

## **REHTORIN UUSI ARKIPÄIVÄ**

Erään ala-asteen rehtorin ammattikuvan tarkastelua

Niina Harju

Tarja Sydänmaanlakka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Luokanopettajien aikuiskoulutus

Chydenius-Instituutti

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2002

## TIIVISTELMÄ

Harju N. & Sydänmaanlakka T. 2002. Rehtorin uusi arkipäivä. Erään ala-asteen rehtorin ammattikuvan tarkastelua. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 93 s. ja 3 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella, millaisena rehtori kokee työnsä ja itsensä työyhteisön johtajana. Tehtävänä oli saada selville, mikä on rehtorin rooli kouluorganisaatiossa ja millaiset ominaisuudet vaikuttavat rehtorin toimintaan. Toisaalta tehtävänä oli selvittää, miten rehtorin ammattikuva on muuttunut yhteiskunnan kehityksen myötä ja millaisena rehtori näkee koulun johtamisen tulevaisuudessa.

Tutkimus perustuu eri teorioihin organisaation ja ihmisten johtamisesta. Tutkimuksessa tarkasteltiin johtajuuden taustatekijöitä ja niiden vaikutusta rehtorin ammatilliseen kehittymiseen. Koulua johtamisympäristönä tarkasteltiin oppivan organisaation ja asiantuntijaorganisaation näkökulmasta, jossa korostuu rehtorin rooli johtajana. Tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin teemahaastattelulla ja kyselylomakkeilla, jotka perustuivat avoimiin kysymyksiin. Tutkimuskohteena oli erään ala-asteen rehtori. Tutkimuskohteen kokonaisvaltaista ymmärtämistä lisäsi opettajien ja sivistysjohtajan kuvaukset rehtorin ammatista. Tässä tutkimuksessa käytetään rinnakkain käsitteitä rehtori ja johtaja.

Tutkimustulosten mukaan rehtori näki johtamistoimintansa demokraattisena, avoimena ja humanistisia arvoja korostavana. Rehtori piti ammattikuvan kehittymiseen vaikuttavina tekijöinä yhteiskunnan muutoksia, kokemuksen merkitystä ja työyhteisön ammatillisuutta. Rehtori piti tärkeänä työn onnistumisen kannalta myös johtajan persoonallisuutta. Haasteena hän koki tietoyhteiskunnan asettamat vaatimukset rehtorin työlle.

Avainsanat: rehtori, koulun johtaja, kouluorganisaatio, ammattikuva, pedagoginen johtaminen

# SISÄLLYS

<b>1 JOHDANTO</b>	<b>5</b>
<b>2 JOHTAJA JA JOHTAMINEN</b>	<b>8</b>
2.1 Johtamisen määrittelyä	8
2.2 Eri teorioita johtajuudesta	9
2.3 Johtamistyyli koulun toiminnassa	12
2.4 Koulun johtaminen	15
2.4.1 Koulun johtajalle suotavia ominaisuuksia	16
2.4.2 Ihmiskäsitys johtajuuden taustalla	20
<b>3 KOULUN ORGANISAATIOKULTTUURI</b>	<b>21</b>
3.1 Organisaatioajattelusta	22
3.2 Oppiva organisaatio ja asiantuntijaorganisaatio koulussa	27
3.3 Rehtorin rooli kouluorganisaatiossa	29
<b>4 REHTORIN AMMATTIKUVA</b>	<b>31</b>
4.1 Rehtorin ammatti historiallisessa viitekehyksessä	31
4.2 Rehtori hallinnollisena ja pedagogisena johtajana	35
4.3 Rehtori koulunsa kehittäjänä	40
<b>5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT</b>	<b>43</b>
<b>6 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS</b>	<b>45</b>
6.1 Tutkimuksen lähtökohtien tarkentuminen	45
6.2 Tutkimuskohteen kuvailu	48
6.3 Haastattelu ja aineiston keruu	49
6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta	51

<b>7 TUTKIMUSTULOKSET</b>	<b>54</b>
7.1 Johtajan ominaisuudet ja johtamistyyli kouluorganisaatiossa	54
7.2 Rehtorin rooli	57
7.3 Rehtorin työn merkityksestä	61
7.4 Rehtorin ammattikuvan muuttuminen	63
<b>8 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA</b>	<b>68</b>
8.1 Johtopäätökset	68
8.2 Tutkimuksen arviointia	73
<b>9 TULEVAISUUDEN HAASTEITA JOHTAMISELLE</b>	<b>79</b>
<b>LÄHTEET</b>	<b>83</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>87</b>

## 1 JOHDANTO

### Elämän askelpari

*Koulun suuren rehtori,  
talonsako pehtori?  
Häinkö ompi koulun henki  
Liekö isäntä vai renki?*

*Mitä tekee, tuoko rauhaa,  
vaiko komentaa ja pauhaa?  
Osaako hän käyttää ”piikaa”,  
mitä tekee itse liikaa?*

*Miten osais työtä jakaa,  
ettei kuuluis selän takaa  
Kuisketta ja puhett pahaa:  
Reksi saapi liikaa rahaa.*

*Istuupi vain kansliassa  
Papereiden rapinassa.  
Luokissa hän harvoin liikkuu,  
Tuolissansa hän vain kiikkuu.”*

*Vaiko kuulee: ”Hyvin luistaa!  
Monet seikat reksi muistaa.  
Ketään ei hän nosta, paina  
Tasapuolinen on aina.*

*Reksi muistaa, reksi tukee,  
tarpeen tullen laitkin lukee!  
Sellainen on meidän reksi,  
Luulis melkein ihmiseksi.”*

*(Mauri Mäkitalo 2000. Kirjeitä  
rehtoreilta)*

Meillä jokaisella on muistoja omasta kouluajasta. Toisille on jäänyt mieliin sydämellinen ja ystävällinen opettaja, kun taas toiset muistavat epäoikeudenmukaisesti oppilaita kohdelleen tyranniopettajan. Mutta kuinka moni muistaa rehtorin? Muistetaanko hänet pelottavana auktoriteettina vai luotettavana ja oikeudenmukaisena henkilönä? Varmasti isovanhempiemme muistot rehtoreista eroavat hyvin paljon siitä, mitä nykypäivänä tästä ammattikunnasta ajatellaan. Rehtorin toimenkuva on muuttunut oleellisesti viime vuosikymmeninä. Vielä 70 -luvulla hän jakoi määräyksiä sekä opettajille että oppilaille, kun taas 2000 -luvulla rehtori on enemmänkin kollega opettajien joukossa ja suhde oppilaisiin on läheisempi.

Koulussa tarvitaan nykypäivänä vahvaa johtamista. Aikaisemmin koulujen johtajat ovat nousseet asemaansa opettajan toimesta. Tulosjohtamisen aatteen juurtuessa Suomeen, on pohdittu, pitäisikö johtajan olla johtamisen ammattilainen. Yksipuolinen talousjohtaja ei kuitenkaan riitä johtamaan koulua, vaan rehtorin tulee olla monitaitaja. Rehtorin työn kannalta demokratiaan pyrkivä kunnallinen toimintaympäristö on johtamista ajatellen erittäin vaativa. Rehtorin on pystyttävä tunnistamaan kunnallisella tasolla olevat monet päättäjätahot ja osattava vaikuttaa niihin oikeaan aikaan.

Koulun johtaminen on muuttumassa sekä hallinnollisesti että pedagogisesti. Osin nämä muutokset johtuvat johtamisajattelun kehittymisestä, joka on saanut tuulta purjeisiin yritysmaailman johtajuustutkimusten kehittymisestä. Koulua tulee tarkastella yksilöllisestä aspektistaan käsin, koska se tuo oman ympäristönsä, henkilönsä ja pedagogiset näkemyksensä mukaan johtajuusajatteluun. Koulun on oltava oppiva yhteisö, joka etsii jatkuvasti uutta tietoa ja työstää sitä. Näin toimittaessa koko kouluyhteisö pysyy ajan tasalla ja pystyy vastaamaan ajan haasteisiin.

Työssään rehtori joutuu kokemaan käytettävissä olevien resurssien puutteen sekä koulun velvoitteiden ja toimintaodotusten ristiriidan. Hänen tulee olla vahva ympäristön tahtotilojen tulkitsija ja tulevaisuuden visioija, joka jäsentää tulevaisuutta sen hahmottamiseksi. Rehtori luo omat vaikuttamisen kanavansa, jonka avulla hän pystyy edistämään omien näkemyksiensä eteenpäinviemisen. Rehtorilla tulee olla ihmissuhdetaitoja, joiden avulla hän mahdollistaa eri tahojen ja yksilöiden vahvuuksien esilletulon ja hyödyntämisen. Ansaittuaan työyhteisönsä luottamuksen, rehtori pystyy sitouttamaan ihmiset tavoitteiden saavuttamiseen.

Opettajakunta odottaa rehtorilta paljon ja monenlaisten tehtävien suorittamista. Olen-  
naista opettajien toiveissa on se, että rehtori osaisi hänelle kuuluvat tehtävät hyvin.  
Opettajien oikeudenmukaista kohtelua, heidän työnsä tukemista ja arvostamista pide-  
tään tämän päivän rehtorin hyveinä.

Rehtorin arkisen työn lisäksi hänen tulisi olla koulun toiminnan innostaja, kehittäjä ja  
näin rakentaa tulevaisuuden koulua. Muutosjohtaja etsii tietoisesti uusia näkemyksiä ja  
mahdollisuuksia, kokeilee uusia asioita ja ottaa samalla riskejäkin. Tällaiseen kehittämi-  
seen imuun ja muutosjohtajuuteen rehtori pääsee parhaimmin oman toimintansa syste-  
maattisen analysoinnin, reflektoinnin ja kouluttautumisen avulla.

Tämän tutkimuksemme tarkoituksena on selvittää, miten rehtorin ammattikuva on  
muuttunut yhteiskunnan kehityksen myötä. Rehtorin työtehtävien muuttumisen hah-  
mottaminen arvioiminen ja ymmärtäminen sekä johtamistoiminnan vaikutus kouluor-  
ganisaatioon ovat tutkimuksen kiinnostuksen kohteina. Aiheen valintaan on vaikuttanut  
suurelta osin tutkijoiden henkilökohtaiset kokemukset esimiehenä toimimisesta ja halu  
selvittää, mikä merkitys rehtorilla on koulun toiminnassa. Tutkimuksen lähestymistapa  
on organisaatioteoreettinen ja näkökulma kohdistuu erityisesti rehtorin johtamistoimin-  
nalle antamiin merkityksiin.

## 2 JOHTAJA JA JOHTAMINEN

### 2.1 Johtamisen määrittelyä

Johtamisesta ja johtajuudesta on esitetty useita erilaisia määritelmiä. Määritelmät perustuvat usein yritysmaailman johtamiseen, mutta ne ovat sovellettavissa myös koulun yhteyteen. Organisaation toiminnan suunnittelu ja toiminta siihen kuuluvine työnjakoi-neen edellyttävät toiminnan johtamista.

Johtamisella voidaan tarkoittaa johtajan toimenpiteitä, joiden avulla hän saa johtamansa organisaation ja sen jäsenet toimimaan päämäärien edellyttämän suuntaan. Peltosen ja Ruohotien (1991, 150) määritelmän mukaan johtaminen on

- vuorovaikutusta johtajan ja alaisen välillä sekä
- tavoitteellista toimintaa.

Edelleen johtajuudella voidaan Peltosen ja Ruohotien (1991, 150) mukaan tarkoittaa joko johtajana olemista tai johtajan asemaa. Johtajan asema puolestaan voi olla joko

- virallinen, jolloin se perustuu lakiin, asetukseen, muuhun säädäntöön tai sopimukseen tai
- epävirallinen, jolloin se perustuu organisaation sisäisiin vaikutussuh-teisiin.

Virallinen ja epävirallinen johtaja voivat yhdistyä samassakin henkilössä. Sanan ”johtaja” synonyyminä on usein sana ”esimies”. Tällöin halutaan korostaa, että johta-jalla eli esimiehellä on alaisia. Kaikki johtajat eivät välttämättä ole samalla esimiehiä. Peltonen ja Ruohotie (1991, 150) jaottelevat yritysten johtamisen kahteen lohkoon:

1. liikkeen johtaminen (management) ja
2. esimiehenä toimiminen (leadership).



Edellä mainittujen käsitteiden välinen raja on hämärä ja horjuva, mutta niitä on sovellettu useisiin johtajuustutkimuksiin. Tätä kaksidimensionaalista jakoa ovat käyttäneet Blake ja Mouton jo 1971 kehittäessään johtamisruudukkoteorian. (Juuti 1989, 179-182). Puhuttaessa koulun johtamisesta management voisi sisältää hallintoasiat ja opetussuunnitelman toteutuksen ja leadership ihmissuhdekysymykset. (Erätuuli & Leino 1992, 5).

Koulun johtamisella tarkoitetaan työskentelyä koko koulun henkilöstön kanssa päämääränä kouluyhteisön tavoitteiden saavuttaminen. Johtaminen on toimintaa, joka pyrkii kouluyhteisön päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen varmistamiseen luomalla työyhteisössä työskenteleville suotuisat olosuhteet. (Hämäläinen 1986, 26.) Johtaminen voidaan määritellä myös yksilön, ryhmän tai organisaation toimintaan kohdistuvaksi tuloshakuiseksi vaikuttamiseksi (Santalainen ym. 1984, 17).

Koulun johtamiseen on saanut vaikutteita yritysmaailmasta ja sen johtamisesta. Koulua voidaan tarkastella yrityksen tapaan sidosryhmiensä muodostamana kokonaisuutena. Tällöin johtajuus määritellään siten että, johtajan tehtävänä on yrityksen sidosryhmien välisien ristiriitojen sääteleminen. Johtajan toiminnan tavoitteena on sidosryhmien yhteistyö suuntautuminen yrityksen päämäärien suuntaan. (Peltonen & Ruohotie 1991, 150.)

## 2.2 Johtajuus eri teorioiden valossa

Johtamista koskevat käsitykset ovat muuttuneet organisaatiotoiminnan historiallisen kehittymisen myötä. Johtajuus on voitu nähdä periytyvänä tai se on voinut olla hankittua, jolloin joku yksilö on anastanut tai ansainnut vallan itselle. Tällöin johtaminen on voitu yhdistää henkilön persoonallisiin ominaisuuksiin ja senhetkisiin tilannetekijöihin.

Persoonallisuuspsykologiasta johdettu *piirreteoreettinen näkökulma* korostaa, että ihmisen ominaisuudet ovat tärkeimpiä kuin tilannetekijät ja – olosuhteet. Tämän suuntauksen tutkimuksen avulla on yritetty löytää hyvän johtajan luonteenpiirteitä. Tällaisia hyvän johtajan piirteitä on mm. älykkyys, aloitteellisuus, itseluottamus ja kyky tarkkailla ulkopuolisena sekä kyky oivaltaa tilanteiden oleelliset piirteet.

Piirreteoreettiset tarkastelut ovat tyypillisiä, mutta tätä lähestymistapaa on myös paljon kritisoitu. Käytännössä ei ole löydetty sellaisia henkilöitä, joilla olisi edes osa näistä johtajan piirteistä tai on monia hyviä johtajia, joihin edellä kuvatut piirteet eivät sovi. (Sarala 1988, 60- 62.)

Johtamisen *kontingenssiteoriat* perustuvat siihen oletukseen, että hyvässä johtamisessa otetaan samanaikaisesti huomioon työtehtävän ja työryhmän ominaisuudet, sekä johtajan ja hänen johtamansa ryhmän välinen ihmissuhde. Kontingenssiteorian tunnetuimman kehittäjän ja tutkijan Fiedlerin mukaan määräävä johtamistyyli oli johtajan kannalta tehokkain hyvin suotuisissa tai hankalissa tilanteissa. Tilanneteoreettisen näemyksen mukaan ei ole olemassa parasta johtamistyyliä, vaan johtaminen on tehokkainta silloin, kun johtajan, alaisten ja työtehtävän ominaisuudet sopivat hyvin yhteen. (Sarala 1988, 66- 68.)

*Tyyliteorioiden lähtökohtana* on, että tietynlainen johtamistapa, johtamistyyli, saa työntekijät viihtymään ja ponnistelemaan organisaation päämäärien hyväksi. Johtaja voi kärjistetysti toimia kahdella tavalla: Demokraattisesti, alaisia kannustaen ja kuunnellen tai autoritäärisesti määräten. Johtajan käyttämän johtamistyylin määrittää johtajan tapa käyttää valtaa. Autoritäärinen johtaja on henkilö, jolle valta keskittyy. Hän määrää työnjaon, tehtävien suorittamistavan, palkinnot ja rangaistukset. (Sarala 1988, 63.)

Demokraattisessa, ihmiskeskeisessä johtamisessa valta ja vastuu pyritään jakamaan työtä yhdessä tekeville työryhmille. Tämän ihmissuhdekoulukunnan mukaan työntekijöiden osallistuminen ja vastuunkanto tyydyttävät itsensä kunnioittamisen ja itsensä toteuttamisen tarpeita. Käytettäessä ihmiskeskeistä johtamistyyliä näyttää työntekijöiden työtyytyväisyys lisääntyvän. Tämän lisäksi se vähentää henkilöstön vaihtuvuutta ja henkilöstöryhmien välisiä ristiriitoja. Yleisesti ottaen henkilöstö suosii ihmiskeskeistä johtamista. (Sarala 1988, 63-64.)

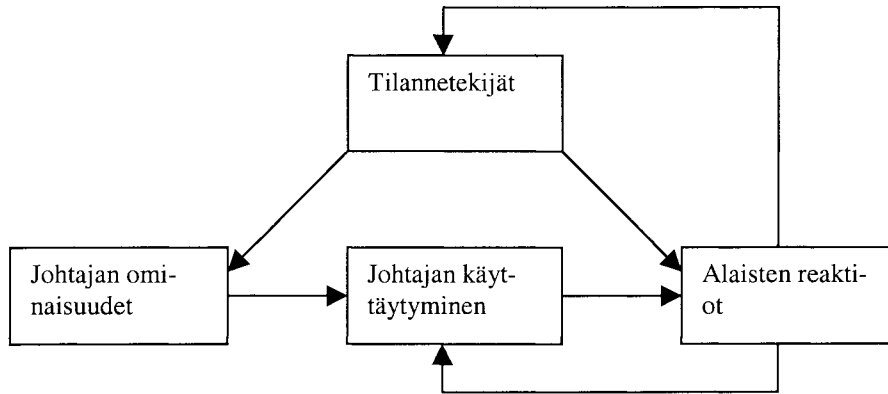
Työntekijät, jotka pitävät määräävästä johtamisesta, ovat yleensä luonteeltaan passiivisia, riippuvaisia tai kokevat työnsä vain välineellisesti. Määräävä johtaminen vapauttaa työntekijän vastuusta ja oma- aloitteisesta kehittymisestä.

Pidemmällä aikavälillä tällainen johtamistyyli johtaa suurempaan tyytymättömyyteen ja edelleen henkilöstön vaihtuvuuteen. Johtamistyylien tutkijat ovat nykyään varsin yksimielisiä, että tyylyteoriat eivät johda välttämättä tehokkaaseen johtamiseen. Organisaatio toiminnan tehokkuus on monen tekijän tulos, ei pelkästään johtamistyylin. (Sarala 1988, 64-66.)

Tehokkuus on merkittävä tekijä johtamisessa, mutta tärkeää on myös ymmärtää, että eri tilanteissa ja erilaisissa organisaatioissa tarvitaan erilaista johtamista. Jos koulun johtaminen perustuu ainoastaan tehokkuuden näkökulmaan, voidaan pohtia, pystytäänkö koulu yhteisössä saavuttamaan opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet. Lisäksi ajatuksia herättää se, miten tehokkuusajattelu vaikuttaa koulun ilmapiiriin, ihmissuhteisiin ja motivaatioon.

Piirreteorioiden, käyttäytymisteorioiden ja tilanneteorioiden tutkimustulokset ovat osittain ristiriitaisia. Tämä ongelma aiheutuu osin siitä, ettei mikään omaksutuista viitekehysistä ota riittävästi huomioon muita näkökulmia. Jos voitaisiin kehittää teoria tai malli, joka huomioisi sekä piirreteoreettisen, käyttäytymistieteellisen että tilanneteoreettisen viitekehysten, voitaisiin edetä kohden johtamiseen liittyvien tekijöiden kokonaisvaltaista ymmärtämistä. (Juuti 1989, 196.)

Kirjallisuudessa ei toistaiseksi ole esitetty monia lähtökohtia yhdentävän johtamisteorian luomiselle. Oman näkemyksensä yhdentävästä johtamisteoriasta ovat kuitenkin esittäneet Gibson, Ivanchevich ja Donally. Tässä teoriassaan he tukeutuvat aiemmin esitettyjen mallien yhdentämiseen johtamisesta. Lisäksi he toteavat johtamisen olevan toimintaa, mikä kytkeytyy sosiaaliseen järjestelmään ja järjestelmän ominaisuuksien vaikutusta johtamiseen. (Juuti 1989, 196-197.)



Kuvio 1. Johtajuuden muuttujien väliset riippuvuussuhteiden tarkastelu Juutin (1989, 196) mukaan.

Yhdentävän mallin näkökulmassa tarkastellaan, mitkä ovat eri tekijöiden syy-seuraussuhteet toisiinsa nähden. Tämä yhdentävä johtamismalli sisältää näkökulman johtajan, ryhmän ja yksilön ominaisuuksista. Yhdentävä johtamisteoria kiinnittää huomion siihen, että johtajan on tunnettava itsensä hyvin voidakseen toimia tehokkaasti. Tämän lisäksi johtajan tulee tuntea johtamansa ryhmän ominaisuudet voidakseen vaikuttaa sen toimintaan. Johtajan on tiedettävä millaisia odotuksia ryhmällä on esim. tehtävien, saamiensa palkkioiden ja johtamistyylien suhteen. Kyetäkseen johtamaan ryhmää johtajan on tunnettava jokaisen alaisensa asenteet, arvot ja motivaatioon vaikuttavat tekijät. Johtajan on osattava valita ryhmäänsä erilaisia ihmisiä, jotka kykenevät saamaan yhdessä aikaan erinomaisia tuloksia. (Juuti 1989, 196-197.)

### 2.3 Johtamistyyli koulun toiminnassa

Johtamistyylin muodostumiseen vaikuttaa johtajan henkilökohtaiset ominaisuudet, hänen koulutuksensa, kokemuksensa ja johdettava yhteisö; miten aktiivinen tai passiivinen, avoin tai sulkeutunut on työyhteisön henki ja millainen on sen kehittämismotivaatio. Johtajan ominaisuuksia, johtamistyyliä ja johtamistulokseen vaikuttavia tekijöitä on tutkittu runsaasti. Erityisesti talous- ja liike-elämän piirissä on tehty tutkimuksia tulokseen vaikuttavista johtajan ja johtamisen ominaisuuksista. Näitä julkishallinnon johtamista koskevia tutkimuksia on sovellettu vähitellen myös koulun johtamista koskeviksi.

Santalainen ym. ovat päätyneet tutkimuksissaan neljään johtajan perustyyppiin, jotka ovat päivittäispuurtaja, virkamiesjohtaja, ammattijohtaja ja strategi. (1988, 22-23.)

Hämäläinen (1986) kuvaa puolestaan konkreettisesti koulun tulosjohtamisen tyyliisuuksia. Hän ottaa johtamistyylien lähtökohdaksi Stålhammarin ja Hersey- Blanchardin tutkimukset (Hämäläinen 1986, 27-31). Stålhammarin (1984) rehtorin toimintatapaa kartoittaneen tutkimuksen tulosten perusteella on esitetty koulun johtamisen eri tasot.

E	Kehittäjä Tavoitteellinen kehittäminen
D	Aloitteentekijä Aktiivinen aloitteenteko ja muutoksen tukeminen
C	Tuenantaja Tukeminen ja kannustaminen
B	Sovittelija Myönteinen ilmapiiri
A	Säilyttäjä Hallintotehtävät

Kuvio 2. Koulun johtamisen tasot. (Hämäläinen 1986, 27)

#### *Johtamistaso A - säilyttäjä*

Säilyttäjä ei yleensä osallistu koulun arvojen ja tavoitteiden pohdintaan, vaan toimii virkamiesten tapaan ja keskittyy työssään hallintorutiineihin. Säilyttäjällä on etäinen suhde oppilaisiin ja ympäröivään yhteiskuntaan ja hän suhtautuu uudistuksiin vastahakoisesti. Erityisesti pedagoginen johtaminen on epäselvää säilyttäjän tasolla.

#### *Johtamistaso B - sovittelija*

Tämän johtamistason painoalueena on myönteisen työskentelyilmapiirin tuominen kouluun. Johtaja sovittelee ristiriitoja ja ohjaa henkilökuntaan työskentelemään yhteistyössä.

Tällä tasolla toimivan johtajan suhde oppilaisiin on myötämielinen, mutta jos oppilaiden ja opettajan näkemykset menevät ristiin, hän asettuu opettajien puolelle vaikeuksien välttämiseksi. Sovittelija suhtautuu muutoksiin penseästi. Hänen johtamassa koulussa opettajien sopuisa työskentely on tärkeämpää, kuin opetussuunnitelman tehokas toteuttaminen. Suhtautuminen muutoksiin tuo mukanaan ristiriitoja, joten on helpompi säilyttää vallitseva tilanne, kuin pyrkiä muuttamaan sitä.

#### *Johtamistaso C - tuenantaja*

Tälle johtamistasolle on ominaista tuen antaminen ja henkilökunnan kannustaminen. Hän ei ristiriitojen pelossa tee itse aloitteita, mutta tukee henkilökunnan tekemiä, jos ne edesauttavat yhteisten tavoitteiden saavuttamista. Tuenantajan koulussa käydään jonkin verran keskustelua arvoista ja korostetaan myös turvallisuutta ja kasvatusta. Suhde yhteiskuntaan on etäinen, mutta pedagogisia näkökohtia tarkastellaan mielellään ja erilaiset opetusmenetelmälliset asiat ovat tärkeitä. Johtaminen on olalle taputtelua silloin, kun henkilökunta toimii hyvin. Parhaimmillaan tuenantajajohtaja luo pedagogisen kehittämisilmapiirin.

