





Juhanille ja Petra-Miisalle

ABSTRACT

Juusenaho, Riitta

Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, Department of Education, 2004, 176 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research,

ISSN 0075-4625; 249)

ISBN 951-39-1925-0

Diss.

The aim of this study is to identify possible differences in the leadership and management styles of Finnish comprehensive school principals from the perspective of gender. Following the principles of data triangulation, the research material consists of open-ended questionnaires, interviews and the curricula of the schools of the surveyed principals, drawn up on the basis of national and municipal curricula. The research material was collected in 2001 and 2002, and altogether 100 principals – of whom 53 were women – participated in the study. The research method also follows the principles of triangulation, as both qualitative and quantitative methods were used in analysing the data. This is an empirical ex post facto type of survey study, which does not attempt to make broad generalisations or find statistical regularities; instead, it seeks to describe the actions, thoughts and experiences of the surveyed principals from their personal perspective. The operation of a school as an organisation is approached through systems theory and chaos theory. Using the latter in observing the school organisation is considered appropriate because of society's accelerating pace of change which affects schoolwork by increasing the number of demands set for the daily operation of the institutionalised educational system. The role of the principal as head of school is defined as consisting of all those actions with which he or she ensures that the objectives set for the school by society are achieved. A key concept of this study is gender. Following the model created by Silius (1992) and Karento (1999), gender is seen as an asymmetrical and unequal relationship that involves a biological dimension, is context dependent and socially constructed. The basic premise of the study is that the leadership and management style of female principals differs from that of their male counterparts, at least in some aspects. The results show that the surveyed female principals emphasise softer leadership than the men. The women underline the importance of ensuring the welfare of pupils and of maintaining good relationships in the workplace. In contrast, the male principals place more emphasis on good administration, resource acquisition and financial management. On the other hand, the study also reveals that younger male principals tend to stress softer values, such as pupil welfare. Female principals clearly face more problems at work than men. They draw special attention to problems related to gender, salary, working hours, combining work and family, and their feeling of isolation at work. The results indicate that even though the work of principals is basically the same regardless of the geographical location of a school and the problems encountered at work are thus very much alike, principals tend to approach problems in different ways depending on their gender.

Key words: principal, leadership and management in schools, gender, equality

Author's address

Riitta Juusenaho
Isosaarentie 73
36270 Kangasala, Finland
riitta.juusenaho@tt.tampere.fi

Supervisors

Emeritus professor Jouko Kari
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Professor Pauli Kaikkonen
Department of Teacher Education
University of Jyväskylä

Director, PhD. Jukka Alava
Institute of Educational Leadership
University of Jyväskylä

Rewievers

Professor Paula Kyrö
Faculty of Education
Research Center for Vocational Education
University of Tampere

Professor Jouni Välijärvi
Institute of Educational Research
University of Jyväskylä

Opponent

Professor Paula Kyrö
Faculty of Education
Research Center for Vocational Education
University of Tampere

ESIPUHE

Kirjoittaessani tätä esipuhetta tunnen haikeutta. Väitöskirjani valmistumisen myötä on tullut aika päättää vuosien työ ja eräs vaihe elämästäni. On tullut aika siistiä työpöytä, kerätä seinillä roikkuvat lippuset ja lappuset pois ja mapittaa paperivuoret järjestykseen. On tullut aika...

Tutkimukseni valmistumiseen ovat vaikuttaneet monet upeat henkilöt. Alkususäyksen väitöskirjatyöhöni antoi dosentti Maija-Liisa Nikki, lisensiaattityöni ohjaaja ja Jyväskylän yliopiston Rehtori-insituutin silloinen johtaja. Häntä kiitän luottamuksesta. Haluan kiittää myös väitöskirjatyöni ohjaajia Rehtori-instituutin nykyistä johtajaa, tohtori Jukka Alavaa sekä professori (emeritus) Jouko Karia. Professori Karin kannustus ja tuki ovat olleet ratkaisevia tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Haluan kiittää myös hänen perhettään sydämellisyydestä ja lämmöstä. Ja herkuista.

Haluan kiittää kasvatustieteen lisensiaatti Pekka Räihää hänen avattuaan silmiäni näkemään jo tutkimukseni alkuvaiheessa uusia polkuja ja mahdollisuuksia miten lähteä tutkimaan aihettani. Professori Eira Korpista ja tohtori Pentti Moilasta kiitän tekstini lukemisesta ja kannustavista kommentteista. Lectori Marja-Leena Koppista haluan kiittää tekstini lukemisesta ja sen kieliasun tarkistamisesta. Suuret kiitokseni osoitan professori Pauli Kaikkoselle, ohjaajaleni, joka tutkimukseni loppuvaiheessa luki ja kommentoi erittäin asiantuntevasti tekstiäni. Hänen ystävällisyytensä, hämmästyttävä tutkimusaiheeni haluttuunottonsa ja lämmin tukensa hetkellä, jolloin rämmin tutkimukseni viimeistelyn suossa, ovat jättäneet mieleeni lähtemättömän kiitollisuuden.

Kiitän lämpimästi myös työni esitarkastajia professori Paula Kyröä ja professori Jouni Välijärveä osuvista kommentteista ja pätevästä kritiikistä. Iloitsen siitä, että sain työni vastaväittäjäksi juuri professori Kyrön. Kiitän Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin henkilökuntaa ja jatko-opiskelijoita kannustuksesta ja myötäelämisestä kaikkina näinä vuosina. Haluan kiittää myös kaikkia tutkimukseeni osallistuneita rehtoreita koulujensa ovien ja ajatustensa avaamisesta minulle. Ilman teitä tätä tutkimusta ei olisi!

Väitöskirjatutkimuksen tekeminen oman työn ohella vaikuttaa aina myös tutkijan perheen arkielämään. Varsinkin kun tutkimusta tekee perheen äiti. Tyttäreni Petra-Miisa on opiskellut Englannissa ja työskennellyt Yhdysvalloissa pääosan tutkimusvuosistani ja kannustanut minua jaksamaan aina, kun oma uskoni tutkimuksen valmistumiseen on horjunut. Kiitos Peetu. Joskus tuntui, että luotit liikaakin minun tutkijankykyihini! Suurin tukeni on kuitenkin tullut parhaalta ystävältäni ja puolisoiltani Juhanilta. Hän on rohkaissut, kannustanut, tukenut, työntänyt ja raahannut, joskus jopa kantanut minua eteen päin, kun omat voimani ovat hiipuneet ja kun taakka on tuntunut ylivoimaiselta kantaa yksin. Hän on ollut mies rinnallani, ei milloinkaan edessäni.

Tutkimusprosessin edetessä oma suhtautumiseni ammattiini, rehtoriuteen on muuttunut. Mitä syvemmälle paneuduin koulun johtamisen maailmaan, sitä tietoisemmaksi tulin siitä laajasta, jopa valtavasta työkentästä jonka rehtorin

odotetaan tänä päivänä hallitsevan. Tutkimusmatkallani luulen oppineeni ennen kaikkea nöyryyttä. Lausun ihailevan kannustukseni kaikille Suomen rehtoreille, niin naisille kuin miehille.

Kangasalan Pelisalmessa 1.9.2004

Riitta Juusenaho

KUVIOT JA TAULUKOT

KUVIO 1	Tutkimusasetelman peruselementit ja niiden väliset suhteet	16
KUVIO 2	Systeemin periaatteet Gharajedaghin mukaan	44
KUVIO 3	Rehtorin pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat tekijät	63
KUVIO 4	Rehtorin toimintakenttä ja odotustahot	65
KUVIO 5	Koulun johtamisen eroihin sukupuolen näkökulmasta vaikuttavat tutkittavat pääteemat	70
KUVIO 6	Haastattelun lajit	73
KUVIO 7	Rehtorin uran aloitus haastateltujen ilmoittamana	88
KUVIO 8	Iän vaikutus haastateltujen rehtoriksi ryhtymisen suhteen	88
KUVIO 9	Tutkimuksen kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden kokema yksinäisyys	101
KUVIO 10	Tilanteet, joissa kyselylomakkeeseen vastanneet rehtorit kokivat yksinäisyyttä	103
KUVIO 11	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen kokemisesta eduksi rehtorin työssä	111
KUVIO 12	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen tuoman edun laadusta	111
KUVIO 13	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen haitaksi kokemisesta rehtorin työssä	112
KUVIO 14	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen haitaksi kokemisen laadusta	113
KUVIO 15	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä	115
KUVIO 16	Hierarkkinen ja käännetty organisaatiomalli	152
KUVIO 17	Koulun johtajan asiantuntijuus ja johtajuuden osa-alueita	154
TAULUKKO 1	Tutkimuksen kyselyyn vastanneet rehtorit iän keskiarvon, virkavuosien keskiarvon ja kouluasteen mukaan esitettynä	81
TAULUKKO 2	Tutkimukseen haastatellut rehtorit iän keskiarvon, virkavuosien keskiarvon ja kouluasteen mukaan	82
TAULUKKO 3	Tutkimuksen rehtoreiden ilmoittaman viikkotyöajan keskiarvot	100
TAULUKKO 4	Yksinäisyyttä työssä	102
TAULUKKO 5	Yksinäisyyttä työssä	102
TAULUKKO 6	Tilanteet, joissa kokee yksinäisyyttä	104
TAULUKKO 7	Tilanteet, joissa kokee yksinäisyyttä	104
TAULUKKO 8	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden sukupuolestaan kokema haitta	112
TAULUKKO 9	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden sukupuolestaan kokema haitta	113
TAULUKKO 10	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys sukupuolen merkityksestä	115

TAULUKKO 11	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys sukupuolen merkityksestä	115
TAULUKKO 12	Iän yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	116
TAULUKKO 13	Iän yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	116
TAULUKKO 14	Virkavuosin yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	117
TAULUKKO 15	Virkavuosien yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	117
TAULUKKO 16	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksen laadusta	118
TAULUKKO 17	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksen laadusta	118
TAULUKKO 18	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys perhe-elämän ja uran yhteensovittamisen ongelmasta	122
TAULUKKO 19	Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys perhe-elämän ja uran yhteensovittamisen ongelmasta	122

SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	13
2	TUTKIMUKSEN TAUSTAA	15
	2.1 Tutkimuksen tavoitteista	15
	2.2 Tutkijan haasteet	17
	2.3 Rehtori koulun tutkijana.....	19
	2.4 Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat	21
	2.5 Naiset ja koulu.....	23
3	TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS.....	25
	3.1 Johtamisen roolit ja arvot sukupuolen näkökulmasta	25
	3.1.1 Mitä sukupuoli on?	25
	3.1.2 Mitä rooli on?.....	27
	3.1.3 Korkokengät kansliassa.....	30
	3.2 Sukupuoli ja ura	32
	3.3 Keskustelua tasa-arvosta	34
	3.4 Systeemi ja kaos koulun organisaatiomallin kuvaajina	37
	3.4.1 Teoriamallien valinnan perusteet	39
	3.4.2 Koulu ja systeemiteoria	41
	3.4.3 Koulu ja kaaosteoria.....	46
4	1990-LUVUN KOULUTUSPOLITIikka JA UUSI REHTORIUS	51
	4.1 Julkisen hallinnon kehittyminen	51
	4.2 Mahdollistava vuoden 1995 kuntalaki	52
	4.3 Tarve uudistaa koululait.....	53
	4.4 Opetussuunnitelmauudistus.....	56
	4.5 Kunta koulutuksen järjestäjänä	57
	4.6 Rehtori muutoksessa	59
	4.7 Kohti pedagogista johtajuutta.....	61
	4.8 Pystyykö rehtori vastaamaan haasteeseen?.....	66
5	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSASETELMA	68
6	TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS.....	72
	6.1 Haastattelu tutkimusvälineenä.....	72
	6.1.1 Teemahaastattelu tutkimusvälineenä	74
	6.2 Vertaileva tutkimus	75
	6.3 Kyselylomake tiedon kerääjänä.....	76
	6.4 Dokumenttiaineiston analyysi.....	77

6.5	Tutkimusaineiston keruu ja tutkimusmenetelmät.....	78
6.6	Opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma johtamisen kuvaajana	82
7	TULOKSET.....	85
7.1	Erot rehtorin uravalinnassa.....	85
7.1.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	86
7.1.2	Haastattelujen tuottama informaatio	86
7.1.2.1	Joutua vai päästä rehtoriksi?	87
7.1.3	Päätelmät	89
7.2	Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina	89
7.2.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	90
7.2.2	Haastattelujen tuottama informaatio	91
7.2.3	Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien tuottama informaatio	93
7.2.4	Päätelmät	93
7.3	Erot koulun johtamisen ajankohtaisiksi koetuissa ongelmissa.....	95
7.3.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	95
7.3.2	Haastattelujen tuottama informaatio	97
7.3.2.1	”Aamalla puoli kuus talo on hiljainen, on aikaa omalle työlle...”	98
7.3.3	Tutkimuksen rehtoreiden ilmoittama työaika	99
7.3.4	Rehtorin yksinäisyys- kokovartalopuudutus.....	101
7.3.4.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	101
7.3.4.2	Haastattelujen tuottama informaatio	104
7.3.5	Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien tuottama informaatio	106
7.3.6	Päätelmät	107
7.4	Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä	110
7.4.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	110
7.4.2	Haastattelujen tuottama informaatio	118
7.4.3	Perheen ja uran yhteensovittaminen.....	121
7.4.3.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	121
7.4.3.2	Haastattelujen tuottama informaatio	123
7.4.4	Tyytyväisyys omaan työskentelytapaan.....	123
7.4.4.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	123
7.4.4.2	Haastattelujen tuottama informaatio	124
7.4.5	Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien tuottama informaatio	124
7.4.6	Päätelmät	125
7.5	Erot rehtoreiden tulevaisuuskuvin	129
7.5.1	Kyselylomakkeiden tuottama informaatio.....	129
7.5.2	Haastattelujen tuottama informaatio	131
7.5.3	Päätelmät	132

8	PÄÄTELMÄT JA TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA	133
8.1	Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä.....	143
8.1.1	Rehtori oman työnsä tutkijana	145
8.1.2	Tutkimustehtävän arviointia	146
8.2	Organisaatiomallien käyttökelpoisuus tutkimuksessa	147
8.3	Jatkotutkimuksista.....	148
8.4	Rehtorin profession tulevaisuus.....	150
9	LOPUKSI	155
	SUMMARY.....	157
	LÄHTEET	160
	LIITTEET	171

1 JOHDANTO

Tutkimuskohteenani on koulu ja sen johtaminen. Oma rehtoriuteni ja siitä nousevat kysymykset saivat minut kiinnostumaan nimenomaan rehtorin sukupuolen mahdollisesta vaikutuksesta koulun johtamistyöhön. Olemassa olevan rehtoritutkimuksen peruslähtökohtana näyttää olevan maskuliinisuuden oletus tai ainakin sukupuolineutraalin oletus. Ensin mainitulla tarkoitetaan, että puhuttaessa rehtorista hänen oletetaan olevan mies. Jälkimmäisellä termillä tarkoitetaan, että sukupuolella ei ammatissa ole merkitystä, ainoastaan pätevyys ratkaisee. Julkinen hallinto työnantajana antaa ymmärtää, että se toimialana on sukupuolineutraali: sen säädösperustaisuus, ennakoitavat ylenemismahdollisuudet virkauralla ja muodollinen samapalkkaisuus antavat olettaa, että työntekijän sukupuolella ei julkisessa hallinnossa ole merkitystä. Sosiaalitoimen ohella koulutussektori on julkisen hallinnon naisvaltaisimpia aloja. Opetustoitimessa opettajakunnasta noin 70 % on naisia, mutta 34 % rehtoreista on naisia. Naisvaltaisella alalla siis miehet johtavat.

Karennon (1999) mukaan sukupuolineutraalisuuden ja sukupuolettomuuden luvut kuuluvat suomalaisen työelämään. Joan Acker (1992) on puolestaan todennut, että työorganisaatioita järjestävät hierarkian ja sukupuolen periaatteet. Työelämän käytännöt ovat aina sukupuolistuneita, olipa kyse palkoista, asemista, vallasta tai työstä (Acker 1992, 252). Naiset määrittävät uransa toisin kuin miehet. Siinä, missä naiset määrittävät uransa mahdollisuutena henkilökohtaiseen kasvuun ja itsensä toteuttamiseen, miehet määrittävät sen sarjana valintoja, jotka johtavat haluttuun asemaan, palkkaan tai arvostukseen (Karento 1999, 19).

Tutkimuksessa pyritään selvittämään koulun johtamisen eroja rehtorin sukupuolen näkökulmasta. Ontologisena lähtöoletuksena on, että naisten tapa johtaa koulua eroaa ainakin jossain kohdin miesten tavasta johtaa. Tutkimukseen osallistuneiden peruskoulun rehtoreiden käytänteitä ja kokemuksia koulun arjessa selvitetään tutkimuksessa viiden pääteeman kautta. Näiden teemojen voidaan sanoa muodostavan koko tutkimuksen rungon. Myös tutkimustulokset esitellään näiden teemojen avulla.

Kuvaan tutkimuksen toisessa luvussa tarkemmin omaa suhdettani tutkimuskohteeseen sekä paneudun tutkimukseni ontologisiin peruslähtökohtiin. Tavoitteeni ei niinkään ole etsiä ja löytää laajoja lainalaisuuksia ja yleistettävyyksiä, vaan pyrkiä kuvaamaan tutkimusjoukon kokemuksia ja ajatuksia heidän omasta elämänsä maailmastaan käsin.

Kolmannessa luvussa pohdin ja kuvaan tutkimukseni teoreettista viitekehystä johtamisen arvojen ja roolien kautta. Koulua organisaationa tarkastelen systeemiteorian ja kaaosteorian avulla. Tässä kolmannessa luvussa pyrin perustelemaan, miksi mielestäni koulua on syytä tarkastella juuri näiden viitekehysten kautta. En niinkään pyri testaamaan näiden teorioiden käyttökelpoisuutta kouluorganisaation kuvaamisessa, vaan pikemminkin haluan niiden kautta selvittää lukijalle sitä, miten rehtorina ja tutkijana hahmotan tämän hetken kouluorganisaatioita. Tässä luvussa kuvaan myös lisensiaattitutkimustani, joka on kiinteä osa käsillä olevaa tutkimusta ja jonka pohjalta monet tutkimukselliset kysymykseni ovat heränneet.

Neljännessä luvussa keskityn niihin 1990-luvun suuriin koulutuspoliittisiin uudistuksiin, jotka mahdollistivat puheen uudesta rehtoriudesta ja rehtorin professiosta. Aiempi käsitys opettajien nokkamiehenä olemisesta on vaihtunut rautaisen ammattitaidon vaatimukseen ja rehtorin asema koulun kehittäjänä tunnustetaan tänä päivänä kaikkialla.

Viidennessä luvussa kuvaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen suorittamista ja sen kohdejoukkoa. Kuudes luku sisältää tutkimuksen metodologisen viitekehysten esittelyn. Aineistonhankinta perustuu triangulaation periaatteelle. Se merkitsee, että tutkimusaineistoa on hankittu usealla eri tavalla: haastatteluin, kyselylomakkein sekä dokumenttianalyysin kautta. Triangulaation periaate toistuu myös aineiston analyysissä, sillä olen pyrkinyt käyttämään työkaluinani useampaa tutkimusmenetelmää. Näin tehden olen pyrkinyt lähinnä täydentämään yhtä tutkimusmenetelmää toisella.

Aineistoa on analysoitu kvalitatiivisin ja kvantitatiivisin menetelmin. Haluan antaa lukijalle mahdollisuuden lähestyä tutkimuskohdettani useasta näkökulmasta ja samalla myös vahvistaa tutkimukseni luotettavuutta.

Seitsemäs luku käsittää tutkimustulokset, jotka esitellään viiden pääteeman kautta. Kunkin teeman lopuksi esitän päätelmiä. Kahdeksannessa luvussa esitän päätelmiä ja arvioin tutkimustuloksia esittäen myös joitakin esiin nousseita ajatuksia mahdollisista jatkotutkimuksista. Rehtorin profession tulevaisuutta pohdin kahdeksannen luvun lopussa.

2 TUTKIMUKSEN TAUSTAA

2.1 Tutkimuksen tavoitteista

Kuvio 1 (s.16) avulla esitellään tutkimuksen viitekehys ja empiiristen elementtien kytkeytyminen itse tutkimukseen. Tutkimuksellisenä tavoitteena on selvittää peruskoulun (vuosiluokat 1-9) rehtorin johtamistyön eroja sukupuolen näkökulmasta. Mielenkiintoni kohdistuu kysymykseen, miten rehtorin sukupuoli määrittää koulun johtamistyötä.

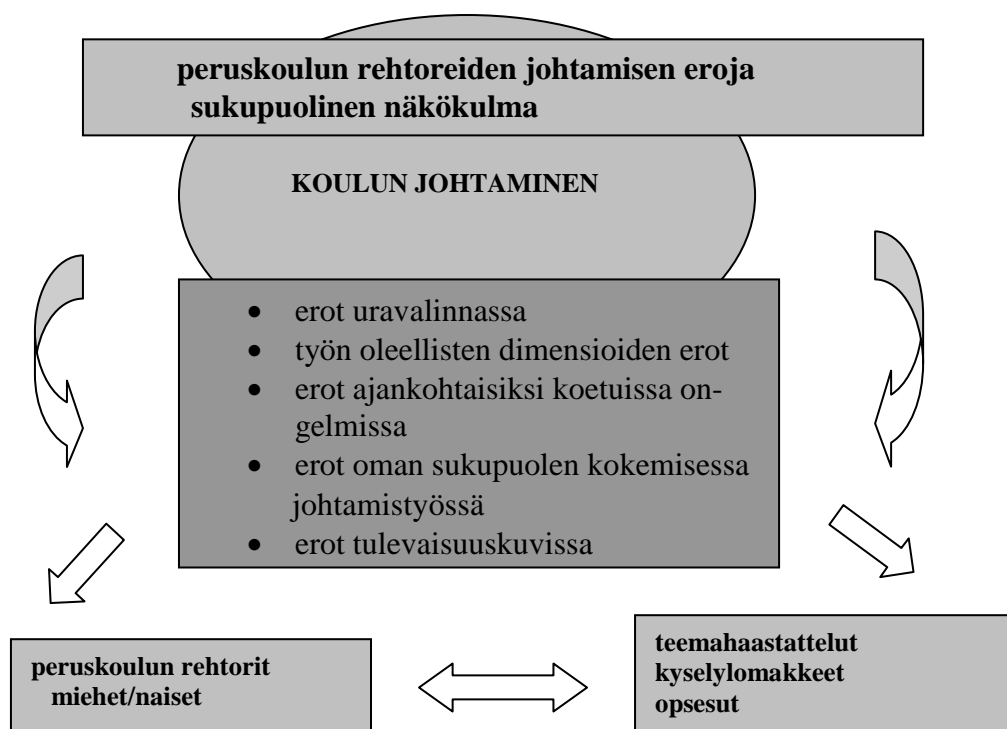
Tutkimuksen kantavana ajatuksena on pyrkimys ymmärtää ja saada selville enemmän koulun johtamisen maailmasta ja sitä määrittävistä tekijöistä pääasiassa laadullisia menetelmiä käyttäen. En pyrikään tutkimuksellani laajoihin yleistyksiin tai tilastollisiin lainalaisuuksiin, vaan pyrin kuvaamaan tutkimusjoukkoni toimintaa, ajatuksia ja kokemuksia heidän henkilökohtaisesta elämämaailmastaan käsin. Joissakin eroavaisuuksissa pyrin luomaan havainnoilleni varmuutta käyttäen Pearsonin Khiin neliö-testiä.

Johtamisen eroja pyrin kuvaamaan kuviossa 1 esittämieni viiden pääteeman kautta. Nämä teemat ovat sekä kyselylomakeen että haastattelujen keskeiset teemat. Teemat ovat seuraavat: 1. Erot rehtorin uravalinnassa 2. Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina 3. Erot koulun johtamisen ajankohtaisiksi koetuissa ongelmissa 4. Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä ja 5. Erot rehtoreiden tulevaisuuskuvin.

Teemojen perustan muodostivat osin Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen kantavat teemat (naisten elämä, naisten johtamistyön rakenne, naisten kokemukset rehtorina ja naisten tapa oppia opiskelijana ja rehtorina), osin oman lisensiaattitutkimukseni naispiirin naisrehtoreiden puheesta muodostuneet kokoavat teemat (miksi toimin rehtorina, naisen keinot ammatissa – mitä on pinnan alla, ajankohtaiset ongelmat johtamisessa, nainen johtajana – mitä se on ja suhtautuminen tulevaisuuteen). Kyseiset teemat sisälsivät ja kokosivat kaiken sen puheen, josta sekä ruotsalaiset että suomalaiset kokeneet naisrehtorit tutkimuksissa puhuivat. Myös oma kokemukseni rehtorina vahvisti teemojen sopivuutta

tutkimukseni rungoksi. Tutkijana kuitenkin luonnollisesti sallin tutkimukseeni osallistuneiden rehtoreiden puhua myös muista ammattiinsa liittyvistä asioista.

Haastattelun ja avoimia kysymyksiä sisältävän kyselylomakkeen lisäksi aineistonkeruumenetelmänä käytetään ns. dokumenttianalyysiä. Kunkin haastattelun rehtorin puheen analysointia täydennettiin hänen koulunsa opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman (opsesu) analyysillä. Opetussuunnitelmaan perustuvaa suunnitelmaa kutsuttiin aiemmin koulun työsuunnitelmaksi. Näen avoimia kysymyksiä sisältävän kyselykaavakkeen olevan verrattavissa strukturoituun haastatteluun, jossa haastattelija kirjaa ylös haastattelun sanatarkan vastauksen kunkin kysymyksen kohdalla.



KUVIO 1 Tutkimusasetelman peruselementit ja niiden väliset suhteet

Tutkimuksen keskeisiä teema-alueita kuvaan tarkemmin luvussa 5 Tutkimustehtävä ja tutkimusasetelma. Opetussuunnitelmaan perustuvia suunnitelmia kuvaan tarkemmin luvussa 6 Tutkimuksen metodologinen viitekehys, sen alaluvussa 6.5.

Tutkittujen rehtoreiden ikä ja sukupuoli näyttivät erottelevan Kaarina Tukiaisen (1999) tekemän tutkimuksen kyselylomakkeen tavoitekategoriassa tilastollisesti melkein merkitsevästi rehtoreiden näkemyksiä omasta työskentelystään koulussa mahdollisimman monen periaatteisiin sopivien tavoitteiden saavuttamiseksi.

Tukiaisen (1999) mukaan näin pyrkivät käyttäytymään erityisesti nuorimmat naisrehtorit. Grey (1989) osoitti tutkimuksessaan, että naisrehtoreiden johtamistavassa korostuu huolehtivaisuus, luovuus ja intuitiivisuus, kun taas miehet painottavat enemmän kilpailullisuutta ja sääntömääräisyyttä (Bush 1995, 23).

Tämä näkyy tutkijan mukaan mm. siinä, että naiset vierailevat säännöllisesti, mutta epävirallisesti luokissa ja haluavat päästä lähelle oppilaita. Myös viimeaikainen yleinen johtamiskulttuuritutkimus, niin yksityiseen kuin julkiseenkin johtamiseen kohdistuva, on jo osoittanut, että naiset johtajina toimivat ja painottavat eri asioita kuin miehet (Karento 1999). Temmes (1992, 142) toteaa, että johtajan sukupuolta ei voida sivuuttaa etenkin puhuttaessa asiantuntijaorganisaatioista, sillä naiset ovat jo nyt menestyneet joustavasti organisoiduissa asiantuntijaorganisaatioissa paremmin kuin perinteisissä hierarkioissa.

Asiantuntijaorganisaation, kuten koulun, menestyksellinen johtaminen edellyttää johtajaltaan tiettyjä ominaisuuksia. Sveibyn (1990) mukaan nämä ominaisuudet on liitetty ennen kaikkea naissukupuoleen. Yhtenä menestystekijänä mainitaan konsensus, jonka saavuttaminen edellyttää johtajatyyppejä, joka hakee ratkaisun neuvottelemalla (Temmes 1992, 87.) Tulevaisuudentutkija Mika Mannermaa (2001, 11) toteaa myös tulevaisuuden tietoyhteiskunnan piirteiden, kuten verkostoitumisen ja kommunikaatio- ja ihmissuhdeosaamisen merkityksen kasvun suosivan nimenomaan naisia, koska hierarkioihin ja käskytykseen nojaavan teollisen yhteiskunnan piirteet vaimentuvat organisaatioissa.

2.2 Tutkijan haasteet

Koulun johtajuutta on tutkittu viime aikoina runsaasti. Tutkimusten peruslähtökohtana näyttää kuitenkin lähes aina olevan ajatus johtajuuden maskuliinisuudesta tai ainakin sen sukupuolineutraalisuudesta. Karennon (1999) mukaan julkinen hallinto työnantajana ylläpitää jatkuvasti mielikuvaa sukupuolineutraalista toimialasta: sen säädösperustaisuus, ennakoitavat ylenemisperiaatteet virkauralla, muodollinen samapalkkaisuus tai *virkamiesten* korostettu persoonattomuus asioiden käsittelyssä antavat olettaa, että julkisessa hallinnossa sukupuolella ei ole merkitystä. Nämä seikat eivät kuitenkaan tee julkisesta hallinnostakaan sukupuolineutraalia, korkeintaan ehkä hiukan tasa-arvoisemman kuin työmarkkinoidemme muut osa-alueet (Karento 1999, 11).

Koulutus on julkisen hallinnon yksi kaikkein suurimpia sektoreita. Koulutuksen alalla näkyvät myös selkeästi sen sukupuolistuneet käytännöt. Naisten ja miesten asema ja toimintamahdollisuudet määrittyvät pitkälle sukupuolen mukaan (Karento 1999, 11). Naisten alaa siinä näyttää edelleen olevan perustoiminnasta opetuksesta huolehtiminen, kun taas miehet tämän lisäksi useimmiten johtavat omia yksikköjään. Tilastokeskuksen Oppilaitostilaston 2000 mukaan vain 34 % peruskoulun rehtoreista oli vuonna 2000 naisia, vaikka 70 % sen opettajakunnasta oli tuolloin naisia (www.tilastokeskus.fi).

Voidaksemme menestyksellä etsiä ja löytää oikeita vaikuttamiskeinoja koulujen kehittämiskeskusteluun on tunnettava ensin kunkin koulun yksittäiset tarpeet suhteessa johtajuuteen ja myös rehtorin sukupuolen mukanaan tuomat mahdollisuudet, sillä rehtorin merkitys koulun kehittämisessä on kiistaton (ks. Barth 1990, Fullan 1992, Day, Harris & Hadfield 2001). Koulun kehittäminen merkitsee tällä hetkellä koulun sisäisen työn kehittämistä (Isosomppi 1996, 17).

Koulu nähdään myös suuren lapsijoukon, koulun sidosryhmien, kuten terveydenhoitohenkilöstön, avustajien ja keittiöväen päivittäisenä työympäristönä. Koulu toimii näin siis myös yksilöllisten tavoitteiden kohtauspaikkana (Iso-somppi 1996/17). Yhteiskunnan rakenteellisten uudistusten koululle asettamat odotukset, kuten uudet opetussuunnitelmat, uudenlaiset opetusmenetelmät, erilaisten oppijoiden tarpeiden tyydyttämiseen tarvittavat opettajien pedagogiset valmiudet ja opettajien uudenvuotuisen täydennyskoulutustarve vaativat yksittäisen koulun sisäisen rakenteen huomioon ottamista. Näin koulun johtaminen on noussut keskeiseksi puhuttaessa koulun toiminnan sisäisestä hahmottamisesta ja sen struktuurista. Rehtorilta on alettu edellyttää opettajankoulutuksen lisäksi myös toisenlaisia valmiuksia. Vuonna 1999 kirjattiin lakiin rehtorin pätevyysvaatimukseksi kunkin kouluasteen opettajan pätevyyden lisäksi 15 opintoviikon pakolliset koulun hallinnon tai johtamisen opinnot (Rehtorin kelpoisuusasetus 986/1998, 2 §).

Viimeaikainen tutkimus niin Suomessa kuin ulkomaillakin on keskittynyt tutkimaan nimenomaan rehtorin tapoja toimia kouluyhteisönsä johtajana. Rehtoria ja hänen johtamistyötään on alettu pitää koko kouluyhteisön, oppimisen, opettamisen ja kehittämisen olennaisena välineenä. On etsitty vaikuttavan johtamisen piirteitä tutkimalla rehtoreiden, opettajien, kouluviranomaisten ja huoltajien käsityksiä koulun pidosta (Day, Harris & Hadfield 2001). On tutkittu pedagogista johtajuutta (Hämäläinen 1986) ja perinteistä johtajuutta (Erätuuli ja Leino 1992), on tarkasteltu rehtoreiden toimintaprofiilia heidän itsensä kuvaamina (Tukiainen 1999) tai lukiolaisten rehtoreista muodostamien myyttien ja konnotaatioiden kautta (Aaltonen 1997), opettajien rehtoreista muokkaamien metaforien kautta (Mahlamäki-Kultanen 1998) jne. Edellä mainitut tutkimukset jättävät joko kokonaan huomiotta tai aivan marginaaliin mahdollisuuden rehtorin sukupuolen vaikuttavuudesta johtamistyössä.

Työelämän sukupuolistuneet valtarakenteet ovat samankaltaisia kaikkialla. Amerikkalainen Joan Acker (1990) esittää teoksessaan *Samanarvoinen työ* tutkimukselliseksi lähtökohdaksi käsityksen, jonka mukaan sosiaalinen sukupuoli (vrt. Illich 1985, genus-käsite) on ikään kuin rakentunut yhteiskunnan luokkarakenteen sisään. Hänen mukaansa yhteiskunnan luokkaprosessit pohjautuvat viime kädessä naisten ja miesten taloudellisiin, kulttuurisiin ja sosiaalisiin eroihin. Ackerin (1990, 12) mukaan näiden monimutkaisten kytkentöjen purkamisen tekee erityisen vaikeaksi se, että naisten aseman muutospyrkimyksissä törmätään aina sitkeisiin sukupuoli- ja luokkaintresseihin.

Lempiäinen (2003) käyttää omassa tutkimuksessaan sukupuolieron teoriaa nais- ja miessubjektien analysoimiseen. Teorian mukaan naiseutta ei voi ymmärtää vain mieheyden kautta tai mieheyttä naiseuden avulla. Kummallakin on oma merkityspotentialinsa. Lempiäisen mukaan teorian pohjalta voidaan tarkastella, mikä naispositiossa on sellaista mitä ei ole miespositiossa ja päinvastoin (Lempiäinen 2003, 25).

2.3 Rehtori koulun tutkijana

Työskentelen itse peruskoulun 1-6 luokkien koulun rehtorina jo 12. vuotta. Tultuani valituksi aktiivisen viranhakuprosessin jälkeen vuonna 1992 olin tilanteessa, jossa olin ainoa nainen kaupungin peruskoulun silloisten ala-asteen virkarehtoreiden joukossa. Olin ainoa nainen kahdeksan vuotta. Vasta vuonna 2000 valittiin kaupungissamme virkarehtoreiksi kaksi muuta naista. Pieniä kouluja uskottiin kyllä naisten hoitoon, mutta isoihin kouluihin valittiin poikkeuksetta miesrehtorit.

Olin työskennellyt koulullani neljä vuotta luokanopettajana ennen valintaani rehtoriksi. Valtaosa työyhteisöni opettajista, 12-13 ihmistä hyväksyi minut esimiehekseen, he olivat jopa kannustaneet minua siihen, mutta työyhteisöömme jäi 3-4 iäkkäämmän opettajan ryhmä, joka ei hyväksynyt naista esimiehekseen. Iäkkäät opettajat perustelivat kantaansa uskonnollisin perustein sanomalla, ettei nainen kerta kaikkiaan *voi* olla johtaja. Olin naivisti ajatellut aloittavani kokonaan uuden aikakauden koulussamme, jonka ilmapiiriä oli aiemmin leimannut pysähtyneisyys ja tiukka uskonnollisuus. Pian havaitsin, miten vaikeaa muutos olisi.

Työyhteisöimme joutui kovien ristiriitojen ja spekuloinnin kentäksi eikä koulun arkityöstä juuri tullut mitään. Riidat, käytäväpuheet ja huoltajien vetäminen mukaan ristiriitoihin tulivat jokapäiväisiksi ja ne kuluttivat kaikkia. Nuoret opettajat eivät tieneet mitä ajatella iäkkäiden painostusryhmän edessä. Tunsin itseni lyödyksi ja neuvottomaksi enkä kehdannut puhua ongelmistani kollegoilleni, saati esimiehilleni. Kaikki ideani ja unelmani uudesta koulusta näyttivät kilpistävän. En ollut uskoa, että minulle olisi voinut käydä niin.

Lähin esimieheni alkoi kuitenkin aavistella ongelmieni syvyyttä ja järjesti minulle tapaamisen naapurikunnasta toisen naisrehtorin kanssa. Juteltuamme muutamia kertoja aloin ymmärtää, ettei syy ongelmiini sittenkään olisi minussa henkilökohtaisesti, vaan jossakin ihan muussa. Myös keskustelukumppanini oli kokenut samansuuntaisia asioita oman rehtorinuransa alkuvaiheessa. Tästä havainnosta alkoi itseni armahtaminen ja lähdin etsimään aktiivisesti apua ongelmiimme työyhteisökonsulttien ja -ohjaajien kautta. Aloitimme koululla pitkäkestoisen työyhteisökoulutuksen, jonka päätyttyä moni asia oli koulussamme muuttunut.

Vuonna 1996 aloitin kasvatustieteiden opintoni uudelleen uudistaen luokanopettajan tutkintoni kasvatustieteen maisterin tutkintoon vuonna 1998. Samana vuonna aloitin lisensiaattiopintoni sekä koulun johtamisen ja hallinnon opinnot Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa. Omista kokemuksistani johdettua kiinnostuinkin rehtorin työn tutkimisesta sukupuolen näkökulmasta. Miksi naiset muodostavat suuren enemmistön maamme koulujen opettajakunnasta, mutta ovat vähemmistönä rehtoreiden ammattikunnassa? Vaatiiko johtajuus todella niin maskuliinisia ominaisuuksia, ettei naisten kannata havitella koulun johtajan virkoja? Vai joutuvatko naiset vain miehiä enemmän todistamaan pätevyyttään? Esiintyykö koulumaailmassa Susan Blackmoren (1999) tutkimia meemejä, kulttuuriin sisältyviä aineksia, joiden arvellaan välittyvän muin kuin

geneettisin tavoin, lähinnä jäljittelyn ja perittyjen uskomusten kautta? Onko naisen siis yhä vaiettava seurakunnassa? Millaisia kokemuksia naisrehtoreilla olisi? Millaiset arkikäytännöt ja systeemit ohjaavat koulun johtamista? Päädyin tekemään lisensiaattitutkimukseni vuonna 2000 suomalaisista peruskoulun naisrehtoreista. Tästä tutkimuksestani kerron tarkemmin kappaleessa 2.4 Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat sekä kappaleessa 3.1.3 Korkokengät kansliassa.

On selvää, että oma rehtoriuteni vaikuttaa tutkimuksessani – onhan se ohjannut tutkimukseni aihevalintaakin. Omia kokemuksiani naisena miehisessä koulun johtamismaailmassa pyrin refleктоimaan syvemmin itse tutkimuksessa, mutta pyrin myös ottamaan huomioon niiden mahdollisen vaikutuksen tutkimukseni tulosten luotettavuuteen. Pyrin tutkijana Juha Varton (1992) mallin mukaan mahdollisimman lähelle ankaran tieteen ideaalia ja näen itseni kysyvänä ja osallistuvana tutkijana, jonka tutkimustyö kietoutuu omaan elämismaailmaani, rehtorin ammattiin ja jonka kysymykset nousevat juuri tästä kontekstista.

Yhtenä tutkimukseni perustavoitteena pidän ymmärtävää eli laadullista tutkimusotetta. Tutkijana pidän tärkeänä ongelmallista sitä, mitä pidetään itsestäänselvyytenä tai normaalina tai luonnollisena. Isosomppi (1996) mainitsee tutkijan yhdeksi tehtäväksi paitsi ymmärtämisen, myös pyrkimyksen vaikuttaa ja muuttaa yhteiskunnallisten arvojensa suunnassa (Isosomppi 1996, 48). Näen oman tutkimukseni yhdeksi tavoitteeksi herättää lisää keskustelua koulun johtamisesta ja rehtorin sukupuolen merkityksestä johtamistyössä. On selvää, että yhteiskunnan ja organisaatioiden sukupuolistuneita käytänteitä eivät pidä yllä tai uusina vain miehet, vaan niiden tuottamiseen osallistuvat myös naiset (myös Acker 1990, 244).

Juha Varton (1992, 16) mukaan ankaran tutkimuksen päämääränä on rikastaa inhimillistä olemassaoloa, syventää ymmärrystämme maailmasta ja itsestämme. Tutkimuksella on näin ollen aina syvä eettinen merkitys inhimillisen toiminnan arvottajana.

Koulua on Suomessa tutkittu kiitettävän paljon. Tunnumme hyvin suomalaisen koulun historiaa ja kehitystä (mm. Viitasaari 1985, Peltonen 1989, Iisalo 1991, Isosomppi 1996, Mustonen 2003). Koulun tutkijoina ovat olleet pääasiassa ulkopuoliset tutkijat mutta myös opettajat. Viime aikoina myös rehtorit ovat alkaneet kiinnostua koulun ja oman työnsä tutkimisesta ja tuoneet näin tutkimuskenttään uuden näkökulman.

En perehdy tässä tutkimuksessa syvälle suomalaisen koulun rakenteisiin, vaan viittaan kunnioittaen laadukkaaseen jo olemassa olevaan tutkimukseen. Sen sijaan rehtorin statusta oman työnsä tutkijana käsittelen hiukan syvemmin.

Oman työn tutkiminen on aina antoisaa. Se avaa tutkijalle uusia näköaloja hahmottaa omaa ammattiaan, ymmärtää syvällisesti sen sudenkuoppia ja korkeaveisuja. Se lisää ammatillista kompetenssia ja itseluottamusta ja kieltämättä arvostusta alaisten keskuudessa. Oman työn tai ammatin tutkiminen on myös raskasta. Tutkimuksen edetessä tutkija huomaa, miten vähän hän on itse asiassa tiennyt työstään ja miten laaja ja moniulotteinen verkosto on kenttä, joka olisi vielä hallittava. Luulot itsestä karsiutuvat melko kovakouraisesti. Kerstin Kollam ja Ilpo Ojala (2001) mainitsevat kuitenkin yhteispohjoismaisessa koulun johtamista vertaillaessa tutkimuksessaan, että juuri rehtorin aktiivinen tutkijan

ja kehittäjän rooli saattaisi olla pedagogista johtajuutta tukeva sisällöntuottaja, mikäli tällainen rehtorin rooli muodostuisi kouluissa keskeiseksi.

Tutkimusperusteinen koulun kehittäminen voi toimia myös johtamisen välineenä. Mikäli pedagogisen johtajuuden työvälineeksi otetaan tutkimuksellinen ja kehittävä työnote, syrjäytynee nopeasti perinteinen hallintoon ja paperin pyörytykseen perustuva yleinen rehtorikäsite (Opetushallitus 2001, 93).

Oman työn tutkiminen on myös vaikeaa, sillä tutkijan on pidettävä koko ajan mielessään oma näkökulmansa tutkimuskohteeseen ja ulkoistettava itsensä ja oma subjektiivisuus. Tämä ei ole helppo tehtävä. Myös alueelliset eroavuudet kasvukeskusten ja osin toisenlaisissa ongelmissa painivien maaseutukoulujen välillä synnyttävät eroja paitsi koulujen, myös rehtoreiden työssä kohtaamisen ongelmien, toimintakulttuurien tai mahdollisuuksien suhteen. Vaikka tarkastellaan suhteellisen institutionaalista suomalaista organisaatiota, koulua, tulee tutkijan nähdä ja hyväksyä alueelliset erot sekä niiden merkitykset toisen rehtorin kokemusmaailmassa.

Toisaalta kuka tuntisi koulun kokonaistoimintaa paremmin kuin rehtori, joka moniottelijana toimii johtamisroolinsa ohella milloin opettajan, milloin talonmiehen, terveydenhoitajan tai huoltajan sijaisena, joka häärii talouspäällikkönä, markkinapäällikkönä, kiinteistöpäällikkönä, Leelian Lepotuolina tai väsähtäneenä itsenään, joka viime kädessä kantaa kokonaisvastuun koko organisaation toiminnasta? Rehtori tutkijana, jos kuka, pystyy syvällisesti paneutumaan myös toisen rehtorin kokemusmaailmaan.

2.4 Tutkimuksen ontologiset lähtökohdat

Naisen asemaa ja johtamista on tutkittu maassamme melko runsaasti sekä julkisen, että yksityisen sektorin alueilla (mm. Anttonen, ym. 1994, Aitta 1988, Haavio-Mannila 1989, Karento 1999). Myös koulun johtamista on viime aikoina tutkittu runsaasti (mm. Barnett & Long 1986, Hämäläinen 1986, Erätuuli & Leino 1992 ja 1993, Isosomppi 1996, Tukiainen 1999, Kirveskari 2003, Mustonen 2003) mutta ei rehtorin sukupuolen näkökulmasta. On kuin ilmassa leijuisi julkilausematon, joskin yhteiskunnassamme kovin yleinen ajatus sukupuolen merkityksettömyydestä. Sukupuolineutraalisuuden ja sukupuolettomuuden luvut kuuluvat suomalaiseen työelämään (Karento, 1999, 11.) Yleinen käsitys on, että muilla ihmisen ominaisuuksilla on enemmänkin merkitystä, ei sukupuolella. Joan Acker (1992) on todennut, että työorganisaatioita järjestävät hierarkian ja sukupuolen periaatteet. Työelämän hierarkiat ovat aina sukupuolistuneita, olipa kyse palkasta, asemasta, vallasta tai työstä (Acker 1992, 252.) Hierarkian järjestystä Acker (1992) kuvaa organisaatiossa näkyväksi, sukupuolten järjestystä taas näkymättömäksi. Näkymättömät prosessit voivat tapahtua muiden prosessien suojassa ja näyttäytyä näin sukupuolineutraaleina.

Tilastokeskuksen tilasto Julkisen sektorin johtajat hallinnon tasoilla vuonna 2000 osoittaa, että naisia oli ylimmistä virkamiehistä 26.6 %, valtion keskushallinnon johtajista 34.3 %, valtion piiri- ja paikallishallinnon johtajista 19.4 %

ja kuntien ja kaupunkien johtajista 21.4 (www.tilastokeskus.fi ammattiluokitus/työssäkäyntitilasto 2001). Jos yleinen harha sukupuolen merkityksettömyydestä ja pätevyyden ehdoilla tapahtuva uralla eteneminen olisi totta, näyttäisi Tilastokeskuksen laskelman mukaan maassamme olevan noin kolme – neljä kertaa enemmän johtajiksi päteviä miehiä kuin naisia (Rajalahti 2001). Peruskoulun rehtoreista naisia on 34 % (Tilastokeskus /oppilaitostilasto 2000). Naisvaltaisella alalla naiset ovat siis kuitenkin esimiehinä vähemmistönä.

Naistutkimuksen yksi näkökulma naisen aseman määrittymiseen työelämässä on käsitellä sitä rakenteellisena kysymyksenä. Sukupuoli nähdään kaikki yhteiskunnalliset suhteet läpäiseväksi yhteiskunnan tai organisaation rakenteen ominaisuudeksi ja sen nähdään järjestyvän ja järjestävän yhteiskuntaa monitasoisesti. Naiset määrittävät uransa toisin kuin miehet. (Karento 1999, 19-20.) Siinä missä naiset näkevät uransa mahdollisuutena henkilökohtaiseen kasvuun ja itsensä toteuttamiseen, miehet määrittävät sen sarjana valintoja, jotka johtavat haluttuun asemaan, palkkaan tai arvostukseen (Karento 1999, 19).

Sukupuolten stereotyyppioilla tarkoitetaan uskomuksia ja käsityksiä, jotka luonnehtivat miehenä ja naisena olemista. Oletettuihin ominaisuuksiin perustuva sukupuolijako on yksi tehokkaimmista dikotomioista, joita ihmiskunta käyttää (Hyyppä 1995, 19). Hyyppä (1995, 21) mainitsee kuitenkin sekä miesten että naisten toteuttavan tätä dikotomiaa ja että näin ollen maskuliinisuuden ihannointi ei ole sukupuolisidonnaista. Jotta tutkimuskuva suomalaisen peruskoulun rehtorin työstä täydentyisi entisestään, tulee olemassa olevaan rehtoritutkimukseen lisätä sukupuolen mahdollisesti esiin tuomia johtamisen eroja kartoittava näkökulma.

Tutkimukseeni liittyy olennaisesti vuonna 2000 tarkastettu lisensiaattitutkimukseni *Korkokengät kansliassa – kuvaus naisesta suomalaisen peruskoulun johdos- sa*. Tällä tutkimuksella pyrin kuvaamaan suomalaisen peruskoulun naisrehtorin arkipäivää ja vertaamaan sitä ruotsalaisten naisrehtoreiden kokemuksiin Britta Wingårdin (1998) väitöskirjan kautta.

Oma väitöskirjatutkimukseni jatkaa saman teeman tarkastelua edelleen et- sien nyt koulun johtamisen eroja rehtorin sukupuolen näkökulmasta. Tarkoitus on tutkia miesrehtoreiden ja naisrehtoreiden johtamisen laadullisia eroja, ko- kemuksia ja toimintastrategioita sekä tätä kautta syventää tietämystä koulun johtamisesta yleensä. Tavoitteenani ei niinkään ole kuvata perinteistä suoma- laista kouluorganisaatiota, vaan piirtää lukijan eteen kuvaa monimutkaisesta, useita tasoja ja alakulttuureita sisältävästä dynaamisesta ja kaaosteoriassa käy- tetystä epälineaarista systeemikentästä, jonka yhtenä keskeisenä toimijana on rehtori.

Johtamiskäyttäytymisellä tässä tutkimuksessa tarkoitan kaikkea sitä rehto- rin arkista toimintaa, joka ohjaa hänen päätöksentekoaan tai valintojaan. Isosompin (1996, 145) mukaan koulun johtaminen on toimintaympäristön jäsen- tämistä ja samanaikaisesti se on merkityksenantoprosessi, jonka seurauksena toimija tekee ulkoapäin suuntautuneita valintoja rajatussa tilassa. Rajat asettavat valtakunnan koulutuspolitiikka ja koulutuksen järjestäjän toimintakulttuuri ja tahtotila.

Ontologisena lähtö-oletuksena tutkimuksessani on, että mies- ja naisrehtoreiden tapa johtaa kouluaan eroaa toisistaan ainakin joissakin kohdin. Vaikka yleiset organisaatioteoriat eivät juurikaan tarkastele organisaatioita ja niiden johtamista sukupuolen näkökulmasta (Mustonen 2003, 66), pidän asiantuntijaorganisaation, kuten koulun, tarkastelemista puutteellisena ilman, että keskustellaan rehtorin sukupuolen merkityksestä.

2.5 Naiset ja koulu

Verrattaessa koulutusjärjestelmäämme monien muiden maiden järjestelmiin voidaan todeta, että suomalaista koulutusjärjestelmää on aina leimannut pyrkimys tasa-arvoon: tytöt ovat osallistuneet poikien rinnalla koulutukseen jo aivan varhaisista koululaitoksemme vuosista lähtien eikä tyttöjen ja poikien saamaa opetusta ole juuri eroteltu liikuntaa ja käsitöitä lukuun ottamatta. Koulutuksen avulla yhteiskunta pyrkii säätelemään jäsentensä maailmankuvan muodostumista tavoitteidensa suunnassa. Koulutuksen kentässä kuitenkin sukupuolen ero nousee esiin. Vaikka koulutusta on pyritty kehittämään tasa-arvon mukaisesti, sekä tytöt että pojat suuntaavat edelleen perinteiseen tapaan perinteellisille ammattialoilleen siitä huolimatta, että tytöt Suomessa hankkivat yhä pidemmän peruskoulutuksen. Rauste-von Wright (1984) pitää olennaisena myös eroa, jonka mukaan tytöt hahmottavat elämänsä yhdeksi kokonaisuudeksi, jossa esimerkiksi ammatinvalinta ja perheeseen liittyvät suunnitelmat kytkeytyvät kiinteästi yhteen. Pojille sen sijaan on tyypillistä nähdä ammattiura ja perhe-elämä keskenään pitkälti eriytyneinä elämänaloina (Niemi & Rauste-von Wright 1980). Tämän päivän Suomi erottuu kansainvälisissä vertailuissa naisten suuremmalla koulutettujen osuudella miehiin verrattuna (Tilastokeskus 2002, 24).

Sukupuolen mukainen eriytyminen työmarkkinoilla näkyy yhä edelleen selkeästi: miehet erikoistuvat tuotantotehtäviin ja naiset uusintamistehtäviin, kuten hoivaavaan työhön tai koulutukseen. Aikaisemmin nämä työt tehtiin perheen ja kodin piirissä, mutta tänä päivänä ne ovat yhä enemmän kunnallistuneet ja tulleet julkisen sektorin asioiksi (Haavio-Mannila 1984.) Koulutus on hoiva-alan ja muiden palveluammattien ohella yksi naisvaltaisimmista työelämän aloista.

Tarkasteltaessa suomalaisen koululaitoksen historiaa ensimmäiset naisjohtajat löytyvät Jyväskylän seminaarista. Ensimmäisenä naisena opettajaseminaarin naisosastoa johtanut Fanny John (1863-1867) sekä hänen seuraajansa Maria Lydecken (1867-1893) avasivat tietä tulevaisuuden naisrehtoreille. Tosin naisen oli maassamme mahdollista avata myös yksityinen koulu, mikäli hänellä oli riittävästi varoja toimintaa varten. Näin toimi Elisabeth Blomqvist, joka perusti yksityisen tyttökoulunsa yhteyteen pienen opettajatarluokan jo 1861 (Haataja, Lahelma ja Saarnivaara 1990, 154.)

Naisopettajat kokivat selkeää alemmuutta kaikissa koulumuodoissa suhteessa miehiin. Heidän tuli mm. olla mukana miesopettajien oppitunneilla ja valvoa luokan järjestystä sillä välin, kun miesopettaja hoiti tietopuolisen ope-

tuksen. Naisopettajat opettivat lähinnä taideaineita ja lasten ja kodinhoitoon liittyviä oppisisältöjä. Naisopettajiin liitettiin tuon ajan yhteiskunnallisen hengen mukaan yleisiä käsityksiä, joita ei liitetty miehiin. Yksi tällainen käsitys oli naisopettajan naimattomuus. Tosin on syytä mainita, että käsitys ei milloinkaan saanut maassamme lainvoimaa. Naisopettajan oli kuitenkin haettava vapautusta sukupuolestaan aina 1900-luvun alkupuolelle asti, kunnes asetus naisten oikeuksista opettajan virkaan tuli vuonna 1916. Sama asetus koski naisia myös yliopistoviroissa, mutta heille ei vielä kukaan myönnetty virkaan kuuluvaa tuomiovaltaa. Tämä puute rajoitti naisten astumista yliopistovirkoihin, kunnes laki naisten oikeuksista valtion virkoihin saatiin vuonna 1926. (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990, 156.)

Maassamme opettajina toimineet naiset ovat olleet erittäin suuntautuneita myös yhteiskunnallisiin asioihin. Tästä selkeänä esimerkkinä ovat maamme ensimmäiset toimitetut vaalit ja niiden tulos vuonna 1907. Valituista 200 kansanedustajasta 19 oli naisia. 42 % näistä naiskansanedustajista oli ammatiltaan opettajattaria (Lähteenmäki 1999, 44).

3 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

3.1 Johtamisen roolit ja arvot sukupuolen näkökulmasta

Koulu on perinteisesti nähty institutionaalisenä laitoksena, jonka toimintaan on ollut hyvin vaikea esimerkiksi huoltajien tulla mukaan. Opettajuukselle ja rehtoriudelle on asetettu kirjoittamattomia odotuksia ja opettajat ja rehtorit ovat pyrkineet toimimaan näiden odotusten suunnassa vuosikymmenestä toiseen. Odotukset ovat saattaneet olla ristiriidassa henkilön persoonan kanssa, jopa koko perinteisen koulukulttuurin kanssa, mutta vasta viime vuosina jotkut opettajat ja rehtorit ovat uskaltaneet rikkoa tuota myyttiä ja alkaneet tehdä toisin. Rehtoriin kohdistuvia odotuksia käsittelen lisää tuonnempana kohdassa 4.7 Kohti pedagogista johtajuutta. Uusi koululainsäädäntö 1990-luvulla antoi myös mahdollisuuksia toteuttaa valtavirrasta poikkeavia toimintamuotoja. Aluksi kuitenkin pyrin määrittelemään sitä, mitä tarkoitan tässä tutkimuksessa sukupuolella ja roolilla.

3.1.1 Mitä sukupuoli on?

Sukupuoli on organisoinut yhteiskuntaa, sen vallankäyttöä, työnjakoa ja suhtautumistapoja. Nais- ja miesroolit ovat kehittyneet ihmiskunnan historiassa yhteiskunnallisen kehityksen tuloksena ja sen lähtökohtana näyttää olleen ihmisyhteisössä vallinnut työnjako (Haataja, Lahelma ja Saarnivaara 1990, 83.) Simon de Beauvoirin 1940-luvun lopulla formuloima kuuluisa määritelmä sukupuolten hierarkioiden synnystä määrittelee sukupuolen kahden sukupuoli-kategorian suhteen jännitteiseksi valtasuhteeksi, jossa molemmat haluavat alistaa toisen valtaansa. Mikäli toinen sukupuoli on etuoikeutettu, se saa ylivoimaa ja ponnistelee pitääkseen toisen alistettuna (de Beauvoir 1980, 43.)

Usein uskomukset ja käsitykset miehestä ja naisesta ja näiden olemuksesta, tehtävästä ja asemasta yhteiskunnassa, saavat julkiaan sukupuolistereotypioissa. Hyypä (1995, 20) määrittelee stereotypian järjestelmällisiksi uskomuksiksi tietyn ryhmän ominaisuuksista. Maskuliiniset stereotypiat ovat hänen mukaansa välineellisiä ja naiselliset stereotypiat taas ilmauksellisia. Liljeströmin

(1986, 84) mukaan naisten ja miesten välistä suhdetta voidaan kuvata sukupuolijärjestelmän käsitteellä. Naiset ja miehet sijoittuvat eri elämänaloille, eri tehtäviin ja erilaiseen asemaan suhteessa toisiinsa. Stereotyytiat rajaavat ajatteluaamme ja karsivat valintamahdollisuuksiimme uusintaen vallitsevia käsityksiä ja odotuksia. Saarnivaaran (1990) mukaan naiset ja miehet ohjautuvat niiden kantajiksi sosialisointin ja oppimisen tietä (Haataja, Lahelma & Saarnivaara 1990, 91). Sukupuolijärjestelmän määritelmät eivät ole yksiselitteisiä ja eri tutkijat painottavatkin eri tekijöitä sen mukaan, millaisia tasa-arvon kriteerejä he soveltavat. Käsitteet *samanlaisuus*, *riippumattomuus* tai *tasapainoinen vastakkaisuus* avaavat kukin omanlaisensa näkökulman tasa-arvoon (Liljeström 1986, 86).

Suomen väestöluokituksen mukaan suomalaisten sukupuoli määritetään luokilla mies, nainen, määrittelemättä ja tuntematon. Sukupuoli on selkeän tunnistettava luokitus eikä suomalaisessa yhteiskunnassa käytännössä esiinny edustusta määrittelemätön tai tuntematon-luokissa (Kinnunen 2001, 39.) Tämä luokitus perustuu yksinomaan ihmisen biologiseen olemukseen. Sukupuolta on luonnehdittu myös ajattelutavaksi, joka luo merkityksiä ja sosiaalisia käytäntöjä (Hirdman 1988, 51).

Ivan Illich (1985) käyttää kirjassaan ilmausta *genus* erottaakseen miehiin liitetyt eri alojen sanat niistä, jotka liitetään naisiin. *Genus* (englanniksi *gender*) eli sosiaalinen sukupuoli tuo hänen mukaansa esiin dualiteetin, kahtiajaon, joka aiemmin oli ollut niin ilmeinen, ettei ollut edes tarvetta nimetä sitä. Illichin mukaan sukupuolen mukainen kahtiajako ankkuroituu aina kulttuuriin ja sen aineellisiin ehtoihin. Sukupuolen mukainen kahtiajako julkistuu Illichin mukaan naisten ja miesten erilaisissa työkaluissa. Kun ihminen tarttuu työkaluun, hän samalla sitoutuu sen sosiaaliseen sukupuoleen ja siinä määrin kuin hän hallitsee työnsä, vahvistaa työkalu sen, että hän täyttää naisen tai miehen mitan. Niinpä naiset ja miehet tulivatkin esiteollisessa yhteiskunnassa toisistaan molemminpuolisesti riippuvaisiksi. (Rantalaiho 1986, 85.)

Naistutkimus taas on erottanut ihmisen sosiaalisen ja biologisen sukupuolen. Sosiaalinen sukupuoli (*gender*) on jotakin, mikä voi muuntua ja se liittyy pitkälti rooliin, jonka yksilö omaksuu kulttuurissaan. Biologinen sukupuoli (*sex*) taas on jokaiselle meistä annettu. Suomen kielessä meillä on vain yksi sana merkitsemässä sukupuolta. Nykyaikana ymmärrämme sen kattavan molemmat sekä biologisen että sosiaalisen sukupuolen.

Harriet Silius (1992, 24-25) on erottanut sukupuoleessa kolme osaa. Ensimmäkin hänen mukaansa sukupuoli sisältää naisisen – miehisen suhteen, joka tuottaa kahdenlaisia ihmisiä, naisia ja miehiä. Suhde edellyttää Siliuksen mukaan kumpaakin osapuolta. Toiseksi suhde on epäsuhtainen valtasuhde, jossa Siliuksen mukaan naiset ovat alistaisia miehille. Kolmanneksi sukupuolen sisältöä muovaavat ajatustavat vaihtelevat ja muuttuvat riippuen sosiaalisista yhteyksistä. Karento (1999) yhdistää Siliuksen (1992) konstruoiman sukupuolen kolmijaosta määrittelemällä sukupuolen epäsymmetriseksi, epätasa-arvoiseksi suhteeksi, johon sisältyy biologinen osa ja joka on tilanne- tai kontekstisidonnainen ja sisällöltään sosiaalisesti konstruoiva. Silius (1992) ja Karento (1999) määrittelevät tasa-arvon valtarakenteena, jossa siis nainen on alistainen miehelle. Jos miehen ja naisen tasa-arvoa tutkaillaan samanlaisuuden tai

riippumattomuuden näkökulmasta, Silius (1992) ja Karento (1999) ovat epäilemättä oikeassa, mutta jos tasa-arvoa tarkastellaan tasapainoisen vastakkaisuuden näkökulmasta, kyseenalaistuu alistussuhde. Reeves Sanday (1981) ja Illich (1985) pohtivat naisen ja miehen välistä suhdetta molemminpuolisena riippuvuussuhteena, jossa molemmat ovat toisistaan riippuvaisia siinä määrin, että tämä riippuvuus rajoittaa heidän mahdollisuuttaan alistaa toista. Illich (1985) tosin myöntää, että miesten valta on yleisintä, mutta se ei ole hänen mukaansa mitenkään erikseen annettua tai muuttumatonta.

Sukupuoli-sanana etymologisessa tarkastelussaan Kinnunen (2001) ilmaisee sen sisältävän mielikuvan kahdesta puolikkaasta (miehenpuolesta ja naisenpuolesta) suvun jatkumista tuottamassa (Kinnunen 2001, 40). Molemmat puolikkaat voidaan nähdä tasavertaisina.

Sukupuolta on tarkasteltu mm. Sandra Hardingin (1987) tapaan yksilö-, rakenne-, ja symbolitasolla. Yksilötasolla voidaan kuvata, miten sukupuolta luodaan sosiaalistamisen kautta. Tämä taso on yhteydessä kahteen muuhun tarkastelutasoon. Rakenteen tasolla kuvataan sukupuolten työnjakoa sekä sitä, mitä kussakin yhteiskunnassa merkitsee olla mies tai nainen. Symbolisella tasolla kuvataan kaikkia niitä tapoja, ajattelutapoja, normeja ja arvoja, joilla kussakin yhteiskunnassa sukupuolta kuvataan (Harding 1987, 52).

Karennon (1999) mukaan esimerkiksi työmarkkinat, työorganisaatio, työelämä, talous, politiikka ja perhe ovat juuri sukupuolen rakentamia. Näin järjestäessään yhteiskunnallisia rakenteita sukupuoli luo myös merkityksiä (Karento 1999, 33-34). Hyypän (1995, 17) mukaan ihmiset kaikkialla maailmassa määrittelevät suhteensa toiseen ihmiseen ensin sukupuolen ja vasta sitten muiden tunnusmerkkien avulla. Ymmärrän sukupuolen Siliuksen (1992) ja Karennon (1999) yllä konstruoiman mallin mukaan.

3.1.2 Mitä rooli on?

Sormusen (1989) mukaan suomalaisen yritysjohtajan kuva on muuttumassa. Tuloksentekijöinä yritysmaailmassa nähdään yhä useammin naisia. Suurten yritysten ylimmässä johdossa arvioidaan naisia olevan 1-6 %, keskijohdossa tai ns. ylemmissä toimihenkilöissä, joiden toimenkuvaan kuuluu toisten ihmisten johtaminen, noin 10-30 % (Sormunen 1989, 14). Erääksi organisaation keskeisimmistä sisäisistä eron tekijöistä voidaan selkeästi asettaa sukupuoli. Lönnqvistin (1994) mukaan johtamisessa on ollut tähän asti kyse useimmiten nimenomaan miesten tavasta johtaa organisaatiota.

Työyhteisö on roolien systeemi, ja yksi sen rakenteista määräytyy juuri ihmisten saamien roolien perusteella. Rooleja säätelevät säännöt, jotka muodostuvat toisaalta organisaation ominaispiirteistä, toisaalta persoonallisuuksista ja työpaikan ihmissuhteista. Roolit voivat olla virallisia tai epävirallisia. Useimmat roolit muodostuvat toisten odotuksista ja toiveista, joita ei välttämättä lausuta ääneen (Vienola 1995, 54). Toisaalta ihminen myös itse lähettää signaaleja omasta roolistaan, sillä hän tietää, miten työyhteisössä tai organisaatiossa tulee käyttäytyä. Roolinsa kautta hän on hyväksynyt organisaation tavan määrittää työntekijöiden rooleja, ainakin jossakin määrin. Ojalan (2003) mukaan johtaminen

määritellään ensisijaisesti johtamisroolien hallinnaksi. Johtamisen tavoitteena on organisaation sisäisen toiminnan sujuvuuden ja tehokkuuden takaaminen, joka saavutetaan koordinoinnin kautta. (Ojala 2003, 29.)

Tutkiessaan suomalaisen rehtorin ammattikuvaa Vaherva (1984) on käyttänyt rooli-käsitettä. Hänen mukaansa eri tahojen odotukset, huoltajien, kouluviranomaisten tai opettajien odotukset koulun johtamisen suhteen näyttävät olevan selkeän erilaisia. Siinä missä kouluviranomaiset odottavat rehtorin toimivan työnantajan edustajana työpaikalla, opettajat näkevät hänet luottamushenkilönä, vanhemmat koulun ja opetuksen edustajana jne. Odotusten ristiriita aiheuttaa rehtorille Vahervan mukaan rooliristiriidan.

Rooli määritellään usein aseman mukaisena, funktionaalisenä, käyttäytymisenä ja toimintana. Rooliin kohdistuvat odotukset ovat Vahervan (1984, 28-29) mukaan pääosin sellaisia, jotka joko määrittelevät, mitä katsotaan johtajan tehtäviin kuuluvaksi tai millainen hyvän johtajan tulisi olla. Koulua ohjaavat normit, lait ja asetukset sekä koulutuksen järjestäjän tahto asettavat rehtorin toiminnalle reunaehdoita, joiden rajoissa hänen tulee toimia. Vahervan (1984, 29) mukaan rehtori itse tulkitsee, toimii ja määrittelee oman roolinsa ja oman työnsä tavoitteet ja toimii niiden mukaisesti. Viime kädessä rehtori itse määrittelee, millaiseksi hänen toimenkuvansa muodostuu. Ojalan (2003, 29) mukaan johtamisroolit nähdään organisaation toiminnallisten elementtien haltuun ottamisen välineinä, joiden avulla johtaja pyrkii hallitsemaan organisaation toimintoja ja tehtävää. Johtamisroolit liittyvät sekä organisaation sisäisten prosessien että organisaation ja ympäristön välisten suhteiden hallintaan.

Roolilla tarkoitetaan Mustosen (2003, 64) mukaan ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, joilla on perusta arvoissa ja normeissa. Arvot ovat pysyviä, erittäin hitaasti muuttuvia ja ympäristöstä opittuja. Normit puolestaan ovat käsitteellisiä sääntöjä, jotka koostuvat käskyistä ja kielloista sekä sallituista ja suositeltavista teoista (Mustonen 2003, 64).

Rehtorin roolia strukturaalisen rooliajattelun pohjalta käsittelee Ståhlhammar (1984). Hänen mukaansa yhteiskunnan koululle antamat säännöt ja tavoitteet ovat luettavissa ja rehtorin oletetaan tuntevan ne. Sääntöjen (lait, asetukset, ohjeet jne.) ja tavoitteiden (opetussuunnitelma) painottaminen määrittävät näin koulun johtamistyössä rehtorin omien pedagogisten perusnäkemysten ja arvojen kautta. Tämän ajattelun mukaan rehtori tulkintaprosessinsa kautta tematisoituu jossakin kontekstissa toimivaksi intentionaaliseksi toimijaksi (Isosomppi 1996, 33). Ståhlhammar (1984) on johtanut koulun johtamisen roolimallit rationaalisen kouluorganisaation mallista, joka korostaa kouluorganisaation rakenteellisia konflikteja ja hierarkioita. Näiden ristiriitojen keskellä rehtori toimii ja tekee johtamista koskevia valintojaan.

Naisrehtorilta odotetaan erilaisia rooleja kuin miesrehtorilta. Lindh (1992) kuvaa ihannerehtoria irlantilaisen Johnstonin (1986) tutkimuksen näkökulmasta: ihannenaisrehtorin odotettiin olevan asioita vauhdittava koordinoija ja sitten vasta johtaja, joka kontrolloi ja omaa auktoriteettia. Miesrehtori-ihanne oli taas ensiksi auktoriteettia omaava, kontrolloiva koordinoija ja sitten vasta asioiden vauhdittaja ja johtaja. Kyseisen tutkimuksen mukaan myös naisopettajien ja miesopettajien odotukset mies- tai naisrehtorille olivat erilaiset. Naiset katsoi-

vat, että ihannemiesjohtaja on asioiden vauhdittaja, helpottaja, mutta myös auktoriteettia omaava johtaja ja kontrolloija. Miesopettajat taas katsoivat, että ihannemiesjohtajan piti olla ennen kaikkea johtaja-ohjaaja, lisäksi hiukan koordinaattori ja kontrolloija. Naiset näyttivät odottavan miesrehtorilta tämän tutkimuksen mukaan miehiä enemmän ymmärtämystä ja sosiaalisten tarpeiden hoitamista. Miesopettajat taas odottavat naisrehtorilta helpottavaa, vauhdittavaa johtamisotetta eli sitä, että johtaminen tapahtuu ymmärryksen ja huomiointamisen kautta. Naiset sen sijaan odottavat naisrehtorilta koordinoijan ja kontrolloijan ominaisuuksia.

Onnistuminen rehtorin työssä näyttää siis olevan eri tasoista verrattuna mies- tai naisrehtoriin. Siihen vaikuttavat odotukset. Rooli, jota ihminen toteuttaa johtamistavassaan, muodostuu osittain niiden ihmisten odotuksista, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Lindh (1992) mainitsee rehtorilla olevan loistavat mahdollisuudet pilata omalta osaltaan koulun ilmastoä käyttäytymällä liiaksi työyhteisön jäsenten odotusten vastaisesti.

