

Tapio Lahtero

Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri

Symbolis-tulkinnallinen näkökulma



Tapio Lahtero

Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri

Symbolis-tulkinnallinen näkökulma

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Agora-rakennuksen salissa AgAud 2
tammikuun 29. päivänä 2011 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri

Symbolis-tulkinnallinen näkökulma

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH 405

Tapio Lahtero

Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri

Symbolis-tulkinnallinen näkökulma



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Editor

Leena Laurinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Sini Tuikka

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Cover picture by Tapio Lahtero

URN:ISBN:978-951-39-4186-4

ISBN 978-951-39-4186-4 (PDF)

ISBN 978-951-39-4055-3 (nid.)

ISSN 0075-4625

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

ABSTRACT

Lahtero, Tapio

Leadership culture in unified comprehensive school, symbolic-interpretative approach

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 238 p.

(Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research

ISSN 0075-4625; 405)

ISBN 978-951-39-4186-4 (PDF), 978-951-39-4055-3 (nid.)

The aim of this study is to describe the leadership culture and its subcultures in one unified comprehensive school in Finland. The study is a phenomenological, qualitative case study and the viewpoint is symbolic-interpretative. The research method is triangulation. The principal's leadership on the level of artifacts was researched by observing 12 hours his leadership and the environment where his leadership took place, by interviewing the principal and by researching 160 written e-mail messages. In the school the teachers were teamed in six subject groups including 22 teachers in total, which were asked to give meanings to the artifacts of the leadership in the school. The meanings and the nets they create were researched by doing 12 hours group interviews. In this study leadership means leader's and follower's two-way interaction process a two-way process between the leader and the follower, with the purpose of influencing the follower's action. In this study the organization culture of school is considered to consist of the net of the common symbols and meanings, through which the members of the school organization interpret their experiences and which direct their actions. Leadership culture is one of organization culture's part cultures. It is a product of the meaning and interpretation process, which forms itself incessantly through the school institution's social structures. Subject groups in a unified comprehensive school are at the same time subgroups. A subgroup establishes a subculture of the leadership culture if its interpretation of the leadership culture is very different from the interpretations of the other subgroups. On the basis of this study equality, unity, respect, flow of information and humor describe the leadership culture of the unified comprehensive school. The subject group of the mathematic teachers established the only subculture to the common leadership culture. Although the subculture of the mathematic teachers is very different from the general leadership culture the main and sub-cultures at the same time shared many common characteristics, too.

Keywords: symbolic leadership, cultural leadership, organization culture, leadership culture, subculture, symbol, artifact

Authors Address Tapio Lahtero
Faculty of Education,
Institute of Educational Leadership
University of Jyväskylä, Finland

Supervisors Professor Leena Laurinen
Department of Education
University of Jyväskylä, Finland

Professor, Director Jukka Alava
Faculty of Education,
Institute of Educational Leadership
University of Jyväskylä, Finland

Rewievers Professor, Director Kauko Hämäläinen
Palmenia Centre for Continuing Education
University of Helsinki, Finland

Professor Iiris Aaltio
Jyväskylä University School of Business and Economics
University of Jyväskylä, Finland

Opponent Professor, Director Kauko Hämäläinen
Palmenia Centre for Continuing Education
University of Helsinki, Finland

ESIPUHE

Kirjoittaessani väitöskirjani esipuhetta, on tunne yhtäaikaa helpottunut ja haikea. On helpottavaa saattaa lähes viiden vuoden tutkimustyö päätökseen. Työn sijasta voin puhua myös yhdestä elämänvaiheesta, jota ajatellessani tunnen haikeutta. Nyt takana olevaa tutkimusprosessia ja elämänvaihetta en kuitenkaan ole käynyt läpi yksin, vaan tarvinnut ja saanut monilta apua.

Kiitän kumpaakin työni esitarkastajaa, professori Kauko Hämäläistä ja professori Iiris Aaltiota tutkimukseni tarkasta lukemisesta ja siihen liittyvistä terävistä huomioista. Haluan kiittää työni ohjaajaa, professori Leena Laurista, joka huolellisella perehtymisellään ja arvokkailla neuvoillaan on edesauttanut tutkimukseni valmistumista erityisesti sen loppuvaiheessa. Kiitän myös työni toista ohjaajaa, Rehtori-instituutin johtajaa, professori Jukka Alavaa. Alkujaan juuri hän sytytti kiinnostukseni oppilaitosorganisaatioihin ja niiden johtamiseen. Tohtori Pekka Kanerviota kiitän valmistumassa olleen tekstini lukemisesta ja kannustavista kommentteista. Rehtori-instituutin varajohtaja Mika Riskun apu tutkimukseni englanninkielisten osuuksien tarkistamisessa on ollut merkittävä.

Tutkimuksen tekeminen päätoimisen päivätyön ohella vaatii aina yhteensovittamista ja joustamista. Haluan kiittää työnantajaani Vantaan kaupunkia ja erityisesti perusopetuksen johtajia Tiina Hirvosta ja Ilkka Kaloa hyvästä esimiestyöstä, joka omalta osaltaan mahdollisti tutkimustyön tekemisen. Myös tutkimukseni kohteena olleen yhtenäiskoulun rehtorille ja opettajakunnalle annan varauksettoman kiitokseni ja arvostukseni.

Minulle läheisimpien ja tärkeimpien ihmisten tuki on ollut koko tutkimusprosessin ajan merkittävää. Myötäelämisestä ja ajoittaisesta taloudellisesta tuesta kiitän vanhempiani Riitta-Liisaa ja Joukoa sekä isovanhempiani Eevaa ja Untoa. Pikkuveljeni Teemun rooli mielialan nostajana on ollut vertaansa vailla. Koti on paikka, jossa ihminen – myös tutkija – tunnetaan parhaiten. Uppoutuessani tutkimukseeni ilta toisensa jälkeen kuukaudesta toiseen, on rakas vaimoni Heli aina jaksanut kannustaa minua. Silloinkin, kun oma usko työn etenemiseen on ollut vähäisempää, tai kun ajatukseni ovat olleet enemmän organisaatioiden maailmassa kuin perheen yhteisessä arjessa. Haluan kiittää vaimoani siitä tuesta, jota ainoastaan hän on voinut minulle antaa.

Omistan väitöskirjani vaimolleni Helille

10.10.2010

Tapio Lahtero

KUVIOT

Kuvio 1. Koulun johtajan ammattikuvan kehittyminen (Isosomppi 1996, 110)	26
Kuvio 2. Kulttuurikehät Aaltio-Marjosolan (1997, 16) mukaan.....	42
Kuvio 3. Johtamiskulttuuri johtamistoimintaan liittyvän merkityksenantoprosessin tuotteena	43
Kuvio 4. Organisatoristen tarinoiden neljä pääryhmää (Hatch ym. 2007).....	54
Kuvio 5. <i>Leadershipin</i> viisi voimaa (Sergiovanni 2006)	65
Kuvio 6. Tutkijan silmälasit kokemusten ja henkilökohtaisen näkemyksen summana.....	94
Kuvio 7. Koulun ravintola	111
Kuvio 8. Opettajien taukotila	113
Kuvio 9. Merimaisema	122
Kuvio 10. Lissabonin matka	123
Kuvio 11. Rehtorin työhuoneen viirit	128
Kuvio 12. Rehtorin työhuoneen ankkataulu.....	128
Kuvio 13. Koulun virallinen logo	130
Kuvio 14. 1–6-luokkien avointa oppimisympäristöä	131
Kuvio 15. Opettajahuoneen valkotaulu.....	132
Kuvio 16. Koulun pohjapiirros	134
Kuvio 17. Johtoryhmä	138
Kuvio 18. Tiimit	140
Kuvio 19. Opettajakokoukset.....	142
Kuvio 20. Tiistai-infot.....	144
Kuvio 21. Rehtorin toiminta joulujuhlissa	147
Kuvio 22. Rehtorin toiminta vanhempainilloissa	148
Kuvio 23. Rehtorin toiminta opettajakokouksissa	150
Kuvio 24. Rehtorin toiminta tiistai-infoissa	150
Kuvio 25. Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen	152
Kuvio 26. Henkilökunnan palkitseminen	153
Kuvio 27. Oppilaiden palkitseminen.....	154
Kuvio 28. Rehtorin kalenterikäyttäytyminen	155
Kuvio 29. Rehtorin aikataulut.....	156
Kuvio 30. Rehtorin toiminta kahvionossa.....	158
Kuvio 31. Tarina peikosta ja keijusta	161
Kuvio 32. Tarina kolmesta professorista	162
Kuvio 33. Rehtorin 50-vuotispäivät	162
Kuvio 34. Tulospalkkiomatka Lissaboniin.....	163
Kuvio 35. Koulun toiminta-ajatus	165
Kuvio 36. Opettajakokousten esityslistat	166
Kuvio 37. Opettajakokousten sähköpostiesityslistojen tervehdykset.....	167
Kuvio 38. Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa	168
Kuvio 39. Rehtori huumorin käyttäjänä	170

Kuvio 40. Rehtorin pukeutuminen	172
Kuvio 41. Rehtorin Kommunikaattori	173
Kuvio 42. Rehtorin auto	174
Kuvio 43. Rehtorin parkkipaikka	175
Kuvio 44. Stenwallin ankkataulut	176
Kuvio 45. Rehtorin työhuoneen pokaalit	177
Kuvio 46. Rehtorin työhuoneen viirit	178
Kuvio 47. Rehtorin istumapaikan valinta joulujuhlissa	179
Kuvio 48. Koulun logo	179
Kuvio 49. Avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuri	181
Kuvio 50. Koulun ravintola opettajakokousten pitopaikkana	182
Kuvio 51. Opettajien taukotila tiistai-infojen pitopaikkana	183
Kuvio 52. Opettajahuoneen valkotaulu	185
Kuvio 53. Opettajahuoneen kirkasvalolamppu	186
Kuvio 54. Hymypatsaat	187
Kuvio 55. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri	196
Kuvio 56. Johtamiskulttuuri ja matemaattisten aineiden opettajien muodostama johtamiskulttuurin alakulttuuri	205
Kuvio 57. <i>Leadershipin</i> viisi voimaa uudelleen asemoituina	211

TAULUKOT

Taulukko 1.	Aineiston keruun ensimmäinen vaihe	99
Taulukko 2.	Aineiston keruun toinen vaihe toukokuussa 2009	100
Taulukko 3.	Aineryhmien erityyppisille symboleille ja johtamisjärjestelmälle antamat merkitykset merkityksenantojen mainitsemisfrekvenssin mukaisessa järjestyksessä	190
Taulukko 4.	Johtamiskulttuuria kuvaavat merkitykset merkityksenantojen määrän ja symbolien analyysiluokkien mukaan	192
Taulukko 5.	Merkitykset, jotka on mainittu useasti mutta ainoastaan joko toiminnallisille tai materiaalisille symboleille	196
Taulukko 6.	Luokanopettajien alakulttuuriset merkityksenannot	199
Taulukko 7.	Äidinkielenopettajien alakulttuuriset merkityksenannot	199
Taulukko 8.	Kielten opettajien alakulttuuriset merkityksenannot	200
Taulukko 9.	Reaaliaineiden opettajien alakulttuuriset merkityksenannot ..	201
Taulukko 10.	Taito- ja taideaineiden opettajien alakulttuuriset merkityksenannot	202
Taulukko 11.	Matemaattisten aineiden opettajien alakulttuuriset merkityksenannot	204

SISÄLTÖ

ABSTARCT
ESIPUHE
KUVIOT
TAULUKOT

1	JOHDANTO.....	15
1.1	Koulukulttuuri johtamisen haasteena	17
1.2	Tutkimus rehtorin tehtävässä kehittymisen tukena.....	18
1.3	Tutkimuksen rakenne ja sisältö	19
2	KATSAUS KOULUTUSPOLITIikkaAN 1980-LUVULTA TÄHÄN PÄIVÄÄN JA REHTORIN TYÖN HAASTEET.....	20
2.1	Koulutuspolitiikkaa 1980-luvulla.....	20
2.1.1	Peruskoulun rehtori ja rehtorin tehtävät.....	21
2.1.2	Rehtorin asema ja koulutus.....	23
2.2	Koulutuspolitiikkaa 1990-luvulla	24
2.2.1	Peruskoulun rehtori ja rehtorin tehtävät 1990-luvulla.....	25
2.2.2	Rehtorin asema ja koulutus 1990-luvulla	28
2.3	Peruskoulun rehtori ja rehtorin tehtävät 2000-luvulla.....	28
2.3.1	Opetussuunnitelma ja koulukulttuuri.....	30
2.3.2	Rehtorin asema ja koulutus 2000-luvulla	31
2.4	Edelleen muuttuvan toimintaympäristön rehtorin työlle asettamat haasteet.....	32
2.4.1	Edelleen muuttuva toimintaympäristö	32
2.4.2	Rehtori edelleen muuttuvassa toimintaympäristössä	34
3	ORGANISAATIOKULTTUURI KOULUSSA	36
3.1	Organisaatioteoria	36
3.1.1	Kulttuurinäkökulma organisaatioteoriassa	37
3.1.2	Symbolis-tulkinnallinen kulttuuriteoria.....	38
3.2	Organisaatiokulttuuri	40
3.3	Johtamiskulttuuri.....	42
3.4	Alakulttuuri	44
4	ARTEFAKTIT JA SYMBOLIT.....	47
4.1	Toiminnalliset symbolit	49
4.1.1	Rituaalit.....	50
4.1.2	Seremoniat.....	51
4.2	Verbaaliset symbolit.....	52
4.2.1	Tarinat	53
4.2.2	Myytit.....	55
4.2.3	Historia	56

4.2.4	Huumori.....	57
4.3	Materiaaliset symbolit.....	57
5	REHTORIN LEADERSHIP	60
5.1	Johtamisen kenttä; <i>administration, management ja leadership</i>	60
5.2	<i>Leadership</i>	62
5.2.1	<i>Leadership</i> ryhmässä tapahtuvana tavoitteellisena vuorovaikutusprosessina	63
5.2.2	<i>Leadershipin</i> viisi voimaa.....	64
5.3	Symbolinen <i>leadership</i>	66
5.3.1	Johtajan roolimalli.....	67
5.3.2	Toiminnallinen, verbaalinen ja fyysinen näkökulma.....	68
5.3.3	Visio.....	70
5.4	Kulttuurinen <i>leadership</i>	71
6	TUTKIMUSKYSYMYKSET.....	74
7	METODOLOGISET RATKAISUT	76
7.1	Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset sitoumukset	76
7.2	Tutkimusote ja tiedonhankintamenetelmät.....	79
7.2.1	Tapaustutkimus	81
7.2.2	Triangulaatio.....	82
7.2.3	Observointi ja rehtorin laatimat sähköpostikirjeet	83
7.2.4	Teemahaastattelu fokusryhmähaastatteluna.....	86
7.3	Tutkimusparadigmat	89
7.4	Tutkijan silmälasit.....	92
7.4.1	Toimintani koulunjohtajana ja rehtorina.....	94
7.4.2	Opintoni ja toimintani rehtorikouluttajana.....	95
7.4.3	Henkilökohtaisen näkemykseni muotoutuminen.....	96
8	AINEISTONKERUU JA ANALYYSIMENETELMÄT	98
8.1	Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja aineistot.....	98
8.2	Rehtorin esihaastattelut, havainnointi ja sähköpostikirjeet.....	100
8.2.1	Rehtorin esihaastattelut	100
8.2.2	Havainnointi.....	101
8.2.3	Rehtorin opettajille lähettämät sähköpostikirjeet	101
8.3	Fokusryhmähaastattelut teemahaastatteluina.....	102
8.4	Fenomenologinen aineiston analyysimetodi.....	103
9	YHTENÄISKOULUN JOHTAMISKULTTUURI ARTEFAKTIEN TASOLLA	105
9.1	Johtamisjärjestelmä.....	106
9.2	Toiminnalliset artefaktit.....	108
9.2.1	Joulujuhla	108
9.2.2	Vanhempainilta.....	109

9.2.3	Opettajakokoukset.....	110
9.2.3.1	Rehtorin toiminta opettajakokouksissa.....	112
9.2.4	Tiistai-infot.....	113
9.2.5	Rehtorin suhtautuminen oppilaisiin.....	115
9.2.6	Rehtorin olemus.....	116
9.2.7	Henkilökunnan merkkipäivät.....	116
9.2.8	Henkilökunnan palkitseminen.....	117
9.2.9	Oppilaiden palkitseminen.....	118
9.2.10	Rehtorin kalenterikäyttäytyminen ja aikataulut.....	118
9.3	Verbaaliset artefaktit.....	119
9.3.1	Peikko ja keiju.....	120
9.3.2	Kolme professoria.....	120
9.3.3	Historia.....	120
9.3.3.1	Rehtorin 50-vuotispäivät.....	122
9.3.3.2	Lissabon.....	123
9.3.4	Visio ja toiminta-ajatus.....	124
9.3.5	Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa.....	124
9.3.6	Huumori.....	124
9.4	Materiaaliset artefaktit.....	126
9.4.1	Rehtorin pukeutuminen ja Kommunikaattori.....	126
9.4.2	Rehtorin parkkipaikka ja auto.....	127
9.4.3	Rehtorin työhuone.....	127
9.4.4	Logo.....	129
9.4.5	Arkkitehtuuri.....	130
9.4.6	Opettajahuone ja opettajien työtila.....	131
9.4.7	Opettajahuoneen valkotalu.....	132
9.4.8	Hymytyttö- ja Hymypoikapatsaat.....	132
9.4.9	Palkinnot.....	133
10	JOHTAMISKULTTUURI MERKITYSTEN VERKOSTONA.....	135
10.1	Johtamisjärjestelmä.....	136
10.1.1	Johtoryhmä.....	136
10.1.2	Tiimit.....	138
10.1.3	Opettajakokoukset.....	140
10.1.4	Tiistai-infot.....	142
10.1.5	Johtamisjärjestelmän kokoava tarkastelu.....	144
10.2	Toiminnalliset symbolit.....	145
10.2.1	Rehtorin toiminta joulujuhlissa.....	145
10.2.2	Rehtorin toiminta vanhempainilloissa.....	147
10.2.3	Rehtorin toiminta opettajakokouksissa.....	149
10.2.4	Rehtorin toiminta tiistai-infoissa.....	150
10.2.5	Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen.....	151
10.2.6	Henkilökunnan palkitseminen.....	152
10.2.7	Oppilaiden palkitseminen.....	153
10.2.8	Rehtorin kalenterikäyttäytyminen.....	154

	10.2.9 Rehtorin aikataulut.....	155
	10.2.10 Rehtorin toiminta kahvijonossa	157
	10.2.11 Toiminnallisten symbolien kokoava tarkastelu.....	158
10.3	Verbaaliset symbolit.....	159
	10.3.1 Peikko ja keiju.....	159
	10.3.2 Kolme professoria.....	161
	10.3.3 Rehtorin 50-vuotispäivät.....	162
	10.3.4 Tulospalkkiomatka Lissaboniin.....	163
	10.3.5 Koulun toiminta-ajatus.....	164
	10.3.6 Opettajakokousten esityslistat.....	165
	10.3.7 Opettajakokousten esityslistojen sähköpostien tervehdykset....	166
	10.3.8 Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa	167
	10.3.9 Rehtori huumorin käyttäjänä	168
	10.3.10 Verbaalisten symbolien kokoava tarkastelu.....	170
10.4	Materiaaliset symbolit.....	171
	10.4.1 Rehtorin pukeutuminen.....	171
	10.4.2 Rehtorin Kommunikaattori	172
	10.4.3 Rehtorin auto	173
	10.4.4 Rehtorin parkkipaikka.....	174
	10.4.5 Rehtorin työhuoneen Stenwallin ankkataulut	175
	10.4.6 Rehtorin työhuoneen pokaalit.....	177
	10.4.7 Rehtorin työhuoneen viirit.....	177
	10.4.8 Rehtorin istumapaikan valinta joulujuhlissa.....	178
	10.4.9 Koulun logo	179
	10.4.10 Avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuri.....	179
	10.4.11 Opettajakokouksien pitopaikka koulun ravintolassa.....	181
	10.4.12 Tiistai-infojen pitopaikka opettajien taukotilassa.....	182
	10.4.13 Opettajahuoneen valkotaulu	183
	10.4.14 Opettajahuoneen kirkasvalolamppu	185
	10.4.15 Hymypatsaat	186
	10.4.16 Fyysisten symbolien kokoava tarkastelu	187
11	JOHTAMISKULTTUURIN KUVAUS.....	189
	11.1 Keskeisimmät aineryhmien antamat merkitykset	189
	11.2 Johtamiskulttuurin kuvaus	191
	11.2.1 Yhdenvertaisuus	192
	11.2.2 Yhteisöllisyys.....	193
	11.2.3 Arvostus	194
	11.2.4 Tiedonkulku	195
	11.2.5 Huumori.....	195
	11.3 Analyysiluokakohtaiset merkitykset.....	196
	11.3.1 Puhuminen	197
	11.3.2 Toimimattomuus	197

12	KOULUN YLEISEN JOHTAMISKULTTUURIN ALAKULTTUURIEN KUVAUS	198
12.1	Luokanopettajat	198
12.2	Äidinkielen opettajat	199
12.3	Kielten opettajat	200
12.4	Reaaliaineiden opettajat	201
12.5	Taito- ja taideaineiden opettajat	201
12.6	Matemaattisten aineiden opettajat	202
13	JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA.....	206
13.1	Teorian ja tutkimustulosten yhteys.....	207
13.1.1	Artefaktit ja symbolit tässä tutkimuksessa	207
13.1.2	Merkitysten jakaminen tässä tutkimuksessa	208
13.1.3	Alakulttuuri tässä tutkimuksessa	210
13.1.4	Kritiikki <i>leadershipin</i> viidestä voimasta	210
13.2	Tutkimuksen luotettavuus	212
13.3	Tutkimuksen eettiset valinnat.....	215
13.4	Jatkotutkimusehdotukset	217
13.4.1	Horisontaaliset alaryhmät.....	217
13.4.2	Vertikaaliset alaryhmät.....	219
	SUMMARY	220
	LÄHTEET:	222
	LIITE 1.	234
	LIITE 2.	235
	LIITE 3.	236

1 JOHDANTO

Käsillä oleva case-tutkimus on erään eteläsuomalaisen yhtenäiskoulun johtamiskulttuurin ja johtamiskulttuurin alakulttuurien kuvaus. Tutkimuksen näkökulma on symbolis-tulkinnallinen. Johtamisella tarkoitan *leadership*-johtamista, jonka määrittelen johtajan ja seuraajien väliseksi kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi, jonka tarkoituksena on vaikuttaa seuraajien toimintaan. Koulussa vallitsevalla organisaatiokulttuurilla tarkoitan yhteisten symbolien ja merkitysten verkostoa, jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa. Johtamiskulttuurilla puolestaan tarkoitan yhtä organisaatiokulttuurin osakulttuuria ja kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaa, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotetta. Alaryhmiä tutkimuksessani ovat yhtenäiskoulun opettajista muodostuvat aineryhmät sekä luokan- että aineenopettajat. Alaryhmän katson muodostavan johtamiskulttuurin alakulttuurin siinä tapauksessa, että kyseisen alaryhmän tulkinta koulun johtamiskulttuurista poikkeaa koulun koko opettajakunnan tulkitsemasta johtamiskulttuurista merkittävästi. Kouluorganisaation opettajajäsenten tekemien tulkintojen kohteena ovat koulun johtamiseen liittyvät artefaktit, jotka saavat organisaation jäsenten tulkintaprosessissa symbolisen merkityksen.

Yhtenäiskoulu ei ole yläkäsitteensä yhtenäisen perusopetuksen tavoin lainsäädännössä tai opetussuunnitelmien perusteissa mainittu virallinen termi. Yhtenäiskoulu on sellainen peruskoulu, jossa samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa kouluyksikössä annetaan perusopetusta vuosiluokilla 1–10 ja esiopetusta. (Tanttu 2006, 112; 2008, 122.) Vaikka yhtenäinen perusopetus ja yhtenäiskoulu eivät olekaan sisällöltään identtiset käsitteet, on Kuntaliitto (2005, 11) havainnut yhtenäisen perusopetuksen toteutuessa myös yhtenäiskoulujen määrän lisääntyvän. Tanttu (2008, 123) toteaa 2000-luvun suuntauksena olevan rakentaa vuosiluokkien 1–9 kouluja kasvukeskuksiin ja yhdistää ala- ja yläkouluja pienentyvien oppilasmäärien alueilla. Kyseessä on siis koko maata koskeva kehitystrendi. Samanaikaisesti muiden peruskoulujen määrä on kääntynyt jyrkkään laskuun. Oppilasmäärät eivät kuitenkaan ole vähentyneet koulujen määrään nähden yhtä merkittävästi. Tämä merkitsee oppilasmäärällä mitatun

keskimääräisen oppilaitoskoon kasvamista – Suurten koulujen määrä lisääntyy ja pienten vähenee. (Ojala 2007, 141.) Suuntaus jatkuu edelleen ja Kuntaliitto (2005, 11) ennustaa pienten koulujen määrän vähenevän myös tulevaisuudessa. Samalla linjalla ovat Härmäläinen ja Välijärvi (2007, 255) ennakoissaan, että oppilaitoksia tullaan jatkossakin yhdistämään ja väärässä paikassa toimivia sulkemaan. Koulu voi toimia väärässä paikassa esimerkiksi silloin, kun alueen lapsiluvun laskiessa sille ei enää ole tarvetta. Syyksi koulujen koon kasvamiselle ja pienten koulujen lakkauttamiselle Vuohijoki (2007, 193) näkee toisaalta opetustoimen valtionosuusuudistuksen ja toisaalta kuntaliitokset. Koulujen koon kasvamisen lisäksi Kalo (2008, 79) toteaa valtakunnallisena trendinä olleen 1990-luvulta lähtien erityiskoulujen liittäminen osaksi yleisopetuksen peruskouluja. Tämä lisää kasvavien koulujen moninaisuutta entisestään. On selvää, että Suomeen tullaan perustamaan aiempaa suurempia ja monimuotoisempia yhtenäiskouluja, joissa opiskelee yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaita kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla. Perinteistä suuremmissa työyhteisöissä työskentelevät luokanopettajat, erityisluokanopettajat, aineenopettajat, osa-aikaiset erityisopettajat ja oppilashuollon henkilöstö yhdessä.

Koulujen kasvaessa tehostamispyrkimysten ja yhtenäiskoulumallin yleistymisen vuoksi, eriytyvät hallinto- ja johtamistehtävät rehtorin työssä pedagogisista rooleista ja muodostuvat lopulta niitä tärkeämmiksi (Taipale 2006, 193). Saman havainnon ovat tehneet Vuohijoki (2007, 174), Pennanen (2007, 88) ja Ojala (2007, 145), joka kiinnittää huomion tässä yhteydessä myös johtamisen merkitykseen itsenäisenä ja ammatillisena johtamisroolikokonaisuutena. Kalon (2008, 86) mukaan suurta kouluyksikköä on vaikea johtaa perinteisellä yhden henkilön ympärille kootulla johtamismallilla. Apulaisrehtoreista ja mahdollisesti opettajan työssä toimivista oto-hallinto opettajista pitäisi tulla lähiesimiehiä, jolloin rehtorin tehtävä muuttuu lähiesimiehestä johtajaksi. Myös Johnson ja Pennanen (2007, 23) korostavat tulevaisuudessa koulun johtamisessa jaettava johtajuutta sekä vastuun ja tehtävien jakamista koulun sisällä ja koulujenvälisissä yhteistyöverkostoissa. Fullan (2005, 8-9) pitääkin oppilaitoksen arjessa keskeisenä rehtorin kykyä tuottaa uutta johtajuutta lisäämällä opettajien kehittämismyönteistä ajattelua sekä kannustamalla heitä oman työnsä ja oppilaitoksen kehittämiseen. Härmäläinen ja Välijärvi (2007, 271) puolestaan uskovat rehtorin roolin vahvistuvan ja vaikeutuvan jatkuvan muutoksen edellyttäessä vahvaa, yhteistoiminnallista johtamista, jonka avulla saadaan henkilökunnan parhaat puolet esille sekä autetaan henkilöstöä jatkuvasti kehittymään ja jaksamaan vaativassa ja merkittävässä tehtävässä. Juuti (2007, 218) toteaa koulun menestymisen olevan entistä riippuvaisempaa siitä, mitä rehtori tekee ja miten hän johtaa kouluaan. Myös Anderson (2004, 97) pitää johtamista koulutuksen uudistamisen keskeisenä muuttujana. Kaikki edellä mainittu tarkoittaa sitä, että tapa johtaa koulua – koulun johtamiskulttuuri – vaatii uutta ja huolellista tarkastelua. Käsillä oleva tutkimus pyrkii vastaamaan juuri tähän tarpeeseen kuvaamalla yhtenäiskoulun opettajien rehtorin johtamistoiminnalle antamia merkityksiä ja tulkintoja, johtamiskulttuuria ja johtamiskulttuurin alakulttuureita.

1.1 Koulukulttuuri johtamisen haasteena

Vuosien 1978 ja 1979 aikana säädetyt asetukset opettajankoulutusta varten erotivat luokan- ja aineenopettajankoulutuksen omiksi saarekkeikseen, vaikka opettajia yhdistikin sama tutkinnon akateeminen taso. Vahva rakenteellinen eriyttäminen erillisiksi luokan- ja aineenopettajankoulutusohjelmiksi merkitsi aikaisempien kulttuuristen tekijöiden säilymistä lähes rinnakkaiskoulujärjestelmän kaltaisina. (Niemi 2006, 173–181.) Tällä hetkellä peruskoulun palveluksessa työskentelee peruskoulutukseltaan hyvin erilaisia opettajia. Yhtenäisen peruskoulun toteutumiselle on kuitenkin ratkaisevaa se, missä määrin opettajat jakavat yhtenäisen opettajuuden identiteetin riippumatta siitä, minkä ikäisten oppilaiden kanssa he työskentelevät. (Johnson 2007, 31–32.) Eri opettajaryhmien toisistaan eriävät näkemykset ja mielipiteet määrittävät heidän toimintaansa sekä vuorovaikutus- että julkisella areenalla (Johnson & Salo 2008, 32; Rhodes 2006, 160). Näin ollen varsinkin suuressa koulu yhteisössä muodostuu helposti lukuisia ryhmiä, jotka toimivat toisiaan vastaan kilpailemalla eduista ja vallasta. Opetuksen järjestelyt, erilaiset ammatti-identiteetit ja virkaehtosopimuksen ryhmittelyt ylläpitävät ryhmien olemassaoloa yhtenäisen perusopetuksen sisällä. (Johnson & Tanttu 2008, 325.) Rauste-von Wright ym. (2003) havaitsivatkin tutkiessaan vuosina 2000–2001 yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen ehtoja, että hyvistä toiminnallisista puitteista huolimatta opettajakunta oli selkeästi kaksijakoinen luokan- ja aineenopettajaryhmien kesken. Johnson ja Salo (2008, 28–35) pitävät yhtenäisen perusopetuksen haasteena peruskoulun sisälle yli kolmenkymmenen vuoden aikana kehittyneitä mikropoliittisia rakenteita ja käytäntöjä; miten saattaa yhteen kaksi opettajien kokemuksissa ja mielikuvissa toisistaan lähes täysin poikkeavaa opettajakulttuuria? Luukkainen (2005, 4) muistuttaa tärkeimmän opettajuuden muutoksen kohteen – yksin tekemisen kulttuurin – onnistuvan ainoastaan yhdessä, yhteisönä tekemällä. Erilaiset opettajakulttuurit eivät siis ole pelkästään työyhteisötason haasteita. Ne vaikuttavat myös yksittäiseen opettajaan, hänen toimintaansa ja lopulta koulun perustehtävään eli oppilaiden saamaan opetukseen ja kasvatukseen. Samaan aikaan kun entistä suuremmissa ja monimuotoisemmissa kouluyksiköissä korostuvat hallinnollinen johtaminen ja jaettu johtajuus, asetetaan yhä suurempia vaatimuksia ja odotuksia myös rehtorin johtajuudelle. Koulun toimintakulttuurin johtaminen on entistä tärkeämpi osa rehtorin johtamistyötä.

Pystyäkseen kehittämään kouluorganisaatiotaan on johtajan tunnistettava vallitsevan koulukulttuurin muoto (Pennanen 2006, 78; Mustonen 2003, 47). Johtamisen ja kulttuurin yhteys on ilmeinen ja paljastuu esimerkiksi Krugerin ym. (2007, 16) tutkimuksessa, jonka mukaan rehtorilla on suuri vaikutus koulun kulttuuriin. Myös Juuti (2007, 199) toteaa yhteyden hyvän johtamisen ja koulun tulosten välillä olevan kiistaton (ks. myös Taipale 2006, 194). Harris ja Ogbonna (2000, 781) tarkentavat asiaa väittäessään johtamistyylin vaikuttavan epäsuorasti organisaation suorituskykyyn. Tällä he tarkoittavat sitä, että johtamistyyli vaikuttaa suoraan organisaatiokulttuuriin, joka puolestaan vaikuttaa suoraan

organisaation suorituskykyyn. Krugerin ym. (2007, 3) mukaan johtamisella ei nykyisin esitetäkään olevan suoraa vaikutusta oppimistuloksiin, vaan sillä katsotaan olevan niihin epäsuora vaikutus kulttuurin kautta. Tantu (2008, 129) korostaa, että koulukulttuurin luomisessa ja sen hyväksymisessä on merkitystä henkilökunnan, oppilaiden ja huoltajien mielikuvilla sekä koulun välittämällä viesteillä.

1.2 Tutkimus rehtorin tehtävässä kehittymisen tukena

Aina 1940-luvun lopulle saakka johtajuus nähtiin yleensä synnynnäisenä ominaisuutena ja tutkimus keskittyi lähinnä jäljittämään niitä luonteenpiirteitä, jotka yhdistivät menestyneitä johtajia (Koivumäki 2008, 147). Pennington (2002, 131) muistuttaa kuitenkin, että empiirisesti ei ole kyetty todistamaan ajatusta menestyksekkäiden johtajien omaamista tietyistä persoonallisuuden piirteistä. Perinteiset yritykset yhdistää tiettyjä persoonallisuuden piirteitä johtajiin ovatkin menettäneet suosiotaan. Myös Denning (2005, 22) varoittaa pitämästä johtajuutta taitojen sarjana, jonka ainoastaan harvat ja lahjakkaat yksilöt saavat syntymälahjana. Tiettyjen persoonallisuuden piirteiden sijaan Vulkko (2007, 11) katsoo, että asiantuntijaorganisaation johtajalla tulee olla ennen kaikkea ammattillista pätevyyttä ja organisatorista osaamista. Viitala (2002, 76–77) väittää, että hyväksi johtajaksi voi kasvaa ja siinä voi myös edelleen kehittyä. Sergiovannin (2006, 72) mukaan tehokkailla rehtoreilla on syvälinen ymmärrys siitä, miten koulumaailma ja koulun johtaminen toimii. He perustavat toimintansa erilaisiin teorioihin, mikä auttaa heitä luomaan aiempaa tehokkaampia käytäntöjä. Harris ja Ogbonna (2000, 770) korostavat, että hyvien johtajien on kehitettävä myös sellaisia taitoja, jotka mahdollistavat kulttuurin muuttamisen organisaation toiminnan kehittämiseksi. Hyväksi rehtoriksi on siis mahdollista oppia. Koska aiempaa suuremmissa ja moninaisemmissa kouluyksiköissä toimivien rehtorien ei voida olettaa rakentavan kouluihinsa oppimista edistävää kulttuuria pelkästään vaistonsa ja hyvän onnensa varassa, on tarpeen tutkia opettajien johtamiselle antamia merkityksiä ja näiden merkitysten verkostoja – koulun johtamiskulttuuria. Tutkimus voi parhaiten tuottaa syvällistä tietoa ja ymmärrystä siitä, miten koulumaailma ja koulun johtaminen toimivat. Käsillä oleva tutkimus tarjoaa teoreettista tietoa yhtenäiskoulun johtamiskulttuurista ja sen alakulttuureista sekä opettajien tavasta tulkita rehtorin johtamistoimintaa. Myös tämän tutkimuksen tietoon rehtorit voivat nojata luodessaan koulunsa johtamisen käytänteitä ja kehittäessään taitojaan kulttuurin muuttamiseksi.

1.3 Tutkimuksen rakenne ja sisältö

Tutkimuksen toisen luvun aiheena on *koulutuspolitiikan, koululainsäädännön ja opetussuunnitelmien* muutos ja tämän muutoksen vaikutus rehtorin työhön ja tehtäviin. Tarkastelun aikajänne ulottuu 1980-luvulta nykyhetkeen ja sen fokuksena on rehtorin toimenkuvan muutos valtion ja kunnan hallinnon määräysten toteuttajasta ja valvojasta kohti koulun toiminnan kokonaisuudesta vastaavaa ammattijohtajaa.

Tutkimuksen kolmannessa luvussa käsittelen symbolis-tulkinnallista kulttuuriteoriaa osana organisaatioteoriaa. Tarkastelen organisaatiokulttuuria yleisellä tasolla ja sen vaikutusta koulun toimintaan. Määrittelen *organisaatiokulttuurin* yleisten symbolien ja merkitysten verkostoksi, jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa sekä *johtamiskulttuurin* organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi; kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi. Neljännen luvun aiheina ovat artefaktit ja symbolit. *Artefaktit* määrittelen organisaatiokulttuurin näkyviksi ja kouraan tuntuvimmiksi ilmenemismuodoiksi ja *symbolit* sellaisiksi artefakteiksi, jotka saavat organisaation jäsenten tulkinnoissa merkityksiä. Artefaktit ja symbolit jaan kolmeen kategoriaan: toiminnallisiin, verbaalisiin ja materiaalsiin. Tutkimuksen viides luku on teoreettinen katsaus koulun johtamiseen osana johtamisen kenttää. *Johtamisen* määrittelen johtajan ja seuraajien väliseksi kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi, jonka tarkoituksena on vaikuttaa seuraajien toimintaan. Johtamista tarkastelen viidestä eri näkökulmasta, joista tarkemmin käsittelen symbolista ja kulttuurista *leadershippiä*. Kuudennesluvussa esittelen *tutkimuskysymykset*.

Seitsemännessä luvussa esittelen ja perustelen tekemäni metodologiset ratkaisut. Tutkimukseni *ontologiset sitoumukset* ovat relativistisia ja perustuvat ajatukseen, että todellisuus on yksilöiden tietoisuuden tuottamaa. *Epistemologiset sitoumukset* perustuvat subjektivistiseen näkemykseen, jonka mukaan todellisuus on yksilöllisen mielikuvituksen projektio. *Tutkimusparadigma* on tulkinnallinen, mikä kääntää huomion ennen kaikkea merkityksiin ja niiden muodostamiseen tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Avaan myös positiotani tutkijana ja niitä ”silmläseja”, joiden läpi tarkastelen yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria. Luku kahdeksan käsittelee *aineistonkeruuta* ja sen *analyysia*. Luvut yhdeksän, kymmenen, yksitoista ja kaksitoista ovat tutkimukseni tulosten raportointia. Ensin kuvaan yhtenäiskoulun johtamiskulttuurin *artefaktien tasolla*. Seuraavaksi tarkastelen johtamiskulttuuria koulun kaikkien aineryhmien symboleille antamien *merkitysten verkostona*. Luvussa yksitoista kuvaan *johtamiskulttuurin* kokonaisuudessaan ja luvussa kaksitoista tarkastelen sitä *alakulttuurien* näkökulmasta. Tutkimuksen viimeinen, kolmastoista luku on *pohdintaa*, jonka aiheina ovat tutkimuksen eettiset näkökulmat, sen luotettavuus ja jatkotutkimusehdotukset.

2 KATSAUS KOULUTUSPOLITIikkaAN 1980-LUVULTA TÄHÄN PÄIVÄÄN JA REHTORIN TYÖN HAASTEET

2.1 Koulutuspolitiikkaa 1980-luvulla

Koulutuspolitiikalla ymmärretään kaikkia niitä toimenpiteitä ja pyrkimyksiä, joilla julkinen valta ja yhteiskunnan eri ryhmät pyrkivät vaikuttamaan koulutuksen kehittymiseen (Lampinen 2003, 11). Järjestelmäkeskeisen koulutuspolitiikan kauden merkittävin koulunuudistusprosessi oli 1960- ja 1970-lukujen peruskoulu-uudistus, jossa oli kysymys koulutuspoliittisesta siirtymästä pois rinnakkaiskoulujärjestelmästä kohti yhtenäiskoulujärjestelmää (Varjo 2007, 51). Uudistuksen keskeisenä ajatuksena oli taistelu köyhyyttä ja epätasa-arvoa vastaan levittämällä uudenlaista sivistystä kaikille oppivelvollisille, joten siinä oli nähtävissä paljon samankaltaisia piirteitä kuin aikanaan kansanopetuksenkin käyntiinlähdössä (Sarjala 2006, 36). Peruskoulua varten laadittiin hyvin tiukka ja yksityiskohtainen säännöstö, jossa määriteltiin tarkasti kansalaisille tarjottavat koulutuspalvelut ja niiden tuottamistavat. Koulun toimintaa ohjattiin yksityiskohtaisilla opetussuunnitelmilla, tarkoilla tehtäväkuvauksilla ja ohjeistoilla sekä opettajien laajamittaisella täydennyskoulutuksella. (Mustonen 2003, 81.) 1970-luku olikin voimakkaan keskushallinnon aikaa, jolloin kouluhallitus lähetti määräyksiä ja tarkastajat kävivät kouluilla (Tukiainen 1999, 3). Muun muassa Nummela ja Ryyänen (1993, 4) katsovat, että aika ei 1960- ja 1970-luvuilla ollut vielä kypsä kuntien itsehallinnollisen aseman vahvistamiseen. Vallitseva käsitys oli, että kunnilla ei ole edellytyksiä ja taitoa oikeudenmukaiseen ja objektiiviseen päätöksentekoon ilman valtion kattavaa ohjausta.

Koulutuspoliittisesti tarkastellen 1970-luku oli lähinnä peruskoulun sisäajanajan aikaa (Uusikylä 2006, 13). Suomalainen yhteiskuntanäkemyks alkoi kuitenkin muuttua 1970- ja 1980-lukujen taitteessa yhtenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta korostavasta näkemyksestä keskushallinnon ohjausjärjestelmän väljentämisen ja paikallisen päätösvallan lisäämisen suuntaan. Tässä vaiheessa valtaa

siirrettiin erityisesti lääninhallituksille ja jonkin verran myös kunnille. (Juuse-
naho 2004, 52.) 1980-luvulta alkaen on pyrkimyksenä ollutkin keskusohjauksen
keventäminen ja pedagogisen tavoiteohjauksen lisääminen (Tukiainen 1999, 3).
Ensimmäinen merkittävä uudistus keskitetyn koulutushallinnon hajauttamises-
sa oli vuoden 1985 alusta voimaan tullut peruskoulu- ja lukiolainsäädäntö
(Mustonen 2003, 84). Samana vuonna julkaistujen opetussuunnitelman perus-
teiden pohjalta myös suomalainen opetussuunnitelmajärjestelmä otti ensim-
mäisen desentralisaation askeleensa mahdollistamalla kuntakohtaisia osuuksia
opetussuunnitelmiin (Atjonen 2006, 78). Lisäksi 1980-luvun lopulla toteutetun
vapaakuntakokeilun seurauksena kunnat voivat delegoida sisäistä päätösval-
taansa aiempaa laajemmin. Keskusvirastot, jotka ohjasivat kuntien toimintaa
yksityiskohtaisin normein, lakkautettiin. Samanaikaisesti purettiin ministeriöi-
den ja keskusvirastojen valtuuksia antaa paikallista tasoa sitovia normeja. (Ju-
senaho 2004, 51.) Kosken (1983, 24) mukaan päätös- ja toimivaltaa siirtyi nyt
yhä enemmän kunnalle ja edelleen yksityiselle koululle. Samalla siirtyi vastuu
toiminnan tuloksellisuudesta. Ongelmat tuli ratkaista koulussa, jolloin myös
mahdollisesta epäonnistumisesta kantoivat vastuun ratkaisujen tekijät. Taipale
(2006, 190) muistuttaa kuitenkin, että kouluhallituksen kevennettyä norminan-
toa korvaava norminanto tuli ammattijärjestön painostuksesta virkaehtosopi-
muksen muodossa. Suhteellisen vaatimattomatkin kehittämishankkeet puettiin
virallisten kokeilujen kaapuun ja niiden toteuttamisessa käytettiin paljon aikaa
ja energiaa neuvotteluihin erilaisten lisätöiden korvaamisesta. Rehtorit oli siir-
retty kokonaistyöaikaan ja samalla oli toivottu omaehtoisen koulukohtaisen ke-
hittämistyön käynnistymistä heidän johdollaan. Muutokset tähän suuntaan oli-
vat kuitenkin hyvistä pyrkimyksistä huolimatta vaatimattomia, koska koulun
toimintakulttuuri perustui vuosikymmenten aikana muodostuneelle hallitsemi-
sen ja työnteon traditiolle.

2.1.1 Peruskoulun rehtori ja rehtorin tehtävät

Vuoden 1978 rehtoriratkaisun myötä suurten ala-asteiden, yläasteiden ja luki-
oiden johtajat siirtyivät rehtorin virkoihin. Rehtoriratkaisu oli tärkeä askel kou-
lun johtajan työn ammatillistumiskehityksessä, vaikka pienten ja keskiuurten
ala-asteiden johtajat jäivätkin ratkaisun ulkopuolelle. (Pennanen 2006, 70.) Uu-
den Peruskoululain (1983/476, 15§) mukaan rehtori, opettajat ja tuntiopettajat
muodostivat peruskoulun opettajakunnan, jonka tehtävänä oli suunnitella ja
edistää koulutyötä sen mukaan kuin asetuksella säädetään ja tarvittaessa johto-
säännössä määrätään. Rehtoriratkaisun mukaisesti Peruskoululaissa (1983/476,
19§) todettiin, että peruskoulussa tulee olla johtaja. Yläasteella ja sellaisella ala-
asteella, jossa on pysyvästi vähintään kaksitoista perusopetusryhmää, koulun
johtajana oli rehtori. Erityisluokista muodostettuun peruskouluun oli perustet-
tava rehtorin virka, jos koulussa oli pysyvästi vähintään kolme perusopetus-
ryhmää, joista ainakin yhdessä oli peruskoulun yläasteen oppilaita. Jollei pe-
ruskoulussa ollut rehtoria, tuli koululautakunnan valita opettajien keskuudesta
koululle johtaja kuultuaan opettajakuntaan kuuluvia ja johtokuntaa. Johtajan

tehtävänä oli johtaa, ohjata ja valvoa peruskoulun opetus- ja kasvatustyötä sekä suorittaa hänelle määrätyt hallinto-, taloudenpito- ja opetustehtävät. Johtajan tehtäviä tarkennettiin edelleen peruskouluasetuksessa (1984), jonka perusteella Ruuhijärvi ja Toivonen (1985, 130–151) luettelivat johtajan tehtäviksi seuraavat:

- | | |
|--|---|
| - johtamisen | - luetteloinnin |
| - ohjaamisen | - varastonhoidon |
| - valvomisen | - tilastoinnin |
| - koulun työsuunnitelman valmistamisen | - kertomusten laatimisen |
| - opetuksen seuraamisen ja ohjaamisen | - ilmoittamisen |
| - koulun talouden hoitamisen | - oppivelvollisuuden valvonnan johtokunnassa ja opettajakunnassa toimimisen |
| - osallistumisen johtajakoulutukseen | - rankkaisemisen |
| - opettajakunnan johtamisen | - avustamisen |
| - sisäisen tiedottamisen | - koulun ja kodin yhteistyön |
| - tilapäisten tehtävien hoidon järjestämisen | - virkavapauden myöntämisen |
| - poissaololuvan myöntämisen oppilaalle | - riittävästä tiedotustoiminnasta huolehtimisen |
| - koulu yhteistyön, ehdokasasetelun | - johtajien yhteisiin kokouksiin osallistumisen |
| - arkistoinnin | - työpaikkakokousten koolle kutsumisen |

Näin johtajan roolissa korostui kokonaisvastuu koulun toiminnasta ja johtamisen kohteena oli koulun koko toiminta: hallinto, talous ja opetus. Myös työyhteisön kehittäminen mainittiin 1980-luvun koulunjohtamista käsittelevässä kirjallisuudessa koulun kehittämisen yhtenä keskeisenä alueena. Työyhteisön kehittämiseen katsottiin kuuluvaksi mm. työmotivaation, yhteishengen, yhteistyötaitojen ja tiedonkulun parantaminen. (Vrt. Ruohotie 1985, 5; Hämäläinen 1986, 53.) Isosomppi (1996, 105) väittääkin, että 1980-luvun koulutuksellisessa muutosstrategiassa oletettiin organisaation jäsenten uudistumisen olevan edellytyksenä itse organisaation uudistumiselle. Tästä syystä myös kouluviranomaiset pyrkivät kannustamaan koulujen sisäistä uudistushalukkuutta. Kosken (1983, 22; 29) mukaan rehtorilla oli keskeinen asema koulunsa henkilöstön kehittämisessä ja kouluttamisessa. Rehtorin asenteista ja toimenpiteistä riippui ratkaisevasti se, millaiseksi koulu yhteisön henki muodostui. Myös Kalliola (1983, 43) korosti, että johtajan tuli vastata siitä, että opettajakunnassa olisi mahdollisimman paljon terveen organisaation piirteitä, joita ovat tavoitetietoisuus, viestinnän sujuvuus, vaikutusmahdollisuudet alhaalta ylöspäin, vaatimusten ja voimavarojen tasapaino, yhteenkuuluvuuden tunne, avoimuus, aktiivisuus kaikilla tasoilla, itsetutkiskelu ja ongelmien nopea ratkaisu jne.

Uudessa lainsäädännössä katsottiin tarkoituksenmukaiseksi tarkistaa myös peruskoulun opetussuunnitelman valmistamisen ja kehittämisen työnja-

koa ja luonnetta. Tärkeänä pidettiin, että vastuuta peruskoulun opetuksen kehittämisestä voitiin siirtää huomattavassa määrin paikalliselle tasolle: kunnille ja kouluille. (Opetushallitus 1985, 18.) Peruskoululaki (1983/476, 59§) määritteli rehtorin velvollisuudeksi osallistumisen koulun pedagogiseen kehittämiseen. Koulun johtajan oli Opetushallituksen (1985, 22) mukaan esimerkiksi annettava lausunto opetussuunnitelmasta ennen sen lopullista hyväksymistä koululautakunnassa ja laadittava yhdessä opettajien kanssa lukuvuoden aikana tehtävää työtä ohjaava työsuunnitelma, joka hyväksyttiin johtokunnassa. Uudelleen perustettujen johtokuntien toimivaltaan kuului Peruskoululain (1983/476, 14§, 19§) ja peruskouluasetuksen (1984/718, 3§, 14§) mukaan koulun työsuunnitelmasta päättämisen lisäksi muun muassa oppilaan vapauttaminen kielen opiskelusta. Rehtorin tuli toimia johtokunnassa käsiteltävien asioiden valmistelijana ja esittelijänä.

2.1.2 Rehtorin asema ja koulutus

Koulunjohtajan asemaa, varsinkin pienillä peruskouluilla, ei koettu kovin merkitykselliseksi vielä 1970- ja 1980-luvuilla (Mäkelä 2007, 37). Rehtorin johtamispositio perustui edelleen lähinnä pedagogiseen pätevyYTEEN eli opettajaprofession, josta käsin erikoistuttiin hoitamaan koulun hallinnollisia rutiineja (Taipale 2006, 189). Kouluyksikön johtaminen nousi uudella tavalla huomion kohteeksi 1980-luvun puolivälissä, jolloin koulunjohtajan tehtäväluetteloon lisättiin muun muassa koulun talouden hoito edellisinä vuosikymmeninä korostuneiden järjestys-, isännöinti- ja hallintotehtävien rinnalle. Merkittävintä oli kuitenkin koulun pedagogiseen johtamiseen liittyvien velvoitteiden ja kysymysten esiin nostaminen sekä tulosjohtamisajattelun ulottaminen koulun johtajan työhön. (Isosomppi 1996, 109.) Aho (1983, 5) summasikin 1980-luvun rehtorin olevan demokraattinen johtaja, jonka auktoriteetti ei perustu muodolliseen asemaan vaan osaamiseen ja ammattitaitoon.

Peruskouluasetus (1984/718, 94§, 95§, 96§) määritteli rehtorin pätevyysvaatimukseksi, että rehtorinviran haltija on koulun opetuskielillä suorittanut koulutukseen kuuluvan opetusharjoittelun taikka opettajankoulutusyksiköstä tai opettajanvalmistuslaitoksesta saadulla todistuksella osoittanut täydellisesti hallitsevansa koulun opetuskielen. Lisäksi vaadittiin kouluhallinnon tutkinnon suorittamista ja asianomaisen koulun opettajanvirkaan vaadittavan kelpoisuuden omaamista. Ei olekaan ihme, että esimerkiksi Aho (1983, 7) näki tuolloin tarvetta rehtorien täydennyskoulutukselle, koska yhteiskunta oli määritellyt kasvatustavoitteet entistä yksityiskohtaisemmin, päätöksentekojärjestelmä oli muuttunut oleellisesti, säännösohjauksesta oli siirrytty pitkälti tavoiteohjaukseen ja koska yhteiskunnan muuttuminen nopeutui jatkuvasti. Mustosen (2003, 94) mukaan 1980-luvulla rehtorikoulutuksen valvonta-, järjestämis- ja rahoitusvastuu kuuluivat kouluhallitukselle ja lääninhallituksille yhteistyössä kunnallisten keskusjärjestöjen ja kuntien kanssa. Kaikille uusille rehtoreille alettiin antaa vuodesta 1980 lähtien kahden viikon mittainen perehdyttämiskoulutus, jonka suunnittelussa Alavan (2007, 232) mukaan rehtorin rooli nähtiin nyt ensimmä-

mäisen kerran muunakin kuin vain hallinnollisia päätöksiä toteuttavana virkamiehenä. Perehdyttämiskoulutus sisälsi koululainsäädännön lisäksi muun muassa pedagogiseen johtamiseen liittyviä aineksia (Kirveskari 2003, 20). Kouluttajina käytettiin varttuneita oppilaitosjohdon edustajia ja hallintovirkamiehiä (Taipale 2000, 12).

Rehtoreiden muun täydennyskoulutuksen pituudeksi säädettiin kolme päivää ja johtajien koulutuksen kestoksi kaksi päivää (Kouluhallitus 1982/608, Kouluhallitus 1983/320). 1980-luku oli Suomessa vahvan taloudellisen kasvun aikaa, mikä johti siihen, että koulutuksen tarjoajia ilmaantui jatkuvasti lisää. Niin yksityiset konsulttiyritykset kuin yliopistojen täydennyskoulutuskeskukset kehittivät uusia pitkäkestoisiakin ratkaisuja. Tällöin syntyivät muun muassa 30–40 opintoviikon laajuiset PD-ohjelmat sekä kunta- ja koulukohtaiset kehittämisohjelmat. (Alava 2007, 233.)

2.2 Koulutuspolitiikka 1990-luvulla

1980-luvulla tilanne peruskoulun ympärillä oli tasaantunut, mutta vuosikymmenen lopulla alkoi kuulua voimakkaita vaatimuksia peruskoulujärjestelmän muuttamiseksi (Uusikylä 2006, 14). Valtionhallinnossa oli käynnistetty jo 1980-luvulla lukuisia yleisiä hallinnon kehittämishankkeita, jotka muuttivat myös koulutuksen sääntelymekanismeja. Tällöin alettiin purkaa ministeriöiden ja keskusvirastojen valtuuksia antaa paikallista tasoa sitovia normeja sekä lupa- ja alistusmenettelyitä. (Mustonen 2003, 19–20.) Vaikka hallintoa oli remontoitu ahkerasti jo 1980-luvun lopulla, oli muutos kuitenkin hidasta, kunnes paineet julkisen talouden tehostamiseen kasvoivat 1990-luvulla taloudellisen laman alettua (Taipale 2006, 190–191). 1990-luku merkitsikin sitten koko yhteiskunnassa säännösten purkamisen ja päätösvallan delegoinnin aikaa (Halinen & Pietilä 2006, 98). Opetushallitus (1994, 8–9) näki tämän päätösvallan siirtymisenä entistä enemmän kouluille sekä niiden lisääntyvänä yhteistyönä ja vuorovaikutuksena ympäristönsä ja muiden oppilaitosten kanssa. Myös Rinteen (2001, 93–95) mukaan koululainsäädännön normiohjauksen vähetessä päätösvalta desentralisoitui entistä enemmän kuntiin ja kuntien sisällä entistä enemmän kouluihin. Mäkelä (2007, 15) toteaa koulujen rehtoreiden ja henkilökunnan saaneen lisää itsenäisyyttä ja päätäntävaltaa koulun asioissa. Ohjaus- ja säätelyjärjestelmässä oli siirrytty 1990-luvun alkuvuosina tiukan keskusjohtoisesta normiohjauksesta tulos- ja informaatio-ohjaukseen (Purhonen 2006, 63). Varjo (2007, 89) katsookin hyvinvointivaltion järjestelmäkeskeiseksi luonnehditun koulutuspolitiikan aikakauden loppuneen 1990-luvulle tultaessa.

1990-luvun syvän lamakauden vauhdittamana siirryttiin uudenlaiseen tulostavuuajattelua ja tulosohjausta korostavaan ohjausideologiaan, joka perustui intensiiviseen kasvuun: vähemmällä oli saatava enemmän (Raudasoja 2005, 28). Tämä näkyi muun muassa valtionosuusjärjestelmän uudistamisena. Uudistuksen seurauksena kunnissa siirryttiin paljolti tulos- ja kehysbudjetointiin, mi-

kä kasvatti koulujen vastuuta resurssien jakamisessa. (Tukiainen 1999, 3.) Nyt myös kouluväen täytyi käyttää voimia ja energiaa ratkaistakseen, miten pienevillä resursseilla säilytettäisiin toiminnan laatu tai pikemminkin parannettaisiin sitä. (Lindström 2006, 21-22.) Peruskoulun alkuperäisenä ideana oli ollut maailman muuttaminen paremmaksi, mutta 1990-luvulla tilalle haluttiin sopeutumista, tehokkuutta ja kilpailukykyä. Yksilön vapaudesta ja autonomiasta näytti tulleen vanhaa tasa-arvoa tärkeämpiä koulutuksen periaatteita. (Uusikylä 2006, 14.) Koulutusjärjestelmän kattavuutta ja määrällistä palvelukykyä tärkeämmäksi ominaisuudeksi muodostui sen suorituskyky (Varjo 2007, 89). Lisäantyneen talousvastuun lisäksi 1990-luku merkitsi myös kuntien peruskouluverkkojen uudelleen arvioinnin aikaa. Kouluverkon kaventamisen taustalla oli taloudellisen laman lisäksi myös kysynnän laskuun liittyviä tekijöitä. (Hietaniemi-Virtanen 2004, 24.)

Suomalaisessa koulutuksessa 1990-luvun alussa uudistukset seurasivat toisiaan nopeassa tempossa: opetuksen keskushallinnon suurremontti 1991, oppimateriaalin hyväksymisestä luopuminen 1992, uudet tuntijaot 1993, peruskoulun ja lukion uudet opetussuunnitelmien perusteet 1994 – sekä näihin kaikkiin liittyen perusteellinen opetushallinnon normien purkaminen ja koululainsäädännön kokonaisremontti (Lindström 2006, 18). 1990-luvun normiuudistusten myötä oli ensimmäisen kerran mahdollista toteuttaa opetussuunnitelmallisesti yhtenäinen 9-vuotinen peruskoulu, joka ei enää jakautunut ala- ja yläasteeseen (Halinen & Pietilä 2006, 104). Myös valtioneuvosto hyväksyi vuosille 1995–2000 laaditussa koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa sen, että ala- ja yläasteen raja poistetaan. Samoin opetusministeriön vuonna 1996 julkaiseman uuden peruskoulun kehittämissuunnitelman keskeisin tavoite oli peruskoulun toiminnan yhtenäistäminen. (Halinen & Pietilä 2006, 102.) 1990-luvun loppupuolella syntyi tarve koululainsäädännön kokonaisuudistukseen, ja uuden lakipaketin tullessa voimaan vuonna 1999 opetustoimen lainsäädännön määrä väheni 26:sta kahdeksaan lakiin (Johnson 2007, 24). Hallituksen esitys uudeksi perusopetuslaiksi (1999) heijasti poliittisen ilmaston muuttumista niistä ajoista, kun entiset lait astuivat voimaan. Uudessa lainsäädännössä luovuttiin hyvin pitkälle institutionaalisesta säätelystä, joka koski muun muassa oppilaitosmuotoja, hallintoa ja virkarakennetta. (Uusikylä 2006, 14.) Oppilaitoksia ohjaavat säädökset oli nyt karsittu murto-osaan entisestään (Lampinen 2003, 22).

2.2.1 Peruskoulun rehtori ja rehtorin tehtävät 1990-luvulla

Peruskoululaki (1998/628, 37§) määräsi, että jokaisella koululla tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Kun jo vuoden 1991 peruskoululaissa määriteltiin, että kahdella tai useammalla peruskoululla voi olla yhteinen johtaja, lähdettiin myös koulun hallintoa voimallisesti viemään yhtenäiskoulun suuntaan. Kaikki yksilöidyt tehtävät, jotka vuoden 1984 asetuksella oli peruskoulun rehtorille säädetty, kumottiin vuonna 1991. Rehtorin tehtäväksi jäi edelleen johtaa, ohjata ja valvoa peruskoulun opetus- ja kasvatustyötä sekä hoitaa erikseen määrätyt hallinto-, taloudenhoito- ja opetustehtävät. (Tukiainen 1999, 15.) Johtamisen

kannalta vanhat lait olivat kuitenkin huomattavasti selkeämpiä, koska ne muodostivat tietyllä tavalla hyvän koulunpidon käsikirjan. Uudessa lainsäädännössä sääntelyn kohteena ei enää ollutkaan koulu instituutiona, vaan koulutus ja sen toteuttamisen edellytykset. (Mustonen 2007, 69.) Kuvaavasti Kohonen ja Leppilampi (1994) kirjoittavat hyvin toimivan koulun rehtorin olevan aktiivinen ihmisten johtaja, joka työskentelee opetussuunnitelman kehittämiseksi ja tavoittelee yhteistoiminnallista työyhteisöä. Hietaniemi-Virtasen (2004, 14) mukaan keskitetyn päätöksentekojärjestelmän korvautuminen ruohonjuuritason valinnoilla vaikutti myös rehtoreiden käsitykseen roolistaan oppilaitoksen johtajana useiden eri vaikuttajatahojen ympäröimänä. Isosomppi (1996, 109) havaitsikin kuvion 1 mukaisesti koulun kehittämisessä ja rehtorin tehtäväkentän painotuksissa suuntautumista koulun toiminnan ulkoisten ehtojen rakentamisesta kohti koulun toiminnan ydintä ja sisältöä, kohti opiskelutoimintaa ja sen kehittymistä. Myös Mäkelä (2007, 37) katsoo rehtoreiden aseman ja professionaalisuuden parantuneen 1990-luvulla. Tähän vaikuttivat erityisesti rehtoreiden kelpoisuusehtojen laajentaminen, suunnitelmallisten rehtorikoulutusohjelmien alkaminen, palvelusuhteen ehtojen paraneminen sekä johtamistehtävien muutokset. Normistojen ja säädösten purkaminen siirsi päätösvaltaa kouluille ja rehtorille, jolloin rehtorille tuli enemmän vastuuta koulun kehittämistoiminnasta, taloudesta, sidosryhmätyöstä ja koulun ulkosuhteiden hoitamisesta.

		Ammatillistuminen	
		-	+
Asema	+	patriarkka 1910	asiantuntija esimies 1990
	-	mallikansalainen nokkamies 1950	virkamies sihteeri 1970

KUVIO 1 Koulun johtajan ammattikuvan kehittyminen (Isosomppi 1996, 110)

Lähestyttäessä 1990-lukua ilmaantuivat radikaalit puheet hajauttamisesta: Voisiko jokainen koulu tehdä oman opetussuunnitelmansa valtakunnallisten perusteiden pohjalta (Atjonen 2006, 78). 1990-luvun alussa aika oli ajanut vuoden 1985 peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden ohi ja keväällä 1991 Opetushallituksessa käynnistettiin uuden opetussuunnitelman perusteiden laatiminen (Lindström 2006, 22–23). Kun uudet peruskoulun opetussuunnitelman perusteet sitten astuivat voimaan 1.8.1994, kuuluivat opetussuunnitelmaa koskevat päätökset kunnalliseen päätöksentekoon (Kinos 1994, 9–10). Vuoden 1994 opetussuunnitelmien perusteiden keskeisimmäksi periaatteeksi voidaan nostaa juuri opetussisältöjä koskevasta normiohjauksesta luopuminen (Varjo 2007, 119). Opetussuunnitelman perusteet supistuivat kerralla vuoden 1985 perusteiden

den 328 sivusta – joita täydensi 1740 sivua erityisopetuksen perusteita – ainoastaan 108 sivun laajuiseksi. Normiohjauksesta luopumisen tarkoituksena oli Lindströmin (2006, 23–24) mukaan ennen kaikkea käynnistää koulujen omaa kehittämistyötä ja sitouttaa kouluhenkilöstö aiempaa vahvemmin opetuksen kehittämiseen.

Ensimmäinen toimenpide oli nyt pudottaa opetussuunnitelman laadintatyö sille rakennetulta korkealta jalustalta arkipäivän työhön ja kiinteäksi osaksi oman koulutyön kehittämistä (Lindroos-Himberg 1994, 11). Varsinaisen opetussuunnitelman asiantuntijuuden katsottiin olevan niissä pedagogeissa, opettajistossa ja rehtoreissa, jotka varsinaisen opetustyön käytännön suunnittelevat, toteuttavat ja omalta osaltaan arvioivat (Kinos 1994, 8). Koulukohtaiseen opetussuunnitelma-ajatteluun sisältyi näkemys opettajasta oman työnsä kehittäjänä ja kouluyhteisön vahvuuksien tunnistaminen (Opetushallitus 1994, 9). Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö haastoi opettajat tekemään yhteistyötä ja pohtimaan paitsi opetuksensa myös koko koulunsa kehittämistä. Opetussuunnitelmateoreettisesti 1990-luku todisti merkittävää muutosta produktiajattelusta prosessiajatteluun. (Atjonen 2006, 79.) Opettajat oppivat vähitellen, että kyse oli ensisijaisesti koulun opetussuunnitelmasta, eikä vain yksittäisten aineiden opetussuunnitelmista (Halinen & Pietilä 2006, 100).

Eri arviointien mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista tuli kuitenkin liian väljät, eivätkä ne tukeneet ja ohjanneet riittävästi paikallista opetussuunnitelmatyötä (Johnson 2007, 24). Osin tästä syystä koulujen opetussuunnitelmat olivat tarkkuudeltaan ja laajuudeltaan hyvin erilaisia. Huippukoulut olivat nyt selvästi karkaamassa sellaisilta kouluilta, jotka eivät olleet huomanneet, että kouluilta tosiaan edellytettiin omaa kehittämistyötä. (Lindroos 2006, 27.) 1990-luvun opetussuunnitelmauudistuksen vaikutuksesta kuntiin muodostui myös monin eri tavoin profiloituneita kouluja. Kunnissa ja kouluissa elettiin voimakasta sisäisen kehittämisen aikaa. Kouluja kehitettiin pitkäkestoisilla kehittämisprojekteilla, joihin sidottiin mukaan koko henkilökunta. Myöhemmin kehittäminen sai - osin talouslamankin vaikutuksesta - vaikutteita liike-elämän johtamistavoista. Kouluissakin alettiin puhua tulos- ja laatujohtamisesta sekä strategisesta johtamisesta ja pitkäkestoisista kehittämishankkeista. (Mäkelä 2007, 29.) Lindroos-Himberg (1994, 11) pitikin opetussuunnitelman laadintatyötä osittain liiketoimintana, jolla oman kunnan koulutuspolitiikkaa ja yksittäisen koulun vahvuuksia tuodaan sekä asiakkaiden tiedoksi että päättäjien päätöksenteon perustaksi. Opetushallituksen (1994) mielestä koulua tuli kehittää monipuoliseksi oppimiskeskukseksi, joka tuottaa joustavia ja laadukkaita koulutuspalveluita vuorovaikutuksessa sidosryhmien kanssa. Hilpelän (2001, 140) mukaan kouluilta odotettiin jopa yrityksenomaista käyttäytymistä: piti laatia toimintaympäristön analyysseja, kirjoittaa strategioita, määrittellä omat missionsa ja luoda omaa imagoa myös opetussuunnitelman tasolla.

2.2.2 Rehtorin asema ja koulutus 1990-luvulla

Vakinaiselta rehtorinviran haltijalta edellytettiin opetushallinnon tutkinnon suorittamista (Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1992/1174, 95§). Opetushallinnon tutkinnon aihealueena olivat julkishallinnon perusteet, yleishallinto, henkilöstöhallinto, taloushallinto ja opetusalan hallinto. Kelpoisuusajattelussa tärkeää oli ennen kaikkea tutkinto – ei työhön valmentava koulutus. Koululakien uudistuksen yhteydessä vuonna 1999 tarkistettiin myös kelpoisuusasetusta ja kelpoisuusehtoihin lisättiin yliopistolliset opinnot (Alava 2007, 224–225). Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986, 2§, 3§) määritteli nyt kelpoiseksi rehtoriksi henkilön, jolla on ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävistä sekä opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Rehtorin tuli myös täydellisesti hallita oppilaitoksen opetuskieli

1990-luvulla rehtorikoulutuksessa siirrettiin painopistettä teknisistä ja hallinnollisista aihepiireistä yhä enemmän johtamistaitojen kehittämiseen (Taipale 2006, 189). Kunnat eivät tosin enää pystyneet kustantamaan koulutusta samalla tavalla kuin aikaisemmin, ja siksi rehtorit joutuivatkin usein etenkin pienissä kunnissa maksamaan osallistumismaksunsa itse (Alava 2007, 233). Myös keskitetysti järjestetystä koulutustarjonnasta oli luovuttu ja vastuu koulutustarpeen määrittelystä oli siirtynyt koulutettavalle itselleen. Uusimpana rehtorien täydennyskoulutusmahdollisuutena oli ilmestynyt 40 opintoviikon johtamisen erikoisammattitutkinto. (Mustonen 2003, 95.) Opetushallitus rahoitti myös oppilaitosjohdon PD-koulutusta vuosina 1992–1997. Kyseinen koulutus oli poikkeuksellisen laaja-alaista ja pitkäkestoista. Koulutusta tarjottiin neljän yliopiston viidessä täydennyskoulutusyksikössä. Koulutusta rahoittamalla tunnustettiin julkisesti, että rehtorit tarvitsevat perehdyttämiskoulutuksen jälkeen myös yhä laajempia ja syvällisempiä johtamistaidollisia valmiuksia. (Kirveskari 2003, 21.)

2.3 Peruskoulun rehtori ja rehtorin tehtävät 2000-luvulla

Instituutioihin perustuneesta lainsäädännöstä on 2000-luvulla siirrytty funktionaaliseen, toiminnalliseen lainsäädäntöön, minkä johdosta kunta voi johtosäännössään delegoida päätösvaltaansa kuuluvia asioita koulun tasolle, lähinnä rehtorille. Monissa kunnissa oppilaitoksen rehtori voi palkata ainakin opettajien sijaiset, joissakin kunnissa jopa vakinaiset opettajat, käyttää koulukohtaisia määrärahoja koulun tarpeen mukaan ja myöntää yhä pidempiä virkavapauksia opettajakunnalle. Viime kädessä rehtorilla on tänä päivänä vastuu koulun laadukkaasta toiminnasta. Toisin sanoen rehtorin on huolehdittava siitä, että koulu saavuttaa yhteiskunnan sille asettamat tavoitteet. (Juusenaho 2004, 55; 58–60.)

Lainsäädäntö on tuonut tullessaan ilt- ja aamupäivätoiminnan sekä koulun turvallisuuteen liittyviä tehtäviä. Oppilaiden erityisopetuksen tarve on kasvanut selvästi ja lisännyt oppilasta tukevaa verkostotyötä. Yhteydenpito perheneuvolaan, kouluterveydenhoitajaan, perhekoteihin, sairaaloihin, muihin kouluihin, kunnallisiin viranomaisiin ja muihin yhteistyötahoihin ovat lisänneet rehtorin ulkosuhteiden hoitamista. (Mäkelä 2007, 216.) Samaan aikaan koulutuspolitiikan arvomaailma on lähestynyt suoritustehokkuutta painottavaa kilpailukeskeistä toimintakulttuuria (Simola 2002, 217). Rehtorilta vaaditaan jatkuvasti myös lisääntyvää taloushallinnon osaamista (Vuohijoki 2007, 174).

Käytännössä rehtorille tulevien tehtävien määrä riippuu koulun koosta ja siitä, onko koulussa apulaisrehtori ja koulusihteeri. Lisäksi tehtävien laajuus riippuu koululautakunnan, kouluviraston ja mahdollisten johtokuntien päätätävällästä. Eri toimielinten ja viranhaltijoiden tehtäväalueet ja päätösvalta on määritelty johto- ja toimintasäännöillä. On kuntia, joissa rehtorin tehtävänä on huolehtia koulun taloudesta vain materiaali- ja kalustohankintojen osalta. Toisen ääripään kunnissa rehtorin vastuulla oleva budjetti sisältää koko koulun talouden hoidon, mukaan lukien opettajien ja muun henkilökunnan palkkamäärärahat. Myös muiden hallintokuntien tehtävät, kuten esimerkiksi se, hoitaako tekninen toimi koulutilojen vuokraamisen, vaikuttavat rehtorin tehtäviin. Rehtorin tehtävien laajuuteen vaikuttavat kunnan ja koulun käytänteiden lisäksi myös rehtorin henkilökohtaiset ominaisuudet, vahvuudet ja intressit. (Mustonen 2003, 101; 2007, 71.) Sama rehtorin tehtävien lisääntymisen trendi on havaittu myös kansainvälisissä tutkimuksissa. Esimerkiksi Kelley ja Peterson (2007, 358) ovat havainneet, että hajauttamisen myötä rehtoreille on delegoitu aiemmin sivistystoimenjohtajille kuuluneita budjetti- ja päätöksentekovastuita. Taipale (2006, 193) katsoo rehtorin tehtävän määrittelyn olevan tiivistymässä vastuuksi koulun perustehtävän toteutumisesta ja yleiseksi tilivelvollisuudeksi koulun ylläpitäjälle ja erilaisille sidosryhmille. Yksityiskohtaisen tehtäväluettelon poistuminen on tuonut tullessaan rajattomuuden haasteen. Johtamisroolien moninaistuessa rehtorin ammatti on myös yhä enemmän eriytyneessä opettajan ammatista (ks. myös Hietaniemi-Virtanen 2004, 46–48). Tehtävien ja vastuun lisääntyminen korostuvat yhtenäiskouluissa, jotka ovat oppilaitoksina usein suuria ja moninaisia. Tanttu (2006, 109) huomauttaa, että kun 1900-luvun lopussa ja 2000-luvun alussa perustettiin Suomeen uudenlaisia yhtenäiskouluja, joissa koko perusaste, jopa esiopetuksesta 10. luokalle, on samassa hallinnollisessa ja opetuksellisessa yksikössä, muun muassa yhteistyö kodin ja koulun välillä syventyi entisestään. Tämän lisäksi esimerkiksi talousasioiden hoito on Hietaniemi-Virtasen (2004, 48) mukaan erityisesti yhtenäiskoulujen rehtoreiden mielestä merkittävä haaste.

Mäkelä (2007, 194) on havainnut rehtorin työtehtävien jakautuvan hallinto- ja talousjohtamiseen (33 % työajasta), yhteistyöverkoston johtamiseen (31 % työajasta), henkilöstöjohtamiseen (22 % työajasta) ja pedagogiseen johtamiseen (14 % työajasta). Samankaltaisen huomion on tehnyt Vuohijoki (2007, 181) väittäessään suurimman osan rehtorin työajasta kuluvan asioiden johtamiseen; ihmisten johtamiseen kuuluu vain kolmannes työajasta. Samaan aikaan Spillane,

Halverson ja Diamond (2004, 13) muistuttavat, että rehtorin on pidettävä huolta myös koulun makrotason tehtävistä: koulun yhteisen vision luomisesta ja myymisestä; resurssien hankinnasta ja jakamisesta; koulun kulttuurin kehittämistä; yksittäisten opettajien ja opettajayhteisön kasvun ja kehittymisen tukemisesta; opetuksen ja koulun kehittämisen arvioinnista ja seurannasta; ja koulun ilmapiirin kehittämistä sellaiseksi, että oppiminen ja opettaminen ovat keskeisiä asioita.

2.3.1 Opetussuunnitelma ja koulukulttuuri

Valtioneuvosto uudisti tuntijaon perusopetusta varten joulukuussa 2001 (Lindström 2006, 31). Kun koko perusopetuksen kattavat opetussuunnitelman perusteet sitten vahvistettiin 16.1.2004, ne kumosivat vanhat. Vastuu opetussuunnitelman laatimisesta ja sen laadun kehittämistä annettiin nyt opetuksen järjestäjälle eli kunnalle. (Juusenaho 2004, 57.) Kokemukset vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteista olivat nostaneet esiin huolen siitä, että kaikki koulut eivät kykene yhtä laadukkaaseen opetussuunnitelmatyöhön, minkä seurauksena syntyy liian suuria eroja kuntien ja koulujen välillä (Halinen & Pietilä 2006, 101). Paljolti juuri tämän takia vuoden 1994 vain tavoitteet auki kirjoittanut opetussuunnitelman perusteet kasvoi sivumääräisesti noin kaksinkertaiseksi vuoteen 2004 mennessä. Vaikka Opetushallituksen pitelemissä suitsia nykäistiinkin nyt kireämmälle, usko toimijatason osaamiseen ei kokonaan hävinnyt. (Atjonen 2006, 78.) Lindströmin (2006, 32–33) mukaan tavoitteena kuitenkin oli, että uudet opetussuunnitelman perusteet tukisivat aiempaa paremmin paikallista opetussuunnitelmatyötä ja opetuksen toteuttamista Uusissa opetussuunnitelman perusteissa tavoiteltiin esiopetuksesta ja perusopetuksesta johdonmukaisesti etenevää ja yhtenäistä opetussuunnitelmallista kokonaisuutta. Erityisopetusta ja tukiovetusta koskevia ohjeita tarkennettiin, oppilashuollon kysymyksistä tehtiin oma kohtansa, oppilaanohjausta tehostettiin ja myös kodin ja koulun yhteistyön periaatteita linjattiin. Opetushallitus (2004, 8) määräsi, että perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee huomioida esiopetuksen opetussuunnitelman ja perusopetuksen yhtenäisyyden lisäksi muutkin kunnassa tehdyt lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset. Oppilashuoltoa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä koskevalta osalta opetussuunnitelma tulee nyt laatia yhteistyössä kunnan sosiaali- ja terveydenhuollon toimeenpanoon kuuluvia tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa.

Vuoden 2004 opetussuunnitelman perusteet ottaa voimakkaasti kantaa myös koulukulttuuriin. Koulun kasvatustavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. (Opetushallitus 2004, 17.) Koulun tehtävänä on aktiivisen ja vuorovaikutteisen toimintakulttuurin muodostaminen, koska toimintakulttuurin katsotaan vaikuttavan merkittävästi koulun kasvatukseen ja opetukseen ja sitä kautta myös oppimiseen. Tavoitteena on, että koulun kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasva-

tus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Oppimisympäristön rakenteet ja pedagogiset käytännöt vaikuttavat koulun toimintakulttuuriin. Myös koulun aikuisten ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet ovat olennainen osa koulun toimintakulttuuria. Tärkeää on se, miten aikuinen kohtaa oppilaan ja miten oppilas tulee kuulluksi. Tavoitteena on yhteisöllinen toimintakulttuuri, jossa kaikki tuntevat vastuunsa koulun fyysisestä, psyykkisestä ja sosiaalisesta oppimisympäristöstä. (Opetusministeriö 2007, 10.) Sekä Opetushallitus (2004, 12) että Opetusministeriö (2004, 16; 2008, 9) ovat kiinnittäneet erityistä huomiota yhteisöllisyyden edistämiseen ja vahvistamiseen. Hietaniemi-Virtanen (2004, 68) on havainnut, että erityisesti yhtenäiskoulujen rehtorit pitävät hallinnon ja johtamisjärjestelmien kehittämistä tärkeänä, koska yhtenäiskouluissa entisten ala- ja yläkoulujen välisen hallintokulttuurin yhteensovittaminen sisältää omat haasteensa. Aaltio-Marjosolan (2001, 45) mukaan kulttuurin merkitys korostuu erityisesti muutostilanteissa. Johnson ja Salo (2008, 23) jopa määrittelevät koulun kehittymisen ja kehittämisen yhtenäiskulttuurin jalostumiseksi. Myös Barth (2007, 159) pitää vallitsevan kulttuurin muuttamista koulun uudistamisen tärkeimpänä mutta samalla vaikeimpana asiana.

2.3.2 Rehtorin asema ja koulutus 2000-luvulla

2000-luvulle tultaessa, samoin kuin 1990-luvun loppupuolella, pitää peruskoululain (1998/628, 37§) mukaan jokaisella koululla olla toiminnasta vastaava rehtori. Myös rehtorin kelpoisuudesta määrätään edelleen samassa asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksissa (1998/986, 2§, 3.11.2005/865; 1998/986, 3§, 18.12.2003/1133). Rehtoriksi kelpoisella on oltava ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävistä sekä opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Tämän lisäksi rehtorilla tulee olla oppilaitoksen opetuskielessä erinomainen suullinen ja kirjallinen taito

Muun täydennyskoulutuksen hankinnasta ovat ensisijaisesti vastuussa työnantajat. Opetustoimen henkilöstökoulutuksen koulutuspoliittisina painopisteinä ovat oppilaitosten johtaminen, arviointi ja työyhteisön kehittäminen, sosiaalisten ongelmien hallinta, terveystieto, tieto- ja viestintätekniikan käyttö opetuksessa, työssä oppiminen ja työelämäyhteydet sekä yhteiskunnan monikulttuuristumiseen liittyvä koulutus (Opetusministeriö 2004, 26–27). Viime vuosina lyhytkurssitarjonta on lisääntynyt ja erilaisten koulutusorganisaatioiden kirjo entisestään kasvanut: mukana ovat yliopistojen täydennyskoulutusyksiköt, konsulttiyritykset, Opeko (nykyinen Educodes), Kuntaliiton Efeko ja valtion omistama Haus. Koulutustarjonta on monipuolistunut, mutta samalla fragmentoitunut. Lähes kaikki tarjonta on täydennyskoulutusta. Tilanteelle ominaista on erilaisten kurssien nimikkeistön ja niiden mitoituksen määrittelyn kirjavuus. Uutena koulutusmuotona on kehitetty johtamisen erikoisammattitutkintoa (JET) erityisesti sen tuomien rahoitusmahdollisuuksien takia. Ohjel-

mat ovat olleet hyvin käytännönläheisiä ja niitä on toteutettu erilaisilla malleilla lukuisten toimijoiden omista lähtökohdista. (Alava 2007, 233–234.) Erityisesti rehtoreiden pätevyitymiskoulutuksessa Alava (2007, 226) toteaa Suomen olevan useimpiin kansainvälisiin ratkaisuihin verrattuna vuosia perässä.

2.4 Edelleen muuttuvan toimintaympäristön rehtorin työlle asettamat haasteet

2.4.1 Edelleen muuttuva toimintaympäristö

Tällä hetkellä esimerkiksi suuret väestörakenteen muutokset ikäluokkien pienenemässä ja työpaikkojen keskittyessä aluekeskuksiin, maahanmuuttajien määrän kasvu, työelämän ja globalisaation muutokset sekä bruttokansantuotteen kasvun pieneneminen aiheuttavat sen, että koulutusjärjestelmämme tarvitsee hyvin radikaaleja rakenteellisia ja toiminnallisia muutoksia (Hämäläinen & Välijärvi 2007, 255).

Talouden globalisaatio merkitsee yhä syvenevää maailmanlaajuista työnjakoa ja kiristyvää kilpailua, mikä puolestaan aiheuttaa muutoksia työelämän rakenteisiin, ammatteihin ja osaamistarpeisiin (Opetusministeriö 2004, 12). Samaan aikaan suomalaisessa yhteiskunnassa on meneillään homogeenisen yhtenäiskulttuurin murros, johon liittyvä arvojen muutos on erittäin suuri haaste myös kunnallisille opetuspalveluille (Suomen Kuntaliitto 2007, 12). Perinteisen yhtenäiskulttuurin murtuessa on tilalle tulossa kaupallisen massakulttuurin rinnalle erilaistuvien, osin toisistaan erillään elävien alakulttuurien kirjo (Opetusministeriö 2004, 9). Kasvavan maahanmuuton myötä opetuspalvelujen vaativuus ja kirjo tuovat haasteita kunnan sivistystoimelle (Suomen Kuntaliitto 2007, 10). Esi- ja perusopetuksessa sekä lukiokoulutuksessa on aiempaa paremmin huomioitava maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten määrän lisääntyminen (Opetusministeriö 2008, 35). Samaan aikaan Opetusministeriö (2004, 9) edellyttää, että koulutusjärjestelmän tulee edistää ja ylläpitää sosiaalista yhteisöllisyyttä ja erilaisuuden hyväksymistä puoltavia arvoja sekä kannustaa kansalaisia toimimaan kansalaisyhteiskunnan jäseninä. Suomen Kuntaliitto (2007, 8) muistuttaa paikallisen sivistystoimen kohtaavan ruohonjuuritasolla ilmiöitä, joiden mittasuhteet ovat maailmanlaajuisia, mutta joiden esiintyminen ja vaikutukset ovat paikallisesti hyvin merkitseviä. Opetusministeriön (2008, 9) mukaan tällaiset yhteiskunnan muutokset vaikuttavat lapsen ja nuoren hyvinvointiin ja heijastuvat näin ollen myös kouluun kasvuyhteisönä. Juuri tämän takia Sahlberg (2007, 29) painottaakin, että rehtorin ja koulun opettajien tulee olla perillä globaaleista kehityskysymyksistä, jotta koulutusta voidaan käyttää näiden yhteisten ongelmien ratkaisemiseen. Tällöin ratkaisut löytyvät enemminkin koulun kulttuurin ja toimintatapojen muutoksista kuin opetuksen sisältöjen muokkaamisesta. Myös Mäkelä (2007, 193) korostaa globalisaation vaikuttavan koulun johtamiseen.

Koulun ulkopuolisilla toimijoilla – vanhemmilla, liike-elämän toimijoilla ja yhteiskunnan johdolla – on aiempaa suurempi rooli koulutuksessa (Fullan 2007, 252). Koulut avautuvat enemmän ympäristöön päin, jolloin sidosryhmäyhteistyö kasvaa. Lisäksi uudistuva lainsäädäntö kasvattaa tarvetta tehdä yhteistyötä kunnan muiden palvelujen tuottajien kanssa. (Mäkelä 2007, 193.) Pennanen (2006, 73) uskoo kiinteiden yhteistyösuhteiden koulujen ulkopuolisiin sidosryhmiin muodostuvan tulevaisuudessa entistäkin tärkeämmäksi osaksi rehtorin työtä. Opetusministeriö (2008, 45) kehottaa vahvistamaan yhteistyön rakenteita varhaiskasvatuksen, esi- ja perusopetuksen sekä sosiaali- ja terveystoimen välillä sekä vakiinnuttamaan koulun ja kulttuuri-, liikunta- ja nuorisotoimen yhteistyömuotoja luontevaksi osaksi koulutyötä. Myös Suomen Kuntaliitto (2007, 28) painottaa, että kunnassa järjestettävän varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen tulee muodostaa lapselle yhtenäinen oppimisen ja kasvun polku. Opetusministeriö (2008, 52) linjaakin opettajankoulutuksen rakenteellisenä kehittämistavoitteena olevan tiiviin yhteistyön lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajakoulutuksen välillä.

Suomen Kuntaliiton (2007, 10, 24) mukaan muutos kunnallisen palveluverkon rakenteessa on välttämätön, jotta palvelujen saatavuus voidaan tasarvoisesti turvata. Palveluverkon ylläpitäminen ja palvelujen saatavuus ovat haaste sekä ruuhka-Suomelle että muuttotappioista kärsiville kunnille. Haasteisiin vastataan kuntaliitoksin ja erilaisten yhteistyömuotojen avulla sekä uudistamalla palvelutuotantoprosesseja. Opetusministeriö (2008, 5, 22) on ennakoinut kuluvalle kehittämisikälä ja sen jälkeen peruskouluikäisten määrän huomattavan vähenemisen aiheuttavan merkittäviä vaatimuksia koulutusjärjestelmän kehittämislle. Lasten vähentyessä myös kouluverkko tulee harvenemaan edelleen. Tulevaisuuden vaatimuksena on opetus- ja koulutuspalveluiden järjestäminen siten, että opetuksen korkea laatu ja monipuolinen palvelutarjonta pystytään turvaamaan kaikille lainsäädännön edellyttämällä tavalla. Opetusministeriön tavoin Suomen Kuntaliitto (2007, 29) arvioi oppilasmäärien muutosten ja toiminnan tehostamisen seurauksena koulujen koon kasvavan ja niiden määrän vähenevän. Lisäksi tapahtuu verkostoitumista.

Perusopetuksen järjestämisen lähtökohtana on yhtenäinen peruskoulu (Opetusministeriö 2008, 21). Yhtenäisen peruskoulun periaatteen mukaisesti Suomen Kuntaliitto (2007) katsoo, että luokan- ja aineenopettajien tulee voida toimia laaja-alaisesti kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla. Tämän vuoksi luokanopettajien koulutuksessa pitää mahdollistaa niin sanotut kaksoiskelpoisuuden tuottavat opinnot, jolloin luokanopettaja on pätevä antamaan opetusta esimerkiksi matemaattisissa aineissa, kielissä tai taito- ja taideaineissa kaikilla perusopetuksen vuosiluokilla. Vastaavasti aineenopettajien koulutuksessa on tärkeää, että opiskelijalla on mahdollisuus suorittaa luokanopettajan monialaiset opinnot. Koulutuksen lisäksi Suomen Kuntaliitto (2007, 15–16, 23) painottaa osaamisen merkitystä organisaatioiden ja eri yhteisöjen voimavarana, jonka avulla yhteisöt menestyvät ja säilyttävät asemansa kiristyvässä kilpailussa. Työyhteisön kannalta onkin oleellista tukea jokaisen henkilökohtaista osaamista ja saada se yhteisön jatkuvasti kasvavaksi voimavaraksi. Pelkkä osaaminen ei

kuitenkaan riitä, vaan lisäksi tarvitaan myös innostuksen, luovuuden ja luottamuksen ilmapiiriä. Osaaminen muuntuu organisaation voimavaraksi silloin, kun henkilöstön motivaatiota ja henkistä sekä fyysistä hyvinvointia tuetaan. Tuloksellisuus syntyy motivoituneen ja osaavan henkilöstön sitoutumisella yhteisiin tavoitteisiin.

2.4.2 Rehtori edelleen muuttuvassa toimintaympäristössä

Koulunjohtamiseen heijastuvat yhteiskunnan muutokset ja yhteiskunnan kulloinenkin konteksti (Mäkelä 2007, 215). Muutos jälkitekolliseen yhteiskuntaan, globaalien markkinoiden kehittyminen, lisääntyvä luottamus teknologiaan ja sokaistuminen talousperusteisiin ratkaisuihin sosiaalisissa asioissa asettavat koulutukselle kokonaan uudenlaisia vaatimuksia. Tämän takia myös kouluissa tarvitaan uuden tyyppistä johtamista. (Fullan 2007, 251.) Peruskoulu kohtaa samat muutoshasteet ja -paineet kuin muukin yhteiskunta. Koulu muuttuu kuitenkin hitaasti, minkä yhtenä osoituksena on staattinen ja pysyvä koulukulttuuri. Nämä seikat lisäävät muutospaineita ja korostavat peruskoulun johtamista, jonka sisällön on arvioitu tulevaisuudessa muuttuvan. Johtajilta tullaan vaatimaan entistä parempaa kykyä toimia, nopeita päätöksiä muuttuvissa tilanteissa ja kokonaisnäkemystä. Pelkät rakenneuudistukset eivät riitä, vaan ne vaativat tuekseen ja onnistuakseen johtamisen uudistuksia. Tulosajatteluun perustuvasta ohjauksesta ja johtamisesta pyritään saamaan toimiva johtamisjärjestelmä, jossa toiminnan tuloksellisuus ja ihmisistä huolehtiminen eivät ole vastakkain. Vallitsevan toimintakulttuurin muutos on aina hidasta, sillä inhimillistä toimintaa ohjaavat yksilön arvot. Muuttuminen ihmisten johtajaksi asioiden johtajasta vie aikaa. (Pennanen 2006, 76–77.) Koulun johdossa ei enää pelkkä hallinnon osaaminen riitä, vaan professionaalisuuden, ammatillisen osaamisen, on laajennettava (Johnson 2008, 61). Myös Mäkelä (2007, 216–217) katsoo rehtorin professionaalisuuden vaatimuksen tulevaisuudessa lisääntyvän. Yhteiskunnan monimuotoistumisen seurauksena rehtoreilta vaaditaan paljon. Rehtorit ovat avainasemassa siinä, miten he pystyvät haasteellisen ja vaativan tehtävän hoitamaan. Rehtorilla on mahdollisuus toimia merkittävänä hallinto- ja talousjohtajana, pedagogisena asiantuntijana, henkilöstöjohtajana ja yhteistyöverkoston johtajana sekä koulukulttuurin muodostajana.

Rehtorit kohtaavat monia erityisiä ongelmia, joita ei löydy organisaatioista, joilla on selkeämmät tavoitteet, enemmän rutiinomaisia tekniikoita ja vähemmän sosiaalisia odotuksia. Tämä tekee koulun johtamisen monia muita organisaatioita vaativammaksi ja rehtorin työn monimutkaisemmaksi, vaihtelevammaksi ja vaikeammaksi tehdä ja oppia. (Kelley & Peterson 2007, 358–359.) Koulun perustehtäväksi yleisesti asetetaan yleissivistyksen antaminen jokaiselle ikäluokalle, jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen, tarvittavan työvoiman tuottaminen työmarkkinoille ja kansallisen tradition siirtäminen sukupolvelta toiselle. Tässä kulminoituu koulun toiminnan haaste. Rehtorin tehtävänä on sekä entisen kouluperinteen siirtäminen sukupolvelta toiselle että koulunsa uudistaminen muuttuvan yhteiskunnan mukana. Ei ole ihme, että tämän kaksois-

tehtävän toteuttaminen voi joskus johtaa kipeisiinkin arvokeskusteluihin. (Mäkelä 2007, 64.)

Jatkuva askelittain tapahtuva kehittyminen on välttämätöntä, joten muutoksen johtaminen tulee olemaan rehtorien keskeinen tehtävä tulevina vuosina. Tämä edellyttää johtajilta myös jatkuvuuden ja turvallisuuden tunteen ylläpittoa ja muutosvastarinnan käsittelytaitoa (Hämäläinen & Välijärvi 2007, 256–257). 2000-luvulla koulun muutosta on pidetty enemmänkin kulttuurisena ilmiönä kuin lineaarisesti etenevänä teknisenä prosessina (Johnson & Salo 2008, 22). Muutosprosessien tutkimukset osoittavat rehtorin ja muiden leadereiden roolin olevan onnistuneissa muutosprosesseissa keskeinen. Rehtori on laadukkaan koulun perustamisen ja ylläpitämisen avain. (Kelley & Peterson 2007, 356; Sergiovanni 2006, 126.) Johtajan roolin vahvistamisen lisäksi myös hänen ammattitaitonsa kehittäminen kuuluu lähivuosien vaatimuksiin. Tarvitaan koulun kehittämiseen liittyvää koulutusta ja peruskoulun johtajia, jotka pystyvät ohjaamaan koulun toimintaa ja aktivoimaan henkilöstöä koulun kehittämiseen. (Pennanen 2006, 80.)

Peruskoulun johtamisessa ollaan etenemässä kohti johtamisen kansanvaltaistumista eli demokratisoitumista. Valta organisaatioissa jakaantuu inhimillisen tiedon kasvaessa pienemmille ryhmille ja useammille yksilöille. (Pennanen 2006, 72.) Nopeutuvassa muutoksessa organisaatioiden on turvattava liikkuvuutensa ja joustavuutensa hierarkiaa madaltamalla. Tämä merkitsee desentralisointia ja vallan jakamista. Sosiaalisessa struktuurissa se tarkoittaa, että yhä useampien yksilöiden tulee suorittaa johtamistoimenpiteitä joko pysyvästä tai väliaikaisesta johtamispositiosta käsin. (Hatch, Kostera & Kozminski 2007, 115.) Peruskoulun yhtenäisyydessä kysymys on koulussa työskentelevien ihmisten käsitysten ja toimintamallien perustavanlaatuisesta laadullisesta muuttumisesta. Nyt onkin löydettävä ratkaisut peruskoulun toimintakulttuurin, johtajuuden ja opettajuuden kehittämiseksi niin, että ne tukevat perusopetuksen yhtenäisyyttä ja oppilaiden yhtenäisen ja mielekkään oppimispolun rakentumista (Halinen & Pietilä 2006, 104). Johnson ja Tanttu (2008, 13) korostavat johtajuuden ja jaetun johtajuuden merkitystä erityisesti suuremmissa kouluyksiköissä. Kalo (2008, 87–88) toteaaakin suuren koulun voivan toimia laadukkaasti ainoastaan, mikäli siellä on johtajuutta jaettuna johtoryhmän jäsenille, tiimeille tai vastaaville pienemmille kokoonpanoille. Hietaniemi-Virtasen (2004, 53) mukaan KuntaSuomi 2004 aineisto osoittaa, että rehtorit yleensä luottavat opettajien ammatitaitoon. Huomion arvoista on kuitenkin se, että yhtenäiskouluissa, joissa uudenlainen organisoituminen ei ole käännytynyt käytännön yhteistyöksi, rehtorien arvio opettajien välisestä yhteistyöstä ei saa yhtä hyvää arviota.

3 ORGANISAATIOKULTTUURI KOULUSSA

3.1 Organisaatioteoria

Mooseksen apen nähdessä, kuinka paljon työtä Mooses joutui tekemään, hän sanoi: "Minkä vuoksi sinä istut tässä yksinäsi ja koko kansa seisoo ympärilläsi aamusta iltaan?" Mooses vastasi apelleen: "Kansa tulee minun luokseni pyytämään neuvoa. Aina kun heillä on erimielisyyttä, he tulevat luokseni, ja minä ratkaisen asiat heidän välillään." Mutta appi sanoi Moosekselle: "Sinä et menettele viisaasti. Sinä vain uuvutat itsesi ja kansan, joka on ympärilläsi, sillä tämä työ on sinulle liian raskas. Et pysty tekemään sitä yksin. Neuvo kansalle tarkoin säännökset ja lait, opeta sille tie, jota sen tulee kulkea, ja kaikki, mitä sen tulee tehdä. Mutta sinun itsesi tulee valita kansan keskuudesta kelpollisia, rehellisiä ja lahjomattomia miehiä ja asettaa heidät kansalle tuhannen, sadan, viidenkymmenen ja kymmenen päälliköiksi. He voivat tästä lähin ratkoa kansan asioita. Vain tärkeät asiat tuotakoon sinun eteesi, kaikki pienemmät asiat he voivat ratkaista itse. Näin taakkasi kevenee, kun he kantavat osan siitä." (2. Moos. 18:14–23.) Ihmisten alkaessa laatia kirjoituksia organisoidusta toiminnasta noin 2000–3000 eKr., koskivat kirjoitukset ennemminkin johtamistoimintaa kuin organisaatioita sinänsä. Useat kirjoittajat olivat esittäneet yleisiä johtamisen periaatteita vuoteen 1000 eKr. mennessä. Näin ollen voidaan johtamisen teorioita sanoa olleen olemassa ainakin 3000 vuoden ajan. Nämä kirjoitukset kertoivat harvoin mitään siitä organisatorisesta kontekstista, jossa johtamisen piti tapahtua. Silloinkin, kun kontekstista kerrottiin, kirjoittajat eivät yleistäneet, vaan kirjoittivat ainoastaan tietystä organisaatiosta. (Starbruck 2006, 143.)

Käsillä olevassa tutkimuksessa organisaatio määritellään Juutin (1999, 207) tavoin ihmisten muodostamaksi yhteistoimintajärjestelmäksi tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Teoria koostuu aina käsitteistä ja suhteista, jotka sitovat ne yhteen mielenkiinnon kohteena olevan ilmiön sisään. Organisaatioteoriassa ensisijainen mielenkiinnon kohde on organisaatio. (Hatch 1997, 9.) Organisaatioteorian Scherer (2006, 310–311) katsookin keskittyneen selittämään nimenomaan organisaatioiden syntyä, olemassaoloa, toimintaa ja muutosta. Näin ol-

len se pyrkii samalla, sekä epäsuorasti että täysin avoimesti, vaikuttamaan organisatorisiin toimintoihin. Hatchin (1997, 9) mukaan teoria nojaa aina tiettyihin olettamuksiin, jotka muodostavat perustan loogisesti toisiinsa liittyville vaatimusten sarjoille. Erilaiset olettamukset johtavat siis erilaisiin teorioihin. Silloin, kun tietyt perusolettamukset ovat useampien teorioiden taustalla, erottuvat nämä teorit selkeästi omina perspektiiveinä tai paradigmoina. Schafritz, Ott ja Jang (2005, 4-5) käyttävät tällaisista yhteensopivien teorioiden joukoista koulukunnan nimitystä. Samaan koulukuntaan kuuluvat teorit katsovat organisaatioita samasta näkökulmasta - toisin sanoen perusolettamukset ovat samankaltaisia ihmisistä ja organisaatioista sekä niistä organisaatioiden aspekteilta, joita pidetään tärkeimpinä organisaatioiden prosessien ja rakenteiden ymmärtämisen kannalta.

3.1.1 Kulttuurinäkökulma organisaatioteoriassa

Kulttuurinäkökulma on vain yksi organisaatioteorian koulukunnista monien muiden joukossa (Martin 2005, 394). Ajatus organisaatioista kulttuureina - organisaation jäsenten jakamasta merkitysten järjestelmästä - on suhteellisen nuori. Aina 1980-luvun puoleen väliin vallalla oli rationaalinen organisaationäkemys. (Aaltio-Marjosola 2001, 43; Silver 2003, 157; Robbins & Judge 2007, 572.) Organisaatiotieteisiin kulttuurinäkökulma lainattiin antropologiasta, sosiologiasta ja psykologiasta (Juuti & Virtanen 2009, 40). Brown (1998, 5) pitää kulttuurinäkökulmaa suorastaan radikaalina poikkeamana nykyisen organisatorisen käyttäytymisen tutkimuksen valtavirrasta. Schafritzin ym. (2005, 352-353) mukaan organisaatiokulttuurisen näkökulman olettamukset, analyysin yksiköt, tutkimusmenetelmät ja lähestymistavat ovat hyvin erilaiset kuin vallitsevan rationaalisen, modernin rakenteellisen, ekonomisen sekä systeemi- ja ympäristöteorian. Kulttuuriperspektiivi haastaa näiden rationaalisempien perspektiivien peruskäsitteet, kuten sen, miten organisaatiot tekevät päätöksiä sekä sen, miten ja miksi organisaatiot ja ihmiset niissä toimivat niin kuin toimivat. Moderneissa rakenteellisissa, ekonomisissa sekä systeemi- ja ympäristöteorioissa organisaatioiden oletetaan olevan rationaalishyödyllisiä instituutioita, joiden ensisijainen tarkoitus on saavuttaa niille asetetut tavoitteet. Muodollista valtaa käyttävät ihmiset asettavat nämä tavoitteet. Tämän sijaan kulttuurinäkökulma olettaa organisatorisen käyttäytymisen ja päätöksenteon olevan organisaation jäsenten olettamusmallien ennalta määräämää. Olettamusmallit jatkavat vaikuttamistaan organisaation käyttäytymiseen, koska ne ovat toistuvasti ohjanneet ihmisiä tekemään päätöksiä, jotka ovat "toimineet ennenkin". Toistuvasti käytettynä nämä olettamukset katoavat ihmisten tietoisuudesta, mutta jatkavat vaikuttamista organisaation päätöksiin ja käyttäytymiseen silloinkin, kun ympäristö muuttuu ja toisenlaisia päätöksiä tarvittaisiin. Perusolettamukset ovat niin perustavaa laatua olevia, niin sisään kasvaneita ja niin täysin hyväksytyjä, että niitä ei yleensä ajatella tai muisteta. Harris ja Ogbonna (2000, 769) pitävät tärkeimpänä syynä kulttuurinäkökulman nykyisin laajalle levinneeseen suosi-

oon olettamusta siitä, että tietynlaiset organisaatiokulttuurit mahdollistavat erinomaisen taloudellisen suorituskyvyn.

