

Aarne Mäkelä

## Mitä rehtorit todella tekevät

Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta  
ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa

Aarne Mäkelä

## Mitä rehtorit todella tekevät

Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta  
ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa  
marraskuun 16. päivänä 2007 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2007

# Mitä rehtorit todella tekevät

Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta  
ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa

Aarne Mäkelä

## Mitä rehtorit todella tekevät

Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta  
ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2007

Editors

Pauli Kaikkonen

Department of Teacher Education, University of Jyväskylä

Irene Ylönen, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

URN:ISBN:9789513929855

ISBN 978-951-39-2985-5 (PDF)

ISBN 978-951-39-2927-5 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2007, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2007

## ABSTRACT

Mäkelä, Aarne

What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school

Jyväskylä: University of Jyväskylä 2007, 266 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 316)

ISBN 978-951-39-2985-5 (PDF), 978-951-39-2927-5 (nid.)

Diss.

The purpose of this study was to clarify the principal's tasks in the 21<sup>st</sup> century comprehensive school. On the other hand, the principal's task domains were to be clarified, and also, whether the domains that were established in the 1990s are still valid in post-modern comprehensive school, these domains being administrative-economic leadership, staff management and pedagogical leadership (Vaherva 1984, Lonkila 1990). Furthermore, my task was to find out if the principal's duties are different in the autumn and in the spring terms.

To outline the theory of this study it was necessary to describe the changes in society in the 1980s and 1990s, which have affected the principal's tasks. The perspective was phenomenological-hermeneutic. Leadership was regarded as part of organisational activities. The starting point was the model borrowed from Their (1994) by Richard Scott, modified in a way that it would better describe my view on leadership and organisation. The model presented here is divided into two typologies: 1) organisation as an open or a closed system and 2) leadership as a rational or social activity.

The study was an ethnographic case study where the main methods of collecting data were participative observation, empirical notes, gathering different documents and group interviews. The data was collected in the researcher's own school during 19 months, which is why the study can be seen as auto-ethnographic. The paradigmatic view of research is interpretative and fundamental. A fundamental view implies that the entity of qualitative research means that gathering data and analysing it cannot be explained separately from the ontological and methodological basis. The researcher's view was also phenomenological, in which case the ontological and epistemological aspects are significant.

The results of the study support earlier research to some extent (Vaherva 1984, Lonkila 1990, Erätuuli & Leino 1993). The results also point out that social changes in the 1990s have changed the principal's tasks. The principal has an increasingly important role in developing the relationships between his school and its partner collaborators. This strengthens the view that society is in the process of being networked (Linna-*maa* & Sotarauta 2000; Möller 2001; Möller, Rajala & Svahn 2004). This leads to the fact that principals are facing a new domain of work. The present study also shows that the principal's tasks are different in the autumn and in the spring terms.

Keywords: principal's profiles, leadership and management in schools, managing networks, ethnography, autoethnography

**Author's address** Aarne Mäkelä  
Huotarintie 15  
91200 YLI-II, Finland  
aarne.makela@haukipudas.fi

**Supervisors** Director, PhD Jukka Alava  
Institute of Educational Leadership  
University of Jyväskylä

Professor Lars Björk  
College of Education  
Educational Leadership Studies  
University of Kentucky

**Reviewers** Professor Esko Kalaoja  
University of Oulu

Docent Siv Their  
Svenska Handelshögskolan

**Opponent** Professor Esko Kalaoja  
University of Oulu

## ESIPUHE

Elämässä moni asia voi olla sattuma – tai sallima. Vaikka tämän tutkimuksen ensimmäiset ajatukset ulottuvat vuoteen 1992, todellinen intentionaalinen tutkimustoiminta selkeytyi vasta rehtorin tehtävien hoitamisen yhteydessä vuosituhaten vaihteessa. Suomalainen sananlasku toteaa, että työ tekijäänsä neuvoo. Sananlaskun sanoma on hyvä renki mutta huono isäntä. Koulun johtamisen ja rehtorin tehtävien oppiminen on voinut tapahtua onnistumisten ja erehdysten poukkoilussa. Teoreettinen tieto – isäntä – ei perinteisesti ole ollut juurikaan helpottamassa suomalaisen peruskoulun johtajan käytännön arkityötä.

Aloittelevana koulunjohtajana koin johtamisen haasteet nopeasti muuttuvassa postmodernissa ajassa oletettua vaativimmiksi työtehtäviksi. Aloitin koulunjohtajaopinnot vuonna 1996 Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa, jossa sain vuosien ajan oppia ja reflektoida koulun johtamista yhdessä jatko-opintoryhmäni kanssa. Tavoitteenani ei tuossa vaiheessa ollut suorittaa tohtorin opintoihin tähtääviä akateemisia opintoja, vaan enemmänkin saada sekä teoreettista että käytännön tietoa kouluni johtamiseen. Rehtori-instituutin sen aikaista johtajaa, dosentti Maija-Liisa Nikkiä saan kiittää siitä, että uteliaisuuteni ja mielenkiintoni koulun johtamisen tutkimiseen heräsivät ja imaisivat minut monivuotisiin jatko-opintoihin. Tuskin Maija-Liisakaan arvasi, millaisen tutkimuspalon hän pystyi minussa sytyttämään.

Ilman useiden henkilöiden tukea tämä tutkimusprojekti ei olisi koskaan valmistunut. Kiitokset kuuluvat monille! Opinnäytetyöni kannalta tärkein ohjaus, kannustus ja tuki on tullut jatko-opintoryhmältämme ja erityisesti sen vetäjältä Rehtori-instituutin johtaja, PhD Jukka Alavalta, joka on opintojen kuluessa osannut asettaa minulle haastavia tavoitteita. Jukka on jaksanut ihailtavan innostuneesti ja tarkasti lukea sekä kommentoida valmisteilla olevaa opinnäytetyötäni, joskus yksittäisten sanojen merkitysten tarkkuudella.

Tutkimukseni toisen ohjaajan, Kentuckyn yliopiston professorin Lars Björkin ohjauskeskustelut ja opinnot sekä Suomessa että Yhdysvalloissa ovat tukeneet, rohkaisseet ja antaneet kansainvälistä ulottuvuutta tutkimukseeni. Tutkimusotteeni hahmottamisessa ja empiirisen tiedon keräämisen aloitusvaiheessa sain yksityisohjausta Oulun yliopiston professori Leena Syrjälältä. Hänen apunsa ja rohkaisunsa olivat tarpeellista, erityisesti siinä vaiheessa, kun ymmärsin tutkimukseni rakentuvan hyvin subjektiiviseksi. Lausun nöyrät kiitokset molemmille professoreille.

Olen ollut onnekas saadessani työni esitarkastajiksi professori Esko Kalaojan ja dosentti Siv Theirin, joita kiitän lämpimästi työni loppuvaiheessa saamistani kommentteista, näkökulmista sekä asiantuntevasta kritiikistä ja kannustuksesta. Professori Kalaojan antama perusteellinen ja yksityiskohtainen esitarkastuspalautte on täsmäntänyt tutkimukseni sananvalintoja. Dosentti Theirin kommentit ovat oivallisesti avartaneet näkökulmiani tutkimukseni hyödyllisyyttä ja tarkoituksellisuutta arvioidessani. Molempien esitarkastajien kohtaaminen ta-



pahtui miellyttävässä vuorovaikutteisessa ilmapiirissä ja opiskeluympäristössä, mikä osoitti heidän erinomaista pedagogista ammatillisuuttaan.

Tutkimusmatkani loppuvaiheessa professori Pentti Moilanen on antanut arvokasta apua tutkimukseni tieteenfilosofisessa tarkastelussa ja professori Pauli Kaikkoselta olen saanut hyödyllisiä neuvoja tutkimukseni käsitteiden täsmentämisessä, mistä olen heille suuresti kiitollinen.

Väitöskirjani ulkoasun viimeistelyssä olen saanut asiantuntija-apua. Englanninkielisten tekstien käännöksissä ja englanninkielisten käsitteiden tarkistamisessa minua ovat avustaneet kielten lehtori, FM Virpi Sivonen-Sankala ja Purchasing Manager Gene Attwood. Yo-merkonomi Jaana Ruotsala on tarkistanut tutkimukseni taulukot ja kuvat. Äidinkielen lehtori, FT Eija Paso on huolellisesti tarkistanut väitöstyöni kieliasun. Kaikkia mainittuja haluan kiittää erinomaisesta ja asiantuntevasta työstä.

Tutkimukseni on koskettanut monin tavoin myös työtovereitani ja koulu-yhteisöäni. Kouluni henkilökunta on auttanut tutkimukseni rutiineissa, kuten monistukseen liittyvissä työtehtävissä. Läheisimmät työtoverini ovat lukeneet ja kommentoineet sekä kenttäaineistokirjaani että tutkimusraporttiani. Kollegani, KM Vesa Raasumaa on ollut erinomainen keskustelukumppani tieteen teorioista pohtiessamme. Kiitän kaikkia edellä mainittuja saamastani avusta.

Työ- ja perhetilanteeni on mahdollistanut lähes kaiken vapaa-aikani käyttämisen tutkimukseni tekemiseen vuosien ajan. Tutkimustyön puurtaminen on helpottanut iltojen ja viikonloppujen yksinäisyyttä. Näin perheeni välillinen tuki on edesauttanut tutkimustyöni loppuun saattamisessa, mistä kiitän Merjaa, Anssia ja Meriä.

Pitkän - joskus yksinäiseltä tuntuneen - tutkimusmatkani aikana väitöskirjan valmistuminen on toisinaan tuntunut olevan saavuttamattoman kaukana. Sitkeästi ja määrätietoisesti työskennellen yksityiskohta kerrallaan on kuitenkin valmistunut ja vuosien ajan tehdyistä osasista on muodostunut kokonaisuus. Kokemukseni on samanlainen kuin ensimmäisen juoksemani maratonin maailissa. Tunnen sekä väsymystä että tyytyväisyyttä mutta myös kiitollisuutta monia kohtaan, jotka ovat vuosien aikana ohjanneet, valmentaneet, kannustaneet ja tukeneet, jotta tämä projekti on saatu tehtyä.

Yli-lissä, Iijokivarressa Aleksis Kiven päivänä 2007

*Aarne Mäkelä*

## KUVIOT

KUVIO 1	Tutkijan koulukontekstit.....	18
KUVIO 2	Yhteiskunnalliset taustamuutokset rehtorin tehtäviin 1980–1990-luvuilla .....	30
KUVIO 3	Johtaminen, ympäristö ja ohjaaminen.....	43
KUVIO 4	Menestyvän johtajan luonteenpiirteitä .....	46
KUVIO 5	Johtamisjärjestelmän kehittyminen .....	54
KUVIO 6	Manager- ja leader-johtajien eroista .....	62
KUVIO 7	Koulun organisaatiokulttuurin tasot.....	68
KUVIO 8	Tutkimusparadigmojen jakautuminen .....	85
KUVIO 9	Tutkimuksen ontologiset, epistemologiset ja metodologiset sitoumukset .....	93
KUVIO 10	Koulun taso .....	96
KUVIO 11	Kunnan taso .....	97
KUVIO 12	Koulun yhteistyötaso.....	98
KUVIO 13	Aineiston keräämisen aikataulu ja aineiston keräämisen muotoja .....	101
KUVIO 14	Kenttäaineistokirja ja sen muodostaneet dokumentaatiot .....	104
KUVIO 15	Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen.....	111
KUVIO 16	Sisällönanalyysin vaiheet ja ajoitus .....	112
KUVIO 17	Sisällönanalyysin kategoriat ja käsitteet .....	115
KUVIO 18	Tutkimuksen vaiheet ja aikataulu.....	118
KUVIO 19	Tutkimusraportin rakenne.....	121
KUVIO 20	Johtajuuden viisi osaamisaluetta .....	127
KUVIO 21	Johtajan/rehtorin tehtäväalueita .....	129
KUVIO 22	Hallinto ja päätöksenteko .....	133
KUVIO 23	Opetusjärjestelyjen johtaminen .....	148
KUVIO 24	Henkilöstö ja johtaminen .....	154
KUVIO 25	Kouluttautuminen ja ammatillisuus.....	165
KUVIO 26	Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen .....	169
KUVIO 27	Hallinto- ja talousjohtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat.....	185
KUVIO 28	Pedagogisen johtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat.....	186
KUVIO 29	Henkilöstöjohtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat .....	187
KUVIO 30	Yhteistyöverkoston johtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat.....	191
KUVIO 31	Peruskoulun rehtorin neljä tehtäväaluetta.....	194
KUVIO 32	Peruskoulun rehtorin tehtäväalueiden erot syys- ja kevätlukukausien välillä.....	195
KUVIO 33	Lukuvuoden 2004–2005 ja koko aineiston (1.3.2004–7.4.2006) vertailu.....	198
KUVIO 34	Peruskoulun rehtorin tehtäväalueet .....	200

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Strategisen johtamisen kehitysvaiheet.....	52
TAULUKKO 2	Koulun henkilökunta sekä koululla toimiva muu henkilökunta.....	99
TAULUKKO 3	Empiirisen aineiston koko .....	102
TAULUKKO 4	Peruskäsitteiden jakaumat analyysiyksiköittäin ja alaluokittain.....	131
TAULUKKO 5	Peruskäsitteiden jakaumat yläluokittain ja pääluokittain.....	132
TAULUKKO 6	Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset/a .....	135
TAULUKKO 7	Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset/b.....	137

TAULUKKO 8	Taloussuunnittelu ja oppilashallinto.....	140
TAULUKKO 9	Päätöksenteko ja kokouskäytänteet/a.....	143
TAULUKKO 10	Päätöksenteko ja kokouskäytänteet/b.....	145
TAULUKKO 11	Työaikajärjestelyt.....	147
TAULUKKO 12	Opetusjärjestelyt/a.....	150
TAULUKKO 13	Opetusjärjestelyt/b.....	152
TAULUKKO 14	Perehdyttämisen organisointi.....	156
TAULUKKO 15	Rekrytointi.....	158
TAULUKKO 16	Henkilöstöhoito.....	160
TAULUKKO 17	Uudistava johtajuus/a.....	163
TAULUKKO 18	Uudistava johtajuus/b.....	164
TAULUKKO 19	Suhdetoiminta/a.....	171
TAULUKKO 20	Suhdetoiminta/b.....	173
TAULUKKO 21	Suhdetoiminta/c.....	175
TAULUKKO 22	Suhdetoiminta/d.....	178
TAULUKKO 23	Oppimisympäristöt/a.....	181
TAULUKKO 24	Oppimisympäristöt/b.....	182
TAULUKKO 25	Tiedotustoiminta.....	184
TAULUKKO 26	Hallinto- ja talousjohtamisen tehtäväalueen erot syys- ja kevätlukukaudella.....	196
TAULUKKO 27	Pedagogisen johtamisen tehtäväalueen erot syys- ja kevätlukukaudella.....	197
TAULUKKO 28	Yhteistyöverkoston johtamisen tehtäväalueen erot syys- ja kevätlukukaudella.....	197
TAULUKKO 29	Analyysiyksiköiden jakaumat peruskoulun rehtorin tehtäväalueittain.....	198

## SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄ .....	13
2	KOKEMUKSENI REHTORIN TEHTÄVIEN MUUTOKSESTA .....	17
2.1	Tutkijan koulukontekstit tutkimustehtävän herättäjänä .....	17
2.2	Koulunjohtaja etsii itseään .....	19
2.3	Rehtori suunnitelmallisena johtajana .....	24
2.4	Yhteisö oppimassa uutta johtajuutta .....	30
2.5	Moderni ja postmoderni näkökulma koulun johtamisen kontekstissa .....	32
2.6	Kokoava tarkastelu.....	37
3	JOHTAMINEN.....	39
3.1	Johtamisen määrittelyä .....	40
3.2	Johtaminen ja organisaatio .....	42
3.3	Määräysjohtaminen.....	43
3.4	Sääntö- ja järjestelmäjohtaminen .....	45
3.5	Tavoite-, tulos- ja strateginen johtaminen.....	49
3.6	Yhteis- ja muutosjohtaminen .....	55
3.6.1	Yhteisjohtaminen.....	56
3.6.2	Muutosjohtaminen.....	57
3.6.3	Johtamisen kentän jaottelu asioiden ja ihmisten johtamiseksi.....	58
3.7	Kouluorganisaation johtaminen.....	63
3.7.1	Kouluorganisaation johtamisen erityispiirteitä .....	63
3.7.2	Koulun perustehtävä ja yhteiskunnallinen tehtävä .....	64
3.7.3	Koulu asiantuntijaorganisaationa .....	65
3.7.4	Pedagoginen johtaminen .....	65
3.7.5	Koulukulttuurin johtaminen .....	67
3.8	Kokoava tarkastelu.....	70
4	TUTKIMUSOTE.....	73
4.1	Etnografisen tutkimusote.....	73
4.1.1	Etnografisen tutkimuksen taustaa ja historiaa.....	73
4.1.2	Etnografisen tutkimusperinteen filosofiset sitoumukset.....	75
4.1.3	Etnografisen tutkimusotteen luonne .....	75
4.1.4	Uusiutuva etnografia ja autoetnografia .....	77
4.1.5	Etnografinen metodi koulun tutkimusilmiön tutkimisessa.....	80
4.1.6	Aineiston analysoinnista etnografisessa tutkimuksessa .....	80

4.2	Tapaustutkimus .....	81
4.2.1	Tapaustutkimuksen käsitteestä .....	81
4.2.2	Tapaustutkimuksen filosofisia sitoumuksia .....	83
4.3	Tulkinnallinen paradigma.....	84
4.4	Ontologiset ja epistemologiset sitoumukset.....	86
4.5	Kokoava tarkastelu.....	91
5	MENETELMÄVALINNAT .....	94
5.1	Tutkimusmenetelmät .....	95
5.2	Tutkimuskohteen kuvaus.....	95
5.3	Aineiston keruu .....	99
5.4	Aineiston keräämisen aikataulu.....	101
5.5	Empiirisen aineiston sisällön erittely.....	102
5.6	Kenttäaineistokirja.....	103
5.7	Aineiston analyysimenetelmät .....	107
5.8	Sisällönanalyysin vaiheet ja ajoitus.....	111
5.8.1	Redusointi.....	112
5.8.2	Klusterointi.....	114
5.8.3	Abstrahointi.....	114
5.8.4	Yhteenvedo sisällönanalyysin vaiheista .....	115
5.9	Kokoava tarkastelu.....	116
6	TUTKIMUKSEN VAIHEISTA .....	117
6.1	Tutkimuksen rakenteen täsmentyminen .....	117
6.2	Tutkimustehtävän täsmentyminen.....	119
6.3	Raportointi.....	120
7	TUTKIMUSTULOKSET .....	122
7.1	Rehtorin tehtävät aikaisimmissa tutkimuksissa .....	122
7.2	Tulosten yleiskatsaus .....	130
7.3	Hallinto ja päätöksenteko .....	132
7.3.1	Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset.....	133
7.3.2	Taloussuunnittelu ja oppilashallinto .....	138
7.3.3	Päätöksenteko ja kokouskäytänteet .....	140
7.3.4	Työaikajärjestelyt.....	145
7.4	Opetusjärjestelyjen johtaminen .....	147
7.4.1	Opetusjärjestelyt .....	148
7.5	Henkilöstö ja johtaminen.....	153
7.5.1	Perehdyttämisen organisointi.....	154
7.5.2	Rekrytointi.....	156
7.5.3	Henkilöstöhoito .....	158
7.5.4	Uudistava johtajuus .....	161
7.6	Kouluttautuminen ja ammatillisuus.....	164
7.6.1	Henkilöstökoulutus .....	165
7.6.2	Kehittämisen- ja opetussuunnitelmatyö .....	167

7.7	Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen.....	168
7.7.1	Suhdetoiminta.....	170
7.7.2	Oppimisympäristöt.....	179
7.7.3	Tiedotustoiminta .....	183
7.8	Tulosten yhteenveto .....	184
7.8.1	Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtäväalueet? .....	184
7.8.2	Millaisia määrällisiä eroja peruskoulun rehtorin tehtäväalueissa on? .....	194
7.8.3	Onko peruskoulun rehtorin tehtäväalueissa eroja syys- ja kevätlukukaudella sekä millaisia nämä mahdolliset erot ovat? .....	195
7.9	Kokoava tarkastelu.....	199
8	POHDINTA .....	203
8.1	Tutkimuksen lähtökohdista ja tehtävästä .....	203
8.2	Tutkimuksen luotettavuuden arviointi .....	204
8.3	Tutkimuksen teoreettisista sitoumuksista .....	211
8.4	Tutkimuksen yleistettävyydestä ja hyödyllisyydestä .....	212
8.5	Johtopäätökset ja jatkotutkimukset.....	213
8.6	Lopuksi.....	215
	SUMMARY .....	218
	LÄHTEET .....	223
	LIITTEET.....	244

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHDAT JA TEHTÄVÄ

”Mitä johtajat tekevät?” Tämän yksinkertaisen kysymyksen esittävät johtajille heidän lapsensa, erikoistyöntekijänsä ja yliopiston opiskelijat, jotka jonakin päivänä toivovat korvaavansa johtajansa. Näin toteaa arvostettu organisaatio- ja johtamistutkija, kanadalainen professori Henry Mintzberg. Vastaus voisi olla Henry Foyolin sanat vuodelta 1916: johtaja suunnittelee, organisoii, koordinoi ja kontrolloi. Mutta Mintzberg kysyi vielä tarkemmin: ”Mitä johtajat *todella* tekevät?” (Mintzberg 1980, 1.) Mintzbergin (1990, 163–166) tutkimus osoitti, että johtajan tehtäviin liittyy kansanuskomuksia, jotka eivät todellisuudessa pidä paikkaansa. Hän jatkoi, että johtajat eivät itsekään aina tiedä, mitä he todella tekevät.

Se, mitä johtaja tekee, on aina kiinnostanut ihmisiä. Se on kiinnostanut minuakin jo pitkään. Johtajan – koulussa rehtorin – tekemisistä tai joskus erityisesti tekemättä jättämisistä käydään kouluissa keskustelua. Keskustelu kertoo siitä, että sekä rehtori itse että koulun henkilökunta ovat epä tietoisia siitä, mitä rehtori tekee 2000-luvun peruskoulussa. Hämmennyksen aiheuttaja on yhteiskunnan nopea muutos, joka on voimakkaasti vaikuttanut peruskoulun rehtorin tehtävien muuttumiseen.

Johtamisesta ja johtajan tehtävistä on käyty vilkasta keskustelua niin suomalaisissa (Mustonen 2003; Pennanen 2006; Vuohijoki 2006) kuin kansainvälisissäkin teksteissä, joissa on tarkasteltu muun muassa asioiden ja ihmisten johtamisen eroja (Northouse 2001, 8; Duke 2004, 185; Gordon & Yukl 2004, 359–364; Kotterman 2006, 13) sekä rehtorin roolin muuttumista (Lambert 2002, 40). Yhtenä keskustelun aloittajana voi pitää Harvardin yliopiston professori Zaleznikia, joka julkaisi vuosina 1977 ja 2004 artikkelin ”Asioiden johtajat ja ihmisten johtajat: Ovatko he erilaisia?” Myös professori John Kotter (1990, 2001) osallistui keskusteluun julkaisemalla artikkelin ”Mitä johtajat *todella* tekevät”.

Käsitys johtamisesta on vaihdellut ajan ja johtamisen toimintaympäristön (Viitala 2002, 71–72; Juuti 2005, 19) ja kontekstin (Pennanen 2006) mukaan. Duke (2004, 182) toteaa olevan epäilemättäkin selvää, että johtajat ovat aikansa ja kontekstinsä tuotteita. Suomessa jo 1980-luvun tutkimuksissa rehtorin tehtävät jaettiin pedagogisen johtamisen tehtäviin, taloudellisiin-hallinnollisiin tehtäviin ja henkilösuhteiden hoidon tehtäviin (Vaherva 1984, 93). Tämän jaottelun vahvistivat

myöhemmin Hämäläinen (1986, 9–25) ja Lonkila (1990). Tuohon aikaan määritellyt johtamisen osa-alueet ovat säilyneet näihin päiviin saakka, vaikka koulun konteksti ja toimintaympäristö ovat selkeästi muuttuneet.

1980- ja 1990-luvuilla koulun toiminnan suunnittelu tapahtui modernin yhteiskuntatieteen rakenteen mukaisella tavalla, jossa uskottiin suunnitelmallisuuteen, ennustettavuuteen, tilastoihin ja numeroihin. Sahlbergin (1996, 81) mukaan moderni näkökulma on kiinnittänyt huomiota koulun toiminnan yksityiskohtiin (opetussuunnitelmaan, arviointiin, johtamiseen jne.), ennustettavuuteen, lineaarisuuteen ja strategiseen suunnitteluun. Rehtorin toiminta saattoi olla etäistä ja toiminnan tehokkuus mitattiin saavutetuilla suoritteilla. Koulun rehtorin tehtävänä oli ohjata ja valvoa koulunsa toimintaa saamiensa keskushallinnon määräysten, ohjeiden ja tiedotteiden perusteella. Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen ja Ahonen (2002, 35) pitivät rehtoria hallinnoijana ja säilyttäjänä, yhteiskunnan tasa-arvon vaalijana ja yhdenvertaisuuden toteuttamisen vartijana.

Yhteiskuntakehityksen postmoderni ajattelu 1990-luvulta lähtien on muuttanut koulukontekstin luonnetta ja ohjannut johtajuuden käsitteen ymmärtämistä toisella tavalla. Sahlbergin (1996, 81) mukaan postmoderni ajattelu puolestaan pyrkii näkemään koulun kehittämisessä ja muuttumisessa kaaosta, ennustamattomuutta ja kompleksisuutta. Organisaatioiden johtamisen muutosten ymmärtämiseksi on tarkasteltava myös modernin yhteiskuntarakenteen murrosta ja uuden postmodernin ajattelutavan vaikutuksia koulun toimintaympäristöön ja johtamiseen. Opetustoimessa muutokset aiheuttavat erityisiä vaatimuksia koulujen rehtoreille. Nyt johtaja on entistä enemmän alettu nähdä rohkaisijana, suunnan näyttäjänä sekä osaamisen luojana ja kehittäjänä (Viitala 2002, 68–72).

Suomalaisten peruskoulujen systemaattinen kehittämistoiminta alkoi 1980-luvulla, jolloin julkaistiin opetustoimen käyttöön ensimmäisiä koulun toimintaa ja johtajuutta käsitteleviä tutkimuksia (esim. Vaherva 1984; Hämäläinen & Lonkila 1985; Hämäläinen 1986). Julkaisut olivat varsin käytännönläheisiä ja antoivat selkeitä ohjeita koulun sisäiselle kehittämistoiminnalle. Tällaisia teoksia olivat muun muassa Suomen Kaupunkiliiton (1983), Kohosen ja Leppilammen (1994), Seinän (1996), Määtän (1996) sekä Nikkasen ja Lyytisen (1996) julkaisut. Julkaisujen vaikutuksesta monissa peruskouluissa käynnistettiin pitkäkestoisiakin kehittämisohjelmia. Julkaistut tutkimukset loivat myös peruskäsitteet siitä, mitä rehtorin työ on.

Myöhemmin koulujen kehittäminen sai jalostuneempia piirteitä, kun koulutyön kuvaamisen avuksi otettiin tutkimuksellista teorian tietoa. Monien koulujen muutoksissa puhuttiin tulosjohtamisesta (Lonkila 1991, 81–82), laatujohtamisesta (Hirvi 1995, 15–16), strategisesta johtamisesta (Ansoff 1981; Porter 1990; Hamel & Prahalad 1994; Toikka 2002), strategisen osaamisen johtamisesta (Kirjavainen & Laakso-Manninen 2002) sekä visioajattelusta (Kirveskari 2003).

Johtaminen, erityisesti koulun johtaminen, on kokenut viime vuosikymmenten aikana voimakkaita muutoksia. Kouluorganisaatiot ovat osa yhteiskuntaa ja ne toimivat vuorovaikutuksessa muun yhteiskunnan kanssa. Hämäläisen ym. (2002, 109) ja Pirneksen (2006, 13) arvio voi osoittautua oikeaksi siitä, että



suomalaisen koulun toimintaympäristö, koulun konteksti ja rehtorin työ ovat muuttuneet nopeasti viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Tämä on vaikuttanut johtamiseen kohdistuneisiin vaatimuksiin. Myös kansainvälisissä tutkimuksissa todetaan, että rehtorin rooli on muuttumassa (Sergiovanni 2006, 41). Rehtoriin kohdentuu tulevaisuudessa niin paljon odotuksia, että moni henkilö harkitsee jo rehtoriksi ryhtymistä tai siitä luopumista (Väljærvi 2000, 171–172; Vuohijoki 2006, 150–151).

Opetustointia säätelevää lainsäädäntöä purettiin asteittain koko 1990-luvun ajan. Keskushallinnon rooli koulun ohjauksessa pieneni, jolloin koulujen rehtorit ja kouluhenkilökunta saivat lisää itsenäisyyttä ja päätäntävaltaa koulunsa asioissa. Vuohijoen (2006, 20) mielestä koulun toimintojen järjestäminen on tullut entistä riippuvaisemmaksi rehtorista ja koulu kaipaa vahvaa johtajuutta. Vuohijoen (emt.) mielipide voi olla oikea, mutta korostaisin vahvuuden sijaan valmiutta muutoksen johtamiseen. Kunta- ja palvelurakenne on parhailaan muuttumassa (Laki kunta- ja palvelurakenneuudistuksesta 2007). Kuntien tiukkeneva taloustilanne vaikuttaa koulun toimintaan, sen johtamiseen ja rehtorin tehtäviin. Suomalaisen peruskoulun muutosvauhtia lisää laajentuva kansainvälistyminen (Ball 2001, 23–30).

Oma mielenkiintoni tutkimusaiheeseen heräsi tehdessäni rehtorin työtä ja jatko-opintojani sekä perehtyessäni tutkimuskirjallisuuteen. Hoitaessani peruskoulun rehtorin tehtäviä kolmessa suomalaisessa koulussa mietin, mitä rehtori todella tekee. Esille noussut kysymys askarrutti edelleen suorittaessani jatko-opintoja Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa ja opinto-ohjaajakoulutuksessa. Päästessäni mukaan vuonna 2002 Jyväskylän Rehtori-instituutin koordinoivaan tohtorikoulutusohjelmaan sain todellisen mahdollisuuden etsiä ratkaisua tutkimusongelmaani. Viime vuosien aikana yhteiskuntatieteelliseltä tutkimukseltaakin on alettu vaatia hyödynnettävyyttä (ks. esim. Rolin, Kaakkuri-Knuutila & Henttonen 2006, 7). Selvittelemällä peruskoulun johtamista ja rehtorin tehtäviä tutkimukseni tarkoituksena on tuottaa tutkittua tietoa, jota voitaisiin hyödyntää monipuolisesti opetustoiminnan kehittämisessä.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat tarkentuvat tutkimuksen edetessä, kuten Eskola ja Suoranta (2000, 19–20) toteavat. Oma tutkimuskysymykseni kypsyi myös vuosien aikana tekemieni koulun kehittämistä käsittelevien tapaustutkimusten (ks. kuvio 1, sivu 18) aikana. Esiymmärrykseni ja kokemukseni perusteella olen muotoillut tutkimukseni perustehtävän seuraavasti: *Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtävät?*

Tämän tutkimuksen rakenteessa näkyy laadullisen tutkimuksen periaatteita. Tutkimus ei selvästi jakaudu teoreettiseen ja empiiriseen osaan, vaikka lukuja 2, 3 ja 4 voi pitää teoreettisina. Luku 1 toimii johdantona. Luku 2 rakentuu kokemukselleni, jossa kuvaan opettaja- ja rehtorityöni kautta 1990-luvun voimakasta yhteiskunnallista muutosta, jossa rehtorin työ ja tehtävät muuttuivat lakien, asetusten ja normistojen purkamisen seurauksena.

Luvussa 3 käsittelen johtamista organisaatiossa. Johtamisluku rakentuu Theirin (1994, 13) esittelemälle mallille, jonka hän on lainannut Richard Scottilta. Olen soveltanut mallia siten, että se kuvaa paremmin omaa käsitystäni johtamisen ja organisaation paradigmasta. Esitetty malli jakautuu kahden osaan: 1)

organisaatio suljettuna tai avoimena järjestelmänä sekä 2) johtaminen rationaalisenä tai sosiaalisena toimintana.

Luku 4 ja luku 5 muodostavat tämän tutkimuksen metodologisen kokonaisuuden. Koska käsittelen tutkimusotetta ja menetelmien valintaa laajasti, olen jakanut sisällön kahteen lukuun. Neljännessä luvussa käsittelen tutkimusotettani, joka perustuu etnografiseen tapaustutkimukseen. Tutkimusotteella on tärkeä asema koko tutkimuksen tekemisen kannalta, koska tutkin peruskoulun johtamista ja rehtorin tehtäviä omassa koulussani. Olen oman työni tutkija. Tämän vuoksi käsittelen luvussa ontologisia sitoumuksiani ja tutkittavan ilmiön epistemologisia sitoumuksia. Viime vuosien aikana perinteisen etnografisen metodin ohella on puhuttu uusiutuvasta etnografiasta. Ronkainen (2007, 3) kirjoittaa osuvasti, että etnografia on hajonnut kriittiseen, refleksiiviseen, post-strukturalistiseen ja visuaaliseen etnografiaan, minkä vuoksi puhutaan myös autoetnografiasta. Pattonin (2002, 84–85) mielestä silloin, kun tutkitaan oman ryhmän kulttuuria, omaa yhteisöä tai omaa organisaatiota sekä omia kulttuuri-kokemuksia, käytetään autoetnografista tutkimusotetta. Tässä mielessä tutkimustani voi pitää osittain autoetnografisena. Menetelmävalintoja koskevassa luvussa 5 tarkastelen tämän tutkimuksen kontekstia, josta empiirinen tieto on etnografisella ja autoetnografisella tutkimusotteilla kerätty. Lisäksi luku sisältää tutkimusmenetelmät, aineiston analyysimenetelmät sekä kuvauksen siitä, miten sisällönanalyysi on tehty.

Luvussa 6 täsmennän tutkimustehtävää ja tutkimusraportin rakennetta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä tarkentuu tutkimuksen kuluessa, niin tässäkin tutkimuksessa. Intuitiivisesti, aineistosidonnaisesti tekemäni sisällönanalyysi nosti esille tutkimustehtävää tarkentavaa tietoa, jonka perusteella muotoilin uudet täsmällisemmät tutkimuskysymykset.

Tutkimustulokset esittelen luvussa 7. Tutkimustulosten yhteydessä kuvaan kenttäaineistokirjasta aineistosidonnaisen sisällönanalyysin avulla esiin nousseet analyysiyksiköt ja niistä muodostetut monet käsitteet. Sisällönanalyysissä esille nousseet käsitteet olen nimennyt intuitiivisesti. Abstrahoinnin yhteydessä käsitteiden nimet ovat joko vahvistuneet tai muuttuneet. Käsittelen luvussa 7 myös tutkittavasta aiheesta saatuja aikaisempia tutkimustuloksia.

Tutkimusraporttini pohdinnassa arvioin tutkimukseni lähtökohtia ja tehtävää sekä tutkimuksessa käytettyjen teoriasitoumusten käyttökelpoisuutta. Lisäksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta, tulosten yleistettävyyttä ja hyödyllisyyttä sekä teen johtopäätöksiä jatkotutkimusmahdollisuuksista. Lopuksi pyrin asemoimaan tutkimukseni kontekstin postmoderniin muutoksen aikaan.

Tutkimukseni on paikoin erittäin henkilökohtainen kuvaus itsestäni ja työyhteisöstäni. Väitöskirjan kaikki nimet ovat peitenimiä, jotta henkilöiden anonymiteetti säilyy. Lukija pääsee kurkistamaan peruskoulun rehtorin työhuoneeseen ja niihin rehtorin matkoihin, toimenpiteisiin ja tapahtumiin, joita olen kokenut vuosien aikana. Kerronta on paikoin varsin autenttista, iloiseen ja suruineen. Toivon lukijan löytävän mielenkiintoisia ja yllättäviä havaintoja siitä, mitä rehtorit *todella* tekevät.

## 2 KOKEMUKSENI REHTORIN TEHTÄVIEN MUUTOKSESTA

Johtaminen on kontekstisidonnaista (Pennanen 2006, 176). Johtamiskokemukseni on muovautunut työskentelemällä rehtorina kolmessa peruskoulussa. Kuvaaan seuraavassa johtamieni koulujen kontekstit kronologisesti: vuodet 1992–1997, vuodet 1998–2004 sekä nykyisen kouluni osalta vuodesta 2004 lähtien. Kuvaukseni sisältää sekä omia kokemuksia että siihen liittyvää teoretietoa. Suorat, autenttiset päivä- tai asiakirjamerkintöihin perustuvat kokemukset olen kirjoittanut tekstiin sisennyksenä, *kursiivoilla* ja pienemmällä fonttikoolla, jotta ne on helppo erottaa varsinaisesta tekstistä.

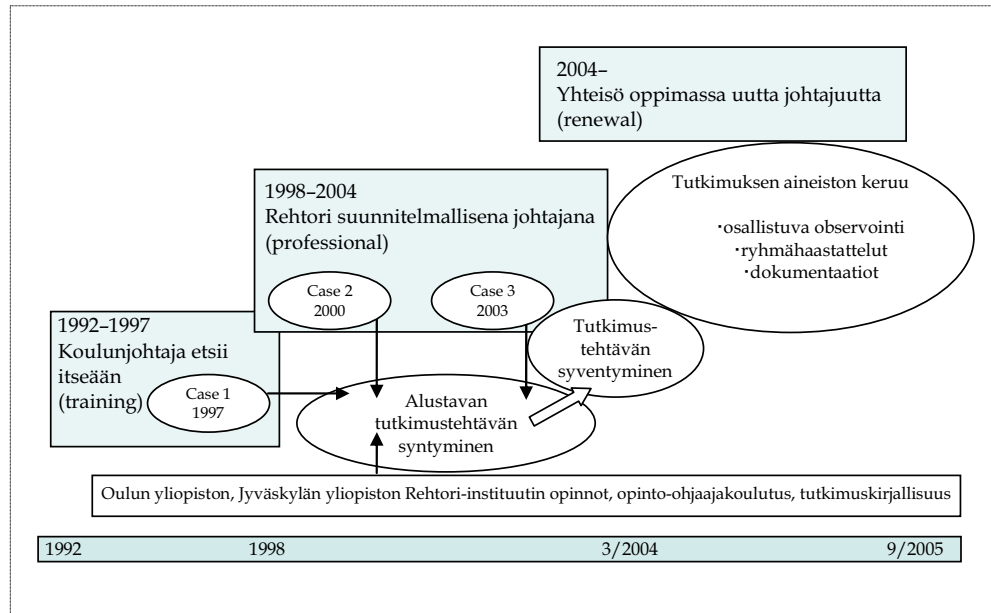
### 2.1 Tutkijan koulukontekstit tutkimustehtävän herättäjänä

Koulututkija Tuomas Sergiovanni (1996, 142–147; 2006, 271–272) on jaotellut opettajan urakehityksen kolmeen osaan: harjoitteluun (training), ammatillisuuteen (professional) ja uudistumiseen (renewal). Hän määrittelee, millaisia oletamuksia, rooleja ja käytänteitä mainittuihin osa-alueisiin liittyy. Vaikka Sergiovanni on soveltanut kyseistä jaottelua opettajan uran kehittymiseen, sovellan mallia myös rehtorin uran kehittymiseen.

Havainnollistan kuviossa 1 (ks. sivu 18) oman johtamisurani jakautumisen kronologisesti kolmeen osaan. Kuvioista voi havaita, että olen nimennyt koulun johtamiskauteni seuraavasti: 1) Koulunjohtaja etsii itseään (training), 2) Rehtori suunnitelmallisena johtajana (professional) ja 3) Yhteisö oppimassa uutta johtajuutta (renewal).

Ensimmäistä koulun johtamiskontekstiani (1992–1997) kutsun nimellä *Koulunjohtaja etsii itseään (training)*, joka kuvaa niitä haasteita, joita uutena, aloittelevana koulunjohtajana kohtasin lähes kuuden vuoden aikana. Tämän aikakauden lopussa aloin suuntautua opiskeluni kautta kohti suunnitelmallista joh-

tamista. Suunnitelmallisuus näkyi muun muassa ensimmäisessä kouluni kehittämissäprojektissa (Case 1), joka käsitteli organisaatioteorioita ja johtamista.



KUVIO 1 Tutkijan koulukontekstit

Toista rehtorikauttani kuvaan nimellä *Rehtori suunnitelmallisena johtajana (professional)*. Tämä koulukontekstini ajoittuu vuosille 1998–2004 ja sille on tunnusomaista suunnitelmallinen – osin tieteellinen – johtamistoiminta. Ajanjakson aikana toteutin yhdessä koulun henkilökunnan kanssa useita toimintatutkimuksellisia kehittämishankkeita (Case 2 ja 3).

Viimeisestä koulukontekstistani, joka alkoi vuonna 2004, käytän nimeä *Yhteisö oppimassa uutta johtajuutta (renewal)*. Tämän ajanjakson aikana olen pyrkinyt uudistautumaan johtajana ja löytämään niitä johtamiskäytänteitä, jotka soveltuisivat paremmin postmodernin ajan koulun johtamiseen.

Seuraavassa luvussa kuvaan kronologisesti kolme koulukontekstiani. 1) Ensimmäisessä kontekstikuvauksessa käsittelen 1980- ja 1990-lukujen muutoksia ja niiden vaikutuksia johtamaani kouluun sekä johtamistoimintaani. 2) Seuraavaksi pohdin 1990-luvun lopun ja 2000-luvun alun vaikutuksia koulunjohtamistoimintaani. 3) Viimeisessä alaluvussa 2.4 johdattelen lukijan siihen koulukontekstiin, josta tämän tutkimuksen varsinainen etnografinen empiirinen aineisto on kerätty.

## 2.2 Koulunjohtaja etsii itseään

Tulin valituksi ensimmäisen kerran koulunjohtajaksi vuonna 1992. Yhdellä johdotokunnan tekemällä päätöksellä luokanopettajasta – opettajatoverista – tuli kouluorganisaation opetus- ja kasvatustyön johtaja, ohjaaja ja valvoja sekä laissa ja sen nojalla annetussa asetuksessa säädettyjen sekä erikseen määrättyjen hallinto-, taloudenhoito- ja opetustehtävien hoitaja (Laki 171/1991, 19 §). Uusi tehtävä toi mukanaan vastuuta. Millä valmiuksilla ja koulutuksella olin tehtävään ryhtymässä? Koulu, jossa aloitin luokanopettajana reilut kahdeksan vuotta ennen johtajavalintaani, kasvoi pienestä neliopettajaisesta koulusta noin 150 oppilaan kouluksi ja yhdeksän opettajan työyhteisöksi. 1990-luvun alussa suomalainen koulunjohtajakoulutus haki vielä muotoaan. Varsinaiset rehtori- ja koulunjohtajakoulutukset olivat lyhytkestoisia ja sattumanvaraisia. Koulunjohtajan tehtävien hoito karttui kokemuksen ja kollegoiden ohjauksen avulla. Vakinaisen rehtorinviran haltijalta vaadittiin kouluhallinnon tutkinnon keskimmäisen arvosanan suorittamista (Asetus 176/1991, 95 §). Myöhemmin kouluhallinnon tutkinto muuttui opetushallinnon tutkinnoksi (Asetus 1992/1174, 95 §).

Johtamani koulun perusopetusryhmien lukumäärä oli alle 12. Tämä vaikutti toimintaani johtajana. Vilkkaan keskustelun jälkeen vuonna 1978 Suomessa toteutettiin ns. rehtoriratkaisu, jolla määriteltiin yleissivistävän koulun johtajan asema. Yläasteella ja sellaisella ala-asteella, jossa on vähintään kaksitoista perusopetusryhmää, koulunjohtajana on rehtori. Erityisluokista muodostettuun peruskouluun on perustettava rehtorin virka, jos koulussa on pysyvästi vähintään kolme perusopetusryhmää, joista ainakin yhdessä on peruskoulun yläasteen oppilaita (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 128–129). Myöhemmin erityiskoulun perusopetusryhmien lukumäärä nostettiin kuuteen (Laki 707/1992, 18 §). Pienemmissä kouluyksiköissä jatkui entinen käytäntö, jossa johtajan tehtäviin nimettiin yksi koulun opettajista. Useimmissa kouluissa, joissa oli enintään 12 perusopetusryhmää, nimike säilyi koulunjohtajana vuoteen 1998 saakka.

Vuoden 1998 perusopetuslaissa määriteltiin, että jokaisella koululla, jossa järjestetään perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori (Perusopetuslaki 628/1998, 37 §). Peruskunnissa saatettiin säilyttää yhdelle rehtorille tai koulunjohtajalle useita kouluyksiköitä tai koulunjohtaja hoiti myös koulutoimenjohtajan tai sivistystoimenjohtajan virkaa (Taipale 2000, 29).

*Jouduin itsekin hoitamaan koulunjohtajan ja koulutoimenjohtajan tehtäviä. Minulle määrättiin reilun vuoden ajaksi pienen kaksiopettajaisen koulun koulunjohtajan sekä koko kunnan koulutoimenjohtajan tehtävät omien virkatehtävieni lisäksi. Onneksi nimitykset eivät sattuneet samaan aikaan. Ensinnäkin toimin koulunjohtajana ja sivutoimisena koulutoimenjohtajana. Myöhemmin hoidin kahden koulun johtamista samanaikaisesti. Koulunjohtajan työ on usein yksinäistä. Lähin yhteistyökumppani löytyy usein kollegoista ja esimiehestä, koulutoimenjohtajasta. Minulla ei ollut kumpaakaan.*

1990-luvulla kunnissa koettiin suuria taloudellisia vaikeuksia. Näiden talousongelmien vuoksi kunnat etsivät säästöjä monilla tavoilla. Nikkasen (1993) tutkimuksen mukaan 1990-luvun talouslaman vaikutuksen seurauksena opettajilta

ja koulujen johtajilta edellytettiin enemmän talousajattelua. Koulunjohtajien talousvalmiuksissa esiintyi oleellisia eroja, mutta yleisesti valmiudet osoittautuivat puutteellisiksi. (Nikkanen 1993, 222-244.) Vilho Hirvi (1996) käsittelee samaa aihetta. Hän tuo esille, että lamavuosien aikana oli oikeastaan vain kaksi vaihtoehtoa: Itse kukin ryhtyy kynsin hampain taistelemaan oman asemansa puolesta, jolloin syntyy ”kaikkien sota kaikkia vastaan”. Toisena vaihtoehtona on hyväksyä välttämättömät toimenpiteet ja etsiä muutoksiin sopeutuva rooli, jolloin tulevaisuutta rakennetaan niillä voimavaroilla, jotka ovat käytettävissä. Samanlainen tilanne oli myös kunnissa ja kouluissa. Se aiheutti koulutoimen henkilöstölle ja johtajille suuria haasteita. Vuoden 1992 syksyllä valtioneuvosto teki periaatepäätöksen julkisen talouden tasapainottamiseksi. Se sisälsi muun muassa päätöksen peruskoulun ala-asteiden opettajan virkojen säätelyn purkamisesta. Hirvi ilmoitti vuonna 1996, että talousvaikutuksen seurauksena kunnissa lakkautettiin 1990-luvulla runsaat 300 peruskoulua. Normaali lakkautusvauhti tuohon aikaan oli muutamia kymmeniä kouluja vuosittain. (Hirvi 1996, 61-64.)

*Kuntani taloudellinen tilanne edellytti myös voimakkaita säästöjä. Koulutoimenjohtajana jouduin tekemään monia toimenpiteitä, joilla saimme tasapainotettua opetustoimen budjetin. Uuden valtiosuuslainsäädännön muutoksen vuoksi jouduin laskemaan kouluverkkomalleja, joissa pohdittiin koulujen lakkauttamisia. Niistä suunnitelmista eivät pienten koulujen johtajat pitäneet.*

Uudessa perusopetuslaissa käytettiin vain rehtori-nimikettä (Perusopetuslaki 628/1998 § 37). Tämä muutti sitä perinnettä, joka oli määritelty rehtoriratkaisun yhteydessä vuonna 1978. Kunnat saattoivat nyt itsenäisesti johtosäännöillään määrittää myös pienten koulujen johtajien nimikkeet. Joissakin kunnissa säilyi entinen koulunjohtaja-nimike, toisissa kunnissa käytettiin rehtori-nimikettä tai koulun rehtori -nimikettä. Vuodesta 1978 alkanut koulunjohtajien ammattikunnan sijoittuminen erilaisiin professioihin sai siten jatkoa uudessa laissa.

Vuoden 1992 alusta alkanut koulunjohtajuuteni ajoittui mielenkiintoiseen aikaan. Suomen kouluissa oli 1980-luvulta lähtien purettu selkeästi säädöksiä, jotka olivat lisänneet kuntien ja koulujen itsenäistä päätösvaltaa. Elokuussa 1985 voimaan tullut uusi asetus (Peruskouluasetus 718/1984) toi kouluihin tuntikehysjärjestelmän (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 181-194), joka antoi kunnille ja kouluille lisää liikkumavapautta opetuksen järjestämisessä. Laukkanen (1994, 12) ja Mustonen (2003, 84) pitävät vuoden 1985 alussa voimaan tulleita peruskoululain säädöksiä ensimmäisenä merkittävänä uudistuksena, jossa valtionhallinnon keskitettyä valtaa siirrettiin paikalliselle kuntatasolle.

Opetussuunnitelmien tekeminen säilytettiin kuntien vastuulle (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 170). Kunta- tai koulukohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistivat koulujen selkeän kehittämistoiminnan. Tämän vuoksi opetussuunnitelmien säilyttäminen kunnille oli tuntikehysjärjestelmääkin merkittävämpi uudistus. Nyt kunnat tai yksittäiset koulut laativat opetussuunnitelmia, joiden tuli perustua opetushallituksen antamiin peruskoulun opetussuunnitelman perusteisiin. Uusien opetussuunnitelmien tarvetta perusteltiin muun muassa kan-

sainvälistymisellä, työ- ja elinkeinoelämän muutoksilla, koulutusjärjestelmien joustavuudella sekä keskusjohtoisuuden vähenemisellä.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 1994, 9) kouluja kannustettiin muutoksen suunnannäyttäjiksi ja toteuttajiksi. Koulujen henkilökunta alkoi innokkaasti toteuttaa uusia opetussuunnitelmia. Muutos mahdollisti paikallisesti profiloituneet opetussuunnitelmat (Laukkanen 1994, 13–14). Joissakin tapauksissa vapaus saattoi johtaa liiankin yksilöllisiin opetussuunnitelmaratkaisuihin, joita vuonna 2004 ilmestyneillä opetussuunnitelman perusteilla pyrittiin myöhemmin korjaamaan.

Erityisesti opetussuunnitelman avulla koulu voi muuttaa ja kehittää omaa toimintaansa. Koulukohtaisten opetussuunnitelmien tekeminen mahdollistaa opettajien toimimisen muutosagentteina (Fullan 1994, 23; 30–39), opettajien ammattitaidon ja yhteistoiminnan edistämisen sekä opettajien ammatillisen sitouttamisen edistämisen ja opetustoiminnan arvioinnin selkeyttämisen (Joyce, Hersh & McKibbin 1983; Atjonen 1993, 80–87; Mehtäläinen 1994, 100–102, 125–127). Kunta- ja koulukohtainen opetussuunnitelmatyö muutti selkeästi rehtorin johtamistehtäviä pedagogisen johtajuuden suuntaan. Myös pedagogista johtajuutta tutkinut Kurki (1993, 133) totesi rehtorin tehtävien muuttuvan lähitulevaisuudessa radikaalisti.

*Sain uutena, aloittelevana koulunjohtajana pian huomata koulun muutokset ja opetussuunnitelmatyön haasteet. Johtaminen oli huomattavasti vaativampaa kuin olin oletanut. Asiat tuntuivat kaatuvan nopeasti päälle. Johtaminen ei ollut käskyttämistä. Ihmissuhdeongelmien ja ihmisten huomioiminen olisi ollut paperitöitä tärkeämpää. Aloittelevana koulunjohtajana keskityin toimistotöihin ja oman asemani vahvistamiseen sitä kautta.*

Säädösten ja normistojen nopea purkamisen siirsi päätösvaltaa kouluille ja johtajalle. Muutosnopeutta vauhditti vielä vuonna 1993 voimaan tullut laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta (Laki 705/1992). Lain perusteella kunnalle tuli mahdollisuus suunnata voimavaroja tarkoituksenmukaisesti tavoitteiden saavuttamisen kannalta. Uudistus edellytti kuntien vapaata resurssinkäyttöä estävien normien purkamista. Tällöin säännöksistä poistettiin määräykset, jotka edellyttivät määrärahojen käyttämistä tiettyyn tarkoitukseen. (Laukkanen 1994, 13.)

Koulutoimella ei enää ollut erityisasemaa kunnan hallinnossa, vaan sen edustajat joutuivat neuvottelemaan taloudellisista resursseista samalla tapaa kuin muidenkin hallintokuntien edustajat. Tämä muutti rehtorin työtehtäviä. Hänen oli hoidettava enemmän koulunsa edunvalvontaa muihin kunnan viranomaisiin ja poliittisiin päättäjiin. Myös Mustonen (2003, 85) kirjoittaa, että rehtorin tehtävien menestyksellinen hoitaminen edellyttää entistä enemmän taloushallinnollista osaamista ja sosiaalisia taitoja.

Isosomppi (1996) on tutkinut suomalaisen yleissivistävän koulun johtamistoimintaa. Hän jakoi koulun kehittämisen vaiheet ajallisesti kolmeen vaiheeseen, josta viimeinen vaihe ajoittui vuosiin 1983–1992. Tätä ajanjaksoa hän kutsuu peruskoulun sisäisen kehittämisen vuosikymmeneksi. Vuoden 1983 peruskoululain (Ruuhijärvi & Toivonen 1985, 130–132) mukaan johtajan tehtävänä oli *johtaa, ohjata ja valvoa* peruskoulun opetus- ja kasvatustyötä. Johtajan tehtäviä täsmennettiin vielä viidellä tehtäväalueella: 1) toimiminen johtokunnassa, 2)

toimiminen opettajakunnassa, 3) työpaikkademokratiatoiminnan johtaminen, 4) opettajana toimiminen sekä 5) kouluyksikön johtajana toimiminen. Peruskouluasetuksella (718/1984, 14§) esitettiin vielä 17-kohtainen tehtäväluettelo. Tehtäväalueessa mainitulla opettajana toimimisella haluttiin selkeästi viestiä, että johtaja on aina samalla myös opettaja. Vahervan (1984, 93) mukaan rehtori on ennen kaikkea koulunsa pedagoginen johtaja. Oman opetustyönsä kautta rehtori säilyttää tuntuman koulukasvatukseen ja takaa itselleen tasavertaisemman aseman opettajakollegojensa rinnalla. Suomalaisessa peruskoulussa on tunnusomaista, että johtajalle tai rehtorille on määritelty opetusvelvollisuutta.

*Koulunjohtajan tehtävien lisäksi keskeistä oli luokkatyö. Opettaminen, jota oli 16–20 oppituntia viikossa, vei suurimman osan päivittäisestä työajasta. Varsinaiset koulunjohtajan hallinnolliset tehtävät jäivät iltatöiksi.*

Vain erittäin isoissa kouluyksiköissä rehtorin opetusvelvollisuus voi jäädä kokonaisuudessaan pois. Sisäinen kehittämissäkäsi näkyi myös tuon ajan tutkimuksissa ja kirjallisuudessa, joita julkaisivat muun muassa Vaherva (1984), Hämäläinen ja Lonkila (1985), Hämäläinen (1986), Lonkila (1990), Ruohotie (1990) ja Kurki (1993).

Uusi peruskoululaki (Laki 171/1991) ei enää sisältänyt pitkiä tehtäväluetteloita rehtorin tehtävistä. Johtajan tehtävissä viitattiin vain lyhyesti peruskoulun opetus- ja kasvatustyön *johtamis-, valvonta- ja ohjaustehtäviin*. Samalla todettiin, että johtosäännöllä kunnan toimielimille tai viranhaltijoille kuuluvia tehtäviä voidaan määrittää tarkemmin. Kuitenkin laissa oli viisi tehtävää: työsuunnitelman hyväksyminen, oppilaan erottaminen määräajaksi, oppilaan ottaminen ja siirtäminen erityisopetukseen, viranhaltijan tai tuntiopettajan irtisanominen tai kurinpito sekä viranhaltijan lääkärintarkastukseen määrääminen, joita ei voinut delegoida vain viranhaltijan tehtäväksi. Kyseiset kohdat kumottiin kuitenkin jo vuotta myöhemmin (Laki 707/1992).

Rehtorin eräänä keskeisenä tehtävänä on ollut toiminta koulun johtokuntien asioiden valmistelijana, esittelijänä ja päätösten toimeenpanijana. Johtokuntien rooli on siten ollut merkityksellinen rehtorin työlle.

*Koulullani oli koko johtamiskauteni ajan johtokunta, jonka sihteerinä toimin. Kokouksia oli 2–3 vuodessa. Kokouspöytäkirjojen mukaan tyypillisimpiä kokousasioita olivat työsuunnitelman hyväksyminen tai työsuunnitelman muutos, irtaimen omaisuuden katselmus, johtokunnan toimintakertomus, kodin ja koulun väliset yhteiset asiat, koulun juhla- ja järjestelyt, opintoretkien tai leirikoulujen toimintasuunnitelmat, koulun käyttäytymissäännöt, oppikirjojen vaihtamisesta päättäminen sekä lausuntojen antaminen. Koulun kannalta tärkein kokous oli yleensä syyskuussa, jossa päätettiin koulun tulevan vuoden työsuunnitelma. (Johtokunnan pöytäkirjat 1992–1997.)*

Ruuhijärvi ja Toivonen (1985, 102–122) esittelevät laajasti peruskoulun johtokunnan roolia ja tehtäviä. Vuoden 1984 elokuussa voimaan tullessa peruskoululaissa johtokunnat määrättiin pakollisiksi (Peruskoululaki 476/1983, 12§). Johtokunta saattoi olla yhden tai useamman koulun yhteinen. Johtokuntien toiminta oli lailla ja kunnallisilla ohje- tai johtosäännöllä ohjeistettua. Koulunjohtajien avuksi toimitettiin myös varsinaisia ohjekirjoja, kuten esimerkiksi Toivosen



(1988) kirja *Koulunjohtaja valmistelijana, esittelijänä ja sihteerinä*. Nämä luonnollisesti helpottivat aloittelevan koulunjohtajan työtä, ohjasivat kaikki koulut toimimaan samalla tavalla, mutta toisaalta tekivät johtokuntatyöstä erittäin hallintopainotteisen ja virallisen.

Vuoden 1991 peruskoululaki (Laki 171/1991, 12 §) vahvisti johtokuntien säilymisen peruskouluissa, mutta jo vuoden 1992 laissa (Laki 707/1992, 13 §) johtokuntien perustaminen tehtiin harkinnanvaraiseksi. Johtamassani koulussa johtokunnat säilytettiin, vaikka henkilökunta pitikin johtokuntia turhan muodollisina kodin ja koulun yhteistyön hoitamisessa. Toimiminen johtokunnan valmistelijana, esittelijänä ja päätösten toimeenpanijana antoi minulle mahdollisuuden vaikuttaa asioihin. Todellisuudessa johtokuntien päätösvalta oli hyvin rajallista ja sidottua, joten johtaminen jäi luonteeltaan hallintopainotteiseksi.

Ulkoiset muutokset vaikuttivat myös koulun sisäiseen toimintaan ja loivat haasteellisen toimintaympäristön aloittelevalle koulunjohtajalle. Talouslama supisti käytettävissä olevia resursseja, ja tehtäviini lisättiin sivutoimisen koulutoimenjohtajan ja pienen naapurikoulun johtajan tehtävät. Oli laadittava uudet koulukohtaiset opetussuunnitelmat uusiutuvan henkilökunnan kanssa. Samassa rakennuksessa toimiva yläasteen henkilökunta edellytti lisääntyvää yhteistyötä. Luokkatunnit veivät suurimman osan päivittäisestä työajastani, ja luokanopettajana minun oli hoidettava yhteistyötä oppilaitteni vanhempien kanssa. Ihmisten johtaminen oli osa rehtorin työtä. Sen tärkeyden huomasin eräänä iltana.

*Ihmissuhdetyö – ihmisten johtaminen, kuten myöhemmin opin – olisi ollut erityisen tärkeää. Aloittelevana koulunjohtajana pyrin hoitamaan ensisijaisesti paperityöt kuntoon. Ajattelin, että kyllä ne ihmissuhteet tulevat hoidetuksi siinä sivussa. Eivät kuitenkaan tulleet! Aikajoin henkilökunnan keskuudessa oli tyytymättömyyttä. Eräänä iltana harmitti, kun yksi luokanopettajista ilmoitti haluavansa hakea siirtoa naapurikouluun.*

Aloittelevan koulunjohtajan työtaakka tuntui joskus turhan vaativalta ja haasteelliselta. Tehtävien hoitamista varten olin opiskellut opettajakoulutuksen lisäksi kouluhallinnon keskimmäisen tutkinnon. Johtaminen oli päivittäisten rutiinien hoitamista ja eteen tulevien ongelmien ratkaisemista. Koulun kehittämistoimintaan ei ollut aikaa eikä taitoakaan.

Syksyllä 1996 päätin hakeutua Jyväskylän yliopistoon, jossa oli alkamassa opetustoimenjohtajille suunniteltu 20 opintoviikon laajuinen koulutuskokonaisuus. Opintojen aloittaminen kyseisessä koulutusohjelmassa antoi valmiuksia suunnitelmallisempaan koulunjohtamiseen.

Vuotta myöhemmin aloitin jatko-opinnot myös Oulun yliopistossa, jossa valmistelin ensimmäisen kehittämishankkeeni (Case 1 ks. kuvio 1, sivu 18), joka liittyi johtamaani kouluun.

*Kehittämishankkeeni oli nimeltään Organisaatioteoriat ja koulunjohtaminen (Case 1). Kehittämishankkeessa hahmotin koulua organisaationa, jonka toimintaan vaikuttaa organisaation yleiset teoreettiset lainalaisuudet. Samalla ymmärsin, että organisaatioteoriat ja johtaminen muodostavat yhtenäisen tarkastelunäkökulman, jolla koulun kehittämistä voi kuvata myös tieteellisesti.*

Opiskelun tehtävänä on opiskelijan ajattelutavan uudistaminen. Näin minullekin tapahtui. Opinnoista saamieni oppien, neuvojen ja ennen kaikkea kohentuneen itsetunnon rohkaisemana hakeuduin uuteen työtehtävään, jossa aloitin vuoden 1998 alusta virkarehtorina.

*Koulunjohtaja etsii itseään* -johtamistoimintani aikana keskushallinnon kontrolli purkautui ja päätösvaltaa siirtyi kuntiin sekä yksittäisille kouluille. Rehtorin tehtävät muuttuivat ja vahvistuivat. Koulunjohtajuus tuli enemmän ammatilliseksi. Taipale (2000, 24) teki myös samoja havaintoja. Hän esittää lisäksi, että koulujen välinen kilpailu voimistui. Omassa pienessä kunnassani en havainnut, että koulut olisivat joutuneet kilpailemaan keskenään aikaisempaa enempää.

Koulunjohtajuus oli ennakkokäsitystäni vaativampaa. Ihmissuhdetaidot ja ihmisten johtaminen osoittautuivat oleellisiksi tehtäviksi. Opetussuunnitelmatyön säilyttäminen koulun tehtäväksi vaikutti koulun työhön. Enää ei riittänyt, että ”koulua perinteisesti pidettiin” vaan sitä oli myös aktiivisesti johdettava ja kehitettävä.

Koulun toiminta niveltui taloudellisesti kiinteämmin yhteen muun kuntahallinnon kanssa. Koulujen rahoitus ei enää tullut valtionosuuslaskentaperusteiden mukaisena suoraan opetustoimelle vaan se ohjautui yleisinä valtionosuuksina kunnan yhteiseen budjettiin. Koulujen oli kamppailtava resurssistaan. Tämän vuoksi koulunjohtajan oli entistä enemmän hoidettava suhteita kunnallisiin päättäjiin, vanhempiin, tiedotusvälineisiin ja muihin sidosryhmiin.

*Edistääksemme oman koulumme tavoitteiden saavuttamista kutsuin sivistyslautakunnan vieraaksemme. Tilaisuudessa olivat läsnä sivistyslautakunnan jäsenet, sivistysjohtaja ja koulumme henkilökunta. Pidin heille alustuksen koulumme tilasta ja tulevaisuuden tarpeista. Myöhemmin sain huomata, että vierailun aikana esittelemäni asiat eivät edenneet toivomallamme tavalla.*

Koulunjohtajana huomasin, että koulu on mitä suurimmassa määrin osa yhteiskuntaa, joka näkyi koulun arjessa. 1990-luvun lama vaikutti voimakkaasti koulun sisäiseen toimintaan. Koulunjohtajan talousosaamisesta tuli tärkeä osa tehtävää. Säästöt heijastuivat työilmapiiriin ja loivat levottomuutta työyhteisöön. Laman vaikutukset näkyivät myös koulun ulkoisessa toimintaympäristössä ja lasten vanhempien käyttäytymisessä.

### 2.3 Rehtori suunnitelmallisena johtajana

Aloitin uudessa virassani vuoden 1998 alusta Mäntykankaan koulussa. Edellinen rehtori oli jäänyt eläkkeelle jo useampia kuukausia aikaisemmin, joten pääsin aloittamaan uudessa tehtävässäni omatoimisesti. Tilanne, jossa kukaan ei varsinaisesti ole perehdyttämässä uuteen tehtävään, on ilmeisen tavallinen suomalaisessa koulujärjestelmässä. Työntekijä aloittaa vapaasti siitä, mistä edeltäjä on lähtenyt.

*Keskushallinnon virkamies ja koulun väliaikainen rehtori opastivat minut rehtorin työhuoneeseen. Pikainen vilkaisu ympärilleni havahdutti minut ajattelemaan, että huone kaipaisi toimenpiteitä. Kansioita ja mappeja pullistelevat kirjahyllyt toivat mieleeni, että koulun johtamisessa on hallintoa hoidettu huolellisesti normien ja säädösten mukaisesti. Nykyaikaiset tietokoneyhdydet olivat vasta rakentumassa. Onnekseni sain myöhemmin huomata, että vararehtori ja koko koulun henkilökunta sekä samassa rakennuksessa työskentelevä naapurikoulun rehtori tarjosivat auliisti apuaan uuden tehtävään hoitamisessa.*

Edellisen koulun kuuden vuoden kokemukset auttoivat työni käynnistymisessä. Vaikka uuden koulun koko olikin kaksinkertainen aikaisempaan verrattuna, koulun perustoiminta oli samanlainen kuin aikaisemmassa koulussani. DiMaggio ja Powell (1983, 147–158) puhuvat organisaation samanmuotoisuusprosessista (isomorphism), jonka vaikutuksesta organisaatiot muistuttavat toisiaan. Mainitut tutkijat tuovat esille kolme organisaation samanmuotoisuuteen vaikuttavaa mekanismia: pakon (coercive), jäljittelyn (mimetic) ja ohjaavan (normative) vaikutuksen. Kouluorganisaation muodostumista samanmuotoiseksi voi tarkastella erityisesti kahden mekanismin kautta. Peruskoulu- ja perusopetuslait sekä asetukset ja normit (pakko) määrittivät koulut samanmuotoisiksi. Toisaalta ohjaava (normative) vaikutus ilmenee siten, että suomalaisten peruskoulujen opettajien saama peruskoulutus on samanlainen.

Myös Dixon (2000) esittelee mielenkiintoisia näkemyksiä, joiden soveltamisesta rehtori voi saada tukea aikaisemmin oppimistaan asioista uudessa koulussaan. Dixon on tutkinut tiedon siirtymistä organisaatiosta toiseen. Hän käyttää käsitteestä nimeä yleinen tietämys (Common Knowledge). Dixon tuo esille tietämisen kaksi ulottuvuutta. Toinen niistä saadaan kirjoista ja muista tietolähteistä, ja tätä tietämisen tasoa hän pitää informaationa. Sen sijaan syvällisempää taidollista tietoa (knowledge) saadaan organisaation työtehtävissä tapahtuvissa prosesseissa. Hän vertaa työtehtävien kautta saatua tieto-taitoa (know how) tietoon ja koulussa opittua koulutietoon (know what). Dixon jaotteli tieto-aidon luomista ja siirtämistä varten viisi perusluokkaa: soveltava siirtovaikutus (Serial Transfer), läheinen siirtovaikutus (Near Transfer), etäinen siirtovaikutus (Far Transfer), strateginen siirtovaikutus (Strategic Transfer) ja erikoisasiantuntijan siirtovaikutus (Expert Transfer). (Dixon 2000.) Rehtorin työtehtävien hoitamisessa erityisesti erikoisasiantuntijan tieto-taito -osaamisen siirtovaikutus auttoi uudessa virassa. Erikoisasiantuntijan tiedolla tarkoitan sitä tietämystä, jota rehtori oli hankkinut aikaisempaa virkatehtäväänsä hoitaessaan. Tällainen erikoisosaamisen alue on muun muassa perusopetuksen lainsäädännön tuntemus.

Isosomppi (1996, 105–107) on omassa tutkimuksessaan nimennyt vuodet 1983–1992 koulun sisäisen kehittämisen vuosikymmeneksi. Todellisuudessa koulujen sisäinen kehittäminen ei loppunut vuonna 1992, vaan jatkui yhä suunnitelmallisemmin. Opetustoimessa siirryttiin normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen. Keskeisiksi ohjausvälineiksi tulivat arviointi, kehittämisprojektit, -hankkeet ja -kokeilut. Koulun sisäisessä kehittämisessä puhuttiin tulosjohtamisesta, tavoitejohtamisesta ja laatujohtamisesta. Opettajien ja rehtoreiden laajentunut ja syventynyt koulutustaso edisti myös koulujen sisäistä kehittämistoimintaa.

Hämäläisen ja Mikkolan (1993, 95) mukaan 1970-luvun jälkipuoliskolla vahvistui yleinen näkemys koulun sisäisen kehittämisen tärkeydestä. Seuraavan vuosikymmenen alussa julkaistiin suomalaisten koulujen kehittämistoiminnan tueksi useita teoksia ja tutkimuksia (Vaherva 1984; Hämäläinen & Lonkila 1985; Hämäläinen 1986). Julkaisut olivat varsin käytännönläheisiä ja antoivat selkeitä ohjeita koulun sisäiselle kehittämistoiminnalle (Kohonen & Leppilampi 1994; Seinä 1996). Näiden kirjojen innoittamana peruskouluissa käynnistettiin pitkäkestoisiaakin kehittämissuunnitelmia. Kirveskari (2003, 30) kutsuu tätä aikaa systeemisen muutoksen kaudeksi, jolle oli tyypillistä tehokkuuden etsiminen suunnittelumallien avulla.

Ohjeita koulun kehittämissuunnitelmien laatimiseksi lainattiin ensisijaisesti englantilaisilta koulututkijoilta. Hargreaves ja Hopkins (1991, 29–64) esittelevät yksityiskohtaisesti, miten koulujen tulisi laatia kehittämissuunnitelmia. He antavat ohjeita koulun kehittämissuunnitelman aloittamiseen, tilannearvion ja suunnittelun sekä toimintasuunnitelman rakentamiseen, toteutukseen, arviointiin, resursointiin ja raportointiin. Hargreavesin ja Hopkinsin (1991, 65–72) mielestä kehittämissuunnitelman tulee sisältää sitoutumisen ylläpitämistä, toimenpiteiden prosessin tarkistamista, ongelmien yhteensovittamista ja toimenpiteiden onnistumisen tarkistuksia. Kehittämissuunnitelmat jaettiin osaprojekteihin ja priorisoitiin niihin liittyvät osatavoitteet. Raportoinnin etenemistä seurattiin systemaattisesti ja projektin lopussa varmistettiin jatkuvuus seuraavan kehittämissuunnitelman rakentamisella. Kehittämissuunnitelmat ohjattiin monivuotisiksi.

Hämäläisen ja Mikkolan (1993, 95) mukaan Englanti on ollut opettajien ja rehtoreiden sisäisen kehittämisen edelläkävijämaa. Johtamissani kouluissakin teimme useita tutkimus- ja kehittämissuunnitelmia, jotka ajallisesti saattoivat kestää vuosia. *Kouluorganisaation kehittäminen yhteistyöllä* -kehittämissuunnitelma (Case 2), joka on havainnollistettu kuviossa 1 sivulla 18, kuvasi Mäntykankaan ja Kanervan koulujen opettajien kokemuksia koulujen hallintotilojen yhdistämisestä.

*Kehittämissuunnitelman selvitetiin, mitä vaikutuksia oli kahden koulun hallintotilojen yhdistämisellä. Yhdistämisen vaikutuksia mitattiin koulujen opetusjärjestelyissä, tiedottamisessa ja hallinnossa. Kehittämissuunnitelman alussa kartoitettiin Mäntykankaan koulun nykytila nelikenttäanalyysillä. SWOT-analyysi toi esille yhdeksi kehittämiskohteeksi Mäntykankaan ja Kanervan koulujen hallintotilojen yhdistämisen. Hallintotilat yhdistettiin lukuvuoden 1999–2000 alussa. Toimintatutkimuksella mitattiin opettajien yhden lukuvuoden kokemuksia yhteistyön kehittämisestä.*

Kehittämissuunnitelma oli tuon ajan tyypillinen projekti. Sen ajallinen kesto oli yhden lukuvuoden mittainen ja koko henkilökunta sidottiin tavalla tai toisella mukaan toimintaan toimintatutkimuksella. Kehittämissuunnitelma oli projektiluontoinen, sillä oli selvä tavoite ja ennalta sovittu päättymisaika (ks. esim. Määttä 1996; Seinä 1996).

Juuso ja Pekkala (1992, 69) arvioivat, että suomalaisiin kouluihin perustettiin lyhyen ajan sisällä satoja erityyppisiä opetus- ja kehittämissuunnitelmia. Myös kansainvälisesti (Fullan 1994, 71) huomattiin, että useissa kouluissa tehtiin kehittämissuunnitelmia ja hajanaisia uudistamisyrittämiä. Rehtorina huomasi, että muutosinnostus vaihteli kouluittain. Jotkut koulut halusivat muutosta, toiset tyytyivät toimimaan entisten toimintatapojen mukaan. Myös Nikkanen ja Lyytinen (1996, 9) tekivät samanlaisia havaintoja. He luokittelivat koulujen suunnit-

teluvalmiuden kolmen tyyppisiin kouluihin: 1) ankkurissa seisijat, jotka olivat väsähtäneitä ja urautuneita sekä aktiivisesta kehittämisestä luopuneita, 2) ajelehtijat, jotka toimivat näennäisesti ja pinnallisesti hyvin sekä 3) purjehtijat, jotka olivat itseuudistuvia ja itseohjautuvia.

Kehittämishojelmien tekemistä ohjeistettiin tarkoilla suunnitelmilla. Hämmäläinen ja Mikkola (1993) määrittävät koulun kehittämishojelman seuraavasti: Koulun kehittämishojennitelma on tarkoitettu lisäämään koulun kykyä hallita uudistuksia ja muutoksia. Siinä laaditaan koulun päämäärät sekä valitaan tärkeimmät kehittämishojennkeet esimerkiksi seuraaviksi kolmeksi vuodeksi. Ensimmäisen vuoden osuus kehittämishojennitelmosta laaditaan yksityiskohtaisesti. Sen tueksi tehdään toimintashojennitelma, jossa sovitaan aikataulu ja vastuuhenkilöt. (Hämmäläinen & Mikkola 1993, 99–100.) Kehittämiselle on oleellista, että kehittämishojennalueiden ja -kohteiden seulontaan varattaisiin riittävästi aikaa (Nikkanen 1992, 104–111). Myöhemmin Nikkanen ja Lyytinen (1996) vielä täsmennävät koulun kehittämishojennkeiden roolia tuomalla esille, että kehittämishojennkeetit ovat organisaation kehittämishojennkeiteistä ja ideoista lähteviä, tavoitteellisesti suunniteltuja ja vapaaehtoista muutosta tukevia hojennkeiteitä. Niiden tavoitteena on tukea organisaation perustehtävän mukaista toimintaa. (Nikkanen & Lyytinen 1996, 70.) Samojen tutkijoiden ohjeistuksessa on löydettävissä myös viesti, että kehittämishojennkeiteet olivat tarkoin rajattuja ja määräaikaista sekä ajallisesti pitkäkestoisia (Nikkanen & Lyytinen 1996, 70).

Koulun kehittämishojennkeiteiden ohjautui projektikehittämiselle, jossa painotettiin ajallisesti pitkäkestoisia, tavoitteellisia ja arvioivia hojennkeiteitä. Usein toimintaan sidottiin koko henkilökunta jakamalla kehittämishojennkeiteiden osiin ja vastuuttamalla henkilöt eri osioiden suorittamiseen. Kehittämishojennkeiteiden toteuttamisesta tuli suunnitelmallista, mutta hidasta ja henkilökunnan voimavaroja kuluttavaa toimintaa. Murto (1998, 39–42) aivan aiheellisesti kritisoi tällaista koulun kehittämishojennkeiteiden toteuttamista ja pitää sitä toimimattomana.

Valtioneuvosto antoi syksyllä 1993 koulujen ja oppilaitosten tuntijakopäätöksen ja opetushallitus laati koulujen opetushojennkeiteiden perusteet. Näiden pohjalta kunnissa ja kouluissa aloitettiin opetushojennkeiteiden toteuttaminen. Kunnat ja koulut saivat entistä laajemmat mahdollisuudet toteuttaa koulujensa painotuksia. Koulujen opetushojennkeiteiden laatiminen nähtiin aktiivisena ja jatkuvana kehittämishojennkeiteiden toteuttamisena. (Opetushallitus 1994, 15–16.) Opetushojennkeiteiden toteuttamisen uudistustyö antoi mahdollisuuden koulujen kehittämishojennkeiteiden toteuttamiselle. Useat tutkijat (esim. Atjonen 1993, 81; Gröndahl, Piekkari & Rassi 1994, 43; Kohonen & Leppilampi 1994, 199–203; Nikkanen & Lyytinen 1996, 51–57) korostavat opetushojennkeiteiden toteuttamisen merkitystä koulun muutoshojennkeiteiden toteuttamisessa. Opetushojennkeiteiden toteuttaminen nähtiin ensisijaisesti opetuksen tavoitteiden, sisältöjen ja työmenetelmien ja arvioinnin kehittämisenä.

Opetushojennkeiteiden toteuttaminen loi nopeasti profiloituneita kouluja. Muutoshojennkeiteiden toteuttamisessa havahduttiin huomaamaan, että koulujen suunnitteluvapaus edellytti lisäämään arviointitiedon tarvetta (Laukkanen 1994, 18). Myös opetushallitus seurasi aktiivisesti kuntien ja sitä kautta yksittäisten koulujen opetushojennkeiteiden toteuttamista (Opetushallitus 3/1996a; 11/1996b). Säästöjen ja normiston vapauttamisen

tilalle tuli arviointi. Opetushallituksen virkamiehet osallistuivat myös aktiivisesti koulutusjärjestelmien arvioinnin ohjeistukseen. Jakku-Sihvonen (1993, 25–27) ehdotti käyttöönotettavaksi käsitteistöä, jonka mukaan koulutusjärjestelmän tuloksellisuutta arvioidaan *vaikuttavuuden, tehokkuuden ja taloudellisuuden* dimensioilla. Esitetyt käsitteet vakiinnuttivat pian asemansa.

Koulujen arvioinnin ohella esille otettiin tulosajattelu ja tulosjohtaminen. Lonkila (1991, 81–116) arvelee julkishallinnon tulosajattelun, tulosjohtamisen ja tulosvastuun olleen keskeisiä puheenaiheita 1990-luvun alussa. Tämä ilmeni myös siinä, että koulun kehittämiskeskusteluissa puhuttiin tavoitejohtamisesta, hyvin toimivan koulun ominaisuuksista tai opetuksen tehostamisesta. Vaikutukset ilmenivät myös koulun johtamisessa. Havaintoni vahvistaa myös Lonkila (1991, 81; 116) todetessaan, että tulosjohtaminen muuttaa koulun johtamistapaa. Tulosjohtaminen ohjasi kouluja suunnitelmalliseen kehittämistoimintaan, koska johtamisen vaikutuksia alettiin arvioida. Koulussa mainittujen käsitteiden määritykset saattoivat olla epätäsmällisiä. Sitä ilmeni myös tutkijoiden keskuudessa. Juuti (2001, 255) mainitsee, että tulosjohtaminen ei juuri eroa tavoitejohtamisesta, vaikkakin se edelleen pelkistää tavoitejohtamista.

Oppilaitokset ja koulut eivät voineet välttyä laatujohtamisen (TQM, Total Quality Management) ajatusten tuomisesta myös koulun johtamiseen (Kohonen & Leppilampi 1994, 31). Laatuajattelu soveltui tulosjohtamista paremmin koulukontekstiin. Myös Hirvi (1995) esitti, että nyt on aika siirtää koulutuksen painopistettä määrästä laatuun. Samalla kun oppimis- ja opiskelutapaa, opetussäiltöjä ja opetuksen järjestämistä koskevaa ohjausta puretaan, kasvaa koulutuksen laatuavoitteiden ja oppilaitosten omien laatuajatteluun merkitys. Toimivien laatu- ja arviointijärjestelmien rakentaminen onkin kiireellisempiä tehtäviä sekä kansallisesti että paikallisesti. Yhä enemmän näyttää yleistyvän kokonaisvaltaisen laatujohtamisen (TQM) sisältämä käsitys laadusta. Asiakaslähtöisen laatuajattelun juurruttaminen koulutuspalveluihin ja niiden tuottamiseen on lähivuosina merkittävimpiä kysymyksiä. Jotkut esittävät vielä epäilyjä laatuajattelun soveltuvuudesta koulutukseen. (Hirvi 1995, 15–16.)

Rehtoreiden ammatillisuuden ja tuloksellisuuden parantamiseksi järjestettiin enemmän pitkäkestoisia johtamisen koulutusohjelmia. Rehtorin professionalisuutta edistivät myös kelpoisuusehtojen muutokset. Rehtorin aikaisempien kelpoisuusehtojen (Asetus 1174/1992, 95 §) mukaan vakinaisen rehtorinviran haltijalta vaadittiin kouluhallinnon tutkinnon keskimmäisen arvosanan suorittamista. Vuonna 1998 rehtorin kelpoisuusehtoja laajennettiin. Uusi asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (Asetus 986/1998, 2 §) määritteli kelpoisuusehdot seuraavasti: Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on 1) ylempi korkeakoulututkinto, 2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Erityisen merkittävä oli kohta neljä, jossa viitattiin yliopiston antamiin vähintään 15 opintoviikon laajuisiin opintoihin. Kyseinen vaatimus on innostanut monia yliopistoja, muun

muassa Jyväskylän yliopiston, Helsingin yliopiston, Oulun yliopiston ja Joensuun yliopiston, käynnistämään kyseisiä koulutuskokonaisuuksia.

Koulun suunnitelmallinen kehittämistoiminta, tuloksellisuuden arviointi ja keskustelu koulutuksen laadusta johtivat tutkimaan kouluorganisaatiota tie-teellisemmin. Koulujen muutoksissa puhuttiin muun muassa strategisesta johtamisesta (Ansoff & McDonnell 1990; Määttä 1996), strategisesta suunnittelusta (Mintzberg 1994) ja visioajattelusta (Kirveskari 2003).

Koulumme seuraava kehittämishanke (Case 3), joka on havainnollistettu kuviossa 1 (ks. sivu 18) oli nimeltään ”Koulun tulevaisuuden johtaminen kehittämisohjelmalla, Mäntykangas 2005 -ohjelma”. Kyseinen kehittämishanke sisälsi edellistä kehittämishanketta laajemman teoreettisen kuvauksen strategisesta johtamisesta ja visioajattelusta. Mäntykangas 2005 -ohjelman valmistelussa keskityttiin selvittämään koulumme tulevaisuuden kehittämismahdollisuuksia. Mäntykangas 2005 -ohjelma liittyi Vesijärven kaupungin perusopetuksen ja luokkamutoisen erityisopetuksen kehittämishankkeeseen.

*Projektityön lähestymistapa oli toimintatutkimus, jossa Mäntykangas 2005 -ohjelman tekemiseen osallistuivat koulumme monet yhteistyötahot. Mäntykangas 2005 -ohjelma rakentui strategisen johtamisen ja visiojohtamisen teoreettiselle pohjalle. Mäntykankaan koululle rakennettiin visiot ja strategiat opetuspalvelulle, henkilöstöpalvelulle sekä johtamiselle ja hallinnolle. Tulevaisuuden vision mukaan Kanervan koulun toiminta hajautuisi. Mäntykankaan koulurakennuksessa toimisi vain Mäntykankaan koulu, joka vastaisi pohjoisen alueen vuosiluokkien 1–6 opetuksesta sekä pohjoisen ja läntisen alueen 1–6 vuosiluokkien luokkamutoisesta erityisopetuksesta.*

Mäntykankaan koululle rakennettiin visiot ja strategiat opetuspalvelulle, henkilöstöpalvelulle sekä johtamiselle ja hallinnolle. Suunnitelma sisälsi yksityiskohdallisen toimintasuunnitelman ja ajoituksen vuosille 2002–2005. Vision 2005 tehtävänä oli ohjata koulun toimintaa.

1990-luvulla tapahtui voimakas lainsäädännöllinen muutos, joka vaikutti koulun rehtorin toimintaan. Lakien ja normistojen muutokset alkoivat jo 1970-luvulla. Ensimmäinen selvä normistomuutos oli vuonna 1978 tehty rehtoriratkaisu, jolla määritettiin virkarehtoreiden asema. Vuoden 1983 peruskoululaki ja vuoden 1984 peruskouluasetus vauhdittivat koulujen muutosta, kun sekä tuntehuysjärjestelmä että opetussuunnitelmauudistus (Kouluhallitus 1985) antoivat kunnille uusia toimintamahdollisuuksia.

1990-luvulle tunnusomaisia piirteitä olivat talouslama ja opetussuunnitelmauudistus, jonka vaikutuksesta kuntiin muodostui profiloituneita kouluja. Kunnissa ja kouluissa elettiin voimakasta sisäisen kehittämisen aikaa. Kouluja kehitettiin pitkäkestoisilla kehittämisprojekteilla, joihin sidottiin mukaan koko henkilökunta. Myöhemmin kehittäminen sai vaikutteita liike-elämän johtamistavoista. Kouluissakin alettiin puhua tulos- ja laatujohtamisesta sekä strategisesta johtamisesta ja pitkäkestoisista kehittämisprojekteista. Omat kokemukseni sekä useat tutkimukset alkoivat esittää kritiikkiä pitkäkestoisten kehittämisohjelmien toimivuudesta koulun muutoksen aikaansaamisessa. Ansoffin ja McDonnellin (1990, 247–248) arvion mukaan 1960-luvulla kehitettyä strategista suunnittelua kohtaan alettiin yleisesti esittää epäilyjä. 2000-luvulla johtaminen demokratisoitui ja muutosjohtaminen tuli tutkimusten kohteiksi. Viime aikoina

tieteellisissä teksteissä on kirjoitettu uudistavasta johtajuudesta sekä verkostojohtamisesta, jotka heijastelevat tarvetta koulun rehtorin tehtävien uudelleen arvioimiseksi. Havainnollistan kuviossa 2 yhteenvedonomaaisesti 1980- ja 1990-lukujen yhteiskunnan muutoksia, jotka vaikuttivat rehtorina toimimiseen ja tehtäviini.

Koulunjohtaja ennen	Peruskoululaki 1983 Peruskouluasetus 1984	Talouslama 1990-luvulla  Valtionosuusjärjestelmän uudistus 1993	Suunnitelmallinen kehittämistoiminta  Normiston purku Arvioinnin lisäys (vaikuttavuus, tehokkuus, taloudellisuus) Perusopetuslaki 1998	Muutosjohtaminen  Uudistava johtaminen sekä verkostojohtaminen
Normistojen ja lainsäädännön muutokset				
		Koulun sisäinen kehittäminen 1990-luvulla		
Rehtoriratkaisu 1978	Opetussuunnitelmauudistus 1985	Opetussuunnitelmauudistus 1994	Tulosjohtaminen Laatujohtaminen Strategiat ym.	Rehtorin tehtävien uudelleen arviointi
1970-luku	1980-luku	1990-luku	2000-luku	

KUVIO 2 Yhteiskunnalliset taustamuutokset rehtorin tehtäviin 1980–1990-luvuilla

*Rehtori suunnitelmallisena johtajana* ajanjakso oli koulullani voimakasta kehittämishankkeilla tapahtuvaa johtamistoimintaa. Lainsäädännöllisesti muutokset olivat maltillisempia kuin 1990-luvun muutokset. Kuntien talous oli elpynyt lamasta ja kouluilla vallitsi innostuneempi ilmapiiri. Koulumme kehittämishankkeet olivat laajoja ja liittyivät aina jollain tavalla koko kunnan opetuspalvelujen järjestämiseen. Tämän vuoksi jouduin rehtorina entistä enemmän hoitamaan suhteita koulun sidosryhmiin. Laajoista yhdessä tehdyistä kehittämishankkeista huolimatta emme useinkaan onnistuneet toteuttamaan suunnitelmiamme. Koulun arkitodellisuus ja sen kehittäminen eivät kohdanneet. Muutokseen tarjoutui mahdollisuus tultuani valituksi uuteen rehtorin virkaan.

## 2.4 Yhteisö oppimassa uutta johtajuutta

1990-luku oli koulun sisäisen kehittämisen vuosikymmen. Peruskoululakien ja -asetusten muutokset, normien purkaminen sekä opetussuunnitelmien perusteiden uusiminen vaikuttivat voimakkaasti koulun toimintaan, koulun toimintaympäristöön, koulun sisäiseen kehittämistoimintaan ja siten koko koulukontekstiin. Johtamistehtävissäni koin kaikki muutokset omissa kouluissani. Uuden vuosituhannen alussa tarkoitukseni oli jatkaa koulun kehittämistoimin-



nan toteuttamista projektiluontoisten kehittämissuunnitelmien avulla. Reilun vuosikymmenen rehtorikokemukset, uudet tutkimustulokset ja tieteellinen kirjoittelu (Hamel ja Prahalad 1994, 102–103; Redding & Catalanello 1994, 57; Sahlberg 1996; Sergiovanni 1996, 155–172; Murto 1998, 39–42; Juuti 2001, 233) ohjasivat ajattelemaan koulun rehtorin tehtäviä ja johtamista uudella tavalla. Uusiutumistani vauhdittivat myös henkilökohtaiset muutokset, sillä olin siirtymässä uuteen virkaan. Vuoden 2004 alusta aloitin rehtorina koulussa, joka oli kooltaan entistä kouluani kaksi kertaa suurempi. Yli 500 oppilasta vanhempineen, noin 40 opettajaa, 12 koulunkäyntiavustajaa sekä muu henkilökunta loivat odotuksia uudistuvasta koulusta (ks. kuvio 1, sivu 18). Johtajuuden haasteet olivat jälleen mittavat. Pohdin, miten tulisi johtaa postmodernissa ajassa olevaa koulua. Peruskoulun johtamisesta ja rehtorin tehtävistä muodostui tutkimukseni tutkimustehtävä.

Hamel ja Prahalad (1994) väittävät, että johdolla ei ole yliverstaista asemaa kulttuurin tapahtumien tulkinnassa. Johdon pitää olla halukas siirtymään pois asiantuntijan roolistaan ja sen on oltava valmis keskusteluihin organisaation tulevaisuudesta tasa-arvoisena organisaation jäsenenä. Kärsimättömän ja resursiorientoituneen johtajan on oltava halukas yhä uudestaan kärsivällisesti käymään avoimia keskusteluja, joihin ei ole heti valmiita vastauksia. (Hamel & Prahalad 1994, 102–103.) Juuti (2001, 233) kysyy: ”Onko nykyisissä monimutkaisissa oloissa menestyvillä organisaatioilla lainkaan strategiaa, vai onko niillä vain runsaasti erilaisia paikallisia teorioita ja rakentavatko ne toimintansa monien arjen osaajien paikalliselle tiedolle?” Edellä mainittujen tutkijoiden arviot vahvistivat käsitystäni, että modernin rationaaliteetin mukainen suunnitelmallinen johtamistoiminta oli murtumassa ja korvaantumassa uudella postmodernin ajan johtamistavalla.

Pohdin aikaisempaa johtamistapaani, jolla olin pyrkinyt tarkasti suunniteltujen kehittämishankkeiden avulla aikaansaamaan kouluun muutosta. Mietin muutoksen pysyvyyttä. Koin projektiluontoisen kehittämistoiminnan funktionalistiseksi. Omia kokemuksiani vahvistivat myös Sergiovannin (1996) havainnot. Hän käsittelee laajasti systeemisen, yksityiskohtaisen suunnitelmallisen kehittämiprojektin epäkohtia koulun muutoksen aikaansaamisessa. Hänen mielestään on paradoksaalista ajatella, että voimme suunnitella tulevaisuutta. Todellisuudessa usein menetämme kontrollin tulevaisuuden suunnitelmiin. Perinteinen traditionaalinen suunnittelu tarvitsee uudenlaista johtamista. Hän ohjaa koulun muutoksen johtamisessa pois kontrolloivasta, sääntöihin painottuvasta johtamisesta rakentamalla ihmisten ”itsejohtamista”. ”Itsejohtamisessa” ihmisiä autetaan muodostamaan yhteiset arvot ja ideat. Sergiovanni kutsuu tätä käsitteellä ”shared followership”, joka koskettaa yhdessä rehtoreita, opettajia, vanhempia ja oppilaita. (Sergiovanni 1996, 155–172.)

## 2.5 Moderni ja postmoderni näkökulma koulun johtamisen kontekstissa

Edellisissä luvuissa käsittelemäni näkökulmat, jotka olivat vaikuttaneet koulun toiminnan muutoksiin, perustuivat usein lainsäädännön tai talouden vaikutuksiin. Lait ja talous heijastavat kulloistakin yhteiskuntarakennetta ja -kulttuuria. Ymmärtääksemme syvällisemmin koulun toiminnan muutoksia ja johtamisen uusia vaatimuksia, on hahmotettava modernin yhteiskuntarakenteen murrosta ja postmodernin ajan vaikutuksia koulun toimintaan ja sen johtamiseen.

Koulut ja niissä toimivat henkilöt eivät ole voineet säästyä modernin ja postmodernin merkityksistä käydyistä keskusteluista. Tässä luvussa tarkastelen sitä, missä mielessä käsitteiden moderni ja postmoderni nähdään eroavan toisistaan. Pyrin lisäksi löytämään postmodernin ajattelun vaikutuksia, jotka ovat voineet muovata koulukulttuurin luonnetta ja vaikuttaneet sitä kautta koulun johtajan tehtäviin.

Pulkkisen (1998, 46) mielestä jo 1970-luvulta lähtien käyty vilkas keskustelu ja kirjoittelu ovat synnyttäneet eri merkityksiä ja tulkintoja postmodernista, postmodernismista, postmodernista ajasta ja postmoderneista organisaatioista. Postmoderni-käsite on läpitukenut laajasti koko yhteiskuntaan muun muassa tieteeseen, taiteeseen, kulttuuriin, arkkitehtuuriin, liike-elämään ja mainontaan.

Se, milloin moderni aika on muuttumassa postmoderniksi, jää tutkimuskirjallisuudessakin osin epäselväksi. Hatch (1997, 4-5) ajoittaa postmodernin ajan alkamisen varsin tarkasti. Hän väittää, että se olisi alkanut 1990-luvulla. Hänen mukaansa postmodernia aikaa edelsi klassisen (classical), modernin (modern) ja merkitystulkinnallisen (symbol-interpretive) aikakaudet. Bauman (1996, 191) käyttää yleisempää ajoitusta. Hänen mielestään postmoderni kuvaa osuvasti yhteiskunnallista tilannetta, joka on kehittynyt tällä vuosisadalla länsimaisesti kehittyneissä maissa. Myös Sahlberg (1996, 17) ajoittaa postmodernin muotoutumisen 1900-luvun puoliväliin. Clegg (1990, 1) toteaa, että jotkut kirjoittajat kutsuvat aikaamme "korkeaksi modernismiksi" ("high modernism"), toiset postmodernismiksi. Tutkijoiden käyttämien käsitteiden epäselvyys ja moninaisuus hankaloittavat postmodernin ajan alkamisen määrittämistä.

Osa tutkijoista suhtautuu varsin kriittisesti ajatukseen, että modernin yhteiskuntajärjestyksen aika olisi päättymässä ja postmoderni aika olisi tulossa tilalle. Esimerkiksi Habermas (1981) ei halunnut luopua modernista. Sen sijaan, että luovuttaisiin modernista, meidän tulisi oppia modernin kehitystä mitätöivistä liiallisista ohjelmista (Habermas 1981, 11). Näin Habermaskin tunnustaa modernin ajan haasteet. Siten hän ohjaa huomiomaan modernismin ajan ongelmia, mutta ei kuitenkaan modernin ajan korvaamista postmodernilla ajalla. Myös Fornäs (1998, 51) arvioi kriittisesti postmodernin ajan muodostumista. Hänen mukaansa olemme todistamassa pikemminkin modernisaation radikalisoitumista ja voimaperäistymistä kuin sen hajoamista tai muovautumista postmoderniksi.

Arvioni postmodernin ajan esiintulosta tukee Baumanin (1996, 191) esittämää ajoitusta. Se lienee kehittynyt hiljalleen viime vuosisadalla. Kuitenkin myös Hatchin (1997, 5) täsmällisempi ajoitus saattaa osoittautua oikeaksi, jos tarkastelen koulun toiminnan muutosta. Monenlaiset muutokset alkoivat heijastua kouluissa juuri 1990-luvulla. On kuitenkin tiedostettava, että muutos eteni kouluissakin moninaisesti, pääasiallisesti etelästä pohjoiseen ja taajamista syrjäseuduille.

Postmoderni-käsitteen tarkastelussa eräänä yhdistävänä tekijänä näyttäisi olevan muutos. Peltonen (1999, 5) arvioi, että viime vuosikymmeninä tutkimuskirjallisuudessa on väitetty, että elämme historiallisesti suuren muutoksen kynnyksellä. Hänen mielestään valistuksen ja edistysajattelun synnyttämä moderni yhteiskuntajärjestys on tämän näkökulman mukaan lähestymässä elinkaarensa loppua. Myös Gergen (1991, esipuhe) nostaa esille yhteiskunnallisen muutoksen. Hän jatkaa, että koko akateemisessa maailmassa on käynnissä suunnaton muutos ja kauaskantoinen käymistila, jossa postmoderni lisää vaikutustaan. Bauman (1996) kuvailee tätä muutosta monipuolisesti. Elämän hetkellisyys ilmenee monella tavalla. Kaikki tieto sekä jopa elämän perusarvot ovat muutoksessa. Mitään ei tarvitse tehdä ikuisesti, sillä mitään ei voi tehdä ikuisiksi. Kovalla työllä hankitut tiedot vanhenevat nopeasti. Työ ja ura saattavat kadota hetkessä. Avioliitto, jonka pysyvyyttä on vaalittu, voi hajota yhtäkkiä. (Bauman 1996, 184; 271.) Edellä kuvattu muutosprosessi on havaittavissa myös kouluissa. Yhteiskunnallisen elämän pinnallistuminen, muutosten nopeus ja ennustamattomuus sekä lasten pirstaleinen arki vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen ja sitä kautta koulun toimintaan ja johtamiseen.

*Aloittaessani ensimmäisessä virassani luokanopettajana vuonna 1981 koin voivani toteuttaa yliopistossa saamaani opettajan koulutusta. Tunnit ja päivät toteutuivat usein ennakkosuunnitelmieni mukaan. Reilut kymmenen vuotta myöhemmin opetustilanne oli jo toisenlainen, vaikka opetin edelleen samassa koulussa. Tuntieni ennakkosuunnitelmat menivät jatkuvasti uusiksi. Oppimistilanteet saattoivat muuttua hetkessä oppilaiden käytöksen vuoksi. Oppitunnista meni entistä enemmän aikaa moninaisten oppilastilanteiden selvittämiseen. Samanlaisia kokemuksia näytti olevan myös kollegoillani naapuriluokissa.*

Gergen (1991, 61–68) kuvailee kirjassaan *The Saturated Self* havainnollisesti modernia yhteiskuntarakenteen muutosta postmoderniksi ajaksi. Eräs keskeinen muutos tapahtuu ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Perinteinen kasvotusten tapahtuva kommunikointi on häipymässä historiaan. Uudet, nopeasti muuttuvat viestintävälineet muun muassa radio, televisio, telefaksi, uutispalvelu ja sähköposti muuttavat ihmisten välisen yhteydenpidon. Gergen (1991, 63) kirjoittaa, että televisio on vaikuttanut dramaattisimmin ihmisten välisiin suhteisiin. Hänen arviostaan teknologian muutoksesta on jo reilut kymmenen vuotta. Teknologinen muutos on kiihtynyt edelleen. Postmodernin ajan muutos näkyy muun muassa siinä, että televisio ei teknisenä välineenä tunnu enää uudelta, vaan monia muita tietoteknisiä välineitä on tullut lisää. Nyt televisiokin voi olla vaikka kannettavassa puhelimessa. Monipuolinen viestintä saa teknisen kehityksen avulla uusia mahdollisuuksia. Yhteydenpito kodin ja koulun välillä voi tapahtua esim. www-sivujen avulla.

*Työelämää helpottavat tai joskus vaikeuttavat kokemukset liittyvät nykytekniikan tulemiseen. Perinteiset liitutaulut ovat korvaantumassa ensin piirtoheittimellä, sitten dataprojektorilla ja nyt jo älytauluilla. Samainen muutos on nähtävissä myös viestittämisessä. Perinteinen kirje sai rinnalleen ensin telefaksit sitten sähköpostit liitteineen. Kaikki edellä mainitut muutokset ovat tapahtuneet vain reilun kymmenen vuoden kuluessa.*

Eräs näkökulma tässä keskustelussa pyrkii tarkastelemaan modernia ja postmodernia ennen muuta vaihtoehtoisina ajattelutapoina organisoinnin yleiseen dynamiikkaan (Peltonen 1999, 5). Clegg (1990, 17–21) piti postmodernia aikakautta selvänä muutoksena modernin aikaan verrattuna. Postmoderni ei ollut hänelle modernin jatke vaan käänös uuteen aikaan. Baumanille (1996, 17–18) postmoderni ei merkinnyt modernin projektin loppua, vaan postmoderni on hänelle modernin ajan jatke. Vilkkonen (2005) menee vielä pidemmälle. Hän tutustui laajaan postmodernia käsittelevään tutkimuskirjallisuuteen ja teki tutkimistaan julkaisuista sisällönanalyysin. Sen perusteella Vilkkonen määrittää, että yhteiskunta- ja sosiaalitieteiden alalla postmoderni voidaan jäsentää kahteen pääkategoriaan. Hän nimeää kategoriat modernin loppu- sekä modernin vaihe -tematiikoiksi. (Vilkkonen 2005, 63–65.) Tällä jaottelulla hän sijoittaa filosofeista Baundrillardin, Loytardin ja Derridan modernin loppu -kategoriaan ja filosofit Bauman ja Foucault modernin vaihe -kategoriaan.

Arvioisin, että viime vuosikymmenten aikana muutosvauhti on nopeutunut. Jos postmodernin ajan tunnuspiirteisiin liitetään muun muassa muutos, voi nyky-yhteiskunnallista aikaa siten kutsua postmoderniksi ajaksi. Tätä voi tarkastella esimerkiksi koulussa tapahtuvan viestittämisen suhteen. Vielä kaksikymmentä vuotta sitten sähköpostia ei käyttänyt kukaan. Nyt siitä on tullut tärkeimpiä viestintämuotoja koulun henkilökunnan välillä.

Postmodernin ajan tunnuspiireiksi on yhdistetty myös kommunikaatio ja ihmisten välinen vuorovaikutus sekä kieli ja puhe. Holman (1999, 322–324) mukaan narratiivisuus, postmoderni ja sosiaalinen konstruktivismi yhdistetään usein toisiinsa. Kielen ja puheen nostaminen merkitykselliseksi avasi tieteelle uusia mahdollisuuksia. Kaiken ei tarvinnut olla objektiivista vaan myös subjektiivinen näkökulma sai ymmärrystä. Tämä avaa myös kouluelämän tutkimiseksi uusia mahdollisuuksia. Useat tutkijat nostivat esille puheen ja sen merkityksen (Marshak 1998, 15; Grant, Keenoy & Oswick 1998, 5). Alettiin ymmärtää, että sosiaalinen todellisuus rakentui kielellisesti. Muun muassa Ylijoki (1999, 318) toteaa, että tieteen käsitteet ja teoria ovat sosiaalisesti ja kielellisesti rakentuneita.

Johtamisen kannalta postmodernin tunnuspiirteet asettavat monia haasteita. Joidenkin piirteiden osalta se suorastaan muuttaa radikaalisti johtamisen käytänteitä. Näitä muutoksen kohteena olevia piirteitä ovat esimerkiksi johtamisen ennustettavuus ja hierarkiaan perustuva valta. Postmoderni ajattelu ei usko ennakoimiseen, valvontaan ja varmuuteen. Postmodernissa modernin yhtenevä tiedollinen rakenne menettää yhteneväisyytensä ja hajoaa tiedoksi, joka on paikallista ja näkökulmallista. Postmodernista näkökulmasta tiedolla on aina myös valtaan liittyviä ulottuvuuksia. Montouri ja Purser (1996, 181–183; ks. Juuti 2001, 129) toteavat, että postmoderni näkökulma oikeuttaa tietyn äänen kuulumisen muiden ylitse. Myös suunnitelmalliset projektit, joihin koulun toimintakin monilta osin perustui 1990-luvulla, kokivat haasteita. Postmoderni ääni on

epäluuloinen kaikille projekteille. Montouri ja Purser (1996, 181–183; ks. Juuti 2001, 135) jatkavat, että enemmänkin kuin yrittää ennustaa tulevaisuutta, postmoderni näkemys ehdottaa kehittämään skenaarioiden moninaisuutta, jotka pohjautuvat fundamentaalisille arvoille koskien organisaatioiden ja niiden ympäristön suhdetta. Tieto tulee suhteelliseksi ja kontekstualiseksi. Edellä mainittujen tutkijoiden näkemyksillä on vaikutus johtamiseen, joka ei enää voi rakentaa suunnitelmallisuuteen ja projektikehittämiseen vaan vaatii johtamista, jossa ollaan valmiita nopeisiinkin muutoksiin.

Postmodernin ajattelun mukaan johtamista tarkasteltiin entistä kriittisemmin. Erityisesti johtamisen autoritäärisyys, kaikkitietävyys sai kritiikkiä. Broekstra (1998, 152–155) kirjoittaa, että modernin organisaation huippujohtajat asettuivat ikään kuin Jumalan asemaan johtamistoiminnassaan. Jonakin päivänä nämä itsevaltioiden valvontapyramidit tulevat olemaan turistinähtävyyksiä. Tämä johti tilanteeseen, ettei ainoastaan johtaminen vaan myös alistaminen olivat organisaation ongelmia. Sama kriittisyys johtajuutta kohtaan ilmeni myös johtamisen hierarkkisuuksi kohtaan. Putnam, Phillips ja Chapman (1996, 390) toteavat, että perinteisessä hierarkkisessa organisaatiossa äänen voimakkuus lisääntyy siirryttäessä hierarkiassa ylöspäin. Organisaation pohjalla olevilla jäsenillä ei ollut juuri lainkaan ääntä. Edellä esitetyt näkemykset heijastavat voimakkaasti tutkimukseni johtamisteoreettisiin näkökulmiin. Johtamisen demokratisoituminen, jaettu johtajuus ja opettajan johtajuus sekä niiden vaikutus ihmisten johtamiseen tulivat esille koulun toiminnassa.

Postmodernin ajan vaikutuksia on tarkasteltu myös organisaation toiminnassa. Gephartille (1996, 23–24) perinteinen moderni yhteiskunta perustui usein monille säännöille. Clegg (1990, 2) ottaa esimerkkejä Weberin ajatuksista ja tuo esille modernien organisaatioiden jäsentyvän rationaalisiksi organisaatioiksi. Sekä Gephart että Clegg kytkevät modernin ajan tunnuspiirteeksi jäykkyyden ja suunnitelmallisuuden. Siten moderni aika ilmentää enemmän pysyvyyttä, jäykkyyttä ja ajatuksen, että yhteiskunnan toiminnot ovat ennustettavissa.

Organisaation kehittämistoiminnassa on tarkasteltu lähinnä organisaation rakennetta, tehtäviä, työjärjestelyitä ja ihmissuhteita (Juuti & Lindström 1995, 3). Perinteisesti ajateltiin, että organisaatioteoriat kuvailevat organisaatioiden toimintaa objektiivisesti. Viime aikoina tätä näkökulmaa on alettu epäillä. Väitettään, että myös johtamisesta ja organisaatiosta kirjoitetut tekstit ovat tarinoita, joita niitä kirjoittavat henkilöt tuottavat. Puhe ja tarinallisuus tulivat myös organisaation toiminnan kuvaamisen avuksi. Viime vuosina organisaatiokirjallisuudessa on yhä enemmän alettu käsitellä niiden tarinaluonnetta. Gareth Morgan (1998) kiinnitti 1980-luvulla huomion organisaatioteorioissa esiintyneisiin paradigmoihin. Hänen jälkeensä organisaatioita on ryhdytty tarkastelemaan vertauksellisesta näkökulmasta. Mangham (1996, 21–35) pitää metaforia keskeisinä välineinä, joilla ymmärrämme toisiamme ja suhdettamme maailmaan.

Juuti (2001, 166) väittää, että Stewart R. Clegg oli ensimmäinen, joka tarkasteli postmodernia organisaatiokäsitystä. Clegg (1990, 17) itse tuo kuitenkin esille, että Wolf Heydebrand käytti jo vuonna 1989 käsitettä postmoderni organisaatio, ”postmodern organization”. Cleggin kirja *Modern Organization* käsitte-

lee perusteellisesti modernia ja postmodernia organisaatiota. Clegg (1990, 176–207) kuvailee laajasti modernin ja postmodernin organisaation eroja. Hänen suorittamansa vertailu pohjautuu paljolti taloudellisten ja teollisuustuotannossa tapahtuneiden muutosten analysointiin. Keskeisesti esimerkkejä otettiin 1900-luvun japanilaisten teollisuusfirmojen muutoksista. Modernin ja postmodernin organisaation vertailussa käytettiin muun muassa seuraavia dikotomioita: jäykkä – joustava, massatuotanto – tilaustuotanto, tekninen määräävyys (determinism) – tekniset muutokset, työ voimakkaasti eriytynyttä (differentiated) – työ selkeästi eriytymätöntä (de-differentiated), työpaikat fyysisesti stabiileja (demarcated) – työpaikat joustavia (de-demarcated) sekä ammattitaito yksinkertaista (de-skilled) – moniammatillista (multi-skilled). Modernin organisaation toiminta perustuu käskyttämiseen, valvontaan ja jäykkyyteen, kun taas postmodernin organisaation toiminta perustuu valtuuttamiseen, omatoimisuuteen ja joustavuuteen.

Organisaation toiminnan erikoisuuksiakin nousi esille. Havaittiin, että organisaatioissa on tuskin lainkaan mainintoja tunteista, seksuaalisuudesta, väkivallasta ja kärsimyksistä. Juuti (2001, 199) viittaa Burrelliin (1997, 52–61) todessaan, että organisaatioissa on runsaasti seksuaalisuutta ja väkivaltaa. Myös monet muut tutkijat (Gergen 1991; Fineman 2000; Gabriel, Fineman & Sims 2000) tukivat esitettyä havaintoa. Tuntuu varsin luonnolliselta, että asiantuntijaorganisaatio, joka koostuu sekä miehistä että naisista, sisältää monia tunne-merkityksiä, jotka voivat vaikuttaa organisaatioissa tapahtuviin toimintoihin. Fineman (2000, 9–10) kuvaa osuvasti muun muassa vartalon, suun, ilmeiden ja kasvojen viestittämistä tunteista. Hän tuo esille myös pukeutumisen ja vartalon koristamisen merkityksen tunteille. Gabriel ym. (2000, 174–176) menevät vielä pidemmälle väittämällä, että seksuaalisuus on keskeinen osa persoonallisuutta. Heidän mielestään on naiivia tarkastella organisaatiota ajattelematta, että siihen ei liity seksuaalisuutta. Myös Gergen (1991, esipuhe) nostaa esille tunteiden merkityksen. Tutkijoiden esittämät väitteet tuntuvat varsin luonnollisilta. Koulunorganisaation toiminnassa rehtorin on pystyttävä tulkitsemaan ja ymmärtämään myös moninaisten tunteiden ja tunnetilojen vaikutukset ja heijastukset.

