

Jyväskylän yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
OKL

KORKOKENGÄT KANSLIASSA

- kuvaus naisesta suomalaisen peruskoulun johdossa

Lisensiaatintutkimus
Riitta Juusenaho
12.10.2000

TIIVISTELMÄ

Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen, kuvaileva tutkimus naisesta suomalaisen peruskoulun rehtorina. Tutkimusmetodeina käytän haastattelua ja vertailevaa tutkimusotetta.

Sukupuoli on seikka, joka erittäin usein sivuutetaan tutkittaessa rehtoriutta ja sen vuoksi maamme tähänastinen rehtoritutkimus lähtee koulun johtamisen maskuliinisuuden oletuksesta. Oma näkemykseni kuitenkin on, että naisrehtorin tapa johtaa koulua eroaa miesten tavasta johtaa, ja voidaksemme hedelmällisesti käydä koulujen kehittämiskeskusteluja meidän on tunnettava ja hyväksi käytettävä rehtorin sukupuolen merkityksen mukanaan tuomia mahdollisuuksia, sillä rehtorin merkitys koulun kehittämisessä lienee maassamme jo täysin kiistaton.

Tutkimukseni tarkoitus on kuvata naisrehtorien arkipäivää ja niitä selviytymiskeinoja, joilla he ratkovat jokapäiväiseen työhönsä liittyviä asioita kahdeksan suomalaisen naisrehtorin sekä kuuden rehtoriksi opiskelevan naisopettajan kokemusten kautta. Naisrehtorit edustavat suomalaista peruskoulua kattavasti kaikilta luokka-asteilta ja mukana on myös erityiskoulun rehtoreita. Rehtoreiden edustamien koulujen koot vaihtelevat oppilasmäärältään muutaman kymmenen oppilaan koulusta yli neljän sadan oppilaan kouluun. Naisten ikä ja rehtorikokemus vaihtelevat myös suuresti: mukana on erittäin kokeneita rehtoreita ja vain vajaan vuoden rehtorikokemusta omaavia naisia.

Koko tutkimukseni ajan kuljetan tekstissäni rinnalla ruotsalaisen tutkijan, Britta Wingårdin (1998), ruotsalaisista naisrehtoreista tekemää tutkimusta ja pyrin vertaamaan tuloksia keskenään niiltä osin kun se on mahdollista. Esittelen Wingårdin tutkimuksen tarkemmin luvussa 5.3. Vertailun tarkoituksena on etsiä kulttuurisia eroja suomalaisten ja ruotsalaisten naisrehtoreiden työelämästä ja siihen vaikuttavista seikoista ja toisaalta mahdollisesti ennustaa suomalaisen naisrehtoriuden tulevaisuutta.

Tutkimukseni yksi keskeisistä esiin nousseista tuloksista on tosiasia, että suomalaiset naisrehtorit kokevat ruotsalaiskollegojaan enemmän joutuvansa todistamaan kerta toisensa jälkeen pätevyyttään johtaa koulua. Naisten vähäinen määrä peruskoulujen rehtorien ammattikunnassa (30.8%, Opetushallituksen tilasto, 1998) näyttää säilyvän, vaikka rehtorien virkoja tavoittelevat myös säännöllisesti naiset. Kuntien luottamushenkilöt näyttävät mielellään nojaavan perinteiseen patriarkaaliiin myyttiin johtajuuden maskuliinisuudesta ja valitsevat naisvaltaiselle koulutuslalle johtajiksi useimmiten miehiä. Ruotsalaiset naisrehtorit eivät sitä vastoin mainitse sukupuoltaan syyksi niihin vaikeuksiin, joita he työssään kokevat.

Tutkimukseni naisrehtorit puhuivat runsaasti niistä kokemuksista, joihin heidän valintansa rehtoriksi on heidät johtanut; voimakas yksinäisyyden tunne työyhteisössä, riittämättömyyden tunne, ajan puute ja huoli oppilaiden hyvinvoinnista leimaa naisten puhetta. Samalla he kuvaavat niitä selviytymiskeinoja, jotka ovat saaneet heidät jatkamaan. Yhtenä kannustimena naiset mainitsevat kokemuksen mukanaan tuoman varmuuden, huumorin ja itsensä armahtamisen taidon sekä perheen tuen. Samoja keinoja näyttää käyttävän myös Wingårdin tutkimuksen naisrehtorit.

Rehtoriksi opiskelevat naisopettajat taas mainitsevat syyksi rehtoriopinnoilleen joko työtovereiden kannustuksen tai nykyisen esimiehensä ammattitaidottomuuden. Näille naisopiskelijoille on yhteistä halu ”olla valmiita” ja koulutettuja rehtorin virkaan ennen kuin hakevat sitä. Tätä ryhmää sekä Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin koulutusta kuvaan lähemmin luvuissa 6.2. ja 6.2.1.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni ei ole analysoida naisten puhetta syvältä ja etsiä sen latenteja merkitysstruktuureja, vaan lähinnä pyrin kuvaamaan sitä, mitä on olla naisena suomalaisen peruskoulun johdossa. En myöskään halua väittää tällä tutkimuksella, etteikö naisrehtoreiden mainitsemia kokemuksia voi esiintyä myös miesrehtoreiden keskuudessa, mutta tämän suuntaisia tutkimustuloksia ei maamme rehtoritutkimuksessa ole esiintynyt.

Tutkimukseni teoriatausta koostuu naisen aseman kuvailusta suomalaisen koulutusorganisaation sisällä, maamme viimeaikaisen koulutuspoliittisen muutoksen tarkastelusta ja sen vaikutuksesta rehtoriuteen sekä käyttämieni metodien syvemmästä tarkastelusta. Raporttini lopussa, luvussa 8.1. kuvaan omaa rehtoriuttani ja siihen liittyviä kokemuksia, jotka herättivät minussa lopulta halun tehdä käsillä oleva tutkimus.

Avainsanat: nainen johtajana, suomalaisen koulutuspolitiikan viimeaikaiset muutokset, johtajuuden muutos, haastattelututkimus, vertaileva tutkimus.

SISÄLTÖ

1.	JOHDANTO.....	7
2.	NAINEN ORGANISAATIOJOHDOSSA.....	9
3.	TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT.....	13
3.1.	MUUTOKSEN TUULET SUOMALAISESSA KOULUTUSPOLI- TIKASSA 1990-LUVULLA.....	13
3.1.1.	Julkisen hallinnon kehittäminen.....	13
3.1.2.	Mahdollistava uusi kuntalaki.....	14
3.1.3.	Uusi koulutus-Suomi.....	15
3.1.4.	Tarve uudistaa koululait.....	15
3.1.5.	Lakiuudistuksen tavoitteet.....	16
3.1.6.	Valtionosuusuudistus.....	18
3.1.7.	Kunta koulutuksen järjestänä-painaako vastuu?.....	18
3.2.	JOHTAJUUDEN MUUTOS.....	20
3.2.1.	Pedagogisen johtajuuden vaatimus.....	20
3.2.2.	Pystyykö rehtori vastaamaan haasteeseen?.....	22
3.3.	KUVIA NAISREHTORISTA.....	23
4.	TUTKIMUSTEHTÄVÄT JA TUTKIMUSASETELMA.....	26
5.	TUTKIMUSMENETELMÄT	28
5.1.	Haastattelututkimus ja ryhmähaastattelu menetelmänä.....	28
5.1.1.	Teemojen operationaalistaminen.....	30
5.2.	Vertaileva tutkimus.....	31
5.3.	Britta Wingård: Atta vara rektor och kvinna.....	34
5.3.1.	Taustaa.....	34
5.3.2.	Tutkimuksen tavoitteet ja metodologiset valinnat.....	35

5.3.3.	Mikä ohjaa rehtorin toimintaa Ruotsissa.....	35
5.3.4.	Forskningscirkel-Tutkimuspiiri.....	36
5.3.5.	Wingårdin tutkimuspiirin naiset.....	37
5.3.6.	Ruotsalaisrehtorit oppijoina.....	37
6.	TUTKIMUSAINEISTO.....	39
6.1.	Naispiirin synty ja toiminta.....	39
6.2.	Rehtoriksi aikovat naiset tutkimuksessa.....	44
6.2.1.	Rehtoriopinnot.....	44
7.	TULOKSIA.....	47
7.1.	MIKSI TOIMIN REHTORINA?.....	47
7.1.1.	Mikä työssä on oleellista?.....	47
7.1.2.	Kooste.....	50
7.2.	NAISEN KEINOT AMMATISSA- MITÄ ON PINNAN ALLA?.....	51
7.2.1.	Sukupuolen merkitys ajankäytössä.....	51
7.2.2.	"Valitse rehtorius, valitse yksinäisyys".....	52
7.2.3.	Rehtori ja opettajakunta.....	54
7.2.4.	Mistä tulee rehtorille tuki?.....	55
7.2.5.	Kooste.....	56
7.3.	AJANKOHTAISET ONGELMAT JOHTAMISESSA.....	57
7.3.1.	Syällisyys.....	58
7.3.2.	Turhaa työtä, turhia odotuksia?.....	60
7.3.3.	Ajanpuute.....	62
7.3.4.	Ongelmien kausiluonteisuus?.....	63
7.3.5.	Mitä näkyy tulevaisuudessa?.....	64

7.3.6.	Kooste.....	65
7.4.	NAINEN JOHTAJANA-MITÄ SE ON?.....	66
7.4.1.	Ihmisten johtaja.....	67
7.4.2.	Suuret odotukset.....	68
7.4.3.	Sylkykuppi, Konkarit ja Primadonnat.....	69
7.4.4.	Armahda itsesi.....	71
7.4.5.	Millainen johtaja haluaisin olla?.....	72
7.4.6.	Kooste.....	75
7.5.	SUHTAUTUMINEN TULEVAISUUTEEN.....	77
7.5.1.	Mitä koulun vastuu lapsesta on?.....	77
7.5.2.	Jos olisin rehtori, miten toimisin?.....	79
7.5.3.	Ole ylpeä siitä, että olet naisrehtori!.....	81
7.5.4.	Kooste.....	82
7.6.	Johtopäätökset.....	84
8.	POHDINTAA.....	86
8.1.	Rehtori minussa itsessäni.....	88
9.	LÄHTEET.....	90
10.	LIITTEET.....	95
10.1	Kutsu.....	95
10.2.	Päiväkirjatiivistelmät.....	96

1. JOHDANTO

Koulun johtajuutta on tutkittu maamme rajojen ulko- ja sisäpuolella runsaasti. Tutkimusten peruslähtökohtana on aina kuitenkin ollut ajatus johtajuuden maskuliinisuudesta tai ainakin sen sukupuolineutraalisuudesta. Julkinen hallinto ylläpitää jatkuvasti mielikuvaa sukupuolineutraalisuudesta: säädösperustaisuus, ennakoitavat ylenemisperiaatteet virkauralla, muodollinen samapalkkaisuus tai virkamiesten korostettu persoonattomuus asioiden käsittelyssä antaa olettaa, että julkisessa hallinnossa sukupuolella ei ole merkitystä. Sukupuolineutraaliuden ymmärrän emansipaation välineeksi ja tavoitteeksi, naisten tapa tehdä asioita tulee nähdä rinnasteisena miesten tapaan tehdä asioita.

Koululaitosta voitaisiin hyvin pitää sukupuolineutraalina työyhteisönä niin oppilaiden kuin muunkin henkilökunnan suhteen. Uusittu koululainsäädäntömme puhuu persoonattomasti oppilaasta ja hänen oikeuksistaan ja velvollisuuksistaan ja määrittelee opettajan ja rehtorin velvollisuudet sukupuolesta riippumatta. Kuitenkin lainsäädäntö on ollut, näin voidaan perustellusti väittää, miesten laatimaa, miesten ehdoilla ja miesten kokemusten kautta aikaansaatua. Yksi poikkeus on mainittava uuden lainsäädäntömme kunniaksi: perinteinen luottamusmies-termi on nyt korvattu uudessa lainsäädännössämme luottamushenkilö-sanalla.

Hallinnon tutkimus on myös perinteisesti aina 1970- ja 1980- luvuille asti ollut maassamme miesnäkökulmasta käsin toteutettua tutkimusta. Naistutkimuksen voimistuttua kyseisillä vuosikymmenillä havaittiin, että naiset tutkijoina tai tutkimuskohteina oli suljettu marginaaliin tai jopa jätetty kokonaan ulkopuolelle (Karento, 1999, 13). Kulttuurien ja perinteen tutkija Aili Nenola (1986) määrittääkin mielipiteensä naisen asemasta kirjassaan *Miessydäminen nainen*, toteamalla naisen paikan olevan kodin sydämessä ja yhteiskunnan laidalla.

Todellisuudessa myös koulun johtaminen, kuten muukin maamme julkinen hallinto on sukupuolistunutta: naisten ja miesten asema ja toimintamahdollisuudet määrittävät sukupuolen mukaan. Yhteiskuntamme julkisen hallinnon sukupuolijako on selkeä: naisten aluetta siinä ovat perinteisesti olleet hyvinvointitehtävät kuten hoiva-ala, opetustoimi ja muut palvelualat. Mitä ylemmäs valtion tai kunnan valtahierarkiassa nousee, sitä vähemmän johtotehtävissä näkyy naisia. Suunnan muutosta kuvaa kuitenkin naisen valinta maamme presidentiksi.

Peruskoulun rehtoriuteen liittyy kiinteästi sukupuoli. Vaikka maamme peruskouluasteen päätoimisista opettajista 68.5% on naisia, vain 30.8% sen rehtoreista on naisia (Opetushallituksen moniste 32/1998). Voidaksemme keskustella sukupuolen merkityksestä - tai sen merkityksettömyydestä - koulun johtamisessa, on ensiarvoisen tärkeää tuntea naisten tapoja toteuttaa rehtoriutta.

Käsillä olevan tutkimuksen ensimmäinen tehtävä on kuvata suomalaisen peruskoulun naisrehtorin kokemuksia ja selviytymiskeinoja. Tätä tehtävää varten haastattelin kahdeksaa pohjoishämäläistä naisrehtoria sekä kuutta koulun johtamista ja hallintoa Jyväskylän yliopistossa opiskelevaa naisopettajaa. Tutkijana esiolettamukseni on, että naisen tapa johtaa eroaa miehen tavasta johtaa koulua.

Voidaksemme hedelmällisesti etsiä oikeita vaikuttamiskeinoja koulujen kehittämiskeskustelussa, on tunnettava paitsi kunkin koulun yksittäiset tarpeet suhteessa johtajuuteen, myös sukupuolen mukanaan tuomia mahdollisuuksia, sillä rehtorin merkitys koulun kehittämisessä on kiistaton. Toivon tämän tutkimuksen valaisevan tilannetta myös kunnissa toimiville luottamushenkilöille heidän pohtiessaan rehtorivaalissa sukupuolen merkityksiä.

Aloittaessani tutkimukseni taustateoriaan tutustumisen törmäsin pian tosiasiaan, että naisrehtoriutta ei ollut maassamme juuri tutkittu. Voidaanko siis kiistatta sanoa, ettei sukupuolella ole merkitystä koulun johtamisessa? Hyväksytäänkö rehtorius selkeän maskuliinisena elämäntyönä, johon nainen länsimaisen patriarkaalisen kulttuurin luoman hoivaideologian kiiltokuvan takaa ei sovellu? Vai toimivatko naiset rehtoreina kuten miehet ja jättävät käyttämättä mahdollisuutensa tehdä toisin?

Lähin aiheesta tehty tutkimus löytyi Ruotsista, Uppsalan yliopistosta. Toinen tämän tutkimuksen tehtävä onkin verrata ruotsalaisen ja suomalaisen peruskoulun naisrehtorin toimintaa ja kokemuksia. Vertailukohteena käytän ruotsalaisen tutkijan Britta Wingårdin (1999) tutkimusta *Att vara rektor och kvinna*. Tätä tutkimusta kuvaan lähemmin tutkimukseni kohdassa 6.3. Varmistaakseni ymmärrystäni Wingårdin tutkimuksen sisällön suhteen haastattelin vielä yhtä ruotsalaista naisrehtoria Haaparannan kunnasta.

2. NAINEN ORGANISAATIOJOHDOS

Suomalainen koulutuspolitiikka liittyy kiinteästi yhteen opettajuuden ja rehtoriuden. Ei voi olla rehtoria ilman opettajankoulutusta. Opetusalan virka- ja työehtosopimus (OVTES) sekä kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus (KVTES) määrittelee rehtorin opetusvelvollisuuden ja hänellä tulee olla kouluasteesta riippuen joko luokanopettajan tai aineenopettajan tutkinto. Tämän lisäksi rehtorilta on perinteisesti edellytetty hyvää kouluhallinnon tuntemusta, mutta minkäänlaista koulutusta ei rehtorilta ole opettajan koulutuksen lisäksi edellytetty. Vasta viimeisin lainsäädäntömme uudistus toi mukanaan edes jonkinlaisen vaatimuksen rehtorin kelpoisuudesta (KelpA 2§).

Voidaksemme ymmärtää naisrehtoriuden ongelmakenttää meidän on syytä aloittaa tutustumalla lyhyesti kansakoulunopettajan koulutukseen, lähinnä sen alkuvaiheisiin 1860-luvun Jyväskylään. Toisaalta johdetaan lukijaani tutkimukseni perimmäisten kysymysten äärelle kuvaamalla hiukan naisjohtajien asemaa maamme julkisessa byrokratiassa 1980-luvulta nykypäivään.

Useat lähdekirjat mainitsevat suomalaisen opettajankoulutuksen pioneeriksi Uno Cygnaeuksen, joka toimi myös maamme ensimmäisen opettajaseminaarin johtajana Jyväskylässä. Seminaarissa oli sekä mies- että naisopiskelijoita, mutta heitä opetettiin eri osastoissa. Naisosaston ensimmäisiä johtajattaria olivat Fanny John (1863-67) ja Maria Lydecken (1867-93). Heitä ei yleensä muisteta mainita seminaarin historiasta puhuttaessa. (Haataja, Lahelma ja Saarnivaara, 1990.)

Kansakoulunopettajien haluttiin tuntevan suomalaisen maamiehen ja äidin olosuhteita ja tarpeita. Naisopettajille langetettiin tehtäväksi suomalaiskotien moraalinen, säästäväisyys ja vaatimattomuuden siemenen kylväminen, miesopettajilta taas odotettiin ennen kaikkea sivistyneisyyttä. Seminaarin opetussuunnitelma rakennettiin saman hengen mukaan, sillä miesopettajien tuli opettaa ennen kaikkea poikia ja tämän vuoksi heille annettiin naisopiskelijoita enemmän opetusta matematiikassa ja musiikissa. Naisopiskelijat harjoittelivat lastenseimessä pikkulasten hoitoa ja saivat enemmän opetusta kasvatusopissa.

Oppikoulunopettajien ja tyttökoulunopettajien koulutus aloitettiin maassamme myös 1860-luvulla. Oppikoulun opettajat olivat pääosin miehiä ja tyttökoulunopettajat naisia. Tyttökoulujen opettajankoulutuksen pioneerinä pidetään Elisabeth Blomqvistiä, joka perusti yksityisen tyttökoulunsa yhteyteen pienen opettajatarluokan jo vuonna 1861 (Haataja, Lahelma ja Saarnivaara, 1990, 154). Naisopettajat kokivat kaikissa koulumuodoissa selkeää alemmuutta suhteessa miesopettajiin. Heidän tuli mm. olla mukana myös miesopettajien tunneilla ja valvoa luokan kurinpittoa sillä välin, kun miesopettaja hoiti tietopuolisen opetuksen. Naisopettajille asetettiin yhteiskunnasta vaatimuksia, joita edellä mainitsemani tutkijat kutsuvat ”yleisiksi käsityksiksi” ja joita miesopettajille heidän mukaansa ei asetettu. Yksi tällainen vaatimus oli naimattomuus. Mainittakoon tässä, että tämä ”yleinen käsitys” naisopettajan naimattomuudesta ei tullut maassamme koskaan laiksi, kuten se tuli mm. Ruotsissa.

Jyväskylän seminaari muuttui korkeakouluksi 1934 . 1900-luvun ensimmäisten vuosikymmenten aikana opettajien tarve maassamme kasvoi runsaasti ja jo 1920-luvun lopulla naisopettajia oli maassamme enemmän kuin miesopettajia. Vielä 1900-luvun alkupuolella oppikoulun naisopettajien oli haettava ”vapautusta sukupuolestaan” , kunnes asetus naisten oikeuksista opettajan virkoihin saatiin voimaan vuonna 1916. Tämä sama asetus koski naisia myös yliopiston viroissa, mutta heille ei myönnetty virkaan kuuluvaa tuomiovaltaa. Tämä puute rajoitti naisten asettumista yliopistovirkoihin, kunnes laki naisten oikeuksista valtion virkoihin ja toimiin astui voimaan vuonna 1926. (Haataja, Lahelma ja Saarnivaara,1990, 156.)

Vuonna 1973 annettu laki opettajankoulutuksesta siirsi koko opettajankoulutuksen yliopistojen piiriin. Naisten määrä luokanopettajaksi opiskelevista on ollut pitkään suurempi kuin alalle aikovien miesten määrä, jopa niin, että maahamme piti säätää erillinen suositus miesopiskelijoiden ja naisopiskelijoiden määristä.

Naisten kaikkinaisen syrjimisen esti lopullisesti 1.1.1987 hyväksytty tasa-arvolaki. Tämä laki pohjasi vuonna 1980 hyväksytyyn ja Suomen allekirjoittamaan YK:n kaikkinaisen naisten syrjinnän poistamista koskevaan Kööpenhaminan yleissopimukseen. Sopimuksen ratifiointi Suomessa kesti kaikkiaan seitsemän vuotta ja sitä edelsi jo 1980-luvun alkuvuosina muiden Pohjoismaiden ratifiointisopimukset. Lain viivästynyt voimaantulo Suomessa kuvaa hyvin sitä suurta lakiuudistusten määrää, jota lain voimaantulo maassamme tuolloin edellytti.

Edellä esitetyn perusteella ei siis liene vaikeaa ymmärtää miksi maamme kouluissa tänäkin päivänä rehtoreina on pääosin miehiä. Koulu instituutiona näyttää helposti uudistavan vanhoja käytänteitä (vrt. tyttöjen/poikien liikunnanopetus tai tyttöjen/poikien käsityönopetus) eikä uusia toimintamalleja ole helppo ajaa sisään koulun arkirutiineihin. Johtajuus on koulussa nähty perinteisesti maskuliinisena, kuten johtaminen yleisemminkin yhteiskunnassa ja vain harvoin työssään pätevillä naisilla on ollut rohkeutta lähteä kyseenalaistamaan tätä myyttiä.

Maamme 1980-luvun julkisen hallinnon sukupuolten tasa-arvosta ovat tehneet tutkimusta Salminen ja Ilahti(1985). He huomioivat tutkimuksessaan myös tuolloin opetus- ja sivistyshallinnon naisvaltaisuuden. Heidän mukaansa opetuslalla toimivista henkilöistä noin 60% oli tuolloin naisia. Tutkimuksessa on nähtävissä verrattaessa opetushallintoa muihin valtionhallinnon sektoreihin, että naisia oli enemmän johtajina opetus- ja sivistyshallinnon parissa kuin muualla valtionhallinnossa. Naisia oli tuolloin opetus- ja sivistyshallinnon luottamustehtävissä enemmän kuin virkamiestehtävissä ja sijoittuneina tuolloin lähinnä valtionhallintoon(keskijohtoon 30% ja huippujohtoon 10%), jonka tehtäviin kuului alan ohjaus ja valvonta. Kuntien opetus- ja sivistystoimen johtavina viranhaltijoina naisia ei tuolloin ollut(Salminen&Ilahti, 1985).

Naisten selkeä vähemmistö 1980-luvun Suomen julkisen hallinnon koneistossa ei antanut naisille mahdollisuutta vaikuttaa päätöksentekorakenteisiin tai johtamisjärjestelmien muuttamiseen. Valtionhallinnon sektorit, kuten sosiaali- ja terveys sekä opetus- ja sivistystoimi ovat perinteisiä naisille uskottuja aloja, joiden heikko status näkyy tänäkin päivänä esim. palkkauksessa ja alan yleisessä arvostuksessa.

Salminen ja Lilahti (1985) toteavat lopuksi, että tasa-arvon laadullinen ja sisällöllinen kehittäminen korostaisi enemmän varsinaista naisnäkökulmaa. Naisjohtajien potentiaalisina mahdollisuuksina tutkijat näkevät uusien ulottuvuuksien tuomisen julkisen byrokratian johtamismalleihin, sen organisaatioiden hierarkiseen rakenteeseen, työaikajärjestelyihin, urakehitykseen ja perinteisiin hallinnon menettelytapoihin. Toisaalta se tosiasia, että naisjohtajia on maamme julkisessa hallinnossa ja yksityissektorilla jatkuvasti liian vähän, saattaa tutkijoiden mukaan samankaltaistaa naisjohtajia miehiin eikä päinvastoin. Menestyvän johtamisen käsikirjat kehottavatkin naisjohtajia muuttumaan enemmän miesten kaltaisiksi ja omaksumaan enemmän miesten tapoja toimia. Tällaisessa ajattelussa naisten kohoaminen johtajaksi edellyttää naisen "nousua" miehen veroiseksi. (Karento, 1999, 19.)

Vuonna 1995 julkisen hallinnon johtajista ja päälliköistä 40% oli naisia. Eniten naisia oli edelleen hyvinvointisektorilla. Sen johtajista puolet oli naisia. Valtionhallinnossa tärkeä läpimurto tapahtui naisten kannalta vuonna 1994, jolloin nainen valittiin ensimmäisen kerran valtionhallinnon eliitin huipulle: ympäristöministeriön kansliapäällikön virkaan. Seuraavana vuonna valittiin nainen oikeusministeriön vastaavaan virkaan. (Karento, 1999, 15.)

Kuntien ja kaupunkien johtoon naiset ovat nousseet hitaasti: vuonna 1998 maamme 452:sta kunnasta 37:ssä oli nainen johtajana. Heistä 28 oli valittu virkaansa 1990-luvulla. Myös kahdeksan maamme yhdeksästä naiskaupunginjohtajasta on valittu virkaansa 1990-luvulla. Useimmiten naiset johtavat pieniä kuntia. (Karento, 1999.) Koulutussektorilla voidaan todeta samansuuntainen kehitys: pieniä kouluyksiköitä uskotaan naisten johdettaviksi, kun taas suuria yksiköitä johtaa pääasiassa miehet.

Kysymykseen, miksi naiset edes pyrkivät miehiä harvemmin johtotehtäviin, voidaan etsiä vastausta yhteiskuntamme perinteisistä rooliodotuksista, joiden mukaan perheen pään ja pääasiallisen elättäjän tulee olla mies, ja että naisen uralla eteneminen on perheeltä ja lapsilta pois, ja että sen koetaan vähentävän perheessä miehen arvovaltaa. Myöhempi tutkimus kuitenkin on alkanut korostaa päinvastoin perhettä naisen voimavarana. Tätä käsitystä vahvistaa myös oma tutkimukseni, sillä haastattelemani naisrehtorit mainitsevat yhdeksi voimanlähteekseen juuri perheen.

Myös koululaitostamme on usein osoitettu yhdeksi dikotomisen miesten työt/naisten työasenteen ylläpitäjäksi ja uusintajaksi. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet v. 1994 laatinut Opetushallitus kuitenkin pyrkii sukupuolettomaan, yhteisten oppiainesten valintamahdollisuuksien lisäämiseen, mutta käytännön toteutus itse kouluissa näyttää olevan entisen kaltaista. Hyvänä esimerkkinä voidaan mainita tyttöjen ja poikien käsityön opetus. Yhä edelleen perinteitä vaalien tytöt voidessaan valita teknisen työn ja tekstiilityön välillä, valitsevat tekstiilityön (93,2% vuonna 1995) ja pojat teknisen työn (Niemi & Ojala, 1996).

On nähtävissä, että mikäli oppiaineiden sukupuolijako kouluissa tulee edelleen säilymään muutosmahdollisuudesta huolimatta, tulee se myös tulevaisuudessa vahvistamaan sukupuolten eriytymistä työmarkkinoilla ja sitä kautta organisaatiojohdossa (Hyttinen, 2000).

Hyvän johtajan ominaisuuksia on etsitty pitkään ja hartaasti. Tosiasia kuitenkin on, että selkeitä hyvän johtajan ominaisuuksia ei voida yksiselitteisesti luokitella ilman, etteikö subjektiivisuus, moniselitteisyys tai epätäydellisyys leimaisi luokitusta. Tutkimukset ovat osoittaneet, ettei ammainen käsitys myötäsytntysisestä johtajuudesta päde eikä oletus naisten pelosta menestyä työelämässä ole saanut vahvistusta tehdyissä tutkimuksissa. Samoin kuin Karennon(1999) tutkimuksen kunnan ja valtionhallinnon naisjohtajat kokivat naiseuden johtajuuden ” toisin tekemiseksi”, uusiksi käytänteiksi, organisaation rakenteiden ja johtamiskulttuurien uudistamiseksi, myös oman tutkimukseni naisrehtorit kokivat naiseuden mahdollisuudeksi –ei vain tehdä jotakin samoin kuin miehet – vaan nimenomaan mahdollisuudeksi ” tehdä toisin”.

3. TUTKIMUKSEN TEOREETTISET LÄHTÖKOHDAT

3.1. MUUTOKSEN TUULET SUOMALAISESSA KOULUTUSPOLITIIKASSA 1990-LUVULLA

3.1.1. Julkisen hallinnon kehittäminen

Suomalaista koulutuspolitiikkaa ja sitä koskevaa lainsäädäntöä on uudistettu 1990-luvulla huomattavasti. Etenkin 1970-luvulla ja 1980-luvun alkupuolella kuntien tehtävät ovat lisääntyneet, mutta 1990-luvun laman alkaessa niitä ei ole vähennetty, vaikka kuntien voimavarat tehtävien hoitamiseen ovat vähentyneet olennaisesti.

Kunnan tehtävänä on edelleen vastata laajasti sen sosiaalitoimen, koulutuksen ja terveydenhuollon palvelujen tuottamisesta. Tosin näkemykset palvelujen järjestämis- ja tuottamistavasta ovat kokeneet suuren murroksen. (Harjula&Prättälä, 1998)

Kuntien oma hallinto, jonka tulee olla riippumaton valtion hallinnollisista määräyksistä, vaatii toimiakseen tehokkaasti laajan henkilöstön. Vuonna 1996 kuntien ja kuntayhtymien palveluksessa oli yhteensä 405 000 henkilöä (Harjula&Prättälä, 1998). Tästä johtuen maamme julkisista menoista kaksi kolmasosaa on juuri kuntien menoja.

Tätä kuntaorganisaation uudistusta alettiin toteuttaa 1970 ja 1980-luvun taitteessa siirtämällä tehtäviä alaspäin ja 80-luvun lopulla toteutettu vapaakuntakokeilu vapautti edelleen kuntia sisäiseen päätösvallan delegointiin. Keskusvirastot, jotka ohjasivat kuntien toimintaa yksityiskohtaisin normein, lakkautettiin. Samanaikaisesti purettiin ministeriöiden ja keskusvirastojen valtuuksia antaa paikallista tasoa sitovia normeja. Samalla käynnistyi myös mittava lupa- ja alustusmenettelyiden perkaus. (Lahtinen, Lankinen, Penttilä& Sulonen, 1999, 24)

Tämä suuntaus on jatkunut ja 1990-luvulla. Hallintopäätösten määrää on vähennetty ja keskusjohtoisesta järjestelmästä on siirrytty yhä enemmän informaatio-ohjaukseen ja tuloksellisuuden arviointiin. Uusi kuntalaki (1995) korostaa kuntien omaa vastuuta toiminnastaan eikä valtio puutu enää yksityiskohtaisella ohjannalla niiden toimintaan. Uuden kuntalain keskeisenä tavoitteena nähdään nyt kuntien erilaisen toiminnan mahdollistaminen. Halutaan tunnustaa kuntien keskinäinen erilaisuus.

3.1.2. Mahdollistava uusi kuntalaki

Suomalainen yhteiskuntanäkemyks alkoi muuttua 1970-80-lukujen taitteessa yhtenäisyyttä ja suunnitelmallisuutta korostavasta näkemyksestä keskushallinnon ohjausjärjestelmän väljentämisen ja paikallisen päätösvallan lisäämisen suuntaan. Tässä vaiheessa valtaa siirrettiin erityisesti lääninhallituksille ja jonkin verran kunnille. Kuntien toimintaa yksityiskohtaisesti säädelleestä keskusvirastosta lakkautettiin v.1991 neljä: lääkintöhallitus, sosiaalhallitus, ammattikasvatushallitus ja kouluhallitus.

Uudistustyö aloitettiin uuden kuntalain valmistelulla Kunnalliskomiteassa vuonna 1991. Toiminnan tavoitteeksi asetettiin joustavuus niin työvoimapulan kuin työttömyydenkin aikana. Lisäksi tuli ottaa huomioon muun lainsäädännön vaikutus uuteen kuntalakiin ja siinä mahdollisesti tehtävät muutokset. Harjula & Prättälä (1998) mainitsevat arvomaailman muutokset erääksi syyksi kuntalain tavoitteiden muotoutumiselle. Suomalaisen hyvinvointivaltion mureneminen, 1990-luvun alun lama ja suurtyöttömyys ja toisaalta Suomen liittyminen Euroopan Unioniin saivat vanhat kuntalait tuntumaan jäykän ahdistavilta ja tilalle vaadittiin valinnaisuuden lisääntymistä ja yksilön omien vaikutusmahdollisuuksien lisäämistä.

Uudistustyö saatiin päätökseen vuonna 1993 ja hallituksen esitys kuntalaista annettiin eduskunnalle muutamien muutoksi vuonna 1994 (ks. Harjula & Prättälä, 1998, 12-13). Eduskunta hyväksyi lain 10.2.1995 ja presidentin vahvistuksen kuntalaki sai 17. maaliskuuta 1995. Laki tuli voimaan heinäkuun alusta 1995.

Uutta kunnallislakia on luonnehdittu *mahdollistavaksi*. Se sallii yksittäisen kunnan suunnitella ja toteuttaa paikalliset olot huomioon ottavaa itsenäistä kunnallistoimintaa. Kuntalaisten oikeutta osallistua päätöksentekoon ja vaikuttamiseen on haluttu lisätä ja toisaalta on nähty välttämättömäksi vähentää edustuksellista vaikuttamista. Uuden kuntalain yhtenä tavoitteena nähdään valtion harjoittaman valvonnan selkeä laillisuusvalvontaperiaate. Kuntalaissa ei enää ole säännöksiä, jotka vaativat päätösten alistamista valtion viranomaisten vahvistettavaksi. Valtion laillisuusvalvonta näkyikin lähinnä muutoksenhakujärjestelmässä.

Kuntalain tulkintaa ohjaavat yleiset kunnallisoikeuden periaatteet. Tärkeimmäksi periaatteeksi mainitaan kunnallishallinnon perustuminen kunnan asukkaiden itsehallintoon, joka toisaalta korostaa kunnan asukkaiden vaikuttamismahdollisuuksia ja toisaalta kunnan itsenäisyyttä suhteessa valtioon.

Kuntalaki on kunnallishallintoa koskeva yleislaki, jonka kunnan eri hallinnonalojen erityislait syrjäyttävät silloin, kun kuntalaki on niiden kanssa ristiriidassa. Kuntalain säännökset puolestaan syrjäyttävät ristiriitatilanteessa hallinnon yleiset säännökset. (Harjula & Prättälä 1998)

3.1.3. Uusi koulutus-Suomi

Jokaisella Suomen kansalaisella on oikeus maksuttomaan perusopetukseen (HM 13 §). Kunnan velvollisuuksista maksuttoman perusopetuksen järjestämiseen säädetään peruskoululain 2.luvussa 4-6 pykälissä. Hallitusmuodon 13.2§:n mukaan yksilöllä on oikeus kykyjensä ja erityisten tarpeidensa mukaiseen opetukseen ja itsensä kehittämiseen. Organisatorisena uudistuksena opetushallinnon keskusvirastot järjestettiin uudelleen yhdistämällä entiset kouluhallitus ja ammattikasvatustahallitus yhdeksi asiantuntijakeskusvirastoksi, opetushallitukseksi. Sen tehtävänä on mm. päättää opetussuunnitelmien perusteista, oppilasarviointia koskevista määräyksistä, opettajien kelpoisuudesta eri koulumuodoissa, kokeilujen järjestämisestä mikäli ne poikkeavat opetushallituksen määräyksistä, tutkintotoimikuntien toimialueista ja -aloista, kelpoisuustodistuksen antamisesta muissa Pohjoismaissa suoritetun opettajankoulutuksen perusteella, koulutuksen arvioinnin kehittäminen ja ulkopuolisten arviointien toimeenpanemisesta (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen, 1999, 276)

3.1.4. Tarve uudistaa koululait

Vuoden 1999 alusta voimaan tulleet uudet koululait ovat keventäneet huomattavasti entistä valtakunnallisesti ohjattua ja keskitettyä hallintojärjestelmää paikallisen päätösvallan hyväksi. Uusilla koululaeilla ollaan selkeästi siirtymässä jatkuvan koulutuksen, elinikäisen oppimisen, merkityksen korostamiseen. Koulutus nähdään nyt jokaisen kansalaisen päivittäisenä ja jatkuvana elämäntapana ja samalla nähdään koko koulutusjärjestelmä yhtenä kokonaisuutena. Teknologian nopea ja ennalta arvaamaton kehitys on johtanut ajatukseen, ettei lapsuuden ja nuoruusvuosien aikana hankittu koulutus enää riitä työelämässä olomme ajaksi, vaan meidän on pystyttävä kouluttautumaan ja mukautumaan muutoksiin jatkuvasti. Uudet koululait kokoavatkin nyt ensimmäistä kertaa yhteen suomalaisen koulutusjärjestelmän osat esiopetuksesta yliopisto-opetukseen asti. Liekki Lehtisalonen (1993, 91) mukaan juuri tämä suomalaisen koulutuspoliittisen kokonaisnäkemyksen puuttuminen on ollut ongelmana etsittäessä ratkaisuja ”syvälle kouraiseviin teknologia- ja kansainvälistymishaasteisiin”.

Suomalaisen koulutuspolitiikan perinteinen neonvalomainos koulu- ja oppilaitoskeskeisyydestä on pikkuhiljaa muuttumassa Lehtisalonen (1998, 93) mukaan oppimiskeskeisyydeksi, joka pitää sisällään koko väestön jatkuvan henkisen kehityksen, oppimisen ja koulutustarpeen uudelleen arvioimisen. Toisaalta Lehtisalonen (1998, 101) mainitsee kaikkien suomalaisessa koulutuspolitiikassa tehtyjen uudistusten tulleen voimaan *liian myöhään*. 1970-luvun suuri peruskoulu-uudistus ja seuraavan vuosikymmenen keskiasteen koulu-uudistus nähdään nyt eräiltä osin heikosti tietoyhteiskuntaan soveltuviksi. Muutoinkin tulevaisuutta ei osattu tuolloin ennustaa tarpeeksi nopeasti. Tarve syvälliseen koulutuksen kehittämiseen nousi yhtäältä yhteiskunnallisista muospaineista, toisaalta eri alojen uusimmasta tieteellisestä kehityksestä (Opetushallitus, 1994).

Kehittämistyön pohjaksi Valtioneuvosto antoi syyskuussa 1993 koulujen ja oppilaitosten tuntijakopäätökset ja Opetushallitus laati koulujen opetussuunnitelman perusteet, joiden

pohjalta kunnissa ja yksittäisissä kouluissa voitiin tehdä omat opetussuunnitelmat. Näillä normeilla haluttiin taata kunnille ja kouluille mahdollisimman suuri vapaus laatia paikalliset olot huomioivat toimintastruktuurit. Opetussuunnitelma muodostaa koulutyön suunnittelun, arvioinnin ja arkipäiväisen opetustyön keskeisimmän perustan. Opetussuunnitelma ilmaisee paikallisen päättäjän koulutuspoliittista tahtoa osana valtakunnallista koulutuspolitiikkaa (Opetushallitus 1994, 15).

Koulutuksen järjestäminen (PkouluL4§) sekä sen laadun tarkkailu (PkouluL21§) kuuluvat koulutuksen järjestäjälle eli kunnalle ja tätä kautta myös oppilaitokselle itselleen. Koulutuksen arvioinnin tarkoituksena on turvata kansalaisille lain edellyttämän koulutuksen saaminen sekä sen toteutuminen pääosin samanlaisena paikkakunnasta riippumatta sekä tukea koulutuksen kehittämistä ja edistää oppimista. Kunta ei tarvitse valtion keskushallinnolta enää lupia perusopetusta antavien koulujen perustamiseen tai lakkauttamiseen tai niiden organisatorisiin järjestelyihin.

3.1.5. Lakiuudistuksen tavoitteet

Kaikkien edellä mainittujen uudistusten takana on valtakunnan poliittisten päättäjien vahva usko siihen, että siellä missä koulutusta annetaan, osataan myös tehdä sitä koskevat päätökset ja ratkaisut. Maamme opettajankoulutuksen korkea taso tekee opettajista asiantuntijoita; valmistuvathan nykyään maamme ala-asteenkin opettajat ylemmän korkeakoulututkinnon kautta (ks. KelpA 3 luku, 4§).

Aikaisemman lainsäädännön suuri sisältömäärä sekä sen yksityiskohtaisuus ovat estäneet uudenlaisen ohjaukulttuurin mukaisen koulutuksen kokonaistarkastelun eikä koulutuksen laadun kehittämiseksi tai sen tarkkailulle ollut tilaa vanhassa koulutusta koskevassa lainsäädännössä.

Uuden koululainsäädännön keskeisiksi periaatteiksi kiteyttävät Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen (1999) seuraavat:

- Monilta osin epäyhtenäistä, pirstoutunutta ja päällekkäisyyksiä sisältänyttä lainsäädäntöä tuli koota selkeämmiksi kokonaisuuksiksi (kodifointi).
- Tarpeelliset koulutuksen sisältöä koskevat uudistukset tuli toteuttaa.
- Lainsäädännössä tuli painottaa koulutusjärjestelmän kokonaisuutta.
- Koulutusjärjestelmän kykyä sopeutua yhteiskunnassa tapahtuviin muutoksiin, tuli lisätä.
- Eri oppilaitosmuotojen ja koulutusjärjestelmän eri tasojen välisiä rajoja piti madaltaa sekä koulutuksen järjestäjien että oppilaitosten välistä yhteistyötä tuli lisätä (verkottuminen)

- Paikallista päätösvaltaa tuli lisätä.
- Lainsäädännön piti avata uusia mahdollisuuksia, mutta koulutuksen järjestäjää ei tullut pakottaa tiettyihin keskitetyksi ennalta päätettyihin ratkaisuihin.
- koulutuksen perusturvaa tuli vahvistaa.
- Koulutuksen laatua ja vaikuttavuutta tuli parantaa muun ohella arviointia koskevien säännösten avulla.
- Koulutusjärjestelmän läpinäkyvyyttä tuli lisätä yhtenäistämällä eri oppilaitoksissa järjestettävän samanlaisen koulutuksen sääntely- ja rahoitusmekanismit.
- Lainsäädännön piti perusopetusta lukuun ottamatta olla neutraali suhteessa siihen, järjestääkö koulutusta kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö.
- Lainsäädännön tuli jatkuvan koulutuksen periaatteen mukaan kattaa kaikki soveltamisalaansa kuuluva koulutus opiskelijoiden iästä riippumatta.
- Lainsäädännön hallintokeskeisyyttä piti vähentää toiminnan hyväksi.

(Lahtinen ,Lankinen, Penttilä& Sulonen, 1999,26-27)

Kaikkia edellä mainittuja tavoitteita ei ole voitu toteuttaa, vaan niistä on jouduttu tinkimään. Esimerkiksi koulutusjärjestelmän kokonaisuuden painottamisesta huolimatta työministeriön toimialaan kuuluva työvoimapolitiittinen ammatillinen aikuiskoulutus ei ollut mukana .

Verrattaessa vanhaa ja uutta koulutusta koskevaa lainsäädäntöä toisiinsa näkyy selkeänä erona lainsäätäjän suhtautuminen sääntelyyn. Siinä missä vanha koululaki sisälsi kaikki koulussa ja sen nimissä tapahtuvan toiminnan, ja jonka kohteena voidaan siis sanoa olleen koulun instituutiona (Lahtinen, Lankinen, Penttilä& Sulonen,1999), uusi vuoden 1999 koululaki kohdistuu koulutuksen ja sen toteuttamisen edellytysten sääntelyyn. Voidaan sanoa, että instituutioihin perustuneesta lainsäädännöstä ollaan siirrytty funktio-naaliseen, toiminnalliseen lainsäädäntöön.

Uuden koululainlainsäädännön merkittävimpinä toiminnallisina uudistuksina pidetään mm. 1) *huoltajien mahdollisuutta entistä enemmän valita oppilaan koulu* 2) *Luopumista peruskoulun ylä- ja ala-astejaosta* 3) *perusopetusta antavien yksityisiä kouluja koskevan sääntelyn uudistamista* 4) *koulukodeissa annettavan opetuksen siirtämisestä opetustoimeen* 5) *vähemmistökielten aseman tunnustamista opetuskielenä ja äidinkielenä* 6) *koulutuksen järjestäjien yhteistyön lisäämistä* 7) *opiskelijan työaikaa koskevan sääntelyn lopettamista muissa kuin oppivelvollisuusikäisten koulutuksessa* 8) *mahdollisuutta hankkia koulutus-*

palveluita muilta kuin koulutuksen järjestämisluvan saaneilta yhteisöiltä tai säätiöiltä 9) opettajia koskevan sääntelyn uudistamista ja 10) koulutuksen arvioinnin ja laadun varmistamista.

3.1.6. Valtionosuusuudistus

Kuntien opetustoimen hallinnon muutokseen vaikutti suuresti myös vuonna 1993 toteutettu valtionosuusuudistus. Kun valtion laskentaperusteet eivät enää määrääkään kunnan valtionosuuden käyttöä, lisääntyy kunnan itsenäinen päätösvalta varojen suuntaamisesta. Toisaalta tämä asettaa kunnan poliittiset päättäjät monien arvovalintojen eteen toimittaessa kuntalaisten tasapuolisen palvelun hengessä. Uudessa järjestelmässä menoperusteinen valtionosuusjärjestelmä korvattiin laskennallisella valtionosuudella, joka perustuu kuntaa, sen väestöä ja toimintaa kuvaaviin lukuihin. Kuntien erilaisuus huomioidaan ta-

sauslisällä, joka tarkoittaa, että vähän verotuloa keräävät kunnat, saavat tiettyä tasauslisää, kun taas väkirikkaat kunnat maksavat ns. tasausvähennystä suurempien verokeräytymien johdosta. Valtionosuus käsittää nyt ns. yleisen valtionosuuden ja tehtäväkohtaisen valtionosuuden. Tehtäväkohtaisen valtionosuuden myöntää asianosainen ministeriö, eli opetus- ja kulttuuritoimen osalta opetusministeriö. Kunta saa valtionosuutensa viimeistään kunkin kuun 11. päivään mennessä. 57% menoista maksaa valtio. (Niemi, E. 1997.)

Koulutukseen tulevia valtionosuuksia porrastetaan niin, että kunnan kouluverkon rakenne (asukastiheys), erityisopetusta saavien oppilaiden määrä, saaristokunnat ja erityisestä syystä tehdyt anomukset tulevat huomioiduksi. Valtionosuusjärjestelmän uudistamisen tarkoituksena on lisätä valtionosuuden saajan, eli kunnan, toimivaltaa ja samalla korostaa sen omaa vastuuta taloudellisesta toiminnastaan. Koska valtion rahoituspäätökset eivät enää säätele kunnan toiminnan järjestämistapaa eikä valtion myöntämällä valtionosuuksilla ole enää ”korvamerkintää”, kukin kunta voi itsenäisesti päättää eri kouluille tulevien varojen lopullisesta määrästä (Toivonen, Hamid, Kempainen, 1995).

