

Kaisa Isotalo

PEDAGOGINEN SYNKRONOINTI

Vaikeus johtamispäätöksissä
yläkoulunrehtorien kokemana



Kaisa Isotalo

PEDAGOGINEN SYNKRONOINTI

Vaikeus johtamispäätöksissä
yläkoulunrehtorien kokemana

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan
suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Kokkolassa,
Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa (Talonpojankatu 2)
marraskuun 7. päivänä 2014.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
KOKKOLAN YLIOPISTOKESKUS
CHYDENIUS

Kaisa Isotalo

PEDAGOGINEN SYNKRONOINTI

Vaikeus johtamispäätöksissä
yläkoulunrehtorien kokemana

Jyväskylän yliopisto
Kokkolan yliopistokeskus Chydenius
Kokkola 2014

Taitto: Tmi Riikka Aarnio
Kannen kuva: Pekka Väisänen

ISBN: painettu julkaisu 978-951-39-5937-1
ISBN: verkkojulkaisu 978-951-39-5938-8
Jyväskylän Yliopistopaino, Jyväskylä 2014

TIIVISTELMÄ

Isotalo, K. 2014. Pedagoginen synkronointi – vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana. Kasvatustieteen väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Ideologisesti maassamme toteutetaan yhtenäistä perusopetusta, mutta suurin osa 7–9 luokkien oppilaista opiskelee yhä erillisissä kouluissa. Näissä melko suurissa yksiköissä on aineenopettajajärjestelmä ja oppilaat ovat murrosikäisiä. Yläkoulutyön tavoitteena on, että jokainen nuori saa itselleen soveltuvan jatko-opintopaikan yläkoulun jälkeen. Yläkoulunrehtorin työ on 2000-luvulla muuttunut. Tutkimusten mukaan hallintoon on usein resursoitu niin vähän, että rehtorit kokevat, että heidän työaikansa ei riitä laaja-alaisen pedagogisen johtamisen edellyttämien tehtävien hyvään hoitamiseen. Tämän tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat ne päätökset, jotka rehtorit kokevat erityisen vaikeiksi ja jotka sitovat runsaasti rehtorin aikaa ja energiaa. Tavoitteen mukaisesti päätöksenteko voi jatkossa helpottua, kun ymmärretään syvemmin päätökseen vaikuttavia tekijöitä.

Tutkimusasetelma on aineistolähtöinen ja perehdyin aihealuetta koskevaan teoreettiseen kirjallisuuteen vasta päätutkimustulosten kirkastuttua. Tutkimuksen kohteena ovat kokemukset, joten tutkimukseni pääaineistot perustuvat rehtoreiden kerronnallisiin haastatteluihin (5 ulkomaista ja 12 kotimaista case-tarinaa) ja lisäaineistoina ovat minun vaikeiksi kokemat päätökseni yhden vuoden ajalta (15 case-tarinaa) sekä koulunaika-käsitettä koskeva kirjallinen materiaali. Arkaluontoinen aineisto ja tavoitteeni ymmärtää ilmiötä syvemmin kuin vain järjestämällä ja luokittelemalla sitä, johdatti minut käyttämään grounded theory –menetelmää glaserilaisittain.

Tutkimusongelmaksi muotoutui: Millainen on aineistoperustainen teoria yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemasta johtamispäätöksestä? Aineistoa analysoimalla siitä hioutui kolme pääkategoriaa ja yksi ydinkategoria. Pääkategoriat ovat henkiset ja aineelliset voimavarat, koulun toiminnan ylläpito sekä säännöt ja sopimukset. Ydinkategoria rakentui koulunjohtamisen arvoista ja eettisistä dilemmoista.

Peilasin rehtoreiden kertomia päätöksiä yleisiin päätösteorioihin. Ne sisälsivät yhdistelmiä eri päätösteorioista, kuten rajoitetusti rationaalisista-, inkrementaalisista-, intuitiivisista-, mixed-scanning-tyyppisistä- ja oppimisprosesseiksi luokiteltavista päätöksistä. Käytettävissä oleva aika vaikutti päätöksentekotapaan siten, että kriisipäätökset tehtiin vähäisen

tiedon perusteella nopeasti ja strategiset päätökset perustuivat joskus hyvinkin laajaan riskianalyysiin. Päätökset kuuluivat sopimusvallan piiriin, edellyttivät tunteiden hallintaa ja tyytymistä parhaaseen mahdolliseen päätökseen. Jaetun johtamisen periaatteesta huolimatta vaikeita päätöksiä tehdessään rehtorit kokivat olevansa vastuussa yksin. Vaikeat päätökset ovat ns. wicked problems, ilkeitä ongelmia.

Vaikeiden päätösten aikaista toimintaympäristöään rehtorit kuvasivat siten, että tutkimuksen teoreettiseksi viitekehyykseksi soveltui parhaiten teoria koulusta mikropoliittisena organisaationa. Organisaation sisäiset ja ulkoiset toimijat, heidän koalitionensa ja monimuotoiset verkostot pyrkivät vaikuttamaan päätöksiin monin eri tavoin. Tästä syystä rehtorin on otettava huomioon se, mitä vaikutuksia päätöksillä olisi näihin moniulotteisiin valtakenttiin. Mikropolitikointi on perinteisesti koettu negatiiviseksi toiminnaksi, mutta se voidaan valjastaa kehittämistyön välineeksi ja parhaimmillaan se ehkäisee suurten strategisten virheiden tekemisen.

Koulunaika-käsite nousi aineistosta esiin monitahoisesti ja edellytti lisäselvitystä kirjallisen materiaalin avulla. Siitä muodostui teoriaan pääkategorioita yhdistävä käsite, pedagoginen synkronointi. Tällä tarkoitan erilaisten päätökseen vaikuttavien tekijöiden yhteensovittamista niin asiaperusteiden kuin ajoituksenkin suhteen. Aineistoperustaiseksi teoriaksi muodostui, että yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemaa johtamispäätös edellyttää taitavaa pedagogista synkronointia. Henkiset ja aineelliset voimavarat, toimintaa ohjaavat säännöt ja sopimukset sekä vastuu toiminnan ylläpidosta aiheuttavat eettisiä dilemmoja, joita rehtori ratkaisee koulun arvojen perusteella.

Esittääkseni muodostuneen teorian kytkeytymisen salattavaan aineistoon, analysoin aineiston myös narratiivisesti ja tein sen perusteella kolme simuloitua, täysin fiktiivistä päätöskertomusta. Tutkimukseni ei estä rehtoreita kohtaamasta vaikeita päätöksiä jatkossa, mutta tulosten avulla voidaan lisätä ymmärrystä päätöksenteosta ja niitä voidaan hyödyntää nykyjohtamisessa käytettävissä tukimuodoissa, kuten täydennyskoulutuksissa, työnohjauksissa ja mentoroinneissa.

Avainsanat: yläkoulunrehtori, johtamispäätös, grounded theory, koulunaika, pedagoginen synkronointi, koulu mikropoliittisena organisaationa

ABSTRACT

Isotalo, K. 2014. Pedagogical synchronizing – the difficulty junior high principals experience in making decisions. Dissertation in Education. University of Jyväskylä. Faculty of Education. Kokkola University Consortium Chydenius.

In our country, basic education is an ideologically united nine-year school system. Most students from 7th to 9th grade study in separate junior high schools. These schools are relatively large units, they are based on a subject teacher system, and the students are teenagers. Junior high schools aim at providing a place in secondary education that reflects the students' hopes, aspirations, competences and talents. The work of junior high principals has changed during the past ten years. Research shows that principals (feel they) do not have enough time to perform well at meeting all the requirements of large scale pedagogical leadership. The focus of this dissertation is on those decisions that principals consider to be the most demanding and which require the most of their time and energy. The aim is to facilitate decision making. As soon as we learn to understand more deeply the process of decision making, we will find it easier.

Research design is data-driven, and I studied theoretical literature of this field after the main results of this work became clear. Experiences are in the centre of this research, so the main data has been gathered by narrative interviewing (12 cases from Finland and 5 cases from other countries). Additional data includes my own decisions from one year (15 cases) and documented materials concerning the concept of time in schools. Sensitive material and my aim to understand this phenomenon more deeply than just organizing and categorizing it, led me to use grounded theory –method in the way Glaser designed it.

The research problem is: What kind of data based theory can be formed from the decisions junior high principals find hard to make? By analyzing data three main categories and one core category could be formed. The main categories are: mental and material resources, maintaining school processes as well as rules and agreements. The core category is the values and ethical dilemmas of school leadership.

I compared the decisions principals told me to the theories of decision

making. They were combinations of: restrictedly rational, incremental, intuitive, mixed-scanning type and learning processes. Time resource affected decision making in such a way that critical decisions were made with little background data and strategic decisions were sometimes based on analyzing large risks . These decisions concern matters that are based on agreements. They demand good self-control and the result was satisfactory. Even though the leadership style in school might have been quite participatory, principals felt that they alone had the responsibility once they made this kind of decision. Hard decisions were so called 'wicked problems.'

The way principals described their social environment during these hard decisions proved that the organization theoretical frame of reference in this research is school as a micro-political organization. The players from inside and outside the organization, their coalitions and networks tend to affect decision making in many ways or a principal has to consider the impacts that a decision has on these fields of power. Micro-politics has traditionally been regarded to be negative but it can be used as a tool for development. When wisely used, it prevents bad strategic mistakes.

The time of school-concept emerged from the data in many ways and had to be studied more in literature. It became the concept to connect all the main categories of this research: pedagogical synchronizing. It means reconciliation of all different kinds of factors, including the facts as well as the timings. The data-driven theory took this form: A junior high principal's experience is that pedagogical synchronizing makes decision making difficult. The matters that need to be synchronized and decided according to the educational values are ethical dilemmas based on the quality of mental and material resources, the quality of the rules and agreements related to the matter and the responsibility of the fact that school work should not be interfered with.

In order to show how this theory associates with encrypted data, a narrative analysis was done. Based on that analysis three different fictive simulation stories of decision making were written. This research does not prevent hard decisions in the future, but with the results principals can have a deeper understanding of their decisions. These results can be used in those supportive systems that will be offered for principals in the future, for examples further education courses, work counselling, coaching and mentoring.

Keywords: junior high principal, management decision, grounded theory, the time of school, pedagogical synchronizing, school seen as micro-political organization.

ESIPUHE

”Olen unessa useasti, sinun kaduillas, koulutie – – ah, enköhän hautahan asti, ma koululainen lie.” Koskenniemen siivittämänä Oulusta alkanut koulupolkuni on jatkunut koko elämän. Tämä tutkimusmatkani on edennyt Einsteinin opein: ”Etsi sekasorrosta perusasiat ja saata ristiriidat sopusointuun. Vaikeuksissa piilee mahdollisuus.” Mitähän elämänkoulu seuraavaksi tarjoaa ihmeteltäväkseni?

Tahdon ja innostuksen voimalla olen kasvatustieteilijän polullani pyrkinyt yhdistämään teoriaa ja käytäntöä. Rehtorin työni on sisältänyt hetkiä ja päätöksiä, jotka ovat ahdistaneet ja pakottaneet reflektoimaan ja oppimaan. Tunne ei valehtele. Juuri näiden päätösten syvempään ymmärrykseen olen pyrkinyt tutkimukseni avulla. Vaikeiden johtamispäätösten tutkiminen oli välillä ahdistavaa, mutta oli uskallettava katsoa pimeään ja voitettava pelkoja, jotta voi oppia uutta. Rehtorintyössä ja sen tutkimisessa selviytymistä auttaneen maaston tunteminen, jyrkänteen reunalla on syytä kulkea varoen.

Esimerkki ja kokemukset ovat vahvoja opettajia. Toivon, että tutkimusprosessiin heittäytymiseni toimii kimmokkeena elämän ihmettelijöille ja osoittaa, että tiedon etsiminen ja tuottaminen voi olla innostavaa läpi elämän. Kiitos Suomen Kulttuurirahaston Etelä-Pohjanmaan rahastolle, saamani taloudellinen tuki mahdollisti keskittymisen tutkimustyöhön työn vuolaimmassa vaiheessa.

Ilokseni saan nyt kiittää jokaista koulupolkuni rinnalla kulkijaa, keskustelijaa, ohjaajaa ja opettajaa. Tällaiseksi tutkimukseksi jaetut ajatukset ovat tiivistyneet. Kiitos rehtorikollegoille, jotka uskaltautuivat jakamaan raskaat kokemuksensa kanssani, kohtaamisemme puhuttelevat minua yhä.

Kiitos professori Juha Hakalalle ja dosentti Tauno Kekäleelle, jotka onnistuivat minun ja työni ohjaamisessa! Annoitte vapauden tutkia, kannustitte, mutta myös osoititte, mitä on kriittinen ajattelu. Kiitos! Työni esitarkastajille professori Eija Kärnälle ja professori emeritus Kauko Hämäläiselle olen kiitollinen huolellisesta perehtymisestä työhöni. Asiantuntevat lausuntonne auttoivat minua tarkastelemaan työtäni kriittisesti väitöskirjani viimeistelyvaiheessa.

Mistä sain aikanaan kipinän tutkimiseen? Kiitos emeritus professoreille, Juhani Jussila, Kari Uusikylä, Kaija Turkki ja Matti Erätuuli. Te herätitte kiinnostuksen ajatuspainiin tutkimuksen keinoin. Kiitos professori emerita Linnea Lindforsille, kun sain harrastaa tutkimista Åbo Akademin

ryhmässänne. Kiitos, professori emerita Liisa Haveriselle, yksilöllisestä grounded theory -menetelmän opettamisesta ja lämpimästä kannustuksesta. Kiitos professori Petri Salolle keskusteluista, joiden avulla käsitykseni koulusta mikropoliittisena organisaationa syveni.

Kiitos KT Anita Maliselle, professori Pentti Moilaselle. Ohjauksenne avulla innostuin grounded theory -tutkimusmenetelmästä ja kasvatustieteen filosofiasta - tahdoin ottaa selvää siitä, mitä en ymmärtänyt. Kiitos tutkijakollegoilleni Chydeniuksen kasvatustieteen jatko-opintoryhmässä ja Seinäjoen yliopistokeskuksessa, erityisesti professori Kari Kiviniemelle. Keskustelumme, oivalluksemme ja jaetut kokemuksemme sysäsivät työtäni pala palalta eteenpäin. Erityisen suuri kiitos KT Satu Mäkiselle, jonka kanssa jaoin huokaukset ja ilon kiljahdukset. Molempien yliopistokeskusten välle olen kiitollinen ystävällisestä tuesta ja rauhallisen tilan antamisesta tutkimustyölleni.

Tutkimusprosessini opetti, kuinka vahvaa osaamista kirjastohenkilökunnalla on. Lämmin kiitos todella henkilökohtaisesta palvelusta Seinäjoen ammattikorkeakoulun kampuskirjaston välle ja Jyväskylän yliopistokirjaston Liisa Halttunen-Keyriläiselle. Apunne on ollut korvaamattoman suuri. Positiivisesta kannustuksesta kuuluu kiitos rehtoriverkostolleni, erityisesti Jyväskylän yliopiston rehtori-instituutin välle. Sparraajani KT Seppo Pulkkinen, 4.05 on alitettu, kiitos ystävällisestä hiostuksesta.

Seinäjoen kaupungin koulutoimi, sain mahdollisuuden tutkia, kiitos. Erityiskiitos sivistysjohtaja Heikki Vierulalle, ymmärsit sanoita ja perusopetusjohtaja Jari Jaskarille, sallit yksilöllisen polun. Seinäjoen lyseon väki, opettajat, apulaisrehtorit – Immu, Hanna ja Jakke, koulusihteerit - Vuokko ja Marjo, palveluhenkilökunta, oppilaat ja huoltajat, olette nähneet tapani tehdä työtä ja päätöksiä ja ehkä joskus myös ihmetelleet päätösten syitä ja seurauksia. Toivottavasti tutkimus tuo selityksiä. Kiitos tilan ja tuen antamisesta työlleni.

Professori emerita Marita Paunonen-Ilmonen ja työnohjaajaverkostoni, olette avanneet uudenlaisen tavan ymmärtää johtamista ja johtajia, kiitos. SUREFIRE:n toimijat, erityisesti Etelä-Pohjanmaan rehtorit ja ystäväni Meccu, kiitos yhteisestä taipaleesta. Keskustelumme synnyttivät tutkimukseeni heuristisia oivalluksia. Kokkolan sivistysjohtaja Peter Johnson, kiitos arvokkaista kommentteista. Ystäväni Riitta Kumpuselkä ja Ilkka Nurmi, jaksoitte huoltaa tutkimukseni kieliasua, vieläpä ennätysajassa. Samalla rohkaisitte minua saattamaan työni valmiiksi, kiitos.

Ystäväni Pirjo Kotapakka ja Teijo Päckilä, autoitte minua monen teknisen kynnyksen yli työni eri vaiheissa, kiitos. Lämmin kiitos Marja Isootalolle, joka toimi tutkimusassistenttinani ja litteroi haastatteluaineistot

huolellisesti. Kiitos myös työni taittaja Riikka Aarniolle, jonka käsisissä työ sai lopullisen ulkoasunsa.

Kiitos sukulaisilleni ja ystävilleni. Jokohan lopulta ehtisin mökkeilemään?

Kiitos äidilleni, olen ylpeä ja onnellinen siitä, että 85-vuotiaana jaksoit ja tahtoit oikolukea työni. Kiitos kodin perinnöstä, joka opetti, että ihminen tulee onnelliseksi omien ponnistustensa kautta. Oppimisen, tietämisen ja ymmärtämisen eteen ponnistelu onkin ollut innostava haaste.

Lähimpäni, Jorma, Kalle, Antti, Marja ja Anna sekä Johanna ja Jenni. Varastin tähän työhön yhteistä aikaamme. Kiitos, kun jaksoitte tukea. Omistan tämän työn Liljalle, Ainolle, Akselille ja vielä kauniina ajatuksina heräämistään odottaville uusille lastenlapsille.

Innostusta opintielle teille kaikille,
Seinäjoella lokakuussa 2014,

Kaisa Isotalo

Supervisors

Professor **Juha T. Hakala**
University of Jyväskylä
Kokkolan University Consortium Chydenius
Finland

Docent **Tauno Kekäle**
Hanken School of Economics
Finland

Professor **Kari Kiviniemi**
University of Jyväskylä
Kokkolan University Consortium Chydenius
Finland

Reviewers

Professor (emeritus) **Kauko Hämäläinen**
University of Helsinki
Helsinki
Finland

Professor **Eija Kärnä**
University of Eastern Finland
Finland

Opponent

Professor **Eija Kärnä**
University of Eastern Finland
Finland

KUVIOT

- KUVIO 1. Tutkimusasetelma
KUVIO 2. Tutkijan esiymmärrys
KUVIO 3. Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemat päätösprosessit (wicked problems) ja niiden muotoiluun vaikuttavia tekijöitä
KUVIO 4. Koulunaika rehtorin päätöksenteossa
KUVIO 5. Koulun mikropoliittinen pelikenttä
KUVIO 6. Aineistoperustainen teoria yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemasta johtamispäätöksestä
KUVIO 7. Taiteilijan näkemys pedagogisen synkronoinnin vaikeudesta
KUVIO 8. Taiteilijan näkemys onnistuneesta pedagogisesta synkronoinnista

TAULUKOT

- TAULUKKO 1. Yläkoulunrehtorin vastualueet ja tehtävät
TAULUKKO 2. Ulkomaisen aineiston perusteella rehtorin päätöksentekoa helpottavia tekijöitä
TAULUKKO 3. Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokeman päätöksen pääkategoriat
TAULUKKO 4. Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokeman päätöksen ydinkategoria

SISÄLLYS

ABSTRACT.....	7
ESIPUHE.....	11
KUVIOT JA TAULUKOT.....	16
SISÄLLYS.....	17
1 JOHDANTO	21
1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tietämisen intressi.....	21
1.2 Yläkoulunrehtorien päätöksenteon konteksti.....	24
1.2.1 Yläkoulu koulutuspalvelujärjestelmän osana.....	24
1.2.2 Yläkoulujen pedagoginen konteksti.....	31
1.2.3 Rehtori, laaja-alainen pedagoginen johtaja.....	35
2 TUTKIMUSASETELMA JA TAUSTAOLETTAMUKSET.....	53
2.1 Olettamus tutkimusilmiöstä.....	53
2.2 Tutkimusasetelma.....	57
2.3 Metodologiset taustaolettamukset.....	58
2.3.1 Tutkijan esiyymmärrys ja positio.....	59
2.3.2 Tieteenfilosofiset taustaoletukset.....	63
3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ	66
4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT.....	69
4.1 Glaserilaisen grounded theory -menetelmän käyttö.....	69
4.2 Kokemuksen tutkiminen.....	76
4.3 Aineistojen tuottaminen ja analysointi.....	83
4.3.1 Omien päätöskokemusten kirjaaminen aineistoksi.....	83
4.3.2 Aineiston tuottaminen kerrottuna tarinoina.....	85
4.3.3 Haastatteleamalla tuotetut ulkomaiset ja kotimaiset aineistot.....	90
5 KERROTUT PÄÄTÖKSET.....	101
5.1 Yleiset päätösteoriat ilmiön taustalla.....	101
5.2 Kuvaus ulkomaisten rehtorien kertomista päätöksistä.....	112
5.3 Suomalaisten yläkoulunrehtorien kertomat päätökset.....	122
6 PÄÄTÖSPROSESSIA VAIKEUTTAVAT TEKIJÄT.....	133
6.1 Henkiset ja aineelliset voimavarat.....	135
6.2 Toimintaa ohjaavat säännöt ja sopimukset.....	149

6.3	Vastuu toiminnan ylläpidosta.....	153
6.4	Koulun johtamisen arvot ja eettiset dilemmat.....	159
7	AINEISTON KYTKENTÄ PÄÄKATEGORIOIHIN SIMULOITUJEN KERTOMUSTEN AVULLA.....	175
7.1.	Päätösten kuvaus narratiivisen menetelmän avulla.....	175
7.2	Aineistoon perustuvat simuloidut kertomukset.....	178
8	ALAONGELMIEN VASTAUKSET SUUNTAAVAT TEORIAA.....	189
8.1	Yhteenveto vaikeiksi koettujen päätösten rakenteesta.....	189
8.2	Koulunaika-käsite on päätösprosesseja yhdistävä tekijä.....	191
8.3	Viitekehys: koulu mikropoliittisena organisaationa.....	199
9	AINEISTOPERUSTAINEN TEORIA	214
10	POHDINTA.....	221
10.1	Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua.....	221
10.2	Tutkimuksen merkitys laaja-alaiselle pedagogiselle johtamiselle.....	237
10.3	Tuki vaikeaksi koettujen päätösten tekemiseen.....	243
10.4	Jatkotutkimusaiheet.....	249

LIITTEET.....	253
LIITE 1. Grounded theory -menetelmällä toteutettuja tutkimuksia.....	253
LIITE 2. Tuotettu tutkimusaineisto.....	254
LIITE 3. Haastattelujen tueksi laadittu mindmap.....	255
LIITE 4. Analyysin tukikysymyksiä	256
LIITE 5. Näytteet mindmap-tekniikalla analysoinnista.....	257
LIITE 6. Näyte ensimmäisen vaiheen koodauksesta.....	260
LIITE 7. Näyte toisen vaiheen koodauksesta memoineen.....	262
LIITE 8. Näyte kolmannen vaiheen koodauksesta.....	263
LIITE 9. Esimerkki pro/con-taulukosta.....	264
LIITE 10. Kategoriat ulkomaisten aineistojen analysoinnin jälkeen.....	265
LIITE 11. Kategoriat ensimmäisten aineistojen yhdistyessä.....	266
LIITE 12. Pääkategoriat pääaineiston perusanalyysin jälkeen.....	267
LIITE 13. Hiottut kategoriat, ennen ydinkategorian nostamista.....	271
LIITE 14. Taulukot simuloitujen tarinoiden perustaksi.....	272
LIITE 15. Kysytty päätösprosessi.....	276
LIITE 16. Koulunaika-käsitteen kirjallista koontia.....	276
LIITE 17. Kaikkiin pääkategorioihin integroituvia tekijöitä.....	286

1 JOHDANTO

“Thank you for the music” soitan perjantaiamun päivänavauksessa ja kiitän kouluväkeä onnistuneesta konsertista ja hyvästä käytöksestä. Kyllä meillä osataan! Tänään pitäisi saada arviointiraportti valmiiksi ja tarkistuslaskea ensi vuoden tuntiresurssin riittävyys. Kanslian ovelta löydän itkuun purskahtavan huoltajan – elämä ei kohtele kaikkia tasapuolisesti. Kuuntelen. Puhelin soi, en vastaa. Ovella käy oppilaskunnan edustaja kysymässä discolupaa, yksi puhuteltava oppilas tuodaan käyttöönsä odottamaan ja pöydällä on muistilappuja kiireesti hoidettavista asioista, sähköpostia en ole vielä avannut... illansuussa lähetän arviointiraportin tekeleen itseleni sähköpostissa, josko sitten pyhänä jatkan. Kotiin pyöräillessäni ysiluokan poikaporukka tulee vastaan sählymailat kainalossa. “Ter-ve rexi!” jää kaikumaan iltaan. Kiitos pojat.

Tutkimukseni teema on kiteytynyt yli kymmenenä rehtorivuoteni Seinäjoen lyseossa. Olen reflektoinut työtäni opettajien ja rehtorikollegoiden kanssa erilaisissa tapaamisissa ja täydennyskoulutuksissa. Ikään kuin sipulia kuorimalla erottui tutkimuksen kohteena oleva ilmiö, vaikeaksi koetut johtamispäätökset. Käytännön osajana tavoitteeni on tutkimuksen avulla ymmärtää syvemmin omaa työtäni ja kehittää sitä. Toivon, että tutkimustulokseni tukee kollegojen työtä ja siten vaikuttaa nuorten koulutyön laatuun. Johdantoluvussa asemoin työni kasvatustieteelliseen tutkimuskenttään. Teoriatausta syvenee aineistoanalyysin teoreettisten kytkentöjen myötä.

1.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tietämisen intressi

Kansainvälisen selvityksen mukaan eri maissa oppilaitoksen johtajaa kutsutaan rehtoria vastaavalla nimikkeellä (principal, head teacher) ja hänellä on työnsä tukena monin eri tavoin organisoituna vara- tai apulaisjohtaja (suurimmissa yksiköissä useita apulaisjohtajia), vastuuopettaja ja tukihenkilöstöä (Taipale 2012, 11–12). OECD:n tutkimuksen (OECD, 2012) mukaan rehtorinvirkoihin on nykyisin vain vähän hakijoita ja suuri osa nykyisistä viranhaltijoista siirtyy eläkkeelle lähivuosina. Tarkastelen tutkimuksessani rehtorin työn haastavimpia päätöksiä, jotka sitovat rehtorin aikaa ja energiaa. Tarkoituksena on saavutetun tiedon avulla kehit-

tää päätöksentekoa. Uskon, että tutkittuun tietoon perustuvat, realistiset odotukset ja hyvin järjestetty johtamistyön tuki innostavat jatkossa nuoria hakeutumaan alalle.

Kuntaliitokset, opetussuunnitelmauudistukset ja aluehallinnon muutokset hallinnon hajauttamistavoitteineen ovat vaikeuttaneet rehtorien toimenkuvan rajaamista ja perustehtävän määrittelyä. Suomen Rehtorit ry (SURE-FIRE) on laatinut toimenpideohjelman maamme koulunjohtamisen kehittämiseksi ja rehtorien työn tueksi (PRO REXI 2015 -yhteistyöverkosto 2008).¹ Hankeverkostoon kuuluvat SURE-FIRE:n lisäksi Opetushallitus (OPH), opetus- ja kulttuuriministeriö (OKM) ja Opetusalan ammattijärjestö (OAJ), joka on esittänyt huolensa rehtorien työmäärän hallitsemattomasta kasvusta (Luukkainen 2013). Rehtorien työtä koskevissa tutkimuksissa on nostettu esille rehtorien työtehtävien runsaus ja kirjavuus (Raasumaa 2010; Mäkelä 2007; Isosomppi 1996; Määttä 1996). Pohdittavaksi jää, mihin asioihin rehtorin tulee aikaa ja energia käyttää. Kuvaavasti otsikoidussa väitöskirjassaan ”Pitää vain selviytyä” Vuohijoki selvittää, minkälaiseksi koulujen johtajat työnsä kokevat (Vuohijoki 2006).

PRO REXI -toimenpideohjelman tuella ja erityisesti työmäärää rajamalla voidaan rehtorin työtä helpottaa. Joidenkin johtamispäätösten tekeminen voi silti viedä paljon aikaa ja energiaa ja tuntua raskaalta. Johtajan sudenhetket -metaforalla kuvaan tilanteita, joissa on kyettävä tekemään vaikealta tuntuva päätös. Tutkimuksessani pyrin selvittämään, minkälaisen päätösten tekemisen rehtorit kokevat vaikeaksi ja miten he näitä päätöksiä tekevät. Tiedon lisääminen vaikeimmista päätöksistä auttaneet rehtoreita tehtävien ja ajankäytön priorisoinnissa. Tutkimustuloksia voidaan käyttää rehtoreiden työn muotoilussa ja tukemisessa, selviytymisstrategioiden luomisessa.

Jokainen voi kokea työtyytyväisyyttä, jos työn tulokset ovat hyviä. Ammatillisen koulutuksen johtamisessa hyvyys perustuu ihmisyyteen, joka ilmenee vallan, vastuun ja välittämisen kautta (Hänninen 2009, 123).

1 Pro Rexi toimenpideohjelman tavoitteena on suomalaisen – maailman parhaan oppimisen tason – turvaaminen takaamalla koulun johtamisen, kehittämisen ja kouluhallinnollisen työn edellytykset nyt ja tulevaisuudessa. Kouluorganisaation kestävä kehityksen avulla parannetaan rehtorin oikeudellista asemaa ja rehtorin ammatin vetovoimaisuutta. Perus- ja täydennyskoulutuksen kehittämällä turvataan korkeatasoinen osaaminen paikallisessa kouluhallinnossa. Avaintekijöiksi on nimetty: oikeudellinen asema, vetovoimaisuus sekä perus- ja täydennyskoulutus.

Ihmisyyttä tarvitaan perusopetuksen johtamisessakin, ja jokaisen rehtorin on löydettävä oma tapansa johtaa. Kukaan ei kuitenkaan voi täyttää kaikkia toiveita ja odotuksia. Toivon tutkimukseni käynnistävän reflektioivia keskusteluja, jotka auttavat rehtoreita kohtaamaan eteen tulevia vaikeuksia. Nusche esittää Suomen koululaitoksen haasteeksi rehtorikoulutuksen kehittämisen (Opetusministeriö 2008). Tarvitaan jatkumoksi rakentuvaa perus- ja täydennyskoulutusta. Tutkimukseni lähestymiskulma rehtorin työhön tarjoaa sisältöjä tuleviin rehtorikoulutuksiin.

Tutkivia opettajia yhdistäviksi tekijöiksi on mainittu aktiivisuus, jatkuva opiskelu ja oppiminen, itsensä kehittämisen vimma, yhteistyö ja yhteisöllisyys, kansainvälisyys ja oman toiminnan jatkuva reflektointi (Korpinen & Hyvärinen 2003, 4–6, TuOPE-verkosto). Tutkiva työote yhdistää tutkivien opettajien ja SURE-FIRE:n tutkivien rehtoreiden verkostoja (Suomen rehtorit ry, Tutkivat rehtorit). Tutkivana rehtorina tutkimustehtäväni nousee rehtorin perustehtävän ytimestä. Tutkimukseni tavoitteena ei ole yhden ammattikunnan etujen ajaminen vaan rehtorin työn laadullinen kehittäminen – myös oman työni laadun kehittäminen.

Tutkimukseni on henkilökohtainen oppimisprosessini. Reflektiivinen, kokemuksellinen ja konstruktivinen oppimiseni etenee itseohjautuvasti (vrt. Kiviniemi 1997, 16). Toivon tutkimukseni käynnistävän vastaavia reflektiivisiä oppimisprosesseja kollegoiden keskuudessa transformaatioon perustuvan oppimisen teorioiden mukaisesti (Mezirow 2000, 17–23). Näin voimme yhdessä vastata alati muuttuvan yhteiskuntamme koululaitokselle asettamiin haasteisiin.

Opettajien työmoraalia, työtyytyväisyyttä ja motivaatiota koskevassa tutkimuksessaan Evans toteaa koulun johtamisen olevan tärkein opettajien asenteisiin vaikuttava tekijä. Muita positiivisesti vaikuttavia tekijöitä olivat opettajan ammatillinen orientaatio ja realistinen perspektiivi oman työnteon suhteesta kokonaisuuteen (relative perspective). Palkka, koulutuspolitiikka tai uudistusten ja palvelujen kunto olivat vaikutuksiltaan vähäisempiä. Kasvatusalan asiantuntijat toivovatkin voivansa työskennellä esteettä alan tarpeiden ja omien odotustensa, arvojensa ja ideologiansa mukaisesti. (Evans 2003, 13–137, 141.) Rehtoreilta odotetaan tämän mahdollistamista. Rehtorit ovat peruskoulutukseltaan opettajia, joten heidän motivaatitekijänsä ainakin osittain yhdistyvät opettajien motivaatitekijöihin. Rehtorien työllä vaikutetaan kasvatus- ja opetus-työn ydinprosesseihin, joten rehtorien työtä kehittävä tutkimukseni on lähtökohdiltaan merkittävä.

Maamme perusopetus koostuu yhdeksänvuotisesta peruskoulusta (Laki 1998c). Ideologisesti toteutamme yhtenäistä perusopetusta, vaikka

suuri osa maamme vuosiluokkien 7–9 oppilaista opiskelee yhä erillisissä rakennuksissa². Yläkoulunrehtorina etsin tutkimuksen avulla vastauksia juuri yläkoulukontekstin ongelmiin, joten rajaan tutkimukseni koskemaan peruskoulun yläluokkien johtamista ja käytän näistä kouluista alalle vakiintunutta yläkoulu-käsitettä. Näiden koulujen opetus- ja kasvatustyöhön vaikuttavia erityisiä tekijöitä ovat mm. aineenopettajajärjestelmä, koulujen suuri koko, sekä perusopetuksen päättövaiheen arviointi- ja jatko-opintohaasteet. Lisähaasteena on murrosikäinen oppilasaines (kehityopsykologinen murrosvaihe, joka ilmenee mm. erilaisina käytöshäiriöinä, sukupuolisena heräämisinä, oman identiteetin etsimisellä ja auktoriteettien kyseenalaistamisella). Tutkimukseni avulla pyrin kehittämään erityisesti yläkoulujen johtamista.

1.2 Yläkoulunrehtorien päätöksenteon konteksti

1.2.1 Yläkoulu koulutuspalvelujärjestelmän osana

Perusopetuslakiin perustuvan peruskoulujärjestelmän yleistavoitteena on ”tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. – Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana”. (Laki 1998c.) Perusopetuslakia on muutettu erityisesti oppilashuollon (Laki 2010) ja erityisopetuksen osalta, ja lain soveltamista on täydennetty asetuksin (Laki 1998b). Yhdeksänvuotisen perusopetuksen tavoitteena on koko perusopetuksen kattavan koulupolun yhtenäisyys.

Opetustoimen henkilöstön, myös rehtoreiden, kelpoisuusvaatimukset on säädetty asetuksella (Laki 1998a). Nykyisin yläkoulujen opettajakunta koostuu korkeakoulututkinnon suorittaneista yhden tai useamman aineen opettajista sekä luokanopettajista, jotka ovat suorittaneet jonkin opetettavan aineen aineenopinnot sekä oppilaanohjaajista ja erityisopettajista. Lain mukaan jokaisella koululla, jossa järjestetään perusopetus-

2 Arviolta noin 80 % yläkouluikäisistä nuorista opiskelee erillisessä yläkoulurakennuksessa, joita on maassamme 373 (Suomen kuntaliitto 2012).

lain mukaista opetusta, tulee olla (asiantuntijayhteisön) toiminnasta vastaava rehtori (Laki 1998c)³.

Keväällä 2010 perusopetuksessa työskentelevistä rehtoreista muodollisesti päteviä oli 98,6 % ja lehtoreista yli 95 % (Opetushallitus 2011b). Sivutoimisista tuntiopettajista muodollisesti päteviä oli 27,3 % (Opetushallitus 2008). Kyseisenä ajankohtana perusopetuksen rehtoreista 50 vuotta täytäneitä oli 56,2 %. Tarkasteluaikana naisia oli perusopetuksen rehtoreista 42,9 %, lehtoreista 72,3 % (Euroopan komissio 2010). Voidaan todeta, että peruskoulut ovat naisvaltaisia oppilaitoksia ja niitä johtavat ikääntyvät rehtorit. Pääosin asiantuntevaan henkilökuntaan kuuluu myös muodollisesti epäpäteviä tuntiopettajia ja sijaisia.

Kouluissa toimii kunnan toimintakulttuurin mukainen määrä koulunkäynninohjaajia, oppilaiden henkilökohtaisia avustajia, koulusihteri, kuraattori, terveydenhoitaja ja mahdollisesti koulupsykologi. Useissa kunnissa siivous-, kunnossapito- ja ruokahuolto palvelut eivät ole rehtorin suorassa alaisuudessa, vaan niistä vastaavat kunnan muut toimialat. Yläkoulun toiminnan ja eri ammattikuntien tehtävien yhteensovittamisesta vastaa rehtori tukenaan joko vara- tai apulaisrehtori, joka puolestaan voi kunnan toimintakulttuurin ja virkaehtosopimuksen mukaisesti olla joko virka-apulaisrehtori tai luottamustoiminen⁴.

Uusia kouluja suunniteltaessa on useisiin kuntiin rakennettu yhtenäisiä peruskouluja, jotka kattavat vuosiluokat 1.–9.⁵ Maamme koulurakennuskanta on sellainen, että pääosa vuosiluokkien 7.–9. oppilaista opiskelee yhä erillisissä rakennuksissa ja siten melko suurissa hallinnollisissa yksiköissä. Näitä yläkouluiksi⁶ kutsuttavia yksiköitä oli maassamme 373 kappaletta vuonna 2010 (Suomen kuntaliitto 2012). Johtamani Seinäjoen lyseo on tällainen yläkoulu, 550–600 13–16-vuotiaan nuoren oppilaitos, jossa toimii myös perusopetuksen lisäluokka (10. luokka). Suurimmassa

3 Rehtorien valintamenettelyssä noudatetaan kuntien johtosääntöä, mutta virat ovat nk. avoimessa haussa. Haastatteluja voidaan täydentää psykologisilla testeillä ja opettajankunnan sekä vanhempien edustajia voidaan kuulla. Useassa kunnassa valinnan tekee monijäseninen lautakunta. Rehtorit nimitetään aluksi kuuden kuukauden koeajalle toistaiseksi voimassa olevaan virkasuhteeseen. (Taipale 2012, 16.)

4 Korvaus rahana ja opetusvelvollisuuden huojennuksena.

5 Vuonna 2010 näitä oppilaitoksia oli 304 (Suomen kuntaliitto 2012).

6 Vakiintunut käsite vuosiluokkien 7.–9. oppilaitoksille.

osassa maamme yläkouluista on 300–499 oppilasta, ja toiseksi eniten on 100–299 oppilaan yläkouluja (Suomen kuntaliitto 2012).⁷

Peruskoulut ovat pääosin kuntien ylläpitämiä, vain pieni osa on yksityisiä tai suoraan valtion hallinnoimia. Rehtorin toiminnalle on lakeihin ja johtosäntöihin perustuvat rakenteet, rajat ja reunaehdot. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 8.) Opetushallinnon ja lainsäädännön tuntemusta kuuluu suomalaisen opettajankoulutukseen melko vähän,⁸ mutta osa opettajakunnasta on voinut sisällyttää hallinnon ja lainsäädännön opintokokonaisuuksia perustutkintoonsa. Rehtoreilta edellytetään opettajan kelpoisuutta ja alan lainsäädännön tuntemusta (Laki 1998a)⁹.

Lakisääteiset tehtävät rehtori voi hyvää hallintomenettelyä noudattaen järjestää omaan koulukulttuuriin ja kunnan hallintokulttuuriin soveltuvalla tavalla. Transparency Internationalin selvityksen mukaisesti Suomi ei ole korruptoitunut maa (Transparency International 2013), eli yleinen johtamiskulttuurimme ei kansainvälisen vertailun mukaisesti ole kovin korruptoitunutta. Rehtoritkin noudattanevat työssään integriteettiä¹⁰. Kunkin kunnan koulutoimenjohtosäännössä¹¹ määritellään rehtorin ja muiden hallinnon toimijoiden vastuunjako¹².

7 Yrityselämän johtamisteorioista johdetaan usein teorioita kouluihin. Vertailuna voidaan todeta, että yläkoulu voidaan henkilömäärän mukaisesti katsoa keskiuureksi yritykseksi (50–250 henkilöä). Jos oppilaat lasketaan henkilöstöksi (heidän työtäänhan rehtori johtaa), yläkoulu vastaa suuryritystä. Vuosiliikevaihto ei kuitenkaan koulun budjetin mukaan vastaa keskiuuren yrityksen 10–50 miljoonan euron liikevaihtoa. (Elinkeinoelämän keskusliitto 2013.) Taloudellisessa vertailussa ei kuitenkaan näy koulun varsinainen tuotos, henkinen pääoma, joka tuottaa vasta vuosien kuluttua.

8 Esimerkiksi Turun yliopiston opettajankoulutuksessa opintokokonaisuus: Koulun kehittäminen, johtajuus ja opetushallinto 4 op ja vastaavasti Jyväskylän yliopiston Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksessa 2 op.

9 2. luku, 2. §, 4) opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

10 Yksilön tai yhteisön käytöstä tai toimintaa, joka noudattaa korruptiota ehkäiseviä moraalisia ja eettisiä standardeja.

11 Esimerkiksi Seinäjoen kaupungin sivistyskeskuksen toimintasääntö (Seinäjoen kaupunki 2013).

12 Vastuuseen kuuluu eri lakien soveltamista, mm. hallinto-oikeuteen liittyvät lait, virkamieslaki, rikoslaki, vahingonkorvauslaki ja opetustoimen lainsäädäntö (Suopohja & Liusvaara 2009).

Kunnan koulutoimenjohtosäännön mukaisesti rehtorin yläpuolella organisaatiossa on joko johtokunta tai vain virkamies, joka toimii esittelijänä poliittisesti valitulle toimielimelle (esim. sivistyslautakunta, opetuslautakunta). Säästöyistä joissakin kunnissa on käytössä myös koulutoimenjohtajan ja rehtorin yhdistelmävirkoja. Suurissa kaupungeissa on käytössä aluerehtorijärjestelmiä (6,2 % kunnista) (Kanervio & Risku 2009, 94). Tällöin rehtorin toimenkuvaan on liitetty koulujen yhteisten käytäntöiden koordinointiin liittyviä tehtäviä. Tämän tutkimuksen kohteena olevat rehtorit ovat puhtaasti yhden oppilaitoksen johtajia. Kunta- ja palvelurakennemuutoksen vuoksi erilainen yhteistyö kuntien välillä sekä kunnan perusrakenteiden muuttaminen ovat osaltaan muuttaneet rehtorien tehtäväkenttää (mts. 102–105). Hallinnon hajauttamisen ja kehittämishankkeiden vuoksi rehtoreiden toimenkuvaan liittyy mm. erilaisten projektien hallinnointia ja niiden ohjausryhmien sekä kehittämissyöryhmien jäsenyyksiä.

Koulun opetus- ja kasvatustyön järjestäminen perustuu valtioneuvoston päättämään tuntijakoon (Laki 2012; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010) sekä Opetushallituksen päättämiin opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus 2004), joiden uudistustyö on käynnissä vuosina 2013–2014. Näiden pohjalta laaditut paikalliset opetussuunnitelmat tarkentavat opetuksen järjestämisen ohjeistusta. Koulut osallistuvat koulutuspoliittiseen kehittämistyöhön hallitusohjelman koulutuspoliittisten linjausten edellyttämällä tavalla (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012). Vuosille 2011–2016 laaditun kehittämissuunnitelman mukaisesti tuetaan ja kehitetään mm. arvokasvatusta, koulujen turvallisuutta, tehostetun ja erityisen tuen toimeenpanoa, emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen kehittymistä, taito- ja taideaineiden opetusta, kieliohjelmien monipuolistamista sekä yhteiskunnallista kasvatusta. Kuntaliitto ohjeistaa kuntatyönantajaa (jonka edustajana rehtori koulussaan toimii) säädösten toimeenpanossa ja luo edellytyksiä opetuspalvelujen järjestämiseen (Suomen kuntaliitto 2007). Opetushallitus tukee koulutyötä laatimalla ohjeita esimerkiksi kotiopetuksen, oppilasarviointin ja kouluretkien sekä leirikoulujen järjestämiseksi (Opetushallitus a).

Yhteistoiminnallisuuden määrä koulujen työn- ja tehtävien jaossa vaihtelee. Hallinnollisena resurssina rehtorin ohessa kouluissa on yleensä koulusihteeri ja joko apulais- ja/tai vararehtori. Koulutyön suunnittelun ja organisoinnin tukena toimii virkaehtosopimuksen mukaisesti

erilliskorvauksella¹³ opettajaryhmä¹⁴ sekä oppilashuoltoryhmä. Lisäksi koulutyötä voidaan ohjalla tiimien ja aineryhmien kautta. Oppilaskunta ja tukioppilaat järjestävät ohjaajansa johdolla¹⁵ koulun työvuoteen liittyviä aktiviteetteja.

Koulun yhteiskunnallisen tehtävän laadukkaasta ja lainmukaisesta hoitamisesta vastaa rehtori. Yläkoulujen aineopettajajärjestelmässä luokkien johtaminen organisoituu luokanvalvojien¹⁶ kautta. Opettajien opetusvelvollisuudet vaihtelevat opetettavan aineen mukaisesti, ja jokaisella on yksilöllinen lukujärjestys. Opettajilla voi myös olla erityisosaamiseen perustuvia erityistehtäviä. Suomessa perusopetus, kouluruokailu ja oppimateriaalit ovat ilmaisia ja viime aikoina sähköiset oppimateriaalit ovat nousseet perinteisten rinnalle. Useiden kuntien talous edellyttää nykyisin kustannusten karsintaa. Koulun työsuunnitelmaan kirjataan lukuvuoden opetuksen järjestämistapa¹⁷. Lukujärjestys voi olla hajautettuun opetukseen perustuva¹⁸ tai eri tavoin jaksotettu¹⁹. Rehtori laatii siis yhden tai useampia lukujärjestyksiä kullekin lukuvuodelle. Oppilasarvioinnissa ovat voimassa perusopetuksen päättöarvioinnin kriteerit.

Aluehallintovirastot arvioivat peruspalvelujen saatavuutta ja laatua sekä käsittelevät oppilasasioita koskevat valitukset. OKM on laatinut perusopetuksen laatukriteerit ohjaamaan opetuksen laatua (Opetusministeriö 2010). Koulut osallistuvat opetuksen järjestäjän ja koulutuksen arviointineuvoston järjestämään koulutuksen ja sen vaikuttavuuden arviointiin sekä muihin velvoittaviksi luettuihin toimintansa ulkopuolisiin arviointeihin²⁰. Opetushallitus ohjeistaa kouluja ja kuntia arviointityöhön (Opetushallitus 2000). Kansainvälisiin vertailututkimuksiin (esim. PISA) osallistuminen katsotaan myös velvoittavaksi.

Suomalaisten nuorten osaaminen on PISA-vertailussa osoittautunut hyväksi, mutta uusimmassa vertailussa sijoituksemme erityisesti matemaattisen osaamisen osalta on selkeästi laskenut (OECD 2009; Kupari ym.

13 Määrä vaihtelee koulun koon mukaan.

14 Suunnittelu-/johtoryhmä

15 Virkaehtosopimuksen mukainen erityistehtävä

16 Esimerkiksi Vaasa ja Seinäjoki ovat vakiinnuttaneet käyttöönsä luokanohjaaja-nimikkeen painottaakseen opettajan kasvatuksellista tehtävää.

17 mm. tapahtumat, joista osa voidaan rahoittaa projektien kautta

18 Kaikkia aineita opetetaan koko lukuvuoden ajan.

19 Eri jaksoissa opetetaan vaihteleva tuntimäärä eri oppiaineita.

2013). Selityksiksi hyvälle menestykselle on nimetty mm. koulukohtainen ja joustava opetussuunnitelmien kehittäminen, inhimillisen kasvun ja oppimisen eri osa-alueiden tasapuolinen arvostus (persoonallisuus, moraalisuus, luovuus, tiedot ja taidot) sekä luottamus opetusalan henkilöstön ammattitaitoon (Byrne 2012, 14), laadukkaat ja akateemisesti koulutetut opettajat, erityisopetusjärjestelyt, peruskoulutukseltaan opettajia olevat rehtorit (pedagogista asiantuntemusta on myös hallinnossa) (Sahlberg 2011, xix, 38–39, 82–83, 92–93)²¹, yhteiskuntamme koulutusmyönteisyys, valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, moniammatillinen ja laaja yhteistyö koulujen kehittämiseksi sekä korkeatasoinen ja toimiva kirjastolaitos (Opetushallitus 2012, 32–33). Osaltaan tulokseen voi vaikuttaa esimerkiksi muihin Euroopan maihin verrattuna suhteellisen pitkään jatkunut yhtenäiskulttuurimme, joka kuitenkin on vähitellen muuttumassa. Maahanmuuttajien osuus on Suomessa 2,9 % väestöstä (Väestöliitto 2013). Uusien, heikentyneiden vertailutulosten oletan käynnistävän kansallista kehittämistoimintaa. Useiden koulujen työkuultuuriin kuuluu jatkuva, omaehtoiseen kehittämiseen liittyvä arviointi²². Uusi PISA-tulos käynnistänee kouluissa arviointikeskusteluja, jotka rakentavat perustaa uudistuvalla opetussuunnitelmalle.

Vastuu opetustoimen rahoituksesta ja koulujen rakentamisesta jakautuu valtion ja paikallisten koulutuksen järjestäjien kesken. Koulurakennusten korjaustarpeet rasittavat kuntien talouksia, joten hankkeiden hidas eteneminen aiheuttaa paineita koulutyöhön. Paikalliset koulutuksen järjestäjät saavat valtionosuutta oppilaitosten perustamis- ja käyttökustannuksiin, ja koulut saavat käyttöönsä tuntikehysjärjestelmään perustuvan

20 Esimerkiksi Opetushallituksen tekemät eri oppiaineiden kansallisten oppimistulosten seuranta-arvioinnit.

21 Rähä esittää kritiikkiä PISA-menestyksen selityksiin: 1) Opettajainkoulutus ei ole niin tavoiteltua kuin julkisuudessa on annettu ymmärtää, sillä osa hakijoista hakee useana vuonna. 2) Vaikka opettajat saavat tiedeperustaisen koulutuksen, he arvostavat tutkintotodistusta, eivät niinkään tiedeperustaa. 3) Ainakin opiskeluvaiheessa opiskelijat kokevat luottamukseen perustuvan työkuultuurin vieraaksi. (Rähä 2012.) Yhtenä selittävänä tekijänä luottamusperustaisen, tavoiteohjatun koulutuksen onnistumiselle voisi olla, että sosiaalinen kontrolli toimii suhteellisen laajasti koulutettujen opettajien keskuudessa.

22 Seinäjoen lyseo on esimerkiksi osallistunut Vaasan yliopiston kautta kansainväliseen Quality in school -hankkeeseen (Kekäle 2007) ja Lappeenrannan yliopiston kautta yrittäjyyskasvatuksen mittariston kehittämiseen (Lappeenrannan yliopisto 2012).

budjetin opetushenkilöstön palkkaamiseen sekä käyttöbudjetin. Kunta päättää niiden suuruudesta (Opetus- ja kulttuuriministeriö c). Kuntien käyttötalousmenot olivat 34 936 miljoonaa euroa vuonna 2010, joista sosiaali- ja terveystoimen menoja 19 021 miljoonaa euroa sekä opetus- ja kulttuuritoimen 7768 miljoonaa euroa (Tilastokeskus 2010). Lienee kaikkien edun mukaista, että oppilaitoksia johdetaan taloudellisesti ja laadukkaasti. Seinäjoen kaupungin tilastotietojen mukaisesti perusopetuksen oppilaskohtaiset kustannukset vuonna 2011 olivat 6 399,55 €. Yläkoulujen vastaava keskimääräinen luku oli 7 248,79 €, kun se oppilasmääriltään pienimmässä yläkoulussa oli 10 521,26 €²³. Suuret yksiköt ovat kustannustehokkaita ja yläkoulujen kustannukset ovat suurempia kuin alakoulujen mm. oppilaskohtaisten suurempien vuosiviikkotuntimäärien vuoksi. Kuntien taloudellinen tilanne vaikuttaa monin tavoin koulutyöhön (esimerkiksi opetusryhmien koko ja koulujen käyttömäärärahojen rajoitteet). Yläkoulujen oppilasmäärät ovat niin suuria, että kouluja harvoin suljetaan, mutta erilaisia rakenteellisia muutoksia tehdään.²⁴

Opetus- ja kasvatustyön toteuttamiseksi koulut ovat verkostoituneet mm. kotien, toisten koulujen, sosiaali- ja terveystoimen, nuoriso-, kulttuuri-, liikunta- ja kiinteistötoimen, työvoimahallinnon, poliisin sekä erilaisen kolmannen sektorin toimijoiden kanssa. Yhteistyö mahdollistaa nuorten laaja-alaisen osallistumisen yhteiskunnan toimintaan ja esimerkiksi työharjoittelun. Opetusalan henkilökunta on Suomessa vahvasti järjestäytynyttä. OAJ:n yleissivistävällä puolella opettajajäseniä on 52 628 (OAJ 2011), joten järjestö on merkittävä yhteistyötaho kouluille. Koulun oppilaiden ja henkilökunnan lisäksi opetustiloissa toimivat myös ulkopuoliset harrastusten ja tapahtumien järjestäjät. Rehtori koordinoi eri toimijoiden yhteistyötä tukenaan mm. kunnan tietohallinnon ja henkilöstöhallinnon palvelut.

Koulujärjestelmät, koulujen hallintojärjestelmät ja -kulttuurit sekä opettavat oppiaineet, niiden sisällöt ja oppimäärät vaihtelevat eri maissa. Tästä syystä olen tietoisesti rajannut tutkimukseni lähdekirjallisuuden käytön eurooppalaiseen, yhdysvaltalaiseen ja australialaiseen lähteisiin ja pyrkinyt lähdekriittisyyteen tutkimustulosten soveltamisessa. Siteeratuissa maissa meidän yläkoulujamme vastaavat ikäluokat opiskelevat ai-

23 Tieto tarkistettu sivistysjohtaja Heikki Vierulalta 13.11.2013.

24 Oppilaitosjohtaminen on laajimpia julkisen johtamisen osa-alueita mm. rehtorien ja oppilaitosten määrän, opetuksen resurssien, aseman ja merkityksen vuoksi (Ojala 1998).

neopettajajärjestelmässä, kouluyksiköt ovat kohtalaisen suuria ja kouluja johtaa rehtori, jolla on johtamisen tukena vaihteleva määrä resursseja.

1.2.2 Yläkoulujen pedagoginen konteksti

Kuvaan seuraavaksi yläkoulujen pedagogista kontekstia ja sen dilemmoja. Tutkimuksen kohteena olevat päätökset ovat ymmärrettävästi suhteessa kontekstiinsa. Kuvaan yleisiä piirteitä, mutta kukin koulu ja päätöstilanne on yksilöllinen.

Nyky pedagogeilta odotetaan mm. opettamisen refleктоivaa ja tutkivaa kehittämistä, ongelmanratkaisua, riskinottoa, kollegiaalista ja luottamuksellista yhteistyötä sekä kasvatuskumppanuuksia ja eettisyyttä (Fullan 1996, 221–224; Luukkainen 2004, 93). Opetuksen, kasvatuksen ja opetus-suunnitelmatyön ohessa kouluissa tehdään strategista kehittämistä: tieto-, päihde-, turvallisuus- ja kiusaamisenehkäisystrategiat (jotka liittyvät myös tutkimukseni tematiikkaan). Koulujen turvallisuuteen vaikutetaan rakentamalla erilaisuuden hyväksyntää ja luottamusta sekä vaikuttamalla oppilaiden koulutyöhön sitoutumiseen. Turvattomuutta puolestaan luovat iloton, sallimaton ja liikaa rajoittava ilmapiiri, viihtyisyyden puute ja sääntöjen kokeminen epäreiluiksi ja epäolennaisiksi. (Jukarainen, Syrjälainen & Värri 2012, 251–252; Suomen rehtorit ry 2012.)

Nykyisin useat opettajat kokevat kulttuurišokin aloittaessaan koulutyön, joten uudet opettajat tarvitsevat tukea kehityspolullaan noviisista ammattilaiseksi (Jyväskylän yliopisto 2012a). Vuorovaikutustilanteissa tapahtuvan oppimisen onnistumiseksi opettajan on ymmärrettävä, min-käläinen ilmiö oppiminen on sekä mitä edellytyksiä, rakenteita, prosesseja ja sisäistä muuttumista siihen nivoutuu (Heikkurinen 1996, 149–150). Opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutukseen tuovat jännitteitä neuvotteleva/suora vallankäyttö, opetus/opettaja-oppilassuhteen rakentaminen, ryhmän/yksilön huomioiminen ja vuorovaikutuksen avoimuus/yksityisyys (Virta & Lintunen 2012, 31). Vuorovaikutus nuorten kanssa edellyttää kollegiaalista vuorovaikutustaitojen kehittämistä.

Koulut tekevät yhteistyötä, jotta nivelvaihe alakoulusta yläkouluihin onnistuisi²⁵. Esimerkiksi tiedot oppilaiden tuentarpeesta ja toveruussuh-

25 Vastaavaa yhteistyötä tehdään yläkoulun aikana kouluihin muuttavien oppilaiden osalta.

teista pyritään ottamaan huomioon yläkouluissa. Heterogeenisen ikäluokan opetus- ja kasvatustyön haasteena on toisen asteen opintopolun löytyminen jokaiselle. Opiskelumotivaation lisäämiseksi oppilaanohjauksen ja valinnaisten oppiaineiden määrä kasvaa yläkoulussa. Arviointitutkimusten valossa erityiseksi huolenaiheeksi on noussut ero poikien ja tyttöjen koulumenestyksessä. Yläkoulutyön kehittämisessä tulee pyrkiä erityisesti poikien opiskelumotivaation ylläpitämiseen (Kauppinen 2012).

Päävastuu kasvatuksesta on kodeilla, mutta koulujen odotetaan vastaavan näihin haasteisiin. Nuoriso on polarisoitunut, osa elää terveesti, ja vapaa-aika täyttyy harrastuksista ja ystävien kanssa vietetystä ajasta, kun toiset taas ovat näköalattomia eivätkä jaksaa motivoitua opinnoista tai harrastuksista (Elinkeinoelämän valtuuskunta 2012). Perheiden voimavarat huolehtia kasvatustehtävästään vaihtelevat, joten odotukset koulun oppilashuoltotyötä kohtaan ovat suuret. Nuorten tuen tarpeet ovat yksilölliset – esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten perheiden määrä maassamme kasvaa, joten monikulttuurisuuspedagogiikan kehittäminen on koulujen haaste (Opetushallitus 2013).

Nuorison terveydentilan haasteita ovat myönteinen suhtautuminen päihteisiin, runsas sähköisten viestimien ääressä käytetty aika, liian vähäinen liikunta ja painonnousu (Sosiaali- ja terveysministeriö 2011). Osaltaan asiaa selittää maamme korkea elintaso, joka ilmenee yläkouluissa mm. käsipuhelimien, makeisten, virvoitusjuomien, mopojen ja mopopautojen käyttönä. Sosiaalinen media on osa koulujen kehittyvää kasvatuskulttuuria, ja oppilaat käyttävät sitä jo sujuvasti, vaikka osa opettajista vasta tutustuu siihen. Informaatioteknologia tarjoaakin kehittyviä tiedon hankinnan, siirtämisen ja käsittelyn mahdollisuuksia. Oletettavasti erilaisten sosiaalisen median palvelujen ja välineiden hallinta muuttuu osaksi kansalaistaitoja, sillä sosiaalisen median käyttö-, käyttäytymis- ja käyttäjäystaitojen tunteminen edistää vuorovaikutusta ja yhteiskunnan kehitystä (Jaakkola 2012, 304).

Vaikka Suomessa noudatetaan lähikouluperiaatetta (Laki 1998c, 2. luku, 6§, 2 momentti), vanhemmat voivat halutessaan valita lapsensa koulun. Erityisesti suurissa asutuskeskuksissa on painotettua opetusta tarjoavia kouluja, joihin oppilaita hakeutuu myös toisten yläkoulujen piiristä. Äideillä vaikuttaa olevan huoli oletetuista institutionaalisista reiteistä, joiden he uskovat vaikuttavan lapsen tulevaan keskiluokkaistumiseen tai keskiluokkaisen aseman saavuttamattomuuteen sulkemalla ovia tietyiltä jatkokoulutuspaikoilta (Kosunen 2012, 16). Painotetun opetuksen luokkien myötä sosioekonomisesti, etnisesti ja koulumenestyksellisesti

eritaustaiset lapset opiskelevat yhä vähemmän yhdessä, ja koulutuksen tuottama sosiaalinen koheesio on tätä kautta ehkä heikkenemässä (Sepänen, Rinne & Riipinen 2012, 241).

Peruskoulun oppilaiden, yläkoululaistenkin, tulee olla aikuisten valvonnassa koko koulupäivän ajan. Lukujärjestykset pyritään laatimaan hyppytunnittomiksi, sillä hyppytuntien ajaksi oppilaille on järjestettävä valvonta, joka maksaa. Koulualueelta poistuminen koulupäivän aikana on yleensä järjestyssäännöissä kielletty, sillä valvonta järjestetään vain koulualueella. Lähes joka yläkoulussa oppilaiden pitäminen koulualueella valvonnan piirissä lienee jonkinlainen haaste etenkin siksi, että osa yläkouluikäisistä käy tupakalla koulualueen ulkopuolella, vaikka tupakointi on heidän ikäisiltään laissa kielletty.

Kotisivujen kautta koulu viestii koulun ulkopuolelle, mutta sisäisen tiedotustoiminnan eri koulut ovat järjestäneet omien käytänteittensä mukaisesti sähköisen intran, puhelujen, sähköpostien, sähköisten ja perinteisten ilmoitustaulujen sekä kuulutusten avulla. Silti viestintäkokokset ovat osa jokaisen organisaation elämää. Kotien kanssa pyritään kasvatuskumppanuuteen, avoimeen tiedonkulkuun ja yhteisen tavoitteen eli nuorten oppimisen ja kasvun tukemiseen. Arjessa viestitään sekä netin että puhelimen välityksellä mutta myös kasvokkain vanhempainvarteissa ja vanhempainilloissa. Suomen vanhempainliitto ja OAJ ovat yhdessä pyrkineet kehittämään toimivia pelisääntöjä kodin ja koulun yhteistyölle. Nämä säännöt sisältävät ohjeita yhteistyön periaatteista, tiedottamistavoista, ongelmatilanteiden ratkaisemisesta sekä opettajien ja vanhempien välisestä vuorovaikutuksesta sopimiseen. (OAJ 2010; Suomen vanhempainliitto 2010.)

Yläkoulujen kasvatustyö on murrosikäisten jatkuvaa ohjaamista yhteisten pelisääntöjen noudattamiseen ja hyvään käytökseen. Yhteiskunnassa on virinnyt keskustelu koulujen rangaistusten riittämättömydestä (OAJ 2013) sekä useat Opettajalehden artikkelit (2012). Työrauhan ylläpittoa koskevia täydennyksiä koskeva perusopetuslain muutos astui voimaan vuoden 2014 alussa (Laki 2014; vrt. OAJ 2012). Ongelmia aiheuttavat tilanteet, joissa kasvatuskumppanuus kotien kanssa ei toimi. Nykyisin osa huoltajista hakee oikeusteitse ratkaisua kasvatuksellisiin erimielisyyksiin, kun nuori koulun näkökulmasta voisi tarvita muunlaista kasvun ja kehityksen tukea. Ohjaavan kasvatuksen mukaan nuori opetetaan ymmärtämään tekojensa seuraukset (vrt. Opetushallitus 2003). Koulua ei yleisesti tule syyllistää yhteiskunnallisista ongelmista, jotka eivät ole koulun keinoin ratkaistavissa (Vuorikoski 2003,45–47; vrt. Broady 1986, 12), mutta kouluissa käytetään yhteiskunnallista valtaa ja opetushenkilö-

kunta voidaan muiden ammattikuntien tapaan nähdä myös omien etujensa puolustajaksi.

Maamme taloustilanteen ja kuntaliitosten vuoksi kunnissa yhtenäistään mm. opetussuunnitelmia, toteutuvia tuntijakoja, oppimateriaaleja, erikoisluokkien järjestämistapoja ja oppimisen tuen järjestelyjä. Yläkoululaiset ovat vielä oppivelvollisuusiässä, joten heidän on suoritettava peruskoulun oppimäärä. Yläkoulutyön laatukriteerinä voidaan käyttää sitä, kuinka hyvin oppilaat sijoittuvat toiveittensa mukaisiin toisen asteen oppilaitoksiin. Syrjäytymiskehitystä kuvaa, että vuonna 2012 perusopetuksen päättäneistä kuitenkin 9 % ei jatkanut opintoja toisella asteella, kun taas vuonna 2005 vastaava luku oli 7,4 % (Tilastokeskus 2012a). Ongelman ratkaisemiseksi yläkoulut kehittävät erilaisia joustavia opetuspalveluja (Opetushallitus 2011a). Kansallisen tavoitteen mukaisesti jokaisen peruskoulun päättäneen tulee suorittaa tutkintoon johtava koulutus. Perusopinnoissa heikosti menestyneet ajautuvat toisella asteella usein itseään kiinnostamattomille aloille, joten osalla ei ole motivaatiota suorittaa opintoja loppuun. Syrjäytymisen ehkäisy onkin koulutuspoliittinen haaste.

Ilman ammatillista koulutusta kiinnostavan työn saanti on vaikeaa ja nuorisotyöttömyys olikin vuonna 2012 maassamme yleisesti korkea (Tilastokeskus 2012b). Viisi prosenttia maamme 15–19-vuotiaista ei ollut sen enempää koulutuksessa kuin työssäkään, kun taas vastaava osuus koko OECD:ssä oli kahdeksan prosenttia (tiedot eivät ole täysin yhteismitallisia) (Opetushallitus 2011c). Nuorten yhteiskuntatakuun avulla pyritään ehkäisemään syrjäytymistä ja tukemaan nuorten integroitumista yhteiskuntaan koulutuksen, työn ja kuntoutuksen avulla (Eduskunnan kirjasto 2013). Perusopetuksessa erityisopetuksen kolmiportaisen tuen mukaisilla erityisopetusjärjestelyillä pyritään vaikuttamaan jokaisen oppilaan jatko-opintokelpoisuuden saavuttamiseen, mutta tukeen käytössä olevat resurssit vaihtelevat.

Säännöllinen koulukäynti on edellytys opintojen sujumiselle ja opettaa nuoria työelämän pelisääntöjen noudattamiseen. Huono koulumenestys, heikot sosiaaliset taidot ja vähäiset ystävyys-suhteet sekä heikko itsetunto ja itsevarmuuden puute voivat olla runsaiden poissaolojen syy ja/tai seuraus. Perusopetuslain (Laki 1998c, 477/2003) velvoittamana opetuksen järjestäjän tulee seurata oppilaiden poissaoloja ja ilmoittaa niistä huoltajalle.²⁶ Yläkouluiässä poissaolojen määrä kasvaa, vaikka seurantatiedot

26 Vielä 1991 koulun tulosjohtamisessa oppivelvollisuuden valvonnan koettiin vievän turhaa aikaa ja energiaa (Lonkila 1991, 57). Valitettavasti yhteiskuntakehitys on edennyt siten, että säännöllisen koulutyön seuranta ja laiminlyönteihin puuttuminen vie yhä enemmän yläkoulun aikuisten aikaa ja energiaa.

ovat osin epätarkkoja. Jatkossa pyritään ottamaan käyttöön yhtenäiset luokitukset poissaoloille, oppilaiden käyttäytymiselle ja tuntityöskentelylle ja laaditaan yhtenäiset toimenpidelistaukset näille osa-alueille, jotta oppilaan syrjäytymiskehitykseen voitaisiin puuttua ajoissa (Lehtinen, Ståhl & Saaristo 2012, 56–61). Poissaolojen seurantaan ja työrauhan ylläpitoon liittyvä yhteistyö kotien kanssa on nykyisin runsasta, ja käytössä olevat työkaluohjelmat kehittyvät, joten seurantatutkimuksissa saataneen tarkempaa tietoa kasvatustyön kehittämiseen.

1.2.3 Rehtori, laaja-alainen pedagoginen johtaja

Johtaminen julkishallinnossa

Postmodernissa toimintaympäristössä johdettavat asiat ja asiayhteydet monimutkaistuvat, tiedon määrä kasvaa, päätöksenteko nopeutuu ja intuition merkitys kasvaa. Johtajan rooli muuttuu valmentavaksi, päätöksenteko hajaantuu ja tiedon sekä informaation johtamisesta tulee keskeistä, jolloin viestinnän merkitys korostuu. Johtamistyössä korostuvat henkilöstön sisäinen motivointi, työhyvinvointi sekä luovuus, innovaatiot ja sosiaaliset taidot. (Salminen 2001, 35–40; Sutinen 2012, 26.) Nykyjohtamisessa tarvitaan runsaasti ajantasaista tietoa. Olennaisin tieto on organisaation toimintaprosesseissa ja ihmisten osaamisessa, joten yhteiset merkitykset ja tulkinnat syntyvät dialogisesti. (Jalonen 2007, 104–112; Strandman 2009, 3; Kangaslahti 2007, 192–197.) Maailmanlaajuinen epävarmuus ja radikaalisti muuttuva tiedonkäsityksemme haastavat myös koko koulutuksen toimialaa (Alava, Halttunen & Risku 2012, 8).

Yleinen johtamisen tutkiminen ja kehittäminen on edennyt taylorisista nykyiseen projektien kautta jäsenyvään työntekoon. New Public Managementin (NPM) periaatteiksi nousevat mm. palvelulähtöisyys, virkamiehen yrittäjäprofiilin korostuminen, pyrkiminen hallinnoinnista strategisuuteen, tuloksellisuus ja hyvistä tuloksista palkitseminen (Lähdesmäki 2003, 234). Siltala tuo kritiikissään vahvasti esille NPM:n toteuttamisen yhteiskunnallisia varjopuolia. Hänen mukaansa informaation ja verkostoviestinnän lisääntymisen sekä tehtävien luonteenmuutoksen ja

monimutkaistumisen vuoksi on tultu vaiheeseen, jossa on opittava luopumaan ja karsimaan, sillä kasvun rajat tulevat vastaan (Siltala 2007). Valtion ja kuntien nykyiset säästötavoitteet vahvistavat Siltalan ennusteita. Karsinta tarkoittanee myös rehtoreiden tehtävien priorisointia. Tähän pyritään opetusalan uuden virkaehtosopimuksen mukaisella rehtorien työaikasuunnitelman käyttöön otolla 1.8.2014 (OVTES 2014–2016 B osio 9§).

Luovassa 2000-luvun verkostoyhteiskunnassa johtamiselta edellytetään kokonaisvaltaisuutta ja eettisyyttä. Muutostrendejä ovat kuntaliitokset ja väestön alueellinen keskittyminen, erilaisuuden ja monikulttuurisuuden kohtaamisen ja palvelujen priorisoinnin edellyttämä arvojen tarkistus sekä hyvinvointipalvelujen ja lakisääteisten tehtävien hoitamisen edellyttämä rakennemuutos (Sutinen 2012, 27, 34). Muutokset näkyvät myös koulujen arjessa. Koulujen johtamisen kehittyminen ja sen tutkiminen myötäilevät aikakauden yleistä johtamistutkimusta.²⁷

Simonin ja Mintzbergin organisaatioteorioita voidaan soveltaa kouluorganisaatioihin. Kouluissakin tarvitaan johtajaa ja pystysuoraa erikoistumista työn koordinoimiseksi, päätöksenteon asiantuntemuksen lisäämiseksi sekä toimivallan ja vastuun selkiyttämiseksi. Strategisen huipun lisäksi tarvitaan keskilinjän työntekijöitä, teknostruktuuria, tukihenkilöstöä ja opettajia operatiiviseksi ytimeksi. (Simon 1997, 8–10; Dittmer 2009, 207–244; Mintzberg 1990, 9–10.)

Jo 1990-luvulla tuloksellisuusajattelu, ostopalveluiden käyttäminen ja oppilaitosten toiminnan arviointi määrittivät myös rehtorien työtä, kun oppilaitosten toimintavapaus suhteessa valtioon ja kuntiin lisääntyi (Ojala 1998, 7–8). Hajautetun päätösvallan mukaisesti rehtorin virkavastuu täydentyy vastuulla toiminnan tehokkuudesta ja tarkoituksenmukaisuudesta (Ojala 2003). Oppilaitoksen ydinosaamista on opettaminen ja kasvattaminen, joten pedagoginen johtaminen tuo tekniseltä kuulostavaan tuloksellisuusmalliin inhimillisen ja arvoja korostavan näkökulman, vaikka 1990-luvulla useissa kouluorganisaation toimintaa koskevissa tutkimuksissa painottuivatkin liiketaloustieteiden mallit (vrt. Reyes 1990; Tomlinson 2004, 64–74; Evans 2003, 147; Sergiovanni 2001, 147–192.)

27 Esimerkiksi kotikaupungissani, Seinäjoella, on 2000-luvulla toteutettu jo kaksi kuntaliitosta, asukasmäärän kasvaessa paine mm. uuden yläkoulun rakentamiseen on suuri ja opetusta kehitetään erilaisuutta ja monikulttuurisuutta huomioivaksi. Lisäksi vuonna 2013 toteutetut henkilöstösäästöt kertovat palvelujen priorisointitarpeesta.

Pedagogiikka antaa suunnan koulun johtamiselle

Oppilaitoskonteksti ja koulun perustehtävä, opetus ja kasvatusta, ovat niitä erityisiä tekijöitä, joiden perusteella oppilaitosjohtaminen eroaa yleisestä johtamisesta. Pedagogiikka kattaa opettajan eritasoisen näkemysellisen ajattelun ja käytännön toiminnan, johon kuuluu myös kasvatuksellinen, ei-kognitiivinen puoli (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 8). Nykymuodossa pedagogiikalla tarkoitetaan myös kasvatustieteellistä opetusta ja tutkimusta. Perusopetuksessa määritelmänä voidaan käyttää seuraavaa: ” – peruskoulupedagogiikka tarkoittaa kaikkia niitä toimenpiteitä, joilla opettaja pyrkii edistämään oppilaiden kasvamista ja oppimista erityisesti opetussuunnitelmassa ilmaistujen tavoitteiden suuntaisesti – ” (Atjonen 2008, 20–21), kun sitä täydennetään välittämisen kulttuurin ylläpidolla. Rehtorin tehtävä on ylläpitää ja kehittää koulussaan tuloksellista opetusta ja kasvatusta.

Myönteinen kasvatuksellinen ilmapiiri luo perustaa toimivalle yhteiskunnalle, välittämisen kulttuurille, aidoille kohtaamisille ja pedagogiselle rakkaudelle. Moni lapsi on kotonaan jäänyt rakkaudetta, ja koulun odotetaan täyttävän huolenpidon tarvetta alan etiikan mukaisesti. (Viskari 2003, 168–171.) Välittäminen ja huolenpito ilmenevät opettajan käytöksessä, keskusteluissa oppilaiden kanssa, luokan käytännöissä ja oppilaiden tukemisessa. Tämän tulee näkyä koulun ethoksessa, jolloin opettaja suhtautuu myönteisesti oppilaiden kasvuun ja edellyttää, että oppilaat pyrkivät tekemään parhaansa sekä oman oppimisen edistämiseksi että toisista huolehtimisessa. (Viskari 2003, 167; Haydon 2007, 79.) Tarvitaan kokemukSELLISTA ja kokonaisvaltaista, jopa intuitiivista tietoa oppilaasta, jotta oppilasta ymmärtäen voidaan auttaa häntä kehittämään tarpeellisia taitoja ja valmiuksia. Tarvitaan myös kykyä olla läsnä ja kohdata toinen ihminen ryhmässäkin yksilönä. Jos opettaja auttajan roolissa pääsee lähelle oppilasta ilman aitoa läheisyyttä ja toisen kunnioittamista, vuorovaikutuksen laatu jää köyhäksi. (Lindqvist 2006, 35.) Välittämisen kulttuurin ja koulun vuorovaikutusten laadun kehittäminen edellyttää yhteistä ja yksityistä arvopohdintaa.

Jo 1990-luvulla van Manen kuvasi pedagogisen suhteen ohjaavan, rohaisevan ja antavan suojaa ja orientaatiota nuoren elämälle (Van Manen 1991, 125–186). Perustan pedagogisen suhteen kuvaukseni Van Manen (1991) ja Laurialan (2004) määrittelyihin. Kasvattaja asennoituu kasvatussuhteeseen pyrkien näkemään ja toimimaan sen mukaan, minkä ymmärtää lapselle hyväksi. Koulun arki on täynnä tilanteita, jotka edellyttävät

aikuisen ohjaavaa toimintaa, tilanteeseen suhteutettua improvisaatiota ja kärsivällisyyttä. Pedagogia on olemisen muoto, joka koostuu välittämisestä, vastuullisuudesta ja toivon näyttämisestä. Pedagogisessa vuorovaikutussuhteessa aikuisen tulee ymmärtää oppilaan ja kasvattajan tilaatio ja osata toimia tilanteen mukaisesti. Vuorovaikutuksessa lapsen tulee päästä hyvän koskettamaksi. Kasvatustilanteissa on luotettava tietoon ja tunteeseen. Pedagogiikka edellyttää sensitiivisyyttä lasten elämäntarinoille, heidän konteksteilleen. Jännitteet ja ristiriidat kuuluvat pedagogisiin kokemuksiin, ja kasvatustilanteissa kasvattajalta edellytetään pedagogista tahdikkuutta. Tahdikkuus ilmenee kaikessa vuorovaikutuksessa, toiminnassa, puheessa, vaikenemisissa, eleissä, esimerkeissä ja ilmapiiriin välityksellä mm. avoimuutena oppijan kokemuksille, yksilöllisenä huomioimisena, hienovaraisena vaikuttamisena, tilannevarmuutena ja itsetuottamuksena. Oppijan haavoittuvuutta suojellaan ja vahingoittumista ehkäistään, pyritään eheyttämään sitä, mikä on rikki, ja vahvistamaan sitä, mikä on hyvää, sekä edistämään yksilöllisyyttä. Tällaisen vuorovaikutussuhteen tulee välittyä kaikista koulun ihmissuhteista, myös rehtorin tavasta tehdä työtä.