#### *Johtamistaso D - aloitteentekijä*

Aloitteentekijälle suhde oppilaisiin on keskeistä. Johtamisen painoalueena on aktiivinen aloitteen teko ja muutosten tukeminen. Johtaja tarkastelee puolueettomasti opettajien ja oppilaiden välisiä ristiriitoja ja näkee koulun tehtäväksi oppilaiden auttamisen. Koulu nähdään yhteiskuntaa muuttavana ja suhde ympäristöön on avoimempi, kuin edellisillä tasoilla. Johtaja keskustelee opettajien kanssa opetus- ja kasvatukseen menetelmistä ja puutuu pedagogiseen kehittämiseen aktiivisesti.

#### *Johtamistaso E - kehittäjä*

Johtamisen kehittäjä tasolla toimiminen edellyttää tietoisuutta yhteiskunnan koululle asettamista tehtävistä. Painoalueena on koulun tavoitteellinen kehittäminen, koulussa keskustellaan tavoitteista, arvoista ja keinoista, joilla niihin päästään. Johtaja kantaa huolta oppilaiden vaikeuksista ja huonosta menestymisestä ja on valmis asettumaan opettajaa vastaan oppilaan edun mukaisesti. Koulun yhteydet yhteiskuntaan ovat hyvät ja se nähdään keinona yhteiskunnan muuttamiseen. Johtaja tekee aloitteita koulun kehittämiseksi ja kouluun luodaan uudistusmielinen ilmapiiri. (Hämäläinen 1986, 27-31.)

Opettajilla on suuri vapaus omassa toiminnassaan, mutta on huolehdittava, että koulun yhteiset tavoitteet ovat selvät. Johtaja toimii suunnan antajana koulun toiminnalle ja kannustaa henkilökuntaa kehittämään itseään.

Hyvän johtajan tulisi toteuttaa kaikkien viiden tason myönteiset puolet. Jos koulun johtaja toimii säilyttäjän tasolla, koulun toiminnalla ei ole välttämättä suuntaa tai yhteisiä pyrkimyksiä. Säilyttäjän koulussa asiat vain tapahtuvat, tehtävät hoidetaan mahdollisesti hyvin mutta työntekijöiden toimintaa ei koordinoi kukaan. Kehittäjän koulussa taas tapahtumilla on tietty tarkoitus ja toiminta on tuloksellista.

90-luvulla koulun johtajan rooli sisäisen toiminnan kehittäjänä on korostunut. Johtajaa pidetään tärkeänä aktiivisena uudistajana. Nykypäivän johtamisessa on pyrkimys päästä ylemmille tasoille (Ståhlhammar 1984), mikä edellyttää mm. valmiuksien antamista koulutuksen avulla.

## **2.4 Koulun johtaminen**

Lukuisat tutkimukset ovat selvästi osoittaneet, että koulun johtajat vaikuttavat suuressa määrin siihen, mitä heidän kouluissaan tapahtuu. (Rutter ym. 1979). Johtajaa kuvataankin henkilönä, jolla on muodollista auktoriteettia tai epävirallista vaikutusvaltaa muihin henkilöihin nähden. Johtajuus puolestaan on tulkittava prosessina, sellaisten toimintojen suorittamisena, mitkä auttavat ryhmää liikkumaan asetettuja tavoitteita kohti. Johtajuus merkitsee aina jollekin joko oman kohtalon kontrollimahdollisuutta tai sitten voimattomuutta. Se merkitsee myös turvallisuutta, kiintymystä, hylkäämistä, eristäytymistä, pätevyyttä ja saavutuksia tai sitten epäpätevyyttä ja epäonnistumista. Johtajuus on vallan erityinen muoto, jolla on omat erityiset tuntomerkinsä. (Vaherva 1984, 34-36.)

Johtajuudella voidaan Peltosen ja Ruohotien (1991, 150) mukaan tarkoittaa myöskin joko johtajana olemista tai johtajan asemaa. Erityisenä johtajuuden piirteenä on se, että kysymyksessä on vaikuttaminen johonkin, tavallisesti johonkin ryhmään. Useassa tapauksessa johtajuus pohjautuu ryhmän hyväksyntään tai johtaja tukeutuu muodolliseen asemaansa organisaation hierarkisessa rakenteessa. (Vaherva 1984, 34-36).

Johtajuustyyli määritellään yksilön valitsemaksi strategiaksi, mikä toistuu ajassa. Yksilö pyrkii tietynlaisen strategian noudattamiseen ja tämä näyttäytyy toisille "tyylinä". Johtajuuden tyyleistä on laadittu monenlaisia luokituksia ja tavalla tai toisella nämä luokitukset on liitettävissä ns. kaksifaktoriteoriaan. Tämä teoria korostaa toisaalta tuottavuutta (persoonaton ulottuvuus) ja toisaalta moraalialia ja järjestystä (ihmisiin suuntautunut ulottuvuus). (Vaherva 1984, 38.)

Johtamistyyliä voidaan luokitella monin eri tavoin riippuen siitä, tarkastellaanko johtajuutta johtamisteorioiden tai -tekniikoiden avulla, erilaisten organisaatiomallien vai organisaation valtarakenteiden kuvaamisena jne. Oman tutkimuksemme kannalta hyödyllinen luokittelu johtamistyylien suhteen on tarkastella johtajuutta ihmissuhdejohtajuuden näkökulmasta, missä luokittelu perustuu toiminnan vastakkainasettelulle. Esimerkkinä vastakkainasettelusta on mm. osallistuva vs. eristetty johtamistyyli, pehmeä vs. kova johtamistapa, tehtäväsuuntautunut vs. ihmissuhdesuuntautunut johtajuus, persoonallisuuttaan käyttävä vs. korostuneen asiakaskeinen tyyli jne. (Vulkko 2001, 53.)

On sanottu, ettei ole olemassa yhtä oikeaa johtamistapaa, eikä myöskään ole olemassa ainoaa oikeaa persoonallisuutta, mallia tai johtajan ihanneprofiilia. Hyviin tuloksiin on mahdollista päästä monella eri tavalla, samoin kuin hyvin erilaisten henkilöiden kautta. Oleellisempaa on, että huomio kiinnitettäisiin johtajana olemisen dynamiikkaan. Ympäristössä tapahtuvat muutokset vaativat muutosta myös johtajuudelta ja johtajalta. Toisaalta kehittyvät johtajat muuttavat myöskin organisaatiota, joten johtajien on itse ymmärrettävä olevansa jatkuvan muutos- ja kehitysprosessien alaisia. (Vulkko 2001, 54.)

#### **2.4.1 Koulun johtajalle suotavia ominaisuuksia**

Voidaanko ihmisessä korostaa tiettyjä luonteenpiirteitä ja ominaisuuksia, jotka tekevät hänestä hyvän johtajan? Eri tutkimusten avulla on pyritty selvittämään näitä asioita ja hyvälle johtajalle ominaisia yhteispiirteitä (mm. Vaherva). Piirreteoreettinen näkökulma korostaa ihmisen ominaisuuksien olevan tärkeämpiä kuin tilannetekijät ja niihin liittyvät olosuhteet. Tämän näkökulman avulla on yritetty löytää hyvän johtajan luonteenpiirteet.



Näitä tutkimuksia tehtäessä löytyi hyvälle johtajalle ominaisia piirteitä suuri joukko. Vain 5 % tutkituista luonteenpiirteistä olivat yhteisiä kaikille tutkimuksille. Tulosten erilaisuus johtuu siitä että, asiaa tarkasteltiin eri näkökulmista ja erilaisilla tutkimusmenetelmillä. Tulosten vaihtelevuus osoitti myös sen, että hyvät johtajat voivat olla keskenään hyvin erilaisia ja tilanteiden vaihtelu vaatii erilaisia johtajia. (Sarala 1988, 61.)

Tehokkaan johtajan ominaisuuksien yksiselitteinen kuvaaminen ei ole mahdollista, mutta niiden pohtiminen yleisesti on hyödyllistä. Eri tutkimustuloksia yhdistämällä sekä hyödyntämällä koulun toiminnasta saatuja kokemuksia voidaan ennustaa koulun johtajan luonteenpiirteiden yhteyttä koulun tulokselliseen toimintaan. Seuraavina ominaisuuksina mm. Lonkila (1991, 105-112) on maininnut:

*Psyykinen ja fyysinen terveys.* Koulun johtaminen on psyykkisesti rasittavaa ja siksi johtajan persoonallisella hyvinvoinnilla on merkitystä tulokselliselle johtamiselle. Mitä suuremmasta kouluyksiköstä on kysymys, sitä enemmän johtaja joutuu käsittelemään erilaisia ihmissuhdeongelmia. Ainoastaan mieleltään tasapainoinen johtaja saa aikaan tuloksia tällä runsasta kärsivällisyyttä ja pitkäjänteisyyttä vaativalla alueella. Psyykinen terveys on läheisessä yhteydessä fyysiseen terveyteen. Monet huippujohtajat tunnetaan joko hiihtäjinä, lentopalloilijoina tai maratonjuoksijoina. Voidaan sanoa, että hyvä henkinen ja ruumiillinen kunto ovat hyvän koulun johtajan tuntomerkkejä.

*Tasapainoiset perhe- ja ihmissuhteet.* Valittaessa kansainvälisiä liike-elämän huippujohtajia on peruskriteerinä pidetty kunnossa olevia ihmissuhteita. Vaikka perhe- ja ihmissuhteet eivät ole koulun johtajan ”ominaisuus tai luonteenpiirre”, niillä saattaa olla vaikutusta työssä menestymiseen. Vaikeimmin hoidettavia asioita kouluorganisaatiossa on ihmissuhdeongelmat. Jos johtajalla itsellään on ylitsepääsemättömiä ihmissuhdeongelmia, ennuste hyvän johtamistuloksen saamiselle on huono. Johtajalle tasapainoiset ihmissuhteet ja vakaa perhe-elämä ovat mahtava taustatuki ja energian lähde.

*Hyvä ammattitaito.* Opettamistaito, taito hoitaa hallinnollisesti painottuneita johtamistehtäviä ja taito hoitaa pedagogisesti painottuneita johtamistehtäviä ovat kolme koulun johtajan ammattitaidon osa-alueita. Opettajankoulutus on Suomessa huipputasoa, ainakin jos sitä verrataan opettajankoulutuksen keston. Sen sijaan johtamiskoulutusta on liian vähän, se on satunnaista ja epäjohdonmukaista.

Peruskoulutus organisaation johtamiseen puuttuu kokonaan. Nykyaikainen tiedonkäsit-  
tys ja koulun kehittämistoiminta vaatii pitkäaikaista hallinnollista koulutusta. (Lonkila  
1991, 105-112.)

”Kantapään” kautta hankittu hallinnollinen ammattitaito on riittänyt kauan, mutta kun  
korostetaan koulun tulosta, sen jatkuvaa kehittämistä ja parantamista sekä hallinnollis-  
ten tehtävien lisääntymistä, keino ei vastaa nykyaikaisia haasteita ja vaatimuksia. Kou-  
lun johtajan ammattitaitoon kuuluu olennaisesti taito osata jakaa aikaa hallinnollisten ja  
pedagogisten tehtävien kesken sekä reflektoida omaa johtajuuttaan ja siinä kasvamis-  
taan. Tällaisen valmiuden omaksuminen edellyttää järjestelmällistä ja hyvin suunnitel-  
tua koulutusta.

*Luonteenpiirteet.* Edellä on todettu, ettei hyvän johtajan yleistä prototyyppiä voi piirtää  
luettelemalla erilaisia hyvän johtajan ominaisuuksia. Jotkut inhimilliset ominaisuudet,  
kuten kunnianhimo, sitkeys ja pitkäjänteisyys, luovuus, älykkyys, aloitteellisuus ja it-  
seluottamus sopivat kuitenkin paremmin tulosjohtajan kuvaan. Kunnianhimo- käsit-  
teellä on ollut negatiivinen arvovaraus, mutta koulunjohtajalle se on lähes välttämätön  
ominaisuus. Riittävä kunnianhimo kannustaa johtajaa selviämään suurenkin koulu-yhteis-  
sön vaikeuksista. Kunnianhimoisen johtajan on seurattava valppaasti aikaansa ja hänellä  
täytyy olla sisäinen tahto vaikuttaa työyhteisönsä menestymiseen, joskus yksityisyyttään  
ja henkilökohtaisia etujaan uhraamalla. Liiallinen kunnianhimo aiheuttaa työyhteisössä  
kateutta ja eripuraa ja se todennäköisesti heikentää johtajan mahdollisuuksia organisoi-  
da työyhteisö rakentavaan yhteistyöhön. (Lonkila 1991, 105-112.)

Pitkäjänteisyydestä on hyötyä koulun johtamisessa, koska koulun kehittyminen, uusien  
toimintamallien toteuttaminen ja uudentyyppisen ajattelun omaksuminen on hidas pro-  
sessi. Kehittämistyö koulussa vaatii johtajalta jatkuvasti toiminnalle asetettujen tavoit-  
teiden ja koulun toiminnan seuraamista sitkeästi ja pitkäjänteisesti. Suuri osa koulun  
vaikutuksista sijoittuu alueille, jossa luovuutta tarvitaan. Johtajalla tuleekin olla kyky  
nähdä toimintojen vaikutuksia monipuolisesti, aistia ilman logiikkaa olevia yhteyksiä,  
tajuta vaistomaisesti asiayhteyksiä, kykyä myötäelää sekä kykyä tulevien kehityssuun-  
tien ennakkointiin. (Lonkila 1991, 105-112.)

Koulun johtajan tehtävät eivät välttämättä vaadi huippuälykkyyttä, mutta älykkyys on tarpeellinen ominaisuus tulosta havittelevalle johtajalle. Hänen tulisi pystyä suorittamaan rutiinityöt tehokkaasti ja keskittyen kaikkien toimintojen johtamiseen. Tässä riittävä älykkyys on koulun johtajalle avu, huippuälykkyys saattaa haitata. Edellä mainittujen ominaisuuksien lisäksi johtajalta vaaditaan jatkuvaa aloitteellisuutta. Hänen on seurattava koulunsa kehittämistoimia, innostettava ja kehitettävä uusia ideoita. Hyvä johtaja luottaa itseensä, tietää hallitsevansa organisaation ja pystyvänsä ohjaamaan sen koulun tavoitteiden suuntaisesti. Hyvän itseluottamuksen omaava johtaja pyrkii kehittämään itseään alueilla, joilla tietää olevansa heikko. (Lonkila 1991, 105-112.)

Koulun menestyvän johtajan ominaisuuksia ja luonteenpiirteitä ei ole tarkoitus laittaa tärkeysjärjestykseen. Niiden pohtiminen on kuitenkin tarpeellista ja tärkeää, koska valittaessa johtajia kouluun tarvitaan joitakin kriteereitä, joiden avulla hakijoita verrataan toisiinsa. Palkkaus, yhteiskunnallinen arvostus ja työtehtävien muutos eivät saisi olla ainoa opettajien motiivi rehtoriksi pyrkimiselle. Koulun johtajaksi hakeutuvan on hyvä pohtia johtajan ominaisuuksia, jotta pystyy ajattelemaan koulun johtajan työtä kokonaisvaltaisesti. Johtajan on välttämätöntä peilata ominaisuuksiaan edellä esitettyihin yleisiin kriteereihin. Koulun johtajan henkilökohtainen kasvu alkaa itsereflektiosta, vahvuuksien ja heikkouksien tiedostamisesta ja realistisen minäkuvan rakentamisesta. (Lonkila 1991, 105-112.)

Michell (1990) kritisoi tutkimuksessaan sitä, että useimmat rehtorin johtamiseen kohdistuneet tutkimukset keskittyvät tuomaan mieluummin esille johtamiseen liittyviä faktoja kuin johtajuuden tarkoitusta.

Koulun johtamisen teorit ovat hänen mielestään liian suoraan johdettu liike-elämän vastaavista teorioista ja johtajuuden arvoperusta sekä merkitysnäkökohdat on unohdettu. Johtajuuden arvoperustoja on tutkinut myös Kurki (1993), joka perusti kymmenen vuotta kestäneen tutkimuksensa hengelliseen jesuiittapedagogiikkaan. Jesuiittapedagogiikka pohjautuu opettajien ja oppilaiden väliseen molemminpuoliseen kunnioitukseen, yhteistyöhön, luottamukseen ja välittämiseen. Hän on pohtinut liike-elämän johtamisteorioiden soveltuvuutta koulun johtajuuteen esittäen mielenkiintoisen näkökulman, joka poikkeaa perinteisistä liike-elämän malleista ja tuo esille karisman merkityksen moraaliseen ja kokonaisvaltaiseen sitoutumiseen. (Kurki 1993, 13-16; 94-96.)

## 2.4.2 Ihmiskäsitys johtajuuden taustalla

Ihmiskäsityksellä on keskeinen sija kasvatuksen filosofiassa ja käyttäytymistieteiden perusteita koskevassa keskustelussa. Ihmiskäsitys antaa merkityksen jollekin kokonaisvaltaiselle, ihmisen tajunnassa tai mielessä olevalle tai tieteessä vallitsevalle näkemykselle siitä, millainen ihminen on ja mihin hän pyrkii. Näin ollen ihmiskäsitys määritellään ihmistä koskevien uskomusten, tietojen ja arvostusten järjestelmäksi. Käsitteet ihmisestä ovat tärkeimpiä niistä käsityksistä, jotka ohjaavat kasvatustieteen tutkijan toimintaa. (Hirsjärvi 1985, 57, 93)

Johtamisen ihmiskuvalla ja esimiehen käsityksellä itsestään on joitakin mielenkiintoisia yhteyksiä. Ruohotie (1987) on tutkinut johtamisen ihmiskuvaa ja jäsentänyt tulokset kolmeksi ulottuvuudeksi: rationaalinen, kasvuhakuisuutta korostava ja kontrollia korostava ihmiskuva. Rationaalisen ihmiskuvan kannattajat välttävät ongelmanratkaisuja ja luovuuden käyttöä johtamistilanteessa. Tämän lisäksi he ovat johtamismotivaatioltaan heikompia sekä pitävät soveltuvuuttaan esimieheksi vähäisempänä kuin rationaalisen ihmiskuvan vastustajat.

Edelliset kokevat myös suurempia puutteita esimiesvalmiuksissaan ja esim. alaisten kannustaminen ja kehitysmuotoisen ilmapiirin luominen on yleensä ongelmallista. Kontrollia korostavat puolestaan vierastavat ongelmanratkaisua enemmän ja ovat vähemmän motivoituneita johtamiseen kuin kontrollia vieroksuvat. Kasvuhakuisuutta korostavat ovat yleensä ottaen kiinnostuneita ongelmienratkaisutilanteista. (Peltonen & Ruohotie 1991, 194-195.)

Johtajuus on laaja ilmiö, jota ei voi tarkastella pelkästään määritelmien ja luokittelujen perusteella. Tietty piirre tai toimintatapa ei sekään yksin selitä hyvää ja onnistunutta johtamista. Erilaisten johtajuustutkimusten tarkastelu on kuitenkin hyödyllistä, vaikka tavoitteena ei olekaan ”ihannejohtajamallin” löytyminen. Tutkimustulosten hyöty tulisi nähdä koko kouluorganisaatiota hyödyntävänä tekijänä eikä vain yksilöllisenä henkilönäkökulmana. Tarkastellaanpa johtajuutta minkä tahansa määrittelyn tai luokituksen mukaan, kyse on aina jonkinasteisesta vallankäytöstä. Jokainen rehtori harkitsee omalta kohdaltaan, missä määrin hän valtaa käyttää.

### 3 KOULUN ORGANISAATIOKULTTUURI

Jokaisella organisaatiolla, myös kouluorganisaatiolla on oma kulttuurinsa, mikä vaikuttaa sen yhteisön toiminnassa, ajattelussa ja päätöksenteossa. On todettu, että koulun toimintaan todellisuudessa vaikuttaa ehkä eniten koulun kulttuuri, jolla tarkoitetaan olemassa olevia epävirallisia ohjeita, tottumuksia, toimintatapoja ja normeja sekä epävirallisia valtasuhteita ja valtasuhteita henkilöiden välillä. Jotta voidaan tarkastella ja kehittää työyhteisön toimintatapoja, tulee olla tuntemusta organisaatiokulttuurin ominaisuuksista. (Hämäläinen 1986, 87.)

Isosomppi (1996) on tutkimuksessaan koulun johtamistoimintaa rajaavista tekijöistä todennut johtajan ja kehittämistoiminnan kannalta olevan edullista, että johtamisroolit eivät ole liian näkyviä ja pedagogisen kehittämisen tilanteessa johtajakulttuurissa suositetaan matalaprofiilisia rooleja. Tutkimuksessa nähdään myös yhteys pedagogisen johtamisen ja sen lopputuloksen välillä hauraana ja Isosomppi esittääkin, että yhteiskunnalliset, historialliset ja kulttuurilliset tekijät tulisi huomioida paremmin koulun sisäistä toimintaa kehittäessä. (Isosomppi 1996, 154-156.)

Koska ”kulttuuri” samoin kuin ”organisaatio” on määriteltävissä useista eri näkökulmista, on käsitteellä organisaatiokulttuuri monia merkityksiä. Kun koulua kuvataan toiminnallisena organisaationa, kiinnitetään huomio tavoitteisiin ja käytettäviin keinoihin niiden saavuttamiseksi, tiedonkulkuun ja tehtävänjakoon, koulun ulkoisiin puitteisiin sekä käytettyyn ja toteutuneeseen opetussuunnitelmaan (Hämäläinen ja Sava 1989, 25).

Organisaatiokulttuuria voidaan tarkastella kokonaisuutena. Tällöin sitä tutkitaan organisaation jäsenten tuotoksina, näkökulmina, arvoina tai olettamuksina, sen sijaan, että kulttuuria tarkasteltaisiin vain behavioristisesti, ihmisen ulkoisen toiminnan näkökulmasta tai yhteisön jäsenten sisäisten uskomusten tai arvojen näkökulmasta. Organisaatiota kokonaisuutena on tarkastellut mm. Dyer. Hän tarkoittaa tuotoksella kaikkea sitä, mikä liittyy käyttäytymiseen, puheeseen ja esineisiin.

Näkökulmalla Dyer tarkoittaa organisaation jäsenten ajatusten ja toimien koordinoitua joukkoa, mikä ilmenee käsiteltäessä esim. ongelmatilanteita. (Sarala 1988, 74.)

Myös Suomessa on alettu kiinnostua organisaatiokulttuurista ja sen kehittamisestä. Kiinnostuksen lisäämiseen on vaikuttanut työn tuloksellisuuden, laadun ja tuottavuuden ihanne. Yhteiskunnassa tapahtuvat taloudelliset ja toiminnalliset muutokset vaikuttavat myös siihen, että organisaatioiden toimivuuteen kiinnitetään huomiota. Organisaatioteorioiden kentän laajuus ja hajanaisuus on kasvattanut tarvetta tarkastella ja selkiinnyttää teorioiden luokittelua.

### **3.1 Organisaatioajattelusta**

Mintzberg (1989) on todennut, että hyvien organisaatioteorioiden tulisi tarjota erityisesti kuvailevaa tietoa organisaatioiden toiminnasta ja siitä, millaisia organisaatiot todella ovat. Organisaatioteorioiden tarkastelun päähuomio ei saisi kiinnittyä vain siihen, miten johtamisen, päätöksenteon ja suunnittelun tulisi toimia ja millaisia näiden edellä kuvattujen prosessien tulisi olla.

Historiallisesti tarkastellen käsitykset tieteestä, ihmisestä, käyttäytymisestä ja myöskin organisaatiosta ovat muuttuneet suuresti. Kouluorganisaation muutoksiin ja kehittämisyhtymisiin ovat vaikuttaneet organisaation toiminnan, kehittymisen ja muutosten lisäksi myös oppimiskäsitysten muutokset. Kouluorganisaation muutokset eivät ainoastaan luo uusia merkityksiä oppimiselle ja opettamiselle vaan myöskin oppimisympäristölle ja koululle organisaationa. (Mintzberg 1989, 88-90.)

Honkanen (1989, 19) on määritellyt organisaatioteorian Pughin mukaan niin, että se on yritys kuvailla organisaatioiden rakennetta ja toimintaa sekä organisaatioissa toimivien ryhmien ja yksilöiden käyttäytymistä. Organisaatiotutkimuksen kehittymisen kannalta on pidetty tärkeänä, että eri tieteenalueiden rajoja ylitetään ja näin löydetään omat tutkimusongelmat. Organisaatioteoriaa pidetään monitieteellisenä näennäisen itsenäisenä tieteenalana, joka tukeutuu psykologiaan ja sosiologiaan pääasiallisesti mutta myös taloustieteisiin ja teknisiin tieteisiin.

Erilaiset organisaatiomallit, kuten myös organisaatioteoriat esittävät, mitkä tekijät ovat keskeisiä kuvattaessa ja kehitettäessä organisaatiotoimintaa. Näitä keskeisiä tekijöitä voidaan kuvata esimerkiksi kaaviona, missä keskeiset tekijät ja niiden vuorovaikutus eli dynamiikka ilmenevät. Tavoitteena havainnollistamisessa on selventää eri tekijöiden toiminnallinen yhteys sekä esitellä myös erilaisia menetelmiä, joilla kyseisen kaltaisen organisaation toimintaa voidaan suunnitella, toteuttaa ja kehittää. (Vulko 2001, 16.)

Morgan (1997) on tämän ajan ehkä tunnetuin organisaatioiden luokittelija. Hänen jäsentelynsä perustuu metaforille ja jäsentelyssä heijastuu tieteellisen ja käytännöllisen ajattelun vuorovaikutus. Morgan ilmaisee ajatuksensa siitä, miten perusmetaforat ja kognitiiviset paradigmat vaikuttavat ympäröivän maailman ymmärtämiseen ja hän korostaakin, kuinka voimme käyttää metaforien avulla luovaa ajattelukykyämme ja löytää uusia tapoja organisaation ymmärtämiseen.