Kunnat osallistuvat kuitenkin koulutuksen kustannuksiin lakisääteisellä kunnan rahoitusosuudella. Tämä lasketaan asukasta kohden ja se on saman suuruinen kaikilla kunnasta riippumatta. Käyttökustannuksiin myönnettävän rahoituksen lisäksi voidaan myöntää valtionosuutta perusopetusta varten tarvittavien koulujen rakentamiseen tai peruskorjaukseen. Valtionosuus tässä on kunnan tasatusta verotulosta riippuen 25-50% perustamishankkeelle vahvistetusta hinnasta.

3.1.7. Kunta koulutuksen järjestäjänä - painaako vastuu?

Edellä esitetty lakiuudistus perustuu pitkälti valtion ja kunnan työnjakoon. Puhutaan ”koulutuksen järjestäjän” - kunnan - velvollisuuksista ja vastuusta. Näitä ovat mm. sosiaali-, terveys- ja sivistystoimen järjestäminen. Valtion osuudeksi jää tieteen ja tutkimuksen järjestäminen maassamme.

Uudessa järjestelmässä kunnat ja muut paikalliset koulutuksen järjestäjät päättävät opetusministeriön antamien lupien puitteissa eri oppilaitosten perustamisesta sekä niissä annettavan opetuksen laadusta. Kunnan koulutuksen runkona on edelleen yleissivistävää koulutusta antava peruskoulu. Lukioden ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötä pyritään lisäämään ja laajojen, koulumuodon rajat ylittäviä kurssitarjottimia aletaan entisestään kehittää. Kunnan koulutusohjelmassa tulee myös entistä enemmän huomioida opiskelijoiden yksilöllisyys ja yksilöllisten opinto-ohjelmien muodostamismahdollisuuksia tulee lisätä.

Kunta on asetettu paljon vartijaksi. Koulutuksen peruspalveluiden rahoituksesta huolehtivat yhdessä kunta ja valtio. Julkisen hallinnon perinteisen *budjettiohjauksen* muuttuminen yhä enemmän *tulosohjauksen* suuntaan, asettaa uudistamistarpeita myös kunnallisessa taloudenpidossa.

Kun perinteinen ohjausmalli korosti keskitettyä valtaa ja vastuuta sekä yksityiskohtaista ohjausta, tulosohjausmalli purkaa näitä piirteitä hajauttamalla ja jakamalla päätösvaltaa ja vastuuta (Meklin & Näsi, 1994). Koko lakiuudistuksen keskeinen tavoite, yksilön vaikutusmahdollisuuksien lisääminen ja avoin tiedottaminen ja joustavuus, edellyttää kunnan laskentatoimelta entistä enemmän informatiivista luonnetta. Kuntalaisen on pystyttävä kohtuudella seuraamaan mihin verovarvoja käytetään. Kunnan taloudellisen toiminnan tulee olla yksinkertaista ja selkeää ja kuntien tulee voida luottaa tasa-arvoon maantieteellisistä eroista huolimatta.

Kunta nähdään uuden lainsäädännön valossa yleistä koko kunnan koulutointa koskevien päätösten tekijänä ja toteuttajana, koulu taas koulukohtaisten asioiden päättäjänä ja toteuttajana. Kunta asettaa yleisiä koulutusta koskevia tavoitteita, jakaa resursseja ja päättää linjauksista. Yksi keskeinen koulutustoimintaa säätelevä tekijä on juuri raha ja uusi lainsäädäntö asettaakin kunnat nyt moraalisen kysymyksen eteen: miten paljon kunnassa arvostetaan koulutusta? Miten paljon siihen halutaan suunnata yhteisiä, rajallisia varoja? Koetaanko koulutus - tai oppilas- tärkeäksi?

Taloudelliset seikat asettavat suitsia mm. kunnan mahdollisuuksiin tarjota oppilaalle koulutuspaikkaa kotia lähinnä olevasta koulusta. Etenkin pienten lasten kohdalla tähän on pyrittävä, mutta koulurakentaminen ei ole perusteltua vain sen takia, että huoltajat haluavat lapsensa johonkin tiettyyn kouluun.

Kunta voi muodostaa koulupiirejä, mutta se voi myös halutessaan pitää itseään yhtenä koulupiirinä tai yhdessä muiden kuntien kanssa muodostaa laajempiakin piirejä. Taloudelliset syyt vaikuttavat myös siihen, että koulujen saama tuntiresurssi voi vaihdella kunnittain. Tukiopetuksen rajaamaton antaminen, kerhotuntien pitäminen tai oppilaiden iltapäivätoiminnasta huolehtiminen mahdollistuvat vain, mikäli kunta näkee niiden riittävän käytön merkityksen pitkässä kehityksessä.

Kunta voi siis myös järjestää perusopetuksensa muiden kuntien kanssa yhteistyössä. Tällöin perustetaan ns. kuntayhtymä ja tähän liittyvät sopimukset ovat kunnalle vapaaehtoisia. Myöskään tähän toimintaan ei enää tarvita uuden koululain mukaan valtion

opetusviranomaisten lupaa. Sen sijaan edellytetään, että toiminta tapahtuu kuntalain säännösten ja kuntayhtymän perussäännösten mukaisesti (Lahtinen, Lankinen, Penttilä & Sulonen, 1999, 69).

Kunta voi johtosäännössään delegoida päätösvaltaansa kuuluvia asioita koulun tasolle, lähinnä rehtorille. Monissa kunnissa onkin menty siihen, että oppilaitoksen rehtori voi palkata ainakin opettajien sijaiset, joissain kunnissa jopa vakinaiseksi tulevat opettajat, käyttää koulukohtaisia määrärahoja koulun tarpeen mukaan ja myöntää yhä pidempiä virkavapauksia opettajakunnalle. Rehtorin toimenkuvan muutos onkin yksi keskeisiä muutoksia käytännön toiminnan tasolla.

3.2. JOHTAJUUDEN MUUTOS

3.2.1. Pedagogisen johtajuuden vaatimus

Koululakien uudistaminen ja päätösvallan siirto lähemmäs suoritustasoa, koulua, aiheuttaa muospaineita myös rehtoriudelle. On tutkittu ja kirjoitettu hyvin toimivista kouluista, tehokkaista kouluista, tuloshakuisista kouluista ja tutkimuksissa on määritelty kansallisesti ja kansainvälisesti tehokkaiden koulujen ominaisuuksia (esim. Stoll & Finck, 1994). Koulun johtajuudelle on asetettu uudenlaisia vaatimuksia ja hierarkisen kouluorganisaation muuttuessa nyt tulosvastuulliseksi organisaatioksi nousee esiin rehtorin toiminnan uudelleen määrittely ja kohdentaminen kohti pedagogista johtajuutta.

Pedagogisesta johtajuudesta ei ole kovinkaan paljon kirjoitettu suomalaisessa kirjallisuudessa, mutta esim. Hämäläinen on määritellyt sen sanomalla: "Pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista ja opetussuunnitelman toteutumista" (Hämäläinen 1986, 10). Hämäläisen (1986) aspekti rajoittuu tässä tekniseen toteutukseen (Erätuuli & Leino 1992, 3). Vaherva (1984) on tutkinut suomalaisrehtorien ammattikuvaa ja koulutustarvetta. Hänen mukaansa rehtorin ammattikuva sisältää monia erilaisia määreitä ja määritelmiä ja sitä on vaikea kuvata lyhyesti. Hän näkee pedagogisen johtajuuden sateenvarjona, jonka alle sijoittuvat johtajuuden useat eri toiminnan tasot. Pedagogiseen johtajuuteen vaikuttaa paitsi rehtorin omat henkilökohtaiset ominaisuudet, myös hänen aikaisemmat kokemukset omasta kouluajastaan, opiskelustaan ja opettajan työstään (Barnet & Long, 1986).

Perinteisessä rehtorintyössä on erotettu Erätuulen ja Leinon (1992, 4) mukaan kaksi laaja alalohkoa; hallintotyö (administration) ja johtamistyö (leadership). Edellinen sisältää erityisesti hallintoon liittyviä toimia, päätöksentekoa, sijaisjärjestelyjä, neuvottelua, organisointia jne. Jälkimmäinen sisältää erityisesti ihmissuhteista huolehtimiseen liittyviä toimia, oppilaiden ja opettajien yhteistyön lisäämiseen liittyviä toimia, perheiden kanssa neuvottelua ja yleensä yhdessä toimimista. Koulun pedagogisen johtamisen edellä mainitut tutkijat näkevät luonnollisena prosessina, joka kohdistuu moneen tehtävä- ja toiminta-alueeseen ja joka muodostuu näistä kahdesta alalohkosta yhdessä. Omassa tutkimuksessaan he päätyvät nimeämään neljä johtamismallia: organisoija, opetuksen kehittäjä, kommunikoija ja näkyvä läsnäolija.

Suomalaisessa viimeaikaisessa koulun johtaja/rehtoritutkimuksessa nousee esiin selkeä näkemys: rehtorit eivät ole halukkaita korkeaprofiiliseen pedagogiseen johtajuuteen, vaan kokevat itsensä enemmän virkamiehinä ja opettajat varsinaisen pedagogisen kehittämisen ammattilaisina (Isosomppi 1996, 147). Myös Vahervan (1984) tutkimuksessa rehtorit kuvasivat tärkeimmäksi työkseen hallinnon, toiseksi henkilöstöasioiden hoitamisen ja vasta kolmanneksi pedagogisen johtajuuden. Rehtorit näyttivät pitävän pedagogista johtajuutta lähinnä opettajien oppituntien seuraamisena ja sen jälkeisenä keskusteluna.

Opetushallituksen (1998-1999) teettämän opetussuunnitelmatyön vaikutuksia kunnissa selvittäneen tutkimuksen mukaan 16:sta haastateltujen koulujen opettajakunnista viisi oli sitä mieltä, että rehtorin työnkuva ei ole juuri muuttunut uuden opetussuunnitelmatyön tai uuden oppimiskäsityksen johdosta. Sen sijaan yhdeksän koulua mainitsi rehtorin roolin muuttuneen pois muodollisesta johtajuuskuvasta ja hallinnollisesta roolista enemmänkin valmentamiseksi. Näiden koulujen mielestä rehtori on parhaimmillaan pedagoginen johtaja ja opettajien tukija ja kannustaja. (Pietilä, A. & Toivonen, O. 2000)

Tukiainen (1999) tutkimuksessa peruskoulun rehtorit sen sijaan asettivat tärkeimmäksi tavoitteekseen parhaan mahdollisen opetuksen hankkimisen oppilaille. Tukiainen (1999) aineisto on kerätty vuonna 1997, joten voidaan ajatella, että rehtoreiden työskentelytason priorisoinnissa on tapahtunut muutosta. Toisaalta näkyvissä on opettajakunnan ja rehtoreiden erilaiset käsitykset rehtorin työn muutoksesta ja sen ilmenemisestä.

Voidaan perustellusti kysyä mikä on työyhteisön vaikutus rehtorin pedagogisiin johtamispyrkimyksiin. Tätä kysymystä on Karjalainen (1990) lähtenyt selvittämään Kajaanin Koulun sisäisen kehittämisen projektissa (1983-1986) ja etenkin sen viimeisessä osareportissa. Hän näkee kouluorganisaatiossa vaikuttavan latenteja merkitysstruktuureja, jotka ohjaavat työyhteisön sosiaalista toimintaa kuten "kieliopin säännöstö ohjaa oikeiden ja ymmärrettävien lauseiden tuottamista" (Karjalainen 1990, 14). Kansanomaisemmalta nimeltään näitä latenteja merkitysstruktuureja voidaan kutsua Karjalaisen (1990) mukaan myyteiksi.

Uudet koululait muuttavat voimakkaasti rehtorin työnkuvaa. Vanha koulunjohtaja-nimitys on nyt jäänyt historiaan ja uuden koululain mukaan kaikilla kouluilla on nyt sen toiminnasta vastaava rehtori (PL 37§). Rehtori nähdään yhä enemmän työnantajan edustajana työpaikallaan ja hänelle on langetettu useita sellaisia tehtäviä, joita kunnan kouluhallinnon virkamiehet ovat aikaisemmin hoitaneet. Toisaalta rehtorit itse kokevat (esim. Tukiainen, 1999, 173) tilanteensa ristiriitaiseksi ja asemansa organisaatiossa sekavaksi etenkin, mikäli hänet on valittu rehtoriksi opettajakunnan joukosta. Tukiainen (1999) kuvaa rehtoria marginaali-ihmiseksi, johon kohdistetaan hyvinkin ristiriitaisia odotuksia.

Kunnasta riippuen rehtorin päätösvaltaa voidaan lisätä runsaastikin: opettajien valinta vakinaisiin virkoihin, tai ainakin pitkäaikaisiin sijaistuksiin jätetään usein rehtorin tehtäväksi. Myös erilaisten virkavapauksien myöntäminen voidaan nyt entistä laajemmin delegoida kunnassa koulun rehtorille samoin opettajien koulutus- ja opintomatkat kotimaassa. Rehtorin päätösvaltaan voidaan alistaa kunnassa nyt myös opetussuun-

nitelman hyväksyminen. Juuri koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön näkee Eija Syrjäläinen (1994) omassa tutkimuksessaan yhdeksi rehtorin todelliseksi vaikuttamiskanavaksi. Opetussuunnitelman kehittämistä ja sen arviointia tehostamalla rehtori voi toteuttaa todellista muutosagentin roolia koulussa.

Monet oppilasta koskevat asiat voidaan nyt hoitaa (kunnan niin päättäessä) rehtorin päätöksellä: oppilaaksi ottaminen, yksityisopiskeluoikeuden myöntäminen, oppilaan oppimäärän muuttaminen, luvan myöntäminen koulunkäynnin aloittamiseen yhtä vuotta säädettyä aikaisemmin tai myöhemmin, oppilaan koulunkäyntioikeuden jatkaminen oppivelvollisuusiän täyttymisen jälkeen tai oppilaan opiskelun järjestäminen poikkeuksellisesti. Rehtori voi antaa oppilaalle kirjallisen varoituksen, päättötodistuksen, erotodistuksen ja todistuksen oppimäärän suorittamisesta. Hän voi myös rajoittaa opetuksen julkisuutta, myöntää oppilaalle luvan poissaoloon tai määrätä opettajan myöntämään oppilaalle korkeintaan viikon poissaolon tai hän voi päättää koulukiinteistön tai huoneiston käyttöluvasta silloin, kun kyseessä on lukukautta lyhyempi aika. Kuntien taloudellisen tilanteen kiristyessä rehtorin tehtäväksi voi jäädä epämiellyttäviä työnantajalle kuuluvia tehtäviä, kuten lomautusilmoitusten jako (Tukiainen, 1999, 173).

3.2.2. Pystyykö rehtori vastaamaan haasteeseen?

Pystyykö rehtori paineen selkeästi lisääntyessä sekä valtion, kunnan, että myös oppilaiden huoltajien taholta vastaamaan ajan haasteeseen murtumatta tai palamatta loppuun? Millaisia keinoja työnantaja, eli kunta, on järjestämässä muutospaineen aallokoissa surffaavalle rehtorille? Asiaa on selkeämpää lähteä tarkastelemaan tilastotietojen valossa: opetushallituksen (1998, moniste 32) mukaan maamme peruskoulun rehtoreista vain 25,5% on alle 39 vuotiaita. Ikävuosien 40 ja 49 välille sijoittuu peruskoulun rehtoreista 33,7%. 22,8% maamme peruskoulujen rehtoreista on 50-54 vuotiaita. 18% rehtoreista on 55vuotiaita tai sitä iäkkäämpiä. Esitetyn ikäjakauman mukaan on perusteltua olettaa, että rehtoreiden koulutus vaihtelee erittäin runsaasti. Toisaalta voidaan ajatella, että runsaammat ikävuodet ovat kasanneet rehtorille myös runsaammin täydennyskoulutusta. Uusi koululaki edellyttää entisen tavoin valittavalta rehtorilta kelpoisuutta (KelpA2§).

Odotukset kohdistuvat siis täydennyskoulutusta järjestäviin oppilaitoksiin. Maassamme pioneerityötä on lähtenyt tekemään Jyväskylän yliopisto järjestämällä rehtoreille tai rehtoriksi aikoville mahdollisuuden opiskella koulun hallintoa ja johtamista suorittamalla sivuaineopintoja vastaavan määrän opintoviikkoja (15ov) tai aineopintoja vastaavan määrän opintoja (20ov). Jyväskylän yliopiston hallinto- ja johtaminen koulutusta esittelen tarkemmin kohdassa 7.3. Rehtoriksi aikovat naiset tutkimuksessani.

Kasvavan kiinnostuksen innoittamina muutama muukin koulutustaho on aloittanut kyseisen koulutuksen tarjoamisen. Rehtorin omasta aktiivisuudesta riippuu hakeutuuko hän kyseiseen täydennyskoulutukseen vaiko ei. Toisaalta kunnille tarjoutuu loistavat mahdollisuudet tarjota rehtoreille mahdollisuus osallistua ammatilliseen kehittämistyöhön kustantamalla heille kyseinen koulutus. Tukiainen (1999) mainitsee, että rehtoreiden täydennyskoulutuksen tulisi olla mahdollisimman yksilöllistä. Paitsi uusien koululakien mukanaan tuomat muutospaineet, myös yhteiskunnan monikulttuurisuuden lisääntyminen

ja yleisopetuksen ja erityisopetuksen integraatiopyrkimykset asettavat rehtorille omat vaatimuksensa.

Rehtorin sukupuolen merkitystä koulun kehittämistyössä ja siinä jaksamisessa ei juuri ole maassamme aikaisemmin tutkittu. Tukiaisen(1999) tutkimus erottelee kyllä tilastollisesti rehtorin sukupuolen, mutta jättää syvemmän pohtimisen sukupuolen merkityksestä tutkimustuloksiin. Käsittelen seuraavassa luvussa naisen mahdollisuuksia toimia koulun rehtorina.

3.3. KUVIA NAISREHTORISTA

Suomalaisen yritysjohtajan kuva on muuttumassa Sormusen (1989) mukaan. Tuloksetekijöinä yritysmaailmassa nähdään yhä useammin naisia. Naisvaltaisella koulutusalailla johtajuus on kuitenkin perinteisesti kuulunut miesopettajille. Karento(1999) puhuu väitöskirjassaan ”Olen tehnyt parhaani” sukupuolineutraalisuuden ja sukupuolettomuuden lumeesta suomalaisessa työelämässä. Hänen mukaansa sukupuolesta puhutaan työelämässä vain silloin, kun naiset kokevat tulleeensa väärin kohdelluiksi.

Etenkin julkinen hallinto mielletään usein sukupuolineutraaliksi. Tätä tukevat mm. säädöksiin perustuva päätöksenteko, ennakoitavat ylentämis- ja nimitysperiaatteet, mahdollinen samapalkkaisuus ja yleinen virkamiestoiminnan samanvertaisuuden ja persoonattomuuden vaatimus. Karento(1999) viittaa tehtyihin tutkimuksiin ja mainitsee tilastojen osoittavan, että mitä korkeammalle julkisen hallinnon virkahierarkiassa nousee, sitä vähemmän siellä esiintyy naisia. Suurten yritysten ylimmässä johdossa arvioidaan naisia olevan 1-6%, keskijohdossa tai ns. ylemmissä toimihenkilöissä, joiden toimenkuvaan kuuluu toisten ihmisten johtaminen, noin 10-30%(Sormunen, 1989,14). Erääksi organisaation keskeisimmistä sisäisistä rajoista voidaan selkeästi asettaa sukupuoli. Lönnqvistin(1993) mukaan johtamisessa on ollut tähän asti kyse useimmiten nimenomaan miesten tavasta johtaa organisaatiota.

Lienee paikallaan tarkastella suomalaisen peruskoulun tilaa jälleen muutaman tilaston turvin. Maamme peruskoulun luokanopettajista(luokat 1-6) 67,4% on naisia. Lehtoreista (luokat 7-9) 71,6% on naisia. Erityisluokanopettajista ja erityisopettajista 70,5% ja päätoimisista tuntiopettajista 71,8% on naisia. Peruskoulumme rehtoreista sen sijaan vain 30,8% on naisia(Opetushallitus 1998b Moniste 32/98). Voidaan siis perustellusti kysyä miksi naisvaltaisen opetusalan johtotehtävät useimmiten menevät kuitenkin miehille? Hakevatko naiset miehiä harvemmin avoimia rehtorin virkoja? Edellyttääkö rehtorius joitakin sellaisia ominaisuuksia, joita naiset eivät koe omaavansa? Kokevatko naiset soveltuvansa miehiä heikommin koulun johtotehtäviin? Estääkö länsimainen patriarkaaliin perustuva naismyytti naisia pyrkimästä kovaa ja laskelmoivaa luonteenpiirteitä korostaville johtopaikoille? Edellyttääkö johtajuus kovaa luonteenpiirteitä? Pyrin vastaamaan näihin kysymyksiin tutkimukseni edetessä.

Vahervan(1984) mukaan odotukset miesten ja naisten johtamisen suhteen näyttävät olevan selkeän erilaiset. Hän käyttää tutkiessaan rehtorin ammattikuvaa apuvälineenä rooli-käsitettä. Rooli määritellään usein aseman mukaisena käyttäytymisenä ja rooliin kohdistuvat odotukset ovat Vahervan(1984) mukaan pääosin sellaisia, jotka joko määrittelevät, mitä katsotaan johtajan tehtäviin kuuluvaksi tai millainen hyvän johtajan tulisi olla (Isosomppi, 1996, 32).

Naisrehtorilta odotetaan erilaisia toimia ja asenteita kuin miesrehtorilta. Lindh(1992) kuvaa tutkimuksessaan ”Miten koulujen ilmasto muotoutuu?” ihannerehtoria irlantilaisen Johnstonin(1986) tutkimuksen näkökulmasta: ihannenaisrehtorin odotettiin olevan asioita vauhdittava koordinoija, ja sitten vasta johtaja, joka kontrolloi ja omaa auktoriteettia. Miesrehtori-ihanne oli taas ensiksi auktoriteettia omaava, kontrolloiva koordinoija ja sitten vasta asioiden vauhdittaja ja johtaja.

Myös vastaaviin tuloksiin on tullut omassa tutkimuksessaan Kaarina Tukiainen (1999). Hänen tutkimuksensa kyselykaavakkeen tavoite-kategoriassa näytti tutkittujen rehtoreiden ikä sekä sukupuoli erotteluvan tilastollisesti melkein merkitsevästi rehtoreiden näkemyksiä omasta työskentelystään saadakseen koulussa aikaan mahdollisimman monen periaatteisiin sopivia tavoitteita. Tukiaisen (1999) tutkimuksen mukaan näin pyrkivät toimimaan etenkin nuorimmat naisrehtorit. Naisrehtorit perustavat Tukiaisen(1999) mukaan miesrehtoreita enemmän koulunsa tavoitteet valtakunnallisiin tavoitteisiin.

Voidaan siis ajatella, että nais- ja miesrehtori johtaa kouluaan eri tavoin, eri tyyllillä, mutta molemmat voivat olla johtajina hyviä. Yllättävää on, että Johnstonin(1986) tutkimuksessa hallinnoijan ja yhtenäistäjän rooli saivat matalia odotusarvoja. Opettajat näkevät työyhteisön yhtenäisyyden luomisen enemmän omanaan kuin rehtorin tehtävänä. Johnstonin(1986) tutkimuksen lopullisena tuloksena opettajat arvostavat johtajaa, joka osaa suunnitella ja katsoa, että suunnitelmat toteutetaan, ja joka saa palvelut ja tilat hyvään käyttöön ja joka tekee kaiken tämän vastuuntuntoisesti. Miesrehtorin oletetaan lisäksi olevan koordinaattori, joka saa joukkueen toimimaan harmonisesti. Naisrehtorilta odotetaan lisänä asioiden helpottamista ja vauhdittamista. Vastaajat tässä tutkimuksessa koko joukkona arvostivat naisrehtoria, joka johtaa enemmän esimerkillään kuin komentamalla, jolla on aikaa kuunnella ja kykyä nähdä asiat toisen ihmisen näkökannalta ennen päätöksentekoa, ja joka ei vaadi henkilökuntaa tekemään mitään, mitä ei olisi valmis itse tekemään.

Johnstonin(1986) tutkimuksen naisopettajien ja miesopettajien odotukset mies- tai naisrehtorille olivat erilaiset . Naiset katsoivat, että ihannemiesjohtaja on asioiden vauhdittaja, helpottaja, mutta myös auktoriteettia omaava johtaja ja kontrolloija. Miesopettajat katsoivat, että ihannemiesjohtajan piti olla johtaja-ohjaaja ennen kaikkea, lisäksi hiukan koordinaattori ja kontrolloija. Naiset näyttivät odottavan miehiä enemmän ymmärtämystä ja sosiaalisten tarpeiden hoitamista miesrehtorilta. Miesopettajat taas odottavat naisrehtorilta helpottavaa, vauhdittavaa johtamisotetta, eli että johtaminen käy ymmärryksen ja huomioonottamisen kautta. Naiset sen sijaan odottavat naisrehtorilta koordinoijan ja kontrolloijan ominaisuuksia.

Onnistuminen johtajana näyttää tämän tutkimuksen valossa olevan eri tasoista verrattuna mies- tai naisjohtajaan. Siihen vaikuttaa odotukset. Rooli, jota ihminen toteuttaa johtamistavassaan, muodostuu osittain niiden ihmisten odotuksista, joiden kanssa hän on vuorovaikutuksessa. Lindh(1992) mainitsee rehtorilla olevan loistavat mahdollisuudet pilata omalta osaltaan koulun ilmastoä käyttäytymällä liiaksi työyhteisön jäsenten odotusten vastaisesti.

Ståhlhammar(1984) käsittelee rehtorin roolia strukturaalisen rooliajattelun pohjalta. Hänen mukaansa yhteiskunnan koululle antamat säännöt ja tavoitteet ovat luettavissa ja rehtorin oletetaan tuntevan ne. Sääntöjen (lait, asetukset, ohjeet jne.) ja tavoitteiden (opetussuunnitelma) painottaminen määrittävät näin koulun johtamistyössä rehtorin omien pedagogisten perusnäkemysten ja arvojen kautta. Tämän ajattelun mukaan rehtori tulkintaprosessinsa kautta tematisoituu jossakin kontekstissa toimivaksi intentionaaliseksi toimijaksi. (Isosomppi, 1996.)

Mahlamäki-Kultanen(1999) tutki rehtoriutta opettajien rehtoreista ilmaisemien mielikuvien ja metaforien kautta. Rehtoriutta kuvattiin usein maskuliinisesti, miehisiin kielikuvien ja tutkija kysyykin oikeutetusti onko tapana aina kuvata ihmistä miehen kautta. Hän toteaa vielä, että ilmeisesti. Myös Kaarina Tukiainen(1999,80) mainitsee omassa tutkimuksessaan mahdollisuuden tarkastella sukupuolen merkitystä johtamisessa androsentrismien kautta, joka määrittää tavaksi katsoa maailmaa ja muovata todellisuus miesnäkökulmasta ylentäen maskuliinisuuden miesten ihannointiin ja kunnioittamiseen ja samalla asettaen miesrehtorin naisrehtorin yläpuolelle.

Aaltosen (1997) tutkimus perustuu lukiolaisten myytteihin ja konnotaatioihin johtajuudesta. Lukiolaiset kuvasivat johtajaa pintatason figuureilla ” isokokoinen mies”, ”hienosti kalustettu toimisto”, ”uusi, kallis, auto” tai ”tummapukuinen mies”. Mikäli jonkun korpuksen jäsenen mieleen tuli ajatella naista johtajana, häntä kuvattiin ”pulleana keski-ikäisenä naisena”- ” viisilapsisena ”- tai ” nuorena neitinä, joka koittaa näyttää arvokkaalta ja osaavalta käyttämällä korkeita korkokenkiä, vaikkei osaa kävellä niillä”- kompetenssilla varustettuna. Johtajuutta perusteltiin lukiolaisten vastauksissa maskuliinisena syystä, että kaikki maailmanhistorian suuret johtajat ovat olleet miehiä.

Kuitenkin naisen luontainen hoivatahto, perinteinen naiseuteen liitetty pehmeiden arvojen korostaminen ja tottumus toimia lasten parissa näyttäisi antavan naiselle hyvät edellytykset menestyksellä toimia koulun rehtorina. Näiden luontaisten ominaisuuksien hyväksikäyttö arkipäivän koulutyössä ja kohtaamisissa oppilaiden huoltajien kanssa saattaisi mahdollistaa nykyistä koulua rasittavan laitospaisuuden ja joustamattomuuden maineen hälventämisessä ja uudenlaisen koulukulttuurin syntymisessä. Tutkijana en luonnollisesti väitä mainittuja ominaisuuksia yksinomaan naisten ominaisuuksiksi, mutta aiemman tutkimuksen valossa lienee mahdollista olettaa jotakin tämän suuntaista.

Käsillä oleva tutkimus pyrkii kuvaamaan naisten keinoja selviytyä rehtorin monialaisessa työssä. Paitsi virassa olevien rehtoreiden kertomana kuvaan luvussa 8 Tuloksia, myös rehtoriksi opiskelevien naisten tunteja ja ajatuksia hyvästä ja tavoiteltavasta rehtoriudesta. Tutkimusraportin edetessä kuvaan naisten omalle työlleen asettamia tavoitteita ja niitä keinoja joilla he pyrkivät kohti päämääräänsä.

Omaa asemaani tutkijana voidaan kuvata hermeneuttiseksi, sillä oman rehtoriuteni kautta jaan ymmärrystä haastattelemieni naisten kanssa ja osallistun läsnäolevana tutkimukseen. Tyyppinä tunnistan itseni Varton(1992,16)*kysyväksi tutkijaksi*, sillä tutkimukseni kietoutuu elämäkäytäntöihin ja myös tutkimukseni varsinaiset teemat nousevat siitä. Pohdin tutkimukseni merkitystä elämälle yleensä, omalle rehtoriudelleni ja tuleville naisrehtoreille sekä pyrin herättämään keskustelua rehtorin sukupuolesta, sillä näen tämän seikan sivuutetun aivan liian usein ongelmattomana.

Jotta voitaisiin tutkia ja ymmärtää sukupuolen merkitystä – tai merkityksettömyyttä – koulun johtamisessa, ja jotta voitaisiin valita päteviä rehtoreita suomalaisiin peruskouluihin, on tunnettava myös naisen tapa toimia rehtorina. Ennako-oletukseni on, että nainen johtaa koulua eri tavalla kuin mies, mutta tässä tutkimuksessa en pyri vertaamaan näitä kahta toisiinsa ja todistamaan toisen tai toisen paremmuutta, vaan *pyrin kuvaamaan suomalaisen peruskoulun naisrehtorin arkipäivää ja kokemuksia työssä*. Miten sukupuoli on vaikuttanut heidän asemaansa ja kokemuksiinsa? Millaisia keinoja he ovat kehittäneet selviytyäkseen perinteisesti miesvaltaisella alalla? Mitä ominaisuuksia naiselta vaaditaan selviytyäkseen menestyksellä koulun johtamisesta? Toiseksi *pyrin selvittämään niitä lähtökohtia ja syitä, miksi naisopettajat lähtevät tietoisesti hakemaan pätevoitymistä rehtoriksi opiskelemalla opetustoimen hallintoa ja johtajuutta*.

Kolmantena tavoitteena tällä tutkimuksella on *vertailla ruotsalaisten naisrehtoreiden ja suomalaisten naisrehtoreiden kokemuksia työstään ja etsiä niistä yhtäläisyyksiä ja eroja*. Vertailukohteenani on Wingårdin tutkimus Att vara rektor och kvinna.

Pidän mielenkiintoisena vertailukohteenä juuri ruotsalaista tutkimusta, sillä maamme koulutuspolitiikka on pitkään seurallut ruotsalaismallia suurissa reformitöissään ja voidaan olettaa, että ruotsalaisnaisten kokemukset ja näkökulmat tulevat ajan myötä heijastumaan myös Suomessa. Voimmeko siis tehdä joitakin korvaavia toimia jo ennakkoon? Voimmeko oppia ruotsalaisnaisten kokemuksista?

On selvää, että esiin nousevat teemat saattavat esiintyä myös miesrehtorien kokemusmaailmassa, mutta ne koulun johtajuutta tai rehtoriutta käsittelevät tutkimukset, joita maassamme on tehty, eivät sisällä lainkaan tämän tyyppistä aineistoa. Pysin kuvaamaan tutkimusaineistoani laajasti ja käytän runsaasti haastattelemieni henkilöiden puheenvuoroja suorina lainauksina, jotta myös lukija voisi tehdä omia johtopäätöksiään aineistostani. Esitellessäni tutkimusaineistoani luvussa 7. teen matkan varrella vertailuja Wingårdin(1998) tutkimukseen etsien yhdenmukaisuuksia ja mahdollisia eroja naisten kokemuksista.

Tutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin yhteensä viidessä ryhmähaastattelustunnossa kevään 1999 aikana. Metodina käytin teemahaastattelua. Tätä kahdeksan naisrehtorin ryhmää nimitän tutkimuksessani *naispiiriksi* erotukseksi Wingårdin(1998) *forsknings-cirkel'stä*. Ryhmän syntyä ja toimintaa sekä tutkimukseni tarkkaa etenemistä kuvaan luvussa 7.

Saadakseni kattavan kuvan naisrehtoriuden ongelmakentästä ja niistä syistä, jotka saavat naiset aktiivisesti valmistautumaan rehtoriuteen haastattelin myös kuutta Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa opiskelevaa naisopettajaa. Heitä kuvaan lähemmin tutkimukseni luvussa 7.2. Tarkentaakseni käsitysteni oikeellisuutta Wingårdin tutkimuksen sisällön suhteen ja varmistaakseni vertailun onnistumisen haastattelin vielä henkilökohtaisesti helmikuussa 2000 yhtä ruotsalaista naisrehtoria Haaparannan kunnassa. Tätä haastattelua en kuvaa tutkimuksessani sen tarkemmin, sillä se ei tuo mitään uutta tutkimukseni sisältöön, vaan toimii lähinnä tutkijan mahdollisuutena tarkistaa omia Wingårdin tutkimuksen sisällöistä tekemiä tulkintojaan ruotsalaisesta koulutusjärjestelmästä. Tästä haastattelusta syntyi haastattelunauhoja noin kahden tunnin ajalta.

Suomalaisrehtoreiden haastattelujen teemat ovat seuraavat:

1. Miksi toimin rehtorina? Mikä rehtorin työssä on oléellista?
2. Naisen keinot ammatissa- mitä on pinnan alla?
3. Ajankohtaiset ongelmat johtamisessa
4. Nainen johtajana – mitä se on?
5. Suhtautuminen tulevaisuuteen?

Wingårdin(1998) esiolettamus tutkimuksensa naisista osoittautui vääräksi. Hän oletti naisten puhuvan omassa ryhmässään naiseuden ongelmakentästä, mutta näin ei itse tutkimuksessa käynyt. Wingård(1998) mainitsee naisten pidättäytyneen lähes kokonaan puhumasta naiseudesta ja sen vaikutuksesta työhönsä. He eivät nähneet sukupuolta syyksi niihin ongelmiin, joita kokivat työssään. Jotkut heistä jopa mainitsivat, että ruotsalaisessa koulujärjestelmässä ei ole lainkaan sukupuolisyrrjintää.

5. TUTKIMUSMENETELMÄT

Koen laadullisen tutkimusotteen palvelevan tutkimustarkoitustani parhaiten sen joustavuuden ja omaleimaisuuden sallivan näkökulman johdosta.

Laadulliselle tutkimukselle on tyypillistä tutkimusaineiston tarkastelu tietyistä (halutusta) näkökulmasta ja tutkijan onkin kiinnitettävä huomiota vain siihen, mikä on kyseessä olevan tutkimuksen viitekehyksen kannalta olennaista ja tärkeää. (Alasuutari, 1994, 31.) Omassa tutkimuksessani keskityn suomalaisen peruskoulun rehtoriuden kuvaamiseen sukupuolen näkökulmasta ja pyrin aikaansaamaan mahdollisen yleistyksen, joka sallisi tutkimuskohteeseeni liittyvien ilmiöiden tunnistamista, selittämistä, ymmärtämistä ja – jos mahdollista – näkökulman muuttumista. Laadullisen tutkimuksen vahvana puolestapuhujana on sen mahdollistama ilmaisullinen rikkaus, monitasoisuus ja kompleksisuus (Alasuutari, 1994, 75) ja toisaalta lukijaystävällisyys ja hänelle jäävä oman tulkinnan mahdollisuus.

Kun laadullisen tutkimuksen eräs keskeisiä periaatteita on ihmisen elämismailman tarkastelu merkitysten maailmana, tuntui valinta määrällisen ja laadullisen tutkimuksen välillä syntyvän kuin itsestään. Elämismailman merkitykset ilmenevät ihmisen toimintana, päämäärien asettamisena, suunnitelmina, hallinnollisina rakenteina, yhteisöjen toimina ja päämäärinä ja muina vastaavina ihmisestä lähtöisin olevina ja ihmiseen päättyvinä tapahtumina (Varto, 1993) ja näitä elementtejä tutkittaessa laadullinen tutkimus osoittaa ylivertaisuutensa.

Toiseksi uskon oman rehtoriuteni auttavan minua tutkiessani naisrehtoriutta, sillä kun tutkija on väistämättä osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii eikä hän voi ulkoistaa itseään ihmisen elämismailmasta (Varto, 1993, 26.) auttaa oma ammattitaitani minua ymmärtämään niitä merkityksiä, joita tutkimukseni naiset antavat omalle rehtoriudelleen.

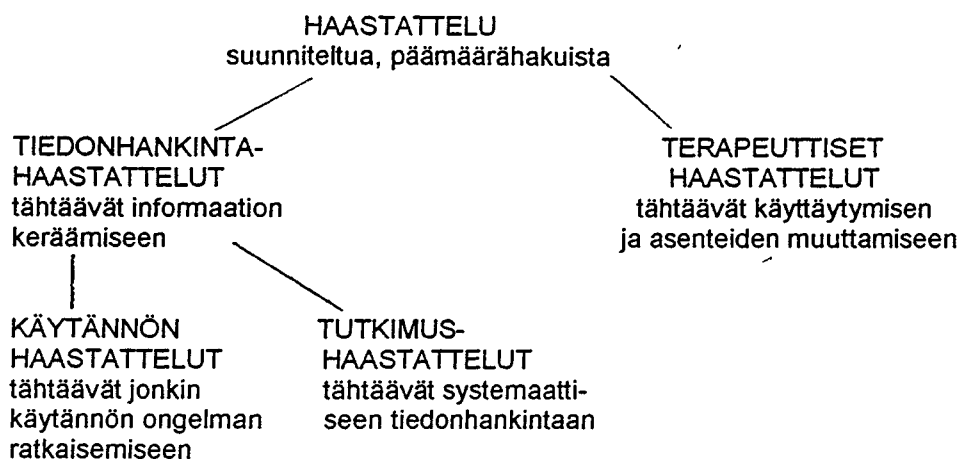
5.1. Haastattelututkimus ja ryhmähaastattelu menetelmänä

Päädyin omassa tutkimuksessani käyttämään haastattelututkimusta useastakin syystä. Ensinnäkin halusin pysyä Wingårdin (1998) valitsemilla metodilinjooilla, jolloin vertailu ruotsalaisrehtorien ja suomalaisrehtorien välillä olisi mahdollista. Toiseksi valintaani rajoitti aika, sillä tutkimukseni etenemisen kannalta olin jo päättänyt, että empiirisen aineiston keruuseen aikaa olisi käytettävissäni vain kevätlukukausi 1999.

Pidän ryhmähaastattelua edullisena tiedonkeruumenetelmänä: rajoitetun ajan puitteissa saadaan kerättyä runsas materiaali ja haastattelijan, tässä tapauksessa minun itseni, ei tarvitse toistaa joka kerta tutkimussuunnitelmaansa kohdattuaan uuden haastateltavan. Sulkunen (1990) mainitsee lisäksi vielä muutaman ryhmähaastattelun edun: haastateltavien tavoitettavuuden helppouden verrattuna yksittäishaastatteluihin, tiukan haastattelijajohtoisuuden vähentymisen ja ryhmän vaikutuksen vuorovaikutustilanteessa. Varsinkin jos kiinnostuksen kohteena on haastateltavien mielipiteet ja kulttuuriset kokemukset, voidaan ryhmähaastattelulla vähentää haastateltavien tutkijaan kohdistamia odotuksia (Sulkunen, 1990). Erittäin hedelmällisenä Sulkunen (1990) näkee ryhmähaastattelun silloin, kun pyritään pääsemään pienoiskulttuurien (naisrehtorius) merkitysraken-

teisiin.

Haastattelun lajeja on useita, mutta ne voidaan esittää tiivistetysti seuraavan kaavion mukaan:



Kuvio1. Haastattelun lajit (Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985)

Haastattelu on aina suunniteltua ja päämäärähakuista toimintaa, joka tähtää informaation keruuseen. Se eroaa esim. keskustelusta juuri tämän piirteensä ansiosta, sillä keskustelulla sinänsä saattaa olla pelkästään yhdessäolofunktio. (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 25.)

Canell ja Kahn (1968) nimittävät jonkin käytännön ongelman ratkaisuun pyrkiviä haastatteluja *käytännön haastatteluiksi*. Toisena haastatteluryhmänä he nimeävät *tutkimushaastattelun*. Tutkijoiden mukaan tämänkin tiedonkeruun kautta saatua tietoa voidaan käyttää jonkin käytännön ongelman ratkaisuun, mutta vasta, kun tieto on tieteellisin menetelmin varmennettu ja tiivistetty (Hirsjärvi & Hurme, 1985, 25).

Eri tutkijat lajittelevat haastatteluun perustuvia tiedonkeruumenetelmiä eri tavoin. Yleisesti puhutaan *avoimista haastatteluista* ja *puolistrukturoidusta haastatteluista*. Powney ja Watts (1987) sen sijaan ovat luopuneet haastattelututkimuksen monialaisesta jaottelusta, kuten strukturoitu/ei-strukturoitu, keskitetty/ ei-keskitetty, rajoitettu/syvähaastattelu jne. ja puhuvat vain haastattelun kahdesta päälinjasta: *vastauksia tuottavista haastatteluista* ja *tietoa tuottavista haastatteluista*.

Näiden tutkijoiden mukaan vastauksia tuottavat haastattelut muodostavat kategorian, jolle on tyypillistä se, että tutkija pitää koko haastattelun ajan tiukasti kiinni kontrollistaan. Hän päättää kysymyksistä ja vastausten suunnasta, hän palauttaa rönsyilevän haastattelun alkuperäiselle radalleen ja hän myös säätelee tiukasti käytettävää aikaa. Tutkijan pyrkimykset, hänen halunsa ja kiinnostuksensa viitoittavat tätä kategoriaa.

Tietoa tuottavien haastattelujen tavoitteena taas on tehdä havaintoja osallistuvan henkilön kulloisestakin asiantilasta tai sisäisestä kokemuksesta. Powneyn ja Wattsin (1987) mukaan tälle metodille tyypillistä on se, että sitä johtaa haastateltava itse, ei tutkija. Tutkijan tehtäväksi jää pikemminkin auttaa haastateltavaa ilmaisemaan tuntojaan ja ajatuksiaan ilman, että hän tuntisi itseään kahlehdittavan.

Puolistrukturoidusta haastattelusta on olemassa runsaasti erilaisia variaatioita. Hirsjärvi ja Hurme(1985) kutsuvat yhtä niistä *teemahaastatteluksi*, jolle on ominaista tiedossa olevat haastattelun aihepiirit, teemat, mutta niistä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys.

Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen ja Saari(1994, 143) muistuttavat, että tehdessään teemahaastattelua tutkija ei saa katkaista haastateltavien antamien merkityksien ajatuksellisia yhteyksiä riippumatta minkä teeman alle tai lomaan ajatuskokonaisuus rakentuu.

Käsillä olevaa tutkimusta voidaan hyvin luonnehtia juuri ryhmä- ja teemahaastatteluksi. Tutkijan kannalta teemahaastattelulla on sekä hyviä että huonoja puolia: hyviä puolia edellisen lisäksi ovat koehenkilömäärän (haastateltavat) melko pieni määrä ja saatavan tiedon syvyys. Huonoina puolina voidaan mainita Hirsjärvi&Hurmeen (1985) mukaan yksikköä kohti tulevat melko korkeat kustannukset (oman tutkimukseni kannalta sopivien kokoontumistilojen vuokraaminen, tarjottavat iltapalat ym.) ja analyysivaiheen erittäin suuri työmäärä. Ryhmähaastattelun etuna näen vielä jo aiemmin mainitsemieni seikkojen lisäksi ryhmän sisäisen kontrollin: tutkimuksessani naisia yhdisti sama ammatti, rehtorius, ja tämän seikan Pekka Sulkunen (1990) mainitsee yhdeksi tutkimuksen luotettavuuden lisääjäksi. Ryhmä kontrolloi itseään, kun ammatti on kaikille sama eikä salailulle juuri jää mahdollisuuksia.

5.1.1. Teemojen operationaalistaminen

Laadin tutkimukseni kannalta kiinnostavista naisrehtoriuteen liittyvistä aiheista teemaluettelon. Itse kokoontumistilaisuuksissa ne muodostivat juuri alueet, joilla keskustelun halusin liikkuvan. Tutkimukseni teema-alueiksi siis muodostuivat:

1. Miksi toimin rehtorina? Mikä rehtorin työssä on oleellista?
2. Naisen keinot ammatissa - mitä on pinnan alla?
3. Ajankohtaiset ongelmat johtamisessa
4. Nainen johtajana – mitä se on?
5. Suhtautuminen tulevaisuuteen?

Teemahaastattelun kuluessa nämä teemat ”operationaalistetaan” kysymyksiksi. Teemahaastattelun luonteeseen kuuluu, että myös haastateltavat voivat toimia operationaalistajina(Hirsjärvi&Hurme,1985). Tutkittavasta itsestään johtuu, miten mikin tutkittava ilmiö konkretisoituu hänen omassa kontekstissaan. Hirsjärven&Hurmeen(1985) mukaan teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että se moninainen rikkaus, mikä tutkittavaan ilmiöön yleensä todellisuudessa sisältyy, myös paljastuisi mahdollisimman hyvin. Teema-alueiden pohjalta keskustelu voi ryhmässä syventyä niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät.

Tein tutkijana itse kaikki ryhmähaastattelut. Tätä seikkaa myös Hirsjärvi&Hurme(1985) korostavat. Tutkijan oma mukana olo on heidän mukaansa oleellista, jotta hän pystyy myöhemmin muodostamaan aineistosta muuttujia. Toisaalta Keeganin, Powneyn(1987) toisen tutkijakumppanin mukaan ei ole välttämättä hyvä, että tutkija toimii itse haastattelijana. Keeganin mukaan tutkijan omat mielipiteet ja asenteet saattavat vaikuttaa siihen mitä hän ”kuulee” ja ”näkee”, hän saattaa kiinnittää liiaksi huomiota seikkoihin, joita haastateltava ei ole edes tarkoittanut jne. Itse koen oman osallistumiseni tärkeäksi jokaisessa naispiirin istunnossa. Epäselvässä tilanteessa saatoin tehdä tarkentavan kysymyksen tai johdattaa keskustelua haluamaani suuntaan. Toisaalta ulkopuolisten haastattelijoiden käyttö ei olisi kohdallani ollut taloudellisestikaan mahdollista.

5.2. Vertaileva tutkimus

Toiseksi metodikseni valitsin vertailevan tutkimuksen, sillä koska tutkimusaiheestani on Suomessa erittäin vähän olemassa olevaa aineistoa, halusin keskustelun synnyttämiseksi tehdä vertailua suomalaisen ja ruotsalaisen naisrehtorin välillä. Samalla voitaneen tehdä jonkun verran johtopäätöksiä tai huomioita siitä todennäköisestä suunnasta, mihin maamme peruskoulujen johtamiskulttuuri on menossa.