Koulun vuorovaikutussuhteissa kaikki oppivat tietoisesti tai itseohjautuvasti mutta paljolti myös tiedostamatta. Rehtori ohjaa vuorovaikutusprosesseja ja erityisesti omaa ja opettajien oppimista, ja opettajat puolestaan ohjaavat oppilaiden oppimisprosesseja. Opettajakeskeinen johtaja hoitaa (care), pitää huolta ja on kiinnostunut henkilökunnan hyvinvoinnista, kuten oppilaskeskeinen opettaja toimii oppilaita kohtaan (Evans 2003, 147), ja tavoitteena on saada kaikki koulun vuorovaikutussuhteet palvelemaan oppilaan hyvinvointia.

Jokaisen yhteisön jäsenen oppiminen nähdään aktiivisena, sosiaalisena ja intentionaalisena toimintana ja osallistumisena muutosprosessiin (omaan ja yhteisön). Keskeisiä onnistumisen ehtoja ovat yksilöiden joustava ja realistinen käsitys itsestä oppijana sekä turvallinen ja hyväntahtoinen sosiaalinen ympäristö, joka mahdollistaa riskin ottamisen (Pietarinen, Soini & Pyhältö 2008, 59). Pedagogista hyvinvointia ylläpitävä pedagogiikka voidaan tulkita positiivisia tunnekokemuksia luovaksi, oppimisen prosesseja tukevaksi ja yksilön kokonaisvaltaista kehitystä edistäväksi (mts. 9). Hyvän käsite voidaan määritellä teknisenä ja toiminnallisena, oikeudenmukaisena ja tasapuolisena, kokemuksellisenä ja moraalisenä hyvänä (Ojanen 1999, 22; vrt. Hellström 2006, 33).

Pedagogiselta johtajalta odotetaan visionäärisyyttä, hänen tulee olla vastuussa sekä organisaatiostaan että laajemminkin yhteiskunnasta. Aktiivisena kehittäjänä hän huolehtii henkilöstön valtuuttamisesta, hy-

vinvoinnista ja osaamisen kehittamisestä. (Kirveskari 2003, 169–170.) Pedagogisen johtamisen tavoite oppilaiden kehittymisestä aktiivisiksi ja omaehtoisiksi yhteiskunnan jäseniksi on yhteinen kaikelle opettamiselle ja erityisesti oppilaanohjaukselle (Nykänen 2010).

Rehtorin professio

Suomen peruskoulujen toiminnanohjausjärjestelmien ja hallintokulttuurin vuoksi rehtorin työnkuva poikkeaa osin muiden maiden koulunjohtamisesta, joten käytän tässä yhteydessä lähinnä suomalaisia lähteitä.²⁸ Rehtorin työstä on muotoutunut selkeästi professio, joka edellyttää opettamista laajempaa osaamista ja jonka avulla pedagoginen hyvinvointi säilytetään työn ytimessä. Hallinnon, lainsäädännön ja talousosaamisen lisäksi on osattava visioida ja toteuttaa visiot ja on kehitettävä koulua ja henkilöstä, jotta koululle asetettu yhteiskunnallinen palvelutehtävä toteutuu koulutuksen linjausten ja tarpeiden mukaisesti. (Jouttimäki 2006, 60.)

Professiolla on Sutisen mukaan perinteisesti tarkoitettu arvostettua ammattia tai elinkeinoa, johon liittyy spesifi tietoperusta, suhteellisen paljon harkintavaltaa, auktorisoitu asema ja pyrkimys edistää yleistä hyvää. Profiisit ovat kehittyneet valistusajasta asioiden pysyvyyteen pyrkineen modernin yhteiskunnan kautta joustavuutta ja vapautta painottavaan postmoderniin aikaamme. Johtajuus ei perustu viralliseen valtaan vaan jatkuvasti uudelleen määrittävään asemaan ihmisten välisissä suhteissa. Johtamistyössä valta on sillä, joka johtaa ajattelua. (Sutinen 2012, 23–25.)

Pedagogista osaamista edellyttäviä rehtorin ja opettajan professioita voidaan Luukkaisen mukaan tarkastella esimerkiksi asiantuntijuuden, autonomian ja eettisyyden näkökulmista. Opettajuus voidaan jakaa opettajan omaan ja yhteiskunnan edellyttämään orientaatioon opettajan tehtävään (Luukkainen 2004, 48–92). Oppilaitosjohtajuuteen liittyy lisäksi

28 Hargreaves ym. esittävät, että Suomessa rehtori ei miellä itseään pomoksi, eivätkä suhteet rehtoreiden ja opettajien välillä ole kovin hierarkkiset (Hargreaves, Halász & Pont 2008, 85–92). Aineistoanalyysissä ulkomaisia haastatteluja analysoidessani olen pyrkinyt tiedostamaan havaitsemiani koulukulttuurien väliset erot ja niiden vaikutuksen analyysiin. Aiheesta lisää kohdassa: ulkomaisten rehtorien päätökset.

oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan edellyttämä orientaatio rehtorin tehtävään (mts. 207–208).

Suomalainen rehtori toimii suhteellisen itsenäisesti (Taipale 2012, 9–10) organisaation sisäisen ja ulkoisen maailman rajapinnalla. Yhteiskunnan koululle antama tehtävä velvoittaa rehtoria seuraamaan yleistä yhteiskunnallista keskustelua sekä perehtymään koulutusta koskeviin kansallisiin ja kansainvälisiin linjauksiin. Rehtorin tulee toiminnallaan varmistaa, että koulu ottaa huomioon ulkoiset paineet sekä ylläpitää sisäistä vakautta ja muutoskykyä (Hämäläinen 2002). Kunnan yleinen, vanhakantainen johtamiskulttuuri voi vaikeuttaa nykyaikaista koulunjohtamista (Pennanen 2006, 189), kuten sekin, jos muutosprosessit ovat hallitsemattomia.

Rehtorin profession saavuttamiseksi suomalaisilta rehtoreilta edellytetään opetushallinnon tutkinnon suorittamista. Nykyisin osa rehtoreista osallistuu vapaaehtoisesti myös rehtorin työhön valmentaviin koulutuksiin. Uusille rehtoreille järjestetään valtion rahoittamaa ja opetushallituksen laatimaan opetussuunnitelmaan perustuvaa perehdyttämiskoulutusta (laajuus 9 op). Virassa oleville rehtoreille on tarjolla eripituisia ja tavoitteiltaan vaihtelevia täydennyskoulutuksia sekä erilaisia kehittämisverkostoja. Täydennyskoulutustarjonta vaikuttaa riittävältä ja monipuoliselta, mutta vapaaehtoiisiin ja pitkäkestoiisiin koulutuksiin sitoutumista haittaavat kuntien omat, lähinnä hallintoon ja talouteen liittyvät koulutukset. (Taipale 2012, 18–37; Pennanen 2006, 7, 99.)

Yksilön ideologinen, asenteellinen, intellektuaalinen ja epistemologinen suhtautuminen harjoittamaansa ammattiin vaikuttaa hänen suoriutukseensa (Evans 2003, 138). Ammatillinen kasvu on elämän mittainen oppimisprosessi, jonka merkitys korostuu oppilaitosjohtamisessa, kun työn tavoitteena on oppilaiden ja opettajien oppiminen. Esimies toimii mallina organisaation muille jäsenille (Ruohotie 2002, 71). Työn kautta rehtorilla on selkeä sosiaalinen, julkinen ja normitettu rooli, johon liittyy oikeuksia ja velvollisuuksia, vaikka työelämä onkin vain yksi ihmisen liikkuma-alueista (Lindqvist 2006, 46). Ammatillisesti toimiva rehtori vaikuttaa työntekijöiden asenteisiin, ja hänen tulee rakentaa ja ylläpitää kontekstia, joka johtaa korkeaan työmoraaliin, -tyytyväisyyteen ja -motivaatioon (Evans 2003, 146).

Ammatillisuuden ja asiantuntijuuden kehittyminen voidaan nähdä yksilöllisenä ja yhteisöllisenä prosessina, sosiaalisena osallistumisena ja kulttuuriin kasvamisena (Tynjälä 1999, 145). Suomessa rehtorin ammatillisuus perustuu opettajuuteen, jota täydennetään kehittämällä pedagogista johtajuutta. Kokemuksen avulla koeteltu muodollinen osaaminen kehittyy yhteisössä, joka muodostaa tehokkaan tiedonvälityksen verkoston.

Yhteisön hyväksi toimimalla ja sosiaalisilla taidoillaan asiantuntija hankkii sosiaalista pääomaa, jonka turvin hän tarvitessaan saa adekvaattia apua yhteisön muilta asiantuntijoilta (Lehtinen & Palonen 1999, 158–159). Asiantuntijan työtapa voidaan kuvata asteittain etenevänä, progressiivisena ongelmanratkaisuprosessina, eli asiantuntija määrittelee jatkuvasti uudelleen tehtäviään ja toimintaansa. Yhtä ongelmanratkaisua seuraa uusi, entistä korkeamman tasoinen ongelmanasettelu. Asiantuntijuus on jatkuvaa itsereflektiota ja oppimista eri tilanteissa. Ammatillisuus perustuu muodolliseen ja käytännölliseen tietoon sekä itsesätelytietoon, jolla tarkoitetaan metakognitiivisia ja reflektiivisiä tietoja ja taitoja. (Tynjälä 1999, 160–161, 171.)

Oppilaitosjohtamisen tutkimusten aiheita ovat olleet mm. koulun ilmapiiri, työssä jaksaminen, organisaatiokulttuuri, muutos ja kehittäminen, muutosten toteuttaminen ja toteutuminen. On myös tutkittu, mihin rehtoria tarvitaan ja mitä rehtorit tekevät. Tutkimukset ilmentävät työnkuvan muutosta ja sen selkiyttämisen tarvetta. (Alava, Halttunen & Risku 2012, 11–12.) Opetustoimessa strateginen johtaminen osoittautuu jatkuvaksi monisyisten ongelmien etsimiseksi, tunnistamiseksi ja sovitteluksi (mts. 15–16). Virassa olevien ja tulevaisuuden rehtoreiden innostaminen osaamisen kehittämiseen onkin maamme koulutuspoliittisten toimijoiden yhteinen haaste (Pitkälä 2012).

OPH:n aloitteesta on vuonna 2012 valmistunut kartoitus rehtorin työnkuvasta (Taipale 2012). Rehtorin muodollinen asema määritellään eri kunnissa eri tavoin, joten työnkuvat poikkeavat toisistaan. Rehtorin lainsäädännöllinen asema vaikuttaa tuovan paljon ongelmia ja ristiriitaisuuksia rehtorin käytännön työhön. Ongelmat liittyvät rehtorin ajankäyttöön (Mäkelä 2007; Pennanen 2006; Karikoski 2009) ja hyvinvointiin (Vuohijoki 2006; Lehtonen 2009). Ristiriitaisuuksia aiheuttavat erityisesti erilaisten odotusten luomat paineet rehtorin pyrkiessä sekä turvaamaan koulun toimintaa erityislainsäädännön velvoitteiden mukaisesti että toimimaan koulutuksen järjestäjän eli työnantajan edustajana (Vuohijoki 2006; Ahonen 2008).

OECD:n kansainvälisen vertailun mukaan suomalaisen koulunjohtajan resurssit opetuksen järjestämiseen ovat niukat²⁹, vaikka vastuu on

29 Opetusbudjetti Suomessa 7624 USD, OECD:ssä keskimäärin 7974 USD ja EU21-maassa 8277 USD. Lisäksi opetussuunnitelman mukaisten oppituntien määrä on pienempi ja opettajien palkkataso on alhaisempi. (OECD 2013)

laaja. Taipaleen selvityksen mukaan koulukulttuuriimme ei kuulu tarkastustoimintaa, työ on tavoiteohjattua ja itsenäistä. Työn laadukasta toteuttamista vaikeuttavat puutteelliset talouden, hallinnon ja pedagogiikan tukipalvelut ja joissakin kunnissa rehtorin toimenkuvaan on liitetty myös opetustoimen hallinnon tehtäviä. Suomessa rehtorilla on myös opetusvelvollisuus, josta voitaisiin luopua työmäärän kasvaessa, mutta samalla katkeaisi suora kontakti opetustyöhön ja pedagogisen kehittämistyön laatu ohentuisi. (Taipale 2012, 14.)

Rehtorien työ koostuu monista pirstaleisista osista (Mäkelä 2007; Vuohijoki 2006; Suomen Rehtorit ry 2005). Vuohijoki päätyy tulokseen, että enemmistö rehtoreista työskentelee voimiansa äärirajoilla. Mäkelän mukaan suomalaisten rehtorien suurimmat tehtäväalueet ovat hallinto- ja talousjohtaminen 33 %, yhteistyöverkostojen johtaminen 31 %, henkilöstöjohtaminen 22 % ja pedagoginen johtaminen 14 % (Mäkelä 2007, 194). Mäkelä myös toteaa rehtorin työn muuttuneen runsaasti 1980-luvulta. Työnkuva on muuttunut, kuten on yhteiskuntakin, mutta tarkan jaotellun esittäminen rehtorin tehtäväalueista on ongelmallista, sillä tehtäviä ei voi rajata yksiselitteisesti. Olennaisimpia työnkuvan muutoksia Mäkelän mukaan ovat lisääntynyt teknistyminen, vuorovaikutteiseksi muuttunut organisaatiokäsitys, lisääntynyt päätös- ja suunnitteluväliltä, turvallisuus- ja erityisopetusjärjestelyjen tarpeen kasvu, talousvastuun lisääntyminen sekä aktiivisten yhteistyöverkostojen hoitoon kuluvan ajan lisääntyminen (mts. 216).

Karikosken tutkimuksen mukaan rehtorit viettävät yli puolet työajastaan kansliassa ja pääosin tietokoneen ääressä. Vuorovaikutustilanteet opettajien ja satunnaisten vierailijoiden kanssa vievät toiseksi eniten rehtoreitten aikaa. Koulutyön arjen sujumiseen liittyvät tehtävät vievät rehtoreiden ajasta noin 40 %, ja laadulliseen kehittämiseen jää aikaa vain noin 8 %. (Karikoski 2009, 121–131.) Jaotellut tuskin ovat eksakteja, mutta on aiheellista pohtia, miten pedagoginen johtajuus ilmenee nykykouluissa. Rehtorit kokevat työajan ja energian kuluvan kasvatukseen ja opetukseen löyhemmin sidoksissa olevien asioiden hoitamiseen (Mäkelä 2007; Karikoski 2009; Pesonen 2009). Suomessa julkaistujen väitöskirjojen sisällön analyysin perusteella rehtorin työ on kokonaisvaltaista ja professionaalista ja tästä muodostuu kasvavia ristipaineita (Alava, Halttunen & Risku 2012, 24).

Hallintotyöhön kuluu rehtorien mielestä kohtuuttoman suuri osa työajasta. Opettajat kuitenkin odottavat rehtoreilta yhä enemmän pedagogis-

ta johtamista (Raasumaa 2010; Mäkelä 2007; Mustonen 2003). Yksittäisellä koululla tai sen rehtorilla ei Karikosken (2009, 7) mukaan ole kylliksi aikaresursseja pedagogiseen johtamiseen, vaikka jokaisella rehtorilla on paras tietämys oman koulunsa nykytilanteesta ja sen pohjalta luoduista kehittämistarpeista.

Koulujen johtamiseen on ilmeisesti yleisesti resurssoitu liian niukasti suhteessa tulosvaatimukseen ja tehtävälisäyksiin. Valtaosa rehtoreista kokee tekevänsä säännöllisesti tehtäviä, jotka luontevimmin kuuluisivat toisten ammattikuntien hoidettaviksi (rutiiniluonteisia suunnittelu-, kirjaamis- ja organisointitöitä). Kunnissa on ilmeisen vähän hallintohenkilöstöä, joten yleishallinnollisia töitä on delegoitu rehtoreille (Alava ym. 2012, 16). Rehtorit ja opettajat korostavat, että on oltava aikaa vuorovaihtuksen kehittämiseen, jotta pedagogiset päätökset onnistuvat (Vulkko 2001).

Muutoksen johtaminen koulussa

Opettajuus edellyttää muutoksen kohtaamista, sen kanssa elämistä ja toisaalta siihen vaikuttamista (Luukkainen 2004, 191, 193–197, 200–201). Koulun muutoksen taustalla vaikuttavat merkitysrakenteet ovat paradoksaalisia: yhteistyöhakuisuus – yhteistyön välttäminen, palkkauksen kokeminen kehittämisen esteeksi – kehittämisen kokeminen palkkausta motivoivammaksi, opettajan työnkuvan rajaaminen – opettajan sitoutuminen työnkuvan moninaistumisen avulla, kehittämisen moninainen jarruttaminen – dialogiin perustuva yhteinen ongelman ratkaiseminen ja muutosvastarinta – muutoshakuisuus (Johnson 2006, 141). Jännitteet vaikuttavat koulun pedagogiseen ilmapiiriin.

Rehtorin toimintaympäristöt ja työt poikkeavat merkittävästi toisistaan 1980- ja 2000-luvuilla, ja oletettavasti muutosketju jatkuu (Kanervio & Risku 2009, 125). Pysyvyyteen, yksiselitteisiin käsitteisiin, selkeisiin hallinnollisiin rakenteisiin ja toiminnan seurausten ennustettavuuteen perustunut toimintakulttuuri muuttuu maailmaksi, jossa käsitteet tulevat monimerkityksellisiksi, verkostot monimuotoisiksi ja ennakointi vaikeutuu (Alava ym. 2012, 7). Silti koulukulttuuria leimaa myös tietty pysyvyys. Luokkatilat, oppimisympäristöt, on pääosin rakennettu perinteistä

ryhmäopetusta vastaaviksi³⁰. Usein akuutein ongelma ei ole opetustilojen dynaamisuus, vaan riittävien terveellisten, turvallisten ja peruskorjattujen oppimistilojen saaminen.

Pedagogiseen johtamiseen sisältyy konkreettinen opetuksen ja oppimisen johtaminen, mutta paradoksaalisesti opettajat toimivat luokkahuoneissa suhteellisen itsenäisesti. Hallinnollisin toimin voidaan vaikuttaa koulukokonaisuuden toimintaan, mutta luokkahuoneen toimintakulttuuri on opettajan vallassa. (Salo 2007, 109.) Aiemmin rehtorit seurasivat oppitunteja antaen ohjeita ja ikään kuin tarkastaen, mitä tunneilla tehtiin, mutta nykyisin tähän ei aikaa juuri käytetä (Ahonen 2001, 53–54). Toiminnan kontrollointia ja seurantaa ei Suomessa ole perinteisesti pidetty tarpeellisena (Erätuuli & Leino 1993, 5). Kansainvälisessä kontekstissa instruktionaalista johtamista painottamalla pyritään kehittämään luokkahuoneetyöskentelyä. Tähän viitataan myös Opetushallituksen selvityksessä (Honkanen 2012, 29). Malli soveltunee alakouluihin, mutta aineenopettajajärjestelmässä opetettavien oppiaineiden didaktinen kehittäminen ei voi olla yhden johtajan varassa. Toisaalta pedagogiikan kehittyessä opetus on yhä avoimempaa, opettajien ja oppilaiden yhteistyö koulun sisällä lisääntyy ja opetustilanteet ja -kontekstit ulottuvat luokkahuoneiden ulkopuolelle. Niinpä opetuksen ydintä, pedagogista vuorovaikutusta, voi havainnoida ja ohjata hyvin monimuotoisesti koulun arjen tilanteissa. Näen instruktionaalisen johtamisen yläkouluissa koulun vuorovaikutusprosessien ohjaamisena ja tilaisuuksien järjestämisenä yhteisille reflektoinneille.

Pedagogisten käytänteiden muuttumista Mustonen kuvaa tuntikehysuudistuksen käynnistämänä prosessina. Uudistuksen myötä rehtorin tuli aidosti johtaa koulun pedagogisia käytänteitä, vastuita sekä painopisteitä. Lähtökohtana oli, että kouluille asetetut tavoitteet saavutetaan

30 Kuudessa Euroopan maassa toteutettuun tutkimukseen perustaen Kuuskorpi ja Cabellos esittävät uuden, dynaamisen oppimisympäristön suunnittelupohjan. Sen mukaisesti oppimisympäristön tulee olla dynaaminen ja kalustukseltaan joustavasti muunneltava ja sen tulee mahdollistaa sisältöön perustuvien metodien käyttö, opetusteknologian tulee olla liitettynä oppimisympäristöön (ei erillisillä alueilla) ja sen tulee mahdollistaa sekä yksilölliset että ryhmätyömenetelmät. (Kuuskorpi & Cabellos 2011, 5.) Dynaaminen luokkahuonemalli soveltuu perinteisesti vahvasti teoreettisten aineiden opetustiloiksi, kun taas taito- ja taideaineiden ja fysiikan ja kemian luokkatiloilla on omat, oppiaineen luonteesta johtuvat erityisvaatimuksensa.

kehittämällä koulukohtaiset toimintatavat ja tavoitteet, jotka perustuvat alueellisiin, paikallisiin ja koulukohtaisiin oloihin. Päätös vastuu koulun elinkelpoisuudesta ja tuloksista siirrettiin rehtoreille, jotka joutuivat kohtaamaan vastarintaa. (Mustonen 2003.) Opettajien yhteistyömahdollisuudet ja hyvin suunniteltu ja koordinoitu täydennyskoulutus tukevat muutoksen onnistumista. Jännitteitä syntyy, kun osa kouluväestä pitää muutoksia mahdollisuuksina ja toiset uhkina. Lisäksi koulujärjestelmän sisäiset rakenteet hidastavat muutosten läpivientä. (Johnson 2006, 141.) Onnistuneet pedagogiset kehittämishankkeet sisältävät sekä strategisia että vuorovaikutuksellisia elementtejä ja mm. konkreettisia tavoitteita, aitoa kehittämistarvetta, uudistusmielisten ja innostuneiden opettajien mukaan saamista, opettajien jaksamisesta huolehtimista, hyvän ilmapiirin ylläpitämistä sekä seurantaa ja palkitsemista (Hellström 2004, 242–243).

Rehtorin rooli muutosprosessissa on Fullanin mukaan opettajien tukemista, jotta heidän tietonsa, taitonsa ja asenteensa rakentuvat muutoksen edellyttämällä tavalla. Lisäksi rehtorin tulee kehittää koulun yhteisöllistä osaamista, ohjelmoida asioiden koherenssia ja tarjota teknistä tukea. Muutoksen johtaminen on suunnan näyttämistä (jaettu visio, ryhmän tavoitteet, korkeat suoritusodotukset), ihmisten kehityksen tukemista³¹ (yksilöllinen tuki, intellektuaalinen ja emotionaalinen stimulointi ja mallintaminen) ja organisaation uudelleen muotoilua (koulun sisäisen ja ulkoisen yhteistyön kulttuurin ja rakenteiden luominen). (Fullan 2001, 164, 166.)³² Organisaation yhteinen oppiminen on älyllisesti inspiroivaa, mutta on varottava, ettei hävitetä kouluista sitä, mikä on aitoa ja merkityksellistä. Onnistumisten ja virheiden jakaminen tukevat prosessia, kun kenenkään ei tarvitse kokea syyllisyyttä. (Hargreaves 1995, 11.)

Prosessin edetessä on tehtävä korjaustoimenpiteitä, sillä lähtötilanteessa ei voida ennakoida kaikkia väliin tulevia muuttujia (vrt. Kotter & Tillmann 1997, 4–14). Muutos on siten ymmärrettävissä oppimisprosessiksi ja tulee ymmärtää muutostyön holistisuus ja monialaisuus. Muutoksen toteuttamiseen tarvitaan ylemmän johdon tuki, ja sen on oltava hauskaa, kannustavaa ja mahdollisuuksia tarjoavaa. (Paton & McCalman 2008, 380–385.)

31 Oletan tällä tarkoitettavan ihmisten kehittymisen mahdollistamista ja siihen innostamista.

32 Perustuu osin Leithwoodin tutkimusryhmän työhön.

Ahosen mukaan rehtorit kokevat olevansa lähes jatkuvassa jännitteisessä odotusten ristipaineessa. He pyrkivät pehmentämään ristiriitatilanteita muun muassa jakamalla ratkaisuvalltaa, muuttamalla kokonaiskulttuuria ja säätelemällä omaa johtajuuttaan. He myös pyrkivät vaikuttamaan johtajuudelle annettaviin merkityksiin. Jatkuvasti muuntuva koulun johtajuus rakentuu sosiaalisesti ja on tilannesidonnaista (Ahonen 2008, 167–171) myös verkostoissa toimittaessa. (vrt. Alava ym. 2012, 18.)

Asiantuntijayhteisön johtaminen koulussa

Koulun asiantuntijayhteisön johtaminen edellyttää osaamisen johtamista ja organisaation oppimista. Asiantuntijoiden johtaminen on valmentamista, jossa johtaja edistää oppimista omalla esimerkillään, selkiyttämällä oppimisen suuntaa, luomalla oppimista tukevaa ilmapiiriä ja tukemalla oppimisprosesseja. (Viitala 2004b, 21–22, 104–105, 187.) Pulkkinen mukaan (2011, 119) näkemys korostuu sovellettaessa urheiluvalmennuksen johtamisotetta koulutyöhön. Valmentava johtaminen perustuu ihmisten huomioimiseen ja vuorovaikutukseen, jotka edellyttävät inhimillisyyttä, ryhmädynamiikan tuntemusta, itsensä kehittämistä, muutostohtamista ja valtaa. Rehtorin ja valmentajan työt edellyttävät mm. hyvää itsetuntoa, itsevarmuutta ja tervettä nöyryyttä³³.

Johtamalla rehtori vaikuttaa organisaation osaamiseen, henkilökunnan ammatilliseen kehittymiseen, jaetun johtajuuden hyödyntämiseen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittämiseen ja verkostoissa tapahtuvaan oppimisen johtamiseen (Alava ym. 2012, 32; Senge 1993, 57–67). Eri-laisia persoonia johdetaan eri tavoin. Pynnönen jakaa ihmiset yleistäen neljään eri ryhmään heidän johdettavuusominaisuuksiensa perusteella³⁴. ohjaten johdettavat, suunnitelmilla johdettavat, strategiajohdettavat ja visiojohdettavat. Visiojohdettavien toimintavapauden tarve ja itseohjautuvuuden määrä on suurin. (Pynnönen 2006, 113–115.) Kehittämistyötä voi hidastaa se, että kaikki eivät halua sitoutua ja kehittyä jatkuvasti eikä valanjakoon olla valmiita (Sarala & Sarala 1996, 63–65).

33 Urheiluvalmennuksesta kouluun siirrettäviksi eivät kuulu sovi johtamisen kovuus, pelille ominainen tilannejohtaminen, lait, asetukset ja sopimukset, palkkiojärjestelmät ja johtajuuden aikakäsitys (Pulkkinen 2011, 157).

34 Jako perustuu Viitalan tutkimukseen, (Viitala 2004a)

Osaamisenjohtaminen edellyttää strategisuutta. Menneisyyden perustalle rakennetaan suunnitelma, joka integroi organisaation keskeiset päämäärät, politiikat ja toimintaketjut kokonaisuudeksi. Organisaation resurssien tarkoituksenmukainen ohjaus mahdollistuu, kun strategiset valinnat tehdään yhdessä. (Mintzberg, Quinn & Ghoshal 1999, 3, 101–110; Toikka 2002, 106; Kamensky 2000, 17; Mintzberg 2011, 48–49.) Muuttuvassa ympäristössä toimiva strategiamalli saadaan aikaan ottamalla huomioon tavoite, tehokkuus, tuottavuus, innovaatiot ja keskittäminen. Strategioiden toteutuminen edellyttää joustavaa johtamista ja organisointia³⁵ sekä ristiriitaisten asioiden muuttamista eteenpäin vieviksi voimiksi, se muistuttaa taiteellista luomisprosessia. (Mintzberg, Quinn & Ghoshal 1999, 759–776; Mintzberg 2011, 162–163.) Yläkoulun strateginen johtaminen kytkeytyy kunnan koulutoimen visionääriseen ja strategiseen johtamiseen. Onnistuneen strategiatyön edellytys on, että operatiivinen johto kytketään strategiseen kehittämiseen, visioon sisältyy työtä organisoivia ajatuksia ja kehittämisen lähtökohtana on koulun todellinen etu (Kirveskari 2003, 6; Toikka 2002, 6).

Nykyjohtajan tulee toimia erilaisten yhteistyökumppaneiden kanssa verkostoissa löysien sopimusten varassa. Viralliset ja epäviralliset verkostot toimivat päällekkäisinä, ja tietoa liikkuu verkostojen välityksellä. Verkostojen avulla tiedon nopea valinta ja käyttäminen mahdollistuvat, sillä pelkästään sähköisten tietoverkkojen varassa ei nykytietoa voi hallita (Korkeakoski & Silvennoinen 2008, 99–115). Verkostot toimivat sekä koulun sisällä että koulun sidosryhmien välillä. Rehtori mahdollistaa ja johtaa opettajien, oppilaiden ja sidosryhmien, kuten vanhempien, valtaa ja vastuuta osallistua oppilaitoksen perustehtävän sekä arvojen ja toimintatapojen kehittämiseen. Yhdessä toimien luodaan yhteisöllisyyttä. (Alava ym. 2012, 37.) Johtajan tulee myös ehkäistä henkilökunnan ylikuormittumista sovittamalla kehittäminen ihmisten jaksamiseen. Kestävä koulunjohtajuus painottaa jaettavaa johtamista ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden ylläpitoa. (Hargreaves 2006, 15–21.)³⁶

Arvojohtajana³⁷ rehtori vaikuttaa epäsuorasti työtyytyväisyyteen mm. muokkaamalla työn kontekstia työhön ja henkilökunnalle sopivaksi, yl-

35 Mintzberg käyttää käsitettä managerointi (Mintzberg 2011).

36 Viime aikojen yleisempiä johtamisteoreettisia suuntia ovat myös laatu-, syvä-, tulos-, tiimi- ja verkostojohtaminen.

37 Kehittämistoiminta kiinnitetään jatkuvasti koulun arvoihin.

läpikäymällä tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta sekä mahdollistamalla laadukkaan pedagogiikan, toimivat henkilösuhteet ja kollegiaalisuuden. Uusien työntekijöiden tulee sopia juuri kyseisen koulun toimintakulttuuriin ja hyväksyä sen arvot. Tarvittaessa tulee mahdollistaa henkilökunnan siirrot. (Evans 2003, 148–149.) Arvojohtamisen sekä motivaation ylläpidon ja harmonian säilyttämisen (Hämäläinen 2002, 50–153) avulla johtaja ansaitsee ihmisten luottamuksen. Luottamuksen ansaitseminen ja sen määrän kasvattaminen³⁸ on osa johtajana kasvamista, jota sävyttävät tunteet, kokemukset, odotukset ja kyky kontrolloida niitä (Harisalo & Miettinen 2010, 23–45). Asiantuntijoiden johtaminen perustuu enemmän luottamukseen kuin kontrolliin.

Koulun johtaminen on laaja-alaista pedagogista johtamista

Koulun pedagogisena johtajana rehtori johtaa kokonaisvaltaisesti koulun ydintehtävää. Pedagoginen johtajuus on kykyä ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä määritellyt visiot ja tavoitteet näkyviksi sekä opettaa ymmärtämään, tulkitsemaan, keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin (Taipale 2004, 72). Tutkimukseni johtamiskäsitys lähtee siitä, että kaikessa edellä mainitussa johtamisessaan rehtori pyrkii edistämään oppilaiden ja koulun aikuisten vuorovaikutuksellista, tavoitteiden suuntaista oppimista, kasvua ja kehitystä sekä pedagogista hyvinvointia. Mahdollisuus laaja-alaiseen pedagogiseen johtamiseen on olemassa, vaikka esimerkiksi hallintoresurssien niukkuus voi vaikuttaa tulokseen.

Rehtorin työtä käsittelevien väitöstutkimusten sisällön analyysin perusteella muuttuva oppilaitosjohtajuus on laaja kokonaisuus, jossa erityisesti pedagoginen johtaminen määritellään entistä kokonaisvaltaisemmin, joten laajentuneita vastuuta on jaettava (Alava ym. 2012, 20–21). Työhön vaikuttavat ulkoapäin tulevat, erityisesti paikalliset päätökset, ja käytännön asioiden hoitaminen painottuu (Pennanen 2006, 144). Vielä 2000-luvun alussa koulun pedagoginen johtaminen liittyi rehtorien mielessä hankalien ihmissuhteiden alueelle ja niiden hoitamista he pitivät erityisen haasteellisena, osa jopa vastenmielisenä (Mustonen 2003). Pedagoginen johtaminen syntyykin aina uudestaan: sitä ei voi kopioida, vaan

38 Kirjallisuudessa käytetään käsitettä luottamuspotentiaali.

se pitää luoda uudelleen uudessa kontekstissa, uudessa hallintojärjestelmässä ja uudessa kulttuurissa (Alava ym. 2012, 21).

Oppilaitosjohtamisen keskeisiä kehittämisprosesseja ovat opetussuunnitelmatyö, toimintakulttuurin kehittäminen, visiotavoitteiden luominen ja strategioista sopiminen sekä perustehtävän täsmentäminen. Näiden johtamisen tulee muodostaa eheä kokonaisuus. Tämä edellyttää rehtorilta koulun vuorovaikutusprosessien ohjaamista ja tukemista. Koulun kasvatustavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua koulun toimintakulttuurissa (Opetushallitus 2004). Onnistunut pedagoginen johtaminen edellyttää hyvää itsetuntemusta, joka voidaan selittää ihmisen itsetunnon (itsearvostus ja merkitys), identiteetin ja minäkäsityksen kautta sekä määritellä tietoisuutena omista arvoista, asenteista, kompetensseista, automaatioista, tunteista ja päätöksentekokyvystä (Karvonen 2006, 66).

Lahteron (2011) mukaan ihmisten johtaminen koostuu teknisistä, inhimillisistä ja koulutuksellisista voimista, joita rehtori käyttää koulun toiminnan ylläpitämiseen, sekä symbolisista ja kulttuurisista voimista, jotka ulottuvat syvemmälle ja auttavat sitoutumisen ja suorituskyvyn kehittämisessä. Erilaiset johtamisen sisältöalueiden merkitysverkostot risteävät. (Sergiovanni 2001, 73–144; Lahtero 2011, 211). Hämäläinen määrittelee erinomaisen rehtorin symbolihahmoksi, joka ylläpitää ja kehittää kulttuuria (Hämäläinen 2002, 120). Ajattelumalli tukee laaja-alaiseen pedagogisen johtamisen käsitettä, mutta toimii lähinnä tavoiteltavana ihanteena.

Tutkimukseni taustalla oleva laaja-alainen pedagoginen johtaminen

Laaja-alainen pedagoginen johtaminen painottaa erityisesti moraalisesta ja eettisestä hyvän tavoittelua (vrt. Hellström 2006, 35). Tutkimuksessani katson rehtorin johtamisen eroavan muiden organisaatioiden johtamisesta koulun perustehtävän, opetuksen ja kasvatuksen, siis pedagogiikan vuoksi. Määrittelen pedagogisen johtajuuden koulun asiantuntijayhteisössä kyvyksi ohjata työntekijöitä kohti yhteistä päämäärää määrittelemällä ja toimeenpanemalla visiot, tavoitteet ja strategiat yhdessä sekä kyvyksi ylläpitää positiivista vuorovaikutusta, joka mahdollistaa vision ymmärtävän tulkinnan. Päätöksiä tehdessään rehtorin tulee ymmärtää laaja-alaisen pedagogisen johtamisen kokonaisuus, sillä kullakin päätöksellä on suoria ja epäsuoria vaikutuksia kokonaisuuteen.

Kuvaan rehtorin johtamista laaja-alaisena pedagogisena johtamisena³⁹, jonka vastuualueet ja tehtävät ilmenevät taulukossa 1. Taulukkoon kootut tehtävät kuuluvat rehtorin työnkuvaan ja luovat odotusarvoja ja paineita työhön. Rehtorit painottavat työn eri osa-alueita persoonansa ja työtilanteiden mukaan. Kuvaukseni perustuu Salon, Raasumaan, Houkasen ja Mäkelän (Raasumaa 2010, 105–106; Mäkelä 2007, 200; Honkanen 2012, 12; Salo 2012b) näkemyksiin laaja-alaisesta pedagogisesta johtamisesta⁴⁰ sekä Pietiläisen näkemykseen rehtoreilta edellytettävistä pedagogisista kompetensseistä (Pietiläinen, 2010, 99). Kaikkien tehtävien laadukas hoitaminen on lähinnä ideaali, on priorisoitava ja valittava kulloinkin kokonaisuuden kannalta tärkeimmät kehittämiskohteet (Fullan 2009, 48).

Tutkimukseni johtamisajattelu perustuu yhteistoiminnallisen oppimisen ideologiaan ja yhteistoiminnalliseen johtamiseen, jolloin organisaation jatkuva oppiminen mahdollistuu. Fullania ja Leppilampea mukaellen määrittelen oppivan aikuisyhteisön periaatteiksi positiivisen, keskinäisen riippuvuuden, vuorovaikutteisen viestinnän, yksilöllisen vastuun, sosiaalisten taitojen jatkuvan harjoittelun sekä asioiden yhteisen arvioinnin ja pohdinnan. Yhteistoiminnallinen johtaminen edellyttää aitoa henkilökunnan hyvinvoinnista välittämistä sekä kiireen ja tekemisen vimman vähentämistä. Välittäminen ja läheisyys syntyvät avoimesta kohtaamisesta ja todellisuudesta, jossa heikkouksia ei tarvitse peitellä. Johtaja pyrkii kohtaamaan, kuuntelemaan, nöyrytymään, kannustamaan, ihmettelemään ja olemaan rakentavan kriittinen. Johtamisfilosofia rakentuu sosiaalisten taitojen hallinnalle, avoimelle vuorovaikutukselle, tasarvoiselle dialogille ja rakentavalle ristiriitatilanteiden käsittelylle. Hyvinvoiva työyhteisö rakentuu luottamukselle. Kaikki kehittäminen sidotaan koulutyön arkeen ja koulukulttuurin kokonaisvaltaiseen kehittämiseen ja opettamisen etiikka nousee siitä, mitä vaikutuksia valituilla lähestymistavoilla on oppilaaseen. (vrt. Webb & Blond 1995, 624; Leppilampi 2004, 2–6, 15–19; Fullan 2009; Noddings 1986, 496–499.)

39 Mallin mukaan en kuvaa johtamista perinteiseen tapaan ihmisten ja asioiden johtamisena vaan käsittelen johtamista kokonaisvaltaisesti.

40 Seinäjoen yhteiskoulun rehtorin työtä hallinnon harjoittelijana kahden viikon ajan (2.–13.4.2012) keväällä 2012 seurannut Outi Talvitie perehtyi rakentamaani pedagogisen johtamisen malliin ja totesi sen vastaavan hänelle muodostunutta kuvaa rehtorin työstä (Talvitie 2012).

Jatkuvaan muutokseen sopeutuminen edellyttää transformationaalista, jaettavaa johtamista. Johtaja mahdollistaa innostavan, voimaannuttavan ja intellektuaalisesti stimuloivan toiminnan, jotta yhteinen tavoite toteutuisi. Hän lisää organisaation kapasiteettia koulun kehittämiseen sekä vahvistaa opettajien osallistumista päätöksentekoon ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Koulussa kehitetään rakenteita, joiden sisällä inhimillisen kasvun tavoitteita voidaan tarkastella ja joiden perustalle tulevaisuutta voidaan suunnitella. Reflektointi tunnekokemuksia synnyttävissä vuorovaikutustilanteissa rakentaa yhteistä koulukulttuuria. Koulun hektisessä, nopeatahtisessa ja ennalta arvaamattomia elementtejä sisältävässä kulttuurissa muutosta johdetaan päivittäisten tapahtumien kautta työssä oppimalla. Tavoitteena on kestävä koulun kehittämisen kulttuuri. (Karstanje 2007; Blase & Blase 2004; vrt. Leithwood, Janzi & Dart 1996, 115, 118, 141–142.)

Liitän johtamismalliin piirteen instruktionaalisesta johtamisesta⁴¹. Tavoitteena on erityisesti edistää oppimista arvostavaa koulukulttuuria. Kehittämällä opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksen laatua voidaan autonomisuuteen perustuvassa aineenopettajajärjestelmässämme vaikuttaa oppimisen laatuun. Käytännössä koulun tärkeimmäksi tavoitteeksi priorisoidaan mahdollisimman hyvä oppimisen laatu ja yhteinen visio toteutetaan arkityössä (e-Lead 2013; Glickman, Gordon & Ross-Gordon 2010; Hallinger 2003; MacNeill 2003; Webb 2005). Johtamispersoonan, koulutuksen ja kokemuksen avulla rehtorit muotoilevat oman tapansa johtaa⁴² ja oman johtamisen käyttöteoriaansa⁴³ (Hellström 2006, 25–41; Jouttimäki 2006).

Onnistuakseen työssään rehtorin on haluttava johtaa: käytettävä valtaa, kannettava vastuuta ja välitettävä johdettavistaan. Vastuu näkyy hyvänä perehtymisenä työhön, oikeudenmukaisuutena ja ihmisten tarpeista huolehtimisena. Valta tarkoittaa Hännisen (2009, 117–127) mukaan asioiden linjaamista ja päätöksentekoa. Välittäminen puolestaan näkyy kunnioituksena, ihmisyytenä ja yhteisöllisyytenä. Hännisen hyvän joh-

41 Instruktionaalinen johtaminen ei vastaa meidän kasvatuskulttuuriamme, jos sillä tarkoitetaan tarkkojen ohjeiden antamista opettajille (vrt. Honkanen 2012, 26–27). Määrittelen sen koulun vuorovaikutusprosessien laadun ohjaamiseksi.

42 Rehtorit voidaan jakaa ohjesäännöissä pitäytyviin nykytilan ylläpitäjiin, itseoppineisiin arjen puurtajiin, teoretikoihin ja kehittäjiin (Hämäläinen 2002, 65–66).

43 Oma käsitteellinen malli jäsentää, rajata ja analysoida omaa työtä.

tajuuden kuvaus integroituu yhteistoiminnalliseen, laaja-alaiseen yläkoulunjohtamiseen. Tämä on kuitenkin ideaali, joten käytännössä tavoiteltavaksi riittänee kyllin hyvä johtajuus.

Laaja-alainen pedagoginen johtaminen	
Kaiken toiminnan ydin on oppilaiden optimaalinen oppiminen, kasvu ja kehitys.	
Operatiivinen johtaja <ul style="list-style-type: none"> • asioiden sujumisesta vastaava johtaja • organisoija • projektien johtaja • kokonaisuuden hallitsija 	<ul style="list-style-type: none"> • koordinaattori • perustehtävän esillä pitäjä • muutoksen johtaja • tilannejohtaja • jaetun johtajuuden organisoija
Strateginen johtaja <ul style="list-style-type: none"> • strategian suunnittelija ja toteuttaja • vahvuuksien ja heikkouksien tunnistaja • tavoitteiden asettaja • imagon rakentaja • laadun arvioija ja kehittäjä • tilojen, kaluston, oppimateriaalien ja henkilöstön strateginen johtaja 	Ihmisten johtaja <ul style="list-style-type: none"> • yhteistyöntekijä, palautteen antaja/vastaanottaja • kuuntelija, puhuja/viestijä, kannustaja, oppimisen tukija • osaamisen johtaja, älyllinen stimuloija • tunteiden huomioonottaja, rekrytoija ja peredyt-täjä • täydennyskoulutuksen organisoija • kehityskeskustelija • henkilöstötilaisuuksien organisoija
Verkostoituja <ul style="list-style-type: none"> • yhteistyöverkostoissa toimija, (myös sosiaalinen media?) • suhdetoiminnan kehittäjä • viestintävastaava, markkinoija • parhaiden käytänteiden tunnistaja • mediayhteyksien ylläpitäjä, kansainvälistyjä • tukiverkoston ylläpitäjä: (ATK, kiinteistönhoito, ruokahuolto, siivous, terveydenhoito, sosiaalitoimi, tavarantoimittajat) • huoltajayhteistyön johtaja • koulun vierailijoiden isännöijä • koulutilan ulkopuolisen käytön toimeenpanija • onnettomuus- ja vahinkoasioiden vastaava 	Hallinto- ja talousjohtaja <ul style="list-style-type: none"> • juridisen vastuun kantaja (lait/asetukset/ johto-säännöt/virkaehtosopimukset) • talousjohtaja, oppilashallinnon organisoija • esittelijä ja asiantuntija koulu- ja kunnallishal-linnossa • henkilöstöjohtaja (sijaisjärjestelyt, virka- ja toi-miasiat, palkanmaksun organisoija) • kokouskäytänteiden johtaja (ryhmät, opettajain-, johtokunnan- ja henkilökunnankokoukset) • työaikajärjestelijä • tuntikeyhksen käytön suunnittelija • lukujärjestyksen laatija • arkistoinnin organisoija • rehtorikokouksiin osallistuja
Oppimisen ja kasvatuksen johtaja <ul style="list-style-type: none"> • oppilashuollon organisoija • opetusjärjestelyjen organisoija • kehittämis- ja opetussuunnitelmatyön toteuttaja • tehostetun ja erityisen tuen organisoija • opettaja ja opetuksen toimeenpanija • oppilaiden poissaolojen ja rikkeiden minimoija • koulun tilaisuuksien ja juhlien koordinoija • pedagogisen kehittämistoiminnan koordinoija • opetussuunnitelman kehittäjä • sähköisten oppimisympäristöjen käytön aktivoija 	Vallankäyttäjät <ul style="list-style-type: none"> • päätöksentekijä • delegoija • toisten vallan tukija • rajojen asettaja • oman valta-aseman pohtija • koulutus- ja yhteiskuntapoliittinen vaikuttaja • eettinen johtaja
Itsensä kehittäjä <ul style="list-style-type: none"> • itsetuntemuksen kehittäjä, itsensä johtaja • stressin hallitsija • proaktiivinen ajattelija 	<ul style="list-style-type: none"> • asioiden tärkeysjärjestyksestä huolehtija • henkisen johtajuuden kehittäjä

TAULUKKO 1 . Yläkoulunrehtorin vastualueet ja tehtävät⁴⁴

44 Näistä vastatessaan laaja-alainen pedagoginen johtaja pyrkii kunkin oppilaan ja kouluyhteisön optimaaliseen oppimiseen ja kasvatukseen. Konteksti ja situaatio vaikuttavat siihen, mikä osa-alue kulloinkin painottuu.

2 TUTKIMUSASETELMA JA TAUSTAOLETTAMUKSET

2.1 Olettamus tutkimusilmiöstä

Tutkittava ilmiö on inhimillisesti raskas osa johtamista, joten oletan aineiston koostuvan erilaisten rehtoreiden persoonallisista kertomuksista päätösprosesseistaan – mitä, miten ja miksi he ovat asioita ratkaisseet. Oletan, että kerrottuja kuvauksia on mahdollista luokitella, löytää niistä yhdenmukaisuuksia ja eroavuuksia. Oletan myös, että käsittelemällä aineistoa soveltuvalla analyysityökalulla, voin löytää ilmiöitä jäsentäviä ja yhdistäviä selitysmalleja, joista voi jatkossa olla hyötyä koulun johtamis-työssä.

Tutkimukseni on laadullinen ja se kohdistuu rehtoreiden päätösten perusteena oleviin merkitysrakenteisiin. Kokoan tietoa haastattelemalla ja toivon rehtoreilta dialogeja sisäisen äänensä ja kulttuurissa vallitsevien äänten kanssa (vrt. Ahonen 2001, 57; Ahonen 2008). Pyrin ymmärtämään ja tulkitsemaan tutkittavan ilmiön ominaisuuksia ja merkityksiä rehtoreiden kertomuksista, joten saavutettu tieto on tutkijan tulkintaa toisten kokemuksista. Tutkimustulos on aina subjektiivinen ja tulkinnallinen.

Rehtorina minulla on kokemusperäistä tietoa yläkoulunrehtorin päätöksenteosta ja siitä, kuinka päätöksenteko joskus tuntuu vaikealta, ahdistaa, painaa ja ”tulee uniin”. Ahdistavia päätöksiä kutsun vaikeiksi johtamispäätöksiksi. Tutkin rehtoreiden elettyjä kokemuksia, jotka sisältävät välittömän, ennakoivan heijastuman elämästä. Reflektiivinen tai itsestään selvyytenä annettu tietoisuus on tiedostamaton itsestään. Elettyä kokemusta ei kohdata havaintona tai esiteltynä, sitä ei anneta ihmiselle. Silti eletty kokemus on todellinen, koska ihmisellä on reflektiivinen tietoisuus siitä ja jossakin mielessä hän omistaa sen välittömästi. Vain ajatuksissa se on objektin muodossa. (Dilthey 1985, 223; Van Manen 1997, 35; Van Manen 1991.)

Uudistavan oppimisen luonteen mukaisesti ilmiön ymmärtäminen sekä vaihtoehtoisten tulkintamallien ja merkitysrakenteiden löytäminen edellyttivät ilmiön tarkastelua ja reflektointia useista eri näkökulmista. Merkitysrakenteet perustuvat merkitysperspektiiviin, niihin oletuksiin ja odotuksiin, joiden kautta suodatamme vaikutelmia. Ne sisältävät kog-

nitiivisen, affektiivisen ja konatiivisen⁴⁵ dimension ja herkistävät pyrki-myksemme, odotuksemme ja tarkoituksemme muotoilemalla ja rajoittamalla valikoivasti havaintoja, tietoja, tunteita ja taipumuksia. Ne tarjoavat merkitykselle kontekstin, jonka sisällä voimme päättää, miten aistittu kokemus tulkitaan. Merkitysperspektiivit puolestaan ovat seurausta kokemuksen tulkinnasta. Ne voivat olla tietoisia tai tiedostamattomia. Näiden affektiivisesti koodattujen kokemusten vuoksi jokaisen persoonan voidaan sanoa elävän eri todellisuudessa. (Mezirow 2000, 16–17.)⁴⁶ Rehtorien päätöksenteon tutkimisessa onkin pyrittävä ilmiön monipuoliseen tarkasteluun.

Leivon (2010, 93) mukaan aikuisopiskelijoina opettajaksi opiskelevien merkittäviä oppimiskokemuksia määrittävät mm. opiskelijan pedagogiset ja didaktiset tiedot ja taidot, yhteistyön laatu koulussa sekä opiskelijan näkökulmat opettajan työn eettisyydestä, luonteesta ja arjesta. Elämän kriittiset tapahtumat herättävät opettajan valikoimaan toimintoja ja tekemään päätöksiä, joilla on seuraamuksia hänen tulevaisuudessaan. Kriittiset tapahtumat asettavat yksilön identiteetin haasteiden eteen, mutta toisaalta ne myös säilyttävät ja vakiinnuttavat identiteettiä vastakkaisten ja ristiriitaisten voimien kentässä. (Mts. 64.) Rehtorien työssä omien käytännön opetus- ja johtamistyössä hankittujen kokemusten yhdistäminen johtamisen teorioihin on osa johtajana kasvua. Vaikeaksi koetut johtamis-päätökset voitaneen positiivisesti tulkiten rinnastaa merkittäviin oppi-

45 Konatiivinen oppimisen ulottuvuus tarkoittaa tietoista pyrkimystä toimia ja tavoitella jotakin. Konatiivisia rakenteita luonnehtivia käsitteitä ovat impulssi, halu, tahto ja määrätietoinen pyrkimys. (Ruohotie 2002, 76; YVI:stä energiaa hanke 2012.) Konatiivisen ulottuvuuden lisäksi oppimisprosessia voidaan tarkastella affektiivisen ja kognitiivisen ulottuvuuden kautta (Kyrö, Mylläri & Seikkula-Leino 2008, 273–275).

46 Merkitysperspektiivi rakentuu kahdesta dimensiosta, mielen tottumuksista ja seurauksena olevista näkökulmista. Esimerkkejä mielen tottumuksista ovat mm. sosiolingvistinen, moraalieettinen, episteeminen, filosofinen, psykologinen ja esteettinen lähestymistapa. (Mezirow 2000, 17; Leivo 2010.)

miskokemuksiin⁴⁷, sillä päättäessään rehtori peilaa kokemaansa aiempiin merkitysrakenteisiinsa.

Johtamista koskevissa tutkimuksissa päätöksentekoprosessi on aiemmin ymmärretty kuuluvan osaksi hallinnon kokonaisuutta. Simon kiinnitti johtamistoiminnan sijasta huomion sen valitsemiseen, mitä pitää tehdä. Päätös ei hänen mukaansa ole valmis, kun organisaation yleistavoitteet on luotu, vaan se sitoutuu toimintaan. Päätösten virheettömyyden varmistaminen on Simonin mukaan merkittävä osa yleistä hallinnon teoriaa. (Simon 1997, 1.) Virheettömyys lienee kohtuuton tavoite, mutta toivotun lopputuloksen varmistamiseen pyrkiminen on olennaista.

Tarkastelua varten ikään kuin irrotan vaikeaksi koetun päätösprosessin kontekstistaan rajaamalla tutkimuksen tarkastelunäkökulman vain tähän systeemin osaan. Systeemiteoreettisesti ajateltuna on kuitenkin selvää, että mikään päätös ei ole irrallinen systeemiympäristöstään. Systeemiteorian mukaisesti organisaatiot ovat sosiaalisia yksiköitä, jotka koostuvat osasysteemeistä, joita rakennetaan ja uudelleenrakennetaan tiettyjen päämäärien saavuttamiseksi. Osasysteemien väliset sekä systeemin ja systeemiympäristön väliset vuorovaikutussuhteet vaikuttavat organisaation toimintaan. Jo 1960-luvun lopulla systeemiteoreetikko Bertalanffy totesi, että yleinen systeemiteoria on tärkeä pääväylä tieteiden välisessä synteessä ja integroidussa opetuksessa ja nykyisin systeemiteoreettinen näkökulma toimiikin perustana asijaohjaukselle (managementille) (Bertalanffy 1968; Dittmer 2009, 265–278).

47 Merkittävien oppimiskokemusten tutkimus on lähtöisin Flanaganin kehittämästä kriittisten tapahtumien (critical incidents, events) analysoinnista. Hänen mukaansa kriittisten tapahtumien tutkimisen tekniikka sisältää kokoelman menetelmiä, joilla kootaan suoraa observointitietoa inhimillisestä käyttäytymisestä siten, että tieto on käyttökelpoista käytännön ongelmien ratkaisemisessa ja laajojen psykologisten periaatteiden kehittämisessä. (Flanagan 1954, 327.) Oppimisen tutkimuksessa käsitteen synonyymejä ovat merkittävä tapahtuma (significant event), kriittinen oppimiskokemus (critical learning experience) ja merkittävä oppimiskokemus (significant learning experience) (Mikkonen 2005, 78–79). Psykologisessa tutkimuksessa käytettyjä rinnakkaisia käsitteitä ovat esimerkiksi merkittävä elämäkokemus (significant life experience) ja aito kokemus (authentic experience), joiden sisältöä Silkelä erittelee tutkimuksessaan ja päätyy määrittelemään persoonallisesti merkittävän oppimiskokemuksen loogisena, kognitiivisena ja emotionaalisena kokemuksena, joka edellyttää aina tulkintaa, josta on seurauksena kokemuksen ymmärtäminen jostakin uudesta semioottis-hermeneuttisesta näkökulmasta (Sikkelä 1999, 40).

Yksilöllisesti koetut johtamispäätökset liittyvät kollektiivisiin kokemuksiin ja yhteisöllisiin ilmiöihin. Tutkin ilmiötä nimenomaan rehtorin kokemuksena, en opettajien, oppilaiden tai huoltajien kokemuksina. Oman kokemuksensa osalta rehtorit omistavat tiedon, vaikka ilmiö muiden toimijoiden näkökulmasta todennäköisesti saisi monia muitakin selityksiä. En pyri tuomaroimaan tapahtumien kulkua tai päätösten oikeellisuutta, vaan pyrin ymmärtämään, miksi päätösprosessi on rehtorista tuntunut vaikealta.

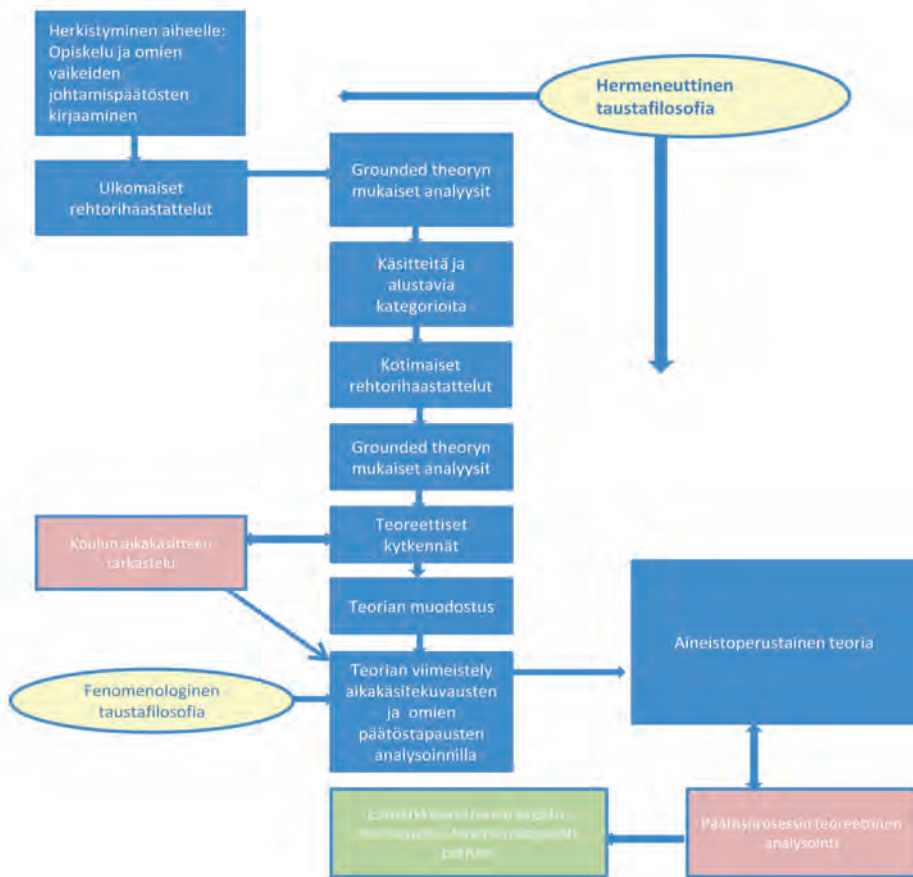
Perusoletukseni on, että rehtorit tuntevat tutkittavan ilmiön. Tarkoitus on tutkimusprosessin edettyä kuvata, mitä rehtorit tarkoittavat vaikealla päätösprosessilla, miten se muodostuu ja toimeenpannaan. En määrittele päätöksen laatua tutkimuksen alussa, vaan kiinnostuksen kohteena oleva päätös saattaa liittyä virallisen päätösvallan (diarinumeroitujen päätökset) tai sopimusvallan piiriin⁴⁸ kuuluvaan päätöksentekoon tai olla niiden yhdistelmä.

Adair kuvaa päätösprosessin koostuvan päätettävän asian määrittelystä, oleellisen tiedon hankinnasta, mahdollisten ratkaisujen ideoinnista, päätöksen tekemisestä sekä päätöksen implementoinnista ja evaluoinnista (Adair 2007, 23–42). Dittmer tarkentaa määritelmää siten, että ennen päätöksen tekemistä on arvioitava päätöksenteon edellytyksiä sekä vaihtoehtojen riskejä ja seurauksia (Dittmer 2009, 37). Perustan näille malleille sen vapaan kuvauksen päätösprosessista, jota käytän aineiston hankinnassa. Kuvaan päätösprosessin kehityskulkuna päätöstä vaativan asian havaitsemisesta siihen, kun asia on saatettu valmiiksi ja päätettävänä oleva asia on liitetty osaksi organisaation kokonaistoimintaa. Määrittelen tutkimuksen kohteena olevat päätökset tarkemmin aineiston analyysin perusteella.

48 Sopimusvallalla kuvaan asiaa, jonka päättäntävalta on kyseisellä organisaation tasolla ja joka voidaan sopia toteutettavaksi hyväksi katsotulla tavalla. Ks. tarkemmin luku 6.2.

2.2 TUTKIMUSASETELMA

Tutkimusasetelma muotoutui prosessin kuluessa kuvion 1 mukaiseksi. Punaisella koodatut osiot olen lisännyt asetelmaan tutkimusprosessin edettyä. Vihreä osio on lisätty asetelmaan, jotta tutkimustulosten kytkeminen aineistoihin käytettyihin kertomuksiin tulisi osoitettua.



KUVIO 1 . Tutkimusasetelma

2.3 Metodologiset taustaolettamukset

Nykykoulut, erityisesti rehtorit, vastaavat suureen määrään erilaisia kvantitatiivisia kyselyjä ja tutkimuksia lukuvuoden aikana. Esimerkiksi Seinäjoen lyseon arviointiraportin mukaan koulun toiminnan eri osa-alueita mittaavia, eri hallinnon portailta tulevia kyselyjä toteutettiin lukuvuonna 2009–2010 kuusi (Seinäjoen lyseo 2010). Lisäksi rehtorit vastaavat koulunsa puolesta moniin pienempiin kyselyihin. Kouluhallinnossa toteutettavien tutkimusten ja kyselyjen tavoitteena on tuottaa gallupeja syvempää tietoa kehittämisen pohjaksi. Vaikka koulut yleensä saavat käyttöönsä tutkimusten tuloksia, niiden tulkinta ja johtopäätökset jäävät usein rehtorin työkseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19–20). Arjen kiireessä merkityksellistäkin tietoa jää hyödyntämättä. En halunnut rasittaa kollegoja uusilla kyselyillä vaan halusin muotoilla tutkimukseni siten, että informantit antavat kokemuksensa mielellään tutkimuskäyttöön. Oletan, laadullisen tutkimusmenetelmän avulla pääseväni tavoitteeseen. Käytän siis laadullisia menetelmiä ja muokkaan analyysityökaluja juuri omaan tutkimukseeni soveltuviksi.

Laadullinen tutkimus auttaa palauttamaan järjestystä kaaokseen ja vaikeasti ymmärrettävään aiheeseen (Starrin, Dahlgren, Larsson & Styrborn 1997), ja sen rinnakkaiskäsitteitä suomen kielessä ovat kvalitatiivinen, pehmeä ja ymmärtävä ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2009, 23). Laadullisessa tutkimuksessa tutkija ei ole passiivinen pyrkimyksissään. Teoria ei nouse aineistosta, vaan aineiston analyysi on prosessi, joka edellyttää terävää kysymyksenasettelua, sinnikästä vastauksen etsimistä, aktiivista observointia ja täsmällistä mieleen palauttamista. Prosessissa pyritään tekemään näkymätön ilmeiseksi erottamalla olennainen epäolennaisesta, yhdistämällä näennäisesti erilliset asiat loogisesti ja sovittamalla kategorioita yhteen luomalla ennakkotapausten pohjalta määreitä seurauksille. Se on luova aineiston järjestämisprosessi, arvelua ja todistamista, korjaamista ja muotoilua, ehdotuksia ja puolustusta. (Morse 1994, 25.)

Aiemmin rehtorien päätöksentekoa ovat tutkineet mm. Vulkko, Jalonen ja Salo (Jalonen 2006; Vulkko 2001; Salo 2008). Näistä tutkimuksista poiketen tarkoitukseni on edetä aineistolähtöisesti (induktiivisesti). Aidoimpia tiedon lähteitä ovat ihmisen omat kokemukset (tässä tutkimuksessa rehtorien kertomukset kokemuksistaan), joiden perustalle ilmiöitä koskevat käsitykset ja odotukset rakentuvat (Cohen & Manion 1995, 1, 3). En siis rajaa tarkastelua suuntaamalla sitä olemassa olevien teorioiden

mukaiseksi. Luotan prosessiin, joten analysoin rehtorien kertomukset ensin ja vasta sitten perehdyn alan kirjallisuuteen ja pohdin tutkimustulosteni kytkeytymistä johtamisen ja päätöksenteon teorioihin.

Aineiston analyysimenetelmänä sovellan grounded theory -menetelmää (GT)⁴⁹. Oletukseni mukaisesti GT mahdollistaa tutkimuksen tavoitteen toteutumisen: uudenlaisten, jopa heurististen, selitysten löytymisen ilmiölle. Menetelmä myös mahdollistaa aineistoperustaisen (substansiivisen) teorian muodostamisen siten, että voin haastattelutilanteissa luvata rehtoreille alkuperäisaineistojen pysyvän salattuina. Tutkimustulosten esittämistavan ratkaisen vasta tutkimusprosessin lopussa. En tavoittele formaalista, yleistä teoriaa, sillä ymmärrykseni mukaan sen muotoilu edellyttäisi huomattavasti tutkimusaineistoani laajemman aineiston käyttöä ja useampaa analysoijaa. GT-menetelmää sovellettaessa aineistoa hankitaan teoreettisella otannalla (Glaser & Strauss 1967, 45), joten en tutkimuksen alussa päätä aineiston laajuutta vaan olen valmistautunut hankkimaan tietoa haastattelujen lisäksi muillakin menetelmillä.

2.3.1 Tutkijan esiymmärrys ja positio

Ihmistieteissä tieto on kulttuurisidonnaista (Puusa & Juuti 2011, 21), eikä se ole arvovapaata (Guba & Lincoln 2000, 105–110). Tutkiessaan kulttuurisia merkityksenantoja tutkija tutkii aina myös itseään. Tutkittavat ilmiöt sijoittuvat kontekstiinsa, joten on pyrittävä pääsemään sisälle niihin tilanteisiin, joissa tutkittava ilmiö esiintyy. Tutkijalla on esiymmärrys tilanteesta, jota hän tutkii ja se tulee esittää selvästi (Puusa & Juuti 2011, 22). Katson tärkeäksi ilmaista sitoomukseni, jotta tutkimustietoa hyödynnettäessä tutkimustulokset eivät vääristyisi.

Tutkija on osa sitä todellisuutta, jota hän tutkii, ja hänen tapansa nähdä, ymmärtää ja sivuuttaa asioita on yhteydessä hänen henkilökohtaiseen biografiaansa. Tutkija ei millään voi, eikä hänen edes tule, sulkea tunteitaan ja sitoumuksiaan tutkimuksen ulkopuolelle. Tutkijan biografia vaikuttaa tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa, vaikka hän ei olisi siitä tietoinen. Se myös piileskelee tekstin sisällä riippumatta siitä, kuinka ”objektiiviseen” ja ”hygieeniseen” tutkimukseen pyrittäisiin. (Stanley &

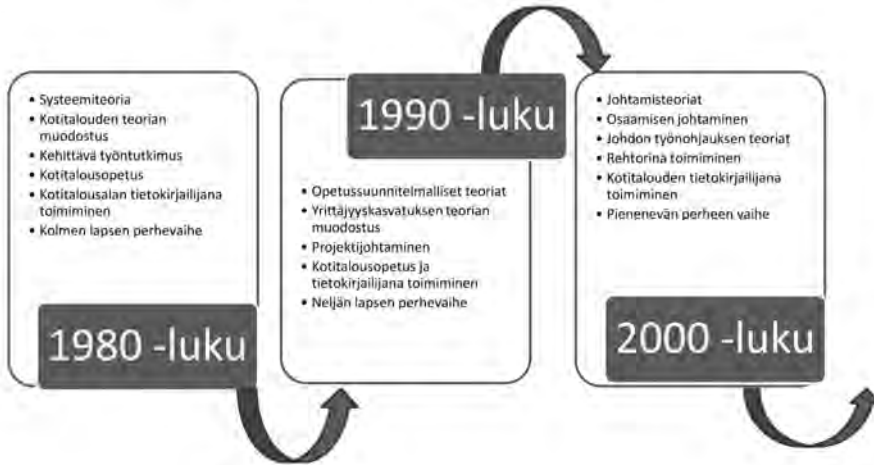
49 Jatkoissa käytän grounded theory -menetelmää lyhennettää GT.

Wise 1993, 159–163.) Selostan ja analysoin esiyymmärrystäni, jotta sen vaikutus tulosten tulkintaan avautuu tieteelliselle tarkastelulle.

Teoreettinen esiyymmärrykseni on herännyt (kotitalouden) toiminnan filosofisesta ja teoreettisesta tarkastelusta. Erityisesti arjen hallinta –käsite (Haverinen 1996, 179) ja määritelmä kotitalouden toiminnasta voimavarojen hallinnan näkökulmasta ovat ohjanneet sekä teoreettista ajattelua että johtamisen ja yksityiselämän yhteensovittamista (Gröhn & Palojoki 1992, 119). Olen opettanut kotitaloutta vuodesta 1985 lähtien ja yläkoulunrehtorina olen toiminut vuodesta 1999 alkaen, lisäksi olen johtanut erilaisia projekteja. Työssäni olen soveltanut kehittävän työntutkimuksen menetelmää, ja uuden oppimista on motivoinut lähikehityksen vyöhykkeen avautuminen ymmärrykselleni (Engeström 1995, 93–120).

Opetussuunnitelmateorioihin ja koulutuspoliittiseen toiminnan ohjaukseen (vrt. Laitila 1999), erityisesti yrittäjyyskasvatuksen kansallisten ja kansainvälisten teoriamallien kehittämiseen perehdyin 1990-luvulla. Alan käsitelmärittelypolku on vivahteikas (vrt. Seikkula-Leino 2005), ja

Tutkijan esiymmärrys



KUVIO 2. Tutkijan esiymmärrys

oma lähestymistapani oli käytännöllinen (Isotalo 1997, 1999). Peruskoulu-työssä käytän käsitettä yrittävyys, joka on ymmärrettävissä aktiivisena ja osallistuvana kansalaisena toimimisena (Opetushallitus 2010). Johtajana kasvun oppipolkuani ovat ohjanneet oppivaa organisaatiota ja osaamisen johtamista koskevat teoriat (Viitala 2004b) sekä johdon työnohjaukseen läheisesti liittyvät teoriat (Paunonen-Ilmonen 2001).

Tutkijan hermeneuttinen kehä kulkee tutkimustradition, hänen oman eksistenssinsä ja tutkittavan ilmiön välisessä kehässä. Kun tutkija arvostaa haastateltavan puhetta ja kuulee vivahteita, joita siinä on, hän voi päästä samalle aallonpituudelle toisen kanssa. Tällöin heidän ymmärrys-horisonttinsa voivat "sulautua". (Puusa & Juuti 2011, 21–22.) Esiymmärrykseni vaikuttanee sekä aineistonhankintaan (rehtorit kertovat kollegalleen) että tulosten tulkintaan. Olen kuitenkin pyrkinyt reduktion avulla minimoimaan sen vaikutusta. Alan kirjallisuudessa reduktiota kuvataan silmälaseina, joita tutkija käyttää tutkimusta tehdessään (Puusa 2011, 115). Esiymmärrykseni ilmenee kuviosta 2. Merkityshorisontit ovat sulautuneet ja laajentuneet. Eletty, koettu, pohdittu, ymmärretty ja käsitteellistetty on muotoutunut skeemaksi, jonka kautta ymmärrän ja tulkitsen kohtaamiani ilmiöitä.

Tutkijapositioni yläkoulunrehtorina ja tutkijana sekä tukee että vaikeuttaa tutkimustani. Minulla ja informanteillani oli yhtenevä tausta, jo-

ten haastattelutilanteessa saatan herkistyä kuulemaan ja havainnoimaan haastateltavien kertomuksia. Tutkijapositioni epäilemättä vaikuttaa myös siihen, mitä minulle kerrotaan ja mitä jätetään kertomatta. Haastattelutilanteet pyrin saamaan luottamuksellisiksi. Oletukseni silti on, että hyvin raskaita tunteita ei haluta nostaa esille yhdessä tutkimushaastattelussa.

Tutkijapositioni vaikuttaa myös analyysityökalun valintaan, sillä pyrin ainakin osittain irrottautumaan omista ajatusmalleistani. Tutkimusprosessin etenemistapa puolestaan mahdollistaa kolmannen tutkimusaineiston (omien päätösprosessien) analysoinnin, sillä niiden avulla on tarkoitus lähinnä selvittää tutkimustuloksen käyttöarvoa.

Kokemusperäiset ihmistieteet tuottavat kukin omine menetelmineen oman alueensa ihmiskuvan. Ihmiskuva perustuu ihmiskäsitykseen, jolla tarkoitetaan niitä edellyttämiä ja olettamisia, joita ihmistutkijalla on tutkimuskohteestaan tutkimuksen alkaessa. (Rauhala 1990, 32.) Perustan tutkimukseni Rauhalan määrittelemään holistiseen ihmiskäsitykseen, jolloin ihminen ymmärretään olemassaolon perusmuodoiltaan: kehollisena (olemassaolo orgaanisena tapahtumana), tajunnallisena (psykkis-henkinen olemassaolo) ja situationalisena (olemassaolo suhteina todellisuuteen). Kolmijakoista ontologiaa voidaan täydentää neljännellä, kuolemattomuudella. (Rauhala 1990, 36–37.) Kolme ensimmäistä ovat tutkimukseni kannalta erityisen merkityksellisiä, ja ne voidaan perustella järkiperaisesti. Neljänteen uskon ja sitä toivon. Sielullisuuden ulottuvuuteen suhtaudun tutkimuksessani siten, että kasvattajan tehtävä on toivon yllä pitäminen. Monikulttuurisessa yhteiskunnassamme en voi perustaa koulunjohtamista koskevaa tutkimusta johonkin tiettyyn uskontoon vaan yleisinhimilliseen hyvään elämään ja henkisyteen ohjaamiseen.

Tajunnallisuuden sisällä voidaan erottaa psyykkinen ja henkinen ulottuvuus. Psyykkinen tarkoittaa kokemuksellisuutta (elämyksellistä perusvirittyneisyyttä, hyvän ja pahan olon tuntemuksia, mielihyvää, viettipaineita, pelkoja ja jäsentymättömiä pakoylykkeitä) ja henkinen (korkeammanasteista tajunnallisuutta, jossa käsitteellisyys ja tietäminen tulevat mahdollisiksi). Elämäntilanteisuudella tarkoitetaan kaikkea sitä, mihin ihmisen kehollisuus ja tajunnallisuus ovat suhteessa. Elämäntilannetta ovat siten ilmastolliset ja maantieteelliset olot, kulttuuri, kansallisuus, yhteiskunnalliset ja taloudelliset olot, toiset ihmiset, arvot, normit, Jumala, helvetti jne. Elämäntilanteisuus on ihmisen kietoutuneisuutta näihin elämäntilanteensa rakennetekijöihin. Ihmisen omalaatuisuus, identiteetti ja persoona kuvastuvat juuri hänen elämäntilanteisuudestaan,

eli siitä, mihin ja miten hänen tajuntansa ja kehonsa ovat suhteessa. Elämäntilanteen voidaan katsoa olevan negatiivinen (elämänehtojen niukkuus) tai positiivinen (riittävät elämänehdot). Elämänehdot jakaantuvat myös niihin, joihin ihminen ei pysty vaikuttamaan (kohtalonomaiset rakennetekijät, esimerkiksi luonnon, kulttuurin ja yhteiskunnan säätelemät tekijät) ja ihmisen vaikutusmahdollisuuksien rajoissa olevat rakennetekijät (esimerkiksi sivistykselliset rakenteet, sosiaaliset suhteet, perhe, lähiympäristö ja sosio-ekonominen asema). (Rauhala 1990, 38–42.)

Holistinen ihmiskäsitys luo pohjan rehtorin vaikeaksi kokeman päätöksen tutkimukselle. Kehollisuus vaikuttaa esimerkiksi terveydentilan kautta, mutta elämäntilanne ja keho oivalletaan oman olemassaolon muodoiksi tajunnan avulla. Vaikeissa päätöksissä psyykkinen puoli voi tuottaa negatiivisia tuntemuksia ja henkinen voi tuottaa aiempaan kokemukseen perustuvia ennakoivia mielikuvia päätösten mahdollisista seuraamuksista. Elämäntilanteisuus ilmenee esimerkiksi johtajan ja yksityiselämän roolien yhteensovittamisessa, elämänehtojen laadussa ja vaikutusmahdollisuuksien määrässä. Tutkimukseni ytimenä on ongelma, miten elämäntilanteen asiantilat ”välittyvät” kehon ja tajunnan realiteeteiksi. Tällaista ongelmaa voidaan avata hermeneuttisen johtamisen menetelmällä. (Vrt. Rauhala 1990, 47.)

2.3.2 Tieteenfilosofiset taustaoletukset

Kuhnin mukaan yhteisiin paradigmoihin tutkimuksensa perustavat sitoutuvat samoihin tieteenharjoittamisen sääntöihin ja standardeihin (Kuhn 1994, 24). Tutkimukseni perustuu traditioon, jonka mukaisesti inhimillisen toiminnan rinnastaminen luonnon toimintaan on mahdotonta, koska inhimillisessä toiminnassa on mukana subjektiivinen momentti eli subjektin omat aikomukset ja päämäärät aiheuttavat inhimillisen toiminnan (vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 29). Tutkimuksessani ei ole testattavaa hypoteesia ilmiöstä, sen sijaan pyrkimys on hermeneuttisen tulkinnan ja jatkuvan vertailun avulla löytää ilmiötä kuvaavia merkitysrakenteita. Tieteenfilosofisesti tutkimukseni edustaa selittävää, relativistista ja subjektiivista lähestymistapaa. Tutkimuksen päälinja perustuu hermeneutiikkaan, mutta erityisesti tutkimusprosessin loppuosassa on

fenomenologisia piirteitä. Tutkimuksen tavoite on pragmaattinen⁵⁰, sillä tavoitteena on vahvistaa, selvittää ja valottaa ilmiötä ja siten tukea rehtoreiden päätöksentekoa (vrt. Patton 2002, 64–90).