Organisaatiomallit, joita Morgan on jaotellut ja mistä löytyy myöskin yhteneväisyyksiä kouluorganisaatiolle ovat seuraavia:

*Konemalli* kertoo mekanistisen näkökulman omaksumisesta kouluorganisaatioihin.

*Organismimalli* pitää organisaatiota ympäristöstään riippuvaisena eliönä, organismina.

*Aivomalli* muistuttaa systeemiteoreettista, orgaanista mallia, johon lisäksi liittyy kyky käsitellä tietoa ja oppia.

*Kulttuurimalli* näkee organisaation merkitysjärjestelmänä, johon sisältyvät yhteisesti omaksutut symbolit, ajattelu- ja toimintatavat ja tottumukset.

*Poliittinen malli* tarkastelee organisaatiota hallintojärjestelmänä sekä etsii yhteyksiä organisaatiomallin ja poliittisten lainalaisuuksien välillä.

*Psyykkisen vankilan mallissa* ihmiset luovat oman todellisuutensa vuorovaikutusprosesseissa, joiden seurauksena he jäävät näiden toimintatapojen ja ajatusmallien vangeiksi.

Morganin jaottelun mukaisista malleista voidaan löytää joitakin piirteitä, jotka voidaan soveltaa kouluyhteisöön. Esimerkiksi konemalli, missä kaikki organisaatioiden osat toimivat itsenäisesti ja niiden ohjaaminen tapahtuu keskitetysti, ei liene tämän päivän koulun ihannemalli. Aivomalli tiedon käsittelyn ja uuden tiedon tuottamisen organisaationa soveltuu puolestaan nykykouluun hyvin.

Poliittisen näkökulman mallista koulua voidaan tarkastella siinä mielessä, että eri ryhmien, oppilaiden, vanhempien, opettajien, rehtorin sekä hallintovirkamiesten intressit kohtaavat koulumaailmassa päivittäin. Kulttuurimallin mukaan organisaatio, tässä tapauksessa koulu, on ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa muotoutunut merkitysjärjestelmä ja näin kulttuurimallin avulla voidaan tarkastella koulun vuorovaikutuksellisuuden merkitystä. (Morgan 1997, 379-412.)

Koulu tietoa tuottavana ja välittävänä organisaationa elää jatkuvassa muutoksessa. Koulu organisaationa sisältää sosiaalisia ilmiöitä ja vuorovaikutussuhteita, missä yksilön merkitys korostuu. Ilmiöiden tulkintaan vaikuttaa se, millaisen paradigman kautta organisaatiota tutkitaan. Opettajat itsenäisesti toimivina asiantuntijoina sekä rehtori koulun johtajana ovat tekijöitä, mitkä vaikuttavat koulukulttuurin muotoutumiseen ja kouluorganisaation toimintaan oleellisesti.

Ymmärtääksemme rehtorin työtä kouluorganisaatioissa tulee koulun organisaatiokenteita ja malleja tarkastella tarkemmin. Tavoitteena tarkastelulle on löytää tätä kautta kokonaisnäkemyksiä koulusta organisaationa ja erityisesti näkemystä siihen, mikä on koulun johtajan, rehtorin rooli tässä koulukokonaisuudessa.

Organisaatioteorioiden moninaisuutta on kuvannut Henri Honkanen lainaten Pfefferin (1982) esittämää luokittelua. Pfefferin mukaan erilaisia organisaatioteorioita voidaan vertailla kahden ulottuvuuden avulla. Ensimmäinen ulottuvuus kuvailee, miten inhimillisen toiminnan säätelyn lähdettä teorioissa painotetaan. Toinen ulottuvuus kuvailee sitä tasoa, jolla toimintaa analysoidaan. (Honkanen 1989, 21.)



Taulukko 1. Organisaatioteorioiden luokittelu (Pfeffer Honkasen 1989, 22 mukaan)

## INHIMILLISEN TOIMINNAN LUONNE

		<b>Tavoitehakuista, rationaalista, sisäiset tarpeet</b>	<b>Ulkoisesti kontrolloitua ja säänneltyä</b>	<b>Satunnaista ja tilanneyhteyksissä kehittyvää</b>
<b>A N A L Y S I N</b>	<b>YKSILÖT, RYHMÄT YM. ORGANISAATION OSAT</b>	Yksilön käyttäytymistä ohjaavat arvot, odotukset, tarpeet - odotusteoriat - tarveteoriat - työnsuunnittelu - poliittiset teoriat	Yksilö mukautuu ympäristön vaatimuksiin - oppimisteoriat - sosialisatio - rooliteoriat - sosiaalisen informaation käsittelyn teoriat	Toiminta prosessina, merkitysten ja symbolien rakentaminen, multikausaalisuus - etnometodologia - kognitiivinen organisaatioteoria
<b>T A S O</b>	<b>ORGANISAATIO KOKONAISUUTENA</b>	Organisaatio rationaalisesti ajattelevana kollektiivina - kontingenssiteoria - ekonomistiset teoriat - marxilaiset teoriat	Organisaation mukautuminen ympäristöönsä - ekologiset teoriat - riippuvaisuusteoriat	Organisaatiot paradigmoina

Ensimmäinen ulottuvuus kuvaa sitä, miten toiminta on sisäisesti ohjattua ja onko se rationaaliseen päätöksentekoon ja tietoiseen valintaan perustuvaa. Lisäksi tarkastellaan, onko toiminta ulkoisten voimien säätelemää ja tilannesidonnaista tai onko toiminta enustamatonta, organisaation eri yhteyksissä jatkuvasti kehittyvää. Toinen ulottuvuus sisältää ajatuksen inhimillisen toiminnan luonteesta, mikä sisällyttää itseensä mm. johtajuuden taustalla olevan ihmiskäsityksen sekä toiminnan motivaation. (Honkanen 1989, 22.)

Näiden kahden ulottuvuuden rinnalle on muodostunut kolmas tapa ajatella ihmisestä. Siinä korostetaan, että ihmisen toiminta on eräänlainen sosiaalinen luomus, joka muuttuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Ihmiset voivat siis olla sekä rationaalisia että normeihin mukautuvia. Keskeistä on ymmärtää, miten ihmiset hahmottavat todellisuutensa ja mitä ihmiselle merkitsee esim. ”rationaalisesti” tai ”normatiivisesti” toimiminen. (Honkanen 1989, 24.)

Organisaatioteorioiden yhteydessä Siv Their (1990) tarkastelee ihmiskäsityksiä Israelin (1972) jäsentelyn pohjalta. Tämän jäsentelyn mukaan ihminen voidaan käsittää sekä historiallisena sekä aktuaalisena olentona. Aktuaalinen painotus tuo esiin kolme erilaista tarkastelukulmaa ihmiseen ja hänen toimintaansa. Ne koskevat aktiivisuutta, sosiaalisuutta ja rationaalisuutta suhteessa ympäristöön. (Their 1990, 34-37.) Pfefferin ja Israelin kysymyksenasettelusta ja luokittelusta voidaan tiivistetysti todeta inhimillisen toiminnan tutkimuksen teoreettisia perusoletuksia.

Honkasen mukaan (1989, 23) organisaatiot nähdään kognitiivisina rakennelmina. Tästä tulee usein käytetty nimitys ”kognitiiviset organisaatioteoriat”. Ihminen nähdään näiden teorioiden valossa varsin monimutkaisena olentona ja tällaiset teoriat pyrkivät liittämään itseensä myös intentionaalis-rationaaliset ja situationaaliset teoriat.

Kognitiivinen organisaatioteoria antaa mielenkiintoisen näkökulman tutkimuksemme tarkasteluun ja siinä yhteydessä johtajuuden toiminnan inhimilliseen ja monitahoiseen luonteeseen. Tutkimuksen kannalta Pfefferin luokittelu antaa mahdollisuuden pohtia johtajuutta syvällisemmin, koska se tarjoaa tarkastelunäkökulman johtajuuden taustalla vaikuttavaan ihmiskäsitykseen. Olennaista tutkimuskohteen, tässä siis kouluorganisaatiossa toimivan rehtorin ja hänen toimintansa, ymmärtämiseksi on peilata organisaatioteoreettista lähtökohtaa johtajan inhimilliseen toimintaan.

### 3.2 Oppiva organisaatio ja asiantuntijaorganisaatio koulussa

Käsitteenä oppiva organisaatio ei ole yksiselitteinen, eikä sille ole olemassa yhtä oikeaa määritelmää. Puhuttaessa oppivasta organisaatiosta painotetaan sekä yksilöiden että ryhmien tiedollisia ja toiminnallisia muutoksia uusien toimintatapojen luomisessa. Ojalan 1996 määritelmän mukaan oppiva organisaatio on organisaatio, joka on ihmisten organisaatio ja jonka ydinvahvuus on inhimillisen vuorovaikutuksen toimivuus. Ruohotie, P (1996) määrittelee puolestaan oppivan organisaation organisaatioksi, missä korostuu jäsenten henkilökohtainen sitoutuminen, yhteiset tavoitteet, yhteinen halu toimia sekä yhteinen kieli. Ojalan ja Ruohotien lisäksi Jotham, R.W. (1996) määrittelee oppivan organisaation siten, että oppimista tarkastellaan jatkuvana, kokonaisvaltaisena, ongelma-keskeisenä ja kontekstuaalisena organisaatiotasoisena prosessina.

Lukuisten oppivan organisaation määritelmien yhteisinä piirteinä painottuvat yhdessä oppiminen, yhteistoiminnallisuus, vuorovaikutus ja tavoitteellinen tulevaisuuteen vaikuttaminen sekä kyky muuntaa rakenteensa, kulttuurinsa ja strategiansa itseuudistuvaksi oppimisjärjestelmäksi.

Oppivan organisaation käsite ja elinikäinen oppiminen liittyvät vahvasti toisiinsa. Tarvitaan tietynlainen organisaatio, tietynlainen johtamiskulttuuri sekä muuttuvia asenteista ja uusia työskentelytapoja, jotta yksittäisen ihmisen oppiminen kumuloituisi koko organisaation oppimiseksi. Organisaation oppiminen koulussa mahdollistuu, jos opettaja irrottautuu varsinaisesta opetustyöstään ja toimii esimerkiksi koko koulua koskevassa kehittämishankkeessa tai yhteisessä päätöksentekoprosessissa ja tuo tätä kautta oman asiantuntijuutensa koko kouluorganisaation hyödynnettäväksi. (Vulko 2001, 19- 22.)

Asiantuntijaorganisaatiolle on ominaista organisaation jäsenen kahdenlainen rooli. Hän on toisaalta oman alueensa itsenäinen asiantuntija, mutta toisaalta myöskin koko organisaation edustaja. Koulun on sanottu olevan vanhimpia asiantuntijaorganisaatioita ja toimivan, kuin muut kaltaisensa. (Sveiby 1990, 220). Eri määritelmien mukaan asiantuntijaorganisaation toiminta perustuu suurelta osin uuden tiedon tuottamiseen ja välittämiseen.

Määritelmien mukaan nämä organisaatiot eivät tuota voittoa, niillä ei juurikaan ole ulkopuolisia markkinoita, eikä asiakkaat itse maksa organisaation palveluista. Sveibyn mukaan asiantuntijaorganisaatio ei voi myöskään myydä muuta, kuin osaamistaan.

Tarkasteltaessa asiantuntijaorganisaation jäsenten työkuva on asiantuntijuus usein suhteellista, työn tulokset ovat vaikeasti todettavissa ja työn tulosten laadun arvioiminen on vaikeaa. Kuittinen & Salo (1997, 202-203) ovatkin pohtineet, että jos näkyviä työn tuloksia ei ole, tulee taitavan asiantuntijan pystyä tämä osoittamaan. Asiantuntijuus on ansaittava ja se vaatii panostamista oman asemansa statuksen ylläpitämiseen sekä organisaation sisäisissä, kuin myös ulkopuolelle ulottuvissa suhteissa.

Eklundin (1992) mukaan asiantuntijaorganisaatiolle on tyypillistä että, se tuottaa uutta tietoa ja uusia ratkaisuja. Organisaation antamat neuvot ja ohjeet ovat yksilöllisiä ja keskeinen osa henkilökunnasta on akateemisesti pitkälle koulutautuneita. Suurin osa organisaation tehtävistä on suunnittelua, ongelmien analysointia tai tutkimustyötä. Asiantuntijaorganisaatioita ovat mm. asiantuntijavirastot, tutkimuslaitokset, koulut, terveyskeskukset, konsultti- ja koulutusorganisaatiot sekä arkkitehtitoimistot. Yhteinen piirre näille kaikille on organisaation jäsenten pitkään koulutukseen perustuva asiantuntemuksen käyttö ratkaistaessa erilaisia ongelmia. Henkilöstön oppimista asiantuntijaorganisaatiossa voidaan puolestaan motivoida avoimien keskusteluiden, osallistuvan johtamisen kautta. (Eklund 1992, 63.)

Kouluorganisaatiossa yksittäisen opettajan asiantuntijana tulisi olla päätöksen tekoon osallistuessaan tietoinen oman roolinsa ja toimivaltansa vaikutuksesta. Tämä tietoisuus koskee sekä päätöstä tehtäessä että sitä toteutettaessa. Karjalaisen (1992, 36-39) opettajatutkimuksesta löytyy näkemys, että asiantuntijuudesta voi kasvaa myös myytti. Tutkimus toi esiin mm. erilaisia toimintoja, strategioita, millä opettajat suojelevat yksityisyyttään, ammattituntemustaan ja asiantuntijuuttaan.

### 3.3 Rehtorin rooli kouluorganisaatiossa

Mikä koulun johtaja oikein on? Onko hän ammattijohtaja vai tiloista ja työjärjestyksestä vastaava hallinnon hoitaja? Onko mahdollista, että sama henkilö voi olla pätevä molemmissa rooleissa? Rehtorin työtä määrittää voimassa oleva lainsäädäntö. Uusi perusopetuslaki astui voimaan vuoden 1999 alusta. Siinä määrätään, että jokaisella koululla, jossa järjestetään perusopetuslaissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori (PL 37§). (Lahtinen ym. 1999, 322) .

Tutkittaessa rehtorin ja koulunjohtajan ammattikuvaa on keskeisesti tarkasteltava sitä yhteisöä, missä johtajuus tapahtuu. Koulu sosiaalisena organisaationa ominaisuuksineen määrittelevät keskeiset puitteet rehtorin työlle. Useissa koulun johtajan roolia koskeissa tutkimuksissa on painotettu, että johtaja on eräänlainen marginaali- ihminen, johon kohdistuu usealta eri taholta keskenään hyvin ristiriidassa olevia odotuksia. Näitä odotuksia tulee mm. vanhemmilta, henkilökunnalta, koululautakunnalta ja koulutoimenjohtajalta, erilaisten määräysten ja säännösten muodossa sekä myös rehtorilta itseltään omien tarpeidensa kautta. (Svedberg 2000, 46-47; Vaherva 1984, 28, 45).

Jokainen roolinhaltija, niin myös koulun johtaja määrittelee viimekädessä itse sen, millaiseksi hänen toimenkuvansa todellisuudessa muodostuu. Toimenkuvaa muokkaavia tekijöitä ovat esimerkiksi rehtorin oma näkemys koulun johtamiseen liittyvistä tehtävistä, odotukset, tehtävien vaativuus ja rasittavuus, ajankäytön mahdollisuudet, rehtorin oma suhtautumistapa erilaisiin tehtäviin sekä yhteistyömahdollisuudet. Joskus roolin määrittystä saattaa vaikeuttaa se, että rehtorilla on epäselvä kuva roolistaan tai sitten hän kokee voimakkaita rooliristiriitoja. ( Vaherva 1984, 28-29).

Opettajien näkökulmaa rehtorin tehtävä-alueiden tärkeydestä ja toteutuvuudesta sekä rehtorin tehtävä-alueisiin kohdistuvista muutosodotuksista ovat tutkineet Erätuuli & Leino (1993). Tämä tutkimus suoritettiin kyselylomakkeilla ja rehtorin tehtäväalueista tärkeimmiksi kohosivat koulun tavoitteet ja tiedonkulku. Turhimpia tehtäväalueita puolestaan olivat hallintotehtävät ja oppituntien kuunteleminen.

Parhaiten toteutuvia tehtäväalueita tutkimuksen mukaan olivat kehittämishankkeiden suunnittelu, tiedonkulku, koulun tavoitteet ja rehtorin itsensä kouluttaminen. Huonoiten toteutuvia tehtäväalueita olivat pedagogisten ohjeiden antaminen sekä oppituntien kuunteleminen. (Erätuuli & Leino 1993, 32-33.)

Myös Mahlamäki-Kultanen (1998) on tutkinut opettajien näkemyksiä rehtorin roolista ja sen merkityksestä koulussa. Väitöskirjassa todettiin opettajien pitävän tärkeänä ja toiveena olla työssä sen kokoisessa oppilaitoksessa, että he voivat selvästi tunnistaa rehtorinsa ja kokea hänet työtoverikseen ja opetuksen asiantuntijaksi. Rehtorinimikkeen haltijaan kohdistetut odotukset ovat erilaisia kuin muihin kasvatuksen instituutioissa toimiviin johtajiin.

Tutkimuksen muotoutuessa ja opettajakokemusten myötä näkemys johtajan merkittävyydestä on selkiytynyt. Johtaja on tärkein hahmo organisaatiossa, koska hän on suuressa vastuussa annettujen tai itse asetettujen tavoitteiden suhteen sekä toiminnan edistymisen suhteen. Uuden koululain myötä valtaa ja vastuuta itse kouluyksikölle on tullut lisää. Rehtoreiden kohdalta tämä tarkoittaa, että rehtorin asema yksikkönsä johtajana korostuu. Keskeistä koulun johtamisessa onkin, että eri roolit niin pedagoginen kuin hallinnollinen kyetään yhdistämään ja luodaan näin edellytykset kouluorganisaation toimivuudelle.

Jotta rehtori selviytyisi kaikista häneen kohdistuvista velvoitteista ja odotuksista, hänellä pitäisi olla sopivan persoonallisen rakenteen lisäksi riittävä koulutus ja kokemuksen tuomat valmiudet tehtävien hyvälle hoitamiselle. Tulevaisuuden tehtävät ja rehtorin ammattikuva tulevat muuttumaan yhä lisää, joten ajatus pitkäkestoisesta rehtorikoulutuksesta ja elinikäisen oppimisen ajatuksesta ovat tarpeellisia.

## 4 REHTORIN AMMATTIKUVA

Historiallinen tarkastelu antaa perspektiiviä nykyisen koulun johtamistoiminnan ymmärtämiseen. Tämä näkökulma auttaa hahmottamaan johtamistoiminnan yhteiskunnallisia liitoksia ja toimintaehtoja eri aikoina. Koulun johtamisella on nykyisessä muodossaan ammattina lyhyt historia. Tämän tutkimuksen kannalta on mielekästä ja mielenkiintoista tarkastella koulun johtamisen muuttumista historiallisessa viitekehyksessä. Tutkimuskohteen luonteen ymmärtämiseksi on hyödyllistä liittää tarkasteluun yhteiskunnallinen näkökulma, koska tutkimuskohteella on hyvin pitkä työhistoria rehtorina toimimisesta.

Koulun johtajan ammattikuvan kehittymistä tarkastellaan 1950- luvun kansa- ja oppikoululaitoksen syntyisestä nykypäivän koululaitoksen toimintaan saakka. Tällä ajankaksolla vaikutti merkittävästi peruskoulun syntyminen ja uusien koululakien säätäminen 1983.

Koulu monipuolisena systeeminä vaatii johtajalta yhä uusia ja vaativampia taitoja. Johtaminen on avautumista yhteiskuntaan, kykyä muuttaa toimintoja ja muuttua itse. Verkottuminen toisten organisaatioiden kanssa on välttämätöntä. Tarvitaan tahtoa, tehokkuutta ja lujaa otetta asioihin ja ihmisiin. Johtajuus on myös tulevan kehityksen tajuaamista.

### 4.1 Rehtorin ammatti historiallisessa viitekehyksessä

1950 -luvulla suomalaista yhteiskuntaa muotoileva rakennemuutos kosketti myös koululaitosta. Elinkeinorakenteen muuttuminen maa- ja metsätaloudesta yhä enemmän teollisuuteen ja palveluelinkeinoihin sekä muuttoliike maalta asutuskeskuksiin lisäsivät kaupunkien oppilasmääriä. Tästä kehityskulusta huolimatta yleisimpänä koulutyypinä säilyi edelleen pieni maaseutukoulu, jossa oli yleensä kaksi opettajaa. Oppilasmäärän lisääntyminen vaati kunnilta ja kaupungeilta uusien koulutilojen järjestämistä.

1950 -luku oli koulujen rakentamisen aikaa. Kansakoulujen sisäistä toimintaa pyrittiin ohjaamaan kouluhallituksesta uuden opetussuunnitelman (1952), kansakoululain (1957) ja asetuksen (1958) välityksellä. (Nurmi 1989, 41-48.) Kansakoululaista (1958) voidaan päätellä, että sisäisestä ohjaamisesta huolimatta opetussuunnitelmallinen vapaus oli kuitenkin melko suuri. (ks. Eripainos Opettajain Lehdessä n:o 13/30.3.57).

Kansakoululain 1957 ja kansakouluasetuksen 1958 taustaa vasten voidaan tarkastella kansakoulunjohtajan asemaa ja toimenkuvaa sekä koulun johtajalle osoitettuja tehtäviä ja vaikutusmahdollisuuksia. Johtajan toimesta ei tähän aikaan ollut kilpailua. Tyypillisesti opettaja saattoi joutua koulun johtajaksi vasten tahtoaan erityisesti pienillä kouluilla. Johtajan palkkaus, asema ja opetusvelvollisuuden väheneminen ei houkuttanut tehtävään. Pienillä kouluilla hallinnollisiin tehtäviin ei ollut riittävästi aikaa. Johtajan tehtäväkuva alkoi eriytyä suurissa kaupunkikouluissa vähäisemmän opettajan työn vuoksi. Koulun johtaja niin kuin opettajatkin sitoutuivat koulun edustajan rooliin myöskin työajan ulkopuolella. Tämä oli tyypillistä erityisesti maaseudulla. Työpaikan fyysinen läheisyys korosti kokonaisvaltaista kouluun sitoutumista ja kiinteistön valvontavelvollisuutta myös työajan ulkopuolisella ajalla. (Isosomppi 1996, 94.)

Kansakoulun alkuaikoina ei ollut erityisiä johtamisvirkoja. Tämän vuosisadan alussa kansakoululaitoksen kasvaessa perustettiin kunnallisia tarkastajien virkoja. Nämä virat perustettiin ensin suurempiin kuntiin. Yliopettajia ryhdyttiin palkkaamaan runsaat parikymmentä vuotta myöhemmin ja heidän lukumääränsä kasvoi hitaasti. Yliopettajien tehtävänä oli lähinnä kunnallispoliittiset tehtävät. Koulun yhteisestä suunnittelusta vastasivat kansakoulujen johtajat samoin kuin oppikoulujen rehtoritkin. (Hämäläinen & Mikkola 1990, 18-19.)

Yhteiskunnallinen muutos ja kaupungistuminen asettivat paineita koulun johtajan työympäristöön. Kaupungit eivät olleet valmiita ottamaan vastaan suuria oppilasmääriä, jotka olivat irrotettu omasta maaseutumiljööstään. Koulutilat olivat ahtaita ja lisäpainetta aiheutti oppikouluun pyrkivät oppilaat ja heidän vanhempansa. Kaupunkikouluissa johtajan ammattikuva eriytyi maaseutukoulun johtajan ammattikuvaa selvemmin opettajan työstä. (Isosomppi 1996, 95.)



1950- luvulla kansakoulun ja oppikoulun välinen suhde kävi ongelmalliseksi, koska läheskään kaikki eivät päässeet oppikouluun. Vuonna 1954 annettiin oppikoulun pääsytukintoa koskeva asetus ja tähän liittyen sai kansakoulunopettajan lausunto oppikouluun pyrkivästä laajan merkityksen. 1960- luvulla oppikouluun pääsy helpottui johtuen oppikoulujen määrän kasvusta. (Nurmi 1989, 52.) Rehtorin virkoja oppikouluissa on ollut muutaman vuosisadan ajan. Rehtorin tehtävinä oli johtaa samanarvoisista työtovereista koostuvan opettajakunnan kokouksia. Tässä kokousryhmässä rehtorin asema oli muita merkittävämpi. Vanhan oppikoulun aikoihin rehtorin virka oli hyvin arvostettu yhteiskunnallisesti. Arvostus johtui osin akateemisesta koulutuksesta ja myöskin siitä, että hän oli valituista tehtävään parhaiten sopiva. (Hämäläinen & Mikkola 1990, 18-19.)

Oppikoulu oli kunnallinen instanssi, joka antoi paikallisessa yhteiskunnassa rehtorille virkamiehen erikoisaseman. Hän ei ollut kosketuksessa kunnan luottamushenkilöihin, vaan hänen toimiaan ohjasi etäällä oleva keskushallinto. Oppikoulun johtaja toimi hyvin itsenäisesti ja vastasi koulun toiminnasta hallinnolleen. (Hämäläinen & Mikkola 1990, 18-19.) Oppikoulujen rehtoreiden työoloja ja asemaa kohennettiin 1950- luvun alussa rehtorikomitea, joka asetettiin 1951, ehdotti rehtorin työpaineiden keventämiseksi esim. kansliahenkilökunnan ja rehtorin virkojen perustamista. Lisäksi eduskunnan päätöksellä toteutettiin kolmen palkkaluokan palkkio rehtoreiden rekrytoinnin turvaamiseksi. (Kiusmaa 1982, 411-420.)