Schafritz ym. (2005, 353) tiivistää tietämyksen esimerkiksi organisaation rakenteesta, informaatiojärjestelmistä, markkinoista, teknologiasta ja tavoitteista voivan antaa johtolankoja organisaation kulttuurista, muttei kuitenkaan tarkasti ja luotettavasti. Tämän seurauksena organisaation käyttäytymistä ei voikaan ymmärtää tai ennustaa tutkimalla rakenteita tai järjestelmiä, vaan tämän sijaan tulee tutkia organisaation kulttuuria. Kulttuurinäkökulmasta tarkastellen muodollisten sääntöjen järjestelmät, muodollinen valta ja rationaalisen käyttäytymisen normit eivät hallitse organisaation jäsenten henkilökohtaisia prioriteetteja. Sen sijaan niitä kontrolloidaan kulttuurisilla normeilla, arvoilla, uskomuksilla ja oletamuksilla. Jotta voisi ymmärtää tai ennustaa miten organisaatio käyttäytyy vaihtelevissa olosuhteissa, tuleekin ymmärtää organisaation oletamusmallit – sen organisaatiokulttuuri.

3.1.2 Symbolis-tulkinnallinen kulttuuriteoria

1980-luvulla alkoi kirjallisuudessa kehittyä symbolisena, symbolisena johtamisena tai organisatorisena symbolismina tunnettu suuntaus. Erityisesti Peter Bergerin ja Thomas Luckmannin kirjalla ”The Social Construction of Reality” (1967), jossa he määrittelevät merkitykset sosiaalisesti konstruoiduksi todellisuudeksi, oli voimakas merkitys symbolismin synnylle. (Schafritz ym. 2005, 354–355.) Nykyään symbolismia voidaan jo pitää keskeisenä organisaatiokulttuuritutkimuksen näkökulmana (Owens 2004, 188). Bolmanin ja Dealin (2003, 242–243) mukaan symbolinen näkökulma yrittää tulkita ja valaista niitä merkityksiä ja uskomuksia, jotka tekevät symboleista voimakkaita. Samaa tarkoittaa Van Maanen (1988, 3) väittäessään, että kulttuuria ei voi antaa ihmisille, vaan heidän pitää tulkita sitä. Myös Gray, Bougon ja Donnellon (1985, 84) pitävät organisaatioiden ymmärtämisen edellytyksenä organisaation jäsenten muodostamien subjektiivisten merkitysten ja niiden prosessien ymmärtämistä, joiden kautta nämä merkitykset ovat muodostuneet, uudelleen vahvistuneet ja johtaneet organisoitua toimintaan. Martin (2005, 395) tiivistää asian väittäessään käsityksen kulttuurista muodostuvan suhteessa merkityksiin ja tulkintaan. Tällöin merkityksiä ja merkitysrakenteita voidaan Aaltio-Marjosolan (2001, 45) tavoin pitää kulttuurin tunnusmerkkeinä.

Juutin (2001, 12–13) mukaan sosiaalinen konstruktivismi näkee sosiaaliset ilmiöt sosiaalisesti ja ennen muuta kielellisesti tuotettuina. Tällöin ne eivät ole historiallisesti tai psykologisesti määräytyneitä. Konstruktion käsite viittaa kielien asiantiloja aikaansaavaan luonteeseen. Käyttämällä kieltä, joko puhuen tai kirjoittaen, rakennetaan merkityksiä pelkän ympäröivän maailman ja siinä olevien ilmiöiden kuvaamisen sijaan. Hatch (1997) muistuttaa sosiaalisesti konstruoidun todellisuuden viittaavan ajatukseen, että joukkojen, organisaatioiden ja yhteisöjen todellisuus ei ole niin paljon luonnollisen tai fyysisen maailman muodostama kuin se on sisäisen assosioinnin ja sopimisen kautta määritetty. Ihmiset voivat sitoutua organisatorisen elämän sosiaalisesti konstruoiuihin

muotoihin, koska he tekevät, käyttävät ja tulkitsevat symboleita ja koska he ovat herkkiä muiden tekemille tulkinnoille. Symbolien käyttö ja tulkinta antaa organisaation jäsenten luoda ja ylläpitää kulttuuriaan. Koko symbolis-tulkinnallinen näkökulma perustuu oletukseen, että kulttuurit ovat sosiaalisesti konstruoituja todellisuuksia. Vaikka symbolis-tulkinnalliset kulttuurintutkijat uppoutuvat tiettyjen kulttuurin jäsenten kokemuksiin ja merkityksiin, on tutkimuksen kohde perspektiiviltään yksittäistä kulttuurin jäsentä laajempi. Haettu näkökulma on kaikkien kulttuurin jäsenten jakama yhtenäinen kokemusten ja tulkintojen järjestelmä. Tätä näkökulmaa jäsentääkseen kulttuurintutkijat kuvaavat tapoja, joilla heidän keräämänsä kokemukset ja tulkinnat sopivat yhteen ja muodostavat kulttuurisia kaavoja. Tavoitteena on muodostaa kaavoja, jotka kulttuurin jäsenet tai ainakin lähellä kulttuuria olleet voivat tunnistaa. Käsillä olevassa tutkimuksessa tarkastellaan yhtenäiskouluorganisaation jäsenten tekemiä tulkintoja, joiden kohteena ovat sellaiset koulun johtamiseen liittyvät artefaktit, jotka saavat organisaation jäsenten tulkintaprosessissa symbolisen merkityksen. Symbolis-tulkinnallisen perinteen mukaisesti tutkimuksen kohde on kuitenkin perspektiiviltään yksittäisten kulttuurin jäsenten konstruktioita laajempi. Perspektiivinä on kaikkien kulttuurin jäsenten jakama yhtenäinen kokemusten ja tulkintojen järjestelmä. Tutkimuksen kohteena oleva johtamiskulttuuri on kulttuurin jäsenten sosiaalisesti konstruoimaa todellisuutta, joka muodostuu jaetusta merkitysten järjestelmästä. (Hatch 1997, 218–219.)

Patton (2002, 96) toteaa ihmiselle kehittyneen kyvyn tulkita ja konstruoida todellisuutta. Tämän takia hän ei pysty muulla tavoin toimimaan. Ihmisen havaitsema maailma ei ole absoluuttisesti todellinen, vaan kulttuuristen ja kielellisten konstruktioiden muovaama. Tästä johtuen sosiaaliset konstruktivistit ovat Juutin (2001, 58–59) mukaan ryhtyneetkin tarkastelemaan niitä kielellisiä muotoja, kuten myyttejä, tarinoita, vertauskuvia ja niitä vallankäytön muotoja, joilla sosiaalinen todellisuus tuotetaan ja ylläpidetään. Se, mitä pidetään objektiivisena tietona, paljastuu tässä kulttuuriseksi tuotteeksi. Kokemuksia ei voi kuvata puhtaasti kokemuksina, vaan ne on kerrottava kulttuuristen tarinoiden avulla ja ne on myös itselle organisoitava saman kulttuurisen varaston avulla. Juutin tavoin myös Patton (2002, 546) muistuttaa, että sosiaaliset konstruktivistit eivät niinkään etsi ainutta totuutta kuin trianguloivat ja raportoivat monista eri näkökulmista. He ovat enemmän kiinnostuneita erityisen – tiettyssä kontekstissa tapahtuneen tapauksen – syvällisestä ymmärtämisestä kuin yleistämisestä. Hatch (1997, 42) katsoo organisaatioiden ymmärtämisessä käytettyjen kielen kategorioiden olevan objektiivisessa mielessä epätodellisia tai epäluonnollisia. Ne ovat yhteisön jäsenten uskomusten tuotetta. Toisin sanoen ensin me keksimme ja ylläpidämme merkitykset termeille, joita me sitten käytämme ymmärtääksemme ympäröivää maailmaa. Mikäli organisaatiot ovat sosiaalisia konstruktioita, konstruoinne niitä jatkuvasti uudelleen. Ollessamme tietoisia tästä prosessista, voimme myös muuttaa organisaatioita. Symbolis-tulkinnallinen tutkimus, tutkiessaan organisatoristen realiteettien subjektiivisia ja sosiaalisia perusteita, tekee meitä tietoisiksi osallisuudestamme organisatorisiin prosesseihin.

3.2 Organisaatiokulttuuri

Ryhmä ihmisiä, joilla on yhteinen tekojen ja toimintojen historia, on ymmärretty kulttuuriksi (Cook & Yanow 2005, 378). Kulttuuri muodostuu opituista uskomuksista, arvoista, normeista, symboleista ja traditioista, jotka ovat yhteisiä tietyille ihmisryhmälle (Northouse 2007, 302). Organisaatiokulttuuri koostuu monista kouraan tuntumattomista ilmiöistä. Se on näkymätön ja huomaamaton voima, joka on näkyvien ja havaittavien organisaation toimintojen takana. (Shafritz ym. 2005, 352.) Koulun kulttuuri voidaan kuvata kollektiiviseksi mielen ohjelmoinniksi, joka erottaa koulun jäsenet toisen koulun jäsenistä (Hofstede 1980, 13). Heikkilän ja Heikkilän (2001, 319) mukaan kulttuurilla tarkoitetaan organisaation omaa tyyliä, luonnetta ja tapaa toimia. Kulttuuri on näkymätön, mutta kuitenkin aina läsnä. Schein (1985, 6) puolestaan pitää kulttuuria perusolettamusten mallina, jonka tietty ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan puolustautumaan ulkoisen sopeutumisen ja sisäisen integraation ongelmia vastaan. Tämä perusolettamusten malli on toiminut riittävän hyvin, jotta sitä on alettu pitää validina. Se opetetaan myös uusille jäsenille korrektina tapana oivaltaa, ajatella ja suhtautua näihin ongelmiin. (ks. myös Schein 1992.)

Kuten edellä mainituista määritelmistä voi päätellä, on organisaatiokulttuuri luultavasti kaikista organisatorisista käsitteistä vaikeimmin määriteltävä (Hatch 1997, 202). Dealin ja Petersonin (1999, 3) mukaan kulttuurin monista määritelmistä yhtäkään ei voida pitää universaalisti parhaaksi hyväksyttynä. Robbins ja Judge (2007, 573) katsovat kuitenkin, että organisaatiokulttuurin käsitteeseen kuuluu aina organisaation jäsenten jakama yhteinen merkitysten järjestelmä, joka erottaa organisaation muista organisaatioista. Myös Sergiovanni ja Corbally (1984) toteavat arvojen järjestelmän, symbolien ja jaettujen merkitysten kuuluvan kulttuurin standardimääritelmään. Oleellisena osana kulttuurin määritelmää ovat lisäksi näiden arvojen, symbolien ja merkitysten ilmentyminen materiaalisissa kohteissa sekä rituaaleissa.

Morgan (1997, 146) muistuttaa organisaation näkemisen kulttuurina lähtevän siitä, että kaikki asiat pitävät sisällään sosiaalisia konstruktioita ja merkityksiä. Myös Owens (2004, 186) katsoo organisaatiokulttuurin olevan ristikkäisten ja limittäisten symbolisten elementtien muotoilema ja määrittelemä. Sergiovanni (2006, 132–133) tiivistää koulun kulttuurin konstruoiduksi todellisuudeksi, johon kuuluvat arvot, symbolit, uskomukset sekä vanhempien, oppilaiden, opettajien ja muiden ryhmien jaetut merkitykset. Koskisen, Alasuutarin ja Peltosen (2005, 183) mukaan symbolisessa perinteessä kulttuuri nähdäänkin nimenomaan joukkona jaettuja symboleita ja merkityksiä. Smircich (1983, 342) määrittelee kulttuurin yhteisten symbolien ja merkitysten järjestelmäksi ja Aaltio-Marjosola (2001, 46) merkitysten verkostoksi, jonka kautta ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa. Käsillä olevassa tutkimuksessa määrittelen yhtenäiskoulun organisaatiokulttuurin symbolisen perinteen mukaisesti Smircichin (1983, 342), Aaltio-Marjosolaa (2001, 46), Owensia (2004, 186) ja Koskista ym. (2005, 183) mukaillen yhteisten merkitysten verkostoksi,

jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa.

Kulttuuri heijastuu jokaisen organisaation jäsenen puheissa, ajatuksissa, unelmissa, tekemisissä ja tekemättä jättämisissä, jokaisen oman minän kokemisessa ja itsearvostuksessa sekä vuorovaikutuksessa organisaation sisä- ja ulkopuolella (Heikkilä & Heikkilä 2001, 319). Organisaatiokulttuurin rakennusaineita ovat kaikki organisaation jäsenet, aikaansaannokset ja kehittyminen kaikilla hierarkkisilla tasoilla. Sillä on perustana laaja yhteinen historia, joka tulee näkyviin artefaktien (esim. organisaation nimi, tuotteet, rakennukset, logot ja muut symbolit, ylin johto mukaan lukien) kautta. (Hatch & Schultz 1997, 359.) Van Maanen (1988, 3) sanookin kulttuurin näkyvän nimenomaan presentaatioidensa kautta. Schein (2001, 203–204) muistuttaa kuitenkin, että vaikka kulttuuri ilmenee näkyvässä käyttäytymisessä, rituaaleissa, artefakteissa, ilmapiirissä ja ilmaistuissa arvoissa, sen ytimenä ovat yhteiset piilevät oletukset.

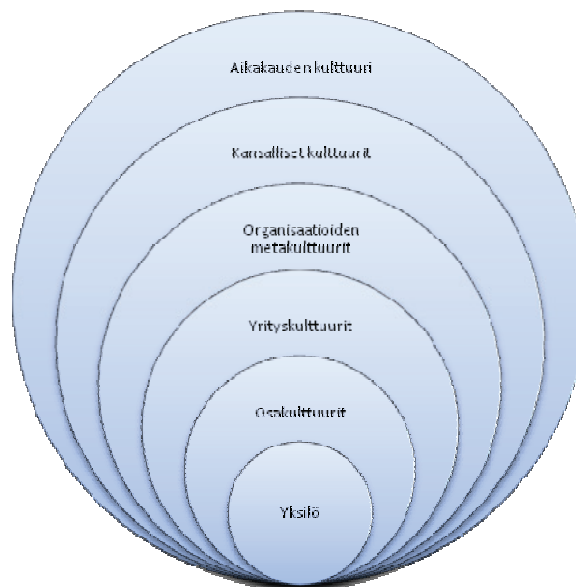
Kun organisaatioita tutkitaan kulttuurisesta näkökulmasta, kiinnitetään huomio muun muassa tarinoihin, joita ihmiset kertovat vasta-alkajille selittääkseen, miten ”asiat täällä on tehty”; tapoihin, joilla toimitus on järjestetty ja henkilökohtaiset nimekkeet on laitettu näytteille; vitseihin, joita ihmiset kertovat; työskentelyilmapiiriin; ihmisten välisiin suhteisiin jne. Kulttuurin havainnoijat tarkkailevat usein myös organisaatioiden virallisia menettelytapoja, rahamääriä, joita eri työntekijät omistavat, raportointisuhteita jne. Kulttuurin havainnoija on kiinnostunut näiden kulttuuristen ilmenemismuotojen näkyvästä pinnasta, koska yksityiskohdat voivat olla informatiivisia, mutta hän etsii myös syvällistä ymmärrystä merkitysten malleista, jotka linkittävät nämä ilmenemismuodot toisiinsa. Joskus tämä linkittäminen tapahtuu harmoniassa, toisinaan ryhmien välisessä konfliktissa ja toisinaan moniselitteisyyden, paradoksien ja ristiriitojen verkossa. (Martin 2005, 397.) Morganin (1997, 130) mukaan kulttuuria tutkittaessa on ilmeisen tärkeää tulla tietoiseksi yksilöiden välisen vuorovaikutuksen malleista, käytetystä kielestä, keskustelussa käytetyistä kielikuvista ja teemoista sekä päivittäisiin rutiineihin liittyvistä vaihtelevista rituaaleista. Tutkittaessa näiden kulttuurin aspektien järjestystä perustaa, löydetään tavallisesti hyvin perustellut historialliset selitykset tavalle, jolla asiat on aina tehty.

Koulun kulttuuri määrittellään sosiaalisin normein, jotka määrittelevät käyttäytymistä hallitsevat säännöt, roolit ja suhteet. Nämä normit sisältävät uskomuksia, arvoja, myyttejä, arvojärjestyksen malleja ja traditioita. (Schlechty 2007, 223.) Kulttuurilla on hämmästyttävä valta ihmisten ajatuksiin ja tekoihin; jopa niin, että sillä on enemmän vaikutusta koulun toimintaan kuin ulkopuolisilla virallisilla säädöksillä ja tavoitteilla tai edes rehtorilla (Barth 2007, 159–160; Hämäläinen 1986, 87). Myös Sergiovanni (2006, 15) toteaa kulttuurin vaikuttavan siihen, mitä koulussa ajatellaan, puhutaan ja tehdään. Kulttuuri vaikuttaa Van Houtten (2004, 161) mukaan yksilön käyttäytymiseen kahdella tavalla. Ensiksi on sosialisatioprosessi, jossa yksilö – voidakseen toimia ryhmässä – omaksuu ryhmän tavat, arvot ja normit. Toiseksi ryhmän paine viestii, että sopeutumattomuutta ei suvaita ja siitä rangaistaan esimerkiksi ryhmän ulkopuolelle sulkeamalla. Harris ja Ogbonna (2000, 766) väittävät organisaatiokulttuurin

vaikuttavan myös organisaation suorituskykyyn. Saman ovat huomanneet Hämäläinen ja Sava (1989, 29) muistuttaessaan, että koulun kulttuuri heijastuu opetustyöhön saakka. Opetuksessa tapahtuu paljon sellaista, joka on alkanut vaikuttaa itsestään selvältä ja välttämättömältä, mutta joka kuitenkin ehkäisee tavoitteiden saavuttamista.

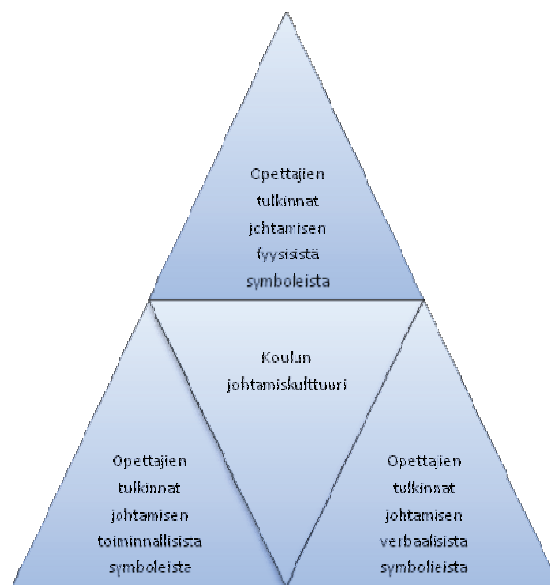
3.3 Johtamiskulttuuri

Organisaatioissa on aina useita kulttuuritasoja (Koskinen ym. 2005, 185). Koulukaan ei ole kulttuurisesti homogeeninen yhteisö, vaan siellä kohtaavat toisensa ainakin kolme arvo- tai kulttuurijärjestelmää: oppilaan kulttuuri, kasvatuskulttuuri ja hallintokulttuuri (Antikainen 1986, 110-111). Myös Pitkänen (2006, 27-28) on havainnut jokaisessa organisaatiossa olevan useampia kulttuureita, kuten toimintakulttuuri, johtamiskulttuuri, palvelukulttuuri ja laatukulttuuri. Tämän lisäksi koko organisaatiolla voi olla taustalla vaikuttava oma yrityskulttuuri, mikäli organisaation jäsenillä on yhteinen, yhdessä eletty historia. Aaltio-Marjosola (1997, 15-17) kiteyttää havainnon useammasta kulttuurijärjestelmästä ajatukseen kulttuurikehistä. Yksilöinä olemme samanaikaisesti usean kulttuurikehän jäseniä. Kuulumme muun muassa perhekulttuuriin, suomalaiseen kulttuuriin ja työyhteisöme kulttuuriin. Kulttuurikehät ja organisaatiokulttuurien asema niissä on havainnollistettu kuviossa 2.



KUVIO 2 Kulttuurikehät Aaltio-Marjosolan (1997, 16) mukaan

Johtamiskulttuuri on yksi organisaatiokulttuurin osakulttuuri. Halonen (2007, 151) tarkoittaa johtamiskulttuurilla johtamiseen ja johtajuuteen liittyvää kokonaisuutta. Johtamiskulttuuri sisältää muun muassa toiminnan organisointiin, johtamiseen ja päätöksentekoon liittyviä kulttuuriarvostuksia (Varjonen 2000, 146). Johtamiskulttuuri on kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuva, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuote (Isosomppi 1996, 118). Tässä tutkimuksessa määrittelen johtamiskulttuurin organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi ja johtamistoimintaan liittyvien fyysisten, verbaalisten ja toiminnallisten symbolien kautta tapahtuvaksi jatkuvasti muotoutuvaksi merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi. Kuvio 3 havainnollistaa tätä määritelmää.



KUVIO 3 Johtamiskulttuuri johtamistoimintaan liittyvän merkityksenantoprosessin tuotteena

Heikkilän ja Heikkilän (2001, 329–332) mukaan jatkuvan ennustettavissa olevan taloudellisen kasvun aikoina työorganisaatioissa tarvittiin *management*-orientoituneita johtajia kaavamaisen ja byrokraattisen järjestyksen luojiksi. Näin luotiin muuttumattomuuden tilaan tai suoraviivaisesti muuttuvaan maailmaan erinomaisesti sopiva organisaatio- ja johtamiskulttuuri, jossa aktiivinen tekeminen ja toteuttaminen perustuvat ainoastaan jo luotuun toimintamalliin. Vaikeuksia alettiin kuitenkin kokea heti, kun muutostrendit alkoivat ennustamattomasti heilahdella. Vastakohtaisesti *leadership*-orientoituneissa toiminta- ja johtamiskulttuureissa työntekijät tavallaan houkutellessaan toimimaan avoimessa ja ennakoimattomasti muuttuvassa todellisuudessa. *Leadership*-orientoitunut kulttuuri tarjoaakin käytännöllisesti katsoen jatkuvan muuttumis- ja kehittymismahdollisuuden. Tämä takaa sen, että yksilöt, tiimit ja organisaatiot kykenevät vastaamaan muutoshaasteisiin ja tuottavat sellaisia ratkaisuja, jotka selittävät

todellisuutta uudella ja merkittävällä tavalla. Vulkan (2001, 72–73) mukaan toimiva johtajuus luo edellytykset organisaation kehittymiselle ja johtamiskulttuuri vaikuttaa koko organisaation päätöksentekoon. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 334) toteavat ainoastaan tasapainoisten ja yhtenäisten organisaatio- ja johtamiskulttuurien kykenevän tehokkaasti ja rakentavasti käyttämään hyväkseen niitä jännitteitä, joita *management-* ja *leadership-*ajattelun samanaikainen aktivointi synnyttää.

3.4 Alakulttuuri

Organisaatiokulttuurin käsitteen muodostumisessa keskeinen on havainto jakamisesta (Van Maanen 1988, 3; Schein 2005, 363). Kuitenkaan jaettuja merkityksiä, ymmärryksiä ja arvoja etsittäessä niitä ei löydy. Sen sijaan löytyy joitakin organisaation jäsenten laajasti tunnistamia avainsymboleja, jotka mielletään merkityksiltään ja tulkinnoiltaan moninaisiksi. (Hatch 1997, 204.) Kulttuuri jaetuna ja ainutlaatuisena ilmiönä ei siis ole yksiselitteinen (Martin 2005, 395). Edes syvien olettamusten tasolla ei välttämättä vallitse kollektiivinen konsensus, vaikka yksittäisessä kontekstissa jotkut olettamukset saattavat sen synnyttää. Toiset olettamukset voivat olla yhteisiä joissakin alakulttuureissa, mutta eivät muissa. Ja lopulta, jotkut olettamukset voivat olla niin epäselviä, että puhdas yksi- tai erimielisyys ihmisten joukossa on epätodennäköinen. (Martin 2006, 409.) Puhuessamme kulttuurista, puhumme oikeastaan todellisuuden konstruoinnin prosessista, joka antaa ihmisten nähdä ja ymmärtää erityisiä tapahtumia, toimintoja, esineitä, ilmaisutapoja tai tilanteita itselleen tunnusmerkillisellä tavalla (Morgan 1997, 138). Ihmisen elämässä täytyy aina olla samaan aikaan sekä yleistä että erityistä, kollektiivisia ja erottuvia näkökulmia (Cooley 2004, 18; Brewer & Gardner 2004, 67). Hatch (1997, 204–206) ymmärtääkin jakamisen käsitteen kahdella vastakkaisella tavalla. Tavallisimmin jakamisen ymmärretään olevan yhteistä kokemusta, kietoutumista toisiimme tavalla, joka korostaa samankaltaisuuttamme. Toisaalta jakaminen on ymmärrettävä myös siten, että jaamme jotakin ainoastaan itsellemme. Tämä toinen merkitys korostaa eristyneisyyttämme. Kulttuurin jakaminen tarkoittaa, että jokainen kulttuurin jäsen ottaa osaa ja myötävaikuttaa kulttuurin laajaan malliin. Kulttuurin jäsenten myötävaikutus ja kokemukset eivät kuitenkaan ole keskenään identtiset. Puhuessamme kulttuurista jaettuina merkityksinä, ymmärryksinä, arvoina, uskomusjärjestelminä tai osaamisena, tulee pitää mielessä, että kulttuuri riippuu sekä yhteisyydestä että moninaisuudesta. Kulttuuri ottaa huomioon samanlaisuuden, mutta samalla se myös tukee erilaisuutta

Funktionalistinen lähestymistapa katsoo organisaatioiden koostuvan toisiinsa nähden suhteellisen homogeenisista yksilöistä, osastoista ja henkilöstöyksiköistä. Funktionalistiset olettamukset eivät myönnä erilaisten intressiryhmien välisen taistelun olemassaoloa. Poliittis-kulttuurinen analyysi sen sijaan perustuu paljolti ajatukseen, jonka mukaan organisaation sisäisten intressiryhmien

väliset suhteet vaikuttavat merkittävästi organisaation prosesseihin ja näiden prosessien rakentamiseen. (Lucas 1987, 144–145.) Organisaatiokulttuurin käsitteen laajentaminen alakulttuurin käsitteellä tekee meidät tietoisiksi niistä monista poikkeavuuksista, jotka erottavat yksittäisen organisaation sisällä esiintyvät alakulttuurit toisistaan. (Hatch 1997, 226–227.) Morgan (1997, 129) pitää organisaatiota eräänlaisena pienoisysteiskuntana, jolle kulttuurin ja alakulttuurin malli on tyypillinen. Tämän takia myös kulttuurin vaikutus on harvoin yhdenmukainen. Kulttuurin jäsenillä on paljon yhteistä, mutta samaan aikaan he ovat yksilöitä. Sama ilmiö pätee kulttuurissa oleviin ryhmiin.

Käsitteenä ryhmä voi muodostua yksilöistä, jotka katsovat kuuluvansa samaan sosiaaliseen kategoriaan ja joilla on jaettu emotionaalinen suhde kuulumisestaan tähän kategoriaan (Tajfel & Turner 2004, 59). Alaryhmä voidaan määritellä esimerkiksi tietynlaisen toiminnan, erikoistuneiden roolien tai intressiryhmien kautta (Lucas 1987, 146). Eri ammattilaisista koostuvilla ryhmillä saattaa olla erilainen maailmankatsomus ja näkemys organisaation toiminnan luonteesta (Morgan 1997, 137). Esimerkiksi eri aineryhmien tai asteiden opettajat, tupakoivat ja tupakoimattomat, miehet ja naiset tai uudet ja vanhat opettajat voivat muodostaa omia alaryhmiä omine arvoineen ja tottumuksineen. (Hämäläinen & Sava 1989, 28.) Bacharach ja Lawler (1980) väittävät jopa organisaation rakenteen olevan alaryhmien välisen tietoisuuden neuvottelun tulosta. Käsillä olevassa tutkimuksessa katson yhtenäiskoulun opettajakunnasta muodostuvan eri aineryhmien sekä vuosiluokkien 1–6 ja 7–9 mukaiset alaryhmät. Tutkimukseni kohteena olevassa yhtenäiskoulussa tällaisia alaryhmiä on yhteensä kuusi. Samassa aineryhmässä olevat opettajat toimivat samankaltaisissa tehtävissä, jotka yhdistävät myös luokanopettajia ja aineenopettajia omiksi alaryhmikseen. Toiminnan ja erikoistuneiden roolien lisäksi edellä mainittuja alaryhmiä yhdistävät samankaltaiset opetusvelvollisuudet ja samankaltainen koulutus.

Alakulttuurisia ryhmiä saattaa syntyä organisaation jäsenten hajautuneen lojaaliuden takia, mikäli kaikki eivät ole täysin sitoutuneet organisaatioon, jossa työskentelevät. Ihmiset voivat kehittää tiettyjä alakulttuurisia toimintoja lisätäkseen merkitystä elämäänsä tai muodostaa normeja ja arvoja, jotka tuovat hyötyä enemmän itselle kuin organisaatiolle. (Morgan 1997, 137–138.) Hatch (1997) luokittelee alakulttuurit sen mukaan miten ne tukevat, vastustavat tai yksinkertaisesti ovat olemassa ympäröivässä kulttuurissa vallitsevien arvojen rinnalla. Psykologiset tutkimukset ovat osoittaneet ihmisten mieltyvän henkilöihin, joiden he kokevat olevan itsensä kaltaisia. Tämän mukaan voidaan yleistää, että samankaltaiset ihmiset viihtyvät tiettyssä organisaatiossa, samankaltaisessa tehtävässä tai asemassa. Tämä samankaltaisuus osaltaan edistää alakulttuurien eroavuuksia organisaatiossa. Työryhmien alakulttuurit ovat todennäköisiä siellä, missä työtehtävien vaatimukset laittavat ihmiset työskentelemään lähellä toisiaan. Vuorovaikutustutkimukset osoittavat, että ihmisten ollessa säännöllisesti vuorovaikutuksessa keskenään, lisääntyy ryhmän koheesio. Näin ollen myös vuorovaikutuksen mallit ja kaavat selittävät alakulttuurien erilaisuutta. Hierarkkiset alakulttuurit painottavat esimerkiksi johtajien ja työntekijöiden välisiä eroja. Alakulttuureja, jotka perustuvat aikaisempaan jäseneksi liittymiseen voi löytyä organisaati-

oista, jotka ovat syntyneet esimerkiksi yhteen sulautumisen kautta. (Hatch 1997, 228–229.) Alaryhmän – tässä tutkimuksessa aineryhmän – katson muodostavan johtamiskulttuurin alakulttuurin siinä tapauksessa, että kyseisen alaryhmän tulkinta koulun johtamiskulttuurista poikkeaa merkittävästi muiden koulun opettajien tulkitsemasta johtamiskulttuurista.

4 ARTEFAKTIT JA SYMBOLIT

Artefaktit ovat organisaatiokulttuurin näkyvimpiä ja pinnallisimpia ilmenemismuotoja. Ne ovat ihmisen toiminnan tuotetta ja kuuluvat fyysisesti ja sosiaalisesti konstruoituun organisaation ympäristöön. (Brown 1998, 12.) Mäkelän (2007, 69) mukaan artefaktit muodostavat ihmisten tuottaman organisaation näkyvän osan, joka ilmenee ihmisten puheena, käyttäytymisenä ja vuorovaikutuksena. Myös Sergiovanni (2006, 153) pitää artefakteja kulttuurin helpoimmin ilmaistavissa ja havaittavissa olevina muotoina, jotka tulevat näkyviin siinä mitä ihmiset sanovat, miten he käyttäytyvät ja miltä asiat näyttävät. Käyttäytymiseen liittyvät artefaktit näkyvät seremonioissa, rituaaleissa ja muissa koulun symbolisissa tapahtumissa. Verbaalisiin artefakteihin kuuluvat käytetyt kielen järjestelmät, kerrotut tarinat ja tärkeitä asioita valaisemaan käytetyt esimerkit. Valpola (2007, 17) mainitsee organisaation kulttuurin olevan havaittavissa esimerkiksi:

- 1) tiloista; millaisia rakennukset ja toimistotilat ovat, istutaanko avoimin vai suljetuin ovin, onko organisaatio hajautettu eri rakennuksiin,
- 2) kokouksista; milloin ja minkälaisia kokouksia pidetään, ketkä osallistuvat, millaisia ovat kokouskutsut ja pöytäkirjat, miten kokouksissa keskustellaan ja miten puheenvuorot jaetaan,
- 3) uusien työntekijöiden opastuksesta; miten uutta työntekijää neuvotaan onnistumaan, mistä varoitetaan, missä asioissa annetaan tarkkojakin neuvoja ja
- 4) historiasta; mistä tapahtumista kerrotaan ja mitä muistellaan, ketkä ovat organisaation sankareita, otetaanko menneestä aloitevoimaa vai toimiiko mennyt varoitukseksi.

Hatch (1997, 216) puolestaan jakaa artefaktit kolmeen kategoriaan: 1) käyttäytymiseen liittyviin ilmenemismuotoihin (esim. seremoniat, rituaalit, kommunikoinnin mallit, traditiot, tavat, palkitseminen ja rankaiseminen), 2) kirjoitettuihin ja puhuttuihin verbaalisiin ilmenemismuotoihin (esim. anekdootit, vitsit, erikoiskieli, nimet, lisänimet, selitykset, tarinat, myytit, historia, sankarit, konnat ja metaforat) sekä 3) kulttuurin jäsenten luomiin fyysisiin objekteihin (esim. taide, suunnittelu, logot, rakennukset, koristeet, pukeutuminen, ulkonäkö, materiaali-

set objektit ja fyysiset suunnitelmat). Kulttuurin jäsenet saattavat olla tietoisia kulttuurinsa artefakteista, mutta ne voivat olla myös tiedostamattomia. Artefaktit itsessään ovat kuitenkin kenen tahansa havaittavissa. Tässä tutkimuksessa katsotaan Hatchiin (1997) nojautuen artefaktien kuuluvan johonkin kolmesta kategoriasta: toiminnallisiin, verbaalisiin tai fyysisiin ilmenemismuotoihin.

Vaikka kulttuuri on artefaktien tasolla hyvin selvä, ei pelkästään havainnoimalla voi viime kädessä tulkita, mitä tapahtuu (Clegg ym. 2009, 224; Schein 2001, 31–32). Tämä johtuu siitä, että maailmassa olevilla entiteeteillä ei itsessään ole merkitystä, vaan merkitys on aina tulkintaprosessin seuraus (Scherer 2006, 320). Hatchin (1997, 218–220) mukaan symbolit ovatkin kaikkea sellaista, mikä edustaa tietoista tai tiedostamatonta assosiaatiota johonkin laajempaan käsitteeseen tai merkitykseen. Symboli koostuu sekä kouraantuntuvasta muodosta että laajemmasta merkityksestä, johon se assosioidaan. Artefaktista tulee symboli, kun ihmiset käyttävät sitä merkityksen antajana. Artefaktin käyttäminen symbolina ei välttämättä vaadi kulttuurin sisällä yhtäläistä ymmärrystä sen merkityksestä, vaan merkitys sisältää tulkinnan. Brown (1998, 22–23) väittää lähes kaiken organisaation sisällä tapahtuvan olevan avoin symbolisille tulkinnoille. Symbolit ovat sanoja, objekteja, fyysisiä tiloja, toimintoja tai henkilöiden piirteitä, jotka viestivät jotakin itseään laajempaa ja itsestään poikkeavaa ja joilla on merkitys yksilölle tai ryhmälle. On vaikea tehtävä tunnistaa huomattavimmat symbolit, selvittää niiden merkitys organisaation jäsenille ja ratkaista niiden suhde toisiinsa sekä koko organisaation kulttuuriseen kudokseen.

Symboleita voidaan pitää eräänlaisina merkitysten varastoina, jotka mobilisoivat mielikuvia ja tunteita (Treuthardt 2004, 48). Ihmisen tietoisuus tekee mahdolliseksi luoda symboleja, muuttaa niiden merkityksiä ja viedä tätä tietoa edelleen seuraaville sukupolville (Hirsjärvi & Hurme 2009, 16). Juuri symbolisoimalla ihminen sovittaa maailmansa käyttäytymiseensä ja käyttäytymisensä maailmaansa. Ihminen luo menneisyyttä, käsittää nykyisyyttä ja ennakoii tulevaisuutta symbolien avulla, jotka abstrahoivat, siivilöivät, tiivistävät, vääristävät, syrjäyttävät ja jopa luovat sitä, mitä aistit välittävät tietoisuuteen. (Pekonen 1991, 16.) Sen lisäksi että symbolit luovat ja muuttavat todellisuutta, ne voivat olla myös mieli-valtaisia, koska itse symbolin ja sen merkityksen välillä ei välttämättä ole minikäänlaista suhdetta (Vickrey 1995, 316.) Myös Shafritz ym. (2005, 355) väittävät ihmisten havaintojen symboleista vääristyvän sen mukaan, mitä on tarpeen symbolisoida. Tämä ilmiö tekee organisatorisesta symbolismista olennaisen osan organisatorista kulttuuriperspektiiviä (ks. myös Brown 1998, 24). Dealin ja Petersonin (1999, 60) mukaan symbolit edustavat kulttuurisia aineettomia arvoja ja oletuksia. Ne valelevat organisaation merkityksillä ja vaikuttavat ihmisten käyttäytymiseen. Sen ilmaisijoina, mitä me olemme ja toivomme, ovat symbolit merkittäviä kulttuurin yhtenäisyyden kannalta. Kiinnittyminen yhteisiin symboleihin yhdistää joukon ja antaa sille suunnan ja tarkoituksen.

Symbolit ovat moniselitteisiä ja niiden merkitykset saattavat vaihdella samankin organisaation sisällä. Organisaatiokulttuuri puolestaan on konteksti, jossa symbolin merkitys on hyväksytty. (Vickrey 1995, 316; Hatch 1997, 218–220; Pratt & Rafaeli 2004, 277.) Symbolit saavat moninaisia merkityksiä, jotka ja-

ettuina saattavat tulla osaksi organisaation kulttuuria (Pratt & Rafaeli 2004, 301). Tulkintaan vaikuttavat voimakkaasti taustamme, eletyt ja koetut elämäntilanteet, persoonallinen otteemme ja tapamme sekä uskalluksemme kohdata todellisuutta. Selittävänä tekijänä saattavat yhtä hyvin olla sosioekonominen taustamme, perheemme, kasvatuksemme, kulttuuritekijät ja persoonalliset tilannekokemukset etenkin työhistoriamme aikana kuin roolimme työorganisaatiossa. Joka tapauksessa kokemamme merkitys piilee meissä itsessämme, ei suinkaan käytetyissä sanoissa. (Heikkilä & Heikkilä 2001, 324.) Myös Robbinsin ja Judgen (2007, 147) mukaan henkilökohtaiset asenteet, persoonallisuus, motiivit, kiinnostuksen kohteet, aikaisemmat kokemukset ja odotukset vaikuttavat tapaamme tulkita symboleita.

Vaikka symbolit ovat muodoltaan moninaisia, kuuluvat ne kaikki artefaktien tavoin johonkin kolmesta laajasta kategoriasta: käyttäytymiseen liittyvät tapahtumat, verbaliset ilmaukset ja fyysiset objektit (Brown 1998, 23–34; Hatch 1997, 218–219; Pratt & Rafael 2004, 276–277). Nämä kategoriat on helppo liittää artefakteihin, koska artefaktien ja symbolien välillä on teoreettinen suhde. Kulttuurisesta artefaktista tulee symboli siinä tapauksessa, että kulttuurin jäsenet antavat sille merkityksen ja käyttävät sitä viestiäkseen tätä merkitystä toisille. (Hatch 1997, 220.) Halosen (2007, 162) mukaan toiminnalliset, verbaliset ja materiaaliset symbolit ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa organisaatio- ja johtamiskulttuurin kautta. Yhdessä ne muodostavat monitasoisia merkitysjärjestelmiä ja -sisältöjä, joiden kautta ihmiset tulkitsevat kokemuksiaan. Käsillä olevassa tutkimuksessa määrittelen johtamiskulttuurin organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi ja kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi. Tällöin kouluorganisaation jäsenten tekemien tulkintojen kohteena ovat koulun johtamiseen liittyvät artefaktit, jotka saavat organisaation jäsenten tulkintaprosessissa symbolisen merkityksen.

4.1 Toiminnalliset symbolit

Rituaalit ovat muodollisia, säännönmukaisia ja samanlaisena toistuvia esityksiä, joita ihmiset kutsuvat rituaaleiksi tai seremonioiksi, tai tietyille seremonialle annetuilla nimillä (Alasuutari 2007b, 140). Bolman ja Deal (2003, 251–295) pitävät rituaaleja ja seremonioita symbolisina tapahtumina, joiden välinen ero on hienovarainen. Rituaalit eroavat rutiineista siten, että niillä on symbolinen merkitys. Jos symbolinen merkitys katoaa, rituaali muuttuu pelkäksi rutiiniksi. Seremoniat puolestaan ovat suureellisempia, huolellisemmin laadittuja ja harvemmin toistuvia tapahtumia. Molemmat ovat ilmeikkäitä tapahtumia, jotka sulkevat sisäänsä keskellä tavallista työpäivää erityisiä käyttäytymisen muotoja. Se mitä tapahtuu pinnalla, ei ole läheskään niin tärkeää kuin näkyvän käyttäytymisen taustalla oleva syvempi merkitys. Rituaalien ja seremonioiden ensisijaisena tarkoituksena on luoda järjestystä, selvyyttä ja ennustettavuutta sellaisiin tehtäviin ja ongel-

miin, jotka ovat muutoin liian kompleksisia, mystisiä tai umpimähkäisiä. Tämän lisäksi rituaalit ja seremoniat voivat luoda ja muuttaa merkityksiä. Toisaalta ne voivat myös lujittaa vallitsevia olosuhteita ja olla jopa sopeutumisen sekä oppimisen esteenä. Deal ja Peterson (1999, 35–41) puolestaan määrittelevät rituaalit päivittäisiksi merkityksillä vaelluiksi vuorovaikutustilanteiksi ja seremoniat suuremmiksi ja monimutkaisemmiksi, merkityksiä rakentaviksi tapahtumiksi. Ilman rituaaleja ja seremonioita kulttuuri lakastuu ja kuolee. Rituaalit ja seremoniat sallivat näyttölemisen tavalla, joka muulloin olisi hankalasti kosketeltava ja käsitettävä. Näin toimimalla kosketetaan ydinarvojen perustaa ja ollaan sidoksissa toisiin. Jokaisessa koulussa on lukuisia rituaaleja, jotka voivat omalta osaltaan koota koulun henkeä ja vahvistaa kulttuurista sidosta.

4.1.1 Rituaalit

Varhaisimpiin rituaaleihin osallistuivat kaikki yhteisön jäsenet, mutta myöhemmin niiden toimittamisesta tuli valtaa omaavien ja palvottujen yksilöiden oikeus (Hatch ym. 2007, 44–45). Rituaalit voidaan määritellä suhteellisen huolellisesti laadituiksi, dramaattisiksi ja suunnitelluiksi toimintojen sarjoiksi. Ne lujittavat kulttuurista ilmaisuorganisoitua tapahtumia. Niitä toteutetaan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tavallisesti vakituisen yleisön edessä. (Brown 1998, 21). Martin (2005, 401) pitää rituaaleja eräänlaisina näytelminä, jotka koostuvat huolellisesti suunnitelluista ja sosiaalisessa kontekstissa esitetyistä aktiviteeteista ja joilla on selkeästi rajattu alku ja loppu. Rituaaleissa organisaation jäsenillä on tarkasti määritellyt roolit. Treuthardt (2004, 32) muistuttaa, että rituaaliin pitää aina liittyä symbolisuus. Mikäli standardoidusta, toistuvasta toiminnasta puuttuu symbolisuus, on kyseessä pelkästään tapa tai tottumus. Samaa korostavat myös Deal ja Peterson (1999, 32–33) määritellessään rituaalit menettelytavoiksi tai rutiineiksi, joilla on aina syvempi merkitys.

Kaikilla työpaikoilla on omat rituaalinsa, jotka kertovat asioiden järjestyksen joko suoraan tai rivien välissä, esimerkiksi vakiintuneen puhejärjestyksen kautta (Koskinen ym. 2005, 205). Deal ja Peterson (1999, 32–33) katsovat rituaalien olevan tärkeämpiä koulutuksen moninaisessa ja kompleksisessa maailmassa kuin konkreettisemmässä liike-elämässä. Rituaalit sitovat ihmiset ja toiminnat yhteen; rituaalien voidaan siis sanoa pitävän koulun koossa. Myös Bolman ja Deal (2003, 259) väittävät rituaalien antavan struktuuria ja merkitystä päivittäiseen elämään. Dealin ja Petersonin (1999, 33; 41) mukaan rituaaleista muodostuu merkittäviä, säännöllisesti toistuvia traditioita, joilla on erityinen historia ja merkitys. Traditiot tarjoavat henkisen sidoksen menneeseen, elähdyttävät nykyisyyttä ja antavat lupauksen voimia kysyvään tulevaisuuteen. Ne virkistävät kulttuuria ja symbolisoivat sitä yhtä hyvin kulttuurin jäsenille kuin ulkopuolisillekin.

Martinin (2005, 401–402) mukaan rituaaleilla voidaan merkitä esimerkiksi työntekijöiden uran käännekohtia, tuotteiden elinkaaria tai organisaation historiaa kokonaisuudessaan. Martin erottaa toisistaan:

- 1) aloitusrituaalit, jotka keskittyvät uuden henkilökunnan juurruttamiseen;
- 2) korottamisrituaalit, jotka tunnistavat hyviä suorituksia;
- 3) alentamisrituaalit, jotka saattavat huonoon valoon heikkoja suorittajia ja juhlistavat erityisesti huonojen johtajien poistumista;
- 4) uudistusrituaalit, jotka pyrkivät vahvistamaan ryhmän toimintaa ratkaisemalla joukon ongelmia samalla kiinnittäen huomion pois muista ongelmista;
- 5) yhdistymisrituaalit, jotka tarjoavat työntekijöille tilaisuuden vakiinnuttaa keskinäisiä suhteitaan kontekstissa, jossa hierarkkiset suhteet voidaan väliaikaisesti laittaa syrjään;
- 6) konfliktin vähennysrituaalit ovat erityisiä yhdistymisrituaaleja, jotka on suunniteltu parantamaan konfliktien vahingoittamia suhteita tai vähentämään työn aiheuttamaa stressiä, kuten deadlineja, kiistanalaisia päätöksiä tai huonoja tuloksia;
- 7) päättymisrituaalit, jotka voivat olla esimerkiksi työtoverien järjestämiä hyvästijätöjuhlia työntekijän siirtyessä muihin tehtäviin tai eläkkeelle ja
- 8) yhdistelmärituaalit, jotka sisältävät useampia edellä mainittuja rituaalityyppejä.

Samaan tapaan myös Deal ja Peterson (1999, 33) mainitsevat: 1) tervehdys- ja hyvästijättörituaalit, jotka yhdistävät ihmisiä; 2) siirtymisrituaalit, jotka tarjoavat symbolista tukea käytäntöjen ja toimintaperiaatteiden muutostilanteissa; 3) taisteluun valmistautumisrituaalit, jotka varustavat henkilökunnan ja oppilaat kohtaamaan tulevia haasteita; 4) perehdyttämisrituaalit, jotka yhdistävät vastaalkajat kouluyhteisöön ja 5) sulkemisrituaalit, jotka antavat tukea asioiden päättyessä.

Ryhmään liittymiseen sisältyy aina muutakin kuin rationaalinen päätös. Se on molemminpuolinen valinta, joka vahvistetaan jollakin erityisellä rituaalilla (Bolman & Deal 2003, 290). Esimerkkinä tällaisista rituaaleista Yukl (2006, 294) mainitsee muodolliset perehdyttämisohjelmat, joita voidaan käyttää uusien työntekijöiden sosiaalistamiseen ja organisaation kulttuurin ja ideologian opettamiseen. Treuthardt (2004, 34) muistuttaa, että siirtymäriiteissä on kyse yksilöistä ja heille tapahtuvista muutoksista osana tiettyä kokonaisuutta ja yhteisön tai kulttuurin jäsenenä. Siirtymäriitien tehtävänä on pehmentää ja tasata muutoksen aiheuttamaa häiriötilaa. Yuklin (2006, 293) mukaan siirtymärituaaleja voidaankin käyttää vahvistamaan yksilön samastumista organisaatioon.

4.1.2 Seremoniat

Organisatorisen elämän toistuvista kaavoista ovat seremoniat näkyvimpiä ja muistettavimpia. Niitä voidaan pitää organisaation kulttuurin ylistyksenä tai kulttuurin ylistyksen kollektiivisena toimintana, joka palauttaa mieleen ja vahvistaa kulttuurisia arvoja. (Brown 1998, 21). Deal ja Peterson (1999, 35) määrittelevät seremoniat monimutkaisiksi, kulttuurisesti sanktoiduiksi tavoiksi juhlia menestystä, viestittää arvoja sekä antaa tunnustusta henkilöstön ja oppilaiden menestyksestä. Bolmanin ja Dealin (2003, 265) mukaan seremoniat korostavat usein elämän erityisiä hetkiä. Saman on huomannut Treuthardt (2004, 34) todetessaan, että ihmisten elämä on sarja erilaisia prosesseja, joiden kautta yksilöt siirtyvät ikäkaudesta toiseen, sosiaali- tai ammattiryhmästä toiseen tai fyysisestä tilasta toiseen. Näihin siirtymäprosesseihin liittyy aina seremonioita, joiden keskeinen tarkoitus on varmistaa yksilön pääsy yhdestä asemasta toiseen asemaan. Deal ja Peterson (1999, 35) muistuttavat useimpien koulujen merkitsevän seremonioilla myös kouluvuoden ylimenoaikoja ja vuodenaikoja. Tällaiset pe-

riodiset tapahtumat sitovat ihmisiä toisiinsa ja muokkaavat kirjoittamattomia kulttuurisia arvoja ja sääntöjä. Bolman ja Deal (2003, 265) tiivistävät seremonioilla olevan neljä keskeistä tehtävää: ne sosiaalistavat, vakiinnuttavat, rauhoittavat ja välittävät viestejä ulkopuoliselle asiakaspiirille. Deal ja Peterson (1999, 36–39) mainitsevat useita esimerkkejä koulujen lukuvuoden aikana järjestämistä seremonioista ja niiden tarkoituksista:

- 1) Avajaispäivän seremoniat, jotka sitouttavat henkilöstön uudelleen yhteen koulun ja sen mission kanssa. Nämä tapahtumat vahvistavat ydinarvoja, muistuttavat ihmisiä kovasta mutta palkitsevasta alkavasta työvuodesta.
- 2) Yhteisön uudelleen alkamisen seremoniat, jotka virkistävät yhteyksiä ja vahvistavat jaettu arvoja. Nämä erityiset tapahtumat voivat uuden kouluvuoden alussa antaa henkilöstölle, oppilaille ja vanhemmille energiaa, luottamusta ja rohkeutta kohdata alkavan vuoden työpäivät.
- 3) Vuodenaikoihin liittyvät seremoniat, jotka käyttävät hyväkseen koulun ulkopuolella tapahtuvaa syklistä juhlamista.
- 4) Johtamisseremoniat, jotka helpottavat suunnittelemisen ja uusista ohjelmista päättämisen kovaa työtä valamalla tähän työhön kollaboratiivista henkeä ja jaettua kollegiaalisuutta.
- 5) Yhdistävät seremoniat, jotka tarjoavat tapoja sulauttaa koulun erilaisia sosiaalisia, etnisiä ja uskonnollisia ryhmiä toisiinsa ja jotka auttavat jokaista kehittämään omaa ymmärrystään ja arvostustaan toisia kohtaan.
- 6) Tunnustusseremoniat, jotka osoittavat kunnioitusta yksilöiden ja ryhmien erityisille saavutuksille.
- 7) Alumnien kotiinpaluujuhlat, joissa kerrotaan kovasta työstä ja menestyksestä. Palaavat oppiarvon suorittaneet entiset oppilaat näyttävät kytköksen menneeseen ja todistavat, että heidän kova työnsä on tuottanut tulosta.
- 8) Erityiset seremoniat, jotka merkitsevät ainutlaatuisten ajallisten ja sosiaalisten tapahtumien alun ja lopun. Muutokset ovat ihmisten ja koulujen elämässä merkittäviä aikoja, joita ei voi jättää huomiotta tai niiden tärkeys ja merkitys katoaa.
- 9) Muisteluseremoniat, joissa muistellaan ja annetaan tunnustusta muiden panostuksille ja menestymiselle sekä yhdistetään ne koulun historiaan.

4.2 Verbaaliset symbolit

Kielellisiin ilmaisuihin ja metaforiin kuuluvat vitsit, tekniset sanastot, tarinat ja myytit (Brown 1998, 18). Bolman ja Deal (2003, 251) mainitsevat edellisten lisäksi vielä kertomukset, visiot, arvot, huumorin ja näytelmät. Brown (1998, 16–17) ymmärtää metaforalla sanaa tai fraasia, joka koskee objektia tai toimintaa, jota se ei kirjaimellisesti tarkoita. Tällöin käyttämämme kieli ei olekaan ainoastaan kommunikoinnin väline. Se on myös määräävä tekijä sille, miten käsitämme maailman, jossa elämme. Työskenneläkseen samassa organisaatiossa, on ihmisten kehitettävä keskinäinen ymmärrys kielestä ja käsitteellisistä kategorioista. Metaforat saattavat olla merkityksiltään voimakkaita ja niitä käytetään yleisesti monissa organisaatioissa. Metaforien tehtävänä on Bolmanin ja Dealin (2003, 267–268) mukaan tehdä vieras tutuksi ja tuttu vieraaksi. Ne auttavat vangitsemaan hienovaraisia teemoja, joita normaali kieli ei huomaa. Metaforat tiivistävät monimutkaisia asioita ymmärrettäviin muotoihin samalla vaikuttaen asenteisiimme, arvioihimme ja toimintoihimme.

4.2.1 Tarinat

Tarinoita kerrotaan kaikissa inhimillisissä kulttuureissa (Hatch ym. 2007, 12). Myös kaikissa organisaatioissa kerrotaan tarinoita (Koskinen ym. 2005, 205). Martin (2005, 404) katsoo organisatorisen tarinan määritelmään kuuluvan ainakin seuraavat asiat: 1) suuri joukko ihmisiä tuntee organisatorisen tarinan keskeiset elementit; 2) organisatorinen tarina fokusoituu yksittäiseen tapahtumien sarjaan päinvastoin kuin organisatorinen saaga, joka summaa vuosien tapahtumat ja on yksittäistä tarinaa paljon pidempi; 3) organisatorisen tarinan keskeiset henkilöt ovat organisaation jäseniä; 4) organisatorinen tarina on ainakin näennäisesti totta. Clegg ym. (2009, 228) ovat havainneet tarinoiden usein vangitsevan joitakin organisaation erikoisia ja ainutlaatuisia piirteitä sekä tuovan jollakin tavalla esiin johtamisen laatua. Brown (1998, 19) väittää organisaatioiden muistuttavan yksilöitä siinä, että ne pitävät itseään jollakin tavoin ainutlaatuisina. Tarinoiden avulla organisaatiot yrittävät tehdä itsestään ainutlaatuisia yhdistelemällä tunnusomaisia persoonallisuuksia organisatorisesti relevantteihin tapahtumiin ja toimintoihin. Clarkin (2004, 212) mukaan hyvä tarina rakentuukin aina johonkin epätavalliseen tilanteeseen. Tarina voi kertoa esimerkiksi tavoitteen saavuttamisen esteiden voittamisesta tai poistamisesta. Se voi olla erittäin merkityksellinen, kuten organisaation perustamiseen liittyvä, tai hyvin yksinkertainen, kuten kadonneiden avainten löytäminen. Bolman ja Deal (2003, 257) toteavat organisatoristen tarinoiden olevan enemmän kuin huvitusta tai moraalisia ohjeita pienille lapsille. Ne tarjoavat lohdutusta, varmuutta, suuntaa ja toivoa kaikenikäisille ihmisille. tarinat antavat sisäisille konflikteille ja jännitteille ulkoisen muodon. tarinat säilyttävät arvoja sekä pitävät sankareiden ja sankaritarin historialliset urotytöt hengissä. Brown (1998, 18) väittää, että ihmiset eivät kerro tarinoita ainoastaan niiden mukavuuden takia vaan vaikuttaakseen toisten käsityksiin tilanteista ja tapahtumista sekä kuvatakseen tietämystään, oivaltaakseen organisaation toimintaa ja osoittaakseen olevansa tiimensä lojaaleja jäseniä.

Tarinan kertominen ja tarina sisältää aina symbolisia kokemuksia ja tulkintoja. Juuri tämä erottaa tarinat muusta puheesta. (Hatch ym. 2007, 18–19). Organisatoriset tarinat koostuvatkin aina kahdesta elementistä: 1) kertomuksista, jotka kuvaavat tapahtumien ketjua ja 2) merkitysten tai tulkintojen sarjasta eli tarinan opetuksista (Martin 2005, 403). Hyödyllinen tarina perustuu todelliseen tapahtumaan ja välittää samanaikaisesti selkeän viestin arvoista (Yukl 2006, 293). Myös Juuti ja Virtanen (2009, 159) väittävät tarinoiden auttavan ihmisiä tutkimaan omia arvojaan ja uskomuksiaan sekä samastumaan niissä esiintyviin hahmoihin. Vapauttaessaan puheensa puhtaiden tosiasioiden tuomasta pakosta laittaa tarinan kertoja kuulijansa tunnistamaan samankaltaisia hetkiä omasta elämästään. Näin tehdessään hän muodostaa emotionaalisen sitteen itsensä ja kuulijoiden välille. (Hatch ym. 2007, 18–19.) Tarinoiden kertomista voidaankin pitää eräänlaisena liimana, joka yhdistää ihmiset yhteisöihinsä ja vahvistaa ryhmäidentiteettiä (Juuti & Virtanen 2009, 159; Clark 2004, 195; Bolman & Deal 2003, 290). Kertomuksen ja sen tulkintojen yksityiskohdat voivat kuitenkin vaihdella riippuen tarinan kertojasta, yleisöstä ja kontekstista. Eri ih-

misten antamat selitykset samallekin tarinalle ovat todennäköisesti erilaisia. Tämä tekee tarinoista plastisia, jolloin niiden suhde historiallisiin tosiasioihin on vaikeasti tarkastettava. (Martin 2005, 403; Brown 1998, 18). Juuri tämän takia Hatch ym. (2007, 42) muistuttaa, että symbolisten merkitysten täydellinen kontrollointi ei milloinkaan ole mahdollista. Tästä huolimatta tarinoiden emotionaalinen vetoavuus ja eloisuus tekevät niistä Brownin (1998, 18) mukaan voimakkaita johtamisen välineitä.

Hatch ym. (2007, 23–24) jakavat tarinat neljään pääryhmään: koomisiin, traagisiin, eppisiin ja romanttisiin tarinoihin. Tämä jako on esitetty kuviossa 4. Hatch ym. (2007, 33) korostavat, että hyvät tarinankertoajat eivät takerru ainoastaan yhden tyyppisiin tarinoihin. Huolimatta parhaiden tarinankertoajien kyvyistä sekoittaa erilaisia tarinatyyppisiä, on johtajien huomattu kertovan puhtaasti eppisiä tarinoita huomattavasti muita tarinoita enemmän. Tämä saattaa johtua siitä, että eppiset tarinat tukevat mielikuvaa sankarimaisista ja voimakkaista johtajista, kun muut kolme tarinatyyppiä puolestaan vähentävät johtajan roolin lumousta ja valtaa. Traagisten tarinoiden päähenkilö on menestymätön, koomiset tarinat vähentävät päähenkilön statusta ja romanttiset tarinat kiinnittävät huomion rakkauden kohteeseen, joka perinteisesti on nainen. Sankarin ominaisuuksina Aaltio-Marjosola (2001, 57) pitää mm. rohkeutta, neuvokkuutta, päämäärätietoisuutta, ritarillisuutta ja avuliaisuutta.

	Koominen	Traaginen	Eppinen	Romanttinen
Keskeinen henkilö	uhri omasta syystään, typerys	syytön uhri	sankari	rakkauden kohde
Muut hahmot	petkuttaja	roisto, auttaja	suojeleminen, apulainen, roisto	lahjan antaja, rakastaja, sairaas tai loukkaava henkilö
Juonen fokus	epäonni tai ansaittu rangaistus	ansaitsematon epäonni, vaurio	suoritus, jalo voitto, menestys	rakkauden voitto epäonnesta
Tilanne	odottamaton yhteensattuma, onnettomuus, virhe	onnettomuus, loukkaus, vahinko, menetys, rikos, tunnustus, virhe	taistelu, haaste, koetus, kutsumus, tavoittelu, testi, uhrautuminen	lahja, vastalahja, romanttinen fantasia, tunnustus, rakastuminen
Tunteet	hilpeys, aggressio, ylenkatse	suru, sääli, pelko, viha, paatos	ylpeys, ihailu, nostalgia	rakkaus, jalous, välittäminen, ystävällisyys, kiitollisuus
Merkitys	ajanviette	puhdistuminen	innostavuus	myötätunto

KUVIO 4 Organisatoristen tarinoiden neljä pääryhmää (Hatch ym. 2007)

4.2.2 Myytit

Myytit luovat kaikissa kulttuureissa perustan narratiiviselle ymmärrykselle ja sapluunan tarinoiden kertomiselle (Hatch ym. 2007, 71). Tätä kautta tarinat ovat keskeinen keino organisaation myyttien ilmaisemiseen (Bolman & Deal 2003, 259). Myös Brown (1998, 19) väittää myyttien yleensä kiertyneen organisaatioihin tarinoiden muodossa. Tavallisesti myytit on mahdollista erottaa tarinoista ainoastaan siitä, että niiden kuvaamat tapahtumat ovat kokonaan kuvitteellisia. Niitä voidaankin pitää eräänlaisina tarinoinhin kätkeytyneinä uskomuksina, jotka vaikuttavat organisaation jäsenten tapaan ymmärtää ja reagoida sosiaalisiin tilanteisiin. Hatch ym. (2007, 71) muistuttavat kuitenkin, että myyttejä voidaan ilmaista tarinoiden lisäksi myös draaman keinoin. Esimerkiksi rituaalit saattavat kuvata dramaattisella tavalla myyttejä. Bolmanin ja Dealin (2003, 251–252) mukaan myytit toimivat tietoisuuden syvimmillä ulottuvuuksilla. Ne ovat eräänlaisia tarinoita tarinoiden takana, jotka ilmaisevat tiedostamattomia toiveita ja vahvistavat yhteenkuuluvuutta. Myös Aaltio-Marjosola (2001, 54–55) on havainnut myyttien ilmaisevan kollektiivisia toiveita, pelkoja, unia ja pyrkimyksiä. Tämän lisäksi niillä on yhteys sekä yrityksen historiaan että kansallisiin perinteisiin (myös Bolman & Deal 2003, 251–252). Brown (1998, 20–21) kokoaa asian väittämällä, että myytit voivat luoda, pitää yllä ja laillistaa menneitä, nykyisiä tai tulevia toimintoja ja merkityksiä. Myytit auttavat selittämään ja luomaan tarkoituksiperiä ja ne voivat rationaalistaa toimintojen ja tapahtumien kompleksisuutta ja turbulenssia.

Myyteissä johtajuus ja sankaruus ovat tavallisesti keskeisessä asemassa (Aaltio-Marjosola 2001, 52–55). Yukl (2006, 1) väittää johtajuuden ja sankaruuden lisäksi myös visionomaisen päämäärän olevan olennainen osa myyttien kertomuksissa. Itse asiassa jopa niin, että pyrkimykset ja visiot voivat itsessäänkin olla eräänlaisia myyttejä - tarinoita ja kuvauksia siitä, miten asioiden haluttaisiin olevan. (Schlechty 2007, 232; Aaltio-Marjosola 2001, 53.) Bolman ja Deal (2003, 251–252) toteavat myyttien ankkuroituvan organisaation arvoihin. Arvot ovat aineettomia ja ne määrittelevät piirteet, jotka erottavat yrityksen toisista. Ne luovat tunteen yhteisestä identiteetistä johtoryhmästä suorittavalle tasolle saakka ja saavat ihmiset tuntemaan itsensä erityisiksi.

Mytologiat, kuten Kreikan jumaltarusto ja Kalevala, kertovat sankaruudesta, taisteluista ja johtajuudesta. Samalla tavoin kuin henkilöllä on alitajuista tietoisuutta, on yhteisöllä kollektiivista alitajuntaa, joka esiintyy yhteisinä mielikuvina, joiden alkuperä juontaa kauas taaksepäin. (Aaltio-Marjosola 2001, 52.) Hatch ym. (2007) toteavat mytologian tutkijoiden todistaneen universaalien unelmien ja epäjohtonmukaisten kuvitelmien arkkityyppien olemassaolon. Nämä arkkityypit ovat juurtuneet ihmisyyteemme niin syvästi, että ne löytyvät ainoastaan alitajunnastamme. Arkkityypit tulevat kuitenkin näkyviin niiden artefaktien kautta, jotka toistuvasti ilmentävät symboleita ja myyttejä. Myytit ovat tiedostamattomia, mutta samalla kaikkien ihmisten jakamia. Jakamalla symboleja ja myyttejä voivat ihmiset lakata olemasta yksilöitä ja tulla ryhmäksi, perustaa kulttuureita ja yhteisöjä. Koska myytit voidaan omaksua kaikkiin kulttuureihin ja niiden muut-

taminen tiettyihin sosiaalisiin konteksteihin sopiviksi on mahdollista, on niillä sekä arkkityyppisiä että erityisiä piirteitä. Organisaatiokulttuureissa arkkityyppiset elementit sisältävät luojan, sankarin, äidin, tuomarin, palvelijan ja sotilaan. Arkkityyppiset roolit voidaan kääntää koskemaan esimerkiksi johtajaa, toimeenpanijaa, sihteeriä, asiakasta, hallinnoijaa ja myyjää. Nämä todelliset henkilöt antavat elämän universaaleille hahmoille. Vaikka arkkityyppiset muodot ovat useimmille ihmisille näkymättömiä, kantavat he näitä mukanaan aivan samoin kuin lapsena kuulemiaan satuja. Näihin arkkityyppeihin perustuen he rakentavat ymmärryksensä sosiaalisesta ja ammatillisesta maailmasta eli organisaatiostaan. Tämän näkemyksen mukaan esimerkiksi antiikin Kreikan mytologia inspiroi edelleen länsimaisia yrityskulttuureita. Myös johtajat ilmaisevat itsensä – joskus tiedostamattomastikin – myyttisinä hahmoina, jotka perustuvat tarinoihin Hermeksestä, Pallas Athenesta, Zeuksesta ja muista antiikin Kreikan jumalista ja sankareista. (Hatch ym. 2007, 74–78.)

4.2.3 Historia

Jokaisella koululla on erilainen ja ainutlaatuinen historia, joka kehittyy jatkuvasti koulun kulkien kohti tulevaisuutta (Owens 2004, 187). Koulun kulttuurin ymmärtämiseksi on kriittisen tärkeää tuntea sen historiaa, koska samaan aikaan kun historia muokkaa nykyisyyttä se vaikuttaa myös tulevaisuuteen. Uusien johtajien tulisikin aloittaa organisaatioon tutustuminen sen historiasta, koska se on ainoa tapa tehdä tarkka diagnoosi nykyisistä olosuhteista. (Deal & Peterson 1999, 47–48.) Kaikki organisaation jäsenet kantavat mukanaan opettajiensa, vanhempiensa ja toistensa opetuksia. Samoin sankareiden ja sankaritar-ten urotyöt ovat tallentuneet heidän mieliinsä. Tällaiset esimerkit vaikuttavat päivittäisiin valintoihin ja niitä muistellaan erityisesti stressin ja epävarmuuden aikoina (Bolman & Deal 2003, 256).

Deal ja Peterson (1999, 49–50) väittävät koulujen suhtautumisen menneeseen vaihtelevan. Jotkut juhlivat historiaansa julkisesti. Toiset kokevat sen negatiivisena henkilöstön hautoessa vihaa menneistä tapahtumista. Pelko siitä, että menneisyyden ongelmat voivat toistaa itsensä vahingollisella tavalla, on laajalle levinnyt. Jotkut koulut taas kärsivät historiallisesta muistinmenetyksestä, jolloin ihmiset kieltäytyvät myöntämästä ja kunnioittamasta mennyttä uskoen, että ainoastaan nykyisyys ja tulevaisuus ovat tärkeitä. Ne ovat organisatorisen kieltämisen tilassa. Oppiva organisaatio puolestaan on sellainen, joka pitää menneitä ja nykyisiä kokemuksia tärkeinä opetuksina ja voimanlähteinä. Valintojen ja virheiden kautta ihmiset oppivat, mikä toimii ja mikä ei. Ajan kuluessa voitot ja tragediat karttavat kulttuuriseksi koodiksi – jaetun viisauden perinnöksi, joka kertoo ihmisille, mikä on paras tai oikea tapa toimia.

Deal ja Peterson (1999) muistuttavat myös, että kulttuurin ymmärtämiseksi myös historian tuomat lisäelementit tulisi muistaa tutkia. Kysymykset seuraavista aiheista tarjoavat edelleen apua koulun historian tutkimiseen: 1) Keitä ovat olleet koulun viralliset ja epäviralliset johtajat? 2) Keitä olivat perustaja-rehtori ja opettaja-johtajat? 3) Mitkä aikaisemmat kriisit, kiistat ja konfliktit ovat

vahvistaneet kulttuurin normeja, olettamuksia ja arvoja? 4) Ketkä ihmiset ja mitkä suhteet vaikuttivat sillä koulun historian aikakaudella, jolla koulu vaikiinnutti tapansa toimia vuorovaikutuksessa muiden kanssa? 5) Miten koulu kohtasi syntymää, kuolemaa ja uudistumista ihmisten, arvojen ja ohjelmien keskuudessa.

Se, miten nämä kriittiset rajaukset ovat sujuneet, vaikuttaa tulevaisuuden ylimenokausiin. Muutokset eivät koskaan ole helppoja. Positiivisten ja negatiivisten muistojen seuraukset säilyvät toisinaan vuosikymmeniä muistissa. Tavot, joilla koulu on käsitellyt ohjelmien tai henkilöiden muutoksia, tavoitteiden tai koulutusfilosofioiden muunteluita ja aikataulujen tai metodien tarkistuksia, tavallisesti muistetaan. Nämä muistot voivat palautua mieleen uusien muutosten alkaessa. (Deal & Peterson 1999, 51–53.)

4.2.4 Huumori

Johtajien suulliseen vuorovaikutukseen kuuluu tavallisesti yllättävääkin leikinlaskua, vitsailua ja keskustelua työhön kuulumattomista aiheista. Tällaisen sosiaalisen aktiivisuuden ja *small talkin* tarkoituksena on auttaa johtajia rakentamaan ja ylläpitämään suhteita siihen ihmisten verkostoon, jonka tukea ja yhteistyötä tarvitaan. (Yukl 2007, 26.) Myös Bolman ja Deal (2003, 268–290) katsovat nykyaikana, jolloin vakavuus on korvannut pyhyiden tärkeimpänä hyveenä, huumorilla olevan monia merkittäviä tehtäviä: se vähentää jännitystä, yhdistää, ilmaisee skeptisimiä, edistää joustavuutta ja sopeutumista sekä viestii statuksesta. Tämän lisäksi huumori voi sosiaalistaa, lisätä ja ilmaista yhteenkuuluvuutta. Se voi luoda solidaarisuutta ja helpottaa kasvojen säilyttämistä. Ennen kaikkea se on tapa toisaalta valottaa ja toisaalta rikkoa rajoja.

4.3 Materiaaliset symbolit

Organisaatioita voidaan pitää eräänlaisina suunniteltuina ja koristeltuina fyysisinä olemuksina pohjapiirroksineen, tiloineen, varusteluineen ja työntekijöineen (Hatch 1997, 261–262). Toiminnallisten ja verbaalisten symbolien tavoin myös materiaaliset symbolit ilmaisevat arvoja (Deal & Peterson 1999, 60). Aaltio-Marjosola (2001, 43) väittää esimerkiksi organisaation ulkoisen ympäristön, arkkitehtuurin, rakennusten, sisustuksen ja pukeutumistavan ilmentävän sitä, mitä organisaatiossa arvostetaan. Helposti havaittavina esimerkiksi arkkitehtuuri, sisäinen järjestys ja pukeutumiskoodi ovatkin tärkeitä kulttuurisia merkityksiä viestiviä johtolankoja (Martin 2005, 408; Deal & Peterson 1999, 63). Hatch (1997, 262) korostaa organisaation suunnitellun ja suunnittelemattoman fyysisen struktuurin ilmaisevan organisaation kulttuuria. Samalla se auttaa havainnollistamaan organisatorista identiteettiä sekä tarjoaa näköalan organisaation sosiaaliseen struktuuriin ja organisaation jäsenten käyttäytymiseen.

Muun muassa logot ja missiot auttavat ymmärtämään organisaation kulttuuria. Missio määrittelee organisaation pitkän aikavälin vision kertoen, missä organisaatio haluaa olla ja ketä se haluaa palvella. Missio on usein sidoksissa organisaation tarkoitukseen, sen johtajan päämäärään, organisaation keskeisiin uskomuksiin ja arvoihin, tärkeimpien yhteistyökumppanien määrittelyyn sekä eettisiin periaatteisiin, jotka määräävät johtamisen sääntöjä. (Brown 1998, 13.) Yukl (2006, 293) muistuttaa tällaisten virallisten julkilausumien kuvaavan kuitenkin tavallisesti vain pientä osaa organisaation kulttuurisista oletuksista ja uskomuksista. Uskottavuutta näillä julkilausumilla ei ole, mikäli johtajan toiminta ja päätöksenteko eivät tue niitä.

Deal ja Peterson (1999, 61) ovat havainneet, että kouluilla on usein symbolien ja merkkien sotavarustus läpi luokkahuoneiden, aulojen ja kokoustilojen. Tämä symbolisten artefaktien rikas sekoitus voi tehdä kouluista äärimmillään oppilaiden pyhäkköjä ja menestyksen temppeleitä tai byrokraattisen kontrollin kuolleita ja tyhjiä aluksia. Deal ja Peterson (1999, 61–63) pitävät seuraavia materiaalisia symboleja ilmeisimpinä:

- 1) Lausunnot missiosta; Eräässä koulussa koulun missio on asetettu näkyvästi pääaulaan.
- 2) Oppilastöiden näyttelyt; Hyvät koulut reunustavat tavallisesti aulansa oppilaidensa kovan työn tuloksilla. Esimerkkejä oppilaiden töistä on hyvissä kouluissa lähes kaikkialla.
- 3) Liput, jotka kehottavat oppilaita työskentelemään kovasti, toimimaan oikein, antamaan lahjakkuutensa näkyä ja ylittämään itsensä, riippuvat monien koulujen auloissa.
- 4) Moninaisuuden symbolit; Eräässä koulussa kulttuurinen moninaisuus on tuotu esiin näyttävästi luonnollisen kokoisilla veistoksilla, jotka esittävät etniseltä ja rodulliselta taustaltaan erilaisia nuoria.
- 5) Palkinnot, voitonmerkit ja kyltit; Urheilukilpailujen palkinnot ja voitonmerkit sekä ennätykset urheilukauden pisteissä ovat perinteistä arvostuksen näyttämistä. Samalla tavalla on mahdollista osoittaa arvostusta oppilaiden ja henkilöstön akateemisia ja taiteellisia saavutuksia kohtaan.
- 6) Kunnian aulat, joissa oppilaiden tai opettajien saavuttamat palkinnot ovat esillä.
- 7) Maskotit ovat kouraantuntuvia symboleja, jotka tuovat esiin tiedostamattomia arvoja; ne ovat osa koulun henkeä, joka yhdistää koulun orgaaniseksi kokonaisuudeksi.
- 8) Historialliset artefaktit ja kokoelmat; Koulut, joilla ei ole selkeää tietoisuutta historiasta, ovat eristyksissä menneestä; ne ovat juurettomia ja vailla merkitystä. Jotkut koulut pitävät yllä esimerkiksi menneiden aikakausien oppikirjoista, kirjoitusvälineistä tai oppilaiden valokuvista koottua näyttelyä.

Myös organisaation fyysisellä muodolla on symbolinen merkitys. Selkein viesti välittyy siitä vaikutelmasta, jonka organisaatio antaa rakennustensa välityksellä. Ajan myötä rakennukset alkavat edustaa organisaatioitaan. Ne auttavat ihmisiä muodostamaan mielikuvan siitä, mitä he organisaatiosta ajattelevat. Tulkinnat tiloista, varusteista, tyylistä ja koristeista voivatkin antaa arvokasta apua organisaatiotutkimukseen. (Hatch 1997, 252–253; 261–262.) Ajatus symbolien vaikuttamisesta käyttäytymiseen perustuu fyysisen struktuurin ja organisaation toimintarutiinien tiedostamattomaan yhteyteen, missä käyttäytymisen symbolinen ehdollistuminen, avaruudelliset elementit (sijainti, rakennukset, värit) ja avaruudelliset suhteet (maasto-olosuhteet, asemakaavat, muotoilu ja sisustus) ovat merkittäviä. Muun muassa alueiden merkitseminen fyysisillä struktuureil-

la luo näkyviä rajoja, joita näillä alueilla vaikuttavat ryhmät assosioivat symbolisesti. Organisaatiossa toimivat yksilöt voivat edistää tätä rajojen merkitsemistä laittamalla näyttille henkilökohtaisia tavaroita, merkkejä, sloganeita tai muita visuaalisia tunnistamisen ja omistamisen ilmaisuja. (Hatch 1997, 253–256.) Hatchin (1997, 255; 285) mukaan esimerkiksi virallinen valta on tavallisesti osoitettu ja rajattu symboleilla, joihin voivat kuulua muun muassa toimiston sijainti, yksityisyys, koko ja sisustuksen laatu, oikeus kutsua johtajaa etunimellä tai mahdollisuus vaatia toisia tituleeraamaan itseään. Muihin virallisen vallan symboleihin kuuluvat merkityt parkkipaikat, ylelliset toimistot, etuoikeudet lounastarjoiluun, korkeat palkat sekä muut erityiset edut ja seikat. Mikäli organisaatiossa yritetään vähätellä statuseroja poistamalla perinteisiä statuksen merkkejä, on tavallista, että työntekijät kehittävät epämuodollisia ja eriskummallisia statussymboleita täyttämään perinteisten symbolien puutteen tuoman aukon. Myös Clegg ym. (2009, 225) ovat havainneet varakkaiden ja valtaapitävien henkilöiden osoittavan kaikissa kulttuureissa mahtiaan vähemmän onnekkaille.

Hatchin tavoin myös Brown (1998, 14–15) katsoo organisaation arkkitehtuurin tarjoavan kiehtovan näkymän organisatoriseen elämään. Rakennukset voivat muodostua osaksi organisaation tuotetta. Ne voivat olla organisatorisen ja yksilöllisen vaurauden, statuksen, vallan ja hyvän maun symboleita. Rakennukset voivat toimia toteemeina, eräänlaisina strategisen profiilin symboleina, jotka näytetään sekä ulkopuoliselle maailmalle että työntekijöille. On kuitenkin muistettava, että muiden symbolien tavoin rakennukset eivät puhu itsekseen, vaan työntekijät, asiakkaat ja muu yleisö kuvailevat, tarkastelevat ja tulkitsevat niitä tehden omat johtopäätöksensä omien kokemustensa, tietämyksensä ja tuntemuksensa perusteella. Tätä kautta rakennusten arkkitehtuurilla on huomattava vaikutus ihmisten käyttäytymiseen, siihen miten olemme vuorovaikutuksessa, miten kommunikoimme ja suoritamme työtehtävämme.

Deal ja Peterson (1999, 63–65) korostavat koulun fyysisellä ympäristöllä ja sen symbolisella ulkonäöllä olevan runsaasti aikaa käytettävänä vaikuttamiseen. Fyysisen ympäristön ja ulkonäön lisäksi myös koulujen nimet antavat tavallisesti johtolankoja sekä opiskelijoille että ympäröivälle yhteisölle koulun merkityksestä ja sen kulttuurisista arvoista. Arkkitehtuurin symbolismiin Deal ja Peterson katsovat vahvistavan koulun kulttuuria neljällä merkittävällä tavalla. Ensiksi arkkitehtuuri viestii siitä, mikä on tärkeää: Koulu, jossa on pieni kirjasto tai valtava liikuntasali viestii selkeästi prioriteeteistaan. Toiseksi koulun arkkitehtuuriset elementit voivat sitoa yhteisöä yhteen: Siellä missä suunnittelu, värit ja muut rakennuksessa käytetyt elementit liittyvät ympäröivän yhteisön etniseen tai kulttuuriseen perintöön, tämä vahvistaa koulun ja ympäröivän yhteisön välistä sidosta. Kolmanneksi arkkitehtuuri viestii syvemmistä tarkoituksista ja arvoista: rakennuksen koko, mahtavuus, kompleksisuus ja avaruudelliset järjestelyt antavat huomattavia viestejä siitä, mikä on tärkeää ja millä todella on merkitystä. Neljänneksi arkkitehtuuri motivoi henkilöstöä, opiskelijoita ja ympäröivää yhteisöä tuottamalla ylpeyttä omasta koulusta: Mikäli koulu on ränsistynyt, likainen tai huonosti maisemoitu, tulee siitä ennemminkin silmää ärsyttävä kuin ylpeyden symboli.

5 REHTORIN LEADERSHIP

Johtaminen sekä sen kolme ulottuvuutta – *administration, management* ja *leadership* – ovat tutkimukseni kannalta keskeisiä käsitteitä, joten niiden tarkka kuvaaminen ja määrittely ovat tarpeen. *Managementin* ja *leadershipin* käsitteitä ja niiden asemaa johtamisen kentässä tarkastelen luvussa 5.1. Tässä tutkimuksessa tarkoitan johtamisella *leadership*-johtamista, jonka määrittelen leaderin ja seuraajien väliseksi kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi. Tämän vuorovaikutusprosessin tarkoituksena on vaikuttaa seuraajien toimintaan. *Leadership*-johtamista vuorovaikutusprosessin näkökulmasta käsittelen luvussa 5.2. Katson *leadershipin* koostuvan viidestä vertauskuvallisesta voimasta; teknisestä, inhimillisestä, koulutuksellisesta, symbolisesta ja kulttuurisesta. Kiinnostukseni kohteina ovat erityisesti *leadershipin* symbolinen ja kulttuurinen voima, joita kuvaan tarkemmin luvuissa 5.3. ja 5.4.

5.1 Johtamisen kenttä; *administration, management* ja *leadership*

Johtaminen tarkoittaa sellaisia johtajan toimenpiteitä, joiden avulla hän saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämään suuntaan. Johtajuudella puolestaan tarkoitetaan joko johtajana olemista tai johtajan asemaa, joka voi olla joko virallinen tai epävirallinen. (Määttä 1996, 49.) Myös Mustonen (2003, 50) tarkoittaa johtamisella kaikkia johtajan toimenpiteitä, joka auttavat häntä saamaan organisaation ja sen jäsenet toimimaan tavoitteiden suuntaisesti. Johtaminen on tavoitteellista vuorovaikutusta johtajan ja alaisen välillä. Johtamisen määritelmässä toistuu ajatus toiminnasta, jolla on aina jokin tiedostettu kohde ja tavoite ja jolla pyritään vaikuttamaan toisiin (ks. esim. Robbins & Judge 2007, 4; Viitala 2005, 18; Bauman 2004, 63; Juuti 2001, 377). Yleisten johtamisen määritelmien mukaisesti Hämäläinen (1986, 26) tarkoittaa koulun johtamisella työskentelyä henkilökunnan kanssa ja sen avulla kouluyhteisön tavoitteiden saavuttamiseksi. Vaikka Heikkilä ja Heikkilä (2001, 331)

erottavat johtamisen ja hallinnoinnin toisistaan tarkoittaen hallinnoinnilla aikaansaamista, suorittamista, vastuussa olemista ja velvollisuuksien hoitamista ja johtamisella vaikuttamista ja ohjaamista johonkin suuntaan, toimintaan tai mielipiteeseen, katsoo suomalainen pedagoginen johtajuustutkimustraditio Kurjen (1993, 133) mukaan johtamisen koostuvan *managementista*, *leadershipistä* ja hallinnoinnista (myös Tschannen-Moran 2007, 106). Pennanen (2006, 133–137) on havainnut tutkimuksessaan, että rehtorit itsekin katsovat johtamisensa suuntautuvan näihin kolmeen luokkaan: asioiden, ihmisten ja hallinnon johtamiseen.

Vaikka *leadershipin* ja *managementin* käsitteiden erot ovat epäselviä, uskovat useimmat johtamisen teoreetikot, että asioiden (*management*) ja ihmisten (*leadership*) johtamisen välillä on eroja (Mäkelä 2007, 59). Northousen (2007, 9–11) mukaan sekä *leadership* että *management* ovat ihmisten kanssa työskentelyä ja molemmat ovat keskittyneet tehokkaaseen tavoitteiden saavuttamiseen. *Managementin* keskeinen tehtävä on yksisuuntaisena määräysvaltasuhteena antaa organisaatioille järjestystä ja johdonmukaisuutta. Sitä vastoin *leadershipin* tärkein tehtävä on muutoksen ja liikkeen tuottamisessa; toisin sanoen sitä voidaan pitää mukautuvan ja rakentavan muutoksen etsimisenä. *Leadership* on kaksisuuntainen vuorovaikutussuhde leaderin ja seuraajan välillä. Barth (2007, 162) kiteyttää *leadershipin* määrittelevän, mitkä asiat ovat ensimmäisiä, ja *managementin* asettavan ne sitten ensimmäisiksi. Barthin tavoin Heikkilä ja Heikkilä (2001, 331) määrittelevät managerit ihmisiksi, jotka tekevät asioita oikein, ja leaderit henkilöiksi, jotka tekevät oikeita asioita.

Managerit organisoivat, kontrolloivat ja luovat ennustettavuutta sekä järjestystä. He asettavat tavoitteita ja saavat asiat tehdyiksi, he motivoivat ihmisiä vetoamalla intresseihin ja palkitseamalla heitä rahalla tai asemalla. (Hewison 2004, 163.) Robbinsin ja Judgen (2007, 5) mukaan *managementiin* kuuluu lähinnä tavoitteiden suunnittelua, rakenteiden organisointia, toiminnan johtamista ja suoritusten kontrollointia. Bauman (2004, 63) määrittelee yksinkertaisten *managementin* johdettavien vapauden rajoittamiseksi. Erotuksena Baumanin määritelmälle *managementista* toteaa Eriksen (2001, 33), että leaderin työnä ei ole antaa määräyksiä vaan sen sijaan muuttaa itseään ja muita. Drucker (1996) tunnistaa leaderin siitä, että hänellä on seuraajia, hän saa aikaan tuloksia ja on näkyvänä esimerkkinä sekä pitää johtamista vastuullisena tehtävänä. Yukl (2006, 5-6) erottaa *managementin* ja *leadershipin* toisistaan seuraavasti: Managerit arvostavat vakautta, järjestystä ja tehokkuutta, kun leaderit puolestaan arvostavat joustavuutta, innovatiivisuutta ja mukautuvuutta. Managerit ovat keskittyneet siihen, miten asiat tulevat tehdyiksi, ja yrittävät saada ihmiset toimimaan paremmin. Leaderit ovat keskittyneet siihen, mitä asiat ihmisille merkitsevät, ja yrittävät saada ihmiset yksimielisiksi tärkeimmistä tehtävistä asioista.

Vaikka johtamisen kenttä on teoreettisesti jaettu asioiden johtamiseen (*management*) ja ihmisten johtamiseen (*leadership*), on jako kovin keinotekoinen, sillä näitä kahta elementtiä ei voi erottaa toisistaan (Mäkelä 2007, 62). Kaikkien managerien on joka tapauksessa oltava myös leadereita ja leadereiden pitää olla managereita. Aivan samalla tavalla kuin jokainen manageri joutuu työssään tekemään asioita, jotka ovat luonteeltaan esimerkiksi seremoniallisia ja symboli-

sia, on myös kaikkein visionäärisimmänkin leaderin toimittava toisinaan managerina. (Ks. esim. Robbinsin & Judgen 2007, 6; Gardnerin 2007, 20; Hewison 2004, 163; Fullan 2001, 2.) Joka tapauksessa Robbins ja Judge (2007, 402) pitävät sekä *managementia* että *leadershipiä* organisaation tehokkaan toiminnan edellytyksenä (myös Fullan 2001, 2). Yuklin (2006, 6–7) mukaan *leadershipin* ja *managementin* suhteellinen tärkeys ja paras tapa niiden yhdistämiseen ovat aina ennen kaikkea tilanteesta riippuvaisia. Schein (2005, 361; 1992) summaa, että mikäli välttämättä halutaan erottaa *leadership managementista* ja hallinnoinnista, voidaan sanoa leadereiden luovan ja muuttavan kulttuuria, mutta managereiden ja hallinnoijien ainoastaan elävän sen sisällä. Toisin sanoen *leadership* on kykyä asettua kulttuurin ulkopuolelle ja aloittaa kehittäviä muutosprosesseja. Tässä tutkimuksessa tarkoitan yhtenäiskoulun rehtorin johtamisesta puhuessani nimenomaan Scheinin määritelmän mukaista *leadershipiä*.

5.2 Leadership

Leadership ei ole konkreettinen asia. Se on olemassa ainoastaan keskenään yhteydessä olevien osapuolten suhteissa, kuvitelmissa ja havainnoissa. (Bolman & Deal 2003, 337.) Tästä huolimatta Yukl (2006, 3) mainitsee useimpien käyttäytymistieteilijöiden pitävän *leadershipiä* todellisena ilmiönä, jolla on selvästi merkitystä organisaation tehokkuudelle. Myös Harris ja Ogbonna (2000, 766) väittävät *leadershipin* vaikuttavan organisaation suorituskykyyn. Kouzes ja Posner (2007, 70) pitävät *leadershipiä* ilmiönä, joka löytyy organisaatioiden ja yhteisöjen kaikilta tasoilta. Se ei missään nimessä ole rajoittunut vain ylimmän johdon ominaisuudeksi.

Leadershipiä määriteltäessä pitää Yukl (2006, 3–4) tarpeellisena ensin ratkaista, tarkastellaanko sitä erityisenä roolina vai jaettuna vuorovaikutusprosessina. Mikäli *leadershipiä* tarkastellaan roolina, kiinnittyy päähuomio ominaisuuksiin, jotka määräävät valikoitumisen nimitetyksi leaderiksi, nimitettyjen leaderien tyypilliseen käyttäytymiseen ja tämän käyttäytymisen vaikutuksiin organisaation muihin jäseniin. Tällaisen näkökulman tuottama näkemys sankarimaisesta johtajasta ei kuitenkaan tavoita *leadershipin* suhteellista ja kontekstuaalista luonnetta vaan kääntää katseemme liiaksi yksilöön. Nämä riittämättömät ajatukset *leadershipistä* tarjoavat helposti liikaa yksinkertaistettuja ohjeita johtajille. (Vrt. Murphy 2007; Bolman & Deal 2003.) Bolman ja Deal (2003, 338) varoittavat sankarimaisen näkemyksen *leadershipistä* antavan kuvan yksisuuntaisesta prosessista, jossa leaderi johtaa ja seuraaja seuraa. Tämä näkökulma jättää leaderin ja seuraajan välisen vuorovaikutuksen vaille huomiota. Hewison (2004, 157) uskoo sankarillisilla johtajilla olevan tulevaisuudessa yhä vähemmän arvoa. Ennemminkin tarvitaan johtajia, jotka työskentelevät muiden kanssa ja heidän kauttaan. Myös Fullan (2001, 2) väittää syvälliseen ja jatkuvaan uudistamiseen tarvittavan monia, ei vain muutamia erityisiä ihmisiä.

Gardner (2007, 18–19) puolestaan varoittaa sekoittamasta *leadershipiä* myöskään statukseen, valtaan tai virallistettuun asemaan. Siitäkin huolimatta, että Eriksenin (2001, 23) mukaan leaderi tavallisesti tarvitsee toimivaltaa voidakseen varmistaa, että toimijat sopeutuvat normeihin ja muuttuvat seuraajiksi. Northouse (2007, 3) määrittelee *leadershipin* leaderin ja seuraajien väliseksi toimintaprosessiksi, jossa leaderi vaikuttaa seuraajiin, mutta myös seuraajat vaikuttavat leaderiin. *Leadership* ei siis ole lineaarinen, yksisuuntainen tapahtuma vaan vuorovaikutteista toimintaa. Käsillä olevassa tutkimuksessa en pidä yhtenäiskoulun rehtorin *leadershipiä* erityisenä roolina, vaan tarkastelen sitä erityisesti jaetun vuorovaikutusprosessin näkökulmasta. Rehtorissa olevat piirteet eivät siis itsessään ole tutkimuksen kannalta merkittäviä. Anderson (2004, 101–104) on havainnut *leadershipin* vaikuttavan muiden organisaatioiden ohella myös koulujen toiminnan tehokkuuteen. Hänen mukaansa tehokkaat rehtorit käyttävät opettajia leadereina enemmän kuin tehottomammat rehtorit. Tällöin ne opettajat, jotka ovat leadereita, vaikuttavat myös rehtoriin.

5.2.1 *Leadership* ryhmässä tapahtuvana tavoitteellisena vuorovaikutusprosessina

Kuten organisaatiokulttuurilla, ei myöskään *leadershipillä* ole olemassa yhtä universaalisti hyväksyttyä määritelmää. Huolimatta monista erilaisista määritelmistä, erottaa Northouse (2007, 3) seuraavat komponentit *leadershipin* määrittelyssä: a) *Leadership* on prosessi b) *leadership* sisältää vaikuttamista c) *leadership* tapahtuu ryhmän kontekstissa ja d) *leadership* sisältää tavoitteiden saavuttamista. Myös Yukl (2006, 3) on havainnut useimpien *leadershipin* määritelmien oletettavan *leadershipin* tapahtuvan prosessissa, jossa yksi henkilö tahallisesti vaikuttaa toisiin opastaen, rakentaen ja helpottaen ryhmän tai organisaation toimintoja sekä suhteita. Kommunikaatio ja vaikuttaminen leaderin ja seuraajien välillä on aina kaksisuuntaista (Juuti 1999, 155; Bolman & Deal 2003, 339; Anderson 2004, 105; Gardner 2007, 17; Northouse 2007, 3). *Leadership* tapahtuu niiden toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa, jotka ovat toisistaan riippuvaisia saadakseen tehtävän tehtyä. Se on toimijoiden välistä vuorovaikutusta, jossa joillakin on toisten käyttäytymiseen vaikuttava asema. (Eriksen 2001, 23.) *Leadership* on prosessi, jossa yhteiselle tekemiselle annetaan merkitys ja joka aiheuttaa halun yrittää saavuttaa yhteiset tavoitteet (Drath & Palus, 1994; Jacobs & Jaques 1990, 281). *Leadership* on hienovarainen, kaksisuuntainen prosessi, joka yhdistää ajatuksia, tunteita ja toimintaa ja joka pyrkii tuottamaan leaderin ja seuraajien yhteisesti hyväksymiä merkityksiä ja arvoja (Bolman & Deal 2003, 339). *Leadership* on prosessi, jossa yksilö vaikuttaa yksilöiden joukkoon saavuttaakseen yhteisen, ryhmän hyvinvoinnille tärkeän tavoitteen (Northouse 2007, 3; Gardner 2007, 17; Vickrey 1995, 315).

Samoin kuin valtaan myös *leadershipiin* kuuluu hierarkkinen komponentti – leaderi-seuraaja-suhde (Eriksen 2001, 23). Kouzes ja Posner (2007, 70) määrittelevät *leadershipin* niiden, jotka pyrkivät johtamaan, ja niiden, jotka valitsevat seuraamisen, väliseksi suhteeksi. Northousen (2007, 3–4) mukaan *leadership* ta-

pahtuu aina ryhmän kontekstissa. Ihmiset, jotka käyttävät *leadershippiä*, ovat leadereita, ja ne, joihin *leadership* kohdistetaan, ovat seuraajia. Leaderit ja seuraajat ovat kytköksissä toisiinsa ja kuuluvat yhdessä *leadership*-prosessiin. Leaderit kuitenkin tavallisesti aloittavat suhteen, luovat kommunikaatioketjun ja kantavat taakan suhteen ylläpitämisestä. Yukl (2006, 4) muistuttaa kuitenkin, että ero leaderin ja seuraajan roolin välillä ei tarkoita sitä, ettei henkilö voisi samaan aikaan toimia molemmissa rooleissa. Sergiovanni (2006, 12-13) määrittelee alaisuuden eri tavoin kuin seuraajuuden. Hänen mukaansa alaiset reagoivat byrokraattiseen valtuutukseen ja joskus henkilöön perustuvaan valtaan. Alaiset tekevät ainoastaan sen, mitä heiltä odotetaan. Seuraajat puolestaan reagoivat ajatuksiin ja ovat tyypillisesti sitoutuneet suorittamaan tehtävänsä yli odotusten. Kouzes ja Posner (2007, 68-71) väittävät menestymisen leaderina olevan täysin riippuvainen kyvystä rakentaa ja tukea uskolla ja luottamuksella kyllästettyjä ihmissuhteita. Tällaisten suhteiden kautta muuttavat leaderit myös seuraajansa leadereiksi. Tässä tutkimuksessa tarkoitan johtamisella nimenomaan *leadership*-johtamista, jonka määrittelen leaderin ja seuraajien väliseksi kaksisuuntaiseksi vuorovaikutusprosessiksi, jonka tarkoituksena on vaikuttaa seuraajien toimintaan

5.2.2 *Leadershipin* viisi voimaa

Thomas Sergiovanni (2006, 128) ei tee eroa *leadershipin* ja *managementin* välillä. Sen sijaan hän katsoo *leadershipin* koostuvan vertauskuvallisesti viidestä voimasta (kuvio 5). Nämä viisi voimaa – tekninen, inhimillinen, koulutuksellinen, symbolinen ja kulttuurinen – ovat kaikki tärkeitä. Rehtori voi käyttää jokaista näistä voimista lisätäkseen koulunsa tehokkuutta tai estääkseen sitä taantumas- ta. Jokaisella viidellä voimalla on erilainen vaikutus koulun tehokkuuteen. Teknistä, inhimillistä ja koulutuksellista voimaa tarvitaan, jotta koulu voi ylipäättään toimia. Symbolinen ja kulttuurinen ovat syvemmälle ulottuvia voimia, jotka auttavat kouluja pääsemään erityisen sitoutumisen ja suorituskyvyn tasolle. Jaottelu muistuttaa Scheinin (2005, 31) ajatusta *leadershipin* ja *managementin* erosta, jonka mukaan leaderit luovat ja muokkaavat kulttuuria managereiden ainoastaan eläessä sen sisällä. Sergiovanni (2006, 130) väittää jo *leadershipin* teknisen, inhimillisen ja koulutuksellisen voiman yhdessä edistävän ja ylläpitävän laadukasta koulutusta. Kuitenkin erinomaisille kouluorganisaatioille on tunnusomaista, että myös *leadershipin* symbolinen ja kulttuurinen voima ovat edustettuina. Myös Hatch ym. (2007, 132-133) ovat havainneet organisaatioiden tarvitsevan parhaalla mahdollisella tavalla toimiakseen sekä teknistä rationaalisuutta, luovuutta että inspiraatiota. Tässä tutkimuksessa katson Sergiovannin (2006,128) tavoin *leadershipin* koostuvan viidestä vertauskuvallisesta voimasta; teknisestä, inhimillisestä, koulutuksellisesta, symbolisesta ja kulttuurisesta. Kiinnostukseni kohteina ovat erityisesti *leadershipin* symbolinen ja kulttuurinen voima.

TEKNINEN LEADERSHIP	INHIMILLINEN LEADERSHIP	KOULUTUKSELLINEN LEADERSHIP	SYMBOLINEN LEADERSHIP	KULTTUURIINEN LEADERSHIP
KOULUN TAVANOMAINEN TOIMINTA			ERITYINEN SITOUTUMINEN	

KUVIO 5 *Leadershipin viisi voimaa* (Sergiovanni 2006)

Leadershipin tekninen voima kohdistuu rakenteiden ja tapahtumien johtamiseen (Sergiovanni 2006, 132). Tekninen johtaminen on 1900-luvun johtamisinstituutiolle tunnusomaista rationaalista organisoimista. Leaderit käyttävät teknistä johtamista yrittäessään järjestää kaotista maailmaa esimerkiksi raportoimalla, kontrolloimalla ja inventoimalla tai tuotantoa lisäämällä ja tarkkailemalla. (Hatch ym. 2007, 3.) Bolman ja Deal (2003, 322–353) ovat huomanneet, että tällaisen rakenteellisen näkökulman omaavat johtajat pohtivat rakenteiden, strategioiden ja ympäristön välisiä suhteita. He kokeilevat, arvioivat, toteuttavat ja soveltavat. Tällöin johtajien keskeinen tehtävä on suunnata huomio tehtävään, tosiasioihin ja logiikkaan. He yrittävät suunnitella ja toteuttaa vallitseviin olosuhteisiin sopivia rakenteita ja prosesseja, koska ilman toimivaa rakennetta tulevat ihmiset epätoivoksiksi tehtävistään ja tavoitteistaan. Sergiovannin (2006, 128) mukaan rehtori huolehtii suunnittelusta, organisoinnista, koordinoinnista ja aikatauluista käyttäessään *leadershipin* teknistä voimaa. Hän käyttää hyväkseen strategioita ja tilanteita varmistakseen optimaalisen tehokkuuden. Tällainen johtaminen on jokaisen organisaation päivittäisen toiminnan perusedellytys.

Leadershipin inhimillinen voima kohdistuu psykologisten tekijöiden, kuten tarpeiden, johtamiseen (Sergiovanni 2006, 132). Inhimillisen näkökulman omaava johtaja pitää ihmisiä organisaation ytimenä. Mikäli työntekijät tuntevat, että organisaatio vastaa heidän tarpeisiinsa ja tukee heidän henkilökohtaisia tavoitteitansa, he voivat sitoutua ja olla lojaaleja organisaatiolle. (Bolman & Deal 2003, 324.) Sergiovannin (2006, 129) mukaan rehtori tarjoaa tukeaan, kannustaa ja lisää opettajien mahdollisuuksia käyttäessään *leadershipin* inhimillistä voimaa. Oppilaiden korkea opiskelumotivaatio ja opettajien korkea motivaatio opettaa ovat hyvän koulunpidon perusedellytyksiä.

Leadershipin koulutuksellinen voima kohdistuu toteuttavan työn todellisuuden johtamiseen (Sergiovanni 2006, 132). Koulun toimintaa ja johtamista ohjaa koulun perustehtävä (Mäkelä 2007, 64). Juuri siksi pedagoginen johtaminen onkin yleisesti hyväksytty tavoitetilä, jota kohti rehtorin tulee johtamisessaan pyrkiä (Juusenaho 2004, 66). Tällöin rehtoreiden keskeisimpänä tehtävänä voidaan pitää opetuksen ja oppimisen kehittämistä koulussa (Leithwood 2007, 183). Sergiovannin (2006, 18) mukaan hyvät rehtorit keskittävät yrityksensä erityisesti sellaisiin piirteisiin ja arvoihin, jotka ovat koulun menestyksen kannalta merkityksellisiä. Myös Fullan (2007, 251) on havainnut tehokkaiden rehtorien ankkuroivan työnsä oppimiseen, opettamiseen ja muihin koulun kehittämisen keskeisiin tehtäviin. Cherry ja Spiegel (2006, 106) puolestaan pitävät rehtoria leaderina, joka edistää kaikkien oppilaiden menestystä ja henkilökunnan ammatillista

kehittymistä puolustamalla, hoitamalla ja ylläpitämällä koulun kulttuuria ja opetussuunnitelmaa.