Hermeneutiikka määritellään tulkinnan opiksi ja fenomenologia yleisellä tasolla tutkimukseksi ilmiöiden olemuksesta. Hermeneuttisesti pyritään selvittämään, missä olosuhteissa inhimillinen toiminta tapahtui tai tuote tuotettiin ja miten nämä olot mahdollistavat ilmiön/asian merkityksen selittämisen. Asiat ovat mitä ovat kielen ja tulkinnan kautta. Fenomenologisesti puolestaan selvitetään, mikä on ilmiön rakenne ja olemus. (Patton 2002, 88; Kakkori 2009, 273–274.) Yksi tapa mieltää fenomenologian ja hermeneutiikan välinen ero kvalitatiivisena tutkimusotteena liittyy niiden perimmäisten tavoitteiden erilaisuuteen. Fenomenologian katsotaan olevan kiinnostunut tajunnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista sellaisenaan. Hermeneutiikalle koetut merkityssuhteet sen sijaan ovat väline merkitysten laajemman sosiaalisen kontekstin tulkintaan. (Tesch 1990, 37–38.)

Tutkimuksessani tieto ymmärretään jatkuvana tulkintojen prosessina, jossa tulkinnat ja tieto uusiutuvat. Tiedon muodostumista kuvataan hermeneuttiseksi kehäksi, jossa yksityiskohdista tehdyt tulkinnat liitetään kokonaisuuden tulkintaan ja ymmärrys laajenee. Tulkinnan holistisen näkemyksen mukaisesti hermeneuttisella kehällä esimerkiksi tekstin osa voidaan ymmärtää vain kokonaisuuden avulla, johon se kuuluu, ja kokonaisuus voidaan ymmärtää vain osistaan lähtien (Patton 2002, 84–85; Raatikainen 2004, 89; Oravakangas 2009, 268; Gadamer 2004, 29; Moilanen 1999, 40–42). Tulkitseminen perustuu kolmeen tekijään, jotka tulkitsijalla on jo hallussaan ja joihin jo on tartuttu: edellä hallussa olevaan, ennakkonäkymään ja esikäsitelyyn. Näiden kautta jokin tulkitaan joksikin. Ymmärrys ja tulkinta edellyttävät toinen toisiaan hermeneuttisen kehän tavoin. (Kakkori 2009, 276–277; Heidegger 2000, 196–198.) Tulkinnan pitää suojautua mielivaltaisilta päähänpätkähdyksiltä ja huomaamattomilta, rajoittuneilta ajattelutottumuksilta ja kohdistaa katse ”asioihin itseensä” (Gadamer 2004, 32).

50 Pragmatismi tarkoittaa Deweyn (1859–1952) mukaan sitä, että tutkimus tapahtuu aina josakin sosiaalisessa kontekstissa, jolloin tieto ja taito, teoria ja käytäntö, kytkeytyvät toisiinsa. Tutkimuksen avulla tuotetut uskomukset ja teoriat ovat välineitä kokemuksen jäsentämiseksi ja ongelmien ratkaisemiseksi ja tukevat ihmisen harmonista sopeutumista, ja niiden pätevyys ilmenee niiden välisessä menestyksellisyydessä. (Niiniluoto 1986, 51–52.)

Fenomenologia puolestaan tarkastelee niitä subjektiivisia havaintoja ja merkityksenantoja, joita kokijalla itsellään on. Samassa tilanteessa olevilla henkilöillä on erilaisia kokemuksia tilanteesta. Fenomenologia sopii dynaamisten, prosessinomaisten ilmiöiden tutkimiseen, joita on ajallisesti vaikea pysäyttää, tai sellaisten ilmiöiden tutkimiseen, joista tarjolla oleva tieto osoittautuu olevan vahvasti esioletusten värittämää tai niin sanottua hiljaista tietoa (Judén-Tupakka 2007, 65). Rehtorien päätöksentekoa koskeva tutkimus lukeutuu kyseiseen tematiikkaan. Erityisesti analysoidessani tutkimukseni kolmatta aineistoa, eli kun analysoin omia päätöksiäni ja peilaan niitä pääaineistosta nousevaan teoriaan, tarkastelen ilmiötä fenomenologis-hermeneuttisesti. Tutkimuksen tuloksena rakentuvan teorian voidaan katsoa olevan osa fenomenologista sosiaalista konstruktionismia. (Puusa & Juuti 2011, 16–18.)

Laajimmassa merkityksessä fenomenologia on teoreettinen näkökulma, jonka avulla kokemus otetaan suoraan tarkasteltavaksi ja joka näkee käyttäytymisen määrittyvän kokemuksesta käsin ennemmin kuin ulkoisen, objektiivisen ja fyysisesti kuvattavissa olevan todellisuuden kautta (Cohen & Manion 1995, 29–30)⁵¹. Ulkoista maailmaa ei tulekaan tutkia sellaisenaan vaan tulee tutkia ulkoisen maailman rakentumista ihmisen tajunnassa. Se välittyy ihmiselle nimenomaan kokemuksen kautta. Fenomenologia on kiinnostunut tavoista, joilla tietoisuus jäsentää ulkomaailmaa. (Perttula 1995, 6–7.) Omien kokemusteni reflektointi voi parhaimmillaan syventää hermeneuttisesti tuotettua kuvausta ilmiöstä.

Fenomenologisen tutkimuksen kohteena ovat ”käsitteelliset rakenteet, joiden avulla tietoisuus jäsentää kokemusta; rakenteet, joiden avulla kokemus strukturoituu yhtenäiseksi ja mielekkääksi kokonaisuudeksi”. (Perttula 1995, 6–7; Saarinen 1986, 120.) Tärkeää on se, että tutkittava ilmiö tavoitetaan sellaisena, kuin se tutkittavalle ilmenee. Tämä edellyttää, että yksityisen ihmisen elämismaailman todellisuuteen hänen itsensä kokemana suhtaudutaan vakavasti ja kunnioittavasti. Tällöin tutkija haluaa antaa tilaa tutkittavien omille merkityksille, heidän omille äänilleen. (Nieminen 1995, 81.) Pysin ottamaan tämän huomioon tutkimukseni perusrakenteessa. Hermeneuttisessa analyysivaiheessa, joka koskee tutki-

51 Fenomenologiset tieteenfilosofit, kuten Hegel, Heidegger ja Husserl, pyrkivät ymmärtämään kokemuksen tutkimusta eri näkökulmista (Himanka 2002, 19, 109, 135–136), mutta tutkimuksessani käsittelen ilmiötä yleisellä tasolla.

mukseni pääaineistoa, toisten rehtorien kokemusten ääni on pääroolissa. Fenomenologisessa vaiheessa, kun analysoin omia päätöksiäni, pyrin täydentämään ja pelkistämään jo luotua kuvaa ilmiöstä.

Moderni hermeneutiikka ei tunnista tai ei edes pyri tunnistamaan universaalia olemusta. Hermeneutiikan tehtävänä on ymmärtää ja tulkita, miten olemisemme maailmassa on yhteydessä ymmärtämiseen. (Kakkori 2009, 279.) Tutkimuksessani on käytetty myös abduktiivista päättelyä. Tällöin lähdetään siitä, että tulkinta edellyttää luovaa ja innovatiivista ajattelua, jonka avulla ei saavuteta absoluuttisia totuuksia (Butte College 2013; Haig 1995). Erityisesti fiktiivisten narratiivien työstämisessä ymmärrän pyrkiväni tietoisuuden ulkopuolisen maailman olemassaolon esille tuomiseen: ”välittömässä ruumiillisessa olemassaolossaan, havainnoissaan ja niistä johtamisissaan ajatuksissa ihminen kohtaa aina myös ympäröivän sosiaalisen todellisuuden, joka välittyy hänelle kielen kautta” (Lehtinen 2002, 42).

3 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Mustalaiskulttuuria tutkinut Grönfors toteaa, että kvalitatiivisissa kenttätutkimuksissa joidenkin ammattiryhmien tutkiminen voidaan rinnastaa niihin vaikeuksiin, joita ihminen kohtaa lähestyessään byrokraattisia organisaatioita. Esimerkiksi lääkärit toimivat arvostetuissa tehtävissä, ja arvostus halutaan säilyttää. Yksi tapa pyrkiä säilyttämään yhteiskunnan kunnioitus ammattikuntaa kohtaan on ammattikuvan mystifiointi, jonka edellytyksenä on pitää tutkijat loitolla. (Grönfors 1982, 66.) Onko rehtorikunta rinnasteinen lääkärikunnalle? Alalle on kehittynyt ammattikunnan sisäinen käsitteistö ja symboliikka, jonka sisältöjä ei haastattelutilanteessa välttämättä jakseta selostaa haastattelijalle, tutkijana toimiva kollega kuitenkin tuntee alan käsitteistön.

Etsin tietoa ilman ennako-odotuksia tai teoreettista kartoitusta ja käytän vuorovaikutteista, kerronnallisen haastattelun menetelmää. Pyydän rehtoreita kertomaan vapaasti vaikeaksi kokemastaan päätösprosessista päätöstä edellyttävän asian havaitsemisesta siihen asti, kunnes päätös niveltyy osaksi koulun toimintakulttuuria. Oletukseni mukaan saan kokemuksiin perustuvan rikkaan aineiston, kun rehtorit kertovat tarinansa kiireettömästi. Kun jokainen valitsee yhden tai korkeintaan kaksi perusteellisesti kerrottavaa tapausta, kertomukset koostunevat todella vaikeista kokemuksista. Valitsemani analyysimenetelmä häivyttää yksit-

täistapaukset, joten rehtorit tulevat kuulluiksi mutta eivät paljastetuiksi, kun esitän tutkimustuloksia.

Tutkimusta varten tuotettavaksi ajateltu aineisto kertoo nykyrehtorien kokemuksista viimeisten kahdenkymmenen koulunjohtamisvuoden ajalta⁵². Kyseisenä aikana koululaitos on muuttunut mm. viestinnän, kansainvälistymisen ja kestävän kehityksen myötä. Myös demografiset olot (kaupungistuminen on edennyt) ja kasvatuskulttuuri on muuttunut. Muutoksilla on oletettavasti ollut vaikutusta myös rehtorien päätöksentekoon. Tiedostan, että tutkimuksen tuloksena syntyvä teoria kertoo yhden tutkijan tulkinnan tästä aineistosta ja että raportin kirjoittamisen haasteeksi tulee muodostumaan tutkimusaiheen arkaluonteisuus.⁵³

Johtoajatuksenani on, että on laajennettava perspektiiviä eli käytävä kaukana nähdäkseen lähelle. Haastatteleamalla hankin narratiiveja sekä ulkomaisilta (aineisto 1) että kotimaisilta rehtoreilta (aineisto 2). Tarkoitukseni on muotoilla aineistoperustainen teoria ilmiöstä analysoimalla aineiston kertomuksia ja vertaamalla analyysituloksia olemassa oleviin teorioihin. Tutkimusasetelmaa rakentaessani ja tutkittavaan ilmiöön perehtyessäni kokosin aineiston, joka koostuu vaikeaksi kokemistani johtamispäätöksistä yhden vuoden ajalta (aineisto 3). Tarkoitukseni on analysoida nämä aineistot viimeiseksi, ikään kuin hioakseni ja tarkentaakseni teoriaa, vaikka se ei olisi välttämätöntä.

GT-tutkimukselle tyypillisesti tutkimukseni ongelmanasettelu tarkentuu analyysin edetessä. Mitä rehtorit kertovat ja miten kerrottua voi tulkita? Käytössäni tulee olemaan subjektiivisia tarinoita, joiden tulkinta on olennaista kokemuksen tutkimisessa. En tutki kertomuksia, puhetta tai tekstiä sinänsä enkä suoranaisesti johtamista, vaan etsin merkitysrakenteita rehtorien kertomista tarinoista.

Aineiston analyysin edettyä tutkimuksen ydinkysymykseksi nousi seuraava:

Millainen on aineistoperustainen teoria yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemasta johtamispäätöksestä?

52 Pisin rehtorin työura oli saksalaisella rehtorilla ja sekin alle 20 vuotta.

53 Lähtökohdiana salassapidolle on perustuslain 10. §: Yksityiselämän suoja. Oppilas- ja henkilöstöasioiden salassapito perustuu mm. perusopetuslain 40. §:n ja lakiin viranomaisten

Tutkimus valaisee koulukontekstissa tehtyjen johtamispäätösten luonnetta. Tutkimustuloksen tulkinnan kannalta tulee selvittää, minkälaisista prosesseista rehtorit kertoivat vaikeina johtamispäätöksinä. Perustan määrittelyni aineistoon ja teoriakirjallisuuteen. Aineistoni laadun vuoksi en voi käyttää pitkiä, autenttisia, aineistolainauksia. Havainnollistaakseni kerrottuja päätöksiä ja tulkintojani laadin narratiivisen analyysin menetelmällä simuloidut kertomukset päätösprosesseista. Tutkimukseni vastaa myös kysymykseen:

*Minkälainen on vaikeaksi koettu johtamispäätös
yläkoulunrehtorin kertomana?*

Analyysi tuottaa myös vastauksen kysymykseen:

*Mikä tekijä vaikuttaa kaikkiin vaikeaksi koettuihin
päätösprosesseihin?*

Koulunjohtamista koskevia teorioita on runsaasti. Peilaamalla aineistoa näihin teorioihin saan vastauksen myös kysymykseen:

Mihin organisaatioteoreettiseen viitekehykseen teoria kiinnittyy?

Tutkimuksen ydinkysymys haastaa pohtimaan, miten yläkoulunrehtorien vaikeaksi kokemien johtamispäätösten tekemistä voidaan tukea? Oletuksena on, että tunnistamalla ja tiedostamalla päätöksentekoon vaikuttavia tekijöitä rehtorit voivat suunnata työaikansa ja energiansa tarkoituksenmukaisella tavalla. Tutkimuksen pohdintaosassa selvitän kirjallisuuden perusteella, mitä sellaisia tuen muotoja on olemassa, joissa tämän tutkimuksen tuloksia voidaan jatkossa hyödyntää.

toiminnan julkisuudesta, erityisesti 24. §:n. Muilta viranomaisilta pyydän tutkittavia päätöksiä täydentäviä, salassa pidettäviä asiakirjoja ja haastattelujen yhteydessä pyydän saada tutusta niihin, joten myös julkisuuslain 7 luku liittyy tutkimukseni tietojen salassapitoon, kuten myös laki yksityisyyden suojasta työelämässä. (Laki 1998c, Laki 1999b, Laki 1999a, Laki 2004.) Haastattelujen saannin edellytyksenä on, että aineisto pysyy salattuna.

4 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET RATKAISUT

4.1 Glaserilaisen grounded theory -menetelmän käyttö

Sosiologit Barney Glaser ja Anselm Strauss kehittivät grounded theory -menetelmän (GT)⁵⁴ vastareaktioksi positivistisen sosiologian deduktiiviselle tutkimukselle. Heidän kritiikkinsä kohdistui ensisijaisesti siihen, että klassisissa hypoteesien testaamisen malleissa ei itse teorioita kyseenalaistettu (Haverinen & Martikainen 2004). Teoksessaan *The Discovery of Grounded Theory* tutkijat määrittelevät menetelmän keskeiseksi tehtäväksi sen, että systemaattisesti kerätystä aineistosta löydetään teoria. (Glaser & Strauss 1967, 1.) Metsämuuronen määrittelee GT:n puhtaasti aineistopohjaiseksi menetelmäksi, jossa annetaan aineiston kertoa, mitä se pitää sisällään, ja muodostetaan teoria sen pohjalta (Metsämuuronen 2000). GT:n mukainen perusteellinen aineiston käsittely mahdollistaa irrottautumisen tutkijan omista ajatusmalleista. Tutkimuksen kuluessa kertyvää tutkimusaineistoa analysoidaan jatkuvan vertailun menetelmällä: yksittäisiä tapauksia verrataan toisiin tapauksiin ja koodeihin, koodeja toisiin koodeihin, koodeja kategorioihin ja kategorioita toisiin kategorioihin. Vertailua jatketaan, kunnes uusi teoria saadaan muodostettua. (Birks & Mills 2011, 11.)

Vaikka GT-analyysi perustuu yksityiskohtaiseen sisällön tulkintaan, pyrin säilyttämään hermeneuttisen kehän mukaisen tavoitteen, jossa osia ei voi ymmärtää ilman kokonaisuutta ja osat vaikuttavat kokonaisuuden tulkintaan. Hermeneuttinen sääntö, jonka mukaan kokonaisuus tulee ymmärtää yksittäisestä ja yksittäinen kokonaisuudesta, on peräisin antiikin retoriikasta. Asetelma on kehämäinen: kokonaisuuden merkitystä ennakoidaan eksplisiittisesti, sillä osat, jotka määrittävät kokonaisuudesta, määrittävät itse kokonaisuutta. (Gadamer 2004, 29.)

GT-menetelmän käyttö edellyttää tutkijalta teoreettista sensitiivisyyttä, jonka avulla analysoija voi teoreettisesti hahmottaa löytämiään substantiivisia kategorioita; se on kykyä tunnistaa, mikä datassa on tärkeää ja merkityksellistä. *Theoretical sensitivity* -kirjan avulla Glaser pyrkii tukemaan teoreettisen sensitiivisyyden kehittymistä yksilöimällä analyysi-prosessin etenemistä. Kirjallisuuteen perehtyminen ja yksilön ammatillinen ja henkilökohtainen kokemus tutkittavasta ilmiöstä lisäävät osaltaan

54 Grounded theory -menetelmä, josta käytän lyhennettä GT, on suomennettu ankkuroiduksi teoriaksi, mutta alan tutkimuskirjallisuudessa käytetään englanninkielistä käsitettä.

teoreettista sensitiivisyyttä, mutta induktiivisessa tutkimuksessa niiden rooli on tiedostettava, jotta tulokset nousevat aineistosta eivätkä tutkijan esioletuksista. (Glaser 1978.)

Rehtorien kokemuksia koskevaan tutkimukseen menetelmä soveltuu käytettäväksi, koska tavoitteena on saada uutta tietoa, havaita ja ymmärtää vaikeaa kokemusta systemaattisesti pohtien eikä pelkästään osoittaa, mitä yhdestä tulokulmasta, yhden teorian testaamisella asiasta voitaisiin ymmärtää⁵⁵. Tutkimustyöni alussa avoimena tutkimusalueenani oli: Minkälaisen asioiden syvemmän pohdinnan kautta yläkoulunrehtorien päätöksentekoa voidaan ymmärtää ja helpottaa? Lähestymistapana GT:llä on paljon yhteistä tapaustutkimusten ja etnografian kanssa. Etnograafit pyrkivät ymmärtämään kulttuurisia tekijöitä niin monimuotoisesti kuin tutkijalle on mahdollista, mutta GT:n soveltaminen ei ole niin kulttuuri-orientoitunutta (Locke 2001, 18–19).

GT:n soveltamisessa on erotettavissa kaksi koulukuntaa: straussilainen ja glaserilainen. Menetelmän kehittäjät Strauss ja Glaser ajautuivat alan tutkimuskirjallisuudessa kuvattuun opilliseen erimielisyyteen GT:n soveltamisesta tutkimustyöhön (Birks & Mills 2011, 3)⁵⁶. Glaseria voidaan pitää ortodoksisen ja Straussia revisionistisen suunnan edustajana. Tul-

55 Tavoitteena on päästä irti apriorisen teorian kartesiolaisesta katseesta, jossa tutkija upottaa kohteeseensa käsitteellisen mallin, joka on rakentunut kohteesta riippumatta. Tällöin empiria rooliksi jää apriorisen, olemassa olevan teoreettisentiedon vahvistaminen tai vääräksi osoittaminen. (Lehtonen 1994, 120–124.)

56 Straussilaista koodausparadigmaa kritisoidessaan Glaser samalla muuttaa suhtautumistaan aiemmin kehittämiinsä käsite-indikaattori –malliin ja siihen liittyviin koodausperheisiin (Glaser 1992).

Rankimmin Glaser kritisoi straussilaisen lähestymistavan mukaista koodausta teoksessaan *Basics of grounded theory analysis* (Glaser 1992). Esimerkkeinä kannanotoista: Strauss on kannanotoissaan välinpitämätön teoreettisen sensitiivisyyden muotoilulle (61), straussilainen käsitteen kehittäminen on helppo tehdä, mutta se ei ole grounded theoryä (62), Strauss rakastaa kuuden C:n koodausperhettä, mutta teorian kehittämisessä niitä tulisi käyttää vain, jos se on relevanttia ja ne saturoituvat (62), Strauss pakottaa teorian olosuhteiden ja seurausten kaavaan (62), Straussilla on oma suosikki raami, johon kaikki GT:llä muodostettavat teorit pitää pakottaa, mutta GT ei Glaserin mukaan pakota, sen pitää antaa raamien ja mallien rauhallisesti nousta (64). Pakottavan raamin käyttö analyysissä on hypoteesin testausta, deduktiivista tieteen tekemistä (67, 71), joten Glaserin mukaan straussilainen grounded theory -tutkimus on testaamista, ei aineiston emergenssiä (72).

kitsen vahvojen kannanottojen tavoitteeksi sen, että tutkijat tahtovat ohjata GT-tutkijoita jatkossa tarkasti pohtimaan, minkälainen lähestymistapa soveltuu juuri heidän tutkimukseensa. On ilmeistä, että straussilainen ja glaserilainen lähestymistapa tuottavat ainakin painotuksiltaan hieman erilaisen tuloksen. Aineiston sisältö saa merkittävämmän roolin glaserilaisesta lähestymistapaa käytettäessä. Keskeisimmin lähestymistavat eroavat siten, että glaserilaisessa, kehkeytyvässä (emerging) aineiston analyysissä korostetaan induktiivista ja straussilaisessa, systemaattisessa analyysissä induktiivis-deduktiivista päättelyä (Holopainen 2011). Glaser tulkitsee straussilaisen deduktiivisesti johdettujen käsitteiden käytön emergenssistä luopumiseksi ja teorian pakottamiseksi oletettuun muotoon (Glaser 1978, 58; Glaser 1992, 3).

Kathy Charmaz esittää kolmanneksi GT:n lähestymistavaksi konstruktivistista designia, joka antaa vastaajien äänen kuulua teoriassa. Tällöin teoria muodostuu tutkijan ja tutkittavien vuoropuheluna. (Charmaz 2000, 510.)^{57 58}

Olen soveltanut GT:tä klassisen, glaserilaisen koulukunnan mukaisesti, sillä aineistoni pysyi hallittavana ja koin mahdolliseksi jatkuvan vertailun periaatteella hioa, yhdistellä ja muokata hahmottuvia kategorioita. Pyrin aineiston emergenssin avulla muodostamaan tätä aihealuetta koskevan aineistoperustaisen (substantiivisen) teorian. Pyrin tiedostamaan esiyymmärrykseni ja minimoimaan sen vaikutuksen tutkimustuloksiin.

Teorian rakentaminen etenee vaiheittain. Glaserilaisittain toteutetussa GT -tutkimuksessa substantiaaalinen koodaus sisältää avoimen koodauksen ja selektiivisen koodauksen. Avoimessa koodauksessa tutkija kuvaa aineistoaan niin monella koodilla kuin mahdollista. Tässä häntä ohjaa kuusi sääntöä: 1) aineistolle tulee esittää peruskysymyksiä, kuten mistä tässä aineistossa on kyse tai mihin käsitteeseen tämä tapahtuma viittaa? 2) Aineisto tulee analysoida rivi riviltä, jotta mitään oleellista ei jää huo-

57 Charmazin mukaan voi olla tärkeämpää, mitä vastaajat olettavat tai ymmärtävät kuin mitä he puhuvat, joten analyysiin tarvittaisiin myös tällaista aineistoa (Charmaz 2000, 514).

58 Konstrukttiivinen GT olettaa, että ihmiset luovat ja ylläpitävät merkitysmaailmoja dialektisten prosessien avulla neuvotellen todellisuksiensa merkityksistä ja toimiessaan niissä. Tällöin etsitään sekä tutkittavien että tutkijan merkityksiä. (Charmaz 2000, 521, 525.)

maamatta. 3) Tutkijan tulee itse koodata oma aineistonsa. 4) Koodaus tulee keskeyttää aina, kun uusi ajatus ilmenee ja ajatuksesta tulee kirjoittaa memo. 5) Teoreettiseen kirjallisuuteen ei tule tutustua liian aikaisin, sillä tällöin tutkija on vaarassa menettää kosketuksen siihen, mikä hänen omassa aineistossaan on oleellista. 6) Sosioekonomisille taustamuuttujille (sukupuoli, sosiaalinen status tms.) ei tule antaa automaattisesti tärkeää asemaa syntyvässä teoriassa. (Glaser 1978, 56–60; Silvonon & Keso 1999, 92–93.)

GT-menetelmien käytölle yhteisessä avoimen koodauksen vaiheessa tutkimusaineisto koodataan pieniksi yksiköiksi, joten yksittäisen informantin tiedot eivät ole tunnistettavissa tutkimustuloksista. Tutkimuksessani se on erityisen tärkeää, jotta tietolähteet eivät paljastu. Vertailuun perustuvassa koodauksessa tapahtuma koodataan jollakin kuvaavalla käsitteellä ja sitä verrataan muihin aiemmin samoin koodattuihin tapahtumiin. Tämä johtaa käsitteiden teoreettisten ominaisuuksien yleistymiseen. Tutkija pohtii kuvailevan käsitteen piirteitä jatkumona, sitä miten se on tuotettu, mitkä ovat sen seurauksia ja miten se on sijoittunut muiden käsitteiden joukkoon (Glaser & Strauss 1967, 105–107).

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa tietoa hankitaan teoreettisella otannalla niin kauan, kunnes saturaatiopiste saavutetaan (uusi aineisto ei enää tuota uutta tietoa kategorioista), kategoriat ovat ominaisuuksiltaan ja dimensioiltaan hyvin muotoutuneita, ja kategorioiden väliset suhteet on muodostettu ja validoitu (Strauss & Corbin 1998, 201–202). Tutkimuksen alussa ei ole varmaa tietoa siitä mikä riittää, ts. minkälaista dataa tullaan tarvitsemaan, kuinka monta osallistujaa/datan lähdettä tarvitaan ja milloin, missä ja kuinka dataa tullaan keräämään (Birks & Mills 2011, 70).

Glaserilainen lähestymistapa sisältää avoimen koodauksen, jolloin aineistosta eritellään ja koodataan merkittävät tapahtumat, ilmiöt, kysymykset, prosessit tai suhteet ja nimetään ne, jotta myöhemmin nähdään, miten kategoriat nousivat. Tutkija lopettaa avoimen koodauksen vasta, kun ydinkategoria löytyy.

Selektiivinen koodaus on siirtymäpinta substantiaalisien ja teoreettisen koodauksen välissä. Avoimessa koodauksessa tutkija on löytänyt aineistosta runsaasti ilmiöitä, joihin useimmat tapahtumat ovat jotenkin sidoksissa. Selektiivisessä jatkokoodauksessa rajaudutaan vain niihin ulottuvuuksiin, jotka ovat yhteydessä ydinkategoriaan. Koodauksen aikana tehdään jatkuvasti teoreettisia memoja eli merkintöjä havainnoista. Memojen kirjoittaminen mahdollistaa käsitteiden jatkuvan tarkentamisen ja muokkaamisen koodauksen aikana (Glaser & Strauss 1967, 107).

Seuraavassa koodausvaiheessa, teoreettisessa koodauksessa, tutkija integroi käsitteitä keskenään, ja siirtyy tapahtumien vertailusta teoreettiseen käsitteiden ominaisuuksien vertailuun. Samalla tutkijan on annettava jokaiselle vertailun tulokselle teoreettinen merkitys. (mts. 1967, 109.) Glaser esittää formaaleja koodausperheitä⁵⁹, joiden avulla tutkija rakentaa yhteyksiä tutkimusaineistonsa eri käsitteiden välille (Glaser 1978, 74–82). Tulkinnan teoreettinen kiteyttäminen tähtää yhden tai mahdollisimman harvan koko kohdetta jäsentävän ydinkategorian luomiseen.

Analyysiprosessin lopulla tutkijan tulee rajata teoria vertailemalla löydettyjä käsitteitä hahmottuvaan teoriaan. On havaittava piilevät yhdenmukaisuudet ja kyettävä muodostamaan ilmiöstä teoreettinen kuvaus mahdollisimman pienellä määrällä käsitteitä, joiden teoreettisuuden taso on samalla noussut korkeammaksi. Käsitteiden lukumäärän väheneminen rajaa omalta osaltaan syntyvää teoriaa, joka kykenee kiteytyessään selittämään yhä suurempaa alaa tutkimusaineistosta. Teoreettinen saturatio saavutetaan, kun aineistoa luettaessa eteen tulevat uudet tapahtumat mahtuvat kehitettyyn käsitteelliseen malliin eivätkä tuo siihen enää mitään olennaisesti uutta. (Glaser & Strauss 1967, 31, 35–36, 113–115; Silvonnen & Keso 1999, 91.)

Aihealueen teoriaan tutustuminen ennen aineiston keräämistä on tarpeellista, koska analysoijan tavoitteena ei ole löytää esioletettuja olosuhteita, seurauksia, strategioita ja suhteita. Teoriaa ei muodosteta taustakirjallisuuden ja valmiiden rakennelmien varaan, vaan ensisijainen tavoite on muodostaa teoria aineistosta. Analyysiprosessin avulla saadut tulokset nivotaan ajatuskokonaisuudeksi, joka selittää ja ymmärtää, mitä aineistossa tapahtuu. Viimeisessä vaiheessa valmiin analyysin avulla luotu teoria sijoitetaan muuhun tutkimusaluetta käsittelevään teoreettiseen kirjallisuuteen. Tutkimusta laajentamalla ja syventämällä aineistoperustainen teoria on laajennettavissa useita foorumeja kattavaksi formaaliksi teoriaksi ja edelleen metateoriaksi. (Glaser & Strauss 1971, 177; Koskela 2007, 98–99.) Laaditun teorian kirjoitetuksi muodoksi Glaser ja Strauss esittävät teoreettisen pohdiskelevan otteen, jolloin käsitteellisiä kategori-

59 Esimerkiksi: strategiaperhe, kulttuuriperhe, konsensusperhe (Glaser esittää 18 erilaista vaihtoehtoa) (Glaser 1978, 74–82).

oita ja niiden ominaisuuksia käytetään niiden välisistä yleistetyistä suhteista kertovien hypoteesien elementteinä.⁶⁰

Glaserilaisessa lähestymistavassa painotetaan tutkittavien äänen kuulemistamista. Hyvä tutkimus kuulee sellaista, josta tutkimuksen alussa ei vielä oltu selvillä (Silvonen & Keso 1999, 95). Koodauksen näkeminen laadullisen tutkimuksen ytimeksi kaventaa aiheettomasti laadullisen tutkimuksen luonnetta. Koodaus on olennainen ja usein välttämätön osa tutkimusta, mutta tutkimuksen ydin on kuitenkin tutkijan teoreettisessa työssä, kohdetta koskevassa käsitteellisessä tulkinnassa. (Coffey, Holbrook & Atkinson 1996.)

Siitonen on selvittänyt GT:n glaserilaisen ja straussilaisen lähestymistapojen eroja (Siitonen 1999, 30–34). Nojaan Siitosen vertailuun perustelllessani glaserilaisen lähestymistavan käyttöä tutkimuksessani. GT-teorian kehittyminen perustuu systemaattisesti kerättyyn ja analysoituun aineistoon, mutta straussilaiseen analyysiin verrattuna intuitio ja luovuus ovat glaserilaisittain edettäessä systemaattisuutta oleellisempia. Glaserilainen tutkimus on abstraktien ongelmien ja niiden prosessien tutkimista, ei osien kuvailevaa tutkimista (Glaser 1992, 24). Suuntaus painottaa aineistosta nousevien havaintojen ja ideoiden ohjaavaa vaikutusta käsitteellistämässä ja ydinkäsitteen ympärille rakentuvan teorian kehittämässä (mts. 75). Straussilaisessa analyysiprosessissa korostetaan systemaattista koodausta open-, axial- ja selektiivisen koodauksen kautta sekä paradigman ja konditionaalimatriisin ehtojen kurinalaista huomioon ottamista (Strauss & Corbin 1998; Strauss & Corbin 1997). Glaser painottaa Straussista poiketen, että etukäteen asetettu tutkimusongelma johtaa aineiston pakottamiseen ja voi tuottaa hyvän, mutta esioletuksiin rajoittuneen kuvauksen (Glaser 1992, 22). Glaserin mukaan tutkimusongelma nousee esille helposti analyysiprosessin edettyä tarpeeksi syvälle. Tutkijan on varmistuttava, että ongelma on asian ytimessä ja sen avulla voidaan selvittää useimmat tutkittavan alueen toiminnan variaatiot (mts. 21). Tutkimusongelma ja ydinprosessi kietoutuvat toisiinsa.

GT-tutkimuksen vaiheet harvoin seuraavat toisiaan lineaarisesti ja kronologisesti, sen sijaan ne voivat tapahtua jaksottaisesti tai samanaikaisesti. Koin Koskelan tavoin straussilaisen lähestymistavan keittokirjamaiseksi oppaaksi tutkimuksen tekemiseen jatkuvan vertailun mene-

60 Kirjoitusasu ei tee teoriaa, vaan kyseessä on teoria, kun sillä selitetään tai ennustetaan jotakin (Glaser & Strauss 1971, 188).

telmällä (Koskela 2007, 93). Straussilainen lähestymistapa antaa hyvän kuvan vertailun ja käsitteen muodostamisen monikerroksisuudesta, joka on hyvä pitää analyysiprosessin ajan mielessä, mutta glaserilainen lähestymistapa ei anna menetelmän kahlita tulkintaa ja pakottaa analyysiä valmiiseen kaavaan. Glaserilaisittain edettäessä analysoijan ei tarvitse löytää esioletettuja olosuhteita, seurauksia, strategioita ja suhteita (Glaser 1992, 103; Strauss & Corbin 1998; Strauss & Corbin 1997).

Glaserin mukaan deduktiivisuuden tulee olla induktiivisuuteen sisältyvää sisäistä deduktiivisuutta eli aineistosta nousevien havaintojen pohjalta tehdään hypoteeseja, joiden totuutta arvioidaan jatkuvan vertailun menetelmällä tutkimusprosessin aikana. Straussilaisittain lähestyttäessä analysoija voi prosessin aikana perehtyä teorioihin ja tehdä niiden pohjalta hypoteeseja ja testata niitä (Strauss & Corbin 1998, 148, 111–112).

Strauss ja Corbin ovat sitä mieltä, että hypoteesit pitää verifioida, validoida ja pätevoittää. Tätä tehdään koko tutkimusprosessin ajan eikä vasta kvantitatiivisella jatkotutkimuksella. (Strauss & Corbin 1998.) Glaserin näkemyksen mukaan kehitetyn teorian verifioiminen tai testaaminen jätetään toisille tutkijoille. Glaserilaisittain ”substantiaaliselta alueelta teoreettisen herkkyyden avulla tuotetaan käsitteellisiä hypoteeseja ja niiden yhdistelmiä. Nämä hypoteesit ovat todennäköisyysväittämiä, eivät faktoja, joita voitaisiin verifioida. Todennäköisyydet ovat helposti muunneltavissa, kun kategorioiden ominaisuuksista nousee uutta aineistoa” (Glaser 1992, 29).

Viime aikoina useat suomalaiset tutkijat ovat soveltaneet GT-menetelmää tutkimuksissaan. Pehdyin otokseen GT-menetelmällä tehtyjä tutkimuksia ja kirjasin taulukkoon, miten niiden tiedon tuottamistapaa voi hyödyntää omassa tutkimuksessani (liite 1). Vaikka menetelmän käyttö edellyttää kurinalaista koodausta, se samalla mahdollistaa luovan, abduktiivisen päättelyn⁶¹. Tällöin päärooli on tutkijan ajattelulla, mutta samalla hyväksytään, että ajattelu ja päättely eivät synny tyhjiössä ilman minkäänlaista teoreettista välineistöä ja vihjeitä. Tulokset ovat aina kon-

61 Abduktio, päättely parhaan mahdollisen selityksen kuvaamiseksi. On päättelyä, jonka avulla datasta muodostetaan hypoteesi, joka selittää dataa parhaalla mahdollisella tavalla. Kyse on teorian muodostamisesta tai tulkitsevasta päättelystä. (Josephson & Josephson 1996.)

tekstisidonnaisia ja subjektiivisia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Sekä Glaser että Strauss haluavat tehdä tutkimusta, joka on avoin sosiaaliselle todellisuudelle. He tahtovat antaa tälle avoimuudelle metodisesti kontrolloidun muodon. Lähestymistapojen eroja tärkeämpää on, että molemmissa tehdään kommunikoitaviksi ne analytyttiset operaatiot eli askelmat ja menettelytavat, joilla laadullinen tutkija päätyy tulkintaansa. Tässä mielessä GT-tyyppinen työtapa voidaan mieltää kokeiltavissa olevan aineistolähtöisen laadullisen tulkinnan muodostamiseksi. (Silvonen & Keso 1999, 95.) Mielestäni praktiset näkökulmat ja tutkijoiden työtavat vaikuttavat menetelmän valintaan, eikä näitä kahta soveltamistapaa ole syytä asettaa vastakkain.

4.2 Kokemuksen tutkiminen

Tässä luvussa selvitän, miten ymmärrän tutkimuksen kohteen, kokemuksen, olemassaolon. Kokemus on omakohtainen ja mm. aikaan sidoksissa, paikallinen, ainutlaatuinen ja ruumiillinen (Suorsa 2011, 174). Subjektiivisten kokemusten tutkiminen on monitieteistä tutkimusta (Perttula 2008, 116). Tässä tutkimuksessa tutkin kasvatuksen ja opetuksen johtamiseen liittyvää kokemusta päätöksenteosta, joten päätöksenteon tavoite on kasvatustieteellinen. Kokemuksen tutkimisen tieteenfilosofiset lähtökohdat ovat erityisesti hermeneutiikassa ja fenomenologiassa. Tutkimukseni tavoitteena on kokemuksen rakenteen tavoittaminen. Kokemuksen rakenteella tarkoitan tekijöitä, jotka tekevät kokemuksesta sen, mitä se on, erotuksena muista kokemuksista. (Latomaa 2008, 47.) Olen kiinnostunut niistä sisällöllisistä merkityksistä, jotka muodostavat yksilöitävissä olevan kokemuksen. Ihmisen tajunnan voidaan sanoa mahdollistavan kokemusten ymmärtämisen. (Perttula 1995, 7–8.)

Kokemuksen tutkijoille tyypillisesti tutkin aiheita, joka on minulle omakohtaisesti tuttu. Elän tutkimusaiheeseen liittyvien kokemusten merkityksellistämässä maailmassa. Tämä inhimillinen piirre ei sinänsä ole etu eikä haitta tutkimukselle, mutta se on syytä tiedostaa (Van Manen 1997, 54; Perttula 2008, 155). Tunteet eivät edellytä tajunnallista taitoa tai rakentavaa ymmärtämistä, vaan ilmentävät tajunnallista suhdetta aiheeseen niin välittömästi, kuin se on mahdollista. Voidaan ajatella, että tunteen välitön suhde elämäntilanteeseen auttaa ihmistä sopeutumaan kulloiseenkin kohdattavaan aiheeseen, ja kun aikajännettä pidennetään, sama koskee sopeutumista kohdattavien aiheiden virtaan. (Perttula 2008,

124.) Perttula määrittelee tunteen yhdeksi kokemuksen laaduksi intuition, tiedon ja uskon ohessa. Tunne ja intuitio tarkentavat sitä, mitä aiheeseen uppoutunut ymmärtäminen ontologisesti on, tieto ja usko jäsentävät vastaavalla tavalla rakentavaa ymmärtämistä. Tällainen kokemuslaatujen nelijako muodostaa kuvan siitä, minkälaisia kokemuksia on olemassa ja millä tavoilla ymmärtäminen tutkimuksellisesti toteutuu. Muut kokemuslaadut⁶² Perttula käsittää näiden neljän kokemuslaadun erilaisina yhdistelminä (mts. 123). Elämyksellisesti tunne ilmenee sisäisesti ristiriitaisena tai ristiriitaisena koetun maailman kokonaissävyn kanssa. Tunnetihentymä ei kuitenkaan itse kykene tiedostukseen vaan houkuttelee tai vaatii henkistä⁶³ siihen toimeen (mts. 126). Kokemuksen tutkiminen on reflektiivistä (Van Manen 1997, 36) ja kokemuksesta⁶⁴ noussut henkinen vaatimus on alkulähde tälle rehtorien kokemusten tutkimukselleni.

Vaikutuksiltaan ja rakenteiltaan erilaisia päätöksiä tehdessään johtajat arvioivat riskijä. Riskiltään suuret päätökset vaativat paljon harkintaa. Rehtoriurani alussa toinen yläkoulun rehtori antoi vertaistukea ja sanoi: ”Me ollaan niitä, jotka uskaltavat tehdä ne kovimmat päätökset ja kannetaan niistä vastuu.” Kovimmat päätökset oletettavasti koetaan vaikeiksi? Vaikeaksi koettu johtamispäätös on rehtorin subjektiivinen kokemus, sillä tunne ei valehtele. Tarkastelun kohteena ovat sellaiset päätökset, joiden tekemiseen liittyy vahva jännite, negatiivisten tunteiden lataus – päätökset, joiden tekeminen vie runsaasti energiaa. Subjektivistisen oletuksen mukaan tieto on ihmisiin sitoutunutta (minun tutkimuksessani rehtoreihin), joten tietoa on haettava heiltä. Ihminen on tutkimuksen keskiössä niin kohteena kuin tiedon hankinnan instrumenttinakin. Tämä todellisuuskäsitys pohjaa relativismiin, jolloin todellisuutta on ymmärrettävä vain osallistujan näkökulmasta, ikään kuin ilmiön sisältä päin. (Puusa & Juuti 2011, 20.)

Kokemus on yhtä kuin elämys ja merkitys, joihin viittaavat sanat kokemusmaailma, elämismaailma ja merkitysmaailma (Latomaa 2008, 28).

62 Esimerkiksi käsitys, ajatus, arviointi, muisto, mielipide, kertomus, selitys, ennakointi, arvaus ja kuvitelma.

63 Selvännän Perttulan käsitelmäärittelyn mukaista jakoa psyykkiseen ja henkiseen myöhemmin tässä kappaleessa..

64 (Gadamer 1985, 310–325) tarkentaa, että ”olla kokenut” ei merkitse sitä, että ihminen tietää kaiken tai tietää paremmin kuin joku toinen. Kokenut ihminen kykenee kohtaamaan avoimesti uusia kokemuksia ja oppimaan kokemuksista.

Kokemuksen määrittelyssä tukeudun fenomenologiseen, pysäytettyyn ilmiön kuvaukseen, vaikka tutkimukseni varsinaisena lähtökohtana on hermeneuttinen, ymmärtävä ja tulkitseva filosofia. Fenomenologia pitää tajunnallisen toiminnan ytimenä intentionaalisuutta⁶⁵, tapaa suuntautua johonkin (Ulvinen 2012, 57). Kun tajunnallinen toiminta valitsee kohteensa, ihminen kokee elämyksiä. Elämyksessä kohde ilmenee ihmiselle jonakin. Todellisuus ei ole enää merkityksetön, vaan se tarkoittaa jotakin. Kokemusta on luontevaa kutsua merkityssuhteeksi⁶⁶, joka liittää subjektin ja objektin kokonaisuudeksi (vrt. Van Manen 1997, 86–87; Perttula 2008, 116–117; Ulvinen 2012, 50–51). Tutkiessani rehtorien vaikeaksi kokemia johtamispäätöksiä tutkin siis tätä merkityssuhdetta, en vain kuvaa mahdollisia hankalia päätöksiä. Rehtoreiden kokemuksiin liittyvä erityinen intentionaalinen aspekti on, että tähän kokemukseen liittyy tajunnallinen tietoisuus vastuusta.

Mielen avulla tiedämme, tunnemme, uskomme, uneksimme ilmiöt ja asiat joksikin. Mieli ja elämys ovat aina yhdessä, ne ovat tajunnan tapahtuman perusyksiköjä. Kun mieli asettuu tajunnassamme suhteeseen jonkin objektin, asian tai ilmiön kanssa siten, että ymmärrämme tuon objektin, asian tai ilmiön kyseisen mielen avulla joksikin, syntyy merkityssuhde. Merkityssuhteessa ihminen asettuu ymmärtävällä tavalla suhteeseen situaationsa kanssa. Merkityssuhteet muodostavat verkostoja, joista syntyvät maailmankuvamme sekä käsitykset itsestämme. Merkityssuhteet organisoituvat siten, että uudet mielen ilmentymät suhteutuvat jo olemassa olevaan tiedettyyn ja tunnettuun kokemuserustaan. Vanha kokemus toimii ymmärtämisyhteytenä, johon suhteutuen uusi mieli organisoituu merkityssuhteeksi ja tulee osatekijänä mukaan maailmankuvan muodostumiseen. Vanhaa kokemustaustaa siinä ominaisuudessa, kuin se on uutta mieltä tulkitseva ja sijoittava, kutsutaan horisontiksi. (Rauhala 1983, 27–28.) Tutkimukseni rehtoreiden teorian tiedot sekä työ- ja elämäkokemus muodostavat horisontin, johon he suhteuttavat kokemuksiaan.

65 Rauhala käyttää inhimillisestä kokemuksesta tajunnan rinnalla sanoja psyyke tai psyykinen ja henki tai henkinen ja intentionaalisuudesta sanaa mielellisyys (Rauhala 1983, 27–29).

66 Perttula kuvaa kokemuksia myös merkitysrakenteiksi ja niiden yhteen kietoutumiksi (Perttula 1995, 15).

Tajunta voidaan ymmärtää prosessina, joka tulee olemassa olevaksi mielellisen perusuonteensa kautta. Mielellisyys tarkoittaa, että mielet ilmenevät ja suhteutuvat merkitsevyytensä avulla toisiinsa. Tajunta on mielen sisäistä merkitsevyyttä. Subjektiivisella maailmankuvalla viitataan ymmärtämisen kokonaisuuteen, eli tajuntaan merkityssuhteiden muodostamana sisällöllisenä kokonaisuutena. (Rauhala 1990, 37; Perttula 1995, 20.)

Situationaalisuus on ihmisen kietoutuneisuutta todellisuuteen oman elämäntilanteensa kautta ja mukaisesti. Situaatioon kuuluu konkreettisia (työpaikan ulkoiset piirteet, reaaliset inhimillisen kanssakäymisen muodot) ja ideaalisia komponentteja (arvot, normit, ihmissuhteet sisältöinä, taide). Situaation komponenttien sisältö, faktisuus, rajaa ja suuntaa, mitä ja miten ihminen tajunnassaan kokee ja miten orgaaninen tapahtuminen hänen kehossaan etenee. Tätä kutsutaan esiymmärrykseksi. (Vrt. Perttula 2008, 117; Rauhala 1983, 33–34.) Situaatio rajaa maailmasta sen osan, johon ihminen on suhteessa. Ihminen on koko elämänsä ajan osa elämäntilanteisuuttaan, joten situaatio on perimmiltään aina yksilöllinen. Ihmisten situaation reaalisisältöihin sisältyy myös monia yhteisiä asioita, jotka antavat järjellisen perustan kokemuksellisten sisältöjen samankaltaisuuden etsimiselle. (Perttula 1995, 18–19, 31.) Situaatio on subjektiivista maailmassa olemista; kokemus sosiaalisesta tilanteesta ja asemasta ja kokemus on aina kontekstuaalista, välittömässä yhteydessä maailman tulkintaan (Ulvinen 2012, 51). Tutkimuksessani situaatio ratkaisee tulokulman ongelmaan, situaatiostaan johtuen rehtori kokee päätöksen vaikeaksi. Jokaisen kokemuksen sisältö on erilainen, mutta etsin niitä merkitysrakenteita, jotka näitä kokemuksia yhdistävät (vrt. Van Manen 1997, 19).

Perttula erottaa kaksi tajunnallisuuden toimintatapaa, psyykkisen ja henkisen, joilla on yhteinen tajunnallinen tehtävä: saada elämäntilanne merkitsemään ihmiselle jotakin. Kokemuksen muodostumisen perusmekanismi on kaikessa tajunnallisessa toiminnassa sama. Psyykkinen merkityksellistää elämäntilannetta ilman kieltä, käsitteitä ja sosiaalisesti jaettuja merkityksiä, ja sen myötä suhde elämäntilanteeseen on välitön ja suora. Henkisen toimiessa elämäntilanne merkityksellistyy kielen ja siihen sisältyvän sosiaalisen maailman läpäisemänä. Henkinen tekee ihmisestä tajunnallisesti intersubjektiivisen. Sen avulla voi ymmärtää ainakin jotakin siitä, miten toiset ihmiset ymmärtävät, ja toisaalta myös kuvata kokemuksiaan toisille. Kun ihminen pystyy puhumaan tunteistaan käyttäen esimerkiksi pelon ja ahdistuksen käsitteitä, henkinen toimii hänessä. Pelkkä tunteminen on laadultaan psyykkistä. (Perttula 1995, 21–23; Pert-

tula 2008, 118–119.)⁶⁷ Rehtoreiden kokemuksia tutkiessani tutkin niiden merkitystä, sillä ”kokemukseni ei voi suoraan tulla sinun kokemukseksi. Yhteen tajunnanvirtaan kuuluvaa tapahtumaa ei voida sellaisenaan siirtää toisen tajunnanvirtaan. Se mikä kokemuksestani siirtyy sinulle, on kokemukseni merkitys.” (Ricoeur 2000, 43–44.)

Henkinen yksilöllistävä asettuu psyykkisen ja henkisen yleistävän väliin. Sen avulla ihminen kykenee tajuamaan oman ymmärtämisensä, mihin psyykkinen ei pysty. Se tuo ihmiselle hyvin henkilökohtaisen perustan arvioida toimintaansa ja on eettisesti tärkeä, sillä tajunta ei jätä ihmistä rauhaan, ellei hän toimi eettisesti johdonmukaisesti. (Perttula 2008, 118.) Päätöksen kokeminen vaikeaksi liittyy tähän tajunnan toimintaan.

Kokemus on ymmärtävä ja merkityksellistyvä suhde tajuavan ihmisen ja elämäntilanteen välillä. Tajunnallisen toiminnan kannalta ihminen ei ymmärrä mitään siitä todellisuudesta, joka ei sisälly hänen elämäntilanteeseensa. (Perttula 2008, 119.) Todellisuuden on muututtava elämäntilanteeksi, jotta ihminen voi sitä ymmärtää⁶⁸. Kokemukset ovat olemassa ilman, että tutkija on niistä kiinnostunut (Perttula 1995, 25–26; 2008, 135). Tutkijana voin siis tulkita ja luoda ymmärrystä lisäävän kuvauksen olemassa olevasta kokemuksesta ja sen sisältämistä merkitysrakenteista.

Tutkimani ilmiö on määriteltävissä eläväksi kokemukseksi, koska se ilmentää tajunnallisuuden tapaa suuntautua oman toimintansa ulkopuolelle ja merkityksellistää suuntautumisen kohteena oleva aihe (Perttula 2008, 137). Elävä kokemus on saanut muotonsa tutkimukseen osallistuvien omassa elämässä, ei esimerkiksi kuvitteellisissa tarinoissa. Elävää kokemusta voidaan tutkimuksellisesti lähestyä fenomenologisesti, narratiivisesti tai hermeneuttisesti. Hermeneuttinen, rakentava tulkinta, painottuu tutkimuksessa (vrt. Perttula 2008, 139). Se mahdollistaa tutkijalle aktiivisen roolin. Tutkivana rehtorina jaan osittain tutkittavan kontekstin informanttien kanssa, sillä tutkimuksen kohde kuuluu meidän kaikkien kokemuspiiriimme. Tutkimustulos perustuu subjektiiviseen ymmärrykseen ja tulkintaan tutkimuksen kohteesta (vrt. Perttula 2008, 155, 157; Ulvinen 2012, 54).

Tutkimuksen teoreettinen intressi toimii kriteerinä olennaisen ja epäolennaisen välillä. Se määrää näkökulman tutkittavaan kohteeseen ja ra-

67 Perttula nojaa määrittelyissään Rauhalan pohdintoihin.

68 Perttula jakaa ymmärtämisen aiheeseen uppoutuneeksi ymmärtämiseksi ja rakentavaksi ymmärtämiseksi (Perttula 2008, 120–123).

jaa maailmasta tietyn alueen, johon tutkimus kohdistuu. Kvalitatiivista tutkimusaineistoa voi lähestyä ainakin kahden toisistaan poikkeavan ilmiöryhmän näkökulmasta: a) sosiaaliseen todellisuuteen kuuluvat ja b) tajunnallisina merkityssuhteina näyttäytyvät ilmiöt. (Perttula 1995, 13.) Tämän tutkimuksen tavoite on praktinen, ja sillä pyritään lisäämään ymmärrystä ja helpottamaan tulevaa päätöksentekoa (Ulvinen 2012, 55). Tutkimus painottuu sosiaaliseen todellisuuteen, sillä tutkin kokemusta kontekstista ja situaatiosta nousevien paineiden kentässä.

Hermeneuttinen, aito kokemus gadamerilaisittain ymmärrettynä avaa kokijalleen uusia maailmoja ja synnyttää uudenlaisia horisontteja⁶⁹, joita ennen tuota kokemusta oli mahdoton kuvitella. Hermeneuttinen kokemus on aina negaatio⁷⁰: jokin asia ei ole sitä, mitä me oletamme sen olevan. Aidon kokemuksen valossa oma tietämisen tapamme, ymmärryksemme, muuttuu.⁷¹ Myös tiedon kohde muuttuu. (Gadamer 1985, 310–325.) Aidossa kokemuksessa on kyse jonkin erilaisen, itselle vieraan kohtaamisesta, joka ei vastaa kokijan ennakkokäsityksiä. Se synnyttää uuden horisontin, jota aiemmin oli mahdotonta edes kuvitella (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 45). Vaikeiksi koettuihin päätöksiin liittyy negatiivisia latauksia, eivätkä ne vastaa rehtoreiden ennakkokäsityksiä.

69 Gadamer tarkoittaa horisontilla yksilön kulttuurista kontekstia ja perinnettä, jonka ulkopuolelle hän ei voi asettua objektiivisesti tarkkailemaan tutkittavaa ilmiötä. Oma näkökulma voi kuitenkin laajentua, kun yksilö asettuu vuorovaikutukseen toisenlaisten näkökulmien ja tradition kanssa. Siten horisontti on muuttuva ja temporaalinen. Se liikkuu ennakkokäsitysten ja niiden vahvistumisen ja kumoutumisen hermeneuttisessa kehässä. (Oravakangas 2009, 270.)

70 Hermeneuttisessa kokemuksessa jotakin tapahtuu kokijalle itselleen. Siinä asiat paljastuvat erilaisina tai kokonaan uusina ennakkokäsityksiimme verrattuna ja kokemusta voidaan kutsua negatiiviseksi. Kokemus saa kokijan kysymään maailmaansa ja itseään uudella tavalla. (Kakkori 2009, 278.)

71 Koski esittelee Gadamerin kokemuksen jaottelun tieteelliseksi (kuinka se vahvistaa ennakkokäsitystä) ja dialektiseksi eli historialliseksi (jolloin se ei vahvista ennakkokäsitystä). Dialektiseen, aitoon kokemukseen liittyy ennakkokäsitysten nöyryytetyksi, paljastetuksi tuleminen. Jos jokin asia tapahtuu ihmisten odotusten mukaisesti, kyseessä ei ole dialektinen kokemus. Kokemuksen myötä kokijan käsitys itsestä ja maailmasta muuttuu. (Koski 1995, 114–116.)

Tutkittavat kokemukset voidaan määritellä kriittisiksi tapahtumiksi, *critical incident*, kriittisiksi oppimiskokemuksiksi^{72,73} joihin liittyy yksilön merkittävää kasvua ja kehittymistä, muun muassa asenteiden muuttumista, itseymmärryksen syvenemistä, tiedon hankkimista ja taitojen kehittymistä. Ne voivat positiivisimmillaan toimia kriittisinä oppimiskokemuksina ja tukea johtajana kasvua, mutta ne voivat myös rankkoina kokemuksina vaikuttaa negatiivisesti johtajana toimimiseen.

Kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Ihmisen suhde maailmaan on intentionaalinen: kaikki merkitsee meille jotakin. Merkitykset ovat intersubjektiivisia, subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Eri kulttuuripiireissä elävillä on erilainen elämismaailma, eli he elävät erilaisissa todellisuuksissa sillä perusteella, että asioilla on heille erilaiset merkitykset. (Laine 2007, 29–30.) Yläkoulunrehtorien elämismaailmoissa on yhteneviä piirteitä, mutta silti jokaisen rehtorin merkistyshorisontti on erilainen ja jokaisen koulun kulttuuri on omansa. En pyri tutkimuksellani tavoittamaan todellisuuden reaalista sisältöä vaan perustan siihen, että rehtoreiden kokemusten perustana on tietty, kaikille yhtäläinen tajunnallinen tapa olla maailmassa (vrt. Perttula 1995, 29).

Toinen näkökulma kokemuksen intersubjektiivisuuteen on, että kokemus voi sisältää kollektiivisia, jaettuja piirteitä. Esimerkiksi opettajakunta voi kokea opettajainkokouksen ilmapiiriltään ahdistavaksi. Silti tässä tutkimuksessa tutkin ilmiötä vain rehtorin subjektiivisena kokemuksena, en reaktiona ympäristön ärsykkeisiin. Olosuhteet eivät aiheuta ihmisen toimintaa, vaan ne muodostavat ihmisen toiminnan lähtökohdat, premissit. Toimintaa tulee tarkastella subjektiivisesti perusteltuna. (Suorsa 2011, 179.) Tarkastelen usean rehtorin subjektiivisesti vaikeaksi kokemia päätöksiä ja etsin niitä yhdistäviä merkitysrakenteita hermeneuttisesti tulkiten ja ymmärtäen. Kokemuksen aiheuttama toiminta, päätös, ei ole reaktio vaan subjektiivisesti perusteltu toiminta. Tarkasteltavien päätösten sisältö ei ole ratkaiseva. Sen sijaan tutkimuksen edetessä selviää, mikä rooli kollektiivisilla kokemuspiirteillä on rehtorin subjektiiviselle kokemukselle.

Kokemuksen tutkimuksessa voi aineistosta nousta Rauhalan mainitsemia tutkimukseen osallistuvan subjektiivisia ongelmia. Kun kokemuksessa esiintyy epäsuotuisuutta, kuten tunnekyllmyyttä, epäselviä, hämä-

72 (Vrt. Patton 1990, 75.)

73 (Vrt. Flanagan 1954; Mikkonen 2005, 78–79.)

riä, vääristyneitä tai virheellisiä käsityksiä ilmiöstä ja asiantiloista sekä toisista ihmisistä, tai kun siinä vallitsevat negatiiviset perustunnelmat, kuten ahdistuneisuus, tuskaisuus ja pelko, siitä seuraa ensisijaisesti vaikeuksia elää rikkaasti ja tyydytystä tuottavalla tavalla. Näitä voi kutsua elämäntaidollisiksi ongelmiksi. (Rauhala 1983, 65–83.) Toisaalta jokainen ymmärrys sisältää väärinymmärrystä, sillä merkitykset johdetaan siitä, mitä pidetään merkittävänä. Tieto sitoutuu aikaan ja kontekstiin. Niiden tulkinta edellyttää, että kerätään riittävä määrä kontekstien sisällä olevien henkilöiden kertomuksia tai dokumentteja niistä, jolloin tulkintoja voidaan vertailla keskenään, tehdä niiden välisiä luokituksia sekä pyrkiä tekemään alustavia johtopäätöksiä. (Puusa & Juuti 2011, 20.) Tässä tutkimuksessa aineistoa on niin paljon, että yksittäisen ihmisen kokemukset suhteutuvat yhteiseen tulkintaan.

4.3 Aineistojen tuottaminen ja analysointi

4.3.1 Omien päätöskokemusten kirjaaminen aineistoksi

Olin metaforisesti jo kokenut rehtorin työssäni Abilenen paradoksin⁷⁴ ja Buridanin aasin⁷⁵, joten kiinnostus päättämisen tutkimiseen nousi kokemuksistani. Esiymmärrykseni ja teoreettinen sensitiivisyyteni kehittyi alan täydennyskoulutusten ja käytännön työn reflektoinnin kautta. Herkistyin tutkimusongelmalle keväällä 2009 laatimalla alustavan luokituksen johtamispäätöksistä ja testaamalla sitä omien päätösteni koodaukseen. Luokittelu perustui lähinnä käytännön työssä havaitsemaani

74 Ryhmä ihmisiä päätyy yhteisestä sopimuksesta tekemään sellaista, jota kukaan ryhmästä ei oikeastaan halua, koska kaikki kuvittelevat siten tekevänsä toisille mieliksi.

75 Jean Buridanin kuvaamassa paradoksissa aasi kuolee nälkään kahden yhtäläisen ja yhtä lähellä olevan heinätukon välissä, koska ei ole mitään ratkaisevaa syytä, joka vetäisi sitä voimakkaammin jommankumman heinätukon puoleen. Paikalleen jäämisestä seuraa kuolema, joten on valittava kumpi tahansa heinätukko. Heinätukkojen välisen valinnan voi tehdä ihan millä tahansa perusteella, vaikkapa arpomalla, kunhan sen tekee.

päätösten sisältöön.⁷⁶ Ilman tutkimusapulaista koodaus osoittautui käytännössä mahdottomaksi. Toisaalta tällä menetelmällä saisin vastaukseksi kuvauksen rehtorin työn sisällöstä, mutta siitä on jo tutkimustietoa (Mäkelä 2007; Isosomppi 1996; Määttä 1996). Huomioni kiinnittyi niihin päätöksiin, joiden tekemisen koin ahdistavaksi. Mitä niistä voisi oppia?

Aloitin tutkimusaineiston tuottamisen kirjoittamalla työn ohessa vuoden ajalta (12.10.2009–12.10.2010)⁷⁷ WORD-dokumenteiksi ne johtamispäätökseni, joiden tekemisen koin erityisen vaikeaksi. En analysoinut niitä, mutta niiden avulla tutkittava ilmiö hahmottui. Tarkasteluajanjaksona minun kaltaiselle rehtorille case-tarinoita kertyi 15. Tämä aineistonkeräys oli ikäänkuin autoetnografinen⁷⁸ tutkimusvaihe. Tätä koskevia kenttämuistiinpanoja ovat kyseisen ajan hallintokulttuurimme mukaisesti tallennetut muistiot, pöytäkirjat ja tiedotteet⁷⁹. Annoin aineiston odottaa

-
- 76 1. Esitarkastetut rutiinipäätökset (oppilaan loman myöntäminen, tilavaraukset, hankinnat, laskut, retkisuunnitelmat, audienssiaikojen antaminen) 2. tarkastusta vaativat rutiinipäätökset (hankinnat, laskut, sairaus- ja tapaturma-asiat, oppilaan ongelmakäytös, retket, joissa vastuukysymykset epäselviä) 3. ihmissuhdepäätökset (oppilaan häiriökäytös, opettajan keskustelupyynnöt) 4. oppilaaksi ottamispäätös, rekrytointipäätös 5. valitusasian käsittelypäätös 6. vaikean ihmissuhdekonfliktin ratkaisupäätös 7. lukujärjestyksestä tai työsuunnitelmaa koskeva päätös 8. kokous-, palaveri-, projektipäätös 9. strateginen suunnittelupäätös. Havainnointitaulukon kategorioissa luokittelin päätöksiä niiden edellyttämän ennakkotiedon, niihin liittyvän aikapaineen ja niiden eettisen kuormittavuuden suhteen asteikolla 1-4.
- 77 Kokosin aineistoa yhden vuoden ajalta, sillä kokemusperäinen tietoni oli, että rehtorin työssä painottuvat erilaiset asiat eri aikaan vuodesta. Vuoden ajanjaksoa tukee myös Locken viittaus Van Manen etnografian workshopin pohdintoihin, joiden mukaan etnografisen tutkijan tulee osallistua tutkittavan kohteen elämään vuoden ajan voidakseen ymmärtää sosiaalisen järjestelmän toimintaa (Van Manen 1997; Locke 2001, 18).
- 78 ”Aloitin henkilökohtaisesta elämästäni. Kiinnitin huomiota fyysisiin tuntemuksiin, ajatuksiin ja emotioneihin. Käytän systemaattista sosiologista introspektiötä ja emotionaalista muistia ymmärtääkseni eletyn kokemukseni, josta kirjoitan kertomuksen.” (Ellis & Bochner 2000, 737, 740.)
- 79 1) Seinäjoen lyseon arviointiraportit 2009–2010 ja 2010–2011, 2) Seinäjoen lyseon suunnitteluryhmän muistiot liitteineen tarkasteluajanjaksolta, 9 kokousta, 3) Seinäjoen lyseon opettajainkokousten pöytäkirjat tarkasteluajanjaksolta, 8 kokousta, 4) Seinäjoen lyseon oppilashuoltoryhmän muistiot tarkasteluajanjaksolta 30 kokousta, 5) Kolme erillistä tiedotetta ja 6) Opettajakunnan aamutiedotteita järjestelmään tallentuneena 6 (muuta ei ollut palautettavissa).

varsinaisen tutkimusprosessin ajan, sillä tahdoin ymmärtää ilmiötä syvemmin ja oletukseni oli, että omien päätösten analysointi tutkimuksen alkuvaiheessa voisi kaventaa ajatteluani.

Tein myös tutkimuspäiväkirjoihin muistiinpanoja, joita voidaan kutsua etnografiseksi memoiksi (Tedlock 2000, 460). Nämä toimivat etnometodologisena kertomuksena siitä, kuinka olen pyrkinyt ymmärtämään päivittäistä tutkimus- ja johtamistyötäni (Cohen & Manion 1995, 31). Tiedostin, että pelkät muistinvaraiset muistiinpanot eivät riitä, koska muisti on valikoiva instrumentti (vrt. Grönfors 2007, 134).⁸⁰

Kirjoitukseni jäivät kerronnaltaan köyhiksi raporteiksi, aineisto laistui kirjoitettuna, vaikka ne oli kirjoitettu yhteisöön täytenä jäsenenä kuuluvan tutkijan posiosta (vrt. Ellis & Bochner 2000, 704). Kirjoitin ne ajallisesti melko lähellä tapahtumaa, jolloin sekä sisäinen kontrollini, että sosiaalisen kontrollin vaikutus estivät tunteiden esittämisen. Kirjoitusasultaan ne vastaavat hallinnollisia dokumentteja ja tekstistä on vaikea löytää selityksiä vaikealle kokemukselle. Havainto tuki päätöstäni koota kollegoilta tarinoita kerronnallisina haastatteluina.

4.3.2 Aineiston tuottaminen kerrottuina tarinoina

Tutkimukseni pääaineisto koostuu haastatteluista, joten kuvaan seuraavaksi käyttämäni kerronnallista haastattelumenetelmää. Kertoessaan rehtoreilla oli mahdollisuus jäsentää kokemaansa ymmärrettävään muotoon. Haastattelussa oli olennaista se, kuinka haastateltava käytti erilaisia tiedonrakenteita ja kieltä tehdäkseen kokemuksensa ja toimintaympäristönsä ymmärrettäviksi ja merkittäviksi (Tienerly & Dilley 2002, 459–460).

Tarinoiden kertominen tietämisen muotona

Narratiivinen tutkimussuuntaus antaa kertojalle itselleen tilan rakentaa oma tarinansa ja esittää siihen tulevat asiat oman tulkintansa lävitse. Yleisinhimillisen tavan mukaan oman elämän kertomisessa ihmiset järjestelivät kokemuksiaan tarinallisin käsittein. Mitkään kertomukset eivät kuitenkaan ole irti kulttuurisista keskusteluista, vaan tätä yleistä ääntä

80 Tutkimuspäiväkirjan memo tältä ajalta kuvaa tutkimuksen tuolloista metodologista jäsenymättömyyttä: ”En ehdi miettiä, kuinka nämä pitäisi kirjoittaa, eikä mulla ole mitään runkoa. Kirjoitan vaan, mitä tapahtuu ja pohdin myöhemmin. Nämä pitäis kirjoittaa uusiksi.”

on kuultavissa osana ihmisten kertomusta omasta elämästään. Kulttuuriset keskustelut sisältävät arvolatauksia, käsityksiä muun muassa oikeasta, hyvästä ja normaalista, joiden vastapareina painavat väärä, huono ja poikkeava. (Riessman 1993, 2, 3, 21.)

Kertomus on tietämisen muoto, väline ajallisuuden ymmärtämisessä. Se jäsentää eettistä paikkaa, välittää hiljaista tietoa ja jaettuja oletuksia. Kertomus vastaa kysymykseen, kuka minä olen. Kertomus sisältää vähintään kaksi tapahtumaa: muutoksen ja mahdollisuuden. (Rauhala 1990, 47; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190.) Kerronnallisuus voi olla tiheää⁸¹ tai ohutta (Fludernik 2009, 282). Kerronnallisuuden määrä vaihtelee sen mukaan, miten paljon kertomus välittää kokemuksellisuutta (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192). Voidaan puhua kuvauksen rikkaudesta. Tiheä kertomus esittää yksityiskohtia, konteksteja, tunteita ja sosiaalisten suhteiden verkkoa (Hyvärinen 1994, 62)⁸². Minulle kerrotut tarinat olivat tiheitä ja rikkaita, mutta eivät koherentteja kertomuksia.

Tarinan käsite antaa mahdollisuuden tavoittaa kokemuksen sisäisesti ristiriitaisen luonteen – yksilöllisen ja ajassa muuttumattoman ja samalla kulttuurista ja nykyisyydestä ammentavan. Tarinan keskeinen elementti on juoni, mythos. Juoni muodostaa kokonaisuuden, johon nähden erilliset osat saavat merkityksensä. Tarina on ajallinen kokonaisuus; siinä on alku, loppu ja niiden välille sijoittuvat tapahtumat. Tarinan juoni antaa tarinan tapahtumille merkityksen ja luo tarinalle sen emotionaalisen ilmapiiirin. (Hänninen 1999, 19–23, 68–71.)

Tarinan kertomisen yhtenä keskeisenä funktiona voidaan nähdä oman sisäisen tarinan rakentaminen ja oman elämän ymmärrettävyyden lisääminen. Tarinoita kertomalla ihmisen on mahdollista luoda moraalisesti arvokasta identiteettiä tai etsiä moraalista oikeutusta omalle toiminnalleen⁸³. (mts. 1999, 58–71, 60–62, 65–66.) Tarina jäsentää kokemusta, sen syy- ja seuraussuhteita. Se kiinnittyy aikaan ja kontekstiin, suodattaa haluja, muovaa emotioita, artikuloi arvoja ja ilmaisee toiminnan intentioita.

Tarinan välittämät emotiot tulivat ilmi siinä roolissa, jonka rehtori kertoessaan itselleen otti, mm. sankari, uhri, häviö, marttyyri ja esitais-

81 Alkuperäinen käsitelmääritys (Geertz 1973, 3–30).

82 Alkuperäinen lähde (Denzin 1989, 83).

83 Kertomukset jäsentävät eettistä paikkaamme maailmassa (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 189).

telija. Valittu kertojainä, "pyhäminä" puhuu yhdestä positiosta koko tarinan. Tämä on yksi tapa tuoda kertomukseen logiikka, kiinteys ja pysyvyys (Bourdieu & Siimes 1998, 68–76). Ne tapahtumat, jotka eivät sovi juoneen, jätetään pois (Polkinghorne 1995, 16). Oletettavasti rehtorit käyttivät tarinoissaan myös ns. narratiivinen smoothing –tapaa, eli jättivät liittämättä tarinaansa ne tapahtumat, jotka eivät tue tarinan juonen lineaarisuutta (Spence 1986, 211–231). Kertoja luo tarinaan jännitteen ja olettaa kuulijan ymmärtävän sen (Riessman 1993, 49). Ei ole olennaista, kuinka tarkoin kertomukset kuvaavat asioiden ja tapahtumien totuudellisuutta, kun tutkimuskohteena on kokemus. Kiinnostus kohdistuu ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ja kielessä rakentuvaan sosiaaliseen todellisuuteen. (Kulmala 2006, 20; Jähi 2004, 59.)

Kulttuuri tarjoaa ihmiselle ne kielelliset ja moraaliset resurssit, tarinamallit tai mallitarinat, joiden avulla ihmiset merkityksellistävät elämänsä ja rakentavat identiteettiään. (Hänninen 1999, 58–71.) Kulttuurien tarinavaranto, yhteiskuntamme mallitarinat toimivat resurssina kertomuksille, joita kokemuksistamme kerromme. Ammennamme kerrotaamme myös arkipäivän sanonnoista, selityksistä ja arvauksista. (Goodson 1995, 95.) Sosiaalinen tarinavaranto sisältää kaikki ne tarinat, joita ihmiset kohtaavat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai kirjojen ja tiedotusvälineiden kautta. (Hänninen 1999, 21.) Jälkeenpäin kerrotut tarinat kantavat mukanaan näitä kulttuuriin sitoutuneita tarinoita. Rehtorien tarinoitakin tulee tulkita aikaan ja paikkaan liittyvässä kontekstissa. He ehkä kertovat sen, mikä sopii kulttuurisiin kertomuksiin, mutta luottamuksellisuuden lisääntyessä he voivat myös rohkaistua kertomaan siitä, mikä on ristiriidassa kulttuuristen kertomusten kanssa.

Kerronnalliset haastattelut

Kerronnallisen haastattelun tavoite on kerätä tutkimuksen aineistoksi tarinoita. Haastattelutilanteessa tutkija pyytää kertomuksia, antaa tilaa kertomiselle ja esittää sellaisia kysymyksiä, joihin olettaa saavansa vastauksia tarinoina. Haastattelutilanteen vuorovaikutuksen onnistumiseen tai epäonnistumiseen kulminoituu paljolti se, miten haastateltava saadaan kertomaan kokemuksistaan juuri kyseisessä tilanteessa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191–192.) Vuorovaikutukseen osallistuvien henkilöiden on kyettävä luomaan vakavasti otettava ja järkevä selostettavuuske-

hys omien toimien ja puheenvuorojensa taakse⁸⁴. Tällainen selostettavuuskehys antaa toimille ja puheenvuoroille oikeutuksen. Yhteinen oletushorisontti saadaan aikaan sillä, että vuorovaikutukseen osallistuvat henkilöt omaavat luottavaisen asenteen toisiaan kohtaan tietäen, että tarvittaessa toinen henkilö kertoo sen viitekehyksen, joka hänen toimintansa taustalla on. (Lynch 1993, 14–17.) Osa haastateltavista varmistikin kerronnan alussa, että ovat ymmärtäneet tehtävän oikein.

Kokemus syntyy asioiden ja tapahtumien merkityksellistämisen kautta, ja merkitykset täsmentyvät, kehittyvät ja saavat ilmaisunsa kertomistapahtumassa (Hänninen 1999, 16–23). Mitä on se, joka ei ole valmista ja viimeisteltyä, vaan hahmotonta ja keskeneräistä ja muovautuvaa (Jähi 2004, 59–60)? Vaikeat kokemukset sisältävät tällaista selittämätöntä. Kun haastattelija pitää vuorovaikutussuhdetta yllä pääosin oheisviestinnällä ja antaa puhetilaa haastateltavalle, haastateltava saa kertoa tarinansa omin sanoin, hän tulee kuulluksi, huomioiduksi ja tunnustetuksi. Näin voidaan saada näkymätön näkyväksi, muotoutumaton muotoilluksi ja sekava järjestyneeksi. Tarina on tapa jättää henkilökohtainen perintö, sillä vaikka kokemus on yksilöllinen, siihen sisältyy paljon yhteistä, jaettua merkitystä. (Atkinson 2002, 124–128.)

Elämys on tulkittu kokemukseksi, kun yksilö kielellisesti kuvaa kokemustaan. Haastattelutilanteissa kerronta oli aluksi varovaista, mutta tarinoiden sisältö vahvistui ja kerronta tiheni, kun elämys palautui mieleen ja tuli sanoitetuksi. Hermeneuttinen tutkimus olettaa, että ihminen tulkitsee kokemaansa yhä uudelleen. Tutkimustilanteessa ei yritetä päästä kokemuksen alkulähteille, vaan tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, miten juuri kyseinen tutkimustilanne johdattelee yksilöä tulkitsemaan kokemuksiaan (Perttula 2008, 140). Luottamuksellisessa tilanteessa haastateltava kertoo ja reflektoi kiirreettömästi.

Ymmärryksemme itsestämme voidaan ajatella perustuvan kieleen ja sen rakentumiseen. Vuorovaikutukseen perustuvaa haastattelua voidaan tarkastella sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta. Asioilla ja tavalla ymmärtää niitä kielellisesti ilmaistuina ajatellaan olevan historiallinen ja kulttuurinen tausta, joka on aina suhteellinen. Mitään ei oteta objek-

84 Haastateltava pyrkii muodostamaan oman ”haastatteluskeemansa” mukaisesti jonkinlaisen tulkintakehyksen siitä, mihin haastattelukysymyksillä pyritään tai siitä, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee ja mitkä asiat tutkimuksen taustalla ovat oleellisia. (Alasuutari 2011, 149.)

tiivisena faktana. Kieli on rakentunut tietystä kulttuurissa, ja se on yhteisessä käytössä, se on enemmän kuin tapa ilmaista itseä. Kun ihmiset puhuvat toisilleen, he samalla rakentavat maailmaa. (Burr 1995, 4.) Haastattelutilanteissa haastateltavani ikään kuin konstruktivistisesti ottivat kantaa tutkimukseeni, nostivat esille heidän mielestään tutkimusteemaani liittyviä olennaisia asioita ja analysoivat päätöksiään.

Haastateltava on tutkimuksen kohteena olevan ilmiön asiantuntija, todistaja, joka saattaa muistaa asioita oikein tai väärin, kaunistella tapahtumaketjuja, vaieta tai suoranaisesti valehdella. Kun tutkimuksen kohteena ovat kulttuuriset jäsennykset, kysymys informaation paikkansapitävyydestä ei ole merkityksellinen. (Alastalo & Åkerman 2010, 372.) Haastattelussa rehtori kertoo todellisuuttaan tulkiten tarinan yhdestä päätöksestä. Hän valitsee, mitä tuo julki ja minkä salaa, osa tarinasta on oletettavasti jo unohtunut.

Sosiaalisessa vuorovaikutustilanteessa voidaan liikkua ulottuvuudella, jonka toisessa päässä kerrotaan ”valmis” tarina kuuntelijalle ja toisessa päässä rakennetaan tarinaa yhdessä toisen kanssa (Jähi 2004, 59; 1984). Haastattelemini rehtoreiden persoonallinen kerrontatapa vaihteli loogisuuden, systemaattisuuden, kerronnallisen tiheyden ja kronologisen etenemisen suhteen runsaasti.⁸⁵ Rehtorit painottivat eri tavoin faktoja, selityksiä ja mielipiteitä tai opastivat kuulijaa.