Olen pyrkinyt selvittämään modernin ja postmodernin käsitteiden yhteiskuntarakenteeseen liittyviä ominaisuuksia. Niin moderni kuin postmoderni käsitteistö on tieteen tekijöiden luomia abstraktioita, joilla pyritään ymmärtämään yhteiskuntasosiaalisia merkityksiä. Juuti (2001, 18) toteaa, että postmoderni on siis eräänlainen modernin ajan tuote, joka kuitenkin poikkeaa modernin lineaarisesta ja suunnitelmallisesta järjestä selkeästi. Niitä ei sellaisenaan ole ollut eikä ehkä koskaan tulekaan olemaan. Näillä käsitteillä on kuitenkin teoreettinen luonnonvoimansa, ja ne palvelevat näkökulman avaajina. Modernin ja postmodernin konstruktion ymmärtäminen on avannut johtamisnäkemystäni ja -tapaini. Se on myös merkittävästi suunnannut oman tutkimukseni syvyyttä koulun toiminnan kuvaamisessa sekä rohkaissut tutkimusotteeni valinnassa.

## 2.6 Kokoava tarkastelu

Jaottelen koulukontekstini kuvauksen rehtoriurani perusteella kolmeen osaan: *Koulunjohtaja etsii itseään, Rehtori suunnitelmallisena johtajana ja Yhteisö oppimassa uutta johtajuutta*. Koulukontekstit kuvasin omien kokemusteni kautta, varsin henkilökohtaisesta näkökulmasta. Kokemuksiini on sisällytetty niitä teoreettisia näkemyksiä, joita kohtasin koulunjohtajana tai rehtorina.

Koulunjohtajan asemaa, varsinkin pienillä peruskouluilla, ei koettu kovinkaan merkitykselliseksi vielä 1970- ja 1980-luvuilla. Usein puhuttiin vain johtajaopettajasta. Koulunjohtajan tehtävät olivat tarkasti normitettuja, ja koulunjohtajan työ painottui opetustehtävien hoitamiseen. Rehtori- ja koulunjohtajakoulutukset olivat lyhytkestoisia ja sattumanvaraisia. Vähitellen koulunjohtajien asema ja professionaalisuus paranivat 1990-luvulla. Tähän vaikuttivat erityisesti rehtoreiden kelpoisuusehtojen laajentaminen, suunnitelmallisten rehtori-koulutusohjelmien alkaminen, palvelusuhteen ehtojen paraneminen sekä johtamistehtävien muutokset. Normistojen ja säädösten purkaminen siirsi päätösvaltaa kouluille ja rehtorille. Rehtorille tuli enemmän vastuuta koulun kehittämistoiminnasta, taloudesta, sidosryhmätyöstä ja koulun ulkosuhteiden hoitamisesta.

Organisaation johtamisessa uskottiin suunnitelmallisuuteen, ennustamiseen ja lineaarisuuteen. Johtajuuden voimaa ja karismaattisuutta ihannoitiin. Johtamisessa edettiin pitkäkätähtäyksen suunnittelun (PTS), strategisen suunnittelun kautta strategiseen johtamiseen, tulos- ja laatujohtamiseen. Koulussa toteutettiin pitkäkestoisia kehittämishankkeita, joiden tutkimusesikuvat saatiin Britanniasta (Hargreaves ja Hopkins 1991). Kehittämishankkeet ja -projektit kohtasivat koulun arkitodellisuudessa vaikeuksia ja epäonnistumisia. Niiden kehittämisvoimaa alettiin epäillä (Murto 1998). Vähitellen positivistisen tutkimusperinteen soveltamista yhteiskunnallisiin ja käyttäytymistieteellisiin tutkimusilmiöihin alettiin yleisesti kritisoida.

Tutkimuskirjallisuudessa väitetään, että olemme historiallisesti suuren muutoksen kynnyksellä (Peltonen 1999, 5). Monien tutkijoiden mielestä moderni yhteiskuntajärjestys on vaihtumassa uudeksi ajaksi, jota kutsutaan postmoderniksi ajaksi. Tutkijat ovat erimielisiä siitä, onko postmoderni modernin jatke vai kokonaan uusi aika. Osa tutkijoista suhtautuu kriittisesti käsitteeseen postmoderni tai he eivät hyväksy modernin ajan loppumista ollenkaan (Habermas 1981, 11; Fornäs 1998, 51).

Esiin nostettiin uusia tutkimusnäkökulmia, jotka poikkesivat modernin rationaliteetin mukaisesta lähestymistavasta. Alettiin pitää naiivina, että organisaation kehittämistoiminnassa on tarkasteltu vain organisaation rakennetta, tehtäviä, työjärjestelyitä ja ihmissuhteita. Kritiikkiä esitettiin siitä, että organisaatiotutkimuksissa tuskin on lainkaan mainintoja seksuaalisuudesta, väkivallasta, kärsimyksistä, vallasta tai tunteista. Postmodernistien mielestä organisaatiota ei voida tarkastella ajattelematta, että niihin liittyy monia tunteita ja seksuaalisuutta (Fineman 2000, 9-10). Sekä organisaatiotutkimus että johtaminen sai-

vat uusia ulottuvuuksia. Organisaatioiden toimintaa alettiin kuvata metaforien kautta (Mangham 1996; Morgan 1998).

Johtajuuden monologisuudesta, hierarkisuudesta siirryttiin moniäänisyyteen ja uuteen johtajuuteen. Johtajan kaikkitietävyys asetettiin kyseenalaiseksi. Johtamistehtävän ohjaaminen suunnitelmallisilla ja pitkäkestoisilla kehittämissuunnitelmissa ja -ohjelmilla kohtasi epäonnistumisia. Alettiin pitää paradoksaalisena, että voimme suunnitella tulevaisuutta (Sergiovanni 1996, 155-172). Jollalla ei nähty olevan yliverstaista asemaa kulttuurin tarinoiden tulkinnassa (Hamel & Prahalad 1994, 102-103). Postmodernin ajan ajattelun mukaisesti johtajan auktoriteettiasema mureni. Arvostus ja johtaminen pohjautuivat muihin kuin hierarkian luomaan vallankäsitteeseen. Tämä muodosti johtajuudelle ja johtajille entistä suuremman haasteen.



### 3 JOHTAMINEN

Johtaminen on yksi kiehtovimmista, tutkituimmista ja kirjoitetuimmista tutkimusaiheista. Their (1994, 8) vahvistaa tekemäni arvion johtamistutkimuksen yleisyydestä. Hän toteaa, että tuskin mikään muu alue – jos vertailunkohteena käytetään kirjoja, artikkeleita ja tutkimusraportteja – on saanut osakseen niin suurta mielenkiintoa kuin johtaminen. Kets de Vriesin (2001, 210) mukaan johtajuus on nykypäivänä suosittu, koska johtajia tarvitaan kaikkialla, politiikassa, talouselämässä ja kulttuurissa. Lisäksi johtamisen tarve on suuri, koska elämme muuttuvassa maailmassa.

Johtamisen tutkimisessa on pyritty selvittämään ja analysoimaan muun muassa sen dimensioita, vaikutuksia organisaation toimintaan, menestyksellisen johtajan ominaisuuksia sekä muutoksen johtamista. Vaihtoehtoisia johtamistapoja on määritelty ja niiden soveltamista kokeiltu erilaisissa yhteisöissä ja organisaatioissa. Aktiivisesta tutkimustoiminnasta huolimatta johtamisen määrittäminen ei ole helppoa. Johtaminen on niin monimuotoinen asia, että siitä ei ole helppo tehdä yhtenevää määritettä (Juuti 1989, 153; Nurmi 1992, 144; 2000b, 41).

Tutkimusilmiöni – peruskoulun johtaminen ja rehtorin tehtävät – liittyy johtamiseen ja organisaatioon. Käsittelen tämän tutkimuksen kannalta relevantit näkökulmat johtamisesta tässä luvussa. Tavoitteenani on löytää joitakin yhteisiä näkemyksiä johtamisen määrittämiseen sekä luoda lyhyt katsaus erilaisista johtamisteorioista.

Tutkimustehtäväni vuoksi selvittelen asioiden (management) ja ihmisten (leadership) johtamisen erottelua seikkaperäisesti. Tarkastelen johtamis- ja organisaatioteoriat toistensa vuorovaikutteisina ja toisiinsa liittyvinä käsitteinä. Koska tutkimukseni konteksti on koulusidonnainen, käsittelen myös kouluorganisaation sekä koulun johtamisen erityispiirteitä.

### 3.1 Johtamisen määrittelyä

Johtaminen-nimikkeen tunnistaa yleisellä tasolla lähes jokainen. Johtamisen syvällisempi ymmärtäminen ja määrittäminen koetaan tutkijoidenkin keskuudessa kompleksisemmaksi. Perusjaoltaan johtamisen kenttä on jaoteltu jo pitkään asioiden johtamiseksi (management) ja ihmisten johtamiseksi (leadership) (Bennis & Nanus 1986, 22; Juuti 1995b, 7; Kotter 1996, 25–31; Bennis 1997, 63–64; Northouse 2001, 8–10; Duke 2004, 184). Tässä tutkimuksessa johtamisen ja johtajan toiminnan katsotaan sisältävän sekä asioiden että ihmisten johtamista. Johtamisen määrittely on vaihdellut ajan (Juuti 1989, 153–154), toimintaympäristön (Viitala 2002, 71–72) ja sen kontekstin (Duke 2004, 182) mukaan.

Kansten (2005, 31) mukaan johtajuuden määrittely perustui 1980-luvun alkupuolelle saakka Stogdillin (1950) klassiseen määrittelyyn, jossa johtajuus sisälsi kolme keskeistä elementtiä: aktiivinen vaikuttaminen, ryhmä ja tavoite. Johtajuus oli prosessi, jossa johtajalla oli aktiivinen vaikutusmahdollisuus ryhmässä toimiviin ihmisiin siten, että he toimivat tavoitteellisesti heille asetetun päämäärän saavuttamiseksi. 1930-luvulta alkanut johtajuusteoreettinen tutkimus ohjasi johtamisen käsitteen määrittelyä. Tutkimus keskittyi lähes 50 vuoden ajan selvittämään hyvän johtajuuden ominaisuuksia piirre-, johtamistyyli- ja tilanelähestymistapojen avulla (Juuti 1989, 163–195; Hersey & Blanchard 1990; Viitala 2002, 74–86; Juuti 2006a, 162–186). Mainitseminen tutkimuksilla ja johtamisen määrittelyllä oli selvä yhteys. Myös Kanste (2005, 32) vahvistaa, että edellä mainittu Stogdillin johtajuuden määrittely ohjasi johtamistutkimuksen lähestymistapoja.

Piirrelähestymisteoria on omalta osaltaan ollut synnyttämässä keskustelua siitä, onko johtaminen periytyvä ominaisuus vai opittu taito. Perinteisesti johtamistaitoja pidettiin synnynnäisinä ominaisuuksina (Bennis & Nanus 1986, 11; Juuti 2006b, 15). Tämän näkemyksen edustajia on nykyään vähän. Psykoanalyttikko, johtajuustutkija Kets de Vries (1991, 70–77; 2001, 278–279) on tutkinut johtajan luonteenpiirteitä ja tutkimuksensa perusteella hän toteaa, että tietyt luonteenpiirteet omaavat henkilöt suuntautuvat johtajan tehtäviin ja toisille on taipumuksena valita alaisen osa. Koska Pirnes (2006) on tutkinut Kets de Vriesin tapaan johtajuuden piirteitä, olisin olettanut, että hän olisi tuonut esille myös periytyvien ominaisuuksien vaikutuksen johtamiseen. Pirnes (2006, 220) toteaa kuitenkin selvästi, että taitavaksi johtajaksi ei synnytä, vaan sellaiseksi kehityttään. Pidän johtamista kokemuksen ja opiskelun avulla saavutettuna tietona ja taitona. Saman ajatuksen vahvistavat myös useat tutkijat (esim. Bennis & Nanus 1986, 148–149; Bennis 1997, 163; Northouse 2001, 4–5; Kouzes & Posner 2002, 385–386; Viitala 2002, 76). Itse asiassa Kouzes ja Posner (2002, 385–386) toteavat vähän sarkastisesti, että on hämmästyvää, miksi kukaan ei ole kysynyt meiltä, ovatko päällikköjohtajat (managers) syntyneet tai tehty. Miksi managerjohtaminen yhdistetään johtajan taitoihin ja kykyihin, samalla kun leadershipjohtajuus nähdään synnynnäisinä luonteenpiirteinä? Yksinkertaisesti ihmiset pitävät selvänä, että manager-johtajia koulutetaan. Tämä on nähtävissä myös

siinä, että satoja yrityskouluja on perustettu ja tuhansia johtajuuskursseja on järjestetty. Se, että johtajaksi voidaan oppia ja koulutautua, näkyy lisääntyvänä kiinnostuksena johtamiskoulutusohjelmia kohtaan useissa yliopistoissa, myös Suomessa.

Juuti (2006c, 228) vahvistaa käsitykseni, että 1980-luvulta lähtien johtamiskäsityksen määrittäminen pirstaloitui. Johtamista on tarkasteltu erilaisista näkökulmista. Se ymmärretään enemmän prosessiksi, jossa johtajan tehtävänä on merkitysten esiin nostaminen, yhteisen vision ja suunnan näyttäminen (Nanus 1992; Viitala 2002, 68–69). Johtamisella vaikutetaan ihmisten arvojen, asenteiden, eettisten kysymysten (Sergiovanni 1992; Junnola & Juuti 1993) sekä ihmisten innostuksen ja toivon avulla (Juuti 2005; Goleman 2006). Tavoitteena on johdettavien sitoutuneisuuden ja itseohjautuvuuden lisääminen (Fullan 2005; Juuti 2006c, 233). 1980-luvun johtamiselle asetettujen muutosten vuoksi käsitystä johtamisesta on ymmärrettävä uudella tavalla. Johtaminen on entistä monimuotoisempaa, mikä vaikeuttaa johtamisen määrittämistä entisestään. Nykyään johtaminen nähdään entistä enemmän sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa korostuu johtajan toiminnalle antama luonne (Kanste 2005, 32).

Useimmat johtajuustutkijat tuovat esille juuri ihmisten johtamiseen (leadership) liittyviä näkemyksiä johtamista määritellessään. Goleman (2006, 215) määrittää johtajuuden yksinkertaisuudessaan ihmisten ja ryhmien innostamiseksi ja ohjaamiseksi. Pelkistettynä johtaminen voidaan nähdä asioiden ohjaamisena ihmisten kautta ja avulla, kuten Lönnqvist (2000, 161) sen määrittää. Pirnes (2006, 12) korostaa johtamisen käyttäytymistapoja, jolla aikaansaadaan ihmisissä tietynlaisia tulkintoja, reaktioita ja käyttäytymistä. Ihmisten välinen vuorovaikutus mainitaan myös usein johtamista määriteltäessä. Siitä kirjoittavat muun muassa Kouzes ja Posner (2002, 20) sekä Hokkanen ja Strömberg (2003, 115–116). Uskomusten, käsitysten, moraalisten asioiden ymmärtäminen ja ihmisten toivon virittäminen liitetään myös johtamiskäsityksiin (Sergiovanni 1992, 138; Kettunen 1997, 273–274; Viitala 2002, 68–69). Tässä tutkimuksessa tarkastelen vielä myöhemmin asioiden johtamista (management) ja ihmisten johtamista (leadership). Näiden kahden johtamiskentän merkityseron tunnistaminen on olennaista rehtorin tehtävien tutkimisessa.

Johtamisen merkityksestä on esitetty myös arvioita. Voimakkaimmin johtajuuden mahdollisuuksia korostaa Fullan (2005, johdanto) todetessaan, että johtajuus (ei johtajat) on avain uuteen vallankumoukseen. Usein johtaminen kytketään organisaation toimintaan. Esimerkiksi Hokkanen ja Strömberg (2003, 118) arvioivat Mieltistä lainaten, että johtajuutta tarvitaan organisaation toiminnan, tehokkuuden ja asioiden sujumisen varmistamiseksi sekä organisaation muuttamiseen ympäristöä vastaavaksi. Useat muutkin tutkijat kytkevät johtajuuden tarpeellisuuden organisaation toimintaan ja kehitykseen. Viitala (2002, 68) sekä Bennis ja Nanus (1986, 10) väittävät, että johtajuus on keskeinen voima organisaation menestyksessä ja johtajuutta tarvitaan kehittämään ja muuttamaan organisaatiota. Tarkastelen johtamista ja organisaatioita toisiinsa liittyvinä kokonaisuuksina seuraavassa luvussa.

Tässä tutkimuksessa johtaminen nähdään arvoperusteisena johtajan ja johdettavien välisenä sosiaalisena vuorovaikutustilanteena, jossa johdetaan, ohjataan, palvellaan ja neuvotaan organisaatiossa tapahtuvan tavoitteellisen tehtävän tekemistä ihmisten avulla.

### 3.2 Johtaminen ja organisaatio

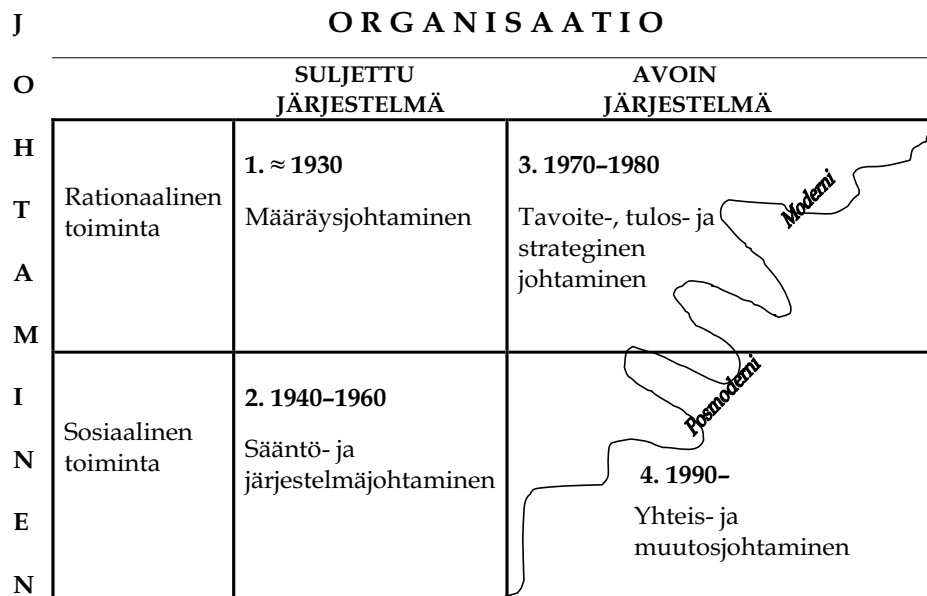
Useissa lukemissani tutkimuksissa, joissa on käsitelty sekä johtamista että organisaatiota, teoriakatsaukset on käsitelty toisistaan erillisinä lukuina (esim. Määttä 1996; Mustonen 2003). Myönteisinä poikkeuksina voi pitää Vulkanon (2001) ja Pennasen (2006) tutkimuksia, joissa ainakin osittain on tarkasteltu johtamista ja organisaatiota toisiinsa liittyvinä kokonaisuuksina.

Johtaminen on aina ollut sidoksissa ihmisiin, jotka ovat muodostaneet ryhmiä, työyhteisöjä tai organisaatioita. Jo aikaisemmin mainitun Stogdillin (1950) klassinen johtamismääritys sisälsi oletuksen, että johtaminen tapahtuu ryhmässä, siis organisaatiossa. Mintzberg (1979, 8) toteaa myös, että organisaatiot eivät selviä ilman johtajaa. Honkanen (1989, 19–21) kytkee organisaatiotutkimuksen ja johtamisteoreetikot toisiinsa. Morgan (1998) tarkastelee johtamista monien organisaatiota kuvaavien paradigmojen avulla. Vielä tarkemmin johtamisen ja organisaatioiden yhteys on nähtävissä Juutin (2006c) kuvaaman johtamisen neljän paradigman kautta. Juuti jatkaa, että johtamisen tutkiminen alkoi funktionaalisen ja realistisen näkökulman sisällä, joka korvaantui 1970-luvulla systeemiteoreettisella näkökulmalla. 1970-luvulta lähtien johtamista tarkasteltiin organisaation antropologiasta lainatun kulttuurinäkökulman avulla, jossa organisaatiota kuvattiin jo tarinoiden ja inhimillisen vuorovaikutuksen areenoina. Viimeisenä näkökulmana, joka on vasta nyt tulossa esiin, Juuti mainitsee poststrukturalistisen tai sosiaalisen konstruktionismin. Tässä paradigmassa alettiin jo jäsentää ihmisten arkikokemusten kautta saamia sosiaalisia kokemuksia. (Juuti 2006c, 226–228.) Tämän organisaatioparadigman sisällä tapahtuva toiminta sisältää pieniä tarinoita, narratiivista kerrontaa ja moniäänistä tekstiä, joilla lähestytään postmodernin ajan organisaatiokäsitettä.

Their (1994, 12–20) on kuvannut johtamisen ja organisaatioiden yhteyttä kronologisella kuvauksella. Siinä on paljon yhteistä Juutin (2006) esittelemiin johtamistutkimuksen paradigmoihin. Theirin (1994) esittelemän mallin, jonka hän on lainannut Richard Scottilta, havainnollistan kuviossa 3. Olen muokannut mallia lisäämällä siihen uusina käsitteinä tavoite-, tulos- ja strategisen johtamisen sekä yhteis- ja muutosjohtamisen. Esitetyssä matriisissa on kaksi muuttujaa: organisaatio suljettuna tai avoimena järjestelmänä sekä johtaminen rationaalisenä tai sosiaalisena toimintana. Suljetulla organisaatiojärjestelmällä tarkoitetaan työtoimintoja, joilla ei ollut tietoisuutta ulkomaailmaan. Johtajan oli huomioitava vain organisaation sisäinen maailma. Organisaatioiden muuttuminen avoimiksi järjestelmiksi alkoi 1970-luvulla.

Esitetty malli havainnollistaa ja pelkistää hyvin 1930-luvulta alkaen tapahtunutta johtamisen ja organisaation yhteyttä. Malli on tietysti vain rakenteellinen malli, joka yksinkertaistaa johtamisessa ja organisaatiossa tapahtunutta muutosta. Erityisen pelkistettyjä ovat mallissa esitetyt ajanmääritteet. Ne kuvaavat vain matriisissa olevia käsitteiden esiintymisen pääajankohtia.

Aikaisemmin sivuilla 32–36 modernista ja postmodernista organisaatioajattelusta esittämäni kuvauksen mukaan yhteiskunnallista muutosta voidaan tarkastella myös modernin ja postmodernin yhteiskuntarakenteen mukaan. Esitetystä kuvioista 3 voi havaita, että matriisissa mainittu määräysjohtaminen, sääntö- ja järjestelmäjohtaminen sekä tavoite-, tulos- ja strateginen johtaminen ajoittuvat ajatuksellisesti modernin yhteiskuntarakenteen aikaan ja yhteis- ja muutosjohtaminen ajoittuu ajatuksellisesti postmoderniin aikaan.



KUVIO 3 Johtaminen, ympäristö ja ohjaaminen (Their 1994, 13; sovellettu)

### 3.3 Määräysjohtaminen

Their (1994) kirjoittaa määräysjohtamisesta, joka oli mekanistista, valvovaa ja koordinoivaa sekä tarvittaessa käskyttävää. Johtaminen tapahtui suljetussa organisaatiossa. Työntekijöiltä edellytettiin vain kapea-alaisten rutiinien hallitsemista. (Their 1994, 13–14.)

Määräysjohtaminen ajoittui organisaatioiden rakenteelliseen näkökulman aikaan. Bolman ja Deal (1997, 37–38) tuovat esille, että organisaation rakenteellinen näkökulma koostuu kahdesta lähteestä. Ensimmäisessä näkökulmassa he mainitsevat esimerkkinä Frederick W. Taylorin, joka jakoi työn pieniin osiin

työtehon maksimoimiseksi. Taylorin kehittelemä tieteellinen liikkeenjohdon koulukunta oli luonteeltaan rationaalisen teknologinen. Ihmiset toimivat koneen tavoin ja johtajat manipuloivat heitä (Hersey & Blanchard 1981, 83–84). Hyvän työtuloksen kustannuksella pyrittiin estämään työntekijöiden sosiaalisten suhteiden synty. Johtamismenetelmät olivat autoritäärisiä ja keskeisenä tavoitteena oli työntekijöiden keskinäinen kilpailu.

Toisista saman koulukunnan tutkijoista Bolman ja Deal (1997, 38) ja Mintzberg (1979, 9) mainitsevat Henri Fayolin ([1919] 1949), Lundall Urwickin (1939) ja Ludvig Gulickin (1937), joiden tutkimuksissa tutkittiin työn johtamista, erikoistumista, työn kontrollointia ja vastuun delegointia. Nurmi (1992, 20) kutsuu Fayolin kehittämää koulukuntaa hallinnolliseksi koulukunnaksi. Viitala (2002, 25) mainitsee, että Fayolin ympärille keskittyneitä tutkijoita on nimitetty myös klassiseksi koulukunnaksi. Honkanen (1989, 19; ks. myös Vulkko 2001, 12; Viitala 2002, 23–25) ryhmittelee Fayolin johtamisteoreetikoksi, koska hän on itse ollut johtaja ja organisaation toiminnan tutkija ja hän on halunnut lisäksi jakaa saamaansa tutkimustietoa myös muille.

Toinen rakenteellisen organisaatiotutkimuksen haara sai Bolmanin ja Dealin (1997) ja Mintzbergin (1979, 10) mukaan alkunsa saksalaisen taloustieteilijän ja sosiologin Max Weberin esittämien ajatusten perusteella. Weberin byrokraattisen organisaation ominaispiirteitä olivat tarkoin määritelty työnjako, hierarkkinen osastonjako, toiminnan tuloksiin säännöillä vaikuttaminen, yksilön asioiden ja organisaation asioiden selkeä erottaminen toisistaan, rekrytoinnin perustuminen selkeisiin teknisiin argumentteihin ja palkkatyökeskeisyys urakehityksessä. (Bolman & Deal 1997, 37–38.) Honkanen kytkee Weberin esittämän byrokraattisen organisaatiomallin myös rakenneteoreetikoihin (structural theorists). Rakenneteoreetikot olivat lähestymisessään hyvin sosiologisesti suuntautuneita, vaikka he olivat pyrkinneet redusoidaan sosiologiset pyrkimyksensä psykologiaan. Toisaalta rakenneteoreetikoiden käsitys inhimillisen toiminnan motivaatiosta on yksipuoleinen. He olivat yksipuolisesti kiinnostuneita siitä, miten organisaatio vaikuttaa yksilön käyttäytymiseen eikä päinvastoin. (Honkanen 1989, 20.)

Edellä kuvattu määräysjohtaminen näyttää olevan kiinteä osa organisaation toimintaa. Siitä on hyvin nähtävissä aikaisemmin kuvaamani modernin yhteiskuntarakenteen tunnuspiirteitä, joista kirjoitti muun muassa Clegg (1990, 176–207). Työntekijän suhde organisaation ulkopuolelle oli rajoittunutta. Bolman ja Deal (1997, 40) toteavat, että organisaatio toimii parhaiten silloin, kun yksilön valintoja ulkoisiin paineisiin käsitellään rationaalisin perustein. Rakenteellisen koulukunnan jättämää perintöä on edelleen havaittavissa monin tavoin myös nykyorganisaatioiden toiminnassa, kuten kouluorganisaatioissa. Koulussa sekä oppilaiden että opettajien työ on pilkottu tunteihin, lukukausiin ja -vuosiin. Opettajien virkaehtosopimus määrittää täsmällisesti ja yksityiskohteisesti opettajien työstä maksetut palkkausperusteet, jotka siten ohjaavat myös kouluorganisaation työtä.

### 3.4 Sääntö- ja järjestelmäjohtaminen

Sääntö- ja järjestelmäjohtamisessa organisaation toiminta tapahtui pääosin edelleen suljetussa järjestelmässä, mutta ihmisen sosiaalinen toiminta alkoi tulla ennistä enemmän esille organisaatiotutkimuksissa. Tieteellinen liikkeenjohdon ja Weberin teoretisoima byrokratiamalli oli merkinnyt virallisia, standardoituja työsuhteita, joiden perustana oli jäykkä, muodollinen valtajärjestelmä lähes puolivuosisadan ajan. Hawthornen tehtaalla tehdyt tutkimukset saivat huomaamaan, että on olemassa myös epävirallinen organisaatorakenne (Mintzberg 1979, 10).

Osin tieteellisen liikkeenjohdon epäkohtien vastapainoksi 1930-luvulla syntynyt ihmissuhdekoulukunta avasi organisaatioteorian tutkimisen, jossa ihmistä tutkittiin sosiaalisena henkilönä. Kuuluisaksi ovat tulleet vuosina 1927–1932 Elton Mayon johtamat Hawthorne-tutkimustulokset, jotka kannustivat johtajia ottamaan työntekijät paremmin mukaan suunnitteluun, organisointiin ja oman työnsä valvontaan. (Rissanen, Sääski & Vornanen 1996, 19–20.) Työntekijöiden ympäristö, tunteet ja asenteet piti huomioida työtulosten tehokkuuden maksimoimisessa (Hersey & Blanchard 1981, 84–85). Honkasen mukaan Mayo ja Lewin olivat ensimmäisiä, jotka aidosti toivat sosiaalipsykologista tutkimusta organisaatioon. Voitiin puhua ”organisaatiopsykologiasta”. Tämän vuoksi Honkanen (1989, 20) nimeää tämän ajan tutkijat, kuten Mayon ja Lewinin, ryhmäteoreetikoiksi.

Ihmisten inhimillisten tarpeiden tutkiminen ja tutkimustulosten soveltaminen työn tuottavuuden parantamiseen sai lisää huomiota. Psykologi Abraham Maslow (1987, 15–22) kehitti yhden vaikuttavimmista teorioista, joissa tutkittiin ihmisen tarpeita. Bolmanin ja Dealin (1997, 104–106) mukaan McGregor (1960) kehitti Maslowin teoriaa ja julkaisi kuuluisan X - Y -teorian. Teorian peruslähtökohtina olivat ihmisten halu saada vastuuta ja haasteita sekä valmius itseohjautuvuuteen, jos heidät saadaan sitoutettua tavoitteisiin. Their (1994, 18) ajoittaa sekä Maslowin että McGregorin kehittämien teoreettisten mallien vaikutuksen tavoite- ja tulosjohtamisen aikaan päinvastoin kuin käsillä olevassa tutkimuksessa. Tässä tutkimuksessa ne on haluttu tuoda esille jo ihmissuhdekoulukunnan esittelyn yhteydessä.

Inhimillisyys ja humanisuus alkoivat nähdäkseni vaikuttaa myös johtaja-tutkimukseen, joka keskittyi seuraavaksi piirreteorioihin. Niissä etsittiin hyvän johtajan luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia (Viitala 2002, 74; Juuti 2006b, 15). Piirreteorioiden seurauksena listattiin erilaisia ominaisuuksia, joilla oli myönteinen vaikutus johtajana menestymiseen.

Kuviossa 4 esitän Yuklin (1989, 175–176) julkaiseman menestyvän johtajan luonteenpiirteitä kuvaavan listan. Kriittisestikin tarkastellen kuviossa 4 luetelluissa luonteenpiirteissä on ominaisuuksia, jotka ovat edelleen eduksi johtajalle.

Piirteet	
Tilanteisiin mukautuva	Luotettava
Valmius sosiaaliselle ympäristölle	Halukas vaikuttamaan
Kunnianhimoinen ja suoritussuuntautunut	Energinen
Vakuuttava ja jämäkkä	Sinnikäs
Yhteistyökykyinen	Itseensä luottava
Päättäväinen	Stressinsietokykyinen
	Halukas ottamaan vastuuta

KUVIO 4 Menestyvän johtajan luonteenpiirteitä (Yukl 1989, 176)

Kets de Vries (1991; 2001) on jatkanut piirreorioiden tutkimustraditiota. Myös Suomessa erityisesti Pirnes (2006) on tehnyt tutkimuksia, joissa on pyritty identifioimaan johtajan ominaisuuksia. Kets de Vries väittää (1991, 76), että tietyt persoonallisuustyypit suuntautuvat johtajan tehtäviin, kun taas toisille on taipumusta valita alaisen asema. Esimerkiksi narsistinen luonteenpiirre yhdistettynä kontrolloivaan luonteenlaatuun vaikuttaa myönteisesti johtajuuden onnistumiseen. (Kets de Vries 1991, 76-77.) Suhtaudun epäillen Kets de Vriesin edellä esittämiin väitteisiin siitä, että johtamisen menestyminen olisi riippuvainen synnynnäisistä ominaisuuksista. Ajatteluni tukee enemmänkin koulutuksen merkitystä johtamistoiminnan menestyksessä.

Luonteenpiirteiden kartoittamisessa eräs johtajuuspiirre oli karisma, jonka uskottiin edistävän menestyksellistä johtamista. Kets de Vriesin (1991, 22-24) määritelmän mukaan karisma on tietynlainen yksilön persoonallisuuden piirre, jota usein kuvataan käsiteltäessä johtajan ja johdettavan välistä mystistä sidettä, kosketuspintaa. Karisma on osallisena kaikessa johtajuudessa ja sen lähteenä on johtajan ja johdettavan käyttäytymisen psykodynamiikka ja ryhmä- ja organisaatiopsykologia. Samassa yhteydessä Nurmi (1992, 23) puhuu niin sanotusta johtajuuden suurmiesteoriasta, jolla tarkoitettiin sitä, että jotkut johtajat olivat karismaattisia. Karismaattisina johtajina Kets de Vries (1991, 23) mainitsee esimerkiksi poliittisista johtajista Napoleonin, Leninin, Rooseveltin ja Castron. Karismaattisuuden merkityksestä johtamisessa on myös toisenlaisia näkemyksiä. Esimerkiksi Bennis ja Nanus (1986, 149) pitävät johtajan karismaattisuutta vain myyttinä.

Yleisesti piirrelähestymistutkimus on kuitenkin vähentynyt (Viitala 2002, 76) ja sitä pidetään oikeutetusti nykyään hiukan vanhentuneena. Silti en aivan kokonaan jättäisi huomiotta piirreoteoreettisesti identifioituja hyvän johtajuuden ominaisuuksia. Oikein sovellettuna niistä löytyy vielä ominaisuuksia, jotka voivat edistää menestyksellistä johtajuutta.

Vuosikymmenten aikana tehdyt useat tutkimustulokset osoittivat, ettei voitu varmasti osoittaa, että jotkut johtamisperheet vaikuttaisivat johtajuuden tehokkuuteen, koska johtaminen on tilannesidonnaista (Bass 1990, 87). Tämän seurauksena johtamistutkimus suuntautui tutkimaan käyttäytymistä ja sitä millä johtamistyyliillä saavutetaan hyviä johtamistuloksia (Hersey & Blanchard



1990, 87–99; Viitala 2002, 78–81). Johtamiskäyttäytymisen tutkimisessa keskeisiksi nousivat roolit. Myös Juuti (2006b, 16) tuo esille johtajan roolit, mutta myös arvot ja asenteet sekä johtajien käyttämät viestintätavat. Tähän aikaan ajoittuivat kuuluisat Ohion yliopiston ja Michiganin yliopiston tutkimukset sekä Managerial Grid -ajattelu (Hersey & Blanchard 1990, 87).

Michiganin yliopistossa tehtyjen tutkimusten pohjalta tuli esille kaksi käsitettä, joita nimitettiin työntekijöihin suuntautumisiksi ja tuotantoon suuntautumisiksi. Nämä olivat rinnakkaisia käsitteitä autoritäärisen ja demokraattisen johtamiskäyttäytymisen jatkumolle (Hersey & Blanchard 1981, 86.) Ohion osavaltion yliopistolla identifioidiin johtamiskäyttäytymisen ulottuvuuksia vuodesta 1945 lähtien. Näiden tutkimusten pohjalta vahvistui johtamiskäyttäytymisen jakautuminen kahteen ulottuvuuteen: huomio tehtävään ja huomio ihmisiin. (Hersey & Blanchard 1981, 87–89.) Jaosta tuli johtamistutkimuksessa varsin keskeinen, sillä se ennakoiki jo myöhemmin esille nostettavia käsitteitä ihmisten ja asioiden johtaminen.

Likert (1967) on luokitellut johtamistyyliä sen mukaan, kuinka paljon ne kiinnostavat huomiota tehokkuuteen ja toisaalta ihmisiin ja ilmapiiriin. Hänen tutkimustulostensa perusteella alettiin entistä enemmän ymmärtää ihmisten merkitys hyviin tuotantotuloksiin pääsemisessä. Viitalan (2002, 80) mukaan Blake ja Mouton kehittivät 1970-luvulla Likertin mallia edelleen. Blaken ja Moutonin mallissa, jonka nimi on Managerial Grid, johtamistyyli riippuu johdon asenteista, mielipiteistä ja ajattelutavasta (Blake & Mouton 1974). Hersey ja Blanchard (1981, 92–93) toteavat Rensis Likertin tehneen johtopäätöksen, että ihanteellinen ja parhaisiin tuloksiin pääsevä teollisuuden johtaja on työntekijäkeskeinen ja demokraattinen. Sekä Likertin että Blaken ja Moutonin mallia on kritisoitu. Esimerkiksi Viitala (2002, 81) toteaa, että mainittujen tutkijoiden malleissa ei huomioida riittävästi johtamistilannetta tai organisaation luonnetta. Esitetty kritiikki oli siten ohjaamassa tutkimusta johtamistilannemuuttujien selvittämiseen.

Vuosikymmenten aikana tehtyjen laajojen johtajan piirteiden ja johtajan käyttäytymistä käsittelevien tutkimusten jälkeen tutkijat totesivat varsin yleisesti, ettei ole selvästi osoitettavissa mitään yksittäistä piirrettä, käyttäytymistapaa tai ihannejohtamistyyliä, joka takasi menestyksellisen johtamisen (Hersey & Blanchard 1990, 97; Reddin 1990, 25; Nurmi 1992, 23; Kettunen 1997, 419–420; Juuti 2006b, 17). Johtajan piirrelähestymistavan ja johtajan asennelähestymistapojen osoitettua toimimattomuutensa tutkijat alkoivat etsiä hyvän johtamisen elementtejä johtamisen tilannetekijöistä (Nurmi 1992, 23; Viitala 2002, 82). Hersey ja Blanchard (1990, 102) esittävät, että tilannemalliteorioita on useita, mutta heidän mielestään viisi mallia on saanut eniten huomiota. Nämä mallit ovat Tannenbaumin ja Schmidtin johtamiskäyttäytymisen jatkumo, Fiedlerin kontingenssimalli sekä Housen ja Mitchelin polku-tavoite -teoria, Vroomin ja Yettenin kontingenssimalli sekä Hersey ja Blanchardin kolmiulotteinen johtamisen tehokkuusmalli. Esittelen lyhyesti kyseiset viisi mallia sekä Reddinin mallin, jolla kehitettiin Vroomin ja Yettenin kontingenssimallia edelleen.

Robert Tannenbaumin ja Warren Schmidtin (1973, 162–164) esittämä malli perustuu käsitykseen siitä, että johtaminen on käytännössä harvoin puhtaasti joko demokraattista tai autoritääristä. Yleensä johtamisesta vallitsee johtamistilanne, jossa autoritäärisyyden ja demokraattisuuden painotus vaihtelee tilanteen mukaan. Myös Hall (1996, 144–147) käsittelee johtajuuden tyylejä kahden dikotomian kautta, joista toista hän nimittää autoritääriseksi ja toista sosiaalis-tunteelliseksi lähestymistavaksi, jossa päätöksenteko tapahtuu yhdessä alaisten kanssa ja on konsultatiivista. Sosiaalis-tunteellisen käsitteen ominaisuudet vastaavat demokraattisen käsitteen ominaisuuksia. Tannenbaumin ja Schmidtin mallia voi pitää vieläkin varsin luontevana ja käyttökelpoisena. Jotkut rehtorin johtamistehtävät on ratkaistava itsenäisesti muilta kysymättä. On kuitenkin myös tehtäviä, jotka hoidetaan mahdollisimman demokraattisesti.

Fiedlerin kontingenssimallissa johtajalla on kolme keskeistä tilannemuuttujaa: 1) johtajan henkilökohtaiset suhteet ryhmänsä jäseniin, 2) ryhmän suoritettavaksi annetun tehtävän selkeysaste sekä 3) johtajan asemaan liittyvä valta ja auktoriteetti (Hersey & Blanchard 1990, 104). Mainitut kolme dimensiota vaikuttavat johtamisen onnistumiseen. Parhaiten johtaja onnistuu, jos hän on suosittu johtamassaan ryhmässä, hänellä on laillistettu asema ja hän antaa motivoivan, selvän tehtävän. Fiedlerin mallin johtopäätökset ovat varsin luonnolliset.

Housen ja Mitchelin polku-tavoite -teoriassa johtajan tehokkuus perustuu siihen, miten hyvin johtaja onnistuu vaikuttamaan alaistensa motivaatioon. Teoriaa kutsutaan polku-tavoite -teoriaksi, koska se keskittyy siihen, kuinka johtaja vaikuttaa alaistensa käsityksiin heidän omista työtavoitteistaan, henkilökohtaisista tavoitteistaan ja polkuihin tavoitteiden saavuttamiseksi. (Hersey & Blanchard 1990, 106.) Näen Housen ja Mitchelin mallissa yhtäläisyyksiä esimerkiksi esimiehen ja alaisen välisiin kehittämiskeskusteluihin.

Vroomin ja Yettenin kontingenssimalli perustuu oletukseen, jonka mukaan tilannemuuttajien kanssa vuorovaikutuksessa olevat johtajien henkilökohtaiset ominaispiirteet vaikuttavat yhdessä johtajan käyttäytymiseen, mikä puolestaan voi vaikuttaa organisaation tehokkuuteen. Reddin (1990) lisäsi Vroomin ja Yettenin malliin kolmannen ulottuvuuden, tehokkuuden. Reddin (1990, 11–12) oletti, että johtamisen tehokkuus riippuu tilanteeseen sopivasta käyttäytymisestä. Johtajan tulee arvioida tilanne (tilanneherkkyys) ja hänellä tulee olla taito muuttaa tilannetta (tilannejohtamistaito). Näiden kahden johtamistaidon lisäksi tarvitaan tyylijoustavuutta eli kykyä muuttaa omaa johtamiskäyttäytymistä tilanteen vaatimusten mukaan. Johtajan kokemus auttaa edellä mainittujen tilanteiden hallinnassa.

Hersey ja Blanchardin (1990, 112–113) kolmiulotteisen johtamisen malli rakentuu myös kahden perusmuuttujan, ihmiskeskeisen ja tehtäväkeskeisen johtamiskäyttäytymisen tutkimiseen. Hersey ja Blanchardin (1990, 163) mukaan tilannejohtaminen perustuu seuraavien tekijöiden vuorovaikutukseen: esimiehen antamaan ohjaukseen ja ohjeiden määrään, esimiehen aikaansaamaan sosioemotionaalisen tuen määrään ja alaisten valmiustason määrään.

Koska useat johtamisteoreettiset tutkimukset eivät pystyneet yksiselitteisesti osoittamaan tehokkainta johtamistapaa, saattaisi ajatella, että johtamisteo-

riat ovat siten turhia. Peltonen (1989, 86) varoittaa kuitenkin, että jos johtamisteorioita ei tunneta tai jos niitä ei osata soveltaa, johtaminen tapahtuu ”ajopuu-teorian” mukaan. Johtaminen on epäsystemaattista ja poukkoilevaa, asioita ei priorisoida, pienet ja isot asiat sotkeutuvat toisiinsa, rutiiniasiat sekä luovuutta vaativat sotkevat toisiaan ja johtaminen tapahtuu vaistojen ohjaamana. Peltosen näkemys on varteenotettava. Myös Juuti (2006c, 238) tukee ajatustani, että johtajan on hyvä tuntea johtamisteorioita. Hän toteaa Johtamistaidon opiston entisen rehtorin Klaus Elorannan haastattelun perusteella, että johtajan on tunnettava teoria ja käytäntö.

### 3.5 Tavoite-, tulos- ja strateginen johtaminen

Tavoite- ja tulosjohtaminen ajoittuu 1970- ja 1980-lukuihin, jolloin tieteellinen johtamisen tutkimus oli merkittävää. Strateginen johtaminen oli vallitsevaa sekä 1980-luvulla että osittain myös 1990-luvulla. 1970-luvulla organisaatioiden toiminta avautui ja organisaatiot nähtiin osana yhteiskunnallista toimintaympäristöä. Mintzberg (1979) toi esille kuuluisat organisaatiomallinsa. Uusia johtamismalleja esiteltiin. Ulkomaailmaa ja ympäristöä kohtaan osoitettu kiinnostus vaikutti johtajan rooliin ja toimintamalleihin. Tavoite- ja tulosjohtamisen tavoitteena oli huomioida sekä yksittäisen työntekijän että organisaation tarpeet. (Their 1994, 17–18.)

Aikaisemmin käsittelemiäni organisaatiomalleja, tieteellistä liikkeenjohdtoa, Weberin byrokratiaa ja ihmissuhdekoulukuntaa, on usein kutsuttu klassiseksi organisaatioksi. Uuden ajan tunnetuimpia ja arvostetuimpia organisaatiotutkijoita on kanadalainen Henry Mintzberg. Käsittelen hiukan laajemmin hänen käsityksiään organisaation toiminnasta, koska hänen organisaatiomalleihinsa viitataan usein johtamis- ja organisaatiokirjallisuudessa (esim. Honkanen 1989, 70–73; Schein 1991, 56; Gabriel ym. 2000, 114; Juuti 2001, 239–240; Karlöf & Lövingsson 2004, 140–145).

Mintzberg julkaisi vuonna 1979 kolme vuotta valmistelemansa kirjan *The Structuring of Organizations*. Kirjan pääsanoma oli, että organisaatorakenne voidaan määritellä yksinkertaisesti niiden keinojen kokonaisuudeksi, joilla työ jaetaan erillisiksi tehtäviksi ja hoidetaan näiden tehtävien välinen koordinaatio (Mintzberg 1979, 2). Vaikka esitetty malli heijasteleekin paremmin tuotannollista yritystä, voi mallin käsitteitä soveltaa myös kouluorganisaation toiminnan kuvauksessa. Organisaatiomallissa (Mintzberg 1979) johtamisen ohjaus organisaatiossa tapahtuu viiden mekanismin avulla, joita ovat keskinäinen sopeutuminen, suora ohjaus, työprosessien standardointi, työtuotosten standardointi ja työntekijöiden taitojen standardointi. Kuvattaessa organisaation rakennetta ja muotoutumista Mintzberg (1979, 18–34) ryhmittelee organisaatioon viisi perusosaa, joilla kaikilla on oma tehtävänsä organisaation toiminnan kannalta. Nämä viisi organisaation osaa ovat: 1) operatiivinen ydin (operating core), 2) strateginen huippu (strategic apex), 3) keskijohto (middle line), 4) teknostrukturi

(technostructure) ja 5) tukihenkilöstö (support staff). Organisaation operatiiviseen ytimeen kuuluvat ne henkilöt, joiden työ liittyy välittömästi tavaroiden tai palveluiden tuottamiseen. Strateginen huippu sisältää organisaation johdon, joka vastaa siitä, että organisaatio toimii tavoitteiden suuntaan tehokkaasti. Strateginen huippu on sidoksissa operatiiviseen ytimeen keskijohdon kautta. Teknostruktuuri on usein eriytetty organisaation välittömästä linjaorganisaatiosta. Siellä voidaan tehdä esimerkiksi suunnittelutyötä tai laadunvalvontaa. Organisaation tukihenkilöstö muodostuu niistä tekijöistä, jotka pyrkivät eri keinoin tukemaan organisaation toimintaa.

Kuvattu Mintzbergin malli saattaa vaikuttaa varsin rakenteelliselta ja hierarkkiselta. Lisäksi se näyttäisi parhaiten soveltuvan tuotannollisten työorganisaatioiden kuvaamiseen. Juuti (2001, 240) korostaa kuitenkin Mintzbergin roolia postmodernien organisaatioiden hahmottamisessa. Tällä Juuti viittaa siihen, että Mintzberg toi adhokratia-käsitteen esille organisaatiomalleissaan. Näen Juutin tavoin adhokratia-käsitteessä viitteitä postmodernista ajasta. Adhokratia viittaa organisaation toiminnan väliaikaisuuteen ja lyhytaikaisuuteen. Käsitteen mainitusta käsitteestä johdettua ad hoc -johtamista myöhemmin tässä tutkimuksessa.

Esittelen seuraavassa tarkemmin Mintzbergin (1979) mallin, jossa hän tyypittelee organisaatiot niiden tehtäväalueiden mukaan. Näitä ovat 1) yksinkertainen rakenne (Simple Structure), 2) konebyrokratia (Machine Bureaucracy), 3) ammattilaisbyrokratia (Professional Bureaucracy), 4) tuloksikkooorganisaatio (Divisionalized Form) ja 5) projektiorganisaatio (Adhocracy). (Mintzberg 1979, 14–15.) Ammattilaisbyrokratia liittyy organisaatioihin, joissa työskentelee korkeasti koulutautuneita asiantuntijoita, kuten sairaaloihin ja yliopistoihin (Mintzberg 2003, 222). Tarkastelen ammattilaisbyrokratian tarkemmin kuvatesani kouluorganisaatiota. Edellä kuvatut Mintzbergin organisaatiomallit heijastelivat vielä osittain rationaalista ja strukturoitua rakennetta ja työn johtamista.

Myöhemmin Mintzberg (2003) on hiukan muuttanut aikaisemmin esittelemiään organisaatiomalleja ja nimiä, jotka kuvaavat paremmin organisaatioita avoimimpina järjestelminä. Näissä myöhemmin esittelemissään malleissa Mintzberg (2003, 220–226) käyttää uusia organisaatiokäsitteitä, kuten yritteliäisyys (entrepreneurial), uudistuva eli innovoiva (innovative), aatteellinen eli missionäärinen (missionary) ja poliittinen (political).

Tulosjohtamisajattelu syntyi 1970-luvun lopulla osin tarpeesta ratkaista tavoitejohtamisen ongelmia. Se lähti tavoitejohtamisen tavoin liikkeelle strategisesta johtamisesta ja muodostui taloudellisia seikkoja painottavaksi johtamistavaksi. Tulosjohtaminen eteni tulossuunnitteluna vision, tahtotilan ja strategisen tulossuunnitelman kautta vuosisuunnitelmaksi, pienten askelten tulossuunnitelmaksi sekä sitä kautta päivittäisjohtamiseksi. (Santalainen ym. 1987, 38–98.) Tulosjohtaminen oli varsin rakenteellinen ja raskas ja se sisälsi muun muassa tulosseurannan ja -valvonnan. Julkisessa hallinnossa se omaksuttiin ensin valti-onhallinnossa, mutta sitä kokeiltiin myös kuntien hallinnossa.

Tulosjohtamisen kehitys (Juuti 2001, 259) näkyi myös kansainvälisesti. Varsin yleiseksi julkishallinnossa käytetyksi malliksi on tullut Kaplanin ja Nor-

tonin (1996) kehitelemä Balanced Scorecard -arviointijärjestelmä (BSC), joka ensisijaisesti oli suunniteltu liikeyritysten tehokkuuden arvioinnin suorittamiseen. BSC-järjestelmän tavoitteena oli alun perin poistaa rajoitukset, jotka liittyivät pelkkien taloudellisten mittareiden käyttöön. Taloudelliset mittarit raportoivat tuloksista viiveellä, joten talousnäkökulman ohella tarvittiin muita näkökulmia. Balanced Scorecard -mittaristolla organisaation toimintaa tarkkaillaan neljällä näkökulmalla: taloudellisella näkökulmalla, sisäisellä liiketoimintaprosessin näkökulmalla, oppimisen ja kasvun näkökulmalla sekä asiakasnäkökulmalla. Edellä olevat näkökulmat määrittävät organisaation vision ja strategian. (Kaplan & Norton 1996, 7–10.) Myöhemmin Kaplan ja Norton (2002, 1–30) väittävät, että BSC-mittariston käyttäminen yrityksissä on auttanut yrityksiä luomaan omien strategiavaatimusten mukaisen organisaation, jota he kutsuvat strategialähtöiseksi organisaatioksi.

Monet kunnat ovat ulottaneet BSC-strategiatyön koulun tasolle, jossa rehtorit ja opettajat ovat laatineet koulunsa osalta kriittiset menestystekijät, kriteerit, mittarit ja toteutuksen sekä vastuuhenkilöt. Sydänmaalakka (2001, 130–131) toteaa BSC:stä, että 1990-luvun loppupuolella siitä on tullut hyvin suosittu. Käytännön koulutyössä sen suosio on kuitenkin ollut kyseenalainen. Monet johtajat ja opettajat, jotka ovat joutuneet laatimaan yksityiskohtaisia tasapainotetun mittariston kysymyksiä, ovat tunteneet itsensä varsin turhautuneiksi.

Länsimaissa 1980-luvulla virinnyttä keskustelua laatujohtamisesta voidaan pitää tulosjohtamisen haastajana (Juuti 2001, 264). Laatujohtamisessa taloudellinen asema ei ollut yhtä keskeisellä sijalla kuin tulosjohtamisessa. Siinäkin tavoiteltiin tehokkuutta, mutta ihminen pyrittiin ottamaan paremmin huomioon. Myös Juuti (2006b, 22) tuo esille vastaavia huomioita todetessaan, että laatujohtamisen tavoite oli yhdistää samalla kertaa sekä tehokkuus että ihmiskeskeisyys. Laatuajattelun myötä organisaation toiminnassa inhimillisuus ja ihmisten ymmärtäminen tuli paremmin esille kuin tulosajattelussa. Hannukainen (1993, 18) kirjoittaa, että laatujohtaminen alkoi taylorismista, jossa tuotteen tarkistamista varten tarvittiin erillinen tarkistusyksikkö. Hannukaisen tekemä analyysi pitää paikkansa, mutta itse kytken laatuajattelun myös johtamisteorioiden muutokseen ja kehitykseen. Ihmiskeskeinen näkemys alkoi tulla paremmin esille johtamisessa. Hannukainen (1993, 18) jatkaa, että tätä tarkastustoimintaa voi pitää laadun ensimmäisenä kehitysvaiheena. Saman vahvistavat myös Rope ja Pöllänen (1994, 155–156). Myöhemmin laadun mittaamisessa alettiin puhua ensin TQC (Total Quality Control) ja sitten TQM (Total Quality Management) -termeistä (Rope & Pöllänen 1994, 157; Silén 1998, 16).

Strategia-käsitteen määrittäminen on haasteellinen tehtävä. Sitä alettiin käyttää 1950-luvulta lähtien yritysten liiketalouksien suunnittelussa. 1950-luvulla monet johtajat ja jotkut tiedemiehet asettivat koko strategia-käsitteen kyseenalaiseksi. (Ansoff & McDonnell 1990, 43.) Hamelin (2001, 9) mukaan vielä 1980-luvun puolivälissä liiketoiminnan strategia-ajattelua hallitsivat teollisuustalouden asiantuntijat. Nykyään käsitettä käytetään myös kouluorganisaatioissa ja niiden johtamisessa.

Strategia-käsite on usein liitetty organisaation päätöksentekoon tai käyttäytymiseen (Ansoff & McDonnell 1990, 43; Mintzberg 1994). Mintzberg esittelee strategian suunnittelujärjestelmänä, jolla suunnitellaan ja kontrolloidaan tulevaisuutta sekä suunnitellaan päätöksentekoa (Mintzberg 1994, 5–23). Toinen keskeinen tekijä Mintzbergille on strategia-käsitteen kytkeminen suunnitelmallisuuteen. Hän toteaa, että strategian tulee sisältää suunnitelma, malli, asema ja näkökulma. Strategia muodostuu suunnitteluprosessista, jolla tuetaan ja edistetään suunnittelijoiden tarkoituksia, joilla he tuottavat suunnitelmia. (Mintzberg 1994, 23–32.) Freedman ja Tregoe (2003, 17) kytkevät strategian organisaation toimintaan määrittämällä, että strategia on niiden valintojen muodostamaa kehystä, jotka määräävät organisaation toiminnan luonnetta. Yksinkertaisimmillaan Ansoff ja McDonnell (1990, 43) kiteyttävät strategia-käsitteen tietyksi päätöksentekosääntöjen yhdistelmäksi, jolla ohjataan organisaation käyttäytymistä.

Strategian käyttämisestä ja tyypittelystä on esitetty myös malleja. Kuuluisin lienee Mintzbergin ja Watsonin (1985, 257–269) esittämä luokittelu, jossa on kahdeksan vaihtoehtoista tyyppiä: 1) suunnittelustrategia (planned strategy), 2) yritteliäisyysstrategia (entrepreneurial strategy), 3) ideologiastrategia (ideological strategy), 4) sateenvarjostrategia (umbrella strategy), 5) prosessistrategia (process strategy), 6) yhteenkuulumaton strategia (unconnected strategy), 7) yhteisymmärrysstrategia (consensus strategy) ja 8) pakostrategia (imposed strategy).

Johtamisessa strategia-käsite on kokenut useita kehitysvaiheita. Käsitteinä on käytetty muun muassa strategista johtamista (Ansoff 1981), strategista ajattelua (Mintzberg 1991, 21–25; Näsi 1991, 26–29), strategista valmiutta ”strategic capability” tai ”strategic readiness” (Redding & Catalanello 1994) ja strategista oppimista (Alava 1999).

Strategisen suunnittelun aikakausi käynnistyi 1960- ja 1970-luvuilla. Käsitteen käyttämisessä on selvästi nähtävissä se, että se kehiteltiin liiketalouden johtamisen välineeksi. Tämä ilmenee myös seuraavasta määritteestä. Strateginen suunnittelu (Ansoff 1989, 10–11) vastaa kahteen tarpeeseen: yrityksen valmistautumiseen aikaisemmasta poikkeavaan tulevaisuuteen ja tämän valmistautumisen systemaattiseen kokonaissuunnitteluun. 1980-luvulta lähtien tutkimuskirjallisuudessa alettiin puhua strategisesta johtamisesta (Kyrö 1995, 198–199). Kamensky (2000, 30–35) esittelee strategisen johtamisen kehitysvaiheet Suomessa (taulukko 1) siten, että niistä muodostuu yhteenvedonomainen kokonaisuus.

TAULUKKO 1 Strategisen johtamisen kehitysvaiheet (Kamensky 2000, 30–35, taulukkoa muotoiltu)

Strategisen johtamisen kehitysvaiheet Suomessa	aikakausi
PTS (pitkätähdyksen suunnittelu)	1960- ja 1970-luku
Strateginen suunnittelu	1970- ja 1980-luku
Strateginen johtaminen	1980- ja 1990-luku
Strateginen ajattelu ja käyttäytyminen	1990- ja 2000-luku
Vuorovaikutusjohtaminen	2000-luku

Kamenskyn esittämä jaottelu myötäilee myös suomalaisissa kouluissa tapahtunutta johtamisen kehitystä pitkäkestoisten kehittämissuunnittelujen kautta strategiseen ajatteluun ja johtamiseen sekä uuden johtamistavan etsimiseen 2000-luvulla. Taulukossa esitetty malli kuvaa hyvin käsitystäni strategisen johtamisen kehitysvaiheista Suomessa.

Määrittäessään strategista johtamista Ansoff (1981, 153) erottelee kaksi käsitettä: poliittinen vaikutusvalta ja strateginen johtaminen. Se vaikutusvalta, jota erilaisilla intressiryhmillä on strategiseen käyttäytymiseen, nimitetään poliittiseksi vaikutusvallaksi. Organisaation onnistumisen ja sen hengissä pysymisen varmistamista Ansoff kutsuu strategiseksi johtamiseksi. Tällä jaottelulla strateginen johtaminen voisi kohdentua eri tavalla joko julkishallinnolliseen sektoriin tai liiketaloudelliseen toimialaan.

Ansoff (1981, 156–157) pitää voittoa tavoittelemattomissa organisaatioissa - myös kouluissa - strategista johtamista harvinaisena, koska se puuttuu näiden organisaatioiden kulttuurista ja koulutuksesta. Hän määrittää strategisen johtamisen tehtäväksi huolehtimisen organisaation käyttäytymisen rationaalisuudesta. Tämä kokonaistehtävä koostuu kolmesta osatehtävästä: legitimoiva johtaminen (laillistava, organisaation tarkoituksen ja menestyksen kriteerit), päätösten johtaminen (strategisten valintojen tekeminen) ja toiminnan johtaminen (organisaation toiminta valitun strategisen käyttäytymistavan mukaan). (Ansoff 1981, 158–171.)

Näsi (1991, 38–42) toteaa, että erityisesti 1980-luvulla strateginen suunnittelu alkoi korvaantua uudella termillä strateginen johtaminen, englanninkielisissä julkaisuissa ensin *strategic management* ja myöhemmin *strategic leadership*. Näin Näsin näkemys on samansuuntainen kuin Kamenskyn (2000, 30–35) näkemys. Näsi ja Aunola (2004, 16) antavat myös yksityiskohtaisen määritelmän strategiselle johtamiselle. He toteavat, että se tarkoittaa organisaatiossa tapahtuvaa prosessia, jossa suunnittelun, organisoinnin, viestinnän, motivoinnin ja valvonnan kautta käsitellään strategiaa. Siten he kytkevät sen prosessinomaiseksi työksi, jossa suunnitellaan organisaation tulevaisuuden ratkaisuja.

Myös Ansoff ja McDonnell (1990, 12–13) tarkastelevat strategisen johtamisen muutosta ajallisesti. He esittävät, että johtamisjärjestelmä olisi ajallisesti muodostunut valvontaan perustuvasta johtamisesta, muutosta ekstrapoloivasta johtamisesta, ennakoivasta johtamisesta ja joustavaan sopeutumiseen perustuvasta johtamisesta. Heidän esittämänsä malli tukee omaa käsitystäni. Kytken lisäksi heidän mallissaan olevan tuntemattoman epäjatkuvuuden postmodernin ajan tunnuspiirteisiin. Havainnollistan kuviossa 5 Ansoffin ja McDonnellin (1990, 13) esittämän johtamisjärjestelmän kehittymisen, joka erittelee tulevaisuuden ajan dimensiolla neljään käsitteeseen: tunnettuun (1900), ekstrapoloitavissa olevaan (1930–1950), tunnettuun epäjatkuvuuteen (1950–1970) ja tuntemattomaan epäjatkuvuuteen (1990).

Kuviosta 5 (ks. sivu 54) käy ilmi, että 1990-luvun muutosmahdollisuus ja tulevaisuuden arvaamattomuus ajoittuvat tuntemattomaan epäjatkuvuuteen. Ansoffin ja McDonnellin mukaan 1990-luvulla johtaminen vaatii joustavaa sopeutumista. Yhteiskunnan toiminta on osittain ennustettavissa heikoista signaa-

leista ja siten se on arvaamattoman yllätyksellinen. Johtajuuden on oltava uudistuvaa ja luovaa.

Muutos- mahdollisuus	1900	1930	1950	1970	1990
Tulevaisuuden arvaamattomuus	← Tunnettu → ← Extrapoloitavissa → ← Tunnettu → ← Tuntematon → epäjatkuvuus epäjatkuvuus epäjatkuvuus				
Toistuva	Valvontaan perustuva johtaminen				
Ennustettavissa oleva	Johtaminen muutoksia extrapoloimalla				
Ennustettavat uhat ja mahdollisuudet	Ennakoiva johtaminen				
Osittain ennustettavat heikot signaalit Arvaamattomat yllätykset	Joustavan sopeutumisen johtaminen				
Turbulenssitaso	1 Vakaa	2 Reagoiva	3 Ennakoiva	4 Uudistuva	5 Luova

KUVIO 5 Johtamisjärjestelmän kehittyminen (Ansoff & McDonnell 1990, 12-13)

Myös Freedman ja Tregoe (2003, 212) tuovat esille yhteiskunnan tulevaisuuden epäjatkuvuuden ja ennustamisen vaikeuden. Muutoksesta huolimatta he uskovat, että on tärkeää luoda terve ja selkeä visio sekä toteuttaa se vahvan ja joustavan strategisen prosessin kautta.

Ansoff ja McDonnell (1990, 253-254) esittävät strategisen käyttäytymisen neljä kehityskautta: reaktiivinen sopeutuminen 1900-1960, strateginen suunnittelu 1960-luvulla, strateginen muutoksen johtaminen (strategic posture planning) 1970-luvulla ja reaaliaikainen johtaminen (real-time issue management) 1980-luvulta alkaen. Strategista suunnittelua (Kirveskari 2003, 70) ei sisällytetä varsinaisesti strategiseen johtamiseen, sillä strateginen suunnittelu jää enemmän laskukaavojen toteutukseen ja laskukaavojen taustalla olevien kysymysten laatimiseen. Myös Ansoff (1989) haluaa erottaa strategisen suunnittelun ja johtamisen. Hänen mielestään strategisesta suunnittelusta ja strategisesta johtamisesta löytyy seuraavia eroja:

1. Strategisen suunnittelun painopiste kohdistuu strategiseen päätöksentekoon, kun taas strateginen johtaminen keskittyy strategisiin tuloksiin.



2. Strateginen suunnittelu on analyttinen prosessi, kun taas strateginen johtaminen on organisatorinen toimintaprosessi.
3. Strateginen suunnittelu keskittyy liiketoimintaan, talouteen ja tekniikkaan. Strateginen johtaminen laajentaa tämän psykologisiin, sosiologisiin ja toimintapoliittisiin näkökulmiin.
4. Strateginen johtaminen muodostuu a) strategioiden luomisesta, b) yrityksen kykyjen muokkaamisesta ja c) strategioiden ja kykyjen mukaisen toiminnan toteuttamisesta. (Ansoff 1989, 293–294.)

Strategia-käsite on moninainen. Sen käyttäminen ja määrittäminen ilmentää yhteiskunnassa vallalla olevia käsityksiä. Monimuotoisuuden vuoksi sen käyttäminen koulun toiminnassa ja koulun johtamisessa voi saada erilaisia mahdollisuuksia. Se voi olla pienen yksittäisen tehtävän suorittaminen tai se voi liittyä laajaan koulun kehittämishankkeeseen. Omakohtaisesti kokeilin kouluni kehittämisessä strategisten mallien rakentamista koulun kehittämishankkeissa (ks. kuvio 1, case 1 ja case 2, sivu 18).

Strateginen johtaminen on suunnitelmallista johtamistoimintaa, joka ajallisesti tapahtuu pitkän ajan kuluessa. Yhtymäkohtia löytyy sekä johtamistyöhön (management) että johtajuuteen (leadership). Suunnitelmallisuutena strateginen johtaminen edellyttää moninaisia kirjallisia dokumentteja, ja tulevaisuuden suunnitelmien kautta se kiinnittyy myös johtajuuteen. Managerialisesti toteutettuna se on vanhahtava ja modernin rationaaliteetin jäännös. Uudenlaisena näkemyksenä, strategisen ajattelun ja strategisen valmiuden edistäjänä se on edelleen toteuttamiskelpoinen työväline koulun johtamisessa.

Myös monien arvostettujen tutkijoiden käsitykset strategisesta johtamisesta saattavat hämmäntää. Karlöf (2004) kertoo Gary Hamelin sanoneen, että meillä ”strategia-alalla” toimivilla tutkijoilla on likainen pieni salaisuus: strategiateoriaa ei ole nimittäin ollenkaan. Saman hämmennyksen voi kokea Henry Mintzbergin vertauksesta. Hän vertaa strategiateorian etsintää kolmeen sokeaan mieheen, joiden tehtävänä on kuvailla norsua. He tekevät parhaansa sen ruumiinosan perusteella, johon sattuvat tarttumaan – jalan, korvan, kärsän tai hännän. Tällä vertauksella halutaan tuoda esille se, että strategian tutkijat yrittävät kuvailla menestystä esimerkiksi yrityskulttuurin, prosessiajattelun tai kokemuskäyrän pohjalta. Näillä tavoilla voidaan kuitenkin selittää menestystä vain osittain. (Karlöf 2004, 23.)

### 3.6 Yhteis- ja muutosjohtaminen

Organisaatioissa toimivien johtajien toiminta muuttui voimakkaasti 1990-luvulle tultaessa ja tämän aikakauden johtamiselle esitettiin monia vaihtoehtoisia käsitteitä. Kamensky (2000, 31–32) puhuu vuorovaikutusjohtamisesta, tosin hän näkee sen alkavan vasta varsinaisesti 2000-luvulla. Juuti (2006b, 20–21) puolestaan esittää nimitystä osallistuva johtamistapa, jolla annetaan ihmisille

mahdollisuus ”alhaalta ylöspäin” tapahtuvaan päätöksentekoon osallistumiseen. Theirin (1994, 19) käyttämä käsite yhteisjohtaminen, on lähellä Juutin esittämää osallistuvaa johtamistapaa. Niin Juutin, Kamenskyn kuin Theirinkin esittämien nimitysten yhteisenä tekijänä on organisaatiossa toimivien henkilöiden yhteinen osallistuminen päätöksentekoon. Osallistuvan johtamistavan, vuorovaikutusjohtamisen ja yhteisjohtamisen ohella useiden tutkimusten teoreettisissa näkökulmissa esiintyi lisäksi käsite muutosjohtaminen (transformational leadership) (esim. Bass & Avolio 1994; Nissinen 1997). Nissinen (1997; 2006) käyttää transformation-käsitteestä käännoystä syväjohtaminen.

Olen nimennyt 1990-luvulta alkavan teoriakatsauksen yhteis- ja muutosjohtamiseksi. Se kuvaa monella tavalla 1990-luvulta alkanutta johtamista, johon liittyy sekä yhteisöllistä päätöksentekoa että organisaatioiden muutoksen johtamista. Koska tämä luku on laajahko, olen jakanut sen alalukuihin, joissa käsitelen yhteisjohtamista, muutosjohtamista sekä asioiden ja ihmisten johtamisen jaottelua.

### 3.6.1 Yhteisjohtaminen

1990-luvulla organisaatiot tulivat entistä avoimemmiksi ja johtaminen oli sosiaalista toimintaa, jossa tavoitteena oli, että jokainen työntekijä tuntee organisaatiolle asetetut tavoitteet, visiot ja filosofian (Their 1994, 20). Strateginen johtaminen, erityisesti strateginen ajattelu oli myös johtamistyön työkaluna. Esimerkiksi Redding ja Catalanello (1994) esittelevät strateginen valmius -käsitteen juurruttamista henkilökunnan työskentelyprosesseihin. Käsitteellä tarkoitetaan työntekijän taitoa ja tahtoa ajatella ja toimia yhteisesti luodun vision suuntaan.

Käyttöön otettiin käsite organisaation kehittäminen (organization development = OD) (Honkanen 1989, 3; Rissanen, Sääski & Vornanen 1996, 56–57). OD-tutkimus alkoi 1960-luvulla, ja se oli 1990-luvulla hyvin yleistä (Bolman & Deal 1997, 140). Sarala (1988, 117–118) toteaa, että OD-kehittämismalli on saanut alkuvaihteensa ihmissuhdekoulukunnalta. Kasvio (1990, 57) puolestaan näkee, että organisatorisen tutkimuksen ryhmätyömenetelmillä on ollut vaikutusta OD-menetelmien syntymiseen. Toinen tähän aikakauteen liittyvä organisaatiokäsite on oppiva organisaatio, jonka yhtenä kehittäjänä pidetään Peter Sengeä (1993). Suomessa ensimmäisen kerran termi ”oppiva organisaatio” esiintyi vuonna 1986 (Nikkilä 1986, 21–25).

Koska olen luvussa 2.5 tarkastellut erikseen modernin ja postmodernin yhteiskunta-ajattelun vaikutuksia organisaation luonteeseen ja kouluorganisaatioon, käsitelen tässä luvussa vain muutamia perusajatuksia kertauksena postmodernista ajattelusta. 1990-luvulla organisaatioita voitiin verrata eläviin organismeihin – ne olivat jatkuvasti muutostiloissa ja jatkuvien muutosten edessä. Uutta aikaa on kutsuttu postmoderniksi ajaksi, jolla on ominaista suunnaton muutos ja käymistila (Gergen 1991, esipuhe). Juuti (2001, 166) väittää, että Cleggiä pidetään ensimmäisenä tutkijana, joka otti käyttöön postmodernin organisaatiokäsitykseen. Clegg (1990, 17) itse tuo kuitenkin esille, että Heydebrand olisi käyttänyt jo vuonna 1989 käsitettä postmoderni organisaatio, ”postmodern organization”.

Perinteisessä organisaation kehittämistoiminnassa on tarkasteltu lähinnä organisaation rakennetta, tehtäviä, työjärjestelyitä ja ihmissuhteita. Kuviteltiin, että organisaatioteoriat kuvailevat organisaatioiden toimintaa objektiivisesti. 1990-luvulla tätä naiivin reaalista näkökulmaa alettiin kyseenalaistaa. Alettiin tutkia myös organisaation identiteettiä (Gioia 1998, 25–30). Organisaatioiden toiminnasta kertovat tekstit nähtiin tarinoina, joita niitä tutkivat henkilöt tuottivat. Postmodernissa ajattelussa tutkijat käsittelevät tarinoiden luonnetta. Kieli, puhe ja organisaatiossa koetut tunteet tulivat tarkastelun kohteeksi (Marshak 1998, 15–17). Oltiin epäluuloisia kaikelle ennakoimiselle, valvonnalle ja varmuudelle (Juuti 2001, 135) sekä projekteille (Montouri & Purser 1996, 181). Postmodernin (Vilko 2005, 27) ajattelun ydinteeseihin kuuluu se näkemys, että kaiken tiedon ja ajattelun – niin filosofisen, tieteellisen kuin arki ajattelunkin – tulee olla vapaata kiinteistä ja muuttumattomista ennako-oletuksista yllä esitetyssä mielessä. Postmodernismi edustaa näkökulmaa, jonka mukaan ei ole olemassa yhtä totuutta, vaan on olemassa erilaisia ryhmittymiä ja yhteyksiä, joilla on omat todellisuuskäsityksensä. Postmoderni ajattelu vaikutti johtamiseen. Yhdeksi tärkeimmäksi tutkimuskohteeksi tuli muutoksen johtaminen.

### 3.6.2 Muutosjohtaminen

Muutoksen kokeminen on yksilöllistä. Muutos tarkoittaa eri henkilöille saman organisaation sisällä erilaisia asioita (Juuti, Rannikko & Saarikoski 2004, 9). Muutos koetaan usein poikkeustilana, kriisinä tai äkillisenä kaaosmaisena tapahtumana, jolla muutetaan tai kehitetään organisaatiota (Their 1994, 150–151; Viitala 2002, 88.) Nyky-yhteiskunnassa muutos on pysyvä tila. Sen vuoksi ihmisiä on valmennettava ja koulutettava muutoksen kohtaamiseen. Viitala (2002, 88) toteaaakin, että monissa yrityksissä on alettu muokkaamaan asenteita, että muutos hyväksyttävään osaksi työtä. Organisaation transformaatioksi kutsuttiin useita kehittämismenetelmiä, jotka syntyivät organisaation kehittämisen törmätyksessä kulttuuritutkimukseen. Transformaatio miellettiin muodon muutokseksi. (Juuti 2001, 357.) Myös Nurmi (1992, 186) käsitteellistää transformaation organisaatioiden olomuodon muuttumiseksi ja muuttamiseksi toiseen olomuotoon.

Organisaation muutos sai eriasteisia muutostasoja. Argyris ja Schön (1996, 20–21) ja Argyris (1999, 67–69) käyttävät organisaation muutosasteesta nimityksiä ensimmäisen asteen (single-loop) tai toisen asteen (double-loop) muutos. Single-loop -oppiminen tarkoittaa yksisilmukkaista oppimista, joka tapahtuu muutosta vallitsevien tietorakenteiden puitteissa ja double-loop -oppiminen on vallitsevien tietorakenteiden muuttamista.

Muutos vaatii aina ihmistä. Kotter toteaa, että muutoshankkeen onnistuminen edellyttää 70–90-prosenttisesti ihmisten johtamista ja 10–30-prosenttisesti asioiden johtamista. Kotter kuitenkin muistuttaa, että asioiden johtaminen on myös tärkeää muutoksen johtamisessa, jotta muutosprosessi ei riistäydy hallinnasta. (Kotter 1996, 25–30.)

Myös Goleman (2006, 222–231) korostaa ihmisten johtajuutta muutosprosessin innostamisessa. Hän väittää, että tehokas muutosjohtaja on enemmän kuin hallintomies. Hän tempaa ihmiset mukaansa oman intonsa voimalla. Väit-

teensä tueksi Goleman kertoo tutkimuksesta, jossa johtajia seurattiin vuoden ajan heidän johtaessaan yksikköään sekasorron aikana. Jotkut johtajat saavuttivat vain 17 prosenttia heille asetetuista tavoitteista, kun taas toiset ylsivät 84 prosenttiin. Parhaiten menestyivät ne, jotka osasivat käyttää innostavaa muutosjohtajuutta. Sen sijaan perinteiset johtamiskeinot tuntuivat työntekijöistä määräilyiltä ja työnteon rajoittamisilta.

Nissinen (1997, 19) arvioi, että perinteisen johtamisen (transactional) ja muutosjohtamisen (transformational) jako on luonut perusasetelman useille tutkimuksille viime aikoina. Mainitut kaksi käsitettä ovat olleet kyllä tärkeitä, mutta luultavampaa on, että ne eivät ole kuitenkaan luoneet perusasetelmaa tutkimuksille. Kets de Vries (2001, 251-277) tarkastelee mainittujen käsitteiden yhteyttä management-johtamiseen ja leadership-johtajuuteen, johon hän yhdistää karismaattisuuden. Leithwood (1994, 515) esittää toisenlaisen näkemyksen. Hän kirjoittaa, että itse asiassa transformational-johtaminen näyttää aika manageriaaliselta. Transformationaalisen johtamisen myötä karismaattinen johtajuus on noussut uudestaan esille, koska molemmissa johtajuustavoissa on voimakkaasti käyttäytymisen orientaatio mukana (Conger & Kanungo 1998, 12-13). Myös Nissinen (1997, 35) ja Juuti (1995b, 65) pitävät muutoksen johtamista ja karismaattista johtamista ominaisuuksiltaan lähellä toisiaan olevina. Nissisen ja Juutin toteamus voi pitää paikkaansa, mutta todennäköisempää on, että karismaattisuus-käsite yhdistyy paremminkin johtamisen piirrelähestymisteorioihin kuin muutosjohtamiseen.

Bass ja Avolio (1994) pitävät Burnsiä (1978) transformationaalisen johtamisen perustajana. Transformationaalinen johtaminen rakentuu vaikutuksen idealisointiin, inspiroivaan tapaan motivoida, älylliseen stimulointiin ja ihmisen yksilölliseen kohtaamiseen (Bass & Avolio 1994, 2-4; 1997, 39-41; Nissinen 2006, 32-33). Myös Juuti (2001) kirjoittaa näiden kahden käsitteen, transaktion ja transformaation, erottelevasta vaikutuksesta. Juuti (2001, 359) kytkee transaktion kuitenkin modernin ajan siirtymäjohtajuuteen ja transformaation postmodernin ajan muutoksen.

Theirille muutos tarkoittaa modernin ajan rationaaliteetin mukaista rakennetta. Hän kuvaa muutoksen johtamismallin, jossa muutoksen signaaleja on viidellä tasolla: ympäristö ja markkinat, tuotteet ja tuotanto, ihminen työssä, organisaatio ja johtamisjärjestelmä sekä johtaminen (Their 1994, 25-36). Sama modernin ajan rakenteellinen näkemys on myös usealla muulla tutkijalla, jotka esittelevät muutosmallejaan. Tällaisia ovat muun muassa Duken (2004, 23-30) mukaan Rogersin (1995) ja Kanterin (1988) mallit, jotka molemmat pohjautuivat innovaatioiden kehittämisiin sekä Havelockin (1973), Randin (1978), Dwyerin ym. (1991) ja Kotterin (1996) kahdeksan portaan prosessimalli.

### 3.6.3 Johtamisen kentän jaottelu asioiden ja ihmisten johtamiseksi

Tutkin peruskoulun johtamista ja rehtorin tehtäviä, jonka vuoksi johtamisen kentän - ihmisten ja asioiden johtamisen - selvittäminen ja määrittäminen on erityisen relevanttia tutkimukseni kannalta. Käsittelin aikaisemmin jo johtami-

sen käsitteen määrittelyä, mutta pidän tärkeänä tutkimukseni kannalta tutustua vielä yksityiskohtaisesti sekä asioiden että ihmisten johtamisen jaotteluun.

Useimmat johtamisen teoreetikot uskovat, että asioiden (management) ja ihmisten (leadership) johtamisen välillä on eroja. Koska molempia käsitteitä käytetään usein mitenkään niitä toisistaan erottelematta, käsitteiden välisistä eroista tulee epäselviä. Kotter (1990, 103–111; 2001, 85–96) ja Zaleznik (2004, 74–81) käsittelevät perusteellisesti mainittujen käsitteiden eroja artikkeleissaan. Eri-tyisesti ihmisten johtamisen -käsitteen (leadership) määrittäminen on koettu ongelmalliseksi. Yukl (1989, 2–4) toteaa sattuvasti, että johtajuus (leadership) on vaikea määrittää. Siitä on melkein yhtä monta määritelmää kun on määrittäjääkin (Bass 1990, 11). Käsitteiden epäselvyydestä kertonee sekin, että Kouzes ja Posner (2002, 20–21) sekä Bennis ja Nanus (1986, 149–150) varoittavat aiheellisesti, että ihmisten johtajuutta on usein ymmärretty väärin, kytkemällä se vain organisaation ylemmätason johtamiseen. Se kuuluu heidän mielestään organisaatiossa kaikille tasoille. Eri-tyisesti nykyaikaisesti johdetussa asiantuntijaorganisaatiossa johtaminen jakautuu monelle tasolle.

Kotterman (2006, 13) on selvittänyt tutkimuksessaan ihmisten johtamisen (leadership) ja asioiden johtamisen (management) eroja ja samanlaisuuksia. Hän perustelee tutkimuksensa aihetta siten, että asioiden ja ihmisten johtamiskäsitteiden määrittely on tarpeellinen siksi, että voidaan mitata, testata, arvioida ja sen perusteella palkata tai tukea johtajia. Oma mielenkiintoni perustuu siihen, että haluan tutkimukseni empiirisen tiedon luokittelua varten selvittää ihmisten ja asioiden johtamisen teoriataustaa.

Johtamisen kentän kahtiajaolla ihmisten ja asioiden johtamiseen näyttää olevan pitkä historiallinen tausta. Yukl (1989, 2–4) kirjoittaa, että ihmisten johtaminen (leadership) on suhteellisen tuore käsite englanninkielessä verrattuna ihmisten johtaja (leader) käsitteeseen, jonka taustat ulottuvat 1300-luvulle. Yuklin mukaan ihmisten johtamisen (leadership) käsite on ollut olemassa kuitenkin noin kaksi sataa vuotta. Bass (1990, 3) pitää johtajuutta (leadership) huomattavasti vanhempana käsitteenä, jopa yhtenä maailman vanhimpana ajattelun aiheena, joka on ohjannut ihmisiä tuhansia vuosia. Bassinkin ajatus tuntuu uskottavalta, koska ihmisten johtamista on tarvittu jo paljon ennen nykyaikaisen yhteiskuntarakenteen muodostumista. Kotterman (2006, 13) toteaa, että asioiden johtaminen (management) on varsin uusi ilmiö, joka on tullut organisaatioiden monimuotoisuuden vuoksi tarpeelliseksi viime vuosikymmenten aikana. Myös Juuti (1995b, 7–8) ajoittaa managerismin toisen maailmansodan jälkeiseksi valtavirraksi. Lönnqvist (2000, 161) ja Juuti (1995b, 7–8) huomauttavat osuvasti, että 1990-luvun aikana ihmisten johtamiseen liittyvät näkökulmat ovat alkaneet korostua. Tämä heijastui myös koulun johtajan tehtäviin.

Mintzberg (2004, 22) esittää mielipiteenään, että nykyään korostetaan jo liikaa ihmisten johtamista (leadership). Samanlainen huoli oli myös Gronnilla (2003, 269), joka kirjoittaa, että 1980-luvun puolivälistä lähtien kommentoijat alkoivat ylistää johtajuutta ja vähätellä johtamistyötä. Mintzbergin mielipiteen voin ymmärtää, koska hänen aikaisempien tutkimustensa perusteella olen saanut vaikutelman, että hän korostaa edelleen management-johtamista. Gronnin

tutkimuksia en tunne riittävästi pystyäkseni erittelemään hänen aikaisempia käsityksiään.

Tutkijoiden aktiivinen keskustelu suhteessa ihmisten johtamisen (leadership) ja asioiden johtamisen (management) välillä käynnistyi 1970-luvulla. Yhtenä aktivoijana voi pitää Harvardin yliopiston professoria, psykoanalyytikko Abraham Zaleznikiä, joka julkaisi vuonna 1977 artikkelin: "Managers and Leaders: Are They Different?" Vaikka ennen Zaleznikin julkaisemaa artikkelia olikin johtamistyylien ja tilannejohtamistutkimusten yhteydessä tullut esille ihmiskeskeinen ja tehtäväkeskeinen johtaminen, käynnisti Zaleznikin (1977) kirjoitus keskustelun juuri asioiden johtajan (manager) ja ihmisten johtajan (leader) sekä asioiden (management) ja ihmisten johtamisen (leadership) käsitteiden määrittämiseen. Keskustelua Zaleznikin artikkelin pohjalta on käyty viime vuosiin saakka. On ollut mielenkiintoista seurata keskustelun luonnetta muun muassa Zaleznikin (1977; 1978; 1986; 1992; 2004) ja Kotterin (1990, 2001) julkaistujen *What Leaders Really do* -artikkelien perusteella. Artikkelien julkaiseminen ja niistä käyty keskustelu on innostanut myös muita tutkijoita käsittelemään ja määrittelemään ihmisten ja asioiden johtamista (ks. esim. Bennis 1989; 1997; Northouse 2001; Kouzes & Posner 2002; Duke 2004; Kotterman 2006).

Zaleznikin (1977, 67) julkaisema näkökulma poikkesi muista siinä, että Zaleznik tarkasteli ihmisten ja asioiden johtamista johtajan persoonallisuuden näkökulmasta. Zaleznikin (1977, 67) korosti, että ihmisten (leader) ja asioiden (manager) johtajat ovat pohjimmiltaan erityyppisiä henkilöitä. Hän lisäksi pohdi, voiko yksi henkilö olla sekä ihmisten (leader) että asioiden (manager) johtaja. Hän ei suoraan väitä, että ihmisten ja asioiden johtaja ei voi olla sama henkilö. Kuitenkin hänen kirjoittamaansa tekstiä voi tulkita siten, että hän pitää epätohdennäköisenä, että sama henkilö voisi olla sekä ihmisten että asioiden johtaja. Artikkelissaan Zaleznik (1977, 67-69) huomauttaa, että ihmisten johtajat ja asioiden johtajat ovat monella tapaa erilaisia ihmisiä. He eroavat motivaation, henkilöhistorian, ajattelun ja toiminnan kautta sekä heillä on erilainen asenne tavoitteistaan, urastaan ja suhtautumisestaan toisiin ihmisiin. Zaleznikin vertailu keskittyi siten monilta osin johtajien persoonallisuuksien vertailuun eikä johtajien tehtävien tarkasteluun. Vuotta myöhemmin Zaleznik (1978, 2) kuitenkin toteaa, että molempia johtajia tarvitaan isossa organisaatiossa, asioiden johtajia pitämässä asiat tasaisesti etenemässä ja ihmisten johtajia huolehtimassa pitkän ajan suunnasta ja voimasta. Zaleznikin esittämät käsitykset poikkeavat omista käsityksistäni. Erityisesti kouluorganisaatiossa yksi henkilö - rehtori - hoitaa sekä asioiden että ihmisten johtamista.

Asioiden (management) johtaminen yhdistetään usein rationaaliin tehtäviin ja rutiineihin, suunnitteluun ja organisaation vakauteen ja järjestykseen. Bennisille ja Nanukselle (1986, 22) asioiden johtaminen (management) on hallintaa, joka tarkoittaa aikaansaamista, suorittamista, vastuussa olemista ja velvollisuuksien hoitamista. Kotterin määrittäminen myötäilee Bennisin ja Nanuksen määrittäystä. Kotter (1990, 104; 1996, 25-27) toteaa asioiden johtamisen koostuvan suunnittelusta, budjetoinnista, organisoinnista, henkilöstöhankinnasta, valvonnasta ja ongelmratkaisusta. Kotterin esittämä luokittelu tukee ajatteluaani hen-

kilöstöhankintaa lukuun ottamatta. Sijoitan sen enemmän ihmisten johtamisen alueeseen. Zaleznik (1977, 68) tuo esille myös asioiden johtajan tehtävänä tavoitteiden, resurssien, organisaation rakenteen ja ihmisten organisoinnin sekä ongelmanratkaisun. Mintzberg (1990, 163) huomauttaa, että klassinen toteamus on, että asioiden johtaja (manager) organisoii, koordinoi, suunnittelee ja kontrolloi, mutta tosiasiat osoittavat kuitenkin jotain muuta.

Leadership yhdistetään aina ihmisten johtamiseen. Yukl (1989, 2-5) mainitsee, että ihmisten johtaminen (leadership) edellyttää aina "seuraajia" ja "alaisia". Jos verrataan keskenään käsitteitä management ja leadership huomataan, että leadership-johtaminen edellyttää ihmisten johtamista, mutta manager-johtajalla ei välttämättä ole yhtään alaista. Myös monet muut tutkijat (Bass 1990, 3-4; Gordon & Yukl 2004, 361) yhdistävät ihmisten johtamisen seuraajiin. Myös Sergiovanni (1994, 198-199) korostaa ihmisten vuorovaikutusta lainatessaan San Diegon yliopiston professorin Josef Rostin määritelmää. Myöhemmin Sergiovanni (2006) vertailee johtajan ja seuraajien suhdetta. Hän käyttää jakoa hierarkkinen ja moraalinen auktoriteetti. Uudessa moraalisiin perustuvassa mallissa johtaminen perustuu sekä johtajan että seuraajien yhteisille ideoille, arvoille ja sitoutumiselle. Tällöin perinteinen jako seuraaja - johtaja saa uuden näkökulman. Johtaja voi olla seuraaja ja seuraaja johtaja. Hän kutsuu tätä johtajan ja seuraajan välistä interaktiota käsitteellä "followership". (Sergiovanni 2006, 170-171.)

Usein ihmisten johtaminen (leadership) yhdistetään pitkän ajan suunnitteluun, vision määrittämiseen ja innovatiiviseen käytökseen. Ihmisten johtaminen (Kotter 1996, 25-30; 2001, 85) koostuu prosesseista, joilla organisaatiot alun perin perustetaan tai joilla niitä muutetaan olosuhteita vastaaviksi. Ihmisten johtajuudessa määritellään, miltä tulevaisuus tulisi näyttää, koordinoidaan ihmiset tuon vision taakse ja kannustetaan ja motivoidaan heitä tekemään visiosta totta vastustuksesta huolimatta. Duke (2004, 185) toteaa, että yleisesti ihmisten johtaminen -käsitteeseen (leadership) on sisällytetty karismaattisuus, palvelevuus, jaettuus, symbolisuus, transaktionaalisuus ja transformationaalisuus. Kotter (1990, 103; 2001, 85) torjuu karismaattisuuden toteamalla, että sillä ei ole mitään tekemistä ihmisten johtamisen kanssa.

Ihmisten ja asioiden johtamisen erottelua on tehty usein suhtautumisessa organisaation pysyvyyteen tai muutokseen. Zaleznik (2004, 74) olettaa ihmisten (leaders) johtajien sietävän kaaosta ja rakenteiden puuttumista, kun puolestaan asioiden (managers) johtajille on tärkeää asioiden tasapaino ja kontrolloitavuus. Kotter (2001, 85) toteaa, että asioiden johtajat (managers) tuovat pysyvyyttä ja ihmisten johtajat (leaders) painetta muutokseen ja organisaatio tarvitsee niitä molempia. Myös muiden tutkijoiden määrittämisessä näkyy erottelu organisaation muutoksen ja pysyvyyden dikotomian kautta (Sergiovanni 1989, 223-224; 1994, 198-199; Bennis 1989, 45; 1997, 63).

Vaikka Zaleznik (1977) aloittikin asioiden (managers) ja ihmisten (leaders) johtajuuden määrittelyn johtajan persoonallisuuden avulla jakaen johtajat niiden perusteella monien ominaisuuksien osalta erilaisiksi, on hän myöhemmissä julkaistuissa artikkeleissaan (1992, 127; 2004, 74) selvästi myöntänyt, että organisaatio tarvitsee sekä asioiden (managers) että ihmisten (leaders) johtajia. Hän

vielä täsmentää, että tarvitsemme ihmisiä, jotka voivat olla molempia. Bennis ja Nanus (1986, 22) erittelevät lyhyesti eron ihmisten ja asioiden johtamisen välillä. Asioiden johtaminen on asioiden tekemistä oikein ja ihmisten johtaminen on oikeiden asioiden tekemistä. Määritelmä kuvaa ytimekkäästi ihmisten ja asioiden johtamisen keskeisimmän eron.

Bennis (1989 ja 1997) on vertaillut dikotomian avulla käsitteitä manager ja leader sekä antaa niistä seuraavat määritelmät, jossa yhdistyy useimpien edellä mainittujen tutkijoiden käsitykset (ks. kuvio 6).

Manager-johtaja	Leader-johtaja
hallinnoi kopio ylläpitää uskoo kontrolliin lyhyen ajan ratkaisuja kysyy kuinka ja milloin katse on alhaalla hyväksyy nykytilan perinteinen hyvä sotilas tekee asiat oikein	innovoi alkuperäinen kehittää innoittaa luottamusta pitkän ajan näkymiä kysyy mitä ja miksi katse on horisontissa haastaa nykytilan oma persoonallisuus tekee oikeita asioita

KUVIO 6 Manager- ja leader-johtajien eroista (Bennis 1989, 45 ja 1997, 63)

Vaikka johtamisen kenttä on teoreettisesti jaettu asioiden johtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership), on jako kovin keinotekoinen, sillä näitä kahta elementtiä ei voi erottaa toisistaan. Lönnqvist (2000, 161) vahvistaa toteamukseni, että johtamiskeskusteluissa asioiden ja ihmisten johtaminen on asetettu vastakkain, mutta kumpikaan ei ole toisiaan pois sulkevia, vaan kysymys on paremminkin painotuseroista. Saman toteavat vielä myös Northouse ja Duke. Vaikka ihmisten (Northouse 2001, 8) johtaminen (leadership) ja asioiden johtaminen (management) eroavat toisistaan, ne muistuttavat monella tapaa myös toisiaan. Hän ottaa esimerkiksi vaikutuksen sekä työskentelyn ihmisten kanssa, joita molemmat sisältävät. Lisäksi molempien, ollakseen tehokkaita johtamisia, on vietävä päätökset loppuun. Duke (2004, 183) huomauttaa, että usein käsitteitä ihmisten johtaja (leader) ja ihmisten johtaminen (leadership) käytetään synonyymisesti. Hänen mielestään ihmisten johtaja -käsite (leader) viittaa yksilön asemaan, joka on annettu, pidetty tai otettu, kun puolestaan ihmisten johtajuus (leadership) on toisaalta ominaisuus ja tietoisuus.

Duke (2004, 185) mainitsee, että Coleman (2000) on identifioinut kansainvälisten tutkimusten perusteella kuusi leadership-muotoa: pakottava (coercive), autoritääriinen (authoritative), yhdistävä (affiliative), demokraattinen (democratic), tahdittava (pacesetting) ja valmentava (coaching). Vaikka kyseiset käsitteet on identifioitu leadership-johtajuuskäsitteinä, voi niistä osan liittää myös management-johtamiseen. Tämä vahvistaa edelleen mainittujen johtajuuksien samankaltaisuuksia.



Tutkijat ovat käsitelleet ihmisten ja asioiden johtamista myös koulukontekstissa. Sergiovanni (1989, 223–224; 1997; 232) tuo esille, että koulussa tarvitaan sekä asioiden johtajaa (manager) että ihmisten johtajaa (leader). Sergiovanni ei kuitenkaan tarkoittane sitä, että asioiden ja ihmisten johtaja olisi kaksi eri henkilöä. Hän tarkoittanee sitä, että johtajan on kyettävä hoitamaan molempia alueita. Koulussa ihmisten johtamiseen kohdistuu usein toisenlaisia odotuksia kuin muissa toimintaympäristöissä. Koulun pedagoginen luonne korostuu. Duke (2004, 185) ilmaisee, että opetuksen kentällä ihmisten johtamiseen on usein liitetty seuraavia ominaisuuksia: demokraattinen, pedagoginen, moraalinen ja visionäärinen. Moraalisia ominaisuuksia on myös jaoteltu. Kouzes ja Posner (2002, 393) toteavat oikein, että johtajuudella ei ole moraalialia, mutta johtajuutta toteuttavat henkilöt käyttäytyvät joko moraalisesti tai moraalittomasti. Ihmisten johtamisessa on neljä moraalista tavoitetta: vapauttaa ihmisten potentiaalia, tasapainottaa yksilöllisyyden tarve ja yhteisöllisyys, määrittää yhteisön perusarvot ja juurruttaa yksilöllinen aloitekyky ja vastuuntunto.

Suomalaisessa käsitteistössä ei ole samaa mahdollisuutta asioiden ja ihmisten johtamiskäsitteiden kielelliseen erotteluun kuin englanninkielisissä teksteissä. Sekä management että leadership suomennetaan johtamiseksi ja siten ne tuottavat paljon ongelmia (Kurki 1993, 59). Yleisesti suomalaisessa puheessa käytetään käsitettä johtaminen tarkoitettaessa hallinnoivaa johtamistapaa tai käytetään pitempää käsitettä asioiden johtaminen. Ihmisten johtamisessa käytetään usein johtajuus-käsitettä. Englantilaisessa tekstissä ne erotetaan selvästi käsitteinä management, asioiden johtaminen ja leadership, ihmisten johtaminen. Tässä tutkimuksessa käytän asioiden johtamisesta käsitettä *johtamistyö* ja ihmisten johtamisesta *johtajuus*. Johtamisilmiön ymmärtämiseksi ja johtamistehtävien tutkimiseksi erittely kahteen kenttään ihmisten ja asioiden johtamiseen on tarpeellinen, mutta kokonaisuutena johtamisen kenttä on nähtävä yhtenäisenä. Johtaminen tarvitsee sekä ihmisten että asioiden johtamista.

### 3.7 Kouluorganisaation johtaminen

Johtamisen tutkijat esittävät erilaisia näkemyksiä siitä, onko johtaminen koulussa erilaista kuin muissa organisaatioissa. Voidaan aiheellisesti kysyä, onko johtaminen sellaista erityisosaamista, jonka siirtovaikutus näkyy kaikessa johtamistoiminnassa. Tällaisen osaamisen siirtovaikutuksen piirteistä on Nancy Dixon (2000) antanut hyviä esimerkkejä. Vai tarvitseeko johtaja tiettyä substanssia, erityisosaamista juuri siitä organisaatiosta, jota hän johtaa?

#### 3.7.1 Kouluorganisaation johtamisen erityispiirteitä

Fullan (2005, johdanto) huomauttaa, että menestyvillä johtajilla opetuslalla ja liike-elämässä on paljon yhteistä. Molemmissa tarvitaan seuraavia ydinalueita: moraalinen päämäärä (morale purpose), muutosprosessien ymmärtäminen

(understanding change processes), yhteyksien rakentaminen (relationship building), tiedon luominen (knowledge building) ja yhtenäisyyden muodostaminen (coherence making). Mainitut ominaisuudet ovat tarpeellisia sekä koulun että muunlaisten organisaatioiden johtamisessa.

Usein väitetään, että koulut tarvitsevat omanlaisensa johtamistavan. Their (1994, 36) epäilee, että kaikkia toimialueita tai organisaatioita voitaisiin hoitaa samalla tavalla. Hän jatkaa, että sairaaloilla voi olla omat sopivimmat johtamistapansa, kouluilla omansa, matkatoimistoilla omansa, ravintoloilla omansa ja kuljetusyrityksillä omansa. Näkemykseni tukee sekä Theirin (1994, 36) että Sergiovannin (1999a, 1–2) arviota siitä, että koulut tarvitsevat erilaista johtajuutta kuin muut organisaatiot, koska koulut ovat omanlaisia paikkoja. Erilaisuus näkyy siinä, että johtajan on huomioitava koulun ylläpitäjien yhteiskunnallinen tahto. Samaa teemaa lähestyvät myös Milner ja Joyce (2005) sekä Mustonen (2003, 52) kytkemällä julkishallinnon johtajuuden yhteiskuntapoliittiseen kontekstiin. Myös koulun johtaminen sisältänee pääkohdat kaikesta siitä yleisestä johtamisteoriasta, jota on aktiivisesti tutkittu jo vuosikymmenten ajan. Siten myös Fullanin (2005) huomautus siitä, että opetuslalla ja liike-elämässä on nykyään paljon yhteistä pitäneen paikkansa. Koulun johtamisessa on kuitenkin joi-takin erityispiirteitä, jotka on tarpeellista hahmottaa.

### 3.7.2 Koulun perustehtävä ja yhteiskunnallinen tehtävä

Koulun toimintaa ja johtamista ohjaa koulun perustehtävä. Ahonen (2001, 14–15) huomauttaa osuvasti koulun paradoksaalisesta kaksoistehtävästä: koululaitoksen odotetaan turvaavan perinteet ja toimivan ennakkoluulottomana tiennäyttäjänä. Lisäksi koulun perustehtäväksi yleisesti asetetaan yleissivistyksen antaminen jokaiselle ikäluokalle, jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen, tarvittavan työvoiman tuottaminen työmarkkinoille ja kansallisen tradition siirtäminen sukupolvelta toiselle. Tässä kulminoituu koulun toiminnan haaste. Rehtorin tehtävänä on sekä entisen kouluperinteen siirtäminen sukupolvelta toiselle että koulunsa uudistaminen muuttuvan yhteiskunnan mukana. Ei ole ihme, että tämän kaksoistehtävän toteuttaminen voi joskus johtaa kipeisiin arvokeskusteluihin.

Perustehtäviensä myötä koulu kiinnittyy yhdeksi yhteiskunnalliseksi toimijaksi, jonka ohjauksesta vastaavat myös yhteiskunnalliset päättäjät. Johtamistehtävä on sidoksissa yhteiskunnan tahtoon, jota koulun ylläpitäjä ohjaa lailla, asetuksilla, normeilla, päätöksillä ja muilla ohjeilla. Sergiovannin (1999a, 1–2) arvio siitä, että koulun johtajan on saatava valtuutus oppilailta, vanhemmilta, opettajilta ja muilta valtaapitäviltä, vaikuttaa tärkeältä havainnolta. Rehtorin toiminnan haasteellisuus näkyy siinä, että hän toimii monessa suhteessa rajapinnalla (Ahonen 2001, 76–78; Hämäläinen ym. 2002, 108). Rehtorin on pystyttävä ottamaan huomioon sekä koulun sisäinen toiminta että ulkoinen yhteiskunnallinen maailma. Koulu on organisaatio, jonka toimintaa tarkastellaan myös poliittisesta näkökulmasta, mistä kirjoittavat monet tutkijat (ks. esim. Bolman & Deal 1997; Hargreaves 1997, 242–243; Morgan 1998, 147–179). Lisäksi Ansoff (1981, 153–171) kirjoittaa siitä strategisen johtamisen jaottelun yhteydessä sekä Mintzberg (2003, 225–226) organisaat-

tion malleja esitellessään. Edellä mainittujen asioiden huomioiminen muodostaa yhden erikoispiirteen rehtorin toiminnassa.

### 3.7.3 Koulu asiantuntijaorganisaationa

Ruotsalainen Berg (1981, 218–219) nostaa esille kouluorganisaatiosta kolme näkökulmaa. 1) Opettajien kannalta se muodostaa ammatillisen organisaation. 2) Hallinnon näkemyksestä siinä on nähtävissä byrokraattinen organisaatio, ja 3) oppilaiden mielestä siinä on pakollisen organisaation näkemys. Berg toteaa osuvasti, että koulu nähdään asiantuntijaorganisaationa, jossa työ pohjautuu organisaation jäsenten erityisammattitaitoon. Tästä näkemyksestä vallitsee laaja yksimielisyys tutkijoiden keskuudessa (ks. esim. Sergiovanni 1997, 232; 1999a, 1–2; Lönnqvist 2000, 160; Hämäläinen ym. 2002, 80; Mintzberg 2003, 222; Mustonen 2003, 40). Nikkanen ja Lyytinen (1996, 33–34) esittelevät vielä täsmällisempänä käsitteenä tietointensiivisen asiantuntijuuden, koska kouluuyhteisö koostuu eri tiedonalan asiantuntijoista.

Viime aikoina tutkimuksissa on noussut esille uutena käsitteenä opettajan johtajuus (teacher leadership), josta Berg ei vielä 1980-luvulla maininnut. Yhteiskunnan johtamistoiminnan demokratisoinnin seurauksena opettajien ammatillisuutta voidaan käyttää myös jaetun johtajuuden kautta. Tämän näkemyksen mukaan kouluorganisaation ammatillisuus ilmentyy siten, että johtajuutta jaetaan asiantuntijoiden kesken koulussa. Tästä kirjoittavat muun muassa Harris (2003, 315–316) ja Lambert (2003, 421–422). Opettajan johtajuus on siten kouluorganisaation erityispiirre. Tämä näkemys syventää vielä Bergin (1981) mainitsemaa kouluorganisaation ammatillisuutta.

Koulussa ilmenee edelleen rakenteellinen, byrokraattinen jäänne. Myös Sergiovanni (1994, 2–3) yhdistää koulun organisaatioon formaalisuuden, jossa johtaminen perustuu säännöille ja ohjeille, valvonnalle ja opettajien neuvomiselle, mitä säätely tarkoittaa. Berg (1981, 218–219) käsittelee myös oppilaiden asemaa. Oppilaiden kannalta koulu voi näyttää pakolliselta organisaatiolta, vaikka todellisuudessa oppilailla ei ole koulupakkoa vaan oppivelvollisuuspakko.

### 3.7.4 Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen liitetään yleisesti koulun johtamiseen ja kouluorganisaatioon. Taipale (2000, 18) lainaa useampaa tutkijaa (Vaherva 1984; Hämäläinen 1986; Boström & Kokkonen 1991; Kurki 1993) todetessaan rehtorin työn pedagogiseksi johtamiseksi. Pedagoginen johtaminen on käsitteenä kuitenkin monimerkityksellisempi kuin Taipaleen toteamus. Käsite tuli esille Vahervan (1984) tekemässä rehtorin ammattikuvaa selvittävässä tutkimuksessa. Vaherva (1984, 44) määrittä sen silloin Eskil Stegöniä lainaten tehtäväksi, jolla saadaan ihmiset tajuamaan, mitä koulussa todella tapahtuu. Lisäksi Vaherva liittyy pedagogiseen käsitteeseen sen, miten eri aineista sekä tapahtumista rakentuvat kokonaisuudet ohjaavat yksilön kasvua. Hänen mukaansa siihen kuuluvat myös koulun ulkopuolella olevat tapahtumat. Vahervan esittämä määrite kuvaa hiukan epätasaisesti pedagogista johtamista. Myös Erätuulen ja Leinon

(1993, 4) tutkimuksessaan tekemä määritelmä pedagogisesta johtamisesta jää hiukan epäselväksi.

Pedagogista johtamista ovat tutkineet tai siitä ovat kirjoittaneet Suomessa myös Lonkila (1990), Kurki (1993) ja Their (1994). Hämäläisen (1986, 10) määrite on lyhyt ja selkeä. Hän kytkee pedagogisen johtajuuden koulun johtajan toimintaan, jolla johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteuttamista. Lonkilan (1990) määritelmä on lähellä Hämäläisen käsitystä, mutta tarkempi. Pedagoginen johtaminen määrittyy Lonkilan (1990, 51) tutkimuksessa johtajan tehtäviksi, joissa johtaja tukee ja ohjaa opettajia, suunnittelee ja ideoi opetus- ja kasvatustyötä, seuraa opetussuunnitelman toteutusta sekä hoitaa suhteita koulun ympäristöön. Määritelmä on huomattavasti Vahervan (1984) määritelmää täsmällisempi. Oma käsitykseni on lähellä Lonkilan määritelmää, kuitenkin hiukan täsmentäen. Lonkila (1990) sisällyttää koulun ympäristösuhteiden hoitamisen pedagogiseen johtamiseen. Tutkimukseni perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että nykyään koulun ympäristösuhteiden hoitaminen kannattaa erottaa omaksi erilliseksi tehtäväalueekseen. Pedagogisen johtamisen tarkastelu osoittaa, että pedagogisen johtamisen käsitteen määrittely on Suomessa vielä horjuvaa. Yhteisenä piirteenä voi tunnistaa, että pedagogisella johtamisella pyritään ohjaamaan koulun opetusjärjestelyjä ja siihen liittyvää opetussuunnitelmatyötä.

Kurki (1993, 133) kirjoittaa, että suomalainen pedagoginen johtaminen perustuu angloamerikkalaiseen tutkimustraditioon. Kurjen näkemys edustaa 1990-luvun käsitystä, jolloin pedagoginen johtaminen näytti olevan Suomessa kovasti tutkittu. 2000-luvulla siitä on vähemmän kirjoitettu suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa. Sen sijaan englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa pedagogisesta johtamisesta on kirjoitettu viime aikoinakin paljon. Tutkijat käyttävät Iossa-Britanniassa usein käsitteitä ”educational leadership” tai ”pedagogic leadership”, kun puolestaan pohjoisamerikkalaisessa tekstissä käsite ”instructional leadership” on tullut suosituksi (Southworth 2002, 73–79).

Angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa koulun johtaminen ja pedagoginen johtaminen (instructional leadership) kytetään toisiinsa. Tutkimuskirjallisuudessa yleisimmin käytetty termi on juuri ”instructional leadership”, jonka jatkossa käänän pedagogiseksi johtamiseksi. Myös angloamerikkalaisessa tekstissä pedagoginen johtaminen määritellään moninaisesti. Se voidaan nähdä kapeasti, jolloin se käsittää vain opettajan käyttäytymisen, jolla vaikutetaan oppilaisiin. Tämä kapeampi määrite on lähellä aikaisemmin esittelemiäni suomalaisia käsitelmäryhmiä. Laajemmassa merkityksessä ”instructional leadership” käsittää koko organisaation ja opettajien kautta vaikutuksen koko koulun kulttuuriin (Southworth 2002, 77–79). Southworth (2002, 77) lainaa Kliene-Krächtiä (1993) todetessaan, että pedagoginen johtaminen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Hallinger ja Heck (1998, 162–163; ks. lisäksi Southworth 2002, 77) jakavat pedagogisen johtamisen vaikutuksen kolmeen: 1) johtajan suora vaikutus, 2) johtajan välillinen vaikutus ja 3) keskinäinen vaikutus, jossa sekä johtaja että opettaja vaikuttavat toisiinsa.