5.3 Symbolinen *leadership*

Tutkimukseni lähestymistapa kouluorganisaatioon ja johtamiskulttuuriin on symbolistulkinnallinen. Tämän takia myös tarkastelukulma yhtenäiskoulun rehtorin *leadershipiin* on symbolinen ja kulttuurinen. *Leadershipin* symbolinen voima on tunteiden, odotusten, sitoutumisen ja luottamuksen johtamista. Koska symbolinen *leadership* vaikuttaa ihmisten koulua kohtaan tuntemaan luottamukseen, tarjoaa se rehtorille voimakkaan keinon vaikuttaa koulun tapahtumiin. (Sergiovanni 2006, 132.) Myös Hatch ja Schultz (1997, 363) toteavat organisaation yhteen kietoutuneen symbolisen rakenteen tarjoavan lukuisia mahdollisuuksia johtamiselle. Symbolinen *leadership* on tehokas väline johtamiskulttuurille, mutta vaihtoehtona se ei ole helppo, koska symbolisen toiminnan tarkoituksenmukainen käyttö vaatii huomattavan itsetuntemuksen lisäksi myös herkkyyttä toisille. Tukena pitää aina olla selkeä näkemys suunnasta ja tieto organisaation toiminnasta. (Brown 1998, 195.) Bolman ja Deal (2003, 244) puolestaan korostavat merkityksen olevan symbolisesta näkökulmasta tarkastellen ihmisille perustarve. Juuri tämän takia ne johtajat, jotka ymmärtävät symbolisia muotoja ja toimintoja ja rohkaisevat niiden käyttöä, pystyvät muodostamaan tehokkaita organisaatioita. Ashforthin ja Maelin (2004, 145) mukaan symboleita käsittelemällä leaderi voi vahvistaa yksilöiden jäsenyyttä ja tarjota kunnioitusta herättävän mielikuvan siitä, mitä organisaatio edustaa. Koska johtajat eivät useinkaan voi muuttaa asioita suoraan, on kriittistä, miten he käsittelevät symbolista järjestelmää. (Poley 2001, 92; Vickrey 1995, 316.) Bolman ja Deal (2003) pitävät symbolisen johtamisen peruseräkkeinä seuraavia seikkoja: 1) Tapahutumien merkitys ja niiden tulkinta on tärkeämpää kuin se, mitä organisaatiossa todella tapahtuu. 2) Moniselitteisyys ja epävarmuus, jotka ovat asiaan kuuluvia useimmissa organisaatioissa, estävät rationaaliset ongelmanratkaisun ja päätöksenteon prosessit. 3) Ihmiset käyttävät symboleita vähentääkseen moniselitteisyyttä ja lisätäkseen tuntumaansa suunnasta kohdatessaan epävarmuutta.

Leadershipiä voidaan pitää eräänlaisena ”kielipelinä”, koska leaderin tehtävänä on johtaa merkityksiä (Vickrey 1995, 316). Tämän takia symbolisen ja kulttuurisen *leadershipin* ymmärtämiseksi onkin syytä painottaa *leadershipin* semantiikkaa eikä sen fonetiikkaa. Se mitä johtaja tekee, edustaa fonetiikkaa. Muiden tulkinnat johtajan tekemisistä edustavat semantiikkaa. Keskittyminen semantiikkaan auttaa ymmärtämään, että useimmiten pienetkin asiat ovat merkityksellisiä. (Sergiovanni 2006, 135.) Symbolisesta näkökulmasta tarkastellen johtamisen keskeisin tehtävä on merkitysten antaminen, minkä vuoksi Hatch ja Schultz (1997, 363) kehottavat johtajia olemaan tarkkoja siitä, millaisia tulkintoja toiset tekevät heistä ja organisaatiosta. Vickrey (1995, 316) muistuttaa kuitenkin, että sama viesti ei tuota kuulijoissa yhdenmukaista reaktiota. Myös Heikkilä ja

Heikkilä (2001, 324) toteavat jokaisen organisaation jäsenen joutuvan tilanteisiin, joissa he toteavat kykenemättömyytensä viestittää siten, että tulisivat haluumallaan tavalla ymmärretyksi. Ginzler ym. (2004, 244–247) varoittavat johtajia tekemästä virhetulkintoja yleisönsä reaktioista sen takia, että he pitävät omia ja yleisönsä näkemyksiä helposti samankaltaisempina kuin mitä ne todellisuudessa ovat. Tällainen harha voi johtua liian positiivisesta itsearviosta, epärealistisesta optimismista, yleisöä koskevista stereotyyppioista tai kontrollin illuusiosta. Hatch (1997, 218–220) kiteyttää asian toteamalla, että johtamalla on mahdollista kontrolloida merkittävällä tavalla artefaktien suunnittelua ja näytteille panoa, mutta symbolista viestiä, johon nämä artefaktit assosioidaan, on huomattavasti hankalampaa kontrolloida. Monet symboliset assosiaatiot ovat ennustamattomia. Symbolisten viestien kontrolloimisen vaikeuden tunnistaminen onkin tärkeää, jotta voi ymmärtää kulttuurintutkimuksen symbolista lähestymistapaa. Sergiovannin (2006, 131) mukaan *leadershipin* symbolisen voiman ymmärtämiseksi on nähtävä rehtorin toiminnan taakse ja ymmärrettävä ennen kaikkea tämän toiminnan merkitys. Tärkeää on se, minkä puolesta rehtori seisoo ja mitä hän sanoillaan ja toimillaan muille viestii. Sen sijaan organisaation muodollisilla, vakiintuneilla ja julkisilla symboleilla – kuten logoilla ja missioilla – saattaa olla hyvin vähän tekemistä sen kanssa, miten organisaation yksittäiset jäsenet organisaatiotaan kuvaavat (Cheney & Christensen 2004, 529–530).

5.3.1 Johtajan roolimalli

Johtajien vastuulla on symbolien luomisen ja vahvistamisen lisäksi itse symbolina oleminen. He ovat eräänlaisia eläviä logoja, jotka ilmaisevat käyttäytymisellään ja teoillaan sen, mikä todella on tärkeää. (Kirveskari 2003, 88; Deal & Peterson 1999, 60.) Organisaatioiden johtajilla, kuten rehtoreilla, onkin aina merkittävä symbolinen rooli (esim. Hatch et al. 2007; Sergiovanni 2006; Hatch & Schultz 1997; Hatch 1997). Symbolis-tulkinnallisen näkökulman mukaan johtajilla on mahdollisuus tulla voimakkaiksi symboleiksi organisaatioissaan. Symboleina he edustavat merkityksiä, joita muut työntekijät organisaatioon assosioivat. Johtajien symbolinen valta ja heidän edustamansa merkitykset riippuvat kuitenkin siitä, millaisen tulkinnan muut organisaation jäsenet niistä tekevät. Näin ollen menestyksellinen johtaminen vaatii sopeutumista symbolisen tulkinnan kaavaan, joka muodostaa organisaation kulttuurin. (Hatch 1997, 235.) Vaikka johtajat ovat organisaatiokulttuurinsa jäseninä ja symboleina toisaalta kulttuurisen kontekstin vankeja, ovat he samalla myös kykeneviä johtamaan organisaationsa identiteettiä. Merkitykset, joilla he yrittävät viestiä strategiasta ja visiosta, ovat organisatorisia symboleita, jollaisiksi he itsekin usein ruumiillistuvat. (Hatch & Schultz 1997, 363.)

Rehtorin käyttäessä *leadershipin* symbolista voimaa, omaksuu hän johtajan roolin osoittaen valikoivaa huomiota käyttäytymiseen ja tärkeisiin tavoitteisiin. Tällä tavalla rehtori osoittaa muille, mikä on koulussa tärkeää ja arvostettua. Esimerkiksi kiertäessään koulussa; vieraillessaan luokissa; viettäessään aikaa oppilaiden parissa; ollessaan enemmän huolissaan oppimisesta kuin johtami-

sesta; johtaessaan seremonioita, rituaaleja ja muita merkittäviä tapahtumia; tarjotessaan koulun vision sanoin ja teoin, käyttää rehtori *leadershipin* symbolista voimaa. (Sergiovanni 2006, 131.) Rehtorit ja muut johtajat antavat voimakkaita symbolisia viestejä päivittäisten rutiiniensa ja tavallisen toimintansa kautta. Symbolista viestintää on muun muassa se, mitä he lukevat, mitä he sanovat, mitä ratkaisuja he tekevät ja mistä he järkyttyvät, mille ovat ylenpalttisia tai mille turhautuvat. Muita indikaattoreita ovat esimerkiksi kirjat, joita he lukevat ja joista he puhuvat, seminaarit ja konferenssit, joihin he osallistuvat, asiat jotka he huomaavat ja joista he keskustelevat vieraillessaan luokkahuoneissa sekä asiat joista he kirjoittavat. (Deal & Peterson 1999, 65.) Trice ja Beyer (2005, 388) mainitsevat lisäksi kalenteri- ja puhelinkäyttäytymisen sekä ajankäytön ja asioiden kontrolloinnin olevan vahvoja symbolisia työkaluja. Kriisien emotionaalisen luonteen takia johtajan suhtautuminen niihin viestii voimakkaasti arvoista ja olettamuksista. Johtaja, joka uskollisesti tukee omaksuttuja arvoja paineenkin alla, viestii arvojen olevan aidosti tärkeitä. Yuklin (2006, 456–457) mukaan tehokkaat johtajat auttavat ihmisiä tulkitsemaan tapahtumia ja ymmärtämään, miksi ne ovat oleellisia, sekä tunnistamaan uhkia ja mahdollisuuksia. He edistävät keskinäistä kunnioitusta, luottamusta ja yhteistyötä. Tehokkaat johtajat auttavat organisaatiota luomaan itselleen ainutlaatuisen identiteetin. He ovat moraalisen käyttäytymisen esikuvia.

Johtaja, joka asettaa menettelytavan tai ohjelman, mutta toimii itse toisin, viestii sen todellisuudessa olevan tarpeeton (Yukl 2006, 292). Esimerkilliset johtajat tietävät, että mikäli he haluavat kasvattaa sitoutuneisuutta ja saavuttaa sitoutumisen korkeimman tason, tulee heidän itse olla sen käyttäytymisen malleja, jota he muilta vaativat (Kouzes & Posner 2007, 64). Roolimallina oleminen on erityisen tärkeää haluttaessa kehittää luottamuksen kulttuuria. Puheen ja esimerkin välinen ristiriita hajottaa nopeasti rehtorin mahdollisuuden johtaa. Esimerkkinä oleminen ei ole pöyhkeilyä. Menestyksekkäät rehtorit saavat luottamuksen usein hiljaisesti. He ovat pehmeitä ihmisille ja kovia projekteille. (Tschannen-Moran 2007, 103.) Myös Liebermann ym. (2007, 403) ja Tschannen-Moran (2007, 101) mainitsevat rehtorin käyttäytymisen ja tyylin vaikuttavan erittäin merkittävällä tavalla koulun kulttuuriin. Andersonin (2004, 104) tutkimuksen mukaan opettajat kokevat rehtorin vaikuttavan muihin johtamalla ennen kaikkea omalla esimerkillään. Evans (2007, 136) kiteyttää asian toteamalla johdonmukaisuuden olevan luottamuksen elinehto. Ihmiset, jotka tekevät mitä sanovat, ovat luotettavia, muut eivät ole.

5.3.2 Toiminnallinen, verbaalinen ja fyysinen näkökulma

Osa leaderin työtä on osoittaa arvostusta ihmisten saavutuksille ja luoda juhlimisen kulttuuri (Kouzes & Posner 2007, 69). Aidot ja sydämestä lähtevät juhlat ja rituaalit rakentavat vahvaa yhteisen identiteetin tunnetta ja yhteishenkeä, joka kantaa joukkoa läpi vaikeidenkin aikojen. Trice ja Beyer (2005, 389) väittävät rituaalien ja seremonioiden voivan edesauttaa myös muutosta, vaikka niiden tavanomainen tarkoitus onkin ylläpitävää ja vahvistaa olemassa olevaa ideolo-

giaa. Voimassa oleviin ja hyväksytyihin kulttuurin elementteihin on mahdollista liittää uusia viestejä. Esimerkiksi olemassa oleviin rituaaleihin voi sisällyttää uusia arvoja tai luoda kokonaan uusia rituaaleja, joissa tietoisesti yhdistetään elementtejä vanhasta ja uudesta. Treuthard (2004, 32) mainitsee rituaalien luovan lisäksi valta-asetelmia ja valtaa. Niitä voi käyttää tietoisesti hyväksi. Rituaalien kautta hankitaan, vahvistetaan ja muutetaan käsityksiä maailmasta. Ihmiset ovat samaan aikaan sekä rituaalien luoja että niiden ylläpitäjiä ja käyttäjiä.

Koulun kulttuurin terveys on riippuvainen koulussa olevien julki lausumattomien asioiden määrästä. Mitä enemmän tällaisia asioita on, sitä patologisempi on kulttuuri. (Barth 2007, 161.) Puheella voidaan johtaa ennen kaikkea merkityksiä. Puhumalla johtajat voivat siis vaikuttaa siihen, miten asiat nähdään ja ymmärretään. (Robbins & Judge 2007, 430.) Keskeisenä osana merkitysten johtamista pitää Schlechty (2007, 232) myyttien luomista ja niistä viestimistä. Myös Tricen ja Beyerin (2005, 389) mukaan uusien myyttien keksiminen ja julkistaminen on erityisen tehokas kulttuurin muuttamisen keino. Myyttien kautta johtajat voivat keksiä uusia selityksiä asioille. He voivat myös muuttaa olemassa olevia myyttejä. Schlechty (2007, 232) muistuttaa kuitenkin, että koulun myyttirakenteen rikkominen korvaamatta sitä uusilla myyteillä on edesvastuutonta. Myyttien lisäksi myös tarinat organisaation merkittävistä tapahtumista ja ihmisistä auttavat levittämään arvoja ja olettamuksia (Yukl 2006, 293). Johtajat ovat joka tapauksessa tekemisissä tarinoiden kertomisen kanssa, koska tarinat ovat läsnä kaikissa organisaatioissa. Tämän takia Denning (2005, 16) kehottaa heitä valitsemaan, käyttävätkö he tarinoita tahattomasti ja kömpelösti vai älykäästi ja taitavasti. Hatch ym. (2007, 41) pitävätkin tarinoiden kertomista leadeiden keskeisenä taitona ja eräänä tärkeimmistä organisaatiokulttuurin rakentamisen elementeistä. Clark (2004, 13) vertaa johtajaa, joka kykenee tunnistamaan ja ottamaan käyttöönsä autenttisen organisatorisen tarinan, kapellimestariin, joka johtaa orkesteria läpi haastavan sävellyksen. Bolman ja Deal (2003, 364) muistuttavat symbolisen johtajuuden vallasta ja vaarasta, koska tarinat ovat usein todempia kuin varsinainen totuus. Gandhin tai Kingin käsissä tarinoiden konstruktiivinen voima oli suunnaton, mutta Hitlerin kertomina niiden tuhoava voima oli lähes määrätön.

Aaltio-Marjosolan (2001, 43) mukaan muun muassa ulkoinen ympäristö, arkkitehtuuri, rakennukset ja sisustus kuvastavat sitä, mitä organisaatiossa arvostetaan. Martin (2005, 409) toteaa, että taitavan johtajan tulee pystyä käyttämään fyysisiä järjestelyitä hyväkseen, viestiessään minkälaista kulttuurista muutosta hän omassa organisaatiossaan haluaa edistää. Esimerkkinä tästä Yukl (2006, 293) mainitsee organisaation keskitetyn rakenteen viestivän uskomuksesta, jonka mukaan ainoastaan johtaja osaa määritellä, mikä on parasta. Sen sijaa hajautettu rakenne tai itseohjautuvien tiimien käyttö heijastaa uskomusta yksilön aloitekykyyn ja jaettuun vastuuseen. Avoin toimisto puolestaan on yhdenmukainen avoimen kommunikation arvostamisen kanssa. Kaikkien työntekijöiden samanlaiset toimistot ja ruokailumahdollisuudet viestivät tasa-arvosta. Hatch (1997, 285) muistuttaa, että myös virallinen valta on usein osoitettu organisaation voimakkaiden jäsenten saavuttamilla symboleilla, joihin kuuluvat

esimerkiksi johtajan käyttämä parkkipaikka, hänen työhuoneensa sijainti, koko ja sisustus.

5.3.3 Visio

Kaikki organisaatiot ja sosiaaliset liikkeet alkavat unelmasta (Kouzes & Posner 2007, 65). Tällaista unelmaa voidaan kutsua visioksi. Kirveskari (2003, 89–92) määrittelee vision organisaation psyyken suuntaamiseksi eli tulevan tahtotilan ilmaisuksi. Hänen mukaansa visio on seurausta organisaation päämäärästä tai ydintehtävästä. Se keskittyy usein ydintehtävän hoitamiseen uudella tavalla ja kurkottaa nykyhetkestä lähitulevaisuuden kautta etäisempiin suunnitelmiin. Bolman ja Deal (2003, 362; 363) pitävät visiota tulevaisuuden unelmana, joka on usein suoraan kytköksissä menneen ajan suuruuteen. Visiota tarvitaan osoittamaan nykyisiä haasteita, toivoa ja arvoja seuraajille. Se on erityisen tärkeä kriisien ja epävarmuuden aikana. Ihmisten ollessa tuskaisia, hämmentyneitä ja epävarmoja tai heidän tuntiessaan toivottomuutta he etsivät epätoivoisesti merkitystä ja toivoa.

Leadershipin ensimmäinen tehtävä on laittaa uskomukset järjestykseen, koska ilman uskomuksia ei ole visiota ja ilman visiota ei ole suuntaa (Schlechty 2007, 235). Mäkelä (2007, 62) yhdistää pitkän ajan suunnittelun ja vision määrittämisen *leadershipiin*. Myös Vickrey (1995, 316) yhdistää symbolisen *leadershipin* ja vision toisiinsa erityisesti silloin, kun leaderi määrittelee organisaation suuntaa symboleja käyttämällä. Bolmanin ja Dealin (2003, 337–338) mukaan leade-reille tunnusomaista onkin ajatella asioita pitkälle eteenpäin sekä katsoa lähelle ja kauas. Tällä tavoin he muodostavat visioita ja kykenevät uudistumaan. Ilman visiota on johtajan vaikea suunnata vaikutusvaltaansa oikein. Vision muotoileminen ja sen liikkeellepanevan voiman välittäminen organisaation muille jäsenille vaatii luovuutta ja inspiraatiota. (Hatch ym. 2007, 135.) Visioiden muodostamisen lisäksi johtaja myös edustaa organisaationsa visioita symbolisesti kaikissa edustuksellisissa tilaisuuksissa, mikä näkyy johtajan organisaation tahtotilaa kuvaavassa puheessa esiintyvänä arvoina ja tavassa, jolla organisaation toiminnan tulevaa suuntaa kuvataan. Johtajan tehtävänä onkin tuoda visiota esiin organisaation ulkopuolella edustamalla ja sisäpuolella toistamalla sitä metaforien avulla (Kirveskari 2003, 88; 92). Symbolisilla leadereilla on kyky viestiä näkemystään visiosta sekä sanoilla että esimerkillä. He käyttävät helposti ymmärrettäviä kielellisiä, omaperäisiä ja mieltä kiihottavia symboleita. Tämä antaa muille esimerkiksi koulussa työskenteleville mahdollisuuden saada kokemuksia visiosta ja kasvattaa heidän tunnettaan yhteisestä merkityksestä ja sitoutumisesta kouluun. (Sergiovanni 2006, 133.) Krugerin ym. (2007, 4) mukaan useat tutkimukset osoittavat, että rehtorin visio on merkittävä organisaation oppimisen ja koulun kehittämisen ehto. Myös Trice ja Beyer (2005, 390) pitävät innovatiivisen kulttuurin johtajan keskeisenä ominaisuutena kykyä saada organisaation jäsenet vakuuttuneina seuraamaan visiota.

5.4 Kulttuurinen *leadership*

Kulttuurin johtaminen tarkoittaa työn syvimmän merkityksen selkiyttämistä ja sen tekemisen ohjaamista inhimillisesti arvokkaaseen suuntaan (Mustonen 2003, 47). Myös Gleeson (2001, 84) toteaa kulttuurin johtamiseen kuuluvan harakitut yritykset strukturoida niitä merkityksiä, joita työntekijät antavat organisaatiolleen ja työlleen. Koivumäki (2008, 148) ymmärtää johtamisen olevan vaikuttamista todellisuuden rakentumiseen. Schein (2005, 361) väittää jopa, että johtajien ainoa tärkeä tehtävä on luoda ja johtaa kulttuuria.

Yritystä johdettaessa johdetaan myös sen kulttuuria, oli se tarkoituksellista tai ei (Aaltio-Marjosola 2001, 46). *Leadership* kuuluu näin ollen yhteen koulun organisaation, toiminnan ja kulttuurin kanssa (Kruger et.al. 2007, 5). Myös Schein (2005, 366) kutsuu kulttuuria ja *leadershipiä* saman kolikon eri puoliksi. Ensiksi johtajat luovat kulttuurin perustaessaan ryhmiä ja organisaatioita. Kun kulttuuri sitten on olemassa, määrittelee se myös johtamisen kriteerit. Mikäli johtajat eivät tule tietoisiksi kulttuurista, jossa toimivat, tulevat kulttuurit johtamaan heitä. Johtajuuden ainutlaatuisena tehtävänä onkin oivaltaa olemassa olevan kulttuurin elementit sekä johtaa kulttuurista kehitystä ja muutosta siten, että ryhmä voi selviytyä muuttuvassa ympäristössä. Osin juuri muuttuvan ympäristön takia Fullan (2001, 44) mainitsee kulttuurin johtamisen olevan luonteeltaan loputonta. Harris ja Ogbonna (2000, 770) pitävät kulttuuria eräänlaisena organisatorisena muuttujana, jota kyvykkään ja taitavan johtajan on mahdollista manipuloida haluttuun suuntaan. Heikkilän ja Heikkilän (2001, 320) mukaan organisaation kulttuuria tulisikin hoitaa ja kehittää, jotta se kykenisi tarjoamaan jokaiselle organisaation jäsenelle mahdollisuuksia tehdä omassa organisaatiossaan jotain merkittävää. Barth (2007, 168) tuo organisaation kulttuurin koulu-kontekstiin ja muistuttaa koulun perustehtävästä toteamalla, että kouluun tulisi luoda kulttuuri, joka luo ja edistää oppilaiden oppimista. Myös Arvonen (1991, 15) korostaa organisaatiokulttuurin kehittämisen olevan keskeisen välineen tulevan tahtotilan saavuttamiselle.

Koulun kulttuuria ei voi muuttaa ulkoa, vaan se pitää aina muuttaa sisältä päin (Barth 2007, 162). Kulttuurin muutos tapahtuu johtajien käyttäessä symboleja, rituaaleja, kieltä ja tarinoita kulttuuristen merkitysten muokkaamiseen (Trice & Beyer 2005, 388). Tämän takia koulun kulttuuria rakentaessaan rehtoreiden on huomioitava koulun elämän epämuodolliset, hienovaraiset ja symboliset näkökulmat (Sergiovanni 2006, 138). Koulun kulttuuria muuttaessaan on rehtorin oltava tietoinen myös koulussa vallitsevasta kulttuurista. Muutoin hänellä on riski joutua vanhan kulttuurin myrkyllisten elementtien uhriksi. (Barth 2007, 160–162.) Schlechty (2007, 228) varoittaa systeemien olevan luontaisesti konservatiivisia ja rohkaisevan käyttämään olemassa olevaa otolilaa vahvistavia strategioita. Juuri tämän takia kulttuurin muutoksen pitääkin sisältää aina sekä luomista että hävittämistä. Johtajien, jotka pyrkivät muuttamaan olemassa olevaa kulttuuria, pitää horjuttaa uskoa ja tuhota osia vanhasta kulttuurista. Muuttamalla tai eliminoimalla organisaation vanhaa ideologiaa kuvastavia pit-

käaikaisia metaforia, voivat he liikuttaa kulttuuria kohti muutosta (Trice & Beyer 2005, 389–390). Myös Yukl (2006, 293) korostaa vanhan hävittämisen ja uuden luomisen tärkeyttä toteamalla, että vanhaa ideologiaa symboloivia kulttuurisia muotoja voidaan eliminoida ja olemassa olevia kulttuurisia muotoja muokata uuden ideologian mukaisiksi. Tämän lisäksi on mahdollista luoda kokonaan uusia kulttuurisia muotoja. Kulttuurin muutos tuo mukanaan aina selkeän katkon entiseen; siihen kuuluu väistämättä myös ideologisten ja kulttuuristen muotojen muutos (Trice & Beyer 2005, 391). Fullan (2001, 44) kiteyttää kulttuurin muutoksen johtamisen tarkoittavan oikeastaan kokonaisen muutoksen kulttuurin luomista. Se ei tarkoita innovaatioiden käyttöönottoa toinen toisensa jälkeen; se tarkoittaa uusien ideoiden ja käytäntöjen etsimisen, kriittisen vahvistamisen ja valikoivan käyttöönoton kapasiteetin jatkuvaa tuottamista. Tschannen-Moran (2007, 106) tarkoittaa samaa väittäessään, että rehtorin pitää koulun kulttuuria muuttaessaan päästää opettajien luovuus valloilleen, jotta he voivat löytää uusia ratkaisuja vanhoihin ongelmiin. Yukl (2006) muistuttaa kuitenkin, että johtajan vaikutus kulttuuriin vaihtelee riippuen organisaation kehitysvaiheesta. Uuden organisaation perustajalla on voimakas vaikutus sen kulttuuriin. Organisaation vanhetessa muuttuu kulttuuri aiempaa tiedostamattommaksi ja vähemmän tasaiseksi. Erilaisten alakulttuurien kehittyessä yleistyvät konfliktit ja valtataistelut. Ikääntyneiden organisaatioiden kulttuurin muuttaminen onkin huomattavasti uuden organisaation luomista vaikeampaa. Yksi syy tähän on se, että monet ihmisten jakamat perimmäiset uskomukset ja oletukset ovat epäsuoria ja tiedostamattomia. Kulttuuristen oletusten muuttaminen on vaikeaa myös silloin, kun ne antavat oikeutuksen menneelle ja ovat ylpeyden aiheita. Ikääntyneissä, suhteellisen hyvinvoivissa organisaatioissa kulttuuri vaikuttaakin enemmän johtajaan kuin johtaja kulttuuriin. Voimakas muutos on niissä epätodennäköinen, ellei jokin kriisi uhkaa niiden hyvinvointia ja selviytymistä. Tällöinkin kulttuurin ymmärtäminen ja sen muutoksen johtaminen vaatii johtajalta huomattavan paljon oivallusta ja kykyä. (Yukl 2006, 294–295.)

Tiivistelmä käsitteistä: Kouluorganisaation opettajajäsenten tekemien tulkintojen kohteena ovat koulun johtamiseen liittyvät artefaktit, jotka saavat organisaation jäsenten tulkintaprosessissa symbolisen merkityksen. Kaikki symbolit kuuluvat johonkin kolmesta laajasta kategoriasta: käyttäytymiseen liittyvät tapahtumat, verbaliset ilmaukset ja fyysiset objektit (ks. Brown 1998, 23–34; Hatch 1997, 218–219; Pratt & Rafael 2004, 276–277.) Seuraavassa kokoaan yhteen tämän.

- *Organisaatio* on ihmisten muodostama yhteistoimintajärjestelmä, joka on olemassa tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi (Juuti 1999, 207).

- *Johtamisella* tarkoitan *leadership*-johtamista, joka on leaderin ja seuraajien välinen kaksisuuntainen vuorovaikutusprosessi, jonka tarkoituksena on vaikuttaa seuraajien toimintaan (Jacobs & Jaques 1990, 281; Eriksen 2001, 23; Bolman & Deal 2003, 339; Anderson 2004, 105; Gardner 2007, 17; Northouse 2007, 3). Sergiovannin (2006, 128) tavoin katsoin *leadershipin* koostuvan vertauskuvallisesti viidestä voimasta: teknisestä, inhimillisestä, koulutuksellisesta, symbolisesta ja kulttuurisesta. Kiinnostukseni kohteina ovat erityisesti *leadershipin* symbolinen ja kulttuurinen voima.

- Koulun *organisaatiokulttuuri* on yhteisten symbolien ja merkitysten verkosto, jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa (ks. Owens 2004, 186; Aaltio-Marjosola 2001, 46; Smircich 1983, 342).
- *Johtamiskulttuurilla* puolestaan tarkoitan yhtä organisaatiokulttuurin osakulttuuria ja kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaa, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotetta (ks. Isosomppi 1996, 118). Alaryhmiä tutkimuksessani ovat koulun opettajista muodostuvat aineryhmät sekä luokan- että aineenopettajat.
- Alaryhmän katson muodostavan *johtamiskulttuurin alakulttuurin* siinä tapauksessa, että kyseisen alaryhmän tulkinta koulun johtamiskulttuurista poikkeaa merkittävästi muiden koulun opettajien tulkitsemasta johtamiskulttuurista.

6 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni tavoitteena on kuvata yhtenäiskoulussa vallitsevaa johtamiskulttuuria, jossa rehtori luo toiminnallaan merkityksiä ja jossa opettajat tulkitsevat rehtorin luomia merkityksiä. Johtamiskulttuuria pidän kouluorganisaation opettajajäsenten sosiaalisesti konstruoimana todellisuutena. Tästä huolimatta tutkimuksen kohde on perspektiiviltään yksittäisten kulttuurin jäsenten konstruktioita laajempi. Perspektiivinä on kaikkien kulttuurin jäsenten jakama enemmän tai vähemmän yhtenäinen kokemusten ja tulkintojen järjestelmä. Koulun johtamiskulttuuria opettajien tekemien toiminnallisten, verbaalisten ja fyysisten symbolien tulkintojen verkostona olen havainnollistanut kuviolla 2 luvussa 3.3.

Toinen keskeinen tavoitteeni on tutkia, miten organisaatiossa olevien alaryhmien johtamisen symboleille antamien merkitysten verkostot eroavat toisistaan. Koko johtamiskulttuurin tasolla tavoitteeni on selvittää, miten alaryhmien johtamisen symboleille antamien merkitysten verkostot sopivat johtamiskulttuurin kanssa yhteen. Voidaan olettaa, että ihmiset mieltyvät henkilöihin, joiden he kokevat olevan itsensä kaltaisia. Tämä samankaltaisuus osaltaan edistää alaryhmien keskinäisiä eroavuuksia organisaatiossa. Erilaiset alaryhmät ja -kulttuurit ovat todennäköisiä siellä, missä työtehtävien vaatimukset laittavat ihmiset työskentelemään lähellä toisiaan. Vuorovaikutustutkimukset osoittavat, että ihmisten ollessa säännöllisesti vuorovaikutuksessa keskenään lisääntyy ryhmän koheesio (ks. Hatch 1997, 228–229; Morgan 1997, 137; Lucas 1980, 146). Esimerkiksi eri työryhmissä, aineryhmissä tai eri asteilla toimivat opettajat voivat muodostaa omia ryhmittymiä omine tulkintoineen johtamiseen liittyvistä symboleista (Hatch 1997, 228–229; Hämäläinen & Sava 1989, 28). Yhtenäiskoulussa erilaisia alaryhmiä löytyy esimerkiksi aineryhmistä ja erilaisista tiimeistä. Oman lisänsä tuo vielä aineopettaja- ja luokanopettajajärjestelmän samanaikainen toiminta samassa koulussa. On oletettavaa, että keskenään samoihin alaryhmiin kuuluvat opettajat ovat enemmän tekemisissä ja vuorovaikutuksessa keskenään kuin muiden kanssa.

Tutkimuskysymykset

- Millainen on yhtenäiskoulun opettajien johtamistoiminnan symboleille antamien merkitysten verkosto?
- Millainen on yhtenäiskoulussa vallitseva johtamiskulttuuri?
- Millaisia johtamiskulttuurin sisällä olevia alakulttuureita yhtenäiskoulussa on ja miten nämä alakulttuurit eroavat koulun yleisestä johtamiskulttuurista?

7 METODOLOGISET RATKAISUT

Alasuutarin (2007a, 82–83) mukaan teoreettinen viitekehys määrää sen, millainen aineisto kannattaa kerätä ja millaista menetelmää sen analyysissä käyttää. Jotta aineistossa olevat havainnot voidaan erottaa tutkimuksen tuloksista, tarvitaan selkeä tutkimusmetodi. Metodi koostuu niistä käytännöistä ja operaatioista, joiden avulla tutkija tuottaa havaintoja, sekä niistä säännöistä, joiden mukaan näitä havaintoja voi edelleen muokata ja tulkita, niin että voidaan arvioida niiden merkitystä johtolankoina. Tässä luvussa avaan tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset sitoumukset sekä selostan tutkimusotteeni ja käyttämäni tiedonhankintamenetelmät.

7.1 Tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset sitoumukset

Tutkimuksen taustaoletusten kannalta tieteenfilosofiassa voidaan nojata ontologiaan eli oppiin olevaisesta ja epistemologiaan eli tietoon (Kyrö 2004, 61). Ontologia on filosofian osa-alue, jossa käsitellään todellisuuden yleistä luonnetta (Määttänen 1995, 35). Toisin sanoen ontologia voidaan määritellä sarjaksi oletuksia todellisuuden luonteesta (Denzin & Lincoln 2008, 245; Martin 2006, 393). Guba ja Lincoln (2000, 107–108) tarkoittavat ontologisella kysymyksellä sitä, millainen on todellisuuden olemus ja mitä voimme tietää siitä. Metsämuurosen (2006, 164–165) mukaan ontologinen erittely pyrkii laadullisessa tutkimuksessa paljastamaan sen, miten tutkittava ilmiö on laadullinen. Tämän tutkimuksen kohteena on yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri, jonka määrittelen kouluinstitution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi, johtamistointimitaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi. Burrell ja Morgan (2008, 1–4) pitävät ontologisena peruskysymyksenä sitä, onko todellisuus yksilön ulkopuolinen ilmiö vai onko se yksilön tietoisuuden tuottama. *Realistinen ontologia* pitää todellisuutta yksilön ulkopuolisena, todellisena maailmana, joka on muodostunut kovista, kouraantuntuvista ja suhteellisen muuttumattomista rakenteista. *Nominalistinen ontologia* puolestaan perustuu näkemykseen,

jonka mukaan yksilön ulkopuolella oleva sosiaalinen maailma koostuu ainoastaan nimistä, käsitteistä ja luokituksista, jotka strukturoivat todellisuutta. Symbolis-tulkinnallisen lähestymistavan mukaisesti katson johtamiskulttuurin organisaatiokulttuurin osakulttuurina muodostuvan siitä symbolien ja tulkintojen verkostosta, jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan rehtorin johtamistoiminnasta ja sen tuotteista. Lähestymistapa huomioiden ovat tutkimukseni ontologiset taustaoletukset nominalistisia.

Kouluorganisaation todellisuuden katson olevan ennen kaikkea sosiaalisen konstruktion tulos – sisäisen assosioinnin ja sopimisen kautta määritetty. Ontologisen relativismin mukaan todellisuuksia on siis useanlaisia. Sosiaalinen konstruktivismi onkin rakennettu ontologisen relativismin teesille, jonka mukaan kaikki olemassaolon varmat väitteet ovat riippuvaisia maailmankuvasta (Patton 2002, 97). Denzinin ja Lincolnin (2008, 32) mukaan ontologinen relativismi katsoo, että on olemassa useanlaisia todellisuuksia. Tämän tutkimuksen keskeisen osan muodostavat rehtorin johtamistoimintaan ja sen tuloksiin liittyvät artefaktit ja opettajien niistä tekemät symboliset tulkinnat. Huolimatta siitä, että artefaktien tasolla asiat näyttäivät kaikille organisaation jäsenille ja havainnoivalle tutkijalle lähes samanlaisilta, ovat symboliset tulkinnat aina riippuvaisia tulkitsijasta. Määttänen (1995, 40–42) toteaa ontologisten idealistien lähtevän oletuksesta, että todellisuus on perimmältään ideaalista tai henkistä. Todellisuus on tavalla tai toisella aina riippuvainen tiedostavasta subjektista. Martin (2006, 393–395) kiinnittääkin huomion prosessiin: siihen miten järjestämme, koostamme, rajaamme ja luokittelemme havaintomme, datamme ja teoreettiset abstraktimme. Voimme tietää ainoastaan sen, mitä voimme pukea sanoiksi. Mikäli käytämme kuvaavia kirjoittamisstrategioita, emme ole selkeästi tietoisia kielen tavasta muokata ajatteluumme. Näin ollen, halusimme tai emme, tutkijoiden puhuessa tai kirjoittaessa kulttuurista, käytämme sanoja, kategorioita ja käsitteitä muuttaaksemme merkityksiä, kätkeäksemme moniselitteisyyttä ja kiertääksemme problemaattisia ristiriitoja ja epävarmuuksia. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 23) katsovat ihmisen tajunnan ja kulttuurihistorian johtaneen siihen, että ihmiselle on tunnusomaista symboleilla, erityisesti kielellä, kommunikointi. Kieli ohjaa havaintoja merkitysten kautta, joita tutkimuksen tulisi tavoittaa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa merkitysten tutkiminen on keskeistä.

Vastakohtaisesti epistemologia huolehtii teorioista, jotka kertovat, miten tiedämme tästä todellisuuden luonteesta eli miten tiedämme miten asiat ovat. Epistemologia tuo mukanaan joitakin olettamuksia todellisuuden luonteesta tehden vaikeaksi irrottaa sitä ontologiasta. (Martin 2006, 393.) Epistemologiaan kuuluvat olettamukset tiedon luonteesta – siitä, miten maailmaa voi ymmärtää (Burrell & Morgan 2008, 1). Epistemologia käsittelee tiedon olemusta eli sitä, mitä tieto on ja kuinka oletamme saavamme tietoa siitä, minkä uskomme olevan olemassa. Se tutkii tiedon käsitettä, tiedon alkuperää ja lajeja, tiedon saavuttamisen mahdollisuuksia ja rajoja sekä tiedon luotettavuutta ja varmuutta (Kyrö 2004, 61). Epistemologia keskittyy olettamuksiin siitä, miten tieto on saatu tai muodostettu (Hatch 1997, 47). Epistemologia kysyy, millainen on tutkijan

ja tutkitun tiedon välinen suhde (Denzin & Lincoln 2008, 245; Guba & Lincoln 2000, 107–108).

Sosiaalisissa tieteissä on tyypillistä erottaa toisistaan *objektivistinen* ja *subjektivistinen epistemologia* (Hatch 1997, 47). Lähestymistapani yhtenäiskoulun johtamiskulttuuriin on symbolis-tulkinnallinen ja tutkimukseni kohteena ovat opettajien tekemät symboliset tulkinnat rehtorin johtamisesta sekä näiden tulkintojen verkosto. Tällaisten tulkintojen tutkiminen mittaamalla ei ole mahdollista, vaan niitä tulee ennen kaikkea pyrkiä ymmärtämään. Symbolis-tulkinnallinen perspektiivi tarkasteleekin organisaatioita vallitsevasti subjektivistisesta epistemologisesta positioista. Sen sijaan, että organisaatioita pidettäisiin mitattavina ja analysoitavina kohteina, ne nähdään subjekteina, joiden merkityksiä tulee arvostaa ja ymmärtää. (Hatch 1997, 49.) Käsillä olevassa tutkimuksessa en pyri ymmärtämään ainoastaan organisaation jäsenten määräämää todellisuutta vaan myös luomaan toissijaista todellisuutta tulkitseni toimijoiden merkityksellistä toimintaa. Tutkimukseni epistemologinen taustaoletamus on siis näiltäkin osin subjektivistinen. Morganin ja Smircichin (1980, 493) mukaan subjektivistinen näkemys todellisuudesta yksilöllisen mielikuvituksen projektiona kiistää positivistisen tiedon perustan kannattamalla epistemologiaa, joka korostaa niiden prosessien ymmärtämisen tärkeyttä, joiden kautta ihmiset konkretisoivat suhdettaan maailmaan. Tämä fenomenologisesti orientoitunut näkökulma haastaa ajatuksen minkäänlaisen yksityiskohtaisen ja kielelliseen muotoon muutetun objektiivisen tiedon olemassaolosta. Myös Hatch (1997, 47–48) toteaa subjektivistien pitävän kaikkea tietoa tutkijan suodattamana ja näin ollen voimakkaasti kognitiivisten, sosiaalisten ja kulttuuristen voimien muuttamana. Subjektivistinen epistemologia katsoo, että yksilön subjektiivinen kokemus sosiaalisen ja kulttuurisen vaikutuksen alaisena määrittelee käsityksen totuudesta. Symbolis-tulkinnallisen lähestymistavan siemenet ovat juuri subjektivistisessä epistemologiassa.

Erilaisia metaforia käyttämällä tutkijat pyrkivät luomaan ymmärrystä maailmasta. Metaforat, joita tutkijat valitsevat yksityiskohtaisen teoretisoinnin perustaksi, poikkeavat tavallisesti toisistaan perustavaa laatua olevalla tavalla ontologisilta ja ihmislouontoa koskevilta ydinolettamuksiltaan. (Morgan & Smircich 1980, 493.) Mikäli todellisuutta tarkastellaan symbolisen diskurssin metaforan kautta, on sosiaalinen maailma Morganin ja Smircichin (1980, 494) mukaan symbolisten suhteiden ja merkitysten malli, jota pidetään yllä ihmisten toiminnan ja vuorovaikutuksen kautta. Todellisuus ei ole sääntöjen tai niiden noudattamisen varassa vaan merkityksellisen toiminnan järjestelmässä, joka osoittaa itsensä ulkopuoliselle tarkkailijalle ohjelmaisena. Ihmiset ovat sosiaalisia näyttelijöitä, jotka tulkitsevat ympäristöään ja orientoituvat toimimaan itselleen merkityksellisillä tavoilla. Tässä prosessissa he hyödyntävät kieltä, luokituksia, rutiineja ja muita kulttuurille ominaisia toiminnan muotoja. Näin toimiessaan he myötävaikuttavat todellisuuden muotoutumiseen. Ihmiset elävät symbolisten merkitysten maailmassa tulkiten ja säätäen merkityksellistä suhdettaan tähän maailmaan. He ovat näyttelijöitä, joilla on kykyä tulkita, muuttaa ja toisinaan luoda käsikirjoituksia, joiden mukaan he näyttävät elämän näyttämöllä. Mor-

gan ja Smircich (1980, 496–497) pitävät tavoitteena niiden symbolien ja mallien ymmärtämistä, joiden kautta yksilöt saavat aikaan sosiaalisen todellisuutensa. Tämä epistemologinen positio painottaa sosiaalisten tilanteiden tutkimista tavalla, joka paljastaa niiden sisäisen luonteen. Organisaatioiden kontekstissa tulee ymmärtää kielen, symbolien ja myyttien roolit sekä niiden merkitys todellisuuden muotoutumisessa. Tähän kuuluva epistemologia ei pidä näin saavutettuja tuloksia yleistettävänä, mutta se katsoo niiden antavan kuitenkin oivaltavaa ja merkittävää tietoa sosiaalisen maailman luonteesta. Tällainen tieto on väistämättä suhteellista ja erityistä suhteessa siihen kontekstiin ja tilanteeseen, josta se on peräisin.

7.2 Tutkimusote ja tiedonhankintamenetelmät

Tutkimusmetodeja koskevat väitteet sosiaalitieteissä ovat suorassa yhteydessä olettamuksiin ontologiasta, epistemologiasta ja ihmisyyden luonteesta (Morgan & Smircich 1989, 491). Kuten edellä olevassa luvussa on kerrottu, ovat tämän tutkimuksen ontologiset sitoumukset relativistisia. Ne perustuvat siis ajatukseen, että todellisuus on yksilön tietoisuuden tuottamaa. Todellisuus on aina riippuvainen tiedostavasta subjektista. Epistemologiset sitoumukset puolestaan perustuvat subjektivistiseen näkemykseen. Tällöin yksilön subjektiivinen kokemus määrittelee hänen käsityksensä totuudesta. Tutkimusotteeltaan tutkimus on fenomenologinen, laadullinen tapaustutkimus. Fenomenologisen tutkimuksen lähtökohtana on aina subjektiivinen kokemus eli ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset (Metsämuuronen 2006, 157). Perttulan (2005, 116) mukaan fenomenologinen tutkimusote sopii kaikkiin tieteenaloihin, jotka tutkivat subjektiivista kokemusta. Myös Patton (2002, 104–106) väittää fenomenologisen lähestymistavan fokuksena olevan tutkia, miten ihmiset tuovat kokemuksensa tietoisuuteensa sekä yksilöllisinä että jaettuina merkityksinä. Tämän tutkimuksen lähtökohtana ovatkin fenomenologisen tutkimusotteen mukaisesti aineryhmien rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamat merkitykset. Hatchin (2002, 220) mukaan kulttuurin jäsenten symboleille antamat yksityiset merkitykset ovat kuitenkin muodostuneet muiden kulttuurin jäsenten vaikutuksessa – ne ovat siis kulttuurin tavoin sosiaalisesti konstruoitua todellisuutta. Aine-ryhmien yksityisesti antamia merkityksiä tärkeämpänä pidän kaikkien aine-ryhmien rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamien merkitysten verkostoja, joista katson yhtenäiskoulun johtamiskulttuurin muodostuvan. Patton (2002, 106) toteaaakin fenomenologialle tunnusomaista olevan oletuksen siitä, että on olemassa myös yhteisesti jaettuja merkityksiä, jotka ovat syntyneet ilmiön yhteisen kokemuksen myötä. Fenomenologia etsii ilmiön perimmäistä luonnetta (Van Manen 1990, 10). Ilmiö voi olla ohjelma, organisaatio tai kulttuuri (Patton 2002, 105). Tässä tutkittava ilmiö on yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri, jonka määrittelen organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi ja kouluinstituuti-

tion sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi.

Kvalitatiivinen tutkimus on ennemminkin lähestymistapa kuin joukko tietynlaisia tekniikoita ja sen sopivuus riippuu tutkittavan sosiaalisen ilmiön luonteesta (Morgan & Smircich 1980, 491). Kuten ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia koskevassa luvussa edellä totesin, ovat tutkimukseni kohteena aine-ryhmien rehtorin johtamistoiminnalle antamat subjektiiviset merkitykset ja näiden merkitysten verkostot. Toisen ihmisen subjektiivisen merkitysmaailman ja kokemuksen ymmärtäminen on mahdollista ainoastaan havainnoimalla ja haastatteleamalla (Metsämuuronen 2006, 157; Patton 2002, 106; Golding 1999). Tutkimusmenetelmien tulee siis olla kvalitatiivisia, koska opettajien subjektiiviset kokemukset ovat luonteeltaan sellaisia, joiden syvälinen mittaaminen kvantitatiivisilla mittareilla ei ole mahdollista. Eskolan ja Suorannan (1998, 61–62) mukaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksena on jonkin tietyn tapahtuman kuvaaminen tai tutkimuksen kohteena olevan toiminnan ymmärtäminen. Tässä tutkimuksessa pyrin ymmärtämään johtamiskulttuuria yhtenäiskoulussa. Johtamiskulttuurilla ymmärrän kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaa, johtamistoimintaan liittyvää merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotetta. Tämän määritelmän mukaan katson johtamiskulttuurin muodostuvan opettajien rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamien merkitysten verkostosta. Halonen (2007, 67) väittääkin merkitysten olevan laadullisessa tutkimuksessa keskeisiä. Yksilöt ja myös organisaatiot hahmottavat maailmaa merkitysten ja merkitysrakenteiden kautta. Keskeistä on, miten ilmiöt ymmärretään ja mitä merkityksiä ilmiöille annetaan. Maailma rakentuu ilmiöistä, jotka voivat olla yksilöllisiä tai jaettuja. Koskisen ym. (2005, 37–38) mukaan sellaista tutkimusotetta on vaikea perustella, jossa tutkija ikään kuin julistaa tietävänsä, miksi ihmiset toimivat siten kuin toimivat, ja selittää toimintaa rationaalisista pyrkimyksistä käsin, mikäli ajatellaan, että inhimillinen toiminta perustuu merkityksiin ja intentioihin.

Kvalitatiiviset menetelmät tarjoavat käyttökelpoisen tavan syventää ymmärrystä kulttuurisista ilmiöistä (Martin 2005, 394). Tutkittaessa kulttuurisia ilmiöitä ja ihmisten asioille antamia merkityksiä sekä näiden merkitysten verkostoja, on riittävän syvälinen ymmärryksen saamiseksi käytettävä kvalitatiivisia menetelmiä. Juuri tutkimuskysymysten ja tutkittavan ilmiön luonteen takia päädyin käyttämään kvalitatiivisia menetelmiä. Organisatoriset kulttuuriteoriat ovat luottaneet pääasiallisesti kvalitatiivisiin tutkimusmetodeihin (Shafritz ym. 2005, 353). Organisaatiokulttuurin tutkiminen edellyttää tavallisesti ainakin jonkinasteista kenttätutkimusta, olipa kyseessä osallistuva havainnointi tai haastatteluperusteinen tutkimus (Koskinen ym. 2005, 189). Tutkimuksessa havainnoin aluksi rehtorin johtamistoimintaan liittyviä artefakteja ja symboleita, joita etsin myös kirjallisesta aineistosta. Havainnointia ja kirjallisen aineiston analyysiä seurasivat koulun opettajien fokusryhmille suorittamani teemahaastattelut. Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää opettajien rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamia merkityksiä ja näiden merkitysten verkostoja. Hatchin (1997, 221) mukaan tyypillisessä organisaatiokulttuurin tutkimuk-

sessä aineiston keruu alkaakin juuri havainnoimalla suoraan artefakteja ja symboleita sekä niiden käyttöä. Havainnointia seuraavat organisaation jäsenten haastattelut, joissa keskitytään heidän tapaansa kokea ja tulkita maailmaansa. Analyysi ja kulttuurin kuvaus seuraavat aineiston keruuta.

7.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimus on yksi kvalitatiivisen metodologian tiedonhankinnan strategia (Metsämuuronen 2006, 92). Tapaustutkimus tarkoittaa tutkimusta, jossa tutkitaan yksi tai enintään muutama tietyllä tarkoituksella valittu tapaus (Koskinen ym. 2005, 154). Tapaustutkimus on varsin yleinen ja käytetty koulututkimuksissa (Mäkelä 2007, 81). Tämän tutkimuksen konteksti on suomalainen yhtenäiskoulu ja pyrkimyksenä on yksityiskohtaisesti tutkia, selostaa ja kuvata koulussa vallitsevaa johtamiskulttuuria. Tästä asetelmasta käsin on tapaustutkimus sopiva tapa lähestyä tutkittavaa tapausta. Tapaustutkimuksessa kuvataan, selostetaan ja tutkitaan yksityiskohtaisesti yhtä tai useampaa toisiinsa liittyvää ilmiötä sen omassa kontekstissa (Mäkelä 2007, 92). Tapaustutkimukselle on luonteenomaista, että yksittäisestä tapauksesta tuotetaan yksityiskohtaista, intensiivistä tietoa. Tällaisen tiedon saamiseksi on aineistonkeruussa mahdollista käyttää useita menetelmiä (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 159). Riittävän yksityiskohtaisen ja intensiivisen tiedon saamiseksi sekä syvällisen ymmärryksen muodostamiseksi päädyin käyttämään useampaa menetelmää: observointia, haastattelua ja kirjallista aineistoa. Mäkelä (2007, 92) toteaa tapaustutkimuksessa voitavan hyödyntää monenlaisia aineistoja ja menetelmiä. Myös Metsämuuronen (2006, 91) väittää tapaustutkimuksen luonteeseen kuuluvan sen, että tutkittavasta tapauksesta pyritään kokoamaan monipuolisesti ja monella tavalla tietoja, koska pyrkimyksenä on ymmärtää ilmiötä entistä syvällisemmin. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 159–160) korostavat kokonaisvaltaisuutta tapaustutkimuksen yhtenä vahvuutena. On tärkeää, että käsiteltävä aineisto muodostaa tavalla tai toisella kokonaisuuden, siis tapauksen. Myös Patton (2002, 55) korostaa laadullisen tapaustutkimuksen kontekstin kuvauksessaan syvyyttä, yksityiskohtaisuutta ja kokonaisvaltaisuutta. Havainnoinnin, kirjallisen aineiston ja fokusryhmähaastatteluiden tuottama aineisto keskittyi kuvaamaan yhtenäiskoulun rehtorin johtamistoiminnan ja sen tuotteiden artefakteja sekä aineryhmien näille artefakteille antamia merkityksiä. Näiden merkitysten verkostosta muodostuu johtamiskulttuuri eli aineiston muodostama kokonaisuus. Johtamiskulttuurin kuvauksessa olen kokonaisvaltaisuuden lisäksi pyrkinyt myös syvyyteen ja yksityiskohtaisuuteen.

Tapaus on yleensä organisaatio tai sen osa – osasto, tulosityksikkö, esikunta. Tapaus voi olla myös toiminnallinen, kuten prosessi tai jokin yrityksen rakenteellinen ominaisuus. (Koskinen ym. 2005, 154.) Tapaustutkimuksessa tapaus voi olla esimerkiksi yksilö, perhe, yhteisö, organisaatio, tapahtuma tai tapah-tumasarja, prosessi, fyysinen yksikkö tai tilanne (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 162). Patton (2002, 55) puolestaan pitää mahdollisina tapauksina henkilöä, tapahtumaa, ohjelmaa, organisaatiota, ajanjaksoa, merkittävää sattumaa tai yh-

teisöä. Saarela-Kinnunen ja Eskola (2001, 162) muistuttavat myös reaali maailman osien välisten suhteiden voivan olla tutkimuskohteina. Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena on yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri.

Metsämuurosen (2006, 91) mukaan tapaustutkimukseen liittyvä epistemologinen kysymys kuuluu: Mitä voidaan oppia yhdestä tapauksesta? Tapaustutkimuksessa ei useinkaan pyritä tutkimaan otosta isommasta joukosta, vaan tutkittavasta ilmiöstä tuotetaan yksityiskohtaista tietoa. Tutkimusaineisto voi olla suppea, mutta sen tarkastelun tulee olla syvällistä. (Mäkelä 2007, 92.) Alasuutarin (2007a, 55) mukaan laadulliselle kulttuuritutkimukselle on tyypillistä, että selitysmallien ei oleteta esittävän universaaleja lainalaisuuksia, vaan keskeistä on ilmiön paikallinen selittäminen. Käsillä olevan tutkimuksen tarkoituksena ei olekaan löytää johtamiskulttuuria, joka olisi yleistettävissä kaikkiin yhtenäiskouluihin. Pikemminkin pyritään yhden tapauksen syvälliseen kuvaamiseen ja ymmärtämiseen. Staken (2000, 238) mukaan tapaustutkimuksessa yleistäminen ei saa muodostua itsetarkoitukseksi, vaan tapauksen ymmärtäminen on yleistettävyyttä keskeisempää. Tarkoitukseni on kuitenkin tarkastella tämän tutkimuksen tuloksia suhteessa kirjoitettuun teoriaan, joten tutkimustulosten voidaan katsoa tätä kautta olevan jollakin tavoin yleistettävissä. Jos ja kun yleistämiseen kuitenkin pyritään, tapaustutkimuksessa tavoitellaan ennen kaikkea analyttistä yleistämistä: pyritään teorioiden yleistämiseen ja laajentamiseen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001, 163). Myös Koskinen ym. (2005, 167) toteavat, että pienestäkin tapausjoukosta voi tehdä yleisempiä johtopäätöksiä yleisemmän teorian avulla.

7.2.2 Triangulaatio

Triangulaatio eli erilaisten menetelmien ja aineistojen yhdistäminen ja vertaaminen on tutkimuksen pätevyyttä ja luotettavuutta lisäävä menettely (Hirsjärvi & Hurme 2009, 39; Metsämuuronen 2006, 134; Pitkänen 2006, 70; Patton 2002, 247; Perttula 1995, 43). Tässä tutkimuksessa tavoitteeni on muodostaa monipuolinen ja tiheä kuvaus tutkitusta ilmiöstä. Monien menetelmien käyttäminen on luonnollista, koska vain niin saa monipuolisen kuvan esimerkiksi tutkitusta yhteisöstä tai työpaikasta (Koskinen ym. 2005, 46). Tutkimukset, joissa on käytetty ainoastaan yhtä menetelmää, ovat alttiimpia virheille kuin ne tutkimukset, joissa on käytetty useampia menetelmiä (Patton 2002, 248). Olennaista ei kuitenkaan ole menetelmien suuri määrä, vaan tutkittavan ilmiön haltuunotto (Kiviniemi 2001, 77). Koskisen ym. (2005, 158) mukaan triangulaatio parantaa konstruktiivallisuutta. Mikäli eri menetelmät tuottavat saman tuloksen, voidaan tutkijan konstruktiivallisuutta luottaa paremmin kuin käytettäessä van yhtä menetelmää. Patton (2002, 248) muistuttaa kuitenkin, että triangulaation tarkoituksena ei ole todistaa, että erilaiset aineistot tai menetelmät tuottaisivat aina samanlaisia tuloksia. Toisinaan tulokset poikkeavat jonkin verran toisistaan, koska eri menetelmät ovat herkkiä erilaisille elämän nyansseille. Tällaiset poikkeamat tuloksissa eivät heikennä tutkimusta, vaan päinvastoin ne tarjoavat tilaisuuden syvälliseen tulosten ja tutkitun ilmiön väliseen ymmärrykseen (ks. myös Hirs-

järvi & Hurme 2009, 39.) Denzin ja Lincoln (2008, 7) katsovat triangulaation ennen muuta mahdollistavan syvällisemmän ymmärryksen saamisen tutkittavasta kohteesta. Myös Viinamäki (2007, 176) pitää triangulatiivisen tutkimusasetelman perustavoiteena tutkimuksen luotettavuuden lisäämistä ja mahdollisimman kokonaisvaltaisen kuvan saamista tutkimuskohteesta. Päädyinkin triangulaatioon juuri sen takia, että tavoitteenani on mahdollisimman syvällisen ja kokonaisvaltaisen ymmärryksen saaminen yhtenäiskoulun johtamiskulttuurista. Pattonin (2002, 247) mukaan toisistaan voidaan erottaa aineisto-, tutkija-, teoria- ja menetelmätriangulaatio. Aineistotriangulaatiossa käytetään erilaisia aineistoja. Tutkijatriangulaatiossa useampi tutkija tutkii samaa asiaa. Teoriatriangulaatiossa yhtä aineistoa tutkitaan eri näkökulmista ja menetelmätriangulaatiossa tutkitaan tiettyä asiaa monilla menetelmillä. Metsämuurosen (2006, 134) mukaan monimetodi-menetelmä tarkoittaa sitä, että käytetään monia metodeja eli tiedonhankinnan tekniikoita. Tieto on sitä varmempaa, mitä useampaa tutkimusmenetelmää käytetään. Käsillä olevassa tutkimuksessa käytän menetelmätriangulaatiota. Valittuina menetelminä ovat observointi, fokusryhmähaastattelut teemahaastatteluin ja kirjallinen aineisto.

Laadullisen tutkimuksen menetelmät voidaan jakaa karkeasti neljään pääluokkaan, haastattelu- ja havainnointimenetelmiin, dokumentteihin sekä erilaisiin narratiivisiin diskurssi- ja keskusteluaineistoihin (Koskinen ym. 2005, 45). Tyypillisiä aineistonkeruun muotoja ovat haastattelu ja havainnointi, mutta esimerkiksi myös päiväkirjat ja muu arkipäivän tilanteissa syntynyt materiaali voi olla tutkijan analysoinnin kohteena. (Kiviniemi 2001, 68.) Kulttuurin ymmärtäminen ja kuvaaminen luotettavasti edellyttää laaja-alaista aineiston keruuta (Koskinen ym. 2005, 189). Tyypillisiä organisaatiokulttuurin tutkimuksessa käytettyjä tiedonkeruumenetelmiä ovat 1) artefaktien ja symbolien sekä symbolien käytön observointi sekä 2) haastattelu, joka keskittyy selvittämään kulttuurin jäsenten tapaa kokea ja tulkita maailmaa. Analyysi ja kulttuurin kuvaus seuraavat tiedonkeruuta. (Hatch 1997, 221.) Käsillä olevassa tutkimuksessa observoinnin tarkoituksena oli nimenomaan yhtenäiskoulun rehtorin johtamistoimintaan liittyvien artefaktien ja symbolien sekä niiden käytön havainnointi. Fokusryhmähaastattelujen avulla pyrin selvittämään aineryhmien johtamistoiminnan artefakteille ja symboleille antamia merkityksiä sekä näiden merkitysten verkostoja. Kirjallisista dokumenteista etsin lisää johtolankoja koulun johtamiskulttuurin avaamiseksi.

7.2.3 Observointi ja rehtorin laatimat sähköpostikirjeet

Laadullisessa tutkimuksessa havainnointitutkimuksella tarkoitetaan tutkimusta, jossa havainnoidaan luonnollisia tilanteita erilaisissa ympäristöissä. Luonnolliset tilanteet tarkoittavat tilanteita, joissa ihmiset toimittavat asioitaan ilman tutkijan vaikutusta. (Koskinen ym. 2005, 77.) Pattonin (2002, 262) ja Grönforsin (2001, 127-129) mukaan havainnointi kytkee saadun tiedon muita menetelmiä paremmin kontekstiin. Käsillä olevassa tutkimuksessa havainnoin yhden koulun rehtorin johtamistoimintaa ja -käyttäytymistä yhtenäiskoulussa lukuvuoden

2008–2009 aikana. Organisaatiot elävät yleensä vuoden sykleissä (Koskinen ym. 2005, 98). Tämä pätee varsin hyvin myös perusopetuksen oppilaitoksiin, joissa lukuvuodet muodostavat selkeästi oman ja toisistaan erottuvan ajanjaksonsa. Myös Syrjälä ja Numminen (1988, 26–27) suosittelivat koulututkimuksissa ainakin yhden lukuvuoden pituista kenttätutkimusvaihetta. Viime kädessä havainnoinnin riittävä kesto kuitenkin riippuu Pattonin (2002, 275) mukaan tutkimuksen tarkoituksesta ja kysymyksistä, joihin halutaan vastauksia. Koko lukuvuoden 2008–2009 ajan havainnoin kohdeorganisaatiota säännöllisesti. Rantala (2006, 246) toteaaakin, että kenttätutkimuksen aikana tutkijan tulee elää tutkittaviensa kanssa tai vieraila heidän luonaan toistuvasti.

Havainnoimani luonnolliset tilanteet olivat mm. koulun juhlia, henkilöstökokouksia, tiimipalavereita, vanhempainiltoja ja arjen johtamista. Lisäksi havainnoin koulun fyysisiä tiloja ja kalusteita, joiden voidaan katsoa olevan rehtorin johtamistoiminnan tuotteita. Myös rehtorin pukeutuminen ja käyttäytyminen olivat havainnointini kohteina. Patton (2002, 295–296) muistuttaa, että sen lisäksi miten ihmiset toimivat ja ovat vuorovaikutuksessa, mitä he sanovat ja tekevät, millaiset ovat fyysiset puitteet, on tärkeää havainnoida myös sitä, mitä ei tapahdu. Erityisesti sellaisten asioiden ja tapahtumien puuttumisen havainnointi on tärkeää, joiden voisi olettaa teorian, tavoitteiden, ohjelman tai esitysten mukaan tapahtuvan. Havainnoinnissa on kyse siitä, että tutkija tarkkailee enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkimuksen kohdetta ja tekee havainnoinnin aikana muistiinpanoja tai kenttäraporttia (Metsämuuronen 2006, 116). Muistiinpanot havainnoinnin aikana sanelin mahdollisuuksien mukaan nauhalta. Mikäli tämä ei ollut mahdollista, tein kirjallisia muistiinpanoja. Muistiinpanojen litteroinnin tein kummassakin tapauksessa välittömästi havainnoinnin jälkeen. Havainnointitutkimus kirjoitetaan muistiinpanoista, ei kokemuksista (Koskinen ym. 2005, 93). Rehtorin käyttäytymisen, johtamistoiminnan ja sen tuotteiden havainnointi toimivat tämän tutkimuksen alkupisteinä. Havainnoinnin tarkoituksena oli selvittää ja kartoittaa rehtorin johtamistoimintaan ja johtamalla muokattuun ympäristöön liittyviä artefakteja. Sen sijaan aineryhmi- en johtamistoiminnan artefakteille antamat merkitykset jäivät vielä tutkimuksen havainnointivaiheessa piiloon. Näitä merkityksiä ja merkitysten muodostamia verkostoja selvitin havainnointijakson ja kirjallisen aineiston analyysin jälkeen fokusryhmähaastatteluilta. Hatch (2002; 1997, 221) toteaaakin, että toisten henkilöiden arvoja, oletuksia tai tulkintaa symboleista ei ole mahdollista suoraan kokea. Sen sijaan heidän artefaktinsa ovat suoraan koettavissa. Näin ollen artefaktien ja niiden ympärillä tapahtuvan käyttäytymisen havainnointi on kulttuuritutkimuksen tyypillinen alkupiste. Myös Grönforsin (2001, 127–129) mukaan havainnointitieto on mahdollista yhdistää muulla tavoin, esimerkiksi haastatteleamalla, kerättyyn aineistoon.

Keskeinen ero eri havainnointistrategioilla on siinä, tuleeko havainnoitsijan osallistua tutkittavan ryhmän toimintaan (Patton 2002, 265). Tutkija voi olla pelkkä havainnoija ja olla osallistumatta lainkaan tai ainakaan merkittävästi subjektien elämään ja toimintaan, vaikka tutkittavat tietävätkin, että heitä tutkitaan (Grönfors 2001, 130.) Tässä tutkimuksessa en havainnoijana osallistunut

millään tavalla subjektien toimintaa. Tästä huolimatta subjektit olivat tietoisia siitä, että suoritin havainnointia ja tulisin myöhemmässä vaiheessa myös haastattelemaan heitä. Tutkimuksen kohteena olleessa yhtenäiskoulussa on kiinteät rakenteet esimerkiksi aineryhmien ja luokkatasoisten ryhmien kesken. Havainnoinnin ja haastattelujen kohteena olivat ryhmät, joiden jäsenet tuntevat toisensa hyvin ja ovat tottuneet toimimaan keskenään ja joilla on samanlainen pohjakoulutus. Havainnointi ilman osallistumista oli menetelmänä tässä kontekstissa osallistuvaa havainnointia parempi. Esimerkiksi silloin, kun tutkittavat tuntevat toisensa läheisesti, he saattavat vastustaa ulkopuolisen yrityksiä päästä osaksi ryhmää. (Patton 2002, 266). Osallistumattomaan havainnointiin voidaan muun muassa ryhtyä silloin, kun osallistuminen ei tuo mitään merkittävää näkökulmaa esille tutkimukseen tai kun tilanne on puitteiltaan ja vuorovaikutukseltaan niin rajattu, että tutkija voidaan sijoittaa kutakuinkin häiritsemättä tilanteeseen. (Grönfors 2001, 131.) Tässä tutkimuksessa säilytin itselläni tutkijan roolin. Tarkoituksena oli, etten omalla toiminnallani mitenkään vaikuta tutkimuksen kohteena olevaan toimintaan. Metsämuurosen (2006, 117) mukaan havainnoinnissa ilman osallistumista tutkijan ei tulekaan samastua tutkittavaan yhteisöön vaan pitäytyä selvästi tutkijan roolissa. Mikäli havainnoitsija ei osallistu toimintaan, voidaan havainnointiprosessi erottaa esimerkiksi haastattelusta (Patton 2002, 265). Havainnointia pidetään tärkeänä osana haastatteluun valmistautumisessa etenkin, jos tutkimuskohde on tutkijalle ennalta outo (Aarnos 2001, 147). Tutkimuksessani havainnointi olikin oleellinen menetelmä nimenomaan haastatteluun valmistautumisessa. Havainnoinnin tarkoituksena oli ennen kaikkea selvittää niitä rehtorin johtamistoimintaan liittyviä artefakteja, joista opettajat tekevät symbolisia tulkintoja ja joille he antavat merkityksiä. Pattonin (2002, 275–276) mukaan havainnoinnin näkökulma voi olla laaja, jolloin havainnoidaan kaikkea tapahtuvaa, tai kapea, jolloin havainnoinnin kohteena on ainoastaan jokin pieni osa koko tapahtumasta. Todellisuudessa kenttätyössä ja havainnoinnissa yleensä keskitytään johonkin tiettyyn osaan yhteisöä tai kulttuuria. Käsillä olevassa tutkimuksessa havainnoinnin näkökulmaa voidaan siis pitää kapeana.

Kirjallisia lähteitä ei saisi unohtaa missään tutkimuksessa (Koskinen ym. 2005, 131). Usein laadullinen aineisto on jo valmiiksi kirjoitettu. Tällaista materiaalia ovat muun muassa päiväkirjat, kirjeet tai kertomukset (Metsämuuronen 2006, 118). Tässä tutkimuksessa kirjallinen aineisto muodostui lukuvuoden aikana rehtorin opettajille kohdistamista erilaisista kirjallisista tiedotteista. Tällaisia tiedotteita olivat esimerkiksi erilaiset kutsut ja ilmoitukset, kokousten pöytäkirjat ja esityslistat, koulun toiminta-ajatus ja logo sekä muu rehtorin opettajille jakama kirjallinen informaatio. Tällaiset dokumentit tarjoavat tutkijalle tietoa monista asioista, joita on mahdotonta havainnoida. Ne voivat paljastaa asioita, jotka ovat vakiintuneet jo ennen tutkimuksen aloittamista. Ne voivat myös sisältää yksityistä ajatuksenvaihtoa, josta tutkija ei muutoin tulisi tietoiseksi. Lisäksi ne voivat paljastaa myös tavoitteita tai päätöksiä, jotka muutoin jäisivät tutkijalle tuntemattomiksi. (Patton 2002, 293.) Dokumentit eivät kuitenkaan ole arvokkaita ainoastaan sen takia, mitä niistä suoraan voi oppia, vaan ne voivat

innoittaa tutkimuksen polulle, jota voi seurata ainoastaan observoimalla tai haastattelemalla (Patton 2002, 294). Tässä tutkimuksessa pyrin löytämään observoinnin lisäksi myös kirjallisen aineiston kautta erilaisia rehtorin johtamistoiminnan artefakteja. Aineryhmien näille artefakteille antamia merkityksiä ja näiden merkitysten verkostoja selvitin myöhemmin fokusryhmähaastattelujen avulla. Koskisen ym. (2005, 130; 142) mukaan kirjallisia aineistoja käytetäänkin monesti juuri valmistelevana aineistona, jonka avulla täydennetään haastatteluaineistoja. Kirjalliset aineistot yksinään antavat helposti ylivirallisen, ylipolitiikkaalisen, kaunistellun ja kiillotellun sekä päätöskeskeisen kuvan tutkittavasta ilmiöstä.

7.2.4 Teemahaastattelu fokusryhmähaastatteluna

Haastattelu on tarkkailun ohella eräänlainen perusmenetelmä, joka soveltuu moneen tilanteeseen (Metsämuuronen 2006, 113). Lisäksi se täydentää hyvin muita menetelmiä. Vaikka havainnoija kuulisi kuukausien mittaan joukon mielipiteitä ja ajatuksia, voi hän silti osua pahasti harhaan, jos ei varmista tulkintojaan haastattelemalla. (Koskinen ym. 2005, 106.) Koskinen ym. (2005, 145) ja Patton (2002, 341) huomauttavat subjektiivisen kokemuksen ja ihmisten asioille antamien merkitysten jäävän havainnoinnin ja kirjallisen aineiston katvealueisiin. Käsillä olevassa tutkimuksessa juuri aineryhmien subjektiivisesti rehtorin käyttäytymiselle, johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamat merkitykset ja näiden merkitysten verkostot jäivät havainnoinnin ja kirjallisen aineiston katvealueisiin. Tämän subjektiivisen merkitysmaailman tavoittaminen ei onnistu, ellei tutkittava kerro tai jollakin muulla tavalla kuvaile mielensä kokemuksia (Metsämuuronen 2006, 157). Haastattelemalla on mahdollista yrittää selvittää niitä tulkintoja, joita organisaation jäsenet havaituille artefakteille antavat (Koskinen ym. 2005, 106; Hatch 1997, 221). Toisaalta Koskinen ym. (2005, 107) varoittavat käyttämästä haastatteluja ainoana menetelmänä esimerkiksi kulttuuria tutkittaessa. Päädyinkin menetelmätriangulaatioon, jossa keräsin aineistoa haastattelujen lisäksi havainnoimalla ja kirjallisista lähteistä. Novak (2002, 127) pitää haastattelua tehokkaimpana tiedon hankkimisen välineenä, kun halutaan selvittää ja ymmärtää yksilön tai ryhmien ajattelutapoja ja hiljaista tietoa. Tässä tutkimuksessa haastattelujen tarkoituksena olikin nimenomaisesti selvittää opettajien rehtorin käyttäytymiselle, johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamia merkityksiä ja näiden merkitysten verkostoja.

Kvalitatiivisen haastattelun jaottelu perustuu siihen, missä määrin haastattelukysymyksiä suunnitellaan ja standardoidaan ennen käytännön haastattelua (Mustonen 2003, 114). Haastattelemalla kerätyn kvalitatiivisen aineiston hankintaan on kolme lähestymistapaa: haastattelu voi olla strukturoitu, puolistrukturoitu eli teemahaastattelu tai avoin. Strukturoidussa haastattelussa esitetään sarja huolellisesti ja sanatarkasti pohdittuja kysymyksiä täsmälleen samalla tavalla kaikille haastatelluille. Teemahaastattelu kohdistuu ennalta määriteltyihin teemoihin. Avoin haastattelu puolestaan on spontaania ja luonnollista vuorovaikutuksen virtaa, joka tapahtuu usein osana meneillään olevaa osallistuvaa

havainnointia. (Metsämuuronen 2006, 112; Patton 2002, 342.) Eskolan ja Vastamäen (2001, 27) mukaan teemahaastattelussa voidaan päästä hyvinkin syvälle käsiteltäviin teemoihin. Tässä tutkimuksessa päädyinkin käyttämään teemahaastattelua, koska haastattelujen tavoitteena oli selvittää mahdollisimman tarkasti opettajien rehtorin johtamistoiminnalle antamia merkityksiä. Teemahaastattelu on selkeästi käytetyin kvalitatiivinen aineiston keruun menetelmä niin yhteiskunta- kuin liiketaloustieteissä (Koskinen ym. 2005, 105). Teemahaastattelua suositetaan kasvatustieteessä erityisesti sen vuoksi, että se antaa mahdollisuuden selvittää tarkemmin haastattelussa ilmeneviä, tutkimuksen kannalta olennaisia aiheita (Mustonen 2003, 115). Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle haastattelulle tyypillinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on siis jonkinlainen tukilista käsiteltävistä aiheista, ei valmiita kysymyksiä. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Käsillä olevan tutkimuksen teema-haastattelujen teema-alueita oli neljä. Ne olivat aineryhmi- en rehtorin johtamistoiminnan 1) fyysisille, 2) verbaalisille ja 3) toiminnallisille artefakteille sekä 4) koulun johtamisjärjestelmälle antamat merkitykset. Koska kulttuuriset, jaetut merkitykset ovat usein heikosti tiedostettuja, pidän teemahaastattelujen käyttöä perusteltuna. Metsämuurosen (2006, 115) mukaan teemahaastattelu sopiikin hyvin käytettäväksi tilanteissa, joissa kohteena ovat intiimit tai arat aiheet tai joissa halutaan selvittää heikosti tiedostettuja asioita, arvostuksia, ihanteita ja perusteluja.

Keskeinen haastattelu ohjaava instrumentti on haastattelurunko. Sillä on kaksi funktiota. Ensiksi se antaa haastattelulle hahmon ja varmistaa, että tutkija esittää tarvittavat kysymykset. Toiseksi se varmistaa, että haastattelu sujuu mahdollisimman luontevasti. (Koskinen ym. 2005, 108.) Teemahaastattelun teemarunko tarjoaa tehtäviä tai aihealueita, joita haastattelija on vapaa tutki- maan, tunnustelemaan ja tekemään tiettyä aihetta valaisevia ja selventäviä ky- symyksiä (Patton 2002, 343). Teema-alueet operationaalistetaan itse haastattelu- tilanteessa kysymyksillä. Tutkimustavan luonteeseen kuuluu, että myös haasta- teltava eikä vain tutkija toimii operationaalistajana. (Juusenaho 2004, 75.) Tee- marunko on välttämätön fokusryhmähaastattelussa, koska se fokusoi vuoro- vaikutusta salliessaan samalla yksilöllisten näkökulmien ja kokemusten nousta esiin (Patton 2002, 344). Teemarungon voi ajatella sisältävän kolmentasoisia teemoja. Ylimmällä tasolla ovat laajat teemat, lähinnä aihepiirit, joista on tarkoi- tus keskustella. Toisella tasolla on teemaa tarkentavia apukysymyksiä, joilla varsinaista teemaa voi pilkkoa pienemmiksi ja ehkä helpommin vastattaviksi kysymyksiksi. Kolmannella tasolla sijaitsevat hyvinkin yksityiskohtaiset pikku- kysymykset. (Eskola & Vastamäki 2001, 36.) Jos tutkimus perustuu teemahaas- tatteluihin, jotka tehdään yhdellä kysymysrungolla, ei teoriaa pitäisi jättää implisiittiseksi. Puutteellinen teoreettinen työ johtaa lähes vääjäämättä siihen, että tutkija huomaa unohtaneensa jonkin olennaisen seikan. (Koskinen ym. 2005, 42–43.) Käsillä olevan tutkimuksen fokusryhmähaastattelujen ylimmän tason

teemat olenkin johtanut suoraan symbolis-tulkinnallisesta organisaatiokulttuuriteoriasta, jonka mukaan kaikki artefaktit ja symbolit ovat joko fyysisiä, verbaalisia tai toiminnallisia. Eskola ja Vastamäki (2001, 33) korostavat, että teemat on mahdollista etsiä kirjallisuudesta katsomalla, mitä aiemmin on tutkittu, mitä teemoja alan kirjallisuudesta löytyy ja yhdistellä tästä materiaalista käytettävät teemat. Teemat voi johtaa myös teoriasta muuttamalla teoreettinen käsite haastatteluteemoiksi. Tässä tutkimuksessa fokusryhmähaastattelujen toisen tason teemat sain sekä symbolis-tulkinnallisesta organisaatioteoriasta tutkimalla erilaisia fyysisten, verbaalisten ja toiminnallisten artefaktien tavallisimpia ilmenemismuotoja että haastatteluja edeltävästä havainnoinnista ja kirjallisen aineiston analyysistä. Kolmannen tason teemat eli tarkentavat kysymykset operationaalistettiin itse haastattelutilanteessa. Kolmannen tason teemojen operationaalistajina toimivat sekä tutkija että haastateltavat.

Ryhmähaastatteluksi kutsutaan tilannetta, jossa haastatteluun osallistuu haastattelijan lisäksi yleensä viidestä kymmeneen ihmistä (Koskinen ym. 2005, 123). Ryhmän koko ei saa kasvaa liian suureksi, jotta vuorovaikutteinen ja mielekäs ryhmäkeskustelu on mahdollista (Raudasoja 2005, 129). Käsillä olevassa tutkimuksessa päädyin ryhmähaastatteluihin. Haastateltavat ryhmät olivat yhtenäiskoulun aineryhmien opettajia sekä luokanopettajia. Rehtorin esihaastattelusta saamani tiedon mukaan sekä aineryhmät että luokanopettajat toimivat koulussa osin omina ryhminään ja tälle toiminnalle oli varattu työjärjestyksessä oma aika. Koska jokaisen haastatellun ryhmän jäsenet olivat tottuneet toimimaan ryhmässä, heillä oli runsaasti yhteisiä työpaikkakokemuksia. Lisäksi kunkin ryhmä jäsenillä oli samankaltainen koulutus. Syrjälän ja Nummisen (1988, 104–105) mukaan ryhmähaastattelu onkin menetelmänä käyttökelpoinen silloin, kun vastaajilla on yhteisiä työpaikkakokemuksia ja kun tavoitellaan ymmärtämistä, oivaltamista ja uusia ideoita. Myös Koskinen ym. (2005, 125) toteavat ryhmähaastattelujen keskeisenä periaatteena olevan, että ryhmä tulisi koota mahdollisimman samanlaisista ihmisistä. Patton (2002, 385; 388) kutsuu ryhmähaastattelua fokusryhmähaastatteluksi silloin, kun ryhmän jäsenet toimivat samankaltaisissa tehtävissä. Fokusryhmähaastatteluita hän pitää erityisen käyttökelpoisina tutkittaessa organisaatiokulttuurin keskeisiä motiiveja.

Ryhmähaastattelussa haastateltavien välinen vuorovaikutus parantaa aineiston laatua, koska haastateltavat huolehtivat kontrollista ja tasapainottavat toisiaan, mikä kitkee vääriä ja äärimmäisiä näkökulmia (Patton 2002, 386). Yksilöhaastattelussa ihminen voi kuvailla ryhmäänsä ja kertoa kulttuurista, mutta ryhmätilanteessa kulttuuri on siinä mielessä ”läsnä”, että toinen toisilleen puhuessaan ryhmän jäsenet voivat käyttää sisäpiirin termejä (Alasuutari 2007a, 152). Kulttuuri on ryhmäilmiö. Siihen sisältyy yhteisiä piileviä oletuksia. Siksi paras tapa arvioida sitä on koota ryhmät yhteen ja keskustella heidän organisaatiostaan ohjatulla tavalla, joka johdattaa heidät puhumaan julki piileviä oletuksia. (Schein 2001, 205.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2009, 61) korostavat menetelmän soveltuvan hyvin pienoiskulttuurien merkitysrakenteiden tutkimiseen. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Johtamiskulttuurin ymmärrän organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi ja

määrittelen sen kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasi muotoutuvaksi, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri on siis selkeästi ryhmäilmiö. Alasuutarin (2007a, 152) mukaan ryhmähaastattelussa tutkijalla on mahdollisuus nähdä, kuulla ja eritellä sellaista, mikä ei yksilöhaastattelussa ole mahdollista: niitä termejä, käsitteitä, hahmottamistapoja ja argumentaatiostruktuureja, joiden puitteissa ryhmä toimii ja ajattelee kulttuurisena ryhmänä. Varsinkin jos kyseessä on luonnollinen ryhmä, osallistujat soveltavat siihen arkielämästä tuttua ryhmän vuorovaikutustilanteen kehystä. Tällaisessa tilanteessa keskustelu kiertyy sen ympärille, mikä yksilöille on yhteistä ryhmän jäsenenä, kun taas yksilölliset eroavaisuudet ja subjektiiviset, henkilökohtaiset tuntemukset suodattuvat pois. Ryhmädynamiikan vuoksi ryhmähaastattelu voi tuottaa rikkaamman aineiston kuin yksilöhaastattelu, koska joukko ihmisiä keksii luultavasti enemmän kysymyksiä kuin yksittäinen tutkija (Koskinen ym. 2005, 124). Myös Hirsjärvi ym. (2001, 207) pitävät ryhmähaastattelua tehokkaana tiedonhankintakeinona, koska sillä saadaan tietoa monelta haastateltavalta yhtäaikaan. Eskola ja Vastamäki (2001, 27) kannustavat tekemään ryhmähaastatteluja paljon nykyistä useamminkin, koska niillä tavoitellaan hiukan toisenlaista tietoa kuin yksilöhaastattelussa.

7.3 Tutkimusparadigmat

Tutkimusparadigma kokoaa tutkimuksen taustalla olevat ontologiset ja epistemologiset oletukset sekä käytetyt metodologiset valinnat. Tämän takia pidän tärkeänä ensin avata paradigman käsitettä ja sitten kiinnittää ontologiset ja epistemologiset oletukseni sekä käyttämäni metodologiset valinnat tulkitsevaan paradigmaan. Niiniluodon (1984, 247–248) mukaan tieteenfilosofiassa on pyritty määrittelemään perinteistä teorian käsitettä laajempia yksikköjä, joissa otetaan huomioon teorianmuodostuksen koulukuntarakenne ja ajallinen jatkuvuus. Tällainen on paradigman käsite, joka viittaa kokoelmaan tutkijayhteisössä omaksuttuja periaatteita, uskomuksia ja arvostuksia. Guba ja Lincoln (2000, 107–108) määrittelevät paradigman peruskokemusten joukoksi, joka edustaa tutkijan maailmankuvaa. Perususkomusjärjestelmänä paradigma perustuu ontologisiin, epistemologisiin ja metodologisiin oletuksiin. Myös Kyrö (2004, 60) näkee paradigman kiinnittyvän juuri tieteenfilosofisiin sitoumuksiin, metodologisiin ratkaisuihin ja teoriavalintoihin. Nurmi (2003) puolestaan pitää paradigmaa suhteellisen yhtenäisenä teorioiden, tutkimuskäytänteiden ja niiden myötä myös yhteensopivien tutkimustulosten joukkona, jonka taustalla on yhteiseen maailmankuvaan perustuva näkemys tieteenalan tehtävästä. Paradigma ilmentää toisaalta jollekin tieteenalalle tai teorioiden joukolle tunnusomaista näkemystä maailmasta ja ihmisen roolista siinä ja toisaalta näkemystä näille soveltuvista metodeista eli tähän näkemykseen soveltuvista tiedonhankintatavoista (Kyrö 2004, 60). Paradigma muodostaa maailmankuvan, joka rakentuu ehdottomille oletuksille, hy-

väksytyille määritelmille, hyväiksi havaituille toimintatavoille, totuutena pidetyille arvoille ja todellisuutta heijastaville uskomuksille (Patton 2002, 572). Paradigmat ovat normatiivisia. Ne kertovat meille, mikä on tärkeää, mikä oikeutettua ja mikä hyväksyttävää. (Martin 2006, 411; Patton 2002, 572.) Toisinaan paradigmoille on virheellisesti annettu antropomorfinen status, mikä hämärtää sen, etteivät paradigmat tee tutkimusta, vaan tutkijat (Tsoukas & Knudsen 2006, 12). Paradigmoilla ei ole ääntä (Burrell 1996, 648). Paradigmat eivät puhu toisilleen (Tsoukas & Knudsen 2006, 12). Paradigmat ovat omia konstruktioitamme (Denzin & Lincoln 2008, 245). Ne ovat artefakteja, joita olemme *ex post facto* keksineet saadaksemme selkoa sosiaalitieteiden keskenään kilpailevista olettamuksista – ja näin ollen idealistisia kuvauksia. Ryhtyessämme tutkimukseen emme välttämättä ota käyttöömme kokonaista paradigmaa; pikemminkin orientoidumme sen avulla antamaan selityksiä tietynlaisiin kysymyksiin. (Tsoukas & Knudsen 2006, 13.) Paradigmojen vahvuus on siinä, että ne tekevät toiminnan mahdolliseksi ja heikkous siinä, että toiminnan perimmäinen syy jää helposti paradigman kyseenalaistamattomien olettamusten taakse piiloon (Patton 2002, 572). Burrell ja Morgan (1979) erottavat toisistaan neljä paradigmaa: funktionalistisen, tulkinnallisen, radikaalin humanistisen ja radikaalin rakenteellisen. Nämä paradigmat nousevat esiin kahdesta sosiaalisten tieteiden dimensiosta: subjektiivinen vs. objektiivinen havainto todellisuudesta ja sosiaalisen järjestyksen säädely vs. radikaali muutos. Objektivistit näkevät todellisuuden olevan yksilön ulkopuolella, kun subjektivistit puolestaan pitävät todellisuutta konstruoituna. (Ks. myös Mäkelä 2007, 85).

Burrellin ja Morganin (2008, 227) mukaan tulkinnallinen lähestymistapa sosiaalisten tieteiden tutkimuksen paradigmana on oikeastaan monien filosofisten ja sosiologisten traditioiden yhdistelmä. Useimpien näiden traditioiden juuret löytyvät saksalaisesta idealismista ja erityisesti Immanuel Kantista, joka uskoi sosiaalisen todellisuuden olevan ennemminkin ajatuksen hengessä kuin konkreeteissa faktoissa. Selkeä kiinnostus tulkitsevaan näkökulmaan kehittyi organisaatiotieteessä 1970-luvulla ja kypsyi 1980- ja 1990-lukujen aikana (Hatch & Yanow 2006, 71). Putnamin (1983, 52–53) mukaan tulkitseva näkökulma muodostui sosiaalisissa tieteissä alkuun perinteisten positivististen uskomusten vastaliikkeeksi. Hatch ja Yanow (2006, 79) muistuttavat kuitenkin, että tulkinnallisen näkökulman filosofisen perustuksen syvyys ja laajuus on jatkuvasti tullut tunnetummaksi ja tutkijat yhä enemmän ymmärtävät, että tulkinnallista tutkimusta tukevat sen omat meriitit enemmän kuin pelkkä suhde positivistiseen ajatteluun. Silénin (1995, 68–70) mukaan tulkitseva paradigma on lisännyt kannatustaan erityisesti organisaatio- ja johtamistutkimuksessa. Myös Tsoukas ja Knudsen (2006, 17) sekä Hatch ja Yanow (2006, 71) väittävät organisaatiokulttuurin ja symbolismin olevan tulkitsevan organisaatioteorian keskeisimpiä aiheita.

Tulkitseva paradigma ymmärtää sosiaalisen maailman perusluonteen subjektiivisen kokemuksen tasolla (Burrell & Morgan 2008, 28). Näin ollen tulkinnallinen lähestymistapa keskittyy tutkimaan merkityksiä eli tapaa, jolla yksilöt selkiyttävät maailmaansa kommunikaatiokäyttäytymisellään tietystä sosiaali-

nessa kontekstissa (Hatch & Yanow 2006, 70; Putnam 1983, 31). Kielellisen konstruktion sekä merkityksen ilmaisun keskeinen rooli onkin tulkitsevan paradigman tunnusomaisin piirre (Tsoukas & Knudsen 2006, 17). Sosiaalinen todellisuus on tästä näkökulmasta katsoen kyseisessä tilanteessa yhdessä toimivien toimijoiden sanojen, symbolien ja käyttäytymisen kautta konstruoima ja ymmärrettävissä ainoastaan tulkinnan kautta (Hatch & Yanow 2006, 69; Putnam 1983, 35). Organisatorinen todellisuus ei ole objektiivisesti muodostettu, vaan se on sosiaalisen konstruktion tulos (Scherer 2006, 320). Myös Alasuutari (2007a, 60) katsoo todellisuuden olevan läpikotaisin sosiaalisesti konstruoitunut, eli se on rakentunut merkitystulkintoista ja tulkintasäännöistä, joiden nojalla ihmiset orientoituvat arkielämässään. Morgan (1991, 84–85) tarkoittaa samaa väittämällä tulkitsevan paradigman mukaisen sosiaalisen todellisuuden olevan yksilöiden subjektiivisten ja intersubjektiivisten kokemusten tuotetta. Tulkinnallisesta paradigmasta käsin Antikainen (1993, 53–54) ymmärtää kulttuurin olevan sosiaalisen rakenteen ja yksilön intentionaalisen toiminnan välissä oleva merkitys-järjestelmä. Käsillä olevassa tutkimuksessa katson johtamiskulttuurin olevan koulun organisaatiokulttuurin osakulttuuri ja määrittelen sen kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi

Tulkitsevan tieteen tavoitteena on symbolisen vuorovaikutuksen paljastaminen ja tulkinta (Denzin 1983, 130). Tulkitsevat sosiaalitieteilijät pyrkivätkin ymmärtämään sosiaalisen todellisuuden perustaa ja sen lähteitä. He kaivautuvat syvälle inhimilliseen tietoisuuteen ja subjektiivisuuteen etsiessään perustavanlaatuisia merkityksiä sosiaalisen elämän takaa. (Burrell & Morgan 2008, 31.) Hatchin ja Yanowin (2006, 65–67) mukaan tulkitseva paradigma ei ymmärrä sosiaalista maailmaa samalla tavoin kuin luonnollista ja fyysistä maailmaa. Toisin kuin kivet ja atomit, ihmiset muodostavat merkityksiä. Näin ollen ihmistieteiden tulee olla kykeneviä osoittamaan mikä on tutkittavassa sosiaalisessa tilanteessa oleville ihmisille merkityksellistä. Tämä vaatii jotain, johon objektiivinen ja suora observointi ei yllä. Pyrkiessään ymmärtämään inhimillisiä merkityksiä, eivät tutkijat pääse niihin käsiksi suoraan. Suoraan voi päästä käsiksi ainoastaan artefakteihin, jotka viittaavat taustalla oleviin merkityksiin. Kuten aiemmissa luvuissa olen todennut, oli havainnoinnin tarkoitus tässä tutkimuksessa ollut nimenomaan yhtenäiskoulun rehtorin johtamistoiminnan ja sen tuotteiden artefaktien ja symbolien löytäminen. Sitä, millaisia merkityksiä aineryhmät näille artefakteille antavat sekä millaisia ovat näiden merkitysten verkostot, selvitin fokusryhmähaastatteluilla. Putnam (1983, 47) jakaa tulkinnallisen lähestymistavan kahteen tutkimustraditioon: naturalistiseen ja kriittiseen. Naturalistinen koulukunta pyrkii luomaan tuntemuksia, selittämään tapahtumia ja etsimään ymmärryksiä. Naturalistinen tutkimus keskittyy siihen, miten todellisuus on muodostunut. Se hakee ymmärrystä symbolisista järjestelmistä, säännöistä ja normeista, jotka selittävät jokapäiväisiä rutiineja ja organisaation toimintoja. Naturalistinen tutkija pyrkii kuvailemaan ja ymmärtämään organisaation todellisuutta sellaisenaan kysymättä mitä se voisi olla tai millaiseksi sen pitäisi tulla. (Myös Burrell & Morgan 2008). Käsillä oleva tutkimus on traditioltaan natura-

listinen. Tavoitteenani on tulkitsemalla ymmärtää yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria. Sen sijaan tarkoitukseni ei ole kriittisesti arvioida yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria suhteessa jonkinlaiseen tavoitetilään tai ottaa kantaa siihen, miten johtamiskulttuuria tulisi muuttaa tai kehittää.

Tiivistelmä metodologisista ratkaisuksista:

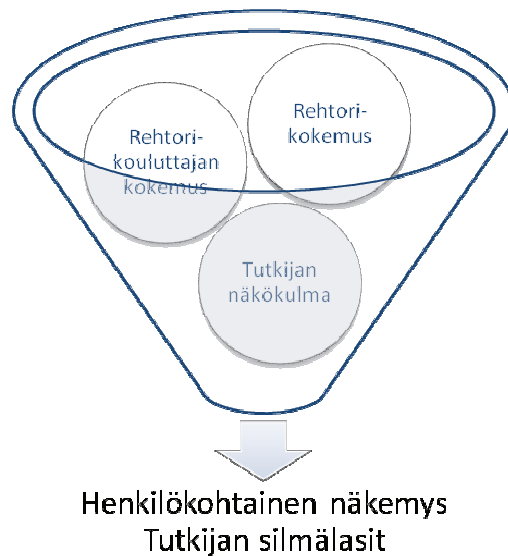
- Tutkimuksen *ontologiset sitoumukset* ovat relativistisia ja perustuvat ajatukseen, että todellisuus on yksilön tietoisuuden tuottamaa. Todellisuus on aina riippuvainen tiedostavasta subjektista, jolloin yksilön ulkopuolella oleva sosiaalinen maailma koostuu ainoastaan nimistä, käsitteistä ja luokituksista, jotka strukturoivat todellisuutta (Määttänen 1995, 40–42; Burrell & Morgan 2008, 1–4).
- *Epistemologiset sitoumukset* puolestaan perustuvat subjektivistiseen näkemykseen. Todellisuus on yksilöllisen mielikuvituksen projektiio, jolloin yksilön subjektiivinen kokemus määrittelee totuuden (Morgan & Smircich 1980, 493; Hatch 1997, 47–48).
- Tutkimusotteeltaan tämä tutkimus on *laadullinen, fenomenologinen tapaustutkimus*. Tutkimusmenetelmänä on menetelmätriangulaatio, joka koostuu havainnoinnista ilman osallistumista, rehtorin opettajille lähettämistä sähköpostikirjeistä sekä fokusryhmähaastatteluista.
- Tutkimuksen näkemys maailmasta ja ihmisten roolista siinä sisältyy tulkinnalliseen paradigmaan (ks. Kyrö 2004, 60; Burrell & Morgan 2008, 227). Paradigman ymmärrän tässä tutkimuksessa Denzinin & Lincolnin (2008, 31) tavoin eräänlaiseksi verkoksi, joka kokoaa yhteen ontologiset, epistemologiset ja metodologiset premissit.
- *Tulkinnallisen paradigman* mukaan huomio kiinnittyy ensisijassa merkityksiin ja niiden muodostamiseen tietyissä sosiaalisissa konteksteissa. Sosiaalisen todellisuuden katson olevan kyseisessä koulussa yhdessä toimivien henkilöiden konstruoima, yksilöiden subjektiivisten ja intersubjektiivisten kokemusten tuote ja ymmärrettävissä ainoastaan tulkinnan kautta (ks. Putnam 1983, 35; Morgan 1991, 84–85; Tsoukas & Knudsen 2006, 17; Hatch & Yanow 2006, 69–70).

7.4 Tutkijan silmälasit

Ennen tutkimukseen lähtemistä on fenomenologisessa tutkimuksessa syytä pysähtyä hetkeksi ja pohtia omaa suhdettaan tutkimukseen (Metsämuuronen 2006, 167). Kulttuurin tutkimuksen keskeinen piirre onkin kriittinen reflektio siihen, miten sosiaaliset diskurssit ja prosessit välittävät ja muokkaavat tapamme kokea itsemme ja ympäristömme (Saukko 2008, 466). Päästäkseen syvälliseen ymmärrykseen tutkijan täytyy tiedostaa paitsi tutkittava ilmiö, myös oma suhteensa siihen (Halonen 2007, 68). Tutkijan onkin tunnettava omaan persoonaansa liittyvät tekijät, jotka saattavat vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Grönfors 2001, 125). Myös Hirsjärvi ja Hurme (2009, 18) muistuttavat, että tutkijan on voitava tunnistaa oma osuutensa tutkimusprosessissa. Tulkitsevan paradigman ja edellä mainittujen periaatteiden mukaisesti käsillä olevan tutkimuksen aikana ja erityisesti sen aineistonkeruu- ja analyysivaiheessa pyrin tiedostamaan omaa suhtautumistani ja tämän suhtautumisen kehittymistä tutkittavaan ilmiöön. Schererin (2006, 320) mukaan tutkija ei ymmärrä ainoastaan or-

ganisaation jäsenten määräämää todellisuutta. Tämän sijaan hän myös luo tois-sijaista todellisuutta tulkitessaan toimijoiden merkityksellistä toimintaa. Patton (2002, 566) pitää tutkijaa kvalitatiivisen tutkimuksen instrumenttina. Tämän ta-kia tulee tutkimusraportin sisältää jotakin tietoa tutkijasta, esimerkiksi mitä ko-kemusta, koulutusta ja näkökulmia tutkija kentälle tuo. Kohteena ollut organi-saatio sekä siinä työskentelevät ihmiset olivat minulle tutkimusta aloittaessani vieraita. En ollut edes nähnyt kohdeorganisaatiota ennen tutkimuksen aloitta-mista. Mitään tarkkoja ennakkokäsityksiä tutkimuskohteesta minulle ei näin ol-len ollut voinut muodostua. Kuitenkin on huomattava, että minulla tutkijana on yleisemmällä tasolla suhde tutkimaan maailmaan – yhtenäiskouluun, sen joh-tamiseen ja johtamiskulttuuriin. Tätä suhdetta kuvaan eräänlaisiksi ”silmi-laseiksi”, joiden läpi tarkastelen maailmaa, joka on minulle yhtäaikaan tuttu ja vieras. Alasuutari (2007a, 60) toteaaakin, että maailma ei esittäydy meille sellai-senaan vaan ainoastaan sen suhteen kautta, mikä meillä on tähän maailmaan. Näin ollen katson tarpeelliseksi selventää näkökulmaa ja henkilöhistoriaa, josta tutkimuskohdettani tarkastelen. Denzinin ja Lincolnin (2008, 8) mukaan erityi-sesti tulkinnallista tutkimusta tekevän tutkijan on ymmärrettävä, että tutkimus on vuorovaikutteinen prosessi, johon osaltaan vaikuttavat sekä tutkijan että tutkittavien henkilökohtainen historia, elämäkerta, sukupuoli, sosiaaliluokka, rotu ja etninen tausta.

Pattonin (2002, 566) ohjeen mukaan raportoin sellaista henkilökohtaista ja ammatillista tietoa, joka voi vaikuttaa aineiston keräämiseen, analyysiin ja tul-kintaan. Tällaisia tutkijan omia lähtökohtia Varto (1995, 27) kutsuu tutkijaprofiili-ksi. Katson silmälasieni ja tutkijaprofiilini hioutuneen vuosien kuluessa lähin-nä toimiessani koulumaailmassa kolmenlaisessa roolissa: rehtorina, rehtorikou-luttajana ja tutkijana. Näiden kolmen roolin ohella henkilökohtainen näkemyk-seni organisaatioista ja johtamisesta – myös yhtenäiskoulun johtamiskulttuuris-ta – on muotoutunut. Näkemykseni on jatkanut muotoutumistaan myös tutki-mustyön aikana. Ajatusta silmälasieni hioutumisesta selvennän kuviolla 6.



KUVIO 6 Tutkijan silmälasit kokemusten ja henkilökohtaisen näkemyksen summana

7.4.1 Toimintani koulunjohtajana ja rehtorina

Valmistuttuani vuonna 1993 kasvatustieteen maisteriksi ja luokanopettajaksi Turun yliopiston Opettajankoulutuslaitokselta suoritin varusmiespalveluni. Välittömästi palveluksen päättymisen jälkeen sain luokanopettajan vakinaisen viran Padasjoelta Auttoisten koululta. Vasta ottaessani virkaa vastaan sain kuulla, että myös koulunjohtajan tehtävät tullaan yhdistämään uuteen virkaani. Mikäli muutaman päivän pituisia opiskeluaikana tehtyjä satunnaisia sijaisuuksia ei lasketa, ei minulla ollut kokemusta työskentelystä muiden rehtorien alaisena. Auttoisten koulu oli pieni kyläkoulu n. 12 kilometrin päässä kuntakeskuksesta. Vuosien 1995 ja 2004 välillä oppilasmäärä vaihteli noin neljästäkymmenestä runsaaseen kahteenkymmeneen. Ensin koulu oli kaksiopettajainen, mutta vuodesta 2002 vuoteen 2004 opettajia oli yhteensä kolme itseni mukaan lukien. Muuta henkilökuntaa koulussa oli viisi henkeä. Vuodet kyläkoulussa olivat rauhallisia ja tasaisia. Sekä opetuksen järjestäjän että ympäröivän kyläyhteisön tahto tuntui olevan vanhojen toimintamallien ja ajattelutapojen säilyttämisessä. Särö hiljaiseloon tuli, kun kunnan sivistystoimen sopeuttamisohjelma julkistettiin kesällä 2003. Sopeuttamisohjelmassa otettiin kantaa kunnan kouluverkkoon ja erityisesti pienet kyläkoulut joutuivat lakkautusuhan alle. Tämä aiheutti huolta koulujen henkilökunnassa ja kyläyhteisöissä. Sopeuttamisohjelman mukaisesti Padasjoen kunta olisi Auttoisten koulun lakkauttamisen jälkeen tarjonnut minulle luokanopettajan virkaa kunnan keskustajaman alakoulusta. Samaan aikaan käynnissä olevat rehtoriopintoni Jyväskylän yliopistossa olivat vaikuttaneet näkemykseeni koulun johtamisesta ja rehtorin tehtävästä siten, että paluu luokanopettajan tehtävään ei enää tuntunut mielekkäältä vaihtoehdolta.

ta. Mielenkiintoni oli nyt suuntautunut selkeästi isomman yksikön ja erityisesti työyhteisön johtamiseen.

Lukuvuoden 2003–2004 aikana hain aktiivisesti rehtorin virkoja. Syksyllä 2004 aloitinkin rehtorin virassa Vantaalla Päiväkummun koulussa. Edeltäjäni oli hoitanut virkaa yli 30 vuotta, joten odotukset ja asenne uutta rehtoria kohtaan olivat odottavat ja myönteiset. Päiväkummun koulu oli vuosiluokkien 0–6 alakoulu, jossa oli oppilaita noin 400 ja henkilökuntaa kaikkiaan hieman yli 30. Viimeisten vuosien aikana koulun oppilasmäärä oli kasvanut nopeasti ja opetustilat eivät enää riittäneet vuonna 2000 tehdystä laajennuksesta ja perusrannuksesta huolimatta. Osa opetuksesta jouduttiin toteuttamaan limilukuna. Heti uudessa virassa aloitettuani sain voimakasta viestiä koulun henkilökunnalta, opetuksen järjestäjältä ja oppilaiden huoltajilta koulutilojen riittämättömyydestä. Henkilökunta ja oppilaiden huoltajat halusivat koulurakennuksen laajennusta, mutta opetuksen järjestäjä ehdotti koulun kuudesluokkalaisten siirtämistä läheisen koulun tiloihin, joissa opiskeli vuosiluokkien 7–9 oppilaita. Keskustelu tilakysymyksestä kiihtyi ja kulmineitui kevääseen 2007, jolloin opetuslautakunta teki päätöksen kuudesluokkalaisten siirtämisestä opiskelemaan yläkoulun tiloihin.