Rehtorin sukupuolen tuoman eron johtamistavassa on huomannut omassa tutkimuksessaan myös Kaarina Tukiainen (1999), vaikkei hän varsinaisesti rehtorin toimintaa sukupuolen näkökulmasta tutkinutkaan. Hänen tutkimuksensa kyselykaavakkeen tavoite-kategoriassa näytti tutkittujen rehtoreiden ikä sekä sukupuoli erottelvan tilastollisesti melkein merkitsevästi rehtoreiden näkemystä omasta työskentelystään mahdollisimman monen periaatteisiin sopivien tavoitteiden aikaansaamiseksi. Tukiaisen tutkimuksen mukaan näin pyrkivät toimimaan etenkin nuorimmat naisrehtorit. Naisrehtorit perustavat Tukiaisen mukaan miesrehtoreita enemmän koulunsa tavoitteet valtakunnallisiin tavoitteisiin. Tukiainen havaitsi myös, että nais- ja miesrehtorilta odotettiin erilaista käyttäytymistä. Niinpä he esimerkiksi antaessaan palautetta alaisilleen vastaavat rooli-odotuksiin: naiset antavat positiivista palautetta ja miehet negatiivista. Tutkijan mukaan miehet antavat enemmän kirjallista palautetta opetusmenetelmien heikkoudesta kuin naiset. (Tukiainen 1999, 80-91.)

Voidaan siis ajatella, että nais- ja miesrehtori johtavat kouluun eri tavoin, eri tyylillä, mutta molemmat voivat olla johtajina hyviä. Yllättävää on, että Johnstonin (1986) tutkimuksessa hallinnoijan ja yhtenäistäjän roolit rehtorilla saivat matalia odotusarvoja. Opettajat näkevät työyhteisön yhtenäisyyden luomisen enemmän omanaan kuin rehtorin tehtävänä. Johnstonin (1986) tutkimuksen lopullisena tuloksena opettajat arvostavat johtajaa, joka osaa suunnitella ja katsoa, että suunnitelmat toteutetaan ja joka saa palvelut ja tilat hyvään käyttöön ja joka tekee kaiken tämän vastuuntuntoisesti. Miesrehtorin oletetaan lisäksi olevan koordinaattori, joka saa joukkueen toimimaan harmonisesti. Naisrehtorilta odotetaan lisäksi asioiden helpottamista ja vauhdittamista. Vastaajat tässä tutkimuksessa koko joukkona arvostivat naisrehtoria, joka johtaa enemmän esimerkillään kuin komentamalla, jolla on aikaa kuunnella ja kykyä nähdä asiat toisen ihmisen näkökannalta ennen päätöksentekoa ja joka ei vaadi henkilökuntaa tekemään mitään, mitä ei olisi valmis itse tekemään.

Kritiikkiä naisten ja miesten johtamistapojen erotteluun esittää tutkimuksessaan Fuchs Epstein (1991), joka mainitsee niin naisten kuin miestenkin kuvaavan itseään ja johtamistapaansa sanoilla, joita heidän edustamassaan kulttuurissa

yleisesti pidetään sopivina ja positiivisina. Hänen mukaansa tuskin kukaan nainen haluaa tulla luonnehditukseksi miesmäiseksi tai vastaavasti tuskin kukaan mies haluaa itseään pidettävän naismaisena tai feminiinisenä johtajana. Fuchs Epsteinin (1991) mukaan naisten tulee päästä johtaviin asemiin älykkyytensä, sopivuutensa, käytännöllisyytensä tai tehokkuutensa perusteella ja koska he kykenevät myötätuntoon, kuten kaikki muutkin inhimilliset olennot. ”Kategoria on ihmiset, ei naiset ja miehet”, sanoo tutkija. (Fuchs Epstein 1991, 150-151.)

Mahlamäki-Kultanen (1998) tutki rehtoriutta opettajien rehtoreista ilmaisemien mielikuvien ja metaforien kautta tutki. Rehtoriutta kuvattiin usein maskuliinisesti, miehisiin kielikuvin ja tutkija kysyykin oikeutetusti, onko tapana aina kuvata ihmistä miehen kautta. Myös Tukiainen (1999) mainitsi omassa tutkimuksessaan mahdollisuuden tarkastella sukupuolen merkitystä johtamisessa androsentrismin kautta, joka määrittää tavaksi katsoa maailmaa ja muovata todellisuus miesnäkökulmasta ylentämällä maskuliinisuus miesten ihannoitiin ja kunnioittamiseen ja asettamalla samalla miesrehtori naisrehtorin yläpuolelle (Tukiainen 1998, 80).

Aaltosen (1997) tutkimus pureutui lukiolaisten myytteihin ja konnotaatioihin johtajuudesta. Lukiolaiset kuvasivat johtajaa pintatason figuureilla *isokokoinen mies, hienosti kalustettu toimisto, uusi, kallis auto* tai *tummapukuinen mies*. Mikäli jonkun tutkittavan tuli mieleen kuvata naista johtajana, häntä kuvattiin *pulleana keski-ikäisenä naisena, viisilapsisena* tai *nuorena neitinä, joka koittaa näyttää arvokkaalta ja osaavalta käyttämällä korkeita korkokenkiä, vaikkei osaa kävellä niillä*-kompetenssilla varustettuna. Johtajuutta perusteltiin lukiolaisten vastauksissa maskuliinisena syystä, että kaikki maailman historian suuret johtajat ovat olleet miehiä.

3.1.3 Korkokengät kansliassa

Vertasin lisensiaattitutkimuksessani suomalaisten peruskoulun naisrehtoreiden kokemuksia ja käsityksiä työstään Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen ruotsalaisiin naisrehtoreihin. Tuloksissa haastateltujen suomalaisten naisrehtoreiden mielestä hallinnon lisääntyminen koulun tasolla vei liikaa rehtorin aikaa ja voimavaroja, se koettiin näennäispuuhasteluksi eikä todellisen päätösvallan koettu kouluntasolla juurikaan lisääntyneen. Tutkimuksen naisrehtorit kokivat olevansa enemmän hallinnon toteuttajia kuin pedagogisia johtajia. Samansuuntaisesti ajattelivat Wingårdin tutkimuksen ruotsalaiset naisrehtorit (Juusenaho 2000, 48).

Niin Wingårdin (1998) kuin omankin tutkimukseni naisrehtorit painottivat johtamistyönsä oleellisina piirteinä ihmissuhdeasioista huolehtimista, henkilöstön ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimista sekä yhteisten neuvottelujen ja keskustelujen tärkeyttä. Tulos on siis tässä kohden samansuuntainen kuin käsillä olevan tutkimuksen yksi tulos. Suomalaiset naisrehtorit valittivat kiirettä ja ajanpuutetta etenkin suhteessa oppilaisiin. Heidän mielestään hyvän rehtorin tulee voida kuunnella ja keskustella oppilaiden kanssa (Juusenaho 2000, 66.) Tulos on Vahervan (1984) tutkimuksen suuntainen ja todistaa selkeää rooliristi-

riitaa, jota naisrehtorit kokivat suhteessa siihen, millaisia rehtoreita heidän odotettiin olevan ja millaisia rehtoreita he haluaisivat olla.

Niin Wingårdin (1998) tutkimuksen ruotsalaiset naisrehtorit kuin tutkimuksessani mukana olleet suomalaiset naisrehtorit arvioivat lisäksi olevansa miesrehtoreita heikompia sanomaan ei ylimääräiselle työlle (Juusenaho 2000, 48). Ruotsalaiset naisrehtorit mainitsivat myös sukupuolensa ongelmaksi joissakin oppilaita koskevissa tapauksissa. Etenkin korkeasti koulutetuilla huoltajilla ja maahanmuuttajataustaisilla huoltajilla mainittiin olevan vaikeuksia hyväksyä tosiasia, että heidän lapsensa kouluasioista päättävä viranomainen olikin nainen (Juusenaho 2000, 52). Jälleen naisrehtori on selkeän rooliristiriidan edessä.

Naisrehtorit molemmissa tutkimuksissa mainitsivat kokevansa työssään yksinäisyyttä. Suomalaiset naisrehtorit painottivat tätä ruotsalaisia enemmän. Ruotsalaisrehtoreiden yksinäisyyden tunteen aiheutti lähinnä satunnainen ja epäsäännöllinen rehtorikollegojen tai esimiesten tapaaminen, suomalaisrehtorien yksinäisyyden tunne syntyi taas työyhteisön sisällä. Tutkimukseni naisrehtorit olivat myös sitä mieltä, että he joutuvat miehiä useammin todistamaan pätevyytään johtaa koulua. Suomalaiset naisrehtorit mainitsivat myös yhteistyön rakentamisen helpommaksi nuorten opettajien kuin iäkkäämpien opettajien kanssa (Juusenaho 2000, 75). He kokivat myös nuorten opettajien, niin miesten kuin naistenkin, hyväksyvän helpommin naisen esimiehekseen. Ruotsalaisrehtorit eivät kokeneet tätä. Syynä voidaan pitää ruotsalaisten pidempää naisrehtoriuden aikakautta: valtaosassa ruotsalaisia peruskouluja rehtorina on nainen.

Yksi lisensiaattitutkimukseni tulos oli myös se, että toisin kuin ruotsalaiset naisrehtorit, suomalaisnaiset korostivat perheensä merkitystä tuen antajana. Ruotsalaiset naisrehtorit mainitsivat usein olevansa johdossa myös kotona, joten perheen merkitys tuen antajana ei korostunut. Kokemus näytti olevan suomalaisille naisrehtoreille helpotusta tuova seikka. Kokenut rehtori pystyi näkemään työyhteisössä vallitsevia jännitteitä ja rooleja, odotuksia ja lainalaisuuksia ja hyväksymään oman isoituneen asemansa työyhteisön esimiehenä. Käsillä oleva tutkimus paljastaa myös samansuuntaisia kokemuksia.

Lisensiaattitutkimukseni naisrehtoreiden suhtautuminen tulevaisuuteen oli samansuuntainen Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen naisrehtoreiden kanssa: pelko hallinnollisten töiden yhä lisääntymisestä jäyti lahden molemmin puolin. Naisrehtorit painottivat rehtorin jatkuvan täydennyskouluttautumisen merkitystä ja haluaan toimia huoltajien toiveiden suunnassa. Myös käsillä oleva tutkimus vahvistaa tätä tavoitetta, mutta näyttää siltä, että myös nuoremmat miesrehtorit pyrkivät ottamaan huomioon sekä oppilaan että näiden huoltajat entistä enemmän johtamistyössään. Voidaan ajatella, että suomalaisen opettajankoulutuksen uudistaminen on saanut aikaan uuden, androgyynimmän miesopettajan ja rehtorin, joka korostaa työssään enemmän pehmeitä arvoja. Toisaalta myös yhteiskuntamme mies- ja naisrooleihin kohdistuneet asenteet ovat muuttuneet ja korostavat nyt miehen pehmeää, hoivaavaa roolia esimerkiksi koti-isänä tai lapsen pääasiallisena hoitajana.

Wingårdin (1998) tutkimuksen naisrehtorit eivät juuri puhuneet sukupuolesta syynä ammatillisiin ongelmiin, vaan heidän mukaansa ruotsalaiskoulujen

suurimmaksi ongelmaksi muodostuu tulevaisuudessa juuri miesten lähes täydellinen puuttuminen maan peruskoulun henkilöstöstä.

Sen sijaan lisensiaattitutkimukseni suomalaisten naisrehtoreiden puhe sisälsi runsaasti rehtorin sukupuolen merkitystä korostavaa ainesta. Kerta toisensa jälkeen naisrehtorit tässä tutkimuksessa palasivat puheessaan elämäntilanteisiin, joissa heidän naiseutensa kyseenalaisti heidän kykynsä toimia rehtorina. Kerta toisensa jälkeen he olivat kokeneet joutuvansa todistamaan pätevyyttään. Ajatus *olla kuin mies* kuului läpi naisten puheessa ja näytti siltä, että tämän ajatuksen karkottamiseen koulun arjessa kului runsaasti rehtorienergiaa (Juusenoaho 2000, 86-87).

3.2 Sukupuoli ja ura

Helena Karento (1999) kuvaa tutkimuksessaan julkisen hallinnon johtavissa tai erityisasiantuntijoiden asemassa olevia naisia ja heidän etenemistään urallaan. Hän käyttää tuttua termiä *lasikatto* puhuessaan naisten eteen muodostuvasta urakehityksen esteestä. Karento (1999, 126) mainitsee lasikatto-vertausta käytettävän silloin, kun tarkoitetaan sellaisia tasoja organisaation virkahierarkioissa, joita naisten on vaikea saavuttaa tai joiden yläpuolelle he eivät milloinkaan voi päästä. Lasikattoa on luonnehdittu näkymättömäksi mutta lujatekoiseksi. Lasikaton tutkimista on innostanut mm. Rosabeth Moss Kanterin (1977) esiin nostamat ajatukset organisaatioiden sukupuolen mukaisesta rakenteellisesta eriytymisestä ja sen seurauksista organisaatioille (Karento, 1999). Lasikaton sijainti työorganisaatiossa on paikallistettavissa tilastojen avulla. Sen sijainnin voi päätellä naisten määrän vähenemisestä ylitettäessä hierarkiatasoja (mm. Veikkola, 1996, 199). Karenton (1999, 126) tutkimuksessa lasikatto oli näkyvin silloin, kun tutkimuksen naiset olivat pyrkineet johtaviin asemiin valtiolla ja kunnissa.

Karento (1999, 127) toteaa tutkimuksessaan miehiä suosivan rekrytoinnin ja miesten epävirallisen yhteistoiminnan osoittautuneen julkisesta hallinnosta johtuviksi lasikattoa muovaaviksi tekijöiksi, joita luutuneet sukupuoliperusteiset käsitykset naisten ja miesten asemasta, tehtävistä ja toiminnasta valtion ja kuntien hallinnossa täydensivät. Erityisesti tämä näkyy Suomen armeijan palveluksessa olevien iäkkäämpien naisten kohdalla. He eivät voi edetä urallaan erityisasiantuntijuutta pidemmälle, koska heiltä puuttuu sotilaallinen koulutus. Nykyään tämä seikka on korjaantunut naisten mahdollisuudella suorittaa asevelvollisuus.

Karento kuvaa osuvasti tutkimuksensa erästä naispuolista haastateltavaa, joka ilmoitti tulleen valituksi kunnanjohtajaksi vaalissa, jossa äänet jakaantuivat 18-2, yksi tyhjä, hänen edukseen. Valtuuston pöytäkirjanotteesta paljastui kuitenkin karu totuus tutkijalle: kunnanhallitus oli esittänyt virkaan mieshakijaa, joka oli kuitenkin perunut hakemuksensa. Miesvaltuutettujen kirjattu keskustelu osoitti, että *kun kerran ei saatu pätevintä kuntaan, niin valitaan sopivin henkilö*. Valitusta naishakijasta annettiin päätöksenteon epävirallisissa perusteluissa vaikutelma, että paras vaihtoehto ei toteutunut hänessä. Karenton mukaan hä-

nen sukupuolensa tuli näkyväksi ja muovasi mielikuvaa hyvästä kunnanjohtajasta, jonka olisi pitänyt olla mies. Samassa kokouksessa valtuusto laski uuden kunnanjohtajan palkkaa yhdellä palkkaluokalla. (Karento 1999, 127.)

Vanhemmissa johtamistutkimuksissa (1970- ja 1980- lukujen ns. piirreteoreettiset tutkimukset mm. Kanter Moss 1977, Sinkkonen 1982) on kartoitettu yksilön ominaisuuksia erittelemällä persoonallisuuden piirteitä ja kulttuurisia stereotypioita, joilla luonnehditaan naisia tai naiseutta ja miehiä tai miehisyttä länsimaisissa yhteiskunnissa. Karenton (1999, 16) mukaan tutkijat ovat tuolloin pyrkineet erityisesti selittämään naisten soveltumattomuutta johtajiksi tai muihin tehtäviin työorganisaatioissa.

Aikanaan tutkijat ovat tarjonneet ratkaisua, jossa tunnustetaan tosiasia, että joillakin ihmisillä olisi enemmän myötäsyttyisiä taipumuksia johtajiksi kuin toisilla ihmisillä. On laadittu luetteloita hyvän johtajan ominaisuuksista, mutta myöhempi tutkimus on todennut nämä paikkansapitämättömiksi. Hyvillä johtajilla ei ole myötäsyttyisiä tai opittuja ominaisuuksia, jotka erottaisivat heidät muista. Usein nämä kaavamaiset käsitykset hyvän johtajan ominaisuuksista ovat kuitenkin jääneet elämään uskomuksissa ja ne näyttävät sukupuolistuneen niin, että naiseus on liitetty niissä enemmän ihmisten kanssa toimimiseen ja mieheys enemmän asiakeskeisyyteen (esim. Sinkkonen 1982, 56-57). Viimeaikainen tutkimus kuitenkin osoittaa, että naiset keskenään ja miehet keskenään eroavat monessa suhteessa toisistaan ja että miesjohtajat eroavat monilta ominaisuuksiltaan miehistä yleensä ja naisjohtajat eroavat enemmän naisista yleensä kuin miesjohtajista (Kvande & Rasmussen 1991, 20).

Naisten miehiä heikommalle menestykselle työelämässä on etsitty syitä ja etenkin johtamisessa selitykset ovat koskeneet naisten tekemiä strategisia valintoja. Tämän näkemyksen mukaan naiset tekevät miehiä useammin valintoja, joista tulee esteitä uralla etenemiseen (Kvande & Rasmussen 1991, 22).

Toisaalta yhteiskunnan julkiset oletukset naisen (äidin) ja lapsen hoidon yhteen kuulumisesta pakottavat naisia valitsemaan, tai ainakin arvottamaan perheen ennen työtä. Otaksunaa tukevat havainnot, joiden mukaan johtavassa asemassa olevat naiset ovat vastaavassa asemassa olevia miehiä useammin perheettömiä, vaikkakin tänään yhä useammat johtavassa asemassa olevat naiset pyrkivät yhdistämään perheen ja työn (esim. Fuchs Epstein 1981, Hernes 1992, Asplund 1984 tai Marshall 1992). Tilastokeskuksen (1996) julkaiseman tilaston mukaan vuonna 1993 suomalaisista naisjohtajista 61 % ja miesjohtajista 83 % oli naimisissa. Lähtään naisjohtajat olivat myös miehiä nuorempia (Veikkola 1996). Hyyppä (1995) nostaa esiin mielenkiintoisen näkökulman mainitsemalla työnantajien asenteita valottavia tutkimuksia, joiden tuloksista käy joko suoraan tai asennekyselyin ilmi, että miestä kotona huoltava ja "tankkaava" nainen on työpaikan näkymätön voimavara (Hyyppä 1995, 167, ks. myös Mulholland 1996, Grey 1994).

Colemanin (1996) Englannin ja Walesin naisrehtoreista ja heidän johtamistavoistaan tekemä tutkimus osoitti selkeästi, että naiset pyrkivät johtamisessaan konsultatiiviseen ja ihmiskeskeiseen johtamiseen. Valtaosa kyselyyn vastanneista naisrehtoreista (N=670, vastausprosentti 70 %) mainitsi naiseuden tuoneen heille mahdollisuuden irtaantua stereotyyppisestä miesrehtoriuden mallista ja

johtaa toisin. Tutkimuksen yksi keskeinen tulos kuitenkin oli, että etenkin iäkäämmät naisrehtorit olivat kokeneet urallaan eristyneisyyttä ja seksismiä kollegojen taholta. Colemanin mukaan tämä osoittaa, että naiset toimivat ympäristössä, joka saattaa olla vihamielinen, elleivät naiset hyväksy vallitsevia arvoja. (Coleman 1996, 25-26).

3.3 Keskustelua tasa-arvosta

Suomalaiset naiset ja miehet osallistuvat työelämään määrällisesti tasavertaisesti, mutta valtaosa naisista ja miehistä hyörii ja pyörii eri töissä (Kinnunen & Korvajärvi 1996, 10). Eriytyminen näkyy myös selkeänä jakona julkisen sektorin (naisten ala) ja yksityisen sektorin (miesten ala) töihin. Piirreteorioiden näkökulmasta naisten voidaan sanoa hoitavan, palvelevan tai kasvattavan ihmisiä, miesten taas valmistavan, siirtelevän ja käsittelevän esineitä (ks. myös Acker 1990, 108). Tämä eriytyminen merkitsee työelämässä myös sitä, että naisten ja miesten taidot, kyvyt ja osaaminen eivät kohtaa työpaikoilla eivätkä voi näin joustavasti liittyä toisiinsa tai tukea toisiaan. Edellä mainitusta työelämän eriytymisestä johtuen myös naisten ja miesten työssä vaadittava taito luokittuu ja eriytyy. Naisten sanotaan olevan nopeita, palvelualttiita, pitkämielisiä, helliä, tunnollisia, ymmärtäviä, joustavia, sitoutuneita jne. Miesten työhön puolestaan yhdistetään usein ajatus riskinotosta, johtamisesta, organisoinnista, tehokkuudesta, kyvystä ratkoa ongelmia, dynaamisuus ja päätöksenteko. Naisiin tai miehiin liitetyt kyvyt ja taidot eivät kuitenkaan itsessään ole toinen toistaan arvokkaampia tai arvottomampia.

Työnjako opettaa Liljeströmin (1986) mukaan sukupuolen sisällön. Ihminen on oman työnsä tulosta ja muuttaessaan ulkoista elämismaailmaansa hän muuttuu samalla itse. Ihminen muovautuu työnsä mukana. Tietoisuus vaikuttaa tekemiseen. Naisista tulee sitä, mitä he tekevät. (Liljeström 1986, 85.) Miesten työ koetaan yhteiskunnassamme epänaisselliseksi ja siksi se ei sovi naiselle ja päinvastoin. Näin syntyvät naisten maailma ja miesten maailma.

Yleisessä keskustelussa ei pystytä konkreettisesti osoittamaan, kuka spesifisti ylläpitää näitä sukupuolijakoja työelämässä sen paremmin kuin pystytään osoittamaan syy, miksi ihmiset, miehet ja naiset, niihin toistuvasti suostuvat. Erottelu työelämässä ylläpitää yleisiä käsityksiä siitä, millaiseksi naiset ja miehet kulttuurissamme oikeastaan ymmärretään.

Tasa-arvo on koettu kuitenkin yhteiskunnassamme niin merkittäväksi asiaksi, että 1.3.2000 voimaan tulleessa uudessa Suomen perustuslaissa se on todettu kansalaisten perusoikeudeksi. Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta annettiin maassamme 8.8.1986 ja se astui voimaan vuoden 1987 alusta (Tasa-arvolaki 8.8.1986/609). Tasa-arvolain tarkoituksena on estää sukupuoleen perustuva syrjintä, edistää miesten ja naisten välistä tasa-arvoa ja parantaa naisten asemaa erityisesti työelämässä. Tasa-arvolain muutoksella vuonna 1992 (624/1992) kiellettiin raskauteen tai vanhemmuuteen perustuva syrjintä. Tämä lainmuutos oli tullut tarpeelliseksi juuri naisiin kohdistuneiden käytäntöjen

vuoksi. Tasa-arvolain uudistaminen 2000-luvulla tuli ajankohtaiseksi muun muassa EU:n uuden tasa-arvodirektiivin (2002/73/EU) vuoksi.

Kaikissa Pohjoismaissa tasa-arvon kulmakiveksi nähdään naisten taloudellinen itsenäisyys (Tarkki & Petäjaniemi 1998, 25). Suomalaisessa keskustelussa sukupuolten tasa-arvosta on siirrytty varhemman samanlaisuusajattelun ja naiskeskeisyyden kautta sukupuolen merkityksen korostamiseen. Erityisesti tämä keskustelun suunta näkyy työelämän tasa-arvokäsityksissä. Puhuttaessa samanlaisuudesta haluttiin osoittaa seikat, jotka erottivat naiset ja heidän asemansa suhteessa miehiin mm. palkkauksen, uralla etenemisen tai johtamisasemien jakautumisessa. Silloisina tavoitteina nähtiin samanlaisten asemien saavuttaminen naisille kuin miehillä oli. Nähtiin, että miesten asema oli jotakin, mitä kannatti tavoitella. Naiskeskeinen ajatusmalli taas korosti samankaltaisuutta. Naisille tuli tämän ideologian mukaan maksaa sama palkka kuin miehille samanarvoisesta työstä. Nähtiin, että ne ammatit, joissa naiset pääosin työskentelivät (esim. hoiva-ala tai koulutus) olivat aliarvostettuja ja alipalkkattuja suhteessa miesten ammatteihin (esim. autonomiset tai insinööri). Ongelmaksi tuolloin muodostui työn arviointi ja siihen liittyvä oikeutus määrittellä ne kriteerit, joilla työtä arvioitiin. Korostamalla sukupuolen merkitystä puhuttaessa työelämän tasa-arvosta tänään, tasa-arvo nähdään lähinnä miesten ja naisten yhtäläisinä mahdollisuuksina toteuttaa tavoitteitaan työelämässä.

Julkinen sektori on ollut ja on edelleen erittäin tärkeä naisten työllistäjä kaikissa Pohjoismaissa. Terveystieteiden, lasten päivähoito ja sosiaaliset palvelut ovat lähes kokonaan julkisen sektorin, valtion ja kuntien hoidossa. Maamme julkinen sektori on auttanut naisia saamaan työtehtäviä. Samalla se on luonut heille mahdollisuuksia työskennellä kodin ulkopuolella tuottamalla palveluita, kuten lasten päivähoito tai koululaisten lämpimät ateriat. Suomessa lähes puolet (46 %) palkansaajanaisten työskentelee julkisella sektorilla (Lehto 1999, 112.). Myös maamme koulutukselliset järjestelyt ovat tukeneet naisten sijoittumista työelämään. Useista muista maista poiketen suomalainen koululaitos ei juuri ole erotellut tyttöjen ja poikien saamaa opetusta. Palkansaajaväestön koulutus rakenne on muuttunut erittäin voimakkaasti viime vuosikymmeninä. Etenkin naisten koulutustas on lisääntynyt. 15 vuotta täyttäneistä naisista 59 % ja miehistä 60 % oli suorittanut perusasteen jälkeisen tutkinnon vuonna 2000 (Tilastokeskus 2002, 24). Korkeasteen tutkinnon suorittaneiden naisten määrä oli tuolloin kautta maan suurempi kuin miesten.

Tämän päivän Suomessa naiset ovat kansainvälisesti vertaillen koulutetumpia kuin miehet. EU:ssa Suomi on yksi harvoja maita, joissa naisilla on enemmän vähintään keskiasteen opintoja takanaan kuin miehillä. Mainittakoon vielä, että ensimmäiset naisten tekemät väitöskirjat hyväksyttiin suomalaisessa yliopistossa jo 1890-luvulla (Lähteenmäki 1999, 39).

Suomessa vuonna 1995 julkisen hallinnon johtajista ja päälliköistä 40 % oli naisia (Karento 1999, 15). Ns. keskijohdossa heitä työskenteli noin 30 % ja huippujohdossa noin 10 % (Lehto 1999). Tilastokeskuksen (2001) raportista Naiset ja miehet Suomessa selviää, että vuonna 2000 naisten osuus johtavassa asemassa olevista oli 26,3 %. Ministeriöiden korkeimmista virkamiehistä naisia oli vuonna 2000 3-15 %. Pörssiyhtiöiden hallituspaikoista naisilla on noin 3 %. Eniten

naisia oli esimiehinä hyvinvointisektoreilla. Huomattavaa kuitenkin on, että vielä 1980-luvulla kuntien opetus- ja sivistystoimen johtavina viranhaltijoina naisia ei ollut lainkaan (Salminen & Niemi-Lilahti 1985). Näiden tutkijoiden mukaan naisten vähäinen määrä julkisen tai yksityisen sektorin huippupaikoilla saattaa samankaltaistaa naisia miesjohtajiin eikä päinvastoin. Karennon (1999) mukaan naisille kirjoitetut menestyvän johtajan käsikirjat kehottavatkin heitä muuttumaan enemmän miesten kaltaisiksi ja omaksumaan enemmän miesten tapoja toimia. Tällaisessa ajattelussa naisten kohoaminen johtajaksi edellyttää naisen nousua miehen veroiseksi. Karento (1999, 19) tulkitsee viestiä toteamalla, että naisten on muututtava, ei työelämän eikä työorganisaatioiden. Karennon tutkimusaineiston keruun (vuonna 1992) ja tutkimuksen julkaisun (vuonna 1999) jälkeen on kuitenkin kirjoitettu useita organisaatiojohtamisen oppaita ja käsikirjoja, jotka eivät tee eroa naisen ja miehen johtamistapojen välillä. Voidaan siis todeta käsityksen tässäkin suhteessa muuttuneen.

Kuntien ja kaupunkien johtoon naiset ovat nousseet hitaasti: vuonna 1998 maamme 452 kunnasta 37:ssä (8 %) oli nainen johtajana (Tilastokeskus 2001, Karento 1999, 15). Heistä 28 % oli valittu virkaansa 1990-luvulla. Myös kahdeksan maamme yhdeksästä naispuolisesta kaupunginjohtajasta oli valittu virkaansa 1990-luvulla (Karento 1999, 15). Useimmiten naiset johtavat pieniä kuntia. Tänä päivänä voidaan todeta koulutussektorin samansuuntainen tendenssi: pieniä kouluyksiköitä uskotaan naisten johdettaviksi, kun taas suuriin kouluihin valitaan pääsääntöisesti miesrehtorit.

Poliittisessa elämässä naisten eteneminen on ollut nopeampaa kuin työelämässä. Naisten osuus sekä kansanedustajista että kunnanvaltuutetuista on kasvanut tasaisesti 1960-luvulta lähtien. Veikkolan (1998) mukaan vuonna 1998 maamme kansanedustajista 34 % oli naisia. Vuonna 2004 eduskunnassa naisia oli jo 38 %. Vuonna 2004 Euroopan parlamentin suomalaisjäsenistä naisia oli 36 %. Kaikkineen Euroopan parlamentin jäsenistä naisia oli mainittuna vuonna hieman yli 30 % ([www.eduskunta.fi/Euroopan parlamentin Suomen tiedotustoimisto](http://www.eduskunta.fi/Euroopan%20parlamentin%20Suomen%20tiedotustoimisto)).

Läpimurto naisten kannalta maassamme tapahtui vuonna 1994, jolloin nainen ensi kertaa nimitettiin valtion hallintoeliitin huipulle, ympäristöministeriön kansliapäällikön virkaan. Oikeusministeriön kansliapäälliköksi nousi nainen vuonna 1995 (Karento 1999, 15.) Vuonna 2000 Suomi sai ensimmäisen naispuolisen presidentin Tarja Halosesta ja vuonna 2003 Anneli Jäätteenmäki nousi hetkeksi maamme ensimmäiseksi naispuoliseksi pääministeriksi.

Yksityisellä sektorilla suomalaiset naiset työskentelevät tänä päivänä runsain joukoin yritysten keskijohdossa ja työnjohtotehtävissä. Maassamme tehdyn viimeaikaisen (1997) työolotutkimuksen mukaan joka kolmannella palkansaajalla on lähimpänä esimiehenään nainen (Lehto 1999, 119). Työolotutkimuksissa, joita maassamme on tehty vuosina 1977, 1984, 1990 ja 1997 todetaan naispalkansaajien käsityksien työssä kehittymisen mahdollisuuksista muuttuneen selkeästi aiempaa myönteisemmiksi. Myös miesten käsitykset ovat muuttuneet myönteisemmiksi, mutteivät samassa määrin kuin naisten. Etenkin hallinnollisessa johtotyössä tai opetustyössä naiset kokevat kehittymismahdollisuutensa hyväksi. Mutta työssä etenemismahdollisuuksien kokeminen onkin jo toinen asia. Uralla etenemismahdollisuuksia naiset kokevat selkeästi vähemmän kuin

kehittymismahdollisuuksia (Lehto 1999, 120). Naisvaltaisilla aloilla naiset ovat esimiehinä yleisiä. Lehdon (1999, 121) mukaan eurooppalaisessa työolotutkimuksessa kävi ilmi, että 56 % naisista sanoi työskentelevänsä naisjohtajan tai naisiesimiehen alaisuudessa. Vain 9 % tutkimuksen miehistä työskenteli naisen alaisuudessa. Edellä mainittu ei kuitenkaan päde suomalaisessa peruskoulussa: naisvaltaisella koulutusalaalla useimmiten miehet johtavat.

3.4 Systemi ja kaos koulun organisaatiomallin kuvaajina

Voidaksemme tutkia johtamista ja siihen vaikuttavia rakenteita on tunnettava koulu organisaationa. Millaiset rakenne-, kulttuuri-, tavoite-, suhde-, ym. hierarkiat rakentavat koulua organisaationa? Millainen organisaatio koulu on? Yleisesti organisaatio määritellään ihmisten muodostamaksi yhteistoimintajärjestelmäksi, jolla on jokin intentio, tarkoitus tai tavoite (esim. Åberg 1989, Wiiio 1992, Juuti 1992). Jotta tavoite voi toteutua, tarvitaan toimintaa ohjaavaa koordinaatiota, johtamista ja jäsenten välistä yhteistyötä. Etzionin (1977) mukaan organisaatiot ovat sosiaalisia yksiköjä (ihmisryhmittymiä), joita varta vasten rakennetaan ja jälleen rakennetaan erityyppisiin päämääriin pyrittäessä. Määritelmä sisältää yhtiöt, sairaalat, armeijat, koulut, kirkot ja vankilat. Heimoja, yhteiskuntaluokkia, etnisiä ryhmiä, ystävyysryhmiä tai perheitä se ei sisällä. Organisaatiolla on mahdollisuus kontrolloida luonnettaan ja kohtaloaan (esim. erottaa työntekijä) enemmän kuin muilla sosiaalisilla ryhmillä. (Etzioni 1977, 9-10.)

Organisaatiota voidaan tarkastella myös sen tavan mukaan, jolla eri työtehtävät on jaoteltu ja jaettu eri ihmisten tai osastojen kesken. Työnjakoa voidaan kuvata vaikkapa organisaatiokaavion avulla. Organisaation kuvaus kertoo, millainen on yrityksen rakenne (Gorpe 1984, 10). Tänä päivänä organisaatio nähdään avoimena systeeminä, jonka olemukseen kuuluu vuorovaikutus ympäristönsä kanssa. Yritysorganisaatioissa tämä vuorovaikutus on oleellinen: markkinoiden kansainvälistyminen, myyntiorganisaatioiden verkottuminen ja viime kädessä kuluttaja pakottivat yrityksiä avautumaan yhä enemmän ympäristöönsä ja ottamaan huomioon sen kulloisetkin tarpeet ja toiveet (Sarala 1988, 34).

Tästä näkökulmasta tarkasteltuna koulua voidaan pitää osin suljettuna, osin avoimena järjestelmänä. Suljettuna yhteiskunnallisen ainutlaatuisen toimintatavoitteen, kansan sivistämisen ja kouluttamisen vuoksi, ja sen tosiasian vuoksi, ettei se juuri ole muuttunut vuosikymmenten tai -satojen saatossa eikä juuri huomionnut ympäristöään ja sen vaatimuksia. *Näin on aina tehty*- lausahdus on kuultu useammassakin maamme opettajanhuoneessa! Avoimena systeeminä koulua voidaan tarkastella etenkin 1990-luvun koulutuspoliittisten tavoitteiden valossa. Avoimen systeemin tila on jotakin, jota kohti koulun tulisi pyrkiä.

Bertalanffyn (1968, 39-41) yleisen systeemiteorian (General System Theory, GST) periaatteiden mukaan suljettu systeemi on eristynyt ympäristöstään ja sillä on taipumusta liikkua kohti epäjärjestystä ja tuhoa. Avoin systeemi sen sijaan on vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa mukauttaen toimintaansa

sen vaatimuksiin ja sillä on taipumusta liikkua kohti vakaata ja dynaamista tasapainoa ja maksimaalista hyvinvointia.

Organisaatioita kuvataan teorioiden ja mallien avulla. Teoriat ovat sidoksissa oman aikakautensa ideologioihin, työoloihin, kulttuuriseen kontekstiin ja kehityskulkuun ja niiden taustalla ovat ihmisten sosiaalista elämismailmaa koskevat oletukset ja käsitykset (ks. esim. Määttä 1996, 33). Sjöstrandin (1981) mukaan organisaatioteoria ei ole koskaan yksiselitteinen tai tosi, eivätkä sen käsitteet ole itsessään yksiselitteisiä. Organisaatioteorian olemassaolo on kuitenkin tärkeää, sillä se on edellytyksenä tiedon muodostukselle sekä tieteissä että käytännössäkin. Ilman teorioita niin tutkijan kuin käytännön toimintaakin harjoittavan on aina alettava alusta. Organisaatioteoria antaa tutkijalle lähtökohdat tehdä valintoja, tulkita ja yhdistellä omassa tutkimuksessaan. Organisaatioteoria ei perustu yksittäisen ihmisen kokemuksiin, vaan se perustuu käsitteisiin ja näin ollen se vapauttaa tutkijan yksittäistapauksista. (Sjöstrand 1981, 15.)

Tarkasteltaessa koulua organisaationa on pyritty nimenomaan kokonaiskuvan luomiseen siitä, miten kouluorganisaatio eroaa muista organisaatioista (ks. esim. Mehtäläinen 1983). Rationaalisen organisaatiomallin mukaan kouluorganisaatiota voidaan luonnehtia kolmella peruskäsitteellä: *professionaalisuudella*, jota voitaneen kuvata opettajien eriytyneellä erityisosaamisella ja korkealla koulutustaustalla, *byrokraattisuudella*, jota kuvaavat hyvin säädösperustaisuus ja hierarkkinen järjestelmä sekä oppilaan kannalta *pakollisuudella*. Kouluorganisaation erityisluonteen perusteella voidaan olettaa, että se asettaa johtamiselle myös erilaisia odotuksia ja vaatimuksia kuin mitä muiden organisaatioiden johtamiselle asetetaan.

Koulu organisaationa eroaa muista organisaatioista etenkin tavoitteidensa osalta. Siinä missä yrityksen tärkein tavoite on voiton maksimointi, koulun tavoitteet ovatkin vaikeammin mitattavia ja abstrakteja. Koulun olemassaoloa ei juuri kyseenalaisteta eikä sen tarvitse kohtuuttomasti taistella asiakkaistaan tai määrärahoistaan. Tästä tekevät poikkeuksen viimeaikaiset pienten koulujen lakkauttamispäätökset.

Mustonen (2003) huomauttaa kuitenkin osuvasti, että kouluorganisaatioiden kuvauksissa ja tutkimuksissa koulu mielletään kuitenkin ulkomaisten esikuviansa mukaan osaksi valtion organisaatiota tai sitä pidetään sen jatkeena. Mustonen huomauttaa edelleen, että harvoin on muistettu tai edes ymmärretty, että Suomessa yleissivistävät koulut ovat osa kunnallista päätöksentekoa ja että paikallinen päätöksenteko ja suhtautuminen koulutukseen vaikuttavat siten yksittäisen koulun toimintaedellytyksiin ratkaisevasti. (Mustonen 2003, 37.)

Nykypäivän koulua voidaan tarkastella myös kaaosteorian näkökulmasta, sillä organisaatioiden toiminnan ennustamattomuus ja lisääntyvä turbulenssi ovat todellisuutta myös koulumaailmassa. Aula (1999) puolustaa kaaosteorian käyttöä organisaatiotarkastelussa, mikäli organisaatio ja organisaation viestintä käsitetään dynaamisina epälineaarisisina järjestelminä (Aula 1999, 240).

3.4.1 Teoriamallien valinnan perusteet

Koulun toiminta, ihmissuhteet, käytetyt työmenetelmät, koulukulttuuri ja sen alakulttuurit muodostavat systeemisen kokonaisuuden, jonka osat ovat sidoksissa keskenään ja suhteessa johtamiseen. Puuttumatta laajasti erilaisiin organisaatioteorioihin keskityn tässä tutkimuksessa tarkastelemaan kouluorganisaatiota systeemiteorian ja kaaosteorian näkökulmasta. Tarkoituksena ei myöskään ole testata systeemi- tai kaaosteorian soveltuvuutta koulun organisaatiomallien kuvaamiseen, vaan lähinnä niiden käsittely tutkimuksessa kuvaa tutkijan omaa näkemystä ymmärtää oppilaitosten toimintaa.

Systeemiteorian valitsin näkökulmakseni mm. siksi, että siitä on tullut yksi aikamme organisaatiotarkastelun tärkeimmistä viitekehyksistä ja mielestäni se soveltuu hyvin koulun toiminnan kokonaistarkasteluun heikkouksistaan huolimatta. Systeemiteoria näkee koulun systeeminä, joka koostuu useista osasysteemeistä: luokista, koulumuodosta, johtamisesta, resursseista jne. Nämä osasysteemit vaikuttavat toisiinsa niin, että muutos jossakin osasysteemissä saa aikaan muutoksia myös muissa osissa. Osien vuorovaikutuksen oletetaan antavan koko työyhteisölle olemuksen, joka on enemmän kuin pelkkä osien summa (Hämäläinen 1982, 41). Organisaatiosysteemin rakenteeseen kuuluvat alasysteeminä myös yksilöt (koulussa mm. opettajat, oppilaat, huoltajat) ja niin sanottu kriittiset alasysteemit, joiden tehtävänä on prosessoida materiaa, energiaa ja informaatiota. Eriytyisen tärkeitä avoimessa systeemissä ovat ns. rajafunktiot, jotka muodostavat organisaation ulkoiset rajat. Ne määrittävät organisaation suojautumisen ulkomaailmalta sekä materian, energian ja informaation vaihdon ulkomaailman kanssa. (Lönnqvist 1994, 3-4.) Paneudun systeemiteoriaan tarkemmin kappaleessa 3.4.2 Koulu ja systeemiteoria.

Eräs tärkeä koulun tarkasteluun soveltuvista organisaatioteorioista olisi ollut esimerkiksi hierarkkinen malli, jota mm. Berg ja Wallin (1981) ovat analysoineet tai Abrahamssonin (1975) edustama rationaalinen kouluorganisaatiomalli. Berg ja Wallin (1981) erottelevat analysoimassaan mallissa kolme tärkeintä tarkastelualuetta: yhteiskunnan, organisaation ja ihmiset. Pohdintansa pääpainon nämä tutkijat kohdistavat yhteiskunnallisille tekijöille. Hämäläinen (1982, 55) pitää tätä piirrettä tyypillisenä juuri skandinaaviselle tutkimustraditiolle. Hierarkkinen organisaatiomalli sisältää Bergin ja Wallinin mukaan keskeisenä ajatuksena yhteiskunnan osuuden organisaation ylläpitäjänä ja tätä kautta ylhäältä alaspäin tuleva ohjaus ja päätösvalta korostavat mallissa kontrollin merkitystä. Koulutuksen ylläpitäjä, siis yhteiskunta, ei edusta mitään eksaktia tai yhtenäistä tahtotilaa, vaan olemuksensa mukaisesti se lausuu tahtonsa epämääräisin termein, joita toimeenpano-organisaatiot tehtävänsä mukaisesti yrittävät tulkita (Berg ja Wallin 1981, 48). Tällaisina toimeenpano-organisaatioina voidaan omilla tasoillaan tänä päivänä nähdä Opetushallitus, koulutuslautakunnat, koulun johtokunnat sekä yksittäinen rehtori. Hierarkkisen organisaatiomallin mukaan yhteiskunnalla on kaksi ohjaussysteemiä koulun ohjaamiseen: hallinnollinen ja pedagoginen. Pedagogisella ohjauksella tarkoitetaan tässä lähinnä tavoitteiden asettamista, niiden kuvaamista lakien, asetusten tai opetussuunnitelmien avulla, tai erilaisia suosituksia esimerkiksi työtavoista ja työ-

muodoista, joita jokainen opettaja kohdallaan tulkitsee ja toteuttaa. Hallinnollinen ohjaussysteemi taas tässä mallissa on suuntaa-antava järjestelmä, joka perustuu säännöille ja ohjeille (Berg & Wallin 1981, 47).

Hierarkkisessa organisaatiomallissa ylempi toimeenpanija rajoittaa tulkinnoillaan ja ohjeistuksillaan alemman toimeenpanijan mahdollisuuksia toteuttaa itsenäisesti asetettuja tavoitteita. Hämäläisen (1982, 54) mukaan nämä tulkinnat koskevat ensisijassa toiminnan sääntöjä ja kun ne vihdoin saavuttavat paikallisen kouluyksikön, ne ovat saaneet melko selvän ohjaavan luonteen.

Rationaalinen organisaatioteoria puolestaan etsii vastauksia organisaatioiden olemassaolosta analysoimalla sen tehtävää. Tässä mallissa organisaation nähdään pyrkivän toteuttamaan sille annettua tehtävää. Siinä missä systeemi-teoria olettaa ilmiöiden ja tapahtumien olevan tietyn järjestelmän luonnollisia prosesseja, rationaalinen näkemys korostaa tiettyjen organisaation ryhmien edellyttävän näitä prosesseja, jotta sille asetettu tehtävä saataisiin suoritettua. Rationalistit asettavat suuren painon päämiehen käsitteelle organisaatiossa (Hämäläinen 1982, 56).

Organisaatio syntyy Abrahamssonin (1975) mukaan, kun jokin eturyhmä (päämies, esim. yhteiskunta tai työnantaja) luo sen etujensa valvomiseksi. Organisaation toimeenpaneva elin koostuu toimijoista, joiden tehtävänä on muiden organisaation toimijoiden avulla toteuttaa päämiehen intentioita (vrt. hierarkkinen malli). Yhteiskunnalliset ehdot säätelevät viime kädessä organisaation toimintamahdollisuuksia.

Systeemiteorialle ja rationaaliselle teorialle on yhteistä käsitys päämäärien olemassaolosta. Rationaalisessa mallissa korostuvat päämiehen valta ja toimintapyrkimykset, systeemiteoriassa puolestaan nähdään tavoitteet ja päämäärät, eri sidosryhmien välisten sopimusten seurauksina. Systeemiteoria näkee organisaation vaatimusten ja toiveiden tasapainottajana, rationaalinen teoria näkee organisaation päämiehen jatkeena (Sjöstrand 1981, 27). Sekä rationaalinen että hierarkkinen organisaatiomalli korostavat koulun hierarkkista luonnetta.

Nämä mallit liittyvät kuitenkin 1980-luvun suomalaiseen koulujärjestelmään ja sen tarkasteluun eivätkä ota huomioon 1990- ja 2000-luvun suuria koulu-uudistuksia, jotka pyrkivät nimenomaan vähentämään ylhäältä tulevaa ohjausta, kehittämään koulua avoimeksi, ympäristöönsä ja sen muutoksiin reagoivaksi oppimiskeskukseksi ja jonka itsenäistä toimintaa on pyritty voimakkaasti lisäämään. Rationaalisen mallin etuna on lisäksi mainittava sen etu koko yhteiskunnan kattavassa kuvauksessa. Sen sijaan 2000-luvun koulutarkastelun fokuksessa on itse koulussa tapahtuva toiminta ja sen kehittäminen (esim. Määttä 1996, Kirveskari 2003, Mustonen 2003). Systeemiteoria soveltuu tämän kuvaamiseen mielestäni rationaalista tai hierarkkista mallia paremmin. Toisaalta en näe systeemiteoriaa tai rationaalista mallia toisiaan pois sulkevinä teorioina. Yhteiskunnan ja koulun kehittämisen on kuljettava rinta rinnan ja koulun on palveltava ympäröivän yhteiskunnan tarpeita. Kuitenkin yksittäistä koulua kehitettäessä on tunnettava sen sisäistä dynamiikkaa ja toimintaa ohjaavia koodoja. Näiden vaiheiden kautta päädyin valitsemaan näkökulmakseni juuri systeemiteoreettisen lähestymistavan, joka pitää sisällään useita erilaisia suuntauk-

sia ja joka nimenomaan korostaa organisaation avoimuutta suhteessa ympäristöön.

Kaaosteorian valitsin toiseksi tarkastelunäkökulmaksi sen vuoksi, että vaikka koulun toimintaa voidaan tarkastella systeeminä, joka koostuu useista osajärjestelmistä, kuten luokista, opettajista, oppilaista, rehtorin työstä, koulumuodosta jne. senkin toiminta ajautuu ajoittain eri asteiseen epäjärjestykseen. Staattisuus ja pysyvyys näyttävät vaihtuneen kouluissa – kuten muissakin organisaatioissa – jatkuvaan muutokseen ja muutospaineessa toimimiseen. Tämä puolestaan aiheuttaa ennustamattomuutta, jännitteitä, eräänlaista kaaosta tai sen reunalla elämistä koulun päivittäisessä arkityössä. On syytä tarkastella koulua ja koulun mahdollisuuksia myös tästä näkökulmasta.

Margaret J. Wheatley (1992) määrittelee kaaoksen sanomalla sen olevan systeemin äärimmäisen tilan systeemin liikkeessa poispäin järjestyksestä. Wheatleyn (1992) mukaan kaaos on aiemmin ollut meille näkymättömissä, olemme voineet havaita vain sen turbulenssia, energiaa, vailla ennustettavaa suuntaa tai muotoa. Mutta tietokoneen ruutu on tuonut kaaoksen silmiemme eteen ja olemme voineet katsoa, miten villisti näennäisen epäjärjestyksessä olevat viivat poukkoilevat tietokoneemme näytöllä pian kuitenkin taipuen tiettyyn liikkeeseen, kaavaan ja viivan liike saa näin muodon. Kaaos on järjestäytynyt uudelleen. (Wheatley 1992, 122.)

Aula (1999) määrittelee järjestelmän kaaoksen laajassa merkityksessä järjestelmän kompleksiseksi, satunnaiselta vaikuttavaksi käyttäytymiseksi, jota kuitenkin hallitsevat pinnanalainen, perimmäinen järjestys ja siihen liittyvät lainalaisuudet. Kaaos ei kumoa determinismiiä, vaan kyse on Aulan (1999) mukaan nimenomaan deterministisestä kaaoksesta (Aula 1999, 23). Mitä useimmat ihmiset näkevät päivittäin ympärillään, ei ole kaaosta, vaan sekoitus järjestystä ja epäjärjestyttä (Aula 1999, 58).

Tutkittaessa organisaatioiden toimintaa myös Gharajedaghi (1999) puolustaa kaaosteorian käyttöä. Hänen mukaansa on lähes mahdotonta selittää monimutkaisten kokonaisuuksien toimintaa tutkimalla niiden osien toimintaa, osien toimintaa sen sijaan voidaan selittää tutkimalla itse kokonaisuutta. Tässä kaaosteoria tarjoaa mielenkiintoisen näkökulman ennustamattomien epälineaaristen, sosiaalisissa kontekstissaan toimivien ilmiöiden tutkimiseen (Gharajedaghi 1999, 50-51). Kaaosteoriaan paneudun syvemmin luvussa 3.4.3 Koulu ja kaaosteoria.

3.4.2 Koulu ja systeemiteoria

Systeemiajattelu eli järjestelmä-ajattelu sai alkunsa 1920-luvulla luonnontieteissä, joista se levisi myös muiden tieteenalojen käyttöön. Ludwig von Bertalanffy esitteli klassiseksi muodostuneen yleisen systeemiteoriansa teoksessaan *General System Theory* vuonna 1968. Bertalanffy (1968) käytti runsaasti luonnontieteen alan metaforia, ilmauksia, selittäessään yhteiskuntien järjestelmien luonnetta ja toimintaa. Hänen keskeisenä oivalluksenaan verrattuna klassisiin organisaatioteorioihin oli tehdä ero suljettujen ja avointen organisaatioiden välillä. Avoimen järjestelmän nähtiin olevan vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa

(Haynes 1980, 25). Näin ulkoiset vaikuttajat ja vaikutukset tulivat huomioiduiksi organisaation rakenteissa ja prosesseissa ja varsinaisessa teoriassa lähestyttiin systeemiteorian pohjalta kehitettyä panos-tuotos -mallia (Anttiroiko, Kallio & Rönkkö 1993, 18). Teorian fokuksessa on juuri panoksen ja tuotoksen välinen tarkastelu ja sen oletuksena on, että minkä tahansa panostekijän muuttaminen vaikuttaa todennäköisesti myös muihin panos- ja tuotostekijöihin (Mustonen 2003, 43). Avoin systeemi on varma itsestään, sen rajat ovat selkeät ja joustavat ja se pystyy muuttumaan, kasvamaan ulkopuolisen informaation vaikutuksesta. Avoin systeemi ei tunne pelkoa systeemin hajoamisesta. Hyypän (1983, 17) mukaan avoin systeemi myös muokkaa osaltaan koko ajan ympäristöään. Syötteiden (input) eli panosten muuntamisella tuotteiksi (output) eli tuotoksiksi systeemi muuttaa koko ajan muotoaan ja näin vaikuttaa ympäristöönsä, jonka on lopulta reagoitava siihen eli annettava palautetta. Suljettu systeemi ei ota vastaan ympäristön informaatiota eikä siis kykene ympäristön vaatimiin muutoksiin, se sulkee rajojaan ja kieltäytyy vuorovaikutuksesta (Vienola 1995, 51).

Systeemiteoreettinen malli sisältää ajatuksen systeemin pyrkimyksestä tasapainoon, harmoniaan, itsesäätelyyn, kontrolliin ja oppimiseen ja se korostaa kulttuurien merkityksiä organisaatiossa. Isosomppi (1996, 35) mainitsee perinteisten rooliteorioiden ja systeemiteorian esittävän koulun johtajan joko passiivisena tai aktiivisena sopeutujana, odotusten moninaisuudesta johtuvien ristiriitaisuuksien riepomana marginaali-ihmisenä tai monikasvoisena, joustavasti tilanteen mukaan toimivana selviytyjänä. Tutkijan mukaan systeemin pyrkimys tasapainoon ja harmoniaan sulkee pois koulun ristiriitojen tarkastelun selittäen ne lähinnä vuorovaikutusongelmiksi ja vääristää näin ollen todellisuuden tarkastelun. Isosomppi (1996, 35) esittääkin rationaalisen organisaatiomallin, joka korostaa organisaation hierarkkisuutta ja sisäisiä konflikteja, soveltuvan systeemijattelua paremmin rehtorin työn ymmärtämiseksi. Tunnustan tässä kohden systeemiteoreettisen näkökulman heikkouden juuri koulun sisäisten ristiriitojen käsittelemisen suhteen, mutta pidän kuitenkin tärkeänä tarkastella koulua kokonaisuutena, jonka sisällä vaikuttavat eri osajärjestelmät ja jolla on omat panos- ja tuotosjärjestelmänsä. Toisaalta Mustonen (2003, 45) mainitsee, että koulun yhtenä tavoitteena tulee olla juuri harmoniaan pyrkiminen ja mahdollisimman suuri yksimielisyys ja yhdessä toimiminen. Näin toimien hänen mukaansa varmistetaan hyvät edellytykset oppimiselle ja organisaation kehittymiselle. Toisaalta kaaosteorian mukaan tuominen toiseksi tutkimusnäkökulmaksi ellei kokonaan poista, ainakin lieventää tätä systeemiteorian heikkoutta. Kaaosteoria nimenomaan selittää ilmiöitä, jotka perinteiset järjestelmänkehitykset ovat joutuneet jättämään huomiotta.

Systeemiteorian kansainvälisen kehittelyn aikana sitä on nimitetty general systems theoryn ohella useilla muillakin eri englanninkielisillä termeillä, kuten living systems theory, dynamical systems theory, fuzzy systems theory, grey systems theory, large scale systems theory tai pansystems theory (Vienola 1995, 43). Suomessa tunnetuimpia nimityksiä lienevät nimitykset kybernetiikka ja informaatioteoria. Wiio (1981, 11) kutsuu yleistä systeemiteoriaa kuitenkin järjestelmäteoriaksi ja lukee sen osa-alueisiin kuuluviksi kybernetiikan ja infor-

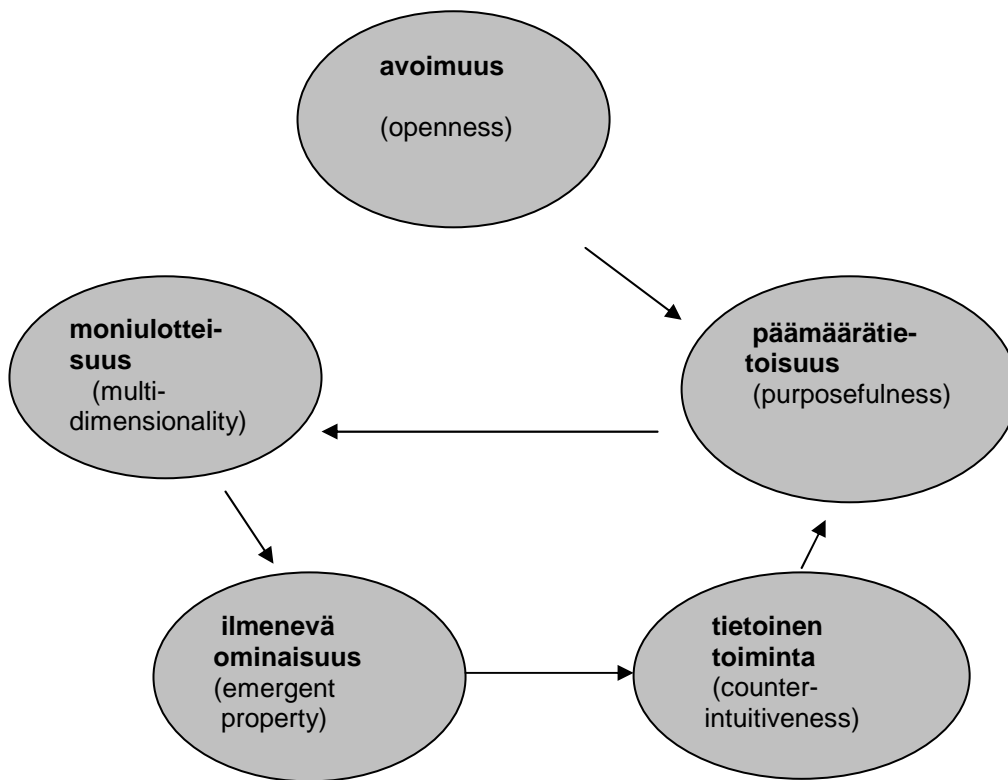
maatioteorian. Järjestelmäteoria-nimitystä käyttävät Suomessa lähinnä hallintotieteilijät, muutoin puhutaan yleensä systeemiteoriasta (Vienola 1995, 43).

En paneudu tässä tutkimuksessa systeemiteorian syntyhistorian syvempään tarkasteluun, vaan tyydyn mainitsemaan systeemiteorian muista kehittäjistä Norbert Wienerin, Claude Shannonin ja Talcott Parsonsin (ks. myös Vartola 1975, 119, Anttiroiko, Kallio & Rönkkö 1993, 10 tai Snyder, Acker-Hocevar & Snyder 2000, 47-50). Käyttäytymistieteissä systeemiteoriaa käytettiin aluksi mielen terveystyössä, myöhemmin sitä on sovellettu myös työelämän psykologiasa. Suomen oppilashuoltoon systeemimallia ovat soveltaneet mm. Laaksonen ja Wiegand (Vienola 1995, 45.)

Systeemiteoreettinen lähestymistapa näkee kokonaisuuden muodostuvan osista kuitenkin niin, että kokonaisuuden osia ei tarkastella erillisinä osina, vaan elimellisinä osina sitä toiminnallista, funktionaalista, kokonaisuutta, jossa ne ilmenevät. Lähtökohtana on ajatus, että kokonaisuus muodostuu kausaalisesti osien funktiona, ja se on suurempi kuin osiensa summa. Toinen lähtökohta systeemiteoreettisessa lähestymistavassa on, että systeemien kuvaamisessa ja selittämisessä otetaan huomioon kompleksisuus, jossa kaikkien systeemien oletetaan olevan eri tavoin tekemisissä muiden systeemien kanssa laajassa ja monitahoisessa järjestelmässä. (Haynes 1980, 25.)

Usein arkiajattelumme yksioikoisuus ja syy-seuraus-suhteiden kyseenalaistamattomuus saattavat ohjata ajatteluamme harhaan emmekä välttämättä näe monien tasojen yhtäaikaista vaikutusta. Systeeminen ajattelu pyrkii ottamaan huomioon kaikki samanaikaiset suhteet. Systeeminen ajattelu etenee usein analogioiden (vastaavuuksien) varassa ja se korostaa tapahtumia prosessina. Systeemiteoria korostaa systeemin jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristönsä kanssa. Sen mukaan palaute ei tue tasapainoa, vaan ohjaa muutosta (Vienola 1995, 46-47.) Organisaatioiden osaamista tutkinut Teemu J. Lehtonen (2002) ennustaa eri teollisuudenalojen välisten raja-aitojen kaatumista ja ns. hybridiorganisaatioiden tuleamista. Samalla Lehtonen korostaa mielekkyyttä tarkastella tulevaisuudessa organisaatioita osaamisresurssien näkökulmasta entisten organisaatiokaaviohierarkioiden sijaan (Lehtonen 2002, 14).

Gharajedaghi (1999, 29) kuvaa puolestaan yleistä systeemiajattelua viidellä periaatteella: avoimuudella, päämäärätietoisuudella, moniulotteisuudella, ilmenevällä ominaisuudella ja tietoisella toiminnalla. Nämä viisi periaatetta toimivat yhdessä vastavuoroisena kokonaisuutena määrittäen organisaation toimintaa tarkoituksenmukaisena ja monimerkityksellisenä systeeminä. Gharajedaghi näkee periaatteiden muodostavan perustan systeemiajattelun sisäistämiseksi kuvion 2 esittämällä tavalla.



KUVIO 2 Systemin periaatteet Gharajedaghin (1999, 29) mukaan

Yllä esitettyssä mallissa *avoimuus* (openness) tarkoittaa, että avoimen systeemin toimintaa voidaan ymmärtää vain sen omasta kulttuurisesta kontekstista käsin. Gharajedaghin (1999) mukaan johtaminen tässä yhteydessä on johtamista ylöspäin: kysymys on vaikuttamisesta siihen, mitä ei voida kontrolloida ja sen kunnioittamista, mihin ei voida vaikuttaa. Avoimella systeemillä on oltava tieto ja sisäinen näkemys siitä, mitä halutaan olla. Ilman tätä avoimella systeemillä on taipumus alkaa toistaa itseään. (Gharajedaghi 1999, 30-32.) Koulun systeemissä vallitsevat koulun oman kulttuurin muovaamat toimintasäännöt. Yhteiskunnan koululle asettamien tavoitteiden mahdollisimman maksimaalisesta toteutumuksesta huolehtimisen nähdään rehtorin perustehtävänä. Etenkin rehtorilla oletetaan olevan mielessään visio siitä, mihin suuntaan koulua ollaan kehittämässä.

Päämäärätietoisuudella (purposefulness) tutkija painottaa informaation ja tiedon eroa. Voidaksemme vaikuttaa organisaatiosysteemissä, jossa kaikki osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, on tärkeä tietää paitsi mitä tai kuinka jotakin tehdään, myös *miksi* jotakin tehdään. Miksi -kysymys liittyy valintaan, joka puolestaan on vuorovaikutuksen tuote. Valinta tuotetaan joko rationaalisella tasolla, tunnetasolla tai kulttuurisella tasolla. Menestyäkseen organisaation on hyväksyttävä asiakkaan tekemät rationaaliset valinnat, olkootpa ne oikeita tai vääriä, ja ymmärrettävä syyt, miksi asiakas valitsee juuri niin kuin valitsee. Gharajedaghi toteaa sarkastisesti, että maailmaa eivät johda ne, jotka ovat oikeassa vaan ne, jotka saavat muut vakuutetuiksi siitä, että he ovat oikeassa. (Gharajedaghi 1999, 33-38.) Huoltajien ja oppilaiden mahdollisuus tehdä yhä enemmän yksilöllisiä tarpeita palvelevia valintoja koulun suhteen asettaa koulun

tarkoituksenmukaisuuden vaatimuksen eteen. Koulun on reagoitava ympäristön tarpeisiin ja kehitettävä toimintaansa palvelemaan kulloisiakin olosuhteita.

Moniulotteisuutta (multidimensionality) Gharajedaghi (1999, 45) pitää systeemiajattelun yhtenä voimakkaimpana periaatteena ja tarkoittaa sillä kykyä nähdä monimutkaisia suhteita vastakkaistenkin pyrkimysten välillä ja mahdollisia kokonaisuuksia mahdottomiltakin tuntuvien osien summana.

Ilmenevä ominaisuus (emergent property) edellä esitetyssä mallissa on Charajedaghin mukaan useiden elementtien välisen vuorovaikutuksen kokonaistulos. Se on jotakin, mitä jokin elementti ei voi tuottaa yksin eikä se taivu kausaaliin selityksiin. Tutkija antaa ominaisuudesta esimerkiksi elämän. Hänen mukaansa ei ole voitu todistaa jotakin yksittäistä elementtiä elämän tuottajaksi, vaan elämä syntyy usean elementin vuorovaikutuksesta. Ilmenevät ominaisuudet ovat käynnissä olevien prosessien spontaaneja tuotteita. Näitä prosesseja tulee myös pitää käynnissä koko ajan, sillä jos prosessi päättyy, sen spontaanisti tuottama ominaisuus lakkaa myös olemasta. Tämän vuoksi on keskeistä organisaation menestyksen kannalta ymmärtää ja tunnistaa näitä prosesseja. (Gharajedaghi 1999, 45-48.)

Tietoisella toiminnalla (counterintuitiveness) Gharajedaghi (1999) tarkoittaa, että jokin teko, jolla pyritään tiettyyn lopputuloksen, saattaakin todellisuudessa aiheuttaa juuri päinvastaisen vaikutuksen. Esimerkkinä tutkija mainitsee huumeiden kriminalisoinnin, jolla maailmanlaajuisesti pyrittiin poistamaan ongelma, sen aiheuttamat sairaudet, kuolema ja rikollisuus. Toimenpide ei hävittänyt ongelmaa, vaan tuotti miljardiluokan rikollisteollisuuden, jonka taakan alla oikeusjärjestelmät kaikkialla maailmassa taistelevat. Gharajedaghin (1999, 48-55) mukaan on tärkeää tunnistaa syyn ja vaikutuksen riippuvuus ajasta ja paikasta. Jokin tapahtuma jossakin ajassa ja paikassa saattaa aiheuttaa täysin päinvastaisen vaikutuksen jossakin toisessa ajassa ja paikassa. Tapahtumalla saattaa olla useita vaikutuksia ja niiden merkitykset saattavat muuttua ajan myötä.

Koulu organisaationa on kokonaisuus, joka rakentuu keskenään riippuvuussuhteissa olevista osista: oppilaista, huoltajista, opettajista, rehtorista, hallinnosta jne. ja sen toiminnalla on selkeä tavoite. Koulun systeemin kompleksisuus johtuu sen osista ja osien välisistä lukuisista riippuvuussuhteista, relaatioista ja se sisältää myös ristiriitoja. Rehtori on yksi tällainen systeemin osa, hänen toimintansa vaikuttaa systeemin muihin osiin. Systeemiteoreettisen näkökulman mukaan systeemin osat ovat järjestäytyneet hierarkkisesti ja ne ovat vuorovaikutuksessa keskenään – muuten osien joukko ei olisikaan systeemi. Hierarkkisuutta ei kuitenkaan tulisi nähdä käskytsjonona ylhäältä alas, vaan systeemiteoriaan sisältyy aina ajatus vastavuoroisuudesta (Vienola 1995, 48). Näin kuva uudistumista kaipaavasta koulun johtamiskulttuurista kirkastuu: kun koulua kerran on kehitettävä avoimeksi yhteiskunnan muille toimijoille, on myöskin rehtorin toiminnan muututtava ja kehityttävä samassa suhteessa. Rehtorin tulee olla paitsi visioija tai jalkapallokentän libero, jonka keskeisenä tehtävänä on omalla toiminnallaan varmistaa, että kouluyhteisö saavuttaa sille asetetut tavoitteet, myös lautturi tai valmentaja, joka väsymättä jaksaa kannustaa joukkoaan uusiin haasteisiin (Mustonen 2003, 186). Hänen on osattava vuorovaikutuksen taidot, sillä liian vähäinen vuorovaikutus näivettää ja kuolettaa

systemiä, mutta myös liiallinen vuorovaikutus saattaa suistaa systeemin tasapainosta ja ajaa sitä kohti entropiaa, epämääräisyyttä tai hajetta (Vienola 1995, 49). On siis tärkeää kouluttaa rehtoreita ymmärtämään systeemiajattelun lähtökohtia ja hyödyntämään osaamistaan koulun johtamistyössä (ks. Snyder, Acker-Hocevar & Snyder 2000, 51).

Systeemiteoreettiselta kannalta kouluorganisaation tulisi pyrkiä pois suljetusta systeemistä, kohti avointa systeemiä. On kuitenkin huomattava, ettei täydellisen avoimuuden tilaa kannata tavoitella, vaan on syytä tarkastella koulua sekä avoimen että suljetun organisaatioteorian kautta, sillä osa systeemin elementeistä on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa, osaan ympäristö ei vaikuta (Karjalainen ym. 1987, 45). Koulun jotkin toiminnot, kuten oppilaita koskeva päätöksenteko, ovat ja niiden on oltava vuorovaikutuksessa ympäristöön, esimerkiksi huoltajiin, mutta toisaalta esimerkiksi opettajien virkajärjestelyillä tai palkkauksellisilla seikoilla ei juurikaan ole vuorovaikutteista merkitystä ympäristölle.

3.4.3 Koulu ja kaaosteoria

Kulloisetkin koulu-uudistukset linkittyvät valtakunnallisiin taloudellis-poliittisiin muutoksiin. Siinä missä kansainväliset voimat luovat uusia mahdollisuuksia ja hyötyjä ihmisille, yritysjohtajat tai poliitikot ovat entistä tietoisempia koulutuksen merkityksestä kansainvälisen kilpailukyvyn ylläpitäjänä. Koulutusorganisaation muutosvaatimukset ovat entisestään kiihtyneet, systeemien rajapinnat hämärtyneet ja tiivistyneet. Syntyy nopeasti uudenlaisia toimintamuotoja ja tarpeita, innovaatioita ja toteuttamisvaateita. Tilannetta voidaan kuvata sanoilla ennakoimattomuus ja hallitsemattomuus. Tällaisessa organisaatiossa menestyminen ei niinkään perustu ohjailuun ja kontrolliin kuin taitoon ymmärtää muutos ja kykyyn elää yhteistyössä ennakoimattomien tapahtumien kanssa. Kaaos toimii organisaatioiden innovaation ja uudistumisen välineenä. (Hela-korpi 2001, 36.)

Koulussa rehtori jos kuka kohtaa päivittäin itsenäistä päätöksentekoa edellyttäviä, kaoottisia ja turbulenttisia tilanteita. Hänen on pystyttävä joustavasti sopeutumaan yhtäkkiseen muutokseen ja johtamaan organisaatiotaan hämmennyksen ja uusien tilanteiden keskellä. Nopeat, usein heikosti tiedotetut, hallinnolliset uudistukset niin paikallisella kuin valtakunnallisellakin tasolla vaativat rehtoria pysymään tiedollisesti ja asenteellisesti mukana muutoksessa ja siirtämään koulutuksen järjestäjän koulutuspoliittisen tahdon oman oppilaitoksensa toimintakulttuuriin. Kouluorganisaation menestyminen, sen henkilöstön työssä jaksaminen, korkea työnlaatu ja laadukas oppiminen riippuukin siitä, kuinka organisaatio pystyy kääntämään kaaoksen voimavaraksi. Rehtorin suurin haaste on löytää oikeat ajattelumallit luotsatessaan koulua yhä uusissa, alati muuttuvissa, osin jopa paradoksaalisissa olosuhteissa. Kirveskarin (2003, 48) mukaan oppilaitoksen johtaminen on tulevaisuudessa enenevässä määrin yhteisöllisten prosessien johtamista ja oman oppilaitoksen aseman paikantamista koulutusjärjestelmässä.

Kaaosteorian avulla voidaan tutkia vakaiksi uskottuja järjestelmiä, joiden käyttäytyminen voi kuitenkin muuttua yllättäen epätasapainoiseksi (esim. tieto

koulun lakkauttamisesta). Aula (1999) korostaa kuitenkin kaaoksen käsitteen tieteellistä erottamista sen arkimerkityksestä. Kaaos ei ole pelkästään epäjärjestystä ja sekasortoa, ei myöskään pelkkä analoginen käsite järjestelmän epätasapainolle tai käyttäytymisen säännöttömyydelle. Kaaos on erotettava myös sattumasta. Kaaoksen kulku ei ole sattumanvarainen, vaan se kehittyy kullekin järjestelmätyypille ominaisen kaoottisen radan eli oudon attraktorin määräämissä rajoissa. Kaoottisen järjestelmän minkä tahansa kahden osan, toimijan tai tilan suhdetta ei voida pitkälle ennakoida eli suhteet muuttuvat ajan mukana epälineaarisesti. (Aula 1999, 24.) Kaaosteoria onkin luonut tutkimukseen uusia keskeisiä käsitteitä, kuten *perhosefekti*, *attraktori* ja *bifurkaatio*.