Haastattelutilanteessa samasta tapahtumasta voidaan kertoa kolmeen eri tyyliin: viittauksella, sisällön tiiviillä referaatilla tai dramatisoidulla, laajalla kuvauksella (Gulich & Quasthoff 1986, 223–224). Viittaukset ovat eräänlaisia kertomusten otsikoita, joita käytetään tuttujen välisessä kerrontatilanteessa. Tästä syntyy kuva osallistujien paikantamisesta yhteiseen meidän-kategoriaan. Rehtorit käyttivät haastatteluissa runsaasti viittauksia, mutta eivät tehneet tiiviitä referaatteja, aineistoon mahtui muutamia dramatisoituja performanssityylyisiä kuvauksia.

Kun tutkija arvostaa haastateltavan puhetta ja kuulee niitä vivahteita, joita siinä on, hän voi päästä samalle aallonpituudelle toisen kanssa. Tällöin voi olla, että heidän ymmärryshorisonttinsa ”sulautuvat” (Puusa 2011, 22)⁸⁶. Yläkoulunrehtorina tunnen haastateltavien työkontekstia, joten saatoinkin herkistyä kuulemaan ja havainnoimaan haastateltavien kerto-

85 Vrt. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 191).

86 Laadullisen tutkimushaastattelun lähtöoletuksena on, että haastattelu voi onnistua vain, jos haastattelijat ja haastateltavat ymmärtävät toisiaan (Rastas 2005, 79).

muksia. Haastateltavat viittasivat jaettuun todellisuuteen mm. seuraavin maininnoin: ”kuten tiedät” tai ”tämähän on sulle tuttua”⁸⁷. Rehtorien kertomukset sisältävät paljon hiljaista tietoa.⁸⁸ Koivunen määrittelee hiljaisen tiedon tiedoksi, johon sisältyy kaikki se geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkkityyppinen ja kokemusperäinen tieto, jota ihmisellä on ja jota ei voida ilmaista verbaalisin käsittein (Koivunen 1997, 78–79). Intuitiivinen tulkintani helpottuu, kun minulla on alan hiljaista tietoa ja omakohtaista kokemusta kontekstista. Vaarana on kuitenkin, että ajatteluni on urautunutta enkä pysty luoviin tulkintoihin.

Haastattelutilanteet olivat kahdenkeskisiä, jotta tunneilmaisuille olisi tilaa. Järventie tuo itsemurhia koskevassa tutkimuksessaan esille ”kosketuksen periaatteen”. Se tarkoittaa pyrkimystä virittäytyä toisen ihmisen ajattelu-, kokemus- ja toimintatavan ymmärtämiseen. Kosketuksen saavuttaminen on edellytys sille, että tutkijan on mahdollista käyttää itseään, omaa toimintaansa ja psyykkisiä toiminnallisia prosessejaan työkaluna aivan erityisellä tavalla (Järventie 1993, 177–178). Tunteiden tutkijat korostavat tunteiden informaatiotehtävää, sillä tunteet antavat tietoa ihmisen automaattisista, erittäin nopeista tavoista reagoida. Koska tunteet ovat yhteydessä kulttuuriseen arvottavaan toimintaan, on tärkeää, että tutkijana olin niistä tietoinen jo haastatteluvaiheessa, jotta saatoin palauttaa ne mieleeni aineistoa analysoidessani. (Vrt. Harre’ & Parrott 1996, 1–23.)

4.3.3 Haastatteleamalla tuotetut ulkomaiset ja kotimaiset aineistot

Dialoginen imperatiivi edellyttää, että ei ole olemassa todellista monologia, vaan kieli toimii ihmisten välisenä viestin välittäjänä⁸⁹. Kielen välittämä sanoma, tarkoitus, on aina suhteellinen. Tiedon siirto on aina simultaania tiedon mukauttamista. On aina ero omien intentioiden ja nii-

87 Sukulaisuuden ja empatian tuntemus ovat välttämättömiä edellytyksiä sille, että tutkija alkaisi tuntea tutkimiaan asioita (Haraway 1992, 293).

88 Englannin kielessä tacit merkitsee hiljaista, sitä joka ei sano mitään. Se, mikä ymmärretään suoraan ilmaisematta. Äänetön, lausumaton tai se, mitä ei puhuta.

89 Haastattelukertomukset on yhdessä haastattelutilanteissa tuotettuja riippumatta esimerkiksi haastattelijan puheen määrästä. Vuorovaikutus voi vaihdella haastattelijan hiljaa istumisesta tai ”ynähtelystä” siihen, että tutkittava haastaa tutkijan keskusteluun. (Hyvärinen & Löytty-niemi 2005, 191.)

den sanojen (jotka ovat aina jonkun toisen sanoja) välillä, joilla kuvaamme niitä. Tämän eron suuruus vaihtelee sen mukaisesti, kuinka vahvasti uskomme siihen, mitä olemme sanomassa. Kullakin yhteiskuntaluokalla, tietyssä sosiaalisessa systeemissä, tiettyinä aikana on oma sosiaalinen kielenensä.⁹⁰ (Bahtin, Holquist & Emerson 1981, 424, 426, 428, 230.)

Haastattelujen toteuttaminen

Haastattelutilanteissa asiasta oletettavasti kerrottiin minulle toisin, kuin siitä kerrottaisiin organisaatiossa ylöspäin (esimiehelle), organisaatiossa alaspäin (henkilökunnalle, oppilaille) tai organisaatiosta ulospäin (huoltajille, sidosryhmille, medialle). Kollegoiden kesken katsottiin ymmärretyiksi esimerkiksi vaihtoehtoisuuden tarkoitus ja ammattikunnan sisäinen käsitteistö (erityisesti kotimaisissa haastatteluissa esimerkiksi: palkkaus- ja resurssointijärjestelmä sekä rehtorin työn kannalta lukuvuoden kuormittavimmat ajat). Sosiaalinen diskurssi ajateltiin jaetuksi. Osa rehtoreista oletti haastattelijan tuntevan kerrotun taustoja laajemminkin, vrt. ”– – tiedät ehkä meidän koulun taustan – –”

Kerronnallisessa haastattelussa tehtäväni haastattelijana oli ääntein ja olemuksellani kannustaa kertomaan ja ilmaista kuuntelevani. Tarkentavien kysymysten aika oli vasta toisessa vaiheessa, haastateltavan päätettyä vapaamuotoisen kerrontansa. Kiinnostus jakaantui kertojan nykyhetken merkityksenantoon ja hänen menneisiin kokemuksiinsa, joihin haastattelutilanteessa oli pääsy vain kertojalla. Nykyhetken tarjoamien tulkintojen seasta pyrin lukemaan menneiden tapahtumien kulkua. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 144–148.) Haastattelijana pyrin toimimaan mahdollisimman neutraalisti ja mahdollistamaan haastateltavan aidon kertomisen. (mts. 194–198.)

En johdatellut kollegojen vastauksia vaan pyrin siihen, että tiedon paikka ja omistajuus pysyy haastateltavilla.⁹¹ Käytin yhden kysymyksen

90 Yhteisyys näkyy jaetuissa tavoissa ymmärtää ja jäsentää ympäröivää todellisuutta. Yhteisyyden perusta voi olla esim. ikä, etninen tausta tai asiantuntemuksen alue. Tämä auttaa haastattelun tasavertaista etenemistä. (Tienari, Vaara & Meriläinen 2005, 103, 104, 123.)

91 Tieto haastattelun vuorovaikutuksessa vaikuttavista odotuksista haastattelun kulun, puhujaroolien ja tiedon paikan suhteen voi auttaa miettimään tilannekohtaisesti sopivaa suhtautumistapaa (Ruusuvaori & Tiittula 2005, 34–36).

haastattelumetodia (Wengraf 2001, 60–70): kerroin tutkimuksen tavoitteen ja kuvasin yksinkertaistetun päätösprosessin, josta odotin rehtorin tuottavan kertomuksen. Tällöin kysymys on muotoiltu siten, että se jättää haastateltavan päätettäväksi, mistä hän aloittaa ja mitä, miten ja missä järjestyksessä kertoo (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 194). Prosessiluontoinen vaikeaksi koettu johtamispäätös, antaa raamin ajalliselle etenemiselle, mutta vapaa kerrontatapa sai aikaan, että haastateltavat eivät edenneet jyrkän kronologisesti. Nauhoitin haastattelut, joten keskityin kuuntelemaan. Vapaan kerronnan jälkeen tein joitakin tarkentavia kysymyksiä.

Haastateltavilla oli tarina tai pari jo kohtalaisen selvästi mietittynä haastattelutilanteen koittaessa. Itse tilanteen tehtävä oli enää antaa foorumi kertomuksen synnyttämiseksi. Tämä ei tarkoita sitä, että kyseessä olisi ollut ”rutinoitunut tarinan kertoja, jolle haastattelu on vain yksi tilaisuus kertoa versio moneen kertaan kerrotusta tarinasta” (vrt. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 218), lähinnä päinvastoin. Pääosa haastatteluistani oli lähes monologeja, joita haastattelijana myötäilin. Haastatteluaineisto sisälsi runsaasti metaforia⁹², joita opetuslalla käytetään työvälineenä ohjeiden annossa, oppilaiden motivoinnissa, jonkin asian selventämisessä tai pelkästään sen tuottaman ilon vuoksi (Drakenberg & Leino 1996, 21). Metaforien kautta rehtorit kiteyttivät viestiään itselleen tyypillisellä tavalla, ja niiden kautta oli ehkä helpompaa puhua aroista aiheista.

Tarinoiden sisältö vaati tietynlaisen yleisön ja haastattelutilanteissa, ne saivat muodon ja niiden osat tietyn järjestyksen (vrt. Kujala 2006, 19). Voidaan ajatella, että jokaisella lausumalla oli kolmas yleisö, eräänlainen superkuulija, jonka ymmärrystä tavoiteltiin. Haastateltu asetti haastattelijan välittäjäksi, jonka tehtävänä oli viedä kertomusta ja sen asiaa eteenpäin. Haastattelussa ei siis pelkästään välitetty informaatiota vaan rakennettiin yhteistä merkitysmallia. (Bahtin, Emerson & Holquist 1987, 126.)

Menetelmän valinta perustui: a) tutkimusaiheeseen, joka tukee yksittäisten prosessien käyttöä tutkimusaineistona, b) haastateltavien äänen esiin saamiseen, c) haastattelijan toimesta tehdyn johdattelun välttämiseen, d) odotusarvona olleeseen ajatukseen, että kahdenkeskisessä haastattelussa arastakin aiheesta voi saada rikkaan, eläviin kokemuksiin perustuvan aineiston, e) oletukseeni puheen tuottamisen olevan rehtoreille vaivatonta. Oli ensiarvoisen tärkeää tehdä selväksi, että kokemukset ja

92 Metaforat ovat vertaukseen pohjautuvia jokapäiväiseen kielen käyttöön liittyviä havainnollistuksia, kielikuvia (SuomiSanakirja.fi).

tapahtumat nähdään arvokkaina ja tavoiteltavina ja että juuri niitä halusin kuulla (Kujala 2006, 20).

Ihmisille ominaisesti emme jaa kaikkea tietoaamme yhtäläisesti kaikkien lähimmäistemme kanssa, ja on tietoa, jota emme jaa kenenkään kanssa. Ammatillista tietotaitoaamme jaamme kollegoiden kanssa. (Berger ym. 1994, 57) Kollegan aito kohtaaminen, ajan antaminen ja kuuleminen tuotikin rikkaan aineiston. Aiheeni sisältämä inhimillinen tieto oli rehtoreille arkaluonteista, joten pyrin noudattamaan kirjaimellisesti Dienerin ja Crandallin (1978, 17, 34, 54, 72) esittämiä näkökulmia yksityisyyden huomioon ottamisesta tutkimustyössä. Rehtorit voivat kokea tarinoittensa sisällön tavalla tai toisella uhkaavaksi tai jonkinlaisen riskin sisältäväksi. Tämä ei kuitenkaan ole este tutkimiselle, kun tutkitaan tutkimuseettiset normit tuntien ja tutkittavan oikeuksia ja yksityisyyttä kunnioittaen (Kuula 2011, 136).

Haastatteluista sovittaessa ja haastattelutilanteissa rehtorit varmistivat useaan otteeseen, että käsittelen aineiston ja julkaisen tulokset siten, että aineiston sisältämä tieto pysyy salattuna. Salassapito haluttiin varmistaa jopa jälkikäteen soittamalla. Tämä velvoitti minut innovoimaan uudenlaisen tavan aineistokytöntöjen osoittamiseen. Päädyin hyödyntämään narratiivista kerrontaa, koska aineistokin koostuu narratiiveista. Toivon, että valitut analyysi- ja raportointitavat tuovat esille aineiston merkityksellisen sisällön, vaikka aidot aineistositaatit ovat vain irrallisia ja keskenään sekoitettuja lauseita.

Ulkomaiset haastattelut

Lähtökohtani tutkimuksessani oli, että perehtymällä vastaavaa työtä eri kontekstissa tekevien rehtoreiden päätöskokemuksiin voisin löytää uusia näkökulmia tutkittavasta ilmiöstä. Aloitin toisissa maissa rehtoreina toimivien haastatteluista saadakseni etäisyyttä omaan johtamiseeni. 28.2.–4.3.2011 osallistuin Saksan Kielissä opintovierailuun: *Qualifications of headmasters: Improving leadership and school management*.⁹³ Viikon intensiivijakson aikana 11 tilaisuuteen osallistuvaa rehtoria tulivat tutuiksi. Viikon lopulla kerroin tutkimushankkeestani ja pyysin yläkoulu-rehtoreilta tutkimushaastattelua. Kolme kohderyhmään sopivaa rehtoria⁹⁴ lupautui haastateltaviksi. Romanian ja Portugalin rehtoreilla oli johdetta-

93 Studyvisit transversal, 2011, group no 81.

94 Romanialainen, portugalilainen ja saksalainen rehtori

vanaan koulukokonaisuudet, joissa oli myös nuorempia oppilaita, mutta he kohdensivat vastauksensa yläkouluoppilaisiin. Pyysin haastateltavia kertomaan vapaasti jostakin vaikeaksi kokemastaan päätösprosessista.⁹⁵ Tarkoitus oli pyytää kaikkia kertomaan kahdesta vaikeaksi kokemastaan päätösprosessista, mutta yksi haastateltava itki koko haastattelun ajan, joten koin inhimillisesti liian raskaaksi pyytää vielä toista päätöstapausta. Aineistossani on siten viisi ulkomaisten rehtorien kertomaa tarinaa päätöksistään.

Jouduin turvautumaan osin luovan haastattelun (creative interviewing)⁹⁶ menetelmään, sillä haastattelukieli oli englantia, joka ei ollut haastateltavien eikä haastattelijan äidinkieli. Kertomukset olisivat jääneet köyhiksi, kerronnaltaan ohuiksi, ellei näkökulmia olisi täydennetty tilanteesta nousevilla kysymyksillä. Emme myöskään olleet vierailleet toistemme kouluilla, joten eri maiden koulukontekstin tuntemus oli puutteellista. Näissä tilanteissa koin todeksi Shotterin ajatuksen: ”Jos vuorovaikutustilanne on uusi tai ihmiset ovat outoja keskenään, ihmiset keräävät vihjeitä siitä, mikä tilanne voisi olla ja millainen henkilö kyseessä on, ja toimivat niiden varassa. Omasta tietovarastosta kaivetaan esille vastaavia tilanteita ja henkilöitä. Tässä vastavuoroisessa prosessissa ihmiset rakentavat itsensä ulkopuolelle todellisuuden, joka ei ole heidän kenenkään, vaan heille yhteinen meidän todellisuutemme. Tämä ei ole faktuaalinen todellisuus, mutta se esiintyy vuorovaikutukseen osallistuville henkilöille ulkoisena todellisuutena.” (Shotter 1993, 1–10.)

Haastatteluympäristöt ulkomaisten rehtorien haastatteluissa olivat melko rauhattomia. Tukikysymykset koskivat kontekstia, jotta tutkijana ymmärtäisin maittemme kouluolojen eroja, sekä varsinaista päätöksenteon sisältöä. Portugalilaiselle rehtorille puheentuottaminen oli helpointa, ja hän reflektoi ja analysoi päätöksensä omaehtoisesti prosessia kuvatesaan. Hän ikään kuin pyrki samalla reflektion avulla arvioimaan omaa päätöksentekoaan. Saksalainen rehtori oli hyvin kokenut ja toi kerronnassaan esille oman rehtoriksi kasvamisen polkunsä, johon vaikeaksi koetut

95 En teoretisoinut tehtävää, mutta aineiston teoreettisten kytkentöjen vaiheessa totesin tehtävän vastanneen osin Salmisen esittämää mallia: (ongelman havaitseminen), suunnittelu ja valmistelu (tietojen koonti), varsinainen päätöksenteko- ja valintatilanne, täytäntöönpano ja valvonta ja seuranta. (Salminen 2004a, 61.)

96 Haastattelija nähdään luovana ja aktiivisena interaktioon osallistujana ja tarinaa tuotetaan yhdessä (Fontana & Frey 2000, 657, 663).

päätökset olivat osaltaan vaikuttaneet. Hän tauotti puhetta sanoja etsien ja ikään kuin tarkastaen, olinko haastattelijana ymmärtänyt viestin. Romanialainen rehtori oli ollut työssään vasta pari vuotta, mutta parempien kouluolojen aikaansaamisesta oli tullut hänelle henkilökohtainen missio. Hänen puheestaan välittyi lähinnä suuri tunnelataus ja rehtorin työn yksinäisyys.

Nauhoitin ja litteroin haastattelut. En kääntänyt aineistoja litteroidesani, mutta analyysivaiheessa nostin englanninkielisestä aineistosta käsitteet suomeksi. Koin, että tällä tavalla menetellen käsitteet pysyvät selkeinä koko tutkimuksen ajan. Litterointien valmistuttua, ennen varsinaista GT-analyysiiä, laadin reflektiot haastatteluista. Haastattelut vahvistivat, että kerronnallinen yksilöhaastattelu soveltuu tutkimusaineiston hankintatavaksi. Haastattelut herättivät kansainvälisessä rehtorijoukossa keskusteluja mahdollisesti esille nousevista teemoista. Haastattelujen litterointien ja käytyjen keskustelujen perustella laadin mahdollisista päätökseen vaikuttavista tekijöistä summittaisen mindmapin (liite 3). Käytin sitä myöhemmissä haastatteluissa tukena täydentävien kysymysten vaiheessa.

Laadin myös ulkomaisten haastattelujen pohjalta kysymyspatteriston, jota käytin kaikkien päätösten yhtenä analyysityökaluna. Vaikka tarkoitus olikin analysoida omat päätökseni vasta muiden aineistojen analyysin jälkeen, päätin vastata kysymyspatteristoon jokaisesta omasta päätöksestäni WORD-muodossa, sillä pystyin vielä melko hyvin palauttamaan asiat mieleeni. Jätin nämä kirjoitukset odottamaan viimeistä analyysivaihetta.

Kotimaiset haastattelut

Tutkimuksen pääaineisto koostuu yhdentoista kotimaisen yläkoulunrehtorin haastatteluista, jotka toteutin keväällä 2012. Lähetin sähköpostitse haastattelupyynnön 18 tuntemalleni yläkoulunrehtorille, ja heistä yksitoista vastasi pyyntöni. Kaksi olisi tullut haastateltavaksi myöhemmin, kun tarve oli mennyt ohi, ja muut eivät vastanneet kyselyyn. Oletin, että aiemmasta työhistoriastani tuntemani rehtorit suhtautuvat luottamuksellisesti haastattelutilanteeseen ja saan heiltä myöhemmin mahdollisesti tarvittavaa lisätietoa, jota pyysinkin seitsemältä haastatellulta. Olin valmistautunut hankkimaan aineistoa myös muilla menetelmillä, mutta se osoittautui tarpeettomaksi. Miksi joku ei tarttunut haastattelupyyntöön? Mahdollisia syitä voivat olla kiire, unohtaminen, tai ehkä vaikea kokemus oli juuri nyt niin ajankohtainen, että siitä ei haluttu puhua? Voi myös olla, että haastattelupyyntöön olisi suhtauduttu toisin, jos haastattelijaa ei

olisi ollut kollega. Ulkomaisten rehtorien haastatteluista olin oppinut kii-reettömän, rauhallisen ja luottamuksellisen ilmapiirin tärkeyden. Kuusi haastattelua tein rehtorien omilla kouluilla ja viisi muussa tilassa.

Ulkomaisten haastattelujen perusteella päädyin haastattelemaan rehtoreita, joilla on vähintään viiden vuoden kokemus rehtorityöstä. Tällöin rehtorin ammatti on jo tullut tutuksi ja voidaan olettaa rehtorin pystyvän arvioimaan, mikä on vaikea johtamispäätös. Esimerkiksi kasvojen menettämisen pelko ei aja harjaantunutta ammattilaista tekemään kohtuuttoman paljon päätöksen valmistelutyötä. Haastateltavat ovat eri puolilta Pohjanmaata, Satakuntaa, Kainuuta ja pääkaupunkiseutua. Oletettavaa on, että organisaatiokulttuurit vaihtelevat, mutta eivät ehkä yhtä paljon kuin eri maiden välillä.

Pyysin haastateltavilta mahdollisimman tarkan kuvailevan kertomuksen yhdestä rehtorin vaikeaksi kokemasta päätöksestä, mutta sanoin, että halutessaan rehtori saa kertoa toisenkin. Kertomuksista kävi ilmi, että metaforani, ”päätös, joka valvottaa yöllä”, toimi. Yksi haastateltava tosin sanoi: *”ei minua mikään valvota, mutta tarkoitatko päätöstä, jota herään pohtimaan aamuyöllä?”* Juuri sellaisia kokemuksia etsin tarkastelun kohteeksi. Yksi rehtori kertoi kahdesta erilaisesta tapauksesta, eli kotimaisia tapauskertomuksia on kaksitoista. Rehtorit kertoivat vuolaasti. Haastattelun alussa kirjasin haastattelun taustatiedot ja kertomuksen päätteeksi tein osalle rehtoreista muutaman tarkentavan kysymyksen laatimani käsittekartan perusteella. Kertomukset olivat sisällöltään osin hyvinkin syvällisiä ja pohtivia.

Suomalaisten rehtoreiden haastattelutilanteet olivat pääosin rauhallisia, ja rehtorit kertoivat päätöksistään persoonaansa sopivalla tavalla. Tulkitsin rehtorien suhtautuvan haastattelutilanteisiin kuten vertaismentorointiin. Yksi rehtori puki haastattelun jälkeen tulkintani sanoiksi: *”Kiitos työnohjauksesta.”* Muutama haastattelutilanne keskeytyi välillä, mutta rehtori jatkoi kerrontaa keskeytyksen jälkeen. Pari rehtoria innostui prosessikuvauksen jälkeen kertomaan yleisesti vaikeista johtamispäätöksistään. Nauhoitin ja litteroin kertomukset ja analysoin ne kyseisen haastattelun analyysin yhteydessä. Haastattelutilanteista kaksi oli olosuhteiltaan melko levottomia, mutta niiden sisältö oli silti rikas. Tarinat olivat loogisia, ja ne pysyivät koossa. Viimeistä haastattelua jatkoin prosessikuvauksen jälkeen täydentävillä kysymyksillä. Kysymykset kumpusivat aiemmista haastatteluista, ja rehtori pystyi kokemuksensa nojalla antamaan niihin oman näkökulmansa. Myös tämän haastatteluosuuden koodasin.

Heti haastattelujen jälkeen laadin niistä pikareflektiot, jotta myöhemmin olisi tarvittaessa helpompi palauttaa mahdolliset haastattelun tilan-

netekijät mieleen. Haastattelumenetelmän vuoksi rehtorit kertoivat paljon muutakin päätösprosesseihin liittyvää kuin itse päätösprosessin. He myös reflektoivat vaikeita päätösprosessejaan yleisesti. Koodasin myös nämä pohdinnat, ja niiden informaatio sisältyy tutkimuksen tuloksiin.

Aineistoa analysoidessani huomasin koulunaika-käsitteellä olevan merkitystä päätöksissä, sillä rehtorit viittasivat siihen monin tavoin. Päädyin avaamaan koulun aikakäsitettä kirjallisuuden perusteella (liite 15). Tätä kuvausta käytin lisäaineistona ja analysoin sen samoilla GT:n työkaluilla kuin tapauskertomuksetkin.

Aineistojen analysointi

Aloitin analysoinnin ulkomaisista aineistoista⁹⁷. Litteroin aineistot ja luin ne kahteen kertaan, jotta sain kokonaiskuvan aineistosta. Laadin kaikille ulkomaisille prosesseille kysymyspatteriston ja vastasin siihen WORD-dokumenttina (liite 4).

Käsittelin jokaista ulkomaista päätösprosessia koskevan litteroinnin erikseen. Tein kaikille litteroinneille seuraavat työvaiheet siten, että käytin aina uuden tapauksen analysoinnin perustana edellisen tapauksen pohjalta hioutunutta käsittekatgoriataulukkoa⁹⁸:

1) Laadin mindmapiksi mahdollisimman tarkan kuvauksen rehtorin kertomasta prosessista, esimerkkinä portugalilaisen rehtorin päätös (liite 5). En vielä pystynyt erottamaan mahdollisia käsitteitä, mutta kirjasin memoja, jos niitä nousi esille. En kääntänyt litterointeja suomen kielelle, jotta puheen merkitys ei muuttuisi. Mindmapit tein suomeksi.

2) Tämän jälkeen tiivistin mindmapin yleisen tason kuvaukseksi prosessista, esimerkkinä portugalilaisen rehtorin päätös (liite 5). Tämä vaihe selkiytti, mitä kertomuksessa tapahtui, vaikka ei varsinaisesti auttanut käsitteiden löytämisessä. Muutamia memoja nousi kuitenkin esille.

3) Vein litteroinnin WORD-taulukkoon ja jaoin taulukon asiasisällön perusteella merkityksellisiin osiin.

4) Purin litteroinnit rivi riviltä substantivoituiksi koodeiksi, esimerkiksi: oppilaan sääliminen, vaikeneminen tai pelisääntöjen rikkominen. Nämä kirjasin taulukon vasemman puoleiseen sarakkeeseen (liite 6).

5) Kirjasin kommenttitoiminnolla memoja, tiivistyksiä ja käsitteitä tau-

97 Esimerkit analyysiprosessin vaiheittaisesta etenemisestä ovat liitteissä 5–13.

98 Koodasin aineiston kahdella eri työkalulla (mind map- ja WORD-työkalut), jotta ymmärtäisin ilmiön mahdollisimman syvästi.

lukon oikeaan reunaan siten, että litteroitu teksti jäi taulukon keskelle (liite 7).

6) Kokosin aineistosta löytämäni käsitteet EXCEL-taulukon (liite 8).

7) Kirjasin koodinumeroin EXCEL-taulukon käsitteet mindmappiin.

8) Kirjasin koodinumeroin EXCEL-taulukon käsitteet WORD-taulukon.

9) Laadin päätöstä tukevien ja sitä vaikeuttavien asioiden taulukot pro/con-periaatteella kansainvälisistä haastatteluista (liite 9). Näiden avulla huomasin, että ongelma oli monitahoisempi, joten myöhemmin en tehnyt suomalaisista haastatteluista vastaavia taulukoita.

10) Tarkistin reflektiokoonnin ja kysymyspatteriston avulla, oliko jokin aiemmin olennaiseksi kokemani asia jäänyt huomaamatta tai merkitsemättä.

11) Muotoilin alustavia ala- ja pääkategoriahahmotelmia.

12) Luin litteroinnin vielä kertaalleen ja nostin korostusvärillä esille sellaisia tekstejä, joita ehkä voisin käyttää tulosten kuvaamisessa. Samalla kirjasin alakategorioita osuvasti kuvaavia kielikuvia ja metaforia, joita käyttämällä tutkimuksen sisältö voisi avautua lukijoille. Portugalin ja Romanian rehtoreilta olen saanut luvan aineistonäytteiden käyttöön tulosten kuvaamisessa.

Analyysin edessä piirsin erilaisia mindmappeja, kuviota ja käsitekarttoja ymmärtääkseni asioiden suhteita toisiinsa. Havaittuani koulun aika-käsitteen piilölöydökseksi, piirsin muutamasta päätösprosessista aika-akselille sijoitetun kaavion. Koin tämän hyödylliseksi aikaulottuvuuden pohdinnalle.

Ensimmäiset käsitetaulukot sisälsivät melko rajallisen määrän käsitteitä, mutta analyysiprosessin edessä jokainen kerrottu tarina rikasti ja täydensi kuvausta. En käyttänyt analyysiohjelmaa aineiston käsittelyssä, jotta en hukkaisi tietoa ja koska osa aineistosta oli englanninkielistä. Jokaisen osa-aineiston jälkeen käsitetaulukko oli hieman täydentynyt. Vertasin aiempia käsitetaulukoversiota lopulliseen, ja ne integroituvat. Käyttämäni käsitteiden muodostamistapa kuitenkin edellyttää, että aineistokytkeä tehtäessä koodinumerot haetaan kunkin aineiston omasta käsitetaulukosta.

Ulkomaisten aineistojen informaatioarvo oli pienempi, eivätkä ne käsitetasolla sisältäneet sellaisia piirteitä, jotka eivät jossakin muodossa voisi esiintyä suomalaisen rehtorin päätöksenteossakin. Vaikeaksi koettujen päätösten tema ja sisältö poikkesivat kulttuurisen kontekstin vuoksi jonkin verran suomalaisen rehtorin päätöksestä. Muotoilin ulkomaisen aineiston perusteella alustavan kuvausmallin päätöksentekoon vaikuttavista kategorioista (liite 10).

Tulkitsin aineistoja lähinnä litterointien perusteella. Tulkinnan tasona voisi olla myös esimerkiksi haastateltavan käytös haastattelutilanteessa. Käytöstä koskeva havainto koskee yhtä rehtoria, joka puheessaan kertoo käytännössä priorisoivansa asioita siten, että kun kiireellisiä tulee eteen, vähemmän kiireelliset vain jätetään tekemättä.⁹⁹ Koin kaikkien haastateltavien suhtautuneen haastatteluun arvostavasti. Suomalaiset haastateltavat puhuivat sujuvasti, ja ilmapiiri oli hyvä. Jokainen haastateltava on myös eri tavoin kannustanut minua etenemään tutkimuksessani. Tulkitsen tämän siten, että tutkimusaihe on kohderyhmää yleisesti kiinnostava.

Kotimaiset aineistot litteroin, ja analyysiprosessi eteni ulkomaisten haastattelujen tapaan kohtien 1–5 mukaisesti. Tämän jälkeen oli ratkaistava, aloitanko käsitetaulukon laadinnan alusta vai voinko rakentaa muotoutuvia kategorioita ja alakategorioita ulkomaisen luokittelurungon päälle. Kokeilin analyysiä ulkomaisen rungon päälle ja huomasin, että kaikki ulkomaisissa päätösprosesseissa esille tulleet käsitteet sisältyvät kotimaisten päätösten käsitteistöön, mutta uusia käsitteitä ja käsitteitä nousi esille. Päädyin siihen, että pidän ulkomaista aineistoa yhtenä aineistona teorian muodostuksessa, sillä en tutki kotimaisten ja ulkomaisten rehtorien päätösprosessin eroa, vaan henkilökohtaista kokemusta vaikeaksi koetusta päätöksestä. Päätöksen sisällön kulttuurisista eroista kerron kappaleessa 5.2.

Aloitin kohdan 6) käsittekoonnit kotimaisista aineistoista ulkomaisten koontien pohjalta laatimaani taulukkoon (liitteet 10 ja 11). Muut analyysikohtat toteutin tapaus kerrallaan kotimaisille aineistoille samoin kuin ulkomaisille, mutta kohtaa 9 en enää tehnyt, koska olin todennut sen toimimattomaksi.

Kategorioihin liittyvään teoriakirjallisuuteen perehtymisen aloitin, kun olin analysoinut haastattelut ja kategoriat olivat lähes valmiit. Analysoin tässä vaiheessa myös koulunaikaa koskevan dokumentin sekä WORD- että mindmap -tekniikalla (kuvaukset, liite 5) ja hioin käsitteitä teoriakirjallisuuden tuella. Viimeisenä analyysivaiheena käsittelin omat johtamispäätökseni samoilla analyysityökaluilla, jolloin ne vahvistivat tutkimustulosta (liitteet 11–13). Omakohtaisten tapausten rehellinen pohdinta täydensi tutkimustulosta liittämällä siihen tietoa koetuista virheistä ja tunteista, joita saattoi olla vaikea tulkita toisten kertomuksista. Tässä

99 Käytännössä tämä näkyi siten, että sähköpostiviestintä hänen kanssaan edellytti monia muistutteluja, joten ehkä tämä konkreettisesti viittaa priorisointiin.

vaiheessa ydinkategoria vahvistui ja pystyin muotoilemaan aineistopuustaisen teorian.

Teoreettisen otannan voitaneen katsoa olevan riittävä, sillä mielestäni aineisto alkoi saturoitua, kun olin analysoinut kahdeksan kotimaisten haastattelua. Viimeiset analyysit hioivat nyansseja alakategorioihin, sillä säilytin niissä analyysiprosessin loppuun asti lähes kaikki havaitsemani esille tulleet piirteet, vaikka niputin niitä alakategorioiksi. Tämä osoittautui hyväksi tavaksi, sillä yläkäsitteiden luominen sujui, kun käytössä olivat aineiston sisältämät vivahteet.

Vaikka olen edennyt systemaattisesti vertaamalla aina uutta päätösanalyysiä aiempaan analyysirunkoon, ei työn voi sanoa edenneen lineaarisesti. Jatkuvaan vertailuun perustaen olen pohtinut ja uudelleen muotoillut käsitetaulukkoa koko prosessin ajan. Olen edennyt aineistolle uskollisesti ja pyrkinyt tulkitsemaan ja ymmärtämään rehtorien kertomaa. Tästä syystä kuvaan erillisenä osana, kuinka piilolöydös, aikakäsitteen moninainen merkitys, liittyy päätösprosessiin. Rehtorit sivusivat asiaa tarinoissaan, mutta käsite avautui varsinaisesti hakemalla tietoa muista lähteistä ja omista kokemuksista.

Yhteenvedona: aineisto koostuu 32 päätösprosessista (5 ulkomaista ja 12 kotimaista haastattelua ja 15 dokumentoitua omaa päätöstä). Lisäaineistoina ovat kirjallisuuden perusteella laadittu koonti koulunaika-käsitteestä sekä erilaiset kenttämuistiinpanot. Kaikki viralliset aineistot on käsitelty WORD- ja mindmap-työkaluilla. Lisäksi jokaista päätöstä koskien on vastattu erilliseen kysymyspatteristoon ennen varsinaista analyysiä. Tuotetut aineistot on kuvattu liitteen 2 taulukossa.

Tutkimusraporttini loppuosassa peilaan tutkimuslöydöksiä ajatuksiani keskeisesti ohjanneisiin teorioihin ja tutkimuksiin, joiden esittäjät toimivat keskustelukumppaneinani.

5 KERROTUT PÄÄTÖKSET

GT-menetelmän mukaisesti en perehtynyt tutkimusongelmaa koskevaan teoriakirjallisuuteen ennen aineiston koontia ja analysointia. Tutkimustulosten sitomisen alan teorioihin tein vasta, kun ydinkategoria oli löytynyt. GT-analyysin valmistuttua perehdyin yleisiin päätösteorioihin ja peilasin aineistoa niihin jäsentääkseni tutkittavaa ilmiötä. Kuvaan kuitenkin jo tässä vaiheessa aineiston päätösprosesseja yleisten päätösteorioiden avulla, jotta lukijan olisi helpompi perehtyä tutkimusraporttiini.

5.1 Yleiset päätösteoriat ilmiön taustalla

Valta, päätösvalta ja vaikuttaminen

Päätöksiä tutkiessani tutkin väistämättä vallankäyttöä, vaikka kunnissa työnantajan ja työntekijän suhteet määritellään pääosin ilman vallan käsitettä. Päätöksenteko ja niihin vaikuttaminen, vaikutusvalta, ovat lähimpiä vastineita vallalle. Työsopimuslaissa valta kätkeytyy työntekijän henkilökohtaiseen sitoutumiseen tehdä työtä työnantajan johdon ja valvonnan alaisena. Työn organisointia koskevassa kirjallisuudessa valta sitoutuu käsitteisiin: hierarkkinen asema, osallistuminen, matala organisaatio, työn itsenäisyys, itseohjautuvuus ja delegointi. Myös valtaistamista käytetään työelämän kehittämisretoriikassa. (Kalliola 2011, 67.) Opetusalan tutkimustraditiossa valtaa koskevia käsitteitä ovat mm. auktoriteetti, vaikutusvalta, johtajuus, dominointi, asiantuntijuus ja kontrolli. Valta ilmenee resurssi-, asema-, asiantuntija- ja persoonan valtana. (Tomlinson 2004, 112–113; Abbot & Caracheo 1988, 241.)

Demokraattinen johtaminen ei perustu selkeään direktiovallan käyttöön, vaan henkilöstön osallistamiseen (Kasvio 1996, 253–254; Yukl 2012, 114–118), sillä henkilöstön kanssa yhteistoiminnassa neuvotellut ja sovitut päätökset toteutuvat autoritäärisiä päätöksiä laadukkaammin. Neuvotteluun perustuva päätöksenteko mahdollistaa eri toimijoiden tietotaidon joustavan hyödyntämisen sekä päätöksen joustavan korjaamisen ja muuttamisen. Eri osapuolet myös sitoutuvat paremmin neuvotellun päätöksen toteuttamiseen (vrt. Yukl 2012, 87–113). Päätösvallan hajauttamisen edellyttämä johtamiskulttuurin muutos on kuitenkin edennyt kunnissa melko hitaasti (Niemelä 2003, 4, 106).

Ihmiset käyttävät valtaa järjestelmän tai organisaation avulla ja valta

jakautuu päätös- ja vaikutusvallaksi¹⁰⁰ (Salminen 1984, 107). Rehtorit on valtuutettu johtamaan ja päättämään, mutta heidän päätöksentekoonsa pyritään vaikuttamaan poliittisella, hallinnollisella, professionaalilla, markkina-, käyttäjä- ja asiakasohjauksella (Ojala 2003, 31–33). Verkostojen kautta rehtoreilla on vaikutusvaltaa kunnallisiin, alueellisiin ja valtakunnallisiin päätöksiin. Mikäli koulussa on johtokunta, rehtori käyttää asiantuntijan vaikutusvaltaa esitellessään asioita johtokunnan päätettäväksi.

Johtamiskulttuuri, rehtorin henkilökohtainen johtajaprofiili, konteksti ja tilannetekijät vaikuttavat osaltaan rehtorin tapaan käyttää valtaa ja tehdä päätöksiä. Päätöksillä pyritään koulun kokonaistavoitteiden saavuttamiseen ja koulun laadulliseen kehittämiseen, ja niiden onnistuminen perustuu opettajien osallistumiseen, yhteistoiminnallisuuteen ja kollegiaalisuuteen. (Tomlinson 2004, 111–117; Fullan 1992, 86.) Kärjistäen ilmaistuna rehtori voi päätöksenteollaan mahdollistaa muutoksia tai olla kehityksen jarruna (vrt. Yukl 2012, 112; Rajakaltio 1994, 311).

Työehtosopimuskäytänteiden yleinen tavoite yhteistoiminnallisuuden lisäämisestä (vrt. Niemelä 2003, 111–115), 1.9.1993 voimaan tullut yleissopimus yhteistoimintamenettelystä (Kalliola 1994, 223) ja Nascholdin kuvaama julkisen sektorin uusi sääntelymalli, jonka lähtökohtana on sopimuksiin perustuva hallinnointi (Ylöstalo 2005, 11; Naschold & Lahtonen 1995, 203–217), ovat osaltaan vaikuttaneet myös koulujen päätöksentekokulttuuriin. Yhteistoimintamenettelyn mukaisesti ennen asian ratkaisemista on neuvoteltava toimenpiteen perusteista, vaikutuksista ja vaihtoehtoista ainakin niiden viranhaltijoiden ja työntekijöiden tai heidän edustajiensa kanssa, joita asia koskee (Kalliola 1994, 224).

Hallinnollisessa toiminnassa organisaatio ottaa yksilöltä osan hänen päätöksentekovallastaan ja korvaa sen organisaation päätöksentekoprosesseilla. Päätökset, joita organisaatio tekee yksilön sijasta, koskevat tavallisesti hänen toimintansa määrittämistä, (hänen tehtäviensä laadun ja laajuuden määrittämistä), toimivallan jakamista, (sen määrittämistä, kenellä organisaatiossa on valta tehdä yksilöä koskevia päätöksiä) ja muiden sellaisten rajojen asettamista yksilön valinnoille, jotka ovat välttämättömiä eri yksilöiden toimintojen koordinoimiseksi organisaatiossa. Toimivalta voidaan määritellä vallaksi tehdä päätöksiä, jotka ohjaavat toisten

100 Yksityisohtaisempi jaottelu: laillisuus-, palkitsemis-, rankaisemis-, vaikutus-, asiantuntija-, tiedon-, ekologian-, asema- ja persoonanvalta (Yukl 2012, 191–196). Kaikki nämä vallan muodot esiintyvät koulukulttuurissakin.

toimintaa. (Simon 1997, 7, 179.) Kunnan johtosäännössä määritellään rehtorin päätös- ja toimeenpanovalta, johon perustuen rehtori on kokonaisvastuussa yksikkönsä toiminnasta, vaikka asiantuntijaorganisaatioissa johtamista onkin jaettu.

Julkisen vallan käyttäjänä rehtori tekee virallisia, hallinnollisia ja strategisia päätöksiä toimivaltansa piirissä olevista asioista. Hallintomenetelyssä pyritään tarkoituksenmukaisuuteen ja lainmukaisuuteen ja asioiden nopeaan ratkaisemiseen. Päätösten valmistelussa selvitetään niitä perusteita ja oikeuskysymyksiä, joiden nojalla ratkaisu tehdään. Viralliset päätökset ovat (yleensä) kirjallisia, ne lähetetään tiedoksi asianosaisille, niissä ilmoitetaan valitusosoite¹⁰¹ ja ne arkistoidaan¹⁰². (Vrt. Kurvinen & Sippola 1989, 1–6, 10, 12, 85, 135, 182.) Jaottelen päätökset virallisen toimivallan alaisiin hallinnollisiin päätöksiin ja sopimusvallan alaisiin päätöksiin. Toimivallan piiriin kuuluviksi määrittelen päätökset, joista rehtorin on tehtävä virallinen hallintopäätös. Sopimusvallan piiriin kuuluviksi määrittelen päätökset, joita tehdään toimintastrategioiden valitsemiseksi, linjaamiseksi ja ohjaamiseksi sekä joiden sisällöstä ja toteutustavasta voidaan melko vapaasti neuvotella ja sopia. Tällöin ei varsinaisesti käytetä määräysvaltaa vaan sopimalla, taivuttelemalla ja ehdottamalla saadaan aikaan muutos, joka saattaa johtaa vakuuttumiseen (Simon 1997, 180; Yuki 2012, 188–196).

Koulun päätöksentekokulttuuri vaikuttaa byrokraattiselta 1980-luvun tutkimuksissa, ja näissä tutkimuksissa painottuivat laskennallisesti hallittavat elementit (McNamara & Chisolm 1988, 557–559; Estler 1988, 305–308). Byrokraattisuuden määrä vaihtelee nykyisinkin eri maiden hallintokulttuureissa (vrt. tämän tutkimuksen ulkomaisten rehtoreiden haastattelut). Nykyisin suomalaiset opettajat kokevat koulujen päätöksenteon melko kollegiaaliseksi. Opettajat toivovat rehtorilta vuorovaikutuksen kehittämistä, avointa keskustelua, yhteisiä tavoitteiden asetteluja ja yhteisesti sovittuja toimintamalleja. (Vulkko 2001, 150–151; Tomlinson 2004, 111–114.)

101 Keskimääräinen valituksen käsittelyaika oli vuonna 2009 hallinto-oikeudessa 7,8 kk ja työtuomioistuimessa 4,8 vuotta (Oikeusministeriö 2013).

102 Kolmeen tutkimusaineistoni päätösprosessiin sisältyi valituksen alainen päätös ja useissa päätöksissä rehtori tietoisesti pyrki välttämään valituksia ohjattaen päätösprosessia.

Päätettävään asiaan perehtyessään rehtori selvittää, kenelle päätöksenteo kuuluu, kenen kanssa siitä on neuvoteltava, kenelle siitä on annettava tieto sekä kenen taholta ja millaisia toimenpiteitä tarvitaan sen toteuttamiseksi. Päätös voi koskea myös tapaa, jolla organisaation ylemmällä tasolla tehty päätös toimeenpannaan. Asia ei välttämättä edellytä opettajien osallistamista tai opettajainkokoukskäsittelyä, vaan rehtori voi tehdä siitä suoraan viranhaltijapäätöksen. Osallistavan käsittelyn avulla rehtori pyrkii sitouttamaan henkilökunnan sopimusvallan¹⁰³ piiriin kuuluvien päätösten toimeenpanoon.

Opettajainkokousten käytänteet vaihtelevat kouluittain, mutta usein päätökset valmistellaan erilaisissa pienryhmissä, ja kokouksessa niille haetaan yhteinen hyväksyntä ja asioiden kokoukskäsittelyllä ja -päätöksellä pyritään sitouttamaan opettajakunta päätösten toteutukseen. Joskus kokoukset voivat muodostua vallankäytön foorumeiksi, mutta usein varsinainen päätöksiin vaikuttaminen on tehty päätösten valmistelussa ennen kokousta.¹⁰⁴ Opettajainkokousten päätökset voivat olla selkeitä hallintopäätöksiä tai erilaisia sopimuksia koulun strategisista linjauksista ja toimintatavoista. Ne voidaan rinnastaa kuvauksiin johtoryhmien ja hallitusten päätösten teosta, jolloin päätösten toimeenpanon kannalta on merkityksellistä se, kuinka suureen konsensukseen ne perustuvat (Poranne ja Salmimies 1996, 62–71)¹⁰⁵.

103 Asiaa koskeva päätösvalta on kyseisellä organisaation tasolla, mutta päätöstä sitovaa sääntöä ei ole.

104 Erityisesti kahdessa aineiston päätösprosessissa opettajainkokoukset olivat vallankäytön näyttämöitä.

105 Kokouspäätökset voidaan luokitella: 1) huomaamaton päätös, jolloin ihmiset esittävät ajatuksia melko vapaasti assosioiden eikä osallistujille jää selkeää kuvaa siitä, miten ja mikä päätös tehtiin, 2) auktoriteettipäätös, jonka tekijällä on esimerkiksi asema- tai asiantuntijuusauktoriteetti (kriisijohtamisessa käytetty tapa), 3) vähemmistöpäätös, jolloin vähemmistö juntaa oman ratkaisunsa läpi valitsemallaan taktiikalla, 4) kompromissi, keskiarvo-päätös, jolloin eri näkökantoja yhdistelemällä muotoillaan uudenlainen päätös, 5) enemmistöpäätös, joka on demokraattinen ja voi perustua äänestykseen tai epämuodolliseen mielipidetiedusteluun, 6) yhteisymmärryspäätös, jolloin ei äänestetä vaan pyritään konsensukseen keskustellen ja 7) yksimielinen päätös, jolloin jokainen ryhmän jäsen on yhtä mieltä toimintatavasta (Poranne & Salmimies 1996, 62–71).

Päätämisen kuvaus ongelmanratkaisuna ja valintojen tekemisenä

Päätäminen edellyttää kilpailevien ja ristiriitaisten toivomusten ja odotusten tasapainottamista. Talousjohtamisessa maksimoidaan eli pyritään parhaaseen mahdolliseen tarjolla olevaan vaihtoehtoon. Hallinnollisessa johtamisessa etsitään toimintamuotoja, jotka ovat tyydyttäviä tai ”riittävän hyviä”, joten voidaan valita mikä tahansa ensimmäiseksi tyydyttävän ehdon tuottava ratkaisuvaihtoehto ja samalla sivuuttaa uudet ja luovat ratkaisuvaihtoehdot. (Simon 1997, 17–19, 93–94; March & Heath 1994, 19.) Tällaisia pikaiseen riskiarvioon perustuvia ratkaisuja rehtori väistämättä tekee usein, mutta on osattava tunnistaa huolellista perehtymistä edellyttävät päätökset.

Päätämiseen sisältyy toimintojen tietoista tai tiedostamatonta valintaa kaikista niistä toiminnoista, jotka ovat mahdollisia itselle ja niille henkilöille, joihin nähden yksilöllä on vaikutus- ja toimivalta. Usein valintaprosessi muodostuu vakiintuneesta refleksistä, mutta se voi olla myös tuote mutkikkaasta toimintojen ketjusta, suunnittelusta tai kehittämisestä. Jollakin prosessilla mahdollisista vaihtoehtoista päädytään yhteen toimeenpantavaan (Dittmer 2009, 332–346). Simon käyttää sanoja valinta ja päätös synonyymeinä. Jokaisessa päätöksessä valitaan päämäärä, johon käyttäytymistapa sovitetaan. Tämä päämäärä saattaa vuorostaan olla väliasema johonkin kaukaisempaan päämäärään pyrittäessä, kunnes lopullinen tavoite on saavutettu. Tarkoitus on tärkein kriteeri asioiden määrittämisessä. (Vrt. Simon 1997)

Päätös- tai valintaprosessi voidaan nimetä strategiaksi, jossa yksi kutakin hetkeä varten tarjolla olevista käyttäytymisvaihtoehtoista valitaan toteutettavaksi. Prosessissa selvitetään vaihtoehtoiset strategiat sekä määritetään ja arvioidaan näiden strategioiden seuraamukset. Tarvittaessa valittua strategiaa voidaan toteutusvaiheessa muuttaa¹⁰⁶. (Simon 1997, 76–78; Tomlinson 2004, 165–167.)

Päätös voidaan määritellä ongelmanratkaisuprosessiksi, jolloin asiaan etsitään luovia ratkaisuja, joita suodattamalla ja karsimalla muotoillaan toteutettava vaihtoehto. Päätöksenteon perustana olevat kriteerit voidaan jakaa niihin, joiden ainakin tulee täytyä (must), joiden olisi hyvä täytyä (should) ja jotka täytyessään tuovat lisäarvoa (might). (Adair 2007, 28–32.)

106 Seinäjoen lyseossa on henkilöstön yhteistyönä laadittu mm. tieto-, viestintä-, turvallisuus-, päihde-, ja kiusaamisenehkäistystrategiat ja ne on vahvistettu opettajainkokouspäätöksillä.

Simon nimeää kriteerin (analyysiyksikön) päätöspremissiksi, ja yksittäiseen päätökseen liittyy monia premissejä. Päätöspremissit voidaan jakaa asiaperusteisiin ja eettisiin perusteisiin. Usein käytettävissä olevan ajan sisällä ei voida varmuudella selvittää asiapremissien oikeellisuutta. Mitä suuremmaksi eettinen elementti kasvaa, sitä epävarmempia ovat päätökseen liittyvät faktat ja sitä suuremmaksi muodostuu harkinnan osuus määritettäessä, mitkä keinot vaikuttavat mihinkin tavoitteeseen. (Simon 1997, 23–24, 58–60.) Onnistuneen päätöksenteon kannalta on olennaista ylläpitää koulussa luottamuksen kulttuuria.

Päätöksenteko voidaan Saatyn (2008, 29, 34) mukaan nähdä hierarkian rakentamisena eri vaihtoehdolle. Dittmer (2009, 326) näkee prosessin vaiheittaisena vaihtoehtojen arviointiprosessina. Simon katsoo päätöksistä muodostuvan hierarkkisen verkoston. Tämä sisältää asiasuunnittelun, jonka mukaan yksilö/organisaatio ohjaa toimintaansa, ja menetelmäsuunnittelun, jossa toiminta sovitetaan asiasuunnitelmiin, sekä suunnitelman toteuttamisen päivittäisillä päätöksillä ja toiminnalla. Asiasuunnittelu kattaa päätöksen perusteluiden sekä sivu- ja vastavaikutusten pohdinnan. On harkittava, kuinka päätösten verkko muodostetaan, mikä on oikea työnjako laajojen suunnittelupäätösten ja suppeampien toimeenpanopäätösten välillä ja minkälaisin mekanismein suunnittelupäätöksillä voidaan tehokkaasti valvoa toimeenpanopäätöksiä (Simon 1997, 106–107). Suuri osa kouluorganisaation laajemmista päätöksistä lienee ongelmanratkaisuprosesseja, joiden analysoinnissa voidaan hyödyntää Simonin joustavaa mallia. Tällöin asiasuunnitelmina toimivat mm. koulun ops, vuosisuunnitelma, aikataulutetut kehittämissuunnitelmat ja lukujärjestys, joita arjessa toteutetaan ja tarvittaessa muokataan.

Kouluissakin päätökset ovat suhteellisia, erilaisia kompromissejä. Ne ovat rationaalisia, mikäli valitut vaihtoehdot johtavat aikaisemmin asetettujen päämäärien saavuttamiseen. Valittu vaihtoehto ei kuitenkaan mahdollista tavoitteiden täydellistä saavuttamista, vaan se on tietyissä oloissa käytettävissä ollut paras ratkaisu¹⁰⁷. Lopullinen päätös perustuu

107 Päätöksentekoa voi analysoida myös peliteorioiden mukaisesti:

- 1) päätöspuu, jonka haarakohdissa valitaan, mitä oksaa seurataan
- 2) minimax – ajattelun mukaan valitaan paras mahdollinen lopputulos kilpailussa vastustajan kanssa
- 3) voidaan käyttää sekastrategiaa (petkuttamista)
- 4) voidaan tehdä rationaalinen ratkaisu koalition avulla
- 5) epävarmassa valintatilaneessa, jossa todennäköisyysjakauma tunnetaan, maksimoidaan hyötyfunktio (Simon 1997, 120–122).

eri tavoitteille annettuihin suhteellisiin painoihin sekä siihen, kuinka hyvin eri ratkaisujen arvioidaan toteuttavan asetetut tavoitteet. Päätöksen perusteena käytetään kokemukseen ja loogiseen päättelyyn perustuvia tosiasioita (siltä osin kuin niitä on saatavissa) sekä eettisiä oletamuksia. Päätökset voivat olla hyviä mutta eivät tarkemmin määrittelemättä oikeita tai tosia. (mts. 4–6, 23–24, 55–57.) Byrokraattisessa ja poliittisessä keskustelussa halutaan uskoa päätöksen olevan ”oikea”, mutta subjektiivisesta näkökulmastakin tarkasteltuna sitä voidaan luonnehtia lähinnä optimaaliseksi. Ongelmanratkaisuun perustuvaa oikean tai optimaalisen ratkaisun etsintää voidaan pitää lyhimpänä polkuna tavoitteeseen pienimmillä kustannuksilla ja energian käytöllä¹⁰⁸. (Tuggle & Barron 1983, 163–166.) Tutkimukseni tematiikassa päätös voidaan katsoa onnistuneeksi, jos sen sivuuefektitkin ovat positiivisia¹⁰⁹.

Päätösten laajuus ja sisältö vaihtelevat. Voidaan myös päättää jättää päättämättä. Laajoja toimintalinjauksia koskevissa päätöksissä on tärkeää, että linjauksen ensimmäiset valinnat ohjaavat prosessia oikeaan suuntaan. Gorpen ja Tillmanin (1984, 198–200) mukaan päätökset voidaan jakaa ryhmiin sen mukaan, kuinka rutiininomaisia ne ovat. Puhtaat rutiinipäätökset eivät vaadi varsinaista päätösprosessia sen jälkeen, kun rutiini on opittu. Jatkumon toisessa ääripäässä ovat tutkimukseni kohteena olevat päätökset, jotka tulevat esiin vain harvoin, joihin liittyy monia epävarmuustekijöitä ja joihin ei ole selvää ratkaisua. Näiden ääripäiden väliin sijoittuvat päätökset, jotka vaativat vaihtelevasti ongelmanratkaisua sekä harkintaa ja joiden ratkaisemisessa käytetään myös kokemusta ja tervettä järkeä. Vaikutuksiltaan ja rakenteiltaan erilaiset päätökset edellyttävät riskien ja seurausten arviointia. Päätöksenteon edetessä tullaan kohtaan, ”josta ei ole paluuta”, eli ratkaiseva harkinta on tehtävä aiemmin. Tämän jälkeen uudet tavoitteet on tehtävä täytäntöön pantujen päätösten perustalle. (Simon 1997, 107; Adair 2007, 32–42.)

Rutiinipäätöksissäkin riski voi kasvaa, jos jokin päätökseen vaikuttava olennainen tekijä on tuntematon¹¹⁰. Simonin mukaan päätös voidaan

108 Päätöspremiisien arviointiin on laadittu tietokoneavusteisia matriiseja (esim. Dittmer 2009, 344, 353).

109 Esimerkiksi oppilasta voidaan saada autettua, mutta jos samalla moni muu kärsii, ei päätöstä voida pitää onnistuneena.

110 Rutiinipäätösten ongelma on, että ne eivät haasta etsimään toimivampia ratkaisuja, ja toisaalta aiemmin opittua mallia sovelletaan silloinkin, kun se ei toimi (Gorpe & Tillman 1984, 200).

todeta laajasti oikeaksi, kun se vastaa yleistä yhteiskunnallista arvoasteikkoa. Suppeasti tarkasteltuna päätös on oikea, mikäli se vastaa viitekehystä, jonka organisaatio on päättäjälle antanut. Päätöksen onnistumisen aste on erilainen eri näkökulmista tarkasteltuna. Päätös on melkein aina tulos erilaisten toimintojen yhdistämisprosesseista, kun päätökset integroituvat ja muokkautuvat tietyn aikavälin kuluessa. (Simon 1997, 279–280, 307.) Tarvitaan laajaa eri tekijöiden arvioimista ja henkilökunnan osallistamista, jotta päätökset ja niiden toteutuma pysyvät koulun tavoitteiden mukaisina (Tomlinson 2004, 115–116). On oleellista arvioida, miten ryhmän jäsenet ovat hyväksyneet tehdyn päätöksen ja sitoutuneet sen toteutukseen. Tehdäänpä päätös millä tavalla tahansa, on myös sovittava sen toteutusvastuusta. (Porenne & Salmimies 1996, 62–71.)

Jaan päätökset virallisen toimivallan alaisiin hallinnollisiin päätöksiin ja sopimusvallan alaisiin päätöksiin. Toimivallan piiriin kuuluviksi määrittelen päätökset, joista rehtorin on tehtävä virallinen hallintopäätös. Sopimusvallan piiriin kuuluviksi määrittelen päätökset, joita tehdään toimintastrategioiden valitsemiseksi ja linjaamiseksi sekä joiden sisällöstä ja toteutustavasta voidaan melko vapaasti neuvotella ja sopia. Tällöin ei varsinaisesti käytetä määräysvaltaa vaan sopimalla, taivuttelemalla ja ehdottamalla saadaan aikaan muutos, joka saattaa johtaa vakuuttumiseen (Simon 1997, 180; Yukl 2012, 188–196).

Päätöksentekoa koskevia teoreettisia malleja

Alan tutkimusperinteessä on useita johtamispäätösten taustateorioiden jaotteluja. Saaty jaottelee päätösteoriat vaistoihin perustuviin, syyimpulssi-suhteeseen perustuviin ja dynaamisiin kenttäteorioihin (Saaty 2008, 7–25). Koulujen päätöksentekoa koskevassa tutkimuksessaan Vulkko jakaa päätökset rationaalisiin, vähitellen tapahtuviin eli inkrementaalisiin ja oppimisprosessiin perustuviin teorioihin (Vulkko 2001, 75). Hoitotyön päätöksentekoa koskevassa tutkimuksessaan Juvonen jaottelee teorat intuitiivisiin (päähuomio ongelman ymmärtämisessä), rationaaliisiin (päähuomio oikean vastauksen löytämisessä), informaation prosessointiin liittyviin (päähuomio dynaamisessa syklisessä prosessissa) sekä analyttis-intuitiivisiin (malliin sisältyy sekä analyttisiä että intuitiivisia ajatteluprosesseja) päätöksentekoteorioihin (Juvonen 2001, 13–22).

Päätöksentekoa tutkittaessa todellisuuden kompleksisuutta ei tule yksinkertaistaa liikaa. Tarvitaan joustavuutta. Tunteamatonta on kyettävä suunnittelemaan laskemalla muutoksia ja määrittelemällä, missä ne todennäköisesti tapahtuvat, sekä päättämällä, mitkä prioriteetit johtavat toimintaan. (Saaty 2008, 11–29.) Päätösprosessi on monimutkaisten asia-

yhteyksien kokonaisvaltaista tarkastelua, jossa osien ja kokonaisuuden keskinäisiä suhteita voi olla vaikea määrittää. Tarkasteltavaa asiaa koskevat käsitelmallit pyrkivät osoittamaan keskeisten tekijöiden keskinäiset suhteet. Ne saattavat auttaa ymmärtämään päätöksentekoprosessien luonnetta ja olemusta. (Konttinen 1996, 43.)

Rationaalisen päätösteorian mukaan päätöstä edellyttää tilanteen systemaattinen analysointi. Päätöksentekijä määrittelee ongelmat, muotoilee ja priorisoi tavoitteet, kokoaa ja käsittelee informaatiota päätöksenteon perustaksi, kehittää vaihtoehtoisia ratkaisuja ja toimintatapoja, arvioi toimintojen ja tavoitteiden seuraukset, valitsee parhaan mahdollisen toimintavaihtoehdon ja toteuttaa päätöksen. Teoria soveltuu käyttöön, kun on tehtävä valinta muutaman tarkkaan määritellyn toiminnan välillä ja tietoa on käytössä mahdollisimman kattavasti tietoa. (Hammond 1980, 207–209.) Malliin kohdistettu kritiikki koskee lähinnä sitä, että ihminen ei toimi tehokkaan rationaalisesti. Rationaalisuutta rajoittaa mm. se, että tieto valintojen seuraamuksista on aina puutteellista, tulevaisuuteen ajoittuvien seuraamusten arviointi edellyttää mielikuvituksen käyttöä ja rationaalisuus edellyttää valintaa kaikkien mahdollisten vaihtoehtojen välillä, vaikka tieto valintavaihtoehdoista ei ole täydellistä¹¹¹ (Simon 1997, 93–94). March ja Heath painottavat rationaalisen teorian arvioinnissaan riskielementtiä. Heidän mukaansa ihmisten ja organisaatioiden riskinotto- ja -taipumukset eroavat ja yli- tai aliarvioitu riski johtaa laadultaan huonoihin päätöksiin. Lisäksi erilaiset rakenteelliset tekijät voivat estää tai lisätä riskinottoa, vaikka pyrittäisiin rationaalisuuteen (March & Heath 1994, 35–36).

Osassa päätöksistä rehtorit tavoittelevat rationaalista päätöksentekoa. Mallilla on käyttöarvoa päätöksenteon tukena, kun pohditaan, ovatko esitetyt vaihtoehdot ainoita mahdollisia, mitä tapahtuisi, jos emme tekisi mitään, mitä oletuksia on käytetty seurausten päättelyssä, onko ehdotuksilla muita seurauksia kuin ne, joita on esitetty, ja mitä päätöksellä halutaan saavuttaa (vrt. Gorpe & Tillman 1984, 200–201). Rationaalisuuteen voidaan pyrkiä tunnistamalla päätökseen liittyvät tunteet, irrottautumalla niistä ja päättämällä edetä arvojen johdattamana (Congleton & David 2013).

111 Sarala arvostelee myös päätöksen edellyttämää tietomäärää ja toteaa, että ihminen keskittyy päätöksenteossa epävarmuuden torjuntaan, ei niinkään todennäköisyyksien pohdintaan (Sarala 1988, 43).

Inkrementaalisesti¹¹² etenevä päätösprosessi perustuu ongelmanratkaisuun ja voidaan rinnastaa oppimisprosessiin¹¹³. Kertapäätöksellä ei oleteta saavutettavan parasta ratkaisua, vaan päätettäessä pyritään saavuttamaan intressiryhmien keskinäinen yksimielisyys ja hyväksyntä. Kyse on toimintalinjan valinnasta, vähitellen tapahtuvista ratkaisuista, joiden avulla pyritään välttämään huonoja seurauksia. Tavoitteiden ja keinojen välinen suhde on elävä ja koko ajan muuttuva (ei kausaalisuuhde, kuten rationaalisessa mallissa). Tämä päätöksentekotapa voi jättää huomiotta toiminnan kannalta tärkeitä tuloksia, toimintavaihtoehtoja ja vaikutuksia, koska tärkeintä on saada aikaan hyväksytty tulos. Päätäjä on tässä ”passiivinen sopeutuja”. (Sarala 1988, 43–44; Laukkanen 1995, 128.) Useat koulun päätösprosessit etenevät inkrementaalisesti ja ulospäin voi näyttää, että päätäjä on passiivinen sopeutuja, vaikka hän voi käyttää monimuotoista vaikutusvaltaa esimerkiksi koulun sisäisten ja ulkoisten verkostojen kautta.¹¹⁴

Intuitiivisen teorian mukaan päätös perustuu intuitioon, joka on päätelyä ilman järkipäätäistä perustaa tai suoraa käsittämistä ja reaktio ilman, että turvaudutaan laskelmoivaan rationaalisuuteen (Benner ym. 1999, 25). Intuitio on osa persoonallista tietoa, kokemusta. Päätökset perustuvat tilanteen kokonaisvaltaiseen tulkintaan, ja niitä ohjaa kokemusperäinen tieto. Intuitio on kykyä tunnistaa aiemmat, tämänhetkiset ja tulevat tapahtumat ilman, että päätöstä on edeltänyt lineaarinen päätely (mts. 25–30.) Intuitiivinen päätöksenteko edellyttää kykyä tunnistaa asioiden väliset suhteet, kykyä tunnistaa aikaisempien kokemusten ja tämän hetken tilanteen samankaltaisuus ja erilaisuus sekä kykyä ymmärtää kokonaistilanne ja käyttäytyminen (myös siihen liittyvät vihjeet). On myös ymmärrettävä, mitä vaihtoehtoja on otettava huomioon ja miten ne vaikuttavat,

112 Sarala on muokannut inkrementaalisen päätöksenteon teoriaa rationaalisen päätöksenteonmallia kohtaan ilmaistun kritiikin perusteella.

113 Dynaamisissa prosesseissa yksilö vertaa uusia kokemuksia aikaisempiin ja varastoi ne muistiinsa. Ratkaisussa pyritään pienempiin tavoitteisiin, jotka ovat hyväksyttävissä sopiviksi vaihtoehtoiksi kuhunkin tilanteeseen. Tällainen prosessi etenee syklistesti.

114 Sarala on kehittänyt myös jatkuvaan oppimiseen perustuvaa päätösteoriaa. Prosessi aloitetaan määrittelemällä jokin tai joitakin prosessin ensimmäisiä vaiheita ja kun ne on käyty läpi, punnitaan kokemuksia, joiden mukaan muokataan suunnitelmia. (Sarala 1988, 44–45.)

ja on osattava tarkastella tilannetta useasta näkökulmasta sekä kyettävä asettamaan asiat tärkeysjärjestykseen.

Intuitiivista päätöksentekoa käytetään erityisesti nopeaa päätöksentekoa vaativissa tilanteissa, joissa päätös on monimutkainen, eriarvoisia vihjeitä on runsaasti ja tilanteeseen on olemassa useita ratkaisuvaihtoehtoja. Asiantuntijan päätöksen tulee perustua tilanteen kokonaisarviointiin, ja siksi se poikkeaa objektiivisesta, mitattavissa olevasta päätöksestä, jota kuvataan rationaalisessa mallissa (mts. 55). Saatyn käyttämä vaistoon perustuva päätöksentekoteoria vastaa käsitykseni mukaan intuitiivista teoriaa (Saaty 2008). Kokeneen rehtorin päätöksiin sisältyy intuitiivisia elementtejä.¹¹⁵

Teorioiden lähtökohdat ovat erilaisia, sillä rationaalisessa ja intuitiivisessa teoriassa yksilön päätöksenteko painottuu, kun taas kompleksisemmissä teorioissa päätöksentekoa pidetään sosiaalisena prosessina. Vuorovaikutukseen perustuva, osallistava päätös voidaan katsoa yhteisymmärryksessä tehdyksi, kun jokainen ryhmän jäsen voi kokea ymmärtäneensä toistensa näkökannan ja päätyä tukemaan ratkaisua, pitääpä hän tästä ratkaisusta tai ei, koska ratkaisuun päädyttiin avoimella ja reilulla tavalla (Ouchi & Rumpunen 1982, 50–51). Vuorovaikutteisessa päätösprosessissa näkökulmien erilaisuus nähdään luovuutta lisäävänä tekijänä (Sarala & Sarala 1996, 57). Johtaja on vastuussa myös sosiaalisena prosessina toteutetusta päätöksestä. Teoriat eivät ota kantaa päätettävän asian laatuun, mutta johtajan tulee Rosenzweigin (2013) mukaan nimenomaan tunnistaa, minkä tyyppistä päätöstä ollaan tekemässä ja valittava kuhunkin päätökseen soveltuva päätöstapa. Tutkimuksessa on hyvä tiedostaa käytettävän päätösstrategian ja päätöksen kohteena olevan asian suhde.

115 Analyttis-intuitiivinen päätöksentekoteoria perustuu (Hammondin 2000, 83) kognitiivisen jatkumon teoriaan ja Dreyfusin teoriaan asiantuntijuuden kehittymisestä (Dreyfus, Dreufys & Athanasion 1986, 19–36). Monimutkaisissa päätöksissä intuition ja analyysin yhdistäminen ja tarpeen mukainen käyttöönotto muodostavat mielekkään päätöksenteon mallin (Hamm 1988, 78–102). Analyttis-intuitiivinen päätösteoria sisältää sen varianssin, joka yleisesti liittyy päätösperusteiden arviointiin.

5.2 Kuvaus ulkomaisten rehtorien kertomista päätöksistä

Aloitin systemaattisen tutustumisen tutkimusongelmaan haastatteleamalla ja analysoimalla kolmen ulkomaisen rehtorin päätöksiä. Tämä aineisto opetti minulle kerronnallisen haastattelumenetelmän käytön ja näiden avulla kehitin GT-analyysityökaluni. Perehtyminen eri konteksteissa työskentelevien rehtoreiden työhön auttoi irtautumaan totutuista ajattelumalleista. Analyysiprosessin myötä syntyi alustava hahmotelma päätöskategorioista.

Tästä aineistosta voin antaa autenttisia näytteitä, jotka mm. kuvaavat, että rehtorien vaikeaksi kokemat päätökset eivät noudattaneet mitään edellisessä kappaleessa esitettyä päätösmallia, vaan niissä esiintyi piirteitä eri päätösteorioista. Kuvaan ulkomaisia päätösprosesseja yksilöidysti, jotta aineiston laatu tulisi esille, vaikka kulttuurierojen vuoksi päätösten sisältö poikkesi kotimaisista päätöksistä. Kuvaan lisäksi havaitsemiani kulttuurisia eroja, joiden merkitystä tutkittavaan ilmiöön olen pyrkinyt tiedostamaan analyysiprosessissa.

Kontekstin ja työnkuvien eroja

Haastateltaessa toisen maan kansalaista haastateltava toimii ikään kuin oman maansa ja kulttuurinsa edustajana. Vuorovaikutukseen syntyy sisäänrakennettu vertailuasetelma. Keskustelu suuntautuu esimerkiksi maiden välisten elinolojen ja taloudellisten tekijöiden pohdintaan. Haastateltavat voivat ryhtyä eksplikoimaan ja refleктоimaan asioita, jotka samasta kulttuurista olevan tutkijan kanssa sivuutettaisiin kaikkien tuntemina itsestäänselvyyksinä. Vertailuasetelman vuoksi oman maan ja kulttuurin piirteitä voidaan kaunistella ja puheista voi heijastua implisiittistä puolustautumista ulkoapäin esitettäviä syytöksiä vastaan tai hyvin kriittinen näkemys omasta kulttuurista ja yhteiskunnasta. Myös kansalliset ylemmyyden tai alemmuuden tunteet voivat ohjata ilmaisua. (Pietilä 2010, 415–417.)

Haastatteluissani vertailuasetelma rajoittui lähinnä järjestelmien erojen pohtimiseen. Rehtorit keskittyivät esittämään päätösprosessinsa perusteluineen. Euroopan sisäiset kulttuurierot ja erityisesti Portugalin ja Romanian talousvaikeudet nousivat esille lähinnä kerrottujen päätösten sisältöinä. Tutkijana kohdemaiden kulttuurintuntemukseni perustui turistimatkoihin, vain saksalaisten koulujen, kouluhallintoviranomaisten, tutkijoiden ja perheiden kanssa minulla oli ollut laajempaa yhteistyötä. Ulkomaiset informanttini olivat naisia ja peruskoulutukseltaan opetta-

ja. He uskalsivat ja tahtoivat johtaa ja ottaa vastuuta asioista. Joko järjestelmän ohjauksesta tai oman valintansa perusteella he olivat myös kouluttautuneet oppilaitosjohtamiseen. He työskentelivät yleiseen oppivelvollisuuteen perustuvien, julkisten oppilaitosten johtajina, joiden avainsidosryhmänä ovat oppilaiden vanhemmat.

Romanialaisen haastateltavan koulun resurssit olivat todella riittämättömät. Siellä mm. työskenneltiin vuoroluvussa, jotta oppilaat mahtuisivat kouluun, ja samanaikaisesti opettajien palkkoja leikattiin¹¹⁶. Rehtorin visioiman suuren hankkeen rahoittaminen ja toteuttaminen ilman kaupungin päättäjien tukea vaikuttaa suomalaisittain vaativalta. Olisiko kaupunginjohtoa ollut mahdollista sitouttaa vanhempien tuella?

Saksassa kouluhallinto oli keskusjohtoinen ja tehtävänkuvat, vastuut ja velvollisuudet selkeät. Rehtori koki, että ohjesäännöistä tai ennakkopäätöksistä löytyi ratkaisu suurimpaan osaan päätettävistä asioista – hänen tehtävänsä oli toteuttaa päätös. Koulun tuli raportoida toiminnastaan keskushallinnolle, joka kontrolloi, mutta koulukulttuuri ja esimerkiksi kurinpitokäytänteiden laatiminen oli koulun vastuulla. Rehtori sai tarvitessaan tukea, jos osasi ja uskalsi sitä pyytää. Saksalainen rehtori oli virkauransa aikana opettanut muutamia vuosia myös yhdessä Helsingin yläkoulussa, joten hänellä oli näkemystä maittemme koulukulttuurien eroista. Mieltä jää askarruttamaan, olisiko apulaisrehtorin kanssa voitu rakentaa yhteistyötä muotoilemalla hänen työnkuvaansa?

Portugalin katolisen kirkon vaikutus kulttuuriin on vahva. Kulttuuri-erona ihmetystä herättää, että seurustelusuhteesta kertoneessa tarinassa rehtori sivuutti pojan eikä häneen tai hänen perheeseensä pyritty vaikuttamaan. Portugalin koulujärjestelmä on keskusjohtoinen. Tämä tuli esille mm. siten, että opettajia siirrettiin keskusjohtoisesti koulujen välillä neljän vuoden välein. Ammattiyhdistyksellä ei kertomuksessa ollut suurta roolia, vaikka opettajia siirreltiin ja alan palkkoja leikattiin. Tiedot oppilaiden oppimistuloksista olivat julkisia, ja ne julkaistiin internetissä. Osaajien ja opettajien suuri vaihtuvuus on tällaisessa kulttuurissa otettava osaksi strategista johtamista, jotta rehtorin kuvaamilta pettymyksiltä voidaan jatkossa välttyä.

116 Vertailulta ei voi välttyä, sillä osa suomalaisista haastateltavista koki koulunsa resurssit Suomen oloissa hyviksi.

Ulkomaisten rehtorien kertomien päätösten kuvaus

Rehtorin päätösten sisältö vaihteli kontekstin mukaan, mutta vaikean päätöksen synnyttämän tunteen tunnistivat myös ulkomaiset rehtorit. Seuraavien tiivistettyjen haastattelukertomusten avulla avaan tutkittavaa ilmiötä siinä muodossa, jossa eri kulttuurissa työskentelevät rehtorit siitä kertoivat.

