

ERITYISKOULUN PEDAGOGINEN JOHTAJUUS
Opettajien ja rehtorien näkemyksiä

Maria Rautava

Erityispedagogiikan pro gradu tutkielma
Syksy 2000
Erityispedagogiikan laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Rautava, Maria

Eryityskoulun pedagoginen johtajuus. Opettajien ja rehtorien näkemyksiä.

Jyväskylän yliopisto

Viime vuosina on kouluissa kohdattu monia uusia haasteita kun sekä hallinnollista että pedagogista päätösvaltaa on siirretty niille itselleen. Samaan aikaan ollaan kiinnittämässä yhä enemmän huomiota siihen, miten näitä ainutlaatuisella tavalla tulosvastuullisia asiantuntijaorganisaatioita johdetaan. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää erityiskoulujen johtajien ja opettajien näkemyksiä erityiskoulun pedagogisten johtamistehtävien tärkeydestä sekä niiden toteutuvuudesta kunkin omassa koulussa. Tutkimukseen osallistui 15 yleissivistävää tai ammatillista koulutusta tarjoavaa erityisoppilaitosta, joista seitsemästä vastasivat sekä rehtori/rehtorit että opettajat ja kahdeksasta ainoastaan rehtori. 100 vastanneesta opettajia oli 84 ja rehtoreita 16. Tutkimus toteutettiin kyselynä. Kyselylomakkeen osiot vastasivat muutamaa lukuunottamatta Erätuulen ja Leinon (1993) työstämiä väittämiä. Tuloksia analysoitiin ongelmittain keskiarvojen, keskihajontojen, suhteellisten prosentiosuuksien, t-testien ja varianssianalyysin avulla. Vastauksista kävi ilmi, että suurta osaa rehtorin pedagogisista tehtävistä pidetään yleisesti erityiskouluissa erittäin tärkeänä, mutta niiden toteutuvuuden kohdalla koetaan olevan suuria eroja eri koulujen välillä. Tutkimus osoitti, että opettajat ja rehtorit ovat sekä rehtorin tehtävien tärkeyden että toteutuvuuden suhteen melko samaa mieltä, joskin rehtorit olivat hieman positiivisempia lähes poikkeuksetta molemmissa arvioissaan. Tärkeimmiksi arvioitiin tehtäviä, jotka liittyivät tavoitetietoisuuteen ja viestintään sekä henkilösuhteiden hoitamiseen, turhimmiksi taas tehtäviä, jotka koskettavat selkeästi opettajien työtä luokkahuoneissa. Rehtorien siis toivotaan erityiskouluissakin olevan edelleen ennemminkin taustalla vaikuttavia kuin opetustyötä ohjaavia pedagogisia esimiehiä.

Avainsanat: pedagoginen johtajuus, koulun johtaminen

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	4
2. JOHTAJANA KOULUSSA	6
2.1 Johtajuuden muutos	6
2.2 Johtajan moninainen rooli ja ominaisuudet	7
2.3 Erityiskoulu - erilainen johtajuus?	10
3. PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	12
3.1 Pedagogisen johtamisen osa-alueet	14
3.1.1 Visionti ja toiminnan suunnittelu	14
3.1.2 Koordinointi ja organisointi	17
3.1.3 Arviointi	18
3.1.4 Ohjanta	21
3.1.5 Viestintä ja henkilösuhteet	23
4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	26
4.1 Tutkimusongelmat	26
4.2 Koehenkilöt	26
4.3 Mittari	26
4.4 Tutkimuksen kulku	27
4.5 Analyysimenetelmät	28
4.6 Tutkimuksen luotettavuus	29
5. TULOKSET	31
5.1 Tärkeys	31
5.1.1 Opettajien arviot	31
5.1.2 Rehtorien arviot	32
5.2 Toteutuvuus	36
5.2.1 Opettajien arviot	36
5.2.2 Rehtorien arviot	37
5.3 Taustamuuttujien yhteys arvioihin	40
6. POHDINTA	45
LÄHTEET	49
LIITE 1: Kyselylomake opettajille ja rehtoreille	57
LIITE 2: Tärkeysarviointien raakapistemäärien jakaumat osioittain	60
LIITE 3: Toteutuvuusarviointien raakapistemäärien jakaumat osioittain	63
LIITE 4: Tärkeysarviointien koulukohtaiset keskiarvot osioittain	66
LIITE 5: Toteutuvuusarviointien koulukohtaiset keskiarvot osioittain	68

1. JOHDANTO

Koulujen johtajat ovat Suomessa perinteisesti olleet byrokraattisia ja sitä kautta usein etäisiä esimiehiä, joiden toimenkuva on painottunut enemmän asioiden kuin ihmisten johtamiseen. Tämän historian havinaa voi suorastaan kuulla etsiessään suomalaista koulun johtamiseen keskittynyttä tutkimustietoa ja muuta aihetta käsittelevää kirjallisuutta. Sitä on minimaalisesti. Sen sijaan taloushallinnon ja liike-elämän puolelta johtamiseen liittyvää tietoa löytyy vaikka kuinka paljon. Vasta viime vuosina on alettu korostaa myös koulun johtamisen erityislaatuisuutta ja panostaa muun muassa rehtorien koulutukseen aivan uudella tavalla. Tähän onkin ollut selkeä tilaus sen myötä, etteivät yksittäiset koulut ole enää ainoastaan korkeamman hallinnon käskyjen toimeenpanijoita vaan monin kohdin itsenäisesti sekä omista hallinnollisista että pedagogista ratkaisuksistaan vastaavia yksiköitä. Opetushallinnossa päätäntävällän hajauttaminen lähemmäs käytännön toteuttajatasoa on tuonut kouluille ja etenkin niiden johtajille haasteita, joihin vastaaminen tavalla tai toisella on kehityksessä mukana pysymisen edellytys.

Koulut elävät siis juuri nyt voimakasta muutoksen aikaa. Niiltä vaaditaan yhä näkyvämpää profiloitumista, entistä selkeämpää päämäärähakuisuutta ja laadukasta tulosta. Samaan aikaan integraatioajattelu ja normalisaatioperiaate laajemminkin on saanut ilmaa siipiensä alle ja voimistanut asemaansa, mikä on osaltaan asettanut erityiskoulut aivan uudenlaisten, monesti melko ristiriitaistenkin haasteiden eteen. Erityiskoulujen tarpeellisuutta ja tuloksellisuutta on alettu kyseenalaistaa, mutta toisaalta erityisopetuksen tarve tuntuu koko ajan vain lisääntyvän. Erityiskoulujen on nyt toisaalla todistettava olemassaolonsa oikeutus ja samalla toisaalla etsittävä uusia toimintamalleja, jotka tukevat paremmin niiden yhteistyötä yleisopetuskentän kanssa sekä vahvistavat niiden roolia integraation keskellä erityiskasvatuksellisten tarpeiden asiantuntijana. Erityisoppilaitokset ovat joutuneet näiden muutosten aaltojen myötä

tilanteeseen, jossa niiden työ- ja koko kouluuyhteisön johtajuuden merkitys korostuu monella tasolla entisestään.

Koulujen perustehtävänä on opettaa ja siksi niiden laadukkaan tuloksen voidaan nähdä olevan muun muassa laadukasta opetusta ja oppimista. Se, miten erityiskouluja tuohon tulokseen tarkoituksenmukaisesti johdetaan, voidaan kuitenkin hahmottaa hyvin eri tavoin riippuen siitä kuka arvioi. Tässä tutkimuksessa ovat kiinnostuksen kohteena olleet ne arviot, joita erityiskoulujen opettajat ja rehtorit tekevät rehtorin pedagogisista tehtävistä; niiden tärkeydestä yleensä sekä niiden toteutuvuudesta kunkin omassa oppilaitoksessa. Erätuuli ja Leino ovat vuonna 1993 toteuttaneet samantyyppisen tutkimuksen laajemmin kaikissa koulumuodoissa. Tällä tutkimuksella on kuitenkin haluttu selvittää nimenomaan erityiskouluissa vallitsevia mielipiteitä, jotka antaisivat mahdollisesti viitettä siitä, ollaanko erityiskouluissa jo siirrytty tai siirtymässä aiemmin mainitusta asiapainotteisesta johtamistyylisestä pedagogisempaan johtamiseen.

2. JOHTAJANA KOULUSSA

2.1 Johtajuuden muutos

1990-luvun aikana on opetushallinnossa siirrytty normiohjauksesta tulosohjaukseen ja sitä kautta aloitettu suuria muutoksia, jotka edellyttävät muutoksia myös koulujen toiminta- ja johtamiskulttuureissa (Sallinen 1999). Tulokulttuuriin siirryttäessä koulut ovat saaneet enemmän valtaa päättää itseään koskevista asioista, jolloin sekä hallinnolliset päätökset että pedagogiset ratkaisut ovat tulleet lähemmäs kouluja (Nikki 1998) ja muun muassa opetussuunnitelmauudistus on tuonut kouluille uuden kokonaisvaltaisemman vastuun pedagogisesta toiminnastaan. Samaan aikaan myös johtajan vastuu on kasvanut ja hänen velvollisuutensa monimuotoistuneet (Nissilä 1998). Niinpä nykyajan koulun johtajille ei riitä pelkkä opetushallinnon säädösten tuntemus, vaan tulosvastuullisen yksikön johtajina heidän tulee olla jatkuvasti valmiita omaksumaan uutta tietotaitoa (Sallinen 1999). Heidän on oltava valmiita tarkastamaan omaa toimenkuvaansa, sillä muutosten myötä entinen autoritaarinen johtajuus alkaa väistyä ja tilalle astuu henkilöstön henkisiä resursseja tehokkaasti hyväksikäyttävä, jaettu johtajuus (Kasvio 1997, 180). Näin koulujen rehtoreiden roolia uudelleen määritellään siten, että heistä tulee lähinnä demokraattisen ongelmanratkaisuprosessien helpottajia (Brouillette 1997, 571) ja työryhmänsä yhteisöllisen oppimisen vastuunkantajia, jotka kyseenalaistavat kehitystä jarruttavia vanhoja rutiineja (Nikkanen & Lyytinen 1996, 40).

Vielä on kuitenkin tehty todella vähän tutkimuksia siitä, kuinka tämä vallanjako voidaan käytännössä parhaiten tehdä, miten päätöksentekoa voidaan siirtää enemmän opettajille ja mikä on johtajien konkreettinen osuus siinä (Kirby & Colbert 1994). Se on kuitenkin selvää, että muutoksen on lähdettävä koko organisaation tasolta, pelkkä johtajien työnkuvan muutos ei riitä. Lisäksi on huomionarvoista se, että joihinkin ryhmiin sopii paremmin autoritaarinen johtaja ja joissakin hänen tulee olla ehdottoman demokraattinen, jotta ryhmä olisi

hänen toimintaansa tyytyväinen ja toimiva (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 270). Muutoksissa tulee siis aina huomioida työyhteisö kokonaisuutena ja parhaiten sopivat toimintamuodot yhteisökohtaisesti.

2.2 Johtajan moninainen rooli ja ominaisuudet

Johtajuutta koskettelevassa kirjallisuudessa on käsitelty runsaasti johtajuuden yleisiä periaatteita ja mietitty voidaanko niitä yleistää johtajuuden koko kirjolle. Van der Linden (1998, 328) mukaan teollisuuden, kaupan sekä koulutuksen alan johtamisessa on yhtenevästi henkilöstön työhönottoon sekä henkilöstön ja talouden johtamiseen liittyviä tehtäviä kuten suunnittelua, organisointia ja kontrollointia. Hän toteaa, että johtajuuden kenttää voidaan siksi monin kohdin tarkastella yhtenäisenä, joskin huomauttaa, ettei koulutusalan ainutlaatuisuuksia pidä unohtaa. Sergiovanni taas toteaa antamassaan haastattelussa, ettei yleisiä organisaation johtamisperiaatteita voida hänen mielestään soveltaa koulussa, jota leimaa kasvatusprosessi, kirjat, hiekkalaatikot ja lapset (Brandt 1992, 49). Kurki (1990) on Sergiovannin kanssa samoilla linjoilla todetessaan, että asiantuntijaorganisaatioiden ja tuotantolaitosten johtojen toiminnan suuri eroavaisuus perustuu niiden tavoitteiden erilaisuuteen. Asiantuntijaorganisaatio, joksi koulukin voidaan laskea, luo sen johdolle eri vaatimuksia kuin liikkeenjohdon periaattein ja tavoittein hoidetut tuotantolaitokset (Nikkanen & Lyytinen 1996, 33; Vainio 1995, 31). Honkanen (1999, 17) huomauttaa, ettei organisaatioissa voida olettaa olevan valmiita toimintareseptejä alkuunkaan, vaan kunkin organisaation on jokaisessa uudessa tilanteessa löydettävä sopiva sekoitussuhde, mikä taas tuo roolijoustavuuden ja poikiammatillisuuden haasteen niiden johtajille.

Tutkimukset ovat osoittaneet, että johtajalla on aina hyvin toimivan koulun kehittämisen ja ylläpitämisen tärkeä osuus ja, että johtajuus kantaa suurta roolia sekä koulun ylä- että alamäessä (Bush 1998). Tämä rooli vain korostuu entisestään erilaisissa kriisitilanteissa ja aina kun joudutaan vastaamaan uusiin haasteisiin (Laaksola 1996). Vaso (1998, 222) huomauttaakin, että johta-

juus on dimensio, jonka kautta voidaan selittää muun muassa monien laatu-kriteerien toteutumista ja hänen kehittämänsä koulutuksen laatukriteeristön yhtenä oleellisena osiona onkin juuri johtajuus.

Koulun johtamisen kokonaisvaltainen hahmottaminen vaatii sekä johtamisen että koulun organisatoristen erityispiirteiden ymmärtämistä (Owen & Lambert 1998, 361; Erätuuli & Leino 1992, 11). Useat organisaation muuttajat, kuten esim. koulun koko ja oppilaiden sosioekonominen status, vaikuttavat rehtorin käyttäytymiseen eri tavalla. Bistan ja Glasmanin (1998, 127-130) toteuttamassa tutkimuksessa havaittiin muun muassa, että koulun koon suuretessa rehtorien kontrolloiva, tuloksiin keskittyvä johtamistyyli lisääntyi ja kosketus koulun pedagogisen toiminnan arkeen väheni. Samassa tutkimuksessa saatiin tulokseksi myös se, että kun oppilaitoksessa opiskeleva joukko oli hyvin heterogeeninen, rehtorit olivat usein enemmän reflektioivia, visioivia ja kommunikoiivia. Voidaan siis kai olettaa, että myös koulun erityiskasvatukselliset ulottuvuudet ovat seikka, joka lyö rehtorin rooliin omia leimojaan.

Johtajuuskirjallisuus ja -tutkimukset ovat täynnä erilaisia näkemyksiä siitä, millainen on hyviä tuloksia aikaansaava johtaja. Kyse on kuitenkin ihmisten toiminnasta, joka liittyy aina moniin ennalta määräämättömiin muuttujiin, vaikutteisiin ja tilanteisiin. Niinpä voidaan todeta, että yksittäisten koulujen rehtorien ja opettajien väliset suhteet ovat liian monimuotoisia ja ainutlaatuisia, jotta voitaisiin määritellä muuta kuin yleisiä ohjeita siitä, miten tehokkaan rehtorin tulisi toimia (Davis 1998, 6). Mitä kaikkien rehtorien sitten tulisi osata? Johtajalla tulee olla muun muassa kyky mukautua eri tilanteisiin ottamalla kulloinkin tarvittavat ominaisuudet käyttöön ja kehittämällä niitä (Vadi 1996, 115; Lönnqvist 1995, 28), jolloin hän voi vaihtaa johtamistyyliään joustavasti kulloisenkin ympäristön ja "vastapelurien" mukaan. Lisäksi hänen tulee työssään pystyä löytämään parhaat yhdistelmät ja tasapainottamaan erilaisia näkökulmia (Vaso 1998, 33). Siten organisaatiossa on mahdollista päätyä yhteisiin näkemyksiin siten, että kaikkien siinä työskentelevien näkemykset tulee huomioiduksi (Juuti 1995, 18). Johtajien, kuten muidenkin koulun työntekijöiden, kohdalla on tärkeää ennen kaikkea se, että he saavat hoitaa tehtävänsä omana itsenään,

oman persoonallisuutensa ja omien edellytystensä mukaisesti (Lahti-Kotilainen 1996; Nikkanen & Lyytinen 1996, 34). Tärkeää on kuitenkin myös se, että he haluavat tarvittaessa kyseenalaistaa omaa toimintaansa, kehittyä ja olla avoimia muutokselle (Nikkanen & Lyytinen 1996, 34; Pirnes 1995).

Jokaisella johtajalla on siis omanlaisensa rooli, joka on kehittynyt eri asioiden summana. Isosompin (1996, 32) mukaan rooli määritellään sellaiseksi käyttäytymiseksi, joka vastaa henkilön asemaan liittyviä odotuksia. Vaherva (1984, 28-29) puolestaan toteaa, että johtajan rooliin liittyvät näkemykset ovat pääosin sen mukaisia, millainen tehokkaan johtajan odotetaan olevan tai mitä hänen työhönsä katsotaan kuuluvaksi. Rehtorin rooli ei ole koskaan yksiselitteinen vaan konteksti- ja tilanneriippuvainen, jolloin johtaja voidaan nähdä ns. marginaali-ihmisenä, johon kohdistuu eri tahoilta eriäviä odotuksia. Kouluissa törmätään etenkin nyt, opettajien ammatillisuuden vahvistumisen myötä, siihen ristiriitaan, että vaikka niissä tarvittaisiin vahvaa johtajaa, ei kukaan sellaista kuitenkaan halua (Salo & Kuittinen 1998, 217). Opettajat toivovat, että rehtorin työ olisi enemmän välillistä, laaja-alaista visiointia kuin suoraa opetustyöhön puuttumista (Syrjälä 1990, 76-77). Tämä ei kuitenkaan ole yksin opettajien näkemys vaan myös koulun johtajat hahmottavat ammatinkuvansa enemmän taustavaikutuksena kuin suorana, näkyvänä toimintana (Salo & Kuittinen 1998, 217; Erätuuli & Leino 1992, 34). Samaan aikaan kun alan tutkimukset ja muu aiheeseen liittyvä kirjallisuus vaatii kehitystä uuteen suuntaan, suomalaisessa käytännön koulumaailmassa ollaan siis vieläkin pitkälti hallinnollisen johtajuuden kannalla. Mäkipeska ja Niemelä (1999, 32) toteavat kyseisen ihanteiden ja käytännön välisen ristiriidan johtuvan lähinnä vanhojen tapojen poisopettelun vaativien asenteiden muuttamisen ja käytännön harjaantumisen vaikeudesta.