Muutosprosessin tultua päätösvaiheeseen keväällä 2007 siirryin rehtorin virkaan Länsimäen kouluun Vantaalla. Länsimäessä tehtäväni oli rakentaa yhtenäiskoulu samalla kampuksella sijaitsevista Pallastunturintien alakoulusta ja Länsimäen yläkoulusta. Oppilaita uudessa Länsimäen koulussa oli noin 750 ja henkilökuntaa kaikkiaan noin 80. Länsimäen koulu toimi kahdessa vierekkäisessä kiinteistössä. Toisessa opiskelivat vuosiluokat 0–6 ja toisessa vuosiluokat 7–9. Kummassakin rakennuksessa oli oma opettajainhuone ja kummankin rakennuksen operatiivisesta johtamisesta vastasi apulaisrehtori. Pohjatyö koulujen yhtenäistämiseksi oli aloitettu jo vuotta aiemmin ja mukana oli alusta saakka ollut asiansa osaava ulkopuolinen konsultti. Lähtökohdat uuden viran vastaan ottamiselle olivat hyvät. Yhtenä osana yhtenäistämiprosessia oli koulun toiminnallisten ja pedagogisten käytäntöjen yhtenäistäminen. Toinen ja haastavampi tehtävä oli käynnistää uuden koulun toimintakulttuurin muutos. Johdettuani kaksi vuotta Länsimäessä uuden yhtenäiskoulun käynnistymistä siirryin elokuussa 2009 Korso-Koivukylän alueen aluerehtorin virkaan. Tehtävänäni oli nyt vastata alueella laadukkaasta perusopetuksesta ja toimia viidentoista rehtorin esimiehenä. Ennen syksyä 2009 olivat Korso ja Koivukylä olleet kaksi erillistä Vantaalaista perusopetuksen suuraluetta, joilla kummallakin oli ollut oma aluerehtori. Kysymyksessä oli jälleen muutoksen johtaminen. Kaksi perusopetuksen suuraluetta tuli yhdistää toiminnaltaan ja toimintaperiaatteiltaan yhdeksi.

7.4.2 Opintoni ja toimintani rehtorikouluttajana

Tehtyäni päätöksen työpaikan vaihtamisesta vuonna 2003, aloitin aktiivisen kouluttautumisen oppilaitosjohdon tehtäviin. Ensin suoritin opetushallinnon 8 opintoviikon laajuisen tutkinnon, minkä jälkeen jatkoin välittömästi Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin 15 opintoviikon perusopinnoilla. Perusopinnot

valmistuivat 2004 ja kohta perään 20 opintoviikon laajuiset aineopinnot vuonna 2006. Rehtori-instituutin tohtoriopinnot aloitin päällekkäin perus- ja aineopintojen kanssa vuonna 2004. Vuonna 2005 osallistuin Vantaan kaupungin rehtori-koulutukseen. Sain henkilökohtaisen mentorin, joka vuoden aikana opasti minua opetuksen järjestäjän käytäntöihin ja ison yhtenäiskoulun johtamisen problematiikkaan. Vuonna 2008 suoritin Vantaan kaupungin Ammattina parempi esimies -koulutuksen ja lukuvuoden 2009–2010 aikana Johtoryhmäkoulutuksen sekä yksittäisen koulun että perusopetuksen tulosalueen tasoilla.

Vuodesta 2005 vuoteen 2008 saakka toimin Rehtori-instituutin tutorina ja ohjasin kolmen opiskelijaryhmän praktikumtyöskentelyä. Ohjaaminen on sisältänyt lähijaksoja ja verkkotyöskentelyä. Tutorina toimimisen kautta minulla on ollut mahdollisuus tutustua suomalaisten yhtenäiskoulujen toimintaan ja arkeen rehtorihaastattelujen kautta. Tutorina toimimisen lisäksi olen muutamaaan otteeseen luennoinut lähinnä perusopetuksen taloudesta. Vuosina 2007–2008 pääkaupunkiseudun suuret kaupungit järjestivät rekrytointikoulutuksen tuleville rehtoreille. Tässä koulutuksessa olin mukana mentorin roolissa.

7.4.3 Henkilökohtaisen näkemykseni muotoutuminen

Syksyllä 2004 aloitin Vantaan Päiväkummun koulun rehtorin viran hoidon. Samaan aikaan olin viimeistelemässä perusopintoja ja toisaalta aloittamassa aine- ja jatko-opintoja Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteiden tiedekunnan Rehtori-instituutissa. Tätä vaihetta ajattelussani ja orientaatiossani leimasi selkeä HR-painotteisuus. Kaiken pitäisi olla koulussa hyvin silloin, kun rehtori on osaava ja henkilöstöstään välittävä. Koulut näyttivät minusta olevan paljolti toisistaan irrallisia ja riippumattomia saarekkeita ja koulun elämään merkittävästi vaikuttavat asiat lähinnä koulun sisäisiä tapahtumia. Koulun ja sen toiminnan kehittäminen jäsenyivät mielessäni ennen kaikkea koulun sisäiseksi kehittämiseksi, jossa erilaisten sidosryhmien osuus oli suhteellisen pieni ja vähämerkityksinen. Päiväkummun koulussa vallinnut perinteinen tapa toimia ja ajatella olivat omiaan vahvistamaan tätä orientaatiota. Tärkeänä osana rehtorin työtä pidettiin ulkoisten muutosuhkien torjumista. Muut koulut elivät tavallaan ja keskushallinto koettiin lähinnä resurssien jakajaksi ja niiden vartijaksi.

Vuosien 2004 ja 2006 välisenä aikana aineopinnot ja jatko-opinnot etenivät. Opintojen etenemisen kanssa samaan aikaan myös ajatteluni ja orientaationi kouluorganisaatioista alkoivat muuttua. Aineopinnot rakentuivat paljolti kahden ajatuksen: organisaatioiden tarkasteluun erilaisista näkökulmista ja systeemiseen ajatteluun. Tämä toi *human resource* -painotteiseen ajatteluuni mukaan rakenteellisen, kulttuurisen ja poliittisen näkökulman. Koulun tapahtumat ja toiminnan kehittäminen hahmottuivat aiempaa useammista näkökulmista ja osana suurempaa kokonaisuutta. Systeemiteoreettinen näkökulma kouluorganisaatioiden tarkastelussa alkoi saada yhä suurempaa merkitystä ajattelussani ja orientoitumisessani. Jatko-opinnoissa painottui usein vähintään opetuksen järjestäjän taso asioiden tarkastelussa. Voidaankin sanoa, että ajatteluni ja orientaationi muuttui vuosien 2004 ja 2006 välissä HR-painotteisesta voimakkaasti

systemiseksi ja organisaatioita erityisesti kulttuurisesta näkökulmasta tarkastelevaksi. Vuonna 2006 teinkin päätöksen, että tulevan väitöskirjani aihe liittyy tavalla tai toisella organisaatiokulttuuriin.

Syksyllä 2006 alkoi keskustelu Päiväkummun koulun kuudesluokkalaisten siirtämisestä tilanahtauden takia läheisen yläkoulun tiloihin. Suunniteltu muutos tuntui minusta kokoluokaltaan marginaaliselta ja systeemisestä näkökulmasta tarkastellen järkevältä. Tulin kuitenkin nopeasti huomaamaan, että opettajien, oppilaiden, huoltajien, virkamiesten, poliittisten päättäjien ja alueella asuvien ihmisten subjektiiviset näkemykset valmisteilla olevasta muutoksesta vaihtelivat ääriäidasta toiseen. Joidenkin näkemysten takana olivat henkilökohtaiset intressit, vaikka useimmat tuntuivat vilpittömiltä. Päätöksen valmisteluvaiheessa koin rehtorina joutuvani erilaisten intressien ja näkemysten ristituleen. Eri intressiryhmät olisivat halunneet saada rehtorin puolelleen ja jopa osallistumaan erilaisiin julkisiin mielenosoituksiin. Keväällä 2007 opetuslautakunta teki päätöksen kuudesluokkalaisten siirtämisestä ja valmisteluvaiheen kuohunta päättyi. Koska katsoin olevani viime kädessä työnantajan edustaja ja tehtävänäni olevan tehtyjen päätösten toimeenpanon, ilmoitin tämän myös julkisesti ja sain ottaa vastaan suoranaisia solvauksia ja uhkauksia sekä julkisesti että yksityisesti. Toisaalta sain toiminnalleni myös tukea ja rohkaisua monelta taholta. Lukuvuoden 2006–2007 aikana hämmästelin, miten ihmiset tekivät hyvinkin erilaisia subjektiivisia tulkintoja samoista tilanteista, miten kehon kieli saattoi kumota kaiken sanotun ja miten samankaltaisia tulkintoja tehneet ihmiset löysivät toisensa. Keväällä 2007 huomasinkin tarkastelevani kouluorganisaatioita ja organisaatiokulttuuria ennen kaikkea sosiaalisen konstruktionismin ja symbolistulkinnallisen organisaatioteorian kautta.

Lukuvuosina 2007–2008 ja 2008–2009 johdin ensimmäistä kertaa heterogeenista opettajakuntaa, johon kuului luokanopettajia, aineenopettajia, osa-aikaisia erityisopettajia, erityisluokanopettajia, valmistavan luokan opettajia, suomi toisena kielenä opettajia, esiluokan opettajia sekä eri uskontojen ja äidinkielten opettajia. Sosiaalisen konstruktionismin ja symbolistulkinnallisen organisaatioteorian värittävä orientaatio jatkui ja syveni näinä vuosina. Tällä kertaa tarkastelin asiaa kuitenkin lähinnä koulun sisällä eri opettajaryhmien näkökulmasta. Keräämäni haastatteluaineiston analyysi ajoittui pääosin syksyyn 2009. Samaan aikaan siirryin yhden koulun rehtorin tehtävästä aluerehtorin tehtävään. Vaikka näkökulmani koulun pitoon ja opetustoimen johtamiseen perustui nyt uuteen positioon, tarkastelin koulun ja opetustoimen johtamista edelleen pääasiassa sosiaalisen konstruktionismin ja kulttuurinäkökulman viitekehyksestä.

8 AINEISTONKERUU JA ANALYYSIMENETELMÄT

8.1 Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ja aineistot

Grönfors (2001, 133) toteaa monien yhteisöjen tutkimisen edellyttävän joko virallista tai epävirallista lupaa yhteisön johdolta. Tutkimuksen kohteena oleva yhtenäiskoulu sijaitsee kunnassa, jossa kouluyhteisöjä koskevien tutkimuslupien myöntäminen on delegoitu koulujen rehtoreille. Luvan saamiseksi olin keväällä 2008 yhteydessä tutkimukseni kohteena olevan yhtenäiskoulun rehtoriin, joka myönsi minulle tutkimusluvan kerrottua ensin tutkimuksestani, sen tavoitteista, aikatauluista ja tutkimusmenetelmistä. Tutkimusluvan saatua aloitin aineiston keruun, joka oli kaksivaiheinen. Ensimmäisessä vaiheessa haastattelin rehtoria, havainnoin fyysistä ympäristöä ja rehtorin johtamistoimintaa sekä tutkin saamaani kirjallista aineistoa. Aineiston keruun ensimmäisen vaiheen kuvaan taulukossa 1. Aineiston keruun ja analyysin ensimmäisen vaiheen perusteella kirjoitin luvun yhdeksän, jossa kuvaan koulun johtamiskulttuuria artefaktien tasolla. Toisessa vaiheessa tutkin ryhmäteemahaastattelujen avulla koulun kuuden eri aineryhmän johtamiskulttuurin symboleille antamia merkityksiä ja näiden merkitysten verkostoa, josta katson johtamiskulttuurin lopulta muodostuvan. Haastattelun teemat muodostin hyödyntämällä ensimmäisessä vaiheessa keräämäni aineistoa ja teoreettista tietoa. Aineiston keruun toisen vaiheen kuvaan taulukossa 2. Aineiston keruun ja analyysin toisen vaiheen perusteella kirjoitin luvut 10–12, joissa kuvaan aineryhmien artefakteille antamien merkitysten verkoston, johtamiskulttuurin ja sen alakulttuurit. Denzinin ja Lincolnin (2000) mukaan kvalitatiivinen analyysi tapahtuu tyypillisesti aineiston keruun, analyysin ja tulkinnan kanssa limittäin. Käsillä olevan luvun tarkoituksena on kuvata aineiston keruun ja analyysin prosessien etenemistä tutkimukseni molemmissa vaiheissa.

TAULUKKO 1 Aineiston keruun ensimmäinen vaihe

Rehtorin esihaastattelut	Havainnointi	Rehtorin sähköpostikirjeet
elokuu 2008	5 opettajakokousta	23 tiistai-infojen asialistaa
maaliskuu 2009	4 tiistai-infoa	15 opettajakokousten asialistaa
	1 vanhempainilta	26 täydennyskoulutusta koskevaa kirjettä
	1 joulujuhla	18 oppilaskilpailuja koskevaa kirjettä
	toimintaympäristön havainnointia	16 koulun sisäistä kirjettä
		12 opintoretkiä koskevaa kirjettä
		6 tarjottua tukea opetukseen
		6 turvallisuutta koskevaa kirjettä
		5 sisäilman laatua koskevaa kirjettä
		4 kerhotoimintaa koskevaa kirjettä
		4 työhyvinvointia koskevaa kirjettä
		4 oppilaiden hyvinvointia koskevaa kirjettä
		21 muuta sähköpostikirjettä
Yht. 2 haastattelua ja 21 litteroitua sivua	Yht. yli 12 tuntia havainnointia ja 31 litteroitua sivua	Yht. 160 sähköpostikirjettä

Aineryhmien teemahaastattelut fokusryhmähaastatteluina
luokanopettajien haastattelu 2 tuntia ja 4 opettajaa
matemaattisten aineiden opettajien haastattelu 2 tuntia ja 3 opettajaa
reaaliaineiden opettajien haastattelu 2 tuntia ja 4 opettajaa
taito- ja taideaineiden opettajien haastattelu 2 tuntia ja 4 opettajaa
kielten opettajien haastattelu 2 tuntia ja 4 opettajaa
äidinkielen opettajien haastattelu 2 tuntia ja 3 opettajaa
Haastateltavia ryhmiä 6, joissa yhteensä 22 opettajaa, kaikkiaan 12 tuntia haastattelua ja 272 sivua litteroitua aineistoa

8.2 Rehtorin esihaastattelut, havainnointi ja sähköpostikirjeet

Aineiston keruun ja sen analyysin ensimmäisen vaiheen tarkoituksena oli kuvata yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria artefaktien tasolla ilman minkäänlaisia tulkin-toja. Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 143) mukaan laadullisen aineiston käsittely on keskeisiltä osiltaan sekä analyysiä että synteisiä. Oleellinen osa aineiston keruun ja analyysin ensimmäistä vaihetta oli juuri rehtorin haastattelusta, havainnoinnista ja kirjallisesta aineistosta saadun aineiston systemaattinen luokittelu ja jäsentäminen eri tema-alueisiin tutkimuksen toisessa vaiheessa tehtyä fokusryhmäteemahaastattelua varten. Aineiston luokittelua luvussa kahdeksan en tehnyt pelkästään aineistolähtöisesti, vaan käytin tukena aikaisemmin kuvaamaani teoriaa kulttuuristen artefaktien luokittelusta toiminnallisiin, verbaalisiin ja materiaalsiin artefakteihin. Hirsjärvi ja Hurme (2009, 148) pitävät tärkeänä, että luokat voidaan perustella sekä käsitteellisesti että empiirisesti. Tällä he tarkoittavat sitä, että luokilla on yhteys johonkin analyttiseen kontekstiin ja että niille löytyy myös empiirinen pohja. Myös Eskola ja Suoranta (2008, 175) pitävät teorian ja empirian vuorovaikutusta onnistuneen teemoittelun edellytyksenä.

8.2.1 Rehtorin esihaastattelut

Aineiston keruun aloitin elokuussa 2008 ennen lukuvuoden alkua haastattelemalla rehtoria. Tämän esihaastattelun (liite 1) tarkoituksena oli selvittää koulun perustiedot, rehtorin kouluun luoma johtamisjärjestelmä ja rehtorille delegoitu

toimivalta. Kysyin tietoja koulun historiasta ja rehtorin osuudesta tässä historiassa. Myös koulun vanhempainilta-, juhla- ja kokouskäytännöt olivat kiinnostukseni kohteina. Näiden lisäksi kysyin koulun visiosta, fyysisistä järjestelyistä, traditioista ja tavasta tehdä päätöksiä. Osittain tämän haastattelun perusteella tein myös valintoja tilaisuuksista, joissa lukuvuoden 2008–2009 ajan suoritin havainnointia. Toisen kerran haastattelin rehtoria (liite 2) yhden koulupäivän aikana maaliskuussa 2009. Tähän mennessä olin ehtinyt havainnoida rehtorin johtamistoimintaa yhteensä viidessä opettajakokouksessa, yhdessä vanhempainillassa ja joulujuhlassa. Lisäksi olin havainnoinut koulun fyysisiä tiloja, kuten rehtorin työhuonetta, opettajahuonetta, juhlasalia, koulun ravintolaa, rehtorin suunnittelemaa avointa oppimisympäristöä sekä rehtorin parkkipaikkaa ja autoa. Toisen esihaastattelun tarkoituksena oli lisätiedon ja -ymmärryksen saaminen joistakin havaituista johtamistoiminnan artefakteista. Tällaisia olivat esimerkiksi organisatoriset tarinat ja historialliset tapahtumat, joihin rehtori oli viitannut opettajakokouksissa ja jotka eivät olleet tulleet esiin ensimmäisessä esihaastattelussa. Tarinoiden ja historiallisten tapahtumien lisäksi kysyin tarkemmin esimerkiksi henkilöstön palkitsemiseen ja huomioimiseen liittyvistä rituaaleista sekä näiden rituaalien syntyhistoriasta. Molemmat haastattelut suoritin rehtorin työhuoneessa. Nauhoitin haastattelut ja litteroin ne välittömästi sanatarkasti. Aineistoa rehtorin haastatteluista kertyi yhteensä 21 sivua.

8.2.2 Havainnointi

Lukuvuoden 2008–2009 alusta loppuun saakka havainnoin rehtoria ja rehtorin toimintaa eri johtamistilanteissa ja -konteksteissa sekä koulun fyysisiä tiloja. Havainnoimani tilanteet ja ajankohdat valitsin osittain elokuussa 2008 tekemäni rehtorin esihaastattelun perusteella. Havainnointia suorittaessani tein jatkuvasti muistiinpanoja tai puhuin tekemiäni havainnoita nauhalle. Metsämuuronen (2006, 122) toteaa, että yleensä havainnoinnin yhteydessä tehdyt muistiinpanot tulee litteroida eli kirjoittaa puhtaaksi. Tekemäni kirjalliset ja nauhoitetut muistiinpanot litteroin välittömästi jokaisen havainnointitilanteen päätyttyä. Kaikkiin havainnoin viittä opettajakokousta, neljää tiistai-infoa, yhtä vanhempainiltaa ja joulujuhlaa. Fyysisistä tiloista havainnoin rehtorin työhuonetta, hänen autoaan ja parkkipaikkaansa, opettajien taukotilaa ja koulun ravintolaa. Tein havainnoita myös juhlasalista, aulasta ja koulun 1–6 luokkien siivessä olevasta avoimesta oppimisympäristöstä, jonka suunnittelussa rehtori aikoinaan oli mukana. Aikaa havainnointiin käytin kaikkiaan 12 tuntia ja 10 minuuttia, josta litteroitua havaintoaineistoa kertyi yhteensä 31 sivua. Ymmärryksemme ilmiöstä syntyy kokemuksemme kautta, mutta kokemuksemme pitää myös kuvailla ja selittää (Patton 2002, 106).

8.2.3 Rehtorin opettajille lähettämät sähköpostikirjeet

Tehdessäni rehtorin esihaastattelua elokuussa 2008 sovin hänen kanssaan järjestelystä, jossa minut liitettiin osaksi koulun opettajien sähköpostituslistaa. Luku-

vuoden 2008–2009 aikana sain näin ollen kaikki ne sähköpostit itselleni, jotka rehtori oli lähettänyt jakeluna koulun opettajille. Yhteensä tällaisia sähköpostiviestejä kertyi lukuvuoden aikana 160. Näistä 23 oli tiistai-infojen asialistoja tai liittyi muutoin suoraan em. asialistoihin. Opettajakokousten esityslistoja ja suoraan niihin liittyviä sähköposteja oli kaikkiaan 15. Loput 122 viestiä jakaantuvat seuraavasti:

- 26 sähköpostissa tarjottiin opettajille mahdollisuutta täydennyskoulutukseen,
- 18 sähköpostia koski oppilaille suunnattuja kilpailuja,
- 16 sähköpostin aiheena olivat koulun sisäiset tiedotettavat asiat,
- 12 koski oppilaille suunnattuja opintoretkeä,
- 6 sähköpostissa opettajille tarjottiin ideoita ja koulun ulkopuolista tukea opetukseen,
- 6 sähköpostin aiheena oli turvallisuus,
- 5 tiedotettiin koulun sisäilmaongelmasta sekä yrityksistä ratkaista sitä,
- 4 sähköpostia käsitteli oppilaiden kerhotoimintaa,
- 4 sähköpostin aiheena oli opettajien työhyvinvointi,
- 4 sähköpostia koski oppilaiden hyvinvointia ja
- 21 sähköpostia oli aiheiltaan muita ja moninaisia.

8.3 Fokusryhmähaastattelut teemahaastatteluina

Tutkimuksen toisen vaiheen tarkoituksena oli johtamiskulttuurin kuvaaminen. Menetelmänä käytin fokusryhmähaastatteluita teemahaastatteluina. Ennen haastattelujen suorittamista laadin haastatteluteemat. Hatch (1997, 216) jakaa artefaktit kolmeen kategoriaan 1) käyttäytymiseen liittyviin eli toiminnallisiin ilmenemismuotoihin 2) kirjoitettuihin ja puhuttuihin eli verbaalisiin ilmenemismuotoihin ja 3) kulttuurin jäsenten luomiin fyysisiin objekteihin. Näillä kategorioilla on teoreettinen suhde symboleihin, jotka myös kuuluvat samoin nimettyihin kolmeen kategoriaan: käyttäytymiseen liittyvät tapahtumat, verbaaliset ilmaukset ja fyysiset objektit. (Brown 1998, 23–34; Hatch 1997, 218–219; Pratt & Rafael 2004, 276–277.) Eskolan ja Suorannan (2008, 151–152) mukaan teemahaastattelurungon rakentamisessa voidaan käyttää sekä aiemmista tutkimuksista kerättyjä teoreettisia näkemyksiä että mahdollista omaa kokemusta. Tällä tavoin rakennettuna teemahaastattelurunko toimii myös aineiston koodauksen apuvälineenä. Teoriapohjaisten kolmen kategorian mukaisten haastatteluteemojen lisäksi päätin rehtorin pohjahaastattelujen, kirjallisen aineiston ja tekemieni havaintojen perusteella ottaa aineryhmien ryhmäteemahaastatteluihin mukaan neljännen teeman, koulun johtamisjärjestelmän. Nämä neljä teemaa toimivat samalla haastattelua seuranneen aineiston analyysin alustavina karkeina luokkina (ks. Hirsjärvi & Hurme 2009, 149). Teemahaastattelurunko on tutkimuksen liitteenä 3.

Opettajien ryhmäteemahaastattelut suoritettiin toukokuussa 2009. Haastattelemani ryhmiä voidaan pitää fokusryhminä, koska kussakin haastatteluryhmässä olleet opettajat kuuluivat samaan aineryhmään. Näin ollen heillä oli toisiaan vastaava koulutus, samankaltaiset työtehtävät ja yhteisiä työpaikkakokemuksia. Kaikkiaan haastattelin 6 fokusryhmää: luokanopettajat, matemaattisten

aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat, taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielen opettajat. Matemaattisten aineiden ja äidinkielen opettajien fokusryhmissä oli kolme opettajaa kummassakin. Kaikissa muissa ryhmissä oli neljä opettajaa. Fokusryhmien koon kolmeen ja neljään opettajaan rajasi lähinnä koulun aineryhmien koko. Esimerkiksi luokanopettajien fokusryhmässä olisi tosin voinut olla enemmän opettajia, mutta yksittäisen ryhmän suurta kokoa tärkeämpänä pidin sitä, että haastateltavat fokusryhmät olivat mahdollisimman samankokoisia.

Nauhoitin jokaisen noin kaksi tuntia kestäneen haastattelun. Haastattelut pidin kulloinkin tyhjinä olevissa luokissa, jolloin onnistuin välttämään haastatteluita häiritsevät ulkoiset tekijät mahdollisimman hyvin. Eskolan ja Vastamäen (2001, 37) suositusten mukaisesti litteroin haastattelut heti niiden tekemisen jälkeen. Vaikka esimerkiksi Grönfors (1985, 156) pitää mahdollisena ainoastaan tutkimuksen raportoinnin kannalta oleellisten osien litterointia, päädyin haastattelujen sanatarkkaan litterointiin. Yhteensä kuudesta fokusryhmähaastattelusta kertyi sanatarkkaan litteroitua aineistoa 272 sivua.

Laadullisen aineiston analyysi vaatii tutkijalta äärimmäistä herkkyyttä omaan aineistoonsa (Syrjäläinen ym. 2008, 8). Juuri tämän takia Eskola ja Suoranta (2008, 151) kehottavat tutkijaa lukemaan aineistoaan useaan kertaan, jotta se avautuisi alustavasti (myös Hirsjärvi & Hurme 2009, 143). Heti litteroituani haastatteluaineiston luin sen kokonaisuutena useaan kertaan läpi. Haastattelujen tekeminen itsessään, niiden litterointi ja muistiinpanojen lukeminen oli jo alustavaa aineiston analyysiä, koska näin aineiston kokonaisuus tuli tutuksi. Metsämuuronen (2006, 122) toteaaakin laadullisen aineiston keräämisen ja analysoinnin tapahtuvan osittain yhtä aikaa eikä tee selkeää eroa niiden välillä. Myös Kiviniemi (2001, 68) katsoo laadullisen tutkimuksen olevan sillä tavoin prosessorientoitunutta, että aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Koskinen ym. (2005, 79) muistuttaa kuitenkin, että laadulliselle tutkimukselle on ominaista pitää kysymyksenasettelu ja tutkimusprosessi avoimena suhteellisen pitkään. Varsinaisen analyysin tein edellä kuvaamieni vaiheiden jälkeen fenomenologista aineiston analyysimetodia käyttäen. Koska kulttuuri on ryhmäilmiö, olin kiinnostunut ennen kaikkea aineryhmien – en niinkään yksittäisten opettajien – antamista merkityksistä. Tämän takia en pitänyt tarpeellisena erotella tutkimuksen tulososassa aineryhmiin kuuluvia opettajia toisistaan.

8.4 Fenomenologinen aineiston analyysimetodi

Analysoin yhtenäiskoulun opettajien ryhmäteemahaastattelujen aineistoa Perttulan (1995, 68–95) fenomenologista analyysimetodia käyttäen. Perttula jakaa metodin kahteen osaan, joissa kummassakin on seitsemän vaihetta. Tässä tutkimuksessa fenomenologisen analyysin ensimmäisen osan tarkoituksena oli kuvata kaikkien kuuden aineryhmän johtamistoiminnan ja sen tuotosten symboleille an-

tamat merkitykset toisistaan erillisinä. Analyysin toisen osan tarkoituksena oli kuvata kaikkien aineryhmien johtamistoiminnan ja sen tuotosten symboleille antamien merkitysten verkosto yhtenä kokonaisuutena ja johtamiskulttuurina. Analyysin toteutin Metsämuurosen (2006, 183–195) kuvauksen mukaisesti:

- Analyysin ensimmäisen osan *ensimmäisessä vaiheessa* tutustuin haastatteleamalla keräämääni ja sanatarkasti litteroimaani tutkimusaineistoon avoimesti sekä lukemalla litteraatioita että kuuntelemalla nauhoitettuja haastatteluja kokonaisuudessaan.
- *Toisessa vaiheessa* johdin teoriasta ja havaintoaineistosta neljä tutkimusaineistoa alustavasti jäsentävää sisältöaluetta. Sisältöalueiksi muodostuivat rehtorin johtamistoiminnan toiminnalliset, verbaliset ja fyysiset symbolit sekä yhtenäiskoulun johtamisjärjestelmä.
- *Kolmannessa vaiheessa* jaoin tutkimusaineiston merkityksen sisältäviin yksiköihin. Merkitysyksikön muodostin aina teemahaastatteluryhmän (aineryhmän) antaessa uuden merkityksen.
- *Neljännessä vaiheessa* muutin merkityksen sisältävät yksiköt yleiselle kielelle kirjoittamalla muunnokset merkitysyksiköiden perään.
- *Viidennessä vaiheessa* sijoitin jokaisen merkitysyksikön yleiskielisen käännöksen aineistoa jäsentävien sisältöalueiden alle. Mikäli merkityksen sisältämä yksikkö oli kietoutunut muihinkin merkityksiin, sijoitin sen useampaan sisältöalueeseen.
- *Kuudennessa vaiheessa* kirjoitin kertomuksen sisältöalueittain haastatteluryhmäkohtaisista merkitysverkostoista. Tämä tapahtui integroimalla yleiselle kielelle käännettyt muunnokset yhdeksi tarinaksi siten, että yksi sisältöalue muodosti yhden kappaleen tarinaan. Seitsemättä vaihetta Metsämuuronen (2006, 189) ei pidä edes tarpeellisena ilmiön ollessa spesifi.
- Analyysin toisen osan *ensimmäisessä vaiheessa* siirsin analyysin ryhmäteemahaastattelussa haastatellun ryhmän tasolta yleiselle tasolle tiivistämällä kunkin ryhmän antaman merkityksen kielelle, jossa ryhmäkohtainen kokemus ei enää ole esillä. Tämän vaiheen jälkeen merkitykset eivät enää olleet tietyn ryhmän antamia, vaan osa yleistä kokemusta ilmiöstä.
- *Toisessa vaiheessa* muodostin aineistoa jäsentävät sisältöalueet, jotka säilyivät analyysin ensimmäisen osan toiseen vaiheeseen nähden muuttumattomina.
- *Kolmannessa vaiheessa* sijoitin jokaisen yleiselle tasolle tiivistetyn merkityksen johonkin neljästä sisältöalueesta. Tämän vaiheen jälkeen saman sisältöalueen merkitykset muodostuivat kaikkien ryhmäteemahaastatteluryhmien (aineryhmien) johtamistoiminnan symboleille antamista merkityksistä.
- *Neljännessä vaiheessa* jaoin muodostamani sisältöalueet niitä jäsentäviin spesifiin sisältöalueisiin. Tämän jälkeen sijoitin jokaisen aineistosta löytämäni merkityksen johonkin spesifiseen sisältöalueeseen.
- *Viidennessä vaiheessa* asetin kuhunkin spesifiseen sisältöalueeseen sijoittamani merkityksen sisältävät yksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen.
- *Kuudennessa vaiheessa* suhteutin kunkin sisältöalueen spesifiset yleiset merkitykset keskenään ja muodostin kunkin sisältöalueen yleisen rakenteen.
- *Seitsemännessä vaiheessa* integroin sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot yhteen tutkittavan ilmiön yleiseksi merkitysverkostoksi. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuurin katsomalla juuri tästä yleisestä merkitysverkostosta.

9 YHTENÄISKOULUN JOHTAMISKULTTUURI ARTEFAKTIEN TASOLLA

Tässä luvussa kuvaan yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria artefaktien tasolla. Kuvauksessani en tulkitse havaitsemiani artefakteja vaan esitän ne sellaisinaan. Opettajien artefakteille antamia symbolisia merkityksiä tarkastelen sitten tutkimukseni kymmenennessä luvussa opettajille tekemiäni ryhmäteemahaastattelujen perusteella. Kuvaukseni yhtenäiskoulun johtamiskulttuurista artefaktien tasolla perustuu tekemiini rehtorin esihaastatteluihin, suorittamaani havainnointiin sekä rehtorin opettajille lähettämistä sähköpostikirjeistä saamaani aineistoon. Jotakin tiettyä artefaktia kuvatessani saatan sivuta muitakin artefakteja, mikäli tekemäni havainto liittyy myös niihin. Kuvaukseni johtamiskulttuurista artefaktien tasolla on siis osin limittäinen. Koska pyrkimykseni oli artefaktien mahdollisimman eheä ja tarkka kuvaus, pidän osittaista limittäisyyttä pikemminkin suotavana kuin vältettävänä. Taustateorian perusteella artefaktit voidaan jakaa kolmeen kategoriaan; toiminnallisiin, verbaalisiin ja fyysisiin. Koska tutkimuskohteeni on johtamiskulttuuri, päätin näiden kolmen kategorian lisäksi käsitellä koulun johtamisjärjestelmää erikseen, neljäntenä kategoriana. Johtamisjärjestelmään kuuluvat koulun johtoryhmä, tiimit, opettajakokoukset ja tiistai-infot. Myös suorittamani rehtorin esihaastattelut, rehtorin opettajille lähettämät sähköpostikirjeet ja havainnointi tukivat ajatusta johtamisjärjestelmästä omana kategoriana.

Käsillä olevan case-tutkimuksen kohteena on Etelä-Suomalaisessa kasvukeskuksessa sijaitseva vuosiluokat 1–9 käsittävä yhtenäiskoulu. Koulun oppilaaksiotalueella, joka koostuu pääasiassa matalasta rivi- ja omakotiloasutuksesta, asuu yhteensä 6800 ihmistä, joista 1300 on peruskouluikäisiä lapsia. Yhtenäiskoulun lisäksi alueella on kaksi muuta vuosiluokkien 1–6 koulua, jotka syöttävät oppilaita kohdekouluumme seitsemännelle luokalle. Kaikilla alueen kolmella koululla on yhteinen opetussuunnitelma ja lyhyiden välimatkojen mahdollistamana myös yhteisiä opetusryhmiä esimerkiksi harvinaisemmissa uskonnoissa ja neljänneltä vuosiluokalta alkavassa valinnaisessa kielessä.

Lukuvuonna 2008–2009 luokanopettajia ja aineenopettajia koulussa oli yhteensä 50 kokonaishenkilöstön määrän ollessa noin 70. Opettajista luokanopet-

tajia oli kolmasosa ja aineenopettajien osuus oli kaksi kolmasosaa. Osalla luokanopettajista oli kaksoiskelpoisuus, mikä teki luontevaksi opettamisen myös vuosiluokilla 7–9. Myös sellaiset luokanopettajat, jotka olivat erikoistuneet liikuntaan tai musiikkiin opettivat yläluokilla. Aineenopettajat puolestaan opettivat vuosiluokilla 1–6 teknistä työtä, tekstiilityötä, kuvaamataitoa ja kieliä. Rehtorin mukaan luokanopettajat opettivat määrällisesti enemmän yläluokilla kuin aineenopettajat alaluokilla.

Ristiin opettamista olis kenties enemmän, mutta nyt tunti-ilanne on sellainen, että kaikilla opettajilla on melkoiset ylituntikertymät. En ole pyrkinyt sitä ajamaan kuin käännettä pysyyn, vaan sitä mukaa, kun tulee luontevia tilanteita, niin sitten ristiin opettamista haetaan.

Kaikilla koulun opettajilla oli yhteinen taukotila hallinnon tilojen yhteydessä. Lisäksi sekä luokanopettajilla että aineenopettajilla oli omat työtilansa. Rehtorin kertoman mukaan taukotila oli pyritty rauhoittamaan lähinnä yhteiseksi olohuoneeksi:

Meillä on tarkoitus, et tää opettajahuone, mikä on tässä hallintotilojen yhteydessä, olisi se yhteinen olohuone, mutta selvästi huomaa tai ainakin viime vuonna huomasi, että luokanopettajat tahtoo jäädä kuitenkin roikkumaan sinne omaan työtilaansa.

Yleisopetuksen ja erityisopetuksen oppilaita koulussa oli yhteensä 730. Vuosiluokilla 1–6 koulu oli kaksisarjainen, mutta vuosiluokilla 7–9 rinnakkaisia luokkia oli peräti kymmenen. Ero johtui siitä, että seitsemäsluokkalaisista ainoastaan noin kolmasosa tuli koulun omilta kuudensilta. Kaksi kolmasosaa tuli kahdelta muulta alueella sijaitsevasta vuosiluokkien 1–6 koulusta. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa oli kaksi erityisluokkaa, joissa toisessa oli oppilaita vuosiluokilta kaksi ja kolme ja toisessa vuosiluokilta neljä, viisi ja kuusi.

9.1 Johtamisjärjestelmä

Rehtorin apuna koulussa oli kaksi apulaisrehtoria, joista toinen vastasi vuosiluokkiin 1–6 ja toinen vuosiluokkiin 7–9 liittyvistä asioista. Tämän lisäksi apulaisrehtorit tekivät koulun työjärjestyksen. Sen sijaan esimerkiksi koulun taloudesta vastasi yksin rehtori. Rehtori on saanut opetuksen järjestäjältä tuntikehyksen, jonka kautta hän on laskenut palkkamenot. Näin ollen varsinainen rehtorin hallinnoima osuus koko budjetista oli ainoastaan noin 4 %. Apulaisrehtorit olivat opetuksen järjestäjän paikallisesti sopiman, valtakunnallista OVTES:a (opetusalan työ- ja virkaehtosopimus) aavistuksen paremman palkkiojärjestelmän piirissä. Apulaisrehtoreiden lisäksi rehtorin apuna toimi kolme tiiminvetäjää, jotka saivat tehtävästään rahallisen korvauksen. Rehtorit ja tiiminvetäjät muodostivat koulun johtoryhmän, joka kokoontui ajoitussuunnitelman mukaisesti kerran kuukaudessa rehtorin huoneessa. Joinakin kuukausina kokoonnuttiin ajoitussuunnitelmasta poiketen kaksi kertaa. Kokousten kestoksi oli varattu kaksi tuntia. Johtoryhmän tehtävänä oli käsitellä seuraavaan opettajakokouk-

seen tulevia asioita ja käydä sen esityslista läpi. Muutoin erillistä tiedottamisjärjestelmää ei ollut olemassa. Johtoryhmä oli laatinut omaa toimintaansa varten seuraavan toiminta-ajatuksen:

N:n koulun johtoryhmä on koulun kehityksen dynamo, opetustyön tienraivaaja sekä koko henkilöstön valo ja johtotähti. Johtoryhmän tavoitteena on toimia korkean asiantuntemuksen työryhmänä, tukea koulun kehittämistä ja oppilaiden ja henkilöstön hyvinvointia.

Jokainen koulun opettajista oli jäsenenä yhdessä tiimissä, jota johti koulun johtoryhmään kuuluva tiiminvetäjä. Tiimien kokoukset pidettiin aina isojen opettajakokousten välissä ja niille oli varattu aikaa kaksi tuntia. Tiimeissä oli opettajajäseniä 16–17, joten niitä voitiin pitää melko suurina. Rehtori nimesi vuosittain tiimien jäsenet ja niiden vetäjät. Kaikissa tiimeissä oli sekä luokanopettajia että aineenopettajia, mitä rehtori piti tärkeänä.

Se oli lähtökohtana, kun näitä tiimejä muodostettiin, että se on yksi sellainen keskustelufoorumi, jossa luokanopettajat ja aineenopettajat kohtaavat ja keskustelevat. Se on ollut semmoinen mun mielestä hyvin tärkeä osarakenne tässä koulun pyörittämisessä ja pidetään siitä edelleen kiinni.

Johtoryhmä- ja tiimikokousten lisäksi koulussa pidettiin noin kerran kuukaudessa iso opettajakokous, jossa olivat läsnä kaikki koulun opettajat. Opettajakokouksesta tehtiin aina muistio, joka tuli nähtäville ja talteen koulun Fronter-alustalle. Luonteeltaan isot opettajakokoukset olivat pitkälti tiedottavia ja hallinnollisia. Rehtori halusi kuitenkin tarjota näissäkin kokouksissa foorumin keskustelulle.

Meillä on tällaisia isoja opettajakokouksia vain noin kerran kuukaudessa ja ryhmitetty sillä tavalla, että siellä olisi tiimikokoukset taas välissä. Meillä on koulussa tää luokkien 7-9 opetus voimakkaasti kurssitettu, voimakkaasti jaksotettu ja se aiheuttaa aikamoisia haasteita yhteisen ajan löytämiseksi. Että ollaan päädytty tällaiseen ja ne on hyvin pitkälti sitten hallinnollisia ja tiedottavia kokouksia. Mutta aina pyritään järjestämään, että osa tästä kokouksesta olisi semmosta keskustelevaa, joten joko sillä tavalla, että siellä on tiimiosuus tai joku muu.

Lisäksi opettajien taukotilassa pidettiin tiistai-infoja pääsääntöisesti joka tiistai toisen välitunnin aikana klo 9.45–10.00. Vaikka lähes kaikki opettajat osallistuvat säännöllisesti tiistai-infoihin, ei varsinaista osallistumispakkoa ollut. Puheenjohtajavastuu voi rehtorin lisäksi olla myös apulaisrehtoreilla. Asialistan tiistai-infoon rehtori kokosi osin omista asioistaan ja osin opettajien ehdotuksista. Rehtorin kokoaman asialistan lisäksi myös opettajat voivat tuoda tärkeänä pitämiään asioita esille. Johtoryhmän, tiimikokousten, ison opettajakokouksen ja tiistai-infojen rinnalle rehtori nosti koulun oppilashuoltotyöryhmän, jota hän piti merkittävänä johtamisfoorumina.

No kyllä mä ehkä nostaisin, että oppilashuoltotyöryhmä tai siis molemmat oppilashuoltotyöryhmät ihan näiden rinnalle, koska ainakin mulla on painotetusti oppilashuoltotyö ja ne on kuitenkin sellaisia foorumeita, joissa tehdään aika ratkaisevia päätöksiä. Et mä nostaisin ne siihen rinnalle kyllä.

Koulussa toimi kaksi oppilashuoltotyöryhmää. Toisessa käsiteltiin vuosiluokkien 1–6 oppilaiden asioita. Tämä ryhmä kokoontui joka toinen viikko tunnin

kerrallaan. Toinen ryhmä kokoontui joka viikko kaksi tuntia kerrallaan käsittelemään vuosiluokkien 7–9 oppilaiden asioita. Rehtori oli päätenyt kahteen ryhmään toisaalta, koska käsiteltävät asiat eroavat melko paljon toisistaan ja toisaalta, koska osa henkilöistä esimerkiksi yläluokkien opinto-ohjaajat olisivat turhaan läsnä osassa oppilasasioista. Määrällinen resurssi oli jaettu suunnilleen oppilasmäärien edellyttämällä tavalla.

Osa ryhmän jäsenistä on samoja, siis kuraattori, terveydenhoitaja ja minä. Me ollaan molemmissa ryhmässä mukana ja se tietysti vie sillä tavalla aika paljon. Mutta nyt se vie vähemmiltä ihmisiltä turhaa aikaa tätä kautta. Alaluokilla painottuvat erityisluokkien asiat ja integraatio-oppilaiden asiat. Sitten yläluokilla on taas näiden 7-9 oppilaiden, sanotaan psyykkisiä ongelmia, kuten lintsuamista. Ja sitten ihan suorittamiseen liittyviä asioita, että saadaan ne kaikki vedettyä lävitse ja jatko-opintoihin ohjattua.

9.2 Toiminnalliset artefaktit

Rehtorin esihaastattelujen, havainnoinnin ja rehtorin opettajille lähettämien sähköpostikirjeiden perusteella löysin kaksi rehtorin johtamistoimintaan liittyvää seremoniaa: koulun juhlat ja vanhempainillat. Edellä mainituilla menetelmillä löysin myös seuraavia rehtorin johtamistoimintaan suoraan liittyviä rituaaleja: noin kerran kuukaudessa pidettävät kaikille opettajille tarkoitetut opettajakokoukset, lähes viikoittain pidettävät vapaaehtoiset tiistai-infot sekä rehtorin tavan muistaa henkilökuntaansa merkkipäivinä ja palkita heitä. Tässä luvussa kuvaan näitä johtamistoiminnan seremonioita ja rituaaleja tarkemmin. Kuvaan myös rehtorin suhtautumista oppilaisiin, rehtorin olemusta, rehtorin tapaa palkita oppilaita sekä hänen aikataulujaan ja kalenterikäyttäytymistään.

9.2.1 Joulujuhla

Rehtorin mukaan koululla vietetään vuosittain perinteiset juhlat eli itsenäisyysjuhla, joulujuhla ja kevätjuhla. Juhlien valmistelu on ollut tiimien ja tiiminvetäjän vastuulla. Hän katsoi oman roolinsa olleen juhlan suunnittelussa ja järjestyksessä minimaalinen rajoittuen lähinnä juhlapuheen pitämiseen.

En. Se on puhtaasti tiiminvetäjän homma että siinä on eri juhlat jaettu jollekin tiimille ja se tiiminvetäjä ja se tiimi vastaa siitä, että se juhla toteutuu. Mulla ei ole niissä oikeastaan mitään.

Havainnoin joulujuhlaa, joka pidettiin lauantaina 20.12.2008 klo 8.30 alkaen koulun liikuntasalissa. Esiintymiskoroke oli salin pitkällä seinustalla ja oppilaille oli varattu sinisellä kankaalla päällystettyjä tuoleja, jotka oli merkitty luokitain. Huoltajille oli rakennettu kiinteä porrastettu katsomo salin takaosaan. Rehtori saapui paikalle 15 minuuttia ennen juhlan alkua ja poistui melkein heti. Hän palasi takaisin vasta juuri ennen alkua. Esityksen alkaessa jäi rehtori seisomaan salin takaosaan kahden oppilaiden huoltajille tarkoitetun katsomoelementin väliin. Omaa tai nimettyä istumapaikkaa hänellä ei juhlasalissa ollut.

Rehtori seurasi seisten hyväntuulisen ja tarkkaavaisen näköisenä kaikki esitykset, lauloi ja taputti välillä mukana ja antoi kaikille esityksille kunnon aplodit. Keskellä juhlaa oli rehtorin puheen vuoro. Hän aloitti puheensa kiittämällä kaikkia esiintyjiä ja korosti heidän olevan vuosiluokilta 1-9, kuten yhtenäiskoulussa tulee ollakin. Tämän jälkeen rehtori mainitsi yhtenäiskoulun tarjoavan kaikille turvallisen oppimisympäristön.

Eilisessä joulukirkossa saatiin kuulla kristillistä sanomaa ja nyt koulun juhlassa joulun sanomaa.

Seuraavaksi rehtori kertoi koulun pitkäaikaisen englanninopettajan olevan jäämässä eläkkeelle ja pyysi tämän kanssaan korokkeelle. Ensin hän puhui hetken opettajan ansioista. Sitten sävy muuttui korostetun viralliseksi ja rehtori kertoi viimeisimmän viranhaltijanpäättöksensä liittyneen eläkkeelle jäävään opettajaan, jolle hän oli päättänyt myöntää Hymytyttö-patsaan. Rehtori ojensi patsaan opettajalle. Yleisö palkitsi tapahtuneen raikuvilla aplodeilla ja naurulla. Lopuksi rehtori juonsi seuraavan esityksen ja poistui paikalleen seisomaan salin takaosaan. Juhlan viimeisen ohjelmanumeron jälkeen hän meni vielä korokkeen eteen seisomaan, otti mikrofonin ja toivotti: *Teille kaikille oikein mukavaa ja rauhaa joulun aikaa, kiitos!*

9.2.2 Vanhempainilta

Rehtori kertoi, että lukuvuoden aikana pidettävät vanhempainillat on kirjattu vuosittaiseen toimintasuunnitelmaan. Lisäksi ovat olleet ne vanhempainillat, jotka koulun vanhempainneuvosto järjestää. Syksyn ensimmäiseen vanhempainiltaan ovat osallistuneet koulun kaikki opettajat ja muihin vanhempainiltoihin osallistuminen on määräytynyt illan kohderyhmän mukaan. Rehtori on ollut mukana kaikissa koulun vanhempainilloissa, mutta hänen roolinsa on vaihdellut aiheesta riippuen melko paljon. Esimerkkinä rehtori mainitsi yhdeksäsluokkalaisten yhteisvalintavanhempainillat, joissa hänen roolinsa on rajoittunut lähinnä tervetulo-toivotukseen ja omien tietojen päivittämiseen.

Havainnoin vanhempainiltaa 18.8.2008, jolloin rehtori oli paikalla juhlassa jo puoli tuntia ennen tilaisuuden alkua ja tarkisti ATK-tuen asentaman laitteiston toimivuutta. 15 minuuttia ennen tilaisuuden alkua rehtori puki päälleen ruskean pikkutakin ja kävi vielä neljä kertaa levottoman oloisena salin ulkopuolella ennen tilaisuuden alkua. Kulkiessaan hän keskusteli sekä huoltajien että opettajien kanssa ja tervehti nyökkäämällä monia kohtaamiaan ihmisiä. Rehtori aloitti tämän syksyn ensimmäisen vanhempainillan esittelemällä itsensä ja toivottamalla huoltajat tervetulleiksi. Erityismaininnan saivat 7-luokkalaisten ja 1-luokkalaisten oppilaiden huoltajat. Tämän jälkeen rehtori kertoi ensimmäisestä kouluviikosta, josta mainitsi mieleensä jääneen erityisesti ekaluokkalaisten innon ja 7-luokkalaisten ryhmäyttämispäivän. Rehtori korosti luokanopettajien ja luokanvalvojien merkitystä koulutyössä ja antoi puheenvuoron apulaisrehtoreille. Lopuksi hän ilmoitti *ylpeänä esittelevänsä* luokanopettajat ja luokanvalvojat. Hän pyysi opettajat salin eteen riviin alkaen 1A-luokan opettajasta. Kun

kaikki olivat tulleet paikalle, kehui rehtori opettajien rivistöä komeaksi ja pyysi yleisöltä aplodit. Yleisö antoi opettajille aplodit.

9.2.3 Opettajakokoukset

Haastattelussa rehtori totesi pitävänsä koulun kaikille opettajille tarkoitetun opettajakokouksen suunnilleen kerran kuukaudessa. Opettajakokoukset on rytmitetty siten, että tiimikokoukset pidetään aina opettajakokousten välissä. Opettajakokoukset ovat olleet rehtorin mukaan sisällöltään pitkälti hallinnollisia ja tiedottavia. Tosin niiden yhteyteen rehtori on pyrkinyt sijoittamaan keskusteleavamman elementin, kuten esimerkiksi tiimiosuuden. Opettajakokousta ennen kaikille osanottajille on jaettu esityslista ja valmis pöytäkirja on tallennettu Fronteriin.

Rehtorin opettajille lähettämien sähköpostikirjeiden perusteella lukuvuoden 2008–2009 aikana kaikille opettajille tarkoitettuja opettajakokouksia pidettiin yhteensä yksitoista. Opettajakokousten esityslistan rehtori jakoi yhtä tai kahta päivää ennen kokousta kaikille osallistujille sähköpostin liitetiedostona. Sähköpostinsa saatekirjeet rehtori aloitti joka kerran sanalla: *Terve!* ja allekirjoitti ne omalla etunimellään ja yhteystiedoillaan. Tekstinä oli tavallisesti ainoastaan yksi lause: *Ohessa torstain kokouksen asioita*. Poikkeuksena 25.9.2008 kokous, jonka esityslistan rehtori lähetti vain päivää ennen kokousta. Tekstissä rehtori pahoitteli esityslistan myöhäistä jakoa: *Ohessa huomisen kokouksen suhteellisen laaja esityslista. Valitan, että viimeiset osiot valmistuivat vasta tänään. Tällä kertaa esityslista tulee jakeluun myös paperiversiona itse kunkin lokeroon*. Kolme kertaa rehtori lähetti päivitetyn version esityslistasta juuri ennen kokousta samana päivänä. Näinä kertoina hän mainitsi saatekirjeessään päivitetyn version löytyvän myös Fronterista. *Terve! Laitan ohessa vielä jakeluun opettajankokouksen täydennetyt esityslistan. Tiedotusasioita on tullut muutama lisää, tuntikehyslaskenta ja TUPA-lomakkeet (tulospalkkiolomakkeet) ovat myös uusia asioita. Tämä versio tallentuu myös Fronteriin*. Käsiteltävien asioiden määrä esityslistoissa oli keskimäärin seitsemän, enimmillään yksitoista ja vähimmillään neljä. Kuuden opettajakokouksen lopuksi pidettiin erillinen tiimiosuus. Muissa kokouksissa koko aika käytettiin yhdessä. Esityslistojen perusteella opettajakokousten aiheet olivat tavallisesti laajoja ja koko koulun toimintaa koskevia:

- 28.8.2008 koulun tuntikehysten käyttö ja koulukohtaiset erillispalkkiot
- 25.9.2008 lukuvuoden 2008–2009 ympäristöohjelma
- 30.10.2008 toimintasuunnitelman päätavoitteet omassa työssä
- 24.2.2009 tulospalkkiohankkeen tavoitteiden arviointi
- 17.3.2009 työsuorituksen perustuva palkantarkistus
- 21.4. tiimien ja johtoryhmän työnjako

Lukuvuoden 2008–2009 aikana havainnoin kaikkiaan viittä kaikille opettajille tarkoitettua opettajakokousta. Kokoukset pidettiin koulun ravintolassa, (kuvio 7) jonka etureunassa oli kiinteä valkokangas.



KUVIO 7 Koulun ravintola

Kokouksissa rehtorin istumapaikka oli lähellä valkokangasta, kylki opettajiin päin. Rehtori käytti kannettavaa tietokonetta, jonka näytöltä hän heijasti ruokapöydälle asetetulla dataprojektorilla kokouksen esityslistan valkokankaalle. Ruokasali oli muodoltaan pitkä, joten osa opettajista istui melko kaukana valkokankaasta. Tavallisesti teksti oli niin pientä, että se ei näkynyt taakse. Lisäksi ikkunoista heijastuva auringon valo häiritsi toisinaan näkyvyyttä. Tarjoilu oli tavallisesti järjestetty ruokasalin takaosaan, josta kahvin ja pullan voi ottaa mukaan kokoukseen omalle paikalleen. Ruokasalia ei ollut tilana eristetty ovilla muusta koulusta, joten usein kävi niin, että oppilaita tai muita henkilöitä kulki ruokasalin sivussa olevaa käytävää aiheuttaen kokoukselle häiriötä. Opettajakokouksessa 30.10.2008 saapui paikalle oppilas, joka aloitti keskustelun rehtorin kanssa kesken opettajien musiikkiesityksen. Opettajakokouksessa 27.11.2008 kaksi pientä poikaa juoksi metelöiden ruokasalin sivukäytävällä. Rehtori ei puuttunut asiaan, vaan katsoi poikiin ja nauroi hyväntahtoisesti. Viisi minuuttia myöhemmin rehtorin avatessa itsearviointin tuloksia opettajille, juoksi taas neljä hälisevää lasta sivukäytävällä. Rehtori ei reagoinut asiaan, mutta yksi opettajista lähti lasten perään.

Opettajakokoukset alkoivat tavallisesti sovitusta aikataulusta jonkin verran myöhässä. Opettajakokouksen 25.9.2008 rehtori aloitti viisi minuuttia ilmoitettua myöhemmin pyytämällä opettajia lähemmäs valkokangasta. 15.1.2009 kokous pääsi alkamaan 14 minuuttia myöhässä rehtorin ilmoittaessa: *Hyvät naiset ja herrat, aloitamme vuoden 2009 ensimmäisen opettajakokouksen!* Myöhästymiset eivät kuitenkaan johtuneet rehtorista, joka oli yleensä paikalla ja valmiina jo paljon ennen kokouksen alkua. Ennen 30.10.2008 kokouksen alkua rehtori oli jo puoli tuntia aikaisemmin asettamassa tuoleja valmiiksi paikoilleen. Viisitoista minuuttia ennen kokouksen alkua hän asetteli henkilökunnan merkkipäivien

kunniaksi jaettavia lahjapaketteja pöydälle. Valmistelut olivat kokonaan valmiina jo kymmenen minuuttia ennen kokouksen alkua. Kokouksen 15.1.2008 esityslistan rehtori heijasti valkokankaalle kymmenen minuuttia ennen kokouksen sovittua alkamisaikaa. Muut valmistelut olivat valmiina kuusi minuuttia ennen sovittua alkamisaikaa. Kaksi minuuttia ennen rehtori haki kuppiinsa kahvia ja odotteli kokouksen alkamista.

9.2.3.1 Rehtorin toiminta opettajakokouksissa

Havaintoni mukaan syyslukukauden alussa 28.8.2008 pidetyssä opettajakokouksessa rehtori palautti yhteiset pelisäännöt mieleen ja muistutti poissaolojen tiimikokouksista ja opettajakokouksista olevan mahdollisia ainoastaan rehtorin luvalla. Nimilistoja edellä mainittuihin kokouksiin osallistujilta rehtori ei kuitenkaan aikunut kerätä. Rehtori puuttui myös suhteellisen harvoin opettajakokouksissa ja tiistai-infoissa opettajien kokousten asialistan ulkopuolisiin toimintoihin, kuten hälinään ja puhelimeen vastaamiseen tai myöhästymisiin siinäkin tapauksessa, että ne saattoivat häiritä kokouksen kulkua. Opettajakokouksen 28.8.2008 alussa rehtori kehotti opettajia tulemaan lähemmäs valkokangasta. Kukaan ei liikkunut ja rehtori uudisti hetken kuluttua kehotuksensa. Nytkään kukaan ei liikkunut. Rehtorin kehotettua kolmannen kerran opettajia lähemmäs valkokangasta, siirtyi kaksi naisopettajaa hieman lähemmäs. Muut eivät edelleenkään liikkuneet. Opettaja saapui kahvikuppi ja pulla mukanaan 28.8.2008 kokoukseen viisitoista minuuttia myöhässä ja istui takapöytänsä. Toinen opettaja saapui 25 minuuttia myöhässä kahvikupin ja pullan kanssa. 40 minuuttia kokouksen alun jälkeen tuli vielä kaksi opettajaa niin ikään kahvin ja pullan kanssa. Samassa kokouksessa takapöydän opettajat supisivat häiritsevästi läpi kokouksen. Rehtori ei puuttunut tai kommentoinut asiaa mitenkään. Opettajakokouksessa 27.11.2008 rehtorin käsitellessä ajoitusuunnitelmaa erään opettajan puhelin soi. Heti perään toisen opettajan puhelin soi ja molemmat lähtivät kokoustilan takaosaan puhumaan. Rehtori ei reagoinut asiaan mitenkään. Tiistai-infon 21.4.2009 aikana apulaisrehtorin puhelin soi huomiota herättävällä äänellä ja apulaisrehtori poistui opettajahuoneen ulkopuolelle puhumaan.

Toisaalta tarpeen vaatiessa rehtori käytti auktoriteettiaan ja sai opettajakunnan huomion kiinnitettyä kulloinkin esillä olevaan asiaan. Rehtorin tapa toimia oli asiallinen eikä ketään mainittu henkilökohtaisesti. Opettajakokouksessa 27.11.2008 osa opettajista kuvasi joulujuhlissa esitettävää lyhytelokuvaa kokoustilan takaosassa aiheuttaen häiriötä meneillään olevalle kokoukselle. Rehtori kävi kuvausryhmän luona ja sanoi kuuluvasti: *Shhh!* Kuvausryhmä hiljeni välittömästi. Opettajakokouksessa 15.1.2009 rehtorin avaama keskustelu Wilma-ohjelman käyttämisessä esiintyneistä puutteista johti häiritsevään hälinään, jonka rehtori keskeytti hyvin napakasti sanomalla: *Pieni hetki!* Väki hiljeni välittömästi. Sama ilmiö oli havaittavissa myös tiistai-infoissa. Tiistai-infon 31.3.2009 alkaessa oli opettajahuoneessa kovasti hälyä. Rehtori aloitti infon erittäin kuuluvalla äänellä: *Hyvää aamupäivää hyvät naiset ja herrat, on aika tiistai-infon!* Häly lakkasi kuin veitsellä leikaten ja väki alkoi kuunnella rehtoria. Tiis-

tai-infon 28.4.2009 ensimmäisenä asiana rehtori otti esille koulun sisäilmaongelman ja opettajien asian johdosta suunnitteleman mielenilmaisun. Rehtori kehotti opettajia ilmaisemaan asian joko muulle virkamiehelle tai toimielimelle. Mielenilmaus ei hänen mukaansa ole hyvää virkatoimintaa ja johtaa varoitukseen ja mahdolliseen palkan menetykseen kyseiseltä päivältä. Opettajat eivät kommentoi rehtorin puheenvuoroa mitenkään. Saman infon lopussa opettaja käytti rehtorin hänelle antamaa puheenvuoroa, kun hälinä yltyy. Rehtori katkaisi hälyn napakasti sanomalla: *Pieni hetki, N:llä puheenvuoro!*

9.2.4 Tiistai-infot

Rehtorin mukaan tiistai-infot on pidetty pääsääntöisesti joka tiistai toisen väli-tunnin aikana klo 9.45–10.00 opettajien taukotilassa (kuvio 8). Toisinaan info on pidetty vaihtoehtoisesti keskiviikkona. Taukotila on liian pieni koulun suurelle opettajakunnalle, joten infojen aikana osa opettajista on jäänyt ilman istumapaikkaa ja joutunut seisomaan. Rehtori ei ole kontrolloinut opettajien osallistumista tiistai-infoihin eikä ehdotonta osallistumispakkoa ole ollut. Tästä huolimatta infoihin ovat osallistuneet käytännössä kaikki, ketkä ovat pystyneet. Puheenjohtajavastuu on rehtorin lisäksi ollut toisinaan myös apulaisrehtoreilla. Asialistan tiistai-infoon rehtori on koonnut osin omista asioistaan ja osin opettajien ehdotuksista. Rehtorin kokoaman asialistan lisäksi myös opettajat ovat voineet tuoda tärkeänä pitämiään asioita esille.



KUVIO 8 Opettajien taukotila

Tiistai-infojen muistioita rehtori lähetti opettajille sähköpostitse tiedoksi lukuvuoden 2008–2009 aikana yhteensä 22 kappaletta. Jos infoa ei onnistuttu pitämään vakioaikana tiistaisin, pidettiin korvaava info maanantaina tai keskiviikkona. Tämä tapahtui lukuvuoden aikana yhteensä neljä kertaa. Kolmena kerta-

na rehtori lähetti muistion keskiviikko-infon nimellä, mutta maanantaina pidetyn infon muistio kantoi tiistai-infon nimeä. Rehtori lähetti muistiot opettajien sähköpostiin samana päivänä, jolloin infot pidettiin. Ainoastaan yhden kerran muistio tuli vasta infoa seuraavana päivänä. Asioita muistioissa oli keskimäärin kuusi, enimmillään kolmesta ja vähimmillään neljä. Muistioihin merkityt asiat olivat poikkeuksetta luonteeltaan tiedottavia ja koulun operatiiviseen toimintaan kiinteästi liittyviä:

- 30.9.2008 lokakuun avaus pidetään maanantaina klo 10.00 alkaen juhlasalissa
- 28.10.2008 yhdeksäsluokkalaisten rästikoe tiistaina klo 14.00 alkaen auditoriossa
- 18.11.2008 rehtorin jälki-istuntoilaisuus tiistaina klo 14.00 eteenpäin
- 8.12.2008 laajennetun johtoryhmän kokous pidetään keskiviikkona klo 14.00 aiheena EFQM
- 11.2.2009 opettajia pyydetään tarkistamaan ja merkitsemään tämän hetken tilanne 7-9 luokkien hylätyistä tai kesken olevista suorituksista taukotilan koon tilistaan
- 24.2.2009 arviointitiedot yhdeksäsluokkalaisten välitodistuksia varten pyydetään merkitsemään viimeistään torstaina
- 8.4.2009 oppilasasioita

Lukuvuoden 2008–2009 aikana havainnoin kaikkiaan neljää tiistai-infoa. Tiistai-info 17.3.2009 oli alkamassa opettajien taukotilassa ja pöydillä oli kahvikuppeja, lehtiä ja kyniä. Sohvilla oli pari reppua. Äänimerkin kertoessa välitunnin alkamisesta tasan klo 9.45 oli paikalla vasta muutama opettaja. Heti kellon soiton jälkeen rehtori kuulutti keskusradion kautta: *”Opetushenkilöstölle tiedoksi, tiistai-info on!”* Klo 9.46 rehtori saapui taukotilaan nahkapäällysteinen kalenterimuistio kädessään ja laitto uuden pannullisen kahvia tippumaan kohta paikalle saapuville opettajille.

21.4.2009 rehtori saapui opettajahuoneeseen 13 minuuttia ennen tiistai-infon alkua ja laitto kahvin tulemaan. Kellon soitua klo 9.45 rehtori kuulutti keskusradion kautta: *Vaikka on opettajakokousviikko, info on. Se siis on!* Tiistai-infoihin kertyi paljon asioita suhteessa käytettävissä olevaan aikaan. Opettajien saapuessa tunneilta eivät infot alkaneet aivan ajallaan ja seuraavan tunnin alkaminen rajoitti niiden kestoa toisesta päästä. Infoissa rehtorin eteneminen oli nopeaa ja napakkaa. Tiistai-info 31.3. oli päättymässä klo 10.04 ja opettajien pitäisi olla jo tunneilla. Rehtori viittasi voimakkaasti kädellään ja sanoi kuuluvalla äänellä: *Minulla ei muuta, onko muilla?* Heti viittasi pari opettajaa, johon rehtori totesi voipuneella äänellä: *Voi Jeesus!* Opettajat nauroivat rehtorin kommentille. Puheenvuorojen loputtua rehtori totesi lyhyesti: *Oliks tässä kaikki, menkää opettamaan!* Väki lähti kiireisen oloisena kohti luokkia. Huolimatta tiistai-infojen usein hektisestä tunnelmasta, jaksoi rehtori olla hyväntuulinen ja huomioida opettajia. Tiistai-infon 31.3.2009 alkaessa klo 9.45 kurkisti rehtori oven suusta taukotilaan ja tervehti käden heilautuksella ja hymyillen paikalla olevia opettajia.

9.2.5 Rehtorin suhtautuminen oppilaisiin

Rehtori kertoi pyrkivänsä olemaan oppilaille kiltti ja ystävällinen. Hän on halunnut ottaa oppilaisiin kontaktia ja mainitsi esimerkkinä toivottavansa oppilaille kohdatessa hyvää huomenta. Rehtori myönsi suuren oppilasmäärän takia tuntevansa ainoastaan pienen osan koulunsa oppilaista. Hän on yrittänyt osoittaa huomiota myös niille oppilaille, joita ei varsinaisesti koe tuntevansa. Haasteellisten oppilaiden kanssa toimiessaan rehtori kertoi ottavansa käyttöön kaikki teatterimaailman konstit. Hänen roolinsa on vaihdellut empaattisesta kuuntelijasta ja ymmärtäjästä pahaan poliisiin. Tarvittaessa rehtori on pyrkinyt antamaan kuvan, että on sattuneesta hyvin närkästynyt. Tällöin hän kertoi myös puhuvansa isoilla kirjaimilla.

Havaintojeni mukaan rehtori suhtautuu oppilaisiin ystävällisesti ja hyväntuulisen avuliaasti silloinkin, kun oppilaiden asia osuu keskelle kiireistä hetkeä tai heidän toimintansa jopa häiritsee tilannetta. Joulujuhlapuheensa rehtori aloitti kiitämällä kaikkia koulun 1–9 luokkalaisia esiintyjä. Opettajakokouksessa 30.10.2008 oppilas keskeytti rehtorin kesken opettajien esittämän laulun ja kertoi tälle asiaansa. Rehtori kuunteli oppilaan asiaa ymmärtävän näköisenä. Opettajakokouksessa 27.11.2008 kaksi poikaa juoksi kokoustilan laitaa pitkin pitäen häiritsevää hälinää. Rehtori katsahti poikiin hyväntahtoisesti hymyillen eikä sanonut mitään. Viiden minuutin kuluttua tilanne uusiutui ja nyt rehtori ei reagoinut tapahtuneeseen mitenkään. Lopulta yksi takapöydässä istuvista naisopettajista lähti poikien perään. Joulujuhlassa 20.12.2008 rehtori seisoi juhlasalin takaosassa kädet selän takana katsomassa oppilaiden esityksiä. Hän hymyili esitysten aikana, nauroi niiden hauskoille kohdille ja antoi lopussa aplodit. Opettajakokouksen 15.1.2009 alkaessa rehtori vilkutti iloisen näköisenä ylätasanteella oleville alakouluikäisille oppilaille, jotka vilkuttivat hänelle takaisin. Hetken kuluttua vanhempi oppilas tuli kysymään rehtorilta ET-tuntien (elämäntutkimustieto) järjestelystä. Rehtori varmisti vastauksensa opettajalta ja vastasi oppilaille ystävällisesti. Toisaalta rehtori oli myös valmis puuttumaan vahvasti oppilaiden aiheuttamiin järjestyshäiriöihin koulussa ja ylläpitämään järjestystä. Hän kehotti 25.9.2008 kokouksessa puuttumaan jämäkästi havaittuun kiusaamiseen ja muistutti 28.8.2008 opettajia siitä, että oppilaiden tulee suorittaa kokeet niille varattuina päivinä. Rästikokeen oppilas saa suorittaa ainoastaan painavasta syystä. Opettajakokouksen 25.9.2008 aikana oppilaat aiheuttivat hälinää koulun aulassa. Annettuaan puheenvuoron oppilasasiaa esittelevälle opettajalle, lähti rehtori poistamaan häliseviä oppilaita aulasta. Samassa kokouksessa myöhemmin rehtori kertoi opettajille vievänsä järjestyshäiriöitä aiheuttavan oppilaan asian johtokuntaan ja pyysi tiedon kyseisen oppilaan aiheuttamista järjestyshäiriöistä suoraan itselleen. Samaan tapaan tiistai-infossa 31.3.2009 rehtori ilmoitti, että oppilashuoltoryhmällä oli opettajille terveisiä. Ennen terveisten kertomista hän pyysi varmistamaan, että opettajahuoneen ovet ovat kiinni vaitiolovelvollisten asioiden käsittelyn ajan. Terveiset koskivat kahta huonosti käyttäytyvää oppilasta, jotka rehtori kehotti tuomaan luokseen tarpeen niin vaatiessa.

9.2.6 Rehtorin olemus

Rehtorin olemus oli havaintojeni mukaan tavallisesti hyväntuulinen ja tuntui, että hänellä oli aina aikaa vaihtaa joku sana paikalla olevien opettajien kanssa. Oli tavallista, että monilla opettajilla oli asiaa rehtorille. Ennen opettajakokouksen 27.11.2008 alkua rehtori seisoi tonttulakki päässään kahvia juoden. Samaan aikaan hän keskusteli opettajan kanssa, minkä jälkeen katsoi hymyillen kokoustilaan saapuvia opettajia. Ennen opettajakokouksen 15.1.2009 alkua rehtori keskusteli vastapäätä istuvien opettajien kanssa rauhallisesti, minkä jälkeen hän katsoi hymyillen kokoustilaan saapuvia opettajia. Hetken kuluttua hän vaihtoi naureskellen muutaman sanan lähellä olevan opettajan kanssa. Vielä juuri ennen kokouksen alkua opettajia saapui paikalle ja rehtori ehti keskustelemaan lyhyesti monen kanssa. Muutaman kerran rehtori mainitsi opettajille kiireestään ja väsymyksestään. Tällöinkin hänellä oli aikaa ja energiaa lyhyelle keskustelulle ja asioiden hoitamiselle. Hyväntuulinen olemus ei karissut kiireenkään keskellä. Ennen opettajakokouksen 28.8.2008 alkua rehtori saapui kokoustilaan mukanaan nahkapäällysteinen kalenterimuistio ja kokouksen asialista. Paikalle päästyään hän laittoi kädet ohimoilleen ja sanoi kahdelle opettajalle tänään olleen liikaa kokouksia. Sitten hän jatkoi keskustelua opettajien kanssa seisten kädet lanteillaan ja hyväntuulisesti naureskellen. Kohta hän seisoi kokoustilan keskellä useiden opettajien kanssa keskustellen. Aloittaessaan tiistai-infoa 21.4.2009 rehtori tuli opettajahuoneeseen, istahti tuolilleen kuuluvasti huokaiten, nojasi taaksepäin ja katseli sisään tulevia opettajia. Hän oli väsyneen oloinen, mutta vastasi hymyillen apulaisrehtorin esittämään kysymykseen. Tiistai-infon 31.3.2009 alkaessa rehtori keskusteli apulaisrehtorin kanssa, joka kertoi huolestuneen oloisena rehtorille neljännen jakson alkamiseen liittyviä ongelmia mainiten muun muassa et-oppilaat, luokkatilat ja käsityön opetuksen päällekkäisyydet. Rehtori kuunteli huolia rauhallisena ja istui paikalleen aloittamaan kokousta.

9.2.7 Henkilökunnan merkkipäivät

Kertomansa mukaan rehtori on huomioinut merkkipäivät silloin, kun joku henkilökunnasta on täyttänyt tasakymmeniä. Myös eläkkeelle jäämiset on huomioitu. Tavallisesti huomioiminen on tapahtunut opettajakokousten yhteydessä, jolloin tarjoilu on ollut tavallista runsaampaa. Juhlallisuuksissa rehtori katsoi rooliinsa kuuluneen lähinnä puhumisen ja keulakuvana olemisen:

Siis onhan meillä nyt juhlatilaisuudet tietysti kuten eläkkeelle jäämisjuhlat ja tietysti tulee mieleeni, kun tasakymmeniä tulee täyteen. Kyllähän sitä juhlistetaan aina. Useimmiten sillä tavalla, että on juhlavampi opettajainkokous ja tarjoilu sitten vähän erilaista.

Havainnoin joulujuhlaa 20.12.2008, jossa rehtori puheensa puolessa välissä kertoi koulun pitkäaikaisen englanninopettajan olevan jäämässä eläkkeelle. Hän pyysi opettajan kanssaan esiintymiskorokkeelle, jossa puhui hetken opettajan ansioista opetustyössä. Sitten sävy muuttui korostetun viralliseksi ja rehtori

kertoi viimeisimmän viranhaltijanpäätöksensä olleen Hymytyttö-patsaan myöntämisen opettajalle. Yleisö antoi raikuvat aplodit ja nauroi tapahtuneelle. Opettajakokous 30.10.2008 aloitettiin tavallista paremmalla tarjoilulla, koska kuraattori oli siirtymässä uusiin tehtäviin ja neljän opettajan 50-vuotispäivät olivat lähellä. Tarjolla oli täytekakkua, jäädykkeitä ja suolaisia piirakoita. Rehtori oli maksanut tarjoilun koulun budjetista. Kokouksen alettua rehtori kehotti väkeä ottamaan kahvia: *Kahvitellaan nyt vähän juhlavammin!* Rehtori meni viimeisenä kahvijonoon pitäen pitkää väliä jonon päähän. Viimeiset opettajat menivätkin jonoon rehtorin edelle. Kaikkien opettajien saatua kahvia ja kakkua, otti rehtori itselleen lasin vettä. Tämän jälkeen hän katseli iloisen näköisenä opettajia ja aloitti: *Arvoisa koulun väki...* Sitten hän pyysi kuraattorin viimeisenä työtehtävään tulemaan eteen. Rehtori muisteli 17 yhteistä työvuotta ja mainitsi kuraattorin luoneen turvallista ilmapiiriä, minkä jälkeen hän ojensi kuraattorille Hymytyttö-patsaan, kukkia ja lahjakortin. Tämän jälkeen rehtori ja apulaisrehtorit halusivat kuraattoria. Kaksi opettajaa lauloi ja soitti kuraattorille, minkä jälkeen kuraattori sai raikuvat aplodit. Sitten rehtori puhui taas: *Jatketaan vielä juhlahetkeä, moni opettaja on saavuttanut tai saavuttamassa viidenkymmenen rajapyykin. Pyydän eteen...* Rehtori jatkoi puhettaan kehumalla työyhteisöä monimuotoiseksi. Erityisesti hän huomioi sekä nuoret että kokeneet opettajat ja mainitsi, että päivänsankarit olivat itse saaneet valita lahjan. *Aloitetaan ilman sovittua koreografiaa ikäjärjestyksessä...* Sitten kaikki neljä saivat kukat ja lahjan. Rehtori halasi naisia ja kätteli miehiä. Saman opettajakokouksen lopussa rehtorin jo päätettyä kokouksen, hän otti vielä puheenvuoron ja kertoi kokonaan unohtaneensa esitellä koulun neljännen erityisopettajan. Esittelyn jälkeen uusi opettaja sai aplodit. Opettajakokouksen 28.8.2008 alussa rehtori mainitsi ottavansa muutaman asian ohi esityslistan. Hän kertoi, että tulevana lukuvuonna edessä on muutamia *pyöreitä merkkipäiviä ja joku eläkkeelle jääminen*. Samassa rehtori alkoi imitoida urheilukuuluttajan ääntä ja sanoi: *Nyt on kuitenkin aika onnitella N.N:ää, koska tästä on tullut isä!* Opettaja sai raikuvat aplodit ja rehtori ojensi tälle lahjan. Tiistai-infossa 17.3.2009 rehtori kiitti koulun Kalevala-päivän suunnittelijoita julkisesti: *Hienolta kuulostaa, kiitän suunnittelijoita hienosta suunnittelutyöstä...*

9.2.8 Henkilökunnan palkitseminen

Rehtorin mukaan henkilökunnan palkitseminen esimerkiksi jonkun erityistehtävän hyvästä hoidosta on ollut mahdollista. Palkitseminen on tapahtunut siten, että rehtori on tehnyt asiasta esityksen opetuksen järjestäjälle. Palkitsemisen hän katsoi olevan työyhteisölle julkisen asian. Hän on kertonut kelle ja millä perusteella tulee palkitsemista esittämään:

Onhan siis systeemi, että ne saa vähän lisää hilloo sitten jostain erityistehtävän hyvästä hoidosta, että voi tehdä tällaisen esityksen ja kyllä nyt toistaiseksi on mennä lävitse.

Joo, kyllä se on julkinen ja sitten kyllä mä kerron, että kenelle ja millä perusteella mä tulen esittämään sitä.

Maanantaina 8.12.2008 pidetyn infon muistion kolmannessa kohdassa rehtori kirjoitti: Opetustoimenjohtaja on myöntänyt vuoden 2008 kannustuslisät seuraavasti: N. N. päätöksen perustelut: apulaisrehtorin tehtävän nopea haltuunotto ja tehtävän erinomainen hoito. N2. N2. päätöksen perustelut: erittäin merkittävä osuus koulun juhlien suunnittelussa ja toteutuksessa sekä alueellisessa kehityshankkeessa sekä haastavan valvontaluokan luokanvalvojan tehtävät.

9.2.9 Oppilaiden palkitseminen

Rehtori kertoi järjestävänsä mitalikahvitilaisuuksia urheilukilpailuissa menestyneille oppilaille. Perinne on luotu yhtenäiskoulun aloituksen jälkeen nykyisen rehtorin aikana. Esimerkkinä rehtori mainitsi syksyllä 2008 pidetyt yleisurheilu- ja jalkapallojoukkueiden kahvitukset. Kahvituksen lisäksi tilaisuuksissa on voinut olla puheita ja musiikkiesityksiä. Tilaisuuksia ei kuitenkaan ole suunnattu kaikille koulun oppilaille, vaan mukaan on kutsuttu ainoastaan kilpailuissa menestyneet oppilaat.

9.2.10 Rehtorin kalenterikäyttäytyminen ja aikataulut

Rehtori kertoi käyttävänsä rinnakkain Kommunikaattorin sähköistä kalenteria ja paperikalenteria. Syksyllä lukuvuoden alettua hän siirsi ajoitussuunnitelman paperikalenteriinsa. Sähköistä kalenteria ei nähnyt, eikä siihen voinut tehdä varauksia kukaan muu kuin rehtori itse:

Ei, ei, se on ainoastaan mun käytettävissä ja se on vähän semmoinen puute. Mun mielestä se voisi olla paljon jalostuneempi järjestelmä.

Puutteista huolimatta rehtori pitää puhelimensa sähköistä kalenteria hyvänä. Muistutusominaisuudella varustettuna se luo turvallisuudentunnetta ja auttaa muistamaan sovittuja tapaamisia ja asioita:

Mä oon kokenut silleen hyvänä että puhelin muistuttaa. En mä nyt hirveen usein ole unohtanut mitään, mutta kuitenkin se on semmoinen turvallinen ding ding, kun sen kuulee.

Koska rehtorin sähköistä kalenteria eivät muut voineet nähdä, kertoi hän päivittäneensä työhuoneensa oven vieressä olevaa julkista paperikalenterin otetta itse. Kalenterinsa täytöstettä rehtori piti päivästä riippuvaisena. Joinakin päivinä hän koki olevansa opettajien tavoitettavissa, mutta toisina päivinä tavoittaminen oli mahdotonta. Joskus akuutit asiat sotkivat kalenterissakin suunnitellun työpäivän kulun:

Kun näitä tällaisia tapahtuu, niin nehän sen koko kalenterin sotkee. Tässä mulla on rauhallinen työaika ja valmistelen johtokunnan esitystä. Sitten se täytyykin kaikilla asioilla, jotka ainakin sillä hetkellä näyttää siltä, että sun on pakko hoitaa se tässä ja nyt.

Opettajakokouksissa, vanhempainilloissa ja juhlissa rehtori oli havaintojeni mukaan aina ajoissa. Usein hän oli viisitoista minuuttia, joskus jopa puoli tuntia

etuajassa. Ennen tilaisuuksien alkua hän tyypillisesti varmisteli tekniikan ja järjestelyiden toimivuutta. Viisitoista minuuttia ennen 25.9.2008 opettajakokouksen alkua rehtori saapui kokoustilaan jatkojohtoja kantaen. Hän alkoi välittömästi asentaa johtoja, kannettavaa tietokonetta ja dataprojektorin valmiiksi. Tilassa ei vielä ollut muita. Neljätoista minuuttia ennen joulujuhlan 20.12.2008 alkua rehtori tuli juhlasaliin. Hän vilkaisi ohi menneen miksaajia ja miksauspöytää ja poistui välittömästi takaoven kautta paikalta. Puoli tuntia ennen vanhempainillan 18.8.2008 alkua ATK-tuki asensi kannettavaa tietokonetta dataprojektoriin. Rehtori tuli juhlasaliin tarkastamaan tilannetta, minkä jälkeen hän välittömästi poistui paikalta. Viidentoista minuutin kuluttua rehtori palasi kokeilemaan mikrofonin toimivuutta ja heijasti esityksensä dataprojektorilla juhlasalin valkokankaalle.

Vaikka rehtori oli paikalla poikkeuksetta ajoissa, alkoivat erityisesti opettajakokoukset tavallisesti hieman myöhässä, koska kaikki opettajat eivät saapuneet paikalle sääntillisesti. Viimeisten opettajien saapumista odotellessaan rehtori tavallisesti keskusteli ystävälliseen sävyyn jo paikalle saapuneiden tai saapuvien opettajien kanssa, vaikka samaan aikaan kulkikin levottoman oloisena kokoustilassa ja sen ulkopuolella. Opettajakokous 28.8.2008 oli alkamassa ja kello 14.00 suurin osa opettajista puuttui yhä. Rehtori seiso i kädet taskuissa opettajan kanssa keskustellen, minkä jälkeen hän kuljeskeli kokoustilan etuosassa kynän päätä pureskellen. Kahden minuutin kuluttua rehtori katseli seisten paikalle saapuvia opettajia. Kello 14.03 rehtori pureskeli kynää, nauroi hyväntahtoisesti opettajan vitsailulle ja katseli saapuvia opettajia. Minuutin kuluttua rehtori keskusteli opettajan kanssa ja 14.05 lähes kaikki opettajat olivat paikalla. Rehtori aloitti kokouksen. Opettajakokouksessa 15.1.2009 kymmenen minuuttia sovitun alkamisajankohdan jälkeen rehtori seiso i keskellä kokoustilaa, katseli paikalle saapuneita opettajia ja laittoi kädet taskuihin. Hän palasi takaisin kannettavan tietokoneensa ääreen ja aloitti naureskellen keskustelun lähellä olevan opettajan kanssa.

9.3 Verbaaliset artefaktit

Havaitsin rehtorin johtaessaan käyttävän tarinoita ja muistelevan yhteistä historiaa. Havaintojeni perusteella haastattelin rehtoria saadakseni kuulla tarinoita peikosta ja keijusta sekä kolmesta professorista ja kahdesta historian kiinnostuksesta. Tarinoiden ja historian lisäksi tein myös havaintoja rehtorin rituaalimaisesta tavasta aloittaa tilaisuuksia käyttämällä fraasia: *Hyvät naiset ja herrat!* tai *Arvoisa koulun väki!* ja hänen käyttämästään huumorista. Lisäksi haastattelussa kysyin rehtorilta koulun visiosta ja toiminta-ajatuksesta. Tässä luvussa kuvaan näitä verbaalisia artefakteja tarkemmin.

9.3.1 Peikko ja keiju

Rehtorin mukaan peikko- ja keiju-hahmot syntyivät tiivistelmänä noin seitsemänkymmenen opettajan esittämistä yhtenäiskoulun muodostamiseen liittyvistä asioista. Mahdollisuudet koottiin keijuun ja uhkakuvat peikkoon. Rehtori ei itse aikanaan ollut kokoamassa ajatuksia visuaaliseen hahmoon, mutta kertoi kahden aktiivisen opettajan kantaneen vastuun työstä. Toinen opettajista oli edelleen koulussa. Hahmot olivat tällä hetkellä näkyvillä rehtorin työhuoneen ilmoitustaululla. Rehtori kertoi hahmoissa mainittujen asioiden edelleen tulevan silloin tällöin puheeksi: *Että kyllä edelleen moni niistä asioista on koko ajankoh-
taisia. Ei ne oo mihinkään kadonneet.*

Opettajakokouksessa 30.10.2008 havaitsin rehtorin muistelevan vuotta 2000 sekä peikko- ja keijuhahmoja, jotka tuolloin muodostettiin kuvaamaan uhkia ja mahdollisuuksia. Rehtori muistutti kaikkien tuolloin löytyneiden uhkien liittyneen yhteisöllisyyden puutteeseen. Rehtori muistutti myös, että yhteisöllisyyden teemaa on ylläpidettävä vieläkin ja että se on mainittu kuluvan vuoden lukuvuosisuunnitelmassa. Hän jatkoi vielä puhetta yhteisöllisyydestä pitkään.

9.3.2 Kolme professoria

Haastattelussa rehtori mainitsi tarinan kolmesta professorista liittyvän itsensä ja johtoryhmän kannalta koulun yhdistymisprosessin tukemiseen YPO-tutkimuksen (yhtenäinen perusopetus) kautta. Tutkimus tuotti hänen mukaansa arvokasta tietoa ja johtoryhmässä käydyt keskustelut olivat antoisia. Opettajien ajatukset YPO-tutkimusta kohtaan ovat olleet ristiriitaisia. Osa näki tutkimuksen tuoman hyödyn, mutta osa oli pitänyt akateemisen maailman ja arki-työn ristiriitaa suurena. Rehtori kertoi nostavansa tarinaa joskus esiin oikaistakseen mielestään väärää mielikuvaa tutkimuksesta: *No se on ollut surkee yritys koittaa oikasta sitä mun mielestä väärää mielikuva. Se on kai tuomittu epäonnistumaan. Ainakin on yritetty.*

Opettajakokouksessa 25.9.2008 rehtori alkoi puhua YPO-hankkeesta, jonka kehittämiskohteet löydettiin kolmen professorin avulla opettajien omista toiveista. Hän muistutti yhteisöllisyyden olleen keskeinen kehittämisen kohde ja hankkeen korostaneen työssä jaksamista. Lopuksi rehtori painotti erityisesti kolmen professorinkin olleen tätä mieltä.

9.3.3 Historia

Rehtorin mukaan kohdekoulumme oppilaaksiottoalueella oli 1990-luvun loppupuolella kaksi alakoulua ja yksi vuonna 1990 rakennettu yläkoulu sekä kova puute koulutilasta. Vuonna 1997 koulujen johtokunnat tekivät yhteisen aloitteen lisätilan saamiseksi ja vuonna 2000 alkoi hankesuunnittelu yläkoulun laajentamiseksi yhtenäiskouluksi. Uusi yhtenäiskoulu pääsi aloittamaan toimintansa vuonna 2002. Koulun nykyinen rehtori oli suunnittelu- ja rakentamisvaiheessa pedagogisena asiantuntijana. Hän toimi tuolloin rehtorin virassa toisessa alueen alakouluista:

Joo mä olin tän yhtenäisen peruskoulun niin sanottu pedagoginen asiantuntija siinä suunnitteluvaiheessa ja rakentamisvaiheessa. Sen lisäksi siinä oli yläasteen rehtori N.N. myös mukana. Koska hän oli jäämässä eläkkeelle, niin hän ei ottanut siinä kovin aktiivista roolia. Että käytännössä mulla oli tää yhdistymisprojektin läpivieminen.

Suunnittelutyö lähti liikkeelle kaikille alueen koulujen opettajille lähetetyllä avoimella kutsulla. Koulun auditorioon kokoontui 70–80 opettajaa, joista kaksikymmentä lähti mukaan suunnittelutyöryhmään. Opettajista 13 oli luokanopettajia molemmista alakouluista ja 7 aineenopettajaa yläkoulusta. Työryhmä työskenteli noin puolitoista vuotta ennen koulun toiminnan alkamista. Alkuun nähtiin paljon pelkoja ja uhkakuvia, mutta myös vahvuuksia ja mahdollisuuksia. Nähdyt heikkoudet ja uhkat visualisoitiin peikkohahmon muotoon. Samaan tapaan vahvuudet ja mahdollisuudet visualisoitiin hyväksi haltijaksi. Kumppaanikin hahmoon kirjoitettiin esiin nousseita ajatuksia. Piirretyt hahmot ovat yhä huoneentauluina rehtorin huoneessa.

Mut ne henkilöt, jotka lähti mukaan tähän ohjantaryhmään, ni oli kaikki kuitenkin myönteisesti suhtautuvia tähän ajatukseen. Siinä oli sekä aineenopettajia, luokanopettajia ja se oli tavallaan sellainen pilottiryhmä, joka sitten omalta osaltaan mursi sitä muutostavastarintaa.

Työryhmässä mukana olleista aineenopettajista tuli myöhemmin automaattisesti N:n koulun opettajia, mutta osa ryhmän alkuperäisistä luokanopettajista siirtyi pois ryhmästä kesken suunnitteluvaiheen. Uusia tuli kuitenkin tilalle.

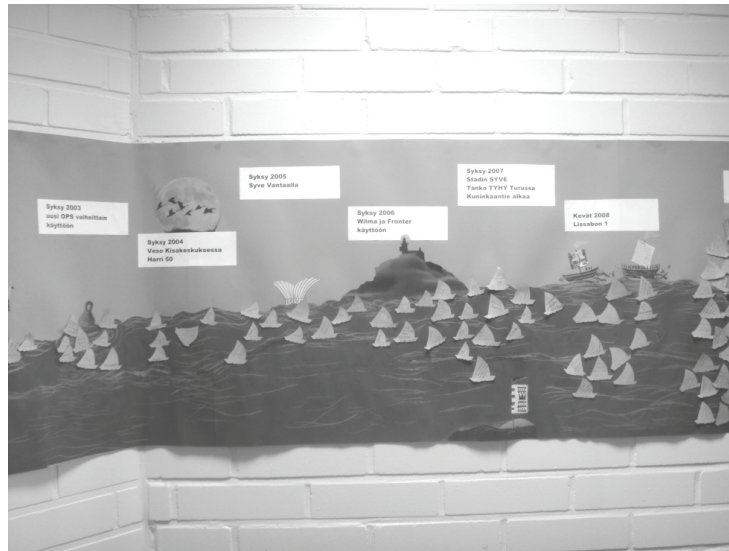
Tää luokanopettajaryhmä oli sellainen, että siihen lähti mukaan enemmän luokanopettajia kuin sitten siirtyi tänne. Eli osa jäi pois jossain vaiheessa, totes että tää ei ole hänen juttunsa ja tuli uusia tilallekin. Sitä kautta muotoutui kuitenkin sitten se porukka, jolla tää alaluokkien 1–6 opetus käynnistettiin.

Yläkoulun rehtori jäi eläkkeelle ennen uuden koulun toiminnan aloittamista. Suunnittelu- ja rakentamisvaihetta johtanut nykyinen rehtori kertoi hoitaneensa alkuun vuosilomasijaisuutta, kunnes hänet lopulta valittiin uuden koulun rehtorin vakinaiseen virkaan avoimen haun kautta.

Havainnoin 30.10.2008 opettajakokousta, jolloin rehtori muisteli voimakkaasti vuotta 2000, kun oli kokoonnuttu pohtimaan tulevaa yhtenäiskoulua. Rehtori näytti opettajille tuolloin esillä olleen diaesityksen, jonka sanoi olevan elämänsä ensimmäinen PowerPoint. Hän näytti peikko- ja keijuhahmot, jotka tuolloin visualisoivat mahdollisuuksia ja uhkia. Rehtori mainitsi pitävänsä hahmoja huoneensa seinällä ja niiden yhä olevan ajankohtaisia. Hän muistutti kaikkien tuolloin koettujen uhkien liittyneen yhteisöllisyyteen. Hän kehotti ylläpitämään yhteisöllisyyden teemaa edelleenkin ja muistutti, että se mainittiin myös kuluvan lukuvuoden lukuvuosisuunnitelmassa. Opettajakokouksessa 15.1.2009 rehtori puhui taas koulun historiasta. Hän mainitsi, että johtoryhmässä oli pohdittu koulun historian erityisiä kiinnekohtia: *Palataan koulun historiaan. Vuodesta 2000 alkaa koulumme yhteinen historia.* Esimerkkeinä kiinnekohdista rehtori kertoi pianon kaatumisen, mille opettajat naureskelivat. Toisena esimerkkinä hän mainitsi irlantilaisen tanssijan, mille kukaan ei nauranut. Sitten hän kertoi, että yhteiseen tarkasteluun tuli todellisuudessa yhteensä yksitoista kiinnekohtaa. Kokoustilan seinällä oli pitkälle paperille maalattu merimaisema majaan.

koineen, saarineen ja merkkeineen, joiden kohdille nämä yksitoista kiinnekoh-
taa oli sijoitettu (kuvio 9).

1. Marraskuu 2000 "Laiva lähti". N:n koulun opettajat ensimmäistä kertaa yhteisessä kokouksessa.
2. 13.3.2002 harjannostajaiset.
3. 14.8.2002 koulunpito alkaa työmaan keskellä.
4. Syksy 2002 Kiesiläisen pitämä tiimikoulutus.
5. Syksy 2003 uusi OPS käyttöön.
6. Syksy 2004 VESO Kisakeskuksessa ja rehtorin 50-vuotispäivät.
7. Syksy 2005 SYVE Vantaalla.
8. Syksy 2006 ilma ja Fronter käyttöön.
9. Syksy 2007 Helsingin SYVE, Tyhy Turussa ja Kuninkaantie-hankkeen alku.
10. Kevät 2008 Lissabon (kuvio 10).
11. Syksy 2008 EFQM.



KUVIO 9 Merimaisema

Maalatus merimaiseman ja valittujen kiinnekohtien esittelyn jälkeen rehtori jatkoi pienet paperista tehdyt laivat opettajille, joiden piti kirjoittaa pikkulaivaan nimensä ja liimata se kartalle siihen kohtaan, jolloin oli itse tullut matkalle mukaan.

9.3.3.1 Rehtorin 50-vuotispäivät

Rehtorin mukaan 50-vuotispäivät olivat hänelle täysi yllätys. Hän kertoi, ettei ollut koskaan järjestänyt itselleen minkäänlaisia syntymäpäiväjuhlia eikä ole missään tapauksessa juhliiva ihminen. Kuitenkin rehtori kertoi pitäneensä yllätysjuhlista:

Nämä kyllä sitten järkkäs, vaikka eivät saaneet lupaa. Se oli hauskaa, mä tykkäsin. Ensin ajattelin, että ei hitto, mutta se oli semmosta kauhean ystävällistä. Yllättävään paljon ne tiesivät, mitä teen siviilissä. Olin oikein yllättynyt, että ne esitykset olivat sellaisia.

Esimerkkinä rehtori mainitsi harrastaneensa tuolloin asuntovaunuilua ja että opettajat olivat tehneet 50-vuotispäiville asuntovaunukulissin. Ennen vesopäivään lähtöä rehtorin syntymäpäiväjuhlia vietettiin myös koulussa, jossa oli henkilökunnan ja oppilaiden yhteinen tilaisuus juhlasalissa.

9.3.3.2 Lissabon

Rehtori kertoi Lissabonin matkan olleen opetuksen järjestäjän antama tulospalkkiomatka. Matkoja tehtiin oikeastaan kaksi, jotta jokaisella olisi varmasti ollut mahdollisuus päästä mukaan. Itse rehtori matkusti syysloman aikana lähteneen seurueen mukana.

No se oli ihan mukava matka noin kokonaisuutenaan. Mutta toki sitten aina siellä joutuu rekisinä olemaan kuitenkin duunissa. Semmoista huolehtimista siihen kuitenkin sitten aina liittyy.

Rehtorin mukaan hänen roolinsa tulospalkkion saamisessa rajoittui lähinnä tehtävien jakamiseen ja delegointiin. Toiset vastasivat varsinaisista osa-alueista. Erityisesti apulaisrehtori kunnostautui, koska iso osa tulospalkkiosta painottui ympäristöasioihin. Matkan tapahtumista rehtori mainitsi Fado-illan, jonne miesopettajat eivät yhteisestä sopimuksesta huolimatta koskaan saapuneet. Asia harmitti rehtoria, mutta mitään sanktioita hän ei tapauksen johdosta antanut: *Olen yrittänyt siitä lohkoilla aika ajoin, mutta ei mitään sanktitoimenpiteitä. Jätkät sai Fado-levyot joululahjaksi, kun muut sai jotain muuta.*



KUVIO 10 Lissabonin matka

9.3.4 Visio ja toiminta-ajatus

Varsinaista sanamuotoon puettua visiota ei koululla rehtorin mukaan ollut, mutta eräänlainen visiosuunnitelma oli kuitenkin olemassa. Myös koulun johtamisen arvot oli määritelty ja rehtori mainitsi niihin palattavan uuden lukuvuoden alkaessa.

No ei itse asiassa ole. Tällöinen visiosuunnitelma on kyllä, mutta siis sitä ei ole tiivistetty miksiäkään visiolauseeksi nyt tällä hetkellä. Se on semmoinen työmaa, joka on ollut kesken. Koko ajan tässä on ollut erilaisia hahmotelmia, mitä se voisi olla. Mutta kyllä se on edelleen tekemättä sillä taval, että se ois tiivistetty yhteen lauseeseen.

Siit lähdetään taas liikkeelle ja tää arvokeskustelu on käyty, että kyllähän sitä kautta on pyritty niinku löytää semmoinen visiolause, mutta siinä on tietysti jossain määrin ne ajatukset olemassa, mutta että miten ne haluaa tiivistää, ni se on nyt jäänyt tekemättä.

Vision sijaan koululla oli toiminta-ajatus, jonka rehtori mainitsi olevan yhteisesti hyväksytty opettajaryhmän työn tulos. Toiminta-ajatus sai laajempaa näkyvyyttä silloin, kun se painettiin myytäviin koulupaitoihin yhdessä uuden yhtenäiskoulun logon kanssa.

Koulun toiminta-ajatus on lyhyesti: Ykkösestä ysiin turvallisesti yhdessä oppien! Sitä mietittiin pitkään, että mitä siinä on. Mutta siis siinä on nyt tämä yhtenäinen peruskoulu. Yhdessä oppien tarkoittaa kaikkia meitä, jotka koulussa olemme, siis myös koulun aikuisia.

9.3.5 Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa

Havaintojeni mukaan rehtori käytti usein ilmaisua: *Hyvät naiset ja herrat* puhuessaan opettajille. Ilmaisua toistui erityisesti tilanteissa, joissa siirryttiin työvaiheesta toiseen. Rehtori aloitti 15.1.2009 opettajakokouksen kuuluvalla äänellä: *Hyvät naiset ja herrat, aloitamme vuoden 2009 ensimmäisen opettajakokouksen!* Myös 27.11.2008 opettajakokouksen hän aloitti: *Hyvät naiset ja herrat...* Sama fraasi toistui jälleen tiistai-infon 17.3.2009 aloituksessa: *Hyvät naiset ja herrat! Aloittelaaan...* sekä myös 31.3.2009 tiistai-infon alussa: *Hyvää aamupäivää, hyvät naiset ja herrat, on aika tiistai-infon!* Opettajakokouksessa 30.10.2008 aloittaessaan merkkipäivän sankarien muistamista, aloitti rehtori puheensa opettajille: *Arvoisa koulun väki...* Saman kokouksen tiimiosuuden alkaessa hän antoi vastuun tiiminveittäjille: *Arvoisat tiiminveittäjät...*

9.3.6 Huumori

Rehtori kertoi käyttävänsä toisinaan huumoria ja haluavansa keventää tilanteita. Myös itseensä kohdistuvaan huumoriin rehtori kertoi suhtautuvansa myötämielisesti, mikäli huumori on hyväntahtoista.

En tiedä miten ne ovat onnistuneet, mutta itselle ainakin semmoinen tuntuisi mukavalta. Että tulisi jotain tällöistä, ettei niin kauhean vakavaa, että töissä täällä kuitenkin vaan ollaan.

Mun mielestäni se on ihan hauskaa. Kyllähän sen tietää, että koska se on ystäväällistä. Jos se olisi jotenkin halventavassa mielessä, niin se olisi ihan eri asia.

Havaintoni mukaan opettajakokouksessa 15.1.2009 rehtori kertoi johtoryhmän pohtineen koulun historian kiinnekohtia, joista hän mainitsi humoristisesti ensin pianon kaatumisen, mikä nauratti paikalla olevia opettajia ja sitten irlantilaisen tanssijan, joka puolestaan ei naurattanut. Koulun joulujuhlassa 20.12.2008 hän muutti puheensa äkkiä korostetun viralliseksi ja sanoi viimeisimmän viranhaltijanpäätoöksensä liittyneen kohta eläkkeelle jäävään opettajaan. Hän oli päättänyt myöntää tälle Hymytyttö-patsaan. Yleisö palkitsi rehtorin vitsikkyyden raikuvilla aplodeilla ja naurulla. Joulujuhlassa 20.12.2008 esitettiin viimeisenä ohjelmanumerona lyhytelokuva, jossa rehtori kulki tonttulakki päässään humoristisen näköisenä autiossa koulussa ja löysi lattialta lahjapaketin. Ruokasalin kierreportaita hiipien noustessaan hän pudotti paketin, jonka sisältä näytti jonossa poistuvan koulun opettajia. Esitys sai yleisöltä raikuvat aplodit. Opettajakokouksessa 27.11.2008 rehtori piti ”REXI”-tekstillä varustettua tonttulakkaa päässään. Myöhemmin samassa kokouksessa hän kertoi tulospalkkion saantiin vaikuttaneista pisteistä. Rehtori kertoi koulun saaneen pisteitä pätevien opettajien osuuden kasvusta, minkä jälkeen hän vertasi juuri pätevöitynyttä opettajaa 10 Apgar-pisteen vauvaan. Rehtori ojensi valmistuneelle opettajalle pullon palkkioksi, mille opettajat antoivat aplodit. Tiimiosuuden aikana rehtoria kuvattiin joulujuhlassa esitettävää lyhytelokuvaa varten. Opettajakokouksessa 27.11.2008 hän esitteli koulutustilaisuuden ohjelman valkokankaalta. Esittelyn jälkeen yksi opettajista pyysi ohjelman uudelleen näkyviin, koska ei ollut nähnyt lounastauon paikkaa ja kestoja. Rehtori näytti ohjelman uudelleen ja pyysi anteeksi, että esitteli ainoastaan epäoleelliset kohdat. Opettajakokous 30.10.2008 alkoi henkilökunnan merkkipäivien muistamisella ja yhteisellä kahvitelulla. Puheessaan rehtori kehui työyhteisöä monimuotoiseksi ja mainitsi siinä olevan kahta sukupuoltakin. Väki hymähteli aavistuksen huvittuneena. Juhlaosuuden päätyttyä hän totesi leikkisästi kaikkien jo odottaneenkin esityslistaa. Kukaan ei tällä kertaa nauranut. Opettajakokouksen 25.9.2008 rehtori aloitti kertomalla, että kahvinkeitin on rikki, mutta koulun kriisir ryhmän on suunnitellut kahvinkeitin organisoinnin. Opettajat vastasivat huvittuneella hymähtelyllä ja huudolla: *Hyvää toimintaa!* Rehtori jatkoi todeten kokouksen olevan nyt: *teen juojien juhlaa.* Tämäkin sai aikaan lievää huvittunutta hymähtelyä. Opettajakokouksessa 28.8.2008 hän kysyi vapaaehtoisia opettajia koulutukseen. Yllättäen kaksi miesopettajaa kokouksen aikana hälinää pitäneestä takapöydästä ilmoittautui. Syyksi ilmoittautumiseensa he kertoivat periaatteellisen vastustuksensa koko hanketta kohtaan, mahdollisuuden pelata nettipokeria koulutuksen aikana ja koulutuksesta saatavat korvaavat lomat. Opettajia kommentointi nauratti ja rehtorikin hymyili. Vanhempainillassa 18.8.2008 johtokunnan puheenjohtaja suosittelee kaikille ehdokkuutta uuteen johtokuntaan sillä perusteella, että se tuo mahdollisuuden tutustua rehtoriin. Rehtoria nauratti ja omassa puheenvuorossaan hän toivoi, että toimintaan tulisi hänen itsensä lisäksi edes yksi toinen mies. Yleisöä rehtorin vitsailu nauratti. Hieman myöhemmin rehtori esitteli koulun sähköistä poissaolojärjestelmää ja kertoi erityisesti oppilaiden pitävän reaaliai-

kaisesta poissaolojärjestelmästä, mikä nauratti yleisöä. Tiistai-infossa 17.3.2009 rehtori kertoi, että koulun yhteydessä olevaa vahtimestarin asuntoa ei toiveesta huolimatta muuteta opetustiloiksi. Hän jatkoi: *Jos joku tarvitsee hyvää asuntoa läheltä koulua, niin nyt sellainen olisi.* Opettajia rehtorin kommentti nauratti. Tiistai-infossa 21.4.2009 hän kertoi lukuvuoden 2009–2010 talouden leikkauksista ja mainitsi tulospalkkiohankkeen jäädyttämisestä. Itse asian päälle hän sanoi: *Ei kai yllätä!* Opettajia rehtorin kommentti nauratti.