Romanian rehtorin päätös: Heikot opetustilat, niukat resurssit ja opettajien leikatut palkat kypsyttivät rehtorissa päätöksen, jonka mukaisesti hän ryhtyy nuorten parempien kouluolojen esitaistelijaksi. Rehtori päätti rakentaa strategian hankkiakseen rahat koulurakennuksen korjaamiseen ja laajentamiseen. Tavoitteena oli muuttaa koko kulttuuria, jotta vuoroluvusta voitaisiin luopua ja perheiden päiviin tulisi yhteistä aikaa. Kaupunginjohto ei tukenut hanketta. Strategia perustui mm. oppilaiden vanhempien verkostojen avulla saavutettavalle EU- ja sponsorirahoitukselle. Julkisuuden ja politiikan käyttöä rehtori kaihtoi. Tahdonvoima ja tunnekuorma olivat suuria, sillä hän käytti lähes kaiken vapaa-ajankin asian hoitamiseen ja pelkäsi epäonnistuvansa: *“ I’m afraid: is it worth the drama!”*

Saksan rehtorin päätös 1: Eläkeiän kynnyksellä rehtori nimeää uransa vaikeimmaksi päätökseksi sen, kuinka hän kokemattomana naisena otti ”miesten koulussa” johtamisvallan itselleen. Rehtorin valinnassa syrjäytetty apulaisrehtori piti itsellään valtaa ja monia epäselviä vastuita, joita hän perusteli laeilla ja säädöksillä. Rehtori koki taistelevansa laumanjohtajuudesta vaistonvaraisesti ja yksin. Hän päätti taistella. Kahden vuoden ajan rehtori pelkäsi tekevänsä virheen ja arjessa ammuksia sinkoili koko ajan. Apulaisrehtori hävisi valtataistelun ja lähti eläkkeelle. Rehtori kokee yhä syyllisyyttä, sillä hän päätyi nolaamaan apulaisrehtorin koko yhteisön edessä. Ahdistavina tunteina olivat pelko, avuttomuus, viha, syyllisyys ja häpeä. Rehtori joutui olemaan syytösten, aggression ja halveksunnan kohteena. Henkilökunta ”katsoi ohi”, ei kohdannut asioita ja tunteita vaan pysyi sivussa. Voimanlähteenä oli tieto vaihtoehtoisesta merkittävästä tehtävästä, jos koulunjohtaminen epäonnistuisi. Rehtorin mietteitä: *“...he had a kind of power central in his office and nobody was allowed to go there...”, “..and yeah, I decided, I wouldn’t let that, I go into that battle and won that battle, but it stress me really...”*

Saksan rehtorin päätös 2: Pitkäaikainen, työhön sitoutunut ja pidetty opettaja sai lukukauden lopulla yllättäen tietää hänellä olevan hyvin vähän elinaikaa jäljellä. Hänellä ei ollut tapana puhua töissä henkilökohtaisista asioistaan, ja hän kielsi rehtoria kertomasta asiasta muille. Rehtori koki vaikenemisen vaikeaksi, kun opettaja jäi sairauslomalle. Rehtorin oli päätettävä, kuinka henkilökunta, oppilaat, huoltajat ja kyseinen opetta-

ja toimivat asian suhteen: onko jäähyväisiä ja jos on, niin miten? Vaikka asia herätti vahvaa yhteisöllisyyden tunnetta, rehtorin piti kantaa vastuu päätöksistä. Hän tahtoi olla hienotunteinen, mutta ihmisten käytös voisi olla arvaamatonta, sillä kuolevan kohtaaminen oli kaikille uusi tilanne. Surutyötä johtaessaan rehtorikin tahtoi välillä vain itkeä. Päätös herätti suojelemisen, surun, kuolemanpelon ja ahdistuksen tunteita. *"... I think today it's more that kind of emotional and heart breaking decisions..."*, *"...I try to tell him (to come) and to say goodbye to his students...but it was quite difficult to, to decide if it's really good for him..."*

Portugalin rehtorin päätös 1: Rehtori sai tiedon, että koulun oppilailla oli keskinäinen sukupuolisuhde. Hän tiesi, että huonosti hoidettuna asia vahingoittaisi tytön loppuelämää, sillä maa on katolinen ja paikkakunta pieni. Tytön äiti oli koulun opettaja, eikä koulussa ollut oppilashuoltoa asian hoitamiseen. Velvollisuudentuntoisena rehtori päätti puhua tytön kanssa välittömästi. Tyttö pyysi rehtorilta apua ja pelkäsi vanhempiansa reaktiota. Rehtori halusi suojella tyttöä, mutta myös saada tytön ottamaan vastuun asiasta ja puhumaan kotona. Mikä on oikein ja mikä väärin? Mikä vastuu on rehtorilla? Päätös puheeksi ottamisesta herätti pelon, säälön ja huolen tunteita, mutta rehtori varautui myös vihan ja häpeän tunteiden kohteena oloon. Rehtori pelkäsi perheen ylireagointia, eikä aiheetta, sillä tytön isä purki aggressiotaan ampumalla ilmaan. Rehtori koki, että tieto ja professio velvoittivat toimimaan. Hän käytti vaikutusvaltaansa oppilaan eduksi, vaikka asian hoitamista vaikeutti tytön äidin huoltajaopettaja rooli. *"...sometimes we have to face things and not escape from difficulties, that's.. well, I think it's part of that, of the education of a teenagers..."*, *"... she told me that her father went away with a gun shot and some shot went to the air just because he was furious because that happened, so my biggest concern was ...she might not have the chance to, to understand the real consequences of their, of her, her experience, as a woman, as a member of society, as a woman in a very catholic country..."*

Portugalin rehtorin päätös 2: Portugalilainen rehtori joutui tekemään päätöksiä tilanteessa, johon meidän vakaissa oloissa ei ole totuttu. Hänen koulussaan oppimistulokset olivat olleet erinomaiset, ja maan tavan mukaisesti ne oli julkaistu netissä. Ylempien virkamiesten päätöksellä yhden kesän aikana 60% hänen opettajistaan vaihdettiin, sillä edelleen maan tavan mukaan joka neljäs vuosi tehdään jonkin verran vaihdoksia. Rehtorin tietoon ei tullut, millä perusteella opettajien uudelleen sijoittaminen toteutettiin. Sekä koulusta lähtevät että kouluun tulevat opettajat vaihtoivat koulua vastentahtoisesti. Mistä rehtori aloittaa? Miten johtaa? Mitä päättää tehdä? Rehtorin henkilökohtainen vahva tunne päätöspro-

sessin alussa oli välinpitämättömyys. Hän koki työnsä tuhotuksi eikä lamaantuneena jaksanut toimia tai päättää. Suru, suuttumus, epätoivo ja pettymys valtasivat mielen. Rehtori oli loukkaantunut ja yksin, luottamus järjestelmään katosi. Pitkään jatkuva välinpitämättömyyden tunne lienee tuhoisa niin yksilölle (burn out) kuin yhteisöllekin.

Samalla rehtori joutui vastaavien tunteiden vastaanottajaksi. Koulun sisällä ja yhteisössä oli kaaos, rehtori koki menettäneensä hyvät opettajat ja saaneensa tilalle motivoitumattomia ja huonoja. Rehtori pelkäsi menettäneensä järjestäytyneen koulun, oppilaiden tulevaisuudenuskon ja koko yhteisön hyvinvoinnin. Aikuisten työmotivaatio ja oppilaiden työmoraali katosivat. Puoli vuotta kestäneen kriisivaiheen jälkeen oppilaiden oppimistulokset olivat romahtaneet ja rehtori päätti aloittaa kehittämistyön, sillä hän koki nuorten ja yhteisön tulevaisuuden olevan hänen vastuullaan.

Hän päätti nousta jaloilleen ja aloitti luottamuksen rakentamisen uudelleen, vaikka opettajat ja oppilaat niskuroivat. Hän päätti aloittaa ratkaisukeskeisesti ja rakensi kehittämisstrategian painottaen negatiivisuuden katkaisua, hyvälle asioille rakentamista, ajan ja tuen antamista opettajille, avaintaitoihin keskittymistä, oppilaskeskeisyyttä, työparityöskentelyä ja vertaisoppimista. Rehtori koki, että oli oltava nöyrä, jotta työ voisi tuottaa tulosta. Hän käytti kehittämisen välineenä pientä opettajajoukkoa, joiden osaamiseen ja tukeen hän saattoi luottaa. *“ – there were teachers coming with tears in their eyes, and teachers going with tears in their eyes, yes, and I myself had tears in my eyes saying, what school do I have now?”, “ – teachers were not in the mood to work, they didn’t like being there –”, “ – in January my students were completely different, their marks dropped, went down –”, “ – my students in national exams were, they had terrible marks, because they didn’t care –”*

Ulkomaisen aineiston nojalla herännyt ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä

Kuvaan seuraavaksi, mitä opin tutkittavasta ilmiöstä ulkomaisen aineiston nojalla. Kerrottujen päätösten sisällöissä painottui ihmisten johtaminen, aito kohtaaminen, välittäminen, tasapuolisuus ja oikeudenmukaisuus. Sosiaalisissa konteksteissa eturistiriidat ja erilaiset ryhmäilmiöt vaikuttivat päätöksiin ja vaitiolovelvollisuus inhimillisesti raskaista asioista kuormitti. Asiajohtamisessa vaikeus syntyi ihmisten työn ja yksityiselämän suhteuttamisesta taloudellisten reunaehtojen sisälle (Roma-

nia). Heikko talous voi tuottaa kerrannaisvaikutuksia päätöksiin, kuten Portugalin muutosjohtamisessa, kun muiden paineiden lisäksi palkanalennukset vaikuttivat opettajien motivaatioon. Päätösten vaikutukset ulottuivatkin yhtä aikaa useisiin johtamisen osa-alueisiin.

Päätöstilanteessa rehtori arvioi riskejä, ratkaisuvaihtoehtojen hyviä ja huonoja puolia, vaikutusten ennustettavuutta ja laajuutta. Kontekstista ja situaatiosta johtuen oli päätöstä tehtäessä otettava huomioon, miten päätös vaikutti muihin päätöksiin. Vaikuttavia tekijöitä olivat käytettävissä olevan tiedon määrä ja laatu (myös hiljainen tieto), päätöksen lopullisuus, mahdollisuus perustella päätöstä sekä mahdollisen muutoksen suunta ja suuruus.

Päätöspaineita nousi yksilöiden ja ryhmien eturistiriitojen punnitsemisesta. Oppilaiden kasvun ja kehityksen suojelemiseksi ja tukemiseksi ja hyvän tulevaisuuden turvaamiseksi rehtorit pyrkivät saamaan koko yhteisön ja verkostot toimimaan. Opettajat odottivat johtamista ja käyttäytyvät laumaeläinten tavoin. He tukivat toisiaan, kun yhteisöllisyys toimi. Osa tarvitsi kontrollia toimiakseen oikein. Organisaation ylemmät tasot jättivät rehtorit selviytymään etulinjassa omillaan. Pahimmillaan joku kasvoton ylempi taho sotki hyvin hoidetun työn. Esimerkiksi: *“... concerning the, my superiors, nobody cared. I was supposed to deal with it alone...”* (Portugali 2).

Johtokunta ja vanhempainyhdistys saattoivat tukea koulua, mutta arjessa rehtori vastasi. Julkistetut oppimistulokset tuottivat joko arvostusta tai arvostelua, ja tieto koulusta levisi nuorten kautta mielikuvina. Kulttuuri ohjasi koulun kasvatustapaa, mutta koulu saattoi myös pyrkiä ohjaamaan kulttuuria. Muista sidosryhmistä kuvauksissa esiintyi vain kirkko, joten niiden rooli ei korostunut. Erityisesti Portugalin ja Saksan rehtorit kokivat vertaisryhmien kollegiaalisen tuen tärkeäksi, *“...leaders (have) to be humble...as simple as that. How can we learn from each other? Even from the others mistakes...problems?”* (Portugali 2).

Rehtorit kertoivat tekevänsä päätöksiä usein vaistojen, *“-- you can compare it when -- with the animals, there is a -- [a fight?] -- with the animal -- yeah? The others stand beside and wait -- what's going on --”* (Saksa 1), tai intuition perusteella (vrt. Hamm 1988, 78–102) *“-- sometimes we have to make a decision immediately so, -- you don't have time to think of the pros and cons -- usually I act by instinct -- while, probably not purely instinct but based upon the experience that I have in this kind of situations --”* (Portugali 1).

Useat kerrotut päätökset olivat strategisia linjauksia, jotka käynnistivät pitkän päätös- ja toimintaketjun. Pyrittiin ratkaisukeskeisyyteen *“-- so we, we began to think of a plan, real disciplines, and we focused on the solution. I*

always try, my teachers not to focus on the problem, but the solution – – (Portugali 2). Vaikeita päätöksiä tehdessään rehtorit eivät laskeneet syntyvän lisätyön määrää, vaikka energiaa ei haluttu tuhjata (Romania, Portugali 2). Saksalainen rehtori toi esille, että on hyvä tunnistaa, mihin asioihin voi itse vaikuttaa: *“– – if students are in bad condition, have very bad family and no education or something like that – – that hurts me – – but that hurts me, not, what kind of decision I have to do – –”* (Saksa), *“– – this is not really my decision, although it looks like it is my decision – – I try not to focus or to, to feel sad about it because there’s nothing I can do”* (Portugali 2).

Päätöksentekoa helpotti, jos rehtori tunsii samantyyllisen ennakkotapa-uksen tai asian hoitamiseen oli olemassa sääntö, sopimus tai ohje. Sil- ti jokainen vaikealta tuntuva asia vaikutti edellyttävän pysähtymistä ja pohtimista. *“– – is going to influence that persons life for a long time, you have to be careful, you have to think about the pros and cons of taking that particular decision, not other similar or completely different – –”* (Portugali 1). Rehtorit tunsivat oman päätösvaltansa omassa kulttuurissaan, ja kokeneet rehto- rit käyttivät verkostojensa avulla vaikutusvaltaansa myös organisaation ulkopuolella. Saksalaisen rehtorin tarinan teema olikin valtataistelu. *“– – and slowly grew some conflicts between the who has a power to decide, is it the right woman as a head master – –”* (Saksa 2). Vallankäytön rehtorit perustivat asiantuntijuuteen, tietoon, toimiviin ihmissuhteisiin ja verkosto-osaami- seen, ei niinkään rahaan, lakeihin (joita vain pyritään noudattamaan), jul- kisuuteen tai politiikkaan.

Julkisuus loi paineita päätöksiin, joiden tuli olla mahdollisimman lä- pinäkyviä *“– – those who pay taxes and, and the community that supports our school must know the results that we have – –”,* (Portugali 2), toisaalta saksa- lainen rehtori kertoi kokeneensa ahdistavaksi päätöksen esilletulon opet- tajayhteisön edessä. Myös vaitiolovelvollisuus aiheuttaa paineita. Yksit- täisen oppilaan tai opettajan henkilökohtaisia asioita ei tule levittää, ja tästä voi syntyä ristiriita asian hoitamiseen (Portugali 1, Saksa 2). Hyvin hoidettuna, vahvoista tunteista huolimatta, tällaisen prosessin koettiin li- säävän yhteisöllisyyttä.

Rehtorin omien tunteiden hallinta kilpistyi ihmisyiden perusasioihin, piti tehdä hyviä ratkaisuja, kun hyvä ja paha taistelivat rehtorin sisällä. Paineiden keskellä päättäminen edellytti stressinsietokykyä ja arvojohta- mista. Oman elämän paineet lisäsivät kuormitusta. Vaikea päätös herätti vahvoja negatiivisia (Portugali 2 ja Saksa 1) tai surun (Saksa 2) ja säälin (Portugali 1) tunteita, *“– – decision that have to do with feelings – –”,* (Portu- gali). Päätös tai ahdistava tunne saattoi olla lyhytkestoinen (Portugali 1) tai se piinasi pitkään (Saksa 1).

Virka-aseman vuoksi jouduttiin aiheettomien syytösten kohteeksi. Vaikeusaste olisi noussut, jos rehtori tekojensa vuoksi olisi tuntenut aitoa häpeää tai syyllisyyttä. Tunteiden vaikutusta yksilön ja organisaation toimintaan ei pidä väheksyä. Välinpitämättömyydestä johtuva lamaannus rapautti järjestelmän puolella vuodessa “-- the chaos, it's chaotic, you know, teachers blaming the students, the students blaming the teachers, parents blaming the teachers, the school, it was awful -- it was a model school and suddenly, it vanished --”(Portugali 2). Rehtori päätti katkaista negatiivisuuden ja aloittaa uuden strategian “-- I tried to begin to enter -- that negative circle and try to open it for sunshine --” (Portugali 2).

Kaikki haastateltavat tunsivat pelkoa päättäessään, mutta kokivat silti voimavaransa päättämiseen riittäviksi “-- I was afraid that they failed as students as persons --”(Portugali 2). Koskettavia, tunteisiin vaikuttavia asioita tuli päätettäväksi, mutta useissa tapauksissa rehtori ei päätöksellään voinut muuttaa väistämätöntä, oli vain ohjattava asennoitumista ja tosiasioiden hyväksyntää. Surun koettiin toimivan yhdistävänä voimana, “-- but that's the point when you have very friendly and trustful communication in your administration team --” (Saksa 2). Jokainen rehtori tunnisti tilanteen, jolloin rehtori koki olevansa yksin: päätettävä asia on hänen vastuullaan, eikä se jätä rauhaan, se ahdistaa. Rehtorit kertoivat erityisen vaikeiksi ne päätökset, jotka he tekivät yksin: “-- but in front of the teachers and the group of teachers, you, you have to win this battle -- or you can leave --” (Saksa 1).

Päätöksen pitkäkestoisuus toi työhön raskaan perusvireen, pitkään jatkuvan stressin (Saksa 1, Romania, Portugali 2). Lyhytkestoinen päätös edellytti tilanneherkkyyttä ja nopeita ratkaisuja. Päätöksen myötä saatettiin käynnistää tarpeeseen pohjautuva kulttuurinmuutos, esimerkiksi sisällytettiin terveystieteiden opetussuunnitelmiin (Portugali 1). Päätöksen ajankohta asetti lisähaasteen esimerkiksi Saksan toisessa päätöksessä, joka tapahtui kouluvuoden kiireisimpään päätösaikaan. Tällöin useat samanaikaiset päätösprosessit veivät rehtorin aikaa ja energiaa.

Rehtoriuran alku vaikutti olevan haastavaa, sillä eläkkeen kynnykselläkin vaikeimpana päätöksenä rehtori muisti luottamuksen rakentamisen, johtamisen edellyttämän vallan ottamisen ja toimintamahdollisuuksien luomisen. Romanianlainen rehtori vasta opetteli johtamista ja pyrki rakentamaan verkostoja, jotta saisi tukea työlleen. Hän työskenteli voimiensa ylärajoilla.

Päätösvallan ja vastuun autonomisuuden aste tuntui vaikuttavan päätöksen vaikeuteen. Joissakin päätöksissä rehtori koki joutuvansa kantaan yksin koko vastuun (Romania). Autonomian ja päätösvallan puute puolestaan joskus johti *“eettisesti oikealta vaikuttavan ratkaisun”* mahdotto-

muuteen (Portugali 2). Rehtori saattoi kokea päätettävän asian valmiiksi, kun vastuu on siirtynyt muille, “– – *it is not exactly sought but it is in, now in the hands of the family – –*” (Portugali 1).

Roolien, tehtävien ja vastuiden epäselvyydet päätöksentekotilanteissa aiheuttivat ristipaineita, ja paineet lisääntyivät, kun yksityiselämän ja työelämän roolit sekoittuivat. Romanian ja Portugalin rehtoreiden lapset olivat heidän koulujensa oppilaita. Tällä oli kuitenkin positiivinen vaikutus näiden äitien työhön sitoutumiseen. Oppilasasian hoitaminen vaikutti muuttuvan astetta vaikeammaksi, kun huoltaja oli henkilökunnan edustaja, “– – *what, what do you know that I don't know? – –*” (Portugali 1).

Muutos vaati johtamista, ja uudistavan tulevaisuusjohtamisen käynnistäminen sai aikaan vastavoimia, joita johtaja joutui päätöksenteossaan sietämään. Vaikeaa päätöstä ei tehty irrallisena organisaation muusta toiminnasta. Erilaisten tunnemyrskyjen keskellä rehtorin piti johtaa etulinjassa, oli hallittava työhön ja päätökseen liittyviä riskejä ja samalla vaiettava asioista, jotka voisivat tehdä päätökset ymmärrettäviksi. Rehtorit pohtivat päätöksen kasvatuksellisia vaikutuksia nuorten tulevaisuuteen. Oppilaan etu voi rehtorin pedagogisissa päätöksissä olla vaikeasti todettavissa, sillä se näyttää eri näkökulmista erilaiselta. Joskus oppilaan etu ja esimerkiksi yhteisön etu ovat ristiriidassa.

Päätökset koettiin oppimisprosesseiksi ja rehtorit pitivät niitä merkityksellisinä. He olivat ratkaisseet päätös- ja toimintatavan omaan johtamispersoonansa soveltuvalla tavalla juuri kyseisessä kontekstissa ja tilanteessa. Päätöksistä muotoutui oppimisprosessi sekä yksilöille että yhteisölle (vrt. Sarala 1988, 44–45). Rehtori koki toimintansa intentiot syvällisenä koulukulttuuriin ja ympäröivään yhteiskuntaan vaikuttamisena sekä itsetutkiskeluna ja itsensä kehittämisenä. “– – *and it cleared up what kind of school I want to have and what kind of climate in the, in my staff and what kind of administration team I need, how to communicate – –*” (Saksa 1), “– – *I would try not to make the same mistake – –*” (Portugali 1).

Johtaminen ei niinkään ole viisaiden päätösten tekemistä, vaan muiden ihmisten voimaannuttamista tekemään hyviä päätöksiä ja parempia asioita. Tehokas johtaminen innostaa enemmän kuin valtuttaa; se yhdistää enemmän kuin kontrolloi; se demonstroi enemmän kuin päättää. Se sitouttaa – ennen kaikkea itsensä, ja sen seurauksena toiset. (Tomlinson 2004, 300–327; Mintzberg, Quinn & Ghoshal 1999, 143.) Tällaisessa johtamiskulttuurissa päättäminen olisi sujuvaa, mutta sen luominen ja ylläpitäminen vaativat jatkuvaa työntekoa ja samanaikaisesti johtajan on tehtävä uusia päätöksiä ja saatava ne toteutumaan, “– – *and I think principal or teacher, we take so many decisions per hour, per day, that sometimes – –*”, (Por-

tugali). Asiat tuskin koskaan kuitenkaan ovat edes yhdellä johtamisen tai organisaation osa-alueella ideaalitulassa ja kaikkia risteileviä odotuksia ei voi täyttää, “– – so you can’t even – – fulfill every kind of expectations – –” (Saksa 2.)

Ulkomaisen aineiston perusteella rehtorin päätöksentekoa helpottavia tekijöitä
Työtä tehdään luottamuksen kulttuurissa ja ihmissuhteet toimivat työssä ja kotona.
Rehtorilla on hyvä itsetunto, taito johtaa itseä ja muita, sekä käsitellä vahvoja tunteita ja sietää stressiä.
Koulussa osataan tehdä yhteistyötä.
Järjestelmä ja organisaation eri tasot tukevat rehtorin päätöksentekoa.
Tukea vertaisilta ja verkostoista on käytössä.
Rehtori ja työntekijät tuntevat organisaation ja kunkin osaamiset ja voimavarat.
Rehtori on kokemuksensa perusteella valmis jaettuun johtamiseen.
Rehtorilla on käytössään luotettavat faktat.
Työterveys- ja työsuojeluorganisaatiot toimivat.
Alueen kulttuurissa arvostetaan koulutyötä.

TAULUKKO 2. Ulkomaisen aineiston perusteella rehtorin päätöksentekoa helpottavia tekijöitä¹¹⁷

Kategoriat ulkomaisen aineiston analyysin tuloksena

Analyysin edetessä yritin pitää mielessä, että kieltä ja puheenparsia analysoitaessa on siirryttävä tarkastelemaan lähettäjän aikeiden sijasta niitä tulkintatapoja, joita tekstillä on. Itsestään selvinä pidetyt asiat näyttävät sosiaalisina sommitelmina, joita eri tahot kutovat saadakseen

117 Vertailuna: Australialaisten rehtoreiden päätöksentekoon eettisiä dilemmoja syntyy kilpailusta, hallinnon hajauttamisesta, yhteisten sopimusten monimutkaistumisesta ja tehostamispyrkimyksistä (Dempster, Carter, Freakley & Parry, ym. 2004, 164). Näistä vain hallinnon hajauttaminen ei ilmennyt haastattelemiini rehtoreiden konteksteissa.

muut omaksumaan omat näkökulmansa yhteisen ajattelutavan perustaksi. (Puusa & Juuti 2011, 18.) Pohdin tekstin suhdetta kokonaisuuteen, haastattelutilanteeseen ja kontekstiin. Pyrin myös muistamaan, että mieluiten kerrotaan sankaritarinoita ja alhaiset, negatiiviset ajatukset, kuten syyllisyys, häpeä, vahingonilo ja kateus voivat jäädä tulematta ilmi, vaikka niitä voi olla päätösten taustalla.

Analyysin tässä vaiheessa tutkimuskysymys ei vielä ollut selkiytynyt ja rehtorin vaikeaksi kokema johtamispäätös näyttäytyi rehtoriin kohdistuvina paineina. Päätösluokittelu työn tässä vaiheessa on esitetty liitteessä 10.

5.3 Suomalaisen yläkoulunrehtorien kertomat päätökset

Tutkimukseni ei lähtökohtaisesti ole sitoutunut mihinkään päätöksenteon teoriaan, mutta GT-analyysiprosessin valmistuttua perehdyin kerrottujen päätösten laatuun olemassa olevien teorioiden avulla. Rehtorin persoona ja suomalainen koulukulttuuri vaikuttivat vaikeaksi koetun päätöksen sisältöön ja siihen, mitä asioita rehtori painotti ratkaisuisaan. Suomalaiset rehtorit vastasivat kouluistaan itse, vaikka esimerkiksi viisi rehtoria painotti jaettua johtamistapaansa – kaksi piti jaettua johtamista vähäisenä. Vaikeimmat päätökset rehtori teki itse ja kantoi vastuun niistä itse. ”– mukavimman vastuun asioissa, niin silloin tavallaan niin kuin, myöskin tota muut voivat käyttää sitä valtaa. Mutta tavallaan silloin kun on ne ikävät asiat, niin kyllähän ne on minun tehtävä.”

Vaikeissa päätöstilanteissa vain yksi rehtori sitoutti selkeästi myös koulujohtajien päätökseen, muut lähinnä tarkistivat mahdollisia käytänteitä ylemmiltään. Tämä kertoo johtamiskulttuuristamme: ehkä hallinto on hyvin ohut, koko koulujohto ylityöllistetty tai ei ole totuttu hakemaan tukea omalla vastuulla olevien asioiden hoitamiseen. Rehtorit kuitenkin toivoivat saavansa organisaation ylemmän johdon tuen työnsä. Poliittista päätöksentekoa ja lautakuntatyöskentelyä liittyi kolmeen päätökseen (3/27)¹¹⁸. Rehtori ei niissäkään osallistunut lautakuntatyöhön, mutta lautakunnan päätökset synnyttivät paineen rehtorin päätöksille.

118 Suhdelukuina käytän: Kaikki case-päätökset 32, kotimaiset päätökset 27, joista omia päätöksiäni on 15 ja haastattelujen avulla tuotettuja päätöksiä 12.

Myöskään koulun johtokuntaa ei mainittu päätöksenteossa, ja vain kolmessa tutkimusotoksen koulussa oli johtokunta.

Sivistysjohdon päätöksentekoon verrattuna rehtorien päätökset liittyivät kasvatustyön operatiiviseen johtamiseen¹¹⁹. Kaikkiaan kahdeksan (8/32) päätöksen osana oli viranhaltijapäätös, näistä kolmessa suomalaisessa päätöksessä (3/27) viranhaltijapäätös¹²⁰ oli nimenomaisesti vaikean henkilöstöpäätöksen teemana. Kerrotut päätökset kuuluivat pääosin sopimusvallan piiriin. Ne olivat erilaisten yllättävien, uudenlaisten asioiden linjaamisia, yhteen sovittamista ja sopimista, monenlaisia ongelmanratkaisuprosesseja. *” – – niin, tai keksitään joku vaihtoehtoinen tapa – –”, ” – – et sitä mä en niin ku hyväksy itseltäni, enkä mä hyväksy keltään muultakaan – – että meidän vaan on luovuutta hyväksi käyttäen, niin löydettävä ratkasu – –”*

Kymmeneen (10/27) suomalaiseen päätökseen liittyi opettajainkokouskäsittely¹²¹. Kaksi rehtoria koki valtataisteluksi muodostuneen opettajainkokouksen olleen hyvin raskas. Opettajainkokoukset voidaan nähdä näytelmänä, jossa on erilaisten roolien esittäjiä (Salo 2008, 496) ja niiden luonne vaihtelee koulukulttuurien mukaan. *” – – opettajainkokoukses vähä sitä keskustelua – – mä otin esille – – et kun me ollaan aika viimeisen päälle lojaleja, ja hienotunteisia – – että ku se rupee joku putoomaan, et me tuodaan se asia niin ku ajoissa esille – –”*.

Tässä luvussa kuvaan tutkimusaineistoni päätöksiä teorioihin nojaten. GT-analyysiprosessin jälkeen esitän narratiiviseen analyysiin perustuvat simuloitua kertomukset aineiston sisältämistä päätöksistä¹²². Nämä simulaatiot laadin aineiston arkaluonteisuuden vuoksi.

119 Rehtorien rooli paikallisessa päätöksenteossa näyttäytyi vähäisenä ja perinteiset kokouskäytänteisiin liittyvät päätöksenteon muodot, kuten vähemmistöpäätös, äänestyspäätös ja konsensus (Jalonen 2006, 55–56) eivät esiintyneet aineistossani lainkaan.

120 Rehtoreiden viranhaltijapäätöksiä ovat mm. virkavapaus- ja viransijaispäätökset, täydennyskoulutus päätökset, oppilaaksi ottamispäätökset, päätökset yleisen opetussuunnitelman noudattamisesta poikkeamisesta, oppilaiden ylimääräisten lomien myöntämispäätökset, päätökset erityisresurssien käyttämisestä sekä kurinpitomenettelyä koskevat päätökset. Koulutoimenjohtosäännön mukaisesti päätettävänä voi olla myös rekrytointipäätöksiä.

121 Opettajainkokouspäätökset ovat virallisia päätöksiä, joista laaditaan arkistoitava kokouspöytäkirja.

122 Simulaatioihin olen merkinnyt koodit, joilla kertomuksen sisältö kytkeytyy GT-analyysin kategorioihin. Tämän vuoksi sijoitin ne vasta pääkategorioiden esittelyn perään.

Päätösten teemat

Jatkossa esitetty kuvaus koskee koko aineistoa, mutta tutkimuksen pääaineistona olevat kotimaiset päätökset painottuvat. Päätösten teemat käyvät ilmi liitteestä 14. Teemat nousivat: 1) henkilöstöstä; epäammattillisuus, eturistiriidat, muutosvastarinta, 2) oppilaista; erityisen tuen tarve, ryhmäilmioon liittyvä kasvatustavasta, 3) huoltajista; kohtuuttomat vaatimukset ja huoltajuuden laiminlyönti ja 4) koulun ulkopuolelta; organisaation ylempien tahojen päätökset tai vallankäyttö, toisten hallinnonalojen vaikuttamis- ja vallankäyttöyritykset. Päätökset liittyvät eettisiin perusteluihin tilanteissa, joissa rehtori on henkilökohtaisesti vastuussa yksin tai kollektiivisesti tehdyistä päätöksistä. (vrt. Kontiainen 1996, 43.)

Rehtorit valitsivat kerrottavaksi pääsääntöisesti ajallisesti läheisen päätöksen tai uran alkutaipaleen päätöksen. Useat rehtorit kokivat johtamisen noviisivaiheen (vrt. Dreyfus, Dreufys & Athanasion 1986) päätökset erityisen raskaiksi. Kahdeksantoista (18/32) tapausta sisälsi selkeitä oppilaiden, henkilökunnan tai koulun yhteistyökumppanin etujen rajauksia tai rangaistuksia. Rehtorit refleктоivat ajan- ja rahankäytön rajausten tai toimivaltaan ja työnkuvaan puuttumisen negatiivisia vaikutuksia ihmissuhteisiin. *” – kun en oo ikinä antanu kirjallista varotusta, et miten se tehdään ja mikä proseduuri siinä on – ”, ” – että mitähän tästä tuleman pitää – – sehän on heidän oikeuksiensa rajottamista ja tietyllä tavalla heidän valtaansa puuttumista – ”*

Rehtori saattoi saada usealta taholta signaaleja epäkohdasta, jonka hän huomasi edellyttävän puuttumista. Kriisipäätösten (3/32) aiheet tulivat välittömänä tietona joko puhelimitse tai kasvokkain. Organisaation ulkopuolelta tai ylemmiltä tahoilta nousseista teemoista rehtori sai tiedon pääsääntöisesti kirjallisesti. Ulkopuolelta tulevat tehtävänannot, esimerkiksi säästöpäätösten toteuttamiset, sekoittivat koulun johtamista runsaasti, joten ylhäältä tuleva, ennakoiva ja tehokas viestintä olisi helpottanut rehtorin päättämistä. Aineistossa tieto oli epätarkkaa ja tuli myöhässä.

Usein rehtori havahtui toimimaan oman intuitiivisen havainnon perusteella. *” – et sitä on kerännyt tietyn aikaa sitä hiljasta tietoa ja näänhän sen, että se ei toimi – – nyt on pakko tehdä jotakin – ”, ” – kyllähän se tietysti, et voi hitto, tähän on, siis semmosta et no, tähän on pakko puuttua, ei se kivaalta tunnu, mut siis en kyllä epäröi puuttua – ”, ” – tilanne vaikeutui joka päivä – – alkoi tulemaan kaikkea sellaista epämääräistä – – se lähti sitten syksyn aikana kriisiytymään – – ”, ” – tää [] opettaja puhu kehityskeskutelussa tästä, mut kielsi niin ku mitenkään tarttumasta, jotenka mä olin tietysti puun ja kuoren välissä siinä – – ”, ” – mä aistin aika nopeesti tän tilanteen – – ”*

Vaikeaan kokemukseen liittyy negatiivisia tuntemuksia ja ahdistusta. Suru poikkesi muista negatiivissävytteisistä tunteista, sillä se synnytti myös yhteisöllisyyttä. Yksi rehtori teki tietoisien virkavirheiden kokien toimivansa oikein. Rehtorit viittasivat mahdollisen syyllisyyden tai häpeän aiheuttamaan paineeseen, mutta niistä ei juuri puhuttu: ehkä pelättiin *"kasvojen menetystä"* tai otoksen rehtoreilla ei ollut sellaista vahvaa kokemusta. Uhmakkainkin kertoja pohti yhä muutaman vuoden takaisen päätöksensä vaikuttimia. Ehdotonta oikeaa ratkaisua ei koettu olevan. Usein ratkaisua kuvattiin vähiten huonoksi. *" – jos näissä asioissa ois ite tehny väärin ja pitäis yrittää peitellä jälkiään, niin silloin ei tulis mitään – –", " – – hankala, vaikee, epämiellyttävä, kurja juttu – –"*

Huumorin sanottiin edistävän jaksamista, mutta kertomuksissa sen avulla käytännössä puolusteltiin ja pehmennettiin päätöstä. *" – – aina vaan dumpattiin jotakin kyselyitä, mihin pitäis vastata, niin: delete # tää on mun vastaukseni# – –", " – – varmaan siellä on pyrkimys säädellä, mutta minua kun ei pysty säätelemään# – –"*

Tarinoiden rooliristiriidat saattoivat koskea joko henkilökunnan edustajaa tai rehtoria itseään. Jääviyskysymykset ja kaksoisroolista johtuva vaikeneminen koettiin raskaaksi. *" – – ehkä mä oon ollu sitte liian paljon vi-ranhaltija, että liian, liian vähän se isän näkökulma päässy, no nyt se on paljolti korjaantunu, mut kyl se aika, aika syvään, syvään juovan jätti – –"*

Päätöksen ajoitus lisäsi paineita. Ihmissuhteisiin liittyvä päätös juuri ennen viikonloppua tai lomaa painoi vapaa-ajalla. Koulun arviointiaika-
taulu sai aikaan ongelman, jos opettaja tai oppilas oli ollut paljon poissa. Kouluvuoden alun kiireinen rekryointipäätös aiheutti pitkällisen ongelman, jossa tarvittiin useita korjaavia päätöksiä. *" – – ei meillä ollu vaihtoehtoja. Et se oli vähän niin ku et otetaanks se vai meneks sinä vai menenkö minä – – että joku ratkasu nyt on tehtävä – –"*

Yksittäisen päätösprosessin katsottiin päättyneen, kun päätettävästä asiasta oli tullut osa organisaation normaalia elämää. *" – – vanhemmat on siinä rauhottunu, oppilaat on rauhottunu – –"*

Päätös rakenne

Haastattelukysymys ohjasi päätösketjun kerrontaan. Useimpiin prosesseihin sisältyi kriittinen piste, joka suuntasi prosessin kehittymistä ja vaikutti tulokseen. Rehtorit saattoivat lykätä kriittisen pisteen ylittämistä. Kerrotut päätökset eivät edenneet systemaattisesti ja rationaalisesti vaan ratkaisu oli luotava. Rehtorit erottivat vaikean päätöksen selkeästi rutiini-luontoisista päätöksistä. *" – – on tietysti nää arjen tilanteet, missä ei oo järkeä"*

ruveta keskusteleen, et ku se joko on, tai ei ole jollakin tavalla ja tehdäänkö niin vain näin. Niin sanotaan jompikumpi.”

Päätöksentekoa yleisesti vaikeuttavat tekijät näkyvät myös aineistossa: 1) päätöksentekijän rajalliset tiedot päätökseen liittyvistä asioista, 2) mahdollisuus arvottaa päätöksen seurauksia täydellisesti, monimutkainen lähtötilanne voi johtaa vaikeasti ennakoitaviin lopputuloksiin ja 3) päätösvaihtoehtojen rajallisiksi kokeminen, sillä vain osa vaihtoehtoista tulee päättäjän mieleen (Simon 1997, 76–82, Salminen 2004a, 63–64). Kerrottujen päätösten perusteluissa suomalaiset rehtorit viittasivat vain syrjäytymiskehitystä koskeviin tilastotietoihin. Lukioden rehtorien päätöksissä erilaiset oppimistuloksia mittaavat tilastotiedot olisivat voineet saada suuremman roolin (vrt. Shen ym. 2010).

Päätettävänä oleva asia ratkaisi, minkälaisella päätösmallilla sitä pyrittiin ratkaisemaan. Vaikeissa päätöksissä ei voitu käyttää ohjelmoitua päätöksentekotekniikkaa¹²³, vaan ne olivat monimutkaisia, ohjelmoimattomia prosesseja, ainutkertaisia ja ennen kokemattomia. Päätösten syy ja seurauksuudet, informaatiokanavat ja päätöksenteon kriteerit olivat epäselviä. Näiden ratkaiseminen edellytti tuomarointia, intuitiota ja heuristista ongelmanratkaisua¹²⁴. Rehtoreilla ei ollut varsinaisia nyrkkisääntöjä päätöksentekoon, mutta koulutukseen heuristiseen ratkaisujen etsimiseen he viittasivat lähinnä henkilökunnan sitouttamisena ja vaikuttamisena.

Luokittelin karkeasti tutkimuksen aineistossa kuvatut päätökset liitteen 14 mukaisesti¹²⁵. Luokitus perustuu kappaleessa 5.1. esitettyihin päätösprosessien kuvauksiin sekä Dittmerin (2009, 326) ja Poranteen ja Salmimiehen (1996, 63) luokitteluihin. Päätökset eivät noudattaneet mitään selkeää päätöksentekomallia, vaan ne sisälsivät luovaa ongelmanratkaisua, ja niissä yhdistyivät rationaalinen, intuitiivinen ja inkrementaalinen,

123 Esimerkkejä näistä tekniikoista: vakiintunut tapa, toimistorutiinit, standardoidut menettelytavat, vakiintuneet odotukset, tarkoin määritellyt informaatiokanavat, matemaattiset mallit ja simulointi sekä elektroniset tiedonkäsittelyprosessit (vrt. Simon 1997, 21–23). Koulujen tavanomaisten päätösten laadukas tekeminen ei edellytä kovin raskaita tiedonkeruujärjestelmiä (vrt. Ross, Beath & Quaadgras 2013).

124 Ongelmanratkaisutekniikoita ovat mm. 1) arviointi, intuitio, luovuus, 2) nyrkki- ja peukalosäännöt, 3) toimeenpanevan johdon kouluttaminen ja 4) heuristiset ratkaisumenetelmät: päätöksentekijöiden kouluttaminen ja tietokoneohjelmien rakentaminen. (Simon 1997, 1–28; vrt. Salminen 2004a, 63–64; Dinur 2011, 699, 701.)

125 Liitteen taulukkoon sekoitin luokittelutietojen järjestyksen tietojen salaamiseksi.

(myös analyttis-intuitiivinen ja informaation prosessointiin) perustuva päätöstopa. Viimeistään refleктоitaessa ne voitiin ymmärtää oppimisprosessieiksi.

Puhekielessä käytetty ilmaisu ”terve järki” tai ”maalaisjärki”, common sense, ohjaa käytännöllistä päätöstä, jonka kuka tahansa järkevä, kouluttamaton henkilö Dinurin mukaan tekisi, kun hänellä olisi tarvittavat tiedot tilanteen erityislaadusta. Tiedon tai muiden tarvittavien resurssien puuttuessa päätös tehdään vahvasti intuition perusteella. (Dinur 2011, 697, 699.) Gladwell (2006) puolestaan väittää, että intuitio ja spontaani päätöksenteko lisääntyvät kokemuksen myötä. Rehtorit käyttivät päätöksissään sekä maalaisjärkeä että intuitiota. Kerrotut päätösprosessit olivat kuitenkin monisyisiä. Päätäminen edellytti kehittyntä ammattitaitoa ja työkokemusta, joten intuitiota käytettiin Gladwellin esittämällä tavalla tietolähteenä prosessien osapäätöksissä. Dreyfus ym. (1986, 21) mukaan tuntemattomissa tilanteissa yksilö käyttää analyttistä ajatteluprosessia, kun taas Hammin (1988, 78–102) mukaan ajatteluprosessi on silloin intuitiivinen. Rehtorien kertoman perusteella vaativissa päätöksissä rehtorien ajatteluprosessit sisälsivät molempien lähestymistapojen yhdistelmiä. Päätöksissä oli myös Salmisen (2004a, 60–61) esittämiä mixed-scanning-päätösten piirteitä. Tällöin pyritään erottamaan peruspäätökset (pitkäaikaiset ja tavoitteelliset) sekä niiden sisällä tehtävät rajoitetut päätökset. Näiden synteesi kattaa rationaalisen ja inkrementaalisen päätösmallin puutteet.

Rationaalinen päätöksenteko edellyttää oikean päätösvaihtoehdon ja toimintatavan valintaa sekä vastuullisuutta ja kykyä saada asiat tehdyksi. Kaikkien mahdollisten vaihtoehtojen positiivisten ja negatiivisten seurausten kokonaisvaltainen punnitseminen ei ole mahdollista, joten suurin osa todellisen elämän ongelmista on korkeintaan rajoitetusti rationaalisia. Rehtorit tarvitsivat päätöksissään useissa tutkimuksissa esiintyvää adaptiivista kompetenssia, joka sisältää ongelmakentän syvää käsitteellistä ymmärrystä. (Kozlowski 2000, 118–119; Cohen, Freeman & Thompson 2000, 156; Cannon-Bowers & Salas 2000a, 23.)

Kulttuurinmuutokseen pyrkivissä päätösprosesseissa rehtorit käyttivät ennakoivaa päätöksentekotapaa (anticipatory decision-making), joka perustuu päätöksen kontekstin tutkimiseen, heikkojen signaalien kuulemiseen ja luovaan ongelmanratkaisuun. Aineisto tuki Kuokkasen (2004, 38, 49, 121) tutkimuksen tulosta, että paralleelit (päällekkäiset ja yhtäaikaiset) päätökset voivat vaikeuttaa, mutta myös tukea yksittäistä päätöksen tekemistä. Päätettäessä oli koko ajan huolehdittava koulun perusprosessien toimivuudesta.

Useat päätökset olivat vähitellen muotoutuvia, inkrementaalisia, joita voidaan analysoida myös peliteorioiden avulla. Kaikki päätöksenosat vaikuttavat toisiinsa, ja päätöksille voidaan laskea todennäköisiä tuloksia¹²⁶. Päätösten todennäköisiä seurauksia arvioitiin summittaisesti. Kun koulunjohtaminen rinnastetaan joukkueurheilun valmentamiseen, päätöksenteolta edellytetään taitoa ymmärtää kokonaisuus, jossa mikään tekijä ei pysy vakiona vaan päätökset on suhteutettava jatkuvasti muuttuviin tilanteisiin. (Pulkkinen 2011, 136–137.) Simonin mukaan subjektiivisesti rationaalinen ratkaisu voi olla objektiivisesti epärationaalinen, ja ennakointi on usein käytännön tilanteissa vaikeaa. Riskien välttämiseksi pitäisi pystyä kuvittelemaan aiheutuvat vahingot, emmekä millään osaa kuvitella esimerkiksi kaikkia mahdollisia käyttäytymisvaihtoehtoja. Aika nousee ratkaisevaksi tekijäksi: ehditäänkö pohtia ratkaisuja vai onko vain toimittava. (Simon 1997, 84–86, 95–96.) Yllätyksellisyydestä huolimatta osa prosesseista piinasi rehtoria pitkään ja toiset puolestaan toimivat ker-tarokotuksen tavoin, lyhytaikaisena kovana paineena. *”-- mut se vei koko vuoden. Se oli koko vuosi sellaista tuskaa --”, “-- sillä lailla oppinu tässä työssä et, jos joku haluaa jonkun asian menevän niin kun ilman ruumiita, niin, niin tota, sille pitää varata vähä pitempi aikaväli --”, “-- aina kun tulee jotain akuuttia, aina uudelleen priorisointi, tää oli, priorisointiluokka nousi niin jotakin tipahti --”, “-- aina ku siellä tulee kriisitilanne, niin sitte mä lähden kyllä heti, että yhtään en mieti, että onko jotain muuta tärkeämpää tekemistä --”*

Kriisipäätökset jouduttiin tekemään jopa henkilökuntaa kuulematta, mutta muissa päätöstilanteissa rehtorit pyrkivät osallistamaan päätöksentekoon asiaan liittyvää henkilökuntaa. Rehtorit kokivat stressaavana sen, että henkilökunta ei kuitenkaan välttämättä sitoutunut. *”-- niin koko ajan saa painia siinä sitten et miten, et kun mä oon antanu tän homman toiselle, niin miten paljo mä voin sitä tehdä -- ja ottaa päähän --”* Osallistavissakin päätöksissä oli aikarajoja, joiden noudattamista odotettiin. *”-- seuraavana päivänä kello 16 mä olin sopinu itseni kanssa --”, “-- etenemisaikataulun laadin niin, että kaikki opettajat ehtivät lukea kirjalliset ohjeet --”*

Monimutkaisissa tai epäselvissä päätöstilanteissa vaihtoehdot voivat näyttää niin vaikeilta, että ihmiset kokevat väärän päätöksen pahempana kuin päättämättä jättämisen. Toisaalta voidaan olla haluttomia tekemään

126 Ajatusten avaajina voidaan käyttää esimerkiksi plussasummateorioita (von Herzen) tai evolutionaarista peliteoriaa (Kanniainen, Sintonen & Airaksinen 2003; Kiesepää 2003; von Herten 2003).

päätös, joka muuttaa nykyistä status quo -tilannetta. (Brooks 2011, 689.) Kertomuksissa rehtorit olivat aktiivisia toimijoita ja pyrkivät päätöksentekoon, vaikka se joskus vei pitkän ajan. Joidenkin pitkien päätösprosessien latenteissa vaiheissa rehtori kuitenkin oli päättämätön, (esimerkiksi Portugali 2).

Rehtoreiden reflektoinnit tukevat positiivista näkemystä, jonka mukaisesti vaikeisiin päätöksiin suhtauduttiin oppimisprosesseina (vrt. Sarala 1988, 44–45). *” – se harmitti et miks mä en tehny tätä valmiiks, miks mä en tajunnu, miks mä en hoksannu ajatella?”, ” – hädän hetkellä mä tartuin kyllä niin ku ihan väärään korteen – –”, ”Se vaikea prosessi tässä tavallaan osoitti mulle, että missä se kaappi seisoo tässä esimiesasemassa. Ja että rehtori on eri puolella barrikadia kuin opettajat ja, että se mun täytyy esimiehenä ja rehtorina muistaa.”, ” – sen kans on eletty siitä lähtien – –”*

Koettu riski ja stressi päätöksenteossa

Mitä nopeampaa päätöksentekoa tilanne vaati, sitä autoritaarisempää päätöksiä rehtorit tekivät. Kun riski oli otettava, se otettiin, vaikka riskianalyysit saattoivat perustua intuitioon. Riskien arviointi saattoi olla summittaista tai systemaattista. Päätöksenteon pohjalla käytettävää riskianalyysiä (Dittmer 2009, 343) March kuvaa rationaalisessa päätösprosessissa jäljelle jääväksi varianssiksi (March & Heath 1994, 35). Jotkut toimenpiteet ovat peruuttamattomia ja voivat pahimman skeenaarion mukaan aiheuttaa pahaa vahinkoa. Joskus riski on suuri, mutta riskiä ei ole varaa olla ottamatta. Riskialttiita päätöksiä tehtäessä tulee pohtia, kuinka hyvin tunnistetaan, mitkä tekijät määrittelevät onnistuneen lopputuloksen, kuinka hyvin osataan ennustaa päätösten mahdollisia seurauksia ja miten tietoja voidaan keskittää päätöstä varten (Courtney, Lovallo & Clarke 2013). Pitkissä, lähinnä strategisissa päätösprosesseissa rehtorit pohtivat sekä yksin että jaetusti erilaisten tekijöiden vaikuttavuutta (esim. saksalaisen rehtorin päätös 1).

Druckerin (2008, 125–126) mukaan tärkeää päätöstä ei kannata tehdä, jos siitä vallitsee yksimielisyys, sillä riskialttiita päätöksiä pitäisi ikään kuin hioa erimielisyydestä johdetulla dialogilla. Jos päätöksen epäonnistumisen riski on suuri tai päätöstä ei ole helppo peruuttaa, tunteet voivat kuohua. Tämä kannattaa kuitenkin ajatella rakentavaksi erimielisyydeksi ja avaimeksi molemminpuoliseen ymmärrykseen. Charan¹²⁷ (2013) yh-

127 Ram Charanilla on 35 vuoden kokemus johtajien valmentamisesta päätösten tekemiseen.

tyy Druckerin käsitykseen, sillä jatkuvasti muuttuvissa, epävarmoissa ja kompleksisissa päätöksissä on osattava ratkaista, mihin päätöksiin foku- soidaan, milloin päätetään ja minkälainen riski muodostuu, jos jätetään päättämättä. Tällaista päätöksentekoa voi kehittää esimerkiksi kuuntele- malla erilaisia myös vastakkaisia mielipiteitä. Haastatellut rehtorit pyrki- vät harmonian ylläpitoon, joten ehkä erityisesti strategiseen kehittämi- seen tähtäävä päätöksenteko voisi olla moniäänisempää.

Aineiston rehtorit arvioivat riskiä ja pyrkivät yleensä minimoimaan vahinkoja ja ylläpitämään harmoniaa ja työrauhaa. Joissakin tapauksis- sa rehtori otti suuren henkilökohtaisen riskin. Kahteen tapaukseen liittyi riskinä itsemurhauhka oppilaan epävakaaan psyyken vuoksi ja yhdessä tapauksessa kyseessä oli ampumauhkaus, johon rehtorin tuli reagoida. Muut riskit koskivat lähinnä työrauhan säilyttämistä, oikeudenmukai- suuden toteutumista ja työntekoa arvostavan koulukulttuurin rakenta- mista ja ylläpitämistä. Kulttuurinmuutokseen liittyvät päätökset aiheut- tivat eniten ristiriidoiksi tulkittavaa keskustelua. *”-- jos -- niin mä oon linnassa --”, “-- olen valmis meneen hallinto-oikeuteen asti tästä -- tää on kynnyskysymys --”, “-- sitä niin ku mielti, että minkä riskin täs ny ottaa --”*

Riskiä voidaan analysoida riskin koon ja laadun perusteella, yksilöi- den taipumuksena ottaa riskejä sekä riskin ottamiseen liittyvinä raken- teellisina ratkaisuin (March & Heath 1994, 35–36). Riskien arvioinnissa rehtorit pohtivat käytettävissä olevan tiedon määrää, laatua ja luotetta- vuutta. Rehtorit eivät eritelleet, kuinka laajasti he generoivat ja analysoi- vat mahdollisia ratkaisuja ja laativat riskiarviointeja. Päätösvaiheet eivät seuranneet toisiaan rationaalisesti, vaan ne olivat ikään kuin simultaa- nisti päällekkäin ja lomittain ja muuntuivat tilanteiden vaihdellessa. Yk- silöiden taipumus riskinottoon vaihteli persoonan mukaan: varovainen rehtori tarkisti menettelytavat esimieheltä, kun riskinottaja toimi ensin ja raportoi tarvittaessa jälkikäteen. Ero menettelytavassa saattoi perustua myös kunnan johtamiskulttuuriin.

Rehtorit pohtivat, kuinka suuren kannatuksen tai vastustuksen päätös henkilökunnan keskuudessa saisi. Pohdinta perustui lähinnä intuitiivi- seen arvioon ja avainhenkilöiden kanssa käytyihin keskusteluihin. Jois- sakin tapauksissa rehtori aisti, että muilla toimijoilla, kuten opettajilla, oli käytössään piilotettua tietoa (vrt. mts. 1994, 125), joten päätöksenteon perusteet eivät kaikilta osin olleet läpinäkyviä. Nämä vaikuttivat strategi- an valintaan, jos harkinta-aikaa oli riittävästi. *”-- muutamalla semmosella, jolla on niin ku sanotaan jalat maassa ja, ja järjen juoksu noin kohtuu tervettä, # niin mä testautan niitä ajatuksiani --”, “-- mielestäni kykenen niin ku seura- ukset ennustamaan aika hyvin, mitä tulee, ja pohdin niitä vaihtoehtoja hyvinkin paljon.”*

Vaikeaksi koetut päätökset vastaavat osittain TADMUS-hankkeessa stressaaviksi luokiteltuja päätöksiä, joissa päätöksen perustana on naturalistinen päätöksentekoteoria, koska liian teoreettiset mallit eivät tutkijoiden mukaan toimi käytännössä. Tunnistamiseen perustuvassa naturalistisessa päätöksentekomallissa ihmiset vertaavat päätöstilannetta johonkin aiempaan kokemukseensa ja suhteuttavat uuden tilanteen siihen. (Kozlowski 2000, 118–119; Cohen, Freeman & Thompson 2000, 156; Cannon-Bowers & Salas 2000b, 23.) Ongelmanratkaisua hallitaan sekä holistiseen intuitioon perustuvan mallin tunnistamisen että rationaalisen päättelyn avulla (Cohen, Freeman & Thompson 2000, 156–158). TADMUS-hankkeessa kuvatut päätöstilanteen stressitekijät ovat: useat informaation lähteet, epätäydellinen ja ristiriitainen tieto, nopeasti muuttuvat ja kehittyvät skenaariot, vaatimukset tiimin koordinoitulle toiminnalle, suorituspainee, aikapaineet, suuri työ- ja informaatiokuorma, pelko, väsymys, audittiiviset häiriöt ja haitalliset fyysiset olot. (Cannon-Bowers & Salas 2000a, 19.) Näistä kahta viimeistä¹²⁸ lukuun ottamatta muut tekijät liittyivät useisiin rehtoreiden vaikeiksi kokemiin päätösprosesseihin, erityisesti niihin päätöksiin, jotka edellyttivät nopeaa päätöksentekoa. Hyvin stressaavia olivat päätökset, jotka koettiin peruuttamattomiksi.

TADMUS-hankkeessa stressitekijäksi todettu multitasking, usean tehtävän yhtäaikainen suorittaminen, liittyi kaikkiin rehtorien kertomiin päätöksiin. Stressi-käsitteellä kuvataan prosessia, jossa ympäristön vaatimukset (esimerkiksi aikapaine, uudet tai pelottavat asiat, teollisuuden melu) herättävät arviointiprosessin, jossa ymmärretään vaatimuksen ylittävän käytössä olevat resurssit ja tästä seuraa ei-toivottuja fyysisiä, psyykkisiä, käytöksellisiä, kognitionaalisia, emotionaalisia tai sosiaalisia tuloksia (Driskell & Johnston 2000, 192–193; Driskell & Salas 1996, 3–4)¹²⁹. Vastaavia stressitekijöitä oli rehtorien kertomuksissa.

Rehtorien päätöksissä ei pyritty hyödyn maksimointiin, vaan tyydyttiin vallinneissa oloissa parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun ja mahdollisten vahinkojen rajoittamiseen ja minimointiin (Vrt. Simon 1997, 73–74). Suuri osa päätöksistä oli siinä määrin inkrementaalisia, että niitä voitiin tilanteiden muuntuessa muokata. *”– se oli nahkaratkaisu.”*, *”– se on niin*

128 TADMUS-hanke on toteutettu USA:n armeijan kehittämishankkeena, joten nämä stressitekijät liittyvät toisen tyyppiseen johtamiseen.

129 Hankkeen koulutukselliset löydökset palvelevat automatisoitua nopeaa päätöksentekoa laivastossa ja lennostossa, joten niistä ei varsinaisesti ole hyötyä koulunjohtamisessa.

ku paras saavutus, mitä me on saatu aikaseks, --", "-- Vaikka se onki törkeetä. Mut muuhun ei pystytä."

Päätökseen liittyvä viestintä stressasi ja vaikeutti prosessia. Joskus oli vaiettava eikä päätöksen ymmärrettävyyttä voitu lisätä perusteluja kertomalla. Kokeneet rehtorit olettivat luottamuksen säilyvän, vaikka perusteita ei tunnettaisi, mutta mitä epävakampi organisaatiokulttuuri oli, sitä stressaavampaa vaikeneminen oli. Sähköinen on-line-viestintä aiheutti ongelmia, kun piti ehtiä viestimään reaaliaikaista, validia tietoa, ennen kuin huhuina liikkuva, vinoutunut tieto levisi. Opettajatkin käyttävät sähköisiä kanavia välillä tunteiden purkamiseen. Harkitsematon negatiivinen viesti aiheuttaa paljon lisätyötä. Median rooli ja päätöksen julkisuus myös stressasivat. *"-- mulla alko siinä vaihees sit sähköposti paukkua ja puhelimet --", "-- kyllä se tuli hyvin julkiseksi --", "-- ei oo tärkeetä mitä, miltä se ehkä otsikoissa näyttäis, vaan se on tärkeetä, että mä tiedän, et mä teen oikein", "-- et ei, kyllä sun pitää sanoa -- tuolla opettajanhuoneessa kaikkien kuullen -- no, enhän mä nyt tietenkään sanonu --", "-- ei Iltasanomiin, et meil on täällä nyt pieni pulma --"*

Aineiston rehtorit halusivat viestiä vaikeista asioista vuorovaikutustilanteissa, mutta koulun aikatauluissa henkilökohtaisten tapoamisten ja erilaisten ryhmien nopea kokoontuminen ei aina onnistunut. *"-- tiesin, että nousee aivan helvetillinen haloo --", "-- en oo nähny elävänä koskaan, mutta niin, tää on semmonen onkelma --",* Rehtorit pohtivat vuorovaikutuksen määrää, laatua ja sanatonta viestintää ja kokivat stressaavaksi sen, että heidän vapaa-aikaansa ei kunnioitettu, vaan puheluja tuli myös iltaisin ja viikonloppuisin ja sähköpostiin odotettiin vastattavan lähes reaaliajassa. *"-- illalla huoltaja soitti pitkän puhelun minulle kotiin ja selvensi asiaa minulle hänen näkökulmastaan --"*

Mahdollisimman pienen piirin tietoon tulevina päätöksinä rehtorit pitivät oppilasasioita ja yksittäisen opettajan työtä koskevia päätöksiä, vaikka joissakin tilanteissa vaikeneminen ahdisti. Sen sijaan koulukulttuurin muutokseen tähtäävät päätökset tehtiin ikään kuin henkilökunnan kasvatustieteessä tarkoituksellisesti näkyviksi. *"En antautunut keskusteluun aiheesta. Oppilashuoltoryhmä päätyi tukemaan poikaa tehostetusti uudessa ryhmässä --", "-- mä haluan tässä kohdassa tehdä kaikille, koko työyhteisölle selväksi --"*

6 PÄÄTÖSPROSESSIA VAIKEUTTAVAT TEKIJÄT

Jatkoin kotimaisten haastatteluaineistojen analysointia ulkomaisten aineistojen analyysin tuloksena muotoutuneiden kategorioiden perustalle ja viimeiseksi analysoin kolmannen tutkimusaineiston (omat päätökseni). Kerronnaltaan köyhemmät ulkomaiset analyysitulokset lomittuivat suomalaisiin aineistoihin. Jatkuvan vertailun analyysi tiivistä selityksiä, perusteluja ja kuvauksia siitä, mistä eri syistä päättäminen oli vaikeaa. Alaluvuissa avaan analyysin tuloksena muotoutuneet pääkategoriat (6.1.–6.3.) ja ydinkategorian, koulun johtamisen arvot ja eettiset dilemmat, (6.4.). Liitän kunkin alakategorian¹³⁰ teoreettiseen tutkimustaustansa. Aineistonäytteet esitän kursivoituina viittauksina luvussa 7 esitettäviin simuloituihin kertomuksiin¹³¹ (ST1, ST2, ST3) tai autenttisina otteina.

Ennen teoreettisia kytkentöjä kategoriat sisälsivät runsaasti käsitteitä (liite, 11), joten teoreettiset kytkennät auttoivat käsitteellisessä jäsentämisessä. Koulunaika-käsitettä koskevan aineiston analysointi osoitti sen kietoutuvan kaikkiin kategorioihin, mutta se ei noussut ydinkategoriaksi. Vaikeaksi koettua päätöstä tehdessään rehtorin on otettava huomioon pääkategorioissa esitettyjä tekijöitä. Päätös on sitä vaikeampi, mitä useampia päätöstä vaikeuttavia tekijöitä siihen liittyy ja/tai mitä voimakkaampina eri tekijät kyseisessä päätöksessä ilmenevät. Vaikeusastetta lisää muiden päätettävien asioiden samanaikaisuus ja niiden erilaiset siirtovaikutukset päätettävään asiaan.

Aineistoperustaisen teorian kirjoittaminen voi olla yhtäaikainen prosessi aineiston keräämisen kanssa, mutta teoreettisten kytkentöjen (integraation) avulla teorian selityskyky syvenee ja laaja-alaistuu. Ydinkategorian tuottamisessa on tärkeää rajautua tutkittavan kohteen kannalta merkittäviin tai mielenkiintoisiin tapahtumiin. (Glaser 1978, 6–7.) Rakensin taulukossa 3 esitetyt kategoriat ensin puhtaasti aineistosta ja vasta sen jälkeen perehdyin kyseisiä kategorioita koskevaan teoriakirjallisuuteen ja hahmotin ydinkategorian.

130 Alakategorioiden numeroiden avulla voi simuloiduista kertomuksista nähdä niiden mahdollisia ilmenemistapoja aineistossa.

131 Merkitsin yläindekseihin kategorioiden kytkeytymisen simuloituihin kertomuksiin.

Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemaan päätökseen vaikuttavat tekijät

1. HENKISET JA AINEELLISET VOIMAVARAT "Is it worth all the drama?"
 - 1.1. OMIEN TUNTEIDEN HALLINTA
 - 1.1.1. NEGATIIVISET TUNTEET JA NIIDEN VOIMAKKUUS
 - 1.1.2. JAKSAMINEN
 - 1.2. OMA JOHTAMISPERSONA JA -TAITO
 - 1.2.1. TOIMENKUVA, OSAAMINEN JA KOKEMUS
 - 1.2.2. JOHTAMISTAPA
 - 1.3. KÄYTÖSSÄ OLEVAT RESURSSIT
 - 1.3.1. HENKILÖSTÖN MÄÄRÄ, LAATU JA JAKSAMINEN
 - 1.3.2. AIKA, RAHA JA PUITTEET
 - 1.3.3. VERKOSTOJEN TOIMIVUUS
 - 1.4. PÄÄTÖKSENTEON TUKI
 - 1.4.1. TUEN MÄÄRÄ JA LAATU
 - 1.4.2. TYÖYHTEISÖN TOIMIVUUS
2. SÄÄNNÖT JA SOPIMUKSET "What's the name of the game?"
 - 2.1. TOIMIVALTA JA JOHTAMISKULTTUURI
 - 2.1.1. REHTORIN JA TYÖNTEKIJÖIDEN TEHTÄVÄNKUVAT, TYÖNJAKO JA TOIMIVALLAN SELKEYS
 - 2.1.2. HALLINTOKULTTUURI
 - 2.2. SÄÄNNÖT JA SOPIMUKSET
 - 2.2.1. LAIT, ASETUKSET, SÄÄNNÖT, SOPIMUKSET JA STRATEGIAT
 - 2.2.2. ETURISTIRIITOJEN SOPIMIS- JA SOVITTELUKÄYTÄNTEET
3. KOULUN TOIMINNAN YLLÄPITO "Show must go on!"
 - 3.1. ARJEN PEDAGOGINEN JOHTAMINEN
 - 3.1.1. TÖIDEN JA PÄÄTÖSTEN SAMANAIKAISUUS, AIKATAULUTUS JA VIESTINTÄ
 - 3.1.2. KASVATUSTYÖN JOHTAMINEN
 - 3.2. IHMISTEN JOHTAMINEN
 - 3.2.1. ASIAINTUNTIJAYHTEISÖN JOHTAMINEN
 - 3.2.2. ETURISTIRIITOJEN KÄSITTELY, MIKROPOLITIKONNIN HALLINTA
 - 3.2.3. HAASTAVIEN IHMISTEN KANSSA TOIMIMINEN
 - 3.2.4. KESKENERÄISYYDEN JA HITAAAN EDISTYMISEN SIETÄMINEN
 - 3.3. ETULINJAN TILANNE- JA KRIISIJOHHTAMINEN
 - 3.3.1. YLLÄTYKSELLISEN TILANTEEN HALLINTA JA NOPEA PÄÄTÖKSENTEKO
 - 3.3.2. VAHINKOJEN MINIMOIMINEN
 - 3.4. MUUTOSJOHTAMINEN
 - 3.4.1. MUUTOSTARPEEN SISÄISTÄMINEN
 - 3.4.2. MUUTOSSTRATEGIAN LAADINTA JA TOIMEENPANO
4. KOULUN JOHTAMISEN ARVOT JA EETTISET DILEMMAT "You need a clear vision!"
 - 4.1. ARVOJEN, TYÖMORAALIN JA EETTISTEN PERUSTEIDEN SELKEYS
 - 4.1.1. LUOTTAMUKSEN MÄÄRÄ
 - 4.1.2. KOKONAISUUDEN HALLINTA, ERI NÄKÖKULMIEN HUOMIOINTI JA PRIORISOINTI
 - 4.1.3. PÄÄTÖSTEN PERUSTELTAVUUS JA RAKENTAVUUS
 - 4.2. EETTISESTI KESTÄVÄN KASVATUSKULTTUURIN LUOMINEN JA YLLÄPITO
 - 4.2.1. YHTEISÖN JÄSENEKSI KASVATTAMINEN
 - 4.2.2. TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN
 - 4.3. AMMATILLISUUS
 - 4.3.1. OIKEUDENMUKAISUUS, TASAPUOLISUUS, KOHTUULLISUUS JA PUOLUEETTOMUUS
 - 4.3.2. ROOLIRISTIRIIDAT
 - 4.3.3. OMAT JA HENKILÖSTÖN TYÖNTEKIJÄTAIDOT
 - 4.4. VIESTINNÄN ETTISET PELISÄÄNNÖT
 - 4.4.1. VAITIOLOVELVOLLISUUS JA SALASSAPITOSÄÄNNÖT
 - 4.4.2. JULKISUUS JA LÄPINÄKYVYYS

TAULUKKO 3. Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokeman päätöksen pääkategoriat

Olen kuvannut pääkategorioiden ensisijaisen integroitumisen ydinkategoriaan alla olevaan taulukkoon 41. Integroituminen on laajaa ja monimuotoista, mutta selkeyden vuoksi päädyin pelkistettyyn kuvaukseen. Simuloidut tarinat ja niiden kirjoittamista edeltävän narratiivisen analyysin tein, kun kategoriat olivat valmiit, ja vasta työn lopussa muotoilin aineistoperustaisen teorian. Seuraavissa alaluvuissa osoitan pääkategorioidun teoreettiset kytkennät.

YDINKATEGORIA: KOULUN JOHTAMISEN ARVOT JA EETTISET DILEMMAT

"You need a clear vision!"

- 4.1. ARVOJEN, TYÖMORAALIN JA EETTISTEN PERUSTEIDEN SELKEYS
 - 4.1.1. LUOTTAMUKSEN MÄÄRÄ (1.4.1, 3.2.3)
 - 4.1.2. KOKONAISUUDEN HALLINTA, ERI NÄKÖKULMIEN HUOMIOINTI JA PRIORISOINTI (1.3.2, 3.3.1)
 - 4.1.3. PÄÄTÖSTEN PERUSTELTAVUUS JA RAKENTAVUUS (3.1.1, 3.2.4, 3.3.2)
- 4.2. EETTISESTI KESTÄVÄN KASVATUSKULTTUURIN LUOMINEN JA YLLÄPITO
 - 4.2.1. YHTEISÖN JÄSENEKSI KASVATTAMINEN (1.3.1, 1.4.2)
 - 4.2.2. TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN (3.1.2, 3.4.1, 3.4.2)
- 4.3. AMMATILLISUUS
 - 4.3.1. OIKEUDENMUKAISUUS, TASAPUOLISUUS, KOHTUULLISUUS JA PUOLUEETTOMUUS (1.2.1, 1.2.2, 2.1.1, 2.1.2, 3.2.2)
 - 4.3.2. ROOLIRISTIRIIDAT (1.3.3, 2.2.2)
 - 4.3.3. OMAT JA HENKILÖSTÖN TYÖNTEKIJÄTAIDOT (1.1.1, 1.1.2, 3.2.1, 1.2.1, 1.2.2)
- 4.4. VIESTINNÄN EETTISET PELISÄÄNNÖT
 - 4.4.1. VAITIOLOVELVOLLISUUS JA SALASSAPITOSÄÄNNÖT (2.2.1, 3.2.1)
 - 4.4.2. JULKISUUS JA LÄPINÄKYVYYS (2.2.1, 3.2.1)

TAULUKKO 4. Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokeman päätöksen ydinkategoria

6.1 Henkiset ja aineelliset voimavarat

Omien tunteiden hallinta

Vaikeaksi koettu päätös aiheutti negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta, tuskaisuutta, pettymystä, kärsimystä, loukkaantumista, turhautumista, pelkoa, hätäntymistä, jännitystä, avuttomuutta, voimattomuutta,

uhkarohkeutta, epävarmuutta, epäonnistumista, riittämättömyyttä, katumusta, itesyytöksiä, harmistumista, hermostumista, aggressiivisuutta, uhmaa, sotaisuutta, raivoa, kateutta, katkeruutta, kostonhalua, epäilyä, uhrautuvaisuutta, marttyyriutta, yksinäisyyttä ja surua. Suru poikkesi muista ilmenneistä tunteista, koska vaikka se vaati voimia, se myös hoiti ja eheytti työyhteisöä. Syyllisyyden tunteita aiheutui mm. rooliristiriidasta, kun oman lapsen edusta ei voitu huolehtia. Ehkä kollegalle ei tahdottu kertoa häpeän tunteita synnyttäneistä tilanteista, koska häpeästä ei varsinaisesti puhuttu. Välinpitämättömyys ja kyynisyys rappeuttivat koko esimerkkinä olleen yhteisön työn tuloksia jo puolessa vuodessa (Portugali 2) ¹³³.

Pahaa oloa tuottivat emootiot, jotka ovat tulkittua tunnetta, niissä on mukana ajatuksia, uskomuksia ja tulkintaa. Emootiot ovat henkilökohtaisia tunnereaktio- ja tunnekäyttäytymismalleja, jotka sisältävät kunkin omaa kokemushistoriaa ja sosiaalisen oppimisympäristön tapoja ja sääntöjä. Tunne ilmaisee kokemusta elämästä juuri nyt, mutta emootiossa on mukana oma menneisyys ja tulevaisuuden toiveita. Ihminen kärsii yleensä enemmän emootiosta kuin tunteesta, pelon pelkäämisestä kuin pelosta. (Dunderfelt 2004, 22.) (ST1. Paikallislehdestä...)

Tunteet vaikuttavat kokemuksellisen ja hiljaisen tiedon jakamiseen asiantuntijaorganisaatiossa, sillä asiantuntija- ja asemavallan menettämistä pelätään. Ihmiset eivät pysty selkeään ajatteluun eivätkä käyttäydy tehtävien hoitamisen kannalta rationaalisesti, jos kokevat itsensä uhatuiksi. Aikaa käytetään epäonnistumisen selittämiseen. Ihmiset epäonnistuvat rationaalisessa käyttäytymisessä tiedostamattomien defenssien johdosta. Pelko, ahdistus, kateus, häpeä ja syyllisyys muokkaavat organisaatioiden toimintaa, vaikka osallistujat (sekä rehtori että muut organisaation jäsenet) eivät sitä itse välttämättä tunnista tai ymmärrä, ja ne saavat aikaan ennustamattomuutta ja kaoottisuutta. (Eriksson 2006, 115–118, 132.) (Saksa 1. ja Portugali 2.)

Työyhteisön toimintaa ohjaavat osaltaan tiedostamattomat fantasiat, kuten tarkkailun uhka, kontrollin tarve ja keskipisteenä olemisen tarve. Yhteistä asiantuntijuutta ei kehitetä pelkästään objektiivisten faktojen perusteella, vaan ihmiset liittyvät toistensa tunnehistoriaan ja kohtaavat yhdessä löytämisen ja jakamisen riemua, mutta myös epäluuloisuutta,

133 Aineistoviittaukset esitän kursivoidusti autenttiusina näytteinä tai viittauksina simuloituihin kertomuksiin tai tiettyyn, nimettyyn aineistoon.

manipulointia ja pettämistä. (mts. 2006, 134.) Aineistossa kuvattujen tunteiden ja emootioiden voimakkuus vaihteli, mutta myös rehtorien sietokyky oli yksilöllinen. Negatiiviset emootiot heräsivät, kun tehtävä ja oma ammattietiikka olivat ristiriidassa. (ST3. Koko viikonlopun...)

Rehtori joutui myös negatiivisten tunteiden kohteeksi, jolloin hän koki tulleensa haavoitetuksi, nolatuksi, petetyksi, hyväksikäytetyksi ja epäreilusti tai väärin kohdelluksi¹³⁴. Erilaisten odotusten, projektoiden ja transferenssin kohteena rehtorin rooli on samankaltainen kuin vanhempien rooli perheessä. Vertauskuvallisesti voidaan sanoa, että ne tunteet, joita henkilökunta ei voi kohdistaa oppilaisiin, toisiinsa tai läheisiinsä, kohdistetaan esimieheen. (Ahonen 2001, 91–92.) Rehtori palautti työntekijöitä ammatilliseen työotteeseen ja ohjasi negatiivisten tunteiden käsittelyä. ”– Tulihan siinä niitä äänenpainoja –” (ST2. En tahdo puhua...)

Rehtorit saattoivat pelätä mm. johtaja-aseman ja statuksen menettämistä, tietämättömyyttä, alaisten ja työtovereiden pilkkaa, sidosryhmien edustajia sekä sitä, että on tehnyt väärää päätöksiä, on käyttänyt aikaansa vääriin asioihin, tai ei ole ollut riittävän hyvä, tehokas ja tuottelias. Hierarkkisissa organisaatioissa johtaja on myös johdettava, joten tietty auktoriteetin pelko voi koskea myös rehtoria, ja jatkuvan pelon kanssa eläminen aiheuttaa stressiä. (Vrt. Eriksson 2006, 133, 135–136.) Päättäjän on opittava, miten hän toimii stressitilanteessa, jotta päättjä tai muut eivät haavoitu (Hammond 2000, 17–19). ”– I were really afraid that he, he has something, something new to stress me, to, to push me –”

Negatiivisia tunteita herättävässä päätöksentekotilanteessa rationaalisuus ja emootiot ovat konfliktissa. Stanovichin ja Westin mukaan päätösten laatu paranisi, jos tunteet voitaisiin erottaa päätöksistä (Stanovich & West 2000, 660–716), kun taas Vezasquezin¹³⁵ kerrotaan kehittäneen tietokoneohjelmaa, joka ottaa tunteita¹³⁶ huomioon päätöksentekotilanteessa, koska hänen mukaansa tunteilla on merkittävä rooli viisaiden ja rationaalisten päätösten teossa. Molemmat näkemykset ovat perusteltavissa,

134 Eva:n World Design Capital 2012 Helsinki-hankkeen mukaan modernille työntekijälle on annettu oikeus marinaan, se on osa nykyistä työkuultuuria, mutta se syö johtajan voimavaroja (Lehtola, Tuominen & Pohjakallio 2012).

135 Velasquez on esitellyt kehittämistyötään AAAI fall symposiumissa 1998, asia mainittuna Hessin artikkelissa. Alkuperäislähdettä ei ole saatavissa.

136 Ohjelmoituja tunteita ovat viha, pelko, hätä/surullisuus, ilo/onnellisuus, inho ja yllätys.

kun emootioiden ja rationaalisuuden nähdään linkittyvän toisiinsa emotionaalisen älykkyyden avulla. (Hess & Bacigalupo 2011, 711.)

Suomalaisrehtorien työssä on epäsuhta vaatimusten ja voimavarojen välillä. Vuohijoen tutkimuksessa 80 % rehtoreista koki olevansa ylirasituneita, osa käytti työntekoon jopa yli 50 tuntia viikossa. Lähes puolet haluaisi vaihtaa muuhun työhön. Erityisen aikaa vaativina rehtorit pitivät oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä. Rehtorit kokivat työajan kuluvan asioiden johtamiseen, kun sen pitäisi suuntautua ihmisten johtamiseen. Ihmisten johtaminen kuitenkin kuormittaa, sillä sosiaalisia suhteita on paljon. Työ koostuu nopeasti vaihtuvista kontakteista eri-ikäisten ihmisten kanssa ja kohtaamisten asiasisältöjä on vaikea ennakoida. (Vuohijoki 2006, 4.) Keskeytysten määrä lisää stressiä, tulipa keskeytys työn tai organisaation sisä- tai ulkopuolelta (Hammond 2000, 142–152). Haastattelemani rehtorit kuitenkin pitivät työstään eivätkä suunnitelleet alan vaihtamista.