Myös kansainvälisissä teksteissä pedagogisen johtamisen käsitteen määrittäminen on koettu kompleksiseksi. Tämä ilmenee Southworthin (2002, 77–79) kirjoit-

tuksista. Southworth käsittelee usean tutkijan määrittämiä pedagogisesta johtamisesta, pystymättä kuitenkaan niiden julkaisujen perusteella muotoilemaan täsmällistä määritettä, mitä käsitteellä tarkoitetaan. Kokonaisuutena näyttää, että määritelmässä viitataan laajassa muodossa koulun tavoitteisiin, ohjeistamiseen, arviointiin, opetussuunnitelmaan, opettajien motivointiin ja ammatillisuuden kehittämiseen sekä oppimiseen.

Taipale (2000, 19) tuo esille Sweeneyä (1982) lainaten, että ”instructional leadership” -johtamiseen liittyy angloamerikkalaisessa kirjallisuudessa rehtorin voimakasta opettajien ohjausta ja neuvontaa. Rehtorin vaikutusvalta ulottuu tehokkaasti luokan sisäiseen toimintaan. Vierailtuani useita kertoja yhdysvaltalaisissa kouluissa voin vahvistaa edellä olevan toteamuksen. Yhdysvaltalaisissa kouluissa rehtorin koulutustaso voi usein olla opettajien koulutustasoa laajempi, mikä antaa siten rehtorille voimakkaamman mahdollisuuden vaikuttaa pedagogisella johtamisella myös luokan sisäisiin toimintoihin.

### 3.7.5 Koulukulttuurin johtaminen

Yhtenä koulun johtamisen ja kouluorganisaation erityispiirteenä nostan esille vielä koulukulttuurin merkityksen. Juuti ja Lindström (1995, 55) huomauttavat, että tutkimusta kulttuurinäkökulmasta on tehty jo pitkään, mutta organisaatiotieteisiin se on tullut varsin myöhään. Myös Hatch (1993, 657) korostaa, että vaikka organisaatiokulttuurin tutkiminen nousi esille 1970-luvun alussa, johtamistutkijat eivät kuitenkaan ottaneet kulttuuri-käsitettä omakseen kuin vasta 1980-luvulla. Juuti ja Lindström (1995, 55) tuovat hyvin esille sen, että organisaatiotiedettä on leimannut rationaalisten prosessien tarkastelu. Toinen peruste Juutin ja Lindströmin mukaan on se, että organisaation tarkastelu on tehty funktionaalista tai strukturaalis-funktionaalista kulttuurinäkökulmasta. Sen sijaan symbolinen näkökulma on jäänyt vähäisemmälle tarkastelulle. Tutkimukseni empiirisen tiedon keräämisen konteksti ja tutkimusotteeni on tulkinnallinen. Tämän vuoksi on tärkeää tulkita ja ymmärtää myös koulukulttuurin luonnetta.

Kouluorganisaation kulttuuri vaikuttaa koko yhteisön toimintaan. Johtaminen on osa koulukulttuuria, joka käsittää erilaisia epävirallisia ohjeita, toimintatapoja, normeja sekä henkilöiden välisiä suhteita ja arvostuksia (Hämäläinen 1986, 87). Koulun toiminta- ja ajattelutavat ovat syntyneet pitkän ajan kuluessa. Jokainen työyhteisön jäsen, niin nykyinen työntekijä kuin koulussa aikaisemmin työskennellyt henkilö, on vaikuttanut koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Johtajan merkitys tämän kulttuuriperinnön luomisessa on ollut ja on keskeinen. Koulun organisaatio, työyhteisö on sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan. Muuttuva ympäristö asettaa monia vaatimuksia ja sitoo ja rajoittaa siten organisaation toimintaa (Schein 1973, 155; ks. myös Pennanen 2006, 43).

Kouluorganisaation kulttuuri rakentuu sekä muodollisen että epämuodollisen kulttuurin varaan. Juutille (1995b, 72) organisaatiokulttuuri sisältää organisaation palveluksessa olevien ihmisten ajattelu- ja toimintamalleja. Organisaation ydin on piilossa oleva syvärakenne, johon kuuluvat yhteisön arvot, normit ja oletukset. French ja Bell (1975, 28–29) mainitsevat vielä arvojen ja normien lisäksi asenteet, tunteet ja vuorovaikutuksen. Kouluorganisaation jäsenten ajatte-

lumallit pohjautuvat syvärakenteen symbolisille malleille. Kouluorganisaatio ei toimi uskomuksemme mukaisesti rationaalisesti vaan koostuu monista uskomusjärjestelmistä. Uskomusjärjestelmät vaikuttavat koulun henkilökunnan tehtävien muotoutumiseen ja vuorovaikutukseen. (Juuti 1995b, 72.) Näkymättömän osan muodostavat asenteet, arvot, normit ja tunteet. Kouluorganisaation näkyvä rationaalinen osa on helpommin tunnistettavissa. Se muodostuu organisaation rakenteista, tekniikasta, taloudesta, aineellisista voimavaroista, tavoitteista sekä kaikista yhdessä kirjatusta sopimuksista, ohjeista ja toimintatavoista. (French & Bell 1975, 28–29; ks. lisäksi Their 1994, 16; Viitala 2002, 105.)

Hatch (1993, 657) mainitsee useita johtamistutkijoita, muun muassa Outchi (1981), Pascale & Athos (1981), Peter & Waterman (1982), Kilmann, Saxton, Serpa & Associates (1985), Sathe (1985), jotka ovat tutkineet organisaation kulttuuria. Hatch (1993, 657) pohtii, että Scheinillä on ollut muita suurempi vaikutus organisaation kulttuurikäsitteiden analysoinnissa. Hatchin arvio on oikea. Varsin kuuluisaksi ovat tulleet Scheinin (1991) käsitykset kulttuurin muodostumisen tasoista. Schein (1991, 13–21) jaottelee kulttuurin kolmeen tasoon: 1) artefakteihin, jotka ovat kulttuurin näkyvä osa, ihmisen rakentamaan fyysiseen ja sosiaaliseen ympäristöön, 2) arvoihin, jotka ovat käsitteellisiä olettamuksia todellisuuden luonteesta, ja 3) perusolettamuksiin, jotka ovat olettamuksia todellisuuden suhteesta ympäristöön, ihmisluontoon ja -toimintaan. Sergiovannin (2006) jaottelu muistuttaa Scheinin (1991) jaottelua, mutta Sergiovanni lisää edellisten ohella vielä näkökulmat (perceptions).

Kuvaan kuviossa 7 Sergiovannin (2006) jaottelua, jossa koulun kulttuuritasot jakautuvat artefakteihin, näkökulmiin, arvoihin ja olettamuksiin.

1. Artefaktit	2. Näkökulmat	3. Arvot	4. Olettamukset
<ul style="list-style-type: none"> <li>• mitä ihmiset sanovat?</li> <li>• miten ihmiset käyttäytyvät?</li> <li>• miltä asiat näyttävät?</li> <li>• millaista kieltä käytetään?</li> <li>• millaisia tarinoita kerrotaan?</li> <li>• minkälaisia seremonioita, rituaaleja ja muita symbolisia käytäntöjä on?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• millaisia yhteisiä sääntöjä ja normeja noudatetaan?</li> <li>• miten yhteneväisiä ovat samankaltaisten ongelmien ratkaisut?</li> <li>• miten ihmiset määrittelevät kohtaamiaan tilanteita?</li> <li>• mitkä ovat hyväksyttävän ja ei-hyväksyttävän käyttäytymisen rajat?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• miten ihmiset ratkaisevat ja arvioivat kohtaamiaan tilanteita?</li> <li>• miten ihmisten tekoja ja toimintoja arvostetaan sekä millaiset ovat niiden tärkeysjärjestys?</li> <li>• miten työtovereiden käyttäytymistä arvioidaan?</li> <li>• mitkä asiat työyhteisössä ovat tärkeitä, ja mitkä eivät ole tärkeitä?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• minkälaisia hiljaisia uskomuksia ihmisillä on itsestään ja muista?</li> <li>• minkälaisia hiljaisia uskomuksia ihmisillä on suhteestaan muihin henkilöihin?</li> <li>• minkälainen käsitys ihmisillä on organisaationsa luonteesta?</li> </ul>

KUVIO 7 Koulun organisaatiokulttuurin tasot (Sergiovanni 2006, 153–153; ks. myös Vulkko 2001, 44)

Artefaktit ovat konkreettisimpia ja havaittavimpia. Ne ovat ihmisten tuottama organisaation näkyvä osa, joka ilmenee ihmisten puheena, käyttäytymisenä ja vuorovaikutuksena. Vähemmän havaittava, mutta organisaation toiminnan kannalta tärkeä osa on näkökulmat. Näkökulmat sisältävät yhteisten sääntöjen ja normien noudattamisperiaatteita sekä samankaltaisten ongelmien ratkaisumallien yleisyyden. Arvot sisältävät sekä arvostetut arvot että arvot, joita ei pidetä tärkeinä. Neljäs ryhmä on olettamukset, jotka ovat organisaatiojäsenten sanattomia uskomuksia itsestään, toisista, suhteista toisiin ihmisiin sekä uskomuksia organisaation luonteesta. (Sergiovanni 2006, 152-153; ks. lisäksi Vulko 2001, 44-45.)

Hargreaves (1997, 239-241) tarkastelee koulukulttuurin muodostumista eri typologioiden mukaan. Hänen näkökulmansa ovat varsin mielenkiintoiset. Ensimmäistä tarkastelua kutsun koulun *sisäiseksi* kulttuurinäkökulmaksi. Hargreavesin (1997, 239-241) mukaan koulun sosiaalinen elämä rakentuu sosiaalisen kontrollin ja sosiaalisen koheesion välisenä vuorovaikutteisena tapahtumana. Hargreavesin mielestä sosiaalisen kontrollin ja koheesion keskinäisestä riippuvuudesta ja vaikutuksesta toisiinsa koulun kulttuuri jakautuu viiteen malliin: 1) formaalista ohjausta korostava koulukulttuuri (formal school culture), jossa sosiaalinen kontrolli on tiukkaa, mutta koheesio on vähäistä, 2) hyvinvointia korostava koulukulttuuri (welfarist school culture), jossa sosiaalinen kontrolli on vähäistä, mutta koheesio on tiukkaa, 3) tiivistä yhteisöllisyyttä korostava koulukulttuuri (hothouse school culture), jossa sekä sosiaalinen kontrolli että koheesio ovat korkeita, 4) selviytymistä korostava koulukulttuuri (survivalist school culture), jossa sekä sosiaalinen kontrolli että koheesio ovat heikkoja. Viides malli on niin sanottu ideaalimalli, jossa on optimaalinen kontrolli ja koheesio. Optimaalisessa mallissa työn odotukset ja johtaminen ovat korkealla tasolla, koulu on vaativa mutta nautittava paikka tehdä työtä ja opiskella. Esitetty Hargreavesin typologinen malli kuvaa koulun sosiaalista elämää ja kulttuuria koulun sisäisen toiminnan tasolla.

Koulu asemoituu laajasti koko yhteiskuntaan, joten koulun kulttuuriin vaikuttavat myös koulun ulkopuoliset tahot. Hargreaves (1997, 241-244) esittää myös laajemman tarkastelunäkökulman, jota kutsun koulun kulttuurin *ulkoiseksi* tarkasteluksi. Se kuvaa laajemmin koulukulttuurin rakenteita jakamalla ne poliittiseen (political structure), mikropoliittiseen (micropolitical structure), säilyttävään (maintenance structure), kehittävään (development structure) ja palvelevaan (service structure) rakenteeseen. Poliittinen rakenne viittaa formaaliseen vallan jakamiseen, auktoriteettiin ja asemaan. Mikropoliittinen rakenne on informaalinen ja viittaa epäformaaliseen verkostoon, jossa henkilöt tai ryhmät luonnostelevat, suunnittelevat ja toimivat edistääkseen mielenkiinnon kohteitaan. Säilyttävä ja kehittävä rakenne liittyvät toisiinsa ja nousevat esille siinä vaiheessa, kun koulu tarvitsee pysyvyyttä ja muutosta. Palveleva rakenne on mielenkiintoinen. Se muokkaa sosiaalista yhteyttä organisaation henkilökunnan ja asiakkaiden välillä, koulussa opettajien, oppilaiden ja heidän perheittensä sekä hallinnon välillä, sisältäen jokaisen oikeudet ja velvollisuudet. Molemmat

Hargreavesin näkökulmat, sisäiseksi kutsumani ja koulun ulkoiseksi nimeämäni, ovat rehtorin tehtävien hoitamisessa tarpeellisia tiedostaa.

Koulukulttuurin muodostumisessa ja luomisessa sekä johtamisessa johtajan merkitys on tärkeä (Schein 1987, 323; 329; Schein 1991, 2; 170–172; ks. lisäksi Pennanen 2006). Se, miten rehtori onnistuu koulunsa kulttuurin luomisessa, ei ole merkityksetöntä. Koulun rehtorina olen usein törmännyt monenlaisiin myytteihin, joita koulun arjessa esiintyy. Ne ovat niitä kulttuurisymbolisia merkityksiä, joiden olemassaolon tiedostaminen ohjaa ja auttaa koulun johtamista ja rehtorin tehtävien tekemistä. Arvioisin, että koulun toiminnassa ei aina riittävästi osata tiedostaa koulukulttuurin tärkeyttä. Itse olen vasta viime vuosina alkanut ymmärtää sen vaikutuksia rehtorin tehtäviin. Ajattelen samoin kuin yhdysvaltalainen koulututkija Sergiovanni (2006, 132–133; 1999, 12–13b), joka nostaa johtajan korkeimmaksi vaatimukseksi symbolihahmona toimimisen eli siten koulun kulttuurin johtamisen.

### 3.8 Kokoava tarkastelu

Tutkimusilmio - peruskoulun johtaminen ja rehtorin tehtävät - liittyy tutkimukseni johtamisen ja organisaation paradigmaan. Vaikka johtaminen on yksi tutkituimmista ja kirjoitetuimmista tutkimusaiheista, sen yksiselitteinen määrittäminen ei ole helppoa (Juuti 1989, 153; Nurmi 1992, 144). Kansten (2005, 31) mukaan johtajuuden määritelmä perustui 1980-luvun alkupuolelle saakka Stogdillin (1950) klassiseen määritelmään, jossa johtajuus sisälsi kolme keskeistä elementtiä: aktiivinen vaikuttaminen, ryhmä ja tavoite. 1980-luvulta lähtien johtamisen käsitteen määrittäminen pirstaloitui. Nykyään johtaminen nähdään entistä enemmän sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa korostuu johtajan toiminnalle antama luonne ja toivon virittäminen (Juuti 2005).

Perusajaltaan johtamisen kenttä on jaoteltu pitkään asioiden johtamiseksi (management) ja ihmisten johtamiseksi (leadership) (Bennis & Nanus 1986, 22; Juuti 1995b, 7; Northouse 2001, 8–10). Tälle muodostivat taustaa jo 1940-luvulta alkaen Ohion osavaltion yliopistolla tehdyt tutkimukset, joiden pohjalta vahvistui johtamiskäyttäytymisen jakautuminen kahteen ulottuvuuteen: huomio tehtävään ja huomio ihmisiin (Hersey & Blanchard 1981, 87–89).

Tutkijoiden aktiivinen keskustelu ihmisten johtamisen (leadership) ja asioiden johtamisen (management) välillä käynnistyi 1970-luvulla. Keskustelun aktivoijina voi pitää Zaleznikiä, joka julkaisi vuonna 1977 artikkelin ”Managers and Leaders: Are They Different?”, sekä Kotteria (1990, 2001), joka julkaisi artikkelin ”What Leaders Really do”. Tutkimuksessani johtaminen nähdään arvoperusteisena johtajan ja johdettavien välisenä sosiaalisena vuorovaikutustilanteena, jossa johdetaan, ohjataan, palvellaan ja neuvotaan organisaatiossa tapahtuvan tavoitteellisen tehtävän tekemistä ihmisten avulla.

Tässä tutkimuksessa johtamisen ja organisaation yhteyttä on tarkasteltu kronologisesti useamman kymmenen vuoden jaksolla. Tarkastelun pohjana on



Theirin (1994) Richard Scottilta lainaama malli, jota olen muokannut siten, että se kuvaa paremmin omaan käsitystäni johtamisen ja organisaation paradigmat. Esitetty malli eli matriisi jakautuu kahteen osaan: 1) organisaatio suljettuna tai avoimena järjestelmänä sekä 2) johtaminen rationaalisenä tai sosiaalisena toimintana. Johtamiset olen nimennyt seuraavasti: 1. Määräysjohtaminen, 2. Sääntö- ja järjestelmäjohtaminen, 3. Tavoite-, tulos- ja strateginen johtaminen sekä 4. Yhteis- ja muutosjohtaminen.

Määräysjohtamisessa käsittelen tieteellisen liikkeenjohdon johtamisperinteitä, joita on osittain nähtävissä vieläkin suomalaisessa peruskoulussa. Sääntö- ja järjestelmäjohtamisen yhteydessä tarkastelen piirre-, johtamistyyli- ja tilannelähestymistapoja. Samalla esitän ihmissuhdekoulukunnan vaikutuksia johtamiseen. Vuosikymmenten ajan tutkittiin johtajan piirteitä ja käyttäytymistä. Laajojen tutkimusten perusteella tutkijat totesivat varsin yleisesti, ettei ole selvästi osoitettavissa mitään yksittäistä piirrettä, käyttäytymistapaa tai ihannejohtamistyyliä, joka takasi menestyksellisen johtamisen. (Hersey & Blanchard 1990, 97; ks. myös Reddin 1990, 25; Nurmi 1992, 23; Kettunen 1997, 419–420; Juuti 2006, 17).

Tavoite- ja tulosjohtaminen ajoittuu 1970–1980-lukuihin, ja strateginen johtaminen oli leimallista sekä 1980-luvulle että osittain myös 1990-luvulle. 1970-luvulta lähtien organisaatioiden toiminta avautui ja ne nähtiin osana yhteiskunnallista toimintaympäristöä. Mintzberg (1979) esitteli kuuluisat organisaatiomallinsa.

Olen nimennyt 1990-luvulta alkavan johtamisen nimellä yhteis- ja muutosjohtaminen, joka monella tavalla kuvaa johtamista, johon liittyy sekä yhteisöllistä päätöksentekoa että organisaatioiden muutoksen johtamista. Organisaatioiden kehittäminen sai uusia nimiä. Käyttöön otettiin käsite organisaation kehittäminen (organization development = OD) sekä termi oppiva organisaatio ja postmoderni organisaatio, jonka ensimmäisenä esille tuojana Clegg (1990, 17) pitää Wolf Heydebrandia. Nykyinen johtamistoiminta on monitasoista ja sisältää elementtejä kaikista historian aikana tehdyistä johtamisteoreettisista tutkimuksista. Erityisen kiinnostuksen kohteena on ollut johtaminen muutostilanteissa, josta kuuluisaksi on tullut Burns'n vuonna 1978 perustama ja Bassin ja Avolion (1994) kehittämä transformationaalinen johtaminen. Suomessa kyseistä johtamismallia on soveltanut erityisesti Nissinen (2006), joka määrittää mainitun johtamismallin syväjohtamiseksi.

Johtamiskatsauksen lopussa tarkastelen koulun johtamisen ja kouluorganisaation erityispiirteitä. Sergiovanni (1999a, 1–2) toteaa, että koulut tarvitsevat erilaista johtajuutta, koska koulut ovat omanlaisia paikkoja. Sergiovanni'n näkemys tukee omaani, joskin uskon myös koulun johtamisen saaneen paljon vaikutteita liike-elämän johtamisesta, kuten Fullan (2005, esipuhe) tuo esille. Erilaisuus näkyy siinä, että johtajan on huomioitava koulun ylläpitäjien yhteiskunnallinen tahto. Samaan viittaavat myös Milner ja Joyce (2005) sekä Mustonen (2003, 52) kytkemällä julkishallinnon johtajuuden yhteiskuntapoliittiseen kontekstiin. Koulun toimintaa ja johtamista ohjaa koulun perustehtävä.

Koulun johtajuuden erityispiirteinä käsittelen vielä koulua asiantuntijaorganisaationa (Sergiovanni 1999a, 1–2; Lönnqvist 2000, 160; Hämäläinen ym.

2002, 80) sekä pedagogista johtamista ja koulukulttuuria. Pedagoginen johtaminen liitetään yleisesti koulun johtamiseen ja kouluorganisaatioon. Brittiläisessä kieliperinteessä puhutaan termeinä "educational leadership" tai "pedagogic leadership", kun puolestaan pohjoisamerikkalaisessa tekstissä käsite "instructional leadership" on tullut suosituksi (Southworth 2002, 73).

Kouluorganisaatiolla on oma kulttuurinsa, joka vaikuttaa koko yhteisön toimintaan. Yhdysvaltalainen koulututkija Sergiovanni (1999b, 12–13; 2006, 132–133) nostaa johtajan korkeimmaksi vaatimukseksi symbolihahmona toimimisen eli siten koulun kulttuurin johtamisen. Arvioni mukaan tätä kulttuuri-vaikutuksen merkitystä ei ole vielä riittävästi ymmärretty koulun toiminnan johtamisessa.

## 4 TUTKIMUSOTE

Tutkimusotteeni asettaa tälle tutkimukselle erityisiä vaatimuksia, koska tutkin peruskoulun johtamista ja rehtorin tehtäviä omassa koulussani. Olen ikään kuin oman työni tutkija. Tämän vuoksi olen käsitellyt tutkimusote-lukua varsin seikkaperäisesti. Se sisältää tulkinnallisen paradigman käsitteen asemoimisen tähän tutkimukseen sekä etnografisen ja tapaustutkimuksen luonteelliset piirteet. Pyrin lisäksi liittämään tutkimukseni tieteenfilosofiseen kontekstiin käsittelemällä ontologisia ja epistemologisia sitoumuksiani. Käsitelen luvussa 4 sekä etnografista tutkimusotetta että tapaustutkimusta erillisinä alalukuina.

### 4.1 Etnografinen tutkimusote

Tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus, jossa on myös autoetnografisia piirteitä. Tarkastelen etnografisen tutkimuksen taustaa ja historiaa, etnografisen tutkimusperinteen filosofisia sitoumuksia, tutkimuksen luonnetta sekä etnografisen metodin soveltuvuutta koulun ilmiön tutkimisessa.

#### 4.1.1 Etnografisen tutkimuksen taustaa ja historiaa

Etnografia on kaiken kaikkiaan muodostunut uteliaisuudesta ihmisiin sekä heidän arkipäivän askareihinsa että heidän elämäntilanteisiinsa. Etnografia johtaa tutkimaan mitä monimutkaisimpia sosiaalisia ilmiöitä. Goetz ja LeCompte (1984, 245; ks. myös Syrjäläinen 1994, 68) toteavat, että sana etnografia kirjaimellisesti merkitsee ”ihmisistä kirjoittamista”, eikä heidän mielestään ole olemassa kiehtovampaa tehtävää kuin se.

Etnografisen tutkimuksen juuret ovat antropologiassa, jossa tutkimuskohteina aluksi olivat lukutaidottomat tai alhaisen kulttuurin yhteisöt (Pelto & Pelto 1978; Syrjäläinen 1990, 15; Kullberg 1996, 20–33; Wolcott 1999, 12; Silverman 2005, 49). Usein etnografia ja antropologia assosioidaan kuuluviksi yhteen ja ymmärretään niiden edellyttävän pitempiaikaista oleskelua yhdessä tutkittavi-

en kanssa. Eskola ja Suoranta (2000) täsmentävät kuitenkin etnografiaan liitettäviä käsitteitä. He toteavat, että antropologia viittaa vieraiden kulttuurien tutkimukseen ja on tutkimuksen yläkäsite, puhutaan esimerkiksi kasvatuksen antropologiasta omana tutkimusotteenaan. Etnografiasta puolestaan puhutaan silloin, kun kysymys on antropologisesta tutkimusmenetelmästä tai tutkimusteknistä. (Eskola & Suoranta 2000, 103.)

Sosiaalitieteellisenä siltana antropologiasta etnografiaan toimi ns. Chicagon koulu (Eskola & Suoranta 2000, 104). Sosiologit tutkivat Chicagon kaupungin elämää 1920- ja 1930-luvuilla. Samaan aikaan tärkeä etnografinen metodi sosiologiassa ja antropologiassa tuli esille yhteisötutkimuksen (community study) kautta. Eräs tuon ajan keskeinen tutkimus oli Robert ja Helen Lurchin tekemä kuvaus Muncie-nimisestä kaupungista Indianassa. ”Middletown tutkimuksessa” kuvattiin kaupungin jokapäiväistä elämää 1940- ja 1950-luvuilla. (Hammersley 1990a, 2–4.) Syrjäläisen (1990, 15) mukaan etnografinen metodi muotoutui lopullisesti 1920-luvulla.

Survey eli kyselytutkimus oli vallitseva yhdysvaltalaisessa sosiologiassa, mutta 1960-luvulla sen valta-asema alkoi ehtyä ja etnografinen tutkimusmetodi sai enemmän puolestapuhujia ja käyttäjiä. Britanniassa etnografisen metodin suosio kasvoi suhteellisen nopeasti 1960-luvun lopulla. 1960-, 1970- ja 1980-lukuja voidaan pitää etnografisen tutkimuksen uudelleen elpymisenä. (Hammersley 1990a, 5.) Myös suomalaisessa tutkimuskirjallisuudessa etnografinen tutkimusmetodi yleistyi. Syrjäläisen (1994, 72–73) mukaan etnografisen tutkimuksen nousu kasvatustieteen alueella alkoi 1960-luvun ja 1970-luvun taitteessa. Tuo nousu oli vastaliike vallalla olleelle teoreettiselle ja metodologiselle lähestymistavalle, joka suosi monien mielestä yksipuolisesti survey-tekniikoita ja systemaattista havainnointia. Eskolan ja Suorannan (2000, 103) mukaan etnografista lähestymistapaa on Suomessa harrastettu ainakin 1970-luvulta lähtien naistutkimuksen, elämäntapatutkimuksen ja työelämäntutkimuksen teorioissa. Näin etnografinen metodi näyttäisi tulleen Suomeen muutamia vuosikymmeniä myöhemmin kuin sitä oli alettu soveltaa muissa länsimaissa.

Kansainvälisesti, erityisesti Yhdysvalloissa, etnografinen tutkimusmetodi on ollut varsin suosittua myös koulututkimuksissa (Hammersley 1990b; ks. myös Catherine 1995; Kullberg 1996; Wallace, Rudduck, Flutter & Harris 1998; Wolcott 1984a; 1999). Dicks, Mason, Coffey ja Atkinson (2005, 5) väittävät, että monet viime vuosien aikana etnografiasta käydyt teoreettiset, epistemologiset ja metodologiset keskustelut ovat liittyneet laajenevaan kenttätyöhön perustuvaan laadulliseen tutkimukseen. Päinvastoin kuin kansainvälisissä tutkimuksissa näyttäisi siltä, että suomalaisessa tutkimusperinteessä koulun toiminnan tutkimisessa etnografinen tutkimus on vähäistä. Saman havainnon tekevät myös Eskola ja Suoranta (2000, 104). He toteavat, että varsinaisesti löytyy vain kaksi kouluetnografista tutkimusta: *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä* (Syrjäläinen 1990) ja pienoisetnografinen tutkimus *Ameba pulpetissa* (Laine 1997). Sen sijaan muissa suomalaisissa tieteenaloissa etnografinen tutkimusmetodi näyttäisi olevan varsin yleinen tutkimusmetodi (ks. esim. Markkanen 2003; Skarp 2005).

#### 4.1.2 Etnografisen tutkimusperinteen filosofiset sitoumukset

Etnografi pyrkii lisäämään ymmärrystä sosiaalisesta elämästä ja herättämään keskustelua ja uusia ajatuksia. Tutkijan saama tieto on rajallista, subjektiivista ja arvosidonnaista. Etnografinen tutkimus ei pyri löytämään yhtä ainoaa totuutta. (Syrjäläinen 1994, 77-78). Niinistö (1981) liittyy etnografisen tutkimuksen ja tulkinnallisen tutkimuksen yleensäkin sosiologian osalta erityisesti fenomenologiaan, symboliseen interaktionismiin ja etnometodologiaan. Syrjäläisen (1994, 75) mukaan kasvatustieteen osalta lähtökohdat ovat hengentieteellis-fenomenologisessa suuntauksessa, jossa voidaan erottaa fenomenologinen, kriittinen ja hermeneuttinen kasvatustiede. Etnografia ei muodosta yhtenäistä tutkimussuuntaa. Samoin näyttää ajattelevan Syrjäläinen (1990, 16). Myös Wolcott vahvistaa sekä Syrjäläisen että omaa tulkintaani etnografisen metodin moninaisuuksista. Wolcottille (1999, 17) etnografinen tutkimus on enemmän kuin metodi, se on käsitteellistämistapa samalla tavalla kuin katsomistapa.

Syrjäläisen (1994, 77) mukaan etnografisen tutkimuksen todellisuus- ja ihmiskäsitys pohjautuu tyypillisimmillään fenomenologiaan. Perusajatuksena on, että ihminen tietää maailmasta oman kokemuksensa kautta. Ihmisen toiminta nähdään aktiivisena ja intentionaalisenä, tavoitteellisena. Tutkimusprosessissa pyritään tulkitsemaan ja ymmärtämään ihmisten tekojen taustalla vaikuttavia merkityksiä. Etnografian voidaan sanoa olevan tutkimuksellisesti sekä tutkimuksen prosessia että sen narratiivista produktia (Wallace ym. 1998, 76). Syrjäläisen (1994, 77) arvioissa heijastuu tutkijan ja tutkittavien vuorovaikutteisuus. Hän toteaa, että mitä intensiivisimpään vuorovaikutukseen tutkija pääsee tutkittavan kanssa, sitä täsmällisimpiä tulkintoja voidaan tehdä.

#### 4.1.3 Etnografisen tutkimusotteen luonne

Etnografia on erityisesti kokemalla oppimista. Etnografitutkija elää tutkimassaan yhteisössä määrätyn pituisen jakson. Etnografiassa ei hajoteta toiminnallista kokonaisuutta paloihin, vaan pyritään hahmottamaan tuota tilannetta kokonaisvaltaisemmin (Eskola & Suoranta 2000, 105). Sana "etnografi" (Hammersley 1990a) ei ole selkeästi määritettävissä ja on olemassa erimielisyyksiä siitä, mitä siihen lasketaan kuuluvaksi. Ylipäänsä sellaisia käsitteitä kuin laadullinen tutkimus, tulkinnallinen tutkimus, tapaustutkimus, osallistuva observointi, elämäkertametodi jne. ei ole myöskään määritelty täsmällisesti. Tämä terminologinen hajanaisuus aiheuttaa joitakin vaikeuksia – jopa peruskysymyksissä – näiden lähestymistapojen kannattajille. (Hammersley 1990a, 1.) Myös Syrjäläinen (1994, 75) toteaa, että etnografisen tutkimuksen taustalta syntynyt kirjava käsitteistö on lisännyt kvalitatiiviseen tutkimukseen kohdennettua kritiikkiä. Tutkijat saattavat käyttää erilaisia nimityksiä samasta asiasta. Epäselvyyttä on usein myös siitä, viittaako käsite esimerkiksi metodologiaan, näkökulmaan, menetelmään vai analyysitekniikkaan. Osa tutkijoista ei näe nimikkeissä mitään ongelmaa. Esimerkiksi Erickson (1986, 119) katsoo, että synonyymeinä voidaan käyttää termejä etnografinen, kvalitatiivinen, osallistuvaa observointia käyttävä tutkimus, tapaustutkimus, symbolis-interaktionistinen, fenomenologinen, kon-

struktiivinen ja tulkinnallinen tutkimus. Erickson käyttää itse usein nimeä tulkinnallinen tutkimus. Varsin väljänä määritteenä pidän Alvessonin ja Sköldberrgin (2000) tulkintaa, että etnografia on määritelty muun muassa taiteelliseksi ja tieteelliseksi tavaksi kuvata ryhmää tai kulttuuria.

Geertzin (1973) mukaan etnografi pyrkii ns. tiheään kuvaukseen, jossa pyritään löytämään monikerroksisia sosiaalisia merkityksiä. Tulkitsen Raatikaisen (2004, 107) tavoin tiheän kuvauksen edellyttävän, että tutkija saa tiedontuottajilta monisyiseen tulkintaan perustuvia merkityksellisiä kuvauksia. Syrjäläinen (1990, 16) toteaa oikein, että etnografinen tutkimus on naturalistista, kontekstisidonnaista, holistista, fenomenologista, dynaamista, kuvailevaa ja tulkitsevaa. Liitän myös edellä luetellut ominaisuudet etnografisen tutkimuksen tunnuspiirteiksi. Etnografinen tutkimus käyttää useita aineistonkeruumenetelmiä, joista yleisimmät ovat osallistuva observointi, erilaiset haastattelut ja keskustelut. Apuna käytetään kenttämuistiinpanoja, usein myös ääni- ja kuvanauhoja sekä valokuvia (Wolcott 2005, 62–64).

Etnografiselle tutkimukselle on tunnusomaista seuraavat piirteet: 1) Ihmisten käyttäytymistä tutkitaan jokapäiväisessä kontekstissa. 2) Tietoa kerätään monista tietolähteistä, mutta havainnointi, epämuodolliset keskustelut ja haastattelut ovat pääasiallisia tietolähteitä. 3) Tiedon kerääminen on strukturoimatonta eikä se sisällä yksityiskohtaista suunnitelmaa, eikä kategorioita. Siinä tulkitaan ihmisten sanomia. Tutkimus ei kuitenkaan ole epäsystemaattista. 4) Tutkimuskohteena on usein yksilöllinen tilanne tai ryhmä, suhteellisen pienessä mittakaavassa. Elämänkertatutkimuksessa kohteena voi olla yksi ihminen. 5) Aineiston analyysi sisältää ihmisen tulkintaa ja merkityksiä ja tarkoituksia, joita kuvataan ja selitetään sanallisesti, missä määrällistäminen ja tilastointi ovat vain apuna. (Syrjälä & Numminen 1988, 25–26; Hammersley 1990a, 1–2; Eskola & Suoranta 2000, 105–106.) Edellä mainitut viisi tunnuspiirrettä kuvaavat hyvin etnografista menetelmää.

Etnografisessa tutkimuksessa tutkijalla on merkittävä ja aktiivinen rooli tutkimusprosessissa. Pidän Syrjäläisen (1994, 68) tavoin tärkeänä, että tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti pyritään pitämään tutkimuksen runkona. Etnografinen tutkimus tapahtuu kuitenkin harvoin siten, että sekä tutkija että tutkittava ovat mukana tutkittavassa ilmiössä. Näin oli kuitenkin Karl Pippingin (1978) tutkimuksessa, jossa hän tutki jalkaväen komppaniaa, jossa hän oli sotilaan ominaisuudessa itse osallisena. Näiltä osin omassa tutkimuksessani on yhteisiä piirteitä Pippingin tutkimuksen kanssa. Sekä Pippingin tutkimusotetta että omaani voi tietyiltä osin pitää myös autoetnografisena.

Etnografista tutkimusmetodia on myös aiheellisesti kritisoitu. Etnografia on väärinymmärretty ja -käytetty koulutuksellisissa tutkimuksissa. Se ei ole ihmismetodi. (Fetterman 1984, 31.) Antropologisen tradition mukainen kaavamaisen metodin käyttäminen on voinut johtaa yli-innostuneisuuteen ja mauttomuuteen. Etnografia on yksi metodologinen työkalu opetuksellisten ongelmien ratkaisemisessa. Vaikka etnografinen metodi tukeutuu taustateoriaan, siihen ei pidä nojata liikaa, jos empiirinen aineisto osoittaa, ettei se anna riittävästi tukea tai johtaa suorastaan harhaan. (Hammersley 1992, 11–28.) On totta, että liian

kaavamaisesti toteutettuna tutkimus voi epäonnistua, mutta onnistuttaessa sillä saadaan syvällistä, yksityiskohtaista tietoa tutkimusilmiön luonteesta.

#### 4.1.4 Uusiutuva etnografia ja autoetnografia

Etnografinen metodi, jolle on tunnusomaista olla läsnä ja tehdä kenttätöitä ("being there" ja "doing it"), on joutunut mukautumaan yhteiskunnan teknistymisen vuoksi. Teknisen kehityksen myötä etnografiseen tutkimukseen on saatu uusia aineistonkeräämismahdollisuuksia (Patton 2002, 307–310). Patton huomauttaa kuitenkin aiheellisesti, että tekniikan käyttämisessä on huomioitava tutkimuksen tehtävä, havainnoijan rooli sekä aineistonkeräämisprosessin vaikutus observoitavien henkilöiden aktiivisuuteen. Dicks ym. (2005) esittelevät hypermedia-käsitteen, jolla he tarkoittavat empiirisen aineiston keräämismahdollisuutta kirjoitetun tekstin lisäksi muun muassa äänien, videon, kuvien, grafiikan tai dokumenttien keräämisellä ja näiden tietojen tietoteknistä linkittämistä monipuolisilla tietoteknisillä välineillä. Wolcott (1999) kirjoittaa huolensa teknologian ajasta, joka eristää meidät kasvotusten (face to face) ja keskinäisin keskusteluin (voice to voice) käydystä kommunikaatiosta. Teknisistä muutoksista huolimatta kommunikaation tutkimiseksi on tilaa vielä etnografialle, koska elektronisen viestin lähettäjänä ja vastaanottajina toimivat ihmiset. (Wolcott 1999, 32.) Ymmärrän tutkijoiden esittämät huolet. Näen kuitenkin, että etnografinen tutkimusmenetelmä voi teknisen kehityksen kautta saada myös uusia empiirisen tiedon keräämismuotoja. Näitä voivat olla vaikka sähköpostit, joista on työyhteisössä muodostunut yleinen yhteydenpitoväline.

Aineistonkeräämisen teknistymisen ohella etnografinen metodi on joutunut sopeutumaan yhteiskunnan muutoksiin. Ronkainen (2007, 3) tuo esille, että etnografia on hajonnut kriittiseen, refleksiiviseen, post-strukturalistiseen ja viisuaaliseen etnografiaan, minkä vuoksi puhutaan myös *autoetnografiasta*. Hänen mielestään erot syntyvät siinä, miten tutkimus kirjoitetaan ja mikä tutkimuksessa on tulosta. Nähdäkseni Ronkaisen esittämä arvio autoetnografian erottavasta tekijästä on osuva siltä osin kun erottavana tekijänä pidetään tutkimuksen kirjoittamista. Etnografinen tutkimusote muistuttaa sitä enemmän autoetnografista metodologiaa, mitä enemmän tutkija reflektoi omia tuntemuksiaan ja kirjoittaa niistä. Sen sijaan hänen erottavana tekijänä mainitsema toteamus "mikä tutkimuksessa on tulosta" ei nähdäkseni välttämättä implikoi eroa mainittujen tutkimusotteiden välille. Autoetnografiassa on sekä yhtäläisyyksiä että eroja autobiografian eli omaelämäkerran kanssa (Syrjälä & Numminen 1988, 66). Ero näyttäisi olevan, että omaelämäkerran näyte menneistä tapahtumista, joita kertoja muistelee tämän päivän näkökulmasta (Eskola & Suoranta 2000, 123; ks. myös Syrjälä & Numminen 1988, 71–72). Autoetnografiassa muistelun sijaan tehdään systemaattista havainnointia tutkimuskohteesta.

Perinteinen etnografia syntyi aikoinaan antropologisen tutkimuksen myötä, kun tutkijat jalkautuivat kentälle tutkimaan henkilöiden toimintaa, mikä koettiin "eksoottisesti" erilaiseksi. 2000-luvun alussa postkoloniaalisessa ja postmodernissa ajassa toimivan observoijan ja observoitavan välinen suhde on kuitenkin toisenlainen. Tutkija ei tutki enää vain "toisia" vaan tutkimusilmiöt voi-

vat liittyä omaan ryhmään ja organisaatioon sekä omiin kokemuksiin. Peruskäsitteeksi nousee se, miten etnografi voisi tutkia omaa kulttuuriaan. (Patton 2002, 84.) Tämän seurauksena käsitys perinteisen etnografisen tutkimuksen luonteesta on saanut uusia muotoja. Patton (2002, 85–86) mainitsee Goodallin (2000) kutsuvan tätä ”uudeksi etnografiaksi”. Patton (2002, 84–86) tuo esille, että autoetnografia käsittelee tutkijan oman ryhmän kulttuuria, omaa yhteisöä tai omaa organisaatiota sekä omia kulttuurikokemuksia. Hän jatkaa mainitsemalla Aaron Turnerin (2000) nostaneen esille käsitteen ”embodied ethnography”. Mainitulla käsitteellä halutaan viestittää siitä, kuinka kokonaisvaltaisesti tutkija on mukana kenttätöiden tiedonkeruussa. Uudistuvasta etnografisesta menetelmästä näytetään yleisemmin käytettävän käsitettä autoetnografia.

Etnografian ja autoetnografian käsitteiden välisen eron määrittäminen on haasteellista. Sen selvittämiseksi on pohdittava sitä, kuinka syvällisesti ollaan mukana tutkimusprosessissa. Onko tarkastelunäkökulma implisiittinen vai eksplisiittinen sekä kuinka persoonallista kirjoitustapa on (Patton 2002, 86). Myös Saastamoinen (2003, 13–14) kytkee autoetnografisen tutkimuksen raportointitapaan sekä siihen, kuinka tutkija pyrkii refleктоimaan tekstejään. Saastamoinen jatkaa, että tällöin huomio kiinnittyy myös totuuden käsitteen ongelmallisuuteen sekä tutkija – tutkittavan asemaan. Fontana (2003, 60–61; ks. lisäksi Saastamoinen 2003, 13–14) esittelee esimerkkinä autoetnografisesta tutkimuksesta Carolyn Ellisin tutkimuksen, jossa hän kirjoittaa menneisyydestään retrospektiivisesti ikään kuin haastatellen itse itseään. Holt (2003, 2) lainaa Reed-Danahayta autoetnografian määrittäessään. Autoetnografia on kirjoittamisen ja tutkimuksen muoto, jossa yhdistyy henkilökohtainen kulttuuri, jonka itse kohtaa sosiaalisessa kontekstissaan.

Pattonin (2002, 86) mukaan Ellis ja Bochner (2000) viittaavat autoetnografian sisältävän juuri omien kokemusten näkökulman. Kirjoittaja kirjoittaa usein ensimmäisessä persoonassa, josta myös Holt (2003, 2) mainitsee ja tekstit tulevat esille erilaisissa lyhyissä kertomuksissa, runoissa ja tarinoissa, novelleissa, valokuvantarkoissa ja henkilökohtaisissa esseissä, päiväkirjoissa, kirjoituskatkelmissä sekä yhteiskuntasosiaalisessa proosassa. Pattonin (2002, 86) mukaan Ellis ja Bochner nostavat yhden keskeisen näkökulman, joka erottaa autoetnografian etnografiasta. Heidän mukaansa ero ilmenee tutkimuksen raportoinnista, kuinka itsetietoisesti tutkija raportoi perustietolähteinä olevat omat kokemuksensa ja sisäiset reflektionsa.

Autoetnografisen tutkimusmetodin käyttöönotto näyttää liittyvän postmodernin ajan ilmentymään ja metodia on alettu soveltaa viime vuosien aikana sekä kotimaisissa että ulkomaisissa tutkimuksissa. Anttila (2003) käytti autoetnografista metodologiaa tanssipedagogiikkaan liittyvässä väitöskirjassaan. Rastas (2005, 52) arvioi onnistuneesti Anttilan käyttämän autoetnografisen metodin soveltuvan opettamiseen liittyvien käytänteiden ja uskomusten purkamiseen. Siten se mahdollistaa tutkijalle tiedon keräämisen luokka- tai tanssisaleista, joihin ulkopuolisella on pääsy vain poikkeustapauksissa. Rastas pohtii, että Anttilan käyttämällä autoetnografisella tutkimusotteella avataan lukijalle mahdollisuus tutustua suljettuun toimintaympäristöön. Rastas arvioi, että autoet-



nografinen metodi ei ehkä ole paras metodi silloin kun halutaan todistaa jokin oikeaksi. Tässä arviossa Rastas voi olla oikeassa, mutta todennäköisempää on, että myös autoetnografisella tutkimusotteella voidaan saada syvällistä ja todistettavaa tietoa.

Autoetnografiassa korostuvat henkilökohtaiset kokemukset ja kerronta omasta elämästä. Tämä on havaittavissa hyvin esimerkiksi Richardsonin (2001), Ellisin (2002) ja Munceyn (2005) tutkimuksista tai Attardin ja Armourin (2005) tutkimuksesta, jossa kuvataan vuoden ajalta opettajan reflektioita.

Patton (2002, 86) kirjoittaa, että kerran eräs sosiologi totesi ärtyneesti, että ne tutkijat, jotka haluavat kirjoittaa runoja ja luovia kuvitelmia, voisivat etsiä oman osastonsa englantilaisesta yliopistosta ja jättää sosiologian sosiologeille. Toteamus on kuitenkin yksittäinen, ja Patton (2002, 86-87) mainitsee useita arvostettuja tutkijoita (esim. Richardson ja Elliot Eisner), jotka suhtautuvat kannustavasti autoetnografisella tutkimusotteella tehtyihin tutkimuksiin.

Tutkimukseni metodologinen asemoituminen on mielenkiintoinen suhteessa etnografiaan ja autoetnografiaan. Aineistoni kerääminen muistuttaa selkeästi etnografiselle tutkimusotteelle ominaisia tunnuspiirteitä. Pitkäaikainen oleskelu tutkimusilmiossä – koulukontekstissa – sekä havainnointi, keskustelut ja dokumenttien kerääminen liittävät metodini selvästi etnografiaan. Sen sijaan haasteellisemmaksi tulee tutkimuksen suhteen määrittäminen autoetnografiaan. Koska olen jo aikaisemmin viitannut tutkimuksessani muutaman kerran, että etnografisen tutkimusotteen ohella tutkimuksessani on autoetnografisia ominaisuuksia, haluan määritellä tätä toteamustani tässä tarkemmin. Määrittämisen tueksi nostaisin suhteeni kirjoittamistapaani ja omiin reflektioihini sekä käyttämäni aineiston analyysiin.

Patton (2002, 86) tuo esille Ellisä ja Bochneria lainaten yhden keskeisen näkökulman, joka erottaa autoetnografian etnografiasta. Ero ilmenee tutkimuksen raportoinnista, kuinka itsetietoisesti tutkija raportoi perustietolähteinä olevat omat kokemuksensa ja sisäiset reflektionsa. Tähän omien kokemusten reflektoinnin syvyyteen viittaavat myös monet muut tutkijat (ks. esim. Saastamoinen 2003, 13-14; Fontana 2003, 60-61). Näiltä osin tutkimukseni ei ole autoetnografinen. Kuvaukseni on enemmän omien kokemusten kuvailua, ei syvällistä reflektiota. Toisaalta käsittelen tuloksiani sisällönanalyysillä. Arvioni mukaan autoetnografiseen tutkimukseen soveltuisi paremmin esimerkiksi narratiivinen analyysi, jolloin tutkija voisi omien reflektioiden pohjalta kirjoittaa uuden kertomuksen. Autoetnografista näkökulmaa puoltaa kuitenkin ensimmäisessä persoonassa oleva kirjoitustapani sekä se, että tutkin osittain omaa organisaatiotani. Yhteenvetona voisin arvioida, että tutkimukseni asemoituu yläkäsitteenä etnografiaan, mutta sisältää myös selvästi autoetnografisia piirteitä.

#### 4.1.5 Etnografinen metodi koulun tutkimusilmiön tutkimisessa

Aluksi etnografista tutkimusta harjoitettiin koulun ulkopuolella, mutta 1920-luvun puolivälissä Robert Park toi etnografisen tutkimuksen yliopistoon ja sitä kautta se siirtyi kouluopetuksen tutkimiseen (Syrjäläinen 1990, 15). Syrjäläisen (1994, 72–73) mukaan uusina opetuksen tutkimuksen näkökulmina alkoivat korostua symbolinen interaktionismi, fenomenologia sekä sosiaalinen ja kulttuurinen antropologia. Edellä jo totesin, että suomalaisessa kasvatustutkimuksessa etnografisella metodilla tehtyjä tutkimuksia on vähän. Tämä voi johtua myös siitä, että etnografiseen tutkimukseen sisältyvä pitkäaikainen kenttätyö on hädästä ja kallista.

Pääasiallisia kouluetnografisia aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanot ja erilaisten dokumenttien kerääminen. Koska aineistoksi käsitetään kaikki se materiaali, jonka tutkija kenttätyövaiheen aikana kerää, kertyy materiaalia monella muullakin tavalla. Ongelmaksi muodostuu usein se, että materiaalia kertyy liikaa. Tämä johtuu siitä, että tutkimus on jatkuvasti elävä, dynaaminen prosessi, jolloin aineistonkeruun tarpeet muuttuvat jatkuvasti. (Syrjäläinen 1994, 83–85.) Aineiston riittävyys arvioinnissa auttaa kokemus. Vaatii rohkeutta tutkimuksen aineiston keräämisen aikana tehdä valintoja, joilla osa kerätystä materiaalista jätetään pois. Toisaalta nykyinen tietotekniikka antaa mahdollisuuden myös laajojen aineistojen helppokoon käsittelyyn.

Kenttätyövaiheen pituus riippuu tutkimusilmiöstä ja -tehtävästä. Mikä on minimi- tai maksimiaika kenttätyölle, jotta tutkimustulokset olisivat valideja? Koulun tutkimuksiin on käytetty pitkiä kenttätyöaikoja. Kokemukseni tukee Wolcottin (1999, 85; 197–198) arviota. Hän arvioi, että koulututkimuksissa kannattaa varata vähintään 12 kuukauden aika. Myös useat muut tutkijat pitävät koulun lukuvuoden mittaista kenttätyöaikaa vähimmäispituutena (Syrjälä & Numminen 1988, 26–27; Catherine 1995, 56). Laineen (1997) tekemässä tutkimuksessa kentällä vietetty aika oli vain viikko, jota pidän liian lyhyenä aikana. Yksi ajallisesti pisimmistä kouluetnografisista kenttätyöjaksoista lienee Wallacen ym. (1998, 76–91) tekemä tutkimus, jossa aineiston kerääminen kesti neljä vuotta. Tätä en pidä opinnäytetöiden osalta kovin käyttökelpoisena aineistonkeräämisaikana.

#### 4.1.6 Aineiston analysoinnista etnografisessa tutkimuksessa

Hammersleyn ja Atkinsonin (1995, 175) mukaan etnografisen analyysin aineiston kokoamisvaiheessa kannattaa jo tehdä alustavia merkintöjä (fieldnotes) siitä, mitkä seikat näyttävät kohoavan merkityksellisiksi asioiksi. Usein tutkimustehtäväkin vielä jäsentyy kenttätyövaiheen kuluessa. Tässä tutkimuksessakin jo aineiston keräämisen yhteydessä jäsentelin ja ryhmittelin kertynyttä kenttäaineistoa. Sen sijaan en tehnyt vielä alustavia merkintöjä, joilla olisin priorisoinut esiin nousevaa empiiristä tietoa. Tällä halusin välttää mahdollisesti kokemukseni kautta tulevia ennakoarvioita empiirisen tiedon merkityksistä.

Dicksin ym. (2005, 6) mukaan etnografisesta kenttätyöstä visuaalisen tiedon analysoinnissa, elämäkertojen keräilyssä tai henkilökohtaisten kertomusten ja moninaisissa haastatteluissa on tullut osa moninaista tuotantoa laadullisessa yhteiskuntatutkimuksessa. He jatkavat, että vielä kaksikymmentä vuotta sitten metodologinen kirjallisuus ja laadulliset tutkimusmenetelmät olivat harvinaisia. Nyt kirjallisuutta on saatavissa sekä yleiseen metodologiaan että erikoistutkimukseen. Dicksin ym. arvio englanninkielisen metodikirjallisuuden tarjonnasta pitää paikkansa. Sen sijaan suomenkielisen etnografisen metodikirjallisuuden tarjonta on niukkaa.

Tutkijan kannattaa kenttämuistiinpanojen ohella kirjata ylös kaikki tapahtumat ajallisessa järjestyksessä (Wolcott 1984a, 19–34; Wolcott 1984b, 188–194; Syrjäläinen 1994, 85). Myöhemmin kun aineisto on koossa, tutkija voi laatia ns. *kenttäaineistokirjan*, johon hän voi liittää ajallisessa järjestyksessä joko kokonaan tai osia valiten sekä kenttämuistiinpanojaan että haastattelulitterointejaan (ks. liite 1). Pidän erityisen tärkeänä, että tutkija kirjaa tarkasti kaikki tapahtumat muistiinsa. Apuna voi käyttää muun muassa muistikirjaa tai kannettavaa tietokonetta.

Varsinainen analyysi tapahtuu paljolti samojen periaatteiden mukaan kuin yleisesti laadullisessa analyysissä. Peruseriaatteena on löytää ja kehittää sellaisia käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mistä on tulkittavassa ilmiössä kysymys. Pyritään ymmärtämään ilmiötä ja löytämään vastauksia mitäkysymyksiin. Apuna voidaan käyttää eri tavoin kehitettyjä ja eri teorioihin liittyviä hahmotteluja. (Hammersley & Atkinson 1995, 205–220.)

## 4.2 Tapaustutkimus

Tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus. Esittelen lyhyesti tapaustutkimuksen käsitettä ja sen filosofisia sitoumuksia. Tapaustutkimus on varsin käytetty ja yleinen koulututkimuksissa, mutta silti sen määrittäminen on usein koulututkimuksissa jätetty tekemättä.

### 4.2.1 Tapaustutkimuksen käsitteestä

Tapaustutkimukset ovat tulleet erittäin suosituiksi ja yleisiksi yhteiskuntatieteessä ja monilla yhteiskuntatieteiden tutkimusalueilla (Hammersley & Gomm 2000, 1; Yin 2003, 1). Runsaudesta huolimatta tapaustutkimus on vaikeasti määriteltävissä. Syrjälä ja Numminen (1988) vahvistavat arvioni toteamalla, että tapaustutkimuksen määrittäminen vaikeuttaa se, että monissa maissa käytäntö vaihtelee. Heidän mukaansa Englannissa tapaustutkimuksella tarkoitetaan soveltavaa tutkimusta, Australiassa ja Skandinavian maissa puhutaan monesti toimintatutkimuksesta ja Yhdysvalloissa yleisimmin käytetty käsite on evaluatio (Syrjälä & Numminen 1988, 6). Tutkijat eivät aina edes nimeä tutkimustaan tapaustutkimukseksi, vaan määrittelevät sen metodisesti esimerkiksi etnografi-

seksi tutkimukseksi, fenomenologiseksi tutkimukseksi, elämäkertatutkimukseksi tai toimintatutkimukseksi. Tutkimuksen tekijät ilmeisesti luottavat siihen, että sana tapaus (case) on yleisesti tunnettu ja että se ei kaipaa erillistä määrittelyä. Ihmiset ovat usein olleet kiinnostuneita tapauksista.

Tapaustutkimuksen monimerkityksellisyyden vuoksi siitä on esitetty monia toisiaan täydentäviä määritelmiä. Yin (2003, 13) määrittelee tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa jotain nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä tutkitaan sen todellisessa tapahtumakontekstissa eli siinä ympäristössä, jossa ilmiö tapahtuu. Myös monien muiden tutkijoiden määritelmissä korostuu tapaustutkimuksen paikallinen, ajallinen ja sosiaalinen konteksti (Syrjälä & Numminen 1988, 3–11; Cohen, Manion & Morrison 2000, 181; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161). Tapaustutkimusta pidetään myös intensiivisenä ja yksityiskohtaista tietoa tuottavana. Tapaustutkimuksessa tutkittavia tapauksia on vähän, usein vain yksi. Pyrkimyksenä on päästä syvätulkintaan ilmiöstä. (Hammersley & Gomm 2000, 2–3.) Tapaustutkimuksen tapaus voi olla mahdollisimman tyypillinen, mutta myös ainutkertainen tapaus, joka poikkeuksellisuudessaan kertoo paljon tutkitavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2000, 65).

Syrjälä ja Numminen (1988) esittelevät varsin kattavasti tapaustutkimuksen tunnuspiirteitä. Tapaustutkimus on naturalistista, koska sille on ominaista ilmiön tutkiminen sen omassa ympäristössä. Ilmiöiden subjektiivisia merkityksiä tarkastellaan aina kontekstissaan. Tapaustutkimus on kokonaisvaltaista ja systemaattista kuvausta ilmiön laadusta. Se on konkreettista, elävää ja yksityiskohtaista todellisuuden lähikuvausta ja tulkintaa. Siinä kokonaisuutta tarkastellaan eri näkökulmista. Tutkija ja tutkittavat ovat vuorovaikutuksessa keskenään tutkimusaineistoa kerättyä. Tutkittavat ovat tuntevia, osallistuvia ja toimivia subjekteja. Tapaustutkimukset ovat opportunistisia, koska tietoja etsitään sieltä, mistä niitä voidaan saada. Tapauksen valinta perustuu usein harkintaan. Tapaustutkimus on arvosidonnaista, eli tunnustetaan, että tutkija on mukana koko persoonallisuudellaan, jolloin tutkijan ontologia on yhteydessä siihen näkemykseen, jonka hän muodostaa tutkitavasta ilmiöstä. (Syrjälä ja Numminen 1988, 3–11.) Syrjälän ja Nummisen arvio tapaustutkimuksen opportunistisuudesta ei tunnu tutkimukseni osalta osuvalta. Sen sijaan heidän ajatuksensa siitä, että tapauksen valinta on harkinnanvarainen, soveltuu paremmin tutkimukseeni.

Yin kritisoi oikeutetusti sitä, että tapaustutkimusta on pidetty tutkimuksena, jolla voidaan tehdä vain alustavaa tutkimusta, eikä sillä voitaisi kuvailla tai testata tutkimusväitteitä (Yin 2003, 3). Tapaustutkimuksen arvostelijat eivät ole ymmärtäneet sen luonnetta edellä mainittua kritiikkiä esittäessään. Joskus tapaustutkimuksen tavoitteena voi olla myös tutkimusongelmien testaaminen. Yin esittelee kolmenlaisia tapaustutkimuksia: 1) tutkiva tapaustutkimus, joka toimii toisen tutkimuksen pilottina tai tutkimuksen kysymysten esivalmistelijana ja 2) kuvaileva tapaustutkimus, joka on narratiivinen sekä 3) selittävä tapaustutkimus, jolla testataan teoriaa (Yin 2003, 3; 17).

Myös Silverman (2005, 127) esittelee Staken (2000) tunnustamia kolmenlaisia tapaustutkimuksia, joissa keskeisenä erottavana tekijänä on tutkimusten yleistettävyyys. Staken (2000) identifioimat tapaustutkimukset ovat seuraavat:

Ensimmäiseksi sisäinen (intrinsic) tapaustutkimus, jota käytetään laadullisessa tutkimuksessa. Se on tavanomainen kuvaileva tutkimus, joka ei pyri yleistykseen tai uuden teorian muodostamiseen. Toiseksi välineellinen (instrumental) tapaustutkimus, joka tutkimuksen syvällisyyden avulla pyrkii tuottamaan yleistettävää tietoa. Kolmanneksi kollektiivinen (collective) tapaustutkimus, jossa useamman tapaustutkimuksen avulla päästäisiin tutkitun ilmiön yleistettävyyteen. Tapaustutkimuksen luonteen ymmärtämiseksi on tarpeellista osata asemoida se tieteenfilosofisesti.

#### 4.2.2 Tapaustutkimuksen filosofisia sitoumuksia

Hammersley ja Gomm (2000) pohtivat sitä, onko tapaustutkimus nähtävä metodina vai paradigmana. Heidän mielestään monet tutkijat pitävät tapaustutkimusta laajempaan kuin vain metodina. Tapaustutkimus sisältää olettamuksen siitä, miten sosiaalista todellisuutta voidaan ja pitää lähestyä, jotta sitä voidaan ymmärtää. Paradigma-keskustelussa tapaustutkimuksen luonnetta kuvataan vastakkaisena positivismille ja toisaalta tuodaan esille tapaustutkimuksen luonne olla naturalistinen, tulkitseva tai konstruktivistinen. (Hammersley & Gomm 2000, 3–5.) Myös Niinistö (1981, 50–52) kytkee tapaustutkimuksen enemmänkin näkökulmaan kuin pelkästään metodiin. Hän puhuu tulkinnallisesta tutkimuksesta, jossa keskeisenä tutkimusintressinä on välitön merkitys tietyssä kohteessa oleville ihmisille.

Tutkijat ovat käyneet väittelyä siitä, liittyykö tapaustutkimus laadulliseen vai määrälliseen tutkimukseen. Hammersley ja Gomm (2000, 2–3) toteavat, että usein tapaustutkimusta on identifioitu vertailemalla sitä suhteessa kokeelliseen tai survey-tutkimukseen. Heidän mukaansa aikaisemmin tapaustutkimusta saatettiin pitää kokeellisen tutkimuksen vastakohtana. Myöhemmin tutkijat saattoivat tutkia tapaustutkimuksella myös pieniä määriä tapauksia, joita vertailtiin survey-metodilla. Yin (2003, 3–17) voi olla oikeassa varoittaessaan asettamasta tutkimuksia vanhanaikaisesti hierarkkisesti järjestykseen. Yin toteaa, että tapaustutkimus sisältää useanlaisia metodeja. Epäselvyyttä on voinut aiheuttaa se, ettei osattu erottaa tapaustutkimuksen luonnetta suhteessa tiedonkeräämiseen ja tiedon analyysiin. Tapaustutkimusten tiedonkeruumenetelmien vuoksi tapaustutkimuksen käsite yhdistetään useimmiten laadulliseen tutkimukseen. Hammersley ja Gomm (2000, 3) toteavat, että usein, vaikkakaan ei aina, tapaustutkimus on liitetty strukturoimattoman tiedon keräämiseen ja saadun tiedon kvalitatiiviseen analyysiin. Myös Eskola ja Suoranta (2000, 65–66) kytkevät laadullisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen toisiinsa. He toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa on aina tavallaan kyse tapauksesta. Edellä mainittujen tutkijoiden arvio siitä, että tapaustutkimus on yleisempi laadullisessa kuin määrällisessä tutkimuksessa, pitää paikkansa.

Tapaustutkimuksessa yhdistetään usein erilaisia aineistoja – kuten etnografisessa tutkimuksessa tyypillisesti tehdään. Hammersley (1990a, 27–30; 52) toteaa, että etnografinen tutkimusmenetelmä soveltuu tapaustutkimuksiin (case studies). Myös Syrjälä ja Numminen (1988, 27) ovat tarkastelleet etnografista tutkimusta yhtenä tapaustutkimuksen lajina. Yin (2003, 12) pitää sitä kuitenkin

virheellisenä tapana, mikä hämmentää tapaustutkimuskäsitettä. Yin kuitenkin myöntää, että monissa kirjoissa tapaustutkimuksen oletetaan olevan etnografisen tutkimuksen tai osallistuvan havainnoinnin tiedonkeruumenetelmä. Keskeinen analyttinen tavoite tapaustutkimuksessa on tutkia aineistoa tai tapausta ainutkertaisuudessaan ja konteksti huomioon ottaen. Tutkimuksessa kysytään erityisesti *kuinka/miten* ja *miksi* kysymyksiä. (Yin 2003, 5; 21–22.) Sellaisia tutkimusmenetelmiä, jotka soveltuvat hyvin tapaustutkimukseen ovat muun muassa etnografia, narratiivinen analyysi ja diskurssianalyysi, joskin analyysissä voidaan yhtä hyvin hyödyntää myös muita laadullisen tutkimuksen metodeja. Tapaustutkimusta on oikeutetusti kritisoitu sen ainutlaatuisuudesta, luotettavuuden puutteesta, vähäisestä yleistettävyyismahdollisuudesta ja heikosta teoriasidonnaisuudesta (Syrjälä & Numminen 1988, 3; Hammersley & Gomm 2000, 3). Nämä ovat tapaustutkimuksen heikkouksia, mutta myös tutkimuksen syvällisyydellä haltuun otettavia haasteita.

### 4.3 Tulkinnallinen paradigma

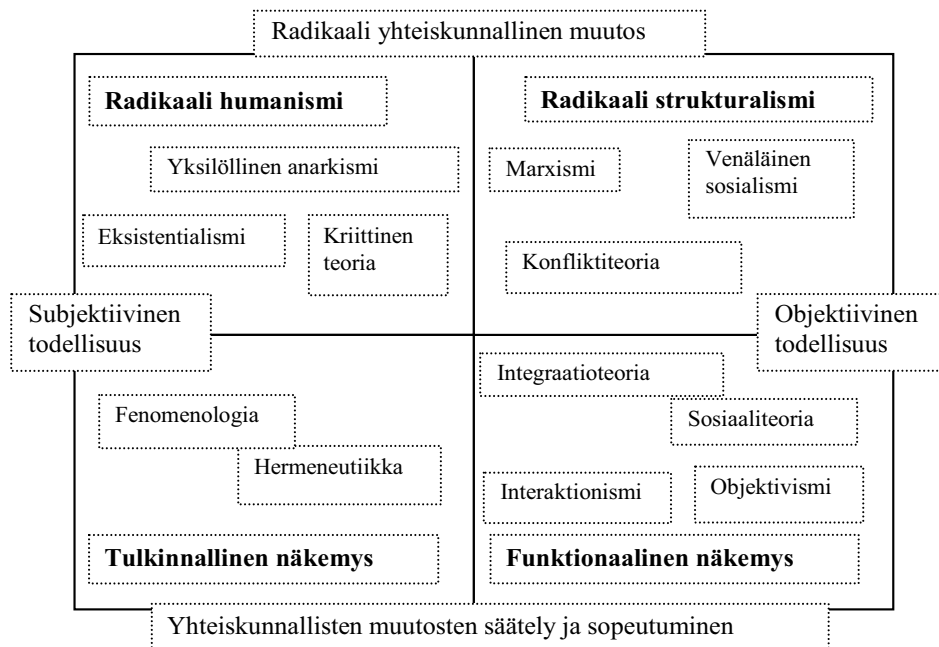
Hermeneutiikasta käytetään usein myös nimeä tulkinnallinen menetelmä (Niinistö 1981, 5; Rauhala 1993b, 104). Tulkinta on tulkitsijan ja tekstin vuoropuhelua, jossa tulkitsijan itseymmärrys lisääntyy ja jossa tulkitsijan rooli tulkintapahtumassa on yhtä suuri kuin tulkinnan kohteenkin rooli (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 67). Burrell ja Morgan (1979) sekä Cohen ym. (2000, 5–8) jäsentävät ihmistieteiden tutkimuksen perusluonnetta kaksijakoisesti subjektivismiin ja objektivismiin käsitteiden avulla. Pidän mainitulla perusteella tehtyä jakoa selvänä. Sosiaalitutkimuksen keskeiset oletukset koskevat ontologiaa, epistemologiaa, ihmiskäsitystä ja metodologiaa: nominalismi – realismi, antipositivismi – positivismi, voluntarismi – determinismi, ideograafinen – nomoteettinen. (Burrell & Morgan 1979, 3; Cohen ym. 2000, 5–8.) Kahden perusparadigman malli pelkistää paradigmakenttää voimakkaasti. Lincoln ja Cuba (2000, 164–167) jakavat ihmistieteen paradigmat neljään pääsuuntaan: 1) positivismi, 2) postpositivismi, 3) kriittinen paradigma ja 4) konstruktivismi. Kirjoittajat erottelevat nämä tutkimukselliset perusnäkemykset ontologisten, epistemologisten ja metodologisten oletusten pohjalta.

Myös Burrell ja Morgan (1979, 28–35) jäsentävät tutkimusparadigman nelikentän avulla: 1) funktionaalinen näkemys, 2) tulkinnallinen näkemys, 3) radikaali humanismi ja 4) radikaali strukturalismi. Heidän esittämänsä tutkimusparadigman taustalla on kaksi ulottuvuutta: 1) säätely ja sopeutuminen – radikaali muutos ja 2) subjektiivinen – objektiivinen.

Edellä esitetty jako vaikuttaa tutkimusnäkökulman valintaan. Objektiivisen näkemysmukan, johon kuuluvat funktionalismi ja radikaali strukturalismi, maailma on todellinen ja todellisuus nähdään ihmisistä erillisenä. Tutkimusmetodina käytetään kokeellista, eksaktia ja testaavaa tekniikkaa. Subjektiivinen näkökulma, johon kuuluvat tulkinnallinen näkemys sekä radikaali hu-

manismi, muodostaa vastakohtan objektiivisuudelle. Subjektiivinen näkökulma pyrkii kuvaamaan asioita käsitteillä, pyrkien nominalismiin. Tutkimuksen keinoin pyritään syvään ymmärrykseen merkitysten ja ilmiöiden tulkinnalla ja ymmärryksellä. Positivistisen näkökulman mielestä tietoa voidaan kontrolloida ja mitata. Asiat nähdään kausaalisesti ja organisaatioiden muutokset systeeminä. Anti-positivistisen näkökulman mukaan ymmärrys edellyttää kontaktia itse tutkittavaan ilmiöön. Ilmiöissä nojataan ihmisten tajuntaan ja tunnustetaan tieteellinen subjektiivisuus. Sosiaalinen maailma rakentuu vuorovaikutusprosesseista. Burrell ja Morgan (1979) ovat onnistuneet selkeästi kuvaamaan tutkimusparadigmat, tosin liian kaavamaisesti ajateltuna niiden vaarana voi olla sosiaalisen todellisuuden näkeminen liian pelkistettynä.

Burrell ja Morgan (1979) sisällyttävät fenomenologian ja hermeneutiikan tulkinnalliseen paradigmaan (ks. kuvio 8).



KUVIO 8 Tutkimusparadigmojen jakautuminen funktionaaliseen näkemykseen, tulkinnalliseen näkemykseen, radikaaliin humanismiin ja radikaaliin strukturalismiin (Burrell & Morgan 1979, 29)

Tulkinnallisen (Sarala 1988) näkemyksen mukaan sosiaalinen maailma on vain ihmisten mielessä oleva ajatusrakennelma, joka on syntynyt yhteisen kielen ja ihmisten välisen vuorovaikutuksen tuloksena. Sille antavat merkityksen yhteisesti sovitut käsitteet ja yhteisesti sovitut merkitykset. Myös fenomenologinen tutkimus on pyrkinyt osoittamaan, että funktionalistinen paradigma yksinkertaistaa liikaa sosiaalista maailmaa. (Sarala 1988, 139-144.) Putnam (1983, 47) jaottelee tulkinnallisen näkemyksen kahteen perinteiseen tutkimukseen: naturalistiseen ja kriittiseen. Naturalistinen koulukunta pyrkii ilmiön sisäiseen selit-

tämiseen ja ymmärtämiseen. Kriittinen koulukunta päinvastoin pyrkii yksilöllisesti vapautumaan hallinnan ja taantuman lähtökohdista. Tätä tutkimusta voi pitää naturalistisena siinä mielessä, että pyrin tulkitsemaan ja ymmärtämään tutkimusilmiöni rehtorin tehtävien luonnetta.

Tieteen epistemologiaa voidaan tarkastella myös tiedonintressin avulla, josta on löydettävissä myös yhteys hermeneuttiseen eli tulkinnalliseen menettelmään. Tiedonintressi on eräänlainen tiedon arvon perusta (Niiniluoto 1999, 71). Kuuluisimmaksi on tullut Habermasin (1974, 19–24) tiedonintressin määrittely, jossa hän käyttää kolmijakoa: 1) tekninen tiedonintressi, 2) praktinen eli hermeneuttinen, tulkitseva tiedonintressi sekä 3) kriittinen, emansipatorinen tiedonintressi. Niiniluoto (1999, 72–73) lisää edelliseen vielä teoreettisen tiedonintressin. Tässä tutkimuksessa tiedonintressini on praktinen. Hermeneutiikassa tiedonintressi ei ole selittäminen, vaan kyseessä on päämäärien ja motiivien ymmärtämisen intressi. Ymmärtämisen tehtävänä ei ole niinkään vastata miksi-kysymyksiin vaan mikä-kysymykseen. Organisaation identiteettiä tutkittaessa on jaotteluista löytynyt myös tulkinnallinen näkökulma. Gioia (1998, 25–30) toteaa, että ihmiset muodostavat ymmärryksen organisaation identiteetistä kolmen näkökulman avulla, joista yksi on tulkinnallinen (interpretive) näkökulma, jonka juuret näkyvät hermeneuttisessa traditiossa.

#### 4.4 Ontologiset ja epistemologiset sitoumukset

Viime vuosien aikana suomalaisten tutkijoiden keskuudessa on käyty vilkasta keskustelua laadullisen ja määrällisen tutkimuksen filosofisista taustaolettamuksista (Kaikkonen 1999; Moilanen 2000; Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005). Samalla esille on nostettu arveluja siitä, missä määrin tutkimuksen metodologisessa tarkastelussa on huomioitava ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia.

Heikkinen ym. (2005, 340–341) arvioivat, että laadullisen tutkimuksen suosio olisi vahvistunut viime aikoina Suomessa. Patton (2002, 585; ks. myös Heikkinen ym. 2005, 340) kirjoittaa arvostetun amerikkalaisen metodologin Thomas Cookin julistaneen, että laadullisen tutkimuksen edustajat ovat voittaneet määrällisen tutkimuksen kanssa käydyssä väittelyssä. En ole lukenut ja vertaillut kattavasti tutkimusraportteja pystyäkseen ottamaan kantaa sen kumminkin Heikkisen ym. kuin Cookin arvioon siitä, onko joku voittanut tai hävinnyt laadullisesta tai määrällisestä tutkimusotteesta käydyssä keskustelussa.

Viime aikoina lukemieni suomalaisten väitöskirjojen (esim. Vulkko 2001; Mustonen 2003; Pennanen 2006; Vuohijoki 2006) perusteella uskaltaisin arvioida, että samassa tutkimuksessa on alettu yhdistellä tutkimusotteita keskenään. Saman havainnon ovat tehneet myös Heikkinen ym. (2005, 251–252). Tällöin kysymykseksi nousee, mikä merkitys on tutkimusotteen taustalla olevilla ontologisilla tai epistemologisilla sitoumuksilla. Yhdistely voi johtaa varsin eklektiseen jopa opportunistiseen näkemykseen. Molempiin käsitteisiin saattaisi sisäl-



tyä arvio niiden olemisesta oikeassa tai väärässä. Toteamukseni on kuitenkin lausuttu normatiivisesti kantaa ottamatta. Näkemykseni tutkimusotteiden yhdistämisestä on kuitenkin Moilasan (2000, 188) näkemystä varovaisempi. Moilanen toteaa, että laadullisia ja määrällisiä menetelmiä ei kannata suin päin yhdistellä. Kaikkosen arvio tutkimusotteiden yhdistämisestä on lähempänä tämänhetkistä ajatteluani. Kaikkonen (1999, 428–429) kirjoittaa, koska määrällinen ja laadullinen tutkimus pohjautuu erilaisiin näkemyksiin ihmisestä tutkimuskohteena, saattaa tutkimusotteiden yhdistäminen aiheuttaa ristiriitoja ontologisiin ja epistemologisiin peruskysymyksiin. Vielä edellisiä käsityksiä tiukemman kannan ottavat fundamentaalisesti ajattelevat, joiden mukaan aineiston keruuta ja analyysiä ei voi perustella irrallaan tutkimuksen ontologisesta ja muista metodologisista lähtökohdista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 71).

Sen sijaan, että keskusteltaisiin kvantitatiivisen ja kvalitatiivisen tutkimusotteen eroista tai filosofisista sitoumuksista, olisi hedelmällisempää keskittyä tutkimuksen tekemisen tapojen sitoumusten analyysiin (Moilanen 2000, 184). Samansuuntaisesti asiaa tarkastelee myös Töttö (2000) tuomalla esille, että laadullista tutkimusta on tarkasteltava ensisijaisesti analyysin kautta.

Tieteenfilosofisten suuntausten ja metodologian keskinäistä suhdetta ja asemoitumista toistensa suhteen on pyritty osoittamaan karttakuvioiden avulla (Heikkinen ym. 2005, 348). Tarkastelemalla omassa tutkimuksessa käyttämäni etnografisen metodin ja tapaustutkimuksen sijoittumista karttaan teen mielenkiintoisen havainnon. Metodologisesti sekä etnografinen että tapaustutkimus näyttäisivät sijoittuvan lähelle toisiaan. Tämä vahvistaa myös Hammersleyn (1990a, 27–30) sekä Syrjälän ja Nummisen (1988, 27) arviota, että etnografinen tutkimusmenetelmä soveltuu tapaustutkimuksiin. Sen sijaan Yin (2003, 12) suhtautuu arviossaan kriittisemmin etnografisen ja tapaustutkimuksen yhteensopivuuteen. Heikkisen ym. (2005, 348) esittämän kartan perusteella sisällönanalyysi, etnografinen metodi, tapaustutkimus sekä Grounded Theory näyttäisivät muodostavan läheisen yhteyden toisiinsa. Näin saan vahvistusta tutkimukseni tekemilleni valinnoille.

Ongelmallisemmaksi tutkimuksessani näyttää muodostuvan edellä mainittujen metodologisten käsitteiden sijoittuminen suhteessa tieteenfilosofisiin ajattelutapoihin. Olen sijoittanut etnografisen metodin fenomenologiseen ja hermeneuttiseen paradigmaan. Myös Syrjäläinen (1990, 16; 1994, 72–73) pitää etnografiaa ja fenomenologiaa toisiaan tukevinä. Sen sijaan tutkimukseni sijoittuminen hermeneuttiseen näkökulmaan on ongelmallisempaa. Vaikka useat tutkijat (ks. esim. Burrell & Morgan 1979; Bengtson 1991, 44) pitävätkin fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa toisiaan tukevinä, näyttää etnografinen metodi sijoittuvan varsin etäälle hermeneuttisesta filosofiasta. Sen sijaan jälkipositivismi osoittaa olevan yhdessä fenomenologian kanssa lähempänä etnografista metodia ja tapaustutkimusta kuin hermeneutiikka.

Moilanen (2000, 184–185) huomauttaa osuvasti, että tutkijoiden tekemät viittaukset tieteenfilosofisiin sitoumuksiin on tehty kovin keveästi. Hänen mielestään tutkijoille näyttäisi riittävän se, että siteerataan jostain teoksesta lainattua vastakkainasettelua positivismiin sekä postpositivismiin/hermeneutiikkaan/

fenomenologian/postmodernin välillä. Tämä ei ole vielä riittävä tapa osoittaa tieteenfilosofisia sitoumuksia, koska sekä fenomenologia että hermeneutiikka sisältävät useita erilaisia koulukuntia. Moilasen esille nostama havainto ohjaa myös omaa ajattelua. Vaikka tiedän, että kummankin koulukunnan erilaisten suuntausten erittelemine on lähes mahdotonta, yritän silti löytää tukea oman tutkimukseni tieteenfilosofiseen tarkasteluun.

Raatikainen (2004, 88–98) erittelee selkeästi näkemyksiään ymmärtävästä ihmistieteestä, johon hermeneutiikka näyttäisi kuuluvan. Alun perin hermeneutiikalla tarkoitettiin filosofisten ja oikeustieteellisten tekstien tulkinnan menetelmäoppia. Perusjaotukseltaan Raatikainen esittelee neljä näkemystä: perinteinen hermeneutiikka, ontologinen eli filosofinen hermeneutiikka, Max Weber ja merkitykselliset selitykset sekä analyttinen hermeneutiikka. Tarkastelen kahta ensiksi mainittua hiukan tarkemmin.

Perinteisen hermeneutiikan, jonka tärkeänä kehittäjänä pidetään Diltheyä, keskeisenä tunnuspiirteenä oli toisen ihmisen ymmärtäminen. Aluksi Dilthey jopa käsitti ymmärtämisen syntyvän empaattisena kokemuksena toisen henkilön ajatusten ja kokemusten kokemisena ”sisältöpäin”. Myöhemmin hän puhui perusymmärtämisestä, joka oli arkielämässä esiintyneiden ilmaisujen, eleiden ja tekojen välitöntä ymmärtämistä. Korkeampi ymmärtäminen puolestaan liittyi suurempiin kokonaisuuksiin, kuten elämään tai taideteoksiin. Ontologisen eli filosofisen hermeneutiikan edustajat, jonka keskeisiä kehittäjiä olivat Heidegger ja Gadamer, pitivät perinteistä hermeneutiikkaa ”metodologisena hermeneutiikkana”. Sen sijaan Heideggerille hermeneutiikka ei ollut tulkinnan metodologiaa vaan itse tulkintaa. Hänen mukaansa henkilö tulkitsee ja ymmärtää olemuksellisesti ja jatkuvasti. Ihminen tulkitsee itseään ja maailmaansa ja ymmärtää ne aina jollain erityisellä tavalla.

Hermeneuttinen tieteenperinne lähtee siitä, että mikä tahansa symbolien ja merkitysten kokonaisuus on tekstin asemassa (Määttänen 1995, 228) ja sisältää asioiden merkityksen ja mielen tutkimuksen. Hermeneuttisen tieteen suuntauksen tehtävänä on auttaa ilmaisemaan täsmällisesti se, mikä on olemassa tutkitavissa kohteissa enemmän tai vähemmän epäselvästi. Näin hermeneutiikka ikään kuin tekee ymmärrettäväksi jo ennakkoon tiedossa olevan tiedon. Hermeneutiikkaan (Alvesson & Sköldbberg 2000, 53) liittyy ns. hermeneuttinen kehä, joka kuvaa, miten jokaista yksityiskohtaa on tarkasteltava kokonaisuuden osana ja miten toisaalta yksityiskohdat vaikuttavat kokonaisuuteen. Hermeneuttinen kehä antaa mahdollisuuden teorian tiedon ja empiirisen tiedon vuoropuhelulle.

Etnografisella metodilla toteuttamani tutkimus liittyy hermeneuttiseen paradigmaan varsin väljästi. Tutkimukseni tulkinnassa ei ole kysymys tekstin tulkinnasta, mutta kuitenkin tutkimusilmiön ihmisten tekojen, sanojen ja viestien tulkinnasta ja ymmärtämisestä. Heikkinen ym. (2005, 348) sijoittivat hermeneuttisen ajatustavan varsin erilleen sekä etnografisesta tutkimuksesta että tapaus-tutkimuksesta. Heidän esittämänsä kartta, jossa etnografinen metodi asemoituu suhteellisen erilleen hermeneutiikasta, saattaa siten osoittautua oikeaksi.

Toinen työni kannalta keskeinen filosofinen näkemys liittyy fenomenologiaan. Sananmukaisesti fenomenologia tarkoittaa oppia, ymmärrystä ilmiöstä. Se tutkii sitä, miten asiat ilmenevät ihmiselle hänen kokemusmaailmassaan. Fenomenologisen filosofian perustajana pidetään Husserlia (Raatikainen 2004, 100.) Fenomenologiaksi kutsuttu filosofinen menetelmä on kuitenkin ymmärretty monin eri tavoin, eivätkä käsitteet muodosta kovin yhtenäistä kokonaisuutta. Käsitteinä käytetään ainakin dialektista fenomenologiaa, transsendentaalista fenomenologiaa ja eksistentiaalista fenomenologiaa, jota Rauhala (1993a, 69) pitää ennen kaikkea ihmisen filosofiana.

Tietoisuus on tietoisuutta aina jostakin. Tietoisuuden peruspiirre on intentionaalisuus. Fenomenologian tehtävänä on tarkastella, miten tietoisuuden intentionaalinen luonne vaikuttaa kokemukseen. Tietoisuuden rakenteet ovat merkitysrakenteita ja merkitykset antavat tietoisuuden tiloille kyvyn viitata johonkin. (Määttänen 1995, 222.) Fenomenologia korostaa tutkijan omaa havaintojen tekoa ja omia kokemuksia ilmiöstä. Menetelmä lähtee liikkeelle yksittäisistä ilmiöistä, joita pyritään kuvaamaan useilla eri vaihtoehtoisilla tavoilla. Varto (1992, 92) tuo esille, että tutkimuksen kuluessa käsitteiden tarkennus on tarpeen tutkittavan ilmiön ymmärtämiseksi.

Bengtson (1991, 44) kirjoittaa, että fenomenologia ja hermeneutiikka tukevat toisiaan. Myös Burrell ja Morgan (1979) sijoittavat mainitut käsitteet tulkinnalliseen näkemykseen. Tulkinnallisessa lähestymistavassa tutkijalla on alusta lähtien jokin esiymmärrys siitä, mitä kokonaisuuden palanen merkitsee. Tuomalla tämä esiymmärrys esille saadaan lähtökohta tulkinnalle.

Tutkimukseni taustafilosofiana on monien ominaisuuksien perusteella fenomenologia. Tutkimusilmiöni kohteena ovat ihmisten kokemukset ja se miten ihmisten käyttäytyminen vaikuttaa niihin. Myös oma positioni sijoittuu koulu-yhteisöön, jossa pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan ihmisten välisiä toimintoja ja kokemuksia. Haluaisin kuitenkin huomauttaa, että fenomenologinen näkemys on vain tutkimukseni taustalla oleva filosofinen sitoumus, ei metodologinen näkemys. Tällä täsmennän sitä, että tutkimusaineistossani en käytä fenomenologista analyysiä vaan sisällönanalyysiä, joka tässä tutkimuksessa on nähdäkseni lähempänä evaluaatiotutkimusta.

Raatikaisen (2004, 102–103) mukaan fenomenologian kehittäjä Schulz olisi ollut tärkeä taustavaikuttaja kahdelle ihmistieteelliselle suuntaukselle: etnometodologialle ja sosiaaliselle konstruktivismille. Tutkimukseni konteksti liittyy läheisesti arkitietoon, jolloin lähestytään etnometodologiaa. Etnometodologia muodostui Yhdysvalloissa 1960–1970-luvuilla kritiikkinä sosiologian funktionalismia ja positivismia kohtaan. Tämän lähestymistavan keskeisimpänä ajattelijana pidetään Harold Garfinkeliä (Bruner 1990, 37; Coulon 1995; Suominen 2001, 365–382). Vaikka tutkimukseni ei ole etnometodologinen, on tarpeellista tunnistaa tutkimusilmiöni kannalta myös etnometodologiaa. Siihen liittyy läheisesti arkitiedon tutkiminen, kuten omaan tutkimukseenikin.

Näkemykseni on samansuuntainen kuin Lynchillä. Lynch (1998, 25; ks. Juuti 2001, 33) toteaa, että Garfinkel siirsi kehittämänsä etnometodologian avulla huomiota rakennefunktionaalisuudesta, joka perustui syy-seuraussuhteisille

hypoteeseille ja testattaville oletuksille, tarkastelemaan arjen ympäristöä. Esitetty näkökulma avasi ymmärrystä tulkinnallisuudelle. Coulon (1995) ja Suominen (2001) määrittävät etnometodologian sellaisten arkielämän menetelmien, käytänteiden ja tiedollisten resurssien tutkimiseksi, joiden varassa ihmiset käsittelevät sosiaalisia tilanteita ja toimivat niissä. Eli kysymys on siitä, miten ymmärrämme arjen sosiaaliset tilanteet ja miten toimimme niissä. Sen näkökulman hyväksyminen, että tieto voi koostua arkielämästä, on rohkaiseva oman tutkimukseni kannalta. Sosiaaliset konstruktivistit siirsivät tarkastelun ihmisten arjen moninaisuuteen. Samalla he nostivat arjen tiedon tieteellisen tiedon veroiseksi.

Tutkimalla Heikkisen ym. (2005, 248) karttaa, jolla he pyrkivät paikantamaan filosofisia ajattelutapoja ja tutkimustapoja, havaitsen etnografisen tutkimusotteen ja symbolisen interaktionismin olevan läheisiä toistensa kanssa. Tuon heidän tekemäänsä käsitteiden sijoittelua näiltä osin. Symbolinen interaktionismi on 1920- ja 1930-luvuilla ns. Chicagon koulukunnan kehittämä tutkimusmenetelmä, joka korostaa ihmisen toiminnan symbolista ja sosiaalista luonnetta (Silverman 2002, 77). Junnola ja Juuti (1993, 92) kirjoittavat Meadia (1962) lainaten symbolisen interaktionismin muistuttavan yhteiskunnallista peliä, jossa yksilöt ovat mukana. Henkilön ajattelu ja käyttäytyminen ovat riippuvaisia ihmisten sosiaalisesta toiminnasta ja muiden reaktiot ohjaavat sitä, millaisia merkityksiä hänen toimintansa saa.

Tutkijoiden laatimat kartat tai kuviot tutkimusfilosofisten näkemysten asemoitumisesta toistensa suhteen auttavat tutkijaa oman tutkimuksensa tieteenfilosofisissa tarkasteluissa, kuten Syrjäläkin (2005, 369) toteaa. Kuitenkin on myönnettävä, että kartta on vain suuntaa-antava metafora tutkimuksen asemoitumisessa tieteenfilosofiseen ja metodologiseen kenttään. Viime kädessä tutkija tekee valinnat monista vaihtoehdoista ja perustelee valintansa oman tutkimuksensa näkökulmasta.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tulee hahmottaa millaisella ihmis-, todellisuus- ja tietokäsityksellä tutkimuksessa toimitaan. Lapsuuden ja aikuisiän elämäkokemukseni on vaikuttanut omaan ontologiaani. Toimintani opettajana ja rehtorina on jäsentänyt ihmiskäsitystäni, oppimiskäsitystäni ja johtamiskäsitystäni. *Ihmiskäsityksessäni* on piirteitä humanistisesta ihmiskäsityksestä. Näen ihmiset perusluonteeltaan hyvinä ja pidän heidän kasvumahdollisuuksiaan rajattomina. Ihmisten intentionaalisuus ja motiivit ohjaavat oppimista ja toimintaa. Tehtävänäni on huomioida ihmiset ainutlaatuisina ja oppivina yksilöinä. Pyrin auttamaan ihmisiä selviytymään tavoitteista, suunnittelemaan oppimistilanteita ja arvioimaan tuloksia. Edistän ihmisten motivoitumista rakentamalla kannustavan, turvallisen ja suotuisan toimintaympäristön.

Tiedon nopea muuttuminen on edellyttänyt uudistamaan *oppimiskäsitystä*. Perinteisen tiedon jakamisen ja tiedon korostamisen sijaan oppiminen nähdään nykyään kokonaisvaltaisena itseohjautuvana prosessina. Nykyisessä kokonaisvaltaisessa oppimisessä näen opetuksen aikaisempaa enemmän oppimisen ohjaamisena, joka pohjautuu sosiokonstruktivismille. Aktiivisessa oppimisessä korostuvat oppimaan oppimisen taidot. Oppijan tulee oppia tiedostamaan

omaa oppimisprosessiaan ja kehittämään omia oppimistaitojaan ja oppimistaan tehostavia keinoja. Oppiminen on sekä yksilöllinen että yhteisöllinen prosessi.

Oppimiskäsitykseni on kehittynyt kohti yhteistoiminnallista opetuksen mallia, jossa oppimisprosessia ohjataan monipuolisten ja motivoivien opetusmuotojen avulla (ks. Alatalo & Mäkelä, 1988). Opetustilanteissa ohjaan lasten oppimista painottaen oppilaskeskeisyyttä. Opetusfilosofinen tavoitteeni on oppimisen malli, jossa oppimista tapahtuu vuorovaikutuksessa opettajan ja lasten välillä, ja jossa lapset voivat kytkeä aikaisempia tietoja ja taitoja uuden oppimisessa.

Muuttuneeseen oppimiskäsitykseen liittyy myös uudenlainen käsitys tiedosta. Uudistuvalla *tiedonkäsitykselle* on ominaista rationaalisuus, aktiivisuus ja intentionaalisuus. Tieto nähdään muuttuvana ja kehittyvänä prosessina. Tietoon on opittava suhtautumaan myös kriittisesti. Tiedonkäsitys on muuttunut valmiin tiedon siirtämisestä aktiiviseksi tiedon prosessoinniksi, jolla jatkuvasti muokataan omia ajatusrakennelmia ja kytketään aikaisempiin kokemuksiin ja tietorakenteisiin.

## 4.5 Kokoava tarkastelu

Viime vuosien aikana suomalaisessa kasvatustieteen kentässä on keskusteltu aktiivisesti tieteenfilosofisten ajattelutapojen vaikutuksesta tutkimuksen metodologisiin valintoihin. Samalla on keskusteltu niistä ontologisista ja epistemologisista ristiriidoista, joita voi muodostua erilaisia tutkimusotteita yhdisteltäessä samassa tutkimuksessa (ks. esim. Kaikkonen 1999; Moilanen 2000; Heikkinen ym. 2005; Syrjälä 2005; Puolimatka 2005). Sosiaalitieteessä jako eksaktisti kahteen ”järjestelmään” voi yksipuolistaa sosiaalista todellisuutta. Alasuutari (2001, 32) toteaa, että ihmistieteellisen tutkimuksen menetelmällistä kenttää ei voi jakaa ”kvantitatiivisiin” ja ”kvalitatiivisiin” menetelmiin. Voidaan tunnistaa kaksi tutkimuksen tekemisen ideaalimallia: yhtäältä luonnontieteen koeasetelma, toisaalta arvoituksen ratkaiseminen.

Burrell ja Morgan (1979) ovat esittäneet, että tutkimusparadigma jakautuu nelikenttään: 1) funktionaalinen näkemys, 2) tulkinnallinen näkemys, 3) radikaali humanismi ja 4) radikaali strukturalismi. Suhtautumisessa muutokseen on kaksi ulottuvuutta: säätely ja sopeutuminen – radikaali muutos sekä subjektiivinen – objektiivinen. Objektiivisen näkemyksen mukaan, johon kuuluvat funktionalismi ja radikaali strukturalismi, maailma on todellinen ja asiat nähdään ihmisistä erillisinä. Tutkimusmetodina käytetään kokeellista, eksaktia ja testattavaa tekniikkaa. Subjektiivinen näkökulma, johon kuuluvat tulkinnallinen näkemys sekä radikaali humanismi, pyrkii kuvaamaan asioita käsitteillä, pyrkien nominalismiin. Tutkimuksen keinoin pyritään syvään ymmärrykseen merkitysten ja ilmiöiden tulkinnalla ja ymmärryksellä.

Etnografinen tutkimus on syntynyt antropologian pohjalta (Delamont 2004, 219; Silverman 2005, 49; Wolcott 2005, 88). Sana ”etnografi” (Hammersley 1990a) on vaikeasti määritettävissä. Etnografisen metodin moninaisuus on joh-

tanut määritelmällisiin epätarkkuuksiin. Epäselvyyttä on usein myös siitä, viit- taako käsite esimerkiksi metodologiaan, näkökulmaan, menetelmään vai ana- lyysitekniikkaan (Syrjäläinen 1994, 75). Etnografia on havainnoinnin muoto, jo- ka tapahtuu täysin sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Etno- grafitutkija elää tutkimassaan yhteisössä ja kerää aineistoa määrätyn pituisen ajan. Etnografista tutkimusta pidetään naturalistisena, kontekstisidonnaisena, holistisena, fenomenologisena, dynaamisena, kuvailevana, tulkitsevana, eksis- tentiaalisena ja symbolis-interaktiivisena. Etnografi pyrkii lisäämään inhimillis- tä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Etnografisen tutkimuksen ihmis-, todelli- suus- ja tietokäsitys liittyvät myös tutkijan rooliin. Tutkija on aktiivinen ja pyr- kii tietoisesti syvään vuorovaikutukseen tutkittavan kohteen kanssa.

Kansainvälisesti etnografinen tutkimusmetodi on ollut varsin suosittua koulututkimuksissa. Suomessa etnografisia koulututkimuksia on tehty vähän. (Syrjäläinen 1990; Laine 1997). Vahvistan Delamontin (2004, 223) arvion, että etnografinen tutkimus on kovaa työtä, fyysisesti, tunteellisesti ja henkisesti ja se vaatii aikaa ja resursseja. Pääasiallisina kouluetnologisina aineistonkeruu- menetelminä ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanot ja erilaisten dokumenttien kerääminen. Yhteiskunnan teknistyminen on vaikut- tanut etnografisen metodin kenttätyöhön. (Wolcott 1999, 32; Dicks ym. 2005). Etnografista tutkimusmetodia on myös kritisoitu (Fetterman 1984, 31; Ham- mersley 1992).

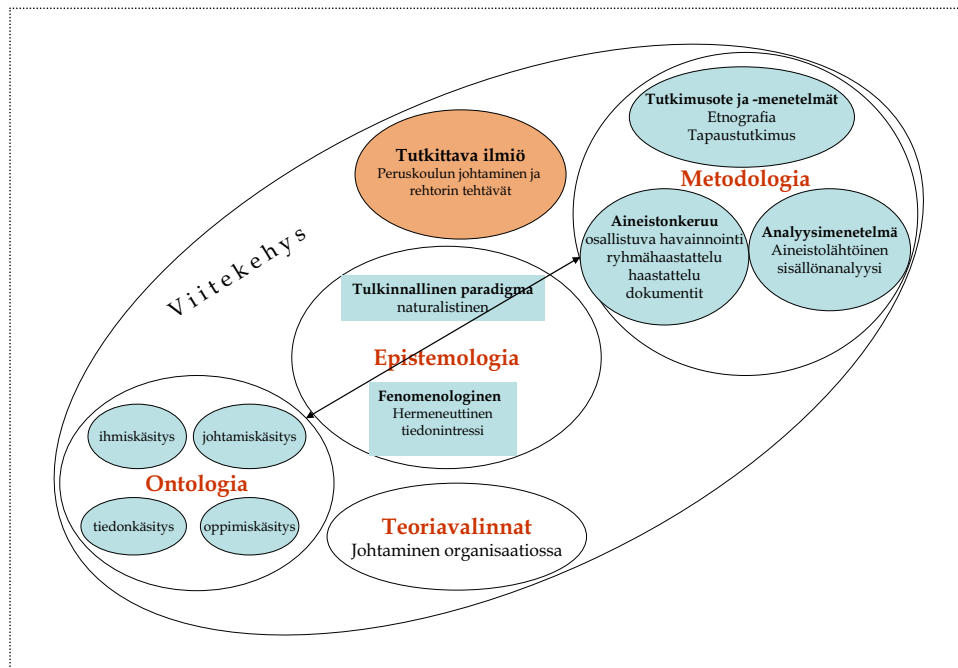
2000-luvun alussa etnografinen metodi on pirstaloitunut. Uutena käsitte- nä on alettu puhua autoetnografiasta (Richardson 2001; Ellis 2002; Saastamoi- nen 2003, 13–14; Holt 2003, 2; Muncey 2005; Ronkainen 2007, 3). Patton (2002, 84–85) tuo esille, että autoetnografinen metodi käsittelee tutkijan oman ryhmän kulttuuria, omaa yhteisöä tai omaa organisaatiota sekä omia kulttuurikoke- muksia. Pattonin (2002, 86) mukaan Ellis ja Bochner nostavat yhden keskeisen näkökulman, joka erottaa autoetnografian etnografiasta. Heidän mukaansa ero ilmenee tutkimuksen raportoinnista, ja siinä kuinka itsetietoisesti tutkija rapor- toi perustietolähteinä olevat omat kokemuksensa ja sisäiset reflektionsa.

Tapaustutkimuksessa kuvataan, selostetaan ja tutkitaan yksityiskohtai- sesti yhtä tai useampaa toisiinsa liittyvää ilmiötä sen omassa kontekstissa. Ta- paustutkimusta ei ole määritelty yksiselitteisesti. Sitä pidetään joko tutki- musmetodina tai paradigmana. Tapaustutkimuksessa voidaan hyödyntää monenlaisia aineistoja ja menetelmiä. Tapaustutkimuksessa käytetään esimer- kiksi narratiivista analyysiä, etnografiaa, arviointitutkimusta tai toimintatut- kimusta. Kvalitatiivinen tutkimusote on vallitseva, mutta tapaustutkimukses- sa voidaan käyttää myös kvantitatiivista menetelmää. Tapaustutkimuksen puutteena pidetään sen heikkoa yleistettävyyttä. Tapaustutkimuksessa ei useinkaan pyritä tutkimaan otosta isommasta joukosta. Tutkittavasta ilmiöstä tuotetaan yksityiskohtaista tietoa. Tutkimusaineisto voi olla suppea, mutta sen tarkastelun tulee olla syvällistä.

Ontologinen käsitykseni muodostuu elämän-, opetus- ja rehtorikokemuk- seni kautta, jonka perusteella olen saanut esiymmärryksen tämän tutkimuksen tutkittavaan ilmiöön. Esiymmärrykseni avulla hahmotin tutkimustehtäväni se-

kä metodologisen näkemykseni tutkimukseni ilmiön selvittämiseksi. Esiymmärrykseni on, että tutkittavan ilmiön selvittäminen asemoituu tulkinnalliseen ja fenomenologiseen näkemykseen. Tämän tutkimuksen tavoitteena on rehtorin tehtävien ymmärtäminen ja tulkitseminen.

Kuviossa 9 havainnollistan yhteenvedonomaisesti tämän tutkimuksen viitekehys.



KUVIO 9 Tutkimuksen ontologiset, epistemologiset ja metodologiset sitoumukset

Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtävät? Tutkittavan ilmiön ontologiset ja epistemologiset valinnat vaikuttavat metodologisiin valintoihin, jotka tässä tutkimuksessa ovat etnografinen metodi ja tapaustutkimus. Tapaustutkimus nähdään tutkimuksena, jossa etnografisella metodilla kerätyllä tutkimusaineistolla kuvataan ja tutkitaan ilmiötä sen todellisessa tapahtumakontekstissa. Tämän tutkimuksen ilmiön käsitteellistämiseksi kuvaan organisaatioon ja johtamiseen liittyviä teorioita.

## 5 MENETELMÄVALINNAT

Tutkimusotteeni käsittelyssä toin esille, että tutkimukseni on etnografinen tapaustutkimus, jossa on myös autoetnografiselle tutkimukselle tunnusomaisia piirteitä. Syrjäläinen kirjoittaa, että Park toi etnografisen tutkimuksen 1920-luvun puolivälissä kouluopetuksen tutkimiseen (Syrjäläinen 1990, 15). Syrjäläisen (1994, 72–73) mukaan uusina opetuksen tutkimuksen näkökulmina alkoivat korostua symbolinen interaktionismi, fenomenologia sekä sosiaalinen ja kulttuurinen antropologia.

Suomalaisessa kasvatustieteen tutkimuksessa etnografisella metodilla tehtyjä tutkimuksia on nähdäkseni vähän. Tämä voi johtua myös siitä, että etnografiseen tutkimukseen sisältyvä pitkäaikainen kenttätyö on hidasta ja kallista. Sen sijaan kansainvälisesti etnografinen kenttätyömenetelmä on tullut suosituksi (Dicks ym. 2005, 6).

Tämän tutkimuksen lähestymisnäkökulma on kontekstisidonnainen, hollistinen, tulkitseva, kuvaileva ja fenomenologinen. Saamani tieto on rajallista, subjektiivista ja arvosidonnaista. Tämän vuoksi en pyrikään löytämään vain yhtä totuutta. Myös Syrjäläinen (1994, 77–78) tuo esille, että etnografisella tutkimuksella ei pyritä löytämään yhtä ainoaa totuutta.

Tapaustutkimuksen tapaan tutkimuksessani korostuu paikallinen, ajallinen ja sosiaalinen konteksti, jota Cohen ym. (2000, 181) pitävät yhtenä tapaustutkimuksen keskeisenä määritelmänä. Myös Laine kytkee fenomenologisen tutkimuksen yksittäiseen suuntautuneeseen paikallistutkimukseen (Laine 2001, 29). Hammersley ja Gomm (2000, 2–3) lisäävät, että tapaustutkimusta pidetään intensiivisenä ja yksityiskohtaista tietoa tuottavana. Sellaisen tiedon tuottamiseen pyrin tällä tutkimuksella. Tätä tutkimusta voi luonnehtia kuvailevaksi tapaustutkimukseksi (Yin 2003, 3; 17; ks. myös Cohen ym. 2000, 183). Tuen Hammersleyn (1990a, 27–30; 52) toteamusta, että etnografinen tutkimusmenetelmä soveltuu tapaustutkimuksiin (case studies).



## 5.1 Tutkimusmenetelmät

Olen lähestynyt tutkimustehtävääni kvalitatiivisesti, joka perustuu näkemykseeni tieteenfilosofisista lähtökohdista, jotka määrittävät metodologisia valintojani. Tuomen ja Sarajärven (2004, 63–65) mukaan hermeneuttisessa perinteessä korostetaan ontologian ja epistemologian merkitystä. He jatkavat, että tulkinnallinen tutkimus edustaa fundamentaalista katsantokantaa. Fundamentaalissa näkemyksessä laadullisen tutkimuksen kokonaisuus tarkoittaa sitä, että aineiston keruuta ja analyysiä ei voi perustella irrallaan tutkimuksen ontologiasta ja metodologisista lähtökohdista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 71.) Oma näkemykseni on varovaisempi kuin fundamentaalisten esittämät ajatukset.

Tutkimukseni on tulkinnallinen. Tulkinta on tulkitsijan ja tekstin vuoropuhelua (Haaparanta & Niiniluoto 1986, 67), jossa tulkitsijan itseymmärrys lisääntyy ja jossa tulkitsijan rooli tulkintatapahtumassa on yhtä suuri kuin tulkinnan kohteenkin rooli. Tutkimukseni on myös fenomenologinen siinä mielessä, että lähestyn tutkimusilmiötäni suoraan ilman etukäteen päätettyä teoriaa tai käsityksiä. Ilmiön tutkimustehtävä tulee pitkän kokemukseni kautta. Näkemykseni tukee Laineen toteamusta, että fenomenologiassa tutkitaan kokemuksia. Kokemus käsitetään ihmisten kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa. (Laine 2001, 26–27.)

Toisin kuin tutkimuksessani, monissa viimeaikaisissa perusopetuksen johtajuutta tutkivissa väitöstutkimuksissa on käytetty samassa tutkimuksessa sekä laadullista että määrällistä tutkimusmenetelmää (ks. esim. Vulkko 2001, Juusenaaho 2004, Pennanen 2006).

Tutkimusongelman ratkaisemiseksi olisin voinut kerätä tutkimusaineistoa käyttämällä haastattelua tai kyselyä. Näin tehtiin Mustosen (2003) tutkimuksessa, jossa hän selvitti peruskoulun rehtorin tehtäviä. Käyttämäni osallistuvan observoinnin etuna voi pitää sitä, että sillä saa kyselyä ja haastattelua yksityiskohtaisempaa ja syvällisempää tietoa tutkimuskohteenani olevan kouluelämän nopeasti muuttuvista arjen tapahtumista. Myös Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 202–203) pitävät havainnoinnin suurena etuna sitä, että sen avulla saadaan välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta. Haittoina he mainitsevat havainnoinnin vievän paljon aikaa.

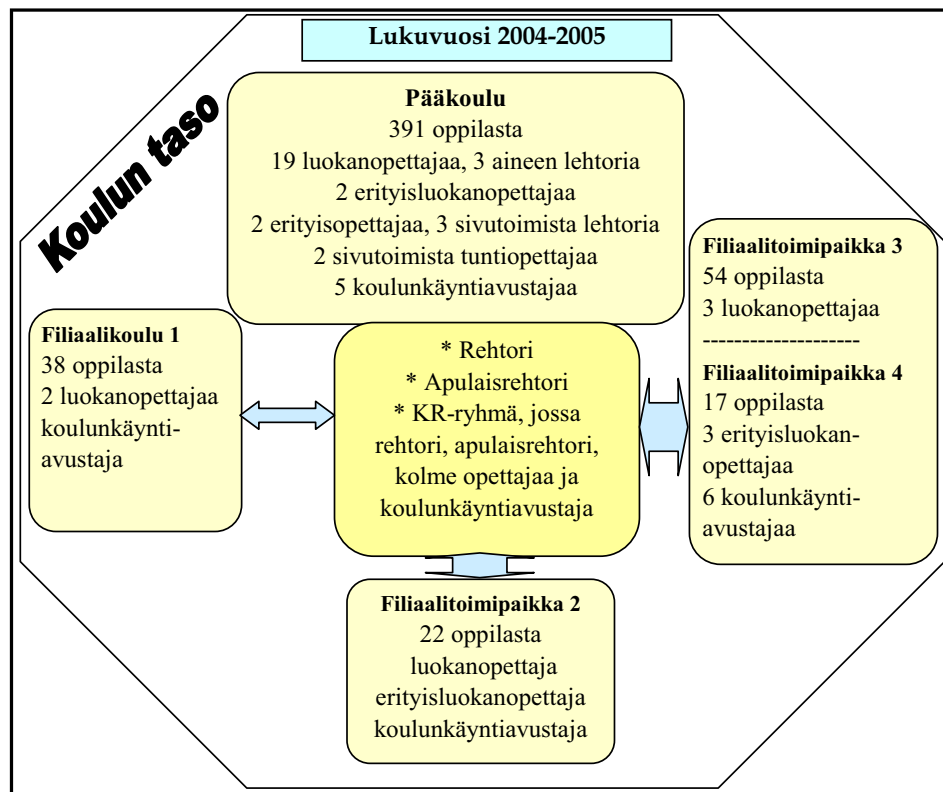
## 5.2 Tutkimuskohteen kuvaus

Tässä luvussa kuvailen johtamani koulun toimintaympäristön ja siihen liittyvät yhteistyötahot lukuvuoden 2004–2005 osalta. Empiiristä aineistoa keräsin myös lukuvuoden 2005–2006 aikana. En kuvaile lukuvuoden 2005–2006 koulun toimintaympäristöä erikseen, koska lukuvuosien 2004–2005 ja 2005–2006 välillä oli vain pieniä eroja. Lukuvuonna 2005–2006 koulun oppilasmäärä oli 22 oppilasta enemmän. Henkilökunnan määrä lisääntyi yhdellä lukuvuoden 2005–2006 ai-

kana. Olen jakanut koulun toimintaympäristön kolmeen tasoon: 1) koulun taso, 2) kunnan taso ja 3) koulun yhteistyötaso.

### 1) Koulun taso

Koulun kokonaisoppilasmäärä oli 522 oppilasta. Vuosien aikana kasvavien oppilasmäärien vuoksi koulu oli joutunut hajautumaan viiteen eri toimipisteeseen. Kuviossa 10 kuvaan pääkoulun, filiaaliskoulu 1 ja filiaalitoimipaikkojen 2-4 oppilasmäärät, henkilökunnan sekä koulujen sijainnin suhteessa rehtoriin.



KUVIO 10 Koulun taso

Pääkoululla oli 391 oppilasta ja 19 luokanopettajaa, 3 lehtoria, 2 erityisluokanopettajaa, 2 erityisopettajaa, 3 sivutoimista lehtoria, 2 sivutoimista tuntiopettajaa ja 5 koulunkäyntiavustajaa. Pääkoululla työskenteli koulun keittiöhenkilökunta ja laitossiivoushenkilökunta sekä laitoshuoltajat. Rehtorin, apulaisrehtorin ja koulusihteerin työpisteet sijaitsivat pääkoululla. Pääkoulu huolehti myös filiaalitoimipaikkojen 2-4 ruokahuollosta. Filiaaliskoulu 1 hoiti ruokahuollon itsenäisesti.