9.4 Materiaaliset artefaktit

Johtamisjärjestelmän, toiminnallisten ja verbaalisten artefaktien lisäksi tein havaintoja rehtorista ja hänen johtamistoimintaansa liittyvistä materiaalisista artefakteista: rehtorin pukeutumisesta, autosta, parkkipaikasta, työhuoneesta, koulun logosta, rehtorin osin suunnitteleman laajennusosan arkkitehtuurista, opettajahuoneesta, rehtorin opettajille antamista hymypatsaista ja oppilaiden kilpailuista voittamista palkinnoista. Havainnoimalla saamani tietoa täydensin haastatteleamalla rehtoria. Tässä luvussa kuvaan näitä johtamistoiminnan materiaalisia artefakteja tarkemmin.

9.4.1 Rehtorin pukeutuminen ja Kommunikaattori

Rehtorin pukeutui arkeen havaintojeni mukaan siististi, mutta rennon huolettomasti. Yleensä hänellä oli päällään puuvillahousut ja ruskeat nahkakengät. Hän käytti joko poolopaitaa tai kauluspaitaa, jossa oli ylin nappi auki. Paidan päällä hänellä oli tavallisesti neule, toisinaan pikkutakki, jonka rintataskussa näkyi kuulakärkikynä. Huomiota herättävää oli, että asusta riippumatta rehtorin vyöllä näkyi aina korostetusti mustassa nahkakotelossa Nokian uusin Kommunikaattori matkapuhelin. Lukuvuoden 2007–2008 aikana otetussa henkilökunnan valokuvassa, joka oli opettajahuoneen ikkunalaudalla, seisoi rehtori keskellä eturiviä. Kuvassa rehtorin vyöllä näkyi Kommunikaattori koteloineen selvästi. Rehtorilla oli vaaleat puuvillahousut ja ruskeat nahkakengät. Päällään hänellä oli vaalea, lyhythihainen kauluspaita, josta ylin nappi oli auki. Opettajajakokous 30.10.2008 oli alkamassa. Rehtorilla oli päällään vaaleansiniset farkut ja ruskeat nahkakengät. Mustan poolopaidan päällä oli ruskea pikkutakki. Vyöllä oleva Kommunikaattori näkyi selvästi. Tiistai-infoon 31.3.2009 rehtori oli pukeutunut samaan tapaan. Hänellä oli jalassaan siniset farkut ja mustat nahkakengät. Mustan poolopaidan päällä oli harmaa pikkutakki. Vyöllä Kommunikaattori näkyi selvästi. Koulun joulujuhlassa 20.12.2008, jonne myös oppilaiden huoltajat olivat tervetulleita, oli rehtori pukeutunut mustiin nahkakenkiin, mustiin housuihin, valkoiseen kauluspaitaan ja kravattiin. Päällään hänellä oli harmaa pikkutakki. Pikkutakin taskussa oli jälleen kuulakärkikynä, mutta Kommunikaattoria ei tällä kertaa näkynyt vyöllä.

9.4.2 Rehtorin parkkipaikka ja auto

Rehtori kertoi tulevansa töihin useimmiten uudehkolla ja hyväkuntoisella pienellä harmaalla Nissan Micralla. Joskus käytössä on ollut myös farmarimallinen sininen Scoda Octavia. Omaa tai muutoin vakiintunutta parkkipaikkaa rehtorilla ei ole ollut. Hän on käyttänyt viereisen urheilupuiston ja koulun yhteistä parkkipaikkaa ja jättänyt autonsa aina kulloinkin vapaana oleviin ruutuihin. Koulun pääoven edessä olevaa *edustavampaa* parkkipaikkaa hän ei ole käyttänyt koskaan. Siellä auto olisi voinut esimerkiksi polkupyörien takia vahingoittua. Joskus päivisin parkkipaikka on ollut täynnä ja silloin rehtori on saattanut jättää autonsa viereisen rivitalon edessä olevaan neljän tunnin paikoitukseen. Tästä hän mainitsi saaneensa elämänsä ainoan parkkisakon.

9.4.3 Rehtorin työhuone

Rehtorin huone (kuvio 16; pohjapiirros) oli kooltaan suhteellisen suuri. Seinät olivat valkoiseksi maalattua tiiltä ja katossa oli akustiikkalevyt. Huoneeseen oli kaksi sisäänkäyntiä, joissa kummassakin oli ”liikennevalot”. Toinen sisäänkäynti huoneeseen tuli suoraan koulun käytävältä, sivu-uloskäynnin vierestä ja toinen opettajien taukotilasta. Käytävän puolella olleessa valkoisessa ovessa oli musta kyltti, jossa luki: *rehtori* ja huoneen numero. Oven vieressä oli jalopuuhun kaiverrettu kyltti, jossa luki: *rehtori* ja rehtorin nimi. Taukotilasta rehtorin huoneeseen tullessa oli kuljettava ensin apulaisrehtorien huoneen läpi. Tämä sisäänkäynti huoneeseen tuli rehtorin istumasuunnasta katsoen selän takaa. Opettajat käyttivät molempia reittejä tullessaan rehtorin huoneeseen. Työhuoneessa oli myös oma WC, mikä juonsi juurensa siitä, että ennen koulun laajennusta 2002 huone toimi oppilaskunnan tilana.

Työhuoneen sisustus oli uudehkon ja hyväkuntoisen näköistä. Pöydät olivat puun värisiä ja tuolit sinisellä kankaalla päällystettyjä. Työpöytä oli merkille pantavan pitkä ja sen päällä oli tietokone, tulostin, joitakin mappeja ja paperikerikkoja. Neuvottelupaikkana oli pyöreä pöytä, jonka ympärillä oli kuusi tuolia. Huoneen seinustoilla oli vielä kolme tuolia lisää. Huoneen pitkällä seinustalla rehtorin istumasuunnasta katsoen vasemmalla oli noin kolmen metrin pituinen, neliosainen kirjahylly. Hyllyn päällä oli pokaaleja ja lautanen, jotka olivat koulun oppilasjoukkueiden saamia palkintoja urheilukilpailuista ja rivi viirejä (kuvio 11), jotka kertoivat koulun historiasta. Vanhin oli alkuperäisen N:n yläkoulun perustamisen ajalta.



KUVIO 11 Rehtorin työhuoneen viirit

Rehtorin huonetta koristi kaksi kehystettyä Stenwallin Ankka-aideteoksen jäljennöstä. Toinen tauluista oli seinällä rehtorin tuolin selän takana. Se esitti ankkaa, joka makaa kylvyssä kahvikupissa joutilaan näköisenä. Toinen oli rehtorin istumasuunnasta katsoen vasemmalla seinällä ja esitti ankkaa, joka oli puettu punaiseen kardinaalin asuun (kuvio 12). Pyhimyksen rengas pään päältä oli pudonnut kaulalle ja ankka katsoi yläviistoon kysyvä ilme kasvoillaan.



KUVIO 12 Rehtorin työhuoneen ankkataulu

*Nää taulut on sattuman summaa täällä, että mä olen niitä lahjaksi saanut ja sitä mukaa lait-
tanut seinälle, että niihin liittyy nyt jotain symboliikkaa niihin tauluihin, mutta tota mä olen
saanut ne lahjaksi, ne on laitettu esille, esille tänne kansliaan.*

Pitkällä seinustalla rehtorin istumasuunnasta katsoen oikealla oli suurikokoi-
nen ilmoitustaulu. Ilmoitustaululla oli kartta opetuksen järjestäjän määrittele-
mistä oppilaaksiottoalueista ja kaksi valokuvaa koulun henkilöstöstä. Toinen
kuva oli uusi, lukuvuodelta 2007–2008. Lisäksi ilmoitustaululla oli runsaasti
koulun työjärjestyksiin liittyviä papereita ja koulun pelisäännöt. Ilmoitustaulun
vasemmassa alakulmassa oli selvästi näkyvillä yhtenäiskoulun mahdollisuuksia
ja uhkia kuvaava peikko ja keijutaulu.

9.4.4 Logo

Rehtori mainitsi koululla olevan oman logon, tarkemmin sanottuna kaksikin
logoa. Toinen oli ennen yhtenäiskoulua olleen yläkoulun kolmion muotoinen
logo ja toinen oli nykyisen yhtenäiskoulun logo, joka syntyi oppilaiden suunnit-
telun tuloksena. Rehtorin mukaan logot eivät olleet keskenään kilpailevia,
vaikkakin samaan aikaan olemassa olevia.

*Joo, on meillä. Meillä on oikeastaan kaksikin logoa, siinä mielessä että se on vanha N:n yläas-
te, joka näkyy tohon piha-alueelle. Se on semmoinen kolmio, jota on nyt ehkä enemmän käy-
tetty.*

Yhtenäiskoulun uusi logo sai näkyvyyttä laajemmin ainoastaan silloin, kun se
painettiin myytäviin koulupaitoihin yhdessä koulun toiminta-ajatuksen kanssa.
Koulupaitoja hankkivat käytännössä ainoastaan alakouluikäiset oppilaat, joten
uusi logo ei tullut kaikille tutuksi.

*Tämmöistä yhtenäisyyttä haluttiin lisätä, mutta sitten myös varainhankinta oli taustalla,
mutta että sitten siinä oli tämmöinen suunnittelukin jopa. Se oli siitä logosta, johon oppilaat
osallistu, sitä kautta se tuli.*

Yhtenäiskoulun uutta logoa ei kuitenkaan enää voinut nähdä muualla kuin
tuolloin painetuissa paidoissa. Sen sijaan vanha yläasteen kolmion muotoinen
logo (kuvio 13) oli edelleen uuden yhtenäiskoulun aktiivisessa käytössä: *Mutta
sitten esimerkiksi meidän koulun tiedotteisiin koulusihteerit luontaisesti laittaa kol-
miokuvaa, joka on vanhaa N:n yläasteen historiaa.*



KUVIO 13 Koulun virallinen logo

9.4.5 Arkkitehtuuri

Rehtorin mukaan vuonna 2002 rakennettiin kouluun laajennusosa (kuvio 16; tilat 101, 103–110, 116–117, 201–209 ja 224–225). Rehtori oli mukana koko rakennushankkeen alusta loppuun saakka osallistuen myös suunnitteluvaiheeseen. Suunnitteluvaiheessa hän koki törmänneensä lukuisiin suunnittelua rajoittaneisiin reunaehtoihin, mutta katsoi kuitenkin saaneensa kädenjälkensä erityisesti 1–6 luokkien (kuvio 14) ja mediateekin avoimen oppimisympäristön suunnitteluun.

No kyllähän mulla leimallisesti oli tämän 1–6 luokkien luokkatilojen suunnittelu sillä tavalla, että haettiin ainakin tällaisia avoimia oppimisympäristöjä, jotka nyt sitten käytännössä joutu aika, että oliko ne kaikki hyviäkään ratkaisuja siis sillä tavalla, että luokissa on aina sitä lasipintaa, että siinä on näkyvyys koko soluun. Ja sitten toi soluaula, jota voidaan käyttää yhteisenä oppimisympäristönä. Ja samoin sitten toi mediateekki, jossa on siis kirjasto, tietokoneet. Että se on tällaista tiedonkäsittelytilaa, joka on kaikki tällaisia avoimia oppimisympäristöjä.

Remontin yhteydessä hankittuun irtaimistoon rehtori katsoi vaikutusmahdollisuuksiensa olleen pienemmät. Ratkaisut tehtiin yhdessä opettajaryhmän kanssa ja ne olivat pääasiassa maltillisia ja perinteisiä.



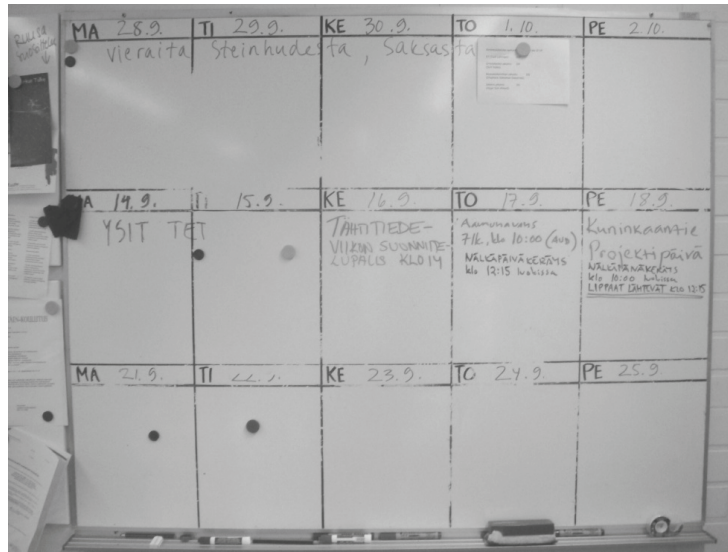
KUVIO 14 1–6-luokkien avointa oppimisympäristöä

9.4.6 Opettajahuone ja opettajien työtila

Opettajahuoneen eteisessä oli henkilökunnan vaatenaulakko, jonka päädystä oli kyltti: *Opetuksen järjestäjä ei vastaa naulakossa säilytettävistä esineistä*. Eteisen seinällä oli uusi henkilökunnan valokuva lukuvuodelta 2008–2009. Opettajahuone (kuvio 16; opettajat) oli kooltaan erittäin pieni suhteutettuna koulun opettajamäärään, mutta kuitenkin siisti ja hyvässä järjestyksessä. Opettajahuoneesta aukesi muutama ikkuna koulun sisäpihalle. Ikkunalaudalla oli puukehyksin kehystetty henkilökunnan valokuva lukuvuodelta 2007–2008. Valokuvien lisäksi opettajahuonetta oli koristeltu neljällä taululla. Pöydillä ja ikkunalaudoilla oli muutamia viherkasveja. Opettajahuone oli kalustettu ruskeilla kangaspäällysteisillä sohvilla ja kahdella pyöreällä sohvapöydällä. Ruokapöytiä oli kaksi; kulmikas ja pyöreä. Myös kahvinkeitimiä oli kaksi. Opettajahuoneeseen hankittiin lukuvuoden 2008–2009 aikana uusi kirkasvalolamppu ja kahvinkeitin. Rehtori kertoi aloitteen hankintoihin tulleen opettajilta, kun haluttiin lisätä pienen opettajahuoneen viihtyvyyttä ja suosiota. Rehtori toteutti opettajien toiveen tekemällä edellä mainitut hankinnat. Opettajahuoneen vieressä, lasiseinän ja lasiovien takana oli opettajien työtila. Työtilasta oli käynti erilliseen monistushuoneeseen. Työtiloja oli varattu noin kuudelle opettajalle ja tietokoneita oli kaksi. Työhuoneen seinillä oli kaksi taulua. Ilmoitustauluja työhuoneessa oli kaksi. Toisen ilmoitustaulun pinnasta suuri osa oli täytetty lukujärjestysohjelma Kurren tulosteilla ja koulun pohjakartalla. Toisella ilmoitustaululla oli oppilashuoltoryhmään, koevarauksiin, työterveyshuoltoon, luottamusmieheen ja Opettajien ammattijärjestöön liittyviä asioita omissa osastoissaan. Työtila oli järjestykseltään sekava ja opettajamäärään suhteutettuna erittäin pieni.

9.4.7 Opettajahuoneen valkotaulu

Opettajahuoneen päätyseinässä, heti sisäänkäynnin vasemmalla puolella oli suurehko valkoinen tussitaulu (kuvio 15), joka oli jaettu sarakkeisiin siten, että siitä muodostui yhteensä kolmen viikon infotaulu. Viikospäivän mukaisesti sarakkeisiin oli kellonajan kanssa merkittynä kyseiseen päivään osuvia tapahtumia, esimerkiksi johtoryhmän kokouksia, OHR-aikoja (oppilashuoltoryhmä), vartteja ja valokuvauksia. Rehtorin mukaan päivätöiden täyttämistä ja sen ajan tasalla pitämistä oli hänellä itsellään.



KUVIO 15 Opettajahuoneen valkotaulu

9.4.8 Hymytyttö- ja Hymypoikapatsaat

Rehtori kertoi antavansa poislähteille pitkäaikaisille työntekijöille Hymytyttö- tai Hymypoika-patsaan. Ainoastaan lyhyen aikaa talossa työskennelleet henkilöt eivät kuitenkaan patsasta olleet saaneet. Perinne oli muutaman vuoden ikäinen ja rehtorin alkuun laittama. Rehtori piti perinnettä osaltaan humoristisenaikin: *Kyllä mä sen tietysti otan semmoisena juttuna, että siinä on pieni tsoukki takana. Antaa siis eläkkeelle siirtyvälle opettajalle samanlaisen.*

Havainnoin 20.12.2008 pidettyä koulun joulujuhlaa, jossa rehtori kutsui kesken juhlapuheensa koulun eläkkeelle jäävän englanninopettajan kanssaan esiintymiskorokkeelle. Hän muutti sävynsä hyvin viralliseksi ja kertoi viimeisen viranhaltijanpäätöksensä olleen Hymytyttö-patsaan myöntämisen opettajalle. Tämän jälkeen rehtori ojensi patsaan opettajalle ja juhlayleisö nauroi ja antoi raikuvat aplodit opettajalle. Opettajakokouksessa 30.10.2008 rehtori ilmoitti opettajille, että ennen kokousta pidetään pieni juhlahetki. Sitten hän pyysi koulun muihin tehtäviin siirtyvää kuraattoria viimeisenä työtehtävänänsä tulemaan kanssaan kokoustilalle. Rehtori kiitti kuraattoria 17 vuoden hyvästä yh-

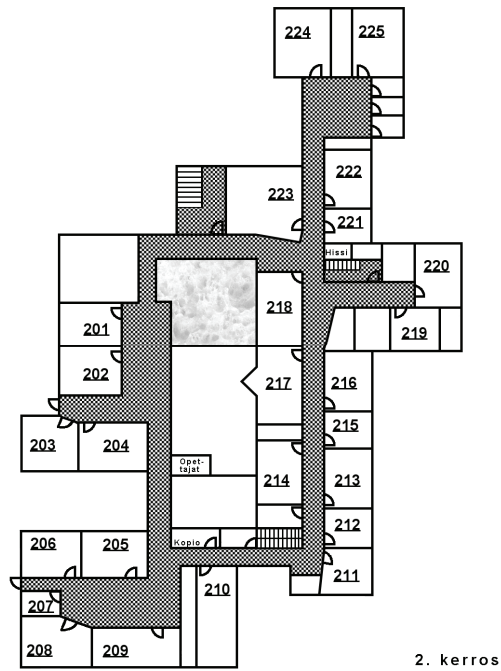
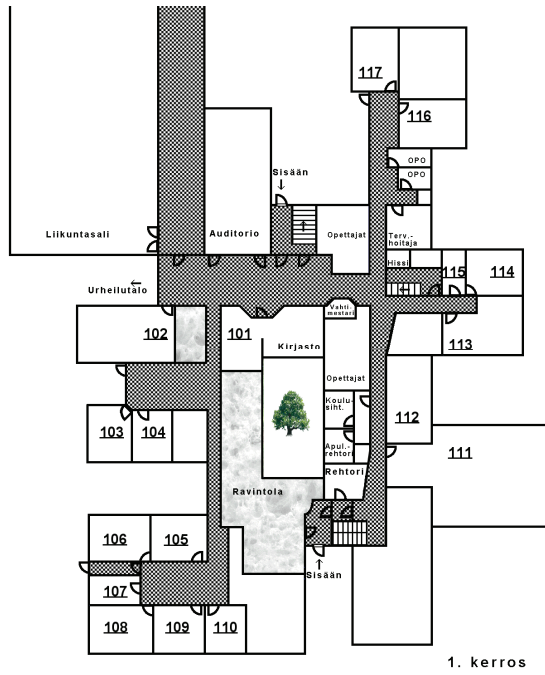
teistyöstä ja ojensi tälle Hymytyttö-patsaan. Opettajat nauroivat tapahtuneelle ja antoivat aplodit kuraattorille.

9.4.9 Palkinnot

Rehtorin mukaan kilpailuista saatuja palkintoja ei ole koottu tietoisesti mihinkään erityiseen paikkaan.

Se on kuitenkin semmoista koulua nostattavaa, että niitä on esillä jossain. Nyt jälkepäin on harmiteltu, kun tässä kiireessä ei ole tehty semmoista toimintasuunnitelmaa, mitä tehdään kun tämmöistä urheilumenestystä tulee.

Pääsisäänkäynnistä tultiin koulun suureen eteisaulaan. Aulasta johtivat kaksoisovet koulun kirjastoon. Molemmilla puolilla kirjaston ovia oli lasivetriini. Vasemman puoleisessa vitriinissä oli esillä oppilaiden tekemiä käsitöitä. Oikean puoleisessa vitriinissä oli esillä oppilaiden urheilukilpailuista voittamia pokaaleja ja palkintoja. Ensimmäiset olivat lukuvuodelta 2002–2003. Myös vuosiluokkien 1–6 siivessä on erillinen opettajien työtila, jonka lähyllyn päällä oli palkintopokaaleja. Rehtorin työhuoneen kirjahyllynkin päällä oli palkintopokaaleja ja lautanen. Palkinnot olivat koulun urheilujoukkueiden voittamia. Palkinnot oli aseteltu siten, että rehtori voi nähdä ne omalta paikaltaan. Myös neuvottelupöydän ympäriltä katsottuna ne olivat selvästi esillä. Opettajakokouksessa 15.1.2009 opettajat tekivät kirjallisen tehtävän. Tehtävää varten rehtori toi kokoustilaan tarvikkeita; liimapuikkoja, pikkutarroja, laivan muotoisiksi leikattuja pieniä papereita ja lyijykyniä. Lyijykynät rehtori oli laittanut hopeanväriseen pokaaliin, joka oli ensimmäisen luokan tyttöjen hiihtokilpailujen kiertopalkinto.



KUVIO 16 Koulun pohjapiirros

10 JOHTAMISKULTTUURI MERKITYSTEN VERKOSTONA

Tutkimukseni edellisessä luvussa kuvasin johtamiskulttuuria artefaktien tasolla. Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: Millainen on yhtenäiskoulun opettajien johtamistoiminnan symboleille antamien merkitysten verkosto? Kuvaan myös koulun alaryhmien johtamisen symboleille antamia merkityksiä. Kolmen symbolien kategorian – toiminnalliset, verbaaliset ja materiaaliset – lisäksi tarkastelen johtamisjärjestelmää erikseen neljäntenä kategoriana. Kerätyn aineiston perusteella katson johtamisjärjestelmään kuuluviksi johtoryhmän, tiimit, opettajakokoukset ja tiistai-infot.

Kuvaan ensin aineryhmien jokaisesta symbolista antamaa merkitysten verkostoa kirjoittamalla. Tekstissä korostan paksumpaa fonttia käyttämällä sellaisia kulttuurisia merkityksiä, joita viisi tai kaikki kuusi aineryhmää ovat antaneet jollekin symbolille. Paksumpaa fonttia käyttämällä ja alleviivaamalla korostan sellaista alakulttuurista merkitystä, jonka ainoastaan yksi aineryhmä antaa jollekin symbolille. Pelkästään alleviivaamalla korostan sellaisia merkityksiä, joita kaksi, kolme tai neljä aineryhmää antaa jollekin symbolille. Kirjoittamiani kuvauksia havainnollistan Vennin diagrammeilla, joissa on yksi suuri pallo ja pienempiä palloja. Suuren pallon sisään kirjoitan sellaiset kulttuuriset merkitykset, joita viisi tai kaikki kuusi aineryhmää antavat jollekin symbolille. Täysin erilleen isosta pallosta sijoitan sellaisen pienen pallon, jonka sisään kirjoitan alakulttuurisen merkityksen, jonka ainoastaan yksi aineryhmä antaa kyseiselle symbolille. Ison pallon kanssa limittäin ovat sellaiset pienet pallot, joiden sisään kirjoitan niitä merkityksiä, joita kyseiselle symbolille antaa kaksi, kolme tai neljä aineryhmää. Pallojen limittäisyys kuvissa kasvaa sitä mukaa, kun saman merkityksen antavien aineryhmien määrä lisääntyy kahdesta neljään.

Mikäli aineryhmän symbolille antama merkitys liittyy johonkin toiseenkin symboliin, siirrän sen myös tälle toiselle symbolille annettujen merkitysten joukkoon. Jokaisen neljän kategorian kuvauksen jälkeen teen kokoavan tarkastelun johtamiskulttuurista kyseisen kategorian näkökulmasta. Luvussa yksitoista vastaan toiseen tutkimuskysymykseen: Millainen on yhtenäiskoulussa vallitseva johtamiskulttuuri? Lopuksi luvussa kaksitoista vastaan kolmanteen ja vii-

meiseen tutkimuskysymykseen: Millaisia johtamiskulttuurin sisällä olevia alakulttuureita yhtenäiskoulussa on ja miten nämä alakulttuurit eroavat koulun yleisestä johtamiskulttuurista?

10.1 Johtamisjärjestelmä

Rehtorin esihaastattelun, havainnoinnin ja rehtorin opettajille lähettämien sähköpostikirjeiden perusteella katson tutkimuksen kohteena olevan yhtenäiskoulun johtamisjärjestelmään kuuluvan johtoryhmän, tiimien, opettajakokousten ja tiistai-infojen. Kaikkia näitä olen kuvannut artefaktien tasolla edellisessä luvussa. Luvussa 10.1 kuvaan aineryhmien johtoryhmälle, tiimeille, opettajakokouksille ja tiistai-infoille antamia merkityksiä nimenomaan siitä näkökulmasta, mitä ne näyttävät osana koulun johtamisjärjestelmää ja organisaation rakennetta. Luvussa 10.2, jossa kuvaan aineryhmien toiminnallisille symboleille antamien merkitysten verkostoja, palaan vielä uudelleen tiimeihin, opettajakokouksiin ja tiistai-infoihin. Tällä kertaa näkökulmana on erityisesti rehtorin toiminta näissä johtamisjärjestelmän foorumeissa.

10.1.1 Johtoryhmä

Kaikissa kuudessa aineryhmässä katsotaan johtoryhmän merkitsevän **tiedonkulkua**. Jokainen opettajista *nouseva* asia kiertää johtoryhmän kautta, jolloin johtoryhmä toimii tarpeellisenä linkkinä *riviopettajien* ja *korkeampiarvoisten* välillä. Johtoryhmän ansiosta useimmat opettajat ovat tietoisia siitä, miten koulua johdetaan. Johtoryhmä linkittyy tiiviisti tiimien toimintaan, koska johtoryhmän ideana on se, että tiimien johtajat ovat johtoryhmän jäseniä. Näin opettajat voivat lähettää johtoryhmälle tiimeistä terveisiä, näkemyksiä ja mielipiteitä, joita tiimien johtajat sitten ottavat johtoryhmässä esille. Myös apulaisrehtoreille kerrotut asiat menevät johtoryhmälle tiedoksi. Vaikka äidinkielen opettajat muiden aineryhmien tavoin antavat johtoryhmälle tiedonkulun merkityksen, voisi opettajien ideoita heidän mukaansa mennä johtoryhmään nykyistä enemmän.

Matemaattisten aineiden opettajat: Niin kyllä sitä kautta oikeastaan kaikki lähtee eteenpäin. Että koska johtoryhmän kautta myös tiimeistä tulee ne tiimien terveiset, että myös kaikki semmoiset asiat jotka nousee sieltä opettajista kiertää sieltä johtoryhmän kautta.

Toinen merkitys, minkä kaikki aineryhmät antavat johtoryhmälle, on **jaettu johtajuus**. Johtoryhmä edustaa koulun kaikkia opettajia. Siinä on edustettuina ala- ja yläluokkien sekä eri aineryhmien opettajia. Johtoryhmässä valtaa jaetaan alemmille tasoille ja sitä pidetään demokraattisena elimenä. Koulun suuren koon vuoksi johtoryhmä on turvallinen ja hyvä rakenne, joka ei tuota opettajille sellaista oloa, että heitä määrättäisiin. Johtoryhmä vaikuttaa osittain rehtorinkin toimintaan ja rehtorin johtoryhmälle antamaa painoarvoa pidetään tärkeänä. Johtoryhmässä hänen mielipidettään kysytään tiettyihin asioihin. Rehtori ei

kuitenkaan sanele johtoryhmässä oman halunsa mukaan, mitä pidetään hyvänä. Hänen rooliaan luonnehditaan pikemminkin käsiteltäviä asioita valmisteleväksi ja sitä verrataan *tiimin puheenjohtajan* ja *arkkipiispan* rooliin. Matemaattisten aineiden opettajat arvioivat, että rehtoria ei tarvita johtoryhmän varsinaiseen toimintaan lainkaan. Johtoryhmä voisi heidän mukaansa toimia kokonaan ilman rehtoria.

Kielten opettajat: Johtoryhmään kuuluu vielä nää tiiminjohtajat niin, niin sitten se on voinut jakaa vielä sitten sitä valtaa vähän alemmalle tasolle. Ja sitä kautta sitten tiimien mielipiteet ja tiimissä kerrotut asiat tulee johtoryhmän tietoisuuteen. Musta se on aika hyvä malli.

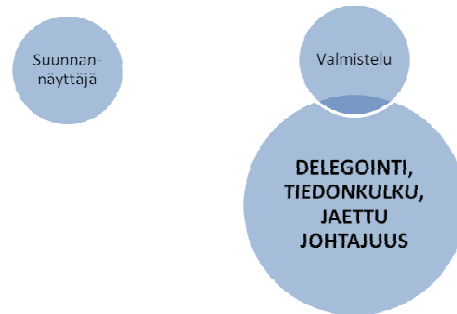
Kolmas kaikkien kuuden aineryhmän johtoryhmälle antama merkitys on tehtävien **delegointi**. Rehtorilla on *valtavasti tekemistä* ja johtoryhmä keventää rehtorin taakkaa. Tehtäviä pitää jakaa ja delegoida aika paljon, minkä takia myös johtoryhmä vastaa *hirveästä määrästä* asioita ja sillä on aika paljon töitä. Ilman johtoryhmää rehtori ja apulaisrehtorit joutuisivat suunnittelemaan kaiken ilman *riviopettajia*. Johtoryhmää pidetään jopa paikkana, jossa rehtori on oppinut delegoimaan asioita. Rehtori, apulaisrehtorit ja johtoryhmä antavat tiimeille ja sitä kautta opettajille tehtävät ja tavallaan *käskytyksen*. Tiimien työ on hyvin sidonnaista nimenomaan johtoryhmän antamiin tehtäviin. Rehtorin vaikuttavuus tiimien toimintaan on suuri nimenomaan johtoryhmän antamien tehtävien kautta.

Luokanopettajat: Sanotaan että meillä on ainakin sellainen niinku se mielikuva ja käsitys siitä, että siellä tavallaan sovitaan pääpiirteittäin niitä asioita, että mitä esimerkiksi tiimien työnjakoon sitten kuuluu. Eli siellä tavallaan niin kuin rehtori ja apulaisrehtorit ja muut sopii taas työnjaosta, että miten jaetaan muut työt.

Edellä mainittujen kulttuuristen merkitysten lisäksi äidinkielen sekä taito- ja taideaineiden opettajat antavat johtoryhmälle valmistelun merkityksen. Heidän mukaansa johtoryhmä on valmisteleva ryhmä, jossa käsitellään esiteltävät asiat. Koska johtoryhmä pohtii ja miettii etukäteen opettajakokouksissa esiin tuotavia asioita, helpottaa johtoryhmän työskentely opettajakokousten sujumista. Aineyryhmien koulun johtoryhmälle antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 17.

Luokanopettajat antavat oman alakulttuurisen merkityksensä johtoryhmälle. He pitävät johtoryhmää myös suunnannäyttäjänä. Johtoryhmä on tärkeä, koska siellä tiedetään mihin pyritään, ja mikä on tavoitteena.

Luokanopettajat: Siis on se musta kyllä tärkeätä, että niinku se johto on jotenkin siinä, että niillä on langat käsissä ja tietää mihin tässä nyt pyritään ja mikä tässä meillä nyt on tavoitteena milloinkin. Tota mun mielestä se on ollut hyvä systeemi, kun on näin iso talo.



KUVIO 17 Johtoryhmä

10.1.2 Tiimit

Johtoryhmän tavoin kaikki aineryhmät antavat **tiedonkulun** merkityksen myös tiimeille. Tiimeistä opettajat voivat lähettää *terveysiä* johtoryhmään, jossa tiimien näkemykset tuodaan esiin. Paitsi johtoryhmään, tieto kulkee tiimeistä myös opettajakokouksiin, joissa käydään joskus läpi tiimeissä esiin tulleita asioita. Äidinkielen opettajat kokevat lisäksi rehtorin perehtyneen tiimien tekemisiin muistioihin todella tarkasti.

Äidinkielen opettajat: Ja tässä nyt se just se johtoryhmäidea tavallaan sitten on, kun se johtoryhmän jäsen on se tiiminvoettaja, niin sieltä tiimistä menee nyt ne ideat sinne johtoryhmään.

Kaikki aineryhmät katsovat tiimien merkitsevän **jaettua johtajuutta**. Vastuualueiden jakaminen tiimeille on järkevää. Kun asiat käydään tiimissä läpi, ei koko opettajakunnan tarvitse miettiä. Tiimien suorittamia tehtäviä ei arvostella tai mitätöidä ja tiimien päätökset annettuihin tehtäviin ovat muita opettajia sitovia. Tiimeissä ei käsitellä pelkästään etukäteen päätettyjä asioita, vaan tiimien työn tulosten pohjalta tehdään jopa ratkaisuja. Ennen ratkaisujen tekemistä asiat käyvät aina tiimivaiheen läpi. Vaikka rehtorin suhde tiimeihin on johtoryhmän kautta välillinen, kuuntelee hän tiimeistä tulleita asioita. Tiimien ja tiimikeskusteluiden uskotaan vaikuttavan rehtorin toimintaan, koska tiimeiltä kysytään usein kirjallisestikin mielipiteitä asioihin.

Reaaliaineiden opettajat: Kyllä mulla ainakin on semmoinen olo että tosiaan kyllä tiimien työn tuloksia niinkun kuullaan ja niitten pohjalta tehdään jopa ratkaisuja, että kyllä mulla ainakin itellä on semmoinen mielikuva vahvasti.

Kaikki kuusi aineryhmää pitävät **delegointia** tiimien merkityksenä. Tiimit ovat tehtäväpainotteisia *työjuhtia*. Ne ovat tehtäväryhmiä, joissa tietyt tehtävät jaetaan. Tiimien ansiosta eivät aina vain samat henkilöt joudu tekemään kaikkea, vaan tehtävät jakautuvat tasaisemmin ja selkeämmin. Työtaakan jakamista tiimien kautta pidetään järkevänä. Rehtori ja johtoryhmä jakavat tiimeille tehtävät, jotka ovat delegoinnin jälkeen itseltä pois. Rehtorin vaikuttavuus tiimien

toimintaan on merkittävä, koska juuri rehtori ja johtoryhmä tekevät esitykset siitä, mitä tiimit käsittelevät. Kokonaisuudessaan tiimien työtä pidetään hyvin sidonnaisena annettuihin tehtäviin. Esimerkiksi koulun juhlapäivien suunnittelu ja valmistelu jaetaan tiimien kesken. Tiimien vaikutusta juhlien järjestelyissä pidetäänkin suurena. Joulujuhlissa tiimit vuorollaan hoitavat rakenteen ja vastaavat muutoinkin juhlista hyvin itsenäisesti.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Mut kaiken kaikkiaan tiimijattelu on semmoinen järkevä, että jaetaan vähän vastuuta. Että pyritään aina poimimaan sieltä samat ihmiset tekeen samoja hommia. Toki sitä tapahtuu nytkin, mut kuitenkin koulussa on tiettyjä juhlapäiviä ja muita, joita pitää valmistella ja suunnitella. Niitten työtaakan jakaminen näitten tiimien kautta on ihan toimivaa.

Luokanopettajat, taito- ja taideaineiden sekä äidinkielen opettajat pitävät tiedonkulun, delegoinnin ja jaetun johtajuuden lisäksi keskustelua tiimien merkityksenä. Tiimit ovat opettajakokouksia pienempänä foorumina helpompi ja merkittävä paikka keskustelulle. Niiden on tarkoitus olla foorumeita, joilla ihmiset voivat oikeasti aukaista suunsa ja jakaa ajatuksiaan sekä kertoa ongelmakohtista. Opettajakokousten keskusteluosuus viedäänkin tavallisesti tiimeihin. Tiimejä pidetään *kivana keskusteluforumina* ja niissä käydyn keskustelun ei koeta jäävän pienen porukan tasolle.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Joo, että se on nimenomaan keskusteluun se vähän pienempi ryhmä kuin koko opettajakunta. Siihen se on merkittävä.

Päinvastoin kuin luokanopettajat, taito- ja taideaineiden sekä äidinkielen opettajat, antavat matematiikan opettajat, reaaliaineiden opettajat ja kielten opettajat keskustelun puutteen tiimien merkitykseksi. Tiimeissä kaikkien opettajien mielipiteet eivät tule läpi ja vapaamuotoista keskustelua niissä ei enää ole lainkaan. Vapaan työskentelyn osuus tiimeissä on jäänyt *hirveen vähälle*. Myös pedagogisen keskustelun puute on ollut *iso puute kaikkina vuosina*. Tiimien perimmäinen tarkoitus olla kollegiaalisen yhteistyön ja kuulumisten vaihtamisen foorumi ei toteudu, koska tiimeillä on niin valtavasti ennalta määrättyjä tehtäviä.

Reaaliaineiden opettajat: Ja sitten vielä nää tiimien muut tehtävät niinku just juhlat ja meidän tiimillä ympäristö ja tuota päättötöiden järjestäminen. Hirveen vähälle on jäänyt se semmoinen vapaampi sellainen, mitä siihen tiimiin pitäisi myös sisältyä.

Tiedonkulun, delegoinnin, jaetun johtajuuden ja keskustelun puutteen lisäksi antavat reaaliaineiden opettajat tiimeille asiattoman toiminnan alakulttuurisen merkityksen. On harmillista ja turhauttavaa käyttää tiimiaikaa *huulenhaittoon*. Tiimeissä pitäisi olla *asialinja*, koska niissä käsiteltävät asiat ovat hirveen tärkeitä. Myös mielipiteiden monipuolinen esille tuominen tiimeissä olisi helpompaa, mikäli käyttäytyminen ja toiminta tiimeissä olisivat jäsennellympiä. Aineryhmien tiimeille antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 18.

Reaaliaineiden opettajat: Että kun se on kuitenkin hirveen tärkeä juttu, että siellä pitäisi tavallaan se asialinja olla. Semmoisia asioita, mitkä mun mielestä puuttuu, että nyt niinku pelleilyt pois ja nyt tehdään. Ei se ole seurustelupaikka kuitenkaan.



KUVIO 18 Tiimit

10.1.3 Opettajakokoukset

Kaikki aineryhmät pitävät **jaettua johtajuutta** opettajakokousten merkityksenä. Opettajakokous on päätöksentekofoorumi, virallinen päättävä elin. Päätöksiä ei tehdä muualla kuin isoissa opettajakokouksissa, koska päätöksiä tehtäessä kaikkien tulee olla paikalla. Opettajakokouksissa *lyödään tietyt päätökset lukkoon*, vaikka ne olisivatkin ainoastaan keskustelun avaamista ja päättämistä. Äidinkielen opettajien mukaan päätökset opettajakokouksissa tehdään nopeasti *"tästä poikki ja pinoon"*-tyylillä. Muiden aineryhmien tavoin myös matemaattisten aineiden opettajat pitävät opettajakokousta päätöksentekofoorumina. Heidän mielestään opettajakokous kuitenkin päättää ainoastaan erittäin pienestä määrästä asioita. Päätökset jäävät usein *roikkumaan ilmaan* ja niiden pitäisi olla nykyistä selkeämpiä. Usein opettajakokouksissa jää miettimään, tehtiinkö asiasta päätös vai lykättiinkö sitä.

Äidinkielen opettajat: Että kyllähän siellä niinkun lyödään sitten tietyt päätökset lukkoon. Vaikka ne nyt olisikin sitten tätä tyyppiä, että avaan keskustelun, päätän keskustelun.

Kaikki kuusi aineryhmää antoivat opettajakokoukselle **keskustelun puutteen** merkityksen. Opettajakokoukset eivät ole mitään keskustelutilaisuuksia eikä kaikilla ole mahdollisuutta ilmaista mielipidettään, mitä pidetään *säälinä*. Juuri kukaan ei avaa opettajakokouksissa suutaan. Mielipiteenvaihtoa ei voi olla tarpeeksi, koska rajat tulevat vastaan. Opettajakokouksissa keskustelu ja mielipiteiden vaihto jäävät liian vähälle esityslistojen pituuden ja opettajien suuren määrän takia. Muut asiat ovat kokousten lopussa ja niillä ei enää haluta rasittaa toisia. Kahden tunnin istumisen jälkeen on kynnys lähteä *mainostamaan* muita asioita ja ajanpuutteen takia keskusteleminen olisi vähän *tuskastuttavaa*. Mikäli opettajakokouksen tila olisi tiiviimpi, syntyisi keskustelua helpommin. Äidinkielen opettajat toteavat, että keskustelun puutteesta huolimatta tietyt asiat, kuten ilmastointiasia, puhuttavat kokouksissa aina. Matemaattisten aineiden opet-

tajien mielestä opettajakokouksiin käytetyn ajan voisi käyttää tiimien kokoon-
tumiseen tai pedagogiseen keskusteluun.

Luokanopettajat: Semmoinen mielipiteitten vaihto isoissa kokouksissa jää hirveän vähälle. Joskus se on ihan niinku todella sääli, että niinku ihan liian vähälle. Kuitenkin tulee asioita, joita tiimeissä ei sit käsitellä. Mutta tota varmaan nämä rajat tulee sitten vastaan.

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta kaikki aineryhmät pitävät **tiedonkulkua** opettajakokousten merkityksenä. Opettajakokoukset ovat lähinnä *tiedotustilaisuuksia*, joiden merkityksenä on tiedon siirtäminen. Opettajakokoukset ovat oikea foorumi, mikäli asiat halutaan saada kaikkien tietoon. Lukuvuoden alussa opettajakokouksessa käydään vuoden kulkuun liittyviä *hirveän tärkeitä juttuja läpi*. Opettajat pysyvätkin hyvin ajan tasalla päästessään aina opettajakokouksiin. On tärkeää päästä paikalle kuulemaan esimerkiksi jotakin oppilasasiaa, josta tulee pöytäkirjaan ainoastaan ”*opp.*”-merkintä.

Kielten opettajat: Isot kokoukset ovat tosiaan enemmän sitä asioiden läpi viemistä ja informoimista. Että jos joku nyt siellä alkaisi ihan hirveästi keskustella, niin kyllä se vähän tuskastuttaa koska tota, aika ei sitten riitä siellä.

Taito- ja taideaineiden opettajia lukuun ottamatta muut aineryhmät antavat opettajakokoukselle henkilökunnan **merkkipäivien** viettämisen merkityksen. Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen opettajakokousten yhteydessä on *luontevaa*. Vaikka muistaminen tällöin tulee muiden asioiden ohella sivusta, on tilanne kuitenkin erityinen. Merkkipäivien huomioiminen tapahtuu kokousten tai juhlien yhteydessä, koska silloin kaikki on kutsuttu, kaikki ovat varmasti paikalla ja koska asia on yhteinen. Äidinkielen opettajat katsovat merkkipäiviä vietettävän juhlien ja kokousten yhteydessä osin myös siksi, että kaikki juhlijat eivät halua omaa *kekkeriä* tai *festaria*.

Kielten opettajat: No se on varmaan käytännön tilanne siihen, että silloin on porukka koolla ja silloin on mahdollisimman suuri väki mukana siinä tilanteessa.

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat sekä taito- ja taideaineiden opettajat katsovat opettajakokousten merkitsevän **myöhästymistä**. Opettajakokoukset alkavat usein vähän myöhässä *huonokuristen* opettajien takia. Jotkut opettajat *eivät oikein ole perillä siitä, että akateeminen vartti ei ole suotava tällaisissa tilaisuuksissa*. Kellon soitua alkaa väki *valua* pikkuhiljaa kokoukseen hakien vielä kahvinsa toiselta puolelta taloa. Opettajakokoukset alkavat usein vähän myöhässä, koska *kahvikissat* ovat vaan siellä *puolitiessä* kahvinsa kanssa. Reaaliaineiden opettajien mukaan kokousten alkua lykätään myös siksi, että eri oppiaineissa pitää vielä korjata tavaroita pois ja monenlaista muutakin voi sattua.

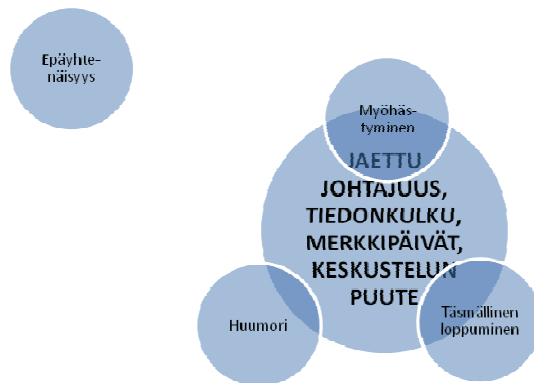
Luokanopettajat: No kun opettajat eivät tule ajoissa paikalle. Siitähän se on, että ne ovat niitten kahvikupposten kanssa vielä siellä vähän puolitiessä.

Matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat opettajakokouksille täsmällisen päättymisen merkityksen. Opettajakokoukset päättyvät aina ajallaan kello kuuteentoista mennessä. Rehtori pitää huolta, että opettajakokouksissa pysytään *jämäkästi* aikataulussa. Reaaliaineiden opettajat pitävätkin kokouksia tehokkaampina ja nopeammin etenevinä kuin aiempien rehtoreiden aikana.

Reaaliaineiden opettajat ja kielten opettajat antavat opettajakokouksille huumorin merkityksen. Rehtori käyttää opettajakokouksissa huumoria *helpotukseen kuuntelemista ja keventääkseen tunnelmaa*. Hän antaa mielikuvaa, että *työnteko voi olla hauskaakin* ja että kaikki ovat tässä *ihmisinä mukana*.

Matemaattisten aineiden opettajilta opettajakokoukset saavat epäyhtenäisyyden alakulttuurisen merkityksen. Luokanopettajat ovat opettajakokouksissa melkein samassa pöydässä, vaikka pöydissä pitäisi olla sekä ylä- että alakoulun opettajia. Mikäli pöydissä olisi ylä- ja alakoulun opettajia, syntyisi jotakin vaihtoa ja saattaisi kuulla luokanopettajien mielipiteitä. Lisäksi luokanopettajien pöydässä istuvat opettajat eivät välillä kuuntele ollenkaan mistä on kysymys. Aiemmin tässä luvussa todettiin, että matemaattisten aineiden opettajat kokevat usein päätösten jäävän roikkumaan ilmaan ja miettivänsä tehtiinkö asiasta päätös vai lykättiinkö sitä. Heidän mukaansa luokanopettajat pärjäävät ilman päätöksiä, koska vastaavat ainoastaan yhdestä *populasta*. Yläasteen opettajilla sen sijaan pitäisi olla ala-asteen opettajia paljon selvemmat yhteiset päätökset. Aineryhmien opettajakokouksille antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 19.

Matemaattisten aineiden opettajat: *Siinä voisi olla aina tota eri ihmisiä luokanopettaja, yläkoulun opettaja. Siinä syntyisi ihan parilla sanalla jotain vaihtoa, saattaisi kuullakin jotakin niitten mielipiteitä. Mut nyt on kaikilla vakipaikat, kaikki menee aina just niihin.*



KUVIO 19 Opettajakokoukset

10.1.4 Tiistai-infot

Kaikki kuusi aineryhmää katsovat tiistai-infojen merkittävään **tiedonkulkua**. Tiistai-infojen merkitystä viikoittaisessa tiedonkulussa pidetään todella tärkeä-

nä. Niissä käsitellään saman ja seuraavan viikon muutoksia sekä sillä hetkellä akuutteja, yksinkertaisia ja nopeasti välitettäviä asioita. Tiistai-infoissa annetaan ohjeistusta tiettyihin tapahtumiin ja ilmoitusasioita tietyille henkilöille. Lisäksi yksittäiset opettajat tuovat *omia asioitaan* esille. Tiistai-infoissa luokan- ja ai-
neenopettajat *saavat vihiä* toistensa tekemisistä. Kaiken kaikkiaan tiistai-infoa pidetään selkeänä, kahteen suuntaan toimivana tiedotuskohtana. Ilman tiistai-infoja ei ole mahdollista pysyä *lähiaikataulukartalla*.

Kielten opettajat: No siinä tulee nämä akuutit asiat, jotka on niin kuin heti hyvin nopeasti saatava kaikkien tietoon. Mahdollisimman monihan siihen aina pääsee. Ne, jotka ovat välituntivalvonnassa, ei pääse infoon ja joskus jotain muita syitä. Aika paljon siellä porukkaa kuitenkin on. Että kyllä ne nopeasti välitettävät tiedot menevät siinä hyvin.

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat tiedonkulun lisäksi tiistai-infoille keskustelun merkityksen. Tiistai-info on opettajakokousta vuorovaikutteisempi ja selvästi enemmän *suorittavan portaan esiintymispaikka*. Asiat saa helposti sanottua muutamalla sanalla ja jokainen voi *infota omia infottaviaan* toisille. Muiden asioiden yhteydessä puheenvuoron pyytäminen on helpompaa kuin opettajakokouksissa. Puheenvuoroja käytetään muun muassa erilaisten projektien tiimoilta. Äidinkielen opettajien mielestä tiistai-infoissa sallitaan vähän *henkilökohtaisempia-kin katkoksia* ja he pitävät tärkeänä, että niissä voi myös *heittää läppää*.

Luokanopettajat: Siellä muut on niinku tasapuolisemmin äänessä, että ei ole rehtori niinku vetäisi sitä tavallaan läpi, että se on tasavertaisempaa sillä tavalla. Siellä kuitenkin erilaisten projektien tiimoilta käytetään puheenvuoroja. Se on enemmän sitten semmoinen suorittavan portaan esiintymispaikka.

Samalla tavalla kuin opettajakokouksille antavat luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat sekä taito- ja taideaineiden opettajat myös tiistai-infoille myöhästymisen merkityksen. Infot alkavat usein vähän myöhässä *huonokurisista* opettajista johtuen. Kaikki eivät oikein ole perillä siitä, että *akateeminen vartti ei ole suotava tällaisissa tilaisuuksissa*. Tiistai-infot alkavat usein vähän myöhässä, koska *kahvikissat* ovat vaan siellä *puolitiessä kahvinsa kanssa*. Reaaliaineiden opettajien mukaan kokousten alkua lykätään myös siksi, että eri oppiaineissa pitää vielä korjata tavaroita pois ja monenlaista muutakin voi sattua.

Matemaattisten aineiden opettajat: Se on meistä kiinni ja meillä on huono kuri opettajilla.

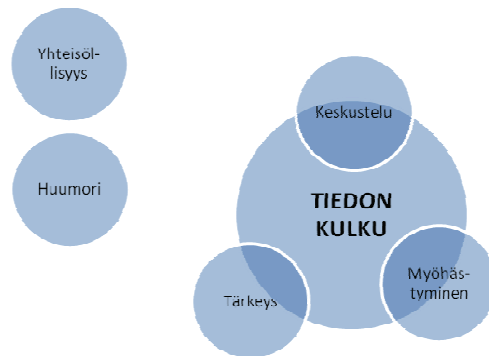
Luokanopettajille, reaaliaineiden opettajille ja äidinkielen opettajille tiistai-infot merkitsevät tiedonkulun ja keskustelun lisäksi tärkeyttä. Tiistai-infot ovat tärkeitä ja hyödyllisiä. Niillä on suuri merkitys ja niitä pidetään hyvänä *keksintönä*. Tiistai-infot ovat odotettuja tilaisuuksia, joihin tulee mentyä aina, mikäli välituntivalvonta ei ole esteenä. Aineryhmien tiistai-infoille antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 20.

Omina tiistai-infojen alakulttuurisina merkityksinä äidinkielen opettajat pitävät huumoria ja yhteisöllisyyttä. Tiistai-infot luovat taloon yhteishenkeä ja

ovat yhteisöllisiä tapahtumia, jotka kokoavat viikon mittaan lähes kaikki opettajat yhteen.

Äidinkielen opettajat: *Mutta se on myös semmoinen yhteisöllinen... niin kuin viikon mittaan kokoaa kaikki, melkein kaikki yhteen.*

Äidinkielen opettajat: *Aina järjestys on selkeä ja sitten myös semmoinen, että kyllähän siellä sallitaan niitä semmoisia vähän henkilökohtaisempia katkoksia ja antaa aikaa niin kuin nauruun aina, kun siihen on tilaisuus, laittaa vielä vaikka sitä vettä myllyynkin.*



KUVIO 20 Tiistai-infot

10.1.5 Johtamisjärjestelmän kokoava tarkastelu

Johtamisjärjestelmään kuului neljä symbolia, joten teoriassa joku merkitys olisi ollut mahdollista antaa maksimissaan 24 kertaa. Tärkeimmät aineryhmien johtamisjärjestelmälle antamat merkitykset olivat: tiedonkulku, jaettu johtajuus, delegointi, keskustelun puute ja myöhästyminen:

- Ainoastaan matemaattisten aineiden opettajat eivät antaneet tiedonkulun merkitystä opettajakokouksille. Tätä poikkeusta lukuun ottamatta sai koko johtamisjärjestelmä kaikilta aineryhmiltä **tiedonkulun** merkityksen. Näin ollen tiedonkulku tuli johtamisjärjestelmän merkitykseksi kaikkiaan 23 kertaa. Tiedonkulku oli näin monella merkityksenannolla selvästi yleisin johtamisjärjestelmän aineryhmiltä saama merkitys.
- Koko johtamisjärjestelmälle lukuun ottamatta opettajakokouksia antoivat kaikki aineryhmät **jaetun johtajuuden** merkityksen, jolloin se tuli johtamisjärjestelmän merkitykseksi 18 kertaa. Jaettu johtajuus oli toiseksi yleisin johtamisjärjestelmän aineryhmiltä saama merkitys.
- Osana johtamisjärjestelmää saivat johtoryhmä ja tiimit kaikilta kuudelta aineryhmältä **delegoinnin** merkityksen. Yhteensä 12 merkityksenannolla delegointi oli kolmanneksi yleisin johtamisjärjestelmän aineryhmiltä saama merkitys.
- Aineryhmät antoivat 9 kertaa johtamisjärjestelmälle **keskustelun puutteen ja myöhästymisen** merkitykset. Opettajakokouksille antoivat keskustelun puutteen merkityksen kaikki kuusi aineryhmää. Kolme aineryhmää katsoi keskustelun puutteen vaivaavan myös tiimejä. Myöhästymisen merkityksiä annettiin

opettajakokouksille ja tiistai-infoille. Huomion arvoista on, että opettajakokousten katsottiin kärsivän sekä myöhästymisestä että keskustelun puutteesta.

Johtamisjärjestelmän keskeisenä tehtävänä pitivät aineryhmät tiedottamista ja operatiivista, lyhyen aikavälin asioiden johtamista. Kauemmas tulevaisuuteen ja sen tarpeisiin tähtäävä pidemmän aikavälin johtaminen ei näkynyt aineryhmien antamissa merkityksissä. Ainoan poikkeuksen muodosti luokanopettajien alakulttuurinen merkityksenanto johtoryhmälle:

- Luokanopettajat pitivät johtoryhmää myös suunnannäyttäjänä, joka tietää mihin pyritään ja mikä on tavoitteena.
- Toinen merkille pantava alakulttuurinen merkityksenanto oli matemaattisten aineiden opettajien tulkinta opettajakokouksesta epäyhtenäisyyden ylläpitäjänä luokanopettajien ja aineenopettajien välillä.
- Äidinkielen opettajat antoivat tiistai-infoille huumorin ja yhteisöllisyyden alakulttuuriset merkitykset.
- Reaaliaineiden opettajien mukaan tiimeissä oli asiatonta toimintaa.

Kaikki muut aineryhmät paitsi taito- ja taideaineiden opettajat antoivat opettajakokouksille merkkipäivien merkityksen. Yksittäisistä edellä mainituista alakulttuurisista tulkinnoista huolimatta ei pelkästään johtamisjärjestelmän näkökulmasta tarkasteltuna löydy varsinaisia aineryhmien muodostamia alakulttuureja.

10.2 Toiminnalliset symbolit

Rehtorin esihaastattelun, havainnoinnin ja rehtorin opettajille lähettämien sähköpostikirjeiden perusteella löysin useita koulun johtamiseen liittyviä toiminnallisia symboleita. Joulujuhla on vuodenaikoihin liittyvä seremonia, joka käyttää hyväkseen koulun ulkopuolella tapahtuvaa syklistä juhlamista ja syksyn ensimmäinen vanhempainilta on uudelleen alkamisen seremonia, joka kouluvuoden alkaessa antaa henkilöstölle ja oppilaiden huoltajille energiaa, luottamusta ja rohkeutta kohdata alkava kouluvuosi. Rituaaleja puolestaan ovat opettajakokoukset, tiistai-infot, henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen sekä opettajien ja oppilaiden palkitseminen, jotka lujittavat kulttuurista ilmaisua organisoituihin tapahtumiin. Muita rutiineja ovat rehtorin kalenterikäyttäytyminen, hänen aikataulujensa pitävyys ja toimintansa kahvijonossa. Kaikkia edellä mainitsemiani toiminnallisia symboleja olen kuvannut artefaktien tasolla tutkimukseni yhdeksännessä luvussa. Koska tutkimuskohteena on koulun johtamiskulttuuri, tarkastelen niitä tässä luvussa lähinnä aineryhmien rehtorin johtamistoinnalle antamien merkitysten näkökulmasta.

10.2.1 Rehtorin toiminta joulujuhlissa

Kaikki aineryhmät antavat rehtorin toiminnalle koulun joulujuhlissa **puhumisen** merkityksen. Rehtorin osuutena joulujuhlissa on puheen pitäminen, minkä hän

itsekin tietää. Perinne on jokavuotinen ja toistuva. Opettajat pitävät rehtorin joulujuhlapuheista ja kuuntelevat niitä mielellään. He pitävät rehtoria hyvänä puhujana, joka valmistelee puheensa etukäteen *eikä sorru kiusallisuuksiin*. Puheet ovat vakuuttavia, lämminhenkisiä ja kannustavia ja niissä on aina jokin ajankohtainen idea. Rehtori kohdentaa puheensa kyseiseen tilaisuuteen ja löytää *hauskoja uusia pikku näkökulmia*. Opettajat olettavat hänen puhuvan joulujuhlissa lyhyesti, minkä hän tekeekin. Rehtorin puheet *eivät koskaan ole maratonpuheita*. Lyhyiden puheiden pitäminen osoittaa häneltä *tilannetajua*. Opettajien mukaan rehtorin juhlapuheet ovat lyhyitä, koska koko juhlaakin on lyhyt. Oppilaidenkaan keskittymiskyky ei riittäisi pitkien puheiden kuuntelemiseen. Juhlapuheissaan rehtori *ajattelee myös oppilaita*, jotka pysyvät juhlapuheissa hyvin mukana.

Äidinkielen opettajat: Ja että meidän rehtorilla on ollut siellä joka vuosi puhe, joka on erilainen kuin edellisenä vuonna. Että näkee, että hän on valmistellut. Se puhe on aina kohdennettu niinkun siihen tilanteeseen. Siinä on jotakin ajankohtaista.

Toinen merkitys, minkä kaikki aineryhmät antavat rehtorin toiminnalle on **arvostus**. Rehtori arvostaa koulun juhlia. Opettajat kertovat rehtorin itsekin sanoneen arvostavansa juhlia. Rehtori osoittaa arvostuksensa juhliin esimerkiksi paremmalla pukeutumisella ja kiittämällä juhlan järjestelijöitä. *Kiitos on tullut jokaisen juhlan jälkeen*. Rehtori on *aina muistanut antaa palautetta todella hienojen juhlien järjestämisestä*.

Luokanopettajat: Arvostaa paljon mä luulen. Että kyllä se myös niinku tulee aina sanottua että todella hienot juhlat taas ootte järjestäneet ja saa niinku sitä kautta sitä kiitosta ja palautetta kyllä jo ennen juhlien järjestelyä. Ymmärtää mikä työ siinä on siinä niitten järjestämisessä tai mikä tahansa tapahtuma onkaan, ja myös jälkikäteen muistaa kiittää että tosi hienosti hoiditte tänki homman.

Kaikki kuusi aineryhmää pitävät rehtoria juhlissa koulun **keulakuvana**. Joulujuhlissa rehtori on odotettu vieras, jota pidetään varmuutta, asiallisuutta ja edustavuutta viestivänä *hyvänä ja hienona keulakuvana*. Hän luo arvokkuutta ja juhlavuutta olemuksellaan, käytöksellään ja pukeutumisellaan. Rehtori herättää luottamusta ja on ammattitaitoinen. Oppilaiden kotiväelle *koko juhla henkilöityy jollakin tavoin rehtoriin*. Rehtori *edustaa oppilaiden vanhemmille koko koulua*. Opettajat pitävät rehtorin roolia tärkeänä siinä, millainen kuva koulusta luodaan. Juhlissa hän ei ole mitenkään liian korkealla, mutta *tuo kuitenkin rehtoriutensa esille*.

Kielten opettajat: Kyllähä, hän on hieno keulakuva meidän profilia viemässä vanhemmille päin ja, ja mahdolliselle muulle yleisölle että, niin, en mä nyt oikeen muuta. Niin ja antaa mun mielest aina sellasta mielikuvaa, että hän on niinku ylpeä tästä koulusta ja koulun toiminnasta.

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta antavat kaikki aineryhmät rehtorin toiminnalle **tarkkailijan** merkityksen. Rehtori on *paimenkoira, jonka läsnäololla on oppilaita rauhoittava vaikutus*. Hän *saattaa kävellä juhlissa juhlasalin reunalla ja huomattuaan oppilaiden häiritsevän, mennä rivin päähän seisomaan*. Juhlissa rehtorilla ei ole omaa istumapaikkaa, koska hän haluaa saada hyvän yleis-

katsausvaikutelman juhlasalin tilanteesta. Takaa katsomoiden välistä on parhaat näkymät tilanteen seuraamiseen. Jos jotain tapahtuu, puuttuu rehtori asiaan.

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Voidakseen puuttua asioihin jos jotain tapahtuu, joo, normaalihan on sellanen, että rehtori istuu sen johtokunnan puheenjohtajan vieressä siinä, jäkötää siinä ja on niin. Mutta ei se nyt tässäkään tilanteessa se rehtorin tapa hoitaa se asia vie siltä sitä kunnioitusta tai sitä auktoriteettia, tai sitä tunnetta että se ei olis läsnä siinä juhlassa. Enemmähän se on läsnä kun se hoitaa sitä asiaa näin.*

Luokanopettajilta, taito- ja taideaineiden opettajilta, reaaliaineiden opettajilta ja kieltenopettajilta rehtorin toiminta joulujuhlissa saa osallistujan merkityksen. Rehtori on mukana tekemässä etukäteen juhlaan liittyviä *juttuja*. Rehtorin luottaa opettajien *arvostelukykyyn*, että häntä ei laiteta juhlissa *noloon tilanteeseen*. Rehtori laittaa itsensä juhlissa *likoon*, koska on yksi meistä ja se on hänestä kivaa. Näin toimiessaan hän *johtaa omalla esimerkillään muitakin uskaltamaan*. Aineryhmien rehtorin toiminnalle joulujuhlissa antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 21.

Luokanopettajat: *Mutta myös sillä tavalla, että rehtorihan on hyvin suostuvainen myös erinäisiin projekteihin osallistumaan. Viimeks tehtiin sellanen kuunnelma, missä oppilaat esitti, et opettajien ääni kuulu ja oppilaat esitti. Rehtorilla oli siinä myös oma osuutensa. Hän suostui nauhoituksiin ja sanoi juurikin ne puheenvuorot tai vuorosanat, mitä hänelle annettiin. Että näin osallistuu myös tällaseen kuitenkin ihan mukavasti.*



KUVIO 21 Rehtorin toiminta joulujuhlissa

10.2.2 Rehtorin toiminta vanhempainilloissa

Taito- ja taideaineiden opettajia lukuun ottamatta antavat aineryhmät rehtorin toiminnalle vanhempainilloissa **puhumisen** merkityksen. Vanhempainilloissa rehtorin osuutena on jonkin osuuden puhuminen. Hän on kuin *talon isäntä*, joka pitää tervetulo puheen ja toivottaa tervetulleeksi. Aloituspuheenvuorossaan rehtori kertoo yhteisistä tärkeistä asioista ja koulun käytänteistä. Hän kertoo, miksi ollaan koolla ja jakaa puheenvuoroja. Opettajat pitävät *isona helpotuksena*, että rehtori pitää aloituspuheen. Äidinkielen opettajat ja luokanopettajat mainitsevat rehtorin ylläpitävän koulun toiminta-ajatusta tuomalla sitä esiin vanhempainil-

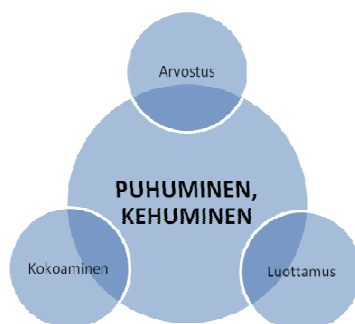
tapuheissaan. Äidinkielen opettajien mukaan rehtorin puheet vanhempainiloissa ovat selkeitä ja niitä kuuntelee mielellään.

Äidinkielen opettajat: Siis meidän rehtorilla on semmosia harvinaisia persoonallisia ominaisuuksia, että ne (puheet) niinku vielä on hyvin kirjoitettu. Mutta kun hän osaa niinku niin hyvin painottaa ja puhua ne asiat niin kyllähän se on aina kivaa kuunneltavaa ja sellasta oikeeta.

Muilta aineryhmiltä paitsi matemaattisten aineiden opettajilta saa rehtorin toiminta **kehumisen** merkityksen. Vanhempainiloissa rehtori ohjaa opettajat riiviin eteen ja kehuu heitä. Käytäntö on opettajille tuttu ja monta kertaa kuultu. Rehtori käyttää hienosti tilaisuutta hyväkseen kehuakseen opettajia. Tällöin myös vanhemmat näkevät kuka kukin opettaja on. Äidinkielen opettajat kokevat ihanana sen, että rehtorin arvostus opettajia kohtaan näkyy hänen esitellesään heidät vuoden ensimmäisessä vanhempainillassa ylpeyden aiheenaan.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Niin onhan se hyvä totanin, silloin ne vanhemmat näkee kuka on kukin opettaja. Tuskin muistavat kaikkia, mutta ehkä sen luokanvalvojan muistaa siten ulkonäöltä ja näkee miten suuri määrä opettajia kuitenkin on ohjaamassa näitä oppilaita. Niin ja sillä yksinkertasel sanomisella, että tälläinen hieno ryhmä meillä nyt on tässä, niin kyllä se niinku rehtorin luottamus meitä kohtaan ni kyl se tulee siinäki ilmi.

Luokanopettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat pitävät arvostusta rehtorin toiminnan merkityksenä. Vanhempainiloissa rehtori *viestii arvostavansa opettajia* esittelemällä ja kehumalla heitä. Näin hän antaa vanhemmille mielikuvan, että arvostaa henkilökuntaansa. Taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat ja kielten opettajat katsovat rehtorin osoittavan toiminnallaan myös luottamusta. Hän ei kyseenalaista opettajien ratkaisuja vaan kehottaa vanhempainiloissa vanhempia luottamaan opettajiin. Kehumalla opettajia vanhempainiloissa *luo rehtori vanhempien asennetta opettajiin* ja tuo ilmi oman luottamuksensa heihin. Lisäksi taito- ja taideaineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat pitävät rehtorin toimintaa kokoavana. Vanhempainiloissa hän on *voimakeskus, jonka rooli on kokoava*. Vanhempainiloissa rehtori toimii *kokoajana, joka pitää yleensä langat käsissään ja ohjaa tilaisuuden*.



KUVIO 22 Rehtorin toiminta vanhempainiloissa

10.2.3 Rehtorin toiminta opettajakokouksissa

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta pitävät muut aineryhmät **puheenjohtajuutta** rehtorin toiminnan merkityksenä opettajakokouksissa. Opettajakokousten vetovastuu on ehdottomasti rehtorin harteilla ja hän vetää koko kokouksen. Rehtorin rooli on ottaa kokouksissa johtajuutta. Hän *pitää langat käsissään* ja ohjaa keskustelua johonkin suuntaan. Rehtori on puheenjohtaja, joka jakaa puheenvuorot. Luokanopettajat ja äidinkielen opettajat pitävät rehtoria sellaisena puheenjohtajana, joka *pitää kokouksen kulun agendan mukaisena* ja ilmoittaa *asiat jämpästi päätetyiksi*, kun ne *uhkaavat lähteä omille teilleen*. Hänellä on *pokkaa asioiden rönsyillessä* sanoa, että pysytään asiassa.

Luokanopettajat: Hänhän on sen puheenjohtajana ja jakaa puheenvuorot ja katsoo, että tota aika pysyy sillä tavall mallillaan ettei sitte mee yliajaks ja muuta. Musta aika jämpillä otteella, että tota kyllähän siellä välillä se keskustelu lähtis helposti ihan jonnekin omille teille. Niin kyllähän se aika jämpästi tulee sieltä, että no niin, asia päätetty, seuraava.

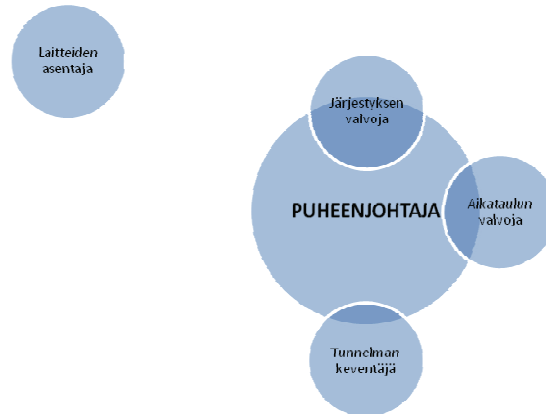
Taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin toiminnalle järjestyksen valvojan merkityksen. Rehtori puuttuu *opettajien hälinään* kokouksissa, mikäli se on erityisen häiritsevää. Tietyissä tilanteissa rehtori osoittaa katseellaan huomaneensa hälinän. Joskus hän korottaa ääntään, mikä auttaa. Kokouksissa *hälliseviin opettajiin rehtori suhtautuu kuin oppilaisiin*. Luokanopettajien mielestä rehtori ei kiinnitä kokouksista myöhästyneisiin opettajiin huomiota, koska ymmärtää myöhästymiselle olevan jonkin syyn. Matemaattisten aineiden opettajien mielestä rehtori *yrittää patistaa opettajia tulemaan* kokouksiin ajoissa, koska hän pitää kiinni sovitusta päättymisajasta.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Jos se ei totanin miten häiritsevää tai ei jotenkin asiaan erityisen pahasti vaikuta, niin ei reagoi niihin hirveesti. Joskus ehkä sitten totanin tietyissä tilanteissa niin katseella osottaa sitä, että hän on huomannut tilanteen.

Rehtorin toiminta saa luokanopettajilta, matemaattisten aineiden opettajilta ja reaaliaineiden opettajilta aikataulun valvojan merkityksen. Opettajakokousten aikataulut pitävät, koska rehtori katsoo, että kokous pysyy aikataulussa eikä mene yliajalle. Rehtori vetää opettajakokoukset *reippaasti ja linjakkaasti*, jolloin ne päätetään aina ennen kello kuuttatoista. Opettajakokoukset ovat tehokkaita ja nopeasti eteneviä, ja rehtori huolehtii, että ne loppuvat viimeistään silloin, kun on sovittu. Taito- ja taideaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin toiminnalle myös tunnelman keventäjän merkityksen. Rehtori ei voi olla vitsailematta kokouksissa. Hän käyttää huumoria *keventääkseen tunnelmaa ja ilmapiiriä*, koska opettajakokouksissa istutaan pitempään paikalla.

Omana alakulttuurisena merkityksenään pitävät luokanopettajat rehtoria laitteiden asentajana. Ennen kokousten ja infojen alkua rehtori *virittelee* tietokoneet, valkokankaat ja kahvit kuntoon. Kokousten jälkeen hän *joutuu ja haluaakin korjata teknisen laitteiston pois*.

Luokanopettajat: *Sitä mä oon joskus sanonutkin hänelle, että eikö näitä laitteita kukaan muu voisi täältä korjata sitten pois. Kun tota meillä kuitenkin on tämä tekninen asiantuntemus täällä ihan hyvä. Että hän on sitten se, joka joutuu aina ne roudaamaan. Mutta hän haluaa sen nyt tehdä, niin tehkoon, elikkä hän virittelee siellä koneet kuntoon ja näin.*

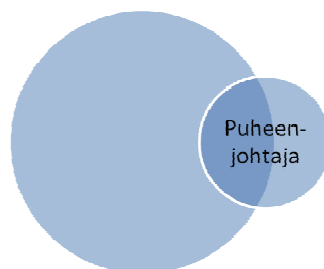


KUVIO 23 Rehtorin toiminta opettajakokouksissa

10.2.4 Rehtorin toiminta tiistai-infoissa

Kaikkien aineryhmien antamia yhteisiä merkityksiä rehtorin toiminnalle tiistai-infoissa ei löytynyt. Luokanopettajat, taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielenopettajat antavat kuitenkin rehtorin toiminnalle tiistai-infoissa puheenjohtajan merkityksen. Tiistai-infoissa rehtorin roolina on toimia puheenjohtajana, joka *jakelee puheenvuoroja*. Jaettujen puheenvuorojen aikana muut saavat kertoa tärkeimmät asiat nopeasti. Äidinkielenopettajat ihailevat rehtorin kykyä jakaa puheenvuoroja *hallitsevasti ja napakasti* siten, että asiat menevät eteenpäin.

Kielten opettajat: *Jaetaan sitten muille puheenvuoroja, että saavat myös kertoa nopeasti tärkeimmät asiat.*



KUVIO 24 Rehtorin toiminta tiistai-infoissa

10.2.5 Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen

Henkilökunnan merkkipäivien huomioimiselle antavat kaikki aineryhmät **puhumisen** merkityksen. Rehtorin tehtävänä henkilökunnan merkkipäivien huomioimisessa on puheen pitäminen. Tämä tehtävä on suuri, koska *puheet jäävät kyseisille henkilöille varmasti mieleen*. Rehtori panostaa puheisiin vilpittömästi. Rehtorin puheet merkkipäivinä ovat *kertakaikkisen hienoja, kannustavia ja uskomattoman inhimillisiä*. Hän onnistuu aina sanomaan aika nätisti jotakin ja hänen puhettaan kuuntelee mielellään riippumatta siitä kenen merkkipäiviä vietetään. Rehtorin *verbaalisuus luo merkkipäivien muistamiseen kivoan tunnelman*. Hänen puheensa henkilökunnan merkkipäivillä *ovat liikuttaneet päivänsankareita ja puheita kuuntelevat kyyneleet silmissä muutkin kuin vain päivänsankarit*.

Äidinkielen opettajat: Mä ihailen esimiestäni siinä, että se löytää jokaiselle aina jotakin henkilökohtasta sanottavaa. Ne puheet ovat historiaa, kertakaikkisen hienoja. Ja kyllä mä oon miettiny, että jos omalle kohalle osuis, niin onhan noi ollu hirvittävästi liikuttaneita ihmiset.

Merkkipäivien huomioiminen merkitsee kaikille aineryhmille **henkilökohtaisuutta**. Rehtorin puheissa on aina *henkilökohtainen osuus*. Rehtori yrittää oikeasti miettiä, mitä on kokenut yhdessä päivänsankarin kanssa. Hän muistelee menneitä ja yrittää etsiä jokaisesta parhaat puolet ja muistot. Hän puhuu jokaiselle *henkilökohtaisella ja mukavalla tavalla*. Puheiden lisäksi myös rehtorin antamissa lahjoissa on henkilökohtainen osuus. Hän päättää yksilöllisesti, mitä kenellekin antaa. Tapa juhlia henkilökunnan merkkipäiviä riippuu juhlittavista persoonista. Sankareilta kysytään aina, miten he haluavat juhlia. Näiden toiveiden mukaan sitten *aika lailla mennään*. Isommat juhlat on tehty päivänsankarien näköiseksi. Merkkipäiviä voidaan huomioida toiveiden mukaan myös *vähin äänin*. Mikäli joku haluaa, että kukaan ei tiedä omasta merkkipäivästä, sekin onnistuu. Kuitenkin kaikkien kanssa, jotka haluavat, juhlietaan *tavalla tai toisella*.

Matemaattisten aineiden opettajat: Mun mielestä kauheen mahtava, koska hän löytää jokaisesta niin ihania sanomisia. Ja tota kannustava etenkin. Uskomattoman inhimillistä, että vaikka ei itseä koskekaan, niin välillä tulee kyyneleet silmiin kun kuuntelee sitä puhetta. Että mun mielestä rehtori on kyllä hyvä esimies tässäkin suhteessa.

Kolmas kaikkien aineryhmien merkkipäivien huomioimiselle antama merkitys on **yhteisöllisyys**. Merkkipäivien huomioiminen on *tärkeä asia yhteishengen luomisessa*. Ne ovat *kivaa yhdessä oloa ja mukavaa kokoontumista*. Merkkipäivien huomioiminen tapahtuu kokousten ja juhlien yhteydessä, koska osa muistamista on se, että se tapahtuu julkisesti ja muutkin ihmiset tietävät sen. Merkkipäivien pitäminen kokousten ja juhlien yhteydessä on *luontevaa*, koska kaikki tulevat, kaikki on kutsuttu ja asia on yhteinen.

Kielten opettajat: No se on varmaan käytännön tilanne siihen, että silloin on porukka koolla ja silloin on mahdollisimman suuri väki mukana siinä tilanteessa.

Oman alakulttuurisen merkityksensä henkilökunnan merkkipäiville antavat matemaattisten aineiden opettajat. He tulkitsevat merkkipäivien huomioimista

epätasa-arvoiseksi. Tapa juhlia henkilökunnan merkkipäiviä riippuu juhlat järjestävistä yksilöistä. Toisten juhlat ovat hienompia kuin toisten riippuen järjestävistä yksilöistä.

Matemaattisten aineiden opettajat: *Että onhan tietyllä tavalla kyllä, että jos saa järjestäviksi yksilöiksi sopivat henkilöt, niin juhlat ovat huomattavasti hienommat kuin toisten. Että onhan meillä vähäsen sellaista kieltämättä...*



KUVIO 25 Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen

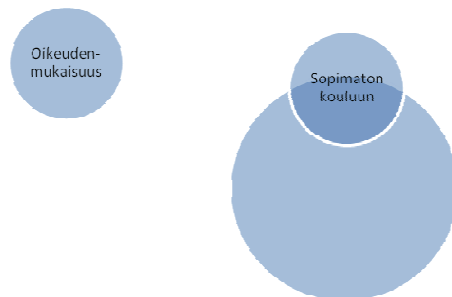
10.2.6 Henkilökunnan palkitseminen

Taito- ja taideaineiden opettajat, kielenopettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielenopettajat pitävät henkilökunnan palkitsemista kouluun sopimattomana. Opettajien mielestä palkitsemissysteemi on ihan *kammottava* ja koko työyhteisöä ajatellen *hirveän huono*. Opettajien palkitseminen tuntuu *ristiriidan lietsomiselta* ja sen tarkoituksena arvellaan olevan opettajakunnan *aisoissa pitäminen eripurana avulla*. Opettajan työtä ei voi hirveästi *mittailla*, koska kriteerit ovat *häilyvät*. Palkitsemissysteemi ei sovi koulumaailmaan, koska tulosta ei tehdä samalla tavalla kuin kaupallisissa yrityksissä. Opettajat katsovat olevansa saman koulutuksen käyneitä ja ainoastaan rehtori tai johtoryhmä voi olla opettajien yläpuolella.

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Välillä tuntuu siltä, että halutaan opettajakuntaa pitää aisoissa sillä, että pyritään luomaan sinne mahdollisesti eripuraa. Sehän riippuu taas sitten opettajakunnasta ja miten ihmiset suhtautuu työhönsä ja muuhun, että tuleeko sitä eripuraa. Mutta tuntuu, että se on vähän semmoista ristiriidan lietsomista.*

Alakulttuurisen oikeudenmukaisuuden merkityksen henkilökunnan palkitsemiselle antavat matemaattisten aineiden opettajat. He pitävät oikeudenmukaisena järjestelmää, jossa ne jotka tekevät enemmän saavat korvauksen.

Matemaattisten aineiden opettajat: *No ihan oikeudenmukainen, jos joku tekee niinku ylimääräistä, että se saa siitä koska se korvaus on aina yleensä aika pieni ja mitätön. Emmä usko että se on yhteisössä mitenkään aiheuttanut ihmettelyä.*



KUVIO 26 Henkilökunnan palkitseminen

10.2.7 Oppilaiden palkitseminen

Rehtorin tavalle palkita kilpailuissa menestyneitä oppilaita mitalikahveilla antavat kaikki aineryhmät **huomioimisen** merkityksen. Rehtori palkitsee oppilaita mitalikahveilla, koska hän huomioi, seuraa ja on kiinnostunut siitä, *miten hommat peleissä ja tapahtumissa menevät*. Palkitsemisella rehtori haluaa osoittaa oppilaille kannustusta ja huomiota. Ilman tätä rehtorin tapaa jäisivät oppilaiden saavutukset vailla huomiota. Rehtori kertoo keskusradiossa oppilaiden urheilumenestyksestä. Samalla hän myös onnittelee joukkuetta ja toivottaa sen tervetulleeksi mitalikahville. Kuuluttamalla urheilumenestyksen tiedoksi koko koululle haluaa rehtori lisätä yhteisöllisyyttä. Kuulutusten lisäksi myös infotelevisiossa on ollut tietoa oppilaiden menestyksestä. Siitä on myös mainittu tiedotuslehdessä ja koulun vuosikertomuksessa. Mahdollisuuksien mukaan rehtori huomioi myös muutoin kuin urheilussa menestyneitä oppilaita.

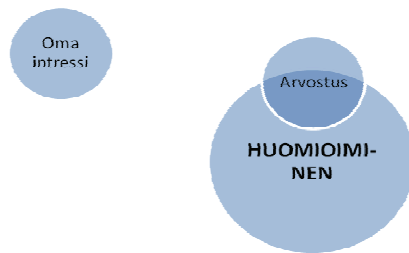
Matemaattisten aineiden opettajat: On se nyt hyvänen aika oppilaalle, että ei ole huomattu ja havaittu. Sille annetaan arvoa. Jokainenhan sitä vauvasta vaariin toivoo, ei semmoista ihmistä ole, joka ei haluaisi vähän niinkun huomiota joskus. Ja jos on varsinkin tehnyt jotain, että se huomataan.

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat rehtorin tavan palkita menestyneitä oppilaita myös arvostukseksi. Rehtori palkitsee urheilussa menestyneitä oppilaita mitalikahveilla korostaakseen, että kilpailuissa menestyminen on tosi arvokasta. Hän on ylpeä koulun voittaessa jotakin ja arvostaa koulun saamaa mainetta ja kunniaa. Rehtori arvostaa oppilaiden suoritusta ja tarjoaa mitalikahvit osoittaakseen arvostusta oppilaiden *koulun eteen tekemälle osuudelle*.

Luokanopettajat: No se on varmastikin sitä myös sitä oppilaiden suorituksen arvostamista. Haluaa siis kannustaa siihen, että opettajat ylipäänsä vie oppilaita peleihin ja osallistuu oppilaiden kanssa näihin tapahtumiin. Se on mun mielestä sellainen selkee merkki, että hän arvostaa, että niihin osallistutaan ja kannustaa siihen osallistumiseen sillä tavalla, että hän myös huomioi miten siellä hommat menee.

Alakulttuurisen merkityksen rehtorin tavalle palkita menestyneitä oppilaita antavat matemaattisten aineiden opettajat. Heidän mukaansa rehtorin toimintaa ohjaa hänen oma intressinsä urheiluun. Rehtori huomioi ainoastaan urheilusuorituksia ja palkitsee urheilussa menestyneitä oppilaita.

Matemaattisten aineiden opettajat: *Urheilusuorituksia, mutta ei muita. Must se on aika niin, että suomalaiselle miehelle urheilu on tärkeä ja liikunta. Mä ymmärrän sillä lailla.*



KUVIO 27 Oppilaiden palkitseminen

10.2.8 Rehtorin kalenterikäyttäytyminen

Rehtorin kalenterikäyttäytymiselle antavat kaikki aineryhmät **täyden kalenterin** merkityksen. Rehtorin kalenteri on *ihan älyttömän täynnä* ja se täyttyy aika pian. Kalenterissa on *hirveästi* neuvotteluja ja palaverreja. *Raon etsiminen* rehtorin kalenterista on *ihan järkyttävää*.

Kielten opettajat: *Täyttyy aika pian ja tapaamiset pitää tuota laittaa aina aika kauas, koska kaikki viikot ovat aina ihan täynnä vaikka noita kokouksia ku suunnitellaan. Kyllä se niin täydeltä näyttää, että huhhujaa.*

Muut aineryhmät paitsi taito- ja taideaineiden opettajat pitävät myös **ahkeruutta** rehtorin kalenterikäyttäytymisen merkityksenä. Rehtori *tekee valtavasti töitä* ja hänen on *pakko painaa pitkää päivää*. Opettajat ihmettelevät, miten rehtori ehtii hoitaa kaikki asiat. Muun muassa huoltajat pitävät rehtoria ahkerana. Reaaliaineiden opettajien mukaan rehtorin on oltava ahkera, koska hän lähettää opettajille *tosi myöhään kirjoitettuja viestejä*.

Matemaattisten aineiden opettajat: *Näinki isossa koulussa niin ajattelee, että mihin sitä rehtoriparka kaikkeen repee.*

Reaaliaineiden opettajat: *Ja varmaan moni pitää häntä hyvin ahkerana niinku vanhemmat, siis lasten vanhemmat.*

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta katsovat muut aineryhmät rehtorin priorisoivan **oppilaat ensimmäiseksi**. Rehtori priorisoi ajankäytössään oppilaisiin liittyvät asiat kaikkein tärkeimmiksi. Ne ovat hänelle hallinnollisia asioita tärkeämpiä. Rehtorin ajankäytössä oppilasasiat ja äkilliset ongelmat aja-

vat monen muun asian ohi. Jos rehtorilta kysyy aikaa johonkin oppilasasiaan, niin aika löytyy, vaikka on kiireistä. Tärkeimpiä hänelle ovat akuutit asiat, joissa joku on fyysisessä vaarassa. Jos välitunnilla on joku skaba menossa, tulee rehtori kesken minkä tahansa kokouksen.

Luokanopettajat: *Mutta tietyllä tavalla aina se, että jos on semmoinen joku oppilasasia. Niin kyllä se on niinku oikeasti aina se, että kun kysyy: "Onks sulla hetki aikaa?" niin jostainhan se aika löytyy, vaikka se on niin kiireistä.*

Päinvastoin kuin muut aineryhmät, tulkitsevat matemaattisten aineiden opettajat alakulttuurisesti rehtorin priorisoivan **viraston ensimmäiseksi** ajankäytösään. Eniten rehtori käyttää aikaansa *virastojuttuihin* ja aluerehtoriuteen. Kaikki sellaiset asiat, joissa on mukana joku isompi juttu menevät meidän koulumme ohi.

Matemaattisten aineiden opettajat: *No minusta jotenkin tuntuu nyt, että kaikki virastojuttu ja tää aluerehtoriuteen ja kaikki nämä tämmöiset yhteiset, joissa on niinku isompi juttu mukana, niin ne minusta menee meidän koulun edelle. Ainaki nyt tässä jotenkin tuntuu siltä, että me on niinku jääty niiden jalkoihin, että ne ovat ne mitkä häntä vie.*



KUVIO 28 Rehtorin kalenterikäyttäytyminen

10.2.9 Rehtorin aikataulut

Kaikki aineryhmät tulkitsevat rehtorin **aikataulujen pitävän**. Rehtorin kalenterivaraukset ja aikataulut kokouksissa ja arjen toimissa pitävät erittäin hyvin. Hän ei myöskään unohda sovittuja tapaamisia. Rehtorin aikataulut pitävät, ellei satu mitään yllättävää. On erittäin harvinaista, että rehtori joutuu perumaan jonkin palaverin. Hän on ajoissa ja täsmällisesti paikalla tilaisuuksien, johtoryhmän, tiistai-infojen ja kokousten alkaessa, koska on *suunnitelmallinen ja jämpäti*. Jokainen myöhästyy joskus, mutta *rehtori ei ikinä*.

Kielten opettajat: *Kyllä ne niin pitkälle kuin se on mahdollista näin valtavan isossa talossa. Että on erittäin harvinaista, että hän on joutunut perumaan jonkun palaverin. Silloin on ollut niin sanotusti tilanne päällä, että on käsin pideltävä joku pieni oppilas ollut tuolla toisella puolella taloa mut että erittäin hyvin pitää aikataulut.*

Äidinkielen opettajia lukuun ottamatta antavat kaikki aineryhmät rehtorin aikatauluille **arvostuksen** merkityksen. Ollessaan ajoissa infoissa ja kokouksissa,

osoittaa rehtori arvostusta opettajille ja kunnioittaa toisten ihmisten aikaa. Hänelle ei ole yhdentekevää, joutuvatko opettajat odottamaan. Myös tilaisuudet itsessään ovat rehtorille tärkeitä.

Luokanopettajat: Tietyllä tavalla myös osaltaan sitä meidän arvostusta, että ei me jouduta odottamaan rehtoria yleensäkkään tällaisissa tilanteissa. Että siellä henkilökunta istuisi ja odottaisi, että rehtori kävelee tuolta 15 minuuttia myöhässä tai jotain vastaavaa.

Äidinkielen opettajia lukuun ottamatta merkitsevät rehtorin aikataulut muille aineryhmille opettajien **myöhästymistä**. Opettajakokoukset ja infot alkavat usein vähän myöhässä rehtorin täsmällisyydestä huolimatta, koska jotkut opettajat eivät ole oikein selvillä siitä, että akateeminen vartti ei ole oikein suotava tällaisissa tilaisuuksissa. Opettajilla on huono kuri ja kokousten myöhässä alkaminen johtuu kahvihakijoista. Kieltenopettajat arvelevat kokousten alkamisen myöhässä johtuvan osin siitäkin, että opettajilla voi oppitunnin jälkeen olla jotakin, mikä estää pääsemästä heti tilanteeseen.

Reaaliaineiden opettajat: Meidän takia, juodaan kahvia. Meidän kahvikissat, jotka ovat aina vaan siellä kahvin kanssa.

Luokanopettajat, kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin aikatauluille ymmärtämyksen merkityksen. Rehtori suhtautuu joustavasti opettajien myöhästymiseen eikä odota kiukkuisena kädet ristissä. Rehtori ymmärtää, että ennen kokousta on pakko *vetää henkeä*, kun viimeiset oppilaat ovat lähteneet. Rehtori *ymmärtää ja arvostaa ihmisluontoa sen verran*, että tietää ihmisten tarvitsevan sosiaalisia taitoja ja kontakteja. Hän myös luottaa opettajiin, että nämä eivät myöhästy kokouksista ja infoista turhien tilanteiden takia.

Äidinkielen opettajat: Hän odottaa, ihmiset ottavat kahvia eikä itsekään ole siinä viistoistavilla niinku nakottamassa, että missäs kaikki viipyy. Kyllähän siinä on juuri tämä inhimillinen puoli mukana hienosti.



KUVIO 29 Rehtorin aikataulut

10.2.10 Rehtorin toiminta kahvijonossa

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta aineryhmät antavat rehtorin toiminnalle kuraattorin juhlien kahvijonossa **kohteliaisuuden** merkityksen. Kahvijonossakin rehtorissa on vähän *talon isäntää*, joka ei mene ennen kuin vieraat ovat saaneet. Hän antoi paikkansa kahvijonossa, koska yrittää olla ja on niin kohtelias. Toiminta kahvijonossa *menee käsi kädessä rehtorin muunkin toiminnan kanssa*. Esimerkiksi koulutustilaisuuksissa hän toimii samoin; sanoo: *Ole hyvä!* ja ohjaa eteen. Rehtorin tuntien eivät opettajat ihmettele lainkaan hänen toimintaansa eivätkä voisi edes kuvitella hänen *hyökkäävään ensimmäisenä* pöytään.

Äidinkielen opettajat: Emmä tiedä, että tekeeks hän sen kohteliaisuuttaan... Ja aina kun mä oon ollut näillä joillain samoissa koulutuksissa, niin siellä hän tekee ihan samalla lailla.

Matemaattisten aineiden opettajat, taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat katsovat rehtorin toiminnan kahvijonossa merkitsevän huolehtivaisuutta. Rehtori jättäytyi jonon viimeiseksi, koska hän huolehtii *katraastaan*. Rehtori haluaa huolehtia, että kaikki asiat ovat kunnossa ja kaikki saavat kahvia ja kakkua ennen tilaisuuden aloittamista. Hänen toimintansa viestii koetusta vastuusta ja siitä, että hän pitää ensin huolta omistaan. Näin toimimalla rehtori *ei aiheuta opettajille paineita saada kahvia ja kakkua nopeasti*.

Reaaliaineiden opettajat: Rehtori on ehkä, mul on tullu semmoinen mieleen, että se haluaa aina niinku tavallaan pitää huolta omistaan ensin...että se niinku tavallaan kokee sen vastuun, näin mä luulen, että ehkä hän kokee sen vastuun.

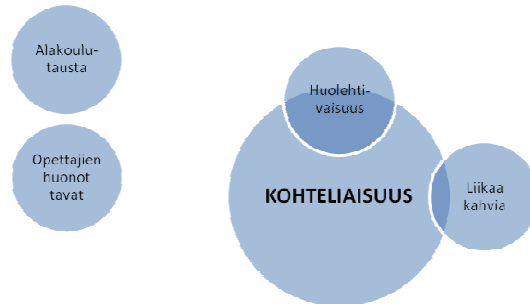
Luokanopettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat rehtorin toiminnan kahvijonossa johtuneen siitä, että hän oli sinä päivänä juonut monissa palavereissa jo liikaa kahvia. Päivittäisen kahvin määrä oli näin ollen iltapäivällä niin suuri, ettei sitä enää ollut *järkevä juoda yhtäkään kupillista*.

Omana alakulttuurisena merkityksenä rehtorin toiminnalle pitävät matemaattisten aineiden opettajat tämän alakoulutaustaa. Rehtori jättäytyy jonossa viimeiseksi, koska hän ei ole yläkoulun aineenopettaja. Syy jonon viimeiseksi jättäytymiseen on se, että hänestä on alakoulussa tullut sellainen.

Matemaattisten aineiden opettajat: Niin mä luulen, että tässä on ehkä se, että jos meil olisi maisteri – siis yläkoulun aineenopettaja – rehtorina, niin ei olisi näin. Mutta että jotenkin rehtori on varmaan siellä niinku alakoulussa tullu semmoiseksi.

Toisen alakulttuurisen merkityksen rehtorin toiminnalle kahvijonossa antavat reaaliaineiden opettajat. He tulkitsevat rehtorin toiminnan johtuvan opettajien huonoista tavoista. Rehtorin toiminta kertoo, *ettemme hallitse mitään ja keskuudessamme vallitsevasta moukkuudesta*. Heidän mukaansa tilanne on ristiriitainen. Jos rehtori hallitsee *etikettisäännöt*, pitääkö hän opettajia moukkina, jotka eivät hallitse mitään.

Reaaliaineiden opettajat: Oot varmaan havainnu, että joukossamme vallitsee täysin moukkuus. Ei hallita mitää etikettisääntöjä, sitähän se peilaa. Sori nyt vaan.



KUVIO 30 Rehtorin toiminta kahvijonossa

10.2.11 Toiminnallisten symbolien kokoava tarkastelu

Toiminnallisia symboleja oli kaikkiaan 10, joten teoriassa joku merkitys olisi ollut mahdollista antaa maksimissaan 60 kertaa. Tärkeimmät aineryhmien toiminnallisille symboleille antamat merkitykset olivat puhuminen, arvostus, aikataulujen pitäminen, puheenjohtajuus ja ahkeruus:

- Kaikki kuusi aineryhmää antoivat **puhumisen** merkityksen rehtorin toiminnalle koulun joulujuhlassa ja henkilökunnan merkkipäivillä. Taito- ja taideaineiden opettajia lukuun ottamatta annettiin rehtorin toiminnalle puhumisen merkitys myös vanhempainilloissa. Kaikkiaan 17 merkityksenannolla oli puhuminen yleisin toiminnallisten symbolien aineryhmiltä saama merkitys.
- Rehtorin toiminta sai kaikilta aineryhmiltä **arvostuksen** merkityksen joulujuhlissa. Muut aineryhmät paitsi äidinkielen opettajat katsoivat rehtorin osoittavan myös aikataulujen pitämisellä arvostusta. Lisäksi neljä aineryhmää tulkitsti rehtorin tavan palkita menestyneitä oppilaita mitalikahveilla arvostukseksi. 15 merkityksenannolla arvostus oli toiseksi yleisin toiminnallisten symbolien aineryhmiltä saama merkitys.
- Kaikki aineryhmät tulkittivat rehtorin aikataulujen merkitsevän pitävyyttä. Kolme aineryhmää antoi **pitävän aikataulun** merkityksen myös rehtorin toiminnalle opettajakokouksissa. Rehtorin toiminnan opettajakokouksissa tulkittivat kaikki muut aineryhmät paitsi matemaattisten aineiden opettajat **puheenjohtajuudeksi**. Neljä aineryhmää antoi puheenjohtajan merkityksen myös rehtorin toiminnalle tiistai-infoissa. 9 merkityksenannolla olivat pitävä aikataulu ja puheenjohtajuus kolmanneksi yleisimmät toiminnallisten symbolien aineryhmiltä saamat merkitykset.
- Viidenneksi yleisin toiminnallisten symbolien saama merkitys oli **ahkeruus** yhteensä 8 merkityksenannolla. Ahkeruuden merkityksen antoivat rehtorin kalenterikäyttäjyymiselle kaikki muut aineryhmät paitsi taito- ja taideaineiden opettajat. Lisäksi rehtorin toiminta vanhempainilloissa sai kolmelta aineryhmältä ahkeruuden merkityksen.

Taito- ja taideaineiden opettajat eivät muiden aineryhmien tavoin antaneet rehtorin toiminnalle vanhempainilloissa puhumisen merkitystä ja hänen kalenterikäyttäjyymiselleen ahkeruuden merkitystä. Äidinkielenopettajilta eivät rehtorin aikataulut saaneet arvostuksen ja myöhästymisen merkityksiä. Toiminnalli-

sille symboleille antoivat luokanopettajat, reaaliaineiden opettajat ja matemaattisten aineiden opettajat myös joitakin alakulttuurisia merkityksiä:

- Luokanopettajat antoivat rehtorin toiminnalle opettajakokouksissa laitteiston asentajan alakulttuurisen merkityksen.
- Reaaliaineiden opettajat tulkitsivat rehtorin toiminnan kahvijonossa johtuneen opettajien huonoista käytöstavoista.
- Matemaattisten aineiden opettajat antoivat henkilökunnan merkkipäivien vietämiselle epätasa-arvoisuuden alakulttuurisen merkityksen, rehtorin tavalle palkita menestyneitä oppilaita mitalikahveilla rehtorin oman intressin merkityksen ja opettajien palkitsemiselle oikeudenmukaisuuden merkityksen. Matemaattisten aineiden opettajat tulkitsivat rehtorin priorisoivan viraston ensimmäiseksi kalenterikäyttämisenä perusteella ja hänen toimintansa kahvijonossa johtuneen alakoulutaustasta.

Edellä mainittujen alakulttuuristen tulkintojen lisäksi matemaattisten aineiden opettajat olivat ainoa aineryhmä, joka ei antanut kehumisen merkitystä rehtorin toiminnalle vanhempainillassa, tarkkailijan merkitystä rehtorin toiminnalle joulujuhlassa, puheenjohtajan merkitystä rehtorin toiminnalle opettajakokouksissa, oppilaiden ensimmäiseksi priorisoinnin merkitystä rehtorin kalenterikäyttämiseen ja kohteliaisuuden merkitystä hänen toiminnalleen kahvijonossa. Pelkästään aineryhmien toiminnallisille symboleille antamien merkitysten näkökulmasta tarkastellen muodostavat matemaattisten aineiden opettajat oman alakulttuurinsa johtamiskulttuurille.

10.3 Verbaaliset symbolit

Rehtorin esihaastattelun, havainnoinnin ja rehtorin opettajille lähettämien sähköpostikirjeiden perusteella löysin useita koulun johtamiseen liittyviä verbaalisia symboleita. Rehtorin kertomia symbolisia kokemuksia ja tulkintoja sisältäviä tarinoita löysin kaksi: eepin tarinan peikosta ja keijusta koulun historian alkuajoilta sekä koomisen tarinan kahdesta professorista. Historiallisia tapahtumia ovat rehtorin 50-vuotispäivät ja tulospalkkiomatka Lissaboniin. Muita verbaalisia symboleita ovat koulun toiminta-ajatus, opettajakokousten esityslistat, näihin liittyvät saatetervehdykset, rehtorin tapa puhutella opettajia ja rehtorin käyttämä huumori. Kaikkia näitä verbaalisia symboleja olen kuvannut artefaktien tasolla tutkimukseni yhdeksännessä luvussa. Koska tutkimuskohteena on koulun johtamiskulttuuri, tarkastelen niitä seuraavaksi lähinnä aineryhmien antamien merkitysten näkökulmasta.

10.3.1 Peikko ja keiju

Kaikki kuusi aineryhmää tulkitsevat tarinan peikosta ja keijusta merkitsevän **yhteistä historiaa**. Tarina on koulun *alkuajoilta*. Se syntyi silloin, kun kuvat peikosta ja keijusta yhtenäisen peruskoulun tullessa piirrettiin. Tarina tuo yhteistä historiaa lähemmäs niille, keille historia on yhteinen. Tarina on historiallisesti merkittä-

vä, koska se liittyy käännekohtaan, jossa peruskoulu lähtee menemään hyvin tai huonosti. Viittauksillaan tarinaan haluaa rehtori ottaa vauhtia alkulähteiltä. Tarina peikosta ja keijusta muistuttaa siitä, että tässä on ollut aika pitkä taival takana.

Kielten opettajat: *No se tuo sellaista yhteistä historiaa vähän lähemmäs niille, keille se historia on yhteinen, että paljohan sen jälkeen on opettajia vaihtunu ja muuta...*

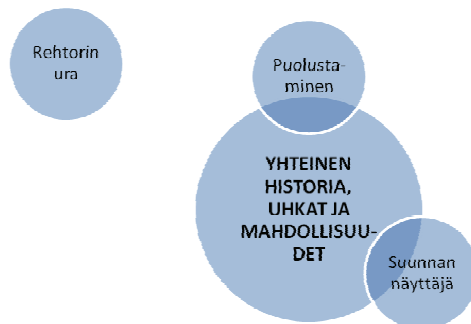
Toinen kaikkien kuuden aineryhmän tarinalle antama merkitys on **uhkat ja mahdollisuudet**. Ennen yhtenäisen peruskoulun tuloa, edellisenä talvena, oli ihmisillä ennakkoluuloja ja odotuksia. Osa ala- ja yläkoulun opettajista oli yhtenäiskoulua suunniteltaessa sitä mieltä, että *tästä ei tule mitään*. Tarina pysyy yllä juuri siksi, että alussa oli aika isoja pelkoja. Aikanaan oli helpottavaa, kun jokainen sai kirjoittaa peikon ja keijun helmoihin silloin mietityttäneet asiat, pelot ja toiveet. Peikko kuvasi yhdistymisen uhkia ja keiju sen mahdollisuuksia. Konkreettisine hahmoina ne jäivät hyvin mieleen. Nostamalla tarinan peikosta ja keijusta esiin muistuttaa rehtori haasteista ja mahdollisuuksista.