Suunnitelmat yhdeksänvuotisesta koulusta Suomessa käynnistettiin 1950 -luvulla, vaikkei kansakoululaki vuodelta 1957 siitä vielä säätenytään. Paineita yhtenäiseen peruskoulutukseen siirtymiseen aiheutti niin oppikoulutuksen nopea kysynnän lisääntyminen kuin suurten ikäluokkien koulutusurallaan eteneminen. Taloudelliset ja sosiaaliset ongelmat, joita rinnakkaiskoulujärjestelmässä ilmeni, ajoivat koulutusjärjestelmän 1960- luvulla täydelliseen umpikujaan. Väestön halukkuus laadukkaan koulutuksen saamiseksi aiheutti paineita ja väestö ahtautui oppikouluun ja toisaalta kansakoulu kärsi oppilaspulasta. (Kivinen, Rinne & Ahola 1989, 43.)

Eräs tekijä peruskoulun muodostamisessa oli yliopettajien korvaaminen rehtoreilla ja opintorehtoreilla. Kaikilla peruskoulun opettajilla oli nyt mahdollisuus tulla johtajaksi, koska koulun johtajien rekrytointipohjaa laajennettiin. Peruskoulun johtamisvirka asetettiin siten, että työajasta suurin osa käytettäisiin johtamiseen. Näin johtaminen muodostui ammatiksi, eikä se enää ollut pelkkää opettajien sivutyötä. (Hämäläinen & Mikola 1990, 20.)

Yhteiskunnan muutokset ovat vaikuttaneet suuressa määrin koulun rehtorin tehtäväpainotuksiin. 1950 -luvulla rehtorin työn kuva hallitsi eritasoiset järjestys- ja isännöinti-tehtävät. Työn kuva oli laaja aina fyysisestä toiminnasta kirjallisiin töihin saakka. Hallintotehtävien määrä lisääntyi ja korostui 1970 -luvulla. Johtajan työn kuvaan tuli rutiniinomaisia hallinnollisia tehtäviä, mutta samanaikaisesti peruskoulun johtajan vaikutusmahdollisuudet olivat suppeat muistuttaen lähinnä sihteerin tehtäviä. Eri asioista tiedottaminen ja koulua koskevista asioista päättäminen muualla leimasi koulun johtajan työn kuva. (Isosomppi 1996, 108-109.)

1980 -luvulla kansainvälinen kilpailukyky vaati koulutukselta ja koulutusajattelulta tehokkuutta. Edellisten vuosikymmenten aikana oltiin luotu peruskoulun ulkoiset edellytykset ja nyt uusien koululakien myötä päämääränä oli koulun ydintehtävän ja opiskelutoiminnan kehittäminen. Rehtorin tehtävät lisääntyivät edellisinä vuosikymmeninä olleiden järjestys-, isännöinti- ja hallintotehtävien ohessa. Merkittävä työtehtävien muutos oli koulun taloudellisista tehtävistä huolehtiminen sekä pedagogiseen johtamiseen liittyvien kysymysten ja vaatimusten esiin nostaminen. Näistä johtuen johtamiskoulutusta alettiin tehostaa ja muuttaa sitä vastaamaan edellä mainittuihin haasteisiin. Johtajien taidoissa korostui ihmissuhdetaidot, koulun toiminnan kokonaisnäkemys sekä ammattimainen työote. (Isosomppi 1996, 109.)

Johtajan ammattikuva, asema ja ydintehtävät ovat vaihdelleet eri ajanjaksoina ja erilaisissa koulukulttuureissa. Tehtävät ovat suuntautuneet kohti koulun toiminnan ulkoisten tekijöiden rakentamisesta kohti opiskelutoimintaa, koulun toiminnan ydintä ja sisältöä. Nämä ammattikuvan, aseman ja ammatillistumisen vaiheet liittyvät virallisten ja epävirallisten ehtojen kehitykseen koulun sisäisessä toiminnassa. (Isosomppi 1996, 109.)

Oppilaitosten toiminnalliset muutokset heijastuvat rehtoreiden johtamisrooleihin. Ojalan (1998) tutkimus perustui asetelmaan, jossa oppilaitosten toiminta on muokkautumassa uuteen tilanteeseen, joka vaikuttaa rehtorin ammattikuvan kehittymiseen. Perinteisten johtamisroolien rinnalle saattaa Ojalan mukaan muodostua uudentyyppisiä johtamisrooleja, jotka ovat yrittäjärooli, toimitusjohtajarooli sekä talousjohtajarooli. Tutkimuksen mukaan edellä mainitut johtamisroolit eivät ole toisiaan poissulkevia vaan toisiaan täydentäviä. Lisäksi ne liittyvät kiinteästi toiminnallisiin tekijöihin, jolloin niiden relevanssi määrittyy toiminnallisten muutosten kautta. (Ojala 1998, 7-8.)

#### **4.2 Rehtori hallinnollisena ja pedagogisena johtajana**

Jokainen koulun johtajan tehtävä on jossain määrin sekä pedagogista että hallinnollista johtamista. Opettajien motivointi on pedagogista johtamista, mutta hyvien toimintaedellytysten eli motivoivan työskentely-ympäristön luominen on usein puhdasta hallintoa. (Lonkila 1990, 24.) Koulun johtamista tarkasteltaessa pedagogisten ja muiden tehtävien väliseen jaotteluun on suhtauduttava varauksellisesti. Monet tehtävät voivat näyttää yleishallinnollisilta, mutta ne vaativat hyvää pedagogista arviointikykyä. (Vaeherva 1984, 42.)

Hämäläinen (1986, 11) kuvaa myös hallinnollisen ja pedagogisen johtajuuden rajan epäselväksi, koska varsinaiset edellytykset tehtävälle, opetukselle ja kasvatukselle luo hallinto. Hallinnollisten taustalla tulee olla pedagogisia vaikutteita, mutta on tiedostettava, että rehtori toimii suhteessa kuntaan ja valtioon virkamiehenä, jolloin häntä koskevat tietyt vastuut ja velvollisuudet liittyen virka-asemaan ja päätöksentekoon oppilaitosta koskevilla asioilla.

Rehtorin uran alkuvaiheessa hallinnollisten tehtävien opetteleminen vie runsaasti aikaa muilta tehtäviltä. Erätuuli ja Leino (1993, 3) toteavat rehtorin työn painottuvan erityisesti toiminnan organisointiin, johon kuuluvat työn aikatauluttaminen, erilaisten tehtävien delegointi, sekä töiden jakaminen opettajien kesken. Tutkimustulokset osoittivat, että suomalainen rehtori on hallintotehtäviä painottava, hyvää yhteistyöhenkeä korostava ja näkymätön virkamies, joka jättää opettajakunnan tehtäväksi pedagogisen kehittelyn.

Tutkimuksessa näkyi myös rehtorien pyrkimys saada koulu paikaksi, jossa sekä opettajat että oppilaat viihtyvät ja tekevät työtään, mitä se sitten onkaan. (Erätuuli & Leino 1992, 34-35.)

Lonkila (1990) on tutkinut peruskoulun johtajien työajan käyttöön sisältyviä ongelmia. Tässä tutkimuksessa erityinen huomio kiinnitettiin siihen, miten pedagogisesti ja hallinnollisesti painottuvat tehtävät jakautuivat suhteessa koulun johtajan sukupuoleen, ikään, kokemukseen, kouluasteeseen ja koulun kokoon. Tutkimus osoitti todeksi väitteen, että hallinnollisesti painottunut byrokratian tarpeita palveleva johtamistyö vie liian aikaa. Näin ollen johtaja on olosuhteiden pakosta toimitusjohtaja ja byrokraatti, vaikka hän haluaisi ja voisi olla tiennäyttävä, innostaja, muutosagentti ja pedagoginen johtaja. (Lonkila 1990, 61-65.)

Epäselvyyttä pedagogisen ja hallinnollisen johtajuuden eroista, siitä miten ja missä tehtävät täsmällisesti eroavat toisistaan, ei kukaan näytä tietävän. Tieto olisi kuitenkin välttämätöntä suunniteltaessa koulun johtajien täydennyskoulutuksen sisältöjä, toteuttamistapoja sekä koulun kehittämisstrategioita. (Lonkila 1990, 25.)

Pedagogiseen ja hallinnolliseen johtamiseen voidaan asennoitua eri tavoin. Suomessa on ollut pitkään keskitetyn hallinnon perinne, jonka seurauksena koulut ovat toimineet epäitsenäisinä hallinnon yksiköinä. Kouluorganisaatiossa on painotettu hallintoon liittyvien asioiden hoitamista ja annettujen käskyjen, ohjeiden ja määräysten kritiikitöntä toteuttamista. Laadun parantamiseen ei sen sijaan ole keskitytty. Perinteestä johtuvien asenteiden uudelleen organisointi pitäisi sisältyä rehtoreiden koulutukseen. Vaikka kukaan ei näytä täsmällisesti tietävän, miten pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen eroavat toisistaan, pystyvät rehtorit epäröimättä antamaan esimerkkejä näistä johtamisalueista ja niihin liittyvistä tehtävistä.

Lonkilan (1990, 23) tutkimuksessa rehtorit kuvasivat pedagogisten tehtävien lisäksi hallinnollisiksi tehtäviksi mm. seuraavia:

- Koulun johtokunnan aiheuttamia tehtävät kuten kokouskutsut, asioiden valmistelu, esityslistojen- ja pöytäkirjojen kirjoittaminen, sekä kokousten päätösten toimeenpano.
- Toimistotehtävät kuten postin käsitteleminen, laskujen hyväksyminen, hankintojen valmistelu, vuosikertomusten ja tilastojen laatiminen, irtaimistoluettelon pitäminen ja oppilaskuljetusten järjestäminen.
- Talousarvion aiheuttamat tehtävät kuten talousarvioehdotuksen laatiminen ja sen toteutumisen seuranta.
- Virkavapauksien myöntäminen ja sijaisten määrääminen.
- Tiedotustoiminta koulun sisällä, koulun ja hallinnon välillä, koulun ja kotien välillä sekä koulun ja tiedotusvälineiden välillä.
- Koulun vuotuisen työsuunnitelman laadinnasta aiheutuvat hallinnolliset toimet.
- Opettajainkokousten organisointi.
- Koulun kiinteistön isännöitsijän tehtävät.
- Hajamainintoja kuten lausuntojen antaminen, säännösten ja määräysten esitleminen henkilökunnalle, oppilaiden poissaololupien myöntäminen, koulun tilojen luovutus sivullisten käyttöön, vuosiloma- asioiden hoitaminen, virka- ja työehtosopimusten soveltaminen, koulun juhlien ym. tilaisuuksien järjestämiseen osallistuminen.

Pedagogisesti pätevän koulunjohtajan on pystyttävä tulkitsemaan yleisiä koulutukselle asetettuja tavoitteita ja pystyttävä kuvailemaan niitä täsmällisesti. Jotta tavoitteet pystyttäisiin saavuttamaan, hänen täytyy punnita käytettävissä olevia voimavaroja ja etsittäviä menetelmiä. Rehtorin keskeisiin tehtäviin kuuluu tavoitteiden saavuttamisen lisäksi koulun koko toiminnan arviointi. Jos rehtorin päätehtäväksi muodostuu hallinnollinen toiminta, muuttuu rehtorin varsinainen rooli pedagogisena johtajana. Esteitä rehtorin pedagogiselle johtamiselle saattaa olla riittämätön apu rehtorin kansliassa, viranomaisien vaatimukset hallinnollisista selvityksistä ja suunnitelmista, houkutus paeta toimiston suojaavaan ympäristöön, epävarmuus pedagogisen johtajan tehtävistä ja monet muut seikat. (Vaherva 1984, 43.)

Koulun johtajalla tulee olla näkemys siitä, minkälainen hyvin toimiva koulu on ja millainen erityisesti hänen koulunsa tulee olla. Hänen on tiedostettava, mihin koulussa pyritään ja sen lisäksi johtajalla tulee olla kädessään ”kompassi”, joka ohjaa henkilökunnan toimintaa tavoitteellisesti. Näkemyksen hyvin toimivasta koulusta pitäisi ohjata hallintoa, taloudenhoitoa sekä yhteistyötä.

Johtajaan kohdistuu paljon erilaisia virallisia ja epävirallisia odotuksia. Hänen tehtävään on huolehtia koulun opetustyön toteutumisesta, henkilökunnan viihtymisestä, koulun ja ympäristön välisistä suhteista ja taloushallinnosta. Erätuuli ja Leino (1992, 1993) ovat tutkineet rehtorin tehtäväalueita sekä rehtoreiden että opettajien näkökulmasta. Rehtorit pitivät itseään pääasiassa organisoijina, kun taas opettajat esittivät tärkeinä rehtorin tehtäväalueina koulun tavoitteiden, kehittämishankkeiden suunnittelun, itsensä ajan tasolla pitämisen, tiedonkulusta huolehtimisen ja sen, että rehtorilla oli aikaa opettajien kuulemiseen. (Hämäläinen ym. 1995, 140.)

Hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen liittyvistä tehtävistä löytyy runsaasti tietoa alan kirjallisuudesta (mm. Hämäläinen ja Vaherva). Käsitteenä pedagoginen johtajuus on ollut tähän asti melko epämääräinen, eikä sillä ole vakiintunutta, yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Ruotsalainen Eskil Stegön määrittelee pedagogisen johtamisen seuraavasti. Pedagoginen johtaminen ”saa ihmiset tajuamaan, mitä koulussa todella tapahtuu (edellytyksenä on tietysti se, että rehtori itse tajuaa ensin tämän asian) ja pystyy yhdistelemään eri aineista ja tapahtumista tarkoituksenmukaisen, yksilön kasvun kokonaisuutta tukevan yhdistelmän, johon kuuluvat mukaan myös koulun ulkopuolella sattuvat tapahtumat”. (Vaherva 1984, 93-97.)

Hämäläisen mukaan pedagogisella johtamisella tarkoitetaan toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteutumista. Tavoitteeseen päästäkseen pedagogisen johtajan on kehitettävä, johdettava ja valvottava koulun kasvatus- ja opetustyötä. Hänen on siis huolehdittava, että koulun opetus ja muu toiminta tapahtuu kasvatus- ja opetustavoitteiden mukaisesti. (Hämäläinen 1986, 10.)

Koulun pedagoginen johtaminen on prosessi, joka kohdistuu useisiin tehtävä- ja toiminta-alueisiin. Sergiovanni (1987, 17-21) erottaa pedagogisen johtamisen prosessissa seuraavia komponentteja: suunnittelu, päätöksenteko, organisointi, koordinointi, viestintä, vaikutustapojen käyttö ja arviointi. Toiminta-alueina voidaan puolestaan erottaa opetus- ja työsuunnitelma, oppilaat, henkilöstö, yhteisösuhteet, tilat ja välineet sekä hallintotyö.

Useat tutkijat ja raportoijat ovat kuvanneet eri tavoin hankittuja luetteloita koulun johtajien pedagogisista ja hallinnollisista tehtävistä. Huomattava piirre näissä luetteloissa on, että ne ovat yhteneväisiä. Esim. Lonkilan (1990) tutkimuksessa tutkimuskohteena olleet rehtorit määrittivät koulun pedagogisen ja hallinnollisen johtamisen sisältäviä tehtäviä. Pedagogisiksi tehtäviksi mainittiin:

- Oppilaisiin kohdistuvat tehtävät kuten oppilaiden puhuttelu, oppilashuoltotyöryhmien työhön osallistuminen, oppilasarvostelun seuraaminen.
- Opettajiin kohdistuvat tehtävät kuten opetuksen seuraaminen, kasvatusongelmista keskusteleminen, työrauhan ylläpitämiseen liittyvät tehtävät, ideapalaverit, uusien opettajien työhön ohjaaminen.
- Koulun opetussuunnitelman kehittämiseen ja seurantaan liittyvät tehtävät kuten opetussuunnitelman kehittämistyön johtaminen, tuntikehyksen käytön suunnittelu, vuotuisen työsuunnitelman laadinta, opettajien yhteissuunnittelun johtaminen, materiaalin suunnittelu ja hankinta.
- Kodin ja koulun yhteistyön organisoiminen ja johtaminen.
- Muita pedagogisia toimintoja kuten yhteydenpito viranomaisiin, yhteishengen luominen, oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan oikeusturvasta huolehtiminen, täydennyskoulutuksen järjestäminen, luovuuden edistäminen.

#### 4.4 Rehtori koulunsa kehittäjänä

Koulun kehittämällä tarkoitetaan muutoksia, jotka tähtäävät opetussuunnitelman entistä parempaan toteuttamiseen. Koulujen toiminnan yhteydessä kehittämistä voidaan tarkastella varsin väljästi. Se voi tarkoittaa mitä tahansa toimintaa, jonka arvioidaan parantavan koulun työskentelymahdollisuuksia ja sitä kautta koulutyön tavoitteiden saavuttamista. Kehittämisen kohteena voi olla opettajan tai koulun johtajan toiminta ja ammattitaito, yksittäisen luokan tai koko kouluyhteisön työskentely.

Vaikka koulun kehittämistyössä tavoitteena on muutoksen aikaansaaminen, se ei merkitse kaiken tähänastisen vähättelyä ja leimaamista aikansa eläneeksi. Kouluille on kehittynyt useita arvokkaita perinteitä, jotka toimivat turvallisuuden ja voiman antajina. Puhuttaessa koulun kehittämisestä kyse on viime kädessä uusien näkökulmien ja vaihtoehtojen tuomisesta olemassa olevaan kehitysprosessiin tai yksittäisten kehittämissankkeiden ohjaamisesta päämäärätietoiseksi toiminnaksi. Näin koulu voi paremmin vastata sen toiminnalle asetettaviin uusiutuviin haasteisiin.

Yhteiskunnan ja koulun kehitysvauhdin erilaisuus voidaan selittää osaksi sillä, että koulutyön peruskysymykset ovat usein myös inhimillisen elämän peruskysymyksiä säilyttäen ajankohtaisuutensa vuosikymmenestä toiseen. Koulun on kuitenkin muistettava, että sieltä lähtevät oppilaat joutuvat elämään senhetkisessä ja tulevassa, eivätkä edellisten sukupolvien yhteiskunnassa. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 18-19.)

Koulu kehittyvänä ja itseään uudistavan organisaationa edellyttää rehtorilta, että hän huolehtii koulun tavoitteiden selkiyttämistä ja edistää sellaisten työtapojen käyttöä, jotka auttavat tavoitteiden saavuttamisessa. Uusiutuva oppimis- ja tiedonkäsitelmä tulee niin ikään asettamaan jatkuvia haasteita koulutyön suunnittelulle ja koulukohtaiselle opetussuunnitelmatyölle. Rehtorin tulee nähdä myös ei-opettavan henkilöstön työn kasvatuksellinen näkemys. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 148-150.)



Kun tarkastellaan kouluyhteisöä kehittämiskohteena, painopistealueet voivat vaihdella seuraavasti:

- Koulua korostettaessa toimintaorganisaationa, on kehittämisen painopiste tavoitteissa ja niiden saavuttamiseksi käytettävissä työmenetelmissä, tiedonkuluksa, tehtäväjaossa ja koulun ulkoisissa puitteissa.
- Tarkasteltaessa koulua sosiaalisena yhteisönä, kehittäminen painottuu opettajiin, muun henkilökunnan ja oppilaiden yhteistyöhön, vuorovaikutukseen, johtajuuteen ja koulun toimintaa ohjaavaan sisäiseen kulttuuriin.
- Näkökulman siirtyessä kouluun yhteiskunnallisena instituutiona, korostuu kehittämisessä koulun yhteiskunnallinen merkitys, koulun suhde ympäristöönsä ja arviot koulun kyvystä täyttää yhteiskunnan odotukset. (Hämäläinen & Mikkola 1992, 10.)

Koulun sisäistä kehittämistä on tarkasteltu 1980 -luvulla monissa kasvatustieteen julkaisuissa. (ks. mm. Hämäläinen & Lonkila 1985; Lyytinen 1988; Hämäläinen 1989; Chapman 1990). Julkaisuista voidaan päätellä, että koulun kehittäminen merkitsee sellaisten muutosten aikaansaamista, jotka edistävät koulun perustehtävien toteuttamista. Kun puhutaan koulun sisäisestä kehittämisestä, ensisijaisena kehittämiskohteena on yksittäinen koulu sosiaalisena vuorovaikutusyhteisönä ja oppimisympäristönä. Kehittäminen on näin ollen koulukohtaista. Koulun kehittäminen on pitkäaikainen prosessi, joka voi kestää tavallisesti useita vuosia. Lopullinen tavoite koulun kehittämisessä on pedagogisen toiminnan tehokkuus suhteessa koulun tavoitteisiin. Jotta pedagogiseen muutokseen päästään, on muutoksen tapahduttava myös koulun kulttuurissa. Koulun kehittämiseen liittyy voimakas kokonaisajattelu, mikä tarkoittaa, ettei opetusta ja koulun muuta pedagogista toimintaa voida erottaa ja tarkastella erikseen.

Rehtori on ollut, on ja tulee aina olemaan koulun kehittämisen tärkein henkilö. Sisäisen kehittämistyön onnistuminen riippuu olennaisesti hänen persoonastaan, varsinkin kehittämistyön alkuvaiheessa. Hänen aktiivisuudestaan on kiinni, aloitetaanko ongelmien kartoitus ja muut kehittämistoimet. Kehittämistoiminnassa on ehdottoman tärkeää, että henkilökunta kokee voivansa toimia vapaasti ja, ettei kukaan ulkopuolinen pyri vaikuttamaan heihin. (Hämäläinen & Lonkila 1985, 36, 49.)

Jos koulun sekä toiminnallinen, pedagoginen että sisällöllinen kehitys löytävät oikean suunnan, pystyy koulu pitämään tärkeän paikkansa yhteiskunnassa. Tämä edellyttää sitä että, koulun johtamisen täytyy kehittyä ajan vaatimusten mukaisesti. Jos tässä onnistutaan, voivat rehtorin tehtävät tuntua haasteellisilta ja houkuttelevilta myös opetustyön uuden polven ammattilaisille. Rehtori toimii pedagogisena johtajana myös tehdessään hallinnollisia tehtäviä. Näiden tehtäväalueiden tarkastelu on perinteisesti jaoteltu, mutta hyödyllisempää koulun ja rehtorin ammattikuvan kehittämisen kannalta olisi nähdä pedagoginen ja hallinnollinen johtajuus kokonaisuutena.

## 5 TUTKIMUKSEN ONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää rehtorin ammattikuvaa ja niitä kokemuksia, jotka ovat vaikuttaneet ja muokanneet rehtorin ammatillista kehittymistä. Lähtökohtana ilmiön ymmärtämiselle on hermeneuttinen tulkinta, joka on laadullisen tutkimuksen päämenetelmä. Tutkimuksen kohteena oleva rehtori ja hänen työnsä kokemusmaailma on parhaiten tulkittavissa hermeneuttisen kehän mukaan.

Hermeneuttisen kehän mukaan tutkimuksen tulkinta etenee ja vie lähemmäksi tutkimuskohdetta ja todellistumista. Toisaalta se myöskin avaa omia käsityksiä ja syventää itseymmärrystä. Tutkimuksen tekeminen hermeneuttisen kehän mukaisesti edesauttaa ja lisää ymmärrystä myös muihin tutkimuksiin.

Tutkimustehtävän empiiristä lähestymistä varten on teoreettisessa osuudessa tarkasteltu organisaatiotutkimuksen antamia mahdollisuuksia koulun johtajuuden ymmärtämiseen. Tämän lisäksi organisaatiokulttuurin ominaisuudet ja rehtorin ammattikuvan tarkastelu on luonut pohjaa tutkimuksen ongelmanasettelulle. Tutkimustehtävä on jäsentynyt prosessin eri vaiheissa ongelma-alueiksi, joilla on yhteys teoreettiseen tutkimustietoon.

Tutkimustehtävä on muotoutunut seuraaviksi tutkimusongelmiksi:

- 1. Millaisia ominaisuuksia rehtorilta vaaditaan koulun johtajana?**
- 2. Mikä on rehtorin rooli ja tehtävä koulussa?**
- 3. Miten yhteiskunnan muutos on vaikuttanut rehtorin ammattikuvaan kouluorganisaatiossa?**
- 4. Millaisena rehtori kokee koulun johtamisen tulevaisuudessa?**

Tutkittava ilmiö on laaja, joten rajaaminen on ollut välttämätöntä, jotta on voitu saada laadukasta ja syvällistä tietoa tarkasteltavista asioista. Tiedon syventäminen ja ymmärtäminen lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa takaisin niiden oivaltamiseen ja ymmärtämiseen. Rehtorin työn ymmärtäminen laajemmassa viitekehyksessä edellyttää tutkijoilta ennakkokäsitysten ja pintatulkintojen vaikutuksesta vapautumista.

## 6 TUTKIMUKSEN EMPIIRINEN TOTEUTUS

### 6.1 Tutkimuksen lähtökohtien tarkentuminen

Tässä tutkimuksessa teorianmuodostus perustuu laadullisen tutkimuksen mukaiseen kokonaisvaltaisuuteen. Rehtorin ammatin ymmärtäminen on mahdollista ainoastaan siten, että se liitetään kiinteästi kouluorganisaatioon ja ympäröivään yhteiskuntaan eli rehtorius liitetään kokonaisuudessaan ihmisyyden elämismailmaan. Lisäksi teorianmuodostuksessa pyritään yleiseen kuvaukseen rehtorin ammattikuvasta. Tässä tutkimuksessa painottuu aineiston kvalitatiivinen analyysi, jonka avulla pyritään kuvailemaan ja ymmärtämään rehtorin ammattia. Aineiston sisällönanalyysin tarkoituksena on syventää ja tukea haastattelusta saatua tietoa sekä huomioida opettajien näkökulma johtajuuteen.

Laadullisen tutkimuksen kohteena on yleensä ihminen ja ihmisen maailma, joita yhdessä voidaan tarkastella. Elämismailmalla tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa ihmistä yleisesti tarkastellaan. Se on niiden merkitysten kokonaisuus, joka muodostuu sellaisista tutkimuksen kohteista, joita ihmistutkimuksessa tavataan mm. yksilön, yhteisön, sosiaalisen vuorovaikutuksen, arvotodellisuuden ja yleisesti ihmisten välisien suhteiden kohteista. (Varto 1992, 23.)