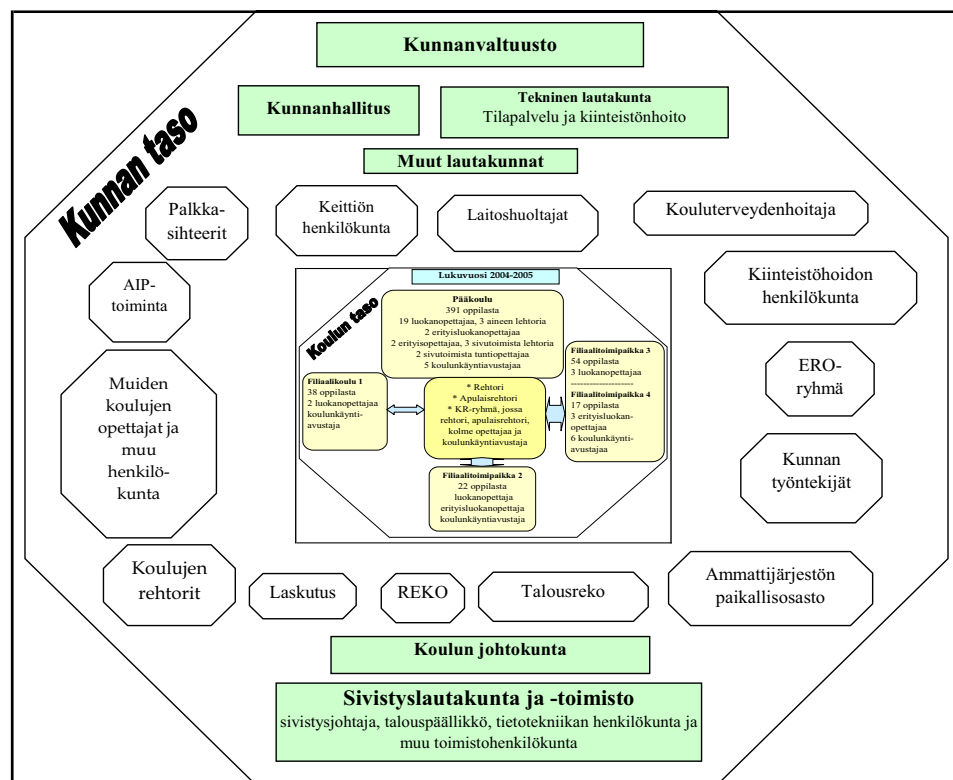
Kesellä kuviossa on kuvattu koulun johtamisjärjestelmä rehtori, apulaisrehtori ja KR-ryhmä (kehittämisyhmä), joka koostuu rehtorista, apulaisrehtorista, kolmesta opettajasta sekä koulunkäyntiavustajasta. Filiaalitoimipaikassa 2 työskenteli 22 oppilasta, luokanopettaja, erityisluokanopettaja ja koulunkäyn-

tiavustaja. Filiaalitoimipaikassa 3 oli 54 oppilasta ja 3 luokanopettajaa sekä filiaalitoimipaikassa 4 oli 17 oppilasta, 3 erityisluokanopettajaa sekä 6 koulunkäyntiavustajaa. Edellä kuvatut filiaalitoimipaikat sijaitsivat koulun lähipiirissä ja oppilaiden ja henkilökunnan kanssa oli päivittäinen yhteys. Filiaalikoulu 1 sijaitsi noin kahden kilometrin päässä pääkoululta. Siellä työskenteli 38 oppilasta, 2 luokanopettajaa ja koulunkäyntiavustaja. Yhteystoiminta ei ollut päivittäistä, jota kuvaan myös kuviossa olevien nuolien koolla.

## 2) Kunnan taso

Kuviossa 11 havainnollistan kunnan tasoa. Kunnan taso sisältää kunnan virallisen päätösorganisaation toimielimiä, joita ovat muun muassa kunnanvaltuusto, kunnanhallitus, sivistyslautakunta, tekninen lautakunta, muut lautakunnat ja koulun johtokunta.

Kunnan tasoon kuuluu myös sivistystoimiston henkilökunta sekä muita kunnan viranomaisia. Näitä viranomaisia ovat muun muassa palkkasihteerit ja AIP-toiminnan (aamu- ja iltapäivätoiminta) koordinaattori.



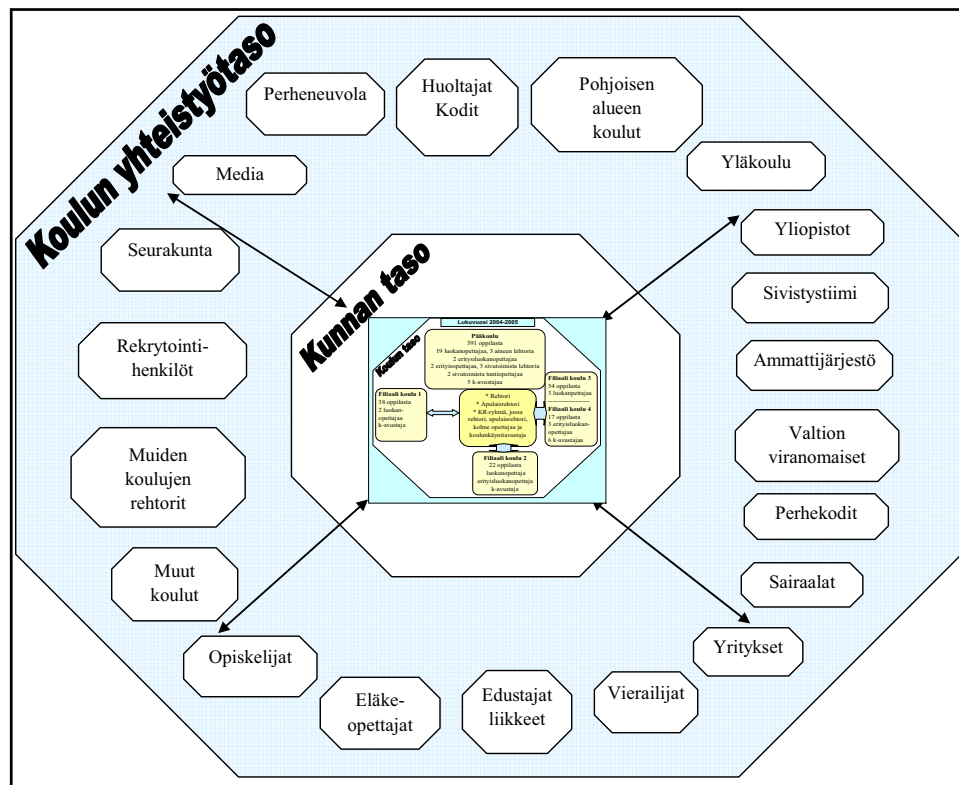
KUVIO 11 Kunnan taso

Kouluni keittiöhenkilökunta, laitoshoitajat, kouluterveydenhoitaja ja kiinteistöhoiton henkilökunta ovat kunnan tasolla, vaikka he toimivatkin koulun sisällä. Tämä sen vuoksi, että edellä mainittu henkilökunta on organisatorisesti muun

kuin sivistyslautakunnan henkilökuntaa. Tärkeitä kunnan tason yhteistyötahoja ovat lisäksi muut koulut ja koulujen rehtorit, REKO (rehtorikokous) ja talousreko (talousrehtorikokous).

### 3) Koulun yhteistyötaso

Kuviossa 12 havainnollistan koulun yhteistyötaso. Koulun yhteistyötaso kuvaa laajasti niitä toimijoita, joiden kanssa rehtori tekee yhteistyötä muun muassa lasten oppilashuoltoasioissa, hankinnoissa, vierailuissa, lehdistön kanssa sekä muiden viranomaisten ja koulujen kanssa. Näitä koulun yhteistyötahoja ovat muun muassa huoltajat ja kodit, P-alueen koulut (pohjoisen alueen koulut), yläkoulu, yliopistot, sivistystiimi, ammattijärjestöt, valtion viranomaiset, perhekodit, sairaalat, yritykset, edustajat ja liikkeet, vierailijat, eläkeopettajat, opiskelijat, muut koulut, muiden koulujen rehtorit, rekrytointihenkilöt, seurakunta, media ja perheneuvola. Tärkein tässä ryhmässä ovat huoltajat ja kodit, joiden yhteistyötä edellytetään tehtävän lainsäädännöllisesti.



KUVIO 12 Koulun yhteistyötaso

Tutkimuskohteen koulussa oli henkilökuntaa molempina vuosina 57. Edellä mainittujen lisäksi koululla työskenteli kunnan muuta henkilökuntaa, joka kuuluu toisen hallintokunnan alaisuuteen, mutta on kiinteä osa koulun päivittäistä

yhteistyöhenkilökuntaa. Tutkimusjakson aikana henkilökunnan vaihtuvuus oli pientä. Lukuvuonna 2005–2006 pääkoulussa ja filiaaliskoulussa 1 sekä filiaali-toimipaikoissa työskenteli 73 henkilöä, joista 19 oli miestä ja 54 naista. Edellisellä lukuvuonna 2004–2005 henkilökunnan määrä oli naisten osalta yhtä vähemmän. Taulukossa 2 on esitetty lukuvuosien 2004–2005 ja 2005–2006 henkilökunnan koostumus.

TAULUKKO 2 Koulun henkilökunta sekä koululla toimiva muu henkilökunta

Henkilökunta	Lukuvuosi 2004 - 2005					Lukuvuosi 2005 - 2006				
	yht.	miehiä	naisia	miehiä	naisia	yht.	miehiä	naisia	miehiä	naisia
	n=	n=	n=	%	%	n=	n=	n=	%	%
<b>Kouluorganisaatioon sisältyvät:</b>										
rehtori	1	1	0	100		1	1	0	100	
apulaisrehtori	1	1	0	100		1	1	0	100	
koulusihteeri	1	0	1	0	100	1	0	1	0	100
luokanopettaja	23	6	17	26	74	24	6	18	25	75
aineen lehtori	3	0	3	0	100	3	0	3	0	100
erityisluokanopettaja	5	0	5	0	100	6	1	5	17	83
erityisopettaja	2	1	1	50	50	2	1	1	50	50
sivutoiminen lehtori	3	2	1	67	33	3	2	1	67	33
sivutoiminen tuntiopettaja	1	1	0	100	0	2	1	1	50	50
koulunkäyntiavustaja	12	1	11	8	92	12	1	11	8	92
kouluavustaja	5	1	4	20	80	2	0	2	0	100
<b>Yhteensä</b>	<b>57</b>	<b>14</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>75</b>	<b>57</b>	<b>14</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>75</b>
<b>Eivät sisälly kouluorganisaatioon:</b>										
kiinteistöhoitajat (osa sivutoimisia)	3	3	0	100		4	4	0	100	
vahtimestari (sivutoiminen)	1	1	0	100		1	1	0	100	
laitoshuoltajat	4	0	4		100	4	0	4		100
keittiöhenkilökunta	5	0	5		100	5	0	5		100
kouluterveydenhoitaja	1	0	1		100	1	0	1		100
yhdistelmätyöntekijä	1	0	1		100	1	0	1		100
<b>Yhteensä</b>	<b>72</b>	<b>18</b>	<b>54</b>			<b>73</b>	<b>19</b>	<b>54</b>		

### 5.3 Aineiston keruu

Wolcott tuo esille, että etnografinen tutkimus käyttää useita aineistonkeräämismenetelmiä, joista yleisimmät ovat osallistuva observointi ja erilaiset haastattelut ja keskustelut. Apuna käytetään kenttämuistiinpanoja, usein myös ääni- ja kuvanauhoja sekä valokuvia. (Wolcott 2005, 62–64.) Pääasiallisia kouluetnografisia aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanot ja erilaisten dokumenttien kerääminen. Tapaustutkimuksessa yhdistetään usein erilaisia aineistoja. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelma ja aineiston kerääminen ovat jatkuvasti vuorovaikutuksissa toisiinsa.

Aloittaessani aineistoni keräämisen maaliskuussa 2004 sain arvokasta apua professori Syrjälältä. Häneltä saamieni neuvon avulla aloitin varsinaisen aineistoni keräämisen henkilökunnan ryhmähaastatteluilta. Ryhmähaastattelut, joita voi hyvin niiden luonteensa perusteella kuvata myös ryhmäkeskusteluiksi, eivät tuottaneet vielä riittävästi empiiristä tietoa tutkimusongelmani ratkaisemiseen,

jonka vuoksi päätin laajentaa aineiston keräämismenetelmiä. Tämän tutkimuksen pääasialliseksi aineiston keruumuodoksi muodostui osallistuva havainnointi.

Osallistuvalla havainnoinnilla tarkoitetaan aineiston keruutapaa, jossa tutkija eri tavoin osallistuu tutkimansa yhteisön toimintaan (Eskola & Suoranta 2000, 98). Osallistuvassa havainnoinnissa tutkija uppoutuu tutkimaansa tutkimuskohteeseen, jolloin hän pääsee kuulemaan, näkemään ja oppimaan tutkimusilmion päivittäistä elämää (Marshall & Rossman 1995, 78-79; 2006, 100-101). Hirsjärvi ym. (2004, 183) pitävät osallistuvalla havainnoinnilla tehtyä aineistonkeruuta vapaana tutkimusasetelmista. Osallistuvassa havainnoinnissa kentälle pääseminen voi olla haasteellista. Tästä kertoo muun muassa Syrjäläinen (1990, 62-63). Tutkijan rooli havainnoitavassa yhteisössä voi olla monenlainen (Eskola & Suoranta 2000, 99). Grönfors (1982, 87-105) jaottelee osallistumisen asteen neljään ryhmään: havainnointi ilman varsinaista osallistumista, osallistuva havainnointi, osallistava havainnointi eli toimintatutkimus ja piilohavainnointi. Hirsjärvi ym. (2004, 205-206) puhuvat joko täydellisestä osallistumisesta tai osallistuja havainnoijana. Täydellinen osallistuminen on suhteellisen harvinainen tutkimuksen muoto (Grönfors 2001, 131). Grönfors (emt. 132) mainitsee esimerkkeinä tällaisesta tutkimusmuodosta Koiviston (1956), Pippingin (1978) ja Honkasalon (1988) tutkimukset. Myös Murron (1978) ja Kortteisen (1991) tutkimuksissa, joissa mainitut tutkijat osallistuiivat kaikkeen yhteiseen toimintaan tutkittavien kanssa, käytettiin täydellistä osallistumista tiedonkeruumenetelmänä.

Tässä tutkimuksessa tutkijan rooli on moninainen. Toisaalta olin kouluni rehtori, mutta myös samaan aikaan omaa johtamistoimintaani ja johtamisympäristöäni observeiva tutkija. Tutkijana osallistuin laajasti kouluni toimintaan. Tutkijaa tai rehtoria ei voi erottaa toisistaan. Tutkimukseni aikana uskon henkilökuntani nähneen roolini rehtorina eikä tutkijana. Vaikka henkilökuntani tiesi, että teen tutkimusta koulun johtamisesta omassa koulussani, jouduin vain kaksi kertaa empiirisen aineiston keräämisen aikana vastaamaan opettajan esittämään kysymykseen, mitä tutkimusta teen. Siksi voidaan sanoa, että en vaikuttanut tutkimusaineistoa kerätessäni yhteisön toimintaan. Arjen toiminnassa harva, tuskin kukaan, piti minua tutkijana.

Observointijaksone aikana pyrin kirjaamaan kaikki kenttämuistiinpanot, tekemiseni ja kokemukseni observointipäiväkirjaan. Aineistoni karttui hiljalleen. Aika ajoin järjestelin aineistoani tietokoneohjelmilla sähköiseen muotoon, jolloin sen erittely ja käsittely oli helpommin ja systemaattisemmin tehtävissä. Osallistuvan havainnoinnin edetessä opin muutaman kuukauden jälkeen näkemään tarkemmin tutkimusongelman yksityiskohtia. Erityisen tärkeäksi empiirisen tiedonkeruun lähteeksi muodostuivat kirjoittamani ja vastaanottamani sähköpostit. Sain kuntani tietohallinnon erikoisluvalla säilyttää kaikki sähköpostini, joita kertyi kaikkiaan 4 309 viestiä ja 914 liitetiedostoa. Lisäksi tallensin kaikkien osallistumieni kokousten dokumentaatiot sekä paperiversioina että sähköisesti. Tutkimusongelmani kannalta lähes kahden lukuvuoden aikana tuotetut viralliset asiakirjat - viranhaltijapäätökset, vuosisuunnitelmat, turvallisuusohjeistukset sekä kaikki vuosi- ja viikko-tiedotteet - antoivat täsmällistä tietoa tutkimuskontekstin luonteesta ja ta-

pahtumista. Kaikki edellä mainitut dokumentaatiot toimivat tietolähteinä myöhemmin kirjoittamassani kenttäaineistokirjassa.

## 5.4 Aineiston keräämisen aikataulu

Etnografisella metodilla koulun tutkimiseen on käytetty pitkiä kenttätöaikoja. Tutkimusilmiö ja -tehtävä vaikuttavat kenttätöajan pituuteen. Kouluilmion tutkimisessa yleisesti suositellaan vähintään lukuvuoden pituista kenttätöjaksoa. (Syrjälä & Numminen 1988, 26–27; ks. myös Syrjäläinen 1990; Wolcott 1999, 84–85). Juuri koulun lukuvuoden mittainen kenttätöaika on vähimmäispituus. Tosin kouluistakin tehdyissä tutkimuksissa kenttätöaika vaihtelee. Laine (1997) keräsi aineistoa vain viikon ajan, mutta Wallacen ym. (1998, 76–91) kenttätöjakso kesti neljä vuotta.

Tämän tutkimuksen aineiston keräsin lähes kahden vuoden intensiivisellä havainnoinnilla tutkimuskohteesta. Aineiston keräämisen aloitin maaliskuussa 2004 ja lopetin elokuussa 2005. Huhtikuussa 2006 keräsin vielä kahden viikon ajan syvällistä tietoa observoimalla rehtorin tehtävien formaalisia ja informaalisia merkityksiä. Havainnollistan kuviossa 13 tämän tutkimuksen aineiston keräämisen aikatauluja ja aineiston keräämisen muotoja.

Empiirinen aineisto 1.3.2004 - 7.4.2006																
Maalis	Huhti	Touko	K H	Elo	Syys	Loka	Marras	J	Tammi	Helmi	Maalis	Huhti	Touko	K H	Elo	Huhti
<b>RH = ryhmähaastattelu</b>																
<b>1. RH</b>																
1	8 x ryhmä kirjoitettu materiaali kevät 04 -avustajat kevät 04 -opettajat										2. RH	3-4 RH		RH		
											8 x ryhmä kevät 05	2x ryhmä 1x ryhmä kevät 05	syksy 05	analysointi		
<b>HKK = Henkilökuntakokous</b>																
2	4/	6/		7/	9/	11/			1/		3/	4/	6/	7/	8/	4/
1/9.3.04	15.4.04	18.5.04		11.8.04	8.9.04	6.10.04			19.1.05		2.3.05	6.4.05	18.5.05	2.6.05	10.8.05	12.4.06
	2/	5/		8/	10/		12/		2/		5/				9/	
	16.3.04	27.4.04		11.8.04	15.9.04		10.11.04		16.2.05		27.4.05				17.8.05	
	3/															
	30.3.04															
<b>KR = Kehittämisryhmä</b>																
3	1KR /	3KR /		4KR /	5KR /	6KR /	7KR /	8KR /							9KR /	
	6.4.04	11.5.04		1.-29.04	1.-21.04	12.1.05	23.2.05	30.3.05							29.8.05	
	0KR /	2KR /														
	17.3.04	20.4.04														
<b>YP = Yksilöhaastattelu/prosessi</b>																
4	O b s e r v o i n t i p ä i v ä k i r j a 1.3.2004 - 7.4.2006															
<b>DO -Dokumentaatiot</b>																
5	Sieppo-viikkotiedotteet	REKO\Reko 2004	Sähköpostit 1.3.04-31.7.05	Sieppo-viikkotiedotteet	REKO\Reko 2005											
	ABC-perehdyttäminen	ERO-pöytäkirjat	Vuosisuunnitelma 0506	Johtokunta	ERO-pöytäkirjat											
	Johtokunta	Siv.laut. pöytäkirjat	Sieppo lukuvuosiedote 2005-2006	HAPETUSU	Siv.laut. pöytäkirjat											
<i>K e n t t ä a i n e i s t o k i r j a , k r o n o l o g i n e n k e r t o m u s r e h t o r i n t o i m i m m a s t a k o u l u n j o h t a j a n a</i>																

KUVIO 13 Aineiston keräämisen aikataulu ja aineiston keräämisen muotoja

Ryhmähaastattelut (ryhmäkeskustelut) tein huhtikuussa 2004, maaliskuussa 2005, toukokuussa 2005 sekä elokuussa 2005. Henkilökuntakokousten ja kehittämisryhmän kokousten kokouspäivät ovat täsmällisesti päiväyksineen kuviossa. Yksilö- ja ryhmäkeskustelut sekä osallistuvan havainnoinnin, joista muodostui observointipäiväkirja, tein 1.3.2004–12.8.2005. Tein vielä erikseen kahden viikon osallistuvan havainnoinnin intensiivijakson 27.3.–7.4.2006. Dokumentit keräsin koko empiirisen kenttätöjaksos ajalta 1.3.2004–7.4.2006.

## 5.5 Empiirisen aineiston sisällön erittely

Koska aineistoksi käsitetään kaikki se materiaali, jonka tutkija kenttätövaiheen aikana kerää, kertyy materiaalia monella tavalla. Ongelmaksi muodostuu usein se, että materiaalia kertyy liikaa. Tämä johtuu siitä, että tutkimus on jatkuvasti elävä, dynaaminen prosessi, jolloin aineistonkeruun tarpeet muuttuvat jatkuvasti. (Syrjäläinen 1994, 83–85.) Tässä tutkimuksessa aineistoa kerättiin pääasiallisesti osallistuvalla observoinnilla ja keskusteluilla sekä ryhmähaastatteluilla.

Pitkäaikainen etnografinen tutkimus tuotti laajan (taulukko 3) aineiston, jonka jäsentäminen tuntui aluksi haasteelliselta.

TAULUKKO 3 Empiirisen aineiston koko

Kenttäaineistokirjan ryhmät	määrä		määrä sivu
	sivu	kpl	
1) Observointipäiväkirja	63		
2) Ryhmähaastattelut	26		
3) Henkilökuntakokous ja KR-ryhmä			
Henkilökuntakokous	100		
liitteet	150		
Kehittämisryhmä	29		
liitteet	240		
yhteensä	519		
4) Sähköpostit			
Saapuneet	2 628		
Lähetetyt	1 681		
liitteet/saapuneet	668		
liitteet/lähetetyt	246		
yhteensä	5 223		
5) Kokousasiakirjat ja viranhaltijapäätökset			
Johtokunnan pöytäkirjat			21
Rekon pöytäkirjat 2004-2005			27
Rekon pöytäkirjat 2005-2006			36
ERO -ryhmän pöytäkirjat			28
Siv.lautakunnan pöytäkirjat			56
Viranhaltijapäätökset			166
Vuosisuunnitelma 2004-2005			28
Vuosisuunnitelma 2005-2006			24
yhteensä			386
6) Tiedotteet ja ohjeet			
Kirkkis viikkotiedotteet 2004-2005			38
Kirkkis viikkotiedotteet 2005-2006			38
Kirkkis lukuvuosiedote 2004-2005			20
Kirkkis lukuvuosiedote 2005-2006			24
ABC-perehdyttäminen			17
HAPETUSU (Pelastus- ja turvallisuussuunnitelma)			66
liitteet			280
yhteensä			483
<b>Kaikki (1-6) yhteensä</b>			<b>6 700</b>

Saadakseni kokonaiskuvan aineistostani luin sitä useampaan kertaan ja luokittelin sitä ryhmiin. Aineistoon tutustumisen jälkeen erittelin empiirisen aineiston kuuteen ryhmään, jotka nimesin seuraavasti: 1) observointipäiväkirja, 2) ryhmähaastattelut, 3) henkilökuntakokoukset ja KR-ryhmä, 4) sähköpostit, 5) ko-



kousasiakirjat ja viranhaltijapäätökset sekä 6) tiedotteet ja ohjeet. Taulukossa 3 numeroilla ilmoitan koneella kirjoittamieni sivujen määrän, esimerkiksi observointipäiväkirjamerkintöjä oli 63 sivua. Sähköpostien ja liitteiden osalta numero tarkoittaa sähköpostien lukumäärää. Osa sähköpostien liitteistä oli monisivuisia. Ryhmähaastattelujen materiaalia kertyi 26 sivua, ja henkilökuntakokouksen ja kehittämisryhmän kokousasiakirjoja tuli 519 sivua.

Laajin aineisto tuli sähköposteista, joita kertyi yhteensä 5 223 kappaletta, joista useimmat olivat yksisivuisia, mutta joukossa oli myös monisivuisia sähköposteja. Kokousasiakirjoja ja viranhaltijapäätöksiä oli 386 sivua ja tiedotteita ja ohjeita 483 sivua. Kokonaisuutena empiiristä materiaalia kertyi 6 700 sivua.

Erikson (1986, 149) varoittaa kuitenkin osuvasti, etteivät kerätyt materiaalit muun muassa dokumentit ja videonauhat tai edes haastattelukirjoitukset ole vielä varsinaisesti empiiristä tietoa. Dokumenttien käyttäminen edellyttää niiden järjestämistä sellaiseen muotoon, että niistä voidaan tehdä analyysi. Oman empiirisen materiaalin järjestelin kenttäaineistokirjaksi, josta voitiin lähteä tekemään sisällönanalyysi. Kenttäaineistokirjan tekemistä voisi verrata haastattelunauhojen purkamiseen, litterointiin ja niistä syntyneen aineiston puhtaaksi kirjoittamiseen. 6 700-sivuisen kenttäaineiston tiivistäminen 170-sivuiseksi kenttäaineistokirjaksi oli erittäin työläs yli puoli vuotta kestänyt tutkimusvaihe.

## 5.6 Kenttäaineistokirja

Tutkijan kannattaa (Wolcott 1984a, 19–34; Wolcott 1984b, 188–194; Syrjäläinen 1994, 85) kenttämuistiinpanojen ohella kirjata ylös kaikki tapahtumat ajallisessa järjestyksessä. Myöhemmin kun aineisto on koossa, tutkija voi laatia niin sanotun *kenttäaineistokirjan*, johon hän voi liittää ajallisessa järjestyksessä joko kokonaan tai osia valiten sekä kenttämuistiinpanojaan että haastattelulitterointejaan (Syrjäläinen 1994, 85). Kirjoitin keräämästäni aineistosta kenttäaineistokirjan, joka oli kronologinen kertomus rehtorin toiminnasta koulunsa johtajana 19 kuukauden aikana. Kenttäaineistokirjan sisällössä tiivistyi yli 6 700 sivun kenttäaineisto. Seuraavassa poimintoja kenttäaineistokirjasta (Kak).

*Luokanopettaja Antero oli pois, tein sijaisjärjestelyjä, sijaiseksi järjestin kouluavustaja Mikon. Valmistelin useamman tunnin ajan opettajille torstain 15.4.2004 VESO-koulutusiltapäivää. Laskin tuntikehystä ja tein tulevan lukuvuoden suunnitelmia. Sain talouspäällikkö Paulalta sähköpostilla tämän hetkisen tuntikehys- ja oppilasmäärätilanteen. Tein illalla kotona vielä töitä valmistelemalla liikuntasalimme käyttöanomuksia. (Kak, 24.)*

*Lähetin ja vastasin sähköposteja. Lähetin vastauksen äidille koskien hänen lapsensa koulunkäyntiä. Äiti oli vaatimassa tyttärelleen erityisopetusryhmää. Sain koordinaattori Annukalta tiedotteen ilta- ja aamupäiväkerhotoiminnasta, jonka toimitin jakoon. Pidin klo 8–9 koulunkäyntiavustajien kanssa palaverin, jossa suunnittelimme kesäajan työt. Lähetin kyseinen suunnitelman tiedoksi sivistysjohtaja Heikille. (Kak, 24.)*

*Hyoäksyin koulusihteeri Sarin kanssa laskuja. Tein uusien opettajien työjärjestyksiin pieniä muutoksia vuoden alussa. Valmistelin vielä pelastus- ja turvallisuussuunnitelmaa. Valmistelin seuraavan aamun KR-ryhmän kokousta, laatimalla kevätlukukaudelle kalenterin, johon merkkailin jo alustavasti kevään tapahtumia. (Kak, 92.)*

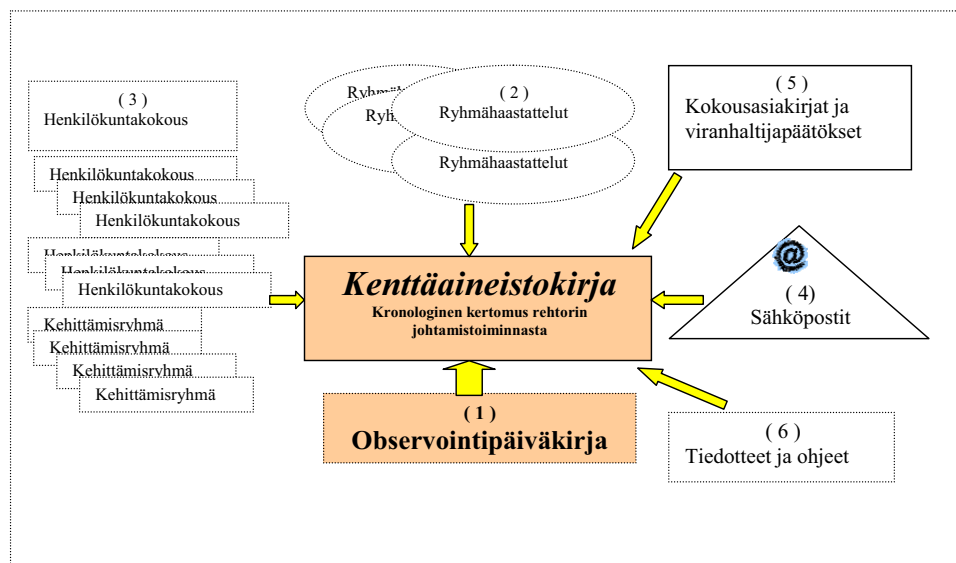
*Tein kaksi tuntia koulumme pelastus- ja turvallisuussuunnitelmaa. Osallistuin erityisopettaja Jaanan kanssa HOJKS-palaveriin. Sain sähköpostilla luokanopettaja Kallelta viestin, et-*

tä vanhemmat ovat toimimassa aktiivisesti aamupäivätoiminnan jatkamisen puolesta. (Kak, 86.) Osallistuin Radan koululla REKOon klo 13.00–15.55. Asioina olivat: kevään aikataulut, käyttösuunnitelma 2005, kouluun ilmoittautuminen, sisäinen tilastointipäivä 20.1.2005 ja pedagogisten johtamistehtävien hoitaminen (Kak, 93).

Erityisluokanopettaja Anita ja koulunkäyntiavustaja Kaija olivat kertomassa erään oppilaan koulunkäyntiin liittyvistä ongelmista. Sovimme järjestävämmä palaverin kyseisestä asiasta. (Kak, 105.)

Kirjoittamani kronologinen kertomus – kenttäaineistokirja – eroaa narratiivisesta kertomuksesta. Päinvastoin kuin kenttäaineistokirjani, narratiivinen kertomus rakentuu kolmesta osasta alusta, keskikohdasta ja lopusta (Burns ja Grove 2005, 555). Kirjoittamani kronologinen kertomus koostui erillisistä päivittäisistä tapahtumista. Tämän vuoksi en käyttänyt aineistossani narratiivista analyysiä. Narratiivisessa analyysissä ei Burns ja Groven (2005, 555) mukaan voi myöskään käyttää koodausta, kuten tutkimukseni aineiston analyysissä tein.

Kronologisen kertomuksen tärkeimmäksi tietolähteeksi muodostui observointipäiväkirja, jota rikastutettiin tutkimuskohteesta saaduilla muilla dokumentaatioilla. Näistä muodostui kenttäaineistokirja, joka sisälsi kuudenlaisia dokumentteja (kuvio 14). Kuviossa 14 havainnollistan empirisen aineiston luokitusta ja kenttäaineistokirjan sisältöä.



KUVIO 14 Kenttäaineistokirja ja sen muodostaneet dokumentaatiot

Tarkastelen seuraavaksi kuviossa 14 kuvaamiani käsitteitä observointipäiväkirja, ryhmähaastattelut, henkilökuntakokous ja kehittämisryhmä (KR-ryhmä), sähköpostit, kokousasiakirjat ja viranhaltijapäätökset sekä tiedotteet ja ohjeet.

#### 1) Observointipäiväkirja

Observointipäiväkirja muodostui päivittäisistä merkinnöistä. Usein kirjoitin päivän kulun suoraan kannettavalle tietokoneelleni tai mukana kulkevaan pieneen

ruutuvihkoon, josta siirsin merkinnät tietokoneelle. Kirjaamiseni oli strukturoimaton ja kirjasin kaikki rehtorin toimintaan liittyvät tehtävät muistiinpanoihini. Observointipäiväkirjan 63 sivun muistiinpanoista muodostui tärkeä kronologinen kertomus, jota täsmensin myöhemmin muilla dokumentaatiolla.

*Observointipäiväkirjan merkintöjä keskiviikkona 3.11.2004: Kiireinen päivä ... omat oppitunnit...Laadin kiinteistöä koskevan korjauslistan ja esittelin sen klo 14 kokoontuvassa käyttäjäpalaverissa...Osallistuin klo 15 TSA-kokoukseen valtuustosalissa...klo 17 sivistyslautakunta vierailulla, pidin puolen tunnin esittelyn koulustamme.*

Observointipäiväkirjaan kirjasin muistiinpanot tammikuusta 2004 lähtien syyskuuhun 2005 saakka sekä kaksi viikkoa huhtikuusta 2006. Observoinnin aikana kävin usein vapaamuotoisia keskusteluja henkilökunnan kanssa. Kirjasin muistivihkooni keskusteluteemat, -ajat ja -paikat ja siirsin ne sitten muistivihkosta observointipäiväkirjaani.

## 2) Ryhmähaastattelut

Käytän tässä käsitettä ryhmähaastattelu, vaikka yhtä perustellusti voisin käyttää myös käsitettä ryhmäkeskustelu, jota käytimme henkilökunnan kanssa. Haastattelu voidaan toteuttaa yksilöhaastatteluna, parihaastatteluna ja ryhmähaastatteluna (Hirsjärvi ym. 2004). Toteutin ryhmähaastattelun, jonka tarkoituksena oli saada tietoa koulun nykytilasta, rohkaista henkilökuntaa uudelleenjohtamiskulttuuriin sekä stimuloida työyhteisö koulun yhteiseen kehittämistoimintaan. Professori Syrjälän (maaliskuu 2004) kanssa käymissäni ohjauskeskusteluissa sain yksityiskohtaisia neuvoja ryhmähaastattelun suorittamisesta. Syrjälä ja Numminen (1988, 104–105) esittävät neljä ryhmähaastattelun käyttöön puoltavaa seikkaa: 1) pyritään ymmärtämään ihmisen vuorovaikutusta, 2) tehdään toimintatutkimusta, 3) tavoitellaan ymmärtämistä ja oivaltamista ja 4) tavoitellaan uusia ideoita. Heidän mielestään ryhmähaastattelu on käyttökelpoinen silloin, kun vastaajilla on yhteisiä työpaikkakokemuksia ja ryhmän jäsenet ovat kiinnostuneita muiden käsityksistä, muistoista ja suunnitelmista.

Ryhmähaastattelun avulla voidaan saada uusia näkökulmia asiaan. Ryhmädynamiikka edesauttaa generoimaan luovalla tavalla uusia asioita. Ryhmähaastattelussa saatetaan saada tietoa tavallista enemmän: osallistujat voivat yhdessä muistella, herättää muistikuvia, tukea, rohkaista jne. Tällöin lähestytään kollektiivisen muistelun menetelmää (Syrjälä & Numminen 1988, 104–105.) Ryhmähaastattelujen käynnistämisen yhteydessä sovimme seuraavanlaiset yhteiset ohjeet: keskusteluilla tähdätään oman työn tai koulutyön helpottamiseen, keskustelujen tuloksilla vaikutetaan koulumme kehittämiseen. Lisäksi ohjeet sisälsivät tutkimukseni kannalta tärkeitä sopimuksia. Keskustelujen periaatteita olivat vapaaehtoisuus, luottamuksellisuus, anonyymisyys, sekä tutkimustoinnallinen eettisyys.

Ryhmähaastattelut tehtiin neljä kertaa: 1) huhti- ja toukokuun aikana 2004, 2) maalisi- ja huhtikuun aikana 2005 sekä tehtyjen ryhmähaastattelujen yhteenvetokeskustelut 3) toukokuussa 2004 ja 4) elokuussa 2005. Ensimmäiseen ryhmähaastatteluun henkilökunta jaettiin kahdeksaan heterogeeniseen ryhmään, joissa kussakin oli 5–6 henkilöä. Muodostin ryhmät siten, että niistä muodostui

mahdollisimman heterogeenisia. Täysin vapaa ryhmävalinta olisi voinut johtaa esimerkiksi siihen, että opettajat olisivat muodostaneet ryhmät aineryhmittäin, esimerkiksi kielen opettajat olisivat muodostaneet oman ryhmän. Osallistuin kaikkiin ryhmähaastatteluihin. Ryhmähaastatteluun osallistuivat opettajien ohella koulunkäyntiavustajat, jotka muodostivat kaksi omaa ryhmäänsä.

Maalis- ja huhtikuussa 2005 suoritettu ryhmähaastattelu oli vuoden 2004 kaltainen. Ryhmät muodostettiin siten enemmän heterogeenisiksi, että nyt opettajat ja koulunkäyntiavustajat olivat samoissa ryhmissä. Kolmas ja neljäs ryhmähaastattelu tapahtui kahdessa isossa ryhmässä, jossa oli jäseniä 15–25. Näissä isoissa ryhmissä koulunkäyntiavustajat ja opettajat työskentelivät erillisinä ryhminä. Sekä opettajaryhmässä että koulunkäyntiavustajien ryhmässä osallistujat syntetisoivat pienemmissä ryhmissä esiin nousseet asiakokonaisuudet. Käynnistin ryhmähaastattelun muutamalla kysymyksellä. Tämän jälkeen osanottajat saivat muistella ja keskustella koulunsa asioista varsin vapaasti. Tein muistiinpanoja keskustelun kulusta. Lisäksi ryhmähaastattelun lopussa jokainen osanottaja kirjasi paperille viiden minuutin ajan keskusteluissa esille nousseita asioita. He toimittivat kirjoittamansa havainnot heti haastattelun jälkeen minulle. Kaikista neljästä ryhmähaastattelusta kertyi yhteensä 26 sivua empiiristä aineistoa, jossa henkilökunta kuvasi koulunsa toimintaa.

Ryhmähaastattelut, joista käytetään henkilökunnan kanssa käsitettä ryhmäkeskustelut, ovat jatkuneet tutkimusjakson jälkeenkin koulun toiminnassa. Niissä on kerran vuodessa arvioitu koulun menneen lukuvuoden toimintaa ja suunniteltu tulevaa lukuvuotta. Näin niistä on muodostunut yhteistoiminnallinen tapa koulun lukuvuoden suunnittelemiseksi.

### 3) Henkilökuntakokous ja kehittämisryhmä

Henkilökuntakokouksia, joihin osallistui keskimäärin 45 henkilö/kokous, järjestettiin yhteensä 22 kertaa. Kehittämisryhmän (KR-ryhmän) kokouksia oli 11 kertaa tutkimusjakson aikana.

*Henkilökuntakokouksen merkintöjä keskiviikkona 10.11.2004: 1§ Rehtori kertoi sivistyslautakunnan 3.11.2004 tekemästä kouluvierailusta ja lautakunnan 9.11.2004 tekemästä päätöksestä, jolla esitetään kunnanhallitukselle Mansikkapellon koulun rakentamista yhtenäiskouluna.*

Henkilökuntakokouksiin käytettiin kokousaikaa yhteensä 31 tuntia, joista kertyi kokouspöytäkirjoja liitteineen 250 sivua. Valmistelin ja johdin kaikki henkilökuntakokoukset ja kehittämisryhmän kokoukset.

### 4) Sähköpostit

Koulutuksen ylläpitäjän luvalla sain säilyttää kaikki sähköpostini tutkimuksen ajalta. Dicks ym. (2005) luettelevat useita nykytekniikan mahdollistamia aineiston keräämismenetelmiä. He toteavat, että yhteiskunnan teknistyminen on vaikuttanut etnografisen metodin kenttätööhön. Nykytekniikka mahdollisti sähköpostien laajan keräämisen, joita kertyi 4 309 kappaletta. Lähetettyjä posteja oli 1 681 kappaletta ja saapuneita posteja oli 2 628 kappaletta. Lisäksi lähetettyjä liitteitä oli 246 kappaletta ja saapuneita 668 kappaletta. Sähköpostit muodosti-

vat erityisen tarkan ja laajan kuvauksen rehtorin toiminnasta, koska niistä oli löydettävissä käsiteltävät asiat, toimenpiteet, tarkat ajankohdat sekä interaktiot.

##### 5) Kokousasiakirjat ja viranhaltijapäätökset

Kokousasiakirjat koostuivat johtokunnan kokouksista ja koulun ulkopuolisista kokouksista, joihin osallistuin. Näitä kokouksia olivat rehtorikokoukset, erityisopetuksen kehittämisryhmän kokoukset, sivistyslautakunnan kokoukset ja kokouksiin liittyvät asiakirjat, joista tärkeimmät olivat koulun vuosisuunnitelmat.

*Rehtorikokouksen merkintöjä torstaina 4.11.2004: 3§ Sivistysjohtaja esitteli koulujen rakentamisvaihtoehtojen suunnittelutilannetta. Uutena vaihtoehtona on koko yläasteen laajenemistarpeen huomioon ottaminen Mansikkapellon yhtenäiskouluhankkeessa. Tällöin nykyiset koulurakennukset peruskorjataan ja mahdollisesti rakennetaan lukion yhteyteen auditorio. Sivistyslautakunta päättää vaihtoehdoista 9.11.2004.*

Kokousasiakirjojen tieto koostui yhteensä 220 sivun aineistosta. Rehtori tekee vuosittain paljon viranhaltijapäätöksiä, joita tässä aineistossa oli 166 sivua.

##### 6) Tiedotteet ja ohjeet

Tämän tutkimuksen yhtenä tärkeimpänä empiirisen tiedon lähteenä toimivat tiedotteet ja ohjeet. Ne sisälsivät sekä viikoittaiset että vuosittaiset tiedotteet ja ohjeet, joiden avulla voi tarkentaa yksityiskohtaisesti rehtorin johtamistoimintaa. Tiedotteet ja ohjeet sisälsivät yhteensä 483 sivun tietomäärän.

*Viikkotiedotteen merkintöjä keskiviikkona 3.11.2004: klo 8 kehittämisryhmän palaveri, klo 14 käyttäjäpalvelukokous (kiinteistö), klo 17 sivistyslautakunta vieraillee koululla.*

*Kenttäaineistokirjan* kirjoitin dokumentaatioiden 1–6 sisältämästä tiedosta. Siitä muodostui 170-sivuinen tarkka kertomus rehtorin toiminnasta koulunsa johtajana. Se kuvaa yksityiskohtaisesti rehtorin johtamistoimintaa maaliskuun 2004 ja syyskuun 2005 välisenä aikana sekä viikkojen 13 ja 14 aikana vuonna 2006. Kokonaisuutena kenttäaineistokirja sisältää 19 kuukauden ja 390 päivän yksityiskohtaiset tapahtumat. Luokituksen kannalta on tärkeää, että aineistoa on kerätty monella eri tavalla (Syrjäläinen 1990, 69), jotta mahdollistuu erilainen ristiinvalidoiminen. Kenttäaineistokirjan aineisto kertyi useammasta samaa asiaa käsittelevästä lähteestä, joten ne tukevat toisiaan ja vahvistavat aineiston validiteettia.

## 5.7 Aineiston analyysimenetelmät

Käytännössä etnografisen tutkimuksen analyysivaihe alkaa jo aineiston keräämisen yhteydessä (Polit & Beck 2006, 407) ja aineiston kerääminen ja analyysi nivoutuvat yhteen (Marshall & Rossman 1995, 112; 2006, 155). Kenttätöväiheen aikana kertynyttä materiaalia kannattaa järjestellä ja luokitella yleisellä tasolla. Hammersley ja Atkinson (1995, 175) neuvovat tekemään jo kenttätöväiheessä alustavia merkintöjä (fieldnotes) siitä, mitkä seikat näyttävät kohoavan merki-

tyksellisiksi kategorioiksi. Myös Taylor ja Bodgan (1998, 142) pitävät tärkeänä, että koodausta aloitetaan jo kenttätöövaiheen aikana, jotta saadaan hyvin vielä muistissa olevaa tietoa. Pää tarkoitus on tunnistaa ja kehittää tarkoituksenmukaisimmat kategoriat (Hammersley & Atkinson 1995, 175). Miles ja Huberman (1984, 49) pitävät suorastaan virheenä, jos kerättyä tietoa ei käytetä hypoteesien testaamiseen ja siten uusien hypoteesien kehittämiseen. Siten he rohkaisevat tekemään aineiston analyysiä jo kenttätöövaiheen aikana. Toisaalta puolestaan Alasuutari (2001, 263) ohjeistaa Malinowskia lainaten, että varsinkin etnografiassa tutkimuksessa ilmiötä on lähestyttävä avoimin silmin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtäväkin vielä usein jäsentyy kenttätöövaiheen kuluessa.

Omassa tutkimuksessani en pyrkinyt vielä kenttätöön alkuvaiheessa muodostamaan mitään luokituksia tai kategorioita. Lähestyin tutkimusilmiötä avoimesti, kuitenkin tarkasti ja analyttisesti huomioita ja muistiinpanoja tehden. Pyrin välttämään pitkän kokemukseni kautta tulevat ennakkokäsitykset tutkimusilmiön luonteesta. Sen vuoksi empiirisen tiedon keräämiseni oli holistista ja strukturoimatonta. Kirjasin ja merkitsin muistivihkooni tai tietokoneelleni kaikki päivän tapahtumat tarkasti. Hammersleyn ja Atkinsonin (1995) mukaan varsinainen analyysi tapahtuu paljolti samojen periaatteiden mukaan kuin yleisesti laadullisessa analyysissä. Morse ja Field (1995, 125–130) identifioivat laadullisessa analyysissä neljä prosessia: 1. käsitteellistäminen (comprehending), jossa selvitetään, mistä kerätyssä tiedossa on ylipäänsä kysymys ja tutustutaan aineistoon huolellisesti, 2. yhdistäminen (synthesizing), jossa tutkija erittelee aineistoa, etsii tutkimustehtävän kannalta oleellisen aineistosta ja voi lopuksi tehdä yleistetyn väittämän tutkimusilmiöstä, 3. teoretisointi (theorizing), jossa tutkija systemaattisesti selittää empiiristä tietoa ja kehittää soveltuvimman käsitteen sekä 4. teoretisoinnin yhteydessä nousseiden käsitteiden saattaminen tutkimusyhteisön tietoon, jolloin sitä voidaan edelleen saattaa tutkittavaksi ja arvioitavaksi (recontextualizing).

Laadullisessa analyysissä peruseriaatteena on löytää ja kehittää sellaisia käsitteitä, jotka auttavat ymmärtämään, mistä tulkittavassa ilmiössä on kysymys. Pyritään ymmärtämään ilmiötä ja löytämään vastuksia mitä-kysymyksiin. Apuna voidaan käyttää eri tavoin kehitettyjä ja eri teorioihin liittyviä hahmotte-  
luja. (Hammersley & Atkinson 1995, 209–214.) Korostan Tötön (2000) tavoin laadullisessa tutkimuksessa analyysin merkitystä. Töttö menee vielä omaa ajatteluaani pidemmälle todetessaan, että laadullista tutkimusotetta ei mielletä ensisijaisesti aineiston keruun vaan analyysin kautta.

Eskolan ja Suorannan mukaan (2000, 145) laadullisen analyysin ja tulkin-  
tojen tekemisessä on kaksi periaatteellista lähestymistapaa. Pitäydytään tiukasti aineistossa tai pidetään aineistoa tutkijan teoreettisen ajattelun lähtökohtana. Jos aineisto on kerätty esimerkiksi teemahaastattelulla, on teemahaastattelun runko oivallinen koodauksen apurunko. Teemahaastattelurunko sisältää jo näkemyksiä teoreettisista kytkennöistä. Tutkimukseni aineiston kerääminen oli vapaata, strukturoimatonta kaikilta osiltaan, niin observoinnin, ryhmähaastattelujen kuin keskustelujenkin osalta. Lisäksi Eskola ja Suoranta (2000, 145) toteavat, että laadullisen tutkimuksen ongelmallisoin vaihe on tulkintojen tekemi-

nen, koska sen tekemiseen ei voi antaa yksiselitteisiä ohjeita. Tiedostin vaaran ja pyrin tekemään mahdollisimman analyyttistä ja tarkkaa työtä analysoidessani laajaa empiiristä materiaaliani. Tulkintojen tekeminen vei runsaasti aikaa.

Analyysitavan valitseminen laajan empiirisen aineistoni käsittelemiseksi oli haasteellinen tehtävä. Koska olin kirjoittanut kronologisen kertomuksen, pohdin aineistoni käsittelemistä narratiivisena analyysinä, jonka suorittamisesta kirjoittavat muun muassa Burns ja Grove (2005, 555). Heikkinen (2002, 191) tuo esille, että narratiivisessa analyysissä keskeistä on uuden kertomuksen tuottaminen aineiston kertomusten perusteella. Se ei siten luokittele empiiristä aineistoa vaan tuottaa aineiston pohjalta uuden kertomuksen. Kirjoittamani kenttäaineistokirjan tarina ei kuitenkaan sisältänyt narratiiviselle kertomukselle ominaisia piirteitä, kuten juonellisuutta, jossa olisi ollut alku, keskikohta ja loppu. Sen vuoksi luovuin narratiivisesta analyysistä. Päädyin aineistoni sisällönanalyysiin. Kyngäs ja Vanhanen (1999, 4) toteavat osuvasti, että sisällönanalyysi on suosittu menetelmä monissa hoitotieteen opinnäytetöissä ja sen käyttö on kirjavaa ja hajanaista. Samoin laadullisen tutkimuksen metodikirjoissa sisällönanalyysi kuvaillaan usein niukasti ja analyysiprosessia käsitellään muutamalla lauseella.

Suomalaisessa terminologiassa näytetään käytettävän lisäksi kahta kirjoitustapaa. Osa tutkijoista kirjoittaa sisällönanalyysin (esim. Tuomi & Sarajärvi 2004) yhteen ja osa tutkijoista kirjoittaa sisällön analyysin erilleen (esim. Pietilä 1973; Kyngäs & Vanhanen 1999) ikään kuin suorana lainauksena englanninkielisestä käsitteestä (content analysis). Kirjoitan tässä tutkimuksessa käsitteen sisällönanalyysi yhteen.

Aloitin oman aineistoni sisällönanalyysin jo tutkimuksen keräämisen yhteydessä. Tätä analyysiä kutsun sisällön erittelyksi, jossa koko empiirisen aineiston keräämisen ajan jäsentelin, ryhmittelin ja järjestelin kertyvää aineistoa. Pietilä (1973, 51–62) määrittelee sisällön erittelyn toimenpiteeksi, jossa kerätään tietoa tutkittavasta dokumentaattisisällöstä. Sisällön erittely liittyy siten keskeisesti dokumenteille rakentuvan tutkimuksen vaiheisiin. Myös Erickson (1986, 149) muistuttaa, että kerätty kenttämateriaali on saatettava sellaiseen muotoon, että siitä voidaan tehdä analyysi. Varsinaisen sisällönanalyysin tein vasta kenttäaineistokirjan valmistuttua. Tässä vaiheessa selvittelin useita mahdollisuuksia aineistoni käsittelemiseen tietokoneohjelmilla. Vertailtuani kyseisten ohjelmien käyttökelpoisuutta luovuin niiden käyttämisestä. Päädyin käsittelemään aineistoani Excel-taulukkolaskentaohjelmalla, joka oli erinomainen apu aineistoni järjestämiseen, pelkistämiseen, luokittamiseen ja yhteenvedon suorittamiseen. Sisällönanalyysissä nousseiden käsitteiden hierarkisoinnissa ja jäsentämisessä käytin lisäksi MindManager-tietokoneohjelmaa.

Sisällönanalyysissä pyritään saamaan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä tiivistetyssä ja yleisessä muodossa (Burns & Grove 2005, 554–555). Analyysin lopputuloksena tuotetaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaavia kategorioita (Kyngäs & Vanhanen 1999, 4). Sisällönanalyysissä voidaan edetä kahdella tavalla joko lähtien aineistosta (induktiivinen) tai jostain aikaisemmasta käsitejärjestelmästä (deduktiivinen), jota hyväksi käyttämällä aineistoa luokitetaan (Morse & Field 1995, 7–8; Kyngäs & Vanhanen 1999, 5). Alasuutari (1989, 30–32) tuo esille vielä

kolmannen päättelyn logiikan, abduktiivisen päättelyn. Siinä teorianmuodostus on mahdollista silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus tai johtolanka. Abduktiivista päättelyä voi kuvata keksimiseksi.

Eskola (2001, 136–137) esittelee induktiivista ja deduktiivista jaottelua monipuolisemman analyysimenetelmän. Hän jaottelee laadullisen aineiston analyysin aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Pidän esitettyä jakoa perusteltuna. Aineistolähtöisessä analyysissä pyritään muodostamaan tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97). Tässä tutkimuksessa en aineistolähtöisellä tarkoita kuitenkaan Grounded Theory -menetelmää. Näin edeten on tärkeää, että analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja tai harkittuja. Analyysin suorittamista varten on määritettävä analyysiyksikkö (Burns & Grove 2005, 554–555). Analyysiyksikkö voi olla esimerkiksi sana, lause, lauseen osa tai ajatuskokonaisuus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 112). Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö on ajatuskokonaisuus.

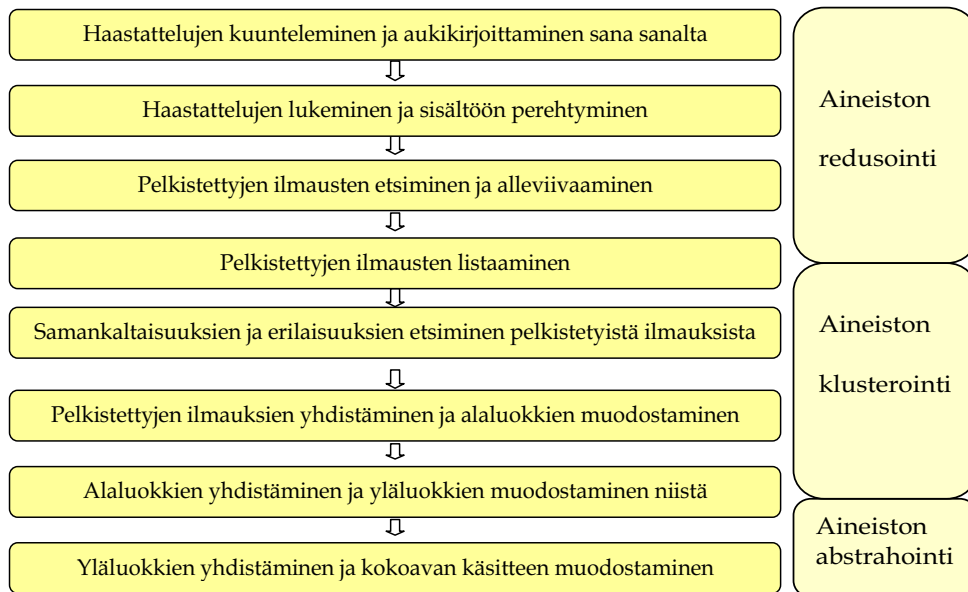
Fenomenologiseen perinteeseen liittyvät tutkimukset pyrkivät aineistolähtöiseen analyysiin. Usein aineistolähtöisessä analyysissä korostuu induktiivisuus, joten tätä voi kutsua varauksin myös induktiiviseksi analyysiksi (Tuomi & Sarajärvi 2004, 98). Syrjäläinen (1990, 69) lainaa Ericksonia (1986, 148–149) määritellään tämän tapaisen analyysin analyttiseksi induktioksi. Aineistolähtöisten analyysimallien perinteet vaihtelevat. Laine (2001, 37–43) puolestaan ohjaa käsittelemään aineistoa siten, että ensin kuvataan ja analysoidaan ja sitten edelleen jäsennetään, esitetään ja tulkitaan merkityskokonaisuuksia. Lopuksi aineistolle tehdään synteesi eli merkityskokonaisuuksien arviointi. Kyngäs ja Vanhanen (1999, 3–11) esittelevät mallin, jossa empiirinen aineisto pelkistetään, ryhmitellään ala- ja yläkategorioihin ja muodostetaan yläkategorioista yhdistäviä kategorioita. Aineistolähtöisen analyysin vaiheita ovat kuvanneet muun muassa Taylor ja Bodgan (1998, 134–163) ja Hämäläinen (1987, 64–65).

Tuomi ja Sarajärvi (2004) esittelevät mallin, jonka he ovat lainanneet Milesiltä ja Hubermanilta (1984). Esitetyssä mallissa sisällönanalyysi etenee seuraavien vaiheiden kautta: haastattelujen kuunteleminen ja aukikirjoittaminen sana sanalta, haastattelujen lukeminen ja sisältöön perehtyminen, pelkistettyjen ilmausten etsiminen ja alleviivaaminen, pelkistettyjen ilmausten listaaminen, samankaltaisuuksien ja erilaisuuksien etsiminen pelkistetyistä ilmauksista, pelkistettyjen ilmauksien yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen, alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen niistä ja yläluokkien yhdistäminen ja kokoavan käsitteen muodostaminen.

Pidän Tuomen ja Sarajärven esittämää mallia selkeänä ja käyttökelpoisena analyysimenetelmänä. Tämän vuoksi käytin edellä olevaa mallia oman tutkimukseni sisällönanalyysin etenemisessä sillä muutoksella, että aineistoni ei muodostunut haastattelusta vaan kronologisesta kertomuksesta.



Olen muokannut Tuomen ja Sarajärven mallia (2004), jonka esitän kuviossa 15.



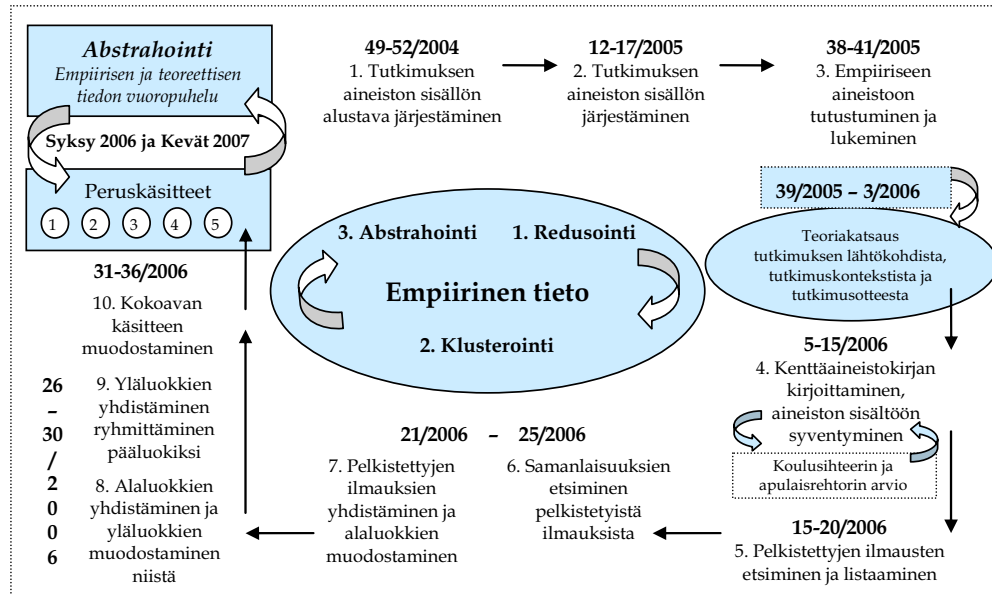
KUVIO 15 Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2004, 111)

Muokkasin Tuomen ja Sarajärven (2004, 111–115) esittämää mallia siten, että lisäsin siihen aineiston käsittelyn kolme vaihetta redusoinnin, klusteroinnin sekä abstrahoinnin. Tuomi ja Sarajärvi (2004, 111) jakavat aineiston käsittelyn kolmi-vaiheiseksi prosessiksi: 1) Aineiston redusointi eli pelkistäminen, jossa aineisto voi olla haastatteluaineisto, dokumentti tai mikä tahansa asiakirja, joka joko tiivistetään tai pilkotaan osiin. 2) Aineiston klusterointi eli ryhmittely, jossa alkupe-räisestä aineistosta koodatut alkuperäisilmaukset käydään läpi ja etsitään niistä samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä. Samaa asiaa tarkoitta-vat ryhmitellään ja yhdistetään luokiksi sekä nimetään luokan sisältöä kuvaavilla käsitteillä. 3) Abstrahoinnissa eli teoreettisten käsitteiden luomisessa aineisto lii-tetään teoreettisiin käsitteisiin ja tuloksista esitetään empiirisestä aineistosta muodostettu malli, käsitejärjestelmä, käsitteet tai aineistoa kuvaavat teemat.

## 5.8 Sisällönanalyysin vaiheet ja ajoitus

Tämän tutkimuksen sisällönanalyysin vaiheet on sovellettu Tuomen ja Sarajär-ven (2004, 110–111; ks. lisäksi Miles & Huberman 1984) esittämästä aineistoläh-töisen sisällönanalyysin etenemismallista.

Kuviossa 16 havainnollistan tämän tutkimuksen aineiston sisällönanalyysin vaiheet ja ajoituksen.



KUVIO 16 Sisällönanalyysin vaiheet ja ajoitus

Tässä sisällönanalyysissä ei ole käsitelty haastatteluaineistoa vaan kenttäaineistokirjaa. Aineiston alustavan järjestämisen aloitin 49–52/2004 (viikko/vuosi) ja aineiston redusoinnin sain tehtyä 15/2006 mennessä. Aineiston klusterointi tapahtui 21–25/2006 ja aineiston abstrahoinnin tein 26–30/2006. Syksyn 2006 ja talven 2007 käytin aineistosta muodostuneiden peruskäsitteiden tulkintaan ja tulkinnassa nousseiden käsitteiden liittämiseen teoriaan. Seuraavassa kuvaan tarkemmin kuviossa 16 (ks. sivu 111) esiintyvät käsitteet redusointi, klusterointi ja abstrahointi.

### 5.8.1 Redusointi

Aineiston redusoinnissa järjestelin laajan empiirisen tutkimusaineistoni. Ensimmäisessä vaiheessa tein empiiriselle aineistolle sähköisen ”linkkitaulun”, joksi kutsuin pääsivuani, josta oli linkki kaikkeen empiiriseen aineistooni (ks. kuvio 13, sivu 101). Pääsivun kautta pääsin vaivattomasti lukemaan kaikki tutkimusprosessin aikana hankkimani dokumentaatiot. Aloitin linkkitaulun tekemisen jo empiirisen aineiston keräämisen yhteydessä vuoden 2004 lopussa. Keväällä 2005 empiiristä aineistoa oli kertynyt jo niin runsaasti, että pääsin järjestelemään aineiston sisältöjä tarkemmin. Seuraavaksi tutustuin aineistooni perinpohjaisesti lukemalla ja havainnoimalla aineistoani. Laajan empiirisen aineiston läpikäyminen oli hidasta ja työlästä, joskin sen käsittelyä helpotti sen oleminen sähköisesti käsiteltävissä. Aineiston käsittely tuntui raskaalta, koska kä-

sittelin siinä työprosessin aikaisia tapahtumia. Tein ikään kuin uudestaan jo tehtyjä työtehtäviä. Tuossa vaiheessa aineisto vaikutti vielä liian laajalta ja sen käsittely tuntui vaikealta. Laajaa aineistoa käsitellessäni huomasin tarvitsevani lisää metodologista tietämystä ja palasin uudelleen lukemaan aiheeseen liittyvää teoreettista kirjallisuutta.

Syksyn 2005 aikana tutustuin systemaattisesti tutkimusaiheeseeni liittyvään neljään teoria-alueeseen: tutkimukseni lähtökohtiin, rehtorin tehtävien muutoksiin, modernin ja postmodernin yhteiskuntarakenteen muutokseen sekä etnografiseen metodiin ja tapaustutkimukseen. Metodologinen teoriakatsaus ohjasi empiirisen aineiston jatkokäsittelyä. Päätin kirjoittaa dokumenttiaineiston perusteella yksityiskohtaisen kronologisen kertomuksen rehtorin johtamistoiminnasta. Kutsun kirjoittamaani kertomusta kenttäaineistokirjaksi. Kenttäaineistokirjan kirjoittaminen osoittautui hitaaksi ja aikaa vieväksi tehtäväksi. Sain kirjoitettua sen kevään 2006 aikana.

Redusoinnin viimeisenä vaiheena pelkistin kronologisen kertomukseni. Ennen kuin aloitin pelkistettyjen ilmausten etsimisen, valitsin huolella analyysiyksikön. Analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus. Sen jälkeen haasteelliseksi osoittautui laajan kirjoitetun materiaalin pelkistäminen. En halunnut tehdä laajan aineistoni pelkistämistä ainoastaan paperilla, kynällä, väri-merkeillä ja muistilapuilla. Etsin käyttökelpoista tietokoneohjelmaa. Parhaaksi tarkoitustani varten osoittautui Excel-taulukkolaskentaohjelma. Siirsin tekstin-käsittelyohjelmalla kirjoittamani kenttäaineistokirjan alkuperäisilmaukset Excel-ohjelmaan. Ohjelma antoi mahdollisuuden ryhmitellä alkuperäisilmaukset riveittäin ja sarakkeittain (ks. liite 2). Pelkistetyistä ilmauksista muodostui 6 202 riviä, joita ryhdyin rivi kerrallaan hitaasti pelkistämään (ks. liite 2). Excel-ohjelman pikasuodatusjärjestelmä nopeutti aineiston seulomista, tarkistamista ja järjestämistä sekä käsittelyä.

Kevään 2006 aikana huolellisuutta ja tarkkuutta vaativa sisällönanalyysin työvaihe tuotti aineistosta yhteensä 4 091 pelkistettyä ilmausta (ks. liite 3). Pelkistetyt ilmaukset kuvasivat rehtorin johtamistehtäviä. Sisällönanalyysin metodioppaissa ohjattiin seuraavaksi ryhmittelemään (klusteroimaan) pelkistettyjä käsitteitä. Halusin kuitenkin toimia toisin, vaikka en saanutkaan laadullista tutkimusta käsittelevistä oppaista tukea seuraavalle työvaiheelle. Kuitenkin muun muassa Harry Wolcottin (1984a) klassisessa kirjassa *”The Man in the Principal’s Office”* kuvataan hyvin tarkasti koulun toimintapaikkoja.

Pystyäkseni analysoimaan syvällisemmin pelkistettyjä ilmauksia, etsin jokoiseen 4 091 pelkistettyyn ilmaukseen interaktion ja ilmauksen tapahtumapaikan (ks. liite 2). Interaktio kertoi minulle, kuka oli toiminnan suorittaja tai kohde. Marshall ja Rossmann (2006, 157–158) neuvovat kirjaamaan tapahtumapaikat muistikirjaan. Tapahtumapaikka kertoi missä kyseisen pelkistetyn ilmauksen tapahtuma oli tapahtunut. Tämä oli iso työurakka, mutta tarkkojen muistiinpanojeni avulla löysin kaikkiin pelkistettyihin ilmauksiin sekä interaktion että tapahtumapaikan. Kyseinen tieto auttoi myöhemmin tekemässäni klusteroinnissa ja abstrahoinnissa. Aloin seuraavaksi klusteroida empiiristä aineistoani.

### 5.8.2 Klusterointi

Klusteroinnissa etsin pelkistetyistä ilmauksista *samanlaisuuksia*. Samanlaisuudet ryhmittelin alaluokiksi, joita muodostui 298 kappaletta. Etenin induktiivisesti, ja intuition avulla nimeämiini alustavin käsitteisiin jouduin vielä monesti palaamaan, tarkistamaan ja muuttamaan. Morse ja Field (1995) muistuttavat kategorioiden nimien keksimisessä niiden alustavasta luonteesta. Samalla he varoittavat tekemästä liian spesifisiä ryhmiä, jolloin ryhmiin luokituu liian vähän tietoa ja tiedon saturoituminen vaarantuu. (Morse & Field 1995, 140–141.)

Sisällönanalyysissä aineistoni alaluokat muodostuivat varsin erikokoisiksi. Keskimäärin alaluokkiin ryhmittyi 14 pelkistettyä ilmausta, mutta ryhmittymät vaihtelivat 2–158 analyysiyksikköön. Kahden pelkistetyn ilmauksen ryhmittäminen alaluokkaan voisi merkitä sitä, että ilmaukset olisi pitänyt yhdistää jo oleviin alaluokkiin. Pidin pienen alaluokan syntymistä kuitenkin perusteltuna, kun tutkin pelkistetyn ilmauksen sisällön. Se sisälsi tiedon oppilaan koulunkäynnin lykkäyksestä, jonka kokemukseni perusteella tiesin olevan koulussa olennainen rehtorin hoidettava tehtävä, mutta kokemukseni vuoksi tiesin sen olevan kuitenkin harvinainen tapaus. Joidenkin samanlaisuuksien etsiminen oli varsin helppoa, mutta muutamien jäljelle jääneiden käsitteiden klusterointi oli ongelmallinen tehtävä. Tämä työskentelyvaihe oli sisällönanalyysin haasteellisimpia ja aikaa vievimpiä vaiheita.

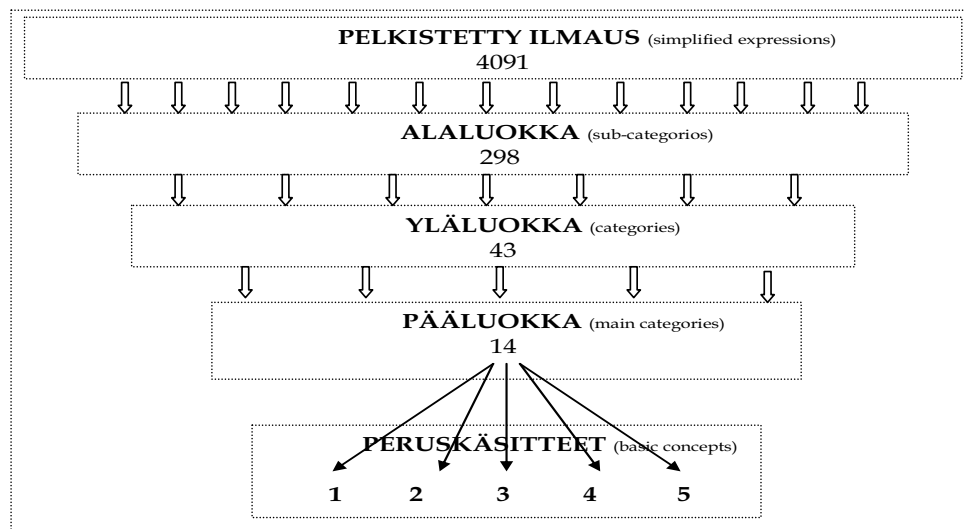
Klusteroinnin jälkeen jätin empiirisen aineiston hetkeksi kypsymään, ennen kuin aloin abstrahoida analyysiyksiköitä. Abstrahoinnissa en vielä tässä vaiheessa tarkoittanut teoretisointia (Morse & Field 1995, 128–129; ks. myös Polit & Beck 2004, 572), vaan jo syntyneiden alaluokkien klusteroinnin jatkamista. Etenin jälleen induktiivisesti. Etsin alaluvuista samanlaisuuksia ja ryhmittelin sitten alaluokkia yläluokiksi (ks. liite 4). Yläluokkia syntyi yhteensä 43 kappaletta.

### 5.8.3 Abstrahointi

Seuraavassa vaiheessa analysoin syntyneet yläluokat. Tätä vaihetta kutsun abstrahoinniksi, koska tässä tavoitellaan tutkimuksen peruskäsitteitä, jotka tullaan liittämään teoriaan. Ryhmittelin yläluokat samanlaisuuksien perusteella pääluokiksi. Pääluokkia syntyi 14 kappaletta. Jatkoisin sisällönanalyysiiä ryhmittelemällä pääluokkia. Ryhmittelyn lopputuloksena syntyi viisi luokkaa, joista muodostui tämän tutkimuksen empiirisen aineiston alustavat peruskäsitteet. Nimesin peruskäsitteet seuraavasti: 1. hallinto- ja päätöksenteko (liite 5), 2. opetusjärjestelyjen johtaminen (liite 6), 3. henkilöstö ja johtaminen (liite 7), 4. kouluttautuminen ja ammatillisuus (liite 8) ja 5. yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen (liite 9). Käsitteiden peruskäsitteet tulosten käsittelyn yhteydessä ja teen samalla käsitteiden abstrahoinnin. Sisällönanalyysissä (1. vaihe) muodostuneet peruskäsitteet ovat liitteenä (liite 5-9). Käsitteet tulevat vielä muuttamaan tulosten abstrahoinnin yhteydessä.

#### 5.8.4 Yhteenveto sisällönanalyysin vaiheista

Kenttäaineistokirjan pohjalta muodostui 4 091 pelkistettyä ilmausta, jotka luokittelin samanlaisuuksien perusteella 298 alaluokkaan. Alaluokat ryhmittelin 43 yläluokkaan. Pääluokkia syntyi 14 ryhmää, jotka jäsentelin samanlaisuuksien perusteella viiteen ryhmään, jotka muodostavat tämän empiirisen aineiston peruskäsitteet. Kuviossa 17 kuvaan sisällönanalyysin kategoriat, luokituksen ja luokkiin ryhmittyneiden käsitteiden lukumäärät.



KUVIO 17 Sisällönanalyysin kategoriat ja käsitteet

Saatuani sisällönanalyysin Excel-tietokoneohjelmalla tehtyä pohdin laajan aineistoni havainnollistamisen mahdollisuuksia. Markkinoilla oli tarjolla erilaisia tietokoneohjelmia käsitteiden havainnollistamiseksi. Vertailtuani muutamaa ohjelmaa päädyin käyttämään MindManager-ohjelmaa. Se osoittautui toimivaksi tietokoneohjelmaksi sisällönanalyysissä muodostuneiden luokitusten kuvaamisessa, hierarkkisuuksien havainnollistamisessa ja kategorioiden toisiinsa liittyvässä tarkastelussa. Rakensin lukuvuoden 2004–2005 aineistosta MindManager-käsitekartat jokaisesta alustavasti muodostuneesta peruskäsitteestä. Näin saatoin visuaalisesti nähdä muodostuneet peruskäsitteet, pääluokat, yläluokat ja pelkistetyt ilmaukset samalla havainnollisella kuviolla. Tämä auttoi vielä järjestämään aineiston luokitusta ja löytämään jokaiselle pelkistetylle analyysiyksikölle osuvamman kategorian.

Käsitekarttatekniikkaa ovat käyttäneet myös monet tutkijat aineiston analysoinnissa tai havainnoinnissa (Åhlberg 1998, 98–102; Kankkunen 1999). Käytin lisäksi Excel-tietokoneohjelmassa värimerkintöjä, joilla saatoin hahmottaa helpommin väriin kategorioihin ryhmittyneitä ilmauksia. Lopuksi halusin vielä tarkistaa kaikki 4 091 pelkistettyä ilmausta (analyysiyksikköä) identifioimalla jokaiselle ilmaukselle oman numeron. Näin saatoin vielä tarkistaa induktiivises-

ti ja deduktiivisesti pelkistetyn ilmauksen luokittumisen. Laatimani Mind-Manager-kuviot toimivat mainiona apuna tutkimustulosten kuvauksien kirjoittamisessa. Kyseiset kuviot (kuviot 22–26) olen esitellyt jokaisen peruskäsitteen käsittelyn yhteydessä.

## 5.9 Kokoava tarkastelu

Tutkimukseni tutkimusote on etnografinen tapaustutkimus, jota suomalaisessa koulun johtamistutkimusperinteessä voi pitää harvinaisena. Sen sijaan kansainvälisesti etnografinen kenttätyömenetelmä on tullut suosituksi (Dicks ym. 2005, 6). Tutkimukseni lähestymisnäkökulma on kontekstisidonnainen, holistinen, tulkitseva, kuvaileva ja fenomenologinen. Tutkijana tiedostan saavani tutkittavasta ilmiöstä rajallista, subjektiivista ja arvosidonnaista tietoa. Tämän vuoksi olen pyrkinyt avaamaan ontologisen ja epistemologisen näkökulmani ja kytkemään sen tutkimukseni metodologiseen tutkimusotteeseen. Koska tutkin omaa kouluani, tutkimusotteeni muistuttaa osittain myös autoetnografista metodia.

Pääasiallisia kouluetnografisia aineistonkeruumenetelmiä ovat haastattelu, osallistuva observointi, kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen ja erilaisten dokumenttien kerääminen. Tapaustutkimuksessa yhdistetään usein erilaisia aineistoja – kuten etnografisessa tutkimuksessa tyypillisesti tehdään. Tämän tutkimuksen aineiston keräsin osallistuvalla havainnoinnilla, ryhmähaastattelulla ja kenttätyövaiheen aikana kerätyistä dokumentaatioista, joista tärkeimmäksi muodostuivat tutkijan lähettämät ja vastaanottamat sähköpostit. Tutkimusaineiston keräsin 19 kuukauden aikana. Osallistumistani voi pitää täydellisenä, koska osallistuin kaikkeen toimintaan, mitä koulussa tapahtui. Toisaalta minulla oli moninainen rooli, koska toimin tutkimassani koulussa myös rehtorina. Tutkimusilmiossä osallisena olevat henkilöt tiesivät tutkimuksen tekemisestä, mutta eivät tiedosta neet sitä koulun arkitoiminnan yhteydessä.

Aineiston analyysiä varten erittelin empiirisen aineiston kuuteen luokkaan, joista kirjoitin kenttäaineistokirjan. Kenttäaineistokirja sisälsi kronologisen, yksityiskohtaisen kertomuksen rehtorin toiminnasta koulunsa johtajana. Kirjoitetusta kenttäaineistokirjasta tein sisällönanalyysin, joka oli aineistolähtöinen ja eteni induktiivisesti. Analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus. Jaoin sisällönanalyysissä aineiston karkeasti kolmivaiheiseksi prosessiksi: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi ja Sarajärvi 2004, 110–115).

Kenttäaineistokirjan pohjalta muodostui 4 091 pelkistettyä ilmausta, jotka luokittelin samanlaisuuksien perusteella 298 alaluokkaan. Alaluokat ryhmittelin 43 yläluokkaan. Pääluokkia syntyi 14 ryhmää, jotka jäsentelin samanlaisuuksien perusteella viiteen yhdistävään luokkaan, jotka muodostavat tämän empiirisen aineiston viisi peruskäsitettä: 1) hallinto ja päätöksenteko, 2) opetusjärjestelyjen johtaminen, 3) henkilöstö ja johtaminen, 4) kouluttautuminen ja ammatillisuus sekä 5) yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen.

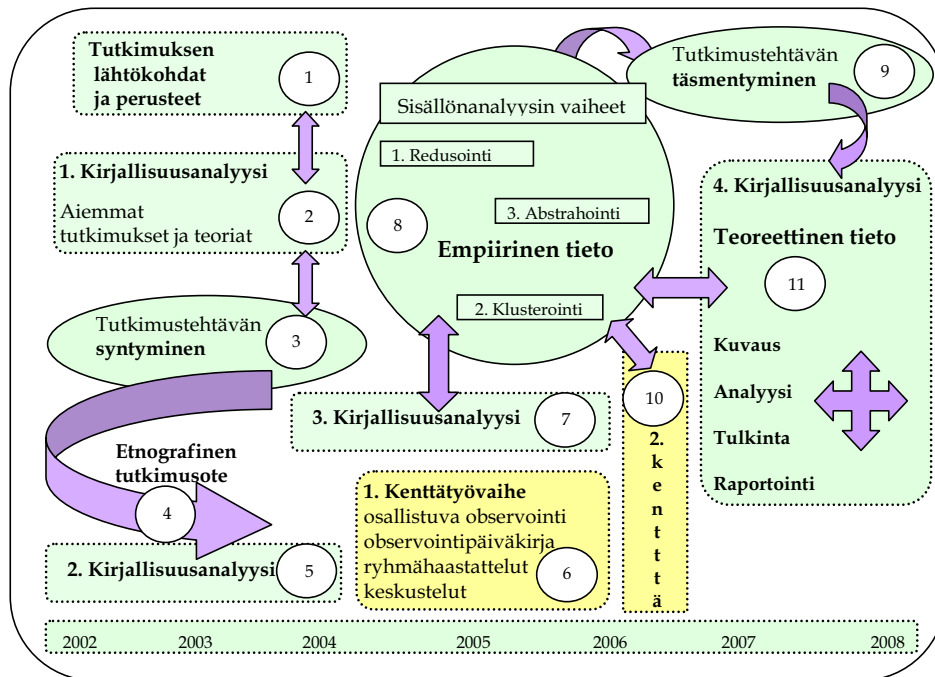
## 6 TUTKIMUKSEN VAIHEISTA

Kvalitatiivisen tutkimuksen rakentuminen on usein monivaiheinen prosessi, jossa tutkija käy jatkuvaa pohdintaa ja vuoropuhelua käytännön ja teorian kanssa. Tutkija palaa usein kenttätöyövaiheen aikanakin tutkimaan teoriaa, jolla pyritään löytämään vastauksia empiirisen aineiston esiin tuomiin kysymyksiin. Näin kävi minullekin. Kuvaan tässä luvussa oman tutkimukseni rakennetta, tutkimustehtävän täsmentymistä sekä tutkimukseni raportin rakennetta.

### 6.1 Tutkimuksen rakenteen täsmentyminen

Laadullisessa tutkimusotteessa eri vaiheiden erottaminen on usein keinotekoista. Etnografista tutkimusotetta voi verrata lähinnä pyörivään myllyyn (Syrjäläinen 1990, 60), jossa tutkimusvaiheet nivoutuvat toisiinsa ja tutkimus etenee aina entiseen palaten (Miles & Huberman 1984, 22-23). Olen havainnollistanut tutkimuksen vaiheita ja ajoitusta kuviossa 18 (ks. sivu 118). Tutkimusprosessin etenemisen olen jakanut yhteentoista vaiheeseen: 1) tutkimuksen lähtökohdat ja perusteet, 2) ensimmäinen kirjallisuusanalyysi, 3) tutkimustehtävän syntyminen, 4) etnografinen tutkimusote, 5) toinen kirjallisuusanalyysi, 6) ensimmäinen kenttätöyövaihe, 7) kolmas kirjallisuusanalyysi, 8) sisällönanalyysin vaiheet, 9) tutkimustehtävän täsmentyminen, 10) toinen kenttätöyövaihe ja 11) neljäs kirjallisuusanalyysi, joka sisältää empiirisen tiedon ja teoreettisen tiedon abstrahoinnin.

Tämän tutkimuksen lähtökohdat ja perusteet muodostuivat jo 1990-luvun lopulla, jolloin koulun rehtorina kohtasin koulun johtamisen haasteita. Alustava tutkimustehtävä syntyi johtamieni kehittämishankkeiden yhteydessä vuosina 1997, 2000 ja 2003 (ks. kuvio 18 kohta 1-3, sivu 118). Tutkimustehtävän syntyminen tapahtui vuosien 2002-2004 aikana tutkimusryhmämme teoriaopintojen yhteydessä, jolloin kirjallisuusanalyysissä tutustuin aikaisempiin koulunjohtamisen tutkimuksiin ja niihin liittyviin teorioihin. Lopullinen tutkimusongelma kristallisoitui vasta sisällönanalyysin tekemisen yhteydessä vuonna 2006.



KUVIO 18 Tutkimuksen vaiheet ja aikataulu

Tutkimukseni ensimmäisessä empiirisen aineiston keräämisvaiheessa olin ohjautumassa tekemään toimintatutkimusta, joka on koulututkimuksissa varsin yleinen (ks. esim. Määttä 1996; Seinä 1996). Pohdin pitkään metodologista valintaa. Tutkimuskirjallisuuteen tutustumisen jälkeen päädyin lähestymään tutkimusilmiötäni (ks. kuvio 18, kohta 4) etnografisella tutkimusotteella, vaikka tiedostin käyttämäni tutkimusotteen haasteellisuuden. Professori Syrjälän kanssa käymäni ohjauskeskustelut rohkaisivat tutkimusotteeni valintaa.

Kenttäaineiston keräämisen selvittämiseksi tein toisen kirjallisuusanalyysin, jossa selvittelin erityisesti laadullisen tutkimuksen lähtökohtia ja perusteita. Samaan aikaan valmistelin kenttätöväihetta, jonka aloitin keväällä 2004. Kenttätöväihe kesti syksyyn 2005 (ks. kuvio 18, kohta 6). Tutkimusotteen syventämiseksi tein kolmannen syvällisemmän kirjallisuusanalyysin tieteen teorioihin, jossa tarkastelin erityisesti tieteenfilosofisia ja metodologisia lähtökohtia.

Tutkimusotteen selvittely ja samaan aikaan tekemäni sisällönanalyysi nostivat vielä esille kysymyksiä, joiden tutkimiseksi palasin vielä tekemään toisen kenttätöväiheen (ks. kuvio 18, kohta 10). Tähän minua rohkaisivat muun muassa Miles ja Huberman (1984, 49), Hammersley ja Atkinson (1995, 175) sekä Taylor ja Bodgan (1998, 142), jotka kaikki pitävät tärkeänä, että laadullisessa tutkimuksessa jo kenttätöväiheessä voidaan testata tutkimushypoteeseja. Vaikka tässä tutkimuksessa en muodostanutkaan varsinaisia hypoteeseja, saatiin testata esiyymmärrykseni aikana syntyneitä alustavia tutkimuskysymyksiä.

Etnografisessa tutkimusotteessa teoria ja käytäntö vuorottelevat ja muodostavat yhtenäisen saumattoman tapahtumaketjun. Empiirisen tiedon sisäl-



lönanalyysissä tutkimustehtäväni täsmentyi (ks. kuvio 18, kohta 9). Aineistolähtöisesti tekemäni sisällönanalyysin jälkeen syvennyin johtamisteoreettisiin näkökulmiin ja kirjoitin johtamisluvun (ks. kuvio 18, kohta 11). Olen sijoittanut kirjoittamastani johtamisluvusta pääosan lukuun kolme ja osan tulosten käsitteilylukuun seitsemän.

## 6.2 Tutkimustehtävän täsmentyminen

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimustehtävä muotoutuu ja täsmentyy tutkimuksen kuluessa. Puhutaan tutkimuksen hypoteesittomuudesta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkijalla ei ole ennakkoon päätettyjä ennakko-oletuksia tutkimustuloksista (Eskola & Suoranta 2000, 19). Tämän tutkimuksen perustehtävänä on tutkia *perusopetuksen rehtorin tehtäviä*. Tarkastelin jo johdanto-luvussani rehtorin tehtävien 1980- ja 1990-luvuilla tapahtuneita muutoksia. Tutkimustehtävänä rehtorin tehtävät ovat varsin laaja käsite. Viime aikoina koulun johtaminen ja sen kehittäminen on ollut aktiivisen tutkimuksen kohteena myös Suomessa. Isosomppi (1996) tutki rehtorin roolia ja tehtäväalueita, Määttä (1996) kehitti uudistuvaa oppilaitosta ja johtajuutta, Mahlamäki-Kultanen (1998) pohti pedagogista kehittämistä, Tukiainen (1999) selvitti rehtorin toimintaprofiilia, Vulkko (2001) tutki opettajien kokemuksia koulun päätöksenteossa, Pennanen (2006) tutki peruskoulun johtamista. Kaikki edellä mainitut tutkimukset eroavat kuitenkin nyt käsillä olevan tutkimuksen tutkimustehtävästä. Samantapaisena oman tutkimustehtäväni kanssa voi pitää Mustosen (2003) väitöskirjaa, jossa tutkittiin rehtorin tehtäviä ja niiden toteutumista Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Tutkimusotteeltaan tutkimukseni eroaa kuitenkin Mustosen (2003) tutkimuksesta.

Johdanto-luvussa esittelin oman esiyymmärrykseni ja kokemukseni perusteella tutkimukseni tehtäväksi seuraavan kysymyksen:

*Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtävät?*

Tutkimustehtäväni täsmentyi empiirisen aineiston keräyksen ja sisällön analysoinnin yhteydessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimusongelmat nousevat tutkimuksen edetessä (Eskola & Suoranta 2000, 19–20). Näin kävi tässäkin laadullisessa tutkimuksessa. Empiirisen aineiston kerääminen ja analysointi nosti esille seuraavia mielenkiintoisia tutkimuskysymyksiä:

1. *Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtäväalueet?*
2. *Millaisia määrällisiä eroja peruskoulun rehtorin tehtäväalueissa on?*
3. *Onko peruskoulun rehtorin tehtäväalueissa eroja syys- ja kevätlukukaudella sekä millaisia nämä mahdolliset erot ovat?*

### 6.3 Raportointi

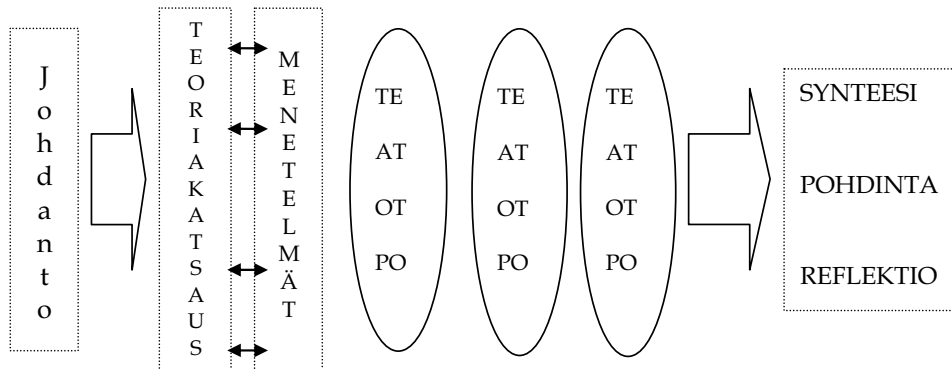
Tieteellisen kirjoitelman rakenteesta on laajasti metodikirjallisuutta, joissa ohjeistetaan tutkimuksen rakennetta (Hirsjärvi ym. 2004; Kyrö 2004). Valtaosaltaan ohjeistus neuvoo rakentamaan tutkimusraportin siten, että tutkimusrakente etenee seuraavasti: johdanto, metodit, teoriakatsaus, tulokset ja pohdinta. Alasuutari (2001, 285) väittää, että yhteiskuntatutkimuksen metodikirjat usein ohjaavat rakentamaan tutkimusraportin ns. IMRD-kaavalla (*Introduction, Methods, Results, Discussion*). Saastamoinen (2004, 22) mainitsee laadullisen tutkimuksen anniksi sen, että tutkimusraportteja on tuotettu myös muulla tavalla kuin IMRD-kaavarakenteella. Alasuutari (2001, 280–282) ohjaa kirjoittamaan laadullisen tutkimuksen prosessina, jossa korjataan, hiotaan ja analysoidaan juoneltaan etenevää kertomusta. Laadullisessa tutkimuksessa ikään kuin etsitään johtolankoja (Alasuutari 1989, 31–32) ja kirjoitus voi edetä kuten dekkarin kirjoittaminen. Eskola ja Suoranta (2000) vahvistavat myös, että laadullisen tutkimuksen raportti poikkeaa melkoisesti teoriapohjaisesta tutkimusraportin yleisestä kaavasta.

Jo tutkimusta aloittaessani, mutta varsinkin tutkimuksen johdantoa ja sisällönanalyysiä tehdessäni, pohdin laadullisen tutkimuksen raportin rakennetta. Tutustuttuani useisiin kvalitatiivisella tutkimusotteella tehtyihin tutkimusraportteihin huomasin, että ennakkoon kirjoitettu teoria ja analyysissä nousseet käsitteet oli vaikea kytkeä toisiinsa. Samasta havainnosta ja ongelmasta kirjoittaa myös Eskola (2001, 137). Hän (emt.) toteaa, että teorialuvusta tulee helposti eklektinen, kokoelma luettua materiaalia, joka ei johda mihinkään. Kyseisen ongelman ratkaisemiseksi Eskola (2001) ehdottaa, että pääluvuittain käsitellään kaikki empiirisen tutkimuksen peruselementit: teoria, tutkimustulokset, omat tulokset ja pohdinta. Ongelmana hän pitää tutkimuksen menetelmäluvun sijoittumista, jonka hän ohjaa sijoittamaan tutkimuksen loppuun, ikään kuin liitteeksi. Esitetyn tutkimusraportin etenemisen etuna hän tuo esille sen, että tutkija joutuu miettimään, miten erilaiset asiat liittyvät toisiinsa. Näin estetään teorian ja empirian välinen kuilu ja tutkimuksista saadaan paremmin yhtenäinen kokonaisuus, jossa empiirinen aineisto nivoutuu teoriaan. (Eskola 2001, 139.) Tässä tutkimuksessa kirjoitan tutkimusotteen ja tutkimusmenetelmät jo tutkimuksen alkupuolella. Tämä on perusteltua sen vuoksi, että olen pyrkinyt kytkeämään tutkimusotteeni ontologiset, metodologiset ja epistemologiset näkökulmat kiinteästi käyttämiini tutkimusmenetelmiin.

Vaikka Kyrö (2004, 27–32) esitteleekin kirjassaan tutkimuksen etenemisen perusmallin, jossa teoriakatsaus on sijoitettu johdannon ja metodien tarkastelun väliin, huomauttaa hän, että teoreettisen viitekehyksen paikka ja tapa raportissa määrittyy tutkimuskohtaisesti. Siten sen voi ajatella sijaitsevan laadullisessa tutkimuksessa osin myös tulosten käsittelyn yhteydessä.

Tässä tutkimusraportissa tutkimustulosten raportti esitetään Eskolan (2001) esittämällä neuvoilla sillä poikkeuksella, että menetelmäluku ei ole tutkimusraportin lopussa, vaan johdannon ja teoriakatsauksen jälkeen ennen tu-

lostojen käsittelyä. Lisäksi johtamisen teoreettista tarkastelua on tehty jo luvussa kolme, jonka tarkoituksena on antaa yleiskuvaus johtamisesta ja organisaatioista. Tällainen kirjoitustapa helpottaa tulosluvussa olevien tulosten tarkastelua. Kuviossa 19 havainnollistan tutkimukseni raportin perusrunkoa.



KUVIO 19 Tutkimusraportin rakenne (vrt. Eskola 2001, 139)

Tutkimukseni etenee johdannon jälkeen kuvaamaan rehtorin tehtävien muutoksia, joita on tapahtunut viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Samalla määritän tutkimuskontekstini ja menetelmävalinnat sekä teen alustavan teoriakatsauksen. Metodeissa käsittelen erillisinä tutkimusotteen ja tutkimusmenetelmät. Sen jälkeen käsittelen sisällönanalyysissä esille nousseet peruskäsitteet erikseen ja kytken niihin teorian (TE), aikaisemmat tutkimukset (AT), oman tulkinnan (OT) ja pohdinnan (PO). Tämän jälkeen teen tuloksista vielä yhteenvedon, joka sisältää yhteisen pohdinnan, synteessin ja johtopäätökset, joita kaikkia pyrin reflektoidaan. Kuviossa esitetty malli on vain havainnollistava. Todellisuudessa teorian, tutkimustulosten, tulkinnan ja pohdinnan atomistinen erottaminen on mahdotonta. Tulosten selostamisen yhteydessä olen yrittänyt noudattaa myös Alasuutarin (1989) hyvää ohjetta. Sen perusteella lopulliset tutkimuskysymykset – johtolangat – selviävät vasta tutkimuksen lopussa.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä tutkimuksessa induktiivisesti etenevässä sisällönanalyysissä klusteroitui viisi peruskäsitettä. Käsitellen jokaisen peruskäsitteen erillisenä alalukunaan. Ennen peruskäsitteiden käsittelyä esittelen tutkimukseni aiheeseen liittyviä aikaisempia tutkimustuloksia sekä teen tutkimustuloksista yleiskatsauksen.

Peruskäsitteiden liittämistä teoriaan kutsutaan abstrahoinniksi (Tuomi & Sarajärvi 2004, 111–115) tai teoretisoinniksi (Morse & Field 1995, 128–129). Käytän nimeä abstrahointi. Tutkimustulosten abstrahoinnin seurauksena intuitiivisesti syntyneet peruskäsitteet, pää-, ylä- ja alaluokat voivat vielä muuttua. Käsitteiden abstrahoinnissa käytän myös abduktiivista ajattelua.

Laadullisissa tutkimuksissa tulokset esitellään usein siten, että vastataan jokaiseen tutkimuskysymykseen erikseen. Tässä tutkimuksessa palaan tutkimuskysymyksiin varsinaisesti vasta tutkimustulosten syntetisoinnin yhteydessä tämän luvun lopussa. Pyrin uudelleen käsitteellistämään saamani tutkimustulokset, jolloin pääsisin Morsen ja Fieldin (1995, 129–130) laadullisessa analyysissä identifioimista vaiheista neljänteen eli viimeiseen vaiheeseen, jossa empiirinen tieto liitetään uudelleen teoriakontekstiin ja muodostetaan uutta teoriaa.

### 7.1 Rehtorin tehtävät aikaisimmissa tutkimuksissa

Mustonen (2003, 91) arvioi, että Suomessa koulun johtamista ja erityisesti koulun johtajan tehtäviä on tutkittu melko vähän. Samansuuntaisen arvion esittää myös Välijärvi (2000, 172). Hän kirjoittaa, että systemaattista tutkimustietoa tämän päivän rehtorista on vähän. Vaherva (1984, 2) toteaa, että kansainvälisesti rehtoritutkimukset ovat yleisiä, mutta tämän alan tutkimuksia ei sanottavasti ole tehty Suomessa. Tutkimusraportit rehtorin tehtävistä ovat varsinaisesti julkaisseet vain Vaherva (1984) ja Lonkila (1990) sekä myöhemmin Mustonen (2003). Pennasen (2006) ja Vuohijoen (2006) tutkimukset liittyvät myös rehtorin johtamisen kautta rehtorin tehtäviin. Mustosen (2003, 91) ja Välijärven (2000, 172) tekemät arviot saattavat osoittautua vääräksi, sillä koulun johtamisesta on

viime vuosien aikana ilmestynyt useita tutkimuksia myös Suomessa. Pennasen (2006) ja Vuohijoen (2006) lisäksi niitä ovat julkaisseet Erätuuli ja Leino (1993), Isosomppi (1996), Määttä (1996), Tukiainen (1999), Taipale (2000), Mäkelä (2000), Vulkko (2001), Ojala (2003) sekä Hietaniemi-Virtanen (2004). Isosomppi (1996, 22) luettelee lisäksi joukon tutkijoita, jotka ovat julkaisseet koulun johtamiseen tai kouluorganisaatioajatteluun liittyviä tutkimuksia jo 1980-luvulla.

Koulun johtamista käsitteleviä kansainvälisiä julkaisuja on runsaasti. Niissä tutkitaan usein johtamisen tehokkuutta sekä koulun kehittämistä ja muuttamista. Kansainvälisissä tutkimuksissa tutkimusmetodi on usein kvantitatiivinen ja tutkimusten paradigma on monesti joko funktionaalinen tai radikaali strukturalistinen. Siten ne eroavat oman tutkimukseni tieteenfilosofisesta paradigmasta. Uusimmista tutkimuksista mainitsen esimerkiksi Harrisin, Brownin ja Abbottin (2006) sekä Leithwoodin, Jantzin ja McElheron-Hopkinsin (2006) julkaisemat tutkimusartikkelit, joissa johtaminen kytketään koulun kehittämiseen, testaamiseen ja tehokkuuteen. Tutkimukseni eroaa koulun johtamisen tehokkuustutkimuksista. Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on tutkittavan ilmiön – rehtorin tehtävien – ymmärtäminen. Esiymmärrys syventyy kokemuksen ja ilmiöstä tehtyjen systemaattisten havaintojen avulla. Tämän tutkimuksen paradigma on tulkinnallinen, jolloin en pyri aikaansaamaan tai mittaamaan koulun muutosta tai kehitystä.

Suomalaiset koulunjohtamistutkimukset heijastavat ulkomaisia tutkimuksia selkeämmin koululaitoksemme kulttuuria ja koulujen kontekstia. Esittelen seuraavassa suomalaisia ja muutamia kansainvälisiä koulun johtamiseen ja rehtorin tehtäviin liittyviä tutkimuksia.

Vahervan (1984) tutkimusta voi pitää jo klassisena. Tutkimuksessaan hän selvitti rehtorin ammattikuvaa ja koulutustarvetta ammattiin liittyvien tehtävien ja työssä ilmenevien ongelmien pohjalta. Hän keräsi tutkimusaineistonsa systemaattisena otoksena 440:ltä lukion, yläasteen, ala-asteen ja erityiskoulun rehtorilta. Rehtoreille suunnattu kysely sisälsi 40 kysymystä niistä työtehtävistä, joita rehtoreiden tavallisimmin oletettiin tekevän. Kyselyyn vastasi 304 rehtoria. Tehtävät ja työssä koetut ongelmat ryhmittäytyivät kolmeen päälohkoon: pedagogisen johtamisen tehtäviin, taloudellis-hallinnollisiin tehtäviin ja henkilöstösuhteiden hoidon tehtäviin. Yleisimmiksi tehtäviksi rehtorit nimesivät työjärjestyksen ja vuositarkisteen laatimisen, oman opetustyön ohella koulutapahutumien yleisen seuraamisen sekä tilastojen ja kirjelmien laatimisen. Työjärjestyksen ja vuositarkisteen laatimista lukuun ottamatta mainitut tehtävät olivat yleisiä sekä päivittäin, kuukausittain että vuosittain tehtyinä. Esitetyn 40 strukturoidun kysymyksen ohella rehtoreille tarjottiin mahdollisuus kirjoittaa omia lisäyksiä rehtorin tehtävistä. Näissä lisäyksissä mainittiin useita niitä tehtäviä, joita omassa tutkimuksessaanikin tuli esille. Siksi voi olettaa, että kyselykaavake ei sisällä kaikkia niitä tehtäviä, joita rehtorit todella tekevät.

Vaherva (1984, 57) myönsi, että viran ja toimen tehtäväluettelot kattavat parhaassa tapauksessa puolet viran todellisista tehtävistä. Myös Erätuuli ja Leino (1993, 14) tunnustivat, että kyselykaavakkeella rehtorin kaikkien tehtävälueiden peittäminen ei ole helppoa. Mustonen (2003, 178) esittikin, että rehtorin tehtävien

tärkeyttä ja toteutumista tutkittaessa käyttökelpoinen tutkimusmenetelmä olisi ollut observointi ja haastattelu, vaikka niiden käyttämiseen liittyy myös haasteita. Siten hän osittain tunnusti, että rehtorin tehtäviä tutkittaessa strukturoitu kyselykaavake ei välttämättä anna riittävää tietoa tutkimusilmiöstä.

Toisena klassisena ja Vahervan työn tapaisena tutkimuksena pidän Lonkilan (1990) tekemää tutkimusta, jossa hän selvitti, mitä on pedagoginen johtajuus ja hallinnollinen johtaminen. Tutkimuksen kohderyhmänä oli 111 ala- ja yläasteen johtajaa. Tutkimuksen perusteella Lonkila ryhmitteli koulun johtajan tehtävät myös kolmeen pääluokkaan: 1) pedagogisiin tehtäviin, joita olivat opettajien tukeminen ja ohjaaminen, opetus- ja kasvatustyön suunnittelu ja ideointi, opetussuunnitelman toteutumisen seuranta ja koulun ympäristösuhteiden hoito, 2) hallinnollisiin tehtäviin, joihin kuuluivat muun henkilökunnan valvonta, koulutyön organisointi ja ohjaus, koulun taloushallinto sekä johtokunnan asioiden valmistelu, esittely ja toimeenpano sekä 3) koulun johtajan opetustyöhön. Lonkilan tutkimustuloksissa oli nähtävissä myös rehtorin työn painottuminen eri tehtäviin lukuvuoden aikana. Tarkastelen tätä yksityiskohtaisemmin tulosteni käsittelyn yhteydessä.

Yhteistä Vahervan (1984) ja Lonkilan (1990) tutkimusten tuloksissa oli rehtorin työn luokittelu hallinnollisiin ja pedagogisiin tehtäviin. Myös Erätuuli ja Leino (1993, 4) jakoivat rehtorin tehtävät kahteen kategoriaan hallintotyöksi ja ihmisten johtamiseksi, joka sisälsi myös ihmissuhdetyön. Vaherva lisäsi vielä ihmissuhteiden hoitamisen erilliseksi ryhmäksi. Hämäläinen (1986, 9–25) jaotteli rehtorin tehtävät pedagogiseen johtamiseen, ihmissuhteiden hoitoon ja taloudellis-hallinnollisiin tehtäviin. Kaikki edellä mainitut tutkijat korostivat rehtorin toimintaa myös opettajana.

Mainittujen tutkijoiden jo 1980- ja 1990-luvuilla tekemä kolmijako hallinnollis-taloudellisiin tehtäviin, pedagogisiin tehtäviin ja henkilöstösuhteiden tehtäviin on säilynyt sitkeästi koulun johtamisen jaottelumallina näihin päiviin saakka. Myös Pirneksen käsityksessä johtamisalueiden jakautumisesta oli yhteneväisyyksiä edellä mainittujen tutkijoiden kanssa. Pirnes (2006, 16–20) jaotteli johtamisen käyttäytymisalueet neljään osa-alueeseen: 1) johtamisen eettiseen perustaan, 2) tehtävien hoitoon, joka jakautuu tahtoon ja toimeenpanoon, 3) ihmissuhteiden hoitoon, joka jakautuu ihmisten ymmärtämiseen sekä alaisten kehittämiseen ja kasvun edistämiseen ja 4) henkiseen joustoon, joka jakautuu sosiaaliseen joustavuuteen ja luovaan joustavuuteen. Edellä olevat täydentyivät vielä johtamisen kokonaisuudella.

Isosomppi (1996) keräsi tutkimusaineistonsa eläytymismenetelmällä 43 rehtorilta. Tutkimuksen mukaan kehittämistoiminnan kannalta oli edullista, etteivät johtajan roolit olleet liian näkyviä. Isosompin tutkimuksen perusteella ei selkeästi ryhmittynyt rehtorin tehtäväalueita. Ihmettelen tutkimuksessa esitettyä väittämää, että pedagogisen kehittämisen tilanteissa suositaan matalaprofiilisia rooleja, joita olivat virkamiehen (koordinoija), konsultin (vuorovaikuttaja) tai nokkamiehen (seurailija) roolit (Isosomppi 1996, 147). Olisin olettanut, että pedagoginen kehittäminen olisi edellyttänyt jotain muuta kuin virkamiehen roolia.

Joissakin tutkimuksissa koulunjohtajan toimintaa on kartoitettu opettajien kokemana. Tällaisia tutkimuksia ovat esimerkiksi Erätuulen ja Leinon (1993) sekä Vulkon (2001) julkaisemat raportit. Myös Mustosen (2003) tutkimuksen empiirinen aineisto hankittiin sekä opettajien että rehtoreiden kokemuksista.

Erätuuli ja Leino (1993, 2–21) tutkivat rehtorin tehtäväalueiden tärkeyttä ja toteutettavuutta opettajan näkökulmasta. Heidän otoksessaan oli mukana 259 peruskoulun ja lukion opettajaa, joilta kysyttiin mielipiteitä rehtorin tehtävistä ennalta laadittuun 57 kysymykseen. Tutkijat tuottivat tehtäväalueet soveltamalla Sergiovannin (1987) johtamista käsitteleviä malleja, joissa rehtorin tehtäviä tarkasteltiin tehtävä- ja toiminta-alueittain. Tehtäväalueita olivat suunnittelu, päätöksenteko, organisointi, koordinointi, viestintä, vaikutustapojen käyttö ja arviointi. Toiminta-alueita olivat opetus- ja työsuunnitelma, oppilaat, henkilöstö, yhteistyösuhteet, tilat ja välineet sekä hallintotyö. Tutkimuksen perusteella tehtäväalueista tärkeimmiksi koettiin koulun tavoitteet sekä tiedonkulku koulun sisällä ja turhimmiksi koettiin oppituntien kuunteleminen ja hallintotehtävät.

Vulkko (2001, 103–104; 142–143) tutki opettajayhteisön kokemaa päätöksentekoa. Hän keräsi tutkimuksensa empiirisen aineiston yhden kunnan opettajilta (n=201) sekä kyselykaavakkeella että sitä syventävillä teemahaastatteluilla. Tutkimustulosten perusteella rehtori toimii päätöksenteossa asiantuntijana, vastuun kantajana ja vastuun jakajana, vuorovaikutusjohtajana ja tiedonjakajana. Vulkko ei ryhmitellyt tutkimuksessaan rehtorin tehtäviä. Hänen tulostensa perusteella saa ohjeita hyvälle päätöksentekotavalle.

Kuntaliiton ja muutaman yliopiston sekä tutkimuslaitoksen tekemässä yhteisessä KuntaSuomi 2004 -tutkimushankkeessa selvitettiin suomalaisten kuntien kehitystä ajanjaksolla 1995–2004. Tutkimushankkeessa oli mukana 47 kuntaa ja niiden 636 oppilaitosta. Tutkimusohjelma jakautui 14 moduliin, joista yhdes- sä keskityttiin koulutoimen (KOTO) tutkimiseen. Tutkimushanke tuotti useita tutkimuksia, joissa tarkasteltiin myös koulun johtamista. Käsitellen seuraavassa KuntaSuomi 2004 tutkimusmateriaalin pohjalta tehtyjä Ojalan (1997; 2003), Mäkelän (2000) ja Hietaniemi-Virtasen (2004) tutkimuksia.

Ojala (1997) esitti ensimmäisessä tutkimuksessaan, että rehtoreilta vaaditaan tulevaisuudessa oppilaitoksen toiminnan kehittämistä sekä itsearviointi edellyttää arviointimenetelmien periaatteiden tuntemusta ja kykyä soveltaa niitä konkreettiseen opetustyöhön. Toisessa tutkimuksessaan Ojala (2003) selvitti managerialismin käsitettä ja sen esiintymistä ja piirteitä suomalaisessa oppilaitosjohtamisessa. Kvantitatiivisesti käsitellystä tutkimusaineistosta rehtorin johtamisroolit ryhmittivät kolmeen pääkomponenttiin: strategioiden johtamiseen, hallintoon ja kehittämiseen sekä opettajarooliin. Edellä mainitussa kolmijaossa on yhtäläisyys Vahervan (1984), Hämäläisen (1986) ja Lonkilan (1990) tutkimusten kanssa. Rehtorin johtamistehtävistä tärkeimpiä olivat taloudellinen suunnittelu ja johtaminen sekä toiminnan ja opetuksen arviointi. Hallinnolliset esimies-tehtävät ja oma opetus näyttivät tutkimustulosten perusteella olevan myös tärkeitä tehtäviä.

Mäkelän (2000, 10; 108) tutkimuksen perusteella rehtoreiden työtehtävien painotukset olivat eriytyneissä opetustehtävistä kohti hallinnollisen viranhalti-

jan roolia. Talousjohtamiseen liittyvät rehtorin tehtävät nousivat voimakkaasti esille toiminnan kehittämisen ja arvioinnin ohella. Mäkelän (2000, 13) tutkimukseen sisältyvässä teoriakatsauksessa Ojala (2000, 90–108) jaottelee rehtorin tehtävät seuraavasti: a) opetus, tutkimus ja opetuksen arviointi, b) rehtorin hallinnolliset tehtävät, c) taloudelliset tehtävät ja d) yhteistyö ja edustaminen.

Hietaniemi-Virtasen (2004, 7; 72) tutkimustulosten perusteella koulujen rehtoreiden rooleissa korostui profession mukainen pedagoginen johtajuus. Monet muutkin tutkijat ovat korostaneet pedagogisen johtajuuden tärkeyttä koulussa (ks. esim. Vaherva 1984, 93; Kurki 1993; Their 1994). Rehtoreiden tehtävänä (Hietaniemi-Virtanen 2004, 7) oli toimia kehittäjinä, informoijina ja evaluoijina. Lisäksi taloudellinen suunnittelu ja seuranta oli rehtoreiden tärkeimpiä tehtäviä.

Tukiainen (1999, 67–85) tarkasteli peruskoulun ala- ja yläasteen rehtorin toimintaprofiilia kanadalaisten tutkijoiden Leithwoodin ja Montgomeryn (1986) kehittämällä mittarilla. Tutkimuksen perusteella rehtorin tärkein tehtävä oli parhaan mahdollisen opetuksen hankkiminen oppilaille ja oppilaiden kannustaminen. Rehtorit eivät pitäneet tärkeänä luokkavierailuja, ja opettajat arvioivat rehtorin turhimmiksi töiksi oppituntien kuuntelemisen ja luokkavierailut. Rehtorit arvostivat opetussuunnitelmatyön organisointia ja ammatillisen kasvun informoimista opettajille sekä opettajien tukemista heidän hakeutuessaan koulun tavoitteiden mukaiseen koulutukseen. Nähdäkseni kanadalaisen tutkimusmallin soveltaminen suomalaiseen koulukontekstiin ei ollut onnistunut, koska kanadalaisten koulujen tutkimiseksi kehitetty mittari ei sovellu erityisen hyvin suomalaisten koulujen tutkimiseen.