Perhosefektillä tarkoitetaan epälineaarisen järjestelmän ominaisuutta, jonka mukaan pieni muutos järjestelmän jonkin hetkessä tilassa, saattaa aiheuttaa suuria muutoksia sen tulevaisuudessa. Perhosen siivenisku ilmassa jossakin paikassa saattaa aiheuttaa sään tasapainon järkkymisen ja ketjureaktion, joka ulottuu yli ajan ja paikan ja muuttaa lopulta hirmumyrskyn suuntaa jossakin maapallon toisessa kolkassa. Aula (1999) mainitsee oman esimerkinsä, huhun, olevan luonteeltaan perhosefektin kaltaisen ja monimuotoisuudessaan ja selittämättömyydessään verrattavissa juuri viattomasta huomautuksesta inhimillistä/aineellista tragediaa synnyttävään hirmumyrskyyn.

Attraktori määritellään järjestelmän käyttäytymistä kuvaavaksi pisteeksi, radaksi tai tilaksi, ja se pyrkii vetämään järjestelmän tilaa puoleensa. Aula (1999, 25) määrittelee attraktorin dynaamiseksi tilaradaksi, jonka määräämissä rajoissa järjestelmän käyttäytyminen ajan myötä tapahtuu riippumatta alkutilasta. Attraktorin visuaalinen kuvaus voisi olla piste tai itseään leikkaamaton rata, jolle järjestelmän tila asettuu ja jossa se pyrkii säilymään. Kouluorganisaatiossa attraktori voisi ilmetä kriisitilanteen yhteydessä. Koulussa tapahtuu jotakin odottamatonta, jossa toinen toistaan monimutkaisemmat vaiheet seuraavat toisiaan ajaen organisaatiota epäjärjestyksen tilaan (esim. rehtorin yhtäkkinen vaihtuminen). Jossakin vaiheessa loppuvat keinot ja välineet hallita kriisiä, epävarmuus ja sekaannus lisääntyvät, menetetään attraktori. Syntyy epäjärjestyksen tila, kunnes uusi attraktori syntyy (uusi rehtori ottaa viran vastaan), ja organisaatio palaa toteuttamaan sille annettua tehtävää. Wheatleyn (1992) mukaan systeemillä on kaoottisessakin liikkeessä muoto. Tämä muoto on juuri outo attraktori (a strange attractor). Näitä attraktoreita Wheatley (1992) on valokuvannut kirjansa sivuilla 79-85. Sen sijaan Briggs & Peat (1989) eivät kutsu tietokoneen kuvaruudulle muodostuvaa outoa attraktoria kaaoksen muodoksi, vaan kokonaisuuden muodoksi (shape of wholeness).

Bifurkaatio taas tarkoittaa järjestelmän tilan tai sen käyttäytymisen yhtäkkistä jakautumista tai haarautumista kahdeksi toisistaan erillisiksi osakäyttäytymiseksi. Peräkkäiset bifurkaatiot muodostavat vaiheittaisen kaaoksen johtavan kehitysketjun, eli bifurkaatiopuun (Aula 1999, 26). Ensimmäinen bifurkaatio on aina kaaoksen alkumerkki. Bifurkaatioiden eli yhtäkkisten järjestelmässä tapahtuvien jakautumien ohjaamasta kehityksestä on tuloksena järjestelmän kaaos.

Koulu on perinteisesti nähty hierarkkisena, osin suljettuna organisaationa, jota on johdettu ylhäältä alaspäin ja jonka olemassaolo on nähty itsestään selvä-

nä ja institutionaalisenä, eikä sen johtamiseen juurikaan ole kiinnitetty huomiota. Johtaminen on nähty normien toteuttamisena tai opettajien nokkamiehenä olevana johtajaopettajana, kuten pienten koulujen rehtoreita ennen nimitettiin. Vasta viime vuosikymmenet ovat nostaneet keskusteluun ja tutkimuskohteeksi juuri rehtorin johtamistavan ja -taidot sekä hänen merkityksensä koulun kehittämisessä yleensä (mm. Vaherva 1984, Ojanen 1985, Lonkila 1991, Syrjälä 1990, Erätuuli & Leino 1992, Isosomppi 1996, Karento 1999, Kirveskari 2003, Mustonen 2003, Ojala 2003).

Kun koulua on ryhdytty kehittämään avoimeksi, ympäristön muutoksiin nopeasti reagoivaksi, opettamisen sijasta oppimista painottavaksi keskuksiksi, on havahduttu huomaamaan myös sen toimintaa ohjaavat kulttuuriset vaikutusprosessit. Ihmissuhteet, johtamiskulttuuri, opettajien käsitykset oppimisesta ja lapsesta, viestintä jne. muovaavat kaikki koulun arkikulttuuria ja tuovat siihen ristiriitoja ja jännitteitä. Puhumattakaan pienten koulujen olemassaolon kyseenalaistamisesta, jopa lakkauttamisesta, ja suurten yhtenäiskoulujärjestelmien luomisen mukanaan tuomasta kuohunnasta.

Kansallisilla ja kansainvälisillä mittauksilla on etsitty ja löydetty hyvin toimivia ja vastaavasti heikommin toimivia kouluja ja syitä eroihin on ryhdytty pohtimaan laajasti. Erot eivät suomalaisten koulujen välillä ole olleet suuria, mutta olemassa olevia kuitenkin ja ne ovat saaneet aikaan julkisia vaatimuksia koulun toiminnan kehittämiseksi. Kaaosteorian kautta voidaan hyvin lähestyä kouluorganisaation muutoksen vaatimusta. Millaiseksi koulun sitten pitäisi muuttua?

Siinä missä yhteiskuntatiede Youngin (1991) mukaan olettaa, että ”normaali” organisaatiotoiminta voi saavuttaa vain yhden tasapainotilan, johon sen tulee pyrkiä ja josta poikkeamat ovat kaikki aiheutuneet sosiaalisesta epäjärjestyksestä, väärästä johtamisesta, väärästä suunnittelusta, toimintahäiriöistä jne, kaaosteorian kautta selitetään koherentin, hyvin organisoidun järjestelmän ominaisuudeksi useita dynaamisia tiloja (ks. Aula 1999, 117). Nämä tilat vaihtelevat ja niiden ääripäissä on joko täydellinen hajaantunut epäjärjestys tai vakaa luutunut tasapaino. Aula (1999, 117) mainitsee molempien ääripäiden olevan harvinaisia, mutta järjestelmällä on taipumusta liikkua tilasta toiseen. Kouluorganisaatiossa voidaan hyvin nähdä nämä eri tilat. Muutokset esimerkiksi opettajakunnassa tai rehtorin vaihtuminen saattaa vaikuttaa koulukulttuurin suureenkin muutokseen. Toisaalta henkilöstön vaihdon vähyys, johtamiskulttuurin urautuminen tai väsymys ym. saattavat jämähdyttää koulun toiminnan vuosikymmeniksi samaa toistavaksi itseäänselvyydeksi. Jotta näihin asioihin voidaan vaikuttaa, on tutkittava koulun kaikkia toimintatasoja.

Organisaation niitä paikkoja, joissa inhimillinen vuorovaikutus ja viestintä tapahtuu, kutsuu Ralf Stacey (1991) organisaation areenoiksi. Nämä areenat jaetaan spontaaneihin ja institutionaalisiin. Perinteisessä koulun toiminnassa selkeästi painon saavat institutionaaliset areenat, jotka koostuvat toimintaa säätelevistä normeista, asetuksista, säännöistä, sopimuksista jne. ja niiden paikkana ovat usein koulun viralliset kokoukset tai palaverit. Spontaaneja areenoja on koulumaailmassa ollut aina, mutta niiden määrä ja merkitys kasvavat siirryttäessä vanhasta normiohjatusta koulujärjestelmästä kohti avoimia järjestelmiä.

Spontaaneina areenoina koulussa voidaan pitää käytäväkeskusteluja, kahvikuppiirejä, mutta myös yhä yleistyviä tiimejä, workshoppeja, työpareja ja muita epämuodollisia ryhmiä, jotka kokoontuvat jonkin teeman tai ongelman äärelle ja jotka ovat vapaita hierarkioista ja jotka käsittelevät myös ristiriitoja. Stacey (1991) mukaan toimintakulttuuria, strategiaa, kehitetään ja edistetään nimenomaan spontaaneilla areenoilla. Valveutunut rehtori huomioi johtamisesaan tämän ja järjestää opettajille aikaa ja mahdollisuuksia suotuisten areenojen syntymiselle.

Puhuttaessa koulun toimintakulttuurista, työyhteisöstä, opettajien ja rehtorin toiminnasta, rehtorin ja huoltajien välisestä yhteistyöstä, rehtorin johtamistavasta jne. puhutaan aina vuorovaikutuksesta ja viestinnästä. Pekka Sulksen (1987) mukaan kaikki sosiaalinen toiminta edellyttää vuorovaikutusta ja vuorovaikutus edellyttää puolestaan viestintää, merkityksellisten sanomien lähettämistä ja vastaanottamista. Ilman viestintää ei voisi hänen mukaansa olla yhteistyötä, mutta ei myöskään ristiriitoja, ei yhteiskunnan rakenteita, ei sukulaistryhmiä tai kansakuntia. Aulan (2000, 50) mukaan viestintä on kaiken sosiaalisen elämän edellytys ja kääntäen ihmisen sosiaalisuus on viestinnän ehto. Kouluorganisaatiossa rehtorin asema viestien lähettäjänä ja vastaanottajana korostuu. Rehtorin taito kuulla myös sellaista, mitä ei sanota, korostuu, ja häneltä odotetaan erityisen hyvää vuorovaikutustaitoa. Kaaosteorian selitysvoima korostuu tilanteessa, jossa organisaation viestintä käsitetään epälineaarisen järjestelmänä (Aula 1999, 240). Tätä samaa korostaa myös edellä esittelemäni systeemiteoria. Aulan (1999, 240) mukaan juuri kaaosteorialla pystytään selittämään ja kuvaamaan organisaatioviestinnän ilmiöitä, joita perinteisiin järjestelmäkemyksiin perustuvat mallit ovat joutuneet jättämään tarkastelun ulkopuolelle.

Kaaoksen reunalla elämistä ovat selvitelleet mm. Snyder, Acker-Hocevar & Snyder (2000) tutkimalla vuonna 1990 28 amerikkalaisen rehtorin työtä sekä ratkaisumalleja, jotka ovat auttaneet heitä kehittämään kaaoksenkin keskellä. Tutkijat koostivat tutkimustuloksista kuusi teesiä :

1. Laajeneva systeemi reagoi ympäristön muutoksiin
- *Kehitä kuunteleva ja osallistuva asenne*
2. Epävakaisuus edistää muutosta
- *Poista epävakaisuutta informaatiolla*
3. Energia rakentuu yhteyksien kautta
- *Rakenna työryhmiä, työpareja ja verkostoja*
4. Luonnolliset organisaatiot itseohjautuvat
- *Odota itseohjautuvuuden lisääntyvän*
5. Uudet systeemit kehittävät täydellisen prototyypin
- *Vaali uusien systeemien kehittymistä*
6. Muutos on elämän ja kuoleman tanssia
- *Vaali vanhaa ja hoida uutta.*

(Snyder, Acker-Hocevar & Snyder 2000, 315-329)

Käsillä olevan tutkimuksen eräs peruslähtökohta oli tutkijan halu kyseenalistaa ja problematisoida koulumaailman itsestäänselvyksiä ja normaaliuksia. Jotta voidaan tulkita ja ymmärtää koulun ja sen johtajuuden muutosta – ja muutostarvetta – osana koko yhteiskunnan kehitystä, on lähdettävä rohkeasti uusille urille ja löydettävä uusia näkökulmia tarkastella itse koulua ja sen johtamista. Tässä tutkimuksessa teoriavalintojen on tarkoitus täydentää toisiaan; siinä missä systeemiteorian todistusvoima kouluorganisaation kuvaajana loppuu tai heikkenee, kaaosteorian kautta etsitään uusia näköaloja tulkita ja ymmärtää tämän päivän koulun johtamistyötä. Myös koulukontekstia voidaan hyvin tutkia ja kuvata systeemiteorian ja kaaosteorian lähtökohdista, mutta tässä tutkimuksessa mainitut teorit muodostavat teoriakehikon, jonka kautta tutkimuksen kohdeilmiötä, koulun johtamista, tarkastellaan alussa mainitsemani viiden pääteeman kautta. Teema-alueiden muotoutumista selvitän luvussa 5.

4 1990-LUVUN KOULUTUSPOLITIikka JA UUSI REHTORIUS

4.1 Julkisen hallinnon kehittyminen

1990-luvun suomalaisen koulutuspolitiikan kontekstin ovat luoneet maahamme saapunut talouslama ja Suomen liittyminen Euroopan Unionin täysjäseneksi (Virtanen 2002, 77). Koulutusjärjestelmä on rakentunut julkisesti organisoidun opetuksen varaan ja koulutus on nähty oleellisena osana yhteiskuntapolitiikkaa. Koulutuksen järjestäminen perustuu edelleenkin lainsäädännöllä valtiolle ja kunnille annettuun velvollisuuteen järjestää tietynlaista opetusta (Kolam & Ojala 2001, 91). Suomalaista koulutuspolitiikkaa ja sitä koskevaa lainsäädäntöä on uudistettu 1990-luvulla huomattavasti. Etenkin 1970-luvulla ja 1980-luvun alkupuolella kuntien tehtävät lisääntyivät, mutta 1990-luvun laman alkaessa niitä ei vähennetty, vaikka kuntien voimavarat tehtävien hoitamiseen olivat vähentyneet olennaisesti. Kunnan tehtävänä on edelleen vastata laajasti sen sosiaali-toimen, koulutuksen ja terveydenhuollon palvelujen tuottamisesta. Tosin näkemykset palvelujen järjestämis- ja tuottamisesta ovat kokeneet suuren murroksen. (Harjula & Prättälä 1998.)

Kuntien oma hallinto, jonka tulee olla riippumaton valtion hallinnollisista määräyksistä, vaatii toimiakseen tehokkaasti laajan henkilöstön. Vuonna 1996 kuntien ja kuntayhtymien palveluksessa oli yhteensä 405 000 henkilöä (Harjula & Prättälä 1998). Tästä johtuen maamme julkisista menoista kaksi kolmasosaa on juuri kuntien menoja.

Kuntaorganisaation uudistusta alettiin toteuttaa 1970- ja 1980-luvun taitteessa siirtämällä tehtäviä alaspäin ja 80-luvun lopulla toteutettu vapaakuntakokeilu vapautti edelleen kuntia sisäiseen päätösvallan delegointiin. Keskusvirastot, jotka ohjasivat kuntien toimintaa yksityiskohtaisin normein, lakkautettiin. Samanaikaisesti purettiin ministeriöiden ja keskusvirastojen valtuuksia antaa paikallista tasoa sitovia normeja. Samalla käynnistyi myös mittava lupa- ja alustusmenettelyiden perkaus (ks. esim. Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2001, 25). Tämä suuntaus on jatkunut 1990-luvulla. Hallintopäätösten mää-

rää on vähennetty ja keskusjohtoisesta järjestelmästä on siirrytty yhä enemmän informaatio-ohjaukseen ja tuloksellisuuden arviointiin. Uusi kuntalaki (1995) korostaa kuntien omaa vastuuta toiminnastaan eikä valtio puutu enää yksityiskohtaisella ohjannalla niiden toimintaan. Uuden kuntalain keskeisenä tavoitteena nähdään kuntien erilaisen toiminnan mahdollistaminen. Halutaan tunnistaa kuntien keskinäinen erilaisuus.

4.2 Mahdollistava vuoden 1995 kuntalaki

Suomalainen yhteiskunnanäkemyks alkoi muuttua 1970-80-lukujen taitteessa yhtenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta korostavasta näkemyksestä keskushallinnon ohjausjärjestelmän väljentämisen ja paikallisen päätösvallan lisäämisen suuntaan. Tässä vaiheessa valtaa siirrettiin erityisesti lääninhallituksille ja jonkin verran kunnille. Kuntien toimintaa yksityiskohtaisesti säädelleistä keskusvirastoista lakkautettiin vuonna 1991 neljä: Lääkintöhallitus, Sosiaalhallitus, Ammattikasvatusthallitus ja Kouluhallitus.

Uudistustyö aloitettiin uuden kuntalain valmistelulla Kunnalliskomiteassa vuonna 1991. Toiminnan tavoitteeksi asetettiin joustavuus niin työvoimapulan kuin työttömyydenkin aikana. Lisäksi tuli ottaa huomioon muun lainsäädännön vaikutus uutteen kuntalakiin ja siinä mahdollisesti tehtävät muutokset. Harjula & Prättälä (1998) mainitsevat arvomaailman muutokset erääksi syyksi kuntalain tavoitteiden muotoutumiselle. Suomalaisen hyvinvointivaltion mureneminen, 1990-luvun alun lama ja suurtyöttömyys ja toisaalta Suomen liittyminen Euroopan Unioniin saivat vanhat kuntalait tuntumaan jäykän ahdistavilta ja tilalle vaadittiin valinnaisuuden lisääntymistä ja yksilön omien vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä.

Uudistustyö saatiin päätökseen vuonna 1993 ja hallituksen esitys kunta-laista annettiin eduskunnalle muutamien muutoksi vuonna 1994 (ks. Harjula & Prättälä 1998, 12-13). Eduskunta hyväksyi lain 10.2.1995 ja presidentin vahvistuksen kuntalaki sai 17. maaliskuuta 1995. Laki tuli voimaan heinäkuun alusta 1995.

Vuoden 1995 kunnallislakia on luonnehdittu *mahdollistavaksi* (mm. Harjula & Prättälä 1998). Se sallii yksittäisen kunnan suunnitella ja toteuttaa paikalliset olot huomioon ottavaa itsenäistä kunnallistoimintaa. Kuntalaisten oikeutta osallistua päätöksentekoon ja vaikuttamiseen on haluttu lisätä ja toisaalta on nähty välttämättömäksi vähentää edustuksellista vaikuttamista. Uuden kuntalain yhtenä tavoitteena nähdään valtion harjoittaman valvonnan selkeä laillisuusvalvontaperiaate. Kuntalaissa ei enää ole säännöksiä, jotka vaativat päätösten alistamista valtion viranomaisten vahvistettavaksi. Valtion laillisuusvalvonta näkyykin lähinnä muutoksenhakujärjestelmässä.

Kuntalain tulkintaa ohjaavat yleiset kunnallisoikeuden periaatteet. Tärkeimmäksi periaatteeksi mainitaan kunnallishallinnon perustuminen kunnan asukkaiden itsehallintoon, joka toisaalta korostaa kunnan asukkaiden vaikutusmahdollisuuksia ja toisaalta kunnan itsenäisyyttä suhteessa valtioon. Kun-

talaki on kunnallishallintoa koskeva yleislaki, jonka kunnan eri hallinnonalojen erityislait syrjäyttävät silloin, kun kuntalaki on niiden kanssa ristiriidassa. Kuntalain säännökset puolestaan syrjäyttävät ristiriitatilanteessa hallinnon yleiset säännökset (Harjula & Prättälä 1998).

Organisatorisena uudistuksena opetushallinnon keskusvirastot järjestettiin uudelleen yhdistämällä entiset Kouluhallitus ja Ammattikasvatushallitus yhdeksi asiantuntijakeskusvirastoksi, Opetushallitukseksi. Edelleen sen tehtävänä on mm. päättää opetussuunnitelmien perusteista, oppilasarviointia koskevista määräyksistä, opettajien kelpoisuudesta eri koulumuodoissa. Myös kokeilujen järjestämislupien myöntäminen, mikäli ne poikkeavat opetushallituksen määräyksistä, tutkintotoimikuntien toimialueista ja -aloista päättäminen, kelpoisuustodistuksen antaminen muissa Pohjoismaissa suoritettun opettajan-koulutuksen perusteella tai koulutuksen arvioinnin kehittäminen ja ulkopuolisten arviointien toimeenpaneminen kuuluvat sen tehtäviin (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 276).

Kuntalain keskeisiä kohtia on ajantasaistettu säännöllisesti. Muun muassa viranhaltijan oikeusasemaa, valtuuston päätösten laillisuusvalvontaa, kunnallisvalitusta, kokousten julkisuutta, tarkastuslautakunnan ja tilintarkastajien tietojensaantioikeutta, esteellisyysperusteita, maakunnan liiton toimielimiä sekä kunnan talousarviota koskevia kohtia on uudistettu ja ajantasaistettu (Hannus & Hallberg 2000).

4.3 Tarve uudistaa koululait

Vuoden 1999 alusta voimaan tulleet uudet koululait ovat keventäneet huomattavasti entistä valtakunnallisesti ohjattua ja keskitettyä hallintojärjestelmää paikallisen päätösvallan hyväksi. Uusilla koululaeilla siirryttiin selkeästi jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen merkityksen korostamiseen. Koulutus nähdään jokaisen kansalaisen päivittäisenä ja jatkuvana elämäntapana ja samalla nähdään koko koulutusjärjestelmä yhtenä kokonaisuutena. Valtakunnan koulutuspoliittisena tavoitteena on, että kaikille kansalaisille voidaan tarjota tasa-arvoiset mahdollisuudet saada koulutusta iästä, asuinpaikasta, varallisuudesta, sukupuolesta tai äidinkielestä riippumatta. Yhtäläiset koulutusmahdollisuudet kuuluvat jokaiselle Suomessa vakinaisesti asuvalle elinikäisen oppimisen periaatteen mukaisesti. Jokaisella ihmisellä on oikeus jatkuvaan itsensä kehittämiseen, uuden oppimiseen ja kasvuun eettisesti ja moraalisesti vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi. (Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008.)

Teknologian nopea ja ennalta arvaamaton kehitys on johtanut ajatukseen, ettei lapsuuden ja nuoruusvuosien aikana hankittu koulutus enää välttämättä riitä työelämässä olomme ajaksi, vaan jokaisen on pystyttävä kouluttautumaan ja mukautumaan muutoksiin jatkuvasti. Uudet koululait kokosivatkin ensimmäistä kertaa yhteen suomalaisen koulutusjärjestelmän osat esiopetuksesta yliopisto-opetukseen asti. Liekki Lehtisaloon (1993, 91) mukaan juuri tämä suoma-

laisen koulutuspoliittisen kokonaisnäkemyksen puuttuminen on ollut ongelmana etsittäessä ratkaisuja ”syvälle kouraiseviin teknologia- ja kansainvälistymishaasteisiin”.

Suomalaisen koulutuspolitiikan perinteinen neonvalomainos koulu- ja oppilaitoskeskeisyydestä on pikkuhiljaa muuttumassa Lehtisaloon (1993, 93) mukaan oppimiskeskeisyydeksi, joka pitää sisällään koko väestön jatkuvan henkisen kehityksen, oppimisen ja koulutustarpeen uudelleen arvioimisen. Toisaalta Lehtisalo (1993, 101) mainitsee kaikkien suomalaisessa koulutuspolitiikassa tehtyjen uudistusten tulleen voimaan *liian myöhään*. 1970-luvun suuri peruskoulu-uudistus ja seuraavan vuosikymmenen keskiasteen koulu-uudistus nähdään nyt eräiltä osin heikosti tietoyhteiskuntaan soveltuviksi. Muutoinkaan tulevaisuutta ei osattu tuolloin ennustaa tarpeeksi nopeasti. Tarve syvälliseen koulutuksen kehittämiseen nousi yhtäältä yhteiskunnallisista muutospaineista, toisaalta eri alojen uusimmasta tieteellisestä kehityksestä (Opetushallitus 1994). Aikaisemman lainsäädännön suuri sisältömäärä sekä sen yksityiskohtaisuus estivät uudenlaisen ohjauskulttuurin mukaisen koulutuksen kokonais-tarkastelun eikä koulutuksen laadun kehittämisen tai sen tarkkailulle ollut tilaa vanhassa koulutusta koskevassa lainsäädännössä.

Uuden koululainsäädännön keskeisiksi periaatteiksi kiteyttivät Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen (2001, 25) seuraavat:

- Monilta osin epäyhtenäistä, pirstoutunutta ja päällekkäisyyksiä sisältänyttä lainsäädäntöä tuli koota selkeämmiksi kokonaisuuksiksi (kodifiointi).
- Tarpeelliset koulutuksen sisältöä koskevat uudistukset tuli toteuttaa.
- Lainsäädännössä tuli painottaa koulutusjärjestelmän kokonaisuutta.
- Koulutusjärjestelmän kykyä sopeutua yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin tuli lisätä.
- Eri oppilaitosmuotojen ja koulutusjärjestelmän eri tasojen välisiä rajoja piti madaltaa sekä koulutuksen järjestäjien että oppilaitosten välistä yhteistyötä tuli lisätä (verkottuminen).
- Paikallista päätösvaltaa tuli lisätä.
- Lainsäädännön piti avata uusia mahdollisuuksia, mutta koulutuksen järjestäjää ei tullut pakottaa tiettyihin keskitetyksi ennalta päätettyihin ratkaisuihin.
- Koulutuksen perusturvaa tuli vahvistaa.
- Koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta tuli parantaa muun ohella arviointia koskevien säännösten avulla.

- Koulutusjärjestelmän läpinäkyvyyttä tuli lisätä yhtenäistämällä eri oppilaitoksissa järjestettävän samanlaisen koulutuksen sääntely- ja rahoitusmekanismit.
- Lainsäädännön piti perusopetusta lukuun ottamatta olla neutraali suhteessa siihen, järjestääkö koulutusta kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö.
- Lainsäädännön tuli jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaan kattaa kaikki soveltamisalaansa kuuluva koulutus opiskelijoiden iästä riippumatta.
- Lainsäädännön hallintokeskeisyyttä piti vähentää toiminnan hyväksi.

Verrattaessa vanhaa ja uutta koulutusta koskevaa lainsäädäntöä toisiinsa näkyy selkeänä erona lainsäätäjän suhtautuminen sääntelyyn. Siinä missä vanha koululaki sisälsi kaikki koulussa ja sen nimissä tapahtuvan toiminnan, jonka kohteena voidaan siis sanoa olleen koulun instituutiona, uusi vuoden 1999 koululaki kohdisti huomion koulutuksen ja sen toteuttamisen edellytysten sääntelyyn (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2001, 26). Voidaan sanoa, että instituutioihin perustuneesta lainsäädännöstä ollaan siirrytty funktionaaliseen, toiminnalliseen, lainsäädäntöön.

Uuden koululainlainsäädännön merkittävimpinä toiminnallisina uudistuksina pidetään mm. 1) *huoltajien mahdollisuutta entistä enemmän valita lapsensa koulu*, 2) *luopumista peruskoulun ylä- ja ala-astejaoista*, 3) *perusopetusta antavien yksityisiä kouluja koskevan sääntelyn uudistamista*, 4) *koulukodeissa annettavan opetuksen siirtämistä opetustoimeen*, 5) *vähemmistökielten aseman tunnustamista opetuskielenä ja äidinkielenä*, 6) *koulutuksen järjestäjien yhteistyön lisäämistä*, 7) *opiskelijan työaikaa koskevan sääntelyn lopettamista muissa kuin oppivelvollisuusikäisten koulutuksessa*, 8) *mahdollisuutta hankkia koulutuspalveluita muilta kuin koulutuksen järjestämisluvan saaneilta yhteisöiltä tai säätiöiltä*, 9) *opettajia koskevan sääntelyn uudistamista* ja 10) *koulutuksen arvioinnin ja laadun varmistamista*.

Yhteiskunnallisen muutostarpeen nopeutta kuvaa myös se, että lakeja on jouduttu muuttamaan jo useaan kertaan. Merkittävimpiä uudistuksia ovat elokuussa 2000 voimaan tullut esiopetus uudistus, elokuussa 2003 voimaan tullut oppilashuolto ja oppilaiden kurinpitoa koskeva uudistus sekä elokuussa 2004 voimaan tullut perusopetuksen alimpien vuosiluokkien oppilaille sekä erityisopetusta saaville oppilaille järjestettävää aamu- ja iltapäivätoimintaa koskeva uudistus (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2004, 14). Lakien toimeenpanoa kunnissa selvitetään Opetushallituksen tekemällä selvityksellä vuonna 2004. Tämä selonteko tullaan antamaan eduskunnalle vuonna 2005. (OH tiedote 14/2003b.)

4.4 Opetussuunnitelmaudistus

Valtioneuvosto antoi syyskuussa 1993 koulujen ja oppilaitosten tuntijakopäätökset ja opetushallitus laati koulujen opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta kunnissa ja yksittäisissä kouluissa voitiin tehdä omat opetussuunnitelmat. Näillä normeilla haluttiin taata kunnille ja kouluille mahdollisimman suuri vapaus laatia paikalliset olot huomioivat toimintastruktuurit. Opetussuunnitelma muodosti koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja arkipäiväisen opetustyön keskeisimmän perustan. Opetussuunnitelma ilmaisi paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa (Opetushallitus 1994, 15).

Koulutuksen järjestäminen (PkouluL 4 §) sekä sen laadun tarkkailu (PkouluL 21 §) kuuluvat koulutuksen järjestäjälle eli kunnalle ja tätä kautta myös oppilaitokselle itselleen. Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata kansalaisille lain edellyttämän koulutuksen saaminen, toteuttaa sitä pääosin samantyyppisenä paikkakunnasta riippumatta sekä tukea koulutuksen kehittämistä ja edistää oppimista. Kunta ei tarvitse valtion keskushallinnolta enää lupia perusopetusta antavien koulujen perustamiseen tai lakkauttamiseen tai niiden organisatorisiin järjestelyihin.

Melko nopeasti, jo muutaman vuoden kuluessa herättiin kuitenkin huomaamaan, että kouluittaiset opetussuunnitelmat eivät näyttäneet toimivan halutulla tavalla. Koulujen välille alkoi syntyä ei-toivottuja eroja niin opetuksen sisältöjen kuin tavoitteiden saavuttamisen suunnassa. 1990-luvun lopulla oppimiskäsityksen uudistuminen, esikoulu, yhtenäiskouluajatus, teknologian nopea kasvu, tietoyhteiskuntakehitys ja sen mukanaan tuoma polarisoituminen toivat mukanaan opetussuunnitelmallisia haasteita. 20.12.2001 Valtioneuvosto antoikin uudet perusopetuksen tavoitteet ja tuntijaon uusien opetussuunnitelmien pohjaksi. Opetussuunnitelmien haluttiin nyt olevan enemmän suuntaavia ja perusteiden aiempia tarkempia. Tällä haluttiin taata perusopetuksen tasapuolinen kehittyminen koko valtakunnassa. Opetuksen järjestäjälle – kunnalle – jätettiin edelleen runsaasti liikkumatilaa ja oikeus päättää opetussuunnitelman laadinnasta joko kunnittain tai kouluittain, tai molemmat osiot sisältävänä asiakirjana. Opetushallitus vahvisti 19.12.2003 nyt normiluonteiset Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2, ja ilmoitti, että uudet opetussuunnitelmat alkuopetuksen suhteen tuli ottaa käyttöön 1.8.2003 (Opetushallitus 2003a). Koko perusopetuksen kattavat opetussuunnitelman perusteet vahvistettiin 16.1.2004 ja näiden perusteiden mukainen opetussuunnitelma tulee ottaa käyttöön kaikkien vuosiluokkien osalta viimeistään lukuvuovuoden 2006-2007 alussa (Opetushallitus 2004).

Edellisessä kappaleessa kuvaamani vuoden 2003 muutokset perusopetus- ja lukiolakiin sekä lakiin ammatillisesta koulutuksesta ja aikuiskoulutuksesta toivat muutoksen myös opetussuunnitelmaa koskevaan 14. ja 15. lakipykälään. Laissa määrätään nyt opetussuunnitelma tehtäväksi, siltä osin kun sen perusteista säädetään 14 § 3 momentissa, yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveyden-

huollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa (OH tiedote 14/2003).

Uudet opetussuunnitelman perusteet kumosivat vanhat. Opetussuunnitelman laatimisen ja sen laadun kehittämistä vastuun kantajaksi määrättiin opetuksen järjestäjä eli kunta. Valtakunnalliset ja paikalliset perusopetusta koskevat päätökset muodostavat nyt ohjaavan kokonaisuuden. Tällaisia päätöksiä ovat mm. perusopetuslaki ja -asetus, Valtioneuvoston asetus laissa tarkoitettujen opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma ja siihen perustuva asetuksen 9 §:n mukainen opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma eli opsipesu. (Opetushallitus 2003a, 9.)

4.5 Kunta koulutuksen järjestäjänä

Jokaisella Suomen kansalaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen (HM 13 §). Kunnan velvollisuuksista maksuttoman perusopetuksen järjestämiseen säädetään peruskoululain 2. luvun 4-6 §. Hallitusmuodon 13.2 § mukaan yksilöllä on oikeus kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaiseen opetukseen ja itsensä kehittämiseen.

Kunnat osallistuvat koulutuksen kustannuksiin lakisääteisellä kunnan rahoitusosuudella. Tämä lasketaan asukasta kohden ja se on samansuuruinen kaikilla kunnasta riippumatta. Käyttökustannuksiin myönnettävän rahoituksen lisäksi voidaan myöntää valtionosuutta perusopetusta varten tarvittavien koulujen rakentamiseen tai peruskorjaukseen. Valtionosuus tässä on kunnan tasatusta verotulosta riippuen 25-50 % perustamishankkeelle vahvistetusta hinnasta.

Lakiuudistus perustuu pitkälti valtion ja kunnan työnjakoon. Puhutaan koulutuksen järjestäjän, eli kunnan, velvollisuuksista ja vastuusta. Näitä ovat mm. sosiaali-, terveys- ja sivistystoimen järjestäminen. Valtion osuudeksi jää tieteen ja tutkimuksen järjestäminen maassamme.

Uudessa järjestelmässä kunnat ja muut paikalliset koulutuksen järjestäjät päättävät opetusministeriön antamien lupien rajoissa eri oppilaitosten perustamisesta sekä niissä annettavan opetuksen laadusta (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 61-66). Kunnan koulutuksen runkona on edelleen yleissivistävää koulutusta antava peruskoulu. Lukioiden ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötä pyritään lisäämään ja laajoja, koulumuodon rajat ylittäviä kurssitarjottimia aletaan entisestään kehittää. Kunnan koulutusohjelman tulee myös entistä enemmän ottaa huomioon opiskelijoiden yksilöllisyys ja yksilöllisten opinto-ohjelmien muodostamismahdollisuuksia tulee lisätä.

Kunta on asetettu paljon vartijaksi. Koulutuksen peruspalveluiden rahoituksesta huolehtivat yhdessä kunta ja valtio. Julkisen hallinnon perinteisen *budjettiohjauksen* muuttuminen yhä enemmän *tulosohjauksen* suuntaan asettaa uudistamistarpeita myös kunnallisessa taloudenpidossa. Kun perinteinen ohjausmalli korosti keskitettyä valtaa ja vastuuta sekä yksityiskohtaista ohjausta, tulosohjausmalli purkaa näitä piirteitä hajauttamalla ja jakamalla päätösvaltaa ja

vastuuta hierarkiatasoilla alas päin. Koko lakiuudistuksen keskeinen tavoite, yksilön vaikutusmahdollisuuksien lisääminen, avoin tiedottaminen ja joustavuus, edellyttävät kunnan laskentatoimelta entistä enemmän informatiivista luonnetta. Kuntalaisen on pystyttävä seuraamaan mihin verovaroja käytetään. Kunnan taloudellisen toiminnan tulee olla yksinkertaista ja selkeää ja kuntien tulee voida luottaa tasa-arvoon maantieteellisistä eroista huolimatta.

Kunta nähdään uuden lainsäädännön valossa yleistä, koko kunnan koulutointa koskevien päätösten tekijänä ja toteuttajana, koulu taas kouluittaisten asioiden päättäjänä ja toteuttajana. Kunta asettaa yleisiä koulutusta koskevia tavoitteita, jakaa resursseja ja päättää linjauksista. Yksi keskeinen koulutustoimintaa säätelevä tekijä on juuri raha ja uusi lainsäädäntö asettaakin kunnat nyt moraalisen kysymyksen eteen: miten paljon kunnassa arvostetaan koulutusta? Miten paljon siihen halutaan suunnata yhteisiä, rajallisia varoja? Koetaanko koulutus – tai oppilas – tärkeäksi?

Taloudelliset seikat asettavat suitsia mm. kunnan mahdollisuuksiin tarjota oppilaalle koulutuspaikkaa kotia lähinnä olevasta koulusta. Etenkin pienten lasten kohdalla tähän on pyrittävä, mutta koulurakentaminen ei ole perusteltua vain sen takia, että huoltajat haluavat lapsensa johonkin tiettyyn kouluun.

Kunta voi muodostaa koulupiirejä, mutta se voi myös halutessaan pitää itseään yhtenä koulupiirinä tai yhdessä muiden kuntien kanssa muodostaa laajempiakin piirejä. Taloudelliset syyt vaikuttavat myös siihen, että koulujen saama tuntiresurssi voi vaihdella kunnittain. Tukiopetuksen rajaamaton antaminen, kerhotuntien pitäminen tai oppilaiden iltapäivätoiminnasta huolehtiminen mahdollistuvat vain, mikäli kunta arvostaa niitä riittävästi.

Kunta voi siis myös järjestää perusopetuksensa yhdessä muiden kuntien kanssa. Tällöin perustetaan ns. kuntayhtymä ja tähän liittyvät sopimukset ovat kunnalle vapaaehtoisia. Myöskään tähän toimintaan ei enää tarvita uuden koululain mukaan valtion opetusviranomaisten lupaa. Sen sijaan edellytetään, että toiminta tapahtuu kuntalain säännösten ja kuntayhtymän perussäännösten mukaisesti (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 1999, 69).

Opetushallitus velvoittaa uudessa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissaan opetuksen järjestäjän laatimaan ja hyväksymään opetustaan varten opetussuunnitelman, joka perustuu OH:n laatimiin perusteisiin. Opetussuunnitelman tulee täsmentää ja täydentää perusteissa esitettyjä keskeisiä tavoitteita ja sisältöjä. Lisäksi käyttöönotto määrätään aloitettavaksi 1.8.2003. Lopuksi perusteissa vielä huomautetaan, että opetuksen järjestäjä ei voi jättää noudattamatta tai poiketa opetussuunnitelman perusteista (Opetushallitus 2003a, 5).

Kunta voi johtosäännössään delegoida päätösvaltaansa kuuluvia asioita koulun tasolle, lähinnä rehtorille. Monissa kunnissa onkin menty siihen, että oppilaitoksen rehtori voi palkata ainakin opettajien sijaiset, joissain kunnissa jopa vakinaiseksi tulevat opettajat, käyttää kouluittaisia määrärahoja koulun tarpeen mukaan ja myöntää yhä pidempiä virkavapauksia opettajakunnalle. Rehtorin toimenkuvan muutos onkin yksi keskeisiä muutoksia käytännön toiminnan tasolla.

4.6 Rehtori muutoksessa

Suomalaisesta yleisestä esimieskäyttäytymisestä on kerätty systemaattista tietoa useiden vuosien ajan tutkimusten ja koulutuksessa käytettyjen arviointimenetelmien avulla. JOT: lla (Johtamistaidon opisto) on kerätty vuodesta 1985 lähtien johtajuusarviointeja noin 25000 esimiehestä. Arviointimenetelmänä on käytetty oman esimiehen, alaisten ja kollegojen arvioita kunkin esimiehenä toimivan johtamisesta. (Juuti 1998, 20.) Tulokset kertovat, että suomalaisen esimiehen vahvuudet muiden arvioimina ovat luotettavuus, oikeudenmukaisuus, tavoitteisiin sitoutuminen, luottamuksellisuus, lähestyttävyyys ja tehtävänantojen selkeys. Heikkoudet keskittyvät pääasiassa ihmissuhdeasioihin. Muiden arvioimana suomalainen esimies ei osaa ratkoa ihmissuhdeongelmia, ei osaa innostaa, ei ole luova, ei tue alaisiaan, ei kannusta, ei havaitse yhteistoiminnan esteitä eikä havaitse muutostarpeita. (Pirnes 1988 ja Kivistö 1989.) Juutin (1988) varhemman tutkimuksen mukaan tulokset saavat vahvistusta työikäiseen väestöön kohdistuvista tutkimuksista, joissa selviteltiin esimiestoimintaan liittyviä kysymyksiä. Näiden tutkimusten valossa Juuti (1998, 20) mukaan suomalaisia esimiehiä ei voida pitää taitavina ihmissuhteiden hoitajina. Suurimmat puutteet esimiesten johtamistoiminnoissa näyttivät olevan vähäinen palkitsevuus, sulkeutuneisuus, vähäinen innostavuus ja tuen sekä rohkaisun antamisen puute (Juuti 1988, 64).

Aiemmin esitellyt laajat muutokset koulutoimessa asettivat myös rehtorit esimiehinä uuteen tilanteeseen. Keski-Suomen rehtoreiden kokouksessa vuonna 1993 kävi ilmi, että rehtorit tuolloin kokivat hyvin haastavina ja vaikeina ne suuret muutokset, joita koulujen hallintokulttuurissa oli tapahtumassa (Nikki 2000, 7). Rehtorin tehtävään valmistautumista pidettiin hankalana, sillä kouluhallinnon arvosana ja tarjolla ollut täydennyskoulutus vastasivat vain pieniltä osin tietoja, taitoja ja valmiuksia, joita rehtorilta jatkossa tultaisiin edellyttämään. Koettiin, että oppi oli jouduttu hankkimaan enemmänkin kantapään kautta. Myös Mustonen (2003, 65) mainitsee useiden rehtoreiden toimivan käytännössä itse hankkimansa tiedon varassa ja hyväksi havaitsemallaan tavalla. Kuitenkin näin tehden he voivat toimia menestyksekkäästi vain vakaisa ja muuttumattomissa olosuhteissa. Tämän päivän koulun johtaminen on kuitenkin mitä suurimmassa määrin dynaamista, alati muuttuvaa ja keskeneräisyyden sietokykyä vaativaa työtä.

Uusi dimensio rehtorin työssä on valtion tarkastusten purkautuminen uuden lainsäädännön kautta ja tilalle kehitetty uudenlainen arviointijärjestelmä, jossa koulutusta arvioidaan ja kehitetään ulkopuolisella arvioinnilla sekä koulujen itsearviointilla. Siinä missä aiemmin rehtorilta vaadittiin vain kouluhallinnon, myöhemmin opetushallinnon tutkinto ja missä hänen toimintaansa ohjattiin monin tavoin, nykyrehtorilta edellytetään laajaa koululainsäädännön soveltamista, lainkäytön periaatteiden tuntemusta sekä suoranaista moraalista rohkeutta (Nikki 2000, 13). Viime kädessä rehtorilla on tänä päivänä vastuu koulun laadukkaasta toiminnasta. Rehtorin on huolehdittava siitä, että koulu saavuttaa

yhteiskunnan sille asettamat tavoitteet. Aikaisempi normiohjattu lainsäädäntö määritteli yksityiskohtaisesti, mitä koulussa sai ja mitä ei saanut tehdä. Rehtorin harkintavalta oli vähäistä, eikä poikkeamia yleisistä säädöksistä edes harkittu. Mustonen (2003, 93) mainitsee omassa tutkimuksessaan, että pääosa suomalaisista rehtoreista toimi 1990-luvulle saakka hallintotehtäviin keskittyvän säilyttäjän roolissa tai ihmissuhteiden hoitoon tai kannustamiseen keskittyneenä sovittelijana tai tuenantajana (ks. myös Kääriäinen ym. 1990, 137).

Isosomppi (1996) puhuu tutkimuksessaan rehtoreiden/koulunjohtajien halusta pitää matalaa profiilia. Hänen tutkimuksensa rehtorit näyttivät kertomuksissaan esiintyvän toimeenpanovaltaa käyttävinä virkamiehinä, vuorovaiikutukseen ja ihmissuhteisiin keskittyvinä konsultteina tai johtajan vastuusta etäännyttävänä taustahahmona (Isosomppi 1996, 154). Myös Vahervan (1984) tutkimuksessa rehtorit kuvasivat tärkeimmiksi tehtävikseen ensiksi hallinnon, toiseksi henkilöstöasioista huolehtimisen ja kolmanneksi pedagogisen johtamisen.

Nykyaikaisen rehtorin on tunnettava paitsi oman kuntansa koulutuspoliittiset linjaukset, myös valtakunnan kulloisetkin koulutuspoliittiset raamit. Hänen on tiedettävä, miten koulutusta resurssoidaan, mitkä ovat koulutuksen päälinjaukset ja miten opetuksen tuloksellisuutta mitataan. Nikin (2000, 14) mukaan hyvä rehtori ymmärtää entisen koulutuspolitiikan tulokset, mutta suuntautuu tulevaisuuteen ja sen vaatimuksiin. Käsillä oleva tutkimus vahvistaa osaltaan oletusta, että tulevaisuuden rehtorilta edellytetään kaiken edellä mainitun lisäksi vielä laajaa henkilöstöjohtamisen ja ihmissuhteiden osaamista.

Risto Seppänen (2000, 21) erottaa koulun johtamisen ja johtajuuden toisistaan kuvaamalla niitä rehtorin johtamistyön erilaisina näköaloina. Johtaminen on hänen mukaansa sitä mitä tehdään, kun johdetaan. Johtajuus on puolestaan lopullista vastuullisuutta oppilaitoksesta ja sen tehtävän suoritetuksi tulemisesta. Johtamisen käytännön toteuttamisesta voidaan sopia esimerkiksi opettajakunnassa, mutta johtajuudesta ei Seppäsen mukaan voida sopia. Se on rehtorin tehtävä kouluorganisaatiossa.

Kirveskari (2003, 48) mainitsee oppilaitoksen johtamista käsitelleessä tutkimuksessaan oppilaitoksen johtajalta odotettavan myös tänä päivänä halukkuutta antaa oppilaitokselle kasvot. Tutkija tarkoittaa, että oppilaitoksen johtajan odotetaan näyttävänsä organisaationsa sisällä ja ulkopuolella riittävän usein. Häneltä siis odotetaan näin myös sosiaalisen seurustelemisen taitoja ja kykyä tulla toimeen ihmisten kanssa.

Aiempi koulun johtajan asema "opettajien nokkamiehenä" tai "ylhäältä päätetyn hyvän koulunpidon takuumiehenä" (Isosomppi 1996, 108, Mustonen 2003, 67) on kokenut suuren muutoksen. Tänä päivänä rehtorin tehtävä ymmärretään ammatiksi (Nikki 2000, 8). Vuonna 1999 voimaan tullessa koululainsäädäntöuudistuksessa rehtorin kelpoisuusvaatimukset yhtenäistettiin. Kelpoisuuteen vaaditaan nyt ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavoin hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus

(As.kok.1998/986). Asetuksen viimeinen kohta oli luultavasti tarpeen lisätä tekstiin, sillä pelkona oli, että pienten kuntien syrjäisiin kouluihin ei tultaisi muutoin saamaan rehtoria. Rehtorin ammatin laaja-alainen ja syvälinen tuntemus edellyttää paitsi pätevyitymiskoulutusta, myös laajempaa rehtorikoulutusta ja jatkuvaa ammatillista täydennyskoulutusta.

4.7 Kohti pedagogista johtajuutta

Suomalainen pedagoginen johtajuustutkimus nojaa voimakkaasti angloamerikkalaiseen tutkimustraditioon, jonka keskeisinä käsitteinä ovat *management*, *leadership* ja *administration* (Kurki 1993, 133). Käsitteinä *leadership* ja *management* tuottavat ongelmia, sillä molemmat viittaavat johtajuuteen ja usein ne suomennetaankin juuri siksi (Kurki 1993, 59). *Management*-johtajuudella tarkoitetaan usein enemmän liikkeenjohtoon liittyvää johtamistapaa ja *leadership*-johtajuuteen sisältyy puolestaan ajatus johtajan persoonallisesta ja näkemyksellisestä johtamisotteesta (Howley 1990, 11). *Administration*-käsite painottaa kah-ta muuta termiä selkeämmin hallinnollisia tehtäviä. Bolman ja Deal (1997, 16-17) näkevät johtajuudessa myös kaksi lähestymistapaa: johtajat nähdään joko tietynlaisina mekaanikkoina (managers), jotka suosivat johtajuudessaan varmuutta ja kontrollia tai taiteilijoina (artistic leaders), jotka painottavat johtajuudessaan joustavuutta, luovuutta ja tulkintaa.

Angloamerikkalaisen perinteensä vuoksi suomalainen pedagoginen tutkimus ja siihen liittyvä koulun sisäinen kehittäminen ovat olleet paljolti *management*-painotteista (esim. Hämäläinen ym. 1993) ja pedagoginen johtajuus on nähty käytännössä toimintana, jonka avulla rehtori edistää opetustavoitteiden saavuttamista ja opetussuunnitelmien toteutumista (Hämäläinen ym. 1993, Hämäläinen 1986, 10). Hämäläisen (1986) aspekti rajoittuu tässä tekniseen toteutukseen (Erätuuli & Leino 1992, 3). Hämäläinen rajaa pedagogisen johtamisen myös koskemaan pelkästään rehtorin toimintaa. Sittemmin kun kouluorganisaatiot ovat kasvaneet ja muuttaneet toimintatapojaan, ei enää voida puhua pelkästään rehtorin työstä, vaan pedagogisen johtamisen käsitteeseen tulee ottaa mukaan rehtorin lisäksi myös tiimijohtajat, yksikköjohtajat ja opettajat, sillä myös he toteuttavat luokkatilanteissa pedagogista johtajuutta.

Pedagoginen johtaminen koetaan ja tunnustetaan laajasti vaikeaksi hallinnon alueeksi, joka usein unohtuu hallinnollisten tehtävien alle. Kapeimmillaan pedagoginen johtaminen voidaan nähdä opetussuunnitelman toteutumisen seuraamiseksi tai kehittämiseksi, laajimmillaan koko koulun perusteelliseksi muuttamiseksi ja kehittämiseksi kaikkien siellä työskentelevien ja toimivien hyväksi (Mustonen 2003, 61).

Toisaalta edellä luetellut suuret koulu-uudistukset ja näistä johtuva yksittäisen koulun lisääntynyt vastuu omasta toiminnastaan ja päätöksenteostaan korostivat myös rehtorin työssä tavoite- ja tulosvastuuta. 1990-luvun alkupuolella Opetushallituksen silloinen pääjohtaja Vilho Hirvi listasi pedagogisen tu-losohjauksen painoalueet seuraavasti:

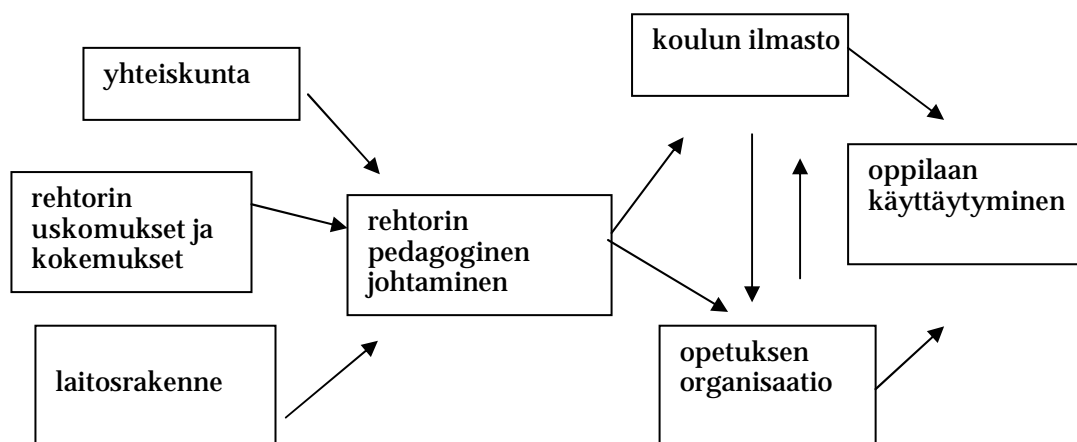
1. tavoitteista sopiminen eri osapuolten kesken,
 2. saatujen tulosten arvioiminen sovittuihin tavoitteisiin verrattuna,
 3. arviointitulosten hyödyntäminen uusien tavoitteiden muotoilussa.
- (Hirvi 1993, 169-173)

Yleisessä organisaatiotutkimuksessa tavoite- ja tulosjohtamisen keskeisinä uudistuksina nähtiin ensinnäkin ihmiskuvan muuttuminen sosiaalisesta ihmisnäkemyksestä itseään toteuttavaksi ihmiseksi (esim. Juuti 1989, 231). Sosiaalisen ihmisnäkemys kautta 1950- ja 1960-luvun sosiaalinen ihmisnäkemys ajatteli, että organisaatioita voitiin kehittää panostamalla työpaikan ihmissuhteisiin. 1970- ja 80-luvuilla tunnustettiin, että ihmisten työhön liittyvät pyrkimykset olivat muuttuneet ja että organisaatiota voitiin kehittää lisäämällä työpaikan avoimuutta, sallivuutta, asiakaskeskeisyyttä ja kannustamalla työntekijöitä laajempaan itseilmaisuuun (Junnola ja Juuti 1997, 83). Tavoite- ja tulosjohtamisen toinen keskeinen sisältö on pyrkimyksessä sopia tuloksista (ks. Hirvi 1993, 169-173) ja pyrkimyksessä jättää henkilöstölle mahdollisuus itsenäisesti valita keinot, joilla asetetut tavoitteet voidaan kulloinkin saavuttaa.

1990-luvun pedagogisen johtamisen tutkimus Suomessa on paljolti keskittynyt tutkimaan toimintamalleja, joilla on pyritty muuttamaan organisaation toimintaa, 1980-luvun tutkimuksen korostaessa pelkästään rehtorin työtä (Helakorpi 2001, 127). Helakorpi mainitsee muutosjohtajan tämän 1990-luvun toimintamallin yhtenä edustajana.

Kulttuurinäkökulman mukaan jokainen ihmisyhteisö luo oman sosiaalisen todellisuutensa, omat arvonsa ja norminsa sekä oman sosiaalisen rakenteensa kohdatessaan ympäristön haasteita ja oppiessaan selviytymään niistä menestyksellisesti (Junnola ja Juuti 1997, 88). Johtamisen nähdään liittyvän kiinteästi kulttuurin muuttumiseen. Organisaation (käynnissä olevasta) sopeutumisprosessista huolimatta saattaa esiintyä kriisejä, joita ei kyetä ratkaisemaan omaksettujen ajattelu- ja toimintamallien kautta. Organisaation sanotaan olevan kriisissä. Tällainen tilanne synnyttää mahdollisuuden ns. karismaattiselle johtajuudelle, jonka kautta taitava johtaja luo uusia merkitysjärjestelmiä, uudistaa organisaation omaksumaa symbolista kenttää ja näin luo uutta kulttuuria ja poistaa epävarmuutta. (Junnola ja Juuti 1997, 90.)

Erätuuli ja Leino (1992, 3) kuvaavat tutkimuksessaan Barnettin ja Longin (1986) mallia rehtorin pedagogiseen johtamiseen vaikuttavista tekijöistä (kuvio 3). Mallista näkyy selkeästi rehtorin pedagogisen johtamisen yhteiskuntariippuvuus, jota muovaavat paitsi rehtorin henkilökohtaiset ominaisuudet, myös hänen aiemmat kokemuksensa kouluajasta, opiskelusta ja opettajan työstä. Mallissa on nostettu esiin myös kouluyhteisön merkitys pedagogiseen johtamiseen vaikuttavana tekijänä sekä yhteiskunnan toimintakulttuurin vaikutus ja säätely.



KUVIO 3 Rehtorin pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat tekijät (Barnett & Long 1986)

Erätuuli ja Leino (1992, 4) näkevät rehtorin työssä kaksi laaja alalohkoa: hallintotyön (administration tai management) ja johtamistyön (leadership). Edellinen sisältää heidän mukaansa erityisesti hallintoon liittyviä toimia, päätöksentekoa, sijaisjärjestelyjä, neuvottelua, organisointia jne. Jälkimmäinen sisältää erityisesti ihmissuhteista huolehtimiseen liittyviä toimia, oppilaiden ja opettajien yhteistyön lisäämiseen liittyviä toimia, perheiden kanssa neuvottelua ja yleensä yhdessä toimimista. Koulun pedagogisen johtamisen edellä mainitut tutkijat näkevät luonnollisena prosessina, joka kohdistuu moneen tehtävä- ja toimintaluueeseen ja joka muodostuu näistä kahdesta alalohkosta yhdessä. Omassa tutkimuksessaan he päätyvät nimeämään neljä johtamismallia: organisoija, opetuksen kehittäjä, kommunikoija ja näkyvä läsnäolija (ks. Erätuuli & Leino, 1992). Myös Lönnqvist (1994) mainitsee nämä kaksi yleisessä johtamiskeskustelussa usein vastakkaisiksi asetettua johtamismallia. Hänen mukaansa uusimmat koulun johtamiskäsitykset ja -käytännöt suosivat leadership-tyyppistä lähestymistapaa. Kysymys lienee kuitenkin vain painotuseroista, ei niinkään toisiaan poissulkevista menetelmistä. Aiempi kontrolloinnin ja ongelmaratkaisun sisältänyt johtamiskulttuurin korostaminen on vaihtunut motivoinnin ja innostamisen korostamiseen koulun johtamisessa. (Lönnqvist 1994, 34.)

Vaherva (1984) on tutkinut suomalaisrehtorien ammattikuvaa ja koulutus-tarvetta. Hänen mukaansa rehtorin ammattikuva sisältää monia erilaisia määreitä ja määritelmiä ja sitä on vaikea kuvata lyhyesti. Hän näkee pedagogisen johtajuuden sateenvarjona, jonka alle sijoittuvat johtajuuden useat eri toiminnan tasot.

Mustosen (2003) mukaan pedagogisen johtamisen voidaan katsoa kuuluvan osaksi tehtävä- ja henkilöstökeskeistä johtamista tai se voidaan erottaa omaksi johtamisalueekseen. Tällöin sen perusulottuvuudet muodostuvat hallinnosta, opetustyöstä ja ihmissuhteista huolehtimisesta. Rehtorin näkökulmasta pedagogisuus voi olla samanaikaisesti sekä johtamista että kehittämistä. (Mustonen 2003, 61.)

Suomalaisessa 1980- 1990-luvun koulun johtaja-rehtoritutkimuksessa nousee esiin selkeä näkemys: rehtorit eivät olleet tuolloin halukkaita korkeaprofiili-

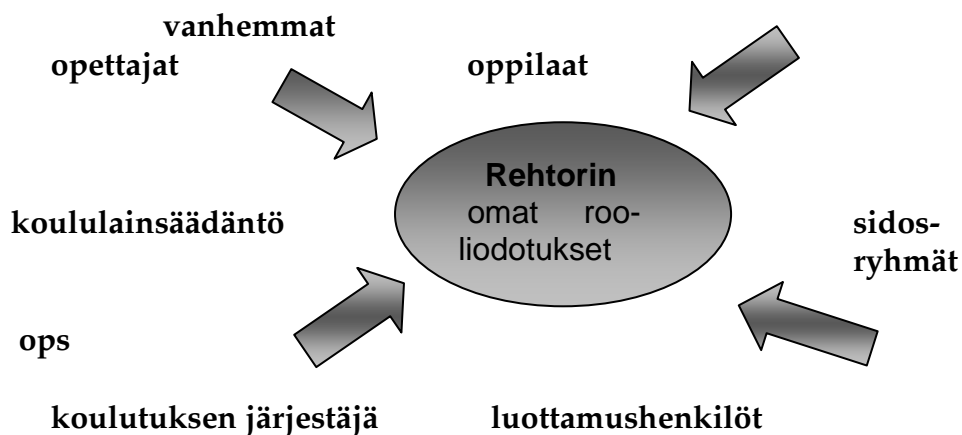
seen pedagogiseen johtajuuteen, vaan kokivat itsensä enemmän virkamiehinä ja opettajat varsinaisen pedagogisen kehittämisen ammattilaisina (Kurki 1993, 134, Isosomppi 1996, 147, Mustonen 2003, 63). Myös Vahervan (1984) tutkimuksessa rehtorit kuvasivat tärkeimmäksi työkseen hallinnon, toiseksi henkilöstöasioiden hoitamisen ja vasta kolmanneksi pedagogisen johtajuuden. Rehtorit näyttivät pitävän pedagogista johtajuutta lähinnä opettajien oppituntien seuraamisena ja sen jälkeisenä keskusteluna.

Opetushallituksen vuonna 1998-1999 teettämän opetussuunnitelmatyön vaikutuksia kunnissa selvittäneen tutkimuksen mukaan 16 haastatellun koulun opettajakunnista viisi oli sitä mieltä, että rehtorin työnkuva ei ole juuri muuttunut uuden opetussuunnitelmatyön tai uuden oppimiskäsityksen johdosta. Sen sijaan yhdeksän koulua mainitsi rehtorin roolin muuttuneen pois muodollisesta johtajuuskuvasta ja hallinnollisesta roolista enemmänkin valmentamiseksi. Näiden koulujen mielestä rehtori on parhaimmillaan pedagoginen johtaja ja opettajien tukija ja kannustaja. (Pietilä & Toivonen 2000.)

Tukiaisen (1999) tutkimuksessa peruskoulun rehtorit sen sijaan asettivat tärkeimmäksi tavoitteekseen parhaan mahdollisen opetuksen hankkimisen oppilaille. Tukiaisen aineisto on kerätty vuonna 1997, joten voidaan ajatella, että rehtoreiden työskentelytasojen priorisoinnissa on tapahtunut muutosta. Myös käsillä olevan tutkimuksen tulosten mukaan etenkin nuoremmat rehtorit sukupuolesta riippumatta painottivat juuri oppilaan edun valvontaa ja hänen hyvinvoinnistaan huolehtimista työnsä oleellisena dimensiona.

Edellä esitelty Barnettin & Longin (1986) malli painotti työyhteisön vaikutusta rehtorin pedagogisiin johtamispyrkimyksiin. Tätä kysymystä on myös Karjalainen (1991) selvittänyt Kajaanin Koulun sisäisen kehittämisen projektissa (1983-1986) ja etenkin sen viimeisessä osaraportissa. Hän näkee kouluorganisaatiossa vaikuttavan latentteja merkitysstruktuureja, jotka ohjaavat työyhteisön sosiaalista toimintaa, kuten "kieliopin säännöstö ohjaa oikeiden ja ymmärrettävien lauseiden tuottamista" (Karjalainen 1991, 14). Kansanomaisemmalta nimeltään näitä latentteja merkitysstruktuureja voidaan kutsua Karjalaisen mukaan myyteiksi.

Rehtori nähdään nykyään yhä enemmän työnantajan edustajana työpäikällä ja hänelle on langetettu useita sellaisia tehtäviä, joita kunnan kouluhallinnon virkamiehet ovat aikaisemmin hoitaneet. Toisaalta rehtorit itse kokevat (esim. Tukiainen 1999, 173, Mustonen 2003, 67) tilanteensa ristiriitaiseksi ja asemansa organisaatiossa sekavaksi etenkin, jos hänet on valittu rehtoriksi opettajakunnan joukosta. Tukiainen (1999) kuvaa rehtoria marginaali-ihmiseksi, johon kohdistetaan hyvinkin ristiriitaisia odotuksia. Näitä odotuksia syntyy rehtorin suuntaan koko ajan lisää. Mustonen (2003, 68) listaa yhteiskunnan eri tahojen rehtorille asettamia vaatimuksia, koulujen välisen kilpailun lisääntymisen kautta rehtorille asetettuja vaatimuksia, ammattijärjestöjen, koulun henkilöstön ja vanhempien asettamia vaatimuksia. Kaikkien näiden vaatimusten keskellä on rehtori, jonka oma käsitys roolistaan koulun johtajana myös asettaa hänelle omia vaatimuksiaan (kuviot 4).



KUVIO 4 Rehtorin toimintakenttä ja odotustahot Mustosta (2003) mukaellen

Sergiovanni (1991) jakaa henkilöjohtamiseen perustuvan johtamisen kolmeen osaan: *tunnejohtamiseen*, johon kuuluvat johtajan uskomukset, arvot, unelmat ym., *tietämysjohtamiseen*, joka tarkoittaa kykyä soveltaa käytännöstä johdettuja teorioita kohdattaviin tilanteisiin ja *toimintajohtamiseen*. Päätökset ja johtamiskäytänteet institutionaalistetaan koulun ohjelmissa, opetussuunnitelmissa tai opetussuunnitelmaan perustuvissa suunnitelmissa (opsesuissa). Rehtorin persoonasta riippuu, miten hän johtamistaan toteuttaa.

Koulutuksen järjestäjä eli kunta asettaa myös rehtorille omia odotuksiaan. Kunnasta riippuen rehtorin tehtäviä ja päätösvaltaa on voitu lisätä runsaastikin: opettajien valinta vakinaisiin virkoihin, tai ainakin pitkäaikaisiin sijaisuuksiin jätetään usein rehtorin tehtäväksi. Myös erilaisten virkavapauksien myöntäminen voidaan nyt entistä laajemmin delegoida kunnassa koulun rehtorille samoin opettajien koulutus- ja opintomatkat kotimaassa. Rehtorin päätösvaltaan voidaan alistaa kunnassa nyt myös koulun opetussuunnitelman hyväksyminen. Eija Syrjäläinen (1995) näkee omassa tutkimuksessaan juuri kouluittaisen opetussuunnitelmatyön yhdeksi rehtorin todelliseksi vaikuttamiskanavaksi. Opetussuunnitelman kehittämistä ja sen arviointia tehostamalla rehtori voi toteuttaa todellista muutosagentin roolia koulussa. Käsillä oleva tutkimus pyrkii osaltaan testaamaan tätä ajatusta ottamalla tutkimusaineistoksi myös opetussuunnitelmaan perustuvat suunnitelmat (opsesut).

Monet oppilasta koskevat asiat voidaan nyt hoitaa (kunnan niin päättäessä) rehtorin päätöksellä: oppilaaksi ottaminen, yksityisopiskelu oikeuden myöntäminen, oppilaan oppimäärän muuttaminen, luvan myöntäminen koulunkäynnin aloittamiseen vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin, oppilaan koulunkäyntioikeuden jatkaminen oppivelvollisuusiän täyttymisen jälkeen tai oppilaan opiskelun järjestäminen poikkeavasti. Rehtori voi antaa oppilaalle kirjallisen varoituksen, päättötodistuksen, erotodistuksen ja todistuksen oppimäärän suorittamisesta. Hän voi myös rajoittaa opetuksen julkisuutta, myöntää oppilaalle luvan poissaoloon tai määrätä opettajan myöntämään oppilaalle korkeintaan viikon poissaolon tai hän voi päättää koulukiinteistön tai huoneiston käyttöluvasta silloin, kun kyseessä on lukukautta lyhyempi aika. Kuntien taloudellisen tilan-

teen kiristyessä rehtorin tehtäväksi voi jäädä myös epämiellyttäviä työnantajalle kuuluvia tehtäviä, kuten lomautusilmoitusten jako (Tukiainen 1999, 173).

Helakorpi (2001) pitää pedagogisen johtamisen käsitettä vakiintumattomana. Se liittyy yleisiin johtamisteorioihin ja toisaalta opetuksen ja oppimisen organisointiin ja prosesseihin. Oppilaitos on asiantuntijaorganisaatio, jolle on tyypillistä oman toiminnan arviointi ja kehittäminen. Juuti (1992) puhuu aikuismaisesta organisaatiosta, jonka tunnuspiirteenä on henkilöstön korkea sitoutuminen sekä johdon ja henkilöstön hyvä yhteistyö. Aikuismainen organisaatio on tiimiorganisaatio, joka perustuu itsenäisesti toimivien ihmisten yhteistyöhön. Tässä yhteydessä usein puhutaan käsitteestä empowerment (valtauttaminen, voimauttaminen), jolla tarkoitetaan sitä, että inhimillistä energiaa vapautetaan sen kontrollin sijasta (Helakorpi 2001, 131).

Kaiken kaikkiaan pedagoginen johtaminen on yleisesti hyväksytty tavoite-tila, jota kohti rehtorin tulee johtamisessaan pyrkiä. Käsitteen monimutkaisuus ja monitahoisuus vaikeuttavat kuitenkin arkityötään tekevän rehtorin mahdollisuutta hahmottaa pedagogisen johtamisen kokonaisuutta ja näin liittää omaa työskentelyään siihen. Voidaan todeta, ettei mitään yhtenäistä toimintamallia pedagogiselle johtamiselle voida rakentaa, sillä siihen vaikuttavat rehtorin lisäksi myös kunkin koulun kulttuuri, henkilöstön tahtotila ja organisatoriset valmiudet. Käsillä olevan tutkimuksen rehtorit eivät puheessaan myöskään osanneet kuvata pedagogista johtajuutta eksaktisti, mutta heidän puheestaan on tulkittavissa pyrkimys juuri pedagogiseen johtamiseen.

4.8 Pystyykö rehtori vastaamaan haasteeseen?

Koulu toimintaympäristönä on ollut ja on suurissa muutoksissa. Viimeaikaisessa julkisessa keskustelussa on toistuvasti tuotu esille, että monien oppilaitosten rehtorit ovat uupumuksen rajamailla. Haasteet johtamiselle ovat todella suuret. Uudessa tilanteessa ei selvitä vanhoilla taidoilla, vaan koulun muuttuessa myös sen johtamisen on muututtava. Miten työnantaja (kunta) tukee muutoksen harjalla surffaavaa rehtoria? Mistä ja kuinka kouluihin saadaan aktiivisia visionäärejä, kannustajia ja innovaattoreita, jotka rautaisella asiantuntijuudellaan johtavat oppilaitoksia muutoksessa?

Paine muutokseen tulee usein organisaation ulkopuolelta, mutta myös yksilöt voivat aiheuttaa muutospainetta organisaatiossa (Helakorpi 2001, 160). Muutostarpeen voi laukaista myös jokin akuutti kriisi. Kaaosteorian kautta tarkasteltuna hyvinkin pieni muutos jossakin organisaation osasessa voi saada aikaan kulttuurin muutoksen itse kokonaisuudessa. Rehtorin on siis oleellista nähdä muutostarve ja ymmärtää sen laajuus. Muutos ei ole tavoite sinänsä, vaikka joskus onkin terveellistä tehdä asioita toisin. Edelleen kaaosteorian kautta tarkasteltuna organisaatiolla on taipumusta pyrkiä tasapainoon, sillä ihmiset kaipaavat turvallisuutta ja ennustettavia asioita ympärilleen.

Opetushallituksen (1998, 5) mukaan maamme peruskoulun rehtoreista vuonna 1997 vain 25,5 % oli alle 39-vuotiaita. Ikävuosien 40 ja 49 välille sijoittui

peruskoulun rehtoreista 33,7 %. 22,8 % peruskoulujen rehtoreista oli tuolloin 50-54 -vuotiaita. 18 % rehtoreista oli 55-vuotiaita tai sitä iäkkäämpiä. Esitetyn ikä-jakauman mukaan on perusteltua olettaa, että rehtoreiden koulutuksellinen tausta vaihtelee erittäin suuresti. Toisaalta voidaan ajatella, että ikävuodet ovat kasanneet rehtorille myös runsaammin täydennyskoulutusta. Tulevaisuus tuo tullessaan kuitenkin voimakkaita muutoksia rehtorikunnassa ja kunnissa on syytä valmistautua ajoissa kohtaamaan lisääntyvät rehtorin viran vaalit.

Amerikkalaistutkijat Schmieder, McGrevin ja Townley (1994, 285) etsivät tutkimuksessaan uuden rehtorin kriittisiä taitoja (Critical Skills for Novice Principals) löytääkseen ne avaintoiminnot, joilla rehtori voi menestyksellisesti johtaa kouluaan. Kyselytutkimukseen osallistui 450 kalifornialaisrehtoria ja 208 koulutoimentarkastajaa. Vastaajista 53 % oli ensimmäisessä rehtorin virassaan ja vastaajien työkokemus vaihteli vuodesta 15 vuoteen. Tutkimustulosten mukaan rehtorin tulee olla tietoinen itsestään ja siitä mitä hän haluaa ja mihin suuntaan työyhteisön tulee suunnata energiaansa, toisin sanoen rehtorilla tulee olla visio. Hänellä tulee olla sosiaalisia taitoja, toisin sanoen hänen tulee hallita tilannejohtaminen ja omata humaani ihmisenäkemyksensä sekä hänellä tulee olla teknisiä taitoja hoitaa koulun hallinto (Schmieder, McGrevin & Townley 1994, 285). Kaikki tuttuja ominaisuuksia myös suomalaisesta johtamiskirjallisuudesta.

Rehtoreiden koulutuksen ajan tasalla pysymisestä vastaa Suomessa työnantaja. Rehtoreiden pätevyöitymis- ja täydennyskoulutusta ovat alkaneet maassamme järjestää mm. Opetushallitus, yliopistot ja täydennyskoulutusyksiköt. Pelkästään rehtorin opettajankoulutusta ja hänen henkilökohtaisiin ominaisuuksiinsa perustuvaa johtamistapaa ei välttämättä ole pidetty riittävänä perusteena nykyaikaisen koulun johtamisessa. Näin ollen alettiin uskoa yhä enemmän johtamiskäyttäytymisen muovaamiseen koulutuksen avulla.