Merkityksensä ja lähtökohtansa yksittäiset tutkimuksen kohteet saavat elämismailmasta, siis siitä ihmisten kokemustodellisuudesta, joka on jatkuvasti läsnä ja valmiina yhtä aikaa muuttavana ja muutettavana. Koska kaikki laadullinen tutkimus tapahtuu elämismailmassa, on myöskin tutkija osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Tämä käsitys elämismailmasta on toisilla ihmisillä eriytyneempi, toisilla se on sulautunut yhteen, mutta kaikilla on jonkinlainen kokonaiskäsitys elämismailmasta. Kokonaiskäsitykseen sisältyy eriteltäviä, järkipäisiä piirteitä sekä erittelylle antautumattomia, irrationaalisia piirteitä. Yleensä tutkimus pyrkii tuomaan esille järkipäisen piirteen, mutta se ei voi jättää kokonaan huomioimatta myös toista puolta. (Varto 1992, 23-27.)

Tässä tutkimuksessa rehtorin toimintaan liittyvien käsitysten taustalla olevia perusteita on pyritty tulkitsemaan opettajille laadituilla avoimilla kysymyksillä ja näin etenemään ilmiön aiempaa syvempään ymmärtämiseen.

Laadullinen tutkimus tähtää teorian muodostukseen. Pyrkimyksenä on saada yleistys yksittäisistä tutkimustuloksista, mikä mahdollistaa myös muiden kuin kyseisessä tutkimuksessa esiintyneiden ilmiöiden tunnistamisen, selittämisen, ymmärtämisen ja ehkä myös ennakoimisen. Teorianmuodostuksessa pyrittävät yleistyksiset on saatava sellaiseen muotoon, että ne samalla johdattavat huomion sekä jokaisen kohteen ainutlaatuisuuteen että tämän käsitteelliseen yleisyyteen.

Laadullisessa tutkimuksessa teorianmuodostukseen ei sinänsä ole mitään kaavaa, eikä teorian muodolla ole mitään sääntöä, sillä yleisyys, joka tutkimuksessa tavoitetaan, voidaan esittää monilla eri tavoilla. Laadullinen tutkimus koskee ainutkertaisia ilmiöitä ja siksi se ei voi tuottaa tulokseksi lakeja, jotka kuvaisivat jonkin tapahtumisen lainomaisuutta. Teoria laadullisessa tutkimuksessa voi olla muodoltaan teesi, maksiimi tai ohje tai se voi olla yleinen kuvaus niistä laaduista tai laatuojen rakentumisista, joita tutkimuskohteena tematisoitiin. Teoria voi olla myös yleinen kuvaus, jolloin se johtaa muutokseen, mutta silloin tutkija ei ole ratkaissut suuntaa tai vaatimuksia, joita muutokselle voidaan osoittaa. (Varto 1992, 101-102.)

Ihmistutkimus ei ole luonnontieteellistä eikä historiallista esinetutkimusta, vaan ihmistutkimus on aina ilmiöiden tutkimusta, sen tutkimista, kuinka maailma on ihmisille merkityksinä. Erityisesti fenomenologiassa on kiinnitetty huomiota siihen, kuinka ilmiöt saattavat merkityksinä antaa tietoa, joka kertoo muustakin kuin ihmisten tavasta nähdä asioita. Fenomenologiassa on pyritty erottamaan se, mikä ilmiössä on edellytys tietämiselle ja liittyy siis vain tutkijaan ja se, mikä ilmiössä on aidosti sitä, mitä tutkitaan, siis varsinaista merkitystä, joka on tutkijasta riippumattomaan asiantilaan sidoksissa. Kysymyksessä on siis filosofinen tarkastelu. (Varto 1992, 85-86.)

Fenomenologiassa on pyritty eroon myös sellaisista muodollisista tutkimuksen piirteisistä, jotka johdattavat tutkijaa kiinnittämään huomionsa vain ennen tutkimusta tuntemaansa teoreettiseen tai menetelmälliseen tietoon tai symbolismiin.

Nyt esitetäänkin, että myös tutkijan olisi palattava ennakkoluulottomaan havainnoimiseen, jossa ilmiön pitäisi päästä antautumaan tutkijalle sellaisenaan, kaikessa alkuperäisessä rikkaudessaan ja moninkertaisuudessaan ilman teoreettista ohentamista. Kun havainnoidaan ennakkoluulottomasti, päästään ilmiöiden merkityksen tulkintaan. (Varto 1992, 86.)

Ymmärtämisen paradigma on myös merkittävää rehtorin ammattikuvan tarkastelussa. Tutkijan on mahdollista tehdä tutkimusta ja ymmärtää tutkimuskohdettaan ainoastaan siinä kontekstissa, jossa tutkimuskohde toimii. Kun tutkittava ja tutkija ovat samassa maailmassa, he ovat molemmat kietoutuneet pääasiassa samoihin, mutta osin myös erilaisiin merkityskokonaisuuksiin, joiden pohjalta he ymmärtävät maailman. (Varto 1992, 27.) Elämismaailma, jossa rehtori ammattiaan toteuttaa, on lähellä omaa esiymmärrystä tuottavaa kontekstia. Tutkijoina meidän on mielestämme helpompi asettua tutkittavan kohteen asemaan, koska oma ammatillinen taustamme lisää ymmärrystä johtamistointaan.

Tässä tutkimuksessa pyrittiin väljästi ja avoimesti tarkastelemaan rehtorin kokemuksia ja näkemyksiä johtajuudesta aineistosta nousseiden näkökulmien valossa. Tutkimuksen aihe valittiin tutkijoiden kiinnostuksen mukaan. Tutkimuksen kohteen tarkoituksena oli olla mahdollisimman ainutkertainen tai opettavainen, jotta voisimme oppia tuntemaan tutkittavan ilmiön, rehtorin työn yleisiä piirteitä. Kiinnostusta lisäsi myös tieto yhteiskunnan muutoksien aiheuttamista vaikutuksista rehtorin työhön sekä siitä, millaisia ominaisuuksia esimieheltä vaaditaan ja odotetaan koulun johtamisessa.

Tapaustutkimuksen suuntauksista parhaiten tähän tutkimukseen sopii kasvatuksellinen tapaustutkimus, mutta myös etnografinen tapaustutkimus soveltuu tutkimukseen. Etnografisen suuntauksen mukaisesti tavoitteena on ymmärtää rehtoria työssään ja pyrkiä löytämään tapoja, joilla rehtori työtilanteissa toimii ja miten hän selittää toimintaansa.

Kasvatukselliseen tapaustutkimukseen sisältyy idiografinen elämäkertatutkimus, jonka tavoitteena on luoda tutkimuskohteesta kokonaisvaltainen kuva. Kokonaisvaltaisuus ilmenee tutkimuksessa mm. yhteiskunnallisen kontekstin huomioimisena, tutkimusaineiston monipuolisuutena ja johtajuuden taustalla olevana ihmiskäsityksenä. Tutkimuksessa huomioidaan myös tutkittavan elämäkokemusta ja taustalla vaikuttavaa yhteiskuntaa ja sen muutoksia.

Tutkimuksen näkökulmasta on oleellista nähdä ihminen kokonaisvaltaisena olentona, joka elämänprosessissaan määrittelee omaa ympäristöään. Tarkastelun kohteena on josain määrin tutkittavan henkilön menneisyys, nykyhetki ja tulevaisuuden näkemykset suhteessa rehtorin työhön. Tutkimuksessa keskitytään vain tiettyyn johtajuuden osa-alueeseen, eikä elämäkertatutkimus kokonaisuudessaan toteudu.

## **6.2 Tutkimuskohteen kuvailu**

Tässä tutkimuksessa haastateltiin erään kaupungin peruskoulun ala-asteen miesrehtoria. Haastateltava soveltui tutkimukseen hyvin, koska hänellä on pitkä ja ansiokas ura rehtorina. Tämän lisäksi hän on luonteeltaan avoin ja ulospäinsuuntautunut, mikä puolestaan edisti tutkimustyöskentelyä. Haastateltava on toiminut opetustyössä 31 vuotta, joista rehtorina samassa koulussa 27 vuotta. Hän on ollut aloittamassa koulun toimintaa ja vaikuttanut merkittävästi koulun toimintakulttuuriin. Koulussa toimii 11 perusopetusryhmää. Rehtorilla ei ole ollut omaa opetusryhmää 15 vuoteen, mutta hänellä on yhteys käytännön opetustyöhön liikunnan ja käsityön opetuksen kautta.

Rehtorina työn lisäksi hän on toiminut ansiokkaasti kaupungin koulutoimessa ja koulutuspolitiikassa. Lisäksi hän vaikuttaa ammattiyhdistyksessä ja kuuluu koulutoimen johtoryhmään. Vapaa-ajalla hän on toiminut useiden vuosien ajan jalkapallon seuratoiminnassa tuomaritehtävissä, sekä valmentajana.



### 6.3 Haastattelu ja aineiston keruu

Haastattelun tavoitteena on selvittää, mitä jollakulla on mielessään. Koska emme voi havaita tunteita, ajatuksia, tavoitteita emmekä aikaisempia tapahtumia havainnoinnin avulla, haastattelemme saadaksemme selville asioita. Haastattelun avulla voimme selvittää miten ihmiset jäsentävät maailmaansa ja mitä merkityksiä he antavat elämismailmalleen. Haastattelu on yleisin tapa kerätä laadullista aineistoa, mutta yhtä hyvin voidaan kerätä myös kvantitatiivista aineistoa sen avulla. Haastattelu on useimmiten keskustelua, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja on hänen johdattelemaansa. (Eskola & Suoranta 1998, 86.)

Jotta tutkijan oletetaan pystyvän tavoittamaan jotakin arvokasta toisen ihmisen todellisista sisäisistä merkityksistä, tulee haastattelun lähtökohtana olla syvä kiinnostuneisuus elämästä ja ihmisistä. Toisen ihmisen elämän kunnioittaminen voi johtaa niiden syvälisten totuuksien löytämiseen, joita ollaan etsimässä.

Haastattelijalta edellytetään haastattelutilanteessa sekä herkkää havainnointia, että joustavuutta pystyäkseen selviytymään erilaisten ihmisten kanssa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa haastattelijan on harrastettava itsetutkiskelua, jotta hän voisi kehittyä vähitellen hyväksi haastattelijaksi. (Syrjälä & Numminen 1998, 94-96.)

Tutkimusaiheeseen perehtyminen aloitettiin kasvatustieteellisen kirjallisuuden ja lehtiartikkeleiden pohjalta. Tutkimuskohteen valinta suoritettiin erään kaupungin ala-asteiden rehtoreille suunnatun kyselyn perusteella. Alkukyselyn tarkoituksena oli löytää mahdollisimman opettavainen tapaus. Tavoitteena oli löytää myös laajaa työkokemusta (vähintään 15 vuotta) omaava rehtori, joka pystyisi refleктоimaan omaa työtänsä kouluorganisaation keulakuvana ja olisi innokas asettamaan oman ammattikuvansa tutkimuksellisen tarkastelun kohteeksi.

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua, jossa haastattelun aihepiirit oli etukäteen laadittu. Haastattelumenetelmästä puuttui kuitenkin strukturoidulle haastattelulle ominaiset kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Haastattelutilanteessa tutkijoilla oli tukilista käsiteltävistä asioista, teemoista, joiden järjestys ja laajuus ei ollut etukäteen määrätty.

Haastattelun tarkoituksena oli selvittää tutkimuskohteen ajatuksia teemojen pohjalta. Haastattelussa oli myös avoimen haastattelun piirteitä, koska rehtoriudesta keskusteltiin osin arkikeskustelun tavoin.

Teemahaastattelun etuna on, että sen avoimuuden vuoksi vastaaja pääsee halutessaan puhumaan varsin vapaamuotoisesti, jolloin kerätyn materiaalin voidaan katsoa edustavan vastaajan puhetta itsessään. Lisäksi teemat muodostavat konkreettisen viitekehyyksen, jonka avulla litteroitua haastatteluaineistoa voi lähestyä jäsentyneemmin. Teema-luettelon lisäksi haastattelijalla on hyvä olla apukysymyksiä, jolla pääsee eteenpäin niukkasanaisen vastaajan kanssa. (Hirsjärvi & Hurme 1991, 86.)

Haastattelutilanteessa käytettiin apukysymyksiä teemasisällöistä. Apukysymysten avulla haastattelurunko säilyi johdonmukaisena ja mahdollisti syvällisemmän tiedon saannin. Haastattelupaikka ja haastattelu-aika sovittiin puhelimitse, mutta ensimmäisessä tapaamisessa oli aikataulullista epäselvyyttä. Toinen haastattelukerta järjestettiin tutki-joiden opiskelupaikassa, joka oli tutkimuskohteelle neutraali haastattelu-ympäristö. Haastattelu nauhoitettiin kokonaisuudessaan.

Luottamus on tutkimushaastattelun olennainen seikka. Haastattelun tulokset riippuvat siitä, saavuttaako haastattelija haastateltavan luottamuksen. Haastattelija ei saa olla passiivinen, vaan hän on osa sosiaalista vuorovaikutusprosessia. Haastattelutilanteeseen saattavat vaikuttaa haastattelijasta riippumattomat asiat, kuten esim. sukupuoli. (Hirs-järvi & Hurme 1991, 52.)

Vaikka lähdimme tekemään tutkimusta mahdollisimman vähäisin ennakkoaavistuksin ja teoreettisin käsittein, teemahaastattelun laadinnassa oli mukana annos teoreettista ajat-telua ja ydinolettamuksia rehtorin työstä ja esimiehenä toimimisesta. Nämä ydinoletta-mukset ovat syntyneet aiemmista kokemuksistamme esimiehen työstä.

Teemahaastattelurungon apuvälineenä käytettiin Stålhammarin (1984) kehittämää mal-lia johtamisen eri tasoista ja tämän lisäksi organisaatioteoreettinen ajattelu on omalta osaltaan vaikuttanut teemahaastattelun kysymysten muotoutumiseen. Haastattelu toteu-tettiin tammikuussa 2002 ja siihen käytettiin aikaa 1,5 tuntia. Haastattelu nauhoitettiin kokonaisuudessaan sekä litteroitiin sanatarkasti.

Aineistoa täydennettiin maaliskuussa sivistysjohtajan kirjallisella kuvauksella tutkimuskohteesta ja huhtikuussa opettajayhteisölle tehdyllä kyselyllä (ks. liite 3.), joka perustui avoimiin kysymyksiin. Opettajilla oli mahdollisuus selvittää oman koulunsa johtamiskäytänteitä ja lisätä näin tutkimuskohteen sosiaalista uskottavuutta.

#### **6.4 Aineiston analyysi ja tulkinta**

Laadullisen aineiston analyysitekniikoita on useita ja niiden soveltaminen riippuu jossain määrin aineiston laadusta. Aineistoon on hyvä perehtyä perinpohjaisesti, jotta se avautuisi tutkijoille. Aineistoa voidaan analysoida aineistolähtöisesti ilman teoreettisia etukäteisolettamuksia. Tällöin ennako-olettamuksen tutkittavasta kohteesta ei anneta häiritä aineistosta itsestään nousevia teemoja. Aineistoa voidaan pitää myös ennalta esityksenä jostakin ja sitä tarkastellaan tuosta näkökulmasta käsin, tai sen analyysiin sovelletaan aineiston ulkopuolista teoriaa. (Eskola & Suoranta 1998, 152-153.)

Tämän tutkimuksen aineiston analyysiä ohjasi tutkimukselle asetetut teemat. Havaintoja pelkistettiin yhdistämällä havaintoja raakahavainnoiksi ja pienemmiksi havaintojen joukoksi. Havainnot yhdistettiin etsimällä yhteisiä piirteitä ja luomalla kuvaus, joka pätee koko aineistoon ja näiden pohjalta muodostettiin merkitystulkintoja tutkittavasta ilmiöstä.

Aineistoa tarkastellaan suhteessa aikaisempiin tutkimuksiin johtajuudesta ja organisaatioteorioiden muodostamaan viitekehykseen. Aineiston analyysi etenee heräävien kysymysten myötä uusiin aineiston pelkistämisiin ja käsitteellistämisiin. Kysymyksiin vastaaminen, tutkimusongelmien tarkistaminen ja aineiston tulkinta johtavat kehään, jossa kysymykset ja tulkinnat seuraavat toisiaan ja rikastuttavat tutkimusta.

Tulkinnan yksinkertaisena ajatuksena kokemuksen tutkimisessa on oletus, että tutkittavat ilmiöt ovat läsnä elämismaailmassa sellaisenaan, mutta muodossa, joka ei avaudu suoraan käsitteellistämislle ja ymmärtämislle.

Tästä johtuen tutkijan on rajattava tämä kokonainen maailma niin, että hänellä on aineisto, jota tulkitaan ja tulkinnan avaimet tai periaatteet, joista hän yhdessä, mutta menetelmällisesti nämä erillään pitäen pystyy saamaan sellaisen laadullisen yleisen esille, joka sopii käsitteellistettäväksi eli siis ymmärrettäväksi. (Varto 1992, 70.)

Tässä tutkimuksessa hyödynnettiin teorialähtöistä lähestymistapaa soveltaen aineistoon teoreettisesti perusteltua näkökulmaa. Aineisto kerättiin teemahaastattelulla, joten teemahaastattelurunko toimi aineiston koodauksen merkittävänä apuvälineenä. Teemahaastattelurunko perustuu aiemmista tutkimuksista kerättyihin teoreettisiin näkemyksiin ja toisaalta myös tutkijoiden omiin kokemuksiin. Aineistosta seulottiin teemahaastattelurungon avulla esille sellaisia tekstikohtia, jotka kertoivat kyseisistä asioista. Tämän lisäksi tutkijoiden suhde on ollut avoin kentältä saadulle tiedolle ja teoreettista kehystä on kokeiltu jatkuvasti, jotta on pystytty vertailemaan teoreettista tietoa ja aineistosta löytyvää tietoa aikaisempaan esiymmärrykseen.

Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä on löytää ja erotella tekstimassasta tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet ja täten käydä vuoropuhelua teorian ja empirian välillä. Aineistoista poimittujen tekstikatkelmien avulla pyritään varmistamaan tutkimuskohteen todellisen luonteen säilyminen. Sitaatit toimivat kuvaavina esimerkkeinä rehtorin ammatista ja sen eri puolista. Aineistosta esille nostetut katkelmat valitaan elävöittämään tekstiä, mutta myös tuomaan tiivistetysti esille tutkimuskohteellemme ominaisen tavan toimia rehtorina ja kouluorganisaation johtajana.

Aineiston tulkintaa tapahtuu aina, riippumatta tutkimustyyppistä. Tutkijan on huomioitava ja tiedostettava subjektiivinen momentti tulkinnassa. Vaikka aineistoa tulkitaan suhteessa teoreettiseen viitekehykseen, käytetään hyväksi myös tutkijoiden työkokemusta, arkiajattelua, aikaisempaa tutkimustietoa sekä kentältä saatua tietoa. Todellisuutta ei tarkastella vain tutkittavan näkökulmasta, vaan kaikki näkökulmat voidaan yhdistää tulkinnassa kokonaisuudeksi.

Tässä tutkimuksessa tulokset esitetään ongelma-alueittain. Tulokset raportoidaan spiraalimaisesti siten, että tutkimusaineistoa (rehtorin haastattelu, opettajien kyselyt, kirjalliset dokumentit) käsitellään kokonaisuutena. Tarkastelunäkökulma on valittu vahvistamaan yhdestä henkilöstä tehtävää tapaustutkimusta ja lisäämään tutkimuskohteesta saadun tiedon luotettavuutta. Kappaleessa 7.1 tarkastellaan, mikä merkitys johtamistyylillä on koulun toiminnassa. Rehtorin työlleen antamia merkityksiä tarkastellaan kappaleessa 7.2. Kappale 7.3 keskittyy rehtorin tehtävien tarkasteluun ja 7.4 kuvaa rehtorin ammattikuvassa tapahtuneita muutoksia.

## 7 TUTKIMUSTULOKSET

### 7.1 Johtajan ominaisuudet ja johtamistyyli kouluorganisaatiossa

Empiirisen aineiston hankinnan tavoitteena oli päästä tutustumaan rehtorin ajatusmaailmaan ja käsityksiin työstään. Haastattelun alussa selvisi, että haastateltava ei tiennyt uransa alkuvaiheessa, 27 vuotta sitten, mihin oli lupautunut ja ryhtymässä: ” *No, en varmasti! Silloin se oli pieni koulu, 174 oppilasta 1-4 lk.* ”

Haastateltava näkee koulun johtajuuden pääasiassa persoonakysymyksenä. Jokaisella on oma tyyli hoitaa asioita ja tehdä päätöksiä. Haastateltava piti tärkeänä rehtorin toimimista inhimillisten periaatteiden pohjalta. Tähän näkemykseen kuului seuraavia käyttäytymismuotoja:

- *avoimuus, rehellisyys*
- *tasavertainen kohtelu työyhteisössä*
- *vuorovaikutustaidot*
- *lämmihenkiisyys*

Haastattelussa ja kirjallisesta kuvauksesta esiintyi usein ajatus inhimillisyydestä ja sen merkityksestä johtajuudessa. Koulun johtaminen on toimintaa, johon vaikuttavat monet arvotekijät ja rehtorin toimintaa ohjaavatkin hänen uskomuksensa ja tulkintansa siitä, mitä häneltä odotetaan ja mitä hyvä johtaminen koulussa on.

Johtamistyyllillä ja tietynlaisella johtamistavalla on merkitystä työntekijöiden viihtymisen kannalta. Samalla ponnistellaan aiempaa kovemmin organisaation, tässä tapauksessa koulun päämäärien hyväksi.

Rehtorin näkemystä inhimillisestä johtajuudesta tukee opettajien vastaukset rehtorin johtamistavasta:

*”Avoin, rehellinen, antaa kaikkien kukkien kukkia, pitää silti ohjat käsissä.”*

*”Hän pitää ihmisistä ja hyväksyy ympärilleen hyvin erilaisia ihmisiä.”*

*”Keskustelee opettajien kanssa paljon.”*

*”Inhimillinen.”*

Tapa käyttää valtaa määrää johtajan käyttämän johtamistyylin. Tutkimuksessa ilmeni, että rehtori arvostaa demokraattista, ihmiskeskeistä johtamista, jossa valta ja vastuu koulussa pyritään jakamaan tavalla tai toisella työtä yhdessä tekeville työryhmille. Ihmiskeskeinen johtamistyyli vähentää opettajien välisiä ristiriitoja ja näyttää lisäävän työtyytyväisyyttä. Tämän lisäksi se vähentää henkilöstön vaihtuvuutta. Autoritäärisessä tyyliässä valta keskittyy vain johtajalle, mikä puolestaan vähentää työyhteisön sitoutumista yhteisiin toimintoihin ja vaikuttaa työviihtyvyyteen.

*”Mutta se, että tällöinen demokraattinen johtajuus on ollut mulle ja talossa tärkeää. Me yleensä päätetään asioista yhdessä.”*

*”Työyhteisö oli valmistunut, vaikka itse sanonkin, meillä on viihdytty! Ei meillä ikään ole ollut isompia kahakoita, ollut oikeastaan minkäänlaisia, työaikana. Opettajia on tullut ja aika vähän muutosta siihen nähden, kuinka paljon vuosiakin on takana.”*

Jokaiseen tilanteeseen ihmiskeskeinen johtaminen ei kuitenkaan sovellu. Kun ajatellaan koulua organisaationa, jossa tehdään päätöksiä lyhyessä ajassa, voi määräävä johtamistapa olla tarkoituksenmukainen. Pitkälliset kokousneuvottelut ja kiistely siitä, kenen tulisi ottaa vastuu käsiteltävästä tehtävästä, ei välttämättä toteudu käyttämällä pitkälle vietyä ihmiskeskeistä johtamista. Yleisesti ottaen henkilöstö suosii ihmiskeskeistä johtamista, mutta silti johtajalta odotetaan johdonmukaista jämähkyyttä toimissaan. Demokraattinen johtamistapa asettaa rehtorin ristiriitaiseen tilanteeseen, koska mm. avoimuus saattaa kärsiä määräävästä toiminnasta.

Opettajien kannanotot demokraattisesta johtamisesta osoittavat kuvaavasti ristiriitaisuuden johtajuuden haasteellisuudesta:

*”Neuvotteluun pyrkivä – neuvotellen.”*

*”Demokraattinen – joskus liikaakin ja silloin asiat venyvät.”*

*”Välillä diktaattori, välillä demokraatti. Keskustelee opettajien kanssa paljon”*

Haastattelun alkuvaiheessa tavoitteena oli saada kokonaiskuva siitä, millaista johtamisstrategiaa haastateltava käyttää työssään. Empiirinen osuus saa tukea tutkimuksen teoreettisesta taustasta, jonka osana on Hämäläisen (1986) kuvaama Stålhammarin ja Hersey-Blanchardin tutkimuksiin perustuva luokittelu johtamisen tasoista.

Luokittelu osoittaa johtamistoiminnan monimuotoisuuden ja haasteellisuuden. Tämä tutkimus osoittaa, ettei johtamistyylin määrittely ole mahdollista näin tiukkaan määrätyn luokittelun mukaan. Tässä tutkimuksessa rehtoriin voidaan liittää edellä mainitun tutkimuksen mukaisesti lähinnä ”johtamistason sovittelija ja tuenantaja” piirteitä. Rehtori näkee tärkeänä myönteisen työskentelyilmapiirin tuomisen kouluun. Johtajan suhde oppilaisiin on myötämielinen, mutta ”sovittelija-tason” näkemys, että opettajan ja oppilaan välisissä ristiriitatilanteissa opettajan puolella asettuminen olisi automaattista, ei toteudu. ”Tuenantaja-tason” mukaan rehtori kannustaa ja antaa tukea henkilökunnalle.