2.3 Erityiskoulu - erilainen johtajuus?

Ovatko erityisopetusta ja yleisopetusta antavat koulut riittävän samantyyppisiä, jotta niissä voidaan allekirjoittaa samat johtamisperiaatteet? Voidaan kai olettaa, että johtajuus sinänsä on yleisellä tasolla melko samankaltaista yleis- ja erityisopetuksessa, sillä onhan molemmissa kyse koulusta työyhteisönä ja organisaationa, jossa työskentelee alansa asiantuntijoita. Molemmissa on sama perustavoite opettaa ja oppia. Myös säännökset, jotka ohjaavat yleis- ja erityisopetusta, ovat pääosin samat (Arajärvi & Aalto-Setälä 1999, 91) eikä muun muassa rehtorien roolia erotella yleis- ja erityisopetuksen kohdalla laisissa mitenkään. Tämä kaikki on ymmärrettävää, kun huomioidaan, että aikojen kuluessa erityisopetus on vähitellen muodostunut yleisopetuksen rinnalle omaksi järjestelmäkseen, jolla on oma hallinto sekä omat instituutiot ja pätevyudet (Naukkarinen 1998, 183).

Vaherva (1984, 87-89) on kuitenkin tutkimuksessaan kirjannut muutamia rehtoreiden ilmaisemia erityiskoulun työilleen luomia erityisvaatimuksia. Näistä mainittakoon mm. oppilashuollollisten kysymysten vaatima aikaavievä huomio, useat neuvottelut ulkopuolisten tahojen kanssa ja poikkeavien oppilaiden hyväksyntä sekä huonosti sopeutuvien kanssa toimeentuleminen. Rehtorien ja koulun johtajien rooleista voidaan siis löytää sekä yleisluontoisia että joitakin koulumuodosta riippuvia erityistaitoja korostavia kvalifikaatioita.

Mitä erityistä erityiskouluissa sitten on? Erityiskoulujen oppilasaines on yleensä erittäin heterogeenistä ja ne ovat useimmiten melko pieniä yksiköitä, joissa rehtori saattaa olla opettajien kanssa tekemisissä päivittäin eli vuorovaikutus opetushenkilökunnan ja rehtorin välillä voi niissä olla hyvinkin tiivistä. Erityiskouluja leimaa myös runsas yhteistyö ulkopuolisten eri alojen asiantuntijoiden (esim. sosiaalityöntekijät, terapeutit, terveydenhuoltohenkilöstö) ja oppilaiden vanhempien kanssa. Lisäksi on oleellista huomioida, että erityiskoulut tarjoavat erityisopetusta ja -kasvatusta, jolle ovat tyypillistä muun muassa opetus suunnitelman tavoitteiden, sisältöjen, opetusmenetelmien ja arvioinnin ope-

tusta eriyttävät, oppilaslähtöiset ulottuvuudet. (Hautamäki, Lahtinen, Moberg & Tuunainen 1996, 126 - 130.) Erityiskouluissa kohdataan päivittäin useita moniulotteisia haasteita; integraatiokeskustelu käy kuumana, profiloitumista vaaditaan, moniongelmaisuus lisääntyy, diagnosoinnin tarkentumisen kautta myös yksilöllisiä tarpeita osataan huomioida aikaisempaa paremmin, yksilöllisemmän opetuksen vaatimukset lisääntyvät entisestään jne. Se, miten kyseiset seikat vaikuttavat koulun johtajan työskentelyyn, onkin sitten mitä luultavammin kiinni jokaisesta erityiskoulusta itsestään.

Pedagoginen johtajuus voidaan hahmottaa monella tavalla. Toisten näkökulmien mukaan sitä pidetään johtamisfilosofiana ja toisaalta se voidaan hahmottaa ainoastaan johtajan toimenkuvan osana (Halttunen & Syrjämäki 1998, 41). Kun sitä pidetään ainoastaan yhtenä osana johtajan toimenkuvaa, tulee toisena osana usein esiin hallinnollinen johtaminen. Tällainen ajattelu näkyy joissakin kouluissa konkreettisesti muun muassa siinä, että johtamistehtävät on jaettu siten, että yksi ihminen vastaa hallinnolliseen johtamiseen liittyvistä tehtävistä ja toinen on perehtynyt pedagogisen johtamisen alaisiin tehtäviin.

Pedagogisen johtajuuden selkeästi johtamisfilosofiana näkevä Siv Their (1994, 42) määrittelee kirjassaan pedagogisen johtajan roolin olevan verrattavissa opettajan tai pedagogin rooliin. Hän toteaa siihen sisältyvän tunteen johtamisesta ja auktoriteetista, mutta kuitenkin siten, että sen ilmaisumuodot, tekniikat ja menetöt ovat erilaisia. Pedagogisessa roolissa johtaja haluaa lisätä toisten osaamista runsaan kommunikaation avulla ja jakaa siksi tietoaan sekä taitojaan alaistensa kesken. Johtaja myös antaa välittömästi palautetta, seuraa koko ajan koulun toimintaa, kuuntelee, puhuu, kyselee jne., mutta samalla myös tekee omat odotuksensa tiettäväksi ja asettaa vaatimuksia. Erätuuli ja Leino (1992, 5) taas esittelevät pedagogisen johtamisen perusulottuvuuksiksi sekä hallinnosta, ihmissuhteista että opetustyöstä huolehtimisen ja ulottavat sen siten koulun johtajan työnkuvaa laajasti hahmottavaksi tekijäksi. Hämäläinen (1986, 10) puolestaan määrittelee pedagogisen johtajuuden toiminnaksi, jolla johtaja edistää opetuksen tavoitteiden ja opetussuunnitelman toteutusta eli hän näkee sen liittyvän tiukasti koulun harjoittamaan pedagogiikkaan. Nikkasen ja Lyytisen (1996, 120) mukaan pedagoginen johtaja on johtaja, joka priorisoi kasvatuksen ja opetuksen tärkeyttä ja ottaa vastuuta sekä oppilaiden että henkilöstön kehittämisestä, mikä asettaa pedagogisen johtajuuden lähinnä yhdeksi johtajan monista piirteistä.

Pedagogisen johtajuuden määritelmä on vielä todella monimuotoinen ja -tasoinen, mutta tarkentuu luultavasti sitä mukaa kun rehtorien työn pedagoginen puoli korostuu ja heidän toimenkuvansa siltä osin selkiytyy. On kuitenkin huomattava, että koulujen johtajat ovat usein pitkän linjan johtajia, mikä pitää

sisällään sen, että he ovat tulleet opettajiksi perinteiseen kouluun ja melko pysyvään yhteiskuntaan. Siinä koululaitoksella on ollut oma vakiintunut hallintojärjestelmänsä ja asemansa instituutiona (Ojanen & Keski-Luopa 1997, 44). Niinpä pedagogisen johtajuuden hahmottaminen ja sen vakiintuminen osaksi rehtorin roolia voi monen kohdalla olla melko mullistavan uudistumisen paikka ja siten pitkälinen prosessi. Sen hidasta hahmottumista voi edesauttaa myös se, ettei rehtori toimi yksinään vaan on irrottamaton osa johtamaansa kouluyhteisöä ja silloin voidaan olettaa, että koko tuon yhteisön on tultava mukaan muutokseen, jotta se voisi onnistua.

3.1 Pedagogisen johtamisen osa-alueet

Rehtorin pedagogisessa johtamistyössä voidaan havaita eri tehtäväalueita, joille hänen toimintansa jakautuu. Sergiovanni (1987, 9) on hahmotellut kyseisiä tehtäväalueita seitsemän: suunnittelu, organisointi, koordinointi, viestintä, vaikutustapojen käyttö, arviointi ja päätöksenteko. Kyseiseen jaotteluun ja muuhun johtamiskirjallisuuteen pohjaten on tässä tutkimuksessa päädytty jakamaan pedagogisen johtajuuden teoreettinen tarkastelu viiteen tehtäväalueeseen: visiointi ja toiminnan suunnittelu, koordinointi ja organisointi, arviointi, ohjanta sekä viestintä ja henkilösuhteet. Päätöksenteko on jätetty itsenäisenä tehtäväalueena pois, koska sen on katsottu liittyvän kiinteästi kaikkiin edellisiin.

3.1.1 Visionti ja toiminnan suunnittelu

Rehtorin vaikutuksen oppilaiden suoritukseen voidaan nähdä olevan lähinnä epäsuoraa, sillä se välittyy koulun sisäisten prosessien kautta. Sisäisillä prosesseilla tarkoitetaan tässä mm. akateemisten tavoitteiden asettamista, koulun vision ja päämäärän esille tuomista sekä opetuksen ohjausta. Rehtori vaikuttaa oppilaiden oppimiseen enimmäkseen luomalla visioita ja asettamalla tavoitteita kyseisiin visioihin pohjaten. (Bista & Glasman 1998, 113; Davis 1998, 8.) Mahony ja Moos (1998, 312) huomasivat englantilaisissa ja tanskalaisissa

kouluissa tekemässään tutkimuksessa, että visiointi voidaan ymmärtää toisaalta johdon kykynä näyttää suuntaa ja toisaalta kykynä pitää yllä henkilökunnan kanssa keskustelua koulun tavoitteista. Tämä jako tulee selkeästi esille myös johtajuutta koskevassa kirjallisuudessa, jossa puhutaan sekä jaetusta visiosta että johtajan kyvystä luoda visioita, joita henkilökunta voi seurata. Se, miten kussakin koulussa visioinnin luonne määritellään, vaikuttaa varmasti myös siihen, miten sen käytännössä nähdään toimivan.

Vaherva (1995, 8) toteaa, että kaikilla työyhteisössä toimivilla tulisi olla yhteinen päämäärä ja tavoitteet, jotta yhteisön toiminta voisi olla tuloksellista. Johtamisessa tuleekin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että organisaation arvoperusta ja visio nivoutuvat loogisesti ja, että henkilöstö sitoutuu niihin (Vaso 1998, 238). Vaikka ensisijaisesti rehtorin tehtäviin kuuluu tavoitteiden asettaminen ja visioiden luominen (Hämäläinen & Sava 1989, 114), on jaetulla visioilla tärkeä rooli etenkin henkilöstön pitkäkestoisen sitoutumisen kannalta (Pierce & Hunsaker 1996). Jaetun vision ja laajemminkin jaetun johtajuuden puolesta puhuvat muutkin teoreetikot (ks. Shantz & Prieur 1995; Kirby & Colbert 1994; Holzman 1992; Leithwood 1992; Sergiovanni 1992). Kun visio on luotu yhdessä siten, että se on realistinen, kiinnostava ja parannuksiin pyrkivä, voivat organisaation jäsenet nähdä itsensä osana merkityksellistä kokonaisuutta (Bennis & Nanus 1986, 64-65). Näin johtaja välttää yhden ihmisen asiantuntijuuteen perustuvan, muista eristyksissä tehdyn diagnosoinnin, joka vain jatkaa vanhoja hierarkkisia johtajuustoimintoja (Reitzug 1997, 329). Ei siis ole tarkoitus, että visio, jonka pohjalta koulu toimii, on pelkästään johtajan, vaan sen tulisi olla koko työyhteisön yhteinen.

Pedagogisen johtajan ammattitaitoon kuuluu henkilökunnan keskeisten visiointikeskustelujen aloittaminen ja ylläpitäminen, vision selkeytyminen sekä sen varmistaminen, että koko henkilöstö ymmärtää vision sisällön (Mäkipeska & Niemelä 1999, 69; Ojanen & Keski-Luopa 1997, 44; Their 1994, 90). Kallas (1999) toteaa ykskantaan, että johtajan tärkein tehtävä on muistuttaa työyhteisöä sen tehtävästä. Rehtori on vastuussa siitä, että vaikka koulussa tapahtuisikin muutoksia, voi henkilöstö edelleen tehdä työtään sopusoinnussa kou-

lun perustehtävän ja siihen pohjaavan perusfilosofian kanssa eli koulun arkipäivän tulee vastata sille luotua kasvatusfilosofiaa (Ojanen & Keski-Luopa 1997, 44). Tämän takaavat johtajan oma selkeä näkemys koulun tehtävästä ja tavoitteista sekä kyky muuttaa ne konkreettisiksi toimintaehdotuksiksi, joista voidaan käydä tarkoituksenmukaista keskustelua (Lönngqvist 1995, 10; Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 25). Erätuulen ja Leinon (1993) tutkimuksesta käy ilmi, että opettajat pitävät erittäin tärkeänä sitä, että koulun rehtorilla on selkeä kuva koulun tavoitteista ja että hän valmistelee pitkän tähtäimen suunnitelmia. Hänellä tulee olla myös selkeät odotukset tavoitteiden saavuttamisen suhteen (Nikkanen & Lyytinen 1996, 119).

Visiointi ja käytäntö eivät saisikaan olla toisistaan erillään, vaan kuten Tuutti (1995, 40) huomauttaa, niiden tulisi tapahtua rinnakkain, jolloin uudet toiminnot voitaisiin tavallaan "sisäänajaa". Tätä rinnakkaisuutta korostetaan johtajuuskirjallisuudessa muun muassa täydennyskoulutuksen kohdalla. Johtajalla pitää olla koulunsa strategia mielessään, kun hän suunnittelee sen henkilöstön kehittämistä (Vaso 1998, 222; Lonkila 1991, 92), sillä kun tuo koulutus perustuu koulun visioon, on pitkäkestoinen muutos todennäköisempää (Pierce & Hunsaker 1996). Visioinnin ja käytännön looginen yhdistäminen on tärkeää jatkuvan muutoksen taustalla myös siksi, että visiot luovat työyhteisöön turvallisuuden tunnetta ja lisäävät motivaatiota muutosten pyörteissä (Lönngqvist 1995, 10). Vaikka johtaja on käytännössä vielä ensisijaisesti vastuussa suunnitelmien ja eri ratkaisujen tekemisestä, voivat hänen käyttämänsä suunnitelmallinsa olla hyvinkin monenlaisia (Turunen 1999, 207). Tätä mahdollisuutta johtajien tulisikin käyttää, sillä kun henkilöstö on ollut mukana suunnittelemassa tavoitteita ja kehittämistoimintaa, on heillä parempi mahdollisuus ymmärtää ja hyväksyä niiden merkitys, hahmottaa oma roolinsa niiden keskellä sekä pysyä muutoksessa motivoituneena mukana (Mäkipeska & Niemelä 1999, 60). Tällaisen oppimisprosessin kautta voidaan yltää kestävään kehitykseen ilman johtajan voimakasta vallankäyttöä (Nikkanen & Lyytinen 1996, 36–40).

3.1.2 Koordinointi ja organisointi

Pedagogiseen johtamiseen liittyvä koordinointi on ennen kaikkea resurssien koordinointia siten, että ne tulevat parhaiten hyödynnetyksi. Johtajalla tulee olla kyky delegoida tehtäviä osaaville työntekijöille, koordinoida oikeat ihmiset oikeille paikoille ja motivoida heidät yhteistyöhön (Ojanen & Keski-Luopa 1997, 44; Kohonen & Leppilampi 1994, 41). Vastuun järkevää jakamista koulussa työskenteleville asiantuntijoille voidaankin pitää koulun johtajien suurena haasteena (Pässilä & Niinikuru 1993, 32). Hyvät johtajat ovat sisäistäneet, että jokaisella yksilöllä on erityistaitoja, joita hän voi tuoda kouluun. He arvostavat luovuutta ja osaavat käyttää muiden luovuuden hyväksi. (Cash 1997, 23; Pirnes 1995.) Niinpä he jakavat vastuuta siten, että jokaisen henkilökunnan jäsenen henkilökohtaiset ominaisuudet sekä asiantuntemusyhdistelmät tulevat hyödynnetyiksi tehokkaasti ja sitä kautta tukevat työyhteisön jäsenten työmotivaatiota (Mäkipeska & Niemelä 1999, 60; Fennell 1996, 18). Naukkarisen (1998, 198) mukaan opettajien spesiaaliosaamisen hyväksikäyttö on tämän päivän suomalaisissa kouluissa kuitenkin vielä harvinaista.

Johtajan oletetaan varmistavan omalle ryhmälleen mahdollisimman hyvät työolosuhteet, työskentelyyn tarvittavat välineet sekä henkiset voimavarat (Pässilä & Niinikuru 1993, 130) ja osaavan organisoida toiminta niin, että kyseiset resurssit tulevat käytettyä parhaalla mahdollisella tavalla. Tähän kyetäkseen hänellä tulisi olla selkeä kuva tiettyjen resurssien määrän ja laadun vaikutuksesta tietynlaisiin tuloksiin. Johtajalla tulee olla runsaasti alan yleistuntemusta ja erilaisia kontakteja eri yhteistyökumppaneihin sekä taito hyödyntää niitä asianmukaisella tavalla. Hänellä täytyy olla muun muassa runsaasti koulun ulkopuolisia täydennyskoulutuksen kontakteja (Pässilä & Niinikuru 1993, 38), joita hän voi hyödyntää varmistaessaan riittäviä edellytyksiä jatkuvaan, tavoitteelliseen koulukohtaiseen täydennyskoulutukseen ja luodessaan sille taroituksenmukaisia puitteita (Vaso 1998, 222; Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 29, 31). Hänen tulee myös tuntea ja osata käyttää alan jatkuvasti uusiutuvaa tutkimustietoa (Lyytinen, Jokinen & Rask 1989, 25). Lisäksi rehtorin pitää

tuntea muun muassa erilaiset teknologiset apuvälineet, niiden toimintaperiaatteet ja hinnat, jotta niitä voidaan hyödyntää mm. erityisoppilaiden kohdalla tarkoituksenmukaisella tavalla (Goor, Schwenn & Boyer 1997, 136). Erityisesti uuden tieto- ja viestintätekniiikan pedagogisten mahdollisuuksien hahmottaminen on erityiskouluissa tärkeää, jotta niiden oppimisympäristöt pysyisivät kehityksessä asianmukaisella tavalla mukana (ks. Ahvenainen & Ovaskainen 1998).

Työyhteisön resurssien tehokas koordinointi ulottuu myös uusien opettajien palkkaamiseen. Rehtorihan tuntee, tai ainakin hänen pitäisi tuntea, työyhteisönsä vahvuudet sekä heikkoudet ja on sitä kautta paras ihminen valitsemaan uudeksi opettajaksi sellaisen henkilön, jonka osaaminen ja henkilökohtaiset ominaisuudet ovat työyhteisön kannalta otollisemmat (Nissilä 1998, 9; Goor, Schwenn & Boyer 1997, 136). Rehtorit voivat olla todella hyödyllisiä myös erityiskouluissa toimivien monenlaisien kuntouttavien työntekijöiden ja avustajien työskentelyyn liittyen, sillä he voivat avoimen selkeästi määritellä kyseisten työntekijöiden roolin, koordinoida heidän osallistumistaan eri tapaamisiin ja huomioida heidän panoksensa (Stanovich 1996, 41).