Pedagoginen johtamistyö edellyttää positiivisuutta ja tulevaisuususkoa. Mikäli rehtorin omat voimavarat ehtyvät, kyky ja voimat negatiivisten tunteiden käsittelyyn ja ammatillisuuden säilyttämiseen heikkenevät. Haastatellut rehtorit pyrkivät pysymään neutraaleina, kontrolloimaan tunteitaan ja välttämään provosoitumista. Käytännössä tämä ilmeni vaikenemisena, tilanteeseen sovitettuna puheena ja stressin purkamiskeinojen etsimisenä. Sietokyky kuitenkin ylittyi väsymisen, kyllästymisen ja stressin lisääntyessä, ja ne liittyivät kerrottuihin päätöksiin. Rehtorit olivat reflektoineet toimintaansa ja pyrkineet oppimaan päätöksestään. Työntekijät arvostavat sitä, että johtaja huolehtii myös omasta hyvinvoinnistaan (Lappalainen 2012, 87), joten on hyvä löytää itselle sopivia paineiden purkamistapoja. Paineet vähenivät, jos rehtori näki asioille tai omalle elämäntilanteelleen vaihtoehdon. ”– I had an option, I would go to another school –”

Hallinnan tunne auttaa jaksamaan, ja kyvyttömyys asioiden kontrollointiin aiheuttaa paineita. Avuttomuuden ja kyvyttömyyden tunteet ovat vahva signaali vakavasta uupumuksesta. Vahva stressin aiheuttaja on tunne, että ei saa asioita hoidetuksi, ennen kuin uudet ratkaistavat asiat jo vaativat päättämistä. Vastuuntuntoiset rehtorit pyrkivät löytämään uusia välineitä ratkoa asioita tehokkaasti, ja työ voi tuottaa aikaansaamisen tunteita, mutta stressi voi myös saada ihmisen epätoivoiseksi. (Hämäläinen 2002, 159–163.) Joissakin päätöksissä päätöksen sisältö oli stressitekijä ja toisissa rehtori koki työtilanteen yleisesti niin stressaavaksi, että kyseinen päätös kuormitti kohtuuttomasti tai siitä kasvoi tahattomasti suuri

asia, kun rehtori ei ehtinyt paneutua siihen. ”– Oon silti tehny itseni kanssa sopimuksen, että en tapa itseäni murehtimalla. –”

Stressattuna päätöksentekokyky vähenee, välinpitämättömyys lisääntyy ja reaktiot voivat olla yllättäviä, jopa kontrastisia omalle käytökselle. Stressinalaista päätöksentekoa koskevia metateorioita ovat koherenssiteoria, joka kuvaa yksilön arvioinnin ja päätösten rationaalisuutta, ja korrespondenssiteoria, joka kuvaa sitä, kuinka päätös vastaa empiirisiä faktoja eli päätöksenteon empiiristä tarkkuutta. Stressattuna vain vahvimmat signaalit pääsevät tajuntaan ja niihin ylireagoidaan, kun taas heikompiin suhtaudutaan lähes välipitämättömästi. Ulospäin päätöksenteko voi vaikuttaa epäjohdonmukaiselta. Stressattuna ihminen ei jaksa tai pysty rationaalisen päätöksenteon edellyttämään informaation integrointiin ja esimerkiksi moraalinen arviointi voi alentua. Eri stressitekijöitä tulee tutkia suhteessa kognitiiviseen aktiviteettiin, sillä esimerkiksi aikapaine on stressaava analyttiselle päätöksenteolle, mutta ei intuitiiviselle päätöksenteolle. (Hammond 2000, 7–9, 126, 142–152.)

Oma johtamispersoonaa ja -taito

Laaja-alaiseen pedagogisen johtamisen taulukkoon kokosin rehtorin työn edellyttämiä osaamisalueita (taulukko 1). Rehtorin tulee olla asiantuntija hallinnossa ja taloudessa, kasvatuksessa ja opetuksessa sekä ihmisten johtamisessa (Hämäläinen 2002, 120), mutta ihmisten vahvuudet eri osa-alueilla vaihtelevat. Oman osaamisen totuudenmukainen tunnistaminen tukee päättämistä. Aineistossa toimenkuva, auktoriteettiaseman tiedostaminen sekä osaamisen ja kokemuksen määrä ja laatu tulivat esille mm. kykynä ennakoita ja reflektoida päätöksen vaikutuksia sekä kykyinä ja haluna osallistaa ja sitouttaa henkilökuntaa päätöksentekoon. Kokemuksellinen oppiminen, konstruktivisuus ja kontekstuaalisuus painottuivat. (ST2. ja ST3.)

Kunta-alan johtajana kehittymistä voidaan kuvata seuraavien ulottuvuuksien avulla: situaatioulottuvuudet (tapahtumat, toiset ihmiset, tietämys, johtaja itse ja oivallukset), tavoiteulottuvuudet (osaaminen, arvostus, asemoituminen ja realismi), toimintaulottuvuudet (kohdentaminen, kohtaaminen, työstäminen ja peilaaminen) sekä tuloslottuvuudet (hallinta, vahvistuminen, suuntaaminen ja merkityksellistyminen) (Sutinen 2012, 7). Kokemuksen ja työssäoppimisen kautta merkitysrakenteet vahvistuvat. Noviisivaiheessa päättäminen on raskasta, sillä aineisto sisälsi useita kertomuksia rehtoritaipaleen alkumetreiltä. Noviisin päätöksenteon ahdistavuutta lisäsi epävarmuus henkilökunnan suhtautumisesta päätökseen: pelättiin kasvojen menettämistä. Partanen käyttää aikuisopiske-

lijoiden pystyvyysuskomuksista käsitettä minäpystyvyys, joka rakentuu kasvattavien, ei-kasvattavien ja merkittävien koulutuskokemusten kautta (Partanen 2011, 4). Rehtorin minäpystyvyyden voidaan analogisesti ajatella kehittyvän työssäoppimisen ja täydennyskouluttautumisen kautta. Heikko minäpystyvyys heikentää voimavaroja päätöksentekoon, mutta vahvana se puolestaan lisää luottamusta ratkaisun löytymiseen. *“–I think it, it, it were easier if you had five or ten of experience being a head –”, “– I’m a working person so I think + we can manage# –”, “– I think it’s very good job for me, for my kind of person – – I like to improve things –”*

Nykyrehtorius haastaa rehtoreiksi henkilöitä, joilla on vahva orientaatio uudistaa koulua ja sitä kautta suomalaista yhteiskuntaa. Rehtorin tulee sisäistää opettajuudessa ja sen olemuksessa meneillään olevat muutokset ja samalla muokata johtamiskulttuuria kohti jaettua johtamista. On pystyttävä vastaamaan hallinnon ja pedagogisen johtamisen ristipaineena esille tuleviin odotuksiin. (Alava ym. 2012, 30.)

Johtamistavan vaikutus päätökseen ilmeni mm. rehtorin painotuksena asioiden tai ihmisten johtamiseen, riskinotto-kyvyn ja -halun määränä, joustavuutena tai joustamattomuutena, periksi antamisena tai periksi antamattomuutena, tahtotilan voimakkuutena, itseluottamuksen määränä ja pelisilmänä. Rehtorit kokivat emootiot herätteinä, jotka auttoivat orientoitumaan ja keskittämään voimavaroja vaikean päätöksen tekemiseen. Sevdlisin tutkimusryhmän mukaan päätöksentekijät ennakoivat emootioita ennen päätöksen toteuttamista, kokevat niitä, kun he saavat palautetta päätöksen seurauksista ja muistelevat niitä pohtiessaan aiempia päätöksiään. Emotionaalisen viisauden määrä ja laatu ovat yksilöllisiä, ja tämä vaikuttaa päätösten laatuun (Sevdlis, Petrides & Harvey 2007, 1353–1357). Emotionaalisesti viisaat päättäjät katsovatkin koko prosessin ajan sekä taakse että eteenpäin ohjatessaan prosessia (Hess & Bacigalupo 2011, 718). Tunteet ja tiedostamattomat elementit, kuten unelmat, arvot ja uskomukset, ohjaavat suuresti valintoja ja päätöksentekoa (Hirvihuhtha & Litovaara 2003, 16). Parhaimmillaan emootiot voivat tukea johtajan reflektiivistä ammatillista kehittymistä, vaikka ne päätösprosessissa koettiin stressaaviksi. Emotionaalisesti hallittu rehtorius kehittyy, kun rehtori tiedostaa toimivansa ristiriitaisten lojaliteettien verkossa ja kamppailee yksinäisyyden ja ryhmään kuulumisen välimaastossa (Kelchtermans, Piot & Ballet 2011, 93). (Portugali 2.)

Emotionaalisen älykkyyden avulla ymmärretään, keitä ja miten päätös koskettaa. Hallittu päätöksenteko edellyttää kykyä havaita, käyttää, ymmärtää ja hallita tunteita. Johtajat, jotka ymmärtävät toisten tunteita, voivat ottaa niiden mahdolliset negatiiviset vaikutukset huomioon päät-

täessään. Emotionaalinen viisus päätöksenteossa liittyy itsetuntoon ja itseohjautuvuuteen sekä ihmissuhdetaitoihin ja sosiaaliseen tietoisuuteen. (Tomlinson 2004, 22–32; Goleman 2001, 14, 17; Cherniss 2000, 449.) Emotionaalinen ja sosiaalinen viisus vaikuttavat ihmisen kykyyn selviytyä päivittäisistä vaatimuksista ja paineista (Bar-On 2000, 373), joten molempia tarvitaan (Kobe, Reiter-Palmon & Rickers 2001, 154). Käytännöllinen viisus on menettelytapoihin liittyvää osaamista, ei-akateemista tai ei-kognitiivista viisautta, jonka ihminen oppii jokapäiväisessä elämässä. Nämä kolmen tyyppiset viisaudet integroituvat tacit knowledgenä. (Hedlund & Sternberg 2000, 136, 154, 158.)

Koulun johtaminen edellyttää tacit knowledgea, empaattisuutta, paineensietokykyä, intuitioon perustuvaa ihmistuntemusta sekä johtajan herkkyyttä aistia asianosaisten vaikuttimia. Kriisitilanteissa johtajalta edellytetään melko autoritaarista ja rauhallista kriisisuunnitelman mukaista johtamista. Kriisin jälkihoito puolestaan edellyttää empaattista johtamista. Emotionaalisesti viisaat johtajat pystyvät arvioimaan tilanteeseen sopivimman päätösprosessin ja sitouttamaan soveltuvimmat yksilöt ja ryhmät toimintaan (Hess & Bacigalupo 2011, 715; Beatty 2007, 328). Itsetuntemus, oman johtamispersoonan, -tavan ja -taidon tuntemus auttavat johtajaa pysymään kiinni realiteeteissa. Tällöin johtaja ei yleensä suhtaudu asioihin liian dramaattisesti, kriittisesti tai positiivisesti, vaan tilanteeseen sopivalla tavalla. (Paasivaara 2010, 40.) (ST1. No, tajusin, että nyt on kovat vastassa...), ”-- I am a person who wants to, really, I'm that kind of a animal or # I know now # + from that point, I always suggest that, I, I'm such a person but I, I was not really clear with it but from that point +++ I got it clear --”

Vaikeassa päätöksessä voidaan tarvita dialogista johtamista: jokainen tuo oman tietämyksensä yhteiseen pöytään, jossa ne sekoitetaan uuden tietämyksen tuottamiseksi. Johtajan realistinen käsitys omasta tiedollisesta pääomastaan sekä kyky sitouttaa päätöksentekoon ne osaajat, joilla on päätöksenteon kannalta olennaista tietoa ja osaamista, auttaa uutta luovien ratkaisujen löytämistä. (Harisalo & Miettinen 2010, 88–89, 94–101.) (Portugali 2.)

Konfliktitilanteissa emotionaalisesti viisaat päätöksentekijät kuuntelevat enemmän kuin puhuvat ja etsivät mahdollisuuksia oppia muiden mielipiteistä. Suoruus, rehellisyys ja myötätunnon osoittaminen kehittävät luottamusta, jota tarvitaan pitkäkestoisen suhteen hoitamisessa. (Hess & Bacigalupo 2011, 718.) Eriytyisen arvokkaat päätökset saavat usein aikaan konfliktin, jonka kautta voidaan kuitenkin saavuttaa menestyneitä päätöksiä (mts. 719). (ST2.)

Johtajan ja organisaation sitoutunut ja kurinalainen työnteko, kurinalaiset ihmiset, kurinalainen toiminta ja ajattelu sekä pitkäkestoinen kehittäminen ovat menestyvän toiminnan avaimia ja edellyttävät vaatimatonta mutta voimakastahtoista, konsensuksesta ja suosiosta riippumatonta johtajuutta¹³⁷. (Collins 2006a, 16, 20, 26–27; 2006b.) Sosiaalisesti kompetentit johtajat ovat moraalisia esimerkkejä. He ovat sisäistäneet organisaation vision ja pelin säännöt, tunnistavat omat heikkoutensa, heillä on vahva itsetunto ja he ovat karismaattisia. Hyvät johtajat ohjaavat ja valmentavat, ovat aidosti kiinnostuneita alaisistaan, ovat näkyviä, saatavilla ja läsnä, antavat rehellistä ja rakentavaa palautetta, kuuntelevat keskittyneesti, inspiroivat, motivoivat ja levittävät energiaa. (Lappalainen 2012, 113.) Reflektioissaan tutkimusaineistoni rehtorit pohtivat oman johtamisensa suhdetta ideaaliseen johtamiseen ja ymmärsivät, että osaaminen vaikuttaa päätöksentekoon ja sen, että ideaaliratkaisuihin ei välttämättä päästä. (ST3. On pakko tyytyä...)

Dialogiin tottuneessa ja luottamukseen perustuvassa yhteisössä rehtori saattaa luottaa yhteisten tavoitteiden mukaisen päätöksen toteutuvan, mutta ilman luottamusta, uudistumiskyky menetetään (vrt. Harisalo & Miettinen 2010, 88–91, 117). Päätäjä herättää luottamusta, jos hän on valmis nopeasti myöntämään ja korjaamaan virheelliseen arviointiin perustuvan päätöksen. Virheiden myöntäminen tuo päätöksentekoon inhimillisyyttä ja luo näin vahvempaa sidettä johdettaviin (Hess & Bacigalupo 2011, 716). *“ – – to be humble – – ”*

Käytössä olevat resurssit

Henkilöstön määrä ja laatu vaikuttavat ratkaisevasti päätöksentekoon. Aineistossa ilmeni, että panos/tuotos-laskentaa käyttäen rehtori pohti päätöksestä aiheutuvan lisätyön määrää suhteessa henkilökunnan määrään, kokemukseen ja osaamiseen. Voi olla, että sinänsä rationaaliselta vaikuttavaa päätöstä ei tehdä, koska avainhenkilöiltä puuttuu osaaminen ja sen saavuttaminen annetussa ajassa on mahdotonta. Jaksaminen on kuitenkin yksilöllistä. (ST1.)

Osaamattomuus synnyttää muutosvastarintaa, heikentää organisaation kilpailukykyä nopeasti muuttuvassa ympäristössä sekä kykyä kartuttaa tarvittavaa työhön suoraan liittyvää osaamista (Luukkainen 2004, 139). Opettaja odottaa rehtorilta tukea ja turvallisuutta arkipäivän työssä

137 Collins käyttää termiä viidennen tason johtajuus.

ja selviytymisessä (Aho 2011, 95). Päätettäessä on tunnettava sekä osaamiset että sen puutteet. (ST2. Onneksi meillä on...)

Noviisivaiheen opettaja ei välttämättä viesti muutosvastarintaa, mutta hänellä ei myöskään vielä ole osaamista arvioida muutoksen vaikutusta työhön. Professioteorioissa yksilön asiantuntijaksi kasvamisessa professionaalisen koulutuksen kautta noviisi omaksuu professionille luonteenomaisen arvomaailman, ammatillisen normiston, kielen ja käytänteet. Tästä näkökulmasta opettajan ammattilaiseksi kasvaminen voidaan nähdä myös alalle sopeuttamisena. (Vuorikoski 2003, 46.) Työhön sitoutuneisuus kasvaa. Aluksi työ ja henkilökohtainen elämä ovat erillisiä, mutta vähitellen ne leikkaavat toisiaan ja lopulta jopa yhtyvät, jolloin henkilö on täydellisesti sitoutunut (Pietiläinen 2010, 75). Ehkä täydelliseen sitoutumiseen ei kuitenkaan tule pyrkiä. Opettajamme ovat individualisteja ja saavat valita pedagogisen toimintatapansa; kollegoiden ja rehtorin tuki auttavat ammatillisessa kehittämisessä. Rehtori toimii luotettuna edunvalvojana ammattilaisten yhteisössä johtaen keskinäisesti riippuvaista joukkoaan pienen välimatkan takaa (Salo 2012a, 11–12). (ST2.) ”– I had no experience what’s following problems –”

Opetusministeriön 2009 julkaisemien perusopetuksen laatuksikriteerien suositusten perusteella tehdyssä selvitystyössä opettajat ja rehtorit pitävät opetusalan tärkeimpinä kehittämiskohteina opettajien työssä jaksamista, syrjäytymisen ehkäisyä, resurssien riittävyttä ja oppimisvaikeuksista kärsivien oppilaiden tukemista (Rinne ym. 2011, 263–264). Ahon tutkimuksen mukaan työssään jaksava opettaja on selviytyjä, joka tekee ja toimii, pyrkii vaikuttamaan asioihin – ei vain pyri olemaan ja jaksamaan. Työyhteisö vahvistaa opettajan selviytymistä yhteisöllisyyden, selkeän ja toimivan toiminta- ja keskustelukulttuurin sekä uutta opettajaa tukevan toiminnan kautta. Selviytymisen taustalla ovat itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäntähtämys ja ulkopuolinen tuki. (Aho 2011, 5–6.) Luottamuksen kulttuurissa toimittaessa rehtori pyrkii mittaamaan päätöksensä siten, että jokaisen selviytyminen on mahdollista.

Muutostilanteissa on olennaista selvittää työntekijöille muutoksen perustelut. Esimies mahdollistaa osallistumisen ja koordinoi näkemysten, visioiden ja työn rajojen yhteistä luomista ja muokkaamista. Hyvä johtajuus edellyttää hyvää työntekijyyttä. Asiat etenevät, kun työntekijät ottavat niistä henkilökohtaisen vastuun. (Ponteva 2009, 3; Kira 2003, 85–87.) (Portugali 2.)

Taloudelliset resurssit, aika, rahat ja puitteet vaikuttavat osaltaan päätöksiin. Rehtorin taloudellinen liikkumavara on käyttööbudjetin osalta

melko pieni, mutta henkilöstömenot opetuslalla ovat suuret. Resurssien suuntaaminen ja niiden tarkka hyödyntäminen aiheuttavat eturistiriitoja ja mikropolitikointia. Myös opetuksen puitteisiin, kuten tilojen ja varustuksen järjestämiseen liittyvät tekijät saavat aikaan ristiriitoja. Aineistossa Suomen rehtoreiden kertomukset sisälsivät taloudellisia resursseja koskevia ristiriitoja, mutta ne olivat pieniä Romanian ja Portugalin rajujen palkkaleikkausten rinnalla. (ST1.)

Päätöstilanteessa aikapaine vaikuttaa sekä stressitekijänä että resursseina. Selkeimmin aikaresurssin puute näkyy jonkun työntekijän puuttumisena ja sijaisjärjestelyjen ontumisena tai ammattilaisten ajankäytön priorisointina ja siitä johtuvina riskitilanteina. Kouluremontti tai sen tarve oli kontekstina usean rehtorin kertomukselle. Remontti esiintyi kertomuksissa lähinnä yhteisenä haasteena, mutta siihen liittyvät järjestelyt ja odotusarvot saavutettavista eduista aiheuttivat mikropolitikointia tai tuottivat yllättäviä ja suuriakin ongelmia johtamiseen.

Resurssista kertoessaan rehtorit kuvaavat lähinnä organisaation ja henkilöstön osaamiseen tai talouteen liittyviä resursseja. Omaa työskentelyä leimasi puhe kiireestä ja johonkin johtamisen osa-alueeseen liittyvästä osaamattomuudesta. Kiireeksi nimetty ongelma voi johtua laajasta työtehtävien kirjosta, mutta myös esimerkiksi hallinnon tukipalvelujen määrästä ja laadusta ja työn organisointitavoista. Kysymys on siitä, kuinka paljon tukitoimiin on mahdollista resurssoida. Olennaiseksi nousee tukipalvelujen kohdentaminen siten, että ne tukevat optimaalisesti koulun ydintehtävää. (Vrt. Opetushallitus 2012, 45–46.) (ST3.)

Viestintämahdollisuus ja koulun sisäisten ja ulkoisten verkostojen toimivuus vaikuttavat päätöksentekoon. Rehtorit kokivat ahdistavaksi, kun oli vaiettava oppilaan, henkilökunnan edustajan tai jonkin perheen vaikeasta elämäntilanteesta. Ammatillisuus edellytti vaitiolovelvollisuuden ymmärrystä, mutta samalla piti pyrkiä helpottamaan oppilaan tilannetta. *“– it was to keep it in my mind but not tell the others but, it was clear to me, the others don’t want it. – not allowed for me to talk to the others+but I wanted to+ because it hurt me really –”*

Viestinnän onnistuminen edellyttää vastavuoroisuutta ja vuorovaikutusta, pelkkä informaation jakaminen riittää harvoin. Aineistossa viestinnän sujuvuuden vaikutus päätöksentekoon ilmenee siinä, kuinka totuudenmukaista ja ajantasaista tietoa rehtorilla on käytettävissä päätöksenteossa ja miten rehtori saa annettua päätöksentekoon liittyvää oikea-aikaista tietoa, sopivassa muodossa ja tilanteeseen sopivaa kanavaa pitkin eri kohderyhmille. Esimerkiksi työrauhaongelmista rehtori viestitti eri tavoin levottomille oppilaille, luokalle, koko oppilaskunnalle, opet-

tajille, OHR:n jäsenille, huoltajille ja verkostoille, kuten vanhempainneuvostoilta. Rehtorit käyttivät voimavaroja myös sen pohtimiseen, minkä tiedon leviäminen on ennalta ehkäistävä. Esimerkiksi median ei tahdottu julkaisevan koululle negatiivista tietoa. Parhaistakin päätöksistä voi seurata negatiivisia tuloksia, jos niitä ei artikuloida selkeästi eikä niistä viestitetä kunnolla (vrt. Hess & Bacigalupo 2011, 717). (ST1. ST2. ST3.).

Nopeaa ratkaisua edellyttävissä päätöstilanteissa rehtorit kokivat ongelmaksi tehokkaan tiedotuskanavan puuttumisen. Suuressa koulussa jokin ryhmä tai joku yksilö jäi helposti tiedostuskatveeseen, vaikka käytettiin monia viestikanavia¹³⁸. Sosiaalisen median käyttöä rehtorit eivät maininneet. (ST1.) Päätöstilanteessa rehtorin tulisi osata ottaa huomioon niin oma tapansa viestiä kuin viestien vastaanottajien erilaiset orientaatiot ottaa vastaan, tulkita ja lähettää viestejä (vrt. Salminen 2001, 82, 86–87, 92–105). Viestintä vaikeuttaa päätöksentekoa, sillä vaikka päätös sinänsä olisi tyydyttävä ja siitä viestitään hyväksi katsotulla tavalla, ihmiset tulkitsevat viestin monin eri tavoin. Lisäksi päätösviestin ajoittaminen harvoin onnistuu kaikille sopivalla tavalla.

Koulun sisäiset verkostot, yhteiset intressiryhmät, kuten tiimit ja aineryhmät, vaikuttivat päätöksentekoon siten, että rehtori laski niiden mikropoliittisia voimasuhteita päätettävässä asiassa, kuinka tieto niissä liikkuu ja miten ne tahtovat vaikuttaa päätettävässä asiassa. Viestintään vaikuttaa myös se, että rehtori ei ole esimiesasemassa osalle koulun sisäisistä verkostoista, sillä useassa kunnassa ainakin osa tukipalveluista sisältyy muihin hallintokuntiin (vrt. Ahonen 2001, 123–124). (ST1. ...*muun henkilökunnan delegaatio... ja ST3. Oppilashuoltoon liittyvät yhteistyötahot*)

Esimiesten tulee huolehtia dialogiprosessien luomisesta ja ylläpitämisestä, sillä merkityksellisen työn, työroolien ja työn rajojen etsimisen tulee olla heidän ohjaamaansa. Dialogissa esimiehen tulee kuvata ja konkretisoida organisaation suuntaa ja toimintaperiaatteita sekä arvostettavia toimintatapoja. Eri intressipiirien välisen kuppikuntaisuuden välttäminen edellyttää tietoista työtä avoimuuden ja keskinäisen ymmärryksen luomiseksi ja ylläpitämiseksi. Rehtorin tietoisuus virallisten ja epävirallisten verkostojen olemassaolosta, laadusta ja solmukohdista auttaa päätöksen teossa (Silvennoinen 2008, 7, 17–19, 26). (ST2.)

138 Viestintämuotoina rehtorit käyttivät keskusteluja, palavereja, kokouksia, sähköpostia, sisäisiä sähköisiä tiedotusverkkoja, kotisivuja ja rajattuun käyttöön tarkoitettuja sähköisiä tallenteita, puheluita, tekstiviestejä, kuulutuksia, paperitiedotteita ja kirjeitä.

Päätöksenteon tuki

Rehtorin voimavarat loppuvat, jos hän ei saa tukea päätöksenteolleen. Osa rehtoreista kertoi hyödyntävänsä laajasti organisaation osaamista ja pyrkivänsä jaettuun johtamiseen, ja silti henkilökohtainen vastuu ja velvollisuudet tekivät heidät yksinäisiksi. Voidakseen onnistua tehtävässään rehtori tarvitsee tukea sekä työntekijöiltään että esimiehiltään. Tukea nauttiva rehtori on erinomainen symbolihahmo, kulttuurin ylläpitäjä ja kehittäjä (Hämäläinen 2002, 120), kun taas yksin jätetty tai jättäytyvä rehtori ei siihen pysty. (ST2.) ”– – *I had to rise every morning and to think, I win the battle – –*”

Koulun ulkoisten verkostojen aktiivinen hyödyntäminen kehittämissyöissä tuo uusia ratkaisumalleja ja ideoita työhön. Verkostot voivat olla monenlaisia järjestäytyneitä intressipiirejä, kuten ainejärjestöt, ammattiyhdistys, erilaiset yhdistykset, projektiorganisaatiot tai kaupungin muut hallinnonalat. Löysemmin järjestäytynyt, mutta koulun kannalta olennainen verkosto koostuu oppilaiden huoltajista. Huoltajien kasvatusasenteet ja erityisesti tiedostettu tai tiedostamaton huoltajuuden puute, vaikeuttivat oppilaita koskevia päätöksiä. Vertaisverkostot toimivat rehtorien tuen lähteinä ja tukevat työssä jaksamista. (Vuohijoki 2006, 5.) Myös tämän tutkimuksen aineisto tukee tietoa, että rehtorit kokivat erityisen arvokkaiksi vertaisilta saadun kannustuksen, ideat ja myötätunnon osoitukset. Muutama haastateltava kertoi hakevansa vertaistukea lähes päivittäin. (ST1.) ”– – *alakoulun rexi auttoi – –*”

Verkostojen avulla päätösten tekemiseen ja niiden toteuttamiseen saadaan ideoita ja tukea, jos toimitaan luottamuksenkulttuurissa, mutta jos verkostoissa ei luoteta koulun toimintaan, ne voivat kuluttaa runsaasti koulun henkilökunnan voimavaroja. Toimivakin verkostoyhteistyö vie aikaa. Aineiston perusteella moniammatillisten oppilashuollollisten verkostojen toimivuudessa on vielä kehittämistä. Nyt yhteistyö erityisesti resurssipulasta kärsivän sosiaalityön kanssa aiheutti lisävaikeutta moniin päätöksiin. ”– – *that I can have ideas, that’s why I come to this kind of meetings – –*” (ST3. *Otin yhteyttä sosiaalitoimeen...*)

Johtajalta edellytetään mm. sitoutumista, ihmistuntemusta, vastuullisuutta, rehellisyyttä, käyttäytymisen johdonmukaisuutta ja avointa kommunikaatiota (Harisalo & Miettinen 2010, 34–35, 58–59). Rehtorien kertomuksissa tuli esille, että päätöstilanteessa he joko kokivat, että heidän oikeudenmukaiseen ja tasapuoliseen päätöksentekoonsa ei luotettu tai että kyseinen päätös oli ristiriidassa luottamukseen perustuvan kulttuurin kanssa. Päätöksiä pyrittiin muotoilemaan siten, että työrauha säilyy.

Muutosjohtamisessa rehtori laski, oliko asialla kriittisen määrän ylittävä tuki, jonka turvin päätös voitiin tehdä. *“-- he support me in a way --”*

Saksalainen rehtori totesi, että vaikka hän oli epävarma opettajakunnan tuesta, oppilaat pitivät häntä rehtorinaan. Kukaan haastatelluista rehtoreista ei antanut ymmärtää, että oppilaat olisivat kyseenalaistaneet heidän työtään ja asemaansa, vaikka jotkut oppilaat eivät noudattaneetkaan koulun sääntöjä ja yhteisiä sopimuksia. *“[oppilaista]-- no, no*** they can't notice --”*

Aineiston mukaan suomalaiset rehtorit hakivat hyvin vähän tukea organisaation ylemmiltä tahoilta. Vallalla oli ajatus, että pitää jaksaa ja selviytyä. Pohtiessaan osa rehtoreista totesi, että jaksamisen edistämiseksi asioista tulisi puhua ja hakea tukea organisaation ylemmiltä tahoilta. Vuohijoki summaa tutkimuksensa perusteella, että johtamistyölle tulee luoda kunnon edellytykset ja rehtorit tarvitsevat vahvempaa tukea esimiehiltä (Vuohijoki 2006, 180). (ST3. *Esimies soitti,...*)

Päätöksentekoa helpottavaksi rehtorit kokivat, jos heillä oli apulaisrehtorin tai jonkin muotoisen johtoryhmän keskustelukumppanuus käytössä vaikeiden päätöstenteossa. Läheiset ihmiset, mahdollinen puoliso ja perhe ovat parhaimmillaan vahva tuki rehtorille. Jos yksityiselämä on karikolla, työn stressaavien päätösten tekeminen käy raskaaksi. Rehtorit kuvasivat ihmisten odotuksia ja vaatimuksia kohtuuttomiksi suhteessa rehtorin mahdollisuuksiin sovittaa yhteen työnsä ja yksityiselämänsä. Vastuuntuntoinen rehtori tuli töihin puolikuntoisina, jopa sairaana, ja yritti järjestää tukea nuorelle ja masentuneelle opettajalle. Korvaamattomuuden tunne ja tuen puute olivat vahvoja stressitekijöitä. *“-- so it was also kind of contract at home --”*

Toimiva työyhteisö on vahva tuki rehtorin päätöksenteolle, mutta riitaisan ja kuppikuntaisen työyhteisön johtaminen on raskasta. Riitaisan työyhteisön kokouksista voi tulla vallankäytön areenoita ja yksinkertaisenkin päätöksen tekeminen on vaikeaa. Tämä tuli esille erityisesti rehtoriuden noviisivaiheen kertomuksissa. Ammattikorkeakoulun opettajainkokouksia koskevassa tutkimuksessa opettajainkokouksia kuvataan taistelujen tai näytelmien areenoiksi (Salo 2008, 501–502). Ilmapiiiriltään ristiriitainen työyhteisö ei tue rehtoria pääsemään edes tyydyttävään ratkaisuun ahdistavilta tuntuissa asioissa. (ST2.)

Portugalin rehtorin kertoman päätöksen sisältö 60 %:n henkilöstön vaihtumisesta nosti pohdittavaksi suomalaisen koulujärjestelmän suhteellisen pysyvyyden. Rehtoriuden on perinteisesti ajateltu jatkuvan eläköitymiseen asti ja opettajienkin työsuhteet pysyviksi. Pysyvyys luo pohjan pitkäkestoiselle kehittämiselle, ja rehtorit mainitsivatkin oman ke-

hittämistyönsä käytännössä päättyvän vain eläkkeelle siirtymisen kautta. Tosin Vuohijoen tutkimuksessa rehtoreilta suoraan kysyttäessä moni on kokenut, että elämä voisi helpottua työtä vaihtamalla (Vuohijoki 2006, 4).

Työnteon kulttuuri on muuntunut. Esimerkiksi IT-alalla työntekijän elämä näyttäytyy projektien sarjana, jossa sitoutumiselle ei ole sijaa ja joustavuus ja epävarmuus korostuvat. Motivaation lähteinä ovat uuden oppiminen ja haastava työ. (Joensuu 2006, 185.)¹³⁹ Työnteon kulttuurin muutos voi aiheuttaa ristiriitoja myös opettajainhuoneeseen. (ST2) sekä Portugali 1. ”– – *what do you know that I don't know?* – –“

Rehtorit pyrkivät päätöksillään estämään ilmapiiriin negatiivisesti vaikuttavien tekijöiden lisääntymisen¹⁴⁰, sillä työrauhan puute niin koulun aikuisten kuin oppilaidenkin välillä repii työyhteisöä. Ristiriitatilanteissa rehtori koki olevansa yksin joko ilman tukea tai siten, että hänen odotetaan messiaan tavoin ratkovan ongelmat. Ahon tutkimuksen mukaan opettajan työssä selviytymisen taustalla ovat itsensä kehittäminen, työyhteisön yhteisöllisyys, persoonallisuus, holistinen elämäkatsomus ja ulkopuolinen tuki (Aho 2011, 6). Nämä tekijät tukevat myös rehtorin selviytymistä.

Luottamus rohkaisee ihmisiä maltillisuuteen vaatimuksissaan ja suvaitsevaisuuteen toisia ihmisiä ja ajatuksia kohtaan ja kannustaa jakamaan ideoita ja oivalluksia (Harisalo & Miettinen 2010, 15). Rehtorin päätöksenteolle saama tuki työyhteisöltä perustuu luottamuksen määrään. Luottamuksellisessa ilmapiirissä osataan ja uskalletaan käsitellä myös ahdistavia ja negatiivisia tunteita herättäviä asioita.

139 Myös nuorten opettajien työorientaatiossa on tapahtunut muutos: ei olla valmiita sitoutumaan eläkkeeseen asti. Y-sukupolveksi (Ahonen, Hussi & Pirinen 2010, 28–31) kutsuttujen nuorten työntekijöiden odotukset työltä ja tulevaisuudelta poikkeavat ikääntyneiden työntekijöiden arvoista ja työnteon tavasta.

140 Yli 10 miljoonan työntekijän kuvaamana hyvän työyhteisön tunnuspiirteitä ovat luottamus (joka koostuu uskottavuudesta, kunnioittamisesta ja reilun kokemuksesta), ylpeys ja työpaikan sisäinen toverillisuus (Lehtola, Tuominen & Pohjakallio 2012).

6.2 Toimintaa ohjaavat säännöt ja sopimukset

Toimivalta ja johtamiskulttuuri

Kerrotut päätökset koskevat asioita, joihin ei ole olemassa selkeää toimintamallia, sääntöä, sopimusta tai lakia, jonka perusteella asian voisi suoraan päättää. Sopimuksettomalla, ”harmaalla” alueella syntyy helposti sopimatonta käytöstä (Ahonen 2011). Tällöin on rakennettava perusteltavissa oleva ratkaisu. Kokemus antaa työkaluja sääntöjen ja sopimusten muovaamiseen, mutta esimerkiksi suuret muutokset pakottavat pohtimaan jopa koko järjestelmää uudelleen. Saksalainen hallintokulttuuri oli kuitenkin niin vakiintunut, rehtorin toiminta säädeltyä ja haastateltava rehtori kokenut, että tämän kategorian sisältö käytännössä vain tuki rehtorin nykyisiä päätöksiä. Rehtoriuran alussa hänenkin vaikean päätöksensä sisältö koski juuri tätä kategoriaa. Päätöksentekojärjestelmä vaihteli kotimaisissa kouluissakin, vaikka työtä ohjaavat samat lait ja opetus suunnitelman perusteet. Silti vaikeaksi kuvatuissa päätöksissä järjestelmästä, säännöistä ja sopimuksista ei löytynyt ratkaisua. (ST2. Täällä oli muutama...) ”– – and I for exampl told him. Please be so kind, fetch this collection of laws – –“

Tehtävänkuvien, työnjaon ja toimivallan epäselvyys aiheutti ristiriitoja, sillä ihmiset huomasivat mahdollisuuksia etujensa ajamiseen ja suoraan tai epäsuoraan vaikuttamiseen ja muuhun mikropoliittiseen toimintaan, jota kuvaan luvussa 8.3. Päätöksiin liittyi mm. kilpailua, alistamista, omavaltaista toimintaa ja oman aseman puolustamista. Valtasuhteet tulivat esille sekä mikropolitikointina että henkilökunnan ja rehtorin toimivallan ylityksinä tai rationaalisen päätöksenteon edellyttämän toimivallan puutteena. (ST1. Muun henkilökunnan edustajat...; ST2. *Multa meni monessa kohdassa...*)

Auktoriteetin vastavoima on legitimizeetti, jota voidaan kuvata hyväksyttävän tehtäväalueen käsitteellä, eli missä määrin ihmiset pitävät heitä koskevia päätöksiä hyväksyttävinä ja oikeina. Legitimizeetti kuvaa ihmisten sosiaalista todellisuutta. Legitimizeettikriisi syntyy, kun päätökset ulottuvat hyväksyttävän tehtäväalueen rajojen ulkopuolelle. Valta voidaan nähdä kaksiteräisenä miekkana. Sitä tarvitaan mm. korvaamaan ennakkotapausten, käskyjen ja lakien puute, mutta sen käytössä onnistuminen edellyttää luottamuksenkulttuuria. (Harisalo & Miettinen 2010, 77, 81.) Rehtorit kertoivat siitä, kuinka muut pyrkivät käyttämään valtaa heidän toimivaltansa piiriin kuuluvissa asioissa ja siitä, kuinka he olisivat itse halunneet laajemman toimivallan tai kokivat raskaaksi omaan toimivaltansa kuuluvan velvollisuuden hoitamisen. Tarvitaan sopimusta

normatiivisesta konsensuksesta¹⁴¹, tarvittavista koulun normeista, jotta voidaan olla vahvoja yhdessä. ”– – hänen mandaattinsa ja hänen juttunsa ja vastuunsa – –”, ”– – grow slowly some conflicts between the who has a power to decide – –”

Hallintokulttuurit vaihtelivat saksalaisesta, tarkkaan normitetusta kulttuurista, useiden suomalaisten koulujen vahvasti autonomiseen johtamiskulttuuriin. Rehtorit olivat valmiita kantamaan virkavastuunsa vaikeissa päätöstilanteissa, jos heihin luotettiin ja heidän esimiehensä tukivat heidän työtään. Sen sijaan ylemmältä taholta määräyksinä tulevien strategisten linjausten toimeenpano ja niihin liittyvä päätöksenteko oli operatiivisina johtajina toimivista rehtoreista ikävää. Mikäli nämä määräykset jätettiin perustelematta ja ne ajoitettiin harkitsemattomasti, rehtori koki asian raskaaksi. (Portugali 2.)”– – koulut määrättiin järjestämään [asia] kaikille ja suuressa koulussa tämän organisointi kiireisenä aikana ei käy yksinkertaisesti – – mieleni kapinoi valtavasti tätä organisointia vastaan– –”

Kunnanjohtajien työn ja päätöksenteon liikkumavaraa säädetään ja rakennetaan tai murennetaan Leinosen mukaan mm. kunnan luottamushenkilöiden, yhteistyökumppaneiden, median tai kuntalaisten taholta. Myös institutionaalisen toimintaympäristön asettamat ehdot sekä kunnan päätöksenteon taloudelliset reunaehdot vaikuttavat välillisesti liikkumavaraan. Liikkumavara ei määräydy pelkistä johtosäännöistä tai lainsäädännöstä. Liikkumavaraa rakentaa myös kunnanjohtaja itse, joko tahattomasti tai tarkoituksellisesti, jolloin liikkumavara rakentuu mm. oman ammattitaidon ja osaamisen kautta poliittista älykkyyttä soveltaen. Johtamisen liikkumavara on amebamainen, aina uudelleen muotoutuva, ja se vaihtelee kunnittain, johtajittain, tilanteittain ja tapauksittain. (Leinonen 2012, 7–8.) Tässä on paljon yhtenevyyttä rehtorien työhön ja päätöksenteon vapauteen. Vaikka haastatteluissa päätettävät asiat olivat koulutasolla erilaisia, silti päätöksenteon liikkumavara oli analogisesti amebamainen. ”– – varmaan siellä on pyrkimys säädellä, mutta minua kun ei pysty säätelemään – –”, ”– – loppumetreillä käytän sitä korkeinta päätäntävaltaa semmoisissa asioissa, joissa niinku täytyy ottaa se ikävä vastuu – –”

Viestintäkulttuuri ja vuorovaikutuksen laatu vaikuttivat päätöksen perusteena olevan tiedon laadun, saatavuuden ja riittävyuden arvioitiin ja samalla pohdittiin (vrt. Blackler 1995, 1021–1046), minkälaiseen vallankäyttöön kukin toimija kyseisessä tilanteessa pyrki. Lisäksi pohdittiin,

141 kollektiivinen, kriittisesti testattu ja kontekstiin sidottu sopimus

missä aikataulussa, millä välineellä, kenelle ja missä muodossa päätöksestä ja siihen liittyvästä asiasta viestitään, jotta esimerkiksi virheellinen ja harhaanjohtava tieto ei saisi aikaan sekaannusta organisaatiossa. (ST1. *Yritin tiedottaa...*), (ST2. *Tehtiin lastensuojeluilmoitus, mutta mitään...*), (Saksa 2.)

Koulutoimen ja kunnan johtamiskulttuurin ja rehtorin oman johtamistavan yhteensovittaminen osoittautui myös joissakin tapauksissa kitkan aiheeksi. Jos osallistavaa, jaettava johtamista painottava rehtori joutui määrävän, käskyttävän johtamisen kohteeksi tai häneltä edellytettiin määräämistä, hän koki päätöksenteon vaikeaksi. Jos rehtori kaipasi selkeitä pelisääntöjä, yhteisiä ohjeistuksia ja yhtenäistä toimintakulttuuria, mutta hänelle annettiin täysi autonomia toimia oman harkinnan mukaan, hän koki esimerkiksi työntekijän toimivaltaa rajoittavan päätöksenteon rasakaksi. *”-- minulle ei kerrottu, kuinka asia etenee -- miksi nyt toimittiin täysin aiemman käytänteen vastaisesti--”*

Säännöt ja sopimukset

Sopimuskäytänteet vaihtelivat runsaasti eri kunnissa. Osa rehtoreista neuvotteli päätöksistään niin poliitikkojen, ammattiyhdistyksen kuin erilaisten verkostojenkin kanssa, kun taas joissakin kunnissa näitä neuvotteluja kävi koulutoimenjohto ja rehtorin vastuulle jäi oman koulun toiminta. Osa rehtoreista tiesi, mistä sai neuvoja ja tukea päätöstentekoon, kun taas osa koki ratkovansa asioita yksin. Tuen puute aiheutti kasvojen menettämisen pelkoa¹⁴². Ajantasainen ja mahdollisimman totuudenmukainen tieto auttoi neuvotteluissa. Mitä enemmän eri osapuolten näkemykset neuvottelutilanteissa poikkesivat toisistaan, sitä vaikeampaa päätöksenteko oli. Joissakin neuvotteluissa oli epäselvää, missä roolissa ja millä valtuuksilla kukin osallistui neuvotteluun. Eturistiriitatilanteessa ennakkopäätöksen muotoileminen koettiin vaikeaksi. *”-- no, mua lähesty sitten koulutoimenjohtaja ja, [] pääluottamusmies ja heidän luottamusmies ja työterveys- ja työsuojelu että, että oon menetelly väärin --”*

Sopimuksia laadittaessa luodaan uusia käytänteitä. Innovaatio- ja päätösprosessi ovat rinnakkaisia, ja prosessin onnistumiselle on tärke-

142 Kiinnostavaa on, miten ihmiset eri yhteyksissä neuvottelevat siitä, millaiseen todellisuuskäsitykseen nojataan ja mitä neuvotellusta todellisuuskäsityksestä seuraa. Keskeinen näkökulma todellisuuden tai toden määrittelyyn ja siitä seuraavaan toimintaan tai yhteiskunnalliseen käyttöön on kysymys vallasta tai hegemoniasta. (Berger ym. 1994, 29–57.)

ää tunnistaa ne kohdat, jotka edellyttävät päätöksentekoa, sekä kriteerit prosessissa etenemiselle. Prosessin eteneminen on vaikeaa, jos osallistujat ja heidän roolinsa ovat epäselviä eikä johto ole sitoutunut prosessiin. (Heikkinen 2012.) Tämä esiintyi aineiston muutosjohtamiseen liittyvissä kertomuksissa, kun prosessin työnjako ja eteneminen olivat epäselviä. *”– – mihin niinku toivois muutosta – – ois tietynlainen yhteiskuntatakuu, että jos koulu ei pysty hoitamaan niin terveyspuoli, tietyis tapauksis lastensuojelu tai kuka tahansa. vaikka – – kirkko *** ottaa asian hoitaakseen – – koululla ei oo mitään toimivaltaa – –”*

Koulun johtamistyötä ohjaavat lukuisat lait, asetukset, normit ja sopimukset (kuten virkaehtosopimus). Suomen nykykäytännön mukaisesti rehtorilta edellytetään lainsäädännön tuntemusta, jotta hän voi tulla valituksi virkaan, sillä työhön kuuluu lakien soveltamista. Lakeja päivitetään ja uusia lakeja säädetään, esimerkiksi tietoturvallisuudesta. Vaikeissa päätöstilanteissa rehtorit kuitenkin kokivat, että juuri kyseiseen asiaan joko ei ollut olemassa normitusta tai he eivät muistaneet sitä tai eivät ehneet sitä tarkistaa. Ehkä säädökset ja sopimukset muistettiin, mutta niiden soveltaminen käsillä olevaan asiaan tuntui vaikealta. *”– – oon valmis menemään hallinto-oikeuteen asti tästä asiasta tai työoikeuteen, ihan mihin tahansa - -”*

Suomen kunnallishallinnon työntekijöiden edellytetään noudattavan hyvän hallintomenettelyn eettisiä periaatteita, ja tavoitteena on päätöksenteon luotettavuus ja puolueettomuus. Jokainen on vastuussa omasta toiminnastaan kuntalaisille. Hyvää hallintotapaa kuvaa: *”Mikä ei ole oikeus ja kohtuus, ei saata olla lakikaan”,* joka jättää virkamiehen ratkaistavaksi, mikä on kohtuullinen ratkaisu esillä olevassa asiassa. (Ylä-Autio, Ryynänen & Amberla 1993, 7–11.) Mitä epäselvemmin ja ristiriitaisemmin lait ohjaavat ongelmallisen päätöksen tekemistä, sitä raskaampi päätös on viranhaltijalle. Päätöksen tulee sopia kuhunkin kontekstiin ja situaatioon, ja eri toimijat tulee saada hyväksymään sen perustelut. (ST1. *Ja kenen vastuulla se on...*)

Rehtorit suhtautuivat päätöksiin kasvatuksellisina tapahtumina, vaikka varsinaiset toimenpiteet saattoivat koskea aikuisia. Tällöin tavoitteena oli pedagogisin keinoin ohjata tilanne toivottuun lopputulokseen. Yhden haastateltavan kuvaamana ongelmaksi nousee: *”– – missä vaiheessa on se perälauta – – missä pitää olla tiukka?”*

Yläkoulukontekstissa murrosikäinen (alaikäinen) ja oppivelvollinen oppilasaines tuottaa erilaisia lain soveltamisongelmia. Huoltajien reaktiot koettiin vaikeimmiksi, sillä he eivät välttämättä yhtyneet koulun tai rehtorin tulkintoihin yhteiskunnan säännöistä ja sopimuksista. Henkilökun-

nan jäsenten oman edun tavoittelun (esimerkiksi ylimääräisten korvausten tai etuuksien kohtuuton pyytäminen lisätehtävistä) rehtorit kokivat myös epäreiliksi. Tämä tuli esille mm. lausuntona: ”– parhaani yritän, ja en työtuntejani laske –”. On ilmeisen vaikeaa jatkuvasti huolehtia työntekijöiden oikeuksien toteutumisesta, jos kokee oman työnsä vaatimukset kohtuuttomiksi.

6.3 Vastuu toiminnan ylläpidosta

Arjen pedagoginen johtaminen

Päätösprosessi vaikeutui situaatio- ja kontekstitekijöiden, kuten erilaisten päätösten päällekkäisyyden, ajoitusongelmien, tiedon ja sen luotettavuuden asteen tai viestintäongelmien vuoksi. Vaikealta tuntuvasta päätöksestä huolimatta koulun piti toimia, oppilailla tuli olla opetusta joka tunnilla, ja esimerkiksi välitunnilla olijoita piti valvoa, eteen tulevia arjen ongelmia piti ratkoa ja aikatauluista piti huolehtia. Piti myös pysyä jakamaan ihmisten suru ja ilot ja suunnittelemaan tulevaa toimintaa. Rehtorit eivät halunneet antaa omien tunteiden tai oman toiminnan sekoittaa suunnitelmallista ja järjestäytyntä koulutyötä.¹⁴³ Toisten ihmisten huomioon ottaminen, ystävällisyys, empaattisuus¹⁴⁴, läsnäolo, toisten tukeminen ja tiedon jakaminen toteuttivat jaettua johtajuutta (Eriksson 2006, 127) ja syntyvät kulttuurin kehittämisen tuloksena. ”– when he died in that last face, what to do, what, what to tell the students, what to tell to parents, what kind of behavior is fitting for, – to go the right way –”

143 Tulkintani koulun arjen hallinnasta on analoginen kotitalouden arjenhallinta-käsitteelle. Vastuullinen arjen hallinta merkitsee sitä, että ristiriitatilanteissa asetetaan yhteinen hyvinvointi etusijalle siten, että koulun ja ympäristön päämäärät ovat tasapainossa (vrt. Haaverinen 1996, 75).

144 Empatian käsite liittyy läheisesti termiin ”holding”, jolla tarkoitetaan toisten ihmisten ahdistukseen ja pahaan oloon osallistumista siten, että kyseisen ihmisen on parempi olla. Paha olo tulee jaetuksi, kun toinen osapuoli ottaa siitä osan kannettavakseen toimien ikään kuin ”psykologisenä säiliönä”. (Makkonen 1986, 219–227.) Empatiassa on kyse välittämisestä, jota on mahdotonta tuottaa keinotekoisesti. Empatia mahdollistaa uusien näkökulmien löytämistä, asioitten näkemistä uudella tavalla ja uusien kysymysten heräämistä. (Granfelt 1998, 27.)

Arkijohtamisessa pyrittiin kohti jaettua johtamista ja systeemiajatteluun perustuvaa oppivan organisaation toimintatapaa, jota asiantuntijuuden johtaminen edellyttää (Laakso-Manninen & Viitala 2007, 103–104; Sarala & Sarala 2010, 60–65). Rehtorit pyrkivät näkemään päätösprosessin kokonaisuutena ja arvioivat prosessin etenemisen vaikutuksia osasysteemeissä. *“-- tried not to let, how do you say, to cut the side effects of that change --”, “-- so all the papers are in work, in organizing an association of parents. After that we -- are thinking of assessing some European projects in order to --”*

Negatiivisesti koulun arkeen vaikuttavat päätökset koettiin vaikeiksi. Rehtorit tunsivat kiukun ja pelon sekaisia tunteita, kun he tiedostivat päätettävän asian horjuttavan organisaation tasapainoa liikaa suhteessa ihmisten voimavaroihin tai jos suurelta tuntuva päätös ajoittui organisaation poikkeustilanteeseen (esim. remontti, avainhenkilöiden poissaolo). (ST1. *Teknisenviraston johtajalta...*) *“-- we have centralized system -- it happened that 60 % of staff changed --”*

Nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä nykykoulun asiat ja asiayhteydet ovat monimutkaistuneet ja päätöksentekoon käytettävissä oleva aika on lyhentynyt, vaikka informaation määrä on kasvanut. Tällöin intuition (vaistojen) merkitys päätöksenteossa kasvaa. (Salminen 2001, 37.) Kaaosteorialla voidaan selittää päätöksenteon ongelmallisuutta monimutkaisten paineiden keskellä. Kaaosteorian mukaan päätökseen vaikuttavat tekijät eivät toimi lineaarisesti eli syy- ja seuraussuhteet eivät ole selkeitä, vaan tilanteet ovat kompleksisia ja monia asioita tapahtuu yhtä aikaa. Perhosefekti voi vaikuttaa¹⁴⁵, fraktaaleja ilmenee¹⁴⁶, feedbackmekanismien kautta tulee monenlaista feedbackia, jota on osattava koota ja käyttää. Syntyy turbulenssia eli häiriöitä systeemin sisällä tai ulkopuolella¹⁴⁷. (Glickman, Gordon & Ross-Gordon 2010, 409–413.) Arjen toimintaan sisältyy aina jonkin verran turbulenssia ja kaaosta, mutta niiden tiheys ja intensiteetti väistämättä vaikuttavat rehtorin päätöksiin. Kaaos ja järjestys sisältyvät toisiinsa siten, että kaaos pakottaa järjestäytymään ja liika järjestys voi kaatua pikkuasiaan. Johtajan tulee ylläpitää balanssia ja

145 Pieni, merkityksettömältä tuntuva tapahtuma/asia voi johtaa suureen vaikutukseen muualla systeemissä.

146 Itsesimilaarisia, samankaltaiselta näyttäviä joukkoja on havaittavissa, eli tietyt käytösmallit kertautuvat. Koulumiljöössä esimerkiksi opettajainkokoukset, luokkatilanteet.

147 Tämä voi saada aikaan uudenlaista järjestystä tai hajaannusta.

joustaa, jotta koulu toimii vastuullisesti silloinkin, kun rehtorin energia kuluu pääosin johonkin suureen päätökseen. (ST1. Tämän ikäiset nuoret ovat..) ”– – *this chaos, it's chaotic, you know, teachers blaming the students, the students blaming the teachers, parents blaming the teachers, the school, it was awful.*”

Johdon rooli turbulentissa toimintaympäristössä on Salmisen mukaan muuttunut. Viestinnän kehittämisen merkitys korostuu, ja johtajasta tulee sekä yksilöiden että joukkueen valmentaja. Työhyvinvoinnin johtaminen painottuu ja henkilöstöä motivoidaan luovuuteen, innovatiivisuuteen, yhteistoimintaan ja päättämiseen, jotta päätöksentekoa voidaan hajauttaa. (Salminen 2001, 38.) Rehtori koki päätöksenteon vaikeaksi, jos organisaatiossa tai yksittäisillä opettajilla ei rehtorin mielestä ollut uuden asian hoitamisen edellyttämää osaamista. Rehtori myös koki velvollisuudekseen kantaa itse vastuun vaikeimmista asioista. ”– – *kyllä silloin pannaan kaikki peliin ja kaikki muu siirretään syrjään – –*”, ”– – *nyt ollaan jyrkänteen reunalla, asia pitäisi saada hoitumaan niin, että kukaan ei menetä kasvojaan – –*”, ”– – *kokemus kyseisen viranhaltijan yhteydenpidosta koteihin ei ollut kovin rohkaiseva – –*”

Päätösten seurausten ennakointi ja hoitaminen saivat aikaan negatiivisia emootioita: ”– – *en mä nyt mitään tämmöstä joukkoliikehdintää niin kukaan asian tiimoilta odota, toki kaikki on mahdollista – –*” Useat asiat on saatava toimimaan samanaikaisesti, joten päätöserusteena on käytettävä myös intuitiota ja tunteita. On päätettävä, milloin asiaan on puututtava ja otettava vastuu ja milloin taas on parempi väistää, jättää asia silleen. Ratkaisumalleja ja sitoutumista osoitettiin usein esimerkin avulla. ”– – *vois ottaa tämmöisenkin esimerkin – –*”, ”– – *mennään teemalla fiksumpi joustaa – –*”, ”– – *it was important for her, and for her family and for her way of facing life that she should be the one to talk about it with her family – – I try not to focus or to, to feel sad about it because there's nothing I can do – – but those decisions are abandoned exclusively on me, first I try to take advice, from, well my staff, persons that I trust or my colleagues or my co-directors – –*”

Haastavat ihmiset, joko päätöksen kohteena tai päätösprosessissa toimijoina, vievät rehtorin energiaa. Turhautumista ja ahdistusta aiheutui, kun koulussa havaittiin nuoren pahoinvointi, mutta moniammatilliset interventiot eivät tehonneet tai järjestelmän toimimattomuuden tai resursipulan vuoksi niitä ei saatu toimimaan. Haasteita nousi myös henkilöstöstä ja joissakin tapauksissa esimiehistä ja yhteistyökumppaneista. (ST3. Kotona vain hyssyteltiin..) ”– – *there were some, some really conflicts between me and this old man – –*”, ”– – *mullakin oli sitte alkutouhutusta siinä kauheesti, kun oltiin muutettu semmoseen kopperoon – –*”

Koulun aikataulujen laadinta edellyttää jatkuvaa joustoa ja töiden uudelleen järjestämistä. (ST1. *Linnoittauduin laatimaan uusia...*) – – aina näin, kun tulee jotain akuuttia, aina uudelleen priorisointi, tää oli, priorisointiluokka nousi, niin jotain tipahti – –” Päättävät asiat olivat päällekkäisiä, ja joskus ne tapahtuivat ryppäinä. Lehkosen mukaan: *”Koulun ongelmien monimutkaisuudesta johtuen niitä on lähes mahdotonta hallita, koska prosessien kaikkia muuttujia ei voida hallita tai tunnistaa. Ilmiöt ovat epärajaisia, sisäisesti ristiriitaisia ja tapahtuvat koko ajan muuttuvissa olosuhteissa. Valitut ratkaisut tuottavat myös uusia ongelmia”* (Lehkonen 2009, 88–89). Aikaa kuluu tietojen luotettavuuden tarkistamiseen, tosin se koetaan usein lähes mahdottomaksi. Arjen tilanteissa syntyy myös väärinkäsityksiä. (ST1. Pakkohan mun oli koittaa...)

Ihmisten johtaminen

Rehtori johtaa pedagogisen näkemyksensä mukaisesti: *”– – ihmiset menee mulla aina niinku papereitten edelle – –”* Henkilöstön sitouttaminen yhteisten pelisääntöjen luomiseen edellyttää monimuotoisia kehitys- ja kasvatust keskusteluja, erilaisten näkemysten sovittelua sekä oppilaiden ojentamista ja ohjaamista. *”– – jos kotona on kaikki sokin sokin, niin koulun pitää se *** ottaa se lapsi vastaan ja yrittää täällä antaa edes sitä soppaa. Ja ehkä saippuaakin ja ennen kaikkea sielun hoitoo – –”* Nykyjohtamisessa painottuu oppimisen ja kehittymisen aikaansaaminen työyhteisössä. Uudistumista tavoiteltaessa tarvitaan asiantuntijoiden sitouttamista, aikaa ja kärsivällisyyttä, herkkyyttä kuunnella ja kykyä ymmärtää toisten ihmisten ajatuksia (Eriksson 2006, 119–120). *”– – kun mä vaan saan niinku porukan motivoitua siihen, innostumaan siihen ja löytää ne oikeet henkilöt – –”*

Oppilaan etu voi näyttäytyä erilaisena oppilaan, luokan, opettajien, huoltajien ja rehtorin näkökulmasta. Moniammatillisten (esim. sosiaali- ja terveystoimi) näkemysten yhteensovittaminen tuntui yksittäisen oppilaan kohdalla joskus kohtuuttoman hankalalta. Päätöksenteko perustui koordinoivaan johtamiseen, sillä rehtorin oli liitettävä yhteiseen päätöksentekoon myös hänen toimivaltansa piiriin kuulumattomia asiantuntijoita. (ST3. *Tein vielä lastensuojeluilmoituksen...*) Rehtori koki itsensä sekä sovittelijaksi että johtajaksi, joka viime kädessä vastaa tehdyistä ratkaisuista. Onnistunut johtaminen edellyttää jatkuvaa dialogia ja sen mahdollistamista. (vrt. Laakso-Manninen & Viitala 2007, 105.) *”– – se, että jokainen vähä voittaa – –”*

Mikäli erilaisia uudistuksia toteutetaan liian usein ja vähäisillä resursseilla voimavarat eivät riitä. Rehtorit kokivatkin riittämättömyudentunnetta: *”– – lyököhän ne mut lyttyyn ja kääntyyköhän ne mua vastaan – –”*

Arjessa on tunnistettava ja ohjattava eri intressipiirien mm. rajallisten resurssien käyttöön liittyviä vaikuttamispyrkimyksiä (Simon 1997, 9). Rehtorit pyrkivät tekemään päätöksiä siten, että sopu säilyi, päätökset istuivat organisaatiokulttuuriin ja kulttuurimuutoksia toteutettiin pienin askelin. *"-- et mitä mä ny tämmösessä voin niin ku tehä, et mä en alota näitten ihmisten välillä maailmansotaa --", "-- vanhemmat kävi täällä monta kertaa mun tykönä ja aina oli joku delegaatio aamulla täälä mun tykönä --", "-- että mitähän tästä tuleman pittää vai tulekohan tästä täysi tappelu, sota vai katastrofi --"*

Rekrytointiin liittyvä perehdyttäminen, ihmisten yksilöllinen kohtaaminen ja osaamisen jatkuva kehittäminen rakentavat koulukulttuuria. Ihmisen kuuleminen, motivointi, sitouttaminen, vakuuttaminen ja väärinkäsitysten poistaminen veivät aikaa, ja asioiden hidas edistyminen ja keskeneräisyys ahdistivat päätöksiä tehtäessä. *"-- erilaisia klikkiytymiä -- ja tuota niin, niistä nyt on vähitellen se, pikkuhiljaa on päästy --"*

Hankalan henkilöstöasian puheeksi ottaminen, korjaavan palautteen antaminen ja vastaanottaminen koettiin raskaaksi. Työntekijän työkyky, terveydentila ja yksityiselämä voivat rajoittaa työntekoa ja toimintaa työyhteisössä, ja tällöinkin jokainen katsoo asioita ensisijaisesti omasta näkökulmastaan. Henkilöstön välisten ristiriitojen selvittely ja sovittelu, toisten epäasiallisen kohtelun, kuten nöyryyttämisen, syyllistämisen ja alistamisen selvittely, koettiin raskaaksi erityisesti, kun rehtori itse tuli epäasiallisesti kohdelluksi: *"-- jo matkan varrella monta tämmöstä väliintuloa, joissa hän milloin käveli mun yli tai-- --", "-- et tietää et ei asetu kummankaan puolelle + ja sanoo asiat asiaina, niin kuin ne on --"* Henkilöstön rangaistustoimiin joudutaan harvoin, joten ne tilanteet koettiin erityisen raskaiksi. (ST2. *Sehän on varoituksen paikka...*)

Etulinjan tilanne- ja kriisijohtaminen

Vaikka ennaltaehkäisyyn oli pyritty, riskitilanteita syntyi ja etulinjassa toimiva rehtori koki velvollisuudekseen reagoida nopeasti. Ajallisesti lyhytkestoisilla päätöksillä sekasortoisissa, ristiriitaisissa ja hämmentävissä tilanteissa saattaa olla kauaskantoisia seurauksia. *"(ampumauhkausasia) -- sovimme, että poliisi on valmiudessa tulemaan soitostani koululle --"* Tällöin ei saanut antaa pelon voittaa hallinnan tunnetta ja aiheuttaa kykenemättömyyttä harkittuihin päätöksiin. (ST3. *...ambulanssi tilattiin...*) Mitä laajemmin päätöksen mahdolliset seuraukset tiedostettiin (oma ja vastuulla olevien ihmisten turvallisuusriskit), sitä ahdistavammaksi päätös muodostui. *"-- taka-ajatus, että tietynlainen työyhteisön suojeleminen --"* Syyllisyydentunne ahdisti, jos rehtori ei mielestään puuttunut tilanteeseen riittävän nopeasti, vahvasti tai taitavasti. *"-- se tuli niin ku yllätyksenä*

meille kaikille siinä – –” Ihmisten paineensietokyky vaihtelee, mutta nopeaa päättämistä vaativat, vaikutuksiltaan laajat päätökset koettiin yleisesti stressaaviksi. ”– – se lähti niin ku sitte kriisiytymään – –”

Kriisiviestintä poikkeaa arkitiedottamisesta. Kriisitilanteiden päätöksiä vaikeuttaa tietoisuus siitä, että viestiä ei voinut saada oikeaan aikaan sisällöltään oikeana kaikille organisaation toimijoille, joten oli varauduttava erilaisiin sekaannuksiin. (ST1. *Paniikki iski...*) Tilanne voi kriisiytyä arvaamatta, mutta joissakin tapauksissa rehtori myös tietoisesti kriisiytti tilanteen, jotta asiat edistyisivät. Esimerkiksi, kun joku henkilöstön jäsen toimi rehtorin arvioinnin mukaan epäeettisesti, rehtori tietoisesti antoi asioiden edetä siten, että kyseinen työntekijä joutui kohtaamaan toimintansa seuraukset. Tällaisesta menettelystä seurasi tunnemyrsky, mutta se oli rehtorin tietoinen valinta. ”– – tiesin, että nousee aivan helvetillinen haloo – –” Ikäviksi mainittiin julkiset tilanteet, joiden ilmapiiri muuttui arvaamatta jännitteiseksi, (esimerkiksi riitaisat opettajainkokoukset). Hankalan päätöksen läpivieminen ilmapiiriltään raskaassa kokouksessa oli stressaavaa. ”– – in front of the, all the others we, we battled that way – –”

Muutosjohtaminen

Rehtorit tunsivat pettymystä ja aggressioita, kun muutosvastarinnan vuoksi organisaatio ei kyennyt toimimaan tai tekemään linjausten mukaisia osapäätöksiä. ”– – opettajat on aika usein tottuneita siihen, että aina mennään sillä samalla kaavalla – –” Pettymys kohdistui sekä omaan johtamiseen että työntekijöiden osaamattomuuteen, mutta myös ylemmän johdon kohtuuttomaan tehtävänantoon. (ST3. *Esimies soitti...*) Etulinjassa rehtori otti vastaan ihmisten reaktiot, vaikka muutos saattoi olla ylhäältä määrätty.

Kokemuksen myötä muutostarve saa rehtorin ennakoimaan sen seurauksia. ”– – mä olin liian kokematon, että mä olisin älynny mieltiä – –” Koulun muutoksen paradoksaalisuus ilmenee uhkana tai mahdollisuutena lähinnä opettajien palkkauksen, yhteistyön, työnkuvan ja kehittämisen kautta (Johnson 2006, 141). Rehtorit pyrkivät pitämään muutoksissa oppilaan edun ensisijaisena. ”– – halusin muuttaa sitä koulukulttuuria – – oikeastaan ihan koko koulukulttuuria – –”

Jos tavoitteena on pedagogisen kulttuurin, ilmapiirin tai kulttuuriympäristön muuttaminen, tai synergian kehittäminen, on varauduttava pitkälliseen prosessiin. Rehtorin on helpompi toteuttaa tällainen prosessi, jos se vastaa omia kasvatuseriaatteita. ”– – because we can't see any other option for fullfilling this. At first we were enthusiastic and we still are – –” Ylhäältä saneltujen, omien kasvatuseriaatteiden vastaisten muutosten to-

teuttaminen nosti vastarintaa ja aggressioita myös rehtorissa. ”– – *myself had tears in my eyes saying, what school I have now – –*”

Kyllösen mukaan koulun kehittymisen mahdollisuudet liittyvät sekä sisäisiin että ulkoisiin tekijöihin. Ulkoisia tekijöitä ovat yhteiskunnan kehittyminen, koulun asema ja rooli yhteiskunnassa sekä se, miten koulun toimintaa säädellään ja ohjataan niin valtakunnan kuin paikallisella tasolla. Koulun kehittymisen kriittinen menestystekijä on jaetun johtajuuden toteutuminen. Suurin uhka on tilanne, jossa tehtävät lisääntyvät, resurssit tiukentuvat ja kilpailu koulujen välillä kiristyy. (Kyllönen 2011, 5–6.) ”– – *we are really close+ to each other and so we give support to everyone in our team – –*” Koulujen välinen kilpailu ei tullut esille aineistossani, mutta muut edellä esitetyt koulun johtamisen haasteet näkyvät tutkimukseni vastuulliseen arkeen liittyvässä päätöksenteossa.¹⁴⁸

Vastuullista päätöksentekoa vaikeuttaa tietoisuus siitä, että tehtävä päätös jäi voimaan ja päätöstä koskevien ihmisten kanssa tehtiin töitä jatkossakin. Päätöksen kanssa on voitava elää. Hitaat, keskeneräiset ja sekavat päätösprosessit rasittivat pitkään, sillä koulun piti koko ajan toimia ja arjesta nousi asioita hoidettavaksi. (ST3. *Kaikkiaan voi sanoa...*)

6.4 Koulun johtamisen arvot ja eettiset dilemmat

Teoreettisten kytkentöjen vaiheessa kaikki pääkategoriat nivoutuivat koulun arvoihin perustuvien eettisten dilemموjen pohdintaan. Ydinkategorian sisäiset alakategoriat limittyivät toisiinsa, mutta kukin tuotti erityisen näkökulman arvopohdintaan.

Arvojen ja työn eettisten perusteiden selkeys

Opettajan ammattieettisten periaatteiden lähtökohtana on YK:n ihmisoikeuksien julistus, ja taustalla olevat arvot ovat ihmisarvo, totuudellisuus, oikeudenmukaisuus ja vapaus. Periaatteet määritellään suhteessa oppilaaseen, kollegoihin, opettajaan itseensä, hänen työhönsä ja yhteiskuntaan. (vrt. Haydon & Sage 2007, 35; Tomlinson 2004, 140-141; Uusikylä 2002, 162–163.) Rehtorin työtä ohjaavat samat arvot ja eettiset periaatteet, mutta myös hyvän hallinnon ja johtamisen eettiset periaatteet. Ammatieettisten sääntöjen tavoitteena on mm. tukea eettistä harkintaa. Niitä

148 Haastateltujen koulujen oppilaat kertyivät pääosin sovituilta lähialueilta.

voidaan kuitenkin käyttää myös vallan välineenä tai esimerkiksi teeskentelevänä kilpenä asioihin puuttumattomuudelle. Rehtori voi myös muuntaa niitä kontrollin välineiksi. (vrt. Atjonen 2004, 53.) Rehtorit tunnustivat eettisiin perusteluihin nojaavia peiteltyjä valtapyrkimyksiä ja tunnustivat itsekin joskus verhoilevansa päätöksiä pedagogisen jouston käsitteen alle, jos oikean ratkaisun löytäminen on kohtuuttoman vaikeaa. ”– nyt kannattaa viedä, antaa viedä tää – taktiikkaa –”

OAJ on nostanut esiin eettisiä erilliskysymyksiä, joihin ammattikunnan edellytetään suhtautuvan yhtenevästi. Näitä ovat opettajan ja oppilaan väliset seurustelusuhteet, tekijänoikeuksien kunnioittaminen, vastuunjaosta sopiminen yhteistä työtä tehtäessä, koulukiusaamisen ehkäisy ja käsittely sekä arviointi. (Sarras 2004; OAJ a.) Kolme viimeistä liittyi aineistoni teemoihin. Klassisten käytännön hyveiden tulisi ohjata koulun kasvatustyötä: viisauden, rohkeuden, kohtuullisuuden, oikeudenmukaisuuden ja hyvántahtoisuuden, mutta myös teoreettisille hyveille on tilausta erityisesti rehtorin päätöksenteossa (Airaksinen & Friman 2008, 67).

Evansin tutkimuksessa johtaminen nousi merkittävimmäksi opettajien työmoraaliin, työtyytyväisyyteen, motivaatioon ja asenteisiin vaikuttavaksi tekijäksi. Tärkeitä olivat myös realistiset odotukset, asioiden suhteellisuuden ymmärtäminen ja ammatillinen orientaatio¹⁴⁹ (Evans 2003, 137.) Ihmisillä on oltava uskoa siihen, että ihmisen korkein tavoite on hyvyys, jotta ihmiset voisivat oikealla tavalla kehottaa toisiaan hyvyyteen (vrt. Airaksinen 1994, 125). Rehtorin tulee vaikuttaa koulun hyvän työ-
kulttuurin kehittämiseen¹⁵⁰. Eettisen johtamisen avulla pyritään saamaan aikaan eettisesti kestävä elämää. Tällöin johtajalta edellytetään arvojen, persoonan ja toiminnan integroitumista, integriteettiä. Tämä ei edellytä virheettömyyttä tai täydellisyyttä, vaan jatkuvaan pohdintaan perustuen on pyrittävä oppimaan virheistä. (Luoma 2010.)

149 Yleiset, organisaatiokäyttäytymistä koskevat tutkimustulokset täydentävät näkökulmaa: 1) organisaation toiminnan sujuvuus ja työntekijöiden työsuoritus eivät johdu fyysisistä, vaan sosiaalisista tekijöistä, 2) työntekijöiden motivaatio ja tyytyväisyys johtuvat muusta kuin taloudellisesta hyödystä, 3) pitkälle menevä työnjaollinen erikoistuminen ei ole tehokkain työn organisoinnin muoto ja 4) työntekijät reagoivat työnantajaan, normeihin ja palkkioihin pikemminkin ryhmänä kuin yksilöinä. (Lämsä & Hautala 2005, 27.)

150 Nykyistä työelämää on kuvattu hyvin pessimistisesti (Siltala 2007) ja paljon näennäistointia sisältävänä (Lehtola, Tuominen & Pohjakallio 2012). Rehtorin (ja johtajien yleisesti) tulee tiedostaa toimintansa vaikutukset työ-
kulttuuriin, jotta työn mielekkyys säilyy.

Päätöksenteko julkishallinnossa on moraalista toimintaa, jossa on huomioitava mm. ammattietiikka, vastuullisuus sekä ristiriitojen ja korrup­tion ehkäisy. Eettisyys, oikea ja moraalisesti kestävä toiminta, edellyttää, että ei menetellä väärin, vaan oikeaan pyrkimistä pidetään itsestäänsel­vyytenä (Luoma 2010). Kaksinaismoralistilla on yhdet eettiset säännöt ihmiseen itseensä sovellettuina ja toiset toisten ohjenuoraksi. Johtajan aseman velvoittamana hänen tulee vaatia itseltään enemmän kuin johdettaviltaan ja pakottaa itsensä olemaan hyvänä esimerkkinä johdettavil­leen. ”-- kyllä mä vaadin itseltäni aika paljon ja teen mielestäni aika tunnollisesti työtä ja haluan sillä lailla pitää suht korkeeta profilia --” Korkean johtamis­etiikan mukaan toimittaessa johtaja päättää ja vastaa epäsuotuisista asi­oista ja delegoi suotuisat asiat. (Airaksinen 1991, 254, 260.) ”-- mukavaam­man vastuun asioissa [] muut voivat käyttää sitä valtaa --” Rehtorit tunsivat syyllisyyttä, jos eivät voineet tai jaksaneet toimia arvojensa mukaisesti. ”-- loukkaannuin tavallaan sen toisen hakijan puolesta -- ja prosessia ei voinut enää muuttaa --”, ”-- epävarmuutta, teenkö oikein -- jäi niin ku vaivaamaan se, että teinkö oikein --”

Johtamisessa luottamus perustuu itsensä löytämiseen, asiakaskunnan arvostamiseen, yhteisten arvojen vahvistamiseen, kapasiteetin kehittä­miseen, tarkoituksen palvelemiseen ja toivon säilyttämiseen (Kouzes & Posner 2003). Tällöin päätökset rakentuvat jatkuvuuden periaatteelle eikä henkilökunnan tarvitse pelätä, että muutokset horjuttavat työn perusar­voja. Vaikeaksi koettu päätös edellytti linjaamista ja huolellista peruste­lua, jotta se ei horjuttaisi luottamusta. ”-- oikeestaan muuttaa ihan sitä koko koulukulttuuria -- että -- sinne tuodaan semmoselle työyhteisölle joka ei oo semmoseen työkuulttuuriin osannu, et kaikki niinku ootti valmista, niin totta kai se työllisti minua --”

Julkista toimintaa sitovat virkamiestyön arvot, periaatteet ja velvoitteet mm. lainalaisuus¹⁵¹, lojaalisuus poliittiselle päätöksenteolle, kansalaisten tarpeet ja yleinen etu. Kansalaisen asemaa koskevat esimerkiksi oikeus saada asiansa viranomaisen käsittelyyn, tulla kuulluksi, saada itseään koskevaan päätökseen asialliset perustelut ja hakea muutosta. Hallin­nolta edellytetään luotettavuutta, puolueettomuutta ja tehokkuutta sekä asioiden hoitamista hyvän hallinnon periaatteita¹⁵² noudattaen. Julkisen

151 Harkintavallan käyttöön liittyvät yhdenvertaisuus-, objektiviteetti-, suhteellisuus- ja tar­koitussidonnaisuuden periaatteet.

152 Vastuullisuus eli tulosvastuu, lainmukaisuus ja avoimuus.

edun mukaiseen toimintaan on esimiehille liitetty myös tulos-, palvelu-, henkilöstö-, julkisuus- ja uudistamisvastuut. (Salminen 2004a, 101–103.)
"– learning outcomes of our students, it has to do with accountability + those who pay taxes and the community that supports our school must know the results that we have –"

Opettajan (myös rehtorin työn) moraalisia ongelmia ovat moraalisesti parhaan menettelytavan valinta ristiriitaisessa yksittäistapauksessa, arvojen ja asenteiden valinta moraalikasvatuksessa ja indoktrinaatio eli piilovaikuttaminen ja sen välttäminen (Airaksinen 1991, 108). Yhteisön moraalialia on vaikeaa noudattaa, sillä se on epäsystemaattista ja epäloogista, koska se muodostuu pienempien yhteisöjen moraalisiin ja -kielen yhdistelmistä (mts. 113). Jatkuvan arvopohdinnan avulla koulun moninaisen henkilökunnan eettisten linjausten tulee olla niin yhtenäiset, että ne tukevat arkityötä.