Hart (1990) esittää vertailevaa tutkimusta tekeväälle tutkijalle vaatimuksen: hänen on hankittava selkeä käsitys tutkimuskohteestaan ja siitä, mitkä ovat realistiset odotukset. Varmistaakseni vertailun onnistumisen ja Wingårdin raportin sisällöstä tekemieni johtopäätösten oikeellisuuden, päätin vielä haastatella Haaparannan kunnan yhtä ruotsalaista peruskoulun naisrehtoria. Tämä kyseinen nainen puhui sekä suomea, että ruotsia, joten saatoimme käydä tarkentavan keskustelun suomeksi. Haastattelu tehtiin vuoden 2000 alkupuolella.

Vertaileva tutkimus on erityisesti yhteiskuntatieteilijöiden suosima metodi. He mainitsevatkin vertailulle kaksi eri merkitystä. Toisaalta kaiken tiedonsaannin voidaan katsoa edellyttävän vertailua ja toisaalta puhutaan varsinaisesta vertailevasta analyysistä(Hänninen 1986). Vertailevan tutkimuksen tarkoituksena on juuri selittää ja ja/tai tulkita tutkittavien kohteiden eroja tai yhtäläisyyksiä. Vertailulla pyritään löytämään yleistettävyyttä tai erityisyyttä tutkittavasta kohteesta.(Salminen 1999, 52.)

Salminen (1999) mainitsee vertailun näyttävätyvän monien filosofien ajattelussa välineenä, jonka avulla on yritetty muodostaa yleistyksiä, abstraktioita tai yleisiä teorioita erilaisista ilmiöistä. Vertailevan tutkimusotteen myöhäisempään yleistymiseen on vaikuttanut runsaasti amerikkalaiset tutkimusohjelmat, joiden tavoitteena oli amerikkalaisen tiedekeskustelun ulottaminen Yhdysvaltojen ulkopuolelle sekä hallinnollisten ohjelmien markkinointi muihin maihin(Salminen, 1999, 22). Voidaan hyvin sanoa, että erityisesti viime vuosikymmenen kuluessa tapahtunut ”maapallon kutistuminen”, tietoverkkojen synty ja tiedon nopeuden räjähdysmäinen kasvu, ovat lisänneet tiedon tarvetta eri maiden sosiaalisista ja hallinnollisista ratkaisuista. Samalla on pyritty esimerkiksi EU- maiden kohdalla näiden yhdenmukaistamiseen.

Vertailevassa tutkimuksessa voidaan käyttää useita lähimetodeja. Smelser(1976) mainitsee näiksi tilastollisen, kokeellisen, heuristisen ja case-tutkimuksen metodit. Pidän omaa tutkimustani lähinnä case-tyyppisenä vertailuna, jossa keskityn yhden tapauksen (naisrehtorius Suomessa ja Ruotsissa) kuvaamiseen ja sen laadulliseen ymmärtämiseen.

Ragin(1989) jakaa vertailututkimukset tapaus-orientoituneisiin ja muuttuja-orientoituneisiin tutkimuksiin. Tapaus-orientoituneissa tutkimuksissa (kuten omani) ei vertailtavien tapausten määrä saa olla liian suuri, jotta selityksiin voidaan päästä monipuolisesti ja erilaisia muuttujien konfiguraatioita yhdistellen. Muuttuja-orientoituneisuus vie tutkimusta tilastovertailuihin, suuriin kohdejoukkoihin ja tilastollisten yleistysten etsintään. Edellisen tyyppinen tutkimus etsii kompleksisuutta , jälkimmäinen yleistettävyyttä. (Ragin,1989,49-50.)

Komparatiiviselle tutkimukselle on tyypillistä Salmisen (1999) mukaan tietyt vaiheet, joiden kautta tutkimus etenee: Vertailu tulee asettaa tiettyyn valittuun teoreettiseen kehukseen ja käsitteistöön. Tarvitaan laajaa kosketusta tutkimusmateriaaliin, ja juuri tätä vaatimusta yritin täyttää omassa tutkimuksessani haastatteleamalla henkilökohtaisesti yhtä ruotsalaisrehtoria Haaparannan kunnassa. Halusin varmistaa omien Britta Wingårdin tutkimuksen kautta syntyneiden ruotsalaista koulutusjärjestelmää koskevien käsitysteni oikeellisuuden.

Datan valmistelu ja hankinta on seuraava vaihe tyypilliselle komparatiiviselle tutkimukselle. On päätettävä tutkimuskohteet ja aineiston keruun menetelmistä. Käsillä olevassa tutkimuksessa on pyritty varmistamaan vertailtavuutta muodostamalla Wingårdin tutkimuksen pohjalta muodostettuja keskusteluteemoja mahdollisimman runsaasti. Joitakin kuitenkin jätin kokonaan pois, sillä niiden sisällöllä tämän tutkimuksen kannalta ollut merkitystä. Tällaisia olivat esimerkiksi ruotsalaisrehtorien tapa oppia.

Kolmanneksi Salminen (1999) mainitsee deskription. Vertailtavat kohteet on kuvailtava systemaattisesti. Käytettävissä on Salmisen(1999) mukaan kaksi mahdollisuutta: luokittelu tai kuvaus. Pidän omaa tutkimustani enemmän kuvauksena naisrehtoreiden työkokemuksista ja näiden vertailusta.

Lopuksi vertailevassa tutkimuksessa tehdään johtopäätöksiä etsien säännönmukaisuuksia, yleistyksiä. Salminen (1999, 39) mainitsee A.C. McIntyren (1985) jaon kahdesta yleistysluokasta; aito lainkaltainen yleistys, joka pitää paikkansa kaikissa tapauksissa ja de facto-tyyppinen yleistys, joka pitää paikkansa tutkituissa tapauksissa. Luen oman tutkimukseni jälkimmäiseen yleistysluokkaan kuuluvaksi .

Ollakseen pätevää vertailevan tutkimuksen on täytettävä tärkein kriteeri: kahden tai useamman tapauksen tulee olla sellaisessa muodossa, että ne ovat vertailtavissa keskenään. Käsitteiden on oltava sen verran universaaleja, että niiden täydellinen kulttuurisidonnaisuus voidaan poissulkea. Oman tutkimukseni keskeinen käsite on rehtorius, ja sen kulttuurisidos on samanlainen sekä Ruotsissa että Suomessa. Rehtori johtaa koulua ja toimii opettajakunnan esimiehenä molemmissa maissa.

Toisaalta vertailussa olevien otosten tulee edustaa samaa kokonaisuutta ja etenkin Salminen (1999) korostaa tiedon keräyksen menettelytapojen yhtäläisyyden merkitystä vertailevassa tutkimuksessa. Käsillä olevassa tutkimuksessa käytettiin samaa metodologia, ryhmähaastattelua, kuin vertailukohteen tutkimuksessa oli käytetty.

Kritiikkinä nimenomaan käsillä olevasta tutkimustyyppistä voidaan esittää mm. Goldthorpen (1994) esittämä vertailua tukevien tapausten vähäisyys ja tätä kautta saatavan tiedon riittämättömyys(Salminen, 1999 , 49). Toiseksi kritiikin kohteeksi voidaan nostaa tehtyjen tutkimusten tutkimusasetelman löyhyyys tai tiukkuus. Derlien(1992) peräänkuuluttaa

vertailututkimuksen institutionalisointia, jotta kansallisesti kerätty tieto olisi kaikkialla systemaattista ja jatkuvaa ja helposti saatavaa.

Takala(1984,20) esittää kritiikkiä suomalaisen vertailevan tutkimuksen suuntaan: hänen mukaansa vertaileva tutkimus Suomessa on keskittynyt lähinnä työn edellyttämien kvalifikaatioiden sekä kansakunnan ja valtion muodostumisprosessien tutkimiseen, kun taas esimerkiksi erilaisten statusryhmien välisiä suhteita selvittäviä tutkimuksia ei ole ollut esillä juuri lainkaan. Takalan kritiikki sijoittuu kuitenkin 80-luvulle, joten tähän puutteeseen on maassamme myöhemmin jo pystytty vastaamaan.

5.3. Britta Wingård: Att vara rektor och kvinna

Tässä kappaleessa kuvaan pääpiirteittäin ruotsalaisen Wingårdin(1998) tutkimusta Att vara rektor och kvinna.

Wingårdin tutkimuksen tuloksia en esittele erikseen tässä kappaleessa, vaan niihin palaan aina oman tutkimukseni empiirisen osan yhteydessä niiltä osin, kun kiinnostavaa vertailua voidaan suorittaa. Pysin antamaan lukijalle oman tutkimukseni kannalta tarpeelliset perustiedot siitä, mikä ohjaa ruotsalaisrehtorin työtä arkipäivän koulussa. En myöskään selvittä Wingårdin(1998) tutkimuksen teoreettista viitekehystä tarkkaan, sen voi jokainen halutessaan selvittää itse Wingårdin(1998) alkuperäisestä tutkimuksesta.

5.3.1. Taustaa

Feministisen näkökulman syventäminen tutkimuksessa jäi Wingårdin tutkimuksessa haaveeksi, sillä ruotsalaisnaiset puhuivat vähän tai eivät lainkaan sukupuolen merkityksestä työssään eivätkä nähneet naiseuttaan niiden ongelmien syyksi, joita ovat työssään kohdanneet.

Wingård(1998) mainitsee, että lukuvuonna 1994/1995 Ruotsin peruskoulun rehtoreista 50% oli naisia. Tähän oli tultu systemaattisella tasa-arvopoliitikalla ja naisten rehtoriutta tukevalla valtakunnallisella ohjaustoiminnalla, sillä Wingårdin(1998) mukaan vielä lukuvuonna 1985/86 vain 18% ruotsalaisista rehtoreista oli naisia. (Wingård 1998,79.) Ruotsin peruskoulun rehtoriuden nopeaa naisistumista on perusteltu myös sillä, että samaan aikaan tapahtunut koululaitoksen kunnallistaminen(v.1991) toi rehtorinimikkeen alle myös esikoulun ja vapaa-ajanohjaajien johtajat.

Wingårdin(1998) tutkimuksen naisista seitsemän sai rehtoriuden koululaitoksen kunnallistamisen jälkeen ja heistä kaksi oli toiminut apulaisrehtorina ennen sitä. Kunta nähdään nyt rehtorin ja opettajan työnantajana ja näin ollen ylimmän määräysvallan käyttäjänä. Kunnallinen koulutusjärjestelmä näyttää pääpiirteittäin olevan Suomen uudistetun kuntalain(v.1995) myötä hyvin samansisältöinen.

Wingårdin(1998) lähtökohta omalle tutkimukselleen on pitkälti samanlainen kuin omani: myös hän on toiminut peruskoulun rehtorina useita vuosia ja halu ymmärtää syvemmin johtajuutta sai hänetkin etsimään uusia ammatillisia polkuja ensin ruotsalaisen täydennyskoulutuksen kautta ja myöhemmin täysipäiväisenä tutkijana Uppsalan yliopistossa.

Etsittyään kirjallisuutta, joka käsittelisi rehtoriutta naisen näkökulmasta, Wingård joutui toteamaan, että tällaista kirjallisuutta, saati tutkimusta, ei juuri ole tehty. Kuitenkin niin Ruotsissa kuin etenkin anglosaksisissa maissa oli kirjoitettu artikkeleita siitä, miksi naisvaltaisen (pääosa yleissivistävän koulutuksen opettajista Ruotsissakin ovat naisia) koulutusalan johtajat (rehtorit) ovat miehiä. Wingård(1998) mainitsee etenkin anglosaksisen kirjallisuuden sisältävän joidenkin tutkijoiden näkemyksiä siitä, että naisen johtama koulu toimisi enemmän vaikuttavasti kuin miehen johtama koulu(Wingård 1998,16).

Wingård(1998) mainitsee tästä esimerkkinä Shapshaftin(1992) Skolledaren lehdessä numero 4 julkaiseman artikkelin "Killar, gör som tjejerna så blir ni bättre skolledare" (Pojat, tehkää niin kuin tytöt, niin teistä tulee parempia koulun johtajia, kirjoittajan suomennos).

Wingård(1998) varoittaa tämän ajattelutavan johtavan kuitenkin helposti yhteiskunnassa tiettyjen alojen ja ammattien lukemiseen biologisen sukupuolen mukaan soveltuviksi. Näin ylläpidettäisiin ja uusinnettaisiin hänen mukaansa yhteiskunnassa vallitsevia sukupuoli-käsityksiä.

5.3.2. Tutkimuksen tavoitteet ja metodologiset valinnat

Wingårdin(1998) tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoa siitä, mitä on olla naisrehtori ruotsalaisessa peruskoulussa. Hän arvelee tutkimuksensa lisäävän myös tietoa miesrehtoriudesta ruotsalaisessa peruskoulussa. Tutkimuksen primäärinä tavoitteena on ymmärtää naisrehtoriutta osallistuja-orientoituneen tutkimusperspektiivin kautta, jossa tutkija näkee tutkimuskohteenaan olevat naiset subjekteina; itsenäisinä toimijoina eikä perinteisesti tutkimuksen objekteina. Wingårdin tutkimusta voitaneen luonnehtia laadulliseksi toimintatutkimukseksi, jossa tutkija on paitsi tutkijana myös osallisena itse toiminnassa. Tutkimuksensa raameiksi Wingård(1998) rakensi tutkimuspiirin(forskningscirkel). Wingårdin(1998) tutkimuksen neljäksi pääteemaksi muodostui:

1. Naisten elämä
2. Naisten johtamistyön rakenne
3. Naisten kokemukset rehtorina
4. Naisten tapa oppia opiskelijana ja rehtorina

5.3.3. Mikä ohjaa rehtorin toimintaa Ruotsissa?

Wingård(1998) kuvaa tutkimuksessaan sitä viitekehystä, joka ohjaa rehtorin toimintaa koulunsa hallinnollisena ja pedagogisena johtajana. Ulkoapäin ohjaavana instituutiona on luonnollisesti valtio ja kunta. Valtion juridinen ja ideologinen ohjaus antaa raamit yksittäiselle koululle niin Suomessa kuin Ruotsissakin. Kunta taas toisaalla määrittää koululle ja rehtorille omat juridiset ja ideologiset toimintarajat sekä, nyt myös Suomessa uuden kuntalain tultua voimaan, myös taloudelliset toimintarajat. Koulun ympäristö asettaa sen toiminnalle tiettyjä reunaehtoja ja koulun kulttuuri ja vakiintuneet toimintatavat - koulun koodi- rajaavat koulun ja rehtorin mahdollisuuksia toimia. Wingård(1998) mainitseekin ruotsalaisrehtoreiden työskentelevän hierarkisessa järjestelmässä, joka jättää vain vähän liikkumatilaa yksittäiselle koulun kehittämisestä mahdollisesti kiinnostuneelle rehtorille.

Wingård(1998) mainitsee vallan/vallan puutteen tunteen pätevän nimenomaan rehtoreihin, sillä rehtorin nähdään omaavan Ruotsissa näennäisvaltaa kunnan johtosäännön ja muiden asiakirjojen perusteella, mutta toisaalta hänellä ei ole valtaa tehdä yksikköään koskevia ratkaisevia esim. taloudellisia päätöksiä. Kunnan poliitikot päättävät koulun resursseista ohi rehtorin niin määrällisesti kuin käyttökohteenkin suhteen.

Ruotsin koululait uudistettiin vuonna 1994. Uuden koululain mukaan jokaisessa koulussa tulee olla rehtori. Rehtorin tulee olla opettajakunnalle ja muulle henkilökunnalle päällikkö(chef) ja johtaja(ledare). Wingård mainitsee Blomin(1996) puolestaan määritelleen päällikkyyden (chef) asemaksi, joka on saavutettu ja annettu henkilölle organisaation ylempien toimesta. Päällikkyyden on Blomin mukaan aina alisteista. Johtajuuden (ledarskap) Blom taas määrittelee riippumattomaksi organisaation

päällikköasemasta ja se on ennen kaikkea vaikutusta, jota henkilö käyttää suhteessa muihin yksilöihin. Johtajuus on Blomin mukaan enemmänkin ominaisuus ja se on luonteeltaan aina epämuodollista.

5.3.4. Forskningscirkel - Tutkimuspiiri

Wingård(1998) kirjoitti kymmenelle Tukholman lähikunnissa rehtoreina työskentelevälle naiselle ja selvitettyään tutkimuksensa tarkoitusta pyysi heitä liittymään tutkimuspiiriinsä. Kahdeksan naista vastasi kutsuun ja piiri syntyi. Kutsuun myöntävästi vastanneet naisrehtorit edustivat peruskoulun ala- ja yläasteita. Wingård(1998) otti yhteyttä myös kunkin naisrehtorin edustaman kunnan hallintopäällikköön ja pyysi rehtoreille lupaa saada osallistua tutkimuspiiriin virka-aikana. Yksi päällikkö myönsi luvan ja toinen myös saatuaan ensin tutkijalta tietää kyseisen rehtorin nimen. Muut hallintopäälliköt eivät ottaneet tutkijaan yhteyttä. Kuukausittaisten tutkimuspiirin kokoontumisajankohdiksi muodostui kuitenkin käytännön syistä illat klo 18-20.30 välillä ja istunnot alettiin tammikuussa vuonna 1995. Viimeinen kokoontuminen oli maaliskuussa 1997. Ryhmän yksi jäsen joutui olemaan tutkimuspiirin kokoontumisista runsaasti poissa, mutta tutkija piti häneen yhteyttä raportein ja puhelimitse.

Wingård(1998) haastatteli kunkin ryhmänsä jäsenen henkilökohtaisesti. Haastatteluja purettiin yhdessä tutkimuspiiriläisten kanssa ja ne sisälsivät naisten kertomuksia heidän lapsuudestaan, heidän koulukokemuksistaan ja opinnoistaan, sen hetkisistä elämäntilanteistaan ja siitä, miten he näkivät itsensä naisena ja rehtorina. Haastattelujen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä naisrehtoriudesta ja siihen vaikuttavista seikoista.

Wingård(1998) perustelee tutkimuksensa etiikkaa käyttämällä naisista peitenimiä ja käyttämällä heidän edustamistaan kunnista kirjainmerkkiä. Anonyymiuden voidaan todeta toteutuneen kuitenkin vain rajallisesti, sillä ottaessaan yhteyttä kunkin tutkimuspiiriläisensä kunnan hallintopäällikköön Wingård(1998) oli nimennyt yhden naisen päällikön kysyessä tämän nimeä. Toiseksi voidaan ajatella, että pienen kunnan hallintopäällikön ei liene vaikeaa tietäessään kuntansa osallistuneen tutkimukseen tunnistaa kuntansa harvoista naisrehtoreista tutkimuksessa mukana ollutta. Miten tämä tieto on vaikuttanut tutkimuspiiriläisten puheessa, jää arvailun varaan.

Haastattelujen lisäksi Wingårdin(1998) tutkimuspiiriläiset keräsivät kukin omasta kunnastaan erilaista hallinnollista tietoa ja niitä käsiteltiin yhteisissä istunnoissa. Tutkimuspiirissä vieraili eri alojen asiantuntijoita ja alustusten pohjalta naiset keskustelivat kokemuksistaan. Toukokuussa 1995 ryhmä katseli Berit Åsin filmin "Härskarteknikerna" (Hallitsijatekniikoita, kirjoittajan suomennos) ja filmin jälkeen sen sisällöstä keskusteltiin. Kokoontumiskertoja kertyi kaikkiaan kaksikymmentä.

Henkilökohtaisten haastattelujen yhteydessä Wingård teetti tutkimuspiiriläisillä elämäntapa- lineaarin, jossa naiset kuvaavat kronologisesti tärkeimmät tapahtumat elämässään (syntymävuosi, opiskelut, avioliiton solmiminen, lasten syntymiset jne). Lineaarit hän kuvaa tutkimuksensa sivulla 70. Yhdessä istunnossa tutkimuspiiriläiset kuvasivat työviikkoaan määrällisesti ja laadullisesti. Kukin oli tehnyt sovitusta työviikosta muistiinpanot ja niitä purettiin yhdessä .

5.3.5. Wingårdin tutkimuspiirin naiset

Wingårdin(1998) tutkimuksen naiset olivat suhteellisen iäkkäitä, keskimäärin 46 vuotiaita ryhtyessään rehtoreiksi. He olivat toimineet rehtoreina 4-11 vuotta. Syiksi rehtoriksi ryhtymiselleen naiset mainitsivat pääosin kaksi: ensimmäistä Wingård(1998) tulkitsee lapset ja perhe ensin ja sitten oma ura -ajatuksella ja toista sanomalla, että naiset halusivat varmistaa osaamisensa ja ammatillisen pätevyytensä ennen rehtoriksi ryhtymistä. Kenelläkään tutkimuksen naisista ei ollut alle kouluikäistä lasta ja seitsemän heistä oli naimisissa haastatteluhetkellä. Kaksi ryhmän naisista oli toiminut aiemmin jossakin muussa ammatissa ja kuusi heistä mainitsi olleensa koulutuksen kanssa tekemisissä koko ikänsä; ensin oppilaana, sitten opettajana ja myöhemmin rehtorina.

Muutama tutkimuspiirin naisista oli työskennellyt koulussaan aiemmin opettajana ja tullut sitten rehtoriksi, toiset olivat rehtoriuden myötä vaihtaneet koulua. Kaikki naiset olivat tulleet valituksi rehtoriksi omassa kunnassaan.

Kaksi Wingårdin(1998) haastattelemista naisista oli ollut perheensä ainoita lapsia ja neljä perheensä vanhimpia lapsia. Wingård huomauttaa mielenkiintoisena yksityiskohtana, että kenelläkään hänen tutkimuksensa naisista ei ollut vanhempaa veljeä, mutta mainitsee samalla tutkimusjoukon olevan liian pienen tämän suuntaisiin yleistäviin johtopäätöksiin. Vain yhden tutkimuspiiriläisen vanhemmat olivat akateemisesti koulutettuja. 1940-luvulla syntyneiden naisten äidit olivat pääosin olleet kotiäitejä tai menneet töihin vasta sitten, kun lapset olivat tulleet kouluikään.

5.3.6. Ruotsalaisrehtorit oppijoina

Omassa tutkimuksessani en ole kiinnostunut selvittämään suomalaisrehtoreiden oppimistapoja mutta koska tämä kuitenkin oli Wingårdin(1998) tutkimuksen yksi teemoista, kuvaan seuraavassa hiukan Wingårdin(1998) tapaa lähestyä tätä aihetta.

Wingård kytkee yhteen rehtorien oppimistavan ja heidän mahdollisuutensa vaikuttaa koulunsa pedagogisena johtajana ja lähtee tutkimaan oppimistapoja Belenkyn(1987) luoman luokituksen perusteella(ks.myös Belenky: Women´s ways of knowing, 1987). Tämä luokitus perustuu viiteen epistemologiseen kategoriaan, johon tutkittava sijoitetaan tiedon näkökulmansa mukaan.

Luokat on nimetty seuraavasti: *hiljaisuus*(silence), jossa nainen mieltää itsensä tyhmänä ja äänettömänä ulkopuolisten auktoriteettien(isä, aviomies) alaisuuteen . Hänen ajattelunsa rajoittuu nykytilaan eikä nainen milloinkaan kysy *miksi*. Toinen viidestä kategoriasta on *tiedon vastaanottaja*(received knowledge), jossa nainen tunnistaa mahdollisuutensa ja kykynsä vastaanottaa ulkopuoliselta auktoriteetiltä tulevaa tietoa, jopa uudelleen tuottaa sitä, mutta hän pitää itseään kykenemättömänä itse tuottamaan omaa ymmärrystä tai tietoa. Hän oppii kuuntelemalla ja pitää kuuntelemista aktiivisena prosessina. Hän näkee vastaukset dikotomisina, oikein /väärin-näkökulmasta ja hylkää kaikki muut mahdollisuudet väärinä. Tämän kategorian naisilla on Belenkyn(1987) mukaan heikko itsetunto. Kolmas kategoria on *subjektiivinen tietäjä*. Nainen käsittelee todellisuutta ja tietoa subjektiivisesti, yksityisesti. Hänestä tulee itsensä auktoriteetti. Kehittyminen subjektiiviseksi tietäjäksi ei tapahdu tietyssä iässä eikä sillä ole riippuvuutta etniseen tai koulutukselliseen taustaan. Belenkyn(1987) mukaan tämän kategorian naiset kaipaavat maskuliinista auktoriteettia -miehillä on valta yhteiskunnassa- mutta toisaalta he hyväksyvät sen vähenemisen.

Neljännän kategorian Belenky(1987) nimeää *prosessioppija-tyyliksi(prosedural knowledge)*. Nainen haluaa oppia, hän käyttää diskurssia ja oman ymmärryksensä kasvua tietämisensä lisäämiseen. Hän on objektiivinen tarkkailija , joka luottaa itseensä. Nainen ymmärtää, ettei asiat aina ole kuten ne näyttävät olevan, ja että ”asioista täytyy ottaa selvää”.

Viimeinen kategoria on nimetty *konstruktiviseksi oppijaksi(constructed knowledge)*. Nainen näkee kaiken tietämisen kontekstuaalisena, kunkin yksilöllisestä elämämaailmasta lähteväksi. Hän arvostaa itseään tiedon rakentajana eikä odota saavansa tietoa ulkopuolelta , vaan aktiivisesti luo sitä omasta kontekstistaan käsin. Tämän kategoria naiset ovat huolissaan muista ja tietäminen on heille piaget’laista löytämistä, luomista.

Wingård(1998) ei itse suoraan kysynyt tutkimuspiiriläisiltä heidän opiskeluaikaisesta tai nykyisestä oppimistyylistään, vaan luokitti heidät itse fulkitsemalla naisten puhetta. Hänen tutkimuksensa naiset näyttivät rehtoreina asettuvan Belenkyn(1987) luokituksessa tiedon vastaanottaja- luokkaan. Viidestä heillä Wingård(1998) piti tätä ominaisuutta jopa dominoivana. Lopuista naisista yksi näytti ottavan tietoa vastaan prosessoijana, yksi subjektiivisena tietäjänä ja yksi konstruktivisella tavalla. Sen puheen perusteella, mitä naiset olivat kertoneet opiskeluajoistaan, Britta Wingård(1998) luokitti heidät kaikki tiedon vastaanottaja-luokkaan. Yhteenvetona Wingård(1998) mainitsee, ettei oppimistyyllissä näyttänyt näiden naisten kohdalla tapahtuneen muutosta, vaikka opiskelijoista oli tullut rehtoreita. He näyttivät oppivan yhä samalla tavalla.

Wingård(1998) mainitsee jälleen otoksensa pienuuden estävän minkäänlaisten yleistysten tekemisen, mutta herättää mielenkiintoisia ajatuksia esittämällä naisten (ja miestenkin) ”oman äänen” syntyemiselle kunnan kouluviranomaisten organisoimia rehtoreiden keskusteluryhmiä, joissa kukin ryhmässä toinen toisiltaan oppimalla voisi kehittää ”omaa ääntään”. Konstruktivistinen oppimistyyli edellyttää Belenkyn(1987) mukaan yhteistyötä. Ruotsalaisrehtorit mainitsivat kuitenkin tutkimuspiirissään yksinäisyydestään ja yhteistyön puutteesta kollegoiden kesken. Tämän puutteen Wingård (1998) arvelee syntyneen taas ruotsalaisen koululaitoksen kunnallistamisen johdosta. Rehtorit kokevat joutuvansa enemmänkin kilpailemaan resursseita keskenään kuin tekemään saumatonta yhteistyötä.

6. TUTKIMUSAINEISTO

6.1. Naispiirin synty ja toiminta

Marraskuussa 1998 lähetin puhelinluettelosta satunnaisesti poimimilleni pohjoishämäläisten koulujen naisrehtoreille telefaxin(ks.liite 1 s.95), jossa kerroin tutkimushankkeestani, menetelmistäni ja aikataulusta. Kysyin olisivatko he kiinnostuneita osallistumaan tutkimukseeni. Otin yhteyttä viiteentoista naiseen ja yhdeksän heistä vastasi kutsuuni myöntävästi. Tosin yksi heistä ei osallistunut istuntoihin.

Jo ensimmäisellä kerralla päätimme kutsua ryhmäämme *naispiiriksi* erotuksena Wingårdin(1998) ryhmästä. Tämä ryhmä kokoontui kaikkiaan viisi kertaa kevään 1999 aikana. Kuudennella kerralla vietimme erojuhlaa eräässä ravintolassa.

Kukin istunto kesti noin 3-4 tuntia ja teeman mukainen keskustelu nauhoitettiin kaikkien suostumuksella. Ryhmän haastattelumateriaalia kertyi kaikkiaan noin 20 tuntia.

Kutakin kokoontumista edelsi lähettämäni kutsu(ks.liite 2 s.96 alk.), jossa mainitsin tarkan kokoontumisajankohdan ja -paikan sekä teeman, josta istunnossa tultaisiin keskustelemaan. Ryhmässä sallittiin myös naispiiriläisten omien esille ottamien aiheiden käsittely.

Jo ensimmäisen keskustelun jälkeen huomasin pystyväni erottamaan puhujien äänet, joten jäykkä etunimen mainitseminen puheenvuoron alussa voitiin jättää pois.

Kunkin kokoontumisen jälkeen lähetin osanottajille päiväkirjatyypin muistion käydyn keskustelun sisällöstä(ks.s.96-115). Naispiiriläiset saattoivat näin tarkistaa, että tutkijana oli ymmärtänyt heidän sanomansa oikein. Yhden kerran eräs naispiiriläinen pyysi minua poistamaan kappaleen hänen puheestaan. Näin tapahtui.

Päinvastoin kuin ruotsalaiset kollegansa suomalaiset naiset puhuivat naiseudesta ja sen merkityksestä rehtorin työssä. Mitä pidemmälle kokoontumiset etenivät, sen rohkeammin naiset puhuivat ongelmistaan, iloistaan ja suruistaan.

Juuri turvallisuus ja luottamus ovat ryhmähaastattelutilanteessa oleellisen tärkeitä. Mikäli ryhmän jäsenet luottavat toisiinsa, voidaan vaikeistakin asioista puhua ilman, että leimaantumisen pelko värittää keskustelua.

Koska naispiiriläisten nimillä tai heidän edustamillaan kouluilla tai edes kunnilla ei ole tämän tutkimuksen kannalta merkitystä, naiset esiintyvät fiktiivisillä nimillä. Lisäksi tällä toimenpiteellä voidaan lisätä tutkimuksen luotettavuutta ja eettistä vastuuta. Identiteetin suoja mahdollistaa naisille puheen kipeistäkin asioista ilman, että heidän tarvitsee pelätä tunnistetuksi tuloa.

Mitä pidemmälle naispiirin haastattelut etenivät, sitä voimakkaammin ryhmässä nousi esiin naisten kokemus jakaminen ja yhteisyys. Paitsi tutkimuskohteena naispiiri näytti toimivan myös itseohjautuvana työnohjauspiirinä. Kokemus osoitti, että tämän tyyppisistä istunnoista olisi hyötyä pohdittaessa rehtoreiden jaksamista valtakunnallisestikin.

Yksinkertaisuuden vuoksi käytän kaikista naisista nimitystä rehtori, sillä uusissa koululaeissa vanha koulun johtajanimitys on korvattu rehtorilla.

Seuraavassa naiset kertovat itsestään sen, minkä katsovat tarpeelliseksi kertoa.

Maria

Maria on 43-vuotias ”nuori” rehtori, jolla kotona on myös aviomiehen lisäksi kaksi poikaa. Hän on toiminut koulussaan aiemmin opettajana ja viimeiset kolme vuotta sen rehtorina.

Isä päätti aika pitkälti, että pitää olla kunnan ammatti, niin minä sitten lähdin opettajaksi lukemaan. Ei mua kukaan pakottanut mutta ajattelin että kokeillaan, eihän mun tarvitse jäädä opettajaksi... Johtajuus on mulle aika luonnonlaki: se oli mun vuoro. Edellinen johtaja halusi pois ja säälin häntä, ja lupasin... En minä todellakaan halunnut sitä itse, mutta oli mun vuoro ja nyt en anna sitä pois, se on mielenkiintoista...(Maria, 1999)

Erika

Erika on syntynyt vuonna 1955 ja hän on aikanaan valmistunut kielten opettajaksi. Hän on opiskellut koko ajan työnsä ohella suorittaen useita laudatur-arvosanoja ja työskennellyt myös sivutoimisena Ammattikorkeakoulussa sekä hoitanut didaktiikan lehtorin sijaisuuksia eräässä maamme OKL:ssa. Erika on toiminut myös ohjaavana opettajana. Hän elää avioliitossa ja on kahden tyttären äiti. Oltuaan opettajana koulussaan pitkään, hän päätti rehtorin viran odottamattomasti vapautuessa hakea sitä ja saikin viran. Rehtorikokemuksesta Erikalla on nyt parisen vuotta.

*Rehtorin virka tuli mulle otolliseen aikaan, koska mä elin ehkä tämmöistä neljänkymppin kriisiä, et oli hyvin voimakkaasti esillä tällanen, että jos mä nyt jään tänne kouluun mis mä oon koko ajan ollu ja vaikka mulla on ollu iltatöitä, niin onks tää nyt sitten loppu elämä tätä? Mää ajattelin vaihtoo ihan vakavissani esimerkiks teollisuuteen tai muuhun. Alunperinhän mun ei edes pitäny jäädä opettajaks, vaan mä ajattelin jotain teollisuutta. Mut mä oon kuitenkin aika varovainen niin mä ajattelin auskultoida ensin ja sit kattoo...
et se on semmonen summa summarum...(Erika, 1999)*

Liisa

Liisa on syntynyt vuonna 1943. Rehtorikokemuksesta hänellä on kahdeksan vuotta. Tätä ennen hän on toiminut erityisopettajana, lääninkouluttajana sekä työnohjaajien

kouluttajana. Liisalla on kolme tytärtä, yksi poika ja yksi lastenlapsi. Avioliitto on kestänyt jo yli kolmekymmentä vuotta.

Mää päätin jo 6-vuotiaana, että musta tulee opettaja. Näytti siltä, että mä jään opettajaksi, kasvatetaan perhettä ja niin edelleen...Mun koulu lakkautettiin ja mä jäin ilman työtä. Mutta mä sain opettajan paikan. Mieheni sai töitä toisesta kunnasta ja hain aikanaan opiskeltuani lisää töitä samasta kunnasta. Kun koulun sisäinen kehittäminen tuli muotiin, niin mä olin kouluttajana jossakin tilaisuudessa ja siellä mua pyydettiin yhteen kuntaan rehtoriksi. Mää sain miettiä puoli vuotta ja sitten mä sain, et mä tulen...
(Liisa, 1999)

Helmi

Helmi on 58-vuotias. Valmistuttuaan opettajaksi 22-vuotiaana hän solmi avioliiton, josta hänellä on tytär ja kaksi poikaa. Helmi on myös kaksostyttöjen isoäiti. Avioliitto jatkuu edelleen. Helmi toimi 5 vuotta maaseutukoulussa opettajana ja siirtyi sen jälkeen isompaan kaupunkiin pienen koulun opettajaksi ja vararehtoriksi. Varsinaisen rehtorin jäätyä sairaseläkkeelle Helmi "ajautui" rehtoriksi. Rehtorivuotia Helmillä on takanaan kaikkiaan 14 ja hän mainitsee opiskelleensa yhden vuoden virkavapaalla erikoistumisopintoja.

Tää mun aikajanani oli aika järkyttävä itse asiassa, kun sitä katseli sitten jälkeen päin. Lukion jälkeen mä valmistuin v.63 ja menin töihin ensin pieneen maaseutukouluun ja myöhemmin tulin tänne varajohtajaksi, taikka nythän se on sitten rehtori se nimi. Mää ajauduin rehtoriksi kun mun edeltäjäni jäi ensin sairauslomalle ja sitten siitä sairaseläkkeelle. Mää en oo varsinaisesti opiskellu opettajaksi tuloni jälkeen, jos nyt ei lasketa yhtä vuotta, kun mä olin pois töistä ja tein erikoistumisopintoja.(Helmi, 1999)

Tuulia

Tuulia on ryhmän kuopus, vasta 37-vuotias kahden pienen pojan virkaäiti. Lukion jälkeen Tuulia työskenteli kouluavustajana ja valmistui aikanaan erityisluokan opettajaksi. Hän on työskennellyt erityisluokan opettajana 12 vuotta ja opiskellut kasvatustiedettä työnsä ohella. Rehtorikokemusta Tuulialla on vasta runsaat puoli vuotta ja hänen opintonsa jatkuvat edelleen.

Mää mietin pitkään, koska tiesin, että rehtorin virka tulee hakuun meidän koulussa, ja siksi mä olin opiskellukin koko ajan, kun mä halusin, että mulla on ne tarvittavat paperit, mä ajattelin, että mä olin hyvin sitoutunut siihen kouluun. Ennen lapsia ja avioliittoa se työ oli ensisijalla mun elämässäni. Mä ryhdyin ihan aktiivisesti hakemaan sitä rehtorin virkaa ja sain sen sitten.(Tuulia, 1999)

Tuittu

Tuittu on 58- vuotias varsinainen monitoiminainen. Ylioppilaaksitulonsa jälkeen hän aloitti oikeustieteen opinnot, synnytti kolme poikalasta, toimi toimittajana ja teatterisihteerinä, valmistui luokanopettajaksi, työskenteli tarkkailuluokalla opettajana, vihdoin sai tyttären ja valmistui erityisopettajaksi. Työnsä ohella hän koulutti yliopiston erityisopetuksen opiskelijoita. Rehtorikokemusta Tuitulla on 12 vuotta.

Mä olin työssä laaja-alaisena yhdessä 500 oppilaan yläasteen erityiskoulussa, jossa oli vaikka mitä ja siellä kävi vielä yliopiston opiskelijat harjoittelemassa. Mulle alettiin puhumaan, että täällä olisi tällainen erityiskoulu, että tulepas rehtoriksi. Siinä koulussa oli kaikki emut ja esyt ja sokeat ja kuurot...

Mulla hajos sitten a) avioliitto, koska mieheni jäi eläkkeelle ja se kellosta katsoi aina, että koska minä tulen, ja se huomasi, että tätä naista on vaikea tavoittaa... samaan aikaan kun hajos avioliitto, niin minä päätin hajottaa sen koulun... ja kun hajottaa erityiskoulun, tulee epäsuosituksi, siinä koulussa nimittäin kävi valtava määrä myös erityisopetuksen opiskelijoita... se oli täys sumppu, hirveä paikka...

Niin mä huomasi tän nykyisen rehtorinvirkani haun, hain sitä ja sain sen....
(Tuittu, 1999)

Mimmi

Mimmi on 53 -vuotias aviovaimo ja neljän poikalapsen äiti, yhden pienen pojan isoäiti. Hän on suorittanut kaksi yliopistollista tutkintoa, joista toisen, kasvatustieteen maisterin tutkinnon, vasta keski-ikäällä.

Opettajan työtä hän on kuitenkin tehnyt ensin sijaisena useilla kouluilla ja sitten luokanopettajana pienessä koulussa useita vuosia. Rehtorikokemusta Mimmillä on vajaa vuosi .

Mää olin kouluaikanani tyttökoulussa. Tiukasti kävin sitä yhdeksänvuotista koulua kymmenen vuotta, olin koulun häirikkö. Jos olis ollu tarkkailuluokkia, olisin varmaan ollu ainoa tyttötarkkislainen. Kun mää pääsin ylioppilaaks, mä menin kalatehtaalte Norjaan kesäks töihin ja kun mää tuln kotio, niin isä sano, että pitäs opiskellakin jotain... isä halus musta kansakoulun opettajaa, mutta mää en halunnu, ne oli ollu ihan kauheita tyyppejä siellä koulussa, ne opettajat...Mä aloin opiskella teatteria ja tein assisteerauksia oopperassa. Ensimmäinen poika syntyi v.69 ja toinen poika 73 .

Tein sijaisuuksia kouluissa ja ohjasin töitä eri kaupungeissa, pääosin oopperoissa. Vuonna 81 mä sain kolmannen pojan, olin koulussa, ohjasin ja tein kotitöitä .Vuonna 85 mulle syntyi neljäs poika. Mää lähetin paperini opettajankoulutukseen, olin 43 vuotias kun mää pääsin opettajankoulutukseen ja niin mää tein kasvatustieteen maisterin opinnot kaiken päälle, kaks vuotta.

Johtajaks mä en ajatellu koskaan. Mää oon epärationaalinen enkä mä oon papereitten siirtäjä ja mä oon lukihäiriöinen. Mutta sielä mä nyt oon.

Virkaa haki 11 hakijaa ja mä ajattelin, että rehtorina on pakko olla jonkun joka tuntee koulua... En mä oo varma ollenkaan tulenko jatkamaan, tää on ollu tosi rankka syksy... Tää pojanpoika on mun iloni, vietän mielelläni viikonloput hänen kanssaan... silloin unohtuu koulu. Jos hän ei tule, en kyllä nuku öisin...(Mimmi,1999)

Heija

Kuunneltuaan muiden puheenvuoroja Heija ei aluksi halunnut kertoa itsestään mitään. Hän oli hyvin liikuttunut kuunneltuaan muiden tarinoita ja halusi itkeä. Syytä itkuunsa hän ei osannut määrittellä. Hän koki muiden olevan kovasti koulutettuja ja mainitsi halunsa olla vain hiljaa. Toisaalta hän mainitsi halunsa kertoa itsestään, mutta ei pystynyt itkultaan. Ryhmä antoi voimakasta tukea Heijalle ja hänelle tarjottiin mahdollisuutta kertoa itsestään myöhemmin.

Heija on 57-vuotias kahden aikuisen poikalapsen virkaäiti. Avioliitossa Heija on elänyt jo kolmisenkymmentä vuotta. Hän päätyi opettajankoulutukseen Ateneumin iltakoulun ja Kauppaopiston kautta ja on toiminut opettajana lähes kolmekymmentä vuotta kansalaiskoulusta peruskouluun. Pienen koulun rehtorina Heija on toiminut kahdeksan vuotta.

Mää pääsin ylioppilaaks -68, eikun -62, ja mä ajattelin, että musta tulis kuvaamataidon opettaja ja mä menin pyrkiin Ateneumiin, mutta mä en päässy. Sitten mä pääsin Ateneumin iltakouluun, mä tykkäsin siellä olla kauheesti, olin päivät Säästöpankissa töissä ja sit mä pyrin Ateneumiin uudestaan, enkä mä päässy sittenkään. Sit isä sano, että meet kauppaopistoon... mä sanoin, että emmää...isä sano, että eikun sää menet...

ja niin mun sitten täyty mennä, kun isä käski... Sitten mä pyrin Helsingin opettajakorkeeseen ja mä pääsin ja mä olin hirveen onnellinen... Nyt mun kouluni on pieni, meillä on aika kivaa, vaikka oppilasaineisto on aika raskasta. Ilman kanslistia mä en olisi rehtorina pärjäny, se on aarre mulle.(Heija,1999)

6.2. Rehtoriksi aikovat naiset tutkimuksessa

6.2.1. Rehtoriopinnot

Tutkimukseni alussa kappaleessa 4.1. kuvaamani suomalaisen koulutuspolitiikan syvältä kouraisevat viimeaikaiset muutokset edellyttävät uudenlaista ajattelua ja johtamiskulttuuria. Koetut muutokset aiheuttavat vaatimuksia kaikille opetushallinnon tasoille, mutta ne tuntuvat erityisesti juuri koulun hallinnossa. Oppilaitosten rehtoreilta edellytetään tietoja, taitoja ja valmiuksia, joihin opettajana toimiminen ei anna riittävää pohjaa. Oppilaitokset tarvitsevat nyt professionaalisia johtajia. (Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin opetustoimen hallinnon ja johtamisen opetussuunnitelma, 1998.)

Jyväskylän yliopiston kasvatustieteelliseen tiedekuntaan nimitettiin vuonna 1995 valtakunnallinen neuvottelukunta, jossa oli edustettuna oppilaitoksen johtamiseen liittyvät intressipiirit. Neuvottelukunta määritteli koulutuksen pääperiaatteet, - sisältöalueet ja laajuuden. Opintojen suunnittelussa käytettiin hyväksi ruotsalaista vastaavaa ohjelmaa, jota toteutetaan mm. Örebron Skolledarhögsskolan`issa. Jyväskylän yliopistoon suunnitellun koulutuksen asiantuntijana on toiminut USA:sta, Houstonin yliopistosta Texasista opetushallinnon ja koulun johdon koulutuksen asiantuntija ja kouluttaja.

Opetussuunnitelman(1998) mukainen opetustoimen hallinnon ja johtamisen opintokokonaisuus on 15 opintoviikon laajuinen kokonaisuus. Opintoja suorittamaan otetaan vuosittain noin 25-35 henkilön ryhmä: tiedekunnassa opiskelevia opiskelijoita sekä kentällä jo työskenteleviä rehtoreita ja johtajuudesta kiinnostuneita opettajia. Opetustoimen hallinnon ja johtamisen opinnot toteutetaan monimuotokoulutuksena puolentoista vuoden sisällä.

Perusopinnoille rakentuu vastaavasti vuonna 2000 pilottihankkeena aloitettu opetustoimen hallinnon ja johtamisen aineopinnoista vastaava opintokokonaisuus. Tähän koulutukseen voivat hakeutua perusopinnot(15 ov) suorittaneet virassa toimivat rehtorit, johtajuudesta kiinnostuneet opettajat. Opintokokonaisuus on 20 opintoviikon laajuinen.

Näissä aineopinnoissa koulutus painottuu organisaation johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen sekä oppilaitoksen kehittämiseen liittyviin asioihin. Nämä opinnot koostuvat 15 ov:n laajuisista kaikille yhteisistä opinnoista sekä 5 ov:n laajuisista valinnaisista opinnoista. Näin pyritään huomioimaan kunkin opiskelijan henkilökohtaiset tarpeet oman johtamisensa kehittämisessä. Opintokokonaisuuteen kuuluu pakollinen kunta/kuntayhtymäharjoittelu sekä pro seminaari-tutkielmaa vastaava projektityö metodiopintoihin. Myös tämä opiskelu toteutetaan monimuotokoulutuksena kahden vuoden aikana. (Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin opetussuunnitelma,2000.)

1996-1998 Opetushallinnon ja rehtoreiden koulutusohjelma I 20ov			
	koulutukseen miehiä	koulutukseen naisia	yht.
hakijoita 26(13 naista)	11	9	
opisk. 39(20 naista)	4	2	26
1997-1999 Opetushallinnon ja rehtoreiden koulutusohjelma II 20ov			
hakijoita 17 (5 naista)	10	3	
opisk. 102 (63 naista)	9	6	28
1998-2000 Opetustoimen hallinto ja johtaminen III 15ov			
hakijoita 26(19 naista)	6	17	
opisk. 75 (49 naista)	5	5	33
1999-2000 Opetustoimen hallinto ja johtaminen IV 15ov			
Hakijoita 59 (41 naista)	13	28	
Opisk. 83 (55 naista)	6	4	51
2000-2001 Opetustoimen hallinto ja johtaminen V 15ov			
Hakijoita 77(47 naista)	17	32	
Opisk. 92 (69 naista)	5	5	59
2000-2002 Opetustoimen hallinto ja johtaminen-pilottihanke 20ov(aineopinnot)			
hakijoita 41(19 naista)	16	14	30

Tilasto 1. Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin opiskelijoista 1996-2002. Rehtori-instituutti.

Koulutuksen alettua 1996 sen kysyntä on jatkuvasti kasvanut. Jokaiselle alkavalle kurssille on ollut hakijoita enemmän kuin on voitu ottaa. Tilastossa näkyy kunkin kurssin ajankohdan ja koulutusohjelman laajuuden ohella ensiksi yliopiston ulkopuolisten hakijoiden (hakijoita) määrä, suluissa naisten määrä ulkopuolisista hakijoista, koulutukseen otettujen henkilöiden jakauma sukupuolen mukaan, tiedekunnan opiskelijoiden hakijamäärä (opisk.), suluissa naisten osuus hakijoista sekä koulutuksen otettujen opiskelijoiden jakauma sukupuolen mukaan sekä lopussa koko koulutusohjelman osanottajamäärä.