3.1.3 Arviointi

Perusopetuslain (628/1998, 21 §) ja ammatillisesta koulutuksesta säädetyin lain (630/1998, 24 §) perusteella niiden alaisten koulujen on arvioitava antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta. Koulujen itsenäisten ratkaisujen lisääntymisen ja ulkoisen ohjauksen vähenemisen sekä tuloksellisuuden vaatimuksen ja resurssien supistamisen aikana toiminnan laatuun ollaankin alettu kiinnittää enenevää huomiota (Räisänen 1995, 15). Sen myötä muun muassa arviointi on noussut kuumaksi puheenaiheeksi koulumaailmassa. Kouluissa arviointi on aina ollut jollakin tavalla olemassa ja etenkin oppilaiden työtä on arvioitu aikojen alusta. Viimeaikoina arviointia on kuitenkin haluttu laajentaa kokonaisvaltaisemmin koskemaan sekä koko työyhteisöä että sen yksittäisiä jäseniä. Samalla sen toteutustavat ovat monipuolistuneet sekä ulkoisen että

sisäisen arvioinnin osalta. Itsearviointi on erityisen tärkeää tavoitteellisen työskentelyn perustana. Johtaja on vastuussa koko koulun itsearvioinnin toimivuudesta ja hänen tulisikin nähdä keskeinen roolinsa itsearvioinnin synnyttämisessä ja ylläpitämisessä (Jokinen 1995, 17; Vainio 1995, 28).

Nykyään, kun on alettu korostaa enemmän oppilaiden yhdenvertaista kohtelua ja erityisoppilaiden integraatio yleisopetuksen piiriin on lisääntynyt, on erityisesti erityisopetukselle langennut tuloksellisuuden osoittamisvelvoite (Saloviita 1998, 175). Erityisopetuksen tuloksellisuuden määrittely ja sen validi arviointi ei kuitenkaan ole välttämättä kovin helppoa (Strömmer & Jahnukainen 1996, 346). Oksanen (1996, 499) huomauttaakin, että erityisopetuksen arviointi tulisi olla sekä toimintaa arvioivaa että sitä kehittävää ja uudelleenjärjestelyjä tukevaa, jolloin siitä on todellista hyötyä käytännön erityiskasvatuksessa. Yleensäkin opetustoimen arvioinnin tärkeimpänä tehtävänä tulisi pitää sen kehittämistä sekä laadun parantamista ja sen säännöistä tulisi sopia kaikkien siihen liittyvien kanssa (Pirhonen & Salo 1999, 26).

Ammattitaidon positiivinen arviointi oman koulun sisällä on ensiarvoisen tärkeää ja luo puitteet ammattitaidon edelleen kehittämiseksi, niinpä koulun johtajan tulisi havainnoida ja antaa opettajille säännöllisesti palautetta (Pässilä & Niinikuru 1993, 92). Arvioinnin tulisi ehdottomasti olla laadukasta. Se ei saa olla tuomitsevaa eikä pelkästään toteavaa, vaan aina myös eteenpäin kehittävää (Vaherva 1995, 12). Palautetta antaessaan johtajan tulisikin kiinnittää erityistä huomiota siihen, että arviointi kohdistuu työprosessiin, työn tuloksellisuuteen ja siihen, miten ne kytkeytyvät koulun toiminnan kokonaisuuteen (Mäkipeska & Niemelä 1999, 61). Tämä asettaa johtajille arvioinnin asiantuntemuksen vaatimuksen, sillä ilman tuota asiantuntemusta he eivät kykene arvioimaan opettajien työtä oikein, oikeudenmukaisesti ja tehokkaasti tavalla, joka osoittaa kehitystä kaipaavat ammattitaidon alueet (Van der Linde 1998). Tällaisen rakentavan palautteenannon perustaksi on välttämätöntä, että rehtori vierailee luokissa ja on kiinnostunut opettajien käyttämistä työtavoista (Kohonen ja Leppilampi 1994, 40). Kyseisistä vierailuista pitäisikin tehdä osa koulun arkea. ELO-asteikossa (1994), jossa arvioidaan erityisopetuksen laatua, pi-

detään yhtenä laadun osoittimena sitä, että rehtori havainnoi opetusta vähintään neljännesvuosittain ja antaa henkilökunnalle kirjallista palautetta. Erätuulen ja Leinon (1993, 18) tutkimus osoittaa opettajien olevan erimieltä, sillä siinä opettajat arvioivat rehtorin tehtävistä opettajien oppituntien seuraamisen kaikkein turhimmaksi. Nykyisessä koulukulttuurissa voikin helposti käydä niin, että vaikka opettajan luokassa vierailu voi olla rehtorilta ainoastaan kiinnostuksen osoitus, on se opettajan mielestä luottamuksen puutetta (Bista & Glasman 1998, 128). Erätuuli ja Leino (1993, 18) yhdistävät tällaiseen rehtorin havainnoinnin väheksymiseen menneiden tarkastusvierailujen ja koulutusaikeisten arviointien jättämän negatiivisen kaiun. Suora havainnointi ja sen pohjalta annettu palaute pitäisikin nähdä uhan sijaan rikkautena, sillä ohjannallisen valvonnan päämääränä on opettajien ammatillinen kehittyminen ja pääpainona opettajien luokkatyöskentelyn parantaminen (Lunenburg 1997, 521).

Johtaja tulee nähdä myös oma ammattitaitonsa, tietonsa ja taitonsa kehittämisen kohteena (Vaso 1998, 47; Pirnes 1995, 17; Pässilä & Niinikuru 1993, 37). Johtajan pitää reflektoida omaa toimintaansa sekä arvioida ja edelleen parantaa johtamistapojaan (Vaso 1998, 47), mikä johtaa edelleen rehtorien omien koulutustarpeiden määrittämiseen ja tarkoituksenmukaiseen tyydyttämiseen. Johtajuus ei milloinkaan elä erillään ympäristön arvoista ja kulttuurista, joten johtajien ei pidä ainoastaan "katsoa ja matkia" muiden organisaatioiden johtajien työskentelyä, vaan heidän on tärkeää pohtia omaa johtajuuttaan aina ennen kaikkea sen omassa ympäristössä omassa koulussa (Mahony & Moos 1998, 314). Pässilä ja Niinikuru (1993) peräänkuuluttavat johtajuuden arvioinnin teettämistä myös henkilöstöllä. Vaikka se tuokin johtajalle melkoisen näkemysten integroimisen haasteen, voisi se kuitenkin selittää mahdollisten vaikeuksien lähteitä (Hsieh & Shen 1998, 107 -108) ja helpottaa rehtorin omaa johtajuuden hahmottamista sekä mahdollistaa monimuotoisemman, jokaiselle koululle ja sen johtajalle sopivien johtamisprosessien kehittämisen (Pässilä & Niinikuru 1993, 71). Davisin (1998, 9) mielestä kuitenkin liian harvat rehtorit pyytävät ja ottavat vastaan säännöllistä palautetta, josta on vaarana se, että kun johtaja ei osoita kiinnostusta ja sitä kautta luottamusta henkilökuntansa

näkemyksiä kohtaan, menettää hän helposti todellisen johtajuutensa. Tässä kohdin tulee kuitenkin muistaa, että jotta opettajien tekemästä arvioinnista olisi koulun johtajalle todellista hyötyä, tulisi heidän tuntea sekä oman koulunsa johtajan rooli että tehokkaan koulun piirteet, joihin perustuen he voivat arvioida tehdä (Weller Jr., Buttery & Bland 1994, 113).

Rehtorilla on roolinsa koulun, sen henkilökunnan ja oman toimintansa arvioinnissa, mutta perusopetusasetuksen (852/1998, 13 §) mukaan oppilaan arvioinnin suorittaa sekä kunkin oppiaineen tai opintokokonaisuuden että käytöksen osalta opettaja/opettajat. Rehtori osallistuu oppilaiden arviointiin rehtorin roolissa vain, jos on suunnitteilla vuosikurssille jättäminen.

3.1.4 Ohjanta

Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu eittämättä myös koulun pedagogisen työskentelyn ohjaaminen. Rehtori voi luoda työyhteisöön myönteisen, vähemmän stressaavan ilmapiirin tukemalla opettajia heidän työssään (Hämäläinen & Sava 1989, 180) ja kun on kyse tämän päivän kouluista, jotka ovat hyvin pitkälti korkeasti koulutettujen ihmisten muodostamia asiantuntijaorganisaatioita, on johdon rooli nimenomaan henkilöstön toimintaa tukevana ja sille puitteita luovana tärkeää. Johtaja, joka kykenee ohjaamaan henkilöstöään uusien asioiden ymmärtämiseen, voi auttaa heitä myös kasvattamaan itseluottamustaan ja kehittämään halukkuutta uuden kokeilemiseen (Mamlin 1999, 47; Tarter, Sabo & Hoy 1995, 48). Pedagogisen johtajan tulisikin toimia tavallaan tukihenkilönä, joka ohjaa työntekijöitä tekemään omia päätöksiään eikä tee päätöksiä heidän puolestaan (Their 1994, 93; Hiironiemi 1991, 82). Opettajien ohjauksen pitäisi keskittyä ennen kaikkea opetustyön kehittämiseen eli rehtorin tulisi sekä kannustaa opettajia kehittämään omaa työtään että tehdä itse kehittämisaloitteita (Kohonen & Leppilampi 1994, 40). Erityisopetuksen puolella on erityisen tärkeää, että rehtori kannustaa opettajia löytämään ja omaksumaan uusia opetusstrategioita, sillä sitä kautta hän ohjaa opettajia huomiomaan oppilaiden yksilölliset tarpeet entistä paremmin (Goor, Schwenn &

Boyer 1997, 134). Erätuulen ja Leinon (1993, 19) tutkimuksesta käy kuitenkin ilmi, etteivät Suomessa opettajat pidä rehtorin roolia pedagogisia ohjeita antavana tärkeänä.

Johtaja voi kuitenkin ohjata ja vaikuttaa monella tavalla. Hän voi käyttää esimerkiksi erilaisia opettajaryhmiä näkymättömän ohjauksen välineenä koulun sisällä (Isosomppi 1996, 154). Hän voi myös järjestää henkilöstön jäsenten kanssa kahdenkeskisiä keskusteluita, joissa arvioidaan tavoitteiden saavuttamista, henkilökunnan sisäisiä suhteita, omaa työtä ja siihen liittyviä kehittämistarpeita jne. (Jokinen 1995; Pässilä & Niinikuru 1993; Ukkonen 1989). Kahdenkeskeiset keskustelut ovat yksi paikka, jossa rehtori voi ottaa kantaa opetuksessa ilmenneisiin ongelmiin ja tukea opettajia pulmien ratkaisemisessa. Erityisopetuksen ollessa kyseessä opettajien ja rehtorin olisi yhdessä mietittävä muun muassa niitä näkemyksiä, joita henkilöstöllä on oppilaiden kasvatuksellisista erityistarpeista sekä niihin vastaamisesta ja sitä kautta hahmottaa koulun yhtenäisiä kasvatuksellisia paino-alueita (Naukkarinen 1996, 512). Tällöin puhutaan kehittämisestä, joka perustuu kunkin koulun omiin lähtökohtiin ja vaatii siksi johtajalta taitoa hahmottaa työntekijöiden erilaisuutta ja käyttää heidän henkilökohtaisia vahvan osaamisen osa-alueita hyväkseen (Halttunen & Syrjämäki 1998, 64). Johtajan on joka tapauksessa sekä yksin että yhdessä työyhteisön jäsenten kanssa analysoitava niitä asioita, jotka mahdollistavat kaikkien organisaatiossa työskentelevien parhaan suorituksen (Vaso 1998, 60). Näin visiointi, arviointi ja ohjanta nivoutuvat rakentavasti yhteen.

Erityisessä ohjauksen tarpeessa ovat uudet opettajat ja heillä onkin kouluun tullessaan oikeus työhön perehdyttämiseen (Pässilä & Niinikuru 1993, 32). Davis ja Bloom (1998) tähdentävät sitä, kuinka tärkeää koulun johdon on opastaa uusia opettajia ja tukea heitä osana opetushenkilökuntaa. He peräänkuuluttavat johtajilta mm. empatiaa, töiden oikeudenmukaista delegointia, tukea, ohjausta ja omien odotusten selkeää esille tuomista.

3.1.5 Viestintä ja henkilösuhteet

Johtamistavalla on todettu olevan yhteyttä koulun työilmapiiriin ja yhteisön viihtyvyyteen sekä positiivisessa että negatiivisessa mielessä (Himberg 1996, 14; Pirnes 1995, 18; Tuutti 1995, 37). Johtajien tulisikin olla kyky arvioida ja ohjata työyhteisöä siten, että hän osaa puuttua kulloiseenkin haasteeseen riittävän täsmällisesti (Vuorinen 1999, 24). Kun johtajan toiminta hyväksytään ja hänellä on opettajakunnan tuki, luo se positiivista ilmapiiriä ja sitä kautta motivoivaa perustaa opettajien ammatilliselle kasvulle (Erätuuli & Leino 1993). Tuleeko rehtorin siis olla opettajien luoman ihanteen mukainen, jotta hän voisi säilyttää heidän tukensa ja olla aito, hyväksytty johtaja? Rehtorin toimenkuva on jakautunut niin moniin ulottuvuuksiin, että kaikkien tahojen odotuksiin ja vaatimuksiin täysin vastaaminen on varmasti melkoisen diplomatian tulos. Hyvä alku on kuitenkin avoimuuden rohkaiseminen, sillä ilmapiirin, jossa ammatillisuutta arvostetaan, on todettu luovan pohjaa myös luottamukselliselle yhteistyölle henkilöstön ja rehtorin välillä (Tarter, Sabo & Hoy 1995, 48; Vainio 1995, 29). Se, että johtaja tunnustetaan johtajaksi onkin yhtä tärkeää kuin hänen toimintansa ja käyttäytymisensä. Leithwoodin ja Jantzin (1997) tutkimuksesta käy ilmi, että yksi positiivisimmista opettajien mielipiteisiin vaikuttavista tekijöistä on se, että rehtori tekee hyvää työtä koulunsa eteen ja henkilöstö näkee hänen tekevän niin. Eli tärkeämpää on se, mitä johtaja tekee kuin se, kuka hän on esimerkiksi iältään tai sukupuoleltaan (Leithwood & Jantzi 1997, 327-329).

Sen lisäksi, että rehtori on vastuussa omien henkilösuhteittensa hoitamisesta, on hänellä vastuuta myös työntekijöiden ja oppilaiden keskinäisestä kanssakäymisestä, mutta hänen ei kuulu kantaa tuota vastuuta yksin, niin kuin Päsälän ja Niinikurun (1993, 41) mukaan usein käy. Rehtorin tehtävänä tulisikin olla mieluummin keskustelun synnyttäminen osapuolten kesken ja yhteisen kielen löytymisen helpottaminen kuin asioiden ratkaiseminen toisten puolesta (Tuutti 1995, 38). Niinpä rehtorin on opittava taito rakentaa ongelmia ratkaisevia ryhmiä ja saada ne aloittamaan omien ongelmiansa ratkaiseminen (Gordon 1983, 51). Tästä esimerkkinä tutkimustulos, jonka mukaan niissä ameri-

kalaisissa kouluissa, joissa integraatio on onnistunut, on rehtoreille yhteisiin piirteisiin kuulunut se, että he ovat luoneet sellaiset kommunikaatiokanavat, että jokainen henkilökuntaan kuuluva uskaltaa olla erimieltä eri käytännöistä ja tehdä muutoksia ehdotuksia (Guzman 1997, 445).

Koulun johtajan työn syvin merkitys onkin Isosompin (1996, 154) mukaan ristiriitojen ehkäisyssä ja harmonian säilyttämisessä. Hän toimii monien erilaisten ihmissuhteiden verkostossa monella eri tasolla. Koulun johtaminen on ennen kaikkea ihmisten johtamista ja erittäin harvat siihen liittyvät tärkeät tehtävät tehdään ilman sosiaalista kontaktia (Davis 1998, 8). Mahlamäki-Kultanen (1998, 53) toteaaakin, ettei pedagoginen johtajuus voi toteutua yksipuolisesti, vaan se vaatii rehtorilta molemminpuolisia vuorovaikutussuhteita kouluyhteisön jäsenten ja ympäröivän maailman kanssa. Rehtorin pitää siten osata sukkuloida paitsi organisaation sisällä, myös sieltä ulos ja ulkoa takaisin sisään (Lönngqvist 1995, 49). Sen lisäksi, että johtaja huolehtii koulun sisäisestä tiedonkulusta, tulee hänen siis olla selvillä siitä, millaista tietoa koulusta ulospäin annetaan, välittää ympäristöstä tullut tieto yhteisöön ja huolehtia siitä, että viimeisimmät alan tiedot ovat kaikkien koulussa työskentelevien saatavilla (Hiironiemi 1991, 81). Lonkila (1991, 94-95) korostaa johtajan roolia koulun suhdetoiminnan ensisijaisena hoitajana ja toteaa tärkeimpiin suhteisiin kuuluvan koulun ja kodin yhteistyön sekä suhteet viranomaisiin. Johtajan pitäisi liikkua ahkerasti työyhteisössään sekä keskustella siellä tapaamiensa ihmisten kanssa ja kuunnella tarkkaan johtamansa kentän ajatuksia (Pässilä & Niinikuru 1993, 85). Näin hänellä on mahdollisuus tutustua johtamaansa yhteisöön ja sen työolosuhteisiin niin, että hän voi edustaa sitä pätevästi myös koulun ulkopuolella (Lönngqvist 1995, 49).

Muun muassa lisääntyneen vanhempien osallistumisen ilmiö muuttaa koulujen sosiaalisen organisaation luonnetta laajentamalla sen rajoja yhä enemmän ulkopuoliseen ympäristöön. Rehtorin rooli suhteessa vanhempien ja koulun väliseen yhteistyöhön ei selvästikään suomalaisissa kouluissa ole kovin hallitseva. Johtajaa ei edes mainita Määtän (1996) koulun ja kodin yhteistyötä käsittelevässä artikkelissa eikä hänen myöhemmin ilmestyneessä (Määttä 1999)

perheen roolia erityiskasvatuksen kentällä käsittelevässä teoksessa. Johtajan rooli ei tule esille myöskään Saloviidan (1999, 60-94) teoksen perheiden kanssa tehtävää yhteistyötä käsittelevässä osiossa. Täällä korostetaan ennen kaikkea erityisopettajan ja muun suoraan lapsen kanssa työskentelevän henkilöstön välistä yhteistyötä. Erätuulen ja Leinon (1993, 19) tutkimustulos tukee tätä ajatusta, sillä siitä käy ilmi, etteivät opettajat pidä rehtoria ensisijaisena kodin ja koulun yhteistyöstä huolehtijana. Rehtori on kuitenkin erityiskoulussa vanhempien kanssa tekemisissä, ja vaikka vanhemmilla ei ole samaa tietotaitotasoa kuin koulun henkilöstöllä, on heillä vähintään yhtä tärkeä arkipäivän tuntemus (Royster & Mclaughlin 1996), mikä oikein hyödynnettynä tarjoaa rehtorille mahdollisuuden oppia ymmärtämään oppilaan kasvatuksellisia erityistarpeita paremmin ja sitä kautta mahdollisuuden olla mukana kehittämässä hänen opetussuunnitelmaansa entistä tarkoituksenmukaisemmaksi (Goldring & Shapira 1996, 344). Näin kun rehtori on tekemisissä oppilaan vanhempien kanssa, hän voi omalta osaltaan edesauttaa lapsen laadukasta opetusta (Nelson, Howard & Mclaughlin 1993).