Taito- ja taideaineen opettajat: *No mä luulen, että se johtuu siitä, että ne hahmot synty siinä vaiheessa kun tätä systeemiä rakennettiin. Ja meillä kaikilla oli niinku sekä toiveita että pelkoja siitä, että miten tässä käy.*

Taito- ja taideaineiden opettajat, matemaattisten aineiden opettajat ja kielten opettajat antavat tarinalle peikosta ja keijusta yhtenäiskoulun puolustamisen merkityksen. Tarina pysyy yllä, koska yhtenäiskoulun rakentaminen on mennyt näin hyvin. Rehtorin nostassa tarinan esiin, tulee mieleen, että *kaikkea toivottua ei ole tapahtunut, mutta hyvää näinkin*. Rehtori kertoo tarinaa silloin, kun haluaa todistaa yhtenäisen peruskoulun olleen hyvä ratkaisu ja kun kokee ison määrän uhkia sivuutetun. Aikaisemmin koulussa oli enemmän tarvetta puolustella yhtenäiskoulua, mutta viime vuosina tämä tarve on vähentynyt. Taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat ja äidinkielen opettajat antavat tarinalle suunan näyttäjän merkityksen. Viittauksillaan tarinaan *peilaa rehtori sitä, mihin on tultu*. Tarina on tärkeä mietittäessä mihin ollaan menossa tai mikä on päämääränä. Tarinan avulla voi ottaa vauhtia yhtenäiseen peruskouluun liittyviin kehittämishankkeisiin. Rehtorin roolina tarinassa on ollut omalla esimerkillään johtaa ja muokata pois peikosta keijun suuntaan sekä aikoinaan johtaa voimallisella, määrätietoisella ja järjestelmällisellä tavalla yhtenäiskoulun suunnittelutyötä. Aineiryhmien tarinalle peikosta ja keijusta antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 31.

Oman alakulttuurisen merkityksensä tarinalle peikosta ja keijusta antavat reaaliaineiden opettajat. Heidän mukaansa tarina merkitsee yhteisen historian sekä uhkien ja mahdollisuuksien lisäksi **rehtorin omaa uraa**. Rehtori nostaa tarinan peikosta ja keijusta esiin, koska se viittaa yhtenäiskoulun lisäksi hänen oman uransa alkuvaiheeseen.

Reaaliaineiden opettajat: *Niin ja ne liittyivät siihen että rehtori tuli silloin, kun tavallaan tämä yhtenäinen peruskoulu hämmötti ja oli tämä ala- ja yläkoulun yhdistyminen. Että se tavallaan viittaa myös hänen koko uran alkuvaiheeseen.*



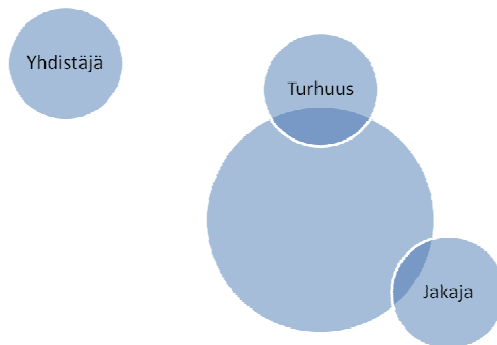
KUVIO 31 Tarina peikosta ja keijusta

10.3.2 Kolme professoria

Taito- ja taideaineiden opettajat, matemaattisten aineiden opettajat ja reaaliaineiden opettajat antavat tarinalle kolmesta professorista turhuuden merkityksen. Opettajat muistelevat professoreita *haahuilijoina*, joista yksi sanoi sitä ja toinen tätä. Kolme professoria eivät saa *hirveästi armoa*. Heidän tutkimustaan pidetään nollatutkimuksena, jonka tulokset ovat itsestäänselvyyksiä. Tutkimuksessa ei noussut uusia asioita esille ja se tuntui olevan etäällä koulutyöstä. Matemaattisten aineiden opettajille ja kielten opettajille tarina kolmesta professorista merkitsee opettajakunnan jakajaa. Kielten opettajat kertovat ajattelun YPO-tutkijoista olevan kahtia jakautuneen ja tuovan tämän takia kaksimieliset ajatukset mieleen. Opettajien mukaan osa pitää kolmen professorin luentoja liian teoreettisina ja *höpöajankäyttönä*, joka ei kosketa opettajia. Matemaattisten aineiden opettajien mielestä tarina kolmesta professorista näyttää erilaiselta kasvatustieteilijöiden ja aineenopettajien silmissä. Kasvatustieteen idea on heidän mukaansa *todistaa itsestäänselvyyksiä, ennen kuin niitä on*. Matemaattisten aineiden opettajat eivät koe olevansa *niin kasvatustieteilijöitä kuin kolme tohtoria*. Kaikki yläasteen *maikat naureskelivat* kolmen tohtorin tutkimustuloksille, vaikka tutkimus ei kasvatustieteilijöiden mukaan ollut nollatutkimus.

Oman alakulttuurisen merkityksen tarinalle kolmesta professorista antavat taito- ja taideaineiden opettajat. Heidän mukaansa tarina on myös opettajakunnan yhdistäjä. Kolmen professorin tutkimus toi *yhteishenkeä ja yhdisti opettajakuntaa*, koska se oli kaikille sama.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Että kyllä se on kuitenkin yhdistävä asia. Tommoset asiat yhdistävät opettajakuntaa. Se on kaikille sama, opetti mitä ainetta tahansa tai oli missä tahansa tehtävässä, niin yhdistävä tekijähän se on.



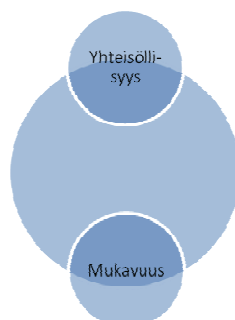
KUVIO 32 Tarina kolmesta professorista

10.3.3 Rehtorin 50-vuotispäivät

Taito- ja taideaineiden opettajat, matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin 50-vuotisjuhlille mukavuuden merkityksen. Rehtorin 50-vuotisjuhla oli *tosi kiva ja hauska*. Se oli *hauska ja yhteisöllinen juhla*, joka yhdisti ihmisiä. Erityisen hauskaa oli jousiammunta, ulkoilu, yhdessä tekeminen ja illanvietto.

Matemaattisten aineiden opettajat: *No siellä oli enstekin tosi kivaa se tekeminen. En ollut ikinä melonut esimerkiksi semmosilla ja sitten se jousiammunta ja kaikki tekeminen. Ja se jumppa oli uutta, se pallojumppa.*

Rehtorin 50-vuotispäivät saavat luokanopettajilta, reaaliaineiden opettajilta ja äidinkielen opettajilta yhteisöllisyyden merkityksen. Rehtorin 50-vuotisjuhla liittyy jotenkin yhteishenkeen. Se oli hauska ja yhteisöllinen juhla, joka yhdisti ihmisiä. Sen lisäksi, että juhlaa vietettiin henkilökunnan kanssa, sitä vietettiin koulussa yhteisöllisesti myös oppilaiden kanssa. Tieto juhlasta oli vuodettu oppilaille, jotka olivat tehneet rehtorille yllätysohjelman salissa.



KUVIO 33 Rehtorin 50-vuotispäivät

10.3.4 Tulospalkkiomatka Lissaboniin

Kaikki aineryhmät lukuun ottamatta matemaattisten aineiden opettajia antavat Lissabonin matkalle **palkitsevuuden** merkityksen. Lissabonin matka tehtiin tulospalkkiorahoilla, jotka saatiin opetuksen järjestäjän tulospalkkiojärjestelmästä. *Tuntui mahtavalta, kun palkkio saatiin ensimmäisellä kerralla.* Suuri osa opettajista yllättyi, että tulospalkkio riitti niin pitkälle matkalle. Matka tuntuikin todella isolta palkinnolta. *Matka oli mieletön juttu henkilökunnan historiassa, koska opetuslalla ei yleensä semmoisia ole.*

Kielten opettajat: *Ja se tuntui valtavan isolta palkinnolta. Todella niinku isolta...*

Kielten opettajia lukuun ottamatta saa Lissabonin matka **yhteistyön** merkityksen kaikilta aineryhmiltä. Kaikkien *panosta* tarvittiin. Tulospalkkion saannissa rehtorin roolina oli toimia taustalla ja hoitaa talouspuolta. Hänen roolinsa oli kuitenkin merkittävä. Rehtorin lisäksi muutkin, esimerkiksi johtoryhmä ja apulaisrehtorit, joutuivat *pyörittämään tulospalkkiokansiota*. Apulaisrehtoreiden ja johtoryhmän rooli tulospalkkion saannissa arvioidaan rehtorin roolia suuremmaksi. Ilman johtoryhmän panosta ei matka olisi toteutunut. Päätös lähteä tulospalkkiohankkeeseen mukaan oli koko opettajakunnan yhteinen. Opettajat tekivät tulospalkkion saantiin liittyvät kansiot, raportit ja toimet sekä osallistui-
vat vaadittuihin koulutuksiin.

Luokanopettajat: *On varmaan johtoryhmäki tehny aika paljon hommia. Kun sullakin oli se ympäristötiimi... Ja kuka on ne kaikki paperihommat pyörittäny. Varmaan niitä tupakansioita on kuitenkin muutama muukin joutunut tekemään. Ihan riviopettajat muutaman tunnin kävivät seuraamassa. Ja sitenhänhän meillä oli näitä muita vaatimuksia. Tietyt koulutukset, jotka kuitenkin olis tullu ja muuta.*



KUVIO 34 Tulospalkkiomatka Lissaboniin

10.3.5 Koulun toiminta-ajatus

Koulun toiminta-ajatukselle antavat kaikki aineryhmät **vaikuttavuuden** merkityksen. Toiminta-ajatus on *jotenkin iskostuneena mieleen ja koko ajan taustalla*. Se tulee julki myös opettajien keskenään käymissä keskusteluissa. Koulun toimivuutta verrataan toiminta-ajatuksen ja kaikki opettajat pyrkivät sen toteutumiseen. *Pikkuhiljaa, askel askeleelta* on edetty kohti toiminta-ajatasta. Toiminta-ajatus on hyvä peruste yhteistyölle eri-ikäisten oppilaiden kanssa ja näkyy siinä, että on opettajia, jotka opettavat eri-ikäisiä oppilaita. Esimerkiksi *ekaluokan* sijoittumista yläkoulun puolelle pidetään toiminta-ajatuksen mukaisena. Toiminta-ajatuksessa mainittu turvallisuus näkyy siinä, kun kiusaamisiin puututaan. Erään opettajan kohdalla toiminta-ajatus on vaikuttanut haluun hakeutua kouluun töihin.

Äidinkielen opettajat: Ja sitten tämä turvallisuus, niin käytännössä puututaan jos on kiusaamisia ja tämmöisiä. Että kyllä se näkyy.

Kaikki aineryhmät matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta katsovat rehtorin **ylläpitävän** toiminta-ajatasta. Rehtori ylläpitää toiminta-ajatasta ja hänen roolinsa siinä, että se tunnetaan, on suuri. Toiminta-ajatus tulee julki rehtorin kommentteissa ja välihuomioissa monissa tilanteissa, esimerkiksi vanhempainilloissa. Hän pitää toiminta-ajatasta yllä myös suhtautumalla suopeasti ja kannustavasti yhteistoiminnallisiin ja luokka-asterajoja rikkoviin ideoihin. Hän painottaa, että yhtenäiskoulussa asiat tehdään yhdessä ja on tasapuolinen koulun yläluokkia, alaluokkia ja kaikkia työntekijöitä kohtaan. Rehtori pitää toiminta-ajatasta yllä erityisesti myös huolehtimalla turvallisuudesta.

Luokanopettajat: Kyllä se rehtorin rooli on varmaan aika iso. Musta tuntuu, että just semmoisissa pienissä niinku kommentteissa tai semmosissa välihuomioissa se voi tulla. Että sitä nyt ei välttämättä sitä itse toiminta-ajatasta sinänsä lausuta ääneen, mutta että semmoisissa pienissä kommentteissa kuitenkin tulee niinku julki.

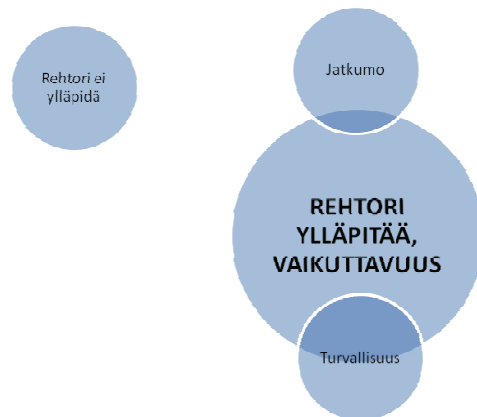
Taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat koulun toiminta-ajatukselle **turvallisuuden** merkityksen. Toiminta-ajatus merkitsee koululle turvallisuuden ja hyvän olon luomista. Uhkakuvana ovat eri-ikäisten oppijoiden *mahdolliset ristiriidat*. Turvallisuus toiminta-ajatuksessa viestii koteihin *panostuksesta* pienempien oppilaiden koulunkäyntiin. Viime aikoina koulun toiminta-ajatuksen on vedottu erityisesti turvallisuudesta puhuttaessa.

Matemaattisten aineiden opettajat: No siihen nyt esimerkiksi on kyllä viime aikoina aina vedottu, kun just tässä on tämä turvallisuus. Kun meillä nyt oli esimerkiksi se tappeluujakka, niin kyllä se siinäkin tuli esiin, että kuinkahan turvallista täällä sitten loppujen lopuksi onkaan.

Kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat tulkitsevat koulun toiminta-ajatuksen merkitsevän myös **jatkumoa**. Toiminta-ajatus viestii jatkumosta *ykkösestä ysiin* ja sen merkityksenä on *nivelvaiheen madaltaminen*. Se kertoo, että tässä

koulussa ei *seiskalle* siirtymisen pitäisi olla *valtava askel*. Toiminta-ajatus on myös hyvä peruste oppilaiden kysyessä syytä yhteistyölle eri-ikäisten oppilaiden kanssa.

Matemaattisten aineiden opettajien alakulttuurisen näkemyksen mukaan **rehtori ei ylläpidä** koulun toiminta-ajatusta opettajien suuntaan.



KUVIO 35 Koulun toiminta-ajatus

10.3.6 Opettajakokousten esityslistat

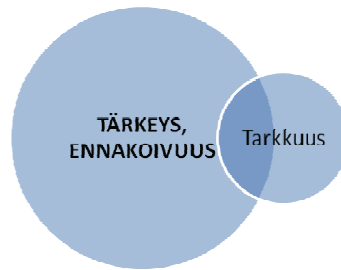
Kaikki aineryhmät antavat opettajakokousten esityslistoille **tärkeyden** merkityksen. Opettajat lukevat ja perehtyvät niihin ennen kokousta tietääkseen, mitä asioita kokouksessa käsitellään. Esityslistojen ansiosta *sellainenkin, joka ei pääse paikalle*, tietää otsikot ja osaa kysyä asian käsittelystä. Esityslista mahdollistaa keskustelun tulevista asioista kollegoiden kanssa ja siinä olevat asiat voi kirjata suoraan kalenteriin.

Äidinkielen opettajat: Kyllä mäki oon aina perehtynyt hyvin etukäteen, että tänäänkin on taulukot tutkittu, hyvinvointi- ja työhyvinvointitaulukot ja niin edelleen.

Toinen merkitys, minkä kaikki kuusi aineryhmää antavat opettajakokousten esityslistoille, on **ennakoivuus**. Kun esityslistan lukee läpi, saa *aika hyvän mielikuvan* tulevista asioista; siitä mistä tullaan keskustelemaan ja päättämään. Esityslista mahdollistaa valmistautumisen ja etukäteen puhumisen *itselle oleellisista ja itseä askarruttavista asioista*. Opettajakokousten esityslistoista löytää *itselle tärkeitä asiat*, joihin voi miettiä kommentteja etukäteen. Moni opettaja ottaa esityslistan mukaan kokoukseen, jotta *tietää milloin avaa suunsa*.

Reaaliaineiden opettajat: No kyllä mun mielestä siinä on taas se sama, että kyllä mä ainakin haluan tietää, että mitä siellä on tulossa. Että niinku tavallaan, jos siinä on jotain asiaa mikä erityisesti sattuu koskettamaan ja olemaan olennainen ittelleen, niin pystyy jollain tavalla valmistautumaan siihen.

Tärkeyden ja ennakoivuuden lisäksi opettajakokousten esityslistat merkitsevät luokanopettajille ja matemaattisten aineiden opettajille tarkkuutta. Isojen opettajakokousten esityslistat ovat todella kattavia. Rehtorin tekemiin hyvin tarkkoihin esityslistoihin ei ole sihteerien tarvinnut paljoa lisätä.

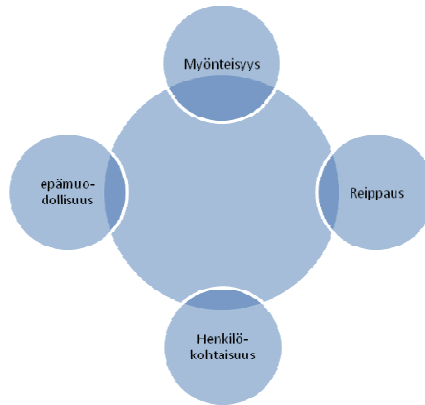


KUVIO 36 Opettajakokousten esityslistat

10.3.7 Opettajakokousten esityslistojen sähköpostien tervehdykset

Varsinaista kulttuurista merkitystä eivät opettajat antaneet rehtorin sähköpostitse lähettämien opettajakokousten esityslistojen tervehdyksille. Sen sijaan rehtorin tervehdykset saavat luokanopettajilta, reaaliaineiden opettajilta ja äidinkielen opettajilta myönteisyyden merkityksen. Rehtorin tervehdys ei ole kylmä, vaan myönteinen ja positiivinen. Se on *kiva tapa viestittelylle*, joka voi saada opettajan lukemaan esityslistan, mitä ei muutoin lukisi. Rehtorin tervehdykselle antavat kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat epämuodollisuuden merkityksen. Rehtori ei halua olla muodollinen lähestyessään opettajia sähköpostilla. On hyvä, että rehtori ei tervehdyksellään aiheuta *liian virallista oloa*.

Reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat pitävät rehtorin tervehdystä reippaana. Sana "terve" on *miehekäs ja reipas* tervehdys. Rehtorin tervehdys saa luokanopettajilta ja kielten opettajilta myös henkilökohtaisuuden merkityksen. Rehtori tervehtii henkilökohtaisesti ja haluaa osoittaa, että posti ja asia ovat *häneltä sinulle*.



KUVIO 37 Opettajakokousten sähköpostiesityslistojen tervehdykset

10.3.8 Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa

Rehtorin tavalle puhutella opettajia ”hyvät naiset ja herrat” tai ”arvoisa koulun väki”, antavat kaikki aineryhmät kielten opettajia lukuun ottamatta **arvostuksen** merkityksen. Rehtori käyttää ilmaisua, koska hän arvostaa opettajia ja osoittaa heille kunnioitusta. Ilmaisusta näkyy rehtorin arvostus ja ylpeys koko työyhteisöstä kohtaan.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Tietysti sitä voisi ruveta pohtimaan, että tommosten termien käyttäminen tarkoittaa, mutta totanin se osoittaa arvostustaan sillä myös niille muille työyhteisön jäsenille.

Taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat katsovat rehtorin puhuttelun merkitsevän auktoriteettia. Rehtorin käyttämä ilmaisu on *symbolinen viesti auktoriteetista*, jota tarvitaan, kun *porukka pitää saada hiljaiseksi*. Ilmaisulla rehtori kertoo tilaisuuden alkaneen ja käskää lopettamaan *pulinat*. Normaalista kielenkäytöstä poikkeavalla tavalla rehtori pyrkii saamaan hiljaisuuden ja keskittymisen. *Virallisempi ja korvaan särähtävä kommentti on paikallaan*, jotta kaikki ymmärtävät kuunnella. Ilmaisua käyttämällä rehtori kertoo olevansa nyt puheenjohtaja. Me opettajat olemme *kuin koulun luokka* rehtorin muistuttaessa, että nyt pitää kuunnella. Kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat tämän ilmaisun merkitsevän virallisuutta. Rehtori käyttää ilmaisua, koska se on yhdistelmä virallisuutta ja humoristisuutta. Ilmaisun *pieni muodollinen sävy velvoittaa vähän kuuntelijakuntaa*, vaikka itse tilaisuus onkin vähemmän muodollinen. Matemaattisten aineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin käyttämälle ilmaisulle huumorin merkityksen. Luokanopettajat ja matemaattisten aineiden opettajat pitävät ilmaisua kohteliaisuutena. Rehtori käyttää ilmaisua: ”Hyvät naiset ja herrat, arvoisa koulun väki!”, koska on herrasmies ja saa näin *pysäytettyä pulputtajat kohteliaasti ja ystävällisesti*.



KUVIO 38 Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa

10.3.9 Rehtori huumorin käyttäjänä

Kaikki aineryhmät pitävät rehtoria **huumorintajuksena**. Rehtori on luonteeltaan huumorintajuinen. Rehtorin käyttäessä huumoria, tulee hänen *persoonansa esille*. Hän vitsailee kokouksissa ja käytännön tilanteissa, koska *ei voi olla vitsailematta* ja koska huumorin käyttö on hänelle *luonnikasta*. Opettajat tietävät rehtorin olevan huumorintajuinen, koska hän on *hirveen usein hyväntuulinen ja nauraa vitseille*. Hänen huumorintajunsa huomaa siitä, että *opettajilla on hyvin hauskaa ja he nauravat usein*. Myös rehtorin huoneen seinältä löytyvät ankkataulut ovat humoristisia.

Matemaattisten aineiden opettajat: Nauramme hyvin usein, meillä on hyvin hauskaa. Mä muistan silloin, kun johtoryhmässä oltiin aina koulutuksessa, niin meiltä tultiin kysymään, että onko meidän opettajanhuoneessa jotain vikaa, kun me nauretaan koko aika.

Huumorintajun lisäksi pitävät kaikki kuusi aineryhmää rehtoria **itseironisena**. Rehtoriin kohdistuu huumoria, joka on *joskus aika rankkaa*. Yhteen aikaan tuli usein sketsejä, joissa esitettiin rehtoria. Rehtorin autoon on laitettu *sydänjuttuja ja sijaisopettajatekstejä*. Kerran miesopettajat ryöstivät leikillään rehtorin salkun Tampereella. Rehtori *antaa takaisin*, jos häneen kohdistetaan huumoria, mutta ottaa sen kuitenkin *naurulla vastaan*. Opettajat kokevat vapauttavaksi, että rehtorista voi laskea leikkiä ja että hän kestää itseensä kohdistuvan huumorin varsin hyvin eikä ota sitä liian vakavasti. Rehtori ei ole *ryppyotsainen* suhteessa itseensä kohdistuvaan huumoriin.

Kielten opettajat: Näissä henkilökunnan illanvietoissa on joskus ollutkin vähän sketsipohjalta häneen liittyviä jotakin maneeereita tai jotakin, mitä hänellä on tapana toistaa tai jotakin. Yhteen aikaan tuli mun mielestä useinkin jotain sellasia sketsejä, joissa esitettiin rehtoria.

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta antavat kaikki aineryhmät rehtorin käyttämälle huumorille **hyvän maun** merkityksen. Rehtori ei osallistu *hömpänpömppään*. Rehtorin huumori ei ole *hölinää* ja hän tietää, missä kohdassa *voi aukoa*. Hän pitää huumorin tarkkaan harkittuna, asialinjalla ja hyvän maun mukaisena. Rehtorin vitsit eivät ole *alatyylisiä*, eivätkä *loukkaavalla tavalla ilkeitä*. Hän ei myöskään mene huumorissa henkilökohtaisiin eikä käytä ihmisiä huumorin välineenä. Rehtorin vitsit ovat *hyväntahtoisia*.

Luokanopettajat: *Ei semmoista niinku hölinää tai semmosta. Se on kyllä ihan tarkkaan harkittua. Ilmeisesti vaiston ja kokemuksen sanelemaa, että missä kohtaa voi sitten aukoo, avautua. En muista koskaan semmosta tilannetta, että olisi ajatellut, että voi ei, tässä ei kyllä voisi laskea leikkiä yhtään. On niinku se tilannetaju aivan vahvasti läsnä, että tietää kyllä mihin tilanteeseen voi ja kenen ihmisen kanssa.*

Taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat, kieltenopettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin huumorille kevennyksen merkityksen. Rehtori käyttää huumoria keventääkseen *ilmapiiriä* esimerkiksi opettajakokouksissa. Joskus myös *kinkkisempi* tilanne laukeaa, kun löytyy siihen sopiva *sutkaus*.

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Tunnelman keventäjä, ehkä se vähän pikkusen keventää sitä tilannetta, totanin kuitenkin istutaan pidempään siinä paikan päällä.*

Taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja matemaattisten aineiden opettajat pitävät rehtorin huumoria kannustavana. Rehtorin käyttäessä huumoria, uskaltavat ihmiset esittää omia kommenttejaan paremmin. Hän laittaa itsensä *humoristisessa mielessä likoon* joulujuhlassa, koska johtaa omalla esimerkillään muitakin uskaltamaan ja näyttää, että kannattaa olla rohkea. Taito- ja taideaineiden opettajat, matemaattisten aineiden opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat rehtorin huumorin tasa-arvoiseksi. Rehtori käyttää huumoria, koska pyrkii olemaan *mahdollisimman vähän rehtori*. Hän laittaa itsensä humoristisessa mielessä *likoon* joulujuhlassa, koska on yksi meistä työntekijöistä, opettajien kaveri ja osa tätä koulua. Matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielen opettajat katsovat rehtorin huumorin käytöllä olevan lähestyttävyyden merkityksen. Hän käyttää huumoria ollakseen helposti lähestyttävä. Se, että rehtori ei ole *turhan tärkeä, tekee lähestyttävyyttä*. Olemalla päähenkilönä koulun joulujuhlan humoristisissa esityksissä hän viestii olevansa helposti lähestyttävissä eikä *pitävänsä etäisyyttä*.



KUVIO 39 Rehtori huumorin käyttäjänä

10.3.10 Verbaalisten symbolien kokoava tarkastelu

Verbaalisia symboleja oli kaikkiaan 10, joten teoriassa joku merkitys olisi ollut mahdollista antaa maksimissaan 60 kertaa. Tärkeimmät aineryhmien verbaalisille symboleille antamat merkitykset olivat huumori, ennakoivuus, tärkeys ja yhteinen historia:

- Kuusi aineryhmää antoi rehtorin toiminnalle **huumorin** merkityksen, mikä ilmeni myös kaikkien aineryhmien mukaan rehtorin kyvyllä asettua itse huumorin kohteeksi. Lisäksi kaksi aineryhmää katsoi rehtorin tavan puhutella opettajia kokouksissa ja juhlissa sisältävän huumoria. Kaikkiaan 14 merkityksenannolla huumori oli yleisin verbaalisten symbolien aineryhmiltä saamista merkityksistä.
- **Ennakoivuus, tärkeys ja yhteinen historia** saivat kukin 6 merkityksenantoa. Merkille pantavaa on, että kaikki aineryhmät antoivat ennakoivuuden ja tärkeyden merkityksen ainoastaan opettajakokousten esityslistoille. Samoin ainoastaan tarina peikosta ja keijusta sai yhteisen historian merkityksen aineryhmiltä.

Alakulttuurisia merkityksiä verbaalisille symboleille antoivat matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat ja taito- ja taideaineiden opettajat:

- Matemaattisten aineiden opettajat katsoivat, että rehtori **ei ylläpidä toiminta-ajatusta** mitenkään. Muut aineryhmät matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta antoivat rehtorin käyttämälle huumorille hyvän maun merkityksen.
- Reaaliaineiden opettajat antoivat tarinalle peikosta ja keijusta **rehtorin oman uran** merkityksen.
- Taito- ja taideaineiden opettajat puolestaan katsoivat tarinan kolmesta professorista **yhdistävän** opettajakuntaa.

Yksittäisistä edellä mainituista alakulttuurisista tulkinnoista huolimatta, ei pelkästään verbaalisten symbolien näkökulmasta tarkasteltuna löydy varsinaisia aineryhmien muodostamia alakulttuureja.

10.4 Materiaaliset symbolit

Rehtorin esihaastattelun, havainnoinnin ja rehtorin opettajille lähettämien sähköpostikirjeiden perusteella havaitsin myös useita koulun johtamiseen liittyviä materiaalisia symboleja, kuten pukeutumiskoodin, koulun sisäisen järjestyksen ja arkkitehtuurin. Tutkin aineryhmien rehtorin pukeutumiselle, matkapuhelimelle, hänen työhuoneensa sisustukselle, autolle, parkkipaikalle, istumapaikalle, koulun logolle, arkkitehtuurille, opettajahuoneen valkotaululle, kirkasvalolampulle ja hymypatsaille antamia merkityksiä ja niiden verkostoja. Kaikkia materiaalisia symboleja olen kuvannut artefaktien tasolla tutkimukseni yhdeksännessä luvussa. Koska tutkimuskohteena on koulun johtamiskulttuuri, tarkastelen materiaalisia symboleja tässä luvussa lähinnä aineryhmien niille antamien merkitysten näkökulmasta.

10.4.1 Rehtorin pukeutuminen

Kaikki kuusi aineryhmää antavat rehtorin pukeutumiselle **asiallisuuden** merkityksen. Rehtori pukeutuu asiallisesti, hyvin, fiksusti ja sopivasti. Hänen pukeutumisensa on normin mukaista, asiallista ja rentoa nykyajan pukeutumista. Äidinkielen opettajat katsovat rehtorin pukeutuvan asiallisesti, koska arvostaa työtään ja työpaikkaansa.

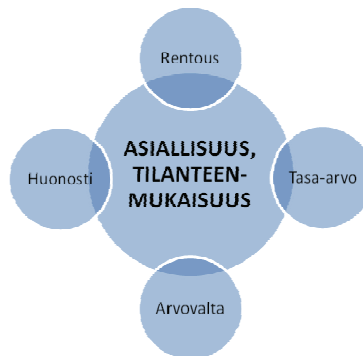
Matemaattisten aineiden opettajat: *Se on ihan asiallista, rentoa nykyajan pukeutumista.*

Kielten opettajia lukuun ottamatta pitävät kaikki aineryhmät **tilanteenmukaisuutta** rehtorin pukeutumisen merkityksenä. Rehtori pukeutuu tilanteen mukaan. Hän ei *pönötä* pikkutakki päällä urheilupäivänä ja *käyttää farkkuja ja villapaitaa*, kun tietää, ettei ole menossa minnekään. Tarpeen vaatiessa rehtori pukeutuu kuitenkin virallisemmin. Hienommissa tilaisuuksissa, kuten kokouksissa ja muualla pidettävissä tapaamisissa, hän käyttää pikkutakkia ja kauluspaitaa. Juhlissa rehtori pukeutuu *siististi ja edustavasti*, koska on *tietoinen tyylikeinoista* ja näyttää oppilaille esimerkkiä. Vähän hienompiin tilaisuuksiin hän pukeutuu paremmin, koska *kunnioittaa tilaisuutta*.

Taito- ja taideaineen opettajat: *Asiallisesti. Et silloin kun hän tietää, ettei ole menossa mihinkään, niin silloin ne ovat farkut ja se villapaita. Ja silloin kun hän tietää, että on lähdössä johonkin kokoukseen, niin sitten hänellä on suomalaisen miehen tyyppinen pikkutakki ja kauluspaita. Että jotenkin niinku varmaan ihan normin mukaisesti.*

Matemaattisten aineiden opettajat, kielen opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin pukeutumiselle rentouden merkityksen. Rehtorin pukeutuminen

on asiallista ja rentoa nykyajan pukeutumista. Hän pukeutuu rennon tyylikkäästi juhliessakin. Reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat kokevat rehtorin pukeutumisen tasa-arvoiseksi. Siitä huolimatta, että vaatteet ovat yksi tapa merkitä omaa asemaa ja auktoriteettia, ei rehtori pukeudu *huomiota herättävästi*. Vaikka hän on johtoasemassa, ei vaatteista tunnista, *kuka sisään pöllähtää*. Urheilupäivänä rehtorilla on *verkkarit kuten muillakin*. Taito- ja taideaineiden opettajat ja luokanopettajat tulkitsevat rehtorin pukeutumisen merkitsevän arvovaltaa. Rehtori pukeutuu, kuten rehtorin kuuluukin. Hänen pukeutumisensa eroaa opettajien pukeutumisesta ollen arvovaltaisempaa. Puvuntakki erottaa rehtorin oppilaista. Pukeutumisesta tietää hänen olevan rehtori ja johtavassa asemassa oleva henkilö. Juhlissa hän luo *arvokkuutta ja juhlavuutta olemuksellaan, käytöksellään ja pukeutumisellaan*. Matemaattisten aineiden opettajat ja reaaliaineiden opettajat antavat rehtorin pukeutumiselle huonon merkityksen. Rehtori pukeutuu todella huonosti *eikä yhtään välitä, mitä päälleen laittaa*. Hän on *tyypillinen suomalainen mies, joka ei mene vaatekauppaan ja jolle ehkä vaimo ostaa vaatteet*. Rehtorin tulee *ryhdistäytyä* pukeutumisessaan. Hänen asemassaan olevalla miehellä ei saa olla *kauluksista puhki kulunutta paitaa* ja pukeutumisen pitää muutenkin olla tyylikkäämpää. Aineryhmien rehtorin pukeutumiselle antamia merkityksiä havainnollistan kuviossa 40.



KUVIO 40 Rehtorin pukeutuminen

10.4.2 Rehtorin Kommunikaattori

Reaaliaineiden opettajia lukuun ottamatta pitävät kaikki aineryhmät **tavoitettavuutta** rehtorin Kommunikaattorin merkityksenä. Rehtori on aina paikalla Kommunikaattorin kautta. Se on esillä, koska hänen on aina oltava saatavilla. Rehtorilla on Kommunikaattori, koska *koululla tapahtuu* ja pitää *olla kuulolla*. Hän on kysytty ja yhteydenottoja tulee todella paljon. Hänen on vastattava erityisluokista ja virastosta tuleviin puheluihin. Myös oppilashuollollisten asioiden lisääntyminen *pakottaa* rehtorin vastaamaan puhelimeen.

Äidinkielen opettajat: Hän on varmaan ainakin aika kiireinen mies ja yhteydenottoja tulee paljon. Ja sitten on tavoitettavissa.

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat katsovat rehtorin Kommunikaattorin olevan esillä, koska rehtori haluaa olla tavoitettavissa. Rehtorilla on Kommunikaattori, koska hän haluaa olla saavutettavissa ja *vastata mahdollisuuksien mukaan ihmisten tarpeisiin*. Hän vastaa *aika hyvin kenen tahansa* puheluihin. Kommunikaattori on näkyvillä, koska puheluita on aika paljon ja rehtori *vastaa kiltisti aina kun mahdollista*.

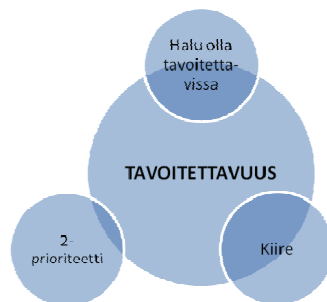
Kielten opettajat: *Jos se olisi siellä työpöydällä, niin se soisi siellä. Hän haluaa myös mikäli mahdollista vastata ihmisten tarpeisiin.*

Matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat katsovat rehtorin Kommunikaattorin merkitsevän kiirettä. Kommunikaattori on esillä, koska rehtori on *kiireinen mies, jota vaivataan ihan turhan paljon*. Hän vastaa puhelimeen koko ajan. Kielten opettajista on *huvittavaa katsoa*, kun hän *ei ehdi hakea kahvia* ennen kuin Kommunikaattori soi.

Reaaliaineiden opettajat: *Se vastaa siihen koko ajan.*

Kielten opettajat: *Eihän hänkään ehdi sitä kahvia hakemaan ennen kun se soi, se on huvittavaa katsoa...*

Luokanopettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat rehtorin priorisoivan *aidot vuorovaikutustilanteet puheluita tärkeämmiksi*. Rehtori ei vastaa puheluihin palaverien tai neuvotteluiden aikana. Puhelimen soidessa sovitussa tapaamisessa, laittaa hän sen pois päältä tai kysyy voiko ottaa puhelun vastaan, koska *osoittaa arvostusta ja keskittyy sovittuun asiaan*.



KUVIO 41 Rehtorin Kommunikaattori

10.4.3 Rehtorin auto

Rehtorin valinnan ajaa pienellä Nissan Micralla tulkitsevat luokanopettajat, kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielenopettajat olevan lähtöisin rehtorin vaimosta. *Oletteko nähneet rouvan autoa?* Rehtori ajaa Micralla, koska perheen *iso ja parempi* auto – musta Scoda – on *enemmän vaimon käytössä*. Autovalinta on rehtorilta *järkiratkaisu*, koska hän *pääsee helpommalla antaessaan isom-*

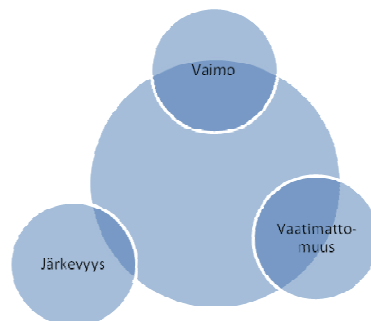
man auton vaimolle. Rehtori ajaa Micralla, vaikka yleensä perheissä on niin, että mies ajaa isolla ja vaimo pienellä autolla.

Luokanopettajat: Mäkin olisin veikannut, että olisiko tää se yksityispuoli se kahdenkymmenen tai kuinka monen vuoden avioliiton jälkeen. Järkiratkasu että pääsee helpommalla, kun tyytyy pieneen autoon ja vaimo ajaa sillä isolla.

Taito- ja taideaineiden opettajat, matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat rehtorin autovalinnan merkitsevän vaatimattomuutta. Rehtori ei päde eikä pröystäile autolla. Rehtori ei koe tarvetta tuoda asemaansa esille millään ulkoisilla statussymboleilla eikä hänellä ole tarvetta levennellä materiaalilla. Hän ei tarvitse jatketta, koska on sen verran kova mies. Äidinkielen opettajat arvelevat lisäksi rehtorin ajavan Micralla, koska ei pidä itseään minään hyvänä kuskina.

Matemaattisten aineiden opettajat: Ei tartte jatketta, varmaan on sen verran kova mies. Niin mä luulen kanssa joo. Hän ei päde autolla.

Luokanopettajat ja matemaattisten aineiden opettajat tulkitsevat rehtorin autovalinnan merkitsevän järkevyyttä. Rehtori ajaa pienellä Nissan Micralla, koska se vie vähän bensaa ja on helppo parkkeerata. Rehtori on sanonut, ettei ikinä osta kallista autoa, koska kymppitonilla saa ihan hyvän ja sillä voi nämä matkat kulkea.



KUVIO 42 Rehtorin auto

10.4.4 Rehtorin parkkipaikka

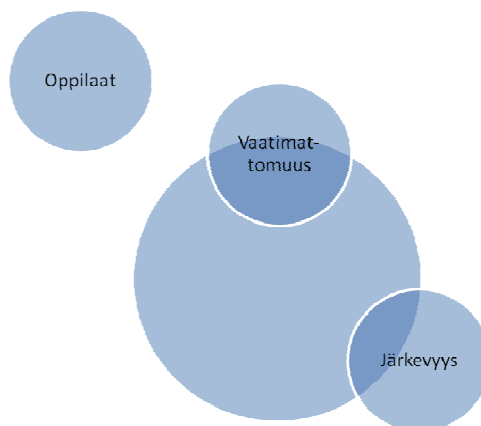
Rehtorin parkkipaikka merkitsee luokanopettajille, kielten opettajille, reaalinaiden opettajille ja äidinkielen opettajille vaatimattomuutta. Rehtori ei itse ottaisi omaa autopaikkaa puheeksi eikä se ole varmaan edes tullut hänen mieleensä. Hän ajattelee, ettei ota itselleen erivapauksia. Rehtorilla ei ole omaa parkkipaikkaa, koska hän on vaatimaton eikä tee itsestään ja omista vaatimuksistaan niin suurta numeroa.

Äidinkielen opettajat: *Ehkä hän ajattelee, että hän niinku ei ota tällaisia erikoisvapauksia. Sitä en ole miettinyt koskaan, että voisi olla oma parkkipaikka. Mutta kyllähän se olisi komeeta!*

Taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat ja reaaliaineiden opettajat antavat rehtorin parkkipaikalle järkevyyden merkityksen. Rehtorin auto mahtuu aina parkkipaikalle. Hän ei tarvitse omaa parkkipaikkaa, koska pysäköintitilaa on muutenkin riittävästi. Koululla ei ole paljon autoja ja viereisen liikuntapuis-ton pysäköintialue lisää parkkipaikkojen määrää entisestään. Rehtori *saa pienen autonsa sullottua jonnekin* ilman omaa parkkipaikkaa. Hän voi myös käyttää läheisiä neljän tunnin paikkoja, koska on *harvoin yli neljää tuntia lähtemättä autolla mihinkään*.

Omana alakulttuurisena merkityksenä rehtorin parkkipaikalle antavat luokanopettajat oppilaiden aiheuttaman riskin. Rehtorilla ei ole omaa parkkipaikkaa, koska ei kannata *mainostaa*, että tämä on rehtorin auto. Oppilaiden *hermostumiset ja raivokohtaukset* voisivat olla rehtorin autolle huonoja. *Oma parkkipaikka olisi kuin siinä lukisi: Tule kunnon kilarit saatuasi tänne parkkipaikalle ja...*

Luokanopettajat: *Ehkä on ihan käytännön asioitakin, ettei välttämättä tuolla parkkipaikalla kuitenkaan aina kannata mainostaa, että tämä on rehtorin auto ja tämä on tiettyjen henkilöiden auto. Kyllähän ne oppilaatkin joskus hermostuu ja osoittaa sitä hermostumistaan. Kyllä hyvinkin tota rajuilla tavoilla. Siinä vaiheessa, kun niitä raivaritilanteitakin tulee, niin voisi olla aika huono rehtorin autolle. Jos tuolla lukisi, että kun oot saanu kunnon kilarit (raivokohtaus), niin tulepa tähän parkkipaikalle. Ja siinä onkin, kun ottaa päähän.*



KUVIO 43 Rehtorin parkkipaikka

10.4.5 Rehtorin työhuoneen Stenwallin ankkataulut

Kaikki muut aineryhmät paitsi kielten opettajat antavat rehtorin työhuoneen ankkatauluille **lahjan** merkityksen. Rehtori pitää ankkatauluja huoneensa seinällä, koska ne ovat *virallisia lahjoja*. Toisen taulun hän on saanut koulun johtokunnalta ja toisen 50-vuotislahjaksi opettajakunnalta. Rehtori arvostaa lahjan

antajia pitämällä taulut huoneensa seinillä. Taito- ja taideaineiden opettajat olettavat, että rehtori ei ole ostanut tauluja itse.

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Voisin kuvitella, että hän saanut ne joltain. En tiedä sitten, onko perheenjäseneltä tai totanoin kollegalta. En tiedä mistä on saanut, mutta voisin kuvitella, että hän ei ole itse niitä ostanut sinne esille.*

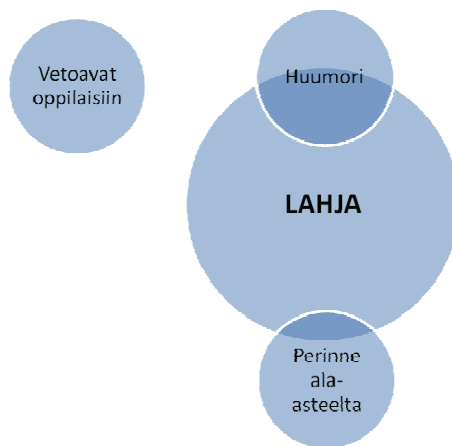
Taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat katsovat ankkataulujen merkitsevän huumoria. Ankkataulut ovat rehtorin työhuoneen seinällä *osittain huumorin vuoksi*. Rehtori pitää ankkatauluja huoneensa seinällä, koska *pystyy suhtautumaan asiaan humoristisesti* ja koska ne ovat hauskoja. Taulut *osoittavat häneltä löytyvän huumoria*.

Kielten opettajat: *Ehkä ne juuri humoristisesti kertoo tästä arjesta täällä koulussa, että mitä se saattaa välillä olla. Että ei aina onnistu ihan kaikki hommat ihan putkeen ja tarvitsee sitä rentouttavaa kylpyäkin.*

Matemaattisten aineiden opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat ankkataulujen merkitsevän perinnettä ala-asteelta. Rehtori pitää ankkatauluja työhuoneensa seinällä, koska se on perinne ala-asteelta. Toinen ankkataulu oli hänellä jo ala-asteella ja hän *toi sen tullessaan*.

Oman alakulttuurisen merkityksen ankkatauluille antavat taito- ja taideaineiden opettajat. Heidän mukaansa rehtori pitää ankkatauluja huoneensa seinällä, koska ne **vetoavat oppilaisiin**.

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Varmaan ne on ne ankat ainakin sellaisia, että ne nyt vetoaa ykkösestä ysiin. Että kaikki tunnistaa ja tietää...*



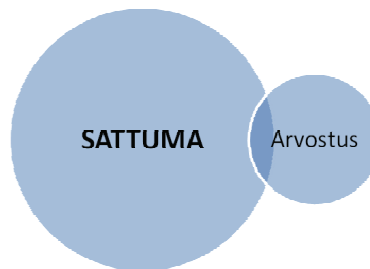
KUVIO 44 Stenwallin ankkataulut

10.4.6 Rehtorin työhuoneen pokaalit

Kaikki aineryhmät kielten opettajia lukuun ottamatta katsovat pokaalien rehtorin työhuoneessa merkitsevän **sattumaa**. Pokaalit ovat rehtorin työhuoneen hyllyssä *säilytyksessä*. Pokaaleille ei ehkä ole lukollista vitriiniä, jossa ne olisivat näkyvillä koko koululle. Pokaalit *menevät ja tulevat* riippuen siitä, onko aulan vitriinissä jotakin muuta *kampetta*. Ne ovat aikojen myötä *ajautuneet* ja jääneet rehtorin hyllylle.

Luokanopettajat: *Voisi olla joku parempikin selitys, mutta välillä täällä on semmoinen tapa, että opehuoneessakin joku vaan joutuu johonkin ja hirveesti kukaan ei niitä mieti.*

Luokanopettajat ja kielten opettajat antavat pokaaleille rehtorin työhuoneessa arvostuksen merkityksen. Oppilaiden urheilukilpailuista voittamat pokaalit ovat rehtorin työhuoneessa, koska hän *pitää oppilaita todella tärkeinä ja arvostaa heitä*. Rehtori arvostaa kovasti myös urheilukisoja, joissa *oppilaat käyvät ja edustavat koulua*. Pokaalit muistuttavat häntä tapahtumista, joissa oppilaat ovat koulun arjen lisäksi. *Oppilaiden tekemiset ja muu koulumenestys ovat rehtorille tärkeitä.*

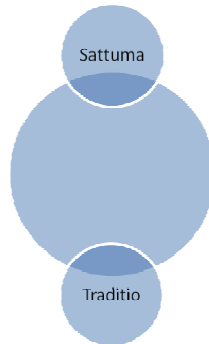


KUVIO 45 Rehtorin työhuoneen pokaalit

10.4.7 Rehtorin työhuoneen viirit

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat rehtorin työhuoneen viireille sattuman merkityksen. Emme tiedä, miksi viirit ovat rehtorin työhuoneen hyllyllä. Viirit ovat *vain joutuneet* rehtorin hyllyyn, koska niille *ei ole keksitty muuta paikkaa*. Rehtorin työhuoneen hylly on *luonteva* paikka säilyttää viirejä. Taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat tulkitsevat rehtorin työhuoneen viirien merkitsevän traditiota. Koulun historian varrelta kertyneitä viirejä on rehtorin huoneessa *historian havinan takia*. Rehtorin huone on tavallaan koulun keskushuone, jonka kalustuksen tulee olla *mieluemmin normikalustusta kuin liian kodikasta*. Viirit ja muut koulun historiaan liittyvät esineet ovat tällaista normikalustusta.

Koulun historiasta kertovat viirit ovat rehtorin työhuoneessa kirjahyllyllä, koska se kuuluu suomalaiseseen traditioon.



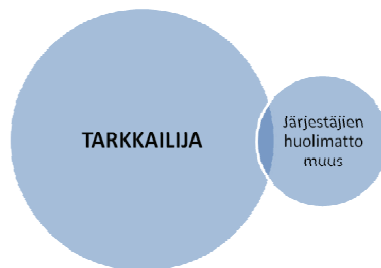
KUVIO 46 Rehtorin työhuoneen viirit

10.4.8 Rehtorin istumapaikan valinta joulujuhlissa

Rehtorin istumapaikan valinnalle joulujuhlissa antavat kaikki aineryhmät matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta **tarkkailijan** merkityksen. *Rehtori on paimenkoira*, jolla ei ole omaa istumapaikkaa, koska hän *seuraa ja valvoo* tilannetta. Rehtorilla ei joulujuhlissa ole nimettyä istumapaikkaa, jotta hän saa paremman *yleiskatsausvaikutelman*. Koska omaa istumapaikkaa ei ole, hän pääsee liikkumaan kätevästi ja voi puuttua asioihin, jos oppilaat käyttäytyvät jollakin tavalla huonosti ja jotain tapahtuu. Takaa katsomoiden välistä on parhaat näkymät, jos *jotain sattuu ja tulee häiriöitä*.

Reaaliaineiden opettajat: *Ei meillä ole koskaan rehtorilla omaa paikkaa. Voi olla, että on semmoinenkin että sieltähän on parhaat näkymät, jos jotakin sattuu, tulee häiriötä tai muuta.*

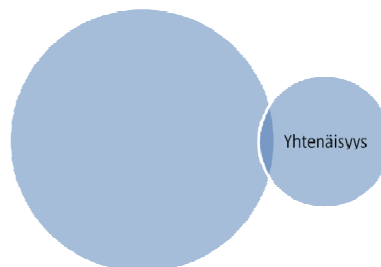
Tarkkailijan lisäksi merkitsee rehtorin istumapaikan valinta reaaliaineiden opettajille ja äidinkielen opettajille järjestäjien huolimattomuutta. Rehtorilla ei ole joulujuhlissa omaa paikkaa, koska se on *jäänyt järjestäjien huolimattomuuden takia laittamatta*. Rehtorilla *pitäisi olla joku paikka*.



KUVIO 47 Rehtorin istumapaikan valinta joulujuhlissa

10.4.9 Koulun logo

Kaikki aineryhmät tuntevat koulun virallisen, kolmionmuotoisen logon. Yksi-kään aineryhmä ei kuitenkaan anna logolle merkityksiä. Tunnettiin koulun logon. Se on sellainen kolmio siellä. Emme osaa sanoa, mikä merkitys sillä olisi. Koulun toinen epävirallinen logo saa matemaattisten aineiden opettajilta ja äidinkielen opettajilta yhtenäisyyden merkityksen. *Oppilaan koulupaitaan suunnittelema kuva tarkoittaa ykkösestä ysiin.* Kuudennen luokan tekemä logo kuvaa jotenkin tätä yhtenäisyyttä.



KUVIO 48 Koulun logo

10.4.10 Avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuri

Kaikki aineryhmät pitävät avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuria **toimimattomana**. Arkkitehtuurisesti tila on jäänyt puolitiehen eikä sillä saavutettu sitä, mitä haettiin. Idea ei ihan aina toimi. Tärkein syy toimimattomuudelle on matemaattisten aineiden opettajien, kielten opettajien, reaaliaineiden opettajien ja äidinkielen opettajien mukaan tilan häiriöalttius. Arkkitehtuuri ei toimi, kun oppilaat irvistelevät ja heiluttavat karkkipötköä tai donitsia ikkunan takana. *Välillä joudumme vetämään verhot kiinni ihan vain häiriköiden takia.* Avoimessa oppimisympäristössä on se ongelma, että välitunneilla on eri aikoina porukkaa, joka

käy koputtelemassa ja häiritsemässä. Taito- ja taideaineiden opettajat katsovat toimimattomuuden johtuvan ahtaista tiloista. Alakouluosan solujen tilat ovat niin ahtaat, että todellista mahdollisuutta suurryhmäopetukseen ja kahden opettajan opetukseen ei ole. Luokanopettajat katsovat osan toimimattomuudesta johtuvan itsestään. Aulatilaa ei hyödynnetä *hirveän hyvin* vaikka se olisi mahdollista. *Se, että avaa oven, ei vielä ole avoimuutta, vaan aika perinteistä.*

Matemaattisten aineiden opettajat: *Paitsi nyt mä en voi pitää ovea auki. 214 on täynnä pieniä lapsia jotka juoksee tossa ja huutaa. Joo siis karseeta!*

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Mutta että sehän siinä ideana olisi ollut, tai siis voinut kuvitella, että oppilaat vois lukea läksyjä tai tehdä tietsikalla jotain. Mutta ne ovat joo yksinkertaisesti liian pienet.*

Kaikki aineryhmät kielten opettajia lukuun ottamatta antavat avoimen oppimisympäristön arkkitehtuurille **pedagogisen** merkityksen. Alakoulusiiven avoin oppimisympäristö tukee opetuksen eriyttämistä. Avoimessa oppimisympäristössä erityisopettaja voi opiskella oppilaan kanssa kahdestaan tai *mennä tämän kanssa jäähyllle*. Pohjaratkaisu on *näppärä*, jos haluaa antaa oppilaalle erityisapua, kuten lisäaikaa kokeen tekemiseen tai mahdollisuuden hiljaiseen työskentelyyn luokan ulkopuolella. Tilaratkaisu tukee ryhmätyöskentelyä ja mahdollistaa kahden opettajan toteuttaman suurryhmäopetuksen. Solujen auloissa työskennellessään pystyvät oppilaat luomaan kontakteja muihinkin kuin oman luokkansa oppilaisiin. Luokanopettajat katsovat luokanopetuksiin arkkitehtuurisen ratkaisun ohjaavan opetusta sosiokonstruktiiviseen suuntaan.

Äidinkielen opettajat: *Eriyttämistä ainakin, niin joo ja sitten tämmöiseen ryhmätyöskentelyynhän se sopii hirveän hyvin ja sitä kautta yhteistoiminnalliseen...*

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat toimimattomuuden ja pedagogiikan lisäksi avoimen oppimisympäristön arkkitehtuurille **yhteisöllisyyden** merkityksen. Luokanopetuksiin tilaratkaisu tukee yhteistoiminnallisuutta ja *hitsaa ryhmätyöskentelyä sekä opettajien yhteistyötä*. Pohjaratkaisu tuo jonkin verran yhtenäisyyttä, koska ihmiset voivat oikeasti olla yhdessä tällaisessa tilassa. Luokanopettajat muistelevat edellisenä vuotena kaikkien, myös erityisluokkien, kokoontuneen aulan lattialle *viikoittaiseen aamunavaukseen tai johonkin muuhun hetkeen*.

Luokanopettajat: *Viime vuonna, kun me oltiin siinä ykkös-kakkosolussa, niin meillä oli siis joka viikko, että kaikki neljä luokkaa keräänty siihen lattialle. Joka opettajalla oli joka viikko – ja siihen tuli sitte myös erityisluokka siitä – joku aamunavaus tai viikon joku hetki. Sitten tehtiin muutenkin yhteistyötä silleen, että kaikki neljä luokkaa oli siinä. Kyllä se oli niinku käytössä, ja sillä tavalla se tuli oppilaillekin tutuksi, että ahaa, taas tulee tämä hetki ja sitä myös odotettiin. Että siinä niinku tapahtui taas jotain, missä oppilaat pystyivät luomaan kontakteja muihinkin kuin oman luokan oppilaisiin.*

Taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat ja luokanopettajat katsovat avoimen oppimisympäristön arkkitehtuurin merkitsevän **avoimuutta**. Alakoulun solurakenne tuo *läpinäkyvyyttä ja avoimuutta*. Ideana on, että luokkatila ja

oppitunti ovat avoimia. Kaikki voivat nähdä, mitä luokassa tehdään. Kukaan ei ole itsekseen suljettujen ovien takana, vaan *rehtori, vanhemmat ja kuka tahansa ohikulkija voi tulla ovenrakoon kuuntelemaan* kesken oppitunnin. Meillä ei ole *mitään salattavaa*. Matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja reaaliaineiden opettajat antavat avoimen oppimisympäristön arkkitehtuurille valvonnan merkityksen. Alakoulusiiven pohjaratkaisu on *näppärä* ja sen ideana on, että häiritsevä oppilas voidaan poistaa luokasta ja silti *pitää näkyvillä*. Tämä auttaa eriyttämään häiritsevät oppilaat niistä, jotka haluavat keskittyä. Ikkunat mahdollistavat käytävän tapahtumien seuraamisen. *Oven taakse ei nyt voi mennä piiloon*. Ikkunoiden takia myöskään *riskiä pilailijakoputtajista ei juuri ole*.



KUVIO 49 Avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuri

10.4.11 Opettajakokouksien pitopaikka koulun ravintolassa

Kaikki aineryhmät kielten opettajia lukuun ottamatta antavat koulun ravintolalle opettajakokousten pitopaikkana **toimimattomuuden** merkityksen. Koulun ravintola ei ole mikään hyvä paikka pitää opettajakokouksia. Sitä ei alun perin ole suunniteltu *kokoustamiseen* ja se on tähän tarkoitukseen *turhan avara*. Kuuluvuus koulun ravintolassa on heikkoa. Tila on korkea, joten hiljaisen puhujan ääni kokouksessa hukkuu. Kuuluvuuden lisäksi myös näkyvyys on huono. Aurinko paistaa suoraan valkokankaalle ja estää tykillä heijastettujen esityslistojen näkymisen. Äidinkielen opettajat pitävät tilaa kylmänä ja vetoisana. Heidän mukaansa tila on myös häiriöille altis. Koulun ravintolassa on joskus opettajakokousten aikana ohi kulkevien oppilaiden aiheuttamaa *trafiikkaa*.

Matemaattisten aineiden opettajat: No se on hiukan huono. Eli ensinnäkin, kun nyt kaikki tulee siis suoraan näytöltä tai tuonne kankaalle, niin aurinko paistaa ja sä et näe sinne. Sitten sieltä on aika pitkä matka sinne pitemmälle. Tekstiä ei näy, kuuluvuus on heikkoa.

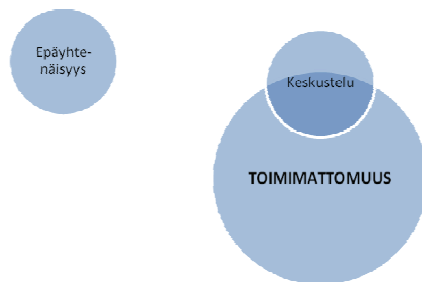
Luokanopettajat, kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat koulun ravintolan opettajakokousten pitopaikkana merkitsevän keskustelua. Opettajakokouksia on mietitty pidettäväksi auditoriossa, mutta siellä sama *rintamasuunta* aiheuttaisi sen, että *vähäinenkin keskustelu jäisi syntymättä*. Vuorovaikutuksen kannalta ravintola on parempi paikka kokouksille. Koulun ravintolassa voidaan olla *pöytien ympärillä ja saada katsekontakti toisiin*.

Tämä ei onnistu auditoriossa, jossa olisi *hirveää istua kuin elokuvissa*, missä yksi puhuu ja muut katselevat.

Kielten opettajat: Kyllä sinne auditorioon mahdutaan, mutta siinä on sitten se keskusteluvuus ehkä vielä vähäsempi, kun ei olla ollenkaan näin niinku nenätysten vaan toistemme perässä. Että mä luulen, että se voisi olla meidän rehtorillekin vähän ikävämpi olla siellä edessä.

Oman alakulttuurisen merkityksensä koulun ravintolalle opettajakokousten pitopaikkana antavat matemaattisten aineiden opettajat. Heille ravintola merkitsee **epäyhtenäisyyttä**. Opettajakokouksissa kaikilla on vakiopaikat ja kaikki menevät aina juuri niihin. Luokanopettajat ja kokousta häiritsevät opettajat ovat samassa pöydässä eivätkä välillä kuuntele lainkaan, mistä on kysymys. Pöydissä pitäisi olla sekä yläkoulun opettajia että luokanopettajia, jolloin syntyisi jotain vaihtoa ja saattaisi kuulla luokanopettajienkin mielipiteitä.

Matemaattisten aineiden opettajat: Siinä voisi olla aina, että olisi tota eri ihmisiä; luokanopettaja, yläkoulun opettaja, niin siinä syntyisi ihan parilla sanalla jotain vaihtoa. Saattaisi kuullakin jotakin niitten mielipiteitä. Mutta nyt on kaikilla vakipaikat, kaikki menee aina just niihin.



KUVIO 50 Koulun ravintola opettajakokousten pitopaikkana

10.4.12 Tiistai-infojen pitopaikka opettajien taukotilassa

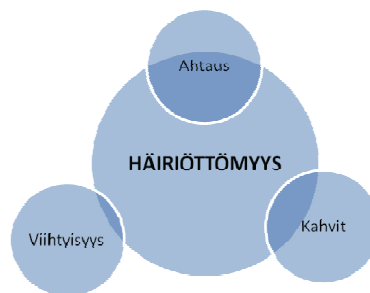
Kaikki aineryhmät antavat opettajien taukotilalle tiistai-infojen pitopaikkana **häiriöttömyyden** merkityksen. Opettajien taukotila on *rauhassa oppilailta*, koska he eivät *kuljeksi ja ole kuuntelemassa* siellä. Tiistai-infoissa saatetaan käsitellä yksittäisiä oppilaita koskevia asioita ja yksittäisiä oppilaita käsitteleviä asioita voidaan puhua ainoastaan suljetussa tilassa. Infojen aikaan käytävillä ja koulun ravintolassa liikkuu oppilaita, joten siellä saattaa olla melua. Moni muu tila ei siihen aikaan tule kyseeseen. Auditoriossakin voi olla seuraavan tunnin valmistelua.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Varmaan hirveän moni muu tila ei tule siihen kellonaikaan kysymykseen. Että ruokalassa liikkuisi oppilaita jatkuvasti. Auditoriossa saattaa olla seuraavan tunnin valmistelua tai jotain muuta. Niin ei oikeastaan tule mieleen mitään muuta paikkaa, mikä voisi toimia.

Häiriöttömyyden lisäksi pitävät taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat opettajien taukotilaa tiistai-infojen pitopaikkana *ahtaana*. Opettajien taukotila on niin pieni, että kaikille ei ole istumapaikkaa. Koska tiistai-info kestää 10–15 minuuttia, ei haittaa vaikka osa porukasta joutuu seisomaan. Tästä huolimatta taukotilaan mahtuu riittävän hyvin, koska kaikki *eivät* kuitenkaan pääse aina paikalle.

Reaaliaineiden opettajat: *Ja sitten varmaan sekin, että se on niin lyhyt aika kuitenkin, että viistoista minuuttia voi vaikka seistä.*

Opettajien taukotila tiistai-infojen pitopaikkana saa luokanopettajilta matemaattisten aineiden opettajilta ja äidinkielen opettajilta kahvien merkityksen. Opettajien taukotilassa saa *kahvit ja kaikki*. Infot pidetään opettajien taukotilassa *juuri kahvin takia*. Äidinkielen opettajien mielestä rehtorilla on *hirmu hieno ongelmanratkaisukyky*, koska hän on hankkinut isot *kahvinkeittimet, joista riittää koko porukalle*. Luokanopettajat ja matemaattisten aineiden opettajat antavat opettajien taukotilalle tiistai-infojen pitopaikkana myös viihtyisyyden merkityksen. *Se on kotoisampi kuin joku virallinen tila.*



KUVIO 51 Opettajien taukotila tiistai-infojen pitopaikkana

10.4.13 Opettajahuoneen valkotaulu

Kaikki kuusi aineryhmää antavat opettajahuoneen valkotaululle **tasa-arvon** merkityksen. Rehtori kirjoittaa opettajahuoneen valkotaululle tulevat OHR-palaverit, johtoryhmän kokoukset, isot päivänavaukset, koko koulua koskevat asiat ja milloin on itse pois. Opettajahuoneen valkotaululle saavat kirjoittaa muutkin kuin rehtori. Kuka tahansa, jolla on tietoa tai tiedotettavaa asiaa, saa täyttää valkotaulua. Kaikki *laittavat merkintöjä, omia huomautuksia ja muistamistuttuja* valkotauluun.

Matemaattisten aineiden opettajat: *Rehtori on nykyään alkanut kirjoittamaan punaisella kyllä ihan hirveästi omiansa, mutta siihen saa muutkin kirjoittaa.*

Tasa-arvon lisäksi valkotaulu saa kaikilta aineryhmiltä **toimivuuden** merkityksen. Opettajahuoneen valkotaulu on *hyvä systeemi* ja toimii *äärimmäisen hyvin*. Se

on *elintärkeä*, koska siitä näkee ajankohtaiset tapahtumat ja kyseisen päivän asiat. Valkotaulun *merkitys on erittäin suuri* ja siihen *tulee tehtyä yleissilmäys*. Opettajahuoneen valkotaulusta on tullut hyvä ja vakiintunut käytäntö.

Taito- ja taideaineiden opettajat: *Se on äärimmäisen hyvä. Siitä näkee niiltä kolmelta viikolta, että mitä on tulossa ja mitä pitää muistaa ja niin poispäin. Se on yksi paikka, mistä katsoo, niin se on aina helpompi.*

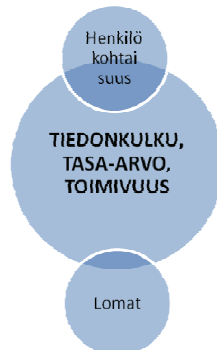
Kaikki aineryhmät matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta tulkitsevat opettajahuoneen valkotaulun merkitsevän **tiedonkulkua**. Opettajahuoneen valkotaulu on tärkeä *informaatiopaikka*, josta voi tarkistaa, onko unohtanut jotain. Se *välittää tietoa vähän poikkeavasta muistettavasta ja tiedettävästä*. Se on äärimmäisen hyvä, koska siitä näkee mitä on tulossa ja mitä pitää muistaa. Valkotaulu on *hivon tärkeitä muistutusväline*.

Kielten opettajat: *No kyllä sitä tulee joka aamu vilkaistua, että mitä siellä olisi tälle päivälle. Onko joku info, onko joku tapaaminen jonkun kanssa, kielten opettajien palaveri vai C-tiimi vai mikä, ja että onko oppilaita jossakin muualla kuin tavanomaisessa tuntityöskentelyssä.*

Luokanopettajat, matemaattisten aineiden opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat antavat opettajahuoneen valkotaululle henkilökohtaisuuden merkityksen. Opettajahuoneen valkotaululle kirjoitetaan myös jotakin henkilökohtaista ja usein sinne on laitettu syntyneiden lasten valokuvia. Valkotaululla on myös *hauskaa kommentointia*. Luokanopettajat ja äidinkielenopettajat pitävät henkilökohtaisia viestejä valkotaululla positiivisena asiana. Heidän mielestään on *ihana tapa* tiedottaa valkotaululla esimerkiksi syntyneistä lapsista. Hauska kommentointi on osa yhteisöllisyyttä. Matemaattisten ja reaaliaineiden opettajat kokevat asian negatiiviseksi. Heidän mukaansa jokaisen pitäisi tajuta, että opettajahuoneen valkotaululle kirjoitetaan asiaa eikä mitään turhaa.

Reaaliaineiden opettajat: *Kyllä sinne joku kirjottaa vaikka ei ole asiaakaan, mikä mua ärsyttää suunnattomasti, koska mun mielestä se on semmonen paikka, missä pitäisi olla niinku tää asiapuoli. Että pelleily pois, että se ei ole hauskaa. Mutta ne lomat saa merkata ja vapun ja muut. Mutta se on ihan eri asia, että jos sinne tulee jotai niinku tommosta ihan turhaa.*

Kielten opettajat ja äidinkielen opettajat antavat valkotaululle lomien merkityksen. Opettajahuoneen valkotaulua tulee vilkaistua aina, kun *olla menossa lomaan kohti*. Se tuo ajatuksen, että nyt on *enää todella vähän jäljellä*, melkein loma. Valkotaulusta näkee loma-ajat, joten se on *lohdullinen tai ahdistava riippuen ajankohdasta*.



KUVIO 52 Opettajahuoneen valkotaulu

10.4.14 Opettajahuoneen kirkasvalolamppu

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta antavat kaikki aineryhmät opettajahuoneen kirkasvalolampulle **jaksamisen lisääjän** merkityksen. Kirkasvalolamppu hankittiin *syysmasennuksen ja kaamoksen häivöyttämiseen*. Sen tarkoituksena on lisätä pirteyttä, vaikuttaa jotenkin jaksamiseen, tuoda *myönteistä valoa ja virkeämpää olotilaa*.

Taito- ja taideaineiden opettajat: Silloin syksyllä oli melkoisen pimeätä ja pitkään. Hankittiin sitten vähän piristystä sitä kautta. Se on vasta hankittu nyt juuri ennen vuodenvaihdetta.

Kaikki aineryhmät luokanopettajia lukuun ottamatta katsovat kirkasvalolampun merkitsevän **opettajien aloitetta**. Opettajat saivat *budjetin rajoissa* esittää hankintoja, jolloin ehdotus kirkasvalolampun hankkimisesta tehtiin. Ehdotus syntyi tiimissä ja se esitettiin opettajakokouksessa. Opettajahuoneen kirkasvalolampun hankkivat opettajat.

Äidinkielen opettajat: Se oli opettajaehdotus, joka meni läpi sitten jossain ryhmässä.

Taito- ja taideaineiden opettajat, kielten opettajat, reaaliaineiden opettajat ja äidinkielen opettajat tulkitsevat opettajahuoneen kirkasvalolampun merkitsevän **rehtorin tukea**. Rehtori oli mukana päättämässä lampun hankkimisesta. Hän *antoi rahat ja kannusti hankkimaan* opettajahuoneeseen kirkasvalolampun. Rehtori otti vastaan ehdotuksen lampun hankinnasta ja delegoi hankintatehtävän yhdelle opettajalle.

Kielten opettajat: Emmä tiedä oliko muuta kuin kannustaminen. Että juu, ilman muuta, jos sellainen on hyvä, niin sellainen hankitaan. Ja sitten Jounikohan sen kävi hankkimassa.

Luokanopettajille, matemaattisten aineiden opettajille ja reaaliaineiden opettajille kirkasvalolamppu merkitsee **päänsäryn aiheuttajaa**. Kirkasvalolampulla *haettiin hyvää*, mutta aika moni saa päänsäryn oireita. Lamppua ei voida käyttää,

koska se aiheuttaa ja laukaisee joillekin migreeniä. Koska päätös lampun hankinnasta tehtiin *pienessä porukassa*, ei migreenistä kärsiviä ihmisiä huomioitu.



KUVIO 53 Opettajuoneen kirkasvalolamppu

10.4.15 Hymypatsaat

Kaikki aineryhmät matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta antavat rehtorin henkilökunnalle jakamille hymypatsaille **henkilökohtaisuuden** merkityksen. Rehtori ei anna kaikille poislähtijöille hymypatsasta vaan päättää yksilöllisesti, mitä kukin saa. Rehtorin antamissa lahjoissa on henkilökohtainen osuus, ja hymypatsas on *sopinut annettavaksi joillekin*. Antaessaan hymypatsaan, antaa rehtori myös *viestin, että tietynlainen ihminen saa sen yhteisöltä*. Patsas kuvastaa saajan persoonaa, asennetta ja asennoitumista.

Reaaliaineiden opettajat: *Kyllähän meillä on suurin piirtein tiedossa minkälaisille oppilaillekin hymytyttöjä ja hymypoikapatsaita annetaan. Että siinä on tietyt kriteerit ja ikään kuin yhteisö haluaa tietylle ihmiselle sen antaa.*

Matemaattisten aineiden opettajia lukuun ottamatta saavat hymypatsaat kaikilta aineryhmiltä **myönteisyyden** merkityksen. Hymypatsas on myönteinen viesti, josta saaja *ei varmasti pahastu*. Hymypatsaalla rehtori *kiittää hyvästä työstä ja haluaa antaa myönteisen viestin*. Hymypatsaan antaminen on rehtorilta *kiva ja hyvä idea*, koska patsas liittyy kouluun.

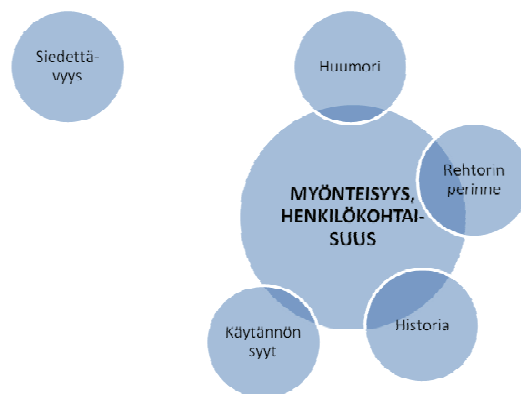
Äidinkielen opettajat: *Se on huomionosoitus ja mun mielestä se on kiva, kun se liittyy tosiaan kouluun.*

Matemaattisten aineiden opettajat, kielten opettajat ja äidinkielen opettajat katsovat hymypatsaiden jakamisen merkitsevän rehtorin perinnettä. Rehtori on jakanut hymypatsaita muutaman vuoden. Perinne on rehtorin oma ja hänelle tärkeä, koska hän on taas tilaamassa patsaita. Se on rehtorin *oma oivallus ja ylimääräinen ekstramuistaminen*. Taito- ja taideaineiden opettajille, matemaattisten aineiden opettajille ja äidinkielen opettajille rehtorin antamat hymypatsaat merkitsevät historiaa. Hymypatsaan antamisessa on *vanhan kaikua kansakouluajoilta*.

Se on sitä *mennyttä aikaa* ja vanhaa koulukulttuuria *aikojen takaa*. Rehtori antaa hymypatsaan vanhemmille ihmisille, jotka muistavat ne omasta nuoruudesta. Luokanopettajille ja reaaliaineiden opettajille hymypatsaat merkitsevät käytännön syitä. Hymypatsaat olivat alun perin *joku hätäratkaisu*. Rehtori jakaa hymypatsaita, koska niitä tuli tilattua väärä määrä. Luokanopettajille ja äidinkielen opettajille hymypatsaat merkitsevät huumoria. Hymypatsaan antamisessa on huumoria. Se on *hyväntahtoista leikinlaskua ja huumorintajuista palautetta*.

Omana alakulttuurisena merkityksenä antavat matemaattisten aineiden opettajat rehtorin jakamille hymypatsaille siedettävyyden merkityksen. Perinne jakaa hymypatsaita ei ole tärkeä, mutta *kestämme sen*, jos joku taas saa sellaisen. Itse ottaisimme kuitenkin jotakin muuta. Se, että rehtori antaa hymypatsaita, on *hämmästyttävää ja yllättävää*. Se on *vähän kuin mennyttä aikaa* ja siihen *sisältyy vähän tekopyhyyttä*.

Matemaattisten aineiden opettajat: *Musta se on vähän niinku mennyttä aikaa. On sitä vanhan kaikua kansakouluajoilta. Ja vähän tekopyhyyttä meidän silmissä, mutta mehän olemme me.*



KUVIO 54 Hymypatsaat

10.4.16 Fyysisten symbolien kokoava tarkastelu

Materiaalisia symboleja oli kaikkiaan 15, joten teoriassa joku merkitys olisi ollut mahdollista antaa maksimissaan 90 kertaa. Tärkeimmät aineryhmien materiaalisille symboleille antamat merkitykset olivat toimimattomuus, henkilökohtaisuus, vaatimattomuus, tasa-arvo ja sattuma:

- Kaikki kuusi aineryhmää antoivat **toimimattomuuden** merkityksen koulun avoimen oppimisympäristön arkkitehtuurisille ratkaisuille. Muut aineryhmät kielten opettajia lukuun ottamatta antoivat saman toimimattomuuden merkityksen koulun ravintolalle opettajakokousten pitopaikkana. Yhteensä 11 merkityksenannolla on toimimattomuus yleisin materiaalistien symbolien saamista merkityksistä.

- Viisi aineryhmää piti **henkilökohtaisuutta** hymypatsaiden ja neljä aineryhmää opettajahuoneen valkotaulun merkityksenä. 9 merkityksenannolla oli henkilökohtaisuus toiseksi yleisin materiaalisten symbolien saamista merkityksistä.
- Neljä aineryhmää antoi **vaativuuden** merkityksen sekä rehtorin autolle että hänen parkkipaikalleen. Opettajahuoneen valkotaulu sai **tasa-arvon** merkityksen jokaiselta kuudelta aineryhmältä. Lisäksi kaksi aineryhmää katsoi rehtorin viestivän pukeutumisellaan tasa-arvoa. Viisi aineryhmää tulkitsevi pokaalien olevan rehtorin työhuoneen hyllyllä **sattumalta**. Kolme aineryhmää katsoi myös viirien olevan hyllyllä sattumalta. 8 merkityksenannolla olivat vaatimattomuus, tasa-arvo ja sattuma kolmanneksi yleisimmät materiaalisten symbolien saamista merkityksistä.

Reaaliaineiden opettajat eivät muiden aineryhmien tavoin katsoneet rehtorin Kommunikaattorin merkitsevän tavoitettavuutta eivätkä kielten opettajat rehtorin pukeutumisen merkitsevän tilanteenmukaisuutta, ankkataulujen merkitsevän lahjaa, pokaalien merkitsevän sattumaa, avoimen oppimisympäristön arkkitehtuurin merkitsevän pedagogiikkaa ja koulun ravintolan merkitsevän toimimattomuutta. Materiaalisille symboleille antoivat taito- ja taideaineiden opettajat, luokanopettajat ja matemaattisten aineiden opettajat myös alakulttuurisia merkityksiä:

- Taito- ja taideaineiden opettajat antoivat rehtorin työhuoneessa oleville ankkatauluille **oppilaisiin vetoavan** alakulttuurisen merkityksen.
- Luokanopettajat antoivat rehtorin parkkipaikalle **oppilaiden aiheuttaman riskin** alakulttuurisen merkityksen. Tämän lisäksi luokanopettajat poikkesivat muista aineryhmistä eivätkä antaneet opettajahuoneen kirkasvalolampulle opettajien aloitteen merkitystä.
- Matemaattisten aineiden opettajat katsoivat alakulttuurisesti koulun ravintolan merkitsevän **epäyhtenäisyyttä** ja rehtorin jakamien hymypatsaiden **siedettävyyttä**. Samaan aikaan he poikkesivat muista aineryhmistä eivätkä antaneet rehtorin istumapaikalle joulujuhliissa tarkkailijan merkitystä, opettajahuoneen valkotaululle tiedonkulun merkitystä, opettajahuoneen kirkasvalolampulle jaksamisen lisääjän merkitystä, rehtorin jakamille hymypatsaille henkilökohtaisuuden ja myönteisyyden merkityksiä.

Pelkästään aineryhmien materiaalisille symboleille antamien merkitysten näkökulmasta tarkastellen matemaattisten aineiden opettajat muodostavat oman alakulttuurinsa johtamiskulttuurille.

11 JOHTAMISKULTTUURIN KUVAUS

Edellisessä luvussa kuvasin yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria aineryhmien johtamistoiminnan symboleille antamien merkitysten verkostona. Seuraavaksi vastaan toiseen tutkimuskysymykseen: Millainen on yhtenäiskoulussa vallitseva johtamiskulttuuri? Johtamiskulttuuria käsittelen tässä tarkastelussa johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteena.

11.1 Keskeisimmät aineryhmien antamat merkitykset

Johtamiskulttuurin kuvauksen ensimmäisessä vaiheessa valitsin tutkimuksen edellisessä luvussa kuvaamastani merkitysten verkostosta jokaisen sellaisen merkityksen, jonka vähintään neljä aineryhmää antaa vähintään yhdelle symbolille. Katson neljän aineryhmän muodostavan selkeän enemmistön, joka jollekin symbolille yhteisen merkityksen antaessaan muodostaa kulttuurisen merkityksen. Tällä tavalla valitsemani merkitykset järjestin merkityksenantojen frekvenssin mukaiseen järjestykseen. Tässä vaiheessa huomioin myös sellaiset merkityksenannot, joissa merkityksen jollekin symbolille antaa vähemmän kuin neljä aineryhmää. Eniten merkityksenantoja - 28 - aineryhmät antavat merkitykselle tiedonkulku, toiseksi eniten - 22 - merkitykselle arvostus. Aineryhmien symboleille antamat merkitykset niiden esiintymisen määrän mukaisessa järjestyksessä olen kuvannut taulukossa 3.

TAULUKKO 3 Aineryhmien erityyppisille symboleille ja johtamisjärjestelmälle antamat merkitykset merkityksenantojen mainitsemisfrekvenssin mukaisessa järjestyksessä

Merkitys	Johtamisjärjestelmä	Toiminnalliset symbolit	Verbaaliset symbolit	Materiaaliset symbolit	Merkityksenantoja yhteensä
Tiedonkulku	23	-	-	5	28
Arvostus	-	15	5	2	22
Jaettu johtajuus	18	-	-	-	18
Henkilökohtaisuus	-	6	2	9	17
Yhteisöllisyys	1	6	4	6	17
Puhuminen	-	17	-	-	17
Huumori	3	-	8	4	15
Myöhästyminen	9	5	-	-	14
Delegointi	12	-	-	-	12
Tasa-arvo	-	-	3	8	11
Keskustelu	7	-	-	4	11
Toimimattomuus	-	-	-	11	11
Tarkkailija	-	5	-	5	10
Keskustelun puute	9	-	-	-	9
Pitävät aikataulut	-	9	-	-	9
Puheenjohtaja	-	9	-	-	9
Tärkeys	3	-	6	-	9
Yhteinen historia	-	-	6	3	9
Ahkeruus	-	8	-	-	8
Myönteisyys	-	-	3	5	8
Sattuma	-	-	-	8	8
Vaativuus	-	-	-	8	8
Kohteliaisuus	-	5	2	-	7
Toimivuus	-	-	-	6	6
Uhkat ja mahdollisuudet	-	-	6	-	6
Vaikuttavuus	-	-	6	-	6
Täysi kalenteri	-	6	-	-	6
Oppilaat ensin	-	5	-	1	6
Keventäjä	-	2	4	-	6
Keulakuva	-	6	-	-	6
Itseironia	-	-	6	-	6
Häiriöttömyys	-	-	-	6	6
Huomioiminen	-	6	-	-	6
Ennakoivuus	-	-	6	-	6
Asiallisuus	-	-	-	6	6
Ylläpitäminen	-	-	5	-	5
Yhteistyö	-	-	5	-	5
Hyvä maku	-	-	5	-	5
Jaksamisen lisääjä	-	-	-	5	5
Kehuminen	-	5	-	-	5

Lahja	-	-	-	5	5
Merkkipäivät	5	-	-	-	5
Opettajien aloite	-	-	-	5	5
Palkitsevuus	-	-	5	-	5
Pedagogiikka	-	-	-	5	5
Tavoitettavuus	-	-	-	5	5
Tilanteenmukaisuus	-	-	-	5	5
Halu olla tavoitettavissa	-	-	-	4	4
Huolehtivaisuus	-	4	-	-	4
Järjestyksen valvoja	-	4	-	-	4
Kiire	-	-	-	4	4
Kouluun sopimaton	-	4	-	-	4
Osallistuja	-	4	-	-	4
Rehtorin tuki	-	-	-	4	4
Turvallisuus	-	-	4	-	4
Vaimo	-	-	-	4	4
Ymmärtämys	-	4	-	-	4
Yhteensä	90	135	91	143	459

Neljästä symbolien analyysiluokasta – johtamisjärjestelmä, toiminnallinen, verbaalinen ja materiaallinen – saavat materiaaliset symbolit aineryhmiltä eniten (143) merkityksiä. Toiseksi eniten merkityksiä (135) antavat aineryhmät toiminnallisille symboleille. Selvästi tätä vähemmän merkityksiä aineryhmät antavat johtamisjärjestelmälle (90) ja verbaalisille symboleille (91).

11.2 Johtamiskulttuurin kuvaus

Johtamiskulttuurin kuvauksen toisessa vaiheessa etsin merkitysten ja aineryhmien niille antamien sisältöjen perusteella merkitysten yläluokkia, joiden alle olen koonnut luvussa 11.1. kuvaamani keskeisimpiä merkityksiä. Johtamiskulttuurille tunnusomaisia ovat sellaiset merkitykset, joita kaikki aineryhmät ovat antaneet useammalle symbolille eri analyysiluokissa. Taulukossa 4 olen kuvannut viisi tällaista johtamiskulttuurille tunnusomaista merkitystä: yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys, arvostus, tiedonkulku ja huumori.

TAULUKKO 4 Johtamiskulttuuria kuvaavat merkitykset merkityksenantojen määrän ja symbolien analyysiluokkien mukaan

Yläluokka (Merkitykset)	Johtamis- järjestelmä	Toiminnalliset symbolit	Verbaaliset symbolit	Materiaaliset symbolit	Merkityk- senantoja yhteensä
Yhdenvertaisuus (Jaettu johtajuus)	18 (18)	4 -	3 -	21 -	46 (18)
(Tasa-arvo)	-	-	(3)	(8)	(11)
(Osallistuja)	-	(4)	-	-	(4)
(Vaativuus)	-	-	-	(8)	(8)
(Opettajien aloite)	-	-	-	(5)	(5)
Yhteisöllisyys (Yhteisöllisyys)	8 (1)	6 (6)	16 (3)	13 (6)	42 (16)
(Yhteinen historia)	-	-	(6)	(3)	(9)
(Yhteistyö)	-	-	(5)	-	(5)
(Keskustelu)	(7)	-	-	(4)	(11)
(opettajien yhdistäjä)	-	-	(1)	-	-
Arvostus (Arvostus)	-	26 (15)	7 (5)	7 (2)	40 (22)
(Henkilökohtaisuus)	-	(6)	(2)	(5)	(13)
(Kehuminen)	-	(5)	-	-	(5)
Tiedonkulku	23	-	-	5	28
Huumori (Huumori)	3 (3)	2 -	12 (8)	4 (4)	27 (15)
(Itseironia)	-	-	(6)	-	(6)
(Keventäjä)	-	(2)	(4)	-	(6)

11.2.1 Yhdenvertaisuus

Tutkimuskohteena olevan yhtenäiskoulun johtamiskulttuurille tunnusomaista on **yhdenvertaisuus**. Yhdenvertaisuus näkyy selvästi kaikkien aineryhmien antamissa merkityksissä jokaisessa neljässä symbolien analyysiluokassa. Johtoryhmä edustaa koulun kaikkia opettajia. Se on demokraattinen ja valtaa alemmille tasoille jakava elin, jossa on jäseniä eri aineryhmien ja alaluokkien opettajista. Johtoryhmä on turvallinen rakenne, joka ei tuota sellaista oloa, että opettajia määrätäisiin. Johtoryhmä vaikuttaa myös rehtorin toimintaan. Hän ei sanele johtoryhmässä oman halunsa mukaan, vaan valmistelee asioita. Rehtorin rooli johtoryhmässä muistuttaa tiimin puheenjohtajaa tai arkkipiispaa. Koulussa vastuita ja asioita jaetaan tiimeille, jolloin koko opettajakunnan ei tarvitse miettiä niitä. Tiimien suorittamia tehtäviä ei ole tapana arvostella tai mitätöidä, ja tiimien päätökset annettuihin tehtäviin ovat muita opettajia sitovia. Tiimit ja tiimikeskustelut vaikuttavat rehtorin toimintaan, koska hän kuuntelee tiimeistä tulleita asioita ja kysyy kirjallisestikin mielipiteitä. Tiimien työn pohjalta tehdään jopa ratkaisuja ja ennen ratkaisujen tekemistä asiat käyvätkin aina tiimivaiheen läpi. Esimerkiksi opettajien aloite kirkasvalolampun hankkimisesta opettajahuoneeseen syntyi tiimissä. Opettajakokous on koulun varsinainen päätöksentekofoorumi, virallinen päättävä elin. Päätöksiä ei tehdä muualla kuin isoissa opettajakokouksissa, joissa kaikkien tulee olla paikalla. Varsinainen päätös edellä mainitun kirkasvalolampun hankkimisestakin tehtiin opettajakokouksessa.

Rehtori laittaa itsensä koulun joulujuhlissa humoristisessa mielessä likoon ja osallistuu juhlan ohjelmaan, koska on yksi työntekijöistä, opettajien kaveri ja osa koulua. Näin toimiessaan hän johtaa omalla esimerkillään toisiakin uskaltamaan. Muissakin tilanteissa rehtori käyttää huumoria ja pyrkii olemaan mahdollisimman vähän rehtori. Hän ei halua pukeutua huomiota herättävästi, vaikka voisi vaatteilla merkitä asemaansa ja auktoriteettiaan. Urheilupäivänä rehtorilla on verkkarit kuten muillakin. Muutoinkaan hänellä ei ole tarvetta tuoda asemaansa esille millään ulkoisilla statussymboleilla – kuten autolla – eikä levennellä materiaalisilla asioilla. Rehtorilla ei ole omaa parkkipaikkaa. Hän on vaatimaton eikä tee itsestään ja omista vaatimuksistaan suurta numeroa. Hän ei halua ottaa itselleen erivapauksia. Vaikka rehtori kirjoittaa opettajahuoneen valkotaululle esimerkiksi johtoryhmän kokoukset, isot päivänavaukset ja koko koulua koskevat asiat, saa kuka tahansa, jolla on tietoa tai tiedotettavaa asiaa, laittaa tauluun omia merkintöjä, huomautuksia ja muistamisjuttuja kaikkien nähtäväksi.

11.2.2 Yhteisöllisyys

Yhdenvertaisuuden lisäksi johtamiskulttuurille tunnusomaista on **yhteisöllisyys**. Myös yhteisöllisyys tulee selvästi näkyviin kaikkien aineryhmien antamissa merkityksissä kaikissa neljässä symbolien analyysiluokassa. Tiistai-info on vuorovaikutteinen suorittavan portaan esiintymispaikka, jossa asiat saa helposti sanottua ja jossa jokainen voi tiedottaa omia asioitaan toisille. Tiistai-infot luovat taloon yhteishenkeä ja ovat yhteisöllisiä tapahtumia, jotka kokoavat viikon mittaan lähes kaikki opettajat yhteen. Myös tiimit ovat helppo ja merkittävä paikka keskustelulle. Ne ovat hyvä keskustelufoorumi, jossa käyty keskustelu ei jää pienen porukan tasolle. Tiimeissä ihmiset voivat oikeasti aukaista suunsa ja jakaa omia ajatuksiaan. Opettajakokousten keskusteluosuus viedäänkin tavallisesti tiimeihin. Opettajakokoukset pidetään koulun ravintolassa, koska se on vuorovaikutuksen kannalta paras koululla olevista mahdollisuuksista. Ravintolassa voidaan olla pöytien ympärillä ja saada katsekontakti muihin. Muualla vähäinenkin keskustelu voisi jäädä syntymättä.

Kokousten ja juhlien yhteydessä juhlietaan myös henkilökunnan merkkipäiviä luontevasti, koska kaikki on kutsuttu, kaikki tulevat ja asia on yhteinen. Merkkipäivät ovat mukavaa yhdessä oloa ja kokoontumista. Ne ovat yhteishengen luomisen kannalta tärkeitä tapahtumia. Esimerkiksi rehtorin 50-vuotisjuhla oli hauska ja yhteisöllinen juhla, joka yhdisti ihmisiä. Sen lisäksi, että juhlaa vietettiin henkilökunnan kanssa, sitä vietettiin yhteisöllisesti myös oppilaiden kanssa. Tieto juhlasta oli vuodettu oppilaille, jotka olivat tehneet rehtorille yllätysohjelman salissa. Joillekin henkilökunnan jäsenille rehtori saattaa antaa hymypatsaan lahjaksi. Tavassa on kaikua vanhoilta kansakouluajoilta. Se on vanhaa koulukulttuuria aikojen takaa. Rehtorin kertoma tarina peikosta ja keijusta on koulun alkua ajoilta. Se tuo yhteistä historiaa lähemmäs ja on merkittävä, koska se liittyy käännekohtaan, jossa peruskoulu *lähtee menemään hyvin tai huonosti*. Tarina muistuttaa siitä, että yhteinen taival on ollut jo aika pitkä.

Aikanaan opettajakunta päätti yhteisesti lähteä yrittämään tulospalkkiota. Tässä tarvittiin kaikkien panosta. Rehtori toimi taustalla ja hoiti talouspuolta. Johtoryhmä ja apulaisrehtorit pyörittivät tulospalkkiokansiota, mitä ilman palkkiomatka ei olisi toteutunut. Opettajat puolestaan tekivät tulospalkkion saantiin liittyvät kansiot, raportit ja toimet sekä osallistuivat vaadittuihin koulutuksiin. Omalta osaltaan avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuri tukee yhteistoiminnallisuutta koulussa ja *hitsaa* ryhmätyöskentelyä sekä opettajien yhteistyötä. Avoimen oppimisympäristön pohjaratkaisu lisää yhtenäisyyttä, koska ihmiset voivat oikeasti olla yhdessä tällaisessa tilassa. Lisäksi kolmen professorin tutkimus toi yhteishenkeä ja yhdisti opettajakuntaa, koska se oli opetettava oppiaineesta riippumatta kaikille sama. Myös koulun ”epävirallinen logo” – oppilaan koulupaitaan suunnittelema kuva – kuvaa yhtenäisyyttä *ykköses-tä ysiin*.

11.2.3 Arvostus

Myös arvostus on johtamiskulttuurin tunnusomainen piirre. **Arvostus** näkyy jokaisen kuuden aineryhmän antamissa merkityksissä kolmessa symbolien analyyysiluokassa: toiminnallisessa, verbaalisessa ja materiaalisessa. Rehtori arvostaa koulun juhlia ja myös sanoo sen. Hän osoittaa arvostuksensa juhliin paremmalla pukeutumisella ja kiittämällä juhlan järjestelijöitä. Rehtori muistaa aina antaa palautetta ja kiitosta hienojen juhlien järjestämisestä. Hän on ajoissa infossa ja kokouksissa, mikä osoittaa arvostusta opettajille ja itse tilaisuuksille. Rehtorin arvostus opettajia kohtaan näkyy myös vanhempainilloissa siinä, että hän ohjaa opettajat riviin salin eteen ja kehuu heitä. Rehtori kunnioittaa toisten ihmisten aikaa eikä hänelle ole yhdentekevää, joutuvatko opettajat odottamaan. Rehtori puhuttelee opettajia kokouksissa ja juhlissa *hyvät naiset ja herrat tai arvoisa koulun väki*, koska arvostaa ja osoittaa heille kunnioitusta. Ilmaisusta näkyy rehtorin arvostus ja ylpeys koko työyhteisöstä. Lähettäessään opettajille sähköpostia rehtori tervehtii henkilökohtaisesti osoittaen, että posti ja asia ovat häneltä sinulle. Oppilaiden urheilukilpailuista voittamat pokaalit ovat rehtorin työhuoneessa esillä, koska hän pitää oppilaita todella tärkeinä ja arvostaa heitä. Hän arvostaa kovasti myös urheilukisoja, joissa oppilaat käyvät ja edustavat koulua. Oppilaiden tekemiset ja muu koulumenestys ovat rehtorille tärkeitä. Lisäksi hän palkitsee urheilussa menestyneitä oppilaita mitalikahveilla korostaakseen, että kilpailuissa menestyminen on tosi arvokasta. Hän on ylpeä koulun voittaessa jotakin ja arvostaa koulun saamaa mainetta ja kunniaa. Toisinaan rehtori palkitsee poislähtevää henkilökuntaa hymypatsailla. Kaikki eivät hymypatsasta saa, vaan rehtori päättää yksilöllisesti mitä kellekin antaa. Rehtorin antamissa lahjoissa on aina henkilökohtainen osuus, ja hymypatsas on sopinut joillekin. Antaessaan hymypatsaan, rehtori myös viestittää, että tietynlainen ihminen saa sen yhteisöltä. Patsas kuvastaa saajan persoonaa, asennetta ja asennoitumista.

11.2.4 Tiedonkulku

Yhdenvertaisuuden, yhteisöllisyyden ja arvostuksen lisäksi on **tiedonkulku** osa yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria. Kaikki aineryhmät antavat tämän merkityksen; tosin ainoastaan johtamisjärjestelmään ja symbolien materiaaliseen analyysiluokkaan liittyen. Jokainen opettajista nouseva asia kiertää johtoryhmän kautta. Näin ollen johtoryhmä toimii tarpeellisenä linkkinä riviopettajien ja korkeampiarvoisten välillä. Johtoryhmän ansiosta opettajat ovat tietoisia siitä, miten koulua johdetaan. Johtoryhmä linkittyy tiiviisti tiimien toimintaan, koska opettajat voivat lähettää tiimeistä terveisiä, näkemyksiä ja mielipiteitä, joita tiimien johtajat sitten nostavat johtoryhmässä esille. Paitsi johtoryhmään, kulkee tieto myös opettajakokouksiin, joissa käydään joskus läpi tiimeissä esiin tulleita asioita. Opettajakokoukset ovat lähinnä tiedotustilaisuuksia, joiden merkityksenä on tiedon siirtäminen. Opettajakokoukset ovatkin oikea foorumi, mikäli asiat halutaan saada kaikkien tietoon. Lukuvuoden alussa opettajakokouksessa käydään vuoden kulkuun liittyviä tärkeitä asioita läpi. Pysyäkseen ajan tasalla pitää opettajien päästä mukaan kokouksiin. Myös tiistai-infot ovat viikoittaisen tiedonkulun kannalta todella merkittäviä. Infoissa käsitellään saman ja seuraavan viikon muutoksia sekä sillä hetkellä akuutteja ja nopeasti välitettäviä asioita. Tiistai-infoissa annetaan ohjeistusta tiettyihin tapahtumiin ja ilmoitusasioita tietyille henkilöille. Lisäksi yksittäiset opettajat voivat tuoda omia asioitaan esille ja luokan- ja aineenopettajat saavat vihiä toistensa tekemisistä. Kaiken kaikkiaan tiistai-info on selkeä, kahteen suuntaan toimiva tiedotuskohta, jota ilman ei ole mahdollista pysyä lähiaikataulukartalla. Johtamisjärjestelmän kokonaisuuden lisäksi opettajahuoneen valkotalu on tärkeä informaatiopaikka, josta voi tarkistaa, onko unohtanut jotain. Se välittää tietoa muistettavasta ja tiedettävästä. Se on äärimmäisen tärkeä ja hyvä muistutusväline, koska siitä näkee mitä on tulossa ja mitä pitää muistaa.

11.2.5 Huumori

Huumori on koulun johtamiskulttuurille tunnusomaista. **Huumori** tulee näkyviin kaikkien aineryhmien antamissa merkityksissä kaikissa neljässä symbolien analyysiluokissa. Rehtori on luonteeltaan huumorintajuinen ja huumorin käyttö on hänelle luontevaa. Rehtorin persoona tulee esiin hänen käyttäessään huumoria. Hän on tavallisesti hyväntuulinen ja nauraa vitseille. Opettajillakin on hauskaa ja he nauravat usein. Rehtoriin itseensäkin kohdistuu huumoria, joka on joskus aika rankkaa. Sketseissä on esitetty rehtoria ja hänen autoonsa on laitettu sydämiä ja sijaisopettajatekstejä. Kerran miesopettajat ryöstivät leikillään hänen salkkunsu Tampereella. Vaikka rehtori antaa takaisin, ottaa hän itseensä kohdistuvan huumorin naurulla vastaan. Rehtori käyttää huumoria opettajakokouksissa helpottaakseen kuuntelemista ja keventääkseen tunnelmaa tilaisuuksissa, joissa on istuttava pitkään. Myös tiistai-infoissa hän antaa aikaa nauruun. Näin rehtori antaa mielikuvaa, että työnteko voi olla hauskaa ja että kaikki ovat ihmisinä mukana. Joskus myös kinkkisempi tilanne laukeaa, kun löytyy siihen

sopiva sutkautus. Rehtori puhuttelee opettajia *hyvät naiset ja herrat* ja *arvoisa koulun väki*, koska ilmaisun käyttäminen on pientä huumoria. Ankkataulut ovat rehtorin työhuoneen seinällä osittain huumorin vuoksi. Ne kertovat humoristisella tavalla, että koulun *arjessa kaikki hommat eivät onnistu aina ihan putkeen* ja että välillä tarvitaan *rentouttavaa kylpyä*. Rehtori pitää ankkatauluja huoneensa seinällä, koska *pystyy suhtautumaan tähän tosiasiaan humoristisesti*.



KUVIO 55 Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri

11.3 Analyysiluokkakohtaiset merkitykset

Johtamiskulttuurille tunnusomaisia ovat sellaiset merkitykset, joita aineryhmät ovat antaneet symboleille useammassa analyysiluokassa. Viiden tällaisen merkitysten yläluokan lisäksi löysin kaksi merkitystä (taulukko 5), jotka aineryhmät ovat antaneet ainoastaan joko toiminnallisille tai materiaalisille symboleille siten, että merkityksenantojen määrä on kuitenkin suuri. Toinen on puhuminen ja toinen toimimattomuus. Rehtorin toimintaa kuvaa vahvasti verbaalisuus ja puhuminen. Koulun fyysinen toimintaympäristö puolestaan on toimimaton. Nämä merkitykset eivät ole johtamiskulttuurille tunnusomaisia mutta kuitenkin kiinnostavia.

TAULUKKO 5 Merkitykset, jotka on mainittu useasti mutta ainoastaan joko toiminnallisille tai materiaalisille symboleille

Merkitys	Johtamisjärjestelmä	Toiminnalliset symbolit	Verbaaliset symbolit	Materiaaliset symbolit	Merkityksenantoja yhteensä
Puhuminen	-	<u>17</u>	-	-	<u>17</u>
Toimimattomuus (Toimimattomuus) (ahtaus)	-	-	-	<u>15</u> (11) (4)	<u>15</u> (11) (4)

11.3.1 Puhuminen

Rehtorin osuutena joulujuhlissa, vanhempainilloissa ja henkilökunnan merkkipäivien vietossa on puheen pitäminen. Opettajat pitävät rehtorin joulujuhlapuheista ja kuuntelevat niitä mielellään. Rehtori on hyvä puhuja, joka valmistelee puheensa etukäteen eikä sorru kiusallisuuksiin. Puheet ovat vakuuttavia, lämminhenkisiä ja kannustavia ja niissä on aina jokin ajankohtainen idea. Rehtori kohdentaa puheensa kyseiseen tilaisuuteen ja löytää hauskoja uusia pikkunäkökulmia. Hänen juhlapuheensa eivät ole maratonpuheita, mikä osoittaa tilanetajua. Juhlapuheissaan hän ajattelee myös oppilaita, jotka pysyvät hyvin mukana. Vanhempainilloissa rehtori muistuttaa talon isäntää, joka pitää tervetulo-puheen ja toivottaa kaikki tervetulleiksi. Aloituspuheenvuorossaan hän kertoo yhteisistä tärkeistä asioista ja koulun käytänteistä. Hän kertoo, miksi ollaan koolla, ja jakaa puheenvuoroja. Rehtorin puheet vanhempainilloissa ovat selkeitä ja niitä kuuntelee mielellään. Henkilökunnan merkkipäivillä rehtorin pitämät puheet jäävät päivänsankareille varmasti mieleen. Hän panostaa pitämiinsä puheisiin, jotka ovat *kertakaikkisen hienoja, kannustavia ja uskomattoman inhimillisiä*. Rehtori *onnistuu aina sanomaan näitisti jotakin* ja puheita kuuntelevat *kyyneleet silmissä muutenkin kuin vain päivänsankarit*. Hänen puhettaan kuuntelee mielellään riippumatta siitä kenen merkkipäiviä vietetään. Rehtorin verbaalisuus luo merkkipäivien muistamiseen kivan tunnelman.

11.3.2 Toimimattomuus

Arkkitehtuurisesti avoimen oppimisympäristön tila on jäänyt puolitiehen eikä sillä saavutettu sitä, mitä haettiin. Tila on hyvin häiriöaltis, koska eri aikoina välitunnilla olevat oppilaat koputtelevat ja häiriköivät. Luokan ovea ei voi pitää auki juoksijoiden ja huutajien takia. Verhot on laitettava välillä kiinni *häiriköiden, iroistelijöiden ja karkkipötkön heiluttelijöiden takia*. Tilat ovat niin ahtaat, että todellista mahdollisuutta suurryhmäopetukseen ja kahden opettajan opetukseen ei ole. Ideana olisi ollut se, että oppilaat voivat lukea läksyjä tai tehdä tehtäviä tietokoneella, mutta tilat ovat yksinkertaisesti liian pienet. Myös opettajien taukotila on niin pieni ja ahdas, että kaikille opettajille ei ole omaa istumapaikkaa. Avoimen oppimisympäristön ja opettajien taukotilan lisäksi myös koulun ravintola on toimimaton. Ravintola ei ole hyvä paikka pitää opettajakokouksia, koska sitä ei alun perin ole suunniteltu kokousten pitoon ja se on tähän tarkoitukseen turhan avara. Tila on korkea, joten kuuluvuus on heikkoa ja hiljaisen puhujan ääni hukkuu. Kuuluvuuden lisäksi myös näkyvyys on huono. Aurinko paistaa suoraan valkokankaalle ja estää tykillä heijastettujen esityslistojen näkymisen. Lisäksi tila on kylmä, vetoinen ja häiriöille altis. Koulun ravintolassa on joskus opettajakokousten aikana ohi kulkevien oppilaiden aiheuttamaa trafiikkaa.