Todettavissa on selkeästi naisten kasvava määrä hakijoiden joukossa niin ulkopuolisten hakijoiden joukossa kuin yliopiston opiskelijoidenkin joukossa. Sukupuoli ei ollut kuitenkaan määräävänä tekijänä valittaessa koulutukseen otettavia henkilöitä, vaan esim. opiskelijoiden kohdalla pääsyn ratkaisi valintatehtävänä kirjoitetun esseen taso sekä haastattelu.

Vuoden 1998 kurssin kohdalla huomataan, että koulutusohjelman nimikettä on muutettu ja sen opintoviikkoja työstetty 20:sta 15:teen. Tähän vaikutti valmistumassa ollut uusi asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, jossa ensi kerran määritettiin rehtorin pätevyysvaatimukset.

Tiina, Maija, Anna, Sonja, Minna ja Sandra ovat Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin opiskelijoita, jotka opiskelevat oman opettajan työnsä ohella koulun hallintoa ja johtamista. Haastateltavat edustavat ala-astetta, ylä-astetta sekä ammatillista koulutusta. Erityisopetus on edustettuna myös tässä ryhmässä. Yksi haastatelluista, Anna, työskentelee jo opettajana, mutta hänen graduopintonsa ovat hieman kesken. Kahdella haastatelluista on useampi tutkinto takanaan.

Tämän ryhmän kanssa pohdittiin aluksi niitä lähtökohtia, jotka ovat saaneet heidät lähtemään opiskelemaan 15 opintoviikon hallinnon ja johtamisen opintokokonaisuutta oman työnsä ohella. Myös nämä haastateltavat naiset käyttävät fiktiivistä etunimeä.

Yhtenä yhteisenä piirteenä kaikki haastateltavat ilmoittivat haluavansa opiskella johtajuutta ennen kuin hakevat rehtorin virkaa. Naisille oli tärkeää hankkia pätevyys ja koulutus ennen varsinaista ryhtymistä itse koulun johtamistyöhön. Heidän mukaansa naisen on ylipäätä vaikeampaa tulla valituksi rehtorin virkaan, ja pätevyiden hankkiminen koulutuksen kautta auttaa heidän mukaansa kilpailutilanteessa naista.

Toisena yhteisenä piirteenä nämä haastateltavat kertoivat tehneensä opetustyötään kuka missäkin päin Suomea jo jonkin aikaa ja haluavansa aktiivisesti kehittää itseään ja edetä urallaan. Sari mainitsi tämän hetkiseksi tavoitteekseen ajan hengessä pysymisen ja yleisen kiinnostuksensa opettajan työn laaja-alaiseen kehittämiseen. Toiset taas mainitsivat rehtoriuden olevan opettajalle luonnollinen mahdollisuus edetä urallaan. Toisia heistä ovat kannustaneet oman koulun opettajakollegat, toisia taas on kannustanut työyhteisön toimimattomuus, yhteistyön puute ja heidän oma tyytymättömyytensä esimiehen johtamistaitoon. Sonja mainitsee yhdeksi vaikuttimekseen kunnianhimon.

7.TULOKSIA

7.1. MIKSI TOIMIN REHTORINA?

7.1.1. Mikä työssä on oleellista?

Naispiiriläiset mainitsevat vaikeaksi määritellä puhtaasti olennaisen ja epäolennaisen rehtorin työssä. Työn monimuotoisuus ja sen nopea tilanneherkkyys aiheuttavat jatkuvaa päänvaivaa rehtorille tämän pyrkiessä toteuttamaan omia visioitaan johtamisessa. Myöskään uudet koululait eivät tuo helpotusta rehtorin toimenkuvan kirkastumiseen, sillä PL 37§ ei määrittele rehtorin työnkuvaa tarkemmin, vaan tyytyy mainitsemaan, että ”jokaisella koululla on toiminnasta vastaava rehtori”. Käytännössä tämä tarkoittaa rehtorin työn sisältävän perinteisen hallinnon ja henkilöstöasioiden lisäksi paljon esimerkiksi kiinteistönhoidollista toimintaa, siistijöiden työn organisointia, koulun iltakäytön järjestelyihin liittyviä töitä jne. Haastateltavien mielestä rehtori joutuu työskentelemään asioiden parissa, joita hän ei lainkaan koe tärkeäksi tai olennaiseksi koulun perustoimintafunktion kannalta.

Henkilöstöasiat koetaan kauttaaltaan keskeisiksi rehtorin työssä, kun taas lisääntyvä talousseuranta ja hallinnon lisääntyminen koetaan aikaa vieväksi näennäispuuhasteluksi, joka ahdistaa rehtoria ja stressaa häntä.

Määkin koen että tää on täysin näennäinen systeemi, että mä allekirjoitan jotain laskua, ja ne kuitenkin mennään virastossa kaikki uudestaan läpi...
(Mimmi, 1999)

Siitä, että rehtori valitaan omasta opettajakunnasta, ollaan ryhmässä kahta mieltä: eräs naispiiriläinen mainitsee vahvuudekseen sen, että tuntee henkilökunnan entuudestaan eikä hänen näin ollen tarvitse panostaa aikaa tutustuakseen henkilökuntaansa alusta alkaen. Toinen ryhmän jäsen taas kokee rasitteeksi sen, että omasta porukasta nousseen rehtorin on ollut vaikeampaa muuttaa koulun vallitsevia käytänteitä. Vähän virkavuosia omaava rehtori mainitsee suunnitelmansa koulun pedagogisesta kehittämisestä karsineen suureen hallinnon työn määrään.

Se mitä mä tykkäisin tehdä, se kehittäminen ja oppilashuolto, semmonen kasvatuksellinen keskustelu, niin ei sille oo aikaa. Niitä visioita mitä mulla sillon alussa oli, että näitä mä nyt sitten aloitan, niin ei niille oo aikaa. (Tuulia, 1999)

Rehtorin arkipäivän toimintaa kuormittaa hallinnon virkamiesten kanssa käytävän asioinnin joustamattomuus ja hallinnon byrokraattisuus yhä edelleen, vaikka uusien

koululakien myötä päätösvaltaa ja vastuuta on pyritty siirtämään koulun tasolle. Asioiden viivästyminen ja muut toiminnan hidasteet kiusaavat haastateltuja rehtoreita.

Wingårdin(1998) tutkimuksen naisrehtorit olivat suomalaisten kanssa samaa mieltä. Kunnan hallinnosta tulevat ohjeet ja työtehtävät vievät liikaa rehtorin aikaa myös Ruotsissa eivätkä naisrehtorit koe omaavansa todellista päätösvaltaa työnsä suhteen.

Ruotsalaiset naisrehtorit tekevät jatkuvasti pitkää työpäivää, runsaasti ylitöitä ja viikonlopputöitä, ja kokevat olevansa enemmän hallinnon toteuttajia kuin koulun pedagogisia johtajia. Saman suuntaisia ajatuksia esittivät suomalaiset naisrehtorit. Molemmissa maissa naiset mainitsivat lisäksi olevansa miesrehtoreita heikompia sanomaan ”ei” ylimääräiselle työlle, ja kiltteinä tyttöinä tekevät mitä heidän rehtoreina odotetaan tekevän.

Wingård(1998) tulkitsee naisrehtorin kiltteyttä omassa tutkimuksessaan ruotsalaisen yhteiskuntajärjestelmän kautta, jossa yksilön - etenkin naisen- on odotettu kunnioittavan auktoriteetteja(1998,181). Mielestäni voidaan perustellusti ajatella saman vaikuttavan myös suomalaisten naisrehtoreiden asenteessa työhönsä. Wingårdin(1998) mukaan koulu voidaan nähdä maskuliinisena organisaationa, joka perustuu hierarkiseen järjestelmään, kun taas itse koulun työ voidaan nähdä feminiinisena organisaationa(1998, 181). Belenkyn ja kumppaneiden(1987) mukaan pääosa auktoriteeteista on maskuliinisia.

Karento(1999) mainitsee naisten määrittävän uran toisin kuin miehet ja hän pitää tätä keskeisenä syynä naisten huonommalle menestymiselle työelämässä. Hänen mukaansa ura näyttäytyy naiselle mahdollisuutena henkilökohtaiseen kasvuun ja itsensä toteuttamiseen, ei niinkään miesten tapaan sarjana valintoja, jotka johtavat tiettyyn asemaan, palkkaan ja arvostukseen.

Eräs oman tutkimukseni naispiirin jäsen vertaa kuntansa kouluhallinnon organisatiotekitystä maanpuolustusorganisaatioon: kuvitellaan, että kuka tahansa voidaan korvata toisella, eikä sota tunnu kaipaavan yhtä naista tai miestä. Eräs naispiiriläinen mainitsee kuntansa uudet koulutussektorin järjestelyt turhauttaviksi ja sekaannusta aiheuttaviksi.

Pienemmissä kunnissa näyttävät asiat sujuvan joustavammin hallinnon ja koulun välillä. Eräs ryhmän jäsen mainitsee tosin pienen kunnan ongelmaksi sen, että työyhteisössä saattaa olla huomattavissakin kunnallisissa luottamustoimissa toimivia, jotka omalla toiminnallaan saattavat hankaloittaa kovastikin rehtorin työtä ja kouluasioiden hoitoa.

Rehtorin kokemattomuus saa hänet työskentelemään asioiden parissa, jotka eivät periaatteessa edes kuulu hänelle, mutta jotka hän juuri kokemattomuutensa johdosta halusi hoitaa itse. Eerika kertoo:

Kyllä määkin muistan, kun silloin alussa mä juoksin avaamaan kaiken maailman varaston ovia, kun oppilaat pyysi, mutta nyt sitä on jo oppinu katsoon vähän järkevämmin... (Eerika,1999)

Kokenut rehtori määrittelee työnsä oleellisen sisällön harkitusti. Hän osaa delegoida juoksevia töitä muille ja tätä kautta pyrkii keskittymään mielestään oleelliseen. Tuiettu kertoo:

Mulla on kouluni kanssa oma juttu, se kaikkein tärkein mulle on ne oppilaat, jotka on mun koulussa. Niitten on saatava paras mahdollinen opetus parhaalla mahdollisella opettajavoimalla, ja niihin niillä on oikeus ... ja toinen juttu on se, että mä teen kaikkeni sen koulumuotoni opetuksellisen rakenteen ja opetussuunnitelmallisen epäoikeudenmukaisuuden korjaamiseksi valtakunnallisesti. Ne on mun kaks tehtävääni. (Tuittu, 1999)

Muutamat ryhmän jäsenet määrittelevät itsensä muutoksentekijöiksi. He kokevat, että heidät on jopa valittu rehtorin virkaan juuri muutoksen tarpeen johdosta. Koulussa on ollut jotakin, johon on haluttu muutosta ja rehtorin virkaan on valittu henkilö opettajakunnan ulkopuolelta. Kokenut muutoksentekijä kannustaa uusia rehtoreita pitkäaikaiseen ponnisteluun ja aikaa vievään prosessiin. Liisa kertoo:

No, muthan kutsuttiin tonne sit ihan tarkotuksella ulkopuolelta. Elikä siä oli paljon sellasta mitä tarvi muuttaa. Ja se vei semmosen kolme vuotta, niin sit mä saatoin oikein ajatella että oho.. olipas meillä hyvä päivä tänään...et, mä sanon teille , älkää odottako nopeita muutoksia , ei alle kahden vuoden... ei mikään tapahdu nopeasti...(Liisa, 1999)

Selvitellessäni tutkimukseni alkupuolella pedagogisen johtajuuden vaatimusta mainitsen Erätuulen ja Leinon(1992) sekä heidän määrittelemänsä johtajuuden dikotomiasta. Heidän mukaansa hallintotyö(administration) ja johtamistyö(leadership) voisi onnistuneessa johtajuudessa yhdistyä yhdeksi monialaiseksi johtamistyön kuvaukseksi.

Tutkimukseni naisrehtorit - kuten ruotsalaiset kollegansa - painottavat työnsä oleellisina piirteinä juuri ihmissuhdeasioita, henkilöstön ja oppilaiden hyvinvoinnista huolehtimista, yhteisten keskustelujen ja neuvottelujen tärkeyttä. Voidaanko siis edeltävän tekstin perusteella jatkaa Wingårdin(1998) ajatusta kouluorganisaation maskuliinisesta ja feminiinisestä olemuksesta ja määritellä administration-johtajuus enemmän maskuliiniseksi ja leadership-johtajuus enemmän feminiiniseksi tavaksi johtaa? Tosin Erätuuli ja Leino eivät missään tutkimuksensa vaiheessa mainitse tutkimiansa rehtoreiden sukupuolta eivätkä selitä johtajuutta mitenkään sukupuolen näkökulmasta.

Kansan syvissä riveissä pitkään elänyt uskomus naisten pelosta menestyä työelämässä kuopataan lopullisesti yhdessä oletetun miesten ja naisten työhön liittyvän motivaatioeron kanssa Karennon(1999) tutkimuksessa. Hänen mukaansa naisten pelolle menestyä ei ole saatu empiiristä vahvistusta työmotivaatiotutkimuksissa ja tutkija mainitseekin tämän asian korostamisen lähinnä uusintavan kulttuurisia sukupuolitettuja stereotyyppioita ja tätä kautta vahvistavan työelämän sukupuolijakoja.

Hämäläinen (1986,54-55) määrittelee kirjassaan Koulun johtaja ja kehittäminen rehtorilta vaadittavia ominaisuuksia. Tarkastelu perustuu Ruohotien v. 1985 referoimaan Boyatzin v. 1982 esittämään jaotteluun. Tutkimuksessa oli tutkittu noin 2000 johtajaa ja 12 työyhteisöä sekä kouluissa että liikemaailmassa, ja sen avulla pyrittiin löytämään menestyvän johtajan pätevyysvaatimukset. Näistä mainitaan kolmena tärkeimpänä ominaisuutena *päämääräsuuntautuneisuus, johtamistaito ja inhimillisten voimavarojen kehittäminen.*

Erätuuli ja Leino(1992,4) korostavat omassa tutkimuksessaan sen sijaan voimakkaasti *pedagogisen rehtoriuden* merkitystä nykyaikaisen koulun kehittämisessä. Liittyykö näihin ominaisuuksiin selkeästi sukupuoli niin, että voitaisiin sanoa, että toinen tai toinen sukupuoli on johtajana toista parempi? Tuskin.

Johnstonin v. 1986 Irlannissa, Belfastissa, tekemä tutkimus, joka käsitteli opettajien ihannekäsityksiä ala-asteen mies- ja naisrehtoreista vastaa edellä esitettyyn kysymykseen kieltävästi. Opettajien odotukset osoittautuvat erilaisiksi miesrehtorin ja naisrehtorin kohdalla. Tästä johtuen Johnston esittääkin, että parhaimmillaan nais- ja miesrehtori johtaa kouluaan eri tyylillä, mutta molemmat voivat tehdä sen yhtä hyvin.

Anttila(1999) tuo omassa tutkimuksessaan esiin naisrehtoreiden oletetut vaikutukset koulumaailmassa ja päätyy esittämään kahta muutosaluetta: arvoja ja toimintatapoja. Anttilan tutkimuksen kohderyhmänä olivat naisrehtorit, opettajat ja opettajaksi opiskelevat. Hänen mukaansa etenkin opettajat ja opiskelijat arvioivat naisrehtoriuden lisääntymisen mukanaan tuomaksi oletetuksi vaikutukseksi paitsi arvojen muuttumisen ihmisläheisemmäksi myös työn jakaantumisen muuttumisen(Anttila, 1999, 80-81).

7.1.2. Kooste

Naispiiriläiset mainitsevat valtaosan rehtorin työajasta kuluvan hallinnon parissa. Lisääntyvä talousseuranta ja raportointi koetaan näennäispuuhasteluksi, joka vie valtaosan rehtorin työajasta jättäen koulun kehittämiseen ja henkilöstöasioihin liian vähän aikaa. Juuri henkilöstöön liittyvät asiat koetaan niin Suomessa kuin Ruotsissakin keskeisiksi rehtorin tehtäviksi, joihin kuitenkin rehtorilta liikenee liian vähän aikaa. Britta Wingårdin(1998) tutkimuksen naisrehtorit mainitsevat tekevänsä runsaasti yli- ja viikonlopputöitä, ja kokevat olevansa enemmän hallinnon toteuttajia kuin koulun pedagogisia johtajia. Samat tunnot näyttäisivät pätevän myös suomalaisissa naisrehtoreissa.

Kokenut rehtori pystyy organisoimaan työtään vähemmän kuormittavaksi ja erottelemaan olennaisen epäolennaisesta. Hän osaa delegoida töitä ja käyttää opettajakunnan asiantun- tijuutta hyväkseen.

Muutamit naispiirin jäsenet kokevat itsensä muutoksentekijöiksi, jotka on valittu virkaansa toteuttamaan jokin tai joitakin uudistuksia koulussa. Kokenut muutoksentekijärehtori kannustaa nuorempia kollegojaan kärsivällisyyteen ja mainitsee muutoksen vievän aina useita vuosia.

Irlannissa v. 1986 tehty Johnstonin tutkimus osoittaa selkeän eron opettajakunnan odotuksissa nais- tai miesrehtorille. Naisrehtorilta odotetaan erilaista johtamisotetta kuin mieheltä ja toisaalta miesopettajien ja naisopettajien odotukset rehtorin toiminnalle eroavat selkeästi toisistaan. Tätä odotusten erilaisuutta kuvaan tarkemmin tutkimukseni kohdassa Nainen johtajana. Anttilan(1999) tutkimus osoittaa opettajien ja opettajaksi opiskelevien arvioivan lisääntyvän naisrehtoriuden mukanaan tuomaksi oletukseksi paitsi koulun arvojen muuttumisen ihmisläheisemmäksi myös työn jakaantumisen muuttumisen.

7.2. NAISEN KEINOT AMMATISSA - MITÄ ON PINNAN ALLA?

7.2.1. Sukupuolen merkitys ajankäytössä

Ryhmän toinen kokoontuminen tapahtui otsikossa mainitun teeman merkeissä. Aluksi ryhmän jäsenet pohtivat viikoittaista työaikaansa ja viikkaan keskustelun jälkeen ryhmässä päädyttiin säännöllisesti yli 40 tunnin työviikkoon. Näyttää siltä, että mainittu viikkotuntimäärä ylittyy joinakin vuodenaikoina erittäinkin paljon, mainitsepa eräs ryhmän jäsen työajakseen pahimmillaan jopa 65 viikkotuntia. Suomalaisten naisrehtoreiden ryhmä vahvisti ruotsalaisten kollegojensa ilmoittamaa noin 60 tunnin työviikkoa, jonka Wingårdin(1998) tutkimusryhmän jäsenet mainitsivat myös jakaantuvan epäsäännöllisesti eri vuodenaikoihin nähden. Liisa kertoo:

Niin, meillä on ollut kaks kertaa virallinen mittaus. Ensin tuli tulokseks 38 tuntia ja sitten 46, että se vaihtelee niin paljon. Sillä 46 tunnin viikolla meille sattui semmonen, että meillä oli koulutulokkaiden ilmoittautuminen, niin minähän olin koululla seitsemään ja kahdeksaan..(Liisa,1999)

Yhteiseksi ongelmaksi oman tutkimukseni naispiiriläiset mainitsivat säännöllisesti kanslistin koulukohtaisen tuntimäärän riittämättömyyden. Kokemattomat rehtorit työskentelevät kokeneita enemmän hallinnon työtehtävissä varmistaen moneen kertaan tehtävät raportit ym. Tukiaisen (1999) tutkimuksessaan mainitsema koulusihteerin avun viimeaikainen lisääntyminen rehtorin apuna ei saa tukea tässä tutkimuksessa. Pienissä kouluissa runsaan opetusvelvollisuuden myötä rehtorit valmistelevat kaiken lisäksi vielä omat oppituntinsa. Mimmi muistelee:

Sillon kun mä syksyllä aloin tän rehtorin homman niin mä ihmettelin aina, että miten mä oon vielä viideltä koululla enkä ole vielä valmistellu tuntejanikaan. Mä oon kyllä koko syksyn laiminlyöny mun oppituntejani, mulla on koko ajan huono omatunto niistä... onneks mulla ei oo kännykkää, mutta sitten kun mä meen kotiin, niin mä saatan olla vielä pitkään puhelimesta hoitelemassa näitä kouluasioista...(Mimmi,1999)

Yläasteen rehtori mainitsee eri vuosiluokkien valinnaisaineiden infotilaisuuksien, vanhempainiltojen ja kriisiryhmään kuulumisen vievän runsaasti hänen ilta-aikaansa. Eryityskouluissa tehtävät henkilökohtaisen opetuksen järjestämistä koskevat suunnitelmat (HOJKS:t), oppilaan siirtopapereiden tekeminen ja sekä lukuisten koulun luokkien vanhempainillat, joissa rehtori näkee läsnäolonsa välttämättömäksi, työllistävät häntä runsaasti.

Ulkoapäin tulevat odotukset, etenkin uuden rehtorin kohdalla, aiheuttavat runsasta ajankäyttöä koulussa myös iltaisin; rehtorin koetaan olevan koulunsa PR-ihminen, jonka tulee näkyä kaikissa koululla järjestettävissä tilaisuuksissa. Kutsu esitetään tietysti hengessä ja rehtorin oletetaan noudattavan sitä. Kokematon rehtori ei "kehtaa" kieltäytyä, vaan lähtee useimmiten mukaan. Maria kertoo:

Minäkin kun olen pienessä koulussa, niin olen kaikissa ryhmissä, suunnitteluryhmissä, kriisiryhmissä ja muissa mukana, ja aina oletetaan, että sää oot martha ja kättilö ja lotta ja vaikka mitä. Nytkin oli joku laskiaisrieha, missä olis pitäny olla, mutta minä en kertakaikkiaan jaksanut lähteä... Siellä sitä olis pitäny pylvästellä...(Maria,1999)

Seikka, jonka suhteen Wingårdin(1998) tutkimuksen ruotsalaiset naisrehtorit kokivat sukupuolen merkitykselliseksi ammatissaan toimimiselle, oli miesrehtoreiden kyky sanoa naisia helpommin ei silloin, kun kyseessä on ylimääräinen työ. Myös oman tutkimukseni naispiiriläiset mainitsivat mielikuvastaan, jonka mukaan miesrehtoreiden on helpompaa luokitella työnsä tärkeysjärjestys ja yksinkertaisesti lähteä pois työpaikaltaan, kun he ovat saaneet tarpeekseen. Toisaalta ruotsalaisnaiset mainitsevat sukupuolensa olevan syy joihinkin ongelmiin, joita syntyy oppilaiden huoltajien kanssa. Erityisesti Wingård(1998) mainitsee tässä korkeasti koulutetut huoltajat tai ulkomaalaistaustan omaavat huoltajat, joiden on vaikea hyväksyä sitä, että päätöksen tekijänä lapsen koulutuksen suhteen onkin nainen.

7.2.2. "Valitse rehtorius, valitse yksinäisyys"

Wingårdin(1998) naisrehtorit mainitsivat yksinäisyyden yhdeksi ammattinsa varjopuolista. Huomattavaa kuitenkin on, että oman tutkimukseni naispiiriläiset painottivat huomattavasti enemmän tätä piirrettä ja näyttivät kokevan sen ruotsalaisia kollegojaan syvemmin. Lähinnä se, että ruotsalaiset naisrehtorit työskentelevät pääasiassa omalla koulullaan, tapaavat harvoin tai satunnaisesti toisia rehtoreita tai omia esimiehiään, sai heidät tuntemaan yksinäisyyttä. He eivät näyttäneet kokevan yksinäisyyttä oman työyhteisönsä sisällä niin, kuin suomalaiset naispiiriläiset näyttivät kokevan.

Etenkin koulun omasta opettajakunnasta rehtoriksi nouseminen näyttää tutkimukseni haastateltujen keskuudessa vaikuttavan isoitoitumiseen. Roolimuutos kollegasta esimieheksi saa työyhteisön jäsenet tarkistamaan ystävyysuhteita ja ryhmämuodostusta uudelleen ja useimmiten esimies pikkujouluun huomaa jäävänsä vanhan ystäväpiirinsä ulkopuolelle. Erika kertoo kokemuksistaan:

Se, että mut valittiin omasta porukasta rehtoriksi oli musta tosi hyvä. Mää tunsin kaikkien vahvuudet ja tiesin mihin ne pystyy ja mihin ei. Ei mun tarttenu käyttää aikaa sellaseen... mutta sit mä aloin huomata just tätä, että kun musta tuli rehtori ja meillä oli vaikka pikkujoulujuhlat niin yhtäkkiä, vaikka aina ennen mulla oli hyviä työkavereita ja me oltiin aina porukalla, niin nyt kaikki paikat olikin jo varattu eikä kukaan pyytänyt mua istumaan niitten ryhmään, siinä mä seisoin yksin ja ihmettelin...(Erika,1999)

Uskonto ja politiikka mainitaan opettajakunnassa syiksi, jotka vaikuttavat kaikkein eniten työyhteisön sisäiseen henkeen. Yksi voimakas mielipiteiden esittäjä työyhteisössä saa muut tuntemaan itsensä epävarmoiksi ja hän pystyy vaikuttamaan negatiivisesti työpaikan ilmapiiriin. Rehtorin oletetaan pystyvän hoitamaan työyhteisön ilmapiiriin yksin eikä tukea useinkaan näissä vaikeissa henkilökohtaisissa valintoja edellyttävissä asioissa jaeta.

Naispiiriläiset pohtivat yksinäisyyden syitä käsitellessään myös ison ja pienen koulun mahdollisuuksia hoitaa henkilöstöasioita ja konflikteja. Nähtiin, että pienessä työyhteisössä ei ison tavoin ole mahdollista synnyttää kuppikuntia, vaan jokapäiväiset asiat hoidetaan pienessä työyhteisössä yhdessä sopien. Isommassa työyhteisössä nähtiin helposti syntyvän sisäpiirejä ja etenkin aineenopettajaryhmissä omia intressejä ajavia joukkoja. Toisaalta poikkeus vahvistaa sääntöä ja tässäkin tutkimusryhmässä ehkä kaikkein rankimmat kokemukset tulivat juuri pienen koulun vastavalitun rehtorin kokemina. Mimmi kertoo:

Tää uskonto on paha juttu. Kaikki mitä sää teet voidaan tulkita väärin. Meillä on ollut kaksi ahdistavaa palaveria työsuojeluvaltuutetun ja tän opettajan kanssa, kun se väittää, että me muut kiusataan sitä... Mää en oikein tiedä haluanko mä jatkaa rehtorina. Mää en osannu odottaa näin suuria vaikeuksia... (Mimmi, 1999)

Rehtorin yksinäisyyttä lisää vielä se, että hänen tietoonsa tulee usein sellaisia asioita henkilökunnasta, heidän terveydentilastaan ja perhetaustoistaan, joita hän ei virkansa puolesta voi jakaa kenenkään muun kanssa. Rehtori säilyttää ja kantaa salaisuuksia myös oppilaista ja heidän taustoistaan ja isoituu tätä kautta muusta työyhteisöstä. Satunnaista tukea saattaa löytyä toisen koulun rehtorista, mikäli suhteet ovat niin läheiset, että ongelmista pystytään puhumaan. Wingårdin(1998) ruotsalaisrehtorit mainitsevat ruotsalaisten naisrehtoreiden ennemmin kilpailevan keskenään kuin tukevan toisiaan ammatillisesti.

Kokenut rehtori osaa lukea henkilökuntaansa ja mainitsee rehtoriuden kannalta tärkeäksi sen, että rehtori ymmärtää, ettei hän voi liittoutua liiaksi yhden opettajakunnan ryhmän kanssa, vaan hänen on pystyttävä johtamaan kaikkia tasapuolisesti ja osoitettava kuuntelevansa kaikkia. Eräs kokenut naispiiriläinen mainitsee yksinäisyyden tulevan viran mukana ja siihen tulee suhtautua luontevasti asiaankuuluvana lisänä.

Politiikka työyhteisössä koetaan vaikeaksi. Henkilöstön kunnalliset luottamusvirat lisäävät paineita ja epäsopea etenkin, kun niitä käytetään aseena esim. rehtorin työn kyseenalaistamiseen ja työyhteisön ilmapiirin mustamaalaamiseen. Kaksi naispiirin jäsentä mainitsee sukupuolensa syyksi niihin vaikeisiin tilanteisiin, joihin uskonnolliset ja poliittiset pyrkimykset ovat heidät työssään ajaneet. He kokevat, että miesrehtoria ei olisi kohdeltu samoin. Tuittu kertoo:

Yksi ainoa henkilö, joka on kunnan luottamustoimessa koulun lisäksi, saa koko työyhteisön sekaisin. Se oli mennyt valittamaan minusta virastoon ja puhunut muiden suulla, että meillä on ahdistava ilmapiiri... Muut opettajat oli sille tosi vihaisia ja minä ymmälläni... en tiennyt asiasta yhtään mitään... Tässä rehtori on tosi yksin. Rehtoria saa syyttää mistä vaan ja rehtori vastaa kaikesta yksin. Sua ei kukaan tuu tukeen, kun vaikeuksia tulee, sää oot yksin... (Tuittu, 1999)

7.2.3. Rehtori ja opettajakunta

Monella naispiiriläisellä oli rehtorinvirkansa alkutaipaleelta samansuuntaisia kokemuksia: uudelta rehtoriilta oli odotettu voimakkaita ja näkyviä koulun kehittämistoimia. Usein koulun pitkäänkin jatkunut urautunut toiminta huolestutti oppilaiden huoltajia ja he esittivät voimakkaita muutospaineita vastavalitulle rehtorille. Kehittämiskeskustelujen käynnistyessä opettajakunnassa syntyi usein voimakkaita ryhmittymiä, jotka saattoivat vastustaa ulkoapäin tulevaa uhkana koettua kehittämispainetta tai sitten päinvastoin joukko opettajia saattoi lähteä mukaan muutosvaatimukseen ja rikkoa näin opettajakunnan näennäisen harmonian. Toisaalta opettajakunnassa saattoi olla joku piilovaikuttaja, opettaja, joka pyrki johtamaan koulua ohi uuden rehtorin. Kaikissa näissä valtataistelutapauksissa rehtori koki olevansa yksin, ryhmittymien ulkopuolella. Liisa kertoo:

Meillä oli niin, että lähes neljänsadan oppilaan koulussa oppilaat, huoltajat ja koko kylä vaati muutosta koulunpitoon, kun määhän menin sinne rehtoriksi. Siinä oli siis hirveän suurista määristä kysymys... ja koulu vaan porskutti sitä omaa rataansa. Kolme klikkiryhmää oli: näähän täällä ja noi tuolla ja sit näähän tässä välillä... ja rehtori ei kuulunu mihinkään, se oli ihan yksin...
(Liisa, 1999)

Mikäli opettajakunta pystyy hyväksymään uuden rehtorin ja vielä tukemaan tämän uran alkutaipaleen valintoja, nähdään koulun johtamistyössä onnistumisen mahdollisuudet erinomaisiksi. Huumori auttaa ja kantaa pitkälle vaikeissakin tilanteissa ja toisaalta työn haasteellisuus ja vaativuus koetaan stimuloivaksi.

Kokeneemmat naisrehtorit mainitsivat oman sukupuolensa etuna rehtorin työssä. Naisvaltaisella opetusalailla opettajien on helpompi kertoa omista henkilökohtaisista ongelmistaan juuri naiseseimiehelle ja naisen luontainen huolehtimis- ja hoivaamisvietti madaltaa heidän mukaansa opettajien kynnystä puhua esimiehelle henkilökohtaisista asioista.

Sormunen(1989, 12) kuvaa kirjassaan *Johtaja nyt* yleistä käsitystä siitä, miten naisen ja miehen tapa johtaa eroaa toisistaan. Siinä missä mies johtaa asioita, nähdään naisen johtavan ihmisiä. Sormunen mainitsee johtamistutkimusten tosin selittävän tätä sillä, että useimpien tutkimusten naiset ovat kuuluneet keskijohtoon, jonka pääasiallisena tehtävänä on perinteisesti ollut ihmisten kontrollointi ja motivointi.

Sukupuoli nähtiin naispiirissä myös rehtorin ongelmaksi, sillä useiden ryhmän jäsenten mukaan naisrehtori joutuu lunastamaan paikkansa työyhteisön johtajana miehiä useammin. Johnstonin(1986) tutkimuksen mukaan opettajakunnan odotukset mies- ja naisrehtoreiden suhteen ovat selkeän erilaiset. Naisrehtorin odotetaan olevan ennen kaikkea asioiden helpottaja ja vauhdittaja ja Johnstonin(1986) tutkimusjoukko kokonaisuutena arvosti naista, joka johtaa enemmän esimerkillään kuin komentamalla, jolla on aikaa kuunnella ja kykyä nähdä asiat toisen ihmisen näkökannalta ennen päätöksentekoa, ja joka ei vaadi henkilökuntaa tekemään mitään, mitä ei itse olisi valmis tekemään. Miesopettajien odotukset erosivat Johnstonin (1986) tutkimuksen mukaan naisopettajien naisrehtoriin kohdistamista odotuksista: Miesopettajat odottavat naisrehtorilta helpottavaa, vauhdittavaa johtamisetotetta, eli että johtaminen käy ymmärryksen ja huomioonottamisen kautta. Naisopettajat sen sijaan

odottavat naisrehtorilta enemmän koordinaattorin ja kontrolloijan ominaisuuksia.(Lindh 1992,40-42.)

Yksi oman naispiirini jäsen kokee juuri sukupuolensa ongelmaksi esimies/alaiskeskusteluissa. Asiat kun on aina edellisen rehtorin kanssa voitu ratkoa kansliassa helposti helposti miesten kesken puhumalla eikä luottamuksellista suhdetta miesopettajien ja naisrehtorin välille näytä hevillä syntyvän.

Kokemattoman rehtorin ongelmana näyttää olevan pelin pelaamisen vaikeus: rehtorin on opittava tietty koodi, jolla puhua kullekin opettajakunnan jäsenelle, ohjata tai lähestyä tätä. Väärä kooditulkinta väärän henkilön kohdalla saattaa johtaa rehtorin arvaamattomiin vaikeuksiin. Liisa kertoo:

Mun oli sitten lopulta pakko kysyä siltä yhdeltä opettajalta, että kuule, kumpi meistä tätä koulua johtaa? Sinä vai minä? No sen oli pakko sanoa, että sinä. Ja minä sanoin, että sää olet ihan hyvä opettaja, mutta anna mun johtaa tätä koulua...(Liisa, 1999)

7.2.4. Mistä tulee rehtorille tuki?

Naispiirin toisen kokoontumiskerran päätteeksi jäsenet pohtivat vielä kukin omia virtalähteitään, joista he ammentavat voimia jokapäiväiseen työhönsä. Selkeästi yhdeksi yhteiseksi tekijäksi he mainitsevat oman perheensä.

Wingårdin(1998) ruotsalaisrehtorit toivat selkeästi esiin sen, että he ovat johdossa myös kotona eivätkä pitäneet tätä mitenkään erityisen merkityksellisenä uravalintansa kannalta. Oman tutkimukseni naisrehtorit korostavat kuitenkin ruotsalaiskollegojaan enemmän aviopuolisoidensa suhtautumista heidän uravalintaansa. Näyttää siltä, että suomalaismiehet ovat joutuneet etsimään ja pohtimaan ruotsalaismiehiä enemmän sitä, että heidän puolisonsa on noussut johtavaan asemaan työyhteisössään, etenkin mikäli he itse eivät ole johtavassa asemassa omalla työpaikallaan. Tilanne on saattanut kärjistyä jopa niin, että perhesuhteisiin on tullut muutoksia. Naispiirin jäsenet eivät kuitenkaan korostaneet omaa johtoasemaansa kotona mitenkään erityisesti, vaan he mainitsivat perheenjäsenten neuvottelevan keskenään tärkeistä asioista. Tosin ryhmässä mainittiin perinteiset naisten kotityöt kuuluvan myös suomalaisen virkaäidin tehtäviin. Tuittu kertoo:

Mun ensimmäinen rehtoriuteni ja mieheni samaan aikaan tapahtunut eläkkeelle siirtyminen, tää koko rullanssi, että kaikki meni pääläelleen, se on kyllä vaikuttanut. Yhtäkkiä mää olinkin se, joka on johtaja, puhelimeni soi tauotta ja oli kiirettä, hänellä nyt vaan aikaa, se oli, kuulkaa, varmasti yksi syy siihen, että hän loi kokonaan nahkansa uudeksi. Te ette voi uskoa, kuinka mies voi muuttua. Hän vaihtoi koko vanhan elämänsä uusiksi. Ja vaimonsa siinä samalla... me ollaan kyllä vielä ihan hyviä ystäviä... (Tuittu, 1999)

Liisa koki oman rehtoriutensa myös vaikuttaneen hänen opettaja-aviopuolisoonsa, tosin asiasta ei virallisesti koskaan puolisoiden välillä puhuttu, mutta Liisa kertoo:

Silloin kun mää olin menny rehtoriks , niin mun mieheni rupes suunnitteleen mökin laajentamista. Ja tekikin niin komeen mökin meille kun ikinä voi , mutta oliko se sit kuitenkin niin, ei hän sitä koskaan sanonu, mutta että päätikö hänkin vähän tällä omalla alallaan ja omilla taidoillaan?
(Liisa, 1999)

Yhteiseksi ongelmaksi naispiiriläiset kokivat ajanpuutteen kodin töiden suhteen. Kiireinen virkaäiti ei ehdi eikä jaksu huolehtia kotitöistä kuten ennen ja tästä naiset näyttävät kantavan syyllisyyttä. Yksinhuoltajaäiti-rehtori tunnustaa tyttärensä joutuneen kärsimään siitä, että äiti on ollut kovin kiireinen ja paljon poissa kotoa. Toisaalta Tuulia kertoo omasta lapsuudestaan:

Mää oon ollu johtajan lapsi ja äiti oli aina paljon töissä ja isä oli aina töissä. Meillä oli aina apulaisia, ja tämmönen musta on tullu. En mää nyt tiedä, jos se näin menee, niin ihan hyvä. Mutta kyllä joskus tulee ajateltua, että oonko mää liian tiukka ja kiireinen omille lapsilleni? Kun niille mää oon ihan tavallinen äiti... (Tuulia, 1999)

Tutkittaessa sellaisia naisten strategisia valintoja, jotka vaikuttavat heidän asemaansa ja toimintamahdollisuuksiinsa työelämässä, on päädytty tuloksiin, jotka osoittavat menestyneiden naisten olleen miehiä tavallisemmin perheettömiä (Karento, H. 1999, 140). Oman tutkimukseni naispiiriläisistä ei kukaan ollut perheetön, ja oletan tämän johtuvan osaksi siitä, että kukin heistä oli ollut opettajan toimessaan jo jonkin aikaa ja ehtinyt rakentaa perheen ympärilleen ennen kuin rehtorin virka tuli heille ajankohtaiseksi. Sen sijaan rehtoriksi opiskelevissa haastateltavistani usea oli perheetön nainen.

Toiseksi virtalähteekseen monet ryhmän jäsenet mainitsevat palkitsevan työn lasten parissa. Se, että onnistuu silloin tällöin ratkaisemaan jonkin kiperän ongelman tai oppilashuollollisen asian, saa rehtorin jaksamaan. Oppilailta ja näiden huoltajilta tuleva myönteinen palaute mainitaan sekä opettajakunnan yhteistyön sujuminen. Yleiseksi koetaan ajatus, että kun kukaan ei työyhteisössä valita, niin asiat sujuvat hyvin. Ryhmän jäsenet mainitsevat ihanteelliseksi työyhteisön ilmapiiriksi vapaan, keskusteleavan ja innovatiivisen jäsenten välisen kanssakäymisen. Naispiiriläiset mainitsevat kuitenkin, että rehtori saa erittäin harvoin positiivista palautetta omassa työyhteisössään.

7.2.5. Kooste

Ajankäyttö ja yksinäisyyden kokeminen erityisesti hankalissa henkilöstö- tai hallintoasioissa rasittavat naisrehtoria. Etenkin vähän kokemusta omaava rehtori työskentelee pitkiä päiviä ensin työpaikallaan ja sen jälkeen tunnollisesti osallistuu useisiin työajan ulkopuolisiin tapahtumiin. Kokenut rehtori osaa jo karsia iltamenoja, mutta niin ruotsalaiset kuin suomalaisetkin naisrehtorit näyttävät kadehtivan miesrehtoreiden kykyä rajoittaa omaan työaikaansa ja rohkeutta sanoa ei ylimääräisille iltamenoille.

Tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että naisrehtoreiden kokema yksinäisyys työpaikalla on suuri. Aihe puhutti ryhmän jäseniä pitkään ja omakohtaisia kokemuksia löytyi runsaasti. Korjaavana toimenpiteenä kunnan tulisi mielestäni järjestää pysyviä keskustelupiirejä, joissa naisrehtorit voisivat kohdata kollegojaan ja jakaa omia kokemuksiaan ja samalla oppia muiden kokemuksista. Järjestelyt vaatisivat pitkäkestoisia ja toistuvia ryhmätapaamisia, mutta mitä luultavammin toisivat apua naisten verkottumiseen ja tuen löytämiseen.

Uskonnolliset ja poliittiset ristiriidat työyhteisössä näyttävät aiheuttavan suurimpia ongelmia rehtorille. Hallintotöiden kasvava määrä ja jatkuvat raportoinnit ja kehittämishankkeet työllistävät rehtoreita niin Suomessa kuin Ruotsissakin. Rehtorin sukupuolen naispiiriläiset kokevat tässä kohden sekä etuna että haittana: nähdään, että naisvaltaisen opettajakunnan jäsenten on helppo puhua henkilökohtaisista asioistaan ja ongelmistaan naiselle, mutta toisaalta etenkin miespuolisten aineenopettajien ja naisrehtorin välille saattaa olla vaikeaa rakentaa luottamuksellista keskustelukulttuuria. Kokemattoman rehtorin ongelmana on vaikeus osata puhua kullekin työyhteisön jäsenelle tämän omalla koodilla, tavalla, jolla juuri tähän ihmiseen voidaan myönteisesti vaikuttaa.

Naispiirin jäsenet mainitsevat perheen tukevan työtään, tosin naisen johtajuus on saattanut aiheuttaa alkuaikoina roolihämminkiä ja orientaatio-ongelmia etenkin aviomiehelle.

Toiseksi virtalähteeksi naisrehtorit mainitsevat oppilailta ja heidän huoltajiltaan tulevan positiivisen palautteen. Myös toimiva työyhteisö ja terveet ihmissuhteet auttavat rehtoria jaksamaan.

Yllättävää ja mielestäni merkillepantavaa tämän teeman käsittelyn kohdalla on se, että naisrehtorit eivät koe saavansa tukea kuntansa kouluhallinnosta omilta esimiehiltään juuri lainkaan. Yksi suuren kouluyksikön naisrehtori mainitsee löytäneensä hengenheimolaisen pienen kuntansa kunnanjohtajasta. Tämä sattuu olemaan myös nainen.

7.3. AJANKOHTAISET ONGELMAT JOHTAMISESSA

Johtaminen voidaan määritellä yksilön, ryhmän tai organisaation toimintaan kohdistuvaksi tuloshakuiseksi vaikuttamisprosessiksi tietyssä tilanteessa. Johtamiseen kuuluu siis jo edellä sivulla 11. mainitsemani leadership- ja management-tyyppinen johtaminen, joista ensimmäisen Erätuuli ja Leino (1993) määrittelevät pääosin ihmissuhdeasioita, yhteistyön järjestämistä niin opettajien kesken kuin oppilaidenkin keskuudessa sisältäväksi ja jälkimmäisen asiakaskeksisen suorittamisen, hallinnoinnin, koordinoinnin, organisoinnin ja talouden seurannan järjestämiseksi. Hersey ja Blanchard (1988) puolestaan määrittelevät management-johtamisen prosessiksi, jossa johtaja työskentelee yksilöiden ja ryhmien kanssa saavuttaakseen organisaationsa tavoitteet niiden ja muiden resurssien avulla. Leadership-johtaminen taas heidän mukaansa on laajempi käsite ja tarkoittaa sitä, että johtaja yrittää vaikuttaa yksilön tai ryhmän käyttäytymiseen.

Wingård(1998) mainitsee omassa tutkimuksessaan ruotsalaisen koululain(1994) säädöksen, jonka mukaan jokaisessa koulussa tulee olla rehtori . Rehtorin tulee olla opettajakunnalle ja muulle henkilökunnalle päällikkö (chef) ja johtaja (ledare).

Blom (1996) puolestaan määrittelee päällikkyyden(chef) asemaksi, joka on saavutettu ja annettu henkilölle organisaation ylempien toimesta. Päällikkyyys on hänen mukaansa aina alisteista. Johtajuus(ledarskap) Blomin mukaan on riippumatonta organisaation päällikköasemasta ja se on vaikutusta, jota henkilö käyttää suhteessa muihin yksilöihin. Johtajuus on enemmänkin ominaisuus ja se on aina luonteeltaan epämuodolliseksi (Bloom,1996).

Rehtorin toimenkuvan jatkuva laajentuminen yhä monitahoisemmaksi ”tuhattaituruutta” edellyttäväksi kouluorganisaation ammattilaiseksi herättää voimakkaita reaktioita naispiirin kolmannessa istunnossa. 1990-luvun alun valtakunnallisen laman ja kuntatalouden alasajon seurauksena kuntiin jääneet säästötoimet ja sijaismäärärahojen leikkaukset edellyttävät rehtorilta laajaa oppiainehallintaa ja valmiutta nopeasti siirtyä luokkamudosta tai oppiaineesta riippumatta kansliasta luokkaan sijaiseksi opettajan sairastuttua. Edellä tarkemmin kuvaamani uudet koululait laajentavat voimakkaasti kuntien omaa päätösvaltaa ja oikeutta delegoida rehtorille koulutason asioita, joten hänen tulee olla pätevä talousasiantuntija, tehokas hallintoihminen ja lisäksi vielä koulunsa kehittämisestä kiinnostunut pedagoginen johtaja.Liisa kertoo:

No se on aamulla niin, että ensin mennään opettaa sinne missä ei oo opettajaa, et se on aina ensin ajateltava niitä oppilaita ja sitten vasta muu. Se on karu totuus, kun opettaja soittaa vähän ennen kahdeksaa, et mahatauti on iskeny, en mää pääse töihin, niin sinne sitten...kerrankin mulla oli kerralla seitsemän opettajaa sairaana...(Liisa,1999)

7.3.1. Syyllisyys

Mimmi muistelee oman kuntansa edellisviikon rehtoripalaverissa kuulemaansa esimiehen kommenttia sijaismäärärahoista:

Niin meille sanottiin aika tiukasti, että sijaismäärärahojen käyttö on helmikuussa kaksinkertaistunu, joten lopettakaa se sairastelu siellä koulussa(Mimmi,1999)...