Moraalisen päätöksenteon yksilö-, ryhmä- ja yhteisövastuuta voidaan tarkastella Kohlbergin moraalisen päätöksenteon käsitteistön pohjalta: moraalisuus, laillisuus, vastuu, syyllisyys, tuotos, motiivi, valta, vaikutus ja vapaus (Kontiainen 1996, 43–44)¹⁵³. Tutkimusaineistossani korostuvat moraalisuus ja laillisuus. (Portugali 1.) Esitetty ajattelumalli ikään kuin irrottaa päätöksenteon toteutuksesta, mutta koska rehtori operatiivisena johtajana osallistuu toteutukseen *"etulinjassa"*, käytössä olevat voimavarat vaikuttavat ratkaisuihin. Ajan rajallisuuden vuoksi on tunnistettava laajaa käsittelyä edellyttävät asiat. "– koko prosessi oli edennyt laillisuuden rajamailla ja nyt oltiin tässä tilanteessa –"

Rehtorin ratkaisut saattoivat perustua deontologiseen etiikkaan, mutta painottuivat konsekventalistiseen etiikkaan. Deontologinen etiikka on tekojen tekemistä ja käskyjen noudattamista ilman yhteyttä tekojen seurauksiin tai vaikutuksiin. "– tää täytyy nyt näköjään lukee faktoiksi – mul on selvät ohjeet ja tiedot..." Velvollisuusetiikassa painotetaan sitä, mikä on moraalisesti oikein. Tätä rehtorit pohtivat tarinoissaan. Useat rehtorit toimivat kuuliaisesti hallintokulttuurin päätäntäjärjestelmässä, vaikka saattoivat mielessään kapinoida sitä vastaan. Konsekventalistinen etiikka

153 Dynaamiseen käsiteanalyysiin perustuvaa moraalista päätöksentekoa voi mallintaa yhdeksän käsitteen osalta lähes 20 tuhannen toisistaan enemmän tai vähemmän poikkeavan attribuuttikombinaation avulla (Kontiainen 1996, 44–45). Tämä kuvaa sitä, kuinka laajasti päätöksentekoprosessia voidaan hioa. Sama päätös eri näkökulmista ja hieman eri nyanssein voi johtaa hyvin erilaisiin tulkintoihin.

on seurausetiikkaa: huomio kiinnitetään siihen, mitä seurauksia ja vaikutuksia toiminnalla on. Mikäli päätöksentekoon oli käytettävissä riittävästi aikaa, rehtorit pohtivat ennakoivasti eri vaihtoehtojen mahdollisia seurauksia. Tällöin päätökset olivat utilitaristisia eli hyötyteoreettisia ratkaisuja. (vrt. Salminen 2004a, 103.) *” – – tiesin, että rikoin työlainsäädäntöä – – tein sen tietoisesti – – tapa toimia tässä talossa ei ole se – – haluan ihan periaatteellisella tasolla käydä tän läpi – – ”*, *” – – milloin sä niin ku pienellä periks antamisella niinku saavutat enemmän – – ”*

Päätöksen eettinen osa muodostuu kaikkiin vaihtoehtoihin ratkaisuihin olennaisesti kuuluvien arvotekijöiden tunnistamisesta ja arvioimisesta (Simon 1997, 261). Virkamiesten tulee myös tuntee oikeutensa ja velvoitteensa joutuessaan paljastamaan väärinkäytöksiä¹⁵⁴ (Salminen 2004a, 105). Rehtorit kertoivat räikeiden henkilöstön väärinkäytösten olevan harvinaisia, mutta luottamuksen kulttuurin ylläpitämiseksi he kokivat niihin puuttumisen välttämättömäksi. Johtajan odotetaan poistavan pahuutta, tekevän jämäköitä päätöksiä ja onnellistuttavan työyhteisöä (Ollila 2005, 186).

Joskus rehtorin oma moraalinen ja virkavastuu edellyttäisivät toisistaan poikkeavaa toimintaa (Suomen rehtorit ry 2009). Dilemma tuli aineistossani esille, kun ylemmältä hallinnon tasolta tuli kohtuuton pyyntö tai määräys, joka rehtorin piti muokata omaksi päätösprosessikseen. Esimerkkitapausten nojalla Honkonen toteaa, että lainsäädäntö ja lakien noudattaminen (niin tärkeitä kuin ne ihmisten oikeuksien turvaajina ovatkin) eivät silloinkaan, kun määräykset ovat varsin yksityiskohtaiset, pysty takaamaan (Euroopan neuvoston vaatimusten tasoista) työn eettisyyttä (Honkonen & Korander 2004, 101). *” – – as I told you, we have centralized system – – it happened that 60 per cent of staff changed – – I myself had tears in my eyes saying, what school do I have now? – – So I had to do something?”*

Rehtorit pohtivat päätöksensä oikeudenmukaisuutta ja tasapuolisuutta, oikeaa ja väärää, hyvää ja pahaa eri yksilöiden, ryhmien ja yhteisön näkökulmasta. Vastaus ei ollut mustavalkoinen, oli löydettävä riittävän kantavat perustelut ratkaisuilleen. *”miten mä sille ihmiselle tämän asian esitän, että se on tehnyt väärin jonku, tai että sen toimintatapaan pitää tulla muutos – – ”*

154 Poliittinen sitoutuminen eettiseen toimintaan tukee virkamiesten päätösten eettisyyttä.

Eettisesti kestävä kasvatuskulttuurin luominen ja ylläpito

Opettajan professiota vaivaa sen arvopäämäärän ja reaali maailmassa vallitsevan käytännön välinen syvälinen ero. Opettamisen ja sivistämisen tehtävä on kulttuurin arvojen uusintaminen sekä perinteen siirto siten, että seuraava sukupolvi voi löytää oman paikkansa historian suuren prosessin edetessä. Opiskelijoilla on oikeus odottaa, että opetus saa heidät kukoistamaan persoonina, yksilöinä, ja että he saavat toteuttaa itseään. (Airaksinen & Friman 2008, 46; vrt. Airaksinen 1991, 37, 106.)¹⁵⁵ Eettisyys opettamisessa tarkoittaa oppilaiden tarpeiden ja edun ensisijaista huomiointia (Luukkainen 2004, 63).

Peruskoulujen yhteinen arvopohja on kirjattu valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin. Koulunsa arvojohtajana rehtori päätöksillään ja toiminnallaan ohjaa yhteisen arvopohjan mukaisen kasvatuskulttuurin ylläpitoa. Peruskoulun tärkeimmäksi tehtäväksi rehtorit kokevat perusasioiden ja sosiaalisten taitojen opettamisen (Pesonen 2009, 145, 151, 153), mutta samalla aineistoni mukaan he kokivat yleisen toimintakulttuurin ristiriitaiseksi. *” – – ennalta ehkäisevällä toiminnalla saisi paljon enemmän aikaan – – missä joku homma ei toimi, se pitää muuttua – – ”* Oppilaan seksuaaliterveyteen liittyvä Portugalin rehtorin päätöksenteko kertoo eettisestä haasteesta, joka liittyy oppilaan suojeluun kulttuuriselta tuomiolta, kun oppilas oli toiminut vallitsevien arvojen vastaisesti.

Piilo-opetussuunnitelma sisältää näkymättömiä käsikirjoituksia siitä, kenelle annetaan huomiota ja miten kommunikaatio tavoittaa eri oppilaat tai minkälainen kommunikaatiokulttuuri kouluun on kehittynyt (Niemi 2007, 114–115, 117–119). Päätöksenteolla rehtori voi ohjata kulttuurin kehittymistä suvaitsevaisemmaksi ja erilaisuutta hyväksyväksi. Rajan asettaminen sille, mikä luetaan hyväksyttäväksi erilaisuudeksi ja mikä toimenpiteitä vaativaksi sääntöjen rikkomiseksi, tuli esille useassa aineiston kertomuksessa. *” – – laki ei edellytä huoltajalta muuta kuin sen, että korkeintaan pistää sen mukulan kouluun + ei yhteistyötä – – mut koululta se edellyttää yhteistyötä – – koulun tehtävä on huolehtia lapsesta – – ”*

155 Opettajapersoonallisuuden eettisyys muodostuu pedagogisesta rakkaudesta, kärsivällisyydestä, oikeamielisyydestä, aitoudesta, velvollisuudentunnosta ja tahdikkaudesta (Uusikylä 2002, 21).

Kasvatuksen eettiset ihanteet ovat muuntuneet.¹⁵⁶ Kasvatuskulttuuri on muuttunut epäröimättömästä epäröiväksi, rajoittavasta rajattomaksi, demokratia on lisääntynyt, ja lapsuuden ja aikuisuuden raja on hämärtynyt (Luukkainen 2004, 273). Arvojohtamista ja avointa arvokeskustelua tarvitaan, mutta se ei tarkoita ehdottoman oikean ratkaisun löytämistä, vaan nöyryyttä elämän tosiasioiden ja ymmärryksen rajallisuuden edessä ja aitoa pyrkimystä hyvyyteen (vrt. Luoma 2010).

Eettiset dilemmat ovat kysymyksiä, joissa ratkaisun oikeellisuudesta ei ole varmuutta eikä voida vedota johonkin tietoon (Pihlainen 2000, 39). Ratkaisuilla on kuitenkin syvälinen merkitys, joka koskee ihmisen olemassaoloa, elämän tarkoitusta sekä ihmisten välisiä suhteita. Dilemmojen kautta ihmisten moraaliperiaatteita tiedostetaan. (Atjonen 2004, 55.) Eettiset dilemmat monikulttuurisessa koulussa muodostuvat mm. tunteiden hallinta-, yhdenvertaisuus- ja tasa-arvokysymysten kulttuurisista eroista. Käytännön haasteiksi muodostuvat neuvotteluihin kuluva aika, opetusjärjestelyt, opetuksen resurssointi ja puutteellinen tieto. (Kuukka 2009, 219, 292.) *”– – ei tullu ees paikalle – –”* Oppilasaines oli hyvin monikulttuurista vain osassa tutkimuskouluista. Tutkimukseni kuitenkin ajoittui kolmiportaisen tuen muutoksen toteuttamisvaiheeseen, joten integrointityön aiheuttama kulttuurien kohtaaminen vaati rehtoreita pohtimaan yksilön ja perheen oikeuksia suhteessa ryhmien oikeuksiin. Myös aikuisten yksilölliset edut suhteessa yksittäisen oppilaan tai oppilasjoukon etuihin aiheuttivat dilemmoja. Opettajien työmoraali vaihtelee, joten haasteeksi koettiin työmoraaliltaan erilaisten opettajien ohjaaminen arvopäämäärien täyttämiseen. *”– – ne on lapsia ja aikuisen tehtävää, täs tapauksessa aikuisten tehtävän täytyy olla se, että me vaikka teipataan ne mukulat tänne tuoliin – –”*

Nykyisin auktoriteetti voi vain neuvoa asiakastaan, mutta ei enää auktoriteetillaan ylittää asiakkaan omaa päätösvaltaa. Vanhemmat puolestaan voivat ohittaa opettajan asiantuntemuksen ja vaatia tietynlaista opetusta, jonka asiantuntija näkee sekä tehottomaksi että mahdollisesti oppilaalle vaaralliseksi. (Airaksinen & Friman 2008, 61.) Rehtorit katsoivat

156 Kadonneita ihanteita ovat mm. pidättyvyys ja hiljaisuus, kohtuullisuus, vaatimattomuus, häveliäisyys, kuuliaisuus, siveellinen puhtaus, kärsivällisyys ja kiitollisuus. Uusina ihanteina kasvatustieteen teksteihin ovat ilmestyneet hyvä itsetunto, itseluottamus, demokraattisuus, solidaarisuus, tasa-arvo ja suvaitsevaisuus sekä myöhemmin elämänhallinta, sosiaalisuus, globaali yhteiskunnallinen vastuu ja kansainvälinen oikeudenmukaisuus. (Launonen 2000, 307.)

tehtäväkseen rajata oppilaan ja perheen subjektiivisten oikeuksien vaatimuksia. He toimivat välittäjinä perheen ja opettajan välillä ilmoittaen, missä vaiheessa koulun keinoja, resursseja ja palveluita ei voida lisätä tai syventää, ja jos perhe ei ota tarjottua palvelua vastaan, rehtori tahtois siirtää vastuun kasvatuksen ja oppimisen tukemisesta esim. sosiaalitoimelle. Dilemma syntyi, kun toinen osapuoli ei ottanut vastuuta.¹⁵⁷ (ST3.) Rehtorit kuitenkin tahtoivat luoda toivon ilmapiiriä luovuttamisen asemesta. *”-- tyynnyttelin luokanvalvojaa -- että totta toki uskon ja luotan häneen kuin vuoreen --”, “-- sit me oltiin -- siinä tilanteessa -- mitä tehdään -- valituksia tulee tosi paljon --”*

Erityisen suuri huoli rehtoreilla oli niissä tilanteissa, joissa nuoren kannalta kaikki ratkaisut ovat huonoja eikä vaikuta olevan ketään, joka voisi ottaa vastuun nuoren auttamisesta: *”-- ei ole olemassa enää mitään paikkaa, et tää, kukaan ei ota vastaan, ei ota sairaala vastaan, ei ota mikään erikoisyksikkö, koululaitos ei ota --”*. Kerronnasta välittyi, että ammatti velvoittaa auttamaan: *”Lapsi, joka tulee hyvän hylkäämäksi, liittyy pahaan, koska paha ei hylkää koskaan”* (vrt. Lindqvist 2002, 177). Emotionaalinen kuormittuminen ja kyynistyminen uhkaavat opettajien (ja rehtorien) jaksamista, jos omat idealistiset tavoitteet ja todelliset vaikutusmahdollisuudet ovat ristiriidassa, tästä esimerkkinä on nuorten vaikeiden elämäntilanteiden aiheuttama voimattomuus (Kinnunen & Hätinen 2005, 65). Kasvattajan ei kuitenkaan tarvitse kantaa syyllisyyttä asioista, joita hän ei itse ole aiheuttanut, mutta hänen on herätettävä oppilaissa tulevaisuuden uskoa ja luottamusta (Vuorikoski, Törmä & Viskari 2003, 172–173).

Opettajien ja oppilaiden välisissä ristiriitatilanteissa rehtorin on oltava oppilaan puolella ja tuettava tilanteen selvittämistä. Tämä ei tarkoita opettajan näkökulman sivuuttamista, vaan henkisen turvallisuuden ylläpitoa ja asian oikeudenmukaista ja tasapuolista käsittelyä. (Vrt. Suomen rehtorit ry 2009.) Aineistossa ilmiö esiintyi mm. arvioinnin oikaisuina, oppimisen tuen järjestelyinä ja erityisen tuen piirissä olevan oppilaan oikeuksien puolustamisena. *”-- että jos me tällaisilla perusteilla joku -- siirrettään -- niin minä oon linnassa --”*

157 Airaksisen mielestä erilaiset vähemmistöryhmät ovat onnistuneesti panneet vastaan valtavirran ajatuksille (vallitsevan politiikan mukaan hyväksytysti), joten opettajilla ei juuri ole jäljellä auktoriteettia eikä vähintäkään motiivia olla holhoava (Airaksinen & Friman 2008, 62).

Opettajat arvostavat työpaikkaa, jossa mm. ylläpidetään tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, laadukasta pedagogiikkaa, organisaation tehokkuutta, hyviä ihmissuhteita, kollegiaalisuutta ja jonka kanssa opettajan minäkuva ja -käsitys ovat yhteensopivia. Eettisesti vahvan ammatillisuuden mahdollistava työpaikka muotoutuu arjen päätösten ja yhteistyön avulla. (Evans 2003, 143–146, 148.) Lindqvist pitää tärkeänä, että koulun aikuiset ovat valmiita kohtaamaan elämän kauniit ja nurjat puolet ja ohjaavat nuoria hyvän tulevaisuuden suuntaan. On osattava nöyrtyä, sovitaa ja pyytää anteeksi. Rehtorin on ohjattava sekä oppilaiden että koulun aikuisten toimintaa anteeksiantamisen mahdollistamiseen. (Lindqvist 2002.) Rehtorit tahtoivat rakentaa hyvää työyhteisöä, mutta se edellytti jatkuvaa pohdintaa¹⁵⁸. *”– – koskaan ei saa tulla vastaan semmosta tilannetta, että me lopullisesti nostetaan kädet pystyyn – –”*

Pelolla johtaminen on päinvastaista välittämisen pedagogiikalle, ja johtajan on varottava, että hänen omat pelkonsa eivät leviä organisaatiossa ja toimi uudistamispyrkimyksiä vastaan (Eriksson 2006, 115, 119). (Saksa 1.) Himasen mukaan vaikeaksi koettujen johtamispäätösten voidaan ajatella sisältävän ns. toiminnan koetteluun hetkiä, jolloin ihminen voi osoittaa sen, mikä hänessä on korkeinta – tai tuoda esiin sen, mikä hänessä on matalinta. Silloin punnitaan se henkinen perintö, jonka ihminen itsestään jättää. Himasen mukaan hyvä oppimiskulttuuri edellyttää luottamusta, rikastavaa yhteisöä, jossa voi tulla kuulluksi ja saa tuntea arvostusta, luovuutta, innostusta ja iloa (Himanen 2010, 119–120, 160; vrt. Piironen-Malmi & Strömberg 2008, 9–10).

Ammatillisuus opetuslalla

Valtionhallinnon arvoperustaan kuuluvat toiminnan tuloksellisuus, laatu ja vahva asiantuntemus, palveluperiaate, avoimuus, luottamus, tasa-arvo, puolueettomuus, riippumattomuus ja vastuullisuus (Valtiovarainministeriö 2001). Kunnallishallinnossa hyvän hallintotavan mukaan toiminnan ja päätöksenteon on oltava avointa ja julkista. Hallinnon on herätettävä luottamusta kuntalaisissa, ja se on koettava puolueettomaksi, asialliseksi ja rehelliseksi. Vallan ja vastuun rajojen¹⁵⁹ tulee olla selkeät,

158 Jatkuvan arvokeskustelun teemoja ovat mm. oikeudet, velvollisuudet, oikea ja hyvä toiminta ja hyveet sekä vapaudet, tasa-arvo, hyvinvointi, tehokkuus ja pysyvyys (Airaksinen 1994, 23).

159 Päätöksistä on vastattava.

ja vallankäyttäjien tulee olla riippumattomia¹⁶⁰, ja heillä on sananvapaus. Asioiden käsittelyssä on noudatettava tilanteen mukaista vaitioloa ja päätösten on oltava selkeitä ja perustelujen riittäviä, yhteisen edun mukaisia. Valmistelussa tulee kuulla kuntalaisia, mutta ratkaisut on tehtävä itsenäisesti¹⁶¹. (Ylä-Autio, Ryynänen & Amberla 1993.) Nolanin komitean periaatteet täydentävät edellisiä velvoittamalla johtajia esimerkilliseen käytökseen (The Committee of standards in public life).

Hyvän hallintotavan perusteella arvioiden tutkimusaineiston kuvaamia eettisiä dilemmoja olivat esimerkiksi: rehtorin omien voimavarojen ehtyminen yhteistä etua ajettaessa (Romania), aggressiivisen markkinoinnin tai esimerkiksi huoltajien painostuksen alla päättäminen ” – on rehtorin omantunnon kysymys, kuinka tuo raha on käytetty – –”, rekrytointi ja resurssien käyttö ” – – mikä on uusi rekrytointitapa, kun se on meille tuntematon – –”, voimakkaista kasvatusinterventioista päättäminen ” – – mä en haluais olla kenenkään nuoren elämän tuhoaja – –”, päätöksistä viestiminen ” – – saatteeksi laitoin, että näin toimitaan, kunnes meitä tarkemmin ohjeistetaan – –”, sidonnaisuuksiksi rehtorit mainitsivat mm. samassa organisaatiossa olevien väliset sukulaissuhteet ” – – ehkä oon ollu sitte liian paljon viranhaltija [enkä isä] – –” ja omat vahvat reagoinnit, joita kaduttiin, lähinnä hermostuminen, suuttuminen ja ivallisuus ” – – mä provosoiduin – –”. Työyhteisön eettinen uskottavuus nojaa nimenomaan johdon osoittamaan eettisyyteen (Salminen 2004b, 55).

Oikeudenmukaisuus, totuudellisuus ja huolenpito ovat opetusalan ammattietiikan peruselementit (Atjonen 2004, 50). Konfliktitilanteissa voidaan turvautua yhtäläisyysperiaatteeseen (hyötyjen ja haittojen tasapuoliseen jakamiseen) tai verrannollisuusperiaatteeseen (kunkin osapuolen tuoman panoksen ansaitseman kohtuullisen määrän arviointi) tai tarpeen mukaisen jakamisen periaatteeseen (erityishuomio konfliktin heikompaan osapuoleen, mikä painottui rehtorien päätöksissä).

Ammatillisuus perustuu itsetuntemukseen ja kehittyy koulutuksen ja työkokemuksen avulla¹⁶² ja ammattilainen tuntee kykynsä ja mahdolli-

160 Sidonnaisuudet on ilmoitettava.

161 On oltava integriteettiä.

162 Erilaisia persoonallisuustestien avulla voidaan lisätä johtajan itsetuntemusta: itsearvostusta, identiteetin tuntemusta, minäkäsitystä, päätöksentekokykyä sekä tietoisuutta tunteista, automaatioista, kompetensseista, arvoista ja asenteista. (Karvonen 2006, 66.) MBTI- ja monitaho- tai 360°-arviointit ovat yleisesti käytössä (Huotari 2008, 359).

suutensa vaikuttaa (vrt. van Praag 2004, 230–244). Koordinoiva, osaamisensa tunnistava rehtori voi rekrytoida lahjakkaita osajia, jotka täydentävät yhteisön osaamista. ” – – valintaprosessit ovat jatkossa läpinäkyviä – – ” Rector-sanan taustalla on sana *rectus*, oikea, suora, joten oikeaan pyrkiminen on sisäänrakennettuna rehtorin virkaan ja häneltä edellytetään toivon ylläpitämistä ja hyvää kohti johtamista. Päätöksiään reflektoidessaan rehtorit pohtivat, mikä osuus ristiriidoista aiheutui esimerkiksi heidän omasta kritiikinsietokyvyn puutteestaan tai halustaan karttaa vaikeita asioita.

Ammatillinen suhde työhön on hyve modernissa yhteiskunnassa, ja ammatin etiikan tehtävänä on arvioida käytäntöjä, puuttua ongelmiin ja kehittää parempaa arkipäivän toimintaa (Airaksinen & Friman 2008, 28–29). Ammatin edellyttämä sitoutuminen ja arvojen mukainen toiminta luo stressiä, sillä sitoumukset on täytettävä arkielämän paineiden keskellä (Pursiainen 2002, 53). Arvohakuiset ammatit¹⁶³ suovat jäsenilleen vahvoja oikeuksia, mutta ajavat heidät samalla tilanteisiin, jotka ovat inhimillisesti katsoen vaikeita kestää (Airaksinen 1991, 43–45). Sitoutumiseen liittyvissä ammatillisissa pohdinnoissa rehtorien keskustelukumppaneina olivat oppilashuoltoryhmä, rehtorikollegat, esimies, mutta myös luotto-opettaja. Joskus yhteiset pohdinnat eivät olleet mahdollisia vaihtelovollisuuden tai ajanpuutteen vuoksi. ” – – mulla on semmoinen tapa, että sitte mä muutamalla – – testautan niitä ajatuksiani – – ”, ” – – paljon on sitte toisen kollegan kans perehdytetty toinen toisiamme – – ”, ” – – no sitä päätösprosessia me apulaisrehtorin kans puhuttiin – – ”

Ammattien etiikan voi Airaksisen mukaan pohjimmiltaan olettaa olevan stoalainen, jotta ammattilaiset eivät palaisi loppuun. Kun ihmisen velvollisuudet ovat selvät ja toiminnan mahdollisuudet tiukasti rajatut, hänen on jätettävä murehtiminen ja toimittava sen mukaan, mikä on oikein ja mihin hän pystyy. Ulospäin on viestittävä sympatiaa, koska

163 Ammatit, professiot, määritellään niitä luonnehtivien piirteiden avulla: 1) jäsenten taidot perustuvat teoreettiseen tietoon, 2) taitojen hankkimiseksi on olemassa tieteellinen koulutus, 3) pätevyys varmistetaan tutkinnolla, 4) on olemassa kirjoitettu eettinen koodi, jolla varmistetaan ammattikunnan integriteetti (eheys, rehellisyys ja lahjomattomuus) ja se että ammattia harjoitetaan tietyllä tavalla, 5) ammattikunta toteuttaa palvelua, joka tähtää yleiseen hyvään ja asiakkaan parhaaseen ja 6) järjestäytynyt ammatillinen järjestö valvoo ja kehittää jäsentensä toimintaa, mutta yhä enemmän myös ajaa ammattikunnan etuja perinteisen ay-toiminnan tapaan (Honkonen & Korander 2004, 95).

asiakas tarvitsee sitä turvakseen ja asiakkaan tunteita on kunnioitettava, mutta oman etiikkansa puolesta ammattilainen suhtautuu asiakkaaseen ja tilanteeseen *"apaattisesti"* ¹⁶⁴, rauhallisesti, sillä pitkällä aikavälillä tämä on tuloksellisinta. Ammattimaiset tunteet ovat jaksamisen elinehto, ja ne opitaan koulutuksen ja työkokemuksen kautta. Johtajan jaksamisen kannalta on tärkeää, että jatkuvasti pidetään yllä työn myönteisiä puolia ja huolehditaan terveydestä ja hyvinvoinnista. Tällöin apatian suojamuuri voidaan riisua ja ottaa käyttöön seuraavassa katastrofitilanteessa. (Airaksinen 1991, 43–45.) Aineistossa oli esimerkkejä stoalaisesta otteesta, mutta myös sen puutteesta: *"-- kyllä sun elämäs tosta selviää, ei se yhteen avioeroon tää maailma oo muillakaan kaatunu, eikä kaadu sullakaan --", "-- sillai kyllä kylmettää ja kovettaa, sillä lailla, must ihan positiivisesti kuitenkin kylmettään, vaikka se kuulostaa vähä kovalta --"* Toisaalta aitoa ja rakentavaa tilanteeseen sopivaa tunneilmaisua pidetään työssä tärkeänä (Lämsä & Hautala 2005, 64–65), joten stoalaisen tyyneyden ja herkän reagoinnin dilemma on jatkuva.

Ammattirooli perustuu omaan ja toisten työtehtäviin, toimitaan yksityistä roolia kapeammalla sektorilla. Se syntyy ammattikunnan eettisestä koodistosta, traditiosta ja sisäisestä normimaailmasta sekä työnantajan kanssa tehdyistä sopimuksista. Ammattilainen valitsee rooliinsa sellaisia piirteitä, joiden avulla hän arvelee saavuttavansa työn tavoitteet paremmin kuin omana itsenään. Asiatieto sitoo tehtävät yhteen, mutta tunteiden verkko yhdistää ihmiset. (Ahonen 2004, 67–68, 83.) Kun ammattirooli ja yksityinen rooli olivat ristiriidassa, syntyi eettisiä dilemmoja sekä henkilökunnan edustajille että rehtorille itselleen. Aineistossa tämä nousi esille mm. henkilökunnan ja oppilaiden sukulaissuhteina, yksityiselämän riitojen tai rakkaussuhteiden ulottumisena kouluun, poliitikon ja opettajan/rehtorin roolin yhteensovittamisena, ja suhteena organisaation muihin toimijoihin. Jääviyskysymykset ja vaitiolovelvollisuus vaikeuttivat päätöksiä.

Moniammatillisessa yhteistyössä syntyy rooliristiriitoja, kun toisen ammatin arvoja ja ihanteita ei tunneta. Kenen ammattietiikka voittaa? Oppilaan edun ja tukemisen tulee ohjata kasvatustyötä, ja etiikan tulee asettaa eri ammattien arvot järjestykseen siten, että hyvä palvelu toteutuu ensin. (Airaksinen & Friman 2008, 54.) Rehtorin tulee toimia välittäjänä

164 Stoalainen filosofia käyttää apatiaa kuvaamaan tunteettomuutta, ei toimeettomuutta tai halvaantumista.

ja pyrkiä löytämään kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu, jotta yhteisiä pelisääntöjä noudatettaisiin (Suomen rehtorit ry 2009). ”– – meil on käytännössä niin ku suhteet täysin toimimattomat sosiaalitoimen kanssa – –” Rehtorin vastuu on symbolinen ja jakamaton. Vaikka rehtori itse toimisi parhaalla mahdollisella tavalla, mutta alainen tekee väärin, on johtaja kuitenkin vastuussa (Airaksinen 1991, 53–54). Vastuuntuntoinen rehtori voi kokea syyllisyyttä tilanteissa, jotka saavat organisaation sekaisin, vaikka ne olisivat alaisen aiheuttamia. ”– – pojan ja opettajan välit olivat tulehtuneet – –”

Korkean työmoraalin¹⁶⁵ omaava tekee työnsä hyvin ilman, että toisten pitää häntä motivoida. Itsekurin avulla ihminen kestää ja alistuu työn aiheuttamiin rasituksiin. Hän jaksaa jatkaa, vaikka ei enää tahtoisi; viitsii tehdä huolellisesti, vaikka suurpiirteisyys houkuttelisi; hillitsee itsensä, vaikka asiakas tai työtoveri käyttäytyisi huonosti; auttaa kiireistä työtoveria, vaikka haluaisi pitää tauon. (Airaksinen 1991, 231–232, 234–235; Friman 2004, 60.) Erityisesti kolme ensimmäistä tekijää nousi esille rehtorien kertomuksissa. Rehtorin ammatillisuus, arvot ja työmoraali ratkaisevat, kun he valitsevat vaikuttamiskeinon¹⁶⁶ ohjatakseen työntekoa. ”– – kaks opettajaa aika kovasti kipunoi toisiaan vastaan – – henkilökemiat ei vain mene yksiin – – mun psykologin taidot ei riitä – –”

Ihmisten moraalin kehittymiseen tarvitaan ihanteita, vastuullista käytöstä ja velvollisuuksien tunnollista huolehtimista ja sydämen sivistystä, jolla kuvataan luontevaa ja vaatimatonta käyttäytymistä, eikä siihen sisälly oman aseman ja menestyksen korostamista (vrt. Harisalo & Miettinen 2010, 153–154; Linkola 2001). Päätöksentekoa vaikeutti, jos joku tietoisesti häiritsi muiden pyrkimystä hyvään. ”– – et tää rikkoo nyt kaikki nää, nää mun toimintatavat – – aattelin sit hiljaa ittekseni et no, tää on hyöä paikka nyt sit näyttää sekin työntekijälle – –”

165 Moraalilla tarkoitetaan kykyä tehdä ero hyvän ja pahan välille ja käyttäytyä sen mukaisesti. Työn ja ammattien etiikka perustuu tietoiseen harkintaan ja perusteltuihin näkemyksiin työn moraalisisistä kysymyksistä.

166 Vaikuttamisen keinoja ovat mm. järkeen vetoaminen, asioiden ja tehtävien arvottaminen, inspirointi, konsultaation ja osallistumisen pyytäminen, yhteistyömahdollisuuksien tarjoaminen, henkilökohtaiset houkuttimet, kehuminen, sääntöihin vetoaminen, painostaminen, liittoutuminen, kannustaminen ja hyötyjen tarjoaminen. (Lämsä & Hautala 2005, 217–221.)

Opettajuus on perustunut autonomiaan, mutta viime aikoina yhteistoiminnallisuus on lisääntynyt. Autonomisuuteen perustuvassa palkkausjärjestelmässäkin näkyy nykyisin ohjausta yhteistoiminnallisuuteen (vrt. YT-aika). *”– – meil on käytännössä niin ku suhteet täysin toimimattomat sosiiaalitoimen kanssa – –”* Opettajien työmoraalista nousi eettisiä dilemmoja rehtorin päätettäväksi mm. määräaikojen ja työaikojen noudattamisesta, epärehellisyydestä, tehtävien laiminlyönnistä, osallistumattomuudesta, riidan kylvemisestä henkilökunnan keskuuteen, negatiivisesta vallankäytöstä, omien subjektiivisten oikeuksien ajamisesta oppilaiden ja muun henkilökunnan kustannuksella ja toisen työn mitätöimisestä. *”– – joissa hän milloin käveli mun yli [] tai jonkun muun yli – –”, “– – et kannattaako sun olla reilu ja suora ja sillai empaattinen ja ymmärtävä, kun sitte sulle[]voidaan niinku valehdella päin naamaa – –”*

Pienryhmätoiminnassa (opettajainkoulutuksessa) paheina näyttäytyivät mm. siipeily, vastuun pakoilu, klikit, rakastuminen ryhmän sisällä, valtataistelu, turha puheliaisuus, asiasisällöstä poikkeava puhe, mahtailu, keskeyttäminen, pintaorientaatio, tiedon pantaaminen, piilovastustaminen, keskinäinen kilpailu, suoritusten vertailu, opiskelua hidastavat intressit, puhumattomuus, löysä struktuuri ja pikkusieluisuus ¹⁶⁷ (Isosomppi 2008, 29). Samoja moraliteetteja ilmeni hieman muunnellussa muodossa luokkahuonetyöskentelyssä ja opettajayhteisöjen erilaisten yhteissuunniteluun perustuvien tehtävien hoitamisessa. Ahneus ja kateus ovat työyhteisöä nakertavia voimia (Ollila 2005, 293, 311). Tasa-arvoisuus ja oikeudenmukaisuus toteutuvat, jos kaikki noudattavat yhteisiä pelisääntöjä. Oppilailta opettajat odottivat pelisääntöjen noudattamista. *”– – oli koulussa melko epäsäännöllisesti ja poissaoloihin puututtiin ja kotiin oltiin yhteydessä, mutta asiat eivät korjaantuneet – –”*

Työntekijöiden hyveinä korostuvat ahkeruus, täsmällisyys, rehellisyys ja työteliäisyys (Airaksinen & Friman 2008, 19). Rehtorin oma suhde esimieheensä toimii esimerkkinä työntekijätaidoista omille työntekijöille. Eettisiä dilemmoja saattoi muodostua myös rehtorin ja hänen esimiehensä eriävistä johtamiskäsitelyksistä. Aineistosta ilmeni ristiriitoja hallinto-

167 Vastaavasti hyveiksi osoittautuivat tasapuolinen työnjako, asiakeskeisyys jäsenten suhteissa ja puheissa, omien lähtökohtien mukainen toiminta ja osallistuminen, työn ryhdikäs eteneminen, oppiminen, yhteistoiminnallisuus, sitoutuminen ryhmätyön tekemiseen, ryhmän säännöistä ja toimintatavoista sopiminen, riittävä avoimuus, suoruus ja rehellisyys sekä erilaisuuden kunnioittaminen ja tilan antaminen.

byrokraattien ja etulinjan johtamisen välillä. Päätöstilanteissa rehtori on yksin, jos suhde omaan esimieheen on kylmä.

Eettinen asiantuntijuus kehittyy muiden asiantuntijuuksien tapaan noviisista aloittelijan kautta kokeneeksi toimijaksi ja lopulta ekspertiksi (Atjonen 2004, 49). Rehtoriuran alkutaipaleen päätöksissä rehtorit vasta kehittivät eettistä koodistoaan ja eettiset dilemmat koettiin raskaiksi. Eri tavoin taitavien ja erilaisella intensiteetillä työhönsä panostavien ihmisten työhön sitouttaminen on haastavaa ja palkitsemisjärjestelmät ovat vähäisiä. Rehtorin tulee kuitenkin kunnioittaa kaikkia työyhteisön jäseniä, vaikka joskus muodostuu ristiriitaitilanteita odotettujen työpanosten ja saavutetun laadun välille. (Suomen rehtorit ry 2009.)

Viestinnän eettiset pelisäännöt

Kerrotut päätösprosessit kuvasivat asioita, jotka lain mukaan kuuluivat salassa pidettäväksi tai joiden sisältöä tai kohteena olevia ihmisiä rehtori tahtoi eettisin perustein suojella. Ne myös saattoivat koskea asiaa, jonka esille tulo olisi voinut ratkaisevalla tavalla vaikeuttaa rehtorin johtamistyötä. Rehtorin tietoon tulee asioita, jotka vaikuttavat päätösprosessiin mutta joista ei sovi puhua. Tällöin päätösten perusteluja ei faktojen puuttuessa ymmärretä. Erilaisuuden hyväksyntään ohjaaminen mm. vaikeutui, kun huoltajat kielsivät erilaisuudesta kertomisen: ”– – *vanhemmat ei antanu lupaa kertoa, mikä oppilaalla on* – –”. Myös henkilökunnan jäsenen yksityiselämään liittyvät asiat voivat olla huhujen aiheita. Esimerkkitapauksessa rehtori kunnioitti kuolemansairaana opettajan tahtoa vaikenemalla.

Hyvin johdetussa organisaatiossa jokaisella työntekijällä on käytössään työtään koskevat tarpeelliset tiedot (Suomen rehtorit ry 2009)¹⁶⁸. Joskus asian valmistelijoille tulee kuitenkin antaa työrauha, jotta työ etenee. Jos hajanaisia tietoja pääsee vuotamaan huhuina ja luottamus järjestelmään puuttuu, päättäjiä syytetään salailusta. Rehtorit pohtivat, milloin ja miten he tiedottavat päätösprosessin etenemisestä. Pääsääntöisesti reh-

168 Nykyisten työyhteisöjen suurimpia viestinnällisiä haasteita ovat mm. 1) yhteinen keskustelu organisaation päähaasteista, 2) tiedon siirto ja vastaanottaminen ja kumppanuuksien rakentaminen tiedonvaihtoon, 3) organisaation yhteisöllisen kulttuurin kehittäminen, 4) työkulttuuriin osallistuminen ja vaikuttaminen, 5) työskentely ja oppiminen yhdessä, 6) organisaation maineen ylläpito ja 7) uusien kommunikointifoorumien käyttöönotto ja tehokas hyödyntäminen (Juholin 2007, 63).

torit tahtoivat viestiä vaikeista asioista kasvotusten, mutta muutamissa tilanteissa rehtori katsoi kirjallisen viestintätavan parhaaksi. *”– – katoin ihan jopa minäkin pitkän ajan, että tiukkaan yläviistoon, et onko tämä nyt selvä sulle? – –”*

Sekä henkilökunnan että ylemmän johdon puhe saattaa viestiä enemmän ongelmien ja toiminnan peittämisestä (tai toimimatta jättämisestä) tai omien etujen ajamisesta kuin todellisesta ongelmien ratkomisesta ja toiminnasta (Pfeffer & Sutton 2000, 29–68). Ammattikunnan kulissin takana on mahdollista toteuttaa kovaa edunvalvontaa (Honkonen & Korander 2004, 96). Rehtorit pyrkivät tunnistamaan puheeseen sisältyvän hämäyksen¹⁶⁹.

Minkä tahansa profession kannalta on kiusallista, jos suuri yleisö tunnistaa sen toiminnassa eettisiä ongelmia, joista professioiden jäsenet eivät itse ole tietoisia tai joita he eivät ole osanneet ottaa toiminnassaan huomioon (Honkonen & Korander 2004, 98). Media edellyttää julkisen viran haltijalta esikuvallista käytöstä, mutta erehdyksen salailu tai toisten syyksi vierittäminen syövät asiantuntijan luottamuspääomaa (Ollila 2005, 84, 97–135, 212–223, 274–292). Rehtorit varoivat negatiivista mediajulkisuutta: *”– – tätä en todellakaan tahdo lukea mistään Iltalehdestä – –”*

Tehokas johtamispuhe luo ihmisiin uskoa omiin kykyihinsä, ja sen avulla saadaan tunneyhteys seuraajiin (Hooper & Potter 2000, 13–14). Sosiaalisesti kompetentit johtajat onnistuvat johtamisviestinnässään, sillä heidän sanansa ja tekonsa vastaavat ammatin eettisiä periaatteita. Tällöin he toimivat moraalisisina esimerkkeinä, ovat sisäistäneet vision ja toiminnan säännöt, ja tunnistavat heikkoutensa, heillä on vahva itsetunto ja he ovat karismaattisia. (Lappalainen 2012, 85, 113.) Karisma todennäköisesti auttoi vaikeista päätöksistä viestittäessä, mutta jokainen haastattelemani rehtori oli kokenut vaikeitakin päätöksiä, joten karisma ei niiltä säästä.

Yhteiset arvot muotoutuvat pedagogisissa vuorovaikutustilanteissa, kun koulun toimijoiden persoonalliset, moraaliset ja emotionaaliset intentiot kohtaavat tai törmäävät (Pietarinen, Soini & Pyhäntö 2008, 62). Rehtorilta odotetaan näiden prosessien positiivista ohjaamista ja koulun ethoksen jatkuvaa rakentamista (Haydon & Sage 2007, 79–92).

169 Viestinnällisesti vaikeissakin tilanteissa rehtorin tulee ylläpitää välittämisen kulttuuria, pyrkiä saamaan aikaan hyvää kehitystä sekä henkilökunnassa että oppilaissa (Noddings 1986, 496–498).

7 AINEISTON KYTKENTÄ PÄÄKATEGORIOIHIN SIMULOITUJEN KERTOMUSTEN AVULLA

7.1. Päätösten kuvaus narratiivisen menetelmän avulla

Työni ominaispiirre on, että en voi julkaista luottamuksellisesti kerrottuja päätöstarinoita, mutta niiden sisältö lisää ymmärrystä yläkoulujen johtamistyöstä ja päätöksenteosta ja mahdollistaisi muodostuvan teorian arvioinnin. Tätä haastetta jouduin pohtimaan pitkään ja päätin kuvata aineistoa tuottamalla kolme simuloitua, fiktiivistä ja tiivistettyä kertomusta narratiivista analyysimenetelmää ja hyödyntäen¹⁷⁰.

Narratiivien rungot rakensin liitteen 14 taulukkojen luokitusten perusteella siten, että kunkin luokan sisältö saa suhteellisesti vastaavan kokois-
sen roolin simulaatioissa. Käytin jokaisen tutkimustapauksen osia kaikissa kolmessa tarinassa (vrt. Jokinen 2008, 246). Tutkimustuloksena oleva aineistoperustainen teoria on tulkittavissa kertomuksista. Kertomusten teemat ja sisällöt modifioin sekoittamalla 27 kotimaisen kertomuksen sisällöt. Kertomukset koostuvat lineaarisesta juonesta, joka liittää toisiinsa yksittäiset tapahtumat ja kokemukset. Ne ovat tulkintani rehtorien tarinoista haastateltavien näkökulmasta kerrottuina. Vaikka kertomuksen koherenssi on sen vahvuus, se antaa samalla aiheen kritiikkiin. Elämä ei ole koherenttia, lineaarisesti tietyn juonen mukaan etenevää, eivätkä olleet rehtorien kertomat tarinatkaan. (Vrt. Kujala 2006, 21.)

Kertomukset ovat täysin kuvitteellisia. Kertomuksina ne eivät anna oikeutta rehtoreiden tarinoille, mutta kertomusten tavoite on lisätä lukijan ymmärrystä tutkimuksen kohteesta ja tulosten tulkinnasta sekä avata tutkimustulosta myös tunteen tasolla. Merkitykset tarinoihin syntyvät lukijan mielessä, jolloin kontekstin, yhteisen tietovarannon, keskustelujen ja tutkimuskirjallisuuden lisäksi myös eläytyminen voi – sen rajallisuuden huomioiden – tarjota tulkintaresurssin merkitysten ymmärtämiseen (Kulmala 2006, 22). Tavoitteena ovat toden tuntuiset tarinat, joissa haastateltava on kertoja (vrt. Moilanen & Räihä 2007, 148).

Narratiivista haastattelumenetelmää kuvatessani kerroin tarinan ja kertomuksen luonteesta tutkimuksen kohteena. Uuden tiedon konstru-

170 Kerron näistä tässä yhteydessä, sillä niitä on hyödynnetty vain tuloksen esittämisessä, ei varsinaisessa tutkimustehtävänä olleessa aineistoperustaisen teorian muodostuksessa.

oinnin perustan mm. Polanyin kuvaamalle tiedon käsitteelle, jonka mukaisesti todellisia uusia löytöjä tai keksintöjä ei voida tuottaa johtamalla niitä jäsentyneistä säännöistä tai algoritmeista. Uusi tieto ei synny laskutoimitusten avulla. Tieto on yleistä ja myös hyvin suurelta osin persoonallista. Se on ihmisten konstruoimaa, ja siksi siihen ovat vaikuttaneet tunteet ja intohimot. Eksplisiittisesti ilmaistun tiedon pohjalla on aina ilmaisematonta, olemukseltaan paljon perustavamman laatuista tietoa. Tämän ajattelun mukaan kaikki todellinen tieto on joko hiljaista tietoa tai se perustuu hiljaiseen tietoon. Omaksumme uutta tietoa heuristisesti, ja kaikki tietäminen saavutetaan eri elämänalueilla hankittua tietoa yhdistämällä. (vrt. Koivunen 1997, 76–79; Polanyi 1998, 403.) Narratiivissa huomio kiinnitetään kokonaisvaltaisesti ihmisen elämään (Heikkinen & Syrjälä 2002a, 157). Lähtökohtana on ajatus, että olen olemassa ja tuotan itseyteni kertomalla. Pyrkimyksenä on ymmärtää ihmisten kokemuksen rakentumista koulukulttuurissa, joten tutkimusote on kulturalistinen. (Heikkinen & Syrjälä 2002b, 169.)

Guba ja Lincoln määrittelevät, että tulkitsemme maailmaa alati kehkeytyvänä kertomuksena, joka saa alkunsa ja liittyy aina uudelleen siihen kulttuuriseen kertomusvarantoon, jota kutsutaan tiedoksi. Ymmärrämme itsemme kertomusten kautta, toisin sanoen rakennamme identiteettimme tarinoiden välityksellä, narratiivisesti. Näin siis sekä tieto itsestä että tieto maailmasta kehkeytyy kertomusten kautta. Identiteetti ja tietäminen ovat kuin siamilaiset kaksoiset, jotka käyttävät ravintonaan kertomuksia. Narratiivisuuteen liittyy läheisesti ajatus, jonka mukaan tutkimuksessa ollaan siirtymässä kohti tietoteoreettista konstruktivismia. Toisin sanoen tieto ymmärretään siten, että se rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa kielen kautta. (Guba & Lincoln 2000, 105–107.)

Narratiivisuuden käsitettä on käytetty ainakin neljällä erilaisella tavalla tieteellisessä keskustelussa: sillä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä, tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin se on liitetty konstruktivistiseen tiedonkäsitteeseen, sitä voidaan käyttää kuvattaessa tutkimusaineiston luonnetta, sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin ja se liitetään usein narratiivien käytännölliseen merkitykseen (Heikkinen 2002, 186–187). Tässä tutkimuksessa aineisto koostuu narratiiveista, olen tehnyt kevyen narratiivisen analyysin laatimiani taulukoita tukena käyttäen ja olen konstruoinut simuloitua kertomukset aineiston pohjalta nojaten konstrutiiviseen tiedonkäsitteeseen ja työstettyjen kertomusten käytännöllisyyteen.

Objektiivisuuden tilalle postmoderni ajattelutapa tuo tietämisen kontekstuaalisuuden: tietämisen sidokset aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen

kenttään. Narratiiveilla ei pyritä yleistettävään tietoon, vaan paikalliseen, henkilökohtaiseen ja subjektiiviseen tietoon. (mts. 188.) Kertomuksen tekijä ei ole objektiivinen, auktoritatiivinen, poliittisesti neutraali ulkopuolinen tarkkailija tai tekstinsä taakse piiloutuva näkymätön hahmo. Kertomuksen tekijä on ajallisesti ja paikallisesti positioitunut, osa inhimillistä elämää. Merkitykset, joita tutkitaan, ovat pluralistisia, avoimia ja poliittisia. Tutkija ja tutkittava ovat moraalisisessa dialogissa keskenään. (Denzin ym. 2005, 1049.) Kävin kuvitteellista dialogia haastateltavien kanssa kertomuksia laatiessani.

Narratiivinen tietäminen on temaattisesti ja johdonmukaisesti etenevän kertomuksen tuottamista tapahtumista. Sovelsin analyysissä pragmaattista tietämistä, kun luokittelin ja jäsensin aineistoa kategorioihin ja tapaustyypppeihin. Kyseessä oli pikemmin synteessin tekeminen kuin erottelu eri luokkiin (Polkinghorne 1995, 15; Heikkinen 2002, 191). Narratiiviselle tutkimukselle on tyypillistä käytännöllinen suuntautuminen: tutkimuksesta pitää olla hyötyä tutkittaville. Tarkoituksena ei ole vain kuvata maailmaa, vaan myös muuttaa sitä pyrkien kohentamaan tutkimuksen kohteina olleiden ihmisten oloja. (Heikkinen 2002, 193; Hatch ym. 1995, 117.) Näiden narratiivien työstämisellä on ollut myös tällainen praktinen näkökulma, jotta rehtorit voivat yhdessä reflektoiden kehittää työtään. Tulkitessani toisten kokemuksia pyrin tunnistamaan ja tunnustamaan oman ymmärtämiseni rajat. Tutkimus tuo vaiettua todellisuutta osaksi kehittävää dialogia. (vrt. Granfelt 1998, 151.)

Narratiivinen lukutapa vaatii kolmen eri kertomuksen jatkuvaa keskinäistä dialogia, kertojan äänen mukanaoloa, taustateoriaa¹⁷¹ ja lukijan reflektiivistä aineiston lukutapaa ja tulkintaa. Kertomusta voidaan lukea sen mukaan, löytyykö siitä jokin ideaalitila, jota tavoitellaan, tai päämäärä, jota pitää vältellä. Päämäärää voidaan kuvailla odotusanalyysin -käsitteellä (Hyvärinen 1994, 50, 57). Rehtorien päätöksissä odotusarvona on ongelman ratkeaminen päätösprosessin päätteeksi. Alasuutari tähdentää, että vaikka kirjoituksessa ei olisi selkeää juonta, siinä on kuitenkin nähtävissä tietty kirjoittajan konstruoima argumentaatiostrukturi. Kirjoittaja hyväksyy tietyt premissit, eksplisiittisesti tai implisiittisesti ilmaistut tavoiteltavat päämäärät, ja selvittää, mitkä premissit estävät tai vaikeuttavat päämäärän saavuttamista. (Alasuutari 2011, 137.) Rehtorien kertomuksis-

171 Laatumieni simuloitujen kertomusten taustateoriana on tämän tutkimuksen aineistope-
rustainen teoria rehtorien vaikeaksi kokemista päätöksistä.

sa tulee esille, että he pyrkivät tietoisesti estämään koulun toiminnan sekoittamista ja toisaalta he pyrkivät edistämään kasvatusyhteistyön rakentumista.

Yleisesti narratiivien sisältö voi perustua fabulaan, jota edustavat ihmiselämän ikuiset, tarinasta toiseen toistuvat teemat: syntymä, kuolema, rakkaus, seksuaalisuus, kasvaminen, kamppailu, katkeruus, kauna, kauteus, lojaalisuus ja mustasukkaisuus, tahto valtaan ja vapauteen. Ikuiset teemat näkyvät muunnelmina, jotka sijoittuvat johonkin aikaan ja paikkaan, tiettyyn historialliseen ja maantieteelliseen kontekstiin. Huomio kiinnittyy ihmisten merkityksenantoon ja siihen, että tutkijalla on henkilökohtainen kosketus tutkittaviin. (Moilanen & Räihä 2007, 154.) Voin todeta, että tässä mielessä tutkimusaineisto kuvaa ikuisia ongelmia.

Rehtorit käyttivät kertomuksissaan runsaasti metaforia¹⁷². Niiden avulla rehtorit värittävät ja pyrkivät tekemään kertomuksensa ymmärrettäväksi. Metaforia voidaan kuvata sosiaalitieteiden selkärangaksi, sillä niitä on kaikkialla. Ne mm. järjestävät tieteellistä työtä ja vaikuttavat niiden selityksiin. Faktat ovat ymmärrettävissä vain metaforisen rakenteen sisällä, ja ne ovat arvosidonnaisia. (Richardson 2000, 926–927.) Rehtorista käytettäviä metaforia ovat mm. äiti, isä, nalle, laskelmoiva peluri, toisaalta vanginvartija, konttorirehtori, käytävärehtori, myyntitykki tai tyhjä tynnyri (Salo 2007, 89–92). Käytän simuloituissa kertomuksissa metaforia ja muutamia suoria lainauksia rehtoreiden käyttämistä metaforista.

7.2 Aineistoon perustuvat simuloitut kertomukset

Korostan, että kertomukset ovat kuvitteellisia, myös niihin liittyvät perustiedot. Kertomukset kuitenkin perustuvat aineistosta luokiteltuihin tietoihin. Haastattelut olivat pitkiä tarinoita, mutta nämä ovat tiivistettyjä kertomuksia.

Kertimukseen on merkitty numerokoodein yhteys GT-analyysin pää- ja alakategorioihin, joihin kyseinen kohta liittyy. Kaikki kategoriat ovat edustettuina näissä kertomuksissa. Merkittyjen koodien lisäksi tulkinat varsinaisessa koodauksessa ulottuvat muihinkin kategorioihin.

172 Morganin mukaan metaforien käyttö kuvastaa ajattelutapaa ja se kuvaa yleisesti, miten ymmärrämme maailmaa. Käytämme metaforia, kun yritämme ymmärtää olemassaolon yhtä elementtiä toisen avulla. Metafora saa meidät huomaamaan yhdenmukaisuuksia ja jättämään erilaisuudet huomiotta. Kaikki teorialtkin voidaan ymmärtää metaforina. (Morgan 2006, 5–6.)

Simuloitu kertomus 1.

Perustiedot: Koulussa on noin 400 oppilasta ja peruskorjaus käynnissä. Remontin^{3.4.} yhteydessä kouluun ollaan liittämässä 6. luokan oppilaita, sillä yksi alakoulu joudutaan sulkemaan ja kunnan suunnitelmien^{3.4.1.} mukaan oppilassijoittelu onnistuu parhaiten tällä tavalla. Rehtori kokee koulun^{3.4.2.} resurssien juuri ja juuri riittävän.

Vaikeaksi kokemani päätös? Päätöksiähän me teemme koko ajan, mutta vaikea? -joka valvottaa yöllä? No, sopiiko, että kerron yhden viime syksyltä? Meillähän on menossa tämä kouluremontti^{3.4.} ja jokainen remonttirehtori tietää, kuinka rankkaa^{1.1.2.} se on. Me eletään koko ajan osin remonttityömaalla^{1.3.2.} ja yritetään saada koulutyö hoidettua^{3.1.}, jos ei loistavasti, niin ainakin hyvin^{3.3.2.}. Oppilaat ovat onneksi suhtautuneet^{4.2.1.} ymmärtävästi, mutta opettajien pinna^{3.2.4.} on kireällä^{3.2.1.}. Tässä saa koko koulun äitinä kuunnella^{1.2.2.} kaikkien murheita^{1.1.1.} ja omat murheet tulee kannettua mukana kotiin^{1.4.1.}. Vaikka kovin vähän^{1.3.2.} siellä kotona on viime aikoina ehtinyt olemaan, pitäis varmaan siirtää sänky^{4.3.2.} tänne kansliaan. Välillä tekee mieli sanoa valittajille^{1.2.1.}, että vaihdetaan osia, minä lähdän hoitamaan sun^{4.3.3.} tunnit, hoida sinä nämä pikkuhommat^{2.1.1.}.

Mutta onhan se rasittavaa, kun välillä ei ole sähköjä^{1.3.2.} tai vettä, kuulutukset^{3.3.1.} ei kuulu, on pölyistä ja kova meteli. Mutta samat ne on olosuhteet minullakin, enkä mä tätä remonttia ole yksin^{1.1.} keksiny. Kaikki ovat saaneet osallistua^{3.1.2.} ja vaikuttaa tuleviin tiloihinsa ja kyllä ne siitä on olleet^{4.2.2.} tyytyväisiä. Ja kyllä me ollaan yhdessä^{2.1.2.} sovittu, miten me koulutyötä^{4.1.2.} järjestetään remontin aikana, mutta kun mikään aika ei riitä^{1.3.2.}. Suurin murhe tässä on tietysti ollut, että oppilailla^{3.1.2.} kuuluis olla oikeus hyvään opetukseen remontista huolimatta, mutta kuinka se taataan? Siihen meidän mun mielestä ammatti-ihmisinä^{4.3.} pitää pyrkiä. Opettajat kuitenkin kysyvät^{4.3.2.} aina, että mitä tästä ja tästä lisähommasta maksetaan^{3.2.2.}? Eihän mulla semmosia rahoja ole. Olisivat tyytyväisiä, kun saadaan paremmat tilat^{2.2.1.}. Ja sitten tuo 6. luokan liittäminen meidän kouluun^{1.3.3.} on herättänyt kylillä intohimoja^{3.2.2.}. Enhän minä sitäkään keksinyt ole. Kunnanisät ovat niin laskeneet, mutta minulle^{2.2.2.} siitä valitetaan^{3.2.2.} ja opettajat huolehtivat omista eduistaan. Tämöistä se on etulinjassa johtaminen^{1.2.2.}.

Syksyllä^{1.3.2.} töitä tehtiin kahdessa väliaikaisessa tilassa ja täällä pääkoululla. Silloin minun kanslia oli tuolla toisessa siivessä, juhlasalin vieressä. Oli sovittu yhdeksi maanantaiksi klo 8 ja 9^{3.1.2.} alkaville tunnille juhlasaliin turvallisuuskasvatustilaisuus meidän kunnan turvallisuushankkeen kanssa. Koettiin tällainen tarpeelliseksi, kun on remontti ja turvallisuus poikkeusjärjestelyjen^{4.4.2.} vuoksi monesti vaakalaudalla. Tulossa oli monta ulkopuolista puhujaa ja niillä monenlaista^{3.1.1.} rekvisiittaa. Paikalla piti molemmilla tunteilla olla puolet koulun oppilaista. Koulukuljetuksiin oli sovittu^{1.3.2.} poikkeusaikataulut, vaikka säästösyistä niitä ei juuri saa muuttaa. Tämän pakettiratkaisun avulla lisäkuluja tuli vain vähän. Ja koska koko porukan piti olla koko aamupäivä täällä^{4.1.2.} pääkoululla, oli kaikille ryhmille tehty^{3.1.2.} poikkeusohjelma koulun lähialueen paikkoihin aamupäiväksi. Oppilaille piti saada järkevää tekemistä, vaikka täällä ei ollut riittävästi^{3.1.1.} luokkatiloja. Lisäksi ruokailuvuorot ja valvonnat piti saada hoitumaan. Suunnitelmaa oli hiottu^{3.2.4.} pitkään, jotta kaikki toimisi.

Maanantiaamuna avasin kotona sähköpostin tarkistaakseni, josko vielä tarvitaan lisäohjeita^{1.2.2.}. Teknisen viraston johtajalta oli tullut sähköposti, että olivat perjantai-iltapäivänä saaneet selville^{1.3.3.}, että meidän juhlasalia ja paria viereistä luokkaa ei saa käyttää opetustiloina, siellä oli jotakin terveystarvikkeita^{4.4.1.}, mutta eivät kertoneet mitä. Olivat ilmeisesti jo estäneet kulun^{3.3.1.} sinne. Minun väliaikainen kanslia^{4.3.2.} oli siinä vieressä, olikohan siellä turvallista?

No, tajusin, että *nyt on kovat vastassa*^{3.3.1.}. Nyt on äkkiä keksittävä, miten toimitaan^{1.3.2.}. Paniikki iski^{1.1.1.}, mutta ei auta, pakko keksiä, mitä nyt tehdään^{3.3.2.}. En halunnut uutta ikävää lehtijuttua^{4.4.2.} kunnan tilojen surkeudesta, kun meillä kuitenkin remontoidaan. Lehtijutuista poikii vaan lisää vanhempien soittoja^{3.2.2.} ja kaikenlaista päivittelyä. Samanaikaisesti koulubussit toivat jo oppilaita kouluun ja vierailevat^{3.1.1.} puhujatkin tulevat ihan pian.

Päätin äkkiä^{1.1.2.}, että turvallisuuskoulutukset pidetään vieraiden johdolla pihalla. Puhukoon turvallisuudesta, kun turvallisuutta^{3.1.2.} tarvitaan. Vahtimestarilta^{1.4.2.} pyysin sinne mikrofonin ja itse valmistauduin selittämään asian vieraille^{4.1.3.}. En kerinnyt kysellä^{1.2.2.}, näin vain tehdään. Meidän koulupoliisi^{4.1.1.} tuli ensin kansliaan ja sille oli helppo antaa tehtävä. Itse päätin kirjoittaa opettajille rauhoittelevan^{3.2.1.} sähköpostin ja laittaa, siihen, että saatte lisäohjeita päivän kulusta, kun ehdin^{3.1.1.} suunnitella. Pyy-

sin opettajia rauhoittamaan oppilaita, että nyt meillä vain turvallisuussyistä^{3.1.2.} on poikkeusjärjestelyjä. Ja että koulupäivä on mahdollisimman tavallinen^{3.3.2.}.

Koulusihteerille^{1.3.1.} huikkasin, että en ota puheluita vastaan. Ja jos joku huoltaja soittaa, eikä hyväksy^{3.2.3.} järjestelyjä, häntä voi ystävällisesti pyytää hakemaan oppilaansa pois koulusta^{4.3.3.}. *Sitä ottaa tähän työhön kuuluvana^{3.2.2.}, että vanhemmilla on oikeus vaatia.* Kuulutin oppilaille pihalle hyvät huomenet^{3.1.2.} ja toivotin reipasta mieltä. Toistin vielä, että nyt toimitaan näin, koska remontti eteni yllättäen^{4.1.3.} jo juhlasaliin. Yritin kuulostaa varmalta, vaikka enhän minä tiennyt, kuinka pahoja ongelmia niissä^{1.1.2.} tiloissa on. Ainakin niitä nyt korjataan –ja onneksi ei satanut^{4.1.2.}. Tarkistin puhelimella, että asia on^{1.2.2.} totta. Minua suututti^{1.1.1.} niin kovasti, että otin vain tiedon vastaan ja lopetin^{1.1.2.} puhelun. Minulla on tärkeämpääkin tekemistä, ei asia nyt päivittelemällä^{1.2.1.} parane. Sanoin kyllä, että vaadin^{1.4.1.} herroja^{1.3.3.} laatimaan tiedotteen huoltajille ja henkilökunnalle. Linnoittauduin^{1.1.1.} laatimaan uusia ohjeita^{3.1.1.} aamupäivän tunneille, kaikkia tilojahan^{4.1.2.} ei nyt voitu käyttää. Oli niin kiire, että en ottanut kenenkään neuvoja^{3.3.1.} vastaan, vaikka olisivat kuinka hyviä. Lisäksi piti ohjeistaa^{3.1.1.} valvonnat. Koeva-rauslistasta huomasin, että onneksi yhdelläkään ryhmällä ei ollut koetta, kun sattui olemaan maanantai.

Hurmoksen lisäämiseksi kansliaan tuli tietysti muun henkilökunnan edustajien delegaatio^{3.2.2.}. Yhteenäneen^{1.4.2.} he selittivät, kuinka he nyt epäilivät, että pitkäaikainen flunssa on seurausta siitä^{4.1.1.}, mitä täällä nyt tutkitaan. Kuuntelin ja rauhoittelin ja sanoin, että palataan asiaan, kun tiedän^{1.2.2.} lisää^{2.2.2.}. Muutamilta opettajilta tuli soittoja, että mitä täällä nyt tapahtuu, kun oon tullu vasta nyt kouluun^{1.3.2.}. Yksi, toisen koulun kanssa yhteinen opettaja, hermostui, kun kuulemma myöhästyy seuraavalta^{3.2.3.} tunnilta. Pahoittelin. Jossakin välissä yksi myyntiedustajakin yritti tuppautua esittelemään^{3.1.1.} tuotteitaan. Valitettavasti juuri nyt ei sopinut –en tainnut olla kohtelias^{4.3.3.}.

Yritin tiedottaa^{4.1.3.} kuuluttamalla ja sähköpostilla niin rauhallisesti ja ystävällisesti kuin suinkin osasin^{4.4.2.}, että kuinka nyt kouluna toimitaan ja kiittelin kaikkia joustavuudesta^{3.1.2.}. Ruokailun jälkeen koulunpito oli jo muilta osin normaalia, piti vain keksiä kaksi uutta väliaikaista luokkatilaa^{1.3.2.} remontin ajaksi^{3.4.2.}. Tässä vaiheessa kysyin neuvoja kunnantalolta. Olimme mielestäni toimineet mallikelpoisesti: emme olleet tuhlanneet resursseja

ylimääräisiin kuljetuksiin, oppilaat saivat^{2.2.1} opetusta ja ruokaa ja kaikki opiskelivat, välituntivalvontojakin oli hoideltuna, joten saatoin jo vähän huokaista. Oppilaille ja henkilökunnalle tiedotettiin, että huomenna kouluun tullaan^{3.1.1} lukujärjestyksen mukaisesti, normaaleilla koulukyydeillä. Minä sitten huomenna kerron, miten^{3.4.2} loput poikkeusjärjestelyt tehdään. Liikunnanopettajien kanssa pidin palaverin, että nyt vain pitää^{1.3.1} toteuttaa sovellettua^{3.2.1} opetussuunnitelmaa kunnan muissa tiloissa ja ulkona. Opettajille lupasin lähettää^{3.2.1} sähköpostia illan aikana. Oli kuule pitkä ilta, mutta lopulta alakoulun rexi^{1.4.1} auttoi ja antoi pariksi päiväksi jumppasalin^{1.3.2} mulle. Jaettiin se sermeillä. Sain aikaa keksiä muita tiloja. On se kumma, kuinka monenlaisiin hommiin tässä puuhassa pääsee^{2.1.1}.

Paikallislehdestä^{4.4.2} soittivat, että saavatko tulla tekemään juttua. Sanoin, että minulla ei ole kerrottavaa, kysykää teknisen puolen^{1.4.1} asiantuntijoilta. *Kyllä sapetti*^{1.1.1}. Pakkohän mun oli koittaa väsätä^{4.1.1} huoltajillekin^{1.3.3} joku rauhoittleva tiedote. Ei sieltä tekniseltä puolelta mitään tähän kiireeseen^{4.3.2} tullut. Ja voit arvata, että^{3.2.2} kyselyjä tuli. *Paska homma*^{1.1.2}, *mutta lapioitava oli*. Jälkeenpäin jäin pohtimaan, että eipä kovin paljon tunnu muita haittaavan, miten koululaisten työ järjestetään, kun voidaan tiedottaminen^{4.3.1} jättää viime tippaan. *Kyllä oli*^{1.2.1} *katala juttu*^{1.1.2}. Tämän ikäiset nuoret ovat mukavia^{3.1.2}, mutta jos toimintaa^{3.3.2} ei suunnitella kunnolla, syntyy hallitsematon kaaos. Illalla kotona tuumasin^{2.2.1} sitäkin, että voikohan niissä muissa tiloissa todella työskennellä^{3.3.2}? Ja kenen vastuulla^{2.1.1} se on? Olis pitänyt jaksaa vaatia parakkikouluja tai joku muu yhtenäinen väliaikaisratkaisu, mutta ei mulla^{1.3} paukut^{1.1} riittänyt. Remontti onneksi loppuu keväällä, välillä kyllä tuntuu, että en^{3.2.4} jaksa^{1.1} sinne asti^{1.3}.

Simuloitu kertomus 2.

Perustiedot: Koulussa on noin 450 oppilasta, runsaasti maa-hanmuuttajia ja erityisen tuen piirissä olevia oppilaita. Koulun resurssit vastaavat alueen muiden koulujen resursseja, erityisopetukseen^{1.3.1} naisrehtori toivoisi lisää työntekijöitä.

Jaa'a, taitaa vaikeimmat tunnot löytyä sieltä tässä koulussa alkaneen uran alkutaipaleelta^{1.2.1}. Sähän tiedät tätä meidän historiaa, monenlaista on ollut. Olin tietysti jo kokenut rehtori, kun aloitin

täällä. Rehtori kavereilta^{1.3.3} olin kyllä kuullut^{4.1.1}, että täällä ei ihan kaikki ole kohdallaan^{1.4.2}, mutta ajattelin, että nehan on vaan^{4.4.2} huhuja^{4.4.1}. Minä^{1.2.2} olen kova tekemään, enkä mä töitä pelkää^{1.1.2}. Olin vain päättänyt, että kääritään^{4.3.3} hihat, pistetään *rehtorin haarniska* päälle ja korjataan^{4.2.2} korjattavat^{1.2.2}.

Vastaanotto^{1.4.2} oli jäätävä^{1.4.1}, mutta naureskelin kansliassa, että en minä nyt näin vähästä^{1.1.2} säikähdä. Ei ne kyllä kaikki olleet mua^{3.2.2} vastaan. Opettajien joukossa^{4.3.2} oli monenlaisia^{3.4.1} klikkejä. Paha, paha^{1.1.1}. Sivistysjohtaja^{1.4.1} sanoi, että erilaisissa arviointeissa koulu ei ollut saanut positiivisia tuloksia^{3.1.2}. Joku täällä mätti. *Päätin näyttää kaapinpaikan*^{3.2.1}. Täällä oli muutama opettaja, erityisesti yksi^{3.2.3}, joilla oli erioikeuksia^{4.3.1}. Ehkä edeltäjäni ei ollut jaksanut taistella, vaan oli antanut^{2.1.2} periksi. Kakaratkin olivat saaneet^{3.1.2} touhuta vähän mitä huvittaa, joten monet hyvätkin opettajat olivat väsyneitä^{1.3.1}. Oli siinä savottaa^{3.4.2}.

Syksyn mittaan yhdestä kahdeksannesta luokasta alkoi kuulua jatkuvaa^{3.4.1} valitusta. Samat nimet^{3.2.3} pyöri opettajien puheissa. Sitten tuli^{3.3.1} oppilasdelegaatio^{3.2.2} mun puheille, että heidän luokalta pitää poistaa^{2.2.2} kaksi pahista. Kotona oltiin kuulemma^{4.4.2} asiasta samaa mieltä^{1.4.1}. Yksi opettaja oli^{3.2.2} käskenyt tulla vaatimaan poikien poissiirtämistä minulta. Kuuntelin oppilaiden selityksen^{1.2.2} ja sanoin pohtivani asiaa. Sitten jo se yksi erityisetuinen^{3.2.3} opettaja tuli valittamaan^{4.3.1} samaa. Hänelle kuului vaativasta työstä lisäkorvausta^{2.2.1}, jos hän joutuu pitämään ne pojat ryhmässään. Olin hänen mielestään ihan surkea^{1.1.1} rehtori, jos en osaa saada tähän kouluun^{2.1.1} työrauhaa. Ei täällä ennen oo oppilaat^{4.2.1} saanu tehdä mitä huvittaa. Muut opettajat olivat kuulemma ihan samaa mieltä. Opettaja vaati lisäkorvauksia vaikean ryhmän opetuksesta ja työmäärästä, joka koituu yhteydenpidosta^{2.2.1} huoltajiin. Luokanvalvoja^{2.1.1} ei hänen mielestään hoitanut työtään. Näiden kahden opettajan välit^{3.2.1} olivat ilmeisesti olleet tulehtuneet^{3.2.2} jo pitkään. YT-ajan käytön ohjeistukset ja työn vaativuuden^{2.2.1} arvioinnit eivät olleet vielä tuota aikaa, joten siinäkin kuuntelin tilityksiä. Ajattelin, että yritän kuunnella: *fiksumpi joustaa!*^{1.2.2}.

Tulihan siinä niitä äänenpainoja^{3.2.1} sieltä täältä. Pahinta oli, että apulaisrehtori^{1.4.1}, jonka olin virkavalinnassa syrjäyttänyt, halusi pestä kätensä koko puuhasta. *Multa meni monessa kohdassa matto jalkojen alta. Moni kokeili muutenkin, että onkohan*^{2.1.2} kaksi kaistaa. Yhtä aikaa^{3.1.1} olis pitänyt saada porukat innostumaan ATK:n opetus käytön kehittämistä, oli muutosvastarintaa^{3.4.1}, muutoksen-

vastainen sota^{3.4.2}. Pyysin luokanohjaajaa^{3.2.2} puheilleni. Hän oli peloissaan^{4.3.2}, sillä kollega oli jo ehtinyt ryöpyttää häntä huonosta luokanohjaajuudesta^{3.2.2} ja lojaaliuden puutteesta, jos alkaa veljeillä mun kanssa. *Muut tuntuivat vain seuraavan sivusta*^{4.1.2}, miten tilanne kehittyy. Tosin kyllä sieltä monenlaisia vihjailuja tuli ja muidenkin mielestä^{4.1.2} luokka oli kuriton ja pojat tekivät mitä niitä milloinkin huvitti. Otin laajasti selvää^{4.1.2}, että mikä sen luokan tilanne^{4.1.3} on ja pyysin kuraattoria avuksi. Kuraattorilla oli kuitenkin^{3.2.4} kuu-lemma töitä alakoulussa, joten pitkälle piti toimia yksin.

Sitten se valittava opettaja otti vallan omiin käsiin^{4.3.3} ja kieltäytyi opettamasta sitä luokkaa^{2.2.1}. Niin, ei vaan menny tunneille! Sehän on...varoituksen paikka^{2.2.2}. Mutta en oo ikinä joutunu^{1.2.1} varoituksia antamaan, joten hain apua henkilöstöjaostosta, jotta en toimisi väärin. Protokollan mukaan^{2.2.1} mentiin ja varoituksen^{3.3.2} annoin. En tahdo puhua siitä enempää, siinä tuli kuonaa^{1.1.1} päälle joka suunnasta^{1.1.2}.

Onneksi meillä oli pätevä ja rohkea nuori äidinkielenopettaja^{1.3.1}. Tehtiin sopimus sen opettajan kanssa^{1.3.2}, että otetaan vanhempia tunneille seuraamaan. Kummasti luokka hiljeni, kun vanhempia istui silloin tällöin luokan takana^{1.3.3}, niin kuin hiekkalaatikon reunalla.

Simuloitu kertomus 3.

Perustiedot: Koulussa on oppilaita noin 500. Koulun resurssit ovat rehtorin mielestä kohtalaiset. Rehtori piti kouluun kustannustehokkaana^{1.3.2}.

Niin nuorenanahan ne vaikeat päätökset olivat paljon sitäkin, että luottiko sitä itse tekemisiinsä^{4.1.1} ja minkä verran muut sinuun luottivat. En ole niin miettinyt, minkä sulle kertoisin, olishan niitä tapauksia vuosien varrelta. Mutta ehkä nykyään vaikeimpia ovat jotkut oppilasasiat^{3.1.2}. Sitä kuitenkin haluaa uskoa, että me pystyttais viemään peruskoulun läpi jokainen^{4.2.2} oppilas. On se vaikea tilanne, jos olet alle 16 vuotta, eikä kukaan enää usko, että sinusta tulee mitään^{4.3.3}. Kyllä meidän velvollisuus^{4.1.2} on yrittää tukea nuoria ja perheitä. *Oon silti tehny itseni kanssa sopimuksen, että en tapa itseäni murehtimalla*^{1.1.2}.

Joskus vain hyvän ratkaisun löytyminen^{3.4.2} ei meinaa millään onnistua ja eri toimijat väsyvät^{1.3.1} yrittämään. Ei saisi, mutta ym-

märtäähän^{1.4.2.} sen^{3.2.1.}. Meille muutti oppilas etelästä kahdeksannen luokan keväällä. Tyttö oli jotenkin erikoinen, eristäytyvä ja ärästysherkkä^{3.2.3.}. Kavereita ei oikein löytynyt^{3.1.2.} ja oli suuri riski, että tyttöä aletaan kiusata. Kyllä siinä moni yritti tukea^{1.4.1.} ja auttaa, mutta työstä ei saanut mitään irti. Poissaoloja ehti jo silloin kertyä^{3.4.1.}, ja kotiin oltiin yhteydessä. Kuraattori haki^{1.3.3.} tytön kouluun kerran ja luokanohjaaja puhutti luokkatovereita. Jotenkin positiivisesti tulkiten, erityisopettajan tuella se tyttö saatiin siirrettyä yhdeksännelle luokalle^{1.4.2.}.

Syksyllä, kun koulu alkoi tyttö ei tullut kouluun^{3.1.2.}. Otettiin yhteyttä huoltajaan, joka sanoi, että kyllä sen piti tulla. Taas haettiin tyttö kouluun. Kesän aikana tyttö oli muuttunut jotenkin^{3.2.4.} sekavamaksi. Ensimmäisen kuukauden aikana luokanohjaaja ja opo ja kuraattori^{2.1.1.} puhuttivat tyttöä vuorotellen, kun hänet saatiin koululle edes^{1.4.2.} jonkin verran. Tehtiin lastensuojeluilmoitus^{1.3.3.}, mutta ei siitä mitään seurannut. Ei meistä kukaan saanut tyttöä puhumaan. *Siinä oli niitä nihkeyselementtejä.* Yhdessä tiukemmassa kakessa (kasvatuskeskustelu) tyttö oli saanut raivarin^{3.2.3.} ja karannut. Kotona vain hyssyteltiin, kai se äiti toivoi^{1.4.1.}, että ihme tapahtuisi. Tyttö ei ilmeisesti hyväksynyt muuttoa, eikä sietänyt äidin uutta miesystävää ja äiti yritti hyvittelä^{3.2.2.}.

Yhtenä päivänä tyttö makasi yhden luokan edessä, eikä nousut siitä. Terveystenhoitaja tuli paikalle ja ambulanssi^{3.3.1.} tilattiin. Kävi ilmi, että tyttö oli syönyt äidin rauhoittavia lääkkeitä^{3.3.2.} ja vatsahuuhtelun kautta elämä taas jatkui. Tytön kädet oli viiltelyjälkiä täynnä. Äitiä puhutettiin ja sairaalasta tietysti oltiin yhteydessä sosiaaliviranomaisiin^{1.3.3.}. Kävi ilmi, että perhe oli ollut lastensuojelun^{4.4.1.} asiakas jo aiemmalla paikkakunnalla, mutta meille asti tiedot eivät tulleet. Tietojen siirtämisestä on kyllä ohjeet, mutta kun meiltä soiteltiin alkuvuodesta aiempaan kouluun, niin ei sieltä mitään tämmöisestä^{1.3.3.} sanottu. Perhe oli tosin muuttanut paikkakuntaa tosi usein^{2.2.1.}.

Kaipa akuuttitilanteessa oli sosiaalipuolelta perhettä lähestytty, mutta koululle sieltä ei tietoja tullut^{4.4.1.}. Terveystenhoitaja sai tiedon vatsahuuhtelusta ja kotiuttamisesta. Ja meidän piti koittaa^{3.1.1.} järjestää koulua. Yritettiin kyllä, mutta kun se tyttö ei tullut kouluun kuin silloin tällöin. Tehtiin taas lastensuojeluilmoitus, mutta sieltä oli työntekijä^{1.3.3.} lähteny, eikä uutta oltu saatu vielä palkattua^{1.3.1.}. OHR:ssä ajateltiin, että ei heti pelotella tyttöä, kun se tulee koululle, vaan yritetään positiivisesti^{4.1.1.} kannustaa. Yritettiin olla

kotiin yhteydessä, mutta huoltajan tavoittaminenkin^{3.2.3.} oli välillä tosi vaikeaa.^{4.3.1.} *Sellaistahan se on, kun lähtötelineitä kouluun lähtemiseen ei ole*^{1.4.1.} Kai siellä huoltajallakin^{4.3.2.} on jotakin masennusta, eikä se vissiin töissä oo. Pari meidän oppilasta^{4.2.1.} tunsi tyttöä jonkin verran, mutta ei me niidenkään avulla tyttöä kouluun saatu.

