

Helena Ahonen

Rehtoreiden kertoma johtajuus  
ja johtajaidentiteetti



Helena Ahonen

Rehtoreiden kertoma johtajuus  
ja johtajaidentiteetti

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Villa Ranan Blomstedtin salissa  
joulukuun 19. päivänä 2008 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Rehtoreiden kertoma johtajuus  
ja johtajaidentiteetti

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 352

Helena Ahonen

Rehtoreiden kertoma johtajuus  
ja johtajaidentiteetti



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2008

Editors

Kirsti Karila

Department of Education / Early Childhood Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Marja-Leena Tynkkynen

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture: Julmat Lammet, Saarijärvi. Photo by Outi Rauhala.

URN:ISBN:978-951-39-3453-8

ISBN 978-951-39-3453-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-3417-0 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2008, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2008

## ABSTRACT

Ahonen, Helena Marjatta

Leadership and leader identity as narrated by headmasters

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2008, 193 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 352)

ISBN 978-951-39-3453-8 (PDF), 978-951-39-3417-0 (nid.)

DISS.

The purpose of this study is to describe how leadership in educational institution settings is constructed, and to characterize leader identity as narrated by headmasters. The key questions of the study focus on two areas: How do headmasters narrate leadership in educational institutions and their own leader identity? This is a leadership study, and it belongs specifically to the research field of socially constructed leadership. Secondly, this is an identity study, because it examines headmasters' narratives of leader identity. The research results can be used to develop leadership in educational institutions and to develop the vocational skills of headmasters.

14 headmasters participated in the study, and the research material is largely made up of the life stories they wrote. Additional research material was gathered by interviewing headmasters of various schools. Narrative research methods were used in the analysis of the life stories and interviews. The study discusses the headmasters' leadership functions, educational institutions as social spaces, the autonomy of the headmasters' definitions of leadership, the construction of leadership in the educational community, and the headmasters' narrative of leader identity.

The results indicate that leadership is constructed in a process of social interaction, the actors of which are the headmaster and the other members of the school community. Various interest groups of the school, such as parents of the students, also have an effect on the leadership of the institution. The headmaster's and other work community members' views on leadership affect the construction of leadership. Individual views on leadership are formed from the school's leadership tradition and from leadership discourse upheld by business management research.

As a conclusion it can be stated that leadership in educational institutions can be reformed by increasing the leadership awareness of the entire school community. According to the conclusions, engaging personnel in leadership discourse builds a collective view of leadership quality and encourages commitment to mutually set goals.

Key words: school, educational institution, leadership, leader identity, narrativity, narrative research.

**Author's address**

Helena Ahonen  
Saarenlahdentie 21  
40950 Muurame

**Supervisors**

Professor Jukka Alava  
The Institute of Educational Leadership  
University of Jyväskylä

Professor Lars Björk  
University of Kentucky

**Reviewers**

Professor Anna-Maija Lämsä  
University of Jyväskylä

Professor Pauli Juuti  
Lappeenranta University of Technology

**Opponent**

Professor Pauli Juuti  
Lappeenranta University of Technology

## ESIPUHE

Aloittaessani väitöskirjatyötäni en vielä toiminut rehtorina. Oppilaitosjohtamisen perusopinnoista mieleeni oli jäänyt kysymys, kuinka opettajasta muututaan johtajaksi oppilaitokseen? Tämän kysymyksen ohjaamana olen kulkenut lähes kuusi vuotta tutkimusta tehdessäni. Tämä tutkimusraportti on yksi vastaus tuohon kysymykseen.

Iso kiitos vastauksen löytymisestä kuuluu Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutille ja professori Jukka Alavalle. Hänen johdollaan ensimmäiseen oppilaitosjohtamisen jatko-opintoryhmään syntyi innostava, keskusteleva ja kriittiseen ajatteluun rohkaiseva ilmapiiri. Professori Jukka Alavan usko ja luottamus työni valmistumiseen erityisesti tutkimusprosessin loppuvaiheessa sai minut sinnittelemään maaliin. Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin kautta olen päässyt osaksi myös oppilaitosjohtamisen kansainvälistä keskustelua. Tästä kiitän erityisesti työtäni ohjannutta Professori Lars Björkiä Kentuckyn yliopistosta.

Lausun lämpimät kiitokseni myös kaikille teille tutkijakollegoille ensimmäisessä jatko-opintoryhmässä. Omassa ryhmässämme olemme käyneet kiihkeitä keskusteluja tieteenteoreettisista kysymyksistä, tutkimusparadigmoista ja kahlanneet läpi lukuisan määrän aluksi sameilta ja vaikeaselkoisilta tuntuvia artikkelikokouelmia. Keskusteluyhteys oli erityisesti alkuvaiheessa niin tiivistä, että en aina osannut erottaa omia ajatuksiani toisten omista. Nyt ajatuksemme ovat muuttuneet osaksi oppilaitosjohtajuuden kollektiivista keskusteluareenaa, jota olemme nämä vuodet olleet rakentamassa.

Työni viimeistelystä kiitän professori Kirsti Karilaa, joka tuli apuun oikealla hetkellä. Häneltä sain neuvoja ja ohjeita työhöni sekä ennen että jälkeen esitarkastusta. Myös professori Anneli Eteläpellon neuvot auttoivat työni saattamista esitarkastajille. Kiitän myös työni esitarkastajia professori Anna-Maija Lämsää ja professori Pauli Juutia. Professori Juutin julkaisut sekä professori Lämsältä saamani ohjeet ja neuvot ovat avartaneet ajatteluani erityisesti johtajuuden ja johtamisen alueella.

Taloudellista tukea väitöskirjatyön tekemistä varten olen saanut Vapaan sivistystyön yhteisjärjestöltä sekä Suomalaiselta Konkordia-liitolta. Nämä apurahat sekä työnantajani myötämielisyys mahdollistivat lyhyen opintovapaaajakson ja intensiivisen paneutumisen tutkimustyöhön aineiston analyysivaiheessa. Kiitän em. järjestöjä sekä työnantajaani tästä mahdollisuudesta.

Omistan väitöskirjani läheisilleni: Äidilleni Marjatalle ja edesmenneelle isälleni Paulille, jotka ovat omalla esimerkillään viitoittaneet minut uudisraivaajan ja yrittämisen tielle. Olkoon väitöskirjani esimerkkinä tyttärilleni Emilialle ja Eveiinalle sekä heidän lapsilleen Onnille, Sulolle, Hillalle, Otsolle ja niille, jotka antavat vielä odottaa itseään. Rohkeasti eteenpäin! Kiitos Tero, että jaksoit olla puolisona rinnallani nämäkin vuodet.

Muurame 9.11.2008

Helena Ahonen



## KUVIOT

KUVIO 1	Oppilaitosjohtajuus ja rehtorin johtajaidentiteetti menneisyyden, tulevaisuuden ja liikkeenjohdon tutkimuksen välisessä jännitteessä .....	19
KUVIO 2	Tutkimuksen pää- ja alakäsitteet .....	21
KUVIO 3	Oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön eri alueet .....	24
KUVIO 4	Oppilaitoksen johtamisen osallistumisjärjestelmät .....	25
KUVIO 5	Tutkimuksen kohteena olevat vuorovaikutuksen tasot oppilaitosjohtamisen toimintaympäristössä .....	27
KUVIO 6	Merkki muodostuu merkitsijästä, tulkinnasta ja merkitystä .....	38
KUVIO 7	Merkityksellistämisen kaksi tasoa Barthesin mukaan .....	39
KUVIO 8	Viestintämalli, joka kuvaa merkitysten rakentumista tekstin ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa .....	42
KUVIO 9	Kaksi eri näkökulmaa johtajuuteen .....	46
KUVIO 10	Tutkimuksen asemointi vuorovaikutuksellisen johtajuuden tutkimukseen .....	49
KUVIO 11	Älykäs organisaatio .....	50
KUVIO 12	Johtaminen ja johtajuus .....	51
KUVIO 13	Neljä tapaa lukea kertomuksia .....	62
KUVIO 14	Hermeneuttinen kehä .....	66
KUVIO 15	Semioottinen neliö: johtaja ja alainen .....	84
KUVIO 16	Johtajan ja muiden toimijoiden valta ja vaikutukset päätöksentekotilanteessa .....	118
KUVIO 17	Semioottinen neliö: teoria ja käytäntö .....	135
KUVIO 18	Aktanttimalli .....	137
KUVIO 19	Johtajuuden asemoituminen akselille osallistava ja autoritaarinen johtajuus .....	140
KUVIO 20	Kertomuksen enonsiatiivisen ulottuvuuden rakentuminen .....	153
KUVIO 21	Kertomuksen enonsiatiivisen ulottuvuuden rakentuminen .....	153

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Tutkimuksessa mukana olevat rehtorit .....	56
TAULUKKO 2	Johtamisen eri tasot .....	143

# SISÄLLYS

ABSTRACT

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

I	JOHDANTO .....	9
1.1	Suomalaisen koulun johtamisen alku .....	9
1.2	Tuloksellisuuden aika suomalaisen koulun johtamisessa .....	10
1.3	Koulun johtamisen tulevaisuuden kysymyksiä .....	13
1.4	Oppilaitosjohdon koulutus Suomessa .....	14
1.5	Oppilaitosjohtamisen tutkimuskirjallisuus .....	15
1.5.1	Suomalaisen koulun rehtorin tehtävät tutkimuskohteena .....	15
1.5.2	Tuloksellisuus ja strateginen johtaminen suomalaisessa oppilaitosjohtamisen tutkimuksessa .....	16
1.5.3	Suomalaisen koulun rehtoreiden johtajuus tutkimuskohteena .....	17
II	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMYSKYSYMYKSET .....	20
2.1	Tutkimuskysymykset .....	22
2.2	Oppilaitos johtamisen toimintaympäristönä .....	23
2.3	Tutkimuksessa tarkasteltavat vuorovaikutussuhteet .....	26
III	TUTKIMUKSEN TIETEENTEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT .....	28
3.1	Tietäminen ja totuus .....	28
3.2	Tieteen näkökulmia identiteettiin .....	30
3.2.1	Psykologian näkökulmia identiteettiin .....	30
3.2.2	Sosiokulttuurinen näkemys identiteetistä .....	31
3.2.3	Kieli, kertomukset ja identiteetti .....	32
3.2.4	Työ, ammatti ja identiteetti .....	33
3.3	Kieli ja tekstuaalisuus .....	34
3.3.1	Kieli ja oleminen .....	34
3.3.2	Kieli ja puhe, diskursiivisuus .....	36
3.3.3	Diskurssi – kielen tapahtuma .....	40
3.4	Johtaminen ja johtajuus .....	43
3.4.1	Johtamistutkimuksen kehitysvaiheita .....	43
3.4.2	Oppilaitosjohtamisen arvoperusta .....	44
3.4.3	Johtaminen sosiaalisena vuorovaikutusprosessina .....	45
3.4.4	LMX-teoria .....	47
3.4.5	Johtajuus .....	50
3.5	Identiteetti ja johtajuus tutkimuskohteena .....	51
3.6	Tutkijan asemointi .....	53

IV	TUTKIMUSAINEISTO .....	55
4.1	Tutkimukseen osallistuneet rehtorit .....	55
4.2	Kirjoitetut elämäkertomukset ja arkityön kuvaukset .....	57
4.3	Haastattelukertomukset johtamisesta ja johtajuudesta .....	58
4.4	Tutkimusaineiston kerronnallisuus .....	59
V	TUTKIMUSMETODI, ANALYYSI JA TULKINTA .....	61
5.1	Kerronnallisen aineiston lukeminen .....	61
5.2	Tulkinta .....	65
5.3	Otteita oppilaitosjohtajuudesta .....	67
VI	JOHTAJUUS JA JOHTAJAIDENTITEETTI OPPILAITOSYMPÄRISTÖSSÄ .....	72
6.1	Vuorovaikutuksessa rakentuva johtajuus .....	72
6.1.1	Monisuuntainen aktiivisuus ja vaikuttavuus johtajuuden rakentumisen elementteinä .....	74
6.2	Oppilaitosjohtamisen sosiaalinen tila .....	79
6.2.1	Tilan käyttö .....	80
6.2.2	Tilan representaatiot .....	87
6.2.3	Representaation tilat .....	90
6.3	Rehtorin toimintatila ja autonomia .....	95
6.3.1	Rehtorin kanslia ja muita paikkoja .....	96
6.3.2	Oppilaitoksen rakennukset .....	101
6.4	Johtamistoimet ja rehtorin roolit .....	103
6.4.1	Rehtori työn määrittelijänä ja säätelijänä .....	104
6.4.2	Byrokraattina kansliassa päätöksiä tekemässä .....	113
6.4.3	Yhteisöjen rakentaja .....	119
6.4.4	Esitaistelija, suojelija ja puolustaja .....	127
6.4.5	Pienten asioiden kuuntelija ja huolenpitäjä .....	130
6.5	Johtajuuden rakentumisen dynamiikka .....	132
6.5.1	Osallistava johtajuus ja autoritaarinen johtajuus .....	138
6.5.2	Kokonaisnäkemys ja yksityiskohtien hoitaminen .....	142
6.6	Kerrottu johtajaidentiteetti .....	148
6.6.1	Kertomuksen juoni identiteetin rakentajana .....	155
6.6.2	Kertomuksen ajallisuus ja identiteetti .....	159
6.6.3	Ristiriidan ja tasapainon tunne kertomuksessa .....	163
VII	TULOSTEN YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT .....	167
7.1	Oppilaitoksessa rakentuva johtajuus .....	167
7.2	Rehtoreiden kertoma johtajaidentiteetti .....	168
7.3	Päätelmät .....	169
VIII	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	172
	LÄHTEET .....	177
	LIITTEET .....	192

# I JOHDANTO

## 1.1 Suomalaisen koulun johtamisen alku

Suomalaisen koulun johtamisen tavat ovat saaneet alkunsa vuoden 1858 annetun kansakoulun järjestämistä koskevan julistuksen traditiosta sekä 1866 asetetusta kansakouluasetuksesta<sup>1</sup>. Ensiksi mainitussa julistuksessa määrättiin, että kansakoulun ylin valvonta kuului päähallitukselle, joka myöhemmin muuttui ylihallitukseksi. Ylihallituksen yli-inspektorien oli tarkastettava koulut vuosittain. (Lehtisalo & Raivola 1999.) Myöhemmin tarkastukset tekivät lääneissä toimivat piiritarkastajat, joiden avuksi kouluille perustettiin johtokuntia. Yli-inspektorit, ylitarkastajat ja johtokunnat edustivat tällöin koulujen johtoa. Oppivelvollisuuslaki, joka tuli voimaan vuonna 1921, lisäsi koulujen hallinnollisten velvoitteiden määrää paikallistasolla<sup>2</sup>. Tästä seurasi, että koulutarkastajat eivät riittävästi ehtineet ohjaamaan koulujen henkilökuntaa hallinnollisten tehtävien hoitamisessa. Asia pyrittiin hoitamaan niin, että ohjaustehtäviä annettiin opettajien joukosta valituille koulun johtajille. Käytäntö ei kuitenkaan osoittautunut toimivaksi, sillä ohjaustehtäviin valituilla opettajilla ei ollut koulutusta kyseisiin tehtäviin. Tarkastajille palautetun ohjaustehtävän lisäksi heidän vastuulleen jäivät edelleen koulujen toiminnan valvominen ja edistäminen. (Mustonen 2003.)

Kansakoululaitoksen toimintaa ohjaaviin periaatteisiin oli kuitenkin kuullut jo toiminnan alkua ajoista lähtien, että opettajakunta valitsi joukostaan koulun johtajan neljäksi vuodeksi. Koulun johtaja ei ollut opettajien eikä muidenkaan koulun henkilökuntaan kuuluvien esimies, vaan hän oli ensisijaisesti koulussa tehtävän työn valvoja ja hallinnollisista velvoitteista vastaava henkilö. Vuoden 1958 asetuksessa määriteltiin koulun johtajan tehtävät, jotka olivat lähinnä johtamis-, ohjaus-, valvonta-, seuranta- ja valmistelutehtäviä. Tehtäviä voidaan luonnehtia lähinnä työnjohdollisiksi. (Mustonen 2003, 87.) Kouluhallituksen tiukan ohjaamisen ja toiminnan normituksen johdosta suomalaisessa koulussa ei katsottu tarvittavan koulujen toimintaa uudistavaa ja muutosta eteenpäin vievää

---

<sup>1</sup> Asetuskokoelma 1872/26.

<sup>2</sup> Koko kansan koulu, 80 vuotta oppivelvollisuutta, 2001.

johtajuutta. Koulun johtajien tehtävä oli säilyttää toiminta annettujen ohjeiden mukaisena. Tätä tehtävää varten kouluhallitus loi koulun johtajille tarkoitetun kouluhallinnon tutkinnon, jonka keskeisenä sisältönä oli koulutoimea koskeva lainsäädäntö.

Kansakouluasetus oli suomalaisen koululaitoksen alkuvuosina luonut pohjan koulun johtamiselle ja johtajuudelle. Vielä 1970-luvulle tultaessa peruskouluasetus<sup>3</sup> määritteli koulun johtajan tehtävät samansuuntaisesti kuin peruskouluasetusta edeltänyt kansakouluasetus. Oleellinen muutos koulun johtajan tehtävissä oli kuitenkin opetuksen seuraamisvelvollisuus ja sen minimimäärä. Tällä haluttiin varmistaa, että koulun johtajaksi asetettu henkilö valvoo opettajien työn laatua. Koulun johtaja sai erityisaseman koulun henkilöstön keskuudessa, ja koulun johtajuus yhdistettiin virallisesti pedagogiseen johtajuuteen. Peruskouluasetus ei kuitenkaan asettanut koulun johtajaa sellaisen johtajan asemaan, jolla olisi ollut esimerkiksi esimiesasema tai vastuu ja velvollisuus koulutoimen kokonaisvaltaisesta kehittämisestä. Mustonen (2003) tulkitsee, että koulun johtajan tehtävä oli tuolloin lähellä sihteerin työtä, jossa keskeisimpiä tehtäviä olivat tietojen kokoaminen päätöksiä varten, kouluhallituksen ohjeiden ja määräysten välittäminen opettajille sekä päätösten toimeenpano. Lisäksi koulun johtajat sitoutettiin peruskoulu-uudistuksen toteuttamiseen, mutta heitä ei kutsuttu mukaan uudistustyön suunnitteluun ja arviointiin.

Peruskoulua edeltäneessä oppikoulujärjestelmässä oppikoulun rehtorin ja johtajattaren tehtävät perustuivat alun alkaen vuoden 1872 koulujärjestykseen. Myöhemmin 1900-luvulla tähän koulujärjestykseen on tehty rehtorin tehtäviä koskevia muutoksia. Voidaan kuitenkin sanoa, että vuoden 1872 koulujärjesty<sup>4</sup> on ohjannut oppikoulun johtamista aina 1980-luvun alkupuolelle saakka. Oppikoulun rehtori on kuitenkin aina ollut opettajien ja muun henkilöstön esimies toisin kuin kansakoulun johtaja. Oppikoulussa rehtori oli auktoriteetti erityisesti kurinpidollisissa ja opetuksen valvontaan liittyvissä asioissa. Peruskoulu-uudistuksen myötä tämä rehtorikunta siirtyi peruskoulun yläkoulujen ja myöhemmin yläasteiden rehtoreiksi. Tätä työtä ohjattiin vuoden 1970 peruskouluasetuksella<sup>5</sup> sekä myöhemmin vuonna 1999 voimaan tulleella perusopetuslailla<sup>6</sup>.

## 1.2 Tuloksellisuuden aika suomalaisen koulun johtamisessa

Kouluhallitus ohjasi koulujen toimintaa 1960-luvulta aina 1980-luvulle saakka normiohjauksella, ja esimerkiksi vielä 1970-luvulla opetussuunnitelmat olivat valtakunnallisesti yhteneväisiä. Koulujen johtajien vastuulla oli näiden opetussuunnitelmien noudattaminen, ja sitä valvottiin satunnaisesti järjestetyissä tarkastustilaisuuksissa. (Mustonen 2003.) Normiohjausta ryhdyttiin purkamaan

---

<sup>3</sup> Asetuskokoelma 1970/443.

<sup>4</sup> Asetuskokoelma 1983/477.

<sup>5</sup> Asetuskokoelma 1978/290.

<sup>6</sup> Asetuskokoelma 1998/628.

1980-luvulla, jolloin esimerkiksi perusopetuksen opetussuunnitelmatyö siirtyi kuntatasolle. Opetussuunnitelmia ryhdyttiin rakentamaan paikallistasolla, koulun johtajien kokoamissa työryhmissä.

Talouselämän ja liikkeenjohdon siirtyminen vähitellen tulosajatteluun ja tulosjohtamiseen olivat mallina myös uuden opetustoimen ohjausjärjestelmän rakentamiselle. Liiketaloudesta koulutuspolitiikkaan siirtynyt malli toiminnan tuloksellisuudesta sopi kuitenkin alusta alkaen huonosti koulutusmaailmaan. (Esim. Oravakangas 2005.) Toiminnallisten tavoitteiden asettamis- ja arviointivelvollisuus peruskouluille asetettiin kuntalaissa vuonna 1995 ja vuonna 1998 se sisällytettiin kaikkiin koululakeihin. (Lapiolahti 2007, 42.) Koulun tuloksellisuudesta vastaaminen asetti koulun johtajat uudenlaiseen asemaan ja uudenlaisten velvoitteiden eteen. Koulun johtamisen rajuista muutoksista huolimatta johtajille ja rehtoreille suunnattu koulutus säilyi kouluhallinnon tutkintona aina 1990-luvun loppupuolelle saakka. (Kirveskari 2003.)

Ammatillisen koulun johtaminen on seurannut muun koulutoimen johtamisen kehitystä. Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön uudistuminen vuonna 1998 toi koulutuksen järjestäjille runsaasti uusia velvoitteita. Periaatteet tuloksellisuudesta, toiminnan laadusta ja itsearviointista siirtyivät myös ammatillisen koulutuksen ohjaus- ja johtamisjärjestelmiin<sup>7</sup>. Oman toiminnan arviointivelvollisuuden lisäksi ammatillisessa peruskoulutuksessa on 2000-luvulla siirrytty tulosrahoitusmalliin, jossa osa yksikkörahoituksesta määräytyy koulutuksen laadun ja tuloksellisuuden perusteella. Koulutuksen kehittämissuunnitelman mukaan vuosina 2008–2012 tuloksellisuusrahoituksen malli tullaan laajentamaan myös ammatillisen aikuiskoulutukseen. (OPM 2007.) Arviointi- ja laatutyö ovat koulutuksen järjestäjän vastuulla, ja kouluissa vastuu sen toteutumisesta on rehtoreilla. Suuret, kuntayhtymien omistamat ammatilliset oppilaitokset ovat rekrytoineet arviointi- ja laatutyöhön erikoistuneita asiantuntijoita. Monelle rehtorille tämä on tuonut uudenlaisia haasteita, sillä pienten koulujen rehtorit kantavat tämän vastuun yksin henkilökunnan kanssa.

Yksityiset koulutuksen järjestäjät ovat osa suomalaista koulutusjärjestelmää. Yksityisten koulutusten järjestäjien oppilaitoksissa johtamiseen liittyy myös taistelua olemassaolosta. Esimerkiksi kansanopistoihin on vapaan sivistystyön lisäksi tullut uusia koulutustehtäviä, joista voidaan mainita erilaiset ammatilliset perustutkinnot ja ammattitutkinnot, perusopetus ja perusopetuksen lisäopetus, kesälukio, työvoimakoulutus ja maahanmuuttajakoulutus. Nämä koulutustehtävät ovat turvanneet koulutuksen järjestäjille monipuolisen tulo- ja rahoitusrakenteen ja mahdollistaneet näin toiminnan jatkuvuuden. Koko 2000-luvun koulutuspolitiikan tavoitteena on ollut yhä suurempien yksiköiden rakentaminen koulutuksen järjestämiseksi, mikä on tuonut yksityisten koulutuksen järjestäjien toimintaan epävarmuutta ja estänyt pitkäjännitteisen kehittämistyön. Vaikuttaminen ja osallistuminen koulutuspoliittiseen päätöksentekoon ovat tulleet tärkeäksi osaksi rehtoreiden johtamistyötä.

Opetustoimen rakenteiden uudistamisen sekä koulutuspoliittisen vaikuttamisen lisäksi rehtoreiden keskeinen tehtävä on edelleen koulun arkityön

<sup>7</sup> Asetuskokoelma 1998/631.

mahdollistaminen. Koulujen kasvatuksen ja opetuksen suunnittelulla on varmistettava, että kasvatuksella pystytään vaikuttamaan globaalilla tasolla yhteiskunnallisen kehitykseen ja tätä kautta maapallon tulevaisuuteen. Monessa oppilaitoksessa monikulttuuriset opetusryhmät ovat arkipäivää. Tämä tuo lisää osaamisvaatimuksia opettajille, mutta myös oppilaitoksen johdolle. Opetussuunnitelmien kansainvälinen vertailtavuus ja muualla suoritettujen opintojen tunnustaminen lisää haasteita oppilaitosten henkilöstölle. Lisäksi EU:iin liittyminen on tuonut oppilaitoksien arkipäivään kansainvälisiä hankkeita sekä kansainvälistä opiskelijavaihtoa. Koulun ovet ovat avoinna maailmalle.

Oppilaitoksen lähipiirissä, paikallisella tasolla, koulun johtamiseen kuuluu muun muassa suhteiden ylläpitämistä kunnan opetus- ja sivistystoimen viranhaltijoihin ja luottamushenkilöihin. Verkostoituminen koulujen toimintatapa on yleistynyt 1990-luvulta alkaen. Tähän ohjasi esimerkiksi laki ammatillisesta koulutuksesta<sup>8</sup>, joka sisältää määräyksiä yhteistyöstä työelämän kanssa. Työelämälähtöisyyden lisääntymisen myötä yhteistyön paikallisen yritystoiminnan ja julkisten työnantajien kanssa on oltava aktiivista ja rakentavaa. Eri-laiset hankerahoitukset ovat lisänneet yhteisprojekteja eri oppilaitoksien kesken. Opetusministeriö ja Opetushallitus ohjaavat koulutustoimintaa työ- ja elinkeinokeskusten tai lääninhallituksien kautta. Tästä syystä näiden viranomaisten kokoamat erilaiset asiantuntijaryhmät ovat tärkeä koulutuspoliittisen vaikuttamisen verkosto oppilaitosten johdolle. Perusopetuslaki omalta osaltaan ohjaa koulujen henkilöstöä tekemään yhteistyötä myös oppilaiden vanhempien kanssa. Tarvittaessa oppilaiden hyvinvoinnin turvaamiseksi luodaan verkostoja kuntien sosiaali- ja nuorisotoimen kanssa. Monien verkostojen keskellä koulujen johto toimii suhteiden luojana ja ylläpitäjänä. (ks. esim. Niinikuru, Pässilä 1993.)

Suomalaisen koulun johtamisen tradition mukaiset asioiden hallinnointi, kurinpito, valvonta ja johtamisen keskusjohtoisuus näkyvät edelleen koulujen johtamistyössä. Kansakouluasetuksen, koulujärjestyksen ja peruskoulun lainsäädännöstä on siirtynyt tehtäviä, jotka ovat vaikuttamassa tämän päivän oppilaitosjohtamisen todellisuuteen. Esimerkiksi kurinpidolliset kysymykset ja laajemminkin koko opiskelijahuoltotyö sekä opetuksen valvontatehtävästä laajentunut pedagoginen johtaminen ovat koulun johtajien ja rehtoreiden vastuulla. Koulujen johtaminen on erilaisten asioiden hallintoa, päätöksentekoa, valvontaa, tiedon kokoamista ja opettajien työn johtamista, jopa oppituntien seuraamista. Sekä asioiden hallinnointi että henkilöstön johtaminen todentuvat arkipäivässä lukuisina ryhmäneuvotteluina ja yksittäisten ihmisten kohtaamisina. Oppilaitoksen sisällä rehtorin tehtävänä on pitää hallinnointi selkeänä ja rakentaa vuorovaikutusta oppilaitoksen henkilökunnan sekä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Rehtorin arkipäivän työ koulun sisällä on ihmisten kohtaamista ja oppilaitoksen johtamista näiden kohtaamisien kautta. (esim. Mustonen 2003.)

---

<sup>8</sup> Asetuskokoelma 1998/631.

### 1.3 Koulun johtamisen tulevaisuuden kysymyksiä

Tulevaisuudentutkimus tarkastelee tämän päivän ilmiöitä ja tuottaa tietoa yhteiskunnallista päätöksentekoa ja ennakointia varten. Myös koulutuspolitiikassa tulevaisuuden ennakointityö on tullut päätöksenteon tueksi. (Metsämuuronen 2006.) Tämän päivän päätökset ja toimenpiteet koulutuspolitiikassa ja koulujen arjessa vaikuttavat tulevaisuudessa inhimilliseen hyvinvointiin. Koulutuspolitiikka on mukana rakentamassa tulevaisuutta. Luukkainen (2000) ja Patrikainen (1999) esittävät, että viime vuosituhanen lopulla niin Suomessa kuin muissakin OECD-maissa asetettiin kasvatuksen ja opetuksen tavoitteeksi muutoksen ennakoiminen tai muutokseen sopeutuminen.

Pitkän aikajänteen muutoksia ovat Cetronin ja Daviesin (2005) mukaan esimerkiksi globalisaation vahvistuminen, toimintojen reaaliaikaistuminen ja tuotannon ja työn logistiikan muuttuminen. Lisäksi on nähtävissä virtuaalipalvelujen lisääntyminen, bioteknologian sovellutuksien kasvu, uudistuvien energioiden käyttöönotto, individualistisen talousajattelun omaksuminen ja syrjäytymisen kasvu. Aasian maiden merkityksen kasvu maailmantaloudessa, islamin leviäminen, puhtaan veden loppuminen ja erilaisten panepidemioiden lisääntyminen tuovat niin ikään uusia haasteita ihmiskunnalle. Nämä muutokset saattavat myös koulujen johtajat uusien haasteiden eteen. Opetustoimen henkilöstön ja koulutuspoliittisten päätöksentekijöiden vastuulla on, ei ainoastaan koulun perustehtävän toteutuminen, mutta myös koko koulutussysteemin rakenteiden muuttaminen. Näiden muutoksien toteuttamisessa ovat koulujen johtajat avainasemassa. Koulujen johtajat eivät enää voi olla pelkästään hyviä hallinnoijia, tiedon kokoajia, valvojia ja viranomaisten sihteereitä, vaan heiltä edellytetään laajamittaiseen reformiin osallistumista uudenlaisten oppimistulosten saavuttamiseksi tulevaisuudessa.

Opetustoimessa on tulevaisuuteen katsomisen lisäksi suunniteltava ja toteutettava opetustoimen systeemeihin sopivia ja vaikuttavia muutosprosesseja. Fullanin (2003) mukaan opetustoimen systeemien muutoksen toteuttamiseksi tarvitaan, ei pelkästään systemiteoreettista tarkastelua, vaan on kehitettävä käytännön arjessa toimivien kykyä havaita, arvioida ja kehittää opetustoimeen liittyviä kokonaisuuksia. Jotta koulutusta voidaan tietoisesti kehittää yhteiskunnallisen muutoksen etenemisen tahdissa, on opetustoimen johtoon koulutettava tulokselliseen kehittämistyöhön kykeneviä johtajia. Näille henkilöille on annettava tehtäväksi myös toisten päätöksentekoon vaikuttavien henkilöiden ohjaaminen muutoksen ennakointiin. Nämä haasteet asettavat myös oppilaitosympäristössä tarvittavan johtamisen ja johtajuuden uudelleenarviointia.

Kansainvälisessä keskustelussa on herätty arvioimaan koulun johtajien ja rehtoreiden selviytymistä tästä uudeltaisesta, haasteellisesta johtamistehtävästä. OECD:n käynnistämän *Improving school leadership* -hankkeen<sup>9</sup> tarkoituksena on arvioida oppilaitosjohtamisen ja sen kehittämisen nykytilaa. Taustajatuksena on, että koulun johtaminen ja johtajuus vaikuttavat koulun opetuk-

<sup>9</sup> <http://www.oecd.org/document/62>.



sen laatuun, koulun henkilöstön työtyytyväisyyteen ja opettajien ammatilliseen kehittymiseen. Kaikki nämä ovat välillisesti vaikuttamassa oppimistuloksiin. Koulun johtaminen vaikuttaa koko koulun menestymiseen. Lisäksi, vaikuttamalla tämän päivän koulujen johtamiseen ja kouluja johtavien henkilöiden koulutukseen ei pelkästään valmistauduta muutokseen, vaan vaikutetaan muutoksen suuntaan.

Olen edellä kuvannut suomalaisen koulun johtamisen alkua, tuloksellisuuden aikaa ja tulevaisuuden koulun johtamisen haasteita. Suomalaisen koulunjohtaminen on ollut kuuliaisuutta esivallalle ja historiassa rakentuneen kulttuurin säilyttämistä. Toisaalta tuloksellisuuden aika suomalaisessa koulutuspolitiikassa on ohjannut koulujen johtajia hakemaan johtajuuteensa malleja liikkeenjohdon luomasta traditiosta. Tulevaisuuden haasteet edellyttävät kuitenkin koulujen johtajilta kykyä vaikuttaa muutokseen, johtaa muutosprosesseja ja kykyä vaikuttaa yhteiskunnallisiin päätöksentekijöihin. Tässä tutkimuksessa kuvaan oppilaitosten johtajien toimintaa ja johtajuutta 2000-luvun alun Suomessa. Haluan avata keskustelua siitä, kuinka ja millaiseksi oppilaitosjohtajuus muovautuu koulun johtamisen tradition, liikkeenjohdon luomien johtamisen mallien ja tulevaisuuden välisessä jännitteessä?

## 1.4 Oppilaitosjohdon koulutus Suomessa

Kouluhallitus ja ammattikasvatushallitus aloittivat 1970–1980-lukujen vaihteessa uusien rehtoreiden perehdyttämiskoulutuksen. Yleissivistävälle koulutukselle ja ammatilliselle koulutukselle suunnattiin omat koulutuksensa, mutta niiden sisältö oli yhteneväinen. Perehdyttämiskoulutuksen jälkeen oppilaitosten johtajille suunnattiin täydennyskoulutuksia, joiden tavoitteena oli sitouttaa oppilaitosjohto keskushallinnon valmisteleviin uudistuksiin. Samalla nämä koulutukset antoivat mahdollisuuden koulujen johdossa työskenteleville keskusteluun ja kokemusten vaihtoon. Koulutusten tarkoitus oli yhtenäisten käytäntöjen, kulttuurin ja kielen säilyttäminen. Näiden lyhytkestoisten koulutusten lisäksi Kouluhallitus ja myöhemmin Opetushallitus järjesti lyhyen opetushallinnon tutkimuksen, jota edellytettiin rehtorin tehtäviin valituilta.

Opetushenkilöstön PD-koulutus (professional development) on täydennyskoulutusohjelma, jonka tarkoituksena on tarjota opettajille ja oppilaitoksien johdolle yliopistotasosta täydennyskoulutusta. Vuosina 1992–1997 toteutettu oppilaitosjohdolle suunnattu PD-koulutus antoi ensimmäistä kertaa rehtoreille mahdollisuuden sitoutua pitkäkestoiseen, oman johtamistyönsä kehittämisssessiin. Tämän koulutuksen tavoitteena oli rohkaista oppilaitoksien johtajia tulevaisuusajatteluun, muutosjohtamiseen ja omien esimiestaitojensa kehittämiseen. Tällaisen pitkäkestoisen johtamistyöhön suuntautuvan koulutuksen suunnittelu ja toteuttaminen kuvastivat rehtoreiden koulutustarpeiden muuttamista. Koulutuspoliittiset sekä koulun arkipäivän johtamistyön haasteet olivat kasvaneet niin suuriksi, että koulutus koettiin tarpeelliseksi. 1990-luvun

puolivälissä aloitettiin myös ensimmäiset yliopistojen järjestämät, 15 opintoviikon laajuiset opetustoimen hallinnon ja johtamisen perusopinnot. Nämä kaksi pitkäkestoisempaa koulutusta olivat ensimmäiset laajemmat opetushallinnon ja oppilaitosten johtamiseen valmistavat koulutukset.

Suomalaisten koulujen johdolle suunnatun koulutuksen tavoitteena on ollut 1990-luvulle saakka säilyttää ja ylläpitää vallitsevia toimintatapoja ja kulttuuria. Vasta 1990-luvulla on oppilaitosjohdolle ollut tarjolla pitkäkestoisempaa koulutusta. Oppilaitosjohdon tutkimuksen vähyys on merkinnyt sitä, että koulutuksessa on tukeuduttu muiden alojen johtamisen teorioihin. Patrikainen (1999) on tutkimuksessaan esittänyt kysymyksen, kuinka opettajuus, opettajan koulutus ja opettajat ovat valmiita vastaanottamaan tulevaisuuden mukanaan tuomat muutokset. Myös Luukkainen (2004) on pohtinut tulevaisuuden opettajuutta ja kysynyt, mitä haasteita muutokset asettavat opettajan koulutukselle. Tämän tutkimuksen taustalla on kysymys koskien oppilaitoksen johtamista ja johtajuutta sekä näihin tehtäviin valmistavaa koulutusta. Tutkimustulosten perusteella voidaan arvioida oppilaitosjohdon koulutuksen sisältöjä ja laajuutta.

## 1.5 Oppilaitosjohtamisen tutkimuskirjallisuus

Useimmissa länsimaissa on tiedostettu tehokkaan oppilaitoksen johtamisen vaikuttavan oppimistuloksiin ja oppilaitosten menestymiseen. Näin on tapahtunut viime vuosina esimerkiksi Amerikassa, Kanadassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa. Englannissa oppilaitosjohtamisen arvostus on näkynyt hankkeena, joka konkretisoitui vuonna 2001 perustetussa oppilaitosjohtamisen *National College for School Leadership* -instituutiossa. (Harris 2005.) Tämä on johtanut myös tutkimuksen lisääntymiseen tällä alueella. Kansainvälinen tutkimus on korostanut oppilaitoksen johtamisen vaikutuksia koulun tuloksellisuuteen ja koulujen kehittämiseen. Tällä alueella tutkimusta ovat tehneet muun muassa Hargreaves (1998), Hopkins (2001) ja Sammons (1999). Toisaalta tutkimus on kohdistunut myös oppilaitoksen johtamiseen ja siihen, kuinka johtajuudella voidaan vaikuttaa opetukseen, oppimiseen ja opettajien motivaatioon. (Fullan 2001; Sergiovanni 2001.) Grint (1997) taas on kaivannut oppilaitoksiin johtajuuden syvempää tarkastelua ja vastauksia siihen, kuinka johtajuudella voidaan ohjata ja arvioida monimutkaisten organisaatioiden muutosprosesseja. Harris on todennut, että oppilaitosjohtamisen tutkimus on ollut monipuolista viime vuosina, mutta vielä syvempää tutkimusta tällä alueella tarvitaan. (Harris 2005, 84).

### 1.5.1 Suomalaisen koulun rehtorin tehtävät tutkimuskohteena

Mustonen (2003) on otsikoinut tutkimuksensa seuraavasti: ”Mihin rehtoria tarvitaan?” Tutkimuksessaan hän on ensin laajan käytännön kokemuksen ja asiantuntijojen perusteella tarkastellut teoreettisesti oppilaitoksia organisaationa, joh-

tamista ja rehtorin tehtäviä. Lisäksi hän selvittää rehtoreiden omia ja opettajien kokemuksia siitä, mitkä ovat suomalaisen perusopetuksen ja lukion rehtoreiden tehtävät sekä mitä tehtäviä rehtorit pitävät tärkeinä ja vähemmän tärkeinä. Vertailukohteena hänen tutkimuksessaan ovat saksalaisen ja hollantilaisen vastaavan koulumuodon rehtoreiden tehtävät ja rehtoreiden sekä opettajien käsitykset niistä ja niiden tärkeydestä. Tutkimuksen tuloksena on kattava ja monipuolinen kuva rehtorin tehtävistä. Tutkimus vastaa pääasiallisesti kysymykseen, mitä rehtori tekee ja onko se, mitä hän tekee, heidän itsensä mielestä tärkeää.

Myös Mäkelä (2007) on tarkastellut rehtorin tehtäviä peruskoulussa ja omia kokemuksiaan rehtorin tehtävien muuttumisesta vuosituhaten vaihteeseen ajoittuvana ajanjaksona. Mäkelän (2007) tutkimus osoittaa, että yhteiskunnalliset muutokset vaikuttavat rehtoreiden tehtäviin. Yhä tärkeimmiksi ovat nousseet suhteet ympäröivään yhteiskuntaan ja alueen yhteistyökumppaneihin. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, että yhteiskunta on verkottumassa ja koulu on osa laajempaa verkostoa. Tämä vaikuttaa myös rehtoreiden tehtäviin. Mäkelän (2007) tutkimuksen mukaan myös lukuvuoden eri ajanjaksot vaikuttavat rehtoreiden työn sisältöön.

### **1.5.2 Tuloksellisuus ja strateginen johtaminen suomalaisessa oppilaitosjohtamisen tutkimuksessa**

Tulosjohtaminen ja strateginen johtaminen on tullut pysyväksi osaksi suomalaisten koulujen johtamista 1980-luvulta alkaen. Lisäksi 1990-luvun loppupuolella koulujen toiminnan tuloksellisuutta ryhdyttiin arvioimaan erilaisin laatu- ja järjestelmien avulla. Nämä kaikki koulun johtamisen ”uudet tuulet” näkyvät myös koulun johtamista koskevassa tutkimuksessa. Esimerkiksi Ojala (2003) on tarkastellut managerialismin piirteiden ilmenemistä suomalaisessa oppilaitosjohtamisessa ja koulujärjestelmien rakennepiirteissä. Tutkimuksen mukaan suomalaisessa oppilaitosjohtamisessa ja koulujärjestelmässä on enemmän managerialismin piirteitä kuin muissa pohjoismaalaisissa koulujärjestelmissä ja muiden pohjoismaalaisten oppilaitosten johtamisessa.

Oravakangas (2005) puolestaan on tutkinut koulumaailman tuloksellisuusdiskurssia Wittgensteinin kielipelin käsitteen avulla. Tutkimuksessaan hän on eritellyt koulun tuloksellisuuden saamia merkityksiä koulutuspoliittisessa puheessa, pedagogisessa asiantuntijapuheessa, kunnallispoliittisessa mediapuheessa ja kasvatustieteellisessä puheessa. Tutkimuksena tuloksena Oravakangas (2005) esittää koulun tuloksellisuuden käsitteen filosofisen analyysin. Oravakangas (2005) toteaa, että uusliberalistinen tehokkuusajattelu on saanut paljon tilaa yhteiskunnallisessa keskustelussa ja poliittisessä päätöksenteossa. Tehokkuusajattelu on vaikuttanut myös suomalaisten koulujen toimintakulttuureihin.

Visioiden ja strategisen johtamisen kysymyksiä koulun johtamisessa ovat tutkineet muun muassa Kirveskari (2003) ja Toikka (2002), jonka tutkimus kohdistui ammattikorkeakoulujen strategiseen ajatteluun ja johtamiseen. Kirveskari (2003) sen sijaan tarkasteli erilaisissa oppilaitoksissa johtamistyötä tekevien henkilöiden tulevaisuuden visiointia. Tutkimuksessa Kirveskari (2003) kysyy, mistä rehtorit puhuvat, kun he visioivat? Tutkimustulokset osoittavat, että reh-

torit puhuvat visioidessaan tulevaisuuden tahtotilasta sekä esittävät kannanot-  
toja niiden toimeenpanemisesta. Heillä on puheessaan mukana aikaperspektiivi  
menneisyydestä nykyhetkeen ja tulevaisuuteen. Tutkimuksen mukaan todelli-  
set visionäärit kantavat laajaa vastuuta yhteikunnasta ja oman oppilaitoksensa  
tulevaisuudesta.

Strategisen johtamisen yhteyttä ammatillisten oppilaitosten menestykseen  
1990-luvulla on tarkastellut Jarnila (1998). Jarnilan (1998) tutkimuksen tulokset  
osoittavat, että menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiiliin kuuluvat jous-  
tavuus, aktiivisuus, oppilakeskeisyys, verkostoituminen ja tiukka tuloskeisyys.  
Jarnilan (1998) tutkimus kohdistuu kuitenkin ensisijaisesti oppilaitoksen profii-  
liin, ei oppilaitoksen johtajaan tai johtajuuteen. Lapiolahti (2007) on tarkastellut  
yleissivistävän koulun järjestäjäarviointia kuntatasolla. Lapiolahti (2007) esittää,  
että suomalainen arviointijärjestelmä on saanut vaikutteita kansainvälisestä  
laadun arviointia koskevasta kirjallisuudesta. Hän esittää myös, että arviointi-  
järjestelmän käyttöön ottamisen taustalla on viranomaisten tahto modernisoida  
koulutuksen järjestäjien kontrollointia. Hyvin suunnitellun arviointijärjestelmän  
rakentamisen ja käytön vaikeutena on, että edellyttää eri toimijoiden välistä  
vuorovaikutusta.

### 1.5.3 Suomalaisen koulun rehtoreiden johtajuus tutkimuskohteena

Suomalainen koulun johtaminen on perinteisesti liittynyt kasvatustieteelliseen  
tutkimusalaan. Kasvatustieteellinen tutkimus tuottaa sekä teoreettista tietoa et-  
tä käytännöllisiä välineitä koulujen perustehtävän toteuttamista varten. Tähän  
tutkimukseen on liittynyt myös oppilaitosjohtamisen tutkimus, minkä johdosta  
suomalaisessa keskustelussa oppilaitosjohtamisesta käytetään yleisesti käsitettä  
pedagoginen johtajuus. (Määttä 1996; Kirveskari 2003.) Pedagogista johtajuutta  
suomalaisessa koulussa on tutkinut esimerkiksi Mahlamäki-Kultanen (1998).  
Tutkimuksessa analysoitiin opettajien käyttämiä metaforia rehtoreista. Tulokset  
osoittivat, että suurissa oppilaitoksissa opettajat pitävät rehtoreita johtajina, jot-  
ka eivät tunne oppilaitoksen toimintaa, työskentelevät rahainhankinnoissa ja  
vakuuttelevat päättäjiä erilaisilla kehittämishankkeilla. Tutkimuksessa todetaan  
myös, että tulosjohtaminen ja management - johtajuuden korostaminen - on  
tuonut oppilaitosten johtamiseen machomaisia piirteitä. Pienissä oppilaitoksissa  
rehtorin kuva oli kuitenkin toisenlainen. Niissä rehtoria kuvattiin koulun sym-  
boliksi, tueksi ja turvaksi; mielikuvat rehtorista olivat myönteisiä. Pienten oppi-  
laitosten rehtorit koettiin enemmän pedagogisina johtajina kuin suurten yksi-  
köiden johtajat. Pienissä oppilaitoksissa rehtorilla on paremmat mahdollisuudet  
osallistua pedagogiseen kehittämiseen. Tulosten perusteella pienten oppilaitos-  
ten rehtoreiden johtajuus koettiin myönteisempänä kuin suurten oppilaitos-  
rehtoreiden. (Mahlamäki-Kultanen 1998.)

Myös Isosomppi (1996) on tutkinut rehtoreiden johtajuutta suomalaisessa  
yleissivistävässä koulussa. Hänen tutkimuksensa tulokset osoittavat, että erityi-  
sesti rehtorien pedagogiseen johtamiseen liittyy epävarmuutta. Tutkimustulok-  
sissa esitetään, että rehtori on hallintotehtäviä painottava, hyvää yhteistyöhen-

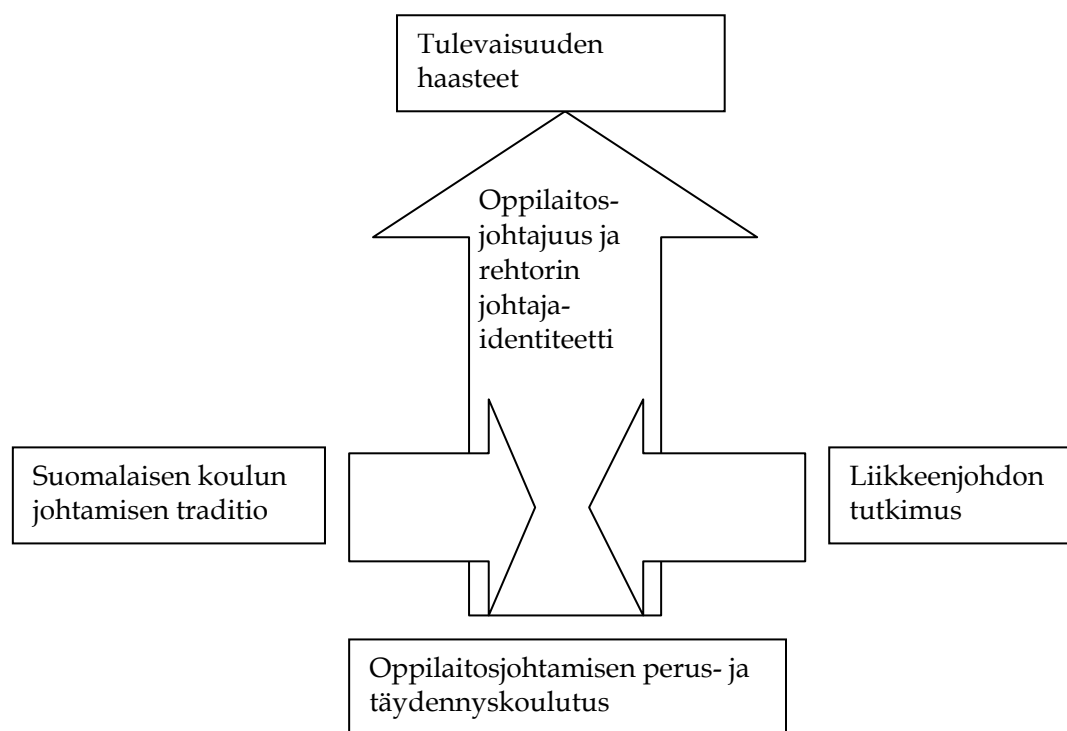
keä korostava näkymätön virkamies, joka jättää pedagogisen kehittämisen opettajien tehtäväksi. Myös rehtorit itse ovat tuolloin ilmaisseet pedagogisen johtamisen ja henkilöstöjohtamisen olevan työnsä vaikeimpia kysymyksiä.

Suomalaisen koulun rehtoreiden johtajuutta on tutkittu myös sukupuolen näkökulmasta. Juusenaho (2004) on tutkimuksessaan vastannut kysymykseen, onko peruskoulun johtamisessa sukupuolten välisiä eroja. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että naiset korostivat miehiä enemmän pehmeitä arvoja, kuten esimerkiksi oppilaiden hyvinvointia ja työyhteisön jäsenten välisiä hyviä ihmisuhteita. Miesrehtorit sen sijaan korostivat hyvää hallintoa, resurssien varmistamista sekä taloudenhoitoa. Naiset myös kokivat miesrehtoreita enemmän vaikeuksia koulun johtamisessa. Juusenaho (2004) esittää tutkimuksessaan, että vaikka koulun johtamiseen liittyvät ongelmat ovat samanlaisia eri puolilla Suomea, mies- ja naisrehtorit lähestyvät ongelmia eri tavoin.

Johtajuuden ulottuvuuksia ammattikorkeakoulussa esimiesten käsityksistä konstruoituna on tutkinut Nikander (2002). Tutkimuksen tehtävänä oli tutkia johtamisen ilmiötä ammattikorkeakoulussa, ymmärtää ja lisätä tietoisuutta johtamisesta ja johtajuudesta. Nikander (2002) tarkasteli tutkimuksessaan ammattikorkeakoulun esimiesten omia käsityksiä itsestään johtajana, omasta työstään ja työyhteisöstään. Tulokset osoittavat, että ammattikorkeakoulun johtajuus näyttää esimiesten käsityksissä viitenä ulottuvuutena: itsetuntemuksen positiivisuutena, käyttäytymisen esimerkillisyytenä, ihmisten kanssa toimimisena, kollektiivisena professiona, uhkaavina affektiivisina tekijöinä. Esimiesten käsitykset johtajuudestaan, itsestään ja suhteestaan lähiyhteisöön edustavat hyvää mieltä ja yhteistyötä.

Olen edellä luonut katsauksen viimeaikaiseen, suomalaiseen oppilaitosjohtamisen tutkimukseen. Suomalaista oppilaitosjohtajuutta on tutkittu muun muassa liikkeenjohdon teorioiden ja käsitteiden avulla (Järnala 1998; Kirveskari 2003; Oravakangas 2005). Oppilaitosjohtamisen kirjallisuudessa on mukana myös tutkimuksia, jotka kuvaavat rehtoreiden työn sisältöä konkreettisten tekemisten kautta. (Mustonen 2003; Mäkelä 2007). Joukossa on myös tutkimuksia, jotka vastaavat kysymykseen miten rehtorin johtajuus näyttää toisille (Mahlamäki-Kultanen 1998; Isosomppi 1996). Koulun johtajien ja esimiesten johtajuutta on tarkasteltu myös sukupuolisuuden näkökulmasta (Juusenaho 2004) sekä tutkittu, miten esimiehet itse kokevat oman johtajuutensa. (Nikander 2002). Johtajuuden rakentuminen suomalaisen koulun toimintaympäristössä on kuitenkin toistaiseksi jäänyt vaille huomiota. Samoin oppilaitosjohtamisen tutkimuksesta puuttuu rehtoreiden johtajaidentiteetin tarkastelu. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on avata suomalaisen oppilaitosjohtajuuden ja rehtorin johtajaidentiteetin rakentumisen dynamiikkaa. Tutkimus tarjoaa hyödyllisiä näkökulmia oppilaitosjohtajuuden perus- ja täydennyskoulutusta suunnitteleville ja tämän alan kouluttajille. Lisäksi tutkimus tarjoaa oppilaitoksien johtajille ja kouluympäristössä esimiestyötä tekeville mahdollisuuden lisätä oman itsensä, oman johtajuuden ja oman työn sekä näiden rakentumisen dynamiikan ymmärrystä.

Seuraavassa esitän vielä yhteenvedona tutkimukseni ajankohtaisen ja käytännöllisen merkityksen perustelut.



KUVIO 1 Oppilaitosjohtajuus ja rehtorin johtajaidentiteetti menneisyyden, tulevaisuuden ja liikkeenjohdon tutkimuksen välisessä jännitteessä

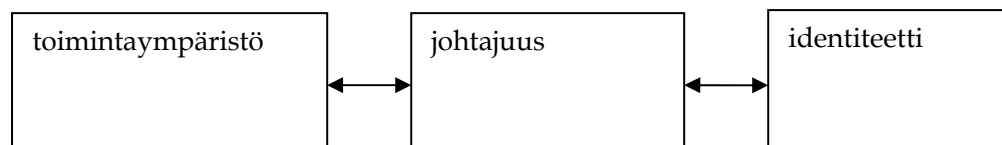
Kuviossa oppilaitosjohtajuus ja rehtorin johtajaidentiteetin rakentuminen on suomalaisen koulun johtamisen säilyttävän ja esivaltaa kunnioittavan tradition, liikkeenjohdon tutkimuksen ajattelumallien ja tulevaisuuden oppilaitosjohtamiselle asettamien välisessä jännitteessä. Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda oppilaitosjohtajuustutkimukseen johtajuuden rakentumisen ja rehtorin johtajaidentiteetin näkökulma. Tarkoituksena on myös avata oppilaitosjohtajuutta ja rehtorin johtajaidentiteetin rakentumista sekä saada niistä tietoa rehtoreiden perus- ja täydennyskoulutuksen suunnittelu-, toteutus- ja arviointityötä varten.

## II TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

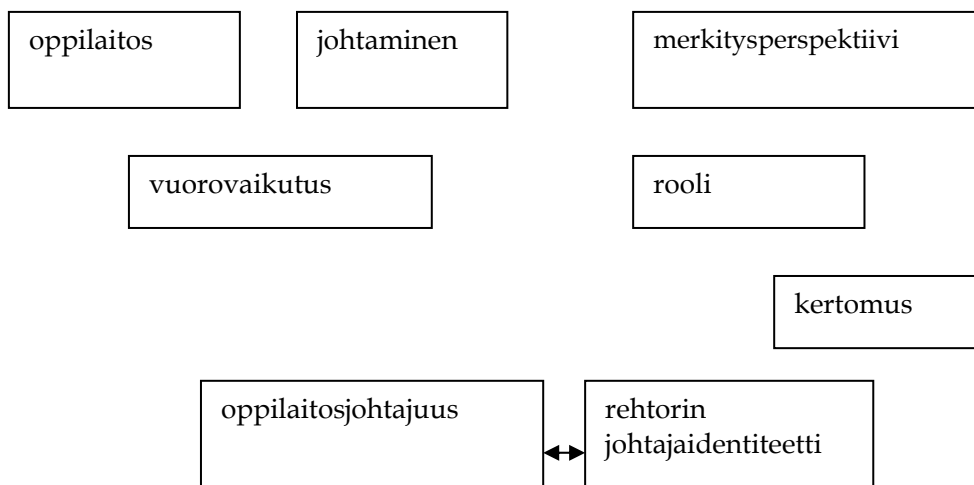
Käsillä oleva tutkimus kuvaa suomalaista koulua johtamisen toimintaympäristönä, koulun johtamista, oppilaitosjohtajuutta sekä rehtoreiden johtajaidentiteettiä. Tutkimuksen lähtökohtana on, että johtajuus ja rehtorin johtajaidentiteetti rakentuvat oppilaitosympäristön sosiaalisissa vuorovaikutusprosesseissa. Tutkimuksessa kuvataan oppilaitosta johtamisen toimintaympäristönä rehtoreiden kertomusten avulla sekä sitä, kuinka oppilaitosjohtamisen toimintaympäristö tuottaa johtajuutta. Lisäksi kuvataan rehtoreiden kertomaa johtajaidentiteettiä. Tutkimuksen keskeiset ilmiöt ovat oppilaitos toimintaympäristönä, johtajuus ja identiteetti.

Tutkimusaineistona ovat rehtoreiden kertomat kertomukset omasta johtamistyöstään. Tutkimuksessa tarkastellaan suomalaisen koulun toimintaympäristöä, rehtorin työhön liittyviä johtamistilanteita ja niihin liittyviä vuorovaikutussuhteita, rehtorin erilaisia rooleja johtamistilanteissa, rehtorin autonomiaa johtajuuden määrittelyssä ja johtajuuden rakentumisen dynamiikkaa rehtoreiden kertomina. Seuraavassa kuviossa esitän tutkimuksen pää- ja alakäsitteet.

## PÄÄKÄSITTEET



## ALAKÄSITTEET



KUVIO 2 Tutkimuksen pää- ja alakäsitteet

Tutkimuksen pääkäsitteet ovat toimintaympäristö, johtajuus ja identiteetti. Tutkimuksen lähtökohtana on, että johtajuus on kontekstisidonnainen ja tästä syystä eri toimintaympäristöissä se rakentuu erilaiseksi. Tutkimuksen lähtökohtoletuksena on myös, että toimintaympäristöllä ja siinä rakentuvalla johtajuudella on vaikutuksia identiteetin rakentumiseen. Näin tutkimuksen pääkäsitteet ovat sidoksissa toisiinsa.

Tutkimuksen alakäsitteet ovat johdettu pääkäsitteistä niin, että tarkentavat tarkastelun kohteita. Toimintaympäristöksi on rajattu oppilaitosympäristö ja sitä tarkastellaan erityisesti johtamisen näkökulmasta. Tutkimuksessa asemoidaan johtaminen vuorovaikutuksellisen johtamisen tutkimusalueeseen ja kysytään, minkälaiseksi rehtorit kertovat oppilaitosjohtajuuden. Näin pääkäsitteistä toimintaympäristö ja johtajuus johdetut alakäsitteet nivoutuvat toisiinsa. Kolmatta pääkäsitettä, identiteettiä tarkennetaan niin ikään alakäsitteiden avulla. Lähtökohtana on, että rehtorin merkitysrakenteet ohjaavat hänen toimintaansa johtamistilanteissa. Merkitysrakenteet, mutta myös tilanteeseen liittyvät vuorovaikutussuhteet vaikuttavat rehtorin valitsemaan rooliin. Johtamistilanteita kuvaavien kertomusten avulla rehtorit rakentavat omaa johtajaidentiteettiään. Koska tutkimuksen alakäsitteet ovat monella tapaa suhteessa toisiinsa, en ole merkinnyt yllä olevaan kuvioon niiden loogisia suhteita nuolien avulla.



Tutkimuksen tehtävänä on vastata kysymykseen, kuinka johtajuus oppilaitosympäristössä rakentuu rehtoreiden kertomana sekä minkälainen on rehtoreiden kertoma johtajaidentiteetti.

## 2.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimus kohdistuu oppilaitokseen johtamisen toimintaympäristönä, rehtoreiden johtajuuteen ja rehtoreiden kertomaan identiteettiin. Näiden käsitteiden yhdisteleminen muodostaa kaksi erillistä mutta toisiinsa kietoutunutta aihetta: oppilaitosympäristössä rakentuva johtajuus ja oppilaitosta johtavan henkilön kerrottu minuus, identiteetti ja johtajuus. Tutkimuksessa vastataan seuraaviin kysymyksiin:

### I Oppilaitoksessa rakentuva johtajuus

1. Minkälaisena rehtorit kertovat oppilaitoksen johtamisen toimintaympäristönä?
2. Minkälaisena rehtorit kuvaavat oman johtamistyönsä?
3. Miten rehtorit kertovat johtajuuden rakentuvan oppilaitoksessa?

### II Kerronnallinen identiteetti ja johtajuus

4. Miten rehtorit kertovat oman johtajuutensa?
5. Millaisena rehtorit kertovat oman johtajaidentiteettinsä?

Tutkimuskysymykset on ryhmitelty kahteen eri aihealueeseen. Nämä aihealueet ovat kuitenkin toisiinsa sidoksissa. Oppilaitosympäristössä rakentuva johtajuus on osa rehtorin johtajaidentiteettiä. Toisaalta rehtorin johtajaidentiteetti on vaikuttamassa yhteisössä rakentuvaan johtajuuteen. Rehtoreiden kerronnallisen johtajaidentiteetin kuvaaminen edellyttää ensin vastaamista ensimmäisen aihealueen kysymyksiin. Molempia aihealueita lähestyn rehtorin johtamistoimia ja niihin liittyviä vuorovaikutussuhteita tarkastelemalla.

Ensimmäiset vastaukset tutkimuskysymyksiin ovat luvussa 5, jossa esitän vastauksia kysymykseen 1. Varsinaisesti tutkimuksen tulosten kuvaus alkaa luvusta 6, jossa ensiksi määrittelen oppilaitosjohtajuuden sosiaalisesti rakentuvaksi ilmiöksi. Tämän jälkeen olen tarkentanut kysymyksiä ja tutkimusraportti etenee asettamieni lisäkysymysten mukaisesti. Alaluvussa 6.2 vastaan kysymykseen, minkälainen oppilaitosympäristö on sosiaalisena tilana ja kuinka se tuottaa johtajuutta. Tämän jälkeen tarkastelen kysymystä, mitkä ovat rehtorin toimintatilan rajat ja autonomia johtajuuden määrittelemiseksi. Alaluvussa 6.4 pysähdyn tarkastelemaan, minkälaisia rooleja johtamistilanteet sosiaalisina vuorovaikutussuhteina rehtorille tuottavat. Koska aineistosta löytyi koko analyysiprosessin ajan odotusten ja niihin vastaamisen välistä jännitettä, päädyin

kysymään, onko juuri tämä jännitteisyys vuorovaikutussuhteissa se dynamiikka, joka synnyttää johtajuutta ja määrittää sen ominaisuutta tai laatua. Tätä johtajuuden dynaamista vuorovaikutussuhdetta tarkastelen alaluvussa 6.5. Tästä siirryn tarkastelemaan rehtoreiden kerrotun johtajaidentiteetin muodostumista sekä niitä ristiriitoja, joita he kokevat sovittaessaan johtajuutta omaan minuuteensa.

Tulosten yhteenvedon esitän luvussa 7, jossa esitän myös päätelmiä löytämiäni havaintojen ja aihealueen tutkimuksen perusteella. Tähän lukuun olen sijoittanut myös kysymyksiä, jotka voivat jatkaa keskustelua aihealueesta ja innoittaa tutkijoita jatkotutkimuksiin. Lopuksi arvioin tutkimukseni tieteellistä uskottavuutta.

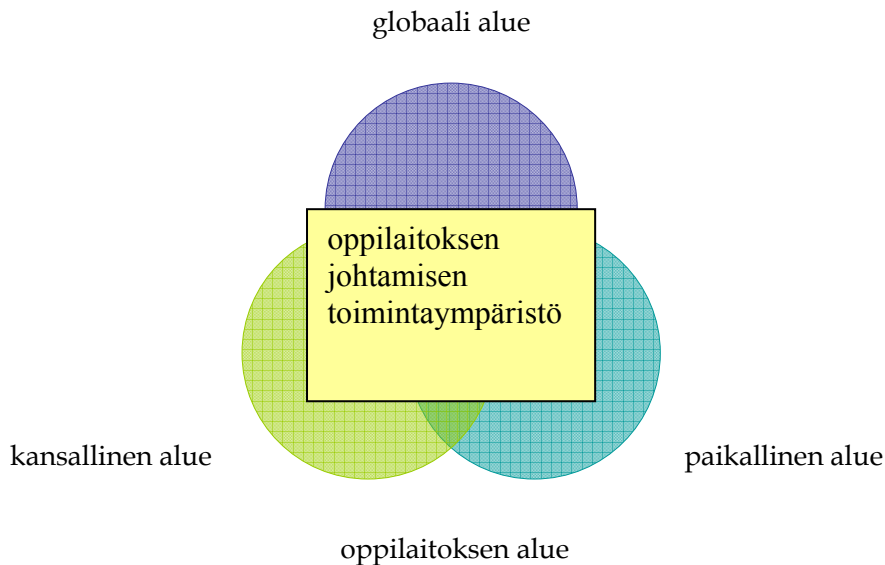
## 2.2 Oppilaitos johtamisen toimintaympäristönä

Oppilaitosta toimintaympäristönä voidaan tarkastella yleisistä organisaatioteoreettisista lähtökohdista käsin. Esimerkiksi Owens (2004, 124) kuvaa oppilaitosta systeemiteoreettisen mallin mukaan avoimeksi systeemiksi, jossa yhteiskunnassa vaikuttavat arvot, taloudellinen tila ja toivotut tavoitteet vaikuttavat koulutusprosesseihin, -rakenteisiin, henkilöstöön, teknologiaan ja tehtäviin. Koulutusjärjestelmä on merkittävä osa yhteiskunnallista kehitystä, sillä kansalaisten toimintavalmiudet ovat riippuvaisia koulutusjärjestelmän laadusta. Koulutusjärjestelmän kautta yksittäiset oppilaitokset liittyvät osaksi yhteiskunnan rakennetta ja sen eritasoisia systeemejä.

Systemiteoreettinen tarkastelu johtaa helposti funktionaaliseen organisaatiokäsitykseen, jossa nähdään organisaation roolit ja toimijoiden asemat staattisiksi ja hierarkkisesti järjestäytyneiksi (Astley & Van de Ven 1983). Koulu on kuitenkin ensisijaisesti ihmisten yhteisö, ja tästä syystä se rakentuu erilaisista vuorovaikutussuhteiden verkostoista. Koulun vuorovaikutussuhteet perustuvat yhtäältä rationaaliseen toimintaan ja keskusteluun, mutta myös tunteiden kuin intuitionkin ohjaamiin päätöksiin. Koulun vuorovaikutussuhteiden laatua ja sisältöjä voivat ohjata yhtä hyvin ylin johto tai päätöksenteon marginaalissa olevat toimijat. Boje (2001) on osoittanut, kuinka merkittäviä esimerkiksi epäviralliset sosiaaliset verkostot tai organisaation marginaalissa olevien toimijoiden tarinat organisaatiolle ovat. Morgan (1986; 1993) esittää organisaatiolle erilaisia kielellisiä vertauskuvia: kone, eliö, aivo, teatteri, poliittinen järjestelmä ja psyykinen vankila. Toisaalta hän kuvaa organisaatioita myös mekanistisuuden ja orgaanisuuden perusteella ja määrittelee ääripäiksi byrokraattisuuden ja verkosto-organisaation. Lukuisten sekä ulkoisten että sisäisten sosiaalisten verkostojen vuoksi oppilaitosta voidaan kuvata joidenkin verkosto-organisaatioiden tunnusmerkkien avulla. Juuti (2001, 170) esittää Chrisholmin aineistoon viitaten, että verkosto-organisaatiot ovat abstrakteja, käsitteellisiä viitekehyksiä, jotka tarjoavat keskusteluforumien uusien ongelmaratkaisutapojen kehittymiselle. Kuten verkosto-organisaatioille on tyypillistä, myös oppilai-

toksissa ongelmat ovat monimutkaisia vyyhtejä, jotka ovat hitaasti ja vaikeasti ratkaistavissa. Oppilaitoksen johtaminen ja siihen liittyvien ongelmien ratkaisut edellyttävät rehtorilta korkeatasoista, muiden asiantuntijoiden kanssa tasaverstaista yhteistyötä oppilaan kokonaisedun hahmottamiseksi.

Oppilaitos johtamisen toimintaympäristönä ulottuu erilaisten toimintajärjestelmien välityksellä oppilaitoksen fyysisten seinien sisältä aina globaalille tasolle asti (Bottery 2002; Fullan 2003).



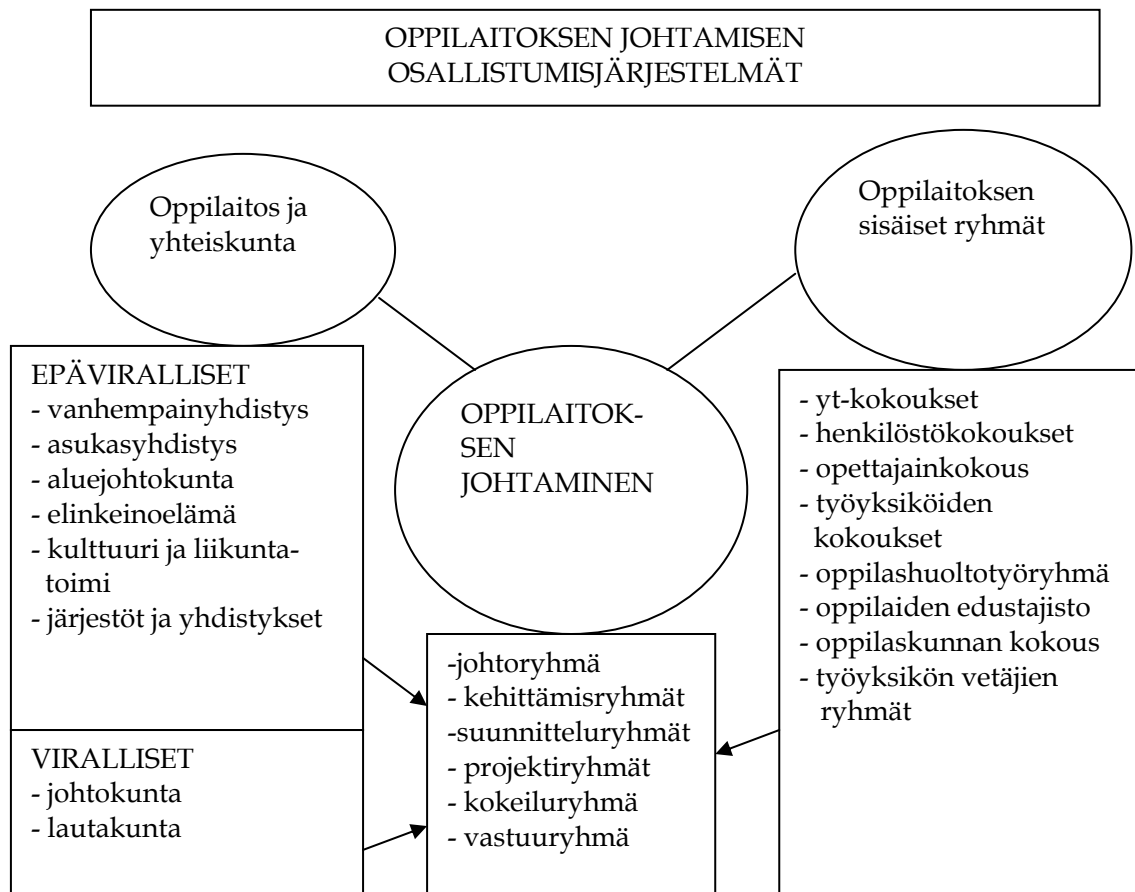
KUVIO 3 Oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön eri alueet

Kuviossa 3 kuvaan oppilaitoksen johtamisen toimintaympäristöä. Oppilaitosjohtamisen toimintaympäristö on se leikkauspiste, jossa oppilaitoksen paikallisen, kansallisen ja globaalien tason kysymykset kohtaavat. Tutkimuksessa ei nähdä toimintaympäristöä fyysiseen paikkaan sitoutuneena, vaan vuorovaikutussysteemien ja eritasoisten systeemien verkostona. Näissä toimintaympäristöissä ja niiden leikkauspisteissä rehtori tekee johtamistyötään.

Paikallisella tasolla oppilaitoksen toimintaympäristöön liittyvät erilaiset paikalliset päätöksentekojärjestelmät ja niiden kulttuuri. Eri kunnissa ja kaupungeissa paikallisten päätöksentekijöiden tahto ja tarve puuttua oppilaitosten toimintaan ja johtamiseen vaihtelevat. Lisäksi on eroja yksityisten oppilaitosten ja kunnallisten toimijoiden välillä. Se, kuinka vahvan poliittisen toiminnan kohteena oppilaitos on, vaikuttaa myös oppilaitoksen johtamiseen. (Kirveskari 2003.) Paikallisella tasolla oppilaitoksen toimintaympäristöön kuuluvat paikallisen hallintojärjestelmän lisäksi esimerkiksi oppilaiden vanhemmat, kunnan sivistystoimi, johtokunnat, järjestöt, liike-elämän ja teollisuuden edustajat ja tiedotusvälineet. Gray (1991) on arvioinut, että oppilaitosten yhteistyön laajentuminen toimintaympäristön paikallisen tason toimijoiden kanssa tulee muuttamaan oppilaitosten johtamista pois byrokraattisesta johtamisesta enemmän pe-

dagogiseen ja asiakaslähtöiseen suuntaan. Samalla tämä muuttaa koulun perustehtävän luonnetta. (Kirveskari 2003, 29.)

Paikallisen tason toimijoista rakentuu oppilaitoksen johtajalle verkosto, jota voidaan kutsua oppilaitoksen johtamisen osallistumisjärjestelmäksi. Tämä tarjoaa kaikille oppilaitoksen perustehtävän toteutumiseen sitoutuville osallistumismahdollisuuden koulun päätöksentekoon ja koulun johtamiseen. Niinikuru ja Pässilä (1993, 50) esittävät yhden peruskoulun osallistumisjärjestelmän. Osallistumisjärjestelmä kuvaa koulun sisäisiä ja ulkoisia suhteita, jotka ovat välttämättömiä koulun perustehtävän toteutumiseksi.



KUVIO 4 Oppilaitoksen johtamisen osallistumisjärjestelmät (mukailtu lähteestä Niinikuru & Pässilä 1993, 50)

Kuvio 4 osallistumisjärjestelmästä havainnollistaa, kuinka oppilaitoksen toimintaympäristön sekä sisäisillä ryhmillä että ulkoisten yhteiskumppaneiden jäsenillä on erilaisten ryhmien välityksellä mahdollisuus vaikuttaa oppilaitoksen johtamiseen. Oppilaitoksen rehtori on osa johtoryhmää, ja sitä kautta hänen asemansa tässä osallistumisjärjestelmässä on keskeinen. Tämä havainnollistuu nuolien suunnalla, jotka molemmat osoittavat erilaisista yhteistyöryhmistä johtoryhmää kohti. Johtoryhmän puheenjohtajana rehtori on näiden lukuisista eri ryhmistä virtaavien asioiden keskus. Kuvio 4 osoittaa myös yhteiskunnassa eri tahoilla toimivien osallisuuden koulun johtamiseen. Gray (1991) on todennut,

että yhteiskunnassa eri tehtävissä toimivat saavat osallistumisjärjestelmän kautta mahdollisuuden vaikuttaa myös oppilaitoksen perustehtävään ja sen sisältöön.

Kansallisella tasolla merkittävä oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön alue on kansallinen koulutuspolitiikka (Lehtisalo & Raivola 1999). Yksittäisen oppilaitoksen johtamisen kysymykset nousevat kansallisesta koulutuspolitiikasta, ja toisaalta oppilaitosten rehtorit ovat vuorovaikutuksessa koulutuspolitiikan päätöksentekijöiden kanssa. Koulutuspolitiikalla säädellään myös oppilaitosten johtamista. Kirveskari (2003) on kuvannut suomalaista koulutuspolitiikkaa ja sen vaikutuksia oppilaitosten johtamiseen Fullanin (1991) kuvaamien yleisten koulutuspolitiikan vaiheiden avulla.

Esimerkkinä globaalin tason vuorovaikutussuhteiden verkostoista oppilaitosjohtamisen alueella voidaan mainita erilaiset kansainvälisesti vertailtavat tuloksellisuutta mittavat testit, muun muassa PISA<sup>10</sup>. Niin PISA kuin muutkin kansainväliset hankkeet yhdistävät paikallisen tason koulut kansainväliseen pedagogiseen keskusteluun ja opetuksessa käytettävien toimintamallien vertailuun.

### **2.3 Tutkimuksessa tarkasteltavat vuorovaikutussuhteet**

Tutkimus kohdistuu oppilaitoksen johtamiseen ja oppilaitoksen johtajiin, rehtoreihin. Käytän tästä kokonaisuudesta käsitettä oppilaitosjohtamisen toimintaympäristö. Tutkimuksessa tarkastelen erityisesti oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Kuvion 5 avulla hahmotan niitä oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön alueita, joiden kanssa rehtorin miinus on vuorovaikutuksessa.



KUVIO 5 Tutkimuksen kohteena olevat minuuden vuorovaikutuksen alueet oppilaitosjohtamisen toimintaympäristössä (mukailtu lähteestä Levels of interaction of the individual and the organization, Owens 2004, 124)

Olen yllä olevassa kuviossa rajannut tutkimukseni kohdetta Owensin (2004, 124) esittämän yksilön ja organisaation vuorovaikutussuhteiden alueita kuvaavan kuvion avulla. Laajimmalla kehällä on oppilaitoksen kulttuuri. Tällä tasolla tutkimukseni kohdistuu rehtorin minän ja koulumaailman kasvatuksen ja opetuksen kulttuuriin sekä toisaalta johtajuustutkimuksen väliseen vuorovaikutukseen. Tällä vuorovaikutuksen tasolla rehtorin minuus kohtaa yleisten johtajuusmallien luomia odotuksia sekä kasvatus- ja opetustoimen arvomaailman. Organisaation tasolla esille nousevat asiantuntijaorganisaation johtamisen kysymykset, ja roolien tasolla tarkastelen oppilaitoksien johtajien valitsemia toimintamalleja ja niihin liittyviä rooliodotuksia. Yksilötasolla tutkimuksessa tarkastellaan rehtorin minuuden vuorovaikutussuhteita kuvion 5 eri alueilla.

## III TUTKIMUKSEN TIETEENTEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

### 3.1 Tietäminen ja totuus

Lehtisen (2002) mukaan Marcel kuvaa minän ja maailman välistä mysteeriä ja niiden välisen rajan määrittelemisen mahdottomuutta. Fenomenologinen tutkimussuunta kuvaa tätä ilmaisulla *maailmassa oleminen*. (ks. Heidegger 2000). Tutkija ei voi erottaa itseään erillisenä maailmasta eikä maailmaa itsestään irralliseksi tutkimuskohteeksi. Tästä tutkijan tietäminen on mahdollista vain omien kokemusten kautta ja niiden ohjaamana. Onko subjektiivisten kokemusten ohjaaman tietämisen avulla saavutettu tieto totta? Tämä on arvioitavissa niin ikään vain subjektiivisen kokemuksen kautta. Onko kertomus tosi? -kysymykseen voimme tarjota ainoastaan subjektiivisia, historialliseen aikaan ja paikkaan kiinnittyneitä vastauksia. (Heikkinen 2001.)

”Ei riitä, että ratkoo ihmisen tiedon ongelmaa; ihminen ei ole saari vaan pikemminkin aggregaatti, jonka tietäminen on riippuvainen mitä moninaisimmista asioista, joi-  
ta ei ole mahdollista asettaa järjestykseen. Ihminen on suhteessa maailmaan ja maailma tulee ihmisessä ilmi. Ihminen reflektoi omaa tietämistään ja tilaansa. Ihminen pohtii omaa reflektointiaan ja pohtii siis omia rajojaan. Ihmisellä on myös suhde siihen, mitä hän ei tiedä - arvoituksena tai haasteena - ja hän pyrkii refleктоimaan myös tätä.”  
(Varto 2001, 126.)

Ensiksi erotan tutkimukseni länsimaisen tieteenteorian loogis-positivistisesta paradigmasta. (ks. Kuhn 1994). Tutkimukseni tietämistä ja totuudellisuutta koskevassa ajattelussani erottaudun myös kyseiseen paradigmaan liittyvästä korresponditeoriasta, jonka mukaan esittämäni väitteet olisivat sellaisenaan yleisesti tosia ajasta ja paikasta riippumatta. (Wittgenstein 1980). Hylkään siis naiivin realistisen käsityksen inhimillisestä todellisuudesta ja sen realistisesta kuvaamisesta. Asemoin oman tutkimukseni kerronnalliseen tutkimukseen, erityisesti niiden näkemyksiin inhimillisen todellisuuden rakentumisesta kielellisesti, kertomuksien avulla. (ks. Gergen 1999; Ricoeur 1992). Ajattelen, että tutkimukseni kohteena olevat johtajuus ja rehtoreiden kerronnallinen identiteetti

ovat tekstuaalisia konstruktioita, jotka ovat syntyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Potter & Wetherell 1987; Berger & Luckman 1994; Bruner 1986).

Tutkimukseni asemoituu laadulliseen tutkimuksen kenttään, mutta täsmennän sen totuus- ja tietämisen käsitteiksi. Kerronnallinen tietäminen on tapa hahmottaa maailmaa ja kokemuksia kertomuksina, jotka luettuina tai kuultuina tuntuvat tosilta. Kerronnalliseen tietämiseen liittyy käsite todentuntu, *verisimilitude*. Tätä todentuntua ei voi perustella väitelauseilla, vaan perusteluna on lukijan tunne kertomuksesta todellisuuden simulaationa. Totuuden kokemus ei perustu ainoastaan siihen, että lukijalla on ollut samoja kokemuksia kuin kertomuksessa kuvataan, vaan kertomuksen välittämä viesti voi yhdistyttyään lukijan omaan kokemusmaailmaan ja synnyttää vahvan todentunteen liittyneenä johonkin täysin uuteen kokemukseen maailmasta. Parhaimmillaan kertomus avaa lukijalle kokemuksen, joka on ikään kuin todellisuuden simulaatio. Tätä kerronnallista tietämistä olen käyttänyt aineistosta löytämieni havaintojen tulkinnassa. Samaa tietämistä voidaan käyttää myös tämän tutkimusraportin luotettavuutta tarkasteltaessa. (Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002; Heikkinen 2001.) Kerronnallinen tietäminen edellyttää kuitenkin myös kriittistä kertomusten lukemista. Vallitseva ajattelu millä tahansa tutkimusalalla synnyttää kertomuksiin dominoivan diskurssin. Dominoiva diskurssi luo perspektiivin, joka ohjaa ihmisen tietämistä. Tästä syystä kertomukset ja niiden juonet rakentuvat vallitsevan paradigman mukaisiksi. (Kuhn 1994.) Johtajuus- ja organisaatiotutkimuksessa dominoivana diskurssina pidän perinteistä liikkeenjohdon teoriaa, joka ohjaa ajatteluamme johtajuutta ja organisaatioita tarkastellessamme. Tämä dominoiva diskurssi on ohjannut myös aineistoa tuottaneiden rehtoreiden ajattelua kerronnan hetkellä. Tähän dominoivan diskurssin mukaiseen tietämiseen suhtaudun tutkimuksessani kriittisesti ja pyrin etsimään muita malleja, joilla voimme kertoa johtamisesta oppilaitoksessa. Näin mahdollistuu Bahtinin (1981) esittämä näkemys tietämisen moniäänisyydestä tai Lyotardin (1985) näkemys toistensa kanssa ristiriitaistenkin kielipieliin moninaisuudesta. (Boje 2001; Burrell & Morgan 1982; Heikkinen 2001; Hatch 1997; Juuti 2001.)

Kerronnallisen tietämisen kautta saavutetun tiedon moniäänisyys ja moninaisuus asettavat myös tiedon totuudellisuuden uuteen valoon. Totuus käsitys saa kerronnallisessa tutkimuksessa erilaisen merkityksen kuin esimerkiksi korrespondenssiteoriassa. Kerronnallisen tietämisen kautta avautuva totuus on suhteellinen, ja se rakennetaan sosiaalisessa prosessissa. (Hatch & Wisniewski 1995; Abma 2002). Kakkori (2002) ilmaisee, että kerronnallinen totuus on se, mitä kertomus lukijalle kertoo. Tämä merkitsee, että kerronnallisen tutkimuksen avulla syntyneen tiedon totuudellisuutta voidaan arvioida vain tarkastelemalla niitä menetelmiä, joiden avulla havainnot aineistosta on tehty sekä paneutumalla tutkijan tulkinnan prosessiin. Lisäksi on merkittävää, että kerronnallisen tutkimuksen ei ole tarkoitus saavuttaa yleistettävää tai toiseen ympäristöön siirrettävää tietoa, vaan tietäminen on historialliseen aikaan ja paikkaan sidottua ja subjektiivista. Tiedon totuudellisuutta ei näin ollen voida arvioida sen yleistettävyyden tai siirrettävyyden perusteella.