Kouluissa johtajan tehtäviin kuuluu mahdollistaa sellainen järjestelmä, josta perusinformaatio löytyy ja josta kaikki ovat tietoisia (Pässilä & Niinikuru 1993, 62). Se tulee järjestää niin, että tieto kulkee sekä johdolta henkilöstölle, henkilöstöltä johdolle että henkilöstön jäsenten välillä (Hiironiemi 1991, 113). Tiedottamisen tulisi olla jatkuvaa ja riittävän monimuotoista, jotta koko henkilöstö pysyy kokoajan ajantasalla (Tuutti 1995, 40; Hiironiemi 1991, 110). Erkkilän (1990, 88-93) tutkimuksessa tulee ilmi muutamia opettajakunnan konkreettisia toiveita liittyen rehtoriin tiedottajana. He toivoivat muun muassa, että tiedottaminen olisi säännöllistä, koulun normaalista päivärytmistä poikkeavat asiat ilmoitettaisiin selkeästi ja, että jossakin olisi aina tieto mistä rehtorin voi kulloinkin tavoittaa. Kyseisessä tutkimuksessa todetaan myös, että kouluissa on riittävästi tiedotuskanavia, mutta niiden tehokas käyttö on horjuvaa.

4. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimusongelmat

1. Miten tärkeiksi erityiskoulujen opettajat ja rehtorit/johtajat arvioivat erityiskoulun pedagogisen johtajuuteen liittyviä tehtäviä?
 - 1.1. Eroavatko opettajien ja rehtorien/johtajien arviot pedagogiseen johtajuuteen liittyvien tehtävien tärkeydestä?
2. Miten erityiskoulun opettajat ja rehtorit/johtajat arvioivat pedagogisen johtajuuden toteutuvuuden koulussaan?
 - 2.1. Eroavatko opettajien ja rehtorien/johtajien arviot pedagogiseen johtajuuteen liittyvien tehtävien toteutuvuudesta?
3. Miten opettajien ja rehtoreiden eräät taustamuuttujat (ikä, työssäoloaika erityiskoulussa, sukupuoli, koulu) selittävät heidän arvioitaan?

4.2 Koehenkilöt

Tutkimukseen osallistui yhteensä 15 Opetusministeriön alaisessa Erityisopetuksen laatu -projektissa mukana olevaa erityiskoulua. Koulut saivat itse harkita osallistuvatko he tutkimukseen vai eivätkö. Kahdeksasta koulusta vastasivat sekä rehtori/rehtorit että opettajat ja seitsemästä ainoastaan rehtori. Kaiken kaikkiaan kyselyyn vastasi 84 opettajaa ja 16 rehtoria, heistä 72 oli naisia ja 27 miehiä, yhden vastaajan sukupuoli ei käynyt ilmi. Mukana oli sekä yleisivistävää että ammatillista koulutusta antavia erityisoppilaitoksia eri puolilta Suomea.

4.3 Mittari

Tutkimusaineisto kerättiin kirjallisena kyselynä (liite 1.). Kyselylomakkeessa rehtoreille ja opettajille annettiin arvioitaviksi 47 erilaista rehtorin pedagogi-

seen rooliin liittyvää väittämää. Heidän tehtävänään oli pohtia niitä skaalalla "erittäin turha, melko turha, en osaa sanoa, melko tärkeä, erittäin tärkeä" ja "toteutuu erittäin huonosti, toteutuu melko huonosti, en osaa sanoa, toteutuu melko hyvin, toteutuu erittäin hyvin". Väittämät vastasivat Erätuulen ja Leinon vuonna 1993 tekemän "Rehtorin työ opettajan näkökulmasta" -tutkimuksen kyselylomakkeen rehtorin tehtävien tärkeyttä ja toteutuvuutta mittaavia väittämiä kahdeksaa poistettua väittämää lukuunottamatta. Väittämiä poistettiin osaksi siksi, että osa niistä liittyi enemmän rehtorin hallinnollisiin kuin pedagogisiin johtotehtäviin ja osaksi siksi, että haluttiin vähentää väittämien määrää ja sitä kautta lisätä vastausten määrää.

4.4 Tutkimuksen kulku

Tutkimusaineiston hankinta aloitettiin helmikuussa 1999, jolloin tutkija osallistui Erityisopetuksen laatu -projektin koulutuspäiville. Kyseisessä koulutustilaisuudessa tutkija sai mahdollisuuden selvittää projektiin osallistuvien koulujen edustajille tutkimuksensa taustat ja tavoitteet. Halukkaat osallistujat saivat mukaansa kyselylomakkeet ja palautuskuoret kouluihinsa vietäväksi. Tarkoitus oli, että kukin osallistuja vastaa kyselylomakkeeseen itsenäisesti, jonka jälkeen rehtorit palauttavat omansa yksittäin ja opettajat yhteisessä palautuskuoressa. Vastausaikaa oli tässä vaiheessa kuukausi. Lomakkeita karhuttiin maaliskuussa niiltä kouluilta, jotka olivat päättäneet osallistua, mutta joista puuttui opettajien vastauksia tai joiden rehtori ei ollut vastannut vaikka opettajat olivat. Vastausaikaa annettiin nyt kaksi viikkoa. Viimeisessä vaiheessa lomakkeita lähetettiin vielä muille projektiin osallistuvien koulujen rehtoreille, jotta saataisiin tutkimuksessa mukana olevien rehtorien määrä hieman suuremmaksi. Opettajineen osallistuneista kouluista vastausprosentti oli 73,1. Näille kouluille, joista vastasivat sekä opettajat että rehtori/rehtorit, tutkija työstä koulukohtaiset tulokset, joista ilmenivät sekä opettajien keskimääräinen arvio että rehtorin oma arvio. Tutkimusaineisto oli koottuna ja koulukohtaiset tulokset lähetetty kouluille toukokuun lopussa 1999.

4.5 Analyysimenetelmät

Analyysivaiheessa opettajat ja rehtorit jaettiin omiksi ryhmikseen. Molempien ryhmien kohdalla analysoitiin sekä arviot pedagogisten tehtävien tärkeydestä että toteutuvuudesta. Muuttujille laskettiin kummassakin ryhmässä keskiarvot ja keskihajonnat sekä suhteelliset prosenttiosuudet. Keskiarvojen perusteella voitiin hahmottaa opettajien ja rehtorien keskimääräisiä mielipiteitä ja keskihajonnat on laskettu, jotta voitaisiin hahmottaa yksimielisyyttä ja erimielisyyttä eri tehtävien suhteen. Suhteellisten prosenttiosuuksien avulla arvioitiin mielipiteiden jakautumista tarkemmin. Opettajien ja rehtorien eräiden taustamuuttujien mahdollisia yhteyksiä heidän arvioihinsa analysoitaessa käytettiin t-testiä ja varianssianalyysiä. T-testi tehtiin sukupuolen, työssäoloajan sekä iän ja varianssianalyysi taas koulun kohdalla. Koulujen välinen vertailu tehtiin ainoastaan niistä kouluista, joista vastasi sekä rehtori että opettajat.

TAULUKKO 1. Käytetyt analyysimenetelmät ongelmittain

Ongelma	Analyysimenetelmät
1. Miten tärkeiksi erityiskoulujen opettajat ja rehtorit/johtajat arvioivat erityiskoulun pedagogisen johtajuuteen liittyviä tehtäviä?	Keskiarvot, hajonnat, suhteelliset prosenttiosuudet
1.1. Eroavatko opettajien ja rehtorien/johtajien arviot pedagogiseen johtajuuteen liittyvien tehtävien tärkeydestä?	t-testi
2. Miten erityiskoulun opettajat ja rehtorit/johtajat arvioivat pedagogisen johtajuuden toteutuvuuden koulussaan?	Keskiarvot, hajonnat, suhteelliset prosenttiosuudet
2.1. Eroavatko opettajien ja rehtorien/johtajien arviot pedagogiseen johtajuuteen liittyvien tehtävien toteutuvuudesta?	t-testi
3. Miten opettajien ja rehtoreiden eräät taustamuuttujat (ikä, työssäoloaika erityiskoulussa, sukupuoli, koulu) selittävät heidän arvioitaan?	t-testi, varianssianalyysi

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksessa käytettyjen väittämien osalta on sisäistä validiteettia arvioitu Erätuulen ja Leinon (1993, 31) työssä faktorianalyysin tulosten perusteella ja se on todettu riittävän hyväksi. Tässä tutkimuksessa on lähdetty siitä ajatuksesta, että pedagogisen johtajuuden osa-alueet ovat pääpiirteissään samat koulumuodosta riippumatta ja mittarina onkin käytetty Erätuulen ja Leinon (1993) tutkimuksen kyselylomakkeen väittämiä niitä edelleen kehittelemättä juuri tulosten vertailukelpoisuuden takia. Jotta erityiskoulun pedagogisen johtajuuden kaikki osa-alueet olisi tullut kartoitettua täsmällisemmin ja tämän tutkimuksen validiutta saatu paremmaksi, olisi kyselylomakkeen väittämiä pitänyt vielä hahmotella erityiskoulujen erityispiirteet huomioonottaen.

Kyselylomakkeen muutamiin väittämiin oli lisätty sanoja, kuten "usein" ja "aina", jotka hieman muuttivat niiden merkitystä. Vastaajat, jotka todella pohtivat mielipidettään suhteessa esitettyyn väittämään tarkkaan, jäävät helposti jumiin esimerkiksi tämänkaltaisiin lisäsanoihin ja sitä kautta ne saattavat muun muassa lisätä en osaa sanoa -vastausten määrää sekä heikentää vastausten reliabiliteettia. Toinen edelliseenkin liittyvä ongelmallinen seikka, joka on varmasti hyvin tunnettu kyselylomakkeita käyttäneiden tutkijoiden keskuudessa, on pyrkimys väittämien mahdollisimman täydelliseen yksiselitteisyyteen. Kun hyvin erilaisista taustoista tulevat ja ympäristössä toimivat vastaajat saavat eteensä ainoastaan paperin, johon heidän pitää yksioikoisesti vastata, saattaa pelkkä asian ymmärtäminen monella tavalla vääristää vastausten kokonaisuutta. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (1997, 191) tuovatkin yhtenä kyselyn heikkoutena esiin sen, etteivät annetut vastausvaihtoehdot aina välttämättä ole kovin onnistuneita vastaajien näkökulmasta ja niiden aiheuttamia väärinymmärryksiä on vaikea kontrolloida. Uskon, että tämänkin tutkimuksen antia olisi lisännyt se, että vastaajilla olisi ollut mahdollisuus tavalla tai toisella kommentoida arvioitaan. Heikkoutena voidaan pitää myös sitä, ettei tutkija ole kyennyt kontrolloimaan sitä, kuinka paljon vastaajat todella tietävät rehtorin työstä sekä pedagogisen johtajuuden olemuksesta ja kuinka paljon he ovat vastanneet pelkällä tunnetasolla.

Ulkoisen validiteetti ei ole kovin hyvä, sillä osallistuneiden erityiskoulujen määrä oli pieni eikä tuloksia siksi voida yleistää koko perusjoukkoon eli kaikkiin erityiskouluihin. Tulosten validiuden suhteen selkeänä heikkoutena tuleekin pitää sitä, ettei tutkimuksessa käytetty otosta, vaan siihen osallistui ainoastaan eräässä kehittämisprojektissa mukana olevia oppilaitoksia oman halukkuutensa mukaan. Yleistettävyyteen liittyen voidaan pohtia sitä, millä perusteilla vastanneet koulut, rehtorit ja opettajat valikoituivat sekä kuinka paljon nuo perusteet vaikuttivat tutkimustuloksiin.

5. TULOKSET

5.1 Tärkeys

Tehtävistä jopa 34 sai keskiarvon neljä tai yli ($\Rightarrow 4.00$) kun taas alle kolmen (> 3.00) keskiarvon sai ainoastaan kaksi tehtävää. Tähän tutkimukseen osallistuneet pitivät siis suurinta osaa rehtorin pedagogisista johtamistehtävistä erittäin tärkeinä. Opettajat ja rehtorit olivat samansuuntaisilla linjoilla, sillä tilastollisesti merkitseviä eroja löytyi ainoastaan neljän tehtävän kohdalla. Keskiarvoja tarkasteltaessa havaitaan, että kyselyyn vastanneet rehtorit arvioivat muutamaa tehtävää lukuunottamatta kuitenkin muutkin tehtävät hieman tärkeämmiksi kuin opettajat. Opettajat arvioivat tärkeämmiksi kuin rehtorit ainoastaan osiot: opettajien ajantasalla pysymisestä huolehtiminen, uusien opettajien perehdyttäminen, demokraattinen päätöksenteko opettajien kanssa, joidenkin opettajien radikaalien kokeilujen hillitseminen ja opettajien toiveiden mahdollisimman pitkälle noudattaminen. Osio: selkeä kuva tavoitteista, nousi ykköseksi sekä opettajien että rehtorien arvioissa ja sen kohdalla esiintyi myös vähiten hajontaa. Myös turhimmassa päässä opettajat ja rehtorit olivat yksimielisiä, sillä molemmat arvioivat osiot: pääasiallinen kodin ja koulun yhteistyöstä huolehtiminen sekä opettajien radikaalien kokeilujen hillitseminen, turhimmiksi. Tärkeimmät tehtävät jakoutuivat suhteellisen tasaisesti eri tehtäväalueiden kesken, mutta turhimmista nousee ohjantaan liittyvät tehtävät hieman muita enemmän esiin. Tärkeysarviointeihin liittyvät keskiarvot, keskihajonnat, t-arvot ja merkitsevyytasot ovat esillä taulukossa 2.

5.1.1 Opettajien arviot

Opettajat pitivät tavoitetietoisuuden lisäksi erittäin tärkeänä aitoa kiinnostusta opettajan työhön, tiedonkulusta huolehtimista, uskallusta olla oma itsensä, uusien opettajien valinnassa mukanaoloa, pitkän tähtäimen suunnittelua,

koulutuksellisesti ajantasalla pysymistä, opettajakunnan täyttä tukea ja hyvän ilmapiirin luomista. Vähintään 60 % opettajista piti näitä tehtäviä erittäin tärkeänä. Muita tehtäviä, jotka yli puolet vastaajista arvioi erittäin tärkeäksi, olivat kehittämishankkeiden suunnittelussa mukanaolo, riittävä aika opettajien kuuntelemiseen, resurssien ja tulosten suhteen ymmärtäminen sekä resurssien tehokkaasta käytöstä huolehtiminen. Parhaiten edustettuna tehtäväalueena on tärkeimmässä päässä selkeästi viestintä ja henkilösuhteet. Kaiken kaikkiaan opettajat arvioivat 31 tehtävää 47 esitetystä (65,9 %) keskimäärin erittäin tärkeäksi. Sama suhde Erätuulen ja Leinon (1993) tutkimuksessa oli 10/55 (18,2 %).

Turhimmiksi opettajat arvioivat koulun ja kodin yhteistyön pääasiallisen hoitamisen, opettajien radikaalien kokeilujen hillitsemisen, oppituntien seuraamisen, opettajien välisen yhteistyön suunnittelun yhdessä opettajien kanssa ja opetusongelmissa neuvomisen. Kun muuten en osaa sanoa -vastauksien määrä tärkeysarvioinneissa oli verraten pieni, oli se näiden turhimmiksi luokiteltujen kohdalla huomattavan suuri (22,9 % - 36,1 %). Huomionarvoista on myös se, että opettajat olivat erimielisempiä keskimäärin turhimpina kuin tärkeimpinä pitämiensä muuttujien suhteen. Kaikkiaan opettajat arvioivat rehtorin tehtävistä vain kaksi keskiarvoltaan alle kolmen (< 3.00), kun taas yli keskiarvon neljä (> 4.00) sai jopa 31 tehtävää 47:stä.

5.1.2 Rehtorien arviot

Rehtorit olivat yksimielisiä siitä, että tavoitetietoisuus on erittäin tärkeätä. Muita tärkeimpien joukkoon kuuluneita olivat mukanaolo uusien opettajien valinnassa, halu tuoda koulun imago esille opetussuunnitelmassa, pitkän tähtäimen suunnitelmien valmistelu, uskallus olla oma itsensä, hyvä käsitys resurssien ja tulosten suhteesta, resurssien tehokas käyttö, kehittämishankkeiden suunnittelussa mukanaolo ja opettajakunnan täysi tuki. Kaikkia edellä mainittuja piti vähintään 80 % rehtoreista erittäin tärkeänä ja loputkin melko tärkeänä. Muita tehtäviä, jotka vähintään 75 % vastaajista arvioi erittäin tärke-

äksi, olivat pyrkimys vastuunjakoon opettajien kanssa, koulun sisäisestä tiedonkulusta huolehtiminen, aito kiinnostus opettajan työhön, riittävä aika opettajien kuuntelemiseen, koulutuksellisesti ajantasalla pysyminen ja koulun kasvatustehtävän toteutumisen tarkka arviointi. Rehtoreiden tärkeysarvioinnissa tulee tehtäväalueena eniten esiin visiointi ja toiminnan suunnittelu.

Turhimmiksi arvioidut tehtävät olivat samankaltaiset opettajien ja rehtorien kohdalla, sillä rehtoritkin arvioivat koulun ja kodin yhteistyön pääasiallisen hoitamisen, opettajien radikaalien kokeilujen hillitsemisen, oppituntien seuraamisen, opettajien välisen yhteistyön suunnittelun yhdessä opettajien kanssa ja opetusongelmissa neuvomisen turhimpaan päähän. Rehtorien arviot erosivat opettajista kuitenkin siinä, että myös opettajien toiveiden noudattaminen kiilasi rehtorien arvioissa turhimpina joukkoon. Kyseisten muuttujien suhteellisia prosenttiosuuksia tarkasteltaessa voidaan todeta, että puolet (8) rehtoreista pitää rehtorin roolia kodin ja koulun yhteistyön pääasiallisena hoitajana vähintään melko turhana.

Myös rehtorit olivat erimielisempiä keskimäärin turhimpina kuin tärkeimpinä pitämiensä tehtävien kohdalla ja hekin sijoittivat vain kaksi tehtävää alle keskiarvon kolme (< 3.00), kun taas yli keskiarvon neljä (> 4.00) sai jopa 38 tehtävää 47:stä (80,9 %). Neljäsosa rehtoreista ilmoitti, ettei osaa sanoa kantansa väittämiin: huolehtii opettajien pitämisestä ajantasalla, huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä, valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta, suunnittelee opettajien välisen yhteistyön yhdessä opettajien kanssa, on hillittävä joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja, seuraa usein opettajien oppitunteja ja keskeinen osa suunniteltaessa täydennyskoulutusta.