*”Ja niin kauan kuin kehtaan, niin pidän opettajien puolta. Sillä tavalla, että joka asiassa tietysti pitää olla rehellinen, jos on kysymyksessä oppilaiden tai vanhempien välisistä joistakin asioista. En heti usko opettajasta sitä pahinta, mitä joku voi väittää.”*

*”Meillä on semmoinen kumminkin hyvä avoimuus koko ajan. Sanotaan, kun on asiaa ja joskus sanotaan, vaikka ei olisi asiaakaan.”*

Johtamisessa menestymiseen tai epäonnistumiseen vaikuttavat johtamistyylin ja johtajan persoonallisten ominaisuuksien lisäksi monet muut tekijät. Jokaisessa johtamistyyliässä on vivahteita kaikista edellä mainituista johtamisen tasoista. Pedantti ”kehittäjä” voi jossakin yhteisössä saada aikaan hyviä tuloksia, mutta epäonnistua surkeasti toisessa. Tällaisia ”puhtaaksiviljeltyjä” tyyppisiä tai johtamistyyliä ei ole.



Haastateltava ei arvosta omassa koulun johtamisessaan virkamiestyypistä toimintaa. Sitä vastoin hän haluaa toimia opettajahengessä ja perustelee näkemystään koulutus-taustallaan kansakoulunopettajana. Tekstiosuudesta käy useasta kohden ilmi se, että rehtori arvostaa perinteistä kasvatustavojen näkemystä. Vaikka rehtori toimii koulussa ”opettajahengessä”, hänellä on auktoriteettiasema suhteessa lapsiin ja henkilökuntaan.

*”Kyllä mulla on ollut semmoinen huoli, ettei mua ole koskaan saatu sanottua virkamieheksi, kyllä mun koulutus on... Mä olen oikein kansakoulunopettajaksi koulutettu, se on siellä opettajahengessä, opettajapuolella.”*

*”Mutta niin kuin uusi koululaki sanoo, koulun tulee tukea kodin kasvatustavoitteita, että olen mä niin vanhanaikainen, että näin tänikäiset lapset yksin kotona sais olla.”*

## **7.2 Rehtorin rooli**

Rehtori tekee työtä koulussa monelta taholta tulevien odotusten ristipaineessa. Hallintoviranomaiset odottavat, että hän vastaa yhteiskunnan koululle asettamista tehtävistä. Rehtorilta odotetaan, että hän johtaa koulua yhteiskunnan sille asettamien päämäärien suunnassa sekä organisoii sitä voimassa olevien säädösten ja määräysten mukaisesti. Rehtorin tehtävänä on muodostaa yleiskuva koulutoiminnasta ja välittää tietoa siitä, mitä koulussa tapahtuu. Rehtorin roolin kuvaaminen ei ole helppoa, sillä viime kädessä kukin johtaja itse määrittää, kenen asialla hän kokee olevansa ja mitä tehtäviä hän hoitaa. Jokaisessa organisaatiossa johtajaa voidaan pitää tärkeimpänä hahmona, koska kokonaisvaltaisin vastuu ja näkemys organisaation toiminnan päämäärästä on hänellä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten rehtori itse kokee oman roolinsa koulussa olemassa olevien ristiriitaisten rooli-odotusten kentällä. Rehtorin pedagogisen ja hallinnollisen tehtäväalueen rajaaminen on vaikeaa, koska hallinnolliset ratkaisut vaikuttavat opetuksen toteutukseen. Tutkimuksen haastattelusta ilmeni, että rehtori korostaa työssään pedagogista johtajuutta hallinnollisen toiminnan sijaan. Kannanotoista voidaan päätellä, että rehtori pitää jossain määrin häiritsevänä kouluviranomaisten taholta tulevia määräyksiä. Hänen visionsa ilmentää enemmänkin ulkoisista säädöksistä vapaata työyhteisön välistä suunnittelua ja toimintaa.

Seuraavana kuvataan rehtorin ja sivistysjohtajan hallinnolliseen alueeseen liittyviä kannottoja:

Rehtori:

*”Jouduthan sä tekemään päivittäin ratkaisuja, mutta ne on pienempiä. Esimerkiksi se voi lähteä postin lajittelusta, mitä tuot julki ja mitä et. Ja sähköposti nykyään... yks tunti päivässä menee sen purkamiseen”*

*”Sitten tuli muotiin, että 90- luvulla vapautettiin vastuu ja valta annettiin kouluille. Päätäkää keskenänne, että tuossa on. Mitä mä en kyllä yhtään haluaisi ollenkaan, se on niin suuri tekijä budjetissa kumminkin se palkka-asia.”*

*”Että sinänsä työrauha annetaan nykyään, että kouluhan saa päättää melkein mitä sovimpia ja hullumpia asioita keksii.”*

Sivistysjohtaja:

*”Vierastaa taloudellisen ja hallinnollisen (koulun nykyistä vahvempi itsenäisyys) vastuun ottamista.”*

Tutkimusaineiston kommentteista välittyvä näkökulma opetuksen perustehtävään liittyen oli luonteeltaan pääosin varsin kasvatuksellinen. Peruskoulun rehtorin pedagogista roolia kuvattiin useissa kommentteissa hyvin selkeällä tavalla. Aineistossa korostui rehtorin aito välittäminen koulun toiminnan sujuvuudesta ja halu toimia kouluyhteisössä yhdenvertaisena opettajakunnan kanssa. Rehtorin haastattelusta kävi ilmi myös lapsilähtöinen kasvatuserittely, johon sisältyi huoli lasten oikeudenmukaisesta kohtelusta niin koulussa kuin kodissa. Rehtorin pedagogisuus ja kasvatuksellinen näkemys tuli esille myös opettajien vastauksista.

Rehtori:

*”Mulle, rehtorille kuuluu että sun pitäis tietää oikeestaan joka asiasta. Olla jyvällä koko ajan, mitä talossa tapahtuu.”*

*”Meillä on tällä hetkellä oppilashuoltoryhmä, semmoinen 10 tapautta, joista keskustellaan ja joko ollaan huolissaan tai sitten ollaan taustoista huolissaan, seurataan ja vaikka kaikki oppilaat ei välttämättä reagoi, ollaan tietoisia, miten koulussa menee.”*

Opettajat:

*”Pedagogisesti ajatteleva, antaa tukea opettajille.”*

*”Enemmän opettaja, kuin rehtorivirkamies.”*

Vaikka kommenteissa korostui pedagogisuuden johtamisen arvostaminen ja käytännön toteuttaminen, niistä ilmeni myös ihmissuhdejohtajuuden luokitteluun perustuva vastakkainasettelu pehmeästä ja kovasta johtamistavasta. Tarvittaessa rehtori korostaa järjestystä, mutta ei kuitenkaan pidä itseään ”määrääjänä”, joka itse voi päättää, mitä koulussa tapahtuu.

*”Et sä voi olla se, joka määrää, että nyt tehdään näin tässä talossa. Ei saa tehdä oppilaille sellaisia sääntöjä, joita ei voi valvoa. Sama se on opettajakunnan kanssa.”*

Rehtorin rooliin sisältyy myös koulun toiminnan arvioiminen ja koulun kehittämistä koskevien aloitteiden tekeminen. Rehtori on aktiivinen organisaation johtaja ja hän käyttää hyväkseen henkilökunnan monipuolista ammattitaitoa. Toimiva sosiaalinen systeemi mahdollistaa uusien työskentelytapojen kokeilemisen. Merkittävä tehtävä rehtorin työssä on lisäksi edustaa koulua ulospäin ja huolehtia koulun etujen valvon-  
nasta suhteessa hallintoon ja resurssien jakoon.

Näiden tehtävien lisäksi opettajat ilmaisivat mielipiteensä siitä, että rehtorilla on merkittävä rooli aktiivisen kehittämistyön ja osallistumisen ylläpitäjänä. Jotkut opettajat painottivat sitä, että rehtorilla on mahdollisuus vaikuttaa koulun ilmapiiriin ja täten opettajien luovuuteen ja työn kehittämiseen.

*”Koulussa on silloin hyvä henki, työntekijöiden luovuudelle tulee tilaa ja voimia ja sitä kautta syntyy koulun kehittämishankkeita.”*

*”Kun tämä arviointijuttu on pois joululta, kyllä se on rauhoittanut joulunalusaikaa. Meillä oli toinen kerta tänä vuonna, se koetaan hyväksi.”*

Vaikka rehtorin kuvauksessa korostui rehtorin rooliin sisältyvät tehtävät, siinä ei juuri lainkaan ollut mainintaa opetussuunnitelmasta tai sen asemasta koulutyön ohjaajana. Opetussuunnitelmaa on totuttu ilmeisesti pitämään itsestään selvyytensä ja kouluyhteisössä kaikille samanlaisena, joten siihen ei ole kiinnitetty huomiota.

Kuvauksessa ei myöskään mainittu tuntikehystä, vaikka se lienee tarkoitettukin yhdeksi tärkeimmistä koulun pedagogisen johtamisen välineistä.

Rehtorin työ poikkeaa opettajien tehtävistä monelta osin ja hallinnollisten tehtävien opettelu vie muutamia vuosia. Rehtorin haastattelussa kävi ilmi, että rehtorille kuuluvia työtehtäviäkin voidaan kouluyhteisössä jakaa. Opetteluvuosien jälkeen rehtori ymmärsi, että hänen ei tarvitse tehdä kaikkea itse, vaan tehtäviä voidaan työyhteisössä delegoida.

*”No sillä tavalla, että silloin nuorempana sitä joutui tekemään itte kaiken. Tyhmä, mikä tyhmä! Sitten, kun osaa rueta delegoimaan asioita huomaa, että mun ei tarteekkaan tehdä ja se on kivaa, kun muihinkin niin kun luotetaan ja muutkin saa tehdä jotain.”*

Työyhteisössä rehtorilta odotetaan jäämäkkyyttä ja selkeyttä ja toisaalta vuorostaan vapautta ja innostamista yksilöllisiin ponnisteluihin. Monenlaiset odotukset saattavatkin aiheuttaa rooliristiriidan rehtorin työssä. Tämä näkökulma tuli esiin sekä rehtorin että opettajien kommentteista.

Rehtori:

*”Ei voi olla lepsu eikä mikään joo joo- mies. Ainakin kaikki asiat pitää ottaa huomioon, kaikkien esitykset, ne pitää vaan osata jollakin tavalla hoitaa, joko kahdestaan tai sitten pitää päästä tulokseen yhteisymmärryksessä.”*

Opettajat:

*”Hallinnolliset tehtävät –henkilöstöasiat -vastuunkantaminen ja vastuunottaminen. Jos rehtori ei näitä tehtäviä tee, ne kaatuvat muiden päälle.”*

*”Jokainen saa sanoa mielipiteensä, jokaviikkoiset opettajienkokoukset. Esityksiä kuunnellaan ja hankkeita tuetaan, jokainen saa mielin määrin kehittää, mikäli siitä on apua oppilaille ja se virkistää ja ”nostaa” työmotivaatiota*

Rehtorin työssä, sen arjessa selviytymisessä ja koulun luotsaamisessa tiettyyn suuntaan painottuvat vuorovaikutustaidot ja neuvottelutaidot niin opettajien, muun henkilökunnan kuin myös oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Rehtorin rooli vaikuttaa keskeisesti siihen, millaiset mahdollisuudet koulutyöllä on onnistua ja millainen työskentelyilmapiiri on. Rehtori pystyy lisäämään työssä viihtymistä arvostamalla työyhteisön hyvinvointia ja kohtelemalla kaikkia koulussa työskenteleviä henkilöitä tasavertaisesti.

### 7.3 Rehtorin työn merkityksestä

Rehtorin vaikutus työyhteisön toimintaedellytyksiin on ratkaiseva. Hän on kouluyön kaikinpuolisen onnistumisen kannalta keskeinen henkilö. Hän vaikuttaa tavalla tai toisella, mitä koulussa tehdään ja on keskeinen henkilö koulun kulttuurin muodostumisessa, uusien jaettujen arvojen ja tarkoitusten luojana ja tulkitsijana. Tämän lisäksi rehtorilla on merkittävä rooli työyhteisön ilmapiirin rakentajana ja tiedon välittäjänä. Opettajat kommentoivat rehtorin merkitystä mm. koulun toiminnalle näin:

*”Koulun ”kapteenina ” oleminen.”*

*”Hyvän työilmapiirin ylläpitäminen ja luominen.”*

Kritiikki heikosta tiedon kulusta voi olla rehtorille merkki siitä, että kaikki eivät koe olevansa kouluyhteisössä samassa asemassa. Opettaja saattaa osallistua koulun toimintaan tuntematta osallisuutta siihen. Tiedottaminen tai sen puute herättää ristiriitaisia tunteita opettajien keskuudessa. Rehtorin on tärkeää tarkkailla tiedonkulun sujuvuutta ja sen tarkoituksenmukaisuutta jatkuvasti. Näin voidaan välttää vääriä tulkintoja ja oletuksia koulua koskevista asioista. Opettajat näkevät rehtorin suhdetoimintahenkilönä, jolle kuuluu kaikkien osapuolten huomioonottaminen ja diplomaattiset keinot asioiden ratkaisemiseksi:

*”Jokaviikkoiset opettajankokoukset ovat hyviä.”*

*”Joskus tehdään välituntipäätöksenteko, joista kaikki eivät tiedä.”*

*”Tieto kulkee opettajankokousten, kirjallisten tiedotteiden ja ilmoitustaulun avulla. Tiedonkulussa ei ole puutteita.”*

*”Tiedon saa, jos voi aina olla kokouksissa läsnä.”*

Opettajat näkevät tiedonkulun ja osallistumismahdollisuuden kokouksiin tärkeäksi. Koulutyötä suunniteltaessa tämä näkökulma tulisi ottaa huomioon, koska näin voidaan edistää hyvän koulun kehittymismahdollisuuksia ja toiminnan edellytyksiä.

Rehtoria pidetään koulun toiminnan puitteita rakentavaksi organisoijaksi, joka toimii yhdessä sovittujen visioiden suuntaan. Hän on vastuussa koulun toiminta-ajatusten ja tavoitteiden toteutumisesta yhdessä opettajien kanssa. Tutkimuskohteen koulun toiminta-ajatuksista on löydettävissä yhtäläisyyksiä rehtorin kommentteihin. Toiminta-ajatuksessa korostuu oppilaan lähtökohtien tunteminen lapsen kokonaisvaltaisen kehittymisen ja kasvun parhaaksi. Rehtori ilmentää haastattelussaan koulun perustehtäväksi oppilaiden moraalisen kasvattamisen yhteiskuntaan.

*”Lapsenhan luottamusta ei saa koskaan rikkoa, silloin luottamus on mennyt. Toisaalta sun pitää olla kuitenkin auktoriteetti, jos se on toiminut väärin, se on näin.*

*”Samat säännöt, tasapuolisuus ja rehellisyys. Se on se tärkein.”*

Tässä koulussa rehtori pitää tärkeänä tehtävänä hyvän työilmapiirin ylläpitämistä. Työilmapiirissä korostuu me-henki, avoimuus, huumori ja yhteinen päätöksenteko. Hyvien ihmissuhteiden ylläpitämiseksi rehtori kokee, että hänellä tulee olla aikaa alaisilleen ja opettajien asiat tulee selvittää välittömästi.

*”Puhutaan siivoojien kanssa heti ja keittiöväen kanssa heti asiat, kun on jotakin sanottavaa.”*

*”Mulle opetettiin heti silloin alussa, ei koskaan saa olla niin kiire, ettei kerkiä alaisten kanssa keskustelemaan, mihinkään ei saa olla niin kiire.”*

Ihmissuuntautunut johtamistapa on nähtävissä myös koulun toiminnan ulkopuolella, mistä sivistysjohtaja toteaa omassa kirjallisessa dokumentissaan näin:

*”Opettajakunta ei ole koskaan moittinut. Ilmeisen hyvä ja arvostettu henkilöjohtaja.”*

Rehtorin omat kommentit ihmissuhteiden merkitsevyydestä koulun toiminnasta voidaan havaita koko haastatteluaineistoa tarkasteltaessa. Näin hän kuvailee työilmapiiriin liittyviä asioita:

*”Huumori lentää ja sillä tavalla että...”*

*”Ei siinä saa niuhottaa, sulla pitää olla vähän semmoista pelimiehen henkeä, eikä liian yksitotinen saa olla. Pitää katsoa maailmaakin vähän laajemmin.”*

Vaikeina hetkinä työyhteisössä nousee usein esiin kritiikkiä siitä, että tieto koulussa ei kulje. Tämä kritiikki voi olla ensimmäinen merkki, josta rehtori voi päätellä, että kaikki koulussa työskentelevät henkilöt eivät koe olevansa samassa asemassa. Tiedonkulkuun liittyy ihmisten osallisuuden kokeminen, tunne siitä, että voi vaikuttaa eikä tule ohiteksi. Opettajienkokoukset tulisi nähdä koko koulun toimintaa hyödyttävinä, jonka vuoksi kokousten suunnitteluun ja sisältöihin kannattaa panostaa.

#### **7.4 Rehtorin ammattikuvan muuttuminen**

Eri ajanjaksoina ja erilaisissa koulukulttuureissa rehtorin asema ydintehtävineen on vaihdellut. Rehtorin ammattikuvan, aseman ja ammatillistumisen vaiheet liittyvät koulun sisäisen toiminnan kehitykseen. Ahonen pohtii kirjassaan *Ammattina rehtori* (2001) rehtoriuden muutosta ja ammatillista profiilia moniarvoistuvassa Suomessa. Rehtorilla tulee Ahosen mukaan olla selkeä käsitys sekä suomalaisen koululaitoksen että erityisesti oman koulunsa historiasta.

Menneisyys on sidottava siihen historialliseen aikaan ja siihen yhteiskunnalliseen tilanteeseen, jossa kulloinkin toimittiin. Monet rehtorit kysyvätkin työn keskellä, kuinka on mahdollista tavoittaa kaikki se, mikä tietynä aikana on ollut arvokasta ja valita tästä kaikesta se, mikä on säilyttämisen arvoista. Rehtorin ei ole mahdollista johtaa koulun toimintaa vain oman oppilaitoksen näkökulmasta. Hänen tehtävänä on tiedostaa eri yhteiskunnan sektoreilla meneillään olevat tulevaisuuden näkymät ja muutosprosessit. Tämä edellyttää yhä enemmän kontaktien rakentamista ja niiden ylläpitoa koulun ulkopuolella. Rehtorin työn arkipäivää on myös koulun verkostoituminen (Ahonen 2001, 15-16.)

Koulun käytännöt ovat historiallisesti vahvoja ja vaikka uutta ajattelua ja toimintatapoja on havaittavissa, pohjautuu rehtorin ammatillinen toiminta usein perinteiseen johtamistapaan. Toisaalta muutokseen on vaikuttanut koulun aikaisempaa suurempi itsenäisyys päätöksenteossa ja toiminnassa, mikä on muovannut rehtorin ammattikuvaa monimuotoisemmaksi ja lisännyt näin rehtorin työn haasteellisuutta.

Ammattikuvan muotoutumiseen vaikuttaa monet persoonallisuuteen ja elämänhistoriaan liittyvät asiat. Näiden esittäminen johtamisen taustaksi osoittaa selvästi, että johtaminen koetaan olosuhteista ja elämäntilanteista johtuvaksi. Johtamista ei näin ollen voi irrottaa kontekstistaan. Tässä tutkimuksessa rehtorin kommentit sisälsivät varsin paljon koulun perustamiseen ja koulutoiminnan muotoutumiseen liittyvää kuvausta. Syvyyttä rehtorin kommentteihin lisäsi hänen pitkä, 27 vuoden kokemus rehtorin työstä tässä kouluorganisaatiossa. Kommenteista voi myöskin todeta, että näkökulmaa rehtorin työhön laajentaa muu yhteiskunnallinen koulun ulkopuolinen toiminta ja harrastustausta.

*”Koulu oli kasvamassa siihen aikaan ja oppilasmäärät nousussa ja sitä ruvettiin laajentamaan ja rakentamaan –78 kuusi luokkaa lisää. Ja sitten tuota –81 rakennettiin taas kuusi luokkaa lisää, ja siinä välissä –81 rakennettiin liikuntatila ja – halli. Sitä sai niin kuin kasvaa pikkuhiljaa siinä mukana... Kun –84 oli sellainen hässäkkä, ettei tahtonut mihin mahtua, tuli 19 perusluokkaa ja oltiin maakunnan suurin ala-asteen koulu. Hupsista vaan, yhtäkkiä! Mutta silloin oli vielä virtaa, mutta kokemusta ei ollut niin paljon, mutta sitä vain oppii sitten, näköjään.”*

*”Kun minä olin erotuomari 28 vuotta jalkapallossa ja joskus vihelsin tuolla pääsarjatasolla, 2-divisioonassa viisi vuotta sain palloliitosta erittäin hyvää koulutusta ajatellen opettajan työtäkin...”*

Mikä merkitys opettajataustalla sitten on rehtorin ammattikuvan kehittämisessä? Voidaan ajatella, että opettajankoulutus antaa lähtökohdan rehtoriksi aikovalle henkilölle, mutta lähinnä rehtorin oma tausta ja alalla hankittu kokemus merkitsevät eniten uuden johtamisammattin oppimiselle. Kokemus opettamisesta ja tieto siitä, mitä opettajan työ on 2000-luvun kouluorganisaatiossa ei ole merkityksetöntä rehtorin työssä. Jotta rehtori pysyy ”ajan hengessä”, tarvitaan näkemystä ja kiinnostusta yhteiskunnassa ilmeneviin muutoksiin.



Vastatakseen tämän päivän haasteisiin rehtorin tuleekin prosessoida omaa persoonallisuuttaan ja rehtori-identiteettiään suhteessa johtamistyöhön. Myös kasvatuksessa tulee huomioida yhteiskunnan muutokset suhteessa lasten toimintaan ja opetustyön suunnitteluun, mitä rehtori seuraavassa kommentoi:

*”Tietopuoli korostuu ja televisio, tietokone, matkustamiset ja kaikki ovat tuoneet eri näkemyksiä, eikä tarvitse ajatella kuin ettei 20-30 vuotta sitten ollut tuollaisia marketteja, missä lapset kulki... kaikki yhteiskunnassa muuttuu.”*

*”Meidän alueella puolet on vuokrataloasukkaiden oppilaita, niin kyllä se vaatii oman lisänsä koulutyöhön. Joka koulussa on varmaan omat ongelmansa.”*

Koulun johtamistyön luonteen muututtua ja töiden monipuolistuttua nykypäivän rehtori ei voi toimia entisen mallin mukaan pedagogisena johtajana. Pedagogista johtajuutta ei enää voida nähdä oppituntien seuraamisena tai pedagogisten ohjeiden antamisena. Tutkimuksen empiirisessä osuudessa koulutusnäkökulma nousikin luonnolliseksi tarkastelukohteeksi. Varsinkin nuoret aloittelevat rehtorit saavat haastateltavan mielestä koulutuksesta tukea työnsä alkuvaiheessa. Rehtori ei eritellyt omassa työssään vuosien varrella olleiden koulutuksien sisällöllistä antia, vaan kuvasi pääasiassa käytännön kokemuksen ja persoonallisuuden tärkeyttä rehtorin työnkuvassa.

*”Kyllähän koulutus..., kyllä se tietenkin auttaa ja kyllä sitä kasvaakin työssä, jos on kasvaakseen, jos ottaa opikseen hyvistä ja huonoista tapahtumista.”*

*”Kyllä koulutus aina on paikallaan, mutta välttämättä sinua ei kouluteta rehtoriksi, jos sinulla ei ole sopivaa asennetta ja asennoitumista ja luonnetta siihen.”*

*”Työn kautta oppii paljon.”*

Rehtorin on peilattava omaa työtään ja siihen liittyviä ilmiöitä muualla kuin omassa työyhteisössään. Rehtoreiden kollegiaaliset keskustelut ja tapaamiset ovat hyväksi koettuja keinoja edellä mainitun tarpeen hoitamiseen. Oman jaksamisen ja motivoitumisen kannalta on myös tärkeää, että rehtori pääsee usein keskustelemaan muiden rehtoreiden kanssa johtamistavoistaan ja näkemyksistään.

Rehtorin muistellessa uransa alkuvaiheen yhteistyökuvioita, hän totesi rehtorikokouksia olleen useammin kuin nykyisin. Vaikka kokousten määrä on vähäisempi, pitää rehtori niiden sisältöä neuvotteluineen laadukkaampana.

*”Kerran kuussa kokoonnutaan joka koululle vuorotellen ja se on ihan hyvä. Ja nykyään on kokoukset sillä tavalla fiksiuntuneet, että siellä neuvotellaan asioista paljon enemmän.”*

Vaikka rehtorin merkitys työyhteisössä on suuri, sillä on myös rajansa. Rehtori luo mahdollisuuden opettajien edellytyksille toimia ja kasvaa ammatillisesti. Tarkasteltaessa rehtorin ammatillista kehittymistä ja toiminnan onnistumista ei rehtorilla ole helppo rooli oman työnsä arvioitsijana. Tämän ongelmatiikan oli havainnut myös tutkimuksen rehtori, mikä ilmeni haastattelussa. Verbaalisesta lahjakkuudesta huolimatta itsearviointi on ongelmallista ja siksi rehtorin ammatillisen kehittymisen kannalta opettajien arvioinnilla on suuri merkitys. Arvioinnin vastaanottaminen puolestaan vaatii rehtorilta vahvaa itsetuntoa ja taitoa palautteen vastaanottamiseen. Nämä näkökulmat esiintyivät sekä rehtorin haastattelussa että opettajien vastauksissa.