Maria kertoo ahdistuvansa ainaisesta kunnan virkamiesten syyttelystä, ikään kuin opettajakunnan sairastelu olisi rehtorin syytä tai seurausta hänen toimistaan. Mainittu yhteinen rehtorien läksytys sijaismäärärahojen ylittymisestä saa tunnollisen rehtorin tekemään yhä enemmän opettajien sijaisuuksia itse, jättämään hallinnointityöt ylitöiksi tai viikonloppuihin. ”Olisiko minun pitänyt tehdä vielä enemmän itse?” -kysymys kalvaa syyllisyyttä kantavaa rehtoria. Maria sanoo:

Kyllä kai se on niin, että Suomessa jossakin vaiheessa sataa aina lunta ja tarvitaan määrärahoja auraukseen... niin tarvitaan opettajien

sijaisuuksiinkin. Niitä aina vaan leikataan...Eikö sitä osaa herrat laskea, että tietynä kuukautena tulee tällainen sairaspäikki... (Maria, 1999)

Kuntien harjoittaman koulutuspolitiikan käytännön toteutuksen lyhytjänteisyys- yksi lukuvuosi- rasittaa voimakkaasti ryhmän jäseniä ja kuntien koulutusmenojen budjetointiin toivottaisiin nykyistä enemmän liikkumavaraa. Toisaalta kuntien koulutusasioiden valmisteluun osallistumisen mahdollisuus nähdään huolimatta uusista koululajeista ja niiden hengestä, yhä puutteellisena ja usein rehtorit kokevat itsensä jätetyksi statisteiksi päätettäessä asioista, joissa heidän voisi olettaa olevan asiantuntijoita. Erityisesti tämä kuuluu erityiskoulujen rehtoreiden äänessä. Kokemattomuus kunnissa tehdä koulutusta koskevissa kysymyksissä yhteistyötä niin horisontaalisella kuin vertikaalisellakin tasolla koetaan naispiirissä ongelmaksi eikä sen jäsenten mukaan rehtorien asiantuntijuutta huomioida riittävästi. Eräs ryhmän jäsen mainitsee oman kuntansa uusia koululajeja noudattaen aloittaneen segregatiivisesta opetuksesta integraatioon siirtymisen suunnittelun, jossa erityiskoulujen oppilaita pyritään sijoittamaan mahdollisuuksien mukaan yleisopetukseen, ja jättäneen koulujen rehtorit lähes tietämättömiksi omien koulujensa oppilaiden tulevaisuudesta jopa niin, että kokonaisten koulujen lakkauttamista koskevat huhut kuultiin itse koulussa vasta viimeisenä.

Tilaongelmat näyttävät olevan lähes jokaisen naisryhmän johtaman koulun päivittäistä arkea. Opetuksen kehittäminen koulun sisällä eriyttävämpään suuntaan (vrt. integraatiopyrkimys), yhteistoiminnallisuuden lisääntyminen jne. vaativat itse koulurakennuksen fyysiseltä muodolta entistä enemmän. Tarvitaan runsaasti erilaisia tiloja, joissa pienryhmät voisivat toimia turvallisesti, tarvitaan opettajille kokoontumistiloja, joissa he voisivat tiimeissä suunnitella projektitöitä jne. Koulujen pommisuojatilat näyttävät olevan ahkerassa koulukäytössä ryhmän jäsenten kouluissa.

Lisätilojen hankinta, remontointi- ja kunnostustöiden saanti tai uusrakentamisen perusteltu vaatiminen kaatuu yksin rehtorin tehtäväksi. Tätä keskustelua hän joutuu käymään osaksi opettajakuntansa kanssa, osaksi kunnan viranomaisten kanssa. Eräs naispiirin jäsen mainitseekin juuri koulunsa tilantarpeen ja sen helpottamiseksi tähtäävän toiminnan työnsä kaikkein raskaimmaksi puoleksi. Alueen ikääntyneen väestön tiukka vastustus olemassa olevien tilojen ottamisesta koulun käyttöön, jatkuvat kokoontumiset ja neuvottelut eri osapuolten kanssa ja toisaalta viranomaisten lopullisten vastausten puute ja epämääräisyys rasittaa ja hämmentää etenkin kokemattonta rehtoria. Hän kokee jääneensä taistelemaan koulunsa puolesta yksin, ilman viranomaisten tukea. Syyllisyys painaa jälleen rehtoria. Tuittu kertoo:

Virastossa ihmeteltiin, että miten teidän oppilaat ei mahdu sinne kouluun, on sinne mahtunut ennen paljon enemmänkin oppilaita. Minä sanoin, että meillä on nyt täys tietokoneluokka, jossa on niin paljon koneita, ettei siellä edes saisi olla, siellä on tosi kuuma! Sitten meillä on fysiikan ja kemian laboratorio, jota ei ennen ole ollut. Kellarissa kiellettiin pitämästä luokkaa kun sillä oli asbestiputkia... Kysyin niiltä, että oletteko koskaan käynyt meillä katsomassa. Ei kukaan ollut käynyt... (Tuittu, 1999)

Mimmi jatkaa :

Niin mutta kato, kun teillä on kuuma, niin meilläpä on vain muovit tietokonehuoneen ikkunassa! Niin se on se keskiarvo, joka kunnassa ratkaisee, meillä on keskimääräisesti siis hyvin asiat... Ei meidän opettajanhuoneessa mahdu kun kolme aikuista kerralla istumaan. Muihin on seistävä. (Mimmi, 1999)

Näyttää siltä, että pienissä kunnissa koulutilojen rakentaminen ja lisätilojen saneeraaminen sujuu helpommin. Isoissa kaupungeissa hallintokuntien väliset tilojen omistus- ja vuokraus-suhteet mutkistavat selkeitä ratkaisuja eikä useinkaan itsestään selvät paikalliset ratkaisut ole näin mahdollisia.

Wingårdin (1998) haastattelemat ruotsalaisrehtorit kokivat työskentelevänsä hallinnon toteuttajina, ei niinkään koulunsa kehittäjinä. Heidän näkemyksensä hallinnon lisääntymisestä rehtorin päivittäisissä työrutiineissa sai vastakaikua myös oman tutkimukseni haastatelluilta. He kokivat, että vaikka uudet koululait ovat mahdollistaneet suomalaisrehtorin päätösvallan laajenemisen, etenkin isoissa kunnissa vallankäyttö näytti jäävän näennäiseksi. Suuret päätökset tehdään edelleen muualla. Usein rehtoria kuulematta.

7.3.2. Turhaa työtä, turhia odotuksia?

Etenkin suurissa kunnissa näyttää olevan vaikeuksia uuden avoimen koulutuspoliittisen linjan löytämisessä. Usein kouluja koskevat päätökset tehdään virastotasolla hatarin perusteella ja pian huomataan, että niitä joudutaan muuttamaan. Rehtoreiden asiantuntijuutta ei ilmeisesti osata käyttää hyväksi suurissa kunnissa. Pienemmästä kunnasta tuleva naispiiriläinen mainitsi naiset liian kilteiksi johtajiksi ja kehotti heitä olemaan suostumatta päätöksiin.

Eräs naispiirin jäsen kertoi olleensa mukana pääosin rehtoreista koostuvassa suunnitteluryhmässä, jonka tehtävänä oli laatia integraatiosuunnitelma erityisluokkien siirtämisestä yleisopetuksen kouluun. Kyseinen rehtori oli tehnyt runsaasti kirjelmia, muistioita ja laatinut perusteluja tiettyä suunnitelmaa varten. Oli tehty vierailuja ja aikataulutuksia, oli laadittu hallinnollisen organisoinnin suunnitelma, erityisluokan opettaja oli halukas siirtymään luokkineen tiettyyn yleisopetuksen kouluun jne. Yhteinen palaveri kunnan kouluviranomaisten kanssa kuitenkin päättyi kyseisen suunnitelman hylkäämiseen ja virastossa tehdyn esityksen toteuttamiseen.

Tuulia kertoo:

Ei sellasta suunnitelmaa siellä oltu voitu keksiä edellisenä päivänä.. olis joku soittanut mulle tai jollekin ja sanonu, että ajatelkaa asiaa kuitenkin nyt tältä pohjalta... kaksi viikkoa turhaa työtä, opettaja oli jo innostunut menemään, siellä toisessa koulussa kymppiluokka-laiset jo hioi meidän pienille pulpetteja... se oli hiihtoloman aikana... ja sitten tieto tuli loman jälkeen, että ei sinne mennäkään... kaikki turhaa työtä... (Tuulia, 1999)

Lisääntynyt koulukohtainen talouden seurantavelvoite koetaan ryhmässä aikaa vievänä ja turhana toimintana. Kuntien kouluvirastoissa pidetään jäsenten mukaan tarkkaa seurantaa kunkin koulun varainkäytöstä, joten rehtorin kokemattomuus ja täydellinen kouluttamattomuus tiliseurannassa koetaan päällekkäistoimintana ja lisäksi vielä erittäin paljon aikaa vievänä. Eräs ryhmän jäsen mainitsi koulunsa saaneen kunnan hallintoviranomaiselta tiedon, että heidän koulunsa oli valittu tilintarkastuskouluksi ja heitä pyydettiin valmistautumaan selontekoon. Tuittu kertoo:

Mehän revettiin, kanslisti ja minä, siihen paikkaan, koska se tilinpito on heidän tietokoneillaan kaikki valmiina, siellä on palkattuna väkeä juuri tähän... ja sitä paitsi se meidän pitämä tilinpito ei ikinä täsmää heidän tilinpitoonsa, koska he laittaa eri momenteille menoja kuin me... ja ne sanoo, että tämä menee sieltä ja sieltä momentilta eikä täältä ja tuolta niin kuin me luullaan... eihän se toimi....(Tuittu, 1999)

Pienessä kunnassa rehtori vastaa yksin koko koulunsa budjetista, myös henkilöstönsä palkkamäärärahoista ja kokee saavansa vapaat kädet toteuttaa taloudenhoitoa ja pitää menetelmää erinomaisena.

Eräs ryhmän jäsen mainitsee turhauttavana ja suoranaista stressiä aiheuttavana kuntansa kouluviranomaisten pyynnöt, jotka koskevat jopa useita vuosia vanhoja hallintopäätöksiä. Tässä kunnassa kouluille oli listattu ne päätökset, joista puuttui virastoon lähetettävä kopio. Rehtori ja kanslistit joutuivat etsimään useita vuosiakin vanhoja hallintopäätöksiä ja lähettämään niistä puuttuvia kopioita kuntansa kouluvirastoon.

Me lähetetään aina lukujärjestykset virastoon. Ja me ollaan jaksoluvussa, niin se on aikamoinen nippu paperia...joka jakson lopussa mä lähetän seuraavan jakson lukujärjestykset 23 opettajalta. Kahdesti on nyt käynyt niin, että minulta on pyydetty niitä ja minä olen kertonut lähettäneeni ne...eikä niitä löydy mistään...kanslisti ottaa taas kopiosta kopion ja lähettää uuden nipun...kyllä tää on kuulkaa ihmeellistä puuhastelua... Ja sitten sulla ei oo aikaa siihen kaikkein tärkeimpään: oppilaaseen ja niiden asioiden hoitamiseen..(Tuittu, 1999)

Suurempien kuntien rehtorit kokivat yhteistyön koulujen ja hallintoviranomaisten välillä puutteelliseksi. asiat tai paperit katoavat, niitä joudutaan toistelevaan useita kertoja eri tahoille eikä tiedon nähdä kulkevan huolimatta sähköisistä viestintäverkoista. Useat naispiiriläiset mainitsevat suurissa kunnissa toteutetun voimakkaita keskushallinnon uudistustoimia, johtuen uudesta kuntalaista: virastojen uudelleen organisoimista, töiden yhdistämisistä ja - kierrätystä ja tästä aiheutuneet epäselvyydet ja suoranaiset sotkut näkyvät ja tuntuvat piiriläisten mukaan juuri koulujen kanslioissa. Pienen kunnan etu asioiden joustavassa ja kevyessä hallinnoinnissa tulee ryhmässä selkeästi esille.

7.3.3. Ajanpuute

Ruotsalaisrehtoreiden tapaan myös suomalaiset naisrehtorit kokivat sukupuolen merkitseväksi rehtorin ajankäytössä. Naisrehtorit näyttävät tekevän pitkää työpäivää ja he kokevat olevansa miesrehtoreita heikompia sanomaan ei ylitöille.

Ruotsalaiset naisrehtorit mainitsivat Wingårdin(1998) tutkimuksessa käyttävänsä vain vähän aikaa työskentelyyn oman koulunsa ulkopuolella. Muiden kuntien rehtoreiden tai omien esimiesten tapaamiset olivat melko satunnaisia ja ruotsalaisrehtoreiden pääasiallinen työskentely näyttääkin keskittyvän työntekoon omassa koulussa. Ajankäytöstään ruotsalaiset naisrehtorit mainitsivat, että viikon työajasta noin puolet näytti olevan ennalta varattu erilaisiin oppilashuollollisiin palavereihin tai tapaamisiin huoltajien kanssa, rehtoreiden koulutustilaisuuksiin tai kunnan yhteiseen rehtoripalaveriin tai toisen kunnan kouluvierailuun ym. Se osa työajasta, joka ei ollut ennalta varattua, käytettiin pääasiassa erilaisiin hallinnollisiin tehtäviin. Kukin Wingårdin(1998) haastattelemissa ruotsalaisrehtoreista mainitsi tekevänsä ylitöitä yhtenä tai kahtena iltana viikossa. Iltatyöt koostuvat ruotsalaisrehtoreilla lähinnä hallinnon rästäin jääneistä töistä; postin selvittelystä, laskujen kirjaamisesta, talousseurannasta tai erilaisten kirjelmien valmistelusta. Suomalaisrehtorit mainitsevat iltatöiden muodostuvan lähinnä erilaisiin tilaisuuksiin osallistumisesta, edustamisesta tai oppilaiden koulunkäyntiin liittyvien asioiden selvittelystä huoltajien kanssa.

Kanterin (1977) mukaan miehet hierarkisessa organisaatiossa kuluttavat enemmän kuin puolet viikkotyöajastaan keskustellen lähimmän esimiehensä kanssa, tehden itseään tykö ja osoittaakseen kykyjään mahdollisen ylennyksen toivossa. Wingård(1998) sen sijaan mainitsee, ettei oman tutkimuksensa valossa nähnyt haastatelluissa naisrehtoreissa lainkaan tämän suuntaisia pyrkimyksiä. Ruotsalaiset naisrehtorit näyttivät käyttävän vain vähän aikaa etsiäkseen tai luodakseen yhteistyöverkostoja kollegojensa kanssa ja vain harvoin he näyttivät pitävän kollegojaan mahdollisina yhteistyökumppaneina. Pääosin ruotsalaisrehtorit mainitsivat kokevansa kunnan muut rehtorikollegat lähinnä kilpailijoinaan. Suomalaisrehtorit ilmaisivat selkeästi halunsa osallistua kollegojen väliseen yhteistyöhön tai ammatilliseen koulutukseen.

Ajanpuute muodostuu myös oman tutkimukseni naispiiriläisten yhdeksi päivittäiseksi ongelmaksi. Suomalaisrehtorit näyttävät kokevat ruotsalaisia syvemmin ongelmaksi sen, ettei heillä ole tarpeeksi aikaa syventyä oppilaiden ongelmiin tai heidän kanssaan keskustelemiseen. Uusien koululakien normipurku ja kuntien mahdollisuus delegoida päätösvaltaa yhä enemmän koulun tasolle, on aiheuttanut viime aikoina selkeän rehtorien työmäärän lisääntymisen.

Rehtorin rooli koulun pedagogisena johtajana asettaa hänet mm. koulunsa ops-työn veturiksi (ks. myös Juusenaho: Koulukohtaiset opetussuunnitelmat - avain koulun kehittymiseen? 1998,49) ja näyttää siltä, että koulun kehittyminen ja uusiutuminen tai sen staattisuus ovat riippuvaisia juuri rehtorin omasta kiinnostuksesta. Helmi kertoo:

Onhan tässä todella tullut kouluunkin valtavan paljon uusia töitä: kaikki ops-työt ja arvioinnin kehittäminen on nyt meillä ja puhelimesta menee todella paljon aikaa nykyään... (Helmi, 1999)

Maria jatkaa:

Ja kyllä meidän täytyisi voida myös pohtia niitä uusia juttuja mitä luetaan papereista ja ajatella, että onko tämä ollenkaan järkevää... Löysin koulustani vanhan kirjan, johon aikaisempi rehtori oli kauniilla käsialalla merkinnyt aina kaikki päivittäisen postin, mitä oli tullut ja mitä lähetettiin, aika, sisältö ja kaikki... ei mulla olisi aikaa nyt kyllä tollaseen kirjaamiseen...silloin on ilmeisesti ollut...(Maria,1999)

Liisa korostaa keskustelua oppilaiden kanssa:

Kyllä vaikeiden oppilaiden kanssa pitäisi olla aikaa puhua...se poikii aina takaisin kyllä sen panoksen, et kun vaan ottaa jostain sen ajan ja puhuu niitten kanssa... (Liisa,1999)

Eräs ryhmän rehtori kertoo kadehtien katsovansa opettajaa, joka neljän oppitunnin jälkeen lähtee puolilta päivin kotiin hänen itsensä jäädessä työpaikalleen iltamyöhään. Myös työtuntien ja palkkauksen suhdetta kritisoidaan. Mimmi kertoo:

Kyllä mä kateellisena katon meilläkin kun ope lähtee neljän tunnin jälkeen...Moi, se sanoo, mä lähden nyt... sinne mä jää jatkamaan töitä vielä ja saan kahdeksan sataa enemmän kuussa palkkaa kun se kolmekymppinen ope... musta se on järkyttävän väärin...(Mimmi,1999)

7.3.4. Ongelmien kausiluonteisuus ?

Ryhmän jäsenet pohtivat ajankohtaisten ongelmien kausiluonteisuutta ja tulivat siihen tulokseen, että nykypäivän koulunpidossa kausiluonteisuus on kadonnut ja tilalle on tullut lähinnä pysyvä kiire ja suuresta tehtävärupeamasta toiseen siirtyminen. Koulun lukuvuodessa erottuvat selkeästi lukuvuoden aloitukseen ja lopetukseen liittyvät hallinnolliset työt; lukujärjestysten teko, oppilaaksi ottamiset ja erilaisten lukukausi raporttien ja yhteenvetojen teko, vanhempainillat, todistusten annot, pakolliset opettajapalaverit, juhlat ja jne. Näiden väliin suhteellisen tasaisesti jakaantuvat koulun kehittämistyö ja opettajien koulutuksen suunnittelu ja toteutus, virkaehtosopimuksen mukaiset yhteiset koulutukset (ns.Veso-päivät), oppimateriaalin ja koulutarvikkeiden tilaamiset, pudjettiseuranta ja oppilaiden valinnaisaineiden tiedottamiseen liittyvät tehtävät. Rehtori vastaa koulun kriisisuunnitelman, pelastussuunnitelman ja suojelusuunnitelman laatimisesta ja sen noudattamisesta ja niiden tietojen päivittämiseen kuluu aikaa joka vuosi. Oppilaille ja muulle henkilöstölle on tiedotettava kriisin varalta tehdystä poistumissuunnitelmasta, sitä on harjoiteltava käytännössä jne. Kunta saattaa velvoittaa myös rehtorin hyväksymään esikoulun työsuunnitelman. Palaverit lähipäiväkotien kanssa tulevat lähitulevaisuudessa kuulumaan rehtorin työnkuvaan.

Kaiken tämän lisäksi rehtori osallistuu kuntansa yhteisiin rehtoripalaveri- ja koulutus-tilaisuuksiin sekä pätevyityy kykynsä ja mahdollisuuksiensa mukaan rehtoreiden täydennuskoulutuksessa.

Suomalaiset virkarehtorit ovat virka-ajassa, heidän viikkotyömääränsä ja lomaoikeutensa on erilainen kuin opettajilla. Rehtorit työskentelevät osittain myös kesällä. Kesän aikana rehtori valmistele koulun lukujärjestyksen, ryhmäjaot ja opettajien työtunnit. Koulukiinteistön huoltotöiden suorittaminen ja sen valvonta, kalusteiden siirrot ja uusimiset, remontit ym. ajoittuvat luonnollisesti koulun loma-aikoihin. Rehtori vastaa viimekädessä kiinteistöistä ja sen valvonta kuuluu myös hänelle. Posti kulkee tasaisena virtana hänen työpöydälleen myös kesällä, joten kiireiden kausiluonteisuudesta voidaan tuskin puhua enää tässäkään mielessä.

Kuntaviranomaisten sähköisen viestinnän käytön vähyyttä ihmetellään naispiirissä ja paperipinojen jatkuvaa kasvamista kritisoidaan voimakkaasti. Tuittu mainitsee:

Mulla oli kesällä tämmönen pino paperia(näyttää käsillä) pöydällä ja kuulkaa siinä ei ollu mainoksia. Siinä oli kaikenlaista; ilmoita ittes sinne, mee tänne, tee se ja se raportti ja seuranta, kokous silloin ja silloin, koulutus tällöin, tee tilastot ja suunnitelmat tuolloin, lähetä listat..tuommonen pino... ja mulla on sähköposti ja kaikki syyteemit toimii! Miksi ei sitä käytetä enemmän tiedottamiseen? Olen nyt saanut sillä tasan kaksi viestiä...mutta paperia tulee isot pinot...(Tuittu,1999)

7.3.5. Mitä näkyy tulevaisuudessa?

Tutkimukseni naispiiriläisistä Liisa ja Tuittu ovat lähellä eläkeikää ja he odottavat innolla aikaa, jolloin he voivat siirtyä hyvin ansaitulle eläkkeelle. Myös Helmi on lähellä eläkeikää ja hän mainitsee luopuvansa rehtorintehtävistä keväällä ja tekevänsä ns. teknisen katkaisun kautta kaksi viimeistä työvuottaan lyhennettyä työpäivää luokanopettajan työssä, jota hän kaiken eniten rakastaa. Helmi kertoo ratkaisustaan:

Mää oon ollu vuodesta -85 johtajana ja rehtorina ja nyt mää totesin, että tää ei ole ihmisen hommaa... en mää tiedä... mää en halua tämmöstä, mää oon pettyny tähän enkä mää jaksa... mää en pysty tekeen sitä pedagogista työtä lasten kanssa mitä mää haluan. Mulla on aina huono omatunto luokkatunneistani, en mää ehdi niitä valmisteleen, kun on niin paljon tätä muuta.. ja mää tykkään , että se on kuitenkin mun päätyöni, lapset...(Helmi,1999)

Lisääntyvä hallinnon työ ja rehtorin tehtävien erittäin moni-ilmeinen työnkuva aiheuttavat jatkuvan koulutuksen tarpeen. Naispiiriläiset korostavat kunnan yhteisten, säännöllisten rehtoripalaverien merkitystä, niiden koulutuksellista ja informatiivista luonnetta ja säännöllisyyttä. Piirin jäsenet näkevät rehtoreiden jatkuvan koulutuksen ja ajan tasalla pysymisen erittäin tärkeäksi. Hallintopäätösten tekeminen, kunnallisen päätöksenteon tunteminen, koululakien ja asetusten soveltamisen hallitseminen jne. vaativat naispiirin mielestä rehtorilta vankkaa kouluhallinnon osaamista ja jatkuvaa työnantajan taholta annettavaa koulutusta. Rehtorin toimenkuvan muuttuminen yhä selkeämmin tulosjohtajaksi edellyttää ryhmän mielestä rehtoriksi valittavalta henkilöltä opettajan koulutuksen ohelle vankkaa kouluhallinnon osaamista ja pakollista koulutusta.

Suomalaiset naisrehtorit korostavat ruotsalaisia enemmän yhteistyön ja kollegiaalisen tuen merkitystä. Ongelmaksi muodostuu etenkin opettajakunnan keskuudesta rehtoriksi nousseen henkilön asema: miten olla kaikkien johtaja kun opettajana on identifioitunut johonkin työyhteisön ryhmään enemmän kuin toiseen?

Ryhmän jäsenet ehdottavat yhdeksi ratkaisuksi rehtorin töiden järkipäätämistä ja oppituntien määrän selkeää vähentämistä. Rehtorin opetusvelvollisuus määräytyy koulun koon mukaan. Mitä enemmän koulussa on perusopetusryhmiä(luokkia), sitä enemmän rehtorilla oletetaan olevan hallinnon töitä ja sitä vähemmän hänellä on opetusvelvollisuutta. Uusi koululaki sen sijaan ei erottele pienen tai suuren koulun rehtorin tehtäviä ja näin ollen voidaan ajatella, että kuntien ja koulujen oman päätösvallan kasvaessa juuri pienten koulujen rehtoreiden hallinnon työmäärä on kasvanut suhteessa eniten ilman, että heidän opetusvelvollisuuttaan on vähennetty. Mimmi.kertoo:

Kyllä musta on kakskyt oppituntia vetää viikossa ja sitten päälle kaikki hallintotyöt ja palaverit, tosi kova jobi.. että kun olis joku, joka olis neuvonu, kun määhän tuln rehtoriks..

Mulla menee hirveesti aikaa siihen pohtimiseen, että mitä tälle paperille pitää tehdä...(Mimmi, 1999)

Määräävä piirre naispiirin jäsenten ajatuksissa omasta rehtorin työstään näyttää olevan kaikista ongelmista huolimatta, että periksi ei anneta. Työstä löytyy runsaasti myönteisiä piirteitä, joiden avulla kiireistä työpäivää ja ahdistavaa painetta on helpompi sietää.

Rehtorin uran alkutaipaleen haaveet ja toisaalta raju pudotus reaaliaikaan muuttuvat ja hioutuvat kokemuksen myötä ammattilaiseen asenteseen. Kokemattomat rehtorit mainitsevat itse halunneensa ryhtyä rehtoriksi ja olevansa valmiit kestämään myös ammatin negatiivisia puolia. Kaikkien yhteinen ajatus oli, että kokemuksen myötä työn kuva selkiytyy ja kunkin persoonallinen tapa tehdä työtään löytää oman selkeämmän linjansa. Kokemattomat rehtorit odottavat kokemuksensa lisääntyvän ja tätä kautta asemansa selkiytymistä ja tiettyjen rutiinien löytymistä. He uskovat myös pystyvänsä kokeneempana delegoimaan töitään enemmän muille ja näin itse voivansa helpottaa työtaakkaansa.

7.3.6. Kooste

Rehtorin työn määrän voimakas kasvu 90-luvun puolivälistä lähtien ja samalla sen monimuotoistuminen ovat selkeästi muuttaneet perinteistä rehtorin toimenkuvaa. Rehtorin työpäivään ei sovi lukujärjestysmäinen järjestelmällisyys ja ennalta suunnittelu, vaan tilanteiden nopea vaihtuminen ja muuttuminen edellyttää rehtorilta paitsi hallinnon syvällistä tuntemusta myös laajaa oppiainehallintaa hänen siirtyessään korvaamaan kansliasta sairastunutta opettajaa milloin millekin luokka-asteelle. Uuden kuntalain ja uusien koululakien mahdollistama päätösvallan siirto yksittäisen koulun tasolle on lisännyt voimakkaasti rehtorien työpaineita. Myös talouden lisääntynyt koulukohtainen seuranta, koulujen välisen yhteistyön lisääntynyt vaatimus ja koulun kehittämisen tarpeet kuormittavat opetusvelvollisuutensa kanssa kamppailevaa rehtoria. Lisäksi tutkimukseni

naisrehtorit painottivat ammattitaitoa ylläpitävän koulutuksen merkitystä rehtorin työlle. Naiset osallistuvat ahkerasti kunnan järjestämiin koulutustilaisuuksiin.

Kunnan viranomaisten ja rehtorien välinen yhteistyö näyttää hiertävän etenkin isoissa kaupungeissa tai kunnissa. Koulun henkilökunnan runsas poissaolo ja sen aiheuttamat lisäkustannukset syyllistävät naispiiriläisiä ja he yrittävät kompensoida tätä tekemällä opettajien sijaisuuksia mahdollisimman runsaasti itse. Hallinnon työt jäävät sitten tehtäväksi iltaisin ja viikonloppuisin. Yhteistyön puute näkyy myös naispiiriläisten kommentteissa etenkin puhuttaessa kunnan viranomaisten kyvystä ja halusta käyttää rehtoreiden asiantuntijuutta koulutuksen tai kunnan kouluverkon suunnittelussa hyväksi. Rehtorit kokevat tekevänsä huomattavasti turhaa valmistelevaa työtä erilaisten hankkeiden parissa mutta jäävänsä kuitenkin sivuun varsinaisia päätöksiä tehtäessä. Koulutilojen saneeraus, lisätilojen tarve ja sen laajamittainen perustelu koetaan naispiirissä erittäin rasittavaksi ja usein masentavan turhaksi.

Ajan puute etenkin suhteessa oppilaisiin painaa rehtoreita. Naispiiriläiset ilmaisivat suoran suhteen yksittäisiin oppilaisiin olevan heille erittäin tärkeän. Heidän mielestään hyvän rehtorin tulee voida kuunnella ja keskustella oppilaiden kanssa.

Puhuttaessa kiireen kumuloitumisesta tiettyihin vuodenaikoihin, ryhmä totesi yksimielisesti tämän olevan menneen talven lumia. Rehtorin työn hallinnolliset tehtävät jakaantuvat tiettyihin jaksoihin, mutta lisääntynyt koulukohtainen opetussuunnitelman kehittämistyö, opettajien koulutuksen suunnittelu, vanhempainillat tai rehtorien oma koulutus täyttävät tehokkaasti muun ajan. Tulevaisuuden visioina naispiiriläiset näkivät yhä tärkeämmäksi nousevan rehtorin ammattitaidon ylläpitämisen. Kerran hankittu koulutus tai pätevyys ei tule riittämään tulevaisuudessa, vaan rehtorin toimenkuvaan tulee jatkossakin liittymään erittäin kiinteästi jatkuvan lisäkoulutautumisen ja pätevytymisen tarve. Naispiiriläiset suhtautuvat kuitenkin luottavaisesti tulevaisuuteen ja etenkin kokemattomat rehtorit odottavat lisääntyvän kokemuksen kautta tulevaa helpotusta työhönsä.

7.4. NAINEN JOHTAJANA - MITÄ SE ON?

Neljänteen teemaan, kuten myös viidenteenkin, liitän naispiiriläisten kokemusten joukkoon myös kuuden Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa rehtoriksi opiskelevan naisen haastatteluista nousseita ajatuksia. Tätä opiskelijaryhmää sekä opetustoimen hallinto ja johtamiskoulutusta kuvaan tarkemmin edellä luvussa 7.3. Rehtoriksi aikovat naiset tutkimuksessa.

Paitsi virassa toimivien naisrehtoreiden kokemukset, myös rehtoriksi aikovien naisten kokemukset ja tulevaisuuden suunnitelmat ovat kiinnostavia. Millaisesta tilanteesta he tulevat tietoisesti opiskelemaan johtajuutta? Millaisiksi rehtoreiksi he haluavat tulla ja miten ha aikovat toimia kentällä? Millaisia tulevaisuuden näkymiä heillä on?

7.4.1. Ihmisten johtaja

Opettajakuntaa voidaan hyvällä syyllä pitää asiantuntijayhteisönä. Tällaisen joukon johtaminen nähdään monisäikeisenä ja tilanneherkkyttä vaativana tehtävänä. Mitä nuoremmista opettajista on kysymys, sen helpommaksi naispiiriläiset yleensä yhteistyön rakentamisen kokevat. Uudistettu opettajankoulutus näyttää antavan nuorelle opettajalle paremmin eväitä tehdä luonnollista yhteistyötä kollegojen tai rehtorin kanssa. Toisaalta naispiiriläiset tunnustavat henkilön persoonan vaikutuksen iästä riippumatta.

Sen sijaan omaan ikäluokkaan tai itseä vanhempien opettajien johtamisessa näyttäisi tämän tutkimuksen mukaan syntyvän rehtorille helposti ongelmia. Opettajan toimi on koettu perinteisesti itsenäiseksi asiantuntijatyöskentelyksi suljetussa luokkahuoneessa, johon ei toisilla aikuisilla ole mahdollisuutta tai edes oikeutta tulla. Helmi kertoo:

Se on niin asiantuntijajoukkoa, varsinkin nää vanhemmat opettajat, että niiden kanssa saa olla kyllä diplomaattinen... (Helmi, 1999)

Tuulia jatkaa:

Mulla ei oo vielä tullut eteen tällaista tilannetta, mutta kyllä mä tiedän jo nyt, että toisen kanssa on puhuttava toisella tavalla ja toisen kanssa toisella tavalla, jos aikoo saada juttuja läpi... (Tuulia, 1999)

Toisaalta piirin jäsenet korostivat henkilön persoonan merkitystä. Rehtori saattaa uupua täydellisesti nuoren opettajan työparina pienessä koulussa. Heija muistelee:

Mää meinasin vallan loppua kun oli pari nuorta opettajaa siinä. Niiden olis täytynyt niin kauheesti saada tehdä kaikkee... tilaa sitä, tilaa tätä ja kun ei rahat riittänyt, niin ne sano että mitä siitä tarttee välittää... sen kun tilaat.. Minä en tilannu ja riita siitä tuli... (Heija, 1999)

Eräs pienen koulun opettajakunnasta rehtoriksi "joutunut" jäsen ei koe johtamisessa suurempia ongelmia. Työyhteisö kokee hänen uhrautuneen johtajaksi vuorollaan ja toimii sen mukaisesti. Ylipäättään pienissä yksiköissä johtamiseen ei näytä liittyvän suuria ongelmia, asiat pystytään puhumaan ja sopimaan työpäivän aikana eikä hierarkista järjestystä ylläpitäviä kokouksia tarvita. Maria kertoo:

Se ei oo sellainen ongelma, ne tietää, että mä oon nyt vuorostani rehtori ja ne tietää ettei se oo kivaa. Sitä vaan yrittää hoitaa asioita. Me ollaan yhdessä nähty muitakin johtajia... Mutta kyllä mun täytyy sanoa, että mä oon parempi johtaja nykyään kun alainen. Mää olisin tosi paha jos olis joku muu johtajan. Mää huomaan kaikki edeltäjäni vaikeudet nyt ja mä yritän puhua niistä ettei tuu väärinkäsityksiä... Ei mun tulis mieleenikään ruveta komentelemaan muita... Mää oon vanha 70-luvun hippi.. mä haluan olla sinisilmäinen ja haluan että tehdään kaikkea yhdessä... yks suuri perhe... (Maria, 1999)

Heija on myös pienen koulun rehtori ja hän korostaa ”joutumistaan” rehtoriksi. Kahden viikkotunnin huojennus opetusvelvollisuudesta ei mahdollista syvällistä paneutumista hallinnon tehtäviin ja Heija pitääkin itseään lähinnä opettajana opettajien joukossa. Heija kertoo:

Mulla on kans aina huono omatunto kun mä joudun lähteen johonkin kokoukseen ja jättään oppilaat...Mää pidän 21 viikkotuntia opetusta lapsille, niin en mä ehdi kun vähän postia avaan ja jakaan niitä, että tossa on sulle ja tossa sulle...(Heija, 1999)

7.4.2. Suuret odotukset

Eräs naispiiriläinen mainitsee rehtorin uransa alkuaikojen tavoitteestaan olla enemmänkin opettajien auttaja tai rinnalla kulkija kuin voimakas esimies. Hän olisi halunnut tarjota kokemustaan avuksi kokemattomalle opettajalle, apua ja toveruutta pienessä työyhteisössä, jossa hän itsekin oli aikanaan työskennellyt opettajana, mutta joutuneensa pettyneenä toteamaan rehtoriuden myötä itseensä kohdistuneen aivan toisenlaisia odotuksia. Mimmi kertoo:

Kun ollaan näin hierarkisessa työpaikassa kun koulu, niin siellä on niin valtavat odotukset uudelle johtajalle. Sen pitää osata yhtäkkiä kaikki, sen pitää tietää kaikki, paljon enemmän kun muut, nythän se on johtaja...Ne sanoo, että tää on Johdon tehtävä... tää ja tää kuuluu johdolle... (Mimmi, 1999)

Ryhmä pohti pitkään johtamisen eroja koulussa ja yritysmaailmassa. Työyhteisön jäsenten koulutuksen tasavertaisuus mainittiin yhtenä ilmeisenä erona yritysmaailman johtajan ja koulun johtajan suhteessa alaisiinsa. Toiseksi eroksi mainittiin se seikka, että yleissivistävää koulutusta tarjoava koulu ei voi valikoida oppilasainestaan ja näin nostaa ”tulostaan”, vaan koulussa on työskenneltävä sen oppilasaineksen kanssa, joka kouluun tulee. Liisa kertoo:

Niin ja eihän me voida erottaa opettajaa, jos se meidän mielestä ei tee työtään hyvin, se on pidettävä, ja koitettava vaan jaksaa... Eikä me lastakaan pois sieltä voida laittaa...(Liisa, 1999)

Mimmi jatkaa:

Koulu on niin kun suojatyöpaikka... ei missään muussa työpaikassa pidetä semmosta töissä, jonka kaikki tietää olevan psyykkisesti sairas ja lääkityksessä...sitä sitten vaan kierrätetään koulusta toiseen ja pidetään, pidetään ja annetaan ykkösluokka kun se menee uuteen kouluun...kellään ei oo sisua sanoa, että tää ihminen ei voi työskennellä lasten kanssa... (Mimmi, 1999)

Wingårdin(1998) tutkimuksen naisrehtorit mainitsivat suomalaisrehtoreita enemmän toistuvaksi ongelmakseen suhteet oppilaiden huoltajiin ja näkivät yhtenä vaikuttavana tekijänä oman sukupuolensa. Etenkin korkeasti koulutettujen oppilaiden huoltajien ja maahanmuuttaja-oppilaiden huoltajien kanssa syntyi ongelmia, joista ruotsalaisrehtorit mainitsivat. Oman tutkimukseni naisrehtorit eivät maininneet ongelmista huoltajien kanssa käytävissä suhteissa. Yhtenä syynä eroon saattaa olla tilanne, että tutkimukseni rehtoreilla ei ole kouluissaan suuressa määrin mainituista sosiaaliryhmistä tulevia oppilaita.

7.4.3. Sylkykuppi, Konkarit ja Primadonnat

Isossa koulussa vastavalittu rehtori joutuu koville. Naispiiriläiset erottavat selkeästi kaksi eri kohtaloa, joiden kautta hän joutuu lunastamaan paikkansa johtajana. Kohtalo, joka lankeaa rehtorille, mikäli hänet on valittu opettajakunnan joukosta, ja toinen kohtalo, jonka hän kokee tullessaan koulun rehtoriksi sen ulkopuolelta. Molemmissa tapauksissa näyttää olevan selvää, että rooleja ja paikkaa työyhteisön jäsenenä aletaan etsiä voimakkaasti. Vanha opettajakunta näyttää pyrkivän varmistamaan asemiaan ja vanhojen käytänteiden jatkumista käyttämällä hyväksi vanhaa kollegasuhdetta opettajakunnan joukosta valittuun uuteen rehtoriin ja toisaalta uuteen kouluun tuleva rehtori törmää pian näin meillä ennenkin on tehty- ajatteluun pyrkiessään toteuttamaan uusia ideoitaan koulun kehittämisessä. Liisa kertoo:

Mun kaks - kolme ensimmäistä vuotta oli ihan mahdottomat... siellä piti kaikki systeemit luoda uudelleen, kun niitä ei kerta kaikkiaan ollu... joku opettaja saattoi heittää oppilaan seinään, niin kun minä puutuin siihen asiaan, niin se oli pahasta... katos kun ennen rehtori ei ollu puuttunu, se oli vaan istunu kansliassa, eikä kukaan ollu sitä häirinny...Mutta on ne nyt vuosien saatossa muuttunu.. toiset on lähteny – onneks - ja toiset on muuttuneet... Ny mää pelkään, että mää itte alan vanhetessani lepsuilla ja kattoo sormieni läpi... (Liisa,1999)

Kokenutkin rehtori tunnustaa asiantuntijaryhmän johtamisen vaikeudet. Opettajien korkea koulutustausta, elämäkokemus ja suhteet koulun ulkopuolella tekee heistä joukon oman työnsä suvereenieja ammattijohtajia, joita rehtorin tulisi johtaa. Näyttää siltä, että jokaisesta opettajakunnasta löytyy stereotyyppisiä, joiden motivaatiotaso ratkaisee heidän suhtautumisensa opettajuuteen ja koulun opetustyön kehittämiseen. Jopa kieltäytyminen työstä näyttää olevan mahdollista. Tuittu kertoo:

Siellä ne on kaikki Konkarit ja Primadonnat. Konkarit tietää aina kaiken ja ne sanoo sen. Primadonnat keksii projekteja innoissaan , joihin muiden on alettava... no siitähän tulee sota... ja siinä minun niitä sitten pitäisi käskeä... Koulu on ainoa työpaikka, jossa voi kieltäytyä, kuuluu, työstä! Opettaja sanoo kylmän rauhallisesti, että en tee... (Tuittu,1999)

Naispiiri keskusteli pitkään hämmästellen rehtorin velvoitetta motivoida opettajakuntaa. Ihmetystä herätti lähinnä motivoinnin tarve ja se suuri ja yleinen päätös, jolla asiasta rehtoreille erilaisissa koulutustilaisuuksissa puhutaan. Rehtorille esitetään toistuvasti erilaisia keinoja motivoida opettajakuntaansa tekemään opetussuunnitelmaa, uudistamaan sitä, kehittämään koulun arviointikulttuuria, uudistamaan opetustaan jne. Itse asiassa kaikkea opettajuuteen liittyvää työtä. Tuittu jatkaa:

Minä puhuin tästä yhtenä päivänä keittolanväen kanssa. Emäntä sanoi, että minä en taida olla huomenna motivoitunut tekemään teille ruokaa... Kuulkaa, minä en ymmärrä miksi opettajia pitää motivoida tekemään sitä työtä, josta niille maksetaan palkka...Minä sanon niille, että ,kuulkaa, tämä on työ, joka on tehtävä... sillä lailla minä johdan ja motivoin...(Tuittu,1999)

Kokenut, suuren koulun rehtori mainitsee selkeästi erilaisen asenteen johtamiseen verrattuna aiemmin esittelemiini pienten koulujen rehtoreiden asenteeseen. Hänen mukaansa isossa työyksikössä rehtorin on yksinkertaisesti tiedettävä opettajia enemmän. On hallittava enemmän kuin vain opetus. On hallittava laki ja pykälät, on hallittava uudet menetelmät, ja on hallittava aina tilanne koulussa, oli se sitten millainen tahansa. Tähän hänen mukaansa rehtori voi kokemuksen ja oman aktiivisuutensa kautta kasvaa. Hänen mukaansa parhaimmillaan rehtori voi olla koulussaan opettajalle se tuki, johon tämä voi nojata tilanteissa, joita hän ei itse pysty ratkaisemaan. Tämä vaatii kokeneen rehtorin mukaan auktoriteettiaseman ottamista ja pitämistä. Tuittu kertoo:

Mää juttelin yhden mun opettajan kanssa. Hänen oli aina erittäin vaikea puhua minulle, kun hän on mies ja minä olin nainen. Ja nyt hän oli palamassa loppuun...Ja minun oli oltava se aikuinen, se, joka auttoi häntä. Mää en voinut olla siinä ystävä tai tasavertainen, vaan minun oli oltava se, joka sanoi, että nyt toppi... ja nyt tehdään näin... (Tuittu,1999)

Koulun arkirutiineja on voimakkaasti koetellut koko 1990-luvun ajan hallinnon voimakkaat muutokset. Uusi kuntalaki, koulukohtaiset opetussuunnitelmat, oppilasarvioinnin kriteerien kirjaaminen niihin, esiopetuksen laajentuminen ovat suuria kokonaisuuksia, jotka ovat suistaneet koulun toimintakulttuurin kokonaan uusille raiteille. Pedagogisen johtajuuden vaatimus ja rehtorin työnkuvan ja samalla vallan voimakas laajentaminen ovat saaneet vanhat rakenteet horjumaan kouluissa ja samalla opettajat etsimään uutta opettajuutta. Muutoksessa tarvitaan myös aina syyllisiä. Koulun tasolla tämä uutta orientoitumista työhön vaativa muutos koettelee etenkin rehtoria.

Tarvitaan joku, jota syyttää, kun ei itse enää jaksa tai kun ei osaa suhtautua, tarvitaan joku, jota osoittaa silloin, kun menee huonosti tai kun muutoksen turbulenssi on niin kovaa, ettei jaksa roikkua mukana. Kokenut rehtori hyväksyy itsensä tähän Sylkykupin asemaan, mutta kokemattomalla rehtorilla on asenneongelmia. Kokenut rehtori ymmärtää, että työn kuvaan kuuluu myös epämiellyttävien asioiden esiin tuomista ja hoitamista ja silloin hänen on oltava myös tarpeeksi vahva pystyäkseen hallitsemaan tilanteen. Johtajuuteen kuuluu aina myös arvostelu ja rehtori on koulussa se, jonka on jaksettava myös ottaa vastaan kohtuullinen arvostelu. Tuulia kertoo:

Kyllä kai sitä mekin saadaan loukkaantua, mutta jos tätä hommaa aikoo jaksaa, niin kyllä asiat on osattava ottaa asioina.(Tuulia,1999)

Tuittu jatkaa:

Kyllä sitä loukkaantuu , kun se loka kohdistuu kuitenkin aina terävimmän siihen, joka johtaa.. varsinkin kun ei tästä hommasta kiitosta saa, ei ylhäältä eikä alhaalta eikä sivustoilta...(Tuittu,1999)

Verrattaessa ruotsalaisrehtoreiden kokemuksia työssään suomalaiskollegoihin, näyttää siltä, että ruotsalaisrehtorit kokevat työssään vähemmän stressiä henkilöstön taholta kuin suomalaisrehtorit. Wingårdin(1998) tutkimuksen naiset mainitsevat useita myönteisiä seikkoja, jotka tukevat heidän naiseuttaan ja siitä saatavaa etua, kun taas näyttää siltä, että suomalaisrehtorit joutuvat koko ajan puolustautumaan sukupuolensa johdosta. Eräänä syynä voitaneen pitää naisjohtajuuden pidempää elämänkaarta Ruotsissa ja sitä tosiasiaa, että ruotsalaisrehtoreista valtaosa alkaa olla naisia. Toisaalta ruotsalaisrehtorit Wingårdin (1998) mukaan kokevat toisensa lähinnä kilpailijoiksi kuin tukea antaviksi turvaverkon muodostajiksi.

7.4.4. Armahda itsesi

Naispiirissä keskusteltiin myös siitä vaatimusten ristiriitaisuudesta, jota rehtori kohtaa johtaessaan kouluuyhteisöä. Mikäli rehtori vetäytyy taustalle eikä puutu kipeisiin asioihin, hänet leimataan hyvin pian heikoksi ja välinpitämättömäksi johtajaksi. Mikäli hän puuttuu kipeisiin henkilökohtaisiin ongelmiin työyhteisössä, hän kohtaa arvostelua ja syyttelyä. Liisa kertoo:

Mua helpottaa kun mä ajattelen sitten tällaisessa tilanteessa, että mun on oltava vaan vahva, ja tää on nyt taas vaan yksi asia muiden joukossa...mikä ei tapa, niin se vahvistaa... ja kun aikaa kuluu, niin joku tulee ja taputtaa olalle tai kurkkaa kansliaan ja antaa tukea.. sellaista se on...(Liisa,1999)

Mikäli rehtori on tarpeeksi vahva puuttumaan työyhteisön kipeisiin asioihin ja mikäli hän jaksaa selviytyä asian esille ottamisen aiheuttamasta myrskystä, nostaa hän yleensä ryhmän jäsenten mielestä omaa arvoaan opettajakunnan silmissä. Työyhteisössä on saatettu pinnan alla kärsiä vallitsevasta tilanteesta; jonkun opettajan alkoholismista, väkivaltaisuudesta, ilmapiirin myrkyttämisestä jne. ja rehtorin puututtua rohkeasti asiaan huokaistaan helpotuksesta asian tullessa lopulta päivän valoon. Erika sanoo:

Ei sitä kaikkia voi ikinä miellyttää. Pääasia mun mielestä on, että on itselleen rehellinen ja että on oikeudenmukainen. Sen on riitettävä...
(Erika,1999)

Näyttää siltä, että kokemuksen myötä rehtorin on helpompi kestää ristiriitaisia paineita työyhteisössä, ymmärtää henkilöstön itseensä kohdistamia odotuksia ja omia mahdollisuuksiaan vastata niihin. Kokenut rehtori näyttää osaavan helpommin armahtaa itsensä. Kokematon rehtori painii ristiriitatilanteissa yksin ja kokee henkilökohtaista loukkaantumis-

ta enemmän kuin kokenut rehtori. Kiistanalaiset asiat näyttävät usein paisuvan mittasuhteistaan ja vievän kokemattoman rehtorin voimavarat täydellisesti.