## 3.2 Tieteen näkökulmia identiteettiin

Hall (1999) esittää kirjassaan "Identiteetti" kysymyksen, mitä nyt ajattelemme viime vuosina niin voimakkaasti kritisoidusta identiteetin käsitteestä. Eri tieteen alueilla identiteetin käsitettä on monin tavoin rakennettu uudelleen, ja tämä kritiikki on johdonmukaisesti kohdistunut tavalla tai toisella käsitykseen ihmisen alkuperäisestä, kokonaisesta ja yhtenäisestä identiteetistä. Käsitystä siitä, että meissä olisi jo syntymästä saakka ollut pysyvä, luja ja ehjä kokonaisuus, itsemme ydin, jonka varassa ja jonka ohjaamana toteutamme elämäämme, on systemaattisesti pyritty muuttamaan. (Jenkins 2004; Joseph 2004.)

### 3.2.1 Psykologian näkökulmia identiteettiin

Psykologian tutkimuksessa keskeinen identiteetin määrittäjä on perinteisesti ollut Erikson (1902–1994). Erikson (1968) pitää itseään ensimmäisenä identiteetin määrittäjänä ja tutkijana. Uransa alussa Erikson (1968) kirjoittaa, että hän ei halua määritellä identiteettiä valmiiksi lukijoille, vaan hän antaa heille mahdollisuuden itse määritellä sen sitä mukaan, kun hän antaa siihen vihjeitä käyttämällä käsitettä erilaisissa yhteyksissä. Erikson (1968) on määritellyt identiteetin muodostumisen prosessiksi, jossa ihminen integroi samaistumiset ja libidon vaihtelut, geneettisesti määräytyneet lahjat ja niistä johtuvat kyvyt sekä sosiaalisten roolien tarjoamat mahdollisuudet. Lisäksi hän esittää, että identiteetti muodostuu prosessissa, jossa ihminen arvioi itseään tavalla, jolla hän arvelee toisten arvioivan häntä suhteessa itseensä ja suhteessa yleisiin typologioihin. Tällä arviointiprosessilla on tietty jatkuvuus, jossa ihminen rakentaa omaa jatkuvuuden ja tunnistettavuuden tunnettaan sosiaalisessa ympäristössään. Identiteettiprosessi liittyy näin nähtynä ihmisen kaikkiin ikävaiheisiin. Myöhemmin Erikson (1994) kuvaa tätä yksilön kaikkiin ikävaiheisiin liittyvää identiteettiprosessien tulosta identiteetin tunteeksi. Identiteetin tunne on ihmisen käsitys persoonallisuuden samuudesta ja jatkuvuudesta, jonka ihminen itse voi kokea. Kokemuksen minuuden jatkuvuudesta ja samuudesta ihminen voi saavuttaa myös toisen ihmisen välittämänä kokemuksena. Identiteetin tunteeseen liittyy myös ehjä suhde omaan fyysiseen olemukseen. Tämä identiteetin tunne on Eriksonin (1994) mukaan yksi eheän identiteetin kriteeri.

Eriksonin (1994) identiteettiteorian lähtökohtana on yksilökeskeinen ja ihmisen kehitysvaiheista ja kehitystehtävistä käsin muodostuva identiteetti. Hän liittyy identiteetin muodostumiseen myös ihmisen geneettisen perimän ja yksilöllisten kykyjen vaikutuksen. Toisaalta hän näkee identiteetin myös sosiaalisesti rakentuvana prosessina. Sosiaalisen ympäristön odotukset ihmisen identiteetille ja ihmisen omat arvioinnit suhteessa yleisiin typologioihin ja ympäristön toisiin ihmisiin tuovat hänen ajatteluunsa sosiaalisen ulottuvuuden. Eriksonin (1994) luoma malli ihmisen minuudesta ja identiteetistä on ollut pohja myös monille myöhemmille identiteettitutkijoille. (Bosma, Graafsma, Grotevant & de Levita 1994).

Identiteetti on nähty myös erityisesti nuoruuteen liittyvänä prosessina. Esimerkiksi Kohlberg (1984) näkee sen nuoruuteen liittyvänä kognitiivisen kehityksen tuloksena ja Loevinger (1987) yhtenä nuoruusiän vaiheeseen liittyvänä, egon kehityksen osana. Konstrukttiivinen psykologia näkee identiteetin muodostumisen ihmisen elinikäisenä, rakenteellisena muutosprosessina, jossa ihmisen sisäiset rakenteet organisoituvat uudelleen. Tässä organisoitumisessa yksilön tarpeet, kyvyt, arvot, persoonallisuuden historia ja suunnitelmat integroituvat rakenteiksi, jonka kautta yksilö jäsentää ympäristöään ja orientoituu tavoitteelliseen toimintaan. Myös Mahoney (1991) näkee identiteetin muodostumisen yhtenä yksilön elinikäisen kehityksen ydinprosessina. Hän näkee identiteetin rakenteena, joka on dynaaminen tarpeiden, kykyjen, uskomusten ja yksilöllisen historian kokonaisuus, joka ohjaa ihmisen toimintaa ja maailmaan orientoitumista. (Ks. myös Bosma, Graafsma, Grotevant & de Levita 1994.)

### 3.2.2 Sosiokulttuurinen näkemys identiteetistä

Sosiokulttuurisesti tarkasteltuna identiteetin ajatellaan olevan sitoutunut historialliseen aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Hall (1999) on jakanut identiteetin aikaperspektiivin kolmeen eri historialliseen jaksoon: valistuksen aika, moderni aika ja postmoderni aika. Valistuksen aikana ihmisen identiteetti oli puhtaasti yksilöllinen ja pysyvä. Ihmisen minän ydin oli vahvasti kiinnittynyt ja kuvasti yksilön minuuden olemusta. Julkisuudelta salaista minuutta, yksilöllistä olemusta ihminen hallitsi oman järkensä avulla. Yksilön suhde ympäristöönsä oli ristiriidaton ja suoraviivainen. Seuraavaksi moderni aikakausi toi kuitenkin ihmisen ympäristöön kompleksisuutta, jonka hallitsemiseksi ihminen ryhtyi rakentamaan suhteita ympäristössä oleviin toisiin, erilaisiin ihmisiin ja ilmiöihin. Edelleen yksilön minuudella oli modernin aikana kiinteä ydin, mutta sen varassa ja siitä käsin ihminen rakensi suhderooleja interaktiossa ympäristönsä kanssa. Yhteiskunta ja kulttuuri asettivat vaatimukset ja määrittelivät vuorovaikutussuhteissa edellytettävät laadut. Modernin ajan jälkeen postmodernin ajan subjekti on menettänyt kiinteän, minuuden olemuksen sisältävän ytimen. Sekä kulttuuri että siihen suhteessa oleva ihmisen minuus ovat liikkeessä. Ihminen rakentaa itselleen useita, toisistaan irrallisia, jopa ristiriitaisia identiteettejä.

Sosiokulttuurinen näkökulma ihmisen identiteettiin liittyy identiteetin sosialisointiprosessiin. Tässä prosessissa ihminen rakentaa omaa tietoisuuttaan itsestään ja yksilöllisyyttään suhteessa ympäristöönsä: aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. (Ks. esim. Kuusela & Saastamoinen 2003.) Ihmisen identiteetin muodostuminen on aktiivisen konstruoinnin ja kognitiivisten operaatioiden tulosta, jossa identiteetille muodostuu itselle ja muille tärkeä sisältö. Identiteettityö on tätä minuuden sovittamista yhteen muuttuvan ympäristön kanssa siten, että ihmisellä säilyy minuuden jatkuvuuden ja pysyvyyden tunne. Identiteettityö antaa ihmiselle myös tunteen henkilökohtaisesta identiteetin kontrollista ja toisaalta vapaasta tahdosta suhteessa ympäristöön. Adams, Gulotta & Montemayor (1992) näkevät identiteettityön samalla aikaa sosiaaliseksi, kognitiiviseksi, emotionaaliseksi, arvioivaksi ja osittain tiedostamattomaksi prosessiksi.

Saastamoinen (2006) määrittelee identiteetin tavoiksi, joilla yksilö määrittelee itseään erilaisuuden ja samankaltaisuuden ulottuvuuksilla suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Tässä määrittelyn tapa on diskursiivinen, jossa ympäröivä kulttuuri on mukana itsemäärittelyssä käytettävässä kielessä ja symboliikassa. Myös Jenkinsin (2004) mukaan minuus kokonaisuudessaan syntyy sosiaalisuuden kautta, jossa yksilö ja ympäristö eivät ole dikotomisesti erilliset, vaan ne syntyvät esimerkiksi kielellisten, vastavuoroisten prosessien kautta.

Edellä kuvatut näkemykset ihmisen ja sosiaalisen ympäristön suhteesta sekä identiteetistä on helppo tunnistaa. Samoin kuin muissakin tieteen aloissa, myös identiteettitutkimuksessa on nähtävissä tieteellisen ajattelun historiallinen muutos: valistuksen aika, moderni aika, postmoderni aika. Juuti (2001) tarkastelee subjektin, *itsen* määrittelyä eri aikakausina. Myös hän päätyy historiallisessa tarkastelussaan identiteettiin, joka on menettänyt ykseytensä ja pysyvän merkityksensä. Identiteetti on tekstuaalinen ja alati uudelleen määriteltävissä, sille on ominaista, että se määrittyy erilaisten suhteiden kautta. Oma tutkimukseni kiinnittyy tähän samaan ajattelumalliin. En näe identiteettiä ihmisen sisäisenä, pysyvänä oliona, vaan kielellisesti tuotettuina merkityksinä. Kielen ja erilaisten suhteiden kautta identiteetit ovat kulttuuriin ja ihmisen sosiaaliseen ympäristöön sekä historialliseen aikaan sidottuja. (Gergen & Gergen 2003; Gergen 1999; Jenkins 2004; Joseph 2004.)

### 3.2.3 Kieli, kertomukset ja identiteetti

Kieli tai muu symbolijärjestelmä on väline, jolla ihminen muuttaa abstraktioiksi ja sanoittaa tietoiseksi kokemuksensa maailmasta. Kieli ikään kuin nostaa meidät hetkellisen kokemuksen ja hetkellisen vaikutelman yläpuolelle. Joseph (2004, 11) esittää, että tämä tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden, ei pelkästään rakentaa kuvaa siitä, mitä on olla yksilönä (*being oneself*), vaan myös käsitystä itsestä (*self conception*).

Ajatus kielen merkityksestä ihmisen tai ryhmän identiteetin rakentumisessa syntyi jo 1920-luvulla kielitieteen ja identiteettitutkimuksessa tapahtuneiden muutosten seurauksena. Kielitieteessä avautui muun muassa näkökulma kielestä välineenä, jota ihminen saattoi käyttää omien tavoitteidensa mukaisesti ja säädellä sen käyttöä. Kielen käyttäminen ymmärrettiin intentionaaliseksi tapahtumaksi. (Veivo & Huttunen 1999.) Samanaikaisesti identiteettitutkimus siirtyi tarkastelemaan identiteettiä, ei ennalta määräytyneenä, olemuksellisena ilmiönä, vaan jatkuvasti muuttavana rakennelmana. Tutkimuksessa omaksuttiin näkökulma identiteetistä, joka on ihmisen kokemus minuudesta, ja sen määrittely suhteessa ympäristöönsä. (Rautio & Saastamoinen 2006.) Tästä alkoi strukturalistinen ja poststrukturalistinen kielen ja identiteetin tutkimus, joka myöhemmin on siirtynyt tarkastelemaan identiteettiä kertomuksina, joiden kautta ihminen rakentaa itseymmärrystään. (Jenkins 2004; Joseph 2004, 41.)

Kerrottu identiteetti pitää sisällään ajatuksen, että ihmisen minuus on sisällä niissä tarinoissa, joita ihminen kertoo itselleen tai muille kokemuksistaan itsensä ja maailman suhteesta. (Ricoeur 1992; Venema 2000.) Kertomuksien ja kerronnan sekä yksilön minuuden ja identiteetin muodostumisen yhteydestä on

tutkijoiden keskuudessa yksimielisyys. Voidaan sanoa, että kertomuksilla on erityisasema suhteessa yksilön minän ja identiteetin muodostumisprosessiin. (Miller, Potts, Fung, Hoogstra & Mintz 1990, 292; Joseph 2004; Ricoeur 1992.) Tätä vahvistanee, jos kysymme, onko kukaan, joka ei saa kertoa itsestään kenellekään ja jolle kukaan ei ole koskaan kertonut mitään hänestä itsestään, olemassa tässä maailmassa. Ollakseen olevainen minuus tarvitsee kertomuksia. Minuus täytyy kertoa olevaiseksi.

Inhimillisten kokemusten kertominen tapahtuu juonen ja muiden kertomuksille tyypillisten rakenteiden avulla. Näiden rakenteiden avulla merkityksellistämme kokemuksemme ja muodostamme myös identiteettiämme. (Ricoeur 1992.) Kerronnallisuus voidaan nähdä yksilön kognitiivisiin rakenteisiin muodostuneina ajattelumalleina. Nämä mallit ilmenevät kulttuurissa esimerkiksi kansantarinoina, joiden viesti välittyy kuulijalle kerronnallisten rakenteiden avulla. Kertomukset voivat olla esimerkiksi sankaritarinoita, ihmetarinoita sekä paha saa palkkansa- ja viimeiset tulevat ensimmäisiksi -tarinoita. Nämä kertomukset ikään kuin kätkevät sisäänsä inhimillisen muistin, jonka ohjaamana muodostamme myös ne kertomukset, joiden avulla määrittelemme omaa itseämme. (Gover 2004.) Gubrium ja Holsteinin (1997) mukaan kertomus tarjoaa joko implisiittisen tai eksplisiittisen skeeman organisoida ja ymmärtää tapahtuminen ja ilmiöiden välisiä suhteita. Pukiessamme kertomuksen itsestämme tietyn kerronnallisen rakenteen mukaiseksi, muodostamme olemassaolostamme merkityksellisen kokonaisuuden, jonka avulla pyrimme ajalliseen pysyvyyteen samalla kun minuutemme kohdistuu ympäristön mukanaan tuomien muutosten vaatimuksia. Myös Gover (2004) valitsee kerronnallisen identiteetin ymmärtämiseksi sosiokulttuurisen mallin, jossa älylliset ja muut toiminnat ymmärretään rakentuneen sosiaalisessa, historiallisessa ja kulttuurisessa ympäristössä. Tästä näkökulmasta katsottuna kerronnallinen identiteetti rakentuu sekä yksilöllisistä ajattelun malleista että ympäröivän inhimillisen toiminnan kautta rakentuneen, sosiokulttuurisen ympäristön sisällöistä. Kulttuuria, ajattelua ja identiteettiä ei voida erottaa toisistaan.

### 3.2.4 Työ, ammatti ja identiteetti

Kasvatustieteellinen tutkimus, erityisesti aikuiskasvatus, on tarkastellut identiteetin ja työn suhdetta liittämällä kysymyksen muun muassa aikuisen oppimisesta ja sopeutumisesta työelämän muutoksiin. Sosiologisen tutkimuksen käsitys identiteetin jatkuvasta uudistumisesta voidaankin yhdistää Mezirowin (1996) ajatukseen kriittisestä itsereflektiosta, jonka seurauksena ihmisen minuutta määrittävät merkitysperspektiivit uudistuvat. Tällä tavoin mahdollistuu yksilötasolla se joustavuus ja uudistumiskyky, jota työelämä edellyttää. Työyhteisö- ja organisaatiotasolla tämä merkitsee uudenlaisten vuorovaikutus- ja oppimisprosessien mahdollistamista, jotta yksilöllinen, merkityksiä uudistava oppiminen siirtyy yksilölliseltä tasolta yhteisöön. Tällaisia malleja ovat organisaation ja henkilöstön kehittämistutkimuksessa esittäneet muun muassa Wenger (2002), Nonaka ja Takeuchi (1995), Argyris & Schön (1996) ja Senge (1990). Edel-

lä mainituista erityisesti Wenger (2002) on tarkastellut yhteisöllistä oppimista, merkitysten uudistumista ja yksilön identiteettiä.

Länsimaisessa yhteiskunnassa työ on yksi merkittävä ihmisen minuuden määrittelyn suhde. Minuuden määrittely suhteessa työhön tai ammattiin alkaa jo lapsuudesta ja jatkuu koko aikuisiän. Määrittelyä suhteessa johonkin ammattiin tai laajemmin työelämässä toimivien ryhmään on kirjallisuudessa kutsuttu työidentiteetiksi tai työhön liittyväksi identiteetiksi. Tiettyyn ammattiin tai ammattialaan liittyvää identiteettiä taas kutsutaan ammatti-identiteetiksi tai ammatilliseksi identiteetiksi. (Eteläpelto 2007.) Kaunismaa ja Laitinen (1998) kuvaavat esimerkiksi työelämään liittyvien identiteettien tutkimuksia usein tulkinnavaraisiksi siinä, tutkitaanko jonkin sosiaalisen yhteisön muokkaamaa yksilön itseyyttä vai kollektiivisemmalla tasolla olevaa ryhmän erityislaatua, identiteettiä. Kollektiivisesta identiteetistä on kyse silloin, kun tutkimus vastaa kysymykseen, keitä me olemme. Käsillä olevassa tutkimuksessa on kyse rehtoreiden yksilöllisestä johtajaidentiteetistä, joten Kaunismaata ja Laitista (1998) mukailen tässä tarkastellaan, kuinka sosiaalinen ympäristö rakentaa yksilön minuuden määrittelyä johtajana. Kyse on siis yksilöllisen ja yhteisöllisen kohtaamisesta (ks. Eteläpelto 2007, 98).

Yllä olen kuvannut joitakin identiteettitutkimuksen näkökulmia. Tässä tutkimuksessa lähestyn rehtoreiden johtajaidentiteettiä kertomusten kautta. En kuitenkaan ajattele, että erilaiset näkökulmat tarkastella ihmistä, minuutta ja identiteettiä olisivat toisensa poissulkevia. Näen ihmisen kokonaisuutena ja eri näkökulmat välineinä, joiden avulla ihmisyyttä ja inhimillistä olemassaoloa voidaan tarkastella eri tavoin. Koska kielellä ja puheella on merkittävä osa tässä tutkimuksessa, avaan vielä ennen tutkimusaineiston kuvaamista tutkimustani ohjaavaa käsitystäni kielestä.

### 3.3 Kieli ja tekstuaalisuus

Edellä olen kuvannut tutkimukseni taustalla vaikuttavia ontologisia ja epistemologisia kysymyksiä sekä aukaissut käsityksiäni ihmisen minuudesta, identiteetistä. Kuvaamieni taustaoletusten lisäksi yksi tutkimukseni perusolettamuksista on, että inhimillinen todellisuus rakentuu kielen avulla. Aristoteleen ilmaisu ”*ihminen on eliö, jolla on kieli*” (Gadamer 2004) viittaa siihen, että kieli on keskus, jossa ihmisten välinen yhteinen ymmärrys ja yhteiselo voi toteutua.

#### 3.3.1 Kieli ja oleminen

Edellä esittämäni väite kielestä todellisuuden rakentajana perustuu Gadamerin (2004) ja Heideggerin (2000) ajatteluun kielestä ja olemiskysymyksestä. Heideggerin olemiskysymyksen tarkastelussa Heidegger (2000) mainitsee puheen yhdeksi eksistentiaalisesti alkuperäiseksi elementiksi, kun hän selvittää maailmallisen olemistavan muotoja. Maailmassa oleminen tulee ymmärrettäväksi puheena ja puhe tulee sanoiksi. Tämän jälkeen sanat kiinnittyvät merkityksiin.

(Heidegger 2000.) Gadamer (2004) kuvaa kielen merkitystä olemisen kysymyksenä erottamalla kielen työvälineestä. Kieli ja sanat eivät ole työvälineitä, joilla ihminen tekee maailmaa ja olemassaoloaan itselleen ymmärrettäväksi, vaan

”- - kaikessa tiedossa itsestämme ja maailmasta olemme aina jo oman kieleemme ympäröimiä” (Gadamer 2004, 82).

Kuvaan kielen ja inhimillisen olemassaolon yhteyttä Popperin (1995, 2000) emergenssioppiin perustuvan teorian avulla (Niiniluoto 1997). Ontologista näkemystään Popper (1995) kuvaa kolmen erilaisen maailman avulla. Ensiksi on maailma M1, johon sisältyvät ajassa ja paikassa konkretisoituvat esineet, ilmiöt ja toiminnat. Toiseksi on ihmisen sisäinen maailma M2, joka rakentuu yksilöllisistä aistimuksista ja mentaaleista kokemuksista. Nämä ovat luonnollisia aistimuksia ilman kielen avulla annettuja merkityksiä. Lisäksi on kolmas maailma M3, johon ovat rakentuneet M2-maailman aistimukset ja kokemukset kielellisinä tuotteina, kuten esimerkiksi väitteinä, kuvauksina, merkkeinä, myytteinä ja teorioina. Tämä M3 ei enää ole pelkästään yksilön sisäisen maailman tuote, vaan yhteinen kieli, kulttuuri ja kulttuuriin kiinnittyneet arvot ovat rakentuneina sen sisään. Kieli toimii välittäjänä ja rajapintana ulkoisen maailman ja yksilöllisen sisäisen maailman välillä; kielen avulla sisäinen maailma eksplikoituu ja tulee olevaiseksi. (Popper 1995, 2000.)

Tutkimuksen taustalla on myös näkemys, että litteroituja haastatteluja tulkitsemalla voin rakentaa merkityksiä johtamisesta ja johtajuudesta oppilaitoksissa. Tätä perustelen näkemyksellä, että kieli ei ole ainoastaan merkityksellinen yksilön oman olemassaolon määrittämisessä, vaan se toimii rajapintana myös ihmisten luomassa sosiaalisessa maailmassa. Popperin (1995, 2000) esittämä ihmisen ulkoinen maailma M1 on kerroksellinen ja runsas symbolien täyttämä ympäristö, jossa asiat, esineet, ilmiöt ja toiminnat on merkitty yhteisesti sovituin merkein. Sosiaalistuminen tiettyyn ryhmään muokkaa, mutta myös edellyttää yhteisesti rakentuneen symbolijärjestelmän omaksumista. Vaikka M2 on yksilön sisäinen, toisten saavuttamaton, on huomattava, että niiden ihmisten, joilla on yhteinen kulttuuri, sama toimintaympäristö ja samankaltaisia kokemuksia, M2-maailman rakennusaineokset ovat samankaltaisia. Kun näiden samankaltaisten mutta subjektiivisten kokemusten merkitsemisessä käytetään yhteistä merkkijärjestelmää, puhetta. Sen avulla rakentuneet yksilölliset M3-maailmat muodostuvat rajapinnaksi, jossa merkitysten jakaminen on mahdollista. Gadamerin (2004) hermeneutiikka tulee lähelle Popperin (1995, 2000) ajatusta yhteisestä rajapinnasta. Se lähtee liikkeelle oletuksesta, että tulkitsija ja tulkinnan kohde ovat vuorovaikutussuhteessa toisiinsa historiallisyhteiskunnallisen tradition kautta. Tässä historiallinen ja yhteiskunnallinen traditio laajentuu tulkitsijan ja tulkinnan kohteen yhteiseksi kulttuuriksi. (Popper 1995, 2000; Gadamer 2004.)

Filosofi Ludwig Wittgenstein (1889–1951) esitti myöhäiskaudellaan toisen kieltä koskevan filosofiansa. Wittgensteinin (1980) pragmaattis-hermeneuttinen teoria koskee muun muassa ryhmän sisäisten sääntöjen, normien ja kielipelien vaikutusta kielen käyttöön. Tiettyyn ryhmään kuulumisen edellyttää ryhmälle

tyypillisten kielipelien ja käyttäytymiskaavojen hallitsemista. (Aaltola 1989, 1994.) Ryhmä määrittää normit ja rakentaa itselleen kulttuurin sille tunnusomaisen puheen avulla. Tällä tavoin yhteisesti opitut tai omaksutut, ryhmän toimintaa ohjaavat merkitykset kiinnittyvät ryhmän käyttämään puheeseen.

Kielen ja kulttuurin toisiinsa kietoutuminen on ollut myös myöhemmin filosofien ajattelun lähtökohtana. Lyotard (1985) jatkoi ajattelua kielipeleistä ja nosti esille puhujien väliset lausutut tai lausumattomat säännöt, jotka säätelevät pelien kulkua. Näin syntyy ajalle ja kulttuurille tyypillisiä kielipelejä. Näin kieli ja siihen liittyvät kielipelit kiinnittävät ihmisen olemisen tiettyyn aikaan ja kulttuuriseen ympäristöön. Bahtin (1981) kuvasi kieltä erilaisten äänien kohtaamispaikkana, jossa myös erilaiset kulttuurit ovat suhteessa toisiinsa. Bahtin (1981) loi ajatuksen puheen moniäänisyydestä, joka viittaa niihin historiallisesti ja kulttuurisesti syntyneisiin erilaisiin ääniin, joiden kanssa ihminen käy sisäistä neuvottelua (vrt. Vygotski, sisäinen puhe).

### 3.3.2 Kieli ja puhe, diskursiivisuus

Kielellä on rakenteellinen järjestelmä, systeemi, joka muodostuu kahdesta osajärjestelmästä: äännejärjestelmästä ja merkitysjärjestelmästä (Karlsson 1994, 11). Koska tutkimusaineistosta on tarkoitus tulkita rehtoreiden käyttämien kielellisten ilmaisujen merkityksiä ja merkitysten tuottamista, kielen järjestelmistä jälkimmäinen on tämän tutkimuksen kannalta erityisen tarkastelun kohteena. Seuraavassa tarkastelussa luon ensin katsauksen strukturalistiseen semiotiikkaan, itävaltalaisen kielitieteilijän de Saussuren (1857–1913) 1900-luvun alussa esittämiin teorioihin kielijärjestelmän olemassaolosta ja puhunnoksesta. (Huttunen & Veivo 1999.) Saadaksemme pohjaa aineiston ymmärtämiselle on kuljettava ajattelua kielestä puheeseen ja diskurssiin, merkkiin ja merkityksiin, semiotiikkaan ja myöhemmin vielä semantiikkaan ja kerronnallisuuteen (Ricoeur 2000).

Ensiksi tarkastelen Saussuren esittämiä käsitteitä, joilla hän erottaa kielen kielijärjestelmänä ja ihmisten käyttämän subjektiivisen puheen toisistaan. Tätä eroa Saussure avaa käsitteiden *langue* ja *parole* avulla. Käsitteellä *langue* viitataan kieleen kielijärjestelmänä tai koodeina esimerkkinä vaikka suomen kieli. Käsite *parole* viittaa yksittäisten ihmisten puheen, kirjoituksen tai muun symbolin avulla rakennettuun kielen tuotteeseen, viestiin. (Huttunen & Veivo 1999; Joseph 2004.) Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden käyttämä kieli kielijärjestelmänä (*langue*) on suhteellisen pysyvä. Sen sijaan tutkimusaineistoa varten tuotetut rehtoreiden puheiden (*parole*) sisältämät viestit ovat haastatteluhetkellä tuotettuja ja tästä syystä siihen hetkeen ja paikkaan sidottuja. Puhe (*parole*) on myös sosiaalisesti rakentunutta; sillä on vastaanottaja sekä lähettäjä. Saussuren määrittelemä kielen (*langue*) ja puheen (*parole*) ero auttaa ymmärtämään tutkimusaineistoon sisältyvien kertomusten sosiaalisen luonteen sekä niiden sidonnaisuuden siihen hetkeen, jolloin ne on tuotettu. (Joseph 2004.)

Tutkimusaineiston kuvaamisessa kohdennan tarkastelun erityisesti kielijärjestelmän merkkeihin. Perinteinen näkemys merkin tarkoituksesta on, että se edustaa tai korvaa esineen, ilmiön tai käsitteen yhteisön sisäisessä informaation

vaihdossa (Huttunen & Veivo 1999, 23). Saussure ja muut strukturalistit<sup>11</sup> tarkastelevat teorioissaan merkkien ja merkitysten suhdetta kielessä ja osana ihmimillistä, sosiaalista toimintaa (Hall 1997, 33; Juuti 2001; Sintonen 1999, 57). Saussuren teoriassa merkki rakentuu kahdesta osasta: siitä, joka merkitään (merkitty), ja siitä, joka merkitsee (merkitsijä). Merkki, jolla merkittyyn viitataan, ei ole kuitenkaan merkityn reaalin kuvaus, vaan merkki on kielijärjestelmän sisäinen sopimus. (Lehtonen 1998; Hall 1997, 31–36; Huttunen & Veivo 1999). Esimerkiksi merkki *r e h t o r i* on suomen kielen kirjaimista muodostettu, sopimuksenvarainen jono, jonka on yhteisesti sovittu merkitsevän tiettyjen oppilaitosten johtohenkilöitä. Tuon jonon foneemisen muodon kuuleminen synnyttää viestin vastaanottajissa mielikuvia, joiden perustella he antavat merkitylle, rehtoreina toimiville henkilöille, merkityksen. Foneeminen jono ei kuitenkaan kuvaa realistisesti niitä satoja henkilöitä yksilöinä, joihin merkki viittaa. Merkit voivat saada merkityksensä vain kielijärjestelmän sisältä, ja lisäksi näiden viittaavuussuhde on keinotekoinen. (Sintonen 1999, 57; Huttunen & Veivo 1999, 30.)

Saussuren esittämä kielen sisältä rakentuva merkitysjärjestelmä antaa meille lähtökohdaksi käsitteet, joiden avulla voimme syventää ymmärrystämme kielellisestä tutkimusaineistosta. Tutkimusaineistosta on löydettävä informaatiota siitä, minkälaisen aseman (vrt. modaalisuus: Sulkunen & Törrönen 1997) merkit ja merkitykset saavat rehtoreiden puheessa ja kuinka ne rakentavat rehtoreiden johtajuutta. Poststrukturalistinen koulukunta syntyi 1960-luvulla seurauksena strukturalismiin kohdistuneesta kritiikistä ja toisaalta sen viitoittaman ajattelun kehittelystä. Poststrukturalistit esittivät, että ihmiset rakentavat merkkejä kielijärjestelmän käyttöön ja päättävät niiden merkityksistä oman kielellisen toimintansa tuloksena. Merkkien ja niiden merkitysten rakentaminen tapahtuu erottamalla merkittävät kohteet järjestelmän sisäisillä käsitteillä muista järjestelmän käsitteistä. Merkkien merkitykset syntyvät siis yksilöllisen tulkinnan ja merkkien välisten erojen kautta. (Huttunen & Veivo 1999.)

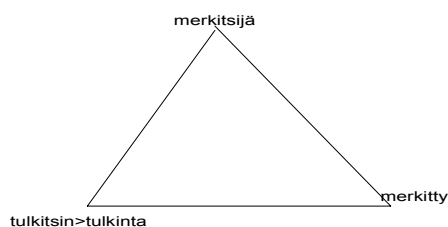
Dekonstruktion liittyminen kielen tutkimukseen 1970- ja 80-luvuilla vaikutti erityisesti Jacques Derrida (1930–2004). Dekonstruktio on lukemista tekstiä itseään ”vastaan”, jolloin tekstistä koetetaan löytää sellaista, mitä pelkästään merkkijärjestelmää analysoimalla siinä ei näyttäisi olevankaan. Tässä dekonstruktio siirtää merkkien tarkastelun kielitieteen ulkopuolelle, sosiaaliseen, poliittiseen ja jopa psykoanalyttiseen tutkimusalueeseen. (Derrida 1997.) Dekonstruktioon liittyen merkkien yksilöllistä tulkintaa esimerkiksi psykoanalyttisesta näkökulmasta ovat tarkastelleet muiden muassa psykoanalyttikko Jacques Lacan (1901–1981) ja psykoanalyttikko, kirjallisuudentutkija Julia Kristeva (1941–). Dekonstruktioon liittyvän psykoanalyttisen tarkastelun rajaan kuitenkin oman tutkimukseni ulkopuolelle.

Semiotiikan tutkimuskenttä on varsin laaja, eikä tässä ole tarkoituksenmukaista esittää siitä yksityiskohtaista katsausta. Laajennan kuitenkin tutkimusaineistoni kuvausta vielä pragmaattisella semiotiikalla ja Charles Peircen (1839–1914) merkitysteorialla. Liittämällä tässä tutkimukseeni pragmaattisen

<sup>11</sup> esim. Preice, Derrida, Barthes.



semiotiikan sisällytän kielikäsitteeseen Charles Peircen ajatuksen merkkien kahdesta funktiosta, esittävydestä ja tulkinnasta, sekä ajatuksen merkin toiminnan monimuotoisuudesta. Charles Peircen merkitysteoriassa merkki ei ole pelkästään edustaja tai aineettoman ilmiön korvaaja, vaan siihen liittyy aina myös tulkinnallisuus. Tämä laajennus tuo Saussuren kuvaamaan merkkiin yhden elementin lisää: merkki muodostuu merkitystä objektista, merkitsijästä ja tulkinnasta. Tulkinta tapahtuu tulkitsimen avulla, jonka merkki ikään kuin kutsuu käyttäjänsä tai havaitsijansa mieleen. Sama merkki voi kutsua esiin eri tulkitsimia eri ihmisillä, niin ikään se voi kutsua samalla ihmisellä eri tulkitsimia eri tilanteissa. Näin merkin ja merkityksen suhde ei pysy kiinteänä, vaan se vaihtelee yksilö- ja tilannekohtaisesti. Tämä ajatus liittyy merkin tulkinnan siihen aikaan ja paikkaan sekä laajempaan kontekstiin, jossa sitä käytetään. (Huttunen & Veivo 1999, 41.)



KUVIO 6 Merkki muodostuu merkitsijästä, tulkinnasta ja merkitystä (Huttunen & Veivo 1999)

Merkkien tulkinnallisuutta kuvaan syvemmin poststrukturalisti Roland Barthesin (1915–1980) teoriaan sisältyvien käsitteiden avulla. Barthes esitti mallin merkitysten rakentamisen kahdesta tasosta. (Fiske 1992.) Ensimmäisen tason merkitystä hän kuvaa käsitteellä denotaatio. Denotaatio on merkin ilmisisältö, yleisimmin hyväksytty, kielijärjestelmän mukainen merkitys. Toisella tasolla tämä ensimmäisen tason merkkijärjestelmä jäsentyy kulttuuriin ja sen arvojärjestelmään. Tämän vuoksi merkkijärjestelmä saa konnotaatiivisia merkityksiä. Konnotaatiolla Barthes tarkoitti niitä, yksittäisten merkkien – esimerkiksi sanojen – viittauksien kohteena olevia ominaisuuksia, konteksteja ja emotionaalisia reaktioita, joita merkki vastaanottajassa synnyttää. (Lehtonen 1998, 109.)

Keskusteluissa annetut konnotaatiotason merkitykset ovat ikään kuin merkitysten piilosisältö, johon ovat sisältyneinä muun muassa tulkitsijan omaksumat arvot ja oman toimintaympäristön kulttuuri. Esimerkiksi tämän tutkimuksen aineistossa oleviin teksteihin on kiinnittyneenä hyvin erilaisia konnotaatioita, kun on etsitty merkityksiä johtajuudelle. Näissä keskusteluissa molemmat, sekä haastattelija että haastateltava, tuovat areenalle omat piilosisältönsä, jotka toimivat yhteisen merkityksen etsimisen rakennusaineina. Näin merkitykset muuttuvat subjektiiviseksi tai intersubjektiiviseksi, jossa vaikuttimina ovat merkki (= johtajuus foneemisena merkkijonona), molempien keskus-

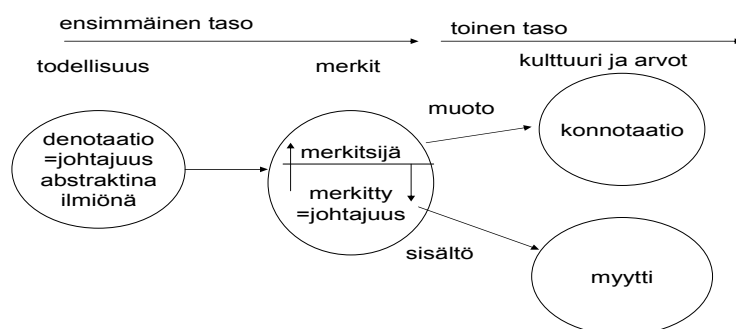
telijoiden tulkitsimet (= merkin synnyttämät yksilölliset mielikuvat, tunteet, kulttuuri ja arvot) ja merkitty (= johtajuus abstraktina ilmiönä).

Jo edellä olevan perusteella voimme saada viitteitä siitä poststrukturalismin merkitysteorian väitteestä, että ihmisessä ei ole mitään omaa, vaan hän on ympäristönsä tuote. (Gergen 1999.)

”Ihmisen mielessä ei ole mitään, mikä ei olisi ensin keskusteltu” (Harre 1983, 116).

Subjektiivinen puhe voidaan nähdä kulttuurisidonnaisten merkkien verkostossa tapahtuvana leikkinä, jossa merkit pystyvät viittaamaan vain toisiinsa, mutta loputtomasti (Berger & Luckman 1994). Barthes (1915–1980) viittaa tähän kulttuurin ja arvojen siirtymistä merkityksiin käsitteellä myytti. Myytti on tässä yhteydessä Barthesin määrittelyn mukaan puheen tapa, jolla kulttuuri pyrkii selittämään tai ymmärtämään todellisuutta. Myytin liittäminen merkkiin on yksi tapa, jolla merkityksiä tällä Barthesin kuvaamalla toisella tasolla merkeille annetaan. Muita tämän toisen tason tapoja merkitysten välittämiseen ovat muun muassa symbolit ja metaforat. (Fiske 1992, 115–131.)

Johtajuuteen liitettyjä myyttejä ovat muun muassa johtaja vapauttajana, karismaattinen johtaja, patriarkaallinen johtaja tai autoritaarinen johtaja. Tehokas johtajuus ja tehokas johtaminen ovat niin ikään johtamistutkimukseen ja kirjallisuuteen liitettyjä myyttejä. Rehtoriin on myös liitetty instituution tuomaa myyttiä: Henkilö, joka toimii rehtorina, tietää jotakin siitä, kuinka rehtorin tulee toimia, käyttää valtaa, puhua ehkä pukeutuakin; oppilaitosyhteisössä toiset toimijat odottavat rehtorilta tämän instituution ja aseman mukaista toimintaa. Konnotaatiot ja myytit ovat niitä merkityksellistämisen tapoja, jossa erityisesti kulttuuri ja arvot vaikuttavat annettujen merkitysten sisältöihin. (Fiske 1992.)



KUVIO 7 Merkityksellistämisen kaksi tasoa Barthesin mukaan (ks. Fiske 1992, 116)

Mezirow (1996) kuvaa, kuinka nämä kulttuurin rakentamat merkitykset teoriat, myytit, uskomukset, väittämät ja prototyypit ohjaavat toimintaamme. Erilaiset odotustottumukset ja ennakkokäsitykset muodostavat lähtöedellytykset, joiden avulla tulkitsemme kokemuksiamme ja orientoidumme toimintaan. (Mezirow

1996, 18–19.) Näen, että nämä järjestelmät vaikuttavat myös johtajuuden muodostumiseen. Näiden järjestelmien vaikutukset näkyvät johtamistoiminnoissa ja johtamisessa erityisinä tuntomerkkeinä, joita voidaan määrittellä johtamistointojoja arvioimalla. (Kouzes & Posner 2003, 251–267.)

Poststrukturalismin ja pragmaattisen semiotiikan merkitysteorioiden vakiintumisen jälkeen käsitys kielestä on edelleen laajentunut. Tämän tutkimusaineiston avaamiseksi on tarpeen nostaa esille kaksi laajentumisilmiötä: ensinnäkin käsitteen *merkki* sisältö on muuttunut ja toiseksi tarkastelun kohteena olevien yksiköiden koko on laajentunut.

Merkiksi määritellään nykyään myös muut kuin puhutun ja kirjoitetun kielen merkit. Tämän myötä käsitteen *parole* merkitys on laajentunut koskemaan myös muita kuin puhutun tai kirjoitetun kielen kautta tuotettua puhetta. Tällaisia ovat muun muassa erilaiset ääni- tai kuvasymbolit. Kielen käsityksen laajentumisen myötä käsitteille *langue* ja *parole* ovat vakiintuneet korvaavat käsitteet kielijärjestelmä ja diskurssi. (Ricoeur 1992, 2000.) Myöhemmin käytännäitä käsitteitä juuri tästä traditiosta nousevassa merkityksessä. Toinen kielikäsitteessä tapahtunut muutos on erityisen merkityksellinen oman tutkimusaineistoni kannalta. Kun edellä kuvattujen strukturalistien tarkastelun kohteena ovat olleet lauseita pienemmät merkit ja niiden merkitysten rakentuminen, tutkimukseni kannalta on oleellista laajentaa aineiston kuvausta semiotiikasta Ricoeurin (1992, 2000) ajatteluun ja semantiikkaan:

*Following Emile Benveniste's distinction between semiotics and semantics, or "the distinction between the fundamental units of language and of discourse: the signs and the level of sentence respectively" (RM 67), Ricoeur argues that the emergence of linguistic meaning takes place on the semantic level of discourse, that is, at the level of the sentence taken as a whole irreducible to its semiotic elements...linguistic meaning is the product of a sentence and not of individual words isolated from their contextual use.*  
(Venema 2000, 79.)

Semantiikassa tarkastelun kohteeksi siis tulevat ei pelkästään yksittäiset sanat vaan lauseet sekä lauseiden väliset suhteet ja niiden synnyttämät tulkinnat. Myös lauseita laajemmat yksiköt voivat olla merkitysten rakentajina, tällaisia ovat esimerkiksi tekstin sisäiset rakenteet: kertomukseen sisällytetyt tosiasialliset tapahtumat ja näistä kerronnallisuuden kautta syntyvät juonirakenteet. Semantiikka tarkastelee siis integraatioprosesseja, joiden kautta diskurssiin sisällytetyt sanat, lauseet, tapahtumat ja kertomukset tuottavat merkityksiä. Kaikilla näillä tasoilla on oma funktionsa merkityksen rakentamisessa, mutta ne eivät muodosta yhtenäistä jatkumoa. Tasoja on tarkasteltava toisistaan erillisinä. (Ricoeur 1992, 2000.)

### 3.3.3 Diskurssi – kielen tapahtuma

Diskurssi on samanaikaisesti viestin lähettäjän ja vastaanottajan välinen kielellinen tapahtuma ja tämän samaisen tapahtuman lopputulos (Ricoeur 1992; Gergen 1999). Esimerkiksi aineiston kokoamisen toisessa vaiheessa käymäni keskustelut rehtoreiden kanssa ovat kuvattuna mukaisia diskursiivisia kielellisiä tapahtumia

samoin kuin rehtoreiden tuottamat kirjoituksetkin. Yhtä kaikki näiden molempien lopputulos on oppilaitosjohtamiseen liittyvää diskurssia. Lehtonen (1998) kuvaa diskurssin toista olemusta esittämällä erilaisia diskursseja, joilla voimme puhua esimerkiksi seksuaalisuudesta: uskonnollinen, biologinen, lääketieteellinen tai pornografinen. Myös tämän tutkimuksen tutkimusaineistossa on oppilaitoksen johtamisesta muun muassa taloudellisia, feministisiä, valta- ja tasa-arvotieteen diskursseja. Kaikki nämä erilaiset diskurssit kuvaavat oppilaitoksen johtamisen kysymyksiä, sitä todellisuutta, jossa diskurssia tuottava rehtori toimii. Sen lisäksi, että nämä diskurssit heijastavat puhujansa maailmaa, niillä on myös sosiaalista todellisuutta muokkaava voima. (Lehtonen 1998, 69–72.)

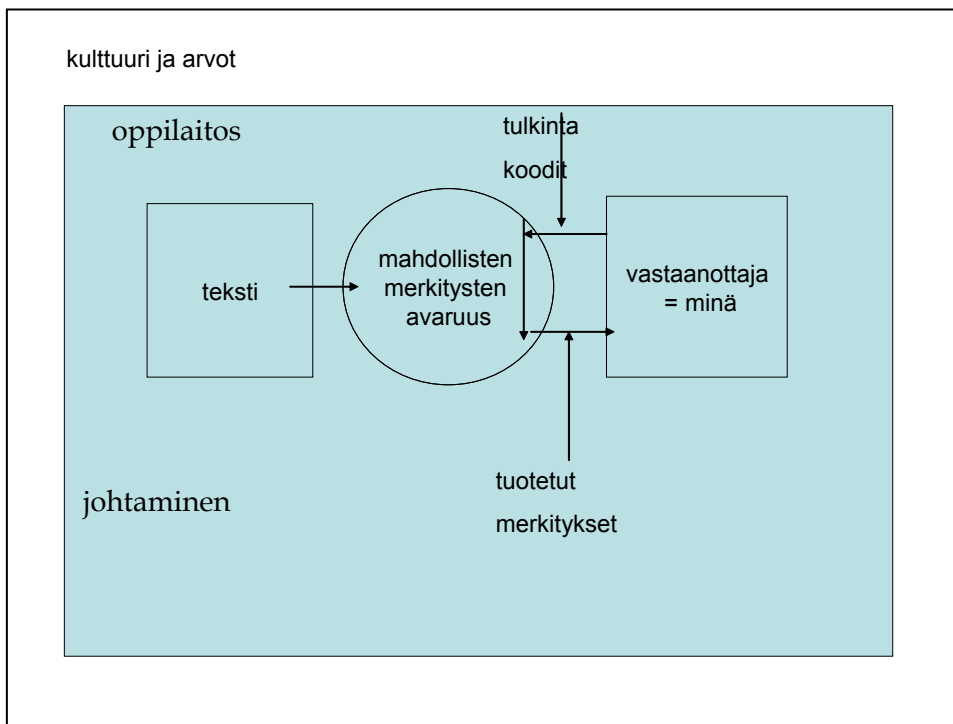
Tutkimuksen kaikki aineistot on litteroitu teksteiksi. Sintonen (1999) käyttää esimerkiksi haastattelun muuttamisesta tekstiksi käsitettä inskriptio, jolla viitataan kaikkiin niihin tapoihin, jolla aikaan ja paikkaan sidottu diskurssi muuttuu pysyväksi. Myös Ricoeur (1976, 74–83) selittää kirjoituksen suhdetta diskurssiin. Hän argumentoi kirjoituksen puolesta esimerkiksi suhteessa Platonin esittämään väitteeseen ulkoistamisen ja aidon muistamisen vastakohtaisuudesta sekä kirjoituksen rinnastamisesta ikoniin, jonka oletetaan olevan heikompi ja vähemmän todellinen kuin elävä olio. Lopulta Ricoeur (1976, 80–81) päätyy teesiin, että inskriptio eli diskurssin kirjoittaminen kirjoitukseen on maailman sovittamista ja tuottavaa etäännyttämistä. Etäännyttäminen tuottaa meille dialogin toiseuden ja oman välille ja tuottaa tämän dialogin kautta meille itseymmärryksen laajentumisen. (Ricoeur 1976, 81.)

Tekstimuotoinen aineisto on tekstiä kahdessa merkityksessä. Ensiksi se on fyysisiä, järjestykseen aseteltuja suomenkielisiä merkkejä, jotka avautuvat yhteisesti sovitun kielijärjestelmän kautta. Toiseksi teksti on luonteeltaan myös diskursiivista: edellä kuvatun tapaan se viittaa myös johonkin merkkijärjestelmän ulkopuoliseen todellisuuteen. Ongelmallista diskurssin muuttamisesta tekstiksi on kysymys referenssistä eli tekstin viittaavuudesta. Ovatko esimerkiksi kirjoittajan tekstiin sisällyttämät merkitykset hänen omiaan vai onko ne lainattu jostakin, välittyvätkö ne minulle sellaisena kuin hän on halunnut? Tästä kysymyksestä eri merkki- ja merkitysteoriat ovat esittäneet vastakkaisia näkökulmia: merkitys voidaan sitoa joko tekstilähtöiseksi tai vastaanottajalähtöiseksi. (Sulkunen & Törrönen 1997, 33–34.) Pietilä (1997) tuo tähän keskusteluun ajatuksen siitä, että merkitykset eivät ole valmiina, vaan ne syntyvät tekstin ja vastaanottajan neuvottelun tuloksena.

Kun haastateltava tai kertomusta kirjoittava rehtori tuottaa tekstiä, hän pyrkii sanomaan tekstillään jotain siitä aihealueesta, johon minä olen häntä haastanut. Puhe- tai kirjoitustilanteessa hän valitsee tekstiin merkit. Kirjoittaja tai haastateltava on antanut sanoilleen merkityksen kirjoittamisen tai haastattelun hetkellä, ja merkitykset ovat jääneet kiinni tekstiin merkkien välilyksellä. Teksti voi viestittää lukijalleen myös sellaisia merkityksiä, joita puhuja tai kirjoittaja ei ole sinne tietoisesti sisällyttänyt. Tästä syystä diskurssi voi poiketa siitä, mitä kirjoittaja tai kertoja on tarkoittanut. Poikkeamaa on yleensä enemmän konnotatiivisen kuin denotatiivisen tason merkityksissä. Teksteissä on kuitenkin

kin aina enemmän merkityksiä kuin diskurssin tuottaja on tarkoittanut. Tätä ilmiötä kuvataan termillä ylenmäärä, ”*excess*”. (Pietilä 1997, 300–302.)

Näiden poikkeamisten lisäksi diskurssi elää edelleen tekstin vastaanottajan tulkintoissa. Lukutilanteessa kirjoittajan tuottaman tekstin tai tekstiksi muutetun haastattelupuheen ja minun välisessä vuorovaikutuksessa syntyvät uudet merkitykset. Merkitykset eivät ole olleet valmiina minussa tai tekstissäkään, vaan ne syntyvät siinä hetkessä minun ja tekstin välisessä dialogissa, jota käyn tietyssä ajassa kulttuurisessa kontekstissa. Tämä ajatus saattaa meidät Greimasin (1980) semiotiikan äärelle, jossa tämä merkityksiä tuottava subjekti määritellään metasubjektiksi. Metasubjekti ei ole teksti eikä lukija, vaan kolmas, jota voidaan kutsua kulttuuriksi, kieliyhteisöksi tai tulkintayhteisöksi. (Sulkunen & Törrönen 1997, 57.) Tässä tutkimuksessa määrittelen merkityksiä tuottavaksi metasubjektiksi oppilaitoksen ja johtamisen kulttuurin ja toimintaympäristön.



KUVIO 8 Viestintämalli, joka kuvaa merkitysten rakentumista tekstin ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa (vrt. Pietilä, V. 1997, 301)

Yllä oleva kuvio kuvaa merkitysten rakentumista tekstin ja lukijan välisessä vuorovaikutuksessa. Haluan tällä kuviolla osoittaa, mihin minun tulkintani tutkimusaineistosta löytämistäni havainnoista perustuu. Litteroidut haastattelut sekä rehtoreiden kirjoittamat kertomukset nimeän yllä olevassa kuvassa käsitteellä teksti. Tekstin ja minun välilleni muodostuu mahdollisten merkitysten avaruus. Tämä avaruus muodostuu kertojien ja haastateltavien tekstiin kiinnittyneistä merkityksistä, mutta myös kaikista niistä mahdollisista merkityksistä, joita voidaan kuvata käsitteellä ylenmäärä, *excess*. Mahdollisten merkitysten avaruus mahdollistaa tulkinnat ja sen perusteella annetut merkitykset tekstin ja

vastaanottajan sosiokulttuurisen ympäristön kontekstissa. Tässä tutkimuksessa tämä on oppilaitosjohtamisen toimintaympäristö, josta löytyy yhteistä rajapintaa tulkinnalle. Tulkintaan vaikuttavat myös yksilölliset kokemusmaailmat, esimerkiksi arvot ja subjektiiviset kulttuuritaustat.

## 3.4 Johtaminen ja johtajuus

### 3.4.1 Johtamistutkimuksen kehitysvaiheita

Johtamista koskevan tutkimuksen historia ulottuu modernin ihmistieteen alkuaikoihin. Siihen eri tavoin liittyviä tutkimuksia on tehty jo yli sadan vuoden ajan, tästä syystä tutkimusalan eri suuntauksia ja painotuksia on runsaasti. (kts. Bass 1981). Ensiksi johtamiseen liittyvä tutkimus voidaan ryhmitellä sen mukaan, mistä näkökulmasta aihetta lähestytään: johtajan-, alaisten- vai tilanteen näkökulmasta. Kuitenkin usein, johtamiseen liittyvä tutkimus pyrkii vastaamaan kysymykseen tehokkaasta tai onnistuneesta johtamisesta, jolloin tutkimus kohdistuu johtajaan henkilönä. Tällöin johtajan taitoja, käyttäytymistä tai tilanteita korostavien näkökulmien rinnalle nousee vallan ja sen käyttöön liittyvä tutkimus. (Yukl 2002, 10–18).

Johtamiseen liittyvä tutkimus voidaan jaotella myös historiallisesti, seurausten tutkimuksen tieteenteoreettisia vaiheita. (Juuti 2006, 14). 1900-luvun alusta aina 1990-luvulle saakka osaa johtajuustutkimuksesta on ohjannut positivistinen tieteenteoria sekä realistinen maailmankuva. 1900-luvun ensimmäisinä vuosikymmeninä tutkimus kohdistui johtajan ominaisuuksien tarkasteluun. Tätä suuntaukseen liittyvää tutkimusta on kutsuttu piirreteoriaksi. Tutkimusta ohjasi näkemys, että johtamista ei oppia, vaan johtajaksi synnyttään. Tämä kannusti tutkijoita selvittämään minkälaisia ominaisuuksia tai synnynnäisiä kykyjä on hyvällä ja menestyvällä johtajalla. Piirreteoriat eivät kuitenkaan tuoneet vastausta kysymykseen menestyksekkäästä johtamisesta. 1900-luvun puolivälissä johtamista ryhdyttiin tarkastelemaan myös käyttäytymistieteiden näkökulmasta. Tutkimuksen huomio kiinnittyi johtajan käyttäytymiseen ja tutkimuksessa haettiin vastauksia, mikä johtamistyyli on tehokkain. Tutkimus kohdistui muun muassa johtajan tekemisiin, käyttäytymiseen, arvoihin ja viestintään. Johtamistyylien tarkastelusta siirryttiin 1970–80 -luvulla johtamistilanteiden tarkasteluun. Tutkimus kohdistui tilannetekijöihin ja eri tilanteisiin etsittiin sopivia johtamistyyliä. Tilannetekijöiden tarkastelussa yhtenä merkittävänä tekijänä johtamisen onnitumisessa nähtiin tilanteeseen liittyvät, johtajan sosiaaliset vuorovaikutussuhteet toisiin ihmisiin. Tilannetekijöihin liitettiin myös alaisten kypsyystaso. 1900 -luvun loppupuolella johtamiseen kohdistuva tutkimus pyrki yhdistämään edellä kuvattuja eri näkökulmia. Eri johtamisteorioita yhdistävän malli synnytti johtamisen kompetenssimallin, jossa johtajan kompetenssit kiteytettiin viiteen eri alueeseen: päämääräsuuntautuneisuus, johtamistaito, inhimil-

listen voimavarojen kehittäminen, muiden huomioon ottaminen, ryhmätoimintojen johtaminen.

Realistinen maailmankuva sai rinnalleen 1970 - luvulla tulkinnallisen näkökulman. Tutkimuksen tieteenteoreettiseksi lähtökohdaksi asetettiin näkökulma, jossa sosiaalinen todellisuus nähdään rakentuvan ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa erilaisten tulkintojen ja sopimusten kautta. Tutkimuksessa tarkastellaan ihmisten antamia merkityksiä ja niiden syntymistä. Tutkimus paljasti, että johtamisella on pyrittävä vaikuttamaan ihmisten yksilöllisiin merkityksiin. 1970 - luvulta aina 1990 - luvulle tulkinnallisen näkökulman yksi merkittävistä suuntauksista oli transaktionaalisen - ja transformatiivisen tutkimuksen jaottelu. Samoihin aikoihin johtamistutkimuksessa käynnistyi keskustelu käsitteiden "management" ja "leadership" välillä. Tämä keskustelu on jatkunut aina 2000 - luvulle saakka.

Postmoderni näkökulma saavutti johtamistutkimuksen 1990 - luvulla. Postmodernissa tutkimuksessa johtamista tarkastellaan tekstuaalisesti rakentuneita ilmiöinä. Tutkimuksen kohteena ovat monet, erilaiset ja toistensa kanssa ristiriitaisetkin kertomukset. Postmodernin tutkimuksen tarkoituksena on avata vallitsevien ajattelumallien rinnalle toisenlaista todellisuutta kuvaavia malleja. Diskurssi, dekonstruktio ja mielikuvat ovat postmodernin johtamisen, myös tutkimuksen keskeisiä asioita. (Juuti 2006, 13-27.)

### 3.4.2 Oppilaitosjohtamisen arvoperusta

Tarkastelen lyhyesti *management*- ja *leadership*-käsitteiden eroja perustellakseni oppilaitosjohtamisen ja tutkimukseni asemointia näistä käsitteistä käytävään keskusteluun. Tutkimukseni sijoittuu oppilaitosympäristöihin, jotka ovat kasvatuksellisia arvoyhteisöjä. Oppilaitosyhteisöjen kasvatuksellisuus ja sitoutuminen inhimillisyyttä, yhteisöllisyyttä ja oikeudenmukaisuutta korostaviin arvoihin liittyy yhteiskunnan opetustoimelle asettamiin velvoitteisiin. Näiden toteutumista ohjataan muun muassa eri koulumuotojen opetussuunnitelman perusteissa.

"Perusopetuksen arvopohjana ovat ihmisoikeudet, tasa-arvo, demokratia, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttäminen sekä monikulttuurisuuden hyväksyminen. Perusopetus edistää yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista."  
(Opetushallitus 2004, 12.)

Kasvatuksellisia yhteisöinä koulujen ja oppilaitosten tehtävänä on kunnioittaa inhimillisyyttä ja kaikkien toimijoiden osallisuutta. Kasvatuksessa ja opetuksessa menetelmät ja päämäärät eivät voi olla ristiriidassa toistensa kanssa. Jos opettajien odotetaan kunnioittavan oppilaiden itseohjautuvuutta, myös heidän itseohjautuvuuttaan ja itsenäisyyttään tulee kunnioittaa. Jos opettajien odotetaan opettavan oppilaille demokraattista päätöksentekoa, myös heidän tulee saada osallistua demokraattiseen päätöksentekoon työyhteisössä. (Moilanen 2001.) Edellä kuvaamani erityispiirteiden perusteella koulu- ja oppilaitosyhteisöjä

voidaan kutsua arvoyhteisöiksi. Tällainen arvoyhteisö asettaa myös johtamiselle erityishaasteen: johtamisen tulee tukea johdettavan yhteisön perustehtävää.

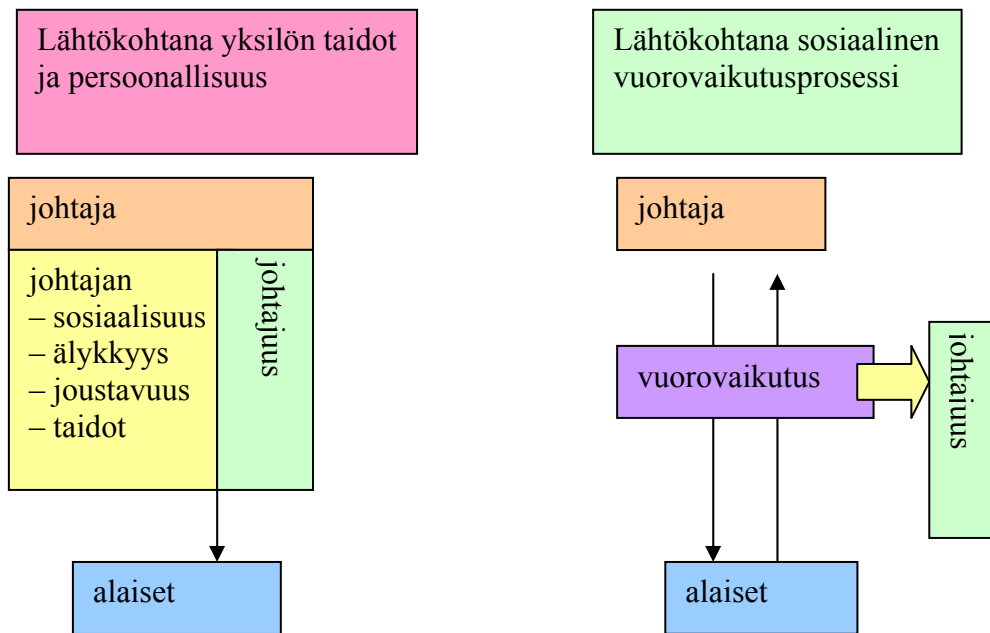
Kuinka oppilaitosyhteisöjen arvoperustan tulee näkyä johtamisessa ja kuinka yhteisön arvolähtökohdat vaikuttavat siellä rakentuvaan johtajuuteen? Johtajuustutkimuksessa nämä kysymykset voidaan liittää keskusteluun *management-* ja *leadership*-johtamisen eroista. Ensimmäiset johtamista tarkastelevat tekstit ovat syntyneet liikkeenjohdon tutkimuksen alkuvuosina, jolloin esimerkiksi Fayol kirjoitti vuonna 1916 johtamisen olevan suunnittelua, organisointia, toimeenpanemista ja kontrollointia. (Northouse 2004.) Taylorismi ja hallinnollinen koulukunta korostivat johtamisessa tehtäväkeskeisyyttä ja asioiden hallinnointia. Tällaisesta johtamisesta ryhdyttiin käyttämään englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitettä *management*. Management-johtaminen sai rinnalleen jo 1950-luvulla ajatuksia johtamisesta, jossa johtaja ohjaa työyhteisön toimintaa kohti yhteistä tavoitetta, ei kurinalaisella hallinnolla eikä tehtävien suorittamista johtamalla, vaan johtamalla ihmisiä, heidän ajatteluaan, itseohjautuvuuttaan sekä oppimista ja kehittymistä. Tästä johtamisesta käytetään englanninkielisessä kirjallisuudessa käsitettä *leadership* (esim. Yukl 2002, 3).

Alkujaan *leadership*-johtaminen on tuonut taylorilaisen liikkeenjohdon teoriaan humanismin arvoja ja korostanut inhimillisyyden kunnioittamista. Viime aikoina on kuitenkin ollut havaittavissa, että 2000-luvulle tultaessa *leadership*-johtajuudesta kirjoitetut tekstit ovat etäännyneet humanistisia arvoja ja yhteisöllisyyttä korostavasta perinteestä ja muuttuneet johtajan yksilöllisyyttä ja sankaruutta korostaviksi menestystarinoiksi. (Juuti 2001, 278–279.) *Leadership*-johtajuuden viimeaikaisesta etäännyttämisestä huolimatta sekä oppilaitosyhteisön omaleimaisuuden vuoksi asemoin tutkimukseni osaksi *leadership*-johtajuuden traditiota pyrkien kunnioittamaan sen yhteisöllisyyttä ja humanistisia arvoja korostavia alkujuuria.

### 3.4.3 Johtaminen sosiaalisena vuorovaikutusprosessina

Seuraavaksi asemoin oman tutkimukseni suhteessa Bassin (1985, 2006) esittämään kategorioihin, joissa johtamista voidaan tarkastella joko sosiaalisena prosessina tai yksilön persoonallisuuden tai muiden ominaisuuksien näkökulmasta.





KUVIO 9 Kaksi eri näkökulmaa johtamiseen (Northouse 2004, 5)

Northouse (2004) kuvaa yllä kaksi eri näkökulmaa, joilla johtamista voidaan lähestyä. Tutkimuksen lähtökohdaksi voidaan valita yksilökeskeinen näkökulma, jolloin tarkastelun kohteeksi asetetaan esimerkiksi johtajan vuorovaikutustaidot, joustavuus, älykkyys, muut luonteenpiirteet ja erilaiset taidot. Tähän kategoriaan sijoittuvalla tutkimuksella voidaan tuottaa tietoa esimerkiksi johtajien valintaprosesseja varten. Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulman kiinnostuksen kohteena on johtajan ja alaisten välinen vuorovaikutus. (myös Graen & Uhl-Bien, 1995; Yukl 2002, 15). Tällöin johtamista tarkastellaan sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa on kaksi osapuolta. Tutkimus voi kohdentua molempiin osapuoliin tai kumpaan tahansa näistä osapuolista erikseen: johtajaan tai alaisiin. Tämä tutkimus on johtajuustutkimus, jossa perimmäisen kiinnostuksen kohteena on sosiaalisesti rakentuva johtajuus. Tämä tutkimus jättää kuitenkin vastaamatta kysymyksen, mikä on alaisten kokemus johtamisesta. Tutkimus kohdistuu vain toiseen osapuoleen Northousen (2004) esittämän mallin toimijoista, johtajaan ja johtajuuden rakentumiseen. Myös toinen, alaisten näkökulma tähän vuorovaikutusprosessissa rakentuvaan johtajuuteen on mielenkiintoinen. Tämän alueen tutkimusta ovat tehneet muun muassa Shamir, Pillai, Bligh & Uhl-Bien (2007).

Sosiaalisen vuorovaikutusprosessin näkökulma ei kuitenkaan vielä riitä oman tutkimukseni lähtökohtien määrittelyksi. Valittavaksi jää edelleen eri näkökulmia: Minkälaisena tämä sosiaalinen vuorovaikutusprosessi näyttäytyy tai mitä sillä tavoitellaan, mitä johtajan tulee tehdä ja millä tavoin? Monet teoriat johtamistyyleistä ovat rakentuneet vastauksena näihin kysymyksiin sekä kysymyksen johtajuuden vaikutuksesta organisaation menestykseen tai tuloksellisuuteen. (ks. Kouzes 2003.) Esimerkiksi yleisesti tunnetut *situational-* ja *contingens-*teoriat lähestyvät johtajuutta kysymällä, kuinka erilaiset johtamistyyli-

pivat erilaisiin ympäristöihin tai minkälaiset ovat johtajan vuorovaikutussuhteet johdettaviin eri tilanteissa. Samaa kysymystä lähestyy *path-goal*-teoria, mutta siinä johtamistyyliin vaikuttavien muuttujien joukkoon lisätään erilaiset tehtävät ja alaiset. Sosiaalisen vuorovaikutuksen johtajuustutkimuksen ehkä tunnetuimpia teorioita on *transformational leadership* -teoria (Burns 1979). Tämä teoria synnytti uuden ajattelumallin johtamiseen liittyvän tutkimuksen alueella korostamalla merkityksiä, johtajan karismaattisuutta ja vuorovaikutukseen liittyvien tunnetilojen merkityksiä. (Northouse 2004; Yukl 2002.) Sosiaalisen vuorovaikutuksen näkökulmaan voidaan liittää viime vuosina tunnetuksi tulleita kaipa-alaisemmin johtamista tarkastelevia teorioita, kuten esimerkiksi tiimijohtaminen, muutosjohtaminen, arvojohtaminen, mahdollisuuksien johtaminen, älykäs johtaminen ja syväjohtaminen. (Hill 2004; Kotter 1996; Ciulla 2004; Pitkänen 2000; Sydänmaanlakka 2003, 2004; Nissinen 2004.)

#### 3.4.4 LMX-teoria

*Leader-member-exchange*-teoria (LMX) tarkastelee johtajuutta alaisten ja johtajan välisen kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen kautta. Merkittävä ero muihin johtajan ja alaisten välistä vuorovaikutusta tarkasteleviin teorioihin on, että LMX-teoriassa alaisia tarkastellaan yhtenäisen joukkueen sijasta yksilöinä. Johtajan ja yhden alaisen välinen vuorovaikutus on ainutkertainen, ja näiden summa muodostaa johtajuuteen vaikuttavan vuorovaikutusverkoston. LMX - teoria johtajuustutkimuksessa on kehittynyt neljän vaiheen kautta. Ensimmäiset askeleet tällä tutkimusalueella liittyvät sosialisaatiotutkimukseen ja kaksisuuntaisen vertikaalisen yhteyden tarkasteluun. Zalesnyn & Graen (1987) kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen tutkimus osoitti, että useat johtamiseen liittyvät prosessit perustuivat johtajien ja yksittäisten alaisten välisiin erillisiin ja erilaisiin vuorovaikutussuhteisiin. Tutkimukset osoittivat, että johtajalla on laadullisesti erilaisia vuorovaikutussuhteita alaisiinsa. Tässä ensimmäisessä vaiheessa kaksisuuntaisen vuorovaikutussuhteen tutkimus kohdistui johtajan käyttäytymiseen, jota sekä johtaja itse että hänen alaisensa kuvasivat.

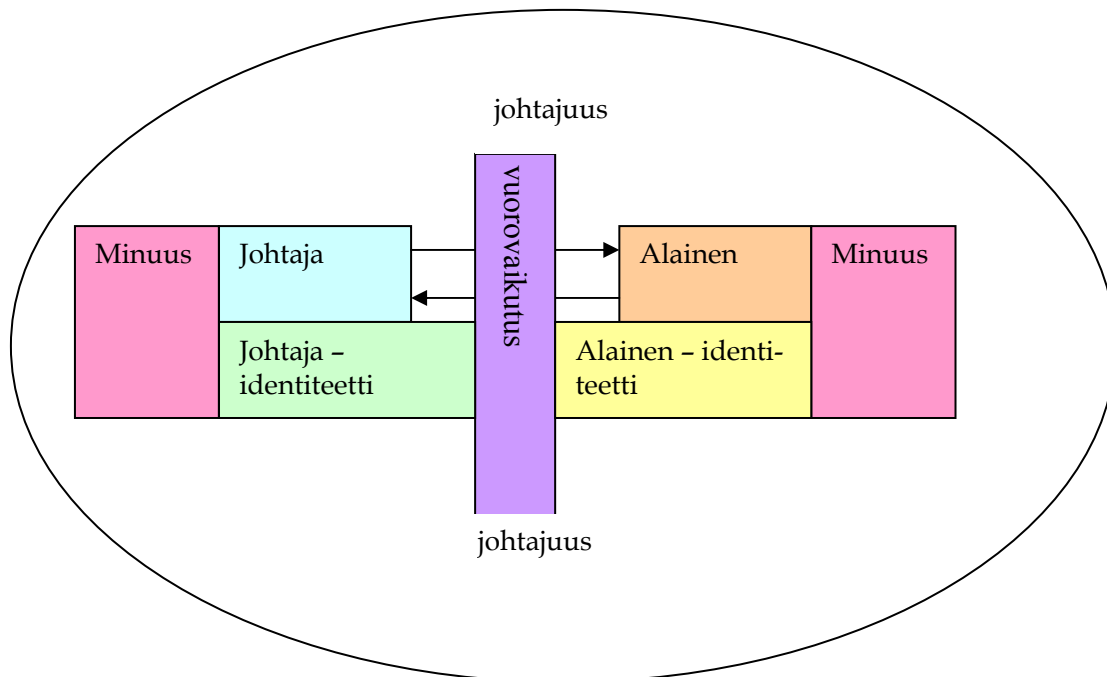
Tästä tutkimussuuntaus siirtyi toiseen kehitysvaiheeseen, jonka keskeisenä tarkastelun kohteena oli ensimmäisessä vaiheessa löytnyt kaksisuuntainen vuorovaikutus. Tutkimussuuntauksen nimitys muuttui *Leader-member exchange* - teoriaksi. Laaja tutkimusalue jakaantui kahteen eri alueeseen, joista toinen kuvasi vuorovaikutussuhdetta ja toinen tarkasteli vuorovaikutussuhteen ja organisaatioiden suhdetta. Toisen vaiheen tutkimussuuntauksista ensimmäinen tuotti tutkimusta, joka kohdistui muun muassa roolien muodostumiseen, kommunikaatioon, arvoihin, alaisten käyttämiin vuorovaikutuksen keinoihin, alaisten lojaalisuuteen ja päätöksentekoon. Toinen tutkimussuunta fokusoiti tutkimuksen organisaatiokohtaisiin muuttujiin ja siihen, mikä on muuttujien suhde vuorovaikutukseen. Tarkastelu kohdistui esimerkiksi pysyvyyteen, muutokseen, työtyytyväisyyteen, sitoutumiseen, käyttäytymisen arvioimiseen, urakehitykseen ja demokratiaan. Toisen vaiheen tutkimus vahvisti edellisen vaiheen tutkimustuloksia vuorovaikutussuhteiden erilaisuudesta ja yksilöllisyydestä, kuvasi näitä vuorovaikutussuhteita ja niihin liittyviä ilmiöitä ja niiden raken-

tumista. Tutkimus osoitti myös merkittävää positiivista riippuvuutta vuorovaikutuksen laadun ja organisationaalisten muuttujien välillä. Tutkimustulosten perusteella LMX - teoriasta voidaan esittää, että LMX - teorian mukaiseen vuorovaikutukseen vaikuttavat johtajan sekä alaisten ominaisuudet ja käyttäytyminen ja, että se rakentuu roolien muodostamisen kautta. Toiseksi laadultaan korkeatasoisella vuorovaikutuksella on positiivisia vaikutuksia johtajaan itseensä, alaisiin, työyksiköihin ja organisaatioon. (Graen & Uhl-Bien 1995, 228-229.)

LMX - tutkimuksen kolmannessa vaiheessa tutkimus siirtyi vuorovaikutussuhteiden ja niiden erojen kuvaamisesta johtamisen kehittymiseen ja tuotti johtajuuden rakentumisen mallin (Leadership Making model). Mallin rakentuminen perustui kahteen pitkittäistutkimukseen, jossa tutkimuksen kohteena olivat johtajien ja alaisten väliset vuorovaikutussuhteet. (Graen ym. 1982; 1986; Scandura & Graen 1984). Johtamista tarkastellaan vuorovaikutussuhteiden rakentumisen, vastavuoroisuuden, johtajuuden laadun, vastavuoroisuuden aikajänteen ja vuorovaikutuksen lisääntymisen näkökulmista. Leadership Making - mallissa näitä osa-alueita tarkastellaan kehitysvaiheiden avulla. Kehitysvaiheita kuvataan ilmaisuilla: muukalainen, tuttava, kypsyys. Johtamisen kehitysvaiheiden mallin avulla LMX - tutkimus on osoittanut, että tehokkaaseen johtajuuteen liittyvät hyvä kaksisuuntainen vuorovaikutus kaikkien toimijoiden välillä, toiminnan vastavuoroisuutta ja halukkuutta tiimiytymiseen.

Kolmannesta vaiheesta tutkimus suuntautui tarkastelemaan vuorovaikutussuhteita ryhmien ja erilaisten verkostojen välillä. Monimutkaisissa organisaatioissa johtamistilanteet eivät aina ole johtajan ja alaisten välistä suoraa vuorovaikutusta. Tästä syystä tutkimus suuntautui tarkastelemaan toisistaan riippuvaisten ryhmien vuorovaikutussuhteita ja asemointia. Näin LMX - tutkimus siirtyi tarkastelemaan kuinka kaksisuuntaiset vuorovaikutusprosessit toimivat erilaisissa systeemeissä ja organisaatioiden rakenteissa. Tutkimus ei kohdistu tavanomaiseen johtaja-alainen suhteeseen, vaan vuorovaikutussuhteiden verkostoon liittyvät muut johtajat, tiimien jäsenet organisaation kaikilla tasoilla ja organisaatioiden välillä. (Graen & Uhl-Bien 1995, 229).

Seuraavassa kuviossa tarkennan oman tutkimukseni lähtökohtia vuorovaikutustilanteiden näkökulmasta katsottuna.



KUVIO 10 Tutkimuksen asemointi vuorovaikutuksellisen johtajuuden tutkimukseen

Tutkimukseni teoreettisena lähtökohtana on johtajuus sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jossa toimijoina ovat yhteisön johtaja tai johtajat ja alaiset. Yksi keskeinen kiinnostukseni kohde on myös johtajan minuuksa ja johtajuuden sovitaminen osaksi minuuksia. Kutsun tätä rehtorin itsemäärittelyä johtajana johtajaidentiteetiksi. Kuten jo edellä ilmaisin vuorovaikutuksellisen johtajuuden tutkimuksessa on mielenkiintoinen myös alaisen näkökulma, mutta rajaan sen tämän tutkimuksen ulkopuolelle. (Shamir 2006.)

Edellä kuvaamani johtajuuden teorioita ja tutkimusta on myös kritisoitu. Burns (1979) vallankumouksellisenakin pidettyä *transformational leadership* -teoriaa on kriittisesti arvioinut muun muassa Rost (1991). Rost (1991) arvioi, että Burns yrittää muodostaa uuden, jälkiteolliseen yhteiskuntaan sopivan johtajuuden ajattelumallin, mutta hänen teksteissään on edelleen merkittäviä viitteitä teollisen yhteiskunnan ajattelumallin mukaisesta johtajuudesta. Rost (1991, 102) kuvaa teoksessaan monipuolisesti teollisen yhteiskunnan jälkeistä aikaa ja historiallisia tapahtumia ja toteaa, että ne ovat edelleen lisänneet teollisen yhteiskunnan rakentaman johtajuuden sopimattomuutta jälkiteollisten organisaatioiden johtamiseen. Rost (1991) määrittelee jälkiteollisen yhteiskunnan johtajuuden seuraavasti:

Leadership in an influence relationship among leaders and followers who intend real changes that reflect their mutual purposes (Rost 1991, 102).

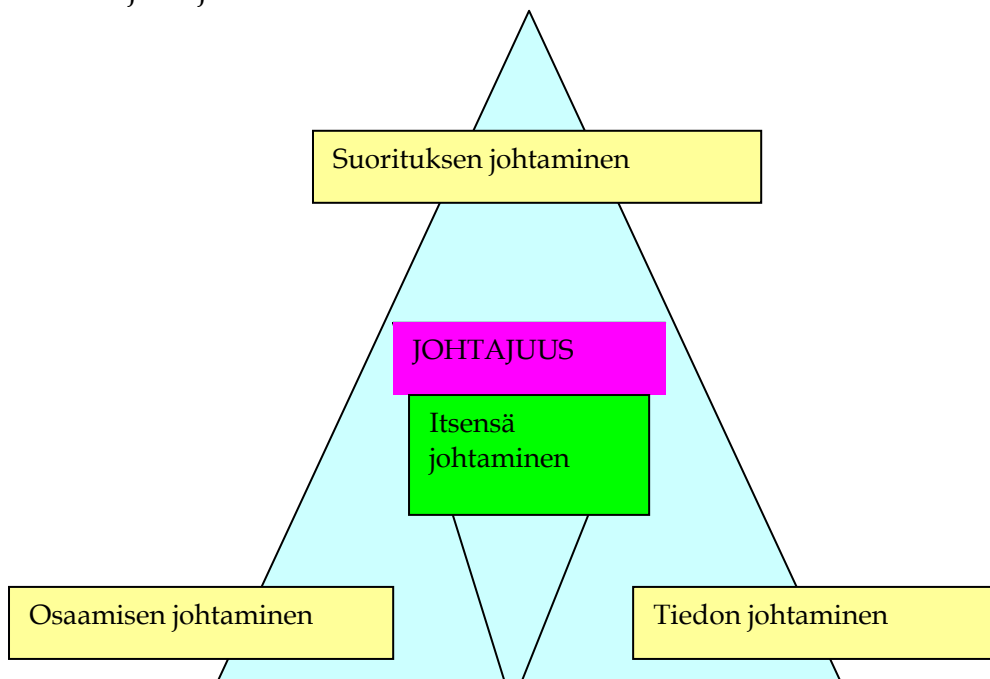
Tämän tutkimuksen lähtökohta asettuu yllä kuvaamani LMX-teorian tutkimusalueelle, jossa kiinnostuksen kohteena on erityisesti johtajan ja yksittäisten alaisen välinen sosiaalinen vuorovaikutus. En kuitenkaan tarkastele näitä vuorovaikutustilanteita tehokkaan johtajuuden tai organisaation menestymisen nä-

kökulmasta, vaan näkökulmani on sekä työyhteisön että johtajan yksilöllisen johtajuuden rakentuminen. Johtajuuden rakentumisessa tutkimukseni lähtökohdiana on tarkastella erityisesti merkitysten muodostumista ja niiden vaikutuksia johtajuuden rakentumisessa. Tämä sivuun siirtyminen johtamisen tutkimusalueen valtavirrasta perustuu ajatukseeni, että mikään edellä kuvatuista "ismeistä" tai teorioista ei synnytä hyvää ja tehokasta johtajuutta, jos emme ymmärrä johtajuuden rakentumisen perimmäisiä kysymyksiä. Perimmäisillä kysymyksillä viitataan merkitysrakenteisiin, joiden varassa orientoidumme LMX-teorian kuvaamiin monimutkaisiin ja monisuuntaisiin vuorovaikutustilanteisiin. Merkityksien ja niiden muodostumisen näkökulmaa ei ole vielä huomioitu sosiaalisen vuorovaikutuksen johtamisteorioissa.

### 3.4.5 Johtajuus

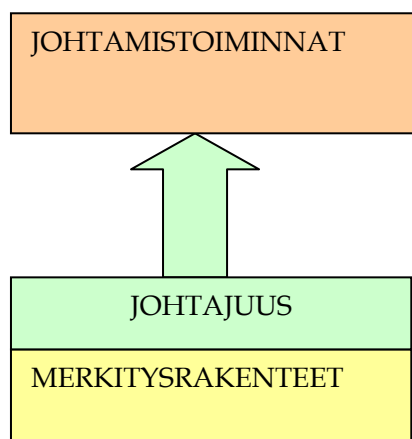
Johtajuuden ymmärtämiseksi erotan käsitteet johtaminen ja johtajuus toisistaan. Oman ajatteluni mukaan minkä tahansa yhteisön tai organisaation johtaminen sisältää sekä johtamistoiminnot että johtajuuden. Johtamistoiminnot ymmärrän konkreettisenä toimintana, jota rehtorit arkityössään tekevät. Joissakin yhteyksissä (esimerkiksi Ihanainen 2007) johtamistoiminnoista käytetään käsitettä johtamistehtävät. Johtamistoiminnot ymmärrän kuitenkin laajempänä käsitteenä sen viitatessa enemmän kokonaisuuksien- kuin yksittäisten tehtävien hoitamiseen. Johtajuuden näen johtamisen ytimenä, joka konkretisoituu johtamistoiminnoissa.

Johtaminen voidaan jakaa osiin muun muassa sen mukaan, mihin johtamisella pyritään vaikuttamaan. Sydänmaalakka (2003, 2004) jakaa johtamisen neljään osaan: osaamisen johtaminen, tiedonjohtaminen, suorituksen johtaminen ja itsensä johtaminen. Johtamiseen liittyvien eri osa-alueiden johtamisen ytimenä on johtajuus.



KUVIO 11 Älykäs organisaatio (Sydänmaalakka 2004)

Yllä oleva kuvio konkretisoi Sydänmaanlakan (2004) näkemystä, jossa hän jakaa johtamistoiminnat toiminnan kohteen mukaan. Näitä voidaan kutsua johtamisen kokonaisuuden osa-alueiksi. Hänen rakentamassaan mallissa on nähtävissä johtamisen eri osa-alueiden ja johtajuuden suhde. Johtajuus on kaiken konkreettisen toiminnan ydin. Johtajuuden näen koostuvan merkityksistä, joiden ohjaamana ihminen orientoituu johtamiseen (vrt. Mezirow 1996; Lord & Medvedeff 2007).



KUVIO 12 Johtajuus ja johtamistoiminnat

Yllä olevassa kuviossa olen kuvannut johtamistoimintojen ja johtajuuden muodostamaa kokonaisuutta. Johtamistoiminnat ovat näkyvä osa johtamista. Johtaminen konkretisoituu havaittavina taitoina ja kykyinä, joihin johtaja orientoituu merkitysrakenteidensa ohjaamina. (Kouzes 2003, 17.)

Vaikka tutkimukseni perimmäinen kiinnostuksen kohde on johtajan johtajuus ja johtajaidentiteetin rakentuminen, tarkastelen tutkimuksessa rehtoreiden kertomia, konkreettisia johtamistoimia ja johtamistilanteita. Kuten yllä esitin, johtajuus on abstrakti ilmiö, jota voidaan lähestyä vain tekojen ja lausumien kautta. Luvussa kuusi kuvaan rehtoreiden johtamistoimia ja teen niistä tulkintaa kerronnallisten menetelmien avulla. Tulkinnan perusteella nimeän rehtoreille erilaisia rooleja. Roolien tarkastelu taas auttaa pääsemään lähelle Mezirowin (1996) kuvaamia merkitysrakenteita, joiden avulla rehtori orientoituu toimintaan.