Rehtorin omasta aktiivisuudesta riippuu, hakeutuuko hän tarjolla olevaan täydennyskoulutukseen vai ei. Koulutustarpeesta kertoo mm. Jyväskylän yliopiston ensimmäiseksi vuonna 1996 aloittama Opetushallinnon ja rehtoreiden koulutusohjelma, jonka on suorittanut yli 350 rehtoria tai rehtoriksi aikovaa opettajaa ympäri maata. Rehtorikoulutuksen tarpeen merkityksellisyydestä kertoo myöskin Jyväskylän yliopiston päätös perustaa vuonna 1999 kasvatustieteen tiedekunnan alainen Rehtori-instituutti, jonka tehtäväksi määriteltiin oppilaitoksen johdon koulutus sekä koulutusta tukeva tutkimus (Nikki 2000, 10).

Kunnille osoitetaan näin hyvät mahdollisuudet saattaa rehtorinsa osallistumaan ammatilliseen kehittämistyöhön kustantamalla heille kyseinen koulutus. Tukiainen (1999) mainitsee, että rehtoreiden täydennyskoulutuksen tulisi olla mahdollisimman yksilöllistä. Paitsi uusien koululakien mukanaan tuomat muutospaineet, uudistuvat opetussuunnitelmat ja yhteiskunnan monikulttuurisuuden lisääntyminen, myös yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraatio- tai inkluusiopyrkimykset ja yhtenäiskoulutavoite asettavat rehtorille omat vaatimuksensa. Rehtorin profession tulevaisuutta, mahdollisuuksia ja tarpeita pohdin tarkemmin tutkimukseni lopussa luvussa 8 Päätelemät ja tutkimustulosten arviointia, sen alaluvussa 8.4.

5 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSASETELMA

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää peruskoulun (vuosiluokat 1-9) rehtorin johtamistyön eroja sukupuolen näkökulmasta. Tavoitteena on tutkimusaineistoa analysoimalla etsiä, verrata ja selittää rehtoreiden toimintakulttuureita sukupuolen viitekehyksessä. Lähtöoletuksenani on, että naisen tapa johtaa eroaa ainakin joiltain osin miehen tavasta johtaa koulua. Viimeaikainen yleinen johtamiskulttuuritutkimus niin yksityisen kuin julkisen sektorin alalla on osoittanut, että naiset johtajina toimivat ja painottavat eri asioita kuin miehet ja näin muodostavat potentiaalisen voimavaran yritysten pyrkiessä muuttamaan toimintakulttuuriaan (ks. Karento 1999 tai Juusenaho 2000). On siis perusteltua olettaa, että myös kouluorganisaatiossa johtajan sukupuolella on merkitystä.

Koska rehtorius on ollut pääosin miesten hallussa, on vaarana mitata naisia miehisen rehtoriuden mitalla, toisin sanoen käyttää miesten tapaa tai tapoja johtaa koulua jonkinlaisena kriteerinä ja asettaa se tai ne tutkimuksen lähtökohdaksi. Haluan tutkimuksellani kuitenkin enemmänkin tuoda esiin eroja miesten ja naisten välillä rehtorin roolissa 2000-luvun koulukontekstissa.

Tutkimuksen ontologisena lähtöajatuksena on suomalaisen peruskoulun johtamisen maskuliinisuuden oletus (Tukiainen 1999). Tällä tarkoitan sitä, että useimmiten arkikeskusteluissa puhuttaessa rehtorista oletetaan hänen olevan ensiksi mies. Useat tutkimukset osoittavat, että puhuttaessa Suomessa ylipäättään johtajasta, hänet mielletään sukupuoleltaan enemmän mieheksi kuin naiseksi (ks. esim. Aaltonen 1997, Mahlamäki-Kultanen 1999, Tukiainen 1999). Yvonne Hirdmanin (1990, 78) mukaan sukupuolijärjestelmä rakentuu eron ja hierarkian periaatteelle. Eron periaate merkitsee, että naiseus ja nainen ovat erottavissa mieheydestä. Naisten on helpompi ylittää mieheyden ja naiseuden rajat, sillä mies on Hirdmanin (1990) mukaan normi, johon *vajavaisetkin voivat pyrkiä*. Hierarkkisuuuden periaate taas hänen mukaansa tarkoittaa, että kaikissa tapauksissa mies ja mieheys on arvokkaampaa kuin nainen ja naiseus (Rantalaiho 1994, 10-11). Vaikka maamme peruskouluasteen päätoimisista opettajista 70 % on naisia, on heitä sen rehtoreina vain 34 %. (Tilastokeskus 2000, oppilaitostilasto). Voidaan siis perustellusti kysyä: miksi naisvaltaisella alalla kuitenkin miehet johtavat?

Työorganisaation sukupuolipolitiikka säätelee, miten ja millaisin ehdoin naisista tulee organisaation jäseniä, miten he saavat, ottavat ja vakiinnuttavat asemansa ja millaiset mahdollisuudet heillä on toimia (Karento 1999, 65). Voidaksemme hedelmällisesti etsiä oikeita vaikuttamiskeinoja koulujen kehittämiskeskustelussa on tunnettava paitsi kunkin koulun yksittäiset tarpeet suhteessa johtajuuteen, myös rehtorin sukupuolen mukanaan tuomat mahdollisuudet, sillä rehtorin merkitys koulunsa kehittämisessä lienee jo kiistaton tosiasia.

Tutkin rehtoreiden sukupuolen kautta havaittavia eroja viiden pääteeman kautta. Tutkimusteemojen perusta on osin Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen tutkimuspiirin keskusteluista muotoutuneissa teemoissa, osin liseniaattitutkimukseni (2000) naispiirin keskustelujen keskeisissä teemoissa. Teemoista kaksi ensimmäistä käsittelee tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden henkilökohtaisia valintoja ja kokemuksia työssä, loput teemat keskittyvät enemmänkin staattisena pidetyn organisaation julkisivun murtamiseen ja suomalaisen peruskoulun rehtorin arkielämän kaaoksen julkikirjoittamiseen. Tästä syystä yhtenä tutkimukseni keskeisenä organisaatiomallina esiintyy juuri kaaosteoria. Näen tutkimukseni viisi pääteemaa tutkimusongelmina.

Teemat ovat seuraavat:

1. teema uravalinta
2. teema työn oleelliset dimensiot rehtoreiden kuvaamina
3. teema koulun johtamisen ajankohtaiset ongelmat
4. teema oman sukupuolen kokeminen koulun johtamistyössä
5. teema rehtorin tulevaisuus

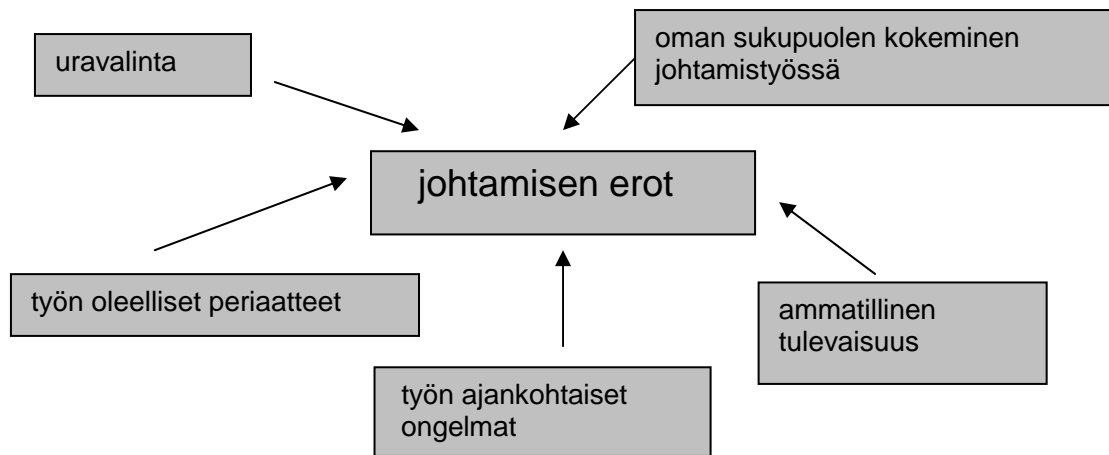
Uravalinta -teeman kautta selvitetään rehtorin ammatin valintaan liittyviä asioita, sekä pyritään kartoittamaan syitä miksi tutkimushenkilöstä tuli rehtori.

Työn oleelliset dimensiot -teeman kautta selvitetään, mitä seikkoja henkilö pitää rehtoriutensa kaikkein oleellisimpina periaatteina, joiden kautta hän pyrkii toteuttamaan johtajuuttaan koulussa.

Ajankohtaiset ongelmat työssä -teeman kautta selvitetään rehtorin koulun johtamistyössä kokemia ongelmia.

Oman sukupuolen kokeminen johtamistyössä -teeman kautta pyritään selvittämään niitä kokemuksia, joita henkilöllä on omasta sukupuolestaan ja sen mahdollisesta vaikutuksesta rehtorin työhön.

Rehtorin tulevaisuus -teema sisältää kysymyksiä, joilla selvitetään rehtorin näkemyksiä ammatillisesta tulevaisuudesta ja niistä kvalifikaatioista, joita tulevaisuudessa rehtorilta heidän mielestään odotetaan.



KUVIO 5 Koulun johtamisen eroihin sukupuolen näkökulmasta vaikuttavat tutkittavat pääteemat

Helena Karennon (1999) mukaan sukupuolineutraalisuuden ja sukupuolettömyyden lume kuuluu suomalaiseen työelämään. Työelämään liittyen sukupuolesta keskustellaan Karennon mukaan yleensä silloin, kun naiset kokevat tullessa väärin kohdelluiksi. Sukupuolineutraaliuden ymmärrän emansipaation välineeksi ja tavoitteeksi: naisten tapa tehdä työtä tulee nähdä rinnasteisena miesten tapaan tehdä työtä. Etenkin julkiseen hallintoon liitetään usein sukupuolineutraalius. Tätä mielikuvaa tukevat mm. sellaiset tekijät, kuten säädösperustaisuus, ennakoitavat ylenemisperusteet virkauralla, muodollinen samapalkkaisuus tai virkamiesten korostettu persoonattomuus asioiden käsittelyssä. Nämä tekijät eivät kuitenkaan todellisuudessa tee julkisesta hallinnosta sukupuolineutraalia, korkeintaan ehkä hiukan tasa-arvoisemman kuin työmarkkinoidemme muut osa-alueet. (Karento 1999, 11.)

Rosabeth Moss Kanter (1977) on kehittänyt mallin, jonka mukaan työorganisaation jäsenten enemmistö- tai vähemmistöryhmien perusteella muodostuvat organisaation sosiaaliset rakenteet. Sukupuoli on keskeinen enemmistön ja vähemmistön suhdetta määräävä tekijä. Työorganisaatioita luokitellaan taas sukupuolikoostumuksen mukaan seuraavasti:

- Rakenteeltaan sukupuolen mukaan eriytyneet organisaatiot, joissa vähemmistösukupuolen osuus on enintään 10 %,
- Rakenteeltaan täydentävät organisaatiot, joissa vähemmistösukupuolen osuus vaihtelee 11-40 % välillä,
- Rakenteeltaan tasapainoiset organisaatiot, joissa kummankin sukupuolen osuus vaihtelee 40-60 prosenttiin.

(Kauppinen–Toropainen, Kandolin & Haavio-Mannila 1986)

Tähän luokitukseen sijoitettuna suomalainen peruskoulu organisaationa asetuisi Tilastokeskuksen vuonna 2000 julkistaman oppilaitostilaston mukaan rakenteeltaan täydentäväksi organisaatioksi opettajakuntansa ja rehtoriensa sukupuolijaon mukaan.

Sukupuolten tasa-arvon edellytyksenä pidetään organisaation työpaikkojen tasapuolista jakoa miesten ja naisten kesken. Karento (1999) pitää merkityksellisinä myös prosesseja, joiden tuotoksena naisten ja miesten erilaiset asemat ja toimintamahdollisuudet syntyvät. Näitä prosesseja ei juuri ole huomioitu tutkittaessa työorganisaatioiden rakenteita tai yksilöllisiä ominaisuuksia (Karento 1999, 23).

Naisten sijoittumista työmarkkinoille tai heidän uralla etenemistään rasittaa edelleen perheen ja lastenhoidon myytti. Ajatus siitä, että äiti on lapselle merkityksellisempi hoitajana kuin isä, estää naisia omistautumasta uralleen, syyllistää häntä ja pönkittää Yvonne Hirdmanin (1990) mainitsemaa hierarkian periaatetta.

Peruskoulu työpaikkana tarjoaa naiselle mahdollisuuden sovittaa yhteen sekä perhe, että työ. Opetusalan virkaehtosopimus määrittelee opettajan pakolliseksi työajaksi pelkästään opetuksen ja työpäivät voivat muodostua hyvinkin lyhyiksi. Rehtorit (lukuunottamatta entisiä koulunjohtajia) sen sijaan ovat virkaajassa ja päivien pituus saattaa vaihdella runsaastikin työviikon aikana. Näin ollen on selvää, että rehtorin virkaa tavoittelee useammin mies kuin nainen, mutta viime vuosina viranhakuihin on osallistunut kasvava naisten joukko.

Koska tutkimuskohteena ovat nimenomaan *erot* naisrehtorien ja miesrehtorien johtamiskulttuurissa, tarkentuivat edellä mainitsemani tutkimusteemat aineiston analyysissä seuraavasti:

1. Erot rehtorin uravalinnassa
2. Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina
3. Erot koulun johtamisen ajankohtaisiksi koetuissa ongelmissa
4. Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä
5. Erot rehtorien tulevaisuuskuvissa.

6 TUTKIMUKSEN METODOLOGINEN VIITEKEHYS

Tutkimuksen kentässä käsillä olevaa tutkimusta voidaan luonnehtia empiirisenä ex post facto -tyyppisenä survey-tutkimuksena. Kerlinger (1973) määrittelee ex post facto -tutkimuksen systemaattiseksi empiiriseksi selvitykseksi, jossa tutkija ei voi kontrolloida eikä manipuloida riippumattomia muuttujia, koska niiden vaikutus, manifestaatio, on jo tapahtunut tai koska ne eivät luonteensa puolesta ole manipuloitavissa olevia ilmiöitä (ks. Kari & Huttunen 1981, 43). Survey-tutkimuksen pyrkimyksenä on juuri selvittää todellisuudessa vallitsevia olosuhteita kuvaamalla tiettyä populaatiota tiettyjen muuttujien jakaumien ja keskinäisten riippuvuuksien avulla (Kari & Huttunen 1981, 46-47).

Olen käyttänyt tutkimuksessani metodista triangulaatiota voidakseni tutkia itse tutkimuskohdettani eri suunnilta. Usealla tavalla kerätty ja tutkittu tutkimusaineisto tuo lukijalle esiin mielestäni monia näkökulmia tutkittavasta kohteesta ja parhaimmillaan se vahvistaa itse tutkimustulosten luotettavuutta. Vaikka olen kerännyt tutkimusaineistoa usealla eri tavalla ja käsitellyt sitä myös usealla eri metodilla, on tutkimukseni runkona ollut koko ajan tutkimukseni viisi pääteemaa.

6.1 Haastattelu tutkimusvälineenä

Haastattelu on yksi yleisemmin käytetyistä tutkimusaineiston hankintamenetelmistä ja se kuuluu ns. survey-tutkimusten piiriin. Tiedonkeruun menetelmänä se on joustava antaen haastattelijalle mahdollisuuksia toistaa, tarkentaa tai selvittää kysymystä. Haastattelijalla voi myös toisin kuin kyselykaavakkeen suhteen toimia myös haastattelutilanteessa havainnoijana ja tutkimustilanteen kontrolloijana (Jyrinki 1976, 11-12). Haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä, samoin on enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia kuin esimerkiksi postikyselyssä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 192).

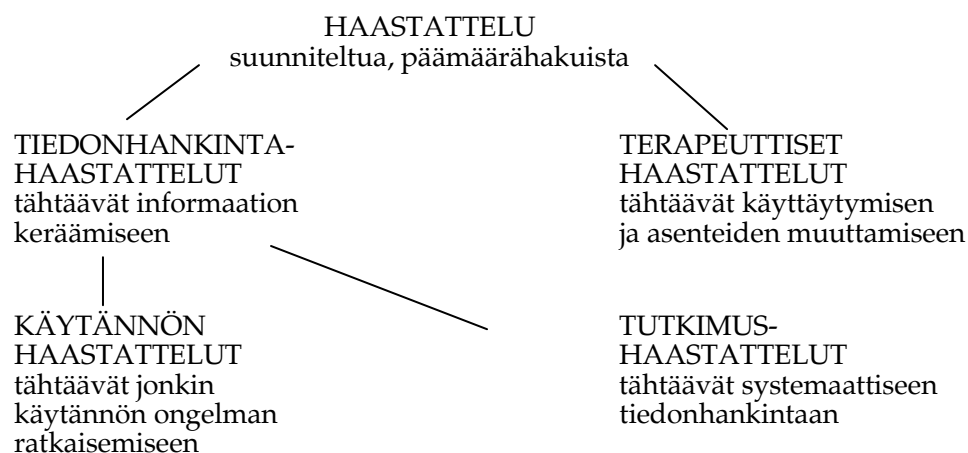
Haastattelumenetelmän heikkoutena Jyrinki (1976) mainitsee sen kalleuden tai työläyden verrattuna esimerkiksi kyselykaavakkeen tuottamaan informaatioon (Jyrinki 1976, 16). Toisaalta haastattelijan persoona tai oma asema tut-

kimuksessa saattaa aiheuttaa vastaajassa tietynlaisia käyttäytymismalleja. Tämän vuoksi haastattelijan, tutkijan, on selvitettävä sekä itselleen oma asemansa tutkimuksessa sekä tiedostettava osuutensa suhteessa tuloksiin. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2000, 192) huomauttavat, että haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia, ts. haastateltava saattaa puhua asioista, joista tutkija ei edes kysy tai hän saattaa vaieta tietyistä asioista turvatakseen itseään. Tällöin on tärkeää, miten haastattelija (tutkija) osaa tulkita haastateltavan vastauksia tällaisten kulttuuristen merkitysten ja merkitysmaailmojen valossa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 194.).

Käsillä olevassa tutkimuksessa näkyi selkeästi ero haastateltujen ja kyselykaavakkeeseen vastanneiden rehtoreiden välillä: haastatellut rehtorit eivät juuri puhuneet henkilöstöongelmistaan, mutta sen sijaan anonyyminä vastanneet kyselykaavakkeen rehtorit mainitsivat sen yhtenä ajankohtaisena pitämäänsä ongelmana koulun johtamistyössä. Haastattelijan läheisyys ja anonyymiyden puute saattoivat estää haastateltuja puuttumasta tähän kipeään ongelmaan.

Toisaalta taas tutkijan osallisuus tutkittavasta kohteesta tuo hänet lähelle tutkimuskohdetta ja helpottaa oikeiden kysymysten asettelua. Tästä johtuen käsillä olevassa tutkimuksessa ei suoritettu varsinaisia esihaastatteluita, joita esim. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 58) ehdottavat.

Haastattelu on aina suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää tiedon keruuseen. Se eroaa esimerkiksi keskusteluista juuri tämän piirteensä ansiosta, sillä keskustelulla sinänsä saattaa olla pelkästään yhdessäolofunktio (Hirsjärvi & Hurme 1985, 25.) Haastattelun lajeja on useita, mutta ne voidaan esittää tiivistetysti kuvion 6 mukaan:



KUVIO 6 Haastattelun lajit (Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985)

Canell ja Kahn (1968) nimittävät jonkin käytännön ongelman ratkaisuun pyrkiviä haastatteluita *käytännön haastatteluiksi*. Toisena haastatteluryhmänä he nimeävät *tutkimushaastattelun*. Hirsjärven ja Hurmeen (1985, 25) mukaan tämänkin tiedonkeruun kautta saatua tietoa voidaan käyttää jonkin käytännön on-

gelman ratkaisuun, mutta vasta, kun tieto on tieteellisin menetelmin varmennettu ja tiivistetty.

Eri tutkijat lajittelevat haastatteluun perustuvia tiedonkeruumenetelmiä eri tavoin. Yleisesti puhutaan *avoimista haastatteluista* ja *puolistrukturoidusta haastatteluista*. Powney ja Watts (1987) sen sijaan ovat luopuneet haastattelututkimuksen monialaisesta jaottelusta, kuten strukturoitu/ei-strukturoitu, keskitetty/ei-keskitetty, rajoitettu/syvähaastattelu jne. ja puhuvat vain haastattelun kahdesta päälinjasta: *vastauksia tuottavista haastatteluista* ja *tietoa tuottavista haastatteluista*.

Powneyn ja Wattsin (1987) mukaan vastauksia tuottavat haastattelut muodostavat kategorian, jolle on tyypillistä se, että tutkija pitää koko haastattelun ajan tiukasti kiinni kontrollistaan. Hän päättää kysymyksistä ja vastausten suunnasta, hän palauttaa rönsyilevän haastattelun alkuperäiselle radalleen ja hän myös säätelee tiukasti käytettävää aikaa. Tutkijan pyrkimykset, hänen halunsa ja kiinnostuksensa viitoittavat tätä kategoriaa.

Tietoa tuottavien haastattelujen tavoitteena taas on tehdä havaintoja osallistujan kulloisestakin asiantilasta tai sisäisestä kokemuksesta. Powneyn ja Wattsin mukaan tälle metodille on tyypillistä että sitä johtaa haastateltava itse, ei tutkija. Tutkijan tehtäväksi jää pikemminkin auttaa haastateltavaa ilmaisemaan tuntojaan ja ajatuksiaan, ilman että hän tuntisi itseään kahlehdittavan.

Puolistrukturoidusta haastattelusta on olemassa runsaasti erilaisia variaatioita. Hirsjärvi ja Hurme (1985) kutsuvat yhtä niistä *teemahaastatteluksi*, jolle on ominaista tiedossa olevat haastattelun aihepiirit, teemat, mutta niistä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Koska tutkimukseni mielenkiinnon kohteena on peruskoulun rehtorin sukupuoli ja sen mukanaan tuomat mahdolliset johtamisen erot, oli luontevaa valita yhdeksi aineistonkeruumetodiksi haastattelu. Yhtenä tutkimuksellisena päämääränäni on kuvata tutkimuksen naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden ajatuksia arkityöstään. Millaisia seikkoja he painottavat omassa johtamistyössään? Millaisia arkielämän ongelmia he kokevat? Miten he ratkovat niitä? Miten he kokevat sukupuolensa vaikutuksen työyhteisössään? Millaisia kvalifikaatioita he kokevat tulevaisuuden rehtorin tarvitsevan voidakseen johtaa koulua menestyksellä?

6.1.1 Teemahaastattelu tutkimusvälineenä

Koska liseniaattitutkimukseni (2000) käsitteli maassamme vähän tutkittua naisrehtoriutta, päädyin teemoittamaan käsillä olevan tutkimuksen haastattelu-runkoa juuri liseniaattityöni pohjalta. Teemat uravalinta, työn oleelliset dimensiot, koulun johtamisen ajankohtaiset ongelmat, oman sukupuolen kokeminen koulun johtamistyössä ja rehtorin tulevaisuus, nousivat esiin myös edellisessä tutkimuksessani naisrehtoreiden puheessa, ja niiden alle voidaan ajatella mahduttuvan kaikki rehtorin työssään kokemat haasteet. Tavoitteeni onkin nyt laajentaa näiden teemojen käsittelyä koskemaan myös miesrehtoreita ja tätä kautta etsiä mahdollisia sukupuolen mukanaan tuomia eroja.

Teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun teemat, aiheet, ovat kyllä tiedossa, mutta menetelmästä puuttuvat kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypilliset tarkat ja yksityiskohtaiset kysymykset (ks. Hirsjärvi & Hurme 1985, 36). Teema-alueet operationaalistetaan itse haastattelutilanteessa kysymyksillä. Tutkimustavan luonteeseen kuuluu, että myös haastateltava eikä vain tutkija, toimii operationaalistajana. Hirsjärvi & Hurmeen (1985, 16) mukaan tutkimushaastattelun teema-alueiden tulisi olla riittävän väljiä, jotta se moninainen rikkaus, joka tutkittavaan ilmiöön yleensä todellisuudessa sisältyy, myös paljastuisi mahdollisimman hyvin. Tutkija itse tekee lopulliset päätelmät. Teema-alueiden pohjalta keskustelu voi haastattelutilanteessa syventyä niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät. Ahonen (1994, 143) muistuttaa, että tehdessään teemahaastattelua tutkija ei saa katkaista haastateltavien antamien merkityksien ajatuksellisia yhteyksiä riippumatta minkä teeman alle tai lomaan ajatuskokonaisuus rakentuu. Teemahaastattelun käyttöä juuri tässä tutkimuksessa puoltaa myös se, että mikäli tutkija niin haluaa, voidaan tutkimuksen tuottamaa aineistoa saattaa myös kvantitatiivisen analyysin käyttöön (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 195).

6.2 Vertaileva tutkimus

Hart (1990) esittää vertailevaa tutkimusta tekeväälle tutkijalle vaatimuksen: hänen on hankittava selkeä käsitys tutkimuskohteestaan ja siitä, mitkä ovat realistiset odotukset. Vertaileva tutkimus on erityisesti yhteiskuntatieteilijöiden suosima metodi. He mainitsevatkin vertailulle kaksi eri merkitystä. Toisaalta kaiken tiedonsaannin voidaan katsoa edellyttävän vertailua ja toisaalta puhutaan varsinaisesta vertailevasta analyysistä (Hänninen 1986). Vertailevan tutkimuksen tarkoituksena on selittää ja/tai tulkita tutkittavien kohteiden, tässä nais- ja miesrehtoreiden, eroja tai yhtäläisyyksiä. Vertailulla pyritään löytämään yleistettävyyttä tai erityisyyttä tutkittavasta kohteesta (Salminen 1999, 52).

Vertailevassa tutkimuksessa voidaan käyttää useita lähimetodeja. Smelser (1976) mainitsee näiksi tilastollisen, kokeellisen, heuristisen ja case-tutkimuksen metodit. Ragin (1989) jakaa vertailututkimukset tapaus-orientoituneisiin ja muuttuja-orientoituneisiin tutkimuksiin. Tapaus-orientoituneissa tutkimuksissa (kuten omani) ei vertailtavien tapausten määrä saa olla liian suuri, jotta selityksiin voidaan päästä monipuolisesti ja erilaisia muuttujien konfiguraatioita yhdistellen. Muuttujaorientoituneisuus vie tutkimusta tilastovertailuihin, suuriin kohdejoukkoihin ja tilastollisten yleistysten etsintään. Edellisen tyyppinen tutkimus etsii kompleksisuutta, jälkimmäinen yleistettävyyttä. (Ragin 1989, 49-50.)

Komparatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä Salmisen (1999) mukaan tietyt vaiheet, joiden kautta tutkimus etenee: vertailu tulee asettaa tiettyyn valittuun teoreettiseen kehykseen ja käsitteistöön. Tarvitaan laajaa kosketusta tutkimusmateriaaliin. Aineiston valmistelu ja hankinta on seuraava vaihe tyypilliselle komparatiiviselle tutkimukselle. On päätettävä tutkimuskohteista ja aineiston keruun menetelmistä. Kolmanneksi Salminen (1999) mainitsee deskrip-

tion. Vertailtavat kohteet on kuvailtava systemaattisesti. Käytettävissä on Salmisen (1999) mukaan kaksi mahdollisuutta: luokittelu tai kuvaus. Pidän omaa tutkimustani enemmän kuvauksena mies- ja naisrehtoreiden työskentelykulttuureista. Lopuksi vertailevassa tutkimuksessa tehdään johtopäätöksiä etsien säännönmukaisuuksia, yleistyksiä. Salminen (1999, 39) mainitsee McIntyren (1985) jaon kahdesta yleistysluokasta: aidosta lainkaltaisesta yleistyksestä, joka pitää paikkansa kaikissa tapauksissa ja de facto -tyyppisestä yleistyksestä, joka pitää paikkansa tutkituissa tapauksissa. Luen oman tutkimukseni jälkimmäiseen yleistysluokkaan kuuluvaksi.

Ollakseen pätevää vertailevan tutkimuksen on täytettävä tärkein kriteeri: kahden tai useamman tapauksen tulee olla sellaisessa muodossa, että ne ovat vertailtavissa keskenään. Käsitteiden on oltava sen verran universaaleja, että niiden täydellinen kulttuurisidonnaisuus voidaan sulkea pois. Oman tutkimukseni keskeiset käsitteet ovat rehtorius ja sukupuoli. Rehtori johtaa koulua ja toimii opettajakunnan esimiehenä, hänen työnkuvansa on määritelty laissa ja sääöksissä. Ymmärrykseni sukupuolesta olen esittänyt edellä kohdassa 3.1.1.

Takala (1984, 20) esittää kritiikkiä suomalaisen vertailevan tutkimuksen suuntaan: hänen mukaansa vertaileva tutkimus Suomessa on keskittynyt lähinnä työn edellyttämien kvalifikaatioiden sekä kansakunnan ja valtion muodostumisprosessien tutkimiseen, kun taas esimerkiksi erilaisten statusryhmien välisiä suhteita selvittäviä tutkimuksia ei ole ollut esillä juuri lainkaan. Takalan kritiikki sijoittuu kuitenkin 1980-luvulle, joten tähän puutteeseen on myöhemmän ajan suomalainen tutkimus pystynyt vastamaan.

6.3 Kyselylomake tiedon kerääjänä

Tämän tutkimuksen yksi aineistonkeruutapa oli postikysely. Kysely on survey-tutkimuksen keskeinen menetelmä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 180). Survey-tutkimuksen tyypillisiä piirteitä edellä mainittujen tutkijoiden mukaan on, että tietystä ihmisjoukosta (suomalaiset peruskoulun rehtorit) poimitaan otos, kerätään suhteellisen pieni aineisto jokaiselta yksilöltä, tavallisesti kyselyllä tai strukturoidulla haastattelulla. Kerätyn aineiston avulla pyritään kuvailemaan, vertailemaan ja selittämään ilmiötä (naisrehtorius/miesrehtorius). Avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta voidaan verrata puoli-strukturoituun haastatteluun, jossa haastattelija käyttää kyselylomaketta haastattelun runkona, kysyy samat kysymykset samassa järjestyksessä jokaiselta haastateltavalta ja kirjaa sanatarkan vastauksen (ks. Eskola & Suoranta 2001, 85).

Isaac & Michael (1987, 129) kehottavat tutkijaa pitämään kyselylomakkeen niin lyhyenä, yksinkertaisena ja suoraviivaisena kuin mahdollista. Liian monimutkaiset, raskaat ja vaikeaselkoiset lomakkeet pelottavat monia vastaajia ja kasaavat tuloksia enemmän asiaan perehtyneisiin, enemmän koulutettuihin ja niihin, jotka voivat uhrata enemmän aikaa vastaamiseen. Tästä syystä tämän tutkimuksen lopulliseen kyselylomakkeeseen jäi 13 avointa kysymystä, joista seitsemän sisälsi syventävän jatkokysymyksen. Testasin kysymyksiä ennak-

koon antamalla ne vastattavaksi muutamille sellaisille rehtoreille, jotka eivät osallistuneet itse tutkimukseen nähdäkseni, olivatko kysymykset tarkoituksemukaisia ja sanonnaltaan yleisesti rehtoreiden ajatusmaailmaa vastaavia.

Lomakkeen taustamuuttujina kysyttiin jokaiselta vastaajalta sukupuoli, ikä, virkavuodet rehtorina, kouluaste, jolla kyseinen vastaaja toimi rehtorina ja arvioitu viikkotyöaika. Sukupuolen lisäksi kysytyt taustamuuttujat sisällytettiin kyselylomakkeeseen, jotta tarpeen vaatiessa myös niiden vaikutusta vastauksissa voitaisiin arvioida. Kuvaan kyselylomakkeen luokitusperusteet tarkasti kunkin kysymyksen analyysin kohdalla. Mikäli vastaaja mainitsi jonkin kysymyksen kohdalla usean eri aiheen, valitsin luokitukseen sen, jonka hän vastauksessaan mainitsi ensimmäiseksi ja jota hän käsitteli laajemmin. Muutamassa vastauslomakkeessa vastaaja ikään kuin luetteli asioita, mutta kokonaistarkastelussa nämä vastaukset kuitenkin luokittuivat yhtenäisesti samaan pääluokkaan. Vastaaja ikään kuin varmisti vastauksensa useammalla samansuuntaisella lauseella.

Kyselylomakkeen kysymykset kietoutuvat tutkimukseni viiden pääteeman ympärille, ja niiden järjestys on tahallaan hajautettu varsinaisista tutkimuksen pääteemoista. Tällä tietoisella valinnalla halusin antaa vastaajalle mahdollisuuden pohtia ja kerrata rehtoriuteensa liittyviä kokemuksia ja aloittaa helpoilla kysymyksillä (esim. miksi sinusta tuli rehtori?). Kyselylomakkeen analyysivaiheessa vastaukset käsiteltiin teemoittain, samoin itse tulokset esitellään teema kerrallaan.

6.4 Dokumenttiaineiston analyysi

Primaariaineiston ohella on mahdollista käyttää tutkimuksessa myös muunlaista aineistoa. Koulujen opetussuunnitelmiin perustuvia suunnitelmia (opsesuja) voidaan pitää dokumenttiaineistona, jonka avulla tutkijan on mahdollista syventää ja täydentää muulla tavoin hankittua aineistoa tai, kuten käsillä olevassa tutkimuksessa, pyrkiä vahvistamaan tutkimuksen ulkoista validiteettia. Koska opetussuunnitelmaan perustuvat suunnitelmat käsitellään opettajankokouksessa ja ne hyväksyy vuosittain kunnasta riippuen joko rehtori tai muu viranomaistaho, voidaan niiden sisältämää informaatiota pitää luotettavana. Näiden suunnitelmien tarkastelulla myös oppilaiden huoltajien on mahdollista seurata koulun toimintaa, sen suunnittelua ja toteutumista. Opetussuunnitelmaan perustuvat suunnitelmat ovat julkisia asiakirjoja, kuten koulujen opetussuunnitelmatkin, eikä niiden tutkimiseen tarvita erillistä lupaa, kuten monien muiden dokumenttien kohdalla on.

Dokumenttianalyysin avulla pyrin vertaamaan haastatellun rehtorin puhetta ja opetussuunnitelmaan perustuvaa suunnitelmaa keskenään ja löytämään painotuksellisia tai toiminnallisia eroja, joita voitaisiin selittää rehtorin sukupuolella. On perusteltua olettaa, että opsesusuissa tulevat julki rehtorin johtamistapaa kuvaavat elementit, ts. mitä hän pitää koulun kokonaisuuden kannalta keskeisenä johtamistoimintona.

6.5 Tutkimusaineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

Tutkimuksen empiirinen aineisto koostuu 20 peruskoulun rehtorin (10 naisrehtoria ja 10 miesrehtoria) teemahaastattelusta, näiden edustamien koulujen opetussuunnitelmaan perustuvista suunnitelmista (opspesuista), joita aiemmin kutsuttiin työsuunnitelmiksi, ja niiden tarkastelusta rehtorin sukupuolen näkökulmasta sekä 80 palautuneesta avoimia kysymyksiä sisältäneestä kyselylomakkeesta.

Tällä aineistonhankinnan monimuotoisuudella, aineistotriangulaatiolla, pyrin lisäämään tutkimuksen tulosten pätevyyttä ja koko tutkimuksen luotettavuutta. Starrin ym. (1991, 34) puhuvat tässä yhteydessä monimenetelmällisyydestä tarkoittaen, että aineiston keräämisessä käytetään monia menetelmiä, joita yhdistellään, mutta ei kuitenkaan vaihdeta kesken kaiken toiseksi, vaan yhdellä tutkimusmenetelmällä hankittuja tietoja voidaan täydentää toisella menetelmällä.

Tutkimukseni metodista valintaa voidaan kutsua myös menetelmätriangulaatioksi, sillä tutkin aineistoani usealla eri metodilla: pyrin induktiivisen tulkinnan kautta käsitteellistämään ja kuvaamaan rehtoreiden kokemuksia ja johtamistapoja sukupuolen näkökulmasta konstruktivistisen tieteenparadigman puitteissa. Induktiivisen päättelyn periaatteiden mukaan tutkimuksellinen esiymmärrykseni ja -oletukseni perustuvat olemassa olevaan tutkimukseen sekä käytännön kokemuksiin. Tutkijana olen valmis kumoaman ne, mikäli aineisto niin osoittaa.

Niissä kohdin, missä aineisto antaa myöten, käytän myös kvantitatiivisen tutkimuksen keinoja (Pearsonin Khiin neliö-testiä). Opetussuunnitelmaan perustuvien suunnitelmien analyysissä käytän dokumenttianalyysin keinoja, eritoten sisällönanalyysiä saatujen tulosten vahvistamiseksi.

Koska usean kymmenen rehtorin haastattelemine olisi ollut minulle tutkijana mahdotonta, päädyin hankkimaan osan tutkimusaineistosta kyselylomakkeiden avulla. Käytän avoimia kysymyksiä sisältävää kyselylomaketta puolistrukturoidun haastattelun tapaan. Strukturoidussa haastattelussa (lomakehaastattelussa) kysymysten muoto ja järjestys ovat kaikille samat. Strukturoidussa haastattelussa myös vastaukset ovat valmiina, ja vastaaja valitsee niistä mieleisensä. Puolistrukturoitu haastattelu eroaa tässä kohden strukturoidusta: siinä vastausvaihtoehtoja ei ole laatinut tutkija, vaan haastateltava vastaa omin sanoin (Eskola & Suoranta 2001, 86). Tässä tutkimuksessa vastaaja kirjoitti vastauksensa kyselykaavakkeeseen ja palautti sen tutkijalle. Myös tutkimuksen luotettavuutta voitiin lisätä vastaajien täydellisen anonyymiuden avulla.

Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien (opspesujen) tarkastelulla pyrin vahvistamaan tutkimuksen haastattelujen ja kyselykaavakkeiden tuottamasta informaatiosta tehtyjä tulkintoja, siis tutkimuksen ulkoista validiteettia, ja vähentämään tutkijan mahdollisesti tekemiä vääriä oletuksia. Näen koulujen opetussuunnitelmaan perustuvat suunnitelmat Uusitalon (1991) mainitsemina organisaation asiakirjoina.

Opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma on vuosittain laadittava koulun opetussuunnitelmaan liittyvä asiakirja. Laki (PkA 9 §) velvoittaa opetuk-

sen järjestäjän laatimaan vuosittain opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman, jossa määrätään opetuksen yleisestä järjestämisestä, opetustunneista ja opetuksen yhteydessä järjestettävästä muusta toiminnasta sekä työajoista, koulun ulkopuolella annettavasta opetuksesta sekä muista tarpeellisista opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista. Tämän asiakirjan laatii useimmiten opettajakunta rehtorin johdolla. Opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman perustana on koulun kevään suunnittelukokous ja sen tarkoituksena on toimia koulutyön suunnittelun välineenä, vuosittaisen toiminnan linjaajana ja pedagogisena työkaluna. Tämän asiakirjan hyväksyy kunnan päätöksestä riippuen joko lautakunta, johtokunta, koulutoimenjohtaja tai rehtori. Tämän tutkimuksen opetussuunnitelmiin perituvat suunnitelmat (yhteensä 20 kpl) ovat kaikki niiltä kouluilta, joiden rehtoreita olen haastatellut.

Tutkimusotteeni on laadullinen, joskin käytän myös määrällisen tutkimuksen keinoja niissä kohdin, missä aineisto antaa sen myöten. Starrin ym. (1991) toteavat, että kun laadullisen tutkimusotteen kautta tavoitteena on kuvailla jotakin ilmiötä, saada jokin asia ymmärretyksi ja kehittää todellisuutta vastaavasta aineistosta uutta teoriaa, tutkija voi, ja hänen jopa tulee käyttää tutkimuksessa hyväkseen sekä ns. kovaa että pehmeää aineistoa, ts. kyseessä ei ole ainoastaan sanallista, kuvailevaa aineistoa, vaan siinä voi olla myös monenlaisia kvantitatiivista aineistoa, esimerkiksi mitattuja ominaisuuksia, kyselytuloksia yms. (Starrin ym. 1991, 34-35).

Varto (1992) toteaa, että laadullisessa tutkimuksessa on kyse jonkin yleisen erityistapauksesta eli jonkin ilmiön laadusta. Laatu on itsessään yleinen käsite. Tutkimuksellisenä tavoitteena on selittää, mitä kyseessä olevat laadut kulloinkin ovat ja kuinka ne voidaan käsittää merkityksinä. Koska tutkimuskohteet ovat yksittäisiä, yleistäminen edellyttää, että kohteissa sinällään on jotakin yleistä, joka ei voi olla aika, paikka tai jokin muu numeerisesti ilmaistava, täsmällinen, yksilöllinen suure, vaan laatu, joka tekee kohteesta merkityksellisen (Varto 1992, 77). Tässä tutkimuksessa koulun johtaminen ja sen toteuttamiskulttuuri sukupuolen näkökulmasta nähdään tällaisena laatuna.

Eskola ja Suoranta (2001, 17) kehottavat tutkijaa objektiivisuuteen tarkoittaen, että tutkijan on tunnistettava omat esioletuksensa ja arvostuksensa ja otettava ne huomioon koko tutkimuksen ajan. Tutkijalla kuitenkin saa olla subjektiivinen suhde tutkimuskohteeseensa. Tutkijana minulla on subjektiivinen suhde tutkittavana olevaan ilmiöön. Rehtorius on ammatillisesti minun elämismaailmaani ja juuri se on nostanut ilmiön tutkimukseni fokukseksi.

Vuoden 2002 alussa pyysin ja sain Suomen Rehtorit ry:ltä yhdistyksen jäsenlistat, joista erottelin peruskoulun 1-6 vuosiluokkien suomenkieliset koulut ja 7-9 vuosiluokkien suomenkieliset koulut. Mukana oli myös erityiskouluja. Myöhemmin tekstissä käytän yksinkertaisuuden vuoksi näistä rehtoreista vain nimitystä peruskoulun rehtorit. Saamani jäsenlistat sisälsivät yhteensä 681 peruskoulun rehtorin yhteystiedot. Näistä naisia oli 250 ja miehiä 431. Näissä ryhmissä suoritin yksinkertaisen satunnaisotannan arpomalla osoitetarroista 100 naisrehtorin nimeä ja 100 miesrehtorin nimeä. Heille lähetin tammihelmikuun vaihteessa vuonna 2002 *kyselylomakkeen* (liite 1) kirjeen mukana (liite 1), joka sisälsi myös vastauskuoren postimerkkeineen. Kyselyn ajankohta ei

välttämättä ollut vastaajien toimenkuvan kannalta paras mahdollinen, sillä alkuvuoteen sijoittuvat rehtoreiden työssä talousarvion laadinnat, uuden henkilöstön haastattelut, syksyn tarviketilaukset ja monet muut aikaa vievät työtehtävät. Toisaalta sain asian vakavasti ottavat vastaamaan kyselyyn.

Kyselyyn vastasi 80 peruskoulun rehtoria eri puolilta Suomea. Heistä 43 oli naisia. Vastausprosentti jäi 40:een, joten kadon voidaan sanoa olleen suuri. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara (2000, 182) huomauttavat, että suurelle joukolle lähetetyt kyselyt eivät yleensäkaan tuota korkeaa vastausprosenttia. Sen sijaan, jos kyselylomake lähetetään jollekin erityisryhmälle ja jos sen aihe sattuu olemaan vastaajan kannalta tärkeä, saattaa tutkija hyvinkin saada suurempia vastausprosentteja kuin 30-40 %. Koska kyselylomake ei kuitenkaan ollut ainoa aineistonhankintamuoto tässä tutkimuksessa, voidaan 40 % palautusmäärää pitää riittävänä. Kaikkiaan tutkimukseen osallistui siis sata (100) suomalaista peruskoulun rehtoria.

Isaac & Michael (1987, 135) toteavat, että mikäli kato on yli 20 %, on syytä tarkastella, mitä osaa otoksesta edustavat vastaamatta jättäneet. Vastaamatta jättäneiden rehtoreiden tarkastelu siltä osin kun se oli mahdollista (nimi, maantieteellinen sijainti) ei tuonut esille mitään tiettyä säännönmukaisuutta, vaan vastaamatta jättäneet rehtorit edustivat peruskouluja ympäri Suomen ja heistä 57 oli naisia ja 63 miehiä. Sitä, että vastanneista oli naisia hieman enemmän kuin miehiä, voidaan selittää naisten mahdollisella halulla koettaa vaikuttaa tutkittavaan asiaan, tai että he kokivat miehiä enemmän halua puhua ja pohtia tutkittavaa asiaa. Toisaalta todellista syytä, miksi jotkut eivät vastaa kyselyyn, ei milloinkaan saada selville postikyselyn kautta, sillä heistä ei saada minkäänlaista informaatiota kyselylomakkeen lähettämisen jälkeen, sillä vastaajat esiintyivät anonymieina. Suomalainen tutkimusetiikka korostaa voimakkaasti tutkimusten henkilösuojaioikeutta. Tästä syystä kunnioitin tutkijana vastaamatta jättäneiden rehtoreiden valintaa olla vastaamatta kyselyyn enkä lähettänyt heille enää karhukirjettä, vaan päätin analysoida alustavasti saamani vastausaineiston. Vastanneiden määrä (80) antaa jo mahdollisuuden tilastoajon tekemiseen.

Tarkasteltaessa vastanneiden rehtoreiden ryhmää kokonaisuutena ei voida löytää mitään yhtenäistä tekijää, jonka voisi olettaa erottavan vastaajat niistä rehtoreista, jotka jättivät vastaamatta. Lienee varmaa, että vastanneet rehtorit kokivat tutkimusaiheen kiinnostavaksi tai että heillä oli asiasta todellista sanottavaa. Kvalitatiivisen analyysin vaivalloisuuden vuoksi on pidettävä silmällä paitsi tapausten määrää, myös kustakin tapauksesta kertyvää tekstin määrää (Mäkelä 1990, 53). Tutkimusaineiston kokoa voidaan pitää hyvänä, jos olennainen saadaan tietää ilman, että on kovin paljon kerätty turhaa (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 21).

Kyselylomakkeeseen vastanneista naisrehtoreista 15 (34.8 %) edusti 1-6 vuosiluokkien kouluja, näistä yksi oli erityiskoulu, 22 (51.1 %) vuosiluokkien 7-9 kouluja, näistä kaksi oli erityiskouluja ja 6 (13.9 %) naisrehtoria edusti 1-9 vuosiluokkien yhtenäistä peruskoulua. Vastanneista miesrehtoreista 15 (40.5 %) edusti 1-6 vuosiluokkien kouluja, 15 (40.5 %) vuosiluokkien 7-9 kouluja ja 4 (10.8 %) vuosiluokkien 1-9 yhtenäiskouluja. Yksi miesrehtori edusti erityiskoulua. Kaksi miesrehtoria ei ilmoittanut kouluastettaan.

Kyselyyn vastanneiden naisrehtoreiden keski-ikäsi tuli 50.3 vuotta (vaihteluvälillä 39-61v.) ja heidän virkavuosiensa keskiarvoksi 10.5 vuotta (vaihteluvälillä 0.5-38v.) Vastanneiden miesrehtoreiden keski-ikäsi tuli 49.2 vuotta (vaihteluvälillä 32-60v) ja heidän virkavuosien keskiarvoksi tuli 12.1 vuotta (vaihteluvälillä 0.5-30v).

TAULUKKO 1 Tutkimuksen kyselyyn vastanneet rehtorit iän keskiarvon, virkavuosien keskiarvon ja kouluasteen mukaan esitettynä

sukupuoli	iän ka	virkavuosien ka	kouluaste		yhtenäisk. 1-9 lk:t	erityis- koulut
			1-6 lk:t	7-9 lk:t		
naiset n = 43	50.3 v.	10.5 v.	14	20	6	3
miehet n = 37	49.2 v.	12.1 v.	15	15	4	1

Ennako-odotukseni mukaisesti kyselyyn vastanneista neljän rehtorin kokemukset synnyttivät lisäkysymyksiä ja syventämisen tarvetta, joten otin heihin yhteyttä ja pyysin saada vielä haastatella heitä. Kolme heistä suostui haastattelupyyntöni. Nämä haastattelut tein toukokuussa 2002.

Tutkimukseni *haastateltavat* valittiin harkitulla otannalla seuraavasti: lähetin helmikuussa 2001 faxin välityksellä kirjeen (liite 2) puhelinluetteloista löytämilleni etelä- ja keskisuomalaisille rehtoreille, ensin 25 miehelle ja 20 naiselle. Otannan edustavuutta pyrin lisäämään valitsemalla rehtoreita eri kokoisista kunnista ja eri puolilta Etelä- ja Keski-Suomea. Kuntien sisältä valitsin rehtorit satunnaisesti. Oli vaikeata löytää naisrehtoreita kohtuulliselta etäisyydeltä. Myöhemmin otin yhteyttä vielä muutamaan rehtoriin puhelimitse ja pyysin haastattelulupaa. Näin löytyi yhteensä 17 haastateltavaa rehtoria, 8 naista ja 9 miestä. Neljä heistä oli Keski-Suomesta. Niille rehtoreille, jotka vastasivat haastattelupyyntöni myöntävästi, lähetin myöhemmin tarkemman teemalistan niistä asioista, joita toivoin heidän haastattelussa pohtivan (liite 3). Haastattelun ajankohta sovittiin puhelimitse.

Tein kaikki haastattelut itse 23.3.2001-30.5.2002 välisenä aikana. Hirsjärvi ja Hurme (1985, 117) korostavat tutkijan itsensä tekemän haastattelun merkitystä. Tutkijan oma mukanaolo on heidän mukaansa oleellista, jotta hän pystyy myöhemmin muodostamaan aineistostaan muuttujia.

Haastattelun alussa selitin kullekin haastateltavalle oman positioni rehtorina ja tutkijana. Kaikki haastattelut nauhoitettiin omalle nauhalleen, ja nauhat purettiin kunkin haastattelun jälkeen paperille. Nauhoituksia kertyi kaikkiaan hiukan vajaat 30 tuntia. Puhtaaksikirjoitus tehtiin valikoiden teema-alueista ja vain haastateltavan puheesta. Kukin puhtaaksikirjoitus merkittiin haastattelun ajankohdalla sekä haastateltavan valitsemalla fiktiivisellä nimellä. Taustamuuttujiksi merkittiin rehtorin ikä, virkavuodet, kouluaste ja koulun oppilasmäärä. Vain tutkijalla on tiedossaan kunkin haastateltavan oikea nimi ja koulu.

Haastatelluista naisrehtoreista 6 edusti vuosiluokkien 1-6 kouluja ja 4 edusti vuosiluokkien 7-9 kouluja. Yksi heistä hoiti haastatteluhetkellä väliaikaisesti myös lukion rehtorin tointa. Haastatelluista miesrehtoreista 6 edusti vuosi-

luokkien 1-6 kouluja, 2 edusti vuosiluokkien 7-9 kouluja ja 2 edusti erityiskouluja, joiden vuosiluokat olivat 1-10. Haastateltujen naisrehtorien keski-ikä oli 42.6 v. (vaihteluvälillä 32-61 v.) ja heidän virkavuosiensa keskiarvo oli 10.6 v. (vaihteluvälillä 0.5-38 v.). Haastateltujen miesrehtorien keski-ikä oli 46.2 v. (vaihteluvälillä 36-59 v.) ja heidän virkavuosiensa keskiarvo oli 11.1 v. (vaihteluvälillä 1-33 v.) Haastatellut rehtorit esiintyvät tutkimuksessani suorissa lainauksissa fiktiivisillä nimillä Annikki, Ellen, Vellamo, Leena, Helena, Kaarina, Tarja, Maija, Johanna, Liisa, Mikko, Petri, Heikki, Mika, Seppo, Juhani, Keijo, Pentti, Matti ja Lauri.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen haastatellut rehtorit iän keskiarvon, virkavuosien keskiarvon ja kouluasteen mukaan

sukupuoli	iän ka	virkavuosien ka	kouluaste		erityiskoulut 1-10
			1-6 lk:t	7-9 lk:t	
naiset n = 10	42.6 v.	10.6 v.	6	4	0
miehet n = 37	46.2 v.	11.1 v.	6	2	2

Pyrin kuvaamaan ja tulkitsemaan viiden tutkimusteemani kautta tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden elämää ja kokemuksia koulun johtajina. Haastattelujen ja kyselylomakkeiden tuottaman informaation ja opsesujen yhtäaikaistella teemakohtaisella tarkastelulla, lähdetriangulaatiolla, pyrin vahvistamaan tutkimustuloksia. Niissä kohden, missä aineisto antaa mahdollisuuden tarkastella tuloksia kvantitatiivisen tutkimusotteen avulla, käytän Pearsonin Khiin neliö-testiä. Mikäli tutkimuksessa $p < .05$ todetaan, että erot ovat tilastollisesti merkitseviä.

Esittelen tutkimustulokset teemoittain niin, että ensin esittelen kunkin teeman kyselykaavakkeiden tuottaman informaation, sitten haastattelujen tuottaman informaation ja lopuksi vertaan opsesuja haastateltujen rehtoreiden puheeseen. Kunkin teeman lopuksi esitän päätelmiä.

6.6 Opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma johtamisen kuvaajana

Haastattelujen ja kyselylomakkeiden analyysin ohella tämän tutkimuksen tutkimusaineistoon kuuluu myös haastateltujen rehtoreiden edustamien koulujen opetussuunnitelmaan perustuvat suunnitelmat (opsesut). Tutkimuksen opsesut koskevat ko. koulujen lukuvuotta 2001-2002. Tutkimukseni 20 opsesusta yhden on hyväksynyt koulun johtokunnan puheenjohtaja, yhden kunnan perusopetusjohtaja sekä yhden sivistyslautakunnan johtaja. Loput 17 opsesua on kuntien delegointipäätöksellä hyväksynyt rehtori. Koostumukseltaan tutkimuksessani käyttämäni opsesut vaihtelivat kolmen A4 liuskan esityksestä yli

30 sivua paksuun nippuun, johon oli sisällytetty jopa luokittaiset lukujärjestykset.

Koska opsesu on yksi tärkeä koulun toimintaa ohjaava asiakirja ja koska opettajakunta rehtorin johdolla juuri siinä kuvaa koulutyön tärkeimpiä kulmakiviä (ja myös sitoutuu niihin), on perusteltua olettaa, että opsesussa tulee julki myös rehtorin johtamistapaa kuvaavat elementit, ts. mitä hän pitää koulun kokonaisuuden kannalta oleellisina toimintoina.

Tutkimuksen opsesut toistavat kunnasta riippumatta usein samaa formaattia. Niistä on luettavissa koulun yleinen suunnittelu, kehittämistyö ja erityistehtävät, oppilashuollon järjestämisen periaatteet, kodin ja koulun yhteistyön periaatteet, koulun ulkopuolella annettava opetus, kerhotoiminta ja muut opetukseen järjestämiseen liittyvät asiat. Useissa opsesuissa on erikseen esitelty koulun itsearviointin periaatteet ja -suunnitelma. Yhdessä opsesukaavakkeessa on varattu paikka suunnitelman hyväksyjälle. Hän kommentoi kannustavasti koulua ja kiittää selkeää opsesua.

Yleinen suunnittelu tarkoittaa opetuksen tarkan järjestämisen kuvausta ja se alkaa usein koulun toiminta-ajatuksen julkikirjoituksella. Oppituntien tarkat ajankohdat, välituntijärjestelyt, opettajien työaika, koulun loma- ja työajat sekä vanhempainiltojen aikataulutus kuvataan tarkasti. Yleisen suunnittelun piiriin voidaan lukea myös koulun lukukausien tapahtumakalentereiden esittäminen. *Kehittämistyön* alla kuvataan usein koulun hankkeet tai osallistuminen esimerkiksi kansallisiin tai kansainvälisiin projekteihin, esitellään koulun omat kehittämiskohteet ja -menetelmät sekä kouluasteesta riippuen kuvataan tärkeimmät yhteistyökumppanit. Erityiskoulujen kohdalla tässä kohden usein kuvataan koulun erityistehtävä ja toiminta-alue. *Oppilashuollon järjestämisen ja kodin ja koulun yhteistyön kohdalla* useissa tutkimuksen opsesuissa kuvataan niitä tapoja, joilla koulu pyrkii vaikuttamaan oppilaan hyvinvointiin, luetellaan oppilashuoltoryhmän kokoontumisaika ja kokoonpano.

Yhteensä 17 opsesussa kuvataan tapoja, joilla koulu ja koti viestii keskenään. Kahdessa suunnitelmassa mainitaan vain periaatteet, joita noudatetaan, mutta tarkempi toimintasuunnitelma puuttuu. Usein tässä yhteydessä mainitaan koulun vanhempainyhdistykset, koulun tiedotuslehtiset, opettajan lähettämät kuukausitiedotteet, reissuvihot, vanhempainillat ja kehityskeskustelut. *Koulun ulkopuolella annettavan opetuksen ja kerhotoiminnan* kohdalla esitykset ovat hyvin samankaltaisia: määritellään erittäin tarkasti ajankohdat, milloin luokat ovat esimerkiksi retkillä tai tutustumiskohteissa. Tämä lienee ymmärrettävää myös lainsäädännön kannalta, sillä rehtori vastaa viime kädessä kuitenkin koulun opetustyöstä ja hänen oikeusturvansa kannalta on parempi, mitä tarkemmin koulun ulkopuolinen toiminta on määritelty. Kerhotoiminnan järjestämisessä näkyy opsesuissa suuria kouluittaisia eroja ja mukana on kouluja, joissa tätä kohtaa ei käsitellä lainkaan. Voidaan olettaa, että tuntikehyksessä ei kyseinen kunta ole pystynyt osoittamaan erillistä resurssia koulun kerhotoiminnalle. *Itsearviointisuunnitelma* ei sisälly 10 tutkimuksessa mukana olevaan opsesuun. Näyttää siltä, että etenkin suurten kaupunkien/kuntien opsesuissa tätä edellytetään, mutta pienempien kuntien kohdalla näin ei ole. Toisaalta opetuksen järjestäjälle on vasta aivan viimeisten opetussuunnitelmauudistuksien yhteydessä

annettu velvoite suorittaa itsearviointia. Koska tutkimuksen opsesut ovat lukuvuodelta 2001-2002, ei tämä velvoite ole vielä ollut koulutuksen järjestäjille normiluonteisena pakkona, vaan lähinnä suosituksenomaisena ohjeena opetushallituksen laatimissa peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994, 22-23).

7 TULOKSET

Tutkimukseni metodologisen viitekehyksen esittelyn yhteydessä kuvasin tutkimusaineiston hankintavaihetta ja tutkimusjoukkoa. Seuraavassa keskityn kuvaamaan tutkimustuloksia kyselylomakkeiden vastausten, haastattelujen ja opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien analyysin perusteella. Niin kyselylomakkeiden kysymykset kuin haastattelujenkin teema-alueet tematisoitiivat siis viiteen pääteemaan:

1. Erot rehtorin uravalinnassa
2. Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina
3. Erot koulun johtamisen ajankohtaisiksi koetuissa ongelmissa
4. Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä
5. Erot rehtorin tulevaisuuskuvissa

Näitä teemoja kuvasin tarkemmin luvussa 5 Tutkimustehtävä ja tutkimusasetelma.

Olen ottanut tietoisesti tutkimukseeni mukaan runsaasti suoria lainauksia haastattelemieni rehtoreiden puheesta antaakseni lukijalle mahdollisuuden saada laajempaa informaatiota puheena olevasta asiasta. Kunkin suoran lainauksen perään olen liittännyt haastatteleman henkilön fiktiivisen, hänen itse keksimänsä, nimen ja todellisen iän.

Niissä kohdin, joissa aineisto antaa myöten, esitän myös kyselylomakkeiden määrällisen analyysin teemakohtaiset tulokset. Analyysissä on käytetty SPSS-ohjelmalla tehtyjä ristiintaulukointeja ja Pearsonin Khiin neliö-testiä.

7.1 Erot rehtorin uravalinnassa

Rehtorilta vaaditaan aina johtamansa kouluasteen opettajan pätevyys (ks. Lahinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen 2001, 241). Tämän vuoksi lähden tulosten tarkastelussani liikkeelle syistä, joiden kautta kyselylomakkeeseen vastanneet

(N = 80) ja haastateltavani (N = 20) ovat päätyneet ensiksi opettajiksi ja sitten rehtoreiksi.

7.1.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen 1. kysymyksessä vastaajia pyydettiin kuvaamaan lyhyesti miten heistä tuli rehtoreita. Vastaukset luokiteltiin tilastollista käsittelyä varten seuraavasti: 1 = hakenut itse aktiivisesti avoinna ollutta virkaa, 2 = joutunut hoitamaan virkaa jonkin koulussa sattuneen tapahtuman johdosta tai jonkin ylemmän tahon nimittämänä ja 3 = opettajakunnan ehdotuksesta ryhtynyt rehtoriksi.

Kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 51.2 % (22) mainitsi hakeneensa opettajan uransa aikana rehtorin virkaa ja tulleen valituksi. Vastanneista miesrehtoreista 43.2 % (16) ilmoitti hakeneensa ja tulleen valituksi virkaan. 37.2 % (16) vastanneista naisrehtoreista ja 40.5 % (15) vastanneista miesrehtoreista ei maininnut varsinaista viranhakuprosessia, vaan he ilmoittivat osin joutuneensa tai päätyneensä hoitamaan rehtorin virkaa koulussa ilmenneiden yhtäkkisten tapahtumien (rehtorin sairastuminen, varhaiseläkkeelle siirtyminen tms.) johdosta. Neljä vastanneista miesrehtoreista ilmoitti siirtyneensä rehtorin toimeensa sivistystoimenjohtajan, koulutoimenjohtajan tai opetuspäällikön paikalta. Yksi vastanneista naisrehtoreista ilmoitti toimivansa myös dosenttina yliopistolla. Miesrehtoreista 16.2 % (6) ja naisista 11.6 % (5) mainitsi tulleen työyhteisönsä valitsemana rehtoriksi. Heidän vastauksissaan toistui sanat *yksimielinen valinta, pyydettiin tai opettajien ehdotuksesta*.

7.1.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Haastattelujen, kuten ei kyselylomakkeidenkaan vastausten perusteella, voida selkeästi erottaa naisten ja miesten erilaisia syitä tai perusteluita opettajan ammatin valinnalle. Yksi melko yleinen selitys ammatin valinnalle yleensä näytti olleen sukulaisten opettajuus. Joko haastateltujen omat vanhemmat tai joku/jotkut muut lähisukulaiset ovat olleet opettajia tai rehtoreita, ja näin vaikuttaneet haastattelemani rehtoreiden alkuperäiseen ammatinvalintaan. Muutamat haastattelemani rehtorit mainitsivat sukulaisten opettajuuden kuitenkin kielteisenä. Seurattuaan koko lapsuutensa opettajuutta jopa elettyään lapsuutensa koulussa ja sen pihapiirissä, joissakin heistä nousi voimakas vastustus opettajan ammattia kohtaan. Lopulta he kuitenkin olivat valinneet opettajuuden ammatikseen.

Juu, minä olen ensinnäkin lähtöisin opettajaperheestä, eli mun isäni on ollut rehtorina yli kolmekymmentä vuotta ja mun äitinikin on ollut opettajana yli kolmekymmentä vuotta. Lapsena mä aina ajattelin, että musta nyt ei ainakaan tule opettajaa. Mut sitten mä kuitenkin lähetin papereita myös opettajankoulutukseen, kun sen aika tuli. Et tietyllä tavalla mä sanoisin, että mä oon ajautunut taustojeni takia opettajaksi. Liisa, 35v.

Toiset taas mainitsivat sukulaisten opettajuuden tuoneen työn realistisen kuvan heitä lähelle jo lapsena ja pitivät ammatinvalintaansa luonnollisena.

No niin, tää tausta on sikäli helppo kertoa, että kun vanhemmat ja isovanhemmat ovat olleet opettajia. No, jollain tavalla siihen on sitten tässä opettajaperheympäristössä kasvanut. Vaikka en mä itte ajatellut kouluaikoina... että viimeisenä ammattihaaveena oli just opettaja, mutta sitten vaan armeijassa selkiyty se, että hain opettajanvalmistukseen. Keijo, 49v.

Joidenkin kohdalla opettajan ammatti on ollut jo nuoruuden suuri unelma, joillekin se on ollut vaihtoehto muiden joukossa; pääsykokeiden kautta on tie opettajuuteen auennut. Muutamat haastattelemani rehtorit sen sijaan mainitsivat haaveilleensa täysin toisenlaisesta urasta ennen hakeutumistaan opettajankoulutukseen. Naisrehtoreita ovat kiinnostaneet etenkin sellaiset ammatit kuin lakimies, kirjastonhoitaja tai lääkäri ja muutamat miesrehtorit mainitsevat insinöörin, papin, ammattijohtajan tai urheiluvalmentajan ammatit alkuperäisiksi haaveammateikseen. Kaksi haastattelemaani rehtoria ovatkin kouluttautuneet ja toimineet aivan toisessa ammatissa ensimmäiset työvuotensa.

Munhan ensimmäinen ammatti ei suinkaan ollut opettaja, eikä edes koulussa. Se johtu taas siitä, että mulla itselläni oli aika hankalat kokemukset ja mä ajattelin, ettei musta tuu ainaakaan koskaan opettajaa. Mun ensimmäinen ammattini oli kirjastonhoitaja. Ellen, 51v.

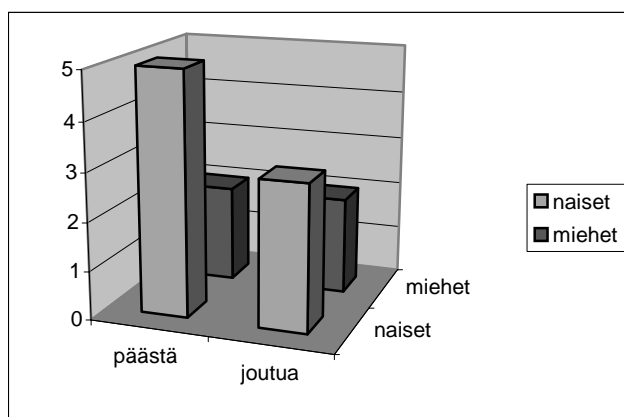
No, joka tapauksessa meitä oli semmonen poikaporukka, josta kolme lähti teologiseen tiedekuntaan ja minäkin lähdin. Hienosti sanottuna Vocatio Internaan (sisäisen kutsun) saaneena...Kun valmistuin papiksi, mulla oli tasan kaksi mahdollisuutta, et lähden suoraan opettajaksi, mut päätin sitten että kun olen kerta lähtenyt teologiseen, niin mä oon pari vuotta papina ja katson et mitä se on...80-luvun alussa mä olin auskultoimassa ja hoisin samalla siinä pienen kunnan kirkkoherran tehtäviä... Heikki, 44v.

Yksi sukupuolesta riippumaton selitys, jonka haastateltavani antoivat opettajan ammatin valinnalleen, on kiinnostus lapsiin. Haastatellut ovat usein työskennelleet opiskeluaikanaan lasten leireillä, kesäsiirtoloissa, vammaiskeskuksissa tai päiväkodeissa.

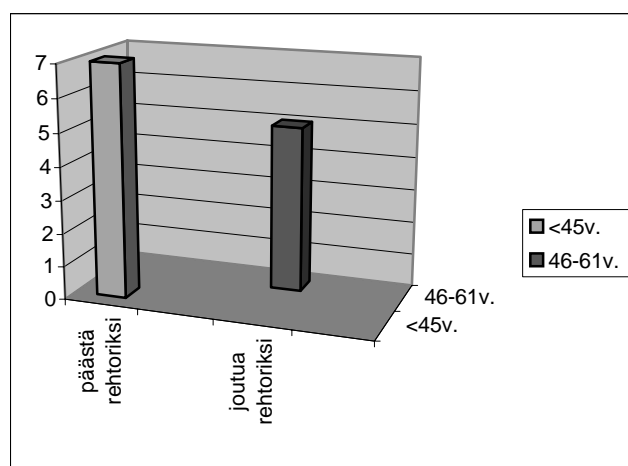
No, mulla on ollut aivan pienestä tytöstä semmonen haave, että mä haluan oikeustieteelliseen, että musta tulis lakimies... ja nyt mä oon tässä välimaastossa. Saan työskennellä lasten kanssa ja mä pelaan myös pykäläviidakossa... et ehkä elämässä toteutu tämmönen kompromissi! Helena, 32v.

7.1.2.1 Joutua vai päästä rehtoriksi?

Haastattelemini rehtoreiden kertomukset rehtorin uran alkutaipaleista sijoittuvat pääosin kahdelle dimensiolla. He mainitsivat joko *joutuneensa* rehtoriksi jostakin syystä tai sitten he mainitsivat *päässeensä* rehtoriksi. Useimmiten *pääseminen* oli tapahtunut aktiivisen viranhakuprosessin kautta. Erottelevana tekijänä tässä näytti olevan osin sukupuoli, osin ikä: Kaksi pitkään virassa ollutta, iäkkäämpää miesrehtoria ja kolme iäkkäämpää pienen koulun naisrehtoria puhuivat *joutumisesta*, käyttäen termejä *opettajakunnan esityksestä* tai *pyynnöstä* tai *olosuhteiden pakosta*. Nuoremmista haastatelluista rehtoreista (kaikki alle 45 vuotiaita), viisi naisrehtoria ja kaksi miesrehtoria puhuivat *pääsemisestä* rehtoriksi.



KUVIO 7 Rehtorin uran aloitus haastateltujen ilmoittamana (N=20)



KUVIO 8 Iän vaikutus haastateltujen rehtoriksi ryhtymisen suhteen (N=20)

Nuoret haastatellut rehtorit, naiset hiukan enemmän kuin miehet kokivat päässeensä haluamaansa virkaan. He olivat siis suunnitelleet uralla etenemistä ja olivat onnistuneet toteuttamaan pyrkimyksensä. Neljä haastateltua rehtoria eivät maininneet pääsemistä tai joutumista puheessaan tässä kohden.

Et siihen aikaan, kun elettiin 60-luvun alussa, niin tää on ollu ihan tavanomasta, siihen aikaan ei rehtorin virat, ehkä nyt lukuun ottamatta lukion rehtorin virkaa, niin ei ne ollee mitenkään semmosii haluttavia...tai että niillä olis ollu isoa merkitystä. Siihen aikaan ei kunnassa ollu koulutoimen johtoakaan olemassa, siis laisinkaan... tänä päivänä on ihan toinen juttu. Matti, 59v.

Kolme haastateltua miesrehtoria ja vain yksi naisrehtori mainitsi päätyneensä rehtoriksi vararehtoriuden, apulaisrehtoriuden tai rehtorin sijaisuuden kautta.

No nää hommat lähti ensiks siitä vararehtoriudesta liikenteeseen, et opettajakunta silloin äänesti mut siellä koulussa apulaisrehtoriks, joka oli mulle kauheen yllättävää juttu...En mä olu koskaan ajatellu, et mä alkaisin rehtoriksi! Et sitten siitä pari vuotta apulaisrehtorina ja sitten ihan niin kun vahingossa vois sanoa, tai kyllä mä aina joskus mietin ja uhosinkin, et mä alan rehtoriksi, mut että jos mun silloinen pomoni ei olis lähteny ulkomaille, niin voi olla,

etten mä olis niiden apulaisrehtoriuosieni jälkeen koskaan lähteny hakemaan rehtoriks. Mut se oli mulle loistava tilaisuus, olla siinä vuosi rehtorina ja katsoa mitä se on. Ettei tarvinnu ostaa sikaa säkissä... Mikko, 36v.

Naisrehtorit mainitsivat hakeneensa virkoja pääosin opettajuudesta käsin, vain yksi haastateltu naisrehtori ilmoitti toimineensa aiemmin koulunsa vararehtorina. Neljä haastateltua naisrehtoria ja yksi miesrehtori puhui valmistautumisesta rehtoriuteen esimerkiksi kouluhallinnon arvosanan suorittamisen kautta. Heidän kohdallaan rehtorin uran valitseminen on ollut selkeän harkittu teko, johon on alettu valmistautua ennakkoon.

No, työkaverit sit kannusti mua siihen hommaan ja ne tuumas, et mä voisin ihan hyvin olla heidän esimiehensä... ja sitä kautta sitten lähdin opiskeleen sitä opetushallinnon tutkintoo ja ilmoittauduin, et haluan rehtoriksi! Liisa, 35v.