12 KOULUN YLEISEN JOHTAMISKULTTUURIN ALAKULTTUURIEN KUVAUS

Tässä luvussa vastaan kolmanteen tutkimuskysymykseen: Millaisia johtamiskulttuurin sisällä olevia alakulttuureita yhtenäiskoulussa on ja miten nämä alakulttuurit eroavat koulun yleisestä johtamiskulttuurista? Käsittelen jokaisen aineryhmän johtamistoiminnalle antamia merkityksiä alakulttuurin näkökulmasta. Tarkastelun kohteena ovat sellaiset alakulttuuriset merkitykset, jotka ainoastaan yksi aineryhmä antaa jollekin symbolille sekä sellaiset merkitykset, jotka jokin aineryhmä ainoana aineryhmänä jättää jollekin symbolille antamatta.

12.1 Luokanopettajat

Luokanopettajat antavat kaikkiaan kolmelle symbolille omanlaisensa merkityksen. Heille johtoryhmä merkitsee **suunnannäyttäjää**. Johtoryhmä on tärkeä, koska siellä on *langat käsissä* ja siellä tiedetään mihin pyritään ja mikä on tavoitteena. Rehtori on opettajakokouksissa **laitteiden asentaja**. Ennen kokousten ja infojen alkua hän *virittelee* tietokoneet, valkokankaat ja kahvit *kuntoon*. Kokousten jälkeen hän sitten korjaa teknisen laitteiston pois. Rehtorin oman parkkipaikan puuttuminen merkitsee **oppilaiden aiheuttamaa riskiä**. Rehtorilla ei ole omaa parkkipaikkaa, koska ei kannata mainostaa, että tämä on rehtorin auto. Oppilaiden hermostumiset ja raivokohtaukset voisivat olla *rehtorin autolle huonoja*. Alakulttuuristen merkitysten lisäksi antoivat kaikki muut aineryhmät luokanopettajia lukuun ottamatta opettajahuoneen kirkasvalolampulle *opettajien aloitteen* merkityksen.

TAULUKKO 6 Luokanopettajien alakulttuuriset merkityksenannot

Annettu alakulttuurinen merkitys	Ei annettua kulttuurista merkitystä
Johtoryhmä (luku 10.1.1.) • <i>Suunnannäyttää</i>	Opettajahuoneen kirkasvalolamppu (luku 10.4.14.) • <i>Opettajien aloite</i>
Rehtorin toiminta opettajakokouksissa (luku 10.2.3.) • <i>Laitteiden asentaja</i>	
Rehtorin parkkipaikka / parkkeeraus (luku 10.4.4.) • <i>Oppilaat riskinä</i>	

Luokanopettajien johtamistoiminnan symboleille antamien ja antamatta jättämien merkitysten (taulukko 6) perusteella he eivät muodosta omaa alakulttuuria siinä, miten he suhtautuvat johtamiseen.

12.2 Äidinkielen opettajat

Äidinkielen opettajat antavat kahdelle symbolille omanlaisensa merkityksen. Heille tiistai-infot merkitsevät **huumoria** ja **yhteisöllisyyttä**. Tiistai-infoissa rehtori antaa aikaa nauruun aina, kun mahdollista ja laittaa vielä vettä naurun myllyyn. Tiistai-infot ovat yhteisöllisiä tapahtumia, jotka kokoavat viikon mittaan lähes kaikki opettajat yhteen ja luovat taloon yhteishenkeä. Kahden alakulttuurisen merkityksen lisäksi antavat kaikki muut aineryhmät äidinkielen opettajia lukuun ottamatta rehtorin aikatauluille *arvostuksen* ja *myöhästymisen* merkitykset.

TAULUKKO 7 Äidinkielenopettajien alakulttuuriset merkityksenannot

Annettu alakulttuurinen merkitys	Ei annettua kulttuurista merkitystä
Tiistai-infot (luku 10.1.4.) • <i>Huumori</i>	Rehtorin aikataulut (luku 10.2.9.) • <i>Arvostus</i>
Tiistai-infot (luku 10.1.4.) • <i>Yhteisöllisyys</i>	Rehtorin aikataulut (luku 10.2.9.) • <i>Myöhästyminen</i>

Äidinkielen opettajat antavat tiistai-infoille huumorin ja yhteisöllisyyden alakulttuuriset merkitykset. Sekä huumori että yhteisöllisyys merkityksinä kuvaavat johtamiskulttuuria siitä huolimatta, että muut aineryhmät eivät näitä merkityksiä juuri tiistai-infoille antaneetkaan. Äidinkielen opettajien johtamistoiminnan symboleille antamien ja antamatta jättämien merkitysten (taulukko 7) perusteella eivät äidinkielen opettajat kuitenkaan muodosta omaa johtamiskulttuurin alakulttuuria.

12.3 Kielten opettajat

Kielten opettajat eivät anna yhdellekään symbolille vain heille tyypillistä merkitystä. Sen sijaan he jättävät kaikkiaan seitsemälle symbolille antamatta sellaisen merkityksen, jonka kaikki muut aineryhmät niille antavat. Tulospalkkiomatka Lissaboniin ei merkitse heille *yhteistyötä*. Rehtorin tapa puhutella opettajia kokouksissa ja juhlissa ei myöskään merkitse heille *arvostusta*. Rehtori ei pukeudu *tilanteenmukaisesti*. Rehtorin työhuoneessa Stenwallin ankkataulut eivät merkitse *lahjaa* eivätkä pokaalit ole siellä *sattumalta*. Avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuriset ratkaisut eivät merkitse kielten opettajille *pedagogiikkaa*. Myöskään opettajakokousten pitopaikka koulun ravintolassa ei heidän mielestään ole *toimimaton*.

TAULUKKO 8 Kielten opettajien alakulttuuriset merkityksenannot

Annettu alakulttuurinen merkitys	Ei annettua kulttuurista merkitystä
	Tulospalkkiomatka Lissaboniin (luku 10.3.4.) • <i>Yhteistyö</i>
	Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa (luku 10.3.8.) • <i>Arvostus</i>
	Rehtorin pukeutuminen (luku 10.4.1.) • <i>Tilanteenmukaisuus</i>
	Rehtorin työhuoneen Stenwallin ankkataulut (luku 10.4.5.) • <i>Lahja</i>
	Rehtorin työhuoneen pokaalit (luku 10.4.6.) • <i>Sattuma</i>
	Avoimen oppimisympäristön arkkitehtuuri (luku 10.4.10.) • <i>Pedagogiikka</i>
	Opettajakokouksien pitopaikka koulun ravintolassa (luku 10.4.11.) • <i>Toimimattomuus</i>

Alakulttuurisia merkityksiä koulun johtamiselle kielten opettajat eivät anna lainkaan. He jättävät antamatta tulospalkkiomatkalle yhteistyön merkityksen ja rehtorin tavalle puhutella opettajia kokouksissa ja juhlissa arvostuksen merkityksen (taulukko 8). Vaikka yhteistyö osana yhteisöllisyyttä ja arvostus ovat johtamiskulttuurille tunnusomaisia merkityksiä, eivät kielten opettajien johtamistoiminnan symboleille antamat ja antamatta jättämät merkitykset riitä muodostamaan kielten opettajista omaa alakulttuuria siinä, miten he asennoituvat johtamiseen.

12.4 Reaaliaineiden opettajat

Reaaliaineiden opettajat antavat yhteensä kolmelle symbolille muista opettajista poikkeavan merkityksen. Tiimit merkitsevät **asiatonta toimintaa**. Ne eivät ole *seurustelupaikkoja* ja niistä halutaan saada *pelleilyt pois*. On harmillista ja turhauttavaa käyttää tiimiaikaa *huulenheittoon*, koska tiimeissä käsiteltävät asiat ovat tärkeitä. Mielipiteiden esille tuominen tiimeissä olisi helpompaa, mikäli käyttäytyminen niissä olisi jäsennellympää. Rehtorin toiminta kahvijonossa johtuu **opettajien huonoista tavoista** ja kertoo *vallitsevasta moukkuudesta*. Tarinan peikosta ja keijusta rehtori kertoo heidän mielestään siksi, että se viittaa yhtenäiskoulun lisäksi hänen **oman uransa** alkuvaiheeseen. Alakulttuuristen merkitysten lisäksi antoivat kaikki muut aineryhmät reaaliaineiden opettajia lukuun ottamatta rehtorin Kommunikaattorille *tavoitettavuuden* merkityksen.

TAULUKKO 9 Reaaliaineiden opettajien alakulttuuriset merkityksenannot

Annettu alakulttuurinen merkitys	Ei annettua kulttuurista merkitystä
Tiimit (luku 10.1.2.) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Asiaton toiminta</i> 	Rehtorin Kommunikaattori (luku 10.4.2.) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tavoitettavuus</i>
Rehtorin toiminta kahvijonossa (luku 10.2.10.) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Opettajien huonot tavat</i> 	
Peikko ja keiju (luku 10.3.1.) <ul style="list-style-type: none"> • <i>Rehtorin oma ura</i> 	

Reaaliaineiden opettajien sekä tiimeille että rehtorin toiminnalle kahvijonossa antamat merkitykset korostavat koulun opettajien epäasiallista toimintaa. Reaaliaineiden opettajien eri symboleille antamien alakulttuuristen merkitysten määrä on kuitenkin varsin vähäinen. Reaaliaineiden opettajien johtamistoiminnan symboleille antamien ja antamatta jättämien merkitysten (taulukko 9) perusteella eivät reaaliaineiden opettajat muodosta omaa johtamiskulttuurin alakulttuuria.

12.5 Taito- ja taideaineiden opettajat

Taito- ja taideaineiden opettajat antavat kahdelle symbolille omanlaisensa merkityksen. Kolmen professorin tutkimus toi heidän mielestään yhteishenkeä ja **yhdisti opettajakuntaa**, koska se oli opetettavasta oppiaineesta riippumatta kaikille sama. Lisäksi he tulkitsevat rehtorin pitävän ankkatauluja huoneensa seinällä siksi, että ne **vetoavat oppilaisiin** ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen ja koska kaikki tunnistavat ja tietävät ne.

Kahden alakulttuurisen merkityksen lisäksi jättävät taito- ja taideaineiden opettajat kaikkiaan kolmelle symbolille antamalla sellaisen merkityksen, jonka kaikki muut aineryhmät niille antavat. Opettajakokoukset eivät merkitse heille henkilökunnan *merkkipäiviä*. Rehtorin toiminta koulun vanhempainilloissa ei saa *puhumisen* merkitystä eikä rehtorin kalenterikäyttäytyminen merkitse heille *ahkeruutta*.

TAULUKKO 10 Taito- ja taideaineiden opettajien alakulttuuriset merkityksenannot

Annettu alakulttuurinen merkitys	Ei annettua kulttuurista merkitystä
Kolme professoria (luku 10.3.2.) • <i>Opettajakunnan yhdistäjä</i>	Opettajakokoukset (luku 10.1.3.) • <i>Merkkipäivät</i>
Rehtorin työhuoneen Stenwallin ankkataulut (luku 10.4.5.) • <i>Vetoavat oppilaisiin</i>	Rehtorin toiminta vanhempainilloissa (luku 10.2.2.) • <i>Puhuminen</i>
	Rehtorin kalenterikäyttäytyminen (luku 10.2.8.) • <i>Ahkeruus</i>

Taito- ja taideaineiden opettajat antavat tarinalle kolmesta professorista opettajakunnan yhdistäjän merkityksen. Toisaalta tämä merkitys on osana kaikkien opettajien näkemystä yhteisöllisyydestä, joka on johtamiskulttuurille tunnusomainen piirre. Taito- ja taideaineiden opettajien johtamistoiminnan symboleille antamien ja antamatta jättämien merkitysten (taulukko 10) perusteella heidän näkemyksensä johtamisesta ei poikkea olennaisesti muiden opettajien näkemyksestä.

12.6 Matemaattisten aineiden opettajat

Matemaattisten aineiden opettajat antavat kaikkiaan yhdeksälle symbolille vain heille tyypillisen merkityksen. Opettajakokoukset ja koulun ravintola niiden pitopaikkana merkitsevät **epäyhtenäisyyttä**. Opettajakokouksissa kaikilla on *vakiopaikat* ja kaikki menevät aina juuri niihin. Luokanopettajat ovat kokouksissa samassa pöydässä, vaikka pöydissä pitäisi olla sekä ylä- että alakoulun opettajia. Mikäli pöydissä olisi ylä- ja alakoulun opettajia, syntyisi jotakin vaihtoa ja saattaisi kuulla luokanopettajien mielipiteitä. Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen merkitsee **epätasa-arvoa**. Henkilökunnan merkkipäivien juhliminen riippuu *juhlat järjestävistä yksilöistä*. Toisten juhlat ovat hienompia kuin toisten riippuen järjestävistä yksilöistä. Henkilökunnan palkitsemisjärjestelmä, jossa ne jotka tekevät enemmän saavat korvauksen, on **oikeudenmukainen**. Oppilaiden palkitseminen mitalikahveilla saa **rehtorin oman intressin** merkityksen. Hän huomioi ainoastaan urheilu suorituksia ja palkitsee urheilussa menestyneitä oppilaita, koska on *suomalainen mies, jolle urheilu ja liikunta ovat tärkeitä*. Kalenterikäyttäytymisessään rehtori priorisoi **viraston ensimmäiseksi**. Eniten hän käyttää aikaansa *virastojuttuihin* ja *aluerehtoriuteen*. Kaikki sellaiset asiat,

joissa on mukana *joku isompi taho menevät meidän koulumme ohii*. Olemme jääneet viraston, aluerehtoriuden ja isompien tahojen *jalkoihin*. Rehtorin toimintaa kahvijonossa selittää hänen **alakoulutaustansa**. Rehtori jättäytyy jonossa viimeiseksi, koska hän ei ole yläkoulun aineenopettaja ja hänestä on *alakoulussa tullut sellainen*. Rehtori **ei ylläpidä** koulun toiminta-ajatusta millään tavalla. Hänen tapansa jakaa hymypatsaita on **siedettävä**. Perinne ei ole tärkeä, mutta *kestämme jos joku taas saa sellaisen*. Se, että rehtori antaa hymypatsaita, on hämmästyttävää ja yllättävää. Se on *vähän kuin mennyttä aikaa ja siihen sisältyy vähän tekopyhyyttä*.

Yhdeksän alakulttuurisen merkityksen lisäksi jättävät matemaattisten aineiden opettajat peräti neljälletoista symbolille antamatta sellaisen merkityksen, jonka kaikki muut aineryhmät niille antavat. Opettajakokoukset eivät saa **tiedonkulun** merkitystä. Rehtori ei valinnut istumapaikkaa tarkkaillakseen tilanetta eikä toimi *tarkkailijana* joulujuhliissa. Rehtorin toiminta vanhempainiloissa ei saa **kehumisen** merkitystä. Rehtori ei ole *puheenjohtaja* opettajakokouksissa eikä kalenterikäyttämällänsä priorisoi **oppilaita ensimmäiseksi**. Rehtorin toiminta kahvijonossa ei merkitse **kohteliaisuutta** eikä tulospalkkiomatka Lissaboniin merkitse **palkitsevuutta**. Rehtori ei **ylläpidä** koulun toiminta-ajatusta. Rehtorin käyttämä huumori ei merkitse **hyvää makua**. Opettajuoneen valkotaulu ei saa **tiedonkulun** merkitystä. Opettajuoneen kirkasvalolamppu ei ole **jaksamisen lisääjä** eivätkä rehtorin jakamat hymypatsaat merkitse **henkilökohtaisuutta** ja **myönteisyyttä**.

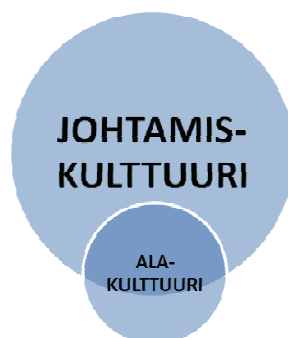
TAULUKKO 11 Matemaattisten aineiden opettajien alakulttuuriset merkityksenannot

Annettu alakulttuurinen merkitys	Ei annettua kulttuurista merkitystä
Opettajakokoukset (luku 10.1.3.) • <i>Epäyhtenäisyys</i>	Opettajakokoukset (luku 10.1.3.) • <i>Tiedonkulku</i>
Henkilökunnan merkkipäivien huomioiminen (luku 10.2.5.) • <i>Epätasa-arvo</i>	Rehtorin toiminta joulujuhlissa (luku 10.2.1.) • <i>Tarkkailija</i>
Henkilökunnan palkitseminen (luku 10.2.6.) • <i>Oikeudenmukaisuus</i>	Rehtorin toiminta vanhempainiloissa (luku 10.2.2.) • <i>Kehuminen</i>
Oppilaiden palkitseminen (luku 10.2.7.) • <i>Rehtorin oma intressi</i>	Rehtorin toiminta opettajakokouksissa (luku 10.2.3.) • <i>Puheenjohtaja</i>
Rehtorin kalenterikäyttäytyminen (luku 10.2.8.) • <i>Virasto ensin</i>	Rehtorin kalenterikäyttäytyminen (luku 10.2.8.) • <i>Oppilaat ensin</i>
Rehtorin toiminta kahvijonossa (luku 10.2.10.) • <i>Rehtorin alakoulutausta</i>	Rehtorin toiminta kahvijonossa (luku 10.2.10.) • <i>Kohteliaisuus</i>
Koulun toiminta-ajatus (luku 10.3.5.) • <i>Rehtori ei ylläpidä</i>	Tulospalkkiomatka Lissaboniin (luku 10.3.4.) • <i>Palkitsevuus</i>
Opettajakokouksien pitopaikka koulun ravintolassa (luku 10.4.11.) • <i>Epäyhtenäisyys</i>	Koulun toiminta-ajatus (luku 10.3.5.) • <i>Rehtori ylläpitää</i>
Hymypatsaat (luku 10.4.15.) • <i>Siedettävyyys</i>	Rehtori huumorin käyttäjänä (luku 10.3.9.) • <i>Hyvä maku</i>
	Rehtorin istumapaikan valinta joulujuhlissa (luku 10.4.8.) • <i>Tarkkailija</i>
	Opettajuoneen valkotaulu (luku 10.4.13.) • <i>Tiedonkulku</i>
	Opettajuoneen kirkasvalolamppu (luku 10.4.14.) • <i>Jaksamisen lisääjä</i>
	Hymypatsaat (luku 10.4.15.) • <i>Henkilökohtaisuus</i>
	Hymypatsaat (luku 10.4.15.) • <i>Myönteisyys</i>

Matemaattisten aineiden opettajat antavat johtamistoiminnan symboleille muista opettajista poikkeavia merkityksiä kaikkiaan yhdeksän kertaa. Merkityksiä he jättävät antamatta peräti neljätoista kertaa. Kumpikin määrä on huomattavasti suurempi kuin millään muulla aineryhmällä. Yleiselle johtamiskulttuurille tunnusomaista on **yhdenvertaisuus**, johon kuuluvia merkityksiä ovat jaettu johtajuus, tasa-arvo, osallistuminen, vaatimattomuus ja opettajien aloite. Matemaattisten aineiden opettajat tulkitsevat henkilökunnan merkkipäivien huomioimisen epätasa-arvoiseksi ja riippuvan juhlinnan kohteesta sekä juhlat järjestävistä henkilöistä. Yleiselle johtamiskulttuurille tunnusomaista on myös **yhteisöllisyys**, johon kuuluvia merkityksiä ovat yhteisöllisyys, yhteinen historia, yh-

teistyö, keskustelu ja opettajien yhdistäminen. Opettajakokouksille ja koulun ravintolalle niiden pitopaikkana antavat matemaattisten aineiden opettajat epäyhtenäisyyden merkityksen. Yhdenvertaisuuden ja yhteisöllisyyden lisäksi johtamiskulttuurille tunnusomaista on **arvostus**, johon kuuluvia merkityksiä ovat arvostus, henkilökohtaisuus ja kehuminen. Matemaattisten aineiden opettajat eivät tulkitse rehtorin joillekin jakamia hymypatsaita muiden aineryhmien tavoin henkilökohtaiseksi ja myönteiseksi huomionosoitukseksi. Sen sijaan he kertovat ainoastaan sietävänsä hymypatsaiden jakoa. Matemaattisten aineiden opettajat eivät anna rehtorin toiminnalle vanhempainilloissa kehumisen merkitystä. Tunnusomaista johtamiskulttuurille on myös **tiedonkulku**. Matemaattisten aineiden opettajat eivät kuitenkaan anna opettajakokouksille tai opettaja-huoneen valkotaululle tiedonkulun merkitystä.

Aineryhmänä matemaattisten aineiden opettajat muodostavat oman johtamiskulttuurin alakulttuurinsa. Vaikka he alakulttuuristen merkitysten lisäksi antavatkin johtamistoiminnan symboleille sekä yhdenvertaisuuden, yhteisöllisyyden, arvostuksen ja tiedonkulun merkityksiä, ovat nämä johtamiskulttuurin tunnusomaiset piirteet matemaattisten aineiden opettajien antamien merkitysten verkostossa heikompia kuin muilla aineryhmillä. Kokonaisuutena tarkastellen matemaattisten aineiden opettajien tulkinta koulun johtamiskulttuurista noudattelee joka tapauksessa samaa linjaa muiden aineryhmien kanssa. Yksittäisille johtamistoiminnan symboleille he kuitenkin antavat huomattavasti muita aineryhmiä useammin sellaisia alakulttuurisia merkityksiä, jotka osaltaan kumoavat tai heikentävät heidän mielessään johtamiskulttuurille tunnusomaisia piirteitä. Matemaattisten aineiden opettajien johtamiskulttuurin alakulttuuria havainnollistan kuviolla 56, jossa olen sijoittanut koko opettajakunnan johtamiskulttuurin ison pallon sisään ja matemaattisten aineiden opettajien johtamiskulttuurin alakulttuurin pienen pallon sisään. Vaikka heidän näkemyksensä koulun johtamisesta poikkeaa selvästi kaikkien opettajien käsityksestä, on sillä samaan aikaan myös paljon yhteistä yleisen johtamiskulttuurin kanssa. Tämän takia olen kuvannut pallot toistensa kanssa limittäisinä eikä täysin toisistaan erillisinä.



KUVIO 56 Johtamiskulttuuri ja matemaattisten aineiden opettajien muodostama johtamiskulttuurin alakulttuuri

13 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni päätulokset. Tämän lisäksi tarkastelen tutkimustani sen tulosten ja teorian välisen yhteyden, tutkimuksen luotettavuuden, tekemiäni eettisten valintojen ja jatkotutkimusehdotusten näkökulmista. Tutkimuksen tarkoituksena oli löytää vastaus kolmeen tutkimuskysymykseen, joita käsittelem en ensin niiden esittämisjärjestyksessä.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli vastata siihen, millainen on yhtenäiskoulun opettajien johtamistoiminnan symboleille antamien merkitysten verkosto. Johtamistoiminnan rajasin tarkoittamaan yhtenäiskoulun rehtorin johtamistoimintaa ja sen tuotteita. Johtamistoiminnan tuotteilla tarkoitin niitä artefakteja, joiden olemassaolo perustuu rehtorin johtamistoimintaan. Niistä johtamistoiminnan ja sen tuotteiden artefakteista, joille aineryhmät antoivat fokusryhmäteemahaastatteluissa symbolisia merkityksiä, muodostui ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukainen johtamistoiminnan symboleille annettujen merkitysten verkosto, jonka olen kuvannut luvussa 10. Tämä merkitysten verkosto vahvisti kulttuurissa olevien alaryhmien antavan joitakin merkityksiä yhdessä muiden alaryhmien kanssa. Samaan aikaan jotkut merkitykset olivat tyypillisiä ainoastaan yhdelle alaryhmälle. Suurimmalle osalle symboleita alaryhmät kuitenkin antoivat ainakin joitakin vähintään neljän alaryhmän keskenään jakamia merkityksiä. Muutamille symboleille jotkut alaryhmät antoivat myös kaikkien opettajien antamista merkityksistä selkeästi poikkeavia alakulttuurisia merkityksiä.

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli vastata, millainen on yhtenäiskoulussa vallitseva johtamiskulttuuri. Koulun organisaatiokulttuurin määrittelin yhteisten symbolien ja merkitysten verkostoksi, jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa. Johtamiskulttuurin puolestaan määrittelin organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi ja kouluinstituution sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi johtamistoimintaan liittyväksi merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi. Näin ollen kuvaukseni yhtenäiskoulun johtamiskulttuurista perustuu aineryhmien rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamien merkitysten verkostoon. Kulttuuristen symbolien tarkastelussa huomioin sellaiset merkitykset, joita vähintään neljä aineryhmää antoi ainakin yhdelle symbolille.

Kaikkiaan tällaisia merkityksiä johtamistoiminnalle ja sen symboleille aineryhmittä antoivat 58. Tällä tavoin löytämistäni merkityksistä muodostin viisi tunnusomaista piirrettä, joiden katson kuvaavan yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria. Yksittäisten symbolien saamien merkitysten näennäisestä sattumanvaraisuudesta huolimatta, muodostui näiden merkitysten verkostosta kuitenkin kyseiselle yhtenäiskoululle tunnusomainen johtamiskulttuuri, jonka keskeiset piirteet olivat yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys, arvostus, tiedonkulku ja huumori.

Kolmannen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli vastata, millaisia johtamiskulttuurin alakulttuureita yhtenäiskoulussa on ja miten nämä alakulttuurit eroavat koulun yleisestä johtamiskulttuurista. Yhtenäiskoulun opettajista muodostui kuusi aineryhmien mukaista alaryhmää. Mikäli alaryhmän tulkinta koulun johtamiskulttuurista poikkesi merkittävästi kaikkien opettajien tulkitsemasta johtamiskulttuurista, katsoin alaryhmän muodostavan johtamiskulttuurin alakulttuurin. Alaryhmän tulkinnan koulun johtamiskulttuurista katsoin poikkeavan merkittävästi kaikkien opettajien tulkitsemasta johtamiskulttuurista, mikäli kyseinen alaryhmä antoi johtamistoiminnan symboleille runsaasti sellaisia poikkeavia merkityksiä, jotka olivat vain heille tyypillisiä. Katsoin alaryhmän tulkinnan poikkeavan koulun yleisestä johtamiskulttuurista myös silloin, kun alaryhmä ei antanut useille symboleille kaikkien muiden alaryhmien antamia merkityksiä. Hatch (1997) toteaa sekä yksilöiden että kulttuurissa olevien ryhmien jakavan merkityksiä toisaalta yhteisesti ja toisaalta pelkästään itselleen. Tämä tuli selvästi esiin myös aineistostani. Jokainen alaryhmä jakoi merkityksiä sekä yhteisesti muiden alaryhmien kanssa että ainoastaan itselleen. Kuitenkin vain matemaattisten aineiden opettajien ryhmä muodosti omanlaisensa johtamiskulttuurin alakulttuurin. Ainoana alaryhmänä heidän johtamistoiminnan symboleille antamansa merkitykset poikkesivat selvästi sekä määrällisesti että sisällöllisesti kaikkien opettajien tulkitsemasta johtamiskulttuurista. Tutkimukseni vahvistaa kulttuurissa olevien alaryhmien erilaisuuden paitsi yksittäisten symbolien, myös koko johtamiskulttuurin tulkitsijoina.

13.1 Teorian ja tutkimustulosten yhteys

13.1.1 Artefaktit ja symbolit tässä tutkimuksessa

Artefakteja ja symboleja käsittelevässä luvussa neljä totesin artefaktien muodostavan organisaation näkyvimmän osan ja olevan kulttuurin näkyviä ja pinnallisia ilmenemismuotoja (esim. Mäkelä 2007; Sergiovanni 2006; Brown 1998). Artefaktista tulee symboli vasta silloin, kun ihmiset käyttävät sitä merkityksen antajana (esim. Hatch 1997). Vaikka lähes kaikki organisaation sisällä oleva on avointa symbolisille tulkinnoille, ei kaikista artefakteista välttämättä tule symboleja (esim. Brown 1998). Tämä näkyy luvussa 10, jossa kuvasin johtamiskulttuuria merkitysten verkostona. Esimerkiksi luvussa 10.4.9 vertasin aineryhmien antamia merkityksiä koulun logolle. Siitä huolimatta, että logo oli tuttu kaikille

aineryhmille, eivät opettajat antaneet sille lainkaan merkityksiä. Koulun logo oli näin ollen ainoastaan johtamiskulttuurin näkyvä ja pinnallinen osa eli artefakti. Symbolia siitä ei tässä tapauksessa tullut. Luvussa neljä mainitsin symbolien olevan moniselitteisiä ja niiden merkitysten saattavan vaihdella samankin organisaation sisällä (esim. Pratt & Rafaeli 2004; Hatch 1997; Vickrey 1995). Analyysini haastatteluaineistosta vahvistaa myös tämän väittämän. Siitä huolimatta, että havaitsin aineryhmien rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille antamien merkitysten verkostosta selkeän johtamiskulttuurin, olivat aineryhmien yksittäisille symboleille antamat merkitykset toisinaan moniselitteisiä ja hajanaisia (luku 10.3.7). Opettajakokousten esityslistojen sähköpostien tervehdyksille eivät aineryhmät antaneet yhteisiä merkityksiä. Kolme aineryhmää tulkitsi rehtorin kirjoittaman tervehdyksen myönteiseksi ja kaksi katsoi sen merkitsevän epämuodollisuutta. Kaksi aineryhmää piti rehtorin tervehdystä reippaana ja kaksi henkilökohtaisena. Edelleen luvussa neljä totesin symbolien voivan olla myös mielivaltaisia, koska symbolin ja sen merkityksen välillä ei välttämättä ole yhteyttä (esim. Shafritz 2005; Vickrey 1995). Esimerkkinä tästä toimii rehtorin kertomus ja aineryhmien tulkinta rehtorin parkkipaikkavalinnasta. Esihaastattelussa rehtori kertoi käyttävänsä viereisen urheilupuiston ja koulun yhteistä parkkipaikkaa. Hänellä olisi mahdollisuus myös edustavampaan parkkipaikkaan koulun pääoven edessä. Hän kertoi, ettei käytä tätä parkkipaikkaa milloinkaan, koska pelkää autonsa voivan vahingoittua polkupyörien takia. Luvussa 10.4.4 kuvasin aineryhmien tulkintoja rehtorin käyttämästä parkkipaikasta. Neljä aineryhmää tulkitsi rehtorin parkkipaikkavalinnan kertovan tämän vaatimattomuudesta. Kolme aineryhmää katsoi sen johtuvan järjestyksestä ja yksi arvioi rehtorin pelkäävän tahallista vahingontekoa. Yhdenkään aineryhmän tulkinta ei ollut yhtäpitävä rehtorin oman selityksen kanssa. On muistettava, että koulun johtamiskulttuuri muodostuu kuitenkin annettujen merkitysten verkostosta, ei rehtorin omista selityksistä.

13.1.2 Merkitysten jakaminen tässä tutkimuksessa

Kuten organisaatiokulttuuria käsittelevässä luvussa kolme totesin, kuuluu kulttuurin käsitteeseen oleellisena osana organisaation jäsenten jakama yhteinen merkitysten järjestelmä (esim. Robbins & Judge 2007; Sergiovanni & Corbally 1984). Tutkimukseni tulokset vahvistavat selkeästi yhteisen merkitysten järjestelmän olemassaolon sekä johtamiskulttuurin, symbolien kategorioiden että yksittäisten symbolien tasolla. Aineryhmien rehtorin johtamistoiminnalle antamien merkitysten verkostosta muodostui yhteinen merkitysten järjestelmä eli johtamiskulttuuri, jonka tunnusomaiset piirteet ovat yhdenvertaisuus, yhteisöllisyys, arvostus, tiedonkulku ja huumori. Luvussa 12 kuvasin ja perustelin nämä johtamiskulttuurin piirteet tarkemmin. Artefaktit ja symbolit jaoin tutkimuksessani neljään luokkaan: johtamisjärjestelmään, toiminnallisiin, verbaalisiin ja materiaalsiin symboleihin. Koko johtamiskulttuurin lisäksi yhteinen merkitysten järjestelmä näkyi myös näiden analyysiluokkien tasolla. Kaikki aineryhmät pitivät esimerkiksi tiedonkulkua johtamisjärjestelmän keskeisenä merkityksenä.

Kulttuurin käsitteeseen oleellisesti liittyvä yhteinen merkitysten järjestelmä tuli selvästi näkyviin myös koko johtamiskulttuuria ja symbolien analyysiluokkia pienemmissä yksiköissä eli aineryhmien yksittäisille johtamistoiminnan symboleille antamissa merkityksissä. Kautta linjan aineryhmien yksittäisistä symboleista tekemiä tulkintoja käsittelevistä luvuista voi havaita yhteisten merkitysten järjestelmän olemassaolon. Esimerkiksi johtoryhmälle antoivat kaikki aineryhmät tiedonkulun, jaetun johtajuuden ja delegoinnin merkitykset. Rehtorin toiminnalle joulujuhlissa antoivat kaikki kuusi aineryhmää puhumisen, arvostuksen ja koulun keulakuvan merkitykset.

Tarkastelin merkitysten jakamisen käsitettä alakulttuureita käsittelevässä luvussa 3.4 tarkemmin ja päädyin käsittämään sen yhtä aikaa kahdella eri tavalla. Toisaalta jakaminen tulee käsittää siten, että jaamme jotakin yhteistä samalla yhdenmukaisuuttamme korostaen. Toisaalta jaamme aina jotakin vain itsellemme, jolloin korostamme eristyneisyyttämme. Johtamiskulttuuri muodostuu samaan aikaan siis yhteisyydestä ja moninaisuudesta (esim. Martin 2005; Schein 2005; Cooley 2004; Brewer & Cardner 2004; Hatch 1997; Van Maanen 1988). Jakaminen samanaikaisesti sekä yhteisesti että itselle on havaittavissa kautta linjan luvussa 10, jossa kuvasin johtamiskulttuuria merkitysten verkostona. Esimerkiksi luokanopettajat olivat samaa mieltä muiden aineryhmien kanssa tiedonkulun, jaetun johtajuuden ja delegoinnin merkityksistä. Kuitenkin suunnannäyttäjän merkitys oli tyypillinen ainoastaan heille. Matemaattisten aineiden opettajat olivat muiden aineryhmien kanssa samaa mieltä henkilökohtaisuuden, puhumisen ja yhteisöllisyyden merkityksistä. Sen sijaan epätasa-arvon merkitys oli tyypillinen ainoastaan heille. Ilmiö ei näy ainoastaan yksittäisille symboleille annettujen merkitysten tasolla, vaan se tulee esille myös johtamiskulttuurissa ja sen alakulttuurissa kokonaisuudessaan. Esimerkiksi matemaattisten aineiden opettajien muodostama johtamiskulttuurin alakulttuuri mainitsi suurimman osan antamista merkityksistä yhdessä muiden aineryhmien kanssa. Tästä huolimatta he toisaalta jättävät antamatta muiden opettajien antamia merkityksiä ja toisaalta antavat ainoastaan itselleen tyypillisiä merkityksiä niin paljon, että he muodostavat oman johtamiskulttuurin alakulttuurin.

Ainoastaan yhdelle aineryhmälle tyypillisten ja kaikille aineryhmille yhteisten merkitysten lisäksi löysin aineistostani kaikkia näiden ääripäiden välimuotoja. Esimerkiksi luokanopettajat ja matemaattisten aineiden opettajat olivat muiden opettajien kanssa samaa mieltä tärkeyden ja ennakoivuuden merkityksistä. Kuitenkin tarkkuuden merkitys oli tyypillinen ainoastaan luokanopettajille ja matemaattisten aineiden opettajille. Lisäksi luokanopettajat ja matemaattisten aineiden opettajat olivat yhtä mieltä arvostuksen merkityksestä kaikkien muiden paitsi kielten opettajien kanssa. Sen sijaan kohteliaisuuden merkitys oli tyypillinen ainoastaan heille. Tutkimukseni tulosten perusteella ei ole mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan rajata merkitysten jakamisen käsitettä koskemaan pelkästään kaikille aineryhmille yhteisiä tai ainoastaan yhdelle aineryhmälle tyypillisiä merkityksiä. Merkitysten jakamisen käsitteeseen tulee sisällyttää myös kaikki näiden ääripäiden välimuodot.

13.1.3 Alakulttuuri tässä tutkimuksessa

Tutkimukseni alakulttuureja käsittelevässä luvussa 3.4 totesin yksilöiden lisäksi myös kulttuurissa olevien ryhmien olevan yksilöllisiä, vaikka niillä toisaalta samaan aikaan on paljon yhteistäkin (esim. Morgan 1997). Tutkimukseni tulokset vahvistavat tätä teoriassa esitettyä väitettä. Kulttuurissa olevaa ryhmää voidaan kutsua alaryhmäksi ja se voidaan määritellä esimerkiksi erikoistuneen roolin, erilaisen maailmankatsomuksen tai tietynlaisen toiminnan kautta (esim. Tajfel & Turner 2004; Morgan 1997; Hämäläinen & Sava 1989; Lucas 1980). Aineryhmät muodostivat kuusi alaryhmää tutkimuksen kohteena olevan yhteinäiskoulun opettajakuntaan. Samassa aineryhmässä olevilla opettajilla on samankaltainen pohjakoulutus, joka omalta osaltaan vaikuttaa opettajan maailmankatsomukseen. Samassa aineryhmässä olevilla opettajilla on myös yhteisiä työpaikkakokemuksia erikoistuneiden roolien ja toimintojen kautta. Tämän lisäksi opetusalan työ- ja virkaehtosopimus kohtelee saman aineryhmän sisällä olevia opettajia samankaltaisesti. Tällainen samankaltaisuus osaltaan edistää alaryhmien erilaisuutta organisaatioissa. Mikäli alaryhmän tulkinta johtamiskulttuurista poikkesi selvästi kaikkien opettajien tulkinnasta, katsoin alaryhmän muodostavan alakulttuurin.

Tutkimukseni aineisto ja sen tulkinta osoitti selvästi alaryhmien olevan samaan aikaan yksilöllisiä, joskin niillä on myös paljon yhteistä. Esimerkkinä samanaikaisesta yksilöllisyydestä ja yhteisyydestä ovat aineryhmien antamat merkitykset rehtorin pukeutumiselle. Kaikki aineryhmät antoivat rehtorin pukeutumiselle asiallisuuden ja viisi aineryhmää tilanteenmukaisuuden merkityksen. Nämä merkitykset edustavat tämän symbolin kohdalla yhteistä tulkintaa. Kolme aineryhmää piti rehtorin pukeutumista rentona, kaksi aineryhmää tasa-arvoisena, kaksi aineryhmää arvovaltaisena ja kaksi aineryhmää huonona. Nämä merkitykset edustavat yksilöllisyyttä. Sama ilmiö toistui monien muidenkin symbolien kohdalla. Toisena esimerkkinä ovat aineryhmien antamat merkitykset hymypatsaille. Kaikki aineryhmät antoivat hymypatsaille henkilökohtaisuuden merkityksen ja viisi aineryhmää piti niitä myönteisinä. Nämä merkitykset edustavat yhteisyyttä. Kolme aineryhmää piti hymypatsaita rehtorin perinteenä, kaksi aineryhmää tulkitsi rehtorin antavan niitä käytännön syistä, kahdelle aineryhmälle ne merkitsivät huumoria ja yksi aineryhmä piti niitä siedettävänä. Ainoastaan yksi alaryhmä – matemaattisten aineiden opettajien aineryhmä – muodosti varsinaisen alakulttuurin. Tämän alaryhmän tulkinnat poikkesivat selvästi koko opettajakunnan tulkinnoista sekä määrällisesti että laadullisesti (luku 12).

13.1.4 Kritiikki *leadershipin* viidestä voimasta

Tutkimukseni *leadershipin* viittä voimaa käsittelevässä luvussa 5.2.2 Sergiovanni (2006) ei erota *leadershippiä* ja *managementia* toisistaan vaan puhuu *leadershipin* viidestä voimasta. Olen Sergiovannin kanssa yhtä mieltä siitä, että jako *leadershipiin* ja *managementiin* on keinotekoinen. Sen sijaan ajatus *leadershipin* symbolisen ja kulttuurisen voiman erottamisesta sen teknisestä, inhimillisestä ja koulutuksellisesta voimasta on mielestäni kyseenalainen. Sergiovanni väittää,

että pelkästään *leadershipin* tekninen, inhimillinen ja koulutuksellinen voima ilman symbolista ja kulttuurista voimaa riittävät edistämään ja ylläpitämään laadukasta koulutusta.

Aineiston ja sen analyysin antaman tiedon pohjalta en pidä mahdollisena *leadershipin* symbolisen ja kulttuurisen voiman erottamista sen teknisestä, inhimillisestä ja koulutuksellisesta voimasta. Esimerkiksi luvussa 10.4.11 olen kuvannut aineryhmien antamia merkityksiä koulun ravintolalle opettajakokousten pitopaikkana. Järjestäessään kokoukset koulun ravintolaan on rehtori käyttänyt tyypillisesti Sergiovannin kuvaamaa *leadershipin* teknistä voimaa. Symbolisen ja kulttuurisen voiman erottaminen tästä johtamistoimenpiteestä on kuitenkin mahdotonta, koska kaikki aineryhmät antoivat koulun ravintolalle kokousten pitopaikkana merkityksiä. Kaikilta aineryhmiltä se sai toimimattomuuden merkityksen ja neljältä aineryhmältä lisäksi keskustelua ylläpitävän merkityksen. Teknisen *leadershipin* ilmenemismuodot eli artefaktit muuttuvat joka tapauksessa symboleiksi aineryhmien antaessa niille merkityksiä. Toinen esimerkki on luvussa 10.4.14. Antaessaan luvan kirkasvalolampun hankkimiseen opettajahuoneeseen on rehtori käyttänyt Sergiovannin kuvaamaa *leadershipin* inhimillistä voimaa. Tästäkään rehtorin johtamistoimenpiteestä ei ole mahdollista erottaa *leadershipin* symbolista ja kulttuurista voimaa. Jaksamista lisäävän merkityksen lisäksi kolme aineryhmää piti kirkasvalolamppua myös päänsäryn aiheuttajana. Myös tässä tapauksessa inhimillisen *leadershipin* ilmenemismuodot eli artefaktit muuttuvat symboleiksi aineryhmien antaessa niille merkityksiä.

Kokonaisuudessaan Sergiovannin ajatus *leadershipin* viidestä voimasta on mielestäni parempi kuin keinotekoinen jako *leadershipiin* ja *managementiin*. Tämän tutkimuksen tulosten – jotka perustuvat tutkimaani yhteen tapaukseen – perusteella jalostan kuitenkin Sergiovannin mallia pitemmälle ja asemoin symbolisen ja kulttuurisen voiman eri tavalla suhteessa tekniseen, inhimilliseen ja koulutukselliseen voimaan. On tärkeää myöntää symbolisen ja kulttuurisen voiman mahdollinen tai oikeastaan todennäköinen läsnäolo kaikissa johtamistilanteissa kuin myös niissä tilanteissa, joissa johtamista ei tapahdu. Lähes kaikki rehtorin suorittamat tekniset, inhimilliset ja koulutukselliset johtamistoiminnot saavat organisaation jäsenet – tässä tapauksessa koulun opettajien muodostamat aineryhmät – tekemään tulkintoja ja antamaan merkityksiä. Näistä organisaation jäsenten rehtorin johtamistoiminnalle ja sen tuotteille annettujen merkitysten verkostosta muodostuu lopulta varsinainen johtamiskulttuuri. Taulukossa 13 havainnollistan ajatustani *leadershipin* symbolisen ja kulttuurisen voiman asemasta suhteessa tekniseen, inhimilliseen ja koulutukselliseen voimaan.

TEKNINEN LEADERSIP	INHIMILLINEN LEADERSHIP	KOULUTUKSELLINEN LEADERSIP
SYMBOLINEN LEADERSHIP		
KULTTUURINEN LEADERSHIP		

KUVIO 57 *Leadershipin* viisi voimaa uudelleen asemoituina

13.2 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteenharjoittaminen edellyttää laadukasta tutkimusta, joka tuottaa luotettavia tuloksia (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2004, 4). Tutkimuksen luotettavuus on samalla myös tärkein sen laadukkuuteen vaikuttavista tekijöistä. Tutkimus ei voi olla laadukas, mikäli se ei ole luotettava. Varto (1992, 103–104) tarkoittaa tutkimuksen luotettavuudella sen vapautta satunnaisista ja epäoleellisista tekijöistä ja vaatii teorianmuodostuksen yhteydessä esitettäväksi ne perusteet, joilla tutkimus katsotaan luotettavaksi. Eskola ja Suoranta (2008, 208) muistuttavat kuitenkin, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan jyrkästi, vaan tutkijan on jatkuvasti pohdittava tekemiään ratkaisuja ja otettava yhtä aikaa kantaa sekä analyysin kattavuuteen että tekemänsä työn luotettavuuteen.

Tutkimuksen luotettavuutta on perinteisesti arvioitu reliabiliteetilla ja validiteetilla. Nämä käsitteet ovat peräisin kvantitatiivisesta tutkimuksesta ja perustuvat ajatukselle, että tutkija voi päästä käsiksi objektiiviseen todellisuuteen ja totuuteen. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 185–86.) Juuri tämän takia reliabiliuden ja validiuden käsitteet sopivat monilta osin huonosti kvalitatiiviseen tutkimukseen (Koskinen ym. 2005, 255). Siitä huolimatta, että Hirsjärvi ja Hurme (2000, 185) pitävät mahdollisena jopa kokonaan näistä termeistä luopumista, ajattelen Koskisen ym. (2005, 253–257) tavoin, että koska käsitteet validius ja reliabilius ovat kuitenkin tulleet jäädäkseen laadulliseen kirjallisuuteen eikä yleisesti hyväksytyjä vaihtoehtoja ole esitetty, on nämä käsitteet syytä tuntea. Tällöin myös käsitteisiin tiivistyvä ajattelu ohjaa tutkimuksen arviointia.

Perinteisesti reliabilius voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 186) mukaan määritellä kolmella tavalla. Ensimmäinen tapa määritellä reliabilius on se, että tulos on reliabili, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samaan tulokseen. Toinen perinnäinen tapa ymmärtää reliabilius on se, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saadaan sama tulos. Kolmanneksi reliabiliudella voidaan tarkoittaa sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä saadaan kahdella tutkimuskerralla sama tulos. Käsillä olevan tutkimuksen ontologiset sitoumukset ovat relativistisia ja perustuvat ajatukseen, että todellisuus on yksilön tietoisuuden tuottamaa ja aina riippuvainen tiedostavasta subjektista. Näin ollen on hyvin epätodennäköistä, että kaksi arvioijaa ymmärtäisi kolmannen sanoman täysin samalla tavalla. Reliabiliuskerroin voi olla korkeintaan likiarvo sille, miten arvioijat ovat ymmärtäneet tietyn vastauksen. Tutkimuksen näkemys maailmasta ja ihmisen roolista siinä sisältyy tulkinnalliseen paradigmaan, jonka mukaan huomio kiinnittyy ensisijassa merkityksiin ja niiden muodostamiseen tietyssä sosiaalisessa kontekstissa. Tällöin sosiaalinen todellisuus on kyseisessä tilanteessa yhdessä toimivien toimijoiden konstruoima, yksilöiden subjektiivisten ja intersubjektiivisten kokemusten tuote. Tämän takia on epätodennäköistä, että kahdella menetelmällä voitaisiin saada täsmälleen sama tulos. Koska ihmiselle on ominaista ajassa tapahtuva muutos, myös vaatimuksesta saada samalta henkilöltä sama tulos kahdella eri tutkimuskerralla, on luovuttava. Eroja kahden tutkimusker-

ran välillä ei kuitenkaan välttämättä tarvitse pitää menetelmän heikkoutena, vaan muuntuneiden tilanteiden seurauksena. Juuri edellä mainittujen seikkojen takia Hirsjärvi ja Hurme (2000, 186; 2009, 186) kehottavat suhtautumaan reliabiluuden perinteisiin määrittämistapoihin tietyin varauksin.

Validiudella puolestaan ymmärretään sitä, missä määrin tietty väite, tulkinta tai tulos ilmaisee kohdetta, johon sen on tarkoitus viitata. Validiuden lajeina pidetään minimaalisesti sisäistä ja ulkoista validiutta (Koskinen ym. 2005, 254). Sisäinen validius koskee sitä, että jos päättelemme, että X on saanut aikaan Y:n, tämä todella pitää paikkansa, eikä mikään kolmas tekijä ole aiheuttanut Y:tä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 188; 2009, 188). Ulkoinen validius merkitsee sitä, yleistyykö tulkinta muihinkin kuin tutkittuihin tapauksiin. Se tarkoittaa tutkimustulosten yleistettävyyttä erilaisiin tilanteisiin ja erilaisiin henkilöihin. (Hirsjärvi & Hurme 2009, 188; Koskinen ym. 2005, 254.) Koska käsillä olevassa tutkimuksessa ihmistä koskeva kausaalisuus nähdään systeemisenä ja kahden muuttujan välistä yhteyttä monimutkaisempana, on perinteisestä sisäisen validiuden määritelmästä luovuttava. Kuten reliabiliutta pohtiessani jo totesin, ovat merkitykset ja niiden muodostaminen tietyssä sosiaalisessa kontekstissa tutkimukseni keskiössä. Sosiaalinen todellisuus on siis kyseisessä tilanteessa yhdessä toimivien toimijoiden konstruoima, yksilöiden subjektiivisten ja intersubjektiivisten kokemusten tuote. Tämän takia myös ulkoisen validiuden perinteisestä määritelmästä on luovuttava.

Kuten edellä on tullut ilmi, eivät validius ja reliabiluus perinteisesti ymmärrettyinä ja sellaisinaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Eskola & Suoranta 2008, 211). Hirsjärvi ja Hurme (2009, 188–189) muistuttavat kuitenkin, että reliabiluuden ja validiuden totuttujen muotojen hylkääminen ei tarkoita sitä, että tutkimusta voisi tehdä miten tahansa. Tutkimuksen on edelleen pyrittävä siihen, että se paljastaa tutkittavien käsityksiä ja heidän maailmaansa niin hyvin kuin mahdollista. Tämän tulee tapahtua tietoisena siitä, että tutkija vaikuttaa saatavaan tietoon jo tietojen keruuvaiheessa ja että kyse on tutkijan tulkinnoista, hänen käsitteistöstään, johon tutkittavien käsityksiä yritetään sovittaa. Tutkijan on pystyttävä dokumentoimaan, miten hän on päätenyt luokittamaan ja kuvaamaan tutkittavaa maailmaa juuri niin kuin hän on sen tehnyt. Eskolan ja Suorannan (2008, 210–211) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Pääasiallinen luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Tässä on selvä ero kvantitatiiviseen tutkimukseen, missä luotettavuudesta on puhuttu nimenomaan mittauksen luotettavuutena eikä tutkijan muiden toimenpiteiden osuvuutta ole ollut tapana arvioida.

Kvalitatiivisessa tutkimuksen luotettavuusterminologiassa on mahdollista soveltaa perinteisiä käsitteitä mahdollisuuksien mukaan tai kehittää vanhoille termeille uusia sisältöjä (Eskola & Suoranta 2008, 211). Kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta voidaan tiivistetysti todeta aineiston tulkinnan olevan reliabeli silloin, kun se ei sisällä ristiriitaisuuksia (Eskola & Suoranta 2008, 213; Koskinen ym. 2005, 255). Hirsjärvi ja Hurme (2009, 189) toteavat, että lähim-

mäksi perinteistä reliaabeliuden käsitettä tullaan niillä alueilla, jotka koskevat aineiston laatua. Reliaabelius koskee tällöin pikemminkin tutkijan toimintaa kuin haastateltavien vastauksia. Onko kaikki käytettävissä oleva aineisto otettu huomioon, onko tiedot litteroitu oikein ja niin edelleen. On myös tärkeää, että tulokset niin pitkälle kuin mahdollista heijastavat tutkittavien ajatusmaailmaa. Samalla täytyy kuitenkin muistaa, että haastattelujen tulos on aina seurausta haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta. Koskinen ym. (2005, 258–259) muistuttavat kuitenkin, että myös laadullisessa tutkimuksessa vaatimus havaintojen toistettavuudesta pitää sisällään tärkeän periaatteen, josta varauksista huolimatta on syytä pitää kiinni. Jonkinlainen vakiintunut käytäntö on, että tutkijan tulee antaa lukijalle riittävästi tietoa, jonka varassa tämä voi arvioida, miten havainnot on tuotettu ja miten ne on muokattu tulkinnaksi. Käytännössä tämä tarkoittaa, että tutkimuksessa pitäisi selittää ainakin kolme asiaa. Ensiksi tutkimusraportissa tulee olla systemaattinen selostus siitä, miten tutkimus varsinaisesti tehtiin. Tähän kuuluu esimerkiksi havainnointi- ja haastattelutilanteiden selvitys. Tällaisen selvityksen avulla on mahdollista varmistaa ainakin osittainen tutkimuksen toistettavuus. Toiseksi on selostettava, miten tuotettu materiaali on tarkistettu. Onko esimerkiksi käytettyjä menetelmiä pyritty vaihtelevaan siten, että on voitu arvioida eri menetelmin saatujen tulosten vastaavuus. Kolmanneksi tarpeen on arvio tutkijan ja eri organisatoristen seikkojen vaikutuksesta tutkimustuloksiin. Tutkijan tulisi antaa tietoa omasta viitekehyksestään sekä tutkimukseen vaikuttavista organisatorisista seikoista, kuten tutkimuksen rahoituksesta.

Käyttämäni tutkimusmenetelmät kuvasin luvussa 7.2. Aineistonkeruuta ja analyysia käsittelevässä luvussa kahdeksan selostin tutkimusprosessin kokonaisuudessaan. Kuvasin tekemiäni rehtorin esihaastatteluja, suorittamaani havainnointia ja rehtorin opettajille lähettämiä sähköpostikirjeitä. Lisäksi kuvasin fokusryhmäteemahaastattelujen tekemisen, litteroinnin ja analyysin vaihe vaiheelta. Teemahaastatteluissa käyttämäni teemarunko on tutkimukseni liitteissä. Tutkimusmenetelmänä käytin triangulaatiota. Havaintoni yhtenäiskoulun rehtorin johtamistoiminnan ja sen tuotteiden artefakteista eivät rajoitu pelkästään yhden menetelmän avulla saatuun tietoon. Havaintoni artefakteista varmistin esihaastatteleamalla rehtoria kahdesti, havainnoimalla fyysistä ympäristöä ja johtamistilanteita koulussa sekä tutkimalla rehtorin opettajille lähettämiä sähköpostikirjeitä. Aineryhmille tekemiäni teemahaastattelujen tarkoituksena oli selvittää ja kuvata aineryhmien rehtorin johtamistoiminnan artefakteille antamia merkityksiä. Samalla nämä haastattelut omalta osaltaan edelleen varmensivat trianguloimalla artefaktien oikeellisuudesta ja olemassaolosta saamaani tietoa. Tutkimuksen luotettavuus toki olisi parantunut entisestään, mikäli olisin käyttänyt aineiston keruussa itseni lisäksi myös muita havainnoitsijoita. Tämä ei kuitenkaan ollut työmäärän takia mahdollista. Luvussa 7.5. käsitelin omaa suhdettani tutkimukseen ja raportoin sellaista henkilökohtaista ja ammatillista tietoa, joka on voinut vaikuttaa aineiston keräämiseen, analysointiin ja sen tulkintaan. Suhdettani tutkimuskohteeseen ja tämän suhteen kehittymistä tutkimusprosessin aikana kuvasin avoimesti kolmesta näkökulmasta: kuvasin taust-

tani rehtorina, tutkijana ja rehtorikouluttajana. Kvalitatiivisen tutkimuksen näkökulmasta pidän tutkimustani reliaabelina.

Sisäinen validius merkitsee laadullisessa tutkimuksessa tulkinnan sisäistä loogisuutta ja ristiriidattomuutta (Koskinen ym. 2005, 254). Myös Eskola ja Suoranta (2008, 213) viittaavat sisäisellä validiteetilla tutkimuksen teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointuun, jolloin teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen on oltava loogisessa suhteessa keskenään. Ulkoisella validiteetilla puolestaan tarkoitetaan tehtyjen tulkintojen ja johtopäätösten sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä, jolloin se on yhteydessä enemmän tutkijaan kuin tutkittavien käyttäytymiseen. Tämä tarkoittaa Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 188; 2009, 188) mukaan sitä, että enää ei odotetakaan yleistettävyyttä, vaan myönnetään tutkimustulosten riippuvan historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä ja jokaisen yksilön olevan erilainen. Ulkoisen validiuden kysymyksen yleistettävyydestä korvaa osittain ekologisen validiuden vaatimus, toisin sanoen vaatimus siitä, että ihmistä tutkitaan luonnollisissa oloissa. Tutkimukseni ontologiset ja epistemologiset taustaoletukset sisältyvät tulkinnalliseen paradigmaan. Myös käyttämäni käsitteiden määritelmät ja tutkimusmenetelmät ovat linjassa tämän valinnan kanssa. Tutkimukseni on luonteeltaan case-tutkimus, jossa tutkin yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria sen autenttisessa tapahtumaympäristössä. Metodologiset ratkaisuni ja tutkimusparadigman olen kuvannut luvussa seitsemän. Aineistonkeruun ja sen analyysin olen avannut tutkimukseni kahdeksannessa luvussa. Näiltä osin pidän tutkimustani myös validina.

13.3 Tutkimuksen eettiset valinnat

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja (Hirsjärvi & Hurme 2009, 19). Valintojen eettisyys on erityisen tärkeää sellaisessa tutkimuksessa, jossa tarkastelun kohteena on inhimillinen elämä eri muodoissaan. Siinä kysymykset mitä, miksi, miten ja millä seurauksilla tutkitaan, on asetettava tarkemman analyysin kohteiksi. (Pohjola 2007, 17.) Eettiset tekijät eivät kiellä tai estä tutkimasta jotakin aiheita. Olennaista on se, miten eettisyys otetaan toiminnan tasolla huomioon tutkimusprosessin eri vaiheissa (Pohjola 2007, 18). Koskinen (2005, 288) varoittaa kuitenkin tutkijaa sortumasta liialliseen itesesensuuriin, jolloin etiikka voi muodostua tutkimuksen esteeksi tai tehdä tiedon niin hämäräksi, ettei se myöhemmin ole hyödynnettävissä. Mikäli näin käy, menettää tutkimus viime kädessä tärkeimmän oikeutuksensa. Eskola ja Suoranta (2008, 52) arvioivat tutkimuksen eettisyyttä toisaalta tiedon hankinnan ja toisaalta sen käytön näkökulmista.

Tiedon hankinnan näkökulmasta keskeinen tutkimuseettinen kysymys liittyy tutkijan identiteettiin. Jonkinlainen eettinen pääsääntö on, että tutkijan ei pidä salata rooliaan siitäkään huolimatta, että tämä lisää reaktiivisuutta ja siten tutkimuksen vaikeutta. Eettisten menettelyjen ja luottamuksellisuuden herättämiseen tarkoitettu kommunikointi tulee suorittaa tutkimuksen eri vaiheissa.

Erityisesti tutkimuksen alussa joutuu selittämään tutkimuksen syitä ja taustoja, omia motiiveja, tutkimuksen suoritustapaan liittyviä kysymyksiä sekä noudatettuja eettisiä periaatteita. (Koskinen ym. 2005, 280–282.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2009, 20) mainitsevat informointiin perustuvan suostumuksen ja luotamuksellisuuden olevan ihmisiin kohdistuvien tutkimusten tärkeimpiä eettisiä periaatteita. Tutkimuksen kohteena oleva koulu sijaitsee kunnassa, jossa opetuksen järjestäjä on delegoinut kouluja koskevien tutkimuslupien myöntämisen kyseisten koulujen rehtoreille. Ennen lukuvuoden 2008–2009 alkua olin yhteydessä kohdekoulun rehtoriin ja sovin hänen kanssaan keskusteluaajan. Esittelin tutkimustani lähinnä sen tavoitteiden ja tutkimusmenetelmien osalta. Tutkimuslupan saatuani sovin rehtorin kanssa esitteleväni itseni ja tutkimukseni myös koulun opettajakunnalle. Kerroin opettajille tulevani havainnoimaan johtamistoimintaa muun muassa opettajakouksissa, juhlissa, vanhempainilloissa ja tiistai-infoissa tilanteisiin mitenkään muutoin itse osallistumatta. Kerroin myös aikomuksestani havainnoida koulun fyysisiä tiloja ja haastatella opettajia aineryhmittäin loppukevällä 2009.

Tilastollisen tarkastelun kadottaessa lähes poikkeuksetta kohteen tunnistettavuuden, toimii laadullinen tutkimus pikemminkin päinvastaiseen suuntaan. Tyypillisesti se antaa paljon tietoa pienestä tapausmäärästä tai – ääritapauksessa – yhdestä tapauksesta. Tämän takia laadulliseen tutkimukseen onkin vakiintunut tapa muuttaa kohteen tunnistamista helpottavia yksityiskohtia. (Koskinen ym. 2005, 278; 283.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2009, 20) mainitsevat yksityisyyden erääksi ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tärkeimmistä eettisistä periaatteista. Pyytäessäni tutkimuslupaa ja esitellessäni tutkimustani rehtorille ja opettajakunnalle, kerroin, että tutkimuskohteen tunnistetiedot ja yksittäiset henkilöt eivät tule näkymään lopullisessa tutkimusraportissani. Tulososiossa olen käyttänyt suoria lainauksia pitämistäni teemahaastatteluista. Näiden lainausten perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista erottaa yksittäisiä opettajia toisistaan. Kuvauksessani artefakteista olen käyttänyt valokuvia, joissa ei näy tunnistettavia henkilöitä tai koulun nimeä. Tietysti on mahdollista, että joku tunnistaa koulun valokuvien perusteella. Koulu on kuitenkin julkisilla varoilla rakennettu rakennus, jossa annetaan julkista perusopetusta. Tämän takia katson kuvien liittämisen osaksi tutkimustani olevan eettisesti kestävä valinnan.

Tutkimuksen yhteiskunnallinen tehtävä on tiedon tuottaminen. Mikäli tutkitulla tiedolla ajatellaan olevan merkitystä, ei tutkimus voi olla neutraali, vaan se on aina toimintaympäristössään aktiivisesti vaikuttava tekijä. Tutkimus ei ainoastaan kuvaa, ymmärrä tai selitä, vaan se myös saa aikaan seurauksia, muuttaa käsityksiä ja vaikuttaa. Vaikutusten tuottamisen näkökulmasta onkin tärkeää peilata seuraamuseetiikan kysymyksiä. Mitä tutkimus tuottaa, mitä varten ja keiden hyödyksi. (Pohjola 2007, 24.) Myös Hirsjärvi ja Hurme (2009, 20) mainitsevat tutkimuksen seurausten pohdinnan yhdeksi ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen tärkeimmistä eettisistä periaatteista. Koko tutkimusprosessin ajan työskentelin Vantaan kaupungin palveluksessa. Rahoitin tutkimuksen itse ilman ulkopuolisia rahoittajia. Tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä yhtenäiskoulun rehtorin tehtävästä ja erityisesti henkilöstörakenteeltaan moni-

muotoiseen kouluun syntyvästä johtamiskulttuurista ja sen dynamiikasta. Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu myös valittujen käsitteiden ja niiden määrittelyn kriittisyys. Käsitteiden tavoin myös tutkimuksessa luotuihin luokitteluihin liittyy eettisiä kysymyksiä. Tutkija käyttää valtaa nimeämällä, määrittelemällä, kategorisoimalla ja ryhmittelemällä tutkimuskohdettaan. Tällä toiminnallaan hän tuottaa yhteiskuntaan ajattelu- ja ymmärrystapoja tutkimastaan ilmiöstä ja siihen liittyvistä ihmisistä. (Pohjola 2007, 26–27.) Myös Varto (1992, 103) muistuttaa erityisesti laadullisen tutkimuksen tulosten muuttavan elämismaailmaa. Epäpätevän tutkimuksen eettinen velvoite jää täyttymättä, koska se muuttaa elämismaailmaa vääristävällä tavalla, jonka perusteista ei ole selkoa. Teema-haastattelut suoritin aineryhmittäin. Tarkoitukseni ei ollut vahvistaa aineryhmittäistä ajattelua kouluissa vaan valintaani ohjasivat ennemminkin käytännön työn järjestelyyn ja henkilöstön organisointiin liittyvät seikat. Aineryhmien tulokset erosivat toisistaan monilta osin ja matemaattisten aineiden opettajilla oli jopa oma alakulttuurinsa. Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka tulokset eivät kuitenkaan ole sillä tavoin yleistettävissä, että yleisellä tasolla voitaisiin väittää jotakin eri aineryhmiin kuuluvien opettajien tavasta tulkita rehtorin johtamistoimintaan ja sen tuotteisiin liittyviä symboleita.

13.4 Jatkotutkimusehdotukset

Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuria ei ole aiemmin Suomessa tutkittu opettajien antamien merkitysten verkostona. Sen lisäksi, että käsillä oleva tutkimus on tuottanut uutta tietoa johtamiskulttuurista aiemmin tutkimattomassa kontekstissa, voidaan sitä pitää myös eräänlaisena keskustelunavaajana. Ilmiönä johtamiskulttuuri on merkittävä ja vaikuttaa välillisesti myös oppimistuloksiin. Tämän takia se ansaitsee tulla tutkituksi enemmänkin.

13.4.1 Horisontaaliset alaryhmät

Tutkimukseni on näkökulmaltaan horisontaalinen, koska kaikki koulussa työskentelevät opettajat kuuluvat lähtökohtaisesti samalle hierarkiatasolle. Vaikka esimerkiksi opetusalan työ- ja virkaehtosopimus kohtelee yhtenäiskoulun opettajia epätasa-arvoisesti muun muassa opetusvelvollisuuksien ja palkkauksen osalta, eivät he kuitenkaan ole toistensa esimiehiä ja sikäli hierarkkinen suhde rehtoriin, hänen esimiesasemaansa ja johtamispositioonsa on kaikilla melko samanlainen. Tutkimuksessani oli mukana kuusi aineryhmää: luokanopettajat, kielten opettajat, äidinkielen opettajat, reaaliaineiden opettajat, matemaattisten aineiden opettajat sekä taito- ja taideaineiden opettajat. Kukin aineryhmä muodosti oman alaryhmän samankaltaisen koulutuksen, yhteisten työpaikkakokemusten ja yhteisten tehtävien takia. Lisäksi opetusalan työ- ja virkaehtosopimus kohtelee samaan aineryhmään kuuluvia opettajia paljolti samalla tavalla. Kuten johdantoluvussa totesin, että myös sellaisten yhtenäiskoulujen

määrä on lisääntynyt ja edelleen lisääntyy, joissa yleisopetuksen lisäksi annetaan runsaasti luokkamuotoista ja osa-aikaista erityisopetusta. Tällaisessa yhtenäiskoulussa erityisopettajat ja koulunkäyntiavustajat omina alaryhminään korostuvat. Yhdessä aineryhmien kanssa myös erityisopettajat ja koulunkäyntiavustajat ovat horisontaalisia, samalle hierarkiatasolle sijoittuvina alaryhmiä. Samoin kuin aineryhmiä, erityisopettajia ja koulunkäyntiavustajia yhdistävät samankaltainen koulutus, yhteiset työpaikkakokemukset ja yhteiset tehtävät. Aineryhmien tavoin myös erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien esimiehenä toimii tavallisesti rehtori.

Erityisopettajat sijoittuvat opetusalan työ- ja virkaehtosopimuksen säädösten näkökulmasta samalle viivalle aineryhmien kanssa. Erityisopettajien ja erityisluokanopettajien positio kouluyhteisössä on kuitenkin muilta osin erityisen kiinnostava. He työskentelevät usein oppilaiden, opettajien, rehtorin, oppilashuoltoryhmän ja hoitavien tahojen ristipaineessa. Miten olla yhdessä oppilaidensa kanssa rakentamassa yhteisöllisyyttä ja kaikille yhteisiä pelisääntöjä samalla huomioiden erityisoppilaiden ja erityisopetuksen joskus muusta kouluyhteisöstä huomattavasti poikkeavat tarpeet ja vaatimukset. Vaikka koulunkäyntiavustajat muodostavat aineryhmien ja erityisopettajien ohella oman horisontaalisen alaryhmän, on kuitenkin merkille pantavaa, että kunnallinen työ- ja virkaehtosopimus kohtelee heitä ratkaisevasti eri tavalla kuin opetusalan työ- ja virkaehtosopimus opettajia. Mahdolliset lomautukset koulun loma-aikoina lisäävät entisestään avustavan henkilökunnan poikkeavaa asemaa kouluyhteisössä. Siitä huolimatta, että rehtori toimii tavallisesti koulunkäyntiavustajan esimiehenä, tekee opettaja opetustilanteessa pedagogiset ratkaisut ja muut päätökset, joiden mukaan avustajan tulee toimia. Opettaja kantaa myös vastuun opetuksestaan, ratkaisuihstaan ja päätöksistään. Tästäkin näkökulmasta avustajan positio poikkeaa opettajan positioista.

Jokaisessa koulussa on perusopetuslain mukaan oltava moniammatillinen oppilashuoltoryhmä, jonka puheenjohtajana toimii tavallisesti rehtori. Rehtorin lisäksi oppilashuoltoryhmän jäseniä ovat ainakin koulupsykologi, koulukuraattori, opinto-ohjaaja, kouluterveydenhoitaja sekä joku tai jotkut koulun erityisopettajista. Yleensä rehtori on esimiesasemassa ainoastaan erityisopettajaan ja opinto-ohjaajaan. Erityisopettaja ja opinto-ohjaaja toimivat opetusalan työ- ja virkaehtosopimuksen puitteissa ja muiden oppilashuoltoryhmän jäsenten työtä säätelevät muut sopimukset. Koska rehtoria lukuun ottamatta kukaan oppilashuoltoryhmän jäsenistä ei kuitenkaan ole esimiesasemassa kehenkään muuhun koulussa työskentelevään henkilöön, pidän myös oppilashuoltoryhmää aineryhmien, erityisopettajien ja koulunkäyntiavustajien kanssa horisontaalisena alaryhmänä.

Ensimmäinen jatkotutkimusehdotukseni liittyykin perinteisten aineryhmien lisäksi erityisopettajien, koulunkäyntiavustajien ja oppilashuoltoryhmän irrottamiseen tarkastelussa omiksi alaryhmikseen. Käsillä oleva tutkimus on valottanut sitä tulkintojen verkoston moninaisuutta ja osin ristiriitaisuuttakin, jossa suuren yhtenäiskoulun rehtori opettajakuntansa keskellä työskentelee. Ho-

risontaalisten alaryhmien lisääntyminen koulussa lisää tulkintojen ja niiden verkoston moninaisuutta entisestään.

13.4.2 Vertikaaliset alaryhmät

Sen lisäksi, että horisontaaliset alaryhmät lisääntyvät moninaisissa ja suurissa yhtenäiskouluissa, tapahtuu koulujen johtamisjärjestelmissä myös vertikaalista moninaistumista. Perinteinen malli, jossa rehtori johtaa ja vastaa yksin koko koulun toiminnasta ei ainakaan suurissa kouluissa enää toimi. Tarvitaan aikaisempaa enemmän jaettua johtajuutta ja lähiesimiehisyyttä. Vaikka monissa kouluissa on jo pitkään toiminut erilaisia suunnittelu- ja kehittämissuunnitelmia, ei varsinaista lähiesimiehisyyttä ole perinteisesti paljon jaettu. Suurissa yhtenäiskouluissa rehtorin tukena on apulaisrehtori tai apulaisrehtoreita. Apulaisrehtori voi olla niin sanottu OVO-apulaisrehtori (oman viran ohessa), eli toimia apulaisrehtorina oman opettajan virkansa ohessa. Tällöin hänen opetusvelvollisuuttaan on huojennettu. Apulaisrehtori voi vaihtoehtoisesti olla myös virka-apulaisrehtori, jota opetusalan työ- ja virkaehtosopimus kohtelee kuin rehtoria. Apulaisrehtorijärjestelmän vahvistumisen lisäksi suurten koulujen suunnittelu- ja kehittämissuunnitelmien rooli on muuttumassa johtoryhmämäisemmäksi. Jotkut opetuksen järjestäjät, esimerkiksi Vantaan kaupunki, ovat peräti määränneet kaikille kouluille perustettavaksi johtoryhmän. Myös johtoryhmille suunnattua koulutusta on nykyisin runsaasti tarjolla. Uusien johtoryhmien rooliin kuuluu aiempaa enemmän jaettua johtajuutta ja lähiesimiehisyyttä. Suuriin yhtenäiskouluihin näyttääkin vähitellen muodostuvan uusi väliportaan alaryhmä, jonka jäsenten koulutus tai ainakin osa siitä, yhteiset työpaikkakokemukset ja yhteiset tehtävät painottuvat perinteistä opettajan tehtävää enemmän johtamiseen ja lähiesimiehisyyteen rehtorin ja opettajakunnan välimaastossa.

Toinen jatkotutkimusehdotukseni liittyy juuri tällaisen uuden johtamisposition muodostamiin alaryhmiin. Vertikaalisen alaryhmän huomioiminen tutkimusasetelmassa tuo mukaan mielenkiintoisia uusia näköaloja. Millä tavoin rehtorin johtamistoimintaa tulkitsee alaryhmä, jonka tehtävänä on itsekin johtaa ja sijoittua hierarkkisesti opettajien ja rehtorin väliin? Myös vertikaalisten alaryhmien lisääntyminen koulussa lisää tulkintojen ja niiden verkoston moninaisuutta entisestään. Tutkimus erilaisissa konteksteissa horisontaaliset ja vertikaaliset alaryhmät huomioiden auttaa hahmottamaan tilannetta edelleen eteenpäin siitä, mihin tämä tutkimus jää.

SUMMARY

In creating and accepting school culture, the images of staff, pupils and parents are significant. So are also all the messages, which the school communicates forward. The present study concentrates on images, meanings and interpretations teachers in one unified comprehensive school in Finland give to principal's leadership action. The net of these given meanings forms the leadership culture, which as one of subcultures of the organization culture influences also school's basic function and results of learning.

This study is a description of leadership culture and its subcultures in one unified comprehensive school in Southern Finland. The viewpoint of this study is symbolic-interpretative. In this study leadership means the leader's and follower's two-way interaction process, the purpose of which is to influence the follower's action. The organization culture of a school means the net of the common symbols and meanings, through which the members of the school organization interpret their experiences and which direct their actions. Leadership culture is one of the cultures of the organization culture. It is a product of the meaning and interpretation process, which forms incessantly through the school institution's social structures. The teachers of the school studied are teamed in six subject groups, which are at the same time sub groups. Teachers in the same subject group have the same kind of education, and actions, and special roles. One subgroup - in this case a subject group - establishes leadership culture's subculture if group's interpretation of leadership culture is very different than interpretations of other subgroups.

This study is a phenomenological, qualitative case study and the viewpoint is symbolic-interpretative. The used method is triangulation. At the first phase I interviewed two times the principal, observed 12 hours his leadership and the environment where the leadership took place and researched 160 e-mail messages. Firstly, I describe the leadership culture on the level of artifacts. Secondly, I researched the meanings and the net of the meanings, which the school's six subject groups had given to the principal's leadership artifacts. I researched the meanings and the net of meanings by interviewing 12 hours six focus groups, 22 teachers in total. I built the themes of the group interviews by using both theoretical knowledge and the data collected at the first stage. On the basis of collecting and analyzing data I describe - the leadership culture and its subcultures - the meanings and the net of these meanings, which the subject groups have given to the artifacts.

Equality, unity, respect, flow of information and humor describes the leadership culture of the unified comprehensive school studied. The subject group of the mathematic teachers established the only subculture to the leadership culture. Although the sub culture of mathematic teachers is very different from the common leadership culture, the main and the subculture at the same time have a lot in common too. The analysis of the data proves that the subject groups share some meanings with the other subject groups and some meanings

only with themselves. Besides I found that some subject groups gave some symbols very different - sub cultural - meanings than other subject groups. In addition to the meanings that were shared by all subject groups or were found only in one subject group I found all kind of intermediate forms. My description about the leadership culture of the unified comprehensive school is based on the net of meanings that the subject groups had given to the principal's leadership. From this net we can find five meanings that describe the leadership culture of the unified comprehensive school: *equality, unity, respect, flow of information and humor*.

I consider the interpretation of one subject group to be very different from the interpretations of other subject groups if the group often gives artifacts meanings which are not shared by the other subject groups; meanings that they share only with themselves. One subject group's interpretation about the school's leadership culture is very different also when it doesn't often share interpretations with other subject groups. On the basis of the analysis each subject group had meanings, which they shared with the other subject groups and were typical only to them selves. However the subject group of the mathematic teachers established the only subculture to the common leadership culture. The meanings that they gave to the principal's leadership action symbols were very different from the meanings that the other subject groups gave to the same symbols. This indicates that subgroups of a culture are different interpreters of symbols and the whole leadership culture.

On the basis of the results of this case study I further develop Sergiovanni's (2006) model of leadership's technical, human, educational, symbolic and cultural forces by imposing leadership's symbolic and cultural forces to vary regarding to their technical, human and educational forces (see figure 1). It is important to admit the appearance of symbolic and cultural forces in all kind of leadership situations and in the situations where leadership is not taking place either.

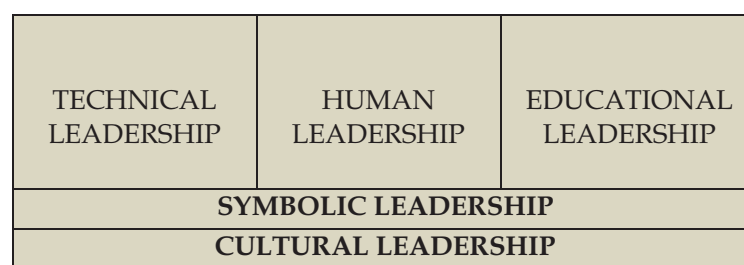


FIGURE 1 Five forces of leadership, the developed model

The members of the organization – in this case the subject groups – make interpretations and give meanings to nearly all leadership actions of the principal. The net of these meanings finally forms the proper leadership culture.

LÄHTEET

- Aaltio-Marjosola, I. (1997). Yrittäjyys osana organisaatiokulttuuria. Teoksessa I. Aaltio-Marjosola (toim.) *Organisaatio ja yrittäjyys*. Porvoo: WSOY.
- Aaltio-Marjosola, I. (2001). *Naiset, miehet ja johtajuus*. Helsinki: WSOY.
- Aarnos, E. (2001). Koulun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aho, E. (1983). Rehtoreiden ja koulunjohtajien täydennyskoulutuksen merkityksestä. Teoksessa Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallislitto. *Koulun johtaja ja muuttuva koulu*. Tampere: Satapaino.
- Alasuutari, P. (2007a). Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Alasuutari, P. (2007b). *Yhteiskuntateoria ja inhimillinen todellisuus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Alava, J. (2007). Koulutuksen käytäntö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 219–252.
- Anderson, K.D. (2004). The Nature on Teacher Leadership in Schools as Reciprocal Influences Between Teacher Leaders and Principals. *School Effectiveness and School Improvement*. Vol. 15 (1), 97–113.
- Antikainen, A. (1986). *Johdatus kasvatussosiologiaan*. Porvoo: WSOY.
- Antikainen, A. (1993). *Kasvatus, koulutus ja yhteiskunta*. Helsinki: WSOY.
- Arvonen, J. (1991). *Johtaminen ihmisten yrityksessä: Teoria ja käytäntö*. Jyväskylä: A & A Leadership Books.
- Asetus peruskouluasetuksen muuttamisesta 1992/1174.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/986.
- Ashforth, B.E. & Mael, F. (2004). Social Identity Theory and the Organization. Teoksessa M.J. Hatch & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 134–160.
- Atjonen, P. (2006). Opetussuunnitelman tie tylsästä komiteamietinnöstä värikääksi nettisivustoksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.
- Bacharach, S. & Lawler, E. (1980). *Power and Politics in Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barth, R.S. (2007). Culture in Question. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 159–168.
- Bauman, Z. (2004). Culture and Management. *Parallax*. Vol. 10 (2), 63–72.
- Bolman, L.G. & Deal, T.E. (2003). *Reframing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brewer, M.B. & Gardner, W. (2004). Who is this “We”? Levels of Collective Identity and Self Representations. Teoksessa M.J. Hatch & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 66–80.
- Brown, A. (1998). *Organisational Culture*. Great Britain: Financial Times Pitman Publishing.

- Burrell, G. & Morgan, G. (2008). *Sociological Paradigms and Organisational Analysis*. England: Ashgate Publishing.
- Cheney, G. & Christensen, T. (2004). *Organizational Identity: Linkages Between Internal and External Communication*. Teoksessa M.J. Hatch & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 510-557.
- Cherry, D. & Spiegel, J. (2006). *Leadership, Myth & Metaphor: Finding Common Ground to Guide Effective School Change*. California: Sage Publications.
- Clark, E. (2004). *Around the Corporate Campfire. How Great Leaders Use Stories To Inspire Success*. Sevierville, Tennessee: Insight Publishing.
- Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. (2009). *Managing & Organizations. An Introduction to Theory & Practice*. Los Angeles: Sage.
- Cook, S.D.N. & Yanow, D. (2005). *Culture and Organizational Learning*. Teoksessa J.M. Schafritz, J.S. Ott & Y.S. Jang (toim.) *Classics of Organization Theory*. USA: Thomson Wadsworth, 368-382.
- Cooley, C.H. (2004). *Society and the Individual*. Teoksessa M.J. Hatch. & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 16-29.
- Deal, E.D. & Peterson, K.D. (1999). *Shaping School Culture*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denning, S. (2005). *The Leader's Guide to Storytelling. Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Denzin, N. (1983). *Interpretive Interactionism*. Teoksessa: G. Morgan (toim.) *Beyond Method*. Beverly Hills: Sage, 129-146.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research*. Teoksessa: K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1-28.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2008). *Introduction: The Discipline and Practise of Qualitative Research*. Teoksessa: K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1-43.
- Drath, W.S. & Palus, C.J. (1994). *Making Common Sense: Leadership as Meaning-making in a Community of Practice*. Greensboro, N.C: Center for Creative Leadership.
- Drucker, P. (1996). *The Leader of the Future*. Teoksessa F. Hesselbein M. Goldsmith & R. Beckhard (toim.) *The Leader of the Future*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Eriksen, E.O. (2001). *Leadership in a Communicative Perspective*. *Acta Sociologia* 2001. Vol. 44, 21-35.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Evans, R. (2007). *The Authentic Leader*. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 135–158.
- Fullan, M.G. (1994). *Muutosvoimat: Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M.G. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M.G. (2005). *Leadership & Sustainability. System Thinkers in Action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Fullan, M.G. (2007). *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gardner, J.W. (2007). *The Nature of Leadership*. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 17–26.
- Ginzel, L.E., Kramer, R.M. & Sutton, R.I. (2004). *Organizational Impression Management as a Reciprocal Influence Process: The Neglected Role of the Organizational Audience*. Teoksessa M.J. Hatch & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 223–261.
- Gleeson, D. (2001). *Style and substance in education leadership: further education (FE) as a case in point*. *Journal of Education Policy*. Vol. 16 (3), 181–196.
- Goulding, C. (1999). *Consumer Research, Interpretive Paradigms and Methodological Ambiguities*. *European Journal of Marketing*. Vol. 33.
- Gray, B., Bougon, M.G. & Donnellon, A. (1985). *Organizations as Constructions and Destructions of Meaning*. *Journal of Management*. Vol. 11 (2).
- Grönfors, M. (1985). *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Grönfors, M. (2001). *Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus, 124–143.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (2000). *Competing Paradigms in Qualitative Research*. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 105–117.
- Halinen, I. & Pietilä, A. (2006). *Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä*. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 95–107.
- Halonen, P. (2007). *Puolustusvoimien koulutuskulttuurin rakentuminen*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Harris, L.C. & Ogbonna, E. (2000). *Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies*. *The International Journal of Human Resource Management*. Vol. 11 (2), 766–788.
- Hatch, M.J. (1997). *Organization theory: Modern, Symbolic and Postmodern perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Hatch, M.J., Kostera, M. & Kozminski, A.K. (2007). *The Three Faces of Leadership. Manager, Artist, Priest*. Oxford: Blackwell.
- Hatch, M.J. & Schultz, M. (1997). *Relations between Organizational Culture, Identity and Image*. *European Journal of Marketing*. Vol. 31 (5/6), 356–365.

- Hatch, M.J. & Yanow, D. (2006). Organization Theory as Interpretive Science. Teoksessa H. Tsoukas & C. Knudsen (toim.) *The Oxford Handbook of Organization Theory*. Oxford: Oxford University Press. 63–87.
- Heikkilä, J. & Heikkilä, K. (2001). Innovatiivisuutta etsimässä. *Irtiottoa keskin-kertaisuudesta*. Helsinki: Kauppakaari.
- Hewison, R. (2004). The crisis of cultural leadership in Britain. *International Journal of Cultural Policy*. Vol. 10 (2), 157–166.
- Hietaniemi-Virtanen, N. (2004). Kehittyvä koulutoimi. *Tutkimus kuntien koulutuspalveluista 1995–2002*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Hilpelä, J. (2001). Uusliberalistisen koulutuspolitiikan aatteellinen tausta. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne ja J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit*. Kasvatusalan tutkimuksia 1. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2009). *Tutkimushaastattelu, teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2001). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hofstede, G. (1980). *Cultures Consequences*. Beverly Hills: Sage.
- Hämäläinen, K. (1986). *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Suomen kaupunkiliitto. Julkaisu D:32. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto, Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. (1989). *Koulun ihmissuhteet*. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto, Kunnallispaino.
- Hämäläinen, K. & Välijärvi, J. (2007). Tulevaisuuden haasteita koulun rehtorille. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 253–272.
- Isosomppi, L. (1996). *Johtaja vai juoksupoika*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jacobs, T.O. & Jaques, E. (1990). *Military Executive Leadership*. Teoksessa K.E. Clark & M.B. Clark (toim.) *Measures of Leadership*. West Orange, (N.J.): Leadership Library of America. 281–295.
- Johnson, P. (2007). *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. (2008). Johtaminen tukemaan peruskoulun yhtenäisyyttä. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun; Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus. 61–76.
- Johnson, P. & Pennanen, A. (2007). Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus. 13–23.
- Johnson, P. & Salo, P. (2008). Koulun kestävä kehityksen edellytykset. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun; Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus. 18–40.
- Johnson, P. & Tantt, K. (2008). *Kestäviä ratkaisuja kouluun; Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juusenaho, R. (2004). Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja – sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 249.

- Juuti, P. (1999). Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otavan.
- Juuti, P. (2001). Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. (2007). Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Penanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.199–218.
- Juuti, P. & Virtanen, P. (2009). Organisaatiomuutos. Keuruu: Otavan Kirjapaino Oy.
- Kalliola, R. (1983). Tuntikehysjärjestelmä peruskoulun ala-asteella. Teoksessa Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallisliitto. Koulun johtaja ja muuttuva koulu. Helsinki: Kunnallispaino.
- Kalo, I. (2008). Johtamisen haasteet suuressa yhtenäiskoulussa. Teoksessa P. Johnson & K. Tanntu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun; Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: Jyväskylä: PS-kustannus.77–88.
- Kelley, C. & Peterson, K.D. (2007). The Work of Principals and Their Preparation. Teoksessa M. Fullan (toim.) Educational Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 351–402.
- Kinos, S. (1994). Uudistuva peruskoulu. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Opetushallitus.
- Kirveskari, T. (2003). Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Jyväskylä: PS-kustannus, 68–84.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. (1994). Toimiva koulu: Yhdessä kehittäen. Porvoo: WSOY.
- Koivumäki, J. (2008). Työyhteisöjen sosiaalinen pääoma. Tutkimus luottamuksellisuuden ja yhteisöllisyyden rakentumisesta ja merkityksestä muuttuvissa valtion asiantuntijaorganisaatioissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Koski, E. (1983). Tulostavuu ja koulun johtaminen. Teoksessa Suomen Kaupunkiliitto, Suomen Kunnallisliitto. Koulun johtaja ja muuttuva koulu. Helsinki: Kunnallispaino.
- Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. (2005). Laadulliset menetelmät kauppatieteissä. Tampere: Vastapaino.
- Kouluhallitus (1982). Vuoden 1983 rehtorien täydennyskoulutus. Ryhmäkirje R 608.
- Kouluhallitus (1983). Vuoden 1983 koulunjohtajien ja rehtorien täydennyskoulutus. Ryhmäkirje R 320.
- Kouzes, J.M. & Posner, B.Z. (2007). The Five Practices of Exemplary Leadership. Teoksessa M. Fullan (toim.) Educational Leadership. San Francisco: Jossey-Bass, 63–74.
- Kruger, M.L., Witzers, B. & Slegers, P. (2007). The impact of school leadership on school level factors: Validation of a causal model. School Effectiveness and School Improvement, An International Journal of Research, Policy and Practice. Vol. 18 (1), 1–20.

- Kurki, L. (1993). *Pedagoginen johtajuus*. Tampereen yliopisto: Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitoksen julkaisu nro 28.
- Kyrö, P. (2004). *Tutkimusprosessi valintojen polkuna*. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto.
- Lampinen, O. (2003). *Suomen koulutusjärjestelmän kehitys*. Helsinki: Gaudeamus.
- Leithwood, K.A. (2007). Transformation School Leadership in a Transactional Policy World. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 183–196.
- Liebermann, A., Saxl, E. & Miles, M. (2007). Teacher Leadership: Ideology and Practice. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 403–420.
- Lindroos-Himberg, K. (1994). Suunnittelulla laatua koulutukseen. Teoksessa S. Kinon (toim.) *Uudistuva peruskoulu*. Peruskoulun opetussuunnitelman laadinta. Helsinki: Opetushallitus.
- Lindström, A. (2006). Kansalliset opetussuunnitelmat yhteiskunnallisina uudistajina. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhteisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 18–35.
- Lucas, R. (1987). Political-Cultural Analysis of Organizations. *Academy of Management Review*. Vol. 12 (1), 144–156.
- Luukkainen, O. (2005). *Opettajan matkakirja tulevaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martin, J. (2005). Organizational Culture: Pieces of the Puzzle. Teoksessa J.M. Schafritz, J.S. Ott & Y.S. Jang (toim.) *Classics of Organization Theory*. USA: Thomson Wadsworth, 393–414.
- Martin, J. (2006). Meta-theoretical Controversies in Studying Organizational Culture. Teoksessa H. Tsoukas & C. Knudsen (toim.) *The Oxford Handbook of Organization Theory*. Oxford: Oxford University Press, 392–419.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Morgan, G. (1991). Paradigms, metaphors, and puzzle solving in organization theory. Teoksessa J. Henry (toim.) *Creative Management*. Open University. London: Sage, 81–99.
- Morgan, G. (1997). *Images of Organization*. California: Sage.
- Morgan, G. & Smircich, L. (1980). The Case of Qualitative Research. *Academy of Management Review*. Oct80. Vol. 5 (4), 491–500.
- Murphy, J.T. (2007). The Unheroic Side of Leadership. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 51–62.
- Mustonen, K. (2003). Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mustonen, K. (2007). Määräysten ja ohjeiden välittäjästä koulun kehittäjäksi. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 53–72.
- Mäkelä, A. (2007). Mitä rehtorit todella tekevät, etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Määttä, M. (1996). Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A vol. 512.*
- Määttänen, P. (1995). *Filosofia. Johdatus peruskysymyksiin.* Helsinki: Gaudeamus.
- Niemi, H. (2006). Rinnakkaiskoulujen puurtajista koko ikäluokan opettajiksi. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina.* Helsinki: Yliopistopaino, 170–186.
- Niiniluoto, I. (1984). *Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus.* Helsinki: Otava.
- Northouse, P.G. (2007). *Leadership; Theory and Practice.* Thousand Oaks, California: Sage.
- Novak, J.D. (2002). *Tiedon oppiminen, luominen ja käytäntö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nummela, J. & Ryyänen, A. (1993). *Kuntahallinnon vaihtoehdot. Kansallisvaltion etäispäätteestä kansalaisyhteiskunnan perustaksi.* Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.
- Nurmi, K.E. (2003). *Systemaattinen tekstianalyysi.* <http://www.metodix.com>.
- Ojala, I. (2007). Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 129–152.
- Opetushallitus (1985). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (1994). *Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet.* Helsinki: Opetushallitus.
- Opetusministeriö (2004). *Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö (2007). *Osallistuva oppilas – yhteisöllinen koulu.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Opetusministeriö (2008). *Koulutus ja tutkimus vuosina 2007–2012. Kehittämissuunnitelma.* Helsinki: Opetusministeriö.
- Ott, J.S. (1989). *The Organizational Culture Perspective.* Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Owens, R.G. (2004). *Organizational Behavior in Education. Adaptive Leadership and School Reform.* Boston: Pearson.
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods.* Thousand Oaks: Sage.
- Pekonen, K. (1991). Symbolinen modernissa politiikassa. *Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisuja 25.*
- Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista.* Oulu: Oulun yliopisto.
- Pennanen, A. (2007). *Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö.* Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia.* Jyväskylä: PS-kustannus, 73–103

- Pennington, D.C. (2002). *The Social Psychology of Behaviour in Small Groups*. East Sussex: Psychology Press.
- Perttula, J. (1995a). Kokemuksen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 11, 39-46.
- Perttula, J. (1995b). Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 116-162.
- Peruskouluasetus 1984/718.
- Peruskoululaki 1983/476.
- Peruskoululaki 1998/628.
- Pitkänen, J. (2006). Jännitteet kulttuurien törmätessä, yrityskulttuurin vaikutus muutosprosessissa. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Pohjola, A. (2007). Eettisyyden haaste tutkimuksessa. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi.
- Poley, J.K. (2001). Leadership. *New Directions for Higher Education*. Fall 2001 No. 115. 83-93.
- Pratt, M.G. & Rafaeli, A. (2004). Organizational Dress as a Symbol of Multilayered Social Identities. Teoksessa M.J. Hatch & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 275-312.
- Purhonen, K. (2006). Eteläranta peruskoulun ja yksityiskoulujen puolesta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 61-65.
- Putnam, L.L. (1983). The Interpretive Perspective; An Alternative to Functionalism. Teoksessa L.L. Putnam & M.E. Pacanowsky. *Communication and Organization*. Beverly Hills: Sage, 31-53.
- Rantala, T. (2006). Etnografisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuronen (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.
- Raudasoja, E.M. (2005). Koulutuksen paikallisen arvioinnin kehittämisprosessi Oulun kaupungissa 1997-2001. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Rauste-von Wright, M., Soini, T., Pyhältö, K., Eerola, S., Pyhälä, S. & Rämä, I. (2003). Koulun eksperttiys. Tutkimus yhtenäisen peruskoulun toteutumisen ehdoista. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A1:2003.
- Rhodes, C. (2006). The impact of leadership and management on the construction on professional identity in school learning mentors. *Educational Studies*. Vol. 32 (2), 157-169.
- Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne & J. Tähtinen (toim.) *Koulutuspolitiikka Suo-*

- messa ja ylikansalliset mallit. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 91–137.
- Robbins, S. & Judge, T. (2007). *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ruohotie, P. (1985). Kehittävä ja kannustava kouluyhteisö. Tutkimustulosten avaama näkökulma koulun sisäiseen kehittämiseen. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Selosteita ja tiedotteita no 2.
- Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. (1985). *Peruskoulun hallinto*. Porvoo: WSOY.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. (2001). Tapaus ja Tutkimus = tapaustutkimus. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sahlberg, P. (2007). Koulunjohtaja maailmanparantajana? Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–51.
- Sarjala, J. (2006). Uudistukset nykypäivän näkökulmasta. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 36–39.
- Saukko, P. (2008). Methodologies for Cultural Studies: An Integrative Approach. Teoksessa K. Denzin & Y. Lincoln (toim.) *The Landscape of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 457–475.
- Schafritz, J.M., Ott, J.S. & Jang, Y.S. (2005). *Classics of Organization Theory*. USA: Thomson Wadsworth.
- Schein, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (1992). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E.H. (2001). Yrityskulttuuri – selviytymisopas. Tietoja ja luuloja kulttuurimuutoksesta. Helsinki: Laatukeskus.
- Schein, E.H. (2005). Defining Organizational Culture. Teoksessa J.M. Schafritz, J.S. Ott & Y.S. Jang (toim.) *Classics of Organization Theory*. USA: Thomson Wadsworth, 360–367.
- Scherer A.G. (2006). Modes of Explanation in Organization Theory. Teoksessa H. Tsoukas & C. Knudsen (toim.) *The Oxford Handbook of Organization Theory*. Oxford: Oxford University Press, 310–344.
- Schlechty, P.C. (2007). Understanding the Normative System. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 221–238.
- Sergiovanni, T.J. (2006). *The Principalship; A Reflective Practice Perspective*. Boston: Pearson/ Allyn Bacon.
- Sergiovanni, T.J. (2007). Leadership as Stewardship. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 75–92.
- Sergiovanni, T. & Corbally, J. (1984). *Leadership and Organizational Culture*. Urbana: University of Illinois Press.
- Silén, T. (1995). Organisaatiokulttuuri ja johtaminen. Kahden yrityksen kulttuurimuutosprosessin ja TQM-järjestelmän soveltamisen tarkastelu. Helsinki: Helsingin yliopisto.

- Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*. Vol. 28 (2), 157–169.
- Simola, H. (2002). Erinomaisuuden eetoksesta kohti riittävän hyvän koulun politiikkaa. Teoksessa T. Holopainen, E. Lukkarinen & P. Rautama (toim.) *Paluu kansalliseen koulutuspolitiikkaan: Kirjoituksia suomalaisesta koulutuksesta ja koulutuspolitiikasta*. Helsinki: Valtion alueellisen sivistyshallinnon virkamiehet VSV, 214–233.
- Smircich, L. (1983). Concepts of Culture and Organizational Analysis. *Administrative Science Quarterly* Vol. 28 (2), 339–358.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.P. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum* Vol. 36 (1), 3–34.
- Stake, R.E. (2000). Case Studies. Teoksessa: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 236–247.
- Starbruck, W.H. (2006). The Origins of Organization Theory. Teoksessa H. Tsoukas & C. Knudsen (toim.) *The Oxford Handbook of Organization Theory*. Oxford: Oxford University Press, 143–182.
- Suomen Kuntaliitto (2005). Opetus- ja kulttuuripalvelujen monimuotoiset järjestämistavat – selvitys sivistystoimen palvelurakenteesta. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Suomen Kuntaliitto (2007). Sivistyksen suunta. Suomen Kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. (1988). Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Case Study in Research on Education. Oulun yliopiston kasvatustieteen tiedekunnan tutkimuksia 51/1988.
- Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V. (2008). Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino.
- Taipale, A. (2000). Peer-assisted Leadership-menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Taipale, A. (2006). Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 187–196.
- Tajfel, H. & Turner, J. (2004). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Teoksessa M.J. Hatch & M. Schultz (toim.) *Organizational Identity*. Oxford: Oxford University Press, 56–65.
- Tanttu, K. (2006). Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 108–114.
- Tanttu, K. (2008). Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun; Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-kustannus, 122–136.
- Treuthardt, L. (2004). Tulohajauksen yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Trice, H. & Beyer, J. (1993). *The Cultures of Work Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Trice, H. & Beyer, J. (2005). *Changing Organizational Cultures*. Teoksessa J.M. Schafritz, J.S. Ott & Y.S. Jang (toim.) *Classics of Organization Theory*. USA: Thomson Wadsworth, 383–392.
- Tschannen-Moran, M. (2007). *Becoming a Trustworthy Leader*. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass, 99–114.
- Tsoukas, H. & Knudsen, C. (2006.) *The Oxford Handbook of Organization Theory. Meta-Theoretical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Tukiainen, K. (1999). *Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2004). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausten käsitteleminen*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Uusikylä, K. (2006). *Rakastettu ja vihattu peruskoulumme*. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina*. Helsinki: Yliopistopaino, 13–17.
- Valpola, A. (2007). *Kuntajohto muutoksen osaajana*. Helsinki: Kuntien eläkevaikuttus.
- Van Houtte, M. (2004). *Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture*. *Educational Studies*. Vol. 30 (2), 159–173.
- Van Maanen, J. (1988). *Tales of the Field: On Writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago.
- Van Manen, M. (1990). *Researching Lived Experience: Human Science for an Action Sensitive Pedagogy*. New York: State University of New York.
- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen. Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Varjonen, P. (2000). *Sotilasorganisaation kulttuuri. Puolustusvoimien henkilöstön arvostusten ja johtamiseen liittyvien toimintatapojen kriittinen tarkastelu*. Helsinki: Maanpuolustuskorkeakoulu.
- Varto, J. (1992). *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. (1995). *Fenomenologisen tieteen kritiikki*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Vickrey, J. (1995). *Symbolic Leadership: The symbolic Nature of Leadership. Concepts for Air Force Leadership*. AU-24, 315–318.
- Viinamäki, L. (2007). *Triangulatiivisen tutkimusasetelman soveltamismahdollisuudet*. Teoksessa L. Viinamäki & E. Saari (toim.) *Polkuja soveltavaan yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen*. Helsinki: Tammi, 173–197.
- Viitala, R. (2002). *Henkilöstöjohtaminen*. Helsinki: Edita.
- Viitala, R. (2005). *Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön*. Helsinki: Otava.
- Vulkko, E. (2001). *Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja no 66. Joensuu: Joensuun yliopisto.

- Vulkko, E. (2007). Päätöksenteko osan koulun johtamista. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–127.
- Vuohijoki, T. (2007). Pitää vain selviytyä; Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 169–198.
- Yukl, G. (2006). Leadership in Organizations. Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.