### 3.5 Identiteetti ja johtajuus tutkimuskohteena

Lähestyn ihmisen minuutta ja tutkimustyöni taustalla olevaa ihmiskäsitystä eksistentiaalisesta filosofiasta käsin. Jean Paul Sartren (1905–1980) ajatus *”olemasaolo edeltää olemusta”* kiteyttää tutkimukseni taustaoletuksen: En ajattele johtajuuden olevan valmiina ihmisen sisällä olevana ominaisuutena tai olemuksena (essentia), vaan johtajuus rakentuu osaksi ihmisen minuutta hänen etsiessään

vastauksia oman olemassaolonsa kysymyksiin (eksistenssi). (Lehtinen 2002, 203.) Mutta mikä on ihmisen minuuden perusolemus? Rautio (2006, 23) esittää, että valmiita vastauksia ei tähän kysymykseen ole, vaan eri tieteenalojen edustajien tutkimukset nostavat esiin yhä uusia kysymyksiä. Tämän tutkimuksen kannalta on riittävää, että määrittelen minuuden ja identiteetin suhteen. Minuus on ihmisen kokemus omasta mielestä ja omasta olemassaolostaan maailmassa. Identiteetti on ihmisen itsensä tai muiden määrittely siitä, kuka tai millainen hän on. (Rautio & Saastamoinen 2006.) Minuuden ja identiteetin tutkimuksen historia ulottuu Platonin ja Aristoteleen aikaan edeten Descartesista (1596–1650) skottivalistuksen – muun muassa Hume (1711–1776) ja Smith (1723–1790) – kautta 1800- ja 1900-luvun vaihteeseen, jolloin James (1842–1910) julkaisi kirjassaan luvun ”The Consciousness of Self”. Hänen työnsä jatkajalla Meadillä (1863–1931) on ollut vahva vaikutus edellä kuvaamani ja tutkimustyötäni ohjaavaan käsitykseen ihmisen sosiokulttuurisesti muodostuvasta identiteetistä. (Rautio 2006.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen minuuden kokemuksesta korostavat myös filosofi Karl Jaspersin (1883–1969) ajatukset. Tullakseen tietoiseksi itsestään ja luodakseen merkityksiä olemassaololleen ihminen tarvitsee toista ihmistä. Vain toisten ihmisten kautta ihminen voi lähestyä omaa olemassaoloaan koskevia kysymyksiä; erakko tarvitsee yhteisön, josta irrottautumalla voi tulla erakoksi. (Jaspers 1985; Lehtinen 2002.) Gabriel Marcel (1889–1973) on niin ikään korostanut yhteisöllisyyttä ja sen merkitystä minuuden muovautumisessa. Inhimillisen olemassaolon peruslähtökohdat ovat Marcelin ajattelussa ruumiillisuus, osallisuus tiettyyn tilanteeseen ja ihmisten keskinäinen dialogi. Ruumiillisuus sitoo ihmisen fyysisesti kiinni omaan olemassaolon kokemukseensa ja kokemus omasta olemassaolosta syntyy dialogissa toisen kanssa. Nämä kokemukset ovat sitoutuneet tiettyyn sosiokulttuuriseen tilanteeseen ja ympäristöön. (Lehtinen 2002, 296–300.) Tutkimukseni kannalta on merkittävää, että edellä kuvaamani eksistentialistisen filosofian ajattelun mukaan myös kokemus omasta johtajuudesta syntyy dialogissa johdettavien kanssa siinä toimintaympäristössä, missä johtaja työtään tekee.

Edellä jo viittasin, että tutkimukseni lähtökohdat asemoituvat sosiaalipsykologian alkujuurille. Tällä tutkimusalueella merkittäviä ovat muun muassa G. H. Meadin (1863–1931) ja L. S. Vygotskin (1896–1934) tutkimukset minuuden sosiaalisesta muotoutumisesta sekä K. Lewinin (1890–1947) näkemykseen ryhmän dynamiikan merkityksestä minuuden rakentumisessa. Tutkimukseni ei kuitenkaan liity sosiaalipsykologian yksilökeskeiseen suuntaukseen, joka pyrkii palauttamaan inhimillisen todellisuuden ihmisen biologisiin perusteisiin. Johtajuustutkimuksen alueella tämä herättää kysymyksen siitä, synnyttääkö johtajiksi vai kasvetaanko johtajuuteen. Ensimmäistä näkökulmaa edustavat tarkastelevat johtajuutta ihmisen geeniperimän ja persoonallisuuspiirteiden kautta. (Ks. esim. Kets de Vries 2003; Kets de Vries, Engellau 2004.) Tällainen ajattelu, jossa johtajuuden nähdään lopulta palautuvan ihmisen yksilöllisiin biologisiin, kemiallisiin ja fysikaalisiin prosesseihin, liittyy sen reduktionistiseen ajatteluun, erityisesti materialistiseen reduktionismiin. (von Wright 1986; Popper, Eccles

1983.) Tämän johtajuustutkimuksen alueen rajaan oman tutkimukseni ulkopuolelle. Sen sijaan ajatukseni johtajuuden rakentumisesta dialogisessa suhteessa kulttuurisen tilan ja sosiaalisen yhteisön kanssa liittyy tutkimukseni sosiokonstruktivistisen ajattelun lisäksi holistisesti ilmiötä tarkastelemaan sosiaalipsykologiaan.

Edellä kuvaamistani eksistentiaalisen filosofian lähtökohdista, holistisesta ihmiskäsityksestä ja näkemyksestä identiteetin sosiokonstruktivistisesta olemuksesta rakentuu tätä tutkimustyötä ohjaava ihmisen minuutta, identiteettiä ja johtajuutta koskeva ajatteluni.

### 3.6 Tutkijan asemointi

Ihmisen olemassaoloa koskevat kysymykset ohjaavat häntä alati etsimään vastausta kysymykseen: ”Mikä minä olen?” Lopulta kaikessa ihmistieteessä ja ihmistä koskevassa tutkimuksessa on kysymys ihmisen yrityksestä ymmärtää itseään ja olemistaan maailmassa. Tässä tutkimuksessa luon ensisijaisesti ymmärrystä ja teen näkyväksi oppilaitoksessa rakentuvaa johtajuutta, mutta samalla etsin vastauksia myös omaa olemassaoloani koskeviin kysymyksiini. (Laine 2001, 121.)

Kun ihminen haluaa tietää itsestään ja siitä kokonaisuudesta, jossa itse on sisällä, hänellä valittavanaan on kaksi vaihtoehtoa: joko hän ilmaisee oman lähtökohtansa, näkökulmansa, sen näkemiskohtansa, josta hän tutkittavaa ilmiötä tarkastelee tai sitten valitsee objektiivisen aspektin, asettuu tutkimuksessa tutkittavan pisteen ja sen kokonaisuuden, johon piste liittyy, ulkopuolelle. Molemmissa vaihtoehdoissa on kuitenkin kysymys tutkittavan ja tutkijan suhteesta, siitä, millaisen aseman, suhteen, tutkija määrää itselleen suhteessa tutkittavaan ilmiöön. Tämä tutkijan aseman määrittely vaikuttaa myös siihen, millaisen tekniikan avulla kohteesta tuotetaan tietoa. Tieteessä voidaan valita näkökulma, jossa tieto ja tutkittavan ilmiön olemus ovat erillään ja ihminen on joko subjektiivinen tai kosminen tarkkailija. Toinen mahdollisuus on, että tutkija määrittää oman asemansa tutkittavan ilmiön sisälle, jolloin subjekti-objektisuhde häviää. (Varto, 2001.)

Koska olen toiminut suurimman osan työhistoriastani johtotehtävissä, oppilaitoksessa tai oppilaitoksen johtotehtävissä, asemoin itseni sisälle tutkittavaa ilmiötä. Näin tämä tutkimus määrittyy elämismaailmaan kohdentuvaksi tutkimukseksi, jossa on kyse tutkimuksen ja käytännön elämän välisestä siteestä. Tässä tutkija itse on oleellinen osa tutkimusta. (Laine 2001, 120.) Oma sidokseni opetustoimeen on alkanut jo 1980-luvulla kansanopiston kesäkurssien opettajana. Sen jälkeen olen toiminut kymmenen vuotta esimiestehtävissä seurakunnan lapsi- ja perhetyön toimialalla. Oppilaitosyhteisöön siirryttyäni, muutaman vuoden opettajana toimimisen jälkeen, sain tehtäväkseni vastata ammatillisen koulutuksen koulutusalueesta ja siinä toimivasta tiimistä. Lisäksi johdin projektia, kehittämishankkeita ja ammatillisen koulutusalueen laatua. Tämän jälkeen olen



toiminut rehtorina aina tutkimusprosessini alkuajoista lähtien. Suhteessa oppilaitosjohtajuuteen kokemusmaailmani sisältyy näin kaksi erilaista perspektiiviä: toinen on oma työkokemukseni rehtorina sekä alaisena oppilaitosympäristössä ja toinen on oppilaitosjohtamisen opinnot. Oppilaitosjohtamisen teoreettisissa opinnoissa on lisäksi ollut merkittävää se, että näissä perusajatuksena on ollut käytännön työn ja teoreettisen tiedon yhdistäminen. (Alava 2007.)

Edellä kuvaamani työkokemukseni ja koulutukseni sitovat minut yhtä kiinteäksi osaksi tutkimuskohdettani kuin aineistoa tuottaneet rehtorit. Kuvaamani asema tutkijana suo minulle valittavaksi kaksi mahdollisuutta käsitellä tutkimusaineistoa: Voin analyysin jälkeen kuvata tekstien sisältöjä niiden lausumien tasolla sekä tulkinnan avulla luoda teksteistä uusia merkityksiä oman kokemusmaailmani varassa. Tässä lähestyn Derridan (1997) ajatusta dekonstruktioista. Olen tekstejä lukiessani pysähtynyt ihmettelemään, etsinyt sieltä sellaista, mitä ei ole sanottu, irrotanut teksteistä lyhyitä kertomuksia ja tulkinut niitä omien merkityksieni varassa. Aineistosta esiin nostamani havainnot ja niistä tekemäni tulkinnat rakentuvat näin moniäänisiksi kokonaisuuksiksi, joissa on mukana aineistoa tuottaneiden rehtoreiden antamien merkitysten lisäksi minun merkityksiäni, mutta laajemmin myös oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön kulttuuriin sitoutuneita merkityksiä.

Tässä luvussa olen määritellyt tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia. Tutkimuksen tieteenteoreettisena lähtökohtana on, että tutkijaa ei voida irroittaa tutkittavasta ilmiöstä. *Tietäminen* on mahdollista vain tutkijan oman kokemuksen kautta. Totuus on subjektiivista, aikaan ja paikkaan sidottua. *Totuus* rakentuu lukijan ja tekstin sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena. Kerronnallisessa tutkimuksessa totuutta voidaan kuvata käsitteellä todentuntu. *Kieli* on sosiakulttuurisesti rakentunut, se toimii rajapintana sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Puhe sisältää yksilöllisiä merkityksiä, joilla ihminen määrittää ympäristöään ja itseään. Ihmisen sisäinen puhe on moniäänistä, jossa erilaiset sosiaalisesti rakentuneet äänet neuvottelevat keskenään. *Identiteetin* näen kokonaisuutena, jota voidaan tarkastella eri tieteenalojen näkökulmista. Identiteetti on tapa, jolla ihminen määrittelee itseään erillaisuuksien ja samankaltaisuuksien kautta suhteessa ympäristöönsä. Identiteetti on sosia-kulttuurisesti rakentunut ja sillä on vahva yhteys kieleen. Kielen lisäksi myös kertomusten rakenteet välittävät merkityksiä, joilla määritämme itseämme. Tutkimuksen keskeinen käsite on johtajuus. Määrittelen johtajuuden merkitysten joukoksi, joka ohjaa johtajan orientaatiota johtamiseen. Tämä merkitysten joukko konkretisoituu johtajan puheena ja johtamistoimina. Johtajaidentiteetti on tapa, jolla johtaja määrittää johtajuuttaan osana minuuttaan. Johtajuus ja johtajaidentiteetti rakentuvat sosiallisessa vuorovaikutusprosessissa.

## IV TUTKIMUSAINEISTO

### 4.1 Tutkimukseen osallistuneet rehtorit

Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa ei ole täysin vakiintunutta tapaa käyttää nimikkeitä koulu ja oppilaitos, vaan näitä käytetään vaihtelevasti. Edellä mainittujen nimikkeiden lisäksi ovat käytössä muun muassa opisto ja instituutio. Joitakin väljiä nimikkeiden käyttöön liittyviä tapoja voidaan kuitenkin mainita. Esimerkiksi nimikettä ”koulu” käytetään Suomessa sekä peruskoulun että ammattikorkeakoulun yhteydessä, kun taas oppilaitos-nimike on vakiintunut käyttöön ammatillisessa koulutuksessa. Opistolla voidaan viitata ainakin kansanopistoon, kansalais-, työväen- tai seutuopistoon, tai aikuisopistoon. Jos on tarkoitus kuvata koulujen, oppilaitosten, opistojen tai instituutioiden johtajia, käytettävissä ovat ilmaisut rehtori, koulun johtaja ja oppilaitoksen johtaja. Yleisemmän tason ja kattavampi ilmaisu kaikille näille on oppilaitosjohto, joka kuvaa kaikkia niitä henkilöitä, joilla on päätösvaltaa oppilaitoksen johtamisessa. Tällöin mukana ovat sellaiset henkilöt, joiden toiminimikkeenä ovat apulaisrehtori, vararehtori, koulutusjohtaja ja suurissa kuntayhtymissä toimitusjohtaja. Myös taloudesta vastaavat henkilöt, kuten talousjohtajat, taluspäälliköt ja hallintojohtajat, voidaan liittää oppilaitosjohtoon kuuluviksi. (Kirveskari 2003.) Tarkkoja tilastotietoja oppilaitosjohdosta on vaikea saavuttaa, sillä toiminimikkeitä on paljon eikä oppilaitosjohdon henkilöstöä tilastoida omana ryhmänään. Tilastokeskuksen (Tilastokeskus 5/2003) opettajatilaston mukaan oppilaitosjohdossa rehtorin ja johtajan nimikkeellä työskenteleviä oli peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa ja ammattikorkeakoulussa yhteensä 2 190, joista naisia oli 38 %. Luvut ovat hieman pienentyneet vuodesta 2002, jolloin kokonaismäärä oli 2 309 ja naisten osuus 36 %. (Tilastokeskus 9/2002.)

Tämä tutkimus kohdistuu oppilaitosjohtamiseen suomalaisessa yhtenäisessä peruskoulussa, lukiossa, ammatillisessa oppilaitoksessa ja kansanopistoissa. Tutkimusaineistoa ovat tuottaneet näiden oppilaitosmuotojen johtajat, joiden virka- tai toiminimikkeenä on rehtori. Rajasin tutkimuksen rehtoreihin lähinnä käytännöllisistä syistä. Esimerkiksi aikuiskoulutuskeskuksissa ja ammat-

tikorkeakouluissa oppilaitoksien johtohenkilöiden toiminimikkeet ja tehtävät vaihtelevat. Kirjavien nimikkeiden välillä olisi ollut hankalampi tehdä rajausta. Käytän jatkossa kaikista eri koulumuodoista vaihtelevasti nimikkeitä koulu tai oppilaitos ja oppilaitosten johtajista nimikettä rehtori. Tällä tavoin vältyn yksilöimästä tutkimuksessa mukana olevia rehtoreita oppilaitosmuodon mukaan. En kuitenkaan johda nimikkeestä rehtori ilmaisu rehtorius, vaan puhun johtajuudesta.

Aineiston kokoamista varten etsin Opetushallituksen tiedostoissa olevien oppilaitoksien kotisivut<sup>12</sup>. Etenin lääneittäin pohjoisesta etelään ja valitsin mahdollisimman tasaisesti sekä miehiä että naisia. Tällä tavoin keräsin oppilaitosten kotisivuilta yhteensä 54 rehtorin yhteystiedot. Lisäksi esitin aineistopyynnön Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin aineopiskelijoille kesän 2004 kansainvälisen symposiumin yhteydessä. Tälle joukolle osoitettu aineistopyyntö tuotti yhdeksän tekstimuotoista kertomusta. Lisäksi liitin aineistoon vielä yhden muistelmatekstin. Näin sain aineistoon kymmenen rehtorin kirjoittamat kertomukset.

Kerronnallisen tutkimuksen aineistolle ei ole asetettu lukumääräisiä kriteereitä. Pehdyttyäni näihin kymmeneen kertomukseen totesin, että kertomukset kuvaavat elämänkulkua tai työuraa rehtorin tehtäviin. Johtamisesta ja siihen liittyvistä kysymyksistä ei kuitenkaan ollut riittävästi kuvauksia. Tästä syystä kokosin aineistoa myös haastattelemalla. Haastattelin yhteensä 10 rehtoria. Näistä 10 rehtorista kuusi oli kirjoittanut minulle kertomuksen aineiston kokoamisen ensimmäisessä vaiheessa. Näin tutkimuksessa on mukana yhteensä neljätoista rehtoria. Mukana on 4 perusopetuksen ylä- tai alakoulun rehtoria, 1 lukion rehtori. Ammatillisia oppilaitoksia edustaa 4 rehtoria, joista 1 on ammatillisen erityisoppilaitoksen rehtori ja 1 ammatillisen aikuiskoulutuskeskuksen rehtori. Kansanopistojen rehtoreita on mukana 5. Sekä miehiä että naisia on mukana 7. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden lukumäärä ja jakauma on esitetty taulukossa 1.

TAULUKKO 1 Tutkimuksessa mukana olevat rehtorit

koulumuoto	miehiä	naisia	yhteensä
perusopetus	2	2	4
lukio	1	-	1
ammatillinen oppilaitos	-	2	2
ammatillinen erityisoppilaitos	-	1	1
ammatillinen aikuiskoulutuskeskus	1	-	1
kansanopisto	3	2	5
<b>yhteensä</b>	<b>7</b>	<b>7</b>	<b>14</b>

<sup>12</sup> <http://www.edu.fi/koulut/>

Taulukosta on nähtävissä, kuinka tutkimuksessa mukana olevat rehtorit ovat sijoittuneet suomalaisessa koulutusjärjestelmässä. Tutkimuksessa ei esitetä vertailutietoja eri koulumuotojen tai kokojen välillä. Merkityksellistä on, että mukana on sekä miehiä että naisia, jotta kertomuksista on löydettävissä monipuolisia havaintoja.

## 4.2 Kirjoitetut elämäkertomukset ja arkityön kuvaukset

Tutkimusaineistoon sisältyy kymmenen kertomusta, joissa rehtorit kuvaavat omaa työhistoriaansa, oman elämänsä tapahtumia tai omaa arkipäivän työtään. Lähestyin rehtoreita kirjeellä, jossa pyysin heitä kirjoittamaan minulle tarinoita siitä, kuinka rehtoriksi tullaan, kasvetaan tai muututaan, tai tarinoita siitä, minkälaista on johtaa oppilaitosta. (Liite 1.) Pyynnöllä tavoittelin kahta asiaa: Halusin saada kuvauksia siitä, minkälaisia ovat rehtoreiden kokemukset oppilaitoksen johtamisesta, minkälaisia ovat johtamistilanteet ja keitä niissä on läsnä, minkälaisia neuvotteluita niissä käydään ja mistä asioista? Toiseksi halusin kuvauksia kirjoittajan elämän kulusta ja työhistoriasta. Tavoittelin siis elämäkertoja tai – kuten myöhemmin opin, elämäkertomuksia: Lyhyitä, valikoituja otoksia rehtoreiden elämästä, joista saisin kuvaa kirjoittajan kasvusta johtajan tehtäviin. Valitsin nämä kaksi vaihtoehtoa, jotta pystyisin rakentamaan monipuolista kuvaa itseäni kiinnostavista tutkimuskysymyksistä.

Edellisessä luvussa kuvasin diskurssia kielellisenä tapahtumana. Juuri sellaisena näen minun ja kirjoittajien välisen tapahtuman: kertomuksen kirjoittaja on käynyt dialogia sisäisen äänensä, kulttuurissa vallitsevien äänten ja minun kanssani. Dialogissa muodostuneen diskurssin hän on kiinnittänyt kirjoittamaansa tekstiin kertomuksen muotoon. Minulle lähetetyt kertomukset ovat hyvin erilaisia, mutta kaikki täyttävät tavalla tai toisella kertomuksen kriteerit. (Boje 2001; Labov 1997, 2006; Hyvärinen 2006.) Kaikki kertomukset ovat minämuotoisia, joissa kertoja itse on subjektina. Osa on selvästi tyypiltään elämäkertomuksia (ks. Honkonen 1995; Sintonen 1999, 172–173). Näissä teksteissä kertoja on valinnut omasta elämästään jaksoja, hetkiä, tapahtumia tai näkökulmia, joita hän on kirjoittamisen hetkellä pitänyt minun tutkimukseni kannalta tärkeänä. Joukossa on myös kertomuksia, jotka kuvaavat rehtorin työtä yleisesti tai jollakin muulla tavalla kirjoittajan sen hetkisiä työhön liittyviä tilanteita. Näihin tarinoihin sisältyy tuokiokuvauksia arkipäivän tilanteista, tunnekokemuksia tai yksilöllisen kasvuprosessin kuvausta. Erilaisuudessaankin nämä tarinat ovat tärkeä osa tutkimusaineistoa aineiston kokonaisuuden kannalta.

### 4.3 Haastattelukertomukset johtamisesta ja johtajuudesta

Kerronnallisen tutkimusaineiston yksi kriteeri on, että se on riittävän kattava. Aineiston lukumäärälle ei aseteta kriteereitä, mutta kattavuus ratkaisee sen, onko siitä saatavissa riittävästi havaintoja tutkimuksen kohteesta. Kun olin saanut rehtoreilta elämäkertomuksia, tein ensimmäisen analyysin. Tämän analyysin perusteella totesin, että ne antoivat kuvaa oppilaitosten johtamisesta ja rehtoreiden kokemuksista sekä rehtoreiden elämän- ja uran vaiheista rehtoriksi. Taivoittelin kuitenkin syvempää kuvaa johtajuudesta ja rehtoreiden johtajaidentiteetistä. Tästä syystä päätin hankkia lisäaineistoa haastattelumenetelmällä. Rakensin haastatteluaineiston rungoksi kysymyksiä, jotka ohjasivat kertojaa kertomaan tarinoita arkipäivän johtamistilanteista (Liite 2). Kysymyksillä ohjasin haastateltavaa kuvaamaan oppilaitosympäristön erilaisia vuorovaikutussuhteita ja niihin liittyviä johtamistilanteita. Näitä oppilaitosympäristön vuorovaikutussuhteita ja johtamistilanteita määrittelin muun muassa Ahosen (2001) kuvaaman rehtorin toimintaympäristön sekä Niinikuru & Pässilän (1993) esittämien osallistumisjärjestelmien perusteella. Lisäksi tutustuin suomalaisen rehtorin työstä tehtyihin aiempiin tutkimuksiin.

Esitin haastattelupyynnön ensiksi niille, jotka olivat ensimmäisessä vaiheessa lähettäneet minulle tekstiaineistoja. Sen jälkeen kysyin haastateltavia erilaisissa rehtoreille järjestetyissä tilaisuuksissa. Haastatteluja tein yhteensä kymmenen, ja niiden kesto vaihtelee 50 minuutista puoleentoista tuntiin. Litteroin haastattelut teksteiksi, joihin olen merkinnyt kertojan käyttämät sidesanat, miettimiseen käytetyt pohdinnat sekä muut merkitykselliset kerronnan aikana esiintyneet ei-foneettiset viestit. Koska en käytä tutkimuksessani perinteistä diskurssianalyysia, en ole katsonut tarpeelliseksi käyttää diskurssianalyysille tyypillisiä, tarkkoja ja systemaattisia merkintätapoja (Van Dijk 1985a, 1985b).

Lopulta tutkimuksessani on ollut mukana yhteensä neljätoista rehtoria erilaisista koulumuodoista. Kokonaisuutena tutkimusaineisto muodostuu kymmenestä elämäkertomuksesta ja kymmenestä haastattelukertomuksesta. Tutkimusaineiston kerronnallisuus määrittää myös sen käsittelyä tutkimuksen edetessä. Teemahaastattelut tai eri tavoin strukturoidut kyselylomakkeet saattavat tuottaa näennäisesti hyvin samantyyppistä aineistoa kuin kerronnallinen aineisto on, mutta toisin kun lyhyitä vastauksia sisältävät aineistot, kerronnallinen aineisto ei sovellu luokiteltavaksi kategorioihin tai numeerisesti esitettäväksi. Kerronnalliselle aineistolle tutkijan keskeisin kysymys on: kuinka ja minkälaisia merkityksiä kertoja luo asioille ja ilmiöille? Aineistosta on ensin etsittävä ja paljastettava kerronnalliset rakenteet ja elementit sekä niiden väliset suhteet, ei lauseiden tai sanojen sisältöjä luokittelua tai teemojen etsimistä varten. Tapa, jolla kertoja luo merkityksiä, on tulkittavissa juuri kerronnallisia rakenteita ja niiden välisiä suhteita analysoimalla. (Chase 2005; Hyvärinen 2006; Wortham 2001.)

Kerronnallisen tutkimuksen yksi perusajatus on, että kertomalla ihminen samalla rakentaa merkityksiä omasta olemisestaan maailmassa, suhteestaan toisiin ihmisiin ja ihmisen suhteesta itseensä. Nämä merkitykset piirtyvät kertomukseen ja välittyvät diskurssin ja tekstin rakenteiden kautta lukijalle. (Gadamer 2004; Haapala 1998; Heidegger 2000; Ricoeur 1992.) Hyvärinen (2004) pohdii artikkelissaan eletyn ja kerrotun kertomuksen eroja. Onko kertomus fiktiivinen ja retrospektiivinen kuvaus tapahtumista vai ihmisen olennainen tapa tuntea ja kokea elämään sisältyviä tapahtumia? Tämän kysymyksen syvällisen pohdinnan jätän tutkimukseni ulkopuolelle, mutta sen sijaan haluan avata kysymystä siitä, mitä tarkoitan kerronnallisella tutkimusaineistolla.

#### 4.4 Tutkimusaineiston kerronnallisuus

Suomen kielessä on käytössä kertomuksista kaksi erilaista käsitettä tarina ja kertomus. Kerronnallisessa tutkimuksessa nämä kaksi käsitettä on syytä erottaa toisistaan, vaikka johdonmukaista ja yleispätevää määrittelyä on vaikea löytää. Myös englanninkielisessä tutkimuksessa käsitteitä *story* ja *narration* käytetään vaihtelevasti. Ilmaisua ”kerron sinulle tarinan” kuvaa yhdellä tapaa käsitteiden tarina ja kertomus merkityksiä: tarinat ovat olemassa jo ennen kuin ne kerronnan ja juonellistamisen avulla muuttuvat yhtenäiseksi kertomukseksi. Tarinat ovat tapahtumien kuvauksia; samoista tapahtumista tai samasta tarinasta voidaan kertoa monta erilaista kertomusta. Tarina kuvaa tapahtumat, ja erilaiset kertomukset välittävät erilaisia tulkintoja kuulijalleen. (Hyvärinen 2006.) Tutkimuksessani viitataan käsitteellä kertomus (*narration*) yksittäisten tapahtumien sarjoihin, juonellistettuun ja ajallisesti rakennettuun kokonaisuuteen, jonka joku kertoo tai on kertonut (Hyvärinen 2004).

Yksi kriteeri kertomukselle siis on, että sillä on oltava juoni, joka muodostaa kertomuksesta yhtenäisen kokonaisuuden. Tämä ei kuitenkaan merkitse, ettei juoni voisi sisältää ristiriitaisuuksia tai toisiinsa sopimattomia elementtejä. Toiseksi kertomus on olemassa vain, jos sen joku kertoo. Kertomus tarvitsee kertojan. Kertomisen tilanteessa kertoja valitsee tapahtumat ja arvottaa näin valintansa omien tarkoitustensa tai tilanteen mukaan, hän järjestää tapahtumat valitsemansa logiikan mukaan, sisällyttää sinne syy-seuraussuhteita tai muita järjestyksiä ja suunnittelee kertomukselle alun, keskikohdan huipennuksineen ja lopun. (Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002; Hyvärinen 2006.) Kertomuksessa on myös jokin ajallinen juoni, mutta ajallisuuden vaatimus ei tarkoita, että kertomus etenee kronologisesti. Ajallisuus voi ilmetä kertomuksessa monimuotoisina ja kerroksellisina ilmiöinä. (Ricoeur 1988.) Ajallisuus tekee kertomuksesta retrospektiivisen, menneiden tapahtumien kuvauksen. Tämä tarjoaa kertojalle mahdollisuuden valintoihin. Kertoja voi jättää esimerkiksi jonkin merkityksellisen elementin kertomuksen ulkopuolelle ja vaikuttaa näin juonen kautta siihen viestiin, jota kertomus välittää kuulijoilleen. Kertomus ei kuitenkaan ole pelkästään kokoelma subjektiivisia, yksityisen henkilön valintoja, vaan merki-

tykset, jotka ohjaavat kertojan valintoja, ovat historiallisesti ja kulttuurisesti rakentuneita. Näin kertomus on samalla sekä yksityinen että sosiaalinen. (Bahtin 1981; Hyvärinen 2006; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998.)

Kerronnallisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena ovat merkitykset, jotka kerronnan hetkellä rakentuvat. Gabriel (2000) lähestyy kertomusta korostamalla, että kertomuksen totuus ei piile faktoissa, vaan sen tuottamisessa merkityksissä. Kertomus on asemoitava oikein suhteessa faktatietoon. Kertomus ja kerronnallisuus on vapautettava positivistiseen tieteenteoriaan kuuluvan faktatiedon välittämisestä, jolloin niillä on mahdollisuus avata uudenlaisia merkityksiä muun muassa organisaatiotutkimuksen ja johtajuustutkimuksen alueista. Myös Boje (2001) käyttää kerronnallista tutkimusta organisaatiotutkimuksessa. Hänen mukaansa tällöin on osattava luopua kertomuksen tiukasta määrittämisestä. Hän tuo kertomuksen käsitteen rinnalle ilmaisun *antenarrative*. Antenarrative on ikään kuin esinarratiivinen spekulatio, veikkaus, jonka kertominen konstituoii, muotoilee ilman kertomukselle asetettavia vaatimuksia juonnellisuudesta ja yhtenäisyydestä. (Boje 2001, 1–7). Gabriel (2000) lähestyy ajattelussaan Bojea (2001) siinä, että kerronnallisilla menetelmillä ei ole tarkoitus koota elitistisiä kertomuksia organisaatiosta, vaan niissä on annettava ääni yksilölle ja erilaisille tulkinnoille.

Kerronnallisuus mahdollistaa todellisuuden sosiaalisen rakentumisen siinä hetkessä, kun aineistoa tuotetaan. (Bahtin 1981). Kerronnallisessa aineistossa aineiston tuottaja ei ota kantaa valmiiksi esitettyihin väittämiin, kuten esimerkiksi Likert-asteikolla kerätyssä aineistossa tai kyllä–ei-vastauksia sisältävissä aineistoissa, vaan kertomukseen sisään kudotut ajatukset ja mielipiteet aktualisoituvat käydyn diskurssin aikana. (Bruner 1986; Harre 1995.) Kuten Hyvärinen (1994) esittää, kerronnallisen haastattelun tulee olla joustava ja yksilölliselle äänelle tilaa antava. Oma tapani tutkimusaineiston kokoamisessa on ollut Hyvärisen (1994) esittämän periaatteen mukainen. En halunnut lähestyä tutkimuskysymyksiäni ennakkotietämykseni varassa, vaan lähdin liikkeelle ajatuksesta, että oppilaitosjohtamisen ilmiöt ja rehtoreiden syvällisimmät kokemukset eivät ole etukäteen tiedettävissä. Merkitykset ovat syntyneet vuorovaikutustilanteessa minun ja tutkimusaineistoa tuottavien rehtoreiden kanssa. Näiden merkitysten symbolinen tuottaminen konkretisoituu tutkimusaineistossa. (ks. Sulkunen & Törrönen 1997, 16.) Esimerkiksi strukturoitu haastattelu olisi pakottanut rehtorit minun ennalta valitsemaani teoreettiseen kehikkoon ja näin tukahduttanut heidän oman tapansa käsitteellistää omaa johtajuuttaan.

Olen edellä kuvannut joitakin ominaisuuksia ja kriteereitä, jotka määrittävät tutkimusaineistoa. Tämän tutkimuksen aineistona on kahdenlaisia kertomuksia. Ensiksi kokosin aineistoon elämäkertomuksia, joissa rehtorit kuvaavat opiskelu- tai työuraansa ja elämäntapahtumiaan vastatakseen kysymykseen, kuinka heistä tuli rehtoreita. Toiseksi aineistoon kuuluu haastattelukertomuksia, joissa rehtorit kuvaavat omaa työtään rehtorina. Molemmat, sekä elämäkertomukset että haastattelukertomukset, ovat edellä kuvaamieni kriteerien perusteella luonteeltaan kerronnallisia.

## V TUTKIMUSMETODI, ANALYYSI JA TULKINTA

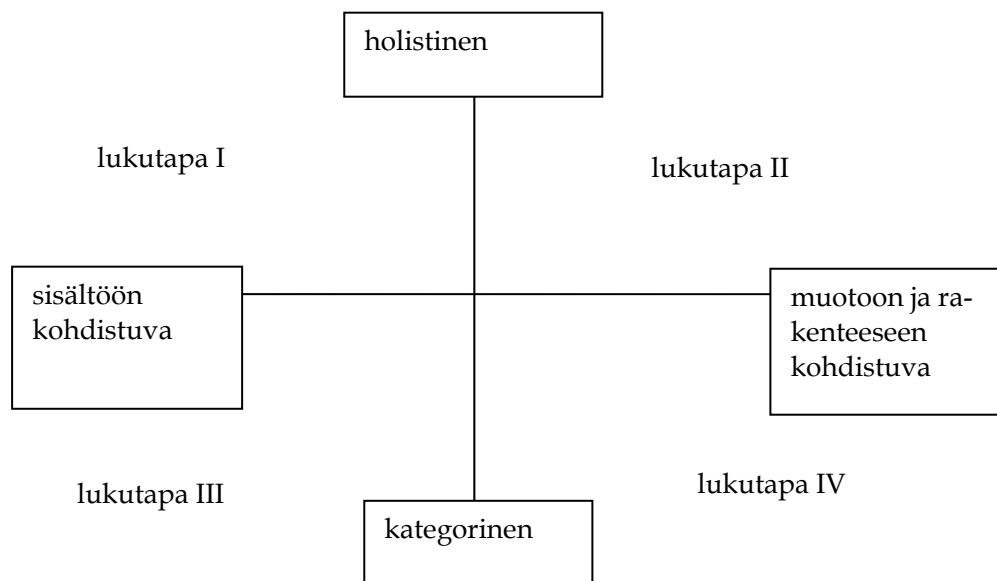
Kerronnallinen tutkimusmetodi rakentuu erilaisista työvälineistä, joilla tekstien kerronnallisuutta analysoidaan. Tässä luvussa esitän yleisellä tasolla ne tavat, joiden avulla olen aineistoon kuuluvia kertomuksia lukenut, sekä tulkintani taustalla olevia hermeneuttisia lähtökohtia. Lisäksi kuvaan analyysin apuna käyttämiä menetelmiä, joskin kuvaan niitä vielä yksityiskohtaisemmin niiden käytön yhteydessä. Luvun lopussa esitän esimerkkinä yhden tavan lukea ja analysoida kertomuksia sekä analyysin perusteella tekemiäni tulkintoja.

Viime vuosikymmenien aikana kerronnallinen tutkimus on yleistynyt useilla eri tieteenaloilla. (Chase 2005; Hyvärinen 2006; Hänninen 2004; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998). Kerronnallisen tutkimuksen yleistymisen myötä tutkimusten joukkoon on liittynyt monenlaisia kertomuksia ja kerronnallisuutta hyödyntäviä, yksilöllisesti toteutettuja tutkimuksia. Keskeistä näissä tutkimuksissa on kerrottujen tarinoiden merkitys kertojan kokemusten välittäjänä sekä hänen yksilölliset kokemuksensa todellisuuden rakentajana. Kerronnallisen tutkimuksen runsauden ja monimuotoisuuden vuoksi näille tutkimuksille ei ole määritelty rajoja ja sääntöjä, joiden mukaan tutkimus on toteutettava. Kuten kvalitatiivisessa tutkimuksessa yleensä, myös kerronnallisessa tutkimuksessa tutkijan on itse rakennettava oman tutkimuksensa aineistoon sopivat analyysitavat. (Chase 2005.)

### 5.1 Kerronnallisen aineiston lukeminen

Kerronnallisen aineiston lukemisen tavoista voidaan erottaa kaksi eri näkökulmaa: holistinen ja kategorinen. Holistinen näkökulma tarkastelee tekstiin sisältyviä merkitysyksikköjä suhteessa kertomuksen kokonaisuuteen, kun kategorinen näkökulma korostaa merkitysyksikköjen itsenäisyyttä tulkinnan perustana. Molemmat lukemisen tavat voivat kohdistua joko tekstin sisältöön tai tekstin muotoon ja rakenteeseen. Näiden yhdistelmistä syntyvät seuraavat neljä tapaa lukea aineistoa. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998.)





KUVIO 13 Neljä tapaa lukea kertomuksia (Lieblich ym. 1998, 13.)

Oma tapani lähestyä tutkimusaineistoa on ollut holistinen. Holistisessa lukutavassa kertomukset ja yksittäiset, kertomuksia lyhyemmät episodit analysoidaan ja tulkitaan suhteessa kertomuksen kokonaisuuteen. Kokonaisuuteen katson lisäksi kuuluvan kaikkien aineiston kertomusten muodostaman kokonaisuuden. Tällä tarkoitan sitä, että löytäessäni jonkin havainnon yhdestä kertomuksesta tulkintaani ovat ohjanneet myös toisista kertomuksista havaitsemani ilmiöt. Tutkimuksessani olen kohdistanut holistisen lukutavan sekä kertomusten sisältöön että kerronnallisiin tyyliin, muotoihin ja kertomusten rakenteisiin.

Kuvaan ensiksi holistista lukutapaani ja sen kohdistamista kertojan käyttämiin tyyliin. Kertomusten tyypittelyä yleisen runousopin mukaisesti ovat käyttäneet organisaatiotutkimuksessa muun muassa Gabriel (2000) sekä Boje (2001). Vaikka kertomuksia on mahdoton luokitella puhtaasti jonkin tietyn tyypittelyn mukaisesti, edellä mainitsemani tutkijat ovat löytäneet organisaatiotutkimusta varten kerrotuista kertomuksista yhteneväisyyksiä yleisen runousopin tyyliin kanssa: komiikka, tragedia, romantiikka, epiikka, huumori, satiiri, ironia sekä näiden erilaisia yhdistelmiä. Yleisen runousopin mukaiset tyylit ohjaavat kertomuksista tehtävää tulkintaa. Edellä kuvaamani analyysitavan avulla löysin myös tämän tutkimuksen aineistosta erilaisia kertomustyyppisiä, joiden perusteella tein tulkintoja. Lisäksi olen tyypitellyt kertomuksia kertojan tarkoituksen mukaan. Olen löytänyt aineistosta pysyvyyskertomuksia, joissa kertomus etenee stabiilisti eikä kertojan urakehityksessä tai johtajuudessa ole havaittavissa ristiriitoja. Nämä kertomukset välittivät suoraviivaista ja ristiriidatonta kuvaa rehtoreiden urapoluista opettajasta rehtoriksi. Löysin myös progressiivisiä kertomustyyppisiä, joissa onnistumisten ja menestymisien kautta on kuvattu kertojan kasvua ja uralla etenemistä. Lisäksi aineistossa oli regressiivisiä kertomuksia, jotka välittävät kuvaa epäonnistumisista ja taantumisesta sekä negatiivista tulevaisuususkkoa. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa tein myös tyypittelyä kertomusten käyttötarkoitusten mukaan. Aineistosta löytyi esimerkiksi on-

tologisia kertomuksia, joissa kertoja määrittelee omaa johtajuuttaan kerronnan kautta sekä julkisia kertomuksia, niin sanottuja makrokertomuksia, joiden kautta kertoja määrittää omaa sosiokulttuurista asemaansa yhteisössä. (Boje 2001; Gabriel 2000; Hyvärinen 2006.) Näistä esitän esimerkkejä tämän luvun lopussa.

Pelkkä kokonaisuuden tarkastelu ja kertomusten tyypittely ei ollut riittävä tekstien kerronnallisuuden avaamiseksi. Aineiston lukemisen tapani on ollut myös holistinen niin, että keskityin analyysissä kertomusten sisältöön. Sisällön tarkastelussa käytin analyysin apuna ensiksi ihmettelyä ja odotusanalyysiä. Kertomuksien sisällä olevien, yksittäisten episodien ihmettely (Löyttyniemi 2004) on yksi tapa analysoida kertomusten sisältöjä. Ihmettely merkitsee analyysin apuvälineenä sitä, että pysähdyin tarkastelemaan omaa hämmennystäni tekstiä lukiessani: Sitä, että en tiedä, mistä on kyse, tai sitä, että aineistossa ei löydy sellaista asiaa, mitä olin odottanut. Ihmettely on ohjannut minua tekemään aineistolle uusia kysymyksiä. Tämän tyyppisen lukemisen edellytyksenä on, että tutkijana tunnen tutkimuskohteena olevan sosiokulttuurisen ympäristön. (Löyttyniemi 2004.) Lisäksi olen käyttänyt odotusanalyysiä (Hyvärinen 1994). Odotusanalyysissä on kyse kertomuksen lukemisesta etsimällä tekstin pintarakenteista vihjeitä kerronnallisten rakenteiden taakse kätkeytyvistä merkityksistä. Muita samanlaisia hälytysmerkkejä, jotka toimivat lukijan mielen herättäjinä, ovat esimerkiksi toisto, korjaukset, paluu jo esitettyyn lausumaan, varaukset, kiellot, arvioiva kieli ja modaaliverbit, vahvistajat sekä kertojan nauru. (Hyvärinen 1994, 60.) Ihmettely, hälytysmerkistö ja odotusanalyysi ovat olleet välineitä, joiden avulla olen pysähtynyt tarkastelemaan tekstiä syvempää analyysiä varten.

Tekstiin piirtyvien hälytysmerkistön kaltaisina huutomerkkeinä minulle ovat toimineet myös kertojan käyttämät retoriikan keinot (Torkki 2006). Näitä merkkejä tarkastelin erityisesti haastattelukertomuksista, jotka on tuotettu minulle puheena. Haastattelukertomuksista löysin sekä metaforia että anaforia, joiden avulla kertojat luovat tiettyä tunnelatausta kerrontaan. Samanlaisina kertomusten värittäjinä toimivat pysähdykset, toistot, kysymykset ja vastaukset. Näihin kohtiin pysähdyin, tein kysymyksiä, vastasin niihin ja etsin perusteluja vastauksilleni palaamalla takaisin tekstiin. Tässä analyysissä erityisenä apunani oli Torkin (2006) väitöskirjatyö, jossa hän kuvaa havainnollisten esimerkkien kautta, mitkä ovat puhujan keinot käyttää valtaa suhteessa kuulijoihin kielellisten kuvioiden avulla.

Odotusanalyysin, ihmettelyn ja hälytysmerkistön (Hyvärinen 1994; Löyttyniemi 2004) ohjaamana pysähdyin tarkastelemaan myös kertomusten erilaisia ääniä. Bahtinin (1981) mallia kertomusten moniäänisyydestä ovat omissa tutkimuksissaan käyttäneet muun muassa Hänninen (1999) ja Erkkilä (2005). Kertomusten moniäänisyyden löytäminen avasi mieleni kuulemaan ja ymmärtämään, että rehtorit määrittävät omaa johtajuuttaan suhteessa sisäisesti kuulemaansa puheeseen hyvästä ja menestyvästä johtajasta sekä suhteessa muiden toimijoiden odotuksiin. Totesin kertomusten moniäänisyyden olevan erityisen merkityksellinen kerronnallisen identiteetin muodostumisen ymmärtämiseksi. Juuri suhteessa toisten odotuksiin rehtorit kävivät oman johtajuutensa arvioin-

tia. Moniäänisyyden tarkasteluun on luontevaa liittää myös puhujakuvan tarkastelu. (Sulkunen & Törrönen 1997.) Puhujakuva on kertojan luoma ja kuulijalle välittämä mielikuva puhujasta, jonka ääntä hän käyttää. Kertojan käyttämän puhujakuvan perusteella voidaan tulkita henkilöiden ja asioiden välisiä arvoasetelmia, joita kertomus välittää. Puhujakuvaa ja kertomuksen rakenteiden välittämää modaalisuutta ovat tarkastelleet muun muassa Sulkunen & Törrönen (1997).

Useissa kohdissa käytin apuvälineenä myös kertomusten kokonaisuuden hahmottamiseksi Labovin (1997) mallia kertomuksen rakenteesta. Labov (1997) on määritellyt kriteerit täysimuotoiselle kertomukselle. Kertomuksessa tulee olla *tiivistelmä*, jossa kuulijalle kuvataan, mistä tulevassa kertomuksessa on kyse ja *orientaatio*, jossa sijoitetaan tapahtumat aikaan ja paikkaan sekä nimetään toimijat ja heidän pyrkimyksensä. Kertomus sisältää myös osan, jossa kuvataan *mutkistuva toiminta* ristiriitoinen ja jännitteinen. Lisäksi on *arviointi*, jossa vastataan kysymykseen, miksi kertomus on kerrottu, sekä *tulos ja lopetus*. Elementit eivät välttämättä ole irrallaan toisistaan eivätkä aina noudata edellä kuvattua järjestystä. Tarkastelemalla näitä kriteereitä erillisinä elementteinä sekä analysoimalla niiden sisältöjä ja järjestystä voidaan tulkita kertomuksen rakenteiden välittämää merkityksiä. Labovin (1997) mallia kertomuksen elementeistä ja niiden merkityksestä on omassa tutkimuksessaan ja artikkelissaan käsitellyt esimerkiksi Hyvärinen (1994, 2006). Tämä malli on auttanut minua erityisesti kertomusten merkityksiköiden hahmottamisessa ja niiden irrottamisessa haastattelukertomusten laajasta kokonaisuudesta. Samoin näiden elementtien erottaminen ja niiden merkitysten hahmottaminen on edesauttanut näkemään ja kuulemaan merkityksiä, jotka ovat piiloutuneet tekstin pintarakenteen lausumien taakse.

Edellä kuvaamien analyysitapojen lisäksi olen kohdistanut lukemiseni myös erityisesti kertomusten kielen ja lauseiden rakenteisiin ja analysoinut niitä kerronnallisen kieliopin avulla (Greimas 1980). Kerronnallinen kielioppi on malli, jonka avulla voidaan tarkastella toimijoiden intentioita ja suhdekategorioita jonkin tavoiteltavan arvokkaan objektin asian suhteen. Käytän kyseistä mallia analyysin apuvälineenä, jotta saisin selkiytettyä ja nostettua esiin rehtoreiden tuottamista haastattelukertomuksista oppilaitosyhteisön johtajuuteen liittyvät toimija-asetat ja niihin liittyvät odotukset. Olen soveltanut kyseistä mallia ja asettanut tarkastelun kohteeksi toimijoiden asemat ja odotukset suhteessa oppilaitosyhteisössä muodostuvaan johtajuuteen. Malli on vaikeaselkoinen, ja tästä syystä sen perusteellinen tarkastelu on luvussa kuusi, jossa käytän sitä johtajuuden muodostumisen dynamiikan tarkastelussa. (Löyttyniemi 2004; Sulkunen & Törrönen 1997.)

Kerronnallisen identiteetin tarkastelussa olen käyttänyt apuvälineenä Boothin ja Chatmanin (Sulkunen & Törrönen 1997) mallia kertomuksen enon-siatiiivisesta ulottuvuudesta ja sen avaamisesta puhujakuvan avulla. Tämän avulla olen nostanut pintaan kertomusten kerroksellisia vuorovaikutussuhteita, joita kertoja rakentaa käyttämällä puheessa moniäänisyyttä. Tällä menetelmällä voidaan kertomuksesta tehdä näkyväksi kertomuksen tai puheen toimijasubjek-

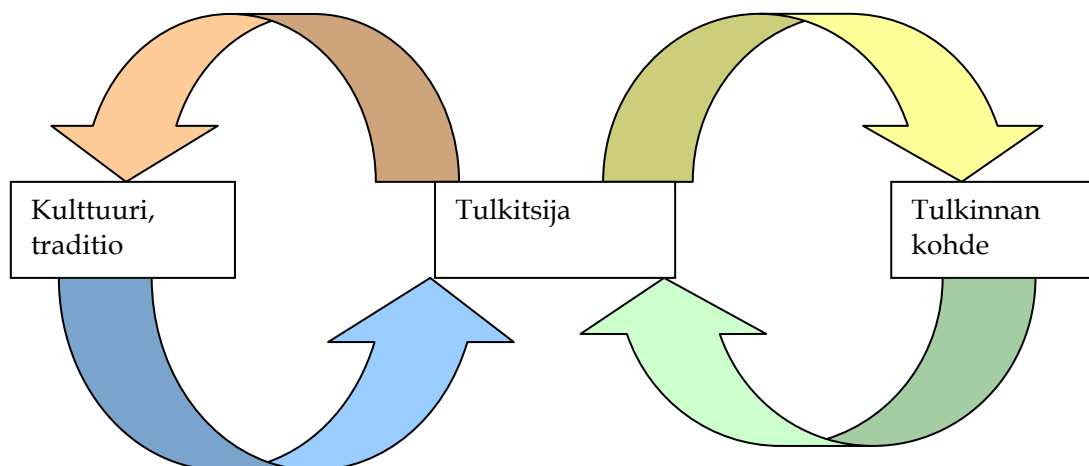
ti, puhujasubjekti ja yleisö. Lisäksi tällä menetelmällä saadaan tietoa siitä, min-kälaisen arvoasetelman puhuja luo itsensä ja esittämänsä asian välille. (Sulkunen & Törrönen 1997.) Tämän lisäksi olen syventynyt kerronnalliseen identiteettiin Ricoeurin (1992) ajatusten ohjaamana. Tarkastelen, millä tavalla kertoja muodostaa omaa kerronnallista johtajaidentiteettiään juonentamisen, ajallisuuden ja ristiriitojen ja tasapainon tunteen kuvauksien avulla. Tällä tavoin kuvaan kertomuksesta ajan mukanaan tuomien ristiriitojen sovittelua oman identiteetin pysyvyyteen. (Hyvärinen 2006, 15; Löyttyniemi 2004, 54; Ricoeur 1992; Venema 2000.)

Edellä olen kuvannut aineiston lukemisen tapoja ja analyysissa käyttämiäni menetelmiä. Mielestäni aineiston syvällinen analyysi edellyttää monipuolisten analyysimenetelmien käyttöä. Kaikki kuvaamani tavat ja apuvälineet olen etsinyt aineistolähtöisesti. Kun lukiessani olen havainnut kertomuksessa jotain, joka on herättänyt mielenkiintoni, olen etsinyt sen tarkasteluun sopivan analyysimenetelmän. Tästä syystä kuvaan edellä esittämäni lukemisen tavat tarkemmin aina siinä kohdassa, jossa käytän niitä analyysin välineenä.

## 5.2 Tulkinta

Tutkimuksessani käyttämäni tulkintaa voin verrata hermeneuttiseen tulkintaan. Hermeneuttinen tulkinta on kehällistä, jossa tulkinta tapahtuu tutkijan aiemmin rakentuneiden ennakkokäsitysten ja esiymmärryksen varassa. (Kusch 1988; Nikander 2004, 29–39.) Aineiston analyysi ja tulkinta ovat tutkimuksessani olleet päällekkäisiä ja sisäkkäisiäkin prosesseja, joiden aikana olen palannut tulkinnasta aineistoa lukemaan ja analysoimaan sekä liikkunut yksityiskohtien ja kokonaisuuksien tarkastelun välillä. Lisäksi tulkintaani ovat vaikuttaneet ne kokemukset, joita minulla tutkimuskohteesta on. Löydettyäni vastauksia kysymyksiini olen edennyt analyysissä uuteen vaiheeseen ja tehnyt tulkintoja rakentamani tiedon varassa.

Gadamerin kuvaama hermeneuttinen spiraali tulee lähelle Ricoeurin (2002) kerronnallisuuden kolmevaiheista kuvausta kertomuksen ja elämän yhteydestä. Molemmissa kulttuuri tai traditio ohjaa tulkitsijan esiymmärrystä tulkittavasta kohteesta, jonka mukaan tutkija tekee tulkinnan. Kohteen tulkinta ohjaa edelleen tulkitsijan orientoitumista kulttuuriin, jonka tulkinta ohjaa esiymmärryksen muodostumista. Näin syntyy hermeneuttinen spiraali.



KUVIO 14 Hermeneuttinen kehä (Koski 1995, ks. myös Oravakangas 2005.)

Hermeneuttiselle tulkinnalle on ominaista, että tulkittavaan kohteeseen liittyvät yksittäiset ilmiöt ovat osa jotakin kokonaisuutta (Koski 1995; Nikander 2004, 29). Näin esimerkiksi haastattelukertomuksen yksittäinen sana tai lause on kulttuurisesti ja historiallisesti sidottu tapahtumien aikaan ja ympäristöön ja myös haastatteluhetkeen ja siinä syntyneeseen diskurssiin. Yksittäiset sanat, lauseet ja episodit saavat tässä kokonaisuudessa erilaisen merkityksen kuin ne saisivat jossakin toisessa yhteydessä. Aineiston yksittäiset kertomukset kuuluvat yhden tietyn ihmisen sen hetkiseen, yksilölliseen, sisäisen maailman kokonaisuuteen. Näin yksittäiset elämäkertomukset ja niiden tapahtumat kuvaavat tiettyjen rehtoreiden elämää ja erityisesti ammattiuraa, mutta samalla ne kuuluvat tiettyyn historialliseen ajanjaksoon ja tietyn ammatin toimintaympäristöön.

Kun haastatteluaineistot on litteroitu, tulkinta tehdään kirjoitetuista teksteistä. Tekstien ymmärtäminen ja tulkinta tapahtuu tutkijan ennakkoon omaksettujen merkitysten varassa. Näin on siis merkityksellistä, miten ja minkälaisessa ympäristössä tutkijan merkitysperspektiivit ovat rakentuneet. Ennakkoon muodostuneet merkitysperspektiivit luovat tutkijalle ennakkonäkymän tutkitavasta kokonaisuudesta. (Koski 1995; Nikander 2004; Mezirow 1996.) Olen kuvannut omaa taustaani ja historiaani alaluvussa 3.6. Näistä kokemuksista syntyneen esiyymmärryksen ohjaamana olen rakentanut teksteistä nousevien, yksittäisten osien perusteella subjektiivisia käsityksiäni siitä, kuinka ne määrittävät tutkittavaa kokonaisuutta. Oman aikani yhteiskunnallinen traditio ja oppilaitosjohtamisen kulttuuri ovat tila, jossa minä tutkijana ja tutkimuksessa mukana olevat rehtorit tekstien välityksellä olemme keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tässä tilassa ja vuorovaikutuksessa muodostamme subjektiivista, historiallisesti sekä kulttuuriin sidottua tietoa. (Koski 1995; Oravakangas 2005.)

Hermeneuttisesta tulkinnasta voimme kuitenkin kysyä, onko siinä kysymys merkityksen asettamisesta tekstiin vai sen löytämisestä (Nikander 2004,

207–248). Omassa tulkinnassani olen pyrkinyt erottamaan omat kokemukseni kertomusten välittämistä kokemuksista. Tämä on edellyttänyt minulta tietoista, reflektoivaa lukutapaa ja kysymysten tekemistä aineistolle sekä omien tulkintojeni kyseenalaistamista. Tällä olen pyrkinyt varmistamaan sen, että en ole lisännyt aineistoon ilmiöitä tai tapahtumia omasta kokemusmaailmastani. Oma kokemusmaailmani on mukana vasta tulkinnan vaiheessa. Näin tässä tutkimuksessa oppilaitosjohtamiseen liittyviä kokemuksia ja niille annettuja merkityksiä tulkitaan kahdesta kokemusmaailmasta käsin: minun ja tutkimuksessa mukana olevien rehtoreiden.

Toisen ihmisen tuottamien tekstien analysoinnissa ja tulkitsemisessä ei ole kyse ilmiöiden puhtaasti subjektiivisesta tulkinnasta. Tutkija ei tee teksteistä subjektiivisia päätelmiä, vaan hän asettuu tekstien tai kertomusten tuottajan näkökannalle. (Nikander 2004, 30.) Tulkinnassa ei myöskään ole kyse täydellisestä toisen ymmärtämisestä, kertojan tai tekstien kirjoittajan ja tutkijan ”sielujen yhteydestä”. Tutkimusaineistoa tuottaneiden rehtoreiden ymmärtäminen edellyttää minulta kykyä ymmärtää kertojan maailmaa ja tulkita aineistossa olevien sanojen tai muiden tekstistä löytyvien ilmiöiden takana olevia merkityksiä. Hermeneuttinen tulkinta ja ymmärtäminen ovat osallisuutta näihin yhteisiin merkityksiin. (Nikander, 2004, 30.)

### 5.3 Otteita oppilaitosjohtajuudesta

Tämän luvun alussa jo viittasin ensimmäiseen analyysiin, jonka tein yleisen runousopin mukaisen kerronnallisten tyypittelyjen mukaan. (Boje 2001; Gabriel 2000; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998). Halusin tällä analyysillä selvittää, minkälaisia ilmiöitä kerronnallisella analyysillä voidaan aineistosta paljastaa. Lisäksi tämä tuotti yleiskuvaa siitä, kuinka tutkimuksessa mukana olevat rehtorit kertovat johtamisen ja oman johtajuutensa.

Ensiksi esitän esimerkin siitä, kuinka rehtorit kuvaavat oman ajattelunsa ja toimintansa muuttumista siirryttyään opettajan tehtävistä rehtorin tehtäviin. Esimerkki on Juhaniin kertomuksesta.

”- - niin tota, opettajina me kuitenkin ollaan kaikki, niin että sentyyppisiä, että me helposti sanotaan, että joo, että kun ne reurssit, että meidän pitäis saada lisää rahaa, meidän pitäis saada kumia ja kyniä, laskukoneita kaikkia, että me voitais tehdä muu-  
tosta, ja se on niin kun-, mää oon ite yrittänyt oppia siitä poi, pois” (Juhani)

Episodin alussa Juhani liittyy itsensä opettajiin ja käyttää opettajuuden ääntä kuvaillessaan, millaisia ”me opettajat” olemme. Kohta tämän jälkeen Juhani siirtyy kesken lauseen puhumaan rehtorina, omana itsenään. Tämä on esimerkki siitä, kuinka kertoja kuvaa omaa toimintaansa ja ajatteluaan erilaiseksi, kun hän hoitaa rehtorin tehtäviä, verrattuna siihen, kun hän oli opettaja. Omaa toimintaansa, päätöksentekoaan ja ajatteluaan perustellessaan he suovat oikeuden perusteluille sillä, että johtajan asemasta käsin asiat näyttävät toisella tavalla

kuin opettajan. Määrittäessään paikkaansa yhteisössään jotkut asettavat itsensä osaksi opettajien yhteisöä, kun taas toiset asettavat itsensä opettajien yhteisön ulkopuolelle. Nämä ilmiöt kertovat opettaja-rehtori-identiteetin siirtymästä. Siirtymän kautta rehtorin ammatti-identiteetti rakentuu ja hänen toimintaansa alkaa ohjata uusi ”johtajuus- merkitysperspektiivi”. Tämä identiteetin siirtyminen vaatii erityistä tietoisuutta, jotta rehtori löytää uuden asemansa oppilaitosyhteisössä. Myös Browne-Ferrignon (2003) tutkimuksen mukaan sekä miehet että naiset, noviisit ja kokeneet rehtorit kokevat vaikeuksia luopuessaan opettajan roolista ja siihen kuuluvasta identiteetistä ja johtajuusidentiteetin omaksumisessa. (Browne-Ferrigno 2003.)

Rehtoreiden kertomukset tuovat esiin myös identiteettineuvotteluja, joita he käyvät toimintaympäristössään. Tarkoitan identiteettineuvottelulla kertojan käymää keskustelua minuudestaan sisäisen äänensä kanssa. (Eriksson 1994.) Näitä neuvotteluja rehtorit käyvät usein opettajuuden, opettajan äänen kanssa. Kertomuksissaan rehtorit kuvaavat myös niitä odotuksia, joita he tuntevat opettajien heille asettavan. Odotukset ovat joko todellisia tai sitten rehtorin omia sisäisiä oletuksia ympäristöstä tulevista vaatimuksista. Nämä koetut odotukset ohjaavat kuitenkin rehtoreiden oman johtajuuden arviointia. Identiteettineuvotteluja käydään myös oppilaiden vanhempien kanssa ja omien esimiehien kanssa. Identiteettineuvottelu ilmiönä liittyy Eriksonin (1968, 1994) teoriaan identiteetin rakentumisesta. Hänen mukaansa identiteetti muodostuu itsearviointiprosessissa. Tässä ihminen arvioi itseään tavalla, jolla hän arvelee toisten arvioivan häntä suhteessa itseensä ja suhteessa yleisiin typologioihin. (Erikson 1968, 1994.) Seuraavassa esimerkki siitä, kuinka Aino vertaa omaa johtajuuttaan odotuksiin, joita hän ajattelee toisten hänen johtajuudelleen asettavan.

”- ja sitten tämän päivän johtamisesta, joku voi aatella niinkin, että se ois aika ylpeyttä, jos meillä ois semmonen rehtori, joka tuolla torilla ja tuolla on lehdissä joka päivä tai aina on antamassa lausuntoja, mutta ehkä se on muuta, se on niiku minun persoonan vastaista, et mielummin minä teen täällä sitä maaperää sellaiseksi että ihmiset voi toimia, että se, ennen kuin mä itselle haen sitä glooriaa - -.” (Aino)

Kertomuksissa on nähtävissä myös rehtoreiden sisäisiä, oman itsensä kanssa käytäviä identiteettineuvotteluita. Näissä he käyvät neuvottelua omien odotustensa, toimintansa ja omien persoonallisten toimintamalliensa kanssa. Erikson (1968, 1994) puhuu tällöin identiteetin tunteesta, jonka ihminen kokee reflektoidessaan omaa toimintaansa. Tällöin merkittävänä neuvottelijana ovat instituutioon sidotut roolimallit ja niistä nousevat odotukset. Näissä neuvotteluissa todentuu muun muassa Saastamoisen (2006) määrittely identiteetistä tavoiksi, joilla yksilö määrittelee itseään erilaisuuden ja samankaltaisuuden ulottuvuuksilla suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä. Seuraavassa esimerkissä Tuomas käy tällaista samankaltaisuuden ja erilaisuuden arviointia oman johtajuutensa ja ympärillä olevien johtajamallien välillä.

”- -johtajat näyttäytyivät hyvin dynaamisina, voimakkaina, itsevarmoina ja sanavalmiina. Tässä ympäristössä en tuntunut itseäni oikeaksi johtajaksi enkä ehkä halunnut sellaiseksi tullakaan. Mielelläni olin mukana edistämässä hyviä asioita, peesaamassa - -.” (Tuomas)

Rehtoreiden johtajuuden luonne tulee esiin kertomuksista löytyvissä odotusanalyysissä. Kertomuksissa johtajuus oppilaitosympäristössä näyttäytyy huomaanana ja inhimillisenä, ja usein rehtorit määrittävät omaa johtajuuttaan ilmaisuin, jotka voidaan yhdistää palvelevaan johtajuuteen tai paternaaliseen johtajuuteen (esim. Greenleaf 2003). Vaikka paternaalinen johtajuus sisältääkin tietynlaista isällistä vahvuutta tai ankaruutta, kertomuksissa ei kuitenkaan ihannoita vahvaa johtajuutta. Joissakin kertomuksissa johtajuudelle on annettu hyvin yhteisöllinen luonne, joka näkyy pyrkimyksenä jakaa johtajuutta, valtaa ja vastuuta.

Kertomuksista voidaan tulkita myös, että johtajana rehtorit kuvaavat itseään suojelijana ja joskus myös taistelijana. Rehtorit kertovat tapauksista, joissa he toimivat yhteisön suojelijana, yksittäisen opettajan tai oppilaan suojelijana. Rehtorit kertovat myös missionäärisiä tarinoita, joissa rehtori toimii eettisesti tai moraalisesti hyvän asian suojelijana. (Somers 1994.) Yleensä tällöin työn merkityksellisyydeksi mainitaan lapsen tai lasten hyvinvointi ja heidän parempi tulevaisuutensa. Seuraavassa esimerkki Venlan kertomuksesta, jossa hän pohtii oman työnsä merkityksellisyyttä.

*”Ja tota mulle on oikeestaan koulun kannalta hirveen tärkeätä se, että ne lapset, jotka meillä on, että ne ois mahdollisimman kypsiä astumaan elämään. Et ne sais käytyä sen yläasteen kunnialla läpi, jotenkuten. Sillä tavalla, et ne pääsee eteenpäin koulussa ja myös, että se koulu antaa muutakin kun sitä tietoo niin ku eteenpäin elämässä.”(Venla)*

Analysoimissani kertomuksissa rehtorit eivät luo varmaa kuvaa itsestään johtajana. Rehtorit kertovat muun muassa suuriin saappaisiin kasvamisesta opettajayhteisön tukemana tai yhdessä eteenpäin menemisestä. Omaa vahvuutta ja osaamista ei ole haluttu korostaa. Siirtymävaihetta opettajasta rehtoriksi leimaa useissa kertomuksissa epävarmuus omista kyvyistä tai epävarmuus halusta tulla sellaiseksi kuin kokee toisten odottavan. Lisäksi näihin vaiheisiin on liittynyt ulkopuolisten tai omien opettajakollegoiden suostuttelua. Näitä kertomuksia voidaan määrittää käsitteellä ontologiset kertomukset (Somers 1994), joissa kertoja etsii merkityksiä epävarmuuden tunteille ja näiden merkityksien kuvaamisen kautta rakentaa omaa identiteettiään. Seuraavassa kuulemme Ainon kertomuksessa työyhteisön muiden jäsenten äänen, jonka avulla Aino vakuuttelee omaa soveltumistaan johtajan tehtäviin. Ainon oma ääni on vakuuttelusta huolimatta sitä mieltä, että hän ei sovellu tähän.

*”Sinä tämän ja tämän hallitset, ehkä se henkilökunnan kannustus siinä, että tuota – – niin nin mää luulen, että se esimiesten arvostus siihen, mitä mää siihen mennessä olin tehnyt niin oli, niiku vaikutti, kyl mää tosiaan pitkään kuukauden, monta kuukautta pohdin sitä asiaa, ja toisaalta kyllä mää tiesin sen ihan realistisesti, että ei mulle ollu edellytyksiä tai ei ollu.”(Aino)*

Kuten tämän luvun alussa kuvasin, kertomuksia voidaan analysoida myös niiden rakenteiden, sisällön luonteen tai juonen perusteella. Tämän analyysitavan avulla löysin muun muassa kertomuksia, joissa rehtorit kuvaavat oppilaitosympäristöä johtajuuden näkökulmasta katsottuna taistelulentäksi, jossa tais-



telua käydään hyvän ja pahan välillä. Paha tulee usein oppilaitoksen tai koulun ulkopuolelta, esimerkiksi sivistystoimen tai muun hallinnon hahmossa. Toisaalta kertomuksissa on mukana myös taistelutarinoita rehtorin ja opettajien, jopa oppilaiden kanssa. Nämä eivät aina ole rehtorin kannalta menestystarinoita. Venla kertoo seuraavassa, kuinka hän on kokenut olevansa taisteluareenalla, jossa rehtorin olemassaolo asetetaan kyseenalaiseksi.

”Oikeestaan ihan luonnollista, että tulee, koska mä olin, siellä oli neljä opettajaa, jotka tuota haki samaa virkaa ja mä sen sain ja nää kolme muuta eivät voineet sitä unohtaa, että sieltä tulee herkästi, kyllä ihan millon tahansa puukotetaan kyllä ihan raa’asti ja tuota niin mä oon tottunut siihen.” (Venla)

Sankaritarinoiden ja taistelutarinoiden lisäksi kertomusten joukossa on myös regressio-tarinoita, jotka kuvaavat johtajan työn nurjaa puolta ja johtajan väsymystä. Hinriikka odottelee väsyneenä joululomaa ja kuvaa kertomuksen kokonaisuudesta välittyvällä apaattisella tyyllillä väsymystään rehtorin työtään kohtaan.

”Odotan jo nyt joululomaa, koska silloin saa muutaman päivän olla rauhassa. Työpöytäni on tällä hetkellä kaaoksessa. Oppilaitoksemme oppilaat on suurimmaksi osaksi epätoivoista porukkaa. Välillä minua turhauttaa työ, jota teen, toisinaan pidän sitä jopa tärkeänä. Tänään on sellainen päivä, että mietin elämäni ja ammattini tarkoitusta. Tuntuu, että kaikki menee pieleen. Lisäksi työ on yksinäistä.” (Hinriikka)

Yleisen runousopin mukaisella tyypittelyllä saadaan kertomukset välittämään tunnelmaa ja kielikuvien taakse peiteltyjä merkityksiä. Tyylikeinoina esimerkiksi satiiri antaa mahdollisuuksia monenlaisille tulkinnoille. (Torkki 2006.) Oppilaitoksen johtajuutta kuvaa seuraavakin kertomus, jonka vertauskuva ja mielleyhteydet ovat hedelmällistä aineistoa erilaisille tulkinnoille. Oman kertomuksensa lopussa Anna haluaa välittää rehtorin työstä merkityksiä, jotka jättän lukijan tulkittavaksi.

”Sillä tätä on kuninkaana oleminen: olet ensimmäinen jokaisessa toivottomassa hyökkäyksessä ja viimeinen jokaisessa toivottomassa peräytymisessä, ja kun maassa on nälänhätä, niin kuninkaan on pidettävä komeampia vaatteita ja naurettava suurempaan ääneen niukemman aterian ääressä kuin ainoakaan alamainen. Kuninkaan on noudatettava lakia, koska laki hänestä tekee kuninkaan.” (Anna)

Olen edellä kuvannut lyhyesti ensimmäistä analyysia, jossa halusin kokemuksia siitä, minkälaista tulkintaa kerronnallisuuden perusteella voidaan tehdä. Lisäksi tavoittelin yleiskuvaa rehtoreiden kokemasta johtajuudesta ja itsestään johtajana. Tämän perusteella totesin, että aineisto antaa kuvaa siitä, kuinka rehtorit kokevat oman työnsä johtajana, ja alustavia viitteitä siitä, että rehtorit kokevat ristiriitaisuutta johtajuuden ja opettajidentiteetin välillä. Lisäksi analyysi paljasti, että rehtorit käyvät sisäistä neuvottelua häneen kohdistuvien odotusten ja omien näkemystensä välillä. Analyysin tulokset eivät kuitenkaan antaneet riittävän syvää kuvaa löytämistäni ilmiöistä, oppilaitosjohtajuudesta yleensä ja rehtoreiden johtajidentiteetistä. Tästä syystä jatkoin haastattelujen keräämistä

ja pyrin kysymysten avulla kohdentamaan kertomuksia johtamis- ja vuorovai-  
kutustilanteisiin.

Tässä luvussa olen kuvannut käyttämäni kerronnallista tutkimusmetodia. Kerronnallinen tutkimusmetodi rakentuu erilaisista työvälineistä, joilla tekstien kerronnallisuutta analysoidaan. Ensiksi olen määritellyt tutkimuksessani käyttämäni lukemisen tavat. Olen käyttänyt holistista lukutapaa, joka on kohdistunut sekä kertomusten sisältöön että muotoon ja rakenteeseen. Kertomusten analyysimenetelmät olen valinnut aineistolähtöisesti. Tästä syystä olen käyttänyt useita erilaisia analyysimenetelmiä. Tällä olen tavoitellut mahdollisimman monipuolista ja syvällistä ilmiön ymmärrystä. Tulkintatapani on ollut hermeneuttinen. Tämän luvun lopussa esitän alustavaa kuvausta tutkimukseni kohteesta. Varsinaisten tutkimustulosten kuvaus alkaa seuraavassa luvussa.

## VI JOHTAJUUS JA JOHTAJAIDENTITEETTI OPPILAITOSYMPÄRISTÖSSÄ

Tässä luvussa esitän tutkimuksen tulokset. Ensiksi kuvaan oppilaitosjohtajuuden rakentumista sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa rehtoreiden kertomana. Seuraavaksi tarkastelen oppilaitosympäristöä sosiaalisena tilana ja sitä, kuinka se tuottaa johtajuutta. Kolmannessa alaluvussa kuvaan rehtorin toimintatilaa ja autonomiaa johtajuuden määrittelyssä. Tämän jälkeen kuvaan rehtoreiden kertomia, konkreettisia johtamistoimia erityisesti niihin liittyvien roolien näkökulmasta. Seuraavaksi syvennän johtamiseen liittyvien vuorovaikutustilanteiden tarkastelua ja paneudun johtajuuden rakentumisen dynamiikkaan. Tämän jälkeen, alaluvussa kuusi tarkastelen rehtoreiden kertomaan johtajaidentiteettiä.

### 6.1 Vuorovaikutuksessa rakentuva johtajuus

Luvussa kolme olen asemoinut tutkimukseni *leader-member-exchange*-teorian (LMX) tutkimusalueeseen, joka tarkastelee johtajuutta alaisten ja johtajan välisen kaksisuuntaisen vuorovaikutuksen kautta. Vuorovaikutussuhteille ja niissä toimimiselle on omaleimaista kasvatukselle ja opetukselle määräytyvä humanistinen arvoperusta. Tästä syystä tutkimukseni sijoittuu osaksi *leadership*-johtajuuden traditiota pyrkien kunnioittamaan sen yhteisöllistä luonnetta ja humanistisia arvoja. Tarkastelen seuraavaksi johtajuuden rakentumisen vuorovaikutuksellista prosessia oppilaitosympäristössä Rostin (1991) vuorovaikutuksellisen johtajuuden ajattelun mukaan.

Rost (1991) on tehnyt laajan katsauksen johtajuustutkimuksen historiaan ja sen sisältöihin ja todennut, että johtajuustutkimuksen vallitseva ajattelumalli on ollut koko länsimaisen teollistumisen kaudella yksilökeskeinen. Tästä syystä tutkimus ei ole kyennyt perusteellisesti vastaamaan kysymykseen, mitä johtajuus on (Rost 1991, 5)? Kuten luvussa kolme esitin, hän arvioi kriittisesti esimerkiksi Burnsien (1979) *transformational leadership* -teoriaa ja toteaa, että sekään ei ole kyennyt viemään johtajuutta kovin etäälle *management*-tyyppisestä johta-

juusajattelusta. Burns (1979) luoma malli lähestyä johtajuutta on ”yhdessä suuren mies- tai naisjohtajan menestystarina, jossa johtaja toteuttaa omia toiveitaan”. (Rost 1991, 140.) Länsimaisen johtajuustutkimuksen tekstit ovat olleet uskollisia yksilökeskeiselle paradigmalle, joka on totalisoinut johtamispuhetta myös tämän vuosituhannen alussa.

Yksilökeskeinen ajattelu on perustunut Stogdillin (1982) klassiseen johtajuuden määrittelyyn: johtaja vaikuttaa aktiivisesti ryhmään ihmisiä. Perustelen irrottautumistani yksilökeskeisestä sankarijohtajuudesta oman ajatteluni tieteen teoreettisilla valinnoilla. Yksilökeskeisyys liittyy johtajuuden yksilön persoonaan, hänen ominaisuuksiinsa tai taitoihinsa ja tätä kautta essentialistiseen näkemykseen ihmisestä ja johtajuudesta. Luvussa kolme olen avannut eksistentiaalistista ihmiskäsitystäni, jonka perusteella ajattelen, että johtajuus on osa ihmisen olemassaolon merkityksen etsimistä, vapauden ja vastuullisuuden tilaa. (Lawler 2005.) Sekä Rost (1991) että esimerkiksi Lawler (2005) ja myös Uhl-Bien (2006) tuovat vaihtoehtoisia ajattelumalleja vallitsevan johtajuustutkimuksen tradition rinnalle. Lawler (2005) tarkastelee johtajuutta Sartren eksistentiaalistien ajatusten valossa ja toteaa, että traditionaalinen johtajuusajattelu on vahvasti essentialistinen. Itse hän liittyy johtajuuden eksistentiaalistiseen filosofiaan, ihmisen olemassaolon merkityksen etsimiseen, vapauteen ja vastuullisuuteen. Vapaus ja vastuullisuus liittyvät johtajuuden inhimilliseen moraaliin, arvoihin ja etiikkaan. (Lawler 2005.) Rostin (1991) ajattelussa johtajuus ei ole vain yhden miehen tai naisen yritys vaikuttaa toisiin, vaan koko yhteisön tahtotila. Vuorovaikutteinen johtajuus ei perustu johtajan merkityksen korostamiseen yksilönä, vaan johtajan ja yhteisön jäsenten välisen vuorovaikutuksen dynaamisuuksiin.

Myös Uhl-Bien (2006) on analysoinut johtajuuden vuorovaikutuksellisuutta näistä kahdesta lähtökohdiltaan erilaisista näkökulmista. Ensiksi hän kuvaa vuorovaikutusta yksilön itsemäärittelyn näkökulmasta, yksilökeskeisesti. Toiseksi hän tarkastelee vuorovaikutusta yhteisökeskeisesti. Uhl-Bienin (2006) esittämistä näkökulmista ensimmäinen korostaa traditionaalista orientaatiota, jossa yksilön ulkopuolinen maailma voidaan erottaa subjektin hallitsemaksi ja rakentamaksi erilliseksi objektiksi. Tällaisessa ajattelussa vuorovaikutuksellisuus nähdään yksilökeskeisenä, jonka avulla toimijat pitävät yllä sosiaalisia asemiaan. Johtaja ja alaiset ovat vuorovaikutuksessa ja korostavat sen merkitystä, mutta heidän tavoitteensa on säilyttää johtaja-alainen-käsiteparin vastakohtaisuus ja sen ylläpitämä sosiaalinen tila. Jälkimmäinen, yhteisökeskeinen näkökulma tarkastelee johtajuutta sosiaalisesti rakentuvana ja ylläpidettävänä yhteisön sisäisenä prosessina. Toimijat ovat erottamaton osa tätä prosessia ja johtajuus ”liimautuu” osaksi vuorovaikutusprosessia. Vuorovaikutuksen osapuolet, tilanteet ja tehtävät vaihtelevat; liimautuneena kiinni näihin vaihtuviin prosesseihin myös johtajuus muuttuu vuorovaikutussuhteisiin liittyvän dynamiikan mukaan.

Johtajan ja yhteisön muiden jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa muodostuva johtajuus edellyttää Rostin (1991, 127) mukaan tiettyjen peruselementtien huomioimista. Ensimmäinen näistä elementeistä on vuorovaikutussuhteen vaikuttavuus: vaikuttavuuden monisuuntaisuus ja vapaus. Vaikuttaminen tä-

hän vuorovaikutussuhteeseen ei liiku ainoastaan johtajalta alaisille, ylhäältä alas, vaan myös alaisilta johtajalle, alhaalta ylös. Tässä käsitteet ylhäältä ja alhaalta kuvaavat hierarkkisen linjaorganisaation tasoja. Toisena elementtinä on, että molemmat osapuolet, sekä johtaja että yhteisön muut jäsenet, ovat aktiivisia toimijoita ja vuorovaikutus on tasavertaista. Johtajuuden laatu, sen ominaispiirteet, syntyvät tasavertaisessa vuorovaikutussuhteessa. Kolmanneksi vuorovaikutteisen johtajuuden elementeiksi Rost (1991) nimeää sekä johtajan että alaisten toivoman todellisen muutoksen, jonka he suunnitelmallisesti ajattelevat vaikuttavan tulevaisuuteen. Muutoksen tässä yhteydessä voidaan ajatella olevan esimerkiksi johtamistapojen ja johtajuuden laadun muuttuminen. Johtajuuden tarkoitus ja sen molemminpuolinen hyväksyminen on neljäs johtajuuden peruselementteistä.

Rost (1991) ja Lawler (2005) tuovat vielä yhden uuden näkökulman johtajuuteen. Liikkeenjohdon teoriat korostavat johtajuuden merkitystä pohdittaessa usein pelkästään organisaation menestymiseen liittyviä näkökulmia. Tarkastelussa asetetaan keskiöön tehokkuus, menestyminen ja tuloksellisuus. Yhtäältä nämä ovat tärkeitä näkökulmia organisaation olemassaolon kannalta. (Kouzes 2003.) Toisaalta organisaation jäsenten, työyhteisöön kuuluvien yksittäisten ihmisten, asettamat merkitykset työlle ja myös johtajuudelle liittyvät heidän oman olemassaolonsa kysymyksiin. Tästä syystä johtajuuden tarkoitusta ei ole syytä määritellä pelkästään taloudellisesta menestymisestä käsin, vaan yhteisön kaikkien jäsenten inhimilliseen olemassaoloon ja sen merkitykseen liittyvistä lähtökohdista. (Lawler 2005; Uhl-Bien 2006.)

Ajatukseni johtajuudesta oppilaitosympäristössä on, että se muodostuu oppilaitosjohtamiseen liittyvän yhteisön sisäisissä vuorovaikutusprosesseissa. Perusteeksi argumentaatiolleni esitän seuraavaksi joitakin esimerkkejä aineistosta. Analysoin ja tulkiten kertomuksia vuorovaikutuksen kautta syntyvän johtajuuden ajattelumallin ohjaamana. Tarkoituksena on tehdä analyysi ja tulkinta Rostin (1991) kuvaaman näkökulman mukaisesti, ei klassisten, yksilökeskeisten johtajuusteorioiden avulla. Tarkasteluni näkökulmat ovat vuorovaikutuksen monisuuntaisuus ja yhteisön kaikkien toimijoiden aktiivisuus sekä osallisuus ja intentionaalisuus johtajuuden muodostumisessa. Intentionaalisuudella johtajuuden rakentumisessa tarkoitan, että myös alaisilla on omia toiveita ja odotuksia siitä, minkälaiseksi he toivovat johtajuuden rakentuvan. (Uhl-Bien 2006.)

### **6.1.1 Monisuuntainen aktiivisuus ja vaikuttavuus johtajuuden rakentumisen elementteinä**

Rost (1991) määrittelee vuorovaikutteisen johtajuuden yhdeksi elementiksi vuorovaikutussuhteen vaikuttavuuden johtajuuteen. Tämä sisältää kaksi elementtiä. Ensiksi vaikuttavuuden tulee olla monisuuntaista, toiseksi toimijoiden halun osallistua tähän vuorovaikutusprosessiin tulee olla heistä itsestään lähtevää. Kuvaan tätä aineiston avulla ja esitän Ainin kertomuksesta yhden episodin. Episodista ilmenee opettajien ja ohjaajien itseohjautuvuuden ja aktiivisuuden vaikutukset Ainin valintoihin johtamistilanteessa ja johtajuuden muodostumi-

seen. Olen ensin irrotanut Labovin (1997) mallin mukaisesti kertomuksen eri elementit näihin sisältyvien merkitysten ymmärtämiseksi. Kuten jo luvussa viisi esitin, Labov (1997) on määritellyt kertomuksen erilaista merkitystä välittävät elementit. Kertomuksessa on *tiivistelmä*, jossa kuulijalle kuvataan, mistä tulevassa kertomuksessa on kyse, *orientaatio*, jossa sijoitetaan tapahtumat aikaan ja paikkaan sekä nimetään toimijat ja heidän pyrkimyksensä. Kertomus sisältää myös osan, jossa kuvataan *mutkistuva toiminta* ristiriitoinen ja jännitteinen. Lisäksi on *arviointi*, jossa vastataan kysymykseen, miksi kertomus on kerrottu, sekä *tulos* ja *lopetus*. Elementit eivät välttämättä ole irrallaan toisistaan, eivätkä välttämättä noudata edellä kuvattua järjestystä. Hyvärinen (1994) kuvaa myös muita kerronnallisia keinoja, jotka toimivat hälytysmerkistönä kuulijalle. Näiden kohdalla – toisto, korjaukset, paluu, varaukset, kiellot, vastakohtaisuutta ilmaisevat sidesanat, modaaliverbit, arvioiva kieli ja arvioivat verbit, vahvistajat ja kertojan nauru – kuulijan on syytä pysähtyä arvioimaan, mikä odotus on tekstin takana. (Hyvärinen 1994, 60.) Toiseksi analysoin Aion kertomusta Bah-tinin (1981) moniäänisyyden mallin avulla. Aion kertomusta analysoitaessa voidaan huomata ja kuulla lausumissa monia ääniä, joiden kanssa Aino käy kertomuksessa keskustelua ja neuvottelua siitä, kuinka pitäisi toimia ja minkälainen hänen tulisi johtajana olla. Tämän episodin Aino kertoo vastauksena kysymykseen, jossa pyydän häntä kertomaan tilanteita, joissa hän on tuntenut tai kokenut johtavansa joitakin tai jotakin.

”Joo tota mää hyppään tuohon, sää olit ensimmäisenä tuo-, tuohon laittanut, että ker-ro joku tilaisuus, jossa olet tuntenut johtavasi jotakin tai joitakin.”

**Tiivistelmä:**

1. Ihan tossa oli semmonen, väkivaltajuttu sattunu tuolla oppitunnilla.

**Orientaatio:**

2. Opiskelija oli, tai opiskelija oli käynyt niiku toisen opiskelijan kimppuun.
3. Ja kaks opettajaa.
4. miesopettajaa oli joutunut taltuttamaan sitä,
5. sitten se tilanne oli siitä saatu rauhoitettua,
6. mutta he pyysivät minun mennä tuonne toiseen rakennukseen.
7. Siinä oli vissiin kaheksan ihmistä,
8. oli opettajat oli,
9. tai yks opettaja oli varsin järkyttyny siitä tilanteesta,
10. ja toinen opettaja oli ehkä jo kokenukin sen aikasemmin,
11. siellä oli niitä meidän ohjaajia,
12. siellä siinä oli sitten kaheksan ihmistä kiinni samaa asiaa,
13. varmaan oli jossakin pienemmissä ryhmissä pohdittu aikasemminkin,
14. siinä vaiheessa jo koko,
15. tai siinä tuntu, että lankesi ne odotukset,
16. että jotain sinun pitää siinä tilanteessa tehdä.