Mää olen kyllä semmonen taistelijaluonne, et vaikka mä en ensin päässytkään, niin en mä missään vaiheessa luovuttanu, vaan mä hain uusia virkoja. En mä ronklannu kauheesti sitä koulua, ilmoitin, että haen kaikkia virkoja. Helena, 32v.

Mä olin ollu useamman vuoden vararehtorina, ja meillä jäi rehtori eläkkeelle ja mä hoidin hänen vuosilomajuttuaan. Mä en hakenu siihen kouluun, mut sinne valittiin rehtori, joka ei heti ottanut virkaa vastaan ja multa kysyttiin, että olisinko mä halukas jatkamaan, kunnes hän tulee... se oli kauheen antoisaa... Sit mä tein sen maisterijutun ihan sitä silmällä pitäen, et täyttäs ne vaatimukset korkeakoulututkinnosta.. sitten tuli tää virka ja pari muuta auki, mä hain.. Maija, 49v.

7.1.3 Päätelmät

Vaikka kyselylomakkeeseen vastanneiden mies- ja naisrehtoreiden ei voida katsoa eroavan tilastollisesti toisistaan rehtoriksi ryhtymisen syiden suhteen ($p > .05$), löytyi haastateltujen rehtoreiden puheesta mielenkiintoisia eroja: etenkin nuoret naisrehtorit painottivat miehiä enemmän hakeneensa itse avoinna ollutta tai avoinna olleita rehtoreiden virkoja. Vaikka nuoret miesrehtoritkin olivat itse hakeneet avoinna ollutta virkaa, he usein mainitsivat jonkin myönteisen rehtorikokemuksen johtaneen heitä (vararehtorius, rehtorin sijaisuus tms). Naiset mainitsivat miehiä useammin pätevyityneensä opiskelemalla ennen varsinaisia viranhakujia. Lainsäädännön muutokset, koulutuksen järjestäjän vaatimukset ja koulutuksen arvioinnin lisääntyminen ovat osaltaan vaikuttaneet koko rehtorin toimenkuvan muuttumiseen. Opettajakunnan keskuudestaan valitseman nokkamiehen tai yhteisten asioiden hoitajan perinteinen rooli on vaihtunut selkeään johtamista painottavaan professioon ja näin lisännyt kiinnostusta viranhakuun. Rehtorit yhä useammin mainitsevatkin päässeensä tai tullessaan valituiksi virkaan viranhakuprosessin kautta.

7.2 Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina

Seuraavassa kuvaan niitä koulun johtamistyön kannalta olennaisina pitämiäni asioita, joista tutkimushenkilöni puhuivat haastatteluissa tai kirjoittivat vas-

tauksissaan. Tässä kohden tarkastelun fokukseen tulevat mukaan myös opetus-suunnitelmaan perustuvat suunnitelmat.

7.2.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen kysymyksessä numero 2 rehtoreita pyydettiin mainitsemaan koulun johtamistyössä oleellisimpina pitämiään seikkoja. Annetut vastaukset luokiteltiin tilastokäsittelyä varten seuraavasti: 1 = koulun työilmapiiristä ja ihmissuhdeasioista huolehtiminen, 2 = oppilaiden hyvinvoinnista huolehtiminen, 3 = koulutyön kokonaisuuden sujumisesta huolehtiminen, 4 = riittävien resurssien hankinta, 5 = koulun taloudesta ja hallinnosta huolehtiminen ja 6 = pedagoginen johtaminen.

41.9 % (18) vastanneista naisrehtoreista ja 37.8 % (14) vastanneista miesrehtoreista mainitsi koulun työilmapiirin ja ihmissuhdeasiat yhdeksi tärkeimmistä rehtorin työtehtävistä. Haastateltuja rehtoreita vähemmän painottivat kyselyyn vastanneet rehtorit oppilaita; naisrehtoreista 9.3 % (4) ja miesrehtoreista 8.1 % (3) mainitsi työnsä yhdeksi ydintehtäväksi oppilaat ja heidän hyvinvoinnistaan huolehtimisen. Koulutyön kokonaisuuden sujumisesta huolehtiminen nousi rehtoreiden vastauksissa ilmapiirin ja ihmissuhdeasioiden ohella yhdeksi johtamistyön oleellisista seikoista, sillä 37.2 % (16) naisrehtoria ja 40.5 % (15) miesrehtoria mainitsi sen vastauksissaan. Riittävien resurssien hankintaa painotti 4.7 % (2) naisrehtoria ja 5.4 % (2) miesrehtoria. Koulun taloudesta ja hallinnosta huolehtimista painotti 2.3 % (1) naisrehtoreista ja 5.4 % (2) miesrehtoreista. Pedagogisen johtamisen oleellisuutta johtamistyössään korosti 4.7 % (2) naisrehtoria ja 2.7 % (1) kyselyyn vastannut miesrehtori. Tilastollista eroa naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden oleellisena pitämien dimensioiden välillä ei tässä esiintynyt ($p > .05$).

Myös iän ja virkavuosien yhteyttä rehtoreiden vastauksiin tutkittiin tämän kysymyksen kohdalla ristiintaulukoinnin ja Khiin neliö-testin avulla. Vastajien ikä luokiteltiin kolmeen luokkaan seuraavasti: 30-45 -vuotiaat, joita vastanneista oli yhteensä 22 henkilöä, 46-53 -vuotiaat, joita vastanneista oli yhteensä 21 henkilöä ja 54-61 -vuotiaat, joita vastanneista oli yhteensä 37 henkilöä.

Lähes puolet, 45,5 % (10) 30-45 -vuotiaista rehtoreista mainitsi koulun työilmapiiristä ja ihmissuhdeasioista huolehtimisen tärkeimmiksi työnsä dimensioiksi. Myös 46-53 -vuotiaista rehtoreista 38.1 % (8) ja 54-61 -vuotiaista 37.8 % (14) mainitsivat saman asian työnsä oleellisimmaksi tehtäväksi. 40.9 % (9) 30-45 -vuotiaista, 38.1 % (8) 46-53 -vuotiaista sekä 37.8 % (14) 54-61 -vuotiaista rehtoreista mainitsi koulutyön kokonaisuudesta huolehtimisen tärkeimmäksi työnsä dimensioksi. Khiin neliö-testin tulos paljasti, että tilastollista merkitsevyyttä työn oleellisten dimensioiden ja rehtorien iän välillä ei ole, sillä $p > .05$.

Vastanneiden rehtoreiden virkavuodet luokiteltiin tässä kolmeen luokkaan: alle 5 vuotta virassa olleet, joita vastanneista oli yhteensä 12 henkilöä, 5-15 vuotta virassa olleet, joita vastanneista oli yhteensä 44 henkilöä ja yli 15 vuotta virassa olleet, joita vastanneista oli 24 henkilöä. 45.5 % (20) 5-15 vuotta virassa olleista rehtoreista piti koulun työilmapiiristä ja ihmissuhdeasioista huolehtimista tärkeimpänä. Samoin teki 33,3 % (4) alle 5 vuotta virassa olleista ja 33.3 % (8) yli 15

vuotta virassa olleista. Khiin neliö-testin tulos osoitti, että tilastollista merkitsevyyttä rehtoreiden virkavuosien ja työn oleellisten dimensioiden välillä ei ole, sillä $p > .05$.

Rehtorit painottivat työyhteisön ilmapiiristä ja ihmissuhdeasioista sekä koulutyön kokonaisuuden sujumisesta huolehtimista työnsä oleellisena tehtävänä. Voidaan olettaa näiden seikkojen vievän runsaasti rehtorin aikaa ja siksi ne koettiin myös tärkeinä. Toisaalta myös ongelmat mainituissa asioissa näkyvät koulun arjessa lähes välittömästi. Tulos on selkeä vastaus aiemmin luvussa 4.6 esittelemälleni Juutin (1998) tekemälle tutkimukselle, jossa esimiesten suurin ongelma tuolloin oli juuri ongelmat ihmissuhteissa. Tämän päivän rehtorit esimiehinä pyrkivät painottamaan nimenomaan ihmissuhdetaitoja omassa johtamistyössään.

7.2.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Haastateltujen rehtoreiden mielipiteet työnsä oleellisiksi koetuista dimensioista näyttivät jakaantuvan paitsi sukupuolen, myös rehtorin iän ja koulun koon mukaan. Yleisesti voidaan sanoa, että nuoret rehtorit, niin naiset kuin miehetkin (6 henkilöä, kaikki alle 45 v.), painottivat oppilaan edun valvontaa omassa työssään. Heidän mukaansa rehtorin työn pääasiallinen tehtävä on valvoa ja toimia niin, että oppilaiden myönteinen oppiminen varmistuu. Pyrkimys pedagogisen johtajuuteen nousi esiin selkeästi.

Kuusi naisrehtoria ja kolme miesrehtoria painotti puheessaan rehtorin ihmissuhdetaitoja ja henkilökunnan työtyytyväisyyden takaamista. Näille naisrehtoreille koulutyön kokonaisuuden hallinta ja koulun arjen sujuminen näytti korostuvan enemmän kuin haastatelluille miesrehtoreille.

Oikeudenmukaisuus on musta hiroeen tärkeää, jos sitä ei toteuta, niin voi kyllä sanoa, että iteltään nakertaa työtä alta... on luotettava siihen mitä opettajat tekee ja arvostettava sitä! Helena, 32v.

Musta kaikkien pitäis voida kokea työnsä mielekkääks ja samanarvoiseksi. Maija, 49v.

Mää näen ihan yksinkertaisesti, että rehtori pitää kokonaisuuden lankoja käsissään. Rehtorin tehtävä on nähdä kokonaisuus tasapuolisesti. Et tää vaatii tietyn ihmistyyppin, joka osaa hoitaa viittäkymmentä asiaa kerralla... eikä mene kaikkeen mukaan...rehtorin pitää pysyä aika coolina, vaikka mitä tulis...Että jos johtaminen on jossain muualla kuin rehtorilla, niin silloin koulun asiat on huonosti! Annikki, 53v.

Miesrehtoreista neljä näki itsensä organisoijana tai järjestelijänä, jonka pääasiallisena tehtävänä on tarjota opettajille mahdollisuus toteuttaa opetustaan mahdollisimman hyvin. Opettajat pitivät heidän mukaansa hallussaan opettamisen ammatillisen osaamisen. Naisrehtorit eivät maininneet puheessaan tätä.

Mä nään tän rehtoriuden semmosena järjestelijän työnä, et mä yritän täällä järjestää palikat niin, että että se työ minkä opettajat tekee,olis joustavaa ja et se sujus. Seppo, 45v.

Mun käsitykseni mukaan rehtori on organisoija. Se luo opettajille edellytyksiä toteuttaa sitä opettajan työtä. Se on semmosta valmistelevaa työtä. Petri, 39v.

Niin rehtori, kun koulusihteerikin, siivoojat, vahtimestari tai ruokahuolto, me ollaan siellä tukihenkilöitä, mahdollistamassa sen, että opettaja voi tehdä sen kasvatustyön mikä oppivelvollisuuteen kuuluu! Mika, 41v.

Et rehtorihan ei voi valvoo sitä opetuksen tasoo siellä luokassa, et miten se tehdään. Mä saatan mennä katsoon sinne tunniks, pariks, mutta ei tässä työssä oo mahdollista seurata kymmeniä tunteja ja todeta onks sun opetus hyvää vai huonoo. Mun mielestä semmonen keskinäinen luottamus, et yhteen hiileen puhalletaan, niin se olis hyvä juttu... Mikko, 36v.

Kolme haastateltua naisrehtoria ja kaksi miesrehtoria painottivat puheessaan tiimityön merkitystä yhtenä johtamisen välineenä. Tiimien kautta rehtori toisaalta vie asioita eteenpäin ja toisaalta kuulostelee opettajien ajatuksia ja asenteita. Kolmen naisrehtorin puheessa vilahdi ajatus jaetusta johtajuudesta, mutta sen merkitystä ei kuitenkaan tyhjentävästi selitetty.

Mä haen semmosta jaettua johtajuutta, se on täällä nyt semmosta... että me vasta rakennellaan sitä, et mä pidän tärkeänä sitä, että rehtorillakin on, jos nyt ei voi sanoa johtoryhmä-jossain koulussa ne voi olla tiimejä- tässä talossa tiimi-sana on ihan painajainen, niin nyt se on sitten työryhmä, ja niissä ihmisiä, joiden kautta mä saan yhteyden ja asioita eteenpäin... Helena, 32v.

Etenkin vähemmän aikaa rehtorin virassa olleet miesrehtorit painottivat muun ohella hallinnollisten toimien onnistumisen merkitystä hyvälle koulun pidolle.

No kyllä ainakin tässä alussa tää hallinnointi menee edelle, et saa kaikki palikat käsiinsä: et esimerkiks tää lukujärjestyksen teko on aika keskeinen asia rehtorille. Että opettajathan arvioi, että jos on paska lukujärjestys, niin et sää mitään sit osaakkaan, et se on semmonen keskeinen juttu siinä. Mikko, 36v.

Kolme pitkään rehtorina toiminutta miesrehtoria korosti rehtorin työn voimakasta muuttumista viimeisen vuosikymmenen aikana. Heidän puheessaan painottui ammattitaitoinen henkilökunta, sen pysyvyys ja yhteiset projektit.

Mutta sitten pitäs koko ajan olla ajan hengessä mukana, pitäs pystyä keksiin semmosia pikkujuttuja mukaan, niin kun nyt tää LUMA-kokeilu. Me ollaan siis LUMA-pilottikoulu Pentti, 54v.

No, rehtorin työnkuva on kokonaan muuttunut.. vielä enempi kuin opettajan...rehtorista on tullu enempi niin kun johtaja, niin kun se ymmärretään jossain liike-elämässä. Aikasemmin se oli lähinnä yhteisten asioiden hoitamista. Yks rehtorin päätavoite musta on, että se saa porukkansa koko ajan hakemaan jotakin uutta ja muuttumaan... Matti, 59v.

Kaksi pienen koulun naisrehtoria mainitsi kokevansa itsensä enemmän opettajaksi kuin johtajaksi. Korkea opetusvelvollisuus ja pieni henkilöstö kiinnitti heitä enemmän oppilaisiin ja luokkatilanteisiin kuin hallinnon hoitamiseen tai henkilöstöasioihin. Haastatelluista miesrehtoreista ei yksikään ollut pienen koulun rehtori (oppilasmäärä < 100).

No oleellista on tietenkin se, et mä oon enemmän opettaja kun rehtori, niin mä oon lapsillekin se esimerkki. Se painottuu enemmän siihen lasten kanssa olemiseen. Mut oonhan mä sitten kouluni yhdyshenkilö kaikkiin virastoon ja vanhempiin nähden. Tarja, 37v.

7.2.3 Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien tuottama informaatio

Oppilaan hyvästä huolehtiminen, hänen myönteisen oppimisensa varmistaminen konkretisoitui nuorempien rehtoreiden opsesuissa. Myös rehtorin sukupuolen mukainen ero näkyi tässä kohden selkeästi, sillä kahdeksassa naisrehtorin johtaman koulun opsesussa kuvattiin koulun oppilashuoltotyö erittäin tarkasti säännöllisesti tapahtuvaksi oppilaan hyvinvointia tukevaksi toiminnoksi. Näissä opsesuissa lueteltiin oppilashuoltoryhmän kokoonpano ja yhteistyötahot. Myös erityisopetukselliset järjestelyt kuvattiin tässä kohden. Myös viidessä miesrehtorin johtaman koulun opsesussa kuvattiin oppilashuoltoryhmän säännöllinen toiminta, sen kokoonpano ja toimintaformaatti. Myös näissä opsesuissa kuvattiin koulun erityisopetuksen järjestelyt tässä kohden. Viiden haastatellun miesrehtorin johtaman koulun opsesussa ei mainittu oppilashuollollisia asioita lainkaan. Yhdessä näistä viidestä viime mainituista opsesusta mainittiin koulun viikoittainen erityisopetukseen käytetty tuntimäärä sen kummemmin kuvaamatta itse järjestelyjä. Neljässä ei mainittu edes sitä.

Oppilaan roolin merkitys korostui myös selkeästi naisrehtoreiden edustamien koulujen opsesujen kehittämishankkeissa. Yleisimmät naisrehtoreiden johtamien koulujen hankkeet käsittelivät sellaisia aiheita kuten kiusaamisen ehkäisy, työilmapiirin ja työtapojen kehittäminen, atk-opetuksen kehittäminen, tilankäytön tehostaminen, monikulttuurisuus ja tapakasvatus. Miesrehtoreiden johtamien koulujen opsesujen kehittämishankkeet koskivat puolestaan osallistumista erilaisiin hankkeisiin ja projekteihin (mm. LUMA, Comenius), koulu-kulttuurin kehittämistä, oppilaiden käyttäytymistä, opettajien tiimityöskentelyn kehittämistä tai valinnaiskurssien uudelleen suunnittelua.

7.2.4 Päätelmät

Kyselyyn vastanneet nais- ja miesrehtorit eivät eronneet paljoakaan keskenään työnsä oleellisena pitämiensä dimensioiden suhteen. Valtaosa nais- ja miesrehtoreista korosti koulun ilmapiiristä, ihmissuhteista sekä koulutyön kokonaisuuden sujumisesta huolehtimista oleellisimpina työnsä dimensiona. Myöskään kyselyyn vastanneiden rehtoreiden iällä tai virkavuosien määrällä ei tämän tutkimuksen mukaan ollut merkitystä vastanneiden koulun johtamistyön olennaisten dimensioiden suhteen. Voidaan ajatella, että työilmapiirin tai ihmissuhdeasioiden hoitamatta jättäminen samoin kuin koulutyön kokonaisuudesta huolehtimisen laiminlyönti näkyvät nopeasti koulun arjessa ja näiden merkitys korostui tästä syystä selkeästi tutkimuksen rehtoreiden vastauksissa. Koulun arkirutiinien sujuminen ja työilmapiiri ovat myös selkeästi toisistaan riippuvaisia. Selkeästi, hyvin organisoidusta arjesta huolehtimisen voidaan olettaa vaikuttavan suoraan työilmapiiriin ja ihmissuhdeasioihin niin oppilaiden kuin henkilöstönkin keskuudessa.

Haastatellut rehtorit toivat puheessaan esiin kyselylomakkeeseen vastanneita enemmän sukupuolen, iän ja koulun koon. Yleisesti voidaan sanoa, että haastatelluista nuoret rehtorit, niin naiset kuin miehetkin (yhteensä kuusi henkilöä, jokainen 45:ttä vuotta nuorempi) painottivat oppilaan edun valvontaa omas-

sa työssään. Voidaan ajatella uudistuneen opettajankoulutuksen vaikuttaneen myönteisesti opettajien pyrkimykseen toteuttaa luokkatilanteessa pedagogista johtajuutta ja tämän vaikuttaneen myös heidän siirryttyään rehtoreiksi. Naisrehtorit painottivat puheessaan hieman miehiä (6 naisrehtoria/3 miesrehtoria) enemmän rehtorin ihmissuhdetaitoja ja henkilökunnan työtyytyväisyyden merkitystä hyvälle johtamistyölle.

Miesrehtorit painottivat taas enemmän hallinnon merkitystä, sujuvaa lukujärjestyksen tekoa ja resurssien hankkimista. Neljän miesrehtorin mukaan opettajat ovat opetuksen ammattilaisia ja rehtorin tehtävän he näkivät lähinnä resurssien ja mahdollisuuksien järjestelijänä ja organisoijana. Etenkin nuori miesrehtori koki lunastavansa johtajuuden työyhteisössään näiden seikkojen sujumisen kautta.

Pienten koulujen naisrehtorit (2 henkilöä) mainitsivat identifioituvansa enemmän opettajaksi kuin rehtoriksi. Korkea opetusvelvollisuus ja pieni henkilöstö kiinnittivät heidän mukaansa heitä enemmän oppilaisiin ja luokkatilanteisiin kuin hallintoon. Naisrehtoreiden johtamien koulujen oppilasmäärät vaihtelivat 35 ja 478 oppilaan välillä. Vastaavasti miesrehtoreiden johtamien koulujen oppilasmäärät vaihtelivat 132 ja 500 oppilaan välillä.

Vaikka tutkimuksen rehtorit eivät juuri määritelleet pedagogista johtajuutta tavoiteltavaksi johtamisensa tilaksi, he kuitenkin puhuivat oppilaan hyvästä huolehtimisesta, työyhteisön ilmapiiristä, ihmissuhdeasioista hallinnoin ohella. Kaikkia näitä voidaan pitää pedagogiseen johtamiseen kuuluvina elementteinä. Kyselyyn vastanneista rehtoreistakin vain kaksi naista ja yksi mies mainitsi nimensä pedagogisen johtamisen työnsä oleellisena dimensiona.

Haastatellut naisrehtorit painottavat johtamistyössään miehiä hieman enemmän sukupuolikategoriensa mukaisia pehmeitä arvoja, keskustelua, hoivaa ja hyvää oloa, kun taas miehet painottavat oman sukupuolikategoriensa mukaista asiakeskeisyyttä ja organisointikykyä.

Karjalaisen (1991, 21) esittämä ajatus siitä, että suomalainen rehtori ei ole halukas korkeaprofiiliseen pedagogiseen johtamiseen, vaan lähes kammoaa sitä, ei saa vahvistusta tässä tutkimuksessa. Vaikka rehtorit eivät nimeäkään pedagogista johtajuutta yhdeksi työnsä tärkeimmistä dimensioista, he selkeästi puhuvat siitä. Voidaan olettaa, että käsitteenä pedagoginen johtajuus ei ole selkiytynyt ainakaan kaikille rehtoreille, mutta he pyrkivät arkityössään toteuttamaan juuri sitä.

Opsesujen tarkastelun kautta vahvistui käsitys siitä, että nimenomaan nuoremmat (45 vuotta nuoremmat) rehtorit, naiset hieman miehiä enemmän, pyrkivät paitsi puheessaan, myös konkreettisesti koulun arkityössä painottamaan oppilaan edun valvontaa yhtenä työnsä tärkeimmistä dimensioista. Kahdeksassa naisrehtorin ja viidessä miesrehtorin johtaman koulun opsessussa selostetaan tarkasti oppilashuollollisia asioita. Koulun kehittämishankkeet painottuvat naisten johtamissa kouluissa opsesujen kautta tarkasteltuina enemmän oppilaan hyvän olon varmistamiseen, kiusaamisen ehkäisyyn ja monipuolisiin opetusmenetelmiin. Miesrehtorit painottivat enemmän erilaisia hankkeita tai koulun organisatorisia järjestelyjä.

7.3 Erot koulun johtamisen ajankohtaisiksi koetuissa ongelmissa

Kuvasin suomalaisen koulutuspolitiikan muutoksia 1990-luvulla ja niiden vaikutusta rehtorin työhön tarkemmin edellä luvussa 4. Uudistunut lainsäädäntö ja koulutuksen järjestäjän, kunnan tai kuntayhtymän, merkityksen ja vastuun korostuminen ovat asettaneet myös yksittäisen koulun johtajan suurten hallinnollisten muutosten eteen. Rehtorin työ koettiin aiemmin lähinnä luottamustoimeksi, joka hoidettiin opettajan työn ohella ja joka oli pääosin yhteisten asioiden hoitoa koululla (Isosomppi 1999). Tänä päivänä puhutaan jo rehtorin professiosta, omasta koulutuksellisesta ja ammatillisesta työstä, jonka merkitys koulun kehittämisessä on kiistaton. Muutos rehtorin työssä ei ole ollut kivuton ja se on luonut uusia ongelma-alueita rehtorin jokapäiväiseen työhön. Seuraavassa kuvaan kyselyn ja haastattelujen kautta esiin tulleita rehtorin työn ajankohtaisiksi koettuja ongelmia ja tarkastelen niitä vastaajan sukupuolen näkökulmasta. Keskeiset ongelmat liittyvät oppilaisiin ja heidän perheidensä kasvaaviin ongelmiin, resurssien vähyyteen, työn lisääntymiseen, ajanpuutteeseen, palkkaukseen ja henkilöstöongelmiin.

7.3.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen kysymyksessä 3 vastaajia pyydettiin mainitsemaan koulun johtamistyössä kokemiaan ajankohtaisia ongelmia. Vastaukset nostivat esiin osin samoja teemoja kuin haastattelutkin, mutta myös yllättävästi sellaisen ongelma-alueen, josta haastatellut rehtorit eivät puhuneet.

Koska kyselylomakkeen kysymys 9 (mihin seikkaan/seikkoihin rehtorin työssä haluaisit vaikuttaa?) liittyi sisällöllisesti läheisesti kysymykseen numero kolme, käsittelen myös kyselylomakkeen kysymyksen 9 tuottaman informaation tässä kohden.

Kysymys numero 3:n vastaukset luokiteltiin tilastollista käsittelyä varten viiteen luokkaan: 1 = oppilaiden ja heidän perheidensä kasvavat ongelmat 2 = ongelmat koulun henkilöstössä, 3 = resurssien vähyys, 4 = rehtorin töiden jatkuva lisääntyminen ja kasaantuminen, 5 = ajanpuutteesta johtuva kiire. Ongelmat henkilöstössä ovat sellainen ongelmakenttä, joka ei ilmennyt haastateltujen rehtoreiden puheessa. Näyttää siltä, että kun kyselylomakkeeseen vastanneet rehtorit yhteensä painottivat haastateltuja rehtoreita enemmän työnsä oleellisina dimensioina koulun työilmapiiriä ja ihmissuhdeasioita, he myös kokivat ne ongelmallisempina kuin haastatellut rehtorit. Toisaalta voi olla, että haastattelijan läsnäolo vaikutti haastatteluissa niin, että rehtorit eivät joko halunneet tai kehdanneet puhua ihmissuhdeongelmista työpaikallaan, vaan sivuuttivat ne ennemmin merkityksettöminä. Niiden kyselyyn vastanneiden osalta, jotka mainitsivat yksinäisyyden työssään jo tässä kohden yhtenä ajankohtaisena ongelmana, ja koska tätä samaista asiaa kysyttiin myös kyselylomakkeen kysymyksessä 10, päätin käsitellä yksinäisyyden erikseen kappaleessa 7.3.4 Rehtorin yksinäisyys- kokovartalo puudutus.

Kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 34.9 % (15) ja 37.8 % (14) vastanneista miesrehtoreista koki oppilaiden ja heidän perheidensä kasvavat ongelmat ajankohtaisina johtamisensa ongelmina. Kyselyn naisrehtoreista 20.9 % (9) ja 18.9 % (7) miesrehtoreista koki ongelmat koulun henkilöstössä ajankohtaisiksi oman työnsä kannalta. Naisrehtoreiden vastauksissa etenkin opettajien loppuunpalaminen, työuupumus ja sen hoitamattomuus, sitoutumattomuus uudistuksiin tai pelot opettajuuden katoamisesta mainittiin usein. Miesrehtoreiden vastauksissa esiintyivät taas henkilöstön klikkiytymät, ”ohijohtajat”, opettajien oman työn väheksyntä tai täydennyskoulutukseen sitoutumattomuus syinä henkilöstössä koettuihin ongelmiin.

Suurin ongelma on miten saada opettajat sitoutumaan yhteisiin tavoitteisiin. Monille koulu on vain pakollinen työpaikka, josta lähdetään heti kun kello soi!
miesrehtori, 34v.

Naisrehtoreista 14 % (6) ja 24.3 % (9) miesrehtoreista koki resurssien vähyden rehtorin työn ajankohtaiseksi ongelmaksi. Rehtorin töiden jatkuvan lisääntymisen ja kasaantumisen koki ongelmaksi 18.6 % (8) vastanneista naisrehtoreista ja vastaavasti 10.8 % (4) miesrehtoreista. Kiirettä piti ongelmana 11.6 % (5) vastanneista naisrehtoreista ja 8.1 % (3) vastanneista miesrehtoreista.

Vaikka kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden välillä oli sukupuolen mukaisia painotuseroja, kyselyn tilastollinen käsittely osoittaa, että tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden sukupuolella ei ole tilastollista merkittävyyttä puhuttaessa ajankohtaisista ongelmista, joita he kokivat työssään sillä $p > .05$.

Kyselylomakkeen kysymyksessä numero 9 vastaajaa pyydettiin pohtimaan seikkoja, joihin hän työssään haluaisi vaikuttaa. Lähtöoletuksena oli, että rehtorit haluaisivat vaikuttaa juuri ongelmiksi koettuihin seikkoihin. Aineiston perusteella luokitus tehtiin seuraavasti: 1 = ei mihinkään erityisesti, 2 = rehtorin palkkaus, 3 = koulun perustehtävään keskittyminen, 4 = kollegiaalisen yhteistyön määrä, 5 = rehtorin työmäärä apulaisrehtorijärjestelmän kautta, 6 = oppilaiden hyvinvointi, 7 = rehtorin hallinnollisen vallan lisääminen ja 8 = koulun yleinen kehittäminen.

Ristiintaulukointi osoitti, että yhdeksässä solussa havaittu frekvenssi jää alle Khiin neliö-testin salliman vähimmäismäärän (5), joten tässä kohden luokitusta oli tarpeen tiivistää yhdistämällä viisi luokkaa *muut* -luokaksi. Uusi luokitus tehtiin seuraavasti: 1 = muut (yhdistelmä luokista 1, 4, 6, 7 ja 8), 2 = rehtorin palkkaus, 3 = koulun perustehtävään keskittyminen ja 5 = rehtorin työmäärään apulaisrehtorijärjestelmän kautta.

Uusi ristiintaulukointi osoitti, että 27.9 % (12) naisrehtoreista ja 16.2 % (6) miesrehtoreista halusi vaikuttaa juuri rehtorin työmäärään apulaisrehtorijärjestelmän kautta. Heidän mukaansa apulaisrehtorijärjestelmä tulisi ulottaa koskemaan myös oppilas- ja henkilöstömäärältään pienempiä kouluja. Kyselyyn vastanneista miesrehtoreista 21.6 % (8) ja naisrehtoreista 14 % (6) halusi vaikuttaa rehtorin palkkaukseen. Naisrehtoreista 14 % (6) ja miesrehtoreista 13.5 % (5) halusi vaikuttaa koulun perustehtävään keskittymiseen. Heidän mukaansa reh-

toreiden aika kuluu pääosin sellaiseen toimintaan, joka ei edistä koulun perustehtävän, opetuksen ja oppimisen, toteutumista.

Huomattavaa tässä kohden on, että lähes puolen (yhteensä 46,3 %) vastaajajoukon vastaukset hajaantuivat kysymyksen numero 9 kohdalla alkuperäisiin luokkiin 1, 4, 6, 7 ja 8 niin, että ristiintaulukoinnissa havaitut solufrekvenssit jäivät pieniksi, sillä 44.2 % naisrehtoreiden (19) ja 48.6 % miesrehtoreiden (18) vastauksista sijoittuivat uudessa luokituksessa "muut" -luokkaan. Vaikka yli kolmannes (yht. 36.3 %) kyselyyn vastanneista rehtoreista vastasi kysymykseen 3 kokevansa yhtenä ajankohtaisena ongelmana oppilaiden ja heidän perheidensä kasvavat ongelmat, miesrehtoreista vain kolme ja naisrehtoreista vain neljä mainitsi oppilaan hyvinvoinnin seikkana, johon haluaisi työssään vaikuttaa. Voidaan olettaa, että vastaajat kokivat ongelman sellaiseksi, johon rehtorin toiminnalla ei voida juuri vaikuttaa. Toisaalta voidaan ajatella ongelman olevan niin suuren, että siihen ei haluta ottaa kantaa.

7.3.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Rehtorin palkkaus on sidoksissa koulun kokoon. Sen määrittävät palkkaperusteryhmät eli koulussa päätoimisena opettajana (viikoittainen opetusvelvollisuus vähintään 16h) toimivat. Palkkaperusteryhmien määrä vaihtelee vuosiluokkien 1-6 kouluissa 12:sta 31:een ja siitä ylöspäin. Rehtorien palkka-asteikot vaihtelevat näin 2499,65 - 2996,55 € välillä kalleusluokan mukaan. 7-9 vuosiluokkien koulujen palkkaperusteryhmien määrät vaihtelevat 1-20 ja siitä ylöspäin ja vastaavasti rehtorien palkka-asteikot 2582,08 - 3403,94 € välillä kalleusluokan mukaan. Erityiskoulujen rehtoreiden palkkaperusteryhmät vaihtelevat 6:sta 26:een ja siitä ylöspäin ja erityiskoulujen rehtorien palkka-asteikot vastaavasti 2582,08 - 3403,94 € välillä kalleusluokan mukaan (OVTES 2003-2004, 68). Palkkaluokkien lisäksi tulevat virkaehtosopimuksen mukaiset määrävuosikorotukset sekä kunnan maksamat mahdolliset muut lisät. Pienten koulujen rehtorien (ent. koulunjohtajien) palkkaus koostuu opettajan peruspalkasta ja koulun palkkaperusteryhmien lukumäärän mukaan määräytyvästä opetusvelvollisuuskertoimesta sekä palkkaperusteryhmien mukaan määräytyvästä opetusvelvollisuuden huojennuksesta (OVTES 2003-2004, 81).

Palkkaperusteryhmien lukumäärä määrittää myös rehtorin viikoittaisen opetusvelvollisuuden. Virkarehtoriuden raja on maassamme 12 palkkaperusteryhmää. Koulun koon mukaan rehtorin opetusvelvollisuus voi vaihdella 1-13 viikoittain 1-6 vuosiluokkien koulussa ja 1-12 viikkotuntia peruskoulun 7-9 vuosiluokkien koulussa. Erityiskoulun koon mukaan rehtorin opetusvelvollisuus vaihtelee 2-13 viikkotuntia (OVTES 2003-2004, 50).

Suomalaisen peruskoulun luokanopettajista miehiä on noin 33 % ja lehtoreista noin 28 % (OH:n moniste 32/1998). Näin ollen heidän viikoittainen tuntikertymänsä opettajinakin muodostuu usein suuremmaksi kuin naisten, sillä naiset eivät juuri opeta teknistä työtä tai poikien liikuntaa ja näin tunnit kertyvät miesopettajien opetettavaksi omien oppituntien lisäksi. Tutkimuksessa haastatelluista kolme pienehkön koulun ja kaksi suuren koulun naisrehtoria puhuivat palkkauksensa ja työmääränsä ristiriidasta.

Palkkaus on heikko lenkki... musta pitäs maksaa paremmin, niin valikoituis parempi aines rehtoriksi... Maija, 49v.

Rehtorin palkkaus on semmonen ongelma, hyvillä ylitunneilla opettaja voi tienata saman kuin rehtorikin. Jos halutaan hyviä rehtoreita, niin kyllä palkkaukseen pitäs satsata...Eikä se oo kyllä koulun koko, joka sanelee rehtorin palkan, täytyy olla joitakin muita kriteerejä. Kyllä pikkukoulussa joutuu tekeen kaikki samat paperit eikä siitä korvata ... Leena, 51v.

Toisaalta pienen koulun rehtorin opetusvelvollisuutta on pienennetty juuri hallinnollisten töiden vuoksi. Rehtori voi vaikuttaa palkkaukseensa itse ottamalla opetettavakseen ylitunteja. Näin tehdessään hän itse lisää sekä palkkaansa että työmääräänsä. Ylituntijärjestely ei ole mahdollista suurten koulujen rehtoreille. Tilastokeskuksen palkkatilasto (2002) osoittaa, että palkansaajanaisten säännöllisen työajan keskiansio kuntatyönanatajalla on 84 centtiä miesten euroa kohden.

7.3.2.1 "Aamulla puoli kuus talo on hiljainen, on aikaa omalle työlle..."

Ajan puute näyttää olevan toinen tutkimuksen haastateltujen rehtoreiden työssä kokema yleinen ongelma. Rehtorin työn voimakas muuttuminen, sen laaja-alaistuminen ja monipuolistuminen syö rehtoreiden aikaa heidän tärkeinä pitämiltään asioilta. Virkaehtosopimus määrittelee rehtorin työajan kokonaistyöajaksi, joka on soveltuvien osin koulun toiminnalliset vaatimukset huomioon ottava toimistotyöaika. Tässä kohden sopimuksen pöytäkirjamerkintänä huomautetaan, että rehtorin tehtävät ovat osittain sellaisia, että niiden tekeminen toimistotyöajan rajoissa on vaikeaa. Osa rehtorin tehtävistä voidaan tarkoituksenmukaisemmin tehdä muualla kuin koululla. Työmäärä vaihtelee lukuvuoden aikana huomattavasti. Näistä syistä työaika muodostuu joustavaksi lukuvuoden eri aikoina ja päivittäinkin poiketen tältä osin toimistotyöajasta (OVTES 2003-2004, 49).

Kyllähän se on semmone kiireellisyys, et uusia asioita on tullut paljon ja niitä tulee tänne koko ajan lisää. Et semmonen byrokratia on lisääntyny kaameesti...joutuu tekeen kaiken maailman tilastoja, suunnitelmia ja selvityksiä siitä ja tästä...Seppo, 45v.

On mulla joskus ollu semmonen ajatus, et vois tulla töihin aamulla, juoda kupin kahvia ja selata Hesaria ja kattoo mitä maailmalla tapahtuu...Saisko sieltä jotakin filosofista tai tietopohjaa...semmosen laajemman näkökulman. En mä o vielä koskaan pysty siihen... Mikko, 36v.

Haastatellut nais- ja miesrehtorit kuitenkin käsittelivät ajan puutettaan hieman eri näkökulmista. Haastatteluista kuusi naisrehtoria painotti oppilashuollollisten asioiden voimakasta lisääntymistä ja ajan puutteesta johtuvaa kyvyttömyyttään auttaa oppilaita ja heidän perheitään. Oppilaiden kokema hätä kyllä huomattiin, mutta siihen ei ehditty tai pystytty syventymään riittävästi. Toisaalta kolme naisrehtoria korosti puheessaan oppilaiden huoltajien, poliittisten päättäjien ja virkamiesten lisääntyviä vaatimuksia suhteessa kouluun ja rehtoriin.

Nyt se näkyy oikein selkeesti, että ne yhteiskunnan ongelmat... vanhemmat eroaa, ja yhtäkkiä lapsilla on monta kotia ja tavarat siellä sun täällä... ja sitten teini-ikästen vanhemmat alkaa

yhtäkkiä elään uutta teini-ikää ittekin... jotakin ne käy siinä läpi... ja sitten täällä hyppää kaamea määrä kaikenlaista vierailijaa ja tutustujaa... ja se nappaa sitä aikaa multa...Leena, 51v.

Et minulla on kyllä semmonen tietty hätä, et tiedäkö oppilaasta tarpeeksi, jotta osaan käsitellä häntä oikein, etten vaadi liikaa, ahdistaa, tai muuta...Annikki, 53v.

Neljä haastatelluista miesrehtoreista koki ajan puutteen kohdistuvan etenkin pedagogiseen johtamistyöhönsä ja koulun kasvatustehtävään yleensä. Käsitettä pedagoginen johtaminen vastaajat eivät tässä kohden määritelleet. Tässä kohden neljän miesrehtorin mainitsevat syyt erosivat selkeästi yllä esiteltyjen kuuden naisrehtorin ajanpuutetta käsittelevistä vastauksista: siinä missä naisrehtorit mainitsivat ajanpuutteen syyksi kyvyttömyyteen paneutua kunnollisesti oppilashuollollisiin asioihin, miehet korostivat juuri oppilashuollollisten asioiden voimakkaan lisääntymisen yhdeksi syyksi ajanpuutteeseensa. Heidän mukaansa etenkin rehtorin oppitunnit jäävät heikolle valmistelulle paperityön lisääntymisen johdosta. Neljä miesrehtoria ja yksi naisrehtori puhuivat myös koulujen saneeraamisesta tai rakentamisesta ja siitä syntyvästä rehtorin työmäärän lisääntymisestä ja ajan puutteesta.

Se kaikki muu on niin iso juttu, et tuntuu, että ne on kaikki vasemman käden tunteja mitä rehtori pitää... ja kun tää rakentaminen on kestänyt neljä vuotta, ensin suunnitteleminen ja sitten lobbaaminen, kyllä mä sitä oon harrastanut, siis eri tahoille, siis nimenomaan poliitikojen suuntaan siinä määrin, että nyt kunnassa sanotaan, et me saatiin liian hienot tilat... Heikki, 44v.

Palkkauksen, ajanpuutteen ja kiireen lisäksi haastatteluissa nousivat esiin myös kuntien erilaiset tilanteet koulujen resurssoinnissa. Isoissa kunnissa näytti olevan resursseja enemmän, mutta pienissä kunnissa rehtori joutui taistelemaan koko ajan vähenevien resurssien kanssa. Tämä ongelma näytti olevan yhteistä tämän tutkimuksen sekä nais- että miesrehtoreille.

No, kyllä meillä ainakin on ongelmana se tuntiresurssin vähyys, alimitoitettut pudjetit. Pyöritetään todella vähällä rahalla aina sitä samaa vaan... Kaarina, 58v.

Erityisoppilaiden integraatio tai inklusio yleisopetuksen luokkiin tai kouluihin eivät ole kunnissa tuoneet mukanaan luvattuja resurssilisäyksiä koulujen tuntekehyksiin tai erityisopetuksen tuntimääriin. Rehtorit joutuvat toteuttamaan integraatiota vuodesta toiseen joko samoilla tai jopa vähenevillä tuntimäärillä.

7.3.3 Tutkimuksen rehtoreiden ilmoittama työaika

Virkaehtosopimuksen mukainen viikoittainen ns. täysi työaika peruskoulun rehtorilla on 38 tuntia 15 minuuttia (KVTES 2003-2004, 45 ja OVTES 2003-2004, 49). Kyselykaavakkeeseen vastanneiden miesrehtoreiden viikkotyöajan keskiarvoksi tuli lähelle haastateltujen ilmoittamaa: 43.3 tuntia, samoin naisrehtoreiden: 44.4 tuntia. Miesvastaajien arviot työajastaan vaihtelivat 35 tunnista yli 60 tuntiin ja naisvastaajien vastaavasti 37 tunnista yli 60 tuntiin. Rehtorien iällä tai virkavuosien määrällä ei näyttänyt olevan vaikutusta viikkotyöaikaan, sillä

myös runsaan kokemuksen omaavat rehtorit, niin naiset kuin miehet, arvioivat tekevänsä yli 50 tunnin työviikkoja.

Rehtorin työnkuvan yhtenä ongelmana erityisesti pienten koulujen naisrehtorit pitivät juuri ylityön korvausjärjestelmää. Suuren opetusvelvollisuutensa (jopa 22 viikkotuntia) johdosta he kokivat mahdottomaksi ylitöiden takaisinoton esimerkiksi vapaana.

Haastateltujen naisrehtorien ilmoittaman viikkotyöajan keskiarvoksi tuli 43.5 tuntia. Ilmoitukset vaihtelivat 38 tunnista 50 tuntiin viikossa. Haastateltujen miesrehtoreiden ilmoittaman viikkotyöajan keskiarvoksi tuli 45.5 tuntia. Heidän ilmoituksensa vaihtelivat 40 tunnista 55 tuntiin. Naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden tekemät viikoittaiset työajat eivät näyttäneet eroavan toisistaan merkittävästi.

TAULUKKO 3 Tutkimuksen rehtoreiden ilmoittaman viikkotyöajan keskiarvot. Suluissa vaihteluväli

sukupuoli	kyselyn rehtorit	haastatellut rehtorit
naiset	44.4 h (37-60h)	43.5h (38-50h)
miehet	43.3 h (35-60h)	45.5h (40-55h)

Vaikka rehtoreiden ilmoittamien viikkotyöaikojen keskiarvot eivät vaihtele keskenään suuresti, voidaan kuitenkin todeta ryhmien sisäisen vaihtelun suuruus.

Vaikka mä mielestäni osaan kyllä sanoa eikin, niin kyllä mä teen tosi pitkää päivää ja joskus väsyttää. Mä pidin viime vuonna kirjaa työtunneistani ja mä tein 200 tuntia ylimäärästä vuodessa. Mä tein semmosta kuuspäivästä viikkoa. Mika, 41v.

Kokemus näytti tuovan etenkin naisrehtorille kykyä rajata omaa työaikaansa.

Mut kyllä mä nykyään jo osaan suojata itseäni, mä voin olla joskus itsekäskin ja sano ei. Kokemusta on jo ja tietoa, perhe on kyllä ollu mahtava. Voisin kuvitella, että jos naisella ei olis perhejutut kunnossa, tää olis kylä todella raskasta... Johanna, 34v.

Varsinaisen työpäivän päätyttyä rehtorit mainitsivat jäävänsä kansliaan tekemään rästiin jääneitä hallinnon töitä tai vastaamaan soittopyyntöihin. Myös erilaiset iltamenot vievät runsaasti rehtorin aikaa.

Et se taustatyö on pakko hoitaa. Sitä vaan ei täällä ymmärretä, et jos mä istun täällä, niin kuka meidän puolesta puhuu? On pakko mennä sellisiin tilaisuuksiin missä tapaa oikeenlaisia ihmisiä.. et tää on ollu hirveen stressaavaa. Heikki, 44v.

Eräs haastateltujen rehtoreiden mainitsema työaikaongelma oli työpäivän enustamattomuus. Toisin sanoen aamulla rehtori ei voi olla varma, voiko hän toteuttaa edellispäivänä suunnittelemansa työrupeaman. Yhtäkkäinen tapahtuma koulussa saattaa hetkessä muuttaa rehtorin koko työpäivän aikataulun ja sisällön.

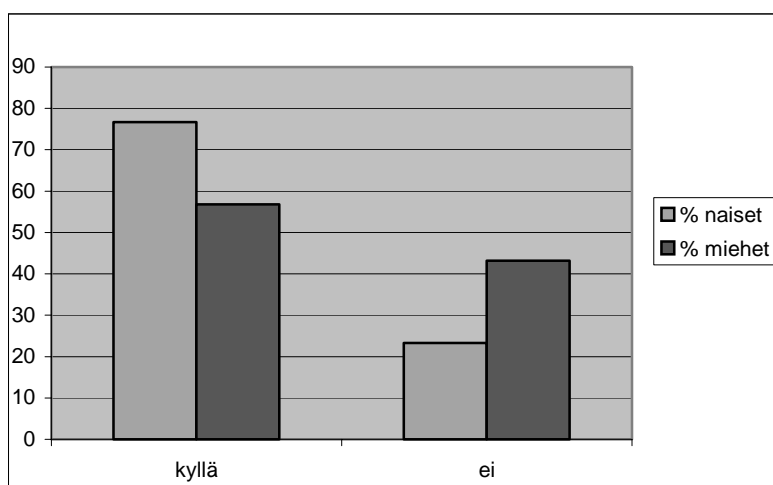
Kun tässä työssä ei voi ennakoida sitä työpäiväänsä, et sitä ajattelee, että mä teen nyt ne ja ne työt välttääkseni kiirettä, niin sit tulee joku täysin akuutti juttu, joko oppilaasta tai henkilökunnasta johtuva, niin silloin ne työt jää...tästä tulee se ajatus, et miten mä tästä selviän... sit pidentää työpäiviään ja tekee sunnuntaina... ja sit se kierre alkaa! Ellen, 51v.

7.3.4 Rehtorin yksinäisyys – kokovartalopuudutus

Koska lisensiaattitutkimukseni (Juusenaho 2000) naisrehtorit puhuivat erittäin paljon rehtorin kokemasta yksinäisyydestä, päätin kysyä myös tähän tutkimukseen osallistuneilta nais- ja miesrehtoreilta heidän mahdollisesti työpaikalla kokemastaan yksinäisyydestä. Kyselylomakkeen osiossa 10 kysyttiin juuri rehtorin mahdollisesti kokemasta yksinäisyydestä ja sen laadusta, ja kun muutama vastaaja mainitsi juuri sen yhdeksi ajankohtaiseksi ongelmaksi työssään, käsitelenn kysymys numero 10 vastaukset myös tämän teeman alla.

7.3.4.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen 10. kysymyksellä haluttiin selvittää kyselyyn vastanneiden rehtoreiden mahdollisesti työssä kokemaa yksinäisyyttä. Vastaukset luokiteltiin ensin kahteen luokkaan 1 = kyllä ja 2 = ei. Vastaukset vahvistivat oletusta siitä, että rehtorit kokivat työssään yksinäisyyttä. Naisrehtorit näyttivät kokevan yksinäisyyttä työssään enemmän kuin miesrehtorit, sillä 76,7 % (33) vastanneista naisrehtoreista ja 56,8 % (21) miesrehtoreista ilmoitti kokevansa yksinäisyyttä työssään. Sen sijaan 23,3 % (10) naisrehtoreista ja 43,2 % (16) miesrehtoreista ilmoitti selkeän kielteisen vastauksen kysymykseen: he eivät kokeneet työssään yksinäisyyttä.



KUVIO 9 Tutkimuksen kyselykaavakkeeseen vastanneiden rehtoreiden kokema yksinäisyys (N= 80)

Ne rehtorit, jotka eivät kokeneet yksinäisyyttä työssään, mainitsivat haastateltujen rehtoreiden tavoin uskovansa usein siihen, että tietty yksinäisyys kuuluu rehtorin työhön tai että työsuhte apulaisrehtorin kanssa toimi.

Naisrehtoreiden kokeman suuremman yksinäisyyden tunteen yhtenä syynä voisi olla juuri apulaisrehtorijärjestelmän puuttumisen heidän johtamallaan koululla. Apulaisrehtorijärjestelmä toimii vain kouluilla, joiden palkkaperusteryhmien (niiden opettajien määrä, joiden opetusvelvollisuus ko. koululla ≥ 16 vh) lukumäärä on suurempi kuin 32. Jokaisella koululla ja rehtorilla tulee kuitenkin olla vararehtori. Tämä asema on kuitenkin nimellinen, sillä varsinaista palkkaa ei vararehtoriudesta makseta. Ainoastaan, mikäli vararehtori korvaa rehtoria tämän työssä oman virkansa ohella, maksetaan kunnasta riippuen opetusvelvollisuuden välisestä erosta ylituntipalkkio. On luonnollista olettaa, että selkeän palkkauksen puuttuessa rehtori ei juuri delegoi töitään vararehtorille eikä näin ollen saa tältä kaipaamaansa kollegiaalista tukea. Toisaalta haastatellut tutkimuksessa selvisi jo aiemmin, että kaksi pienten koulujen naisrehtoreista identifioi itsensä enemmän opettajaksi kuin rehtoriksi.

Kysymyksen 10 vastausten kautta esiin nousi tutkimusaineistossa jo aiemmin toisessa yhteydessä ilmennyt ajatus rehtoreiden kokemasta johtamisen yhdestä ajankohtaisesta ongelmasta: opettajakunnan sitoutumattomuudesta koulun uudistuksiin. Rehtorit kokivat sukupuolesta riippumatta, että opettajakunta piti heitä usein enemmän työnantajan edustajana kuin opettajien puolesta puhujana. Tästä syystä rehtoriin haluttiin tietoisesti pitää tietty etäisyys ja näin rehtorin yksinäisyyden tunne työssä saattoi lisääntyä.

Rehtorin työ on erittäin yksinäistä. Koko henkilöstö odottaa rehtorilta paljon, vain muutama on valmis antamaan enemmän kuin pakollisen työpanoksensa. Rehtori saatetaan kokea enemmän työnantajan edustajaksi, johon jotkut opettajat haluavat pitää seloän etäisyyden. naisrehtori, 58v.

Kyselylomakkeen tilastollinen käsittely osoittaa, että merkitsevää eroa miesten ja naisten työssä kokeman yksinäisyyden välillä ei voida osoittaa, sillä $p > .05$, mutta voidaan sanoa sen olevan tilastollisesti suuntaa antava.

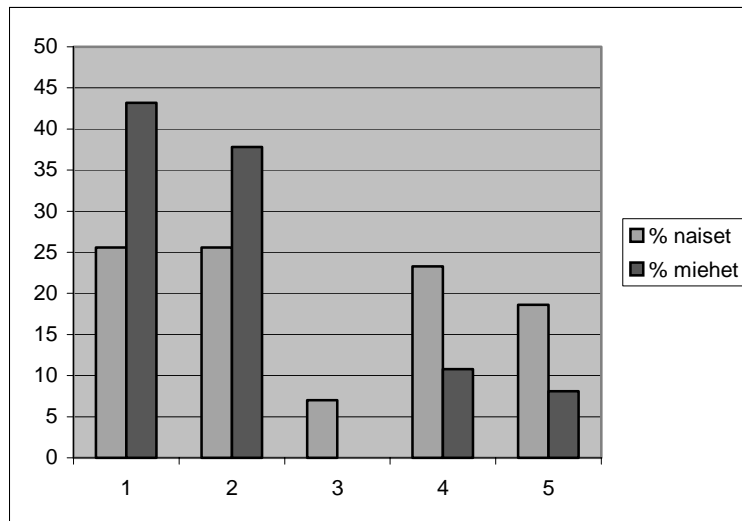
TAULUKKO 4 Yksinäisyyttä työssä

Yksinäisyyttä työssä	nainen	mies	yhteensä
kyllä	33 (76.7 %)	21 (56.8 %)	54 (67.5 %)
ei	10 (23.3 %)	16 (43.2 %)	26 (32.5 %)
yhteensä	43 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 5 Yksinäisyyttä työssä

yksinäisyyttä työssä	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	3.622	1	.057

Kyselylomakkeen 10. kysymyksen vastaukset luokiteltiin myös sen mukaan, millaisissa tilanteissa rehtorit mainitsivat kokevansa yksinäisyyttä. Luokitukset tehtiin tilastollista käsittelyä varten seuraavasti: 1 = ei koe yksinäisyyttä, 2 = päätöksentekotilanteet, 3 = salassa pidettävät asiat, 4 = kollegiaalisen tuen puute ja 5 = henkilöstöasiat.



KUVIO 10 Tilanteet, joissa kyselykaavakkeeseen vastanneet rehtorit kokivat yksinäisyyttä (N=80)

Kyselyyn vastanneista miesrehtoreista 37,8 % (14) ja 25,6 % (11) naisrehtoreista ilmoitti tuntevansa yksinäisyyttä päätöksentekotilanteissa. Salassa pidettävien asioiden yhteydessä yksinäisyyttä tunsi 7,0 % (3) naisrehtoreista. Miesrehtorit eivät maininneet tätä lainkaan tuntevansa yksinäisyyden syyksi. Kollegiaalisen tuen puutteesta johtuvaa yksinäisyyttä koki 23,3 % (10) naisrehtoreista ja 10,8 % (4) vastanneista miesrehtoreista. Henkilöstöasioiden yhteydessä yksinäisyyttä tunsi 18,6 % (8) vastanneista naisrehtoreista ja 8,1 % (3) miesrehtoreista.

Koska kyselyyn vastanneet miesrehtorit eivät maininneet lainkaan salassa pidettäviä asioita yksinäisyyden tunteen yhteydessä, tuli tämän luokan yhdeksi solufrekvenssiksi 0. Näin ollen Khiin neliö-testiä ei voida sellaisenaan käyttää. Havainto on tutkimuksen kannalta kuitenkin merkittävä, sillä rehtoreiden puheen sisältö eroaa tässä kohden sukupuolen mukaan. Yksikään miesrehtori ei maininnut salassa pidettäviä asioita työssä kokemansa yksinäisyyden syyksi. Salassa pidettäviksi asioiksi koulussa voidaan mainita henkilötietoja sisältävät asiapaperit, oppilaiden ja henkilöstön esimiehelle kertomat henkilökohtaiset asiat, kuten työhön liittyvät ongelmat, ongelmat perheissä ja yksityiselämässä, avunpyynnöt yms. Tilanteen korjaamiseksi luokkia yhdistettiin ja näin saatiin uusi luokitus: 1 = ei koe yksinäisyyttä, 2 = päätöksentekotilanteet, 3 = kollegiaalisen tuen puute ja 4 = muut (yhdistelmä luokista 3 ja 5), jonka jälkeen Khiin neliö-testiä voitiin käyttää.

Vastanneista miesrehtoreista 37,8 % (14) ja 25,6 % (11) naisrehtoreista koki yksinäisyyttä päätöksentekotilanteissa. Kollegiaalisen tuen puutteen mainitsi yksinäisyytensä syyksi 23,3 % (10) naisrehtoreista ja 10,8 % (4) miesrehtoreista.

Luokkaan *muut* asettui nyt 25.6 % (11) naisrehtoreiden vastauksista ja 8.1 % (3) miesrehtoreiden vastauksista. Khiin neliö-testi osoittaa, että tilanteiden, jossa yksinäisyyttä koettiin, ero naisten ja miesten välillä on merkitsevä, sillä nyt $p < .05$.

TAULUKKO 6 Tilanteet, joissa kokee yksinäisyyttä

tilanteet, joissa kokee yksinäisyyttä työssä	nainen	mies	yhteensä
ei koe yksinäisyyttä	11 (25.6 %)	16 (43.2 %)	27 (33.8 %)
päätöksentekotilanteet	11 (25.6 %)	14 (37.8 %)	25 (31.3 %)
kollegiaalisen tuen puute	10 (23.3 %)	4 (10.8 %)	14 (17.5 %)
muut tilanteet (yhđ.luokat 3 ja 5)	11 (25.6 %)	3 (8.1 %)	14 (17.5 %)
yhteensä	43 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 7 Tilanteet joissa kokee yksinäisyyttä

tilanteet joissa kokee yksinäisyyttä	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	8.024	3	.046

7.3.4.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Haastatellut naisrehtorit puhuivat useammin kuin miesrehtorit työpaikalla kokemastaan yksinäisyydestä, sillä kuusi naisrehtoria ja vain yksi miesrehtori ilmoitti kokevansa toistuvaa yksinäisyyttä työpaikallaan. Kolme miesrehtoria tunnisti rehtorin työn yksinäisyyden, mutta ilmoitti selkeästi sen kuuluvan mielestään työn kuvaan ja pystyvänsä elämään tunteen kanssa.

Rehtori on aina yksin, siitä ei pääse mihinkään Se ei sais ahdistaa. Jos sillä on hyviä kavereita työyhteisössä, niin se tuo ongelmia... sen täytyy näyttää sitten koko ajan, et toimii tasapuolisesti...Kyllä rehtori kantaa vastuun itse ja yksin... Matti, 59v.

*Rehtori on aina yksinäinen. Ei hän voi lähteä kysymään, mitä hän nyt mahtaisi päättää...vaan vastausten on tullava informaation kuulemisen jälkeen kun apteekin hyllyltä. Vapaa-aikana minulla ei valitettavasti ole paljon ystäviä, vaikka olen luonteeltani hyvin seuralinen. Siksi kai olen aikanaan etsiytynyt päätöksentekoon valtuustoon ja hallitukseen ja ulko-
maantyöskentelyn jälkeen tutkimustyöhön... Juhani, 48v.*

Yksinäisyyden tunne näytti liittyvän etenkin naisilla työyhteisön muihin jäseniin. He kokivat rehtoriuden tuoneen mukanaan kahdensuuntaisen muutoksen

työpaikan ihmissuhteissa: opettajien suhteessa heihin ja heidän omassa suhteessaan opettajiin. Neljä naisrehtoria liitti haastatteluissa yksinäisyyden tunteen ja puhumisen merkityksen toisiinsa. He kokivat, ettei ole ”ketään kenelle puhua”.

Et tää on antoisa ja vaikea työ, mutta erittäin yksinäinen työ... eli sä oot ... sä et voi näistä asioista puhua tuolla kenellekään.. ei se oo sitä, ettei ne kuuntelis... vaan ne asiat on sellaisia, ettei niistä voi puhua...

Kun mä olin opettaja, niin meillä oli sellanen pieni piiri, joka kävi toisissamme ja käytiin käljällä ja haukuttiin aina ensin työ ja... sitähan mä en enää pysty tekeen ollenkaan...Niin kuivia pikkujouluja mulla ei oo koskaan ollu kun nyt oli... et sä meet sinne vaan ja oot hetken ja hohojaa... johonan mä voisin lähteä pois... ja näyttelet että onpas kivaa... kättelet salaa kelloa... Maija, 49v.

Kaksi haastatelluista naisrehtoreista mainitsi puheessaan tässä kohdin myös iän ja sukupuolen. He mainitsivat kokeneensa yksinäisyyttä mm. rehtoriryhmissä koulutuspäivillä, joissa naisia ei heidän lisäksi joko ollut tai heitä oli ollut hyvin vähän.

Meillä oli tää rehtoriporukka toisen näkönen silloin ja mä olin kunnassa ainoon nainen. Mä olin erilainen ja nuori.. se oli mun ongelma, et mä olin lähes kaksikyt vuotta nuorempi kun muut... silloin mä olin yksinäinen...Johanna, 34v.

Mut sitten mä oon myöhemmin tajunnu, et kun olen ollu koulutustilaisuuksissa, niin ilmeni, et nuori nainen saattaa myös olla tämmönen maskotti... ei pahasti, mut kuitenkin mua näyteltiin mielellään ja kuljetettiin... Leena, 51v.

Kaksi haastatelluista miesrehtoreista mainitsi mahdollisen yksinäisyyden liittyvän ratkaistaviin asioihin ja päätöksentekoon. He kokivat kollegiaalisen tuen puutteen etenkin negatiivisten päätösten äärellä lisäävän yksinäisyyttään työpaikalla.

Kyllä, kyllä... ja se tulee esiin ainakin silloin, kun omasta mielestä on puitava semmonen vaikea asia.. ja, tota, tarvitsis jonkun, jolle puhua...tässä systeemissä, mikä meillä nyt on täällä, niin ratkaisin just yhtä kiperää asiaa yksin monta päivää puhumatta kenellekään siitä mitään... koska, tuota, en löytänyt sellaista, keltä olisin voinu pyytää apua... et näitä tulee... yksinäisyyden tunteita... usein oikeestaan... jos ajatellaan...! Keijo, 49v.

Kaksi haastateltua naisrehtoria, jotka edustivat 7-9 vuosiluokkien kouluja, mainitsivat yksinäisyytensä yhdeksi syyksi vallan ja vallan käytön. Heillä molemmalla oli aiempaa rehtorikokemusta toisesta koulusta ja uuden koulun toimintakulttuurin muuttaminen näyttäisi heidän mukaansa lisäävän rehtorin yksinäisyyttä.

Tässä nykyisessä työyhteisössä mehän emme puhu lainkaan edes samaa kieltä... että me ollaan jossakin... meillä on tämä ammatillinen siltamme...minä olen toisessa päässä ja opettajat toisessa päässä...mulla on ollut tästä tietämyksestäni haittaa...opettajat on tuolla kaukana jossakin...edellinen rehtori on ilmeisesti hoitanut kaiken itse, sillain...ja syyt näkyvät ilman muuta... tässä talossa mä koen päivittäin olevani yksin!

Täällä opettajat ei tunne säädöksiä, ja meille on tullut suuria ristiriitoja... et meillä on käynnistämisvaihe vielä menossa...että on täytynyt aika kovakouraisesti valtaa palauttaa tänne kansliaan... Annikki, 53v.

Kyllä, etenkin siellä edellisessä paikassani mä koin, et mulla ei oikein ollut ketään työn jakajaa...lukion reksi oli niin kaukainen, meillä oli niin erilaiset tontit millä työtä tehtiin.. ja tiesin, et edeltäjäni oli ollut ystävä lukion reksin kanssa.. en mä voinut... Ellen, 51v.

Voidaan ajatella, että rehtorin aiempi johtamiskokemus tuo varmuutta hänen siirtyessään uuteen kouluyhteisöön, mutta samalla se luo epävarmuutta työyhteisössä. Opettajakunnan vaikuttamismahdollisuuksien koetaan helposti pienevän, kun koulun johtoon tulee kokenut rehtori, joka tietää miten asioita hoidetaan. Toisaalta uuden rehtorin on vaikeaa lähteä muuttamaan koulun totuttua kulttuuria. Työyhteisö saattaa vastustaa joko passiivisesti tai aktiivisesti muutosta. Rehtorin yksinäisyys työpaikalla korostuu.

7.3.5 Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien tuottama informaatio

Edellä, kohdassa 7.2 kuvasin tutkimukseni rehtoreiden oleellisina pitämiä työssä dimensioita. Opspesuissa nousi tällöin selkeästi esiin ero haastateltujen rehtoreiden sukupuolen ja iän välillä (ks. kohta 7.2.3). Etenkin nuoret rehtorit sukupuolesta riippumatta painottivat puheessaan oppilaan hyvästä oppimisesta huolehtimista ja sen merkitystä rehtorin työssä. Tämä konkretisoitui opspesuissa selkeinä oppilashuollon järjestämisen kuvauksina niin, että viiden miesrehtorin ja kahdeksan naisrehtorin johtaman koulun opspesuista oli selkeästi luetuissa koulun oppilashuoltoon liittyvät toimet.

Saman suuntainen tulos on nähtävissä myös haastateltujen rehtoreiden ajankohtaisina ongelmina pitämien seikkojen suhteen. Puhuessaan ajankäytöstään ja siihen liittyvistä ongelmista rehtorit korostivat sukupuolesta riippumatta oppilaiden ja heidän perheidensä lisääntyviä ongelmia ja niiden suhdetta rehtorin ajankäyttöön. Sukupuoli näytti erottelevan rehtoreiden tapaa käsitellä tätä yhteistä ongelmaa, sillä haastatelluista naisrehtoreista kuusi painotti oppilashuollollisten asioiden voimakasta lisääntymistä ja ajanpuutteesta johtuvaa kyvyttömyyttään auttaa oppilaita ja heidän vanhempiaan. Oppilaiden hätä kylä huomattiin, mutta siihen ei koettu pystyttävän syventymään naisrehtoreiden mukaan riittävästi. Haastatelluista miesrehtoreista taas neljä koki ajanpuutteen kohdistuvan etenkin pedagogiseen johtamistyöhönsä ja koulun kasvatustehtävään yleensä. Heidän mukaansa juuri oppilaiden ongelmat ja niistä johtuva oppilashuollollisten tehtävien lisääntyminen koettiin enemmänkin aikaa vieväksi kuin aikaa tarvitseväksi rehtorin toiminnaksi.

Tarkastelin tässä kohden opspesuja myös koulun ja kodin yhteistyön näkökulmasta, sillä voidaan olettaa, että koulun pyrkimys tehdä yhteistyötä kotien kanssa johtaisi oppilashuollollisten asioiden vähenemiseen ja oppilaiden hyvän osaamisen korostumiseen koulun arjessa.

Kodin ja koulun yhteistyöstä oli seitsemässä miesrehtorin johtaman koulun opspesussa kuvaus. Kahdessa suunnitelmassa se oli neljän kohdan samanlainen tavoiteluettelo: avoimuus, luottamus, kodin kasvatustyön tukeminen ja tiedottaminen ja kysyminen. Yhdessä se oli yhden lauseen mittainen toteamus vanhempainyhdistyksestä, jonka toimintaa koulu pyrkii tukemaan. Neljässä miesrehtorin johtaman koulun opspesussa oli seikkaperäinen kuvaus erilaisista tavoista tehdä kodin ja koulun yhteistyötä. Näissä toteutuksena mainittiin eri-

laiset tiedotteet, vanhempainilaisuudet, avointen ovien päivät, juhlat, arviointikeskustelut, erilaiset alueelliset tilaisuudet jne. Kolmessa miesrehtorin johtaman koulun opspesussa ei ollut lainkaan mainintaa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Kaikissa kymmenessä naisrehtorin johtaman koulun opspesussa oli kuvaus kodin ja koulun yhteistyöstä. Näissä kuvattiin mm. vanhempainiltojen tarkat ajankohdat, koulun ja vanhempainyhdistyksen yhteistyötä, luokkatöiden toimikuntien toimintaa, avoimien ovien päiviä ja koulun tiedottamista koteihin.

Mielestäni oppilashuollon roolin painotus tai sen mainitsematta jättäminen, aivan kuten koulun ja kodin yhteistyönkin kirjaaminen tarkasti koulun opspesuun tai sen pois jättäminen, vahvistavat tulosta, jossa naisrehtoreiden suhtautuminen eroaa edukseen miesrehtoreiden suhtautumisesta puhuttaessa oppilashuollollisista asioista tai kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä. Toisaalta voidaan ajatella, että suomalainen opettajankoulutus tai rehtorikoulutus ei yhä tänäkään päivänä valmenna riittävästi opettajia tai rehtoreita kohtaamaan huoltajia ja ottamaan yhteistyötä koulun arjen työvälineeksi.

7.3.6 Päätelmät

Vaikka tämän dimension kyselylomakkeiden vastausten perusteella ei voida tehdä yleisiä päätelmiä miesrehtoreiden tai naisrehtoreiden kokemista johtamistyönsä ongelmien eroista ($p > .05$), ovat tulokset suuntaa antavia siitä, miten eri tavalla koulutyön ongelmat koettiin tutkimusjoukossa. Vaikka ongelmat olivat rehtoreilla samat, he tarkastelivat ja kokivat niitä eri näkökulmista. Voidaan ajatella, että he pyrkivät myös ratkomaan niitä eri tavoin.

Yllättävä havainto nousi aineistosta esiin kysyttäessä seikkoja, joihin rehtorit työssään halusivat vaikuttaa. Tutkimuksellisenä lähtöolettamuksena tässä kohden oli, että vastaajat pyrkisivät vaikuttamaan ongelmiksi kokemiinsa asioihin. Etenkin kyselylomakkeiden vastausten perusteella vahvistusta tälle oletukselle ei saatu, sillä vaikka yhteensä 36.3 % (29) rehtoreista mainitsi oppilaiden ja heidän perheidensä kasvavat ongelmat ajankohtaiseksi ongelmaksi työssään, vain kolme kyselyyn vastanneista miesrehtoreista ja neljä naisrehtoria mainitsi haluavansa työssään vaikuttaa juuri tähän seikkaan. Voidaan ajatella, että rehtorit eivät koe työssään voivansa juurikaan vaikuttaa näihin asioihin, vaan he pyrkivät ratkomaan niitä tuntiresurssoinnin tai koulun hallinnon avulla. Tutkimukseni rehtorit halusivat pääosin vaikuttaa oman työmääränsä jakamiseen apulaisrehtorijärjestelmän kautta, palkkaukseen tai koulun perustehtävään keskittymiseen. Palkkauksen ongelmasta puhuivat yllättäen enemmän haastatellut naiset kuin miehet ja haastatellut useammin kuin kyselykaavakkeeseen vastanneet.

Ajanpuutetta yhtenä ajankohtaisena ongelmana käsittelivät niin haastatellut nais- kuin miesrehtoritkin. Myös kyselylomakkeeseen vastanneet rehtorit puhuivat jonkin verran sukupuolesta riippumatta ajanpuutteesta, mutta he ilmaisivat sen työmäärän lisääntymisenä tai kiireenä, eivät niinkään suoranaisesti ajan riittämättömyytenä. Haastatellut naisrehtorit puhuivat ajanpuutteesta hieman eri näkökulmasta kuin miesrehtorit. Kuusi haastateltua naisrehtoria ja 34.9 % (15) kyselyyn vastanneista naisista painotti ongelmana oppilaiden ja hei-

dän perheidensä kasvavia ongelmia ja omaa kyvyttömyyttään työkiireissään puuttua riittävästi ja tarpeeksi ajoissa oppilaiden asioihin. Kyselyyn vastanneista miesrehtoreista 37.8 % (14) koki yhdeksi tärkeimmistä ajankohtaisista ongelmista oppilaiden ja heidän perheidensä kasvavat ongelmat ja sen, että niiden ratkomiseen näytti kuluvan yhä suurempi osan heidän työajastaan. Myös neljä haastateltua miesrehtoria koki juuri oppilashuollollisten asioiden voimakkaan lisääntymisen vievän runsaasti heidän aikaansa mm. pedagogiselta johtamiselta ja koulun pidolta ylipäätään. Pedagogista johtamista he eivät määritelleet kuitenkaan tarkemmin.

Tutkimuksen kolmas aineistonhankintametodi, dokumenttianalyysi, vahvasti oletuksen mukaan haastateltujen rehtoreiden puhetta. Etenkin nuoret rehtorit mainitsivat puheessaan pyrkivänsä työssään oppilaan hyvän oppimisen edistämiseen. Tämä näkyi selkeinä oppilashuollollisen toiminnan kuvauksina opsesuissa. Hyvää oppimista pyrkivät kodin ja koulun yhteistyöllä edistämään etenkin haastatellut naisrehtorit, sillä kaikissa heidän johtamiensa koulujen opsesuissa esiintyi selkeitä kodin ja koulun yhteistyön kuvauksia.