TAULUKKO 2. Tärkeysarviot osioittain

Tehtävä	työnkuva	n	x	s	t-arvo/sig.
Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista	rehtori	16	5	0	1,537
	opettaja	84	4,87	0,34	
Käyttää tuntikehystä pedagogisin perustein	rehtori	11	4,73	0,47	1,625
	opettaja	80	4,35	0,75	
Suunnittelee työjärjestyksen yhdessä opettajien kanssa	rehtori	16	4,56	0,63	1,941
	opettaja	82	4,11	0,89	
Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua	rehtori	16	4,56	0,63	1,510
	opettaja	84	4,26	0,75	
Seuraa usein opettajien oppitunteja	rehtori	16	3,31	1,14	,956
	opettaja	83	3,01	1,15	
Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille	rehtori	16	3,75	0,68	,782
	opettaja	82	3,59	0,78	
Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa	rehtori	16	4,38	0,89	.289
	opettaja	84	4,31	0,82	
Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin	rehtori	16	4,63	0,50	1,591
	opettaja	84	4,35	0,67	
Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunniteltaessa	rehtori	16	3,94	0,77	,681
	opettaja	83	3,77	0,91	
Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri	rehtori	16	4,63	0,62	,578
	opettaja	83	4,52	0,69	
Omaa opettajakunnan täyden tuen	rehtori	15	4,80	0,41	1,494
	opettaja	84	4,55	0,63	
Huolehtii opettajien pitämisestä ajantasalla	rehtori	16	4,19	0,83	-,377
	opettaja	84	4,27	0,84	
Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä	rehtori	15	2,60	1,12	,449
	opettaja	83	2,48	0,90	
Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta	rehtori	16	3,75	1,00	,373
	opettaja	84	3,65	0,92	
Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille	rehtori	16	4,69	0,48	1,946
	opettaja	83	4,29	0,79	
Arvioi tarkkaa koulun kasvatus-tehtävän toteutumista	rehtori	16	4,69	0,60	2,697**
	opettaja	84	4,14	0,76	
Perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille	rehtori	16	4,06	0,93	-,178
	opettaja	83	4,11	0,95	
On mukana uusien opettajien valinnassa	rehtori	16	4,94	0,25	1,629
	opettaja	84	4,68	0,62	
Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön yhdessä opettajien kanssa	rehtori	16	3,25	1,29	,540
	opettaja	82	3,09	1,08	
On paljon oppilaiden näkyvissä ja ojentaa heitä tarvittaessa	rehtori	16	4,06	1,06	,617
	opettaja	83	3,90	0,92	
Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa	rehtori	16	4,75	0,77	2,620**
	opettaja	84	4,15	0,84	
Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa	rehtori	16	4,56	0,73	1,085
	opettaja	84	4,36	0,69	
Organisoi ensi kädessä koulun toimintaa	rehtori	16	4,00	1,37	,042
	opettaja	83	3,99	0,97	
On esimerkkinä opettajille ja oppilaille	rehtori	16	4,44	0,63	,722
	opettaja	83	4,29	0,77	

TAULUKKO 2. (jatkuu)

Haastattelee opettajat lähes vuosittain	rehtori	16	4,31	0,79	1,253
	opettaja	84	3,94	1,13	
Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa	rehtori	16	4,13	1,02	-,275
	opettaja	84	4,19	0,84	
Pitää itsensä koulutuksellisesti ajantasalla	rehtori	16	4,75	0,45	,731
	opettaja	84	4,64	0,55	
Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä	rehtori	16	4,75	0,58	,313
	opettaja	84	4,70	0,55	
Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille	rehtori	16	4,19	0,75	1,436
	opettaja	84	3,83	0,93	
Pitää kiinni kannastaan paineittenkin alla	rehtori	16	4,50	0,63	1,295
	opettaja	84	4,21	0,84	
On aidosti kiinnostunut opettajan työstä	rehtori	16	4,75	0,45	,254
	opettaja	84	4,71	0,53	
Riittää aikaa opettajien kuulemiseen	rehtori	16	4,75	0,45	1,630
	opettaja	84	4,49	0,61	
Omaa hyvän käsityksen resurssien ja tulosten suhteesta	rehtori	16	4,81	0,40	1,905
	opettaja	84	4,50	0,63	
Uskaltaa olla oma itsensä	rehtori	15	4,87	0,35	1,221
	opettaja	84	4,69	0,54	
Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä	rehtori	16	4,81	0,40	1,854
	opettaja	84	4,50	0,65	
Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki	rehtori	16	4,44	0,89	,161
	opettaja	84	4,40	0,71	
Hillitsee joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja	rehtori	16	2,69	1,20	-,611
	opettaja	83	2,87	1,06	
Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta	rehtori	16	4,63	0,50	3,013**
	opettaja	84	3,89	0,94	
Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista	rehtori	16	3,38	1,15	-1,251
	opettaja	84	3,71	0,96	
Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa	rehtori	16	3,44	1,36	,265
	opettaja	83	3,36	0,98	
Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen	rehtori	16	4,31	0,70	1,075
	opettaja	84	4,08	0,79	
Tuo usein kehittämissideoita kouluun	rehtori	16	4,44	0,81	,912
	opettaja	84	4,25	0,74	
Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan	rehtori	16	4,38	0,72	2,162*
	opettaja	84	3,79	1,04	
Haluaa koulun imagon tulevan esille ops:ssa	rehtori	16	4,88	0,34	3,207**
	opettaja	84	4,21	0,81	
Tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa	rehtori	16	4,13	1,09	,481
	opettaja	84	3,99	1,04	
On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa	rehtori	16	4,81	0,40	1,773
	opettaja	84	4,48	0,74	
Valmistelelee pitkän tähtäimen suunnitelmia	rehtori	16	4,88	0,34	1,397
	opettaja	84	4,65	0,61	

5.2 Toteutus

Toteutusarvioinneissa nousivat keskihajonnat huomattavasti suuremmiksi kuin tärkeyttä arvioitaessa, mikä kertoo osaltaan siitä, että niissä jokainen arvioi tilannetta omassa koulussaan. Kun erittäin tärkeän arvion sai reilusti yli puolet väittämistä, erittäin hyvin toteutuvaksi (keskiarvo => 4.00) arvioitiin ainostaan yksi. Vastaavasti, kun tärkeysarvioinnissa vain kaksi väittämää sai alle keskiarvon kolme (≤ 3.00), sai sen toteutusarvioinnissa seitsemän väittämää. Samoin kuin tärkeyden, myös toteutuvuuden suhteen rehtorit ja opettajat olivat melko lailla samoilla linjoilla. Toteutuvuutta arvioitaessa rehtorien ja opettajien vastauksista löytyi yksi tilastollisesti erittäin merkitsevä ja seitsemän merkitsevää eroa ilmentävää tehtävää. Toteutusarviointeihin liittyvät keskiarvot, keskihajonnat, t-arvot ja merkitsevyystasot ovat esillä taulukossa 3.

5.2.1 Opettajien arviot

Opettajat arvioivat kukin oman koulunsa johtajuutta. Kun katsotaan kaikkien opettajien vastauksia yhdessä, havaitaan, että tärkeimmiksi arvioidut myös yleensä toteutuvat parhaassa päässä ja turhimmiksi arvioidut vastaavasti huonoimmassa eli useimmiten odotukset ainakin suurin piirtein kohtaavat. Ristiriitaakin kuitenkin esiintyi.

Parhaiten arvioitiin toteutuvan uusien opettajien valinnassa ja kehittämishankkeiden suunnittelussa mukanaolon, koulutuksellisesti ajantasalla pysymisen, uskalluksen olla oma itsensä, halun tuoda koulun imago ops:ssa esiin, tavoitetietoisuuden ja pitkän tähtäimen suunnitelmat. Näiden osioiden kohdalla reilusti yli puolet (59,6 % - 92,8 %) vastanneista arvioi toteutuvuuden vähintään melko hyväksi. Huonoimmin arvioitiin toteutuvan oppituntien seuraamisen, opettajien välisen yhteistyön suunnittelussa mukana olon, opetusongelmissa neuvomisen, koulun ja kodin yhteistyöstä pääasiallisesti huolehtimisen, kiitoksen ja palautteen antamisen, radikaalien kokeilujen hillitsemisen ja uusi-

en opettajien perehdyttämisen. Näiden arvioitiin toteutuvan keskimäärin siis melko huonosti. On kuitenkin huomioitava, että melkein kaikki edellä mainitut melko huonosti toteutuneet tehtävät löytyvät myös tärkeysarvioinnista turhimasta päästä eli niiden ei toivotakaan toteutuvan erityisen hyvin.

Ainoa tehtävä, jonka opettajat arvioivat keskimäärin sekä erittäin tärkeäksi että erittäin hyvin toteutuvaksi oli uusien opettajien valinnassa mukanaolo. Kiitoksen ja palautteen antaminen sekä uusien opettajien perehdyttäminen arvioitiin erittäin tärkeiksi, mutta vain melko huonosti toteutuviksi. Muita sellaisia arvioita, jotka saivat tärkeydestä keskimäärin yli 4.5, mutta jäivät toteutuvedeltaan alle keskiarvon 3.5, olivat koulun sisäisestä tiedonkulusta huolehtiminen, opettajakunnan täysi tuki, kouluun hyvän ilmapiirin luominen ja resurssien tehokkaasta käytöstä huolehtiminen. Tehtäväalueista, joiden hoito ei toteudu sillä tavalla kuin opettajat toivoisivat, nousi eniten esiin viestintä ja henkisuhteet.

En osaa sanoa - vastauksien määrä nousi lähes kaikkien osioiden kohdalla yli 20 %:iin ja opettajien radikaalien kokeilujen hillitsemistä koskevan osion kohdalla se oli jopa 50 %. Kaikkiaan keskihajontakin oli suurta, muutamaa osiota lukuunottamatta poikkeuksetta yli 1.00, mikä vaatii sen painottamista, että edellä mainitut seikat ovat ainoastaan keskimääräisiä arvioita.

5.2.2 Rehtorien arviot

Rehtorit arvioivat kukin omaa työtään. He olivat samaa mieltä opettajien kanssa siitä, että opettajien valinnassa mukana olo toteutuu kaikkein parhaiten. Rehtorit arvioivat erittäin hyvin toteutuvien joukkoon kaikkiaan 18 tehtävää. Kärkipäähän sijoittuivat muun muassa uskallus olla oma itsensä, pitkän tähtäimen suunnitelmien valmistelu, tavoitetietoisuus ja kehittämishankkeissa mukanaolo. Näistä uusien opettajien valinnassa mukana olo ja tavoitetietoisuus olivat kuitenkin ainoat, jotka kaikki rehtorit arvioivat vähintään melko hyvin toteutuviksi. Melko huonosti arvioitiin toteutuvan ainoastaan oppituntien

seuraamisen, joka löytyy myös tärkeysarvioinnissa turhimmasta päästä eli sen ei odotetakaan toteutuvan hyvin. Sellaisia arvioita, jotka saivat tärkeydestä keskimäärin yli 4.5, mutta jäivät toteutuvuudeltaan alle 3.5 olivat koulun sisäisestä tiedonkulusta huolehtiminen, opettajakunnan täysi tuki, kouluun hyvän ilmapiirin luominen ja resurssien tehokkaasta käytöstä huolehtiminen. Samoin kuin opettajien kohdalla, tässäkin on tehtäväalueista parhaiten edustettuna viestintä ja henkilösuhteet.

En osaa sanoa -vastauksia antoi vähintään kuusi (37,5 %) rehtoreista osioihin, jotka koskivat opettajien toiveiden noudattamista, opetusongelmissa neuvomista, koulun lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa näkymistä, uusien opettajien perehdyttämistä, opettajien radikaalien kokeilujen hillitsemistä, kiitoksen sekä palautteen antamista ja jopa puolet (8) rehtoreista kun kyse oli opettajille ja oppilaille esimerkkinä olemisesta. Joukossa oli muutama osio, joiden tärkeys oli heikompi kuin toteutuvuus eli niiden katsottiin toteutuvan paremmin kuin olisi aiheellistakaan. Näitä olivat koulun ja kodin yhteistyöstä huolehtiminen, radikaalien kokeilujen hillitseminen ja opettajien toiveiden noudattaminen.

TAULUKKO 3. Toteutuvuusarviot osioittain

Tehtävä	työnkuva	n	x	s	t-arvo/sig
Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista	rehtori	16	4,44	0,51	2,915**
	opettaja	83	3,65	1,05	
Käyttää tuntikehystä pedagogisin perustein	rehtori	11	3,91	0,83	1,119
	opettaja	80	3,55	1,02	
Suunnittelee työjärjestyksen yhdessä opettajien kanssa	rehtori	16	3,88	1,09	2,673**
	opettaja	82	3,09	1,08	
Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua	rehtori	16	3,88	0,89	2,238*
	opettaja	82	3,20	1,15	
Seuraa usein opettajien oppitunteja	rehtori	16	2,25	1,24	1,096
	opettaja	83	1,93	1,05	
Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille	rehtori	16	3,00	0,89	-,798
	opettaja	83	3,22	1,01	
Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa	rehtori	15	3,67	1,11	1,549
	opettaja	84	3,20	1,06	
Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin	rehtori	16	4,19	0,66	2,672**
	opettaja	84	3,39	1,15	

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunniteltaessa	rehtori	16	3,56	1,09	1,198
	opettaja	82	3,20	1,13	
Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri	rehtori	15	3,73	0,88	1,640
	opettaja	83	3,14	1,34	
Omaa opettajakunnan täyden tuen	rehtori	15	3,40	1,40	,795
	opettaja	84	3,11	1,30	
Huolehtii opettajien pitämisestä ajantasalla	rehtori	16	4,00	0,73	2,862**
	opettaja	83	3,16	1,13	
Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä	rehtori	15	3,27	1,03	1,609
	opettaja	80	2,83	0,96	
Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta	rehtori	15	3,53	0,83	1,461
	opettaja	84	3,10	1,10	
Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille	rehtori	14	3,07	1,00	,512
	opettaja	83	2,88	1,34	
Arvioi tarkkaa koulun kasvatustehtävän toteutumista	rehtori	15	3,73	0,96	2,032*
	opettaja	84	3,13	1,07	
Perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille	rehtori	16	3,25	1,00	,885
	opettaja	84	2,95	1,27	
On mukana uusien opettajien valinnassa	rehtori	16	4,88	0,34	1,567
	opettaja	84	4,60	0,70	
Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön yhdessä opettajien kanssa	rehtori	15	3,33	1,29	2,069*
	opettaja	82	2,71	1,04	
On paljon oppilaiden näkyvissä ja ohjaa heitä tarvittaessa	rehtori	14	3,79	0,97	1,948
	opettaja	83	3,13	1,19	
Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa	rehtori	15	4,20	0,68	3,124**
	opettaja	84	3,25	1,14	
Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa	rehtori	15	3,80	0,68	2,035*
	opettaja	84	3,14	1,21	
Organisoi ensi kädessä koulun toimintaa	rehtori	14	3,93	1,27	1,055
	opettaja	83	3,60	1,04	
On esimerkkinä opettajille ja oppilaille	rehtori	15	3,20	0,94	-,619
	opettaja	82	3,39	1,12	
Haastattelee opettajat lähes vuosittain	rehtori	16	4,00	0,82	1,849
	opettaja	83	3,24	1,60	
Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa	rehtori	16	3,63	1,02	1,298
	opettaja	82	3,17	1,32	
Pitää itsensä koulutuksellisesti ajantasalla	rehtori	16	4,19	0,83	1,195
	opettaja	84	3,86	1,04	
Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä	rehtori	15	4,07	0,80	2,531*
	opettaja	83	3,23	1,23	
Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille	rehtori	15	3,67	0,98	1,013
	opettaja	84	3,35	1,16	
Pitää kiinni kannastaan paineittenkin alla	rehtori	15	3,87	0,99	1,296
	opettaja	83	3,43	1,22	
On aidosti kiinnostunut opettajan työstä	rehtori	15	4,07	0,70	1,615
	opettaja	84	3,50	1,32	
Riittää aikaa opettajien kuulemiseen	rehtori	15	3,60	0,91	,349
	opettaja	84	3,49	1,18	
Omaa hyvän käsityksen resurssien ja tulosten suhteesta	rehtori	15	4,00	0,85	1,406
	opettaja	84	3,58	1,09	

TAULUKKO 3. (jatkuu)

Uskaltaa olla oma itsensä	rehtori	15	4,60	0,63	2,294*
	opettaja	84	3,81	1,30	
Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä	rehtori	15	4,13	0,83	2,177*
	opettaja	84	3,46	1,13	
Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki	rehtori	16	3,75	1,13	1,993*
	opettaja	84	3,08	1,24	
Hillitsee joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja	rehtori	15	3,27	1,16	1,248
	opettaja	83	2,94	0,89	
Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta	rehtori	15	4,27	0,70	3,662***
	opettaja	83	3,18	1,11	
Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista	rehtori	16	3,50	0,89	,855
	opettaja	84	3,26	1,04	
Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa	rehtori	16	3,31	1,08	1,789
	opettaja	83	2,73	1,20	
Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen	rehtori	15	4,20	0,56	2,077*
	opettaja	84	3,60	1,10	
Tuo usein kehittämisideoita kouluun	rehtori	15	4,00	1,00	1,777
	opettaja	84	3,38	1,28	
Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan	rehtori	15	4,00	0,85	3,189**
	opettaja	84	3,04	1,11	
Haluaa koulun imagon tulevan esille ops:ssa	rehtori	16	3,94	1,12	,758
	opettaja	84	3,71	1,07	
Tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa	rehtori	15	3,27	1,28	-,153
	opettaja	84	3,32	1,27	
On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa	rehtori	16	4,31	0,87	1,370
	opettaja	84	3,90	1,13	
Valmistelee pitkän tähtäimen suunnitelmia	rehtori	15	4,53	0,83	2,753**
	opettaja	84	3,69	1,13	

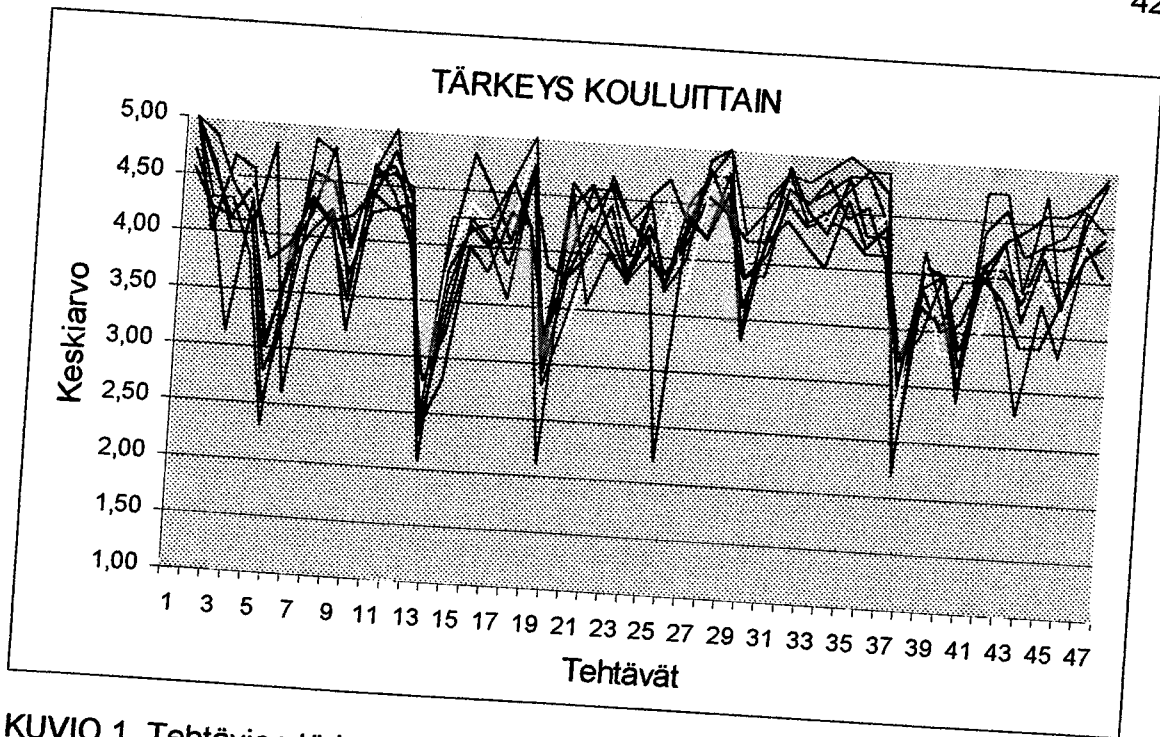
5.3 Taustamuuttujien yhteys arvioihin

Ainoa tilastollisesti merkitseviä eroja aiheuttava taustamuuttuja oli koulu. Sillä, oliko vastaaja mies vai nainen, ollut töissä vähän tai pidemmän aikaa, ei näyttänyt olevan sanottavaa merkitystä. Sitä vastoin se, missä koulussa opettajat työskentelivät, aiheutti jonkin verran vaihtelua tärkeysarvioinnissa ja erittäin suurta vaihtelua toteutuvuuden arvioinnissa. Näin siis tehtävä, jonka arvioitiin toteutuvan erittäin huonosti toisessa koulussa, saattoi saada erittäin hyvän arvion toisessa ja kaikkea siltä väliltä muissa kouluissa.