Aion pohdinnan taustalla on kriisitilanne, johon opettajat ja ohjaajat kutsuivat hänet. Aino kertoo, että oppilaan ja opettajan välillä oli käyty kamppailu, jonka seurauksena oppilas oli taltutettu. Paikalla oli kahdeksan henkilöä, ja Anna ko-ki sisäisesti näiden henkilöiden odotukset siitä, että hänen pitäisi tehdä jotain.

Tiivistelmä antaa kuulijalle kokonaiskuvan tapahtuman sisällöstä: väki-valtajuttu. Tämän jälkeen episodista on erotettavissa orientaatio, jossa Anna

kuvaa paikan ja keskeiset toimijat. Orientaatio päättyy Annan toteamukseen, jossa hän käyttää ääntä, joka edustaa paikalla olevia henkilöitä: ”jotain sinun pitää siinä tilanteessa tehdä”. Tällä tavoin hän kuvaa kerronnallisin keinoin omaa sisäistä tunnettaan toisten odotuksista. Tämän jälkeen Anna ryhtyy käymään keskustelua minun kanssani siitä, mitä häneltä odotettiin ja miten hän vastasi odotuksiin. Tällä hän vastaa, johtajan äänellä toiselle johtajalle minun kysymykseeni, milloin hän on tuntenut johtavansa. Analyysi nostaa esille vuorovaikutuksellisen johtajuuden peruselementit: toimijoilla on yhteinen päämäärä tilanteessa: ”jotain sinun täytyy tehdä”. Opettajat ja ohjaajat asettavat odotuksia johtajuudelle kyseisessä tilanteessa. Aino kokee odotukset ja ratkaisee toimintatapansa tämän kokemuksen ohjaamana. Johtajuus muodostuu odotusten ja niihin vastaamisen vuorovaikutustilanteessa. (Rost 1991; Uih-Bien 2006, Shamir ym. 2007.) Ainon kertomus jatkuu ydinjaksolla, jossa hän ilmaisee tämän episodin keskeisen sisällön.

**Ydinjakso, oman johtajuuden arviointia:**

17. Että semmonen ehkä tässä tilanteessa, että on odotukset ihmisillä,
18. mutta se, että toki ei mullakaan mikään arkku täynnä ole niitä asioita, josta minä vaan ammentaisin.
19. Mut se, että mitä niiku vastaavissa tilanteissa olen aikaisemmin joutunut tekemään,
20. että niiku jotenki se tilanne ottaa hallintaan.
21. Että minä olen se, joka nyt otan vastuun ja minä alan järjestämään eteenpäin.
22. Että että niiku se oli, että oli tässä ihan konkreettinen, mitä vois niiku ajatella, tietysti se, että viiteitä olin kullut tästä, että sitä oli niiku monella taholla hoidettu sitä asiaa.
23. Mutta, mutta tuota se jatku ja,

Merkitysyksikössä 18 Anna käy keskustelua opettajien ja ohjaajien äänen kanssa heidän odotuksistaan. Anna vastaa heille, että ”mullakaan – – minä vaan ammentaisin”, joissa nämä ilmaisut antavat merkityksen Annan sisäisesti kuulemalle opettajien ja ohjaajien äänelle. Tämä merkitys välittää edelleen vaatimuksia ja odotuksia. Hän on kuullut heidän äänessään ajatuksen kaikkivoivasta ja osaavasta rehtorista, jolla on vastaus ja ratkaisu kaikkiin eteen tuleviin kysymyksiin. Tässä Aino käy sisäistä neuvottelua kahden erilaisen johtajuusnäemyksen välillä: toinen ääni on traditionaalinen malli suuresta sankarista, joka täyttää alaisten toiveet ja ratkaisee kaikki ongelmat. Toinen on hänen oma sisäinen äänensä siitä, kuinka hänen näkemyksensä mukaan asia hoidetaan.

Merkitysyksikössä 21 Aino kerronallaan määrittelee omaa johtajuuttaan suhteessa siihen, mitä kuulee opettajien ja ohjaajien äänen sisällään lausuvan. Pitkän työkokemuksensa aikana hän on saanut kokemuksia siitä, mikä on hänelle itselleen sopivin tapa vastata odotuksiin. Tätä Anna korostaa toistamalla minä-pronominia: ”minä olen se, joka nyt otan vastuun ja minä alan järjestämään”. Anna ei valitse kaikkietävän ja osaavan tapaa vastata odotuksiin, vaan pitäytyy uskollisena omalle tavalleen toimia. Seuraavaksi merkitysyksiköissä 23 Aino käyttää siirtymää, joka johdattelee kerronnan tulosten arviointiin. Kyseisen tilanteen seurauksia Aino arvioi seuraavasti.

**Tulos:**

24. sitten tuota huomasiin kyllä senkin negatiivisen asian kyllä toisaalta siinä, että tuota ni ihmiset ne, jotka oli hoitanu niin hirveen,  
 25. toi sitä että kyllähän me on tätä yritetty hoitaa tätä asioo.  
 26. Ja hirveesti siitä sitten selvityksiä ne toi, että on myö tätä pantu ylös ja tätä,  
 27. että siinä ol semmonen selityksen maku.

Merkitysyksiköissä 24–27 hän käyttää opettajien ja ohjaajien ääntä ilmaistessaan heidän kokemaansa syyllisyyttä siitä, että he eivät olleet kyenneet hoitamaan asiaa aikaisemmin omin voimin: *”me on tätä yritetty hoitaa tätä asioo, on myö tätä pantu ylös ja tätä”*.

**Arviointi:**

28. Mutta ei välttämättä minua ehkä siinä niissä tilanteissa olis tarvittukaa,  
 29. mutta tuota se, että se ei menny se etteenpäin.  
 30. Ehkä semmosia niiku asioitten vauhittajina, että hei, nyt tartutaan toimeen,  
 31. ja se tehtävien niiku delegointi se varmaan on semmonen se tilanne siinä. (Aino)

Ennen episodin päättymistä Anna vielä arvioi omaa johtajuuttaan suhteessa toisiin toimijoihin. Hän haluaa korostaa sitä, että hän ei ole itse asian suhteen sen kykenevämpi kuin hekään. Kokemuksensa myötä hän on oppinut toimimaan niin, että asia on saatu vietyä eteenpäin. Tämä ilmenee merkitysyksiköistä 28–30. Lohduttava ääni korostuu merkitysyksikön 30 lopussa, jossa Anna käyttää tulkinta mukaan yhteisöllistä ja innostavaa ilmaisua: *”..hei, nyt tartutaan toimeen”*, josta saa sen kuvan, että eihän tämä nyt niin monimutkaista ole.

Lopuksi Anna palauttaa kerronnan meidän välisemme keskusteluhetkeen, joka ilmenee äänen vaihtumisella. Hän jättää taakseen neuvottelut omasta johtajuudestaan opettajien ja ohjaajien kanssa ja siirtyy keskustelemaan toisen rehtorin kanssa johtamiskielellä: *”ja se tehtävien niiku delegointi - -”*

Annan kertomukseen sisältyvä episodi on esimerkki siitä, kuinka monisuuntainen aktiivisuus ja osallisuus toimivat johtajuuden muodostajan rehtorin, opettajien ja muun henkilöstön välillä kyseisessä tilanteessa. Annan kertomus paljastaa, että sekä Annalla itsellään että muilla toimijoilla oli odotuksia johtajuudelle, ja päätökset siitä, kuinka Anna kantaa tilanteessa johtajan vastuunsa, hän teki henkilöstöltä tulevien odotusten ja oman itsetuntemuksensa välisessä jännitteessä. Johtajuus konkretisoituu Annan kuvaamassa tilanteessa Annan valitsemalla tavalla. Anna ei kuitenkaan valinnut toimintamallia yksinomaan omasta lähtökohdastaan vaan punnitsi ratkaisua tehdessään myös toisilta tulevat odotukset. Myös toisilla toimijoilla oli siis osallisuus tilanteeseen ja sen edellyttämään johtajuuteen. (Rost 1991; Uih-Bien 2006; Shamir ym. 2007.)

Toisena esimerkkinä tarkastelen katkelmaa Juhanin kertomuksesta, jossa johtajuus muodostuu myös oppilaitoksen ulkopuolisissa vuorovaikutussuhteissa. Seuraavassa episodissa Juhani on kokoontunut muiden kaupungin rehtoreiden kanssa sivistystoimenjohtajan johdolla kokoukseen, jota hän kutsuu kaupunginryhmäksi. Tätä ennen hänen kertomuksessaan on kuvauksia tilanteista, joissa hän on kokenut johtajuutta oppilaitoksen sisällä ja ensimmäisen merkitysyksikön avulla siirtyy uuteen jaksoon:



1. No sitten mennään seuraavalla tasolle.

**Orientaatio:**

2. Jos jotain näitä kaupunginryhmiä on,
3. niin en mä tiiä, mistä se johtuu, mutta
4. siellä on se koulutoimenjohtaja, joka on lainausmerkeissä se johtaja puheenjohtajan ominaisuudessa,
5. ja hyvin paljon se keskustelu tulee jostakin syystä,
6. ihmiset kattoo mua ja sanoo niin ku vastaan ja näin eespäin,
7. jotka on sitten rehtoreita tai sitten noita et,

**Tulos:**

8. mut se ei varsinaista sellasta johtajuutta ole, vaan se on sellasta piilovaikuttamista.
9. Ja, että nää tämmöset sanattomat viestit, eleet, ilmeet mun mielestä kertoo paljon, paljon siitä,
10. ja mulle itselleen myös.

**Arviointi:**

11. Mää en johtajuutta perusta näihin titteleihin oikein, että tietenkin se, että jollakin on se virka ja joku on johtaja mutta,
12. mulle se ei riitä se titteli johtajuuteen, vaan että se vaatii paljon enemmän. (Juhani)

Toinen ja kolmas merkitysyksikkö muodostavat episodin orientaatiojakson, jossa Juhani määrittelee kertomuksen keskeisen sisällön kuvaamalla omaa tietämättömyyttään kertomuksen ydinsisältöä kohtaan. Episodin ydinsisällön voi määritellä Juhanin kokemaksi ristiriidan tunteeksi: "Miksi toiset rehtorit asettavat minut johtajan asemaan eivätkä sivistystoimenjohtajaa?" Samoin hän määrittelee tässä orientaatiojaksossa paikan ja henkilöt yleisellä tasolla: kaupunginryhmä. Merkitysyksiköt kaksi ja kolme ovat niin sanottuja muodollisesti vapaita lauseita, jotka eivät vielä kerro mitään varsinaisesta tapahtumasta. (Hyvärinen 2006.) Kolmanteen merkitysyksikköön sisältyy pidättely. Tämä merkitsee ilmiön, johon pronomini *se* viittaa, episodin ydinsisällöksi. Tulkitsen tämän ilmiön johtajuuden tunteeksi, joka syntyy tässä kaupunginryhmässä muiden rehtoreiden ja kertojan välille.

Neljäs merkitysyksikkö aloittaa tapahtumien kerronnan kertovalla lauseella. Heti kerronnan alussa Juhani asemoi sivistystoimenjohtajan marginaaliin: "lainausmerkeissä – – puheenjohtajan ominaisuudessa". Viidennessä kohdassa Juhani kuvaa kokouksen vuorovaikutusta ja sen suuntaa kuvaamalla, kuinka "– – se keskustelu tulee jostain syystä". Lausuma "jostain syystä" ilmaisee Juhanin ristiriidan ja hämmennyksen tunnetta, jonka hän on kokenut näissä tilanteissa. Seuraavaksi Juhani konkretisoi tätä ristiriidan aiheuttajaa: "ihmiset kattoo mua ja sanoo niin ku vastaan ja näin eespäin". Tästä merkitysyksiköstä on jo luettavissa, kuinka kaupunginryhmän rehtorit ja muut jäsenet pyrkivät rakentamaan johtajuutta itsensä ja Juhanin välille sivistystoimenjohtajan ollessa marginaalissa. Perustelen tulkintaani lausumalla "sanoo niin ku vastaan". Kaupunginryhmän jäsenten asemointi on tämän lausuman perusteella sellainen, että Juhani on niin sanotusti johtajan yksinäisessä asemassa suhteessa muihin rehtoreihin ja sivistystoimenjohtajalle on annettu kokouksen puheenjohtajan rooli.

Kahdeksannessa ja yhdeksännessä merkitysyksikössä Juhani esittää episodin kuvaaman tilanteen tuloksen. Hän merkitsee tämän ”ei varsinaista, sellaista johtajuutta, vaan sellaista piilovaikuttamista”. Lausuma ”piilovaikut-taminen” jää kuulijalle epäselväksi, mutta oleellista on, että Juhani merkitsee tällä lausumalla kokemansa tunteen johtajuuden kokemukseksi. Yhdeksännessä merkitysyksikössä hän perustelee kokemaansa ja hakee kokemuksilleen vahvistusta.

Merkitysyksiköt 11 ja 12 muodostavat episodin arviointijakson, jossa Juhani siirtää kerronnan takaisin kerronnan hetkeen ja käy keskustelua minun kanssani aiheesta ”miten se johtajuus syntyy”. Juhani kuvaa yleisellä tasolla, miten hän ajattelee johtajuuden syntyvän. Tulkintaani Juhanin kokemasta johtajuudesta vahvistaa vielä se, että näissä merkitysyksiköissä Juhanin määrittelemä johtajuus liittyy hänen omaan ristiriidan tunteeseensa siitä, että koulutoimenjohtajan ollessa paikalla toiset asettavat hänet johtajan asemaan, vaikka virkasäännön mukaan se kuuluu koulutoimenjohtajalle.

Yllä olen osoittanut, että episodin kerronnallisuuden rakenteita analysoimalla voimme tavoittaa johtajuuden rakentumisen vuorovaikutuksellisen tilanteen, jossa tässä esimerkissä olivat läsnä Juhani ja hänen kollegansa. Vuorovaikutus voi synnyttää kokemuksen johtajuudesta, vaikka toinen osapuoli toimijoista ei ole virallisesti johtajan asemassa ja virallinen johtaja on läsnä. Juhanin kokemuksen mukaan muut ryhmän jäsenet vaikuttavat aktiivisesti johtajuuden rakentumiseen. kertomuksesta voimme tulkita, että tämä hämmentää Juhania itseään ja aiheuttaa hänessä ristiriitaisia tunteita. Hän pyrkii tasapainottamaan kokemusta vähättelemällä tilanteen merkitystä suhteessa ”sellaiseen johtajuuteen”. Juhanin vähättelystä huolimatta Rostin (1991) kuvaamat vuorovaikutuksellisen johtajuuden elementit, monisuuntaisuus, vaikuttavuus ja aktiivisuus, ovat löydettävissä tästä tilanteesta.

Tässä luvussa olen osoittanut, kuinka monisuuntainen aktiivisuus johtajuuteen vaikuttaa rehtorin oman toiminnan pohtimiseen ja oman johtajuuden arviointiin. Rostin (1991) ja Uih-Bienin (2006) esittämät vuorovaikutuksellisen johtajuuden ajattelumallit toteutuvat rehtorin kuvaamissa johtamistilanteissa. Perusteluna tälle valitsemalleni lähtökohdalle olen esittänyt aineistosta kaksi esimerkkiä. Sosiaalinen vuorovaikutus ei kuitenkaan rajoitu pelkästään ihmisten välisiin vuorovaikutussuhteisiin, vaan johtaessaan oppilaitosta rehtori on vuorovaikutuksessa laajasti katsottuna myös monenlaisten asioiden kanssa. Näitä olen kuvannut luvussa, jossa olen määritellyt oppilaitosjohtamisen toimintaympäristöä. Sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuva johtajuus herättää uuden kysymyksen: minkälainen on tämä oppilaitosjohtamisen sosiaalinen tila ja kuinka se toimii johtajuuden rakentajana?

## 6.2 Oppilaitosjohtamisen sosiaalinen tila

Sosiaalisella tilalla en tarkoita pelkästään toimintaympäristön konkreettisia sosiaalisia vuorovaikutussuhteita. Sosiaalinen tila käsitteenä viittaa lähestymisen

tapaan, jonka kautta voimme ymmärtää oppilaitosympäristön toimijoiden asemaa, positioita ja jaottelua, dispositiota. Toimijoiden positiot ja dispositiot ohjaavat heidän sosiaalisten suhteiden luomistaan ja niissä toimimista.

Henri Lefebvre (1901–1991), ranskalainen marxilainen filosofi, on pohtinut sosiaalisen tilan kysymystä erityisesti tuottamisen kannalta. Sosiaalinen tila määrittää siinä toimivien asemat, mutta samanaikaisesti se myös tuottaa uusia positioita ja dispositioita. Toimijoiden asemien tuottaminen ja ylläpitäminen perustuu siihen, että vallitsevat tilat ovat historiallisesti tuotettuja ja niihin on sitoutunut esimerkiksi valtarakenteita. Tilojen vallitsevat valtarakenteet ohjaavat myös uusien toimijoiden asemien muodostumista. Esimerkiksi tutkimukseksi kohteena oleva oppilaitosjohtamisen sosiaalinen tila ei ole pysähtynyt ja staattinen tila, joka ohjaa rehtorin ja muiden toimijoiden sosiaalisten suhteiden positioita, vaan se on historiallisesti ja sosiaalisesti tuotettu. Tila kuljettaa menneisyydestä mukanaan tuomiaan rakenteita, jotka ovat läsnä nykyhetkessä. Sen lisäksi, että sosiaalinen tila on historiallisesti ja sosiaalisesti tuotettu, se myös tuottaa uusia sosiaalisten suhteiden asemoiteja. (Lefebvre 1984, 1991.)

Sosiaalisen tilan analyysissä on Lefebvren (1984, 1991) mukaan huomioitava kolme sosiaalisen tilan aspektia: tilan käyttö, tilan representaatiot ja representaation tilat. Jotta pääsen analysoimaan oppilaitosjohtamisen sosiaalista tilaa, etsin rehtoreiden kertomuksista episodeja näiden kolmen näkökulman ohjaamana. En siis kuvaa kategorisesti oppilaitosjohtamisen sosiaalisia verkostoja, vaan luon katsauksen oppilaitosympäristön sosiaaliseen tilan käyttöön, sen representaatioihin ja representaation tuottamiin tiloihin johtajuuden näkökulmasta.

### 6.2.1 Tilan käyttö

Tässä kuvaan ensin oppilaitosjohtamisen sosiaalisen tilan käyttöä johtajuuden tuottamisen näkökulmasta. Kertomuksista esiin nostamillani esimerkeillä, vastaan kysymykseen, kuinka toimijat – rehtori ja muut yhteisön jäsenet – pyrkivät luomaan omasta näkökulmastaan sopivaa tilaa johtajuuden rakentumista varten.

Ensimmäisenä esimerkkinä esitän Tuomaksen kertomuksesta lyhyen jakson, jossa hän pohtii johtamista omassa työyhteisössään. Analyysin apuna olen käyttänyt ihmettelyä ja tekstissä olevien korostusten tarkastelua. (Löyttyniemi 2004; Hyvärinen 1994, 2006.) Tuomas mainitsee yhtenä esimerkkinä johtamistoimista työvuorolistan tekemisen. Työvuorolistan kautta johtaja jakaa muille vastuita. Vuorovaikutuksen aktivoijana on tässä rehtorin johtamistoiminta, työvuorolistan laatiminen. Hän mainitsee, että johtajalla on tähän valta ja toteaa, että ”sen mukaan sitten eletään”. Jakson loppuosassa Tuomas kuitenkin toteaa, että tällä tavalla hän voi toimia vain suhteessa sellaisiin työntekijöihin, jotka tekevät vuorotyötä. Tämä havainto nostaa mielenkiintoisella tavalla esille sosiaalisen tilan vaikutuksen johtajuuden muodostumiseen: kun sosiaalinen tila muuttuu, myös johtajuus muuttuu. Tämä Tuomaksen kerronnasta irrotettu jakso kuvaa yhtä tapaa, jolla oppilaitosyhteisön jäsenet käyttävät sosiaalista tilaa johtajuuden tuottamiseksi. Johtaja jakaa vastuut – alaiset toimivat johtajan ohjeiden mukaan.

1. Niin kun johtaminen sitten,
2. no otetaan toisenlaisia esimerkkejä,
3. et joku työvuorolista listan tekeminen ja sitä kautta ihmisten vastuuttaminen on sitten se toinen muoto, jossa sit meillä käytetään niin kun johtamisen menetelmiä,
4. niin katson,
5. että se on jos jollakin valta se laatia ja sitten kun hän sen laatii, niin sittenhän sitä hyvin pitkälle sen mukaan toimitaan.
6. Se on ehkä toinen konkreettinen, missä se johtaminen näkyy, se on ehkä enempi tällainen kun puhutaan kiinteistöstä, keittiöstä ja sitten ehkä jostain koulutusmuodoista, joissa on selekeesti työntekijöitä, jotka tekee vuorotyötä ja tekevät semmoisena,
7. ei opetustehtävissä,
8. vaan ohjauksessa tai muunlaisissa tehtävissä. (Tuomas)

Pysähdyin ihmettelemään sitä, että kun keskustelimme johtamisen välineistä, niistä löytyi vain vähän konkreettisia esimerkkejä. Esimerkki kertoo työntekijöistä, jotka tekevät vuorotyötä ja ovat vähemmistönä oppilaitosyhteisöissä. Kuinka enemmistöä sitten johdetaan? Etsin kertomuksista episodeja, joissa rehtori olisi aktiivinen ja käynnistäisi vuorovaikutustilanteen opettajien kanssa. Näitä episodeja on rehtoreiden kertomuksissa vähän. Enemmän on episodeja, joissa rehtori vastaa opettajien aktivoimiin vuorovaikutustilanteisiin. Tuomaksen kertomuksesta löytyy kuitenkin yksi esimerkki, jossa hän johtaa opettajan työtä.

1. No rajattu on,
2. ei oo kenenkään työaika sinänsä lyhennetty mutta on rajattu.
3. Että mikäs se nyt on se työ, että viime vuonna sää teit näin ja näin ja tänä vuonna sitä ei voi tehdä enää näin vaan se täytyy tehdä sitten näin.
4. Tän tyypistä on,
5. ja ne on hankalia tilanteita,
6. ja varsinkin silloin, jos kysymyksessä on työntekijä, jolle on annettu aikoinaan paljon vastuuta ja hän on pantu tekemään jotain kehittämistehtävää ja hän on tehnyt sitä tunnollisesti ja rauhassa ja johto ei o ollut asettamassa sitten niitä rajoja, joita tää tiukentuva talouspuoli on edellyttänyt.
7. Ja mää oon joutunut muutaman sellasen tilanteen sitten,
8. niin kun käsittelemään,
9. jossa ikään kuin se hänen hyvin tekemää, perusteellisesti tekemän työ täytyy niin kun katsoa puhtaalta pöydältä,
10. nyt on ihan katsottava, että mitä meille siitä työstä maksetaan tai miten sen pohjalta sitten täytyy tehdä.
11. Niin siinä niin kun se on vaikea yhtälö,
12. se että henkilö on sitoutunut siihen työhönsä, tykkää siitä ja sitten hän kokee, että hän tekee sen hyvin,
13. ja sitten samaan aikaan hän saa,
14. tai hänelle sanotaakin, että sitä ei saa tehdä niin kun hän tekee sen. (Tuomas)

Näitä kahta kerrottua episodina vertaamalla voidaan todeta, että vuorotyölistojen laatiminen ja niiden kautta työntekijän työn johtaminen on itsestään selvää ja yksinkertaista, johtajalla on siihen valta. Kertoja haluaa korostaa asiaan itsensä selvittelemään, ei käytä modaaliverbejä, toistoa, korjaa, sävytä ilmaisua varauksilla, käytä vastakkainasetteluja, arvioivia verbejä tai muitakaan vahvistajia. Hyvärisen (1994) kuvaamat korostukset puuttuvat tästä kerronnan kohdasta melkein kokonaan, vain yksi arvioiva ilmaisu ”hyvin pitkälle” on mukana välit-

tämässä kuulijalle viestin: johtaja tietää, että joskus hänen ohjeistaan saatetaan poiketa.

4-5. Katson, että se on, jos jollakin valta se laatia ja sitten kun hän sen laatii, niin sitenhän sitä hyvin pitkälle sen mukaan toimitaan. (Tuomas)

Sosiaalinen tila johtajuudesta käsin katsottuna näyttää erilaiselta, kun rehtori johtaa sellaisten työntekijöiden työtä, joilla ei ole työvuorolistaa. Tällöin kertomuksesta on tulkittavissa ristiriitaisuutta kertojan sisäisesti kokeman odotusten ja niihin vastaamisen välillä.

6. ne ovat hankalia tilanteita, varsinkin silloin, jos kysymyksessä on työntekijä, jolle on aikoinaan annettu paljon vastuuta – –” (Tuomas)

Tarkasteltaessa tätä vuorovaikutussuhdetta tarkemmin havaitsemme, että työntekijä, josta kertoja puhuu tässä, saavat lisämääreet vastuuta, kehittämistehtäviä. Tässä jälkimmäisessä tilanteessa toimijoina ovat rehtori ja vastuullisia tehtäviä hoitava asiantuntija. Tämän perusteella teen tulkinnan, että rehtorin on helpompi muodostaa johtajuutta tuottava sosiaalinen tila suhteessa työntekijöihin, jotka eivät ole vastuullisissa kehittämistehtävissä tai toimivat asiantuntijoina. Asiantuntijuuteen on yleensä liitetty myös toimijoiden autonomia työn määrittelyn suhteen. Tämä johtaa ajattelun asiantuntijaorganisaation johtamiseen. (ks. Ropo & Eriksson 1997.)

Yllä olevilla esimerkeillä olen vahvistanut ajatustani siitä, että Lefebvre (1984, 1991) kuvaama malli tilasta on siirrettävissä myös oppilaitosyhteisöön. Sosiaalinen toiminta tuottaa sosiaalisen tilan, jossa johtajuus siellä rakentuu. Esimerkit osoittavat myös, että kun vuorovaikutussuhteessa toinen osapuoli vaihtuu vuorotyötä tekevästä työntekijästä opettajaksi, sosiaalinen tila muuttuu. Sosiaaliseen tilaan syntyy tällöin jännitteitä. Kysymys on silloin sosiaalisessa tilassa toimivien autonomian asteesta. Tätä toimintatilaan liittyvää toimijoiden autonomiaa tarkastelen lähemmin seuraavassa luvussa. (Lintula 2003, 2005.)

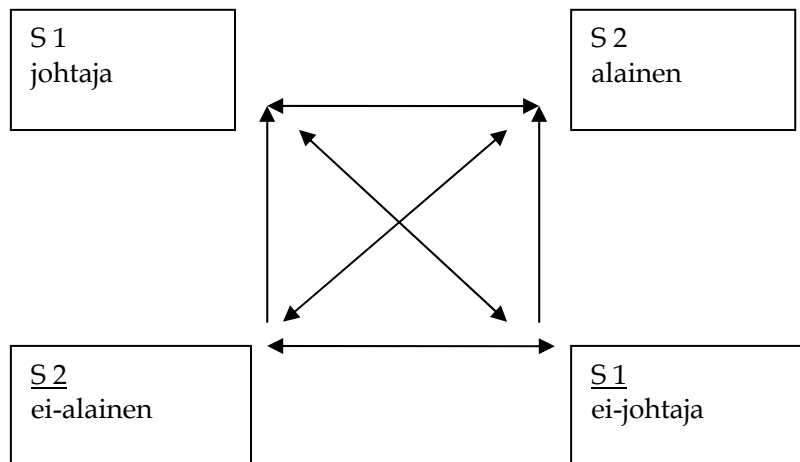
Tuomaksen kertomuksen episodit kertovat myös, että rehtorin on kyettävä säätelemään johtajuuttaan sen mukaan, keitä sosiaalisessa tilassa toimii ja kuinka suuri toimijoiden autonomia on. Esimerkkejä johtajuuden säätelystä löytyi myös muiden rehtoreiden kertomuksista. Seuraavassa esitän episodin Juhaniin kertomuksesta, jossa hän kuvaa omaa tapaansa säädellä johtajuutta.

1. No sitten opettajankokoukset ovat ihan erityyppisiä,
2. että niissä niiku,
3. riippuu, millä tyyllillä mä vedän,
4. että mä oon vähän muuttanut niitä tyyliä,
5. että oon pyrkiny sitä valtaa niiku delegoimaan sillä tavalla,
6. et jos meillä on joku keskusteluasia, niin myö ollaan jaettu niiku nuo keskusteluasiat.
7. Ja niissä mä en haluais olla se johtaja,
8. mä haluaisin, että siellä tulis ne piilotieto, piiloviestit kanssa,
9. ja organisoida sen niin, että saa sen ryhmän kans keskustelemaan.
10. Mää, mut mä tunnen kuitenkin sillon, että mä johdan, johdan sitä kokonaisuutta. (Juhani)

Juhanin episodin merkitysten avaamiseksi käytän mallia kertomuksen enon-siatiiivisesta ulottuvuudesta ja sen avaamisesta puhujakuvan avulla (Ks. Sulku-nen & Törrönen 1997). Tarkastelen Juhanin kerronnasta erityisesti sitä, kuinka hän asemoi itsensä kertojana suhteessa kertomuksen muihin toimijoihin. Juhani vaihtelee omaa asemointiaan kerronnan edetessä aiheesta toiseen. Merkitysyk-siköissä 5 ja 6 hän määrittelee keskusteluasioiden käsittelyn johtajuutta. Keskus-teluasioiden jakamista ei ole tehnyt Juhani itse vaan ”myö”. On merkityksellis-tä, että hän käyttää tässä kohdin ilmaisua, joka viittaa koko yhteisöön. Juhani välittää tällä kuvaa, että kyseisen tilanteen johtajuudelle on asetettu tilannekoh-taiset tavoitteet. Ilmaisulla ”se johtaja” Juhani asemoi itsensä viittauksen koh-teena olevan johtajatyypin ulkopuolelle. Lisäksi tulkitseen tämän lausuman niin, että hän viittaa sanalla ”se” johtajuuteen, joka viestittää muille valitsemaan auk-toriteettia passiivisesti kuuntelevan työntekijän roolin. Juhanin esimerkillä ku-vaan siis sitä, että johtajalla on mahdollisuus säädellä omaa johtajuuttaan erilai-sissa sosiaalisissa tilanteissa. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että kokemus johta-juudesta ja johtamisesta katoaa. Tähän Juhani viittaa, kun ilmaisee ”johdan, johdan kokonaisuutta”.

Oppilaitosjohtamisen sosiaaliseen tilaan liittyvät myös kunnan sivistys-toimen viranhaltijat, rehtoreiden esimiehet, yksityisten kansanopistojen halli-tuksien tai johtokuntien puheenjohtajat sekä kuntayhtymien johtajat tai johtavat rehtorit. Kun tarkastellaan rehtorin ja hänen esimiehensä välistä vuorovaiku-tussuhdetta, lähestymme samalla rehtorin omaa toimintakenttää ja toiminnan autonomiaa. (Lintula 2003; 2005.) Etsin kertomuksista episodeja, jotka vastaavat kysymykseen, minkälaisen oppilaitosjohtajuuden sosiaalisen tilan rehtorin esi-miehen ja rehtorin välinen vuorovaikutussuhde tuottaa.

Rehtorin ja hänen esimiehensä vuorovaikutussuhdetta on ensin tarkastel-tava toimijoiden asemasta käsin. Tätä voi tarkastella esimerkiksi Greimasin se-mioottisen neliön avulla. Semioottinen neliö on apuväline, jolla voidaan hah-mottaa käsitteiden välisiä vastakohtaisuuksia. Neliön toimivuus perustuu lu-vussa kolme esittämäni käsitykseni kielestä merkkien kokonaisuutena, jossa merkit saavat merkityksensä erojen kautta. (Greimas 1980; Veivo & Huttunen 1999; Pikkarainen 2004.)



KUVIO 15 Semioottinen neliö: johtaja ja alainen (Veivo & Huttunen 1999)

Ensimmäiseksi käsitepariksi asetan johtajan ja alaisen. Liitän tämän käsiteparin rinnalle parin johtaja ja ei-johtaja tai alainen ja ei-alainen. Kun vuorotyötä tekevä työntekijä asetetaan akselille johtaja ja alainen, suhde voi saada myös määreen johtaja ja ei-johtaja. Tällöin vuorovaikutussuhde on johtajuuden kannalta ristiriidaton. Rehtorin asema suhteessa omaan esimieheensä on toisenlainen. Vaikka rehtori asetetaan alaisen asemaan suhteessa esimieheensä, hän säilyy johtajana. Tällöin johtajuuden kannalta vuorovaikutussuhde on jännitteinen. Jännitteisyys syntyy siitä, että molempien intentiona on oman toimintatilan korkea autonomian aste. (Lintula 2003, 2005.) Jännitteisyyttä lisää vielä se, että osittain rehtorin ja hänen esimieheensä johdettavat asiat ovat samoja.

Kertomuksissa on esimerkkejä siitä, että rehtorit myöntävät olevansa "huonoja alaisia". Ylempien johtaminen on osa heidän omaa johtamistyötään ja siinä sosiaalisessa tilassa he eivät voi luopua toimintatilansa autonomiasta. Ylempien johtamisella viitataan esimerkiksi Fullanin (2003) esittämiin rehtorin vaikuttamisen tasoihin. Tämä tuo ristiriitaisuuksia ja jännitteitä rehtorin ja hänen esimieheensä vuorovaikutussuhteeseen. Sellaiset episodit, joissa rehtorit kerronnassaan lähestyvät tätä vuorovaikutussuhdetta, ovat odotustiheitä jaksoja (Hyvärinen 1994). Odotustiheys näkyy näissä kohdissa erilaisin korostuksin. Seuraavassa kuvaan Simeonin kertomuksesta episodin, jossa hän kuvaa omaa toimintaansa "huonona alaisena".

1. Mutta mutta kyl tää asia on enemmän niinku kunnanjohtajan kanssa suoraan kuin esimerkiksi sivistystoimenjohtajan.
2. Se taas pohjautu vaan siihen,
3. et niinku tuns tunki ihmisiä,
4. niin toki oli kuullu asioita, jotka oli ihan sisällöllisiä asioita,
5. niin hänen kanssaan sitten heti kun mentiin vähän isompiin asioihin,
6. niin niin niin toimin sillä tavalla huonosti,
7. että ohitin ne,
8. heh,

9. näitä,
10. se on taas hyvin luontevaa luontevaa,
11. tai sitten tosiaan ihan niin hallituksen puhenjohtajan,
12. valtuuston puheenjohtajan kanssa kanssa,
13. lähin niin niin tota,
14. niissä ehkä enemmän se sisältöpuoli,
15. se koulupuolen substanssi toki käytiin niinku koulun puolella läpi,
16. mut sitten sitten niinku vähänkin isommissa asioissa,
17. niin siihen mä vähän viittaankin,
18. kun äsken tossa sanoin,
19. että mä tykkäsin siitä, että jos joku kunnan hallinnossa, luottamuskäsittelyssä joku asia,
20. niin niin tota,
21. se se,
22. sitä asiaa ei kierrätetty vaikka sivistystoimenjohtajan kautta,
23. vaan se kysyttiin suoraan,
24. ja tota tota siitä mä niinku pidän,
25. pidän ikään kuin rehellisestä suorasta menettelytavasta. (Simeoni)

Simeoni ohittaa luontevasti oman esimiehensä ja toivoo, että myös luottamushenkilöt tekevät samoin ja ottavat koulua koskevissa asioissa suoraan häneen yhteyttä. Simeoni ei mainitse suoraan syytä menettelyyn, mutta vihjaa episodin alussa sisällöllisiin syihin. Episodin merkitysyksikössä kahdeksan, heti lausuman ”että ohitin ne” jälkeen, tekstissä on havaittavissa korostuksia: naurahdus, täytesana ja toistoa. Tämän jälkeen Simeoni palaa aiheeseen ja ryhtyy uudelleen selittämään menettelytapansa. Lopussa Simeoni merkitsee menettelytapansa ilmaisulla ”rehellinen ja suora menettelytapa”. Myöhemmin kerronnassaan Simeoni huomaa tämän lausuman ja oman toimintansa välisen ristiriidan.

Toinen esimerkki rehtorin ja rehtorin esimiehen välisestä sosiaalisesta tilasta löytyy Venlan kertomuksesta. Venla pohtii omaa suhdettaan sivistystoimenjohtoon ja omaan esimieheensä seuraavasti.

1. Ja sillähän mä niin toivon, että meillä koulutoimen johtajan asema olis vahva,
2. joka joka siis meidän kunnassa on tosi heikko.
3. Siellä menee opettajat ja luottamushenkilöt ja vanhemmatkin välillä
4. huutamaan kurkku suorana niin ku koulutoimen johtajalle,
5. että ei oo niinku minkäänlaista käyttäytymismallia.
6. Siihen on nyt totuttu.
7. Sitä on tavallaan kuitenkin,
8. se on kuitenkin hyvä puoli, että se on niinku lähellä ihmisiä.
9. Mutta siinä niinku liikaa sitten pyöritetään sitten. (Venla)

Venlan episodin merkitys avautuu sisällön tarkastelulla. Tekstistä voimme lukea, että Venla kaipaa esimieheltään vahvempaa johtajuutta, jotta muut opetustoimen asioista kiinnostuneet eivät pääsisi liian läheiseen vuorovaikutussuhteeseen hänen esimiehensä kanssa. Episodin perusteella voidaan todeta, että oppilaitosjohtamisen sosiaaliseen tilaan on liittynyt vuorovaikutussuhteita, jotka aiheuttavat ristiriitoja ja jännitteitä. Tulkitsen, että nämä ovat vanhempia tai muita koulutoimen asioista kiinnostuneita henkilöitä. Samoin kuin Simeoni Venlanakin on etsinyt itselleen sopivan tavan toimia. Simeoni ohittaa esimiehensä, ja näin heidän välilleen ei pääse syntymään vuorovaikutussuhdetta, jossa pitäisi rakentaa vuorovaikutuksellista johtajuutta. Myöskään Venlan ja hänen esimiehensä välistä vuorovaikutussuhdetta ei löydy kerronnasta. Venlan ja hänen



esimiehensä välillä ei ole kertomuksen perusteella löydettävissä toimivaa vuorovaikutussuhdetta.

Kolmantena esimerkkinä episodi vielä Timon kertomuksesta, jossa myös rehtorin ja hänen alaisensa vuorovaikutussuhde on arvioinnin kohteena. Timo ilmaisee oman käsityksensä suoraan ja vahvasti.

Miten ne (esimiehet) vaikuttaa sun käytännön arkityöhön? (HA)

1. Ei millään, ei sitten niin millään tavalla.
  2. Perustelee.
  3. Hmm. Täällä on vain yksi lukio ja edeltäjä esimieheni ei ymmärtäny lukiomaailmasta mitään.
  4. Eikä hän ollu välttämättä hirveesti kiinnostunut,
  5. jolloinka se päätöksenteko ja ja se pyörittäminen johtaminen,
  6. ni jää toimiminen kyllä ihan täysin täysin itsenäisesti mulle.
  7. Niin se antaa antaa sen, että et sitä niinku ei siihen,
  8. ei tule sitä keskustelua,
  9. ei tule tukea,
  10. ei tule kyseenalaistamista,
  11. eikä tule kannustusta,
  12. eikä tule eikä nähdä nähdä niinku semmosta kouluttautumismahdollisuuttakaan.
- (Timo)

Timon keromusta voimme lähestyä puheretoriikan tulkinnan avulla. (Torkki 2006). Heti alkuun hän käyttää pysähdyttävää vastausta, joka jättää kuulijan hämmennyksen tilaan. Haastattelijana minun on reagoitava vastaukseen, jotta saan perusteluja vastaukselle. Kun Timo pääsee perusteluissaan vauhtiin, hän käyttää tehokeinoinaan toistoa. Tällä retoriikalla hän luo kertomuksensa sisällölle vakuuttavuutta ja ehdottomuutta. Kuulijalle ei tule epäilystäkään siitä, ettei Timon kokemus omasta esimiessuhteestaan olisi tosi.

Yleisesti voidaan todeta, että kaikissa esittämissäni esimerkeissä kerronnallisesti ne kohdat, joissa kertojat lähestyvät itsensä ja esimiehensä vuorovaikutussuhdetta, ovat Hyvärisen (1994) kuvaamia odotustiheitä kohtia. Näissä kohdin tekstin takana on joitain odotuksia, jotka syntyvät kertojan ja kuulijan välisessä vuorovaikutuksessa. Kertoja tiedostaa kerronnan kohteena olevien ilmiöiden ristiriitaisuuden kerronnan hetkellä, ja tämä piirtää jälkensä tekstiin. Kertoja pyrkii kielellisesti poistamaan ristiriidan tunnetta ja pyrkii tasapainon tunteeseen palaamalla, arvioimalla, korjaamalla tai muilla keinoilla, jotka piirtyvät tekstiin, kuten yllä olen osoittanut. (Hyvärinen 1994.) Sivistystoimenjohtajat ja muut sivistystoimen edustajat ovat osa opetustoimenjohtamisen sosiaalista tilaa, muodollisesti he ovat rehtoreiden esimiehiä, mutta vuorovaikutussuhteen puuttuessa tai sen jännitteisyyden vuoksi toimivaa johtajuutta ei pääse rakentumaan. Tämän voi tulkita niin, että tässä vuorovaikutussuhteessa sosiaalista tilaa ei ole selkeästi määritelty. Tällöin sitä ei voida käyttää toimivan johtajuuden tuottamisessa. Toimintatilan (Lintula 2003, 2005) näkökulmasta analysoituna voidaan sanoa, että molempien toimijoiden toimintatilan autonomian aste on tässä vuorovaikutussuhteessa määrittelemätön ja molemmat joutuvat etsimään toimintatilansa rajoja suhteessa toiseen.

## 6.2.2 Tilan representaatiot

Toiseksi kuvaan rehtoreiden itsensä tuottamia oppilaitosjohtamisen sosiaalisen tilan representaatioita. Tuon esille rehtoreiden omia sosiaalisen tilan kielellisiä kuvauksia ja pitäydyn edelleen johtajuuden tuottamisen näkökulmassa. Tämä kuvaus on ikään kuin rehtoreiden oma älyllisen, sosiaalisen tilan haltuunotto, jossa he kerronnan aikana kohtaavat ja selvittävät sosiaalisen tilan kokemuksiinsa liittyviä ristiriitoja ja jännitteitä johtajuuden suhteen. Kuvaukset liittyvät usein konkreettisiin paikkoihin, koska abstraktia, sosiaalista tilaa on vaikea kuvata muutoin. Lefebvren (1984, 1991) mukaan sosiaalista konkreettista tilaa ei voida erottaa abstraktista. Sosiaalisen tilan dynaamisuus siirtää abstraktin sosiaalisen tilan tämän vastakkainasettelun yläpuolelle.

Ensimmäisenä esimerkkinä tilan representaatioista esitän Kaisan kertoman episodin, jossa hän kuvaa yhtä oppilaitosympäristön hyvin tyypillistä vuorovaikutustilannetta, opettajainkokousta. Tässä siis opettajainkokous kaikkine erilaisine elementteineen muodostaa sosiaalisen tilan. Tämän sosiaalisen tilan kokemuksen kautta Kaisa pohtii omaa johtajuuttaan. Mielenkiintoiseksi tämän episodin tekee se, että kuvatessaan konkreettista opettajainkokousta Kaisa samanaikaisesti havahtuu tiedostamaan jotain omasta johtajuudestaan. Kerronnan aikana Kaisa ihmettelee ja arvioi ikään kuin hän itsekin katselisi tilannetta ensimmäistä kertaa ja olisi asettuneena sivustakatsojan rooliin. Tarkasteltava kokonaisuus jakaantuu kahteen osaan, joista ensimmäinen kuvaa Kaisan entistä työpaikkaa ja jälkimmäinen hänen uutta toimipaikkaansa. Analysoin nämä erillisenä seuraamisen helpottamiseksi.

### Tiivistelmä:

1. Hmm aika moni asia oli sillai,
2. et tehdään niin kun on aina ennekin tehty,

### Arvio:

3. et se oli aika helppo,
4. sit vaan piti jakaa se, et kuka nyt hoitaa,
5. tai jotakin.
6. Niin siellä oli aika selkeitä juttuja,

### Toiminnan kuvaus:

7. et joku liittyy johonkin peruskoululaiseen, johon yks sano, et joo, mä varmaankin sitten voin hoitaa tän kokonaan.
8. Tai sit saatto sanoa, et en mä nyt ehtisi kaikkea tätä,
9. jolloin joku saatto ilmoittatua.
10. Tai sit emäntä, joka vastas apulaisrehtorin tavalla niinku monesta semmosesta asiasta,
11. et joo, hän vie tämän nyt sille ja hän sanoo, et Risto tekee sen,
12. tai hän hoitaa, niin se tuli siinä ihan automaattisesti. (Kaisa)

Kaisalla on selkeä kokemus edellisen työpaikkansa sosiaalisesta tilasta. Hän kuvaa sen vuorovaikutussuhteita vaivattomasti. Sosiaaliseen tilaan sisältyivät myös johtajuuden kannalta oleelliset toimijoiden asemat. Kerronnassa Kaisa asettuu sivustakatsojan asemaan ja kuvaa opettajainkokouksen sosiaalista tilaa osallistujien äänien avulla. (Bahtin 1981.) Analysoin seuraavaksi Kaisan kertomusta ihmettelyn ja moniäänisyyden analyysin avulla (Löyttyniemi 2004).

Episodin alussa tiivistelmässä Kaisa kuvaa kuulijalle episodin keskeisen sisällön. Hän lausuu sen koko yhteisön äänellä: "tehdään niin kuin on aina ennenkin tehty". Tämä on ikään kuin yhteisöllinen sopimus, ja heti perään tulee arvio: "et se oli aika helppo". Ihmettelen sitä, miksi oli helppo. Vastaan, että koska sosiaalinen tila oli ristiriidaton, historiallisesti ja sosiaalisesti tuotettu, minkä vuoksi se oli toimijoille tuttu. Kaikki tiesivät, miten sosiaalinen vuoro-vaikutus toimii, ja toimijat tiedostavat oman toimintatilansa ja autonomian as- teensa. Sosiaalinen tila tuotti kaikille toimijoille tuttua johtajuutta, jonka mu- kaan oli helppo toimia. Kaisa kuvaa omaa johtamistaan, jonka hän oli siis juuri edellisessä lausumassa arvioinut helpoksi: "jakaa se kuka hoitaa tai jotakin". Episodin ydinkohta on toiminnan kuvauksessa. Tässä Kaisa käyttää kerronnas- saan moniäänisyyden keinoa. (Bahtin 1981.) Moniäänisyyden avulla hän rep- resentoi kuulijalleen tämän johtamistilanteen sosiaalista tilaa. Hoidettavasta asiasta Kaisa esittää esimerkiksi peruskoululaisen asian. Seuraavaksi hän val- mistaa äänen siirtämisen henkilölle, joka on vanhan tavan mukaan hoitanut pe- ruskoululaisiin liittyvät asiat: "No joo mä varmaankin voin sit hoitaa tän koko- naan, tai sit hän saatto sanoa: En mä nyt ehtisi kaikkea tätä. Silloin joku toinen ilmoittautu hoitamaan asiaa". Seuraavaksi Kaisa siirtyy käyttämään emännän ääntä, joka vastasi monista asioista: "Joo, minä vien asian sille, tai emäntä saat- toi sanoa: Risto tekee sen, tai: Minä hoidan sen". Näin asiat tulivat hoidettua automaattisesti. Tätä äänen nopeaa vaihtumista pysähdyn ihmettelemään. Mi- ten tämän episodin kertominen auttaa Kaisaa ottamaan sosiaalista tilaa hal- tuunsa? Jatkan Kaisan kerronnan analyysia, jotta saamme vertailukohteeksi toi- sen sosiaalisen tilan representaation. Tämä episodi kuvaa hänen uutta toimi- paikkaansa.

1. Mut täällä nykyään on tosiaan tämmöstä,
2. näin että on asia, mikä pitäis hoitaa,
3. ja sit kaikki on hiljaa, on hiljaa, hiljaa,
4. sit joku saattaa ehdotta, et kuka sen tekis,
5. tai tämä tämä, joka on puheenjohtaja niin sanoo,
6. et voiskos sitten joku ottaa tämän asiakseen.
7. Ja sit saattaa kaikki olla hiljaa.
8. Et se on vähän hölmöä.
9. Siinä on jotain outoa.
10. Mitähän siinä mahtaa olla? (Kaisa)

Samoin kuin edellisessä episodissa Kaisa sijoittaa ensin tapahtumat aikaan ja paikkaan. Samalla hän siirtää itsensä pois kerronnan ajasta episodin tapahtumi- en hetkeen: "Täällä nykyään on tosiaan tämmöistä." Tosiaan-sanan käyttö aloit- taa Kaisan oman ilmiöön kohdistuvan ihmettelyn. " – –On asia, joka pitää hoitaa ja sit kaikki on hiljaa, on hiljaa, hiljaa – –." Korostaakseen ihmettelyn kohteena olevan asian merkitystä Kaisa käyttää toistoa. Tämän jälkeen hän siirtyy käyt- tämään moniäänisyyttä. Hän lausuu jonkun äänellä: "Kuka sen tekis?" Tämän kohdan voi tulkita kahdella eri tavalla, mutta tämä tulkinta ei ole lausuman tärkein merkitys. Tämän episodin merkitys selviää, kun menemme eteenpäin. Seuraavaksi puhuu "tämä, tämä, joka on puheenjohtaja": "Voiskos nyt joku ot-

taa tämän asiakseen?” Tämänkin jälkeen Kaisa kuvaa tilannetta: ”Ja sit saattaa kaikki olla hiljaa.”

Kaisa on käyttänyt kontrastoivaa (Hyvärinen 1994, 59) ilmaisua aloittaessaan uutta episodtia: ”Mut täällä nykyään tosiaan on tämmöistä – –.” Tällä hän korostaa näiden kahden eri opettajankokouksen vastakohtaisuutta. Vertailemalla näitä kahta sosiaalista tilaa saamme kuvaa siitä, kuinka sosiaalinen tila toimii johtajuuden rakentajana. Palataan vielä edellisen kerronnan loppuun. Kerronnan aikana Kaisa on tuntenut ristiriidan tunteen ja pukee sen sanoiksi episodin lopussa.

8. Et se on vähän hölmöä.
9. Siinä on jotain outoa.
10. Mitähän siinä mahtaa olla? (Kaisa)

Ihmettelyn tuloksena saan vastauksen edellä esittämäni kysymykseen. Episodeissa kuvatut sosiaaliset tilat ovat erilaisia, ja niiden vuorovaikutussuhteet ovat erilaisia. Ensimmäisessä episodissa kukin ääni on valmis itse hoitamaan asiaa, kun taas toisessa episodissa äänet tarjoavat asian hoitamista toisille tai ilmaisevat vain retorisen kysymyksen: kuka voisi hoitaa asian? Toisessa episodissa ei kukaan ilmaissut voivansa itse hoitaa asiaa. Ensimmäisessä episodissa johtajuutta tarvitaan jo opitun toimintamallin käynnistäjänä, kun taas toisessa episodissa johtajuutta tarvitaan toimintamallien rakentamiseen. Kaisa on kuvannut meille, ei pelkästään kahta erilaista sosiaalisen vuorovaikutuksen tapahtumaa, vaan kahta erilaista johtamisen sosiaalista tilaa ja niiden vuorovaikutuksellisuutta. Kaisan hämmennys liittyy siihen, että hän kerronnan aikana oivaltaa erilaisuuden, mutta ei kykene löytämään siihen selitystä. Esi-merkit osoittavat, että erilaiset sosiaaliset tilat edellyttävät johtajuuden säätelyä, kuten aikaisemmin olen Juhanin kertomuksesta nostetun episodin analyysissä kuvannut. Myös johtajan toimintatila ja sen autonomian rajat on määriteltävä uudestaan uudessa sosiaalisessa tilassa. Jatkan vielä tämän asian tarkastelua Kaisan kertomuksen avulla.

Onks sillä puheenjohtajalla sit oikeesti valtaa määrätä joku tekemään jotain, jos ei kukaan ilmoittaudu? (HA)

1. No ilmeisesti hänellä ei sit välttämättä ole.
2. Sitten meillä on muuten tästä sellainen aihe hoitamatta siellä,
3. kun enne mua siellä oli ollu tapana, että apulaisrehtori hoitaa sisäpolitiikan ja rehtori ulkopoliitiikan.
4. Ja meillä ei ulkopoliitiikkaa oo paljon yhtään.
5. Et mä sotkeudun sisäisiin asioihin koko ajan.
6. Me ollaan jotakin aloitettu puhumaan,
7. et kuka tekee mitäkin,
8. mut me ei olla sitten päästy alkua pidemmälle.
9. Tai, että ennen vanhaan apulaisrehtorilla oli valta määrätä kaikkien muitten opettajien tekemiset.
10. Niin nyt hän ei ilmeisesti sitten määrää.
11. Onko se määränny ennen yhtään sen paremmin mä en tiä,
12. mut nyt kaikki on hiljaa.
13. Ja ei kai ne sitten odota, et mää sanon jotain.
14. Tota mä en oo kuule miettinykkään. (Kaisa)

Tässä Kaisa palaa vielä oman ristiriidan tunteensa käsittelyyn ja pyrkii löytämään sille ratkaisua analysoimalla nykyisen työyhteisönsä toimintamalleja ja vertaamalla niitä. Jaksoon sisältyy kahdeksan arvioivaa sanaa: ilmeisesti, välttämättä, muuten, paljon, jotakin, ilmeisesti, onko, kai. (Hyvärinen 1994.) Tulkitsen nämä tekstin pintarakenteen merkeiksi, jotka kuvaavat kertojan hämmennystä ja pyrkimystä selkeyteen. Jakson lopussa kertoja päätyy esittämään itselleen kysymyksen, jolla hän ratkaisee episodin aikana ilmaisemaansa hämmennuksen:

”Ei kai ne sitten odota, et mää sanon jotain.”(Kaisa)

Viimeinen lause toimii jakson arviointina: kertoja reflektoi omaa päättelyään ja antaa sille merkityksen. ”Miettinytkään”-ilmaisun tulkitsen, että kertoja kohdisti itsearviointinsa vuorovaikutuksellisen johtajuuden peruskysymykseen: odotusten ja johtamistoiminnan väliseen jännitteeseen. Kaisan kertomus on esimerkki johtajuuden representaatiosta. Kertomus on älyllinen sosiaalisen tilan haltuunotto, jossa Kaisa kerronnan aikana kohtaa ja selvittelee sosiaalisen tilan kokemuksiinsa liittyviä ristiriitoja ja jännitteitä oman johtajuutensa suhteen.

### 6.2.3 Representaation tilat

Kolmanneksi pyrin löytämään aineistosta symbolisesti tuotettuja tiloja, jotka jollain tapaa määrittävät yhteisössä rakentunutta johtajuutta. Määrittelen symbolisesti tuotetut, oppilaitosjohtajuuteen liittyvät tilat sellaisiksi ulkoisiksi merkeiksi, joilla yhteisö viestittää itselleen tai ulkopuolisille johtajuuden asemoitumista suhteessa toisiin yhteisön jäseniin ja koko organisaatioon. Näiden konkreettisten merkkien, symbolien ja ilmaisujen avulla yhteisö viestittää johtajuutta, joka orientoi heidät valitsemaan oikeanlaisen toimintamallin. Seuraavalla aineistoon sisältyviin kertomuksiin kuuluvalla lainauksella selvennän vielä, mitä tarkoitan representaation sosiaalisella tilalla erityisesti oppilaitosjohtajuuden näkökulmasta tarkasteltuna.

”Eräs venäläinen tässä kysyi, miksi minulla ei ole rehtoriluokan autoa.” (Aapeli)

Esimerkissä venäläinen henkilö on kysynyt kertojalta, miksi hänellä ei ole sellaista autoa, jonka perusteella voisi hänen asemansa johtajan päätellä. Sanalla ”luokka” kysyjä on viitannut perinteiseen luokkayhteiskuntaan, jossa henkilön yhteiskunnallinen luokka on osoitettu ulkoisilla merkeillä tai symboleilla. Myös johtajuutta on perinteisesti viestitty ulkoisilla symboleilla, kuten esimerkiksi autoilla, suurella työpöydällä, työhuoneen kalustuksella tai pukeutumisella. Myös esineet voivat toimia sosiaalisen tilan ja toimijoiden positioiden ja dispositioiden rakentajana. Vaikutamme sosiaalisten tilojen tuottamiseen myös erilaisilla rituaaleilla. Nämä voivat olla konkreettisia, näkyviä merkkejä johtajuuden asemoitumisesta tai tiedostamattomia, kulttuuriin kuuluvia tapoja, tottumuksia. Eräs nuori, kokematon naisrehtori sai oppilaitoksen talonmiespuutyönopetta-

jan puolisolta ohjeen, joka kuvastaa vanhan kansan tapaa osoittaa muille, kenelle valta kansanopistossa kuuluu.

”Elä annak kapustoo käestäs!” (Taava)

Kapusta ja auto ovat molemmat perinteisiä tapoja, joilla on symbolisesti tuotettu johtajuuden kannalta merkityksellistä sosiaalista tilaa. Esitän seuraavaksi oppilaitosympäristöstä näiden lisäksi erilaisia tilanteita, joissa rehtori ja muu yhteisö tuottavat sosiaalista tilaa symbolisesti, rituaalien ja tottumusten kautta.

Esitän ensiksi esimerkin siitä, kuinka tiedostamattomat rituaalit, eleet tai liikkeet voivat toimia merkkeinä, joilla johtajuus sosiaalisessa tilassa asemoidaan. Esimerkki on Juhani kertomuksesta. Siinä kuulemme Juhani pohdintaa siitä, että johtajuuden kannalta merkittävän sosiaalisen tilan muodostaja ei välttämättä ole rehtori itse. Myös muut yhteisön toimijat voivat olla tässä niin vahvoja, että johtajan oma tahto ei toteudu. Tämä avaa merkittävällä tavalla vuorovaikutuksellisen johtajuuden näkökulma siitä, että yhteisö on johtajuuden syntymisen kannalta merkittävä vaikuttaja. (Shamir ym. 2007; Ull-Bien 2006.)

1. Mutta, jos otetaan sosiaalisessa ympäristössä työpaikalla,
2. niin kyllä sen huomaa, kuka siellä on johtaja.
3. Ja sen huomaa ei niinkään sen johtajan käyttäytymisestä,
4. vaan sen yhteisön käyttäytymisestä.
5. Ehkä se yhteisö jollakin tavalla arvostaa sitä johtajaa,
6. kun myös sitten on semmosia yhteisöjä,
7. joissa sitä välttämättä ei huomaakaan, koska johtaja ei oo paikalla tai jotain.
8. Mutta että en mä tiiä ihan tarkasti, että mikä se ois se yksittäinen piirre ryhmän jäsenissä,
9. mut mun mielestä ryhmän jäsenet viestittää niillä omilla viesteillään sen johtajan olemassaolon. (Juhani)

Juhani ei kerronnan hetkellä kykene kielellisesti kuvaamaan, mikä yhteisön toiminnassa on se laukaiseva tekijä, joka tuottaa johtajuuden muodostumisen kannalta merkittävää sosiaalista tilaa. Tämä on ymmärrettävää, sillä organisaation kulttuuriin kuuluvat tottumukset, rituaalit ja symbolit ovat tiedostamattomia, havaitsemattomissa olevia toimintamalleja. Tulkitsen kohdan ”-ryhmän jäsenet viestittää johtajan olemassaolon - ” niin, että yhteisössä on käynnistynyt sosiaalisen tilan tuottaminen kognitiivisen tietoisuuden tai symbolisesti tuotetun viestin seurauksena. Jatkan kysymyksellä: mikä on tuo kognitiivinen tieto tai symbolisesti tuotettu viesti?

Etsin vastausta esittämäni kysymykseen analysoimalla lähemmin niitä tilanteita, joiden yhteydessä rehtorit pysähtyvät ihmettelemään tai kyselemään kokemuksiaan ja tunteitaan omaan johtajuuteensa liittyen. Enimmäkseen nämä episodit kuvaavat joko koko oppilaitoksen yhteisiä, virallisia tilaisuuksia tai siten epävirallisia, kahvihetken keskustelutilaisuuksia. Seuraavassa esimerkissä Simeoni välittää kuvaa siitä, että pelkästään rehtorin läsnäolo epävirallisessakin tilanteessa toimii merkinä muille toimijoille. Merkki ohjaa toimijoiden toimintaa tilanteessa, ja he asemoivat tilanteen vuorovaikutussuhteet johtaja ja alainen -vastinparin mukaisesti. Tämä asemointi toimii representaationa, joka välittää

toimijoiden antamia merkityksiä tästä sosiaalisesta tilasta. Simeonin episodin analyysin kohdistan lausumien sisältöön.

**Keskeinen sisältö:**

1. Jos jos tuota kun on ihmisiä koolla koolla niin tuota puhutaankin enemmän jollekulle henkilölle kuin kuin tota koko ryhmälle tai tai muille.
2. Ja ikään kuin se vuorovaikutus tapahtuu tapahtuu
3. niin kun jonkun kautta tai kohdistuu vahvasti niin kun johonkin henkilöön,
4. ja sitä se on,
5. kai yksi niistä niin kun johtajuuden ilmentymistä.

**Edellä esitetyn lausuman pohdintaa:**

6. Ja ja tota toki sit, eli se on ikään kuin muiden ilmiä käyttäytymistä, miten he,
7. Heitä katsomalla niin kuin näkee.

**Toinen näkökulma asiaan:**

8. Sit kai siihen liittyy tän asianomaisen henkilönkin osalta osalta jotakin.
9. Hän voi olla niin kun se henkilö joka joka.
10. Tää on hyvin perinteinen näkemys, minkä nyt sanon,
11. mutta hän voi olla se henkilö, joka joka niin kun asettaa niitä kysy,
12. eteenpäinvieviä kysymyksiä kysymyksiä,
13. hän on usein se henkilö, joka joka niin kun kokoaa,
14. vetää yhteen,
15. no sovitaan näin, niin mennään näin, tehdään sitten, sitten niin ja.
16. Eli tota vaikka se, vaikka ne keskustelu asiat niin tulisivat vahvasti niin kun ihan muilta muilta henkilöiltä,
17. niin niin johtajuuteen kai mielletään paljon se, että kuitenkin hän on se, joka ko-koaa ja sanoo, ette okei, tuohon tuohon suuntaan. (Simeoni)

Simeoni kuvaa meille kaksi merkkiä, jotka toimivat epävirallisissakin tilanteissa johtajuuden tuottajana ja johtajan ja alaisen sosiaalisen tilan muodostajana: Ensimmäinen on johtajan oma tapa tehdä yhteenvetoja käytävästä keskustelusta sekä toisena alaisten tapa suunnata vuorovaikutus enemmän johtajaan kuin muihin toimijoihin. Tämä on kuitenkin riippuvainen siitä, minkälaisista asioista keskustelua käydään. Simeoni tarkentaa myöhemmin ajatteluaan pohtimalla asiasisällön merkitystä keskustelun kulkuun. Hän tulee pohdinnoissaan tulokseen, jossa tilannesidonnaisuus ja asiasisältö vaikuttavat hänen edellä esittämänsä argumentaatioon. Lisäksi tällaisen vuorovaikutuksen syntyminen edellyttää molemminpuolista tietämystä, että jollakin yhteisön jäsenistä on asemansa puolesta valtaa suhteessa toisiin.

**Keskeinen sisältö:**

1. Sit jos puhutaan selkeästi,
2. niin tota ikään kun sen yhteisön vaikka sen opettajayhteisön,
3. niin niin tota perustehtävästä,
4. siihen työhön liittyvistä asioista,
5. niin silloin se tapahtuu mahottoman nopeasti,
6. nopeasti niin tota,
7. sulta jo odotetaan, niin,
8. odotukset on sen oloiset.
9. Aivan oikein, just näin.
10. Kyllä.

**Varmistus:**

11. Et siinä edellisen illan tv-ohjelmista keskusteltaessa niin niin ei odoteta, että joku ottaa niin kun muodollinen johtaja ottaa sen johtajan roolin. (Simeoni)

Rehtoreiden kertomuksista on luettavissa, että he tiedostavat tämän johtajuuden muodostumisen ilmiön ja ovat hakeneet keinoja, joilla purkaa tilanteisiin liittyviä ei-toivottuja toimintamalleja. Ajatteluni mukaan olisi perusteltua esittää väittämä, että välttämällä sellaisia merkkejä, jotka representoivat perinteistä yksisuuntaista johtajuutta, voidaan synnyttää uudenlaista sosiaalista tilaa. Tällä päästään muodostamaan myös uudenlaista, toivotunlaista johtajuutta. Perinteisemmin tämä voidaan ilmaista seuraavasti: Rikotaan totuttuja tapoja, toimitaan poikkeavasti ja herätetään muissa toimijoissa ristiriitoja. Särön kautta aikuinen voi oppia uusia toimintamalleja. (Malinen 2000.) Seuraavassa esimerkissä Timo kuvaa tilanteita, joissa keskustelut tai puhetilanteisiin liittyvät rituaalit tai totumukset synnyttävät johtaja-alainen-vuorovaikutussuhteen.

**Keskeinen sisältö:**

1. Yhteisiä tilaisuuksia muut on hiljaa ja minä puhun.
2. Aika usein jos sinne tullaan,
3. niinku tuota että meillä on joku yhteinen tilaisuus.
4. Rutiininahan meillä on joka maanantain semmonen opepalaveri, puolen tunnin palaveri kolmesta puol neljään.
5. Ja mä oon yrittäny kolme vuotta sitä saada keskustelevaks tilanteeksi, mutta se ei toimi.
6. Vaan me ollemme kokoontunet niin, et he kuuntelevat, mitä asiaa minulla heille on.
7. Ja he ovat tyytyväisiä siihen ja minä en oo tyytyväinen.
8. He kaipaavat sen auktoriteetin, joka sanoo, mitä tehdä, missä ollaan, mihin mennään.

**Pohdinta:**

9. Hmm, kyllä siinä varmaan on on niinku jotain koulu koulukulttuuriin liittyvää väkisinkin,
10. et se vuorovaikutus jää hirveen pieneksi niissä yhteisissä tilaisuuksissa.
11. Kun mä mietin sitä siltä viralliselta näkökulmalta,
12. että se yhteinen tilaisuus ollaan, me vesopäivässä tai ollaan me jossakin ni missä tahansa se,
13. että että minä olen niinku aktiivinen toimin ja he ovat enemmän kuunteluoppilaita. (Timo)

Timon esimerkissä aktiivisuus toimii merkkinä, joka herättää yhteisössä tunteen johtajuudesta. Tämä saa muut toimijat valitsemaan koulukulttuurin mukaisen toimintamallin. Haluan tässä yhteydessä esittää viittaukseen tutkimukseni alussa esittämäni katsaukseen koulun johtamisen historiasta. Alun perin johtajan tehtävänä oli huolehtia kouluhallituksen määräysten toimeenpanemisesta. Opettajien passiivisuus sopii hyvin tällaiseen kulttuuriin. Koulun kulttuuri sisältää sosiaalisen vuorovaikutuksen malleja, joihin on liimautuneena traditiionaalinen johtaja ja alainen -asetelma. Tietyt kulttuuriin kuuluvat tavat ja rituaalit toimivat merkkeinä, jotka representoivat toimijoille tätä menneen ajan johtajuutta.

Seuraavaksi esitän vielä vakuudeksi edellä esittämälleni pohdinnalle kaksi esimerkkiä siitä, kuinka pelkkä liikkuminen voi toimia merkkinä johtajuuden muodostumiselle, ja siitä, kuinka esimerkiksi kokouskäytännöt toimivat samantlaisina merkkeinä. Ensin Aapon pohdintaa siitä, mistä voi tietää, että joku tietty henkilö ihmisjoukossa on joukon muiden henkilöiden johtaja.



**Sisältö 1:**

1. Kyllä mun mielestä ni se, et kuka niinku vetää sitä sitä porukkaa,
2. niin kyllä se yleensä näkyy.
3. Niinku siitä siitä niinku eleistä ja ja siitä,
4. ihan tämmösestä motorisesta liikkumisesta,
5. että sen yleensä näkee, että se, joka joka on siinä aktiivisin, se on se johtaja.

**Sisältö 2:**

6. Et vaikkei tosiaan kuulis mitään ääniä tai mitään,
7. vaan se et näkis pelkästään pelkästään ne ihmiset siinä,
8. niinni se, kuka on siinä aktiivisin, niin kyl se helposti sitte erottuu.

**Sisältö 3:**

9. No ehkä se on niin, et se vuorovaikutus on on niinku enemmän sen yhden ihmisen suuntaan.
10. Ni silloin silloin se nähdään, että se on niinku ohjaajana siinä tilanteessa. (Aapo)

Aapo mainitsee kolme merkkiä, jotka toimivat johtajuuden ilmentyminä: liikkuminen ja motoriikka, aktiivisuus ja vuorovaikutuksen suunta. Nämä merkit ovat kaikki johtajan itsensä ilmentämiä ja siinä mielessä hieman toisenlaisia kuin kulttuuriin sisältyvät rituaalit ja muut symbolit. Erityisesti kokouskäytäntöjen kuvauksissa on havaittavissa rituaaleja ja symboleja, jotka toimivat sosiaalisen tilan tuottajina johtajuudelle. Tällaiset käytännöt ovat toimijoiden omassa kokemuksessa itsestäänselvyiksiä, mutta tilanteet, joissa toimijat eivät toimi näiden mukaan, synnyttävät hämmennystä ja ristiriitoja. Seuraavaksi esittämäni Annan kertomus on esimerkki totuttujen tapojen rikkomisesta. Kokonaisuutena Annan kertomusta luettaessa voi todeta, että tämä on ollut hänelle tyypillinen tapa herätellä muita toimijoita huomaamaan, että johtaminen ja johtajuus oppilaitoksessa eivät voi olla yksin rehtorin vastuulla. Tietoisesti ja tiedostamattaan Anna on käyttänyt Malisen (2000) kuvaamaa säröä johtamiskulttuurin uudistamisessa. Seuraava esimerkki liittyy opettajainkokoukseen.

**Keskeinen sisältö:**

1. Mut sitten kun otetaan ne, (*esityslistan asiat*)
2. se esiin ja ruvetaan kattomaan.
3. Minä istun aina tietyssä paikassa,
4. pöydän päässä kokouksessa,
5. ja ei mulla oo koskaan mitään nuijia, ei.
6. Minä vaan sanon, että nyt aloitetaan kokous,
7. Matti meni just pysäkille, se tulee kohta.
8. Ja nyt kova kamppailu, kuka rupee sihteeriks?
9. Kenen vuoro, minä sanon suoraan.
10. Mulla oli aakkosissa sihteerit ja minä ilmoitin, kuka on sihteerinä.
11. Ja sitten äkkiä pöytäkirjan tarkastajat,
12. meillä oli aina vähän vitsiä siitä, kun melkein aina osu aina samat.
13. Ja vuorotellen kaks ihmistä.
14. Kuka kerkes ennemmin viitata.

**Arviointi 1:**

15. Kaikesta tämmöisestä näkyi, että minä määräsin,
16. että näin lähtee kokous pyörimään.
17. Ja sitten ihan mentiin pykälä pykälältä,
18. joskus huomasin, että nyt vaihdetaan pikkusen järjestystä, kun jollakin tais olla kiire johonki ja niin päin pois.
19. Elikkä normaaleja kokouskäytäntöjä.

**Arviointi 2:**

20. Joskus minusta sanottiin, että Anna vetää liian vapaasti kokouksia,
21. sillä ei oo kunnon tekniikkaa,
22. se oli kyl ihan totta,
23. mää oon vähän tällainen,
24. vähän erilainen mielestäni niin.(Anna)

Annan kertomuksessa keskeinen sisältö on, että johtamistilanteessa rutiinit välittävät symbolisesti merkkejä, joiden mukaisesti toimijat sitten toimivat. Ensimmäisessä arviointijaksossa Anna välittää kuvaa helposta johtamisesta. Tekstiin ei sisälly mitään esimerkiksi Hyvärisen (1994) korostuksia, joiden perusteella voisi tulkita hämmennystä tai ristiriitaa. Anna haluaa välittää kuvaa helposta ja yksikertaisesta johtamistyöstä. Toisessa arviointijaksossa Anna kuitenkin antaa vihjeen siitä, että hänen tapansa ei kuitenkaan ollut kyseisen yhteisön odotusten mukainen. Tulkitsen tästä, että kyseisessä yhteisössä oli historian saatossa rakentunut virallisempi kulttuuri. Omalla toiminnallaan Anna halusi rikkoa tätä kulttuuria ja tehdä kulttuuristaan oman näköisensä. Tämä aiheutti säröjä muissa toimijoissa, joka välittyi Annan saamassa palautteessa. Myöhemmin voimme lukea lisää tästä Annan omasta tavasta käsitellä asioita.

Olen edellä kuvannut esimerkein sitä, kuinka oppilaitosjohtajuuden sosiaalinen tila määrittyy rehtoreiden kertomuksissa. Analyysin välineenä olen käyttänyt Lefebvren (1984, 1991) näkemystä siitä, että sosiaalisen tilan analyysissä on huomioitava sen kolme aspektia. Olen kuvannut sitä, kuinka rehtorit ja muut toimijat käyttävät sosiaalista tilaa johtajuuden muodostamiseksi ja kuinka rehtorit ottavat kertomuksissaan ajattelun ja kognitioiden avulla sosiaalista tilaa haltuunsa sekä kuinka toimijat symbolien, rituaalien ja tottumusten avulla tuottavat oppilaitosjohtajuuden sosiaalista tilaa ja johtajuutta.

Mielestäni esittämieni esimerkkien perusteella sosiaalisen tilan merkitys johtajuuden rakentumisessa on ilmeinen. Johtajuuden muodostuminen oppilaitosympäristössä on monin tavoin sidoksissa siihen sosiaaliseen tilaan, josta oppilaitosjohtamisen toimintaympäristö muodostuu. Tässä luvussa esitetyistä episodeista voi nähdä, että ratkaisevaa johtajuuden rakentumisen kannalta on kuitenkin se, kuinka rehtori ja muut toimijat määrittävät oman toimintatilansa ja kuinka suuri on kunkin toimijan itsenäisyyden aste johtajuuden määrittelyn suhteen. Seuraavaksi tarkastelen rehtorin toimintatilaa ja autonomiaa johtajuuden määrittelyn suhteen Daudin (1984) toimintatilan teorian avulla.

### 6.3 Rehtorin toimintatila ja autonomia

Olemme jo aiemmissa aineistosta löytämistäni havainnoista voineet lukea, että rehtorit eivät aina kykene saavuttamaan sellaista johtajuutta, jota he toivovat. Tässä luvussa kuvaan rehtorin toimintatilaa ja sitä, kuinka itsenäisesti rehtori voi toimia suhteessa johtajuuden muodostumiseen. (Daudi 1984.) Rehtorin toimintatilan määrittelyn oppilaitosyhteisön sekä sen sidosryhmien ja rehtorin välisinä ristiriitoina ja jännitteinä, joissa johtajuuden itsemäärittelyn mahdollisuus

det syntyvät ja rajautuvat. Määrittelyni perustuu Lintulan (2003) toimintatilaa koskevaan käsitteelliseen tutkimukseen, mutta omassa tutkimuksessani sijoitan hänen määrittelyssään esiintyvän työskentelyn käsitteen johtamisella. Koska tutkimukseni kohteena on johtajuuden ja johtajaidentiteetin rakentuminen, haluan laajentaa Lintulan (2003) kuvaaman autonomian koskemaan myös ihmisen minuuden ja identiteetin määrittelyä. Tarkastelen siis sitä toimintatilaa, jossa rehtorin itsemäärittely johtajana mahdollistuu. Tälle toimintatilalle on ominaista rehtorin ja muun yhteisön välinen jännitteinen ja ristiriitaisuksiakin sisältävä vuorovaikutus.

Toimintatilaa on tutkinut muun muassa Daudi (1984), joka liittyy toimintatila-käsitteen yksilön eksistentiaaliseen olemassaoloon ja autonomiaan. Ihmisen oman olemassaolon selvittämiseen liittyy olennaisesti ajatus autonomiasta, sillä etsiessään minuuttaan ihminen samalla pyrkii toteuttamaan omia intentioitaan. Sitä tilaa, jossa tämä mahdollistuu, Daudi (1984) kutsuu toimintatilaksi. Jos vapaus toimia otetaan ihmiseltä pois, olemassaolon selvittäminen ei ole mahdollista. Autonomia on osa toimintatilaa. Myöhemmin Daudin (1984) lisäksi ihmisen eksistenssin selvittämisen kannalta merkityksellistä toimintatilaa ovat määritelleet muun muassa Larsson ja Morén (1988), jotka liittivät siihen toimintapotentiaalin käsitteen. Ellström (1992) määritteli toimintatilan sosiaalisesti rakentuneeksi. Tästä syystä esimerkiksi yhteisön tai organisaation, jossa ihminen työskentelee, kulttuuri ja sosiaaliset vuorovaikutussuhteet ovat toimintatilaan ja ihmisen toiminnan autonomiaan vaikuttavia tekijöitä. (Laakoli 2005, 2007; Lintula 2003, 2005.)

Määrittelen tässä rehtoreiden toimintatilaa etsimällä rehtoreiden kertomuksista rajoja, jotka säätelevät heidän johtamistyötään. Toimintatilalle merkityksellisiä alueita ovat oppilaitosyhteisön kulttuuri sekä sosiaaliset vuorovaikutus- ja valtasuhteet. Samoin kuin sosiaalisen tilan kuvaukset toimintatilan kuvaukset rehtoreiden kertomuksissa liittyvät konkreettisiin paikkoihin, tilanteisiin ja ihmisiin, koska abstraktia toimintatilaa on mahdoton muulla tavoin ilmaista. Tästä syystä kuvaan joitakin fyysisiä tila- ja paikkasuhteita sekä kuvauksia rakennushankkeista, jotka ovat sidoksissa valtasuhteisiin. Toimintatilaan sisällytän myös johtamistilanteet, joissa rehtori on vuorovaikutussuhteessa johtamansa toimintaympäristön asioihin tai henkilöihin.

### 6.3.1 Rehtorin kanslia ja muita paikkoja

Kuvaan tässä joitakin fyysisiä paikkoja, joita rehtorit tuovat esille kertomuksissaan. Fyysinen tila, paikka, jossa rehtori tekee työtään, on irrottamaton osa identiteetin muodostumista, sillä kokemukset autonomiasta suhteessa omaan identiteettiin kuvataan usein fyysisten tilakokemusten kanssa. Esimerkiksi Miettinen (2004) on tutkinut venäjänsuomalaisten etnistä itsemäärittelyä ja todennut, että yksi itsemäärittelyn elementti on asuinpaikka, kotimaa. Erkkilä (2005) on tutkinut opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa. Erittäisenä kiinnostuksen kohteena hänellä on ollut opettajien kokemukset paikasta. Hänen tutkimuksensa keskeinen käsite on paikka, joka käsitteellistetään humanistisen maantieteen näkökulmasta koetuksi paikaksi. Minun tutkimuk-

sessani paikkakokemukset näyttäytyvät laajemmin rehtoreiden elämänkertomuksissa, mutta haastattelukertomuksissa rehtorit kuvaavat omaa asemaansa johtajana paikkakuvausten kautta. Tällöin paikkakuvaukset sijoittuvat pääosin fyysisesti oppilaitoksen sisätiloihin. Näiden kuvauksien analyysissä sitoudun Erkkilän (2005) tavoin koetun paikan käsitteeseen. Tarkastelen erityisesti sitä, miten rehtorit ilmaisevat paikkakokemuksia johtajuuden näkökulmasta kuvattuna.

Ensiksi esitän esimerkkejä, jotka liittyvät kokoustilanteisiin ja niissä koetuihin paikkakokemuksiin. Kokoustilanteissa rehtorin paikka on pöydän päässä. Rehtori johtaa puhetta, ja siksi on tärkeää, että kaikki muut osallistujat näkevät hänet ja hän näkee kaikki. Rehtorin istuutuminen pöydän päähän on samalla merkki, joka viestittää muille, kuka on johtaja. Muut pöydän ympärillä reagoivat viestiin ja antavat tilan johtajuudelle. Tästä esitän seuraavassa lyhyesti kaksi esimerkkiä.

1. et tiedetään toi, joka istuu pöydän päässä, vaikka olis pyöreäkin pöytä, niin tota hän sitten kuitenkin on siinä on ikään kuin annettu luonnostaan se rooli. (Simeoni)
2. mut sitten kun otetaan ne, se esiin ja ruvetaan kattomaan, minä istun aina tietyssä paikassa, pöydän päässä kokouksessa ja ei mulla oo koskaan mitään nuijia, ei, minä vaan sanon, että nyt aloitetaan kokous. (Anna)

Annan ja Simeonin kertomuksista voi lukea, kuinka helppoa johtajuuden käyttöönotto on, kun yhteisö osaa lukea toistensa viestejä ja niiden merkityksissä ei ole ristiriitoja. Koko yhteisön kokemus johtajan paikasta synnyttää tilanteen, jota on helppo johtaa. Simeonin esimerkistä voimme lukea, että kyse on nimenomaan toimijoiden yhteisestä kokemuksesta johtajan paikasta, koska sama toimii, vaikka olisi pyöreäkin pöytä. Tällaisten kulttuuriin sisältyvien viestien käyttö kuitenkin ohjaa ihmisten toimintaa. Kuten edellä olen kuvannut, merkki voi olla samalla viesti siitä, että tilanteessa johtaja on aktiivinen ja osallistujat voivat jättää tilanteen eteenpäin viemisen hänen vastuulleen. Tästä esitin jo aiemmin Timon kertomuksesta esimerkin, josta tässä vain muistin palauttamiseksi kolme merkitysyksikköä.

1. Yhteisiä tilaisuuksia, – muut on hiljaa ja minä puhun.
2. He kaipaavat sen auktoriteetin, joka sanoo, mitä tehdä, missä ollaan, mihin mennään.
3. se, että että minä olen niinku aktiivinen toimin ja he ovat enemmän kuunteluoppilaita – –.”(Timo)

Olen esittänyt tämän esimerkin jo aiemmin, mutta tässä haluan tuoda tämän vielä esille esimerkkinä toimintatilaan ja rehtorin itsenäisyyteen johtajuuden määrittelyssä liittyvistä jännitteistä. Timo kuvaa omassa kertomuksessaan, kuinka hän on kolme vuotta yrittänyt saada opettajat keskustelemaan kokouksissa. Johtajan koettu paikka asettaa Timon autonomialle rajat: hän ei kykene muodostamaan toivomaansa johtajuutta kyseisessä toimintatilassa. Timon esimerkin lisäksi esitän episodin Juhanin kertomuksesta, jossa hän kuvaa samanlaista kokemusta.

**Keskeinen sisältö:**

1. Että on esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmä,
2. ni meillä on niiku tasavertainen.

**Ristiriidan tunne:**

3. Meillä ei niiku varsinaisesti puhejohtajaa oo ryhmässä,
4. mut kyllä siinä aina käännetään rehtorin puoleen
5. tietyissä asioissa.
6. Niiku tavallaan, että mitä asioista otetaan.

**Tavoite johtajuudelle:**

7. koska myö ollaan pyritty siihen,
8. että se on varsin keskusteleva se ilmapiiri,
9. että ei oo esityslistaa tai tän tyyppistä

**Arviointi:**

10. mut kyl sen sielläkin vaistoa sen johtajuuden selkeesti. (Juhani)

Juhanin kuvaama esimerkki vahvistaa Timon episodista tekemääni päättelyä. Myös Juhani pyrkii kuvaamassaan tilanteessa muodostamaan vähemmän autoritäärisen, enemmän keskusteluun ja yhteiseen päätöksentekoon perustuvaa johtajuutta tässä kuitenkin onnistumatta: "Kuitenkin aina käännetään rehtorin puoleen." Juuri tämä lausuma viittaa siihen, että muilla kokouksessa mukana olevilla on traditionaalinen käsitys johtajuudesta ja he toimivat sen mukaan. Yllä kuvaamieni esimerkkien perusteella totean, että kokoustilanteissa rehtorin toimintatilaa rajaavat kulttuurin mukanaan tuomat toimintamallit ja muiden toimijoiden käsitykset johtaja ja alainen -vuorovaikutussuhteesta.

Myös rehtorin työhuoneen paikalla on merkitystä johtamiselle ja johtajuuden asemoitumiselle. Lähestyn rehtoreiden paikkakokemuksia Erkkilän (2005) määrittelyn mukaisesti ja tarkastelen työhuoneen paikan ja rehtoreiden toimintatilan yhteyttä. Työhuoneen paikkaan liittyvien kuvauksien perusteella totean, että paikkaa arvioidaan suhteessa opettajainhuoneeseen, luokkiin, joissa opettajat työtään tekevät, henkilökunnan kahvihuoneeseen tai muuten sinne, missä muut yhteisön jäsenet toimivat. Rehtorin työhuone sijaitsee suhteessa näihin joko lähellä tai etäällä. Lähelläoloa pidettiin merkittävänä siksi, että sieltä kuuluu opettajainhuoneessa käytävän keskustelun ja voi osallistua siihen. Toisessa kertomuksessa rehtori kuvasi oman työhuoneensa olevan henkilökunnan kahvihuoneen läheisyydessä. Hän mainitsi myös, että hänellä on aina työhuoneen ovi auki, jotta ihmiset voivat käydä häntä tapaamassa ja kysymässä asioita. Yhdessä kertomuksessa rehtori määritteli työhuoneensa paikkaa myös suhteessa toimistosihteerin työhuoneeseen. Ensiksi esitän Aapon esimerkin, jossa hän kuvaava oman työhuoneensa paikkaa suhteessa opettajien kahvihuoneeseen ja käytävään, jossa opettajat liikkuvat.