Rehtori:

*”Kyllähän se on näissä hommeleissa niin kukaan ei ole täydellinen.”*

*”On vaikea sanoa omasta itsestään, luonteestaan... Sitä voisi sitten kysyä luokanopettajilta.”*

Opettajat:

*”Hänellä on halu pysyä ”kärryillä” ja niinpä hän kuuntelee. Arvostan sitä, että hän pyrkii säilyttämään tuntuman oppilaisiin ja käytännön koulutyöhön - ollaanhan alasteen koulussa. Hän on kuitenkin ollut tukemassa uudistuksia sillä tavalla, haistellut uusia tuulia. Pedagoginen johtajuus on vahvistunut.”*

*”Hän on ollut viimeisen OPS:n (92) jälkeen mahtava rehtori. Koulumme kävi tällöin erään koulutuksen. Silloin keskustelimme monta kipeää asiaa ääneen. Myös tarkkiksen tulo kouluun vaikutti siihen, että rehtorimme tuli oppilaita lähelle, otti heidän asiansa sydämelleen ja samalla ymmärrys ja tuki luokanopettajan työtä kohtaan syveni”.*

Rehtorin merkitys koulun hengen ja ilmapiirin luojana sekä koululle asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa korostuu tulevaisuuden koulussa. Koulutoiminnan tuloksellisuuden taas katsotaan edellyttävän rehtorilta vahvaa pedagogista johtajuutta, aktiivista kehittämisroolia sekä koulukasvatuksen tavoitteet selkeästi tiedostavaa näkemystä. Tutkimuksessa rehtori esitti mielenkiintoisia näkökulmia tulevaisuuden kouluorganisaation visiosta. Kuvauksessa ei esiintynyt erillisiä mainintoja rehtorin työn muuttumisesta, mikä johtunee siitä, että rehtori on jäämässä pois työelämästä muutaman vuoden sisällä. Kuitenkin hän pohtii rehtorin roolia seuraavasti; *rehtoreiden tulee olla inhimillisiä, humaaneja, lapsia ymmärtäviä ja opettajien hyväksymiä ja työlleen omistautuvia henkilöitä.*

Koulun toiminta tulee rehtorin vision mukaan muuttumaan siten, että koulu joutuu tulevaisuudessa ottamaan suuremman kasvatusvastuun kuin tällä hetkellä. *Opettajauralle hakeutuvat ne henkilöt, jotka ovat tosi ihania, työstä pitäviä ihmisiä, sillä muut eivät jaksa työtä tehdä.* Hänen mielestään yhteiskunnan muuttumisen myötä lapsi tulee kuitenkin pysymään aina lapsena eli lapset tarvitsevat tulevaisuudessakin rajoja ja rakkautta.

## 8 TUTKIMUKSEN TARKASTELUA

### 8.1 Johtopäätökset

Tämän tutkimuksen päätarkoituksena on ollut kuvata ja ymmärtää pitkän työhistorian omaavan rehtorin ammattikuvan muotoutumista ja tarkastella rehtorin roolia ja toimenkuvaa kouluorganisaatiossa. Tutkimuksessa etsittiin ongelmiin vastauksia kvalitatiivista lähestymistapaa hyödyntämällä. Tutkimusaineiston analyysit tuottivat eri menetelmillä toisiaan täydentävää ja syventävää tietoa. Empiriasta saatujen havaintojen perusteella refleктоitiin esiymmärrystä ja teoreettisia lähtökohtia.

Tutkimusaineisto perustui rehtorin haastattelulle, joka oli lähtökohtana muun tutkimusaineiston tarkastelulle. Opettajille (7) tehtyjen avoimien kysymysten tarkoituksena oli saada työyhteisön näkökulma koulun johtajan rooliin ja rehtorin työlleen antamille merkityksille. Rehtorin kirjallisen kuvauksen tarkoituksena oli saada lisäinformaatiota rehtorin roolista tulevaisuudessa ja sivistysjohtajan luonnehdinnalla haluttiin saada erilainen näkökulma rehtorin pitkäaikaiseen ammattiprofiiliin.

Merkittävimpanä tutkimustuloksena voidaan nähdä, että rehtorin henkilökohtaisilla ominaisuuksilla ja persoonallisuuden piirteillä on vaikutusta työyhteisön ilmapiiriin ja siihen, miten rehtori toimii koulun arkipäivässä. Opettajat arvostavat sitä, että rehtorilla on aikaa keskustella kaikista kouluun liittyvistä asioista ja toimia demokraattisesti, mutta tällaisen johtamistyylin heikkous näkyi päätöksenteon ”löysyytenä” tai ajankäytön ongelmana kokoustilanteissa. Rehtoripersonalla on keskeinen rooli koulussa tapahtuvan muutoksen toteuttajana. Tämän näkökulman on tuonut tapaustutkimuksessaan esille myös Leena Syrjälä (1990), joka on tutkinut Touko Voutilaisen toimintaa rehtorina ja ajattelijana elämäkerrallisesta näkökulmasta. Tällä tutkimuksella osoitettiin se, että jokaisella rehtorilla on merkittävä asema koulunsa kehittäjänä omalla persoonallisella tavallaan.

Tämän tutkimuksen rehtorilla on erittäin pitkä ja ansiokas työhistoria. Aineistosta voidaan nähdä rehtori vaikuttavana persoonallisuutena ja pidettynä henkilönä. Tämä näkemys esiintyi sekä opettajien kuin sivistysjohtajan kommenteista. Rehtorin arvostusta on lisännyt se, että hänellä on halukkuutta pysyä ”kärryillä”, olla ”ajan hengessä” ja pyrkimys säilyttämään tuntuma oppilaisiin ja käytännön koulutyöhön. Kuvailun perusteella voidaan olettaa, että hänellä on ”tietynlaista” karismaa kasvattajana ja rehtorina, joka on osaltaan vaikuttanut siihen, että työvuosia samassa työyhteisössä on kertynyt runsaasti ja opettajien vaihtuvuus on ollut vähäistä.

Kurki (1993) on pyrkinyt tavoittamaan kansainvälisessä tutkimuksessaan jotakin johtajuuden yleismaailmallisesta olemuksesta. Hän haastatteli pääasiassa jesuiittakoulujen rehtoreita maailman eri puolilla. Raportissa Kurki (1993, 47) kuvaa johtajan persoonana, jonka toiminta on juurtunut arvopohjaan ja arvojen kehittämiseen. Johtajuus voidaan liittää persoonallisuuden kehitykseen, jolloin persoonallisuus toimii johtajan tärkeimpänä ominaisuutena, karismana. Suomalaisen koulukulttuurin johtaja nähdään kuitenkin harvoin sankarillisessa roolissa, sen sijaan pedagogisen johtajan toiminta nähdään mieluummin aktiivisena toimintana, jolloin johtajalla on valmius vastata toiminnastaan koko elämällään.

Tutkimuksessa saadun tuloksen mukaan avoimuus auttaa koulua toimimaan tavoitteellisesti, luomaan ja oppimaan jatkuvasti uutta. Se myöskin lisää työn mielekkyyttä ja antaa työntekijöille sisäisiä palkkioita. Hyvä ilmapiiri ei kuitenkaan automaattisesti johda tulokselliseen työskentelyyn. Tutkimuksessa ei ole pystytty arvioimaan avoimen toiminnan vaikutusta koulun kehittämistoiminnassa ja uuden etsimisessä. Tutkimuksen tuloksista ilmeni kuitenkin kouluyhteisön ilmapiirin olevan sellainen, jossa viihdytään. Ihmissuhteiden syvyyttä, pinnallisuutta tai vastavuoroisuutta ei ole kuitenkaan pystytty tutkimaan. Näkökulmaa työyhteisön vuorovaikutussuhteisiin ja niiden ongelmatiikkaan kouluorganisaatiossa on tutkinut Karjalainen (1991, 101). Hän tarkasteli tutkimuksessaan, miten opettajat kokevat koulun johtajan työhöjaajana ja mikä merkitys ammattitaidon myytillä on interaktiutilanteisiin.

Tässä tutkimuksessa saadun tuloksen mukaan rehtori näkee itsensä koulun pedagogisena johtajana. Hän kuvasi johtajuutta inhimillisenä tapahtuma, joka perustuu humaaneille arvoille, mikä näkyy mm. aitona toisen ihmisen työn arvostamisena ja vuorovaikutustilanteiden rehellisyytenä. Pedagogisen johtajuuden merkittävimpinä tekijöinä rehtori esitti työyhteisön kannustamisen, hyvän työilmapiirin ylläpitämisen, oppilaita ja opettajia kunnioittavan toiminnan ja työn jakamisen vastuullisen toiminnan lisäämiseksi. Rehtori ei korostanut hallinnollista johtajuutta juurikaan ja työajastaan hän käytti hallinnollisiin tehtäviin vain välttämättömän ajan. Hän näki kuitenkin hallinnolliset tehtävät kiinteänä osana rehtorin ammattia.

Rehtorin ajankäyttöä on tutkinut Lonkila (1990) pyrkimyksenään selvittää, kuinka paljon rehtorit käyttävät työajastaan johtamistehtäviin ja miten työaika jakaantui eri tehtävien kesken. Tutkimus osoitti todeksi sen, että vuosien kokemus tuo mukanaan rutiinia, joka nopeuttaa tehtävien suoritusta. Rehtorin pedagogiseen johtamiseen vaikuttavia tekijöitä tutkiessaan Erätuuli ja Leino (1992, 34-35) ovat sen sijaan todenneet, että suomalainen rehtori on hallintotehtäviä painottava, hyvää yhteistyöhönkorostava ja näkymätön virkamies, joka jättää pedagogisen kehittelyn opettajakunnan tehtäväksi.

Pedagogisen johtamisen käsite on ollut pitkään epämääräinen, eikä sillä ole ollut mitään vakiintunutta, yleisesti hyväksyttyä määritelmää. Tässä tutkimuksessa rehtori kuvasi pedagogista johtajuutta ihmissuhdejohtajuuteen verrattavaksi toiminnaksi, eikä hänen määritelmänsä sisältänyt näkemyksiä opetustavoitteiden saavuttamisesta tai opetussuunnitelman toteutumisesta. Tutkimuksesta voidaan kuitenkin löytää yhteneväisiä piirteitä Erätuulen ja Leinon (1992) tutkimustulosten kanssa siinä kohden, että rehtorilla on pyrkimys saada koulu paikaksi, jossa sekä opettajat että oppilaat viihtyvät ja tekevät työtään.

Mielenkiintoinen vertailukohde pedagogiseen johtajuuteen voidaan löytää Tapio Vahervan (1984) tutkimuksesta, jossa on saatu edellä mainitulle tutkimukselle eriäviä tuloksia. Vaherva (1984, 93) on todennut, että rehtori on ennen kaikkea pedagoginen johtaja, jonka tehtäviin kuuluu tyypillisimmillään oma opetustyö, koulutapahtumien yleinen seuraaminen, työjärjestyksen laadinta, oman kouluyhteisön toiminnan tarkkailu ja arviointi sekä koulutyölle asetettujen opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisen arviointi. Tässä tutkimuksessa tulokset ovat osittain yhteneväisiä Vahervan tutkimustuloksiin.

Rehtori piti tärkeänä mm. opetustyöhön osallistumista, koska tämän avulla hänen oli mahdollista oppia tuntemaan koulun oppilaat. Tämän lisäksi hän halusi tietoa siitä, mitä koulun arkipäivään sisältyy, jotta koulun johtaminen ja toiminnan suunnittelu muodostuisi joustavammaksi ja selkeämmäksi.

Rehtorin roolia ja tehtäviä sekä niihin kohdistuvia odotuksia kuvasi tutkimustuloksissa mielenkiintoisella tavalla opettajien kommentit. Keskeisimmiksi tuloksiksi nousivat rehtorin merkitys pedagogisena ajattelijana, mikä on nähtävissä myös rehtorin oman toiminnan analyysistä. Opettajat eivät korostaneet vastauksissaan rehtorin virkamiesroolia, mutta kuitenkin odottivat määrätietoisuutta ja jämäkkyyttä päätöksenteossa. Näiden lisäksi opettajat pitivät rehtorin roolia hyvän työilmapiirin luojana erittäin merkittävänä.

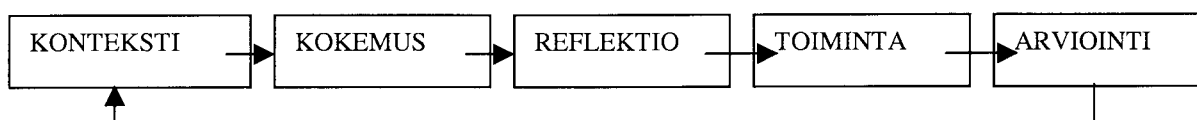
Myös Isosomppi (1996, 146-151) näkee tutkimuksessaan johtamistoiminnan vaikutuksen ristiriitojen ehkäisyssä ja harmonian säilyttämisessä. Johtajan ja kehittämistoiminnan kannalta onkin edullista, että johtamisroolit eivät ole liian näkyviä ja pedagogisen kehittämisen tilanteessa johtajakulttuurissa suositaan matalaprofiilisia rooleja. Isosompin tutkimuksessa kulttuurisena ilmauksena esitetty koulun johtajien/rehtoreiden haluttomuus korkeaprofiiliseen pedagogiseen johtamiseen saa tukea Karjalaisen (1991) tekemästä tutkimuksesta. Myöskin muissa tutkimuksissa esiintyy viittauksia virkamiesmäisyyteen sekä harmonisen työyhteisön ja ihmissuhteiden hoidon korostamiseen (ks. mm. Karjalainen 1991; Erätuuli & Leino 1993, 33).

Tässä tutkimuksessa rehtorin ammattikuvan kehittyminen oli eräs keskeinen tutkimuksen kohde. Yhteenvedona voidaan todeta, että rehtorin ammattikuva on muuttunut ja kehittynyt kouluorganisaation ja yhteiskunnallisten muutosten vaikutuksesta. Tutkimusprosessin edetessä vahvistui käsitys, ettei johtajuutta ole mahdollista tarkastella irrallisena ilmiönä yhteiskunnassa, vaan se tulee aina liittää olemassa olevaan kontekstiin. Tämän tutkimuksen rehtorin ammattikuvan kehittymiseen on vaikuttanut suurelta osin kouluorganisaation toiminnan käynnistyminen rehtorin työuran alussa. Muina ammatillisuuteen vaikuttavina tekijöinä voidaan nähdä koulun oppilas- ja opettajamäärän kasvu, erityisluokan sijoittaminen kouluun, koulun ympäristön vaikutus opetustyöhön ja koulun käytänteisiin sekä koulun toimintavapauden lisääntyminen.

Oppilaitosten toiminta on tulevaisuudessa muokkautumassa uuteen tilanteeseen ja vaikuttaa näin rehtorin roolin ja ammattikuvan kehittymiseen. Ojala (1998) on tutkinut oppilaitosten monimuotoistuvaa johtamista. Tutkimus perustui näkemykseen, jossa oppilaitosten toimintaan kohdistuneet toiminnalliset muutokset, kuten tuloksellisuusajattelu, ostopalveluiden käyttäminen ja oppilaitosten toiminnan arviointi näyttivät muodostuvan merkittäviksi oppilaitoksen toimintaa määrittäviksi tekijöiksi.

Koulun koko ja toiminnan monipuolisuus määrittävät sitä, millaiseksi rehtorin ammatillinen rooli muodostuu. Pienen koulun rehtori näkee itsensä usein ensisijaisesti opettajana ja kasvattajana, joka hoitaa oman tehtävänsä ohella ”pakollisia ” rehtorille kuuluvia tehtäviä. (ks. Isosomppi 1996, 147; Ojala 1998, 102). Tämän tutkimuksen tulos on osittain samansuuntainen edellä mainittujen tutkimusten kanssa. Rehtorin kuvauksesta ilmeni, että hallinnolliset tehtävät eivät korostu hänen työssään, joten esim. kirjallisten raporttien ja selostusten laadinta on varsin vähäistä. Voidaan todeta, että rehtori pitää itseään enemmänkin opettajakasvattajana kuin rehtorivirkamiehenä. Hän korostaa myös pedagogisia arvoja ja toimimista ”opettajahengessä”.

Tutkimuksen aineiston perusteella kokoavana tarkasteluna (ks. kuvio 3) voidaan todeta, että johtajuutta yleensä tulee katsoa eri kehysten kautta ja johtajaa eri kehysten kautta. Tutkimustuloksista ilmeni selvästi, että rehtorin ammatissa toimiminen on kehämäistä, johon liittyy oleellisesti yhteiskunnalliset muutokset, kokemuksen merkitsevyyden tiedostaminen, persoonallisten ominaisuuksien hyödyntäminen ja työn ja toiminnan jatkuva reflektointi. Rehtorin toiminnan arviointi on merkittävää ammatillisen kehittymisen kannalta, koska näin toimiessaan rehtorilla on mahdollisuus uudistua omassa roolissaan ja edistää koulun kulttuurin ja toiminnan kehittämistä.



Kuvio 3. Johtajuuteen vaikuttavat tekijät tämän tutkimuksen perusteella



Tämän tutkimuksen rehtorin työn lähtökohtana voidaan pitää hyvää koulun ja kouluympäristön tuntemusta. Hänen ammattikuvansa muotoutumiseen on vaikuttanut suurelta osin koulun oppilas- ja opettajamäärän kasvu sekä kouluympäristön kehittyminen asu-  
malähiönä. Työskentely samassa koulussa pitkään on tuonut runsaasti monipuolista kokemusta rehtorin tehtävistä. Hänellä on ollut mahdollisuus laajentaa näkemystään koulusta organisaationa ja nähdä yhteiskunnan vaikutukset koulun uudistumiseen. Rehtorin pitkä työura ja refleктоiva asenne vaikuttavat siihen, miten koulun kehittämistarpeet, visiot ja tulevaisuuden haasteet huomioidaan ja miten opettajien ammatillinen taito hyödynnetään. Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että rehtorinkaan työssä ei olla koskaan valmiita, vaan työssä kehittyminen on kehämäinen, jatkuva prosessi.

## 8.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen valmistuttua on tarpeellista tarkastella, miten tutkimustehtävän toteutumisessa on onnistuttu. Eskola ja Suoranta (1998, 209) pohtii kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden problematiikkaa. He toteavat, etteivät tutkijat ole kvalitatiivisen tutkimuksen yhteydessä käsitelleet tutkimuksen luotettavuuskäsityksiä ja, etteivät he selkeästi perustele metodejaan, tuloksiaan ja johtopäätöksiään. Kritiikkiä on voinut lisätä myös se, että kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan yhtä selkeästi kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Laadullisessa tutkimuksessa on kuitenkin helpompi kulkea edestakaisin aineiston analyysin, tehtyjen tulkintojen ja tutkimustekstin välillä kuin kvantitatiivisessa tutkimuksessa. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkija joutuu pohtimaan tekemiään ratkaisuja ja työn luotettavuutta jatkuvasti. Näin tässäkin tutkimuksessa on tehty, ja tehtyjä valintoja on perusteltu tutkimusraportin eri vaiheissa.

Lähtökohtana laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Tällöin tärkein luotettavuuden kriteeri on tutkija itse ja tällöin luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa oletetaan, että todellisuuksia voi olla useita, ja että tutkimus tuottaa tietyn näkökulman ilmiöstä, eikä objektiivista totuutta. Tutkimuksen arviointikriteereiksi eivät tällöin sovellu perinteiset käsitteet.

Tutkijan on testattava uskottavuutta luotettavuuden kriteerinä, eli hänen on tarkistettava vastaavatko hänen tulkintansa tutkittavan käsityksiä. Tutkimuskohde saattaa olla sokea kokemukselleen tai tilanteelleen. Tutkijan on kuitenkin osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä. (Eskola & Suoranta 1998, 211-212.)

Teemahaastattelurungon (ks. liite 1.) laadinnasta lähtien tutkijat ovat pyrkineet tiedostamaan tutkimuksessa esiintyvän subjektiivisuuden. Tutkijoiden subjektiivisuus on vaikuttanut tutkimuksessa, vaikka pyrkimyksenä on ollut päästä mahdollisimman objektiivisen tiedon saavuttamiseen.

Työn edetessä tutkijat pyrkivät tarkkailemaan itseään ja tutkimustoimintaa koskevia reaktioita ja tuntemuksia. Nämä olisivat puolestaan voineet vaikeuttaa havaintojen tekemistä ja niiden tulkintaa. Itsereflektion lisäksi kiinnitettiin huomiota myös tutkijoiden ja tutkittavan välisen vuorovaikutussuhteen intersubjektiivisuuteen, yhteisen ymmärryksen saavuttamiseen.

Tässä tutkimuksessa huomioitiin rehtorin elämäkäytännön ainutkertaisuus, sen sisältämät piirteet, joilla ei ole välitöntä yhteyttä tutkimuksen tematisoinnin kanssa, mutta jotka kuitenkin liittyvät tematisoituun kohteeseen. Tutkimuksen teorianmuodostuksen yhteydessä esitettiin ne perusteet, joilla tutkimus voidaan katsoa luotettavaksi. Luotettavuudella tarkoitetaan tässä yhteydessä teorianmuodostuksen vapautta satunnaisista ja epäolennaisista tekijöistä. (Varto 1992, 103-104).

Kvalitatiivisen tutkimuksen aineiston keruun yhteydessä on esitetty yleisesti kysymys, joka koskee aineiston kokoa: kuinka paljon aineistoa täytyy kerätä, että tutkimus olisi tieteellistä, edustavaa ja yleistettävissä. Laadullisen tutkimuksen metodologiassa on todettu, että aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta eikä merkitystä tutkimuksen onnistumiseen. Merkityksellisempää tapaustutkimuksen taustalla on, kuinka hyvin tapaustutkimus on kuvattu ja käsitteellistetty. (Eskola & Suoranta 1998, 65.) Tämän tutkimuksen alkuvaiheessa kiinnitettiin paljon huomiota tutkimuksen luotettavuuden kriteereihin, koska tapaustutkimuksessa on yksi tutkimuskohde. Tarkoituksena ei ole ollut ainoastaan kertoa aineistosta, vaan pyrkiä sen avulla rakentamaan käsitteellinen ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä.

Seuraavassa tarkastellaan luotettavuutta tarkemmin niiltä osin, miten menetelmällisissä ratkaisuisissa ja aineiston analyysissä onnistuttiin. Tässä tutkimuksessa pyrittiin varmistamaan luotettavuuden kriteeri käyttämällä tutkimusotteena triangulaatiota. Tutkimukseen valittu menetelmällinen triangulaatio toimi hyvin jo haastattelun avulla. Työn luotettavuuden näkökulmaa lisäsi myös se, että haastattelua toteutti ja analysoi kaksi henkilöä. Luotettavuuden lisäämiseksi haastatteluaineistoa täydennettiin kirjallisilla selonteoilla ja opettajille laadituilla kyselyillä tutkimuskohteena olevan rehtorin johtamistavasta. Tutkimuksen edetessä tarkasteltiin, miten triangulaation eri näkökulmat tukivat toisiaan ja minkä vuoksi eroavuuksia esiintyi.

Monimetodisuus, eli triangulaatio tarkoittaa erilaisten aineistojen, teorioiden ja/ tai menetelmien käyttöä samassa tutkimuksessa. Tällaista menetelmää voidaan perustella sillä, että yksittäisellä tutkimusmenetelmällä on vaikea saada kattavaa kuvaa tutkimuskohteesta. Metodien virheellisyys on parhaiten voitettavissa käyttämällä lisäksi toista, täysin erilaista metodologiaa, koska näillä ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. (Eskola & Suoranta 1998, 69.)

Mielenkiintoisen näkökulman monimetodisuuteen esittää kvalitatiivisen ja kvantitatiivisen menetelmän yhdistäminen. Periaatteessa näiden menetelmien yhdistäminen saattaa tuottaa laajaa ja monipuolista aineistoa, mutta voidaan kyseenalaistaa näin erityyppisten aineistojen yhteensovittaminen. (Tynjälä 1991, 392.) Triangulaatio soveltuu tämän tutkimuksen luonteeseen, koska se lisää tutkimuksessa olevan henkilön sosiaalista uskottavuutta ja parantaa luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa sovelletaan aineistotriangulaatiota, mikä tarkoittaa, että yhdessä tutkimuksessa yhdistellään useanlaisia aineistoja keskenään. Rehtoriutta tutkittaessa on käytetty aineistoina haastattelua ja dokumenttiaineistoa. Haastatteluaineistoa täydennetään tällöin kirjallisella selonteolla, jolloin näiden menetelmien tuottamaa aineistoa voidaan verrata keskenään. Opettajahenkilökunnan näkökulman oletetaan tuovan tukea ja antavan lisäymmärrystä rehtoriudesta ja mahdollisuuden vertailla tätä näkemystä rehtorin näkökulmaan. Tutkijatriangulaation käyttöä puoltaa se, että useamman tutkijan näkemys monipuolistaa tutkimusta ja tarjoaa laajemman perspektiivin tutkittavaan ilmiöön.

Triangulaatio voi koskea paitsi menetelmiä ja aineistoa, myös erilaisten teoreettisten näkökulmien käyttöä. Samaa ongelmaa voidaan lähestyä sekä humanistisen teorian käsittein että kognitiivisen teorian näkökulmasta. (Tynjälä 1991, 392-393.) Tutkimustehävää lähdettiin toteuttamaan haastattelumenetelmällä yleisen kuvan kartoittamiseksi. Tämän jälkeen selvitettiin kyselylomakkeiden avointen kysymysten avulla opettajien näkemyksiä koulun johtajuudesta. Oman näkökulmansa tutkimukseen antoi rehtorin esimiehen mielipide ja kuvaus tutkimuskohteesta johtajana.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa aineistoa päätettiin kerätä teemahaastattelulla, jonka tarkoituksena oli saada paitsi syvempää, niin myöskin laadukasta tietoa tutkimuskohteesta. Yksityiskohtaisemman tiedon saamiseksi aiheen rajaaminen oli välttämätöntä. Tutkijat pyrkivät huomioimaan luotettavuusongelman laatiessaan teemahaastattelun runkoa, joka suunniteltiin tutkimuksen teorian ja tutkijoiden omien näkemysten pohjalta. Tutkimusprosessin alussa otettiin tietoinen riski aineiston riittävydestä, mutta varmuutta tutkimuksen onnistumisesta lisäsi se, että tutkimuskohde oli valittu esikartoituksen perusteella. Hän oli myös tietoinen siitä, että oli tutkimuksen ainut henkilö. Tästä voitiin olettaa, että hän oli halukas osallistumaan tutkimukseen ja käsittelemään omia rehtorikokemuksiaan tutkimuksen edistämiseksi. Nämä olettamukset osoittautuivat oikeiksi.