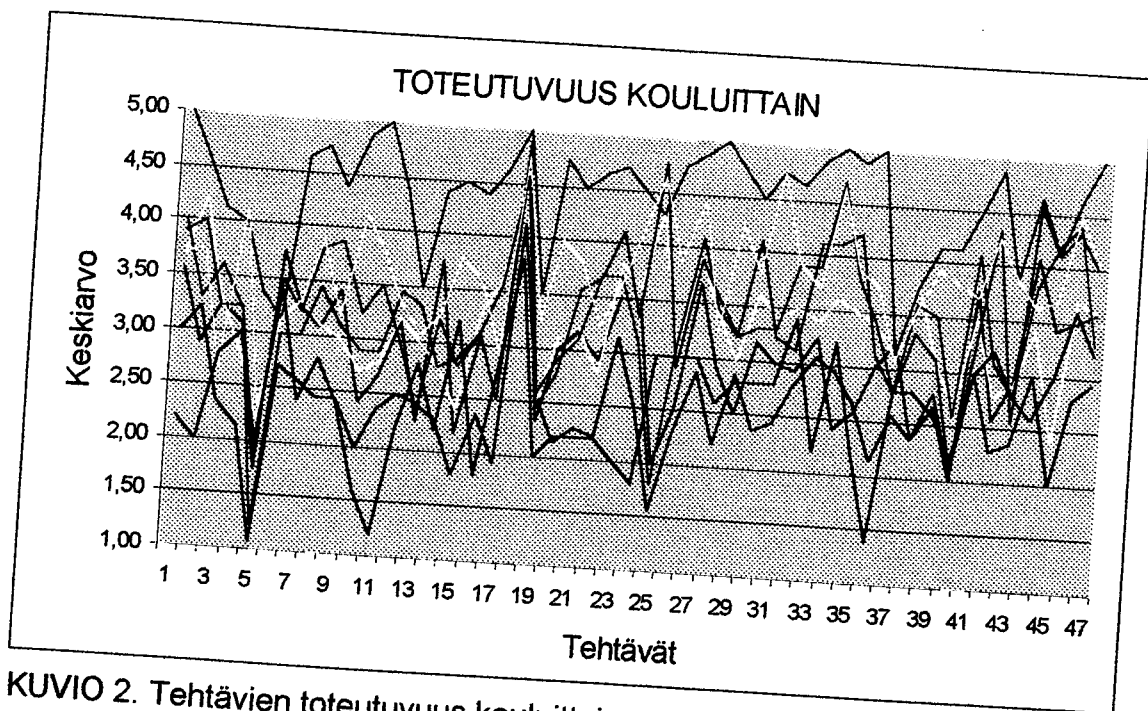
Nais- ja miesopettajien kesken löytyi vain muutamia tilastollisesti merkittäviä eroja. Naiset arvioivat osiot, oppilaiden ohjaamisen ja kohtelun tarkka seuraaminen, haluaa koulun imagon tulevan ops:ssa esille ja tuo usein kehittämisideoita kouluun, keskimäärin erittäin tärkeiksi kun taas miehet ainoastaan melko tärkeiksi. Nais- ja miesrehtorien välillä tilastollisesti merkittäviä eroja ei ollut. Nais- ja miesopettajien välillä oli toteutuvuuden suhteen kahden muuttujan kohdalla tilastollisesti merkittävää eroa. Osioiden, keskeinen osa suunniteltaessa täydennyskoulutusta ja suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa, kohdalla kaikki arvioivat toteutuvuuden melko hyväksi, mutta miehet keskimäärin kuitenkin paremmaksi. Rehtorien kohdalla ero oli tilastollisesti merkittävä yhden muuttujan kohdalla, sillä siinä kun miesrehtorit arvioivat opettajien täyden tuen toteutuvat keskimäärin erittäin hyvin, naiset arvioivat sen toteutuvan ainoastaan melko hyvin.

Opettajien, jotka ovat olleet alle viisi vuotta ja niiden, jotka ovat olleet yli viisi vuotta töissä erityiskoulussa, välillä löytyy eroa ainoastaan yhden muuttujan kohdalla. Ne, jotka ovat olleet kauemmin erityiskoulussa töissä, arvioivat työjärjestyksen suunnittelun yhdessä opettajien kanssa olevan erittäin tärkeää, kun taas vähemmän aikaa työskennelleet arvioivat sen ainoastaan melko tärkeäksi. Rehtorien välillä eroa tuli yhden muuttujan kohdalla, kun kauemmin työskennelleet arvioivat yksimielisesti opettajakunnan täyden tuen olevan erittäin tärkeää, kun taas vähemmän aikaa työskennelleet eivät olleet asiassa aivan yksimielisiä. Toteutusarvioinnissa opettajien välillä ei ollut eroja kun taas rehtorien mielipiteet erosivat kahden osion, on paljon oppilaiden näkyvisissä sekä ojentaa tarvittaessa ja opettajat kertovat huolensa rehtorille, kohdalla. Kauemmin työskennelleet rehtorit arvioivat kyseisten tehtävien toteutuvan erittäin hyvin kun taas vähemmän aikaa työskennelleet vain melko hyvin.

Koulu, jossa opettajat työskentelevät oli merkittävin taustamuuttuja sekä tärkeis- että toteutusarviointien osalta (ks. KUVIO 1 ja KUVIO 2 sekä LIITE 4 ja LIITE 5.). Tärkeisarvioinneissa tilastollisesti merkitseviä eroja oli 12 osion kohdalla, kun taas toteutuvuuden arvioinneissa tilastollisesti merkitseviä eroja esiintyi kahta lukuunottamatta kaikkien tehtävien kohdalla (ks. TAULUKKO 4.).



KUVIO 1. Tehtävien tärkeys kouluittain opettajien arvioimana



KUVIO 2. Tehtävien toteutus kouluittain opettajien arvioimana

TAULUKKO 4. Koulujen välisten varianssianalyysien tulokset osioittain

Tehtävä	F-arvo/ tärkeys	F- arvo/to- teutuvuus
Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista	4,418***	6,085***
Käyttää tuntikehystä pedagogisin perustein	1,173	6,657***
Suunnittelee työjärjestyksen yhdessä opettajien kanssa	5,050***	3,192**
Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua	1,226	5,313***
Seuraa usein opettajien oppitunteja	2,002	6,912***
Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille	2,455*	1,218*
Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa	1,306	4,105**
Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin	1,931	5,482***
Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunniteltaessa	1,139	3,810**
Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri	,733	14,048***
Omaa opettajakunnan täyden tuen	1,649	10,228***
Huolehtii opettajien pitämisestä ajantasalla	,503	3,170**
Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä	,755	2,489*
Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta	2,148*	5,418***
Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille	1,209	7,545***
Arvioi tarkkaa koulun kasvatustehtävän toteutumista	,806	5,708***
Perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille	1,218	6,302***
On mukana uusien opettajien valinnassa	1,980	3,106**
Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön yhdessä opettajien kanssa	2,620*	2,172*
On paljon oppilaiden näkyvissä ja ohjantaa heitä tarvittaessa	3,157**	8,821***
Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa	1,697	5,740***
Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa	1,630	5,605***
Organisoi ensi kädessä koulun toimintaa	,632	4,853***
On esimerkkinä opettajille ja oppilaille	1,054	7,829***
Haastattelee opettajat lähes vuosittain	4,022**	26,725***
Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa	,844	4,815***
Pitää itsensä koulutuksellisesti ajantasalla	2,049	6,078***
Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä	2,189*	5,914***
Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille	1,531	7,083***
Pitää kiinni kannastaan paineittenkin alla	,703	4,276***
On aidosti kiinnostunut opettajan työstä	,765	7,711***
Riittää aikaa opettajien kuulemiseen	,527	3,399**
Omaa hyvän käsityksen resurssien ja tulosten suhteesta	1,556	5,216***
Uskaltaa olla oma itsensä	1,865	9,884***
Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä	2,854*	10,163***
Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki	1,329	12,535***
Hillitsee joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja	1,410	,776
Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta	,681	4,210**

TAULUKKO 4. (jatkuu)

Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista	,834	3,914**
Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa	1,629	5,313***
Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen	2,056	2,312*
Tuo usein kehittämisideoita kouluun	2,272*	10,528***
Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan	2,521*	3,788**
Haluaa koulun imagon tulevan esille ops:ssa	2,333*	4,803***
Tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa	1,927	7,345***
On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa	,712	5,251***
Valmistelee pitkän tähtäimen suunnitelmia	1,970	3,875**

6. POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja rehtorien näkemyksiä erityiskoulun pedagogiseen johtajuuteen liittyvien tehtävien tärkeydestä ja niiden käytännön toteutuvuudesta. Nyt saadut tulokset osoittavat, että erityiskouluissa suurta osaa rehtorin pedagogisista tehtävistä pidetään erittäin tärkeänä kun taas Erätuulen ja Leinon (1993) koko yleissivistävää koulua koskevassa tutkimuksessa erittäin tärkeinä pidettyjen tehtävien osuus oli huomattavasti pienempi. Onko siis niin, että erityiskouluissa rehtorin rooli nähdään enemmän pedagogisena kuin yleisopetuksen puolella, vaikuttaako kyseisiin tuloksiin kenties niiden mittausten ajankohtien ero ja sitä kautta alalla tapahtunut voimakas hallintoa ainakin teoreettisesti mullistanut kehitys vai voisiko tulosta selittää otosten kokoero (tässä tutkimuksessa 84 ja Erätuulen ja Leinon tutkimuksessa 259 opettajaa)? Oli niin tai näin, teoreettisten ihanteiden ja käytännön todellisuuden karkeasta erosta kertoo se, että kun opettajat arvioivat tehtävien toteutuvuutta kouluissaan, keskimäärin erittäin hyvin toteutuvan leiman saikin ainoastaan yksi tehtävä 47:stä. Tuloksista paljastuu kaiken kaikkiaan se, miten opetushenkilökunnan yleinen mielipide rehtorin eri tehtävien tärkeydestä on melko samankaltainen, mutta miten mielipide jakautuu kyseisissä tehtävissä onnistumisen suhteen kouluittain voimakkaasti.

Tutkimus osoitti, että sekä opettajat että rehtorit asettavat rehtorin tavoiteteitoisuuden hänen tehtävistään kaikkein tärkeimmäksi. Tässä kohdin tulos oli opettajien osalta yhtäpitävä Erätuulen ja Leinon (1993) tuloksen kanssa, sillä myös heidän tutkimuksessaan opettajat näkivät erittäin tärkeänä sen, että rehtorilla on selkeä kuva koulun tavoitteista. Myös muissa aikaisemmissa tutkimuksissa sekä alan kirjallisuudessa visiointi ja sen konkretisointi käytännön toiminnan osaksi on eittämättä eniten esille tuleva johtajuuteen liitettävä asia. Tässä kyselyssä ei kuitenkaan selvinnyt sitä, millaisena vastaajat näkevät rehtorin roolin tavoitteiden suhteen; pitävätkö he tärkeänä, että visiot ovat jaettuina ja kaikki työyhteisön jäsenet niistä tietoisia vai onko heidän mielestään

rehtorin tehtävänä luoda tavoitteet ja osoittaa sitten muille niiden mukaista suuntaa.

Opettajien vastauksista ilmeni, että he nostavat kaikkein korkeimmalle viestintään ja henkilösuhteisiin liittyvät tehtävät, mikä kertoo mielestäni opettajien halusta työskennellä ennen kaikkea henkilöjohtajan alaisena. Huomionarvoista tähän tulokseen liittyen on se teoriaosassa esille tullut koulun johtamisen piirre, minkä mukaan hyvin harvat tärkeät tehtävät siinä tehdään ilman sosiaalista kontaktia. Erityiskoulujen työyhteisöt ovat monesti jo niiden koonkin puolesta melko pieniä ja tiiviitä yksiköitä, jolloin on luonnollistakin se, miten rehtori halutaan nähdä enemmän tiimin osana, sen sisäisistä suhteista huolehtivana johtohahmona kuin ulkopuoliseksi jäävänä esimiehenä. Tulokista ilmenee kuitenkin, että samaan aikaan kun viestintään ja henkilösuhteisiin liittyviä tehtäviä pidetään kaikkein tärkeimpinä, niiden myös koetaan toteutuvan kaikkein huonoimmin. Rehtorit itsekkin näkivät muun muassa opettajien tuen ja ilmapiirin luomisen toteutuvan heikosti, mikä saattaa viitata monienkin asiaan, mutta ehkä ennen kaikkea ihmisten johtamisen vaikeuteen. Yksi kyseiseen kategoriaan kuuluva tehtävä oli myös koulun sisäisestä tiedonkulusta huolehtiminen. Teoriaosuudessa esiteltiin selkeät tavoitteet tiedonkulun hoitoon liittyen: johtajan tulee mahdollistaa perusinformaation välittävä järjestelmä, joka toimii kaikkiin suuntiin sekä tiedottaa jatkuvasti, riittävän monimuotoisesti ja siten, että kaikki ovat kulloinkin vallitsevasta tilanteesta ajantasalla. Miksi kyseisten tavoitteiden saavuttaminen on kuitenkin niin vaikeaa ja niin yleinen koulujen ongelma kuin se näyttää olevan?

Sekä erityiskoulujen opettajat että johtajat pitävät turhana rehtorin roolia kodin ja koulun yhteistyön pääasiallisena hoitajana, mikä viestii mielestäni ennen kaikkea meille ominaisesta tavasta nähdä oppilaan kanssa jatkuvasti työskentelevä opettaja kyseisessä roolissa. Tässä kohdin ilmenee ristiriitaa ulkomaisen ja suomalaisen teorian välillä, sillä yleisesti asiaa käsittelevät ulkomaiset lähteet korostavat rehtorin osuutta yhteistyössä kun taas suomalaisista lähteet viittaavat rehtoriin harvakseltaan ja silloinkin lähinnä vain erilaisten yhteistyöelimien jäsenenä. Niin edellä mainittu kuin muutkin turhimmiksi arvi-

oidut tehtävät liittyvät kiinteästi tavalla tai toisella opettajien konkreettiseen opetustyöhön puuttumiseen ja pedagogiseen ohjantaan, mikä puolestaan pönkittää sitä teoreettista näkemystä, ettei rehtorin tehtäväksi nähdä suoraa opetukseen puuttumista, vaan sen toivotaan olevan laaja-alaisempaa vaikuttamista. Erätuuli ja Leino (1993, 33) pohtivat raporttinsa diskussiossa sitä, muuttaako lähivuodet opetussuunnitelmauudistuksen ja jatkuvan arvioinnin myötä käytäntöjä rehtorin lisääntyvän pedagogisen osallistumisen suuntaan. Näin ei tämän tutkimuksen perusteella erityiskouluissa siis ainakaan vielä ole käynyt.

Eräs turhana pidetyistä tehtävistä olikin sekä opettajien että rehtorien mielestä rehtorin suorittama oppituntien seuraaminen, joka löytyy myös Erätuulen ja Leinon (1993) tutkimuksesta turhimpien joukosta. Kyseistä tehtävää ei pidetty tärkeänä eikä sitä myöskään toteutettu. Pohdittavaa tuo tähän liittyen se ristiriita, että samaan aikaan kun rehtorin ei pitäisi seurata opetusta ja antaa pedagogisia ohjeita, hänen tulisi kuitenkin tehdä arviointia sekä antaa kiitosta ja palautetta. Millä perusteilla rehtori arvioi, kiittää ja antaa palautetta, jos hän ei näe miten kukin opettaja perimmäistä tehtäväänsä kasvattajana ja ohjaajana luokkahuoneissa toteuttaa? Tästä voidaan vetää mielestäni jonkinlainen yhteyttä myös aiemmin mainittuun rehtorin ja kodin yhteistyön laatuun, sillä jos rehtori ei havainnoi oppilaita, miten hän voisikaan pääasiallisesti hoitaa suhteita heidän vanhempaisensa?

Tulokset vahvistivat monia teoriassa esitettyjä näkemyksiä rehtorin tehtävistä ja niiden ulottuvuuksista. Niitä tarkasteltaessa nousee kuitenkin esiin myös useita vastausta vaille jääviä kysymyksiä, mikä osoittaa selkeästi tutkimuksen kuvailevan luonteen ja pelkän numeraalisen arvioinnin heikkouden. Tulokset kertovat miten asia on, mutteivät tarjoa minkäänlaisia selityksiä miksi, miten, milloin, mitä jne. Niinpä tämän tutkimuksen vahvuudeksi jäävät ensisijaisesti ne lukuisat kysymykset, jotka se nostattaa ja seikat, jotka se kyseenalaistaa. Se tarjoaakin kouluille ajattelemisen aihetta liittyen rehtorin rooliin kohdistuviin odotuksiin ja niiden merkityksiin eri yhteyksissä. Jatkossa olisikin mielenkiintoista lähteä selvittämään arvioiden taustoja ja niihin liittyviä varmasti hyvin

monimuotoisia tekijöitä. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös selvittää kyseisten asioiden yhteyttä erityiskoulujen arkisiin toimintatapoihin ja hahmotella asiaa eteenpäin vieviä ratkaisuja tarkemmin.