Yhdeksi selviytymiskeinoksi kokeneet naispiiriläiset mainitsevat huumorin. Mikäli rehtori on tarpeeksi vahva, hän saa omalla käyttäytymisellään vastustajien rivit helposti rikki kohdistamalla huumorin itsensä, nauramalla itselleen. Tuittu kertoo:

Oli meillä kerran sellainen tilanne, että kerrankin jätkät oli ihan hiljaa, paitsi se yksi, joka aina sanoo, että jos minusta olisi tullut rehtori! Meillä oli kokous ja oli vaikeita asioita esillä ja kova kähinä, ja minun alkoi tulla hiki. Mää olin jo pian kun kalkkuna; punainen joka paikasta, niin minä aloin löyhytellä siinä ja sanoin että huh,huh, kun on tää mummutauti niin kova!
(Tuittu, 1999)

Olisi erittäin tärkeää rehtorin henkilökohtaisen jaksamisen kannalta saada juuri uran alkuvaiheessa jatkuvaa tukea esimerkiksi jo aiemmin mainituista rehtoriryhmistä, kunnan muilta, kokeneemmilta rehtoreilta tai esimiehiltä. Olisi tärkeää luoda rehtorille ammatillinen turvaverkko, jossa hän voisi vapaasti purkaa kokemuksiaan ja ongelmiaan ja saada kollegiaalista tukea ja kannustusta. Vahvistuttuaan hän itse voisi toimia uuden rehtorin tukijana.

7.4.5. Millainen johtaja haluaisin olla?

Naispiiriläiset korostavat toimintansa tärkeimmäksi kohteeksi yhä uudelleen oppilasta. Hallinnointi ja usein toissijaiset työt näyttävät kuitenkin vievän leijonan osan heidän ajastaan. Keskusteltaessa siitä visiosta, millainen rehtori kukin haluaisi olla, nousi esiin muutama yhteinen teema: tasapuolisuus henkilöstöasioissa, oikeudenmukaisuus ja aktiivinen tiedottaminen. Samalla esiin nousi jälleen rehtorin sukupuoli. Ryhmän jäsenet korostivat naiseutta etuna etenkin ala-asteen rehtorina, mutta tunnustavat naisen joutuvan miestä enemmän todistamaan pätevyyttään rehtorin viran haussa. Tuittu mainitsi joutuneensa työtellyksi viranhakutilanteessaan toisen haastateltavan toimesta.

Mimmi kertoo:

Mun on joskus niin paha olla sisältä, mutta mää vaan yritän näytellä, ettei sitten kukaan pääse sanomaan, että mää oon puolueellinen tai jotain. Tai että mää kiusaan jotain...
Mutta kaks kuukautta mää kestä vielä... kaks kuukautta mää vielä kestä...
(Mimmi, 1999)

Tuulia jatkaa:

Mää yritän tiedottaa opettajille mahdollisimman paljon. Me hankittiin semmonen fläppitaulu ja mää laitan kaikki tiedotteet siihen ja kirjeet, jotka mää lähetän eteenpäin. Opettajat tykkää, että nyt ne tietää enemmän asioista ja ne voi myös vaikuttaa niihin. (Tuulia, 1999)

Erika puuttuu samaan asiaan:

Meillä on kans se taulu ja se on kyllä hyvä, kun opettajat kontrolloi sitten toisiaankin, sillä äkkiä kun joku sanoo, ettei oo kuullukkaan jostain asiasta, niin muut sanoo, että pitäshän sun tosta osata lukea se asia... (Erika, 1999)

Naispiiriläisten mielestä opettajien odotukset rehtoria kohtaan saattavat erota melko voimakkaasti rehtorin omasta visiosta. Ryhmän jäsenten mielestä ne yleiset ominaisuudet, jotka usein mainitaan hyvän rehtorin yhteydessä, tavoitetietoisuus, sisäisestä tiedottamisesta huolehtiminen, aito kiinnostus henkilöstöasioihin, jämerä auktoriteetti jne. ovat luonteeltaan asioita, jotka välttämättä eivät kohdistu rehtorin sukupuoleen, mutta jotka käytännössä kuitenkin usein liitetään mieheen. Naispiiriläisten mielestä opettajakunta usein toivoo rehtorilla olevan tietynlaisia miehisiä ominaisuuksia. Suomessa on julkaistu useita, lähinnä ulkomaisia hyvään johtamiseen liittyviä oppaita, jotka kehottavat naisjohtajia pikemminkin olemaan enemmän miehiä kuin kehittämään tai muuttamaan työilmapiiriä tai -kulttuuria. Mimmi muistelee:

Kun mä kiersin 70-luvulla kouluja sijaisena, niin kyllä mä näin sen, että vaikka koulun opettajissa oli seitsemän- kahdeksan naista ja pari miestä, niin eikös sinne rehtorin vaihtuessa valittu aina toinen näistä miehistä. Ne naisopettajat halus sinne itte miehen. (Mimmi, 1999)

Erika kertoo itsestään:

*Kyllä silloin kun musta tuli rehtori, niin sinnehän oli jo melkein kirkossa kuulutettu yksi miesopettaja rehtoriksi, niin kyllä mä muistan miten mä jouduin tekeen ja todistaan pätevyyttäni niin paljon enemmän just sen takia, että olin nainen. Mun kykyjäni epäiltiin valtavasti ja ne varmaan luuli, että koulu kaatuu heti...
Yks meidän opettaja on ulkomaalainen mies ja hän alkoi teititellä mua sen jälkeen kun musta tuli rehtori. Se sanoi kerran mulle, että ei se mitään vaikka te olette nainen, kun vaan tämä asia hoituu... (Erika, 1999)*

Mimmi kertoo:

*Kun mut sitten valittiin rehtoriksi niin siinä valintatilaisuudessa puheenjohtaja, insinööri mies, kysyi multa tärkeän kysymyksen (mielestään): olettekos te sitten kukkona tunkiolla? Niin mä vastasin siihen että, ei, kun olen ajatellu olla kanaemona meidän kompostilla, jota minä olen tähänkin asti kääntänyt...
(Mimmi, 1999)*

Naiseus koettiin ryhmässä positiivisena rehtorin ominaisuutena. Naispiiriläiset ovat itse kokeneet opettajien tulevan helpommin puhumaan ongelmistaan heille, he mainitsivat naiseudesta olevan etua neuvoteltaessa oppilaiden asioista huoltajien kanssa, he kokivat tuovansa työyhteisöön miehiä enemmän ns. pehmeitä arvoja ja naispiiriläiset uskoivat tiedottavansa alaisilleen mieskollegoiaan enemmän.

Työssään kehittymistä naispiiriläiset pitivät hyvän rehtorin ominaisuutena ja kaikki ryhmän jäsenet kokivat kasvaneensa rehtorina kipeidenkin kokemusten myötä. Vaarana nähtiin rutiineihin urautuminen ja saavutetun olotilan hyväksyminen tai jopa siihen tyytyminen.

Rehtorin tulee naispiiriläisten mielestä olla kiinnostunut koulunsa toiminnan kehittamisestä, opetuksen kehittamisestä ja olla halukas kouluttautumaan jatkuvasti. Rehtorin nähtiin vaikuttavan pitkälti oman esimerkinsä kautta.

Haasteena naispiirin jäsenet pitivät henkilöstöasioiden onnistunutta hoitoa. Muutamat ryhmän jäsenet kaipasivat esimiehen tukea vaikeissa asioissa, mutta kuntien kouluhallinnosta ei juuri koettu tulevan rehtorille tukea.

Rehtoriksi opiskelevat naiset kuvasivat tämän teeman yhteydessä niitä tuntojaan ja elämäntilanteitaan, joista he ovat lähteneet rehtoriopintoihin:

Tiina kertoo:

Siinä kunnassa, jossa toimin, ja jossa nähtävästi tulen nyt pitkään toimimaan, on menossa tämmöinen opetustoimen hallintouudistus ja tota, oikeestaan sitä kautta hakeuduin tähän koulutukseen. Ja sitten tilanne muuttuikin nopeammin kuin olin ajatellu, ja nyt olenkin toiminut jo pienen koulun rehtorina syksystä. Mutta siellä on tulossa yläasteen rehtorin virka auki, ja mullahan on liikunnanopettajan pätevyys, ja toinen juttu on se, että

parin vuoden sisällä kaikki pienet ala-asteen koulut yhdistetään yhdelle rehtorille hallinnollisesti. Et ne on mun tavoitteitani...(Tiina,2000)

Anna kertoo myös:

Se kuva mikä miul on ollu rehtoriudesta, on ollu aika perinteinen, et se on se mies, joka pitää puheita...Mie halusin tähän uusia näköaloja, muodostaa kokonaisuuden johtajuudes-ta. Täällä koulutuksessa mie oon myös tavannu jo niitä, jotka on jo rehtoreita, ja kuullu heidän näkökulmaansa... se on miusta tärkeää...mie haluan täällä selvittää että mitä se rehtorius on, ennen kun mie sit joskus haen sitä virkaa...mie haluan, että miulle on ovia auki eikä miun koulutushalukkuuteni tähän lopu...(Anna,2000)

Sonja näkee rehtorin viran hakutilanteissa yhä edelleen naisia syrjiviä piirteitä. Hänen mielestään naisen on todistettava pätevyyttään enemmän kuin miehen tullakseen valituksi rehtoriksi ja ehkä tästä syystä naiset hakeutuvat yhä enemmän myös johtamiskoulutukseen. Naiset haluavat olla valmiita ennen kuin hakevat virkaa. Sonja kertoo:

Mua ottaa päähän kun opettajat jupisee siitä rehtorista, että kun ei se osaa ja kun ei se osaa, ja määkin joskus ajattelen, että miks mää en vois olla rehtori, mää kyllä pystyisin hoitaan tän postin paljon paremmin...

Mää haluaisin osata sitten tehdä sen työn hyvin ja tietää niistä asioista. Mää oon nähny huonoja johtajia ihan tarpeeks .Siis mun mielestä huonoja miesjohtajia ,suoraan sanottuna. Mää en halua tulla sellaseksi. Opiskelu auttaa mua tuleen hyväksi johtajaksi.(Sonja,2000)

Minna kertoo:

Mulla on vähän sama juttu kun Sonjalla, sitä on nähnyt jo kaikenlaista johtajaa ja joskus sitä on ollu niin paha olla siinä työssä, että mää oon ruvennu miettiin, että kai ton johtajuudenkin vois toisin tehdä... mää luotan siihen, että ihmisten kanssa mää tuun toimeen mutta tää hallinnointi pitää oppia. Se kuuluu hyvälle rehtorille.(Minna,2000)

Sandra kertoo:

Mussa on aina ollu semmonen palo, että pitää mennä eteenpäin, ja kun mää näin tän lehti-ilmoituksen , niin mää heti hain tähän koulutukseen. Ei rehtoriks oikein voi missään muualla pätevyitä...Ensin mää luulin, että mää en pääse, mää olin tosi pettynyt, mutta onneks mää pääsin kuitenkin... (Sandra,2000)

7.4.6. Kooste

Neljännän teeman kohdalla näyttää syntyvän selkeitä dikotomioita tiettyjen rehtoriuteen liittyvien seikkojen nimissä. Se miten nainen johtaa koulua ja millaiseksi johtajaksi hän haluaisi kehittyä, näyttää tämän tutkimuksen mukaan riippuvan usein yhden asiakokonaisuuden kahdesta tarkastelunäkökulmasta. Sillä miten nuoret tai iäkkäät opettajat suhtautuvat rehtoriin näyttää olevan merkitystä. Naispiiriläiset mainitsevat yhteistyön rakentamisen helpommaksi nuorten kuin iäkkäämpien opettajakunnan jäsenten kanssa.

Se, johtaako rehtori pientä vai isoa koulua, näyttää olevan merkityksellistä, kun hän kuvaa omaa työtään. Pienessä työyksikössä rehtori identifioituu usein yhdeksi opettajista eikä suurempia henkilöstö- ongelmia näytä syntyvän. Asiat hoidetaan useimmiten yhdessä eikä selkeää johtajan roolia haluta ottaa. Isossa työyksikössä rehtori sen sijaan joutuu lunastamaan johtajuutensa. Ne naispiiriläiset, jotka johtavat suuria kouluyksiköitä mainitsevat selkeän roolin, joka heillä suuren asiantuntijatyöyhteisön rehtorina on oltava, jotta asiat voidaan hoitaa tehokkaasti. Eräs haastateltava mainitsee, että rehtorin on yksinkertaisesti tiedettävä enemmän voidakseen pitää asemansa johtajana ja auktoriteettinä.

Edelleen rehtorin virkavuodet näyttävät olevan merkityksellisiä pohdittaessa omaa johtajuutta. Kokenut rehtori on usein kantapään kautta saanut kokemusta myös johtajuuden negatiivisista puolista ja hänen on jo helpompi suhtautua arvosteluun, jota jokainen rehtori jossakin vaiheessa joutuu vastaanottamaan henkilöstön taholta, oppilaiden huoltajien taholta tai esimiehiltään. Kokemus tuo rehtorille näkökulmaa ja itsensä armahtamisen taitoa. Sen sijaan vasta valittu rehtori joutuu etenkin isossa työyhteisössä virkauransa alkuvuosina erittäin kovalle. Kollegiaalinen tuki olisi tässä tilanteessa erittäin tärkeää ja naispiiriläiset peräänkuuluttavatkin kunnan kouluhallinnon virkamiehiltä tukea ja apua aloitteleville rehtoreille. Kokemus näyttää auttavan rehtoria

myös näkemään työyhteisönsä henkilöstön erilaisia rooleja ja hyväksymään myös ajoittainen syytettynä olemisensa yhtenä opettajakunnan keinona selviytyä muutoksista.

Rehtoriksi opiskelevien naisten lähtökohdat opiskelulle näyttävät olevan samansuuntaisia kuin virassa olevien naisrehtoreiden, mutta tämän tutkimuksen valossa näyttää siltä, että he arvostelevat kriittisemmin johtajuutta juuri sukupuolen näkökulmasta. Heidän pääsääntöisin syynsä ryhtyä rehtoriksi näyttää olevan pyrkimys johtajuuden toisin tekemiseen.

Haastatellut naisopiskelijat, jotka työnsä ohella opiskelivat Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa, näyttivät pitävän visionaan hyvästä johtajuudesta hyvin paljon samoja asioita, kuin jo virassa ovat naisrehtorit. Hyvä työilmapiiri, tiedottamisen merkitys, kuunteleminen ja vuorovaikutus näyttävät olevan yhteisiä tavoitteita niin rehtoriksi aikoville naisille kuin jo virassa toimiville naispiiriläisille.

Karento esittää tutkimuksessaan (1999, 17) mielenkiintoisen kokoelman yleisistä länsimaisen kulttuurin stereotyyppisistä ominaisuuksista, joilla on luonnehdittu naisia ja miehiä. Siinä missä naisen tyyppiominaisuuksina mainitaan, käytännöllisyys, lempeys, sosiaalisuus, alistuvuus, empaattisuus, myöntövyys, toisten ymmärtäminen, epävarmuus, yhteistoiminta, intuitiivisuus, päättämättömyys, subjektiivisuus, ongelmien ymmärtämisen kyky, henkilökohtaisuus, emotionaalisuus, spontaanisuus ja puheliaisuus, vastaaviksi miehiksi ominaisuuksiksi mainitaan abstrahointikyky, aggressiivisuus, asiakeskeisyys, dominoivuus, hyödyn tavoittelu, itsenäisyys, itseriittoisuus, itsevarmuus, kilpailunhalu, loogisuus, määrätietoisuus, objektiivisuus, ongelmienratkaisukyky, persoonattomuus, rationaalisuus, strategisuus ja vaiteliaisuus (mukaeltu lähteistä Dipboye 1987, Sinkkonen 1982, Asplund 1984, Morgan 1986, Kvande & Rasmussen 1991, Marshall 1992, Wilson 1995).

Verrattaessa näitä ominaisuuksia tutkimukseni naisrehtoreiden tai rehtoriksi opiskelevien naisten visioihin siitä, mihin he omassa johtajuudessaan pyrkivät, huomataan, että näin dikotomista jakoa naisisten tai miesten ominaisuuksien välille ei voida tehdä.

Kaavamaiset käsitykset eri sukupuolten ominaisuuksista eivät toimi, vaan johtajana toimivat naiset -tai johtajaksi aikovat naiset- eroavat ominaisuuksiltaan jo keskenäänkin huomattavan paljon.

7.5. SUHTAUTUMINEN TULEVAISUUTEEN?

Viimeisen kokoontumisen yhteydessä naispiiriläiset pohtivat omaa tulevaisuuttaan ja omaa suhdettaan työhön. Suurten muutosten uskottiin olevan jo takanapäin(uusi kuntalaki, uudet koululait, rehtorin työn muuttuminen) ja rehtorin toimenkuvan uskottiin pikkuhiljaa alkavan selkeytyä. Etenkin pienten koulujen entisille koulunjohtajille ei ole selvinnyt virkanimikkeen muuttuminen rehtoriksi ja sen mukana tulevat mahdolliset muut vaikutukset, mutta niidenkin uskottiin selviävän, kunhan kunnissa saadaan kuntakohtaiset uudistukset ja muutokset toteutettua. Sen sijaan naispiiriläiset suhtautuivat kriittisesti lisääntyvään rehtorin työmäärään ja tästä aiheutuvaan paineeseen. Pohdittiin mahdollisuuksia vaikuttaa opetusvelvollisuuden vähenemiseen, palkkauksen muuttamiseen jne. Työmäärän voimakas lisääntyminen nähtiin suoranaishana uhkana.

Samaan asiaan oli kiinnitetty huomiota Britta Wingårdin(1998) tutkimuksessa Ruotsissa. Naisrehtorit kokivat tulevaisuuden uhkana lisääntyvän hallintotyön ja kahtaalle vedon, toisaalta kunta vaatimuksineen, toisaalta valtiovalta valtakunnallisten linjavetojen toteutumisen seuraajana ja arvioijana. Tämän nähtiin uuvuttavan rehtoria entisestään. Wingårdin(1998) tutkimuksen naiset näkivät selkeänä ratkaisuna sen, että koululaitos Ruotsissa siirtyisi selkeästi valtion haltuun, jolloin kunnan sekaantuminen koulutuksen järjestämiseen poistuisi. Suomalaisrehtoreiden keskustelussa tällainen ehdotus ei tullut lainkaan esille ja syynä siihen voitaneen toisaalta pitää suomalaisen koulutuspolitiikan viimeaikaisten uudistusten nuoruutta ja kokemuksen puutetta, toisaalta suomalaista kunnallista itsehallintoa, jonka mukaan kunta järjestää itse toimintansa niissä rajoissa, joita lainsäädännöllä mahdollisesti on annettu(Arajärvi & Aalto-Setälä 1999,167). Ruotsalaisrehtorit kokivat voivansa vain vähän vaikuttaa omaan työhönsä liittyviin päätöksiin yli kunnallispoliitikkojen tekemien päätösten ja kokivat tätä kautta stressiä. Ylipäättään ruotsalaisen tutkimuksen naiset näkivät tulevaisuudessa rehtorin työstressin lisääntyvän.

Naispiirin jäsenet pohtivat myös mahdollisia koulujen yhdistämisiä ja tästä aiheutuvia työnkuvan muutoksia. Pääosin epäiltiin yhdistämisien järkevyyttä mutta niiden aavisteltiin tapahtuvan säästösyistä.

7.5.1. Mitä koulun vastuu lapsesta on?

Oppilaiden huoltajien sosioekonomiset vaikeudet; pitkäaikaistyöttömyys, alkoholi- tai huumeongelmat, ylivelkaantuminen jne. heijastuvat koulussa lasten ongelmakäyttämisenä, hoitamattomuutena ja huoltamattomuutena, väsymyksenä ja nälkäisyytenä. Naispiiriläiset pohtivat koulun mahdollisuuksia tulevaisuudessa ottaa lisää vastuuta sellaisten lasten kohdalla, joita ei kotona jakseta tai pystytä hoitamaan. Tuittu kertoo:

Kyllä minä muistan kun ennen köyhempien lapsille annettiin lämmin ateria, niin nyt pitää antaa aamupala. Ei se ole itsestään selvää, että kaikki lapset saa aamulla ruokaa...joskus täytyy oppilaita laittaa suihkuunkin...

vanhemmille on oikein sanottava miten lapsia tulee hoitaa...(Tuittu,1999)

Naispiiriläiset mainitsivat Ruotsin koululaitoksen esimerkkinä siitä, miten meilläkin voitaisiin rakentaa aikuisten turvaverkko toimimaan koululla niin, että lapsista huolehtisi useampi yhteiskunnan taho samanaikaisesti; kerhon ohjaajat aamuisin, opettajat ja kouluavustajat päivällä, iltapäivätädit ja taideohjaajat ja muut kerhonohjaajat iltapäivisin. Tämä vaatisi koulurakentamiselta uudenlaisia ratkaisuja, mutta naispiiriläiset pitivät sitä täysin mahdollisena toteuttaa. Myös asenteista ja niiden muuttamisesta avoimempaan suuntaan keskusteltiin. Esitettiin epäilyjä, että kouluille ei haluta iltapäiväkerhotoimintaa tai aamu-kerhoja tilojen siivouksen kärsiessä tai yleisen perinteisen koulukulttuurin kärsiessä. Heija kertoo:

Etsivä nuoristyö on auttanut meidän koulun lapsia hurjasti... ne menee sinne kyläkapakoihin ja etsii niitä vanhempia. Ne pääsee paremmin koteihin, kun ne ei oo sosiaalityöntekijöitä. Meillä on huostaanottoja tehty paljon... Onneks lapsille on iltakerho, johon ne voi mennä...(Heija,1999)

Helmi kertoo:

Meillä kyllä siistijä asettaa jo nyt paineita niihin iltapäiväkerhoihin, se valittaa, että tulee hiekkaa ja ne sotkee ja siivous menee pilalle, ei sitä varmaan moni mies jaksaa kuunnella ja äkkiä lopetetaan koko iltapäiväkerho..(Helmi,1999)

Naispiiriläiset puhuivat myös asioiden joustavasta hoitamisesta ja kokemuksistaan naapurikoulujen miesrehtoreiden kanssa. Näyttää siltä, että naisrehtorit ovat halukkaita joustamaan oppilaiden huoltajien toiveiden suunnassa, järjestelemään oppilaan kannalta järkeviä koulumatkoja tai sijoittumista kouluun ja jopa ylittämään luokkien oppilasylärajojen suosituksia, mikäli yksittäisen oppilaan etu sitä vaatii. Heija kertoo:

Meillä tapahtu tässä muutama vuosi sitten niin, että yks ekaluokkalaisen äiti toi lasta kouluun ja minä katsoin sitä osoitetta ja se oli naapurikoulun vieressä! Minä sanoin äidille, että miksi sinä et vie lastasi siihen lähikouluun? Ei sinne mahdu, sano äiti. Minä saatan tätä lastenvaunujen kanssa pysäkillä joka aamu ja siitä sitten lapsi tulee bussilla.! No, minä siitä soittamaan sinne naapurikoulun miesrehtorille, ja sanoin, että meillä on täällä tällainen pieni ekaluokkalainen, joka kuuluisi teidän kouluun, niin rehtori sanoi mulle, että pidä sää vaan se siellä, meillä on täyttä, minä en ota! Minä sanoin sille , että mitä? Oothan sääkin isä, ajattele jos se olis sun lapses! En ota, sanoi rehtori mulle. Mua alkoi ottaa niin paljon päähän, että soitin meidän koulutoimenjohtajalle... ja niin siinä kävi , että se lapsi pääsi sinne lähikouluun lopulta...(Heija,1999)

Naispiiriläiset pohtivat pitkään myös erityiskoulusta yleisopetuksen kouluun siirrettävän oppilaan ongelmaa. Erityiskoulun rehtorilla oli useita kokemuksia, joissa oppilaan erityiskouluun lähettänyt koulu kieltäytyy yksiselitteisesti ottamasta oppilasta takaisin vedoten ongelmiin, joita oppilas aiheuttaa luokassa. Naispiiriläiset ihmettelivät tilannetta, jossa rehtori voi katsoa voivansa kieltäytyä vastaanottamasta lasta. Integraation perusolemuksesta ei ryhmäläisten mielestä ole monessa koulussa ymmärretty, vaan vaikea

oppilas yhä edelleen halutaan siirtää pois silmistä erityiskouluun. Paluuta ei haluta harkita kuntoutuksenkaan jälkeen. Tähän naispiiriläiset olisivat halukkaita aikaansaamaan muutosta. He näkivät tärkeäksi lapsen oikeusturvan ja painottivat henkilökohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa ja koulujen välistä yhteistyötä ratkaisuna ongelmaan. Ryhmän jäsenet pohtivat pitkään miten vaikuttaa niihin opettajiin, jotka eivät ole vielä sisäistäneet palveluhenkisyttä ja sitä, että heidän kuuluu järjestää luokassaan opetus niin, että kaikenlaiset lapset voivat kokea oppimisen onnistumista. Yhdeksi ratkaisuksi naispiiriläiset ehdottivat opettajien täydennyskoulutusta ja opettajankoulutusohjelmaan sisällytettävää jaksoa integraatiosta ja sen vaikutuksesta opettajan työhön.

7.5.2. Jos olisin rehtori, miten toimisin?

Toisena kysymyksenä Rehtori-instituutissa rehtoriksi opiskelevat naiset pohtivat sitä visiota, joka heillä on omasta tulevasta johtajuudestaan. Pohdittiin mikä johtajuudessa heidän mielestään olisi tärkeää ja mihin seikkoihin he itse rehtorina kiinnittäisivät huomiota.

Aivan samoin kuin jo aiemmassa tekstissä jo virassa olevien naispiiriläisten kohdalla tulee selkeästi ilmi naisrehtorin halu johtaa ihmisiä, oppilaita ja opettajakuntaa, myös rehtoriksi opiskelevat opettajat kiinnittävät huomiota työyhteisön toimivuuteen ja ilmapiiriin avoimuuteen. Hallinnon asiat nähdään tärkeinä, mutta useat Rehtori-instituutin opiskelijat kokevat niiden vievän nykyisessä työpaikassaan liian paljon rehtorin aikaa ja voimavaroja. Tässä kohden he muuttaisivat ensimmäiseksi käytänteitä. Anna sanoo:

Miusta on hirveä ajatus, että rehtorin työ on pelkkää hallintoa, siihen on saatavissa konsultaatiota, mie antaisin kanslistin tehdä myös niitä töitä. Siinä kyllä unohdetaan jotakin hirveän tärkeää johtajuudessa. Miusta työpaikan ilmapiiristä ja ihmissuhteista pitää johtajan huolehtia, ne on oltava kunnossa. Ja se pedagoginen johtajuus, se on tärkeää...
(Anna,2000)

Sukupuolella nähtiin olevan painolastia niin, että haastateltavien rehtoriksi opiskelevien mielestä etenkin iäkkäämpien opettajien koetaan olevan naisrehtoriutta vastaan. Perinteisen seminaarikoulutuksen saaneiden vanhan koulukunnan opettajien koetaan vastustavan naista johtajana ja epäilevän hänen kykyjään selvitä koulussa auktoriteettinä etenkin oppilaiden silmissä. Nuorempien opettajien koettiin helpommin hyväksyvän myös naisen esimiehekseen. Sari mainitsee luonnollisena suuntauksena sen, että naiset yhä suuremmin joukoin hakeutuvat johtajakoulutukseen, sillä suomalaisessa koululaitoksessa, etenkin yleissivistävän koulutuksen puolella opettajakunta on naisvaltaista. Sari kysyykin loppuvatko koulusta miehet?
Naisten lisääntynyt hakeutuminen johtajakoulutukseen nähdään myös tuloksena siitä, että yhä enemmän johtajakoulutusta suunnittelevat naiset.

Työyhteisön henkilöstösuhteet ja niihin panostaminen korostuu haastateltavien puheenvuoroissa selkeästi. Kehittämiskeskustelut, viikottaiset yhteispalaverit ja rehtorin ja opettajan väliset tapaamiset ja niiden merkitys korostuu selkeästi haastateltavien visioissa hyvästä johtajuudesta. Sonja kertoo:

Mulla on kyllä ihan selkee visio siitä, millainen mää haluaisin olla ja millanen mun kouluni olisi: siellä keskusteltaisiin avoimesti asioista, todella puhuttaisiin. Siellä pitäis kaikkien voida tuntea olevansa tasavertaisia, ja oppilaiden hyvä olohan se kaikkein tärkeintä on... Jos hekilökunta ei oo motivoitunutta ja niitä johdetaan huonosti, niin minun mielestä silloin asiakkaatkin, oppilaat, ei voi hyvin... se on niin kokonaisvaltasta... mää haluaisin olla jäämäkkä ja oikeudenmukainen...(Sonja,2000)

Rehtorin velvollisuus tarttua myös vaikeisiin asioihin nähdään tärkeäksi. Hyvä rehtori ei piiloudu kansliaan tai välttele vaikeita henkilöstöasioista tai jonkun ongelmaa, vaan tarttuu myös niihin. Jälleen haastateltavat nostavat esiin koulutuksen merkityksen ja sukupuolen.

Minna sanoo:

Tällä koulutuksella on just se merkitys, että rehtori tietää kuinka toimia... on niin kun työkaluja tarttua niihin vaikeisiin asioihin. Ei sitä naiset uskalla keskeneräisenä mennä siihen rehtorin hommaan, vaan naiset haluaa olla valmiita ja tietää mitä tehdään.(Minna,2000)

Sonja jatkaa:

Niin se on varmaan sitä, että joku on heikko johtaja senkin takia, ettei se kerta kaikkiaan tiedä, kuinka sitä hommaa pitäis tehdä... naiset aina vaan varmistaa ja varmistaa... miehet sen kun menee vaan ja hakee rehtorin virkaa, vaikkei ne pystyiskään siihen...(Sonja,2000)

Sandra kertoo:

Mää korostaisin ilmapiiriä ja viestintää. Kyllä oppilaiden pitää kans tietää missä mennään tai jos kurssit muuttuu... niillekin pitää tiedottaa. Naisista ajatellaan vieläkin, että naiset ei pärjää kun ne on pehmoja. Mies osaa olla kova ja karski... Naiset johtaa mun mielestä hellemmin, naiset katsoo kokonaisuutta enemmän ja ottaa eri osapuolia huomioon .(Sandra,2000)

Se, että on innostunut työstään, koetaan kannustavaksi ja palkitsevaksi. Vaikeat ratkaisut, mikäli ne koituvat työyhteisön hyväksi näyttäisivät palkitsevan haastateltavia rehtoreina eikä naiset näytä pelkäävän työn varjopuolia. Se, että rehtori ei ole kiinnostunut omasta työstään tai sen kehittamisestä, tai mikäli hän ei tiedä menettelytapoja koetaan vaaraksi, jota torjutaan tehokkaasti haastateltavien mielestä hyvällä täydennyskoulutuksella. Haastateltavat korostavat kollegojen merkitystä ja sitä Rehtori-instituutin opintojen oheistuotetta, että he saavat itselleen ystäviä ja luotettuja tutoreita koulutukseen osallistuvista virassa toimivista rehtoreista. Minna kertoo:

Mulla on naapurissa paikallisen lukion rehtorina nainen ja mää pidän häntä esikuvanani. Mää haluaisin olla samanlainen. Hän on kertonu mulle siitä rehtorin työstä, ja miksi hän on hakeutunut rehtoriksi.(Minna,2000)

Se, että rehtori tuntee kouluhallinnon tarkasti ja ne menettelytavat ja mahdollisuudet, joita hän työssään voi toteuttaa, näyttävät olevan tässä tutkimuksessa haastatetuille naisopiskelijoille hyvin tärkeää. He haluavat valmistautua rehtoriuteen kouluttautumalla ennen viran hakua ja he mainitsevat haluavansa olla rehtoreita, jotka tietävät miten asiat tulee hoitaa. Opiskelijat mainitsevat naisen ominaisuuksiksi tarkkuuden talouden pidossa, ehkä jopa nuukuuden ja lisäksi he mainitsevat kokemuksistaan, joiden mukaan miesrehtorit käyttävät rahaa laveammin ja vähemmän nuukasti. Maija kertoo:

Meillä oli neljä ammatillista oppilaitosta, jossa oli siis Kauppi, terveydenhuoltoalan oppilaitos, sitten tämmönen sekalaitos ja Teknillinen oppilaitos. Teknillisessä oppilaitoksessa oli yllättäen mies rehtorina, kaikissa muissa oli nainen rehtorina. Niin tekniikka on muuten myös se, joka saa sitä rahaa. Se tekee isoja investointeja, ostetaan isoja koneita, vaikka nyt puolen miljoonan sorvi... mikä lie.. niin kai se on niin, että siellä osataan käyttää isojakin summia, kun on totuttu... mutta ne kyllä ylitti pudjettinsakin joka vuosi. Sitten ollaan vaan, että miten tässä nyt näin pääsi käymään?(Maija,2000)

7.5.3. Ole ylpeä siitä, että olet naisrehtori!

Ammattiin liittyvistä ennako-oletuksista keskusteltiin myös naispiirissä. Selkeä käyttäytymisero syntyi pienten ja isojen koulujen rehtoreiden kesken. Ne naispiiriläiset, jotka edustivat pieniä kouluja, mainitsivat vain harvoin siviilielämässään esittelevänsä itsensä rehtoriksi. Sen sijaan suurempien koulujen rehtorit mainitsivat tuovansa ammattinsa julki myös yksityishenkilönä ja eräs heistä mainitsee olevansa ylpeä voidessaan tehdä niin. Eräs selitys pienten koulujen rehtoreiden käyttäytymiselle voi olla juuri *saatu* rehtorius ts. se, että heidät on valittu tehtävään epävirallisesti opettajakunnan joukosta, tai se, että he kokevat jopa joutuneensa tehtävään paremman puutteessa, eivätkä näin koe johtajuutta joksikin, johon he itse ovat aktiivisesti pyrkineet. Eräs ryhmän jäsen mainitsee aina muistuttavansa, että hän on *vain* koulun johtaja. Naispiiriläiset mainitsevat ammattinsa julkitulon nostavan heidän asemaansa kulloisessakin yhteisössä ja he kokevat positiivista arvostusta tilanteissa, joissa heidän rehtoriutensa tulee julki. Tuittu kertoo:

Kyllä minä sanon, että mä olen rehtori. Mä olen ylpeä siitä. Ja mä olen ylpeä siitä, että mä olen naisrehtori. Mitä sitä kieltämään? Sää oot rehtori, ei sille voi mitään. Mutta ei sillä pidä ruveta briljeeraamaan.(Tuittu,1999)

Eräs ryhmän jäsen muistelee aistineensa nuorena opettajana itse miten suurta arvovaltaa läheisen koulun iäkäs naisrehtori nautti sekä opettajakuntansa että oppilaidensa silmissä. Kuitenkin myöhemmin tämä naispiiriläinen tultuaan itse rehtoriksi mainitsi kuulleensa miten suuria vaikeuksia kyseisellä naapurikoulun rehtorilla oli ollut oman rehtoriutensa alkuaikoina, jolloin naisrehtori oli todella harvinainen suomalaisessa koululaitoksessa. Tämä nainen oli joutunut ponnistelemaan ja taistelemaan ennakkoluuloja vastaan ja lopulta voittanut kaikkien luottamuksen ja arvostuksen.

Eräs ryhmän jäsen mainitsee törmänneensä ennakko-oletuksiin johtajuudesta omassa työyhteisössään. Tuittu kertoo:

Minä kuulen useasti, että kun tarvis olla sellainen jämäkkä miesrehtori, joka jyrähtäisi aina silloin tällöin. No, minä suutun harvoin, mutta kun minä suutun, niin se kyllä kuuluu. Mutta kerran meillä sattui tosi nolo tilanne ja minä jouduin kutsumaan muutaman miesopettajan kansliaan ja minä sitten jyrähdin heille ja haukuin pystyyn ne. Ne tiesi, että minä olin oikeassa, mutta kun minä otinkin miehen roolin, niin se olikin pahasta. Ei nainen sillain saa huutaa! Mun olis pitänyt sanoa, että nyt te pojat olitte vähän tuhmia, hyi, pyytäkääs ny anteeks. Mutta kun minä otinkin miehen roolin, niin se oli pahasta. (Tuittu, 1999)

Mikäli naisrehtori poikkeaa naisen roolista ja käyttäytyy miehen tavoin käyttäen voimakasta ääntä tai esittäen vaatimuksia tai arvostelua opettajakuntaa kohtaan, ryhmän jäsenet mainitsevat etenkin suurissa kouluissa naisrehtorin kuulevan kommentteja vaihdevuosista, mummotaudista, tai sukupuolielämässä vallitsevista puutteista. Näitä huomautuksia esittävät useimmiten miesopettajat.

Karttuvan iän koetaan olevan helpottava kokemus etenkin rehtorin ammatissa, sillä nuoruus ja johtajuus näyttävät naispiiriläisten mielestä sopivan huonosti yhteen. Naiselle on ryhmän mielestä rehtorina etua iästä ja kokemuksesta ja näyttää siltä, että iän ja kokemuksen myötä naisrehtorin itsevarmuus kasvaa ja päätöksenteko helpottuu. Maria kertoo:

Juu, jos nainen on varma siitä mitä tekee ja jos hän ei ole niinkään nöyrä ja periksi antava, niin aina sitä sanotaan juuri, että sillä on "se aika", tai sillä on vaihdevuodet. Naiset on opetettu, että iän myötä peli on menetetty, mutta nyt kyllä on niin ihanaa, kun ei tarvi todistella sitä nuoruutta, mää nautin tästä iästä, ei sitä tarvi pelätä. Se koetaan aina vaikeaks, jos nainen on liian varma. Tai etenkin jos naisilla keskenään on hauskaa! (Maria, 1999)

7.5.4. Kooste

Suurten koulu-uudistusten nähtiin olevan tällä erää valtakunnassa ohi ja rehtorin uudenlaisen toimenkuvan uskottiin alkavan selkiytyä. Etenkin pienten koulujen koulun johtajien nimikkeen muutos rehtoriksi ja tämän mukanaan tuomat muut mahdolliset muutokset toimenkuvassa olivat jäsenille vielä epäselviä. Näyttää siltä, että pienten koulujen rehtoreiden on vaikea tottua uuteen ammattinimikkeeseensä. Samoin kuin Britta Wingårdin (1998) tutkimuksen ruotsalaiset naisrehtorit, myös oman tutkimukseni naisrehtorit näkevät tulevaisuudessa jopa uhkana rehtorin hallinnollisten töiden määrän runsaan kasvun. Ruotsalaisrehtorit ehdottavat ratkaisuksi koululaitoksen liittämistä valtionhallinnon alaisuuteen, pois kunnan hallinnon piiristä. Näin heidän mukaansa työn määrää voitaisiin

vähentää ja synkronoida. Nyt ruotsalaisrehtorit kokivat tekevänsä päällekkäistä työtä sekä kunnalle, että valtiolle.

Naispiirin jäsenet pohtivat koulujen yhdistämisvimmaa maassamme ja niiden nähtiin pääosin aiheuttavan negatiivisia vaikutuksia niin opettajille kuin oppilaillekin. Mahdollisuutta lisätä koulun vastuuta oppilaiden hyvinvoinnista pohdittiin ja Ruotsin mallia ehdotettiin otettavaksi myös Suomeen: koulun tulee voida tarjota sellaisia peruspalveluja kuten aamiainen, iltapäivähoito ja kerhotoiminta oppilaille silloin, kun huoltajat tähän eivät pysty. Eri hallintokuntien yhteistyö nähtiin mahdollisuudeksi tukea oppilasta .

Naispiiriläisten puheenvuoroissa korostui selkeästi heidän halunsa toimia huoltajien toiveiden suunnassa, mikäli se olisi mahdollista. Oppilaan sijoittamista lähikouluun ja integraation toteuttamista erityisoppilaan siirtyessä yleisopetukseen puolustettiin voimakkaasti ja opettajien täydennyskoulutusta tässä asiassa pidettiin tärkeänä. Asennemuutos nähtiin tärkeäksi.

Rehtori-instituutin opiskelijat painottivat samoin kuin jo virassa toimivat naisrehtorit halukkuuttaan toimia ihmisten johtajana koulussa. Henkilöstön hyvinvointi, työilmapiirin motivoituneisuus ja avoimuus nähtiin tavoittelemisen arvoisina. Hallinnon työt nähtiin toissijaisina ja haastateltavat esittivät avustavia toimia, kuten kanslistin tai koulusihteerin työpanoksen lisäämistä, niiden hoitamiseksi. Rehtoriksi opiskelevat naiset näyttivät pitävän sukupuolta rehtorin rasitteena etenkin työyhteisöissä, joissa on runsaasti iäkkäämpiä opettajia. Nuorten opettajien nähtiin helpommin hyväksyvän naisen esimiehekseen kuin iäkkäämpien.

Rehtoriksi opiskelevat naiset näyttivät pitävän tärkeänä, että heillä on muodollinen koulutus ja taito tehdä menestyksellä rehtorin työtä ennen kuin hakevat varsinaista rehtorin virkaa. He mainitsevat halunsa olla valmiita rehtoriuteen.

Viimeisen kokoontumisen lopussa naiset puhuivat myös ennako-oletuksista, joita yhteiskunta näyttää yhä edelleen asettavan naisrehtoreille. Rehtorin rooli ja sen julkisuus jakoi naisten mielipiteet kahtia; niihin, jotka eivät siviilielämässään korostaneet omaa ammattiaan ja niihin, jotka myös yksityiselämässään toivat oman ammattinsa selkeästi esille. Edelliseen ryhmään kuuluivat pienten koulujen rehtorit ja jälkimmäiseen suurten koulujen rehtorit. Tätä jakoa voitaneen selittää sillä, että pienten koulujen rehtorit eivät kokeneet itseään varsinaisina rehtoreina juuri sen perusteen mukaan, jolla heidät on tehtävää aikanaan valittu hoitamaan, yhtenä opettajakunnasta, kun sen sijaan isompien koulujen virkarehtorit ovat käyneet läpi rehtorin vaalin ja olleet itse aktiivisesti vaikuttamassa hakeutumiseensa rehtoriksi.

Tämän teeman kohdalla naispiiriläiset puhuivat myös aroista sukupuoleensa kohdistuneista loukkaavista kokemuksista. Konfliktitilanteen sattuessa henkilökunnan kanssa tai rehtorin toimittua vastoin hänelle osoitettuja odotuksia, hänen sukupuoleensa saatettiin kohdistaa arveluja mummotaudista, vaihdevuosista tai hänen sukupuolielämänsä puutteista. Naispiiriläiset mainitsivat iän ja kokemuksen tuovan helpotusta kestää paineita. Myös huumori mainittiin yhtenä hyvänä selviytymiskeinona.

Kaikkineen naispiiriläiset näyttivät suhtautuvan valoisasti tulevaisuuteen, haasteita nähtiin olevan tulossa, mutta innostuneisuus ja halu kehittyä rehtorina kuului puheenvuoroissa.

7.6. Johtopäätökset

Laadullisen tutkimuksen tekeminen naisrehtoriudesta oli mielestäni oikea valinta. Yhdistämällä haastattelututkimuksen ja vertailevan tutkimuksen metodeja pystyin mielestäni syventämään tutkimustani ja ehkäpä hiukan lisäämäänkin tietoutta suomalaisen peruskoulun johtamiskulttuurista. Haastattelemieni kahdeksan naisrehtorin ja kuuden rehtoriksi opiskelevan naisopettajan lukumäärä on suhteellisen pieni voidakseni vetää koko maata kattavia johtopäätöksiä, mutta pidän sitä kuitenkin riittävänä voidakseni piirtää edes jonkinlaista kuvaa suomalaisen naisrehtoriuden problematiikasta. Oman tukensa mielestäni tutkimukselleni antaa tulosten vertailu Wingårdin tutkimukseen.

Tutkimustani voidaan pitää myös naistutkimuksena, sillä tutkimuskohteenani on juuri naisten elämä. En haluaisi julistautua kiihkeäksi naisasian puolestapuhujaksi tällä tutkimuksellani, sillä en usko väitteeseen, että nainen olisi aina parempi peruskoulun rehtorina kuin mies, tai päinvastoin, vaan uskon, että naiset voivat tehdä asioita toisin kuin miehet, omalla tavallaan. Jossakin tapauksessa jonkin koulun rehtoriksi olisi hyvä valita mies, johonkin taas nainen.

Tärkeää kuitenkin mielestäni olisi, että rehtorivaaliin kiinnitettäisiin entistä enemmän huomiota pohtien ja tutkien kunkin koulun tarpeita yksilöllisesti ja valittaisiin rehtoriksi kokonaisvaltaisesti sopivin henkilö. Rehtorin sukupuolen ei aina tarvitse olla mies. Toisaalta miesrehtoriuden ylivalta ei ole yksinomaan miesten aikaansaamaa, kuten mikään muukaan patriarkaalin yhteiskuntamme naissukupuolen roolimyytti, vaan myös naiset itse ylläpitävät tätä roolivaltaa.

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimukseni etenemisen mahdollisimman tarkkaan, jotta lukijalle muodostuisi selkeä kuva tutkimusaineistoni hankinnasta. Olen tietoisesti käyttänyt runsaasti haastattelemieni naisrehtoreiden suoria puheenvuoroja, sillä halusin antaa lukijalle mahdollisuuden tehdä myös sellaisia omia havaintoja, joista itse tutkijana tässä tutkimuksessa en ole kiinnostunut. Kaikki haastattelumateriaali on talletettuna kotonani. Liitän raportin loppuun myös ne päiväkirjanomaiset muistiinpanoni, joita lähetin kunkin istunnon jälkeen haastattelemilleni naispiiriläisille.

Tutkimukseni empiirisen aineiston pohjalta näyttää siltä, että naisrehtorit kokevat voimakkaasti joutuvansa kerta toisensa jälkeen todistamaan pätevyyttään johtaa koulua. Jo itse viranhakuprosessissa naisiin tulevana rehtoreina kohdistuu kunnan päätöksentekijöiden suunnalta ennakkoluuloja auktoriteetin puutteesta tai liiasta pehmydestä. Epäily siitä, että nainen ei perinteisellä miehisellä alalla, johtajuudessa, voi menestyksellä toimia, elää yhä. Hyvän johtajan ominaisuuksia pidetään yhä miehille tyypillisinä piirteinä ja samat ominaisuudet naisessa nähdään usein kielteisessä merkityksessään; kylmyytenä, laskelmoivuutena tai kovuutena.

Tutkimukseni naisrehtorit palasivat toistuvasti puheessaan elämäntilanteisiinsa, joissa heidän naiseutensa kyseenalaisti heidän kykynsä toimia rehtorina. Ajatus ”olla kuin mies”

kuultaa läpi naispiiriläisten arkipuheessa ja näyttää siltä, että tämän ajatuksen karkottamiseen työyhteisöstä kuluu tavattoman paljon turhaa rehtorienergiaa. Naisten ajatuksena on selkeä kuva siitä, että jotta he olisivat hyviä rehtoreita, heidän oletetaan käyttäytyvän kuin miehet.

Eräs käsillä olevan tutkimuksen selkeä tulos onkin juuri se, että nainen joutuu puolustelemaan pärjätäkseen rehtorin ammatissa. Erään naispiiriläisen lausahdus *minä kuulen useasti, että pitäisi olla sellainen jämäkkä miesrehtori, joka jyrähtäisi aina silloin tällöin* kuvaa niitä naisrehtoriin kohdistuvia jatkuvia paineita, joita hän kokee sanallisissa ja sanattomissa viesteissä työyhteisönsä arjessa. Sukupuoli näyttää vaikeuttavan naisrehtorin mahdollisuuksia toimia uskottavasti. Valtion ja kunnallishallinnon näennäinen sukupuolineutraalius peittää usein alleen arkipäivän karun totuuden: naisrehtorius on paljolti myyttejä vastaan potkimista koulun pedagogisen kehittämisen kustannuksella.