Mustonen (2003, 22; 109–141) selvitti, mitä rehtorin tehtäviin kuuluu ja miten ne ovat toteutuneet rehtoreiden ja opettajien arvioimina. Suomessa tutkimusjoukkona oli Pohjois-Savon 129 rehtoria ja 159 opettajaa, joille hän esitti 40 rehtorin tehtäviä kuvaavaa väittämää. Hän toteutti kyselyn myös pienelle joukolle saksalaisia ja hollantilaisia opettajia ja rehtoreita. Kyselykaavaketta varten hän jakoi rehtorin tehtävät kolmeen perusryhmään: suunnittelu ja organisointitehtävät, toimeenpanotehtävät ja arviointi- ja kehittämistehtävät. Strukturoidun kyselykaavakkeen ohella hän käytti haastattelua. Tulosten perusteella rehtorit arvioivat tärkeimmiksi tehtävikseen koulun operationaalisen johtamisen, koulun kehittämisen, hyvän työskentelyilmapiirin luomisen ja kokonaiskuvan muodostamisen koulun toiminnasta. Opettajien mielestä rehtorin tärkeimpiä tehtäviä olivat koulun kehittämisestä ja sujuvuudesta vastaaminen, koulun hyvästä ilmapiiristä huolehtiminen sekä työsuunnitelmaan ja työjärjestykseen liittyvät tehtävät. Mustosen esittämät tutkimustulokset jäivät yleiselle tasolle.

Pennanen (2006, 95–97; 106–174) selvitti tutkimuksessaan, miten johtaminen painottuu peruskoulun johtajan työssä. Hän keräsi empiirisen aineiston 26 kunnan alueella työskentelevältä 141:lta peruskoulun johtajalta ja 21 sivistysjohtajalta. Pennanen (2006, 133–137) tutkimuksessa rehtoreiden toive johtamisensa suuntautumisesta ryhmittyi kolmeen luokkaan: ihmisten, asioiden ja hallinnon johtamiseen. Ihmisten johtamiseen suuntautunut toive oli tavoiteltavin ja hallinto vähiten tavoiteltava suunta. Pennanen tutkimuksessa esille noussut rehtorei-



den työtehtävien kolmijako on varsin yleinen. Vastaavanlainen jaottelu on myös Vahervan (1984), Lonkilan (1990) ja Mintzbergin (1990) tutkimuksissa sekä Sergiovannin (1999b) tutkimuksessa rehtorin perustehtävien osalta.

Vuohijoki (2006) tutki koulun johtamista, rehtorin toimenkuvaa sekä rehtorin työssä jaksamista sukupuolen ja virka-aseman suhteen. Rehtorin työn vaatimukset ja työssä käytettävissä olevat voimavarat eivät olleet tasapainossa ja 80 prosenttia (n=76) rehtoreista koki olevansa ylirasittuneita. Rehtoreista 70 prosenttia oli sitä mieltä, että heidän työssään painottuu asioiden johtaminen, kun ihmisten johtamiseen kuluu vain kolmasosa ajasta. Rehtorit toivoivat voivansa suuntautua enemmän ihmisten johtamiseen. He kokivat toimenkuvansa epäselväksi ja joiltain osin vähemmän motivoivaksi. Rehtoreista 70 prosenttia koki tekevänsä säännöllisesti tehtäviä, jotka luontevammin kuuluisivat jonkun toisen ammattiryhmän hoidettaviksi. Tällaisina tehtävinä rehtorit pitivät esimerkiksi perinteisiä talonmiestehtäviä, joitakin oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä ja toimistotehtäviä.

Amerikkalainen tutkija Sergiovanni (1999b; 2006) on jakanut rehtorin toimintaprofiilin viiteen hierarkkisen alueeseen. Havainnollistan kuviossa 20 Sergiovannin hierarkkisen rehtorin johtamistehtävät eli johtajan osaamisalueet. Sergiovannin mallin mukaan rehtorin on oltava asiantuntija seuraavissa asioissa: hallinto ja talous (tekninen asioiden johtaminen), ihmisten johtaminen sekä opetuksen asiantuntija. Mainittujen kolmen alueen tehtävien hoitamisella voidaan saavuttaa jo hyviä tuloksia ja koulu voi kehittyä.



KUVIO 20 Johtajuuden viisi osaamisaluetta (Sergiovanni 1999b, 12; 2006, 128–133)

Toimiakseen erinomaisena organisaationa tarvitaan vielä hierarkian kahta korkeampaa rehtorin tehtävien ominaisuutta, jotka Sergiovanni nimesi symboli-

hahmoksi ja kulttuurin ylläpitäjäksi. Tällöin rehtorilta edellytetään uuden kulttuurin luomista ja kehittämistä ja symbolisena keulahahmona toimimista. Rehtorin toiminta kouluarjessa on näkyvää ja perustehtävän toteuttamista kannustavaa. Rehtori symboloi käyttäytymisellään yhteisiä sopimuksia. Kulttuuria luova rehtori vahvistaa koulun arvoja, uskomuksia ja kulttuurinäkemyksiä, jotka antavat koululle ainutlaatuista identiteettiä. (Sergiovanni 1999b, 7-18; 2006, 128-133; ks. myös Hämäläinen ym. 2002, 119-122.)

Mintzberg (1980) selvitti laajassa tutkimuksessaan sitä, mitä johtajat todellisuudessa tekevät. Tutkimuksesta muodostui tietyllä tapaa klassinen, koska siihen viitataan vieläkin usein (esim. Gabriel ym. 2000, 114; Viitala 2002, 72). Mintzberg keräsi tutkimusaineistonsa strukturoidulla observoinnilla viikon ajan kustakin viidestä erilaisesta organisaatiosta, joista yksi oli koulu. Hänen tutkimuslähtökohtanaan oli se, että johtajan tehtäviin liittyy monia myyttejä, jotka eivät pidä paikkaansa. Mintzberg nosti esille muutamia myyttejä, joiden oletettiin liittyvän johtajiin. Näiden mukaan johtajan uskottiin olevan systemaattinen suunnittelija, johtajalle ei olisi säännöllisiä täytäntöönpanotehtäviä sekä johtaja tarvitsisi kootua informaatiota, jota parhaiten tuottaisi muodollinen johtamisjärjestelmä. Lisäksi Mintzberg piti myyttinä sitä, että johtaminen olisi tulossa tieteelliseksi ja ammatiksi. Tämä Mintzbergin arvio lienee osoittautunut virheelliseksi, sillä johtamisesta on tullut ammatti ja erityisen vaativa sellainen. Esittämäni arvion vahvistaa esimerkiksi Alava (2004, 62-64).

Tutkimustulostensa perusteella Mintzberg (1980; 1990) jaotteli johtajan roolit kolmeen ryhmään, jotka muodostuivat kymmenestä erilaisesta roolista. Pääryhmät muodostuivat henkilöstöjohtamisesta, tiedon johtamisesta ja päätöksenteosta. Jälleen johtajan tehtävät ryhmittäytyivät kolmeen luokkaan, mutta aikaisempiin tutkimuksiin verrattuna uutena luokituksena oli ensimmäistä kertaa tiedon johtaminen. Henkilöstöjohtaminen koostuu keulakuvana olemisesta, alaistensa johtamisesta ja yhdyshenkilönä toimimisesta organisaation ulkopuolelle. Tiedon johtamisessa johtaja on tiedon hankkija, tiedon sisäinen välittäjä sekä organisaation puolestapuhuja. Päätöksenteon rooleissa johtaja toimii yrittäjänä, jolloin johtaja vastaa uudistuksista ja muutoksista. Lisäksi johtajan on toimittava häiriöiden käsittelijänä, jotta hän saa toiminnallaan aikaiseksi muutosta ja päätöksiä. Päätöksentekoon liittyvä johtajan rooli on vielä resurssien allokoiija, jolloin hän vastaa resurssien käytöstä sekä neuvottelee organisaatiolle hankittavista eduista. (Mintzberg 1980; 1990, 168-172.) Suomessa Nurmi (1992, 81-100; 2000a, 13-25) on soveltanut Mintzbergin roolimallia tutkimuksissaan.

McEwenin, Carlislein, Knipen, Neilin ja McClunen (2002) tutkimuksessa yhtenä osiona olivat peruskoulun rehtoreiden tehtävät. He keräsivät tutkimusaineistonsa rehtoreiden 20 päivän ajan pitämistä päiväkirjoista ja rehtoreiden haastatteluista. Siten tutkimus muistutti paljon oman tutkimukseni empiirisen aineiston keräämistä. Tutkimusjoukkona oli 35 peruskoulun rehtoria Englannista, Walesista ja Pohjois-Irlannista. Tutkimuksen analysoinnissa he ryhmittelivät tehtävät neljään pääluokkaan. Tutkimuksen mukaan opetustoimen hallinto (educational administration) vei lähes puolet (47 %) rehtorin työstä. Opetukseen (teaching and learning) ryhmittyi 23 % rehtorin aktiivisuudesta. Ammatillisuu-

teen ja johtajuuteen (professional leadership) ryhmittyi 17 % ja ohjauksessa (pastoral) oli 13 % rehtorin työstä. (McEwen ym. 2002, 151–156.)

Totesin jo aikaisemmin, että johtaminen on sidoksissa kulloiseenkin aikaan ja kontekstiin. Johtaminen on kulttuuri- ja tilannesidonnaista ja siihen vaikuttavat sosiaalinen tilanne (Hämäläinen ym. 2002, 122), toimintaympäristö (Lönqvist 2000, 169), yhteiskunnallinen tilanne (Kets de Vries 1991, 25) sekä kansojen väliset kulttuuriset perinteet (Hallinger 2004, 67). Vaikka edellä esitellyt tutkimustulokset ovat syntyneet hiukan eri aikoina, niistä löytyy paljon yhtäläisyyksiä.

Useimmissa tutkimuksissa rehtorin tehtävät on jaoteltu kolmeen perusluokkaan. Kahdesta johtamisen alueesta hallinnosta ja ihmisten johtamisesta vallitsee yksimielisyys, vaikka niistä käytetäänkin erilaisia nimityksiä. Kolmannen johtamisalueen luokitukselta on vaihtelevuutta. Koulun johtamisessa kolmanneksi tehtäväalueeksi luokitellaan usein pedagoginen johtaminen, josta tutkijat käyttävät erilaisia nimityksiä. Esitän kuviossa 21 yhteenvedonomaaisesti tutkijoiden luokituksia rehtorin tehtäväalueiden jakautumisesta.

Tutkija	Johtajan/rehtorin tehtäväalueita				
Mintzberg 1980; 1990	päätöksenteko	henkilöstö- johtaminen	tiedon johtaminen		
Vaherva 1984	taloudellis- hallinnolliset	henkilöstö- suhteet	pedagoginen johtaminen		
Hämäläinen 1986	talous ja muu hallinto	ihmissuhteiden hoito	pedagoginen johtaminen		
Lonkila 1990	hallinto	pedagoginen johtaminen	opetustyö		
Erätuuli & Leino 1993	hallintotyö	johtamistyö			
Ojala 2003	hallinto ja kehittäminen	strateginen johtaminen	opettajarooli		
Pennanen 2006	hallinnon johtaminen	ihmisten johtaminen	asioiden johtaminen		
Pirnes 2006	tehtävien hoito	ihmissuhteiden hoito	henkinen jousto	johtamisen eettisyys	
Sergiovanni 2006	hallinto ja talous	ihmisten johtaminen	opetuksen asiantuntija	symboli- hahmo	kulttuurin ylläpitäjä

KUVIO 21 Johtajan/rehtorin tehtäväalueita

Arvioin Sergiovannin (2006, 41) tapaan, että todistettavasti rehtorin rooli on muuttumassa. Sergiovanni (emt.) perustaa arvionsa tutkimuksiin, joissa on pitkän ajan kuluessa seurattu rehtorin vastuualueita, viitaten muun muassa Doudin ja Kellerin (1998) sekä EdSourcen (1998) tutkimuksiin. Doud ja Keller (1998, 9; ks. myös Sergiovanni 2006, 41–44) osoittivat, että 1990-luvun lopulla rehtorin tehtävät ovat lisääntyneet sekä yhteiskunnallisessa toiminnassa, jolla on hankittu tukea koululle ja opetukselle, että työskentelyssä sosiaalipalvelun kanssa.

Sergiovannin (2006, 43–44) mukaan EdSource (1998) tutki kalifornialaisten peruskoulun ala- ja yläkoulujen sekä lukion rehtoreiden käsityksiä rehtorin tehtävistä. Tutkimuksessa rehtorin tehtäväalueet jaettiin kolmeen alueeseen: 1)

opettamiseen ja oppimiseen, 2) talouteen, huoltajiin ja oppilaisiin sekä 3) valvontaan ja neuvontaan sekä yhteiskuntasuhteisiin. Rehtorit toivoivat voivansa käyttää enemmän aikaa (16,8 % enemmän) opettamisen ja oppimisen alueeseen ja vähemmän aikaa (15,4 % vähemmän) talouteen, huoltajiin ja oppilasalueeseen kuin he todellisuudessa käyttivät.

## 7.2 Tulosten yleiskatsaus

Käsittelen tutkimustulokset sisällönanalyysissä muodostuneiden peruskäsitteiden avulla. Jokaisen peruskäsitteen alussa on kuvio, jolla havainnollistan peruskäsitteen, pääluokat ja yläluokat. Kuvioista (22–26) on nähtävissä myös sisällönanalyysissä käyttämäni numeroinnit. Esimerkiksi kuvioista 22 (ks. sivu 133) havaitaan, että hallinto ja päätöksenteko -peruskäsite on saanut numeron 1 (1 hallinto ja päätöksenteko) sekä lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset numeron 10 ja asiakirjojen hoitaminen numeron 101. Numerointia on käytetty vastaavalla tavalla muissakin kuvioissa (kuviot 22–26). Numerot viittaavat siten sisällönanalyysissä käyttämiini numeromerkintöihin ja kertovat sisällönanalyysin hierarkian: peruskäsite on yksinumeroinen luku (1–5), pääluokka on kaksinumeroinen luku (10–52) ja yläluokka on kolminumeroinen luku (101–521).

Alaluokkien nimissä ei ole käytetty numeroita, mutta erottamisen helpottamiseksi ne on kirjoitettu *kursiivilla* (esim. *lausunnot tai tutkimusluvut*). Käytän tekstissä sisällönanalyysissä käyttämiä numeroita peruskäsitteiden, pääluokkien ja yläluokkien kanssa, jotta lukijalla on helpompaa numeron perusteella erottaa käsitteiden hierarkia. Taulukoissa ja niiden selosteissa en käytä numerointia. Kenttäaineistokirjan näytetekstit on sisennetty ja *kursivoitu*. Tekstissä on käytetty myös lähdeviittauksia kenttäaineistokirjan (*Kak*) sivuille.

Tutkimustuloksia esitellessäni ja abstrahoidessani olen käyttänyt taulukoissa, kuvioissa ja teksteissä numeerisia tietoja, joilla olen havainnollistanut analyysiyksiköiden määrää. Esittämäni prosenttiyksiköt ilmaisevat analyysiyksiköiden suhteellista määrää. Lukuja on tarkasteltava laadullisen tutkimuksen viitekehyksen tapaan. Niillä voidaan havainnollistaa, pelkistää ja verrata analyysiyksiköiden määriä toisiinsa. Siten tarkasteltuna ne auttavat sisällönanalyysissä esiin nousseiden käsitteiden ymmärtämisessä.

Sisällönanalyysissä muodostuneet viisi peruskäsitettä nimesin seuraavasti: 1) hallinto ja päätöksenteko, 2) opetusjärjestelyjen johtaminen, 3) henkilöstö ja johtaminen, 4) kouluttautuminen ja ammatillisuus sekä 5) yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen. Peruskäsitteiden laajuutta tarkasteltaessa tärkein huomio on kiinnitettävä analyysiyksiköiden määrään. Tässä tutkimuksessa analyysiyksikkö on alkuperäisilmauksesta sisällönanalyysissä muodostunut ajatuskokonaisuus (ks. sivu 110), joka on sama kuin pelkistetty ilmaus (ks. liite 2). Alaluokat, yläluokat ja pääluokat toimivat sisällönanalyysissä apuna empiirisen aineiston induktiivisessa analyysissä.

Taulukossa 4 kuvaan peruskäsitteittäin aineiston analyysiyksiköiden ja alaluokkien koot lukumäärinä (=n) ja prosentteina (%).

TAULUKKO 4 Peruskäsitteiden jakaumat analyysiyksiköittäin ja alaluokittain

Tutkimuksen peruskäsitteet	Peruskäsitteiden jakaumat			
	Analyysiyksiköt		Alaluokat	
	n=	(%)	n=	(%)
Hallinto ja päätöksenteko	1 338	32,7	86	28,9
Opetusjärjestelyjen johtaminen	394	9,6	31	10,4
Henkilöstö ja johtaminen	670	16,4	59	19,8
Kouluttautuminen ja ammatillisuus	404	9,9	32	10,7
Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen	1 285	31,4	90	30,2
Yhteensä	4 091	100,0	298	100

Taulukosta 4 on nähtävissä, että 1 hallinto ja päätöksenteko (analyysiyksiköitä 1 338), 3 henkilöstö ja johtaminen (analyysiyksiköitä 670) sekä 5 yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen (analyysiyksiköitä 1 285) muodostavat suurimmat luokat analyysiyksiköiden lukumäärällä mitattuna. Lisäksi taulukosta 4 havaitaan, että alaluokkia on yhteensä 298, joista hallinnossa ja päätöksenteossa sekä yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamisessa on eniten alaluokkia. Kolmanneksi laajin ryhmä on henkilöstö ja johtaminen.

Tässä tutkimuksessa käsittelen kolmea laajinta ryhmää *hallintoa ja päätöksentekoa, henkilöstöä ja johtamista* sekä *yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamista* laajemmin kuin *opetusjärjestelyjen johtamista* tai *kouluttautumista ja ammatillisuutta*. Tälle on kaksi perustetta. Ensinnäkin haluan rajata aiheen käsittelyä ja käsitellä tässä tutkimuksessa analyysiyksiköiden määrällä mitattuna suurimmat ryhmät syvällisemmin.

Suppeimmin käsittelen peruskäsitettä kouluttautuminen ja ammatillisuus, jonka tulosten yhteydessä en käytä myöskään taulukoita. Kouluttautuminen ja ammatillisuus -peruskäsitteen suppeampaa käsittelyä voi perustella myös sillä, että se sisältää muun muassa tohtoriopintoihini liittyviä analyysiyksiköitä, joita voi pitää enemmänkin tämän tapaustutkimuksen esiintymisinä kuin yleisenä esiintymisenä rehtorin tehtävissä.

Yleiskuvauksen saamiseksi kuvailen tämän tutkimuksen empiirisen aineiston yläluokkien ja pääluokkien koot. Taulukosta 5 (ks. sivu 132) nähdään, että yläluokkia muodostuu 43 kappaletta ja niistä muodostuu 14 pääluokkaa. 1 hallinto ja päätöksenteko, 3 henkilöstö ja johtaminen sekä 5 yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen ovat laajimmat peruskäsitteet myös yläluokkien ja pääluokkien määrillä verrattuna.

TAULUKKO 5 Peruskäsitteiden jakaumat yläluokittain ja pääluokittain

Tutkimuksen peruskäsitteet	Peruskäsitteiden jakaumat			
	Yläluokat		Pääluokat	
	n=	(%)	n=	(%)
Hallinto ja päätöksenteko	12	27,9	4	28,6
Opetusjärjestelyjen johtaminen	4	9,3	1	7,1
Henkilöstö ja johtaminen	8	18,6	4	28,6
Kouluttautuminen ja ammatillisuus	6	14,0	2	14,3
Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen	13	30,2	3	21,4
Yhteensä	43	100,0	14	100,0

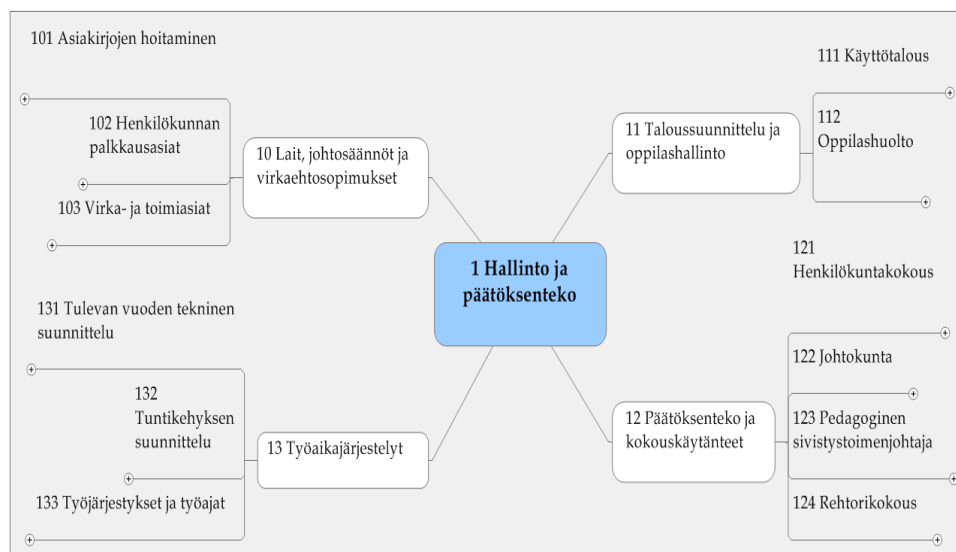
### 7.3 Hallinto ja päätöksenteko

Rehtorin perinteisinä tehtävinä on pidetty talouden ja hallinnon suunnittelua, organisointia ja koordinoimista. Luvussa 7.1 esitellyt tutkijat tarkastelevat rehtorin päätöksentekoa (Mintzberg 1990), taloudellishallinnollisia tehtäviä (Vaherva 1984), hallintotyötä (Erätuuli & Leino 1993), hallintoa ja taloutta (Sergiovanni 2006) sekä tehtävien hoitoa (Pirnes 2006).

Hallinto ja päätöksenteko liitetään usein johtamistyöhön (management). Johtamistyö yhdistetään monesti rationaalsiin tehtäviin ja rutiineihin, suunnitteluun ja organisaation vakauteen ja järjestykseen, joten tästä löytyy yhtymäkohtia Theirin (1994) esittämään malliin: johtaminen rationaalisena toimintana (ks. sivu 43). Kotter (1990, 104–107; 1996, 25–31) sisällyttää johtamistyöhön myös suunnittelun, organisoimisen ja budjetoimisen. Myös Zaleznik (2004, 74) korostaa asioiden johtajan tehtävänä järjestyksen ja kontrollin hallintaa sekä ongelmanratkaisua. Mintzberg (1990, 163) todistaa, että perinteisesti asioiden johtaja organisoi, koordinoi, suunnittelee ja kontrolloi, mutta hänen tutkimuksensa mukaan tämä ei ole koko totuus. Mintzberg osoittaa, että johtajan työ rakentuu ajallisesti pienistä periodeista, jotka katkeavat usein työn lomassa.

Tämän tutkimuksen empiirisestä aineistosta 1 hallinto ja päätöksenteko -peruskäsite luokituu neljään pääluokkaan: 1) 10 lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset, 2) 11 taloussuunnittelu ja oppilashallinto, 3) 12 päätöksenteko ja kokouskäytänteet sekä 4) 13 työaikajärjestelyt.

Kuviossa 22 (ks. sivu 133) havainnollistan 1 hallinto ja päätöksenteko peruskäsitteen muodostumista. Kuviossa 22 voi nähdä peruskäsitteen (n=1), pääluokat (n=4) ja yläluokat (n=12).



KUVIO 22 Hallinto ja päätöksenteko

### 7.3.1 Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset

Vaikka perusopetuksen lainsäädäntö purkautui koko 1990-luvun ajan (ks. kuvio 2, sivu 30), ohjaavat perusopetusta vielä monet lait, viranomaisten ohjeet ja kunnan toimintasääntö sekä virkaehtosopimukset.

Tarkastelen ensimmäiseksi tutkimukseni sisällönanalysissä muodostunutta pääluokkaa 10 lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset, johon ryhmittyvät 101 asiakirjojen hoitaminen, 102 henkilökunnan palkkausasiat sekä 103 virka- ja toimiasiat.

#### Asiakirjojen hoitaminen

Rehtorin tehtävänä on monenlaisten asiakirjojen käsittely, valmistelu, vastaanottaminen ja lähettäminen. Virkamiehen asiakirjojen hoitamista ohjeistetaan muun muassa hallintolaissa (Laki 434/2003), kunnallisessa yleisessä virka- ja työehtosopimuksessa (KVTES 2005–2007) ja kunnallisessa opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimuksessa (OVTES 2005–2007). Bennis ja Nanus (1986, 22) kytkevät asioiden johtamiseen asioiden tekemisen oikein. Siitä asiakirjojen hoitamisessa on usein kysymys.

Tässä tutkimuksessa asiakirjojen hoitamisessa esille tuli *henkilöstöhallinnon asiakirjoja*, joilla valmistelin henkilöstösuunnitelmia, hoidin koulunkäyntiavustajien vuosilomasuunnitelmia, kartoitin muun henkilökunnan kuin opettajien työaikajärjestelyjä sekä hoidin työntekijöiden rikosrekisteriotteita.

*Päivän aikana valmistelin useamman tunnin ajan henkilöstösuunnitelmaa (Kak, 64). Ilmoitin tulevalle tuntiopettajalle Kaarlolle tekeväni hänen määräyskirjansa ja tarvitsevani sitä varten rikosrekisteriotteen (Kak, 134). Välitin lääninhallituksen kyselyn koulusihteeri Sarille (Kak, 30).*

Asiakirjat sisälsivät laajan joukon *lomakkeita ja ohjeita*, joita kuntahallinto tai muut viranomaiset toimittivat ohjeeksi kouluviranomaisille. Rehtorin tehtävänä on matkustusmääräyksien antaminen ja *matkalaskujen* hyväksyminen. Koululle tulee paljon *muuta* kunnallisia tai valtakunnallisia kyselyjä, joiden hoitaminen on rehtorin vastuulla.

*Erityisopetussiirron valmistelu* on yksi tärkeimmistä asiakirjatöistä. Oppilaan erityisopetukseen siirtäminen tai ottaminen perustuu perusopetuslakiin (Perusopetuslaki 628/1998, 17 §). Oppilaan erityisopetuksen valmisteluun liittyi asiakirjatoimintana yhteydenpito perheneuvolan psykologin, kouluterveydenhoitajan, erityisopettajien ja luokanopettajien sekä oppilaiden huoltajien kanssa.

*Oppilaiden erityissiirroissa* jatkoin jo valmistelussa olleiden erityissiirtopapereiden käsittelyä yhteistyötahojen kanssa. Asiakirjojen valmistelun lopputuloksena rehtorin tehtävänä on tehdä esitys erityisopetukseen ottamisesta tai erityisopetukseen siirtämisestä sekä lähettää valmiit asiakirjat sivistysjohtajan päätettäväksi.

*Kirjoitin aamupäivän aikana useamman tunnin asiakirjoja, muun muassa kaksi erityisopetussiirtolausuntoa, kuljetuslausunnon sekä viimeistelin illalla aloittamani Praktisen kyselyn 2005. Palasin koululle ja tein iltapäivällä useamman tunnin asiakirjoja (Kak, 122.)*

Kuntatarkastajan aikana käsitellyt oppilasasiakirjat ja hallintopäätösten tarkistamiset liittyivät hänen vierailuihinsa ja sen valmisteluihin. Nämä asiakirjat olivat *kuntatarkastajan asiakirjoja*. Kunnan tilintarkastajien toiminta perustuu kuntalakiin (Kuntalaki 365/1995, 9 luku).

*Laskujen hoitaminen ja hyväksymiset* tein ensin paperiasiakirjoina. Työnantajani siirrettyä myöhemmin sähköiseen kierrätysjärjestelmään hoidin laskut sähköisesti tietokoneellani. *Lausunnoissa* otin kantaa oppilasasioihin, vahtimestari-palveluiden kehittämiseen ja koulukuljetuspäätöksiin. Asiakirjoilla tai suullisina päätöksinä *annoin lupia* henkilökunnalle hankintoihin, lyhyisiin poissaoloihin, kuten lääkäriissä käynteihin, ja harjoittelijoiden ottamiseen.

*Kuntatarkastaja tuli tarkistamaan koulumme oppilastilastoja, autoin siinä työssä koulusihteerin Saria ja kuntatarkastajaa (Kak, 90). Hyväksyin laskuja ja tein asiakirjoja (Kak, 56). Tutustuin talouspäällikkö Paulan lähettämään viestiin vahtimestari-palvelujen kehittämisestä ja lähetin siitä kommentit Paulalle (Kak, 116).*

Pelastuslain (468/2003, 9 §) perusteella kiinteistöstä vastaava henkilö veloitetaan laatimaan pelastussuunnitelma. *Pelastussuunnitelman* laatiminen oli pitkä asiakirjatyö, jota valmistelin usean kuukauden ajan yhdessä henkilökunnan, kiinteistöhuollon, paloviranomaisten ja muiden kunnan viranomaisten kanssa.

*Olin viikonloppuna tehnyt koulumme pelastussuunnitelmaan pohjakuvat ja jatkoin pelastussuunnitelman tekemistä käsittelemällä sähköisessä muodossa olevia rakennuksen pohjakuvia (Kak, 76).*

*Postien hoitaminen* painottui sähköpostien vastaamiseen. *Pöytäkirjojen kirjoittaminen* oli rehtorikokousten muistioiden kirjoittamista. *Kehittämisyhmän kokouksen valmistelussa* tein erilaisia asiakirjoja, joita tarvittiin kehittämisryhmän kokouksissa.

*Rekrytointilausunnoissa* kyselin virkaa hakeneiden taustoja tai annoin vastaavia lausuntoja muille rehtoreille omista opettajistani. Myös Wood (2005, 52–



53) tuo esille tutkimuksessaan rehtorin rekrytointirooleja. *Tutkimusluoissa* annoin luvat tutkimusten suorittamiseen opettajille ja koulunkäyntiavustajalle ja ohjeistin kyseisten tutkimusten tekemistä koulussamme. *Työtodistuksia* kirjoitin lukukausien lopussa koulunkäyntiavustajille ja sijaisopettajille.

*Soitin autosta rehtori Einolle ja tiedustelin Eeron taustoja (Kak, 127). Myönsin alustavan tutkimusluvan luokanopettajalle, joka tekee tutkimusta oppilaista (Kak, 135). Kirjoitin koulunkäyntiavustajille työtodistuksia (Kak, 36).*

Syksyisin valmistelin koulumme *valtiosuusasiakirjat* koulusihteerin ja erityisopettajien kanssa. Opetushallitus ohjeistaa ja ohjaa peruskoulun perustilaston tekemistä, joka peruskoulussa suoritetaan 20. päivä syyskuuta olevan oppilastilanteen perusteella. Opetushallituksen ohella oppilasmäärätiedot välitetään tilastokeskukselle.

*Viranhaltijapäätöksissä* (Kunnan toimintasääntö 2004; OVTES 2005–2007) tein päätöksiä muun muassa liikuntasalin ja koulutilojen käyttämisestä, henkilökunnan ruokailun luontaiseduista, hankintapäätöksiä, virkavapaus- ja viransijaisuuspäätöksiä, palkkauspäätöksiä ja oppilaiden vapaaehtoisen kielen lopettamispäätöksiä. *Virkaehtosopimusasiat* (KVTES 2005–2007) liittyivät koulunkäyntiavustajien lomautukseen (Laki kunnallisesta viranhaltijasta 304/2003, 30 §; 31 §), henkilökunnan virkavapauksiin ja poissaoloihin sekä henkilökunnan palvelusuhteisiin.

*Pohdin koulunkäyntiavustaja Helin kanssa hänen kesälomautusta. Hän haluaisi tulla lomautetuksi kesällä, koska vuosilomaa ei riitä koko kesälle (Kak, 124). Isojoen opistolta tuli liikuntasalin vuokrauspyyntö, tein hallintopäätöksen asiasta (Kak, 49).*

Taulukossa 6 esitän lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukseen kuuluvan asiakirjojen hoitamisen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 6 Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset/a (Asiakirjojen hoitaminen)

Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset			
Asiakirjojen hoitaminen			
	n=		n=
Asiakirjoja - henkilöstöhallinto	9	Virkaehtosopimukset	18
Asiakirjoja - lomakkeita ja ohjeita	13	Lupa-asiakirjat	12
Asiakirjoja - matkalaskut	3	Oppilaiden erityisopetussiirot	20
Asiakirjoja - muita	19	Pelastussuunnitelman valmistelu	29
Erityisopetussiiiron valmistelu	18	Postien hoitaminen	4
Kehittämissyhmän kokouksen valmistelu	6	Pöytäkirjojen kirjoittaminen	5
Kuntatarkastajan asiakirjat	6	Rekrytointilausunnot	10
Laskujen hoitaminen	14	Tutkimusluvut	7
Laskujen hyväksyminen	28	Työtodistukset	13
Lausunnot	10	Valtiosuusasiakirjat	4
(jatkuu viereisessä sarakkeessa...)		Viranhaltijapäätökset	11
Yhteensä			133

Asiakirjojen hoitaminen -yläluokassa on 133 analyysiyksikköä. Suurimpia alaluokkia ovat pelastussuunnitelman valmistelu, laskujen hyväksyminen ja oppi-

laiden erityisopetussiirrot. Pienimpiä ovat asiakirjoja – matkalaskut, valtion-osuusasiakirjat ja postien hoitaminen.

### Henkilökunnan palkkaasiat

Laki kunnallisesta viranhaltijasta (304/2003) määrittää muun muassa viranhaltijan asemaa, virkasuhteen alkamista, virkasuhteeseen ottamista, viranhoitomääräyksen tekemistä ja palkkalaskelman määräysperusteita. OVTES ja KVTES määrittävät yksityiskohtaisesti virka- ja työsopimussuhteisten palkanmääräytymisperusteet.

Tässä tutkimuksessa henkilökunnan palkkaasiat sisälsivät *koulunkäyntiavustajien palkkausasioita*, joissa hoidin koulunkäyntiavustajien ja oppisopimusharjoittelijoiden palkkaustietoja palkkatoimistoon. Koulunkäyntiavustajien palkkojen yhteydessä jouduin määrittämään työaikakysymyksiä, ylitöitä ja vapaita.

*Tein koulunkäyntiavustajien palkkauksen määrittämistä ja tiedottamista palkkalaskentaan (Kak, 17). Pidin klo 8-9 koulunkäyntiavustajien kanssa palaverin, jossa suunnittelimme kesäajan työt. Lähetin kyseisen suunnitelman sivistysjohtajalle tiedoksi (Kak, 24).*

Joissakin tapauksissa lähetin tietoa koulunkäyntiavustajien palkka-asioista sivistysjohtajan ohella avustajien päaluottamusmiehelle. Palkkausasioissa jouduin tekemään joskus myös korjauksia, jolloin liikaa maksettu palkka on *neuvoteltava* takaisin perittäväksi.

*Välitin palkkasihteerille tietoja sijaisopettajan palkkauksesta (Kak, 14). Täydensin palkkalaskennan asiakirjoja (Kak, 56). Korjasin luokanopettaja Teemun palkka-asioita, koska hänelle oli virheellisesti maksettu liikaa edellisen lukuvuoden aikana (Kak, 79). Sijaisopettaja Pentti tuli kysymään palkkaukseen liittyviä asioita, soitin palkkasihteerille ja varmistin palkanmaksun ajankohdan (Kak, 164).*

*Opettajien palkkausasiat* sisälsivät sijaisten palkkojen määrittämistä ja tiedotusta palkkatoimistoon. *Opettajatietolomakkeet* liittyivät syksyllä tehtävään opettajien tehtävien ja palkkausten määrittämiseen, joilla opettajille maksetaan kuukausipalkka.

### Virka- ja toimiasiat

*Koulunkäyntiavustajan palkkaamisessa* valmistelin koulunkäyntiavustajan, kouluavustajan ja oppisopimusharjoittelijan rekrytointia sekä työsuhteen keskeyttämistä ja irtisanomista. Välitin tietoa koulunkäyntiavustajille, sivistysjohtajalle ja rehtoreille koulunkäyntiavustajien määristä, tarpeellisuuksista ja työsuhteiden jatkumisista. Laadin suunnitelmia luokanopettajien kanssa koulunkäyntiavustajien sijoittumisista.

*Opettajien palkkaamisessa* hankin sijaisopettajia, määräaikaista opettajia ja tuntiopettajia. Opettajien palkkaamista ja sijaiskäytänteitä ohjataan kunnan toimintasäännöllä (2004, 38 § ja 39 §). Vastaanotin erityisopettajien ilmoituksia siitä, että he eivät ota vastaan tarjottuja työtehtäviä.

*Sijaissihteerin* tehtävät tulivat hoidettaviksi koulusihteerin poissaolojen aikana. Sijaissihteeriksi hankin koulunkäyntiavustajan ja hoidin joitakin tehtäviä myös itse. *Toimitiedusteluissa* vastaanotin koulunkäyntiavustajien työhakemuksia postitse, sähköpostitse ja ehdokkaiden vierailujen yhteydessä. Tiedustelin kouluavustajia työvoimatoimistosta. *Toimivalmistelussa* tein esityksen valittavista koulunkäyntiavustajista. *Virkavaaleissa* valmistelin vaalia ja informoin valittavia opettajia sekä henkilökuntaa virkavaalien tilanteista ja tuloksista.

*Käsittelin useampia sijaisuuksia koskevia papereita (Kak, 118). Tein noin tunnin ajan asiakirjoja, virkavapauspäätöksiä (Kak, 121). Lähetin luokanopettajien virkavaaliin liittyvää valmistelua (haastattelukysymykset) sivistysjohtajalle (Kak, 16). Vastasin henkilölle, joka ilmoitti olevansa halukas tulemaan koulullemme sijaiseksi (Kak, 91). Soitin palkkalaskentaan ja Kelalle ja varmistin erään luokanopettajan äitiysloman laskentapäivät. Tein hallintopäätöksen kyseisestä asiasta (Kak, 113).*

*Opettajien virkavalmistelussa* tein esityksiä valittavista opettajista, suunnittelin aukijulistettavat virat, tutustuin virkavaalin yhdistelmä tietoihin, valitsin haastatteluun kutsuttavat opettajat sekä tiedotin ja kommentoin henkilökunnalle virkavaalin tuloksia. Valmistelin virkavapauksia ja otin vastaan virkaan valittujen peruutuksia.

*Virkavapaissa ja niiden hoitamisessa* myönsin virkavapauksia ja perhevapaita ja valmistelin virkavapaalla olevien työhön palaamista tai virkavapaan jatkamista. *Virkavapauspäätöksissä* tein rehtorin hallintopäätöksiä virkavapauksista, sijaisuuksista ja äitiysvapaista (Kunnan toimintasäntö 2004, 38 § ja 39 § sekä KVTES 2005–2007).

Taulukossa 7 kuvaan yhteenvedonomaaisesti lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukseen kuuluvien henkilökunnan palkkausasioiden ja virka- ja toimiasioiden alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 7 Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset/b (henkilökunnan palkkausasiat ja virka- ja toimiasiat)

Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset			
Henkilökunnan palkkausasiat	n=	Virka- ja toimiasiat	n=
Koulunkäyntiavustajat	15	K-avustajan palkkaaminen	31
Palkkausneuvottelut	7	Opettajan palkkaaminen	6
Opettajien palkat	19	Sijaissihteerit	5
Opettajatietolomakkeet	4	Toimitiedustelut	6
		Toimivalmistelu - koulunkäyntiavustajat	8
		Virkavaalit	16
		Virkavalmistelu - opettajat	39
		Virkavapaat	4
		Virkavapauksien asiakirjat	24
		Virkavapauspäätökset	20
yhteensä	45		159

Virka- ja toimiasiat -yläluokassa on 159 analyysiyksikköä ja henkilökunnan palkkaussasiat -yläluokassa on 45 analyysiyksikköä. Suurimpia alaluokkia ovat opettajien virkavalmistelu ja koulunkäyntiavustajan palkkaaminen.

Tämän tutkimuksen pääluokan 10 lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimuksen analyysiyksiköt ilmaisevat selvästi, että perusopetuksen rehtorin tehtäviä ohjaavat edelleen monet lait, asetukset, ohjeet ja toimintasäännöt, vaikka 1990-luvulla normistoja purettiinkin. Itse asiassa vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet ovat keskusjohtoisemmat ja siten tiukemmat kuin vanha vuonna 1994 voimaan tulleet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.

### 7.3.2 Taloussuunnittelu ja oppilashallinto

Koulun taloussuunnittelu ja oppilashallinto ovat kouluyksikön hallinnollisen toiminnan runko. Hyvin hoidettu talous edesauttaa kaikkea koulun toimintaa. Oppilashallinto, joka sisältää oppilasmäärien ja oppilasryhmien hallinnon ja suunnittelun, vaikuttaa suoraan koulun talouteen. Kunta- ja valtiontalouden muutokset heijastuvat yksittäisen koulun talouteen ja rehtorin tehtäviin. 1990-luvun talouslama oli erinomainen esimerkki siitä, kuinka syvällisesti yhteiskunnallinen talouskehitys heijastui koulun yksikön johtajan tehtäviin ja vaati rehtorilta talousjohtamisen taitoa (ks. sivu 19–20). Useat tutkijat (Nikkanen 1993, 222–244; 1998a, 14–23; 1998b, 29–36; Hirvi 1996, 61–64) ovat kirjoituksissaan esitelleet talouden vaikutusta johtajan tehtäviin.

Taloussuunnittelu liitetään tutkimuskirjallisuudessa asioiden johtamiseen, joka liittyy vastuussa olemiseen, suorittamiseen ja velvollisuuksien hoitamiseen (Bennis & Nanus 1986, 22). Hyvä taloussuunnittelu luo myös turvallisuutta, vakautta ja pysyvyyttä kouluorganisaation toimintaan. Kotter (2001, 85) liittyy pysyvyyden ja Zaleznik (2004, 74) tasapainoisuuden sekä kontrolloitavuuden asioiden johtamisen käsitteeseen.

Tässä tutkimuksessa pääluokkaan 11 taloussuunnittelu ja oppilashallintoon ryhmittyvät 111 käyttötalous ja 112 oppilashuolto (ks. kuvio 22, sivu 133).

#### Käyttötalous

*Hankintalupa henkilöstölle* sisälsi päätökset, joilla henkilökunta saattoi tehdä pieniä käyttötaloushankintoja lukuvuoden aikana. *Kirja- ja tarviketilaus* -tehtävissä valmistelin lukuvuoden kirja- ja tarvikehankinnan taloussuunnittelua laskemalla hankintoihin varatut määrärahat, ohjeistin henkilökuntaa hankinnassa ja määritin hankinta-ajat. *Kouluverkkotyössä* suunnittelin oppilasryhmien kokoja ja mahdollisia luokkien yhdistämissä, joilla oli vaikutusta henkilökunnan määrään. *Käyttötalous* sisälsi käyttötaloussuunnitelman laatimisen ja käsittelyn.

Alaluokan *oppilasmäärät koulussa ja ilmoitukset talouspäällikölle* asioilla vaikutettiin käyttötalouden laskentaperusteisiin. Tarkistin koulusihteerin kanssa oppilasmäärät ja *oppilasryhmät* sekä tiedotin niistä talouspäällikölle, joka laski koulun budjetin. Erityisoppilaiden määrällä vaikutettiin myös valtiosuuteen (huom. Opetushallituksen keräämä peruskoulutilasto).

*Talouden raamibudjetti* sisälsi oman koulun käyttötalouden suunnittelun, määrärahan delegoimisen henkilökunnalle ja henkilökunnan talousohjeistamisen. Pohdimme rehtoreiden kanssa koulujen raamibudjettiin siirtymistä. Kunnan taloustilanteen vuoksi *taloussäästöt* olivat usein esillä sekä koulun taloudenpidossa että rehtoreiden yhteispalavereissa. Käsittelyssä olivat myös tunti-kehyyksen leikkaukset. *Talousarvion* valmistelussa käsiteltiin kunnan kokonaistaloutta rehtoreiden kanssa.

*Tarkoituksena oli käsitellä koulujen käyttötaloussuunnitelmaa, mutta käsittely olikin kunnan yleistä talouskäsittelyä. Kunnan talous on vaikeuksissa ja sen vuoksi käyttötaloussuunnitelma on vielä auki ja säästökohteita etsitään (Kak, 89–90). Valmistelin esityksen ja laskelmia kouluverkkotuntikehyksestä (Kak, 160).*

*Taloussuunnittelu* on usein pitkä syksyinen prosessi. Siinä tein useita vaihtoehtoisia talouslaskelmia ja vertailin niiden vaikutuksia koulun resursointiin. Taloussuunnittelussa rehtorit työskentelivät yhdessä sähköpostin välityksellä. Lukuvoimittain laadin tuloskortit, joilla näennäisesti ohjataan talouden arviointia. Talouden oikeudenmukaisuuden varmistamiseksi tein vertailuja joidenkin kuntien taloussuunnittelun kanssa. Oman koulun rahojen riittävyys on keskeinen tehtävä. *Tukiopetustuntien* jakamisen suunnittelu oli osa palkkatalouden seurantaa.

## Oppilashuolto

Sisällytän oppilashuollon hallintoon ja päätöksentekoon, koska siinä käsitellään erityisoppilaiden ongelmia, joihin joudun usein hankkimaan taloudellista lisäresursointia. Lähes yhtä perustellusti olisin voinut ryhmitellä oppilashuollon verkostotyöhön, koska oppilashuoltoon liittyy neuvotteluja useiden viranomaisten kanssa. Toisaalta oppilashuollon ryhmittämistä hallintoon puoltaa myös se, että oppilashuoltokokous valmistelee oppilaiden hallinnollisia erityisopetussiirtoja. Tämän vuoksi olisin voinut sijoittaa oppilashuollon myös pääluokkaan 12 päätöksenteko ja kokouskäytänteet (ks. kuvio 22, sivu 133).

Suomalaisen koulun oppilashuollolla on pitkät perinteet. Se on kehittynyt kansa- ja peruskoulussa yhtä aikaa suomalaisen hyvinvointivaltion koulutus-, sosiaali- ja terveydenhoitojärjestelmän kanssa. Kaikille lapsille halutaan taata samanvertainen mahdollisuus koulunkäyntiin sosiaalisista lähtökohdista riippumatta. (Nivala 2006, 121.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus 2004, 24–25) mukaan oppilashuolto on osa opiskelun yleistä tukea. Oppilashuollon järjestämistä määritellään myös perusopetuslaissa (Laki 477/2003, § 31a). Oppilashuolto on ollut varsin ajankohtainen kehittämiskohde suomalaisessa perusopetuksessa. Rehtorin roolia oppilashuollollisessa työssä määritetään muun muassa sosiaali- ja terveysministeriön julkaisemassa muistiossa (Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33, 47).

Tutkimuksen mukaan vuosiluokilla 1–6 yleisimmin käsiteltäviä asioita ovat oppilaan oppimisvaikeudet ja erityisopetuksen tarve (Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002, 27). Oma kokemukseni ja tutkimukseni aineisto vahvistavat edellä esitetyn tutkimustuloksen. Koulun koko määrää koulussa käsiteltävien tapausten määrän. Taajaan asutulla alueella sijaitsevan suuren koulun

(oppilasmäärä keskimäärin 411) oppilashuoltokokouksissa käsitellään keskimäärin 19,9 oppilaan asioita kouluvuoden aikana (Korkeakoski 2005, 122–123).

Tässä tutkimuksessa *oppilashuolto* sisälsi suunnittelutehtäviä, kuten oppilashuoltoryhmän kokousaikojen järjestelyn. *Oppilaan käytöshäiriöt oppilashuollossa* sisälsi oppilaiden käytösongelmien ja riitatapausten sekä erityisoppilaiden vastaanottamisen käsittelyä ja päätöksiä.

*Oppilashuoltoryhmä kokoontui aamulla klo 8–9. Teimme yhteenvedon lukuvuoden oppilashuoltoryhmän työstä. Selvittelimme lisäksi vielä erityisoppilassiirrot (Kak, 36). Olin aamulla oppilashuoltoryhmässä klo 8-9.20. Käsitelimme oppilaiden asioita, joilla on käytöshäiriöitä (Kak, 65).*

Oppilashuoltotyötä tehdään yhdessä perheneuvolan kanssa. Koulumme *oppilashuoltoryhmä* kokoontui kaksi kertaa kuukaudessa. Johdin kokoukset, joissa useimmiten asioina olivat erityisoppilaat, oppilaiden vaikeudet ja oppilaiden erityisopetussiirrot. *Oppilashuoltotyön valmistelussa* tein yhteistyötä oppilashuoltokokouksen kokoontumisajasta yhteistyötahojen kanssa ja valmistelin käsiteltäviä oppilasasioita huoltajien, erityisopettajien ja opettajien kanssa. Olin yhteydessä lasta tutkiviin viranomaisiin, perheneuvolaan, lääkäriin, hoitolaitoksiin ja sairaaloihin.

Taulukossa 8 kuvaan yhteenvedonmaisesti taloussuunnitteluun ja oppilashallintoon kuuluvien käyttötalouden ja oppilashuollon alaluokkien analyyysiyksikköiden määrät.

TAULUKKO 8 Taloussuunnittelu ja oppilashallinto

Taloussuunnittelu ja oppilashallinto					
Käyttötalous			Oppilashuolto		
	n=		n=		n=
Hankintalupa - henkilöstö	7	Oppilasryhmät	15	Oppilashuolto	9
Kirja- ja tarviketilaus	24	Talous - raamibudjetti	11	Oppilaan käytöshäiriö -	
Kouluverkko-työ	27	Talous - säästöt	7	oppilashuolto	6
Käyttötalous	4	Taloussarvio	11	Oppilashuoltoryhmän kokous	25
Oppilasmäärät - koulu	9	Taloussuunnittelu	34	Oppilashuoltotyön valmistelu	18
Oppilasmäärät - talouspäällikkö	21	Tukiopetustunnit	5		
Yhteensä			175		58

Käyttötalous on iso yläluokka, joka sisältää 175 analyyysiyksikköä. Oppilashuolto-yläluokassa on 58 analyyysiyksikköä.

### 7.3.3 Päätöksenteko ja kokouskäytänteet

Johtaminen ja siihen liittyvä päätöksenteko on koulussa kulttuurisidonnainen asia. Koulun pedagogisen johtajuuden kautta koulun kulttuuriin voidaan vaikuttaa joko suoraan tai välillisesti (Hallinger & Heck 1998, 162–163; Southworth 2002, 77–79). Johtajan on tiedostettava myös kulttuurin näkymätön, piilossa

oleva merkitys, jonka olemassaolosta mainitsevat French ja Bell (1975, 28–29). Hämmäläisen (1986, 87) mukaan johtaminen on osa koulukulttuuria. Sergiovanni menee vielä pidemmälle tuodessaan esille sen, että jalostuneimmillaan rehtori voi toimia symbolihahmona ja koulun kulttuurin ylläpitäjänä (Sergiovanni 2006, 152–153).

Koulun päätöksentekoon osallistumisella vaikutetaan merkittävästi siihen, miten kulttuuri koulussa kehittyy. Sen muodostumiseen ja kehittymiseen ovat vaikuttaneet ja vaikuttavat kaikki koulussa toimivat henkilöt. Rehtorin toiminta on johtamiskulttuurin muodostumisessa ratkaiseva. Miten asioista päätetään, missä niistä päätetään, miten henkilöt kokevat olevansa päätösprosessissa mukana ja mitkä ovat koulun kokouskäytänteet? Päätetäänkö niistä koulun käytävillä, kuten Ekman (2004) ehdottaa tekemään vai henkilökuntakokouksissa. Kaikki edellä mainitut kysymykset vaikuttavat koulun ilmapiiriin.

Vulkko (2001, 140–146) löysi tutkimuksessaan rehtorin toiminnasta ominaisuuksia, joilla on yhteys koulun laadukkaaseen päätöksentekoon. Näitä ominaisuuksia olivat avoin ilmapiiri, laaja demokraattinen osallistuminen, taustatiedot ja valmistelu, sitoutuminen ja seuranta sekä kokousten toimintamallit. Mainittujen ominaisuuksien yhdistäjänä voi nähdä johtajuuden jakamisen. Eri-tyisesti asiantuntijayhteisössä voi olla mahdollista jakaa tehtäviä ja vastuita. Johtajuutta jaetaan asiantuntijoiden kesken kouluorganisaatiossa esimerkiksi opettajan johtajuuden (teacher leadership) avulla (Harris 2003, 315–316; Lambert 2003, 421–422). Näin toimien päätöksentekoa ja vastuuta voidaan hajauttaa.

Tässä tutkimuksessa pääluokkaan 12 päätöksenteko ja kokouskäytänteet (ks. kuvio 22, sivu 133) ryhmittyvät 121 henkilökuntakokous, 122 johtokunta, 123 pedagoginen sivistystoimenjohtaja ja 124 rehtorikokous.

### **Henkilökuntakokous**

Onnistuneen henkilökuntakokouksen järjestäminen koulussa, jossa kokousosanottajia on yli 50 henkilöä, on haasteellinen tehtävä rehtorille. Kokouksen tulisi olla keskusteleva, jotta osanottajat kokisivat osallistuvansa kokouksessa käsiteltäviin asioihin. Henkilökuntakokouksessa on usein paljon asioita, jotka joudutaan käsittelemään kokoukseen varatun ajan puitteissa nopeasti. Tämä voi johtaa informatiiviseen kokoustyylisiin, jossa rehtori käyttää puheellaan suurimman osan kokousajasta.

Kansainvälisissä kirjoituksissa on pohdittu koulun henkilökuntakokousten problemaattisuutta. Hoerr (2005, 87–89) ja Rooney (2006, 91–92) antavat varsin käytännönläheisiä ohjeita henkilökuntakokousten kehittämiseksi. Peruslähtökohta on saada kokoukset yhteistoiminnallisiksi ja sellaisiksi, että opettajat kokevat osallistumisellaan voivansa vaikuttaa yhteisten päätösten tekemiseen. Tällöin lähestytään käsitettä ”jaettu johtajuus”, jonka ilmentymiä on viime aikoina tutkittu aktiivisesti. Englanninkielisissä teksteissä jaetusta johtajuudesta käytetään käsitteitä ”shared leadership” (Pearce & Conger 2003) ja ”distributed leadership” (Wallace 2002; Harris 2005; Timperley 2005). Käsitteiden jaetun johtajuuksien käsitteiden painotuksia ja eroja tarkemmin myöhemmin tässä tutkimuksessa alaluvussa 7.5.4.

Tässä tutkimuksessa 121 henkilökuntakokous-yläluokka muodostuu kokouksen asioista, esityslistan tekemisestä, kokouksen johtamisesta ja kokouksen valmistelusta. *Henkilökuntakokouksen asioita* olivat muun muassa koulun vuosisuunnitelman käsittely, työnjakokysymykset ja resursoinnista päättäminen sekä lauantai-työpäivistä päättäminen. Lisäksi mukana oli lukuvuoden suunnittelu, virkaehtosopimuskoulutukset, koulun tapahtumat, yleiset tiedotusasiat ja koulun arkitilanteet, oppilaiden käyttäytymissäännöt sekä ruokailutapahtuman kehittäminen.

*Henkilökuntakokous oli klo 8.00–8.50. Asioina olivat muun muassa todistuskäytännöt, joulujuhlat, teknisen työn tila ja autojen paikoitusalueen laajennus (Kak, 79).*

*Henkilökuntakokouksen esityslistan tekeminen* oli asiakirja, jonka valmistelu oli usein hidaskäyttö ja aikaa vievä prosessi. Henkilökuntakokouksen asialistaa valmistelin keskimäärin kerran kuukaudessa. *Henkilökuntakokouksen johtaminen* kuvasi toimintaani kokouksen puheenjohtajana. *Henkilökuntakokouksen valmistelussa* oli tehtävinä kokouspaikan järjestelyt, esityslistan toimittaminen, kokousjärjestelyistä tiedottaminen ja kokouksen taustatietojen hankkiminen.

## Johtokunta

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa määritetään, että huoltajille tulee antaa mahdollisuus osallistua koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön (Opetushallitus 2004, 22). Vaikka vuoden 1993 alusta lähtien johtokuntien toiminta tuli harkinnanvaraiseksi (Laki 707/1992, 13 §), ovat johtokunnat jatkaneet kunnassamme. Johtokunnan tehtävät on määritelty kunnan toimintasäännössä. Sen perusteella johtokunta päättää kodin ja koulun yhteistyön muodoista yhdessä rehtorin ja opettajien kanssa, oppilaan erottamisesta määrääjäksi, koulun järjestyssäännöistä, opetussuunnitelmaan perustuvasta suunnitelmasta sekä päätösvallan siirtämisestä viranhaltijalle (Kunnan toimintasääntö 2004, 9 §).

Tässä tutkimuksessa 122 johtokunta-yläluokka sisältää johtokunnan kokouksen valmistelun, johtokunnan kokouksen, johtokunnan perustamisen ja johtokunnan puheenjohtajan asioita.

*Johtokunnan kokouksen valmistelu* sisältää esityslistan tekemistä, johtokunnan jäsenten avustamista, johtokunnan nimilistojen tekemistä, virkavalmistelua yhdessä johtokunnan kanssa, johtokunnan esityslistojen toimittamista sähköisesti, kokousjärjestelyjen tekemistä ja johtokunnan jäsenten lähettämien asioiden vastaanottamista.

*Johtokunnan kokous* sisälsi johtokunnan käsittelemiä asioita, joita olivat koulun tilaongelmien käsittely, vuosisuunnitelmasta päättäminen, vanhempainillan valmistelu, lausuntojen tekeminen ja koulun lukuvuoden suunnittelu.

*Johtokunta keskusteli vilkkaasti koulun tilaongelmista ja toivoi, että kyseiset tiedot (PowerPoint -diat) voitaisiin esitellä koulumme vanhempainillalla keskiviikkona (Kak, 61). Lähetin koulumme huoltajalle kirjeen, joka koski johtokuntaan valittavaa jäsentä (Kak, 103).*



*Johtokunnan perustaminen* koostui tehtävistä, jotka liittyivät uuden johtokunta perustamiseen. Näitä toimia olivat muun muassa huoltajille tiedottaminen johtokunnan perustamisesta, nimilistojen kerääminen johtokuntaehdokkaista, yhteydenpito huoltajiin ja kertominen huoltajille johtokunnan roolista ja tehtävistä. Lisäksi oli vielä tapaaminen sivistyslautakunnan edustajien kanssa, yhteissuunnittelu rehtoreiden kanssa johtokunnan perustamisesta sekä tiedotustehtäviä sivistystoimistoon johtokunnan perustamisesta.

*Johtokunnan puheenjohtaja* laati koulutilatiedotteen huoltajille, käsitteli kansani koulun arkikuulumisia tavatessamme ja oli mukana opettajien virkavalmisteluissa ja -haastatteluissa.

Taulukossa 9 kuvaan päätöksentekoon ja kokouskäytänteihin kuuluvien henkilökuntakokouksen ja johtokunnan alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 9 Päätöksenteko ja kokouskäytännöt/a (henkilökuntakokous ja johtokunta)

Päätöksenteko ja kokouskäytännöt			
Henkilökuntakokous	Johtokunta		n=
	n=		
Henkilökuntakokouksen asioita	17	Johtokunnan kokouksen valmistelu	23
Henkilökuntakokouksen esityslistan tekeminen	31	Johtokunnan kokous	21
Henkilökuntakokouksen johtaminen	21	Johtokunnan perustaminen	21
Henkilökuntakokouksen valmistelu	15	Johtokunnan puheenjohtaja	7
yhteensä	84		72

Henkilökuntakokous-yläluokka sisältää 84 ja johtokunta-yläluokka 72 analyysiyksikköä.

### **Pedagoginen sivistystoimenjohtaja**

Kerroin aikaisemmin luvussa 2 (ks. sivu 19) ajasta, jolloin koulunjohtajana hoidin myös koulutoimenjohtajan tehtäviä. Pienissä kunnissa rehtorit ovat joutuneet sivutoimisesti hoitamaan myös koulutoimenjohtajan tehtäviä (Taipale 2000, 29). Yhdistämisen taustalla ovat usein olleet kunnan taloudelliset säästöt. Koin sen omakohtaisesti 1990-luvulla hoitaessani koulutoimenjohtajan virkaa.

Kevään 2005 ajan hoidin sivutoimisesti myös sivistysjohtajan tehtäviä, jolloin tehtävälle kehitettiin nimike pedagoginen sivistysjohtaja. Tilapäisen pedagogisen sivistysjohtajan tehtävien hoitaminen ei keväällä 2005 johtunut taloudellisista seikoista, vaan tehtävät tulivat hoidettavakseni virassa olleen sivistysjohtajan siirryttyä toiseen virkaan.

Tutkimuksessani 123 pedagoginen sivistystoimenjohtaja -yläluokka sisältää niitä sivistysjohtajan tehtäviä, joita annettiin tilapäisesti vastuulleni keväällä 2005 ajaksi. *JORYn (johtoryhmän) asioissa* oli mukana sivistystoimen johtoryhmän käsittelemiä asioita, joita olivat sivistyslautakunnan esityslistan käsittely, palvelurakenneselvitys, määräraikaisten opettajien virkasuunnittelu sekä lapsen lähikoulun määrittäminen. *Rehtorikokouksen johtaminen* kuului muutaman ker-

ran velvollisuuksiini. *JORYn kokoukseen osallistuminen* sisälsi kokousten osallistumistiedot. *Pedagoginen sivistysjohtaja* -alaluokka sisälsi suurimman määrän analyysiyksikköjä (158 kpl). Näitä olivat muun muassa rehtorikokouksen valmistelu, yhteissuunnittelu sivistysjohtajan ja vt. sivistysjohtajan sekä rehtoreiden kanssa, sivistyslautakunnan asioiden valmistelu, kuntakohtaisten opettajan ja erityisopettajan virkojen täyttämisen valmistelut ja koulunkäyntiavustajatilanteen kartoitus. Vaikka tämä alaluokka sisälsi paljon analyysiyksikköjä, en lähde niitä tässä tutkimuksessa tarkemmin erittelemään, koska kysymyksessä oli sivistysjohtajan tehtävät, jotka eivät normaalisti sisälly rehtorin tehtäviin. Tein kyseisiä tehtäviä vain tilapäisesti. *Sivistysjohtajan virka* sisälsi vain kaksi analyysiyksikköä. *Sivistyslautakunnan kokous* sisälsi tiedot osallistumisesta kyseisen toimielimen kokouksiin ja toimintoihin.

### Rehtorikokous

Rehtorikokous on kunnan käytäntö koota kouluyksiköiden päälliköinä toimivat rehtorit yhteiseen kokoukseen noin kerran kuukaudessa. Kokouksella ei ole päätösvaltaa, mutta se toimii tehokkaana asioiden valmistelijana ja apuna sivistysjohtajalle sekä talous- ja suunnittelupäällikölle. Kokouksen puheenjohtajana toimii sivistysjohtaja.

Tässä tutkimuksessa 124 rehtorikokous-yläluokka sisältää rehtorikokoukseen liittyviä asioita, jotka olen ryhmittänyt seuraaviin alaluokkiin: kalustohankintapäätökset, rehtorikokoukseen osallistuminen, rehtorikokouksen asiat, rehtorikokouksen valmistelu, talousrehtorikokous ja rehtorikokouksen muistion tarkistaminen. *Kalustohankintapäätökset* olivat erillisenä, koska ne tehdään vuosittain. Niissä olivat mukana myös opetussuunnitelmahankinnat. *Rehtorikokoukseen osallistuminen* sisälsi tiedon kokousajoista.

*Osallistuin REKOon, joka kokoontui klo 13.15 valtuustosalissa. REKOssa käsiteltiin opetussuunnitelman oppilashuollon kokonaisuutta (Kak, 15).*

*Rehtorikokouksen asioita* olivat muun muassa johtokunnan toiminta, opettajien palkan muutokset ja europalkkaus, tapahtumat, erityisopetuksen kehittäminen ja taluskatsaukset. *Rehtorikokouksen muistion tarkistaminen* tehtiin yhteisesti rehtoreiden kanssa sähköpostin välityksellä. *Rehtorikokouksen valmistelussa* oli paljon analyysiyksiköitä: kokouskutsun lähettämistä, kokouspaikan järjestelyjä, esityslistan ennakkommentointia rehtoreille ja vierailijoiden kutsumista kokoukseen. *Talousrehtorikokous* oli muutaman rehtorin muodostama ryhmä, jonka tehtävänä on valmistella talousasioita, esimerkiksi tuntikehystä.

*Osallistuin iltapäivällä klo 13.15–15 Keskustalolla ala-asteiden TalousREKOon, jossa käsitelimme koulujen tuntikehyslaskelmia (Kak, 118).*

Taulukossa 10 kuvaan päätöksentekoon ja kokouskäytänteihin kuuluvien pedagogisen sivistystoimenjohtajan ja rehtorikokouksen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 10 Päätöksenteko ja kokouskäytänteet/b (pedagoginen sivistystoimenjohtaja ja rehtorikokous)

Päätöksenteko ja kokouskäytänteet			
Pedagoginen sivistystoimenjohtaja	n=	Rehtorikokous	n=
Johtoryhmän asiat	7	Kalustohankintapäätökset	6
Johtoryhmän kokoukseen osallistuminen	6	Rehtorikokoukseen osallistuminen	27
Pedagoginen sivistysjohtaja	158	Rehtorikokouksen asiat	14
Rehtorikokouksen johtaminen	7	Rehtorikokouksen muistion tarkistaminen	16
Sivistysjohtajan virka	2	Rehtorikokouksen valmistelu	21
Sivistyslautakunnan kokoukset	11	Taloustrehtorikokous	12
yhteensä	191		96

Pedagoginen sivistystoimenjohtaja -yläluokka sisältää 191 analyysiyksikköä ja rehtorikokous-yläluokassa on 96 analyysiyksikköä.

### 7.3.4 Työaikajärjestelyt

Tässä tutkimuksessa 13 työaikajärjestelyjen pääluokkaan ryhmittyvät 131 tulevan vuoden tekninen suunnittelu, 132 tuntikehysten suunnittelu sekä 133 työjärjestykset ja työajat (ks. kuvio 22, sivu 133).

#### Tulevan vuoden tekninen suunnittelu

*Luokkien sijoittumisessa* suunnittelin yhdessä luokanopettajien kanssa oppilaiden sijoittumista luokkatiloihin tulevan lukuvuoden aikana. Pohdimme luokkatilojen riittävyyttä ja musiikkiluokan ottamista perusopetuskäyttöön. *Opettaja lob-basi resursseja* tarkoittaa seuraavia asioita: erityisopettajat pyysivät lisätunteja ja luokanopettaja puhui opettajan puolesta virkavaalissa. *Opettaja tulevasta lukuvuodesta* sisälsi määräaikaisten tuntiopettajien ja erityisopettajien tiedustelut seuraavan lukuvuoden työn jatkumisesta.

*Tulevan lukuvuoden suunnittelussa* tein tulevan lukuvuoden pohjatyötä ja suunnitelmia henkilökunnan kanssa. Käsittelin opettajien kanssa tulevan lukuvuoden suunnitelmia. *Tulevan lukuvuoden valmistelussa* valmistelin tulevaa lukuvuotta pääkoululle ja filiaaliskoululle 1. Valmistelin ja käsittelin *vuosisuunnitelman* kehittämisryhmän ja henkilökunnan kanssa. Tulevan lukuvuoden tärkeitä tehtäviä olivat oppilasennusteiden käsitteleminen sekä johtokunnan kanssa käsiteltävä vuosisuunnitelma.

#### Tuntikehysten suunnittelu

Tuntikehysjärjestelmä, johon tuntikehys-käsite liittyy, tuli peruskouluun jo vuoden 1985 alusta peruskoululain (476/1983) 31 §:n ja peruskouluasetuksen (718/1984) 45 §:n perusteella. Vaikka tuntikehysjärjestelmä lakkautui uuden valtiosuusjärjestelmän (Kuntien valtiosuuslaki 688/1992) ja opetus- ja kult-

tuuritoimen rahoituksesta annetun lain (Laki 705/1992) määräysten myötä vuonna 1993, on tuntikehys-käsite säilynyt opetustuntien suunnittelun ja resursoinnin apuvälineenä pitkään peruskouluissa. Kunnassani sitä on käytetty viime vuosiin saakka opetustuntien määriä laskettaessa.

Tuntikehys muodostui siten, että perusopetusryhmien opettamiseen varattiin tietty kokonaistuntimäärä, minkä rajoissa ryhmää voitiin opettaa koulun itsensä valitsemien joustavien opetusjärjestelyin ja työtavoin (Nikkanen 1986, 1). Tuntikehysjärjestelmän käyttöönottamista edelsi peruskouluissa tuntikehyskokeilu ja järjestelmän tarkoituksena oli koulujen ohjaaminen pedagogiseen kehittämiseen hallintoa keventämällä (Nikkanen 1986, 12–21). Mustosen (2003, 84) mukaan tuntikehysjärjestelmä muutti rehtorin tehtäviä nostamalla hänet koulun johtajaksi.

Esitettiin myös arveluja (Koski 1983, 16; ks. lisäksi Mustonen 2003, 84), että rehtorista tulisi toimitusjohtaja. Välijärvi ja Kari (1988, 10) arvioivat kuitenkin realistisesti, että tuntikehysten jakaminen näyttää perustuvan koulun hallinnollisille tarpeille eikä opetuksen joustavuuden pohjalle. Heidän esittämänsä näkökulma on edelleen selvästi näkyvissä koulun suunnittelussa.

Tässä tutkimuksessa *tuntikehysten käsittelyssä* käsitelimme henkilökunnan kanssa tuntikehysten ja koulun talouden. *Tuntikehysten laskemisessa* laskin erilaisia tuntikehysmalleja, suunnittelin opetusryhmiä ja työsuunnitelmia. *Koulun tuntikehysten suunnittelussa* suunnittelin opettajille yksityiskohtaisesti tuntikehystä sekä tuntikehysten käyttämistä yleisopetuksessa ja erityisopetuksessa.

### Työjärjestykset ja työajat

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004) ja kunnan kieliohjelmassa määritellään koulussa opetettavat valinnaiset kielet. Kuntamme tarjoaa neljänneltä vuosiluokalta lähtien mahdollisuuden aloittaa saksan, ranskan ja venäjän kielen opinnot.

Tässä tutkimuksessa 133 työjärjestyksen ja työaikojen -yläluokkaan kuuluvat suunnitteluasiat koskevat opettajia ja koulunkäyntiavustajia. *A2-kielivalintojen* (valinnainen, vapaaehtoinen kieli) *kouluvalmistelussa* tein kielivalintalomakkeet ja valmistelin kielivalintaa lehtorin kanssa. Välitin kielivalintatiedon ja lomakkeet opettajille, jotka toimittivat ne huoltajille. Pidin kielivalintatiedotuksen opettajille. Pyysin lehtorilta lausuntoja lasten kielivalinnoista.

*Koulunkäyntiavustajien työt ja lommat* sisälsivät avustajien työn vuosisuunnitelman tekemisen, joululoma-ajan työaikajärjestelyt, avustajien työnkuvan suunnittelun ja erityisopettajan ohjeistamisen avustajan työtehtävien käyttämisessä ja avustajien suunnitteluajan laskemista sekä avustajien kesätöiden suunnittelua.

*Kutsuin koulunkäyntiavustajat (EHA) aamukahvitilaisuuteen, jossa suunnittelimme tulevan viikon koulunkäyntiavustajien työohjelmaa (Kak, 89). Koulunkäyntiavustaja Urpo esitteli minulle koulunkäyntiavustajien ylityölaskentakaavakkeen, jonka lupasin käsitellä seuraavassa avustajapalaverissa (Kak, 91). Yritin edetä työjärjestyksen tekemisessä kaiken sen ajan mikä jäi päivärutiineilta (Kak, 147).*

*Koulunkäyntiavustajien työjärjestyksissä* valmistelin avustajille tuntikohtaisen työohjelman ja ohjeistin avustajien työjärjestyskansion tekemisessä. *Työjärjestysten tarkistamisessa* tarkistin filiaalikoulu 1:n työjärjestykset. *Työjärjestysten tekemisessä* syötin pohjatiedot Kurre-ohjelmaan ja tein ohjelmalla työjärjestyksiä. *Työjärjestysten valmistelussa* valmistelin syötettävät tiedot Kurre-ohjelmaa varten ja kysyin lehtoreiden työjärjestystoiveet.

Taulukossa 11 kuvaan työaikajärjestelyihin kuuluvien tulevan vuoden teknisen suunnittelun, tuntikehyksen suunnittelun ja työjärjestysten ja työaikojen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 11 Työaikajärjestelyt

Työaikajärjestelyt				
Tulevan vuoden tekninen suunnittelu	Tuntikehyksen suunnittelu		Työjärjestykset ja työajat	
	n=		n=	
Luokkien sijoittuminen	8	Tuntikehyksen	A2-kielivalintojen kouluvalmistelu	10
Opettaja lobbaa resursseja	5	käsittely	Koulunkäyntiavustajien työt ja lomat	28
Opettaja tulevasta lukuvuodesta	10	Tuntikehyksen	Koulunkäyntiavustajien työjärjestykset	6
Tulevan lukuvuoden suunnittelu	38	laskeminen	Työjärjestysten tarkistaminen	11
Tulevan lukuvuoden valmistelu	7	Tuntikehyksen	Työjärjestysten tekeminen	19
Vuosisuunnitelma	11	suunnittelu - koulu	Työjärjestysten valmistelu	5
Yhteensä	79			79

Pienemmäksi jäävässä tuntikehyksen suunnittelu -yläluokassa on 43 analyysiyksikköä. Yläluokissa tulevan vuoden tekninen suunnittelu sekä työjärjestykset ja työajat on molemmissa 79 analyysiyksikköä.

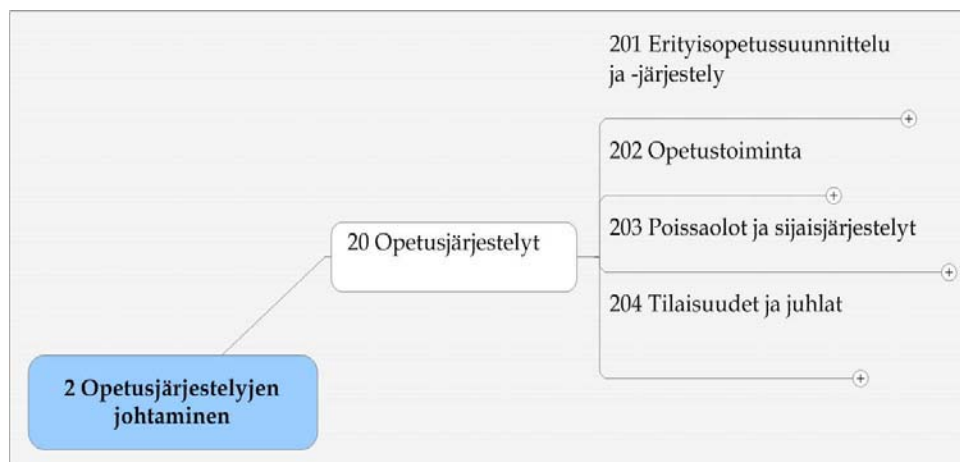
## 7.4 Opetusjärjestelyjen johtaminen

Toinen perinteinen rehtorin tehtäväalue liittyy opetukseen sekä sen järjestämiseen ja johtamiseen. Useat tutkijat luokittelevat rehtorin tehtäväalueeksi opetusjärjestelyt. Lonkila (1990) kirjoittaa rehtorin opetustyöstä, Sergiovanni (2006, 128–129) määrittää rehtorin vastuulle opetuksen asiantuntijana toimimisen ja Ojala (2003, 90–92) esittelee rehtorin opettajaroolia. Vaherva (1984, 93) korostaa rehtorin toimintaa pedagogisena johtajana. Pedagoginen johtaminen liitetään yleisesti koulun johtamiseen. Lonkila (1990) nostaa pedagogisen johtamisen toiseksi pääalueeksi hallinnollisen johtamisen ohella. Pedagoginen johtaminen määrittyy Lonkilan (1990, 51) tutkimuksessa johtajan tehtäviksi, joissa hän tukee ja ohjaa opettajia, suunnittelee ja ideoi opetus- ja kasvatustyötä, seuraa opetussuunnitelman toteutusta ja hoitaa suhteita koulun ympäristöön.

Pedagogisen johtamisen määrittämisen vaikeus heijastuu myös angloamerikkalaisista teksteistä. Pääajaotukseltaan määritetään pedagoginen johtaminen joko suppeasti tai laajasti. Suppeasti määriteltynä sillä tarkoitetaan sitä opettajan toimintaa, jolla hän vaikuttaa oppilaisiin. Laajemmassa merkityksessä se kä-

sittää koko organisaation ja opettajien kautta vaikutuksen joko suorasti tai välillisesti koko koulun kulttuuriin. (Hallinger & Heck 1998, 162–163; Southworth 2002, 77–79.) Käsitteenä pedagoginen johtaminen yhdistetään kuitenkin yleisesti koulun opetusjärjestelyjen johtamiseen (Hämäläinen 1986, 10; Erätuuli & Leino 1993, 4; Kurki 1993, 133; Their 1994; Taipale 2000, 18–19; Copland 2001, 531; Portin 2004, 17).

Kuviossa 23 havainnollistan tämän tutkimuksen 2 opetusjärjestelyjen johtamisen -peruskäsitettä ja sen pääluokkaa sekä yläluokkia. Tässä tutkimuksessa opetusjärjestelyjen johtamiseen ryhmittyy yksi pääluokka ja siihen neljä yläluokkaa.



KUVIO 23 Opetusjärjestelyjen johtaminen

### 7.4.1 Opetusjärjestelyt

Tässä tutkimuksessa 2 opetusjärjestelyjen johtaminen ryhmittyy 20 opetusjärjestelyihin, joita olivat (ks. kuvio 23) 201 erityisopetussuunnittelu ja -järjestely, 202 opetustoiminta, 203 poissaolot ja sijaisjärjestelyt sekä 204 tilaisuudet ja juhlat, joita käsitellen seuraavaksi.

#### Erityisopetussuunnittelu ja -järjestely

*Erityisopettaja oppilaan ongelmista* sisälsi erityisopettajan viestittämiä ongelmia oppilaan käytöshäiriöistä ja oppilaan kouluongelmien pohtimista erityisopettajan kanssa. *Erityisopetussasioita* käsittivät erityisopetuspalaverit, erityisoppilaan ongelmien käsittelyt ja tehtävät erityisopetuksen kehittämisestä ja erityisopetusjärjestelyistä. Pohdin erityisopetuskoulutulokkaan opetuksen aloitusta. *Koulukiusaamisen käsittelyssä* ohjeistin luokanopettajaa koulukiusaamisen käsittelyssä ja käsitelin opettajien kanssa koulukiusaamistapauksia sekä keskustelimme vanhempainillassa esille nousseesta koulukiusaamisasiasta. *Lehtori oppilaan käy-*

*töshäiriöistä* sisälsi niitä viestejä, joilla lehtori kertoi oppilaan häiriökäyttäytymisestä, oppilaan ongelmista ja A2-kielen oppimisen vaikeuksista.

*Klo 12-välitunnilla erityisluokanopettaja Katja kertoi Tiina-oppilaan vaikeuksista. Pohdimme Tiinan koulupaikkaa (Kak, 167). Käsittelin A2-kielen lehtorin kanssa ongelmaoppilaan käytöstä (Kak, 96–97).*

*Oppilaan puhuttelussa* puhuttelin oppilasta joko yksin tai opettajan kanssa oppilaan huonon käytöksen vuoksi.

*Pidin kahdelle huonosti käyttäytyneelle oppilaalle puhuttelun yhdessä kahden opettajan kanssa (Kak, 92).*

*Oppilaan väkivaltaisuudessa* käsittelin oppilaan toiseen oppilaaseen kohdistamia väkivalta-asioita ja selvittelin henkilökunnan kanssa oppilaan kouluilkiavaltaa. Oppilaiden keskinäinen sekä fyysinen että henkinen väkivalta on mahdollisesti kasvanut. Perusopetuslain (Laki 2003/477) 36b §:n mukaan rehtoria ja opettajia ohjeistettiin häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan luokkatilasta poistamisessa. Viime aikoina koulujen turvallisuuskeskustelua on käyty valtakunnallisestikin. Laaksola (2007, 5) esittää harkittavaksi turvamiesten hankkimista kouluille Yhdysvaltojen, Venäjän, Viron ja Liettuan mallin mukaan turvaamaan sisäisesti oppilaiden ja opettajien turvallisuutta.

*Erityisluokanopettaja Lauri soitti filiaalitoimipaikasta ja pyysi apua häiritsevän Matti-oppilaan hoitamiseen. Kiiruhdin paikalle. Oppilas oli luokan ulkopuolella. Yritin rauhoittaa häntä, mutta hän käyttäytyi erittäin uhkaavasti. Oppilas yritti lyödä minua keittiötuolilla. Kutsuimme lapsen huoltajat koululle. (Kak, 58.)*

*Pidin palaverin luokanopettajan kanssa ja käsitelimme luokassa sattuneita väkivaltaisuusasioita (Kak, 73).*

*Sairaana opetusjärjestelyissä* suunnittelin huoltajan ja opettajan kanssa oppilaan yksilöllistä kotiopetusta, opetusjärjestelyjä ja oppilaan työtuolin hankkimista.

## Opetustoiminta

*Käynnissä olevan lukuvuoden suunnittelu* sisälsi käytännön opetusjärjestelyjä, joilla käynnissä olevaa lukuvuotta ohjattiin. Näitä olivat muun muassa koulun aloitukseen liittyvät asiat, lukuvuoden odotukset, kevään aikataulujen tekeminen ja kouluun oppilasilmoittautumisen suunnittelu. *Lukuvuoden lopun opetusjärjestelyt* sisälsivät lukuvuoden lopetuksen opetusjärjestelyt, koulutyön viimeisen viikon ohjelman, kevätjuhlat ja -kirkkojärjestelyt. *Omat oppitunnit* olivat omien oppituntien pitämistä. Rehtorin pitämien omien oppituntien määrä on riippuvainen koulun koosta. Isoissa kouluissa rehtorin opetusvelvollisuus voi vaihdella yhdestä kolmeen viikkotuntiin (OVTES 2005–2007, OSIO B, 11 §).

*Opetustapahtumien järjestelyt* sisälsivät vastuupettajien valitsemisen, kummilapsitoiminnan, koulun aloituksen ohjeistamisen, juhla järjestelyjen koonnan ja tapahtumapäivien vastuuttamisen. Lisäksi se sisälsi oppilaiden valintojen valmistelua, kouluretkijärjestelyjen ohjausta, luokanopettajan neuvo-

mista erityisopetuskysymyksissä, leirikoulujärjestelyjä, välituntitapahtumien selvittämistä ja suurjuhlijärjestelyjen neuvomista sekä elämäncatsomustiedon opetuksen ohjausta.

*Oppilasryhmien yhteissuunnittelussa* kuuntelin luokanopettajien mielipiteet ja muodostin uusia yhdistettyjä luokkaryhmiä. *Sijaisopettajana toimiminen* oli teknisen työn, lehtorin ja luokanopettajan sijaisena toimimista. *Välituntivalvonta* oli tilapäisten välituntivalvontojen ohjeistamista tai välituntivalvojana toimimista.

*Pidin omat oppitunnit klo 11–13 (Kak, 74). Toimin sijaisena luokanopettaja Arille (Kak, 79).*

Taulukossa 12 esitän opetusjärjestelyihin kuuluvien erityisopetussuunnittelun ja -järjestelyn ja opetustoiminnan alaluokkien analyysiyksikköiden määrät.

TAULUKKO 12 Opetusjärjestelyt/a (Erityisopetussuunnittelu ja -järjestely sekä opetustoiminta)

Erityisopetussuunnittelu ja -järjestely	Opetusjärjestelyt		n=
	n=	Opetustoiminta	
Erityisopettaja - oppilaan ongelmista	12	Käynnissä olevan lukuvuoden suunnittelu	17
Erityisopetusasioita	24	Lukuvuoden lopun opetusjärjestelyt	8
Koulukiusaamisen käsittely	5	Omat oppitunnit	26
Lehtori - oppilaan käytöshäiriö	4	Opetutapahtumien järjestelyt	29
Oppilaan puhuttelu	4	Oppilasryhmien yhteissuunnittelu	5
Oppilaan väkivaltaisuus	8	Sijaisopettajana toimiminen	8
Sairaana opetusjärjestelyt	7	Välituntivalvonta	2
<b>Yhteensä</b>	<b>64</b>		<b>95</b>

Yläluokassa erityisopetussuunnittelu ja -järjestely on 64 analyysiyksikköä ja opetustoiminta-yläluokka sisältää 95 analyysiyksikköä.

### Poissaolot ja sijaisjärjestelyt

Tässä tutkimuksessa 203 poissaolot ja sijaisjärjestelyt -yläluokka sisältää työtehtäviä, joissa otin vastaan koulunkäyntiavustajien tai opettajien poissaoloilmoituksia ja tein poissaolojen vuoksi sijaisjärjestelyjä.

Sijaisjärjestelyjen luokittaminen hallinnolliseksi työksi olisi ollut myös mahdollista. Luokittelin ne kuitenkin opetusjärjestelyjen johtamisen peruskäsitteeseen. Tähän on useita perusteita. Ensinnäkin sijaisjärjestelyt ovat monesti syntyneet äkillisesti aamulla sairaustapausten vuoksi, joten sijaisjärjestelyt ovat olleet usein vain töissä olevien henkilöiden työn kohteen tilapäistä uudelleen määrittelyä. Sijaisjärjestelyillä on siten nopeasti turvattu oppilaiden opetustoiminta. Toiseksi sijaisjärjestelyissä ei ole tehty sijaiselle hallinnollisia viranhoidon määräysasiakirjoja. Ne on tehty myöhemmin asiakirjojen hoitamisessa, joka on ryhmitelty hallintoon ja päätöksentekoon.



*Koulunkäyntiavustajan poissa oleminen tapahtui joko sairauden tai terveyskeskuksessa käynnin vuoksi. Koulunkäyntiavustajan poissaoloilmoitus oli sairauden vuoksi tehtävä asiakirja. Opettajan sairausilmoituksia oli erittäin runsaasti. Opettajan sairausilmoitus koski hänen omaa sairauttaan, lapsensa sairautta tai oli opettajan, lehtorin tai erityisopettajan toimittama sairaustodistus.*

*Erityisluokanopettaja Katja ilmoitti poissaolostaan, järjestelin hänen sijaisuuttaan ja kävin sen vuoksi filiaalitoimipaikassa. Koulunkäyntiavustaja Jaakko aloitti Katjan sijaisena (Kak, 126). Aamulla klo 7 luokanopettaja Olli ilmoitti puhelimitse sairastuneensa, tein sijaisjärjestelyjä (Kak, 87). Hoidin viransijaisuuksia: yhden opettajan sairauslomansijaisuus ja kolme opettajaa todistustyöryhmän palaverissa (Kak, 100).*

*Sijaisen hankkiminen opettajaksi tarkoitti sijaisen hankkimista luokanopettajalle, lehtorille tai erityisopettajalle. Sijaiseksi hankin ulkopuolisen sijaisen tai koulun koulunkäyntiavustajan.*

*Sijaisjärjestelyjen hoitaminen autoon kertoi sijaishankinnasta työmatkan tai viikonloppumatkan aikana autosta käsipuhelimella.*

*Sain koulumatkan aikana autoon erityisopettaja Maijalta viestin, että hän on sairaana ja poissa tämän päivän (Kak, 20).*

*Sijaisjärjestelyjen hoitaminen jossakin muualla kertoi sijaisjärjestelyjen hoitamisesta jossakin muussa paikassa kuin autossa, kotona tai varsinaisen virkapaikan läheisyydessä. Sijaisjärjestelyjen hoitaminen koulunkäyntiavustajan kanssa ilmaisi, että olin hankkinut sijaiseksi oman koulun koulunkäyntiavustajan. Sijaisjärjestelyjen hoitaminen kotoa tarkoitti sijaisjärjestelyjen tapahtuneen virka-ajan ulkopuolella kotona. Sijaisjärjestelyjen hoitaminen opettajahuoneessa sisälsi ison määrän sijaisjärjestelyjä, jotka oli hoidettu nopeasti eteen tulevinä tapauksina opettajahuoneessa.*

*Organisoisin opettajan sijaisuuden ja hankin koulunkäyntiavustaja Urpon sijaiseksi (Kak, 121).*

*Sijaistiedustelut tarkoittivat sijaiskandidaattien yhteydenottoja ja minun vastauksiani sijaiskandidaateille. Sisäisissä sijaisjärjestelyissä sijaisuus oli hoidettu opettajien toisen opettajan tunnin lisäpalkkiolla (OVTES 2005–2007, OSIO A, 21§). Tiedotus koulunkäyntiavustajan poissaolosta ilmaisi tekemiäni koulunkäyntiavustajien poissaoloilmoituksia henkilökunnalle.*

## **Tilaisuudet ja juhlat**

*Joulujuhla järjestelyt oli laaja analyysiyksikköryhmä, johon kuului sekä joulua edeltäviä että koulumme joulujuhliin liittyviä työtehtäviä. Järjestelin koulumme henkilökunnan pikkujoulua sekä osallistuin itse pikkujouluun. Käsitelimme henkilökunnan kanssa joulujuhlaa, ja tein juhlaan liittyviä järjestelyjä. Sivistysjohtaja pyysi joulujuhlatervehdyksiä. Valmistelin kotiin jaettavaa joulutiedotetta ja tiedotin välitunnilla joulun ajan tapahtumista. Osallistuin joulujuhlaharjoituksiin ja järjestelin joulukorttitiedotukset. Avasin joulujuhlan, osallistuin joulu-*

juhlaan sekä kävin palautekeskustelua joulujuhlasta henkilökuntani kanssa. Osallistuin filiaalikoulu 1 joulujuhlaan ja joulukirkkoon.

*Joulujuhlat alkoivat Sykkeessä klo 18.30. Otin vastaan kutsuvieraat ja ohjasin heidät istumaan. Käytin avaussanat ja toivotin juhlavieraat tervetulleeksi. Upea juhla, paikalla oli noin 1 500 henkilöä. Juhlan jälkeen pidimme henkilökunnan kanssa "arviointikeskustelun" juhlasta. (Kak, 88.)*

*Omat puheet liittyivät joulujuhlissa, merkkipäivillä ja keskusradiossa pitämiini puheisiin. Päivänavaukset olivat hengellisiä tilaisuuksia, joihin osallistuin joko koululla tai hautausmaalla. Tilaisuuksien avaaminen sisälsi pikkujoulun, joulujuhlan ja lauantai-koulupäivän avauksen. Tilaisuuksiin osallistuminen käsitti koulutapahtumat, joihin osallistuin. Näitä olivat muun muassa lauantai-päivän tapahtuma, syyslomatapahtuma, Gospel-konsertti, Kalevalan päivän juhla, kevätjuhla, pesäpallo-ottelu ja kevätjuhla.*

*Kevätjuhla alkoi salissa klo 9. Jaoin oppilaiden stipendit. Juhlan jälkeen henkilökuntahuoneessa oli kahvitilaisuus ja muistamiset (Kak, 150). Osallistuin tunnin ajan klo 9-10 Gospel-konserttiin Sykkeessä (Kak, 76). Osallistuin klo 10-11 koko koulun yhteiseen Kalevalan päivän juhlaan (Kak, 112).*

Taulukossa 13 kuvaan opetusjärjestelyihin kuuluvien poissaolojen ja sijaisjärjestelyjen sekä tilaisuuksien ja juhlien alaluokkien analyysiyksikköiden määrät.

TAULUKKO 13 Opetusjärjestelyt/b (poissaolot ja sijaisjärjestelyt sekä tilaisuudet ja juhlat)

Opetusjärjestelyt			
Poissaolot ja sijaisjärjestelyt	Tilaisuudet ja juhlat		
	n=	n=	
Koulunkäyntiavustaja pois	6	Joulujuhla järjestelyt	21
Koulunkäyntiavustajan poissaoloilmoitus	4	Omat puheet	7
Opettajan sairausilmoitus	36	Päivänavaukset	5
Sijaisen hankkiminen opettajaksi	19	Tilaisuuden avaaminen	5
Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - auto	4	Tilaisuuksiin osallistuminen	12
Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - joku muu paikka	7		
Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - koulunkäyntiavustaja	4		
Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - koti	11		
Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - opettajahuone	63		
Sijaistiedustelut	22		
Sisäisiä sijaisjärjestelyjä	6		
Tiedotus koulunkäyntiavustajan poissaolosta	3		
<b>Yhteensä</b>	<b>185</b>		<b>50</b>

Tässä tutkimuksessa opetusjärjestelyihin kuuluvien poissaolojen ja sijaisjärjestelyjen -yläluokassa on yhteensä 185 analyysiyksikköä sekä tilaisuudet ja juhlat -yläluokka sisältää 50 analyysiyksikköä. Sijaisjärjestelyjen hoitaminen opettajahuoneessa sisältää suuren määrän analyysiyksiköitä (63 kpl). Siitä voi päätellä,

että sijaisuudet ovat tulleet usein nopeasti hoidettaviksi ja sijaisina ovat toimineet koulun omat opettajat.

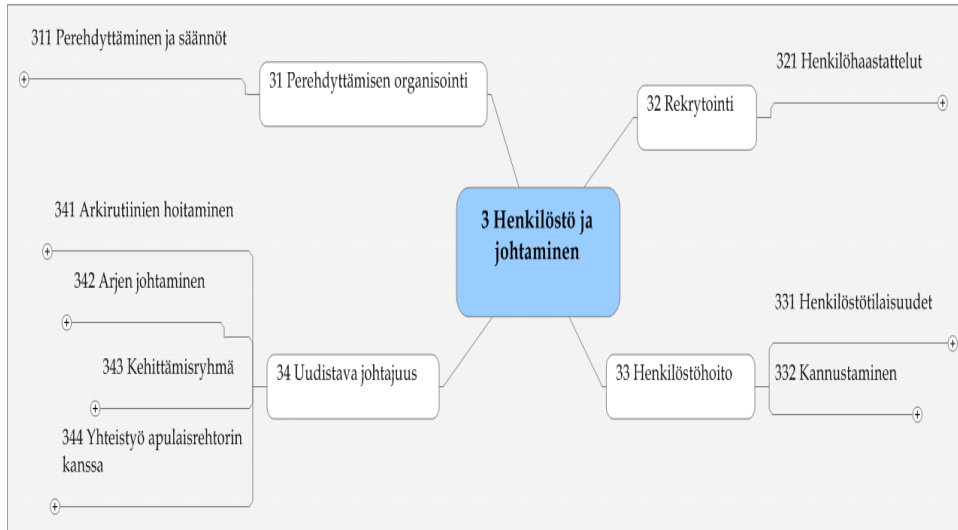
## 7.5 Henkilöstö ja johtaminen

Organisaatioissa, myös kouluissa, johtamisen yhtenä osa-alueena on henkilöstön johtaminen. Mintzberg (1990, 168–189) käyttää nimitystä henkilösuhderooli, Vaherva (1984, 93) puolestaan kirjoittaa henkilöstösuhteista, Sergiovanni (2006, 128–129; ks. myös Hämäläinen ym. 2002, 119–120) kirjoittaa ihmisten johtamisesta (human force) ja Pirnes (2006, 18–19) tutkii ihmissuhteiden hoitamista. Hämäläinen ja Sava (1989) käsittelevät kirjassaan koulun ihmissuhteita ja niiden kehittämistä. Viitala (2002, 38) esittelee vielä yksityiskohtaisemmin perinteiseen henkilöstöjohtamiseen kuuluvia osa-alueita, joita ovat hänen mukaansa henkilöstösuunnittelu, rekrytointi, perehdyttäminen, palkitsemisjärjestelmät ja hyvinvoinnista huolehtiminen. Myös omassa tutkimuksessani mainittuja tehtäväkokonaisuuksia nousi esille sisällönanalyysin yhteydessä.

Henkilöstön johtamisen taustalla ovat tutkimukset, joita tehtiin jo ihmissuhdekoulukunnan aikana 1900-luvun alkuvuosikymmeninä. Niissä johtajia kannustettiin ottamaan ihmiset mukaan oman työn suunnitteluun ja organisointiin sekä huomioimaan työntekijöiden tunteet ja asenteet (Hersey & Blanchard 1981, 84–85). Ihmisten inhimillisten tarpeiden tutkiminen ja tulosten soveltaminen työn tuottavuuden parantamiseksi sai lisää huomiota. Tähän liittyvistä tutkimuksista Maslowin (1987, 56–61) kehittämä teoria ihmisen motivaatiosta ja persoonallisuudesta on tullut tunnetuksi. Hersey ja Blanchard (1990, 52–55) kertovat McGregorin (1960) kehittämästä teoriasta, jolla tutkittiin ihmislunnon vaikutuksia työn suorittamiseen ja motivointiin.

Michiganin ja Ohion yliopistoilla tehdyissä tutkimuksissa tuli esille tuotantoon suuntautuneen johtamisen ohella näkemys työntekijöihin suuntautuneesta johtamisesta. Tämä näkemys loi pohjaa myöhemmin käsitteelle leadership-johtaminen, joka yhdistetään ihmisten johtamiseen (Yukl 1989, 2–4; Bennis 1997, 63–64; Kotter 2001, 85–86). Näkemykset demokratian ja autoritäärisyyden vaihtelusta johtamisessa (Tannenbaum & Schmidt 1973, 162–164), Fiedlerin kontingenssimalli, Reddinin (1990, 11–12) 3D-tilannejohtamisen malli sekä Hersey ja Blanchardin (1990, 162–180) kolmiulotteisen tilannejohtamisen malli nostivat ihmiset entistä enemmän esille organisaation menestyksen tekijöinä.

Tässä tutkimuksessa 3 henkilöstö ja johtaminen -peruskäsite ryhmittyy neljään pääluokkaan: 1) 31 perehdyttämisen organisointi, 2) 32 rekrytointi, 3) 33 henkilöstöhoito ja 4) 34 uudistava johtajuus. Kuviossa 24 (ks. sivu 154) havainnollistan henkilöstö ja johtaminen -peruskäsitteen muodostumista ja sen pää- ja yläluokkia.



KUVIO 24 Henkilöstö ja johtaminen

### 7.5.1 Perehdyttämisen organisointi

Henkilöstön johtamiseen yhdistetään usein perehdyttäminen ja ohjaaminen (Viitala 2002, 259–264; McEwen 2002 ym., 153; Portin 2004, 17). Käsittelem seuraavaksi tämän tutkimuksen pääluokkaan 31 perehdyttämisen organisointiin kuuluvan yläluokan 311 perehdyttäminen ja säännöt.

#### Perehdyttäminen ja säännöt

Perehdyttäminen ja erityisesti säännöt ovat osa koulun kulttuuria. Arvostukset, normit ja arvot voivat olla koulukulttuurin syvärakenteissa ja vaikuttaa osittain tiedostamatta koulun sääntöihin (French & Bell 1975, 28–29; Juuti 1995b, 72), tai ne voivat olla (Schein 1987, 35–38) perusoletuksia todellisuuden luonteesta.

Tässä tutkimuksessa *ABC-perehdyttäminen* oli koulussamme kehitelty perehdyttämävihkonen, jonka valmistelin henkilökunnan kanssa. Pyysin kyseiseen asiakirjaan lausunnot sivistysjohtajalta, rehtoreilta ja opettajilta. Käsitteimme oppaan henkilökunnan kanssa ja toimitin vihkosen painettavaksi.

*Koulunkäyntiavustajan ohjeistus* tarkoitti sitä, että ohjeistin koulunkäyntiavustajia lukuvuoden valmistelussa, työloman hakemuksen tekemisessä, sairaan lapsen ohjaamisessa, tiedotteiden jakelussa, oppilaan saattamisessa, sijaissihteerinä toimimisessa sekä tutustumispäivän järjestelyissä.

*Olin antanut koulunkäyntiavustajille ja koulusihteerille esimateriaalin laatimastani ABC-perehdyttämävihkosesta ja pyytänyt heitä tutustumaan siihen. Käsitteimme heidän esittämiään kommentteja ABC-perehdyttämävihkosesta. (Kak, 40.)*

Koulun perinne kertoo niistä koulun tavoista, jotka ohjaavat henkilöiden sääntöjä, jotka vaikuttavat myös koulussa vallitsevaan kulttuuriin. Sergiovanni (1999b,

12; 2006, 132–133) jaottelee rehtorin tehtävät viiteen hierarkkiseen ryhmään, joista korkein rehtorin tehtävien vaatimus on koulun kulttuurin johtaminen.

Tässä tutkimuksessa *koulun perinteitä* -alaluokassa oli seuraavia analyysiyksiköitä: rehtorit ihmettelivät koulumme vanhempainiltaa, kritisoin opiston yhteistyötä, tapaturmailmoitusten käytänteet, luokanopettajan suunnitteleminen, A2-kielen järjestelyn perinne, liikunnan yhdysopettajan toiminta, koulunkäyntiavustajien sijaistaminen, henkilöstöpäällikkö kielsi lomauttamisen, kouluretkiperinteet ja lisäoppilaskäytännö sekä määräyskirjan tekeminen. Lomauttaminen on keino säädellä työvoiman määrää silloin kun työt tilapäisesti vähenevät (Viitala 2002, 266). Lomauttaminen on mahdollinen työsopimuslain (55/2001, 5 Luku) 1 §:n ja 2 §:n perusteella.

Koulussa noudatettavat säännöt ovat usein muodostuneet pitkän ajan kuluessa. Sergiovanni (2006, 152–153) kytkee koulussa noudatettavat säännöt ja normit organisaatiokulttuurin näkökulmiin. Myös Hämäläinen (1986, 87) sekä Hämäläinen ja Sava (1989, 26–29) kirjoittavat koulun kulttuurin johtamisesta, johon kuuluu erilaisia ohjeita, toimintatapoja ja normeja. Sergiovanni (1999c, 95) huomauttaa osuvasti, että koulu tarvitsee johtajuutta, joka perustuu jaetuille arvoille ja uskomuksille enemmän kuin säännöille ja yksilöllisille ohjeille. Koulussa muodostuneet säännöt eivät aina ole yksiselitteisen selkeitä. Niistä ja niiden soveltamisesta keskustellaan koulussa usein.

Tässä tutkimuksessa *koulun säännöt* sisälsi valmisteluni koulun oppilas-säännöistä, koulumme rekrytointiperiaatteet ja toimintaohjeiden antamisen Beslanin koulukatastrofin aiheuttamien tiedotusten hoitamisessa. Lisäksi ne sisälsivät keskustelut leirikoulusäännöistä, ruokailun säännöistä, oppilaiden käyttäytymissäännöistä ja koulukiusaamismallista ja sen tiedottamisesta huoltajille sekä koulun tilojen iltakäyttäjien ohjeistamisen. *Orientaatio* oli toimenpide, jolla työyhteisöön tulevaa viranhaltijaa autettiin perehtymään koulun toimintakulttuuriin.

*Esitin, että kävisimme rekrytointiohjeistuksen läpi 5.3.2004. Asioina olivat oppilaiden säännöt, erityisesti käyttäytyminen ruokalassa (Kak, 55). Luokanopettaja Hilikka kysyi neuvoa tapaukseen, jossa hänen luokassaan oleva lapsi oli muuttanut äitinsä kanssa Sotkajärvelle paikkoon väkivaltaista isäänsä (Kak, 102).*

Viitala (2002, 261) määrittää perehdyttämisen työhön liittyväksi valmennukseksi ja ohjaustyöksi. Hän pitää uuden työntekijän perehdyttämisessä kahta ensimmäistä viikkoa asenteiden kannalta erityisen keskeisenä. Sergiovanni (2006, 43) lainaa EdSourcen (1998) tutkimusta ja tuo esille henkilökunnan ohjaamisen (staff supervision) yhtenä kolmesta rehtorin tehtäväalueesta. McEwen ym. (2002, 153) pitävät ohjausta (pastoral) yhtenä neljästä tehtäväalueesta rehtorin työtehtävissä.

*Pidin aamupalaverin ja perehdytin koulunkäyntiavustajia (Kak, 46). Tuleva luokanopettaja Eeva-Kaarina oli käymässä koululla. Otin hänet vastaan sekä perehdytin häntä noin tunnin ajan. Suunnittelimme tulevaa lukuvuotta (Kak, 131).*

Woodin (2005, 39; 45) tutkimukset osoittivat, että rehtorilla on viisi roolia uusien opettajien perehdyttämisessä. Rehtori toimii kulttuurin rakentajana, pedagogisena johtajana ja koordinoivana ohjaajana uusille opettajille. Mainitut kol-

me roolia esiintyvät hänen mukaansa yleisesti kirjallisuudessa. Näiden kolmen roolin lisäksi Wood löysi kaksi muuta roolia, jotka liittyivät rekrytointiin ja uusien opettajien puolesta puhumiseen.

Tässä tutkimuksessa *perehdytin henkilökuntaa* -alaluokka sisälsi analyysiyksiköitä, jotka liittyivät henkilökunnan ohjeistamiseen työtehtävissä. Käsittelin koulunkäyntiavustajien toimenkuvaa sekä koulumme sijaiskäytänteitä. Perehdytin luokanopettajia ja sivistysjohtajaa tehtäviinsä sekä talouspäällikköä koulumme talousasioissa. Valmistelin tehtäviä koulusihteerille ja opetin sähköistä laskujen käsittelyä.

Taulukossa 14 esitän perehdyttämisen organisointiin kuuluvan perehdyttämisen ja sääntöjen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 14 Perehdyttämisen organisointi

Perehdyttämisen organisointi			
Perehdyttäminen ja säännöt			
	n=		n=
ABC-perehdyttäminen	16	Koulun säännöt	26
Koulunkäyntiavustajan ohjeistus	15	Orientaatio	3
Koulun perinteitä	32	Perehdytin henkilökuntaa	25
Yhteensä			117

Perehdyttäminen ja säännöt -yläluokka sisältää yhteensä 117 analyysiyksikköä.

## 7.5.2 Rekrytointi

Totesin jo aikaisemmin, että talous ja oppilashallinto ovat koulun toiminnan runko, mutta koulun ja yleensä organisaation tärkein voimavara on kuitenkin sen henkilöstö. Hersey ja Blanchard (1990, 91) kertovat Rensis Likertin ja hänen työtovereidensa tekemistä tutkimuksista, jotka havainnollistavat hyvin henkilöstön merkitystä. Niiden tutkimusten perusteella esimiehet olivat menneet sannottomiksi, kun heiltä oli kysytty, mitä he tekisivät, jos he menettäisivät puolet päälliköistä, työnjohtajista ja työntekijöistä. Se kertoo, että uuden, määrältään suuren henkilöstön rekrytointi, kouluttaminen ja kehittäminen työryhmäksi vie vuosia.

Koulun rekrytointikäytäntö on muuttunut sen kahdenkymmenen vuoden aikana, jolloin olen toiminut opettajana ja rehtorina. Ollessani 1980-luvulla suorittamassa kouluhallintoon liittyvää hallintoharjoittelua lääninhallituksessa, sain tehtäväkseni tarkistaa kuntien koululautakuntien tekemiä virkavaaleja. Tarkistusta varten oli olemassa pisteytystaulukko, jolla hakijat asetettiin paremmuusjärjestykseen. Järjestys muodostui hakijoiden koulutuksen, suoritettujen arvosanojen ja opetustaidon arvosanan perusteella. Virkahaastatteluja ei aina suoritettu, vaan valinta tehtiin hakupapereiden perusteella. Nykyään valinnassa henkilöhaastattelut ovat tärkeitä. Korosuo ja Järvinen (1992; ks. lisäksi Viitala 2002, 256; Hämäläinen ym. 2002, 175; Vaahtio 2005) antavat kirjassaan yksityiskohtaisia ohjeita rekrytoinnin suorittamiseen.

*Oli tosi kiireinen aamupäivä. Hoidin muun muassa määräämääräisen opettajan rekrytointia (Kak, 130). Hoidin toimistosihiteeri Armin kanssa koulunkäyntiavustajien rekrytointiin liittyviä asioita (Kak, 150).*

Henkilövalinnasta ja siihen vaikuttavista kvalifikaatioista keskustellaan virkavaalien yhteydessä. Usein pohditaan henkilöiden iän merkitystä valintaan. Vaahtion (2002, 174–180) tutkimuksen mukaan mitään tiettyä ikää ei rekrytoinnissa edellytetty, mutta sekä nuori että varttunut ikä saivat merkityksen sekä etuna että haittana. Vaahtion (emt.) mielestä ikäsyrjintää yleensä isonnellaan.

Tässä tutkimuksessa 32 rekrytointi-pääluokka sisälsi 321 henkilöhaastattelut (ks. kuvio 24, sivu 154).

### **Henkilöhaastattelut**

Haastattelua pidetään yhtenä avaintekijänä henkilökunnan valinnassa (Broadley & Broadley 2004, 259; Hoerr 2006, 94). Viitala (2002, 256) mainitsee myös asiantuntija-arvion haastattelun yhteydessä. Tällainen asiantuntija-arvio voi perustua psykologin testeihin, mutta myös rehtorin opetustoimen asiantuntemukseen opettajia tai koulunkäyntiavustajia rekrytoitaessa.

*Haastattelin päivän aikana koulunkäyntiavustajia ja valmistelin rekrytointia (Kak, 42). Tutustuin apulaisrehtori Matin kanssa virkayhteenvetoluetteloihin ja teimme päätökset haastatteluun kutsuttavista henkilöistä (Kak, 123). Osallistuin virkahaastatteluun Keskustalon toisen kerroksen kokoushuoneessa klo 9.10–10.40. Haastateltavina olivat laaja-alaiset erityisopettajat (Kak, 126).*

Tässä tutkimuksessa koulunkäyntiavustajien haastattelu -alaluokka sisälsi koulunkäyntiavustajakandidaattien ja työkokeilijoiden työhaastatteluja sekä työkiertoon suunniteltujen koulunkäyntiavustajien haastatteluja. *Opettajien haastattelu -oma* oli opettajien sijaisten haastatteluja oman koulun henkilöstöksi. *Opettajien haastattelu - yhteinen* tarkoitti yhteisiä haastattelutilaisuuksia, joihin osallistui myös muiden koulujen haastattelijoina. *Haastattelujen valmistelu* sisälsi virkahaastattelukysymysten tekemistä, haastatteluun kutsumisia ja sivistystoimiston avustamista virkahaastattelukysymysten laadinnassa. *Haastattelujen yhteenveto* tarkoitti virkahaastattelujen yhteenvetojen läpikäymistä apulaisrehtorin kanssa. *Osaamisen kartoittaminen* sisälsi praktisen kyselykaavakkeen valmistelua ja tekemistä. *Tulevan lukuvuoden yksilösuunnittelu* oli opettajien kanssa käytäviä yksilöllisiä haastatteluja, joissa valmisteltiin heidän tulevan lukuvuotensa töitä.

Taulukossa 15 kuvaan rekrytointiin kuuluvan henkilöhaastattelun alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 15 Rekrytointi

Rekrytointi			
Henkilöhaastattelut			
	n=		n=
Koulunkäyntiavustajien haastattelu	15	Haastattelujen yhteenveto	7
Opettajien haastattelu - oma	4	Osaamisen kartoittaminen	9
Opettajien haastattelu - yhteinen	15	Tulevan lukuvuoden yksilösuunnittelu	19
Haastattelujen valmistelu	12		
Yhteensä			81

Henkilöhaastattelut-yläluokka sisältää seitsemän alaluokkaa, joissa on yhteensä 81 analyysiyksikköä.