Tutkimushaastattelun ongelmaksi olisi voinut muodostua tutkimuskohteen vaikeus ilmaista ja pohtia omia ajatuksiaan rehtorin työstä. Tämän lisäksi haastattelutilanteen ilmapiiri ja viestintään liittyvät vaikeudet olisivat voineet jättää aineiston odotettua suppeammaksi. Tutkimuksen onnistumisen kannalta haastateltavan asenne ainutkertaisessa haastattelutilanteessa oli myöskin erittäin merkittävä. Haastattelun keskustelunomaisuus ja vapaus vahvistivat omalta osaltaan aineiston luotettavuutta. Ongelmia ei esiintynyt, koska teemahaastattelurunko tuki haastattelutilannetta hyvin ja tehtävän jako tutkijoiden välillä mahdollisti kaikkien teema-alueiden luontevan käsittelyn ja haastateltavan joustavan vastaamisen.

Arvioitaessa opettajille tehdyn kyselyiden antia tutkimuksen tarpeiden kannalta voidaan todeta, että ne liittyivät kiinteästi haastattelun keskeisiin teemoihin. Kyselyn avoimien osioiden tarkoituksena oli saada tietoa opettajien ajattelusta tutkittavaa henkilön johtamistoimintaa kohtaan.

Kysymysten teemojen yhdenmukaisuudella haastattelun kanssa pyrittiin välttämään aineiston hajanaisuus. Opettajien vastauksien nähtiin tuovan lisävalaistusta rehtorin kommenttiaineiston ymmärtämiseen.

Tutkimuksen opettajien kyselyiden kato oli melko suuri, koska vain 7 opettajaa 12:sta palautti kyselyn. Jos tutkijat olisivat päättäneet viedä kyselylomakkeet koululle henkilökohtaisesti ja noutaneet ne itse, olisi kato ollut mahdollisesti pienempi. Ihmetystä aiheuttaa, miksi vastauksia saatiin niin vähän, vaikka vastausaikaa varattiin riittävästi ja kyselyn ajankohta ei sijoittunut opettajien ”kevätruuhkaan”.

Palautettujen vastausten tasosta ja pohdinnoista voi päätellä, että todennäköisesti kyselyyn vastanneet opettajat pitävät tärkeänä rehtorin toiminnan arviointia koulun kehittämistyön kannalta. Tutkimukseen on luultavasti vastanneet työyhteisön aktiivisimmat ja innostuneimmat opettajat. Tutkimukseen vastaamattomuus saattaa toisaalta johtua siitä, että tutkimusaihe kosketti osittain koko työyhteisöä ja johtajuuden merkitystä ilmapii-riin, mikä voidaan nähdä koulun sisäisenä, joskus myös arkanakin asiana. Vastausten suurempi määrä olisi lisännyt tutkimuksen luotettavuutta siinä mielessä, että tuloksista olisi voinut tehdä laajempia päätelmiä rehtorin roolin merkityksestä kouluorganisaatiossa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei ole syytä puhua tulosten yleistettävyydestä, vaan niiden siirrettävyydestä. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu tutkitun ympäristön ja sovellusympäristön samankaltaisuudesta. Tutkimukseen voidaan lisätä varmuutta ottamalla huomioon paitsi erilaiset ulkoiset vaihtelua aiheuttavat tekijät, myös tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät. Tutkijan ja tutkittavien suhde on laadullisessa tutkimuksessa toisenlainen kuin määrällisessä tutkimuksessa. Neutraalisuuden kriteeriksi ehdotetaan vahvistettavuutta, joka saavutetaan, kun erilaisin tekniikoin on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta. (Eskola & Suoranta 1998, 212-213.)

Kvalitatiivisen tutkimuksen tekeminen on ollut suuri haaste. Tutkijoilla ei ole ollut aikaisempaa kokemusta laadullisen tutkimuksen tekemisestä ja oman haasteensa tutkimukselle asetti erityisesti tutkimusaineiston analyysivaihe ja selkeiden merkityskategorioiden luominen.

Tutkijoiden on pitänyt pohtia tutkimuksen edetessä useaan otteeseen, vastaavatko tulokset rehtorin todellista merkitysmailmaa. Tällainen päättely ja pohdinta ovat lisänneet tutkijoiden ymmärrystä tutkittavasta aiheesta ja yleensä laadullisen tutkimusprosessin eri vaiheista.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata rehtoria ainutkertaisena tapauksena. Tutkittavan henkilön työhistorian laajuus ja merkittävyys toimi lähtökohtana tutkimuksen toteuttamiselle. Tutkimuksen kokonaisvaltainen ymmärtäminen on tämän tutkimuksen kannalta tärkeämpää kuin yleistäminen.

Tutkimuksessa haluttiin jättää lukijoille vapaus soveltaa tutkimustuloksia omaan tilanteeseen ja mahdollistaa jatkotutkimusten tekeminen. Tutkijat toivovat, että tutkimusprosessin ainutkertaisuus käynnistäisi ajatteluprosesseja lukijoissa ja kannustaisi aloittelevia rehtoreita jaksamaan ja uskomaan rehtorin roolin merkittävyyteen ja vaikutusmahdollisuuksiin koulussa.

Rehtorin työn tulevaisuuden haasteiden tarkastelun lähtökohtana on näkemys, että koulu on tarkoitettu oppilaita varten. Siksi rehtorin on ymmärrettävä, millaisessa yhteiskunnassa oppilaat elävät, mitä uhkia ja mahdollisuuksia on olemassa. Rehtorille ja kasvatustyölle ei riitä, että toimitaan tässä ja nyt, vaan kasvatustyö tulee nähdä tulevaisuuteen suunnattuna visiona. Tutkimuksen ilmiön, rehtoriuden kokonaisvaltainen ymmärtäminen vaatii menneisyyden tarkastelun lisäksi ajatuksia ja näkemyksiä tulevasta.

## 9 TULEVAISUUDEN HAASTEITA JOHTAMISELLE

*Eräässä johtamista koskevassa kaskussa kerrotaan, että eroava johtaja jätti seuraajalleen perinnöksi kolme kirjettä. Hän kehotti uutta johtajaa avaamaan kirjeen aina, kun tämä joutuisi ylipääsemättömiltä tuntuviin vaikeuksiin. Näin aikanaan tapahtuikin ja uusi johtaja avasi ensimmäisen kirjeen. Siinä luki ”Hauku edeltäjäsi.” Johtaja teki niin ja vähän aikaa kaikki meni hyvin. Sitten tuli taas ylipääsemättömiä vaikeuksia. Johtaja avasi toisen kirjeen. Siinä luki: ”Muuta organisaation rakennetta.” Näin tapahtui ja jälleen kaikki meni vähän aikaa hyvin. Aikanaan tuli taas vaikeuksia ja johtaja avasi kolmannen kirjeen. Siinä luki: ”Kirjoita kolme kirjettä...”*

(Sarala 1988, 59)

Tämä kasku kuvastaa johtamisen vaikeutta ja rehtorin rooliin kohdistuvia vaatimuksia ja odotuksia. Rehtorin asema on muuttunut radikaalisti viime vuosina. Enää hänen toimintaansa ei ohjata, vaan useissa kunnissa rehtori on varsin itsenäinen hallinnollinen toimija. Hän vastaa koulunsa hallinnosta, taloudesta ja opetuksesta. Viime kädessä rehtori vastaa koulunsa opetuksen sujumisesta ja oppimistuloksista ja hänen tehtävänä on luotsata koulunsa kohti yhteiskunnan sille asettamia tavoitteita. Tutkimustuloksista tuli ilmi, kuinka rehtoriin kohdistetaan moninaisia odotuksia. Rehtori on kuitenkin itse se, joka päättää, toimiiko hän odotusten mukaisesti vai ei.

Koulun johtajan on pidettävä toiminnan lähtökohtana koululle annettua tehtävää. Tämä tehtävä tulee olla myös henkilöstön tiedossa ja se on oltava muutettavissa. Muutosehdotukset liittyvät koulun sisäiseen visiointiin. Johtajan toiminnan päämääränä tulee olla myös henkilöstön osaamisen parantaminen ja koulun yhteisen tietämyksen lisääminen. Koulun opettajat ja muu henkilöstö muodostavat asiantuntijaorganisaation, jonka tehtävänä on itsenäisesti hankkia uutta tietoa työyhteisöön. Suomalainen yhteiskunta asettaa-kin suuria odotuksia koulun tuloksellisuuteen ja laadukkaaseen opetukseen.

Koululta odotetaan yhä enemmän pedagogista avautumista yhteiskuntaan, mikä tarkoittaa koulukohtaisten opetussuunnitelmien tarkentamista ja koulun omaleimaisuuden korostamista. Nyky-yhteiskunnassa vallitsee käsitys, että hyvä koulu on profiloitunut. Rehtoreilla on keskeinen merkitys siinä, ettei profiloituminen kuitenkaan johda oppilaiden eriarvoisuuden lisääntymiseen. Koulujen erikoistuminen ei välttämättä nosta yleistä koulutuksellista tasoa, joka tulisi huomioida suunniteltaessa mm. rehtoreiden koulutusta.

Eräänä kollegiaalisuuden ja asiantuntijuuden välisen jännitteen ratkaisuna voi olla rehtorin aseman vahvistaminen. Johtajakoulutuksen tulisi mahdollistaa rehtoreiden kehittyminen asiantuntijoiksi. Koulutuksella voisi olla positiivinen vaikutus rehtoreiden väliseen ammatilliseen yhteistyöhön. Suomessa ei ole ollut yhtenäistä käsitystä siitä, minkälainen rehtorin tulisi olla. Tarve rehtorin roolin tiedostamiseen ja kouluttautumiseen on kasvanut viime aikoina. Ensimmäinen opetustoimen hallinnon ja johtamisen opintokokonaisuus käynnistyi syksyllä 1996. Hakijoiden määrä on lisääntynyt vuosi vuodelta, mistä voi päätellä koulutustarpeen olemassaolon. (ks. Nikki 2001, 10.)

Tiimityöskentely on asia, joka ei tullut tutkimuksessa esille siinä laajuudessa, mitä nykykoululta odotetaan. Tiimityöskentelevä organisaatio perustuu ihmisten vastuulliselle työskentelylle. Toiminnan tavoitteena on tiedon jakaantuminen kaikkien työntekijöiden kesken, jolloin kasvatusvastuu delegoidaan yksilöille ja ryhmille. Tiimityöskentelyn pyrkimyksenä on lisätä avointa vuorovaikutusta ja korkeaa sitoutuneisuutta työyhteisön toiminnassa. (Juuti 1995, 22-23.)

Mikä on syynä siihen, että koululaitoksen uudistuminen on hidasta? Rajoittavatko koulun rutiinit liikaa rehtorin roolia? Eräs uudistumattomuuteen vaikuttava tekijä voi olla se, että rehtori näkee itsensä opettajana, muiden opettajien valitsemana. Tällöin rehtori hoitaa ainoastaan hallinnollisia tehtäviä, eikä paneudu pedagogiseen johtamiseen. Näihin kysymyksiin ei liene kuitenkaan yksiselitteistä vastausta. Ajatus vertais-suhteessa toimivista johtajista voisi olla kehittämisen arvoinen asia. Rehtorilta, joka ei osallistuisi opetustyöhön, vapautuisi aikaa ja energiaa tulevaisuuden koulun kehittämiseen ja tulokselliseen, laadukkaaseen toimintaan.



Tutkimuksessa selvitettiin, millaista johtamisstrategiaa rehtori käyttää työssään. Saadut tutkimustulokset tukivat Hämäläisen (1986) kuvaamaa Stålhammarin ja Hersey-Blachardin tutkimuksiin perustuvaa luokittelua johtamisen tasoista. Stålhammarin mallin mukaan tutkimuskohteeseen voidaan liittää sovittelija ja tuenantaja-johtamistasojen piirteitä. Hyvän johtajan ominaisuuksiksi voidaan näiden tutkimustulosten perusteella todeta avoimuus vuorovaikutustilanteissa oppilaisiin ja opettajiin sekä kannustaminen työskentelyssä.

Rehtorin rooli ja hänen noudattamat toimintaperiaatteet saattavat olla peräisin johtamisperinteen mukaisista roolikuvista, joita opettajat tiedostamattomasti tukevat. Opettajien odotukset johtajuudesta vaihtelevat eri tilanteissa, koska johtajan tekemät päätökset eivät aina voi miellyttää kaikkia työyhteisössä. Toista miellyttää vahva auktoriteettijohtaminen, kun toinen taas toivoisi demokraattista johtamista ja tiimityön lisäämistä. Rehtorin on tasapainoiltava näiden ristiriitaisten odotusten välillä ja valittava oikea johtamistyyli oikeassa tilanteessa.

Johtamistyylin ei ole tarkoitus olla pysyvää, vaan yhteiskunnan muutosten ajassa joustavasti kehittyvää. Tässä tutkimuksessa rehtori tarkasteli tulevaisuuden yhteiskunnan muutoksia ja haasteita visioimalla rehtorin työtä tulevina vuosina. *Vanhempien tehtävät hämärtyvät ja koulun tehtävänä on entistä enemmän antaa turvallisuutta oppilaille. Rehtoreiden tulee olla inhimillisiä, opettajien hyväksymiä ja työlleen omistautuvia persoonia.* Johtamisessa on tyylin lisäksi kysymys persoonasta ja ominaisuuksista. Rehtori voidaan nähdä eräänlaisena ”moniottelijana”, joka toimii vuorovaikutuksessa erilaisten ihmisten kanssa. Tutkimustulokset puoltavat ajatusta johtamistyyliin kohdistuvien odotusten ristiriitaisuudesta, mikä näkyi demokraattisen johtamistoiminnan ongelmallisuutena.

Tutkimusprosessi on opettanut meille paljon rehtorin laajasta ja monitahoisesta työstä. Toisaalta kiinnostus rehtorin työtä kohtaan on lisääntynyt, mutta myös tietoisuus rehtorin työn vaativuudesta ja ristiriitaisista odotuksista on vahvistunut. Opettajina uskomme ymmärtävämme paremmin rehtorin roolia koulussa. Opettajien on tärkeää tukea rehtoria työssään ja kantaa vastuuta opetustyön lisäksi koulun yhteisistä asioista.

Tutkimuksen aikana heräsi ajatus, että olisi ollut kiinnostavaa tutkia rehtorin ammatti-kuvaan vaikuttavia tekijöitä useammasta näkökulmasta. Millaisia rooliodotuksia vanhemmilla on rehtorin työtä kohtaan? Mitä rehtorin rooli merkitsee oppilaille koulun arkipäivässä? oppilaiden näkökulman huomioiminen tutkimuksessa olisi voinut olla hyvin mielenkiintoista, mutta työlästä.

Jatkotutkimushaasteita on lukuisia, esimerkiksi vertaileva tutkimus kokeneesta rehtorista ja muutaman vuoden rehtorina työskennelleestä rehtorista tai miten kokenut miesrehtori ja naisrehtori kuvaavat ammatillisia muutoksia ja kehittymistä työssään. Eroavaisuudet maaseudun ja kaupunkirehtorin välillä olisi myös mahdollinen jatkotutkimuksen aihe. Työuupumus on nykypäivän koulumaailmassa ajankohtainen ongelma, joten jatkotutkimukset voisivat mahdollistaa erilaisten keinojen löytämisen työssä jaksamiseen.

Koulun uudistaminen on prosessi, ei projekti. Rehtorin tehtävänä on muutoksen ja jatkuvuuden tasapainoinen yhteensovittaminen. Toivo Lonkila (1992, 11) pohtii koulun muutosvaatimuksia kuvaavasti:

*Vaatimus, että koulun pitäisi kulkea kehityksen kärjessä, mieluummin etuajassa, on kohtuuton: Uuden tiedon, uuden ajattelutavan, uusien asenteiden tienraivaajina ovat aina yksilöt. Instituutiot, niin kuin koulu, seuraavat enemmän tai vähemmän jäljessä. Koululle voidaan asettaa vain sellainen vaatimus, että viive ei ole kohtuuttoman pitkä.*

## LÄHTEET

- Ahonen J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Alasuutari P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uud. painos. Tampere: Vastapaino.
- Chapman J. D. 1990. School-based Decision-making and Management. London: The Falmer Press.
- Ekholm M. 1992. Koulun johtajuus – Ruotsalaisia mietteitä ja tutkimuksia. Teoksessa Hämäläinen K. & Mikkola A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: kustannus, 15-29.
- Eklund K. 1992. Asiantuntija - yksilönä ja organisaation jäsenenä. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 12. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Hirsjärvi S. 1987. Johdatus kasvatustieteiden filosofiaan. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hirsjärvi S. & Hurme H. 1991. Teemahaastattelu. 5. painos. Helsinki. Yliopistopaino.
- Honkanen H. 1989. Organisaation ja työyhteisön kehittäminen. Suuntauksia ja menetelmiä. Työterveyslaitos. Katsauksia 106.
- Hämäläinen K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Helsinki: Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen K. (toim.) 1989. Konsultoiva työtapana ja koulun kehittäminen II. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 29.
- Hämäläinen K. & Lonkila T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa. Kunnallis-paino.
- Hämäläinen K. & Mikkola A. 1992. Täydennyskoulutuksesta kehittämiseen. Teoksessa Hämäläinen K & Mikkola A. (toim.) Koulun kehittämisen kansainvälisiä virtauksia. Helsinki: kustannus, 7-14.
- Hämäläinen K., Oldroyd D. & Haapanen E. (eds.) 1995. Making School Improvement Happen. Vantaa: Vantaa Institute for Continuing Education. University of Helsinki.
- Hämäläinen K. & Sava I. 1989. Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen. Helsinki: Suomen Kaupunkiliitto.

- Isosomppi L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Acta Universitatis Tamperensis A 514.
- Erätuuli M. & Leino J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134.
- Erätuuli M. & Leino J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Eskola J. & Suoranta J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Juuti P. 1995. Oppiva organisaatio ja laatujohtaminen. Teoksessa Anttonen E. & Helakorpi S. (toim.) Laatu koulun. Juva: WSOY.
- Kansakoululaki. 1958. Eripainos Opettajain Lehdessä n:o 13/30. 3. 57.
- Karjalainen A. 1991. Ammattitaidon myytti – rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 79.
- Kiuasmaa K. 1982. Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivinen O., Rinne R. & Ahola S. 1989. Koulutuksen rajat ja rakenteet. Helsinki. Hanki ja jää.
- Kuittinen M. & Salo P. 1997. Voiko asiantuntijaorganisaatio olla oppiva organisaatio? Hallinnon tutkimus 3. Administrative Studies 3, 201-208.
- Kurki L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitos. Julkaisu no 28.
- Kääriäinen H., Laaksonen P. & Wiegand E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo. WSOY.
- Lahtinen M., Lankinen T., Penttinen A. & Sulonen A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Juva. WSOY.
- Lonkila T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 31.
- Lonkila T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Helsinki: VAPK- kustannus.
- Lonkila T. 1992. Koulutuksen tähdenvälejä. Koulun uudistaminen lyhyesti. Järvenpää: Visionääri.

- Lyytinen H. K. 1988. Koulun sisäisen kehittämisen aloitus ja vakiinnuttaminen. Teoksessa Lyytinen H. K. (toim.) *Itseuudistuvaan kouluun*. Jyväskylä: Kasvatustieteiden tutkimuslaitos.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. *Acta Universitatis Tamperensis* 599.
- Mintzberg H. 1989. *Mintzberg on Management. Inside our Strange World of Organizations*. New York: Free Press.
- Mitchell J. G. 1990. *Re-visioning educational leadership: A phenomenological approach*. New York: Garland.
- Morgan G. 1997. *Images of Organization*. Second edition. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Nikki M-L. (toim.) 2001. *Rehtori tietää, taitaa... 2. painos*. Jyväskylän yliopisto. Rehtori-instituutti. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 36.
- Nurmi V. 1989. *Kansakoulusta peruskouluun*. Juva: WSOY.
- Ojala, I. 1998. *Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen. Oppilaitosten toiminnalliset muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit*. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Peltonen M. & Ruohotie P. 1991. *Ihmisten johtaminen*. Helsinki: Otava.
- Santalainen T., Vuotilainen E. & Porenne P. 1991. 5. painos. *Tulosjohtaminen uudistuu ja uudistaa*. Espoo: Weilin+Göös.
- Sarala U. 1988. *Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa*. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Sergiovanni T. 1991. *The Principalsip. A Reflective Practice Perspective*. Second edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Svedberg L. 2000. *Rektorsrollen. Om skolledarskapetets gestaltning. Lärarhögskolan i Stockholm*. *Studies in Educational sciences* 26.
- Sveiby K. E. 1990. *Valta ja johtaminen asiantuntijaorganisaatiossa*. Ekonomiasarja. Jyväskylä: Weilin+Göös.
- Syrjälä L. & Numminen M. 1988. *Tapaustutkimus kasvatustieteessä*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 51.
- Their S. 1990. *Edukativ organisationsutveckling och ledarskap i service inriktad verksamhet*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. *Tutkimuksia* 129.
- Toivanen M-L. (toim.) 2000. *Kirjeitä rehtoreilta*. Jyväskylä: PS –kustannus.

- Tynjälä P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus* 22, 5-6, 387-398.
- Vaherva T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisu A 5.
- Varto J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vulkkoo E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuu yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.

## LIITTEET

### Liite 1. Teemahaastattelu rehtorille

1. Miten sinusta tuli rehtori?

*Kuinka kauan olitte olleet opettajana ennen ryhtymistä rehtorin työhön?*

*Tiesitkö lupautuessasi rehtorin työhön, mihin olit ryhtymässä?*

*Millaiset luonteenpiirteet tai ominaisuudet helpottaisivat rehtorina olemista?*

2. Mikä on tärkein tehtäväsi johtajana?

*Pyytävätkö nuoremmat rehtorit neuvojasi koulun johtamiseen liittyvissä asioissa?*

3. Mitä mielestäsi on pedagoginen ja hallinnollinen johtajuus?

*Oletko opettanut rehtorin työn ohella?*

4. Onko työhösi vaikuttanut taloudelliset/hallinnolliset tekijät? Miten?

*Miten paljon teet yhteistyötä koulutoimen ja muiden koulujen kanssa?*

5. Miten rehtorin työ on muuttunut vuosien varrella?

*Miten paljon rehtorit tekivät yhteistyötä urasi alkuvaiheessa?*

*Onko yhteistyöhön tarvetta?*

6. Miten näet rehtoriuden tulevaisuuden?

*Miten yhteiskunnan muutokset vaikuttavat rehtorin työhön?*

*Onko opettajilla halukkuutta rehtorin työhön?*

*Pitäisikö rehtorin työhön käydä tulevaisuudessa koulutusta vai kasvetaanko ammattiin?*

## Liite 2. Rehtorin kirjallinen kuvaus

Hei!

18.3.2002

Kirjoitamme parhaillaan pro gradumme teoriaosuutta. Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi pyydämme kirjallista lisätietoa rehtorin työstäsi ja laadimme kyselyn koulunne opettajille. Opettajille tehty kysely tukee tutkimustamme. Pyydämme sinua jakamaan kyselylomakkeet opettajille.

**Haastattelun lisäksi haluaisimme sinun kertovan vielä näkemyksiäsi rehtorin työn tulevaisuudesta. Jos olisit nyt aloittamassa työuraasi, mitä tekisit toisin? Minkälaisen rehtorin tämä koulu tarvitsee vuonna 2020?**





### Liite 3. Opettajien kysely

Hei!

Opiskelemme luokanopettajiksi Chydenius-Instituutin luokanopettajien aikuiskoulutuksessa. Teemme pro gradu- tutkielman aiheena *Rehtori koulun johtajana*. Koulunne rehtori on lupautunut tutkimuskohteeksemme. Olemme haastatelleet häntä kerran ja työmme luotettavuuden lisäämiseksi kartoitamme opettajayhteisönne mielipiteitä rehtorinne työstä.

Tutkimuksemme onnistumisen kannalta Teidän osallistumisenne on ensiarvoisen tärkeää. Kaikki antamanne tiedot ovat ehdottoman luottamuksellisia ja ne tulevat vain tutkimuskäyttöön.

Kyselykaavakkeet palautetaan Chydenius-Instituuttiin yhteisessä palautuskuoressa *perjantaihin 12.4.2002* mennessä.



Kiitos osallistumisestanne!

18.3.2002

Tutkimuksen suorittajat:

Tarja Sydänmaanlakka

Niina Harju



Liite 3. (jatkuu)

**1. Mitä pidät rehtorin työn tärkeimpinä tehtävinä? Perustele.**

**2. Kuvaile rehtorinne johtamistapaa.**

Liite 3. (jatkuu)

**3. Arvioi rehtorinne ominaisuuksia johtajana. Mitkä ovat rehtorinne**

**a) vahvuudet?**

**b) puutteet?**

Liite 3. (jatkuu)

**4. Miten opettajat voivat vaikuttaa koulunne kehittämiseen ja päätöksentekoon?**

**5. Kuvaile ja arvioi tiedon kulkua työyhteisössänne?**

Liite 3. (jatkuu)

**6. Rehtorinne on toiminut työssään n. 30 vuotta. Kuvaile hänen ammatillista kehittymistään omasta näkökulmastasi.**

**7. Millaista tukea mielestäsi rehtori tarvitsee työssään?**

**Kuinka kauan olet ollut opettajana tässä koulussa? \_\_\_\_\_**

**Kuinka monen rehtorin alaisena olet työskennellyt? \_\_\_\_\_**



**Kiitos!**