Naisrehtorit ja rehtoriksi opiskelevat naiset korostavat selkeästi haluaan toimia oppilaan parhaaksi. Heille on tärkeää päivittäinen yhteys oppilaisiin ja he pohtivat runsaasti koulun mahdollisuuksia auttaa niitä oppilaita, joiden huoltajat eivät pysty huolehtimaan lapsistaan kunnolla.

Myös työyhteisön toimivuus, ja sen jäsenten hyvinvointi on tämän tutkimuksen naisrehtoreille tärkeää. Vastuun jakaminen ja kollegiaalisuus ilmaistaan tavoitteiksi, joita kohti pyritään. Selkeästi korostuu esiin myös naisten halu toimia huoltajien toiveiden suunnassa.

On tärkeää huomata, että naisten puheessa saattaa vaikuttaa myös yleinen naisen yhteiskunnalliselle asemalle langetettu myytti: naisen tuleekin olla pehmeitä arvoja korostava, inhimillisyyttä ja ihmisyyttä korostava, huolehtiva myös johtajana. Tämä myytti saattaa ohjata naisten puhetta ja antaa sille merkityksiä.

En myöskään pyri väittämään etteikö monet haastattelemieni naisten puheessa esiin nousseet ongelmat voisi liittyä myös miesrehtoreihin. Voidaan kuvitella, että miesrehtori voi kokea samanlaista yksinäisyyttä, kuin mistä oman tutkimukseni naiset puhuivat, tai että ajan puute on myös miesrehtoreiden arkipäivää omassa työssään, mutta tosiasia kuitenkin on, että mitkään aiemmin maassamme julkaistut rehtoritutkimukset eivät tuo esiin tämänäyttöisiä ongelmia.

Verratessani suomalaisten naisrehtoreiden puhetta ruotsalaiskollegojen puheeseen, havaitsin selkeän eron: ruotsalaisrehtorit eivät juurikaan Wingårdinkin toteamuksen mukaan puhuneet sukupuolesta syynä ammatillisiin ongelmiinsa, kun taas suomalaisten naisten puhe sisälsi erittäin runsaasti rehtorin sukupuolen merkitystä korostavaa aineistoa.

Tätä havaintoa selittää ruotsalaisen peruskouluorganisaation viimeaikainen kokonaisvaltainen naisistuminen niin opettajakunnan kuin rehtoriudenkin osalta. Ruotsalaiskoulujen ongelmana Wingårdin haastattelemien naisrehtoreiden mielestä tulee jatkossa olemaankin juuri miesten lähes täydellinen puuttuminen maan peruskoulun henkilöstöstä. Suomalainen peruskoulu jakaa naiset ja miehet edelleen perinteisen dikotomisesti kahteen karkeaan opettajaryhmään: perusopetusta antaviin naisopettajiin ja kouluja johtaviin miesopettajiin.

Toisaalta kehityksen suunta näyttää etenkin Jyväskylän Rehtori-instituutin opiskelijoiden sukupuolijakauman perusteella kääntyvän Ruotsin suuntaan ja voidaan perustellusti sanoa, että myös suomalainen peruskoulun rehtori tulee tulevaisuudessa yhä useammin olemaan nainen.

Rehtoriksi opiskelevat naiset painottavat puheessaan haluaan olla valmiita (koulutettuja) rehtoriksi, kun viranhaun aika koittaa. Tämän vuoksi he ovat päättäneet hankkia päteyyden ennen rehtorin viran hakua.

8. POHDINTAA

Tutkimukseni naisrehtorien puheesta nousee esiin useita teemoja, joiden kautta naisrehtorin arkipäivää ja sitä määrittäviä kokemuksia on helppo seurata. Naisia selkeästi erottelevana tekijänä näkyy heidän johtamansa koulun koko sekä se, onko heidät valittu rehtorin virkaan omasta halusta, vai kokevatko he joutuneensa olosuhteiden pakosta hoitamaan rehtorin virkaa. Ne naiset, jotka ovat itse hakeneet rehtorin virkaa ja saaneet sen, näyttävät suhtautuvan ammattiinsa kunnianhimoisemmin kuin ne, jotka ovat pienessä koulussa ”joutuneet vuorollaan” hoitamaan johtajan tehtäviä opettajan toimensa ohella. Nämä naispiiriläiset näyttävät identifioivan itsensä enemmän opettajaksi kuin rehtoriksi. Samansuuntaiset kokemukset kuitenkin yhdistävät naispiiriläisiä riippumatta tavasta, jolla he ovat virkaansa päässeet. Rehtorin rooli on vaikuttanut heidän omiin asenteihinsa ja toisaalta opettajakunnan asenteisiin heitä kohtaan.

Yksinäisyys on eräs voimakkaasti naisten esiin nostama kokemus. Etenkin jos rehtori on ennen virkaansa valintaa toiminut samassa koulussa opettajana, tuo yksinäisyyden tunne näyttää korostuvan. Rehtorilta odotetaan tasapuolisuutta kaikkia opettajakunnan jäseniä kohtaan eikä hän enää voi tuntea olevansa yksi porukasta. Myös vastuun siirtyminen rehtorille lisää isoiloitumista. Naispiiriläiset kokevat opettajakunnan usein ajattelevan, että tietyt stressaavat tekijät, kuten opettajien rehtorin toimintaan kohdistamat kannanotot tai huoltajien valitukset jne. kuuluvat rehtorin työnkuvaan, eikä rehtorin tule niistä valittaa.

Etenkin kokematon rehtori näyttää painiskelevan yksinäisyyden tunteen kanssa paljon, kun taas kokemus näyttää tuovan mukanaan ymmärrystä ja helpotusta asiantilaan. Myös ero suuren yksikön ja pienen kouluyksikön rehtorin yksinäisyyden tunteessa on nähtävissä tutkimukseni naispiiriläisten puheessa. Pienessä kouluyksikössä rehtorin näyttää olevan helpompaa olla yksi joukosta, kun taas suuressa koulussa opettajakuntaan muodostuu usein opettajienkin kesken erilaisia intressiryhmittymiä, joihin rehtori ei tunne olevansa tervetullut. Toisaalta ne naispiiriläiset, jotka johtavat suuria kouluyksiköitä näyttävät tämän tutkimuksen valossa olevan halukkaampia haastamaan työyhteisöään ja kestävämmän ammatin kielteisiksi puolia.

Naispiiriläisten puheessa korostuu selkeästi myös oppilaiden ja heidän huoltajiensa huomioimisen tärkeys. Naiset painottavat henkilökohtaisten kontaktien merkitystä, tavattavissa oloaan ja huoltajien ongelmien kuuntelun merkitystä. Voidaan ajatella, että samalla kun rehtori kokee eristymistä opettajakunnasta, hän korvaa tämän hakeutumalla oppilaiden ja heidän ongelmiansa parissa työskentelyyn.

Nämä kaksi edellä mainittua seikkaa, yksinäisyys ja oppilaiden merkityksen korostaminen, näyttävät johtavan naispiiriläisiä tietynlaiseen oravanpyörään. Tavattavissa olo ja oppilaiden huoltajien ongelmien kuunteleminen ja palaverien järjestäminen vie naispiiriläisten aikaa hallinnon töiltä ja usein he mainitsevatkin tekevänsä ne ilta- tai viikonlopputöinä. Ajanpuute näytti olevan myös ruotsalaisrehtoreiden ongelma ja tämä olikin niitä ainoita ongelmia, jonka kohdalla ruotsalaiset naisrehtorit julkilausuvivat sukupuolen merkityksen työssään; heidän mukaansa miesrehtorit pystyvät naisia helpommin sanomaan ei ylitöille ja näin säästämään itseään loppuun palamiselta. Oman tutkimukseni naispiiriläiset vahvistivat tätä käsitystä.

Tutkimukseni naisrehtoreille näyttää olevan tyypillistä syyllisyyden ja riittämättömyyden tunne. Ylitöiksi jäävät hallinnon työt ahdistavat myös ruotsalaisrehtoreita. Haastattelemani naisrehtorit kertoivat tekevänsä paljon opettajien sairaslomasijaisuuksia itse ja näin säästävänsä kunnan varoja sijaiskuluista. Etenkin pienten koulujen rehtorit mainitsivat suuren opetusvelvollisuuden ja tästä aiheutuvan jatkuvan kiireen yhdeksi suurimmista riittämättömyyden tunteen aiheuttajaksi. Hallinnonuudistuksen myötä rehtorien opetusvelvollisuuksia ei Suomessa tarkistettu.

Päinvastoin kuin ruotsalaiskollegansa tutkimukseni naisrehtorit mainitsivat perheen yhdeksi voimanlähteekseen. Kaikki tutkimukseni haastatellut olivat perheellisiä naisia, yksi heistä oli eronnut. Eron syyksi hän mainitsi nimenomaan oman uralla etenemisensä. Siinä missä ruotsalaisnaiset kokivat itsensä perheen johtajaksi myös kotona suomalaisnaiset puhuivat perheen aikuisten välisestä yhteistyöstä ja puolison antamasta tuesta heidän pyrkiessään etenemään urallaan. Tätä eroa voitaneen selittää naisen asemalla suomalaisessa työelämässä; meillähän perinteisesti naisen paikaksi on koettu kodin sydän ja jos nainen on lähtenyt sieltä työmarkkinoille vielä aviopuolison tuella, on tarvittu korvaavaksi toimenpiteeksi kyseisen miehen perinteisen patriarkaalisen ajatusmallin muuttumista. Voitaisiin ajatella, että näiden naisten aviopuolisot edustavat miesvähemmistöä, joka haluaa tukea naisen etenemistä urallaan. Käsitystä tukee Tuitun kokema avioliiton kariutuminen hänen rehtoriuteensa.

Kokemus näyttää auttavan naisrehtoria työssään. Monet loukkaantumiset ja pelot hälvenevät virkavuosien karttuessa ja kokenut rehtori kannustaakin nuoria rehtoreita jaksamaan uran alkukarikoiden yli. Oman ammattitaidon ylläpito ja jatkuva kouluttautuminen auttaa kohtaamaan nopeasti muuttuvia tilanteita ja tarttumaan muutoksen mahdollisuuksiin. Naispiiriläisten yhdeksi yhteiseksi piirteeksi voidaan nimetä halu kehittää koulua. Kaikilla näyttää olevan selkeä käsitys siitä, millainen on hyvä koulu ja mihin suuntaan juuri heidän johtamaansa koulua tulisi kehittää. Henkilökunnan kanssa käytävät ammatilliset keskustelut, oppilashuollolliset asiat ja yleinen hyvä ilmapiiri koulussa näyttävät tämän tutkimuksen naisrehtoreiden mielestä olevan tärkeitä.

Tutkimukseni naisrehtoreiden puheessa nousi selkeästi esiin myös rehtorin oman ammatillisen kouluttautumisen ja ajan hengessä pysymisen merkitys. Naiset korostivat erittäin paljon ammatillista koulutusta seikkana, joka tuo heille opettajakunnan arvostusta.

Käsillä olevan tutkimuksen valossa näyttää siltä, että naisrehtoreilla on paljon annettavaa peruskoululaitokselle. Omalla esimerkillään ja sitoutumisellaan he pyrkivät

innostamaan opettajakuntaansa koulun kehittämisessä. Oppilaiden kaikinpuolinen hyvinvointi näyttää olevan heille tärkeää ja koulun pehmeiden arvojen lisääminen korostuu heidän puheessaan. Toisaalta huoli oppilaiden ongelmallisista perhesuhteista ja elämäntilanteista näyttää stressaavan voimakkaasti naisrehtoria. Tämän vuoksi olisikin tärkeää kunnissa nähdä rehtoreiden, niin miesten kuin naistenkin, työssä jaksamisen kannustamisen merkitys. Olisi tärkeää luoda verkostoja, joissa rehtorit voisivat tavata toisiaan ja puhua ammatillisista ongelmistaan. Erittäin tärkeänä pidän vastavalitun rehtorin tukemista esimerkiksi kokeneella rehtoriparilla tai alueellisella kollegiaalisella tukiryhmällä.

8.1. Rehtori minussa itsessäni

Valitessani lisensiaattitutkimukseni aiheeksi juuri naisrehtoriuden minuun vaikutti luonnollisesti omat henkilökohtaiset kokemukseni keskisuuren tamperelaiskoulun rehtorina. Etenkin urani alun raskaat kokemukset saivat minut pohtimaan sukupuolen merkitystä syvemminkin. Oliko muillakin naisilla samanlaisia kokemuksia? Tämähän vuoksi naiset eivät juuri hakeudu rehtorin virkoihin?

Nyt olen toiminut opettajana jo lähes 21 vuotta, josta rehtorinakin jo kahdeksatta vuotta. Haettuani itse aktiivisesti virkaa ja tultuani valituksi vuonna 1992 sain kokea saman kuin useat tutkimukseni naispiiriläiset; helpolla ei nainen rehtorinuralla selviä.

Huoltajien, oppilaiden sekä valtaosan opettajakunnan taholta sain alusta lähtien pelkkää positiivista vahvistusta työlleni, mutta ongelmaksi muodostuivat opettajakunnan muutama iäkäs, voimakkaan uskonnollisen vakaumuksen omaava opettaja. Heidän mielestään nainen ei voinut/ pystynyt johtamaan koulua. Koulullemme leimaa-antava piirre oli pysähtyneisyys ja ahdistava työilmapiiri niin opettajien kuin oppilaidenkin keskuudessa.

Koulumaailmassa olimme tilanteessa, jossa kouluissa piti pian(1994-1995) alkaa valmistella koulukohtaisia opetussuunnitelmia ja työyhteisön yhteistyökykyä piti lisätä voimakkaasti.

Kokemukseni tämän prosessin johtamisesta olivat erittäin rankkoja ja välillä jo pohdin koko leikistä luopumista. Opintojen jatkaminen kävi mielessä, mutta toisaalta halusin sisukkaasti jatkaa, sillä minulla oli koulunpidosta selkeä visio: sitä tuli kehittää oppilaan lähtökohdista käsin. Halusin tehdä koulustamme kaikenlaisten lasten koulun, jossa oppilasta tukeva ilmapiiri ja hyvä yhteistyö opettajakunnassa olisivat leimaa-antavia. Halusin antaa koulumme nuorille opettajille mahdollisuuksia toteuttaa uudistuksia ja kokeiluja työssään ja halusin kunnianhimoisesti tehdä koulustamme Hyvän Koulun.

Kaupungissamme ei tuolloin ollut peruskoulun ala-asteella muita naispuolisia rehtoreita ja tunsin suurta häpeää mieskollegojeni keskuudessa omien ongelmieni johdosta. Olin vakuuttunut, että muilla(miehillä) ei ollut näin suuria ongelmia rehtoreina, ja että koulumme ristiriitainen tilanne olisi häpeäkseni koko kaupungin tiedossa. Olin yksin.

Oman tutkimukseni naispiiriläisten tavoin koin ja -koen yhä -saaneeni parasta tukea omalta aviopuolisoltani. Monet itkut ja raivot hän on saanut kestää minun purkaessani sisintäni kotona ja etsiessäni omaa paikkaani. Sillä rehtorin paikka minun oli lunastettava.

Oman tukensa minulle antoi kaupunkimme naispuolinen opetuspäällikkö, joka näki ja tiedosti vaikeuteni ja halusi auttaa. Hän loi minulle kontakteja muihin lähikuntien naispuolisiin rehtoreihin ja pikkuhiljaa sain keskusteluissa puhuttua ongelmistani ja pian huomasin, että kokemukset olivat suurelta osin samansuuntaisia myös muilla naisrehtoreilla. Naisten oli todella lunastettava paikkansa rehtorina eri tavoin kuin miehen. Oletuslähtökohta näytti olevan, että nainen ei voi onnistua. Yleinen ajatus oli, että nainen on liian pehmeä ja lepsu tai sitten hän on "räksyttävä ämmä" (erään naispiiriläisen ilmaus).

Ajan kuluessa ja kokemuksen kasvattaessa myös minua rohkaisin itseni ja aloitin kasvatustieteiden opintoni uudelleen vuonna 1996. Koulutuksen kautta aloin nähdä suomalais-ta koulutuspolitiikkaa ja sen kokonaisuutta uudella tavalla, sekä perehdyin naistutkimuksen alkeisiin. Aloin ymmärtää itseäni ja rehtoriutta uudesta näkökulmasta ja luulen tuolloin jo "armahtaneeni itseni". Uudistin ensin luokanopettajan tutkintoni kasvatustieteiden maisterin tutkintoon ja jatkoin heti jatko-opiskelijana. Minussa heräsi halu tehdä naisrehtoriudesta tieteellinen tutkimus. Halusin kuvata ja kertoa muillekin mitä on olla nainen suomalaisen peruskoulun johdossa ja millaisia mahdollisuuksia naiseus voisi tuoda suomalaiseen peruskouluun.

Toisaalta haluan kannustaa tällä tutkimuksella niitä naisia, jotka ovat kiinnostuneita rehtoriudesta.

Lähteet

- Aaltonen, M. 1997. Suomalaisen johtamisen arvojen ja alkukuvien jäljillä? Myytit ja konnotaatiot lukiolaisten johtamiskäsityksissä. Turun Kauppakorkeakoulun julkaisuja sarja A-1:1997. Grafia Oy.
- Alasuutari, P. 1994. Laadullinen tutkimus. 2. uudistettu painos. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Arajärvi, P. & Aalto-Setälä, M. 1999. Opetuslainsäädännön käsikirja. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Barnett, B. & Long, C. 1986. Peer-assisted leadership: Principals learning from each other. In Phi Delta Kappan May, 1986. PP.672-675.
- Belenky, M. Clinchy, B. Goldberger, N. & Tarule, J. 1987. Women's ways of knowing. The Development of Self, Voice and Mind. New York. Basic Books Inc.
- Bloom, A. 1996. Kommunalt chefskap – ansvar, ledarskap och demokrati. Teoksessa Hur har rektor det i år egentligen? (Wingård)
- Cannel, C.F. & Kahn, R.L. 1968. Interviewing. Teoksessa G. Lindzey & E. Aronson (toim.) The Handbook of social psychology. 2. Painos. vol II. Research Methods. Reading: Addison & Wesley.
- Derlien, H-U. (1992) Observations on the State of Comparative Administration Research in Europe- Rather Comparable than Comparative. Governance 5:3.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134. Yliopistopaino.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138.
- Haataja, A. & Lahelma, E. & Saarnivaara, M. 1990. Se pieni ero. Kirja tasa-arvokasvatuksessa. Helsinki. Valtion painatuskeskus. Kouluhallitus.
- Harjula, H. & Prättälä, K. 1998. Kuntalaki-tausta ja tulkinnat. Helsinki. Lakimiesliiton Kustannus (Kauppakaari Oy).
- Harjula, H. 1989. Nainen johtajana bibliografia. Tampereen yliopiston julkaisuja 1/1989. Suomen Unescotoimikunta.
- Hart, P. (1990) Managing Comparative Case Research in Public Administration: Example of Crisis Management. International Review of Administrative Sciences 56:2.
- Hershey & Blanchard 1990. Tilannejohtaminen: tuloksiin ihmisten avulla. Yritysvalmennus-kirjat. Helsinki

- Hirsjärvi, S. 1982(toim.) Kasvatustieteen sanasto. Helsinki. Otava.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Liikanen, P. & Sajavaara, P. 1992. Tutkimus ja sen raportointi. 4. uudistettu painos. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. Helsinki. Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki. Kirjayhtymä Oy.
- Holkeri, K. & Lantto, P. (toim.) 1994. Tutkimaton uudistus? Julkisen sektorin uudistukset tutkimushaasteena. Valtiovarainministeriö, hallinnon kehittämisosasto. Helsinki Painatuskeskus.
- Huttunen, J. 1990. Isän merkitys pojan sosiaaliselle sukupuolelle. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 77. Jyväskylän yliopiston monistus- keskus ja Sisäsuomi Oy.
- Hyttinen, L. 2000. Peruskoulun yhdeksäsluokkalaisten, opettajien ja teollisuuden ammattilaisten käsityksiä teollisuuden teknisistä ammateista ja niiden soveltuvuudesta tytöille. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Licensiaattityö.
- Hänninen, S. (1986) Vertailun demokraattisesta kielestä-artikkeli. Poliitikka 28:1.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Kunnallispaino Oy.
- Hönkkä, T. (toim.) 1996. Naiskirja. Helsingin yliopiston kotimaisen kirjallisuuden julkaisuja KKL8. Helsinki. Hakapaino Oy.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Tampereen yliopisto Acta Universitatis Tamperensis ser. A vo. 514.
- Johnston, J. 1986. Differences in Teacher's preferences for Primary School Leadership. Educational Management and Administration 14, 219-226.
- Juusenaho, R. 1998. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat- avain koulun kehittämiseen? Jyväskylän yliopisto.
- Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutin opetustoimen hallinnon ja johtamisen opetussuunnitelma 1998. Jyväskylän yliopisto.
- Karento, H. 1999. Olen tehnyt parhaani. Tutkimus naisista valtion ja kuntien johtajina ja vaativissa asiantuntijatehtävissä. Acta Universitatis Tamperensis 718. Tampereen yliopisto, hallintotieteen laitos. Vammalan Kirjapaino Oy.
- Karjalainen, A. 1990. Ammattitaidon myytti opettajayhteisössä? Oulun yliopiston Kajaanin Täydennyskoulutusyksikkö. Osaraportti Kajaanin Koulun sisäisen kehittämisen raportista 1983-1986.

- Kanter, R.M. 1997. Men and women in the corporation. New York. Basic Books.
- Kinnunen, M. & Korvajärvi, P. (toim.) 1996. Työelämän sukupuolistuneet käytännöt. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.
- Kosonen, U. 1998. Koulumuistoja naiseksi kasvamisesta. Jyväskylän yliopiston yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja 21. Yliopistopaino.
- Kotter, J. 1996. Muutos vaatii johtajuutta. Helsinki. Oy Rastor Ab.
- Koulusäädökset 1999. Lakikokoelma. Helsinki. Oy Edita Ab.
- Lahtinen, M. Lankinen, T. Penttilä, A. & Sulonen, A. 1999. Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Helsinki. Tietosanoma Oy.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1992. Koulutuspolitiikka, 3. painos. Helsinki. Wsoy.
- Lehtisalo, L. Uuteen koulutusajatteluun. 2. painos. Helsinki. Wsoy.
- Lindh, R. 1992. Miten koulujen ilmasto muotoutuu? Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 107. Helsinki.
- Luukainen, O. 1998. (toim.) Tulevaisuuden tekijät. Uuden opettajuuden mahdollisuudet. Atena Kustannus. Jyväskylä. Wsoy-kirjapainoyksikkö.
- Lönnqvist, J. 1994. Johtajan ja johtamisen psykologiasta. Uudet haasteet-uudet näkemykset. Valtionhallinnon kehittämiskeskus. Helsinki. Painatuskeskus Oy.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? Ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. Yliopistopaino.
- Manninen, M. 1993. Suomalainen nainen. Helsinki. Naisjärjestöjen keskusliitto.
- Mecklin, P. & Näsi, S. 1994. Pujettiohjauksen uudistus ja laskentatoimen muuttuva rooli julkisessa hallinnossa-artikkeli.
- Nenola, A. 1986. Miessydäminen nainen. Tietolipas 102. Helsinki. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Niemi, E. 1997. Valtionosuusjärjestelmän perusteet sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus. Opetushallituksen moniste 29/97.
- Niemi, E. & Ojala, M-L. 1996. Peruskouluopetuksen saavutettavuus. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R., Lindström, A & Lipsanen, S. (toim.) Toteuttaako peruskoulu tasa-arvoa? Opetushallitus. Helsinki. Yliopistopaino.

Nikki, M-L. 1992. Suomalaisen koulutusjärjestelmän kielikoulutus ja sen relevanssi, osa II. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 86. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Nikki, M-L. 1992. The implementation of the Finnish national plan for foreign language teaching. University of Jyväskylä. Studies in Education, Psychology and Social Research 87. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Näsi, S. 1994. Julkiset organisaatiot tuloksikkoina. Teoksessa Tutkimaton uudistus? Julkisen sektorin uudistukset tutkimushaasteena. Valtiovarainministeriö, hallinnon kehittämisosasto. Helsinki. Painatuskeskus.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1944. Painatuskeskus. Helsinki.

Opetustoimen lainsäädäntö 1997. Kauppakaari Oy. Helsinki. Lakimiesliiton Kustannus.

Opetushallitus 1998b. Peruskouluasteen ja lukion päätoimiset opettajat syyslukukaudella 1997. Moniste 32/1998.

Powney, J. & Watts, M. 1987. Interviewing in Educational Research. London. Butter & Tanner Ltd.

Pietilä, A. & Toivonen, O. 2000. (toim.) Opetussuunnitelmatyö kunnissa ja peruskouluissa vuosina 1994-1999. Opetushallitus. Hakapaino Oy.

Ragin, C. C. (1989). The Comparative Method. Moving beyond Qualitative and Quantitative strategies. California. Pine Forge Press.

Ruuhijärvi, P. & Toivonen, E. 1984. Kunnan kouluhallinto. Helsinki. WSOY.

Salminen, A. 1999. Vertailevan metodin tutkimuksellinen perusta. Vaasan yliopiston tutkimuksia 223. Hallintotiede 25.

Salminen A. & Niemi-Liilahti, A. 1985. Naisjohtajuus ja julkinen byrokratia 1980-luvun Suomessa. Vaasan korkeakoulun julkaisuja. Tutkimuksia No 110. Hallintotiede 5. Vaasa.

Sergiovanni, T. J. 1987. The Principals'hip: A reflective practice perspective. Boston, MA. Allyn and Bacon.

Smelser, N. J. (1976) Comparative Methods in Social Sciences. New Jersey: Englewood Cliffs, Prentice-Hall.

Sormunen, H. 1989. Johtaja nyt. Suomalaisen naisjohtajan työ ja elämä. Jyväskylä. Gummerus Kirjapaino Oy.

Stoll, L. & Finck, D. 1996. Changing our school. Buckingham. Open University.

Sulkunen, I. 1991. Retki naishistoriaan. Hanki ja jää. Helsinki. Painokaari Oy.

Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastattelujen analyysi. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi. Helsinki. Gaudeamus.

Syrjälä, L. & Ahonen, S. & Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Kirjayhtymä Oy. Helsinki.

Takala, T. 1984. Vertailevasta koulutuspolitiikan ja koulutusjärjestelmien tutkimuksesta.

Tampereen yliopiston sosiologian ja sosiaalipsykologian laitoksen työraportteja sarja B, 8. Yliopiston Jäljennepalvelu.

Tilastokeskus 1998. Naiset ja miehet Suomessa 1998. Sukupuolten tasa-arvo3. Helsinki.

Toivonen, E. Hamid, I. & Kemppainen, M. 1995. Koulun hallinto. Yleissivistävä koulutus. Helsinki. Otava.

Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsingin yliopiston kasvatustieteen tutkimuslaitoksen tutkimuksia 206. Hakapaino.

Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen laitoksen julkaisu A:5.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Kirjayhtymä. Helsinki.

Wingård, B. 1998. Att vara rektor och kvinna. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala studies in Education 73. 190pp. Stocholm. Gotab.

Wingård, B. 1995. Hur har rektor det egentligen? Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Hei kollega, tässä Juusenahon Riitta!

Teen liseniaattitutkimusta Jyväskylän yliopistossa ja aiheenani on naisrehtorius. Olen opintojeni alkutaipaleella, mutta tutkimussuunnitelma on nyt alkanut muotoutua päässäni. Kyselem nyt naisrehtoreilta/ koulunjohtajilta seuraavaa ideaa ja sen toimivuutta:

Olisiko halukas osallistumaan "naispiiriin", joka kokoontuisi esim. kevään aikana muutamia kertoja? Pohtisimme yhdessä mitä on olla nainen ja rehtori. Ensi vuonnahan olemme kaikki rehtoreita, joten tuleeraaminenkin helpottuu. Mahdollisesti haastattelisin sinua myös henkilökohtaisesti.

Tutkimukseni on laadultaan kvalitatiivinen kuvaileva ryhmähaastattelututkimus, läpileikkaus naiseudesta ja rehtoriudesta suomalaisessa peruskoulussa.

Reportoisiin kaikille osallistujille päiväkirjanomaisesti kunkin naispiirin istunnon jälkeen käymämme keskustelua, jotta voisitte kommentoida ja tarkistaa olenko ymmärtänyt puheenne oikein. Kukaan ei esiinny tutkimuksessani omalla nimellä, vaan saisitte keksiä itsellenne peitenimen. Sitoutuisimme myös siihen, että mitä henkilökohtaisuuksia piirissä puhutaankin, se jää piiriin sisäiseksi tiedoksi. Mitään en julkaise ilman teidän tarkistustanne.

Ajatus on vielä kovin rönsyilevä ja muotoaan hakeva, mutta uskoisin tämän hyödyntävän meitä kaikkia, omalla sarallamme puurtavia rehtoreita.

En ole niinkään kiinnostunut naisrehtoreiden ja miesrehtoreiden vertailusta, vaan lähinnä **MILLAISTA ON OLLA NAINEN JA REHTORI SUOMALAISESSA PERUSKOULUSSA.**

Mikäli olet kiinnostunut "naispiiristä" ilmoittelethan minulle vaikka sähköpostin välityksellä? Ymmärrän toki jos et halua osallistua, mutta sekin olisi kiva kuulla. Kirjoita kielteinenkin vastaus!

MITÄ MIELTÄ OLET?

TERVEISIN Riitta Juusenaho, Olkahisen koulu puh. 3620 307 (fax sama)
Sähköposti: aoirju@info1.info.tampere.fi

6.11.1998

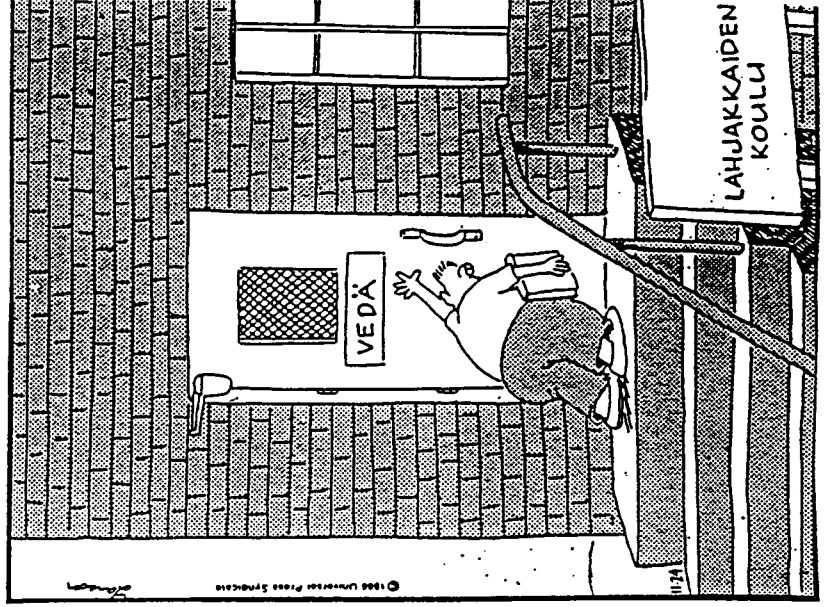
Riittan naisrehtori-ryhmä!

Ryhmäämme löytyi yhdeksän innokasta naisjohtajaa/rehtoria sekä ala-asteelta, yläasteelta, että myös erityisopetuksesta. Tämä on erittäin hyvän kokoinen ryhmä!

Ajattelin, että ensimmäinen kokoontumisemme olisi tammikuun aikana ja kokoontuisimme keskustassa, mahdollisesti Klingendahlissa. On ehdotettu tiistai-iltapäivää. Sopisiko teille esim. 26.1.1999 klo 18.00? Mikäli tämä ei sovi, ilmoitelkaa minulle niin muutetaan päivää. Muut ajankohdat voidaan sopia ensimmäisessä kokoontumisessa.

Tarjoan pientä suolapalaa.

Kiitokset aktiivisuudestanne ja oikein rauhallista joulua! Riitta Juusenaho



Kokoontumisemme 26.1.1999 :

Päätettiin aluksi nimistä joita käytämme haastattelussa: Helmi, Tuiettu, Tuulia, Heija, Mimmi, Liisa, Eerika, Maria.

Jokainen jäsen esitteli itsensä muulle ryhmälle ja kertoi omasta taustastaan ja elämäntilanteestaan. Jokainen pohti kohdallaan jo kysymystä miksi tai kuinka minusta tuli rehtori. Näyttää siltä, että joidenkin haastateltavien päätöksiin ryhtyä opettajaksi on vaikuttanut isä, joidenkin toisten kohdalla päätös opettajuudesta on syntynyt itsessä jo varhaisessa nuoruudessa. Pienten koulujen rehtorille rehtorius näyttää usein tulleen kohdalle "vahingossa" tai "olosuhteiden pakosta", isompien yksiköiden rehtorit taas mainitsevat tietoisesti pyrkineensä etenemään urallaan, hakeneet rehtorin virkaa ja saaneet sen.

Jotkut ryhmän jäsenet totesivat suunnitelleensa aivan toisenlaista uraa aluksi, kuka teollisuuden palveluksessa, kuka kaupallisilla aloilla, teatterimaailmassa tai lakiopiintojen piirissä jne.

Yksi ryhmän jäsen totesi jatkavansa äitinsä viitoittamaa tietä, kuitenkin kulkien äitinsä jättämän "polun" vierellä, tehden omia jälkiään.

Toisaalta yksi ryhmän jäsen mainitsi erään toisen ryhmämme jäsenen vaikuttaneen siihen, että hän oli hakeutunut opettajakoulutukseen ja hankkinut opettajan pätevyyden. Tämä selittyy sillä, että jotkut ryhmän jäsenet tunsivat toisiaan jo aikaisemmilta vuosilta, olivatpa jotkut jopa työskennelleet yhdessä.

Näyttää siltä, että kaikki ryhmän jäsenet ovat kulkeneet laajalla rintamalla niin opintojaan ja perhe-elämänsä aloittelevina nuorina naisina, kuin myös opettajuutta ja rehtoriutta lähestyvinä opetusalan ammattilaisina.

MIKÄ REHTORIN TYÖSSÄ ON KESKEISTÄ? MIKÄ ON EPÄOLEELLISTA?

Koska ryhmämme jäsenillä on suuri hajonta virkavuosien määrässä, on ymmärrettävää, että ongelmakenttä on laaja: toinen kokee koko rehtorin työn kuvan ongelmana, sen määrittelemättömyyden tai sen kaikkinelevyyden. Nuori rehtori törmää työssään päivittäin tai viikottain uusiin asioihin, jotka koulun rehtorin edellytetään hoitavan. Henkilöstöasiat koetaan kauttaaltaan keskeisiksi rehtorin työn kannalta. Talouden seuranta ja hallinta koulun tasolla koetaan raskaaksi näennäispuuhasteluksi, joka kuormaa ja stressaa rehtoria. Kokematon rehtori kuormittuu myös joutuessaan tekemisiin koulurakentamisen ja ympäristön asukkaiden välisen ristiriidan selvittelystä. Ristiriita syntyy, kun koulun tilantarve uhkaa historiallisesti alueen vanhemmalle väestölle tärkeää kohdetta. Tässä tapauksessa rehtori kokee nimenomaan kokemattomuutensa ja sukupuolensa syiksi, jotka ovat nostattaneet koulurakentamisen vastustusaallon alueella. Miesrehtoria ei hänen mukaansa olisi kohdeltu kuten häntä nyt.

Muutama ryhmän jäsen on siirtynyt rehtoriksi oman koulunsa opettajakunnasta. Tähän liitetään sekä myönteistä, että kielteistä kokemusta: Myönteisenä koetaan se, että

"sisäänajovaihe" on tarpeeton, koska uusi rehtori tuntee jo koulun kulttuuria. Tämä koetaan helpotukseksi myös muun opettajakunnan kannalta.

Kielteisenä nähdään se, että omasta työyhteisöstä valitun uuden rehtorin saattaa olla vaikeampaa muuttaa koulun kulttuuria, sen tottumuksia ja sen "koodia". Prosessit koetaan hitaaksi ja opettajakunnan vastustus raskaaksi. Nuorelle rehtorille mainitaan ominaispiirteiksi myös se, ettei vielä kokemuksen puuttuessa pysty erottelemaan oleellisia töitä epäoleellisista. Eräs ryhmän jäsen muistelee juosseensa itse avaamassa kaikki varaston ovet ym. oppilaille näiden sitä pyytäessä. Kokemuksen karttuessa osaa jo delegoida töitä toisillekin.

Eräs ryhmän jäsen mainitsee kokevansa kaksi asiaa rehtorin työssään keskeisiksi: Ne oppilaat, jotka ovat koulussa tällä hetkellä sekä oman erityiskoulunsa koulutusrakenteellisen ja epäoikeudenmukaiseksi kokemansa opetussuunnitelmallisen rakenteen valtakunnallisen muuttamisen oikeudenmukaisemmaksi.

Turhaksi ja raskaaksi rehtorit kokevat rankan arkipäivän vetämisen: hallinnon virkamiesten kanssa asioinnin joustamattomuuden, hallinnon byrokraattisuuden ja asioiden viivästymisen. Eräs ryhmän jäsen vertaa kaupungin koulutusorganisaatiota sota-ajan maanpuolustusorganisaatioon. Kuvitellaan, että kuka tahansa voidaan korvata toisella eikä sota kaipaa yhtä miestä. Suuren kaupungin kouluorganisaation uudelleenjärjestelyt koetaan erittäin turhauttavina ja sekaannusta aiheuttavina.

Pienemmissä kunnissa näyttää asiat sujuvan joustavammin hallinnon ja koulun välillä. Haittapuolena ryhmässä mainitaan kuitenkin se, että pienessä kunnassa koululla saattaa olla huomattavissakin kunnallisissa luottamustoimissa vaikuttavia henkilöitä, jotka toiminnallaan saattavat vaikeuttaa kovastikin asioiden hoitoa. Toisaalta nuori kokematon rehtori mainitsee joutuneensa samantyyppisen, koulun ulkopuolelta tulevan voimakkaan painostuksen kohteeksi myös isommassa kaupungissa.

Muutamit kokeneemmat rehtorit antavat vinkkinä uudemmille rehtoreille ohjeen, että mitään suuria muutoksia ei kannata odottaa tapahtuvaksi nopeasti. Muutos on aina hidasta ja se vie useita vuosia opetustyötä tekevässä työyhteisössä.

Muutamit rehtorit määrittelevät itseään muutoksentekijöinä. He kokevat, että heidät on jopa valittu virkaan – joillekin se on jopa suoraan sanottu- tuomaan muutosta tiettyyn koulu-yhteisöön.

Yksi rehtori kokee raskaaksi erään opettajansa maininnan siitä, miten kouluilla tulisi olla jämäkkä miesrehtori hoitamassa asioita. Näyttää siltä, että naisrehtorin on todella lunastettava johtajuus voidakseen pärjätä miesten perinteisesti hallitsemassa koulun johtajan roolissa.

ONKO REHTORI KOULUSSAAN YKSIN, YKSINÄINEN?

Kun toimii opettajana opettajien joukossa, ei ryhmän jäsenet mainitse kokeneensa yksinäisyyden tunnetta. Kuitenkin, etenkin jos rehtori on valittu omasta opettajakunnasta, näkyy ryhmän jäsenten mielestä selkeä roolimuuutos opettajien suhtautumisessa. Eräs nuori rehtori kertoo kokemuksestaan henkilökunnan pikkujouluissa, joissa hän aina ennen oli ollut yhtenä opettajakunnan tasavertaisena jäsenenä ja jossa hänellä oli aina ollut

3

paikka tai ryhmä, johon hän oli kuulunut, mutta jonka hän koki menetetyksi heti rehtoriksi valitsemisensa jälkeen: juhlijoukossa ei enää löytynytkään hänelle istuinta, ryhmät olivat sulkeutuneet ja hän koki jääneensä ulkopuoliseksi. Tällöin hän omien sanojensa mukaan ensi kerran koki muutoksen opettajakunnan suhtautumisessa häneen ja hänen uuteen rooliinsa työyhteisössä.

Eräs toinen ryhmän jäsen on kokenut samansuuntaista laivaseminaarin koulutustilaisuudessa. Ryhmätöissä hän koki olevansa haluttu ryhmien jäseneksi, mutta siirryttäessä illalliselle kukaan ei enää pyytänytkään häntä pöytäseurueeseen. Tämä kokenut rehtori sivuutti asian lausahtamalla, että siihen on vain totuttava. Hän ei pitänyt sitä suurena ongelmana.

Kokemuksen myötä rehtori oppii ”lukemaan” myös omaa henkilökuntaansa. Kokenut rehtori mainitsee erittäin tärkeäksi sen, ettei rehtori liiaksi liitoudu jonkun opettajaryhmän kanssa. Tällöin jotkut muut saattavat kokea tulleet sivuutetuiksi ja alkavat katkeroitua. Tällaisissa tilanteissa hän mainitsee, että on ehkä hyväkin, että rehtori on hieman yksin.

Eräs rehtori mainitsee ensimmäisen rehtorivuotensa kokemukset niin rankoiksi, ettei ole varma omasta halustaan jatkaa pitkään rehtorina. Hän kuvaa itseään omituiseksi ja pettyneeksi niihin tapahtumiin, jotka osoittautuivat arkirealismiksi hänen koulussaan rehtoriuden alkutaipaleella. Hän ei ollut osannut odottaa rehtoriuteen liittyvän näin paljon eritahoisia ongelmia .

Eräs ryhmän jäsen kokee rehtorin yksinäisyyden hyvin selkeästi. Hänen mukaansa rehtori on koulullaan yksin etenkin kriisitilanteissa. Rehtori vastaa yksin koulustaan myös ulospäin. Henkilökunnan vaikeat henkilökohtaiset ongelmat, kuten alkoholismi, perheväkivalta ym. ovat asioita, joista rehtori vastaa myös. Ja aina yksin. Hänen selviytymisstrategiansa on selkeä: näin sen on oltava ja hän on asian hyväksynyt.

Toisaalta opettajakunnan sitoutumattomuus esim. koulun kehittämiseen on seikka, jonka rehtorit kokevat raskaana. Yksinjäämisen tunne on voimakas tilanteissa, joissa opettajakunta tai koulun ulkopuolinen taho alkaa tehdä valituksia rehtorin toimista. Useinkaan ei löydy puolesta puhujia tai ymmärtäjiä. Eräs ryhmän jäsen kertoo joutuneensa valituksen kohteeksi eikä hänelle ollut selvitetty esimiestahon puolesta mitenkään valituksen syytä.

Koululla tehtiin työterveyshoitajan toimesta ilmapiirikartoitus ja asia otettiin rohkeasti opettajainkokouksessa esille. Lopputuloksena oli, että muu opettajakunta syytti erästä jäsentä väärin puhumisesta ja ”heidän suullaan puhumisesta”. Valituksen tehnyt opettajakunnan jäsen mainitsi, että rehtorista oli valitettu edellisenä vuotena usein kouluvirastoon. Rehtorille asiasta ei oltu puhuttu milloinkaan yhtään mitään. Rehtori koki asian erittäin raskaana ja työtään häiritseväenä.

Toinen ryhmän jäsen mainitsi tällaisessa tilanteessa usein olevan vaarana sen, että hyvät, innokkaat opettajat alkavat hakeutua henkilökunnan ristiriitojen vuoksi muualle töihin.

Eräs ryhmän jäsen kertoi kokeneensa myös yksinjäämistä suhteessa tiedonkulkuun. Iloiset perhetapahtumat, raskaus tai henkilöstön väliset keskinäiset kahnaukset ym. ovat asioita, jotka kantautuvat viimeksi rehtorin korviin.

Eräs ryhmän jäsen mainitsi, ettei ole omassa työyhteisössään kokenut eristäytymistä tai yksinjäämistä. Syyksi hän arvelee sen, että hän on pienen opettajakunnan iäkkäin jäsen ja lisäksi että hän on ollut talossa kauimmin. Hän arvelee nauttivansa nuorempien arvontaa. Hän ei ole kokenut joutuneensa selkeään osoittelun kohteeksi, vaan on saanut kohdalleen erittäin empaattista kohtelua. Toisaalta hän mainitsi, että 90-luvun alussa, kun heidänkin työyhteisönsä koki tietynlaisen sukupolvenvaihdoksen, oli näkyvissä ristiriitoja ja eripuraa. Tämä rehtori ratkaisi asian järjestämällä työyhteisölle ulkopuolisten konsulttien vetämää koulutusta, jossa vaikeita asioita purettiin rauhassa ja tasapuolisesti. Ongelmat katosivat.

Keskusteltiin pitkään koulun koon vaikutuksesta. Onko niin, että pieni työyhteisö on harmoonisempi ja ongelmattomampi kuin suuri työyhteisö? Todettiin, ettei välttämättä, sillä ryhmän eräs rehtori kertoi pienestä koulustaan ja siihen liittyvistä erittäin syvistä ongelmista, joita aiheuttaa sekä eräs koulun ulkopuolinen taho, että eräs opettajakunnan jäsen, joka kokee työpaikkakiusausta.

Naisrehtorit 2. kokoontuminen 16.2.1999

AIHE: AMMATISSA JAKSAMINEN JA MITÄ ON PINNAN ALLA?

Alussa pyysin haastateltavia arvioimaan viikottaista työtuntimääräänsä ja yhteisen keskustelun jälkeen päädyttiin säännöllisesti yli 40 työtunnin viikkoon. Toisinaan rehtori viettää koululla erittäin pitkiä päiviä ja viikkotuntimäärä saattaa pahimmillaan kohota jopa 65 viikkotuntiin. Näin etenkin erityiskouluissa.

Kanslistin koulukohtaista tuntimäärää koululla pidettiin kaikissa tapauksissa riittämättömänä. Kokemattomat rehtorit työskentelevät kokeneita enemmän hallinnollisten asioiden kimpussa varmistaen työt moneen kertaan. Usein koettiin, että omat opetustunnit jäävät heikolle valmistukselle ja että rehtorin odotetaan olevan aina paikalla kun koulussa järjestetään PR-tilaisuuksia ym. iltamenoja. Ruotsalaisrehtoreiden noin 60 viikkotunnin työmäärä sai ryhmässä kannatusta, mutta todettiin se, että työtunnit kasaantuvat tiettyihin vuodenaikoihin.

MILLAISIA VAIKEUKSIA REHTORIN TYÖHÖN LIITTYY?

Koulun muun kuin opetushenkilöstön työn kuvan epäselvyys on ongelma etenkin nuorille rehtoreille. Koetaan, että esimies/alaissuhde ei ole kunnossa eikä vastuuta työn sujumisesta ota kukaan. Toisaalta tilanne, jossa esim. kiinteistönhoitaja on työnsä ohella pienen kunnan kunnanvaltuutettu, asettaa rehtorin ja kiinteistönhoitajan välille suhteen, joka vääristää yhteistyötä. Kiinteistönhoitaja kokee olevansa ehdottomasti rehtorin esimies edustaessaan kuntaa työpaikallaan. Rehtori kokee usein oman asemansa alisteiseksi ja pyrkii sovitteluun tilanteita.

Toisaalta kiinteistönhoitaja, joka on työskennellyt koulussa kauemmin kuin uusi rehtori, saattaa pyrkiä osoittamaan valtaansa esim. pelaamalla kanslian tietokoneella pelejä, sammuttamalla valot opettajanhuoneesta, vaikka paikalla on rehtori ja joukko opettajia jne. Haastattelussa käy selkeästi ilmi, että kyseiset ongelmat vievät kohtuuttomasti rehtorin energiaa ja aiheuttavat työpaikalla närää. Useat yhteydenotot hallintoviranomaisiin eivät tuota tulosta eikä apua rehtorille näytä löytyvän.