**Paikkakuvaus:**

1. Et siin samassa käytävässä kun mä on opettajien tai henkilökunnan tauko- tai kahvitila.
2. Ja sit sit usein niin, et kun mun huoneessa,
3. käytävässä meillä on aina sen järjestelmän rehtori,
4. meillä on aina ovet auki sinne käytävään
5. ni silloin aina nähdään myöskin
6. et onko siinä paikalla.

**Vahvistus:**

7. ja sit jos on semmonen tilanne
8. et on kiireitä tai muita ni sit voi sopia ajan
9. mut et yleensä mä pyrin siihen
10. et jos jollakin opettajalla on asiaa
11. niin se on kuitenkin
12. täytyy olla niinku tosi kiireinen tilanne mulla itsellä
13. ettei sitä asiaa voisi siinä hoitaa
14. ku sit se on kuitenkin kohta edessä
15. mä pyrin niinku siihen
16. et mun niinku aikataulu ni ei voi niinku hankaloittaa tai pitkittää toisen henkilön niinku työn tekemistä.(Aapo)

Episodi Aapon kertomuksesta on esimerkki siitä, kuinka hän tällä paikkakuva-uksella määrittelee omaa johtajuuttaan. Hän kuvaa, että hänen työhuoneensa on sen käytävän varrella, jossa hänen omat alaisensa työskentelevät. Lisäksi hän ilmaisee, että hänen työhuoneensa ovi on aina auki käytävään, jotta muut näkevät, onko hän paikalla. Tämä lausuma saa vahvistuksen ja selityksen episodin loppuosassa, jossa hän ilmaisee pitävänsä tärkeänä periaatteenaan, että rehtori on läsnä ja työntekijöiden käytettävissä. Aapon johtajuudelle antamat merkitykset liittyvät esimerkiksi palvelevan ja läsnä olevan johtajan johtajuusmalleihin (mm. Greenleaf 1998; 2003). Aapon kokemukset paikasta suhteessa muuhun yhteisöön määrittävät samalla hänen johtajuuttaan hänen valitsemiensa mallien mukaisesti.

Mukana oli myös kertomus, jossa kuvattiin rehtorin työhuoneen sijaitsevan etäällä opettajien työhuoneesta. Tällöin kertoja arvioi siinä olevan eristäytymisen vaaran ja mainitsi, että hän tästä syystä tietoisesti liikkuu oman työhuoneensa ulkopuolella silloin, kun tietää opettajilla olevan kahvi- tai ruokataukoja. Yhdessä kertomuksessa rehtori kuvasi työhuoneensa olevan niin etäällä luokista, että ei voi kuulla sieltä kantautuvia ääniä. Tästä syystä hän ajoittain kävelee käytävillä, erityisesti silloin kun kuuluu poikkeuksellisen kovaa meteliä. Tämän perusteella totean, että johtajan työhuoneen paikka ollessaan etäällä muista työyhteisönjäsenistä voi toimia johtajuuden muodostumisen esteenä. Liikkuminen ja läsnä oleminen alaisten keskuudessa synnyttää luonnostaan vuorovaikutustilanteita, joissa toimijat pääsevät muodostamaan omaa toimintatilaansa johtajuuden rakentumiseksi.

Johtajuus on yhdistetty myös johtajan työpöytään. Rehtorien johtajuudelle ei työpöydällä näyttäisi olevan symbolista arvoa, sillä työpöytään liittyviä kuvauksia löytyi aineistosta vain kaksi. Toisessa näistä rehtori kuvaa omaa epätoivoista oloaan ironisesti. Tämän kertomuksen kokonaisuutta lukiessani käytin yleisen runousopin mukaisia tyylejä. Kokonaisuudessaan kertomus sisälsi ironiaa omaa työtä kohtaan. Kertomus välitti lukijalle kuvan epätoivoisesta rehtorista. Tämä lyhyt esimerkki osoittaa, että kuvaamalla työpöytänsä tilaa rehtori määrittää samalla jotain johtajuudesta.

1. Odotan jo nyt joululomaa, koska silloin saa muutaman päivän olla rauhassa.
2. Työpöytäni on tällä hetkellä kaoksessa, kun lisää paperia tulee ennen kuin ehdin entisiä lukemaan, käsittelemään tai mapittamaan. (Hinriikka)

Toinen työpöytäkuvaus liittyy myös johtajuuden määrittelyyn. Esimerkki kuvaa sitä, missä rehtori kohtaa opettajia ja muita työntekijöitä. Tästäkin esimerkiksi voi lukea, että paikalla on merkitystä johtajuudelle. Seuraavassa episodissa Aapo kuvaa sitä, kuinka hän toisaalta suojelee omaa reviiriään käyttämällä erillistä neuvottelutilaa rauhoittaakseen oman työpöytänsä ympäristön vain itsensä käyttöön. Toisaalta Aapo haluaa osoittaa tällä aitoa kiinnostusta henkilöitä kohtaan, jotka käyvät hänen luonaan keskustelemassa. Analysoimalla seuraavaa lainausta voi tunnistaa kulttuurin, jossa työpöydän takana istuva johtaja saa pöydän toisella puolella istuvan tuntemaan itsensä enemmän toimenpiteiden kohteeksi kuin arvostetuksi työntekijäksi. Siirtymällä erillisen pöydän ääreen keskustelemaan rehtori välttää tällaisten viestien lähettämisen ja mahdollistaa ihmistä kunnioittavan ilmapiirin keskustelulle.

**Keskeinen sisältö:**

1. Mul on aika iso joku kolmekymmentä neliön työhuone.
2. Ni mulla on semmonen neuvottelupöytä pöytä toisessa päässä ja toisessa päässä on sen ällän muotonen tai oikeestaan uun muotonen kirjotuspöytä.
3. Ni sitte, kun joku tulee siihen huoneeseen,
4. ni mikäli suinkin mahdollista, ni mä aina siirryn siihen sen ihmisen kanssa sen viereen juttelemaan.
5. On se oppilas tai opettaja tai kuka tahansa.

**Vahvistaminen:**

6. Sen takia että mä ajattelen siinä niinku itseäni vastaavaan tilanteeseen.
7. Et, jos toinen on vaan nyt siellä jossain pöydän takana,
8. se voi vaan räplätä sitä konetta siinä samalla.
9. Ni sillen kun mä siirryn sinne juttelemaan sinne pöydän viereen,
10. ni se osottaa sen että mä olen niinku aidosti siinä tilanteessa siinä niinku keskustelussa mukana.
11. Ja mä pyrin siihen, et minkä nyt suinkin aika sallii, ni me jutellaan sit aina siinä pöydän vieressä. (Aapo)

Episodi vahvistaa ajatustani siitä, että käyttämällä työhuoneensa tilaa ja vaihtamalla paikkaa, josta käsin Aapo kohtaa toisen ihmisen, hän säätelee omaa johtajuuttaan. Tulkintani tästä on, että Aapo käyttää erilaisia paikkoja oman toimintatilansa ja autonomiansa välineenä suhteessa omaan johtajuuteensa. Ajatuksena tämä menee lähelle Erkkilän (2005) käyttämää määritelmää paikasta kokemuksena, joka toimii itsemäärittelyn elementtinä suhteessa johtajuuteen.

Työhuone-episodeista kuvaan vielä yhden esimerkin siitä, kuinka rehtorin työhuoneen paikka voi muuttua osaksi yhteisön kulttuuria ja yhteistä puhetta. Esimerkki on Ainon kertomuksesta, jossa hän käsittelee johtajuuteen kohdistuvia, työyhteisöltä tulevia odotuksia.

1. Ihmisiltä näitä syytöksiä tulee ja odotuksia.
2. Ja ja tuota johtajan pitää pitäs olla se vahva
3. ja ehkä odotettas, että
4. ylhäällä tietää. (Aino)

Episodin viimeinen, lyhyt ilmaisu ”ylhäällä tietää”, viittaa rehtorin työhuoneen paikkaan, mutta samalla rehtorin asemaan johtajana. Ainon ja muiden hallintoon kuuluvien työntekijöiden työhuoneet ovat oppilaitoksen päärakennuksen

yläkerrassa. Kertoja on liittänyt ilmaisun rehtorille asetettavien odotusten kuvauksen yhteyteen. Ilmaisussa ”ylhäällä tietää” kuulemme henkilökunnan äänen (vrt. tekstin moniäänisyys, Bahtin 1981), joka odottaa ja olettaa, että johtaja, jonka työhuone on yläkerrassa, tietää vastauksen kaikkiin kysymyksiin. Lausumassa on käytetty metaforille tyypillistä rinnastusta, jossa sana ylhäällä voidaan tulkita vaihtoehtoisilla tavoilla. Tällaiset metaforat toimivat symbolisina hokemina, jotka sisältävät viestin organisaation kulttuurista.

### 6.3.2 Oppilaitoksen rakennukset

Liitän rehtorin toimintakenttään myös koulujen rakennus- tai korjaushankkeet. Rakennus- tai korjaushankkeiden johtaminen näkyy joissakin kertomuksissa merkittävänä osana johtamistyötä ja rehtorin toimintatilaa. Näiden merkityksellisyys liittyy rehtorin vaikuttamismahdollisuuksiin, joten hän joutuu taistelemaan toimintatilan autonomisuuden asteesta. Lisäksi merkittävyyttä korostaa se, että näissä hankkeissa rehtorin muuten abstrakti johtamistyö saa konkreettisen ja pysyvän muodon.

Seuraavassa esitän Aapon kertomuksesta pitkäkhön episodin, josta voidaan havaita, kuinka kertoja käsittelee itsensä ja muiden rakennushankkeessa toimivien välistä jännitettä. Jännite liittyy tekstin sisällön tasolla hissien paikkaan, mutta syvemmällä tasolla siinä on kyse Aapon johtajuuden määrittelystä, hänen itsemäärittelystään ja eksistentiaalisesta johtajuuden kokemuksestaan. Tarkastelen Aapon kertomusta Labovin (1997) esittämän kertomusten rakenteen analyysimenetelmän avulla (Hyvärinen 2006).

**Tiivistelmä**, jossa Aapo määrittelee kuulijalle kertomuksen keskeisen sisällön:

1. Tohon se rakennus tulee – itselleen monumentti – vähän niin kun taistelemalla.

**Orientaatio**, jossa tapahtumille määritellään aika, keskeiset toimijat ja toimijoiden keskeiset pyrkimykset:

2. Mää muistan.
3. Ulkopuolinen suunnittelija, minä, me, kaikki.
4. Rakennuksen suunnittelu ja tekeminen – on voinu itse siihen vaikuttaa, miten se käytännössä tehdään ja suunnitellaan.

Keskisten toimijoiden määrittelyssä Aapo asettaa omalle toiminnalleen selvän tavoitteen: hän itse pääsee vaikuttamaan suunnitteluun ja käytännön toteutukseen.

Tämän jälkeen Aapo siirtyy episodin varsinaiseen sisältöön, jossa hän kuvaa autonomiaansa ja siitä käytyä neuvottelua. Merkitysyksikössä 10 Aapo viittaa lausumallaan ”mä olen niissä niin ku kokenut” johtajuuden kokemukseen, josta olemme hänen kanssaan juuri tässä kohdin keskustelemassa.

**Keskeinen sisältö:**

1. Et sitten toinen tilanne ehkä näitten vuosien varrella on ollut se,
2. että kun näitä isoja rakennushankkeita on ollu
3. ja sitten kun rakennuksen suunnittelee joku henkilö,
4. joka esimerkiksi tulee ensimmäistä kertaa siihen paikan päälle näkee jonkun kalliin kielekkeen ja sanotaan et tohon se rakennus tulee



5. ja sit siinä vaiheessa, kun on jonkun näköset hahmotelmat tältä ulkopuoliselta suunnittelijalta
6. ja sitten kun on voinu itse paljon niinku tai jossain kohtaa vaikuttaa paljon paljon
7. nimenomaan siihen, et miten se sitten käytännössä tehdään ja miten se suunnitellaan
8. et siin on kokenu, et on niinku jotakin semmosta vähän niinku monumenttia voinu niinku itselleen sen rakentaa
9. et ehkä tässä on nyt tämmönen vähän narsistinen ajatus
10. mut mä olen kyllä niissä niinku kokenu
11. ku oon saanu jotakin jotakin tällasia ajatuksia vietyä läpi joskus vähän sillä lailla taistelemalla. (Aapo)

Tämän jälkeen Aapo tekee kerronnassaan *paluun*, joka saa kuulijan kysymään, miksi kertoja kokee kertomuksen sisällön niin merkitykselliseksi, että hän palaa takaisin ja kertoo kertomuksen uudessa muodossa. Aapon syyt uudelleen kertomiseen selviävät episodista, jossa hän kertoo taistelustaan hissistä. Tämä on kerrontaan sisällytetty *mutkistuva toiminta*, jossa Aapo syventää vielä taistelukokemusta. Seuraavassa Aapo kuvaa hissin tekemiseen liittyvän ristiriidan: Aapo haluaa, että hissi tulee kolmeen kerrokseen, mutta muut ovat sitä mieltä, että kahteen kerrokseen. Hän on toistanut mielipiteensä asiasta moneen kertaan.

12. et meil on ollu mä muistan yks rakennushanke
13. kun me rakennettiin kakskerroksinen lisärakennus ja sitten johon sitten tuli kakskerroksinen hissi
14. niin sitten siihen kuitenkin tehtiinkin itse asiassa semmonen ihan mun mun monenkertaisesta jankuttamisesta. (Aapo)

*Episodin tulos* kertoo kuulijalle, että tapahtumat johtivat kertojan itsensä voittoon ja hissi suunniteltiin ja toteutettiin hänen ajatuksensa mukaisesti. Kertoja myös arvioi tulosta ja käyttää tässä kohdin toistoa korostaakseen kohdan merkitystä ”kaikkien, kaikkien kannalta”.

15. Se tehtiinkin se hissi sinne kolmanteen kerrokseen ja rakennettiin sen vanhan osan kolmanteen kerrokseen semmonen käytävä.
16. Ja se on osottautunu erittäin toimivaksi ratkaisuksi,
17. kaikkien kaikkien kannalta kun päästiin kaikkiin kerroksiin, jotka on käytössä.
18. Alkuperäinen suunnitelma oli vain kahteen kerrokseen. (Aapo)

Seuraavaan episodiin sisältyy *arviointi*, josta selviää, että kertoja välitti kertomuksen avulla kuulijalle viestin rakennushankkeen merkityksestä omalle johtajuudelleen. Lausumat ”- - sellaisia asioita, mitkä niinku elättää, elättää pitkän aikaa - -” tulkitseen tässä yhteydessä 'pitää johtajuuden tunnetta yllä pitkän aikaa'.

19. Ja samalla tavalla ihan muitakin tämmösiä.
20. Ja se on jotenkin semmonen, joka jää niinku näkymään.
21. Ja sitten se niinku elättää.
22. Ihmisillä on aina muutenkin elämässä sellasia asioita, mitkä niinku elättää pitkän aikaa. (Aapo)

Episodiin sisältyvät vielä *paluu* ja *lopetus*. Korostaakseen vielä tapahtuman merkitystä Aapo tekee vielä kerran paluun ja toistaa asian uudestaan kertomuksen lopussa:

- 23. et sit kun näkee sen tilanteen
- 24. taikka tämmösen jonkun rakennuksen jälkeen
- 25. ni tulee sit sellanen olo
- 26. et tää on se, mitä mä oon niinku ajanu, ja nyt se on tullu niinku sen mukases-ti.(Aapo)

Aapon kertomuksesta tämä rakennushankkeen kuvaus voidaan erottaa yhdeksi ydinepisodiksi. Tämä ydinepisodi ei ole pelkästään kuvaus rakennushankkeesta, vaan kyse on odotuksesta ja sen tihentymisestä kerrontaan. Aapon rakennushankke kuvauksessa tihentyvät hänen odotuksensa johtajuuden toimintatilasta ja sen autonomian määrittelystä. Aapo kertoo, että ”meil oli – – ja me rakennettiin” eli rakennushanke oli työyhteisön yhteinen hanke. Hissin rakentamista muutettiin kuitenkin ”mun, mun jankuttamisen” tuloksena. Lopulta hissi rakennettiin Aapon mielen mukaan, vaikka hän oli yksin, johtajana, eri mieltä kuin muut. Lopputulosta hän kuitenkin kuvaa ”kaikkien, kaikkien” kannalta hyväksi ratkaisuksi. Tässä yksinkamppailussa koko muuta yhteisöä vastaan on kyse johtajan toimintatilan ja sen autonomian asteen määrittelystä. Koska Aapo voitti tämän taistelun, kokemus piti pitkään yllä johtajuuden tunnetta. Kyse on ollut Daudin (1984) kuvaamasta eksistentiaalisesta kokemuksesta.

Olen tässä luvussa kuvannut rehtorin toimintatilaa ja sitä, kuinka itsenäisesti rehtori kykenee määrittämään johtajuuttaan. Johtajuuden määrittelyä tapahtuu paikkojen ja tilojen avulla sekä esimerkiksi rakennushankkeiden yhteydessä, joista viimeinen esimerkki oli. Olen näissä esimerkeissä avannut erityisesti rehtorin autonomiaa suhteessa johtajuuteen. Aineistosta löytämieni havaintojen ja niiden tulkintojen perusteella totean, että määrittely ei tapahdu yksin rehtorin toiveiden mukaisesti, vaan muut toimijat asettavat rajoja ja omia odotuksiaan muodostuvalle johtajuudelle. Kyse on odotusten ja intentioiden välisestä jännitteestä vuorovaikutussuhteessa toimivien henkilöiden välillä. Tutkimusaineistosta on luettavissa myös, että rehtorit ovat herkkiä vaistoamaan johtamistoimille ja johtajuudelle asetettavat odotukset. Rehtoriin kohdistuvat odotukset ohjaavat hänen toimintaansa toivottuun suuntaan ja luovat hänen toiminnalleen erilaisia rooleja. Seuraavassa luvussa tarkastelen erityisesti niitä rooleja, jotka ohjaavat rehtoreiden toimintaa johtamistoimissa ja niihin liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. Tarkastelun kohteena ovat edelleen vuorovaikutuksessa syntyvä johtajuus ja sen vaikutukset rehtorin toiminnan laatuun.

## 6.4 Johtamistoimet ja rehtorin roolit

Aloitan tämän luvun kuvaamalla erilaisia oppilaitosjohtamiseen liittyviä tilanteita ja rehtoreiden arkipäivän toimintaa. Näiden perusteella nimeän rehtorille

erilaisia rooleja, joiden kautta hän orientoituu vastaamaan yhteisöltä tai muilta tahoilta tuleviin odotuksiin.

Johtamistoimien ja johtajan roolien tarkastelu on liitetty usein tutkimuksessa yksilön taitoihin ja kykyihin, jolloin tarkastelu on yksilökeskeinen. Tällöin johtajan tekemiset ovat luokittelun lähtökohtana, ja niiden perusteella on tuotettu hyvän johtajan ominaisuuksia (mm. Mintzberg 1980). Rehtoreiden toiminnasta on vastaavanlaisia luokituksia tehnyt muun muassa McEwan (2003). Hän listaa kymmenen erilaista roolia, joita rehtori omassa johtamisessaan käyttää: keskustelija, kouluttaja, visionääri, tukija, muutoksen tekijä, kulttuurin luoja, aktivoija, tuottaja, koulun hengenluoja ja palvelija tai tukija. Suomalaisen koulun rehtorin osalta samaan kysymykseen – Mitä rehtorit tekevät? – ovat vastanneet tutkimuksissaan Mustonen (2003) ja Mäkelä (2007).

Oma näkökulmani tähän keskusteluun on yhteisöllinen. Etsin näitä johtamistoimia tutkimusaineiston kertomuksista ja tarkastelen erityisesti työyhteisöltä tulevia odotuksia rehtorin toiminnalle. Roolit nimeän rehtorille sen mukaisesti, kuinka hän näihin odotuksiin vastaa. Tulkintojeni tueksi liitän edelleen mukaan lyhyitä episodeja rehtoreiden kertomuksista, jotta lukija voi peilata tulkintaani kertojan alkuperäiseen tekstiin. Tässä luvussa käytän analyysin apuna yleisen runousopin tyylejä, joita ovat esimerkiksi huumori, paatos, romantiikka, komiikka, satiiri, ironia ja itseironia sekä tragedia. (Gabriel 2000; Boje 2001.) Kertojan valitsema tyylilaji antaa tapahtumalle tietyn merkityksen ja liittyy siihen tietynlaisen tunteen, jonka kertoja toivoo kuulijan vastaanottavan. Valitsemalla tietyn tyylilajin kertoja esittää myös kertomuksen toimijat tietynlaisina. Kuvaamalla myös itsensä tietyn tyylilajin keinoin kertoja irrottaa itsensä kertojan roolistaan ja esittelee itsensä oletetulle kuulijalle uudessa valossa. Suorien lainausten kautta kertomuksen kuulija ja lukija voivat aistia nämä kertojan autenttisen äänen eri vivahteet ja tulkita niiden merkityksiä. (Bahtin 1981.)

Analyysia varten jaan joissakin kohdissa tekstit käyttäen edelleen Labovin (1997) kerronnallisten elementtien rakennetta. Kuten edellisissäkin luvuissa näiden rakenteiden esiin nostaminen auttaa lukijaa näkemään analyysin vaiheet ja perusteet tulkinnalle. Kerronnalliset rakenteet luovat merkityksiä kertoja käyttämille ilmaisuille.

#### **6.4.1 Rehtori työn määrittelijänä ja säätelijänä**

Ensiksi tarkastelen rehtoreiden kuvaamia johtamistoimia, joissa he määrittelevät tai säätelevät toisten työyhteisön jäsenten työtä, työn laatua tai määrää tai työskentelyolosuhteita. Näissä johtamistoimissa on kyse vallasta. Oppilaitosyhteisössä rehtori ja muu henkilöstö -vastinpari muodostaa valtaan perustuvan vuorovaikutussuhteen, jossa rehtorilla on valta määrittää ja säädellä toisten työn tekemistä. Organisaation rakenteisiin ja toimijoiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin liittyvää valtaa ja sen vaikutuksia ovat tarkastelleet muun muassa Pfeffer (1981) ja Clegg (1989). Valta on vaikeasti määriteltävä ilmiö, sillä yleisimmät siitä käytetyt määrittelyt palautuvat siihen itseensä: ”Henkilöllä on valtaa, jos hän saa asiat toimimaan. Jos henkilöllä on valtaa, hän saa asiat toimimaan” (Cohen & March 1971). Lisäksi yleinen määritelmä on seuraava: ”A:lla

on valtaa suhteessa B:hen, jos hän saa B:n toimimaan tavalla, jolla B ei muutoin toimisi” (Dahl 1957). Valta näyttäytyy organisaation vaikuttamisjärjestelmässä niin, että jonkun toimijan intentio vaikuttaa asiantilaan ja se asetetaan toisen edelle. Pfefferin (1981) lähtökohtana organisaatiossa käytettävää valtaa lähestyttäessä on, että se määrittää sekä organisaation yksiköiden tai osastoiden että toimijoiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Henkilösuhteisiin liittyvän vallan ominaisuus on, että jollakin henkilöllä on valtaa suhteessa johonkin toimijaan, mutta toiseen taas ei. Se on siis tilannesidonnainen ilmiö. Valta on myös kontekstisidonnainen siten, että esimerkiksi työympäristössä henkilöllä voi olla valtaa suhteessa toiseen, mutta yksityiselämässä kohdatessa samaan suhteeseen ei välttämättä liity valtaa, tai valta-asema saattaa muuttua. Valta ei ole siis pysyvä elementti ihmisessä eikä vuorovaikutussuhteissa, vaan se on riippuvainen tietyistä kontekstista ja sitä voi käyttää vain tietyissä vuorovaikutussuhteissa. (Conrad 1983; Yukl 2002.)

Määritellessään tai säädellössään toisten tekemää työtä rehtori ei kuitenkaan arvioi omaa valta-asemaansa ja vallankäyttöään tilannekohtaisesti. Rehtori käyttää näissä tilanteissa auktorisoitunutta valtaa. (Pfeffer 1981.) Oppilaitosympäristöön sosiaalisena tilana liittyy arvoja, käytäntöjä ja uskomuksia, jotka yhteisön jäsenet hyväksyvät ja joiden mukaan toimimista he pitävät itsestään selvyytenä. Näihin käytäntöihin ja uskomuksiin sisältyy myös yhteisön sisäistä vaikuttamisjärjestelmää sääteleviä toimintamalleja, jotka ovat legitimoituneet yhteisön kulttuuriin. Kun vaikuttamisjärjestelmiin liittyvät toimintamallit ovat niin legitimoituneita, että yhteisön jäsenet odottavat ja arvostavat niiden mukaista toimintaa, valtaa kutsutaan auktoriteetiksi. (Pfeffer 1981.) Myöhemmin voimme nähdä Tuomaksen kertomuksesta, miten hän kokee toisen työhön puuttumisen olevan omaa persoonallisuuttaan vastaan, mutta hän tekee sen, koska se on johtajan velvollisuus. Tästä teen tulkinnan, että vallan ja sen käyttämisen ei tarvitse olla valmiina ominaisuutena rehtorin minuudessa. Kyse on siitä, kuinka rehtori osaa lukea yhteisön kulttuuriin rakentunutta auktorisoitunutta valtaa ja vastata sen mukaisiin odotuksiin.

Oppilaitosympäristössä auktorisoituneen vallan käytöstä on esimerkkejä rehtoreiden kertomuksissa. Tällaisia johtamistilanteita ovat esimerkiksi toimintasuunnitelman laatiminen ja toimeenpaneminen, henkilöstön toimenkuvien tarkistaminen ja opetustuntien järjestelyt. Pienentyneet oppilasmäärät vaikuttavat tuntimääriin, ryhmäkokoihin ja opettajien työmääriin. Tällöin rehtorin tehtävänä on säädellä opettajien työn määrää. Samoin työn määrittelijän rooliin liittyvät erilaiset toimivapaiden sijaisjärjestelyt ja palkka-asiat. Yhdessä kuvauksessa mainitaan myös palkitsemisjärjestelmä työn laatua säätelevänä johtamistoimena. Rehtorilla on mahdollisuus vaikuttaa johtamistoimillaan myös yksittäisten opettajien työskentelyolosuhteisiin. Esimerkkinä tällaisesta ovat erilaiset rakennus- ja korjaushankkeet sekä muut kehittämistoimenpiteet. Aineistoni perusteella totean, että suomalaisessa koulussa on tilaa johtajuudelle. Muun muassa Simeoni tuo tämän selvästi esille omassa haastattelukertomuksessaan.

1. Kyllä suomalaisessa oppi oppilaitoksessa on mun mielestä johtajuudella mahdollisimman paljon niinku tilaa.
2. Syntyy myöskin siitä, että kun moni opettaja hoitaa sen oman leiviskänsä ja odote-taan,
3. että joku sitten katsoo tätä kokonaisuutta.
4. Ja joku niin kun hoitaa tän kokonaisuuden, siitä syntyy hyvin paljon se johtajuuden odotus." (Simeoni)

Auktorisoituneen vallan käytöllä on omat vaaransa. Länsimaisessa kulttuurissa työ on merkittävä osa inhimillistä olemassaoloa ja tätä kautta myös ihmisen oman minuuden etsimistä. (Bowie 1999, 2000.) Rehtorin oikeus työyhteisöön kuuluvien toisten henkilöiden työn määrittelijänä ja säätelijänä liittyy johtamisen ja johtajuuden ilmiöinä inhimillisen elämän eettisiin ja moraalisiin kysymyksiin (Bowie 1999, 2000). Pysähdyn seuraavaksi tarkastelemaan vallan, työn ja inhimillisen olemassaolon suhteita moraalisten periaatteiden näkökulmasta.

Ethos voidaan määritellä kulttuurin muodoksi, joka mahdollistaa inhimillisen hyvän elämän. Etnologia määrittää sen termillä "kulttuurin henki, kulttuuristen tapojen arvojärjestelmä, luonteenomainen piirre, jolla kokonaisuus tai yhteisö yksilöityy, erottuu muista". (Koiranen 2002.) Ethos määrittää inhimillisen hyvän elämän yhteisön sisällä ja yhteisöjen välisissä systeemeissä. Näen inhimillisen elämän kokonaisuutena, jonka aikana ihminen rakentaa omaa minuuttaan ja samalla saavuttaa omaa hyvää elämäänsä. Työ sosiaalisine verkostoineen on ihmiselle yksi osa tätä kokonaisuutta. Työn tekeminen on osa inhimillisen elämän ja ihmisen olemassaolon merkityksen etsimistä ja mahdollisuus hyvään elämään. Eettisyys on yksi osa hyvää elämää, ja työelämässä eettisyydessä on kysymys muun muassa johtamisen etiikasta. (Juuti 2002.)

Filosofi Esa Saarinen (1984, 2004) näkee länsimaisen filosofian suurelta osin dualistisen ajattelun edelleen kehittelynä tai dualismin kritiikkinä. Metafyysikassa todellisuus koostuu dualismin mukaan kahdesta toisistaan riippumattomasta ja toisiinsa palautumattomasta perusaineksesta eli substanssista. Metafyysikan lisäksi dualismi ohjaa ajattelua ja toimintaa myös monilla käytännön aloilla. Saarinen (2004) esittää luettelossaan esimerkkejä vastinpareista, joiden ohjaamina annamme merkityksiä kokemuksillemme: mies–nainen, viisaus ja tyhmyys, hyvä ja paha, osa ja kokonaisuus, yksilö ja yhteisö, ensimmäinen ja toinen sekä ylempi ja alempi. Traditionaalinen johtajuus ja alaisuus voidaan asettaa verrannolliseksi kaikkien edellä esittämieni vastinparien kanssa. Tästä voi johtaa päätelmän, että myös käsityksiämme työstä ja sen johtamisesta ohjaa dualistinen, vastinpareihin perustuva ajattelu. Dualistinen käsitys vastinparista johtaja ja alainen merkitsee näissä asemassa toimijoiden roolit toisistaan riippumattomiksi ja toisiinsa palautumattomiksi substansseiksi. (Saarinen 2004.)

Työhön ja työelämään liittyvä ensisijainen sosiaalinen verkosto on työyhteisö, jossa ihminen työtä tekee. Filosofi Levinas (1906–1998) näkee kaikki lukumäärältään yli kaksi jäsentä käsittävät inhimilliset yhteisöt totalisoivina yhteisöinä. Totalisoivassa yhteisössä yksilölliset erilaisuudet sulatetaan johonkin perimmäiseen yhteen. Tällaisesta "perimmäisestä ykseydestä" esimerkkinä työyhteisöissä on yllä kuvaamani dualistisen ajattelun mukaiset johtajan ja alai-

sen roolit, asemat sekä näiden suhde valtaan. Konkretisoin tätä esimerkillä Tuomaksen kertomuksesta.

1. Et joku työvuorolista listan tekeminen ja sitä kautta ihmisten vastuuttaminen on sitten se toinen muoto, jossa sit meillä käytetään niin kun johtamisen menetelmiä.
2. Niin katson, että se on, jos jollakin valta se laatia ja sitten kun hän sen laatii, niin sittenhän sitä hyvin pitkälle sen mukaan toimitaan. (Tuomas)

Tässä jo aiemminkin esillä olleella esimerkillä Tuomas määrittelee selvästi johtajan ja alaisen asemat suhteessa toisiinsa. Johtaja säätelee alaisen tekemää työtä. Esimerkki konkretisoi dualistisen vastinparin käsitteen; vastinpari säätelee esimerkiksi toimijoiden valta-asemat ja monet muut sallitut tai ei-sallitut toimintamallit.

Toisaalta toisen ihmisen työhön puuttuminen ja sen määrittäminen sekä sääteleminen ovat myös johtajan vastuun kantamista. Vastuun kantaminen on myös yksi johtajuuden eettisistä kysymyksistä. Venla osoittaa omassa kertomuksessaan, kuinka merkityksellistä on, että johtaja on kiinnostunut opettajan työstä ja työskentelyolosuhteista. Seuraavassa ote Venlan kertomuksesta.

**Tiivistelmä:**

1. Hyvä esimerkki oli sellainen, että mää olin käsityön luokassa ja meinasin tukehtua puupölyyn.

**Mutkistuva toiminta:**

2. Et mää en tajunnutkaan, et se on niin.
3. Että mää oon luullut, et mää en oo allerginen tai.
4. Mut kyllä vaan kävi kurkkuun.

**Sisällön arviointi:**

5. Et sillä lailla ihan.
6. Siellä on tällaisia asioita, et se työn ergonomia ei oo kohdallaan.
7. Saattaa käydä niin, että se menee korvien ohi niin kauan kun törmää siihen ihan kokonaan.

**Tulos:**

8. Must se oli kyllä hyvä, todella fiksu se opettaja, joka halus et mää tuun teknisen työn tunnille. (Venla)

Episodissa merkitysyksikkö yksi on tiivistelmä, jossa Venla esittää episodin keskeisen sisällön. Tiivistelmässä Venla luo episodille tragedian luonteen. Tragedialle on tyypillistä, että sillä kuvataan ihmisiä, joilla on jokin murheellinen kohtalo. (Gabriel 2000; Boje 2001.) Tässä Venla asetta itsensä asemaan, johon kuulijan on helppo samaistua ja jota kohtaan kuulija voi tuntea sääliä.

Venla kertoo episodin kuvatakseen, kuinka merkityksellistä on, että rehtorilla on aikaa käydä luokissa seuraamassa opettajien työskentelyä. Hän ikään kuin tarjoaa episodilla opettajille mahdollisuuden katharsiksen kokemiseen, emotionaaliseen puhdistautumiseen. Episodi täyttää siis Aristoteleen runousopin mukaisen tragedian kriteerit. (Hohti & Myllykoski 1997.) Merkitysyksiköt 2–4 kuvaavat mutkistuvaa toimintaa, jolla kertoja välittää keskeisen viestin kuulijalleen. Sisällön arviointi on merkitysyksiköissä 5–7, ja koko episodin tulos kiteytyy merkitysyksikköön kahdeksan: ”Fiksu opettaja kutsuu rehtorin

tunnilleen”. Miksi Venla on valinnut tämän tyyllilajin? Toisaalla Venla kuvaa, kuinka osa opettajista ei halua, että hän menee heidän luokkiinsa. Tämän Venla kuvaa olevan pelkoa sitä kohtaan, että rehtori puuttuu heidän työhönsä. Tragedian tyyllilajin avulla Venla osoittaa selvästi asian merkityksen myös opettajien näkökulmasta ja tuo ilmi, että vallankäytöllä on merkitystä myös positiivisessa mielessä. Tässä hän käytti sitä opettajan työskentelyolosuhteiden parantamiseksi.

Dualistinen johtajuus ja alaisuus, yläpuolella ja alapuolella -ajattelumalli rakentaa rehtorin ja henkilöstön välille epäsymmetrisen vuorovaikutussuhteen. Lisäksi epäsymmetriaa lisää johtajan valtaoikeus suhteessa alaisiin. Tässä on yksi johtajuuden eettisten kysymysten lähtökohdista, kysymys johtajan vastuullisuudesta. Levinas (1996) on määritellyt vastuullisuuden osaksi inhimillistä olemista, mikä merkitsee, että vastuullisuus syntyy tai tulee osaksi inhimillistä toimintaa vasta toisen kohtaamisessa. Levinasin (1996) mukaan eettisyys syntyy juuri tässä epäsymmetrisessä dialogisuudessa, jossa toinen on minän yläpuolella ja jossa vastaaminen toiselle on vastuullisuutta toisesta. Vastuullisuus ei ole dualistinen subjekti-objekti-suhde, vaan ”vastuullisuutta, joka on osa subjektin minuutta ennen identiteettiä” (Juuti 2002; Pönni 1996; Tuohimaa 2001). Jos joku on saanut tai hänelle on annettu oikeus valtaan yhteisössä, hänen on tiedostettava vastuunsa yhteisön toisista jäsenistä. Välinpitämättömyys toisen työtä kohtaan tai muut esteet sille, että rehtori ei ole paneutunut opettajan työskentelyolosuhteisiin, voidaan tulkita myös arvostuksen puuttumiseksi. Tuomaksen kertomuksessa on episodi, jossa hän kertoo juuri tällaisesta kokemuksesta. Vastuullisuus tai laiminlyöminen koetaan välittämisenä tai välinpitämättömyytenä.

1. Sitten voi olla niin, että kun siinä on monenlaista asiaa, monentasoista.
2. Niin voi olla, että joku työntekijä kokee,
3. että mää en oo kiinnittänyt siihen mitään huomiota.
4. Sanotaan, että meillä on edelleenkin vaikka toi tuota niin saunaremontti tekemättä.
5. Se voi johtaa siihen,
6. että mää en jaksakaan paneutua siihen.
7. Että toinen voi värittää niin kun hyvinkin vahvasti sen, se kokemus sitten: että siihen ei vielääkään. (Tuomas)

Samoin kuin Venlan myös Tuomaksen kertomuksesta irrotetussa episodissa on tragedian ominaisuuksia (Boje 2001; Gabriel 2000). Rehtorin työn moninaiset ja monitasoiset työtehtävät pakottavat jättämään kiireettömät tehtävät taka-alalle. Toisin kuin Venla, joka kertoo episodin itsensä kautta, Tuomas jättäytyy aluksi kertojan asemaan. Vasta episodin lopussa Tuomas siirtyy käyttämään kerronnassaan opettajan ääntä. Tällä hän luo kuvitellulle opettajalle puhujakuva, josta kuuluu rehtoria syyllistävä ja itsesääliin uppoutunut ääni. (Sulkunen & Törönen 1997.) Opettaja, joka työssään tarvitsee saunatiloja, huokaisee itsesääliin vaipuneena: ” – – siihen ei vielääkään”. Pienilläkin korjaustoimenpiteillä tai niiden tekemättä jättämisellä voi olla merkittäviä seurauksia työntekijöiden kokemukseen siitä, arvostaako johtaja hänen tekemäänsä työtä vai ei. Episodiin sisältyy tragedian tyyllilajin tunnusomainen piirre, katharsiksen mahdollisuus: kuulijan on mahdollista kokea inhimillistä samanlaisuutta tuon saunaremonttia kaipaavan opettajan kanssa. Johtamistoiminnoista monet asiat ovat välillisesti

yhteydessä toisen ihmisen työn kunnioittamiseen ja työntekijän kokemaan arvostukseen.

Rehtorit säätelevät opettajien tekemää työtä myös sisällöllisesti. Tämä näkyy kertomuksista, joissa rehtorit vierailevat luokkahuoneissa seuraamassa opettajien opetusta. Lisäksi opettajien työn sisällöistä ja laadusta keskustellaan kehityskeskusteluissa. Näillä rehtorit haluavat vaikuttaa oppilaitoksen pedagogisen toiminnan sisältöihin, esimerkkeinä mainittakoon kansainvälinen toiminta, tieto- ja viestintätekniikan käyttö tai opetuksen pedagogiset ratkaisut. Tämän rehtorit kokevat kuitenkin vaikeaksi, jopa mahdottomaksi, koska opettaja ja oppilaat työskentelevät suljettujen ovien takana eikä luokkahuonetyöskenteleyn pääse suoraan vaikuttamaan.

**Odotusten luominen:**

1. Että miten sitä oppilaitosta oikein johdetaan?
2. Että onks se joukkueen valmentaja, se reksi?
3. Onks se niinku läsnä siellä, missä niinku peli pelataan?
4. Eli niinku kaukalossa, oikeastaan siis luokkahuoneessa?

**Pysähdyttävä vastaus:**

5. Ei ole.

**Keskeinen sisältö:**

6. Hän ei tiedä yhtään mitään, mitä siellä niinku pelissä tapahtuu, siinä keskeisessä jutussa.
7. Ja tota sen takia, kun ei niinku istu kaiket päivät oppitunneilla katsomassa, miten se peli tapahtuu siellä, niin jotenkin muuten on oltava kyllä läsnä.
8. Ja se on se, jotenkin musta hyvin tärkeä juttu, et on mukana siinä öö siinä.
9. Reksin työ kuitenkin tehdään opettajien ja muiden ihmisten kautta.
10. Silloin on niinku siinä opettajien ja muiden henkilöstön arkipäivässä mukana.
11. Vaikka nyt istuu istuu siinä sohvan nurkalla opettajanhuoneessa tai, tai niin keittiöihmisten kanssa, tai talkkareiden kanssa, tai missä onkaan, mutta on siinä niinku läsnä.
12. Se on niinku oleellinen oleellinen juttu. (Simeoni)

Simeonin kerronnassa on paatosta ja hillittyä aggressiivisuutta. Kerronnassa on myös missionäärisen puheen ominaisuuksia. (Torkki 2006.) Kertoja aloittaa episodin merkitysyksiköissä 1–4 luomalla kuulijalle odotuksia. Tämän hän tekee metaforan ja anaforan avulla. Kertoja pitää kuulijan jännitystä yllä asettamalla merkitysyksiköissä 5–8 aukon episodin alkuosan ja loppuosan välille, ja lisäksi hän käyttää episodissaan selvää, eteenpäin vievää rakennetta. (Torkki 2006, 107.) Alussa kertoja asettelee saman kysymyksen toistettuna, sitten antaa siihen lyhyen ja pysähdyttävän vastauksen (merkitysyksikkö 5) ja lopussa ratkaisun ongelmaan. Jotakin muuta on tehtävä, jotta rehtori pääsee johtamaan ”– sitä keskeistä juttua –”. Työn säätelyyn ja määrittelyyn liittyy rehtorin työssä oleellisesti oppilaitoksen pedagogisen toiminnan johtaminen. Simeoni haluaa korostaa tämän merkitystä ja julistaa sitä vahvalla puheella. (Torkki 2006.)

Kirstyvä talous ja vähenevät oppilasmäärät tai henkilöstön sopimaton tapa tehdä työtä pakottavat rehtorit toimimaan omia periaatteitaan vastaan. Kertomuksista on tulkittavissa erilaisia selviytymistapoja, joilla rehtorit käsittelevät näitä omalle arvomaailmalleen ristiriitaisia kokemuksia. Esimerkkinä näistä esi-



tän seuraavaksi Tuomaksen kertomuksesta episodin, jossa hän risteilee humanistisen arvopohjansa ja kovien päätösten välimaastossa. Tuomaksen episodi päättyy kuitenkin kuvaukseen siitä, että olipa asia kuinka ristiriitainen hyvänsä rehtorin oman arvomaailman kanssa, hänen on tehtävä se, mikä johtajan täytyy kantaa johtajan vastuu.

**Alkutilanne ja orientaatio:**

1. Puhutaan niin kun tämmöisestä, että joutuu,
2. esimerkiksi nyt jotakin työntekijää,
3. kerta kaikkiaan niin kun siis käymään rajaa siitä, mikä on sopivaa ja mikä ei.
4. Niin kyllähän sää siinä joudut ottamaan sellaisen roolin, jossa käyttää tämmöistä niin kun direktio-oikeutta,
5. jossa on niin kun työntekijälle näytettävä rajat,
6. ja sää oot niin kun työnantajan edustajana siinä, siinä toimit.

**Keskeinen sisältö:**

7. Ja se ei varmaan sillä hetkellä tunnu, että,
8. siinä hirveen humanistisesta oteesta on kysymys,
9. mutta, että se on niin kun sen asian toinen puoli,
10. että kyllä johtajan tehtävä on sitten,
11. jos se ottaa johtajan vastuun johtamisesta,
12. niin sen pitää niin kun käyttää semmoisia,
13. tai tehdä semmoisia päätöksiä, jotka koskee ihmisen tottumuksia tai töitä. (Tuomas)

Tuomas kipuilee oman humanistisen arvomaailmansa ja toisen työhön puutumisen välillä. Merkitysyksikköihin 1–6 sisältyy episodin alkutilanteen kuvaus ja orientaatio, joilla hän valmistaa kuulijansa oman arvomaailmansa ja johtajuuden mukanaan tuoman vastuun välisen ristiriidan käsittelyyn. Ristiriidan käsittely sisältyy merkitysyksikköihin 7–13. Tuomas käyttää kerronnassaan traagisuutta korostaakseen ristiriitaa, jossa hän joutuu johtajuuden velvoittamana luopumaan ylevänä pitämistään arvoista. Lyriikassa on tyypillistä, että traagisessa kohtalossa tuhoutuu kertomuksen päähenkilöiden kalliita arvoja, joiden olisi pitänyt olla tuholta suojattuja. Usein traagisessa henkilössä, jollaiseksi voimme Tuomaksenkin tässä episodissa määritellä, on sisällä syyllisyyttä, jonka avulla hänen alistumisensa arvojen tuhoutumiseen tulee myös sovitettua. Tuomas jatkaa ristiriidan käsittelyä seuraavassa episodissa ja pyrkii lähentymään itselleen tutumpaa arvomaailmaa.

1. Ja aina se tuntuu joskus,
2. että jotenkin haluais ikään kuin saman aikaan tuoda muitakin rooleja siihen,
3. mutta se ei oo sillä hetkellä mahdollista,
4. koska siinä on samalla tämmöinen työn määrittelijän rooli,
5. niin ei siinä voi samaan aikaan sitten kovin paljon ymmärtää ja lohduttaa.
6. Siinä on vaan sillä tavalla oltava siinä takana. (Tuomas)

Episodin alussa Tuomas käsittelee kokemaansa syyllisyyttä esittämällä kalliiden arvojensa tuhoutumisen. Lakoninen toteamus merkitysyksikössä kuusi välittää kuvaa taistelijasta, joka on luovuttanut kalliiden arvojen tuhon edessä. Vielä syyllisyyden sovittamisen jälkeen Tuomas jatkaa oman syyllisyytensä käsittelyä ja etsii tähän helpotusta laajemmasta yhteydestä.

7. Samaan aikaan kun talouden realiteetti määrittää sen, mitä me voimme tehdä,
8. ja se tarkoittaa useimmiten juuri sitä, kuinka monta työntekijää meillä voi olla töissä.
9. Kuka lähtee ja kenen pitää lähteä.
10. Niin kyllä siinäkin tuntuu, että suomalaiset sopii huonosti siihen. (Tuomas)

Tuomaksen episodi päättyy viittaukseen suomalaisista. Viittaus on tulkittavissa tarinan arvioivana päätöksenä, jossa kertoja etsii selitystä itselleen vieraalta tuntuvalle identiteetille (Hyvärinen 2006; Sulkunen & Törrönen 1997). Ratkaisu ristiriitaan löytyy kollektiivisesta, kansallisesta identiteetistä: tällaisiahan me suomalaiset olemme!

Tuomaksen kertomuksesta irrotetut episodit ovat kuvauksia rehtorin rooleista ja haasteellisista tehtävistä, mutta samalla se on kerronnallisuuden syvemmällä tasolla Tuomaksen identiteettityötä, jonka avulla hän sovittelee johtajuuteen liittyvien tehtävien ja minuutensa välistä ristiriitaa. Johtajan vastuun kantaminen pakottaa hänet toimimaan johtajan vastuun mukaisesti. Tuomas ratkaisee identiteettinsä ja tapahtumien välisen ristiriidan episodin lopussa, jossa hän kuvaa suhdettaan näihin koviin päätöksiin aiemmin kertomiensa identiteettien kanssa sopusointuisesti. Ristiriitaisuudet (diskordanssi), jotka hän kerronnan aikana toi esille, muuttuvat tällä tavoin koherenssin tunteeksi. (Ricoeur 1992; Hyvärinen 2006.) Näihin erityisesti Ricoeurin (1992) ajatuksiin kerronnallisen identiteetin rakentumisesta palaan tarkemmin luvussa 6.6.

Alaluvussa 6.3. tarkastelin rehtorin toimintatilaa ja autonomiaa Daudin (1984) toimintatilan käsitteen avulla. Yllä olevat esimerkit puolestaan luovat kuvaa johtamistilanteista, joissa rehtori lähestyy työyhteisön muiden jäsenten toimintatilaa ja autonomiaa. Toisen ihmisen työhön puuttuminen on vastuullisuutta ja johtajan vastaamista kulttuuriin sisältyviin odotuksiin. Kuinka johtajan vastuullisuus sekä työntekijän autonomia ja riippumattomuus voidaan yhdistää? Tämän alaluvun alussa määrittelin yhteyden ihmisen hyvän elämän ja työn välille. Työ on mahdollisuus autonomiaan ja riippumattomuuteen ja näiden seurauksena itsekunnioitukseen. (Bowie 1999; 2000).

Bowie (1999, 2000) on etsinyt vastausta kysymykseen, kuinka Immanuel Kantin moraalifilosofiaa voidaan soveltaa yrityskulttuurin rakentamisessa. Viittaamalla Kantin työtä ja moraalista koskeviin teksteihin Bowie (1999, 2000) esittää kuusi työntekijöiden inhimillisyyttä kunnioittavaa, merkityksellisen työn lähtökohtaa. Ensimmäisenä merkityksellisen työn lähtökohtana on, että ihminen on voinut itse valita työnsä ja hän voi kokea työssään itsenäisyyttä ja mielekkyyttä. Toiseksi työn on tarjottava riittävästi älyllisiä haasteita. Työ ei saa heikentää työntekijän itsenäisyyttä eikä aliarvioida hänen järkevyyttään. Se ei saa vahingoittaa työhön liittyvien henkilöiden moraalista kehitystä. Lisäksi työn tekemisen kautta ihmisen on saavutettava riippumattomuuden tunne. Tämä edellyttää, että palkan tulee olla riittävä, jotta se voi turvata työntekijän fyysiset elinmahdollisuudet ja että se voi tarjota mahdollisuudet työntekijän omaa elämää koskevien unelmien täyttymiselle. Työnantajan suhde työntekijään ei saa olla holhoavan paternalistinen, vaan työntekijällä tulee olla mahdollisuus itse päättää hyvinvointinsa toteutumisesta. Bowie (1999, 2000) osoittaa näiden Kantin moraalifilosofiasta johdettujen merkityksellisen työn lähtökohtien samankalta-

suuden myös joidenkin muiden "Human resource" -teorioiden kanssa. Esimerkkeinä hän esittää Pfefferin (1994) kuusitoista henkilöstön kehittämisen käytännön neuvoa sekä Ouchin (1982) organisaatioteorian, jossa hän luo amerikkalaisen byrokraattisen organisaatiomallin (theory A) vaihtoehdoksi osallistuvan johtamisen (theory Z). Nämä molemmat sisältävät kantilaisen merkityksellisen työn periaatteiden kanssa yhteneviä lähtökohtia. (Bowie 1999, 71-79.)

Lisäksi vielä johtajan ihmiskäsitys vaikuttaa siihen, kuinka hän Tuomakseen kuvaamaa "direktio-oikeuttaan" käyttää. McGregorin (1960) teoria X kuvaa johtajan asennetta työntekijää kohtaan sellaisena kuin perinteisen johtamisen mallissa on totuttu näkemään. Tämän käsityksen mukaan työntekijät ovat laiskoja, osaamattomia ja he pyrkivät välttelemään työtä sekä pääsemään mahdollisimman helpolla. Tällainen työntekijä tarvitsee kuria, järjestystä, rankaisuja ja vahvaa kontrollia. Johtamisen ihmiskäsitykseksi voi valita myös toisenlaisen ihmiskäsityksen. McGregorin (1960, 1967) esittämän teoria Y:n mukainen ihmiskäsitys on vastakkainen teoria X:lle. Tämän käsityksen mukainen ihminen haluaa toimia itseohjautuvasti; hän haluaa olla riippumaton ja täysivaltainen, vastuuntuntoinen ja tuottava työntekijä. Tämän käsityksen mukainen ihminen haluaa toimia moraalisesti oikein ja hän on luotettava. McGregor (1960, 1967) listaa kuusi kohtaa, jotka kuvaavat teoria Y:n ihmiskäsitystä:

1. Keskimääräisesti ihmiset pitävät työnteosta.
2. Ihminen haluaa ja hänelle tulee antaa mahdollisuus harjoitella itseohjautuvuutta ja itsekontrollia työssään.
3. Palkitseminen sitouttaa tavoitteisiin ja niiden saavuttamiseen.
4. Keskimääräisesti ihmiset oppivat, ei ainoastaan hyväksymään, vaan jopa haluamaan, vastuullisia tehtäviä.
5. Ihmisellä on pohjimmiltaan halu ja kyky käyttää luovuutta ja kekseliäisyyttä. (Bowie 1999, 2000; Bolman & Deal 1997; McGregor 1960.)

Usein nämä lähtökohdat yhdistetään organisaatio- ja johtamistutkimuksessa työn tuloksellisuuteen ja yrityksen taloudelliseen menestymiseen, mutta kantilaisen moraali filosofian kautta niissä on myös mahdollisuus hyvään elämään työelämässä.

Olen tarkastellut edellä rehtoreiden johtamistoimia, joissa he ovat käyttäneet valtaa määrittää ja säädellä toisen työn tekemistä ihmisen hyvän elämän ja johtamisen näkökulmasta. Tarkoitukseni on ollut nostaa keskusteluun toisen työhön puuttumisen eri näkökulmia. Oppilaitosyhteisössä perustehtävään, opetukseen ja kasvatukseen, puuttuminen on rehtorille haasteellinen tehtävä. Sen toteuttaminen edellyttää hienovaraisuutta ja ihmisyyden perusarvojen kunnioittamista, mutta myös taitoa löytää keinoja, joilla mahdollistaa läsnäolo opettajien ja muun henkilöstön työn arjessa. Toisaalta johtajan vastuullisuus ja sen vastuun kantaminen työntekijöistä edellyttää, että johtaja on aidosti kiinnostunut heidän tekemästään työstä ja työskentelyolosuhteista. Vastuullisuus ja vastuun kantaminen voi toteutua myös muutoin kuin konkreettisesti työtä seuraamalla, esimerkiksi välillisesti rehtorin tehtäviin kuuluvien päätösten kautta.

#### 6.4.2 Byrokraattina kansliassa päätöksiä tekemässä

Edellä olen kuvannut tilanteita, joissa rehtorit käyttävät valtaa oppilaitosyhteisössä ja joissa valta on auktorisoitunut ohjaamaan yhteisön vaikuttamisjärjestelmiä. Määrittelin, että valta on toisen intension asettamista toisen edelle ja se vaikuttaa sekä organisaation yksiköiden että yhteisön jäsenten välisissä vuorovaikutussuhteissa. (Pfeffer 1981.) Tätä viranomaisille kuuluvaa asemaa ja siihen liittyvää valtaa rehtori käyttää myös välillisesti hallinnollisia päätöksiä tehdessään. Miten valta otetaan tai annetaan? Olen jo aiemmin käyttänyt seuraavaa esimerkkiä Simeonin kertomuksesta, joka välittää kuvan rehtorin asemasta suhteessa toisiin toimijoihin. Mainitsin, että suomalainen koulukulttuuri antaa tilaa johtajuudelle. Tämä näkemys vahvistuu vielä tällä seuraavalla esimerkillä.

1. Tyypillisesti vaikka sellanen, että on jotain asioita,
2. tai henkilöitä, jotka kokoontuu ryhmiin ja jotka kokoontuu säännöllisesti ja epä-säännöllisesti,
3. ja siinä on se niinku se vetovastuu.
4. Sellasta ihan muodollista, muodollista työtä, joka tulee muodollisen tehtävän kautta.
5. Ja sehän on sellasta tavattoman helppoa johtamistyötä.
6. Et tiedetään, toi joka istuu pöydän päässä,
7. vaikka olis pyöreäkin pöytä,
8. niin tota hän sitten kuitenkin on siinä.
9. On ikään kuin annettu luonnostaan se rooli. (Simeoni)

Simeonin kuvauksesta ilmenee, että muut yhteisön jäsenet osoittavat mielellään auktoriteettiin sidotun vallan kuuluvan rehtorille. Tämän mukaan rehtorille kuuluu tilanteen vetovastuu. Usein kuitenkin tällaisessa tilanteessa asian todelliset asiantuntijat odottavat hänen tekevän ratkaisuja asioissa, jotka eivät ole suoranaisesti rehtorin osaamisaluetta. Joistakin aineistoon sisältyvistä kertomuksista ilmenee, että rehtorit tiedostavat tämän. Kun valta on auktorisoitunut ja yhteisön jäsenet ovat omaksuneet sen määrittelemät vaikutusjärjestelmän toimintamallit, he vähitellen hyväksyvät nämä itsestänselvyyksinä. Yhteisön jäsenet alkavat odottaa mallin mukaista käyttäytymistä. Tällöin vallankäyttö ei enää liity samoihin tilanteisiin eikä edellytä samoja määritteitä kuin vaikutusjärjestelmän syntyhetkellä. Organisaation sosiaalinen kontrolli on institutionalisoitunut, ja se valvoo, että yhteisön jäsenet toimivat odotetun mallin mukaan. (Pfeffer 1981.)

Institutionalisoitumisen ja sosiaalisen kontrollin vuoksi rehtorit kokevat vaikeaksi murtaa kulttuuriin sidottuja odotuksia, jotka kohdistuvat heihin johtajana. Juhanin kertomus on kokonaisuudessaan neuvottelua jaetun johtajuuden ja yksin rehtorille asemoituvan johtajuuden välillä. Monissa tilanteissa hän pyrkii jakamaan asiantuntijayhteisölle sitä valtaa ja vastuuta, mikä osaamisen perusteella heille kuuluisi. Seuraavasta kokoustilanteen kuvauksesta on havaittavissa, kuinka muut kokoukseen osallistuvat viestittävät Juhaniille, että hänen tulee ottaa johtajana tilanteen johtajuus itselleen. Tässä Juhani itse haluaisi jakaa johtajuuden läsnä olevalle asiantuntijaryhmälle.

1. No, kyllähän ne konkreettisimmat tilanteet,
2. no, jos aatellaan,
3. missä mää en haluais,
4. mutta missä se valitettavasti vieläkin on sitä, että.
5. On esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmä,
6. ni meillä on niiku tasavertainen,
7. meillä ei niiku varsinaisesti puhejohtajaa oo ryhmässä.
8. Mut kyllä siinä aina käännetään rehtorin puoleen,
9. tietyissä asioissa, niiku tavallaan,
10. että mitä asioista otetaan.
11. Koska myö ollaan pyritty siihen,
12. että se on varsin keskusteleva se ilmapiiri.
13. Että ei oo esityslistaa tai tän tyyppistä.
14. Mut kyl sen sielläkin vaistoa sen johtajuuden selkeesti. (Juhani)

Juhanin kuvaama tapaus kertoo, että tilanteessa ryhmän muilla jäsenillä on asiantuntijuutta käsiteltäviin asioihin. Opettajilla on kontakti myös oppilaisiin, ja tätä kautta heillä olisi myös asiantuntemusta päättää, "mitä asioita otetaan". Ryhmän muut jäsenet eivät kuitenkaan tätä asiantuntemuksen kautta heille rakentuvaa valtaa käytä. (Yukl 2002.) Samoin kuin Pfefferin (1981) referoimassa tutkimuksessa (Mechanic 1962) Juhanin kuvaamassa tilanteessa on mielenkiintoista, että muut ryhmän jäsenet eivät käytä heillä olevaa valtaa, koska rehtorin auktorisoitunut valta, yhteisön institutionalisoitunut toimintamalli ja näiden noudattamista valvova sosiaalinen kontrolli estävät sen. Aineistosta ei myöskään löytynyt esimerkkejä siitä, että opettajat olisivat käyttäneet valtaansa vastustukseen tai kieltäytyäkseen noudattamasta rehtorilta tulevia määräyksiä. Vallan auktorisoituminen, institutionalisoituminen ja sosiaalinen kontrolli ovat yksi asiantuntijayhteisön johtamisen kulmakivistä.

Tyypillisin aineistoon sisältyvissä kertomuksissa esiintyvä päätöksentekoon liittyvä johtamisen tilanne ovat erilaiset kokoukset. Rehtorit johtavat kokouksien kautta, ja he johtavat kokouksia. Kokousten kautta johtaminen mahdollistuu esityslistan laatimisella ja asioiden valmistelulla. Kokouksissa johtajan vastuulla on puheenvuorojen jakaminen, keskustelun pitäminen asiassa, tehtyjen päätösten toimeenpaneminen ja vastuiden jakaminen. Jotkut rehtorit pitävät tärkeänä, että kokoukset eivät ole liian virallisia, koska virallisuus saattaa olla esteenä hedelmälliselle keskustelulle. Seuraavassa Ainin esimerkki siitä, kuinka hän hoitaa kokouksia ja pyrkii tasapainoilemaan virallisuuden ja epävirallisuuden välimaastossa.

1. No sanotaan nyt sillei,
2. että ehkä se, että laitan etukätteen esityslistaa.
3. Ei meillä kyllä virallista,
4. meillä kyllä sihteeri toimii,
5. sillei, että laitan sivulle ne aiheet, mistä käsitellään tai et käyn läpi.
6. Sit kysyn, kenellä on muita siihe.
7. Sitte se, että jaan niitä puheenvuoroja,
8. yritän sitten lyhennellä niitä, jos ihminen lähtee vuolaasti tai rönsyilee,
9. niin tuon, että ei oo tämän kokouksen aihe käsitellä tätä,
10. vaan että otatko sinä näitten ihmisten kanssa,
11. ja valmistele seuraavaan kokoukseen.
12. Että varmaan semmosen, narujen ylläpitäminen,
13. ja sitten että ehkä kun tuossa aikasemmin puhuin sen,

14. että sovitaan, kuka tekee sen, jos minä teen, niin okei, minä hoidan tai tekee toimistosihteeri tai opettajat tekee keskenään.

15. Et niiku sen niiku rajat, et mikä on se. (Aino)

Aino aloittaa episodin lausumalla esityslistoista, mutta heti perään tekee huomautuksen, että kokoukset eivät ole luonteeltaan virallisia. Tämän jälkeen varsinainen sisältö jatkuu kokoukulttuurin kuvauksella. Kerronnassaan Aino pyrkii välittämään epävirallista kuvaa, mutta kokous on kuvauksen perusteella tavallinen päätöskokous: Kokous etenee esityslistan mukaan, pöytäkirjaa pitää sihteeri ja Aino jakaa sekä rajaa puheenvuoroja. Ainon kuvaamassa kokouksessa tehdään päätöksiä, joiden toimeenpanemisesta Aino huolehtii kokouksen aikana. Kokoukset ovat rehtoreille tärkeä johtamisen väline. Kokouksien avulla "pidetään narut hyppysissä ja asetetaan rajat".

Rehtoreiden kuvaamat hallinnolliset tehtävät sijoittuvat akselille isot ja pienet tai, kuten eräs rehtori kertomuksessaan kuvaa, pikkuasiat ja kovat päätökset. Oppilaitoskulttuuriin kuuluu, että henkilöstö kysyy rehtorin mielipidettä ja odottaa virallista päätöstä pienissäkin asioissa. Pienistä asioista kertomuksessa mainitaan esimerkiksi seuraava kysymys: "– – monennellako tunnilla Stakesin kyselytutkimukseen vastataan?" Kertomusten perusteella on ilmeistä, että rehtorit tunnistavat kulttuuriin kuuluvaksi tämän "pienissäkin asioissa kysytään" -ilmiön. Seuraavassa Simeonin kerronnasta episodi, jossa hän suhtautuu tähän ilmiöön hymyillen ottaen asian kuitenkin vakavasti.

1. Nyt kun on tällä hetkellä nää Stakesin kouluterveyskyselyt,
2. on taas huhtikuussa joka toinen vuosi toteutettava,
3. niin pidetäänkö se neljännellä tunnilla vai viidennellä tunnilla niin heh.heh. (Simeoni)

Simeonin episodiin sisältyy Hyvärisen (1994, 2006) kuvaamia kielellisiä korostuksia, joihin lukijana analyysivaiheessa pysähdyin. Luin kertomusta kokonaisuutena, ja tulkintani on, että Simeonin kuvaama ilmiö asettuu samaan tyyppiin kuin seuraava, Annan kertomuksesta löytämäni esimerkki. Sekä Anna että Simeoni tunnistavat asian vähäpätöisyyden, mutta syvemmin tarkasteltuna asioilla on suurempi merkitys. Kysymys kouluterveyskyselystä tuntuu vähäpätöiseltä, mutta taustalla voi olla opettajien tuntijärjestelyyn liittyviä kysymyksiä. Koulukulttuurissa nämä ovat hyvin yleisiä keskustelunaiheita. Annan esimerkkinä rehtorin päätettävistä pikkuasioista on opettajainhuoneen tiskivuorojen järjestäminen.

1. Niin tuota just tällaisia asioita,
2. kuten, että kun ei kahvikuppien tiskaus oikein suju,
3. että mitenkäs se nyt meniskään,
4. että ootsää Anna (= rehtori) muistanu nyt sanoa, kuka on seuraava tiskaaja.
5. Se tiskaaminen tarkoitti sitä, että vietiin tiskikoneeseen kupit.
6. Niin ihan tämmöisiä pikkuasioitakin.
7. Minä yritin olla totinen, vaikka minä itte en katso, että ne on tärkeitä asioita, mut kun toisille ne on,
8. mun täyty olla,
9. piti pitää pokka ja tuota sanoa,
10. että kyl meidän täytyy nyt kerta kaikkiaan päättää. (Anna)

Sekä Anna että Simeoni ymmärtävät, että nämä pienet asiat kuuluvat jollakin tapaa rehtorin tehtäviin. Käyttämällä *huumorin* tyyliä kerronnassaan he välittävät kuulijalle ajatuksen, että eivät he nyt ihan tosissaan tässä ole. Osaisivathan opettajat itsekkin nuo asiat järjestää. *Huumori* ei ole tässä pelkästään kerronnallinen keino, vaan se on molemmilla rehtoreilla tapa asennoitua johtamiseen ja siihen liittyviin koomillisina pitämiinsä ilmiöihin. Kertojien käyttämä komiikan tyyliä kuvaa heidän asennettaan kyseisiin päätöksentekotilanteisiin. (Gabriel 2000.)

Simeonin ja Annan kuvaamat vähäpätöisiltä tuntuvien asioiden päätöksentekotilanteet tulevat rehtorille yllättäen, eikä hänelle jää niiden valmisteluun aikaa. Päätösten vaikutuksia yhteisiin tavoitteisiin rehtori voi näiden päätösten kohdalla arvioida vasta jälkepäin, vaikka usein vähäpätöiseltäkin tuntuvat asiat liittyvät yhteisön arvoihin, strategioihin tai visioon. Tällaisille päätöksentekotilanteille on tyypillistä, että ratkaisuun vaikuttaa yksi tai useampi henkilö ja se tilanne, jossa päätöksentekijä sillä hetkellä on. Lisäksi ratkaisun valintaan vaikuttavat päätöksentekotilannetta edeltävät tapahtumat. (Pfeffer 1981.)

Pienten asioiden tuominen rehtorin päätettäväksi voidaan tulkita myös viestinä työyhteisöltä tai yksittäiseltä henkilöltä. Tällä yhteisö asemoi johtajuuden rehtorille. Annan ja Simeonin huumorilla värityt tilanteiden kuvaukset välittävät kuulijalle leikillistä alistumista sosiaaliseen peliin, jonka molemmat rehtorit tietävät olevan meneillään.

Toki rehtoreilla on myös isoja asioita päätettävänä. Tällaisiksi rehtorit nimeävät talouteen ja erityisesti talouden ja toiminnan sopeuttamiseen liittyvät päätökset. Nämä päätöksentekotilanteet ovat lisääntyneet oppilaitosten taloudellisten kysymysten myötä. Talouskysymykset ovat tulleet osaksi rehtorin arkipäivän johtamistyötä. Seuraavassa esitän kaksi esimerkkiä siitä, kuinka isojen asioiden päätökset voidaan ratkaista erilaisia periaatteita noudattaen. Toisaalta molemmissa esimerkeissä rehtorit ovat kuuliaisia omalle tavalleen sopivasta menetelmästä. Ensin esitän Tuomaksen kertomuksesta lyhyen episodin.

1. Mut kyllä mä silti niin kun nään,
2. että jos tässä vaan hengissä selvitään,
3. niin aina saa jonkun realiteetin.
4. Mut mä oon sanonu näin päin,
5. ensin on joku sisältö ja toiminta ja joku mieli ja sen jälkeen se yritetään hoitaa taloudellisesti niin kun hyvin. (Tuomas)

Tuomas korostaa, että kuitenkin toiminnalla on ensin jokin mieli ja vasta sen jälkeen tulee raha. Tämä toiminnan mielekkyyden löytyminen on Tuomaksen kerronnassa piirre, jolle hän pyrkii olemaan uskollinen koko kerronnan ajan. Uskollisuus on kerronnallisen identiteetin yksi merkitys (Ricoeur 1992). Myös Juhani on uskollinen omalle tavalleen toimia. Hänen kerrontaansa ohjaa yhteisönsä puolesta esitaistelijana toimiminen.

1. Et mä lähen niin ku niin päin,
2. et mä yritän sitä rahaa saada niin paljon ku se on mahdollista.
3. Ja sitten sen jälkeen lähetään kattoon,
4. että miten sitä toimintaa muokataan siihen, mikä se rahasumma on.
5. Ja jos se vaatii joittenkin poislaittamista, niin ne on pakko laittaa. (Juhani)

Isoina asioina ovat myös yhteiskunnan muutoksen takia kehittämistoimien eteenpäin saattaminen. Seuraava Venlan kertoma episodi on esimerkki *komiikan* alalajin *satiirin* keinojen käyttämisestä asian merkitystä korostettaessa. Venla on jo yhdeksänkymmentäluvun puolivälistä lähtien kehittänyt koulunsa atk-järjestelmiä ja opettajien tieto- ja viestintätekniikan osaamista. *Satiirin* tyyllilajin käyttö tässä episodissa viestittää kuulijalle, minulle tutkijana, kollegiaalista yhteenkuuluvuutta: tällaista tämä on, meidän työ. Johtajalta vaaditaan pitkäjännitteisyyttä isojen asioiden eteenpäin viemisessä ja sitkeyttä silloinkin, kun rehtorin ja opettajien maailmat eivät kohta.

**Alkutilanne:**

1. Koulussa oli silloin (1996) kaks tietokonetta.
2. Ja yks oli antanut ymmärtää, että hän osaa ja muut ei oo yhtään mitään.
3. Sillä seurauksella, että porukka inhos tietokonetta oikein todella.

**Mutkistuva tilanne:**

4. Sittenhän mä sain tän varan,
5. joka lähti sitä viemään oikein todella, kun jatkuvasti sitä pitää viedä.
6. Nyt kun viime syksynä, ei kun viime keväänä (2004) kysyttiin,
7. että kuka haluaa internetyhteyden luokkaansa.

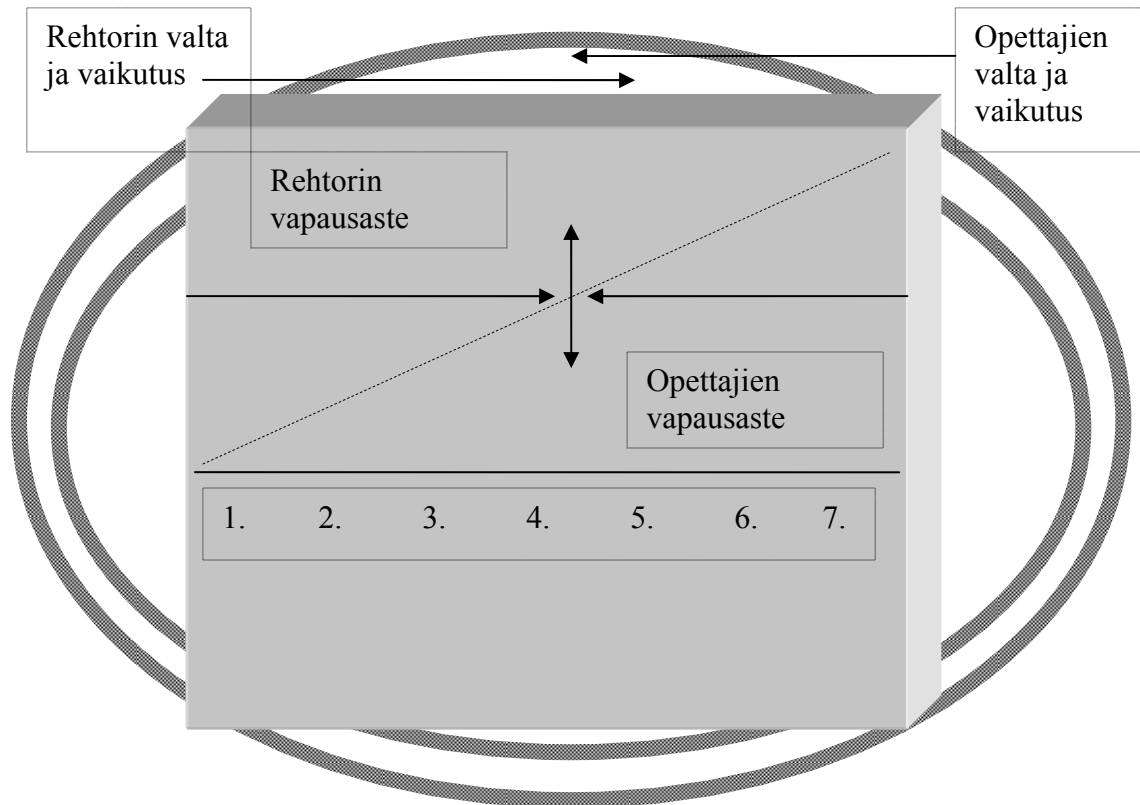
**Yllätyksellinen lopetus:**

8. Niin joku kirjoitti, että ei hän halua internetyhteyttä, vaan hän haluaa television. (Venla)

Episodissa Venla kuvaa kertomuksen alkutilanteen merkitysyksiköissä 1-3. Tämän avulla hän taustoittaa kuulijalleen itselleen tärkeän tapahtuman. Mutkistuva tilanne alkaa merkitysyksiköstä 4, jossa Venla saa työparikseen vararehtorin. Merkitysyksikössä 5 Venla arvottaa puhujakuvan ja kuulijan position lausumalla sivuhuomautuksen kuulijalleen. Tällä sivuhuomautuksella hän varmistaa ennen loppuhuipennusta, että minä kuulijana olen "samaa maata" ja ymmärrämme toisiamme. Lopetukseen Venla sisällyttää surullisuutta ja komiikka. Rehtorin ja opettajan maailmat eivät kohdanneet tässä asiassa. (Sulkunen & Törrönen 1997.) Satiirinen kuvaus koulun opettajien atk-taidoista ei ole pelkääntään hauska, vaan se ottaa samalla kantaa koulun kulttuuriin ja sen kehitykseen. Rehtorin vastuulla on yhteiskunnassa tapahtuvien muutosten seuraaminen ja yhteiskunnallisen muutoksen tekeminen, mutta muiden toimijoiden sitouttaminen on hankalaa (Hohti & Myllykoski 1997).

Venlan kertomasta episodista voidaan tulkita, että hän on henkilöstön kanssa kokoustilanteessa, jossa suunnitellaan koulun strategiaan liittyvää tietotekniikan kehittämistyötä. Kokouksessa ollaan suunnittelemassa seuraavan lukuvuoden yksityiskohtaisempia toimenpiteitä. Asettamalla Venlan kysymyksen Owensin (2004) esittämään kaavioon johtamistyylien vaikutuksesta päätöksentekotilanteessa syntyvään ratkaisuun nähdään, että Venlan johtamistyyli tässä tilanteessa sijoittuu opettajien vapauden ääripäähän, jolloin rehtorin valta ja vaikuttamismahdollisuudet vähenevät.





KUVIO 16 Johtajan ja muiden toimijoiden valta ja vaikutukset päätöksentekotilanteessa (vrt. Owens 2004, 307)

Kuviossa asteikon numerot 1–7 kuvaavat rehtorin ja opettajien vallan ja vaikuttamisen asteesta syntyneitä mahdollista käyttäytymistä. Yksi kuvaa tilannetta, jossa rehtori kykenee tekemään päätöksen, jonka opettajat hyväksyvät. Venlan esimerkissä se olisi tarkoittanut, että Venla olisi tehnyt päätöksen, kenen opettajan luokkaan hän olisi tietokoneen ja internetyhteyden hankkinut. Asteikon numero kaksi kuvaa tilannetta, jossa Venla olisi "myynyt" oman päätöksensä ennen opettajien hyväksyntää. Asteikolla kohdissa kolme, neljä ja viisi rehtori edelleen päättää asian, mutta valmistautuu antamaan vastauksia tai ottamaan joitakin opettajien mielipiteitä huomioon päätöstä tehdessään. Asteikon kohdassa kuusi rehtorin johtamistyyli vaihtuu: Tässä hän asettaa rajat, esimerkiksi strategiset linjaukset tai taloudelliset resurssit, jonka puitteissa opettajat saavat tehdä päätöksen. Asteikon kohdassa seitsemän rehtori ja opettajat tekevät yhdessä päätöksen organisaation asettamissa rajoissa. Venla ei kerro, kuinka hän ratkaisi ongelman. Kuvauksen perusteella tilanteen arvioinnin tekee hankalaksi se, että hän ei kerro keskustelleensa strategian määräämistä suunnista, jotka opettajien olisi huomioitava ratkaisussa. Opettajien osallisuus strategian ja siihen liittyvien toimenpiteiden suunnittelussa olisi ohjannut heidän vastauksiaan strategian suuntaan. Strategia olisi luonut Owensin (2004) esittämän mallin rajat, joiden sisällä opettajat olisivat saaneet tehdä päätöksen. Tai niin, että Venla ja opettajat olisivat yhdessä löytäneet päätöksen koulun tieto- ja viestintästrategian tavoitteita ja senhetkistä tilaa arvioimalla. Venla pyrkii antamaan tässä tilanteessa opettajille autonomiaa strategian toimeenpanemisessa, mutta ongel-

mana voi olla esimerkiksi se, että opettajat eivät tunne strategiaa tai ole sitoutuneita siihen. Strategisissa kysymyksissä johtajan on varmistettava, että syntyneet ratkaisut ovat organisaation strategiaa tukevia ja että opettajat ovat sitoutuneita sen eteenpäin viemiseen. (Owens 2004, 307.)

### 6.4.3 Yhteisöjen rakentaja

Yhteisön rakentajina rehtorit eivät kanna vastuuta ainoastaan oman työyhteisönsä hyvinvoinnista, vaan näen tässä yhteisön rakentajan roolin laajalaisemmin. Olen jo aiemmin viitannut muun muassa Fullanin (2003) näkemykseen koulun johtamisen yhteydestä ja johtajien vastuusta vaikuttaa laajasti koko yhteiskunnan kehitykseen. Yhteiskunnallinen vaikuttaminen on osa oppilaitosyhteisön rakentamista. Rehtoreilla on vastuu myös oppilaitosyhteisön ja koko opetustoimen järjestelmien rakentajina. Rehtori on rakentamassa oppilaitosyhteisön kulttuuria ja arvomaailmaa; hän johtaa yhteisössä käytävää keskustelua ja toimii suunnannäyttäjänä yhteisölle. (McEwan 2003.) Kertomuksissaan rehtorit kuvaavat sitä, kuinka he arvioivat ja rakentavat oppilaitosyhteisön toimintarakenteita ja johtamisjärjestelmiä. Jotkut rehtorit osallistuivat myös kokon kunnan opetustoimen tai kuntayhtymän koulutusjärjestelmän kehittämiseen. Tästä on esimerkkinä seuraavaksi Aapon kertomuksesta irrotettu episodi.

1. Niin niin mä olen nyt ollu sitä mieltä, että kannattais nyt tässä vaiheessa kyllä käydä läpi uudestaan tää tilanne.
2. Että tarvitaanko niin montaa,
3. että kun nää,
4. kun aikuiskoulutuksesta on nyt.
5. Jos ajatellaan pelkästään euroissa ja opiskelutyöpäivissä niin kahdeksankyt prosenttia ainakin on tutkintoon johtavaa koulutusta.
6. Niin vois miettiä, et ne on kuitenkin kaikki jonkun koulutusalan jutuja.
7. Et voisko myöskin olla niin,
8. että että ne ennen pitkään siirrettäis sinne koulutusalan tiimeihin niitten koulutukset. (Aapo)

Yllä olevassa episodissa Aapo käy oman yksikkönsä rakenteiden ja johtamismallin arviointia. Hän tarkastelee yhteisöään koko kuntayhtymän näkökulmasta katsoen. Tämä osoittaa, että Aapo näkee oman vastuunsa koulutoimen kehittäjänä koko kuntayhtymän tasolla. Aapon kertomusta kokonaisuutena lukiesani totesin, että hän on aiemminkin työhistoriansa aikana ollut vaikuttamassa muutokseen tällä tasolla. Aapon johtajuuteen sisältyy laajaa vastuunottamista toimintaympäristön ja yhteiskunnan kehityksestä.

Aapon toiminta omassa yhteisössään kohdistuu koko toimintaympäristön muutokseen. Fullan (2003) näkee tämän oppilaitosjohtajuuden moraalisenä velvollisuutena. Hän korostaa omassa oppilaitosympäristön muutosjohtamisen ajattelussaan, että muutoksen tulee kohdistua koko toimintaympäristöön, koko koulutuspoliittiseen systeemiin. Hänen mukaansa merkityksellinen ja kestävä muutosprosessi on mahdollinen vain, jos voidaan vaikuttaa toimintakulttuuriin luokkahuoneen ja koulun sisällä sekä toimintakulttuuriin alueellisesti ja valtion tasolla. Aapon kertomus johtaa pohtimaan koulutusorganisaatioiden kehitty-

mistä koko yhteiskunnassa. Yksittäinen organisaatio ei voi kapseloitua laajemman systeemin muuttuessa sen ympärillä. Tätä selittävät systeemiteoreettiset näkemykset organisaatioista ja populaatioiden kehittymisestä. (Esim. Hannan & Freeman 1977, 1984.)

Kertomuksissa on myös runsaasti havaintoja siitä, kuinka rehtorit rakentavat ja ylläpitävät oman työyhteisönsä tasa-painoa ja hyvinvointia. Rehtorit kokivat olevansa oppilaitoksesta vastuussa kokonaisuutena ja samalla viittasivat opettajien työn yksilölliseen ominaisuuteen. Simeoni ja Juhani kuvaavat tätä seuraavissa episodeissa.

1. Et niin,
2. koulu pohjautuu hyvin vahvasti niinku ööö,
3. pelkistetään,
4. et opettajan toimintaan oman luokkansa ryhmänsä mikä tahansa se onkaan ryhmänsä kanssa.
5. Ja ja sitten on siihen kokonaisuuden katsomiseen joku, jota kutsutaan rehtoriudeksi tai mikä se nyt sitten onkaan. (Simeoni)

Kerronnassaan Simeoni perustelee rehtorin asemaa yhteisössä opettajien työn yksilöllisestä luonteesta käsin. Viittaa tässä aiemmin esittämääni episodiin Simeonin kertomuksesta, jossa hän kuvaa oppilaitosjohtamisen erityispiirrettä siitä, että johtaja ei voi olla läsnä siellä, missä työ tehdään, eli luokkahuoneessa. Tällä hän ikään kuin hakee oppilaitoksen johtajuudelle sen omaleimaisuutta. Oppilaitoksen johtajuus ei synny traditionaalisesta toisen tekemän työn johtamisen mallista vaan yhteisön toimivuuden tarpeesta käsin. Tätä samaa kysymyksen asettelua – yksilö vai yhteisö? – pohtii Juhani, kun hän selvittelee kehityskeskustelujen merkitystä. Episodissa voidaan analysoida käsitteiden yksilö ja yhteisö vaihtelua sekä Juhaniin asemointia suhteessa näihin käsitteisiin.

1. Siitä kehityskeskustelusta.
2. Ja kyllä mää siinä samalla ajattelen koko yhteisön toimivuutta,
3. ihan selkeesti.
4. Mutta tota,
5. välttämättä tota niin ku se ei oo se pääasia ehkä.
6. Mutta on se niin ku taustalla.
7. Kyllä mää nään, että se yhteisö koostuu jokaisesta yksilöstä,
8. ja sitä kautta pitää niin ku lähteä miettimään sitä yksilötasolta,
9. mutta, sitä kautta se toimii. (Juhani)

Juhani pohtii lähinnä opettajien yksilöllisyyttä, mutta katsoo yhteisön toimivuutta näistä yksilöistä käsin. Episodin analyysin perusteella tein havainnon, että Juhani ei ole varma lausumistaan, vaan siirtyy erilaisten korostussanojen (Hyvärinen 1994) avulla käsitteestä toiseen. Tämän perusteella tein Juhaniin välittämästä merkityksestä metaforan: Juhaniin oppilaitosyhteisö on kone, jonka toiminta on riippuvainen yksilöiden erilaisuuden yhteensovittamisesta.

Oppilaitoksen sisällä yhteisön rakentaminen on myös henkilöstöön kuuluvien erilaisten persoonallisuuksien ja erilaisuuksien aiheuttaminen jännitteiden välissä tasapainoilemista. Tällöin rehtori joutuu johtamistyössään monenlaisten tunteita herättävien tilanteiden eteen. Rehtorit kertovat tilanteista, joissa heidän on ollut hillittävä omat tunteensa tai joissa he ovat reagoineet tunteilla.

Yhteisön rakentaminen edellyttää johtajalta itseltään tunteiden hallintaa sekä toisten tunteiden sietämistä. Kiivaassakin vuorovaikutuksessa rehtorit odottavat itseltään itsehillintää ja rationaalista asioiden käsittelyä. Aina se ei kuitenkaan onnistu. Aino kuvaa seuraavassa itsehillintää asioiden käsittelytilanteessa.