LIITE 1

Ensimmäinen rehtorin esihaastattelu

1. Historia

- Yhdistämisen ajankohta
- Yhdistämisen johtaminen, kuka johti ja miten
- Yhdistämisen sujuminen, aikataulut ja tapa
- Muutosvastarinta ja klikit
- Merkittäviä tapahtumia ja henkilöitä
- Entiset rehtorit

2. Rakenne

- Montako opettajaa ja oppilasta
- Luokanopettajat vs. aineenopettajat
- Miten aineen- ja luokanopetus on järjestetty, yhteiset opettajat
- Onko yksi yhteinen opettajahuone
- Millainen on rehtorin toimivalta ja budjettivastuu
- Mitä erityisyyttä koulussa on

3. Johtamisjärjestelmä

- Tapa tehdä päätöksiä
- Tiimit ja kokoontumiset
- Henkilöstökokous ja kokoontumiset
- Tiedottaminen, tavat ja vastuut

4. Artefaktit ja symbolit

- Toiminnalliset tapahtumat ja rehtorin osuus (esim. seremoniat (juhlat, aloittamiset, lopettamiset), rituaalit (opettajakokoukset, kahvittelut yms.), kommunikoinnin mallit, traditiot, tavat, palkitseminen ja rankaiseminen)
- Fyysiset järjestelyt ja rehtorin osuus (esim. taide, suunnittelu, logot, rakennukset, huonekalut, koristeet, pukeutuminen, ulkonäkö, materiaaliset objektit ja fyysiset suunnitelmat)
- Verbaaliset ilmenemismuodot kirjoitettuina ja puhuttuina (esim. anekdootit, vitsit, erikoiskieli, nimet, lisänimet, selitykset, tarinat, jutut, sanonnat, myytit, historia, sankarit, konnat ja metaforat)
- Koulun visio

5. Muuta

- Pääsy postituslistalle
- Observoinnit, toimintakalenteri

LIITE 2

Toinen rehtorin esihaastattelu

Tiistai-infot

- Puheenjohtajuus
- Mahtuminen opettajien taukotilaan
- Osallistumispakko ja kontrolli
- Tiedottaminen ja asialistat

Vanhempainillat

- Osallistuminen
- Rehtorin rooli vanhempainilloissa

Oppilaat

- Rehtorin suhtautuminen oppilaisiin
- Haasteelliset oppilaat

Ajankäyttö

- Kalenterit ja niiden käyttö
- Kalenterin täyttöaste ja tavoitettavuus
- Ketkä voivat nähdä ja täyttää kalenteria

Hymypatsaat

- Minkä ikäinen traditio on
- Kuinka usein jaat hymypatsaita
- Sisältyykö traditioon huumoria

Oppilaiden palkitseminen

- Tietoisuus oppilaiden menestymisestä
- Mitalikahviperinteen ikä
- Palkintojen kokoaminen tiettyyn paikkaan

Tarina peikosta ja keijusta

- Oleelliset henkilöt, jotka olivat tekemässä
- Oma rooli, kenen aloite
- Miksi palaat kertomukseen, mikä on tarinan merkitys

Tulospalkkiomatka Lissaboniin

- Oma rooli tulospalkkion saannissa
- Johtoryhmän rooli
- Kertomus Fado-illasta tarkemmin

Rehtorin 50-vuotisjuhlat

- Kuka järjesti juhlan
- Miksi juhla on historian kiinnekohta

Tarina kolmesta professorista

- Kerro tarina tarkemmin
- Miksi nostat tarinaa esille

LIITE 3

Teemahaastattelurunko

1. Johtamisjärjestelmä

- Johtoryhmä
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Vaikuttavuus / merkitys koulun toiminnalle
 - Johtoryhmän toiminta-ajatus, mitä ajatuksia tästä, toteutuuko
- Tiimit
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Vaikuttavuus / merkitys koulun toiminnalle
 - Tiimien vaikuttavuus rehtorin toimintaan
 - Rehtorin vaikuttavuus tiimien toimintaan
- Opettajakokoukset
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Vaikuttavuus / merkitys koulun toimintaan
 - Toimivuus, vuorovaikutteisuus
 -

2. Toiminnalliset artefaktit

Rituaalit

- Opettajakokoukset
 - Mikä merkitys esityslistoilla, jotka rehtori jakaa sähköpostitse
 - Sähköposteissa tervehdyksenä: "Terve!"
 - Mikä merkitys pöytäkirjoilla, jotka rehtori laittaa Fronteriin
 - Paikkana koulun ruokasali, mitä ajatuksia
 - Mitä ajatuksia rehtorin esiintymisestä ja roolista opettajakokouksissa
- Tiistai-infot
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Merkitys / hyöty koulun toiminnalle
 - Infot pidetään opettajien taukotilassa, mitä ajatuksia
 - Mitä ajatuksia rehtorin esiintymisestä ja roolista tiistai-infoissa
- Henkilökunnan palkitseminen
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Onko rehtori palkinnut opettajia
 - Miltä palkitsemisysteemi tuntuu
- Henkilökunnan merkkipäivät
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Mikä on rehtorin rooli juhllisuuksissa
 - Huomiointi kokousten tai juhlien yhteydessä, mitä ajatuksia
- Opettajien puhuttelu kokouksissa ja juhlissa
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - "Hyvät naiset ja herrat..."
 - "Arvoisa koulun väki..."
 - "Arvoisat tiiminvetäjät..."
 - Mitä rehtori haluaa tällä kertoa, miksi hän toimii näin

Seremoniat

- Joulujuhlat
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Rehtorin osuus joulujuhlissa ja sen valmistelussa, millainen puhe, miksi
 - Miten rehtori arvostaa joulujuhlaa ja muita juhlia, millainen keulakuva hän juhlissa on
- Vanhempainillat
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Rehtorin osuus vanhempainilloissa ja niiden valmisteluissa
 - Millainen keulakuva rehtori koululle on vanhempainilloissa

Rehtorin roolimalli

- Aikataulut ja niiden pitävyys
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Onko rehtori ajoissa, kun tilaisuudet alkavat, mitä hän tällä viestii
 - Miksi esim. opettajakokoukset ja infot usein alkavat myöhässä
- Rehtorin suhtautuminen opettajiin
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Miten rehtori suhtautuu opettajiin, ystävällisyys, halu tukea
 - Kokousten häiriötekijät, myöhästymiset, tiukkuus
- Suhtautuminen oppilaisiin
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Miten rehtori suhtautuu oppilaisiin
 - Onko rehtori lepsu, jämäkkä tai ankara, miksi, mitä haluaa toiminnallaan kertoa
- Rehtorin tapa olla esillä
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Millainen ”koulun keulakuva” rehtori on
 - Rehtori ajaa harmaalla Micralla, miksi, mitä hän kertoo tällä
 - Rehtorilla ei ole omaa parkkipaikkaa, miksi, mitä tämä kertoo rehtorista
 - Miksi rehtorilla ei ollut nimettyä istumapaikkaa joulujuhlissa, vaan hän seurasi esityksiä seisten salin takaosasta käsin, miksi, mitä hän tällä viestii
 - Miksi rehtori meni kuraattorin juhlassa kahvijonoon viimeisenä ja otti ainoastaan lasin vettä, mitä hän tällä kertoi
 - Onko tämä tyypillistä rehtorille, miksi
- Rehtorin pukeutuminen
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Miten rehtori mielestänne pukeutuu, miksi
 - Mitä rehtori pukeutumisellaan viestii
 - Communicator on koteloineen aina näkyvillä, miksi, mitä tämä viestii
 - Kertokaa rehtorin Communicatorista lisää, mitä se edustaa
- Rehtorin kalenterikäyttäytyminen
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Minkälaista on rehtorin kalenterikäyttäytyminen
 - Rehtorin oven ulkopuolella on paperikalenteri, miksi, mitä rehtori tällä kertoo
 - Miten rehtorin kalenterivaraukset pitävät, miksi
 - Mitkä asiat ovat rehtorille tärkeitä, miten hän priorisoi ajan käytönsä

3. Verbaaliset artefaktit

Tarinat

- Peikko ja keiju
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Miksi rehtori muistuttaa tarinasta
 - Tapahtuman merkitys opettajille, koululle
 - Tarinan opetus ja rehtorin rooli tarinassa
- Kolme professoria
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Miksi rehtori muistuttaa tarinasta
 - Tapahtuman merkitys opettajille, koululle
 - Tarinan opetus ja rehtorin rooli tarinassa

Historia

- Rehtorin 50-vuotispäivät
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Rehtorin rooli ja osuus
- Lissabon
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Rehtorin rooli ja osuus

Huumori

- Huumori

- Mitä ajatuksia, miksi:
 - Onko rehtori huumorintajuinen, mikä merkitys tällä on
 - Miksi rehtori vitsailee, mitä hän tällä kertoo
 - Miksi rehtorille vitsaillaan
- Toiminta-ajatus: (Ykkösestä ysiin turvallisesti yhdessä oppien!)
 - Mitä ajatuksia, miksi:
 - Mikä merkitys koulun toiminnalle
 - Ylläpitääkö rehtori toiminta-ajatusta

4. Fyysiset artefaktit

Rehtorin työhuone

- Stenvallin anka-taulut
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Anka makaa kylvyssä kahvikupin kanssa joutilaan näköisenä
 - Kardinaalin asussa olevan ankan pyhimyksen rengas on tippunut kaulaan
 - Mitä rehtori näillä viestii
- Pokaalit ja viirit hyllyn päällä
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Oppilaiden urheilukilpailuista voittamia palkintoja
 - Koulun historiasta kertovia viirejä
 - Mitä rehtori tällä kertoo

Opettajahuone

- Valkotaulu
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Rehtorin osuus taulun päivittämiseen
 - Merkitys koulun toimintaan
- Kirkasvalolamppu
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Miksi lamppu on hankittu
 - Rehtorin osuus asiaan
- Hymytyttö- ja hymypoikapatsaat
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Mitä rehtori tällä kertoo
- Oppilaiden palkitseminen mitalikahveilla
 - Mitä ajatuksia, miksi
 - Mitä rehtori tällä kertoo
 - Miksei suunnattu kaikille oppilaille

Koulun logo

- Ajatuksia koulun logosta
 - Kaksi logoa

Arkkitehtuuri

- Alakoulusiiven avoin oppimisympäristö

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN EDUCATION, PSYCHOLOGY AND SOCIAL RESEARCH

- 1 KYÖSTIÖ, O. K., Oppilaiden terveydentilan riippuvuus koulutyypistä. - Health status of pupils according to type of school. 78 p. Summary 6 p. 1962.
- 2 HEINONEN, VEIKKO, Differentiation of primary mental abilities. 136 p. 1963.
- 3 ELONEN, ANNA S., TAKALA, MARTTI & RUOPPILA ISTO, A study of intellectual functions in children by means of the KTK performance scales. 181 p. 1963.
- 4 JUURMAA, JYRKI, On the ability structure of the deaf. 114 p. 1963.
- 5 HEINONEN, VEIKKO, Lyhennetty faktori-analyysi. - A short method for factor analysis. 76 p. Summary 5 p. 1963.
- 6 PITKÄNEN, PENTTI, Fyysisen kunnon rakenne ja kehittyminen. - The structure and development of physical fitness. 163 p. Summary 10 p. 1964.
- 7 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla I. - Die Entehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert I. 270 p. Zusammenfassung 15 p. 1964.
- 8 NURMI, VELI, Maamme seminaarien varsinaisen opettajakoulutuksen synty ja kehittyminen viime vuosisadalla II. - Die Entstehung und Entwicklung der praktischen Lehrer-bildung unserer Lehrerseminare im vorigen Jahrhundert II. 123 p. Zusammenfassung 10 p. 1964.
- 9 NUMMENMAA, TAPIO, The language of the face. 66 p. 1964.
- 10 ISOSAARI, JUSSI, Bruno Boxström ja Sortavalan seminaarin kasvatusaineiden opetus 1882-1917. - Bruno Boxström und der Unterricht in den pädagogischen Fächern am Seminar von Sortavala 1882-1917. 167 p. Zusammenfassung II p. 1964.
- 11 NUMMENMAA, TAPIO & TAKALA, MARTTI, Parental behavior and sources of information in different social groups. 53 p. 1965.
- 12 WECKROTH, JOHAN, Studies in brain pathology and human performance I. - On the relationship between severity of brain injury and the level and structure of intellectual performance. 105 p. 1965.
- 13 PITKÄNEN, PENTTI, Ärsyke- ja reaktioanalyttisten faktorointitulosten vastaavuudesta. - On the congruence and coincidence between stimulus analytical and response analytical factor results. 223 p. Summary 14 p. 1967.
- 14 TENKKU, JUSSI, Are single moral rules absolute in Kant's ethics? 31 p. 1967.
- 15 RUOPPILA, ISTO, Nuorten ja varttuneiden opiskelijoiden väliset asenne-erot eräissä ylioppilaspohjaisissa oppilaitoksissa. - Attitude differences between young and advanced university and college students. 182 p. Summary 14 p. 1967.
- 16 KARVONEN, JUHANI, The structure, arousal and change of the attitudes of teacher education students. 118 p. 1967.
- 17 ELONEN, ANNA S., Performance scale patterns in various diagnostic groups. 53 p. 1968.
- 18 TUOMOLA, UUNO, Kansakouluntarkastajaan kohdistuvista rooliodotuksista. - On role-expectations applied to school inspectors. 173 p. Summary 8 p. 1968.
- 19 PITKÄNEN, LEA, A descriptive model of aggression and nonaggression with applications to childrens behaviour. 208 p. 1969.
- 20 KOSKIAHO, BRIITTA, Level of living and industrialisation. 102 p. 1970.
- 21 KUUSINEN, JORMA, The meaning of another person's personality. 28 p. 1970.
- 22 VIJANEN, ERKKI, Pohjakoulutustaso ja kansakoulunopettajan kehitysympäristöjen muodostuminen. - The level of basic education in relation to the formation of the development milieus of primary school teachers. 280 s. Summary 13 p. 1970.
- 23 HAGFORS, CARL, The galvanic skin response and its application to the group registration of psychophysiological processes. 128 p. 1970.
- 24 KARVONEN, JUHANI, The enrichment of vocabulary and the basic skills of verbal communication. 47 p. 1971.
- 25 SEPPÖ, SIMO, Abiturienttien asenteet uskonnon-opetukseen. - The attitudes of students toward religious education in secondary school. 137 p. Summary 5 p. 1971.
- 26 RENKO MANU, Opettajan tehokkuus oppilaiden koulusaavutusten ja persoonallisuuden kehittämiseksi. - Teacher's effectiveness in improving pupils' school achievements and developing their personality. 144 p. Summary 4 p. 1971.
- 27 VAHERVA, TAPIO, Koulutustulokset peruskoulun ala-asteella yhteisömuuttajien selittäminä. - Educational outcomes at the lower level of the comprehensive school in the light of ecological variables. 158 p. Summary 3 p. 1974.
- 28 OLKINUORA, ERKKI, Norm socialization. The formation of personal norms. 186 p. Tiivistelmä 4 p. 1974.
- 29 LIIKANEN, PIIRKKO, Increasing creativity through art education among pre-school children. 44 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 30 ELONEN, ANNA S., & GUYER, MELVIN, Comparison of qualitative characteristics of human figure drawings of Finnish children in various diagnostic categories. 46 p. Tiivistelmä 3 p. 1975.
- 31 KÄÄRIÄINEN, RISTO, Physical, intellectual, and personal characteristics of Down's syndrome. 114 p. Tiivistelmä 4 p. 1975.
- 32 MÄÄTTÄ, PAULA, Images of a young drug user. 112 p. Tiivistelmä 11 p. 1976.
- 33 ALANEN, PENTTI, Tieto ja demokratia. - Epistemology and democracy. 140 p. Summary 4 p. 1976.
- 34 NUPPONEN, RIITTA, Vahvistajaroolit aikuisten ja lapsen vuorovaikutuksessa. - The experimental roles of reinforcing agent in adult-child interaction. 209 p. Summary 11 p. 1977.

- 35 TEIKARI, VEIKKO, Vigilanssi-ilmiön mittaamisesta ja selitysmahdollisuuksista. – On measuring and explanation of vigilance. 163 p. Summary 2 p. 1977.
- 36 VOLANEN, RISTO, On conditions of decision making. A study of the conceptual foundations of administration. – Päätöksenteon edellytyksistä. Tutkimus hallinnon käsitteellisistä perusteista. 171 p. Tiivistelmä 7 p. 1977.
- 37 LYYTINEN, PAULA, The acquisition of Finnish morphology in early childhood. – Suomen kielen morfologisten säännönmukaisuuksien omaksuminen varhaislapsuudessa. 143 p. Tiivistelmä 6 p. 1978.
- 38 HAKAMÄKI, SIMO, Maaseudulle muutto muutto liikkeen osana. – Migration on rural areas as one element of migration as a whole. 175 p. Summary 5 p. 1978.
- 39 MOBERG, SAKARI, Leimautuminen erityispedagogiikassa. Nimikkeisiin apukoululainen ja tarkkailuluokkalainen liittyvät käsitykset ja niiden vaikutus hypoteettista oppilasta koskeviin havaintoihin. – Labelling in special education. 177 p. Summary 10 p. 1979.
- 40 AHVENAINEN, OSSI, Lukemis- ja kirjoittamis-häiriöinen erityisopetuksessa. – The child with reading and writing disabilities in special education. 246 p. Summary 14 p. 1980.
- 41 HURME, HELENA, Life changes during childhood. – Lasten elämänmuutokset. 229 p. Tiivistelmä 3 p. 1981.
- 42 TUTKIMUS YHTEISKUNTAPOLITIIKAN VIITOITAJANA. Professori Leo Paukkuselle omistettu juhla kirja. 175 p. 1981.
- 43 HIRSIJÄRVI, SIRKKA, Aspects of consciousness in child rearing. – Tietoisuuden ongelma kotikasvatuksessa. 259 p. 1981.
- 44 LASONEN, KARI, Siirtolaisoppilas Ruotsin kouluyhteisössä. Sosiometrinen tutkimus. – A socio-metric study of immigrant pupils in the Swedish comprehensive school. 269 p. Summary 7 p. 1981.
- 45 AJATUKSEN JA TOIMINNAN TIET. Matti Juntusen muistokirja. 274 p. 1982.
- 46 MÄKINEN, RAIMO, Teachers' work, wellbeing, and health. – Opettajan työ, hyvinvointi ja terveys. 232 p. Tiivistelmä 2 p. 1982.
- 47 KANKAINEN, MIKKO, Suomalaisen peruskoulun eriyttämisratkaisun yhteiskunnallisen taustan ja siirtymävaiheen toteutuksen arviointi. 257 p. Summary 11 p. 1982.
- 48 WALLS, GEORG, Health care and social welfare in, cooperation. 99 p. Tiivistelmä 9 p. 1982.
- 49 KOIVUKARI, MIRJAMI, Rote learning comprehension and participation by the learners in Zairian classrooms. – Mekaaninen oppiminen, ymmärtäminen ja oppilaiden osallistumisen opetukseen zairelaisissa koululuokissa. 286 p. Tiivistelmä 11 p. 1982.
- 50 KOPONEN, RITVA, An item analysis of tests in mathematics applying logistic test models. – Matematiikan kokeiden osioanalyysi logistisia testimalleja käyttäen. 187 p. Tiivistelmä 2 p. 1983.
- 51 PEKONEN, KYÖSTI, Byrokrania politiikan näkökulmasta. Poliitiikan ja byrokratian keskinäinen yhteys valtio- ja yhteiskuntaprosessin kehityksen valossa. – Bureaucracy from the viewpoint of politics. 253 p. 1983.
- 52 LYYTINEN, HEIKKI, Psychophysiology of anticipation and arousal. – Antisipaation ja viriämisen psykofysiologia. 190 p. Tiivistelmä 4 p. 1984.
- 53 KORAKIANGAS, MIKKO, Lastenneuvolan terveydenhoitajan arvioinnit viisivuotiaiden lasten psyykkisestä kehityksestä. – The psychological assessment of five-year-old children by public health centres. 227 p. Summary 14 p. 1984.
- 54 HUMAN ACTION AND PERSONALITY. Essays in honour of Martti Takala. 272 p. 1984.
- 55 MATILAINEN, JOUKO, Maanpuolustus ja eduskunta. Eduskuntaryhmien kannanotot ja koheesio maanpuolustuskysymyksissä Paasikiven-Kekkonen kaudella 1945-1978. – Defence and Parliament. 264 p. Summary 7 p. 1984.
- 56 PUOLUE, VALTIO JA EDUSTUKSELLINEN DEMOKRATIA. Pekka Nyholmille omistettu juhla kirja. – Party, state and representational democracy. 145 p. Summary 2 p. 1986.
- 57 SIISIÄINEN, MARTTI, Intressit, yhdistyslaitos ja poliittisen järjestelmän vakaisuus. – Interests, voluntary associations and the stability of the political system. 367 p. Summary 6 p. 1986.
- 58 MATTLAR, CARL-ERIK, Finnish Rorschach responses in cross-cultural context: A normative study. 166 p. Tiivistelmä 2 p. 1986.
- 59 ÄYSTÖ, SEIJA, Neuropsychological aspects of simultaneous and successive cognitive processes. – Rinnakkaisen ja peräkkäisen informaation prosessoinnin neuropsykologiasta. 205 p. Tiivistelmä 10 p. 1987.
- 60 LINDH, RAIMO, Suggestiiviset mielikuvamallit käyttäytymisen muokkaajina tarkkailuluokkalaisilla. – Suggestive covert modeling as a method with disturbed pupils. 194 p. Summary 8 p. 1987.
- 61 KORHONEN, TAPANI, Behavioral and neural short-latency and long-latency conditioned responses in the cat. – Välittömät ja viivästetyt hermostolliset ja käyttäytymisvasteet klassisen ehdollistamisen aikana kissalla. 198 p. Tiivistelmä 4 p. 1987.
- 62 PAHKINEN, TUULA, Psykoterapian vaikutus minäkäsitykseen. Psykoterapian käynnistämisen muutosprosessin vaikutus korkeakouluopiskelijoiden minäkäsitykseen. – Change in self-concept as a result of psychotherapy. 172 p. Summary 6 p. 1987.
- 63 KANGAS, ANITA, Keski-Suomen kulttuuri-toimintakokeilu tutkimuksena ja politiikkana. – The action research on cultural-activities in the Province of Central Finland. 301 p. Summary 8 p. 1988.
- 64 HURME, HELENA, Child, mother and grandmother. Intergenerational interaction in

- 65 Finnish families. 187 p. 1988.
 RASKU-PUTTONEN, HELENA, Communication between parents and children in experimental situations. - Vanhempien ja lasten kommunikointi strukturoiduissa tilanteissa. 71 p. Tiivistelmä 5 p. 1988.
- 66 TOSKALA, ANTERO, Kahvikuppineurootikkojen ja paniikkiagorafobikkojen minäkuvat minäsystemin rakenteina ja kognitiivisen oppimis-terapian perustana. - The self-images of coffee cup neurotics and panic agoraphobics as structures of a selfsystem and a basis for learning therapy. 261 p. Summary 6 p. 1988.
- 67 HAKKARAINEN, LIISA, Kuurojen yläasteen oppilaiden kirjoitetun kielen hallinta. - Mastery of written language by deaf pupils at the upper level of Comprehensive school. 281 p. Summary 11 p. 1988.
- 68 NÄTTI, JOUKO, Työmarkkinoiden lohkoutuminen. Segmentaatioteoriat, Suomen työmarkkinat ja yritysten työvoimastrategiat. - Segmentation theories, Finnish labour markets and the use of labour in retail trade. 189 p. Summary 10 p. 1989.
- 69 AALTOLA, JUHANI, Merkitys opettamisen ja oppimisen näkökulmasta Wittgensteinin myöhäisfilosofian ja pragmatismien valossa. - Meaning from the point of view of teaching and learning in the light of Wittgenstein's later philosophy and pragmatism. 249 p. Summary 6 p. 1989.
- 70 KINNUNEN, ULLA, Teacher stress over a school year. - Opettajan työstressi lukuvuoden aikana. 61 p. Tiivistelmä 3 p. 1989.
- 71 BREUER, HELMUT & RUOHO, KARI (Hrsg.), Pädagogisch-psychologische Prophylaxe bei 4-8-jährigen Kindern. - Pedagogis-psykologinen ennaltaehkäisy neljästä kahdeksaan vuoden iässä. 185 S. Tiivistelmä 1 S. 1989.
- 72 LUMMELAHTI, LEENA, Kuusivuotiaiden sopeutuminen päiväkotiin. Yksilöllistetty malliohjelma päiväkotiin heikosti sopeutuvien kuusivuotiaiden ohjauksessa sekä vanhempien kasvatuskäytännön yhteydet lapsen sopeutumiseen ja minäkäsitykseen. - The adjustment of six-year-old children to day-care-centres. 224 p. Summary 9 p. 1990.
- 73 SALOVIITA, TIMO, Adaptive behaviour of institutionalized mentally retarded persons. - Laitoksessa asuvien kehitysvammaisten adaptiivinen käyttäytyminen. 167 p. Tiivistelmä 4 p. 1990.
- 74 PALONEN, KARI et SUBRA, LEENA (Eds.), Jean-Paul Sartre - un philosophe du politique. - Jean-Paul Sartre - poliittisuuden filosofi. 107 p. Tiivistelmä 2 p. 1990.
- 75 SINIVUO, JUHANI, Kuormitus ja voimavarat upseerin uralla. - Work load and resources in the career of officers. 373 p. Summary 4 p. 1990.
- 76 PÖLKKI, PRJJO, Self-concept and social skills of school beginners. Summary and discussion. - Koulutulokkaiden minäkäsitys ja sosiaaliset taidot. 100 p. Tiivistelmä 6 p. 1990.
- 77 HUTTUNEN, JOUKO, Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. - Father's impact on son's gender role identity. 246 p. Summary 9 p. 1990.
- 78 AHONEN, TIMO, Lasten motoriset koordinaatiohäiriöt. Kehitysneuropsykologinen seuranta-tutkimus. - Developmental coordination disorders in children. A developmental neuropsychological follow-up study. 188 p. Summary 9 p. 1990.
- 79 MURTO, KARI, Towards the well functioning community. The development of Anton Makarenko and Maxwell Jones' communities. - Kohti toimivaa yhteisöä. Anton Makarenkon ja Maxwell Jonesin yhteisöjen kehitys. 270 p. Tiivistelmä 5 p. Cp2`<, 5 c. 1991.
- 80 SEIKKULA, JAAKKO, Perheen ja sairaalan rajasynteesi potilaan sosiaalisessa verkostossa. - The family-hospital boundary system in the social network. 285 p. Summary 6 p. 1991.
- 81 ALANEN, ILKKA, Miten teoretisoida maa-talouden pientuotantoa. - On the conceptualization of petty production in agriculture. 360 p. Summary 9 p. 1991.
- 82 NIEMELÄ, EINO, Harjaantumisoppilas peruskoulun liikuntakasvatuksessa. - The trainable mentally retarded pupil in comprehensive school physical education. 210 p. Summary 7 p. 1991.
- 83 KARILA, IRMA, Lapsivuodeajan psyykkisten vaikeuksien ennakointi. Kognitiivinen malli. - Prediction of mental distress during puerperium. A cognitive model. 248 p. Summary 8 p. 1991.
- 84 HAAPASALO, JAANA, Psychopathy as a descriptive construct of personality among offenders. - Psykopatia rikoksentekijöiden persoonallisuutta kuvaavana konstruktiona. 73 p. Tiivistelmä 3 p. 1992.
- 85 ARNKIL, ERIK, Sosiaalityön rajasynteemit ja kehitysvyöhyke. - The systems of boundary and the developmental zone of social work. 65 p. Summary 4 p. 1992.
- 86 NIKKI, MAIJA-LIISA, Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi. Osa II. - Foreign language education in the Finnish educational system and its relevance. Part 2. 204 p. Summary 5 p. 1992.
- 87 NIKKI, MAIJA-LIISA, The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. - Valtakunnallisen kielenopetuksen yleissuunnitelman toimeenpano. 52 p. Yhteenveto 2 p. 1992.
- 88 VASKILAMPI, TUULA, Vaihtoehtoinen terveydenhuolto hyvinvointivaltion terveystaloudella. - Alternative medicine on the health market of welfare state. 120 p. Summary 8 p. 1992.
- 89 LAAKSO, KIRSTI, Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheissa. -

- Prediction of difficulties in school. 145 p. Summary 4 p. 1992.
- 90 SUUTARINEN, SAKARI, Herbartilainen pedagoginen uudistus Suomen kansakoulussa vuosisadan alussa (1900-1935). - Die Herbart'sche pädagogische Reform in den finnischen Volksschulen zu Beginn dieses Jahrhunderts (1900-1935). 273 p. Zusammenfassung 5 S. 1992.
- 91 AITTOLA, TAPIO, Uuden opiskelijatyypin synty. Opiskelijoiden elämänvaiheet ja tieteenalaspesifien habitusten muovautuminen 1980-luvun yliopistossa. - Origins of the new student type. 162 p. Summary 4 p. 1992
- 92 KORHONEN, PEKKA, The origin of the idea of the Pacific free trade area. - Tyynenmeren vapaa-kauppa-alueen idean muotoutuminen. - Taiheiyo jiyuu boeeki chi-iki koosoo no seisei. 220 p. Yhteenveto 3 p. Yooyaku 2 p. 1992.
- 93 KERÄNEN, JYRKI, Avohoitoon ja sairaalahoitoon valikoituminen perhekeskeisessä psykiatrisessa hoitojärjestelmässä. - The choice between outpatient and inpatient treatment in a family centred psychiatric treatment system. 194 p. Summary 6 p. 1992.
- 94 WAHLSTRÖM, JARL, Merkitysten muodostuminen ja muuttuminen perheterapeuttisessa keskustelussa. Diskurssianalyttinen tutkimus. - Semantic change in family therapy. 195 p. Summary 5 p. 1992.
- 95 RAHEEM, KOLAWOLE, Problems of social security and development in a developing country. A study of the indigenous systems and the colonial influence on the conventional schemes in Nigeria. - Sosiaaliturvan ja kehityksen ongelmia kehitysmaassa. 272 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 96 LAINE, TIMO, Aistisuus, kehollisuus ja dialogisuus. Ludwig Feuerbachin filosofian lähtökohtia ja niiden kehitysnäkymiä 1900-luvun antropologisesti suuntautuneessa fenomenologiassa. - Sensuousness, bodilyness and dialogue. Basic principles in Ludwig Feuerbach's philosophy and their development in the anthropologically oriented phenomenology of the 1900's. 151 p. Zusammenfassung 5 S. 1993.
- 97 PENTTONEN, MARKKU, Classically conditioned lateralized head movements and bilaterally recorded cingulate cortex responses in cats. - Klassisesti ehdollistetut sivuttaiset päänliikkeet ja molemminpuoliset aivojen pihtipoimun vasteet kissalla. 74 p. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 98 KORO, JUKKA, Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys opetustuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. - Adults as managers of their own learning. Self-directiveness, its development and connection with the cognitive learning results of an experiment on distance education for the teaching of educational science. 238 p. Summary 7 p. 1993.
- 99 LAIHIALA-KANKAINEN, SIRKKA, Formaalin ja funktionaalinen traditio kielenopetuksessa. Kielenopetuksen oppihistoriallinen tausta antiikista valistukseen. - Formal and functional traditions in language teaching. The theory-historical background of language teaching from the classical period to the age of reason. 288 p. Summary 6 p. 1993.
- 100 MÄKINEN, TERTTU, Yksilön varhaiskehitys koulunkäynnin perustana. - Early development as a foundation for school achievement. 273 p. Summary 16 p. 1993.
- 101 KOTKAVIRTA, JUSSI, Practical philosophy and modernity. A study on the formation of Hegel's thought. - Käytännöllinen filosofia ja modernisuus. Tutkielma Hegelin ajattelun muotoutumisesta. 238 p. Zusammenfassung 3 S. Yhteenveto 3 p. 1993.
- 102 EISENHARDT, PETER L., PALONEN, KARI, SUBRA, LEENA, ZIMMERMANN RAINER E. (Eds.), Modern concepts of existentialism. Essays on Sartrean problems in philosophy, political theory and aesthetics. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 1993.
- 103 KERÄNEN, MARJA, Modern political science and gender. A debate between the deaf and the mute. - Moderni valtio-oppi ja nainen. Mykkien ja kuuvojen välinen keskustelu. 252 p. Tiivistelmä 4 p. 1993.
- 104 MATIKAINEN, TUULA, Työtaitojen kehittyminen erityisammattikouluvaiheen aikana. - Development of working skills in special vocational school. 205 p. Summary 4 p. 1994.
- 105 PIHLAJARINNE, MARJA-LEENA, Nuoren sairastuminen skitsofreeniseen häiriöön. Perheterapeuttinen tarkastelutapa. - The onset of schizophrenic disorder at young age. Family therapeutic study. 174 p. Summary 5 p. 1994.
- 106 KUUSINEN, KIRSTI-LIISA, Psykkinen itsesäätely itsehoidon perustana. Itsehoito I-tyypin diabetesta sairastavilla aikuisilla. - Self-care based on self-regulation. Self-care in adult type I diabetics. 260 p. Summary 17 p. 1994.
- 107 MENGISTU, LEGESSE GEBRESELLASSIE, Psychological classification of students with and without handicaps. A tests of Holland's theory in Ethiopia. 209 p. 1994.
- 108 LESKINEN, MARKKU (ED.), Family in focus. New perspectives on early childhood special education. 158 p. 1994.
- 109 LESKINEN, MARKKU, Parents' causal attributions and adjustment to their child's disability. - Vanhempien syytulkinnat ja sopeutuminen lapsensa vammaisuuteen. 104 p. Tiivistelmä 1 p. 1994.
- 110 MATTHIES, AILA-LEENA, Epävirallisen sektorin ja hyvinvointivaltion suhteiden modernisoituminen. - The informal sector and the welfare state. Contemporary relationships. 63 p. Summary 12 p. 1994.
- 111 AITTOLA, HELENA, Tutkimustyön ohjaus ja ohjaussuhteet tieteellisessä jatkokoulutuksessa. - Mentoring in postgraduate education. 285 p. Summary 5 p. 1995.
- 112 LINDÉN, MIRJA, Muuttuva syövän kuva ja kokeminen. Potilaiden ja ammattilaisten tulkintoja. - The changing image and experience

- of cancer. Accounts given by patients and professionals. 234 p. Summary 5 p. 1995.
- 113 VÄLIMAA, JUSSI, Higher education cultural approach. - Korkeakoulututkimuksen kulttuurinäkökulma. 94 p. Yhteenveto 5 p. 1995.
- 114 KAIPIO, KALEVI, Yhteisöllisyys kasvatuksessa. yhteisökasvatuksen teoreettinen analyysi ja käytäntöön soveltaminen. - The community as an educator. Theoretical analysis and practice of community education. 250 p. Summary 3 p. 1995.
- 115 HÄNNIKÄINEN, MARITTA, Nukesta vauvaksi ja lapsesta lääkäriksi. Roolileikkiin siirtymisen tarkastelua piagetilaisesta ja kulttuurihistoriallisen toiminnan teorian näkökulmasta. 73 p. Summary 6 p. 1995.
- 116 IKONEN, OIVA. Adaptiivinen opetus. Oppimistutkimus harjaantumiskoulun opetussuunnitelma- ja seurantajärjestelmän kehittämisen tukena. - The adaptive teaching. 90 p. Summary 5 p. 1995.
- 117 SUUTAMA, TIMO. Coping with life events in old age. - Elämän muutos- ja ongelmatilanteiden käsittely iäkkäillä ihmisillä. 110 p. Yhteenveto 3 p. 1995.
- 118 DERSEH, TIBEBU BOGALE, Meanings Attached to Disability, Attitudes towards Disabled People, and Attitudes towards Integration. 150 p. 1995.
- 119 SAHLBERG, PASI, Kuka auttaisi opettajaa. Post-moderni näkökulma opetuksen muu-tokseen yhden kehittämisprojektin valossa. - Who would help a teacher. A post-modern perspective on change in teaching in light of a school improvement project. 255 p. Summary 4 p. 1996.
- 120 UHINKI, AILO, Distress of unemployed job-seekers described by the Zulliger Test using the Comprehensive System. - Työttömien työntekijöiden ahdinko kuvattuna Comprehensive Systemin mukaisesti käytetyillä Zulligerin testillä. 61 p. Yhteenveto 3p. 1996.
- 121 ANTIKAINEN, RISTO, Clinical course, outcome and follow-up of inpatients with borderline level disorders. - Rajatilapotilaiden osastohoidon tuloksellisuus kolmen vuoden seurantatutkimuksessa Kys:n psykiatrian klinikassa. 102 p. Yhteenveto 4 p. 1996.
- 122 RUUSUVIRTA, TIMO, Brain responses to pitch changes in an acoustic environment in cats and rabbits. - Aivovasteet kuuloärsykemuutoksiin kissoilla ja kaneilla. 45 p. Yhteenveto 2 p. 1996.
- 123 VISTI, ANNALISA, Työyhteisön ja työn tuottavuuden kehitys organisaation transformaatiossa. - Development of the work community and changes in the productivity of work during an organizational transformation process. 201 p. Summary 12 p. 1996.
- 124 SALLINEN, MIKAEL, Event-related brain potentials to changes in the acoustic environment during sleep and sleepiness. - Aivojen herätevasteet muutoksiin kuuloärsykesarjassa unen ja uneliaisuuden aikana. 104 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 125 LAMMINMÄKI, TUUJA, Efficacy of a multi-faceted treatment for children with learning difficulties. - Oppimisvaikeuksien neurokognitiivisen ryhmäkuntoutuksen tuloksellisuus ja siihen vaikuttavia tekijöitä. 56 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 126 LUTINEN, JAANA, Fragmentoituva kulttuuripolitiikka. Paikallisen kulttuuripolitiikan tulkintakehykset Ylä-Savossa. - Fragmenting-cultural policy. The interpretative frames of local cultural politics in Ylä-Savo. 178 p. Summary 9 p. 1997.
- 127 MARTTUNEN, MIIKA, Studying argumentation in higher education by electronic mail. - Argumentointia yliopisto-opinnoissa sähköpostilla. 60 p. (164 p.) Yhteenveto 3 p. 1997.
- 128 JAAKKOLA, HANNA, Kielitieto kielitaitoon pyrittäessä. Vieraiden kielten opettajien käsityksiä kieliopin oppimisesta ja opettamisesta. - Language knowledge and language ability. Teachers' conceptions of the role of grammar in foreign language learning and teaching. 227 p. Summary 7 p. 1997.
- 129 SUBRA, LEENA, A portrait of the political agent in Jean-Paul Sartre. Views on playing, acting, temporality and subjectivity. - Poliittisen toimijan muotokuva Jean-Paul Sartrella. Näkymiä pelaamiseen, toimintaan, ajallisuuteen ja subjektiivisuuteen. 248 p. Yhteenveto 2 p. 1997.
- 130 HAARAKANGAS, KAUKO, Hoitokokouksen äänet. Dialoginen analyysi perhekeskeisen psykiatrisen hoitoprosessin hoitokokous-keskusteluita työryhmän toiminnan näkökulmasta. - The voices in treatment meeting. A dialogical analysis of the treatment meeting conversations in family-centred psychiatric treatment process in regard to the team activity. 136 p. Summary 8 p. 1997.
- 131 MATINHEIKKI-KOKKO, KAIJA, Challenges of working in a cross-cultural environment. Principles and practice of refugee settlement in Finland. - Kulttuurienvälisen työn haasteet. Periaatteet ja käytäntö maahanmuuttajien hyvinvoinnin turvaamiseksi Suomessa. 130 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 132 KIVINIEMI, KARI, Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. - From the learning of teacherhood to the fabrications of practice. Adult students' experiences of teaching practice and its supervision in class teacher education. 267 p. Summary 8 p. 1997.
- 133 KANTOLA, JOUKO, Cygnaeuksen jäljillä käsityönopetuksesta teknologiseen kasvatukseen. - In the footsteps of Cygnaeus. From handicraft teaching to technological education. 211 p. Summary 7 p. 1997.
- 134 KAARTINEN, JUKKA, Nocturnal body movements

- and sleep quality. - Yölliset kehon liikkeet ja unen laatu. 85 p. Yhteenveto 3 p. 1997.
- 135 MUSTONEN, ANU, Media violence and its audience. - Mediaväkivalta ja sen yleisö. 44 p. (131 p.). Yhteenveto 2 p. 1997.
- 136 PERTTULA, JUHA, The experienced life-fabrics of young men. - Nuorten miesten koettu elämänkudelman. 218 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 137 TIKKANEN, TARJA, Learning and education of older workers. Lifelong learning at the margin. - Ikääntyvän työväestön oppiminen ja koulutus. Elinikäisen oppimisen marginaalissa. 83 p. (154 p.). Yhteenveto 6 p. 1998.
- 138 LEINONEN, MARKKU, Johannes Gezelius vanhempi luonnonmukaisen pedagogiikan soveltajana. Comeniuslainen tulkinta. - Johannes Gezelius the elder as implementer of natural pedagogy. A Comenian interpretation. 237 p. Summary 7 p. 1998.
- 139 KALLIO, EEVA, Training of students' scientific reasoning skills. - Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun kehittäminen. 90 p. Yhteenveto 1 p. 1998.
- 140 NIEMI-VÄKEVÄINEN, LEENA, Koulutusjaksot ja elämänpolitiikka. Koulutautuminen yksilöllistymisen ja yhteisöllisyyden risteysasemana. - Sequences of vocational education as life politics. Perspectives of individualization and communality. 210 p. Summary 6 p. 1998.
- 141 PARIKKA, MATTI, Teknologiaкомпетенssi. Teknologiakasvatuksen uudistamishaasteita peruskoulussa ja lukiossa. - Technological competence. Challenges of reforming technology education in the Finnish comprehensive and upper secondary school. 207 p. Summary 13 p. 1998.
- 142 TA OPETTAJAN APUNA - EDUCATIONAL TA FOR TEACHER. Professori Pirkko Liikaselle omistettu juhla-kirja. 207 p. Tiivistelmä - Abstract 14 p. 1998.
- 143 YLÖNEN, HILKKA, Taikahattu ja hopeakengät - sadun maailmaa. Lapsi päiväkodissa sadun kuulijana, näkijänä ja kokijana. - The world of the colden cap and silver shoes. How kinder garden children listen to, view, and experience fairy tales. 189 p. Summary 8 p. 1998.
- 144 MOILANEN, PENNITTI, Opettajan toiminnan perusteiden tulkinta ja tulkinnan totuudellisuuden arviointi. - Interpreting reasons for teachers' action and the verifying the interpretations. 226 p. Summary 3p. 1998.
- 145 VAURIO, LEENA, Lexical inferencing in reading in english on the secondary level. - Sanapäätely englanninkielistä tekstiä luettaessa lukioasteella. 147 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 146 ETELÄPELTO, ANNELI, The development of expertise in information systems design. - Asiantuntijuuden kehittyminen tietojärjestelmien suunnittelussa. 132 p. (221p.). Yhteenveto 12 p. 1998.
- 147 PIIRHONEN, ANTTI, Redundancy as a criterion for multimodal user-interfaces. - Käsitteistö luo näkökulman käyttöliittymäanalyyysiin. 141 p. Yhteenveto 3 p. 1998.
- 148 RÖNKÄ, ANNA, The accumulation of problems of social functioning: outer, inner, and behavioral strands. - Sosiaalinen selviytyminen lapsuudesta aikuisuuteen: ongelmien kasautumisen kolme väylää. 44 p. (129 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 149 NAUKKARINEN, AIMO, Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. - Balancing rigor and relevance. Developing problem-solving associated with students' challenging behavior in the light of a study of an upper comprehensive school. 296 p. Summary 5 p. 1999.
- 150 HOLMA, JUHA, The search for a narrative. Investigating acute psychosis and the need-adapted treatment model from the narrative viewpoint. - Narratiivinen lähestymistapa akuuttiin psykoosiin ja tarpeenmukaisen hoidon malliin. 52 p. (105 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 151 LEPPÄNEN, PAAVO H.T., Brain responses to changes in tone and speech stimuli in infants with and without a risk for familial dyslexia. - Aivovasteet ääni- ja puheärsykkeiden muutoksiin vauvoilla, joilla on riski suvussa esiintyvään dysleksiaan ja vauvoilla ilman tätä riskiä. 100 p. (197 p.) Yhteenveto 4 p. 1999.
- 152 SUOMALA, JYRKI, Students' problem solving in the LEGO/Logo learning environment. - Oppilaiden ongelmanratkaisu LEGO/Logo oppimisympäristössä. 146 p. Yhteenveto 3 p. 1999.
- 153 HUTTUNEN, RAUNO, Opettämisen filosofia ja kritiikki. - Philosophy, teaching, and critique. Towards a critical theory of the philosophy of education. 201 p. Summary 3p. 1999.
- 154 KAREKIVI, LEENA, Ehkä en kokeilisikaan, jos Tutkimus ylivieskalaisten nuorten tupakoinnista ja päihteidenkäytöstä ja niihin liittyvästä terveyskasvatuksesta vuosina 1989-1998. - Maybe I wouldn't even experiment if A study on youth smoking and use of intoxicants in Ylivieska and related health education in 1989-1998. 256 p. Summary 4 p. 1999.
- 155 LAAKSO, MARJA-LEENA, Prelinguistic skills and early interactional context as predictors of children's language development. - Esi-kielellinen kommunikaatio ja sen vuorovaikutuksellinen konteksti lapsen kielen kehityksen ennustajana. 127 p. Yhteenveto 2 p. 1999.
- 156 MAUNO, SAIJA, Job insecurity as a psycho-social job stressor in the context of the work-family interface. - Työn epävarmuus työn psykososiaalisena stressitekijänä työn ja perheen vuorovaikutuksen kontekstissa. 59 p. (147 p.) Yhteenveto 3 p. 1999.
- 157 MÄENSIVU KIRSTI, Opettaja määrittelijänä, oppilas määriteltävänä. Sanallisen oppilaan arvioinnin sisällön analyysi. - The teacher as a determiner - the pupil to be determined -

- content analysis of the written school reports. 215 p. Summary 5 p. 1999.
- 158 FELDT, TARU, Sense of coherence. Structure, stability and health promoting role in working life. - Koherenssin rakenne, pysyvyys ja terveyttä edistävä merkitys työelämässä. 60 p. (150 p.) Yhteenveto 5 p. 2000.
- 159 MÄNTY, TARJA, Ammatillisista erityisoppilaitok-
sista elämään. - Life after vocational special
education. 235 p. Summary 3 p. 2000.
- 160 SARJA, ANNELI, Dialogioppiminen pienryhmäs-
sä. Opettajaksi opiskeluvien harjoitteluprosesi
terveydenhuollon opettajankoulutuksessa. -
Dialogic learning in a small group. The
process of student teachers' teaching practice
during health care education. 165 p. Summary
7 p. 2000.
- 161 JÄRVINEN, ANITTA, Taitajat iänikuiset. - Kotkan
ammattilukiosta valmiuksia elämään, työelä-
mään ja jatko-opintoihin. - Age-old
craftmasters -Kotka vocational senior
secondary school - giving skills for life, work
and further studies. 224 p. Summary 2 p. 2000.
- 162 KONTIO, MARJA-LIISA, Laitoksessa asuvan
kehitysvammaisen vanhuksen haastava
käyttäytyminen ja hoitajan käyttämiä vaiku-
tuskeinoja. - Challenging behaviour of
institutionalized mentally retarded elderly
people and measures taken by nurses to
control it. 175 p. Summary 3 p. 2000.
- 163 KILPELÄINEN, ARJA, Naiset paikkaansa etsimäs-
sä. Aikuiskoulutus naisen elämänsä
rakentajana. - Adult education as determinant
of woman's life-course. 155 p. Summary 6 p.
2000.
- 164 RIITESUO, ANNIKKI, A preterm child grows.
Focus on speech and language during the
first two years. - Keskonen kasvaa: puheen
ja kielen kehitys kahtena ensimmäisenä elin-
vuotena. 119 p. Tiivistelmä 2 p. 2000.
- 165 TAURIAINEN, LEENA, Kohti yhteistä laatua. -
Henkilökunnan, vanhempien ja lasten laatu-
käsitykset päiväkodin integroidussa erityis-
ryhmässä. - Towards common quality: staff's,
parents' and children's conceptions of quality
in an integration group at a daycare center.
256 p. Summary 6 p. 2000.
- 166 RAUDASKOSKI, LEENA, Ammattikorkeakoulun
toimintaperustaa etsimässä. Toimilupahake-
musten sisällönanalyttinen tarkastelu. - In
search for the founding principles of the
Finnish polytechnic institutes. A content
analysis of the licence applications. 193 p.
Summary 4 p. 2000.
- 167 TAKKINEN, SANNA, Meaning in life and its
relation to functioning in old age. - Elämän
tarkoituksellisuus ja sen yhteydet toiminta-
kykyyn vanhuudessa. 51 p. (130 p.)
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 168 LAUNONEN, LEEVI, Eettinen kasvatusajattelu
suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä
1860-luvulta 1990-luvulle. - Ethical thinking
in Finnish school's pedagogical texts from the
1860s to the 1990s. 366 p. Summary 3 p. 2000.
- 169 KUORELAHTI, MATTI, Sopeutumattomien luokka-
muotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. -
The educational outcomes of special classes
for emotionally/ behaviorally disordered
children and youth. 176 p. Summary 2p.
2000.
- 170 KURUNMÄKI, JUSSI, Representation, nation and
time. The political rhetoric of the 1866
parliamentary reform in Sweden. - Edustus,
kansakunta ja aika. Poliittinen retoriikka
Ruotsin vuoden 1866 valtiopäiväreformissa.
253 p. Tiivistelmä 4 p. 2000.
- 171 RASINEN, AKI, Developing technology
education. In search of curriculum elements
for Finnish general education schools. 158 p.
Yhteenveto 2 p. 2000.
- 172 SUNDHOLM, LARS, Itseohjautuvuus organisaatio-
muutoksessa. - Self-determination in
organisational change. 180 p. Summary 15 p.
2000.
- 173 AHONNISKKA-ASSA, JAANA, Analyzing change in
repeated neuropsychological assessment. 68
p. (124 p.) Yhteenveto 2 p. 2000.
- 174 HOFFRÉN, JARI, Demokraattinen eetos - rajoista
mahdollisuuksiin. - The democratic ethos.
From limits to possibilities? 217 p. Summary
2 p. 2000.
- 175 HEIKKINEN, HANNU L. T., Toimintatutkimus,
tarinat ja opettajaksi tuleminen taito.
Narratiivisen identiteettityön kehittäminen
opettajankoulutuksessa toimintatutkimuksen
avulla. - Action research, narratives and the
art of becoming a teacher. Developing
narrative identity work in teacher education
through action research. 237 p. Summary 4 p.
2001.
- 176 VUORENMAA, MARITTA, Ikkunoita arvioin-
nin tuolle puolen. Uusia avauksia suoma-
laiseen koulutusta koskevaan evaluaatio-
keskusteluun. - Views across assessment:
New openings into the evaluation
discussion on Finnish education. 266 p.
Summary 4 p. 2001.
- 177 LITMANEN, TAPIO, The struggle over risk. The
spatial, temporal, and cultural dimensions of
protest against nuclear technology. - Kamp-
pailu riskistä. Ydinteknologian vastaisen
protestin tilalliset, ajalliset ja kulttuuriset
ulottuvuudet. 72 p. (153 p.) Yhteenveto 9 p.
2001.
- 178 AUNOLA, KAISA, Children's and adolescents'
achievement strategies, school adjustment,
and family environment. - Lasten ja nuorten
suoritusstrategiat koulu- ja perheympäristöis-
sä. 51 p. (153 p.) Yhteenveto 2 p. 2001.
- 179 OKSANEN, ELINA, Arvioinnin kehittäminen
erityisopetuksessa. Diagnosoinnista oppimi-
sen ohjaukseen laadullisena tapaustutkimuk-
sena. - Developing assessment practices in
special education. From a static approach to

- dynamic approach applying qualitative case. 182 p. Summary 5 p. 2001.
- 180 VIITTALA, KAISU, "Kyllä se tommosellaki lapsella on kovempi urakka". Sikiöaikana alkoholille altistuneiden huostaanotettujen lasten elämäntilanne, riskiprosessit ja suojaavat prosessit. - "It's harder for that kind of child to get along". The life situation of the children exposed to alcohol in utero and taken care of by society, their risk and protective processes. 316 p. Summary 4 p. 2001.
- 181 HANSSON, LEENI, Networks matter. The role of informal social networks in the period of socioeconomic reforms of the 1990s in Estonia. - Verkostoilla on merkitystä: infor-maalisten sosiaalisten verkostojen asema Virossa 1990-luvun sosio-ekonomisten muutosten aikana. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2001.
- 182 BÖÖK, MARJA LEENA, Vanhemmuus ja vanhemmuuden diskurssit työttömyystilanteessa. - Parenthood and parenting discourses in a situation of unemployment. 157 p. Summary 5 p. 2001.
- 183 KOKKO, KATJA, Antecedents and consequences of long-term unemployment. - Pitkäaikaistyöttömyyden ennakoijia ja seurauksia. 53 p. (115 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 184 KOKKONEN, MARJA, Emotion regulation and physical health in adulthood: A longitudinal, personality-oriented approach. - Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys: pitkittäistutkimuksellinen ja persoonallisuuskeskeinen lähestymistapa. 52 p. (137 p.) Tiivistelmä 3 p. 2001.
- 185 MÄNNIKKÖ, KAISA, Adult attachment styles: A Person-oriented approach. - Aikuisten kiintymystyyli. 142 p. Yhteenveto 5 p. 2001.
- 186 KATVALA, SATU, Missä äiti on? Äitejä ja äitiyden uskomuksia sukupolvien saatossa. - Where's mother? Mothers and maternal beliefs over generations. 126 p. Summary 3 p. 2001.
- 187 KIISKINEN, ANNA-LIISA, Ympäristöhallinto vastuullisen elämäntavan edistäjänä. - Environmental administration as promoter of responsible living. 229 p. Summary 8 p. 2001.
- 188 SIMOLA, AHTI, Työterveyshuolto-organisaation toiminta, sen henkilöstön henkinen hyvinvointi ja toiminnan tuloksellisuus. - Functioning of an occupational health service organization and its relationship to the mental well-being of its personnel, client satisfaction, and economic profitability. 192 p. Summary 12 p. 2001.
- 189 VESTERINEN, PIRKKO, Projektiopiskelu- ja oppiminen ammattikorkeakoulussa. - Project-based studying and learning in the polytechnic. 257 p. Summary 5 p. 2001.
- 190 KEMPPAINEN, JAANA, Kotikasvatus kolmessa sukupolvessa. - Childrearing in three generations. 183 p. Summary 3 p. 2001.
- 191 HÖHENTHAL-ANTIN LEONIE, Luvan ottaminen - Ikäihmiset teatterin tekijöinä. - Taking permission- Elderly people as theatre makers. 183 p. Summary 5 p. 2001.
- 192 KAKKORI, LEENA, Heideggerin aukeama. Tutkimuksia totuudesta ja taiteesta Martin Heideggerin avaamassa horisontissa. - Heidegger's clearing. Studies on truth and art in the horizon opened by Martin Heidegger. 156 p. Summary 2 p. 2001.
- 193 NÄRHI, VESA, The use of clinical neuropsychological data in learning disability research. - Asiakastyön yhteydessä kerätyn neuropsykologisen aineiston käyttö oppimisvaikeustutkimuksessa. 103 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 194 SUOMI, ASTA, Ammattia etsimässä. Aikuisopiskelijat kertovat sosiaaliohjaajakoulutuksesta ja narratiivisen pätevyyden kehittymisestä. - Searching for professional identity. Adult students' narratives on the education of a social welfare supervisor and the development of narrative competence. 183 p. Summary 2 p. 2002.
- 195 PERKKILÄ, PÄIVI, Opettajien matematiikkauskomukset ja matematiikan oppikirjan merkitys alkuopetuksessa. 212 p. - Teacher's mathematics beliefs and meaning of mathematics textbooks in the first and the second grade in primary school. Summary 2 p. 2002.
- 196 VESTERINEN, MARJA-LIISA, Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehittymistä ammattikorkeakoulussa. - Promoting professional expertise by developing practical learning at the polytechnic. 261 p. Summary 5 p. 2002.
- 197 POHJANEN, JORMA, Mitä kello on? Kello modernissa yhteiskunnassa ja sen sosiologisessa teoriassa. - What's the time. Clock on modern society and in it's sociological theory. 226 p. Summary 3 p. 2002.
- 198 RANTALA, ANJA, Perhekeskeisyys - puhetta vai todellisuutta? Työntekijöiden käsitykset yhteistyöstä erityistä tukea tarvitsevan lapsen perheen kanssa. - Family-centeredness rhetoric or reality? Summary 3 p. 2002.
- 199 VALANNE, EIJA, "Meidän lapsi on arvokas" Henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS) kunnallisessa erityiskoulussa. - "Our child is precious" - The individual educational plan in the context of the special school. 219 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 200 HOLOPAINEN, LEENA, Development in reading and reading related skills; a follow-up study from pre-school to the fourth grade. 57 p. (138 p.) Yhteenveto 3 p. 2002.
- 201 HEIKKINEN, HANNU, Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus. - Drama worlds as learning areas - the serious playfulness or drama education. 164 p. Summary 5 p. 2002.
- 202 HYTÖNEN, TUJJA, Exploring the practice of human resource development as a field of professional expertise. - Henkilöstön

- kehittämistyön asiantuntijuuden rakentumisen. 137 p. (300 p.) Yhteenveto 10 p. 2002.
- 203 RIPATTI, MIKKO, Arvid Järnefeldt kasvatusajattelijana. 246 p. Summary 4 p. 2002.
- 204 VIRMASALO, ILKKA, Perhe, työttömyys ja lama. - Families, unemployment and the economic depression. 121 p. Summary 2 p. 2002.
- 205 WIKGREN, JAN, Diffuse and discrete associations in aversive classical conditioning. - Täsmälliset ja laaja-alaiset ehdollistumat klassisessa aversiivisessä ehdollistumisessa. 40 p. (81 p.) Yhteenveto 2 p. 2002.
- 206 JOKIVUORI, PERTTI, Sitoutuminen työorganisaatioon ja ammattijärjestöön. - Kilpailevia vai täydentäviä? - Commitment to organisation and trade union. Competing or complementary? 132 p. Summary 8 p. 2002.
- 207 GONZÁLEZ VEGA, NARCISO, Factors affecting simulator-training effectiveness. 162 p. Yhteenveto 1 p. 2002.
- 208 SALO, KARI, Teacher Stress as a Longitudinal Process - Opettajien stressiprosessi. 67 p. Yhteenveto 2 p. 2002.
- 209 VAUHKONEN, JOUNI, A rhetoric of reduction. Bertrand de Jouvenel's pure theory of politics as persuasion. 156 p. Tiivistelmä 2 p. 2002.
- 210 KONTONIEMI, MARITA, "Milloin sinä otat itseäsi niskasta kiinni?" Opettajien kokemuksia alisuoriutujista. - "When will you pull your socks up?" Teachers' experiences of underachievers. 218 p. Summary 3 p. 2003.
- 211 SAUKKONEN, SAKARI, Koulu ja yksilöllisyys; Jännitteitä, haasteita ja mahdollisuuksia. - School and individuality: Tensions, challenges and possibilities. 125 p. Summary 3 p. 2003.
- 212 VILJAMAA, MARJA-LEENA, Neuvola tänään ja huomenna. Vanhemmuuden tukeminen, perhekeskeisyys ja vertaistuki. - Child and maternity welfare clinics today and tomorrow. Supporting parenthood, family-centered services and peer groups. 141 p. Summary 4 p. 2003.
- 213 REMES, LIISA, Yrittäjyyskasvatuksen kolme diskurssia. - Three discourses in entrepreneurial learning. 204 p. Summary 2 p. 2003.
- 214 KARJALA, KALLE, Neulanreiästä panoraamaksi. Ruotsin kulttuurikuvan ainekset eräissä keskikoulun ja B-ruotsin vuosina 1961-2002 painetuissa oppikirjoissa. - From pinhole to panorama - The culture of Sweden presented in some middle and comprehensive school textbooks printed between 1961 and 2002. 308 p. Summary 2 p. 2003.
- 215 LALLUKKA, KIRSI, Lapsuusikä ja ikä lapsuudessa. Tutkimus 6-12-vuotiaiden sosiokulttuurisesta ikätiedosta. - Childhood age and age in childhood. A study on the sociocultural knowledge of age. 234 p. Summary 2 p. 2003.
- 216 PUUKARI, SAULL, Video Programmes as Learning Tools. Teaching the Gas Laws and Behaviour of Gases in Finnish and Canadian Senior High Schools. 361 p. Yhteenveto 6 p. 2003.
- 217 LOISA, RAIJA-LEENA, The polysemous contemporary concept. The rhetoric of the cultural industry. - Monimerkityksinen nykykäsite. Kulttuuriteollisuuden retoriikka. 244 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 218 HOLOPAINEN, ESKO, Kuullun ja luetun tekstin ymmärtämisstrategiat ja -vaikeudet peruskoulun kolmannella ja yhdeksännellä luokalla. - Strategies for listening and reading comprehension and problematic listening and reading comprehension of the text during the third and ninth grades of primary school. 135 p. Summary 3 p. 2003.
- 219 PENTTINEN, SEPPÖ, Lähtökohdat liikuntaa opettavaksi luokanopettajaksi. Nuoruuden kasvuympäristöt ja opettajankoulutus opettajuuden kehitystekijöinä. - Starting points for a primary school physical education teacher. The growth environment of adolescence and teacher education as developmental factors of teachership. 201 p. Summary 10 p. 2003.
- 220 IKÄHEIMO, HEIKKI, Tunnustus, subjektiviteetti ja inhimillinen elämänmuoto: Tutkimuksia Hegelistä ja persoonien välisistä tunnustus-suhteista. - Recognition, subjectivity and the human life form: studies on Hegel and interpersonal recognition. 191 p. Summary 3 p. 2003.
- 221 ASUNTA, TUULA, Knowledge of environmental issues. Where pupils acquire information and how it affects their attitudes, opinions, and laboratory behaviour - Ympäristöasioita koskeva tieto. Mistä oppilaat saavat informaatiota ja miten se vaikuttaa heidän asenteisiinsa, mielipiteisiinsä ja laboratoriokäyttäytymiseensä. 159 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 222 KUJALA, ERKKI, Sodan pojat. Sodanaikaisten pikkupoikien lapsuuskokemuksia isyyden näkökulmasta - The sons of war. 229 p. Summary 2 p. 2003.
- 223 JUSSI KURUNMÄKI & KARI PALOINEN (Hg./eds.) Zeit, Geschichte und Politik. Time, history and politics. *Zum achtzigsten Geburtstag von Reinhart Koselleck*. 310 p. 2003.
- 224 LAITINEN, ARTO, Strong evaluation without sources. On Charles Taylor's philosophical anthropology and cultural moral realism. - Vahvoja arvostuksia ilman lähteitä. Charles Taylorin filosofisesta antropologiasta ja kulturalistisesta moraalirealismista. 358 p. Yhteenveto 4 p. 2003.
- 225 GUTTORM, TOMI K. Newborn brain responses measuring feature and change detection and predicting later language development in children with and without familial risk for dyslexia. - Vastasyntyneiden aivovasteet puheäänteiden ja niiden muutosten havaitsemisessa sekä myöhemmän kielen kehityksen ennustamisessa dysleksia-riskilapsilla. 81 p. (161 p.) Yhteenveto 3 p. 2003.

- 226 NAKARI, MAIJA-LIISA, Työilmapiiri, työntekijöiden hyvinvointi ja muutoksen mahdollisuus - Work climate, employees' well-being and the possibility of change. 255 p. Summary 3 p. 2003.
- 227 METSÄPELTO, RIITTA-LEENA, Individual differences in parenting: The five-factor model of personality as an explanatory framework - Lastenkasvatus ja sen yhteys vanhemman persoonallisuuden piirteisiin. 53 p. (119 p.) Tiivistelmä 3 p. 2003.
- 228 PULKKINEN, OILI, The labyrinth of politics - A conceptual approach to the modes of the political in the scottish enlightenment. 144 p. Yhteenveto 2 p. 2003.
- 229 JUUJARVI, PETRI, A three-level analysis of reactive aggression among children. - Lasten aggressiivisiin puolustusreaktioihin vaikuttavien tekijöiden kolmitasoinen analyysi. 39 p. (115 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 230 POIKONEN, PIIRJO-LIISA, "Opetussuunnitelma on sitä elämää". Päiväkoti-koulu yhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. - "The curriculum is part of our life". The day-care - primary school community as a curriculum developer. 154 p. Summary 3 p. 2003.
- 231 SOININEN, SUVI, From a 'Necessary Evil' to an art of contingency: Michael Oakeshott's conception of political activity in British postwar political thought. 174 p. Summary 2p. 2003.
- 232 ALARAUDANJOKI, ESA, Nepalese child labourers' life-contexts, cognitive skills and well-being. - Työssäkäyvien nepalilaislasten elämänkonteksti, kognitiiviset taidot ja hyvinvointi. 62 p. (131 p.) Yhteenveto 4 p. 2003.
- 233 LERKKANEN, MARJA-KRISTINA, Learning to read. Reciprocal processes and individual pathways. - Lukemaan oppiminen: vastavuoroiset prosessit ja yksilölliset oppimispolut. 70 p. (155 p.) Yhteenveto 5 p. 2003.
- 234 FRIMAN, MERVI, Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. - The ethics of a professional expert in the context of polytechnics. 199 p. 2004.
- 235 MERONEN, AULI, Viittomakielen omaksumisen yksilölliset tekijät. - Individual differences in sign language abilities. 110 p. Summary 5 p. 2004.
- 236 TIILIKKALA, LIISA, Mestarista tuutoriksi. Suomalaisen ammatillisen opettajuuden muutos ja jatkuvuus. - From master to tutor. Change and continuity in Finnish vocational teacherhood. 281 p. Summary 3 p. 2004.
- 237 ARO, MIKKO, Learning to read: The effect of orthography. - Kirjoitusjärjestelmän vaikutus lukemaan oppimiseen. 44 p. (122 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 238 LAAKSO, ERKKI, Draamakokemusten äärellä. Prosessidraaman oppimispotentiaali opettajaksi opiskelevien kokemusten valossa. - Encountering drama experiences. The learning potential of process drama in the light of student teachers' experiences. 230 p. Summary 7 p. 2004.
- 239 PERÄLÄ-LITTUNEN, SATU, Cultural images of a good mother and a good father in three generations. - Kulttuuriset mielikuvat hyvästä äidistä ja hyvästä isästä kolmessa sukupolvessa. 234 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 240 RINNE-KOISTINEN, EVA-MARITA, Perceptions of health: Water and sanitation problems in rural and urban communities in Nigeria. 129 p. (198 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 241 PALMROTH, AINO, Käännösten kautta kollektiiviin. Tuuliosuuskunnat toimijaverkkoina. - From translation to collective. Wind turbine cooperatives as actor networks. 177 p. Summary 7 p. 2004.
- 242 VIERIKKO, ELINA, Genetic and environmental effects on aggression. - Geneettiset ja ympäristötekijät aggressiivisuudessa. 46 p. (108 p.) Tiivistelmä 3 p. 2004.
- 243 NÄRHI, KATI, The eco-social approach in social work and the challenges to the expertise of social work. - Ekososiaalinen viitekehys ja haasteet sosiaalityön asiantuntijuudelle. 106 p. (236 p.) Yhteenveto 7 p. 2004.
- 244 URSIN, JANI, Characteristics of Finnish medical and engineering research group work. - Tutkimusryhmätyöskentelyn piirteet lääke- ja teknisissä tieteissä. 202 p. Yhteenveto 9 p. 2004.
- 245 TREUTHARDT, LEENA, Tulostehokkuuden yhteiskunnallisuus Jyväskylän yliopistossa. Tarkastelunäkökulmina muotit ja seurustelu. - The management by results a fashion and social interaction at the University of Jyväskylä. 228 p. Summary 3 p. 2004.
- 246 MATTHIES, JÜRGEN, Umweltpädagogik in der Postmoderne. Eine philosophische Studie über die Krise des Subjekts im umweltpädagogischen Diskurs. - Ympäristökasvatus postmodernissa. Filosofinen tutkimus subjektin kriisistä ympäristökasvatuksen diskurssissa. 400 p. Yhteenveto 7 p. 2004.
- 247 LAITILA, AARNO, Dimensions of expertise in family therapeutic process. - Asiantuntijuuden ulottuvuuksia perheterapeuttisessa prosessissa. 54 p. (106 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 248 LAAMANEN (ASTIKAINEN), PIIA, Pre-attentive detection of changes in serially presented stimuli in rabbits and humans. - Muutoksen esitietoinen havaitseminen sarjallisesti esitetyissä ärsykkeissä kaneilla ja ihmisillä. 35 p. (54 p.) Yhteenveto 3 p. 2004.
- 249 JUUSENAHO, RIITTA, Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. - Differences in comprehensive school leadership and management. A gender-based approach. 176p. Summary 3 p. 2004.

- 250 VAARAKALLIO, TUULA, "Rotten to the Core". Variations of French nationalist anti-system rhetoric. - "Systeemi on mätä". Ranskalaisien nationalistien järjestelmän vastainen retoriikka. 194 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 251 KUUSINEN, PATRIK, Pitkäaikainen kipu ja depressio. Yhteyttä säätelevät tekijät. - Chronic pain and depression: psychosocial determinants regulating the relationship. 139 p. Summary 8 p. 2004.
- 252 HÄNNIKÄINEN-UUTELA, ANNA-LIISA, Uudelleen juurtuneet. Yhteisökasvatus vaikeasti päihderiippuvaisten narkomaanien kuntoutuksessa. - Rooted again. Community education in the rehabilitation of substance addicts. 286 p. Summary 3 p. 2004.
- 253 PALONIEMI, SUSANNA, Ikä, kokemus ja osaaminen työelämässä. Työntekijöiden käsityksiä iän ja kokemuksen merkityksestä ammatillisessa osaamisessa ja sen kehittämisessä. - Age, experience and competence in working life. Employees' conceptions of the the meaning and experience in professional competence and its development. 184 p. Summary 5 p. 2004.
- 254 RUIZ CEREZO, MONTSE, Anger and Optimal Performance in Karate. An Application of the IZOF Model. 55 p. (130 p.) Tiivistelmä 2 p. 2004.
- 255 LADONLAHTI, TARJA, Haasteita palvelujärjestelmälle. Kehitysvammaiseksi luokiteltu henkilö psykiatrisessa sairaalassa. - Challenges for the human service system. Living in a psychiatric hospital under the label of mental retardation. 176 p. Summary 3 p. 2004.
- 256 KOVANEN PÄIVI, Oppiminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa. Varhaisen oppimaan ohjaamisen suunnitelma erityistä tukea tarvitsevien lasten ohjauksessa. - Learning and expertise in early childhood education. A pilot work in using VARSU with children with special needs. 175 p. Summary 2 p. 2004.
- 257 VILMI, VEIKKO, Turvallinen koulu. Suomalaisien näkemyksiä koulutuspalvelujen kansallisesta ja kunnallisesta priorisoinnista. - Secure education. Finnish views on the national and municipal priorities of Finland's education services. 134 p. Summary 5 p. 2005.
- 258 ANTTILA, TIMO, Reduced working hours. Reshaping the duration, timing and tempo of work. 168 p. Tiivistelmä 2 p. 2005.
- 259 UGASTE, AINO, The child's play world at home and the mother's role in the play. 207 p. Tiivistelmä 5 p. 2005.
- 260 KURRI, KATJA, The invisible moral order: Agency, accountability and responsibility in therapy talk. 38 p. (103 p.). Tiivistelmä 1 p. 2005.
- 261 COLLIN, KAIJA, Experience and shared practice - Design engineers' learning at work. - Suunnitteluinsinöörien työssä oppiminen - kokemuksellisuutta ja jaettuja käytäntöjä. 124 p. (211 p.). Yhteenveto 6 p. 2005.
- 262 KURKI, EIJA, Näkyvä ja näkymätön. Nainen Suomen helluntailiikkeen kentällä. - Visible and invisible. Women in the Finnish pentecostal movement. 180 p. Summary 2 p. 2005.
- 263 HEIMONEN, SIRKKALIISA, Työikäisenä Alzheimerin tautiin sairastuneiden ja heidän puolisoitensa kokemukset sairauden alkuvaiheessa. - Experiences of persons with early onset Alzheimer's disease and their spouses in the early stage of the disease. 138 p. Summary 3 p. 2005.
- 264 PIIRÖINEN, HANNU, Epävarmuus, muutos ja ammatilliset jännitteet. Suomalainen sosiaalityö 1990-luvulla sosiaalityöntekijöiden tulkinnoissa. - Uncertainty, change and professional tensions. The Finnish social work in the 1990s in the light of social workers' representations. 207 p. Summary 2 p. 2005.
- 265 MÄKINEN, JARMO, Säätiö ja maakunta. Maakuntarahastojärjestelmän kentät ja verkostot. - Foundation and region: Fields and networks of the system of the regional funds. 235 p. Summary 3 p. 2005.
- 266 PETRELIUS, PÄIVI, Sukupuoli ja subjektiivinen sosiaalityössä. Tulkintoja naistyöntekijöiden muistoista. - Gender and subjectivity in social work - interpreting women workers' memories. 67 p. (175 p.) 2005.
- 267 HOKKANEN, TIINA, Äitinä ja isänä eron jälkeen. Yhteishuoltajavanhemmuus arjen kokemuksesta. - As a mother and a father after divorce. Joint custody parenthood as an everyday life experience. 201 p. Summary 8 p. 2005.
- 268 HANNU SIRKKILÄ, Elättäjyyttä vai erotiikkaa. Miten suomalaiset miehet legitimoivat parisuhteensa thaimaalaisen naisen kanssa? - Breadwinner or eroticism. How Finnish men legitimize their partnerships with Thai women. 252 p. Summary 4 p. 2005.
- 269 PENTTINEN, LEENA, Gradupuhetta tutkielmaseminaarissa. - Thesis discourse in an undergraduate research seminar. 176 p. Summary 8 p. 2005.
- 270 KARVONEN, PIIRKKO, Päiväkotilasten lukuleikit. Lukutaidon ja lukemistietoisuuden kehittyminen interventiotutkimuksessa- Reading Games for Children in Daycare Centers. The Development of Reading Ability and Reading Awareness in an Intervention Study . 179 p. Summary 3 p. 2005.
- 271 KOSONEN, PEKKA A., Sosiaalialan ja hoitotyön asiantuntijuuden kehitysehdot ja opiskelijavalinta. - Conditions of expertise development in nursing and and social care, and criteria for student selection. 276 p. Summary 3 p. 2005.

- 272 NIIRANEN-LINKAMA, PÄIVI, Sosiaalisen transformaatio sosiaalialan asiantuntijuu-
den diskurssissa. - Transformation of
the social in the discourse of social work
expertise. 200 p. Summary 3 p. 2005.
- 273 KALLA, OUTI, Characteristics, course and
outcome in first-episode psychosis.
A cross-cultural comparison of Finnish
and Spanish patient groups. - Ensiker-
talaisten psykoosipotilaiden psyykkis-
sosiaaliset ominaisuudet, sairaudenkulku
ja ennuste. Suomalaisten ja espanjalaisten
potilasryhmien vertailu. 75 p. (147 p.)
Tiivistelmä 4 p. 2005.
- 274 LEHTOMÄKI, ELINA, Pois oppimisyhteiskun-
nan marginaalista? Koulutuksen merkitys
vuosina 1960-1990 opiskelleiden lapsuu-
destaan kuurojen ja huonokuuloisten
aikuisten elämänculussa. - Out from the
margins of the learning society? The
meaning of education in the life course of
adults who studied during the years 1960-
1990 and were deaf or hard-of-hearing
from childhood. 151 p. Summary 5 p. 2005.
- 275 KINNUNEN, MARJA-LIISA, Allostatic load in
relation to psychosocial stressors and
health. - Allostaattinen kuorma ja sen suhde
psykososiaalisiin stressitekijöihin ja
terveyteen. 59 p. (102 p.) Tiivistelmä 3 p.
2005.
- 276 UOTINEN, VIRPI, I'm as old as I feel. Subjective
age in Finnish adults. - Olen sen ikäinen
kuin tunnen olevani. Suomalaisten aikuis-
ten subjektiivinen ikä. 64 p. (124 p.)
Tiivistelmä 3 p. 2005.
- 277 SALOKOSKI, TARJA, Tietokonepelit ja niiden
pelaaminen. - Electronic games: content and
playing activity. 116 p. Summary 5 p. 2005.
- 278 HIIHNALA, KAUKO, Laskutehtävien suoritta-
misesta käsitteiden ymmärtämiseen. Perus-
koululaisen matemaattisen ajattelun
kehittyminen aritmetiikasta algebraan
siirryttäessä. - Transition from the
performing of arithmetic tasks to the
understanding of concepts. The
development of pupils' mathematical
thinking when shifting from arithmetic to
algebra in comprehensive school. 169 p.
Summary 3 p. 2005.
- 279 WALLIN, RISTO, Yhdistyneet kansakunnat
organisaationa. Tutkimus käsitteellisestä
muutoksesta maailmanjärjestön organi-
soinnin periaatteissa - From the league to
UN. The move to an organizational
vocabulary of international relations. 172 p.
Summary 2 p. 2005.
- 280 VALLEALA, ULLA MAIJA, Yhteinen ymmär-
täminen koulutuksessa ja työssä. Kontekstin
merkitys ymmärtämisessä opiskelijaryh-
män ja työtiimin keskusteluissa. - Shared
understanding in education and work.
Context of understanding in student group
and work team discussions. 236 p. Summary
7 p. 2006.
- 281 RASINEN, TUUJA, Näkökulmia vieraskieliseen
perusopetukseen. Koulun kehittämishank-
keesta koulun toimintakulttuuriksi.
- Perspectives on content and language
integrated learning. The impact of a
development project on a school's
activities. 204 . Summary 6 p. 2006.
- 282 VIHOLAINEN, HELENA, Suvussa esiintyvän
lukemsvaikeusriskin yhteys motoriseen ja
kielelliseen kehitykseen. Tallaako lapsi
kielensä päälle? - Early motor and language
development in children at risk for familial
dyslexia. 50 p. (94 p.) Summary 2 p. 2006.
- 283 KIILLI, JOHANNA, Lasten osallistumisen
voimavarat. Tutkimus Ipanoiden osallistu-
misesta. - Resources for children's
participation. 226 p. Summary 3 p. 2006.
- 284 LEPPÄMÄKI, LAURA, Tekijänoikeuden oikeut-
taminen. - The justification of copyright.
125 p. Summary 2 p. 2006.
- 285 SANAKSENAHO, SANNA, Eriarvoisuus ja
luottamus 2000-luvun taitteen Suomessa.
Bourdieuilainen näkökulma. - Inequality and
trust in Finland at the turn of the 21st
century: Bourdieuan approach.
150 p. Summary 3 p. 2006.
- 286 VALKONEN, LEENA, Millainen on hyvä äiti tai
isä? Viides- ja kuudesluokkalaisten lasten
vanhemmuuskäsitykset. - What is a good
father or good mother like? Fifth and sixth
graders' conceptions of parenthood. 126 p.
Summary 5 p. 2006.
- 287 MARTIKAINEN, LIISA, Suomalaisten nuorten
aikuisten elämään tyytyväisyyden monet
kasvot. - The many faces of life satisfaction
among Finnish young adults. 141 p.
Summary 3 p. 2006.
- 288 HAMARUS, PÄIVI, Koulukiusaaminen ilmiönä.
Yläkoulun oppilaiden kokemuksia
kiusaamisesta. - School bullying as a
phenomenon. Some experiences of Finnish
lower secondary school pupils. 265 p.
Summary 6 p. 2006.
- 289 LEPPÄNEN, ULLA, Development of literacy in
kindergarten and primary school.
Tiivistelmä 2 p. 49 p. (145 p.) 2006.
- 290 KORVELA, PAUL-ERIK, The Machiavellian
reformation. An essay in political theory.
171 p. Tiivistelmä 2 p. 2006.
- 291 METSOMÄKI, MARJO, "Suu on syömistä
varten". Lasten ja aikuisten kohtaamisia
ryhmäperhepäiväkodin ruokailutilanteissa.
- Encounters between children and adults
in group family day care dining situations.
251 p. Summary 3 p. 2006.
- 292 LATVALA, JUHA-MATTI, Digitaalisen kommuni-
kaatiosovelluksen kehittäminen kodin ja
koulun vuorovaikutuksen edistämiseksi.
- Development of a digital communication
system to facilitate interaction between home
and school. 158 p. Summary 7 p. 2006.

- 293 PITKÄNEN, TUULI, Alcohol drinking behavior and its developmental antecedents. - Alkoholien juomiskäyttäytyminen ja sen ennustaminen. 103 p. (169 p.) Tiivistelmä 6 p. 2006.
- 294 LINNILÄ, MAIJA-LIISA, Kouluvalmiudesta koulun valmiuteen. Poikkeuksellinen koulunaloitus koulumenestyksen, viranomaislausuntojen ja perheiden kokemusten valossa. - From school readiness to readiness of school - Exceptional school starting in the light of school attainment, official report and family experience. 321 p. Summary 3 p. 2006.
- 295 LEINONEN, ANU, Vanhusneuvoston funktioita jäljittämässä. Tutkimus maaseutumaisten kuntien vanhusneuvostoista. - Tracing functions of older people's councils. A study on older people's councils in rural municipalities. 245 p. Summary 3 p. 2006.
- 296 KAUPPINEN, MARKO, Canon vs. charisma. "Maoism" as an ideological construction. - Kaanon vs. karisma. "Maoismi" ideologisenä konstruktiona. 119 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 297 VEHKAKOSKI, TANJA, Leimattu lapsuus? Vammaisuuden rakentuminen ammatti-ihmisten puheessa ja teksteissä. - Stigmatized childhood? Constructing disability in professional talk and texts. 83 p. (185 p.) Summary 4 p. 2006.
- 298 LEPPÄÄHO, HENRY, Matemaattisen ongelman ratkaisutaidon opettaminen peruskoulussa. Ongelmanratkaisukurssin kehittäminen ja arviointi. - Teaching mathematical problem solving skill in the Finnish comprehensive school. Designing and assessment of a problem solving course. 343 p. Summary 4 p. 2007.
- 299 KUVAJA, KRISTIIINA, Living the Urban Challenge. Sustainable development and social sustainability in two southern megacities. 130 p. (241 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 300 POHJOLA, PASI, Technical artefacts. An ontological investigation of technology. 150 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 301 KAUUKUA, JARI, Avicenna on subjectivity. A philosophical study. 161 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 302 KUPILA, PÄIVI, "Minäkö asiantuntija?". Varhaiskasvatuksen asiantuntijan merkitysperspektiivin ja identiteetin rakentuminen. - "Me, an expert?" Constructing the meaning perspective and identity of an expert in the field of early childhood education. 190 p. Summary 4 p. 2007.
- 303 SILVENNOINEN, PIIA, Ikä, identiteetti ja ohjaava koulutus. Ikääntyvät pitkäaikaistyöttömät oppimisyhteiskunnan haasteena. - Age, identity and career counselling. The ageing, long-term unemployed as a challenge to learning society. 229 p. Summary 4 p. 2007.
- 304 REINIKAINEN, MARJO-RIITTA, Vammaisuuden sukupuolittuneet ja sortavat diskurssit: Yhteiskunnallis-diskursiivinen näkökulma vammaisuuteen. - Gendered and oppressive discourses of disability: Social-discursive perspective on disability. 81 p. (148 p.) Summary 4 p. 2007.
- 305 MÄÄTTÄ, JUKKA, Asepalvelus nuorten naisten ja miesten opinto- ja työuralla. - The impact of military service on the career and study paths of young women and men. 141 p. Summary 4 p. 2007.
- 306 PYYKKÖNEN, MIIKKA, Järjestäytyvät diasporat. Etnisyys, kansalaisuus, integraatio ja hallinta maahanmuuttajien yhdistystoiminnassa. - Organizing diasporas. Ethnicity, citizenship, integration, and government in immigrant associations. 140 p. (279 p.) Summary 2 p. 2007.
- 307 RASKU, MINNA, On the border of east and west. Greek geopolitical narratives. - Idän ja lännen rajalla. Narratiiveja kreikkalaisesta geopolitiikasta. 169 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 308 LAPIOLAHTI, RAIMO, Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. - The evaluation of schooling as a task of the communal maintainer of schooling - what are the presuppositions of the execution of evaluation in one specific communal organization. 190 p. Summary 7 p. 2007.
- 309 NATALE, KATJA, Parents' Causal Attributions Concerning Their Children's Academic Achievement. - Vanhempien lastensa koulumenestystä koskevat kausaaliattribuutit. 54 p. (154 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 310 VAHTERA, SIRPA, Optimistit opintiellä. Opinnoissaan menestyvien nuorten hyvinvointi lukiosta jatko-opintoihin. - The well-being of optimistic, well-performing high school students from high school to university. 111 p. Summary 2 p. 2007.
- 311 KOIVISTO, PÄIVI, "Yksilöllistä huomiota arkisissa tilanteissa". Päiväkodin toimintakulttuurin kehittäminen lasten itsetuntoa vahvistavaksi. - "Individual attention in everyday situations". Developing the operational culture of a day-care centre to strengthen children's self-esteem. 202 p. Summary 4 p. 2007.
- 312 LAHIKAINEN, JOHANNA, "You look delicious" - Food, eating, and hunger in Margaret Atwood's novels. 277 p. Yhteenveto 2 p. 2007.
- 313 LINNAVUORI, HANNARIIKKA, Lasten kokemuksia vuoroasumisesta. - Children's experiences of dual residence. 202 p. Summary 8 p. 2007.
- 314 PARVIAINEN, TIINA, Cortical correlates of language perception. Neuromagnetic studies in adults and children. - Kielen käsittely aivoissa. Neuromagneettisia tutkimuksia aikuisilla ja lapsilla. 128 p. (206 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.

- 315 KARA, HANNELE, *Ermutige mich Deutsch zu sprechen. Portfolio als evaluationsform von mündlichen leistung.* - "Rohkaise minua puhumaan saksaa" - kielisalkku suullisen kielitaidon arviointivälineenä. 108 p. Yhteenveto 3 p. 2007.
- 316 MÄKELÄ, AARNE, *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa.* - What principals really do. An ethnographic case study on leadership and on principal's tasks in comprehensive school. 266 p. Summary 5 p. 2007.
- 317 PUOLAKANAHO, ANNE, *Early prediction of reading - Phonological awareness and related language and cognitive skills in children with a familial risk for dyslexia.* - Lukemistaitojen varhainen ennustaminen. Fonologinen tietoisuus, kielelliset ja kognitiiviset taidot lapsilla joiden suvussa esiintyy dysleksiaa. 61 p. (155 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 318 HOFFMAN, DAVID M., *The career potential of migrant scholars in Finnish higher education. Emerging perspectives and dynamics.* - Akateemisten siirtolaisten uramahdollisuudet suomalaisessa korkeakoulujärjestelmässä: dynamiikkaa ja uusia näkökulmia. 153 p. (282 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 319 FADJUKOFF, PÄIVI, *Identity formation in adulthood.* - Identiteetin muotoutuminen aikuisiässä. 71 p. (168 p.) Yhteenveto 5 p. 2007.
- 320 MÄKIKANGAS, ANNE, *Personality, well-being and job resources: From negative paradigm towards positive psychology.* - Persoonallisuus, hyvinvointi ja työn voimavarat: Kohti positiivista psykologiaa. 66 p. (148 p.) Yhteenveto 3 p. 2007.
- 321 JOKISAARI, MARKKU, *Attainment and reflection: The role of social capital and regrets in developmental regulation.* - Sosiaalisen pääoman ja toteutumattomien tavoitteiden merkitys kehityksen säätelyssä. 61 p. (102 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 322 HÄMÄLÄINEN, JARMO, *Processing of sound rise time in children and adults with and without reading problems.* - Äänten nousuaikojen prosessointi lapsilla ja aikuisilla, joilla on dysleksia ja lapsilla ja aikuisilla, joilla ei ole dysleksiaa. 48 p. (95 p.) Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 323 KANERVIO, PEKKA, *Crisis and renewal in one Finnish private school.* - Kriisi ja uudistuminen yhdessä suomalaisessa yksityiskoulussa. 217 p. Tiivistelmä 2 p. 2007.
- 324 MÄÄTTÄ, SAMI, *Achievement strategies in adolescence and young adulthood.* - Nuorten ajattelu- ja toimintastrategia. 45 p. (120 p.) Tiivistelmä 3 p. 2007.
- 325 TORPPA MINNA, *Pathways to reading acquisition: Effects of early skills, learning environment and familial risk for dyslexia.* - Yksilöllisiä kehityspolkuja kohti lukemisen taitoa: Varhaisten taitojen, oppimisympäristön ja sukuriskin vaikutukset. 53 p. (135 p.) 2007.
- 326 KANKAINEN, TOMI, *Yhdistykset, instituutiot ja luottamus.* - Voluntary associations, institutions and trust. 158 p. Summary 7 p. 2007.
- 327 PIRNES, ESA, *Merkityksellinen kulttuuri ja kulttuuripolitiikka. Laaja kulttuurin käsite kulttuuripolitiikan perusteluna.* - Meaningful culture and cultural policy. A broad concept of culture as a basis for cultural policy. 294 p. Summary 2 p. 2008.
- 328 NIEMI, PETTERI, *Mieli, maailma ja referenssi. John McDowellin mielenfilosofian ja semantiikan kriittinen tarkastelu ja ontologinen täydennys.* - Mind, world and reference: A critical examination and ontological supplement of John McDowell's philosophy of mind and semantics. 283 p. Summary 4 p. 2008.
- 329 GRANBOM-HERRANEN, LIISA, *Sananlaskut kasvatuspuheessa - perinnettä, kasvatusta, indoktrinaatiota? - Proverbs in pedagogical discourse - tradition, upbringing, indoctrination?* 324 p. Summary 8 p. 2008.
- 330 KYKYRI, VIRPI-LIISA, *Helping clients to help themselves. A discursive perspective to process consulting practices in multi-party settings.* - Autetaan asiakasta auttamaan itse itseään. Diskursiivinen näkökulma prosessikonstultoinnin käytäntöihin ryhmätilanteissa. 75 p. (153 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 331 KIURU, NOONA, *The role of adolescents' peergroups in the school context.* - Nuortentoveriryhmien rooli kouluympäristössä. 77 p. (192 p.) Tiivistelmä 3 p. 2008.
- 332 PARTANEN, TERHI, *Interaction and therapeutic interventions in treatment groups for intimately violent men.* 46 p. (104 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 333 RAITTILA, RAIJA, *Retkellä. Lasten ja kaupunkiympäristön kohtaaminen.* - Making a visit. Encounters between children and an urban environment. 179 p. Summary 3 p. 2008.
- 334 SUME, HELENA, *Perheen pyörteinen arki. Sisäkorvaistutetta käyttävän lapsen matka kouluun.* - Turbulent life of the family. Way to school of a child with cochlear implant. 208 p. Summary 6 p. 2008.
- 335 KOTIRANTA, TUUJA, *Aktivoinnin paradoksit.* - The paradoxes of activation. 217 p. Summary 3 p. 2008.
- 336 RUOPPILA, ISTO, HUUHTANEN, PEKKA, SEITSAMO, JORMA AND ILMARINEN, JUHANI, *Age-related changes of the work ability construct and its relation to cognitive functioning in the older worker: A 16-year follow-up study.* 97 p. 2008.
- 337 TIKKANEN, PIRJO, *"Helpompaa ja hausempaa kuin luulin". Matematiikka suomalaisten ja unkarilaisten perusopetuksen neljäsluokkalaisten kokemana.* - "Easier and more fun that

- I thought". Mathematics experienced by fourth-graders in Finnish and Hungarian comprehensive schools. 309 p. Summary 3 p. 2008.
- 338 KAUPPINEN, ILKKA, Tiedon omistaminen on valtaa – Globalisoituvan patenttijärjestelmän poliittinen moraalilaitous ja globaali kapitalismi. – *Owning* knowledge is power. Political moral economy of the globalizing patent system and global capitalism. 269 p. Summary 5 p. 2008.
- 339 KUJALA, MARIA, Muukalaisena omassa maassa. Miten kasvaa vuorovaikutuskonflikteissa? – A stranger in one's own land. How to grow in interaction conflicts? 174 p. Summary 7 p. 2008.
- 340 KOPONEN, TUIRE, Calculation and Language: Diagnostic and intervention studies. – Laskutaito ja kieli: Diagnostinen ja kuntoutustutkimus. 49 p. (120 p.) Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 341 HAUTALA, PÄIVI-MARIA, Lupa tulla näkyväksi. Kuvataideterapeuttinen toiminta kouluissa. – Permission to be seen. Art therapeutic activities in schools. 202 p. 2008.
- 342 SIPARI, SALLA, Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. – Habilitative everyday life to support the child. Construction of the collaboration of education and rehabilitation in experts discussions. 177 p. Summary 4 p. 2008.
- 343 LEHTONEN, PÄIVI HANNELE, Voimauttava video. Asiakslähtöisyyden, myönteisyyden ja videokuvan muodostama työorientaatio perhetyön menetelmänä. – Empowering video. A work orientation formed by client-focus, positivity and video image as a method for family work. 257 p. Summary 3 p. 2008.
- 344 RUOHOMÄKI, JYRKI, "Could Do Better". Academic Interventions in Northern Ireland Unionism. – "Could Do Better" Akateemiset interventiot Pohjois-Irlannin unionismiin. 238 p. Tiivistelmä 2 p. 2008.
- 345 SALMI, PAULA, Nimeäminen ja lukemisvaikeus. Kehityksen ja kuntoutuksen näkökulma. – Naming and dyslexia: Developmental and training perspectives. 169 p. Summary 2 p. 2008.
- 346 RANTANEN, JOHANNA, Work-family interface and psychological well-being: A personality and longitudinal perspective. – Työn ja perheen vuorovaikutuksen yhteys psyykkiseen hyvinvointiin sekä persoonallisuuteen pitkäaikäisyyden näkökulmasta 86 p. (146 p.) Yhteenveto 6 p. 2008.
- 347 PIIPPO, JUKKA, Trust, Autonomy and Safety at Integrated Network- and Family-oriented mode for co-operation. A Qualitative Study. 70 p. (100 p.) Yhteenveto 2 p. 2008.
- 348 HÄTINEN, MARJA, Treating job burnout in employee rehabilitation: Changes in symptoms, antecedents, and consequences. – Työuupumuksen hoito työikäisten kuntoutuksessa: muutokset työuupumuksen oireissa, ennakoijissa ja seurauksissa. 85 p. (152 p.) Tiivistelmä 4 p. 2008.
- 349 PRICE, GAVIN, Numerical magnitude representation in developmental dyscalculia: Behavioural and brain imaging studies. 139 p. 2008.
- 350 RAUTIAINEN, MATTI, Keiden koulu? Aineenopettajaksi opiskelevien käsityksiä koulu-kulttuuriin yhteisöllisyydestä. – Who does school belong to? Subject teacher students' conceptions of community in school culture. 180 p. Summary 4 p. 2008.
- 351 UOTINEN, SANNA, Vanhempien ja lasten toimijuuteen konduktiivisessa kasvatuksessa. – Into the agency of a parent and a child in conductive education. 192 p. Summary 3 p. 2008.
- 352 AHONEN, HELENA, Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. – Leadership and leader identity as narrated by headmasters. 193 p. 2008.
- 353 MOISIO, OLLI-PEKKA, Essays on radical educational philosophy. 151 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 354 LINDQVIST, RAIIJA, Parisuhdeväkivallan kohtaaminen maaseudun sosiaalityössä. – Encountering partner violence with rural social work. 256 p. 2009.
- 355 TAMMELIN, MIA, Working time and family time. Experiences of the work and family interface among dual-earning couples in Finland. – Työaika ja perheen aika: kokemuksia työn ja perheen yhteensovittamisesta Suomessa. 159 p. Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 356 RINNE, PÄIVI, Matkalla muutokseen. Sosiaalialan projektitoiminnan perustelut, tavoitteet ja toimintatavat Sosiaaliturva-lehden kirjoituksissa 1990-luvulla. – On the way to the change. 221 p. Summary 2 p. 2009.
- 357 VALTONEN, RIITTA, Kehityksen ja oppimisen ongelmien varhainen tunnistaminen Lene-arvioinnin avulla. Kehityksen ongelmien päällekkäisyys ja jatkuvuus 4–6-vuotiailla sekä ongelmien yhteys koulusuoriutumiseen. – Lene-assessment and early identification of developmental and learning problems. Co-occurrence and continuity of developmental problems from age 4 to age 6 and relation to school performance. 73 p. (107 p.) Summary 2 p. 2009.
- 358 SUHONEN, KATRI, Mitä hiljainen tieto on hengellisessä työssä? Kokemuksellinen näkökulma hiljaisen tiedon ilmenemiseen, siirrettävyyteen ja siirrettävyyden merkitykseen ikääntyneiden diakoniatyöntekijöiden ja pappien työssä. – What is tacit knowledge in spiritual work? An experiential approach to the manifestation, significance and distribution of tacit knowledge in the work of aged church deacons and ministers. 181 p. Summary 6 p. 2009.

- 359 JUMPPANEN, AAPO, United with the United States – George Bush’s foreign policy towards Europe 1989–1993. 177 p. Yhteenveto 3 p. 2009.
- 360 HUEMER, SINI, Training reading skills. Towards fluency. - Lukemistaitojen harjoittaminen. Tavoitteena sujuvuus. 85 p. (188 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 361 ESKELINEN, TEPPO, Putting global poverty in context. A philosophical essay on power, justice and economy. 221 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 362 TAIPALE, SAKARI, Transformative technologies, spatial changes: Essays on mobile phones and the internet. 97 p. (184 p.) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 363 KORKALAINEN, PAULA, Riittämättömyyden tunteesta osaamisen oivallukseen. Ammatillisen asiantuntijuuden kehittäminen varhaiserityiskasvatuksen toimintaympäristöissä. - From a feeling of insufficiency to a new sense of expertise. Developing professional knowledge and skills in the operational environments for special needs childhood education and care. 303 p. Summary 4 p. 2009.
- 364 SEPPÄLÄ-PÄNKÄLÄINEN, TARJA, Oppijoiden moninaisuuden kohtaaminen suomalaisessa lähikoulussa. Etnografia kouluyhteisön aikuisten yhdessä oppimisen haasteista ja mahdollisuuksista. - Confronting the Diversity of Learners in a Finnish Neighbourhood School. An Ethnographic Study of the Challenges and Opportunities of Adults Learning Together in a School community. 256 p. Summary 4 p. 2009.
- 365 SEVÓN, EIJA, Maternal Responsibility and Changing Relationality at the Beginning of Motherhood. - Äidin vastuu ja muuttuvat perhesuhteet äitiyden alussa. 117 p. (200 p.) Yhteenveto 5 p. 2009.
- 366 HUTTUNEN-SCOTT, TIINA, Auditory duration discrimination in children with reading disorder, attention deficit or both. - Kuulonvarainen keston erottelu lapsilla, joilla on lukemisvaikeus, tarkkaavaisuuden ongelma tai molemmat. 68 p. (112 p.) Tiivistelmä 3 p. 2009.
- 367 NEUVONEN-RAUHALA, MARJA-LIISA, Työelämälähtöisyyden määrittäminen ja käyttäminen ammattikorkeakoulun jatkotutkintokokeilussa. - Defining and applying working-life orientation in the polytechnic postgraduate experiment. 163 p. Summary 7 p. 2009.
- 368 NYMAN, TARJA, Nuoren vieraan kielen opettajan pedagogisen ajattelun ja ammatillisen asiantuntijuuden kehittyminen. - The development of pedagogical thinking and professional expertise of newly qualified language teachers. 121 p. (201 p.) Summary 4 p. 2009.
- 369 PUUTIO, RISTO, Hidden agendas. Situational tasks, discursive strategies and institutional practices in process consultation. 83 p. (147 p.) Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 370 TOIVANEN, JUHANA, Animal consciousness. Peter Olivi on cognitive functions of the sensitive soul. 369 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 371 NOKIA, MIRIAM, The role of the hippocampal theta activity in classical eyeblink conditioning in rabbits. - Hippokampuksen theta-aktiivisuuden rooli klassisessa silmäniskuehdollistamisessa kaneilla. 41 p. (80 p.) Yhteenveto 2 p. 2009.
- 372 LÄHTEENMÄKI, VILI, Essays on early modern conceptions of consciousness: Descartes, Cudworth, and Locke. 160 p. 2009.
- 373 BJÖRK, KAJ, What explains development. Development strategy for low human development index countries. 212 p. Yhteenveto 1 p. 2009.
- 374 PUUPPONEN, ANTTI, Maaseutuuyrittäjyys, verkostot ja paikallisuus. Tapaustutkimus pienimuotoisen elintarviketuotannon kestävyyydestä Keski-Suomessa. - Rural entrepreneurship, networks and locality. A case study of the sustainability of small-scale food production in Central Finland. 100 p. (191 p.) Summary 3 p. 2009.
- 375 HALTTUNEN, LEENA, Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. - Day care work and leadership in a distributed organization. 181 p. Summary 4 p. 2009.
- 376 KAIDESOJA, TUUKKA, Studies on ontological and methodological foundations of critical realism in the social sciences. 65 p. (187 p.) Yhteenveto 9 p. 2009.
- 377 SIPPOLA, MARKKU, A low road to investment and labour management? The labour process at Nordic subsidiaries in the Baltic States. 272 p. Tiivistelmä 2 p. 2009.
- 378 SANTALA, OLLI-PEKKA, Expertise in using the Rorschach comprehensive system in personality assessment. 150 p. Tiivistelmä 1 p. 2009.
- 379 HARJUNEN, HANNELE, Women and fat: Approaches to the social study of fatness. - Naiset ja lihavuus: näkökulmia lihavuuden yhteiskuntatieteelliseen tutkimukseen 87 p. (419 p.) Tiivistelmä 4 p. 2009.
- 380 KETTUNEN, LIISA, Kyllä vai ei. Peruskoulun sukupuolikasvatuksen oppimateriaalin kehittämistyö ja arviointi. - Yes or no? The development and evaluation of teaching material for sex education in the Finnish comprehensive school. 266 p. Summary 3 p. 2010.
- 381 FROM, KRISTINE, ”Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa”. Substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissä. - To be a child just as the others in the peer group. A substantive theory of activity-

- based participation of the child with special educational needs. 174 p. Summary 4 p. 2010.
- 382 MYKKÄNEN, JOHANNA, Isäksi tulon tarinat, tunteet ja toimijuus. - Becoming a father – types of narrative, emotions and agency. 166 p. Summary 5 p. 2010.
- 383 RAASUMAA, VESA, Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. - Knowledge management functions of a principal in basic education. 349 p. Summary 5 p. 2010.
- 384 SISÄINEN, LAURI, Foucault's voices: Toward the political genealogy of the auditory-sonorous. - Foucault'n äänet. Kohti auditoris-sonoorista poliittista genealogiaa. 207 p. Tiivistelmä 2 p. 2010.
- 385 PULLI, TUULA, Totta ja unta. Draama puhe- ja kehitysvammaisten ihmisten yhteisöllisenä kuntoutuksena ja kokemuksena. - The Real and the Illusory. Drama as a means of community-based rehabilitation and experience for persons with severe learning and speech disabilities. 281 p. Summary 7 p. 2010.
- 386 SISKONEN, TIINA, Kielelliset erityisvaikeudet ja lukemaan oppiminen. - Specific language impairments and learning to read. 205 p. Summary 3 p. 2010.
- 387 LYYRA, PESSI, Higher-order theories of consciousness: An appraisal and application. - Korkeamman kertaluvun tietoisusteoria: arvio ja käyttöehdotus. 163 p. Yhteenveto 5 p. 2010.
- 388 KARJALAINEN, MERJA, Ammattilaisten käsityksiä mentoroinnista työpaikalla. - Professionals' conceptions of mentoring at work. 175 p. Summary 7 p. 2010.
- 389 GEMECHU, DEREJE TEREFE, The implementation of a multilingual education policy in Ethiopia: The case of Afaan Oromoo in primary schools of Oromia Regional State. 266 p. 2010.
- 390 KOIVULA, MERJA, Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. - Children's sense of community and collaborative learning in a day care centre. 189 p. Summary 3 p. 2010.
- 391 NIEMI, MINNA, Moraalijärjestyksestä tuottamassa. Tutkimus poliisityöstä lasten parissa. - Producing moral order. A Study on police work with children. 190 p. Summary 3 p. 2010.
- 392 ALEMAYEHU TEKLEMARIAM HAYE, Effects of intervention on psychosocial functioning of hearing and hard of hearing children in selected primary schools of Addis Ababa, Ethiopia. 195 p. Executive summary 4 p. 2010.
- 393 KASKIHARJU, EIJA, Koteja ja kodinomaisuutta. Tutkimus vanhenemisen paikoista valtiopäiväpuheissa 1950 - 2005. - Homes and homelikeness. A study on places for ageing in parliamentary speeches from 1950 to 2005. 244 p. Summary 5 p. 2010.
- 394 MAHLAKAARTO, SALME, Subjektiksi työssä - Identiteettiä rakentamassa voimaantumisen kehitysohjelmassa. - Becoming a subject at work - Constructing identity within a program of empowerment. 95 p. (198 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 395 TAPIO, TARJA, "Meilä on kaikilla samanlaiset tarinat". Tarinankerrontatutkimus tornionlaaksoisuudesta vanhimpien aapulaisten arjessa ja tulevaisuudessa. - "We all have the same stories". A storytelling case study of Torne Valley -ness in the everyday life and future of elderly Aapua residents. 261 p. Summary 6 p. 2010.
- 396 RAUTAINEN, EIJA-LIISA, Co-construction and collaboration in couple therapy for depression. - Yhteistoiminnallisuus masennuksen pariterapiassa. 56 p. (122 p.) Yhteenveto 3 p. 2010.
- 397 AALTONEN, TERHI, "Taiteilija ei vanhene". Haastattelututkimus kuvataiteilijoiden ikääntymiskokemuksista taidemaailmassa. - "An artist doesn't get old". An interview-based study of painters' experiences of ageing in the world. 216 p. Summary 5 p. 2010.
- 398 SAVOLAINEN, KAISA, Education as a means to world peace: The case of the 1974 UNESCO recommendation. - Kasvatus maailmanrauhan välineenä: Tapaustutkimus UNESCON 1974 hyväksymästä suosituksesta. 262 p. Yhteenveto 12 p. 2010.
- 399 HEMMINKI, ARJA, Kertomuksia avioerosta ja parisuhteen päättämisestä. Suomalainen eropuhe pohjalaisten kirjoituksissa ja naistenlehdissä. - Narratives on divorce and ending of a relationship. 158 p. Summary 2 p. 2010.
- 400 SAINI, NINA, On the rocky road of reading: Effects of computer-assisted intervention for at-risk children. - Lukemaan oppimisen kivisellä tiellä - Verkkopohjaisen Ekapeli - ohjelman kuntouttavat vaikutukset riskilasten lukemaan oppimisessa. 95 p. (208 p.) Yhteenveto 5 p. 2010.
- 401 VILJARANTA, JAANA, The development and role of task motivation and task values during different phases of the school career. - Oppiainekohtaisen koulumotivaation kehitys ja rooli koulutaipaleen eri vaiheissa. 53 p. (115 p.) Yhteenveto 1 p. 2010.
- 402 OINAS, TOMI, Sukupuolten välinen kotityönjako kahden ansaitsijan perheissä. - Domestic division of labour in dual-earner households. 188 p. 2010.
- 403 MAMMON, REET, Kolmen etnisen ryhmän kotoutumisprosessi Suomessa. - The integration process of three ethnic groups in Finland. 142 p. Summary 5 p. 2010.
- 404 KETONEN, RITVA, Dysleksiäriski oppimisen haasteena. Fonologisen tietoisuuden interventio ja lukemaan oppiminen. - Risk for dyslexia as a challenge of learning. Phonological intervention and learning to read. 139 p. Summary 3 p. 2010.

- 405 LAHTERO, TAPIO, Yhtenäiskoulun johtamis-
kulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökul-
ma. - Leadership culture in unified
comprehensive school, symbolic-interpretative
approach. 238 p. Summary 2 p. 2011.