Yllättävä ero haastateltujen ja kyselyyn vastanneiden rehtoreiden, niin naisten kuin miestenkin suhteen oli, että haastatellut rehtorit eivät maininneet lainkaan ongelmaksi koulunsa henkilöstö-asioita. Saattaa olla, että haastattelijan läheisyys ja näin ollen haastateltujen anonyymiyden häviäminen esti heitä puhumasta tästä kipeästä asiasta. Haastatellut eivät joko kehänneet tai halunneet puhua tästä ongelmasta kasvokkain haastattelijan kanssa. Mahdollisesti he kokivat asian johtamisensa heikkoutena. Tulosta voidaan tarkastella systeemiteorian kautta. Organisaation pyrkimys harmoniaan ja ristiriitojen välttäminen ja selittäminen lähinnä vuorovaikutusongelmina saattaa vaikuttaa rehtoreiden haluttomuuteen puhua, tai edes pohtia koulun sisäisiä konflikteja. Saattaa myös olla, että yksittäisen haastattelukerran aikana ei tutkijan ja haastateltavan välille syntynyt riittävän lämmintä suhdetta, jotta kipeästä asiasta olisi voinut puhua. Toisaalta on lupa ajatella, että heillä ei todellakaan ollut ongelmia henkilöstönsä kanssa. Pohdin tutkijan persoonan vaikutusta tutkimukseen tarkemmin kohdassa 8.1.1 Rehtori oman työnsä tutkijana.

Sen sijaan kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 20.9 % (9) ja miesrehtoreista 18.9 % (7) mainitsi juuri ongelmat henkilöstössä yhdeksi ajankohtaiseksi ongelmaksi koulun johtamistyössä. Naisrehtoreiden vastauksissa etenkin opettajien loppuun palaminen, työuupumus ja sen hoitamattomuus, sitoutumattomuus uudistuksiin ja pelot opettajuuden katoamisesta mainittiin usein. Miesrehtoreiden vastauksissa esiintyi taas henkilöstön klikkiytymät, ”ohijohtajat”, opettajien oman työn väheksyntä tai täydennyskoulutukseen sitoutumattomuus syinä henkilöstössä koettuihin ongelmiin.

Tutkimuksen tässä kohden esitellään myös siihen osallistuneiden rehtoreiden mahdollisesti kokema yksinäisyys työpaikalla sekä sen laatu. Jo aiemmassa tutkimuksessani (Juusenaho 2000) totesin naisrehtoreiden puhuvan runsaasti työpaikalla kokemastaan yksinäisyydestä ja näin ollen olin kiinnostunut käsillä olevassa tutkimuksessakin selvittämään tätä asiaa. Rehtoreiden kokema yksinäisyys työpaikalla näyttää olevan tämän tutkimuksen mukaan yllättävänkin laajaa, mutta voidaan sanoa, että etenkin tutkimuksen naisrehtorit, niin

haastatellut kuin kyselyyn vastanneetkin, kokivat työpaikallaan jonkin verran miehiä enemmän yksinäisyyttä. Kuusi haastateltua naisrehtoria ja vain yksi miesrehtori mainitsi työssään kokevansa toistuvaa yksinäisyyttä. Kyselyn naisrehtoreista 76.7 % (33) ja miesrehtoreista 56.8 % (21) ilmoitti kokevansa työssään yksinäisyyttä. Loput tutkimushenkilöt molemmissa ryhmissä ilmoittivat selkeästi etteivät kokeneet työpaikallaan yksinäisyyttä. Tilastollista eroa naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden työssä kokeman yksinäisyyden välillä ei voida osoittaa, sillä tilastollisessa käsittelyssä $p > .05$, mutta voidaan sanoa sen olevan suuntaa antavaa. Sen sijaan tilanteet, joissa yksinäisyyttä ylipäättään koettiin, näyttivät vaihtelevan vastaajien sukupuolen mukaan. Kaiken kaikkiaan miesrehtorit näyttivät hyväksyvän naisia helpommin yksinäisyyden osaksi rehtorin työtä. Havainto vahvistaa mm. Tukiaisen (1999) tutkimuksen tulosta, jonka mukaan etenkin nuoret naisrehtorit pyrkivät työssään saavuttamaan mahdollisimman monen periaatteisiin sopivia tavoitteita. Naisrehtoreiden voidaan olettaa pyrkivän keskusteluilla ja neuvotteluilla lähestymään opettajakuntaa tai huoltajia ja aikaansaamaan keskusteltavaa ilmapiiriä päätöstensä tueksi ja näin estämään isoitumistaan.

Tilanteet, joissa rehtorit erityisesti kokivat yksinäisyyttä, vaihtelivat hukan vastaajan sukupuolen mukaan: naisilla yksinäisyys näytti liittyvän enemmän työyhteisön muihin jäseniin ja tilanteisiin, joissa heillä ”ei ollut ketään, kelle puhua”. Kaksi haastateltua miesrehtoria arveli yksinäisyyden saattavan johtua ratkaistavista asioista tai päätöksenteosta. Etenkin negatiivisten päätösten kanssa rehtorin koettiin usein jäävän yksin.

Tuloksessa yllättää se, että kun naisia on perinteisesti totuttu pitämään yhteistyökykyisinä ja ongelmia yhteisen hyvän eteen ratkomaan pyrkivinä johtajina, he kuitenkin kokevat yksinäisyyttä naisvaltaisessa työyhteisössä. Voidaan ajatella opettajien suhtautuvan rehtoriin enemmän työnantajan edustajana kuin heidän puolestapuhujanaan ja näin tavallaan sulkevan rehtorin yhteisönsä ulkopuolelle.

Kaiken kaikkiaan koulun johtamisen ongelmakenttä on kirjava ja laaja. Alueelliset erot painottavat koulun ongelmia ja myös sen johtamisen ongelmakenttä: muuttotappioalueen koulun rehtorin ongelmat ovat toiset kuin ahtaudesta kärsivän taajaman koulun rehtorin. Molempien on kuitenkin selvittävä koulun arjessa ja saatava organisaationsa toimimaan parhaalla mahdollisella tavalla. Rehtorin työssä voidaan ajatella turvallisuuden (perinteinen koulu) johtamisen muuttuneen ristiriitojen hallinnaksi (nykypäivän koulu). Tässä kohden voidaan todeta kaaosteorian tarjoavan työkaluja rehtorin pakkiin. Teorian oivallusten kautta rehtorin on mahdollista tunnistaa organisaationsa tiloja, löytää uusia polkuja selvittää ja selvittää päivittäisiä eteen tulevia ongelmia palamatta itse loppuun. Aulan (2000) mukaan organisaatiossa ja sen ympäristössä on yksinkertaisesti liian paljon tekijöitä, jotta näiden täydellinen hallinta olisi mahdollista. On turha kuvitella, että organisaation ylimmällä johdolla on kaikki se viisaus, jota vaaditaan turbulentissa ympäristössä toimimiseen. Kaaoksen kynnyksellä on Aulan mukaan paikallisuudesta nousevissa strategioissa. (Aula 2000, 31.)

Voidaan ennustaa, että rehtoreiden kokemat ongelmat eivät vähene tulevaisuudessa. Kouluille esitetään yhä uusia velvoitteita, haasteita ja muutosvaa-

timuksia. Koulujen toimintaa voidaan hyvin kuvata kuilun reunalla tapahtuvaksi toiminnaksi. Mikäli rehtori tunnistaa koulunsa kulloisenkin tilan ja ympäristön paineet, hän ymmärtää, että passiivinen sopeutuminen tilanteisiin ei auta, vaan että menestys piilee monimuotoisessa toiminnassa, kyvyssä tehdä monia asioita samanaikaisesti useilla eri tasoilla ja kyvyssä ymmärtää ja sietää tätä kiihtyvää muutosta.

7.4 Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä

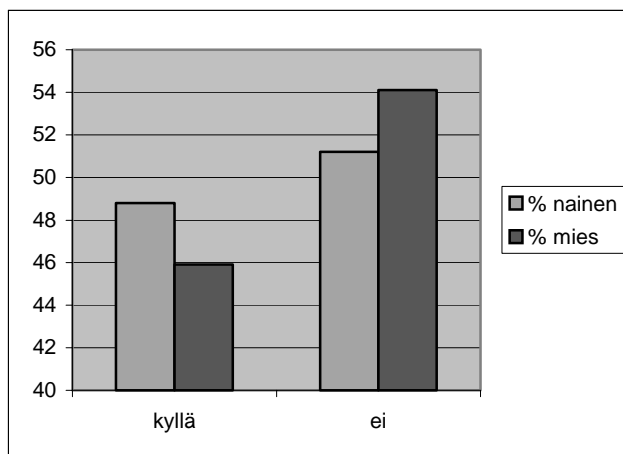
Jo johdanto-luvussa viittasin suomalaisen julkisen hallinnon pyrkimykseen ylläpitää jatkuvaa mielikuvaa sukupuolineutraaliudesta. Helena Karennon (1999) mukaan kuitenkin säädösperustaisuus, ennakoitavat ylenemisperiaatteet virkauralla, muodollinen samapalkkaisuus tai persoonattomuus asioiden käsittelyssä eivät kuitenkaan tee suomalaisesta julkisesta hallinnosta sukupuolineutraalia, korkeintaan ehkä hiukan tasa-arvoisemman kuin työmarkkinoidemme muut osa-alueet. Seuraavassa pyrin valottamaan tutkimukseeni osallistuneiden rehtoreiden käsityksiä omasta sukupuolestaan suhteessa koulun johtamistyöhön.

7.4.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen 5. kysymyksessä kysyttiin vastaajalta, oliko tämä kokenut sukupuolestaan etuja työssään. Myös edun laatua kysyttiin. Tilastollista käsittelyä varten luokiteltiin vastaukset ensin seuraavasti: 1 = kyllä ja 2 = ei. Mahdollisesti koetun edun laatua kuvaavat vastaukset luokiteltiin niin, että 1 = ei etua, 2 = etuoikeuksien saanti, 3 = auktoriteetin saanti, 4 = empatian kyky suhteessa sekä oppilaisiin että opettajiin, 5 = kyky toimia monessa asiassa yhtäaikaisesti ja 6 = kyky olla helposti lähestyttävä.

Kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 48.8 % (21) ilmoitti kokevansa työssään etua siitä, että oli nainen, ja 45.9 % (17) vastanneista miesrehtoreista ilmoitti kokevansa oman sukupuolensa etuna rehtorin työssään. Vastanneista naisrehtoreista 51.2 % (22) ja miesrehtoreista 54.1 % (20) ilmoitti, ettei ollut kokenut sukupuolestaan etua työssään rehtorina.

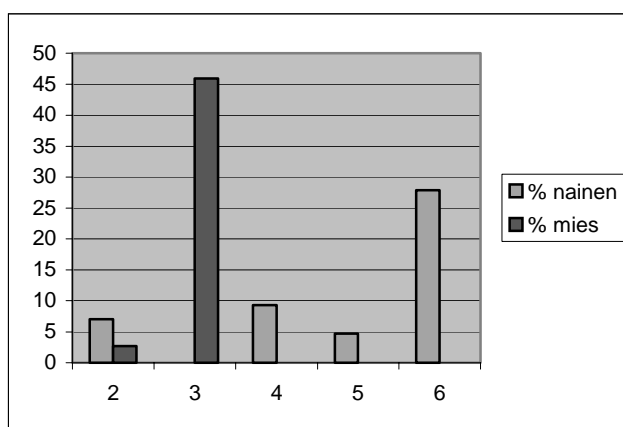
Tämän osion tilastollinen käsittely osoitti, että sukupuolesta koetun edun eroa miesten ja naisten välillä ei voida pitää tässä tutkimuksessa mitenkään merkitseväenä, sillä $p > .05$.



KUVIO 11 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen kokemisesta eduksi rehtorin työssä (N=80)

Vastaajien iän ja virkavuosien määrä ei näyttänyt tässä kohden vaikuttaneen rehtorien vastaukseen, sillä iän suhteen $p > .05$ ja myös virkavuosien suhteen $p > .05$.

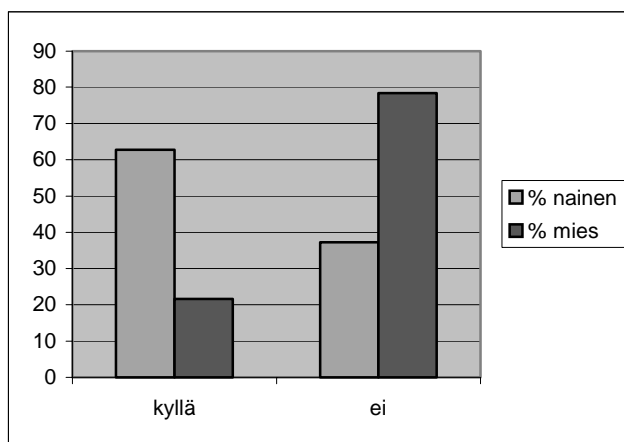
Kysyttäessä edun laatua 7 % (3) naisrehtoreista ja 2.7 % (1) miesrehtoreista määritteli sen erilaisten etuoikeuksien saanniksi. Sen sijaan 45.9 % (17) miesrehtoreista piti sukupuolestaan johtuvana etuna auktoriteetin saantia. Yksikään nainen ei maininnut tätä omasta sukupuolestaan johtuvana etuna. Sen sijaan 9.3 % (4) vastanneista naisrehtoreista mainitsi empatian kyvyn suhteessa sekä oppilaisiin että opettajiin, 4.7 % (2) kykyään toimia monessa asiassa mukana yhtä aikaa ja 27.9 % (12) kykynsä olla helposti lähestyttävä sukupuolestaan johtuvaksi eduksi. Yhtään miesrehtorin vastausta ei luokitellut näihin kolmeen viimeksi mainittuun luokkaan. Koska tämän osion tilastollisessa luokituksessa useamman luokan solufrekvenssi on pienempi kuin 5, ei Khiin neliö-testausta voida suoraan soveltaa.



KUVIO 12 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen tuoman edun laadusta (2 = etuoikeuksien saanti, 3 = auktoriteetin saanti, 4 = empatian kyky, 5 = kyky toimia monessa mukana yhtä aikaa ja 6 = kyky olla helposti lähestyttävä) N=80

Tulos on jälleen kuitenkin merkittävä, sillä tämän kysymyksen kohdalla näkyi selkeästi, miten eri tavalla tutkimukseen osallistuneet mies- ja naisrehtorit kokivat oman sukupuolensa työssään. Noin puolet vastaajista molemmissa ryhmissä koki oman sukupuolensa eduksi, mutta edun tuottama sisältö oli selkeästi erilainen naisilla ja miehillä: siinä missä naisrehtorit eivät puhuneet lainkaan auktoriteetin saannista sukupuolesta johtuvana etuna, miesrehtorit korostivat sitä ja taas vastaavasti haastateltujen naisrehtoreiden tapaan 12 kyselyyn vastannutta naisrehtoria koki juuri kykynsä olla helposti lähestyttävä sukupuolestaan johtuvaksi eduksi. Tätä taas eivät kyselyyn vastanneet miesrehtorit maininneet lainkaan. Tuloksen merkittävydestä johtuen ei tästä luokituksesta otettu uudelleen luokitusta.

Kyselylomakkeen kysymyksellä 6 haluttiin selvittää olivatko vastaajat kokeneet sukupuolestaan haittoja. Osion vastaukset luokiteltiin aluksi kahteen luokkaan niin, että 1 = kyllä ja 2 = ei. Kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 62.8 % (27) ja 21.6 % (8) vastanneista miesrehtoreista ilmoitti kokeneensa haittaa sukupuolestaan rehtorin työssä. Vastaavasti 37.2 % (16) vastanneista naisrehtoreista ja 78.4 % (29) miesrehtoreista ilmoitti, ettei ollut kokenut sukupuolestaan haittaa. Tämän osion tilastollinen käsittely osoitti, että mies- ja naisrehtoreiden ero sukupuolesta johtuneen haitan kokemisessa on tilastollisesti erittäin merkittävä, sillä $p < .001$.



KUVIO 13 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen haitaksi kokemisesta rehtorin työssä (N=80)

TAULUKKO 8 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden sukupuolestaan kokema haitta

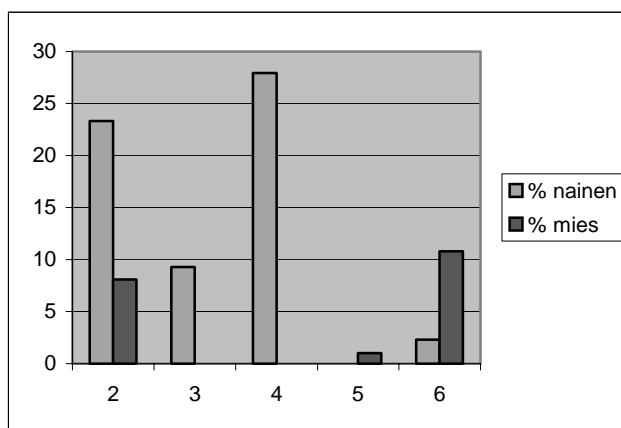
sukupuolen haitaksi kokeminen työssä	nainen	mies	yhtensä
kyllä	27 (62.8 %)	8 (21.6 %)	35 (43.8 %)
ei	16 (37.2 %)	29 (78.4 %)	45 (56.3 %)
yhteensä	43 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 9 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden sukupuolestaan kokema haitta

haittoja sukupuolesta	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearson Khiin neliö	13.697	1	.000

Myös sukupuolesta koetun haitan laatua kysyttiin kyselomakkeen kysymyksessä numero 6. Vastaukset tähän luokiteltiin seuraavasti: 1 = ei haittaa, 2 = sukupuoleen viittaaminen, 3 = kuulematta jättäminen, 4 = vähättely, 5 = pelottavaksi kokeminen (oppilaat tai opettajat kokivat) ja 6 = vaikeus ymmärtää vastakkaista sukupuolta.

Vastanneista naisrehtoreista 23.3 % (10) ja 8.1 % (3) miesrehtoreista ilmoitti haitan laaduksi sukupuoleen viittaamisen. 9.3 % (4) naisrehtoreista ilmoitti haitan laaduksi kuulematta jättämisen. Yhdenkään miesrehtorin vastaus ei luokitunut tähän luokkaan. 27.9 % (12) vastanneista naisrehtoreista ilmoitti haitan laaduksi vähättelyn. Myöskään tähän luokkaan ei tullut yhdenkään miesrehtorin vastausta. Sen sijaan yksi miesrehtori ilmoitti sukupuolestaan johtuvaksi haitaksi pelottavaksi kokemisen. Naisrehtorit eivät vastaavasti maininneet lainkaan tätä sukupuolestaan koetun haitan laaduksi. 2.3 % (1) vastanneista naisrehtoreista ja 10.8 % (4) miesrehtoreista ilmoitti haitan laaduksi vaikeuden ymmärtää vastakkaista sukupuolta.



KUVIO 14 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys oman sukupuolen haitaksi kokemisen laadusta (2 = sukupuoleen viittaaminen, 3 = kuulematta jättäminen, 4 = vähättely, 5 = pelottavaksi kokeminen ja 6 = vaikeus ymmärtää vastakkaista sukupuolta). N=80

Koska tämän osion tilastollisessa käsittelyssä kolmessa solufrekvenssissä esiintyi arvo 0, vastaajat eivät siis puhuneet lainkaan tähän luokkaan luokitettavista asioista, ei Khiin neliö-testiä voitu käyttää osoittamassa sukupuolesta koetun haitan laadun merkitsevyyseroja. Tulos on kuitenkin tärkeä: yli 60 % vastanneista naisrehtoreista koki oman sukupuolensa haittana työssään. Sen sijaan lähes 80 % vastanneista miesrehtoreista ei kokenut sukupuoltaan haittana. Vähättely, sukupuoleen viittaaminen ja kuulematta jättäminen olivat naisrehtoreil-

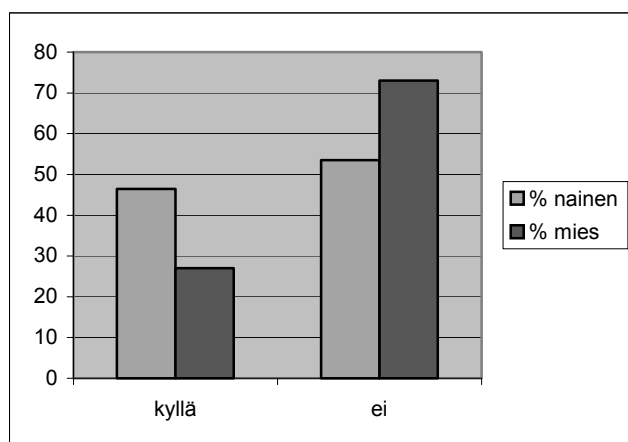
le tyypillisiä syitä haitan kokemisessa, sen sijaan kyselykaavakkeeseen vastanneet miesrehtorit eivät maininneet näitä kokemuksia vastauksissaan lainkaan. Myöskään tästä luokituksesta ei otettu uudelleenluokitusta, sillä havainto on jo sinänsä tutkimuksen kannalta merkittävä. Koska 27 kyselyn 43 naisrehtorista koki sukupuolestaan haittaa rehtorin työssä, kokosin muutamia heidän lausumiaan tähän yhteyteen:

- *Kun paikalla on naisvähemmistö, miehet jyrää!*
- *Minua ei ensin valittu virkaan, kun olin nainen. Valitin. Jo valittiin.*
- *Ehkä sotaväen käynnistä olisi ollut hyötyä, että osaisin kommentaa yksiselitteisemmin.*
- *Joidenkin maahanmuuttajaperheiden silmissä saattaisin saada enemmän arvostusta miehenä.*
- *Joku kaupparatsu vähättelee johtajantaitojani. Heitän heidät ulos.*
- *Joku mies katselee" sillä silmällä".*
- *Jotkut miesopettajat ovat yrittäneet käyttää naiseuttani hyväksi yrittäen luistaa jostakin velvoitteesta.*
- *Tästä voisin kirjoittaa kirjan. Joidenkin miesten on yksinkertaisesti hankala asettua nais(äiti)auktoriteetin alaisuuteen. He yrittävät monin keinoin dementoida naisrehtorin työtä, rikkovat jalustaa ja sabotoivat.*
- *Arvostus puuttuu. Teet enemmän työtä ja siitä huolimatta työtäni ei arvosteta. Helposti joudut hampaisiin liiasta aktiivisuudesta.*
- *Eräs naisopettaja sanoi minulle kerran: Minä en äänestänyt sinua, kun meillä päin on tapana, että miehet johtaa... Mutta yllättävään hyvinhän sinä olet pärjännyt...*
- *Joillekin miehille kuka tahansa mies olisi parempi esimies kuin nainen...*
- *Vanhempien taholta tulee joskus yletöntä miesopettajan ihannoitua.*
- *Kunnallisessa päätöksenteossa tai rakennusten saneeraussuunnitelmia tehtäessä on joutunut tiukasti näyttämään osaamisensa. Miehinen kulttuuri meinaa jyrätä.*
- *Tosiassissa olin nuorena naisena "maskotti" miesvaltaisella alalla. Joskus oikein ihmeteltiin ääneen, että kuinka koulu voi pysyä pystyssä, kun on reksinä nuori nainen.*

Miesten (21.6 %, 8 miesrehtoria) lausumia oman sukupuolensa haitaksi kokemisesta kyselykaavakkeen kysymyksen 6. kohdalla olivat mm. seuraavat:

- *Oppilaiden on helpompi käydä puhumassa ongelmistaan naiselle kuin miehelle.*
- *Oli vaikeaa aluksi ymmärtää naisten kommunikaatiossa usein ilmenevää "kysyn saadakseni empatiaa -vastaus minulla on jo".*
- *Naisopettajilla varautuva kanta miehiin (joillakin).*
- *Johtavassa (asemassa) olevat miehet kiinnostavat joitakin naisia kiusallisen paljon (kaikes-ta sitä valittaakin!)*
- *Naiset myös tahallaan käyttävät miestä koulussa härskisti hyväkseen esim. kurinpitotilanteissa. Jos on mahdollista, hälyttävät miehen paikalle liian usein, kun voisivat hoitaa asian itsekin. Onneksi on toisenlaisiakin naisopettajia, mutta liian vähän.*
- *Joskus voisi asioita ymmärtää paremmin, jos olisi samaa sukupuolta enemmistön kanssa.*

Kyselylomakkeen kysymyksessä 7 kysyttiin vastaajilta, oliko heidän mielestään rehtorin sukupuolella merkitystä koulun johtamisessa. Vastaukset luokiteltiin ensin kahteen luokkaan niin, että 1= ei ja 2= kyllä. Vastanneista miesrehtoreista 73.0 % (27) ja 53.5 % (23) naisrehtoreista oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä koulun johtamistyössä. Vastanneista naisrehtoreista 46.5 % (20) ja 27.0 % (10) miesrehtoreista oli taas sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella oli merkitystä koulun johtamistyössä. Tämän osion tilastollinen käsittely kuitenkin osoittaa, että naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden käsitykset rehtorin sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä eivät eroa tilastollisesti toisistaan, sillä $p > .05$, mutta eron voidaan sanoa olevan suuntaa antavan.



KUVIO 15 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitykset rehtorin sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä(N=80)

TAULUKKO 10 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksestä

onko rehtorin sukupuolella merkitystä?	nainen	mies	yhteensä
ei merkitystä	23 (53.3 %)	27 (73.0 %)	50 (62.5 %)
on merkitystä	20 (46.55)	10 (27 %)	30 (37.5 %)
yhteensä	43 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 11 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksestä

onko rehtorin sukupuolella merkitystä?	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	3.221	1	.073

län ja virkavuosien yhteyttä vastaajien käsityksiin siitä, onko rehtorin sukupuolella merkitystä, tarkasteltiin myös tutkimuksen tässä kohden: Vastaajat luokiteltiin ikänsä perusteella kolmeen luokkaan: 30-45 vuotiaat (yhteensä 22 rehtoria), 46-53 vuotiaat (yhteensä 21 rehtoria) ja 54-61 vuotiaat (yhteensä 37 rehtoria). 81.8 % (18) 30-45 vuotiaista rehtoreista oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä, ja vastaavasti vastaajien tästä ikäluokasta 18.2 % (4) oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella on merkitystä koulun johtamistyössä. 47.6 % (10) 46-53 vuotiaista kyselyyn vastanneista rehtoreista oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä, mutta 52,4 % (11) oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella oli merkitystä. 59.5 % (22) iäkkäämmistä rehtoreista oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä, kun taas 40.5 % (15) täs-

tä ikäryhmästä oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella on merkitystä koulun johtamisessa.

Khiin neliö-testin tulos osoittaa, että tilastollista merkitsevyyttä kyselykaavakkeeseen vastanneiden rehtoreiden iällä ja käsityksellä rehtorin sukupuolen merkityksellisyydestä ei ollut, sillä $p > .05$, mutta sen voidaan sanoa olevan tilastollisesti suuntaa antava.

Kaiken kaikkiaan nuorimmat rehtorit tässä tutkimuksessa eivät selkeästi pitäneet rehtorin sukupuolta merkityksellisenä koulun johtamistyössä, mutta keski-ikäisten tai iäkkäiden rehtoreiden vastaukset jakaantuivatkin jo selkeämmin puolesta ja vastaan.

TAULUKKO 12 Iän yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä

iän vaikutus käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	30-45v.	46-53v.	54-61v.	yhteensä
ei merkitystä	18 (81.8 %)	10 (47.6 %)	22 (59.5 %)	50 (62.5 %)
on merkitystä	4 (18.2 %)	11 (52.4 %)	15 (40.5 %)	30 (37.5 %)
yhteensä	22 (100 %)	21 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 13 Iän yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä

iän vaikutus käsitykseen rehtorin sukupuolen	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	5.633	2	.060

Virkavuosien määrän yhteyttä vastauksiin tarkasteltiin luokittamalla vastaajat kolmeen luokkaan virkavuosiensa suhteen: vähemmän kuin 5 vuotta virassa olleet (yhteensä 12 rehtoria), 5-15 vuotta virassa olleet (yhteensä 44 rehtoria) ja enemmän kuin 15 vuotta virassa olleet (yhteensä 24 rehtoria). Vähemmän kuin 5 vuotta virassa olleista rehtoreista sukupuolesta riippumatta 91.7 % (11) oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä koulun johtamistyössä. 8,3 % (1) oli sitä mieltä, että sillä on merkitystä. 5-15 vuotta virassa olleista rehtoreista 61.4 % (27) oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä ja 38.6 % (17) heistä oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella on merkitystä. Sen sijaan enemmän kuin 15 vuotta virassa olleista rehtoreista tasan puolet, 50 % (12) oli sitä mieltä, että sukupuolella ei ole merkitystä ja toinen 50 % (12) taas oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella on merkitystä koulun johtamistyössä. Khiin neliö-testissä $p = .05$, joten eron tutkimuksen rehtoreiden virkavuosilla ja käsityksellä rehtorin sukupuolen merkityksestä voidaan sanoa olevan melkein merkitsevä.

TAULUKKO 14 Virkavuosien yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä

virkavuosien vaikutus käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	virassa alle 5v.	virassa 5-15v.	virassa yli 15v.	yhteensä
ei merkitystä	11 (91.7 %)	27 (61.4 %)	12 (50 %)	50 (62 %)
on merkitystä	1 (8.3 %)	17 (38.6 %)	12 (50 %)	30 (37.5 %)
yhteensä	12 (100 %)	44 (100 %)	24 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 15 Virkavuosien yhteys käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä

virkavuosien vaikutus käsitykseen rehtorin sukupuolen merkityksestä	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	5.980	2	.050

1 solussa (16.7%) odotusarvo < 5.

Suomalaisen yhteiskunnan johtaminen myös koulutuksen alueella on hitaasti tasa-arvoistumassa naisten pyrkiessä yhä enenevässä määrin myös rehtoreiksi. Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen ruotsalaiset naisrehtorit mainitsivat ruotsalaisen koululaitoksen nykyongelmaksi jopa miesten puuttumisen koulujen rehtoreiden joukosta.

Koska kyselylomakkeen kysymyksessä numero 7 kysyttiin myös mahdollisen sukupuolen merkityksen laatua (Onko rehtorin sukupuolella mielestäsi merkitystä koulun johtamiseen? Jos on, niin millaista?), tehtiin alkuperäisessä osiossa toinenkin luokitus sen mukaan, millaisen merkityksen vastaaja mahdollisesti antoi rehtorin sukupuolesta johtuvalle erolle. Luokitus tehtiin vastausten perusteella niin, että 1 = ei merkitystä, 2 = miessukupuolen oletus, 3 = johtamistavan ero ja 4 = suhde oppilaisiin ja opettajiin. Miessukupuolen oletus tässä tarkoittaa yleistä käsitystä siitä, että rehtori on mies.

11.6 % (5) naisrehtoreista ja 11.6 % (5) ja yksi miesrehtori mainitsi rehtorin sukupuolen merkityksellisyyden olevan juuri oletuksessa, että rehtori on mies. 30.2 % (13) naisrehtoreista ja 24.3 % (9) miesrehtoreista oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuoli tuo mukanaan eron johtamistavoissa. 4.7 % (2) naisrehtoria mainitsi eron tulevan suhteesta oppilaisiin ja opettajiin. Koska yhtään miesrehtorin vastausta ei luokituttanut tähän luokkaan, ei Khiin neliö-testiä voida tässä osiossa suoraan soveltaa. Yhdistämällä luokat 2 ja 4, saatiin uusi luokitus seuraavasti: 1 = ei merkitystä, 2 = johtamistavan ero, 3 = yhdistelmä luokista 2 ja 4. Khiin neliö-testi osoitti, että tilastollisesti merkitsevää eroa ei voida nähdä mies- ja naisrehtoreiden välillä heidän suhteessaan rehtorin sukupuolen merkityksen laatuun, sillä $p > .05$, mutta jälleen sen voidaan sanoa olevan suuntaa antava.

TAULUKKO 16 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksen laadusta

Rehtorin sukupuolen merkityksen laatu	nainen	mies	yhteensä
ei merkitystä	23 (53.5 %)	27(73 %)	50 (62.5 %)
ero johtamistavassa	13 (30.2 %)	9 (24.3 %)	22 (27.5 %)
muut (yhd.luokista 2 ja 4)	7 (16.3 %)	1 (2.7 %)	8 (10 %)
yhteensä	43 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 17 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksen laadusta

Rehtorin sukupuolen merkityksen laatu	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	5.12	2	.077

1 solussa (16.6%) odotusarvo < 5.

Vaikka tilastollista eroa vastaajien sukupuolen välillä ei esiinny, silti kyselyyn vastanneista rehtoreista yhteensä 27,5 %, siis lähes kolmannes, näki miesrehtorin ja naisrehtorin eron olevan juuri heidän tavassaan johtaa koulua.

7.4.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Haastateltuja rehtoreita pyydettiin myös pohtimaan asemaansa naisena tai miehenä ollessaan työyhteisön esimies. Mitä työ on arjessa? Määrittääkö sukupuoli työtä? Jos määrittää, miten?

Naisrehtoreista neljä mainitsi kokevansa oman sukupuolensa selkeästi etuna rehtorin työssä. He kaikki korostivat olevansa helposti lähestyttäviä ja että heille oli sekä opettajien, oppilaiden ja huoltajien helppo tulla puhumaan ongelmista. Yhdellä haastatellulla naisrehtorilla oli aiempia kokemuksia yläasteen rehtorin työstä maaseudulla ja yksi haastatelluista naisrehtoreista johti paraikaa pientä maaseutukoulua. Toinen heistä mainitsi kokeneensa sukupuolestaan johtuvia ongelmia työyhteisössä ja toinen mainitsi uransa alkuvaiheen ongelmat huoltajien kanssa.

Että kyllä rehtorin virka vaatii tietyn luonteen... ei siinä pärjää... jos sanotaan, että se on mukava nainen, niin siinä on heti negatiivinen kaje...mutta jos sanotaan, että se reksi on mukava mies, niin sehän on heti positiivinen kuva. Mutta mukava nainen... kyllä kaikki alkaa heti ajatella sellasta löllöä naista! Että jos mies on tarmokas ja tehokas, niin se on kova jätkä, mutta jos nainen on, niin se on heti kyyllääjä ja vaikka mitä...nalkuttava ämmä... että kyllä on koettu...Annikki, 53v.

No kun mä tulin tänne, niin kyllä se oli kyläläisille shokki! Yksikin maatalon isäntä sanoi mulle kun vein sairasta lasta kesken päivän kotiin, että johan se olis aika saada kunnan miesrehtori sinne kouluun... Johanna, 34v.

Haastatelluista miesrehtoreista yhdeksän mainitsi, ettei ollut kokenut sukupuolestaan sen kummempaa haittaa tai hyötyä. He eivät pitäneet rehtorin sukupuolta merkityksellisenä koulun johtamistyössä. Heidän mukaansa naiset ja miehet tekevät työtään kukin omalla tavallaan.

Mää en oo feminiini enkä maskuliini, vaan androgyyni jossain testissä... mutta en mä sillä lailla...miehethän on suurempia... ne viduilee suoraan päin naamaa ja, ja naiset on semmosia kaartelevampia... ne saattaa vähän peittää sitä juttua... Mikko, 36v.

Et se, että vaan on nainen, ei oo sen kummempaa kuin olla mieskään... et jos nainen sanoo, että korjaa sinä nyt tätä konetta, kun minä oon nainen... niin se on väärä asenne. Ei sen takia, vaan että muuten vaan autetaan kaveria...tai että kun minä olen mies, niin keitä sinä naisena kahvit... Matti, 59v.

Kolme haastateltua naisrehtoria mainitsi sukupuolestaan olevan sekä haittaa että hyötyä. Haittana he mainitsivat uransa alussa esiintyneen opettajakunnan epäluottamuksen, etenkin nuoren naisrehtorin kykyihin hoitaa asioita, ulkomaalaisten huoltajien suhtautumisen naiseen lapsensa koulun rehtorina tai joidenkin mieskollegojen asenteet. Sukupuolestaan tulevana hyötynä nämäkin naisrehtorit mainitsivat olevansa helposti lähestyttäviä sekä halunsa tehdä tunnollisesti työhön kuuluvat asiat.

Siinä on kyllä ne hyvät ja huonot puolensa. Hyviä puolia on se, mistä mä oon saanut palautettakin, että mulle on helppo tulla puhumaan asioista, varsinkin aremmista...juttelu on helppoa...Se varmaan vaatii niiltä opettajiltakin erilaista asennetta, kun on esimiehenä nainen... et siinä on totuttelemista, mut kyllä musta tuntuu, että miesten on vaikeempi asennoitua siihen kun naisten, että esimiehenä on nainen.. ja varsinkin jos se nainen on nuorempi. Helena, 32v.

No sit rehtorikollegojen kanssa oon joutunut sitten tän sukupuoliasian kanssa tekemisiin... sanotaan näin, että ainakin alkuaikoina, niin oli semmonen tunne, ettei noteerata kun oli nuori nainen. Kommentteja ei noteerattu ja vähäteltiin, jos toin esiin semmosia oikeita asioita, jotka oli sen koulun arkea ja niitä oikeita ongelmia, niin niitä vähäteltiin... Tarja, 37v.

Kaikki naisrehtorit, jotka mainitsivat kokeneensa sukupuolensa haittana, liittivät nämä kokemukset uransa alkuvaiheisiin. Ammatillinen kokemus ja ikä näyttivät tuovan helpotusta naisrehtoreiden kokemuksiin.

Minä en menis ottamaan rehtoriksi ihmistä, jolla on vain vuoden, parin kokemus ja joka on suorittanut tämän opetushallinnon tutkinnon. Minä edelleen ihmettelen miten sellainen ihminen selviytyy johtamistyöstä. Missä se johtajuus on? Se on hyvin pian opettajahuoneessa sen kovaäänisimmän hanskassa... Annikki, 53v.

Yksi haastateltu miesrehtori mainitsi kokeneensa uransa alkuvaiheessa voimakkaasti, että koulun henkilökunta ei halunnut häntä taloon rehtoriksi. Myös hän mainitsee sukupuolensa merkityksen tässä yhteydessä. Se koettiin työhyteisössä uhkana.

Mutta jos otetaan vielä se yks argumentti miks mua ei voinut ottaa tänne rehtoriks, oli se, että kun naisille tulee huonoja päiviä muulloinkin, kun vaan ne tietyt päivät kuukaudessa...tää oli se termi minkä mä kuulinkin, et tää tulee oleen helvetillinen paikka naisille, kun tulee lukios-ta mies rehtoriksi! Heikki, 44v.

Haastattelujen yhteydessä rehtoreilta kysyttiin myös mielipidettä rehtorin sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä. Rehtorit eivät juuri painottaneet sukupuolen merkitystä erityisesti. Pääosin he pitivät omaa sukupuoltaan etuna, mutta mainitsivat rehtorin persoonalla olevan myös merkitystä koulun johtamistyössä. Neljä naisrehtoria arveli selkeästi naiseudesta olevan kenelle tahansa rehtorille hyötyä ja taas toisaalta juuri he painottivat sen ongelmallisuutta opettajien keskuudessa, etenkin tilanteessa, jossa kouluun on valittu uusi naisrehtori. Tällöin he kokivat naisen joutuvan paljon todistamaan pätevyytensä.

Mä väittäisin, et mies tekee erilailta tätä työtä...mut luonne ja persoonahan siinä myös ratka-see. Mutta ehkä se nainen ottaa sitä inhimillisyyttä enemmän huomioon, siis suhteessa opet-tajiin... mut joskus mä toivoisin, et olisin enemmän sotilaallinen, et asia on näin ja näin, piste. Ei neuvotella enää... Mut sitten, kun mä tulin tuolta maaseudulta, jossa rehtorilla on ihan hirveesti valtaa, niin mä huomasin tullessani tänne, et mä tulin ihan toisesta kulttuurista, ja herran jestas, mähän ihan määräsin, mä olin tottunu määrämään asioista ja nää ei totellut-kaan... Leena, 51v.

Yksi haastatelluista naisrehtoreista pohti rehtorin sukupuolen merkitystä kou-lun sisäisessä hierarkiassa ja myös koulun ulkopuolelta esitettyjen vaatimusten kautta päätymällä väittämään, että odotukset naisrehtorille ja miesrehtorille ovat erilaiset.

Et kyllä mä sanon, et siinä ihannoidaan nuorta miestä. Mutta jos nainen haluaa kannuksia, niin hänen kannattaa olla jo hieman varttuneempi ja ehdottomasti on tiedettävä enemmän tää laillisuus ja jämpäisyys...että, ei nainen saa olla mikään nuori pyryharakka... et naiselle koke-mus on valttia, siinä on naisen ja miehen ero. Mies saa olla nuori rehtorinakin... se on vaan etu...! Annikki, 53v.

Viittaan tutkimuksessani aiemmin kohdassa 3.1.2 esittelemääni Raimo Lindhin (1992) tutkimukseen, jossa hän kuvaa irlantilaisen Johnstonin (1986) tutkimusta ihannerehtoreista. Mainitussa tutkimuksessa opettajakunnan odotukset nais- ja miesrehtoreille erosivat selkeästi keskenään. Naisrehtoriin kohdistuivat erilaiset rooli-odotukset kuin miesrehtoriin. Vahervan (1984) tutkimukset rehtorin am-mattikuvasta tuovat esiin myös selkeästi erilaiset rooli-odotukset, joita rehtoreil-le asetetaan. Myös Vahervan tutkimusta esittelen edellä kohdassa 3.1.2.

Tämän tutkimuksen rehtorit ovat selkeästi ilmaisseet mielipiteillään oman roolinsa koulun johtajana. Niin miehet kuin naisetkin perustelevat kantojaan perinteisillä stereotyyppisillä ilmauksilla ja pyrkivät toteuttamaan johtamistaan usein näistä stereotyyppioista käsin. Haastatellut miesrehtorit eivät maininneet sukupuolta erityisen merkityksellisenä, vaan he korostivat rehtorin henkilökohtaisia ominaisuuksia ja persoonaa, joka vain tekee johtajan työtä kouluyhteisös-sä.

No onks sillä merkitystä... mun oma tuntemukseni on, että ei tässä mitään ongelmaa ole mun sukupuolellani. Kyllä mä pystyn luontevasti puhumaan kaikkien kanssa. Mut se miten mä kohtelen sitten alaisiani, niin kyllähän yleensäkin opettajien suhteen täytyy olla sillain tuntosarvet ulkona, että et mitä se sanoo... osaako kuunnella... mut luulen kyllä, et enemmän se on henkilökysymys kuin sukupuolikysymys, et kenelle minkäkin herjan tai kommentin voi heittää...” Seppo, 45v.

Sitä, että koulumaailmassa mies johtaa useimmin naisvaltaista opettajakuntaa, ei pidetty merkittävänä haastateltujen miesrehtoreiden puheessa.

Se on kovaa työtä. Siis sanotaan niin, et joskus tuntuu siltä, että jotkut asiat on pieniä. Et kun viis ihmistä huutaa samasta asiasta ja halutaan se peräseinänkin näkemys, et on sanottava, että hetkinen... Mä en osaa sanoa, kun ei ole kokemusta miesvaltaisesta työyhteisöstä, et mää oon pitänyt sitä ihan luonnollisena, et näin on! Heikki, 44v.

Miehen perinteinen asema perheen pääasiallisena elättäjänä ja toisaalta johtamisen maskuliinisuus yhteiskunnassamme ylipäättään vaikuttavat tässä miesrehtoreiden asenteisiin.

7.4.3 Perheen ja uran yhteensovittaminen

Sukupuoli ja perhe liittyvät kiinteästi toisiinsa. Nainen on perinteisesti liitetty kotiin ja perheestä huolehtimiseen ja miehen osaksi on langennut perheen ulkopuolinen työ ja elannon hankkiminen. Koska nykyaikana myös naiset käyvät kodin ulkopuolella työssä, on työnjako kodin sisällä oleellinen kysymys pohdittaessa perheen arkirutiinien sujumista. Jälleen stereotyyppinen oletus olisi, että juuri nainen kokee ongelmia perheen ja uran yhteensovittamisessa. Tämän selvittämiseksi tutkimuksen rehtoreilta kysyttiin perhe-elämän ja uran yhteensovittamisesta.

7.4.3.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen kysymys 11 käsitteli vastaajien mahdollisesti kokemia ongelmia perhe-elämän ja uran yhteensovittamisessa. Myös ongelman laatua kysyttiin. Aluksi vastaukset luokiteltiin kolmeen luokkaan: 1 = kyllä, 2 = ei, ja 3 = ei ongelmia enää (lapset aikuisia). Tähän kolmanteen luokkaan oli tarve, sillä se mahdollisti luokittaa myös ne vastaukset, joissa ongelmasta mainittiin menneisyyteen liittyvänä ja joka oli lasten vartuttua poistunut.

Kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 41.9 % (18) ja myös 43.2 % (16) miesrehtoreista mainitsi kokeneensa ongelmia perheen ja uran yhteensovittamisessa. 27.9 % (12) naisrehtoreista ja 54.1 % (20) miesrehtoreista sen sijaan mainitsi, ettei ollut kokenut kyseistä ongelmaa. Usea naisrehtori, 30.2 % (13) ja yksi miesrehtori mainitsi, ettei kokenut ongelmaa *enää*, sillä lapset olivat kasvaneet jo aikuisiksi. Heidän vastauksissaan toistuivat säännöllisesti sanat *ei ongelmaa enää*.

Tämän osion tilastollisen käsittelyn perusteella voidaan todeta, että miesten ja naisten kokemukset eroavat toisistaan erittäin merkittävästi rehtorin uran ja perhe-elämän yhteensovittamisen suhteen, sillä $p = .002$.

TAULUKKO 18 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys perhe-elämän ja uran yhteensovittamisen ongelmasta

Oletko kokenut perhe-elämän ja uran yhteensovittamisessa ongelmaa?	nainen	mies	yhteensä
kyllä	18 (41.9 %)	16 (43.2 %)	34 (42.5 %)
ei	12 (27.9 %)	20 (54.1 %)	32 (40.0 %)
ei ongelmaa enää	13 (30.2 %)	1 (2.7 %)	14 (17.5 %)
yhteensä	43 (100 %)	37 (100 %)	80 (100 %)

TAULUKKO 19 Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden käsitys perhe-elämän ja uran yhteensovittamisen ongelmasta

Oletko kokenut perhe-elämän ja uran yhteensovittamisessa ongelmaa?	arvo	vapausasteet	merkitsevyys
Pearsonin Khiin neliö	12.021	2	.002

Tulos ei liene uutinen, sillä vaikka suomalaisten naisten (15-64v.) työllisyysaste vuonna 2001 oli 65.4 %, ja miesten vastaavasti 70 %, lapsiperheissä suomalaiset naiset kuitenkin tekivät päivittäin 3 tuntia enemmän kotitöitä kuin miehet. Perheissä, joissa Tilastokeskuksen kyselyn aikoihin oli alaikäisiä lapsia, naisten työllisyysaste oli 19 % alhaisempi kuin miesten. (Tilastokeskus 2002, 36 ja 59.)

Tilastollista aineiston analyysiä varten tehtiin kyselylomakkeen kysymyksen numero 11 kohdalla myös toinen luokitus perhe-elämän ja uran yhteensovittamisessa koetun ongelman laadun suhteen niin, että 1 = ei ongelmaa (sis. ei ongelmaa *enää*), 2 = ylitöiden vuoksi perheelle jää liian vähän aikaa ja 3 = vaikeiden työasioiden ajattelu kotona ja vapaa-ajalla. 37.2 % (16) naisrehtoreista ja 35.1 % (13) miesrehtoreista ilmoitti ongelman laaduksi ylityöt ja perheelle jäävän ajan vähäisyyden. 4.7 % (2) naisrehtoria ja 8.1 % (3) miesrehtoria ilmoitti uran ja perhe-elämän yhteensovittamisen ongelmaksi vaikeiden työasioiden ajattelun kotona ja vapaa-ajalla.

Tässä toisessa osion 11 luokituksessa ei voida käyttää Khiin neliö-testiä tilastollisen eron todentamiseksi, sillä kahden solufrekvenssin arvo jää alle 5. Testin toinen perusedellytys ei näin täyty. Korjaavana toimenpiteenä yhdistettiin luokat 2 ja 3 ja näin saatiin $p > .05$, joten eroa kyselyyn vastanneiden naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden kokeman uran ja perhe-elämän yhteensovittamisen laadussa ei ole. Perheelle jäävän ajan vähäisyys koettiin ongelmaksi niin vastanneiden naisten kuin miestenkin keskuudessa. Toisaalta tulosta voidaan tulkita sanomalla, että mahdollisesti miesrehtorit osallistuvat perheissään muita miehiä enemmän esimerkiksi lasten hoitoon.

7.4.3.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Haastatelluista naisrehtoreista seitsemän mainitsi, ettei kokenut ristiriitaa rehtorin työnsä ja perhe-elämän yhteensovittamisessa. Kahdella heistä oli tutkimuksen teon aikaan pieniä lapsia. Kaksi mainituista naisista ilmoitti elävänsä yksin ja muiden lapset olivat jo aikuisia ja poissa kotoa. Kaksi mainittua naisrehtoria painotti puheessaan, ettei kokenut ristiriitaa uran ja perhe-elämän välillä *enää*, sillä heidän lapsensa olivat jo maailmalla. Kolme naisrehtoria sen sijaan mainitsi ongelman perhe-elämän ja rehtorin uran välillä. Kahdella heistä oli pieniä lapsia ja yksi mainitsi uransa alkuvaiheen vaikeudet kolmen pienen lapsen äitinä.

Kylähän varmaan jokainen äiti joka on aktiivisesti työelämässä mukana kokee huonoo omaatuntoa siitä, että vietkö aikaa omilta lapsiltasi... et sanotaan, että sitä mä mietin todella paljon silloin kun aloin hakeen tätä rehtorin paikkaa... Liisa, 35v.

Et minullakin kun oli nuorena kolme pientä lasta siinä kuskattavana hoitoon ja sitten osallistua vielä heidän vapaa-ajanharrastuksiinsa ja niin edelleen, se oli kovaa työtä... Kaarina, 58v.

Eräs naisrehtori mainitsi, ettei kotielämältään kokenut eroavansa kovinkaan paljon miehistä.

Mutta sitten mä ajattelen, että enhän mä nyt niin paljon miehestä eroa... en minäkään ole koskaan hoitanut kolmea, neljää lasta ja huushollia, et ei mullakaan ole kehittynyt semmonen kyky tehdä kolmea työtä yhtä aikaa... Leena, 51 v.

Haastatellut miesrehtorit eivät juuri puhuneet perheestä ja urasta tai niiden vaikutuksista toisiinsa. He tyytyivät lähinnä toteamaan, että ongelmia ei ole ollut. Vain yksi haastateltu miesrehtori mainitsi rehtorin uransa alkuvaiheen ongelmaksi pienet lapsensa ja pitkät työpäivät. Hän olisi halunnut aloittaa rehtorin uran lasten ollessa hiukan vanhempia.

Sillon kun kahdeksan vuotta sitten läksin reksiksi, niin oli semmonen olo, et lapset on niin pieniä...et olis ollu parempi kun rehtoriksi olis tullu myöhemmin... mut sillon laski, et sellaisia mahdollisuuksia tulee kuitenkin harvoin. Se oli tartuttava jos meinas kokeilla. Mika, 41v.

7.4.4 Tyytyväisyys omaan työskentelytapaan

7.4.4.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Oman sukupuolen kokemiseen työssä liittyy läheisesti tämän tutkimuksen kyselylomakkeen kysymys 12 (Oletko tyytyväinen tapaasi tehdä rehtorin työtä? Jos et, mitä siinä muuttaisit?) Tilastollista testiä varten vastaukset luokitettiin aluksi kahtia: 1 = olen tyytyväinen ja 2 = en ole tyytyväinen. 62.8 % (27) naisrehtoreista ja 62.2 % (23) miesrehtoreista vastasi olevansa tyytyväinen nykyiseen tapaansa tehdä työtään. Tilastollista eroa naisten ja miesten välillä ei esiinny, sillä tässä osioissa $p > .05$.

Kysymyksen 12 toisessa luokituksessa luokitettiin vielä rehtoreiden mahdollinen halu muuttaa nykyistä työskentelytapaansa seuraavasti: 1= ei halua muuttaa nykyistä työskentelytapaansa, 2 = yhteistyön lisääminen keskeisiin yhteistyökumppaneihin (opettajat, oppilaat, huoltajat), 3 = oman työn jakaminen (kuormituksen vähentäminen), 4 = oman ajankäytön tehostaminen ja 5 = oman työn uudelleen organisointi. Naisrehtoreista 18.6 % (8) ja miesrehtoreista 13.5 % (5) mainitsi halunsa muuttaa nykyistä työskentelytapaansa tehostamalla omaa ajankäyttöään. Oman työn jakamisen ja näin kuormituksen vähentämisen mainitsi 10.8 % (4) miesrehtoria ja 7 % (3) naisrehtoria. Oman työn uudelleen organisoinnin muutoksen kohteeksi mainitsi myös 10.8 % (5) miesrehtoreista ja 4.7 % (2) naisrehtoreista. Yhteistyön lisäämistä merkityksellisenä oman työskentelytavan muuttamisen suhteen piti 4.7 % (2) naisrehtoreista ja 2.7 % (1) miesrehtoreista.

Tilastollista eroa mies- ja naisrehtoreiden välillä ei tässä osiossa voitu osoittaa, sillä muutosta haluavien rehtoreiden lukumäärä oli niin pieni, että useissa soluissa frekvenssiluku jäi alle viiden. Asia saatiin korjatuksi muodostamalla uusi luokka 2 yhdistämällä siihen luokat 3 ja 5. Myöskään uudelleen luokitus ei Khiin neliö-testissä osoittanut tilastollista eroa naisrehtoreiden tai miesrehtoreiden välillä suhteessa haluun muuttaa nykyistä työtapaansa, sillä $p > .05$.

7.4.4.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Myös haastatellut rehtorit, niin miehet kuin naisetkin, mainitsivat olevansa pääosin tyytyväisiä omaan työskentelytapaansa. Mikäli haastatellut rehtorit halusivat muuttaa jotakin työskentelyssään, koski se lähinnä ajankäyttöä tai kiirettä työssä. Naisrehtoreista kolme mainitsi tässä kohden halunsa käyttää enemmän aikaa oppilaiden asioiden hoitamiseen ja heidän kanssaan keskustelemiseen. Yksi haastateltu miesrehtori mainitsi opettajien kokonaistyöajan kiireen ja ajankäytön ongelman ratkaisijana. Yksi miesrehtori mainitsi apulaisrehtorin viran myös pienemmillä kouluilla helpottavan rehtorin kiirettä.

7.4.5 Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien tuottama informaatio

Rehtorin subjektiivinen oman sukupuolen kokeminen ei näy tarkastelluissa opsesuissa. Niin naisrehtoreiden kuin miesrehtoreidenkin johtamien koulujen opsesuissa selvitetään jo aiemmin esitetyn lisäksi koulun ulkopuolista opetusta, kerhotoimintaa tai koulun itsearviointijärjestelmää. Enemmänkin näyttää siltä, että erottelevana tekijänä on kunta ja kunnan mahdollisuudet järjestää mainittua toimintaa. 7-9 vuosiluokkien koulujen opsesuissa oli kaikissa yhtä lukuun ottamatta mainintoja, joissakin erittäinkin yksityiskohtaisia, oppilaiden TET-jaksoista (TET = työelämään tutustuminen). Suppeimmillaan tyydyttiin mainitsemaan tutustumisviikot. 1-6 vuosiluokkien koulujen opsesuissa on mainintoja luokkaretkistä ajankohtineen, mahdollisista leirikouluista, liikuntatapahtumista, yökouluista jne. On ymmärrettävää, että koulujen opsesuissa mainitaan kaikki nämä toiminnot tarkasti, sillä juuri niiden aikana onnetto-

muusriski on suurimmillaan ja rehtorin virkavastuu korostuu. Kaikki koulun ulkopuolinen toiminta tulee olla kirjattuna koulun opsipesuun. Koulun itsearviointisuunnitelma sisältyi neljään naisrehtorin ja kuuteen miesrehtorin johtaman koulun opsipesuun. Myöskään näiden analyysi ei paljasta rehtorin sukupuolta mitenkään merkitseväksi eron tekijäksi. Sisällöllisesti itsearviointisuunnitelmat vaihtelivat kolmen virkkeen kokonaisuudesta yhden A4-paperin laajuiseen selvitykseen ja ne voidaan jakaa sisällöllisesti kolmeen sisällönkuvaukseen: koulun tavat suorittaa opettajien oman työn arviointia, huoltajien mahdollisuudet arvioida koulun toimintaa ja oppilaan itsearvioinnin menetelmät luokassa. Opettajan oman työn arviointi tapahtui useimmiten rehtorin ja opettajan välisessä kehityskeskustelussa. Huoltajat arvioivat koulun toimintaa useimmiten koulun kodeille tekemin kyselyin ja oppilaiden itsearviointi perustui useimmiten erilaisiin kaavakkeisiin tai opettajan kanssa käytäviin keskusteluihin.

7.4.6 Päätelmät

Erot tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä, sukupuolen mukanaan mahdollisesti tuomat edut tai haitat ja käsitykset rehtorin sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä ovat mielenkiintoisia.

Noin puolet vastanneista (48.8 % naisista ja 45.7 % miehistä) piti omaa sukupuoltaan etuna työssään. Loput ilmoittivat, etteivät olleet kokeneet sukupuolestaan etuja koulun johtamistyössä. Ikä tai virkavuosin määrä ei tässä näyttänyt vaikuttavan vastauksiin. Sen sijaan kysyttäessä mahdollisesti sukupuolesta koetun edun laatua, pitivät yhtä lukuun ottamatta kaikki miesrehtorit (17) sukupuolestaan johtavana etuna auktoriteetin saantia suhteessa opettajiin ja oppilaisiin. Naisrehtorit eivät maininneet auktoriteettia lainkaan puhuessaan sukupuolensa tuomista eduista. Sen sijaan neljä heistä mainitsi olevansa empaattinen suhteessa opettajiin ja oppilaisiin, 12 heistä puhui kyvystään olla helposti lähestyttävä ja kaksi kyvystään toimia mukana monessa asiassa yhtä aikaa. Koska kyselyyn vastanneet miesrehtorit eivät puhuneet lainkaan näistä kolmesta viimeksi mainitusta seikasta, ei heidän vastauksiaan myöskään luokittanut tilastokäsittelyssä näihin luokkiin. Näin ollen tilastollista merkitsevyyttä osoittavaa Khiin neliö-testiä ei voitu käyttää tässä osiossa. Tuloksista voidaan kuitenkin nähdä selkeästi ero miesrehtoreiden ja naisrehtoreiden johtamiskulttuurin välillä: naiset puhuivat useammin stereotyyppisistä, naisille tyypillisistä pehmeistä arvoista koulun johtamisen yhteydessä ja miehet painottivat tyypillisiä maskuliinisia arvoja, kuten auktoriteettia suhteessa muihin, koulun johtamistyössään. Samaan lopputulokseen ovat omissa tutkimuksissaan päätyneet mm. Tukiainen (1999) ja Karento (1999). Näitä tutkimuksia kuvasin lähemmin kappaleessa 2.5.

Erittäin kiinnostava oli kyselyyn vastanneiden rehtoreiden käsitys sukupuolestaan johtuvista haitoista ja niiden laadusta. Valtaosa naisrehtoreista (27/43) ilmoitti kokeneensa haittaa sukupuolestaan rehtorin työssä. Myös kahdeksan (8) miesrehtoria ilmoitti kokeneensa haittaa sukupuolestaan. 16 naisrehtoria ja 29 miesrehtoria sen sijaan ilmoitti, ettei ollut kokenut sukupuolestaan

haittaa rehtorin työssä. Tässä kohden myös tilastollinen käsittely osoitti, että naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden ero sukupuolesta johtuneen haitan kokemisessa on erittäin merkitsevä, sillä $p < .001$.

Tutkimuksen kyselylomakkeen tulosten mukaan lähes joka neljäs tähän tutkimukseen osallistunut naisrehtori (10 tutkimushenkilöä) ja kolme miesrehtoria oli kokenut sukupuoleensa viittaamisesta johtuvaa haittaa työssään. Neljä naisrehtoria ilmoitti kokeneensa, ettei heitä ole työssään kuultu riittävästi. Kuulematta jättäminen oli tapahtunut mm. koulun rakentamisen tai laajentamistyön suunnittelun yhteydessä, rehtorin suhteessa talonmieheen ym. Yhdenkään miesrehtorin vastaus ei luokittunut tähän luokkaan. 12 kyselyyn vastanneista 43 naisrehtorista ilmoitti kokeneensa sukupuolestaan johtuvaa vähättelyä. Vähättely liittyi usein edellä mainitsemini tilanteisiin. Neljä kyselyyn vastannutta miesrehtoria ja yksi naisrehtori mainitsi sukupuolensa tuomaksi haitaksi työssään vaikeuden ymmärtää vastakkaista sukupuolta. Koska tässäkin osiossa sekä naisrehtorit että miesrehtorit puhuivat niin eri asioista, että usean luokan solufrekvenssi jäi alle 5, ei Khiin neliö-testiä voitu käyttää.

Tuloksista voidaan kuitenkin selkeästi nähdä, että naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden sukupuolestaan kokemat ongelmat ovat erilaisia. Erityisesti naiset kokivat ongelman suurempana kuin miehet. Tilanne, jossa naisrehtori joutui neuvottelemaan työssään esimerkiksi koulurakentamisesta tai kiinteistöön kohdistuvista toimenpiteistä aloilla, jotka ovat perinteisesti olleet miesten toiminta-aluetta, sai heidät tuntemaan ulkopuolisuutta, kuulematta jättämistä tai vähättelyä ja näin ollen kokemaan sukupuolensa syyksi tapahtumaan.

Haastatelluista naisrehtoreista neljä koki selkeästi oman sukupuolensa eduksi rehtorin työssään. Kolme haastateltua naisrehtoria koki sukupuolestaan sekä haittaa että etua. Kaksi naisrehtoria mainitsi sukupuolestaan johtuneet haitat etenkin rehtorinuransa alkuvaiheessa ja ne liittyivät opettajakuntaan tai huoltajiin.

Sen sijaan yhdeksän kymmenestä haastatellusta miesrehtorista mainitsi, ettei ollut kokenut sukupuolestaan haittaa tai etua. Heidän mukaansa rehtorin sukupuoli ei ollut merkitsevä koulun johtamistyölle. Yksi miesrehtori mainitsi sukupuolensa syyksi siihen, että rehtorinuransa alkuvaiheessa hän oli voimakkaasti saanut kokea, ettei häntä haluttu kouluun rehtoriksi. Miesrehtoreiden yleistä käsitystä siitä, että rehtorin sukupuolella ei ole merkitystä koulun johtamistyössä, voidaan selittää sillä tosiasialla, että asiaa ei ole juuri tarvinnut kouluyhteisöissä miettiä, sillä johtajuus on langennut miesopettajille luonnollisena opettajuuden jatkeena.

Ne haastatellut naisrehtorit (4), jotka kokivat sukupuolensa eduksi, mainitsivat olevansa miehiä helpommin lähestyttäviä, empaattisia ja lisäksi sekä opettajakunnan että oppilaiden oli helppo tulla puhumaan heille kipeistäkin asioista.

Mahdollisena virhelähteenä haastattelijan sukupuoli saattoi vaikuttaa haastateltujen miesrehtoreiden puheessa, eivätkä he mahdollisesti halunneet loukata naispuolista rehtori-tutkijaa mainitsemalla käsityksiään oman sukupuolensa eduista koulun johtamistyössä suhteessa naisiin, vaan he tyytyivät puhumaan sukupuolen merkityksettömyydestä koulun johtamistyölle. Kyselyyn

nimettöminä vastanneet rehtorit eivät kokeneet tilannetta kiusallisena ja puhuivat näin rohkeammin sukupuolensa merkityksestä.

Yksi miesrehtori ja ne haastatellut naisrehtorit, jotka olivat kokeneet sukupuolestaan haittaa koulun johtamistyössä, liittivät kokemuksensa rehtorin uransa alkuvaiheeseen. Ongelmat näyttivät painottuvan opettajakunnan keskuuteen, huoltajien tai kollegojen asenteisiin etenkin nuorta naisrehtoria kohtaan. Kokemus näytti tuovan rehtorille helpotusta.

Kyselylomakkeeseen vastanneiden naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden käsitykset rehtorin sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, mutta eron voidaan sanoa olevan suuntaa antava. Iän ja virkavuosien määrän voidaan sen sijaan todeta vaikuttavan tässä kohden tilastollista suuntaa antavasti niin, että iäkkäämpien ja pitkään virassa olleiden rehtoreiden käsitys rehtorin sukupuolen merkityksestä erosi nuorten tai vähän aikaa virassa olleiden käsityksistä. Yleisesti iäkkäämmät rehtorit painottivat nuoria enemmän rehtorin sukupuolen merkitystä. Voidaan ajatella pehmeiden arvojen, kuten oppilaan edun valvonnasta ja hyvästä oppimisesta huolehtimisen merkityksen korostuneen myös nuorten miesrehtoreiden keskuudessa. Ajatusta tukevat myös tämän tutkimuksen tulokset kohdassa 7.2 Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina.

Tulosta on myös mahdollista tarkastella muista näkökulmista: joko rehtoreiden keskuuteen on tulossa ja osittain jo tullut uusi sukupolvi, joka ei tee eroa rehtorin sukupuolen merkityksellisyydestä eikä juuri pohdi asiaa sukupuolikiusauksenä, vaan näkee rehtorin persoonan ja muiden kvalifikaatioiden vaikuttavan enemmän rehtorin tavassa johtaa koulua. Myös yhteiskunnalliset muutokset työmarkkinoiden sukupuolirakenteissa voidaan nähdä vaikuttavana tekijänä: naisten lukumäärän nousu kaikilla johtamisen tasoilla on tosiasia, joka pikkuhiljaa aletaan hyväksyä.

Toisaalta voidaan ajatella rehtorin iän ja kokemuksen karttuessa heidän joutuvan enemmän tilanteisiin, joissa rehtorin sukupuoli nousee merkitykselliseksi. Kohtaamiset huoltajien kanssa, muiden hallintokuntien edustajien kanssa, työyhteisölliset kysymykset ja koulun arjen voimakkaat muutokset saattavat muuttaa rehtoreiden käsityksiä sukupuolen merkityksestä koulun johtamistyössä.

13 vastannutta naisrehtoria ja 9 miesrehtoria oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuoli vaikuttaa hänen tapaansa johtaa koulua. Viisi naisrehtoria ja yksi miesrehtori mainitsi tässä kohden juuri rehtorin sukupuolen merkityksellisyyden olevan maskuliinisuuden oletuksessa. Rehtorin oletettiin useimmiten olevan mies (ks. Mahlamäki-Kultanen 1999, Tukiainen 1999, Aaltonen 1997).

Kyselylomakkeeseen vastanneet rehtorit, sekä miehet että naiset, käsittelivät haastateltuja rehtoreita enemmän uran ja perhe-elämän yhteensovittamisen ongelmaa. Sekä kyselyyn vastanneista naisista, että miehistä yli 40 % mainitsi kokeneensa ongelmia uran ja perhe-elämän yhteensovittamisessa. Yli puolet miesrehtoreista (54.1 %) ja hieman alle kolmannes (27.9 %) naisrehtoreista ilmoitti, ettei ollut kokenut ongelmaa tässä asiassa. Sen sijaan 13 naisrehtoria ja miesrehtoreistakin yksi ilmoittivat, etteivät ole kokeneet ongelmaa *enää*, sillä heidän elämäntilanteensa oli sellainen, että lapset olivat jo aikuisia. Erot naisten

ja miesten välillä perheen ja uran yhteensovittamisessa koettujen ongelmien suhteen olivat erittäin merkittäviä, sillä $p = .002$.

Tulosta voidaan tarkastella jälleen vallitsevien stereotyyppisten sukupuolioletusten kautta. Miehen oletetaan käyvän kodin ulkopuolella työssä ja naisen oletetaan kantavan pääosin vastuun perheestä. Opettajuus on usein koettu naisille soveltuvana ammattina pitkien kesälomien ja lyhyiden työpäivien vuoksi, ja mahdollisesti juuri tästä syystä opetusala onkin niin voimakkaasti naisvaltainen. Rehtoriuden kautta lisääntyvä vastuu ja työmäärä pidentävät työpäiviä oleellisesti, leikkaavat kesälomia ja pitävät äidin poissa kotoa. Uran ja perheen yhteensovittamisen ongelma on näin pääosin naisten ongelma.

Perheen ja uran yhteensovittamisen ongelmasta puhuivat myös enemmän haastatellut naiset kuin miehet. Naisrehtoreista seitsemän ei kokenut ongelmia tässä asiassa ja kolme taas ilmoitti kokevansa ongelmia. Ne joille uran ja perhe-elämän yhteensovittaminen ei tuottanut ongelmia, olivat joko naimattomia tai heidän lapsensa olivat jo aikuisia ja elivät omaa elämäänsä kodin ulkopuolella. Kahdella oli haastattelun teon aikaan pieniä lapsia.

Haastatelluista miesrehtoreista vain yksi ilmoitti kokeneensa ongelmia uran ja perhe-elämän yhteensovittamisessa. Hän olisi toivonut voivansa aloittaa rehtorin työt myöhemmin, kunhan lapset olisivat olleet vanhempia.

Sen sijaan syy, miksi rehtorit olivat kokeneet perheen ja uran yhteensovittamisessa ongelmia, ei vaihdellut sukupuolen mukaan, vaan sekä tutkimuksen naiset että miehet mainitsivat pääasialliseksi ongelmien syyksi perheelle jäävän liian vähän aikaa.

Kaikesta huolimatta tutkimuksen rehtorit olivat huomattavan tyytyväisiä tapaansa tehdä koulun johtamistyötä, sillä molemmissa ryhmissä yli 60 % ilmoitti olevansa tyytyväinen nykyiseen työskentelytapaansa. Tulos on yllättävä, kun verrataan sitä tutkimuksen tuloksiin, joita saatiin kappaleessa 7.3 Rehtoreiden ajankohtaisiksi kokemat ongelmat, puhumattakaan tuloksista kappaleessa 7.4 Oman sukupuolen kokeminen koulun johtamistyössä.

Koska rehtorit kokivat ongelmakentän työssään erittäin laajaksi ja kirjavaksi ja koska etenkin naiset kokivat oman sukupuolensa niinkin suurena haittana työssään, olisi loogisesti voinut ajatella heidän haluavan muutosta juuri näihin johtamisensa seikkoihin. Tästä voidaan päätellä, että rehtorit näkevät oman toimintansa koulun johtajana kuitenkin sellaiseksi, joka ei kaipaa suuria muutoksia, vaan muutoksien tulisi tapahtua heidän mielestään joillakin muilla organisaatiotasoilla, huoltajien suhteessa, henkilökunnan suhteessa jne. Viitteitä rehtoreiden ja opettajien erilaisista käsityksistä koulun johtamistyöstä ovat tuoneet esiin mm. Karjalainen (1991) ja Isosomppi (1996). Toisaalta tutkimuksen rehtorit kokevat työnsä sellaiseksi, etteivät he toimillaan pysty vaikuttamaan juurikaan esimerkiksi oppilaiden perhe-elämään ja sieltä kumpuaviin ongelmiin. Rehtoreiden mainitsemat muutospyrkimykset koskivat lähinnä heidän omaa työtään: työn uudelleen organisointia ajankäytön suhteen, työn jakamista ja näin kuormittavuuden vähentämistä tai palkkausta.

On myös mahdollista, että rehtorit ovat alkaneet hyväksyä kaaosteorian mukaisen olotilan arkityönsä määrittäjäksi. Vaikka ongelmakenttä on laaja ja

monitahoinen, rehtorit kokevat kuitenkin tyytyväisyyttä työhönsä eivätkä mainitse esimerkiksi haluaan siirtyä pois rehtorin tehtävistä.

7.5 Erot rehtoreiden tulevaisuuskuvissa

Viimeinen tutkimuksen teema-alue käsitteli rehtoreiden ajatuksia koulun johtamisen tulevaisuuteen liittyvistä asioista. Tällä osalla haluttiin selvittää tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden käsityksiä siitä, millaisia vaatimuksia rehtoriudelle ja koulun johtamiselle yleensä tullaan tulevaisuudessa asettamaan, millaisia kvalifikaatioita tulevaisuuden rehtori tarvitsee selviytyäkseen työhönsä ja eroavatko naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden ajatukset ja näkemykset toisistaan.

7.5.1 Kyselylomakkeiden tuottama informaatio

Kyselylomakkeen 4. kysymyksessä kysyttiin vastaajilta, millaisia ominaisuuksia he arvelivat rehtorilta vaadittavan tulevaisuudessa. Koska kyselylomakkeen kysymys numero 8 (mitkä ovat mielestäsi hyvän rehtorin ominaisuuksia?) liittyi sisällöllisesti kysymykseen 4, käsittelen myös 8. kysymyksen tuottaman informaation tämän teeman alla.