1. Tietysti siinä yks rooli voi tietysti olla,
2. siinä myös sitä johtajuutta.
3. Johtamisen nimessä sellasten erilaisten mielipiteitten niinku,
4. että annetaan ne erilaiset mielipiteet siihe pöydälle tulla.
5. Ihan vastakkaisiakin mielipiteet.
6. Että niinku tarjota se keskustelufoorumi jotenkiin siihen.
7. Ja se että olla toisaalta itte ärsyyntymättä tai ärsyttämättä,
8. että tuota antaa tulla. (Aino)

Aino kuvaa omaa toimintatapaansa merkityksyksikössä kahdeksan: ”antaa tulla”. Lausumallaan hän korostaa johtajan velvollisuutta ottaa vastaan yhteisön jäsenten mielipiteenilmaisut. Sama lausuma sisältää viestin johtajan järkkymättömyydestä myös tunteenpurkausten edessä. Tunnereaktioiden herättäminen ja omien tunteiden hallitseminen ovat osa rehtorin työtä. Rehtorilta edellytetään taitoa ja älykkyyttä yhteisön monirakenteisen tunneilmaston havaitsemisessa ja sen huomioon ottamisessa. Hyvään ihmisten johtamiseen ja johtajuuteen on usein liitetty tunneäly tai sosiaalinen äly. (Golemann 1995; 2005). Tunneälyyn liittyy viisi eri elementtiä: omien tunteiden tiedostaminen, omien tunteiden hallinta, omat tunteet itsensä motivoinnissa, muiden ihmisten tunteiden tunnistaminen ja ihmissuhdetaidot. Myös Simeonin kertomuksessa on episodi, jossa hän kuvaa tunteiden hallintaa johtamistilanteissa.

1. Se, miten koetan elää niinku sen kanssa,
2. on, että kun mä öö sanoin,
3. että mä luulen olevani analyyttinen,
4. niin toinen, mitä mä luulen olevani,
5. sil tavalla tyypillinen mies, että.
6. Heh kliseinen käsitys.
7. Et on mies, että tossa on niinku tunteet ja tossa järki.
8. Heh et sil tavalla koitan kuitenkin,
9. et niin jätän jätän niinku sen tunnepuolen sivuun,
10. et koitan niinku ikään kuin kylmästi,
11. et mites tää juttu oikein oikein niinku on.
12. Ikään kuin rationaalisesti ajattelen sen sen asian ja jätän,
13. jätän ne omat tunteen niinku taka-alalle. (Simeoni)

Simeonin kertomukseen sisällyttämästä episodista voidaan tulkita, että tilanteiden johtaminen synnyttää johtajan sisällä erilaisia tunteita, mutta itsereflektion (ks. Mezirow 1996) avulla niiden tunnistaminen ja hallitseminen on mahdollista. Reflektiivisyys piirtyy myös Simeonin kertomukseen. Merkityksyksiköissä 1–5 Simeonin ikään kuin valmistaa kuulijaa tai hakee itselleen sopivia ilmaisuja lausuman keskeistä sisältöä varten. Näiden aikana hän on ilmeisesti päättänyt, miten asian ilmaisee ja varoittaa kuulijaa jo etukäteen, että nyt on tulossa ”kliseinen käsitys”. Tämä on merkki siitä, että hän suunnittelee ja arvioi puheensa aikana viestiään. Tämä sama reflektiivisyys piirtyy myös hänen kertomuksensa lausumien sisältöön. Simeonin johtajuuteen kuuluvat työyhteisön tunneilmas-

ton arviointi ja hyödyntäminen. Johtajuuden tarkastelussa ei voi jättää huomiotta koko työyhteisön rikasta ja dynaamisena voimana toimivaa tunneilmastoa. Solomon (1999) kuvaa artikkelissaan tunteiden merkitystä ihmisten johtamisessa ja liittää sen yhteisön kokemaan turvallisuuden tunteeseen. Johtajuudessa käytettäviä tunteisiin vetoavia ja yhteisössä turvallisuutta rakentavia vaikuttamiskeinoja ovat muun muassa suostuttelu, kunnioittaminen, lojaalisuus, vakuuttaminen, välittömyys, intuitio ja vaikuttaminen. Esitän seuraavaksi Venlan kertomuksesta, episodin, jossa hänen tunteidensa voimakas purkautuminen välitti työyhteisön muille jäsenille kokemuksen johtajan luomasta turvallisuudesta.

1. Yleensä pystyn.
2. Mut kyllä mull on kerran, kerran mää on suuttunut niin,
3. että mää pamautin nuijan pöytään, että tuntu siltä, että se jymähti läpi.
4. Mut se oli tavallaan ihan hyvä.
5. Se oli semmonen asia, että ne muut, jotka tota siinä olivat mukana, ryhmittäytyvät mun taakse.
6. Ja kattovat tuota, että kyllä sitä joskus täytyy, että suuttua.
7. Vaikka mää yleensä suutun aika harvoin.
8. Ja suutun sitten aidosti, en minä sitten kiukustele, en sitä sen ihmeemmin muistele. (Venla)

Venlan tunnepurkaus on poikkeus aineistoni kertomuksissa. Tämä voi merkitä sitä, että rehtorit yleensä hillitsevät tunteensa, mutta myös sitä, että tunnepurkauksista ei haluta kertoa. Yhteisöjen rakentajana rehtori kuitenkin on monenlaisten erilaisten tunteiden vastaanottajana.

Oppilaitosyhteisöä ei ole ilman oppilaita. Oppilaitosyhteisön muodostajan tehtäviin kuuluu myös kasvatusvastuu ja sen toteuttamisesta huolehtiminen. Aiemmin määrittelin oppilaitosyhteisöjen erityisominaisuudeksi sen, että opetustehtävänsä lisäksi niillä on kasvatuksellinen tehtävä ja ne ovat arvoyhteisöjä. Johtajan tehtävänä on huolehtia myös näiden perustehtäviin kuuluvien osalueiden toteutumisesta. Rehtoreiden johtamistoimien kuvauksissa on mukana tilanteita, joissa he itse toimivat kasvattajina tai ohjaavat henkilökuntaa tässä tehtävässä. Rehtoreiden omat kasvatukselliset tilanteet liittyvät yleisimmin risiiritilanteiden selvittelyyn oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Seuraavassa on Juhanin kertomuksesta esimerkki rehtorin kasvatusvastuusta.

1. Että mää luulen, että ne on valveutuneita ja ne tietää sen.
2. Että ei tota,
3. ei mun mielestä esimerkin näyttäminen oo mun mielestä se.
4. Joissakin tilanteissa toimii,
5. mutta tota, kyllä se pitkälti on sitä että heidän kanssa keskustellaan asioista.
6. Ja pyritään varsinkin tuollaisissa kurinpidollisissa asioissa hakemaan niin kun se,
7. että se oppilas ymmärtää.
8. Olisiko se jonkinlaista sosiokonstruktivismia että,
9. oppilas ymmärtää, että mitä tässä on tapahtunut ja lähtee pohtimaan syitä ja seurauksia.
10. Ei ehkä niinkään niitä syitä mutta seurauksia. (Juhani)

Juhanilla on kasvatuksessaan pidemmälle ulottuvat päämäärät kuin pelkkä tilanteen selvittäminen. Koulun kasvatustehtävän ja opetuksen yksi tavoite on oppilaan kasvun ja kehityksen tukeminen. Työ- ja kasvuympäristönä koulu on arvoyhteisö, joka tukee oppilaan sosiaalisuuden ja persoonallisuuden kehittymistä. Kasvatuksessa ja opetuksessa päämäärät ja keinot eivät ole toisistaan irrallisia ja riippumattomia, vaan niiden on oltava yhtä ja tuettava toisiaan. (Moilanen 2001, 81.) Koulun perustehtävän toteutuminen on myös osa oppilaitoksen johtajuutta. Yllä olevasta Juhanin kertomukseen sisältyvästä episodista ilmenee, että rehtorin kurinpitoon liittyvät tehtävät ovat hyödynnettävissä kasvatuksellina tilanteina.

Toimiakseen hyvänä oppimis- ja kasvuympäristönä koulussa tulee olla hyvää elämää edistävä kulttuuri. Moilanen (2001, 87) kuvaa tällaista kulttuuria metaforalla ”kumppanuus”. Tällaisessa kumppanuuskulttuurissa yhteisön jäsenet sitoutuvat yhteiseen tehtävään: heillä on yhteisiä ongelmia, mutta kukaan ei korosta omaa yliveritaisuuttaan tai toisten kyvyttömyyttä yhteisten ongelmien ratkaisemisessa. Lisäksi kumppanuuteen kuuluu toisen työpanosten arvostaminen ja kunnioittaminen. Annan seuraavasta kuvauksesta ilmenee, kuinka hän ohjasi koko yhteisöä kasvatustavastuun kantamiseen.

1. Meillä ei semmosta, vaikka mä tiiän, että jotkut oppilaista käytti huumeitakin jopa yläasteelaisista,
2. meillä ei ollu koskaan niinä neljänätoista vuotena, jotka minä olin yläasteen rehtorina niin huume-epäilyjä kouluaijana,
3. vapunaattona oli joillakin, jotku oli vähän humalassa,
4. olivat varmaan naukkailleet jotain.
5. Me lähetettiin he kotiin, soitettiin isälle, täällä on teiän poika, nautiskellut jotakin ja ei saa olla koulussa.
6. Ja oli niillä siellä rinteessä jotain varmaan kaljapulloja piilossa.
7. Mut mä määräsin aina enemmän ulkovalvoja vapunaattona esimerkiks sinne kävelemään ja kattomaan, että ei ollu mitää tuisetta meneillään. (Anna)

Esimerkistä voimme havaita, että kasvatukselliset tehtävät ovat osa yläkoulun rehtorin työtä. Tämän lisäksi Anna pyrki laajentamaan kasvatustavastuuta myös keittiöhenkilökunnalle ja siivoojille. Anna käyttää kuvauksessaan edelleen huumorin tyylikeinoa (Gabriel 2000). Hän saa tällä tavoin rehtorin työhön kuuluvan vastuun tuntumaan kevyeltä ja helpolta. Suuren oppilaitosyhteisön kulttuurin rakentaminen tuntuu hänen kertomuksensa perusteella pelkältä maalaisjärjen käytöltä. Viestissä on sisällä muutakin. Koulun kulttuuri on rakentunut vakiintuneiden roolimallien mukaiseksi. Keittäjä, siivooja, opettaja, rehtori – kaikille on annettu koulun toimintakulttuurissa omat merkityksensä. Nämä merkitykset ohjaavat yhteisön jäsenten toimintaa. Vähintäänkin humoristiselta näyttäisi seuraava episodi esimerkiksi vanhainkodissa. Kuvitellaanpa, että vanhus väentää haarukan ja keittäjä on siinä paikalla. Sanomatta sanaakaan vanhukselle keittäjä menee vanhainkodin johtajan huoneeseen ja pyytää tätä tulemaan ojentamaan vanhuksen käyttäytymistä. Kulttuurilla on merkitystä: koulussa oppilaat ovat omaksuneet kulttuurin, jossa keittäjää ei tarvitse totella. Huumorin keinoin Anna osoittaa ja paljastaa kulttuurin mukaiset toimintamallit kasvatustehtävän toteuttamisen esteeksi.

1. Koska heillä kaikilla oli tekemistä oppilaiden kanssa.
2. Minä jopa joskus rohkaisin siivoojia, että,
3. jos sinä joskus näet, että poika joka juo vettä juoma-automaatista ja tahallaan ruis-  
kuttaa vettä lattialle, sinun pitää sanoa siitä silloin.
4. Et sinä tarvitse siihen minua hakee paikalle sanomaan.
5. Luuttu käteen ja käske pojan luututa se.
6. Tällein minä suhtauduin niihin.
7. Ja todella kysyin esimerkiksi keittäjältä, että ootko muistanut haukkua poikia, että  
jos ne on väännelly kahveleita.
8. Ei siinä minua tarvita. Sinä voit ite sen sanoo. (Anna)

Anna pitäytyy omalle tyylilleen uskollisena ja käyttää edelleen huumorin tyyli-  
keinoa kuvatessaan koulun kasvatusvastuuta. Tässä komiikka kohdistuu sii-  
voojien ja keittäjien kulttuurille uskolliseen toimintatapaan, jossa kasvatusvas-  
tuu kuuluu ainoastaan opettajille ja rehtorille. McEwan (2003) on käsitellyt kas-  
vatusvastuuta omassa rehtorin taitoja ja tehtäviä kokoavassa kirjassaan. Hän  
esittää esimerkkitapauksia, joissa kasvatusvastuuta ja kulttuurin muutosta on  
hoidettu puheella. Sanat luovat kulttuuria. Tietoinen vanhan perinteen kulttuu-  
rimallien rikkominen, kuten Anna keittäjille ja siivoojille esitti, on yksi keino  
huolehtia kasvatusvastuusta.

Yhteisön rakentamiseen kuuluu myös edustamansa organisaation jul-  
kisuuskuvan rakentaminen. Tätä varten rehtorit rakentavat verkostoja ja luovat  
yhteistyösuhteita ympärilleen. Rehtori antaa johtamalleen oppilaitokselle kas-  
vot; hän on ikään kuin yhteisön julkisivu. Rehtorin tehtävä on edustuksellinen  
tehtävä. Aapo kuvaa seuraavassa tällaisten tilanteiden merkitystä omalle johta-  
juuden tunteelleen.

**Keskeinen sisältö:**

1. Missä niinku huomaa sen sen.
2. On se, et kun viranomaiset siis nyt vaikka läänihallituksesta, TE-keskuksesta tai  
muista,
3. kun ne ottaa yhteyttä,
4. et yleensä aina sitten soittavat soittavat rehtorille.

**Vahvistaminen:**

5. Et siinä niinku sen huomaa.
6. Huomaa nimenomaan näissä ulkopuolisissa yhteyksissä,
7. et pyritään siihen,
8. et on niinku kasvatettu oppilaitoksen toiminta sillä tavalla.
9. Et, et yks on,
10. yhdellä on ne kasvot ulospäin.

**Tulos:**

11. Niin siinä jotenkin niinku huomaa esmes paremmin kun sen oman porukkinsa  
keskellä. (Aapo)

Aapon kertomuksessa keskeinen sisältö ilmenee episodin viimeisessä merki-  
tysyksikössä, joka toimii episodin tuloksen kuvauksena. Siinä pieni ilmaisu  
"sen" viittaa kokonaisuuteen, josta olemme keskustelemassa. Aiheena on sisäi-  
nen tunne johtamisesta. Tästä tunteesta Aapo kertoo episodissaan.

Rehtorin tehtäviin kuuluvat myös lukuisat erilaiset juhlat ja muut tilai-  
suudet, joissa rehtori edustaa johtamaansa oppilaitosta. Nämä edustustehtävät  
ovat vahvasti sidoksissa oppilaitoskulttuuriin. Tuomaksen kertomasta episodis-

ta voi havaita, kuinka vaikeaa kulttuurin uudistaminen on. Toisaalta episodi on esimerkki myös siitä, että tällaisilla symbolisilla edustamistehtävillä rakennetaan yhteisöllisyyttä ja yhteenkuuluvuutta.

1. Juhlatilanteessa ne (*johtajat*) jälleen kerran varmaan erottuu sillä tavalla, että.
2. Useimmiten on sitten niin,
3. että heidän luontaisetunsa on sitten, että pitää se puhe tai ojentaa se kukka tai muuta.
4. Se kulttuuri on, että se, joka on johtaja, sen tehtävänä on olla edustajana.
5. Se on se, joka edustaa.
6. Se ei kuulu muille tai se koetaan hankalaksi, jos siihen pyydetään tai siihen joudutaan maanittelemaan.
7. Semmonen se vaan on.
8. Että se on niin kun tätä tasoa, miten se niin ku näkyy. (Tuomas)

Tuomaksen kertomuksessa on muissakin kohdissa hänen ilmaisemiaan toiveita rehtorin tehtäviin liittyvien perinteiden muuttamisesta ja kulttuurin uudistamisesta. Puhuessaan johtajista Tuomas käyttää passiivia, jonka avulla hän irrottautuu kertojana näistä johtajista. Episodissa Tuomas asemoi itsensä niiden johtajien ulkopuolelle, joiden johtajuus näkyy edustamisena ja kukkien ojentamisena. Tällä irrottautumisella ja asemoinnilla hän merkitsee arvokkaaksi toisenlaisen johtajuuden. Toisaalta hänellä on kokemusta toisten maanittelemisesta ja pyytämisestä, joka viestii kuulijalle, että hän kuitenkin kertoo omasta kokemuksestaan. (Sulkunen & Törrönen 1997.)

Viimeisessä merkitysyksikössä havaitsemme, että Tuomas on värittänyt kerrontaa ironian keinoin. Ironia on epäsuoraa ivaa ja eräänlainen huumorin laji. Ironiaan sisältyy ajatus siitä, että asiat eivät ole sitä, miltä ne näyttävät tai mitä niiden väitetään olevan. Ironia on tyypillisesti tilannesidonnaista, ja tästä syystä lukijan on vaikea huomata sitä, ellei tunne asiayhteyttä. Ironian Tuomas ottaa käyttöön vasta episodin seitsemännessä merkitysyksikössä. Tässä merkitysyksikössä Tuomaksen sanat ovat ristiriidassa asian todellisen tilan kanssa. Tuomas viittaa tuossa merkitysyksikössä johtajuuteen: johtajuuden näyttäytyminen on ”tätä tasoa”. Tuomaksen käyttämä ironia voidaan määritellä myös itseironiaksi, sillä hän vähättelee siinä omaa johtajuuttaan. Tästä syystä se on myös lähellä sarkasmia. Sarkasmi poikkeaa ironiasta siten, että sarkastisella kommentilla on aina uhri, eli on olemassa henkilö, johon lausuma kohdistuu. Tässä lausuma kohdistuu Tuomakseen itseensä. (Boje 2001; Gabriel 2000.)

Ironialla Tuomas pyrkii välittämään kuulijalle pettymystään johtajalle itsestäänselvyytenä lankeaviin tehtäviin ja muun henkilöstön haluttomuuteen ottaa näitä tehtäviä itselleen. Tuomas on vasta aloittanut rehtorina, ja toteamus ” – se on niin kun tätä tasoa – ” vastauksena kysymykseen, kuinka johtajuus näkyy, kuvastaa itseironiaa omaa orastavaa johtajuutta kohtaan. Tulkitsen, että tämä on kerronnallinen keino, jolla Tuomas pyrkii löytämään omaan minuuteensa sopivaa kerronnallista johtajaidentiteettiä. Tuomaksen kertomaan johtajaidentiteettiin palaan vielä myöhemmin luvussa yksitoista.

Kuten jo aiemmin kuvasin, koulutoimen yhteisö ei rajoitu ainoastaan koulun seinien sisäpuolelle (Fullan 2003, 2005; Owens 2004). Viestintä ja tiedottaminen ovat myös osa koulun julkisuuskuvan rakentamista. Rehtorit rakentavat



koulutoimen yhteisöä myös viestinnän avulla. Jotkut rehtorit kuvaavat kertomuksissaan, kuinka he pitävät tärkeinä suhteitaan lehdistöön ja muihin viestintävälineisiin. Simeoni kuvaa seuraavassa, kuinka hän pitää tärkeänä luoda hyvät suhteet tiedotusvälineisiin.

1. Et sillä tavalla niinku tietoista toki toki,
2. niinku tietää, et tuo tuo henkilö on sitten muodollisessa päätöksentekoaasemassa tai muuten keskeinen sidos sidosryhmä,
3. sanotaan esimerkiksi niinkö paikallislehden kanssa, niin se on hyvin tietoista työtä,
4. kyllä tuli tehtyä,
5. koska se on taas hyvin helppo tapa vaikuttaa siihen niinku tuntumaan, joka niinku syntyy syntyy ihmisten keskuudessa,
6. et minkälaisia juttuja niinku koulusta kirjoitetaan.
7. Se on siis ihan tällänen viestinnällinen puoli. (Simeoni)

Simeonin kertomuksesta irrotetusta episodista voidaan lukea, että hän vaikuttaa tietoisesti oppilaitosyhteisön ulkopuolisiin sidosryhmiin. Tällä tavoin hän pyrkii vaikuttamaan siihen, miten ja mitä lehdistö viestittää oppilaitoksen tapahtumista. Myös markkinointi ja muu ulospäinsuuntautuva viestintä on väline, jolla rehtorit hoitavat oppilaitoksen suhteita ulkoisiin sidosryhmiin. Laurin kertomuksesta löytyi episodi markkinoinnin merkityksestä koulun johtamisessa.

1. Markkinointi nyt on ehkä se, minkä mä nyt parhaiten oon tuntenut tänne tullessani.
2. Ja se on erittäin olennainen oleellinen osa siis tämmöinen maineen hallinta tällä koululla.
3. Niin mä niin kun haluan niin kun yleensä yritysten pitäis olla niinku vastuussa siitä yrityksen maineen hallinnasta.
4. Myös myös niin kun tämmöisestä yleisestä viestinnästä,
5. että myöskin sitten markkinointiviestinnästä ainakin sitten siinä mielessä, et et ne niin kun viestit ja lupaukset on yhdenmukaisia yhdennäköisiä kautta linjan. (Lauri)

Molemmista episodeista ilmenee sama tavoite, jonka Simeoni kuvaa omassa kerronnassaan. Rehtorit kuvaavat olevansa itse aktiivisia suhteessa lehdistöön ja muuhun mediaan. Tällä he pyrkivät varmistamaan, että oppilaitos saa viestintävälineissä myös myönteistä julkisuutta.

Olen tarkastellut edellä rehtorin roolia erilaisten yhteisöjen ja verkostojen rakentajana. Laajalti se on yhteiskunnallista vaikuttamista, oppilaitosyhteisön dynamiikan hallintaa ja julkisuuskuvan rakentamista. Oppilaitosyhteisön dynamiikasta huolehtiminen on toisaalta koko yhteisöstä huolehtimista, mutta myös tasapainoilua yksilöiden välisissä ihmissuhteissa. Aineistosta nousi vielä hieman erityisellä tavalla seuraavassa luvussa kuvaamani rooli, esitaistelija ja suojelija, joka osaltaan liittyy yhteisön dynamiikkaan. Haluan kuitenkin kuvata sen erillisenä lukuna, koska siinä rehtori on vuorovaikutussuhteessa yhden henkilön kanssa.

#### 6.4.4 Esitaistelija, suojelija ja puolustaja

Joissakin kertomuksissa rehtorin rooli esitaistelijana, suojelijana ja puolustajana nousi selvästi esille. Rehtorin suojelun tai puolustamisen kohteina kertomuksissa esiintyvät koulu, yksittäiset oppilaat, henkilöstö tai yksittäiset työntekijät. Esitaistelijana rehtorit toimivat johtamansa koulun puolesta lähinnä taloudellisissa kysymyksissä. Esitaistelijana rehtorit suuntaavat vaikuttamisen ”ylöspäin” opetustoimen rakenteissa. Tässä he käyttävät välineinä henkilökohtaisten suhteiden rakentamista ja omaa asiantuntemustaan. Esitaistelijan roolissa rehtorit kuvaavat itseään ”huonoiksi johdettaviksi”, koska ohittavat sujuvasti ”sovitun asetien” eli kunnan sivistystoimenjohton ja pyrkivät vaikuttamaan suoraan ylempiin tahoihin. Kuinka rehtori pitää koulunsa puolia ja varmistaa sen elinmahdollisuudet tulevaisuudessakin? Tätä pohti esimerkiksi Simeoni omassa kertomuksessaan.

1. Olen kuvannu sitä joskus sil sil tavalla, että et niin oppilaitoksen reksinä pystyy paljon enemmän vaikuttamaan vaikuttamaan,
2. niin niin tuota kunnan kunnan sanotaan nyt koulupolitiikkaan tai koulutoimiin liittyviin asioihin,
3. kuin olemassa muodollises olemalla muodollisessa päätöksentekoasemassa niinku luottamushenkilönä.
4. Niin silloin niinku säilyy se asiantuntemus ja se riippumattomuus,
5. niin voi toimia kaikkien kanssa ja kaikki tietää niinku ikään kuin mikä ketunhäntä on kainalossa vai onko lainkaan ketunhäntää kainalossa.
6. Et kyl mä sillä tavalla mä ajattelen kyllä niin yks semmonen keskeinen keskeinen asia,
7. mitä mitä yksin pitää pystyä tekeen,
8. niin mitä mä luulen niinku pystyvänä tekeen,
9. niin on kyl se, että pystyy johtamaan myös sidosryhmän työtä. (Simeoni)

Simeonin kuvauksesta ilmenee, että sidosryhmien johtaminen on tehtäväalue, joka mahdollistaa oman koulun aseman puolustamisen. Kertomuksesta voimme lukea myös, että oppilaitoksen sisäisissä asioissa johtajuutta voidaan jakaa muille asiantuntijoille, mutta sidosryhmien johtaminen ja ylempiin päättäjätahoisiin vaikuttaminen on alue, jossa rehtori haluaa pitää langat omissa käsissään. Myös Juhani kertomuksessa on episodi, jossa hän kuvaa omaa suhdettaan sivistystoimenjohtoon. Tämä episodi kuvaa myös Juhani esitaistelijan roolia oppilaiden puolesta.

1. Että en mää nää sitten, että tuleeko sitä uhkaa sitten jostakin ylhäältä päin,
2. jostain kouluvirastosta tai näin.
3. Mutta koska mun tyyli on kuitenkin se, että mää haluan johtaa tota myös ylempiä.
4. Että mulla on koko ajan se arvo,
5. että ne oppilaat on se tärkein.
6. Ja jos mää on kokenut, että mää en oo tarpeeksi rahaa saanut ja mulla on perusteet ylittää budjetti,
7. niin mä teen sen. (Juhani)

Juhani ja Simeoni ovat molemmat valinneet itselleen sopivan taktiikan johtaa ylempiä ja näin varmistaa oman koulunsa oppilaiden etu. Tässä liitän ajatukset aiemmin luvussa kahdeksan käsittelemääni Daudin (1984) toimintatilaan. Toi-

miminen tästä esitaistelijan roolista käsin suhteessa ylempiin aiheuttaa jännitteitä sivistystoimenjohdon ja rehtorin toimintatiloihin sekä näiden raja-alueisiin.

Simeonin kertomukseen sisältyy lisäksi episodi tilanteesta, jossa toimijoina ovat opettaja, oppilas, vanhemmat ja rehtori. Samanlaisista tapauksista oli esimerkkejä myös muiden rehtoreiden kertomuksissa. Oppilaan ja opettajan välillä on jokin konflikti: vanhemmat haluavat selvityksen asiaan, mahdollisesti myös puolustavat lastaan ja syyttävät koulua lapsensa huonosta kohtelusta. Asemansa perusteella rehtori vastaa koulun toiminnasta, joten on luonnollista, että hän hoitaa asian selvittämisen. Seuraavassa simeoni kuvaa tilannetta, jossa hoidetaan oppilaan asiaa huoltajien kanssa.

**Aloituskakso:**

1. Otetaan vaikka joku ihan yksittäinen tapaus tapaus,

**Orientalio:**

2. et niin tuol oppitunnilla on sattunu jotakin,  
3. ja siitä on vähintään kahta mielipidettä, että mitä siellä on sattunu.

**Arviointi:**

4. Heh.

**Keskeinen sisältö:**

5. Ja kun luokkahuone on suljettu tila,  
6. aivan just näin.  
7. Ja sitten niin siinä voi olla mukana vielä sitten niinku huoltajat,  
8. jotka on,  
9. samalla tavalla ulkopuolinen hänkin,  
10. kuuluu kuuluu niinku vaikkapa oman lapsensa kautta kautta niinku yhden kertomuksen,  
11. ja ja sitten siinä sitten koi koitetaan niinku kuunnella eri osapuolia,  
12. koitetaan saada selville, mitä oikein on tapahtunu.

**Tulos:**

13. Ja ja öö ja lähtökohta on kuitenkin se, että  
14. niin asiassa pitäis päästä eteenpäin. (Simeoni)

Simeonin kerronnassa on tässä episodissa rakenteita, jotka toimivat merkinä lukijalle pysähtymisestä odotusanalyysiä ja ihmettelyä varten (Hyvärinen 2006; Löyttyniemi 2004). Episodi alkaa lausumalla, joka toimii siirtymänä uuteen aiheeseen. Tällä tavoin ensimmäinen merkitysyksikkö toimii aloitusjaksona, jota seuraa merkitysyksikköihin kaksi ja kolme sisältyvä orientaatiojakso. Tässä Simeoni määrittelee tapahtuman paikan ja keskeiset toimijat. Toimijoista hän antaa vain vihjeen kuulijalleen. Koska tilanne on sijoitettu luokkahuoneeseen, voimme päätellä, ketkä kaksi toimijaa on ollut paikalla: opettaja ja oppilas. Simeonin kertomukseen sisältyy mielenkiintoista arviointia. Ensimmäinen arviointi on merkitysyksikössä neljä, johon olen erottanut pienen naurahduksen. Ihmettelen myös merkitysyksikössä kuusi olevaa lausumaa, jossa Simeoni niin ikään arvioi kertomuksensa sisältöä. Tämän perusteella tulkitsem, että kertominen toimii samalla tapaukseen liittyvien toimijoiden ja tekemisten arviointina. Naurahdus seuraa lausumaa, jossa Simeoni toteaa tilanteeseen liittyvän mielipide-eroja. Naurahduksella Simeoni haluaa antaa merkityksen näiden mielipide-erojen olemassaololle. Arviointien merkitys selviää, kun tarkastellaan

episodin tulosta merkitysyksiköissä 13 ja 14. Rehtorille ei ole merkityksellistä, kumpi mielipide on oikea, vaan oleellista tilanteen johtamisen kannalta on se, että päästään eteenpäin.

Seuraavasta Venlan kertomuksen episodista voimme nähdä, että tällaisessa tilanteessa rehtori voi asettua myös puolustamaan oppilasta. Kun kaikki muut osapuolet katsovat asiaa subjektiivisesta näkökulmasta, rehtori puolustaa oppilaan etua. Ristiriitatilanteiden selvittämiset ovat tilanteita, joissa rehtori tekee arvovalintoja. Venlan kerronnan takana on mahdollisesti tilanne, jossa opettaja koki tullessaan loukatuksi tai vanhemmat eivät ehkä saaneet tukea omalle näkemykselleen, mutta rehtori ratkaisi ristiriidan oppilaan edun mukaisesti. Rehtorin tehtävänä on auttaa opettajia ja vanhempia näkemään oppilaan etu.

1. Silloin kun on kyse,
2. kun on oppilaiden vanhemmat paikalla,
3. ja koska eihän siinä voi hirveätä määrää ihmisiä olla,
4. ja rehtorilla on siinä tapauksessa aina iso painoarvo.
5. Ja sit sellasessa tapauksessa mää muuten oon aika usein se, joka puolustaa oppilasta.
6. Ja nimenomaan.
7. Enkä ainoastaan tietysti opettajia, vaan vanhempia autan näkemään, mikä se oppilaan paras oikein olis. (Venla)

Episodin alussa Venla antaa selityksen rehtorin läsnäolon tärkeydestä silloin, kun vanhemmat ovat paikalla. Samalla hän ilmaisee, että tilanteessa ei voi olla runsaasti henkilöitä. Tästä syystä Venla on hoitanut asian itse vanhempien kanssa. Venlan kertomuksesta löytämäni esimerkki kuvaa rehtorin kasvatusvastuun huolehtimista. Vaikka oppilaan etu ei aina olisi positiivisin ratkaisu kaikkien osapuolten kannalta, rehtori asettaa keskiöön oppilaan.

Rehtori toimii oppilaitosyhteisössä myös yksittäisten työntekijöiden suojeelijana ja puolustajana. Monissa kertomuksissa rehtorit arvioivat johtamansa yhteisön sisäistä dynamiikkaa, yksittäisten henkilöiden ja oman toimintansa vaikutuksia siihen. Oikeudenmukaisuuden ja tasa-arvon periaatteiden toteuttaminen näkyy erityisesti rehtoreiden kokoustilanteiden kuvauksissa. Näissä tilanteissa johtajan tehtävänä on varmistaa tila keskustelulle ja mahdollistaa myös niiden äänen kuuluminen, jotka eivät ole rohkeita tuomaan mielipiteitään esille. Seuraavassa Ainin kertomuksesta episodi, jossa hän kuvaa itseään suojeelijana ja heikompien jäsenten äänitorvena.

1. ja sit yrittää jotenkin joku kompromissi löytää.
2. Et se on tietysti harmi,
3. että miten mää oon kokemut,
4. että ihmiset on,
5. on tietty joukko, joka uskaltaa sanoo, ja osalla on se, että osa on valitettavan hiljaa, et ne on vain kuulolla.
6. Ja sillä mää mietin,
7. että he kahen kesken varmasti sanoo asiansa,
8. mutta eivät uskalla siinä isossa.
9. Et ikään kuin sitten myös olla niitten ihmisten äänitorvena, jotka eivät uskalla sanoo siellä. (Aino)

Ainon huoli on, että yhteisön heikoimmat jäsenet eivät saa ääntänsä kuulu-  
maan. Tästä syystä hän kokoustilanteessa pyrkii pitämään heistä huolta. Rehto-  
reiden kertomuksissa on tämän lisäksi kuvauksia siitä, kuinka he monissa kes-  
kusteluissa kuuntelevat opettajien tai muun henkilöstön huolia ja keskustelevat  
heidän kanssaan henkilökohtaisista asioista. Esimiehen rooliin liittyy myös  
valmentajan, mentorin ja ohjaajan rooleja. Seuraavaksi siirryn kuvaamaan näitä  
esimerkkejä.

#### 6.4.5 Pienten asioiden kuuntelija ja huolenpitäjä

Johtamista tapahtuu myös epävirallisissa tilanteissa. Tällöin rehtori toimii neu-  
vonantajana, tiedon jakajana ja ongelmien ratkaisijana. Tärkeää johtamistyössä  
on työntekijöiden tavallisten asioiden kuunteleminen. Näissä tilanteissa ratkais-  
tavat asiat ovat usein pieniä tai vähäpätöisiä, mutta johtajuuden kannalta niillä  
on syvempää merkitystä. Kuten jo edellä päätössioiden kohdalla totesin, näis-  
sä tilanteissa yhteisön muut jäsenet viestittävät erilaisissa vuorovaikutustilan-  
teissa rehtorille hänen olevan yhteisön johtaja. Vastaamalla yhteisöltä tuleviin  
viesteihin rehtori ottaa paikkansa johtajana. Johtajuuden rakentumisen kannalta  
on tärkeää, että rehtori ”kävelee joukkojensa keskellä” tai ”istuu opettajainhuo-  
neen sohvanurkassa”. Tästä esitän ensimmäisenä Timon kertomuksesta esi-  
merkin.

1. Yks ranskan ope,
2. siis ranskan opettaja sano,
3. et viime vuonna, kun hän kävi teillä vähemmän,
4. niin oikeasti kopiokone oli ainoa paikka,
5. jossa hän tapasi ketään.
6. Mä sitten,
7. et niin se myös oli minulle ainoa paikka, missä minä näin sinut ja pystyin kysele-  
mään, miten menee. (Timo)

Timo pohtii kertomuksessaan laajemminkin sitä, kuinka tärkeää on tilojen  
suunnittelu niin, että voi tavata opettajia myös epävirallisissa tilanteissa. Vii-  
meinen merkitysyksikkö ilmaisee tämän johtajuuteen merkittävällä tavalla liit-  
tyvän asian: ”Miten menee?”

Omassa kertomuksessaan Lauri arvioi näitä epävirallisia tilanteita ja tote-  
aa, että yksittäiselle työntekijälle ne ovat jopa merkityksellisempiä kuin erikseen  
järjestetyt, yhteiset kokoukset. Näissä epävirallisissa tilanteissa työntekijä kokee  
tulevansa kohdatuksi henkilökohtaisesti.

1. Ja tota niin mä pidän erittäin tärkeänä just sitä,
2. että mä niinkun olen täällä ja näyn.
3. Ja ja tota ehkä niinkun voi sanoo,
4. et se perus perusmalli on,
5. et mä koitan näis meidän yhteisissä epävirallisissa tilanteissa, ruokailussa, kahvitilai-  
suuksissa ynnä muissa,
6. niinku olla olla läsnä ja ja tuota öö,
7. olla näkyvillä.
8. Ja aistia minkälaisia tunnelmat,
9. ja myöskin sitten kysellä kysellä.
10. Ja ja myöskin niin sanotusti sattumalta käytävällä kohdattaessa.

11. Et ne on kuitenkin ehkä ehkä niin kun,
12. henkilön kokonaisuutta ajatellen,
13. niin yksittäiselle työntekijälle niinkun merkittävämpi,  
kun se että on tämmösiä yhteisiä kokoonkutsuttuja tilaisuuksia. (Lauri)

Epävirallisissa johtamistilanteissa on kuitenkin omat vaaransa. Kun yksittäinen työntekijä käy työhuoneen ovelta kysymässä vastausta johonkin ongelmaan ja rehtori antaa siihen nopean ratkaisun, on vaarana, että siinä rehtori ohittaa virallisen päätöksentekojärjestelmän tai ei tule ottaneeksi huomioon päätöksen laajempia vaikutuksia. Tuomas havaitsi tämän epäkohdan kerronnan aikana pohtiessaan sitä, kuinka esimerkiksi sähköpostin kautta ja käytävätapaamisissa tulee ohjeistettua henkilökuntaa.

1. Joku repäisee hihasta ja kysyy.
2. Ne on pienempiä asioita.
3. Mutta huomaa, että usein joku kysyy,
4. ja tulee ohjeistettua siinä, jos joku kysyy.
5. Se, joka koordinoi opettajan työtä,
6. hän ei oookkaan siitä tietonen,
7. koska eihän sitä pysty sit heti tiedottamaan toisille.
8. Ja jos on kysytty jotakin semmosta henkilökohtaista asiaa,
9. niin eihän sitä sitten voi heti kääntä niin päin, että se julkistetaan työyhteisössä, hei että se kysy tämmöstä ja vastasin sille näin. (Tuomas)

Tämä pieniin ja vähäpätöisiltä tuntuviin asioihin vastaaminen nousi muissakin kertomuksissa esille. Myös Kaisa oivalsi oppilaitoksen johtamisjärjestelmässä olevan ristiriidan pohtiessaan omaa suhtautumistaan näihin epävirallisiin kohtaamisiin ja niissä antamiinsa vastauksiin.

1. Sitten nämä asiat,
2. niin ne on siellä vähän hakusessa.
3. Et siellä on muutama ihminen,
4. jotka tulee ovelta kysymään multa eikä apulaisrehtorilta.
5. Ja sitten tota jossakin vaiheessa tuli talkkarikin sanomaan mulle,
6. että kumpaa mä oikeesti tottelen.
7. Kun sä sanoit näin ja se sanokin niin.
8. Ja sit mä sanoin, et mua, heh.
9. Harkittiin vähän, kuinka paha sanomista meistä tulee.
10. Mut mun mielestä tää on niin paljon parempi,
11. et kyllä sun täytyy nyt tehdä näin. (Kaisa)

Kaisan kertomuksesta voimme kokonaisuutenakin lukea, että hänen johtamisaan oppilaitoksessa toimintatilojen rajat ovat määrittelemättä. Tähän on selityksenä se, että Kaisa oli haastattelun hetkellä vasta aloittanut rehtorin työt kyseisessä oppilaitoksessa. Viittaa Kaisalta irrottamaani episodiin, jossa hän vertasi aiempaa toimipaikkaansa ja johtamista siellä tähän uuteen toimipaikkaan. Toimintatilojen rajat muuttuvat henkilöiden ja organisaatorakenteiden muuttuessa.

Tässä alaluvussa olen kuvannut niitä arkipäivän tilanteita, joissa rehtorit ovat kokeneet, että heidän johtajuuttaan on tarvittu. Tarkoitukseni on ollut avata näköaloja ja luoda ymmärrystä niistä hetkistä, joissa rehtori sisäisesti kokee johtavansa. Näihin tilanteisiin liittyy rehtoreiden sisäisesti kokema johta-

juuden tunne. Episodiin perusteella totean, että nämä hetket ovat vuorovaikutustilanteita, joissa rehtori käy neuvotteluja asioista tai toimintatavoista yhteisön jäsenten kanssa. Episodeihin sisältyvien tilannekuvausten perusteella olen määritellyt heille tilannekohtaisia rooleja, joista käsin he ovat näihin neuvotteluihin osallistuneet. Roolien on ollut tarkoitus kuvata sitä sisäistä orientaatiota, jonka ohjaamana rehtorit ovat tilanteessa toimineet. Näin olen päässyt sisälle ja syvemmälle niihin vuorovaikutustilanteisiin, joissa rehtorit ovat kokeneet joltavansa.

## 6.5 Johtajuuden rakentumisen dynamiikka

Seuraavaksi menen syvemmälle johtajuuden rakentumisen vuorovaikutustilanteeseen. Olen edellä kuvannut johtajuuden vuorovaikutuksellisuutta, sosiaalista tilaa johtajuuden tuottajana, rehtorin toimintatilaa ja autonomisuutta suhteessa yhteisössä rakentuvaan johtajuuteen sekä rehtorin konkreettisia johtamistoimia. Nämä ovat rakentaneet kuvaa oppilaitosjohtamista. Tässä luvussa siirryn tarkastelemaan rehtorin ja työyhteisön muiden jäsenten odotuksia suhteessa johtajuuteen ja erilaisten odotusten synnyttämiä jännitteitä. Apuvälineenä analyysissä käytän A. J. Greimasin (1917–1992) aktanttimallia, joka tarkastelee toimijoiden intentioita ja suhdekategorioita jonkin tavoiteltavan arvokkaan objektin asian suhteen. Käytän kyseistä mallia analyysin apuvälineenä, jotta saisin selkiytettyä ja nostettua esiin rehtoreiden tuottamista haastattelukertomuksista oppilaitosyhteisön johtajuuteen liittyvät toimija-asetat ja niihin liittyvät odotukset. Aktanttimalli toimii apuvälineenäni ilmiöiden esiin nostamisessa tulkittaa varten. (Greimas 1980; Löyttyniemi 2004, 192; Pohjola 2006, 27.)

Vaikka olen jo aiemmin kuvannut lyhyesti Greimasin (1980) aktanttimallia, katson tarpeelliseksi esitellä sen tässä perusteellisemmin. Tämä siksi, että analyysin etenemisen käsittäminen edellyttää mallin ymmärtämistä. Analyysissä käyttämäni tarinallisen logiikan malli perustuu alun perin Vladimir Proppin venäläisistä ihmesaduista löytämään, sadusta toiseen toistuvaan loogiseen rakenteeseen. Rakente perustuu kertomuksien tapahtumien ja toimijoiden funktioihin suhteessa kertomuksissa tavoiteltaviin päämääriin. Vladimir Proppin luomassa tarinallisen logiikan mallissa kertomusten toimijat on määritelty funktioiden mukaan ja luokiteltu laajempiin toiminta-aloihin. Saduissa yleisimmin esiintyvät toimijat ovat roisto, lahjoittaja, auttaja, etsitty henkilö, liikkeelle lähettäjä, sankari ja valesankari. (Ks. Siikala 1989.) Claude Levi-Strauss ja A. J. Greimas ovat jatkaneet Proppin tarinallisen logiikan kehittämistä. He näkivät Proppin luomassa mallissa ongelmaksi sen, että malli ei analysoinut kertomuksia syvältä, vaan se pitäytyi kertomuksen pinnassa, juonen tasolla. Malli ei myöskään kiinnittänyt huomiota tarinan henkilöihahmojen suhteiden ristiriitaisuuksiin. (Löyttyniemi 2004; Sintonen 1999; Pohjola 2006.)

Claude Levi-Strauss lisäsi tarinoiden logiikan kuvaamiseen muun muassa käsitteen tarinan syvärakenteesta. Kaikkien yhteisöjen kulttuureissa vaikuttaa

piiloinen syvärakenne, joka ohjaa myytteinä yhteisön jäsenten orientaatiota maailmaan. Tämä orientaatio on sisällä yhteisöjen tarinoiden logiikassa, joita yhteisöstä ja siellä toimimisesta kerrotaan. Esimerkiksi kun kertomuksissa ratkaistaan yhteisön sisäisiä jännitteitä tai ristiriitoja, nämä myytit ohjaavat kertojien merkityksien antamista tapahtumille. Myytit rakentuvat vastakohtapareista, kuten esimerkiksi elämä ja kuolema, hyvä ja paha tai tyhmä ja viisas. Nämä vastakohtaparit näkyvät kertomuksissa esimerkiksi sallittuina ja kiellettyinä tai toivottuina ja ei-toivottuina arvoina. Tässä tutkimuksessa mukana olevien rehtoreiden kertomuksissa vaikuttavia myyttejä ovat esimerkiksi johtajuuden yksilökeskeisyys, johtaja ja alainen -vuorovaikutussuhteen yksisuuntaisuus sekä myytit hyvästä johtajuudesta ja sankarijohtajasta, jotka ovat liimaautuneet traditionaaliseen johtamispuheesta kertojien ajattelun rakenteisiin. Nämä myytit näkyvät rehtoreiden kertomuksissa esimerkiksi silloin, kun he kuvailevat hyvää johtajuutta tai arvioivat omaa johtajuuttaan suhteessa kuviteltuun hyvään johtajuuteen. Seuraavaksi kuvaan Ainin kertomuksesta episodin, jossa hän kuvaa omaa johtajuuttaan vertauskuvanaan karismaattinen johtajuus. Karismaattinen johtajuus on läsnä Ainin kertomuksessa sekä pintatasolla eli lausuman tasolla mutta myös syvätasolla, sillä episodina voidaan pitää Ainin identiteettikertomuksena, jossa hän määrittää itseään suhteessa ”hienoon” johtajuuteen.

1. Ja niin ku, sanotaan, ku puhutaan tämmösistä karismaattisista johtajista.
1. Niin välillä niin ku tuntee oikeen niin ku hävettävää,
2. että jos sitä karismaa ei ole,
3. niin sitä ei ole.
4. Ja tätä työtä mekin teemme, jolla ei sitä karismaa ole.
5. Ku tänä päivänähän puhutaan hienosti, että sitä täytyy olla.
6. Ja sitten tämän päivän johtamisesta.
7. Joku voi ajatella niinkin, että se ois aika ylpeetä, jos meillä ois semmonen rehtori,
8. joka tuolla torilla ja tuolla on lehdissä joka päivä,
9. tai aina on antamassa lausuntoja.
10. Mutta ehkä se on muuta.
11. Se on niiku minun persoonan vastaista.
12. Et mielummin minä teen täällä sitä maaperää sellaiseksi, että ihmiset voi toimia.
13. Että se ennen kuin mää itselle haen sitä glooriaa. (Aino)

Esimerkissä Aino määrittelee omaa johtajuuttaan suhteessa hyvän johtajuuden malliin, jonka hän on itse luonut kokemuksiansa tai havaintojensa perusteella. Karismaattinen johtaja-, julistaja- ja gloria-käsitteet välittävät tietoa, että Ainin käsitys hyvästä johtajuudesta on rakentunut yhteiskunnassamme vallitsevan sankarijohtajan myytin mukaisesti. Näistä puhutaan ”hienosti”. Omasta arvo maailmastaan käsin Aino paheksuu gloorian hakemista itselleen. Hänelle on tärkeää, että maaperä on kunnossa, jotta toiset voivat tehdä työtänsä. Tulkitsen, että tämän lausuman taustalta löytyy käsitys palvelevasta johtajuudesta. (Burns 1979; Greenleaf 1998, 2003.) Palvelevan johtajuuden elementeistä Ainin episodissa on löydettävissä ainakin vaikuttaminen toisten työn onnistumiseksi, luotettavuus, toisten palveleminen ja oman edun asettaminen toissijaiseksi. (Farling, Stone & Winstone 1999; Sendjaya & Sarros 2002.) Myös yksilökeskeisyys ja vuorovaikutuksen yksisuuntaisuus johtajuuden rakentumisessa liittyvät Ainin kuvaamaan karismaattiseen johtajuuteen (Bass 1981). Muun muassa nä-



mä johtajuuteen liitetyt myytit vaikuttavat syvätasolla, kun Aino etsii ilmaisuja oman johtajuutensa kuvaamiseksi tai kun hän tarkastelee omaa ja yhteisön muiden jäsenten toimintaa suhteessa johtajuuteen.

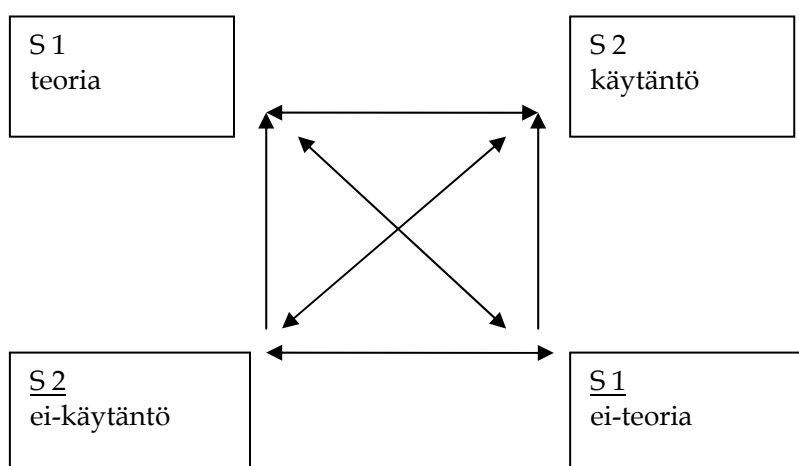
Greimas (1980) jatkoi teoriaa ihmesatujen loogisesta rakenteesta sekä kulttuurin syvärakenteesta ja kehitti myöhemmin näiden pohjalta kerronnallisen toiminnan teorian. Toiminnan teorian perusteeksi on, että kaikki kertomuksessa tuotetut ja sen tuottamista edeltäneet merkitykset ovat rakentuneet kulttuurille ominaisen tarinallisen logiikan mukaisesti. Greimasin (1980) kuvaamat kertomuksen toimijat ovat subjekti, arvo-objekti, aktorit ja aktantit ja näiden suhteiden välillä vallitsevat modaalisuuden eri lajit: tahto ja halu sekä tietäminen ja voiminen eli valta. (Sulkunen & Törrönen 1997; Löyttyniemi 2004; Sintonen 2001.) Kertomuksen eri tasojen välissä on jatkumo, jota Greimas (1980) kuvasi käsitteellä generatiivinen kulku. Tämän mukaan kertomuksen perustason arvot kiinnittyvät kerronnalliseen tasoon ja piirtyvät edelleen diskursiiviseen tasoon. Perustasolla vallitsee perusarvojen välinen jännite, joka syntyy vastinpareista elämä ja kuolema tai kulttuuri ja luonto. Kun kulttuuriin sitoutuneet, kertojan merkityksenantoa ohjaavat syvärakenteet otetaan huomioon tulkinnassa, tarinan analyysissä päästään pintarakenteita syvemmälle. (Pikkarainen 2004.)

Kuvaan ensin yksinkertaisen mallin kerronnallisen kieliopin mukaisista toimija-asetuksista Aleksis Kiven ”Seitsemän veljestä” -kertomuksen avulla. Subjekti-toimijana on veljesten muodostama yhteisö ja objektina kertomuksen syvätasolla toimii sivistys, joka yhdistyy yhteiskuntakelpoiseen kansalaiseen. Subjektin ja objektin väliseen suhteeseen liittyy veljesten kokema tahto ja halu. Subjekti tahtoo ja haluaa objektia, ja myös Jukolan veljekset päätyvät lopulta pitkien neuvottelujen tuloksena tahtomaan sivistystä, joka tuo mukanaan onnellisen vanhuuden. Objektia voidaan kuvata myös käsitteellä arvo-objekti, koska se on päämäärä, joka tuntuu subjektista tavoittelemisen arvoiselta. Esimerkiksi Jukolan veljesten kertomuksessa veljekset asettavat päämääräkseen vastakohtapareista nuoruus ja hulluus sekä vanhuus ja viisaus jälkimmäisen. Vanhuus ja viisaus saavat kertomuksessa arvo-objektin aseman. Kertomuksiin sisältyvät lisäksi lähettäjät, auttajat ja vastustajat. Lähettäjänä tässä kertomuksessa toimii veljesten kokema ristiriita nuoruuden vapauden tunteen ja aikuisuuden järjen välillä. Onnellisen ja sivistyneen vanhuuden saavuttamiseksi Jukolan veljekset ryhtyvät etsimään auttajia, jotka helpottavat arvo-objektin saavuttamista. Auttajana voidaan nähdä esimerkiksi luku- ja kirjoitustaito, vastustajana veljesten kaipuu metsään ja vapauteen. Lopulta järki voittaa tunteen ja veljekset ryhtyvät kulkemaan pitkää ja kivistä tietä arvo-objektin saavuttamiseksi. (Kivi 1984.)

Oman tutkimusaineistoni kertomusten analyysia varten olen irrotanut kokonaisuudesta lyhyempiä episodeja, joissa kertojat kuvaavat ristiriitoja henkilöstön odotusten ja heidän oman tahtotilansa välillä. Näiden episodien löytämiseen sain apua etsimällä teksteistä kohtia, joissa kertoja on käyttänyt pragmaattisen modaalisuuden eri lajeja. (Sulkunen & Törrönen 1997.) Johtajuuteen kohdistuvien ristiriitojen analyysissä merkityksellisiksi osoittautuivat erityisesti tahtomisen, osaamisen ja kykenemisen ilmaisut. Rehtorit kuvaavat, kuinka he eivät tahdo, osaa tai kykene toimimaan henkilöstöltä tulevien odotusten mu-

kaan. Lisäksi merkityksellisiä ovat kertomusten sellaiset kohdat, joissa kertoja kuvaa toimivansa henkilöstön odotusten mukaan, vaikka samalla kokee sisäistä ristiriitaa siitä, että toimii oman tahtonsa vastaisesti. Näitä ristiriitaisia kokeimuksia sisältäviä episodeja ryhdyin analysoimaan aktanttimallin avulla saadakseni esille näissä tilanteissa vaikuttavat toimija-asetat. Uskoin, että avaamalla kertomusten syvärakenteita pääsen sisälle myös johtajuuden muodostumisen dynamiikkaan. (Sulkunen & Törrönen 1997.)

Oma näkemykseni johtajuudesta ja sen rakentumisesta perustuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen, jossa toimijoina ovat aina sekä johtaja että alaiset. (Shamir, Pillai, Bligh & Ull-Bien 2007). Tästä syystä loin aktanttimallista sovelluksen, johon asetin subjektiksi yhteisön toimijat ja heidän välisensä vuorovaikutuksen, en ainoastaan rehtoria, joka toimii kertojana. Tällä pyrin välttämään traditionaalista ajattelua johtajuudesta yksisuuntaisena vuorovaikutusprosessina. Usein tätä mallia käytettäessä subjektiksi asetetaan yksi konkreettinen toimija, ihminen. Antropomorfisen hahmon lisäksi toimijoina voivat kuitenkin toimia myös konkreettiset elottomat esineet, käsitteet tai kollektiivit. (Hébert 2006; Ricoeur 2002.) Arvo-objekti, jota subjekti tavoittelee, on rakentamassani mallissa akseli, jonka vastinpareiksi etsin rehtoreiden kertomuksista eri toimijoiden odotuksia johtajuudelle. Kertomuksista löytämäni odotukset käsitteellistin Greimasin semioottisen neliön avulla. Semioottinen neliö on apuväline, jolla voidaan hahmottaa käsitteiden välisiä vastakohtaisuuksia. Neliön toimivuus perustuu luvussa kolme esittämäni käsitykseeni kielestä merkkien kokonaisuutena, jossa merkit saavat merkityksensä erojen kautta. (Greimas 1980; Veivo & Huttunen 1999; Pikkarainen 2004.)



KUVIO 17 Semioottinen neliö: teoria ja käytäntö (Veivo & Huttunen 1999)

Semioottisen neliön ja vastinparien määrittelystä esitän esimerkkinä Venlan kertomuksesta löytämäni ristiriidan tunteen. Tässä hän kuvaa itse olevansa teoreetikko, joka hakee teorian avulla laajaa kokonaisnäkemystä ja pyrkii sitä välittämään myös muille yhteisön jäsenille. Koulun opettajia hän kuvaa "ei niin hirveän teoreettisiksi". Nimesin tämän arvo-objektin akselin vastakohtapareiksi, S

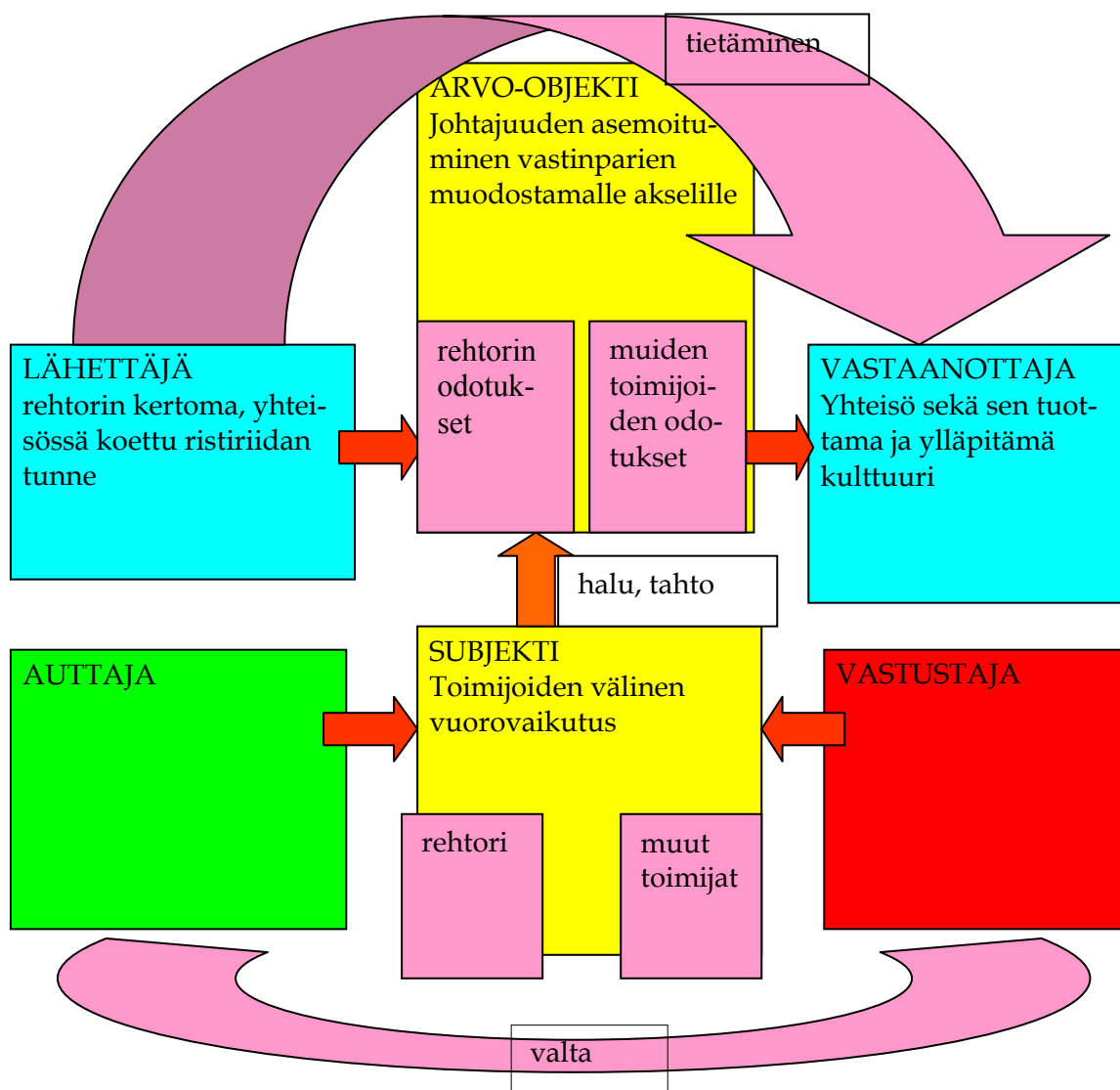
1: teoreettinen kokonaisnäkemys = teoria, S 2: yksityiskohtien praktinen hoitaminen = käytäntö.

1. Mutta ala-asteen opettajat eivät ole hirveen teoreettisia.
2. Mutt kyll ne on oppinut tietään, että mää ooon hirveen teoreettinen,
3. ja mulla on tosiaan sellaiset apulaisjohtajat, jotka tuota on taas enemmän jalka maan pinnalla.
4. Mää keskustelenkin sen tähden heidän kanssaan enemmän.
5. Et mää en nää niin ku tarpeeks lähelle.
6. Et tarkotus on se,
7. että tarkotus on pitää ne lähellä olevat asiat kunnossa.
8. En mää tiiä, kyllä mää varmasti aika teoreettinen oon.
9. Ja apulaisjohtajat joskus sanookin, että nyt alas sieltä,
10. että me ei ymmärretä mitään.
11. Mutta toisaalta kyllä ne varmaan on siihen tottunu.(Venla)

Venlan teoreettisuuden ja opettajien käytännönläheisyyden myötä jännite hänen ja opettajien välillä muodostuu välille S 1 ja S 1. Tulkitsen niin, että Venla odottaa myös opettajien ymmärtävän johtamisen laajempaan, myös teoreettiseen tietoon perustuvana toimintana. Toisaalta on luettavissa, että Venlan yhteisön muut toimijat odottaisivat hänen "tulevan alas sieltä", jotta voisivat ymmärtää häntä. Tämä ymmärtämisen puute vahvistaa jännitettä välillä S 1 ja S 1. Venla on ratkaissut tämän kysymyksen valitsemalla apulaisjohtajat, jotka ovat enemmän "jalat maan pinnalla", mikä ilmaisuna viittaa käytäntöön. Venla toistaa olevansa teoreettinen; näin hän ilmaisee jännitteen olemassaolon välillä S 2 ja S 2. Tämän tulkitsen Venlan kokemasta odotuksen tunteesta siitä, että konkreettiset, lähellä olevat asiat on pidettävä kunnossa. Kertomuksen perusarvojen tasoon siirrettynä tämä voidaan tulkita kulttuuri- ja luonto-perusarvojen välisestä jännitteestä johtajuuden muodostumisessa. (Pikkarainen 2004.) Tämä sama ristiriidan tunne esiintyy myös joidenkin muiden rehtoreiden kertomuksissa.

Greimasin toiminnan teorian mukaiseksi *lähettäjäksi* määrittelen sovelluksessani yhteisön sisäisen ristiriidan, joita löysin rehtorin kertomuksista, suhteessa johtajuuteen. Tämä ristiriita toimi motivoijana ja vaatii yhteisön toimijoita arvioimaan ja määrittelemään omaa orientaatiotaan yhteisön johtamiseen. Ristiriidan tunteesta minulla ei ole ollut käytettävissä kollektiivista, kaikkien toimijoiden näkemystä, vaan olen tehnyt tulkintani rehtorin kertomien kokemusten perusteella. Mallissani lähettäjä on siis abstrakti, kollektiivinen yhteisön kokema ristiriidan tunne, joka piiryy yhden kertojan välityksellä tekstiin. (Hébert 2006.) Lähettäjä muodostaa yhdessä *vastaanottajan* kanssa suhdekategoriaan elementin, jota Greimas kutsuu tietämisen akseliksi, mutta esimerkiksi Hébert (2006) käyttää siitä englanninkielistä käsitettä *transmission*, välittäjä. Tämä akseli toimii välittäjänä, lähettäjän ja vastaanottajan välillä. Toisaalta tähän akseliin sisältyy jonkun tieto siitä, että arvo-objekti on vastaanottajan kannalta arvokas. Vastaanottaja on toimija, jonka vuoksi toiminta on käynnistetty. Vastaanottajaksi olen omassa sovelluksessani määritellyt yhteisön sekä sen ylläpitämisen ja tuottaman kulttuurin. Muut toimijat ovat *auttajat* ja *vastustajat*. Nämä muodostavat elementin, jota kutsutaan vallan akseliksi. Vallan akselilla käydään taistelua toimijoiden kesken erilaisia apuvälineitä käyttäen. Auttajat

toimivat subjektin apuna tarjoten erilaisia keinoja, kykyjä, tietoa tai voiman lähteitä subjektille objektin saavuttamiseksi. Vastustajat yrittävät estää subjektin pääsemistä tavoitteeseen (Greimas 1980; Hébert 2006; Sulkunen & Törrönen 1997, 56–57; Sintonen 1999, 158; Löyttyniemi 2004, 192–201.)



KUVIO 18 Aktanttimalli (vrt. Greimas 1980)

Olen analysoinut kertomukset edellä kuvaamani semioottisen neliön ja aktanttimallista tekemäni sovelluksen avulla. Tuloksena olen saanut joukon vastinpareja, joiden välisessä jännitteessä johtajuus aineistoni kertomuksissa muodostuu. Analyysissa löytämäni auttajat ja vastustajat kuvaavat johtamiseen liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, mille kohtaa tätä vastakohtaparien muodostamaa akselia johtajuus asemoituu. En pyri määrittelemään tämän analyysin perusteella oppilaitosjohtajuuden tarkkaa ja yleistä asemointia, koska oman käsitykseni mukaan johtajuus on tilanne- ja kontekstisidonnainen. Tästä syystä tällaista yleistettävää kuvausta ei voida luoda. Esitän kuitenkin väitteen, että

tämän mallin avulla voidaan kuvata johtajuuden muodostumisen prosessia. Vahvistaakseni esittämäni väitettä kuvaan seuraavaksi johtajuuden muodostumisprosessin mallin kahden eri vastinparin esimerkin avulla. Nämä ovat osallistava johtajuus ja autoritaarinen johtajuus sekä kokonaisnäkemys ja yksityiskohtien hoitaminen. Kolmas ja rehtorin johtajaidentiteetin kannalta merkittävä vastinpari on johtajuus ja opettajuus, jonka avulla kuvaan rehtoreiden kertomaa johtajaidentiteettiä luvussa yksitoista.

### 6.5.1 Osallistava johtajuus ja autoritaarinen johtajuus

Osallistavan johtajuuden ja autoritäärisen johtajuuden välinen jännite on selkeästi esillä esimerkiksi Juhanin ja Timon kertomuksissa. Näiden kertomusten perusteella asetan lähettäjäksi ristiriidan tunteen, joka liittyy tilanteisiin, joissa rehtorit yrittävät jakaa vastuuta opettajille. Tällaisia ovat Juhanin kertomuksessa esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmä ja opettajainkokoukset sekä Timon kuvaukset VESO-päivistä ja viikoittain pidettävistä keskustelutilaisuuksista. Olen etsinyt tätä ristiriidan tunnetta holistisen lukemisen menetelmällä: lukemalla kertomuksia kokonaisuutena ja tarkastellut yksittäisiä episodeja suhteessa kertomuksesta välittyvään kokonaiskuvaan. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998.) Tässä esitän kerronnasta löytämistäni kohdista kaksi esimerkkiä, joista lukija voi tulkita sen, mitä kertoja haluaa tai ei halua johtajuudelta kyseisessä tilanteessa.

”- - No, kyllähän ne konkreettisimmat tilanteet, no jos aatellaan, missä mä en haluais, mutta missä se valitettavasti vieläkin on sitä, että on esimerkiksi oppilashuoltotyöryhmä ni meillä on niiku tasavertainen, meillä ei niiku varsinaisesti puheenjohtajaa oo ryhmässä, mut kyllä siinä aina käännyttään rehtorin puoleen tietyissä asioissa - -.”

”- - niin myö ollaan jaettu niiku nuo keskusteluasiat ja niissä mä en haluais olla se johtaja, mä haluaisin, että siellä tulis ne piilotieto, piiloviestit kanssa ja organisoida sen niin, että saa sen ryhmän kans keskustelemaan.” (Juhani)

Episodissa Juhani ilmaisee selvästi oman tahtotilansa suhteessa johtajuuteen, mutta kuvaa myös, että hänen tahtotilansa ei yrityksistä huolimatta aina toteudu. Juhani myös perustelee tahtotilaansa hiljaisen tiedon esiin saattamisella. Episodista voidaan tulkita, että Juhanilla on tieto ja hän tiedostaa kuinka autoritäärisen johtamistyyli ikään kuin hiljentää opettajien asiantuntemuksen ja sen jakamisen yhteiseen käyttöön. Samaa pohtii myös Timo omassa kerronnassaan.

”Aika usein, jos sinne tullaan, niinku tuota, että meillä on joku yhteinen tilaisuus. Ruttiinahan meillä on joka maanantain semmonen opepalaveri, puolen tunnin palaveri kolmesta puol neljään. Ja mä oon yrittäny kolme vuotta sitä saada keskustelevalks tilanteeksi, mutta se ei toimi. Vaan me olemme kokoontuneet niin, et he kuuntelevat, mitä asiaa minulla heille on ja he ovat tyytyväisiä siihen ja minä en oo tyytyväinen. Et se vuorovaikutus jää hirveen pieneksi niissä yhteisissä tilaisuuksissa. He kaipaavat sen auktoriteetin, joka sanoo, mitä tehdä, missä ollaan, mihin mennään - - Kun mä mietin sitä siltä viralliselta näkökulmalta, että se yhteinen tilaisuus ollaan me VESO-päivässä tai ollaan me jossakin, ni missä tahansa se, että että minä olen niinku aktiivinen toimin ja he ovat enemmän kuunteluoppilaita. - - Ja tälle niinku keskus-

telun herättäjänä ja aloitteellisena niinku asioiden jotenkin semmosena käyttöön saat-  
tajana mä haluan toimia.” (Timo)

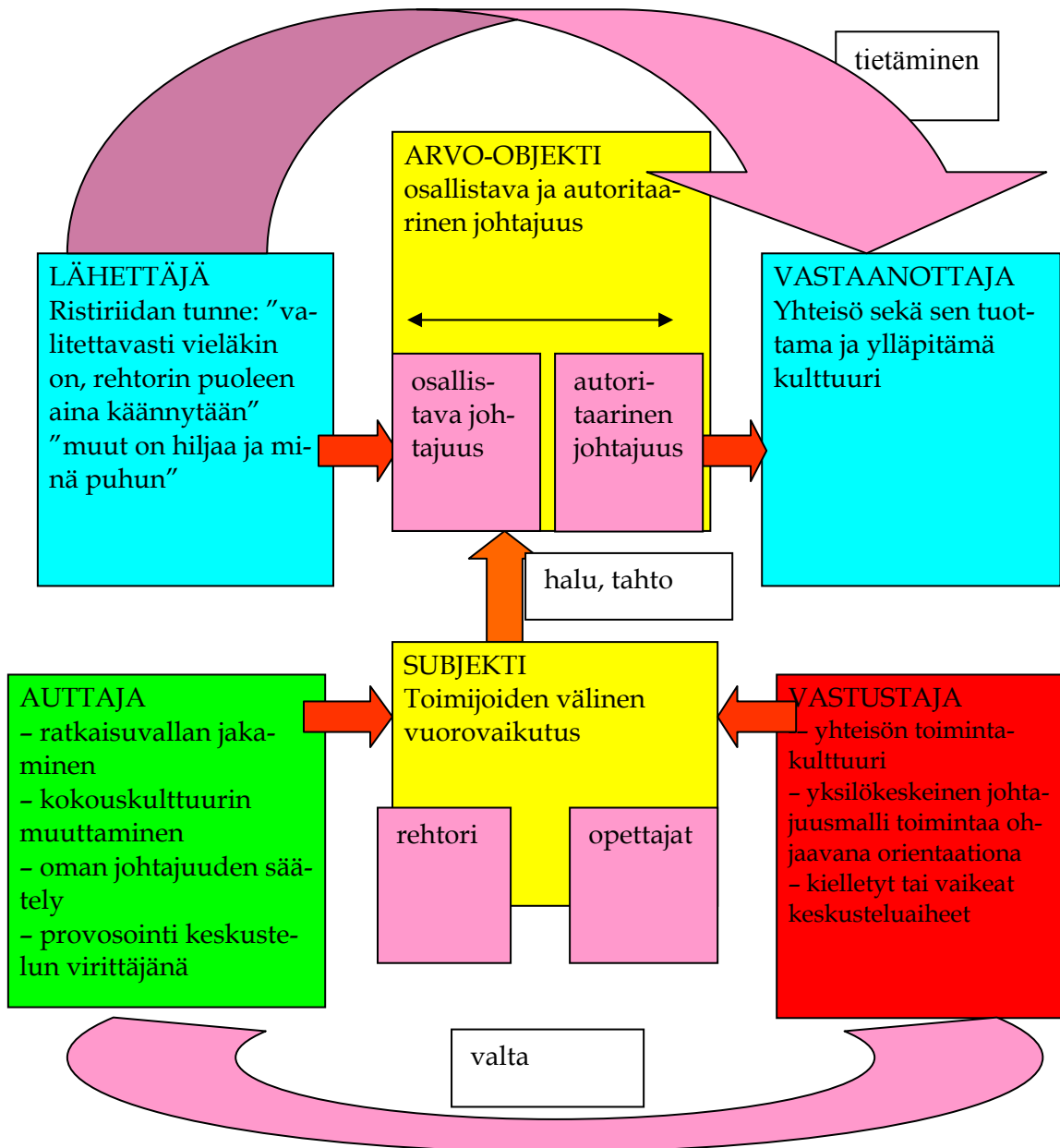
Etsin kertomuksista ilmaisia, joihin kertojat liittävät Timon esimerkissä näkyvää haluamisen ilmaisia. Tällaisia rehtoreiden kuvaamia toiveita löysin kertomuksista esimerkiksi seuraavia: ”tasavertainen, keskusteleva ja vallan delegointi”. Näiden perusteella tein tulkinnan, että ristiriidan tunne syntyy tilanteissa, joissa rehtori toivoo saavansa opettajat osallistumaan tilanteiden ja asiakokonaisuuksien hoitamiseen. Rehtorit luottavat opettajien ja muiden toimijoiden asiantuntemukseen ja pyrkivät siihen, että tämä asiantuntemus tulisi yhteiseen käyttöön. Nimesin Juhanin ja Timon tavoitteleman johtajuuden osallistavaksi johtajuudeksi ja hain sille Greimasin (1980) semioottisen neliön mallin mukaista vastinparia. Tulkintani mukaan tämä on autoritaarinen johtajuus. Rehtoreiden kertomuksista on luettavissa, että he kokevat opettajien odottavan heidän toimivan autoritaarisen johtajuusmallin mukaan. Näin akseli, jolle johtajuus asemoituu, voidaan nimetä vastinpariksi S1: osallistava johtajuus ja S2: autoritaarinen johtajuus. Tämä on Juhanin ja Timon kertomuksissa toiminnan *arvo-objekti*.

Juhani kertomuksesta selvää, että hänellä on käytössään *auttaja*, apuvälineitä saavuttaakseen odotuksien mukaisen toimintamallin. Näitä ovat esimerkiksi vallan delegointi siten, että hän jakaa asioiden ratkaisuvalltaa eikä pidä sitä pelkästään itsellään. Toiseksi hän mainitsee kokouskulttuurin muuttamisen puheenjohtajuudesta ja esityslistoista luopumalla. Auttajana toimii myös Juhanin tietoinen johtajuuden säätely päätösasioiden ja keskusteluasioiden vaatimalla tavalla. Timon kertomuksesta löytyy auttaja kohdasta, jossa hän kuvaa keinoja keskustelun aikaansaamiseksi: provosointi.

1. Tällä viikolla me ollaan käyty muutama hedelmällinen keskustelu,
2. opettajien kanssa siitä,
3. mihinkä mennään,
4. mitä siellä tarvitaan.
5. Ja ja yks vanhempi kollega sano siinä kivasti,
6. siis minunkin aikana siellä opettajana ollu.
7. Sano, et että niin sinä taidat provosoida.
8. Minä sanoin, että niinpä minä teenkin,
9. että muistakaa että se,
10. että minä haluan herättää keskustelua. (Timo)

Seuraavaksi etsin vastustajia, jotka toimivat esteenä toivotunlaisen johtajuuden rakentumisessa. Vastustajiksi löytämäni ilmiöt liittyvät yhteisön kulttuuriin, tarkemmin rehtorin virkaan instituutiona, ja niistä on tulkittavissa traditionaalinen yksilökeskeinen johtajuusmalli. Esimerkkinä tällaisesta ajatus siitä, että vaikka esityslista on poistettu käytöstä, päätösvalta siitä, ”– – mitä asioista otetaan – –” kuuluu rehtorille. Tulkintani on, että nämä kulttuurin välittämät merkitykset ohjaavat opettajien toimintaa tiedostamattomina merkitysperspektiiveinä (Mezirow 1996; Meindl 1990, 1993, 1995). Myös Timon kertomuksessa vastustajat liittyvät oppilaitosympäristölle ominaiseen kulttuuriin. Timolla ei itsellään ole samaa taustaa kuin johtamansa koulun opettajilla, ja tästä syystä hän ihmettelee oppilaitokselle ominaista kulttuurin piirrettä, jonka mukaan on olemassa tabuja, joista ei saa tai joista on vaikea keskustella. Tällaisia aiheita

ovat Timon mainitsemana opettajien palkkaus ja palkkauksen perusteena oleva työn määrä, oppilaiden lukumäärän säätelemät taloudelliset realiteetit, toiminnan sopeuttaminen ja opettajan työn laadun ja tuloksellisuuden arviointi oppimistulosten perusteella. Nämä kulttuuriin sitoutuneet merkitykset toimivat vastustajina osallistavan johtajuuden saavuttamisessa.



KUVIO 19 Johtajuuden asemoituminen akselille osallistava ja autoritaarinen johtajuus

Toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa johtajuuden laadun määrittelyssä auttajien ja vastustajien suhdetta määrittelee vallan modaalisuus. Toimijoista rehtorilla on valtaa suhteessa muihin toimijoihin määritellä esimerkiksi se, minkälaisia käytäntöjä kokouksissa noudatetaan. Timon kertomuksesta voimme lukea, että hänellä on valtaa ja mahdollisuuksia herätellä muita toimijoita

provosoinnilla ilmaisemaan mielipiteensä. Rehtorilla on valtaa, ja hän voi vaikuttaa yhteisön kulttuuriin ja säädellä omia johtamistoimiaan uudistaakseen kulttuuria. Valta ja johtajuuteen vaikuttamisen voiminen säätelevät auttajien ja vastustajien suhdetta subjektiin. Juhanin ja Timon esimerkeissä arvo-objektin saavuttamiseksi on avattava toimijoiden väliset ristiriitaiset odotukset. Lisäksi on vaikutettava vastustajiin, kuten esimerkiksi Timo kuvaa tekevänsä provosoinnilla sekä vaietuistakin asioista keskustelemalla. (Greimas 1980; Hébert 2006; Sulkunen & Törrönen 1997, 56–57; Sintonen 1999, 158; Löyttyniemi 2004, 192–201.)

Tietäminen on lähettäjän ja vastaanottajan välisen suhteen modaalisuuden laji. Asiantuntijayhteisössä eri toimijoiden tietäminen kohdistuu eri osa-alueille. Oppilaitoksessa rehtori on pedagogisen toiminnan lisäksi johtajuuden asiantuntija ja opettajat pedagogisen toiminnan asiantuntijoita. Ajattelen, että johtajuuden rakentumisen vuorovaikutuksen suhteessa muu yhteisö ei tiedosta johtajuuteen liittyviä merkityksiä ja tästä syystä he toimivat tiedostamattomien, omien kokemuksien perusteella rakentuneiden merkitysten varassa. Juhanin kertomuksesta ilmenee, että rehtori tietää ja toimii omien tietoisesti valitsemiensa ja kerronnan aikana perustelemiensä merkitysten varassa ja on tietoinen toivomansa johtamiskulttuurin muutoksen suunnasta. Tämän voi tulkita Juhanin lausumasta, jossa hän viittaa hiljaiseen tietoon ja sen esille tuomisen tärkeyteen. Näin tietäminen toimii lähettäjän ja vastaanottajan suhteen rakentumisessa. Tämän aineistosta löytämäni ilmiön perusteella esitän kysymyksen: Mitä on se tietäminen, joka auttaa oppilaitosyhteisön johtajuuden rakentumista osallistavan johtajuuden suuntaan, kuten esimerkiksi Timo ja Juhani toivovat?

Yhtenä vastauksena edellä esittämääni kysymykseen esitän johtamisosaamisen merkityksen asiantuntijaorganisaatiossa ja johtamisen osaamisen rajat (Eriksson & Ropo 1996, 1997). Asiantuntijaorganisaation johtamisessa keskeinen kysymys on, johtaako organisaatiota yksilö, ryhmä vai kollektiivi. Sekä Juhanin että Timon esimerkeistä voimme tulkita, että he molemmat tiedostavat opettajayhteisön asiantuntijuuden, Juhani esimerkiksi opiskelijahuoltoon liittyvissä asioissa ja Timo uusien tilojen käyttöönottamisessa, mutta he eivät koe saavansa tätä osaamista yhteiseen keskusteluun. Kun opettajien asiantuntijuutta pyritään hyödyntämään, tulee esteeksi heidän asettumisensa kuunteluoppilaan rooliin. Kyse on osaamisen rajoista ja erityisesti johtamisosaamisen rajoista yhteisön sisällä (Eriksson & Ropo 1996, 1997). Episodeissa kuvatuissa tilanteissa yhteisön johtamisosaaminen keskittyy rehtorille, ja tästä syystä opettajat eivät reagoi Juhanilta ja Timolta tuleviin viesteihin johtajuuden ja vastuun jakamisesta. Timo käyttää provosointia, minkä joku kokenut opettaja tunnistaa. Juhani pyrkii samaan lopputulokseen luopumalla perinteisistä johtajuuden symboleista kokoustilanteessa, mutta tämä ei saa opettajia ottamaan Juhanin heille tarjoamaa johtajuutta, vaan he odottavat traditionaalista toimintamallia. Asiantuntijayhteisön johtamisessa on keskeistä johtamisosaamisen valuttaminen yhteisön kaikille toimijoille (Eriksson & Ropo 1996, 1997).



## 6.5.2 Kokonaisnäkemys ja yksityiskohtien hoitaminen

Aiemmin jo kuvasin, kuinka määrittelin semioottisen neliön avulla Venlan kertomuksen perusteella yhdeksi *arvo-objektin* vastinpareiksi käsitteet teoreettinen kokonaisnäkemys ja yksityiskohtien hoitaminen. Venlan kertomuksesta tulkit-  
sin, että oppilaitoksen muu yhteisö haluaa johtajuuden olevan enemmän yksi-  
tyiskohtien ja lähellä olevien asioiden hoitamista kuin se kerronnan hetkellä on.  
Venla tuntee itsensä ja pitää itseään liian teoreettisena ja suurten linjojen johta-  
jana. Samansuuntainen esimerkki löytyy Tuomaksen kertomuksesta, jossa hän  
kertoo halustaan muuttaa oppilaitoksen johtamiskulttuuria enemmän kokonai-  
suuksien johtamisen suuntaan. Kerronnan hetkellä Tuomas kokee sen olevan  
liian suuressa määrin yksityiskohtien hoitamista. Sama vastakkainasettelu nä-  
kyy myös seuraavaksi esittämässäni episodissa, joka on Laurin haastatteluker-  
tomuksesta. Laurin kertomukseen sisältyy arviointijakso, jossa hän arvioi omaa  
johtajuuttaan suhteessa siihen, mitä hän kokee itseltään odotettavan. Tämän  
odotetun johtamiskulttuurin Lauri nimeää ”vanhaksi malliksi”.

1. Niin, niin, niin tää virallinen johtajuus näkyy sillä tavalla,
2. että, et mä koen öö itseni edelleenkin sovitetun siinä siinä niin ku liian paljon tähän  
vanhaan malliin.
3. Ja ja se vanha malli tarkoittaa sitä sitä, että et niin kun hyvin monissa asioissa, mis-  
sä aikasemmin on totuttu kysymään rehtorilta, niin niin edelleenkin kysytään.
4. Ja ja tuota tarpeettomissa asioissa kysytään, aivan.
5. Ja, ja tota ilmeisesti niin ku vastuunkantokyky on on niinku osin puuttellista osit-  
tain.
6. Johtamisorganisaatiota ollaan madallettu,
7. ja ja saatu tänne niinku tämmönen kolmen yksikön johtajan malli,
8. jossa sitten rehtori rehtori on niinku tämmösenä strategisena johtajana paremmin-  
kin ja suurten linjojen vetäjänä. (Lauri)

Laurin kuvaamassa uudessa mallissa rehtori on strateginen johtaja ja suurten  
linjojen vetäjä. Tällä Lauri haluaa erottaa oppilaitoksen johtamisessa operatiivi-  
sen ja strategisen tason. Laurin toivo on, että operatiivisen tason johto huolehtii  
pienet, käytännölliset asiat ja rehtori voi keskittyä suurempiin linjoihin. Nämä  
johtajuuden vanha ja uusi malli värjätävät Laurin kertomusta muissakin koh-  
dissa, esimerkiksi kohdassa, jossa hän kuvaa omia odotuksiaan toiminnallisten  
yksiköiden johtajille.

1. esimiehinä ja ja tämmösinä niinku,
2. voi sanoo myöskin niinkun sellasina esimiehinä,
3. että ne ne ei niinkun ole ole niinku tämmösten yksityiskohtien sanelijoita,
4. yksityiskohtien tark tarkastajia,
5. vaan niitten pitäis olla tämmösiä
6. rohkasevia, tukevia, suuntaa näyttäviä.(Lauri)

Ennen kuin etenen analyysissä aktanttimallin avulla, esitän Laurin toivoman  
”uuden mallin” ja oppilaitoksessa vallinneen vanhan kulttuurin eroja Kotterin  
(1990, 1996) ja Kurin (1995, 206) johtamistilanteiden luokituksen avulla. Kotter  
(1990, 1996) kuvaa johtamisen tasoja erottamalla ylimmän johdon, keskijohdon,  
työnjohdon ja henkilöstöjohdon erilaisia tehtäviä. Kotterin (1990, 1996) luoki-

tuksessa ylin johto tarvitsee keskijohtoa ja työnjohtoa, johon myös tiimiorganisaation tiiminvetäjät luokitellaan, kannustamaan ja rohkaisemaan työntekijöitä organisaation tavoitteiden saavuttamiseksi. Kur (1995) laajentaa johtamisen tasojen merkityksiä ottamalla siihen mukaan esimerkiksi aikaperspektiivin. Kur (1995) kuvaa johtamisen tasoja ilmaisuilla mikrojohtaminen, työnjohto- tai tiiminvetäjätaso ja makrojohtaminen. Laurin kuvaamassa uudessa mallissa asetuu Kurin (1995) mukaan makrojohtamisen kategoriaan.