### 7.5.3 Henkilöstöhoito

Tässä tutkimuksessa käyttämäni 33 henkilöstöhoito-pääloukka vaatinee hiukan selkeyttämistä. Käsitteen alle ryhmittyy niitä analyysiyksiköitä, joiden arvioin vaikuttavan henkilökunnan jaksamiseen, viihtymiseen, motivoitumiseen ja työn laadukkaaseen suorittamiseen. Henkilöstöhoito sisältää 331 henkilöstötilaisuudet ja 332 kannustamisen, joita käsittelen seuraavaksi (ks. kuvio 24, sivu 154).

### Henkilöstötilaisuudet

*Huomionosoitusten järjestelyssä* hoidin henkilökunnan muistamisia. Näitä olivat esimerkiksi henkilöiden 50-vuotisjuhlat, lahja-asiat, erityisopettajan muistaminen, ansiomerkin hakeminen luokanopettajalle, opettajan 60-vuotisjuhla ja oma läksiäistilaisuuteni edelliseltä koulultani. *Kahvitilaisuuksilla* tarkoitettiin koulutyön alussa tai kuluessa pidettyjä ohjelmallisia kahvituksia. *Onnitteleminen - merkkipäivänä* oli toimintaani, jossa onnitteletin yhteistyötahojen henkilöitä tai omaan henkilökuntaani kuuluvia jäseniä tai toimitin edellä mainituille kirjallisia muistamisia ja onnittelemista. *Muut onnittelemiset* olivat onnittelemista henkilökunnan eläkkeelle siirtymisestä, stipendeistä sekä isän- tai äitienpäiväonnittelemista.

*Juottiin syntymäpäiväkahvit aamulla henkilökuntahuoneessa (Kak, 113). Klo 13 oli Mikon kahvitilaisuus. Ojensin lahjan ja pidin lyhyen puheen (Kak, 140). Pidin puheen apulaisrehtori Matille ja lehtori Kaijalle, jotka viettivät 50-vuotisjuhlia. Pidimme kahvitilaisuuden klo 9.45 välitunnilla. Luovutin kunnan lahjat Matille ja Kaijalle (Kak, 65.) Välitunnilla klo 9.45–10 joimme Jounin nimipäiväkahvit (Kak, 85).*

*Perhetapahtumista onnitteleminen* sisälsi henkilökunnan muistamisen perhejuhlien, kuten lapsen saamisen ja naimisiin menemisen johdosta tai talonrakennusprojektien kunniaksi.

*Luonani kävi nuori luokanopettaja ilmoittamassa raskaudesta ja äitiyslomalle jäämisestä toukokuussa. Onnitteletin opettajaa (Kak, 81.) Koulumme emäntä-vastuuopettaja Maija kävi esittelemässä lahjaa, joka ojennetaan klo 11 uuden talon rakentajalle Heikille (Kak, 83).*



*Valinnasta onnitteleminen* oli henkilöiden onnittelemista virkaan tai luottamus-tehtävään valituksi tulemisesta. *Osallistuminen läksiäisiin* oli virasta toisiin tehtäviin siirtyvän henkilön muistamista. *Osallistuminen merkkipäiville* oli henkilökohtainen osallistuminen oman henkilökunnan tai yhteistyötahon syntymäpäiville tai nimipäiville. *Tyky (työkykyä ylläpitävä) -toiminta* oli osallistumista henkilökunnan sähköpelitoimintaan.

### **Kannustaminen**

Henkilökunnan kannustamiseen on monia mahdollisuuksia. Kouzes ja Posner (2001, 15–26) puhuvat kannustamisen yhteydessä rohkaisusta. He ovat määrittelleet rohkaisun seitsemän pilaria. Näinä peruspilareina he pitävät sitä, että johtaja asettaa selvät standardit, edellyttää parasta muilta, kiinnittää huomiota muihin ihmisiin, jakaa tunnustusta henkilökohtaisesti, käyttää organisaatioon liittyviä tarinoita ja vertauskuvia, juhlistaa voittoja yhdessä sekä toimii itse esimerkkinä. Ruohotie (1990, 133–152) on myös kirjoittanut kannustavan esimiehen toiminnasta. Furman, Ahola ja Hirvihuhta (2005, 132) nostavat kannustamisen johtamisen kulmakiveksi.

Myös palkan kannustavasta merkityksestä on esitetty tutkimustuloksia. Hersey ja Blanchard (1990, 45–47) mainitsevat William F. Whyten tutkimustulosten perusteella, että raha ei ole niin merkittävä kannustintekijä, kuin sen on oletettu olevan. Ihmiset kokevat kannustamisen yksilöllisesti. Palkkauksen kannustavuudesta ovat kirjoittaneet myös Viitala (2002, 269–276) sekä Ruohotie (1990, 38–50). Koulussa palkkaus muodostuu OVTES:n perusteella opettajille ja rehtorille ja KVTES:n perusteella muulle koulun henkilökunnalle.

Toistaiseksi peruskoulussa on vain pieniä mahdollisuuksia käyttää palkkausta henkilökunnan kannustamiseen. Viime aikoina myös kouluissa on alettu käydä TVA-keskusteluja (työn vaatavuuden arviointeja) ja TSA-keskusteluja (työn suorituksen arviointeja) muiden kuin opetushenkilöiden kanssa.

Tässä tutkimuksessa *henkilökunnan erityiskäytös* -alaluokka ilmaisee henkilökunnan normaalista poikkeavaa toimintaa ja sen aiheuttamia työtehtäviä. Koulunkäyntiavustajan työkäyttäytyminen oli ongelmallista, ja opettaja käyttäytyi kärkevästi. Sain viestejä opettajilta erikoisesti käyttäytyvästä opettajasta, luokanopettaja käyttäytyi omituisesti ja vastaanotin luokanopettajan lähettämän erikoisen kirjeen. Lisäksi luokanopettaja käyttäytyi epäystävällisesti ja pyysi anteeksi käyttäytymistään. Luokanopettaja ihmetteli kiittämistäni ja huolenpitoani. Luokanopettaja esitti perusteetonta kritiikkiä, ja luokanopettaja antoi selvityksen liikuntatunnin tapahtumista. *Henkilökunnan kannustamisessa* rohkaisin luokanopettajaa vaikeissa työtehtävissä, kuten vaikeiden huoltajien kohtaamisessa tai luokanopettajan saatua kollegoilta aiheetonta kritiikkiä.

*Luokanopettaja käyttäytyi omituisesti keskiviikon palaverissa, tuli myöhässä ja oli poissaolevan oloinen koko keskustelun ajan (Kak, 134). Rohkaisin Kaarloa asiassa, jonka hän oli kohdannut vanhempien kanssa. Eräällä huoltajapariskunnalla oli ongelmia, jotka heijastuivat lapsen koulunkäyntiin (Kak, 113).*

*Kiittäminen* oli analyysiyksiköiden määrällä mitattuna iso ryhmä. Siinä kiitin henkilökunnan jäseniä monenlaisista aiheista muun muassa sivistysjohtajan antamasta positiivisesta palautteesta, ruokailujärjestelyjen hoitamisesta, www-sivujen tekemisestä, vanhempainillan järjestelyistä, sivistyslautakunnan toiminnasta, lukuvuoden hyvästä tuloksesta, rehtorin tiedotuksesta ja talouspäällikön laatimasta talouskatsauksesta. Kouzes ja Posner (2001, 12–13) tekivät tutkimuksen, jossa ihmisiä pyydettiin kertomaan paras ei-materiaalinen palkinto, mitä he ovat saaneet. Ihmisten yleisin vastaus oli, että kunhan sanotaan kiitos. *Lohduttamisessa* lohdutin henkilökunnan jäsentä hänen epäonnistumisissaan. *Neuvomisessa* annoin ja sain neuvoja kollegoilta tai työkavereilta.

*Kiitin lukuvuoden työstä ja toivotin hyvää joulua (Kak, 89). Kiitin rehtori Saaraa heidän koulunsa edustavasta tiedotteesta (Kak, 108). Oppilaat esittivät hyvää ohjelmaa, josta kiitin opettajia henkilökuntahuoneessa (Kak, 112). Kiitin talouspäällikkö Paulaa hyvistä koulutilojen laskelmista (Kak, 118). Otin vastaan monistamosta erityisopetuksen sähköiset lomakkeet, kiitin monistaja Aimoa hyvästä työstä (Kak, 124). Käsittelin tutustumispäivän järjestelyt luokanopettaja Ollin kanssa ja kiitin häntä ekaluokkalaisten vastaanottamisessa tehdystä hyvästä työstä (Kak, 137).*

*Opettaja - oppilaan käytöshäiriöistä* oli erityisen laaja alaluokka, jossa oli tapauksia, joissa opettaja kertoi oppilaan käytöshäiriöistä. Näissä tapauksissa pohdin yhdessä opettajan kanssa oppilaan käyttäytymisen vuoksi oppilaan opetusjärjestelyjä sekä kannustin opettajaa usein vaikeissa kasvatustilanteissa. *Opettajan auttaminen* oli opettajan konkreettista auttamista hänen opetusjärjestelyissään. *Rehtorikollegan auttaminen* oli rehtorin auttamista hänen työtehtävissään. *Työnohjaus* oli työohjauksen järjestämistä henkilökunnalle.

Taulukossa 16 kuvaan henkilöstöhoitoon kuuluvan henkilöstötilaisuuksien ja kannustamisen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 16 Henkilöstöhoito

Henkilöstöhoito			
Henkilöstötilaisuudet	n=	Kannustaminen	n=
Huomionosoitusten järjestely	14	Henkilökunnan erityiskäytös	26
Kahvitilaisuudet	8	Henkilökunnan kannustaminen	11
Onnitteleminen - merkkipäivä	14	Kiittäminen	42
Onnitteleminen - muut	4	Lohduttaminen	3
Onnitteleminen - perhetapahtuma	3	Neuvominen	6
Onnitteleminen - valinnasta	12	Opettaja - oppilaan käytöshäiriö	51
Osallistuminen läksiäisiin	2	Opettajan auttaminen	8
Osallistuminen merkkipäiville	9	Rehtorikollegan auttaminen	10
Tyky -toiminta	3	Työnohjaus	5
Yhteensä	69		162

Kannustaminen-yläluokassa on 162 analyysiyksikköä, joten sitä voi pitää suurena määränä. Henkilöstötilaisuudet-yläluokka sisältää 69 analyysiyksikköä.

### 7.5.4 Uudistava johtajuus

Tässä käsite uudistava johtajuus ei viittaa suoraan mihinkään tällä hetkellä johtamisteoriassa käytettyihin käsitteisiin. Tämä selvennys siksi, että uudistavaa johtajuutta näytetään yhdistettävän usein muutoksen johtamiseen eli transformationaalisen johtamiseen. Tässä uudistava johtajuus nähdään enemmänkin johtamistapana, joka on vasta postmodernin yhteiskuntarakenteen muutosten kautta rakentumassa. Siihen liittyy jaettu johtajuus, opettajan johtajuus sekä kouluorganisaation johtamisen ominaispiirteistä muun muassa tilanteet, joissa johtamispäätökset on tehtävä ”tässä ja nyt” -periaatteella.

Viitala (2002, 37) pitää johtamista yhtenä henkilöstöjohtamisen konkreettisemmista alueista. Siten hän yhdistää myös johtamisen ja henkilöstön toisiinsa kuuluviksi kokonaisuuksiksi, kuten olen myös tehnyt tässä tutkimuksessani.

Englanninkielisissä teksteissä jaetusta johtajuudesta esiintyy kaksi käsitettä: ”shared leadership” (Pearce & Conger 2003) ja ”distributed leadership” (Wallace 2002; Harris 2005; Timperley 2005). Käyttäessäni tässä tutkimuksessa jaettu johtajuus -käsitettä tarkoitan sen englanninkielistä nimitystä ”shared leadership”. Pearce ja Conger (2003, 4-7) kirjoittavat, että ensimmäiset jaettuun johtajuuteen liittyvät käsitteet olisivat jo 1920- ja 1930-luvuilta, jolloin Mary Parker Follett (1924) esitti käsityksiään. Samalla he tuovat esille muun muassa käsitteen ”followership”, joka Sergiovannin (2006, 170-171) mielestä tarkoittaa johtajan ja seuraajan välistä interaktiota, joka rakentuu yhteisille ideoille, arvoille ja sitoutuneisuudelle. Sergiovannin esittämässä ajatuksissa on paljon yhteistä siihen, miten pyrin kouluani johtamaan.

Kouluyhteisössä on paljon henkilökunnan erikoisosaamista, joka muodostaa koulusta asiantuntijaorganisaation (Nikkanen & Lyytinen 1996, 33-34; Sergiovanni 1999a, 1-2; Lönnqvist 2000, 160; Hämäläinen ym. 2002, 80; Mustonen 2003, 40; Mintzberg 2003, 222).

Tutkimukseni sisällönanalyysissä 34 uudistava johtajuus -pääluokka jakautuu neljään yläluokkaan: 341 arkirutiinien hoitaminen, 342 arjen johtaminen, 343 kehittämissyöryhmä ja 344 yhteistyö apulaisrehtorin kanssa (ks. kuvio 24, sivu 154).

#### Arkirutiinien hoitaminen

Koulussa, jossa voi olla satoja ihmisiä, sattuu ja tapahtuu paljon ennalta-arvaamatonta koulupäivän aikana. Näissä tilanteissa johtaminen ei ole suunnitelmallista, vaan asiat on hoidettava usein nopeasti esimerkiksi välitunnin aikana. Ansoff ja McDonnell (1990, 473-474) kutsuvat tällaista johtamisen käyttäytymistä ”ad hoc -johtamistyöksi”. Myös Mintzberg (1980, 29-35; 1990, 164) kertoi tutkimuksensa perusteella johtajan tehtävien nopeatempoisuudesta. Viime aikoinakin on nostettu esille johtajan toiminnan luonne - nopeasti tehtävät päätökset (Hämäläinen 2004, 20-23) ja epäviralliset johtamiskeskustelut.

*Kesken juttelun erityisluokanopettaja Lauri kutsui minut kuuntelemaan eräälle kouluavustajalle välitunnilla sattunutta tilannetta. Kouluavustaja oli ollut pienten oppilaiden välituntipihalla ja tyttö oli pudonnut hänen käsistään leikissä (Kak, 136).*

*Kouluterveydenhoitaja Maija tuli kertomaan, että eilen illalla klo 16.15 kouluun oli tullut kaksi nuorta miestä, jotka olivat hakeneet rehtoria. Käsittelin heidän vierailunsa Maijan kanssa. Paikalle tuli yllättäen A2-kielen opettaja, joka toi oppilaan kouluterveydenhoitajalle, koska lapselle oli sattunut vahinko. (Kak, 140.)*

Tässä tutkimuksessa *koulurutiinien* hoitamisessa sain ratkaistavakseni johtamistehtäviä, joissa päätökset oli tehtävä usein välitunnin aikana välittömästi. *Oppilaiden tavarat* olivat tehtäviä, joissa hoidettiin oppilaiden tavaroiden, kuten polkupyörien, säilyttämiseen tai katoamiseen liittyviä selvittelyjä. *Oppilailta löytyneet tait* tarkoitti yllättäviä tiedotustehtäviä, joita tein oppilailta löytyneiden taiden takia.

### Arjen johtaminen

Sisällönanalyysissäni esille nousi analyysiyksiköitä, jotka ryhmittäytyivät jollakin tavalla arjen johtamistoimintaan. Tämän ryhmän nimesin yläluokaksi 342 arjen johtaminen.

Tässä tutkimuksessa *esimieskahvit* oli henkilöstöpäällikön johtama tilaisuus, joka järjestettiin kunnan esimiehille kerran kuussa. *Opettajien esitteleminen* kertoi tavastani esitellä uudet opettajat. *Esitelmät* käsittivät suuren analyysiyksikköalaluokan, jossa oli mukana muun muassa esitelmäni kansainvälisille vieraille, koulutilahankkeen esittelyä, esitelmäni erityisopetuksesta ja esitelmää vanhempainillassa. Lisäksi esitelmää oli vielä talousarviosta ja koulustamme sivustyslautakunnalle sekä johtokunnalle. *Omat reflektiot* ilmaisivat omia tunteuksiani arjen johtamistoiminnassa.

*Aamulla klo 8–9 olin kunnanvirastolla esimieskahvitilaisuudessa (Kak, 72). Pidän esittelyn englanniksi koulustamme (Kak, 51). Viimeistelin tutustumispäivän esitelmän (Kak, 136).*

Arjen johtaminen sisälsi analyysiyksiköitä, joista oli tunnistettavissa johtamisfilosofisia lähtökohtia, kuten muun muassa keskustelut rehtorin roolista, tapani tiedottaa asioita avoimesti ja tapani kiittää hyvistä työsuorituksista. *Opettajien sijoittuminen* kertoi tavastani laatia opettajien kanssa yhteissuunnitteluna seuraavan lukuvuoden luokkasijoittumista. *Koulukuvauksen järjestelyt* -alaluokan asiat liittyivät koulun henkilökunnan koulukuvaukseen.

*Rehtori - kontaktin ottaminen* merkitsi johtamistapojani, joissa mutkattomasti otin koko henkilökunnan kanssa asioita esille käytäväkeskusteluissa. Ekman (2004, 56) kannustaa esimiehiä mukaan käytäväkeskusteluihin, joita hän pitää avaimena luottamuksen lisäämiseksi johtamisessa. Niissä johtaja saa tietoonsa sen, miten alaiset ratkaisevat arkiongelmiaan.

### Kehittämisryhmä

Koulun kehittämisryhmän tarkoituksena on johtajuuden jakaminen. Asiantuntijaorganisaatiossa on paljon erityisosaamista, jonka hyödyntäminen on tärkeää. Lambert (2002, 37–40) esittää, että johtajuus, erityisesti pedagoginen johtami-

nen, on jokaisen ammatillista työtä koulussa. Myös Court (2003b, 163) kytkee johtoryhmän demokraattiseen päätöksentekoon ja jaettuun johtajuuteen.

Tässä tutkimuksessa *johtamisjärjestelmän valmistelu* liittyi tehtäviin, joilla valmistelin perustettavaa kehittämisryhmää. Näissä käsittelin kehittämisryhmän kanssa johtamista, tiedustelin Vesilahden johtotiimijärjestelyistä ja täydensimme kehittämisryhmää. *Kehittämisryhmän kokous* kertoi ryhmän kokouksista.

*Aamulla klo 8–9 oli koulun kehittämisryhmä koolla (Kak, 110). Valmistelin Vesilahden johtotiimin koulutusmatkaa ja lähetin siitä tiedotteen matkalle lähtevälle koulumme kehittämisryhmälle (Kak, 121).*

Taulukossa 17 kuvaan uudistavaan johtajuuteen kuuluvien arkirutiinien hoitamisen, arjen johtamisen ja kehittämisryhmän alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 17 Uudistava johtajuus/a (arkirutiinien hoitaminen, arjen johtaminen ja kehittämisryhmä)

Uudistava johtajuus					
Arkirutiinien hoitaminen		Arjen johtaminen	Kehittämisryhmä		
	n=			n=	
Koulurutiinit	15	Esimieskahvit	16	Johtamisjärjestelmän valmistelu	13
Oppilaiden tavarat	5	Opettajien esittelemine	2	Kehittämisryhmän kokous	10
Oppilaiden täiden hoitaminen	2	Esitelmät	34		
		Omat reflektiot	16		
		Opettajien sijoittuminen	11		
		Koulukuvauksen järjestelyt	5		
		Rehtori - kontaktin ottaminen	11		
Yhteensä	22		95		23

Arjen johtaminen oli laaja yläluokka sisältäen 95 analyysiyksikköä. Arkirutiinien hoitamisessa oli 22 analyysiyksikköä ja kehittämisryhmä sisälsi 23 analyysiyksikköä.

### Yhteistyö apulaisrehtorin kanssa

Court (2003a, 6–12) on koulututkimuksissaan identifioinut erilaisia muotoja, miten kaksi henkilöä jakaa johtajuutta. Rehtori ja apulaisrehtori voivat jakaa työtehtävät esimerkiksi siten, että toinen vastaa hallinnosta ja toinen pedagogisesta johtamisesta (Court 2003b, 162). Lambert (2002, 37) korostaa sitä, että juuri pedagoginen johtajuus on jaettava. Court jatkaa, että rehtorin työ voidaan jakaa myös siten, että rehtorien vastuut vuorottelevat. Sillä aikaa kun toinen toimii rehtorina, toinen voi keskittyä esimerkiksi perheen hoitamiseen tai opiskeluun. Joissakin esimerkitapauksissa rehtorit ovat voineet jakaa myös työviikon kahden osaan. Kolmannessa lähestymistavassa, jonka Court esittelee, rehtori ja apulaisrehtori tukevat toisiaan kollegiaalisesti, tasavertaisesti asioista keskustellen ja pohtien. (Court 2003a, 6–12; 2003b, 162.)

Tässä tutkimuksessa yhteistyö apulaisrehtorin kanssa jakautui 16 alaluokkaan, joissa analyysiyksiköiden määrät vaihtelevat kahdesta kuuteentoista. Nimesin ryhmät seuraavasti: *Aamupalaveri Matin kanssa sekä suunnittelu Matin kanssa kouluverkosta, huoltajista, johtamisfilosofiasta, kokousasioista, taloudesta, oppilaskuljetuksista, muista asioista, opettajan ongelmista, OVTES:istä, perehdyttämisestä, tilaongelmista, viroista, virkavapaista, koulunkäyntiavustajista ja uudesta lukuvuodesta.*

*Aamulla oli apulaisrehtori Matin kanssa palaveri, jossa käsiteltiin sivistysjohtajan kanssa keskustellut asiat (Kak, 100). Pidin aamulla apulaisrehtori Matin kanssa palaveria perjantain ERO-ryhmässä esillä olleista asioista (Kak, 104).*

Taulukossa 18 kuvaan uudistavaan johtajuuteen kuuluvan yhteistyö apulaisrehtorin kanssa alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 18 Uudistava johtajuus/b (yhteistyö apulaisrehtorin kanssa)

Uudistava johtajuus			
Yhteistyö apulaisrehtorin kanssa			
	n=		n=
Aamupalaveri Matin kanssa	16	Suunnittelu Matin kanssa - OVTES	4
Suunnittelu Matin kanssa - kouluverkko	6	- perehdyttäminen	4
- huoltaja	4	- talous	7
- johtamisfilosofia	7	- tilaongelmat	3
- kokousasiat	9	- virka	7
- oppilaskuljetus	2	- virkavapaat	5
- muut asiat	10	- koulunkäyntiavustajat	8
- opettajan ongelmat	3	- uusi lukuvuosi	6
Yhteensä			101

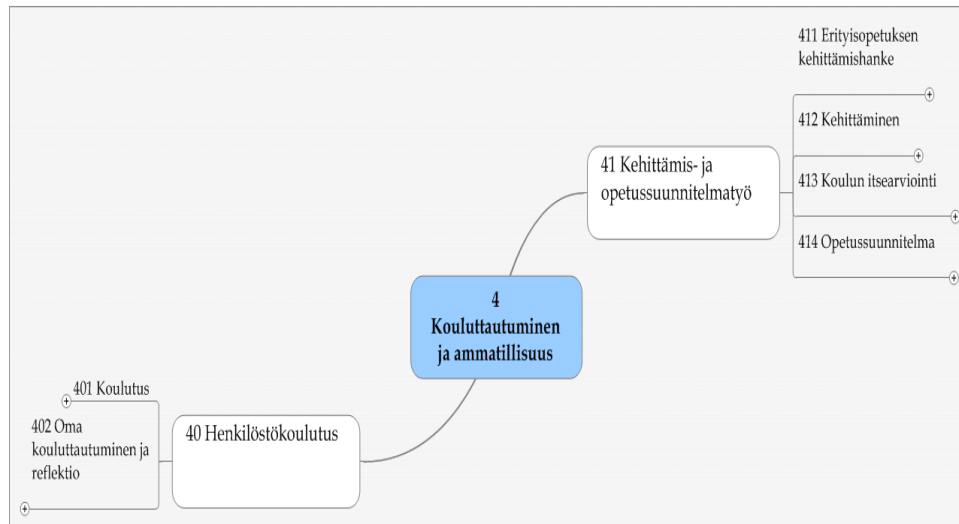
Aamupalaverit Matin kanssa ja suunnittelu Matin kanssa muista asioista olivat yleisimmät alaluokat. Muut alaluokat olivat kooltaan alle kymmenen analyysiyksikön suuruisia. Kokonaisuutena yhteistyö apulaisrehtorin kanssa sisälsi 101 analyysiyksikköä, mitä voi pitää varsin suurena määränä.

Tässä tutkimuksessa rehtorin ja apulaisrehtorin toiminta muistuttaa läheisesti Courtin (2003b, 162) kolmatta johtajuuden jakamisen lähestymistapaa. Tutkimuksen analyysiyksiköiden sisällöt ilmaisevat, että koulun asioista oli rehtorilla ja apulaisrehtorilla kollegiaalinen vastuu. Tosin työtehtäviäkin oli jaettu tiettyjen vastuualueiden mukaan.

## 7.6 Kouluttautuminen ja ammatillisuus

Intuitiivisesti tekemäni sisällönanalyysin yhteydessä muodostin 4 kouluttautumisen ja ammatillisuuden peruskäsitteen. Kouluttautuminen ja ammatillisuus jakautuu kahteen pääluokkaan: 1) 40 henkilöstökoulutukseen sekä 2) 41 kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöhön.

Kuviossa 25 havainnollistan kouluttautumisen ja ammatillisuuden -pääkäsitteen muodostumista.



KUVIO 25 Kouluttautuminen ja ammatillisuus

### 7.6.1 Henkilöstökoulutus

Käsittelin sivuilla 153–164 lukua Henkilöstö ja johtaminen, johon sisällytin muun muassa perehdyttämisen organisoinnin, rekrytoinnin ja henkilöstöhoidon. Intuitiivisesti tekemiäni edellä mainitsemiani luokituksia on aiheellista tarkastella uudelleen tulosten yhteenvedossa.

Tässä tutkimuksessa 40 henkilöstökoulutus-päälukua jakautui yläluokkiin 401 koulutus sekä 402 oma kouluttautuminen ja reflektio (ks. kuvio 25).

#### Koulutus

*Koulutukseen osallistuminen* ilmaisi niitä koulutuksia, joihin osallistuin tai joihin henkilökuntani osallistui kanssani. Näitä olivat Balance Scorecard (BSC)-koulutus, valtionosuuskoulutus, riskienhallintakoulutus, äänentoistolaitetekoulutus, kiinteistöyhteistyökoulutus ja palkkausjärjestelmäkoulutus. BSC-koulutus liittyi julkishallinnossa käyttöönotettuun arviointijärjestelmään, jonka kehittäjinä pidetään Kaplania ja Nortonia (1996). Lisäksi mukana oli koulutusilmoittautumisia ja koulutuskutsujen vastaanottamisia. *Koulutus - kehittämissryhmä* sisälsi koulutusilmaisuuksia ja koulutusvalmisteluita, joihin osallistuin kehittämissryhmäni kanssa. Näitä olivat kehittämissryhmäkoulutukset Vesilahdella. *Koulutus - rehtorikoulutus* oli kunnassa vähäistä, mutta kuitenkin yhden analyysiyksikön verran.

*Koulutus - järjestely* oli laaja alaluokka, jossa tein henkilökuntani puolesta koulutusjärjestelyjä. Näitä olivat muun muassa seuraavat: annoin luokanopetta-

jalle koulutus päätöksen, kerroin koulutusterveiset, valmistelin opettajille koulutuslomakkeen ja ilmoitin koulunkäyntiavustajille koulutusmahdollisuuksista. Lisäksi tiedotin opintomatkasta, ilmoitin erityisopetuksen kehittämissuunnitelman koulutuksesta, työstin erityisopettajan koulutusjärjestelyjä ja huolehdin opettajien koulutusilmoituksista sekä käsittelin johtokuntakoulutusta ja henkilökunnan koulutustarjontaa.

*Koululla tein vielä valmisteluja VESO-koulutustilaisuutta varten: keittiöhenkilökunnan kanssa varmistin ruokailut, käsittelin materiaalit ja toimitin niitä monistettavaksi, viimeistelin PowerPoint -esitykset ja muut kalvot kuntoon (Kak, 140). Lähdimme klo 13.15 kehittämissuunnitelman kanssa pienellä bussilla kohti Vesilahtea Opekon johtotiidemikoulutukseen. Mukana oli koko kehittämissuunnitelma (Kak, 53).*

*Koulutus - tietotekniikka* oli suhteellisen laaja ryhmä, johon kuului Dynastia-ohjelmakoulutusta, www-koulutusta, ProCapita-ohjelman koulutusta sekä Primus-oppilashallintaohjelmakoulutusta.

*VESO (virkaehtosopimus) -koulutustoteutus* sisälsi opettajien virkaehtosopimuskoulutusjärjestelyjen toteutuksen, *VESO-koulutusvalmistelut* sisälsivät opettajien virkaehtosopimuskoulutusjärjestelyjen valmistelut ja *VESO-suunnittelu* oli edellisten koulutusten suunnittelua. Yhdessä nämä VESO-koulutukset sisälsivät runsaasti analyysiyksiköitä.

### **Oma kouluttautuminen ja reflektio**

*Itsensä perehdyttämisessä* sain apulaisrehtorilta tietoja, joko aloittaessani rehtorina tai palatessani virkavapaalta hoitamaan rehtorin tehtäviä. *Jatkotutkimusseminaarit* käsittivät Jyväskylän opintoihin liittyvät jatko- ja kesäseminaarit. *Omat tuntemukset* olivat omia reflektioita, joita kirjasin empiirisen tutkimustoimintani aikana. Näitä olivat muun muassa tuntemukseni sivistysjohtajan kommentteista, arvioni talouspäällikön koulukontekstin tuntemuksesta, ihmettelyä opettajan väsymyksestä loman jälkeen, kokemiani tuntemuksia päivän sujumisesta, koulutekniset kummellukset sekä juhlatilaisuuksien ja läksiäistilaisuuksien tunnelmat. *Tutkimuksen esittely* oli oman tutkimuksen esittelyä Jyväskylässä. *Tutor-toiminta* oli opettamista, luennointia tai tutor-tehtäviä, joita tein Jyväskylässä.

*Tutkimustyö* sisälsi analyysiyksiköitä, jotka kertoivat tutkimustyöstäni. Tein tutkimukseni tiedonkeruuta sekä tutkimukseni aineiston kortistointia. Hoidin Ebsco-yhteydet sekä pyysin apua kirjastosta Ebsco-yhteyksiin. Tein tutkimustyötä ja kävin keskustelun tutkimuksistamme Villen kanssa puhelimesta. Opintojeni ohjaaja ohjasi tutkimustani, ja sain apua väitöskirjan tekijältä. Tein ja valmistelin Jyväskylän opintojani. *USA:n opinnot* sisälsivät kesän 2005 aikana Yhdysvalloissa tekemäni opinnot Kentuckyssä ja Bostonissa sekä edellisiin matkoihin liittyvät kotimaassa tehdyt valmistelut ja tehtävät.

*Yhteistyö sivistysjohtajan - henkilökohtaiset asiat* sisälsivät seuraavia analyysiyksiköitä: hämmästyin sivistysjohtajan muutosvauhtikommentteja, pohdimme sivistysjohtajan virasta irtisanoutumista, toivotin sivistysjohtajalle hyvää Japanin-matkaa, lounastin sivistysjohtajan kanssa, järjestin lomiani sivistys-



tysjohtajan kanssa ja neuvottelin lomasta ja vapaapäivistä vt. sivistysjohtajan kanssa.

### 7.6.2 Kehittämisen- ja opetussuunnitelmatyö

Koulujen opetussuunnitelmatyöllä pyritään koulun muuttamiseen ja kehittämiseen. Myös opetushallitus ohjeistaa kouluja muutosten toteuttamisessa opetussuunnitelmatyön avulla (Opetushallitus 2004, 10–11). Useat tutkijat (Joyce, Hersh & McKibbin 1983; Atjonen 1993, 80–87) kytkevät opetussuunnitelmatyön koulun kehittämiseen. Paikallisesti ja koulukohtaisesti tehdyillä opetussuunnitelmilla on onnistuneesti vaikutettu koulun toimintaan. Sen sijaan valtakunnallisesti organisoitujen kehittämishankkeiden tulokset ovat olleet varsin vaihtelevia. Tämä tulee ilmi esimerkiksi tutkimuksessa (Midthassel & Bru 2001), jossa arvioitiin norjalaisissa kouluissa toteutettua kehittämishanketta.

Tässä tutkimuksessa pääluokka 41 kehittäminen- ja opetussuunnitelmatyö ryhmittyi 411 erityisopetuksen kehittämishankkeeseen, 412 kehittämiseen, 413 koulun itsearviointiin ja 414 opetussuunnitelmaan (ks. kuvio 25, sivu 165).

#### Erityisopetuksen kehittämishanke

*ERO-kokouksen valmistelu* sisälsi kunnan erityisopetuksen kehittämissuunnitelman toimintaan liittyviä työtehtäviä. Näitä olivat muun muassa erityisopetuksen kehittämissuunnitelman kokousten valmistelu ja saman ryhmän ohjeistaminen, ryhmän esityslistaan tutustuminen ja kommentointi sekä ryhmän kokousten valmistelut. *Erityisopetuksen kehittämissuunnitelman kokoukseen osallistuminen* kuvasi erityisopetuksen ryhmän kokouksiin osallistumiskerrat ja ryhmän kokousasiat.

#### Kehittäminen

*Kehittäminen* sisälsi koulumme kehittämiseen liittyviä analyysiyksiköitä. Tein kehittämissuunnitelman kanssa kehittämishanketta ja käsitelin kirjaston kehittämistä luokanopettajien kanssa. Koulunkäyntiavustaja kertoi innovaatioista, ja pohdin Matin kanssa koulun tulevaisuuden kehittämistarvetta. Listasin kehittämiskohteita ja kävin jatkokeskustelua henkilökunnan kanssa koulun kehittämisestä.

#### Koulun itsearviointi

*Koulun itsearviointi* oli erityisen laaja ryhmä, johon kuului seuraavia analyysiyksiköitä. Tarkastelin sivistysjohtajan kanssa yhteenvedoa vierailuista sekä koulun itsearviointikyselyä. Lisäksi kommentoin sivistysjohtajalle lautakunnan vierailua. Arvioimme henkilökunnan kanssa menneitä vuosia sekä käsitelimme jottotietoa koulutuksen. Välitin työyhteisökyselyn henkilökunnalle. Tein ja analysoin ryhmähaastattelun yhteenvedon.

*Aamulla kävin kolmen koulunkäyntiavustajan kanssa TSA-keskustelut, yhden kanssa vuorol-  
laan (Kak, 94). Kiirehdin iltapäiväksi klo 14-18 Pohjanniemeen kunnan edustushuvilalle, jos-  
sa meillä oli koulunkäyntiavustajien kanssa suunnittelukokous. Kävimme yhdessä läpi men-  
neen lukuvuoden käsittelemällä ryhmähaastattelun tulokset (Kak, 144).*

Osallistuin Pohjanniemessä palautepäivään, jossa käsitelimme *palauttekeskuste-  
lut* filiaalitoimipaikkojen opettajien kanssa, yhteenvedon ryhmäkeskusteluista  
ja niiden tuloksista. *Ryhmäkeskustelun valmistelu* viittasi toimiin, joilla ryhmä-  
keskustelut valmisteltiin. *Ryhmäkehittämiskeskustelut* kuvasivat toimintaani ke-  
hittämiskeskustelujen vetäjänä. TSA (työn suorituksen arviointi) kuvasi työn-  
suorituksen arviointitoimet, jotka kävin henkilökuntani kanssa. Nämä sisälsivät  
myös TSA:n yhteisen arvioinnin kehittämisryhmän kanssa sekä tuloksista tie-  
dottamisen henkilöstöpäällikölle.

### Opetussuunnitelma

*EHAN OPS-nimike* liittyi pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien erityis-  
oppilaiden opetussuunnitelman tuntijakomallin valmisteluun, tekemiseen ja  
lautakunnalle tiedottamiseen. *HOJKS-opetussuunnitelma* (henkilökohtaisen  
opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma) sisälsi erityisoppilaiden henkilö-  
kohtaiseen opetussuunnitelmaan liittyvät työtehtävät.

*Johdin ja vedin koulutusiltapäivän, jonka aikana saimme hyödyt vastaukset kuntakohtaiseen ope-  
tussuunnitelmaan (Kak, 24). Teimme klo 13.15-14.55 erityisopettaja Maijan, erityisluokan-  
opettajien Heikin ja Saulin kanssa koko kuntaa varten erityisopetuksen todistuskaavakkeita.  
Saimme todistuskaavakkeet valmiiksi (Kak, 161).*

*Kiiruhdin koulutoimistoon klo 10.05-10.40, jossa kävimme läpi OPS-ohjausryhmän  
kanssa lautakunnalle meneviä OPS-asioita.*

*Sain tehtäväkseni esitellä harjaantumisopetuksen (pidennetty oppivelvollisuus) OPS-  
asian sivistyslautakunnassa (Kak, 135).*

*Opetussuunnitelma - koulun käsittely* oli koulumme henkilökunnan kuntakohtai-  
sen opetussuunnitelman käsittelyä, opetussuunnitelmaryhmien muodostamisa-  
ta, maahanmuutto-oppilaiden opetussuunnitelmatyötä sekä edellä mainituista  
työtehtävistä tiedottamista sivistystoimistoon.

*Opetussuunnitelma - yleinen käsittely* liittyi tehtäviin, joissa olin osallisena  
kunnan opetussuunnitelman yleisessä käsittelyssä. *Oppilaan arviointi* oli oppi-  
lasarviointia, jossa valmisteltiin arviointiperusteita erityisoppilaille ja yleisope-  
tuksen oppilaille yhdessä henkilökunnan kanssa.

*Todistuskaavakkeet* oli suhteellisen iso alaluokka, joka sisälsi todistuspohji-  
en, väliarviointitodistusten ja lukuvuositodistusten koulukohtaisten mallien te-  
kemisen sekä erityisoppilaille että yleisopetuksen oppilaille.

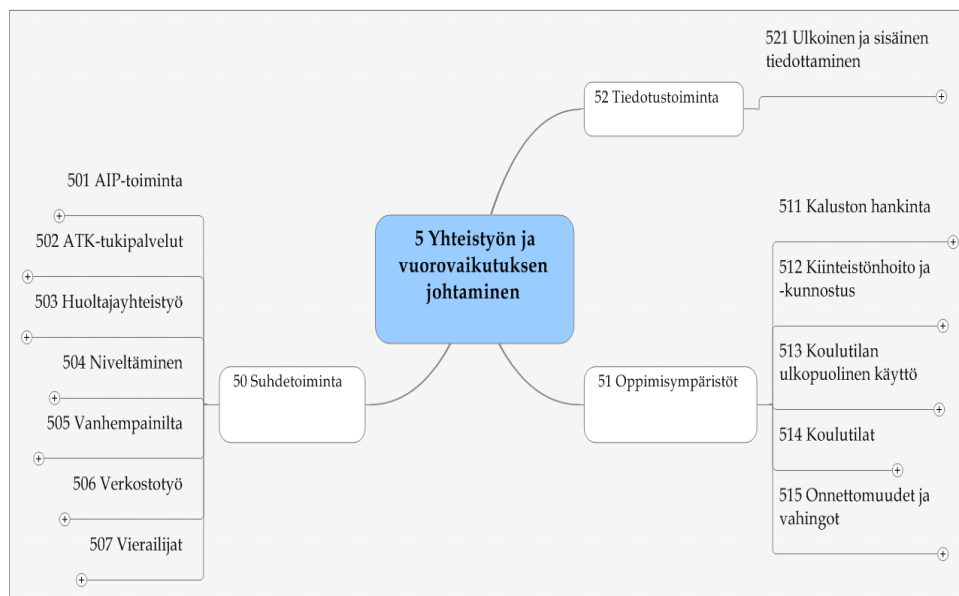
## 7.7 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen

Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamisen peruskäsitteeksi nimeämäni luok-  
kaa voi pitää uutena rehtorin tehtäväalueena. Tosin muutamissa tutkimuksissa

on yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen -käsitettä sivuavia tutkimustuloksia. Mintzberg (1980, 63–65; 1990, 168–169) identifioi yhtenä johtajan tehtävänä yhteyksien hoitamisen (liaison) organisaation ulkopuolelle. Nurmi (2000a, 13–24) on soveltanut Mintzbergin roolimallia tutkimuksissaan ja tuonut myös esille johtajan toiminnan yhdyshenkilönä ulospäin. Myös Ojala (2000, 103–107) mainitsee rehtorin yhtenä tehtävänä ulkosuhteiden hoitamisen, joka sisältää oppilaitosten välistä yhteistyötä ja edustamista.

Perinteisesti rehtorin tehtävät on totuttu jaottelemaan kolmeen ryhmään: hallintoon ja talouteen, opetusjärjestelyihin sekä henkilöstöjohtamiseen. Siten rehtorin yhteistyön ja vuorovaikutuksen tehtäväalue on uusi luokitus. Koska aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta ei ole löydettävissä juuri tämän peruskäsitteen teoretisointiin tutkimustuloksia, on aiheellista pohtia yhteistyön ja vuorovaikutuksen -peruskäsitteen muodostumisen taustoja hiukan laajemmin. Samalla voi pohtia, liittyykö nyt esille noussut uusi peruskäsite myös modernin ja postmodernin yhteiskuntarakenteen muutoksiin (ks. Theirin (1994) esittämä malli, sivu 43). Teen sen tulosten yhteenvedon yhteydessä.

Tämän tutkimuksen empiirisestä aineistosta 5 yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamisen peruskäsitteeseen luokiteltui kolme pääluokkaa: 1) 50 suhdetoiminta, 2) 51 oppimisympäristöt ja 3) 52 tiedotustoiminta. Kuviossa 26 havainnollistan yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen -peruskäsitteen muodostumista.



KUVIO 26 Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen

### 7.7.1 Suhdetoiminta

Suhdetoiminta on totuttu yhdistämään organisaation markkinointiin. Siten sen käsitteen käyttäminen julkishallinnossa, esimerkiksi koulussa, ei ole ollut tavanomaista. Viime vuosien aikana olen rehtoreiden kanssa usein pohtinut, mitä virkatehtäviä meidän kuuluu hoitaa. Olen saanut monesti kuulla rehtoreiden kysyvän: ”Kuuluuko tämäkin meidän työhömmme?” Silloin on ollut kysymyksessä koulun ulkopuolisiin tehtäviin liittyviä vastuita. Yksi näistä lisääntyvistä tehtävistä on suhteiden hoitaminen koulun yhteistyötahoihin, jota kutsun suhdetoiminnaksi.

Tässä tutkimuksessa 50 suhdetoiminta sisältää yhteensä seitsemän yläluokkaa. Näitä ovat 501 AIP-toiminta (aamu- ja iltapäivätoiminta), 502 ATK-tukipalvelut, 503 huoltajayhteistyö, 504 niveltäminen, 505 vanhempainilta, 506 verkostotyö ja 507 vierailijat (ks. kuvio 26, sivu 169).

#### AIP-toiminta

Aamu ja iltapäivätoiminta (AIP-toiminta) on tullut koulujen toiminnaksi vuoden 2004 elokuusta lukien uuden perusopetuslain (Laki 1136/2003) muuttamisen perusteella. Kunnat voivat päättää, miten he aamu- ja iltapäivätoimintansa järjestävät.

Aamu- ja iltapäivätoiminta tarkoitti koulumme ensimmäisen ja toisen vuosiluokan oppilaille järjestettävää aamu- ja iltapäivätoimintaa. Tässä tutkimuksessa AIP-toiminta sisälsi neljä alaluokkaa. 1) *AIP-toiminta - koordinaattori* kuvaa aamu- ja iltapäivätoiminnan koordinaattorin kanssa tehtyä yhteistyötä. Koordinaattori kiitti työjärjestyksistä sekä tiedotti AIP-toiminnasta. Käsittelimme AIP-toimintaa koordinaattorin kanssa. Tiedotin AIP-koordinaattorille tutustumispäivästä ja pyysin koulusihteeriä tiedottamaan AIP-koordinaattoria loma-ajoista.

*Minulla oli Maijaliisan kanssa aamu- ja iltapäivätoimintaan liittyvä kokous klo 9–10 (Kak, 15). Asiana oli syksyllä alkava ilta- ja aamupäivätoiminta, mikä on siirtymässä Lapsi-yhdistykseltä kunnan omaksi toiminnaksi. Suunnittelin aamu- ja iltapäiväkoordinaattorin Maijaliisan kanssa yhteisten koulunkäyntiavustajien työllistämistä koulu/iltapäivähoitoon (Kak, 85).*

AIP-koordinaattori kertoi aamu- ja iltapäivätoiminnasta, ja koulusihteeri tiedotti koulunkäyntiavustajien lomat AIP-koordinaattorille. 2) *AIP-toiminta - pääkoulu* sisälsi analyysiyksiköitä, joissa kerrottiin yksityiskohtaisesti aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestelyistä, joissa oli ollut mukana koulunkäyntiavustajia, luokanopettajia, erityisopettajia, apulaisrehtori ja AIP-koordinaattori. 3) *AIP-toiminta - filiaaliskoulu 1* sisälsi AIP-toiminnan suunnittelua, koordinoimista, järjestelyä, ohjeistamista ja tiedottamista filiaaliskoulu 1 opettajien kanssa. 4) *AIP-toiminta - sivistysjohtaja* käsitti AIP-toiminnan koordinoimista, tiedotusta, ongelmaratkaisua ja käsittelyä sivistysjohtajan kanssa.

## ATK-tukipalvelut

*ATK-tukipalvelut (automaattinen tietojen käsittely)* rakentui analyysiyksiköistä, joissa ATK-tuki avusti ja ohjasi tietoteknistä toimintaani tai joissa yleisesti käsiteltiin tietokoneiden tukipalveluja. ATK-tuki päivitti tietokoneeni, kertoi tietoverkkouudistuksesta ja ilmoitti hankkivansa tietokoneohjelman. Sain apua ATK-tuesta ja neuvoja tietokoneiden poistamisessa. Tähän sisältyi myös suunnittelu-aika ATK-Mikan kanssa sekä ATK-koulutuksen käsittely.

*ATK-asioiden hoitaminen* sisälsi koululleni tai henkilökunnalleni tekemiäni tietotekniikkaan liittyviä työtehtäviä. Hoidin filiaalitoimipaikan 2 ATK-asioita sekä tiedotin ATK-tukihenkilöistä ATK-tuelle. Valmistelin henkilökunnan ATK-asioita ja pyysin ATK-tuelta sähköpostiosoitteet. Lupasin luokanopettajalle ATK-hankintoja ja kiirehdin tietokonetta erityisopettajalle. Suunnittelin tietoverkkouudistusta luokanopettajan kanssa, ja yritimme rakentaa hallintokäytön. Käsittelin ATK-tuen kanssa verkkotyöasemia ja pyysin sähköpostiosoitteet johtokunnalle. Välitin tulostinhankinnan, hoidin sijaiselle sähköpostiosoitteen ja ilmoitin koulumme www-yhdyshenkilön kunnanjohtajan sihteerille.

*Oppilashallinto-ohjelma* sisälsi työtehtäviä, jotka liittyivät uuden oppilashallinto-ohjelman hankintaan. Käsittelimme oppilashallinto-ohjelman testaamista ATK-tuen kanssa ja käsittelimme ohjelman hankintaan liittyvät tarjouspyynnöt. Käsittelimme työjärjestysohjelmat ja suunnittelimme ATK-tuen kanssa oppilashallinto-ohjelmaa. Käsittelimme Primus-ohjelman ja tutustuimme Mäntylässä Primus-ohjelmaan. Kysyin StarSoftilta Primus-ohjelmasta ja tein Kurre-ohjelmalla pohjatyötä ATK-tukeen. Avustin ATK-tukea Primus-ohjelmassa ja sovin tapaamisajan ATK-tuen kanssa, joka koski Primus-ohjelmaa. *Visio 2005 -kokoukset* (oppilashallinto-ohjelmaryhmän nimi) olivat kokouksia, joissa käsiteltiin oppilashallinto-ohjelmaan tutustumista ja sen hankkimista.

*Olin klo 12.15–14 Visio 2005 -oppilashallinto- ja työjärjestysryhmän kokouksessa. Kävimme analyttisesti läpi koko hankintaprosessin ja päädyimme esittämään Primusta/Kurrea ja yläasteille Untista (Kak, 99).*

Taulukossa 19 kuvaan suhdetoimintaan kuuluvien AIP-toiminnan ja ATK-tukipalveluiden alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 19 Suhdetoiminta/a (AIP-toiminta ja ATK-tukipalvelut)

Suhdetoiminta			
AIP-toiminta	n=	ATK-tukipalvelut	n=
AIP-toiminta - koordinaattori	10	ATK-tukipalvelut	14
AIP-toiminta - pääkoulu	17	ATK-asioiden hoitaminen	28
AIP-toiminta - Filiaaliskoulu 1	10	Oppilashallinto-ohjelma	22
AIP-toiminta - sivistysjohtaja	12	VISIO 2005 -kokoukset	14
Yhteensä	49		78

Yläluokissa AIP-toiminta on 49 ja ATK-tukipalvelussa 78 analyysi-yksikköä.

### Huoltajayhteistyö

Huoltajayhteistyötä ohjeistetaan perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Opetushallitus 2004, 22–25). Useat tutkijat (Kohonen & Leppilampi 1994, 34; Baum & McMurray-Schwarz 2004, 57; Machen, Wilson & Notar 2005, 13; Padgett 2006, 44–45) vahvistavat käsitykseni, että kodin ja koulun hyvä yhteistyö on tärkeää koulun menestykselle.

Tässä tutkimuksessa huoltajayhteistyö oli erittäin laaja yläluokka, joka sisälsi yhteensä 14 alaluokkaa. *A2-asiaa - huoltaja* sisälsi useimmiten huoltajan yhteydenoton ja keskustelun kielen oppimisen vaikeuksista sekä pyynnön kyseisen kielen lopettamisesta. Mukana oli myös A2-kielen valmistelua ja tiedottamista huoltajille. *Huoltaja - erityisopetuksen palautepalaveri* oli harvinainen. Tässä aineistossa kyseinen palaveri käytiin erityisoppilaan kokeilujaksosta.

*Sain vielä lauantaina viestin Kaarinan äidiltä koskien A2-kieltä. Vastasin siihen (Kak, 104). Kokouksen jälkeen pidimme klo 9-10 koulumme erityisoppilaasta palautepalaverin, jossa mukana erityisopettaja Ilpo, luokanopettaja Anneli ja Pasiin huoltajat (Kak, 149). Iltapäivällä vieraanani oli tunnin ajan huoltaja Helena, jonka tyttäällä on vaikeuksia luokassa. (Kak, 68).*

*Huoltaja - erityisopetusjärjestelyt* oli laaja ryhmä. Tähän kuuluivat muun muassa yhteispalaverit huoltajan kanssa erityisoppilaista, kotiopetuksen suunnittelu, ja keskustelut huoltajien kanssa lapsista, joille suositeltiin lääketieteellisiä tutkimuksia. Lisäksi valmistelin oppilaan erityisopetukseen siirtoa isän tai äidin kanssa sekä pidin yhteispalavereita, joissa käsiteltiin oudosti käyttäytyvien lasten tilannetta. Tässä ryhmässä otin ilmoituksia perhekodin pitäjältä, joka ilmoitti erityisoppilaita kouluun. Rohkaisin huoltajaa erityissiirtopäätökseen ja kerroin huoltajille periaatteet, joilla lapset otetaan tai siirretään erityisopetukseen.

*Huoltaja soitti ja kertoi tulevasta ekaluokan oppilaasta, joka tarvitsee ylivuokan vuoksi koulunkäyntiavustajaa. Huoltaja soitti ja tiedusteli koulukuljetusta koulunkäyntiä aloittavalle oppilaalle, koska tie on hänen mukaansa vaarallinen (Kak, 169). Julian äiti kävi luonani ja kertoi lapsensa sairaudesta. Kävin äidin kanssa tunnin mittaisen palaverin. Äiti oli hyvin huolestunut ja järkyttynyt lapsensa sairaudesta. Suunnittelimme äidin kanssa lapsen kotiopetusta (Kak, 45).*

*Huoltaja - koulukuljetus* asioissa käsitelin huoltajan koulukuljetusanomuksia ja kävin neuvotteluja lasten koulukuljetusten järjestämisestä. *Huoltaja - koulupiiri* sisälsi huoltajien anomuksia lähikoulun vaihdoksesta. *Huoltaja - lapsen ongelmat* olivat huoltajien kanssa käytyjä neuvonpitoja, joissa käsiteltiin oppilaita, joilla oli vaikeuksia joko oppimisessa tai käytöksessä. Osa näistä neuvonpidoista oli varsin kireäsävyisiä ja huoltajat olivat tulleet neuvonpitoon yllättäen ja aggressiivisella asenteella. *Huoltaja - lapsen poissaolot* sisälsi sekä huoltajan anomuksia lapsen lomista että lapsen luvattomien poissaolojen käsittelyä. *Huoltaja - muut tapaukset* olivat yksittäisiä. Tässä aineistossa sellainen oli koululykkäystapaus.

*Sain huoltajalta soiton, jossa hän ilmoitti, että perhe muuttaa muutamaksi vuodeksi Kiinaan. Ohjeistin perhettä kyseisessä tapauksessa (Kak, 163).*

*Huoltaja - reklamointi* sisälsi huoltajan yhteydenottoja, joissa hän oli valittanut koulun toiminnasta tai opettajan käytöksestä tai toimenpiteistä.

*Vastasin erittäin laajasti ja perusteellisesti erään huoltajan lähettämään sähköpostiin, jossa hän reklamoi koulumme tutustumistilaisuuden järjestelyjä (Kak, 138). Eräs huoltaja reklamoi tyttärensä saamasta jälki-istunnosta (Kak, 148).*

Usein valitukset kohdistuivat oppilaan saamiin rangaistuksiin, joita huoltajat pitivät epäoikeudenmukaisina. *Huoltaja - tuleva lukuvuosi* sisälsi muutamia analyysiyksiköitä, joissa huoltaja oli jo etukäteen kysynyt tai halunnut vaikuttaa tulevan lukuvuoden järjestelyihin. *Huoltaja - uudet oppilaat* sisälsi muun muassa tehtäviä, joissa otin vastaan uusia oppilaita, neuvottelin tulevien oppilaiden huoltajien kanssa sekä tutustutin uusia huoltajia kouluun. *Huoltaja antoi myönteistä palautetta* -alaluokka sisälsi huoltajien kiitokset koulun perinteistä, toiminnasta ja rehtorin pitämistä esityksistä.

*Sain vastauksen huoltajalta, jolle olin lähettänyt perusteellisen tekstin koskien koulumme tutustumistilaisuutta. Huoltaja kiitti ja sanoi nyt ymmärtävänsä koulun taustatilanteet paremmin (Kak, 138).*

*Huoltajan käytös* käsitteli huoltajan poikkeuksellista käyttäytymistä. Näitä kertyi, kun oppilasriitoihin liittyi vanhempien riitoja, äiti oli yhteistyökyvytön, opettaja tiedotti ongelmavanhemmista, perhe haki lapsensa pois, äiti löi kouluavustajaa, huoltajan käytöksestä tuli poliisiasia ja kävimme huoltajaneuvottelun välituntitapahtumasta.

*Huoltajayhteistyö - muut* sisälsi analyysiyksiköitä, jotka eivät luokittuneet aikaisempiin huoltajayhteistyötä kuvaaviin alaluokkiin. Rauhoittelin tai juttelin huoltajan kanssa lauantai-päivän opetusjärjestelyistä sekä vastasin huoltajalle kouluväkivallasta. Huoltaja oli haukkunut opettajan. Järjestin saamen kielen opetusta huoltajan kanssa ja kävin huoltajien kanssa suunnittelua koulutiloista. Vanhemmat auttoivat oppilasriidoissa. Sovittelin ja rauhoitin huoltajia. Keskustelin isovanhempien kouluhäirinnästä ja vastasin huoltajalle koulun ulkopihan kevätsiivouksesta ja luokkasiirroista.

Taulukossa 20 kuvaan suhdetoimintaan kuuluvan huoltajayhteistyön alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 20 Suhdetoiminta/b (huoltajayhteistyö)

Suhdetoiminta			
Huoltajayhteistyö			
	n=		n=
A2-asiaa - huoltaja	13	Huoltaja - muut	4
Huoltaja - erityisopetuksen palautepalaver	2	Huoltaja - reklamointi	8
Huoltaja - erityisopetusjärjestelyt	23	Huoltaja - tuleva lukuvuosi	5
Huoltaja - koulukuljetus	4	Huoltaja - uudet oppilaat	8
Huoltaja - koulupiiri	2	Huoltaja antoi myönteistä palautetta	5
Huoltaja - lapsen ongelmat	11	Huoltajan käytös	11
Huoltaja - lapsen poissaolot	9	Huoltajayhteistyö - muu	31
Yhteensä			135

Huoltajayhteistyö-yläluokka sisältää 14 alaluokkaa, joissa oli yhteensä 135 analyysiyksikköä, jota voi pitää erityisen suurena määränä.

### **Niveltäminen**

*Niveltäminen* liittyi oppilaiden siirtymiseen päiväkodista kouluun tai kuudennelta vuosiluokalta yläkoulun seitsemännelle vuosiluokalle. Siihen liittyivät muun muassa keskustelut opinto-ohjaajan kanssa kuudennen vuosiluokan asioista sekä suunnittelut päiväkodin edustajien ja luokanopettajien kanssa lasten kouluvalmiuksista. Valmistelin ja pidin koulutulokkaiden niveltämispalaverit päiväkodin henkilöiden kanssa ja opinto-ohjaajan kanssa kuudennen vuosiluokan oppilaiden koulusiirrosta.

*Käsittelin keltojen kanssa tulevia ekaluokkalaista ja niveltämiskäytänteitä. Palaveri kesti lähes kaksi tuntia, jonka aikana sain hyvän kuvan koko kunnan tulevista ekaluokkalaisista (Kak, 102).*

*Niveltäminen KELTO:n (kiertävä erityislastentarhan opettaja) kanssa käsittelin erityisoppilaiden siirtymistä päiväkodista ensimmäiselle vuosiluokalle. Näissä tarkasteltiin KELTO:n kanssa lapsen erityistarpeita, erityisopetussiiroja ja lapsen tukitarpeita.*

### **Vanhempainilta**

*Vanhempainilta* sisälsi paljon analyysiyksiköitä. Tässä aineistossa niitä oli yhteensä 28 kappaletta. Mukana oli muun muassa vanhempainillan järjestelyjä, vanhempainillasta tiedottamista, vanhempainillan opettajien vastuita, vanhempainillan huoltajien lausuntoja illasta ja rehtorin ohjeistamista luokkakohosten tai koulukohosten vanhempainillojen järjestämisessä.

*Illalla klo 18 oli vanhempainilta, jossa käsiteltiin tulevien ekaluokkalaisten siirtymistä Sykkeeseen. Samalla kerroin kyseisten luokkien tulevat luokanopettajat. Jouduin perustelevaan asiaa, koska vanhemmat olivat odottaneet toisenlaista luokanopettajaratkaisua (Kak, 38).*

*Vanhempainilta - A2-kieli* sisälsi vanhempainillat, joissa käsiteltiin kielenvalintaa.

*Tulin suoraan Kuusikankaan matkalta koululle ja menin ruokasaliin johtamaan A2-kielivalintavanhempainillan klo 19–20 (Kak, 104).*

### **Vierailijat**

Koulullamme kävi tutkimusjakson aikana vierailijoita, muun muassa *eläkkeellä olevia henkilöitä*. Koululla vieraili myös kirjojen, koulutarvikkeiden tai muiden tuotteiden myyntiedustajia. *Vieraiden isännöinti* käsitti vieraiden vastaanottamisen ja vierailujen hoitamisen.

*Aamupäivällä tuli koulutarvike-esittelijä Mikkolainen opettajahuoneeseen. Luokanopettaja Pentti esitti toiveen, että hän voisi ostaa kyseistä paperia Mikkolaiselta. (Kak, 18). Pohjolan*



*kirjapainon kirjaesittelijä Risto oli henkilökuntahuoneessa, käsittelin hänen kanssaan kirjasoioiden tilaukseen liittyvät asiat (Kak, 104).*

Taulukossa 21 esitän suhdetoimintaan kuuluvien niveltämisen, vanhempainil-  
lan ja vierailijoiden alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 21 Suhdetoiminta/c (niveltäminen, vanhempainilta ja vierailijat)

Suhdetoiminta					
Niveltäminen	Vanhempainilta		Vierailijat		n=
	n=		n=		
Niveltäminen	8	Vanhempainilta	24	Eläkkeellä oleva henkilö	5
Niveltäminen		Vanhempainilta -		Myyntiedustaja	14
KELTON kanssa	16	A2-kieli	4	Vieraiden isännöinti	21
Yhteensä	24		28		40

Vierailijat-yläluokka sisältää 40 analyysiyksikköä, vanhempainilta-yläluokassa on 28 analyysiyksikköä ja niveltäminen-yläluokka koostuu 24 analyysiyksiköstä.

### Verkostotyö

Verkostotyö on yleistynyt yhteiskunnan toiminnassa. Möller (2001, 193–195) tekee oikean havainnon todetessaan, että yritykset ja yhteiskunta ovat siirtymässä verkostotalouteen. Myös Linnamaa ja Sotarauta (2000, 33) kirjoittavat, että verkostoituminen nousi 1990-luvulla tärkeään asemaan sekä taloudellisessa toiminnassa että alueellisessa kehittämisessä ja alettiin puhua verkostoyhteiskunnasta. Verkostotalouden keskeinen menestystekijä on taito rakentaa verkostoja ja toimia aktiivisesti niiden osana. Möller, Rajala ja Svahn (2004, 7) jatkavat vielä tiukemmalla arviolla todetessaan, että elämme peruuttamattomasti verkostotaloudessa.

Verkostotyöllä tarkoitetaan eri asiantuntijoiden tekemää yhteistyötä, jossa käsitellään yhteisten tavoitteiden toteuttamista. McGuire (2002, 600) määrittää verkoston tilanteiksi, joissa enemmän kuin yksi organisaatio on riippuvainen toisten suorittamista tehtävistä. Jackson ja Stainsby (2000, 11–12) korostavat yhteistyötä, jossa kaikki osapuolet kokisivat olevansa voittajia ("win-win"). Verkostotyö tarvitsee osapuolten välistä yhteistyötä, mutta se ei ole verkostotyön ainoa vaatimus. Ford ym. (2002, 1) huomauttavatkin, ettei yhteistyöverkoston prosessi rakennu ainoastaan yhteistyön varaan, vaan sisältää laajemman näkemysprosessin. Prosessi sisältää johtajien työskentelyn yritysten kanssa, mutta myös työskentelyn heitä vastaan, heidän kauttaan ja usein heistä huolimatta. Näin Ford ym. nostavat esille kilpailullisen näkökulman yhteistyöverkoston johtamisessa.

Myös Linnamaa ja Sotarauta (2000, 34) huomauttavat usein virheellisesti mainittavan, että verkostotyö on uusi nimitys yhteistyölle. Verkostoissa yhteistyö on kuitenkin luonteeltaan erilaista kuin hierarkioissa tai markkinasuhteissa.

Yksinkertaisimmillaan verkostotyö voidaan nähdä eri tavoin vakiintuneeksi sosiaalisiksi suhteiksi toisistaan riippuvaisten toimijoiden välillä. Myös Möller, Rajala ja Svahn (2004, 10) korostavat käsitteen määrittelyssä termien verkko ja verkosto erottamista. Verkko viittaa enemmän yhteisön sisäiseen yhteistoimintaan, ja verkosto puolestaan ulottuu yritysten ja organisaatioiden välisiin suhteisiin. Käsitteen määrittäminen on kuitenkin erityisen haasteellista, mikä kertonee siitä, että verkostotyö on vasta hiljattain tieteelliseen keskusteluun tullut käsite. Vesalaisen (2004, 9-10) toteamukseen on helppo yhtyä, kun hän toteaa Sako (1992, 23) lainaten, että käsiteviidakko verkostosuhteiden alueella on melkoinen.

Tutkimuskirjallisuudessa verkostotyötä käsitellään usein talous- ja liike-elämän tarpeista ja näkökulmista lähtien. Verkostotyön rakentumista on tarkasteltu myös teoreettisesti. Esimerkiksi Vesalainen (2002, 24-30; ks. lisäksi Möller, Rajala & Svahn 2004, 216-218) kirjoittaa verkostoitumisen tasoista ja tutkimussuuntauksista. Hän jaottelee verkostoilmion kolmeen näkökulmaan: 1) sosiaalipsykologisiin tarkastelutapoihin, 2) talousteoreettisiin tarkastelutapoihin sekä 3) liikkeenjohdollisiin tarkastelutapoihin. Kaksi ensiksi mainittua ovat kiinnostavia myös koulun johtamisen kannalta. Sen sijaan liikkeenjohdollisessa näkökulmassa korostuu yritysten välisen kilpailukyvyn kehittäminen, joten sivuutan sen tarkastelun tässä tutkimuksessa.

Sosiaalipsykologisessa tarkastelutavassa (Vesalainen 2002, 25) verkostotyö nähdään henkilösuhdekysymyksenä, jossa henkilöiden välisiä suhteita tarkastellaan yksilöiden, ryhmien, organisaatioiden ja kokonaisten verkostojen välillä. Mallin tunnistaminen ja soveltaminen on hyödyllistä myös koulun johtajan toiminnassa.

Myös Vesalaisen (2002, 26-27) esittelemä talousteoreettinen tarkastelukulma liittyy koulun johtamistoimintaan. Tässä näkökulmassa yritysten - ja oman näkemykseni mukaan myös koulujen - verkostotyötä käsitellään joko resurssi riippuvuusteorian, transaktiokustannusteorian tai peliteorian perusteella. Resurssi riippuvuusteoria perustuu organisaatiotutkimuksen näkemykseen siitä, että yritykset tai yhteisöt ovat riippuvaisia toistensa voimavaroista ja siten pakotettuja tekemään verkostomaista yhteistyötä. Transaktiokustannusteoria liittyy yrityksen vaihdantakustannuksiin. Tällä tarkoitetaan sitä yritysten välistä verkostotyötä, jossa hyödykkeitä vaihdetaan. Käytännön esimerkkinä transaktiokustannusteoriasta voisin mainita koulujen opetussuunnitelmayhteistyön. Peliteoriassa keskeistä on neuvotteluissa löytää "win-win"-asetelma, jolla tarkoitetaan kaikkien osapuolten kokemusta siitä, että he ovat yhteistyössä voittajia. Vaikka kuvatut mallit tarkastelevat lähinnä yritysten välistä verkostotyötä, voidaan malleja soveltaa myös julkishallintoon, sillä verkostotyö on viime vuosikymmenten aikana ulottunut myös julkiselle sektorille.

Koulun verkostotyö liittyy koulun ja sen yhteistoimintatahojen väliseen toimintaan. Sitä ei tule sisällyttää ainoastaan yhteistyökäsitteeseen, vaikka sitä verkostotyö myös aina vaatii. Keskeistä käsitteen määrittämisessä on erottaa sisäinen ja ulkoinen yhteistyö. Koulun sisällä, varsinkin isoissa kouluissa, tapahtuu paljon henkilökunnan välistä yhteistoimintaa. Se ei kuitenkaan vielä ole

verkostotyötä. Vasta sitten, kun yhteistyö ulottuu koulun ulkopuolelle, tehdään verkostotyötä. Fyysisesti yhteistyöverkoston toimijat voivat luonnollisesti toimia koulun sisällä, kuten esimerkiksi oppilashuoltotyössä.

Tässä tutkimuksessa verkostotyö oli erittäin laaja ryhmä. Aineistossani siihen ryhmittyi 28 alaluokkaa. *A2-kouluuyhteistyö* sisälsi analyysiyksiköitä kouluni ja yhteistyökoulujen välisestä kieliyhteistyöstä. Näitä oli yhteensä 27 analyysiyksikköä. *Muu kouluuyhteistyö* sisälsi laaja-alaisen erityisopetuksen yhteistyön, yhteisen englanninkielen opetuksen ja teknisen työn yhteisten tilojen käyttämisen. *Emäntä* tarkoitti yhteistyötä koulumme keittiön emännän kanssa. *ESY* (tunne-elämältään häiriintynyt ja sosiaalisesti sopeutumaton) oli erityisopetuksen siirtoon liittyvää yhteistyötä, jossa olivat mukana muun muassa yhteistyökoulujen rehtorit. *Kansainvälinen toiminta* sisälsi saksalaisten ja puolalaisien kouluvieraiden vierailujen järjestelyt.

*Kiiruhdin Sykkeestä koululle, jonne saksalaiset vieraat saapuivat hiukan klo 11 jälkeen. He olivat koulullamme klo 11–13. Esittelin kirjastossa kouluni toimintaa PowerPoint -esityksellä (Kak, 47). Järjestin kirjaston kokoushuoneen puolalaisille vieraille. Otin puolalaiset vieraat vastaan (Kak, 51).*

*Filiaalikoulu 1 ja filiaalitoimipaikka 2* ovat pääkoulun sivutoimipaikkoja. Aineistossa oli mukana sivutoimikoulun ja -toimipaikan tilojen valmistelua, tilamuu-toksia ja kunnostustöitä. *Koulujen yhteiset opettajat* viittasi englanninkielen yhteisiin opetusjärjestelyihin.

*Koulukuljetus* sisälsi koulukuljetusohjeet, koulukuljetuspyyntöjä, sairaan oppilaan koulukuljetusjärjestelyjä, kuljetusselvittelyjä, erityisoppilaiden kuljetustiedotuksia ja terapiakuljetusselvittelyjä viranomaisten kanssa. *Koulutulokkaiden tutustumispäivä* koostui päivän järjestelyistä, erityisopettajan ja luokanopettajien kanssa käydyistä yhteissuunnitelluista tutustumispäivän järjestelyistä, huoltajien kanssa tehtävistä tutustumispäiväjärjestelyistä ja varsinaisten tutustumispäivien johtamistoiminnasta. *Kouluvalmiustutkimuksissa* yhteistyötä tehtiin perheneuvolan psykologin kanssa. *Maahanmuutto-opetus* tapahtui yhteistyössä sivistystoimiston ja maahanmuutto-opettajan kanssa. *Oppilaiden laitoshoitto* sisälsi yhteistyön erityiskoulujen ja sairaaloiden kanssa.

*Perhekoti - erityisopetusjärjestelyt* oli yhteistyötä erityisoppilaiden sijoittamisessa perhekodista kouluun.

*Sain puhelun läheisestä hoitokodista, josta ilmoitettiin, että heille on tulossa erityisopetusta tarvitseva lapsi. Lupasin merkitä asian tietooni ja kerroin asian etenevän mahdollisesti OHR-työn (oppilashuoltoryhmä) kautta eteenpäin (Kak, 96). Suunnittelin kirkkoherran kanssa koulun ja seurakunnan yhteistyöhön liittyviä asioita työhuoneessani (Kak, 133).*

*Seurakunnan yhteistyö* sisälsi veteraanijuhlan yhteisjärjestelyt. *Metsäkankaan koulun* yhteistyöhön liittyi virkavapaan aikana tekemäni konsultaatio vt. rehtorille. *Sivistysjohtaja - erityisopetus* tarkoitti neuvojen pyytämistä erityisopetuksen järjestelyissä. *Sivistysjohtaja - muu yhteistyö* sisälsi opetussuunnitelmatyötä, BSC-arviointityötä, henkilöstösuunnitelman tekemistä, kokouksia ja sivistysjohtajan antamaa palautetta koululle. *Sivistystiimin kokouksiin osallistuminen* oli verkostoyhteistyötä Pohjolan kaupunkiseudun sivistysjohtajien kanssa.

*Talousvalmistelu - taluspäällikkö* oli määrällisesti iso ryhmä, jossa oli mukana talousarvion valmistelua taluspäällikön kanssa. *Tuntikehyksen suunnittelu - yleinen* oli tuntikehystarpeen ja laskentaperusteiden yhteistä suunnittelua rehtoreiden kanssa. *Tupakkalabyrintti* oli jokavuotinen tapahtuma yhdessä nuorisotoimen kanssa.

*Verkostotapahtumissa* oli analyysiyksiköitä, joissa toimintaa tehtiin rehtoreiden kanssa arvioinnista, opetuksesta, vanhojen tansseista ja matkajärjestelyistä. Lisäksi mukana olivat tehtävät palkkasihteerin kanssa PR-toiminnasta ja lääkärin ja avohoidon henkilön kanssa käydyt yhteisneuvottelut. *Veteraanijuhlan valmistelu* oli yhteistyötä veteraanijärjestöjen kanssa.

*Koulumme on valmisteluvastuussa 27.4.2005 järjestettävässä veteraanijuhlissa. Valmistelin juhlaa ja soitin pitkän puhelun veteraanijärjestön puheenjohtajalle. Sovimme alustavasti juhla järjestelyistä, vastuista ja suunnittelutapaamisajasta. (Kak, 114.)*

*Yhteistyö ERO-koordinaattorin kanssa* oli konsultointia erityisopetuksen kehittämishankkeen sihteerin kanssa. *Yhteistyö sivistysjohtaja - koulunkäyntiavustajat* sisälsi yhteistyöni sivistysjohtajan kanssa koulunkäyntiavustajien palkkaamisesta. *Yhteistyö sivistysjohtaja - kouluvierailu* käsitti sivistysjohtajan vierailut koululamme. *Yhteistyö yläaste* oli yhteisten opettajien ja työjärjestysten yhteissuunnittelua yläasteen rehtorin kanssa.

Taulukossa 22 kuvaan suhdetoimintaan kuuluvan verkostotyön alaluokan analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 22 Suhdetoiminta/d (verkostotyö)

Suhdetoiminta			
Verkostotyö	n=		n=
A2- kouluyhteistyö	27	Perhekoti - erityisopetusjärjestelyt	4
Emäntä	2	Seurakunnan yhteistyö	5
ESY	10	Sivistysjohtaja - erityisopetus	5
Filiaalikoulu 1	7	Sivistysjohtaja - muut yhteistyöasiat	23
Filiaalitoimipaikka 2	8	Sivistystiimin kok. osallistuminen	9
Kansainvälinen toiminta	16	Talousvalmistelu - taluspäällikkö	14
Koulujen yhteiset opettajat	14	Tuntikehyksen suunnittelu - yleinen	21
Koulukuljetus	22	Tupakkalabyrintti	4
Koulutulokkaiden tutustumispäivä	26	Verkostotapahtumat	14
Kouluvalmiustutkimukset	3	Veteraanijuhlan valmistelu	28
Maahanmuutto-opetus	3	Yhteistyö ERO-koordinaattorin kanssa	9
Metsäkankaan koulun asiat	26	Yhteistyö sivistysjohtaja - k-avustajat	11
Muu yhteistyö - koulut	6	Yhteistyö sivistysjohtaja - kouluvierailu	9
Oppilaan laitoshoido	12	Yhteistyö yläaste	28
Yhteensä			366

Verkostotyö on erityisen laaja yläluokka, jonka alaluokkiin ryhmittyi yhteensä 366 analyysiyksikköä.

## 7.7.2 Oppimisympäristöt

Pääluokka 51 oppimisympäristöt jakautuu viiteen yläluokkaan: 511 kaluston hankinta, 512 kiinteistönhoito ja -kunnostus, 513 koulutilan ulkopuolinen käyttö, 514 koulutilat sekä 515 onnettomuudet ja vahingot (ks. kuvio 26, sivu 169).

### Kaluston hankinta

*Kalustohankintojen suunnittelu - oma* sisälsi koulun kalustohankintoihin liittyviä työtehtäviä. Tein tarjouspyynnön työtuolista ja hain pianotarjouksen. Välitin piirtoheitintarjouksen luokanopettajalle ja kommentoin luokanopettajan ATK-hankintaesitystä. Lisäksi vastasin luokanopettajalle TV-antennihankinnassa ja valmistelin FYKE-kaappihankintoja (fysiikka-kemia). Lehtori pyysi uusia pulpetteja. Kommentoin talouspäällikön kalustohankintaesitystä. Kyseisten kalustohankintojen rahoitus oli tehtävä koulun omista varoista.

*Taluspäällikkö Paula kiirehti sähköpostilla koulumme kalustohankintaesitystä (Kak, 24). Lähdin sitten Peltomaahan osallistuakseni klo 13.15–16.30 REKOon. Asioina olivat kalustohankinnat ja OPS-kalustohankinnat. (Kak, 141.) Valmistelin päivän aikana FYKE-kaappihankkeet (Kak, 73).*

*Kalustohankintojen suunnittelu - yhteinen* liittyi kalustohankintoihin, joiden rahoitus tuli sivistystoimen yhteisestä talousarviosta. Näitä olivat filiaalikoulu 1 ja filiaali-toimipaikan 2 kalustohankinnat sekä kalustohankintaesitykset taluspäällikölle. Viimeistelin yhteiskalustohankinnan ja neuvottelin taluspäällikön kanssa kalustohankinnoista.

*Kalustohankintojen tekeminen* oli varsinaista kaluston ostamista. Tein filiaali-toimipaikan 2 kalustohankinnan ja hankin pianon pääkoululle. Hankin tietokoneita erityisopetukseen ja FYKE-kaapit. Hankin pöydän toimistoon ja ostin cd-levyn ja reklamoin hankkimastani pöydästä. *OPS-kalustohankinnat* olivat yhteisiä kalustohankintoja, jotka tehdään vuosittain opetussuunnitelman edellyttämällä perusteilla.

### Kiinteistönhoito ja -kunnostus

Kiinteistönhoito ja -kunnostus jakautuu kolmeen alaluokkaan: 1) *TN-remontti sisälsi* (lyhenteen selite: TN on tekninen työ tai teknisen työn tila) muun muassa TN-tilakatselmuksen, TN-tilan remontin suunnittelun, TN-koneiden myynnistä tiedottamisesta sekä teknisen työn tilan ilmanlaadun mittauksista johtuneet toimenpiteet. Lisäksi sovin TN-suunnitteluajan, tein TN-tilojen suunnittelua ja järjestelin korvaavat teknisen työn opiskelutilat muutostyön ajaksi. 2) *Kiinteistönhoito - piha-alue* on iso ryhmä, jossa oli mukana muun muassa piha-alueen remontista tiedottaminen sekä piha-alueen turvallisuusjärjestelyistä vastaaminen. Suunnittelin luokanopettajan ja rakennusmestarin kanssa koulun pihaa, käsitelimme pihasuunnitelman ja tiedustelin kiinteistöhoitaja-pihaistutuksia.

*Kysyin kiinteistöhuollon päälliköltä Mikolta kiinteistömme hoidosta ja piha-alueen istutuksista (Kak, 149). Kävin lomani aikana muutaman kerran koululla hoitamassa asioita. Hoidin muun muassa koulukiinteistön ja piha-alueen korjaukseen (luokkien lattioiden hionta, kieli-  
luokan lattian tasoitus ja mattotyöt, filiaalitoimipaikan 2 saneeraus, piha-alueen kunnostus) liittyviä asioita. (Kak, 44.) Suunnittelin koulutilan muutostarpeita (TN-tila) opetustoimen työsuojeluvaltuutetun Aaron kanssa (Kak, 59).*

3) **Kiinteistönhoito** muodostaa erittäin suuren ryhmän. Siinä oli yhteensä 47 analyysiyksikköä, jotka liittyivät joko pääkoulun tai filiaalitoimipaikkojen kiinteistöjen kunnossapitoon. Kiinteistöhoitaja lupasi hankkia säleverbhot filiaalitoimipaikkaan 4. Laadin koulurakennusten kiinteistöjen korjauslistan sekä osallistuin TSA-kiinteistöpalaveriin. Koululla oli tapahtunut ilkeävaltaa. Tein akustointisuunnitelman huoneisiin ja vastasin kiinteistöhallinnon palvelukyselyyn. Järjestelin äänentoistolaitteiden uusimista ja sain sivistysjohtajalta rakennushankkeet ja -korjaukset. Lisäksi sain koulumme korjaussuunnitelmat ja suunnittelin koulukiinteistöremonttia. Osallistuin kiinteistöpalaveriin. Teimme koulukiinteistökatselemuksen kiinteistönhoidon edustajien kanssa ja käsitelimme koulun kesäremontin ja kiinteistöhuollon uudistukset.

### **Koulutilan ulkopuolinen käyttö**

Koulutilojen ulkopuolinen käyttö jakautuu kahteen alaluokkaan: 1) koulutilojen vuokraus ja 2) koulutilojen käyttö. *Koulutilojen vuokraus* sisälsi koulutilojen ja liikuntasalin vuokrauspäätökset ja tilojen käyttölupien myöntämisen vastikkeetta koulun ulkopuolisille.

*Vuokrasin koulutiloja ulkopuolisille käyttäjille (Kak, 54). Vuokrasin koulumme luokkatilan musiikkikoulun käyttöön (Kak, 55).*

*Koulutilojen käyttö* -alaluokka oli laaja sisältäen 40 analyysiyksikköä. Ohjeistin koulutilojen käyttöä ja suunnittelin opiston käyttövuoroja. Neuvottelin koulutilojen käyttämisestä opiston yhdysopettajan kanssa ja valmistelin opiston koulutilakäyttöä. Järjestin musiikkituloja lukiolla. Järjestin opistolle luokan ja vastasin opistolle liikuntavuoron vaihtamisesta ja ehdotin opiston yhteistyön kehittämistä. Lisäksi se sisälsi seuraavia: luokka oli siivoton ja selvittelin luokan sotkuja. Tein operettiviikkojen järjestelyjä ja esisuunnittelin majoitustilat operettivieraille sekä neuvottelin filiaaliskoulu 1:n liikuntasalista.

*Lähetin Suurjoen opiston opettajalle yhteenvetolomakkeen, jossa oli opiston käyttämät tilat ja ajat (Kak, 55). Valmistelin Suurjoen opiston tilojen käyttöä ja tein Excel-taulukon, jossa oli lukuvuoden 2004–2005 osalta tilat, käyttäjät ja yhteystiedot (Kak, 59). Peruutin tilavarauksen (Suurjoen opisto) pikkujoulun vuoksi (Kak, 77). Myönsin liikuntasalin käyttövuoron painurheiluseuralle (Kak, 92). Suurjoen opiston yhdyshenkilö Eeva kävi kyselemässä operettiviikoille majoitusta (Kak, 132).*

Taulukossa 23 esitän oppimisympäristöihin kuuluvien kaluston hankinnan, kiinteistönhoidon ja -kunnostuksen sekä koulutilojen ulkopuolisen käytön alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 23 Oppimisympäristöt/a (kaluston hankinta, kiinteistönhoito ja -kunnostus sekä koulutilan ulkopuolinen käyttö)

Kaluston hankinta	Oppimisympäristöt		Koulutilan ulkopuolinen käyttö	n=	
	Kiinteistönhoito ja -kunnostus	n=			
Kalustohankintojen suunnittelu, oma	23	Kiinteistönhoito - TN-remontti	16	Koulutilan vuokraus	19
Kalustohankintojen suunnittelu, yhteinen	8	Kiinteistönhoito - piha-alue	21	Koulutilojen käyttö	40
Kalustohankintojen tekeminen	12	Kiinteistönhoito	47		
OPS-kalustohankinnat	6				
Yhteensä	49		84		59

Kiinteistönhoito- ja kunnostus on 84 analyysiyksiköllä suuri yläluokka. Yläluokat koulutilan ulkopuolinen käyttö sisältää 59 ja kaluston hankinta 49 analyysiyksikköä.

### Koulutilat

Koulutilat sisälsivät erinäisiä tehtäväkokonaisuuksia, joilla hoidin koulun tiloja. Näitä olivat ongelmat koulutilojen ja kaluston riittävydessä. Osa koulun tilaongelmista liittyi koulun tiloista tiedottamiseen sekä toimintaympäristöjen korjauksiin. *Koulun tilaongelmat - kalusto* liittyi FYKE-kaluston uusimiseen ja niiden sijaintipaikan ratkaisemiseen.

*Koulun tilaongelmat - pysyvä* tarkoitti koulun tilojen riittämättömyyttä, joissa tein monenlaisia koulutilojen suunnitteluja. Tällaisia olivat luokkaryhmien yhdistämisen suunnittelu, musiikkiluokan käytön suunnittelu yhdessä lukion kanssa ja erityisopetusryhmien luokkatilojen etsiminen. *Koulun tilaongelmat - tiedottaminen* oli koulutilaongelmista tiedottamista tilapalveluun ja lukiolle. *Toimintaympäristön rakentaminen* liittyi oman toimintaympäristöni ja työhuoneeni järjestelyihin.

*Käsittelimme talonrakennusinsinööri Matin ja luokanopettaja Raimon kanssa TN-tilan piirustuksia. Sen jälkeen kiersimme tunnin koulua ja tutkimme lisäluokkatiloja musiikkiluokasta, kirjastosta jne. (Kak, 134.)*

*Uudet koulutilat -alaluokka* sisälsi 90 analyysiyksikköä, jotka liittyivät uuden yhtenäiskoulun rakentamiseen. Sivistysjohtaja kutsui koulurakentamissuunniteluun. Sain pyynnön laskea koulurakentamisvaihtoehtoja ja osallistuin koulutilakokoukseen. Suunnittelin koulutilahanketta sivistysjohtajan kanssa, valmistelin yhtenäiskoululaskelmat ja laskin koulutilaratkaisuja. Lisäksi sain talouspäälliköltä koulutilalaskelmat ja laskin viikonlopun koulutilavaihtoehtoja. Suunnittelimme kehittämissyhmän kanssa koulutilahanketta ja laskin koulumme tulevaisuuden tilatarpeita.

*Heti esimieskahvitilaisuuden jälkeen kiirehdimme kunnanhallituksen kokoushuoneeseen, jossa oli Pohjoispuolen kouluhankkeen hankesuunnitelma. Kävimme vielä läpi koulun hankesuunnitelman, aikataulut ja huonetilat. Rakennuspaikan tutkimus oli vielä kesken. (Kak, 155.)*

Tein Pohjoispuolen koulun viikkotuntilaskelmia. Käsittelimme yhtenäiskoulupäätöksen ja sen hankesuunnitelman. Suunnittelin koulutilahanketta arkkitehdin kanssa ja valmistelin yhtenäiskoulusuunnittelua arkkitehdille.

### Onnettomuudet ja vahingot

Onnettomuudet ja vahingot sisältävät kolme alaluokkaa: 1) *katastrofi*, 2) *koulun evakuointi* ja 3) *onnettomuudet*. 1) Alaluokassa *katastrofi* oli maailmalla sattuneita katastrofeja, jotka vaikuttivat koulun toimintaan. Sivistysjohtaja ohjeisti Beslanin koulukatastrofin käsittelyssä, vietimme hiljaisen hetken Beslanin koulukatastrofin vuoksi, tiedotin Aasian maanjäristyskatastrofista ja pidimme hiljaisen hetken Aasian katastrofin vuoksi.

*Iltapäivällä klo 13.20 vietimme hiljaisen hetken Beslanin koulukatastrofin uhrien muistolle (Kak, 57). Ohjeistin välitunnilla opettajia Aasian maanjäristyksen vuoksi vietettävästä hiljaisesta hetkestä. Pidin keskusradion kautta hiljaisen hetken klo 10.05. (Kak, 92.)*

2) *Koulun evakuointi* oli toimenpide, joka suoritettiin, kun lähellä oleva teollisuuskiinteistö paloi.

*Päivä oli yksi erilaisimmista. Luokanopettaja Ilpo soitti minulle kotiin klo 7.10. Hän kertoi, että Jokikankaalla on tehdaspalo, josta on tiedotettu sekä aamu-TV:ssä että radiossa. Kirjoitin tekstiviestin opettajille, että seuraisivat radion antamia tietoja. Koulumatkan aikana jouduin antamaan puhelimesta lisäohjeita. Kun tulin pihalle koulusihteeri kertoi, että koulussa on savun hajua. Opettajia ja lapsia oli runsaasti etupihalla. Viestitin, että ovet pidettäisiin suljettuna eikä lapsia laskettaisi vielä sisään.*

*Palotarkastaja Mattila saapui apuun ja hänen ohjeidensa mukaan koulu tuuletettiin ja lapset laskettiin sisätiloihin ja luokkiin. Koulu käynnistyi, mutta tunnelma oli hermostunut. Tunnin aikana tuuli kääntyi ja palopaikalta alkoi lähestyä savupilvi. Tiedotin sivistysjohtajan sihteerille. Henkilökuntahuoneessa pidettiin pikaisesti kokous, jossa suunniteltiin tilanteen hoitamista. Koulu päätettiin evakuoida. (Kak, 20–21.)*

3) *Onnettomuudet* sisälsivät seuraavat analyysiyksiköt: lehtori ilmoitti kolaroineensa autoani, erityisopettaja ilmoitti olevansa myöhässä kolarin vuoksi, erityisopettaja kertoi avustajalle sattuneesta vahingosta ja kouluavustaja oli pudottanut leikkissä tytön.

Taulukossa 24 esitän oppimisympäristöön kuuluvien koulutilojen sekä onnettomuuksien ja vahinkojen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 24 Oppimisympäristöt/b (koulutilat sekä onnettomuudet ja vahingot)

Oppimisympäristöt			
Koulutilat	n=	Onnettomuudet ja vahingot	n=
Koulun tilaongelma - kalusto	2	Katastrofi	5
Koulun tilaongelma - pysyvä	19	Koulun evakuointi	16
Koulun tilaongelma - tiedottaminen	4	Onnettomuudet	6
Toimintaympäristön rakentaminen	23		
Uudet koulutilat	90		
<b>Yhteensä</b>	<b>138</b>		<b>27</b>



Koulutilat on suuri yläluokka 138 analyysiyksiköllä ja onnettomuudet ja vahingot -yläluokka sisältää 27 analyysiyksikköä.

### 7.7.3 Tiedotustoiminta

Tiedotustoiminta ryhmittyy yläluokkaan ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen, joka puolestaan jakautuu tässä aineistossa 16 alaluokkaan.

#### Ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen

*Kotitiedote* sisälsi kotiin toimitettavat yhteiset koulutiedotteet ja niiden valmistelun. *Käyntikortti* sisälsi käyntikorttini valmistamiseen liittyvät analyysiyksiköt. *Lukuvuositedote* koostui lukuvuositedotteen esivalmistelusta, valmistelusta, laatimisesta ja toimittamisesta monistamoon sekä valmiiden kotitiedotteiden jakamisen ohjeistamisen ja jakamisen koteihin. Mukana olivat myös yhteistyötahojen pyynnöt kotitiedotteestamme. *Talous - laskentapohjat* oli laaja alaluokka, jossa oli mukana muun muassa seuraavia: kysyin talousluvut Vesijärven kaupungista ja vertasin ja konsultoin sekä tiedotin talousluvuista rehtoreille.

*Tiedottaminen - juhlatapahtumat* sisälsi koulun juhlista tiedottamisen. *Tiedottaminen - kehittäminen* sisälsi tiedottamisen kehittämistöitä. *Tiedottaminen - kokousjärjestelyissä* informoin opettajia ja yhteistyörehtoreita kokouksista. *Tiedottaminen - koulutus* muodostui koulutustiedotteista, joita välitin opettajille, koulunkäyntiavustajille ja kehittämisryhmän jäsenille. Mukana oli useita VESO-koulutustiedotuksia ja kehittämisryhmän koulutusmatkaan liittyvää informaatiota.

*Tein useampia tunteja Siekko-syystiedotetta ja toimitin sen painettavaksi kunnan painatuskeskukseen (Kak, 51). Sain Kaarolta tiedot, joista muokkasin vanhemmille kotitiedotteen kevätlukukauden loppuun liittyvistä asioista (Kak, 32). Vastasin luokanopettaja Aimolle hänen virkatiedusteluunsa (Kak, 169). Välitin henkilökunnalle operettikonsertti-ilmoituksen (Kak, 141).*

*Tiedottaminen - laskut* liittyivät laskujen käsittelemisessä tapahtuneisiin muutoksiin ja vastuuhenkilöiden ilmoittamiseen. *Tiedottaminen - muut* oli laaja ryhmä, jossa hoidin tiedottamista koulusihteerille, uinnin yhdysopettajalle, luokanopettajille, yhteistyörehtoreille, kunnanjohtajan sihteerille, raittiussihteerille ja naapurikoulun koulusihteerille.

*Tiedottaminen - rakennus* sisälsi tiedotteita, joilla ohjasin koulutilojen ulkopuolista käyttöä sekä pääkoululla että filiaaliskoululla 1. *Tiedottaminen - sivistystoimisto* kattoi vastaukset sivistystoimiston kysymyksiin koulumme välitunneista, ortodoksisuskonnon opetuksesta, kokeilusopimuksista, oppilasarviointityöstä sekä tuloskorteista. *Tiedottaminen - tapahtumat* sisälsi muun muassa konserteista, teatteriesityksistä ja operettikonserteista tiedottamisen. *Tiedottaminen - virka- ja toimiasiat* sisälsivät ison ryhmän tiedotteita, joissa informoin virkavalmistelusta, opettajahan-kinnasta, koulunkäyntiavustajien haastatteluajoista, opettajien virkahaastatteluajoista ja virkavaalin tuloksista. *Viikkotiedote* oli koulun viikoittain valmistettu tiedote, jolla välitin tietoa sekä koulun sisällä henkilökunnalle että yhteistyötahoille pääkoululla ja koulun filiaalitoimipisteissä. *Virkatiedusteluissa* vastasin useimmiten sähköpostilla tai puhelimitse virkaa hakeneiden tiedusteluihin viroista.

Taulukossa 25 kuvaan tiedotustoimintaan kuuluvan ulkoisen ja sisäisen tiedottamisen alaluokkien analyysiyksiköiden määrät.

TAULUKKO 25 Tiedotustoiminta

Tiedotustoiminta			
Ulkoisen ja sisäinen tiedottaminen			
	n=		n=
Kotitiedote	7	Tiedottaminen - laskut	6
Käyntikortti	2	Tiedottaminen - muut	35
Lukuvuositedote	14	Tiedottaminen - rakennus	7
Talous - laskentapohjat	26	Tiedottaminen - sivistystoimistoon	7
Tiedottaminen - juhlatapahtumat	5	Tiedottaminen - tapahtumat	4
Tiedottaminen - kehittäminen	3	Tiedottaminen - virka- ja toimiasiat	20
Tiedottaminen - kokousjärjestelyt	5	Viikkotiedote	37
Tiedottaminen - koulutus	13	Virkatiedustelujen tiedotus	17
Yhteensä			208

Ulkoisen ja sisäinen tiedottaminen -yläluokassa oli 16 alaluokkaa, joissa oli yhteensä 208 analyysiyksikköä, jota voi pitää suurena määränä.

## 7.8 Tulosten yhteenveto

Laadullinen tutkimus etenee teorian ja käytännön vuoropuheluna. Luulin jo intuitiivisesti tekemäni sisällönanalyysin aikana löytäneeni vastaukset hakemiini tutkimuskysymyksiin, mutta erehdyin.

Alasuutari (1989, 31–32) on osuvasti todennut, että laadullisessa tutkimuksessa ikään kuin etsitään johtolankoja ja kirjoitus voi edetä kuten dekkarin kirjoittaminen. Lisäksi hän (2001, 280–282) ohjaa kirjoittamaan laadullisen tutkimuksen prosessina, jossa korjataan, hiotaan ja analysoidaan kertomusta. Näin juuri laadullinen tutkimus toimii. Huomasin sisällönanalyysiä abstrahoidessani, että teoriasta löytyi muutamia osuvampia käsitteitä, joita voin käyttää tuloksiani teoretisoidessani. Teen niin vastatessani seuraavaksi tutkimuskysymyksiini.

### 7.8.1 Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtäväalueet?

Sisällönanalyysissäni peruskoulun rehtorin tehtävät ryhmittivät viiteen alueeseen: 1) hallinto ja päätöksenteko, 2) opetusjärjestelyjen johtaminen, 3) henkilöstö ja johtaminen, 4) kouluttautuminen ja ammatillisuus sekä 5) yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen.

Hallintoon ja päätöksentekoon liittyviä tehtäviä pidetään johtajan perinteisinä vastuina. Peruskoululaissa (Laki 171/1991) määritettiin jo aikoinaan rehtorin tehtäviksi hallinnon- ja taloudenhoitajana toimiminen. Kolmas vastuualue peruskoululaissa (Laki 171/1991) oli opetustehtävien hoitaminen. Tässä tutki-

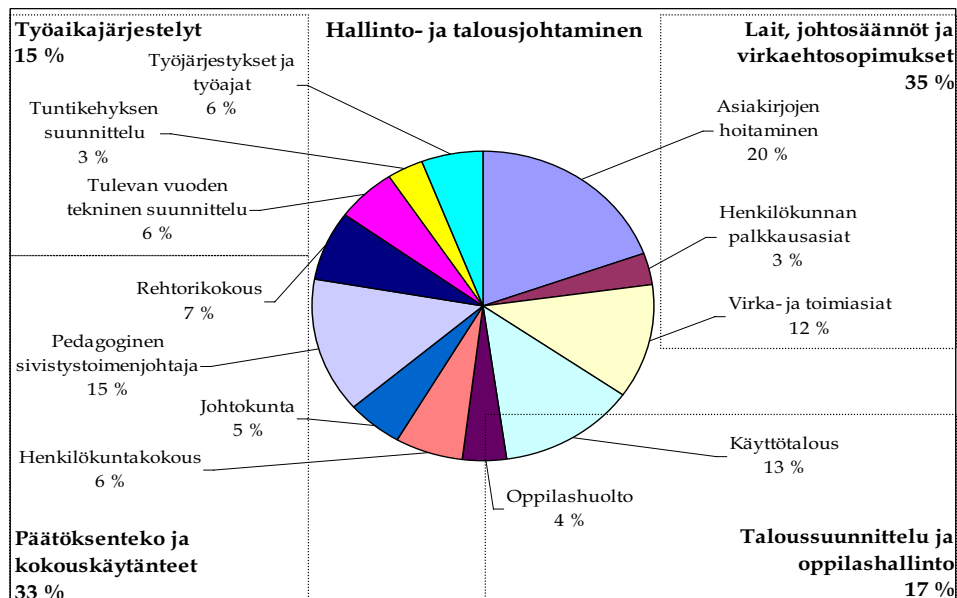
muksessa analyysiyksiköiden perusteella hallinnollisina ja päätöksentekoon ryhmittävinä tehtävinä voidaan pitää asiakirjojen hoitamista, jota usein määrittävät lait, toimintasäännöt ja virkaehtosopimukset.

Toinen suurehko tämän alueen tehtäväkokonaisuus muodostui päätöksenteosta ja kokouskäytänteistä. Kolmas ryhmä sisälsi taloussuunnittelun ja siihen liittyvän oppilashallinnon. Hallintoon ja päätöksentekoon sisältyvät vielä työaikajärjestelyt, joita ohjasivat koulun tuntikehyksen käyttämisen suunnittelu, koulun vuotuinen opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma sekä virka- ja työehtosopimukset.

Monien tutkijoiden tulokset tukevat tekemääni analyysiä, että rehtorit tekevät hallinnollisia tehtäviä. Pennanen (2006, 135–137) kirjoittaa rehtorin asioiden johtamisesta, Erätuuli ja Leino (1993, 4) jäsentävät rehtorin yhdeksi tehtäväalueeksi hallintotyön samoin kuin Lonkila (1990, 54–57). Mintzbergin (1980, 77–94; 1990, 171–172) tutkimuksissa päätöksenteko, johon liittyy myös talous, muodostaa yhden kolmesta johtajan toiminta-alueesta. Myös Vaherva (1984, 93) ja Sergiovanni (2006, 128) identifioivat rehtorin tehtäväalueeksi hallinnon ja talouden. Mustonen (2003, 85) pitää rehtorin tehtävien menestyksellisen hoitamisen edellytyksenä taloudellisten asioiden hoitamisen taitoa.

Sisällönanalyyssissä käyttämäni hallinto ja päätöksenteko -peruskäsite sisältää myös koulun talouden hoitamista ja suunnittelua. Tämän vuoksi nimeän hallinnon ja päätöksenteon uudella käsitteellä *hallinto- ja talousjohtaminen*. Toisaalta päätöksenteon voi jättää käsitteestä pois, koska koulussa päätöksiä tehdään muuallakin kuin vain hallinnossa. *Hallinto- ja talousjohtaminen* muodostaa tämän tutkimuksen ensimmäisen rehtorin tehtäväalueen.

Havainnollistan kuviossa 27 hallinto- ja talousjohtamisen tehtäväalueeseen kuuluvien pääluokkien ja yläluokkien jakaumat.

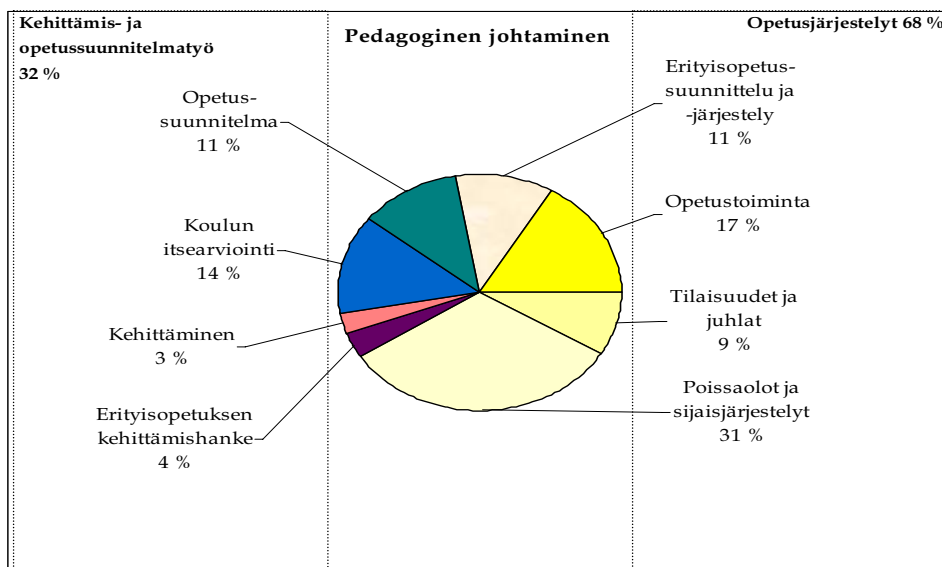


KUVIO 27 Hallinto- ja talousjohtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat

Hallinto- ja talousjohtamisen tehtäväalueen laajin pääluokka on lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset (35 %), joka sisältää asiakirjojen hoitamisen (20 %), virka- ja toimiasiat (12 %) sekä henkilökunnan palkkaasiat (3 %).

Toiseksi laajin pääluokka on päätöksenteko ja kokouskäytänteet (33 %), johon kuuluvat yläluokat pedagoginen sivistystoimenjohtaja (15 %), rehtorikokous (7 %), henkilökuntakokous (6 %) ja johtokunta (5 %). Taloussuunnittelu ja oppilashallinto (17 %) on kolmanneksi laajin pääluokka. Se muodostuu käyttötaloudesta (13 %) ja oppilashuollosta (4 %). Hallinto- ja talousjohtamisen tehtäväalueen pienin pääluokka on työaikajärjestelyt (15 %), jossa ovat työjärjestykset ja työajat (6 %), tulevan vuoden tekninen suunnittelu (6 %) sekä tuntekehyksen suunnittelu (3 %).

Sisällönanalyysissäni ryhmittelin opetusjärjestelyjen johtamisen pääluokaksi opetusjärjestelyt (ks. kuvio 23, sivu 148). Samoin ryhmittelin koulutautumiseen ja ammatillisuuteen kehittämis- ja opetussuunnitelmatyön (ks. kuvio 25, sivu 165). Abstrahoinnin yhteydessä opetusjärjestelyistä ja kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöstä löytyi paljon yhteisiä ominaisuuksia. Jos kehittäminen ja opetussuunnitelmatyö nähdään koulun pedagogisena toimintana, olisi opetustoimintaa, kehittämistä ja opetussuunnitelmatyötä tarkasteltava samaan ryhmään kuuluvina käsitteinä. Useat tutkijat yhdistävät mainitut käsitteet pedagogiseksi johtamiseksi (Hämäläinen 1986, 10; Erätuuli & Leino 1993, 4; Kurki 1993, 133; Their 1994; Taipale 2000, 18–19; Copland 2001, 531; Southworth 2002, 73–79; Portin 2004, 17). Esittämäni tutkijoiden käsitysten ja oman arvioni perusteella yhdistän aikaisemmin sisällönanalyysissä ryhmittyneet pääkäsitteet opetusjärjestelyt sekä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyön yhteiseksi käsitteeksi *pedagoginen johtaminen*. Siitä muodostuu tutkimuksessani peruskoulun rehtorin tehtävien toinen tehtäväalue. Havainnollistan kuviossa 28 pedagogisen johtamisen tehtäväalueeseen kuuluvien pääluokkien ja yläluokkien jakaumat.



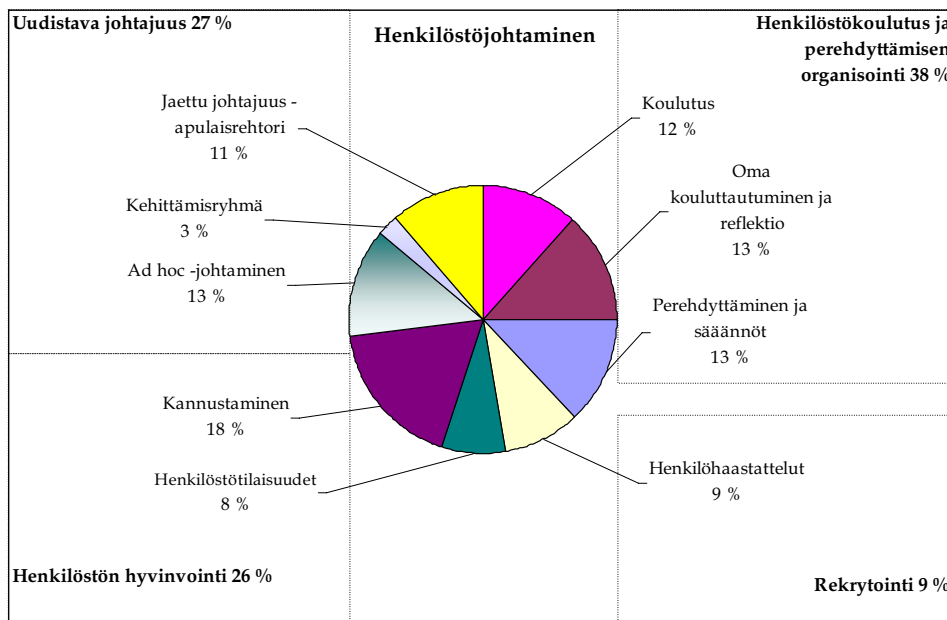
KUVIO 28 Pedagogisen johtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat

Tässä tutkimuksessa pedagogisen johtamisen tehtäväalue muodostui opetusjärjestelyistä (68 %) ja kehittämis- ja opetussuunnitelmatyöstä (32 %).

Opetusjärjestelyissä poissaolot ja sijaisjärjestelyt (31 %) olivat selvästi laajin yläluokka. Opetustoiminta (17 %) oli toiseksi laajin yläluokka. Erityisopetusjärjestelyt (11 %) olivat seuraavaksi suurin yläluokka, ja pienin yläluokka muodostui tilaisuuksista ja juhlista (9 %). Kehittämis- ja opetussuunnitelmatyö -pääluokan suurimmat yläluokat olivat koulun itsearviointi (14 %) ja opetussuunnitelma (11 %). Pienimmät yläluokat muodostuivat erityisopetuksen kehittämishankkeesta (4 %) ja kehittämisestä (3 %).

Seuraavaksi tarkastelen henkilöstöjohtamisen tehtäväalueen muodostumista. Sisällönanalyysissäni ryhmittelin perehdyttämisen organisoiminnin, rekrytoiminnin, henkilöstöhoidon ja uudistavan johtajuuden peruskäsitteen henkilöstö ja johtaminen alle (ks. kuvio 24, sivu 154). Samoin aineiston analysoinnissa ryhmittelin henkilöstökoulutuksen pääluokan peruskäsitteen kouluttautuminen ja ammatillisuus alle (ks. kuvio 25, sivu 165). Abstrahoinnin yhteydessä havaitsin, että perehdyttäminen ja kouluttautuminen tukevat toisiaan. Myös Viitala (2002, 175–216) sisällytti henkilöstöjohtamisen henkilökunnan kouluttamiseen. Perehdyttäminen on aina myös koulutusta. Tämän vuoksi yhdistän perehdyttämisen organisoiminnin, rekrytoiminnin ja henkilöstöhoidon - josta käytän jatkossa nimitystä henkilöstön hyvinvointi - uudistavan johtajuuden sekä henkilöstökoulutuksen samaan käsitteeseen. Peruskäsitteelle annan nimen *henkilöstöjohtaminen*, josta muodostuu tämän tutkimuksen kolmas peruskoulun rehtorin tehtäväalue.

Havainnollistan kuviossa 29 henkilöstöjohtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat.



KUVIO 29 Henkilöstöjohtamisen tehtäväalueen pää- ja yläluokat

*Henkilöstöjohtamisen* tehtäväalue muodostuu henkilöstökoulutuksesta ja perehdyttämisestä (38 %), uudistavasta johtajuudesta (27 %), henkilöstön hyvinvoinnista (26 %) ja rekrytoinnista (9 %).

Kuviossa 24 (ks. sivu 154) esitetyt uudistavan johtajuuden yläluokat: yhteistyö apulaisrehtorin kanssa, arkirutiinien hoitaminen ja arjen johtaminen, ovat sisällönanalyysin jälkeen täsmentyneet. Yhteistyö apulaisrehtorin kanssa liittyy käsitteeseen jaettu johtajuus (ks. Lambert 2002, 37; Court 2003a, 6–12; 2003b, 162), joten käytän siitä jatkossa nimeä jaettu johtajuus – apulaisrehtori (ks. kuvio 29, sivu 187). Toinen tarkennus koskee arkirutiinien hoitamista ja arjen johtamista, jotka sisällöltään muistuttavat toisiaan. Yhdistän mainitut käsitteet ja muodostan niistä käsitteen ad hoc -johtaminen (ks. kuvio 29, sivu 187; vert. Ansoff ja McDonnell 1990, 473–474).

Henkilöstökoulutuksen ja perehdyttämisen organisoinnin pääluokan yläluokat olivat lähes yhtä suuria: oma kouluttautuminen ja reflektio (13 %), perehdyttäminen ja säännöt (13 %) sekä koulutus (12 %). Uudistava johtajuus sisältää kaksi lähes yhtä suurta yläluokkaa: jaettu johtajuus – apulaisrehtori (11 %) ja ad hoc -johtaminen (13 %). Lisäksi siihen ryhmittäivät kehittämisryhmä (3 %). Henkilöstön hyvinvointi koostuu kannustamisesta (18 %) ja henkilöstötilaisuuksista (8 %). Pienin henkilöstöjohtamisen pääluokka oli rekrytointi, jonka yläluokassa henkilöhaastattelut oli 9 % analyysiyksiköiden määrästä.

Tämän tutkimuksen tärkein tehtäväalue syntyi seuraavan tarkastelun perusteella. Sisällönanalyysissäni yhdeksi peruskäsitteeksi muodostui yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen. Se sisälsi niitä analyysiyksiköitä, joissa toimin koulun ulkopuolisten yhteistyötahojen kanssa. Näissä tapauksissa hoidin koulun ulkoisia suhteita. Tämä peruskäsite sisälsi suhdetoiminnan, ulkoisen ja sisäisen tiedottamisen ja koulun oppimisympäristöstä huolehtimisen (ks. kuvio 26, sivu 169).

Aikaisemmissa tutkimuksissa tämä rehtorin tehtävien osa-alue on jäänyt vähäiselle huomiolle. Sen sijaan jo 1980- ja 1990-luvuilla tehdyissä tutkimuksissa esille tulleet rehtorin hallinnollis-taloudelliset tehtävät, pedagogiset tehtävät ja ihmissuhdetehtävät ovat saaneet paljon huomiota osakseen. (Vaherva 1984; Hämäläinen 1986; Lonkila 1990; Erätuuli & Leino 1993.) Hämäläinen (1986, 22–23) ennusti jo 1980-luvulla, että koulun ja ympäristön vuorovaikutus kasvaa koululakien uudistamisen seurauksena. Silti hän ei vielä tuossa vaiheessa määrittänyt niitä rehtorin erilliseksi tehtäväalueeksi, vaikka kirjoittikin koulun ja ympäristön vuorovaikutuksesta ja sisällytti sen koulun henkilöstösuhteiden hoitamisen tehtäväalueeseen.