LÄHTEET

- Ahvenainen, O. & Ovaskainen, T. 1998. Tietotekniikka kehittyvänä erityiskasvatuksen työvälineenä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena, 276-290.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1986. *Johtajat ja johtajuus*. Suom. P. Rajala. Tampere: Weilin & Göös.
- Bista, M.B. & Glasman, N.S. 1998. Principals' approaches to leadership, their antecedents and student outcomes. *Journal of School Leadership* 8, 109-134.
- Brandt, R. 1992. On rethinking leadership: A conversation with Tom Sergiovanni. *Educational Leadership* 49 (3), 46-49.
- Brouillette, L. 1997. Who defines "Democratic leadership"? Three high school principals respond to site based reforms. *Journal of School Leadership* 7(6), 569-591.
- Bush, T. 1998. The National Professional Qualification for Headship: the key to effective school leadership? *School Leadership and Management* 18 (3), 321-333.
- Cash, J. 1997. What good leaders do? *Thrust for Educational Leadership* 27 (3), 22-25.
- Davis, B. & Bloom, G. 1998. Support for new teachers. *Thrust for Educational Leadership* 28 (2), 16-18.
- Davis, S.H. 1998. Taking aim at effective leadership. *Thrust for Educational Leadership* 28 (2), 6-9, 37-38.
- ELO -asteikko. Erityisopetuksen laadun osoittimet. 1994. (Suomeksi toimittanut T. Saloviita, Erityispedagogiikan laitos, Jyväskylän yliopisto.)

- Erkkilä, L. 1990. Johtamisen ongelmasta koulun organisaatioviestinnässä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu - tutkielma.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Erätuuli, M. 1995. Rehtorin työ. Luokanopettaja 2, 28-29.
- Fennell, H-A. 1996. Leadership: Creating a positive environment for change. Education Canada 36, 17-19.
- Goldring, E. B. & Shapira, R. 1996. Principals' survival with parental involvement. School effectiveness and school improvement 7 (4), 342-360.
- Goor, M., Schwenn, J.O. & Boyer, L. 1997. Preparing principal for leadership in special education. Intervention in school and clinic 32 (3), 133-141.
- Gordon, Thomas. 1983. Viisas johtaja. Suom. L. Virkkunen. Hämeenlinna: Karisto.
- Guzman, N. 1997. Leadership for successful inclusive schools. A study of principal behaviours. Journal of Educational Administration 35 (5), 439-450.
- Halttunen, O. & Syrjämäki T-M. 1998. Muuttuvan koulun johtaja. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Hautamäki, J., Lahtinen, U., Moberg, S. & Tuunainen, K. 1996. Erityispedagogiikka 1. Erityispedagogiikka tieteenä. Juva: WSOY.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Hiironiemi, S. 1991. Esimiehen ja henkilöstön kirja kunnallisille työpaikoille. Suomen kaupunkiliitto, Suomen kunnallisliitto. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Himberg, L. 1996. Opettaja ja työyhteisö. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Holzman, M. 1992. Do we really need "leadership"? Educational leadership 49 (3), 36-40.
- Honkanen, H. 1999. Organisaation kehittämismallien juurista tulevaisuuden haasteisiin. Aikuiskasvatus 19 (1), 16-22.
- Hsieh, C-L. & Shen, J. 1998. Teachers`, Principals` and Superintendents` conceptions of leadership. School Leadership and Management 18 (1), 107-121.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto, Suomen kunnallisliitto ja kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus.
- Hämäläinen, K. & Sava, I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 514.
- Jokinen, H. 1995. Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström (toim.) Oppilaitokset puntarissa. Kokeimuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearvioinnista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 15-23.
- Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Keuruu: Otava.
- Kallas, K. 1999. Vuorovaikutus opettajan ammatissa (luento). Jyväskylän yliopisto. 7.9.1999.
- Kasvio, A. 1997. Uusi työn yhteiskunta. Suomalaisen työelämän muutokset ja kehittämismahdollisuudet. 3. painos. Espoo: Gaudeamus.
- Kirby, P.C. & Colbert, R. 1994. Principals who empower teachers. Journal of School Leadership 4 (1), 39-51.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu - yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Kurki, L. 1990. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopisto. Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos 28.
- Laaksola, H. 1996. Johtajuus on vastuuta. Opettaja 46, 3.

- Lahti-Kotilainen, L. 1996. Mielekkyyys, toiveikkuus johtamistyön keskeisinä elementteinä. *Aikuiskasvatus* 4, 259-265.
- Laki ammatillisesta koulutuksesta (630/1998)
- Leithwood, K. A. 1992. The move toward transformational leadership. *Educational Leadership* 49 (3), 8-12.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. 1997. Explaining variation in teachers' perceptions of principals' leadership: a replication. *Journal of Educational Administration* 35 (4), 312-331.
- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Lunenburg, F. C. 1997. Techniques in the supervision of teachers: Preservice and inservice applications. *Education* 118 (4), 521-525.
- Lyytinen, H. K., Jokinen, H. & Rask, S. 1989. Koulujen työkäytäntöjen arviointi. Prosessiarvioinnin näkökulma. Helsinki: Kouluhallitus.
- Lönnqvist, J. 1995. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Uudet haasteet - uudet näkemykset. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.
- Mahony, P. & Moos, L. 1998. Democracy and school leadership in England and Denmark. *British Journal of Educational Studies* 46 (3), 302-317.
- Mamlin, N. 1999. Despite best intentions: When inclusion fails. *The Journal of Special Education* 33 (1), 36-49.
- Mäkipeska, M. & Niemelä, T. 1999. Hengittävä työyhteisö. Johtamisen muutospöytäkirja. Helsinki: Edita.
- Määttä, P. 1996. Perheiden kanssa tehtävä yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Eri-tyisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2/96*. Helsinki: Opetushallitus, 510-511.
- Määttä, P. 1999. Perhe asiantuntijana. *Eri-tyisopetuksen ja kuntoutuksen käytännöt. Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena.
- Naukkari, A. 1996. Koulun kehittäminen ja henkilöstön yhteistyö. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen

- nen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 512-528.
- Naukkari, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa - Koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Landonlahti, A. Naukkari & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena, 182-202.
- Nelson, D., Howard, V.F. & McLaughlin, T.F. 1993. Empowering parents to become advocates for their own children with disabilities. BC. Journal of Special Education 17 (1), 62-72.
- Nikkanen, P. & Lyytinen, H.K. 1996. Oppiva koulu ja itsearviointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Nikki, M-L. 1998. Opetushallinto (luento). Jyväskylän yliopisto. 28.9.1998.
- Nissilä, M-L. 1998. Opetussuunnitelma mittaa rehtorin taidon. Opettaja 25-26, 8-9.
- Ojanen, S. & Keski-Luopa, L. 1997. Rehtori - manager vai teacher? Aikuis-koulutuksen maailma 2, 44-46.
- Oksanen, E. 1996. Erityisopetuksen käytänteiden arviointia. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) Erityisopetuksen tila. Opetushallituksen julkaisuja 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 492-500.
- Owen, J.M. & Lambert, F.C. 1998. Evaluation and the information needs of organisational leaders. American journal of evaluation 19 (3), 355-365.
- Perusopetusasetus (852/1998)
- Perusopetuslaki (628/1998)
- Pierce, D. & Hunsaker, T.W. 1996. Professional development for the teacher, of the teacher and by the teacher. Education 117 (1), 101-105.
- Pirhonen, E-R. & Salo, R. 1999. Opetustoimen säännökset ja niiden soveltaminen. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Pirnes, U. 1995. Kehittyvä johtajuus. Johtamisen dynamiikka. Keuruu: Otava.
- Pässilä, T. & Niinikuru, L. 1993. Koulun johtamisen taito. Opetus 2000. Juva: WSOY.

- Reitzug, U. C. 1997. Images of principal instructional leadership: from supervision to collaborative inquiry. *Journal of curriculum and supervision* 12 (4), 324-343.
- Royster, A.J. & Mclaughlin, T.F. 1996. Parent partnership in special education: purposes, models and barriers. *BC. Journal of Special Education* 20 (2), 24-33.
- Räisänen, A. 1995. Itsearviointin käsite ja luonne. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*. Opetushallitus 1/95. Helsinki: Opetushallitus, 15-22.
- Sallinen, A. 1999. Rehtorikoulutus vakiinnutettava. *Keskisuomalainen* 9.5.1999. *Sunnuntaisuomalainen*, 18.
- Salo, P. & Kuittinen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214-223.
- Saloviita, T. 1998. Erityisopetus kouluorganisaation patologiana. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. Juva: Atena, 162-179.
- Saloviita, T. 1999. Kaikille avoimeen kouluun. Erilaiset oppilaat tavallisella luokalla. *Opetus 2000*. Jyväskylä: Atena.
- Sergiovanni, T.J. 1987. *The principalship. A reflective practice prespective*. Boston: Allyn And Bacon.
- Sergiovanni, T.J. 1992. Why we should seek substitutes for leadership. *Educational Leadership* 49 (3), 41-45.
- Shantz, D. & Prieur, P.D. 1995. Teacher professionalism and school leadership: An antithesis? *Education* 116 (3), 393-396.
- Stanovich, P.J. 1996. Collaboration. The key to successful instruction in today's inclusive schools. *Intervention in school and clinic* 32 (1), 39-42.
- Strömmer, K. & Jahnukainen, M. 1996. Katsaus erityisopetuspalveluihin tutkielmatiedon valossa. Teoksessa H. Blom, R. Laukkanen, A. Lindström, U. Saresma & P. Virtanen (toim.) *Erityisopetuksen tila*. Opetushallituksen julkaisuja 2/96. Helsinki: Opetushallitus, 334-351.

- Syrjälä, L. 1990. Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa. Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 68.
- Tarter, C.J. Sabo, D. & Hoy, W. K. 1995. Middle school climate, faculty trust, and effectiveness: A path analysis. *Journal of Reserch and Development in Education* 29 (1), 41-49.
- Their, S. 1994. Pedagoginen johtaminen. Suom. M. Aarnitukia. Maarianhamina: Mermerus.
- Turunen, K. 1999. Opetustyön perusteet. Jyväskylän yliopisto. Koulutuksen tutkimuslaitos. Vaasa: Atena.
- Tuutti, H. 1995. Tuottavuus ja tuloksellisuus työyhteisössä. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström (toim.) *Oppilaitokset puntarissa. Kokeimuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearviointista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 33-40.
- Ukkonen, O. 1989. Esimies-alaiskeskustelu. Espoo: Weilin & Göös.
- Vadi, Maaja. 1996. Johtajuus on tilannesidonnaista. *Psykologia* 31, 115 - 118.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto.
- Vaherva, T. 1995. Arviointi henkilöstön kehittämisessä. Teoksessa H. Jokinen & M-L. Stenström (toim.) *Oppilaitokset puntarissa. Kokemuksia ja pohdintoja oppilaitosten itsearviointista*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Kasvatustieteiden tutkimuslaitos, 5 - 14.
- Vainio, L. 1995. Itsearviointi johtamisen näkökulmasta. Teoksessa B. Kilpinen, K. Salmio, L. Vainio, & A. Vanne (toim.) *Itsearviointin teoriaa ja käytäntöä*. Opetushallitus 1/95. Helsinki: Opetushallitus, 29-36.
- Van der Linde, C.H. 1998. Clinical supervision in teacher evaluation: A pivotal factor in the quality management of education. *Education* 119 (2), 328-334.
- Vaso, J. 1998. Ammatillisen aikuiskoulutuksen laatu. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis* 588.
- Vuorinen, J. 1999. Koti ja koulu keskustelee. Jatkoa vanhalle vai jotain uutta? Teoksessa J. Vuorinen. *Arviointi ja kehityskeskustelu. Koko kuva oppijasta*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus, 10-29.

Weller Jr., L.D., Buttery, T.J. & Bland, R.W. 1994. Teacher evaluation of principals: As viewed by teachers, principals and superintendents. *The Journal of Research and Development in Education* 27 (2), 112-117.

Erityiskoulun pedagoginen johtajuus

Arvioi asteikolla 1-5

- a) miten tärkeänä erityiskoulun rehtorin/johtajan toiminnassa pidät seuraavia väitteitä ja
b) miten koulussasi toteutuvat väitteiden esittämät asiat

TÄRKEYS

- 1: pidän erittäin turhana
2: pidän melko turhana
3: en osaa sanoa
4: pidän melko tärkeänä
5: pidän erittäin tärkeänä

TOTEUTUVUUS

- 1: toteutuu erittäin huonosti
2: toteutuu melko huonosti
3: en osaa sanoa
4: toteutuu melko hyvin
5: toteutuu erittäin hyvin

	Tärkeys					Toteutuvuus						
	turha.....	1	2	3	4	5	huono.....	1	2	3	4	5
1. Rehtorilla on selkeä kuva koulun tavoitteista.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
2. Rehtori käyttää tuntikehystä pedagogisin perustein.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
3. Rehtori suunnittelee työjärjestyksen yhdessä opettajien kanssa.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
4. Rehtori seuraa tarkasti oppilaiden ohjaamista ja kohtelua koulussa.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
5. Rehtori seuraa usein opettajien oppitunteja.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
6. Rehtori delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
7. Rehtori suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
8. Rehtori suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
9. Rehtorilla on keskeinen osa suunniteltaessa täydennyskoulutusta.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
10. Rehtorin tehtävänä on luoda kouluun hyvä ilmapiiri.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
11. Rehtorilla on opettajakunnan täysi tuki.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
12. Rehtori huolehtii opettajien pysymisestä ajan tasalla.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
13. Rehtori pääasiassa huolehtii koulun ja kodin yhteistyöstä.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
14. Rehtori valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
15. Rehtori antaa usein palautetta ja kiitosta opettajille.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
16. Rehtori arvioi tarkkaan koulun kasvatustehtävän toteutumista.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
17. Rehtori perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
18. Rehtori on mukana uusien opettajien valinnassa.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
19. Rehtori suunnittelee opettajien välisen yhteistyön opettajien kanssa.		1	2	3	4	5		1	2	3	4	5

	turha.....	tärkeä	huono.....	hyvä
20. Rehtori on paljon oppilaiden näkyvissä ja ojentaa heitä tarvittaessa.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
21. Rehtori pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
22. Rehtori luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
23. Koulun toiminnan organisointi kuuluu ensi kädessä rehtorille.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
24. Rehtori on esimerkki opettajille ja oppilaille.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
25. Rehtori haastattelee opettajat lähes vuosittain.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
26. Rehtori ja opettajat tekevät päätökset yhdessä demokraattisesti.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
27. Rehtori pitää itsensä koulutuksellisesti ajan tasalla.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
28. Rehtorille on tärkeää huolehtia tiedonkulusta koulun sisällä.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
29. Opettajat tulevat kertomaan huolensa usein rehtorille.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
30. Rehtori pitää kiinni perustellusta kannastaan paineittenkin alla.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
31. Rehtori on aidosti kiinnostunut opettajan työstä.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
32. Rehtorilla riittää aikaa opettajien kuulemiseen.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
33. Rehtorilla on hyvä käsitys resurssien ja tulosten suhteesta.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
34. Rehtori uskaltaa olla oma itsensä.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
35. Rehtori huolehtii resurssien tehokkaasta käyttämisestä.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
36. Rehtorille on tärkeää säilyttää opettajien tuki.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
37. Rehtorin on hillittävä joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
38. Rehtori kuuntelee oppilaiden kertomuksia koulun opetuksen tasosta.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
39. Rehtori noudattaa koulun opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
40. Rehtori antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
41. Rehtori antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
42. Rehtori tuo usein kehittämisideoita kouluun.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
43. Rehtori kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
44. Rehtori haluaa koulun imagon tulevan näkyviin opetussuunnitelmassa.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
45. Rehtorin tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa.	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
46. Rehtori on mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5
47. Rehtori valmistelelee pitkän tähtäimen suunnitelmia	1	2 3 4 5	1	2 3 4 5

	erittäin turha	melko turha	en osaa sanoa	melko tärkeä	erittäin tärkeä
opettaja				11	73
rehtori					16
opettaja		1	10	29	40
rehtori				3	8
opettaja		7	7	38	30
rehtori			1	5	10
opettaja		3	6	41	34
rehtori			1	5	10
opettaja	7	25	19	24	8
rehtori	1	3	4	6	2
opettaja		8	25	42	7
rehtori		1	3	11	1
opettaja	1	3	4	37	39
rehtori		1	1	5	9
opettaja		1	6	40	37
rehtori				6	10
opettaja		11	13	43	16
rehtori			5	7	4
opettaja		2	3	28	50
rehtori			1	4	11
opettaja		1	3	29	51
rehtori				3	12
opettaja		4	9	31	40
rehtori			4	5	7
opettaja	11	32	30	9	1
rehtori	2	6	4	2	1
opettaja		12	19	39	14
rehtori		2	4	6	4
opettaja	1	2	5	39	36
rehtori				5	11
opettaja		2	13	40	29
rehtori			1	3	12
opettaja	3	2	9	38	31
rehtori		1	3	6	6
opettaja		2	1	19	62
rehtori				1	15

Tehtävä

- Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista
- Käyttää tuntikehystä pedagogisin perustein
- Suunnittelee työjärjestyksen opettajien kanssa
- Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua
- Seuraa usein opettajien oppitunteja
- Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille
- Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa
- Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin
- Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunniteltaessa
- Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri
- Omaa opettajakunnan täyden tuen
- Huolehtii opettajien pitämisestä ajan tasalla
- Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä
- Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta
- Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille
- Arvioi tarkkaan koulun kasvatustehtävän toteutumista
- Perehdyttää uudet opettajat koulun tavolle
- On mukana uusien opettajien valinnassa

Tehtävä

Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön yhdessä opettajien kanssa

On paljon oppilaiden näkyvissä ja ojentaa heitä tarvittaessa

Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa

Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa

Organisoi ensi kädessä koulun toimintaa

On esimerkkinä opettajille ja oppilaille

Haastattelee opettajat lähes vuosittain

Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa

Pitää itsensä koulutuksellisesti ajan tasalla

Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä

Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille

Pitää kiinni kannastaan paineittenkin alla

On aidosti kiinnostunut opettajan työstä

Riittää aikaa opettajien kuulemiseen

Omia hyvän käsityksen resurssien ja tulosten suhteesta

Uskaltaa olla oma itsensä

Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä

	<u>erittäin turha</u>	<u>melko turha</u>	<u>en osaa sanoa</u>	<u>melko tärkeä</u>	<u>erittäin tärkeä</u>
opettaja	6	21	20	30	5
rehtori	1	4	5	2	4
opettaja		11	6	46	20
rehtori		2	2	5	7
opettaja		4	12	35	33
rehtori		1		1	14
opettaja		1	7	37	39
rehtori			2	3	11
opettaja		10	9	36	28
rehtori	1	2	2	2	9
opettaja		2	10	33	38
rehtori			1	7	8
opettaja	4	6	14	27	33
rehtori			3	5	8
opettaja		5	8	37	34
rehtori		2	1	6	7
opettaja			3	24	57
rehtori				4	12
opettaja		1	1	20	62
rehtori			1	2	13
opettaja	1	6	20	36	21
rehtori			3	7	6
opettaja		5	7	37	35
rehtori			1	6	9
opettaja		1		21	62
rehtori				4	12
opettaja		1	2	36	45
rehtori			6	4	12
opettaja				30	48
rehtori			3	3	13
opettaja			3	20	61
rehtori				2	13
opettaja		1	4	31	48
rehtori				3	13