Kysymyksen 4 vastaukset luokiteltiin jälleen tilastollista käsittelyä varten seuraavasti: 1 = vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, 2 = kyky nähdä ja hallita kokonaisuuksia, 3 = kyky visioida ja nähdä tulevaa, 4 = kyky sietää epävarmuutta, 5 = kyky toimia tasapuolisesti ja rohkeasti ja 6 = rohkea johtaminen.

Vastanneista miesrehtoreista 64.9 % (24) ja 51.2 % (22) naisrehtoreista ilmoitti tulevaisuuden rehtorilta vaadittaviksi ominaisuuksiksi vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot. Vastanneista naisrehtoreista 16.3 % (7) ja 5.4 % (2) miesrehtoreista ilmoitti vaadittavaksi ominaisuudeksi kyvyn nähdä ja hallita kokonaisuuksia. Kykyä visioida ja nähdä tulevaa painotti vastauksissaan 11.6 % (5) naisrehtoreista ja 10.8 % (4) miesrehtoreista. Kykyä sietää epävarmuutta painotti 5.4 % (2) miesrehtoreista ja 4.7 % (2) naisrehtoreista. Kykyä toimia tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti painotti 9.3% (4) naisrehtoreista ja 5.4 % (2) miesrehtoreista. Rohkeaa johtamista painotti 7 % (3) naisrehtoreista ja 8.1 % (3) miesrehtoreista. Koska tämän osion solufrekvenssit jäivät useassa solussa pienemmiksi kuin 5, korjattiin tilannetta yhdistämällä luokkia. Uusi luokitus oli näin 1= vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot, 3 = kyky visioida ja nähdä tuleva ja 2 = yhdistelmä luokista 2, 4, 5 ja 6.

Yhdistäminenäkään ei tuonut esiin tilastollista eroa miesten ja naisten käsityksissä tulevaisuuden rehtorilta vaadittavista ominaisuuksista, sillä $p > .05$.

Kysymys 8:n (mitkä ovat mielestäsi hyvän rehtorin ominaisuuksia?) vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 1 = johdonmukaisuus, 2 = kyky hallita kokonaisuuksia, 3 = järjestelykyky, 4 = koulutusmyönteisyys, 5 = Ihmissuhdetaidot ja 6 = auktoriteetti.

Naisrehtoreista 37.2 % (16) ja 40.5 % (15) vastanneista miesrehtoreista piti ihmissuhdetaitoja hyvän rehtorin ominaisuutena. 23.3 % (10) vastanneista naisrehtoreita ja 24.3 % (9) miesrehtoreista piti johdonmukaisuutta hyvän rehtorin ominaisuutena. Naisrehtoreista 23.3 % (10) ja 13.5 % (5) miesrehtoreista piti tärkeänä ominaisuutena kykyä hallita kokonaisuuksia. Järjestelykykyä painotti 11.6 % (5) naisrehtoreista ja 5.4 % (2) miesrehtoreista. Auktoriteettia rehtorin hyvänä ominaisuutena painotti 13.5 % (5) miesrehtoreista ja yksi naisrehtori. Koulutusmyönteisyyden mainitsi yksi naisrehtori ja yksi miesrehtori.

Koska useassa luokassa solufrekvenssi jäi alle 5, korjaavana toimenpiteenä tehtiin uudelleen luokitus niin, että luokat 3, 4 ja 6 yhdistettiin. Khiin neliö-testi ei kuitenkaan paljastanut tilastollista eroa tutkimuksen mies- ja naisrehtoreiden käsityksissä hyvän rehtorin ominaisuuksissa, sillä $p > .05$. Rehtorit sukupuolesta riippumatta painottivat hyvän rehtorin ominaisuuksina ennen kaikkea ihmissuhdetaitoja, johdonmukaisuutta ja kykyä hallita kokonaisuuksia.

Rehtoreiden tulevaisuuskuviin liittyen kyselylomakkeen viimeinen kysymys 13 koski rehtoreiden täydennyskoulutukseen osallistumista vuoden 2001 aikana. Tutkimuksellisenä tausta-ajatuksena tässä oli, että täydennyskoulutukseen osallistuminen kuvaisi paitsi koulutuksen järjestäjän panosta rehtorin ammatillisen pätevyyden ylläpitämiseen, myös rehtorin itsensä subjektiivista ambitiota omaan kompetenssiinsä nähden.

Vastaukset luokiteltiin seuraavasti: 1 = ei osallistunut täydennyskoulutukseen ko. aikana, 2 = työnantajan järjestämä lyhytkestoinen koulutus (1-3 pv.), 3 = työnantajan järjestämä pitkäkestoinen koulutus (3pv-), 4 = omaehtoinen täydennyskoulutus, 5 = kansainvälinen rehtorikoulutus ja 6 = muu täydennyskoulutus.

Kyselylomakkeeseen vastanneista miesrehtoreista 18.9 % (7) ja 11.6 % (5) naisrehtoreista ilmoitti, ettei ollut osallistunut täydennyskoulutukseen kyseisenä aikana. Sen sijaan 32.4 % (12) miesrehtoreista ja 30.2 % (13) vastanneista naisrehtoreista ilmoitti osallistuneensa työnantajan järjestämään lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen. Työnantajan järjestämään pitkäkestoiseen täydennyskoulutukseen ilmoitti osallistuneensa 14 % (6) naisrehtoreista ja 21.6 % (8) miesrehtoreista. Omaehtoiseen täydennyskoulutukseen oli osallistunut 16.3 % (7) naisrehtoreista ja 10.8 % (4) miesrehtoreista. Kansainväliseen rehtorikoulutukseen oli osallistunut kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 7 % (3), mutta ei yhtään (0 %) miesrehtoria. Sen sijaan muuhun koulutukseen ilmoitti osallistuneensa 20.9 % (9) vastanneista naisrehtoreista ja 16.2 % (6) miesrehtoreista. Koska yksi solufrekvenssi sai arvon 0, suoritettiin uudelleen luokitus niin, että muodostuivat luokka 2 = yhdistelmä luokista 2 ja 3 ja luokka 3 = yhdistelmä luokista 4, 5 ja 6. Näin voitiin tilastollista eroa naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden välillä testata. Tilastollisesti merkitsevää eroa tutkimuksen nais- ja miesrehtoreiden välillä koulutuksen suhteen ei kuitenkaan esiinny, sillä $p > .05$. Rehtorit olivat osallistuneet työnantajan järjestämään sekä lyhyt- että pitkäkestoiseen koulutukseen, omaehtoiseen koulutukseen ja muuhun koulutukseen sukupuolesta riippumatta.

7.5.2 Haastattelujen tuottama informaatio

Haastateltavia pyydettiin pohtimaan rehtorin tulevaisuutta. Sekä mies- että naisrehtorit painottivat ihmissuhdetaitojen ja vuorovaikutustaitojen hallinnan lisääntyvää merkitystä. Naisrehtorit puhuivat nimenomaan huoltajien kohtaamisen ja lisääntyvien oppilashuollollisten asioiden tai henkilöstön kohtaamisen ihmissuhdetaidoista, miesrehtorit puhuivat enemmän neuvottelutilanteiden tai henkilöstön rekrytointitilanteiden vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidoista. Haastatelluista miesrehtoreista viisi painotti vastauksissaan erityisesti rehtorin jatkuvan ammatillisen kouluttautumisen merkitystä. Naisrehtorit eivät niinkään puhuneet täydennyskoulutuksesta.

Kylä rehtoria pitäs kouluttaa pitkässä juoksussa koko ajan... kylä rehtorin pitäs kuitenkin olla pedagogi ja hyvä... ei tää mikään hoitolaitos kuitenkaan ole... mutta koulutus on tärkeää! Heikki, 44v.

Jos ajattelen sit rehtorin tulevaisuutta, niin kyllä siltä vaaditaan monipuolisempia taitoja kun nyt, kun mennään pitkään tätä palveluyhteiskuntaa ja yksilöllisyyttä ja oikeuksia eteenpäin, niin kyllä lainsäädännön ja oikeuksien tunteminen, niin kyl se pitää hoitaa. Et kyl mä oon sitä mieltä et reksillä pitää olla kova koulutus. Mika, 41v.

Yksi miesrehtori mainitsi rehtorin oman ammatillisen täydennyskouluttautumisen olevan kannustava esimerkki opettajille ja koko työyhteisölle.

No tää kouluttautuminen on nyt yksi sellainen asia, joka liittyy tohon, että rehtori omalla esimerkillään näyttää työyhteisössä, on koulutusmyönteinen ja itse jopa kouluttautuu... niin, mä luulen, et se on yks tärkeä ominaisuus... Keijo, 49v.

Haastatelluista naisrehtoreista viisi mainitsi erityisesti tässä kohden rehtorin työn raskauden ja siihen kohdistuvat henkiset vaatimuksista.

Täälläkin pitäs olla remontti-Reiska ja sosiaalihoitaja ja Leelian lepotuoli, opettaja ja pedagogi ja suunnannäyttäjä... ja sitten pitäs koko ajan kehittää itseään, pitäs olla muuntautumiskykyinen. Et sää voi olla maailmantappiin samanlainen... kyllä on muututtava! Maija, 49v.

Yksi naisrehtori kiinnitti puheessaan huomiota erityisesti esimiestaitoihin ja työyhteisöllisiin vaatimuksiin, joita esimieheltä tulevaisuudessa odotetaan.

Et kyllä mä oon aika huolissani siitä, että mitä esimieheltä vaaditaan, et oon kyllä aika katke- ra siitä, et aina vaan sanotaan, että esimies vastaa työyhteisön hyvinvoinnista, mutta yhtään ei sanota, että eikö työyhteisön pitäis kanssa hiukan vastata esimiehen hyvinvoinnista... Annikki, 53v.

Niin naisrehtorit kuin miesrehtoritkin korostivat puheissaan rehtorin työn dynaamista luonnetta, ajassa pysymisen vaatimusta ja ajankäytön hallinnan merkitystä. Delegointikykyjä ja usean eri tason toiminnon yhtäaikaista hallintaa pidettiin yleisesti yhtenä tulevaisuuden rehtorin vaatimuksista.

7.5.3 Päätelmät

Erot rehtoreiden tulevaisuuskuviissa eivät vaihdelleet merkittävästi sukupuolen suhteen. Sekä haastatellut että kyselyyn vastanneet rehtorit painottivat selkeästi vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaitojen hallintaa tulevaisuuden rehtorin työssä. Kyselylomakkeiden kautta vahvistui niin naisrehtoreiden kuin miesrehtoreidenkin käsitys siitä, että tulevaisuudessa rehtorin tärkeimpiä ominaisuuksia on kyky vuorovaikutukseen ja ihmissuhdetaitoihin. Jopa 64,9 % tutkimuksen kyselykaavakkeeseen vastanneista miesrehtoreista ja 51,2 % naisrehtoreista oli tätä mieltä. Tulos on merkittävä, sillä jo aiemmin tässä tutkimuksessa mainitsemani Johtamistaidon opiston keräämät laajat johtajuusarviot antoivat tuloksen, jossa suomalaisen johtajan ongelmat ja heikkoudet keskittyivät nimenomaan ihmissuhdeasioihin, tutkimuksessa johtajien sanottiin olevan kyvyttömiä luovuuteen tai innostamiseen (ks. Pirnes 1988, Kivistö 1989 tai Juuti 1998). Mainitessaan vuorovaikutuksen ja ihmissuhdetaidot tulevaisuuden rehtorin tärkeimmiksi ominaisuuksiksi käsillä olevan tutkimuksen rehtorit vahvistavat kannanotollaan tätä käsitystä.

Puhuttaessa täydennyskoulutukseen osallistumisesta kyselyyn vastanneiden rehtoreiden vastaukset poikkesivat taas haastateltujen rehtoreiden vastauksista. Kyselyn naisrehtorit olivat osallistuneet hiukan miehiä enemmän kaikkiin tässä osiossa luokiteltuihin täydennyskoulutusmuotoihin. Ero ei ollut kuitenkaan suuri. Yksikään kyselyyn vastanneista miesrehtoreista ei ollut osallistunut kansainväliseen koulutukseen, sen sijaan kolme vastanneista naisrehtoreista oli. Kyselyyn vastanneista naisrehtoreista 11,6 % (5) ja 18,9 % (7) miesrehtoreista ei ollut osallistunut lainkaan täydennyskoulutukseen kyseisenä aikana. Työnantajan järjestämään lyhytkestoiseen täydennyskoulutukseen oli osallistunut yli kolmannes kyselyyn vastanneista sekä nais- että miesrehtoreista.

Haastatellut naisrehtorit puhuivat huoltajien ja rehtorin kohtaamisten, miehet taas neuvottelu- tai rekrytointitilanteiden ihmissuhdetaidoista. Haastatelluista miesrehtoreista kuusi painotti rehtorin ammatillisen koulutautumisen merkitystä. Haastatellut naisrehtorit eivät puhuneet täydennyskoulutuksesta tai sen merkityksestä esimerkiksi työssä jaksamiselle tai tulevaisuuden rehtorilta vaadittavien ominaisuuksien ylläpidon tai hankinnan areenana.

Haastatelluista naisrehtoreista viisi mainitsi tässä kohden rehtorin työn raskauden ja siihen kohdistuvat henkiset vaatimukset, joita asettavat rehtorille niin koulun henkilökunta kuin koulun ulkopuolinenkin maailma. Ajankäytön hallinta, delegointikyky ja kyky toimia monella taholla yhtäaikaaisesti mainittiin muutamissa niin naisrehtoreiden kuin miesrehtoreidenkin puheissa. Tämän seikan vähäinen korostaminen tulevaisuuden rehtorin ominaisuutena oli yllättävä, sillä kysyttäessä kyselylomakkeeseen vastanneilta rehtoreilta, mitä työnsä dimensioita he pitivät omassa työssään oleellisina, mainitsi 16 naisrehtoria ja 15 miesrehtoria juuri koulutyön kokonaisuuden sujumisen ja siitä huolehtimisen yhdeksi keskeisimmistä tehtävistään.

8 PÄÄTELMÄT JA TUTKIMUSTULOSTEN ARVIOINTIA

Tutkimukseni rungon muodostivat viisi pääteemaa, joiden kautta syvennyin tutkimukseni rehtoreiden arkielämään ja pyrin kuvaamaan sitä mahdollisimman tarkasti. Teemat olivat seuraavat:

1. Erot rehtorin uravalinnassa
2. Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina
3. Erot koulun johtamisen ajankohtaisiksi koetuissa ongelmissa
4. Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä
5. Erot rehtorin tulevaisuuskuvissa.

Teemat muodostavat ikään kuin sateenvarjon niistä asioista, joista jo lisensiaattitutkimukseni naisrehtorit puhuivat. Myös Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen naisrehtoreiden puhe tematisoitui lähelle näitä teemoja. Koska aiempaa tutkimusta rehtoreiden sukupuolen vaikutuksesta koulun johtamistyöhön ei ollut, päätin pitäytyä näissä teemoissa, joskin sallia tutkimukseeni osallistuneiden rehtoreiden puheen muistakin aiheista.

Erot rehtorin uravalinnassa -teema ei tuonut esiin sukupuolen mukaista selkeää eroa syistä, joiden kautta tutkimuksen rehtorit olisivat ryhtyneet uransa alussa opettajiksi, vaan lähinnä sekä miesrehtoreiden että naisrehtoreiden taustalla näytti olevan muutama yhteinen syy opettajankoulutukseen hakeutumiselle: sukulaisten opettajuus ja kiinnostus lapsiin. Myöskään rehtorin uran valinnassa ei näkynyt selkeää sukupuolen mukaista syytä, vaan niin naisten kuin miestenkin kertomukset rehtorin uran alkutaipaleesta sijoittuivat pääosin kahdelle dimensiolle: puhe koski joko *joutumista rehtoriksi* tai *pääsemistä rehtoriksi*. Joutumisesta puhuivat haastatteluissa kaksi iäkkäämpää miesrehtoria sekä kolme iäkkäämpää pienen koulun naisrehtoria. He tarkoittivat joutumisella tilannetta, jossa he eivät itse olleet aktiivisesti hakeutuneet ko. virkaan, vaan joku muu oli pyytänyt tai esittänyt heitä. Heidän puheessaan esiintyivät termit *opettajakunnan esityksestä* tai *pyynnöstä* tai *olosuhteiden pakosta*. Nuoremmat haastatellut rehtorit puhuivat pääsemisestä. Haastatelluista viisi naisrehtoria ja kaksi

miesrehtoria puhuivat pääsemisestään rehtoriksi ja tarkoittivat käyneensä läpi viranhakuprosessin. Myöskään kyselylomakkeiden tilastollisen käsittelyn perusteella ei voida sanoa mies- tai naisrehtoreiden eroavan tilastollisesti toisistaan rehtoriksi ryhtymisen syiden suhteen. Tutkimuksen naisia rehtoriuteen oli johtanut viranhakua edeltänyt pätevyitysmiskoulutus enemmän kuin miehiä ja miehiä näytti johtavan taas jokin miellyttävä kokemus apulaisrehtorina tai va-rehtorina.

Rehtoriksi ryhtynyt nainen ei halunne pitää sukupuoltaan työtään määrittävänä ominaisuutena. Hän kokee enemmänkin rehtoriuden henkilökohtaiseksi valinnaksi ja mahdollisuudeksi sekä miehelle että naiselle. Miehelle taas halua edetä urallaan pidetään luonnollisena ja koulumaailmassa se merkitsee ryhtymistä juuri rehtoriksi. Saattaa olla, että naiseuteen yleisesti liittyvät pehmeät arvot ja ominaisuudet estävät naista puhumasta laajasti pyrkimisestä tai systemaattisesta hakemisesta rehtorin virkaan. Tällöin on vaarana tulla leimatuksi kovaksi, kylmäksi ja laskelmoivaksi mies-naiseksi. On helpompi sivuuttaa sukupuoli. Naiskuva opettajasta on yhä pehmeä, ohjaava ja hoivaava äitityyppi. Samansuuntaisia tuloksia on nähtävissä myös Liisa Huhdan raportissa Tasa-arvo opettajankouluttajan silmin, jossa hän toteaa tutkimukseensa osallistuneista naisista (N=50) 41 % ja miehistä 20 % olevan sitä mieltä, että miehet ovat naisia enemmän uratietoisia, ja näin miehet päätyvät naisia useammin esimerkiksi korkeisiin yliopistovirkoihin. (Huhta 2003, 31.)

Työn oleellisten dimensioiden erot rehtoreiden kuvaamina -teema ei tuonut sukupuolesta johtuvaa selkeää johtamisen eroa esiin. Tämän teeman kohdalla voidaan kuitenkin nähdä esiin tulevia vähäisiä oireita ja eroista voidaan ajatella, että mikäli tutkimuksen otos olisi ollut suurempi, nämä oireet olisivat saattaneet muuttua selkeiksi eroiksi. On selvää, että kun tehdään samaa työtä, myös työn painopistealueet ja ongelmakentät ovat samankaltaisia. Niinpä tutkimuksen naisrehtorit ja miesrehtorit mainitsivat pääosin samoja rehtorin työn tärkeiksi kokemiaan osa-alueita, mutta painottivat niitä sukupuolestaan johtuen hieman eri tavoin. Sekä haastatellut että kyselylomakkeen naisrehtorit painottivat hiukan miehiä enemmän rehtorin ihmissuhdetaitoja ja koulun työilmapiiriä, henkilökunnan työtyytyväisyyttä, pedagogista johtamista ja oppilaiden hyvinvointia, kun taas haastatellut miesrehtorit ja kyselyn miesrehtorit painottivat hiukan naisia enemmän hallinnointia, resurssien hankintaa tai talouden hoitoa. Kuusi haastateltua nuorempaa rehtoria, kolme naista ja kolme miestä, painottivat puheessaan oppilaan edun valvonnan merkitystä yhtenä tärkeimmistä rehtorin työn dimensioista.

Yhä edelleen naiseuteen liittyy kiinteästi ajatus muista huolehtimisesta. Tästä syystä on luonnollista ajatella, että naiset myös rehtoreina kiinnittävät oppilaista ja henkilökunnasta huolehtimiseen miehiä enemmän huomiota ja miehet taas vastaavasti keskittyvät johtamisessaankin perinteisiin miehisiin toimintoihin: hallintoon, neuvotteluihin ja sopimuksien tekemiseen tai tuottamiseen (kuten resurssien hankintaan). Tutkimuksessa kävi kuitenkin ilmi, että myös etenkin nuoret miesrehtorit painottivat puheessaan oppilaan edun valvontaa ja hänen edustaan huolehtimista. Perinteinen mieskuva onkin muuttumassa pehmeämpään suuntaan ja myös miesrehtoreiden keskuudessa aiemmin

naisuuteen liitetyt arvot saavat tilaa. Tutkimustulosta vahvistaa myös haastattelujen rehtoreiden edustamien koulujen opspesut. Niiden rehtoreiden, jotka mainitsivat juuri oppilaan hyvästä oppimisesta huolehtimisen yhdeksi tärkeimmistä työnsä osa-alueista, opspesuissa oli myös selkeästi kuvattu koulun toimet oppilashuollollisissa asioissa.

Erot koulun johtamisen ajankohtaiseksi koetuissa ongelmissa -teema ei tuonut myöskään esiin tilastollisia eroja miesrehtoreiden ja naisrehtoreiden välillä, mutta selkeitä ja sukupuolen mukaisia viitteitä kyllä. Oppilaiden sekä heidän perheidensä kasvavat ongelmat, rehtorin palkkaus, ajanpuutteesta johtuva kiire, yksinäisyys ja henkilöstöongelmat olivat syitä, joita rehtorit mainitsivat yleisesti ajankohtaisina kokemiksi ongelmiksi työssä. Yllättävästi tutkimuksessa nousi esiin arki ajattelun vastainen tulos: vaikka yli kolmannes (yht. 36.3 %) kyselylomakkeeseen vastanneista rehtoreista mainitsi juuri oppilaiden kasvavat ongelmat työnsä ajankohtaisiksi ongelmiksi, vain kolme miesrehtoria ja neljä naisrehtoria mainitsivat tämän kyselylomakkeen myöhemmässä osassa seikkana, johon he haluaisivat työssään vaikuttaa. Tulosta voidaan tulkita niin, että rehtorit kokivat työssään omaavansa vain vähän keinoja, joilla he voivat vaikuttaa oppilaiden tai perheiden ongelmiin.

Toisaalta rehtoreiden mainitsema työn keskeinen ongelma, ajanpuute ja siitä johtuva kiire, liittyi tutkimuksessa kiinteästi koulujen oppilashuollollisiin asioihin ja toi esiin eron naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden välillä. Naiset mainitsivat ajanpuutteen ja kiireen vaikuttavan niin, että he eivät halustaan huolimatta ehtineet tarpeeksi kiinnittää huomiota oppilaiden hätään ja ongelmiin eivätkä esimerkiksi auttaa heitä oppilashuollollisin toimin. Miesrehtorit taas mainitsivat juuri oppilashuollollisten asioiden lisääntymisen vievän heidän aikaansa muulta koulun johtamiselta.

Palkkauksesta puhuivat enemmän tutkimuksen haastatellut naisrehtorit kuin miesrehtorit. Vaikka julkisen sektorin yksi argumentti työntekijöiden tasarvoisena toimialana on samapalkkaisuus, ovat monet työelämän tutkimukset osoittaneet tämän väitteen harhaksi (esim. Kauppinen-Toropainen, Kandolin & Haavio-Mannila 1986, Korvajärvi 1996, Kinnunen & Korvajärvi 1996, Tilastokeskus 2002), sillä vuonna 2002 naisten veronalaiset tulot olivat 67 % miesten veronalaisista tuloista (Tilastokeskus 2002, 50). On siis luonnollista, että palkkauksesta puhuivat tässäkin tutkimuksessa enemmän naisrehtorit kuin miesrehtorit. Yllättävää sen sijaan oli, etteivät kyselylomakkeeseen vastanneet rehtorit, eivät myöskään naiset, maininneet palkkausta ongelmana. Selkeänä yhteisenä palkkausongelmana kummankin sukupuolen edustajat mainitsivat rehtoreiden mahdollisuudesta ansaita runsailla ylitunneilla rehtoria enemmän. On ymmärrettävää, että tällainen palkkakehitys syö rehtorin työmotivaatiota.

Tutkimuksen rehtoreiden ilmoittamat viikoittaiset *työajat* eivät keskiarvoltaan eronneet juurikaan toisistaan, mutta yksittäisten rehtoreiden käyttämä työaika saattoi poiketa jopa 23 tuntia viikossa. Sukupuolella tai rehtorin iällä ei ollut merkitystä tässä kohden, ei myöskään virkavuosien määrällä. 55-60 tunnin työviikkoja arvelivat tekevänsä niin naiset kuin miehetkin, niin kokeneet kuin kokemattomatkin.

Yllättävä ero haastateltujen ja kyselyyn vastanneiden rehtoreiden suhteen oli, että kummankaan sukupuolen haastatellut rehtorit eivät maininneet ajankohtaisena ongelmanaan *ongelmia työyhteisössä*. Sen sijaan kyselyyn vastanneista naisrehtoreista yhdeksän ja miesrehtoreista seitsemän mainitsi juuri työyhteisön ongelmat yhdeksi johtamisen ajankohtaisista ongelmista. Voidaan olettaa, että haastattelutilanne koettiin liian paljastavaksi tai että haastattelijan oma asema rehtorina esti haastateltuja rehtoreita puhumasta tästä ongelmasta. Koettiin liian noloksi paljastaa kollegalle ongelmia henkilöstöjohtamisen saralla. Mahdollisesti vastaajat kokivat asian oman johtajuutensa heikkoutena ja näin vaikenivat tai kielsivät asian. Systemiteorian kautta tarkasteltuna tulos saa ymmärryksen: organisaation pyrkiessä harmoniaan ja tasapainoon, sekä selitetäessä työyhteisön konflikteja pelkästään vuorovaikutusongelmina, kielletään organisaation eri tahojen väliset ristiriidat. Kun niistä ei puhuta, niitä ei ole. Toisaalta voidaan ajatella, että haastatelluilla rehtoreilla ei kerta kaikkiaan ollut ongelmia henkilöstönsä kanssa.

Kyselyyn vastanneet naisrehtorit puhuivat opettajien loppuunpalamisesta, työuupumuksesta ja sen hoitamattomuudesta, sitoutumattomuudesta yhteisiin hankkeisiin jne. Miesrehtorit sen sijaan puhuivat henkilöstön klikkiytymisestä, ”ohijohtajista”, opettajantyön väheksymisestä tai täydennyskoulutukseen sitoutumattomuudesta. Luultavaa on, että sekä nais- että miesrehtoreiden johtamissa kouluissa henkilöstöasiat ja niihin liittyvät ongelmat ovat samansuuntaisia, mutta voidaan ajatella, että naiset kiinnittävät esimiehinä eri asioihin henkilöstössä huomiota kuin miehet. On perusteltua ajatella, että naisrehtorit ovat herkempiä havaitsemaan henkilöstön väsymistä ja loppuunpalamista, kun taas miehet kokevat enemmän kilpailu- tai haastamistilanteita omien alaistensa suunnalta. Perusteluna voitaneen tässä käyttää sukupuoleen ja työyhteisöihin vakiintuneita, luonnollistuneita ja itsestäänselvyyksiksi muodostuneita tulkin-toja, jotka huomaamattamme ylläpitävät tietynlaisia naisten ja miesten välisiä jakoja ja suhteita.

Yksinäisyys työssä osoittautui yllättävänkin paljon intohimoja herättäväksi tutkimuskohteeksi. Jo aiemmassa tutkimuksessani (Juusenaho 2000) törmäsin tähän aiheeseen. Verratessani tutkimukseni suomalaisten naisrehtoreiden ja ruotsalaisten naisrehtoreiden kokemaa yksinäisyyttä paljastui selkeäksi eroksi koetun yksinäisyyden laatu. Ruotsalaisten naisrehtoreiden yksinäisyyden tunnetta aiheutti lähinnä se, että he tapasivat vain harvoin toisia rehtoreita tai esimiehiään (Wingård 1998). He eivät näyttäneet kokeneen yksinäisyyttä oman työyhteisönsä sisällä, kuten suomalaiset naisrehtorit kokivat. Käsillä olevan tutkimuksen naisrehtorit puhuivat miehiä enemmän yksinäisyyden kokemuksesta työyhteisössään. Kuusi haastateltua naisrehtoria ja 33 (76.7 %) kyselyyn vastannutta naisrehtoria ilmoitti kokevansa yksinäisyyttä työssään. Vain yksi haastateltu miesrehtori, mutta jo 21 (56,8 %) kyselyyn vastanneesta miesrehtorista ilmoitti kokevansa yksinäisyyttä. Jälleen voidaan olettaa, että haastatteltujen yhteydessä miesrehtorit eivät kehdanneet tai tohtineet mainita naispuoliselle kollegalleen näinkin intiimiä asiaa. Sen sijaan anonyymiuden säilyminen kyselyn kautta mahdollisti miehille myös rehellisen vastaamisen. Myös mies voi kokea yksinäisyyttä työyhteisössään. Toisaalta jo aiemmin mainitsemani mies-

kuvan muutos ja uuden, pehmeämmän miehen tuleminen saa myös miesrehtorit kokemaan ja tunnustamaan ammatillisen yksinäisyyden.

Myös tilanteet, joissa yksinäisyyttä koettiin, vaihtelivat jonkin verran sukupuolen mukaan. Naisilla yksinäisyys näytti liittyvän työyhteisön muihin jäseniin ja puhumiseen, osallisuuteen tai aseman muuttumiseen työyhteisössä. Rehtoriuden myötä koettiin, että kollegiaalinen tuki tai tietty asema työyhteisön tasavertaisena jäsenenä oli hävinnyt. Oli ikään kuin siirrytty toiseen leiriin, työnantajan leiriin. Miesrehtoreiden yksinäisyyden tunnetta aiheuttivat mm. päätöksentekotilanteet, etenkin kielteisten päätösten äärellä koettiin jäävän yksin. Vaikka tilastollista eroa naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden kokeman yksinäisyyden suhteen ei tässä tutkimuksessa esiintynyt, voidaan sen kuitenkin sanoa olevan suuntaa antava.

Vaikka erot koulun johtamisen ajankohtaiseksi koettujen ongelmien suhteen eivät osoittautuneet kyselylomakkeen tilastollisen analyysin yhteydessä merkitseviksi, nousivat esiin kuitenkin toistuvasti etenkin haastattelujen kautta hienoiset vastaajien sukupuolen mukaiset erot. Vaikka rehtorin työ on säädösperustaisuutensa ja lainsäädännön vuoksi lähes samanlaista kaikissa suomalaisissa peruskouluissa, voidaan kuitenkin selkeästi nähdä, miten eri tavoin koulun johtamisen yhteisiä ongelmia koetaan ja käsitellään.

Teeman *Erot oman sukupuolen kokemisessa koulun johtamistyössä* yhteydessä näkyi selkeästi sukupuolen esiin nostama ero. Haastateltujen miesrehtoreiden enemmistö, yhteensä yhdeksän koki, ettei heidän sukupuolellaan ole merkitystä koulun johtamistyössä. He eivät olleet kokeneet sukupuolestaan haittaa tai hyötyä. Haastatelluista naisrehtoreista neljä ilmoitti kokeneensa sukupuolestaan selkeästi etua, kolme ilmoitti kokeneensa sekä etua että haittaa ja kaksi naisrehtoria ilmoitti kokeneensa sukupuolestaan haittaa työssään. Yksi miesrehtori mainitsi kokeneensa haittaa sukupuolestaan. Tämä kokemus liittyi uran alkuvaiheisiin.

Haastatellut miesrehtorit saattoivat jälleen olla kohteliaita haastattelijaa kohtaan, eivätkä halunneet loukata tätä puhumalla oman sukupuolensa parimmuudesta rehtorin työssä, vaan tyytyivät toteamaan sen merkityksettömyyden. Toisaalta Huhdan (2003) tutkimuksessa kysyttäessä Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnalta oman sukupuolen merkityksestä miehet vastasivat tähän osioon naisia harvemmin. Valtaosa perusteli tätä sanomalla, että muut ominaisuudet vaikuttavat sukupuolta enemmän. Huhdan tutkimuksen miehistä 57 % ja 40 % naisista vastasi, ettei sukupuolella ole merkitystä (Huhta 2003, 47).

Kyselylomakkeeseen vastanneiden rehtoreiden mielipiteet jakaantuivat selkeästi kahtia vaikkakaan ei sukupuolen mukaan: hieman vähemmän kuin puolet (21 naista, 17 miestä) ilmoitti kokevansa etua omasta sukupuolestaan rehtorin työssä, ja hieman enemmän kuin puolet (22 naista, 20 miestä) taas ilmoitti, ettei ollut kokenut sukupuolestaan etua työssään. Tilastollista eroa ei miesrehtoreiden ja naisrehtoreiden välillä voitu tässä osoittaa, mutta jako sinänsä on mielenkiintoinen. Jotkut tutkimukseen osallistuneet rehtorit kokivat sukupuolensa selkeänä etuna, jotkut taas eivät.

Edun laatu sen sijaan jakaantui selkeästi sukupuolen mukaan. Lähes puolet kyselylomakkeeseen vastanneista miesrehtoreista korosti etunaan auktoriteetin saantia ja naisrehtorit taas korostivat etunaan enemmän empatiakykyänsä tai sitä, että he ovat helposti lähestyttäviä, tai että heillä on kykyä olla monessa asiassa yhtäaikaisesti mukana. Perinteisen stereotyyppisen sukupuoliolotuksen mukaisesti yksikään kyselyyn vastannut naisrehtori ei maininnut edukseen auktoriteetin saantia eikä yksikään miesrehtori maininnut sukupuolestaan johtuvaksi eduksi kykyänsä olla helposti lähestyttävä tai empaattinen. Oletettavasti naiselle tyypillisenä tai hyväksyttävänä käyttäytymisenä ei pidetä edes johtajana auktoriteetin omaamista. Se liittyy häntä liiaksi miehiseen käyttäytymismalliin ja kovuuteen, jota ei pidetä yleisesti tyypillisenä tai suotavana piirteenä naisille. Toisaalta miehen ei sovi johtajana esiintyä naisille tyypillisenä pehmeänä ja empaattisena. Tätä piirrettä pidetään arkiuskomuksissa miehessä usein heikkouden merkkinä (ks. myös Fuchs Epstein 1991).

Kysyttäessä toisin päin *sukupuolesta koettua haittaa ja sen laatua* tutkimustulos olikin yllättävä: sukupuolesta koettu haitta oli selkeästi tutkimusten naisrehtoreiden kokema ongelma. Haastateltuja naisrehtoreita selkeästi useammin kokivat kyselyyn vastanneet naisrehtorit oman sukupuolensa haittana rehtorin työssään, sillä 27 naisrehtoria 43:sta (67 %) mainitsi kokeneensa sukupuolestaan haittaa työssään. Kahdeksan (21.6 %) kyselyyn vastannutta miesrehtoria ilmoitti kokeneensa haittaa sukupuolestaan. Haitan kokeneet naisrehtorit kuvasivat sitä sukupuoleen viittaamisena (10), vähättelynä (12) tai kuulematta jättämisenä (4). Haitan kokeneet miehet taas kuvasivat sitä sukupuoleen viittaamisena (3), pelottavaksi kokemisena (1) tai vaikeutena ymmärtää vastakkaista sukupuolta (4). Myös yksi nainen kuvasi haitan laaduksi vaikeuden ymmärtää vastakkaista sukupuolta.

Tutkimuksen kannalta tärkeä tulos oli, että tutkimusjoukon naisten ja miesten välillä vallitsi erittäin merkitsevä ero juuri oman sukupuolen haitaksi kokemisessa ($p < .001$). Haitan laadun eroista sen sijaan ei tässä tutkimuksessa voida tehdä tilastollisia johtopäätöksiä.

Haastatellut rehtorit mainitsivat usein myös rehtorin persoonan ja henkilökohtaisten ominaisuuksien merkityksen koulun johtamistyössä. Neljä haastateltua naista mainitsi naiseuden eduksi kenelle tahansa rehtorille, mutta toi esiin myös naiseuden ongelman erityisesti tilanteessa, jossa ura on alkuvaiheessa. Tällöin haastateltujen naisten mukaan naisrehtori joutuu todistamaan henkilöstölle pätevyyttään. Miesrehtorit puolestaan eivät juuri pitäneet merkityksellisenä sitä tosiasiaa, että Suomessa miehet johtavat naisia useammin kouluja. Tutkimustulosta tukee Liisan Huhdan raportin tulos, jossa Tampereen yliopiston opettajankoulutuksen henkilöstön naiset kokivat oman sukupuolensa haitaksi työyhteisössä (Huhta 2003, 48.)

Kivimäen (1996, 114) tutkimuksessa haastateltiin 20 yrittäjää tai yrittäjäksi aikovaa miestä ja naista ja siinä todettiin juuri naisten – ja vain naisten – törmänneen sukupuoleensa sekä voimana että heikkoutena yritysmaailmassa. Sukupuoli näytti tässä tutkimuksessa jäsentävän sekä vastoinkäymisiä että onnistumisen kokemuksia. Naisrehtori voidaan tässä kohden rinnastaa hyvin naisyrittäjään, joka toimii perinteisesti miesvaltaisella alalla (rehtorina), jossa työs-

kentelee sekä naisia että miehiä (opettajina). Naisyrittäjä ja naisrehtori jakavat työssään saman ongelman: uskottavuuden saavuttamisen ongelman (Kivimäki 1996, 115). Naisyrittäjä todistaa uskottavuutensa tuloksilla ja taseilla, naisrehtorille helpotusta uskottavuuden ongelmaan tuo ikä ja kokemus työssä.

Kyselylomakkeen kysymyksellä 7 pyrittiin selvittämään vastaajien käsityksiä rehtorin sukupuolen merkityksestä ylipäätään rehtorin työssä. Yli puolet, 73 % (27) vastanneista miesrehtoreista ja 53.5 % (23) naisrehtoreista, oli sitä mieltä, että rehtorin sukupuolella ei ollut merkitystä koulun johtamistyössä, mutta 46.5 % (20) vastanneista naisrehtoreista ja 27 % (10) miesrehtoreista taas kokivat rehtorin sukupuolen merkitykselliseksi koulua johdettaessa. Yhteisenä käsityksenä vastaajat mainitsivat (30.2 %, 13 naista ja 24.3 %, 9 miestä) sen, että rehtorin sukupuoli tuo mukanaan eron johtamistavoissa. Viisi naisrehtoria ja yksi miesrehtori mainitsi rehtorin sukupuolen merkityksellisyyden olevan maskuliinisuuden oletuksessa. Rehtorin oletettiin aina ensin olevan mies. Vaikka tilastollinen käsittely ei tässä tuonut esiin tilastollisesti merkittävää eroa naisten ja miesten välillä, voidaan kuitenkin todeta yhteiskunnassa vahvasti läsnä oleva uskomus sukupuolen merkityksettömyydestä työelämässä. Muiden ominaisuuksien uskotaan vaikuttavan, ei sukupuolen. Kuitenkin sukupuoli on yksi vahvimista yhteiskunnallista elämää järjestävistä suhteista. (Illich 1985, Harding 1987, Hirdman 1988, Acker 1992, Gherardi 1995, ym.)

Näyttää siltä, että sukupuolesta puhuminen koettiin tutkimuksen rehtoreiden keskuudessa ristiriitaiseksi ja hankalaksi. Etenkin haastatellut rehtorit pyrkivät tietoisesti tai tiedostamattaan kieltämään tai vähättelemään sukupuolensa merkityksen. On mahdollista, että he näin tehdessään pyrkivät viestimään tutkijalle halustaan tasa-arvoon tai jopa sukupuolineutraaliin.

Myös Hakala (2002) toteaa tutkimuksessaan, ettei opettajien ole helppoa käsitteellistää oman sukupuolisuutensa vaikutuksia. Hakalan tutkimusaineistossa vastaajat kielsivät aluksi vastauksessaan kategorisesti sukupuolen merkityksen, mutta loppulisäyksessä kuvasivat varsinaisen sukupuolen merkityksen (Hakala 2002, 297). Huhdan (2003, 49) mukaan näkyvimmin sukupuolen merkitys tulee esiin silloin, kun jompaa kumpaa sukupuolta on huomattavasti vähemmän kuin toista. Korvajärvi (1996, 89) toteaa, että naisvaltaisilla työpaikoilla ei juuri puhuta sukupuolesta, sen merkityksestä tai naisten ja miesten eroista ja ristiriidoista.

Samaan oman sukupuolen kokemiskategoriaan liittyen kysyttiin haastatelluilta ja kyselyyn osallistuneilta myös *käsityksiä perheen ja uran yhteensovittamisesta*. Valtaosa haastatelluista naisrehtoreista ei kokenut uran ja perhe-elämän yhteensovittamisessa ongelmia. Kolme haastateltua naisrehtoria mainitsi sen sijaan ongelmista tällä alueella. Sen sijaan haastatellut miesrehtorit eivät kokeneet ongelmia uran ja perhe-elämän yhteensovittamisessa, sillä vain yksi heistä mainitsi uransa alkuvaiheen ongelmana juuri pienet lapset ja perhe-elämän sekä uran yhteensovittamisen. Sen sijaan kyselyyn osallistuneista nais- ja miesrehtoreista lähes puolet (41.9 %, 18 naista ja 43.2 %, 16 miestä) ilmoitti kokeneensa ongelmia perhe-elämän ja uran yhteensovittamisessa. 20 miesrehtoria (54.1 %) ja 12 naisrehtoria (27.9 %) mainitsi, ettei ollut kokenut kyseistä ongelmaa. Sen

sijaan 13 naisrehtoria (30.2 %) ja yksi miesrehtori mainitsi, ettei ole kokenut kyseistä ongelmaa enää, sillä heidän lapsensa olivat jo aikuisia.

Tilastollinen käsittely osoitti, että ero naisten ja miesten kokemuksessa oli erittäin merkitsevä ($p=0.002$). Yhä edelleen naiset hoitavat pääasiassa kotityöt, vaikka työskentelevät myös kodin ulkopuolella vaativissakin tehtävissä (ks. Tilastokeskus 2002, 59) ja kotityötä pidetään yhä pääosin naisten työnä (Salmi 1996, 212). Tämän tutkimus osoittaa selkeästi tosiasian, että työn ja kodin yhteensovittamisen ongelma kytkeytyy naisten työssä oloon, ei miesten.

Vaikka tutkimuksen rehtorit kokivat sukupuolesta riippumatta työssään runsaasti ongelmia ja vaikka erityisesti naisrehtorit kokivat sukupuolensa kautta uskottavuuden ongelmaksi, kokivat tämän tutkimuksen rehtorit kuitenkin yllättävästi olevansa pääosin tyytyväisiä tapaansa toteuttaa rehtoriuttaan eivätkä suuresti halunnet muuttaa sitä, sillä molemmissa ryhmissä, niin naisrehtoreiden kuin miesrehtoreidenkin kesken, yli 60 % vastaajista mainitsi olevansa tyytyväinen omaan johtamistapaansa. Voidaan siis ajatella, että rehtorit näkivät työhönsä liittyvien ongelmien aiheutuvan jostakin muusta kuin heidän johtamistavastaan. Rehtorit, jotka halusivat muutosta johtamistapaansa, korostivat ensin ajankäytönsä tehostamista, sitten oman työnsä jakamista kuormituksen vähentämiseksi, sitten oman työnsä uudelleen organisoimista ja viimeksi yhteistyön lisäämistä keskeisiin yhteistyökumppaneihin. Tulosta voidaan tulkita myös taustateorian kautta: rehtorit ovat sisäistäneet kaaosteorian keskeisen ajatuksen siitä, että organisaatiossa tehdään virheitä ja että vastoinkäymiset käännetään voitoksi oppimalla niistä. Menestys seuraa virheiden sarjasta (Aula 2000, 32).

Toisaalta Välijärven ja Linnakylän (2002) toimittaman Pisa 2000 Suomessa -raportin mukaan suomalaiset rehtorit arvioivat koulujensa oppimisilmastoa keskimäärin toiseksi kielteisemmin kaikista OECD-maista. Oppilaiden koulunkäynnin laiminlyöntejä pidettiin rehtoreiden keskuudessa erityisinä ongelmina, vaikka oppilaiden poissaolot, tunneilta pinnaamiset tai myöhästelyt eivät näyttäneet määrältään poikkeavan olennaisesti OECD-maiden keskiarvoista. Ero lienee Välijärven ja Linnakylän (2002, 183) mukaan enemmänkin siinä, että näihin asioihin suhtaudutaan suomalaisissa kouluissa keskimääräistä vakavammin, mikä selittää osaltaan rehtorien kautta välittyvää kielteistä kuvaa.

Rehtoreiden työtyytyväisyyttä voidaan selittää myös edellä mainitun Pisa 2000 Suomessa -tutkimuksen tulosten kautta, sillä kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden suomalaisrehtoreiden näkemyksen mukaan suomalaisten koulujen autonomia oli erityisen suuri OECD-maiden keskiarvoon verrattuna opetuksen sisältöihin ja oppimateriaaleihin liittyvässä päätöksenteossa (Välijärvi & Linnakylä 2002, 188). Tämän voidaan olettaa vaikuttavan myös rehtorin työssä.

Erot rehtoreiden tulevaisuuskuviissa -teema ei tuonut esiin selkeää eroa naisrehtoreiden tai miesrehtoreiden tulevaisuutta koskevissa ajatuksissa. Sekä haastatellut että kyselyyn vastanneet rehtorit sukupuolesta riippumatta painottivat tulevaisuuden rehtorin tärkeimpänä ominaisuutena ihmissuhdetaitoja ja vuorovaikutustaitoja. Haastattelujen yhteydessä esiin nousut sukupuolen mukainen ero koski lähinnä tilanteita, joissa rehtori joutuu testaamaan ja käyttämään ihmissuhdetaitojaan ja vuorovaikutustaitojaan. Naisrehtorit puhuivat ihmissuhdetaitojen merkityksestä oppilaiden huoltajien kohtaamistilanteissa ym. ja

miesrehtorit puhuivat taas enemmän neuvottelu- ja rekrytointitilanteista, joissa rehtorilta vaaditaan vuorovaikutustaitoa. Kykyä hallita ja nähdä kokonaisuuksia korosti seitsemän kyselyyn vastannutta naisrehtoria ja kaksi miesrehtoria. Kykyä visioida ja nähdä tulevaa, painotti vastauksissaan viisi naisrehtoria ja neljä miesrehtoria. Tilastollista eroa ei tässä osiossa voitu osoittaa miesrehtoreiden ja naisrehtoreiden tulevaisuuskuvien suhteen, sillä useat solufrekvenssit jäivät alle 5:n. Khiin neliö-testiä ei tästä syystä voitu käyttää.

Tutkimuksen rehtoreiden osallistuminen alansa täydennyskoulutukseen ei näyttänyt eroavan merkittävästi naisrehtorien ja miesrehtorien kesken. Haastatellut miesrehtorit puhuivat naisia enemmän täydennyskoulutuksen merkityksestä, kun taas kyselylomakkeen naisrehtorit näyttivät osallistuneen hiukan miehiä enemmän rehtoreiden täydennyskoulutukseen. Naisvastaajista 11.6 % (5) ja miehistä 18.9 % (7) ei ollut osallistunut vuonna 2001 minkäänlaiseen täydennyskoulutukseen. Näyttää siltä, että tulevaisuudessa koulutuksen järjestäjillä, kunnilla, on yhä suurempi haaste saada rehtorit ensiksi ymmärtämään täydennyskoulutus osaksi professionaalista, nykyaikaista koulun johtamista ja sen jälkeen saada heidät osallistumaan tarjolla olevaan koulutukseen. Tai on ymmärrettävä, että on löydettävä uusia teitä ja tapoja organisoida täydennyskoulutusta.

Tutkimuksen kolmas aineistonhankintatapa, opetussuunnitelmaan perustuvat suunnitelmat ja niiden käsittely dokumenttianalyysin keinoin, jolloin haastateltujen rehtoreiden edustamien koulujen opetussuunnitelmaan perustuvia suunnitelmia (opsesuja) verrattiin rehtoreiden puheeseen, osoitti paitsi jo aiemmin esiin nostamani naiseen ja naiseuteen liittyvien pehmeiden lähestymistapojen ja toimintakulttuurien vaikutuksen myös naisrehtoreiden työhön, samoin uudenlaisen miesrehtoriuden kehittymisen. Etenkin tutkimuksen nuoremmat miesrehtorit korostivat naisten tapaan pehmeitä, oppilaskeskeisiä toimintatapoja johtajuudessaan. Tämä toiminta näkyy opsesuissa mm. oppilashuollollisten toimien tarkkoina kuvauksina. Opsesujen tarkastelun voidaan sanoa olleen tutkimuksen kannalta tuloksellista. Opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman kautta voidaan hyvin tulkita koulun johtamisen suuntaa ja tavoitteita ja piirtää näin realistista kuvaa rehtorin toiminnasta.

Yhteenvetona tämän tutkimuksen tuloksista voidaan sanoa, että naisten tapa johtaa koulua eroaa joiltakin osin miesten johtamistavasta. Opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien analyysi oppilashuollollisten asioiden ja kodin ja koulun yhteistyön suhteen erotti naisrehtoreiden suhtautumisen edukseen miesrehtoreiden suhtautumisesta.

Naiset rehtoreina kokevat miehiä enemmän ongelmia arkityössään. Miesten perinteinen kodin ulkopuolella työskenteleminen ja uran luonti eivät aiheuta ongelmia tai ristiriitoja miehissä, eivätkä he näin ollen koe sukupuolta merkittävänä rehtorin työlle. Ihmisen persoonalla on heidän mukaansa enemmän merkitystä. Naiset kokevat ristiriitoja oman sukupuolensa ja perheen yhteensovittamisessa. He kokevat sukupuolensa ongelmallisena johtaessaan koulua ja työskennellessään sen eri tasoilla. Perinteinen sukupuolimalli elää ja voi siis hyvin koulumaailmassa tänäkin päivänä, vaikka useat kouluorganisaation järjestelmät antavat ymmärtää muuta. Näyttää siltä, että kuten yhteiskunnassa

ylipäättään, myös koulussa naiset joutuvat johtajina työskentelemään enemmän ja todistamaan pätevyyttään miehiä enemmän päästäkseen edes lähelle miesten asemia tai palkkausta. Tutkimuksen eräs kantava teema, sukupuolineutraaliuden idea ja sen lume suomalaisessa julkisessa hallinnossa, vahvistui tässä tutkimuksessa. Voidaan todeta, että tutkimuksen rehtoreiden työorganisaatioita järjestävät hierarkian ja sukupuolen periaatteet ainakin joiltain osin.

Yhtenä merkittävänä tutkimustuloksena voidaan pitää, vaikkei se suoraan liitykään rehtorin sukupuoleen, sitä, että tutkimus vahvisti Johtamistaidon opiston tutkimustuloksia siitä, että tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden mielestä tulevaisuuden rehtorin tärkeimpiä ominaisuuksia tulevat olemaan vuorovaikutus- ja ihmissuhdetaidot. Naisten johtamistapaa kuvataan usein ihmisten johtamiseksi ja pehmeitä arvoja kunnioittavaksi. Etenkin pienten lasten koulussa tämän ominaisuuden merkitys on kiistaton.

Mielestäni tutkimus vastasi hyvin sille asetettuihin tutkimustavoitteisiin. Jo näinkin pienellä otannalla, 20 haastattelua rehtoreiden opsesuineen ja 80 palautunutta kyselylomaketta, saatiin tuloksia, joiden mukaan rehtorin sukupuolella on ainakin joissain kohden merkitystä niissä arkipäivän valintatilanteissa, joiden kautta hän toteuttaa johtamistaan koulussa. Tutkimuksen ontologinen lähtö-oletus siis toteutui.

Tutkimustulosten vertaaminen tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin vahvistaa myös käsitystä siitä, että koulumaailmassa myös johtamisen tasolla vallitsevat yhä voimakkaat sukupuolistereotyytiat; 60 % tutkimuksen naisrehtoreista ilmoitti kokeneensa uransa aikana sukupuolestaan haittaa. Haitta julkistui naisrehtoreiden puheessa mm. vähättelyn kokemisena, sukupuoleen viittaamisena, kuulematta jättämisenä tai perheen ja uran yhteensovittamisen ongelmana, jatkuvana huonona omanatuntona. Sen sijaan sukupuolistereotyytiensa mukaan 80 % tutkimuksen miesrehtoreista ei kokenut sukupuoltaan haittana rehtorin työssä. Myös tutkimuksen rehtoreiden ajankohtaisten ongelmien käsittely osoitti selkeästi sukupuolistereotyytiän mukaisia eroja; vaikka rehtorien ongelmat ovat pitkälti samanlaisia koulusta riippumatta, naisten ja miesten tapaa pyrkiä ratkomaan ongelmia tai lähestyä niitä, erosi selkeästi toisistaan.

Toinen tutkimuksen teoreettinen lähtökohta, johtaminen ja sen sukupuolistunut vallanjako, näyttäytyi myös tutkimustuloksissa. Illichin (1985) mainitsema sukupuolen mukainen kahtiajako julkistuu Illichin mukaan naisten ja miesten erilaisina työkaluina. Käsillä olevan tutkimuksen naisrehtoreiden työkalu, pyrkimys neuvotella ja olla lähellä niin työyhteisön jäseniä kuin oppilaita ja näiden huoltajia, eroaa miesrehtoreiden mainitsemasta työkalusta, auktoriteetista.

Myös Karennon (1999) mainitsema yleisen johtamiskulttuuritutkimuksen osoittama ero naisjohtajien ja miesjohtajien johtamistavan välillä vahvistui tässä tutkimuksessa. Tutkimuksen naisrehtorit painottivat johtamisessaan eri asioita kuin miehet, jopa niin paljon, etteivät edes puhuneet samoista asioista. Näin ollen joidenkin kyselylomakkeen kysymysten kohdalla ei voitu tehdä Khiin neljö-testiä lainkaan. Tällaisia asioita olivat esimerkiksi työssä koetun yksinäisyyden syyt, oman sukupuolen tuoman edun laatu tai oman sukupuolen haitaksi kokemisen laatu.

8.1 Tutkimuksen luotettavuudesta ja yleistettävyydestä

Seuraavalla tutkimusarvioinnilla pyrin saamaan vahvistusta sille, että tutkimuksen tulokset eivät ole seurausta satunnaistekijöistä ja että tuloksista voidaan tehdä juuri ne tulkinnat, jotka niistä on tehty (Nummenmaa, Konttinen, Kuusinen & Leskinen 1997, 201).

Tutkimuksen tehtävänä oli selvittää suomalaisen peruskoulun (vuosiluokat 1-9) rehtorin johtamistyön eroja sukupuolen näkökulmasta. Tavoitteena oli myös ymmärtää ja tietää enemmän koulun johtamisen maailmasta ja sitä määrittävistä tekijöistä sekä laajentaa koulun johtamisen ympärillä käytävää keskustelua tuomalla siihen mukaan uusi mahdollisesti vaikuttava tekijä: rehtorin sukupuoli. Tutkimusta voidaan pitää *ex post facto* -tyyppisenä survey-tutkimuksena (Kari & Huttunen 1981, 43-57).

Koulua tarkastelin asiantuntijaorganisaationa, jonka menestyksellinen johtaminen edellyttää johtajaltaan tiettyjä ominaisuuksia (Temmes 1992, 87). Pyrin kuvaamaan rehtoriutta kontekstuaalisen ajattelutavan mukaan ympäristöönsä kulttuurisesti sidoksena ilmionä. Sukupuoli tutkimuksessani nähtiin epäsymmetrisenä, epätasa-arvoisena suhteena, johon sisältyy biologinen ulottuvuus ja joka on tilanne- tai kontekstisidonnainen ja sisällöltään sosiaalisesti konstruoiva (Silius 1992, 24-25 ja Karento 1999, 33). Koulun johtamisen näen omana erillisenä professionaan, jonka merkitys korkeatasoisesti toimivassa koulussa tulee entisestään kasvamaan ja jonka laadukkaaseen ylläpitoon on sekä koulutuksen järjestäjän että rehtorin itsensä on satsattava.

Olen lähestynyt tutkimukseni viittä pääteemaa usealla metodisella ratkaisulla: haastattelujen ja kyselylomakkeiden analyysillä ja tulkinnalla, kyselylomakkeiden tuottaman informaation ristiintaulukoinnilla ja tilastollisella testauksella niiltä osin, kun aineisto antaa myöten, sekä haastateltujen rehtoreiden edustamien koulujen opetussuunnitelmaan perustuvien suunnitelmien dokumenttianalyysillä. Tarkoitukseni oli näin paneutua aineistoon monipuolisesti ja kuvata tutkimuskohdettani mahdollisimman kattavasti ja luotettavasti. Näen käyttämäni avoimia kysymyksiä sisältävät kyselylomakkeet Eskolan ja Suorannan (2001, 86) mainitsemina puolistrukturoituna haastatteluina, joiden analyysissä käytin kvalitatiivisen tutkimusotteen ohella kvantitatiivisen tutkimuksen keinoja, ristiintaulukointia ja Pearsonin Khiin neliö-testiä, milloin tutkimusaineisto sen mahdollisti.

Pearsonin Khiin neliö-testi puolusti paikkaansa yksinkertaisena, kaikille mitta-asteikoille soveltuvana testinä. Sitä käytettäessä ei myöskään tarvitse tarkastella tutkittavan muuttujan arvojen jakautumista koko perusjoukossa, ts. se on riippumaton muuttujan jakaumasta (Koponen 1977, 60). Se asettaa kuitenkin kaksi ehtoa, jotta tulosta voidaan käyttää, nimittäin taulukon solufrekvensseistä korkeintaan 20 % saa olla < 5 ja jokaisen odotetun solufrekvenssin tulee olla > 1. Käsillä olevassa tutkimuksessa useat solufrekvenssit saivat arvon 0, sillä naiset ja miehet puhuivat niin eri asioista, että joihinkin luokkiin ei kerta kaikkiaan saatu luokitetuksi yhtään vastausta. Esimerkkinä tästä voidaan mainita naisten ja miesten puheiden erot koskien omasta sukupuolesta koettua hyötyä: naiset

painottivat empaattisuuttaan ja olemistaan helposti lähestyttäviä, kun taas miehet korostivat sukupuolestaan johtuvana etuna auktoriteetin saannin helppoutta. Kumpikaan sukupuoliryhmä ei maininnut toisen vahvuutta etunaan. Näin syntyi solufrekvenssille arvo 0.

Testillä selvisi kyselylomakkeista kuitenkin muutama selkeä sukupuolesta johtuva ero naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden välillä. Tällaisia olivat oman sukupuolen kokeminen haitaksi, perheen ja uran yhteensovittaminen ja opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman kautta esiin noussut oppilashuolto-työn merkityksen painottaminen.

Molempien tutkimusmenetelmien, sekä laadullisen että määrällisen, käyttöä tutkimuksessa on pidetty etuna, sillä näin tutkimuskohteesta saadaan monipuolisempi ja laajempi kuva (Cohen & Manion 1989, 260). Eri menetelmien yhdistämisessä nähdään myös ongelmia, sillä eri metodien nähdään vastaavan eri kysymyksiin, ja näin samasta tutkimuskohteesta saatavat tulokset saattavat muodostua erilaisiksi (Patton 1990, 464). Mäkelän (1990, 44) mukaan eri tutkimusmenetelmät perustuvat erilaisiin ihmiskäsityksiin ja ovat näin ollen yhteensovittamattomissa. Aaltonen (1989, 150) lähtee autonomisuusteosesissään ajatuksesta, että tutkimuskäytännöt eivät ole riippuvaisia tieto-opillisista näkemyksistä. Täten eri menetelmiä voidaan käyttää yhdessä. Metodologiseen triangulaatioon voi suhtautua siis usealla eri tavalla. Tieteenfilosofisin perustein sen käyttöä voidaan epäillä, mutta kuten kaikessa tutkimuksessa, tutkijan on tehtävä valintoja. Lopulta kyse lienee kuitenkin painotuseroista. Käsillä olevan tutkimuksen mielenkiinnon kohteena ovat nimenomaan viiteen pääteemaan perustuvat tutkimustulokset, eivät niinkään metodologian puhtasoppiset sovellukset.

Olen varmistanut tutkimukseni luotettavuutta esittämällä lähtöoletukseni, tutkimuksen viitekehysten ja tutkimusmenetelmäni. Näiden perusteella tutkimukseni luotettavuutta voidaan arvioida.

Tutkijan ennako-oletus haastateltujen rehtoreiden edustamien koulujen opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien käytöstä tutkimuksen luotettavuuden lisääjänä toteutui. Opsesujen kyky kuvata rehtoreiden johtamistyötä oli tutkimuksessa kiistaton. Niiden haastateltujen rehtoreiden, jotka mainitsivat mm. oppilaan kokonaisuhyvästä huolehtimisen yhdeksi työnsä tärkeimmistä tehtävistä, puhe konkretisoitui etenkin opsesujen koulun oppilashuollollisia toimia kuvaavissa osissa sekä kodin ja koulun yhteistyötä kuvaavissa osissa.

Vertailtaessa tutkimuksen opsesuja keskenään esiin nousi myös koulutuksen järjestäjän, kunnan halu korostaa tai olla korostamatta opsesua yhtenä merkittävimmistä koulun toimintaa ohjaavista asiakirjoista. Joidenkin kuntien opsesussa näkyi selkeästi koulutuksen järjestäjän laatima lista niistä koulun asioista, joista asiakirjassa haluttiin selvitys. Joidenkin kuntien opsesuissa taas näkyi selkeästi rehtorille luovutettu vapaus laatia opsesu oman harkintansa mukaan. Usein nämä opsesut olivat jääneet kaikkein niukimmiksi.

8.1.1 Rehtori oman työnsä tutkijana

Olen tehnyt tutkimukseni paitsi tutkijana myös rehtorina. Kahta kuukautta lukuun ottamatta olen koko tutkimuksen valmistumisen ajan toiminut peruskoulun rehtorina, nähnyt ja kokenut samat asiat, joihin tutkimukseni rehtorit ovat joutuneet ja joista he ovat puhuneet. Uskon tämän helpottaneen ymmärrystäni ja auttaneen minua pääsemään sisälle itse tutkimuskohteeseeni ja sen kokemusmaailmaan ja merkityksenantoon. Survey-tyyppisen tutkimuksen ongelma on tutkittavien julkisivun taakse pääseminen. Toisin sanoen mahdollisuus, että vastaajien puhe saattaa heijastaa pikemminkin heidän roolikäyttäytymistään kuin heidän yksityistä kokemusmaailmaansa (Uusitalo 1991, 93). Tämän sosiaalisen roolin taakse pääseminen edellyttää hidasta luottamuksen rakentamista. Uskonkin tässä juuri oman rehtoriuteni olleen korvaamaton apu.

Oman kokemuksen yhdistämisessä tutkimukseen piilee myös vaara: on mahdollista eksyä polulta tai koettaa oikaista mutka ja arvioida näin tuloksia kapeasti tai liiaksi omien näkemysten kautta. Olen pyrkinyt minimoimaan tätä selvittämällä kaikille tutkimukseeni osallistuneille rehtoreille, kuten myös itse tutkimusraportissani, tarkasti oman positioni tutkijana ja rehtorina, sekä kuvaamalla tutkimukseni etenemisen niin tarkasti kuin mahdollista, jotta lukija voi tehdä johtopäätöksiä tulosten oikeellisuudesta.

Varton mukaan kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, joten tutkija on osa sitä merkitysyyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä on myös edellytys sille, että tutkija voi tehdä laadullista tutkimusta, sillä laatujen ymmärtäminen on mahdollista vain siinä kontekstissa, jossa niillä on merkitys. (Varto 1992, 26.) Koulun toiminnasta ja rehtorin toiminnasta meillä kaikilla aikuisilla on jonkinlaisia omakohtaisia kokemuksia, oikeita ja vääriä, myyttejä ja kuvitelmia. Rehtorin työn syvälinen ymmärtäminen, sen toimintakentän monimuotoisuuden ja monitasoisuuden näkeminen vaatiikin tutkijalta jo syvällisempää perehtyneisyyttä ja runsaasti aikaa. Yksi lukuvuosi kertoo rehtorin työn hallinnon, talouden ja rekrytoinnin kronologisen kierron, mutta edes se ei riitä tuomaan esille sitä tehtäväkentän dynaamisuutta ja kompleksisuutta, jossa rehtori koulullaan jatkuvasti työskentelee. Ulkopuolisen tutkijan aineistonhankinta veisi siis erittäin paljon aikaa. Tutkimusasennettani tässä tutkimuksessa voidaan luonnehtia käytännölliseksi: en pyri tutkimuksellani teorian rakentamiseen vaan tähtään lähinnä sovellukseen.

Paitsi uskoni siihen, että omaa ammattiaan voi hyvin tutkia, myös kokemukseni läpikäymästäni tutkimusprosessista puoltavat ajatusta. Omat, ehkä usein rajoittuneetkin, käsitykseni ammatistani ovat tutkimuksen edetessä laajentuneet, muuttuneet, tapahtumat ovat saaneet uusia merkityksiä ja olen päässyt katsomaan koulun johtamista toisten rehtorien näkemysten läpi. Kokemus on ollut erittäin avartava ja itselleni myös kasvattava. Osin erittäin helpottava. Olen aiemmin tässä tutkimuksessa luonnehtinut itseäni Varton (1992) tapaan kysyväksi tutkijaksi: tutkija käsittää tutkimuksensa kietoutuvan elämäkäytäntöihin ja sen vuoksi hän myös ymmärtää itsensä elävän tutkijana keskellä sitä ilmiötä, jota hän tutkii (Varto 1992, 100). Varton mukaan eräs laadullisen tutki-

muksen tulos onkin, että se kerii auki tutkijan omaa ymmärrystä ja laajentaa sitä (Varto 1992, 64-66).

8.1.2 Tutkimustehtävän arviointia

Lähtöoletuksenani tutkimuksessa oli, että naisten tapa johtaa koulua eroaa miesten tavasta johtaa, ainakin jossain määrin. Yleinen johtamiskulttuuritutkimus niin yksityisen kuin julkisen sektorin alalla on jo osoittanut, että naiset johtajina toimivat ja painottavat eri asioita kuin miehet ja näin muodostavat potentiaalisen voimavaran yritysten pyrkiessä muuttamaan toimintakulttuuriaan (Karento, 1999). Asia ei kuitenkaan ole aivan yksiselitteinen, sillä tutkimuksin on myös osoitettu, että naiset keskenään ja miehet keskenään eroavat monessa suhteessa toisistaan ja että miesjohtajat eroavat monilta ominaisuuksiltaan miehistä yleensä ja naisjohtajat eroavat enemmän naisista yleensä kuin miesjohtajista (ks. esim. Kvande & Rasmussen 1995).

Toisaalta sukupuolten välinen vahva ammatillinen eriytyminen pitää yllä käsityksiä ammattien sukupuolistuneista sisällöistä (Kinnunen 2001, 79). Koulumaailmassa tämä tarkoittaa rehtorin mieltämistä ensiksi mieheksi ja opettajan mieltämistä ensiksi naiseksi. Suoraan sukupuoleen viittaavia ammattinimikkeitä on käytössä aiempaa huomattavasti vähemmän, mutta hierarkiaa osoittavassa sanassa *esimies* maskuliinisuuden oletus on yhä olemassa ja voimissaan.

Tutkimustehtävä oli haasteellinen ja tarjosi tutkijalle mahdollisuuden paneutua syvästi oman ammattikunnan työhön uudesta, tutkijan, näkökulmasta. Haastattelumatkat ympäri eteläistä ja keskistä Suomea toivat haastetta myös kartanlukutaidossa ja antoivat tutkijalle elävän kuvan siitä moninaisesta kentästä, jossa arkista koulun johtamistyötä maassamme tehdään. Tutkimustehtävä oli haasteellinen myös siksi, että suomalaista peruskoulun rehtoriutta ei aiemmissa koulututkimuksissa ole käsitelty sukupuolen näkökulmasta. Tutkijan oma rehtorius ja sukupuoli asettivat mahdollisesti rajoja etenkin miesrehtoreiden puheelle, sillä voidaan olettaa haastateltujen miesrehtoreiden pidättäytyneen kohteliaina puhumasta naispuolista kollegaa ja tutkijaa mahdollisesti loukkaavista oman sukupuolen paremmuusvertailuista. Varton (1992) mallin mukaan omakseen tutkijana kysyvän ja osallistuvan roolin, ja näin, että tutkimukseni kietoutui juuri omaan elämismaailmaani, rehtorin ammattiin, ja näin ollen kysymykseni ja tutkimukselliset intressini nousivat juuri tästä minulle läheisestä maailmasta.

Käsillä olevan tutkimuksen mielekkyyttä lisäsi myös aiempi vuonna 2000 tarkastettu lisensiaattitutkimukseni suomalaisten peruskoulun naisrehtoreiden kokemusten kuvaamisesta ja näiden vertaamisesta ruotsalaisten naisrehtoreiden kokemuksiin. Tutkimuksen, johon suomalaisnaisten puhetta verrattiin, oli tehnyt tutkija Britta Wingård vuonna 1998 ja se oli nimeltään Att vara rektor och kvinna. Pyrin muodostamaan omilla tutkimuksillani kokonaisuuden, jonka kontribuutioksi esitän naisnäkökulman tuomista koulun johtamiseen.

Suomalaiselle koulujärjestelmälle on asetettu ja tullaan asettamaan korkeita vaatimuksia. Yhä kiristyvässä taloudellisessa tilanteessa koulutuksen on pystyttävä todistamaan merkityksensä yhteiskunnallisessa kehityksessä ja koulu-

tuspoliittisten päätösten on myös palveltava tätä ajatusta. Koulutuksen järjestäjät (valtio, kunnat) tulevat tulevaisuudessa yhä enemmän nojaamaan juuri rehtoreihin uusien koulutuspoliittisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ei siis ole sama, kuka koulua johtaa. Kuten tutkimuksen alkupuolella todetaan, asiantuntijaorganisaation menestyksellinen johtaminen edellyttää johtajalta tiettyjä ominaisuuksia (esim. Nikki 2000, 14). Tämäkin tutkimus vahvistaa käsitystä, että niin naiset kuin nuoremmat miesrehtoritkin pyrkivät toteuttamaan pehmeää johtamiskulttuuria ja nostivat johtamisensa fokukseksi oppilaan hyvästä huolehtimisen. Toinen etenkin naisiin ja naisjohtajiin yleisesti liitetty ominaisuus, halu löytää ratkaisut neuvottelujen kautta, näyttää tulevaisuuden organisaatioiden johtamisen kannalta yhdeltä menestystekijältä (Temmes 1992, 87).

Tilanteessa, jossa koulun rehtori on vaihtumassa, koulutuksen järjestäjän olisi järkevää kartoittaa kunkin koulun tarpeet, mahdollisuudet ja tulevaisuuden kuvat suhteessa johtajuuteen. Näin voitaisiin valita koululle täsmälleen sellainen rehtori, joka pystyy vastaamaan näihin tarpeisiin. Koulutuksen järjestäjän on myös nähtävä ammatillisen täydennyskoulutuksen merkitys rehtorin työssä jaksamisen ehtona. On selvää, että edes rehtoreille järjestettävä kerta-luonteinen oppilaitosjohdon pätevyyskoulutus ei tule jatkossa riittämään, vaan työnantajan tulee huolehtia siitä, että rehtoreille tarjotaan jatkuvaa laadukasta ammatillista täydennyskoulutusta. Rehtoreiden itsensä tulisi ymmärtää koulutukseen sitoutumisen merkitys ammatillisen kuormituksen vähentäjänä.

8.2 Organisaatiomallien käyttökelpoisuus tutkimuksessa

Tutkimuksen viitekehyksen yhteydessä kappaleessa 3.4 esittelin systeemiteorian ja kaaosteorian koulun organisaatiomallin kuvaajina ja perustelin tekemäni valinnan. Seuraavassa pohdin mallien käyttökelpoisuutta koulun toiminnan kuvaajana.

Koulua voidaan hyvin kuvata systeemien ja osasysteemien verkostona. Gharajedaghi kuvaa yleistä systeemijattelua viidellä periaatteella: avoimuudella, päämäärätietoisuudella, monitahoisuudella, ilmenevällä ominaisuudella ja tietoisella toiminnalla. Kaikki osat sisältävät osasystemejä, jotka nähdään päällekkäisinä ja toisistaan riippuvaisina. Ne ovat yhteydessä toisiinsa ja ympäristöönsä siten, että muutos yhdessä voi vaikuttaa yhteen tai useampaan muihin elementtiin (Gharajedaghi 1999, 39-42). Kehitettäessä organisaatiota Hämääläisen (1982) mukaan on tarkasteltava jokaista sen elementtiä.