Eräs haastateltava mainitsee yhdeksi ongelman aiheuttajaksi rehtorin naiseuden. Asiat on totuttu aiemmin hoitamaan "miesten kesken" kansliassa rupertellen ja olosuhteiden muututtua uuden rehtorin kanssa ei voidakaan enää toimia samoin. Muut haastateltavat yhtyivät tähän mielipiteeseen.

Yleisesti haastattelussa käy ilmi, että maalaisjärjellä ajateltu ja asioiden yksinkertainen ja selkeä hoitaminen on vaikeaa, sitä monimutkaistaa sekä henkilökohtaiset asiat, että myös hallinnon yhä monimutkaistuva ja eriytyvä byrokratia.

Toisaalta rehtorin epäselvä toimenkuva ja koulutuksen epämääräisyys aiheuttaa rehtorille päänvaivaa. Ryhmä kokee yksimielisesti, että juuri valitun rehtorin työhön ohjaus ja sopeuttamiskoulutus on järjestetty puutteellisesti ja alueellisesti kovin eri tavoin tässä maassa.

MISTÄ TULEE REHTORIN VOIMA? MILLAISIA SELVIYTYMISTARINOITA ON?

Päivittäinen asioiden pohtiminen ja huolehtiminen koetaan kuuluvaksi naiseuteen. Haastateltavat kokevat naisen siksi, joka kotonakin huolehtii asioista ja jonka tehtävänä on huolehtia ja järjestellä asioita. Hyvä työyhteisö koetaan voimavaraksi ja toisaalta sen puute suureksi puutteeksi rehtorin työssä jaksamisen kannalta. Huumori auttaa ja kantaa pitkälle vaikeissakin olosuhteissa ja toisaalta työn haasteellisuus ja vaativuus koetaan voimaa antavaksi. Oma suhtautuminen ja kokemus auttavat selviytymään hankalistakin tilanteista sekä antavat näkökulmaa ongelmien mittasuhteisiin.

Naisrehtorius koetaan naisvaltaisessa työyhteisössä eduksi. Opettajien nähdään helpommin kertovan vaikeuksistaan ja sairauksistaan ym. naisrehtorille kun taas tuoreen naisrehtorin vaikeutena nähdään ”pelin pelaamisen ongelma”, se, miten hänen on opittava kullekin työyhteisön jäsenelle puhumaan, lähestymään tätä, ohjaamaan tätä jne.

Naisen koetaan tulevan hyvin toimeen henkilöstön kanssa henkilökohtaisissa asioissa, mutta toisaalta hänen nähdään menettävän autoritäärisen otteensa henkilöstöön. Tämän ominaisuuden nähdään säilyvän paremmin miesrehtoreilla.

Kokonaisuuden näkeminen yksittäisen asian sijasta auttaa rehtoria työssä jaksamisessa. Se tosiasia, että yksi kaikkein vaikeimmin hallittavista ryhmistä lienee juuri opettajakunta, auttaa rehtoria ymmärtämään oman asemansa ongelmakenttää ja hyväksymään sen tosiasian, että kaikkien mieliksi ei aina voi toimia. Rehtorin on syytä irrottautua tästä kokonaisuudesta –ei pidä mennä mukaan niihin roolipeleihin, joita opettajakunnan jäsenet pelaavat, vaan rehtorin on pystyttävä katsomaan kokonaisuutta ja hahmottamaan se hyvä, jonka eteen koulussa tehdään työtä.

Eräs rehtorin selviytymiskeino on se, että hän muistaa ja ymmärtää ”panna pelin poikki” aina silloin tällöin ja irrottautuu työstään kokonaan. Elämässä on nähtävä muutakin kuin työ ja rehtorin on tavattava muitakin ihmisiä voidakseen säilyttää laaja-alaisen näkemyksen siitä kokonaisuudesta jossa hän ihmisenä työskentelee. Rehtorius ei saa kaventaa naista naisena ja ihmisenä!

Kokeneet rehtorit kehottavat nuorta rehtoria sopeuttamaan ajatuksiaan ja kärsivällisesti odottamaan ajan kuluu. Kokemus tuo mukanaan viisautta, joka auttaa häntä näkemään rehtoriuden pääasian, sen, että tärkeintä kuitenkin rehtorin työssä on saada aikaan sellaista koulutusta, joka palvelee oppilasta. Henkilöstöasiat tulevat kuitenkin vasta toissijaisena. Oleellisen erottaminen epäoleellisesta on rehtorin työssä tärkeää. Sen koetaan säästävän rehtoria itseään ja antavan työkaluja vaikeissa tilanteissa. Se, että rehtori toimii mahdollisimman tasapuolisesti henkilökunnan suhteen auttaa välttämään konflikteja ja estää klikkien syntymistä.

Toisaalta realismia on todeta, että ne ongelmat ja vaikeudet, joita jokainen rehtori kokee uransa alkuvaiheissa ja jotka eivät ole tappaneet häntä, ovat vahvistaneet häntä ja jokainen vanha kokemus konstruoi uudelle kokemukselle toiminnan pohjaa ja suuntaa.

Yhtenä selviytymisstrategiana rehtorit mainitsevat kollegiaalisen tuen ja sen merkityksen. Toinen rehtori voi halutessaan auttaa kollegaa pitkälle, ei pelkästään ymmärtämällä ja tarjoamalla olkapäätä, vaan kertomalla omista vastaavista kokemuksistaan ja niistä

keinoista, joilla hän asian ratkaisi. Pian ongelma ei enää tunnukaan niin suurelta tai huomaa, että toisillakin rehtoreilla on samanlaisia ongelmia. Työyhteisön yhteistyökumppani saattaa tarjota rehtorille huomattavaa kollegiaalista tukea. On vain huomattava etsiä myös aktiivisesti itse.

Perheestä koetaan saatavan tukea vaihtelevalla menestyksellä . Sen merkitys korostuu etenkin kokemattoman rehtorin toimissa ja selviytymistarinoissa. Eri alan edustajana puoliso saattaa tarjota virkistäviä toimintavaihtoehtoja tai toisaalta hän ei ymmärrä lainkaan kouluyhteisön työskentelyn lainalaisuuksia ja toimintamalleja. Johtajuus etenkin perheen äidin oheisroolina saattaa mutkistaa perheen sisäistä hierarkiajärjestelmää ja osaltaan aiheuttaa jopa lisää ongelmia. Rehtoriuden nähdään ”tulevan roolina ” mukaan kotiin ja etenkin uran alkuvaiheissa tämä seikka saattaa vaikuttaa ongelmia lisäävästi jokapäiväisessä perhe-elämässä.

Kokeneempi rehtori irrottautuu ongelmiseen kotipiiristä ja läheisistään ja selviytyy niistä usein jo oman harkinnan ja toimintastrategiansa varassa.

VALITSE REHTORIUS – VALITSE YKSINÄISYYS

Rehtorin työn yhtenä ongelmana nähdään yksinäisyys. Rehtorin velvollisuudet koko työyhteisöä kohtaan estävät häntä osallistumasta opettajakunnan ”piireihin” ja toisaalta tehtävät mahdolliset ikävät päätökset jättävät hänet yksinäiseksi työyhteisössä, jossa yleensä työntekijöillä on läheisiä tai edes yksi muita läheisempi työtoveri.

Kokemus auttaa tässäkin näkemään työyhteisön tasapuolisena kokonaisuutena, jonka johtajana rehtorin on toimittava niin, että kaikki voivat tuntea hänen päätöksensä oikeudenmukaisuuden.

Etenkin niissä tilanteissa, joissa rehtori joutuu vastaamaan ulkopuolisiin haasteisiin tai kannanottoihin koetaan työn yksinäisyys.

Naisrehtorit 3. kokoontuminen 16.3.1999 klo 18 alk.

AIHE: AJANKOHTAISET ONGELMAT

Näennäisvalta ja syyllistäminen

Rehtorin työnkuvan jatkuva laajeneminen, sen jatkuva muuttuminen monitahoisemmaksi ja moniulotteisemmaksi "tuhattaituruutta" vaativaksi ammattilaisuudeksi herätti ryhmässä voimakkaita reaktioita. Rehtorilta edellytetään päivittäin opettajuutta, joka paikkaa aamulla poissaolevan opettajan työn, häneltä odotetaan tehokasta hallintoa, tarkkaa talousseurantaa ja jatkuvasti pienenevien resurssien uudelleen etsimistä ja löytämistä, niiden oikeudenmukaista jakamista ja kruunuksi kaikelle hänen odotetaan olevan koulun kehittämisestä kiinnostunut innovatiivinen kehittäjä.

Etenkin kunnan ja osittain myös valtion harjoittaman koulutuspolitiikan lyhytjänteisyys-lukuvuosi- rasittaa voimakkaasti ryhmän kaikkia jäseniä, ja yleinen "en luota enää mihinkään" - asenne leimaa keskustelua. Samalla kun voimakkaasti siirretään päätösvaltaa - ja työtä - koulun tasolle, ollaan ajautumassa tilanteeseen, jossa yksittäisen koulun rehtori yhä vähemmän tietää esim. oman koulunsa pidempikestoisesta tulevaisuudesta. Erityisesti tämä kuului erityiskoulujen rehtoreiden äänessä. Integraatiopyrkimys, joka uusien koululakien myötä on tullut kaupungin koulutuspolitiikkaan virastotason suunnittelussa, jättää rehtorit tietämättömiksi oman koulun oppilaiden tulevaisuudesta jopa niin, että huhut kokonaisten koulujen lakkauttamissuunnitelmista kuullaan koulun tasolla vasta viimeiseksi. Rehtorit kokevat heidät jätetyn statisteiksi asiassa, jossa he ovat asiantuntijoita.

Voimakas syyllistäminen koetaan raskaana. Opettajakunnan sairastelu, heidän poissaolonsa sairasta lasta hoitaessaan koetaan asetetuksi rehtorin harteille yleissivistävän koulutuksen johtajan mainitessa rehtoripalaverissa liian suuriksi paisuneista sijaisten palkkakustannuksista. Olisiko rehtori voinut vielä enemmän hoitaa itse sijaisuuksia? "Olisiko minun pitänyt tehdä jotakin vielä enemmän itse?" -kysymys kalvaa syyllisyyttä kantavaa rehtoria. Eräs haastateltava ihmettelee miten vaikeaa näyttää olevan budjetoida kaupungin määrärahoihin lisää sijaismäärärahoja niille kuukausille, joille vuodesta toiseen näyttää kasaantuvan paljon sairaspäiviä? Miksi ylipäätään lasketaan yksittäisen kuukauden kuluja, kysehän on kokonaisesta vuodesta, jolloin toinen kuukausi saattaa tasata toisen.

Se, että toisaalla päätösvaltaa delegoidaan koulun tasolle, ja taas se, että toisaalta rehtoreita saatetaan moittia liian omatoimisesta asioiden järjestelystä hämmentää ja ahdistaa rehtoreita. On asioista mitä **rehtorin tulee** tehdä itsenäisesti, ja näyttää olevan asioista, joita **rehtori ei saa** tehdä liian itsenäisesti. Rehtori syyllistyy jälleen toiminnastaan.

Tilaongelmat näyttävät olevan lähes joka koulun päivittäistä arkea. Opetuksen kehittyminen eriyttävämpään suuntaan, yhteistoiminnallisuus ja toisaalta integraatiopyrkimykset asettavat myös itse koulun fyysiselle muodolle uusia vaatimuksia. Tarvitaan runsaasti tiloja, joissa pienryhmät voivat toimia turvallisesti, tarvitaan opettajille lisää tiloja, joissa he voivat kokoontua ja suunnitella työtään tiimeinä jne. Toisaalta eräs

haastateltava mainitsee hänen koulunsa opetusryhmien toimineen jopa kellari- ja komerotiloissa. Pommisuojaat näyttävät olevan monessa koulussa luokkakäytössä. Lisätilojen hankinta, remontointi tai rakentamisen perusteltu vaatiminen kaatuu yksin rehtorin tehtäväksi. Tätä keskustelua hän joutuu käymään toisaalta opettajakunnan kanssa, toisaalta kaupungin viranomaisten kanssa.

Eräs ryhmän uusista rehtoreista kokee juuri tilantarpeen ja sen helpottamiseen tähtäävän toiminnan kaikkein raskaimpana. Alueen ikääntyneen väestön tiukka vastustus olemassa olevien tilojen käytöstä, jatkuvat kokoontumiset ja neuvottelut, toisaalta lopullisten vastausten puute ja epämääräisyys rasittaa ja hämmentää kokematonta rehtoria.

Talouden seurantaan ja etenkin tilinpitoon kouluttamattoman rehtorin on helppo hankkia lisää stressiä koulun talousseurannasta. Hallinnonuudistuksen yhteydessä tehty talousseurannan siirtäminen koulun tasolle koetaan aikaa vievänä ja turhauttavana. Koulujen erilaiset käytänteet- tietokone seuranta / sininen vihko- lisäävät tilinpidon kirjoja eikä koulun omat tilit useinkaan täsmää laskutusosaston tilinpidon kanssa. Hyvän kanslistin koetaan olevan rehtorille arvaamaton apu.

Turhaa työtä, turhia odotuksia ?

Kaupungin kouluhallinnon poukkoileva ja jatkuvasti muuttuvat päätökset sellaisten asioiden ja päätösten suhteen, jotka rehtorin pitäisi voida tehdä, koetaan hämmentävänä ja turhaa työtä teettävänä. Vaikka valtaa on näennäisesti siirretty rehtoreille, ottaa virastohenkilökunta kuitenkin tietyissä asioissa päättäjän roolin.

Eräs ryhmän jäsen mainitsee naiset liian kilteiksi ja kehottaa muita olemaan suostumatta .

Integraation lisääntyessä ja oppilaiden ongelmien yhä kompleksisoituessa hallintoviranomaisten ammattitaitoa haluttaisiin käyttää enemmän hyväksi, mutta etenkin vähemmän kokemusta omaavat rehtorit kokevat avun jäävän kovin vähiin. He kaipaisivat yhteistyötä esim. koulupsykologien kanssa ja konkreettisia neuvoja , joilla voitaisiin vastata esim. oppilaan henkilökohtaisiin vaikeuksiin tai joilla

voitaisiin ohjata opettajaa opetustyössään tai antaa huoltajalle neuvoja miten toimia lapsen kanssa kotipiirissä. Kokeneemilla rehtoreilla näyttää olevan jo omia käytänteitä ja he ratkaisevat asioita koulun tasolla.

Erittäin voimakasta keskustelua syntyi erään ryhmän jäsenen mainittua kaupungin kouluhallintoviranomaiselta tulleesta kirjeestä, jossa perättiin rehtorin tekemiä puuttuvia hallintopäätöksiä aina kolmen vuoden takaa. Kävi ilmi, että useilta muiltakin rehtoreilta näitä päätöksiä oli penätty. Tämä toiminta koettiin täysin turhaksi työksi ja se herätti voimakasta ihmetystä ja suuttumusta.

Rehtorin vastuulle on säilytetty myös erilaisten toimintasuunnitelmien laatimiset: kouluilla on oltava suojelusuunnitelmat, pelastussuunnitelmat, kriisisuunnitelmat, palotarkastuksen poistumissuunnitelmat jne. Vaikka rehtori ei itse kaikkea teekkään, hänen on oltava mukana jokaisessa ryhmässä, joka suunnittelee koulun toimintaa ja organisoitava ja delegoitava tehtäviä. Myös suunnitelmien valmistumista on seurattava.

Ongelmien kausiluonteisuus ?

Hallinnonuudistus ja siihen liittyvä hallintohenkilöstön töiden kierrätys on tehnyt ongelmista ympärivuotisia. Rehtorit kokevat suuren osan ajastaan kuluvan paperien pyöryksessä .Eräs ryhmän kokeneista rehtoreista mainitsee sen olevan vakavan ongelman. Hänen mukaansa rehtorin tulisi voida jakaa aikaansa oppilaille ja heidän kanssaan keskusteluun. Etenkin ongelmaoppilaiden kanssa käyty keskustelu koetaan hedelmälliseksi. Kiire näyttää leimaavan tämän päivän rehtorin työpäivää ympäri lukuvuoden. Koululle tuleva ja sieltä lähtevä posti on räjähdysmäisesti lisääntynyt ja sitä käsittelee pääosin rehtori. Eräs ryhmän jäsenistä kertoo löytäneensä koulunsa entisen rehtorin postikirjan, johon hän vuosia sitten toimiessaan koulun johtajana kauniilla käsialalla kirjannut päivittäin saapuneen postin sekä sen postin, jonka hän oli itse lähettänyt. Ryhmän rehtorit eivät voisi kuvitella tekevänsä vielä kaiken muun lisäksi tällaisia kirjaamistöitä. Aikaa siis lienee ollut huomattavasti enemmän.

Muutoinkin rehtorit kokevat postin kanssa puuhaamisen aikaa vieväksi. Sähköpostin käytön vähyyttä ihmetellään.

Mitä näkyy tulevaisuudessa?

Eläke. (naurua)

Eräs ryhmän jäsenistä mainitsee edellä käydyn keskustelun sisällön, rehtorin toimenkuvan voimakkaan muuttumisen, kiireen ja ahdistuksen lisääntymisen syyksi siihen, että hän on jo päättänyt luopua kaksi vuotta ennen eläkeikää, siis ensi syksynä rehtoriudesta. Hän kokee menettäneensä innostuksensa rehtoriuteen vuosien mittaan sekä pettyneensä niissä odotuksissa, joita rehtorius hänessä aikanaan herätti. Hän kokee ahdistuvansa siitä tosiasiasta, että joutuu jatkuvasti laiminlyömään luokkatuntejaan ja oppilaitaan hoitaessaan rehtorin tehtäviä. Huono omatunto ja ahdistus on pysyvä olotila hänen kohdallaan. Kaksi viimeistä vuottaan koulussa hän haluaa pyhittää oppilailleen ja nauttia opettajuudesta, jonka hän kokee kuitenkin olevan päätoimensa.

Eräs ryhmän erityiskoulun rehtoreista mainitsee toiveekseen voida vielä ennen eläkkeelle siirtymistään vaikuttaa siihen suunnitelmaan, jota valmistellaan kaupungissa erityisopetuksen oppilaiden integroimiseksi yleisopetukseen. Hän haluaisi muuttaa oman koulunsa sellaiseksi resurssikeskukseksi, joka palvelisi kaupungin kaikkia kouluja integraatiotilanteissa ja kouluttaisi opettajia erilaisten oppimisvaikeuksien ja –häiriöiden kohtaamisessa .

Eräs ryhmän kokeneista jäsenistä mainitsee itsellään olevan vielä monta asiaa tekemättä koulullaan, mutta niiden jälkeen hän kokee oikeudekseen vetäytyä arvokkaasti eläkkeelle. Vähemmän kokemusta omaava rehtori odottaa aikaa, jolloin hänen kokemuksensa lisääntyy ja rutiini tiettyihin toimiin lisääntyy. Hän odottaa paineen vähenevän ja pystyvänsä painottamaan enemmän pedagogiseen johtajuuteen.

Aiemmissa haastatteluissa mainittu rehtorin yksinäisyys pelottaa kokematon rehtoria ja hän haluaisikin pystyä säilyttämään ne ihmis- ja ystävyyssuhteet, joita hän on opettajana toimiessaan koulullaan hankkinut.

Nuoremmat rehtorit haluavat kuitenkin kehittyä työssään, mutta myöntävät aiemman harhan ammattinsa suhteen karisseen toimiessaan rehtorina. Työ rehtorina ei ole osoittautunut sellaiseksi, joksi he sen kuvittelivat. Opettajakunnan välisiin pedagogisiin keskusteluihin haluttaisiin enemmän aikaa ja niiden merkitystä korostetaan .

Naispiirin 4. kokoontuminen 8.4.1999

MITÄ ON OLLA OPETTAJIEN JOHTAJA?

Opettajan asiantuntijuus asettaa rehtorin työyhteisön johtajana melko erilaiseen positioon kuin esim. yritysmaailman johtaja on suhteessa alaisiinsa.

Opettajakunnan eri-ikäisyys ja koulutuksen erilaisuus sekä opettajien erilainen suhtautuminen ja sitoutuminen työhönsä vaikeuttaa rehtorin asettumista työyhteisönsä ”johtajaksi” sanan perinteisessä merkityksessä. Sukupuoli mainitaan pitkästä aikaa keskustelussa ja vähän kokemusta omaava rehtori kertoo kokevansa etenkin opettajan ammatissa muualla toimivat oppilaiden huoltajat selkeästi ”varpaille astujinaan”. Vanha perinteinen miesjohtaja-malli on kadonnut koulusta ja tilalle tullut innovatiivinen nainen, jonka kanssa asioiden ei koetakaan hoituvan ”niin kuin ennen”.

Rehtorilta odotetaan diplomaattisuutta ja kykyä sopeutua. Hänen odotetaan hierarkisessa koulusysteemissä ”tietävän kaiken” ja hänellä odotetaan olevan vastaus kaikkien ongelmiin. Tällaisessa tilanteessa nuori rehtori huomaa pian kuormittuvansa turhista, jopa naurettavista kysymyksistä, joita opettajakunta kaataa hänen ratkottavikseen.

Ne rehtorit, jotka ovat toimineet koulullaan aiemmin opettajina, kokevat ristiriitaisuutta, toiset kokevat vanhat siteet vahvuudeksi, opettajat kollegoiksi, joilta saa tukea ja toisaalta työtoveruuden mukanaan tuomaa ystävyyttä pidetään rasiitteena. Eräs rehtoreista kertoo tuntevansa itsensä paremmaksi johtajaksi kuin johdettavaksi, ja kokee antavansa apua alaisilleen, vertaisilleen, joita hän ei edes halua pyrkiä ”johtamaan”. Hän mainitsee oman koulunsa tavan vuorotella johtajuutta niin, että kukin opettaja vuorollaan ottaa johtajuuden hoitaakseen - hän ei hae, eikä häntä aseteta virkaan- syyksi siihen että rehtorius hänen kohdallaan näkyy lähinnä asioiden hoitamisenä, ei niinkään koulun johtamisenä.

Eräs ryhmän jäsenistä kertoi opettajakuntansa pohtineen eräänä päivänä rehtoriutta ja sitä millaiset ihmiset hakeutuvat rehtoreiksi. He totesivat viran ”paskamaiseksi hommaksi, johon harva haluaa”. Yrityksen johtajan ja koulun rehtorin roolin ja työn kuvan erilaisuus korostuu erittäin paljon ryhmän jäsenten puheessa. Aviomiehiltä saadut kommentit ”miksi et erota sitä (hankala opettaja) ?” tai ”sinähän se johtaja olet, päättä se asia” saavat aikaan naurunpyrähdyksiä ja ymmärtävää nyökyttelyä. Koulussa rehtori ei voi toimia yritysjohtajan metodein; hän ei voi valita sitä oppilasainesta, jonka kanssa työskennellään, hän ei voi erottaa sellaista opettajaa, joka ei selvästikään tee työtään, tai joka ei hänen mielestään edes sovi opettajaksi. Rehtori voi vaikuttaa vain rajallisesti opettajavaaliin ja vain harvoin hän tuntee tulleensa kohdelluksi asiantuntijana omien esimiestensä edessä. Jälleen esille nousee vertailu yritysmaailmaan ja sen toimintajärjestelmiin, joissa henkilö, jonka työpanokseen ei olla tyytyväisiä, tai joka jopa lääkityksen avulla pyrkii selviytymään työstä, johon hänen resurssinsa eivät selvästikään riitä, yksiselitteisesti voidaan siirtää muihin tehtäviin tai jopa erottaa. Koulun organisaatiossa tämä ei ole rehtorille mahdollista, vaan hän korkeintaan pitkällisen vaikuttamisen kautta voi saada tällaisen alaisensa siirrettyä toiseen kouluun, jossa ongelmat jatkuvat ja usein jopa pahenevat. Rehtorit kritisoivat koulua opettajien suojatyöpaikkana.

Pienessä koulussa ongelmat voidaan usein ratkoa helpommin kuin suuressa työyhteisössä, mutta ongelmia löytyy myös näistä työyksiköistä. Mikäli pienessä työyhteisössä kaksi opettajaa liittoutuu keskenään vaatien valtaa itselleen, saattaa se aiheuttaa täydellistä kaaosta ja uupumusta muiden työntekijöiden joukossa. Rehtorin asema tällaisten tilanteiden ratkaisijana koetaan vaikeaksi. ”Onneksi ne lähti!” mainitsee erä ryhmän jäsen ja kertoo ilmapiirin muuttuneen ratkaisevasti näiden lähtijöiden jälkeen.

Rehtorin ja entisen koulunjohtajan palkkauseroja ja opetusvelvollisuuden huojennuksien epätasaisuutta kritisoitiin ryhmässä voimakkaasti ja etenkin ne rehtorit, joilla on vähän opetusvelvollisuuden huojennuksia kokevat voimakasta moraalista huonoa omaatuntoa joutuessaan aina lähtemään kokouksiin ja palavereihin ja jättämään oppilaansa muiden hoitoon. Pahaa omatuntoa koetaan sekä suhteessa oppilaisiin, että suhteessa opettajiin. Eräs ryhmän jäsen muistelee kaiholla aikaa, jolloin hän opettajana sai olla pienen koulun viransijaisena, ja tuntee olevansa ”yksi ryhmästä” ja tasaveroinen myös suhteessaan rehtoriin.

Ryhmä pohti pitkään nuorten opettajien ja iäkkäämpien opettajien suhtautumista uuteen rehtoriin ja jäsenet muistelivat kukin oman rehtoriutensa alkuaikaa. Ongelmia näytti olevan sekä iäkkäämpien opettajien suhtautumisessa uuteen rehtoriin ja myös nuorten opettajien suhteen jäsenet muistelivat kokeneensa ongelmia.

Eräs ryhmän jäsen tyypittää yleisellä tasolla opettajanhuoneita ja niiden jäseniä mainiten Konkarit, Brimadonnat, Vastustajat ja Johtajat. Hän toteaa sellaisen asiantuntijayhteisön kuin koulu on, olevan todella haasteellinen ja johtajalleen raskas vedettävä. Opettajien sitoutuminen tai sen eri asteinen puute erilaistaa rehtorin suhtautumista opettajiin ja asettaa hänet asemaan, jossa kertojan henkilökohtaiseksi ratkaisuksi on tullut ”tietää enemmän”. Hän kokee rehtoriutensa tehtäväksi hankkia alansa viimeisin koulutus ja trenditietous, koululait ja asetukset sekä niiden tulkinta, olla ammatillisesti ajan hermolla ja tätä kautta olla ”ylitse opettajuuden” ja lunastaa opettajakuntansa arvostus. Tällaisen tietämyksen kautta hän kokee oman rehtoriutensa helpottuvan. Ongelmat asettaa oikeisiin mittasuhteisiin ja rehtori voi jopa ojentaa kättään kohti opettajaa, joka saattaa tarvita apua.

Eräs ryhmän jäsen mainitsee koulun työyhteisön olevan mielestään ainoan työpaikan, jossa työntekijä voi kieltäytyä työstä ilman, että siitä seuraa minkäänlaisia sanktioita. Hän toteaa hämmästellensä rehtorikoulutusten yleistä linjaa, riippumatta lainkaan koulutuksen sisällöstä, joka aloittaa jokaisen koulutusjakson esittämällä rehtoreille kysymyksen: ”Miten aiot motivoida opettajakuntasi tähän työhön?” Miten rehtori todellakin motivoi opettajia tekemään työtään? Onko tällainen motivointi todellakin opetustyössä tarpeen?

Eräs ryhmän jäsen kokee rehtorin tehtäviin kuuluvan ”sylkykuppina olemisen”. Kovat muutospaineet ja niiden kiihtyvä nopeus vaatii työpaikalla aina jonkun, jota syyttää kaikesta. Oivallisesti tähän rooliin sopii rehtori.

Ollako rehtori omasta halustaan vai ”joutunut tehtävään”?

Rehtorien kannanotoissa näkyy selvästi dikotominen jako kahteen: niihin, jotka ovat itse hakeneet virkaa ja näin ollen siis itse halunneet rehtoriutta ja niihin, jotka kokevat ”joutuneensa” hoitamaan rehtoriutta. Johtamisen ongelma näyttää erilaiselta näistä kahdesta näkökulmasta tarkasteltuna. Ne, jotka ovat ”joutuneet” rehtoriksi kokevat enemmän olevansa yksi muista opettajakunnan jäsenistä ja haluavansa tehdä työtä oppilaiden kanssa, omassa luokassaan, kun taas ne rehtorit, jotka ovat itse aktiivisesti hakeneet virkaa, näyttävät olevan enemmän valmiit ”haastamaan” työyhteisöään ja myös kokemaan rehtoriuden kielteisiäkin puolia.

”Alkaminen rehtoriksi” silloin, kun kyseessä on työyhteisön kannalta kielteinen asia, koetaan vaikeaksi, sillä väistämättä näissä tilanteissa rehtori kokee olevansa täysin yksin.

Eräs ryhmän jäsen muistelee rehtorinuransa alkuvaiheita ja kertoo koulunsa silloisen opettajakunnan keskuudessa olleen shokin, hänen puuttuessaan esim. opettajan väkivaltaiseen käyttäytymiseen oppilasta kohtaan. Tällaista ei koulussa ennen oltu koettu - siis rehtorin puuttumista asioihin – ja nyt siihen puutui vielä nainen! Tämä ryhmän jäsen mainitsee kolmen ensimmäisen rehtorivuotensa olleen ” ihan mahottomat”, kun koulussa piti luoda kaikki käytänteet alusta uudelleen. Tämä samainen ryhmän jäsen mainitsee naisopettajien lähteneen uudistushankkeisiin miehiä helpommin mukaan.

Eräs ryhmän kokenut rehtorijäsen kertoi koulullaan tehdystä ilmapiirikartoituksesta ja sitä suorittaneesta työterveyshoitajasta, joka mittauksen purkuvaiheen jälkeen oli purskahtanut itkuun ja hakenut lohtua rehtorin olkapäästä ihmetelleen miten tämä jaksaa päivästä toiseen? ”Älä välitä”, oli kokoneen rehtorin kommentti, ” tähän kyllä tottuu!”

Ryhmän eräs jäsen kertoo omasta rehtorikuvastaan ja siitä, miten hän kokee työnsä. Hänen mielestään rehtorin on oltava niin vahva, että hän uskaltaa puuttua myös työyhteisön negatiivisiin piirteisiin, hänen on uskallettava palauttaa opettajakin raiteilleen ja otettava vastaan joskus voimakas ja epäoikeudenmukainenkin kritiikki, mikäli tilanne sitä vaatii. Ryhmä toteaa johtamisen ongelmaksi sen, että puuttuessaan työyhteisön asioihin rehtori koetaan usein opettajakunnan keskuudessa autoritaarisiksi johtajaksi, ja myös sen, että jättäessään puuttumatta asioihin rehtorin koetaan olevan lepsu ja palkkaansa perusteettomasti nauttiva.

Ammatin arkuus

Opettaja

Erääksi rehtorin tärkeimmistä tehtävistä ryhmän eräs jäsen mainitsee kyvyn olla ”lippulaivana” muutoksessa. Kaikesta kritiikistä ja vastustuksesta ja yhteisen moraalien nostattamisen raskaudesta huolimatta rehtorin tulee olla tietoinen sitä suunnasta johon koulua ollaan viemässä. Opettajien perinteinen yksin tekemisen mallin murtuminen ja ryhmätyön sujumisen vaatimus on saanut opettajat aroiksi omasta työstään. Herkkyys arvostelulle ja epäilylle on kasvanut eikä näitä esteitä poisteta helposti. Rehtori joutuu joskus perustelemaan jopa oppilaitoksensa olemassaoloa ulkopuolisille tahoille eikä yhteistyön sujuminen tällöin koulun tasolla ole hedelmällisintä. Pelko työn loppumisesta tai sen liiallisesta yhtäkkisestä muuttumisesta saa opettajat takajaloilleen. Rehtori on se, joka vakuuttelee, tutkii tilannetta ja rauhoittaa ja luo henkeä.

Jatkuvat valtakunnalliset koulun kehittämisyrittäykset nostattavat opettajakunnassa vastustusta, joka usein kulminoituu rehtoriin, jonka virkansa puolesta tulee huolehtia, että työ koulussa aloitetaan. Syntyy syytelyä ja mielipahaa, joka saattaa häiritä koko työyhteisön työskentelyä.

Rehtori

Ryhmä keskusteli pitkään rehtorin mielipahasta ja siitä, miten vaikeaa rehtorin on saada purettua omia loukkaantumisiaan ja vääryyden kokemuksiaan. Kuka kuuntelisi rehtoria? Vallitseva käsitys koulun tasolla, etenkin isommissa kouluyhteisöissä, näyttää olevan, että rehtorin on vain kestettävä viran puolesta, että hänen mielipahansa on vähemmän merkitsevä kuin opettajan mielipaha, tai että rehtorin ”kupin kuuluu täytyä, mutta se ei saa vuotaa ylitse”.

Rehtorit kokevat saavansa kovin vähän kiitosta mistään. Yleinen hyvin menon merkki on se, ettei kukaan mistään päin valita.

Millaiseen rehtoriuteen pyritään?

Ryhmän jäsenillä on visioita siitä mihin he ovat menossa ja millaiseksi rehtoriksi he haluaisivat . Rehtoreiden halu kehittää koulujaan ja saada opettajakunnasta parhaat puolet irti koetaan haasteeksi.

Itseohjautuva työyhteisö on erään rehtorin unelma. Oman rehtoriutensa hän näkee ” ovien avaajana” opettajille niin jaksamisen kuin työn kehittämisenkin näkökulmasta.

Useat jäsenet mainitsevat halustaan lisätä henkilökohtaisia keskusteluja opettajien kanssa ja he toivovat kiireen poistumista jokapäiväisestä työstään . Ajan jakaminen tasapuolisesti kaikille koetaan tärkeäksi.

Rehtorit toivovat saavansa enemmän valtaa voida valita opettajakuntansa jäseniä. Tätä kautta koetaan koulun muuttuvan .

Hyvät naispiiriläiset!

Viimeinen ryhmähaastattelummean käytiin 27.5. ja aiheenamme oli tuolloin rehtorin tulevaisuus ja suhtautuminen siihen.
Ohessa referaatti haastattelusta.

Rehtorin tulevaisuuden näkymät on aihe, joka on läpäissyt kaikkia keskusteluitamme ja siihen on viitattu useissa puheenvuoroissa. Näyttää siltä, että haastateltavat pohtivat pitkin matkaa paitsi omaa jaksamistaan, myös sen vaikutuksia omaan tulevaisuuteen. Tänä päivänä pohdimme työn kuvaa tulevaisuudessa, rehtoriuden muutospaineita ja uusia visioita. Eräs haastateltava mainitsee tulevaisuudessa jopa joidenkin rehtorin virkojen katoamisen koulujen hallinnollisen yhdistämisen seurauksena. Tässä nähdään myös suuria uhkia paitsi hallinnollisena vaikeutena myös rehtorin työnkuvan muuttumisena enemmän hallintojohtajan tai toimitusjohtajan suuntaan.

Toinen rehtori kertoi kokeneensa jo kertaalleen yhdistämisen ja sen ongelmat, mutta koulut palautettiin itsenäisiksi yksiköiksi toiminnan vaikeutumisen seurauksena. Haastateltava kokee uhan leijuvan pienen koulunsa ympärillä koko ajan ja toivoo itse pääsevänsä eläkkeelle ennen kuin toimenpide tehdään uudestaan.

Eräs haastateltava mainitsee tietyn selkiytymisen työssä olevan nähtävissä. Valtakunnalliset koulutuspoliittiset muutokset, koulujen itsenäistyminen ja toisaalta pienentyneet resurssit nähdään läpikäydyiksi ja nyt kouluissa ollaan löytämässä hänen mukaansa selkeämpiä toimintalinjoja. Hänen mukaansa tilanne näyttää lähitulevaisuudessa hyvältä ja hän kokee uudet koululait melko myönteisenä ilmiönä.

Koulutuksen "tuote" lapsi, alkaa hänen mukaansa sen sijaan näkyä siinä hahmossa, jossa koulutuksen väki heidät uhkakuvina näki jo vuosia sitten säästötoimien alettua toden teolla. Tämä jäsen mainitsee lasten vaikeudet ja ongelmat ahdistavina ja kotiin mukaan tulevina painajaisina.

Keskustelua herätti myös toimenpide, jolla entisistä koulunjohtajista tehtiin rehtoreita. Ongelmia ja kysymyksiä herättää mm. työaika, velvollisuudet ja rehtoriuteen liittyvät työnkuvan muutokset.

Delegoinnin laajentuminen päätösvallan suhteen on ilmeisesti selkiyttänyt rehtorin merkitystä myös koulutoimen hallinnollisella tasolla ja rehtorin toimenkuvan selkiyttäminen ja määrittely on noussut esiin esim. rehtoriyhdistyksen kokouksissa. Koulunjohtaja/rehtori-akselilla tullaan ottamaan pian kantaa niin palkkauksessa, työehdoissa kuin toisaalta koulutusvaatimuksenkin osalta.

Eräs ryhmän jäsen näkee tulevaisuudessa pienten koulujen rehtoriuden säilyvän pedagogisena johtajuutena, mutta suurten yksiköiden johtajuus tulee hänen mukaansa selkeästi jakaantumaan kahtia; hallinnolliseen rehtoriuteen ja pedagogiseen apulaisrehtoriuteen.

Eräs ryhmän haastateltava näkee erittäin tärkeänä apulaisrehtorin roolin ja mainitsee jo koulussaan toteutetun selkeän työnjaon rehtorin ja apulaisrehtorin välillä. Rehtori tarvitsee

hänen mukaansa rinnalleen aisaparin, apulaisrehtorin, jakamaan sekä velvollisuutta että vastuuta.

Kritiikkiä esitettiin siitä, että jokaisessa koulussa tulisi voida päättää apulaisrehtorin toimesta ja työnkuvasta sekä opetusvelvollisuuden huojennuksesta. Nykyisen käytännön mukaan kouluissa tulee olla yli 30 opetusryhmää, jotta siellä voisi olla apulaisrehtorin vakanssi.

KOKONAISTYÖAIKA TULEE ?

Rehtorit kokevat kokonaistyöajan myönteisenä opettajien kohdalla, mutta oman työnsä suhteen pitävät sitä mahdottomana toteuttaa; työt on tehtävä ajallaan vaikka viikottainen työaika olisikin täynnä.

Riippumatta koulun koosta rehtorin koetaan tekevän samoja töitä ja tulevaisuudessa haastateltavat näkevätkin tarpeelliseksi koulunjohtaja/rehtoreiden työnkuvan määrittelyn sekä palkkauksen uudistamisen.

MILLAISIA OPPILAITA ON TULEVAISUUDEN KOULUSSA?

Nykyajan vanhempien koetaan olevan eksyksissä ja sen nähdään heijastuvan lapsissa. Huoltajat pyytävät yhä enemmän apua koululta arkipäivän kasvatustoimissaan, heidän avuttomuutensa tuntuu jopa koomiselta heidän pyytäessään rehtoria toistamiseen käskemään lasta kouluun. Eräs haastateltava muistelee omien vanhempiensa suhdetta hänen kouluaikaisiin rehtoreihinsa ja vertaa tätä omaan rehtoriuteensa, jonka kokee paljon läheisemmäksi ja tuttavallisemmaksi. Tässä toinen haastateltava näkee myös vaaran, jossa liika tuttavallisuus syö rehtorin auktoriteettia ja mahdollisuuksia toimia tasapuolisesti.

Oppilaiden sosiaalinen kahtiajakaantuminen ahdistaa rehtoreita. Valtaosa lapsista on hyvin huollettuja, mutta yhä enenevässä määrin joukossa on niitä, joiden huoltajiin ei saada kontaktia, joiden ulkoinen olemus kieli hoitamattomuudesta ja laiminlyönnistä ja joista muiden lasten huoltajat kyselevät opettajilta ja rehtorilta. Eräs ryhmän jäsen mainitsee valtaosan lapsistaan olevan juuri näitä lapsia ja hän esittää vaatimuksen koulun institutionaalisesta muuttamisesta kokopäiväiseksi paikaksi, jossa eri asioihin koulutetut opettajat, kerhon ohjaajat, nuorisotyöntekijät jne, tekevät työtä lasten hyväksi ympäri vuorokauden. Lapsista tulee pitää huolta ja kasvatus koetaan kaikkien asiaksi. Ryhmä on yksimielisesti sitä mieltä, että koulun(samalla yhteiskunnan) on otettava vastuuta enemmän jos kerran vanhemmat eivät siihen pysty. Koulu on hyvä, valmis tila varusteineen käynnistämään iltapäivätoimintaa, joka takaa lapsille turvallisen ympäristön ja aikuiskontaktit.

Lasten heitteillejättöjen määrän nähdään lisääntyvän tulevaisuudessa. Rehtorit pohtivat perheiden ongelmia - ei pelkästään alkoholiongelmia - vaan myös takaus-ym. taloudellisissa vaikeuksissa painivien vanhempien ongelmia, jotka uupuvat tehdessään kahta-kolmea työtä ja painivat samalla lasten kasvatusongelmien kanssa. Naisrehtorit näkevät erittäin voimakkaasti, että koulun tulee voida auttaa näitä perheitä ja heidän lapsiaan. Koulun tulee voida liikkua pehmeämpään suuntaan ja mahdollisesti palata sen ajan käytäntöihin, jolloin vähävaraisten perheiden lapsille annettiin koulussa aamiaista jne.

Koulun on tunnettava kasvatusvastuunsa. Koulun työntekijöiden joukkoon on saatava lastenhoitajia, kerho-ohjaajia jne.

Eräs ryhmän jäsen kertoo kokemuksiaan iltapäivätoiminnan järjestämisen ongelmista taloudellisten resurssien puutteen vuoksi. Iltapäivätoimintaan tulee voida taata koulutetut työntekijät eikä se saa varojen puutteen vuoksi muodostua pelkäksi lasten säilytyspaikaksi.

ONKO HUOLI LAPSISTA TYYPILLISTÄ NAISREHTOREILLE?

Ryhmän jäsenet kokevat voimakkaasti rehtorin persoonallisuuden vaikutuksen suhteessa lapsiin. Niinkään miehuus tai naiseus sinänsä ei heidän mielestään vaikuta suhtautumiseen, mutta ilmeisesti naisen hoivatausta nostaa lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin miehiä voimakkaammin prioriteettikysymykseksi.

Ryhmässä heräsi erittäin voimakas kummeksunta ja ymmärryksen puute erään jäsenen kertoessa kokemuksestaan, jossa oppilas yritettiin siirtää erityisopetuksesta yleisopetukseen, ja jonka tuloksena yleisopetuksen rehtori kieltäytyi ottamasta kyseistä lasta kouluunsa. Naisrehtorit eivät voineet ymmärtää, että ”joku ei ota lasta kouluunsa”.

Ryhmä pohti pitkään mahdollisuuksia muuttaa tiettyjen opettajien suhtautumista ”erilaiseen lapseen”, onko se mahdollista? Miten se toteutetaan? Mitkä ovat lapsen mahdollisuudet vihamielisessä koulu yhteisössä? Mitä sanoo laki tai opettajankoulutus?

Eräs jäsen toteaa asennekasvatuksen olevan ainoa keino muuttaa vallitsevia käytänteitä jotta uuden koululain henki integraatiosta toteutuu.

MILLAISIA MYYTTEJÄ, ENNAKKO-OLETUKSIA LIITTYY NAISREHTORIUTEEN ?

Näyttää siltä, että pienten koulujen rehtorit identifioivat itsenä enemmän opettajaksi kuin rehtoriksi. Suurempien koulujen rehtorit kokevat ylpeyttä ja luottavat arvoavan syntymiseen mainitessaan ammattinsa. Briljeeraamaan ei pidä ruveta. Naisrehtoriutta pidetään miesvaltaisessa ammattikunnassa maskuliinisena ammattina ja siihen liittyviä tunteita ymmärretään. Ryhmän jäsenet kertovat omia kokemuksiaan naisrehtoreista, jotka kaikki ovat olleet arvostettuja ja kyseenalaistamattomia persoonia. Naisrehtoriuteen voi kasvaa ja siihen tulee ryhmän jäsenten mielestä suhtautua vakavasti. Opettajakunnan odotukset naiseuteen asettavat naisrehtorin erilaiseen asemaan kuin miesrehtorin, mutta kun tämän tiedostaa, pärjää kyllä. Naisrehtorin ei odoteta käyttäytyvän maskuliinisesti esim. kurinpitoasioissa, vaan hänen odotetaan käyttäytyvän ”äidillisen lempeästi”.

Konfliktitilanteissa, joissa nainen joutuu ottamaan johtajuuden, naisrehtori kuulee ehkä miehiä useammin opettajakunnan kommentteja erilaisista naiseuteen liittyvistä ominaisuuksista, kuten mummutauti, köyhä sukupuolielämä, ”se aika kuukaudesta” jne.

Eräs ryhmän jäsen kertoo kokemuksistaan, joissa miesopettajat huomauttivat jäätyään väittelyssä alakynteen epäasiallisesti rehtorin ulkonäöstä. Hämmennyksen laannuttua huumori koitui naisrehtorin pelastukseksi ja herjaajien kohtaloksi.

Eräs ryhmän jäsen kertoo nauttivansa iästään ja sen mukanaan tuomasta varmuudesta ja ammatillisesta kokemuksesta. Epävarmuus, jota rehtorin uran alkuaikoina kokevat kaikki, on poissa ja tilalle on tullut rohkeus ja varmuus tehdä itsenäisiä päätöksiä mielistelemättä ketään.

Toisaalta pelko jaksamisesta jäytää naisrehtoria ja huoli epäonnistumisesta työssä pelottaa. Usein tunnollisuus myös yksityiselämässä lisää suorituspainetta naiselle, joka koulussakin saattaa joutua ratkomaan rankkoja tapauksia. Naiseuteen liittyvät yksityiselämän velvoitteet ja tehtävät kuormavat eikä loppuun palamista itse edes huomaa.

30.5.1999

Tuitulle, Tuulialle, Heijalle, Helmille, Mimmille, Liisalle, Eerikalle ja Marialle

Istun tässä iltahämärässä työpöytäni äärellä ja edessäni on kymmenen kasettinauhallista rehevien, elämänmakuisten, rehellisten, uskomattomien naisten puhetta elämästä, rehtoriudesta, kasvatuksesta, lapsista, ihmisistä, suruista ja iloista, ajan patinoimaa muistelua ja itsensä paljastavaa aitoa rehellisyyttä.

Kerta toisensa jälkeen kuuntelen teidän ääntänne ja hetkessä palaan takaisin niihin istuntoihin, joista sain kevätkauden kanssanne nauttia. Yhä uudestaan ihmettelen sitä onnea, joka minua kohtasi saatuani juuri teidät, naiset, tähän ryhmääni. Miten erilaiseksi kokemukseksi tutkimus olisi voinut muodostua ilman teidän persoonaanne, ja juuri teidän kokemusmaailmanne avasi minulle uusia ovia rehtoriuden maailmaan. Se avasi silmäni näkemään, etten sittenkään ole "ajatusteni raunioilla" yksin. Tätä en osannut odottaa aloittaessani aineiston keruun.

Olen liikuttunut siitä kiinnostuksesta, jota olette osoittaneet tutkimustani kohtaan; olette jaksaneet raskaiden työpäivien jälkeen kokoontua pohtimaan asioita ja olette tehneet sen uskomattomalla intensiteetillä.

Tulen nauttimaan aineiston aukikirjoittamisesta vielä pitkään ja palaamaan usein naurunne ja huumorinne siivittäminä elämässä taaksepäin niihin iltoihin, jolloin naisrehtoriutta porukalla "laitettiin puihin".

Pitäkää lippua korkealla, luottakaa itseenne ja naiseuteenne. Olkaa ylpeitä rehtoriudesta ja laskekaa voitoksenne äitiys. Jos taakka käy jollekin joskus liian raskaaksi, kutsukaa, me tulemme kyllä!

Riitta