Mintzberg (1980, 63–65; 1990, 168–169) nosti kuitenkin jo selkeästi esille johtajan tehtäviin yhdyshenkilönä toimimisen (liaison). Myös Ojala (2000, 103–107) mainitsi uutena rehtorin tehtävien osa-alueena yhteistyön ja edustamisen. Hänen tutkimuksestaan kävi ilmi, että peruskoulun ala-asteen rehtoreista 66 % arvioi oppilaitosten yhteistyön joko melko tai erittäin tärkeäksi. Lisäksi osoitautui, että oppilaitosten yhteistyön merkitys on lisääntynyt viime vuosien aikana. Yhteistyötahoista tärkeimmät olivat oppilaiden huoltajat ja kodit sekä kunta opetuksen järjestäjätahona. Ojalan tutkimuksen havainnot rehtorin yh-

teistyön lisääntymisestä vahvistavat tutkimukseni tuloksia. Myös Ojala (2000, 103) nimeää tämän omaksi rehtorin tehtäväalueeksi. Hän kirjoittaa käsitteestä yhteistyö ja edustaminen.

Verkostotyön käsittelyn yhteydessä toin esille jo verkostotyön yleistymisen 1990-luvulla (Ollus, Ranta & Ylä-Anttila 1998, tekijöiden esipuhe; Linnamaa & Sotarauta 2000, 33; Möller 2001, 205; Möller, Rajala & Svahn 2004, 7). Verkostotyön laajentumisen vuoksi organisaatioiden johtaminen on saanut uusia ulottuvuuksia. On alettu puhua verkostojohtamisesta. Vesalainen (2004, 11) kytkee verkostojohtamisen yritysten välisiin suhteisiin. Hän jatkaa, että verkostoja ei voi yksipuolisesti johtaa, mutta toiminta rakentuu osapuolten yhteisen toiminnan avulla.

Verkostojen johtaminen on mielenkiintoista. Verkostojen hallintaa voidaan tarkastella monesta näkökulmasta. Kansantaloustieteilijät ovat kiinnostuneita verkostojohtamisesta elinkeinopolitiikan ja taloudellisen hyödyn näkökulmasta. Teollisuudessa verkostoitumisen tavoitteena voi olla rationaalisen tehokkuuden saavuttaminen. Organisaatitieteissä ollaan kiinnostuneita verkostojen hallinnasta, johtamisesta, vuorovaikutuksesta ja tiedonkulusta. (Järvenpää & Immonen 1998, 61.) Tässä työssä pääpaino on juuri organisaatitieteen esittämässä näkökulmassa.

Verkostojen johtamisesta voidaan esittää monenlaisia käsityksiä. Linnamaa ja Sotarauta (2000, 37) lainaavat Klickertiä ym. (1997) todetessaan, että parhaimmillaan verkostoja ei hallitse kukaan ulkopuolinen toimija, vaan verkostojen hallinta toteutuu siten, että se muodostuu toimijoiden toisiinsa ja itseensä kohdistamasta vaikutuksesta. Verkostotyöllä ei perinteisesti ajatellen ole johtajia, mutta todellisuudessa verkostotyössä jokainen osallistuja voi toimia vuorollaan verkoston johtajana. Vesalainen (2004, 12) lisää tähän vielä näkemyksen siitä, että on epätodennäköistä, että verkostojohtaminen olisi tasavertaista. Hänen näkemyksensä mukaan epätasapainoinen valta-asema ei kuitenkaan sulje pois verkostojohtamisen mahdollisuutta. Esimerkiksi vaikka valta-asemaltaan sivistysjohtaja on rehtorin esimies, on neuvottelussa kuitenkin saavutettavissa koulun asioista ”win-win”-neuvottelutulos.

Rehtorin kannalta verkostojohtaminen tarkoittaa sitä, että työtehtäviä hoidettaessa hän osallistuu koulunsa ulkopuolella usein neuvotteluihin, kokouksiin, tapaamisiin ja keskusteluihin, joissa hän tuo esille koulunsa näkökulmia ja tavoitteita. Näin hän osallistuu näissä tilaisuuksissa vuorollaan verkostotyön johtamiseen. Vastaavanlaisesti johtamisen olemusta verkostotyössä määrittää myös McGuire (2002, 600). Hän toteaa, että verkostossa johtaminen eroaa tyyppillisestä käskyttävästä ja kontrolloivasta johtamisesta. Verkostoissa johtaminen riippuu johtajan roolista ja hoidettavina olevista tilanteista.

Möller (2001, 205) menee pisimmälle verkostojohtamisen tärkeyden merkitystä arvioidessaan. Hän väittää, että nykyisessä yhteiskunnassa verkostojohtamiselle ei ole vaihtoehtoja. Nykyinen ja tulevaisuuden maailma on entistä enemmän verkottunut ja toisiinsa vaikuttavien kytkösten summa. Verkostojohtamisesta tulee yritysten menestyksen keskeinen tekijä. Vaikka hän viittaa yrityksen menestykseen, voitaneen arvioida, että sama koskee myös julkisen sek-

torin johtamista. Nähdäkseni Möllerin arvio voi osoittautua oikeaksi, sillä nopeasti muuttuvassa postmodernissa yhteiskunnassa verkostotyö ja sen johtaminen tulee olemaan avaintekijä koulun toiminnan menestyksessä. Myös julkishallinnossa on viime vuosien aikana tunnustettu verkostojohdamisen tärkeys, ja sitä on alettu tutkia ja soveltaa (ks. esim. Jackson ja Stainsby 2000; McGuire 2002, Saarelainen 2003; Eerola 2005).

Verkostojohdamisen tärkein kulmakivi on yhteistyötahojen halu ja kyky yhteistyöhön. Ford ym. (2002, 1) muistuttavat kuitenkin, ettei yhteistyöverkostojen johtaminen rakennu ainoastaan yhteistyön varaan. Myös Linnamaa ja Sotarauta (2000, 34) varoittavat, että verkostotyö ei ole uusi nimitys yhteistyölle. Samantyyllisesti ajattelee myös McGuire (2002, 600). Arvioin kuitenkin, että onnistunut verkostojohdaminen edellyttää yhteistyötä. Tämän arvioni vahvistaa myös Jackson ja Stainsby (2000, 11–12). Lisäksi Linnamaa ja Sotarauta (2000, 36) tuovat oikeutetusti esille, että verkostotyön toimivuuden kannalta jokaisen on tuotava lisäarvoa yhteiseen toimintaan, jolloin vastavuoroisuuden periaate toteutuu. Toinen keskeinen kulmakivi on luottamus. Järvenpää ja Immonen (1998, 62) esittävät, että verkoston johtaminen perustuu verkoston kaikkien jäsenten luottamuksen rakentamiseen ja ylläpitämiseen.

Intuitiivisesti etenevässä sisällönanalyysissä esiin nousseet verkostotyöhön ja verkostojohdamiseen viittaavat analyysiyksiköt vaikuttivat erittäin mielenkiintoisilta. Empiirinen tieto osoittautui uudeksi, enkä heti osannut abstrahoida löytämäni tietoa aikaisempiin peruskoulun johtamista käsitteleviin tutkimustuloksiin. Tutustuttuani sekä verkostotyön että verkostojohdamisen teoriataustoihin ymmärsin sisällönanalyysissä esille nousseen empiirisen tiedon paremmin.

Sisällönanalyysissäni käytin peruskäsitettä yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen (ks. kuvio 26, sivu 169). Abstrahointi nosti esille kuitenkin varsin vähän juuri vuorovaikutukseen liittyviä merkityksiä. Sen sijaan yhteistyö ja rehtorin työhön liittyvät yhteistyöverkostot korostuivat analyysissäni. Tämän vuoksi nimeän käyttämäni peruskäsitteen yhteistyö ja vuorovaikutuksen johtaminen uudella käsitteellä *yhteistyöverkostojen johtaminen*. Siitä muodostuu tämän tutkimuksen neljäs peruskoulun rehtorin tehtäväalue.

*Yhteistyöverkostojen johtamisen* tehtäväalue ryhmittyy kolmeen pääluokkaan. Suhdetoiminta (56 %), on analyysiyksiköiden määrällä mitattuna laajin. Oppimisympäristöt (28 %) ja tiedotustoiminta (16 %) muodostavat kaksi muuta pääluokkaa.

Suhdetoimintaan ryhmittelen verkostotyön (28 %), joka on selkeästi suurin yläluokka. Seuraavaksi laajin yläluokka on huoltajayhteistyö (11 %). Muut ovat ATK-tukipalvelut (6 %), AIP-toiminta (4 %), niveltäminen (2 %) ja vanhempainillat (2 %) sekä vierailijat (3 %).

Oppimisympäristöjen yläluokat ovat varsin samankokoisia koulutiloja (11 %) lukuun ottamatta. Muita ovat kiinteistönhoito ja -kunnostus (6 %), koulutilan ulkopuolinen käyttö (5 %), kaluston hankinta (4 %) ja onnettomuudet ja vahingot (2 %).





Lainsäädännölliset muutokset ovat eräs peruste yhteistyöverkoston johtamisen muodostumiseen. Lait, asetukset ja normit säädetään yhteiskunnallisen tilanteen tarpeista. Yhteiskuntarakenne muokkasi voimakkaasti lainsäädäntöä 1980- ja 1990-luvuilla. Rehtorin tehtävien muutokseen vaikuttivat muun muassa opetussuunnitelmauudistus 1985 (Kouluhallitus 1985), valtiosuusjärjestelmän uudistus 1993 (Laki 705/1992), opetussuunnitelman uudistus 1994 (Opetushallitus 1994) sekä rehtorin tehtäviä määrittävät lainsäädännölliset muutokset (ks. Laki 171/1991; Laki 707/1992; Asetus 1174/1992, Asetus 986/1998).

Omalta osaltaan useat lainsäädännölliset muutokset vapauttivat keskusjohtoisuutta ja siirsivät päätösvaltaa ja vastuuta kunnille ja kouluille. Lakien ja asetusten muutokset lisäsivät rehtorin tekemää yhteistyötä ja verkostotyötä muiden kunnassa toimivien hallintoviranomaisten kanssa. Esimerkiksi opetussuunnitelman uudistukset ja tuntikehysjärjestelmän käyttöönotto edellyttivät lisääntyvää verkostotyötä koulujen rehtoreiden ja opettajien kesken. Edellä kuvatut 1990-luvun lainsäädännölliset muutokset vapauttivat ja purkivat säädöksiä, jotka sekä muuttivat että lisäsivät koulun rehtorin tehtäviä. Yhteistyö ja verkostotyö lisääntyivät.

Peruskoulua ohjaava lainsäädäntö on myös tiukentunut, erityisesti muutamien erityislakien seurauksena. Uuden perusopetuslain (Laki 1136/2003) muutosten perusteella koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen on tullut opetuksen ylläpitäjän vastuulle elokuussa 2004. Tämä uudistus näkyy tutkimustuloksistani. Rehtorin yhteistyö lisääntyi sekä huoltajien että aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäjien kanssa.

Koulun toimintaympäristöjen turvallisuuteen liittyvät lainsäädännölliset muutokset ovat myös muuttaneet rehtorin tehtävien luonnetta. Pelastuslain (468/2003, 9 §) perusteella kiinteistöstä vastaava henkilö veloitetaan laatimaan pelastussuunnitelma. Koulukiinteistöjen osalta tämä on usein määritelty rehtorin tehtäväksi. Julkisuudessa on viime aikoina tarkasteltu sekä oppilaiden että koulun henkilökunnan turvallisuutta (ks. Laaksola 2007, 5). Oppilaiden häiriökäyttäytymisestä ja opetustapahtumaa häiritsevän oppilaan luokkahuoneesta poistamisesta käytiin vilkasta keskustelua 2000-luvun alussa. Perusopetuslain muutoksella (Laki 477/2003, 36b§) häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistamisesta luokkahuoneesta annettiin tarkennettu lainkohta.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2004, 22–23) korostetaan myös kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Vanhempien ja koulun henkilökunnan tekemä yhteistyö on tullut haasteellisemmaksi. Lasten erityisopetuksen tarpeen kasvamisen myötä huoltajien ja koulun henkilökunnan välisestä yhteistyöstä on tullut entistä vaativampaa.

Vuonna 1995 peruskoulun oppilaista erityisopetukseen siirrettyjä tai otettuja lapsia oli 2,9 %, ja kymmenen vuotta myöhemmin vuonna 2005 heitä oli jo 7,3 % (Suomalainen lapsi 2007, 195–196). Peruskoulun erityisoppilaiden määrä on siten yli kaksinkertaistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana. Kodin ja koulun yhteistyön haasteellisuutta on erityisopetuksen kasvamisen ohella lisännyt huoltajien aktiivisuus. Yhteistyön tarve ei ainoastaan kasva, vaan huoltajat ottavat entistä rohkeammin ja aktiivisemmin yhteyttä koulun henkilökun-

taan. Joskus yhteydenotot ovat varsin kriittisiä ja huoltajien näkemykset vaikuttavat subjektiivisilta. Tätä aikaa kuvaa hyvin Marshak (1998, 15) todetessaan, että postmoderniin aikaan liittyy objektiivisen todellisuus-käsityksen korvautuminen subjektiivisuutta painottavalla näkökulmalla. Huoltajien yhteydenotot ovat usein varsin yksilöllisiä toiveita ja esityksiä. Yhteiskunnan nopeutuva muutos vaikuttaa sekä huoltajien että lasten käytökseen, jolloin yhteistoiminnallisen verkostotyön tarve kasvaa. Tämä näkyi tässä tutkimuksessa aktiivisena verkostotyönä, jossa hoidin suhteita kunnan muihin päättäjiin ja toimijoihin, perhekoteihin, perheneuvolaan, sairaaloihin, toisiin kouluihin, seurakuntaan tai muihin sidosryhmiin.

Koulut avautuvat enemmän ympäristöön päin ja sidosryhmäyhteistyö kasvaa. Lisäksi uudistuva lainsäädäntö lisää tarvetta tehdä enemmän yhteistyötä kunnan muiden palvelujen tuottajien kanssa. Myös Doudin ja Kellerin (1998, 9; ks. myös Sergiovanni 2006, 41) tutkimuksen perusteella rehtorin tehtävät ovat lisääntyneet sekä työskentelyssä sosiaalipalvelun kanssa että yhteiskunnallisessa toiminnassa, jolla on hankittu tukea koululle ja opetukselle. Näiltä osin Doudin ja Kellerin tutkimustulokset vahvistavat oman tutkimukseni tuloksia.

Postmodernin ajattelun mukaan johtaminen tulee haasteellisemmaksi. Erityisesti johtajan autoritäärisyyttä on kritisoitu. Putnam ym. (1996, 390) toteavat, että perinteisessä hierarkkisessa organisaatiossa äänen voimakkuus lisääntyy siirryttäessä hierarkiassa ylöspäin. Tämä 1990-luvulla alkanut johtamisen demokratisoituminen on osaltaan ollut synnyttämässä verkostojohdattamisen tarvetta. Johtamisen käsitteissä alkoi näkyä viitteitä yhteistyöverkostojen johtamisesta. Käytettiin esimerkiksi käsitteitä yhteisjohtaminen (Their 1994, 19), vuorovaikutusjohtaminen (Kamensky 2000, 31) ja osallistuva johtamistapa (Juuti 2006, 20–21).

Edellä olevien perusteiden lisäksi otan esille vielä teknologisen kehityksen ja globalisaation aiheuttaman muutostarpeen. Möller, Svahn ja Rajala (2002, 1) sekä Möller, Rajala ja Svahn (2004, 7) nostavat käsitteen informaatioteknologia yhdeksi keskeiseksi verkostojohdattamisen synnyttäjäksi. Tietotekniikan ja tietoverkkojen räjähdysmäinen kasvu ja globalisaatio ovat luoneet 1990-luvulla mahdollisuuden organisaatioiden verkottumiselle (Ollus, Ranta & Ylä-Anttila 1998, tekijöiden esipuhe). Sama tietotekninen vallankumous tuli esille myös Gergenin (1991, 61–68) kuvauksessa postmodernista yhteiskunnasta. Hänen mielestään nopeasti muuttuvat viestintävälineet, muun muassa televisio, telefaksi, uutispalvelu ja sähköposti, muuttavat ihmisten välistä yhteydenpitoa. Erityisesti sähköposti on viime aikoina kasvattanut verkostotyön ja verkostojohdattamisen tekemisen tarvetta ja mahdollisuuksia.

Globalisaatio on omalta osaltaan lisännyt myös koulussa tapahtuvaa verkostojohdattamisen tarvetta. Tässäkin tutkimuksessa esimerkiksi maailmalla tapahtuneet onnettomuudet, Aasian hyökyaaltokatastrofi ja Beslanin koulukatastrofi, heijastuivat koulun johtamiseen ja toimintaan.

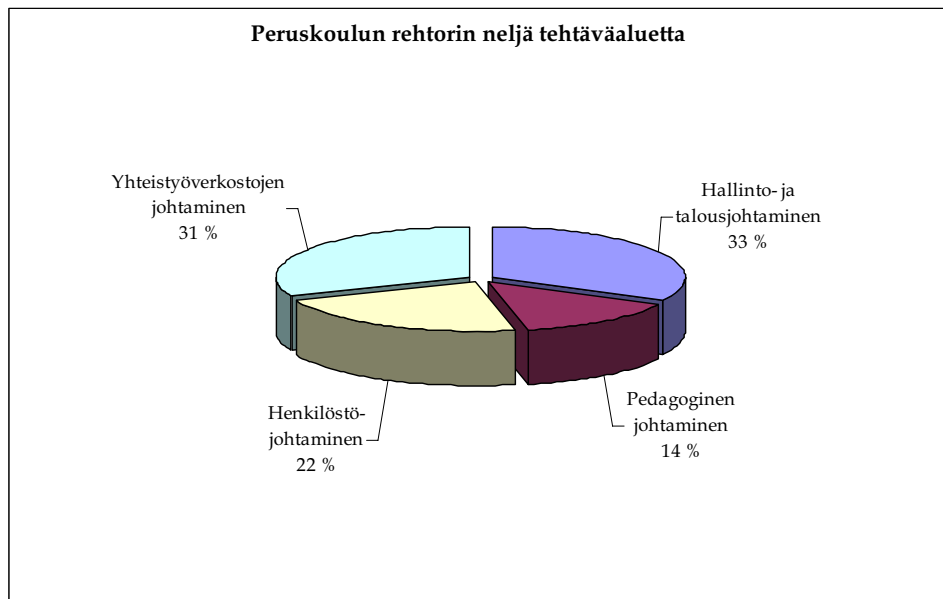
Vaikka verkostot ja verkostojohdattaminen ovat aktivoituneet vasta viimeisen vuosikymmenen aikana, on verkostotyö tunnistettu jo aikaisemmin. Järvenpää ja Immonen (1998, 65–67) kuvailevat johtamisen tehtäviä ja roolia verkostoissa.

Tarkastelunsa he ulottavat jo Bernardin 1940-luvulla kehittämään kommunikaatioverkostojen luomiseen ja ylläpitämiseen. Samalla he tuovat esille myös Mintzbergin 1970-luvulla tekemän tutkimuksen, jossa yhtenä johtajan tehtävänä oli tiedonvälittäminen.

### 7.8.2 Millaisia määrällisiä eroja peruskoulun rehtorin tehtäväalueissa on?

Tutkimustulosteni perusteella rehtorin tehtäväalueiksi (ks. kuvio 31) muodostuivat hallinto- ja talousjohtaminen (33 %), yhteistyöverkostojen johtaminen (31 %), henkilöstöjohtaminen (22 %) sekä pedagoginen johtaminen (14 %). Tässä tutkimuksessa hallinto- ja talousjohtaminen sekä yhteistyöverkostojen johtaminen olivat suurimmat rehtorin tehtäväalueet. Suluissa ilmoitetut prosenttiyksiköt ilmaisevat analyysiyksiköiden suhteellisen koon kokonaisesta.

McEwenin ym. (2002, 151–156) tutkimuksen, jonka tutkimusaineiston kerääminen muistuttaa tämän tutkimuksen aineiston keräämistä, perusteella opetustoimen hallinto (47 %) oli suurin osa-alue rehtorin tehtävistä. McEwenin ym. tutkimuksessa opetuksen johtaminen (teaching and learning) sisälsi 23 % rehtorin työstä. Siten se oli suurempi kuin tässä tutkimuksessa kartoitettu pedagogisen johtamisen tehtäväalue. Kuviossa 31 esitän tämän tutkimuksen peruskoulun rehtorin neljä tehtäväaluetta.



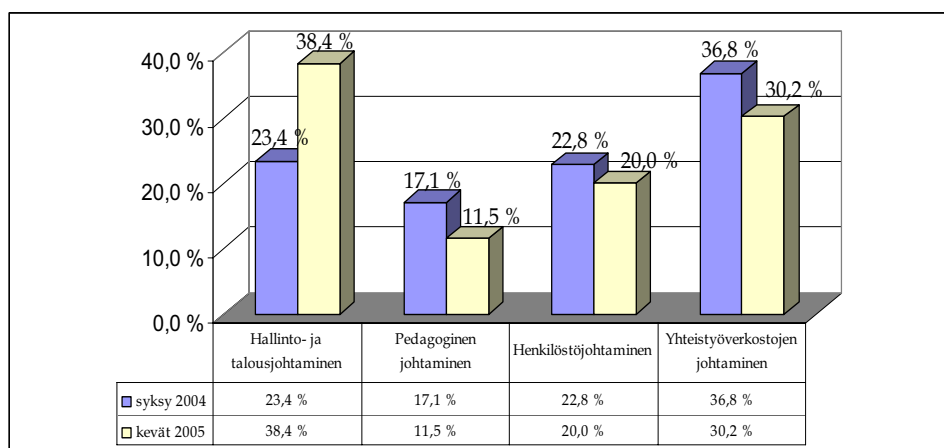
KUVIO 31 Peruskoulun rehtorin neljä tehtäväaluetta

### 7.8.3 Onko peruskoulun rehtorin tehtäväalueissa eroja syys- ja kevätlukukaudella sekä millaisia nämä mahdolliset erot ovat?

Peruskoulun rehtorin tehtävät vaihtelevat syys- ja kevätlukukauden aikana. Tehtäväalueiden erot ovat erityisen suuret hallinto- ja talousjohtamisen sekä yhteistyöverkoston johtamisen tehtäväalueella. Yhteistyöverkoston johtaminen painottuu syyslukukauteen, ja hallinto- ja talousjohtaminen on aktiivisinta kevätlukukauden aikana. Myös pedagogisessa johtamisessa syys- ja kevätlukukaudet erosivat jonkin verran toisistaan. Sen sijaan henkilöstöjohtamisessa sekä syys- että kevätlukukausi olivat lähes samankaltaiset.

Vertailua muihin tutkimuksiin oli vaikea tehdä, koska en löytänyt vastaavia tutkimuksia, joissa olisi vertailtu peruskoulun rehtorin tehtäviä erikseen syys- ja kevätlukukausien välillä. Vertailukohteeksi käy lähinnä Lonkilan (1990, 30; 63–64) tutkimus, jossa hän jakoi kouluvuoden neljään osaan ja tutki johtajan työprofiilia hallinnollisissa ja pedagogisesti painottuneissa tehtävissä. Hänen tutkimuksensa mukaan pedagogisesti painottuneet tehtävät eivät juuri vaihdelleet lukuvuoden aikana. Näiltä osin tutkimukseni tulokset tukevat osittain Lonkilan näkemyksiä. Hänen tutkimuksessaan hallinnolliset tehtävät olivat pienimmillään toisen neljänneksen (1.10.–31.12.) aikana, mikä tukee tämän työn tuloksia. Tosin hänen tutkimuksessaan pystyi erottamaan sen, että lukuvuoden käynnistäminen sisälsi paljon hallinnollisia tehtäviä.

Osoitan kuviossa 32 tämän tutkimuksen peruskoulun rehtorin tehtäväalueiden erot syys- ja kevätlukukausilla analyysiyksiköiden suhteella (%) ilmaistuna. *Hallinto- ja talousjohtamisen* tehtäväalueen osalta kevätlukukausi oli 15 prosenttiyksikköä suurempi kuin syyslukukausi. *Pedagogisen johtamisen* tehtäväalueen osalta syyslukukausi oli 5,6 prosenttiyksikköä kevätlukukautta suurempi. *Henkilöstöjohtamisen* tehtäväalueen osalta syyslukukausi oli 2,8 prosenttiyksikköä suurempi kuin kevätlukukausi. *Yhteistyöverkoston johtamisen* tehtäväalueen osalta syyslukukausi oli 6,6 prosenttiyksikköä suurempi kuin kevätlukukausi.



KUVIO 32 Peruskoulun rehtorin tehtäväalueiden erot syys- ja kevätlukukausien välillä

Tutkimukseni perusteella hallinto- ja talousjohtamisessa palkkausasioita lukuun ottamatta kaikki peruskoulun rehtorin tehtävät olivat aktiivisempia kevätlukukaudella kuin syyslukukaudella. Tämän näyttää johtuvan siitä, että keväällä hoidetaan kuluvan lukuvuoden asioita ja suunnitellaan aktiivisesti myös jo tulevaa lukuvuotta (ks. taulukko 26).

TAULUKKO 26 Hallinto- ja talousjohtamisen tehtävälueen erot syys- ja kevätlukukaudella

	Lukuvuosi	Syyslukukausi		Kevätlukukausi	
	2004 - 2005	2004	2005	2004	2005
	n=	n=	%	n=	%
Pedagoginen sivistystoimenjohtaja	191	7	4	184	96
Tuntikehyksen suunnittelu	19	1	5	18	95
Virka- ja toimiasiat	65	12	18	53	82
Tulevan vuoden tekninen suunnittelu	39	8	21	31	79
Työjärjestykset ja työajat	42	12	29	30	71
Henkilökuntakokous	53	16	30	37	70
Johtokunta	63	20	32	43	68
Asiakirjojen hoitaminen	217	87	40	130	60
Käyttötalous	95	39	41	56	59
Rehtorikokous	62	26	42	36	58
Oppilashuolto	35	17	49	18	51
Henkilökunnan palkkaussasiat	17	11	65	6	35
Yhteensä	898	256	29	642	71

Uuden lukuvuoden suunnittelutehtäviin kuuluivat tuntikehyksen suunnittelu, virka- ja toimivalmistelut sekä työjärjestysten ja työaikojen suunnittelutehtävät.

Tulevan vuoden teknisen suunnittelun vuoksi henkilökuntakokouksiakin oli keväällä enemmän kuin syksyllä. Henkilökunnan palkkaussasiat liittyivät lukuvuoden aloittamiseen, joten ne ajoittuivat syksyyn. Pedagoginen sivistystoimenjohtaja oli tilapäinen hallintotehtävä, joka tuli vastuulleni kevätlukukaudeksi 2005.

Tässä tutkimuksessa myös pedagogisessa johtamisessa oli painotuseroja syys- ja kevätlukukausien välillä (ks. taulukko 27). Kevätlukukaudella painottuivat tehtävät, jotka liittyivät opetustoimintaan, koulun itsearviointiin, tilaisuuksiin ja juhliin, poissaoloihin ja sijaisjärjestelyihin sekä erityisopetuksen kehittämishankkeeseen.

Opetustoiminnan olisi olettanut olevan tasaisemmin jakautunut lukukausien välillä. Kuitenkin opetustoiminta oli aktiivista kevätlukukaudella, koska siihen sisältyivät muun muassa tulevien oppilaiden vastaanottamiseen liittyneet tehtävät. Myös itsearviointia tehtiin menneestä lukuvuodesta. Keväällä oli useampia juhlia tai tapahtumia (kevätkuuhla, Kalevalan päivän tapahtuma, veteraanijuhla, pääsiäishartaus) mutta syksyllä vain joul- ja itsenäisyysjuhla. Näyttää lisäksi, että kevätlukukaudella lyhyitä sairauspoissaoloja oli enemmän kuin syksyllä. Tämä kertoo kevätlunssan vaikutuksesta.

Tämän tutkimuksen perusteella peruskoulun rehtorin tehtävät näyttivät syyslukukaudella painottuvan opetussuunnitelmatyöhön, kehittämistoimintaan sekä erityisopetuksen suunnitteluun ja järjestelyihin.

TAULUKKO 27 Pedagogisen johtamisen tehtäväalueen erot syys- ja kevätlukukaudella

	Lukuvuosi	Syyslukukausi	Kevätlukukausi		
	2004 - 2005	2004	2005		
	n=	n=	%	n=	%
Opetustoiminta	59	15	25	44	75
Koulun itsearviointi	56	19	34	37	66
Tilaisuudet ja juhlat	41	14	34	27	66
Poissaolot ja sijaisjärjestelyt	122	48	39	74	61
Erityisopetuksen kehittämishanke	18	8	44	10	56
Erityisopetussuunnittelu- ja -järjestely	38	20	53	18	47
Kehittäminen	12	8	67	4	33
Opetussuunnitelma	34	25	74	9	26
Yhteensä	380	157	41	223	59

Yhteistyöverkostojen johtaminen oli peruskoulun rehtorin tehtävissä aktiivisempaa syyslukukaudella kuin kevätlukukaudella (ks. taulukko 28). Erot eivät olleet kuitenkaan lukukausien välillä niin selvät kuin hallinto- ja talousjohtamisessa. Varsin luonnolliselta tuntuu, että vanhempainilta, kaluston hankintoihin, aamu- ja iltapäivätoimintaan, koulutilojen ulkopuoliseen käyttöön, koulutiloihin ja tiedottamiseen liittyvät tehtävät painottuivat syksyyn. Ne olivat kaikki koulun käynnistämiseen sisältyviä vastuita.

On ymmärrettävää, että niveltäminen painottui kevääseen. Niveltämisessä oli kyse uusien oppilaiden vastaanottamisen suunnittelusta, oppilaiden vuosiluokkasiirroista ja oppilaiden koulusta toiseen siirtymisistä.

TAULUKKO 28 Yhteistyöverkostojen johtamisen tehtäväalueen erot syys- ja kevätlukukaudella

	Lukuvuosi	Syyslukukausi	Kevätlukukausi		
	2004 - 2005	2004	2005		
	n=	n=	%	n=	%
Vanhempainilta	32	31	97	1	3
Kaluston hankinta	31	22	71	9	29
AIP-toiminta	36	25	69	11	31
Koulutilan ulkopuolinen käyttö	44	27	61	17	39
Koulutilat	106	62	58	44	42
Ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen	160	92	58	68	42
Vierailijat	22	9	41	13	59
Kiinteistönhoito ja -kunnostus	59	23	39	36	61
Huoltajayhteistyö	105	39	37	66	63
ATK-tukipalvelut	46	15	33	31	67
Verkostotyö	242	56	23	186	77
Onnettomuudet ja vahingot	9	2	22	7	78
Niveltäminen	16	0	0	16	100
Yhteensä	908	403	44	505	56

Tarkastellessani lukuvuoden 2004–2005 ja koko tutkimuksen empiirisen aineiston (1.3.2004–7.4.2006) analyysiyksiköiden jakaumia (ks. taulukko 29) tein mie-

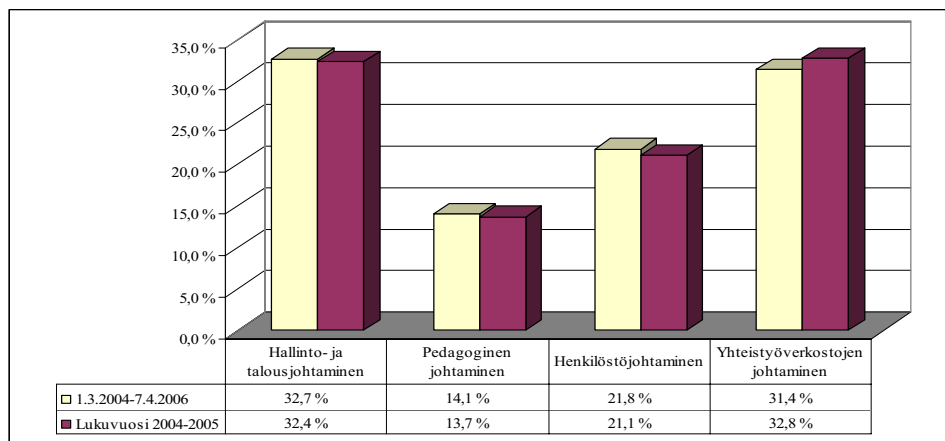
lenkiintoisen havainnon: analyysiyksiköiden jakaumissa ei ollut keskenään merkittäviä eroja. Vertailin tehtäväalueiden jakaumia keskenään ja huomasin seuraavat erot: *hallinto- ja talousjohtamisen* tehtäväalueiden välillä oli 0,3 prosenttiyksikön ero, *pedagogisen johtamisen* tehtäväalueiden välillä oli 0,4 prosenttiyksikön ero. *Henkilöstöjohtamisen* tehtäväalueiden välinen ero oli 0,7 prosenttiyksikköä ja suurin poikkeama oli *yhteistyöverkoston johtamisen* tehtäväalueiden välillä, jossa se oli 1,4 prosenttiyksikköä. Lukuvuoden aikana kerätty aineisto alkoi saturoitua. Havainnon perusteella oletan, että lukuvuoden mittainen kenttätöjälkeä tuottaa riittävän empiirisen tiedon peruskoulun rehtorin tehtävien tutkimiseksi.

TAULUKKO 29 Analyysiyksiköiden jakaumat peruskoulun rehtorin tehtäväalueittain koko aineistosta ajalta 1.3.2004–7.4.2006 sekä lukuvuodelta 2004–2005

Rehtorin tehtäväalueet	Analyysiyksiköt			
	1.3.2004 - 7.4.2006 (koko aineisto)		Lukuvuosi 2004-2005	
	n=	%	n=	%
Hallinto- ja talousjohtaminen	1 338	32,7	898	32,4
Pedagoginen johtaminen	575	14,1	380	13,7
Henkilöstöjohtaminen	893	21,8	584	21,1
Yhteistyöverkoston johtaminen	1 285	31,4	908	32,8
Yhteensä	4 091	100	2 770	100

Lukuvuoden 2004–2005 analyysiyksiköitä oli yhteensä 2 770 ja koko aineistossa oli 4 091 analyysiyksikköä.

Kuvio 33 havainnollistaa hyvin lukuvuoden 2004–2005 sekä koko aineiston (1.3.2004 - 7.4.2006) samankaltaisuuden.



KUVIO 33 Lukuvuoden 2004–2005 ja koko aineiston (1.3.2004–7.4.2006) vertailu



Useat tutkijat (Syrjälä & Numminen 1988, 26–27; Syrjäläinen 1990; Catherine 1995, 56; Wolcott 1999, 85; 197–198) pitävät vähintään lukuvuoden mittaista kenttätöjaksosia vähimmäispituutena kouluelämän tutkimisessa. Kuviossa 33 havainnollistamani vertailu vahvistaa tämän väitteen. Lukuvuoden mittaisella kenttätöjaksolla empiirinen aineisto alkoi saturoitua eli kylläntyä (Mäkelä 1990, 52–53; Eskola & Suoranta 2000, 62–64; Polit & Beck 2004, 57; 308), jolloin uudet havainnot eivät enää tuoneet uutta tietoa tutkimusongelman ratkaisemiseksi. Tämän vuoksi voidaan olettaa, että *lukuvuoden 2004–2005 aineisto* antaa yhtenevät tutkimustulokset kuin koko 19 kuukauden aineistokin.

Koulun elämän tutkimisessa juuri lukuvuoden mittainen ajanjakso on tarpeellinen. Se antaa mahdollisuuden tutkia syyslukukautta ja kevätlukukautta erikseen ja yhdessä sekä verrata niitä keskenään.

## 7.9 Kokoava tarkastelu

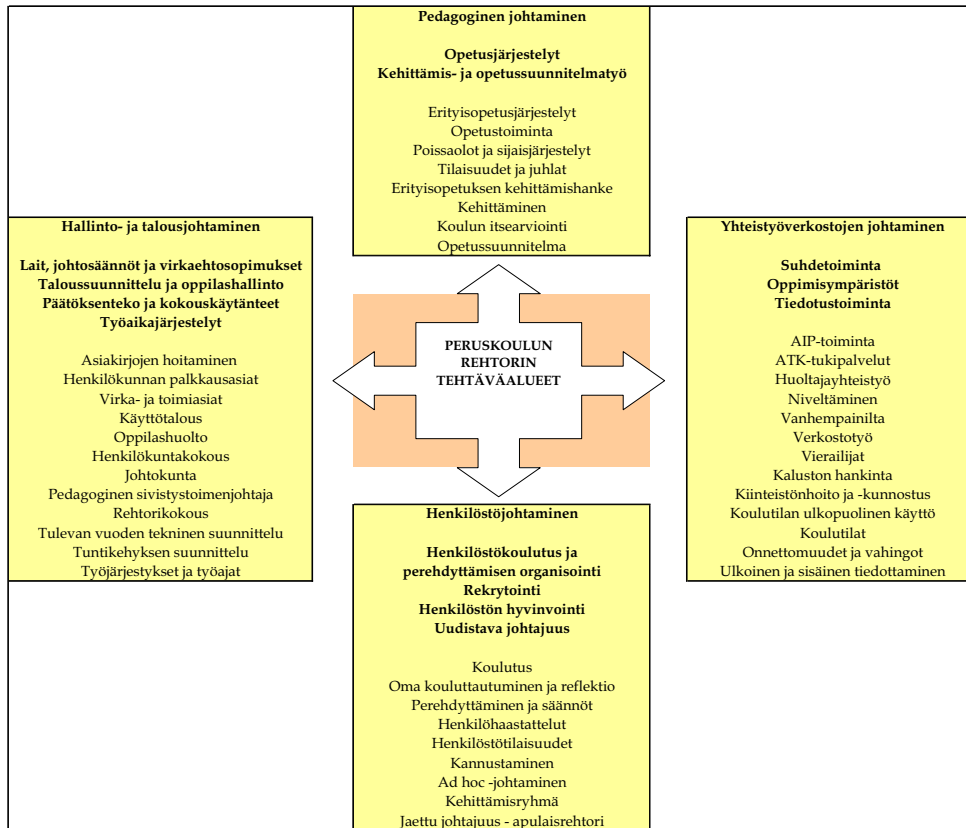
Tutkimustulosten tarkastelu laadullisessa tutkimuksessa on teoreettisen ja empiirisen tiedon vuoropuhelua. Kenttäaineistokirjasta, joka kuvasi rehtorin johtamistoimintaa 19 kuukauden ajalta, tein induktiivisesti etenevän sisällönanalyysin. Sisällönanalyysissä muodostui 4 091 analyysiyksikköä, jotka ryhmittelin 298 alaluokkaan, 43 yläluokkaan ja 12 pääluokkaan, joista muodostui viisi peruskäsitettä. Empiirisen tiedon abstrahoinnissa induktiivisesti muodostetut käsitteet jäsenyivät, minkä lopputuloksena aineistosta muodostui neljä peruskoulun rehtorin tehtävääluetta: 1) *hallinto- ja talousjohtaminen*, 2) *yhteistyöverkoston johtaminen*, 3) *henkilöstöjohtaminen sekä* 4) *pedagoginen johtaminen* (ks. liite 10).

Analyysiyksiköiden määrällä mitattuna suurin peruskoulun rehtorin tehtävääalueista on *hallinto- ja talousjohtaminen* (33 %), joka koostuu neljästä pääluokasta: 1) lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset, 2) taloussuunnittelu ja oppilashallinto, 3) päätöksenteko ja kokouskäytänteet sekä 4) työaikajärjestelyt. Näissä on yhteensä kaksitoista yläluokkaa.

Toiseksi suurin peruskoulun rehtorin tehtävääalue on *yhteistyöverkoston johtaminen* (31 %), jossa on kolme pääluokkaa: 1) suhdetoiminta, 2) oppimisympäristöt sekä 3) tiedotustoiminta. Yläluokkia niissä on yhteensä kolmetoista.

*Henkilöstöjohtaminen* (22 %) on kolmanneksi suurin peruskoulun rehtorin tehtävääalue. Se sisältää neljä pääluokkaa: 1) henkilöstökoulutus ja perehdyttämisen organisointi, 2) rekrytointi, 3) henkilöstön hyvinvointi ja 4) uudistava johtajuus. Nämä muodostavat yhdessä yhdeksän yläluokkaa.

Tässä tutkimuksessa peruskoulun rehtorin tehtävääalueista pienin on *pedagoginen johtaminen* (14 %), jossa on kaksi pääluokkaa: 1) opetusjärjestelyt ja 2) kehittämis- ja opetussuunnitelmatyö. Näissä on yhteensä kahdeksan yläluokkaa. Kuviossa 34 havainnollistan peruskoulun rehtorin tehtävääalueet.



KUVIO 34 Peruskoulun rehtorin tehtäväalueet

Rehtorin tehtäväalueiden jakautuminen hallintoon ja talouteen, henkilöstön hoitamiseen sekä pedagogiseen johtamiseen saa vahvistusta monissa tutkimuksissa (Vaherva 1984; Hämäläinen 1986; Sergiovanni 2006).

Sen sijaan tutkimukseni neljättä peruskoulun rehtorin tehtäväaluetta *yhteistyöverkostojen johtamista* voi pitää uutena identifiointina. Useissa tutkimuksissa on tuotu esille rehtorin roolin ja tehtävien muutos, mutta niissä ei ole selvästi nimetty muuttunutta tehtäväaluetta. Tästä muutoksesta kirjoittivat muun muassa Hämäläinen ym. (2002, 109–111), Pirnes (2006, 13), Sergiovanni (2006, 41) ja Vuohijoki (2006). Tosin Ojala (2000, 90–108) ja Mintzberg (1990, 168–169) esittävät tutkimuksissaan rehtorin tai johtajan tehtäväalueen, jossa rehtorin tai johtajan tehtävänä on yhteistyön hoitaminen organisaation ulkopuolelle sekä edustaminen. Ojala (2000, 103) tarkoittaa yhteistyöllä ja edustamisella rehtorin tehtäviä, joissa hän hoitaa suhteita sidosryhmiin. Hänen tutkimuksensa mukaan 66 % rehtoreista ja koulunjohtajista arvioi oppilaitosten yhteistyön joko melko tai erittäin tärkeäksi.

Vaikka yhteistyösuhteiden hoitaminen koetaan tärkeäksi, sen määrittäminen ja tutkiminen on vaikeaa. Mintzberg (1980, 63) toteaa, että yhteistyöroolia ei ole laajasti tunnistettu johtamiskirjallisuudessa. Hänen mukaansa yhteistyötä

tehdään aktiivisimmin kollegiaalisesti. Myös Lonkila (1990) luokittelee yhdeksi rehtorin tehtäväksi koulun ja ympäristön suhteiden hoitamisen. Hän sijoittaa sen kuitenkin tutkimuksessaan pedagogiseen johtamiseen. Siten se ei vielä 1990-luvun aineistossa erottunut niin merkittävästi, että Lonkila (1990) olisi ryhmitellyt sen omaksi tehtäväalueekseen. Vaikka aikaisemmissa rehtorin toimintaa tutkivissa tutkimuksissa on varsin vähän yhteistyöjohtamiseen liittyvää tutkimustietoa, näyttäisi tutkimustulokseni saavan tukea yhteiskunnan muutosta ja verkottumista tarkastelevilta tutkijoilta. Verkostojohtaminen on useiden tutkijoiden (ks. esim. Linnamaa & Sotarauta 2000; Möller 2001; Möller, Rajala & Svahn 2004) mukaan yksi keskeisimmistä menestystekijöistä tämän päivän organisaatioiden johtamisessa.

Myös Mustonen (2003, 143) luokittelee rehtorin toimeenpanotehtäviksi yhteydenpidon kouluviranomaisiin, kunnan ja valtion viranomaisiin ja koulun edustamisen ulospäin sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Mainitut tehtäväkokonaisuudet muistuttavat osittain oman tutkimukseni yhteistyöverkostojen johtamisessa olevia luokituksia. Mustosen (2003, 143–146) tutkimuksen mukaan rehtorit pitävät mainittuja tehtäväkokonaisuuksia joko melko tärkeinä tai tärkeinä, lukuun ottamatta yhteydenpitoa valtion viranomaisiin. Rehtoreista 47 % arvioi yhteydenpidon valtion viranomaisiin toteutuneen joko melko huonosti tai huonosti. Mustonen ei myöskään määrittänyt rehtorin yhteydenpitoon ja edustamiseen liittyviä tehtäväkokonaisuuksia omaksi käsitteeksi, vaikka ne muodostivatkin hänen tutkimuksessaan 6/17 osaa mainituista toimeenpanotehtävistä.

Olen tarkastellut tutkimusaineistoani ajallisesti eripituisissa jaksoissa. Vertailemalla koko 19 kuukauden aineistoani ja lukuvuoden (12 kk) mittaista aineistoa keskenään tein tutkimukseni luotettavuutta tukevan havainnon. Koko tutkimuksen aineiston peruskäsitteiden analyysiyksiköiden suhteelliset määrät muistuttivat lukuvuoden peruskäsitteiden analyysiyksiköiden suhteellisia määriä. Kouluelämän tutkimuksessa lukuvuoden mittainen kenttätyöjakso näyttää olevan riittävän pitkä.

Lukuvuoden mittainen aineisto kuvaa koko aineistoani. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan aineiston saturoitumisesta, kun uudet havainnot eivät enää tuota uutta tietoa tutkimusongelman ratkaisemiseksi (Mäkelä 1990, 52–53; Eskola & Suoranta 2000, 62–64; Polit & Beck 2004, 57; 308). Tämä havainto antoi mahdollisuuden verrata syys- ja kevätlukukausia keskenään. Hallinto- ja talousjohtaminen on yhtä suuri kuin yhteistyöverkostojen johtaminen, jos tarkastelen niitä koko lukuvuoden periodilla. Molemmissa tehtäväalueissa on noin 32–33 % analyysiyksiköistä. Vertasin rehtorin tehtävien eroja syys- ja kevätlukukaudella. Kevätlukukaudella hallinto- ja talousjohtaminen on huomattavasti yhteistyöverkostojen johtamista aktiivisempaa. Syyslukukaudella mainittujen tehtäväalueiden välinen suhde on päinvastainen. Tämä aineisto osoittaa, että syksyllä rehtorin työ painottuu yhteistyöverkostojen johtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen ja keväällä taas hallinto- ja talousjohtaminen on aktiivista. Sen sijaan lukukausien välillä henkilöstöjohtamisessa rehtorin tehtävissä ei ole isoja eroja.

Aineiston analyysiyksiköiden vertailussa huomasin, että kevätlukukaudella analyysiyksiköitä on 1 674 kappaletta ja syyslukukaudella on 1 096 kappaletta. Näistä havainnoista ei vielä voi suoraan päätellä, että kevätlukukausi on peruskoulun rehtorin työssä kiireisempää ja työllistävämpää kuin syksy. Teemmälleni havainnolle saan kuitenkin tukea Lonkilan (1990, 63) tutkimuksesta. Sekä oman tutkimukseni että Lonkilan tutkimuksen tulokset vahvistavat rehtoreiden yleistä arviota, että kevätlukukausi on kiireisempää työskentelyaikaa kuin syyslukukausi. Tämän eron tutkiminen olisi kiinnostava lisätutkimusaihe.

## 8 POHDINTA

Tutkimukseni johdannossa kysyin retorisesti Henry Mintzbergin (1990, 163) sanoin: ”Mitä johtajat *todella* tekevät?” Palaan vielä tässä luvussa arvioimaan tutkimukseni lähtökohtia ja tutkimustehtävääni. Etnografisen tutkimuksen tekeminen on usein ajallisesti pitkä prosessi, jossa tutkimuksen valintoja pohditaan moninaisesti tutkimuksen tekemisen aikana. Monet näistä ratkaisuista vaikuttavat tutkimuksen luotettavuuteen. Vaikka olen jo tutkimukseni aikana kirjoittanut arvioita tutkimukseni kulusta, erityisesti päälukujen lopussa olevissa ko-oavissa tarkasteluissa, tarkastelen vielä yksityiskohtaisesti tutkimukseni luotettavuutta. Arvioin myös tutkimuksessa käytettyjen teoreettisten sitoumusten käyttökelpoisuutta. Pohdintalukuni sisältää lisäksi arvion tulosteni yleistettävyydestä ja hyödyllisyydestä sekä muutamia johtopäätöksiä, joissa tarkastelen tutkimukseni herättämiä jatkotutkimusmahdollisuuksia. Lopuksi tarkastelen vielä pohdinnan viimeisessä alaluvussa tutkimukseni asemoitumista postmoderniin muutoksen aikaan.

### 8.1 Tutkimuksen lähtökohdista ja tehtävästä

Mitkä ovat peruskoulun rehtorin tehtävät? Tämän yksinkertaiselta vaikuttavan kysymyksen selvittäminen on ollut tutkimukseni perustehtävä. Muitakin tutkijoita on viime aikoina askarruttanut sama tutkimusilmiö (ks. Mustonen 2003; Pennanen 2006; Vuohijoki 2006). Lisäksi on tutkittu asioiden ja ihmisten johtamisen merkityksiä (Duke 2004, 185; Gordon & Yukl 2004, 359–364; Kotterman 2006, 13). ”Mitä rehtorit todella tekevät”-kysymyksen ratkaisemiseksi olen tehnyt pitkän tutkimusmatkan, jonka seuraamiseen kannustin lukijaa tutkimukseni johdannossa. Itselleni matka on ollut antoisa, toivottavasti raporttini on antanut ajatuksia myös lukijalle.

Joku saattaa ajatella, että tutkimustehtäväni on liian yleinen ratkaistavaksi. Lisäksi skeptisesti voi epäillä, löytyykö tutkimusilmiöstäni enää mitään uutta, koska sitä on Suomessakin viime vuosina tutkittu. Tutkimukseni kuluessa poh-

din usein tutkimukseni rajausta. Jälkeenpäin ajatellen olisin voinut keskittyä vielä johonkin yksityiskohtaisempaan peruskoulun rehtorin tehtäväalueeseen. Olisin voinut rajata ilmiötäni jakamalla rehtorin tehtävät ihmisten tai asioiden johtamisen kenttään ja tutkia vain toista mainituista alueista. Näin olisin voinut löytää vielä jotain spesifimpää tietoa rehtorin tehtävistä. Samalla olisin kuitenkin kadottanut sen laajemman näkemyksen, jonka nyt löysin tutkimustulosten perusteella. Sisällönanalyysi paljasti minulle viisi peruskoulun rehtorin toimintaprofiilia. Tarkastelin osaa niistä yleisemmin ja osaa seikkaperäisemmin. Olisin voinut tehdä jaottelun vieläkin rohkeammin ja keskittyä syvemmin uuteen löytöni yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamisen peruskäsitteeseen, josta abstrahoinnin yhteydessä kristallisoitui *yhteistyöverkostojen johtamisen tehtäväalue*.

Tutkimusotteeltaan opinnäytetyöni poikkeaa ratkaisevasti muista viime aikoina koulun johtamisesta julkaistuista tutkimuksista. Etnografisella - osittain myös autoetnografisella - tutkimusmenetelmällä uskon saaneeni tarkkaa, yksityiskohtaista ja spesifiä tietoa rehtorin tehtävistä. Siten tutkimustehtäväni tuntuu entistäkin hyödyllisemmältä tutkimukseni tekemisen jälkeen. Peruskoulun rehtorin tehtävien tutkiminen on ollut perusteltua. Näyttää, että tutkimukseni pystyin identifioimaan uutta tietoa tutkimusilmioista ja nostamaan johtamiskeskusteluun ajankohtaisen teeman: peruskoulun rehtori yhteistyöverkostojen johtajana.

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuuden arviointi

Kvalitatiivisia tutkimusmenetelmiä käyttäviä tutkijoita ja kvalitatiivisia tutkimuksia on usein arvosteltu luotettavuuskriteereiden puutteista (Eskola & Suoranta 2000, 208). Tämä on ymmärrettävää, koska tutkimuksen luotettavuutta arvioivat käsitteet, validiteetti (tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on ollut tarkoitus tutkia) ja reliabiliteetti (tutkimustulosten toistettavuus), ovat alun perin kehitetty kvantitatiivisen tutkimuksen tulosten luotettavuuden arvioimiseksi. Siten mainittujen luotettavuuskäsitteiden käyttäminen on kehitetty kokeellisiin tutkimuksiin, joiden pioneereina Heikkinen ja Syrjälä (2006, 148) pitävät Cambellia ja Stanleyta (1966). Laadullisen tutkimuksen tekijät esittävät, että käsitteet validiteetti ja reliabiliteetti eivät perinteisessä mielessä käytettyinä ole enää käyttökelpoisia kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Wolcott 1990, 121-152; Eskola & Suoranta 2000, 211; Heikkinen & Syrjälä 2006, 148).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi kohdentuu tulosten ohella koko tutkimusprosessiin ja tutkijaan. Patton (1990, 461) korostaa kolmea aluetta, jotka vaikuttavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuteen: millä teknikalla ja metodilla on varmistettu rehellisyys, pätevyys ja täsmällisyys ja miten tutkija tuo tutkimukseen kvalifikaatiot, kokemuksen ja näkökulmat sekä miten paradigmaattiset näkemykset ja oletukset tukevat tutkimusta. Pattonin esittämä lista on kattava, mutta jää vielä hiukan yleiselle tasolle. Tutkimusprosessini aikana olen pyrkinyt huolellisesti pohtimaan myös Pattonin mainitsemia

luotettavuusperusteita. Erityisesti tutkimusotetta ja tutkimusmenetelmiä käsittelevissä luvuissa olen tuonut esille filosofiset sitoumukseni, jotka liittyvät edellä mainittuihin kolmeen luotettavuuskriteeriin. Tutkimuksessani sivulla 93 oleva kuvio 9 havainnollistaa tutkimukseni viitekehyksen, joka sisältää kokonaisuudessaan tämän tutkimuksen ontologiset, epistemologiset ja metodologiset tieteenfilosofiset valinnat.

Laadullisten aineistojen arvioinnissa voidaan huomioida ainakin aineiston merkittävyys ja riittävyys sekä analyysin kattavuus, arvioitavuus ja toistettavuus (Mäkelä 1990, 47–48). Toistettavuuden vaatimukseen, jos sillä tarkoitetaan perinteistä reliabiliteetti-käsitteen toistettavuusvaatimusta, suhtaudun kriittisesti. Tapaustutkimuksessa toistettavuus ei usein ole mahdollistakaan. Sen sijaan muita Mäkelän esittämiä laadullisen aineiston arviointikriteereitä pidän käyttökelpoisina. Aineiston kattavuuden varmistamiseksi voi käyttää saturatiota siten, että jakaa aineiston kahteen osaan ja tekee yksityiskohtaisen analyysin ensin yhdessä puoliskossa ja kokeilee saatuja vastauksia toisessa puoliskossa (Mäkelä 1990, 52). Tässä tutkimuksessa tein edellä kuvatulla tavalla. Koko aineistosta (19 kk) erotin lukuvuoden mittaisen aineiston (12 kk). Analyysin tulokset osoittavat, että lukuvuoden mittainen kenttätyöaineisto tuotti riittävän empiirisen tiedon. Koko aineistosta ja lukuvuoden mittaisesta aineistosta saadut tulokset ovat samanlaiset, mikä vahvistaa tämän tutkimuksen validiteettia. Tämä vahvistaa yleistä käsitystä, että koulun elämän tutkimisessa lukuvuoden mittainen kenttätyövaihe antaa riittävän empiirisen tiedon.

Aineiston kattavuus tarkoittaa sitä, että tulkintoja ei perusteta satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Mäkelä 1990, 53; ks. myös Eskola & Suoranta 2000, 215). Tässä tutkimuksessa aineiston kattavuus muodosti monia haasteita ja vaihtoehtoja. 19 kuukautta kestänyt kenttäaineiston kerääminen oli rankka kokemus. On mahdollista, että jokaisena päivänä aineiston kerääminen ei ollut yhtä intensiivistä. Lisäksi rehtorin työ- ja koulupäivien sisällöissä oli merkittäviä vaihteluja. Toisinaan päiviin mahtui huomattavan paljon tapahtumia observointipäiväkirjaan kirjattavaksi. Joinakin päivinä merkintöjä tuli niukasti. Esimerkiksi tällainen päivä saattoi olla, kun tein koululla opettajien lomien aikana työjärjestyksiä. Tällöin observointipäiväkirjan merkinnässä luki totuudenmukaisesti: tein koko päivän työjärjestyksiä.

Kenttäaineistoni materiaali kertyi kuitenkin useammasta tietolähteestä, jotka vahvistivat toisiaan. Näin saatoin ristiinvalidoida empiirisiä lähteitäni, joten aineiston kattavuus tuli paremmin varmistettua. Syrjäläinen (1990, 69) pitää ristiinvalidointia luokituksen onnistumisen kannalta tärkeänä. Laaja kenttäaineistomateriaali ei luonnollisesti takaa vielä riittävää kattavuutta. Erickson (1986, 149) muistuttaa, että kerätty kenttämateriaali on saatettava sellaiseen muotoon, että siitä voidaan tehdä analyysi. Tämä sisälsi tutkimukseni osalta oleellisen haasteen. Laaja kenttäaineisto, koko 6 700 sivun empiirinen tieto, oli saatettava siihen muotoon, että siitä voitiin tehdä luotettava ja tarkka analyysi. Päädyin kirjoittamaan aineiston pohjalta kronologisen kertomuksen rehtorin johtamistoiminnasta. Kutsun sitä kenttäaineistokirjaksi, jossa 170 sivuun tiivistetty koko 19 kuukauden aineisto. Kirjoitin jokaisen päivän tapahtuman erikseen.

Tämä oli hidas, työläs ja puuduttava työskentelyvaihe. Kenttäaineistokirjani oli tavallaan jo ensimmäinen sisällön erittelyn muoto. 6 700 sivun tiivistämisessä 170 sivuun saatoinkin jo kadottaa osan hyödyllisestäkin informaatiosta, mutta uskon tutkimukseni täyttävän kuitenkin ns. tiheän kuvauksen kriteerin (ks. Geertz 1973; ks. lisäksi Raatikainen 2004, 107) ja sisältävän monisyiseen tulkinnaan perustuvia merkityksellisiä kuvauksia. Aineistoni rungon muodosti observointipäiväkirja, johon jatkuvasti kirjasin kokemuksiani ja tapahtumia. Muut dokumentaatiot täydensivät päiväkirjaani mainiosti. Tutkimukseni empiirisen aineiston kannalta vähiten tietoa antoivat ryhmähaastattelut.

Sisällönanalyysin tekeminen oli aikaa vievä työskentelyvaihe. Tämän vuoksi pohdin mahdollisuutta pilkkoa kenttäaineistokirjan materiaali osiin ja jättää siten osan kenttäaineistokirjan sisällöstä sisällönanalyysin ulkopuolelle. Se olisi säästänyt voimia ja aikaa. Päädyin kuitenkin tekemään määrätietoisesti analyysin koko kenttäaineistokirjan materiaalista. Näin varmistin, että tulkinnot eivät perustu satunnaisiin otoksiin aineistosta.

Valintani sisällönanalyysin tekemisestä ei ollut itsestäänselvyys. Pohdin myös muita mahdollisuuksia aineistoni käsittelemiseksi. Harkitsin narratiivisen tarinan kirjoittamista, joka olisi edennyt juonellisesti ja sisältänyt alun, keskikohdan ja lopun. Näin menetellen olisin voinut käyttää narratiivista analyysyä, jonka käyttämistä ohjeistavat muun muassa Heikkinen (2002, 191–193) sekä Burns ja Grove (2005, 555). Kenttäaineistokirjan kirjoittaminen juonelliseksi, narratiiviseksi tarinaksi olisi kasvattanut sen monen sadan sivun mittaiseksi kertomukseksi. Narratiivisen tarinan analysointi ja teoretisointi olisi voinut merkitä tutkimukseni sisällön paisumista ylimittaiseksi. Lisäksi pelkäsin, että narratiivisella analyysillä tutkimukseni tulokset jäisivät kuvaileviksi. Halusin löytää rehtorin tehtävistä täsmällisempiä luokituksia, joten sisällönanalyysi tuntui soveltuvammalta analyysitavalta.

Sisällönanalyysin käyttämisessä oli vielä ratkaistava se, lähestynkö aineistoani aineistolähtöisesti, teoriasidonnaisesti vai teorialähtöisesti (ks. Eskola 2001, 136–137). Houkutusena olisi ollut tehdä analyysi teorialähtöisesti. Se olisi ollut nopein, selkein ja mahdollisesti helpoin tapa. Sillä tavalla edeten olisin voinut vain verrata omaa aineistoani aikaisempiin teorioihin. Uusi tieto, kontribuutio olisi voinut jäädä löytymättä. Valitsin aineistolähtöisen lähestymistavan, koska se oli tutkimukseni kannalta paras menetelmä tämän tutkimusilmiön selvittämiseksi (ks. Mustonen 2003, 178; Hirsjärvi ym. 2004, 202–203). Valitsemani analyysimenetelmä oli haasteellinen ja työläs, mutta myös palkitseva. Induktiivisesti etenevässä sisällönanalyysissä en tukeutunut mihinkään johtamisteoriaan, mutta analyysiäni helpotti kokemuksellinen tieto tutkimusilmiön luonteesta. Varsinaisen teoreettisen tiedon liitin käsitteisiin vasta abstrahoinnin yhteydessä.

Grounded Theory -menetelmä on lähellä tekemääni aineistolähtöistä sisällönanalyysyä, jota en kuitenkaan päättänyt käyttämään. Tähän vaikutti se, että arvioin Grounded Theory -menetelmän soveltuvan paremmin niihin tapauksiin, joissa on selvä tavoite uuden teorian muodostamiseksi. Aloittaessani empiirisen aineistoni analyysyä tavoitteenani ei ollut uuden teorian muodostaminen.



Sisällönanalyysin halusin kuvata mahdollisimman läpinäkyvästi. Tämän vuoksi tulosten yhteydessä lukijalla on mahdollisuus seurata myös sitä muutosta, mitä tapahtui intuitiivisesti nimetyille käsitteille. Abstrahoinnin yhteydessä käsitteet täsmentyivät tai muuttuivat ja korvaantuivat uusilla. Samalla tulosten yhteydessä esittelen autenttisia otteita kenttäaineistokirjan teksteistä. Luotettavuuden parantamiseksi osa kenttäaineistokirjan tapahtumista ja sisällönanalyysin vaiheista on luettavissa myös liitteistä.

Perinteisen validiteetti-käsitteen käyttäminen laadullisessa tutkimuksessa on ongelmallinen. Heikkinen ja Syrjälä (2006, 149) esittävätkin siirtymistä käsitteestä validiteetti käsitteeseen *validointi*, jonka kehittäjänä he pitävät Kvalea (1996). Kun validiteetti viittaa johonkin pysyvään totuuteen, validointi tarkoittaa vähittäistä prosessia, jonka kautta ymmärrys maailmasta kehkeytyy vähitellen. He esittävät samalla toimintatutkimukselle validointiperiaatteet, joita heidän mukaansa voi soveltaa muissakin laadullisissa tutkimuksissa. Periaatteita on kaikkiaan viisi: *historiallisen jatkuvuuden periaate*, *refleksiivisyysperiaate*, *dialektisuusperiaate*, *toimivuusperiaate* ja *havahduttavuusperiaate*. Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua ei kuitenkaan ole tarkoitettu tarkasteltavaksi yksi kriteeri kerrallaan atomistisesti vaan eri laatuperiaatteita yhdistelemällä. Heikkisen ja Syrjälän esitys tukee omaa ajatteluani. Tämän vuoksi käytän soveltaen edellä mainittuja validointiperiaatteita oman tutkimukseni luotettavuuden yksityiskohtaista arviointia tehdessäni.

Tutkimuksessani olevat tapahtumat rakentuvat ajallisesti pitkäksi prosessiksi, joten sitä voi tarkastella historiallisen jatkuvuuden periaatteella. Ensimmäiset tutkimuksessani esiintyvät reflektiiviset kokemukseni ovat vuodelta 1992. Siitä lähtien muodostui esiyymmärrykseni tutkimusongelmasta, jota olen vuosien ajan kokemuksellisesti pyrkinyt ratkaisemaan. Tutkimukseni ei ole yhtenäinen kertomus, jossa olisi alku, keskikohta ja loppu. Kuitenkin sitä voi tarkastella myös juonellisuutena, jota Heikkinen ja Syrjälä (2006, 151) pitävät yhtenä historiallisen jatkuvuuden periaatteen elementtinä. Tutkimukseni luvussa 2 tarkastelen peruskoulun rehtorin tehtävien muutoksia, joita tapahtui 1980- ja 1990-luvuilla. Sen luvun kuvauksessani hahmottuu myös intentionaalisuuteni, jolloin kerroin omista päämääristäni ja tavoitteistani.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa suurimmat odotukset kohdistuvat *refleksiivisyysperiaatteeseen*. Millainen on suhteeni tutkimuskohteeseen? Mitkä ovat ontologiset ja epistemologiset esiolettamukseni? Kuinka onnistuneesti pystyn vakuuttamaan lukijan tutkimukseni läpinäkyvyydestä? Postmodernismin myötä perinteisen tieteellisen objektiivisuuden rinnalle ovat tulleet kvalitatiivisen tutkimuksen tekemisen ja raportoinnin muodot, joissa lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuuden tunnistaminen ja tunnustaminen (Heikkinen & Syrjälä 2006, 161). Lukijalle ei pitäisi jäädä epäselväksi suhteeni tutkimuskohteeseen, sillä tutkimukseni on omakohtainen ja subjektiivinen. Tätä pidän etuna, sillä olen pystynyt yhdistämään kokemukseni tutkimusilmion tutkimisessa. Tutkimusotettani käsittelevässä luvussa olen tarkoituksellisesti avannut omia ontologisia ja epistemologisia sitoumuksiani. Kertoessani omista ihmis-, oppimis- ja tiedonkäsityksistäni annan lukijalle mahdollisuuden nähdä

näkökulmani, jolla olen tutkimustani tehnyt. Edellä mainitut ontologiset ja epistemologiset valinnat ovat ohjanneet myös metodologisia valintoja. Näkemykseni ei perustu fundamentaalisuuteen, jonka mukaan aineiston keruuta ja analyysiä ei voi perustella irrallaan tutkimuksen ontologisesta ja muista metodologisista lähtökohdista (Tuomi & Sarajärvi 2004, 71). Kuitenkin ajattelen samantyyllisesti kuin Kaikkonen (1999, 428–429), joka toteaa, että määrällinen ja laadullinen tutkimus pohjautuu erilaisiin näkemyksiin ihmisestä tutkimuskohteena. Tämän vuoksi tutkimusotteiden yhdistäminen aiheuttaa ristiriitoja ontologisiin ja epistemologisiin peruskysymyksiin. Tutkimukseni on ollut siinä mielessä aidosti laadullinen, että tutkimusprosessin aikana havainnot ja niistä tehdyt reflektiot ovat ohjanneet tutkimukseni tekemistä. Menetelmätriangulaatiota, jos sillä tarkoitetaan esimerkiksi etnografisen tutkimuksen ja tapaustutkimuksen käyttämistä samassa tutkimuksessa, pidän käyttökelpoisena tutkimuksen luotettavuuden parantamisessa, kuten tässä väitöskirjassa tehtiin. Myös useamman observoinnin käyttäminen, kuten tehtiin esimerkiksi Laineen (1997) tutkimuksessa, olisi voinut lisätä luotettavuutta.

Aloittaessani tiedonkeräämistä ryhmähaastatteluilla en ollut vielä ratkaissut lopullisesti tutkimusotettani. Ohjauskeskustelut professori Syrjälän kanssa maaliskuussa 2004 avasivat tutkimusprosessini valintoja. Hän esitti kaksi vaihtoehtoa: 1) keräämään empiirisen tiedon siten, että sen pohjalta voisi tehdä kuvauksen rehtorin toiminnasta koulunsa johtajana tai 2) mitä koulun toiminnassa tapahtuu uuden rehtorin vaikutuksesta. Valitsin ensimmäisen vaihtoehdon. Koulun toiminnan seuraaminen olisi voinut ohjata tutkimusotteeni toimintatutkimuksen suuntaan. Olisin voinut ajautua tutkimaan enemmän miksi-kysymysten kautta koulun toimintaa. Halusin pysyä puhtaasti naturalistisessa tulkinallisessa paradigmassa. Tulkinallisuuden sisäisyys sekä naturalistinen että kriittinen näkemys. Naturalistinen koulukunta pyrkii tutkimusilmiön sisäiseen selittämiseen ja ymmärtämiseen (Putnam 1983, 47), joka oli perustehtäväni.

Tieteenfilosofiset esikäsitykseni ohjasivat tutustumaan etnografiseen tutkimusotteeseen. Arvioin etnografisella tutkimusotteella saavani parhaiten tietoa tutkimuskysymykseni ratkaisemiseksi. Varsin nopeasti huomasin, että etnografinen tutkimusote oli harvinainen koulun ilmiön tutkimisessa. Vielä harvinaisempaa oli, että tutkitaan koulun rehtorin tehtäviä omassa koulussa. Olin oman työni tutkija. Vastaavanlainen tutkimus on Pippingin (1978) väitös, jossa hän tutki jalkaväen komppaniaa olleessaan itse sotilaana siinä osallisena. Aivan viime vuosien aikana on julkaistu autoetnografisella tutkimusotteella tehtyjä tutkimuksia (ks. esim. Richardson 2001; Ellis 2002; Anttila 2003; Muncey 2005 sekä Attard ja Armour 2005), joissa tutkija on tutkinut omia tekemisiään tai kokemuksiaan. Etnografiselle metodille on tunnusomaista olla läsnä ja tehdä kenttätöitä sekä oppia kokemuksen kautta. Siten omat kokemukseni rehtorin tehtävistä olivat eduksi tutkimuksen luotettavuudelle. Näiltä osin tutkimusotteeni on myös autoetnografinen.

Oletan saaneeni osallistuvalla havainnoinnilla täsmällisempää ja syvällisempää tietoa kuin survey-tutkimuksen tapaisilla kyselytutkimuksilla tai haastatteluilla. Myös Hirsjärvi ym. (2004, 202–203) korostavat havainnoinnin etuna

sitä, että sen avulla saadaan välitöntä, suoraa tietoa yksilöiden, ryhmien ja organisaatioiden toiminnasta. Koulun johtamista ja rehtorin tehtäviä tutkineet Erätuuli ja Leino (1993, 14) toteavat, että kyselykaavakkeen väittämien tekeminen rehtorin tehtävistä ei ole helppoa. Vaherva (1984, 57) myönsikin, että haastattelulla tehdyt viran ja toimen tehtäväluettelot kattavat useimmat rehtorin tehtävät, mutta eivät kaikkea. Myös Mustonen (2003, 178) tunnusti, että rehtorin tehtävien merkitystä ja toteutumista tutkittaessa käyttökelpoinen tutkimusmenetelmä olisi ollut observointi ja haastattelu. Osallistuva observointini nostaa esille yksityiskohtaisimmatkin rehtorin tehtävät. Esimerkiksi tutkimuksessani pystyin identifioimaan kodin ja koulun yhteistyöstä yhteensä 14 spesifiä luokkaa. Sen sijaan kyselykaavakkeen avulla saadaan usein vain yleistä tietoa huoltajien ja koulun yhteistyöstä.

Tarkassa analyysissä voi ryhmittyä pieniä luokkia. Näin tapahtui myös tämän tutkimuksen analyysiyksiköitä luokittaessani. Morse ja Field (1995, 140) varoittavat tekemästä liian spesifisiä ryhmiä, jolloin ryhmiin luokituu niin vähän tietoa, että tiedon saturoituminen vaarantuu. Tiedostin mainitun ongelman. Kokemukseni kautta pystyin kuitenkin perustelemaan myös pienien luokkien muodostumisen. Esimerkkinä mainitsen koululyykkäyksen, joka on harvinainen. Tässä tutkimuksessa siitä on yksi maininta, jonka kokemukseni perusteella saatoin luotettavasti ryhmitellä omaksi luokakseen. Arvioisin, että survey-tutkimuksella ei saavuteta kaikkia pienimpiä koulun tapahtumia, joita rehtori kohtaa työssään. Observointi nosti esille myös monia sellaisia rehtorin tehtäviä, joita harvemmin esiintyy strukturoiduissa kyselykaavakkeissa. Tällaisia olivat esimerkiksi rehtorin työtehtävät, jotka johtuivat ennakoimattomista sattumista, tapahtumista ja onnettomuuksista. Tässä tutkimuksessa tällaisia olivat tiedotus-tehtävät oppilailta löytyneiden täiden vuoksi sekä Aasian hyökyaaltokatastrofin ja Beslanin koulukaappauksen aiheuttamat työtehtävät.

Tapaustutkimus tuottaa usein erittäin yksityiskohtaista ja intensiivistä tietoa, josta voi tehdä syvätulkintaa (Hammersley & Gomm 2000, 2–3). Tämä sisälsi myös haasteen. Erittäin yksityiskohtaisen tiedon abstrahointi oli vaikeaa. Teoriatietoa voi nykyään hakea monipuolisista sähkökirjastoista. Silti en löytänyt kaikkiin sisällönanalyysissä esille nousseisiin käsitteisiin liittyvää teoriaa. Tämän vuoksi en voinut täysin toteuttaa kuviossa 19 (ks. sivu 121) esittämäni suunnitelmaa tutkimusraportin kirjoittamisesta. Kaikkiin sisällönanalyysin peruskäsitteisiin ei löytynyt riittävästi teoriatietoa synteessin tekemiseksi. Tarkka ja spesifi empiirinen tieto edesauttaa kuitenkin tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Tutkimuksessa esiin noussut informaatio on avoimesti otettu mukaan, vaikka sen esille tuominen saattaisi olla koulun toiminnan kannalta epäedullistakin. Edellä kuvattu avoimuus liittyy tutkimuksen autenttisuuteen ja dialektisuusperiaatteeseen (Heikkinen & Syrjälä 2006, 154–155).

Luotettavuuteen liittyy myös se, kuinka aidon tuntuisia ovat tutkimuksen teksteissä esiintyvät hahmot. Hatch ja Wisniewski (1995, 129) sekä Heikkinen ja Syrjälä (2006, 160) käyttävät termiä todentuntuisuus (verisimilitude). Koska tämä tutkimus sisältää runsaasti kerrontaa työyhteisön ja sen sidosryhmien henkilöistä, on tutkimuksen tekemisen yhteydessä pohdittava myös eettisiä kysy-

myksiä. Heikkinen ja Syrjälä (2006, 158) sijoittavat eettisten kysymysten tarkastelun toimivuusperiaatteisiin. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että teksteissä olevat henkilöt ovat todentuntuksia, mutta heidän anonymiteettinsä on silti säilytettävä. Tässä tutkimuksessa käsittelin eettiset kysymykset tutkimuksen alussa käydyssä henkilökuntakokouksessa. Kaikki tutkimuksessa esiintyvät nimet ovat peitenimiä. Koska kuitenkin itse esiinnyn omalla nimelläni, voi asiasta kiinnostunut helposti löytää paikkakunnan tai koulun, johon tutkimukseni liittyy. Eettisyyden turvaamiseksi olen antanut henkilökunnalleni mahdollisuuden lukea valmisteilla olevaa väitöskirjaani (liite 11). Henkilökuntani ja opetustoimen johtavat viranhaltijat ovat myös käyttäneet tarjoamaani mahdollisuutta kiitettävästi hyväksi. Monet opettajat, koulunkäyntiavustajat ja sivistysjohtaja sekä johtokunnan puheenjohtaja ovat huolellisesti tutustuneet tutkimukseni käsikirjoitukseen. Tutkimustani on käsitelty useassa henkilökuntakokouksessa tutkimusprosessin aikana. Näin avoimesti toimimalla olen voinut edistää tutkimukseni eettisyyttä. Samalla lukijat ovat voineet kommentoida tutkimuksessani käyttämiäni peitenimiä, joilla olen turvannut kaikkien henkilöiden anonymiteetin.

Laadullisen tutkimuksen kirjallisuudessa ohjataan käyttämään face-validiteettia, jolla tarkoitetaan asiantuntijaneeliarviota. (Patton 1990, 469; Tuomi & Sarajärvi 2004, 139; Polit & Beck 2006, 328). Tällöin voidaan puhua yleisesti myös tutkimusprosessin julkisuudesta. Pohdin face-validiteetin käyttämistä. Kuntamme rehtorit olisivat voineet toimia asiantuntijoina ja siten luotettavuuden arvioijina tutkimusprosessin aikana. Eettisyysystistä halusin kuitenkin jättää sen tekemättä. Käsittelin tutkimustani usein jatkotutkimusryhmässäni, jossa suurin osa oli rehtoreita. Heidän kanssaan sain jatkotutkimusseminaareissa tarkastella tutkimukseni sen hetkistä tilannetta. Jatkotutkimusryhmän kollegoilta saamani palaute auttoi tutkimuksen tekemisessä ja paransi tutkimukseni luotettavuutta.

Kenttäaineistokirjani annoin lähimpien työtovereitteni - apulaisrehtorin ja koulusihteerin - luettavaksi ja arvioitavaksi. Heillä oli paras mahdollisuus seurata toimintaani rehtorina, koska molemmat henkilöt työskentelevät työhuoneeni välittömässä läheisyydessä. He pitävät kenttäaineistokirjani tekstiä ”hämmästyttävän tarkkana kuvauksena rehtorin toiminnasta koulunsa johtajana”.

Yhdysvaltalaisissa laadullisissa tutkimuksissa käytetään usein kahta tutkijaa aineiston luokittelussa. Käytännössä ulkopuolisen luokittelijan saaminen ei ole helppoa. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 139.) Suunnittelin oman aineistoni luokittelusta yhdessä joidenkin kuntamme rehtoreiden kanssa. Luovuin kuitenkin ajatuksesta, sillä sisällönanalyysin tekeminen oli niin pitkä ja intensiivinen tutkimusjakso, että ”talkootyöläisen” saaminen siihen olisi ollut mahdottomuus. Olisin tietysti voinut pyytää rehtoreita sisällönanalyysin arviointiin vasta sen loppuvaiheessa, jolloin asiantuntija-arviointi olisi ollut nopeampi, mutta lopputulos olisi voinut jäädä pintapuoliseksi.

### 8.3 Tutkimuksen teoreettisista sitoumuksista

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä, että empiirinen ja teoreettinen tieto yhdistyvät tutkimusprosessin aikana monin tavoin. Tutkimuksessani varsinaisesti teoreettisina lukuina voidaan pitää vain johtamista (luku 3) ja tutkimusotetta (luku 4) käsitteleviä lukuja. Lisäksi luku 2 sisältää rehtorin tehtävien muutosta kuvaavaa teoriaa. Arvioin pystyneeni hyvin kuvaamaan tutkimukseni ontologiset, epistemologiset ja metodologiset valintani sekä kytkemään ne tulkinnalliseen paradigmaan. Etnografiaa valottava luku on tarkoituksellisesti laaja, koska tutkimusotteena se on harvinainen koulun johtamisilmiön tutkimisessa. Erikoisena voi pitää myös tapaustutkimuksen laajahkoa teoreettista käsittelyä. Tutkimukseni on kuitenkin spesifi ja kuvaa vain yhden koulun toimintaa. Sen vuoksi tapaustutkimuksen teoreettinen käsittely on tarpeen. Arvioin pystyneeni syvällisesti teoretisoimaan tutkimusotteeni ja kuvaamaan erittäin yksityiskohtaisesti tutkimusmenetelmäni, tutkimukseni toteuttamisen ja tekemäni sisällönanalyysin vaiheet. Johtamisen määrittämisen tein perusteellisesti ja kytkin sekä ihmisten että asioiden johtamisen johtajan tehtäviin. Onnistuneesti kuvasin myös johtamisen ja organisaation yhteyttä ja tarkastelin syvällisesti kouluorganisaation erityispiirteitä.

Sen sijaan strategisen johtamisen teorian kytkentä tutkimusilmiön käsittelemiseen olisi voinut onnistua paremmin. Tähän vaikutti se, että rajasin tutkimustehtävää. Alkuperäisen suunnitelmani perusteella olin ajatellut käsitellä myös enemmän koulujohtamisen nopeitempouutta, jota Ansoff ja McDonnell (1990, 473–474) kutsuvat ”ad hoc” -johtamiseksi. Parhaiten onnistuin saamaan teoreettista tukea tutkimuskysymykseeni johtamisen kenttää – asioiden ja ihmisten johtamista – tutkiessani. Onnistuneena pidän myös rehtorin tehtävien ja peruskoulun johtamisen muutosten kuvausta. Tähän vaikutti se, että saatoinkin kytkeä yhteen teoriaa ja omaa vuosikymmenten aikana saamaani kokemusta.

Abstrahoinnin yhteydessä en onnistunut löytämään teoriaa kaikkiin sisällönanalyysissä esille nousseisiin käsitteisiin. Tähän vaikutti se, että tapaustutkimuksen tapaan osa käsitteistä oli varsin spesifejä ja kontekstoitui suomalaiseseen kouluun. Kansainvälisistä tutkimuksista vastaavia teoriakäsitteitä ei useinkaan löytynyt. Jos tutkimukseni sisällönanalyysin esiin nostamiin pieniinkin yksityiskohtiin olisi ollut löydettävissä teorian tietoa, olisin voinut tarkastella synteesiäni vielä syvällisemmin. Parhaiten sain syntetisoitua teorian ja käytännön tulosten yhteenvedon yhteydessä. Uuden kontribuutiivisen käsitteeni – yhteistyöverkoston johtamisen – abstrahoinnissa sain teorian tietoa poikkitieteellisistä tutkimuksista. Talous- ja liike-elämässä puhutaan verkostoyhteiskunnasta (Ollus, Ranta & Ylä-Anttila 1998; Linnamaa & Sotarauta 2000; Möller 2001; Möller, Rajala & Svahn 2004). Tämän vuoksi onnistuin teoretisoimaan suhteellisen hyvin uuden esille nostamani käsitteen, yhteistyöverkoston johtamisen.

## 8.4 Tutkimuksen yleistettävyydestä ja hyödyllisyydestä

Tapaustutkimusta voidaan käyttää tutkimuksen pilottina tai tutkimuskysymysten testaamisessa (Yin 2003, 3). Tapaustutkimukseen liittyy tutkimusilmion selvittäminen ajallisesti ja paikallisesti sen todellisessa sosiaalisessa kontekstissa (Syrjälä & Numminen 1988, 3–11; Cohen ym. 2000, 181; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 161; Yin 2003, 13). Alasuutarin (2001, 240–242) mielestä laadullisen tutkimuksen tekijän ei ole syytä olla huolissaan yleistettävyyden vaatimuksesta. Laadullinen tutkimus on tehnyt tärkeän tehtävän tekemällä tutkimusilmion ymmärrettäväksi. Tässä tutkimuksessa pystyin nostamaan esille yksityiskohtaista tietoa peruskoulun rehtorin johtamistoiminnasta ja tehtävistä sekä tekemään esille nostamani tiedon ymmärrettäväksi. Tutkimustani voidaan pitää välineellisenä (instrumental) tapaustutkimuksena, joka tutkimuksen syvällisyyden vuoksi tuottaa yleistettävää tietoa (Silverman 2005, 127). Arvioisin, että tutkimukseni otsikko ”Mitä rehtorit todella tekevät” kuvaa enemmän yleisellä tasolla kuin yksityisellä tasolla rehtorin tehtäviä. Organisaatiot toimivat samamuotoisesti, josta DiMaggio ja Powell (1983, 147–158) käyttävät nimeä samamuotoisuus-prosessi. Myös suomalaiset peruskoulut toimivat yhtenevästi.

Hyvä tutkimus tuottaa toimivia tuloksia. Patton (2002, 578; ks. myös Heikkinen & Syrjälä 2006, 156) kiteyttää asian näin: ”Voin näyttää sinulle, mikä on hyödyllistä. Mikä on hyödyllistä, on totta.” Yhteiskuntatieteelliseltä tutkimukselta on alettu vaatia hyödynnettävyyttä (Rolin, Kaakkuri-Knuutila & Henttonen 2006, 7). Mitä kontribuutiota tämän tutkimuksen tulokset tuovat esille? Tämän tutkimuksen aineisto osoittaa, että rehtorin tehtävät ovat muuttuneet. Tästä muutoksesta kirjoittivat myös Hämäläinen ym. (2002, 109–111), Pirnes (2006, 13), Sergiovanni (2006, 41) ja Vuohijoki (2006). Tutkimukseni tulokset tukevat selvästi aikaisempia tutkimuksia siinä, että rehtorin tehtävät jakautuvat hallinnollis-taloudelliseen johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen. Tämän tutkimuksen perusteella löytyi vielä neljäs rehtorin tehtäväalue, jonka nimesin *yhteistyöverkoston johtamiseksi*. Vastaavaa käsitettä en tavannut muista aikaisemmista tutkimuksista. Useiden tutkijoiden tutkimustulokset tukevat kuitenkin löytämäni uutta käsitettä. Mintzberg (1980, 63–65; 1990, 168–169) kirjoittaa johtajan toimimisesta yhdyshenkilönä (liaison). Lonkila (1990) luokittelee yhdeksi rehtorin tehtäväksi koulun ja ympäristön suhteiden hoitamisen. Ojala (2000, 103–104) mainitsee rehtorin sidosryhmien hoitamisesta. Mustonen (2003, 143) esittää tutkimuksessaan rehtorin tai johtajan tehtäväalueen, jossa rehtorin tai johtajan tehtävänä on yhteistyön hoitaminen organisaation ulkopuolelle sekä edustaminen. Myös Hämäläinen (1986, 22–23) ennusti jo 1980-luvulla, että koululakien uudistamisen vaikutuksesta koulun ja ympäristön vuorovaikutus kasvaa. Edellä mainitut tutkijat eivät kuitenkaan luokittele mainitsemiaan käsitteitä yhdeksi rehtorin tehtäväalueeksi, kuten tässä tutkimuksessa.

Viime aikoina on tuotu esille, että rehtoreista 70 prosenttia kokee tekevänsä säännöllisesti tehtäviä, jotka luontevammin kuuluisivat jonkun toisen am-

mattiryhmän hoidettaviksi. Tällaisina tehtävinä rehtorit pitävät esimerkiksi perinteisiä talonmiestehtäviä sekä joitakin oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä. (Vuohijoki 2006, 141–143.) Myös kansainvälisissä tutkimuksissa on tehty havaintoja, että rehtorin tehtävät ovat lisääntyneet yhteiskunnallisessa toiminnassa, jolla hankitaan tukea koululle, ja myös yhteistyötehtävissä sosiaalityön kanssa (Doud & Keller 1998, 9; ks. lisäksi Sergiovanni 2006, 41). Myös verkostotyöstä ja verkostojohdamisesta kirjoittavat tutkijat (Linnamaa & Sotarauta 2000; Jackson & Stainsby 2000; Möller 2001; McGuire 2002; Möller, Rajala & Svahn 2004) tukevat näkemystäni yhteistyöverkostojohtamisen käsitteen määrittelyssä.

Laadullisten aineistojen arvioinneissa voidaan huomioida myös aineiston yhteiskunnallinen paikka (Mäkelä 1990, 48). Tutkimukseni yhteiskunnallinen paikka hahmottuu suhteessa suomalaiseen peruskouluun. Vuonna 2005 Suomessa oli toiminnassa 3 347 peruskoulua, joissa oli 561 900 oppilasta. Koulujen johtajina toimi 1 276 virkarehtoria ja noin 2 000 koulunrehtoria (Tilastokeskus 2005). Uskoisin tutkimustuloksista olevan hyötyä peruskoulussa toimiville koulunjohtajille, rehtoreille, opettajille, koulunkäyntiavustajille sekä muille koulutyöntekijöille, kuten kouluterveydenhoitajille, keittiö- ja siivoushenkilökunnalle sekä koulutoimen hallintovirkkamiehille. Koulutoimen johtaville viranhaltijoille hyötyä voi olla esimerkiksi rehtoreiden rekrytointisuunnitelmia laadittaessa. Esille nostamiini rehtoreiden toimintaprofiilien tunnistaminen auttaneekin myös suomalaisten rehtorikoulutusohjelmien opetussuunnitelmatyössä, esimerkiksi yliopistoissa. Hyödyllistä voisi vielä olla tutkimustulosten esittäminen koulujen huoltajille ja kuntien luottamushenkilöille. Huoltajilla saattaa olla rehtorin tehtävistä mielikuva, joka perustuu aikaan, jolloin huoltajat kävivät itse koulua. Aika on kuitenkin muuttunut ja muuttanut myös rehtorin tehtäviä. Käsillä olevasta tutkimuksesta löytyy tietoa rehtorin moninaisista tehtävistä niin koulu- laisten vanhemmille kuin muillekin peruskoulussa toimiville henkilöille. Toivon, että tutkimustulokset tukisivat sekä työnantajia että opettajien ammattijärjestöä heidän neuvotellessaan rehtorin palvelusuhteen ehdoista.

## 8.5 Johtopäätökset ja jatkotutkimukset

Tutkimukseni perusteella on nähtävissä, että rehtorin tehtävät ovat muuttuneet. Perinteisten työtehtävien lisäksi yhteiskunnan muutos on tuonut mukanaan tehtäviä, joita rehtori joutuu hoitamaan yhdessä monien koulua ympäröivien verkostojen kanssa. Tämä tutkimus tuo esille myös rehtorin tehtävien lukukausien väliset erot. Kevätlukukausi näyttää olevan kiireisempi kuin syyslukukausi. Keväällä erityisesti hallinto- ja talousjohtaminen korostuvat. Syyslukukaudella puolestaan yhteistyöverkostojen johtaminen ja pedagoginen johtaminen ovat aktiivisimmillaan. Henkilöstöjohtamisen osalta lukukausien välillä ei näytä olevan eroja.

Tutkimusaineistoni olisi antanut mahdollisuuden monien muidenkin asioiden tutkimiseen. Empiirisen aineiston käsittelyssä joutuu tekemään valintoja

ja rajauksia. Tutkimuksen kuluessa esille nousi tutkimuskysymyksiä, joihin olisi kiinnostavaa saada vastauksia jatkotutkimuksissa. Kysymykset siitä, miten strateginen johtaminen toteutuu koulun johtamisessa ja mitkä ovat rehtorin tehtävien formaaliset ja informaaliset tehtävät sekä miten jaettu johtajuus tai opettajan johtajuus toteutuvat koulussa, olisivat kiinnostavia jatkotutkimusaiheita. Tutkimalla apulaisrehtorin roolia ja tehtäviä sekä kehittämisryhmän toimintaa, saattaisiin saada lisää ymmärrystä myös tämän tutkimuksen tuloksiin.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista peilata muihinkin variaabeleihin. Hyödyllistä olisi selvittää, minkälainen olisi naisrehtorin tehtävien jakauma. Muuttujina voisi käyttää myös rehtorin virkavuosien määrää, rehtorin ikää ja rehtorin johtaman koulun kokoa. Tutkimustulokset antavat mielenkiintoisia mahdollisuuksia replikoida. Tekeekö rehtori ylipäätään oikeita asioita? Kollegani viestittävät usein keskusteluissamme, että he tekevät epätoivottuja tehtäviä. Myös Pennanen (2006, 135–137) ja Vuohijoki (2006, 141–143) sekä Sergiovanni (2006, 43–44) EdSourcea (1998) lainaten tuovat esille, että rehtorit kokevat tekevänsä työtehtäviä, joita he eivät pidä rehtorin tehtävien hoidossa toivottavina. Tutkimukseni tulosten mukaan rehtorin tehtävissä on kokonaisuuk- sia, joiden tekeminen voisi olla tarkoituksenmukaisempaa tehdä muiden toimi- joiden kuin rehtorin toimesta. Tällaisia ovat muun muassa kiinteistöhoitoon liit- tyvät tehtävät, jotka olisi hyödyllisempää tehdä kiinteistöistä vastaavien asian- tuntijoiden toimesta. Kriittisesti arvioiden tutkimustuloksissa esille tullut rehto- rin toimintaprofiili ei ole täysin toivottu. Huolestuttavaa on pedagogisen joh- tamisen tehtäväalueen, joka on perinteisesti ollut koulujen perusosaamista, jääminen pienemmäksi kuin yhteistyöverkoston johtamisen tehtäväalueen. On kuitenkin tiedostettava, että yhteiskunnan muutoksen myötä sekä koulut et- tä niiden toimintaympäristö muuttuvat, joka edellyttää myös rehtorin tehtävien muutosta.

Oman tutkimuksensa voisi muodostaa kytkemällä aineiston keräämiseen myös aikakäsitteen, jolloin tutkija kirjaisi tarkasti työtehtävään käytetyn ajan. Lonkila (1990) ja Mintzberg (1980) tekivät näin tutkimuksissaan. Tällä tavalla tehdyt tutkimukset soveltuvat paremmin kvantitatiivisiin tutkimuksiin. Pidän ajanmääritteiden kautta tehtyä aineistonkeruuta hiukan vanhahtavana, koska sellaisia tutkimuksia tehtiin runsaasti kvantitatiivisella tutkimusotteella 1980- luvulla (ks. esim. Mintzberg 1980, 30–34).

Yin (2003, 3) nostaa tapaustutkimuksen yhdeksi tehtäväksi pilottitutki- muksena toimimisen. Tämän näkökulman mukaan voisin tutkia nyt esille nous- seita tutkimustuloksia. Voisin esimerkiksi toteuttaa McEwenin ym. (2002, 151– 156) tutkimuksessa esitettyä tiedonkeruutapaa. Heidän tutkimuksessaan tutki- musaineisto kerättiin 35 rehtorin 20 päivän ajan pitämistä päiväkirjoista. Näin olisi mahdollista laajentaa tutkimukseni yleistettävyyden vaatimusta. Pidän kuitenkin 20 päivän kenttätyöjaksoa liian lyhyenä. Sen perusteella ei esimerkiki- si voida arvioida lukukausien välisiä eroja.

Tapaustutkimukseni empiirinen aineisto on kerätty yli 500 oppilaan kou- lusta, jota voi luonnehtia kooltaan suureksi peruskouluksi Suomessa. Mielen- kiintoista olisi tutkia, miten tutkimustulokset korreloivat pienen kyläkoulun



johtajan tehtäviä tutkittaessa. Arvioisin, että tutkimustuloksissa voisi löytyä paljon yhteistä. Myös pienen koulun johtaja joutunee yhä enemmän huomioidaan myös koulua ympäröivää yhteisöä. Kalaoja (ks. esim. 1988; 1991) on tutkinut monenlaisesta näkökulmasta suomalaisia kyläkouluja. Kalaoja (2001, 37) nostaa esille käsitteen koulujen yhteisö- ja yhteiskuntaorientoituneisuus, joka kertoo pienen koulun tuottamasta yhteisöllisestä ja sosiaalisesta pääomasta. Yhteisöllisyyden muodostumisessa kyläkoulun johtaja joutunee tekemään aktiivista yhteisöverkostotyötä koulun toiminnan kehittämiseksi ja turvaamiseksi.

Tutkimukseni alkuvaiheessa pohdin yhtenä tutkimuskohteena sitä, miten vuosikymmenten aikana kokemuksella kerättyä materiaalia voisi hyödyntää. Olin jo rakentelemassa tutkimusongelmaa siitä, miten koulussa tapahtuneet yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet ja muuttaneet rehtorin ajattelua johtamisesta. Pohdin mainitsemani tutkimusongelman ratkaisemista yhdessä professori Syrjälän kanssa. Hän arvioi, että pystyisin kuvailemaan vain kyseistä tutkimusongelmaa. Kuitenkin ongelma jäi askarruttamaan mieltäni. Yleensä tutkitaan sitä, miten rehtori muuttaa kouluaan. Mielenkiintoista olisi tutkia ja tietää vaikutus myös toisinpäin. Mainitsemani ongelman tutkiminen voisi olla yksi jatkotutkimuskohde.

Tutkimustuloksia esitellessäni olen käyttänyt taulukoissa, kuvioissa ja teksteissä numeerisia tietoja, joilla olen havainnollistanut analyyysiyksiköiden määrää. Numeerinen tapa ei viittaa kvantitatiiviseen käsittelytapaan. Esittämiäni lukuja on tarkasteltava laadullisen tutkimuksen viitekehyksen tapaan. Niillä olen halunnut havainnollistaa, pelkistää ja verrata analyyysiyksiköiden määriä toisiinsa. Näin ne auttavat lukijaa sisällönanalyysissä esiin nousseiden käsitteiden hahmottamisessa.

Tutkimuksessani olen tarkoituksellisesti käyttänyt vain kvalitatiivista tutkimusotetta. Jotkut tutkijat näyttävät suosivan sekä laadullista että määrällistä tutkimusmetodia samassa tutkimuksessa. Tutkimukseni voisi olla jatkotutkimuksen virike kvantitatiivista metodia käyttävälle tutkijalle. Hän voisi käyttää hahmottamiani tarkkoja luokituksia tutkimuskysymystensä tekemisessä ja hakea siten määrällistä tietoa tutkimusilmiöstä.

## 8.6 Lopuksi

Johtamiseen – erityisesti koulunjohtamiseen – heijastuvat yhteiskunnan muutokset ja yhteiskunnan kulloinenkin konteksti. Millainen on yhteiskunnallinen tilanne, sellainen on johtaminen. Viimeisen 25 vuoden aikana, jolloin olen toiminut opettajana ja rehtorina, peruskoulun johtaminen ja rehtorin tehtävät ovat muuttuneet selvästi. Vielä 1980-luvulla modernin yhteiskuntanäkökulman mukaan koulun toiminta pohjautui ennustettavuuteen, lineaarisuuteen ja strategiiseen suunnitteluun. 1990-luvun aikana monet asiat alkoivat muuttua koulussa. Tutkimuskirjallisuudessa tuotiin esille, että moderni aika on korvautumassa uudella postmodernilla ajalla, ja koulun kehittämisessä ja muuttumisessa alet-

tiin nähdä kaaosta, ennustamattomuutta ja kompleksisuutta. Keskeiseksi yhteiskunnalliseksi keskustelun aiheeksi on tullut muutos. Merkittävä muutos on tapahtunut ihmisten välisessä kommunikaatiossa. Perinteinen kasvotusten tapahtuva kommunikointi on osittain korvautunut uusien teknisten laitteiden avulla tapahtuvalla yhteydenpidolla.

Näkemyks organisaaation, myös kouluorganisaation, toiminnasta on muuttunut. Aikaisemmin tarkasteltiin lähinnä organisaation rakennetta, tehtäviä ja työjärjestelyitä. Kuviteltiin, että organisaatioteoriat kuvailevat organisaatioiden toimintaa objektiivisesti. Esille on noussut postmoderni organisaatiokäsitys. Organisaatioita on alettu tarkastella myös vertauskuvallisesti. Metaforien avulla pyritään ymmärtämään organisaation toimintaa sekä suhdetta toisiimme ja maailmaan. Ajatellaan, että johtamisesta ja organisaatiosta kirjoitetut tekstit ovat tarinoita, joita niitä kirjoittavat henkilöt tuottavat. Kieli ja puhe nousivat esille. Ymmärrettiin, että sosiaalisen konstruktionismin mukaan sosiaaliset ilmiöt ovat kielellisesti tuotettuja eivätkä biologisesti tai psykologisesti määräytyneitä (Ylijoki 1999, 318). Sosiaalinen maailma rakentuu vuorovaikutusprosesseista, joissa organisaatiollakin voi olla identiteetti. Tunnustettiin, että organisaation toimintaa tarkasteltaessa on hahmotettava myös tunteet ja organisaation identiteetti. Tutkimukseni tiedonkerääjänä olen elänyt ja kokenut mainitsemiani vaiheita. Olen sisällönanalyysillä tulkinnut ja ymmärtänyt tutkimusilmiötäni, rehtorin tehtäviä.

Jo 1980- ja 1990-luvulla muodostuneet rehtorin tehtävät, hallinnon ja talouden johtaminen, henkilöstöjohtaminen ja pedagoginen johtaminen, ovat säilyttäneet asemansa näihin päiviin saakka. Postmodernin ajan yhteiskuntarakenteelliset muutokset ovat muokanneet koulun toimintaympäristöä ja kontekstia 1990-luvulta lähtien. Koulun toimintaympäristö on muuttunut paljon viimeisten vuosien aikana. 1990-luvulta alkanut perusopetuksen lainsäädännön vapauttaminen siirsi päätös- ja suunnitteluvallan koulutuksen toteuttajalle. 2000-luvun aikana lakien muutokset ovat ohjeistaneet peruskoulun toimintaa. Sekä normistojen vapauttaminen että uusien lakien säätäminen ovat vaikuttaneet rehtorin tehtävien muutokseen.

Peruskoulun rehtorin tehtävät ovat lisääntyneet. Lainsäädäntö on tuonut uusina tehtävinä muun muassa ilta- ja aamupäivätoiminnan sekä koulun turvallisuuden liittyviä tehtäviä. Oppilaiden turvallisuudesta tai turvattomuudesta on käyty erittäin vilkasta keskustelua julkisuudessa viime aikoina. Oppilaiden erityisopetuksen tarve on kasvanut selvästi ja lisännyt oppilasta tukevaa verkostotyötä. Yhteydenpito perheneuvolaan, kouluterveydenhoitajaan, perhekoteihin, sairaaloihin, muihin kouluihin, kunnallisiin viranomaisiin ja muihin yhteistyötahoihin ovat lisänneet rehtorin ulkosuhteiden hoitamista. Rehtoreiden talousvastuu on kasvanut. Elämme verkostoyhteiskunnassa. Siten tuntuu varsin luonnolliselta, että rehtorille on muodostunut uusi tehtäväalue, jonka nimesin yhteistyöverkostojen johtamiseksi.

Tulevaisuudessa rehtorin professionaalisuuden vaatimus lisääntyy. Yhteiskunnan monimuotoistumisen seurauksena rehtoreilta vaaditaan paljon. Rehtorit ovat avainasemassa siinä, miten he pystyvät haasteellisen ja vastuulli-

sen tehtävän hoitamaan. Rehtorilla on mahdollisuus toimia merkittävänä hallinto- ja talousjohtajana, pedagogisena asiantuntijana, henkilöstöjohtajana ja yhteistyöverkoston johtajana sekä koulukulttuurin muodostajana. Professionaalisuuden turvaamiseksi useat yliopistot kouluttavat aktiivisesti oppilaitosten johtajia ja rehtoreita, jotta nämä voisivat erikoisasiantuntemuksellaan ja kokemuksellaan johtaa kouluja ajanmukaisesti ja ammattitaitoisesti.

## SUMMARY

### 1 The Purpose of this Study

The purpose of this study is to research the tasks of a basic education principal. Recently, school management and its development have been actively researched also here in Finland (cf. e.g. Isosomppi 1996; Määttä 1996; Mahlamäki-Kultanen 1998; Tukiainen 1999; Vulkko 2001; Mustonen 2003, Pennanen 2006 and Vuohijoki 2006). The research purpose of Mustonen's (2003) dissertation, where he studied a principal's tasks and how they were being realized in the schools offering basic education in the Northern Savo region, may be considered similar to my own. All the abovementioned studies differ from the study at hand, especially due to its methodology.

The purpose of my study became focused as I gathered empirical data and analyzed the contents. In qualitative research, problems appear as the research progresses (Eskola & Suoranta 2000, 19–20). This happened also during this research. The gathering and the analysis of empirical data produced the following research questions:

1. *What are the task areas of a basic education principal?*
2. *What kinds of quantitative differences are there in the task areas of a basic education principal?*
3. *Are there any differences in the tasks of a basic education principal during the fall and spring semesters and what kind of differences there are?*

### 2 Theoretical Framework and Conceptual Themes

I approached the research context in two different ways. Firstly, I described through my own experiences and the theories that I linked to them, the changes that had occurred in the tasks of a basic education principal during the 1990's. In describing these changes, I applied a model for a teacher's career development suggested by Sergiovanni (2006, 271–272), which was divided in to three stages: the training, the professional and the renewal stage. On the basis of this model, I named my own stages of leadership as *A school manager searching for himself*, *A principal as a planning leader* and *A community learning new leadership*. During the abovementioned three periods, having taken place in 1992–2004, many legal changes affected the tasks of a Finnish basic education school principal. Legal changes loosened the centered nature of government, and transferred decision making power and responsibility to principals. The laws guiding basic education in Finland also tightened, especially as a result of some special laws, changing the nature of principals' tasks. Behind these changes was a societal change which in research literature was described as a shift from mod-

ern society to post-modern times. (cf. e.g. Clegg 1990; Bauman 1996; Hatch 1997, 4–5; Pulkkinen 1998, 46; Peltonen 1999, 5).

In another description I examined leadership. The basis for this examination is Their's (1994) model that she had borrowed from Richard Scott, which I have modified to better describe my own notions of the paradigm of leadership and organization. The suggested model, i.e. the matrix, is divided into two typologies: 1) organization as a closed or an open system, and 2) management as rational or social activity. The types of management I have named in the following manner: 1. Orders management, 2. Rules and systems management, 3) Objectives, results and strategic management, and 4) Common and change management.

Within orders management I deal with the traditions of scientific management, which can still be partly observed in the Finnish basic education. Within rules and systems management I examine different characteristics, management styles and situation handling approaches. Management by objectives and results took place in the 1970-1980s, and strategic management was common in the 1980s and to some extent in the 1990s. I have named the management that begins in the 1990s as common and change management which in many ways describes the style of management that began at that time, which includes shared decision making as well as managing organizational reform. The management of today is multi-layered and it includes elements of all the management theoretical studies. A special area of interest has been management in a situation of change, and network management.

In my management review I also examine the special characteristics of school management and organization. The special characteristics may be seen in the fact that a leader must take into consideration the societal will of those who sustain the school (Mustonen 2003, 52; Milner and Joyce 2005). As special characteristics of school management I also examine the school as an expert organization (Sergiovanni 1999a, 1-2; Lönnqvist 2000, 160; Hämäläinen et al. 2002, 80), as well as pedagogical management and school culture. The school has its own culture which affects the functioning of the society at large.

### **3 Methodological Considerations**

The methodology of my research is the ethnographic case study which may be considered rare in the Finnish school management research tradition. Because I examine my own school my methodology also somewhat resembles the autoethnographic method (Richardson 2001; Ellis 2002; Patton 2002, 84–85; Saastamoinen 2003, 13–14; Holt 2003, 2; Muncey 2005; Ronkainen 2007, 3).

The approach to this research is contextual, holistic, interpretative, descriptive and phenomenological. Because of this I do not even attempt to find a single truth. The underlying philosophy of my research is by many features a phenomenological one. Nevertheless, the data analysis has not been conducted with the phenomenological analysis method but with that of content analysis, because the objective has been to form categories of the principal's tasks.

I gathered the empirical data from my own school with group interviews, participatory observing and by collecting field notes and different documents from a period of 19 months.

#### 4 Results

According to my research results, the basic education principal's task areas, or profiles, are (fig. 36) administrative-economic management (33 %), network management (31 %), staff leadership (22 %) and instructional leadership (14 %).

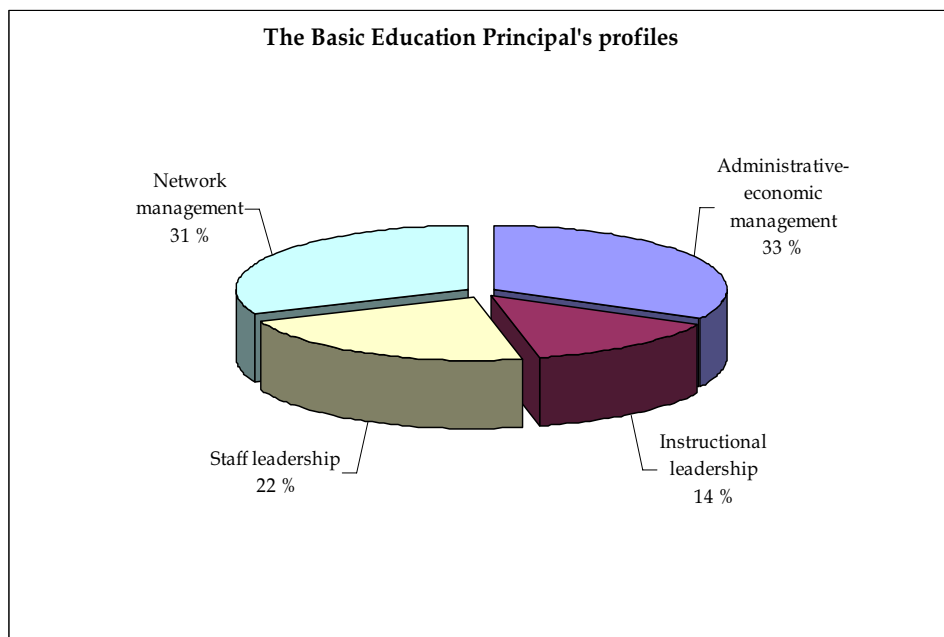


FIGURE 36 The basic education principal's four profiles

Measured by the units of analysis, the largest of the basic education principal's four main profiles is the administrative-economic management (33 %), which consists of four main categories: 1) laws, service regulations and collective bargaining contracts, 2) economic planning and student administration, 3) decision making and meeting procedures, and 4) work hour arrangements. The second largest profile is network management (31 %), which has three main categories: 1) public relations, 2) learning environments and 3) information. Staff leadership (22 %) is the third largest profile area. It encompasses four main categories: 1) staff training and work method initiation, 2) recruitment, 3) staff wellbeing and 4) renewing leadership. In this study, the smallest of the principal's profiles is pedagogical leadership (14 %), where there are two main categories: 1) teaching arrangements and 2) development and curriculum work.

Dividing the principal's profile into administrative-economic management, staff leadership and instructional leadership is supported by many studies (Vaherva 1984; Hämäläinen 1986; Sergiovanni 2006). However, the fourth profile of my study, network management may be considered as a new identification. New studies have introduced the change in the principal's role and tasks but they have not clearly named the area that has changed (cf. e.g. Hämäläinen et al. 2002, 109-111; Pirnes 2006, 13; Sergiovanni 2006, 41; Vuohijoki 2006). Although Ojala (2000, 90-108) and Mintzberg (1990, 168-169) did propose in their studies a principal's profile area where the principal's or the leader's task was to manage networking outside the school and to represent the school.

Although networking is felt to be important, defining and researching it is difficult. Mintzberg (1980, 63) stated, that a networking role has not been widely recognized in management and leadership literature. According to him, networking used to be done collegially more actively. Also Lonkila (1990) classified managing school and environment relations as one of a principal's duties. However, in his study he categorized it as a part of pedagogical leadership. Thus it would not have had such a prominent role in the literature of the 1990s that Lonkila (1990) would have classified it as a profile area of its own. Although in earlier studies researching a principal's activities contain very little knowledge concerning network leadership, the results of my research would appear to gain support from scholars studying societal change and networking. According to several scholars (cf. e.g. Linnamaa & Sotarauta 2000; Möller 2001; Möller, Rajala & Svahn 2004), network leadership is a key factor in today's successful organizational leadership.

When researching school life, a field work period of one school year would seem to be sufficiently long (Syrjälä & Numminen 1988, 26-27; Syrjäläinen 1990; Catherine 1995, 56; Wolcott 1999, 198). This observation gave me and excellent opportunity to compare the fall and spring semesters to one another. Administrative and economic leadership is as large a profile as network leadership, examined during the period of a whole school year. Both areas take up approximately 32-33% of the analysis units. However, as I compared the abovementioned profiles separately in the fall and spring semester, I made a very interesting observation. During the spring semester, administrative and economic management activities consume considerably more time than network leadership. During the fall semester, the relationship between the abovementioned profile areas is the opposite. This data proves that in the fall, a principal's work is in large part network and pedagogical leading, and that during the spring there is a lot of administrative and economic management activity. However, when it comes to staff leadership, there are no substantial differences in a principle's profiles between the two semesters.

As I was comparing the analysis units of the data, I noticed that during the spring semester, there were 1 674 units and during the fall semester there were 1 096 units. It may not be directly drawn from these observations, that the spring semester would be a busier time in a principal's work than the fall semester. However, Lonkila's (1990, 63) study supports my observation. Both the

results of my own as well as Lonkila's support that common sentiment among principals that the spring semester is a busier time in their work than the fall semester.