TAULUKKO 2 Johtamisen eri tasot (vrt. Kur 1995, 206)

<b>Mikrojohtaminen</b>	<b>Työnjohto- ja tiiminvetäjätason johtaminen</b>	<b>Makrojohtaminen</b>
Yksittäinen tehtävä	Useita tehtäviä	Strateginen johtaminen (missio, visio, strategiat)
Yksittäinen henkilö	Ryhmä, osasto, tiimi	Koko organisaatio, koko yhteisö
Yksittäisiä tilanteita	Useita tapahtumia, tilanteita, prosesseja	Organisaation prosessien kokonaisuus ja yhteensovittaminen
Ajallisesti välitön puuttuminen, johtaminen	Ajallisesti johtaminen kohdistuu toimintakauteen, keskipitkälle aikavälille	Strategiakausi tai pidempi, pitkä aikaväli
Johtamista ohjaava näkökulma psykologinen	Johtamista ohjaava näkökulma sosiologinen tai ryhmädynamiikkaan perustuva	Johtamista ohjaava näkökulma poliittinen, historiallinen, sosiologinen, missionäärinen

Rakentamassani sovelluksessa lähettäjä ja vastaanottaja ovat perusolemukseltaan pysyviä: lähettäjä on sisäinen ristiriidan tunne ja vastaanottajana ovat yhteisö ja sen johtamiskulttuuri. Tarkastelemalla edellistä taulukkoa voidaan havaita Laurin kokema ristiriita. Johtamisen eri tasoilla jo toimintaa ohjaavat näkökulmat, merkitykset, ovat erilaiset, samoin kaikki muutkin johtamiseen liittyvät dimensiot. Myös muissa kuvaamissani esimerkeissä ristiriita näyttäytyy ilmeiseltä taulukon valossa. Tuomas pohtii kerronnassaan sitä, kuinka paljon hänen tulee johdettua ohi sovitun johtamisjärjestelmän, kun hän kommentoi asioita opettajille heidän kysyessä sellaisiakin asioita, joiden ratkaisu kuuluisi apulaisrehtorille. Tuomas ohittaa taulukon kuvaamat rajat, vaikka hänen oppilaitoksessaan keskimäinen kategoria on annettu apulaisrehtorin vastuulle. Lauri kokee ristiriitaa siitä, että häntä sovitetaan vanhaan malliin, jossa myös liikuttiin kaikkien eri Kurin (1995) kuvaamien tasojen välillä. Seuraavassa

episodissa Venlan ristiriidan tunne tulee siitä, että hän ei omasta mielestään osaa johtaa kuin makrotasolla, ja vararehtorit, vaikka hoitavatkin keskimmäistä tasoa, toivovat hänen osallistuvan myös tämän tason johtamiseen.

1. No mulle tota se, että mää johdan,
2. tarkoittaa sitä, että se yhteisö,
3. se kokonaisuus, jota mää johdan, on tärkeä.
4. Minä en pysty näkemään kun sen kokonaisuuden.
5. Et voi olla, että mää nään niitä osia niinku liiankin vähän. (Venla)

Tietäminen modaalisuuden lajina vaikuttaa lähettäjän ja vastaanottajan välillä Venlan, Tuomaksen ja Laurin esimerkeissä eri tavoin. Venla on tietoinen omasta kyvyttömyydestään nähdä tarpeeksi lähelle ja ymmärtää, että toiset odottaisivat hänen kehittyvän tässä taidossa. Laurin tietäminen kohdistuu johtamisosaamiseen. Hän on tietoinen siitä, mitä johtamisjärjestelmän uudistamisella tavoiteltiin ja kuinka sen tulisi konkretisoitua käytännön työssä. Laurin tietäminen kohdistuu myös muiden toimijoiden toiminnan analysointiin: hän arvioi heidän toimintaansa ohjaavia merkityksiä, jotka hän tietää rakentuneen vanhan johtamiskulttuurin tuloksena. Tuomaksen tietäminen kohdistuu odotuksiin, joita yhteisön muut toimijat asettavat johtajuudelle ja siihen, että hän ei halua täysin vastata niihin. Tuomas haluaa itse määritellä omaa johtajuuttaan ja on ryhtynyt tietoisesti tekemään muutoksia vallitseviin toimintatapoihin. Tuomaksen kyseistä tietämistä voi tulkita seuraavasta episodista.

1. Että useimmiten on sitten niin,
2. että heidän luontaisetunsa on sitten, että pitää se puhe tai ojentaa se kukka tai muuta.
3. Että se on niin kun tätä tasoa, miten se niin ku näkyy.
4. Itse oon ainakin aatellu, että siihen ois kiva saada muutosta,
5. että ois niin kun eri ihmiset vähän
6. sanotaan nyt, vaikka puhutaan ylioppilasjuhlista vaikka keväisin,
7. niin, että se ei ois aina rehtori,
8. vaan se ois joku muukin,
9. jolla ois niin ku nyt niin kun asiaa,
10. ja osaaminen voi olla rakentaa esimerkiksi puhe.
11. Se vaan on,
12. monet on niin ku tottuneet siihen. (Tuomas)

Episodissa lausuma "luontaisetunsa" voidaan tulkita viittaavan oppilaitoksen kulttuuriin ja traditioon. Tuomaksen kertomuksesta voi tulkita, että hän tiedostaa tämän, mutta hänellä ei ole tilanteeseen auttajia, joilla hän pyrki muuttamaan tilannetta.

Laurin kertomuksessa taas auttajaksi voidaan nimetä johtamisjärjestelmän uudistaminen, jossa rakennettiin matala organisaatiomalli. Tarkoituksena tällaisessa mallissa on, että yksityiskohtien ratkaisemisessa päätösvalta on lähellä toimijoita ja että johtoryhmä määrittelee linjakysymykset ja toiminnan rajat. Toimijoille itselleen on annettu mahdollisuus osallistua päätöksentekoon. Laurin kuvaama malli on periaatteiltaan tiimiorganisaation mallin mukainen, jossa sekä valtaa että vastuuta on annettu toimijatasolle. (Kogler Hill 2004; Kydd, Anderson & Newton 2003.) Venlan kertomuksessa taas auttajiksi osoittautuivat

johtoryhmän muut jäsenet eli apulaisjohtajat, jotka ikään kuin toimivat välittämällä käytännön arkityön ja Venlan teoreettisen kokonaisnäkemyksen välillä.

Vastustajana Venlan kertomuksessa on hänelle itselleen ominainen toimintatapa. Laurin kertomuksen vastustajat voidaan jakaa kahteen eri luokkaan. Ensiksi nimeän vastustajiksi yhteisön muiden jäsenten toimintamalleja: kysytään pieniä ja tarpeettomia asioita rehtorilta, heikko vastuunottokyky ja itseohjautuvuus, virheiden tekemisen pelko, irrottautuminen yhteisistä päämääristä, päätöksen tekemisen jättäminen yksin rehtorille ja epävirallisten vuorovaikutussysteemien rakentaminen virallisen johtamisjärjestelmän rinnalle. Toiseksi vastustajat liittyvät rehtorin tapaan toimia omaa tahtoaan vastaan. Lauri kuvaa kertomuksessaan, kuinka hän pyrkii välttämään ”takaovimentaliteettia”, jonka perusteella tulkitsen, että hän tiedostaa tällaisen toimimisen vaarat. Lauri ei kuitenkaan mainitse itse toimivansa näin, mutta odotuksia tällaiseen toimintaan hän kokee tulevan muilta toimijoilta. Samanlaisia vastustajia on myös Tuomaksen kertomuksessa. Hänen kertomuksessaan on kohtia, joissa hän ikään kuin tarjoaa auttajia yhteisön muille toimijoille johtajuuden määrittelyyn. Tuomaksen kuvauksista ilmenee hänen humanistinen maailmankatsomuksensa, jonka mukaan hän on valmis kohtaamaan ihmisiä aidosti, pyrkii ymmärtämään heidän näkökulmiaan ja olemaan läsnä heidän arjessaan. Tämä toimintamalli tuo mukanaan paljon pieniä arkipäivän kysymyksiä hänen ratkaistavakseen ja synnyttää ristiriidan suhteessa sovittuun johtamisjärjestelmään. Tuomas oivaltaa tämän ristiriidan kerronnan hetkellä, josta esimerkkinä seuraava episodi.

1. Kyllä. Kyllä tota, heilläkin (= opettajat) on suoria kysymyksiä,
2. tuota määhän vaan mietin, että tuo sähköposti on aika salakavalakin.
3. Että itse asiassa, niin tulee sitä kautta tehtyä hyvinkin paljon tai kommentoitua asioita.
4. Mitä ei tavallaan,
5. niin ku, se tapahtuu vähän nin ku huomaamatta.
6. Et siinä siinä voi olla semmoinen,
7. et meillä ei mee asiat,
8. niin kuin suodatu,
9. että niin, että apulaisrehtori juttelee mun kanssa ja sitten hän menee jonkun asioiden kanssa opettajan luokse.
10. Vaan opettaja lähettää mulle kysymyksen,
11. mitä hän sitten kysyy suoraan.
12. Ja tuota se on vähän,
13. niin kun asia, jota en edes hirveesti edes pohtinukkaan.
14. Se on niin ku vähän semmoinen asetelma,
15. niin, kuinka paljon on niin sanottua ohjaamista tai johtamista myös sitä kautta.
16. Ja onko se sitten ristiriidassa joissakin tapauksissa sen kanssa, mitä sitten apulaisrehtori omassa toimivallassaan tekee?
17. Että kokeeko hän sitten,
18. että joku saakin sitten käskyjä jostain. (Tuomas)

Valta ja voiminen (ks. Sulkunen & Törrönen 1997) modaalisuuden lajina liittyvät auttajien ja vastustajien väliseen suhteeseen oppilaitoksen johtamisjärjestelmän valta- ja vastuusuhteiden kautta. Lauri kuvaa, kuinka uudessa johtamisjärjestelmässä valta ja vastuusuhteet on suunniteltu ja sovittu. Kertomuksesta voi tulkita, että yhteisön muut toimijat eivät ole täysin omaksuneet uuden järjestelmän mukaista toimintamallia. Tuomaksen kertomuksesta selviää, että val-

ta ja vastuusuhteet on sovittu apulaisrehtorin ja rehtorin välillä, mutta niitä ei aina tule hänen itsensäkään noudatettua. Seuraavaksi esitän Venlan kertomuksesta esimerkin siitä, kuinka yhteisön muut toimijat voivat käyttää hyväkseen tilannetta, jossa rehtori ei kiinnitä riittävästi huomiota lähellä oleviin arkipäivän tilanteisiin. Jos rehtori ei käytä valtaa esimerkin mukaisessa suunnittelutilanteessa, on vaarana, että sen ottaa joku muu ja lopputulos ei ole yhteisesti sovittujen päämäärien mukainen.

1. Et voi olla että mä nään niitä osia niinku liiankin vähän.
2. Ja siinä mielessä musta tää on tää johtotiimi on erittäin hyvä olemassa.
3. Sitä tarttis varmasti vähän kehittäkin,
4. että mä tarvitsen ihan avukseni.
5. Joo, on siinä mielessä on,
6. että mun on pitänyt ruveta käyttämään sitä,
7. mutta mä en oo,
8. mä aina meinasin ruveta,
9. mutta sattuu pieni tapaturma.
10. Eli tota meillä on tiimit, jotka järjestelee joitakin juhlia tai muita tilaisuuksia tai siten tekevät opetussuunnitelmia tai muuta sellaista.
11. Mää oon antanut ohjeita, ja he tekevät työtä aika vapaasti,
12. että siinä mielessä mä keskustelen sen porukan kanssa.
13. Mutta nyt mä ajattelen viime kevään jälkeen, että ilmeisesti on aiheellista on itse olla mukana ryhmässä ainakin joskus.
14. Että jos on sellaisia hallitsevia, teacher-leadereita, jotka luulee, että heillä on sitä valtaa, niin siinä voidaan mennä aivan pieleen. (Venla)

Episodi jää hieman irralliseksi, sillä Venlan kertomuksessa se sijoittuu laajaan kokonaisuuteen oppilaitoksen juhlan suunnittelusta ja toteuttamisesta. Episodi kuvaa kuitenkin Venlan itsearviointia, kuinka vahvasti hänen tulisi käyttää valtaa tällaisissa suunnittelutilaisuuksissa. Toiminnan teorian mallin avulla voimme tulkita, että Venlan kuvaamassa tilanteessa johtajuus asettui vastinparin toiseen ääripäähän. Seurauksena oli kuitenkin Venlan omasta mielestä epäonnistunut juhla. Venlan arvio siitä, että tulevaisuudessa hän osallistuu työryhmien työskentelyyn ainakin joskus, mahdollistaa johtajuuden asettuvan vastinparien muodostamalle akselille, mutta ei kumpaankaan ääripäähän.

Valta modaalisuuden lajina auttajien ja vastustajien välisessä suhteessa tulee esille Tuomaksen kertomuksessa myös kohdassa, jossa muut yhteisön jäsenet arvioivat Tuomasta johtajana. Seuraava esimerkki kuvaa oivallisesti sitä, että myös yhteisön muut toimijat tiedostavat johtajuuden rakentuvan heidän omien odotustensa ja Tuomaksen välisessä vuorovaikutuksessa. Kerronnasta voidaan päätellä, että yhteisön muut jäsenet rohkaisevat Tuomasta käyttämään asemansa mukaista valtaa suhteessa heidän odotuksiinsa.

1. Ja siinä vähän oli semmonenkin sävy,
2. että tuota,
3. että vähän,
4. niin kun haluttiin sanoa,
5. että älä väsyä itseäsi.
6. Sillä vähemmälläkin, niin kun tässä yhteisössä vois pärjätä.
7. Ja mä,
8. vähän niin kun tunnistin semmosta,
9. että, minkä
10. et pitäis olla pikkasen,

11. niin kun tiukemmin.
12. Että en oo aina niin kun käytettävissä, kun kysytään.
13. Vaan että sitten,
14. laita niinkun, pikkasen rajaa sitä.
15. Koska sill' on varmasti myös vaikutus,
16. myös, että se, jos kaikille on koko ajan avoin,
17. niin jää joku tärkeä asia tekemättä.
18. Mikä taas kuuluu sitten välttämättä siihen talon johtajan roolin. (Tuomas)

Esimerkistä ilmenee ominaisuus, joka on tulkittavissa Tuomaksen kerronnan muistakin kohdista: Tuomas tarjoaa muille yhteisön jäsenille runsaasti auttajia johtajuuden määrittelyä varten. Yhteisön jäsenet käyttävät tätä mahdollisuutta, mikä on luettavissa viimeisestä episodista, jossa Tuomas tulkitsee henkilöstöltä saamaansa palautteeseen sisällytetyn viestin: ”Rajaa omaa aikaasi, älä vastaa kaikkiin meiltä tuleviin pyyntöihin”. Tilanne on ristiriitainen: Viestistä huolimatta yhteisön muut toimijat asettavat runsaasti odotuksia, joihin vastaaminen sekoittaa muun muassa Tuomaksen ajankäytön hallinnan. Hän tiedostaa sen itse ja pyrkii saamaan siihen muutosta, mutta auttajat, joita hän omalla toiminnallaan tuottaa muulle henkilöstölle, toimivat samalla vastustajina tälle muutokselle.

Tutkijana esitän löytämäni ilmiön perusteella kysymyksen: voiko johtajuuden asemoitumiseen vaikuttaa auttajien ja vastustajien kautta, vai pitäisikö johtamiskulttuurin muutosta lähteä rakentamaan vaikuttamalla tietämisen, vallan ja voimisen modaalisuutta rakentaviin tekijöihin? Tällä tarkoitan, että työyhteisön on avattava keskustelua myös johtajuudelle asetettavista yhteisistä tavoitteista, ei pelkästään konkreettisista toimintamalleista. Kun yhteisön muut jäsenet toimivat omien piiloisten merkitystensä ohjaamina, on johtajuuden rakentuminen pelkästään johtajan tietoisien toiminnan varassa. Johtajuus vuorovaikutuksellisenä ilmiönä edellyttää, että myös valta ja vastuu sen muodostumisesta ovat kollektiivisia. Tämä tieto ja vallan jakaminen tällä alueella kuin myös yhteinen keskustelu johtajuudesta tuntuu puuttuvan tutkimuksessani mukana olevista kertomuksista. (Rost 1991; Shamir, Pillai, Bligh & Ull-Bien 2007.) Tällä viittaa myös jo aiemmin esimerkiksi tietämisen osalta johtamisosaamisen jakamiseen (Eriksson & Ropo 1996, 1997). Edellä kuvatuissa episodeissa johtajuuden määrittelyn ristiriitaisuudet liittyvät siihen, että yhteisön muut toimijat eivät ole tietoisia niistä perimmäisistä merkityksistä, miksi muutoksia konkreettisiin toimintatapoihin tehdään. Asiantuntijayhteisön johtamisessa on päästävä vaikuttamaan myös niihin merkityksiin, jotka ohjaavat muiden kuin johtajan toimintaa johtamistilanteissa.

Alaluvussa 6.1 olen määritellyt oman näkemykseni oppilaitosjohtajuuden rakentumisesta vuorovaikutustilanteissa. Seuraavassa alaluvussa esitin joitakin kuvauksia siitä, kuinka oppilaitosympäristö sosiaalisena tilana tuottaa johtajuutta, ja alaluvussa 6.3 tarkastelin rehtorin autonomiaa ja toimintatilaa suhteessa johtajuuden määrittelyyn. Vuorovaikutustilanteisiin liittyviä, konkreettisia johtamistoimia kuvasin alaluvussa 6.4 päästäkseni lähemmäksi niitä johtamistilanteita, joissa rehtori ja muut toimijat kohtaavat. Tässä luvussa olen kuvannut aineistoni ja johtajuuden rakentumisen dynamiikkaa rehtorin ja muiden toimijoiden välisissä vuorovaikutussuhteissa teoreettisten mallien avulla. Olen

esittänyt, että johtajuuden muodostumiseen vaikuttavat konkreettisten auttajien ja vastustajien lisäksi sekä rehtorin että työntekijöiden kognitiiviset kartat (ks. Medvedeff & Lord 2007), merkitysperspektiivit (Mezirow 1996), joiden ohjaimina he johtamistilanteisiin orientoituvat. Sen lisäksi, että yhteisön johtajuus muodostuu näissä vuorovaikutustilanteissa, näistä saadut kokemukset toimivat myös rehtorin oman johtajaidentiteetin rakennusaineena. Seuraavaksi siirryn tarkastelemaan rehtoreiden kerronnallisen identiteetin rakentumista niiden kertomusten avulla, joissa he kuvaavat kokemuksiaan johtamistilanteista. Lisäksi aineistonani ovat rehtoreiden elämäkertomukset siitä, kuinka he ovat tulleet rehtorin toimeen. Apuvälineenäni käytän Ricoeurin (1992) teoreettisia malleja siitä, kuinka kertomuksen juoni, ajallisuus ja ristiriitaisuudet toimivat kertojan identiteetin rakentajana.

## 6.6 Kerrottu johtajaidentiteetti

Olen aiemmin määritellyt identiteettiä sosiokonstruktivistisen näkemyksen mukaan tavoiksi, joilla ihminen hakee ymmärrystä ja määrittelee minuuttaan suhteessa sosiaaliseen ympäristöönsä (Gergen 1994; Goffman 1963; Jenkins 2004; Saastamoinen 2006). Nämä minuuden määrittelyt ovat kulttuuriin sidottuja, kielellisiä tai muiden symbolien avulla rakentuneita konstruktioita, joissa ihminen hakee samuuksia ja eroja suhteessa ympärillä oleviin toisiin. Ihmisen identiteetin tuottamisen edellytyksenä on samaistuminen johonkin identiteettien määrittelemään asemaan eli identiteettiposition, kuten esimerkiksi kansallisuuteen, sukupuoleen tai ammattiryhmään. (Burr 2004; Goffman 1963; Hall 1999; Joseph 2004; Kuusela & Saastamoinen 2003; Mead 1967; Woodward 2002.) Näen johtajat ammattiryhmänä ja johtamiseen liittyvän yleisen (vrt. dominoiva johtamispuhe: Juuti 2001) diskurssin tällaisena identiteettipositiona, joka toimii rehtoreiden itsemäärittelyn suhteenä. Rehtorin johtajaidentiteetti on omassa ajattelussani tapa, jolla hän määrittelee omaa suhdettaan johtajiin sosiaalisena ryhmänä ja yhteiskunnassa käytävään johtamisen diskurssiin. Tavot, joilla kertojat rakentavat kertomuksensa, kuvastavat rehtorin työssään kokemaa johtajuuden tunnetta yhdessä sanojen ja niistä rakennettujen lauseiden kanssa. (Joseph 2004; Löyttyniemi 2004; Ricoeur 1992; Venema 2000.)

Yksi johtajuuteen vaikuttava jännite syntyy rehtoreiden ristiriidan tunteesta silloin, kun rehtorin on ratkaistava samaistumisen kohteeksi joko johtajien tai opettajien sosiaalinen ryhmä. Tällöin johtajuuden rakentumisen dynamiikkana toimii vastinpari johtajuus ja opettajuus. Tarkastelen seuraavaksi rehtoreiden tapaa käsitellä näitä kahta identiteettipositiona osana minuuttaan (ks. Woodward 2002). Kun edellisessä luvussa analysoin tekstiä semioottisten rakenteiden kautta (Greimas 1980; Sulkunen & Törrönen 1997), nyt analyysin kohteena ovat tekstien kerronnalliset rakenteet. Käytän analyysin apuna Ricoeurin (1992) ajattelua tekstien kerronnallisuuden rakenteista, itseymmärryksestä, tulkinnannasta ja minuuden symbolisesta välittymisestä. Ricoeurin (1992) ajattelun mukaan

ihmisen itseymmärrys elämästä ja omasta olemassaolostaan on tulkintaa, joka löytää muotonsa kertomuksen avulla (Kaunismaa & Laitinen 1998; Venema 2000; Wood 1991). Ricoeurin (1992) ajattelussa kertominen ja kertomus on se väline, jonka avulla pyrimme selviytymään erityisesti ajan tuomien muutosten aiheuttamista haasteista identiteettimme pysyvyydelle (Ricoeur 1992). Samaan tapaan kuvaa Saastamoinen (2006) minuuden ja identiteetin suhdetta, niiden länsimaisia tunnusmerkkejä ja kertomusten merkitystä minuuden kielellisestä välittymisestä. Yksi länsimaisen minuuden tunnusmerkeistä on ihmisen tarve etsiä minuutensa yhtenäisyyttä ja jatkuvuutta elämänkulun aikana. Tähän minuuden jatkuvuuteen ja sen ymmärrettäväksi tekemiseen ihminen pyrkii kertomalla elämästään tarinaa, elämäkertaa. Elämäkertojen malleina toimivat kulttuurin tuottamat ja kulttuurille tyypilliset elämänkulun yleiset mallit. (Hall 1997, 1999; Venema 2000; Wood 1991.) Ricoeurin (1992) ajattelusta johdettuja näkemyksiä kerronnallisesta identiteetistä ovat tutkimuksissaan käyttäneet muun muassa Sintonen (1999), Heikkinen (2001) ja Löyttyniemi (2004). Sintonen (1999) on tutkinut Kanadan suomalaisten miesten etnisyyttä ja etnistä identiteettiä kerronnallista näkökulmaa soveltaen. Heikkinen (2001) on tarkastellut opettajuutta kerrottuna identiteettinä ja sisällyttänyt kerronnallisen identiteettityön menetelmän opettajankoulutuksen kehittämiseen. Löyttyniemi (2004) on tutkinut lääkäriyttä dialogina ja lääkäri-identiteettiä yhdessä kerrottuna kertomuksina. Muun muassa nämä tutkimukset ovat olleet rakentamassa omaa käsitystäni kerronnallisesta identiteetistä ja sen tutkimisesta.

Tutkimukseni alkuvaiheessa lähdin liikkeelle länsimaiselle kulttuurille tyypillisestä tavasta ajatella identiteetin olevan "olio" ja itsemme sisällä oleva rakenne (Juuti 2001, 83–94; Löyttyniemi 2004, 48). Ajattelin, että kertomalla tarinansa rehtorit tuottaisivat kuvan omasta sisäisestä minuudestaan ja johtajuudestaan. Samoin ajattelin, että kuva olisi yksi ja harmoninen kokonaisuus. Tutkimuksen aikana käsitykseni identiteetistä muuttui. Ajattelen nyt, että kerronnallaan rehtorit ovat rakentaneet identiteettiään, siinä hetkessä ja vuorovaikutuksellisesti minun, olettamansa kuulijan ja vuorovaikutuksellisesti yhteisesti jakamamme kulttuurin kanssa. (Potter & Wethereller 1987; Bruner 1986, 1990.) Olen myös hylännyt käsityksen kerronnallisen identiteetin ykseydestä ja harmonisesta kokonaisuudesta ja näen sen pirstaleisena, tilapäisesti rakennettuna ja kontekstuaalisesti muuttuvana (Juuti 2001, 94). Tässä ajatteluaani avasi erityisesti Löyttyniemen (2004) tutkimus, jossa hän on kyseenalaistanut identiteettikeskusteluun usein liitetyn ykseyden ja koherenssin tunteen. Tutkimuksessaan hän vie omaa ajatteluaan havainnollisesti eteenpäin ja päättyy näkemykseen identiteetistä, joka on moninainen ja ristiriitaisuuksia sisältävä.

Oman tutkimusaineistoni perusteella minun on helppo hyväksyä Löyttyniemen (2004) esittämät argumentit. Rehtoreiden kertomuksissa identiteettiin liittyvät ristiriitaisuudet ovat ilmeisiä erityisesti silloin, kun rehtorit pyrkivät kerronnassaan sovittamaan johtajuuden elementtiä osaksi omaa minuuttaan. Opettajuus osana minuutta, jopa hyvä opettajuus, puolestaan kuuluu rehtorin kertomuksissa itsestänselvyytensä, vaikka itsensä korostaminen ei muutoin esiinny kertomuksissa hyväksyttävänä ominaisuutena. Kertomuksista on tulkit-



tavissa myös se, että rehtorit ottavat etäisyyttä opettajuuteen ja opettajayhteisöön etsimällä eroja ja määrittelemällä opettajuuden ja johtajuuden toimintatilaa oppilaitosyhteisön sisällä. Lähden liikkeelle opettajuuden ja johtajuuden tarkastelusta Juhaniin ja Simeonin kertomuksiin sisältyvillä esimerkeillä, joissa he etsivät eroja opettajuuden ja johtajuuden välillä. Esimerkiksi Juhani pohtii opettajan perustehtävää seuraavasti.

1. Esimerkiksi pohdittiin joka vuosi hirveesti,
2. että siirrytäänkö jaksojärjestelmään vai säilytetäänkö,
3. että minkälainen tuntijako,
4. no jaksojärjestelmä nyt lähinnä,
5. mutta sekin niin,
6. ei se ollu mun musta tietyllä tavalla opettajakunnan asia,
7. koska mun ideologia on kuitenkin se,
8. että opettajan pitäis vaan mahdollisimman hyvin pystyä keskittymään opettaja-oppilas-väliin. (Juhani)

Juhanin ajattelussa opettajan perustehtävä on oppilaan ja opettajan välisen vuorovaikutussuhteen muodostamassa tilassa. Hän näkee, että tuntijaon ja jaksojärjestelmän arvioiminen vie aikaa opettajan perustehtävästä eikä se näin ollen ole *"tietyllä tavalla"* opettajakunnan asia. Ilmaisua *"tietyllä tavalla"* voidaan tulkita kysymykseksi johtajan tehtävästä. Opettajan perustehtävä on toisaalla kuin johtajan, vaikka päätöksentekoa varten opettajia on hyvä kuunnella. Päätöksenteko on kuitenkin johtajan vastuulla.

Seuraavassa esitän Simeonin pohdintaa opettajuuden ja johtajuuden eroista. Opettajuuteen kuuluu, että opettaja hoitaa oman yksittäisen tehtävänsä yhteisössä ja katsoo asioita oman tehtävänsä näkökulmasta. Johtajuuteen kuuluu vastata koulun kokonaisuudesta.

1. Et niin ja, jos puhutaan oppilaitosjohtamisesta vielä niin kun erityisesti,
2. niin kyllä suomalaisessa oppi-, oppilaitoksessa on mun mielestä johtajuudella mahdollisesti paljon niin ku tilaa.
3. Syntyy myös siitä,
4. että kun moni opettaja hoitaa sen oman leiviskänsä
5. ja odotetaan, että joku sitten katsoo tätä kokonaisuutta.
6. Ja joku niin kun hoitaa tän kokonaisuuden, siitä syntyy hyvin paljon se johtajuuden odotus. (Simeoni)

Simeonin kerronnasta voidaan tulkita, että hän on työssään kokenut johtajuuden tunnetta ja siihen kohdistuvia odotuksia. Tämän ja Juhanin kerronnan perusteella voidaan tulkita, että sekä Juhani että Simeoni osaavat erottaa nämä kaksi kokemusta toisistaan. Johtajuuden tunnetta ja sen eksistentiaalista kokemista olen jo kuvannut luvussa kuusi Aapon esimerkin avulla. Tämä on kuitenkin merkittävä näkökulma ennen siirtymistä identiteetin tarkasteluun. Kokemus tästä johtajuuden tunteesta on pohjana kertojien itsensä määrittelyille.

Lisäksi esitän vielä Juhanin kertomuksesta yhden esimerkin, jossa on nähtävissä arviointia opettajuuden ja johtajuuden välillä. Arvioinnin Juhani kohdistaa opettajien ammatilliseen kehittymiseen liittyviin näkökulmaeroihin. Tämän esimerkin kerronnallisiin rakenteisiin piiloutuu kuvaus hänen itsensä kokemasta ristiriidan tunteesta suhteessa johtajuuteen. Tämän esimerkin analysoin ve-

näläisen filosofin Mihail Bahtinin (1981) teoriaan sisältyvään äänen käsitettä käyttäen. Äänen käsite liittyy Bahtinin (1981) teoriaan ihmisen tietoisuuden muotoutumisesta dialogissa, jota hän käy sekä intersubjektiivisesti toisten ihmisten kanssa että intrasubjektiivisesti itsensä kanssa. Ääni on käsitteenä eräänlainen metafora, jonka avulla ihminen kuvaa omaa tietoisuuttaan. Tietoisuus koostuu sisäistä dialogia käyvistä erilaisista äänistä. Äänet edustavat erilaisia näkökulmia siitä todellisuudesta, jota yritämme kuvata. Erilaisten äänien esille nostaminen esimerkiksi kertomuksista on väline, jolla tekstin tuottajan suhdetta todellisuuteen voidaan analysoida. (Ks. esim. Elbaz-Luwisch, Moen & Gudmundsdottir 2002; Hänninen 1999; Kraus 2006.)

Juhanin kertomuksesta irrotetussa episodissa on kuultavissa kertojan eli Juhanin ääni, opettajien työn kehittämisestä vastuussa olevan rehtorin ääni ja opettajan ääni. Eri ääniä vaihtaessaan Juhani vaihtaa samalla tapaa, jolla hän lausuman kertoo ja tuottaa tekstiin erilaisia enonsiaatioita. Enonsiaation rakenteet ovat kerronnallisia keinoja, jotka tuottavat tekstiin kuvia kertojan ajattelua ja toimintaa ohjaavista merkityksistä kerronnan hetkellä. Kertomuksen enonsiaation rakenteista kuvastuu kertojan itselleen määrittelemä asema suhteessa muihin toimijoihin ja lausuman sisältöön. Samoin se kuvastaa hänen kuulijalleen antamaansa asemaa. Näistä asemoinneista käsin kertoja luo perspektiivin, jonka ohjaamana hän tuottaa kertomuksensa. (Sulkunen & Törrönen 1997, 96–106.)

Seuraavassa esimerkissä kiinnostukseni kohteena on puhujakuva: minkälaisen kuvan kertoja tuottaa itsestään kuulijalleen? Esimerkin alkupuolella on projektio, jolla kertoja asemoi itsensä osaksi opettajakuntaa. Myöhemmin kertoja irrottaa itsensä opettajuudesta käyttämällä enonsiatiivista modaalisuutta. Samalla tapaa hän myöhemmin palaa takaisin käyttämään rehtorin ääntä.

1. Useesti helposti
2. opettajan perustehtävän kehittämiseen,
3. niin tota, opettajina me kuitenkin ollaan kaikki,
4. niin, että sen tyyppisiä, että me helposti sanotaan, että joo, että kun ne resurssit, että meidän pitäis saada lisää rahaa, meidän pitäis saada kumia ja kyniä, laskukoneita, kaikkia, että me voitais tehdä muutosta,
5. ja se on niin kun
6. mää oon ite yrittänyt oppia siitä pois, pois. (Juhani)

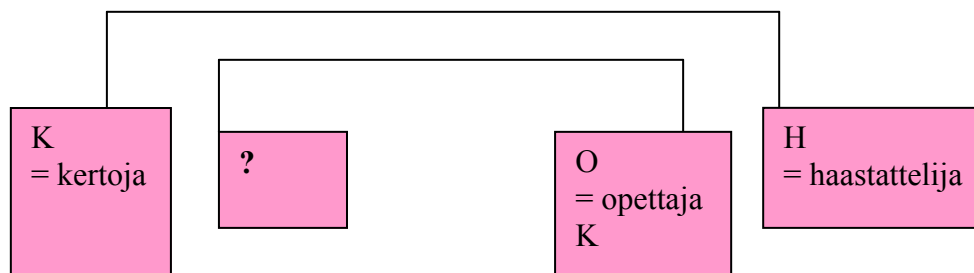
Merkitysyksikössä yksi on kerronnallinen siirtymä, jolla Juhani siirtää kerronnan koskemaan opettajien ammatin ydinasiaa eli opetuksen kehittämistä. Toinen merkitysyksikkö on orientaatio, jossa hän määrittelee keskeiset toimijat ja asiasisällön: opettajat ja heidän perustehtävänsä kehittämisen. Näissä kahdessa merkitysyksikössä Juhani käyttää opettajien työn kehittämisestä vastuussa olevan rehtorin ääntä, mutta siirtyy kolmannessa merkitysyksikössä käyttämään opettajan ääntä sitoakseen itsensä osaksi opettajayhteisöä: ” – – opettajina me kuitenkin ollaan kaikki – –”. Neljännessä merkitysyksikössä on pääjakso, jossa Juhani lausuu varsinaisen sisällön asemoiden edelleen itsensä osaksi opettajayhteisöä. Tähän osaan sisältyy myös enonsiaation modaalisuus, jolla hän arvottaa opettajien argumentaation: ”Ei voida kehittyä, koska ei ole kumia ja kyniä.” Tämä on selvästi osoitettu kuulijalle, toiselle rehtorille, oletuksena, että

hän omasta todellisuudestaan käsin ymmärtää lausumaan kätkeyn hieman ivallisen viestin. Ennen kuin Juhani siirtyy pääjaksossa lausumansa sisällön arviointiin, hän irrottaa uudestaan itsensä opettajayhteisöstä. Merkitysyksikkö viisi voidaan tulkita hidasteeksi, jonka aikana Juhani ratkaisee, kuinka tämä irrottautuminen tapahtuu. Kuudennessa merkitysyksikössä kertoja tekee irtioton kuvaamalla – ei omaa suhdettaan edellä kertomaansa –, vaan omaa ammatillista kehittymistään. Kehittymistään hän kuvaa oman ajattelunsa muuttumisella suhteessa aiemmin kerrottuun lausumaan. Juhanin kertomuksesta ei selviä, milloin tämä tietoinen muutos on hänessä alkanut, mutta tulkiten sen merkiksi kerrotun identiteetin siirtymiseksi opettajuudesta kohti johtajuutta. En tarkoita, että tämä olisi kohta, jossa Juhani luopuu opettajuudesta. Tarkoitan, että tämä on tapa, jolla Juhani pyrkii sovittamaan sekä johtajuutta ja opettajuutta osaksi omaa minuuttaan. Tämä kohta vahvistaa aiemmin esittämäni Löytyniemen (2004) ajatuksen identiteetin monikerroksellisuudesta ja ristiriitaisuudesta.

7. Ja tota me ollaan opettajien kanssa tehty kehittämissuunnitelmia heidän itensä ja oman oppiaineensa kannalta,
8. ja ihan yleisesti tulee, että ei me voida kehittää, kun meillä ei oo resursseja siihen.
9. Eli silloinhan se on vastaus, että ei me haluta kehittyä, kun meillä ei muutenkaan –  
-. (Juhani)

Seitsemännessä merkitysyksikössä Juhani asettaa itsensä työskentelemään yhdessä opettajien kanssa ("me"), mutta samalla asemoi itsensä opettajayhteisön ulkopuolelle ("heidän"). Merkitysyksiköstä kahdeksan voidaan tulkita, että ilmaisun "tulee" käytöllä Juhani ratkaisee itsensä asemoinnin sen toimijajoukon ulkopuolelle, joka antaa lausuman mukaisen vastauksen kehittämistoiveille. Yhdeksäs yksikkö on arviointijakso, jossa kertoja antaa merkityksen aiemmin kertomalleen. Tässä hän viittaa vastaukseen, jonka jo aiemmin oli asemoinut tulevan hänen itsensä ulkopuolelta, opettajilta.

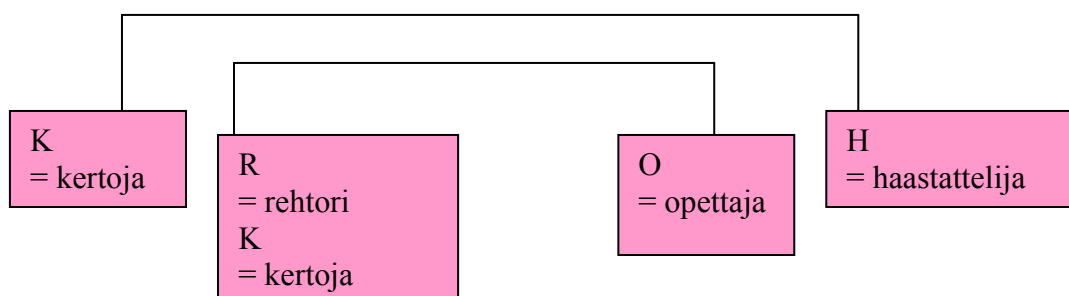
Kuvaan vielä yllä olevan episodin puhujakuvia ja toimijakuvia mallilla, jonka perustana on Sulkusen & Törrösen (1997, 101) esittämä malli enonsiatiivisen ulottuvuuden tarkasteluun. Esittämässäni esimerkissä K on kertoja, kertojan ääni, jota Juhani käyttää ja H on haastattelija, minä, joka olen kertomuksen vastaanottava kuulija. Kuvioissa on kuvattu lisäksi ääni R, joka on rehtorin, ja O, opettajan ääni. Kertomus on K:n ja H:n välisen vuorovaikutuksen tulosta. Kertoja puhuttelee kuulijaansa eli haastattelijaa, ja kuulija vastaa eleillä, ilmeillä ja jatkokysymyksillä. Tätä vuorovaikutusta kuvaa kuvion ylempi vuorovaikutussuhde.



KUVIO 20 Kertomuksen enonsiatiivisen ulottuvuuden rakentuminen (vrt. Sulkunen & Törrönen 1997, 101.)

Yllä kuvaamassani episodissa on kertojan ja haastattelijan lisäksi myös toinen kerros, joka kuvaa kertomukseen sisältyviä enonsiatiivisia rakenteita. Tässä kerroksessa on toinen ääni, opettajien ääni O. Opettajat ilmaisevat, että ei ole resursseja. Mutta kenen kanssa opettajien ääni on vuorovaikutuksessa? Kuvasta selviää, että vastinparia ei ole, koska Juhani (K) on sisällyttänyt itsensä osaksi resurssien puutteesta kertovien opettajien joukkoa.

Kertomuksesta löydämme myös kolmannen Juhaniin käyttämän äänen, rehtorin äänen R. Hän on huolissaan opettajien perustehtävän kehittymisestä. Kertomuksessa rehtori on vuorovaikutuksessa opettajien kanssa, kun he tekevät yhdessä kehittämissuunnitelmia. Toisin kuin resursseja koskevassa lausumassa K (Juhani) on nyt asemoinut itsensä opettajien ammatillisesta kehittymisestä vastuussa olevaksi rehtoriksi.



KUVIO 21 Kertomuksen enonsiatiivisen ulottuvuuden rakentuminen (vrt. Sulkunen & Törrönen 1997, 101.)

Näissä vuorovaikutusasemissa tapahtuu Juhania (R) kohti "tuleminen". "- - Ihan yleisesti tulee, että ei me voida - -". Kyseessä olevan vastustuksen opettajat kohdistavat rehtoriin. Tässä on kyse koulukulttuuriin liittyvästä resurssipuheesta, diskurssista, jolla synnytetään vastakkainasettelu johtajat / opettajat. Esimerkissä Juhani oskilloi (Löyttyniemi 2004, 77) kahden vastinparin välillä, mikä vahvistaa argumentaatiota identiteetin ristiriitaisuudesta ja kerrokselli-

suudesta. Esimerkki vahvistaa ajattelua siitä, että kertominen toimii välineenä, jolla rehtorit sovittavat sekä opettajuutta että johtajuutta identiteettiinsä ja käsittelevät sovittamisesta syntyviä ristiriitaisuuksia kerronnassaan. Identiteetti näyttäytyy tässä esimerkissä kerroksellisena ja ristiriitaisuuksia sisältävänä tarinana siitä, kuinka ajan tuomat uudet elementit sopivat ja eivät sovi osaksi minuuttamme.

Ricoeur (1992) on kirjoituksissaan kertomuksen ja elämän yhteydestä tuonut esille kysymyksen kertomusten merkityksestä ihmisille: ”Mihin me kertomuksia käytämme ja miten me niitä käytämme?” (Hyvärinen 2006, 14). Tämän kysymyksen ohjaamana tarkastelen, kuinka rehtorit käyttävät elämäkertomuksia ja haastattelutilanteissa tuottamiensa kertomuksia identiteettiinsä rakentamiseksi. Etsin kerronnallisuuden keinoja, joilla rehtorit pyrkivät määrittelemään minuuttiaan, ja sitä, kuinka opettajuus ja johtajuus näkyvät tässä määrittelyssä. Ricoeur (1992) ei ole omassa tuotannossaan luonut valmiita välineitä kertomusten analyysia varten, mutta käytän analyysin apuvälineenä hänen teoriaansa siitä, kuinka kertomusten juoni, ajallisuus ja ristiriitaisuudet toimivat identiteetin rakentajana (ks. esim. Hyvärinen 2006; Kaunismaa & Laitinen 1998; Kauppinen 1997; Löyttyniemi 2004; Sintonen 1999; Wood 1991).

Kerronnallisuuden analyysissa keskeiset elementit ovat juonen rakentaminen, kertomusten ajallisuus ja kertomuksiin sisältyvät ristiriidan ja koherenssin tunteet (Hyvärinen 2006; Wood 1991). Tapa, jolla nämä elementit rakentavat kertomuksia, kuvastaa kulttuurille tyypillisiä arvoja, arvostuksia, uskomuksia, sosiaalisia suhteita ja valta-asemia sekä kertojan omaa suhdettaan niihin. Kertomukset kerrotaan kulttuurille tyypillisessä kerronnallisessa muodossa, ja niistä on löydettävissä yleisiä piirteitä. (Allen 1997; Laitinen 2000, 57.) Tämä on kuitenkin nostanut keskusteluun kysymyksen, joka koskee kertomusten ja elämän suhdetta: Eletäänkö kertomukset, onko ihmisen elämä jo valmiiksi kerronnallisessa muodossa vai syntyvätkö kertomukset vasta elämäntapahtumien tarkastelun tuloksena? Ovatko kertomukset väline, jolla haetaan elämän ristiriitaisuuksiin ja kaaokseen järjestystä ja tasapainoa vai onko elämä itsessään jo kertomusten juonirakenteiden mukainen ristiriitoinen ja tasapainoisine loppuneen? En paneudu tähän viime aikoina tutkijoita (ks. Hyvärinen 2004) innostaneeseen kysymykseen syvemmin, mutta omassa ajattelussani lähden Louis Minkin (Hyvärinen 2006) väitteestä, että elämä eletään ja kertomukset kerrotaan. Tapahtumat saavat merkityksensä vasta kertomuksessa, joka kerrotaan kokemusten jälkeen. Moraalifilosofi MacIntyren (1984) vastaväite tähän kuitenkin on, että elämme jo nyt tulevia kertomuksiamme. Hyvärinen (2006) vahvistaa tätä ajatusta esittämällä, että ihmisen suuntautuminen elämään voi hyvin olla esimerkiksi runousopin tyyli-lajien mukaista. Lisäksi ihmisen tapa asennoitua elämään voi olla kulttuurin välittämien kertomusten juonirakenteen mukainen. Tulevaisuuden kertomukset voidaan elää jo nyt, jos täsmennetään, että ne eletään skemaattisesti tai asenteellisesti. (Hyvärinen 2006.)

Elämän ja kertomuksen yhteyttä on rakentanut myös Hänninen (1999, 2002, 2004) sisäisen tarinan ja eletyn tarinan mallissa. Sisäinen tarina on kokemuksen tarinallinen jäsentymisen, se, kuinka koemme ja kerromme kokemuk-

semme itsellemme. Eletty tarina on Hännisen (1999, 2002, 2004) rakentamassa tarinan kiertokulun mallissa sama kuin ihmisen sen hetkinen elämä. Tässä mallissa sisäinen tarina lähestyy kulttuurista tarinaa, joka saa muotonsa ja sisältönsä kulttuurissa vallitsevista ajattelumalleista, kun taas eletty tarina viittaa kertomukseen, joka rakentuu yksilöllisistä kokemuksista. Ricoeur (1988) ei sitoudu elämän ja kertomuksen yhteyttä koskevassa kysymyksessä kumpaankaan ääripäähän. Hän ei näe kertomusta välineenä, jolla haetaan elämän epäjärjestykseen tasapainoa ja järjestystä. Ricoeurin (1988) mukaan elämään ja kertomuksiin sisältyy aina epäjärjestyttä ja ristiriitaisuuksia, jotka toimivat kerrottujen kertomuksen juonen dynamiikkana. Elämästä kerrotut kertomukset toimivat myöhempien kokemusten esiymmärryksenä ja toimivat näin myöhemmän toiminnan ja asenteiden suuntaajina. Esiymmärrykseen sisältyy aina ristiriitaisuuksia, joita kertomus ei ole kyennyt ratkaisemaan. (Ks. Heikkinen 2002; Hyvärinen 2006; Venema 2000.)

### 6.6.1 Kertomuksen juoni identiteetin rakentajana

Tarkastelen ensin, kuinka rehtorit rakentavat johtajuusidentiteettiään kertomuksiinsa rakentamansa juonen avulla. Ricoeur (1988, 1992) käyttää teksteissään kertomuksen juonen rakentamisesta ilmaisuja juonellistaminen, *emplotment* (Wood 1991). Kyse on ikään kuin juonen punomisesta: säikeet eli elämänhistorian tapahtumat ovat jo tuttuja, ehkä ennenkin kerrottuja eri yhteyksissä, mutta kerronnan hetkellä ne punotaan uuteen muotoon. Juonellistaminen on kerronnan hetkellä tapahtunut tietoinen tai tiedostamaton prosessi, jossa kertojien tavoitteena on ollut rakentaa omasta johtamisestaan itseymmärrystä luova kokonaisuus. Juoni on juonellistamisen tuloksena syntynyt kokonaisuus, jossa rehtorin kertomus ja arkipäivän johtamistilanteet sekä niiden synnyttämät kokemukset kohtaavat. (Kaunismaa & Laitinen 1998; Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2002; Sintonen 1999; Wood 1991.)

Ensiksi kuvaan kertomuksen juonen ja juonellistamisen osuutta johtajuuden rakentumisessa Kaisan elämäkertomuksen avulla. Tarkastelua varten olen ensin jakanut kertomuksen soveltamalla Kaisan elämäkertomukseen Labovin (1997, 2006) kerronnallisen rakenteen jaottelua: tiivistelmä, alkutilanne, ristiriita, arviointi ja päätäntä. Jaottelun jälkeen tarkastelen Kaisan juonellistamisen tapaa johtajuuden näkökulmasta.

#### Tiivistelmä:

1. Pistin hakupaperit menemään ja tulin valituksi 41 hakijan joukosta,
2. vaikka olin kelpoisuutta vailla. (Kaisa)

Elämäkertomuksensa alkuosassa, jota en tässä referoi, Kaisa on kuvannut omaa polkuaan opiskelijasta rehtoriksi. Yllä olevassa kahdessa ensimmäisessä merkityksikössä tiivistyy elämäkertomuksen merkitys Kaisan johtajuudelle. Hänen johtajuusidentiteettinsä peruskysymys on ristiriita pätevän ja kelpoisuutta vailla olevan välillä. Ensimmäinen merkityksikö kuvaa rehtorin uran alkamisen kunniakkaasti, mitä Kaisa haluaa korostaa kertomalla, että tuli valituksi suures-

ta hakijamäärästä huolimatta. Juonen tarkastelun kannalta on tärkeää kiinnittää huomio merkitysyksiköstä 2 löytyvään pätevyyden arviointiin. Tämä lausuma rakentaa merkityksen, jonka ohjaamana Kaisa rakentaa koko elämäkertomuksensa: *"kelpoisuutta vailla"* -merkitys ohjaa tapahtumien ja henkilöiden valintoja kertomuksen juoneen. Tämän ohjaamana Kaisa myös luo omaa johtajuusidentiteettiään koko elämäkertomuksensa ajan.

Kertomuksen juoni etenee alkutilanteeseen niin, että kertomuksen välittämä minuus oskilloi (Löyttyniemi 2004, 77) kahden erilaisen minän välillä: pätevä rehtori ja kelpoisuutta vailla oleva rehtori. Seuraavassa kuvaan tätä Kaisan kertomuksesta irroitettujen episodien avulla.

#### **Alkutilanne:**

3. Seuraavana kesänä suoritin Opetushallituksen tutkinnon ja aloin käydä muitakin johtamistaidollisia kursseja...
4. Opettajankoulutukseen en vain tahtonut päästä, koska sinne oli tunkua vastaperustettujen ammattikorkeakoulujen opettajien pätevöittäessä itseään vimmatusti...
5. Johtamistaidollisista koulutuksista jo ensimmäinen aikuisoppilaitosten rehtoreille tarkoitettu yhden päivän koulutus Helsingissä viisasti minua mielestäni kovasti...
6. Sitten suoritin Tampereella OpeKossa (joka oli silloin vielä Ammattikasvatustukituksen koulutuskeskus AK-KK) puolitoistavuotisen oppilaitosjohdon johtamistaidollisen johtamiskoulutuksen v. 1998, jossa tehtiin tiimityötä ja samalla opiskeltiin, mitä on tiimitoiminta. (Kaisa)

Alkutilanteen juonen Kaisa on rakentanut kokoamalla siihen koulutuksia, jotka kuvaavat hänen pätevyyttään rehtorin tehtäviin. Tulkitsen niin, että sijoittamalla nämä kuvaukset omasta pätevyyden hankkimisestaan kertomuksen alkupuolelle Kaisa haluaa luoda tyhjäksi *"kelpoisuutta vailla"* -ilmaisun sisällön. Oman osaamisen ja pätevyyden kuvaamisella on selvä merkitys juonen edetessä kohti mutkistuvaa toimintaa ja ristiriitaisuuksia.

7. Se oli hyvä ja tehokas koulutus, joka antoi kovasti itseluottamusta johtamistyöhön...
8. Palvelutyönantajat-järjestön tarjoamat edulliset tai maksuttomat koulutukset antoivat vuosien mittaan valtavasti hyvää käytännön tietoutta täydennykseksi sille, mitä OPH:n tutkintoa edeltävä kurssiviikko jo oli työurani alussa antanut...
9. Ja vihdoinkin pääsin myös opettajankoulutukseen, vuonna 2001! Opettajankoulutuksen tärkein anti oli toteamus, että alusta kaikki muutkin ovat joutuneet opetustyön aloittamaan...
10. Ja samalla totesin, että oma yli 6 vuoden opetuskokemukseni oli jo ollut ihan hyvää koulutusta siihenkin asiaan...
11. Vuoden 2002 toukokuussa lauloimme Suvivirttä valmiina opettajina, ja minä myös samalla valmiina, vihdoinkin kelpoisena rehtorina. (Kaisa)

Merkitysyksiköt 7–11 kuuluvat Kaisan kertomuksessa orientaatioon, joka toimii valmistelevana jaksona tulevaa ristiriitaa kuvaavalle jaksolle. Kaisa kuvaa kuinka hän on saanut itseluottamusta, hyvää käytännön tietoa, saavuttanut muodollisen opettajan kelpoisuuden ja lopuksi veisannut Suvivirttä *"vihdoinkin kelpoisena rehtorina"*. Tässä jaksossa Kaisa on rakentanut juonen niin, että hän on luonut itselleen pätevän rehtorin identiteetin. Alkutilanteen jälkeen Kaisa siirtyy kuvaamaan minuutensa määrittelyn kannalta ristiriitaista tilannetta: muodollisesti pätevän rehtorin äänen rinnalle liittyy vieras ääni, jonka kanssa kertoja ryhtyy käymään keskustelua osaamisestaan ja persoonastaan. (Bahtin 1981.)

**Ristiriita minuuden määrittelyssä:**

12. Jo vuoden 1998 alussa olin Heinolassa kurssilla nimeltä "Rehtorin jaksaminen" ja kysyin siellä, joko minäkin saan olla uupunut.
13. Uupuneet kollegat olivat sitä mieltä, etten vielä saisi.
14. Mutta olin silti.
15. En ymmärtänyt pitkään aikaan, että olin työpaikkakiusattu...
16. Henkilö mitätöi ja halveksi kaikkea tekemääni ja moitti myös kaikkea mahdollista tekemättä jättämisistäni työtapoihini ja persoonaani asti:
17. "Sinä et ole tarpeeksi välitön! Pitää suuttua ja huutaa ja raivota – ja halata ihmisiä ihan spontaanisti..."
18. Tai: "Ei sinusta ole mihinkään! Lennät täältä kuin leppäkeihäs, kun johtokunta potkaisee sinut pihalle!"  
(Kaisa)

Merkitysyksiköissä 12–14 kuulemme Kaisan kysymykset ja voimme tulkita hänen ymmärtämättömyytensä, miksi hän on uupunut 2,5 työvuoden jälkeen. Tämä tapahtuma välittää hämmennystä ja ristiriitaisuutta, joka saa selityksen seuraavissa merkitysyksiköissä. Tässä on samalla esimerkki juonen rakentamisen ja ajan yhteydestä. Kaisa ei rakenna elämäkertomuksensa juonta kronologisesti, vaan kertomuksen aika liikkuu eteen- ja taaksepäin valittujen tapahtumien mukaan. Juonen rakentamisen avulla Kaisa luo myös irrallisten elämäntapahtumien välille logiikan ja syy-seuraus-suhteet. Merkitysyksiköissä 15–18 Kaisa siirtyy käyttämään toisen henkilön ääntä ja sitoo näin yhteen työn mukanaan tuomat ristiriitaiset tapahtumat ja antaa tapahtumiin liittyville henkilöille merkityksen. Henkilö asettaa tavoitteeksi Kaisan irtisanomisen. Tämän jakson jälkeen Kaisa siirtyy kuvaamaan tiivistyvää ristiriitatilannetta ja sen päättymistä. Tämän tapahtuman valinnalla on merkityksensä Kaisan johtajuusidentiteetin rakentumiseen. Toisaalta Kaisa nimeää tapahtumat työpaikkakiusaamiseksi, mutta tapahtuma saa myös toisen merkityksen suhteessa kertomuksen loppuosan tapahtumiin: Kaisan työsuhde päättyy. Valitsemalla tämän tapahtuman osaksi elämäkertomuksensa juonta, Kaisa haluaa selvittää oman kelpoisuutensa osuutta tapahtumiin. Tätä selvittämistä hän tarvitsee johtajuusidentiteettiinsä. Ristiriitaa kuvaavan jakson jälkeen hän siirtyy arvioimaan tapahtunutta.

**Arviointi:**

19. Rääkkäysprosessini kuluessa opin todella paljon hallinnosta ja myös laeista...
20. Pärjäsin yli kahdeksan vuotta.
21. Yksi edeltäjäni oli kestänyt noin kuusi vuotta, toinen viisi, mutta useimmat 1-2 vuotta tai vähemmän. (Kaisa)

Arvioinnissaan Kaisa punnitsee prosessia ensin oppimiskokemuksena ja sen jälkeen arvioi omaa selviytymistään suhteessa aiempiin rehtoreihin. Arviointi saattaa kertoa kertomuksen juonta eteenpäin Kaisan asettamien tavoitteiden suunnassa. Ristiriitaisista kokemuksista huolimatta tässä arviointijaksossa kelpoisen rehtorin ääni voimistuu, vaikka sitä seuraavaan lopetusosaan sisältyykin vihje minuuden haavoittumisesta.

22. Olin työttömänä ja nuoleskelin haavojani ja kolhujani kotona seitsemisen kuukautta,
23. kunnes sain soiton oppilaitokselta..
24. Minulta kysyttiin, olisinko kiinnostunut mahdollisesti tulemaan sinne rehtoriksi.
25. Olin ja menin, ja nyt olen ollut onnellisesti täystyöllistetty.



26. Nämä ajat ovat olleetkin silkkaa kuherruskuukautta, niin paljon minua on nyt vaihteeksi keuhuttu ja kiitetty. (Kaisa)

Lopetusosa luo seesteisyyttä edellä kerrottuun. Kaisa luo kertomuksensa juonen avulla pätevän rehtorin identiteettiä vahvistavan lopetuksen ja liittää tapahtumat nykyhetkeen ja mahdollisesti myös tulevaisuuteen. Näin ei kuitenkaan välttämättä elämässä tapahdu, sillä juonellistamisenkaan avulla ei kertoja kykene tekemään kaoottisesta elämästään selkeää ja ristiriidatonta kokonaisuutta. Juuri juonellistaminen mahdollistaa myös sen, että kertojan kokemusmaailmaan jää epäjärjestystä ja ristiriitoja, joita hän ei tässä kerronnassa liitä kertomukseensa mutta jotka ohjaavat hänen tulevaa orientoitumistaan elämäntapahtumiin. (Hyvärinen 2006; Kaunismaa & Laitinen 1998; Löyttyniemi 2004.)

Lisäksi vielä katsaus juonellistamisen prosessiin ja siihen, kuinka kertoja voi trooppien muodostamisen avulla tuoda kerrottuun identiteettinsä tahtomaansa sävyä. Trooppi on kielikuva, jonka avulla kertoja pyrkii luomaan lausumalleen erityistä merkitystä, ja troopin avulla kertomus saa tietyn värin ja tietynlaisen sävyn. (Hyvärinen 1994, 2006; Torkki 2006). Lauri käyttää trooppina rakennusalan sanastoon kuuluvaa metaforaa ”remonttimies”. Lauri on juonellistanut oman kertomuksensa työuraansa liittyvien tapahtumien avulla. Juoneen hän on valinnut ne tapahtumat, jotka vahvistavat hänen minuuteensa liittyvää kokemusta ”remonttimiehenä” ja joiden avulla hän kuvaa muutosjohtajuuden ja ”remonttimies”-johtajuutensa rakentumista. Seuraavassa muutamia otteita Laurin kertomuksesta, joita kokonaisuudessaan kuvaa tämä ”remonttimies”-metafora:

HA. Kerro vähän siitä sun työhistoriasta, elikkä miten tää johtajuus on näkynyt sun työhistoriassa.

1. Niin se, mä olen, mä olen tota joitakin vuosia on ollu semmosia mielenkiintoisia piirteitä mun työhistoriassa, ehkä on se, että et melkein kaikkiin työtehtäviin, mihin mä olen työhistoriani aikana menny, niin ne on ollu uusia tehtäviä.
2. Mä oon ollu aina tehtävissä jollain tavalla niinkun uranuurtaja.
3. Tai sitten tehtävä on ollu tavalla tai toisella pitkään pitkään niin kun täyttämättä ja on haluttu niinkun uutta uutta näkymää niinkun remonttimiesmentaliteettia.
4. Käytännössä ensi alkuun johdettavia oli hyvin vähän, itseäni johdin siellä, mutta sitten kun lähdin pois, niin oli jo saatu näitä työntekijöitä kohtuullinen joukko.
5. Jos oli meitä sitten semmonen viis tai kuus henkilöä, ja siellä oli sitten, sitä hommaa vedin ja tuota pyrin pyrin sitten kehittämään työtä. (Lauri)

Laurin johtajuusidentiteetti rakentuu kerronnassa, jonka hän luo vastaukseksi minun (HA) esittämäni kysymykseen. Hän etsii kertomukseensa tapahtumia ja kuvauksia, joiden kautta hän tekee omaa johtajuuttaan ymmärrettäväksi sekä itselleen että minulle. Laurin johtajuudella on tämä erityinen ominaisuus, jota hän kuvaa valitsemansa metaforan avulla. Näin juonen rakentaminen toimii hänen itseymmärryksensä ja kerronnallisen identiteetin rakentajana.

Edellä kuvatut kertomukset ovat syntyneet hetkellä, jolloin rehtorit ovat katsoneet menneisyyden tapahtumiin ja ryhtyneet valitsemaan erityisesti oppilaitosjohtajuuden kannalta merkityksellisiä tapahtumia elämänkaarensa hetkistä. Juoneen valittujen tapahtumien valintaan ja merkityksenantoon ovat vaikuttaneet kertojien omat käsitykset johtamisesta ja oppilaitoksen johtamisesta. Li-

säksi valintoihin ovat vaikuttaneet kokemukset, jotka kertojan mielestä ovat olleet merkityksellisiä hänen elämässään juuri johtajuuden kannalta. Merkityksellisyttä he ovat arvioineet suhteessa johtamisen yleiseen diskurssiin ja käsitykseen rehtoreista sosiaalisena ryhmänä. Myös minulla, kertomuksen vastaanottavalla tutkijalla on oma merkitykseni ja vaikutukseni siihen, mitä kertoja on halunnut minulle kertoa. Valitsemalla tapahtumat ja sitomalla ne yhteen rehtorit ovat samalla etsineet itseymmärrystä omasta johtajuudestaan ja tehneet omaa johtajuuttaan ymmärretyksi minulle.

### 6.6.2 Kertomuksen ajallisuus ja identiteetti

Edellisessä alaluvussa viittasin lyhyesti siihen, kuinka kertomuksen aika liikkuu eteen- ja taaksepäin kertomukseen valittujen tapahtumien mukaan. Seuraavaksi tarkastelen laajemmin ajallisuutta kerronnallisena rakenteena. Kertomusten ajallisuus ja ajallisuuden käyttö on osa juonen rakentamista. Ymmärtääksemme kertomusta ja tapaa, jolla se rakentaa identiteettiä, meidän on hahmotettava kertomuksista kolme erilaista ajallisuuden elementtiä. (Hyvärinen 2006; Ricoeur 1988, 1992; Venema 2000; Wood 1991.)

Ensimmäisen esimerkin ajallisuuden käytöstä valitsen Tuomaksen kertomuksesta. Tarkastelen hänen kertomukseensa liittyvistä ajallisuuden muodoista ensiksi aikaa, joka on kertomukseen valittujen tapahtumien aika (At). Tämä on yksittäisen, kertomukseen valitun tapahtuman hetki, jolloin se on tapahtunut. Ihmisen minuus kehittyy ajan myötä ja elämänkaari on se perspektiivi, johon minuutta representoivat tapahtumat sijoittuvat. Elämäkertomukseen valitun yksittäisen tapahtuman hetki kiinnittyy aina kertojan elämänkaaren johonkin hetkeen, joten niillä on siis olemassa faktuaalinen ajassa määriteltävissä oleva piste. Tämä piste ei kuitenkaan ole aina sama, jonka tapahtuma kertomuksessa saa. Tapahtumat järjestäytyvät kertomuksessa kertojan tietoisien järjestämistyön tuloksena. Kerronnan hetkellä kertoja valitsee tapahtumille itsemäärittelylleen sopivimman järjestyksen, jonka mukaan hän kertomuksensa esittää. (Venema 2000; Wood 1991.)

Tuomas on valinnut elämäkertomukseensa tapahtumia lapsuudesta lähtien. Tapahtumat eivät ole tarkassa kronologisessa järjestyksessä, mutta kertomuksessaan Tuomas määrittelee lapsuutensa tapahtumien ajan (At) ikävuosisa. Tälle ajalle Tuomas antaa seuraavanlaisia määritelmiä seuraavanlaisessa järjestyksessä:

1. Murrosiässä tämä näkyi siinä, että vetäydyin monesti soittlemaan, mietiskelemään, lukemaan ja kirjoittamaan muiden mennessä vähän railakkaampiin hommiin.
2. Traktoria lienen ajanut kuusivuotiaasta lähtien...
3. Opettelin joskus 14-vuotiaana kitaransoittoa...
4. Kolmas mielikuva liittyy rippikoulun jälkeiseen aikaan...
5. Neljäs mielikuva liittyy lukioaikaan...
6. Opiskeluaika oli suurta vapauden aikaa, missään johtajan roolissa en opiskeluaikana ollut, mutta kylläkin lähellä erilaisia johtajia niin opiskelijatoiminnassa, lehtityössä kuin kuorotoiminnassakin. (Tuomas)

Tuomas ei sijoita tapahtumia kertomukseen kronologisessa järjestyksessä. Merkitysyksiköstä yksi selviää, että ensimmäiseksi hän on valinnut tapahtuman, jonka kautta hän kuvaa omaa erilaisuuttaan suhteessa muihin ikäluokkansa nuoriin. Merkitysyksikössä kaksi, traktoriesimerkillä, hän kuvaa vastuullisuutta, jonka hänen vanhempansa hänessä tunnistivat. Seuraavat tapahtumat merkitysyksiköissä 3–5 kuvaavat hänen ominaisuuttaan innostaa ja saada toiset mukaan toimintaan. Merkitysyksikössä kuusi Tuomas lähestyy johtajuutta asettamalla itsensä lähelle johtajia. Tätä ilmaisua hän käyttää myöhemminkin arvioidessaan omaa johtajuuttaan. Lapsuuden tapahtumat saavat oman ajallisen järjestyksensä, kun Tuomas käyttää niitä itsemäärittelyksi tarkoitetun kertomuksen juonen rakentamisessa. (Ricoeur 1988, 1992; Venema 2000; Wood 1991.) Siirtyessään kuvaamaan työkänsä Tuomas vaihtaa tapahtumien määrittelytapaa. Hän ryhtyy käyttämään ajallisuuden määrittelyssä vuosilukuja. Tästä syystä Tuomaksen kerronta tihentyy ja tiivistyy. (Hyvärinen 1994.) Tuomas käyttää tapahtumien ajan ilmaisua ilmaistakseen sitä erityistä merkitystä, jonka nämä tapahtumat luovat hänen identiteetilleen suhteessa johtajuuteen. Kerrontaan tulee ristiriitaisuuksia ja jännitteitä suhteessa johtajuuden ja aiemman, jo tutuksi ja hyväksytyksi tulleen opettajan identiteetin välille. Kertomuksen juoni on edennyt keskikohtaan, jossa ristiriitaisuudet saavat pääosan suhteessa identiteetin rakentamiseen. Kertomuksen juonirakenne on huippuvaiheessa.

7. Menin ensimmäiseen virkaani 1996,
8. ja opetustehtäviin 1997.
9. Ammattikorkeakoulun luontivaiheessa,
10. Apulaisrehtoriksi minut valittiin (vähän tässäkin vastentahtoisesti ja "painostamalla") keväällä 1999.
11. Apulaisrehtorina en ehtinyt olla aivan vuottakaan.
12. Opetushommiin kahdeksi vuodeksi.
13. Opetushommiin sain esimieheltäni viestin, että hän on jättämässä rehtorin tehtäviä ja kysyi, olisinko valmis ottamaan oppilaitoksen ohjaksiini.
14. Minulla oli tuolloin vastaus täysin selvä: olen identiteetiltäni opettaja enkä tässä vaiheessa halua sotkea itseäni byrokraatin tehtäviin.
15. Takaisin kesällä 2002. Palasin fyysisesti oppilaitokselle mutta toimeni jatkui aiemmissa tehtävissä. (Tuomas)

Tuomas kuvaa johtajuuden lähentymistä tihentämällä kertomuksen juonta ja käyttämällä lyhyitä, yksikertaisesti rakennettuja lauseita vuosilukujen avulla. Näin kerronnan jännite nousee, mutta ikään kuin pysähtyy viimeisessä merkitysyksikössä. Tuomas ei ollut valmis johtajuuteen. Tosin tehtävissä, joihin hän palasi, hän pääsi kuitenkin "maistelemaan" johtajuutta säilyttäen kuitenkin opettajan identiteettinsä.

Toisen ajallisuuden muodon, kertomuksen ajan, merkitsen merkillä Ak1. Kertomuksen ajan rakentaminen on edellä kuvattujen, yksittäisten tapahtumien (At) sijoittamista johonkin ajalliseen järjestykseen. Kertomuksen aika syntyy juonen rakentamisen tuloksena ja on ajallisesti määrittynyt kokonaisuus. Saidaissa tämä kertomuksen aika on usein määritelty aikavälille kauan, kauan sitten – elämänsä loppuun asti. Kun Tuomas merkitsi kertomuksen ajan alkupisteen lapsuutensa muistikuvilla, Aapon kertomus alkaa syntymästä ja omien vanhempien historiasta:

1. Aapo syntyi kolmilapsiseen maanviljelijäperheeseen keskimmäiseksi lapseksi
2. ja jo kansakouluaikana oli selvää, että mikäli lapset ovat kiinnostuneita, tarjotaan heille mahdollisuus koulutukseen.
3. Koulutusperinne on suvussa ollut jo usean sukupolven ajan
4. ja jo Aapon kummatkin isovanhemmat kouluttivat kaikki lapsensa,
5. mikä on ollut melkoinen urakka, kun Aapon äidin kotona oli viisi lasta ja isän kotona kahdeksan lasta. (Aapo)

Merkitysyksikössä yksi Aapo aloittaa elämäkertomuksensa syntymästään, mutta siirtyy heti toisessa merkitysyksikössä kansakouluuikaan. Sen jälkeen tapahtuu siirtymä vielä kauemmaksi isovanhempien aikaan hänen etsiessään omia juuriaan suhteessa kouluttautumiseensa. Kerronnan edetessä hän siirtyy lukiovuosien ja opiskeluaikojen kautta työelämään. Aapon kertomuksen aika rakentuu elämänvaiheesta toiseen seuraamatta elämänhistoriaa kronologisesti ja pysähtelemättä mihinkään tapahtuman hetkeen erityisesti. Kertomukseen valittujen tapahtumien järjestys ei seuraa kronologisesti eikä lineaarisesti ihmisen todellisesti elettyä elämää, vaan niiden järjestämiseen vaikuttavat ne merkitykset, joita kertoja tapahtumille kerronnan hetkellä antaa. Kerronnan hetkellä kertoja saattaa muistaa jonkin tärkeän tapahtuman, jonka kronologista sijoittamista hän ei kykene tarkentamaan, mutta pitää sitä merkityksellisenä minuutensa ja johtajuutensa välittämiseksi kuulijalleen. Tästä syystä elämäkertomusten aika etenee ”- - kehämäisesti, loikkien ja taaksepäin palaten” eikä niitä voi lukea elämän tapahtumien kronologisena kuvauksena. (Ricoeur 1988, 1992; Hyvärinen 2006, 15.)

Tarkastelen vielä kolmatta kerronnallisuuteen liittyvää ajallisuuden muotoa, kerronnan hetkeä, jolloin kertomus kerrotaan tai se on kirjoitettu. Tämä on kerronnan aika, jonka merkitsen symbolilla Ak2. Tämä sulkee ja rajaa kertomuksen ajan silloin, kun kertomukseen valitaan vain jo eletyt hetket. Kaikki, mitä kerrotaan tämän rajan tulevaisuuden puolelta, on kerronnan hetkellä koetun minuuden sovittamista mahdollisten tapahtumien kertomukseen. Kaikki, mitä kerrotaan tämän rajan menneisyyden puolelta, on ajan kulun vuoksi tapahtuvien muutosten sovittamista minuuteen ja pyrkimystä itsepysyvyyteen. Kerronnan ajalle on ominaista, että katse menneisyyteen ja menneisyyden minuuteen luodaan siinä hetkessä ja vuorovaikutustilanteessa läsnä olevan kuulijan tai kertomuksen vastaanottajan kanssa. Tämä kerronnan hetki synnyttää intentioita, ohjaa kertomuksen juoneen valittujen tapahtumien valintoja, niiden järjestämistä ja vaikuttaa näiden kautta kerrottuun identiteettiin. (Hyvärinen 2006; Laitinen 2000; Ricoeur 1988, 1992; Venema 2000; Wood 1991.)

Omassa elämäkertomuksessaan Tuomas käyttää ajallisuutta siirtäessään kertomuksensa juonen kerronnan ajasta (Ak2) lapsuuteen, nuoruuteen ja aikuisuuteen, palatakseen taas kerronnan lopussa siihen hetkeen, jolloin hän elämäkertomuksensa kirjoitti. Käyttämällä ajallisuuden eri muotoja hän rakentaa lukijalle kerronnan ajasta perspektiivin menneisyyteen ja piirtää sieltä pysyvät jäljet omaan johtajuuteensa ja kirjoittamisen hetkeensä. Kerronnan ajan (Ak2) Tuomas merkitsee lukijalleen kerronnallisoin keinoin seuraavasti:

1. Nyt olen siis tämän oppilaitoksen (ilmeisesti 12.) rehtori.
2. Aloitin elokuun alussa, vaikka käytännössä jo kesän tein osittain tulevaan työhöni kuuluvia asioita ja päätöksiä.
3. Jotta vähän selviäisi, miten tähän on tultu, lienee syytä tehdä pieni kertaus ja aloittaa kaikki lapsuuteeni liittyvistä muistikuvista. (Tuomas)

Merkitysyksikössä yksi Tuomas määrittelee selvästi kerronnan hetken (Ak2) ajan määritteellä "nyt". Samalla hän asettaa itsensä järjestykseen oppilaitoksensa rehtoreiden ketjussa, minkä tulkitsen itsemäärittelyksi myös suhteessa johtamansa oppilaitoksen historiaan. Merkitysyksikössä kaksi Tuomas määrittelee oman työhistoriansa rehtorina. Kerronnan hetki on syksyllä, jolloin Tuomas on aloittanut rehtorin tehtävissä saman lukukauden alussa. Merkitysyksikkö kolme on siirtymä, jolla Tuomas siirtää kertomuksensa juonen kerronnan hetkestä (Ak2) kertomuksen aikaan (Ak1).

"Lapsuuteni muistikuvat" määrittelee kertomuksen hetken (Ak2) alkupisteen. Tällä rajauksella Tuomas etsii oman identiteettinsä määrittelyä suhteessa johtajuuteen omista lapsuuden kokemuksistaan ja niihin liittyvistä muistikuvistaan. Hän ei siis etsi vastauksia kysymykseen, millainen minä olen, vanhemmiltaan tai isovanhemmiltaan perityistä ominaisuuksista, vaan rakentaa identiteettiään lapsuuden kokemusten ja niihin liittyvien sosiaalisten suhteiden avulla.

Tuomas rakentaa oman kerrontansa ajan kehämäisesti. Hän aloittaa kerronnan määrittelemällä kerronnan hetken (Ak2) ja siirtyy sitten lapsuuden muistikuviin. Hän siirtyy lapsuudesta epälineaaraisesti kohti aikuisuutta ja työikää päättäen kerronnan tulemalla uudestaan nykyhetken määrittelemällä sen "Mitä tänään?" "Mitä tänään?" -ajanjakso ei ole määritelty kerronnassa ikävuosissa eikä vuosilukuina, vaan sille on riittänyt pelkistetty ajan määritelmä "tänään". Nykyhetken palaaminen toimii kerronnan laskeutumisena alas ristiriitaisuuksien ja jännitteiden synnyttämältä huipulta.

1. Mitä tänään?
2. Yritin elokuussa ottaa asioita haltuuni...
3. Pikkuhiljaa homma alkoi hahmottua...
4. Ihmisten kanssa olen opetellut uutta rooliani. Tuntuu että he ovat hyvin mukana.
5. Tosin, ei minun korviini enää tule viestit siitä, kuinka tökerösti johtaja taas käyttäytyi. Se täytyy vain hyväksyä...
6. Kaiken kaikkiaan olen sitä mieltä, että tämä homma voi olla mielekäs...
7. Silti työstä avautuu mieli, joka kutsuu oppimaan, elämään, kehittymään ja kasvaamaan.
8. Johtajan saappaat eivät ole syntyessään täynnä vaan kyllä kai niihin pitää kasvaa.
9. Kasvussa on kysymys sekä sisäisestä kypsymisestä että ihmisten kanssa kasvamisesta, luottamuksen voittamisesta ja onnistumisista. (Tuomas)

Yllä oleva episodi on esimerkki siitä, kuinka kertoja luo tekstin avulla tunnelman, jonka hän haluaa kertomuksestaan välittyvän. Tässä Tuomas välittää kerronnallaan seesteisyyttä ja rauhallisuutta aiemmin kuvatun ristiriidan ja jännitteen sijaan. Ricoeur (1992) korostaa, että kertomus käsittelee aina diskordanssia, joka voidaan kääntää ristiriidaksi tai epäsoinnuksi. Myöhemmin Ricoeur (1992) on kääntänyt Augustinin käyttämän ilmaisun *distension* diasporaksi, joka voisi hyvin viitata oman minuuden kateissa olemista suhteessa ajan mukanaan tuomaan uuteen. (Hyvärinen 2006, 15.) Tuomaksen kertomuksen merkitysyksi-

köissä nykyhetkeen palaaminen kokoaa ja palauttaa sen, mikä kerronnan aikana oli kadoksissa, diasporassa. Tämä antaa tilaa varsinaiselle kerronnan sisällölle, kerronnalliselle identiteetille, joka välittää kuvaa minuuden tasapainosta ja seesteisyydestä.

Edellä kuvattu kertomusten kerroksellisen ajallisuuden tarkastelu tarjoaa analyysille perspektiivin, jossa elämäkertomukseen sisällytettävät tapahtumat kuvaavat minuuteen liittyvää pysyvyyttä ja toisaalta sen muuttumista. Kerronnan hetkellä (Ak2) kertoja pitäytyy uskollisena itseyteen liittyville elementeille koko kertomuksen ajan (Ak1), mutta samalla hän liittyy kertomukseen tapahtumia (At), jotka synnyttävät ristiriidan ja hämmennyksen kokemuksia.

### 6.6.3 Ristiriidan ja tasapainon tunne kertomuksessa

Edellä olen kuvannut, kuinka ajallisuuden eri elementtien käyttö ja juonellistaminen kokoavat hajanaisista elämäntapahtumista ja ristiriitaisistakin kokemuksista identiteettiä rakentavan kerronnallisen kokonaisuuden. Kaisan elämäkertomuksen analyysi kuitenkin osoitti, että juonen yhtenäisyyttä rakentava merkitys ei poista minuuden moniäänisyyttä ja ristiriitaisuuksia. Kaisan kertomuksen esimerkki osoitti, kuinka hän identiteettiään rakentaessaan oskilloi (Löyttyniemi 2004, 77) kahden ristiriitaisen minuuden välillä. Ristiriitaisuudet ja elämän mukanaan tuomat kaoottiset kokemukset voivat olla myös toisella tavalla läsnä kerronnallisessa identiteetissä. Kuvaan vielä Tuomaksen kertomuksien avulla, kuinka minuuteen liittyvät ristiriidan kokemukset ja moniäänisyys näkyvät kertomuksissa.

Yksi identiteetin ominaisuus on sen kahdentuminen, moninaistuminen ja jakaantuminen (Laitinen 2000; Ricoeur 1988, 1992; Venema 2000; Wood 1991). Kuten jo tämän luvun alussa osoitin, kerronnallisuus antaa mahdollisuuden nähdä identiteetti jatkuvana neuvotteluna ja sovitteluna hajaannuksen ja integraation, moninaisuuden ja ykseyden, kohernessin ja katkoisuuden, henkilökohtaisen ja jaetun sekä itsen ja toisen välillä (Löyttyniemi 2004, 69). Tuomaksen elämäkertomuksesta voimme havaita, kuinka hänen kerronnallinen identiteetinsä rakentuu ristiriidan tunteesta ja kuinka kertomukseen myöhemmin liittyy liikkeenjohdon tutkimuksen myyttinen johtajuuden ääni, joka on vieras Tuomaksen minuudelle.

#### Tiivistelmä:

1. Minusta ei pitänyt tulla rehtoria.
2. En halunnut rehtoriksi.
3. Mutta minusta tuli rehtori.
4. Itse asiassa minusta on tullut lähes kaikkea sitä, mitä olen ehtinyt elämäni aikana kieltää itseltäni. (Tuomas)

Tuomas aloittaa koko elämäkertomuksensa yllä olevalla, ensimmäiseen merkityksikköön sisältyvällä lausumalla. Tässä lausumassa tiivistyy hänen asettamansa kerronnallisen identiteetin ristiriita: Hänestä ei pitänyt tulla rehtoria. Kertomuksen edetessä Tuomaksen minuus alkaa lähestyä johtajuutta. Lapsuu-

den ajan seesteisen kerronnan jälkeen piirtyvät tekstiin ensimmäiset merkit, jotka välittävät minuuden ja johtajuuden välistä neuvottelua.

Varovainen lähestyminen:

5. Missään johtajan roolissa en opiskeluaikana ollut,
6. mutta kylläkin lähellä erilaisia johtajia. (Tuomas)

Tuomaksen kertomuksesta ei selviä tarkempaa kuvausta näistä erilaisista johtajista, mutta "lähelläolo" tuotti myös Tuomakselle vastuullisia tehtäviä opiskeluaikana. Vastuullisuus on yksi Tuomaksen identiteetin merkityksistä, mikä on osa hänen itsepsyvyytään. Opetustehtäviin siirtyminen vei Tuomaksen vielä lähemmäksi johtajia, mitä hän kuvaa lausuman tasolla. Samalla kerronnallinen identiteetti siirtyy lähemmäksi johtajuutta, ja Tuomas käy arvioivaa keskustelua "oikean johtajuuden" äänen kanssa siitä, sopiiko tämä "oikea johtajuus" osaksi hänen minuuttaan.

**Peesaajan paikalle, lähelle oikeita johtajia:**

7. Työn perässä opetustehtäviin 1997...
8. Koulussa pääsin seuraamaan johtajuutta hyvin läheltä.
9. Näin myös ammattikorkeakoulun luontovaiheessa hyvin monia muita johtajasetiä ja tätejä.
10. Johtajat näyttäytyivät hyvin dynaamisina, voimakkaina, itsevarmoina ja sanavalmiina.
11. Tässä ympäristössä en tuntunut itseäni oikeaksi johtajaksi enkä ehkä halunnut sellaiseksi tullakaan.
12. Mielelläni olin mukana edistämässä hyviä asioita, peesaamassa. (Tuomas)

Yllä olevassa otteessa Tuomaksen kerrottu identiteetti lähestyy edelleen johtajuutta, mutta itsepsyvyyden ja samaistuminen "oikeaan johtajaan" synnyttää ristiriitaisuutta. Dynaamisuus, voimakkuus, itsevarmuus ja sanavalmius ovat merkityksiä, jotka liittyvät hyvän tai oikean johtajuuden myyttiin. Merkitysyksikön 12 lausuma "peesaamassa" kuitenkin kertoo, että kertoja asettaa itsensä auttajan paikalle lähelle oikeita johtajia.

**Johtajuuden ensiaskeleet:**

13. Apulaisrehtoriksi minut valittiin (vähän tässäkin vastentahtoisesti ja "painostamalla") keväällä...
14. Halusin olla tuolloin "koskelamainen" johtaja, siis vertaisjohtaja opettajille, jossa asioita ei tehtäisi hötkyilemällä vaan rauhallisesti ja aloittaen tärkeimmistä.
15. Toimin jonkinlaisena iskunvaimentimena ylhäältä alas ja alhaalta ylöspäin sinkoilleville mielikuville. (Tuomas)

Merkitysyksiköissä 13–15 välittyvä kuva minuuden siirtymisestä johtajuutta kohti. Lausuma kuitenkin kertoo, että tämä tapahtui vastentahtoisesti ja painostamalla. Merkitysyksikkö 14 välittää kuvaa minuudesta, joka yrittää säilyttää opettajuuden ja samalla etsii tapaa, jolla voisi johtajuudesta huolimatta olla sille uskollinen. Tämä tulkinta saa vahvistusta kertomuksen myöhemmässä vaiheessa, jossa Tuomas irrottautuu kokonaan opettajayhteisöstä. Tässä Tuomaksen minuus käy neuvottelua minuuden jatkuvuuden ja katkonaisuuden välillä. Johtajuuden rakentumisen kannalta kuitenkin on merkityksellistä, että ensimmäis-

tä kertaa Tuomaksen minuuteen liittyy johtajuutta kuvaavia määreitä. Saamme vastauksen kysymykseen: millainen hän on? ”Oikea johtaja” saa rinnalleen Tuomaksen oman johtajuuden äänen, joka vertaa itseään Tuntemattoman sotilaan Koskelaan. *Ipse*-merkityksen ja *idem*-merkityksen vuoropuhelu ja lähentyminen ovat alkaneet.