Systeemiteoreettinen tarkastelutapa korostaa organisaation avoimuutta suhteessa ympäristöön. Koulun on siis reagoitava jatkuvasti ympäristönsä muutoksiin ja tarpeisiin. Koulu ei perinteisesti ole ollut juurikaan avoin systeemi eikä se ole riittävästi reagoinut ympäristönsä muuttuviin tarpeisiin. Jo John Dewey korosti voimakkaasti koulun avoimuuden merkitystä, ja sitä, että koulu ei saa eristäytyä muusta yhteiskunnasta. Koulussa tulee voida harjoitella yhteiskunnassa tärkeitä asioita (Dewey 1957). Koulututkimuksissa on kuitenkin runsaasti pohdittu sitä, onko koulu avoin vai suljettu systeemi, miten yhteis-

kunnallisten muutosten tulisi ilmetä koulussa tai miten koulujen tulisi vaikuttaa yhteiskuntaan. Hämäläisen (1982, 49) mukaan koulua on pidetty avoimena systeeminä. Tätä näkökulmaa on perusteltu etenkin 1970-80-lukujen aikana vallinneella tiukalla kansallisella ohjausjärjestelmällä, silloisen Kouluhallituksen hyväksymillä oppikirjoilla, runsailla koulun toimintaa säätelevillä laeilla ja aseuksilla tai koulun ulkopuolella toteutetulla opettajien täydennyskoulutuksella. Bertalanffyn (1968) yleisen systeemitheorian kautta tarkasteltuna koulua voitaisiin Hämäläisen (1982) määritelmän mukaan pitää myös suljettuna systeeminä, sillä juuri tiukka keskusjohtoisuus ja ohjaus poisti tehokkaasti koulujen mahdollisuudet toteuttaa ympäristön ehdoilla kehittämistyötä ja sulki näin koulujen ovia muovaten ne staattisiksi instituutioiksi, joissa ”on aina tehty näin!”.

Systeemitheoreettinen tarkastelukulma on ollut suosittu perinteisessä koulututkimuksessa. Yksistään se ei kuitenkaan riitä kuvaamaan nykyaikaisen koulun toimintaa ja organisaatiota, sillä se näkee organisaation sisäiset ristiriidat vältettävissä oleviksi poikkeustiloiksi ja selittää ne lähinnä vuorovaikutustason ongelmiksi. Systeemitheoria mieltää inhimillisen toiminnan perusluonteeltaan mukautuvaksi ja tematisoi yksilön viitekehyksessään ulkoisesti ohjautuvaksi sopeutujaksi (Isosomppi 1996, 32). Koulussa tämä ei pidä paikkaansa. Antikainen ym. (1987, 97) pitävät koulua ristiriitojen läpäisemänä organisaationa ja kritisoivat systeemitheorian tarkastelevan koulua liian yksipuolisesti. Sen vuoksi tarvitaan toista organisaatioteoriaa, jonka viitekehyksessä voidaan ymmärtää ja selittää niitä organisaation piirteitä, joita pelkkä systeemitheoria ei selitä. Tässä tutkimuksessa olen tarkastellut koulua ja rehtorin toimintaa myös kaaosteorian viitekehyksessä. Kaaosteorian mukaan ottamista puolsivat voimakkaat muutokset, joita Suomen koulumaailmassa on koettu aivan viime vuosina. Opetussuunnitelmien uudistamistarve jo alle kahdeksan vuoden aikavälillä osoittaa muutoksen nopeutta. Kaikissa kouluissa ei ole ehditty testata juurikaan edellisen opetussuunnitelmauudistuksen tehoa, kun jo ilmenee tarve muuttaa opetussuunnitelmien perusteita. Kiihtyvä muutos, siitä johtuva epävarmuus ja ennakkoimattomuus työssä, paineen kasvu, stressi ja työuupumus ovat saaneet kasvot juuri koulun henkilöstön keskuudessa. Opettajat pyrkivät sankoin joukoin varhaiseläkkeelle, kokevat riittämättömyyttä ja turhautumista. Tällaista organisaatiota johtaa tämän päivän rehtori.

8.3 Jatkotutkimuksista

Kuten jo tutkimukseni alussa totesin, yksi tutkimuksellisista tavoitteistani oli nostaa julkiseen koulun kehittämiskeskusteluun sen yhden oleellisen peruspilarin, rehtorin, sukupuoli. Suomalaisen koululaitoksen kilpailukykyyn ylläpitämiseksi ja kehittämiseksi tulisi huomio entisestään kiinnittää siihen paineeseen, joka kohdistuu yhä enemmän koulun ammattimaiseen johtamiseen. Opettajan koulutus, muutama kouluhallinnon opintoviikko ja hajanainen ja kirjava täydennyskoulutus eivät pitkään kanna rehtoria niillä areenoilla, joilla hänen tulee pystyä tehokkaasti työskentelemään.

Rehtoriudesta on jo nyt muodostunut erillinen ammatti, professio, jota jatkossa on kehitettävä muun koulun kehittämisen yhteydessä. Tässä huomio tulee kiinnittää myös rehtorin sukupuoleen, sillä julkisen ja yksityisen sektorin alalla tehdyt johtamistutkimukset osoittavat naisten johtamistavan eroavan miesten tavasta johtaa yritystä (mm. Anttonen ym. 1994, Haavio-Mannila 1989, Karento 1999). Useat johtamisoppaat kuvaavat naisten johtamistapaa pehmeäksi, joustavaksi, neuvottelevaksi ja ihmislähtöiseksi. Kun hoivatyö ja koulutus yhä enemmän ovat tulleet yhteiskunnan tehtäväksi ja kun ne tällä hetkelläkin ovat maassamme muiden palveluammattien ohella kaikkein naisvaltaisimpia työaloja, on näiden johtamisjärjestelmässä tutkittava huolellisesti johtajuutta myös sukupuolen näkökulmasta. Koulu tunnustetaan tänä päivänä asiantuntijaorganisaatioksi, jonka menestyksellinen johtaminen vaatii tekijältään tiettyjä ominaisuuksia. Naisten menestyminen joustavasti järjestetyissä asiantuntijaorganisaatioissa on osoittautunut perinteisiä hierarkkisia aloja paremmaksi ja on perusteltua ajatella naisten soveltuvan erinomaisesti myös johtamaan kouluja.

Yksi jatkotutkimuksen mielenkiintoinen kohde olisikin koulutuksen järjestäjien menetelmät rehtorin virkoja täytettäessä. Kuka itse asiassa kunnassa päättää rehtorin vaalin? Millaisia kvalifikaatioita valitsijat rehtorikokelaalta edellyttävät? Mistä he muodostavat tai mihin he perustavat nämä kriteerinsä? Miten itse koulun tilanne otetaan huomioon suhteessa rehtorivaaliin? Tuleeko sukupuoli merkitseväksi kvalifikaation tuottajaksi rehtorivaalissa? Millaiseen täydennyskoulutusjärjestelmään valittu rehtori sitoutetaan, jne?

Rehtorit valitaan kouluihin useimmiten toistaiseksi ja ainakin suurissa kaupungeissa virka on kaupungin virka, ei enää jonkin tietyn koulun rehtorin virka. Määräaikaista nimitystä virkaan on kokeiltu joissakin kunnissa, mutta niistä on useimmiten luovuttu, sillä rehtorin toiminta koulunsa kehittäjänä edellyttää pitkäaikaista sitoutumista ja varmuutta myös rehtorin osalta. On naivia ajatella, että rehtori käynnistäisi mittavan uudistushankkeen koulussa, josta hän on seuraavana vuonna mahdollisesti lähtemässä pois.

Toinen mielenkiintoinen jatkotutkimuksen paikka olisi selvittää suomalaisten opettajien käsityksiä naisista ja miehistä rehtoreina. Miten nämä opettajien käsitykset eroavat rehtorin omasta käsityksestä? Miten johtaminen nähdään kanslian sisä- ja ulkopuolella? Myös koulusihteereiden tai jopa huoltajien näkökulman tuominen mukaan tähän tutkimukseen olisi perusteltua.

Olen keskittynyt tässä tutkimuksessa naistutkimuksen kentän siihen osaan, joka painottuu sukupuolistuneeseen valtaan ja vallan käytön tutkimiseen. Koulun johtaminen on vallankäyttöä koulukontekstissa. Kiinnostavana ja haasteellisena jatkotutkimuksen alueena näen myös muut potentiaaliset feministiset traditiot, esimerkiksi postmodernin marginaalisuuden idean mahdollisuudet koulukäytänteiden muuttamiseen.

8.4 Rehtorin profession tulevaisuus

Professio käsitteenä viittaa Ojalan (2003, 12) mukaan autonomiseen ammattikuntaan, joka kontrolloi omaa työtään, nauttii yhteiskunnallista arvostusta ja jonka toimintatavat ohjautuvat sille ominaisesta ideologiasta tai eksklusiivisesta tiedosta käsin. Professio kykenee sääntelemään jäsenyytensä kriteerejä.

Tulevaisuuden rehtorin työn osaamisen haasteiksi on Opetushallituksessa listattu mm. oppilaitoksen pedagogiset ja sosiaaliset muutostarpeet sekä niiden vaikutus rehtorin työnkuvaan, visiointi ja strateginen johtaminen, kehittäminen, suunnittelu ja vastuunotto yhteisön pedagogisista linjauksista, laaja tietämys koulutuksen ja yhteiskunnan kehitystrendeistä sekä tutkiva ote työhön. Lisäksi mainitaan taloussuunnittelu ja -seuranta, yhteistyö sidosryhmien kanssa, kodin ja koulun yhteistyö, yhteistyö kunnan eri toimialojen kanssa, verkostoituminen ja kansainvälistyminen. Henkilöstöjohtamisen osa-alueilla mainitaan tulevaisuuden rehtorin haasteena henkilöstön kehittäminen, asiantuntijayhteisön johtaminen, henkilöstöjohtamisen taitojen kehittäminen, ihmissuhdetaitojen korostuminen, johtamisjärjestelmien kehittäminen, yhteisöllisyys, rehtorin oma kouluttautuminen, oman työn reflektointi, hyvä itsetuntemus ja pyrkimys koulunjohtamisesta hyvinvointijohtamiseen (Haavisto 2003.)

Aiemmin kehittämisjohtamisen teorioita (reflektiivistä käytäntöä, yhteistyötä, molemminpuolista kunnioitusta ja ammatillista kehitystä luovaa johtamistapaa) pidettiin teoreettisena päämääränä, johon tuli pyrkiä. Nyt sitä pidetään rehtorin työn itsestään selvänä lähtökohtana. Edellytetään, että rehtorit hyödyntävät hallintaansa annettuja rakenteita ja ohjenuoria kehittämään niitä valmiuksia ja sitä tietämystä, joita tarvitaan henkilöstön tukemiseen ja motivoimiseen. Johtajien työstä on näin ollen tullut entistä dynaamisempaa ja monimuotoisempaa. Suuntaus on yleinen läntisessä maailmassa, Pohjoismaat mukaan lukien. Globaalistuminen ja politiikan lisääntynyt yhdenmukaistuminen teollisuusmaissa luovat yhä enemmän samankaltaisia julkispoliittisia kuvioita ja strategioita myös kasvatuksen ja koulutuksen sektoreilla. Näitä poliittis-yhteiskunnallisia kehityspyrkimyksiä vastassa ovat kuitenkin paikalliset kulttuurit ja perinteet, jotka muokkaavat ja suodattavat kansainväliset suuntaukset paikallisiksi prosesseiksi. (Opetushallitus 2001, 10.)

Rehtorin työssään kohtaamat ristiriidat ja jännitteet ovatkin usein tulosta juuri globaalien ja paikallisten strategioiden yhteentörmäyksestä. Näyttää siltä, että rehtorit ovat keskellä tätä törmäystä ja vaatimuskenttää ja heidän on tasapainoitava oman kansallisen elämäntyylin ja uusien kansainvälisten strategioiden välillä. Näihin tavoitteisiin peilaten rehtorilta edellytetään tulevaisuudessa erittäin monipuolista osaamista niin leadership-johtamisen kuin management-johtamisenkin alueella. Yhdessä nämä kaksi johtamisen osa-alueita muodostavat vaatimuskentän, jolla liikkumisen tulevaisuuden rehtorin on suvereenisti hallittava.

Ojalan (1998, 17) institutionaalisen johtamisen malliin perustuva tutkimus, jossa johtaminen nähtiin ensin mikrotasoisena, organisaatiota muokkaavana toimintana ja toisaalta makrotasoisessa arvoympäristössä tapahtuvana toimin-

tana, jossa johtamista muokkaavat aina ympäristön muutospaineet, korostaa johtamisen ja johtamisroolien merkitystä kouluorganisaatioiden legitimitietin ylläpitämisessä ja siten organisaatioiden säilymisen turvaamisessa. Tarkasteltaessa rehtorin toimintaa niiden institutionaalisten mahdollisuuksien kannalta, joissa johtaminen tapahtuu, riippuu Ojalan (1998, 98) mukaan oppilaitostyyppistä, sen koosta ja siitä ympäristöstä, jossa oppilaitos toimii. Tämän tutkimusaineiston valossa rehtorien johtamisroolit saivat uusia muotoja perinteisten pedagogisen johtamisen tai hallintojohtamisen rinnalle; rehtorin yrittäjä-, toimitusjohtaja-, tai talousjohtajaroolit korostuivat etenkin tutkimusaineiston ostopalveluita käyttävien ammatillisten oppilaitosten rehtoreiden keskuudessa. Ojalan (1998, 125) mukaan etenkin pienissä 1-6 vuosiluokkien peruskouluissa näytti toteutuvan enemmän perinteinen opettajuuteen perustuva johtaminen tai perheenpäänä johtaminen.

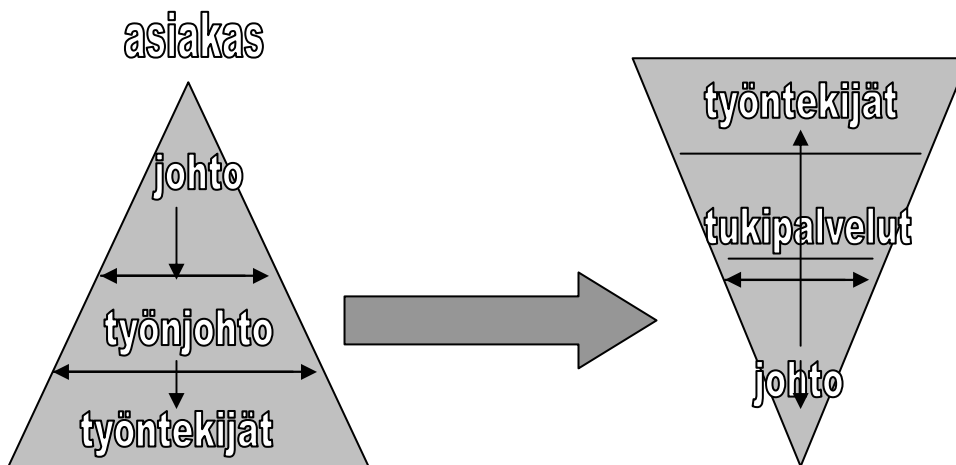
Koska edellä mainittu tutkimusaineisto on kerätty vuosina 1994-1995, voidaan nyt todeta useiden Ojalan (1998) mainitsemien uusien rehtoriroolien rantaantuneen myös 1-6 vuosiluokkien koulujen rehtoreiden johtamiskäytänteisiin. Muuttunut käsitys rehtoreiden johtamistehtävistä nouseekin esiin Ojalan (2003, 164) myöhemmässä tutkimuksessa. KuntaSuomi 2004-tutkimusta varten vuonna 1998-1999 kerätyssä rehtoriaineistossa keskeiseksi johtamistehtäväksi nousi nyt *taloudellinen suunnittelu ja johtaminen, toiminnan ja opetuksen arviointi sekä tutkimuksen ja opetuksen kehittäminen*.

Olen tutkimuksessani tarkastellut koulun johtamista myös organisaation näkökulmasta. Kirjavaisen ja Laakso-Mannisen (2000) mukaan organisaation johtamisessa on periaatteessa kyse kolmenlaisesta strategisesta vaihtoehdosta: rakennetaan strategian toteuttamiseen viritetty yksilöosaamisen *hallinta- ja kehittämisjärjestelmä* tai systematisoidaan *prosesseja*, joissa tietämys muuttaa muotoaan ja siirtyy organisaation osasta toiseen tai pyritään luomaan *systemi*, joka kehittää osaamista jatkuvasti ja itseohjautuvasti. Kirjavaisen ja Laakso-Mannisen mukaan ensimmäinen johtamistapa liittyy perinteiseen tapaan johtaa yksilöitä, toinen liittyy tietämyksen ja osaamisen johtamiseen ja kolmas oppivan organisaation ideaan, jossa painottuvat prosessi- ja laatujohtaminen. Koulujen kehittämisohjelmissa ovat vuosien varrella olleet nähtävissä kaikki nämä periaatteet. Nykyinen koulujen kehittämishaaste pyrkii juuri laadukkaaseen koulutustarjontaan ja tätä kautta kouluja pyritään johtamaan prosessi- ja laatujohtamisen periaatteilla.

Prosessijohtamisen kahdeksi pääperiaatteeksi määrittelee Hannus (1993) ensinnäkin ydinprosessien uudistamisen ja toiseksi suorituskyvyn parantamisen. Koulutuksen ydinprosesseina voidaan nähdä oppilas ja hänen hyvän oppimisensa edistäminen koulun keinoin. Näiden nostaminen koulun toiminnan fokukseen, niiden kehittäminen olemassa olevilla resursseilla ja uusien ongelmien ratkaisujen etsiminen poistavat epäoleellisia ja tehottomia toimintoja ja keskittyvät ydintehtävän laadun kohottamiseen.

Puhuttaessa koulutuksen suorituskyvystä voidaan selkeästi todeta paitsi erilaisten mittareiden avulla suoritettava ulkoinen koulun toiminnan arviointi, myös pyrkimys nostaa henkilöstön viihtyvyys ja tyytyväisyys osaksi suorituskykyyn vaikuttavista tekijöistä. Erilaiset koulun sisäiset itsearviointimenetelmät

voidaan nähdä juuri tämän tavoitteen mukaisina toimintoina. Hannuksen (1993) mukaan kysymys ei ole pelkästään rakenteiden muuttamisesta, vaan kokonaan uudelta tavasta tehdä työtä. Hän toteaa, että tämä merkitsee perinteisen pyramidiajattelun kääntämistä ylösalaisin:



KUVIO 16 Hierarkkinen ja käännetty organisaatiomalli (Hannusta mukaellen teoksessa Helakorpi 2001, 70)

Yleisessä hierarkkisessa organisaatiomallissa alimman kerroksen muodostavat työntekijät. Työntekijöiden ja yrityksen johdon välissä on työnjohto. Viestintä tapahtuu tässä mallissa portaittaisesti ja johtaminen ylhäältä alaspäin. Käännetyssä organisaatiomallissa taas työntekijät nähdään organisaation huippuna ja tärkeimpänä voimavarana, jota tukee erilaisten tukipalveluiden joukko. Johto nähdään alimmaisena kapeana kärkenä, joka onkin suorassa yhteydessä työntekijöihin. Viestintä kulkee sekä horisontaalisessa että vertikaalisessa suunnassa työntekijöiden, tukipalveluiden ja johdon välillä sekä niiden sisällä. Käännetyssä mallissa työntekijät muodostavat usein tiimejä ja muita asiantuntijasaarekkeitä, ja ne ovat suoraan yhteydessä asiakkaaseen suunnitellen ja toteuttaen tämän toiveen.

Perinteistä ja nykyistä koulutusorganisaatiota voidaan mielestäni hyvin kuvata edellä mainittujen mallien avulla. Perinteinen kunnan koulutoimi voidaan nähdä pyramidin kaltaisena rakenteena, jonka perustan muodostivat tuolloin kunnan opettajat ja huipun muodosti kunnan koulutoimen johto. Rehtori sijoittui tässä mallissa lähinnä opettajien joukkoon toimien heidän nokkamiehenään tai koulun johtajaopettajana (ks. myös Isosomppi 1996). Työnjohtoon voitiin tuolloin lukea kunnan mukaan silloiset muut koulutoimen viranhaltijat, opetuspäälliköt, opetuksen ohjaajat, hallintovirkamiehet yms.

Käännetty organisaatiomalli kuvaa mielestäni hyvin nykyajan kunnan koulutusorganisaation toimintaa tai ainakin sen pyrkimyksiä. Organisaation tärkeimmäksi voimavaraksi tunnustetaan nyt yleisesti työntekijät, jotka käännetyssä mallissa sijoittuvatkin ylös, lähimmäs asiakasta, oppilasta ja hänen huoltajiaan. Organisaation kapean johdon ja työntekijöiden väliin ollaan nyt kunnissa

tietoisesti rakentamassa tukipalveluiden verkostoa, johon voitaisiin lukea oppilashuoltojärjestelmä, kuraattorijärjestelmä, opettajien ja rehtoreiden täydennyskoulutusjärjestelmä, kunnan arviointijärjestelmä jne. Tämän verkoston tarkoituksena on palvella niin onnistumista yksittäisessä koulussa kuin myös kehitettäessä kunnan opetustoimen johtamista.

Myös yksittäistä koulua voidaan tarkastella yllä esitettyjen mallien kautta. Koulun perinteisen organisatorisen leveän perustan muodostivat opettajat ja kapeaan kärkeen sijoittui rehtori. Huomattavaa kuitenkin tässä on, että minikäänlaista työnjohdollista väliporrasta kouluilla ei ollut. Kaikkein suurimmilla kouluilla saattoi olla apulaisrehtori, jonka voitiin ajatella sijoittuvan kyseiseen väliportaaseen. Toisaalta aktiivisesti toimiva kanslisti saattoi myös toimia jonkinasteisena välittäjänä joissakin yksittäisissä kouluissa.

Nykyajan koulua kuvaa taas paremmin käännetty organisaatiomalli, sillä koulu voi halutessaan itse rakentaa ainakin osittain tätä puuttuvaa organisaation osaa uudelleen järjestelemällä hallintoaan ja johtamistaan. Opettajakunnan ja rehtorin väliin ollaankin monissa kouluissa kehittämiseen tarkoitettujen palkkaluokkien turvin joko kehittelemässä tai jo kehitetty erilaisia tiimejä, johtoryhmiä tai kehittämissyöryhmiä. Myös apulaisrehtorijärjestelmä tuo lisää toimijoita rehtorin ja opettajakunnan väliin. Tätä kautta kouluissa voidaan lisätä ja laajentaa viestintää, jakaa vastuuta ja päätösvaltaa ja lisätä sitoutumista.

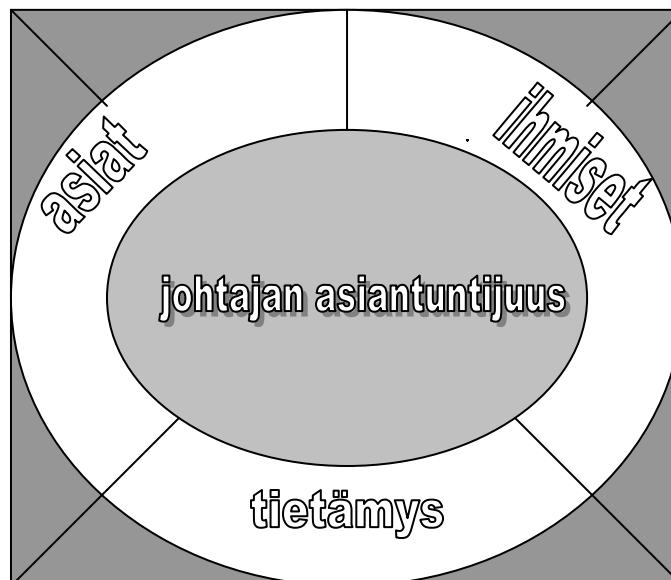
Jotta rehtori tiedostaa oman asemansa, merkityksensä ja vastuunsa työyhteisön johtajana, hänen on pystyttävä yhdistämään toisaalta työnantajan organisaation toiminnalle asettamat vaatimukset sekä työyhteisön jäsenten hyvinvointi ja huomioon ottaminen. Tällainen *ymmärtävä johtaminen* yhdistää hallinnon, asioiden ja ihmisten johtamisen toimivaksi kokonaisuudeksi. Tällainen johtamistaito voi syntyä vain omien johtamiskokemusten jatkuvan erittelyn avulla. Johtamisteorioiden ja tutkimuksen tunteminen antaa rehtorille työkaluja kehittää paitsi organisaatiotaan, myös itseään (Lönnqvist 1994, 35).

Tarkasteltaessa koulua käännetyn organisaatiomallin kautta ja tunnustettaessa henkilöstö organisaation tärkeimmäksi voimavaraksi korostuu rehtorin asema työyhteisön organisoijana ja innostajana. Hänen on pystyttävä yhä enemmän vaikuttamaan ja aikaansaamaan työntekijöiden kesken viestintää, luottamusta, kumppanuutta ja myönteisiä kokemuksia. Jopa silloin kun työnantajan säästötoimet tai muut velvoitteet, viranomaisten poukkoileva koulutuspolitiikka tai yleiset asenteet koulua kohtaan lisäävät ahdistusta ja kaaosta työyhteisössä. Toisaalta rehtorin on pystyttävä vastamaan työnantajan vaatimuksiin kaikissa oloissa. Hänen on pystyttävä luomaan koulun sisällä rakenteita organisoimalla ja strukturoimalla työntekoa ja työolosuhteita kunakin aikana ja kussakin tilanteessa.

Koulun johtamista käsittelevässä pohjoismaisessa vertailussa mainitaan, että Suomessa mahdollisena uutena tehtäväkokonaisuutena koulun johtamisessa tulevat mitä ilmeisemmin korostumaan arviointiin liittyvät tehtävät (Opetushallitus 2001, 100). Samassa tutkimuksessa todetaan myös, että oppimiseen ja opetukseen liittyvät sisältökysymykset eivät ole ainakaan aiemmin näkyneet vahvasti rehtoreiden ja koulunjohtajien johtamisrooleissa. Pedagoginen johtamisdimensio on näyttäytynyt suhteellisen heikkona suomalaisessa koulunjoht-

tamisessa (mm. Isosomppi 1996). Tutkimuksellisen ja kehittävän työotteen muodostuminen pedagogisen johtamisen ytimeksi arvellaan syrjäyttävän tulevaisuudessa hallintopainotteista rehtorikäsitystä (Opetushallitus 2001,100). Ajatusta tukee Ojalan (2003) edellä kuvattu tutkimustulos, jossa rehtorit mainitsivat juuri tutkimuksen ja opetuksen kehittämisen yhtenä tärkeimmistä johtamistehtävistään.

Leadership-johtamisen ja management-johtamisen rinnalle on viimeaikaisessa keskustelussa nostettu myös kolmas ulottuvuus: *tietämysjohtaminen* (knowledge management). Siinä missä management-johtajat tekevät asioita oikein, leadership - johtajien sanotaan tekevän oikeita asioita (ks. esim. Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997). Kolmanteen ulottuvuuteen liittyen johtajalla on vielä tietämys asioista. Helakorven (2001) mukaan koulun johtajan asiantuntijuutta voidaan kuvata näin kolmella osa-alueella:



KUVIO 17 Koulun johtajan asiantuntijuus ja johtajuuden osa-alueet yksinkertaistettuna Helakorven (2001, 167) mallin mukaan

Helakorven mukaan *asiat* -osa-alueella rehtorin hallittavana ovat pedagoginen johtajuus, kuten oppiminen ja oppimisympäristöt, talous- ja hallintojohtaminen sekä koulutuspolitiikka, kuten koululait ja yhteiskuntasuhteiden johtaminen. *Ihmiset* -osa-alueella Helakorpi mainitsee rehtorin osaamisen kentiksi koulu-kulttuurin eli ilmapiirijohtamisen, oppivan organisaation ja tiimityön eli *valtuuttavan* johtamisen ja henkilöstön kehittämisen eli osaamisen johtamisen. *Tietämys* -osa-alueella vastaavasti rehtorin hallittavana on suunnittelu- ja kehittäminen eli tiedejohtaminen, kasvatustietoisuus eli arvojohtaminen sekä maailman muutos eli visiojohtaminen.

9 LOPUKSI

Tällä tutkimuksellani olen pyrkinyt lisäämään jotakin oleellista keskusteluun suomalaisesta peruskoulun rehtorista ja hänen kuvastaan: sukupuolen. Rehtori ei aina välttämättä ole mies, kuten erään rehtoreille suunnatun ja vuonna 2002 julkaistun johtamisoppaan kuva antaa ymmärtää (kuvassa näkyvät miehen jalat), vaan hän voi olla ja yhä useammin myös on nainen.

Olen pyrkinyt kuvaamaan koulun johtamisen arkipäivää tutkimukseni rehtoreiden silmillä ja suilla osin viitenä erillisinä teemana, osin toinen toisiinsa liittyvinä elämisen kokemuksina, monitahoisina kudelmina, kuten elämä itsenkin on. Näkökulmani on ollut tarkastella rehtorin työtä sukupuolen kautta, joten moni muu näkökulma on varmasti jäänyt tutkimuksessani vähemmälle huomiolle, mutta valitessaan tutkimusaihetta tutkija joutuu aina rajaamaan tutkimuskohteensa melko karkeallakin kädellä. Tähän ongelmanrajaamiseen oli kuitenkin saatavissa ansiokasta tutkimusta maamme muun rehtoritutkimuksen saralta.

Kuten käsillä oleva tutkimus osoittaa, sukupuoli määrittää jollakin tasolla niitä valintoja, joita rehtori päivittäisessä työssään tekee. Vaikka rehtorit tekevät samaa työtä kaikkialla, johtavat kouluja, heidän suhtautumisensa ja näkökulmansa, sudenkuoppansa ja korkeaveisunsa vaihtelevat alueellisten ja koulun kokoerojen, iän erojen ja myös sukupuolen eron mukaan joissakin kohden viitteenomaisesti, joissakin kohden erittäin selkeästi. Ainakin yhtä selkeästi on todettava, että naisrehtorit keskenään ja miesrehtorit keskenään eroavat myös toisistaan. Selkeää, kaiken kattavaa eroa miesrehtoriudessa ja naisrehtoriudessa tämän tutkimuksen valossa ei voida todentaa, mutta heikompia ja voimakkaampia signaaleja sukupuolen mukaisista eroista on havaittavissa useiden tutkimusteemojen yhteydessä.

Toimintatapojen erot ovat usein niitä eroja ja ominaisuuksia, joita toimiminen yhteiskunnassa naisena ja miehenä muutenkin tuottaa ja joita olemme tottuneet yhdistämään naiseen ja mieheen erikseen. Vaikka julkisen hallinnon työkenttää on pidetty sukupuolineutraalina ja etenkin opettajuuteen ja rehtoriuteen on usein liitetty näennäisen samapalkkaisuuden perusteella tasa-arvon leima, osoittaa tutkimus kuitenkin, että myös rehtoreiden ammattikentässä

naisten ja miesten asema ja kokemukset työstä eroavat toisistaan sukupuolenkin mukaan.

Erittäin merkittävää on tutkimuksen naisrehtoreiden kokema sukupuolestaan johtuva haitta rehtorin työssä. Naisten sijoittuminen perinteiselle miesten ammattiuralle ei ole sujunut kivuttomasti ja tutkimuksen naisrehtoreiden kokemukset osoittavat tämän selvästi. Haitan kokemisen voidaan ajatella kuormittavan naisrehtoreita erityisesti. Jatkotutkimuksella voitaisiin paneutua syvälle juuri tämän ongelman ominaisuuksiin ja koettaa kehittää keinoja sen eliminoinniseksi. Mikäli tällainen selkeä haitta ammatissa saataisiin yhteiskunnallisella vaikuttamisella eliminoiduksi, voi vain kuvitella millainen energia vapautuisi muuhun rehtorin työkenttään.

Naisrehtoreiden kokema perheen ja uran yhteensovittamisen ongelma on toinen selkeä tämän tutkimuksen tuottama tulos. Yhteiskunnan stereotyyppiset käsitykset liittävät myös naisrehtorin miestä enemmän perheeseen ja kotiin, kun taas mies on vapaampi liikkumaan ja luomaan uraa. Toisaalta myös naisten itsensä tuottama stereotyyppisten sukupuolijakojen uusintaminen pitää yllä näitä rakenteita. Kolmantena tutkimustuloksena voidaan pitää opetussuunnitelmiin perustuvien suunnitelmien kautta saatua vahvistusta haastateltujen rehtoreiden puheelle: ne rehtorit, niin mies-, kuin naisrehtoritkin, jotka painottivat puheessaan oppilaan edun valvonnan merkitystä oleellisena rehtorin työlle, olivat myös kirjanneet koulunsa opetussuunnitelmiin perustuviin suunnitelmiin kaikkein selkeimmin oppilashuollon järjestämiseen liittyvät seikat. Tätä kautta voidaan nähdä myös perinteisen miesrehtorin mallin muuttuvan pehmeämpiä arvoja korostavaksi koulun johtajaksi.

SUMMARY

Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach

The aim of this study is to identify possible differences in the leadership and management styles of Finnish comprehensive school principals from the perspective of gender. Following the principles of data triangulation, the research material consists of open-ended questionnaires, interviews and the curricula of the schools of the surveyed principals, drawn up on the basis of national and municipal curricula. The research material was collected in 2001 and 2002, and altogether 100 principals – of whom 53 were women – participated in the study.

Present-day Finnish research on school leadership and management is, in general, based on the assumption that principals are men or at least that the profession is gender-neutral. Moreover, public administration as an employer perpetuates an egalitarian image of the profession: it is regulated by statutes, the principles of promotion are clearly defined, the principle of pay equity has been established, and civil servants work in a highly impersonal manner. All this gives the impression that the gender of an employee does not have any relevance to public administration.

Education is one of the largest sectors of public administration. Gendered practices are easy to identify in the field, and they steer men and women towards different positions. It seems that women still do the teaching, whereas men also work as principals. In 2000, women accounted for 70% of all teachers, yet only 34% of comprehensive school principals were women. In order to find appropriate ways to influence discussions about the development of schools, we must first recognise the individual management needs of each school and the opportunities that the gender of the principal may open up, as it is incontestable that the principal plays a central role in the development of a school.

A key concept of this study is gender. Following the model created by Silius (1992) and Karento (1999), gender is seen as an asymmetrical and unequal relationship that involves a biological dimension, is context dependent and socially constructed.

The study contains five main themes which familiarise us with the daily work of the interviewed principals as heads of schools. The themes are as follows: 1. Differences in the career choices of the principals, 2. Differences in the fundamental dimensions of the profession as described by the principals, 3. Differences in the problems regarded as topical in school management, 4. Differences in how gender is felt to affect school management, and 5. Differences in the future visions of the principals. The basic premise of the study is that the leadership and management style of female principals differs from that of their male counterparts, at least in some aspects.

The research method also followed the principles of triangulation, as both qualitative and quantitative methods were used in analysing the data. Through inductive interpretation, the study tries to conceptualise and describe the experiences and the leadership and management styles of the surveyed principals within the framework of the constructivist paradigm. The primary research material, such as questionnaires and interviews, was complemented with pre-existing documents and their analyses. The school-specific curricula can be assumed to reflect the management practices and goals of the principals.

Whenever possible, the questionnaires were analysed using crosstabulation and Pearson's chi-square test to indicate statistical significance.

This is an empirical *ex post facto* type of survey study, which does not attempt to make broad generalisations or find statistical regularities; instead, it seeks to describe the actions, thoughts and experiences of the surveyed principals from their personal perspective.

The operation of a school as an organisation is approached through systems theory and chaos theory. The purpose is not to test the applicability of the theories to describing the school as an organisation; their use simply demonstrates the researcher's view on how schools function. Systems theory treats the school as a system comprising several subsystems, such as classes, school types, management and resources. The subsystems are seen to interact, so that a change in one subsystem will effect changes in the other subsystems. According to Hämäläinen (1982), the interaction means that the entire school community is more than the sum of its parts. The systems theoretical model includes the idea of the system being steered towards balance, harmony, self-regulation, control and learning, and it stresses the importance of cultures in an organisation. However, in today's society, where change and the necessity to cope with change are always present, aiming at balance does not seem plausible. What we need is the kind of view provided by chaos theory, with which we can explore systems that were previously believed to be stable (eg schools) but can unexpectedly prove unstable. Aula (1999) emphasises the need to differentiate between the everyday and scientific meanings of chaos. Chaos does not only refer to turmoil and disorder, and it is not analogous with the imbalance of a system or the irregularity of behaviour. Furthermore, chaos is not the result of random incidents: it develops within the limits of chaotic trajectories, ie strange attractors, characteristic of each individual system.

A central finding of the study was that even though all Finnish principals have the same responsibility – to head a school – and even though the problems encountered at work are thus very much alike, principals try to solve problems in different ways depending on their gender. Conforming to the stereotypical female traits, the surveyed women emphasised soft values of leadership, such as discussion, nurturing and caring, while the men put more emphasis on stereotypical male traits, such as authority, administration and successful financial management.

The differences between the men and the women were subtle or non-existent as regards some themes of the study, but they were significant in other instances. Naturally there were also differences among the female principals

and the male principals, and any specific difference that would apply to all men and women cannot be determined on the basis of this study. The female principals underlined the importance of ensuring the welfare of pupils and of maintaining good relationships in the workplace, but it is noteworthy that younger male principals also paid attention to soft values, such as pupil welfare.

Female principals clearly encountered more problems at work than men. They drew special attention to gender-based problems, salary-related problems, the limited number of working hours, the difficulty of combining work and family, and their feeling of isolation at work. Gender-based problems were very pronounced in the women's responses. Several women had experiences of being belittled, undervalued or not being listened to because of their gender.

Male principals also reported work-related problems, but they mainly concerned staff issues, the need to pay more and more attention to pupil welfare and the constant lack of time caused by this. The men did not have problems with combining work and family, for example. Nevertheless, the principals – men and women alike – were rather content with their management style.

The analysis of the school-specific curricula confirmed that trying to ensure the welfare of pupils – which was emphasised by the female and younger male principals in particular – is a fundamental dimension of a principal's work. The curricula drawn up by the principals who regarded this to be an important part of their work included detailed descriptions of how to ensure the welfare of pupils and how to organise cooperation between school and home.

Schools are nowadays recognised as expert organisations, whose successful management calls for certain abilities and characteristics. Managing a school is a profession of its own, and the continuous development and renewal of the profession is key to the success of individual schools. It has been shown that women are more successful in flexible expert organisations than in traditional hierarchical ones, and it is thus justified to conclude that women are also well suited to head schools. On the other hand, the study also clearly demonstrated that especially younger male principals tend to stress so-called soft leadership styles. Similarly to the surveyed female principals, they considered ensuring the welfare of pupils to be a fundamental dimension of their work.

LÄHTEET

- Aaltonen, R. 1989. Naturalistinen paradigma evaluaatiotutkimuksessa. Teoksessa Aaltonen, R. ym. (toim.) Kriittinen ajattelu aikuiskasvatuksessa. Juhlakirja Aulis Alaselle hänen täyttäessään 60 vuotta 7.7.1989 (julk.). Pieksämäki: Kansanvalistusseura, 145-162.
- Aaltonen, M. 1997. Suomalaisen johtamisen arvojen ja alkukuvien jäljillä? Myytit ja konnotaatiot lukiolaisten johtamiskäsityksissä. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja A-1:1997.
- Abrahamsson, B. 1975. Organisationsteori. Om byråkrati, administration och självstyre. Stockholm: AWE/Gebers.
- Acker, J. 1990. Samanarvoinen työ. Tutkimus työelämän sukupuolistuneista rakenteista. Tampere: Vastapaino.
- Acker, J. 1992. Gendering Organizational Theory. Teoksessa Mills, A. J. & Tancred, P. (toim.) Gendering Organizational Analysis. Newbury Park: Sage, 248-260.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet. Tulkitseva analyysi. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Aitta, U. 1988. Miesten ja naisten tasa-arvon toteutuminen akavalaisessa työelämässä. Helsinki: Akava.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Allardt, E. 1971. Yleinen systeemiteoria, yhteiskunnalliset tavoitteet ja yhteiskuntien kuvaaminen. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia no. 161.
- Antikainen, A. & Nuutinen, P. (toim.) 1987. Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Anttiroiko, A, Kallio, O. & Rönkkö, P. 1993. Systeemiteoria kunnallistieteellisen tutkimuksen lähestymistapana. Tampereen yliopisto.
- Anttonen, A, Henriksson, L. & Nätkin, R. 1994 (toim.) Naisten hyvinvointivaltio. Jyväskylä: Gummerus.
- Apo, S, Pykkänen, A., Lähteenmäki, M. ym. 1999. Suomalainen nainen. Helsinki: Otava.
- Asetuskokoelma 1998/628. Perusopetuslaki.
- Asplund, G. 1984. Karriärens willkor. Stockholmlom: Trevi.
- Aula, P. 1999. Organisaation kaaos vai kaaoksen organisaatio? Dynaamisen organisaatioviestinnän teoria. Helsinki: Nord Print Oy.
- Aula, P. 2000. Johtamisen kaaos vai kaaoksen johtaminen ? Porvoo: WSOY.
- Barth, R. S. 1990. Improving Schools from Within: Teachers, Parents, and Principals can make the Difference. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnett, B. & Long, C. 1986. Peer-assisted leadership: Principals learning from each other. Phi Delta Kappan May, 1986, 672-675.
- Beauvoir, S. 1980. Toinen sukupuoli. Suomentaja Annikki Suni. Helsinki: Kirjayhtymä. (Alkuteos *Le deuxie´me sexe*, 1949).

- Berg, G. & Wallin, E. 1981. Skolan i ett organisationsperspektiv II. Pedagogiska Institutionen. Arbetsrapporter 31. Uppsala.
- Bertalanffy, L. 1968. General Systems Theory: Foundation, Development, Applications. Middlesex, England: Benguin Books.
- Blackmore, S. 1999. The Meme Machine. Oxford: University Press.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. 1997. Reframing Organizations. Artistry, Choice and Leadership. 2. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Briggs, J. & Peat, F. D. 1989. Turbulent Mirror: An Illustrated Guide to Chaos Theory and the Science on Wholeness. New York: Harper & Row.
- Bush, T. 1995. Theories of educational management. Gateshead: Athenaum Press Ltd.
- Cannel, C. F. & Kahn, R. L. 1968. Interviewing. Teoksessa Linzey, G. & Aronson, E. (toim.) The Handbook of social Psychology. 2. painos, vol II. Research Methods. Reading: Addison & Wesley, 526-595.
- Cohen, L. & Manion, L. 1989. Research Methods in Education. 3. painos. Chatham: Routledge.
- Coleman, M. 1996. The female Secondary Headteacher: Leadership and Management Styles. Survey of Female Headteachers in England and Wales. Educational Research Vol 42. No 1, 13-27.
- Day, C, Harris, A. & Hadfield, M. 2001. Challenging the orthodoxy of effective school leadership. Leadership in Education 2001. Vol 4. no 1, 39-56.
- Deal, T. & Rosaler, J. 1977. An Organizational perspective on planning and problem solving in schools. A project leadership Monograph. California: Ass. of School Administrators.
- Dewey, J. 1957. Koulu ja yhteiskunta. Helsinki: Otava. Suomentaja Kalevi Kajaava. (Alkuteos School and Society, 1915).
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. Johdatus ladulliseen tutkimukseen. 5. painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Etzioni, A. 1977. Nykyajan organisaatiot. Helsinki: Tammi.
- EU:n tasa-arvodirektiivi 2002/73/EY
- Fuchs Epstein, C. 1981. Women and Power: The Roles of Women Politics in the United States. Teoksessa Fuchs Epstein, C. & Laub Coser, R. (toim.) Access to Power: Cross National Studies of Women and Elites. Lontoo: Allen & Unwin, 124-146.
- Fuchs Epstein, C. 1991. Ways Men and Women Lead. Harvard Business Review. January-February 1991, 150-151.
- Fullan, M.G. 1992. Successful School Improvement. Buckingham: Open University Press.
- Gharajedaghi, J. 1999. Systems Thinking. Managing Chaos and Complexity. A Platform for Designing Bussiness Architecture. Woburn, MA: Butterworth-Heinemann.

- Gherardi, S. 1995. *Gender, Symbolism and Organizational Cultures*. Lontoo: Sage.
- Gorpe, P. 1984. *Organisaatio ja johtaminen*. *Ekonomia* –sarja 89. Suomentaja Maarit Tillman. Espoo: Weiling & Göös. (Alkuteos *Modern administration*, 1983).
- Grey C. 1994. Career as a project of the self and labour process discipline. *Sociology*, 28 (2), 479-498.
- Haataja, A., Lahelma, E & Saarnivaara, M. 1990. *Se pieni ero*. Kirja tasa-arvokasvatuksesta. Helsinki: Kouluhallitus.
- Haavisto, K. 2003. Opetushallitus. Alustus Jyväskylän Rehtori-instituutin Rehtori-Symposiumissa 12.6.2003.
- Haavio-Mannila, E. 1984. Perheen ja työn suhde. Teoksessa Haavio-Mannila, E., Jallinoja, R. & Srandell, H. (toim.) *Perhe, työ ja tunteet*. Ristiriitoja ja ratkaisuja. Porvoo: WSOY, 184-201.
- Haavio-Mannila, E. 1984. Sosiaalipolitiikan vaikutus sukupuolten asemaan. Teoksessa Haavio-Mannila: *Mies-nainen-ihminen – Tieteen näkemyksiä sukupuolten eroista ja tasa-arvosta*. Helsinki: Opetusministeriö, 182-197.
- Haavio-Mannila, E. 1989. Miesten ja naisten työ, elämäntyyli ja hyvinvointi. Tutkimus yhdentoista ammattiryhmän jäsenistä. Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen työselostuksia 43.
- Hakala, K. 2002. Varmuuksia ja epäröintejä. Puhetapoja opettajan sukupuolesta. *Kasvatus* 33 (3), 288-301.
- Hannus, A. & Hallberg, P. 2000. *Kuntalaki*. 3. uudistettu painos. Porvoo: WSOY.
- Hannus, J. 1993. *Prosessijohtaminen*. Ydinprosessien uudistuminen ja yrityksen suorituskyky. Jyväskylä: HM & V Research Oy.
- Harding, S. 1986. *The Science Question in Feminism*. Milton Keynes: Open University Press.
- Harding, S. 1987. *Feminism & Methodology*. Milton Keynes: Indian University Press.
- Harjula, H. & Prättälä, K. 1998. *Kuntalaki - taustaa ja tulkinat*. Helsinki: Kaup-pakaari, Lakimiesliiton Kustannus.
- Hart, P. 1990. *Managing Comparative Case Research in Public Administration: Example of Crisis Management*. *International Review of Administrative Sciences* 56:2.
- Haynes, R. 1980. *Organization Theory and Local Government*. The New Local Government Series No.19. Iso Britannia: Allen & Unwin.
- Heikkilä-Laakso, K. & Heikkilä, J. 1997. *Innovatiivisuutta etsimässä*. Irtiottoa keskinkertaisuudesta. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Jul-kaisusarja B*: 57.
- Helakorpi, S. 2001. *Koulun johtamishaaste*. Tampere: Tammer-Paino.
- Hernes, H-M. 1992. *Statens - kvinner ingen adgang*. Oslo: Unversitetsforlaget.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1981. *Organisaatiokäyttämisen perusteet*. *Ekonomia*-sarja 39. Suomentaja Asko Miettinen. Helsinki: Weilin & Göös.
- Hirdman, Y. 1988. *Genussystemet - reflektioner kring kvinnors sociala underordning*. *Kvinnovetenskaplig tidskrift* no 3, 49-63.

- Hirdman, Y. 1990. Genussystemet. Statens offentliga utredningar 1990: 40, 73-116.
- Hirsjärvi, S. 1983. (toim.) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. painos. Helsinki: Kyriiri.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi, Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remens, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.
- Hirvi, V. 1993. Näköala koulun kehittämiseen. Teoksessa Hämäläinen K. ym. (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: VAPK-kustannus, 169-173.
- Howley, C. B. 1990. Intellect and the tyrannical machine. An interpretation of leadership in education. ERIC. ED 325959. EA 022450. US, West Virginia.
- Huhta, L. 2003. Tasa-arvo opettajankouluttajan silmin. Tampereen yliopiston opettajankouluttajien näkemyksiä tasa-arvosta sekä sukupuolen merkityksestä koulussa ja opettajankoulutuksessa. Tampereen yliopisto tänään ja huomenna -sarjan tutkimuksia 62, muistioita ja raportteja.
- Hyyppä, H. 1983. Avointen järjestelmien teoria työnohjauksen viitekehyksenä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 17.
- Hyyppä, M. T. 1995. Sukupuolten kirjo. Seksi, aivot, roolit. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hämäläinen, K. 1982. Opettajien koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Opettajien täydennyskoulutuksen ja kouluyhteisön kehittämisen teoreettista tarkastelua. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 9/1982.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K., Laukkanen, R. & Mikkola, A. 1993 (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Hänninen, S. 1986. Vertailun demokraattisesta kielestä - artikkeli. *Politiikka* 28:1, 11-20.
- Iisalo, T. 1991. Kouluopetuksen vaiheita: Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluoloihin. Helsinki: Otava.
- Illich, I. 1985. *Genus*. Tukholma: Liver.
- Isaac, S. & Michael, W.B. 1987. *Handbook in Research and Evaluation: a Collection of Principles, Methods and Strategies useful in the Planning, Design, and Evaluation of Studies in Educational and the Behavioral sciences*. 2. painos. San Diego, CA: Publishers.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. *Acta Universitatis Tamperensis ser. A* vol 514.
- Johnston, J. 1986. Differences in Teacher's preferences for Primary School leadership. *Educational Management and Administration* 14, 219-226.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1997. Arvot ja johtaminen. *JTO tutkimuksia sarja 7*. Tampere: Tammer-paino.

- Juusenaho, R. 2000. Korkokengät kansliassa. Kuvaus naisesta suomalaisen peruskoulun johdossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, OKL. Tampereen kaupungin painatuskeskus.
- Juuti, P. 1988. Työilmapiiri ja työolot. Kokemäki. Johtamistaidon opiston tutkimuksia -sarja 2.
- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation perusteet. Aavaranta-sarja nro 18. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1992. Yrityskulttuurin murros. Tampere: Johtamistaidon opisto.
- Juuti, P. 1998. Ylemmät toimihenkilöt esimiehinä. Helsinki: Hakapaino.
- Jyrinki, E. 1976. Kysely ja haastattelu tutkimuksessa. Helsinki: Gaudeamus.
- Karento, H. 1999. Olen tehnyt parhaani. Tutkimus naisista valtion ja kuntien johtajina ja vaativissa asiantuntijatehtävissä. Acta Universitatis Tamperensis 718.
- Kari, J. & Huttunen, J. 1981. Johdatus kasvatuksen ongelmien tutkimiseen. Helsinki: Otava.
- Kari, J. 1988. Opetus- ja kasvatustyö ammattina. Helsinki: Otava.
- Karjalainen, M., Laine, U., Rossi, L. & Silvennoinen, R. 1987. Systemit - kybernetiikka-informaatio. Espoo: Otakustantamo.
- Karjalainen, A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa erällä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Katz, D. & Kahn, R. 1978. The Social Psychology of Organizations. New York: John Wiley & Sons.
- Kauppinen-Toropainen, K., Kandolin, I & Haavio-Mannila, E. 1986. Töiden jakautuminen sukupuolen mukaan ja naisten työn laatu. Helsinki. Työterveyslaitoksen tutkimuksia 4, 3, 209-222.
- Kinnunen, M. 2001. Luokiteltu sukupuoli. Tampere: Vastapaino.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996. (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino.
- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2000. Strategisen osaamisen johtaminen. Helsinki: Edita.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Acta Universitatis Tamperensis 933.
- Kivimäki, R. 1996. Yrittäjät, perhe ja sukupuoli. Teoksessa Kinnunen, M. ja Korvajärvi, P. 1996 (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino, 109- 118.
- Kivistö, M. 1989. Esimiehen johtamiskäyttäytyminen. Helsinki. Johtamistaidon opiston tutkimuksia -sarja 3.
- Kolam, K. & Ojala, I. 2001. Koulun johtajat ja rehtorit Suomessa. Teoksessa koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Helsinki: Opetushallitus. Arviointi 8/2001.
- Koponen, R. 1977. Tilastomenetelmien käyttämisestä kasvatustieteissä. Helsinki: Otava.
- Korvajärvi, P. 1996. Sukupuoli työpaikalla. Teoksessa Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. 1996 (toim.) Työelämän sukupuolistavat käytännöt. Tampere: Vastapaino, 89-108.

- Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008. Valtioneuvosto. Kuntalaki 17.3. 1995/365. Sisäasiainministeriö.
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu nro 28.
- KVTES 2003-2004. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Kvande, E. & Rasmussen, B. 1991. Nye kvinneliv. Kvinner i menns organisasjoner. Oslo: Ad Notam.
- Kvande, E. & Rasmussen, B. 1995. Women's Careers in Static and Dynamic Organizations. *Acta Sociologica* 38:2, 115-130.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1990. Tutkiva ja muuttuva koulu. Koulu työympäristönä. Koulu oppilaan kehitys- ja työympäristönä. Porvoo: WSOY.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tietosanoma. Pieksämäki: RT-Print.
- Lahtinen, M., Lankinen, T., Penttilä, A. & Sulonen, A. 2001. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 2. uudistettu painos. Tietosanoma. Pieksämäki: RT-Print .
- Lahtinen, M., Lankinen, T. Penttilä, A & Sulonen, A. 2004. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. 3. uudistettu painos. Tietosanoma. Pieksämäki: RT-Print .
- Lehtisalo, L. 1993. Uuteen koulutusajatteluun. 2. tarkastettu painos. Porvoo: WSOY.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Porvoo: WSOY.
- Lehto, A-M. 1999. Tasa-arvo työoloissa. Sukupuolten tasa-arvo-sarja nro 8. Työmarkkinat 1999:19.
- Lehtonen, T. 2002. Organisaation osaamisen strateginen hallinta. *Acta Universitatis Tamperensis* 867.
- Lempiäinen, K. 2003. Sosiologian sukupuoli. Tutkimus Helsingin ja Tampereen yliopistojen sosiologian kurssikirjoista 1946-2000. Tampere: Vastapaino.
- Liljeström, R. 1986. Sukupuolijärjestelmä ja naisten työ. Teoksessa Rantalaiho 1986 (toim.) Miesten tiede, naisten puuhut - yhteiskuntakritiikkiä naisten työn näkökulmasta. Tampere: Vastapaino, 84-107.
- Lindh. R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 107.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: VAPK -kustannus.
- Lähteenmäki, M. 1999. Teoksessa Apo, S., Pylkkänen, A., Lähteenmäki, M. & kumpp. Suomalainen nainen . Helsinki: Otava.
- Lönnqvist, J. 1994. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Uudet haasteet – uudet näkemykset. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen opilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto.

- Mannermaa, M. 2001. Tulevaisuus ja sen hallinta. Tausta-aineisto Ylitornion kunnan tulevaisuusstudioon 26.3.2001. Tulevaisuudentutkimus Mannermaa Oy.
- Marshall, J. 1992. *Women Managers. Travellers in Male World*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Mehtäläinen, J. 1983. Johtamistavasta ja ilmapiiristä tuntikehysjärjestelyä kokeilevilla peruskoulun yläasteilla. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 344/1983.
- Moss Kanter, R. 1977. *Men and Women of the Corporation*. New York: Basic Books.
- Mulholland, K. 1996. Entrepreneurialism, masculinities and the self-made man. Teoksessa Collinson, D.L. & Hearn, J. (toim.) *Men as Managers, Managers as Men*. Lontoo: Sage, 123-149.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteuttaminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Acta Universitatis Ouluensis E* 63.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin perusteet. Teoksessa Mäkelä, K. 1990. (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A vol.* 512.
- Niemi, P. & Rauste-von Wright, M. 1980. Nuorison ihmis- ja maailmankuva XI: Tyttöjen ja poikien käsityksiä avioliitosta. Turun yliopisto, psykologian tutkimuksia 37/1980.
- Nikki, M-L. 2000. Miksi, milloin ja miten rehtorikoulutus alkoi Jyväskylän yliopistossa? Teoksessa Nikki, M-L. (toim.) *Rehtori tietää, taitaa*. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos, 7-11.
- Nummenmaa, T., Konttinen, R., Kuusinen, J. & Leskinen, E. 1997. Tutkimusaineiston analyysi. Porvoo: WSOY.
- Ojala, I. 1998. Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen. Oppilaitosten toiminnalliset muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit. Suomen Kuntaliiton tutkimuksia nro 98. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. *Acta Wasaensia No* 119. Hallintotiede 8. Vaasan yliopisto.
- Ojanen, S. 1985. Stressikö rehtorin statusta? Kouluorganisaation valtaroolin omaavan johtajan toiminnan psykodynaamisesta ymmärtämisestä. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia 31/1985.
- Opetushallitus, 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus, 1998. Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syyslukukaudella 1997. Moniste nro 32. Helsinki: Edita.
- Opetushallitus 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Arviointi 8/2001. Svedlin, R. ym. (toim.) Helsinki.

- Opetushallitus, 2003a. Perusopetuksen opetuskokeiluissa lukuvuonna 2003-2004 noudatettavat opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 3-9 ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. Helsinki: Edota Prima.
- Opetushallitus, 2003b. Oppilas- ja opiskelijahuoltoa, kodin ja koulun /oppilaitoksen yhteistyötä sekä turvallisuutta koskevien lakimuutosten vaikutukset koulujen ja oppilaitosten toimintaan. Tiedote 14/2003.
- Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Oppivelvollisille tarkoitettun perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- OVTES 2003-2004. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. Helsinki: Työmarkkinalaitos.
- Patton, M. Q. 1990. *Qualitative Evaluation and Research Methods*. 2. painos. Newbury: Sage Publication.
- Peltonen, M. 1989. *Jyväskylän kansakoulun historia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Peltonen, M. 1989. *Johtaminen 1990-luvulla. Aavaranta-sarja*. Helsinki: Otava.
- Pietilä, A. & Toivonen, O . 2000. (toim.) *Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa 1994-1999*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pirnes, U. 1988. *Kehittyvä johtajuus. Aavaranta- sarja nro 10*. Helsinki: Otava.
- Powney, J. & Watts, M.1987. *Interviewing in Educational Research*. Lontoo: Buttler & Tanner Ltd.
- Ragin, C. C. 1989. *The Comparative Method. Moving beyond Qualitative and Qantitative strategies*. California: Pine Forge Press.
- Rajalahti, H. 2001. *Naisjohtajaselvitys: Myytit murskaksi*. *Talouselämä* nro.10, 2001, 24-34.
- Rantalaiho, L. (toim.) 1986. *Miesten tiede, naisten puuhat. Yhteiskuntatieteen kritiikkiä naisten työn näkökulmasta*. Tampere: Vastapaino.
- Rantalaiho, L. 1994. *Sukupuolisopimus ja Suomen malli*. Teoksessa Anttonen, A., Henriksson, L. & Nätkin, R. *Naisten hyvinvointivaltio*. Tampere: Vastapaino, 9-30.
- Rauste-von Wright, M-L. 1984. *Miehen ja naisen asema kasvatuksen, koulutuksen ja arvojen näkökulmasta tarkasteltuna*. Teoksessa *Mies-nainen-ihminen - Tieteen näkemyksiä sukupuolten eroista ja tasa-arvosta*. Opetusministeriö: Valtion painatuskeskus.
- Reevers Sanday, P. 1981. *Female Power and Male Dominance. On the Origins of Sexual Inequality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rehtorin kelpoisuusasetus 986/1998, 2§, Valtioneuvoston asetus.
- Salmi, M. 1996. *Työelämän ja perhe-elämän yhdistämisen palapeli*. Teoksessa Kinnunen, M. ja Korvajärvi, P. 1996. (toim.) *Työelämän sukupuolistavat käytännöt*. Tampere: Vastapaino, 211-231.
- Salminen, A. 1999. *Vertailevan metodin tutkimuksellinen perusta*. *Vaasan yliopiston tutkimuksia* 223. *Hallintotiede* 25.
- Salminen, A. & Niemi-Ilahti, A. 1985. *Naisjohtajuus ja julkinen byrokratia 1980-luvun Suomessa*. *Vaasan korkeakoulun julkaisuja* no. 110. *Hallintotiede* 5.
- Sarala, U.1988. *Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Schmieder, H., McCrevin, C. Z & Townley, A.J. 1994. Keys to Success: Critical Skills for Novice Principals. *Journal of School Leadership* vol. 4. CA: Technomic Publishing Co, 273-293.
- Seppänen, R. 2000. Miten rehtori johtaa? Teoksessa Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 19-24.
- Sergiovanni, T J. 1991. *The Principalship. A reflective practice perspective*. Boston: Allyn and Bacon.
- Silius, H. 1992. *Den kringgårdade kvinnligheten. Att vara kvinnlig jurist i Finland*. Åbo: Agademisk förlag.
- Sinkkonen, S. 1982. Naisjohtaja johtaa toisin. Teoksessa Sinkkonen, S. & Ollikainen, E. (toim.) *Toisenlainen tasa-arvo*. Pieksämäki: Kustannuskiila, 52-65.
- Sjöstrand, S-E. 1981. *Organisaatioteoriat*. *Ekonomia-sarja* 73. Espoo: Weiling & Göös.
- Smelser, N. J. 1976. *Comparative Methods in Social Sciences*. New Jersey: Engelwood Cliffs, Prentice-Hall.
- Snyder, K., Acker-Hocevar, M. & Snyder, K. 2000. *Living on the Edge of Chaos: Schools into the Global Age*. ASQ. Milwaukee USA: Quality Press.
- Sormunen, H. 1989. *Johtaja nyt. Suomalaisen naisjohtajan työ ja elämä*. Jyväskylä: Gummerus.
- Stacey, R. 1991. *The Chaos Frontier: Creative Strategic Control for Business*. Melksham, Wiltshire: Butterworth-Heinemann.
- Starrin, B., Larsson, G., Dahlgren, L. & Styrborn, S. 1991. *Från upptäckt till presentation. Om kvalitativ metod och teorigenerering på empirisk grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Ståhlhammar, B. 1984. *Rektorsfunktionen i grundskolan. Vision – verklighet*. *Acta Universitatis Upsaliensis. Upsala Studies in Education* 22.
- Sulkunen, P. 1987. *Johdatus sosiologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Syrjälä, L. 1990. *Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa. Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina. Oulun yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia nro 68*.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Syrjäläinen, E. 1995. *Koulukohtaisten opetussuunnitelmien toteutuminen. Opettajan ansa vai mahdollisuus*. Tampereen yliopisto. *Kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A:5*.
- Takala, T. 1984. *Vertailevasta koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmien tutkimuksesta*. Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja sarja B 8/1984.
- Tarkki, J. & Petäjaniemi, T. 1998. *Tasa-arvo. Saavutuksia ja haasteita*. Sitran julkaisusarja nro 187. Porvoo: WSOY.
- Tasa-arvolaki 1986.
- Tasa-arvolakimuutos 1992.
- Temmes, M. 1992. *Julkiset asiantuntijaorganisaatiot*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Tilastokeskus 1998. *Sukupuolten tasa-arvo 3*. Helsinki.
- Tilastokeskus 2001. *Naiset ja miehet Suomessa 2001*. Helsinki.

- Tilastokeskus 2002. Tasa-arvo alueittain. Sukupuolten tasa-arvo 2002:002. Pulkkinen, P. (toim.) Helsinki.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 206.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Porvoo: WSOY.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A:5.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vartola, J. 1975. Johdatusta hallinnon tutkimukseen. Tampereen yliopiston julkishallinnon laitoksen julkaisusarja 2/1975 B. Toinen laajennettu painos.
- Veikkola, E-S. 1996 (toim.). Huipulla tuulee. Selvitys naisista ja miehistä elinkeinoelämän johtotehtävissä. Työmarkkinat -julkaisu 1996:3.
- Veikkola, E-S. 1998 (toim.). Naiset ja miehet yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. Helsinki. Tilastokeskuksen katsauksia 1998/8.
- Veikkola, E-S. 1999 (toim.) Onko huipulla tyyntynyt? Helsinki. Tilastokeskuksen katsauksia 1999/12.
- Vienola, V. 1995. Systemiteoriaan pohjautuva kaksivuotinen työnohjaajakoulutus - toimintatutkimuksellinen tapaustutkimus. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja n:o 23.
- Viitasaari, J. 1985. Kiertokoulusta peruskouluun. Kuortaneen koulutoimen 100-vuotistaival. Kuortaneen kunta.
- Virtanen, A. 2002. Uudella koulutuksella uudelle vuosituhanalle. Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikka. Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden laitos.
- Wheatley, M. J. 1992. Leadership and the New Science. Learning about Organization from an Orderly Universe. San Francisco CA: Berrett-Koehler Publishers Inc.
- Wiio, O. A. 1981. Järjestelmänäkemys. Yksi tieteen uusista viitekehyksistä. Teoksessa Wiio, O. (toim.) Yhteisönä elämisen ongelma. Studia Generalia-esitysmäsarja. Yhdeksän tunnetun suomalaisen tiedemiehen puheenvuoro. Porvoo. WSOY.
- Wiio, O. A. 1992. Viestinnän tutkimussuuntia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Wingård, B. 1998. Att vara rektor och kvinna. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education 73. Tukholma: Gotab.
- Väljjarvi, J. & Linnakylä, P. 2002 (toim.) Tulevaisuuden osaajat. PISA 2000 Suomessa. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Young, T. R. 1991. Chaos and Social Change: Metaphysics of the Postmodern. The Social Science Journal vol 28, no. 3, 289-317.
- Åberg, L. 1989. Viestintä - tuloksen tekijä. Mänttä: Semerka.

Sähköiset lähteet:

Laki naisten ja miesten välisestä tasa-arvosta (8.8.1986/609). www.uta.fi/tasa-arvo/laki.html

Valtioneuvoston hyväksymä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2003-2008. www.minedu.fi/opm/koulutus/index.html

www.tilastokeskus.fi/tk/he/oppilaitostilastot_opettajat.html

[www.tilastokeskus.fi/ammattiluokitus/työssäkäyntitilasto 2001.](http://www.tilastokeskus.fi/ammattiluokitus/tyossakayntitilasto_2001)

www.tilastokeskus.fi/tk/he/tasaarvo_tulot.html

[www.eduskunta.fi/EP:n Suomen tiedotustoimisto](http://www.eduskunta.fi/EP:n_Suomen_tiedotustoimisto)

LIITTEET

LIITE 1. Kyselylomakkeen liitekirje

Hyvä rehtori-kollega!

Olen tamperelaisen Olkahisen koulun rehtori Riitta Juusenaho ja teen väitöskirjaa Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituuttiin aiheesta *Johtamisen eroja. Sukupuolen näkökulma peruskoulun rehtorin työssä*. Lähetän ohessa kyselykaavakkeen, johon toivon sinun kiireistäsi huolimatta ehtivän vastata.

Koulun johtamista on tutkittu maassamme viime vuosina melko paljon, mutta ei sukupuolen näkökulmasta. Onko sillä sitten merkitystä? Tällä tutkimuksella pyrin paneutumaan ilmiöön naisen ja miehen tekemän johtamistyön kautta. Olen haastatellut nais- ja miesrehtoreita ja nyt toivoisin Sinun vastaavan oheisiin kysymyksiini. Vastaat anonymiminä eikä kyselykaavakkeita käsittele kukaan muu minun ohellani.

Väitöskirjaani liittyy v. 2000 Jyväskylän yliopistolla tarkastettu kasvatustieteen liseniaatin tutkimukseni *Korkokengät kansliassa- kuvaus naisesta suomalaisen peruskoulun johdossa*, jossa pyrin paneutumaan suomalaisen peruskoulun naisrehtorin työkokemukseen Britta Wingårdin väitöskirjan kautta.

Tutkimukseni sisältö ja ongelmakenttä on lähtenyt liikkeelle omasta kiinnostuksestani ja ihmetyksestäni toimiessani jo 10. vuotta peruskoulun rehtorina. Tuskin on olemassa ihmistä, jonka elämää ei sukupuoli jollakin tavalla määrittelisi. Yllättävän yleinen on kuitenkin ajatus, ettei siitä sovi puhua, etenkin koulumaailmassa. Minun mielestäni nyt on aika selvittää rehtorin työtä myös sukupuolen näkökulmasta. Siihen työhön tarvitsen Sinun mielipiteitäsi.

Palautathan vastauksesi oheisessa kuoressa 28.2.2002 mennessä. Kiitokset yhteistyöstä ja vähästressistä kevättä toivotellen

Riitta Juusenaho, rehtori KL
 Olkahisen koulu
 Jenseninkatu 3
 33610 Tampere
 puh.03 3620307
 e-mail:riitta.juusenaho@tt.tampere.fi

kotiosoitteeni: Isosaarentie 73

36270 Kangasala, puh 03-3785478

Kyselylomake

Kyselylomake

Vastaajan sukupuoli	ikä _____ v.
nainen _____	vir kavuodet rehtorina _____ v.
mies _____	kouluaste 1-6 luokat (ympäröi)
	7-9 luokat
arvioitu viikkotyöaika _____ h.	1-9 luokat

Vastaa seuraaviin avoimiin kysymyksiin:

1. Miten sinusta tuli rehtori?

2. Mikä mielestäsi on rehtorin työssä oleellista? Miksi?

3. Mitkä ovat mielestäsi ajankohtaisia ongelmia koulun johtamisessa?

4. Millaisia ominaisuuksia mielestäsi rehtorilta tullaan vaatimaan tulevaisuudessa?

5. Oletko kokenut sukupuolestasi etuja työssäsi? Millaisia?

6. Oletko kokenut sukupuolestasi haittoja työssäsi? Millaisia?

7. Onko rehtorin sukupuolella mielestäsi merkitystä koulun johtamisessa?
Jos on, niin millaista?

8. Mitkä ovat mielestäsi hyvän rehtorin ominaisuuksia?

9. Mihin seikkaan/seikkoihin rehtorin työssä haluaisit vaikuttaa?

10. Koetko rehtorina työssäsi yksinäisyyttä? Jos koet, missä tilanteissa se ilmenee?

11. Koetko perhe-elämän ja työelämän yhteensovittamisessa vaikeuksia? Jos koet, niin millaisia?

12. Oletko tyytyväinen tapaasi tehdä rehtorin työtä? Jos et, mitä siinä muuttaisit?

13. Millaiseen rehtorien täydennyskoulutukseen olet osallistunut vuoden 2001 aikana?

kiitos yhteistyöstä!

LIITE 2. Haastattelupyyntö

Hyvä rehtori-kollega!

Olen tamperelaisen Olkahisen koulun rehtori Riitta Juusenaho ja teen väitöskirjaa Jyväskylän yliopistossa aiheesta *sukupuolen merkitys peruskoulun rehtorin työssä*.

Tutkimus liittyy lisensiaattitutkimukseeni *Korkokengät kansliassa - kuvaus naisesta suomalaisen peruskoulun rehtorina*.

Nyt etsin haastateltavia rehtoreita. Tulen koulullesi tekemään haastattelun sinulle sopivana aikana. Se kestää noin 1-1.5 tuntia. Kullekin haastateltavalleni lähetän etukäteen syvempää lisäinfoa ja teemat, joista toivon haastateltavieni puhuvan. Mikäli olet kiinnostunut haastattelusta, ota yhteys ja sovitaan tapaaminen.

Riitta Juusenaho

Olkahisen koulu

Tampereen

puh.03-3620307

e-mail:riitta.juusenaho@tt.tampere.fi

Millaiset taustat ovat vaikuttaneet uravalintaasi?

Nainen esimiehenä. Mitä se on arjessa?/Esimiehenä naisvaltaisella alalla? Mitä se on?

Mitkä seikat ohjaavat miesrehtoria työssä?

Onko rehtorin sukupuolella merkitystä? jne.jne.

LIITE 3. Haastattelujen teemat*Toivon sinun pohtivan haastattelutilanteessa ääneen seuraavia teemoja*

1. Miksi sinä olet rehtori? Millaiset taustat ovat johtaneet sinut
 - a. opettajaksi?
 - b. rehtoriksi?
2. Mikä sinun mielestäsi rehtorin työssä on oleellista?
3. Mitkä ovat mielestäsi ajankohtaisia ongelmia koulun johtamisessa?
4. Mies naisvaltaisen alan esimiehenä – mitä se on arjessa? / Nainen esimiehenä - mitä se on arjessa?
5. Miten näet rehtorin tulevaisuuden?
 - mitä rehtorilta vaaditaan tulevaisuudessa? Millaisia valmiuksia hänellä tulee olla?
 - millä rehtori jaksaa paineen alla?
 - miten rehtorin työ tulee mielestäsi muuttumaan tulevaisuudessa?
 - Millaiseen täydennyskoulutukseen sinä olet osallistunut? ym.ym.
6. Mitä muuta haluat sanoa haastattelussa?

Riitta Juusenaho