Tehtävä

- Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki
- Hiljitse joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja
- Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta
- Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista
- Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa
- Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen
- Tuo usein kehittämideoita kouluun
- Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan
- Haluaa koulun imagon tulevan esille opsissa
- Tuulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa
- On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa
- Valmistele pitkän tähtäimen suunnitelmaa

	<u>erittäin turha</u>	<u>melko turha</u>	<u>en osaa sanoa</u>	<u>melko tärkeä</u>	<u>erittäin tärkeä</u>
opettaja		1	8	31	44
rehtori		1	1	4	10
opettaja	6	30	20	23	4
rehtori	3	4	5	3	1
opettaja	1	8	12	41	22
rehtori				6	10
opettaja		14	12	42	16
rehtori		5	3	5	3
opettaja	1	17	26	29	10
rehtori	2	2	3	5	4
opettaja		4	11	43	26
rehtori			2	7	7
opettaja		1	12	36	35
rehtori		1		6	9
opettaja	2	10	14	36	22
rehtori			2	6	8
opettaja		4	8	38	34
rehtori				2	4
opettaja	2	6	15	29	32
rehtori		2	2	4	8
opettaja		3	3	29	49
rehtori				3	13
opettaja			6	17	61
rehtori				2	14

	<u>erittäin huonosti</u>	<u>melko huonosti</u>	<u>en osaa sanoa</u>	<u>melko hyvin</u>	<u>erittäin hyvin</u>
opettaja	2		20	31	19
rehtori				9	7
opettaja	5	4	25	34	12
rehtori			4	4	3
opettaja	5	23	20	28	6
rehtori	1	1	1	9	4
opettaja	6	21	14	33	8
rehtori		1	4	7	4
opettaja	38	21	18	4	2
rehtori	5	6	2	2	1
opettaja	4	15	31	25	8
rehtori		6	4	6	
opettaja	1	27	20	26	10
rehtori		3	3	5	4
opettaja	4	18	18	29	15
rehtori			2	9	5
opettaja	7	16	21	30	8
rehtori		3	5	4	4
opettaja	11	18	19	18	17
rehtori		2	2	9	2
opettaja	10	21	18	20	15
rehtori	2	2	3	4	4
opettaja	4	25	18	26	10
rehtori			4	8	4
opettaja	5	26	31	14	4
rehtori		4	5	4	2
opettaja	7	19	24	27	7
rehtori		2	4	8	1
opettaja	17	20	10	28	8
rehtori	1	2	7	3	1
opettaja	7	17	23	32	5
rehtori	1		3	9	2
opettaja	13	19	22	19	11
rehtori		4	6	4	2

Tehtävä

Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista

Käyttää tuntikehystä pedagogisin perustein

Suunnittelee työjärjestyksen opettajien kanssa

Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua

Seuraa usein opettajien oppitunteja

Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille

Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa

Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin

Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunniteltaessa

Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri

Omaa opettajakunnan täyden tuen

Huolehtii opettajien pitämisestä ajan tasalla

Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä

Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta

Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille

Arvioi tarkkaan koulun kasvatustehtävän toteutumista

Perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille

	<u>erittäin huonosti</u>	<u>melko huonosti</u>	<u>en osaa sanoa</u>	<u>melko hyvin</u>	<u>erittäin hyvin</u>
opettaja	1		4	22	57
rehtori				2	14
opettaja	12	20	33	14	3
rehtori	1	3	5	2	4
opettaja	8	19	20	26	10
rehtori		1	5	4	4
opettaja	6	16	25	25	12
rehtori			2	8	5
opettaja	10	16	20	28	10
rehtori			5	8	2
opettaja	2	11	22	31	17
rehtori	1	1	2	4	6
opettaja	5	12	25	26	14
rehtori	1	1	8	4	1
opettaja	18	14	10	12	29
rehtori		1	2	9	4
opettaja	11	17	16	23	15
rehtori		3	3	7	3
opettaja	2	6	22	26	28
rehtori		1	1	8	6
opettaja	8	18	17	27	13
rehtori			4	6	5
opettaja	4	18	23	23	16
rehtori	1		4	8	2
opettaja	7	13	17	29	17
rehtori	1		2	9	3
opettaja	9	12	14	26	23
rehtori			3	8	4
opettaja	5	15	15	32	17
rehtori		2	4	7	2
opettaja	4	8	26	27	19
rehtori		1	2	8	4
opettaja	6	10	14	18	36
rehtori			1	4	10

Tehtävä

On mukana uusien opettajien valinnassa

Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön yhdessä opettajien kanssa

On paljon oppilaiden näkyvissä ja ohjaa heitä tarvittaessa

Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa

Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa

Organisoi ensi kädessä koulun toimintaa

On esimerkinä opettajille ja oppilaille

Haastattelee opettajat lähes vuosittain

Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa

Pitää itsensä koulutuksellisesti ajan tasalla

Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä

Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille

Pitää kiinni kannastaan paineittenkin alla

On aidosti kiinnostunut opettajan työstä

Riittää aikaa opettajien kuulemiseen

Omaa hyvän käsityksen resurssien ja tulojen suhteesta

Uskaltaa olla oma itsensä

Tehtävä

Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä

Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki

Hiilitsee joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja

Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta

Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista

Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa

Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen

Tuo usein kehittämisideoita kouluun

Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan

Haluaa koulun imagon tulevan esille opsissa

Tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa

On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa

Valmistelee pitkän tähtäimen suunnitelmia

	erittäin huonosti	melko huonosti	en osaa sanoa	melko hyvin	erittäin hyvin
opettaja	5	13	19	32	15
rehtori		1	1	8	5
opettaja	10	19	21	22	12
rehtori		3	3	5	5
opettaja	5	17	42	16	3
rehtori	2		7	4	2
opettaja	8	9	37	18	11
rehtori			2	7	6
opettaja	5	14	27	30	8
rehtori		2	6	6	2
opettaja	17	16	28	16	6
rehtori	1	2	6	5	2
opettaja	5	9	17	37	16
rehtori			1	10	4
opettaja	7	17	17	23	20
rehtori		1	4	4	6
opettaja	8	19	26	24	7
rehtori		1	2	8	4
opettaja	4	7	18	35	20
rehtori		2	4	3	7
opettaja	10	10	25	21	18
rehtori	2	1	6	3	3
opettaja	5	5	12	33	29
rehtori		1	1	6	8
opettaja	4	8	22	26	24
rehtori		1		4	10

A	B	C	D	E	F	G	H
4,71	5,00	5,00	5,00	5,00	5,00	4,56	5,00
4,21	4,00	4,50	4,86	4,30	4,56	4,19	4,60
4,14	4,67	4,50	4,43	4,30	4,11	3,13	4,00
4,43	4,58	4,40	4,13	3,80	4,11	4,31	4,00
3,79	3,08	3,30	2,50	2,30	2,78	3,00	4,80
3,93	3,67	3,30	3,43	3,89	3,33	3,75	2,60
4,36	4,58	4,20	4,88	4,20	4,33	4,06	3,80
4,14	4,50	4,10	4,75	4,80	4,11	4,25	4,20
4,21	3,92	3,70	4,00	3,56	3,44	3,69	3,20
4,43	4,58	4,80	4,63	4,56	4,67	4,25	4,40
4,29	4,67	4,70	5,00	4,60	4,44	4,31	4,80
4,36	4,25	4,50	4,00	4,50	4,00	4,19	4,40
2,71	2,08	2,70	2,50	2,30	2,78	2,40	2,40
3,79	4,00	3,90	4,25	3,60	3,22	3,37	2,80
4,14	4,83	4,40	4,25	4,20	4,00	4,25	4,00
4,21	4,50	4,20	4,25	4,00	3,78	4,06	4,00
3,86	4,08	4,20	4,62	3,56	4,33	4,06	4,60
4,64	4,67	5,00	5,00	4,70	4,22	4,75	4,20
3,86	3,17	3,30	3,00	2,80	2,11	2,93	3,25
3,79	3,92	3,30	4,63	3,40	4,56	3,80	4,40
4,00	4,58	3,90	4,38	4,10	3,56	4,25	4,60
4,43	4,58	4,30	4,63	4,70	4,00	4,06	4,20
3,86	4,00	4,30	4,29	4,30	3,78	3,75	3,80
4,29	4,50	3,90	4,13	4,50	4,00	4,53	4,20
3,86	3,75	4,50	3,75	3,70	3,78	4,69	2,20
4,14	4,25	3,70	4,50	4,00	4,33	4,31	4,40
4,57	4,75	4,60	4,75	4,90	4,22	4,81	4,20
4,43	4,75	4,90	5,00	5,00	4,78	4,44	4,60
3,86	3,33	4,00	4,25	3,40	3,89	4,19	3,60
4,07	4,25	4,10	4,50	4,60	3,89	4,19	4,20
4,57	4,67	4,70	4,80	4,80	4,67	4,88	4,40

IEHTÄVÄ

Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista
 Käyttää tuntekehystä pedagogisiin perusteisiin
 Suunnittelee työjärjestyksen opettajien kanssa
 Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua
 Seuraa usein opettajien oppitunteja
 Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille
 Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa
 Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin
 Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunnitellaessa
 Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri
 Omaa opettajakunnan täyden tuen
 Huolehtii opettajien pitämisestä ajan tasalla
 Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä
 Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta
 Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille
 Arvioi tarkkaan koulun kasvatustehtävän toteutumista
 Perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille
 On mukana uusien opettajien valinnassa
 Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön opettajien kanssa
 On paljon oppilaiden näkyvässä ja ojentaa heitä tarvittaessa
 Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa
 Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa
 Organisoii ensi kädessä koulun toimintaa
 On esimerkiksi opettajille ja oppilaille
 Haastattelee opettajat lähes vuosittain
 Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa
 Pitää itsensä koulutuksellisesti ajan tasalla
 Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä
 Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille
 Pitää kiinni kannastaan painanteenkin alla
 On aidosti kiinnostunut opettajan työstä

TEHTÄVÄ

Riittää aikaa opettajien kuulemiseen
Omaa hyvän käsityksen resurssien ja tulosten suhteesta
Uskaltaa olla oma itsensä
Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä
Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki
Hillitsee joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja
Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta
Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista
Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa
Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen
Tuo usein kehittämideoita kouluun
Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan
Haluaa koulun imagon tulevan esille opsissa
Tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa
On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa
Valmistelee pitkän tähtäimen suunnitelmia

A	B	C	D	E	F	G	H
4,36	4,58	4,50	4,75	4,40	4,56	4,50	4,20
4,43	4,67	4,40	4,88	4,50	4,78	4,31	4,00
4,36	4,83	4,80	5,00	4,70	4,44	4,81	4,60
4,14	4,83	4,30	4,88	4,90	4,56	4,31	4,20
4,14	4,42	4,50	4,88	4,70	4,11	4,31	4,40
2,86	3,00	2,80	2,29	2,20	3,22	3,25	3,00
3,86	4,08	4,10	3,88	4,20	3,44	3,69	4,00
3,50	4,00	3,30	4,00	3,70	4,00	3,56	4,00
3,57	3,33	3,33	2,88	3,00	3,00	3,94	3,20
4,07	4,08	3,50	4,75	4,40	4,11	3,94	4,00
4,07	4,33	4,30	4,75	4,60	3,67	4,31	3,80
3,79	4,42	3,90	3,88	4,20	2,78	3,62	3,40
4,29	4,58	4,00	4,75	4,30	3,78	4,19	3,40
4,29	4,58	3,70	3,75	4,40	3,33	3,75	3,80
4,36	4,67	4,30	4,50	4,70	4,22	4,63	4,20
4,05	4,92	4,90	4,88	4,90	4,33	4,44	4,40

A	B	C	D	E	F	G	H
3,00	3,55	3,70	5,00	4,00	3,89	3,69	2,20
3,21	2,89	4,20	4,57	3,30	4,00	3,75	2,00
2,36	3,25	3,30	4,14	3,60	3,22	2,67	2,80
2,14	3,09	2,80	4,00	3,20	3,22	4,13	3,00
1,07	1,75	2,20	3,38	1,90	1,22	2,33	2,00
2,71	3,75	3,30	3,14	3,50	3,00	3,13	3,40
2,57	3,25	3,30	4,63	3,20	3,00	3,31	2,40
2,43	3,08	3,10	4,75	3,80	3,44	3,88	2,80
2,43	3,42	3,00	4,38	3,87	3,11	3,19	2,40
2,00	2,42	2,70	4,88	3,22	2,89	4,13	1,60
2,36	2,67	2,80	5,00	3,50	2,89	3,81	1,20
2,50	3,17	3,20	4,38	3,00	3,44	3,33	2,20
2,43	2,27	3,00	3,50	2,38	3,33	3,07	2,80
2,29	3,75	2,80	4,38	3,20	2,78	3,25	2,20
1,79	2,17	2,40	4,50	2,80	2,87	3,81	3,20
2,36	3,08	3,30	4,38	3,10	3,11	3,56	1,80
1,93	2,50	3,60	4,62	2,50	3,56	2,94	2,80
4,14	4,75	4,60	5,00	4,90	4,56	4,75	3,80
2,57	2,33	2,50	3,50	2,60	2,44	3,27	2,00
2,14	3,00	3,10	4,75	2,90	2,78	4,00	2,20
2,29	3,17	3,20	4,50	3,10	3,56	3,81	2,20
2,21	2,92	2,80	4,63	3,70	3,67	3,25	2,20
3,14	3,50	3,80	4,71	3,70	4,11	3,63	2,00
2,50	3,50	3,60	4,50	3,11	3,33	4,13	1,80
1,57	2,00	4,30	4,29	1,80	4,78	4,63	3,00
2,29	2,50	3,10	4,75	3,10	2,89	3,87	3,00
2,86	3,67	3,90	4,88	4,10	3,89	4,44	3,00
2,21	2,92	3,40	5,00	3,44	3,56	3,25	2,60
2,86	2,50	3,00	4,75	3,20	3,22	4,25	2,80
2,36	3,18	3,60	4,50	3,30	4,11	3,81	2,80
2,43	3,00	3,40	4,75	3,30	3,22	4,75	2,80

TEHTÄVÄ

Omaa selkeän kuvan koulun tavoitteista
 Käyttää tuntekehystä pedagogisin perustein
 Suunnittelee työnjestyksen opettajien kanssa
 Seuraa tarkkaan oppilaiden ohjaamista ja kohtelua
 Seuraa usein opettajien oppitunteja
 Delegoi kehittämistehtävät tavallisesti opettajille
 Suunnittelee kehittämistavoitteet aina opettajien kanssa
 Suuntaa täydennyskoulutuksen koulun kehittämistavoitteisiin
 Keskeinen osa täydennyskoulutusta suunniteltaessa
 Tehtävänä luoda kouluun hyvä ilmapiiri
 Omaa opettajakunnan täyden tuen
 Huolehtii opettajien pitämisestä ajan tasalla
 Huolehtii pääasiassa koulun ja kodin yhteistyöstä
 Valvoo oppilasarvioinnin toteutuvuutta
 Antaa usein kiitosta ja palautetta opettajille
 Arvioi tarkkaan koulun kasvatustehtävän toteutumista
 Perehdyttää uudet opettajat koulun tavoille
 On mukana uusien opettajien valinnassa
 Suunnittelee opettajien välisen yhteistyön opettajien kanssa
 On paljon oppilaiden näkyvissä ja ohentaa heitä tarvittaessa
 Pyrkii jakamaan vastuun opettajien kanssa
 Luo koulun imagoa systemaattisesti opettajien kanssa
 Organisoii ensi kädessä koulun toimintaa
 On esimerkinä opettajille ja oppilaille
 Haastattelee opettajat lähes vuosittain
 Tekee päätökset demokraattisesti opettajien kanssa
 Pitää itsensä koulutuksellisesti ajan tasalla
 Huolehtii tiedonkulusta koulun sisällä
 Opettajat kertovat huolensa usein rehtorille
 Pitää kiinni kannastaan paineittenkin alla
 On aidosti kiinnostunut opettajan työstä

TEHTÄVÄ

Riittää aikaa opettajien kuulemiseen
Omaa hyvän käsityksen resurssien ja tulosten suhteesta
Uskaltaa olla oma itsensä
Huolehtii resurssien tehokkaasta käytöstä
Tärkeää säilyttää opettajakunnan tuki
Hillitsee joidenkin opettajien radikaaleja kokeiluja
Kuuntelee oppilaiden kertomuksia opetuksen tasosta
Noudattaa opettajien toiveita niin pitkälle kuin mahdollista
Antaa usein neuvoja opettajille opetusongelmissa
Antaa tehtävän opettajalle, jonka tietää osaavan hoitaa sen
Tuo usein kehittämisideoita kouluun
Kannustaa opettajia laatimaan omia oppimateriaalejaan
Haluaa koulun imagon tulevan esille opsissa
Tulisi näkyä koulua lähellä olevien ryhmien tilaisuuksissa
On mukana kehittämishankkeiden suunnittelussa
Valmistelee pitkän tähtäimen suunnitelmia

A	B	C	D	E	F	G	H
2,79	2,92	3,50	4,63	3,90	3,11	3,94	3,40
3,07	3,25	3,40	4,88	3,90	4,11	3,69	2,20
2,93	2,42	3,60	5,00	4,70	4,11	4,63	3,20
2,64	2,58	3,50	4,88	3,80	4,22	3,88	2,20
2,14	3,00	3,40	5,00	3,40	3,11	3,75	1,40
2,57	3,25	3,10	3,14	2,80	2,78	3,06	2,80
2,36	2,36	3,80	3,75	3,60	3,33	3,56	2,80
2,79	2,67	3,10	4,13	3,50	3,11	3,94	2,60
2,07	2,00	2,67	4,13	2,60	2,11	3,81	2,20
3,00	3,75	3,50	4,50	4,10	3,22	3,69	3,00
2,29	2,58	2,80	4,88	3,10	4,33	4,25	3,20
2,36	2,92	2,90	3,88	2,80	2,56	3,88	2,80
3,00	4,08	3,40	4,63	3,80	4,56	3,63	2,60
2,00	3,42	2,40	4,13	4,20	4,11	3,69	3,00
2,79	3,50	3,70	4,63	4,40	4,33	4,50	3,60
2,93	3,58	3,60	5,00	3,30	4,00	4,06	3,20