**Oman johtajuuden määrittely:**

16. Muistan vain pohtineeni psykologisessa testissä haastattelijalle juuri johtajuutta.
17. Siis sitä, etten mieltänyt itseäni johtajaksi, mikäli sillä tarkoitettiin joukkojen kärjessä marssivaa sanavalmista visionääriä, joka tarvittaessa káskee kovasti ja ehtii kaiken.
18. Sen sijaan pidin kyllä ajatuksesta, että toimin työyhteisössä eräänlaisena ”pelinrakentajana” tai liima-aineena ihmisten välillä.
19. Mielestäni siinäkin oli hitunen jotakin johtajuutta, mutten ollut varma, ansaitsiko se tuota nimeä. (Tuomas)

Edelleen kerronnassa kuuluu neuvottelu ja sovittelu identiteetin moninaisuuden ja ykseyden välillä; neuvottelu ja sovittelu itseyden ja johtajiin samaistumisen välillä sekä neuvottelu minuuden jatkuvuuden ja katkoisuuden välillä. Tuomas määrittelee minuuttaan suhteessa johtajuuteen, mutta asettaa kuitenkin merkitysyksikössä 19 kysymyksen: onko se johtajuutta?

**Asettuminen rehtorin tehtäviin:**

20. Miksi jättää hyvä työ ja mennä mukaan vielä moninaisempaan oravanpyörään?
21. Miksi ryhtyä byrokraatiksi sisältökysymysten sijasta?
22. Miksi varastaa perheeltä isälle varattua aikaa?
23. Eikö koulu saisi muualta parempaakin rehtoria?
24. Olinko tekemässä sitä klassista virhettä, että työntekijöiden rivistä ryhtyy työntekijöiden johtajaksi? (Tuomas)

Juuri ennen valintapäätöstä Tuomas tihentää kerrontaansa toistuvien kysymysten avulla (Labov 1997; Hyvärinen 1994). Kerronnan tihentyminen on merkki lausumien taustalla olevasta odotuksesta. Tiheä kerronta saa kuulijan odottamaan päätöstä minuuden ja johtajuuden tasapainosta. Samalla kuitenkin jatkuu ristiriidan käsittely moniäänisyyttä käyttäen. Sovittelussa kuuluu oma ääni, tunnollisen perheenisän ääni, työyhteisön ääni ja koulun ääni. Kaikkien näiden kanssa Tuomas käy sisäistä neuvottelua, sopiiko johtajuus hänelle ja voiko hän ottaa rehtorin tehtävät vastaan.

**Johtajuuden arviointia ja lopetus:**

25. Kaiken kaikkiaan olen sitä mieltä, että tämä homma voi olla mielekäs.
26. Työläs se on ja aikaa vievä. Joskus kiroton tilkkutäkkimäinen ja kun sitä väsyneenä katselee, ei tiedä, mistä kulmasta aloittaisi.
27. Silti työstä avautuu mieli, joka kutsuu oppimaan, elämään, kehittymään ja kasvamaan.
28. Johtajan saappaat eivät ole syntyessään täynnä, vaan kyllä kai niihin pitää kasvaa.
29. Kasvussa on kysymys sekä sisäisestä kypsymisestä että ihmisten kanssa kasvamisesta, luottamuksen voittamisesta ja onnistumisista. (Tuomas)

Elämäkertomuksen lopussa Tuomaksen kerronnallinen johtajaidentiteetti on rakentunut ja hän arvioi sen rakentumisprosessia. Tuloksena hän esittää, että johtajan saappaat eivät ole täynnä, vaan niihin pitää kasvaa. Tällä hän rakentaa



mielekkään lopun rajuakin ristiriitaa sisältävälle kertomukselle. Ajallisesti yhtenäinen kokonaisuus välittää kertojalle itselleen ja kuulijalle koherenssin tunnetta huolimatta siitä, että minuuden ja johtajuuden välille on jäänyt ristiriitaisuuksia.

Olen nyt tullut tutkimuksessani vaiheeseen, jossa analyysin, tulkinnan ja teoreettisen tarkastelun yhteensovittamisella olen saavuttanut tutkimustuloksia. Olen ensin etsinyt aineistostani oppilaitosjohtajuutta ja löydettyäni sopivia havaintoja määritellyt sen teoreettisen tulkinnan avulla. Olen päätenyt esittämään, että johtajuus oppilaitosympäristössä rakentuu sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämän jälkeen olen tarkastellut oppilaitosympäristöä sosiaalisena tilana ja erityisesti sitä, kuinka se toimii sosiaalisena tilana johtajuuden rakentajana. Rehtorin toimintatilan ja autonomian tarkastelulla kyselin, missä määrin rehtori voi itse määritellä johtajuuttaan ja yhteisössä rakentuvaa johtajuutta. Sen jälkeen syvennyin lähemmin tarkastelemaan niitä vuorovaikutussuhteita, joissa rehtorit kertoivat kokevansa johtajuuden tunnetta. Nimesin rehtoreille rooleja, jotka kuvaavat heidän orientaatiotaan kyseisissä tilanteissa. Tämän jälkeen menin syvemmälle näiden vuorovaikutustilanteiden analyysiin erityisesti johtajuuden näkökulmasta katsottuna. En niinkään tarkastellut konkreettisia johtamistilanteita vaan sitä, miten johtajuuden määrittely vuorovaikutussuhteessa tapahtuu. Tarkastelin vuorovaikutussuhteen dynamiikkaa ja niitä asioita, jotka auttavat ja vastustavat toivotunlaiseen johtajuuteen pääsemistä. Lopuksi etsin vastausta kysymykseen, kuinka rehtorin johtajaidentiteetti muodostuu näissä jännitteisissä ja kerroksellisissa vuorovaikutustilanteissa. Tarkastelin rehtoreiden elämän- ja haastattelukertomuksia ja kyselin, minkälaisena rehtoreiden kerronnallinen johtajaidentiteetti kertomuksista välittyy. Olen nyt koonnut tämän kaiken tutkimustuloksiksi lukuun 6. Seuraavaksi pohdin saavutettuja tuloksia ja teen johtopäätöksiä niiden perusteella.

## VII TULOSTEN YHTEENVETO JA PÄÄTELMÄT

Tutkimusta ovat ohjanneet kysymykset oppilaitoksessa rakentuvasta johtajuudesta ja rehtoreiden kertomasta johtajaidentietistä. Seuraavassa vastaan esittämiini tutkimuskysymyksiin.

### 7.1 Oppilaitoksessa rakentuva johtajuus

Tutkimustulokset osoittavat, että suomalaisen koulun johtajuus on sosiaalisesti rakentuva ja kontekstisidonnainen. Opettajien, oppilaiden, muun henkilöstön ja erilaisten sidosryhmien vaikutus johtajuuden muodostumisessa on myös merkittävä. (Meindl 1990, 1993, 1995; Shamir ym. 2007.) Näitä näkökulmia vahvistivat muun muassa aineistostani löytämäni havainnot, joissa rehtorit kuvaavat kokevansa henkilöstön asettamia odotuksia heidän toiminnalleen. Lisäksi tämä sai vahvistusta kuvauksista, joissa rehtorit kipuulivat oman näkemyksensä ja henkilöstön toimintamallien välisen ristiriidan kanssa. Tällä tarkoitan esimerkiksi sitä, että vaikka rehtorin pyrkimyksenä on saada opettajat käyttämään omaa asiantuntemustaan, he kokoukseen saapuessaan ottavat ”kuunteluoppilaan roolin”. Aineiston ja aiemman tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että näiden erilaisten johtajuudelle asetettujen odotusten välisessä jännitteessä rehtorit muodostavat omaa johtajuuttaan ja ratkaisevat, minkälaisia toimintamalleja he johtamistoiminnoissaan käyttävät. (Medvedeff & Lord 2007).

Miten eri toimijoiden odotukset johtajuudelle ovat syntyneet? Tähän kysymykseen vastaa tutkimus, joka käsittelee implisiittistä johtajuusteoriaa (Implicit Leadership Theories, ILTs, ks. esim. Engle & Lord 1997; Epitropaki & Martin 2001, 2005; Medvedeff & Lord 2007). Edellä mainitut tutkimukset avaavat toimijoiden kognitiivisten rakenteiden ja prosessien vaikutuksia johtajuudelle asetettuihin ennako-odotuksiin. Lisäksi tutkimukset paljastavat, kuinka sekä johtajien itsensä että alaisten kognitiiviset, havaintoja ohjaavat prosessit vaikuttavat heidän käsityksiinsä johtajuudesta ja johtamisesta. Yksilölliset implisiittiset johtajuusteoriat (Implicit Leadership Theories, ILTs) muodostuvat kognitiivisiin rakenteisiin kiinnittyneistä ennakkokäsityksistä, prototyypeistä,

joihin liitetään tiettyjä taitoja ja tietynlaista käyttäytymistä, joita esimerkiksi alaiset odottavat johtajalta. Nämä ovat muistissamme, ja ne aktivoituvatvuorovaikutustilanteissa. Suomalaisen koulun johtamisen traditio ja yleinen käsitys johtajuudesta ovat rakentaneet oppilaitosympäristössä toimijoiden odotuksia johtajuuden suhteen. (Epitropaki & Martin 2001, 248.) Monipuolisen kuvan implisiittisiä johtajuusteorioista antavat artikkelissaan Medvedeff ja Lord (2007).

Sosiaalisesti rakentuvaan johtajuuteen liittyy myös se, että johtajuus nähdään, ei staattisena vaan tilanteesta ja vuorovaikutussuhteesta toiseen vaihtuvana. Tämä saa vahvistusta tutkimusaineistosta. Aineistosta löytyneet havainnot osoittavat, että rehtorit vaihtelevat tyylejä, joilla he tilanteita johtavat. Osin nämä kuvaukset selittyvät myös tilannejohtamisen teorialla tai erilaisia johtajuustyylejä käsittelevistä malleista. (Bass 1981, 1985; Northouse 2004; Yukl 2002.) Aineiston havainnot osoittavat, että tilanteeseen liittyvät henkilöt, vuorovaikutussuhteet ja niiden sisältö sekä laatu vaikuttavat rehtorin valitsemaan johtamistyyliin. Aineistossa on mukana tilannekuvauksia, joissa rehtori reflektoi odotuksia, omia näkemyksiään ja valitsee oman tyylinsä johtaa tilannetta odotuksista huolimatta. Tutkimuksesta löydettyjen havaintojen perusteella tyylien vaihtelevuus voi olla hyvinkin tietoista. Tyylien vaihtelemisella rehtorit kertovat tavoittelevansa esimerkiksi opettajien osallistumista ja välittävänsä opettajille heidän asiantuntijuuden arvostusta. Tässä johtamisella rehtori pyrkii muuttamaan aiemmin opittuja toimintamalleja ja luomaan uusia merkityksiä. (vrt. LMX - teoria ja transformational leadership).

## 7.2 Rehtoreiden kertoma johtajaidentiteetti

Rehtoreiden kertoman johtajaidentiteetin tarkastelussa lähdin liikkeelle johtamiseen liittyvien vuorovaikutustilanteiden tarkastelusta. Aineiston tarkastelun lisäksi hain tukea Meindlin (1990, 1993, 1995), Ulh-Bienin (2006) ja Shamirin ym. (2007) vuorovaikutuksellisen johtajuuden teorioista sekä vanKnippenbergin ym. (2004, 2006) ajatuksista johtajan ja alaisen välisestä vuorovaikutuksesta sekä tämän vuorovaikutussuhteen vaikutuksista minuuteen ja identiteettiin. VanKnippenbergin ym. (2004, 2006) tutkimus vahvistaa oman tutkimukseni tuloksia siitä, että vuorovaikutustilanteilla on yhteys myös toimijoiden johtaja- ja alainen-identiteetteihin. (vanKnippenberg, vanKnippenberg & Giessner 2007.) Tämän rohkaisemana etenin aineistoni analyysissä kohdentamalla tarkastelua erityisesti vuorovaikutustilanteista löytämiini jännitteisiin ja lopulta etsimällä niiden yhteyttä rehtorin johtajaidentiteettiin.

Yksi erityispiirre rehtorin johtajaidentiteetin muodostumisessa on, että useat rehtorit ovat ensin opettajia ja vasta sen jälkeen siirtyvät rehtorin tehtäviin. Tästä syystä rehtorin johtajaidentiteetti kantaa mukanaan myös opettajuutta, jonka seurauksena minuuden määrittely liikkuu näiden kahden välillä. Rehtorin identiteetti oskilloi kahden identiteetti-position välillä, ja tämä näkyy esimerkiksi Tuomaksen ja Juhanin kertomuksissa. (vrt. Löyttyniemi 2004, 77.)

Opettajuus kiinnittää rehtoreiden identiteetin yhteiskunnassa vallitseviin kasvatuksen ja opetuksen arvomaailmaan. Johtamispuheessa käytetyt esimerkkihahmot välittävät kuvaa suurista sankareista, tuloksentekijöistä, joiden visiointi ja strategiset toimenpiteet ovat rationaalisia ja suoraviivaisia. (Bass 1981; Northouse 2004; Yukl 2002.) Rehtoreiden on vaikea kiinnittää identiteettinsä suurten sankarijohtajien muodostamaan identiteettiposition, minkä lisäksi heiltä puuttuu identiteettipositioita, joita he voisivat lähestyä identiteettityössään (vrt. Larsson & Sveningsson 2006). Aineiston kertomusten mukaan puolustustaistelijan, kuuntelijan ja työn mahdolliseksi tekijän roolit sopivat paremmin kuvaamaan rehtoreiden johtajuutta. Myös Larsson ja Sveningsson (2006) ovat tutkimuksessaan todenneet, että vallitseva diskurssi johtajuudesta ei ole relevanttia johtajan identiteettityön kannalta. He ovat tutkineet ylemmän johdon ylläpitämän johtamispuheen vaikutuksia keskijohdon identiteettityöhön ja toteavat, että vallitseva johtamispuhe synnyttää keskijohdolle fantasioita, jotka ennemminkin etäännyttävät ja estävät heidän identiteettityötään. Oman tutkimukseni perusteella voin todeta saman ilmiön. Johtopäätökseni rehtoreiden johtajaidentiteettien analyysistä on, että vallitsevan johtajuusdiskurssin ja rehtoreiden minän välinen ristiriita on ilmeinen ja voi toimia esteenä oman identiteetin muodostumiselle. (Eddy & VanDerLinden 2006.)

Aineiston analyysin perusteella voidaan todeta, että rehtorit rakentavat omaa johtajaidentiteettiään erilaisten odotusten välisessä jännitteessä ja hänen autonomia johtajuuden määrittelyssä vaihtelee tilanteiden ja vuorovaikutussuhteiden mukaan. Autonomiarajoittavat muun muassa yhteisön toimintakulttuuri, yksilökeskeiset johtajuusmallit ja vaikeat ja keskusteluaiheet, joita ei voi nostaa keskusteluun. Oman johtajuuden määrittelyn tueksi rehtorit käyttävät esimerkiksi ratkaisuvallan jakamista, kokouskulttuurin muuttamista ja oman johtajuuden säätelyä. Näillä toimilla rehtorit pyrkivät vaikuttamaan kulttuuriin ja tätä kautta johtajuuteen liittyviin merkityksiin. Merkitysten muuttuminen antaa lisää tilaa itsemäärittelylle.

### 7.3 Päätelmät

Oppilaitosjohtamisen tutkimuksen haasteena on tulevaisuudessa piirtää riittävän monipuolinen kuva johtajuudesta ja erityisesti johtajuudesta oppilaitosympäristössä. Jotta saamme yleiseen keskusteluun rehtoreille ja oppilaitosjohtajuudelle sopivia identiteettipositioita, oppilaitosjohtamisen tutkimuksessa on annettava tilaa vaihtoehtoiselle, myös kriittiselle johtajuustutkimukselle. Kriittinen organisaatio- ja johtajuustutkimus avaavat johtajuutta uudella tavalla. Tästä mainitsen esimerkkinä Fairhurstin ja Zollerin (2007) artikkelin. Eksistentialisesta filosofiasta käsin johtajuutta lähestyvät muun muassa Lawler (2005) ja Ashman (2007), johtajuutta taas vuorovaikutuksellisenä prosessina ovat tutkineet Rost (1991) ja Meindl (1990, 1993, 1995) sekä Shamir, Pillai, Bligh ja Ull-Bien (2007). Esimerkiksi edellä mainitsemini tutkimuksiin perehtymällä avau-

tuvat dominoivan johtamispuheen romanttiset fantasiat, jotka värittävät johtajuutta liian yksiväriseksi, jopa mustavalkoiseksi, inhimillisin kyvyin tavoittamattomaksi ilmiöksi.

Oppilaitosjohtamisen tutkimus on viime vuosina suuntautunut vahvistamaan myös opettajien kykyä osallistua oppilaitoksen pedagogiikan ja oman pedagogisen työnsä johtamiseen. Tätä on pidetty tärkeänä opetustyön vaikuttavuuden, tuloksellisuuden ja myös oppilaiden oppimistulosten kannalta. Englanninkielisessä kirjallisuudessa tämä on nimetty käsitteellä *teacher leadership*. (Ks. esim. Muijs & Harris 2007; Mangin 2007). *Teacher leadership* liittyy johtajuustutkimuksessa alueelle, jossa tarkastelun kohteena ovat jaetun, hajautetun, kollektiivisen tai muunlaisen tiimijohtajuuden mallit. (Offermann & Scuderi 2007, 71; Kydd, Anderson & Newton 2003.) Osaltaan opettajien johtajuuden toteutumisessa on kyse siitä, että rehtori tiedostaa erilaisten jaetun johtajuuden mallien toimivuuden ja niiden tärkeyden asiantuntijayhteisössä ja rohkaisee opettajia ottamaan vastuuta esimerkiksi pedagogisesta johtamisesta (Muijs & Harris 2007). Tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin osoittivat, että opettajat eivät orientoituneet tilanteeseen rehtorin odottamalla tavalla. Opettajilla oli toisenlaiset odotukset rehtorin johtajuudelle. Rehtorit asettavat tavoitteet johtajuudelle oman johtajuustutkimustietonsa valossa, ja he toimivat tietoisesti asetettujen tavoitteiden ohjaamina. Jännite johtajuudelle asetettujen odotusten välille syntyy siitä, että erilaisia odotuksia ei ole keskusteltu auki. Näin kaikki toimijat toimivat omien implisiittisten johtajuusteorioidensa (Implicit Leadership Theories, ILTs) mukaisesti.

Opettajien implisiittiset teoriat johtajuudesta (ILTs) estävät heitä ottamasta vastuuta tilanteista, kuten voimme nähdä esimerkiksi Juhanin kuvaamassa oppilashuoltotyöryhmän kokouksessa. Opettajat orientoituvat jo kokoukseen tullessaan oman implisiittisen teoriansa mukaisesti, ja kun rehtori istuu pöydän päähän, ” – – vaikka pöytä olisikin pyöreä – – ” he toimivat kognitiivisten karttojensa (Medvedeff & Lord 2007) ohjaamana ja odottavat rehtorilta omaksumiensa mallien mukaista toimintaa. Tähän yhteyteen liittyy kysymys organisaatiossa rakentuvasta vallasta ja vallan auktorisoitumisesta (Pfeffer 1981). Koulu ja sen kulttuurin siirtämät ja tuottamat sosiaaliset järjestelmät ohjaavat siellä toimivien merkitysjärjestelmien eli kognitiivisten karttojen rakentumista (Mezirow 1996; Medvedeff & Lord 2007). Ratkaisuksi esitän, johtamisosaamisen valettamista organisaation kaikille tasoille ja kaikkien toimijoiden implisiittisten johtajuusteorioiden aukaisemisesta. Aukaisemalla molempien toimijoiden, sekä johtajan että alaisten, johtajuudelle annettuja merkityksiä voidaan saavuttaa toisen osapuolen ymmärrys ja johtajuudelle päästään asettamaan tavoitteet yhteisen ymmärryksen ohjaamina. (Epitropaki & Martin 2001; Medvedeff & Lord 2007.)

Liitän tämän ilmiön asiantuntijaorganisaation johtamisen kysymykseen. Omassa tutkimuksessaan Eriksson ja Ropo (1997) esittävät perustavanlaatuisen kysymyksen: ”Ketkä organisaatiota johtavat?” Heidän käsityksensä mukaan johtamisosaamisen ongelmat ja rajat organisaatiossa muodostuvat yksilöiden, ryhmien ja kollektiivien välille. Johtamisosaaminen ei merkitse sitä, että vain

johtajat tekevät johtamistoimia, vaan johtamisosaaminen on taitoa nähdä johtaminen prosessina, joka muodostuu ylhäältä alaspäin ja alhaalta ylöspäin toimivassa vuorovaikutusprosessissa. Osaamiseen syntyy rajoja siksi, että toimijat eivät ymmärrä toisiaan tai eri toimijat antavat asioille erilaisia merkityksiä. (Eriksson & Ropo 1997, 177.) Silloin kun sekä rehtori että opettajat ovat pedagogiikan asiantuntijoita, rajoja ei tällä alueella synny, mutta johtamisen osalta vaadittavaa yhteistä ajattelumallia ei pääse syntymään. Ajattelen, että erityisesti pedagogiikan ja oppimisen johtamisen onnistumiseksi on myös johtamisosaamisen ulottuva oppilaitoksen toimintaympäristön kaikille toimijoille. Johtamisosaamisen valuttamisessa vastuu on oppilaitoksen rehtorilla. Oppilaitosten johtamistehtäviin ei riitä se, että rehtori johtaa oppilaitoksen toimintaa tuloksellisesti, vaan häneltä vaaditaan myös taitoa muuttaa koulujen johtamiskulttuuria ja jakaa johtamisosaamista kaikille toimijoille oppilaitosjohtamisen toimintaympäristössä (vrt. Fullan 2003).

Haluan nostaa esille myös yleisen yhteiskunnassamme käytävän liikkeenjohdon traditiosta rakentuneen johtamispuheen ja sen sopimattomuuden oppilaitosympäristöön. (Juuti 2001). Tämän dominoivan johtamispuheen äänen (Bahtin 1981) kuulen myös tutkimusaineiston kertomuksissa. Hämmästelen sitä, kuinka vähän tilaa johtamisteorioiden vaihtoehtoiset mallit saavat yleisessä johtajuutta käsittelevässä kirjallisuudessa. Esimerkiksi Meindl (1990, 1993, 1995) pitää oman teoriansa näkökulmaa niin perustavanlaatuisen erilaisena verrattuna liikkeenjohdon traditioon, että vertaa tätä Kuhnin tieteen paradigma - käsitteeseen (ks. myös Mayo & Pastor 2007, 95). Esitän haasteena oppilaitosjohtamisen tutkimukselle, että dominoivalle johtamispuheelle on löydettävä vaihtoehtoja, jotka sopivat oppilaitosympäristöön. Tutkimukseni tulokset puoltavat väitettä, että oppilaitosjohtajuutta on lähestyttävä, ei liikkeenjohdon paradigmasta käsin, vaan myös opettajien näkökulmasta tai vuorovaikutuksellisen prosessin, jotta sen erityisyys ja oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön erityisominaisuudet voidaan ottaa huomioon.

## VIII TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

Olen kuvannut tutkimukseni tieteenteoreettisia lähtökohtia luvussa kolme. Kuvaamani lähtökohdat kiinnittyvät modernin aikakauden jälkeiseen ja sille kriittiseen postmoderniin ajattelutapaan. Postmodernin ajalle ominainen kriittisyys esimerkiksi tieteen metateorioita kohtaan on mahdollistanut myös totuuskäsitteen uudelleen ymmärtämisen. (Heikkinen 2001, 198.) Kiistatta voidaan todeta, että kerronnallisuus tutkimusotteena on viime vuosina yleistynyt voimakkaasti (Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002; Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 4; Hyvärinen 2006). Kerronnallinen tutkimus asettaa perinteisen korrespondenssiteorian (Wittgenstein 1980) kriittisen arvioinnin kohteeksi. Huttunen ja Kakkori (2002) tarkastelevat totuutta elämäkertatutkimuksessa hermeneuttisena ilmiönä ja erityisesti Heideggerin, Gadamerin ja Ricoeurin ajattelun merkityksiä totuuden käsitykselle. He kyseenalaistavat perinteisen korrespondenssiteorian mukaisen totuuskäsityksen sopivuuden kerronnalliseen tutkimukseen. Kertomus ei voi vastata samalla tavalla asiantilaa, kuten korrespondenssiteoriassa oletetaan. Toisaalta Moilanen (2002) puolustaa korrespondenssiteorian sopivuutta myös kerronnallisen tutkimuksen totuuskäsitykseksi. Totuus on tällöin ymmärrettävä, ei universaalina eikä pysyvänä vaan hermeneuttisena tulkintana, jossa tulkinta on tehty yhteisestä kulttuurista käsin. Kakkori (2002) jatkaa keskustelua kerronnallisen tutkimuksen totuuskäsityksestä ja toteaa, että kerronnallisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on kertomus. Tällöin totuus on se, mitä kertomus tutkijalle kertoo. Totuus on kertomuksen ja tutkijan välisessä vuorovaikutuksessa. (Kakkori 2002, 105–117.) Kerronnallisen tutkimuksen taustalla oleva totuuskäsitys ohjaa myös tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.

Kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei voida osoittaa yhtä oikeaksi vahvistettua mallia. Esimerkiksi Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) mukaan kerronnallisen tutkimuksen luottavuutta voidaan arvioida kattavuuden (width), johdonmukaisuuden (chorence), oivalluskyvyn (insightfulness) ja niukkuuden eli tiiviyyden (parsimony) perusteella. Kattavuuden kriteerillä varmistetaan, että tutkija on saanut riittävästi havaintoja aineistosta tulkintoja varten. Tällöin arvioinnin kohteena ovat erityisesti tutkimusaineisto

ja siitä löydetyt havainnot. Johdonmukaisuuden kriteerin tehtävänä on arvioida sitä, kuinka aineistosta löydetyt ilmiöt sopivat yhteen ja kuinka looginen kokonaisuus niistä rakentuu. Oivalluskyky luotettavuuden kriteerinä kuvaa tutkijan innovatiivisuutta ja omaperäisyyttä aineiston analyysissä ja tulkinnassa. Tiivistäminen ja niukkuus arvioivat sitä, kuinka hyvin tutkija on onnistunut kiteyttämään löytämänsä ilmiöt ja niistä tehdyt tulkinnat tutkimustuloksiksi. (Lieblich, Tuval-Mashiach & Zilber 1998, 165–174.) Huttunen, Heikkinen ja Syrjälä (2002) esittävät kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereiksi vastavuuden eli korrespondenssin ja yhteensopivuuden eli koherenssin. Näiden kriteerien avulla voidaan arvioida, kuinka hyvin kertomus vastaa tosiasioiden tilaa ja kuinka hyvin se sopii yhteen muiden kertomusten kanssa. Lisäksi kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida myös sen mukaan, millaisia käytännöllisiä seurauksia sillä on. (Heikkinen 2001, 197–212.) Myöhemmässä artikkelissaan Heikkinen, Huttunen ja Syrjälä (2005) kuvaavat viisi kerronnallisen ja toimintatutkimuksen luotettavuuden kriteeriä. Näistä ensimmäinen on jatkuvuus, jossa arviointi kohdistuu juonen loogisuuteen ja koherenssiin. Toinen on refleksiivisyys, jossa kysytään tutkimuksen kykyä avata tutkimuksen epistemologisia ja ontologisia periaatteita. Kolmas luotettavuuden kriteeri on dialektisuus, jossa arvioidaan tutkimuksessa käytävää keskustelua, sen autenttisuutta ja moniäänisyyttä. Neljäs kriteeri on tutkimuksen käytännöllisyys, joka arvioi tutkimuksen kriittisyyttä, eettisyyttä ja uskottavuutta sekä sitä, kuinka hyvin tutkimus innostaa toimintamallien uudistamiseen. Viidentenä kriteerinä tutkijat mainitsevat tutkimuksen toimintakykyisyyden tai käyttökelpoisuuden, jossa arvioidaan tutkimuksen kykyä herättää ajatuksia ja uutta keskustelua tutkimusalueella. Tässä arviointi kohdistuu myös tutkimuksen herättämiin moraalisiin kysymyksiin. Vaikka nämä kriteerit on suunnattu toimintatutkimuksen arviointiin, myös kerronnallisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kyseisillä kriteereillä.

Asetan ensiksi arvioitavaksi tutkimusraportin refleksiivisyyden, eli sen, kuinka hyvin tutkimusraportti välittää kuvan tutkimukseni ontologisista ja epistemologisista kysymyksistä ja kysymyksen tutkimuksen subjekti-objektisuhteesta (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2005). Tutkimukseni tietenteoreettiset lähtökohdat toimivat perustana kerronnallisen tutkimuksen toteuttamisen mahdollisuudelle. Myös luvussa kolme kuvaamani käsitykseni kielestä, sen yhteydestä maailmassa olemisen kysymykseen ja tulkinnan mahdollisuuksiin ja todellisuuden rakentumisesta kielen avulla puoltavat kerronnallista tutkimusotetta. Tutkimuksen lähtökohtien lisäksi myös tutkimusaineisto muodostuu kertomuksista. Olen tutkimusaineistoni kuvaamisen yhteydessä luvussa neljä kuvannut aineiston kerronnallisuuden kriteerejä. Tutkimusmetodina olen käyttänyt sekä kertomusten analyysia, jossa olen luokitellut tai tyyppitellyt kertomuksiin sisältyviä ilmiöitä, että kerronnallisuuden analyysiä, jossa olen avannut tekstien kerronnallisuutta ja tehnyt tulkintoja kerronnallisuuden perusteella. Tulkinnassa olen käyttänyt kerronnallista tietämistä. (Ks. Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002, 17–28.) Luvussa kolme olen asemoinut itseni osaksi oppilaitosjohtamisen toimintaympäristön kulttuuria, mitä olen avoimesti hyödyntänyt



aineistosta löytämieni havaintojen tulkinnessa (vrt. kerronnallisen tutkimuksen totuuskäsitys: Kakkori 2002). Olen päätenyt kriittiseen, dominoivalle johtamispuheelle vieraaseen johtajuuskäsitykseen ja edennyt löytämälläni polulla. Vastaukseni ensimmäiseen luotettavuuden arviointikriteeriin on, että olen pysynyt uskollisena tutkimukseni tieteenteoreettisille lähtökohdille ja edennyt johdonmukaisesti näiden lähtökohtien periaatteiden mukaisesti.

Tutkimusraportti on kertomus viisi vuotta kestäneestä tutkimusprosessista ja sen tuloksista, jossa päähenkilöinä ovat suomalaista koulutusjärjestelmää edustavat rehtorit ja minä. Kertomuksessa on mukana myös muita kertomuksen tapahtumiin ja juoneen vaikuttavia henkilöitä. Kuulemme kertomuksessa myös tutkimustyötäni ohjanneen Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin johtajan, Jukka Alavan (ks. esim. Alava 2007) ja samaisen instituutin tutkijakollegoiden ääniä (ks. Kanervio 2007; Lapiolahti 2007; Mäkelä 2007). Lisäksi olemme olleet osa kansainvälistä oppilaitosjohtamisen yhteisöä. Keskeisimpinä yhteistyökumppaneina ovat olleet professori Lars Björk, joka toimii Kentuckyn yliopistossa olevan Institute of Educational Research -tutkimusyksikön johtajana ja oppilaitosjohtamisen professorina, ja professori Arild Tjeldvoll Norwegian School of Managementista. Sekä näiden että myös muiden kansainvälisten yhteyksien kautta olen saanut olla mukana myös oppilaitosjohtamisen kansainvälisessä keskustelussa. Lisäksi kertomuksessa kuuluu myös lukuisten muiden tutkijoiden ääniä, joiden laatimat artikkelit ja kirjallisuus ovat muokanneet käsityksiäni esimerkiksi johtajuudesta, identiteetistä ja kerronnallisesta tutkimuksesta. Lopputuloksena tutkimuskertomus on moniääninen kuvaus oppilaitosjohtamisesta. Tällä vastaan luotettavuuden kriteeriin, jolla arvioidaan tutkimuksen dialektisuutta eli sitä, kuinka laajasti ja rakentavasti olen käynyt tutkimusta rakentavaa keskustelua sekä empirian että teoreettisen tutkimuksen kanssa. (Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2005.)

Tämän kertomuksen juoni on rakentunut kuluneen viiden vuoden aikaisista tapahtumista ja prosessin lopputulosten kuvauksista. Heikkisen, Huttusen ja Syrjälän (2005) sekä Lieblichin, Tuval-Mashiachin ja Zilberin (1998) esittämissä kerronnallisen tutkimuksen luotettavuuden kriteereissä mainitaan johdonmukaisuus, jatkuvuus, tutkimuksen juonen loogisuus ja koherenssi. Tätä arviotaessa on syytä palauttaa mieleen Ricoeurin (1998, 1992) käsitykset kertomuksen ajallisuuden kerroksellisuudesta: Ensiksi on tutkimuksen aika, joka alkoi luvussa kaksi kuvaamistani kysymyksistä viisi vuotta sitten ja päättyy tutkimusraportin valmistumiseen. Toiseksi on tutkimusraportin aika, joka rakentuu viiden vuoden ajan tapahtumista. Nämä tapahtumat eivät sijoitu tälle viiden vuoden jaksolle kronologisesti siihen järjestykseen, jossa ne tutkimusraportissa kuvataan. Kolmanneksi on kirjoittamisen ja lukemisen aika, josta käsin tutkimuksen aihealue näyttäytyy erilaiselta kuin tutkimusprosessin alussa. Nämä ajallisuuden eri kerrokset näkyvät juonen yhtenäisyydessä. Esimerkiksi alaluku rehtorin johtamistoimista ja rooleista oli vaikea sijoittaa juonen kokonaisuuteen. Kyseisen luvun sisältö on syntynyt tutkimuksen alkuvaiheessa, jolloin käsitykseni johtajuudesta ja identiteetistä olivat toisenlaiset kuin raportin kirjoitusvaiheessa. Samoin, koska olen tehnyt analyysia kahdessa eri vaiheessa, luvun viisi

alaluku "Otteita oppilaitosjohtajuudesta" etsi paikkaansa juonessa vielä viimeisessä oikolukuvaiheessa. Tällä haluan kuvata, että tutkimusraportin yhteneväisyys, juonen koherenssi ja loogisuus ovat ajallisuuden kerroksellisuuden myötä neuvottelun lopputuloksena syntynyt ratkaisu. Lopulta päädyin ratkaisuun, jonka jätän myös lukijan arvioitavaksi. Ensisijaisesti juonen rakentamista ovat ohjanneet tieteellisen tutkimuksen traditio ja ilmiön kuvaaminen lukijalle mahdollisimman loogisena kokonaisuutena. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta pidän merkityksellisimpänä avoimuutta, joka aukaisee lukijalle juonen syntymisen prosessia. Tällöin on kyse myös tutkimuksen läpinäkyvyyden kriteeristä. (Vrt. Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2005.)

Lieblich, Tuval-Mashiach ja Zilber (1998) esittävät yhdeksi luotettavuuden kriteeriksi kattavuuden eli riittävyden, jonka avulla voidaan arvioida sitä, onko tutkija saanut riittävästi havaintoja aineistosta. Laadullisen ja siten myös kerronnallisen tutkimuksen yksi periaate on aineistolähtöisyys. Tämä merkitsee, että aineisto voidaan koota ilman sitoutumista ennakkoon asetettuun hypoteesiin. Tämä ei kuitenkaan merkitse sitä, että olisin aloittanut tutkimusprosessin ilman mitään ennakkokäsityksiä. Jo tutkimuksen alkuvaiheessa tutkimustani ovat ohjanneet esiyymmärrykseni tutkimusalueesta ja tiedeyhteisön traditionaaliset paradigmat. (Niiniluoto 1983, 1997; Kuhn 1994.) Nämä ennakkokäsitykset ovat ohjanneet myös tutkimusaineiston kokoamista. Oppimiskokemusten seurauksena katselen nyt tutkimusaineistoa erilaisen merkitysjärjestelmän ohjaamana kuin tutkimuksen alkuvaiheessa. Tämän tiedon ja osaamisen perusteella, joka minulla nyt tutkimusprosessin loppuvaiheessa on, olisin kiinnostunut keräämään myös toisenlaisen aineiston. Tarkoitan tällä aineistoa, jossa voisin, esimerkiksi Juhanin kuvaaman oppilashuoltoryhmän jälkeen, pyytää kaikkia osallistujia arvioimaan tilannetta, omia odotuksiaan tilanteelle ja kokemuksia johtajuudesta kyseisessä tilanteessa. Aineisto, jossa johtajuutta tarkastellaan myös opettajien ja muun henkilöstön näkökulmista, avaisi vielä uusia näkökulmia johtajuuteen. Tämä ei kuitenkaan merkitse, että tutkimuksen luotettavuus aineiston kattavuuden osalta ei täytyisi. Aineiston kattavuutta perustelen aineistosta löytämieni havaintojen riittävyydellä. Olen käyttänyt aineiston analyysissa erilaisia kerronnallisia menetelmiä, joiden avulla olen mielestäni saanut riittävästi monipuolisia ja tutkimusaiheeseen sopivia havaintoja tulkintaani varten. Kerronnallisen tutkimuksen lähtökohtien mukaan nämä havainnot ja niiden tulkinnat ovat syntyneet minun ja aineiston tekstien välisessä vuorovaikutuksessa, eivätkä ne ole yleistettävissä suurenkaan aineiston avulla. Kerronnalliselle tutkimukselle on tyypillistä, että tietyt kertomustyypit toistuvat, mutta kokemukset ovat ainutkertaisia ja subjektiivisia. (Boje 2001; Gabriele 2000.)

Viimeiseksi tutkimukseni luotettavuuden kriteeriksi asetan tutkimukseni toimintakykyisyyden tai käyttökelpoisuuden. Tässä arvioin sen kykyä herättää uutta keskustelua tutkimusalueella ja sitä, kuinka se täyttää tutkimukselle asetettavat moraaliset vaatimukset. (Vrt. workability; Heikkinen, Huttunen & Syrjälä 2005.) Toimintakykyisyyden arvioimiseksi tuon esille niitä kysymyksiä, joita esitän jatkotutkimuksia varten. Ensimmäinen näistä on kriittisen vaihtoehdon etsimisen dominoivan, liiketalouden ajattelumallille perustuvalla johtamis-

puheelle oppilaitosjohtamisen tutkimusalalla. Tämä kysymyksen voi laajentaa myös muihin kasvatuksellisiin ja esimerkiksi sosiaalialan toimintaympäristöihin. Uskon, että tutkimukseni rohkaisee tähän myös muita tutkijoita ja käytännön johtamistyötä tekeviä. Lisäksi vuorovaikutteinen johtajuus, yksilölliset ja implisiittiset johtajuusteoriat sekä tulokset johtajaidentiteetin rakentumisen dynamiikasta tuovat mielestäni uusia näkökulmia johtajuustutkimuksen alueelle.

Lopuksi kuitenkin tämän tutkimuksen luotettavuudessa on kyse siitä, kuinka se asettuu akselille oikein-väärin. Jos tutkimuksen moraaliset vaatimukset eivät täyty, kaikki edelliset kriteerit ovat turhia. Tarkastelen tutkimustani ja omaa toimintaani Immanuel Kantin (Bowie 1999; Walker 1998) kategorisen imperatiivin valossa. Esitän itselleni kysymyksen, olenko käyttänyt tutkimukseeni osallistuneita rehtoreita ”päämääränä sinänsä” enkä vain ”välineinä” tutkimukseni onnistumiseksi. Kerronnan hetkellä rehtorit ovat samalla rakentaneet omaa identiteettiään, sanoittaneet omia kokemuksiaan sekä omasta olemassaolostaan että identiteetistään johtajana. Kertomuksia ei näin ollen ole tuotettu vain tutkimusta varten, vaan niillä on ollut merkitystä myös tutkimukseen osallistuneille rehtoreille itselleen. (Ricoeur 1992; Huttunen, Heikkinen & Syrjälä 2002; Heikkinen 2001.) Tutkimuksen eettisyys syntyy keskustelusta, jota tutkijan toiminnan oikeellisuudesta käydään. Tätä varten asetan arvioitavaksi ensisijaisesti havainnoista tekemäni tulkinnat. Korostan sitä, että tulkintani ovat minun omia kokemuksiani, jotka ovat syntyneet tekstiä lukiessani. En väitä, että tulkintani olisivat yleistettäviä totuuksia, jotka olisivat totta kertomuksen tuottaneen henkilön omassa kokemusmaailmassa. Kerronnallisen tutkimuksen totuuskäsityksen mukaan tämä täyttää kerronnallisen tutkimuksen totuuskäsityksen. (Kakkori 2002.) Toiseksi kriittisen arvioinnin kohteeksi asetan käyttämäni teoreettiset mallit ja lähdekirjallisuuden. Käyttämäni kerronnallisen tutkimuksen metodit ovat kaikki olleet minulle vieraita ennen tämän tutkimusprosessin alkua. Erityisen haasteellisena olen kokenut esimerkiksi Greimasin aktanttimallin soveltamisen abstraktiin, johtajuuden ilmiöön. Samoin esimerkiksi Ricoeurin kerronnallisen identiteetin rakentuminen kertomuksen juonen, ajallisuuden ja ristiriidan tunteen kuvaamisen kautta on ollut yksi haasteellisimpia teoreettisia malleja. Olen tehnyt kaikista käyttämästäni malleista sovelluksen tätä tutkimusta varten. Olen tehnyt tämän kunnioittaen kyseisen mallin luoneen henkilön ajattelua ja pyrkinyt olemaan uskollinen ajattelun ja teoreettisten mallien peruseräille. Jatkan mielelläni keskustelua näistä teemoista tutkijoiden kanssa, jotka ovat syvemmin ja perusteellisemmin paneutuneet kyseisten teoreetikojen ajatteluun.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1989. Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismen valossa, Jyväskylän yliopisto: filosofian väitös.
- Aaltola, J. 1994. Eräitä tieteenteorian peruskysymyksiä ihmistutkimuksen näkökulmasta. 2. painos. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutin tutkimuksia 4/1992.
- Abma, T. I. 2002. Emerging narrative forms of knowledge representations in the health science: Two texts in a post modern context. *Qualitative Health Research* 8: 821-838.
- Adams, G. R., Gulotta, T. P. & Montemayor, R. 1992. (Ed.). Adolescent identity formation. Newbury Park, California. Sage.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja OY.
- Alava, J. 2007. The Quality is not accidental. A case of cumulative leadership. Julkaisematon artikkeli. Omistaja Jukka Alava. Jyväskylän Yliopisto. Rehtori-instituutti.
- Allen, D. 1997. (Ed.). Culture and Self. philosophical and religious perspectives, east and west. USA: Westview Press.
- Argyris, C. & Schön, D. 1996. Organizational learning II: theory, method and practice. Reading, Ma. Addison-Wesley.
- Asetuskokoelma 1872/26. Koulujärjestys Suomen suuriruhtinaalle.
- Asetuskokoelma 1970/443. Peruskouluasetus.
- Asetuskokoelma 1978/290. Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta.
- Asetuskokoelma 1983/477. Lukiolaki.
- Asetuskokoelma 1998/628. Perusopetuslaki.
- Asetuskokoelma 1998/631. Laki ammatillisesta koulutuksesta.
- Ashman, I. 2007. Existentialism and Leadership: A Response to John Lawler with Some Further Thoughts. *Leadership* 2007; 3; 91-106.
- Astley, W. G. & Van de Ven, A. H. 1983. Central Perspectives and debates in organisation theory. *Administrative Science Quarterly*, 28. 245-273.
- Bahtin, M. 1981. The dialogic imagination. Four essays. by M. M. Bahtin. Ed. by Michael Holquist. Translated by Caryl Emerson and Michael Holquist. University of Texas Press.
- Bass, B. M. 1981. Stogdill's handbook of leadership. Revised and expanded edition by Bernard M. Bass. USA: The Free Press.
- Bass, B. M. 1985. Leadership and performance beyond expectations. New York: Free Press.
- Bass, B. M. 2006. Transformational leadership. (2. painos) Mahwah, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1986. Johtajat ja johtajuus. Suomentaja Pirkko Rajala. Espoo: Weilin + Göös.
- Berger, P. & Luckman, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Toimittanut ja suomentanut Vesa Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

- Boje, D. M. 2001. Narrative methods for organizational & communication research. London: Sage.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. 1997. Reframing organizations. Artistry, choice and leadership. San Fransico: Josseys Bass.
- Bottery, M. 2002. Educational Leadership and Economic Realities. Educational Management Administration & Leadership, Vol. 30, No. 2, 157-174.
- Bowie, N. E. 1999. Business ethics. A Kantian perspective. USA: Blacwell Publishers.
- Bowie, N. E. 2000. A Kantian theory of leadership. The leadership & organization development journal 21 (4), 185-193. Saatavissa 10.3.01 osoitteesta <http://www.emerald-library.com>
- Browne-Ferrigno, T. 2003. Becoming a principal: role conception, initial socialization, role identity transformation, purposeful engagement. Education administration quarterly 39 (4), 468-503.
- Bruner, J. 1986. Actual minds, bossible worlds. Cambridge Mass.: Harvard University press.
- Bruner, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Brungardt, C. L. 1998. The new face of leadership: Implications for higher education. Horizon Home Page. <http://sunsite.unc.edu/horizon>
- Burrell, G. & Morgan, G. 1982. Sociological paradigms and organisational analysis : elements of the sociology of corporate life. London: Heinemann.
- Burns, J. M. 1979. Leadership. New York: Harper & Row.
- Burr, V. 2004. Sosiaalipsykologisia ihmiskäsityksiä. Suomentaja Jyrki Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Carr, D. 1986. Time, narrative and history. Bloomington, Ind: Indiana University press.
- Cetron, M. J. & Davies, O. 2005. Special Report. World Future Society. <http://www.wfs.org/>
- Chase, S. E. 2005. Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln. The sage handbook of qualitative research. Thousand oaks. London: Sage.
- Ciulla, J. B. 2004. (Ed). Ethics the hearth of leadership. USA: Praeger Publishers.
- Clegg, S. R. 1989. Radical revisions: Power, discipline and organizations. Organizational studies vol. 10/1: 97-115.
- Cohen, M. & March, J. 1971. Leadership in an organizational anarchy. The American college president. Crbegie Foundation. In: Pfeffer, J. 1981. Understanding the role of power in decicion making. In: Pfeffer, J. 1981. Power in organizations. Pitman Publishing.
- Conrad, C. 1983. Organizational power: Faces and symbolic forms. In: Puntman & Pacanowsky. 1983. Communication and organization.
- Dahl, R. A. 1957. The concept of power. Behavioral Science, 2: 201-215. In: Pfeffer, J. 1981. Power in organizations. Pitman Publishing.
- Daudi, P. 1984. Makt, diskurs och handling : en genealogisk studie av maktens organisation och organisationens makt. Lund: Studentlitteratur.

- Denzin, N. K. & Lincoln Y. S. 2005. *The sage handbook of qualitative research*. Thousand oaks. London: Sage.
- Derrida, J. 1997. *Politics of friendships*. Translated by Georg Collins. London: Verso.
- Van Dijk 1985: Introduction: Levels and Dimensions of Discourse Analysis. In: van Dijk (ed.) (1985), 1-11.
- Van Dijk (ED.) 1985: *Handbook of Discourse Analysis*. Volume 2. Dimensions of Discourse. Ed. by Teun A. van Dijk. London etc.: Academic Press.
- Eddy & Van der Linden, 2006. Emerging definitions of leadership in higher education: New visions of leadership or same old "hero" leader? *Community College Review*. Volume 34 NO: 1. 5-26.
- Elbaz-Luwisch, F., Moen, T. & Gudmundsdottir, S. 2002. The multivoicedness of classrooms. *Bakhtin and narratives of teaching*. Teoksessa Huttunen, R. Heikkinen, H. Syrjälä, L. 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Jyväskylän yliopisto, Department of Social Sciences.
- Engle, E. M., & Lord, R. G. 1997. Implicit theories, self-schemas and leader-member exchange. *Academy of Management journal*, 40. 988-1010.
- Epitropaki, O. & Martin, R. 2001. Role of Organizational identification on Implicit leadership Theories (ILTs), transformational Leadership and Work attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*. vol 4(3) 247-262.
- Epitropaki, O. & Martin, R. 2005. From ideal to real: A longitudinal study of the role of implicit leadership theories on leadership. *Journal of Applied psychology*. 90: 659-676.
- Erkkilä, R. 2005. *Moniääninen paikka: opettajien kertomuksia elämästä ja koulutyöstä Lapissa*. Väitös. Oulu: Oulun yliopisto.
- Erikson, E. H. 1968. *Identity; youth and crisis*. New York.
- Erikson, E. H. 1994. *Identity and the life cycle*. Reissued. New York: Norton.
- Erikson, M. & Ropo, A. 1997. Osaamisen rajat organisaation johtamisessa. Teoksessa A. Eteläpelto, J. Kirjonen & P. Remes (toim.). *Muuttuva asiantuntijuus*. Jyväskylän Yliopisto, koulutuksen tutkimuslaitos.
- Eriksson, M. & Ropo, A. 1996. Conflicts and commitments in managing a theatre production: learning from unusual events in an unusual context. Tampere: University of Tampere.
- Eteläpelto, A. 2007. *Työ, ammatti ja identiteetti*.
- Fairhurst, G. T. & Zoller, H.-M. 2007. Resistance leadership: The overlooked potential in critical organization and leadership studies. *Human Relations* Volume 60 (9): 1331-1360.
- Farling, M. L., Stone, G. A. & Winstone, B. E. 1999. Servant Leadership: Setting the Stage for Empirical Research. *The Journal of Leadership Studies*. Vol. 6. No: 1/2. 49-71.
- Fiske, J. 1992. *Merkkien kieli. Johdatus viestinnän tutkimukseen*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Fludernik, M. 1996. *Towards a 'natural' narratology*. London: Routledge.
- Fullan, M. 2001. 3rd ed. *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

- Fullan, M. 2003. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks, Ca: Corwin Press.
- Fullan, M. 2005. *Leadership & Sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gabriel, Y. 2000. *Storytelling in organizations. Facts, fictions and fantasies*. Oxford: Oxford University Press.
- Gadamer, H.-G. 2004. *Hermeneutiikka: ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa*. Suomentaja Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Genette, G. 1980. *Narrative Discourse*. Tanslated by Jane E. Levin. Oxford. Basil Blackwell Ltd.
- Gergen, J. K. 1994. *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.
- Gergen, J. K. 1999. *An invitation to social construction*. London: Sage.
- Gergen, J. K. & Gergen, M. 2003. (Eds.) *Social construction: a reader*. London: Sage Publications.
- Goffman, E. 1963. *Behavior in public places : notes on the social organization of gatherings*. Glencoe, IL: The Free Press of Glencoe.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. 2005. *Sosiaalinen äly*. Suomentaneet Laura Jänisniemi, Auri Paajanen. Helsinki: Otava.
- Gover, M. R. 2004. *The narrative emergence of identity*. Michigan State University: [www.msu.edu/user/govermar/narrate.htm](http://www.msu.edu/user/govermar/narrate.htm). 10.4.2004.
- Graen, G.B., Novak, M. & Sommerkamp, P. (1982). The effects of leader-member exchange and job design on productivity and satisfaction: Testing a dual attachment model. *Organizational Behavior and Human Performance*, 30, 109-131. In Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 yers: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership Quartley* 6(2), (219-247).
- Graen, G. B., Scandura, T. A. & Graen, M. R. (1986). A field experimental test of the moderating effects of growth need strenght on productivity. *Journal of Applied Psychology*, 71, 484-491. In Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 yers: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership Quartley* 6(2), (219-247).
- Gray, L. 1991. *Managing colleges in a changing world*. Bristol: The Cromwell Press.
- Greenleaf, R. K. 2003. *The servant as a leader*. In: *Business leadership*. Intorduction by James M. Kouzes. Jossey-Bass Business & Management series. USA: PB Printing.
- Greimas, A. J. 1980. *Strukturalistista semantiikkaa*. Suomentanut Eero Tarasti. Helsinki: Gaudeamus.

- Grint, K. 1997. *Leadership: classical, contemporary and critical approaches*. Oxford: Oxford University Press.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. 1997. *The new language of qualitative method*. New York: Oxford University Press.
- Haapala, A. 1998. (Toim.). *Heidegger. Ristiriitojen filosofi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hall, S. ed. 1997. *Representation. Cultural representations and signifying practices*. London: Sage Publications.
- Hall, S. 1999. *Identiteetti*. Tampere: Vastapaino.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. 1977. The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82: 5, 929-964.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. 1984. Structural inertia and organizational change. *American sociological Review*. Vol 49: 149-164.
- Hargreaves, A. 1998. *Teaching in the knowledge society*. Teacher college press: New York. Artikkelissa Harris, A. 2005. *Leading from the chalk-face: An overview of school leadership*. Sage publications: London.
- Harre, R. 1983. *The encyclopedic dictionary of psychology*. Oxford: Blackwell.
- Harre, R. 1995. *Discursive psychology in practice*. London: Sage.
- Harris, A. 2005. *Leading from the chalk-face: An overview of school leadership*. Sage publications: London.
- Hatch, M. J. 1997. *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. New York: Oxford UP.
- Hatch, A. & Wisniewski, R. 1995. *Life history and narrative*. London: Falmer Press.
- Hébert, L. 2006. The actantial model. Université du Québec à Rimouski. [www.signosemio.com/greimas/a\\_actantiel.asp](http://www.signosemio.com/greimas/a_actantiel.asp)
- Heidegger, M. 2000. *Oleminen ja aika*. Suomentanut Reijo Kupiainen. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Toimintatutkimus, tarinat ja opettajaksi tulemisen taito*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 175.
- Heikkinen, H. L. T. 2002. *Telling Stories in Teacher Education. A Narrative-Biographical View of Portfolio Work*. Teoksessa Huttunen, R. Heikkinen, H. Syrjälä, L. 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Department of Social Sciences. Jyväskylän yliopisto.
- Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Syrjälä, L. 2005. *On the problem of Quality in narratives of action research*. Paper presented at the european educational research association annual conference. University College Duplin.
- Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2002. *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Hill, S. E. K. (2004) teoksessa Northouse, P. G. 2004. *Leadership. Theory and Practice*. USA: Sage publications.
- Hohti, P. & Myllykoski, P. 1997. *Retoriikka/Aristoteles; Runousoppi/Aristoteles*. Helsinki: Gaudeamus.
- Honkonen, Risto. 1995. *Elämänkerrallinen lähestymistapa opiskelijatutkimuksen menetelmänä*. Teoksessa Nieminen Juha (toim.) *Menetel-*



- mävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: N:o 13. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. Falmer Press: London.
- Artikkelissa Harris, A. 2005. *Leading from the chalk-face: An overview of school leadership*. London: Sage publications.
- Hussler, E. 1995. *Fenomenologian idea: Viisi luentoa*. Suomennos: Juha Himanka, Janita Hämäläinen ja Hannu Sivenius. Helsinki: Loki-kirjat. Alkuteos: *Die Idee der Phänomenologie*, 1907.
- Huttunen, R. Heikkinen, H. Syrjälä, L. 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Department of Social Sciences. Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, R. & Kakkori, L. 2002. The hermeneutics of truth and selfhood. Heidegger's, Gadamer's and Ricoeur's significance in the autobiographical research. In: Huttunen, R. Heikkinen, H. Syrjälä, L. 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Department of Social Sciences. Jyväskylän yliopisto.
- Huttunen, T. & Veivo, H. 1999. *Semiotiikka: Merkeistä mieleen ja kulttuuriin*. Helsinki: Edita.
- Hyvärinen, M. 1994. Viimeiset taistot. Tampere: Vastapaino.
- Hyvärinen, M. 2004. Eletty ja kerrottu kertomus. *Sociologia* No: 4, 279–309.
- Hyvärinen, M. 2005. Kertomuksen tuolla puolen. Artikkeliteoksessa *Tarkkoja siirtoja*, 2005. Erkki Vainikkalan muistokirja. Nykykulttuurin tutkimuskeskus.
- Hyvärinen, M. 2006. Kerronnallisuuden tutkiminen. Julkaisematon artikkeli. Saatavissa 14.3.2007 osoitteesta: <http://www.hyvarinen.info/page02-kerrot.html>
- Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Julkaisusarja B: N:o 13. Tampere: Tampereen yliopiston jäljennepalvelu.
- Hänninen, V. 2002. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Elektroninen aineisto.
- Hänninen, V. 2004. A model of narrative circulation. *Narrative inquiry* 14 (1), 69–85.
- Ihanainen, P. 2007. Johtajuus ja johtaminen. <http://ihanova.fi/main.pl?ajattelua12>
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika? Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Vammala.
- Jarnila, 1998. Menestyvän ammatillisen oppilaitoksen profiili. *Acta Universitatis Tamperensis* 592. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Jaspers, K. 1985. *Ajattelun suunnanantajat*. Suomentaja Paulua Leistén. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Jenkins, R. 2004. *Social identity*. London: Routledge.

- Joseph, J. E. 2004. Language and identity. National, ethnic, religious. Palgrave Macmillan. New York.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja: sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 249.
- Juuti, P. (toim.) 2002. Ethosta etsimässä. Puheenvuoroja johtamisen ja yrittämisen etiikasta. *Aavaranta-sarja no: 50*. Juva: Ps-kustannus.
- Juutti, P. 2001. Johtamispuhe. *Aavaranta-sarja no 48*. Ps-kustannus. Juva.
- Juuti, P. 2006. (toim.). Johtaminen eilen tänään huomenna. Helsinki. Otava.
- Kakkori, L. 2002. Masters of the truth. Nietzsche's and Foucault's concept of the truth in light of narrative. In: Huttunen, R. Heikkinen, H. Syrjälä, L. 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Department of Social Sciences. Jyväskylän yliopisto.
- Kanervio, P. 2007. Crisis and renewal in one Finnish private school. University of Jyväskylä.
- Karlsson, F. 1994. Yleinen kielitiede. Helsinki: Yliopistopaino.
- Kaunismaa, P. & Laitinen, A. 1998. Paul Ricoeur ja narratiivinen identiteetti. Teoksessa: Kuhmonen, P. & Sillman, S. 1998. *Jaettu jana, ääretön raja*. Jyväskylän yliopisto. Filosofian julkaisuja.
- Kauppinen, A. 1997. Tulkinnasta. Julkaisematon teksti. Alkuperäinen teksti: Ricoeur, P. 1986. *De l'interprétation', Du texte à l'action*, Editions du Seuil, Paris 1986, 11-35. Suomentanut Antti Kauppinen. 1997.
- Kets de Vries, M. F. R. 2003. Leaders, fools and impostors. *Essays on the psychology of leadership*. iUniverse inc.: New York.
- Kets de Vries, M. F. R., Engellau, E. 2004. Are leaders born or are they made? The case of Alexander the great. Karnac: London.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampereen yliopisto: Kasvatustieteen laitos. Myös verkkojulkaisu.
- Kivi, A. 1984. Teokset 2. Keuruu: Otava.
- Kivistö, T. 1994. Tietoisuuden evoluutio ja uusi ihmiskuva. Teoksessa Pitkänen, P. (toim.) *Katse kohti tulevaa. Tulevaisuuskasvatuksen suuntaviivoja*. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Painatuskeskus, 7-14.
- vanKnippenberg, D. & Hogg, M. A. 2006. *Leadership and power*. London: SAGE Thousand Oaks, Calif.
- vanKnippenberg, D. vanKnippenberg, B., De Cremer, B. & D. Hogg, M. A. 2004. Leadership, self and identity: A review and research agenda. *The leadership Quarterly* 15: 825-856.
- vanKnippenberg, D., vanKnippenberg, B. & Giessner, S. R. 2007. Extending the follower-centered perspective: leadership as an outcome of shared social identity. In: Shamir, B., Pillai, R., Bligh, M. C., Uhl-Bien, M. (Ed). 2007. *Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl*. Information Age Publishing. Greenwich.
- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages. San Francisco, Calif.: Harper & Row.

- Koiranen, M. 2002. Ethos ja yrittäjäyys. Perheyrittäjyyden näkökulma. Teoksessa Juuti, P. (toim.) 2002. Ethosta etsimässä. Puheenvuoroja johtamisen ja yrittämisen etiikasta. Aavaranta-sarjan no: 50. Juva: PS-kustannus.
- Koko kansan koulu: 80 vuotta oppivelvollisuutta. Helsinki. Suomen kouluhistoriallinen seura. Opetushallitus. 2001.
- Koski, J. T. 1995. Horisonttien sulautumisia. Keskustelua Hans-George Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 149.
- Kotter, J. P. 1990. A Force for Change: How Leadership Differs from Management. New York: Free Press.
- Kotter, J. P. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Helsinki: OY Rastor AB.
- Kouzes, J. M. 2003. Business leadership. Intorduction by James M. Kouzes. Jossey-Bass Business & Management series. USA: PB Printing.
- Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. 2003. Leadership is a relationship. In: Business leadership. Intorduction by James M. Kouzes. Jossey-Bass Business & Management series. USA: PB Printing.
- Kraus, W. 2006. The narrative negotiation of identity and belonging. Narrative inquiry 16: 1 (2006), 103-111.
- Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Suomentanut Kimmo Pietiläinen. Juva: WSOY.
- Kusch, M. 1988. Kieli ja maailma. Oulu: Pohjoinen.
- Kur, E. 1995. Developing Leadership in Organizations. Journal of Management Inquiry. Vol. 4. 2: 198-207.
- Kuusela, P. & Saastamoinen, M. 2003. Ruumis, minä ja yhteisö. Sosiaalisen konstruktionismin näkökulma. Sosiaalipsykologian ja sosiologian laitos. Kuopion yliopisto.
- Kydd, L., Anderson, L. & Newton, W. 2003. (Ed.). Leading People and teams in education. The Open University. GB: Paul Champman Publishing.
- Laakoli, K. 2005. Keskijohdon kokemus työn autonomiasta. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos. Pro gradu -työ.
- Laakoli, K. 2007. Holistinen ihmiskäsitys johtajan toimintatilan ymmärtämisen lähtökohtana. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Labov, W. & Waletzky, J. [1967] 1997. Narrative Analysis: Oral Versions of Personal Experience. Journal of Narrative and Life History 7: 3-38.
- Labov, W. 2006. Narrative pre-construction. John Benjamins Publishing Company. Narrative Inquiry 16: 1, 37-45.
- Laine, T. 2001. Kasvatustilanteen kaksisuuntaisuudesta. Teoksessa Itkonen, M. (toim.) 2001. Ihminen, mikä ja kuka olet? Tampere University Press. Tampere.
- Laitinen, A. 2000. Persoonus, identiteetti ja etiikka Charles Taylorin, Alasair Mcintyren ja Paul Ricoeurin ajattelussa. Jyväskylän yliopisto: Yhteiskunta-tieteiden ja filosofian laitos.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä: paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään

- kuntaorganisaation näkökulmasta. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 308. Myös verkkojulkaisu.
- Larson & Sveningsson, 2006. *Fantasies of leadership: Identity work*. *Leadership* 2: 203–224.
- Larsson & Morén, 1988. *Organisationens mänskliga insida: om det sociala arbetets utvecklingsmöjligheter*. Umeå: Umeå universitet.
- Lawler, J. 2005. *The Essence of leadership? Existentialism and Leadership*. *Leadership*: 1; 215. Sage publications.
- Lefebvre, H. 1984. *Everyday life in the modern world*. Translated Sacha Rabinovitch. transaction Publishers.
- Lefebvre, H. 1991. *The production of space*. Translated Daniel Nicholson-Smith. Blacwell Publishing.
- Lehtinen, T. 2002. *Eksistentialismi. Vapauden filosofia*. Kirjapaja: Helsinki.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. *Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle*. Porvoo Helsinki Juva: WSOY.
- Lehtonen, M. 1998. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Lehtonen M. 2004. *Ongelmana identiteetti: identiteetin käsite ja tekstuaalinen identiteetti*. Helsinki: Kirjallisuudentutkijain Seuran vuosikirja 49: I.
- Levinas, E. 1996. *Etiikka ja äärettömyys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research. Reading, analysis and interpretation*. *Applied Social Research Methods Series, Vol. 47*. London: Sage.
- Lintula, P. 2003. *Ihmisten itselleen muodostama toimintatila organisaation ja sen jäsenten "arjen draaman" näyttämönä: tulkitseva käsitetutkimus empiirisen tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentamista varten*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Taloustieteen laitos. Lisensiaattityö.
- Lintula, P. 2005. *Maakuntalehden toimittajan toimintatila teknis-rationaalisessa ajassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Loevinger, J. 1987. *Paradigms of personality*. New York: Freeman.
- Lonkila, T. 1991. *Koulun tulosjohtaminen*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lord, R. G. & Medvedeff, M. E. 2007. *Implicit Leadership Theories as Dynamic Processing Structures*. In Shamir, B. Pillai, R., Bligh, M. C. & Uhl-Bien, M. (Ed). 2007. *Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl*. Information Age Publishing. Greenwich.
- Lukiolaki 1983/477.
- Luukkainen, O. 2000. *Olemme paljon vartijoina, koulu tulevaisuutta varten*. Teoksessa Toivanen, M.-L. *Kirjeitä rehtoreilta*. Juva: PS-kustannus.
- Luukkainen, O. 2004. *Opettajuus: ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä?* Tampere: Tampere University Press.
- Lyotard, J.-F. 1985. *Tieto postmodernissa yhteiskunnassa*. Tampere: Vastapaino.
- Löyttyniemi, V. 2004. *Kerrottu identiteetti, neuvoteltu sukupuoli*. *Auscultatio Medici*. Jyväskylä: SoPhi.

- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. Vammala.
- Mahoney, M. J. 1991. Human change processes: the scientific foundations of psychotherapy. New York: Basic Books.
- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning. A reading on the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylän yliopistopaino.
- Mangin, M. M. 2007 Facilitating Elementary Principals' Support for Instructional Teacher Leadership. *Educational Administration Quarterly* 2007; 43; 319
- Mayo, M. & Pastor, J. C. 2007. Leadership embedded in social networks: looking at inter-follower processes. In Shamir, B. Pillai, R. Bligh, M. C. Uhl-Bien, M. (Ed). 2007. Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl. Information Age Publishing. Greenwich.
- McEwan, E. K. 2003. Ten traits of highly effective principals. From good to great performance. Thousand Oaks, California: Sage.
- McGregor, D. 1960. The human side of enterprise. New York: McGraw-Hill.
- McGegor, D. 1967. The professional manager. New York: McGraw-Hill.
- MacIntyre, A. 1984. After Virtue. A study in moral theory. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Mead, G. H. 1967. The philosophy of the act. Chicago.
- Mechanic, D. 1962. Sources of power of lower participants in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 7, 349-364.
- Medwedeff, M. E. & Lord, R. G. 2007. Implicit leadership theories as dynamic processing structures. In: In Shamir, B. Pillai, R. Bligh, M. C. Uhl-Bien, M. (Ed). 2007. Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl. Information Age Publishing. Greenwich.
- Meindl, J. R. 1990. On leadership: An alternative to the conventional wisdom. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.). *Research in organisational behaviour* (Vol. 12, pp. 159-203). Greenwich, Ct: JAI Press.
- Meindl, J. R. 1993. Reinventing leadership: A radical social psychological approach. In K. Murnighan (Ed.). *Social psychology in organisations: Advances in theory and research* (Vol. pp. 159-203). Englewoods Cliffs, NJ: prentice Hall.
- Meindl, J. R. 1995. The romance of leadership as follower-centric theory: A social constructionist approach. *Leadership Quarterly*, 6, 329-341.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tulevaisuusorientoituneisuus suomalaisessa koulutuskentässä. *Futura* 1.
- Mezirow, J. et al. 1996. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin Yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsinki: Painotalo Miktor.
- Miettinen, H. 2004. Menetetyt kodit, elämät, unelmat. Suomalaisuus paluumuuttajastatukseen oikeutettujen venäjänsuomalaisten narratiivissa itsemäärittelyssä. Helsingin yliopisto. Sosiaalipsykologian laitos. Väitös.

- Miller, P. J., Potts, R., Fung, H., Hoogstra, L. & Mintz, J. 1990. Narrative Practices and the Social Construction of Self in Childhood. *American Ethnologist*, Vol. 17, No: 2 (May, 1990), pp. 292-311.
- Minzberg, H. 1980. *The nature of managerial work*. Englewood Cliffs (N.J.): Prentice Hall.
- Moilanen, P. 2001. Hyväksi opettajaksi ja hyväksi ihmiseksi - ammattietiikan opetus opettajankoulutuksessa. Teoksessa Kari, J. Moilanen, P. Räihä, P. 2001. *Opettajan taipaleelle*. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Yliopistopaino.
- Moilanen, P. 2002. Narrative, truth and correspondence. A defence. In: Huttunen, R. Heikkinen, H. Syrjälä, L. 2002. *Narrative Research. Voices of Teachers and Philosophers*. Department of Social Sciences. Jyväskylän yliopisto.
- Morgan, G. 1986. *Images of organization*. Beverly Hills, Calif.: Sage.
- Morgan, G. 1993. *Imagination. New mindsets for seeing, organizing and managing*. Sage. London.
- Morgan, G. 1996. Is there anything more to be said about metaphor? Teoksessa: Grant, D. & Osrick, C. (Eds.). *Metaphor and organisations*. Sage. London.
- Muijs, D. & Harris, A. 2007. Teacher Leadership in (In)action Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership*. Vol 35(1) 111-134.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Kasvatustieteen tiedekunta*. Oulun yliopisto.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316.
- Määttä, M. 1996. *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Niinikuru, L. & Pässilä, T. 1993. *Koulun johtamisen taito*. Porvoo: WSOY
- Niiniluoto, I. 1983. *Tieteellinen päättely ja selittäminen*. Helsinki: Otava.
- Niiniluoto, I. 1997. *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Nikander, I. 2004. *Hans-Georg Gadamer, Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Nikander, L. 2002. *Johtamisosaamisen kehittäminen ammattikorkeakoulussa: esimiesten käsityksiä johtamisesta ja sen kehittamisestä Hämeen ammattikorkeakoulussa*. Tampere: Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Nissinen, V. 2004. *Syväjohtaminen*. Helsinki: Talentum.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledgecreating Company. how Japanese companies Create the dynamics of Innovation*. New York. Oxford University Press.
- Northouse, P. G. 2004. *Leadership. Theory and Practice*. Thousand Oaks (CA): Sage.

- OECD, 2007. Improving school leadership. Country background reports. [www.oecd.org](http://www.oecd.org)
- Offerman, L. R. & Scuderi, N. F. 2007. Sharing leadership: who, what, when and why. In: Shamir, B. Pillai, R. Bligh, M. C. Uhl-Bien, M. (Ed). 2007. Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl. Information Age Publishing. Greenwich.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Vaasa: Universitas Wasaensis. Väitös.
- Opetushallitus: [www.oph.fi](http://www.oph.fi)
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräys Dno 1/011/2004.
- OPM, 2007. Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriö.
- Oravakangas, A. 2005. Koulun tuloksellisuus. Filosofisia valtuksia koulun tuloksellisuuden problematiikkaan suomalaisessa yhteiskunnassa. Jyväskylän yliopisto: Chydenius-instituutti. Kokkolan yliopistokeskus.
- Ouchi, W. 1982. Teoria Z. Japanilainen johtamismalli länsimaissa. Helsinki: Tietomies.
- Owens, R. G. 2004. Organisational behaviour in education. Adaptive leadership and school reform. USA: Allyn Bacon.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. PS-kustannus. Jyväskylä.
- Pfeffer, J. 1981. Understanding the role of power in decision making. In: Pfeffer, J. 1981. Power in organizations. Pitman Publishing.
- Pfeffer, J. 1994. Competitive Advantage Through People: Unleashing the Power of the Work Force. USA: Harvard Business School Press.
- Pietilä, V. 1997. Joukkoviestintätutkimuksen valtateillä. Tutkimusalan kehitystä jäljittämässä. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Pikkarainen, E. 2004. Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin. Oulun Yliopisto.
- Pitkänen, R. 1999. Mahdollisuuksien johtaminen. Kehittämisestä metakehittämiseen. Helsinki: Laatuokeskus.
- Pohjola, L. 2006. Laulua lukemassa. Kriittinen kulttuurinen lukutaito taidekasvatuksessa. Sibeliussäätiö. Pro gradu -työ.
- Polkinghorne, D. 1988. Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.
- Popper, K. R. & Eccles, J. C. 1983. The self and its brain. London: Routledge & Kegan Paul.
- Popper, K. R. 1995. Arvauksia ja kumoamisia. Tieteellisen tiedon kasvu. Alkuteos Conjectures and Refutations (1963). Suom. Eero Eerola. Helsinki: Gaudeamus.
- Popper, K. R. 2000. Avoin yhteiskunta ja sen viholliset. Alkuteos The Open Society and its Enemies (1974). Suom. Paavo Löppönen. Helsinki: Otava.
- Potter, J. P. & Wetherell, M. 1987. Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour. London: Sage.

- Pönni, A. (1996). Toinen on ensimmäinen. Lähtökohtia Emmanuel Levinasin ajatteluun. Teoksessa: Levinas, E. 1996. Etiikka ja äärettömyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Rautio, P. 2006. Minän biologinen perusta. Biologian ja kulttuurin minät. Teoksessa: Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) 2006. Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press.
- Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) 2006. Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press.
- Reeves, D.B. 2004. Assessing educational leaders. Evaluating performance for improved individual and organisational results. Thousand oaks, California: Sage.
- Ricoeur, P. 1988. Time and narrative. Osa 2. Chicago, Ill.: University of Chicago Press. Alkuperäinen teos 1985.
- Ricoeur, P. 1992. Oneself as another. Translated by Kathleen Blamey. The University of Chicago Press: London.
- Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suomentanut Heikki Kujansivu. Tutkijaliitto, Helsinki: Tammer-paino.
- Ricoeur, P. 2002. Memory, history, forgetting. Chicago (Ill.): University of Chicago Press.
- Ropo, A. Eriksson, M. 1997. Osaamisen rajat organisaation johtamisessa. Teoksessa: Kirjonen, J. Remes, P. & Eteläpelto, A. (toim.) 1997. Muuttuva asiantuntijuus. Koulutuksen tutkimuslaitos, Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Rost, J. C. 1991. Leadership for the twenty - first century. USA: Praeger Publishers.
- Saarinen, E. 1984. Ihmiskäsitysten filosofia. Helsinki: Suomen filosofinen yhdistys.
- Saarinen, E. 2004. Filosofia. Johdatus filosofiseen ajatteluun. Helsinki: WSOY.
- Saastamoinen, M. 2006. Minuus ja identiteetti tutkimuksen haasteena. Minuus ja identiteetti käsitteenä. Teoksessa: Rautio, P. & Saastamoinen, M. (toim.) 2006. Minuus ja identiteetti. Sosiaalipsykologinen ja sosiologinen näkökulma. Tampere: Tampere University Press.
- Sammons, P. 1999. School effectiveness. Coming of age in the twenty first century. Lisse: Swets and Zeitlinger. Artikkelissa Harris, A. 2005. Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. London: Sage publications.
- Scandura, T. & Graen, G. B. (1984). Moderating effects of initial leader-member exchange status on the effects of a leadership intervention. *Journal of Applied Psychology*, 69, 428-436. In Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership Quarterly* 6(2), (219-247).



- de Saussure, F. 1998. Course in general linguistics /F, de Saussure by Charles Barry, Albert Sechehaye with collab. of Albert Riedlinger. Transl. and annot Roy Harris. London: Ducworth.
- Sendjaya, S. Sarros, C. J. 2002. Servant Leadership: Its Origin, Development, and Application in Organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*. Vol. 9. No: 2. 57-64.
- Sergiovanni, T. 2001. Leadership: what's in it for schools. London: Routledge Falmer. Artikkelissa Harris, A. 2005. Leading from the chalk-face: An overview of school leadership. London: Sage publications.
- Shamir, B. Pillai, R., Bligh, M. C. & Uhl-Bien, M. (Ed). 2007. Follower-centered perspectives on leadership. A tribute to the memory of James R. Meindl. Information Age Publishing. Greenwich.
- Shapiro, J. P. & Stefkovich, J. A. 2005. Ethical leadership and decision making in education. applying theoretical perspectives to complex dilemmas. London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Siikala, A.-L. 1989. Studies in oral narrative. Translated by Susan Sinisalo. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Sintonen, T. 1999. Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadan suomalaiset miehet elämänsä kertojina. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. SoPhi.
- Solomon, R. C. 1996. Ethical Leadership, Emotions, and Trust: Beyond 'Charisma'. Ethics & Leadership Working Papers. Academy of Leadership Press. Saatavissa 7.4.01 osoitteesta <http://www.emerald-library.com>
- Somers, M. 1994. The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society* 23: 605-649.
- Starrat, R. J. 2004. Ethical leadership. USA: Jossey Bass.
- Stogdill, R. M. 1982. Handbook of leadership: a Survey of Theory and Research. New York: Free Press.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. (toim.) 1997. Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus.
- Sydänmaanlakka, P. 2003. Intelligent Leadership and Leadership Competencies. Väitöskirjatyö. Helsingin Teknillinen korkeakoulu: Monikko Oy. Espoo.
- Sydänmaalakka, P. 2004. Älykäs johtajuus: ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.
- The Programme for International Student Assessment, PISA. Opetushallitus: [www.oph.fi](http://www.oph.fi)
- Tilastokeskus, 2002. Opettajatilasto 2002, syyskuu. [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi)
- Tilastokeskus, 2003. Opettajatilasto 2003, toukokuu. [www.tilastokeskus.fi](http://www.tilastokeskus.fi)
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa: tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Tampere: Tampere University Press.
- Tomlinson, H. 2004. Educational Leadership. Personal growth for professional development. London: Sage.
- Tontti, J. 2005. Tulkinasta toiseen: esseitä hermeneutiikasta. Tampere: Vastapaino.

- Torkki, J. 2006. Puhevalta: kuinka kuulijat vakuutetaan. Helsingissä: Otava
- Tuohimaa, M. (2001). Emmanuel Levinas ja vastuu toisesta. *Niin & Näin*. 2001/2, no: 30.
- Uhl-Bien, M. 2006. Relational Leadership Theory: Exploring the Social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly*. Vol. 17, 6. 654-676.
- Walker, R. 1998. Kant; Kant ja moraalilaki. Lennart Sane Agency AB. Suomenkielinen laitos toim. Latikka, A.-M., Loukola, O. & Salmela, M. Otavan kirjapaino. Keuruu.
- Varto, J. (toim.) 1994. Kohti elämismaailman ja ihmisen laadullista tutkimusta. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Varto, J. 2001. Uutta tietoa. Värityskirja tieteen filososfiaan. Tampere: Tampere University Press.
- Veivo, H. & Huttunen, T. 1999. Semiotiikka: merkeistä mieleen ja kulttuuriin. Helsinki: Edita
- Venema, H, I. 2000. Identifying Selfhood. Imagination, Narrative, and Hermeneutics in the Thought of Paul Ricoeur. New York: State University of New York Press.
- Wenger, E. 2002. Communities of practise.
- Wittgenstein, L. 1980. Sininen ja ruskea kirja. Filosofisten tutkimusten esitutkimuksia (1933-1935). Suomentanut Heikki Nyman. Juva: WSOY.
- Wood, D. 1991. On Paul Ricoeur: narrative and interpretation. London: Routledge.
- Woodward, K. 2002. Understanding identity. London: Arnold.
- Wortham, S. 2001. Narratives in action: a strategy for research and analysis. New York: Teachers College Press.
- Von Wright, G. H. 1986. Wittgenstein. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Yukl, G. A. 2002. Leadership in Organizations. Hamilton Printing Company (N.J.): Prentice-Hall.
- Zalesny, M. D. & Graen, G. B. (1987). Exchange theory in leadership research. In Kieser, A., Reber, G. & Wanderer, R. (Eds.) Handbook of leadership. (pp.714-727). Stuttgart, Germany: C.E. Paeschel, Verlag. In Graen, G. B. & Uhl-Bien, M. 1995. Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 yers: Applying a multi-level multi-domain perspective. *The leadership Quartley* 6(2), (219-247).

## LIITTEET

### LIITE 1 Sähköpostin välityksellä lähetetty kirje

Hyvä rehtorikollega

Sinua ja minua yhdistää yksi asia. Molemmat teemme työtä oppilaitoksessa, me molemmat johdamme oppilaitosta. Olen Helena Ahonen ja toimin rehtorina Sisälähetysseuran oppilaitoksessa Pieksämäellä. Johdan oppilaitosta, jossa on noin viisisataa opiskelijaa ja noin viisikymmentä opettajaa. Sinä teet samaa työtä omassa oppilaitoksessasi.

Opiskellessani oppilaitosjohtamista minussa on herännyt uteliaisuus rehtorin työtä kohtaan. Erityisesti minua kiinnostaa rehtori henkilönä sekä se prosessi kuinka hänestä tulee johtaja. Syksyllä 2002 aloitin jatko-opinnot Jyväskylän yliopistossa. Väitöskirjani työnimi on "Kuka olet rehtori, -johtajuusidentiteetti oppilaitoskontekstissa". Työtäni ohjaa Jyväskylän yliopiston rehtori-instituutin johtaja, PhD Jukka Alava. Tutkimusryhmästämmme ja rehtori-instituutista lisää osoitteesta:

[www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/Tutkimus/document.2006-02-23.3109001542](http://www.jyu.fi/edu/laitokset/rehtori/Tutkimus/document.2006-02-23.3109001542)

Tutkimukseni on narratiivinen tutkimus, jossa tutkimusaineistona ovat tarinat. Tarinat siitä kuinka rehtoriksi tullaan, kasvetaan tai muututaan, tarinat siitä minkälaista on johtaa oppilaitosta. Tarinat voivat olla tajunnan virran tuottamia kuvauksia lapsuudesta aikuisuuteen tai yksittäisiä kohtauksia mistä tahansa elämän vaiheesta. Tarinat voivat olla tuokiokuvauksia koulun arjesta, yhdestä päivästä tai koko rehtorin työhistoriasta. Tärkeää on, että tarina on kertojansa subjektiivinen kokemus rehtoriksi kasvamisesta ja / tai rehtorin työstä. Voisitko sinä tuottaa minulle yhden tarinan, "Sinun tarinasi"?

Kerään aineistoa tutkimusprosessin useammassa eri vaiheessa. Tutkimuksen edetessä syvennän ja tarkennan aiheen tarkastelua edellisen aineiston tulokinnan perusteella. Saattaa olla, että lähestys sinua myöhemmin uudestaan, erilaisin kysymyksin.

Omalla tarinallasi voit olla kehittämässä suomalaista rehtorikoulutusta ja tätä kautta koko suomalaista koulutusjärjestelmää. Rehtori-instituutin kansainvälisten yhteyksien kautta tutkimustulokset tulevat liittymään myös oppilaitosjohtamisen tieteenalan kansainväliseen keskusteluun.

Kiitos jo etukäteen, jos suinkin ehdit hetkeksi pysähtymään ja miettimään omaa johtajaksi kasvamisiasi ja omaa työtäsi rehtorina. Tarinalla on todellisuutta rakentava voima. Uskon, että tutkimukseen mukaan lähteminen voi omalta osaltaan olla rakentamassa sinun johtajuusidentiteettiäsi.

Sinun yhteystietosi sain kotikuntasi [www-sivuilla](http://www-sivuilla).

Helena Ahonen  
Saarenlahdentie 21  
40950 Muurame  
040-5370999  
[helahon@cc.jyu.fi](mailto:helahon@cc.jyu.fi)

## LIITE 2 Haastattelukertomukset / kesä & syksy 2005

Kaikki kertomasi aineisto on ehdottoman luottamuksellista. Aineistoa käsitellessä henkilötiedot eivät ole näkyvissä. koodaan aineiston ja käsittelyssä käytän vain kooditunnuksia. Litteroin aineiston itse.

Keskustelun aikana pyydän sinua pysyttelemään johtamisen arkipäivän tilanteissa.

1. Jos katselet "helikopteri" -perspektiivistä omaa työpaikkaasi ja siellä jotakin ryhmää ihmisiä, niin mitkä asiat kertovat sinulle, että joku ryhmän jäsenistä on johtaja?
2. Kerro joku tai joitakin arkipäivän tilanteita, joissa olet tuntenut johtavasi jotakin tai joitakin? Millainen tuo tilanne on, keitä siinä on läsnä, mitä siinä tapahtuu?
3. Jos joku ulkopuolinen katselisi tilannetta, mistä hän voisi arvata, että juuri sinä johdat tilannetta?
4. Mistä sinulle itsellesi tuli se tunne, että nyt juuri minä johdan tätä hetkeä / tilannetta?
5. Onko sinulla tilanteessa / ko asiassa joku päämäärä, miten tuo päämäärä on syntynyt?
6. Tuleeko tilanteessa esille kilpailevia päämääriä?
7. Miten päädyt valitsemaasi ratkaisuun tilanteiden, asioiden johtamisessa yleensä?
8. Miten sinun omat esimiehesi vaikuttavat siihen mitä sinä teet käytännön arkipäivän tilanteissa?
9. Miten toiset rehtorit vaikuttavat sinun arkipäivän johtamisessa?
10. Minkälaisissa tilanteissa sinä kohtaat oppilaita?
11. Jos sinun pitäisi määritellä itsesi jonkun kuuluisan johtajan mukaan, niin kuka olisit?
12. Jos sinun työyhteisön jäseniltä kysyttäisi, minkälainen johtaja sinä olet, mitä luulet heidän vastaavan? Miksi?

Keskustelu noudattelee vapaamuotoisesti em. kysymyksiä