## 5 Conclusions

Leadership - and school management especially - are affected by all changes in the society and its respective context. Whatever the state of society, such is also leadership. During the 1990s many things began to change in schools. Research literature introduced that fact that modern times were in the process of being replaced by a new post-modern time where chaos, unpredictability and change began to be seen. A key theme in societal discourse was change. One central change happened in interpersonal communications. The traditional face to face communication had been replaced with communicating through new technological means.

Due to these changes, the principal's tasks have increased. Among others, the new laws have brought tasks relating to extracurricular activity during the mornings and the evenings. The safety, or the lack thereof, has been lately the subject of very active discussion in public life. Different legal cases have also been on display, dealing with the actions of either a student or a teacher. The students' need for special education has increased considerably, adding to the networking supporting the student. Communication with family advising centers, school nurses, foster homes, hospitals, other schools, municipal authorities and the like have added to the principal's relations duties. The economic responsibility of principals has increased and we live in a network society. Thus it feels only natural that a new profile area has formed for the principal. This I have named network management.

In the future, the demands for the principal's professional abilities will increase. As a result of our society's increasing multiplicity, a lot will be demanded from the principals. They are in a key position in regards to how they can handle this challenging and responsible task. A principal has the opportunity to be a significant administrative and economic manager, a pedagogical expert, a staff leader and network manager, and through this a reformer of school culture. To ensure professionalism, several universities are educating directors of educational establishments and principals whose expertise and experience can make possible schools that are leading in a modern and professional manner.



## LÄHTEET

- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Alasuutari, P. 1989. Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Hanki ja jää.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. (3. uudistettu lisäpainos) Tampere: Vastapaino.
- Alatalo, J. & Mäkelä, A. 1988. Opettaja- ja oppilaskeskeisellä opetusmuodolla annetun opetuksen vaikutus viides- ja kuudesluokkalaisten kognitiivisiin oppimistuotoksiin biologiassa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu -työ.
- Alava, J. 1999. Organizational change in the union of professional engineers in Finland and the union of professional social workers in Finland. University of Kentucky. Dissertation.
- Alava, J. 2004. Rehtorikoulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja. Teoksessa SURE-FIRE 30 vuotta-linjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: Suomen rehtorit ry, 61-70.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. 2000. Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research. London: Sage.
- Ansoff, H. I. & McDonnell, E. J. 1990. Implanting Strategic Management. (2<sup>nd</sup> edition) New York: Prentice-Hall.
- Ansoff, H. I. 1981. Strateginen johtaminen. Suomentaja Pirkko Rajala. Espoo: Weilin & Göös.
- Ansoff, H. I. 1989. Strategia 2000. Suomentaja Aaro Vakkuri. Helsinki: Rastorjulkaisut.
- Anttila, E. 2003. A Dream Journey to the Unknown. Searching for Dialogue in Dance Education. Acta Scenica 14. Helsinki: Teatterikorkeakoulu.
- Argyris, C. & Schön, D. A. 1996. Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Argyris, C. 1999. On Organizational Learning. (2<sup>nd</sup> edition) Oxford: Blackwell.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998. 986/14.12.1998.
- Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1991. 176/25.1.1991.
- Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1992. 1174/27.11.1992.
- Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Peruskoulun ala-asteen luokanopettajien kokemukset ja käsitykset kunnan opetussuunnitelman laadinnasta. Acta Universitatis Ouluensis. Series E 11.
- Attard, K. & Armour, K. M. 2005. Learning to become a learning professional: reflections on one year of teaching. European Journal of Teacher Education 28 (2), 195-207.
- Ball, S. 2001. Globaalit toimintaperiaatteet ja kansalliset politiikat eurooppalaisessa koulutuksessa. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 21-43.

- Bass, B. M. & Avolio, B. J. (Eds.) 1994. *Improving Organizational Effectiveness through Transformational Leadership*. Thousand Oaks: Sage.
- Bass, B. M. 1990. *Bass & Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research & Managerial Applications*. (3<sup>rd</sup> edition) New York (N.Y.): The Free Press.
- Baum, A. C. & McMurray-Schwarz, P. 2004. Preservice Teachers' Beliefs About Family Involvement: Implications for Teacher Education. *Early Childhood Education Journal* 32 (1), 57–61.
- Bauman, Z. 1996. *Postmodernin lumo*. Suomentaja Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bengtsson, J. 1991. *Den fenomenologiska rörelsen i Sverige. Mottagande och inflytande 1900–1968*. Göteborg: Daidalos.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1986. *Johtajat ja johtajuus*. Suomentaja Pirkko Rajala. *Ekonomia-sarja*. Espoo: Weilin & Göös.
- Bennis, W. 1989. *On Becoming a Leader*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Bennis, W. 1997. *Managing people is like herding cats*. Provo (UT): Executive Excellence.
- Berg, G. 1981. *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. Acta universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in education 15.
- Blake, R. R. & Mouton, J. S. 1974. *Johtamisen psykologiaa*. (4. painos) Suomentaja Manu Jääskeläinen. *Ekonomia-sarja*. Espoo: Weilin & Göös.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. 1997. *Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership*. (2<sup>nd</sup> edition) San Francisco: Jossey-Bass.
- Broadley, G. & Broadley, K. M. 2004. The employment styles of school principals recruiting beginning teachers. *Educational Research*, 46 (3), 259–268.
- Broekstra, G. 1998. *An Organization is a Conversation*. In D. Grant, T. Keenoy & C. Osrick (Eds.) *Discourse and Organization*. London: Sage, 152–176.
- Bruner, J. 1990. *Acts of Meaning*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Burns, N. & Grove, S. K. 2005. *The Practice of Nursing Research. Conduct, Critique & Utilization*. (5<sup>th</sup> edition) USA: Elsevier.
- Burrell, G. & Morgan, G. 1979. *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the sociology life*. London: Heinemann.
- Catherine, R. 1995. *An Ethnography Case Study of Transition to School*. University of Virginia. Department of Education. Dissertation.
- Clegg, S. 1990. *Modern Organization. Organization Studies in the Postmodern World*. London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. *Research Methods in Education*. (5<sup>th</sup> edition) London: Routledge.
- Conger, J. A. & Kanungo, R. N. 1998. *Charismatic Leadership in Organizations*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Copland, M. A. 2001. The Myth of the Superprincipal. *Phi Delta Kappan*, 82 (7), 528–533.
- Coulon, A. 1995. *Ethnomethodology*. Translated from French by Jacqueline Coulon and Jack Katz. *Qualitative Research Methods series 36*. Thousand Oaks (CA): Sage.

- Court, M. 2003a. Different Approaches to Sharing School Leadership. <http://www.ncsl.org.uk/media/3C4/6E/different-approaches-to-sharing-school-leadership.pdf>. viitattu 1.11.2006.
- Court, M. 2003b. Towards democratic leadership. Co-principal initiatives. *International Journal of Leadership in Education* 6 (2), 161-183.
- Delamont, S. 2004. Ethnography and Participant Observations. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (Eds.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage, 217-229.
- Dicks, B., Mason, B., Coffey, A. & Atkinson, P. 2005. *Qualitative Research and Hypermedia. Ethnography for the Digital Age*. London: Sage.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. 1983. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review* 48 (2), 147-160.
- Dixon, N. M. 2000. *Common Knowledge. How Companies Thrive by sharing What They Know*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- Doud, J. L. & Keller, E. P. 1998. Elementary/Middle-School Principals: 1998 and Beyond. *Education Digest* 64 (3), 4-10.
- Duke, D. 2004. *The Challenges of Educational Change*. Boston: Pearson.
- Eerola, P. (toim.) 2005. Verkostojohtamisen mahdollisuudet valtioneuvostossa. Poliittikaohjelmien ja hallitusten strategia-asiakirjamenettelyn toimivuus hallitusohjelman toteuttamisessa. Valtioneuvoston kanslian julkaisu 6/2005.
- Ekman, G. 2004. Johda enemmän, hallitse vähemmän. Epäviralliset keskustelut esimiehen työvälteenä. Suomentaja Elina Lustig. Helsinki: WSOY.
- Ellis, C. 2002. Being real: moving inward toward social change. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 15 (4), 399-406.
- Erickson, F. 1986. *Qualitative Methods in Research on Teaching*. In M. C. Wittrock (Eds.) *Handbook of Educational Research on Teaching*. (3<sup>rd</sup> edition) A Project of the American Educational Research Association. New York: Macmillan, 119-161.
- Erätuuli, M. & Leino J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden laitos. Tutkimuksia 138.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (4. painos) Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. 2001, Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133-157.
- Fetterman, D. M. 1984. *Ethnography in Educational Research: The Dynamics of Diffusion*. In D. M. Fetterman (Eds.) *Ethnography in Educational Evaluation*. Beverly Hills (CA): Sage, 21-35.
- Fineman, S. (Eds.) 2000. *Emotion in Organizations*. (2<sup>nd</sup> edition) London: Sage.

- Fontana, A. 2003. Postmodern Trends in Interviewing. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.) *Postmodern Interviewing*. Thousand Oaks (CA): Sage, 51-65.
- Ford, D., Gadde, L-E., Håkansson, H., Lundgren, A., Snehota, I., Turnbull, P. & Wilson, D. 2002. *Managing Business Relationships*. Chichester: Wiley.
- Fornäs, J. 1998. *Kulttuuriteoria*. Suomentaja Mikko Lehtonen. Tampere: Vastapaino.
- Freedman, M. & Tregoe, B. B. 2003. *Strategisen johtamisen taito*. Suomentaja Inkeri Palmroth. Helsinki: Rastor.
- French, W. L. & Bell, C. H. 1975. *Organisaation kehittäminen*. (2. painos) Suomentaja Terho Turkki. *Ekonomia-sarja*. Helsinki: Weilin & Göös.
- Fullan, M. 1994. *Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Suomentaja Tapani Kananoja. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & sustainability*. *System Thinkers in Action*. Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Furman, B., Ahola, T. & Hirvihuhta, H. 2005. *Työpaikan pelisäännöt ja kuinka ne tehdään*. Helsinki: Tammi.
- Gabriel, Y., Fineman, S. & Sims, D. 2000. *Organizing & Organizations*. (2<sup>nd</sup> edition) *An Introduction*. London: Sage.
- Geertz, C. 1973. *Thick Description: Towards an Interpretative Theory of Culture*. In C. Geertz (Eds.) *The Interpretation of Cultures: Selected Essays*. New York: Basic Books, 3-32.
- Gephart, R. P. 1996. *Management, Social Issues, and the Postmodern Era*. In D. M. Boje, R. P. Gephart & T. J. Thatchenkery (Eds.) *Postmodern Management and Organization Theory*. Thousand Oaks (CA): Sage, 21-44.
- Gergen, K. 1991. *The Saturated Self. Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. USA: Basic Books.
- Gioia, D. 1998. *From Individual to Organizational Identity*. In D. A. Whetten & P. C. Godfrey (Eds.) *Identity in Organizations. Building Theory Through Conversation*. London: Sage, 17-31.
- Goetz, J. P. & LeCompte, M. D. 1984. *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*. Orlando (FLA): Academic Press.
- Goleman, D. 2006. *Tunneäly työelämässä*. Suomentaja Jaakko Kankaanpää. Helsinki: Otava.
- Gordon, A. & Yukl, G. 2004. *The Future of Leadership Research: Challenges and Opportunities*. *Zeitschrift fuer Personalforschung* 18 (3), 359-365.
- Grant, D., Keenoy, T. & Osrick, C. 1998. *Introduction: Organizational Discourse: Of Diversity, Dictomy and Multi-disciplinarity*. In D. Grant, T. Keenoy & C. Osrick (Eds.) *Discourse and Organization*. London: Sage, 1-13.
- Gronn, P. 2003. *Leadership: who needs it?* *School Leadership and Management* 23 (3), 267-290.
- Gröndahl, M., Piekkari, U. & Rassi, A-L. 1994. *Työstämme yhdessä opetus-suunnitelmaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätutkimukset*. (2. Painos) Porvoo: WSOY.

- Grönfors, M. 2001. Havaintojen teko aineistonkeräysmenetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–141.
- Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1986. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsingin yliopiston filosofian laitoksen julkaisu n:o 3.
- Habermas, J. 1974. *Theory and Practice*. London: Heinemann.
- Habermas, J. 1981. Modernity versus Postmodernity. *New German Critique* 22, 3–14.
- Hall, R. H. 1996. *Organizations. Structures, Processes and Outcomes*. (6<sup>th</sup> edition) Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. 1998. Exploring the Principal's Contribution to School Effectiveness: 1980–1995. *School Effectiveness & School Improvement* 9 (2), 157–191.
- Hallinger, P. 2004. Meeting the Challenges of Cultural Leadership: The changing role of principals in Thailand. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 25 (1), 61–73.
- Hamel, G. & Prahalad, C. K. 1994. *Competing for the Future*. Boston (MA): Harvard Business School Press.
- Hamel, G. 2001. Vallankumouksen kärjessä. Suomentaja Ritva Liljamo. Helsinki: WSOY.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. 1995. *Ethnography. Principles in Practice*. (2<sup>nd</sup> edition) London: Routledge.
- Hammersley, M. & Gomm, R. 2000. Introduction. In R. Gomm, M. Hammersley & P. Foster (Eds.) *Case study method. Key issues, key texts*. London: Sage, 1–16.
- Hammersley, M. 1990a. *Reading Ethnographic Research. A Critical Guide*. London: Longman.
- Hammersley, M. 1990b. Classroom ethnography. Empirical and methodological essay. Milton Keynes: Open University Press.
- Hammersley, M. 1992. *What is Wrong With Ethnography? Methodological explorations*. London: Routledge.
- Hannukainen, T. 1993. *Laatuyritykset. Laatujohtaminen maailman valioyrityksissä*. (2. Painos) Helsinki: Metalliteollisuuden kustannus.
- Hargreaves, D. H. & Hopkins, D. 1991. *The Empowered School. The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Hargreaves, D. H. 1997. School culture, school effectiveness and school improvement. In A. Harris, N. Bennett & M. Preedy (Eds.) *Organizational effectiveness and improvement in education*. Buckingham: Open University Press, 239–250.
- Harris, A. 2003. Teacher Leadership as Distributed Leadership: heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management* 23 (3), 313–324.
- Harris, A. 2005. OP-ED. Leading or misleading? Distributed leadership and school improvement. *Journal of Curriculum Studies* 37 (3), 255–265.

- Harris, A., Brown, D. & Abbott, I. 2006. Executive leadership: another lever in the system? *School Leadership & Management* 26 (4), 397–409.
- Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions, issues, and exemplary works. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.) *Life History and Narrative*. Qualitative studies series 1. London: Falmer Press, 113–133.
- Hatch, M. J. 1993. The dynamics of organizational culture. *Academy of Management Review* 18 (4), 657–693.
- Hatch, M. J. 1997. *Organization Theory. Modern Symbolic and Postmodern Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2006. Tutkimuksen arviointi. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, E. Rovio & L. Syrjälä (toim.) *Toiminnasta tietoon. Toimintatutkimuksen menetelmät ja lähestymistavat*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 144–162.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatuksen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 340–353.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1981. *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet*. Ekonomia-sarja. Suomentaja Asko Miettinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Hersey, P. & Blanchard, K. H. 1990. *Tilannejohtaminen. Tuloksiin ihmisten avulla*. Helsinki: Yritysvalmennus.
- Hietaniemi-Virtanen, N. 2004. Kehittyvä koulutoimi. Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995–2002. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 49. Acta nro 168. Helsinki: Vaasan yliopisto & Suomen Kuntaliitto.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hirvi, V. 1995. Koulutuksen laatuvaatimukset kasvavat. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi (toim.) P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä. *Laatua kouluun. Opetus 2000*. Porvoo: WSOY, 10–16.
- Hirvi, V. 1996. *Koulutuksen rytminvaihdos. 1990-luvun koulutuspolitiikka*. Helsinki: Otava.
- Hoerr, T. R. 2005. Faculty Meetings Can Be Worthwhile. *Educational Leadership* 63 (2), 87–89.
- Hoerr, T. R. 2006. Finding the Right Teachers. *Educational Leadership* 63 (8), 94–94.
- Hokkanen, S. & Strömberg, O. 2003. *Ihmisten johtaminen*. Jyväskylä: Sho Business Development.
- Holma, J. 1999. Postmoderni, narratiivisuus ja psykoosi. *Psykologia* 5–6/1999, 322–328.
- Holt, N. L. 2003. Representation, Legitimation, and Autoethnography: An Autoethnographic Writing Story. *International Journal of Qualitative Methods* 2 (1), 1–22.
- Honkanen, H. 1989. *Organisaation ja työyhteisön kehittäminen. Suuntauksia ja menetelmiä*. Helsinki: Työterveyslaitos. Katsauksia 106.

- Honkasalo, M-L. 1988. Oireiden ongelma - sosiaalilääketieteellinen tutkimus oireista, niiden esiintymisestä ja merkityksistä kahta tutkimusmenetelmää käyttäen. Helsinki: Kansanterveystieteen julkaisuja. M 101:1988.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen "käsityötaitoon". Kuopion yliopisto. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/1987.
- Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K. & Mikkola, A. 1993. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: VAPK-kustannus, 95-107.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto Julkaisu D:32. Vantaa: Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K. 2004. Mihin johtajaa tarvitaan. Teoksessa SURE-FIRE 30 vuottalinjanvetäjiä ja vaikuttajia. Helsinki: Suomen rehtorit ry, 16-23.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Opi-laitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Acta Universitatis Tamperensis ser. A vol. 514.
- Jackson, P. M. & Stainsby L. 2000. Managing Public Sector Networked Organizations. Public Money & Management. January-March, 11-16.
- Jakku-Sihvonen, R. 1993. Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoimessa. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen & A. Mikkola (toim.) Koulun tuloksellisuuden arviointi. Opetushallitus. Vantaan täydennyskoulutuslaitos. Helsinki: VAPK-kustannus, 23-29.
- Johtokunnan pöytäkirjat. Yli-lin kunta. Kirkonkylän ala-asteen johtokunnan pöytäkirjat vuosilta 1992-1997.
- Joyce, B., Hersh, R. & McKibbin, M. 1983. The Structure of School Improvement. White Plains, New York: Longman.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1993. Arvot ja johtaminen. JTO-tutkimuksia sarja 7. Oitmäki: Aavaranta.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. Jyväskylä studies in education, psychology and social research. 249.
- Juuso, H. & Pekkala, E. 1992. Tutkiva oppiminen. Opetuksen kehittämishankkeen lähtökohdista ja esimerkki käytännön toteutuksesta. Teoksessa H. Juuso, A. Lindh & L. Syrjälä (toim.) Uudistuva opettajankoulutus Osa 1. Tutkiva oppilas, opiskelija ja ohjaaja harjoittelukoulussa. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 46, 68-95.
- Juuti, P. & Lindström, K. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Tutkimusraportti 4. JTO-tutkimuksia Sarja 9. Helsinki: Työterveyslaitos.

- Juuti, P. 1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 1995a. Organisaatioihin liittyvät ihanteet ovat muuttumassa. Teoksessa E. Anttonen, S. Helakorpi (toim.), P. Juuti, H. Summa & M. Suonperä Laattua kouluun. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 18–39.
- Juuti, P. 1995b. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2005. Toivon johtaminen. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2006a. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. 2006b. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 13–29.
- Juuti, P. 2006c. Lopuksi: Onko johtamisella tulevaisuutta? Teoksessa P. Juuti (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 226–239.
- Juuti, P., Rannikko, H. & Saarikoski, V. 2004. Muutospuhe. Muutoksen retoriikka johtamisen ja organisaatioiden arjen näyttämöillä. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Järvenpää, E. & Immonen, S. 1998. Verkostojen johtaminen ja hallintoa. Teoksessa M. Ollus, J. Ranta, & P. Ylä-Anttila (toim.) Yritysverkostot – kilpailua tiedolla, nopeudella ja joustavuudella. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Helsinki: Taloustieto, 61–89.
- Kaikkonen, P. 1999. Laadullinen tutkimus kasvatus- ja opetustyössä. Kasvatus 30 (5), 427–435.
- Kalaoja, E. 1988. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus Osa 1. Koulu kyläyhteisössä. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 52.
- Kalaoja, E. 1991. Maaseudun pienten koulujen kehittämistutkimus. Osa 6. Opettajankoulutuksen kehittäminen maaseudun näkökulmasta. Oulun Yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 76.
- Kalaoja, E. 2001. Kyläkoulutko malli koulujen kehittämiseksi? Teoksessa M. Hautala (toim.) Elämän totuutta etsi. Kajaanin opettajankoulutusyksikkö 100 vuotta studia generalia. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutusyksikön julkaisuja: Sarja B, opetusmonisteita ja selosteita, 36–43.
- Kamensky, M. 2000. Strateginen johtaminen. Helsinki: Kauppakaari.
- Kankkunen, M. 1999. Opittujen käsitteiden merkityksen ymmärtäminen sekä ajattelun rakenteiden analyysi käsittekarttamenetelmän avulla. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 54.
- Kanste, O. 2005. Moniolotteinen hoitotyön johtajuus ja hoitohenkilöstön työuupumus terveydenhuollossa. Oulun yliopisto. Lääketieteen tiedekunta. Hoitotieteen ja terveystieteiden laitoksen väitöskirja.
- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 1996. The Balanced Scorecard: Translating strategy into Action. Boston (MA): Harvard Business School Press.



- Kaplan, R. S. & Norton, D. P. 2002. Strategialähtöinen organisaatio. Tehokkaan strategiaproessin toteutus. Suomentaja Margit Heinämäki. Helsinki: Kauppa-  
pakaari.
- Karlöf, B. & Lövingsson, F. H. 2004. Johtamisen näkökulmat. Peruskäsitteitä ja -  
malleja. Suomentaja Maarit Tillman. Helsinki: Edita.
- Karlöf, B. 2004. Strategian rakentaminen – sisältö ja välineet. Suomentaja Maarit  
Tillman. Helsinki: Edita.
- Kasvio, A. 1990. Työorganisaatioiden tutkimus ja niiden tutkiva kehittäminen.  
Kirjallisuuskatsaus. Tampereen yliopisto. Työelämän tutkimuskeskus. Yh-  
teiskuntatieteiden tutkimuslaitos. Sarjat T4/1990.
- Kets de Vries, M. F. R. 1991. Yritysmailman sankarit ja häviäjät. Miksi yksi joh-  
taja onnistuu ja toinen ei? Suomentaja Ritva Liljamo. Espoo: Weilin &  
Göös.
- Kets de Vries, M. F. R. 2001. *The Leadership Mystique. A User's Manual for the  
Human Enterprise.* London: Prentice-Hall.
- Kettunen, P. 1997. Iso pyörä kääntyy. Suomalaisen johtamisen erityispiirteitä.  
Jyväskylä: Atena.
- Kirjavainen, P. & Laakso-Manninen, R. 2002. (3. painos) Strategisen osaamisen  
johtaminen. Yrityksen tieto ja osaaminen kilpailuedun lähteeksi. Helsinki:  
Edita.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa  
muodostamassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 933.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Opetus 2000. Yhdessä ke-  
hittäen. Porvoo: WSOY.
- Korkeakoski, E. 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen yleinen tuki perus-  
opetuksessa. Osaraportti 2: Taustaa ja tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen  
arviointineuvoston julkaisuja 9.
- Korosuo, H. & Järvinen, A. 1992. Rekrytoijan käsikirja. Espoo: Weilin & Göös.
- Kortteinen, M. 1991. Kunnian kenttä. Suomalainen palkkatyö kulttuurisena muo-  
tona. Helsinki: Hanki ja jää.
- Koski, E. 1983. Tulosvastuu ja koulun johtaminen. Teoksessa *Koulun johtaja ja  
muuttuva koulu. Teoksen kokoamisesta vastannut työryhmä: Simo Juva  
ym. Suomen kaupunkiliitto Julkaisu D:23.* Helsinki: Kunnallispaino, 11-  
29.
- Kotter, J. P. 1990. What Leaders Really Do. *Harvard Business Review* 68 (3),  
103-112.
- Kotter, J. P. 1996. *Leading Change.* Boston (MA): Harvard Business School  
Press.
- Kotter, J. P. 2001. What Leaders Really Do. *Harvard Business Review* 79 (11),  
85-96.
- Kotterman, J. 2006. Leadership Versus Management: What's the Difference?  
*Journal for Quality & Participation* 29 (2), 13-17.
- Kouluhallitus 1985. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Val-  
tion painatuskeskus.

- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. 2001. Rohkaiseva johtaja. Miten esimies palkitsee ja antaa tunnustusta. Suomentaja Aaro Vakkuri. Helsinki: Rastor.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. 2002. *The Leadership Challenge*. (3<sup>rd</sup> Edition) San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Kullberg, B. 1996. *Etnografi i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kunnan toimintasääntö. 2004. Haukiputaan kunta.
- Kuntalaki 1995. 365/17.3.1995.
- Kuntien valtiosuvelaki 1992. 688/3.8.1992.
- Kurki, L. 1993. *Pedagoginen johtajuus*. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu 28.
- KVTES 2005–2007. Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus 2005–2007. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Kyngäs, H. & Vanhanen, L. 1999. Sisällön analyysi. Turun yliopisto. *Hoitotiede*. 1/1999. *Journal of Nursing Science* 11. *Hoitotieteen laitos*, 3–12.
- Kyrö, P. 1995. *The Management consulting Industry Described by using the Concept of "Profession"*. University of Helsinki. *Research Bulletin* 87.
- Kyrö, P. 2004. *Tutkimusprosessi valintojen polkuna*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Laaksola, H. 2007. Turvamiehet kouluihin? *Opettaja* 4/2007, 5–5.
- Laine, K. 1997. Ameba pulpetissa. Jyväskylän yliopisto: *Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 13.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? *Fenomenologinen näkökulma*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Laki hallintomenettelystä. *Hallintolaki* 2003. 434/6.6.2003.
- Laki kunnallisesta viranhaltijasta 2003. 304/11.4.2003.
- Laki kunta- ja palvelurakennemuutoksesta 2007. 9.2.2007.
- Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta 1992. 705/3.8.1992.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1991. 171/25.11.1991.
- Laki peruskoululain muuttamisesta 1992. 707/3.8.1992.
- Laki perusopetuksen muuttamisesta 2003. 477/13.6.2003.
- Laki perusopetuslain muuttamisesta 2003. 1136/19.12.2003.
- Lambert, L. 2002. *A Framework for Shared Leadership*. *Educational Leadership* 59 (8), 37–40.
- Lambert, L. 2003. *Leadership redefined: an evocative context for teacher leadership*. *School Leadership & Management* 23 (4), 421–430.
- Laukkanen, R. 1994. *Koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnin keskeiset kysymykset ja trendit keskushallinnon näkökulmasta*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden laitos*. *Kasvatustieteen tutkimuksen julkaisusarja A*. *Tutkimuksia* 59.
- Leightwood, K. 1994. *Leadership for School Restructuring*. *Educational Administration Quarterly* 30 (4), 498–518.

- Leithwood, K., Jantzi, D. & McElheron-Hopkins, C. 2006. The development and testing of a school improvement model. *School Effectiveness & School Improvement* 17 (4), 441–464.
- Likert, R. 1967. *The Human Organization. Its Management and Value*. New York (N.Y.): McGraw-Hill.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 2000. Paradigmatic Controversies, Contradictions, and emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.) *Handbook of Qualitative Research*. (2<sup>nd</sup> edition) Thousand Oaks (CA): Sage, 163–188.
- Linnamaa, R. & Sotarauta, M. 2000. Verkostojen utopia ja arki. Tutkimus Etelä-Pohjanmaan kehittäjäverkostosta. Tampereen yliopisto. Alueellisen kehittämisen tutkimusyksikkö. *SENTE-julkaisu* 7.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. *Opetusmonisteita ja selosteita* Nro 31.
- Lonkila, T. 1991. *Koulun tulosjohtaminen*. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lynch, M. 1998. Towards a Constructivist Genealogy of Social Constructivism. In I. Velody & R. Williams (Eds.) *The Politics of Constructionism*. London: Sage, 13–32.
- Lönnqvist, J. 2000. Johtajan haasteet ja paineet. Työelämä muuttuu – muuttuuko johtaminen. Teoksessa H. Hyypä & A. Miettinen (toim.) *Johtajuus ja organisaatiodynamiikka*. Oulu: Metanoia instituutti, 160–171.
- Machen, S. M., Wilson, J. D. & Notar, C. E. 2005. Parental Involvement in the Classroom. *Journal of Instructional Psychology* 32 (1), 13–16.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen opilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.
- Mangham, I. 1996. Some Consequences of Talking Gareth Morgan Seriously. In D. Grant & C. Osrick (Eds.) *Metaphor and Organizations*. London: Sage, 21–35.
- Markkanen, A. 2003. Luonnollisesti – Etnografinen tutkimus romaaninaisten elämäntilasta. Joensuun yliopiston humanistisia julkaisuja n:o 33.
- Marshak, R. 1998. A Discourse on Discourse: Redeeming the Meaning of Talk. In D. Grant, T. Keenoy & C. Osrick (Eds.) *Discourse and Organization*. London: Sage, 15–30.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 1995. *Designing qualitative research*. (2<sup>nd</sup> edition) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. 2006. *Designing qualitative research*. (4<sup>th</sup> edition) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Maslow, A. H. 1987. *Motivation and Personality*. (3<sup>rd</sup> edition) New York (N.Y.): HarperCollins. Alkuteos julk. vuonna 1954.
- McEwen, A., Carlisle, K., Knipe, D., Neil, P. & McClune, B. 2002. Primary school leadership: values and actions. *Research Papers in Education* 17 (2), 147–163.

- McGuire, M. 2002. Managing Networks: Propositions on What Managers Do and Why They Do It. *Public Administration Review* 62 (5), 599–609.
- Mehtäläinen, J. 1994. Elämää Akvaariossa. Kokemuksia koulukohtaisen opetus-suunnitelmatyön esivaiheista. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä N:o 88.
- Midthassel, U. V. & Bru, E. 2001. Predictors and Gains of Teacher Involvement in an Improvement Project on Classroom Management. Experiences from a Norwegian project in two compulsory schools. *Educational Psychology* 21 (3), 229–242.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1984. *Qualitative Data Analysis. A Sourcebook of New Methods*. Beverly Hills (CA): Sage.
- Milner, E. & Joyce, P. 2005. *Lessons in Leadership. Meeting the Challenge of Public Services Management*. London: Routledge.
- Mintzberg, H. & Watson, J. A. 1985. Of Strategies, Deliberate and Emergent. *Strategic Management Journal* 6 (3), 257–272.
- Mintzberg, H. 1979. *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 1980. *The Nature of Managerial Work*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 1990. The Manager's Job: Folklore and Fact. *Harvard Business Review* 68 (2), 163–176.
- Mintzberg, H. 1991. Strategic thinking as "seeing" . In J. Näsi (Eds.) *Arenas of Strategic Thinking*. Helsinki: Liikesivistysrahasto, 21–25.
- Mintzberg, H. 1994. *The Rise and Fall of Strategic Planning*. New York: Prentice-Hall.
- Mintzberg, H. 2003. Organization. In H. Mintzberg, J. Lampel, J. B. Quinn & S. Ghoshal. *The Strategy Process. Concepts, Contexts, Cases*. (4<sup>th</sup> edition) Upper Saddle River, (N.J.): Prentice-Hall, 207–241.
- Mintzberg, H. 2004. Enough Leadership. *Harvard Business Review* 82 (11), 22–22.
- Moilanen, P. 2000. Laadullisen tutkimuksen filosofia. *Kasvatus* 31 (2), 183–188.
- Montouri, A. & Purser, R. E. 1996. Ecological Futures: Systems Theory, Postmodernism, and Participative Learning in an Age of Uncertainty. In D. M. Boje, R. P. Gephart & T. J. Thatchenkery (Eds.) *Postmodern Management and Organization Theory*. Thousand Oaks (CA): Sage, 181–201.
- Morgan, G. 1998. *Images of Organization. The executive edition*. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Morse, J. M. & Field, P. A. 1995. *Qualitative Research Methods for Health Professionals*. (2<sup>nd</sup> edition) Thousand Oaks, London: Sage.
- Muncey, T. 2005. Doing autoethnography. *International Journal of Qualitative Methods* 4 (1), 1–12.
- Murto, K. 1998. Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä. (3. painos) Jyväskylän koulutuskeskus. Jyväskylä: Gummerus.

- Murto, L. 1978. Asunnottomien alkoholistien elinolosuhteet ja elämäntapa sekä yhteiskunnan toimenpiteet. *Alkoholitutkimussäätiön julkaisuja* 30. Helsinki.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus.
- Mäkelä, P. 2000. Kuntien vaihtelevat koulutiet. *KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia* nro 24. Acta nro 129. Helsinki: Vaasan yliopisto & Suomen Kuntaliitto.
- Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. *Acta Universitatis Tamperensis Ser A* vol. 512.
- Määttänen, P. 1995. *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Möller, K. 2001. Verkostojohtaminen: uusi strategien kyvykkyys. Teoksessa C. Grönroos & R. Järvinen (toim.) *Palvelut ja asiakassuhteet markkinoinnin polttopisteessä*. Helsinki: Kauppakaari, 192–207.
- Möller, K., Rajala, A. & Svahn, S. 2004. Tulevaisuutena liiketoimintaverkostot. Johtaminen ja arvонуonti. Helsinki: Teknologianfo Teknova.
- Möller, K., Svahn, S. & Rajala A. 2002. Network management as a set of dynamic capabilities. Helsinki school of economics, working papers W-327.
- Nanus, B. 1992. *Visionary leadership. Creating a Compelling Sense of Direction for Your Organization*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Niiniluoto, I. 1999. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus* (2. painos) Helsinki: Otava.
- Niinistö, K. 1981. Inhimillistä toimintaa tarkasteleviin tieteisiin ja erityisesti kasvatustieteelliseen tutkimukseen soveltuvat tulkinnallisen paradigman mukaiset tutkimusmallit ja -menetelmät. Niiden filosofinen tausta ja valintaan vaikuttavat tekijät. Turun yliopiston kasvatustieteen laitos. *Julkaisusarja A:85*.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H. 1996. *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikkanen, P. 1986. Tuntikehysjärjestelmän ja tasokurssijärjestelmän tuotoksia koskeva seurantatutkimus. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja*. N:o 369.
- Nikkanen, P. 1992. Organisaation kulttuuri ja kehittämisohjelman seurannan suuntaviivat. Teoksessa P. Ruohotie & P. Rauhala (toim.) *Joustava koulutusrakente ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeena*. Osaraportti 1. Teknillisen alan joustavan koulutusrakenteen kokeilun lähtökohdat. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. *Ammattikasvatussarja* 5, 97–111.
- Nikkanen, P. 1993. Kun ei rahat riitä... Rehtorit ja koulunjohtajat talousongelmien ääressä. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Kontinen (toim.) *Lue, etsi,*

- tutki, Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 222-244.
- Nikkanen, P. 1998a. Koulun johtajien kokemuksia talousvastuunsa kantamisesta. Teoksessa P. Nikkanen & P. Ruohotie (toim.) Talousnäkökulmia koulun laadun kehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 14-23.
- Nikkanen, P. 1998b. Koulun johtajien talousvinkkejä kollegoilleen. Teoksessa P. Nikkanen & P. Ruohotie (toim.) Talousnäkökulmia koulun laadun kehittämiseen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 29-36.
- Nikkilä, J. 1986. Organisaatiokulttuurin omaksuminen ja hallinta. Työhön ja organisaation sosiaalistumisen mekanismeista ja merkityksestä erityisesti julkisessa hallinnossa. Helsinki: Valtion painatuskeskus. Julkaisusarja B nro 42.
- Nissinen, V. 1997. Varusmiesten johtajakoulutuksen perusteet. Transformational leadership -mallin soveltaminen sotilaskoulutukseen. Julkaisusarja 2. Maanpuolustuskorkeakoulu. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Nissinen, V. 2006. Syväjohtaminen. (2.painos) Helsinki: Talentum.
- Nivala, E. 2006. Koulukuraattori nuoren maailmassa. Teoksessa L. Kurki, E. Nivala & P. Sipilä-Lähdekorpi. Sosiaalipedagoginen sosiaalityö koulussa. Helsinki: Finn Lectura, 101-164.
- Northouse, P. G. 2001. Leadership. Theory and Practice. (2<sup>nd</sup> edition) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Nurmi, R. 1992. Johtaminen kilpailuetuna. Maarianhamina: Mermerus.
- Nurmi, R. 2000a. Johtaminen II. Johtaminen ja esimiestyö. Maarianhamina: Mermerus.
- Nurmi, R. 2000b. Johtavatko johtajat? Maarianhamina: Mermerus.
- Näsi, J. & Aunola, M. 2004. Strategisen johtamisen teoria ja käytäntö. MET-julkaisu 12/2002. Helsinki: Metalliteollisuuden kustannus.
- Näsi, J. 1991. Strategic Thinking as Doctrine. Development of Focus Areas and New Insight. In J. Näsi (Eds.) Arenas of Strategic Thinking. Helsinki: Liikesivistysrahasto, 26-64.
- Ojala, I. 1997. Koulu vapautuu – kuka tekee valinnat? Rehtorien ja koulujohtajien arvioita koulutuspalveluista vuonna 1995. KuntaSuomi 2004-tutkimuksia nro 5. Acta nro 72. Helsinki: Vaasan yliopisto & Suomen Kuntaliitto.
- Ojala, I. 2000. Rehtorit julkisen palvelujen johtajina. Teoksessa P. Mäkelä Kuntien vaihtelevat koulutiet. KuntaSuomi 2004 -tutkimuksia nro 24. Acta nro 129. Helsinki: Vaasan yliopisto & Suomen Kuntaliitto, 90-108.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Univeristas Wasaensis. Acta nro 119.
- Ollus, M., Ranta, J. & Ylä-Anttila P. (toim.) 1998. Yritysverkostot – kilpailua tiedolla, nopeudella ja joustavuudella. Suomen itsenäisyyden juhlarahasto Sitra. Helsinki: Taloustieto.
- Opetushallitus. 1994. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Kouluhallitus ja valtion painatuskeskus.

- Opetushallitus. 1996a. Opetussuunnitelmatyön edistyminen peruskoulussa. Kehittyvä koulutus 3/96. M. Apajalahti, A. Pietilä. & V. Vanne (toim.) Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 1996b. Arviointiraportti peruskoulun opetussuunnitelmauudistuksesta. Arviointi 11/96. N. Norris ym. Suomentaja Tuomo Suontausta. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetusministeriön tarkoitettuna perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Oppilaan hyvinvointi ja oppilashuolto 2002. Työryhmän muistio. Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen oppilashuoltoryhmä. Opetusministeriö. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm\\_492\\_oppilashuolto.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2002/liitteet/opm_492_oppilashuolto.pdf?lang=fi). viitattu 21.8.2006.
- OVTES 2005–2007. Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus 2005–2007. Helsinki: Kunnallinen työmarkkinalaitos.
- Padgett, R. 2006. Best Ways to Involve Parents. Education Digest 72 (3), 44–45.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative Evaluation and Research Methods. (2<sup>nd</sup> edition) Newbury Park (CA): Sage.
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative Research and Evaluation Methods. (3<sup>rd</sup> edition) Thousand Oaks, London: Sage.
- Pearce, C. L. & Conger, J. A. (Eds.) 2003. Shared Leadership. Reframing the Hows and Whys of Leadership. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pelastuslaki 2003. 468/13.6.2003.
- Pelto, P. J. & Pelto, G. H. 1978. Anthropological research. The structure of inquiry. (2<sup>nd</sup> edition) Cambridge: University Press.
- Peltonen, M. 1989. Johtaminen 1990-luvulla. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Peltonen, T. 1999. Postmoderni ja johtaminen. Kirjoituksia organisoitumisesta, identiteeteistä ja erilaisuudesta. Sarja Keskusteluja ja raportteja 4:1999. Turku: Turun kauppakorkeakoulu.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö: Scientia Rerum Socialium E 82.
- Peruskouluasetus 1984. 718/12.10.1984.
- Peruskoululaki 1983. 476/27.5.1983.
- Perusopetuslaki 1998. 628/21.8.1998.
- Pietilä, V. 1973. Sisällön erittely. Helsinki: Gaudeamus.
- Pipping, K. 1978. Komppania pienoisysteiskuntana. Sosiologisia havaintoja suomalaisesta rintamayksiköstä 1941–1944. Suomentaja Heikki Vile'n. Helsinki: Otava. (Ruotsinkielinen alkuteos Kompaniet som samhälle julk. vuonna 1947).
- Pirnes, U. 2006. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. Aavaranta-sarja. Helsinki: Otava.
- Polit, D. F. & Beck, C. T. 2004. Nursing Research. Principles and Methods. (7<sup>th</sup> edition) Philadelphia (PA): Lippincott Williams&Wilkins.

- Polit, D. F. & Beck, C. T. 2006. *Essentials of Nursing Research. Methods, Appraisal, and Utilization.* (6<sup>th</sup> edition) Philadelphia (PA): Lippincott Williams&Wilkins.
- Porter, M. E. 1990. *The Competitive Advantage of Nations.* London: Macmillan Press.
- Portin, B. 2004. The Roles That Principles Play. *Educational Leadership* 61 (7), 14–18.
- Pulkkinen, T. 1998. *Postmoderni politiikan filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Puolimatka, T. 2005. Realismi ja positivismin myytit. *Kasvatus* 36 (5), 355–357.
- Putnam, L. L. 1983. *The Interpretive Perspective: An Alternative to Functionalism.* In L. L. Putnam & M. Pacanowsky. *Communications and Organization.* Newbury Park (CA): Sage.
- Putnam, L., Phillips, N. & Chapman, P. 1996. *Metaphors of Communication and Organization.* In S. R. Clegg, C. Hardy & W. R. Nord (Eds.) *Handbook of Organizations Studies.* London: Sage.
- Raatikainen, P. 2004. *Ihmistieteet ja filosofia.* Helsinki: Gaudeamus.
- Rastas, M. 2005. Unimatka tuntemattomaan – tanssikasvattaja Martin Buberin ja Paulo Freiren jalanjäljillä. *Synnyt/Origins* 1, 48–69.
- Rauhala, L. 1993a. Eksistentiaalinen fenomenologia hermeneuttisen tieteenfilosofian menetelmänä. Tampere: *Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta*, Vol 41.
- Rauhala, L. 1993b. *Humanistinen psykologia.* (3. painos) Helsinki: Yliopistopaino.
- Reddin, W. J. 1990. *Liikkeenjohdollinen tehokkuus. Tilanneherkkyys, tyylijoustavuus, tilannejohtamistaito.* Suomentajat Aulis Lamio & Kirsti Keskitalo. Helsinki: Kolme Dee.
- Redding, J. C. & Catalanello, R. F. 1994. *Strategic Readiness. The Making of the learning Organization.* San Francisco: Jossey-Bass.
- Richardson, L. 2001. Getting personal: writing-stories. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)* 14 (1), 33–38.
- Rissanen, R., Sääski, K. & Vornanen, J. 1996. *Uudistuvat organisaatiot. Käsikirja organisaatioista ja henkilöstöjohtamisesta.* Pohjois-Savon ammattikorkeakoulun julkaisusarjan julkaisuja 1. Kuopio: Pohjois-Savon ammattikorkeakoulu.
- Rolin, K., Kaakkuri-Knuutila, M-L. & Henttonen, E. (toim.) 2006. *Johdanto: soveltava tutkimus ja tutkimuksen soveltaminen.* Teoksessa K. Rolin, M-L. Kaakkuri-Knuutila & E. Henttonen. *Soveltava yhteiskuntatiede ja filosofia.* Helsinki: Gaudeamus, 7–15.
- Ronkainen, S. 2007. *Tiedon tehtävä ja tulkinnan taju.* Virkaanastujaisesitelmä 28.2.2007.  
[http://www.ulapland.fi/includes/file\\_download.asp?deptid=23414&fileid=10399&file=20070307100825.pdf&pdf=1](http://www.ulapland.fi/includes/file_download.asp?deptid=23414&fileid=10399&file=20070307100825.pdf&pdf=1). viitattu 1.4.2007.
- Rooney, J. 2006. *Unleashing the Energy.* *Educational Leadership* 64 (1), 91–92.
- Rope, T. & Pöllänen, J. 1994. *Asiakastyytyväisyysjohtaminen.* Espoo: Weilin & Göös.



- Ruohotie, P. 1990. Kannustava johtaminen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Ammattikasvatussarja 2.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1985. Peruskoulun hallinto. Porvoo: WSOY.
- Saarelainen, T. 2003. Managing Local Networks. Impacts of Network Management on the Implementation of New Public Management and Citizen Participation. University of Lapland. Acta Universitatis Lapponiensis 54.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158-169.
- Saastamoinen, M. 2003. Tunnistaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa.  
<http://www.uku.fi/~msaastam/tunnustaminen.pdf>. viitattu 1.12.2006.
- Saastamoinen, M. 2004. Tunnistaminen, refleksiivisyys ja representaatiot haastattelututkimuksessa. Teoksessa K. Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopion yliopisto: University Press.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 119.
- Santalainen, T., Voutilainen, E. & Porenne, P. 1987. Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa. Espoo: Weilin & Göös.
- Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Schein, E. H. 1973. Organisaatiopsykologia. (3. painos) Suomentaja Pirkko Talvio. Jyväskylä: Gummerus.
- Schein, E. H. 1987. Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Ekonomia-sarja. Suomentajat Ritva Liljamo ja Asko Miettinen. Espoo: Weilin & Göös.
- Schein, E. H. 1991. Organizational Culture and Leadership. San Francisco: Jossey-Bass.
- Seinä, S. 1996. Kehittämishanke työyhteisössä. Tutkimus kouluorganisaatiossa tapahtuneesta 2-vuotisesta kehittämissankkeesta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 167.
- Senge, P. M. 1993. The Fifth Discipline. The Art & Practice of The Learning Organization. London: Century Business.
- Sergiovanni, T. J. 1989. The Leadership Needed for Quality Schooling. In T. J. Sergiovanni & J. H. Moore (Eds.) Schooling for Tomorrow. Directing Reforms to Issues that Count. Boston (MA): Allyn and Bacon, 213-225.
- Sergiovanni, T. J. 1992. Moral Leadership. Getting to the Heart of School Improvement. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. 1994. Building Community in Schools. San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. 1996. Leadership for the Schoolhouse. How is it Different? Why is it important? San Francisco (CA): Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T. J. 1997. Organization or Communities? Changing the metaphor changes the theory. In A. Harris, N. Bennet & M. Preedy (Eds.) Organiza-

- tion effectiveness and improvement in education. Buckingham, Philadelphia (PA): Open University Press, 231–238.
- Sergiovanni, T. J. 1999a. Leadership as a Moral Craft. In *Rethinking Leadership. A collection of Articles*. Foreword by T. R. Sizer. Arlington Heights (IL): Sky Light, 1–4.
- Sergiovanni, T. J. 1999b. Leadership and Excellence in Schooling. In *Rethinking Leadership. A collection of Articles*. Foreword by T. R. Sizer. Arlington Heights (IL): Sky Light, 5–19.
- Sergiovanni, T. J. 1999c. The Roots of School Leadership. In *Rethinking Leadership. A collection of Articles*. Foreword by T. R. Sizer. Arlington Heights (IL): Sky Light, 95–100.
- Sergiovanni, T. J. 2006. *The Principalship. A Reflective Practice Perspective*. (5<sup>th</sup> edition) Boston (MA): Pearson.
- Silén, T. 1998. *Laatujohtaminen. Menetelmiä kilpailukyvyyn vahvistamiseksi*. Porvoo: WSOY.
- Silverman, D. 2002. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. London: Sage.
- Silverman, D. 2005. *Doing Qualitative Research. A Practical Handbook*. (2<sup>nd</sup> edition) London: Sage.
- Skarp, E. 2005. Ihoatopikkolasten ja heidän perheittensä arki. Etnografinen tutkimus perheen arjen kokemuksista ja elämänlaadusta. Oulun Yliopisto. Lääketieteen tiedekunta. Iho- ja sukupuolitautilinikka. Väitöskirja.
- Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2006:33. Oppilashuoltoon liittyvän lainsäädännön uudistamistyöryhmän muistio. Helsinki: Sosiaali- ja terveysministeriö.
- Southworth, G. 2002. Instructional Leadership in Schools: reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* 22 (1), 73–91.
- Suomalainen lapsi 2007. *Stakes*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Suomen kaupunkiliitto. 1983. *Koulun johtaja ja muuttuva koulu*. Teoksen koostamisesta vastannut työryhmä: Simo Juva ym. Suomen kaupunkiliiton Julkaisu D:23. Helsinki: Kunnallispaino.
- Suominen, E. 2001. Harold Garfinkel. Etnometodologia ja sosiaaliset järkeilytavat. Teoksessa V. Hänninen, J. Partanen & O-H. Ylijoki (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 365–382.
- Sydänmaalakka, P. 2001. Älykäs organisaatio. Tiedon, osaamisen ja suorituksen johtaminen. Helsinki: Kauppakaari.
- Syrjälä, L. & Numminen M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. *Case Study in Research on Education*. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjälä, L. 2005. Kertomuksen tutkija kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 366–372.
- Syrjäläinen, E. 1990. Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä. Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalta. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 78.

- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 67-112.
- Taipale, A. 2000. Peer-Assisted Leadership-menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia n:o 312.
- Tannenbaum, R. & Schmidt, W. H. 1973. How to choose a leadership pattern? Should a manager be democratic or autocratic - or something in between? *Harvard Business Review* 51 (3), 162-164.
- Taylor, S. J. & Bodgan, R. 1998. Introduction to qualitative research methods. The search for meanings. (3<sup>rd</sup> edition) New York (N.Y.): Wiley.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Suomentaja Mikael Aarnitukia. Maa-riahamina: Mermerus.
- Tilastokeskus. 2005. [http://www.stat.fi/til/kjarj/2005/kjarj\\_2005\\_2006-02-24\\_tie\\_001.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2005/kjarj_2005_2006-02-24_tie_001.html). viitattu 5.6.2006.
- Timperley, H. S. 2005. Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies* 37 (4), 395-420.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 873.
- Toivonen, E. 1988. Koulunjohtaja valmistelijana, esittelijänä ja sihteerinä. Vantaa: Kunnallispaino.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 206.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Työsopimuslaki 2001. 55/26.1.2001.
- Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.
- Vaahtio, E-L. 2002. Rekrytointi, ikä ja ageismi. Työpoliittinen tutkimus Nro 244. Helsinki: Työministeriö.
- Vaahtio, E-L. 2005. Rekrytointi menestystekijänä. Helsinki: Edita.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja. A5/1984.
- Wallace, G., Rudduck, J., Flutter, J. & Harris, S. 1998. Using Ethnographic Methods in A Study of Students' Secondary School and Post-school Careers. In G. Walford (Eds.) *Doing Research about Education*. London: Falmer Press, 76-92.
- Wallace, M. 2002. Modelling Distributed Leadership and Management Effectiveness: Primary School Senior Management Teams in England and Wales. *School Effectiveness & School Improvement* 13 (2), 163-186.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vesalainen, J. 2002. Kaupankäynnistä kumppanuuteen. Yritystenvälisten suhteiden elementit, analysointi ja kehittäminen. Helsinki: Metalliteollisuuden kustannus.

- Vesalainen, J. 2004. Katetta kumppanuudelle. Hyöty ja sen jakaminen asiakas-toimittaja-suhteessa. Helsinki: Teknologiainfo Teknova.
- Viitala, R. 2002. Henkilöstöjohtaminen. (2. painos) Helsinki: Edita.
- Vilkko, S. 2005. Postmodernin kontekstit maantieteessä. *Acta Universitatis Tamperensis* 1073.
- Wolcott, H. F. 1984a. *The Man in the Principals' office: An Ethnography*. Prospect Heights (IL): Waveland Press.
- Wolcott, H. F. 1984b. *Ethnography sans Ethnography: The Evaluation Compromise*. In D. M. Fetterman (Eds.) *Ethnography in Educational Evaluation*. Beverly Hills (CA): Sage, 177–210.
- Wolcott, H. F. 1990. On Seeking – and Rejecting – Validity in Qualitative Research. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.) *Qualitative Inquiry in Education. The Continuing Debate*. New York (N.Y.): Teachers College Press, 121–152.
- Wolcott, H. F. 1999. *Ethnography. A Way of Seeing*. London: AltaMira Press.
- Wolcott, H. F. 2005. *The Art of Fieldwork*. (2<sup>nd</sup> edition) Walnut Creek (CA): AltaMira Press.
- Wood, A. L. 2005. The Importance of Principals: Site Administrators' Roles in Novice Teacher Induction. *American Secondary Education* 33 (2), 39–62.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 66*.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C. osa 250.
- Väljjarvi, J. & Kari, J. 1988. Yleissivistävän koulutuksen nykytilan arviointia ja kehittämisen suuntaviivoja. Teoksessa J. Kari (toim.) *Suomen koulutusjärjestelmän kehitysnäkymiä*. Jyväskylän yliopisto. *Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä* 22, 9–19.
- Väljjarvi, J. 2000. Kohti avointa opettajuutta. Teoksessa J. Väljjarvi (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Opettajien, kuntatyönantajien ja yritys-elämän näkemyksiä yleissivistävän opetuksen ja opettajankoulutuksen tulevaisuudesta. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihanke (OPEPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus.
- Yin, R. K. 2003. *Case Study Research: Design and Methods*. Social Research Methods Series Volume 5. (3<sup>rd</sup> edition) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Ylijoki, O-H. 1999. Kriittisen sosiaalipsykologian lähtökohtia. *Psykologia* 5–6, 316–321.
- Yukl, G. A. 1989. *Leadership in Organizations*. (2<sup>nd</sup> edition) Englewood Cliffs (N.J.): Prentice-Hall.
- Zaleznik, A. 1977. Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review* 55 (3), 67–78.
- Zaleznik, A. 1978. Managers and leaders: Are they different? *McKinsey Quarterly* (1), 2–22.
- Zaleznik, A. 1986. Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review* 64 (3), 48–48.

- Zaleznik, A. 1992. Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review* 70 (2), 126–136.
- Zaleznik, A. 2004. Managers and leaders: Are They Different? *Harvard Business Review* 82 (1), 74–81.
- Åhlberg, M. 1998. Tutkiva opettaja oman teoriansa kehittäjänä ja testaajana. kolme uutta työvälinettä. (2. painos) Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 91–106.

**LIITTEET**

- Liite 1 Näytteitä kenttäaineistokirjasta
- Liite 2 Sisällönanalyysin eteneminen; alkuperäisilmaukset, pelkistetty ilmaus, vuorovaikutus ja tapahtumapaikka
- Liite 3 Pelkistettyjen ilmausten luokittelu
- Liite 4 Sisällönanalyysi: yläluokat
- Liite 5 Sisällönanalyysi: Hallinto ja päätöksenteko
- Liite 6 Sisällönanalyysi: Opetusjärjestelyjen johtaminen
- Liite 7 Sisällönanalyysi: Henkilöstö ja johtaminen
- Liite 8 Sisällönanalyysi: Kouluttautuminen ja ammatillisuus
- Liite 9 Sisällönanalyysi: Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen
- Liite 10 Tulosten luokitusten yhteenveto
- Liite 11 Tutkimusraportin luovuttaminen henkilökunnalle tutustumista varten

## **Liite 1** Näytteitä kenttäaineistokirjasta

**Maanantai 19.4.2004.** Aamupäivä sujui normaalien rutiinitehtävien merkeissä. Tein sijaisjärjestelyjä luokanopettaja Ilpolle, sijaiseksi sain luokanopettaja Ollin. Oma oppituntini oli klo 11.00–11.45, jonka jälkeen vein oppilaat ruokailuun. Vs. luokanopettaja Jaana kertoi, että Tapio oppilaalla oli ollut tosi huono päivä käytöksessä.

Hoidin sähköposteja. Sovin A2-kielivalintoihin liittyviä asioita naapurikoulun rehtoreiden kanssa. Tarkistin nimilistoja koulun ovista, jotta saatoin syöttää työjärjestysohjelma Kurreen tietoja. Viestitin talouspäällikkö Paulalle tuntikehyslaskelmiani. Annoin vastauksen rehtori Sepolle englanninkielen tunneista, joita on hoidettu viime vuonna meidän koulun opettajan toimesta. Vastasin luokanopettajan lähettämään työhakemukseen. Annoin luokanopettaja Kallelle vastauksen ensi vuotta koskeviin asioihin.

Iltapäivällä klo 13–14 kävimme yhdessä vararehtori Matin ja tilapalvelun rakennusmestari Heikin kanssa läpi koulumme pihasuunnitelmaa. Suunnitelman mukaan ensi kesänä koulun pihaa kunnostetaan muun muassa salaojituksella, puiden harvennuksella ja asfaltoinnilla. Tulevaisuudessa koulumme autojen paikoitusaluetta on edelleen laajennettava ja liikennejärjestelyt on saatava lain- ja turvallisuuden mukaisiksi.

Valmistelin KR-ryhmän seuraavan päivän asioita useamman tunnin ajan vielä kotona. (Kak, 25–26.)

**Torstai 24.6.2004.** Haastattelin ja rekrytoin koulunkäyntiavustajia. Sain viimeisenkin määräaikaisen vielä hankittua, viimeinen haastatettava kiiminkiläinen nainen kävi klo 14. Sovin sivistysjohtaja Saulin kanssa henkilöistä, jotka tulevat määräaikaiseen koulunkäyntiavustajan toimeen. Lähetin viestit valituille tekstiviestillä ja toivotin tervetulleeksi koulullemme sekä ilmoitin työn aloittamispäivän.

Tein useiden tuntien ajan opettajien työjärjestyksiä. Hoidin sähköposteja: Otin vastaan henkilöstöpäällikön virkaehtosopimus tulkinnan itsenäisessä asemassa olevien ylitöistä. Tutustuin siihen. Sain sivistysjohtaja Saulilta viestin, että syksyllä tulee saksalaisia vieraita kuntaamme. Sain sivistysjohtaja Saulilta tiedot vakinaiseksi ja määräaikaisiksi valittavista koulunkäyntiavustajista. Tiedotin asiasta koulusihteeri Saria ja vararehtori Mattia. Siivosin vielä iltpäivällä omaa työpistettäni ja lähdin sitten Juhanuslomalle ja muutaman päivän lomalle. Oli ollut kiireinen kesäkuu. (Kak, 43.)

**Perjantai 31.3.2005** Tulin koululle jo varhain klo 7.25. Soitin hammaslääkärilleni ja siirsin omaa hammaslääkäriaikaani, koska koululla on kiinteistöhoitajan Mikon 60-vuotiskahvit klo 13. Suunnittelin koulusihteeri Sarin kanssa kiinteistöhoitaja Mikon 60-vuotisjuhlia. Soitin asiasta keittiön emännälle Siskolle ja kysyin juhlista.

Apulaisrehtori Matti soitti ja keskustelimme Mikon juhlista sekä kerroin hänelle, että olimme saaneet ”puolustusvoiton” kouluverkkotyössä. Viimeistelemäni ja lähettämäni lausunto oli vaikuttanut päätöksentekoon. Juttelin Sarin kanssa johtokunnan päätöksistä. Kävin tiedottamassa henkilökuntahuoneessa Mikon juhlista.

Liite 1 (jatkuu)

Kiirehdin klo 8.05– 8.50 oppilashuoltoryhmään, jossa läsnä oli myös huoltaja. Käsitelimme tyttöoppilaan matematiikan yksilöllistämistä. Vedin kokouksen. Aluksi esittäytyminen. Tutkin testejä ja tein ratkaisuesityksiä.

Klo 9-välitunnilla hoidin opettajille Mikon juhlien tiedotuksen. Keskustelin sijaisopettaja Paavon kanssa koulumme ATK-hoidosta ja oppilasohjelmista. Lääkärissä käynyt luokanopettaja Maija kertoi menevänsä vielä klo 10.30 terveyskeskukseen. Ohjeistin häntä sijaisjärjestelyissä. Opettajat kysyivät johtokunnan kokousasioita, kerroin niistä lyhyesti. Kerroin luokanopettaja Saulille, että ensi kesälle on jälleen rahaa piha-alueen kunnostamiseen. Teimme suunnitelmia Saulin kanssa. Kerroin erityisluokanopettaja Tuulalle, että erityisopetuksen todistuskaavakkeet tehdään Word-muotoisena eikä Primus oppilashallinto-ohjelmalla, koska tietoteknisesti se ei ole mahdollista.

Välitunnin jälkeen Sari kysyi tulevista ensimmäisen vuosiluokan oppilaista ja heidän toukokuun tutustumispäivästään. Kouluterveydenhoitaja Maija tuli kertomaan, että eilen illalla klo 16.15 kouluun oli tullut kaksi nuorta miestä, jotka olivat hakeneet rehtoria. Käsitelin heidän vierailunsa Maijan kanssa. Paikalle tuli yllättäen A2-kielen opettaja, joka toi oppilaan kouluterveydenhoitajalle, koska lapselle oli sattunut vahinko. Koulusihteeri Sari hoiti Maijan kanssa ekaluokkalaisten tutustumispäivään liittyviä yksityiskohtia. Lähetin sähköpostilla henkilökunnalle kutsun Mikon 60-vuotisjuhlista. Teimme Sarin kanssa jo seuraavan viikon Siekko-tiedotetta, koska Sari on seuraavan viikon vuosilomalla.

Kirjoitin johtokunnan pöytäkirjaa. Muotoilin johtokunnan kokoukseen liittyvää lausuntoa koskien kevyenliikenteen väylää. Kävin 10-välitunnilla keskustelun luokanopettajien Saaran ja Eeron kanssa siitä, että he saavat luottamustehtävän toimimalla oppilasarviointitodistusten testikäyttäjinä. Lähetin sähköpostilla ATK-suunnittelija Mikalta saamani ohjeen, jolla Saara ja Eero voivat toimia testikäyttäjinä.

Luokanopettaja Minna pahoitteli, että Mikko juhlakutsu tuli liian myöhään. Kerroin hänelle, että olen samaa mieltä, mutta sain itsekin tiedon vasta eilen illalla. Kiinteistöhoitaja Mikko kävi juttusilla ja suunnittelimme hänen kahvitilaisuuttaan. Kirkkoherra Kalevi soitti ja suunnittelimme pääsiäismessua. Rehtori Mäkinen soitti ja kysyi lausuntoa koulumme sijaisesta Paavosta. Hoidin laskuja sähköisesti. Jatkoin pöytäkirjan tekemistä.

Klo 12-välitunnilla, kävimme pitkän keskustelun luokanopettajien kanssa, jotka kertoivat tarinoita, joissa vanhemmat olivat ”ilmoittaneet”, että lapsi tarvitsee lomaa, milloin minkä syyn vuoksi. Pyydytyllä lomalla käydään hammaslääkärissä tai hampurilaisravintolassa tai missä sattuu. Erityisopettaja Maija kertoi tulevan maanantain 3.4. filiaalikoulu 1 oppilashuoltoryhmän kokouksesta. Kielten lehtori Martti kertoi nähneensä minusta kauhuunen. Olin unessa kertonut, että hänelle ei riitä kielten tunteja. Luokanopettaja Leena huusi minut luokseen ja kysyi tulevan lukuvuoden suunnitelmia. Ilmoitin, että kouluverkoryhmä on tekemässä suunnitelmia. Ilmoitin tehneeni kovasti töitä ja lausuntoja, että pienten ryhmät säilyisivät pieninä.



## Liite 1 (jatkuu)

Kävin ruokailussa ja pöytääni tuli erityisluokanopettaja Sirpa kertomaan OHR-palaverin tulokset. Erittäin vaikea oppilas, jolle on järjestettävä Mattilan hoitokodin ryhmä. Tapasin ruokalasta tullessani luokanopettaja Katjan ja lohdutin häntä, että ensi vuoden luokka-asiat saadaan järjestettyä. Välitunnilla tein vielä koulunkäyntiavustajien kanssa suunnitelmia Mikon juhlan suhteen.

Kouluavustaja ilmoitti, että yläasteen rehtori kysyi A2-kielivalinnoista. Tein kielivalintakartoituksen. Homma katkesi siihen, että luokanopettaja Leena toi huonosti käyttäytyneen oppilaan luokseni. Puhuttelin oppilasta ja jatkoin Sarin kanssa A2-kielivalintojen kartoittamista.

Hyväksyin tukiovetustunnit. Ilmoitin A2-tiedot sähköpostilla rehtori Leeville. Klo 13 oli Mikon kahvitilaisuus. Ojensin lahjan ja pidin lyhyen puheen.

Kiirehdin kaupunkiin hammaslääkäriin. Ollessani hammaslääkärissä käsipuhelimeni soi ja erityisluokanopettaja ilmoitti joutuvansa viikon sairauslomalle. Juttelin hänen kanssaan erityisopetuksen haasteista. Soitin sijaiseksi klo 16 koulunkäyntiavustaja Hannun. ATK-suunnittelija Mika soitti vielä klo 16.10 ja ilmoitti, että oppilasarvioinnin testausta ei voi vielä toteuttaa, koska oppilashallinto-ohjelman ryhmittely on vielä kesken. (Kak, 140).

**Tiistai 10.5.2005.** Esimieskahvit olivat klo 8–9. Pääteemana oli kunnantalous. Varmistin samalla kokousreissulla kunnanvirastossa, että Kaihuan majavarauus on kunnossa sekä otin Kaihuan majan avaimen mukaani. Sain rehtori Kaarinalta neuvoja rehtoreiden käyntikorttien painattamisesta. Jatkoin samaisesta asiasta vielä sähköpostilla hänen kanssaan.

Tein tulevan lukuvuoden suunnittelua, varmistuksia virkavapaalle jäävistä opettajista. Otin vastaan Suurjoen opiston edustajat, jotka olivat anomassa koulun tiloja venäläisille operettiesiintyjille kahdeksi viikoksi kesäkuussa. Luokanopettaja Siskon kanssa suunnittelimme koulun pihasuunnitelmaa, jolla voitaisiin korjata etupihaamme. Valmistelin päivän aikana keskiviikon VESO-iltapäivää ja tein yhteenvettoa ryhmähaastattelusta.

Hoidin sähköposteja: Välitin aamu- ja iltapäiväretken vetäjien kevätretken aika-aulun luokanopettajille. Vastasin Aimolle, joka kysyi koulumme saamen kielen opetuksesta. Hän oli halukas tulemaan saamen kielen opettajaksi. Sain Sammon koululahjoituskirjeen, jonka välitin TN ja TS-yhdysopettajille Ristolle ja Annelille. Valmistelin rehtorikokousta varten Pohjanlahden varaamista, sain siitä viestin toimistosihteerin Eevalta.

Sain huoltajalta kysymyksen, järjestääkö koulumme kevätsiivousta. Vastasin, että opettajakunta pohtii asiaa. Savilahden koulun rehtori Pirkko kysyi yhteistyön mahdollisuutta englanninkielen opetuksessa.

Jatkoin vielä kotona useamman tunnin ajan VESO-koulutuksen valmisteluja, tein muun muassa ryhmähaastattelun analysointia. Luokittelin haastattelumateriaalin ja valmistin esitysmateriaalia kokousta varten. (Kak, 164–166.)

## Liite 2 Sisällönanalyysin eteneminen; alkuperäisilmaukset, pelkistetty ilmaus, vuorovaikutus ja tapahtumapaikka

248

No	ALKUPERÄISILMAUKSET	PELKISTETTY ILMAUS	VUOROVAIKUTUS	T-PAIKKA
550	<i>Maanantai 29.3.2004.</i> Tein sijaisjärjestelyjä, erityisluokanopettaja Marita oli pois,	Tein sijaisjärjestelyjä opettajalle	rehtori - opettaja	opettajahuone
551	sijaisena oli koulunkäyntiavustaja Ritva. Koulunkäyntiavustaja oli pois EHA -luokasta,	Järjestelin koulukäyntiavustajan poissaoloa	rehtori - koulunkäyntiavustaja	opettajahuone
552	tein sijaisjärjestelyjä sinne. Tein Siekko-viikkotiedotteen koulusihteeri Sarin kanssa.	Tein viikkotiedotteen Sarin kanssa	rehtori - koulusihteeri	kanslia
553	Aamupäivällä tuli koulutarvike (paperi) esittelijä (Manner) opettajainhuoneeseen.	Otin vastaan koulutarvike-esittelijän	rehtori - edustaja	opettajahuone
554	Luokanopettaja Johanna esitti toiveen, että hän voisi ostaa kyseistä paperia, minkä	Lupasin luokanopettajalle ostoluvan	rehtori - luokanopettaja	kanslia
555	lupasin hänelle. Juttelin kuitenkin myöhemmin luokanopettaja Jaakon kanssa, joka oli	Suunnittelin k-tarvikehankintoja opettajan kanssa	rehtori - luokanopettaja	opettajahuone
556	koulumme hankinnoista vastaava opettaja. Häneltä saamani informaation perusteella			
557	peruutin Johannalle lupaamani tilauksen, koska paperi oli liian kallista. Luokanopettaja	Peruutin ostoluvan luokanopettajalta	rehtori - luokanopettaja	opettajahuone
558	Johanna osoitti hiukan tyytymättömyyttä tekemääni paperiperuutukseen. Pidin oman	Luokanopettaja oli tyytymätön päätökseeni	luokanopettaja - rehtori	opettajahuone
559	oppitunnin klo 11 - 11.45 ja käytin oppilaat ruokailussa klo 11.45 - 12.	Pidin omat oppitunnit	rehtori - oppilaat	luokkatila
560				
561	Selvittelin koulun virkaa hakeneiden opettajien taustoja soittamalla heidän nykyisille	Selvitin virkaa hakeneiden opettajien taustatiedot	rehtori - rehtori	kanslia
562	työnantajilleen (rehtoreille). Sain hyvät palautteet. Hoidin sähköposteja: Sivistysjohtaja	Sain hyvät palautteet luokanopettajista	rehtori - luokanopettaja	kanslia
563	Heikki kysyi rehtoreiden valmiutta koko päivän REKO kokoontumiseen 3.6.2004.			
564	Vastasin siihen myönteisesti. Lisäksi kerroin toiveeni, että voisimme tehdä koulun	Vastasin sivistysjoht. rehtorikokouskyselyyn	sivistysjohtaja - rehtori	kanslia
565	aloituspäivän yhtenä kokonaisuena VESO –päivänä, koska ison koulun suunnittelu	Esitin sivistysjohtajalle koulun VESO-toiveet	rehtori - sivistysjohtaja	kanslia
566	vaatisi sen. Heikki oli esittämässä vain puolta päivää ja puoli päivää käytettäisiin koko			
567	opettajakunnan OPS–lanseerausoulutukseen. Kolmas asia liittyi virkavaalin			
568	valmisteluun. Olin selvittänyt kolmen opettajan taustat edellisiltä työnantajilta. Olemme	Selvitin virkaa hakeneiden opettajien taustatiedot	rehtori - rehtori	kanslia
569	esittämässä kyseisiä opettajia joko virkaan tai virkaan esitettävien varahenkilöiksi.	Valmistelin opettajan virkavaalia	rehtori - rehtori	kanslia
570	Välitin Heikille tiedot opettajien taustoista. Koulun asiakirjoista en saanut selville	Ilmoitin sivistysjohtajalle opettajien taustatiedot	rehtori - sivistysjohtaja	kanslia
571	koulunkäyntiavustajien palvelusuhteita, ovatko he vakinaisia vai määräaikaisia. Kysyin			
572	sitä palkkasihteeriltä. Sain palkkasihteeriltä tiedot koulunkäyntiavustajista ja siitä kuka	Selvittelin koulunkäyntiavustajien palvelusuhteita	rehtori - palkkasihteeri	kanslia
573	on vakinainen ja kuka määräaikainen. Annoin rehtori Saaralle vastauksen	Sain palkkasihteeriltä tiedot k-avustajien palvelusuhteita	palkkasihteeri - rehtori	kanslia
574	luokanopettajan käyttämisestä englannin kielen opettajana. Annoin vastauksen	Vastasin rehtorille englannin kielen yhteistyöstä	rehtori - rehtori	kanslia
575	luokanopettaja Raijalle Filiaali koulu 2:n koulunkäyntiavustaja asiassa. Sivistysjohtaja	Vastasin luokanopettajalle koulunkäyntiavustajasta	rehtori - luokanopettaja	kanslia
576	Heikiltä tuli pyyntö järjestää oppilaille kuvataidekilpailu, jossa piirrettäisiin			
577	kuntakohtaisen opetussuunnitelman kansikuva. Välitin viestin opettajille. Keskustelin	Välitin sivistysjohtajan pyynnön opettajille	sivistysjohtaja - rehtori	opettajahuone
578	tuntikehysasioista muiden rehtoreiden kanssa.	Suunnittelin tuntikehystä rehtoreiden kanssa	rehtori - rehtorit	kanslia

### Liite 3 Pelkistettyjen ilmausten luokittelu

N:o	Pelkistetty ilmaus	N:o	HA	OP	HE	KO	YT
3810	Huoltaja kertoi oppilaan A2-vaikeuksista	51119					1
3812	Lehtori kertoi tytön A2-vaikeuksista	21130		1			
3813	Keskustelin A2-vaikeuksista tytön kanssa	51119		1			
3814	Huoltaja soitti minulle tytön A2-vaikeuksista	51119					1
3815	Huoltaja lähetti s-postia tytön A2-vaikeuksista	51119					1
3816	Aiti vaikutti yhteistyökyvyttömältä	51115					1
3821	Opettajat sairaslomasta autooni	21136		1			
3822	Sijaisjärjestelyjä	21038		1			
3824	Matin kanssa A2-oppilaan äidin s-postista	31306			1		
3827	Valmistelin viikkotiedotteen	51066					1
3828	Ilmoitin itseni ja erityisopettajan koulutukseen	41152				1	
3829	Tein sijaisuusmääräyksiä ja paperitöitä	11067	1				
3832	Käsittelin lehtorin kanssa A2-oppilaan äidin reaktioita	11068			1		
3834	Vastasin A2-oppilaan huoltajalle	51119					1
3835	Vastasin virkatiedusteluihin	51108					1
3836	Apu ATK-tuesta	51116					1
3837	Kiirehdin rehtoreilta erityisopetustietoja	11167	1				
3838	Rehtorille Vesijärvelle ystävänpäiväkortti	31042			1		
3840	Huoltajapalaveri erityisoppilaasta erityisopettajan kanssa	51253					1
3843	Huoltajapalaverista erityisluokanopettajan kanssa	31216			1		
3845	Sijaisjärjestelyjä erityisluokanopettajalle	21038		1			
3846	Erytisluokanopettaja OYS:n palaverissa	51185					1
3847	Kysyin StarSoftilta neuvoa	51151					1
3848	Matin kanssa pohdimme aukijulistettavat virat	31299			1		
3849	Luokanopettaja kysyi sijaisuuksia	21250		1			
3850	Hyväksyin laskuja	11019	1				
3852	Osallistuin Visio 2005 kokoukseen	51036					1
3853	Hankimme oppilashallinto-ohjelman	51151					1
3856	Vastasin rehtorille erityisopetuskartoituksesta	11167	1				
3858	Valmistelin kunnan virkailmoituksen	11167	1				
3859	Äiti valitti syksyn vanhempainillasta	51255					1
3860	Huoltajapalaveri yhdessä luokanopettajan kanssa	51143					1
3861	Valmistelin erityisopetuskartoituksen	11167	1				
3862	Tarkistin rehtorikokouksen muistion	11113	1				
3863	Komentoin rehtorikokouksen muistiota	11113	1				
3864	Valmistelin kunnan virkailmoituksen	11167	1				
3865	Ohjeistin erityisopetuskartoituksessa	11167	1				
3866	Käsittelin ATK-tuen kanssa verkkotyöasemia	51163					1
3867	Välitin talouspäällikölle erityisopetuskartoituksen	51063					1

Lyhenteet : 1 HA Hallinto- ja päätöksenteko  
 2 OP Opetusjärjestelyjen johtaminen  
 3 HE Henkilöstö ja johtaminen  
 4 KO Kouluttautuminen ja ammatillisuus  
 5 YT Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen

**Liite 4** Sisällönanalyysi: yläluokat

N:o	YLÄLUOKKA (43)	N:o	YLÄLUOKKA (43)
1	101 Asiakirjojen hoitaminen	401	AIP-toiminta
2	102 Henkilökunnan palkkaasiat	342	Arjen johtaminen
3	103 Virka- ja toimiasiat	341	Arkirutiinien hoitaminen
4	111 Käyttötalous	101	Asiakirjojen hoitaminen
5	112 Oppilashuolto	402	ATK-tukipalvelut
6	121 Henkilökuntakokous	211	Erytisopetuksen kehittämishanke
7	122 Johtokunta	201	Erytisopetussuunnittelu ja -järjestely
8	123 Pedagoginen sivistystoimenjohtaja	321	Henkilöhaastattelut
9	124 Rehtorikokous	102	Henkilökunnan palkkaasiat
10	131 Tulevan vuoden tekninen suunnittelu	121	Henkilökuntakokous
11	132 Tuntikehyksen suunnittelu	301	Henkilöstökoulutus
12	133 Työjärjestykset ja työajat	331	Henkilöstötilaisuudet
1	201 Erytisopetussuunnittelu ja -järjestely	403	Huoltajayhteistyö
2	202 Opetustoiminta	122	Johtokunta
3	203 Poissaolot ja sijaisjärjestelyt	411	Kaluston hankinta
4	204 Tilaisuudet ja juhlat	332	Kannustaminen
5	211 Erytisopetuksen kehittämishanke	212	Kehittäminen
6	212 Kehittäminen	343	Kehittämisryhmä
7	213 Koulun itsearviointi	412	Kiinteistönhoito ja -kunnostus
8	214 Opetussuunnitelma	213	Koulun itsearviointi
1	301 Henkilöstökoulutus	413	Koulutilan ulkopuolinen käyttö
2	302 Oma kouluttautuminen ja reflektio	414	Koulutilat
3	311 Pehdyttämisen organisointi	111	Käyttötalous
4	321 Henkilöhaastattelut	404	Niveltäminen
5	331 Henkilöstötilaisuudet	302	Oma kouluttautuminen ja reflektio
6	332 Kannustaminen	415	Onnettomuudet ja vahingot
7	341 Arkirutiinien hoitaminen	214	Opetussuunnitelma
8	342 Arjen johtaminen	202	Opetustoiminta
9	343 Kehittämisryhmä	112	Oppilashuolto
10	344 Yhteistyö apulaisrehtorin kanssa	123	Pedagoginen sivistystoimenjohtaja
1	401 AIP-toiminta	311	Pehdyttämisen organisointi
2	402 ATK-tukipalvelut	203	Poissaolot ja sijaisjärjestelyt
3	403 Huoltajayhteistyö	124	Rehtorikokous
4	404 Niveltäminen	204	Tilaisuudet ja juhlat
5	405 Vanhempainilta	131	Tulevan vuoden tekninen suunnittelu
6	406 Verkostotyö	132	Tuntikehyksen suunnittelu
7	407 Vierailijat	133	Työjärjestykset ja työajat
8	411 Kaluston hankinta	421	Ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen
9	412 Kiinteistönhoito ja -kunnostus	405	Vanhempainilta
10	413 Koulutilan ulkopuolinen käyttö	406	Verkostotyö
11	414 Koulutilat	407	Vierailijat
12	415 Onnettomuudet ja vahingot	103	Virka- ja toimiasiat
13	421 Ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen	344	Yhteistyö apulaisrehtorin kanssa

**Liite 5** Sisällönanalyysi: Hallinto ja päätöksenteko**1 Hallinto ja päätöksenteko**

1	10	Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset	
2	11	Taloussuunnittelu ja oppilashallinto	
3	12	Päätöksenteko ja kokouskäytänteet	
4	13	Työaikajärjestelyt	
			<b>f=</b>
1	101	Asiakirjojen hoitaminen	20
2	102	Henkilökunnan palkkausasiat	4
3	103	Virka- ja toimiasiat	10
4	111	Käyttötalous	12
5	112	Oppilashuolto	4
6	121	Henkilökuntakokous	4
7	122	Johtokunta	4
8	123	Pedagoginen sivistystoimenjohtaja	6
9	124	Rehtorikokous	7
10	131	Lukuvuoden tekninen suunnittelu	6
11	132	Tuntikehys	3
12	133	Työjärjestykset ja työajat	6
			<b>f=</b> 86
1	11012	Hankintalupa henkilöstölle	7
2	11017	Henkilökuntakokouksen esityslistan tekeminen	31
3	11018	Laskujen hoitaminen	14
4	11019	Laskujen hyväksyminen	28
5	11020	Henkilökuntakokouksen johtaminen	21
6	11023	Oppilashuoltoryhmän kokous	25
7	11024	Rehtorikokouksen johtaminen	7
8	11025	Johtokunnan kokous	21
9	11026	Oppilashuoltotyön valmistelu	18
10	11027	Tuntikehyksen laskeminen	17
11	11031	Rehtorikokoukseen osallistuminen	27
12	11032	Sivistyslautakunnan kokoukset	11
13	11034	Taloussivistysrehtorikokous	12
14	11039	Tuntikehyksen käsittely	10
15	11045	JORYn kokoukseen osallistuminen	6
16	11050	Tuntikehyksen suunnittelu - koulun	16
17	11052	Työjärjestyksen tekeminen	19
18	11053	Työjärjestyksen tarkistaminen	11

Liite 5 (jatkuu)

## Liite 5 (jatkuu)

19	11055	Asiakirjoja - muita	19
20	11058	Pelastussuunnitelman valmistelu	29
21	11059	Kouluverkkotyö	27
22	11065	Virkavaalit	16
23	11067	Virkavapauspäätökset	20
24	11068	A2-kielivalintojen kouluvalmistelu	10
25	11072	Erytisopetussiirron valmistelu	18
26	11075	Johtokunnan kokouksen valmistelu	23
27	11077	KR-kokouksen valmistelu	6
28	11079	Rehtorikokouksen valmistelu	21
29	11080	Tulevan lukuvuoden valmistelu	7
30	11082	Työjärjestysten valmistelu	5
31	11083	Vuosisuunnitelma	11
32	11091	Palkkausasiat - k-avustaja	15
33	11092	Talousarvio	11
34	11093	Virkavapauksien hoitaminen	24
35	11096	Työtodistukset	13
36	11101	Johtokunnan perustaminen	21
37	11102	Käyttötalous	4
38	11104	Palkkausasiat - opettajat	19
39	11106	Virkavalmistelu - opettajat	39
40	11113	Rehtorikokouksen muistion tarkistaminen	16
41	11125	Talous - raamibudjetti	11
42	11126	Oppilashuolto	9
43	11139	Kuntatarkastaja	6
44	11146	Oppilasmäärät - koulu	9
45	11147	Tutkimusluvut	7
46	11160	Postien hoitaminen	4
47	11161	Tukiopetustunnit	5
48	11165	Talousvalmistelu	34
49	11166	Oppilasmäärät - taluspäällikkö	21
50	11167	Pedagoginen sivistysjohtaja	158
51	11168	Opettajan palkkaaminen	6
52	11171	Opettaja tulevasta vuodesta	10
53	11179	Valtionosuus	4
54	11182	Virkaehtosopimukset	18
55	11183	Rekrytointilausunnot	10

Liite 5 (jatkuu)

## Liite 5 (jatkuu)

56	11184	K-avustajan palkkaaminen	31
57	11187	Oppilaiden erityisopetussiirrot	20
58	11188	Sijaissihteeri	5
59	11189	Kirja- ja tarviketilaus	24
60	11195	Virkavapaat	4
61	11196	K-avustajan työ- ja lomat	28
62	11197	Luokkien sijoittuminen	8
63	11198	Opettaja lobbaa resursseja	5
64	11203	Luvat	12
65	11204	Sivistysjohtajan virka	2
66	11206	Talous - säästöt	7
67	11212	Lausunnot	10
68	11214	Oppilasryhmät	15
69	11220	Oppilaan käytöshäiriö - oppilashuolto	6
70	11228	Kalustohankintapäätöksiä	6
71	11231	Henkilökuntakokouksen valmistelu	15
72	11232	Henkilökuntakokouksen asioita	17
73	11234	Rehtorikokouksen asioita	14
74	11235	Johtokunnan puheenjohtaja	7
75	11242	JORYn asioita	5
76	11246	K-avustajien työjärjestykset	6
77	11248	Tulevan lukuvuoden suunnittelu	38
78	11249	Toimitiedustelut	6
79	11263	Viranhaltijapäätökset	11
80	11264	Pöytäkirjojen kirjoittamista	5
81	11277	Asiakirjoja - lomakkeita ja ohjeita	13
82	11278	Asiakirjoja - henkilöstöhallinto	9
83	11280	Asiakirjoja - matkalaskut	3
84	11281	Palkkausasiat - neuvottelut	7
85	11282	Palkkausasiat - opettajatietolomakkeet	4
86	11283	Toimivalmistelu - k-avustajat	8
			1338

**Liite 6** Sisällönanalyysi: Opetusjärjestelyjen johtaminen

<b>2</b>	<b>Opetusjärjestelyjen johtaminen</b>		
1	20	Opetusjärjestelyt	
			<b>f=</b>
1	201	Erityisopetussuunnittelu ja -järjestely	7
2	202	Opetustoiminta	7
3	203	Poissaolot ja sijaisjärjestelyt	12
4	204	Tilaisuudet ja juhlat	5
			<b>f=</b>
			31
1	21015	Sijaisen hankkiminen opettajaksi	19
2	21029	Omat oppitunnit	26
3	21038	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - opettajahuone	63
4	21046	Päivänavaukset	5
5	21049	Käynnissä olevan lukuvuoden suunnittelu	17
6	21060	Sisäisiä sijaisjärjestelyjä	6
7	21069	Tiedotus K-avustajan poissaolosta	3
8	21070	Toimin sijaisopettajana	8
9	21078	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - k-avustaja	4
10	21088	Erityisopettaja - oppilaan ongelmista	12
11	21097	Omat puheet	7
12	21100	Erityisopetusasioita	24
13	21103	Lukuvuoden loppu	8
14	21107	Joulujärjestelyt	21
15	21109	Oppilaan puhuttelu	4
16	21117	Tilaisuuden avaaminen	5
17	21122	K-avustaja pois	6
18	21130	Lehtori - oppilaan käytöshäiriö	4
19	21136	Opettajan sairausilmoitus	36
20	21137	K-avustajan poissaoloilmoitus	4
21	21164	Välituntivalvonta	2
22	21172	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - auto	4
23	21200	Tilaisuuksiin osallistuminen	12
24	21202	Koulukiusaamisen käsittely	5
25	21205	Opetustapahtumien järjestelyt	29
26	21226	Oppilaan väkivaltaisuus	8
27	21227	Oppilasryhmien yhdistäminen	5
28	21238	Saraan opetusjärjestelyt	7
29	21243	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - koti	11
30	21250	Sijaistiedustelut	22
31	21273	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - joku muu paikka	7
			394



**Liite 7** Sisällönanalyysi: Henkilöstö ja johtaminen**3 Henkilöstö ja johtaminen**

1	31	Henkilöstön perehdyttäminen	
2	32	Rekrytointi	
3	33	Henkilöstöhoito	
4	34	Uudistava johtajuus	
			<b>f=</b>
1	311	Perehdyttäminen ja säännöt	6
2	321	Henkilöhaastattelut	7
3	331	Henkilöstötilaisuudet	9
4	332	Kannustaminen	9
5	341	Arkirutiinien hoitaminen	4
6	342	Johtamistapa	6
7	343	Kehittämisryhmä	2
8	344	Yhteistyö apulaisrehtorin kanssa	16
			<b>f=</b>
			59
1	31011	Aamupalaveri Matin kanssa	16
2	31013	Opettajien haastattelu - yhteinen	15
3	31016	Kahvitilaisuudet	8
4	31021	KR-ryhmän kokous	10
5	31028	Opettaja - oppilaan käytöshäiriö	51
6	31041	K-avustajan ohjeistus	15
7	31042	Onnitteleminen - merkkipäivä	14
8	31043	Esimieskahvit	16
9	31048	Perehdytin henkilökuntaa	25
10	31061	Tulevan lukuvuoden yksilösuunnittelu	19
11	31062	Opettajien haastattelu - oma koulu	4
12	31081	Rehtori - kontaktin ottaminen	11
13	31095	Kiittäminen	42
14	31099	ABC-perehdyttäminen	16
15	31111	Opettajien sijoittuminen	11
16	31114	Esitelmät	34
17	31118	Arkirutiinien hoitaminen	15
18	31124	Opettajan auttaminen	8
19	31142	Orientaatio	3
20	31145	Lohduttaminen	3
21	31153	Koulun säännöt	26
22	31155	Osallistuminen läksiäisiin	2
23	31156	Rehtorikollegan auttaminen	10
24	31173	Koulun perinteitä	32
25	31176	Henkilökunnan erityiskäytös	26

Liite 7 (jatkuu)

## Liite 7 (jatkuu)

26	31181	Omat reflektiot	16
27	31191	Osaamisen kartoittaminen	9
28	31199	Oppilaiden täiden hoitaminen	2
29	31207	Työnohjaus	5
30	31210	Koulukuvauksen järjestelyt	5
31	31213	Tyky-toiminta	3
32	31215	Oppilaiden tavarat	5
33	31216	Henkilökunnan kannustaminen	11
34	31222	Suunnittelu Matin kanssa - muut asiat	10
35	31223	Koulunkäyntiavustajien haastattelu	15
36	31224	Haastattelujen yhteenveto	7
37	31225	Haastattelujen valmistelu	12
38	31229	Neuvoa	6
39	31237	Onnitteleminen - valinnasta	12
40	31240	Osallistuminen merkkipäiville	9
41	31241	Huomionosoitusten järjestely	14
42	31247	Uuden lukuvuoden suunnittelu Matin kanssa	6
43	31265	Esittäytyminen	2
44	31266	Johtamisjärjestelmän valmistelu	13
45	31267	Onnitteleminen - perhetapahtuma	3
46	31268	Onnitteleminen - muut	4
47	31295	Suunnittelu Matin kanssa - kokousasiat	9
48	31296	Suunnittelu Matin kanssa - talous	7
49	31297	Suunnittelu Matin kanssa - k-avustajat	8
50	31298	Suunnittelu Matin kanssa - kouluverkko	6
51	31299	Suunnittelu Matin kanssa - virka	7
52	31300	Suunnittelu Matin kanssa - perehdyttäminen	4
53	31301	Suunnittelu Matin kanssa - kuljetus	2
54	31302	Suunnittelu Matin kanssa - OVTES	4
55	31303	Suunnittelu Matin kanssa - opettajan ongelmat	3
56	31304	Suunnittelu Matin kanssa - virkavapaat	5
57	31305	Suunnittelu Matin kanssa - tilaongelmat	3
58	31306	Suunnittelu Matin kanssa - huoltaja	4
59	31307	Suunnittelu Matin kanssa - johtamisfilosofia	7
			670

**Liite 8** Sisällönanalyysi : Kouluttautuminen ja ammatillisuus

<b>4</b>	<b>Kouluttautuminen ja ammatillisuus</b>		
1	40	Koulutussuunnitelmat	
2	41	Kehittämisen- ja tutkimustoiminta	
			<b>f=</b>
1	401	Koulutusjärjestelyt	8
2	402	Oma kouluttautuminen ja reflektio	9
3	411	Erityisopetuksen kehittämishanke	3
4	412	Kehittäminen	1
5	413	Koulun itsearviointi	5
6	414	Opetussuunnitelma	6
			<b>f=</b>
			32
1	41022	Ryhmäkehittämiskeskustelut	14
2	41030	ERO-kokoukseen osallistuminen	7
3	41035	Tutkimusseminaarit	5
4	41040	VESO-koulutustoteutus	7
5	41044	Jatkotutkimusseminaarit	11
6	41051	VESO-suunnittelu	9
7	41064	Tutkimustyö	20
8	41073	ERO-kokouksen valmistelu	10
9	41086	Ryhmäkehittämiskeskustelun valmistelu	9
10	41089	ERO-kokous	4
11	41090	Tutkimukseni esittely	7
12	41094	Omat tuntemukset	29
13	41112	Henkilökohtainen matka	13
14	41129	Todistuskaavakkeet	30
15	41148	USAn opinnot	10
16	41150	Opetussuunnitelma - koulun käsittely	12
17	41152	Koulutus - tein järjestelyjä	21
18	41154	Koulutukseen osallistuminen	14
19	41157	Koulutus - rehtorikoulutus	4
20	41158	Koulutus - tietotekniikka	14
21	41162	Koulutus - KR-ryhmä	12
22	41174	TSA	16
23	41175	Koulun itsearviointi	29
24	41190	EHA:n OPS	4
25	41194	Tulevaisuuskeskustelu	12
26	41208	HOJKS - opetussuunnitelma	11
27	41233	Ryhmäkehittämiskeskustelun palaute	11
28	41244	Itsensä perehdyttäminen	16
29	41245	VESO-koulutusvalmistelut	23
30	41270	Yhteistyö sivistysjohtaja - henkilökohtaiset asiansi	8
31	41275	Opetussuunnitelma - yleinen käsittely	6
32	41285	Oppilaan arviointi	6
			<b>404</b>

**Liite 9** Sisällönanalyysi: Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen

<b>5</b>	<b>Yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtaminen</b>		
1	50	Suhdetoiminta	
2	51	Oppimisympäristöt	
3	52	Tiedotustoiminta	
			<b>f=</b>
1	501	AIP-toiminta	4
2	502	ATK-tukipalvelut	4
3	503	Huoltajayhteistyö	14
4	504	Niveltäminen	2
5	505	Vanhempainilta	2
6	506	Verkostotyö	28
7	507	Vierailijat	3
8	511	Kaluston hankinta	4
9	512	Kiinteistönhoito ja -kunnostus	3
10	513	Koulutilan ulkopuolinen käyttö	2
11	514	Koulutilat	5
12	515	Onnettomuudet ja vahingot	3
13	521	Tiedottaminen	16
			<b>f=</b>
			90
1	51014	Kalustohankintojen suunnittelu - oma	23
2	51033	Sivistystiimin kokoukseen osallistuminen	9
3	51036	VISIO 2005 -kokoukset	14
4	51037	Kalustohankintojen tekeminen	12
5	51047	Vieraiden hoitaminen	21
6	51054	Lukuvuositedote	14
7	51056	A2-koulu yhteistyö	27
8	51057	Niveltäminen Kelton kanssa	16
9	51063	Talousvalmistelu - talouspäällikkö	14
10	51066	Viikkotiedote	37
11	51071	Toimintaympäristön rakentaminen	23
12	51074	Koulukuljetus	22
13	51076	Koulutulokkaiden tutustumispäivä	26
14	51084	Veteraanijuhlan valmistelu	28
15	51085	Koulun evakuointi	16
16	51087	Yhteistyö - yläaste	28

Liite 9 (jatkuu)

## Liite 9 (jatkuu)

17	51098	Mäntykankaan koulun asiat	26
18	51105	Emäntä	2
19	51108	Virkatiedustelut	17
20	51110	Muu suunnittelu koulujen kanssa	6
21	51115	Huoltajan käytös	11
22	51116	ATK-tukipalvelut	14
23	51119	A2-asiaa - huoltaja	13
24	51120	Talous - laskentapohjat	26
25	51121	Vanhempainilta	24
26	51123	Onnettomuudet	6
27	51127	OPS-kalustohankinnat	6
28	51128	Koulutilan vuokraus	19
29	51131	Kotitiedote	7
30	51132	Kiinteistöhoito - TN-peruskorjaus	16
31	51133	Uudet koulutilat	90
32	51134	Yhteistyö ERO-koordinaattorin kanssa	9
33	51135	AIP-toiminta - pääkoulu	17
34	51138	Myyntiedustaja	14
35	51140	Koulutilojen käyttö	40
36	51141	Kansainvälinen toiminta	16
37	51143	Huoltajayhteistyö - muu	31
38	51144	Eläkkeellä oleva henkilö	5
39	51149	Kiinteistöhoito - piha-alue	21
40	51151	Oppilashallinto-ohjelma	22
41	51159	Kiinteistöhoito ja kunnostus	47
42	51163	ATK-asioiden hoitaminen	28
43	51169	Koulun tilaongelma - tiedotin	4
44	51170	Seurakunnan yhteistyö	5
45	51177	Perhekoti - erityisopetusjärjestelyt	4
46	51178	Niveltäminen	8
47	51180	Katastrofi	5
48	51185	Oppilaan laitoshoido	12
49	51186	Huoltaja - erityisopetuksen palautepalaveri	2
50	51192	Koulujen yhteiset opettajat	14
51	51193	ESY	10
52	51201	Kouluvalmiustutkimukset	3
53	51209	Filiaalitoimipaikka 3	7

Liite 9 (jatkuu)

54	51211	Yhteistyö sivistysjohtaja - k-avustajat	11
55	51217	Tupakkalabyrintti	4
56	51218	Maahanmuutto-opetus	3
57	51219	Tiedottaminen - muut	35
58	51221	Käyntikortti	2
59	51230	Verkostotapahtumat	14
60	51236	Huoltaja - tuleva lukuvuosi	5
61	51239	Huoltaja - lähikoulu	4
62	51251	Filiaalikoulu 1	8
63	51252	Koulun tilaongelma - pysyvä	19
64	51253	Huoltaja - erityisopetusjärjestelyt	23
65	51254	Huoltaja - uudet oppilaat	8
66	51255	Huoltaja - reklamointi	8
67	51256	Huoltaja - lapsen poissaolot	9
68	51257	Huoltaja - lapsen ongelmat	11
69	51258	Huoltaja - koulukuljetus	4
70	51259	Huoltaja antoi myönteistä palautetta	5
71	51260	AIP-toiminta - sivistysjohtaja	12
72	51261	AIP-toiminta - koordinaattori	10
73	51262	AIP-toiminta - filiaalitoimipaikka 2	10
74	51269	Yhteistyö sivistysjohtaja - kouluvierailu	9
75	51271	Sivistysjohtaja - muut yhteistyöasiat	23
76	51272	Sivistysjohtaja - erityisopetus	5
77	51274	Kalustohankintojen suunnittelu - yhteinen	8
78	51276	Tuntikehyksen suunnittelu - yleinen	21
79	51279	Koulun tilaongelma - kalusto	2
80	51284	Vanhempainilta - A2 -kieli	4
81	51286	Tiedottaminen - rakennus	7
82	51287	Tiedottaminen - laskut	6
83	51288	Tiedottaminen - koulutus	13
84	51289	Tiedottaminen - virka- ja toimiasiat	20
85	51290	Tiedottaminen - sivistystoimistoon	7
86	51291	Tiedottaminen - juhlatapahtumat	5
87	51292	Tiedottaminen - tapahtumat	4
88	51293	Tiedottaminen - kehittäminen	3
89	51294	Tiedottaminen - kokousjärjestelyt	5
90	51308	Huoltaja - koululykkäys	1

**Liite 10** Tulosten luokitusten yhteenveto

**Rehtorin tehtäväalue**

<b>Hallinto- ja talousjohtaminen</b>	<b>Pedagoginen johtaminen</b>	<b>Henkilöstöjohtaminen</b>	<b>Yhteistyöverkostojen johtaminen</b>
--------------------------------------	-------------------------------	-----------------------------	--

**Pääloukka**

Lait, johtosäännöt ja virkaehtosopimukset	Opetusjärjestelyt	Henkilöstökoulutus ja perehdyttämisen organisointi	Suhdetoiminta
Taloussuunnittelu ja oppilashallinto	Kehittämis- ja opetussuunnitelmatyö	Rekrytointi	Oppimisympäristöt
Päätöksenteko ja kokouskäytänteet		Henkilöstön hyvinvointi	Tiedotustoiminta
Työaikajärjestelyt		Uudistava johtajuus	

**Yläluokka**

Asiakirjojen hoitaminen	Erityisopetussuunnittelu ja -järjestely	Koulutus	AIP-toiminta
Palkkausasiat	Opetustoiminta	Oma kouluttautuminen ja reflektio	ATK-tukipalvelut
Virka- ja toimiasiat	Poissaolot ja sijaisjärjestelyt	Perehdyttäminen ja säännöt	Huoltajayhteistyö
Käyttötalous	Tilaisuudet ja juhlat	Henkilöhaastattelu	Niveltäminen
Oppilashuolto	Erityisopetuksen kehittämishanke	Henkilöstötilaisuudet	Vanhempainilta
Henkilökuntakokous	Kehittäminen	Kannustaminen	Verkostotapahtumat
Johtokunta	Koulun itsearviointi	Ad - hoc johtaminen	Vierailijat
Pedagoginen sivistystoimenjohtaja	Opetussuunnitelma	Arjen johtaminen	Kaluston hankinta
Rehtorikokous		Kehittämisryhmä	Kiinteistönhoito
Tulevan vuoden tekninen suunnittelu		Jaettu johtajuus - apulaisrehtori	Koulutilan ulkopuolinen käyttö
Tuntikehyksen suunnittelu			Koulutilat
Työjärjestykset ja työajat			Onnettomuudet ja vahingot
			Ulkoinen ja sisäinen tiedottaminen

Liite 10 (jatkuu)

## Alaluokka

Hankintalupa henkilöstölle	Sijaisen hankkiminen opettajaksi	Aamupalaveri Matin kanssa	Kalustohankintojen suunnittelu - oma
Henkilökuntakokouksen esityslistan tekeminen	Ryhmäkehittämiskeskustelut	Opettajien haastattelu - yhteinen	Sivistystiimin kokouksiin osallistuminen
Laskujen hoitaminen	Omat oppitunnit	Kahvivilaisuudet	VISIO 2005 -kokoukset
Laskujen hyväksyminen	ERO-kokoukseen osallistuminen	KR-ryhmän kokous	Kalustohankintojen tekeminen
Henkilökuntakokouksen johtaminen	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - opettaja-huone	Opettaja - oppilaan käytöshäiriö	Vieraiden hoitaminen
Oppilashuoltoryhmän kokous	Päivänavaukset	Tutkimusseminaarit	Lukuvuositedote
Rehtorikokouksen johtaminen	Käynnissä olevan lukuvuoden suunnittelu	VESO-koulutustoteutus	A2-kouluyhteistyö
Johtokunnan kokous	Sisäisiä sijaisjärjestelyjä	K-avustajan ohjeistus	Niveltäminen Kelton kanssa
Oppilashuoltotyön valmistelu	Tiedotus K-avustajan poissaolosta	Onnitteleminen - merkkipäivä	Talousvalmistelu - talouspäällikkö
Tuntikehyksen laskeminen	Toimin sijaisopettajana	Esimieskahvit	Viikkotiedote
Rehtorikokoukseen osallistuminen	ERO-kokouksen valmistelu	Jatkotutkimusseminaarit	Toimintaympäristön rakentaminen
Sivistyslautakunnan kokoukset	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - k-avustaja	Perehdytin henkilökuntaa	Koulukuljetus
Talousrehtorikokous	Ryhmäkehittämiskeskustelun valmistelu	VESO-suunnittelu	Koulutulokkaiden tutustumispäivä
Tuntikehyksen käsittely	Erityisopettaja - oppilaan ongelmista	Tulevan lukuvuoden yksilösuunnittelu	Veteraanijuhlan valmistelu
JORYn kokoukseen osallistuminen	ERO-kokous	Opettajien haastattelu - oma koulu	Koulun evakuointi
Tuntikehyksen suunnittelu - koulun	Omat puheet	Tutkimustyö	Yhteistyö - yläaste
Työjärjestyksen tekeminen	Erityisopetusasioita	Rehtori - kontaktin ottaminen	Mäntykankaan koulun asiat
Työjärjestyksen tarkistaminen	Lukuvuoden loppu	Tutkimukseni esittely	Emäntä
Asiakirjoja - muita	Joulujärjestelyt	Omat tuntemukset	Virkatiedustelut
Pelastussuunnitelman valmistelu	Oppilaan puhuttelu	Kiittäminen	Muu suunnittelu koulujen kanssa
Kouluverkko työ	Tilaisuuden avaaminen	ABC-perehdyttäminen	Huoltajan käytös
Virkavaalit	K-avustaja pois	Opettajien sijoittuminen	ATK-tukipalvelut



Liite 10 (jatkuu)

Virkavapauspäätökset	Todistuskaavakkeet	Henkilökohtainen matka	A2-asiaa - huoltaja
A2-kielivalintojen kouluvalmistelu	Lehtori - oppilaan käytöshäiriö	Esitelmät	Talous - laskentapohjat
Eritysopetussiirron valmistelu	Opettajan sairausilmoitus	Arkirutiinien hoitaminen	Vanhempainilta
Johtokunnan kokouksen valmistelu	K-avustajan poissaoloilmoitus	Opettajan auttaminen	Onnettomuudet
KR-kokouksen valmistelu	Opetussuunnitelma - koulun käsittely	Orientaatio	OPS-kalustohankinnat
Rehtorikokouksen valmistelu	Välituntivalvonta	Lohduttaminen	Koulutilan vuokraus
Tulevan lukuvuoden valmistelu	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - auto	USAn opinnot	Kotitiedote
Työjärjestysten valmistelu	TSA	Koulutus - tein järjestelyjä	Kiinteistöhoito - TN-peruskorjaus
Vuosisuunnitelma	Koulun itsearviointi	Koulun säännöt	Uudet koulutilat
Palkkausasiat - k-avustaja	EHAN OPS	Koulutukseen osallistuminen	Yhteistyö ERO-koordinaattorin kanssa
Talousarvio	Kehittäminen	Osallistuminen läksiäisiin	AIP-toiminta - pääkoulu
Virkavapauksien hoitaminen	Tilaisuuksiin osallistuminen	Rehtorikollegan auttaminen	Myyntiedustaja
Työtodistukset	Koulukiusaamisen käsittely	Koulutus - rehtorikoulutus	Koulutilojen käyttö
Johtokunnan perustaminen	Opetustapahtumien järjestelyt	Koulutus - tietotekniikka	Kansainvälinen toiminta
Käyttötalous	HOJKS - opetussuunnitelma	Koulutus - KR -ryhmä	Huoltajayhteistyö - muu
Palkkausasiat - opettajat	Oppilaan väkivaltaisuus	Koulun perinteitä	Eläkkeellä oleva henkilö
Virkavalmistelu - opettajat	Oppilasryhmien yhdistäminen	Henkilökunnan erityiskäytös	Kiinteistöhoito - piha-alue
Rehtorikokouksen muistion tarkistaminen	Ryhmäkehittämiskeskustelun palaute	Omat reflektiot	Oppilashallinto-ohjelma
Talous - raamibudjetti	Sairaana opetusjärjestelyt	Osaamisen kartoittaminen	Kiinteistöhoito ja kunnostus
Oppilashuolto	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - koti	Oppilaiden täiden hoitaminen	ATK-asioiden hoitaminen
Kuntatarkastaja	Sijaistiedustelut	Työnohjaus	Koulun tilaongelma - tiedotin
Oppilasmäärät - koulu	Sijaisjärjestelyjen hoitaminen - joku muu paikka	Koulukuvauksen järjestelyt	Seurakunnan yhteistyö
Tutkimusluvut	Opetussuunnitelma - yleinen käsittely	Tyky-toiminta	Perhekoti - erityisopetusjärjestelyt
Postien hoitaminen	Oppilaan arviointi	Oppilaiden tavarat	Niveltäminen

Liite 10 (jatkuu)

Tukiopetustunnit
Talousvalmistelu
Oppilasmäärät - taluspäällikkö
Pedagoginen sivistysjohtaja
Opettaja tulevasta vuodesta
Opettajan palkkaaminen
Valtionosuus
Virkaehtosopimukset
Rekrytointilausunnot
K-avustajan palkkaaminen
Oppilaiden erityisopetussiirrot
Sijaissihteeri
Kirja- ja tarviketilaus
Virkavapaat
K-avustajan työ- ja lomat
Luokkien sijoittuminen
Opettaja lobbaa resursseja
Luvat
Sivistysjohtajan virka
Talous - säästöt
Lausunnot
Oppilasryhmät

Henkilökunnan kannustaminen	Katastrofi
Suunnittelu matin kanssa - muut asiat	Oppilaan laitoshoido Huoltaja - erityisopetuksen palautepalaveri
Koulunkäyntiavustajien haastattelu	
Haastattelujen yhteenveto	Koulujen yhteiset opettajat
Neuvoa	Kouluvalmiustutkimukset
Haastattelujen valmistelu	ESY
Onnitteleminen - valinnasta	Filiaalikoulu 1
Osallistuminen merkkipäiville	Yhteistyö sivistysjohtaja - k-avustajat
Huomionosoitusten järjestely	Tupakkalabyrintti
Itsensä perehdyttäminen	Maahanmuutto-opetus
VESO-koulutusvalmistelut	Tiedottaminen - muut
Uuden lukuv. suunnittelu Matin kanssa	Käyntikortti
Esittäytyminen	Verkostotapahtumat
Johtamisjärjestelmän valmistelu	Huoltaja - tuleva lukuvuosi
Onnitteleminen - perhetapahtuma	Huoltaja - lähikoulu
Onnitteleminen - muut	Filiaalitoimipaikka 2
Yhteistyö sivistysjohtaja - henkilökohdalliset asiiani	Koulun tilaongelma - pysyvä
Suunnittelu Matin kanssa - kokousasiat	Huoltaja - erityisopetusjärjestelyt
Suunnittelu Matin kanssa - talous	Huoltaja - uudet oppilaat
Suunnittelu Matin kanssa - k-avustajat	Huoltaja - reklamointi
Suunnittelu Matin kanssa - kouluverkko	Huoltaja - lapsen poissaolot
Suunnittelu Matin kanssa - virka	Huoltaja - lapsen ongelmat

Liite 10 (jatkuu)

Oppilaan käytöshäiriö - oppilashuolto
Kalustohankintapäätöksiä
Henkilökuntakokouksen valmistelu
Henkilökuntakokouksen asioita
Rehtorikokouksen asioita
JORYn asioita
K-avustajien työjärjestykset
Tulevan lukuvuoden suunnittelu
Toimitiedustelut
Viranhaltijapäätökset
Pöytäkirjojen kirjoittamista
Asiakirjoja - lomakkeita ja ohjeita
Asiakirjoja - henkilöstöhallinto
Asiakirjoja - matkalaskut
Palkkausasiat - neuvottelut
Palkkausasiat - opettajatietolomakkeet
Toimivalmistelu - k-avustajat

Suunnittelu Matin kanssa - perehdyttäminen	Huoltaja - koulukuljetus
Suunnittelu Matin kanssa - oppilaskuljetus	Huoltaja antoi myönteistä palautetta
Suunnittelu Matin kanssa - OVTES	AIP-toiminta - sivistysjohtaja
Suunnittelu Matin kanssa - opettajan ongelmat	AIP-toiminta - koordinaattori
Suunnittelu Matin kanssa - virkava-paat	AIP-toiminta - filiaalikoulu 1
Suunnittelu Matin kanssa - huoltaja	Sivistysjohtaja - muut yhteistyöasiat
Suunnittelu Matin kanssa - johtamisfi-losofia	Sivistysjohtaja - erityisopetus
	Kalustohankintojen suunnittelu - yhteinen
	Tuntikehyksen suunnittelu - yleinen
	Koulun tilaongelma - kalusto
	Vanhempainilta - A2 -kieli
	Tiedottaminen - rakennus
	Tiedottaminen - laskut
	Tiedottaminen - koulutus
	Tiedottaminen - virka- ja toimiasiat
	Tiedottaminen - sivistystoimistoon
	Tiedottaminen - juhlatapahtumat
	Tiedottaminen - tapahtumat
	Tiedottaminen - kehittäminen
	Tiedottaminen - kokousjärjestelyt
	Huoltaja - koululyykkäys

**Liite 11** Tutkimusraportin luovuttaminen henkilökunnalle tutustumista varten

Koulumme henkilökunnan jäsen!

Valmisteilla olevan tutkimusraportin – väitöskirjan – empiirinen aineisto on kerätty osallistuvalla observoinnilla koulumme johtamisesta ja toiminnasta vuosilta 2004–2006.

Minulla on ollut kouluni henkilökunnan jäsenenä mahdollisuus tutustua ja lukea valmisteilla oleva tutkimusraportti ennen sen julkaisemista. Olen saanut valmisteilla olevan väitöskirjan haltuuni luettavaksi. Pidän tutustumista varten saamani tutkimusraportin ja siitä saamani tiedot vain omassa tiedossani siihen saakka, kunnes tutkimus on julkaistu väitöskirjana.

Allekirjoitus:

---