Tein vielä lastensuojeluilmoituksen, mutta hitaasti asiat sillä puolella etenivät. Josko riittävän^{1.4.1.} paksu ilmoitusnippu auttaisi? Joulukuussa opettajat ilmoittelivat, että tytön opintosuorituksia ei voi arvioida^{2.2.1.} poissaolojen vuoksi. Opettajat kyllä sinänsä suhtautuvat arviointiin monella tavalla. Tyttö on ilmeisesti ainakin joissakin aineissa ihan lahjakas^{3.2.1.} Matematiikasta tyttö saisi kuu-lemma^{3.1.2.} helposti kiitettävänkin, jos vain ottaisi toisenkin kokeen (toisen hän teki erityisopettajan ohjauksessa, kun ei ollut oikeaan aikaan paikalla). *Se on kyllä sellainen 45 minuutin opettaja*^{1.3.1.}, *että en ihan luota, onko arviointi kohdallaan*^{4.3.3.}. Olihan sille tytölle tarjottu monenlaista tukea^{1.4.1.}, mutta kun se ei yleensä ollut koulussa, ei erityisopettajalla, tukiopetuksessa tai kokeissa. Eikä tietenkään tavallisilla tunneilla. Mikä näissä tilanteissa on oikein tytölle ja luokkatovereille^{4.3.1.}? Voiko oppiaineita suorittaa olematta paikalla? Kyllähän ne kaveritkin ihmettelivät, kun meillä pitää periaatteessa^{2.1.2.} jokainen poissaolotunti selvittää^{2.2.2.}. Oppilaan asioista ei tietenkään voinut puhua luokkatovereille, mutta pakko niitä oli pyytää ymmärtämään, että joillakin nuorilla elämä vain on vaikeampaa^{4.4.1.} kuin muilla ja että yritetään auttaa ja tukea^{4.2.2.}. *Kyllä nämä elämästään lintsaavat nuoret*^{1.1.2.} *ovat surullisia tapauksia. Tämä on tuuleen huutamista*^{4.1.3.}.

Siinä samoihin aikoihin toiselta yläkoululta otettiin yhteyttä, että he näkisivät hyväksi siirtää yhden^{3.2.2.} heillä itsensä kiusatuksi kokeman oppilaan meidän kouluun, jotta se poika voisi tulla kouluun. Eihän tämä tyttö meidän ainoa työläs oppilastapaus ollut, monta muuta erilaista oli eri luokilla^{3.2.3.}, ja tämä yksi nyt vain ei kerrassaan tullut kouluun. Koin, että hoitakaa te omat hankalat^{2.1.1.} oppilaanne, me hoidetaan omamme. Esimies^{2.1.2.} soitti, että kyllä sinun kuuluu pedagogina ymmärtää^{2.2.2.} ja auttaa vaikeuksissa olevaa nuorta. Minun virhe^{1.2.2.} kai oli se, että en ollut hänelle tiedottanut, että meillä kyllä autetaan nuoria ihan kokopäiväisesti^{4.2.2.} joka päivä. Jotenkin ei ollut tullut mieleen pyytää^{1.4.1.} sieltä apua, kun asiat on kuitenkin hoidettava täällä koululla. Mutta perheet ovat huomanneet^{3.2.2.} ylemmän reitin käytön. Joskus sitä mietti, että mahtavatkohan ihmiset tietää, miten monenlaista lastensuo-

jelutyötä^{1.2.1} me täällä tehdään. No, se kiusattu tuli joukonjatkoksi meidän kouluun^{4.1.2}.

Tyttö oli yllättäen koulussa joulukuun alun perjantai-iltapäivänä, joten otin^{2.1.1} hänet kansliaan ja^{1.2.2} jututin. Tyttö ahdistui, kun kuuli mahdollisesta luokalle jäämisestä tai että voidaan yrittää laatia^{3.2.3} suunnitelma opintojen suorittamisesta henkilökohtaisella opinto-ohjelmalla. Tyttö sai raivokohtauksen^{3.3.1} ja uhkasi tappaa itsensä. Siinä sitten pohdin, mitä teen, päästänkö tytön kotiin^{1.1.2}. Terveystenhoitaja^{1.4.1} ja kuraattori olivat poissa koululta. Luokanohjaaja oli ottanut omaa lomaa jouluostosmatkan vuoksi. Minun oli tarkoitus lähteä viikonloppureissulle ja vaimo odotti kassit^{4.3.2} pakattuna, mutta eihän siitä mihinkään päässyt. Yllättäen sain huoltajan kiinni ja pyysin häntä^{1.3.3} hakemaan tytön kotiin. Hän ei päässyt, mutta isoäiti tuli. Selitin tilanteen ja annoin mahdollisen^{2.1.1} kriisiavun puhelinnumeron isoäidille. Tyttö ei puhunut sanaakaan, kun isoäiti oli paikalla^{1.2.2}.

Koko viikonlopun^{1.1.1} murehdin asiaa. Pyhäiltäni tytön isoäiti soitti, että tyttö on nyt sairaalassa^{4.1.1}. Oli saanut^{4.2.2} jonkun kohtauksen ja alkanut raivota. Isoäiti oli ollut tyttärensä luona viikonvaihteessa^{4.1.2}, josko apua tarvittaisiin. Hetkeksi helpotti, että nyt siellä sairaalassa huomaavat^{1.4.1}, kuinka vaikea tämä tapaus^{1.3.3} on. Terveystenhoitaja sitten kertoi, että sairaalan nuorisopsykiatrisen osasto on^{1.3.1} täynnä, joten tyttö kotiutetaan jouluksi ja pitäisi tulla tammikuun alussa viimeistään kouluun. Eteenpäin mennään koulun^{3.2.4} tukitoimin. Rehtorin tehtävä on järjestää^{2.1.1} ne. *Tässä hommassa kyllä panos-tuotosajattelu on ollut vahvasti miinusmerkkinen*^{1.3.2}.

Otin^{1.3.3} taas yhteyttä sosiaalitoimeen, että mitä tukea heillä on antaa nuorelle. He olivat sopineet perheen kanssa kotikäynnin tammikuun puolen välin jälkeen. Ennemmin eivät kuulemma^{3.2.4} ehdi. Ajattelin, että voihan se olla, että koko käynti jää^{3.2.4} aiheettomaksi, jos tyttö päättää^{1.3.1} päivänsä ennen sitä. *Mä oon inhorealisti. Meillä ei kyllä koulussa ole näihin pelimerkkejä*^{1.1.1}.

Tammikuun alussa tyttö ei tullut kouluun. *Mietin, että milloin vedän hihnat kiinni*^{2.2.1}. Ja taas soiteltiin. Tilanne on siis yhä auki, olen kyllä nähnyt tytön muutaman kerran joulun jälkeen, eikä^{3.2.4} tilanne näytä yhtään parantuneen. Terveystenhoitajalle tyttö ei omaloitteisesti mene. Koululääkärille soitin ja kysyin^{2.1.1}, kuka tästä oikein vastaa. Erikoissairaanhoidon^{1.4.1} piiriin tyttö kuulemma kuuluu, mutta käytännössä hän on täällä koulussa ja minun pitäisi vastata koulun^{3.1.2} käynnin tuen järjestämisestä. Koulun kannal-

ta olemme valmiita järjestämään pienryhmäopetusta, vaikka^{1.4.2.} mitä, mutta ihmeperantamiseen me ei pystytä. Luokkatoverit ovat jo lakanneet^{4.1.2.} ihmettelemästä, mutta vaikeahan sinne ryhmään on mennä, kun ei juuri koskaan ole paikalla^{3.1.2.}. *Edelleen siis ollaan löysässä hirressä.*

Kuraattori oli saanut sosiaalipuolelta^{1.4.1.} tiedon, että tyttö oli joulun seudussa jäänyt kiinni myymälävarkaudesta. En tiedä yksityiskohtia, mutta kuulin, että ei tyttö siellä kuulusteluissakaan^{3.2.3.} ollut suostunut puhumaan.

OHR:n kanssa päädyimme esittämään tytön siirtoa pienryhmään jo syksyllä, mutta huoltaja^{3.3.2.} ja tyttö kieltäytyivät. Nyt olen päättänyt, että siirto tehdään halusipa huoltaja sitä tai ei. Ei täällä kukaan muuten ehdi tyttöä tukemaan ja auttamaan. Toisaalta joulun jälkeen huoltajakin tuntuu^{4.2.2.} olevan valmis mihin vain, että tilanne ei enää pahenisi. Kaikkiaan voi sanoa, että tämä^{3.3.2.} päättäminen on alkanut viime keväänä, enkä kyllä ole saanut hyvää ratkaisua. Sitä miettii, että eikö kukaan muu välitä näistä^{4.2.1.} nuorista. On pakko tyytyä^{3.3.2.} tekemään parhaansa, jos edes saisi pidettyä nuoren hengissä. *Me täällä vaan ammutaan ritsalla Goljattia^{4.4.2.}. Ja sitten lehdet kirjoittaa, että miksi koulu ei tee mitään.*

8 ALAONGELMIEN VASTAUKSET SUUNTAAVAT TEORIAA

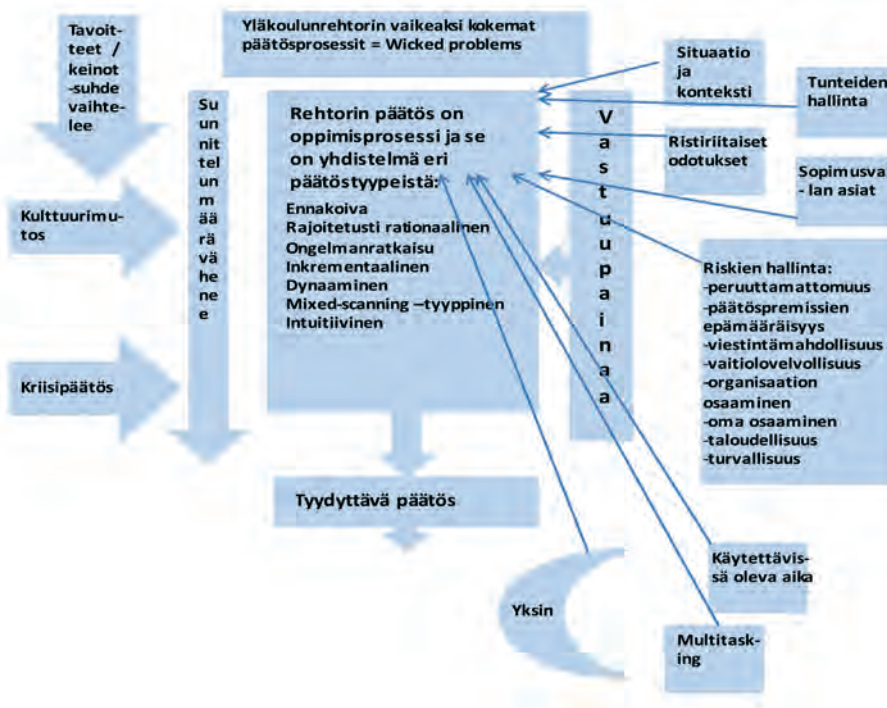
Rehtorin työ ei ole pelkkää hallinnointia, sillä operatiivisena etulinjan johtajana hän elää jatkuvassa lähikontaktissa niiden ihmisten kanssa, joita koskevia päätöksiä hän työssään tekee. Kunkin päätöksen on oltava linjassa muiden päätösten kanssa, päätösten kohteet on pystyttävä kohtaamaan ja sitouttamaan yhteisiin tavoitteisiin päivittäin ja päätösten kanssa on voitava elää. Roolista ja tunnelmasta on voitava siirtyä toiseen, joten päätösten tulee olla hyvin perusteltuja ja läpinäkyviä.

8.1 Yhteenveto vaikeiksi koettujen päätösten rakenteesta

Tässä kappaleessa vastaan tutkimuksen ensimmäiseen alaongelmaan: *Minkälainen on vaikeaksi koettu johtamispäätösprosessi yläkoulunrehtorin kertomana?*

Aineiston hankinnan perusteena ei ollut mikään päätösteoria, vaan rehtoreita pyydettiin kuvaamaan vapaasti vaikeaksi kokemansa päätösprosessi. (Kuvio kysytystä päätösprosessista on liitteessä 15.) Kerrotut päätösprosessit ovat ainutkertaisia, ja niihin liittyy monia epävarmuustekijöitä, joihin ei ole selvää ratkaisua. Ne vaativat ongelmanratkaisua ja eettistä harkintaa, ja niiden ratkaisemisessa käytetään tietoja, taitoja, kokemusta ja tervettä järkeä. Tiedostetun tai tiedostamattoman riskianalyysin perusteella laaditaan strategia nykytilasta tavoitetilaan.

Vaikeaksi koetut päätökset liittyvät sopimusvallan piiriin, eikä niihin välttämättä liity varsinaista viranhaltijapäätöstä, tai viranhaltijapäätös on vain osa prosessia. Lopullinen päätös perustuu sekä eri tavoitteille annetuista suhteellisista painoarvoista että sen arvioinnista, kuinka hyvin eri ratkaisut tulevat toteuttamaan asetetut tavoitteet. Yksittäisissä päätöksissä vaikuttavien tekijöiden painotukset vaihtelevat ja rehtorit käyttävät erilaisia päätöstapoja. Vaikeaksi koetun päätösprosessin muotoilua ja siihen aineiston perusteella vahvimmin vaikuttavia tekijöitä on koottuna kuvioon 3.



KUVIO 3. Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemat päätösprosessit (wicked problems) ja niiden muotoiluun vaikuttavia tekijöitä.

Päätettäessä ei pyritty hyödyn maksimointiin, vaan tyydyttävään ratkaisuun. Ratkaiseminen perustui monenlaisten päätöstä kuvaavien teorioiden mukaisten prosessien joustavaan yhdistelemiseen. Käytettiin mm. ennakoivaa, rajoitetusti rationaalista, ongelmanratkaisuun perustuvaa, inkrementaalista, dynaamista, mixed-scanning -tyyppistä ja intuitiivista päätöksentekoa. Päätökset olivat usein inkrementaalisia eli vähitellen kehittyviä, ja niitä pyrittiin tekemään mahdollisia seurauksia ennakoiden, mutta aineistoon kuului myös nopeaa riskinottoa edellyttäviä kriisipäätöksiä. Päätöksenteko edellytti kokonaisuuden hallintaa ja päätettävän asian suhteuttamista kokonaisuuteen. (Vrt. luku 5.)

Vaikeaksi koettu päätösprosessi osoittautui Rittelin ja Webberin kuvaamaksi koulun pirulliseksi ongelmaksi, *wicked problem*¹⁷³. Ongelman

173 Ovat monitulkintaisia, "ilkeitä ongelmia" (Raisio 2009, 73).

ratkaisemista vaikeuttavat monet tekijät. Sille ei ole olemassa tarkkaa määritelmää. Ongelmalla ei ole pysähtymissäntöä. Ei ole kriteeristöä, jolla ongelma voidaan katsoa kokonaan ratkaistuksi, joten ongelman ratkaisun etsimisen pysäyttävät muut tekijät kuin täydellisen analyysikehikon löytyminen, esimerkiksi aika, taloudelliset resurssit ja ihmisten jaksaminen. Usein tyydytään riittävän hyvään ratkaisuun. Ongelmaa ei voida ratkaista akselilla tosi – epätosi. Tällainen ongelma on arvoasetelma; tehtävä päätös ja valittu ratkaisumenetelmä perustetaan eturyhmien intresseihin, arvolähtökohtiin, henkilökohtaisiin mieltymyksiin ja ideologisiin perusteisiin. Ratkaisu on poliittista vallankäyttöä ja onnistuminen edellyttää suotuisaa ajoitusta. (Rittel & Webber 1973.)

Tällaisen ongelman ratkaisemisen arviointiin ei ole välitöntä ja lopullista testimahdollisuutta. Jokaisen pirullisen ongelman ratkaisuyritys on kertaluonteinen. Ei voida oppia yrityksen ja erehdyksen avulla. Potentiaalisten ratkaisuvaihtoehtojen rajaaminen on mahdotonta. (Kun on riittävä luottamus tai sopiva valta-asetelma, päätös muotoutuu jonkin vaihtoehdon kokeilemisesta.) Ongelma on perimmältään ainutlaatuinen. (Ei tiedetä, onko kaikki elementit hahmotettu.) Jokainen ongelma voidaan ajatella jonkin toisen ongelman oireena. Ongelman selitysten valinta määrittelee ratkaisumallin luonteen. Esim. koulukiusaaminen voidaan katsoa kontrollin puutteeksi tai liiallisesta kontrollista johtuvaksi. Selitys voidaan valita kulloisenkin arvokäsityksen mukaan. Toiminnan tavoitteena ei pohjimmiltaan ole totuuden etsiminen, vaan jonkin inhimillisen toiminnan parantaminen tai kehittäminen. (Rittel & Webber 1973.) Pirullisia ongelmia on eri aloilla, ja ne ovat esimerkiksi Vaasan yliopiston syksyn 2013 sanomalehtiyliopiston teemana (Hakala & Vartiainen 2013).

Rehtorit tunnistivat työstään näitä päätöksiä ja kertoivat kokemuksistaan. Päätökset koettiin vaikeiksi, mutta ainakin haastattelutilanteessa ne tahdottiin ymmärtää oppimisprosesseiksi. *“– – it cleared up what kind of school I want to have and what kind of climate in the, in my staff I need – –”*

8.2 Koulunaika-käsite on päätösprosesseja yhdistävä tekijä

Aika-käsite koulukontekstissa

Analysoidessani kotimaisia aineistoja havaitsin heuristisesti, että rehtorit viittaavat monin tavoin koulunaika-käsitteeseen. Kontrasti koulutyön ja rauhallisen tutkijaelämän välillä johdatti kokemukselliseen havaintoon. Rehtoreiden ajankäyttösuunnitelmat, ajanhallinta ja työajan määrittelytapa vaihtelivat, mutta ainakin ajoittain he kokivat, että aika ei

riittänyt. Kiire, multitasking ja pitkään keskeneräiset asiat katsottiin kuuluvan rehtoriuteen. Ajan kuvaaminen pelkästään resurssina yksinkertaisesti asiaa liikaa, joten laadin koonnin koulunaika-käsitteen sisällöstä pääosin kotimaisten kirjallisten lähteiden perusteella. Koonti ei ole kattava, mutta se luo kuvaa aikaelementin vaikutuksesta yläkoulun johtamiseen.

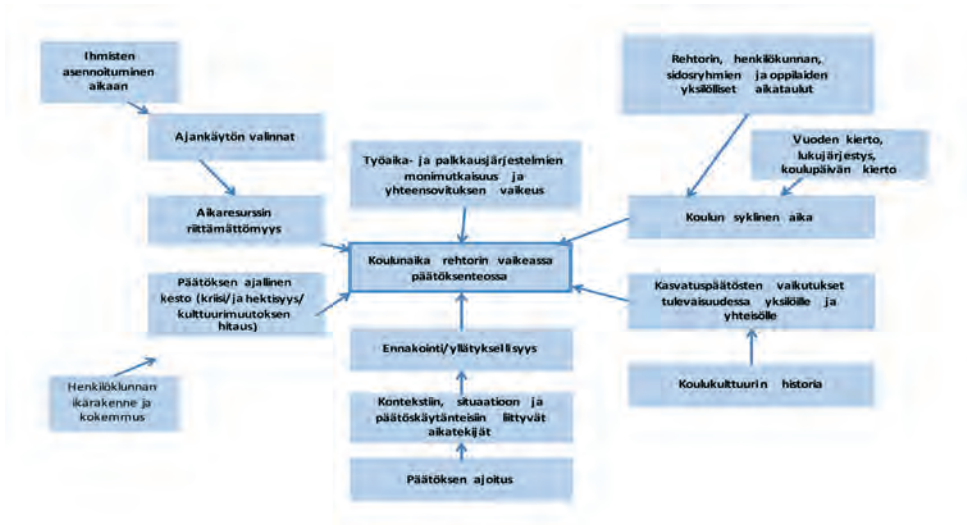
Aloitin kokoamalla rehtorien aikaan liittämät viittaukset tutkimusaineistoistani. Täydensin kuvausta käyttämällä lähteinä Kunnallista opetushenkilöstön- ja yleistä virkaehtosopimusta (Kuntatyönantajat 2012b; Kuntatyönantajat 2012a), perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (Opetushallitus 2004), Seinäjoen kaupungin ja oman kouluni opetussuunnitelmia (Seinäjoen kaupunki 2011; Seinäjoen lyseo 2013), oman kouluni työsuunnitelmaa liitteineen (Isotalo 2011; 2010; 2009) sekä kyseisenä aikana Seinäjoen kaupungin käytössä ollutta Untis-lukujärjestysohjelmaa ja sillä laatimiani lukujärjestyksiä. Aineiston (liite 16) käsittelin GT-työkaluillani tutkimuksen lisäaineistona.¹⁷⁴ Tämän kappaleen sisältö perustuu edellä mainittuihin lähteisiin ja liitteeseen 16.

Kertomuksissaan rehtorit kuvasivat aikaa mm. seuraavilla käsitteillä: ”määräaika, jatkuva aika, periodiaika, kiireaika, tiheä aika, toiminta-aika, muutosaika, kriisiaika, elinaika, koeaika, harjoitteluaika, omaksumisaika, tehokas aika, odotusaika, ajattelu-aika, kypsymisaika, sulattelu-aika, loma-aika, sairausaika, maksettu aika, aikavaras, työaika, oma-aika, valitusaika, vaikuttamisaika, päätösaika, viran aukioloaika, virka-aika, online-aika, kokousaika ja irtisanomisaika”. Kuvio 6 on mindmap-analyysinä esitetty tiivistelmä koulunaika-käsitteestä. Koulunaika-käsite muodostaa päätösprosessin taustalle piiloutuvan tekijän, jonka alan ammattilainen tunnistaa ja johon hän toiminnassaan sopeutuu.

Eri alojen aikarajoitteet ja -haasteet ovat erilaiset, mutta esimerkiksi päätösten ajallisen keston vaikutukset ovat yhteneviä. Kriisitilanne edellyttää nopeaa päätöksentekoa, mutta kulttuurinmuutokseen tai vaikeaan

174 Koulunaikaa koskevan koonnin käsittelin tutkimusongelmaa valottavana lisäaineistoina (en siis käsitellyt aikaa straussilaisen GT:n mukaisesti). Aineistoanalyysin viimeisenä vaiheena analysoin koulunaikaa koskevat koonnit käyttämälleni GT:n mindmap- ja WORD-työkaluilla. WORD-työkalua sovelsin tässä siten, että en toteuttanut memo-työvaihetta, sillä erityisesti aineiston loppuosa koostui käytännössä memoista. Koodaamattomat koonnit koulunaika-käsitteestä ovat liitteessä 16, mindmap koulunaika-käsitteestä ja sen tiivistelmä (liite 5) sekä kategoriakuvaus, joka sisältää aika-analyysin, (liite 13). Koulunaikaa koskevan lisäaineiston avulla kategoriat saturoituivat ja aineistoperustainen teoria sai muodon.

henkilöstöasiaan liittyvä päätösprosessi voi kestää vuosia¹⁷⁵. Pitkäaikainen negatiivinen tunnekuorma syö voimavaroja.



KUVIO 4. Koulunaika rehtorin päätöksenteossa

Aikaresurssin riittämättömyys näkyy väsymisenä ja johtaa päätöksentekoon liian vähäisten tietojen perustella. Ajankäytön valinnat, asioiden opetteluun kuluva aika ja aikavarkaat¹⁷⁶ vaikuttivat käytettävissä olevaan aikaan. Rehtorit käyttävät 8 % työajastaan laadulliseen kehittämiseen (Karikoski 2009). Riittääkö se? Osallistava johtaminen mahdollistaisi ajankäytön laadullisen kehittämisen. Palkkaus- ja työaikajärjestelmien yhteensovittaminen vaikeutti kuitenkin osallistavaa päätöksentekoa, oikeudenmukaisuutta ja päätösten aikatauluttamista.

175 Aluehallintoviranomaiselle tehdyn kantelun keskimääräinen käsittelyaika on 8kk (Lounais-Suomen aluehallintovirasto 2012).

176 Aikavarkaaiksi voidaan kutsua esim. ihmisiä, jotka vievät muiden aikaa myöhästymällä tai pitkällä puheenvuorolla, tai tehottomasti johdettuja kokouksia ja palavereja, työnkeskeytyksiä (sähköpostit, puhelut) ja epäjärjestyksestä johtuvaa asioiden etsimiseen kuluvaa aikaa (Rasila & Pitkonen 2008, 5–30).

Ihmisten puheesta piti erotettaa vallankäytön ja vaikuttamisen pyrkimykset, sillä omaa taloudellista etua ajettaessa voidaan provosoiden vedota ajan puutteeseen. Yhteiseen laadulliseen kehittämiseen on virkaehtosopimukseen kirjattu VESO-koulutus (3 työpäivää), yt-tunti (3/vkt) koulun päätoimista opettajaa kohti ja opettajain kokoukset sekä mahdollinen kunnan erikseen kustantama työaika (Hämäläinen & Lonkila 1985, 43).

Useat rehtorit kokivat työajan riittämättömäksi kaikkien tehtävien laadukkaaseen hoitamiseen. Ongelmaa ratkottiin ajankäyttöä suunnittelemalla, ylitöitä tekemällä, laatua laskemalla sekä työtahtia nopeuttamalla. Rehtorin ajankäyttöön liittyvät huomauttelut aiheuttivat negatiivisia tunteita. Rehtorin liika työnteko voi jopa sairastuttaa henkilökunnan, joten ajankäytön rajojen määrittely ja sopiminen on tärkeää (Ahonen 2004, 39, 51).

Johtajan aika ja energia tulee kohdistaa tuloksen kannalta tärkeimpiin asioihin. Pareton¹⁷⁷ säännön mukaan 20 % kaikista työtehtävistä on niin tärkeitä, että ne hyvin hoitamalla saadaan aikaan 80 % organisaation tuloksesta ja toisaalta panostamalla 80 % työajasta organisaation kannalta tärkeimpiin 20 % asiaan, tulos on hyvä. Sääntö on voimassa, kun kyseisessä asiassa on valinnanvaraa, vaihtoehtojen laatu ei ole tasainen ja asiaa koskevaa tietoa liikkuu verkostossa (suusta suuhun menetelmällä), jolloin laatueroja kasvattavaa tietoa ja mainetta levittyy. (Anderson 2006, 141.)

Nykyisin ihmiset odottavat asioiden etenevän nopeasti. Päätettävien asioiden sisällön tulee ratkaista käsittelyjärjestys, priorisointi, ja päätöksentekoon tarvittava aika on yksilöllinen. Hätätilanteen ensiapu tehdään heti, mutta sekä oppilaiden että henkilökunnan oppiminen ja kypsytminen vaativat aikaa. Hyvä palvelu ei edellytä hätiköintiä, sillä kiireessä tehdyistä virheistä voi tulla karhunpalvelus. Paradoksaalista oli, että rehtoreita ahdisti kehittämisasioiden junnaavuus, jähmeys. Oman työntekoon sykkeen ja organisaation sykkeen saaminen yhteensopiviksi koettiin haastavaksi.

Rehtorin oma ajankäytönhallinta voi vaatia kehittämistä, jolloin sitä voidaan tarkastella viiden dimension kautta: kesto, tempo, järjestys, synkronointi ja jaksotus (vrt. Southerton 2006, 437–439). Osa rehtorin työstä ei

177 Taloustieteilijä Vilfredo Pareto huomasi 80/20 säännön perehtyessään vaurauden jakautumiseen. Havainnon jälkeen samaa sääntöä on sovellettu useille aloille. (About.com Management.)

kuitenkaan hahmotu henkilökunnalle, sillä se ei näy koulutyössä konkreettisesti. Esimerkiksi yhteistyöhön ja vuorovaikutuksen johtamiseen, verkostotyöhön, suomalaisten rehtorien työajasta kuluu 31 % (Mäkelä 2007, 191)¹⁷⁸.

Vuodenkiertoon, jaksojärjestelmiin, lukujärjestykseen ja koulupäivän päivittäiseen aikatauluun liittyvä syklinen aika ja jokaisen yksilölliset aikataulut monimutkaistavat yläkouluissa ihmisten tasa-arvoista kohtelua ja vaikeuttavat esimerkiksi päätöksentekoon liittyvien palaverien ja viestinnän järjestämistä. Päätöksen ajoitus kulloiseenkin kontekstiin ja tilanteeseen voi tehdä sinänsä hyvästäkin asiasta vaikeasti päätettävän. Esimerkiksi lukukausien kiireisiin aikoihin ajoittuvat yllätykset kuormittavat työtä.¹⁷⁹

Rehtorin ohjaamana systeemin tulee pysyä aikataulussa, monen tiedon tulee siirtyä reaaliajassa eikä päätöksestä saisi koitua runsaasti lisätyötä muille. Mitä määräaikoja on ehdottomasti noudatettava, ja mitkä joustavat, mitä rajoituksia on tehtävä? On varauduttava aikatauluja muuttaviin yllätyksiin. Määräaikojen edellä työkuorma ja kiire kasvavat. On linjattava, miten suhtaudutaan niin henkilökunnan kuin muidenkin toimijoiden määräaikojen laiminlyönteihin. Syitä määräaikojen noudattamattomuuteen voi olla myös järjestelmässä, esimerkiksi tarvittavia tietoja voi puuttua, kirjaamisjärjestelmä voi olla toimimaton, aikataulusta viestiminen on voinut olla epäselvää. Voi myös olla, että aikataulun noudattamisen merkitystä ei ole ymmärretty, ehkä ei ole oltu paikalla asiasta sovittaessa eikä ole otettu selvää sopimuksista, tai asia vain ei kiinnosta.

Pitkään kouluyhteisössä olleet työntekijät siirtävät toimintakulttuuria uusille työntekijöille, hiljainen tieto siirtyy. Pulkkinen mukaan henkilökunnan on tiedettävä, mitä aikaa pelataan, milloin on vaikuttamisen aika, päätösaika, aikalisä tai jälkipelisaika. Tarvitaan ajankäyttösuunnitelmia, ajantajua, ajan hallintaa, aikataulujen noudattamista ja aikalisän käyttöä, (Pulkinen 2011, 121, 134–136, 163–166). Ajankäytön seuranta ei tarvita,

178 Koulunajan hallintaan rehtoreita ohjataan esimerkiksi näin: 1) kehitä kouluja oppimisen, ei ajan, perustalle, 2) käytä aikaa uudella ja tehokkaalla tavalla, 3) luo akateeminen päivä, 4) pidä koulut pidempään auki, jotta oppilaiden tarpeet voidaan kohdata, 5) anna opettajille se aika, jonka he tarvitsevat, 6) investoi teknologiaan, 7) kehitä actionplaneja koulun kehittämiseen ja 8) älä etsi syyllisiä, vaan jaa vastuuta (Fullan 1996, 220–221).

179 Muu kouluyhteisö ei tunne rehtorin aikapaineita, joten voi olla hyvä tiedottaa henkilökunnalle määräajat ja suurta ponnistelua vaativien töiden aikataulut.

jos kaikki noudattavat yhteisiä pelisääntöjä, vai tarvitaanko? Joskus asian voi jättää silleen: antaa ajan hoitaa, asiat unohtuvat ja elämä jatkuu.

Erilaiset aikataulut on otettava huomioon ja saatava sujumaan synkronoidusti. Monen epäonnistuneen kehittämishankkeen syyksi osoittautuu, että yhteistä kokous- tai palaveriaikaa ei ole löytynyt, kehittämistyö olisi pitänyt tehdä ”omalla ajalla” tai ”kaiken muun työn sivussa” (Salo 2007, 73). Rehtorin tulee toimia yhteisen ajan vartijana ja sen harkitsevana jakajana, sillä näin hän tukee työyhteisön tehokkuutta ja lisää työhyvinvointia (Ahonen 2004, 33, 38).

Työntekijät ja perheet suhtautuvat työ- ja määräaikoihin eri tavoin, vaikka aikakäsityksemme onkin periaatteessa monokronista, syklistä. Suhteellisen yhtenäisessä kulttuurissamme suhtautuminen aikaan on yksilöllistä: orientaatio voi suuntautua menneeseen tai tulevaan, yksilöllinen tempo, rytmi ja synkronointi vaihtelevat ja asioiden aikatauluttamistapa vaihtelee. (Vrt. Hall & Reed Hall 1990, 6–28.)

Oppilaan yläkoulu-aika on kolme vuotta ja tässä ajassa tulisi peruskoulun oppimäärä tulla suoritetuksi. Päätötodistusta vailla oleva oppilas on vaarassa syrjäytyä. Rehtorit pohtivat, minkälaista ajallista läsnäoloa koulussa oppilaalta tulee edellyttää, jotta opinnot tulevat hyväksytysti suoritetuiksi? Oppilaan runsaat poissaolot kertovat oppilaan tuen tarpeesta, mutta rehtoreita ahdisti, kun tukea ei ollut saatavissa. Esimerkiksi apua tarvitsevan nuoren elämässä kolme viikkoa järjestelmän ulkopuolella on pitkä aika.

Kasvatamme nuoria tulevaisuuteen kulttuurimme historian perustalle. Toisaalta perustelemme kasvatustyötämme tulevaisuudessa tarvittavalla osaamisella. Arvotetaanko nuoren elämän jokaista koulupäivää yhtä arvokkaaksi kuin tulevaisuuden päiviä. Arvotetaanko tulevaa aikaa enemmän kuin tätä päivää?

Kiteytetysti voi sanoa, että koulunaika-käsite saa monia merkityksiä. Rehtorin päätöksenteossa se näkyi erityisesti ajankäyttötapoina, ajan riittämättömyytenä, työajan rajaamattomuutena ja päätettävän asian ajallisena kestonä. Koulunaika ilmeni aineistoissa merkittävänä päätöksiin vaikuttavana tekijänä. Tästä syystä käsittelin liitteen 16 aineiston molemmilla analyysityökaluillani tutkimuksen lisäaineistona.

Piilölöydöksestä yhdistävä ydinkäsite, pedagoginen synkronointi

Analysoidessani aikaan liittyvää lisäaineistoa huomasin, että se sitoutui toiminnallisena elementtinä, rytmittäjänä, sykkeenä kaikkiin kategorioihin. Se ei saanut ydinkategorian roolia, vaan näyttäytyi verbinä muodostuvassa teoriassa. Koulunaika muotoutui ydinkäsitteeksi, peda-

gogiseksi synkronoinniksi. Se kuvaa, kuinka rehtorin pitää päätösprosessissaan sovittaa yhteen eri toimijoiden ja koko koulun aikatauluja siten, että päätös kestää eettisesti ja niveltyy koulun toimintaan. Rehtori joutuu päättäessään sykronoimaan¹⁸⁰, tahdistamaan, sovittamaan ja muuttamaan mitä erilaisimpia asioita yhteensopiviksi, jotta jokaisen työ voi jatkuu.

Tavoitteena on, että koko koulu toimii yhtenäisesti, yksilöiden äänet soivat yhteen muiden kanssa, mutta järjestelmä joustaa siten, että yksilöllinen, optimaalinen oppiminen mahdollistuu. Tietotekniikkaan rinnastaen saadaan kulttuurit, oppimistyyli, persoonat, välineet, materiaalit, ympäristöt, säännöt, voimavarat, sovitettua yhteen ajassa kestävän etiikan mukaisesti, jotta koulun perustehtävä toteutuu. Kun vaikeassa päätösprosessissa joku systeemin osa ei sovi yhteen muiden kanssa, sille on tehtävä jotakin, se vaatii synkronointia¹⁸¹.

Pedagoginen synkronointi -käsiteyhdistelmässä tarkoitan pedagogiikalla yleisesti niitä prosesseja ja käytäntöjä, joilla pyritään kasvun, kehityksen ja oppimisen kokonaisvaltaiseen tukemiseen (vrt. luku 3.) ja synkronoinnilla tarkoitan erilaisten prosessien ajastamista, yhteensovittamista, jotta kokonaisuus saadaan toimivaksi. Yhdistettynä nämä termit luovat käsityksen siitä, että koulun pedagoginen kokonaisuus saadaan yhteensopivaksi, samassa ajassa toimivaksi. Metafora on induktiivisesti johdettu ja käsitteen syvällistä ymmärtämistä auttaa yläkoulunrehtorin

180 Tietoteknisessä synkronoinnissa pyritään saamaan järjestelmät samaan tilaan, toimimaan yhteensopivasti. Vastaavasti kuva-, teksti- ja äänitallenteiden ajastaminen yhteensopiviksi on synkronointia. Kapellimestari synkronoi pitämällä kuoron ja orkesterin rytmissä ja aikataulussa. Hän sovittaa ja muuttaa osatekijät yhteensopivaksi.

181 Pohdin myös syke -käsitettä, sillä vaikeaa päätöstä tehdessä sekä rehtorin että muiden toimijoiden syke nousee. Myös hermojärjestelmien sykkeet pitää saada synkronoitumaan. Rehtorin pitää saada sekä organisaation, siinä toimivien ihmisten että oma sykkeensä yhteensopiviksi vaihtuvissa tilanteissa, ja vaikeissa päätöksissä vaaditaan sykkeiden synkronointia.

työn kokemuksellinen tunteminen (Cornelissen, Christensen & Philips 2008, 9–10)¹⁸².

Koska lähikäsitteiden määrittely on teoria- ja koulukuntakohtaista, niiden sovittaminen tarkasti rajatuksi yksiselitteiseksi uudeksi määritelmäksi ei ole mielekäästä. Metafora ei siis kuvaa olemassa olevaa, vaan luo kokonaan uusia merkityksiä.¹⁸³ Metaforien muodostama kuva on usein monipuolisempi kuin saman asiasisällön pukeminen suorasanaiseen muotoon¹⁸⁴.

Haastateltavani viljelivät runsaasti metaforia puheissaan. Metaforien avulla pyritään auttamaan tien löytämisessä tutusta tuntemattomaan. (Drakenberg & Leino 1996, 21, 23.) ja metaforia voidaan käyttää tutkimuksen apuvälineenä mm. tulosten esittämisessä (Candy 1986, 23). Luomani pedagoginen synkronointi -metaforan tavoitteena on ilmiön kuvaaminen tuoreella, havainnollistavalla tavalla, jonka selitysarvo on suurempi kuin sen osien kirjallinen kuvaaminen. Edellä esitetyn nojalla tutkimukseni toisen alaongelman vastaus löytyi:

182 Tällainen kahden käsitteen liitto ei käsittemäärittelyltään ole objektiivinen, todellisuutta ei voida kuvata yksiselitteisesti käsitteitä yhteen liittämällä. Kaksi käsitettä voidaan yhdistää pelkästään liittämällä niiden vakiintuneet merkitykset yhteen. Kahden vaikeasti määriteltävän termin yhdistäminen voi onnistua ainoastaan metaforisesti. Yhdistettynä käsitteet alkuperäisissä käsitteissä määriteltyihin ominaisuuksiin menettämättä metaforan uutta luovaa merkityssisältöä. Yhdistettävillä termeillä on oltava joitakin toisiaan muistuttavia semanttisia yhteenkuuluvaisuuksia, joita käsitteet yhdistettynä tuovat esiin ja järjestävät uudelleen. Metafora voi inspiroida tutkimusta ja uusien teorioiden kehittämistä. (Cornelissen, Christensen & Philips 2008; Cornelissen 2006.) Tämän logiikan mukaisesti olen luonut uuden metaforisen käsitteen.

183 Pedagoginen tavoite erottaa pedagogisen synkronoinnin muiden alojen vaikeisiin päätöksiin liittyvästä synkronoinnista.

184 Rehtorista käytettyjä metaforia Salon tutkimuksen mukaan ovat mm. lainlaattaja, ylläpitäjä, palokunta, diagnosoija, yhdenmiehen bändi, valmentaja, kapteeni, lautanhoitaja, libero, marionettinukke, mikropoliitikko, kapellimestari, puutarhuri, virkamies, sekatyöläinen, vahtimestari, tietopankki, huoltaja, keinoemo, kanaemo, veturi, kameleontti, kromattu komposti, valmentaja ja pelastusvene (Salo 2007, 118–119, 131–135).

Mikä tekijä vaikuttaa kaikkiin vaikeaksi koettuihin päätösprosesseihin?

Vastaukseksi kiteytyi:

Koulunaika on tekijä, joka liittyy kaikkiin
yläkoulunrehtoreiden vaikeaksi kokemiin johtamispäätöksiin.

8.3 Viitekehys: koulu mikropoliittisena organisaationa

Opetusalan kirjallisuudessa vallalla olevat johtamis- ja organisaatio-teoriat vaikuttivat aineiston perusteella ihanteellisilta ja tavoiteltavilta (vrt. luku 3). Reflektoidessaan rehtorit kuitenkin kuvasivat valta- ja voimasuhteita, joilla heidän päätösprosessiinsa pyrittiin vaikuttamaan. Koulu voidaan ymmärtää pienoisyhteiskunnaksi, jossa kansalaiseksi kasveetaan sosiaalisen yhteisön ohjauksessa ja kontrollissa (vrt. Foucault 1982). Tutkimuksen kolmas alakysymys on:

Mihin organisaatioteoreettiseen viitekehukseen teoria kiinnittyy?

Aineistoa analysoidessani, erityisesti teoreettisten kytkentöjen vaiheessa vastaukseksi kiteytyi:

Koulu mikropoliittisena organisaationa

Koulun mikropoliittisen tarkastelun taustaa

Seuraavaksi perustelen vastausta teoriakirjallisuuteen peilaten. Julkinen hallinto on kaikkien arvioitavissa siihen liittyvien ratkaisujen ja niiden perustelujen osalta, ja se on myös politiikan muotoilua ja toimeenpanoa (Salminen 2004a, 12). Rehtorin on hyvä tiedostaa eri ryhmien ja yksilöiden pyrkimykset vallan käyttöön myös jaettua johtamista toteuttaessaan (Lumby 2013, 592).

Foucoultin näkemys turvallisuuteen perustuvasta vallan ja kurin ilmenemisestä soveltuu ohjaavan kasvatuksen mukaiseen johtamiseen.

Vallankäyttö ei ole vain kahden toimijan välinen suhde (yksilöiden tai yhteisöjen), vaan se on tapa, jolla tietty toiminta muuttaa toista. Valtaa ei sellaisenaan ole olemassa, se on olemassa vain, kun sitä käytetään. Valta ja vapaus ovat erottamattomassa suhteessa toisiinsa ja valta rakentuu verkostoissa. Instituutioita tulee tarkastella niissä ilmenevien valtasuhteiden kautta. Valtasuhteen mahdollistaa mm. oikeusjärjestelmä ja perinteet. Valtasuhteen olemassaolo riippuu keinoista, joita voidaan käyttää sen ylläpitämiseen¹⁸⁵. (Foucault 2010, 28, 219–222.) Foucault pohtii kurin ja turvallisuuden suhdetta. Kurilla pyritään hänen mukaan täydelliseen järjestykseen, kun taas turvallisuudessa on kyse positiivisten tekijöiden maksimoinnista siten, että riskit ja epäsopivuudet (kuten varkaudet ja sairaudet) voidaan minimoida tietäen, ettei niitä koskaan voida poistaa kokonaan. Tällöin toimitaan todennäköisyyksillä. (mts. 34–35.) Koulun kurista puhuttaessa pyritään turvallisuuden ylläpitoon. Turvallisuusperiaatteella pyritään tapahtumia tai tekijöitä suunnittelemaan sarjoihin, joiden säädeltävyys yritetään säilyttää moniselitteisessä ja muuttuvassa ympäristössä. (mts. 36.)¹⁸⁶

Rehtorien kertomissa johtamispäätöksissä ilmeni kerroksellinen ja monisyinen vallankäyttöverkosto. Suomalaiset eivät välttämättä puhu vallankäytöstä, vaan velvollisuuksien hoitamisesta (vrt. Kalliola 2011). Haastatellutkaan eivät juuri puhu vallasta (poikkeus Saksa 1.), vaan mm. vaikuttamisesta, neuvotteluista, vaatimuksista, vastuista, velvollisuuksista, vaikutusvallasta, palkitsemisesta, rankaisemisesta, rajoitteista, sopimuksista ja delegaatioista. Varsinaisesta käskyvallasta ei puhuttu, mutta päätöksiä tehtiin toimivallan perusteella. ”– se on talon rehtori, joka näistä asioista vastaa ja se on myös rehtori, joka tekee näistä asioista päätökset, ei yksittäinen työntekijä –”

Toimivaltaa käytettäessä ei yritetä vakuuttaa alaista, totteleminen riittää. Viralliset toimivaltasuhteet (hierarkia) säilytetään suurelta osin konfliktitilanteiden ratkaisemista varten. Toimivalta mahdollistaa, että jokaisesta päätöksestä vastaa se, jolla asiaa koskeva asiantuntemus on suurin. (Simon 1997, 9–10.) Työsopimuslaissa valta perustuu työntekijän henkilö-

185 Esimerkiksi säännöt, tarkkailu, valvontajärjestelmät ja sanojen voima.

186 Foucaultin mukaan suvereenit (johtajat?) viisaila laeilla, hyödyllisillä laitoksilla, verojen tuottamalla puutteella, vastaavalla kyvyllään poistaa niitä ja lopulta omalla esimerkillään ohjaavat alamaistensa fyysistä ja moraalista olemassaoloa. (Foucault 2010, 38). Tähän oletettavasti rehtoritkin järjestelmän osana pyrkivät.

kohtaiseen sitoutumiseen tehdä työtä työnantajan johdolla ja valvonnan alaisena. Vallan yksi ilmenemismuoto on sisäistynyt valta, jossa oikeus valtaan johtaa työntekijöiden¹⁸⁷ velvollisuuteen totella. Nykytyöelämän tiimirakenteissa on erimielisyyksien välttämiseksi syytä sopia tarkemmin eri työntekijöiden vallasta, vastuusta, oikeuksista, palkkioista, tiedonkulusta, velvollisuuksista, työtehtävistä ja toiminnan pelisäännöistä. (Kalliola 2011.)

Organisaatiossa on jatkuvaa ohjailua ja neuvottelua yksilöiden ja ryhmittymien välillä. Ratkaisut perustellaan organisaation tavoitteilla, kun ryhmittymät kilpailevat rajallisista resursseista. Shafritzin mukaan valtaa käytetään, kun yksiköiden väliset riippuvuussuhteet eivät ole balanssissa. Ihmisillä ei välttämättä ole käytössään sitä valtaa, jonka he tarvitsisivat saadakseen tehtävänsä tehtyä. Vallan lähteitä ovat mm: rajallisten resurssien kontrollointi, (ajantasainen ja todenmukainen tieto, taito ja aika tehdä projekteja sekä harkinnanvaraiset resurssit), yhteydenpitomahdollisuus/hyvät suhteet niihin, joilla on valtaa (tärkeät asiakkaat, johtoryhmä tai joku muu, jolla on valtaa tai rajallisten resurssien käyttövaltaa), keskeinen paikka koalitiossa, mahdollisuus työstää organisaation sääntöjä (tietää, kuinka ne saadaan työstettyä, tai mahdollisuus estää muita työstämästä niitä) ja luotettavuus. Valta on sitoutunut sosiaalisiin suhteisiin. Pakottava valta saa aikaan torjuntaa, ja palkitsemisvalta puolestaan herättää halun toimia vallan tavoitteiden mukaan. (Shafritz, Ott & Jang 2005, 283–287.) Liittymisvalta on organisaatiota kohtaan tunnettua lojaalisuutta (Simon 1997, 10–11), halua kuulua vallan piiriin (French & Raven 2005, 318).

Valta koulussa

Valta merkitsee kykyä vaikuttaa toisten ihmisten käyttäytymiseen halluttuun suuntaan (Jansson ym. 1981, 117–118, 120). Päätteessään rehtori käyttää valtaa rajaamalla ja ohjaamalla oikeuksia, resursseja tai toimintaa ja määräämällä toimintatavasta (ainakin kiiretilanteessa). Hän myös kontrolloi sopimusten toteutumista. Työ politisoituu, kun erilaiset tavoitteet kohtaavat avoimesti. Johtamisen avulla ehkäistään ristiriitoja ja säilytetään harmoniaa. (Isosomppi 1996, 9–10.) Koulut ja koulujärjestelmät ovatkin poliittisia organisaatioita, joissa valta on organisoiva tekijä (Sara-son 1990, 7).

187 Alkuperäislähteessä: alamaisten.

Vallan analyysissäni en lähde pelkästä toimi- ja asemavallan käytöstä, vaan kiinnitän huomion verkostoihin, tietoon, osaamiseen ja persoonaan perustuviin vallan aspekteihin. Johtajan vallankäytön näen rakentavana, tavoitteisiin sitouttavana keinona, jonka kanssa organisaation sisäiset ja ulkoiset valtavoimat pyritään saamaan samansuuntaisiksi. Organisaatio ei ole stabiili, vaan jatkuvasti muuntuva. Muutosta pyritään ohjaamaan koulun sisäisten prosessien avulla. Alan kirjallisuudessa oppilaiden, sekä yksilöiden, pienryhmien että koko oppilaskunnan, rooli vallankäyttäjinä ei tule esille, vaikka tämän tutkimuksen aineiston perusteella rooli on usein epäsuora, mutta merkittävä.¹⁸⁸ ” – – alko tulla oppilaitten delegaatioita – – ”

Kasvattaminen ei ilmennyt aineistossa oppilaiden vallankäytön nujertamisena, vaan oppilaiden osallisuuden lisäämisena ja heidän käyttöönsä annetun vallan suuntaamisena koulun tavoitteiden mukaiseksi. Koulu toimii aktiivisessa vuorovaikutuksessa kouluyhteisön ulkopuolisten sidosryhmien kanssa, joten rehtorit ottivat huomioon myös niiden vallankäyttöpyrkimykset päätöksenteossaan. Rehtori suodatti ja sääti näiden voimien vaikutusta koulun työrauhaan. ” – – lautakunnan jäsen soitti – – hän ei tuu hyväksymään sitä – – ”

Vallankäyttöä kouluissa voidaan tarkastella Foucaultin valtasuhteiden analyysin pohjalta. Eriyttämiseen perustuva vallankäyttö ilmenee eriytyneiden ryhmien välisinä voimina. Eriyttäminen voi perustua lakeihin (vrt. erityisopetus), statukseen (vrt. erikoisluokat), traditioihin, privilegioihin (”saavutetut edut”), talouteen (rikas-köyhä), tuotantoon (eri työntekijäryhmät), kieleen ja kulttuuriin (eri etniset ryhmät), tietoon ja osaamiseen (eri oppiaineiden osaajat). Vallankäytössä nämä erot ovat sekä olosuhteita että tuloksia. Toimijoiden tavoitteista kumpuaa vallankäyttöä. Tämä ilmenee mm. pyrkimyksenä privilegioiden säilyttämiseen tai saavuttamiseen, taloudelliseen tuottoon ja auktoriteetin saavuttamiseen. (ST2.) Vallankäytön välineinä käytetään väkivaltaa, sanoja, taloudellisia tekijöitä, kontrollia ja valvontaa (Saksa 1.). Näkemystä on edellä kuvatusti tässä tutkimuksessa täydennettävä positiivisilla vaikuttamisen muodoilla, kuten neuvotteluilla, sopimuksilla ja erilaisten palvelujen vaihdolla. Valta ilmenee myös toimintojen institutionaalistamisena, jolloin sekoi-

188 Näkemysero voi perustua siihen, että Suomessa rehtorit myös opettavat ja osallistuvat aktiivisesti käytännön kasvatustyöhön, kun useiden muiden maiden rehtorit lähinnä hallinnoivat.

tetaan traditionaalisia taipumuksia ja laillisia rakenteita ja luodaan oma tarkasti määritelty sisäinen rakenne, koulu. Valtasuhteet perustuvat sosiaaliseen verkostoon. Valtaa luodaan, muutetaan ja järjestetään jatkuvasti, ja se ilmenee prosesseissa, jotka mukautuvat situatioon. (Portugali 2.) (Foucault 1982, 208–226.)

Rehtorit vieroksuivat kontrollin käyttöä vallan muotona: *” – – mutta se on mulle vierasta, että mun pitää kattoo perään, että aikuiset tekee niin ku on sovittu. Se ei oo kauheen helppoa, ja siitä, siitä saa yleensä vaan v-mäisen miehen maineen#että tuota niin, se vain on kannettava – – ”* Jokaiseen yhteisöön kehittyi oma tiedonkäsitely, joka esiintyy sen diskursseissa (Dreyfus & Rabinow 1982, 184–204). Vallankäyttöä on se, kuinka uudet tai ulkopuoliset jäsenet päästetään osallisiksi tähän diskurssiin. Rehtorit kuvasivat kokeneensa tällaista vallankäyttöä kouluyhteisöltä työnsä alkuaikoina. (Saksa 1.)

Vallankäyttö perustuu yksittäisten toimijoiden tai intressiryhmien suorituskykyyn, ponnistuksiin, panostukseen ja neuvottelutaitoon. Valta on asemaan sidottua, mutta myös neuvottelutaitoa, kompromisseja, yhteistyötä, konsensusta ja koalitioita. (Altrichter & Salzgeber 2000, 104–106.) *” – – ehkä siinä on jonkin näköisestä valtataistelusta kysymys – – ”*, *” – – et mä en alota näitten ihmisten välillä maailmansotaa – – ”* Konflikteja voi hallita kilpailun välttämällä, kompromissien laadinnalla, mukautumisella ja yhteistyön tekemisellä (Morgan 2006, 200). Nämä toimintamallit olivat tunnistettavissa aineistossa. *” – – pitäs tukee sitä opettajaa, ja kuitenkin pitää kuunnella niitä oppilaita ja huoltajiaki, ja siihen välimuotoon löytää niin ku semmosta rakentavaa ratkasua – – ”*, *” – – et kenellekään ei tulis semmosta kuvaa, että mä oon jomman-kumman puolella – – ”*

Valta on kykyä saada asiat tehtyä siten kuin tahtoo, se on latenttia kykyä vaikuttaa ihmisiin (Shafritz, Ott & Jang 2005, 283–287) ja tavoitteet voidaan saavuttaa muiden toimijoiden intressien, tavoitteiden ja arvostusten kustannuksella (Blase & Blase 1997, 138). Mielestäni ei kustannuksella, kuten Blaset ilmaisevat, vaan yhdessä, jotta saadaan synergiaetuja. Yksinkertaisin päätöksiin liittyvä voiman käytön malli olettaa, että päätöksiä arvioidaan siihen osallisten toiveiden mukaan. Jokaisen osallistujan suhteellinen valta voidaan punnita. Kun jokaisen yksilön valta tukee hänen toivettaan, systeemi tuottaa päätöksen, joka reflektoi eri toimijoiden painoarvoa verkostossa. (March & Heath 1994, 142.)

Todellisuudessa vallan vaikutusten arviointi niin kouluissa kuin yleisestikin on Marchin ja Heathin mukaan monimutkaisempaa. Kouluyhteisöissäkin kunkin aseman, roolin ja viisaan käytöksen vaikutukset päätökseen tulee arvioida erikseen. Jos henkilöllä on valtaa yhdellä alalla,

hänellä ei välttämättä ole sitä toisella alalla. Verkostossa toimien yhden alan valtaa voi käyttää monella muullakin alalla.¹⁸⁹ Mahdollista valtaa ei aina käytetä, vaan energia voidaan käyttää muihin asioihin. On arvioitava potentiaalisen vallan määrä ja aktivoituneen vallan määrä. Valta kuluttaa hyvää tahtoa tai tukijoita, joten niitä tulee jatkuvasti uudistaa ja tukea, jotta valta ei vähene. Valta toimii kuten taito, se vähenee, jos sitä ei käytä. Esitetty mekanismi lisää kompetenssia tai mainetta, jolloin vallankäyttö saa muut myöntämään vallan olemassaolon. (mts. 142–143.)

Opettajan ammatillinen auktoriteettiasema on suhteessa häntä ympäröivien valtasuhteiden toimintaan ja valtasuhteen toisen osapuolen kyvykkyyteen ja toimintapyrkimyksiin. Opettajat arvioivat, että heidän auktoriteettiasemaansa ovat viime vuosina selvimmin horjuttaneet poliittiset päättäjät ja virkamiehet, joiden asiantuntemusta opettajat eivät yleisesti arvosta ja joilla he katsovat olevan liikaa valtaa (Nuutinen 2000).

Opettajalla on vaikutusvaltaa oppilaisiin, mutta myös koulun muihin aikuisiin. Emotionaalisesti positiivisen ihmisen vaikutusvalta on erityisen vahva, jos hän osaa ottaa huomioon vaikuttamisen kohteen mielialan (Bono & Ilies 2006, 328–331). Tällaista ihmistä kutsutaan karismaattiseksi¹⁹⁰. Koulun johtamisessa on otettava huomioon eri yksilöiden persoonan vallan määrä ja heidän mielialansa ja tämä edellyttää johtajaltakin karismaan liittyvää osaamista (Aaltio-Marjosola & Takala 2000, 146). On oltava myös rakentava, kehottava ja lohduttava sanoma, jonka ihminen kykenee saamaan perille (Ollila 2005). Pedagogisissa yhteisöissä käytetään persoonan valtaa, karismaa – liittyhän pedagogiikkaan tulevaisuutta rakentava sanoma. Johtaja voi myös opetella karisman edellyttämiä taitoja (Takala Tuomo 2006).

Organisaatioteoreettinen viitekehys: koulu mikropoliittisena organisaationa

Kerrottujen dilemموjen, eturistiriitojen ja usein piiloisten valtataistelujen tarkastelu mikropoliittisena ilmiönä vastasi kertojien päätösten konteksteja ja tarjosi tutkimukselle organisaatioteoreettisen viitekehyyksen. Tätä voi selittää se, että tutkin johtamisen ääri-ilmiötä, vaikeaksi koettuja päätöksiä. Mikropoliittisella mallilla pyritään yhdistämään rakenteita ja

189 esim. kouluissa, kirkossa, perheen parissa tai yrityksissä.

190 Karisma on kykyä tehdä oma tehtävänsä hyvin yhteisön eteen, ja sen ydin on ihmisen ilmaisukyky, kyky vaikuttaa (vrt. Yukl 2012, 300–303).

toimijoita rakentamalla teoria, jolle voidaan olettaa olevan praktista käyttöä. (Salo 2002, 46, 49, 65.)¹⁹¹ Pitäydyn määrittelyssäni koulun johtamista koskevan kirjallisuuden määrittelyihin. Mikropolitikoinnilla voidaan pyrkiä harmoniaan, osallistavuuteen ja demokratiaan ja konfliktit voidaan nähdä konstruktivisina, jolloin teoria soveltuu kouluorganisaation tarkasteluun koulun johtamisen näkökulmasta (Burlingame 1988, 281–282, Townsend 1990, 208–210).

Mikropolitikka ilmenee organisaatiossa strategioina, joilla yksilöt ja ryhmät pyrkivät käyttämään auktoriteettia, resursseja ja vaikutusvaltaa edistääkseen intressejään, eikä johtajuutta ja mikropolitikkaa voi kokonaan erottaa toisistaan (Hoyle 1986, 126). Kouluissa sosiaalista todellisuutta ja organisaatiokulttuuria kehitetään ja rakennetaan yhdessä (Morgan 2006). Koulun eri toimijoilla on erilaisia käsityksiä todellisuuden rakenteesta, ja heidän yhteisten asioiden käsittelyyn liittyvät tarkoituseränsä eriävät. Muodollista ja epämuodollista valtaa käytetään vaikuttamisessa tai omien intressien suojaamisessa. Yhteistoiminta ja konfliktiorientoitunut toiminta yhdistyvät. (Blase & Blase 1997, 138.) (Vrt. esimerkiksi virkaehtosopimuksen mukaiset, aineenopettajien vaihtelevat opetusvelvollisuudet.)

Vanhimmissa tutkimuksissa koulun mikropolitikkaksi kutsutaan organisaation epämuodollista ja pimeää puolta, intressikonflikteja erityisesti johdon ja opettajakunnan välillä sekä kontrollin käyttöä vallan ja vaikuttamisen muotoina (Hoyle 1986, 125; Ball 1987, 7–8, 18–19; Ljunggren 1991, 3). Yksilöt ja ryhmät kuitenkin toimivat usein strategisesti ja kauaskantoisesti, joten ne välttävät konflikteja, ovat halukkaita harkitsemaan uudelleen näkemyksiään, pyrkivät konsensukseen ja rakentavat koalitioita tilanteissa, joille yhteensopimattomat intressit ovat alustavasti tyyppillisiä. Opettajalla on lopullinen kontrolli koulun ydinprosesseista, oppimisesta ja kouluissa valtataistelua käydään monella tasolla. (Altrichter & Salzgeber 2000, 104–106.) Myöhemmät tutkijat ovat laajentaneet politiikka-käsitettä ja luoneet positiivisemmän kuvan mikropoliittisesta kouluorganisaatiosta. Päätöksiä tehtäessä on kuitenkin hyvä tiedostaa, että joillekin päätöksentekoprosessi muodostuu areenaksi, jolla varmistetaan,

191 Mikropoliittinen näkökulma kouluorganisaatioon voidaan teoreettisesti johtaa sosiologian teorioiden avulla sosiaalisista systeemeistä (makroperspektiivi), organisaatioteorioiden avulla organisaatiokulttuurista (mesoperspektiivi) ja organisaatiososiologian avulla toimijoiden näkökulmasta (mikroperspektiivi).

että päätöksen tulokset refleктоivat heidän omia tavoitteitaan (Bacharach & Mitchell 1987, 410).

Yksilön sosiaalinen asema yhteisössä vaikuttaa mm. siihen, kuinka yrittäjämäisesti hän voi toimia (Battilana 2006, 126). Lindlen mukaan koulun mikropolitikka kattaa päivittäisen vuorovaikutuksen, neuvottelut ja tinkimiset koulun sisäisten ja ulkoisten yhteisöjen välillä. Mikropolitikan toimijoiksi hän mainitsee opettajat, rehtorit, keskustuomiston henkilökunnan, koululautakunnan jäsenet, vanhemmat ja oppilaat. (Lindle 1999, 171–172.) Hän siis sisällyttää määritelmään myös oppilaat.

Tulkitsen viitekehyyksen kattavan sekä rakentavia että hajottavia voimia kouluorganisaation eri tasoilla ja sen verkostoissa. Kuviossa 5 esitän näkemykseni koulusta mikropoliittisena pelikenttänä¹⁹². Jokainen toimija ajattelee asioita ensisijaisesti omasta näkökulmastaan ja on liittoutunut esim. ystävyysuhteiden tai ammatillisten intressien kautta monimuotoisesti sekä koulun sisäisiin että koulun ulkopuolisiin toimijoihin, ryhmiin ja verkostoihin. Ihmisten kesken syntyy väistämättä välillä ristiriitoja, mutta taitavalla valmentavalla johtamisella konflikteihin sitoutuva energia suunnataan yhteisten tavoitteiden mukaiseen kehittävään toimintaan. Rehtori toimii valmentajana ja tuomarina.

Mikropolitikkaa voidaan Salon (2002, 42, 86–89) mukaan tarkastella koulun julkisella, koulun johdon ja opettajien interaktion sekä opettajien yksityisellä luokkahuonetyön tasolla, kun muistetaan, että vuorovaikutusverkostot ovat monisyisiä. Tutkimusaineistossani vaikuttamaan pyrkivät myös huoltajat, koulun muu henkilökunta ja muut sidosryhmät¹⁹³. ”– – miten tässä tilanteessa toimii, miten reagoi nuorisoyksikkö, miten reagoi nuorisotoimi, miten reagoi meidän oppilashuoltoryhmä, miten reagoi meidän opettajat? Kaikki nämä mun täytyy niin ku ottaa yhtä aikaa huomioon, ja, ja sitte niin ku sorvata sieltä sitä ratkasua.”

Mikropolitikoinnin avoimuus vaihtelee. Koulussa sitä voidaan toteuttaa suljetuissa ryhmissä: eri opettaja-, henkilökunta- ja oppilasryhmien yhteisissä neuvotteluissa ”suljettujen ovien takana”. Koulun sisäisissä yhteisissä ja avoimissa ryhmissä ei pyritä rajaamaan politikointiin osallis-

192 Kuvio on kehitetty Pulkkinen rehtorin psykososiaalinen painekenttä -idean perusteella (vrt. Pulkkinen 2011, 30) ja siihen on sisällytetty aineistosta esille nousseet koulun mikropolitikoinnissa vaikuttavat tahot.

193 Ero selittyy osin siten, että Salo tarkastelee ilmiötä opettajankokousten päätöksentekona.

tujien joukkoa. Julkisessa politikoinnissa puolestaan verkostojen avulla viestitään sidosryhmiin ja organisaatioympäristöön. (vrt. Salo 2002, 42, 86–89.) Nykyisin on huomattava, että sähköisten viestimien ja erilaisten verkostojen vuoksi täysin suljetut systeemit eivät ole mahdollisia. Luokkahuoneistakin oppilaat välittävät tietoa nopeasti mobiililaitteiden avulla. Foucault'n mukaan modernin yhteiskunnan tärkein piirre onkin sen panoptisuus, eli jokaista valvotaan, ilman että kukaan valvoisi kaikkia (Tontti 1998, 2).



KUVIO 5. Koulun mikropoliittinen pelikenttä

Tutkimuksessaan Salo selittää mikropolitikoinnin ilmenevän erityisesti koulun johdon ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa (Salo 2002, 42). Omassa aineistossani se ilmenee 1) kaikkien koulun sisäisten toimijoiden vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä (oppilaat, opettajat ja muu henkilökunta), ”-- *molemmat alko opettajainhuoneesta kerää niitä joukkoja --*”, 2) kaikkien koulun sisäisten toimijoiden osallistumisessa päätöksentekoon, ”-- *alko tulla -- delegaatio --*”, 3) erimielisyyksissä koulun sisäisten toimijoiden keskuudessa ja rehtorin ja koulun muiden toimijoiden välillä, 4) erimielisyyksissä koulun ulkopuolisten ja koulun sisäisten toimijoiden välillä” -- *mä jouduin kunnanhallituksen puheenjohtajan puhutteluun -- kaikki paikkakunnan silmäätekevät hyökkäs mun kimppuun --*” ja 5) yksilöiden ja organisaation ajamien strategioiden yhtenevyyden asteessa. ”-- *käytän sitä korkeinta päätäntävaltaa semmosissa asioissa, joissa niin kun, täytyy ottaa se ikävä vastuu --*” Oppilaat toivat yllätyksellisen ja anarkistisen tekijän päätöksentekoon.

Professionaaliset valtarakennelmat estävät eri ammattiryhmien näkemysten aidon esiintulon, ja kehittämisen edellytyksenä on, että keskustelukulttuuri on avointa ja ammattikuntien näkemyserojen tausta tulee osallistujille ymmärrettäväksi (Väänänen & Kasvio 1996, 23). Eri ammattikuntien tavoitteiden yhteensovittaminen tuli aineistossa esille erityisesti oppilashuollollisten asioiden yhteydessä. Koulun näkeminen mikropoliittisena organisaationa auttaa ymmärtämään rehtorin päätösprosessin vaikeutta, sillä samaan aikaan huomioitavia vaikeutta aiheuttavia tekijöitä nousee rakenteista ja toimijoista sekä niiden välisistä suhteista.

Harmonian ylläpito ja muutosten aikaansaaminen

Kouluihin kohdistetut ristiriitaiset odotukset aiheuttavat Salmisen mukaan monenlaisia vaikuttamispyrkimyksiä. Yhteiskunnalliset, kulttuuriset, luonnon asettamat sekä yksilöihin kohdistuvat vaatimukset heijastuvat kouluinstituutioon dilemmoina. Syntyviä jännitteitä ei voida poistaa tai ratkaista tieteellisesti tai pedagogisesti. Paradoksit ovat julkisen koululaitoksen erityispiirre, sillä useimmilla muilla aloilla tehtävät ovat selkeämmin rajattuja, asiantuntijälähtöisyys on vahvaa, vastuut määriteltyjä, autonomia suurempi, käytössä on tarkkaa teknologiaa ja saavutetut tulokset on helpompi arvioida. Koulussa on pystyttävä priorisoimaan ja samalla myöntämään kasvatuksellisia tappioita toisilla alueilla. Julkisessa keskustelussa jokainen taho ajaa oman ongelmansa synnyttämää asiaa. (Salminen 2012, 85.) (ST3) Muutosvaatimuksissa voidaan hävittää jotakin aitoa ja merkityksellistä kouluista ja saada opettajat kokemaan syyllisyyttä ja riittämättömyyttä (Hargreaves 1995, 11). Rehtorit kertoivat kokeneensa tällaista syyllisyyttä ja riittämättömyyttä. (ST3)

Kangaslahden (2007) mukaan koululaitoksen arvot ovat monin tavoin ristiriidassa tehokkuusajattelun kanssa. Hän mainitsee koulujen strategiseksi dilemmoiksi mm. että strategiat annetaan ylhäältä, mutta aloitteellisuutta odotetaan alhaalta, ja oppilaita tulee kasvattaa ja opettaa, mutta myös palvella asiakkaina. Välillä on hankalaa sovittaa yhteen oppilaiden ja henkilöstön hyvinvoinnista huolehtimista. (ST3.) Koulun johtamisen kannalta olennainen paradoksi on järjestyksen ja kaaoksen, pysyvyyden ja muutoksen välillä tasapainoilu (Säntti 2007, 86; Sahlberg 1996, 87).

Valta ja politiikka vaikuttavat dramaattisesti kouluorganisaation muutokseen ja innovaatioihin, sillä osa tukee ja osa vastustaa niitä vahvasti (Blase 2005, 266–267). Salon (2002, 65) mukaan monikulttuurisuuden lisääntyminen saa aikaan eriytyviä vaikuttamispyrkimyksiä. Aineistoni rehtorit kokivat tilanteet paradoksaalisiksi päätöksiä tehdessään. Vahvimmin tiedostettuja dilemmoja olivat yksilön etu vastaan yhteisön etu ja eri osapuolten erilaiset näkemykset yksittäisen oppilaan edusta. Rehtorit pyrkivät päätöksillään ylläpitämään konsensusta, tasapainoa ja työrauhaa, mutta myös edistämään toivottuja muutoksia.¹⁹⁴

Mikropoliittisessa organisaatiomallissa Salon mukaan fokusoidaan mahdollisiin organisaation sisäisten intressiryhmien välisiin konflikteihin (tai niiden ehkäisyyn). Päätökset ja sopimukset saadaan aikaan neuvottelemalla eri intressiryhmien kanssa, ja ne muodostuvat kompromisseiksi, joita tosin ei välttämättä noudateta. (Salo 2002, 65.) Positiivisesti ajateltuna konfliktit tuottavat informaatiota. Ihmiset voivat vaikuttaa itsekkäiltä, lyhytnäköisiltä ja irrationaalisen itsepäisiltä, mutta samalla tulee esille, mitä koulun aikuiset ammatillisesti arvostavat ja mitä kouluun liittyviä asioita perheet pitävät arvokkaina. (Flessa 2009, 347.) Konfliktien kautta voidaan ymmärtää, mitkä voimat organisaatiossa toimivat, mitä tarpeita kukin pyrkii täyttämään ja kuinka kukin voi käyttää valtaa saavuttaakseen tavoitteensa (Shafritz, Ott & Jang 2005, 283–287).

Useat aineiston rehtorit kehuivat työyhteisönsä toimivuutta, joten mikropolitikointi oli kouluissa pääosin rakentavaa. Vaikeissa päätösprosesseissa rehtorit kuitenkin pohtivat erilaisia valta- ja voimasuhteita. Vastustus nousee halusta haastaa, häiritä ja/tai kaataa organisaation käytänteet, diskurssit ja valtasuhteet (Starr 2011, 646–647). Rehtorit pyrkivät toimin-

194 Aineiston mukaan erilaiset vastakkaiset intressit ja vallankäytön yritykset tuottivat vaikeita päätöksiä (vrt. simuloitua tarinaa 1 ja 2), mutta myös rehtorien pyrkimykset vaikuttaa asioihin niin koulun sisällä kuin yhteiskunnassa (vrt. simuloitu tarina 3).

nallaan ja päätöksenteollaan välttämään negatiivisen politikoinnin aiheuttamia konflikteja. Juuri mikropolitikoinnin estimoinnin ja ennakoinnin rehtorit kokivat työlääksi. (ST2.)

Muutostilanteiden jännitteet ja yhteenotot voidaan kuitenkin nähdä asiaa ja omistajuutta edistävinä tekijöinä ja siten positiivisina, muutosta tukevinä voimina (Vann 1999, 201–204). Koulujen muutosta ohjataan valtakunnallisesti mm. opetussuunnitelmia uudistamalla. Opetussuunnitelmien muutoksessa pedagoginen asiantuntijuus, kehittyvä paikallis-hallinto ja markkinatalous synnyttävät ajankohtaista¹⁹⁵ keskustelua (Hollappa 2007, 5). Koulut osallistuvat muutokseen vähintään sen toteuttajana.

Australialaisten rehtoreiden kokemuksia koskevan tutkimuksen mukaan rehtorit kokivat työssään raskaimmaksi suuren muutoksen ja vaikeiden ihmisten johtamisen. He katsoivat, että heitä pidetään epäsuositujen poliittisten näkemysten levittäjinä, ja he kokivat psykologisia esteitä kommunikaatiossa niiden kanssa, joilla oli negatiivinen käsitys johtajuudesta, johtajista ja muutosagendasta. Lisäksi rehtorit huomasivat näiden asioiden lisäävän vastarintaa muodollisten, virallisten valitusten kautta. (Starr 2011, 656–657.) Aineistoni ei sisältänyt virallisia valituksia, vaan rehtorit pyrkivät välttämään niitä¹⁹⁶. Sen sijaan aineistossa oli runsaasti aikuisten välisiä ihmissuhdekonflikteja. Jos muutosstrategian toteuttamisesta ei ole sopimusta, se johtaa lisääntyvään stressiin ja burnouttiin sekä laajalle leviäviin pettymyksiin ja sitoutumattomuuteen (mts. 656–657).

Muutosjohtamiseen liittyy ristiriitaisten odotusten ja voimien yhdistämistä (Sergiovanni 2005, 299) ja prosessin aiheuttamat positiiviset ja negatiiviset, ennakoituvat ja ennakoimattomat tunnereaktiot sekoittuvat rationaaliseen päätöksentekoon (Hargreaves 2005, 282–286, 293). Vaikeissa päätösprosesseissa eri toimijoiden tunteet ja niiden hallinta ovat merkittävässä roolissa. Mikropoliittista tarkastelunäkökulmaa voidaan pitää olennaisena osana koulujen selviytymisstrategiaa, sillä opetus on avointa ristiriitaisten odotusten maastoa yhteisöille ja hallituksille, vanhemmille, opettajille ja hallinnoijille (Lindle 1999, 171) ja haasteena on sovittaa yhteen kilpailevia intressejä ja vaatimuksia (Ehrich & Cranston 2004, 25, 29).

195 mikro- ja makropoliittista

196 Opetustointa koskevien virallisten valitusten määrä on Suomessakin viime vuosina kasvanut. Tilastojen mukaisesti luehallintoviranomaisen vuonna 2000 ratkaisemia valituksia oli 204 ja kanteluita oli 120, kun vastaavat luvut vuonna 2008 olivat 361 valitusta ja 139 kantelua (Lukkarinen 2009, 196).

Koulun johtaminen mikropoliittisesta näkökulmasta

Mikropoliittisen päätöksenteon ensimmäinen vaihe on luoda luottamusta. Luottamuksen määrä liittyy peittämisen aiheuttamien riskien suuruuteen. Riskejä voidaan vähentää avoimella tiedotuksella, toistaiseksi jatkuvilla sopimuksilla ja niihin liittyvillä jatkuvilla monipuolisilla neuvotteluilla, osapuolten tasapuolisella riippuvuudella toisistaan, pidättymällä käyttämästä toisen osapuolen heikkoa asemaa omaksi hyväksi sekä ilmaisemalla kunnioitusta toista osapuolta kohtaan. (Kevätsalo, Ilmonen & Jokivuori 1999, 27.) Vaikuttamisyrittämiselle luovat pohjaa lobbaus, suhdetoiminta ja verkostoituminen (Jaatinen 2003, 12–13, 107). Opetushenkilöstö ja koulun ulkopuoliset tahot ovat laajasti verkostoituneita ja rehtorin on tulkittava, kenen etuja kulloinkin ajetaan.

Kilpailu oppilaista voi saada opettajaryhmät toimimaan toisiaan vastaan, jolloin osastot ja koulut voivat muodostua vihollisiksi. Haasteena on saada aikaan itseohjautuvia verkostoja, joiden avulla kompleksisia ongelmia ratkaistaan kannustamatta eripuraisuuteen. (Fink & Stoll 2005, 37.) Vuonna 2009 opetusministeriön julkaisemien perusopetuksen laatukriteereiden pohjalta tehty selvitystyö kertoo, että Suomessa arviointitietoa käytetään ensisijaisesti kehittämisen välineenä, ei ranking-listojen laatimisessa ja kilpailun lisäämisessä (Rinne ym. 2011, 181–183).

Tutkimusteemani koskee tilanteita, joissa rehtori pyrkii ylläpitämään harmoniaa, osallistavuutta ja demokratiaa, mutta päättämisen tai päättämättä jättäminen vaikuttaa rehtorin arvion mukaan negatiivisesti jonkun, joidenkin tai koko yhteisön tavoitteisiin. (*ST1 ja ST2*) ”– – heidän valtaansa puuttumista – – käytän tässä kohassa tätä valtaa – –” Vallitsevassa kontekstissa ja situaatiossa ennakoidaan eri voimien vaikutusta, jotta päätös istuu organisaation kulttuuriin ja arvoihin ja sen avulla päästään kohti arjen harmonista työn tekemistä. Blasien (1997, 138–164) tutkimuksen mukaan luottamus rehtorin toimintaan vaikuttaa suorasti ja epäsuorasti opettajien voimaantumiseen ja mahdollistavan koulun johtamisen tärkeimmäksi tekijäksi osoittautui esimiehen osoittama luottamus opettajiin. Flessan tutkimus tukee näkemystä, että rehtorit pyrkivät ennemmin tasoittamaan mikropoliittisia konflikteja kuin testaamaan niiden vaikutusta ja oppimaan niistä. Mikropoliittinen tutkimusote selvittää, kuinka asiat todella toimivat kouluissa eikä sitä, kuinka asioiden organisaatiokaavioiden mukaan tulisi toimia. (Flessa 2009, 331.)

Toimiva sosiaalinen systeemi perustuu luottamukselle (Salo 2002, 54). Huolellinen ja koherentti teorettinen selvitys yleisen ja yksityisen intressin suhteesta on edellytys luottamuksen aikaansaamiseen suunnittelua kohtaan. Luottamus voidaan määritellä rationaaliseksi ja laskelmoivaksi,

interpersoonalliseksi, kahden yksilön väliseksi, instituutioiden ja abstraktien järjestelmien väliseksi ja arvoissa ja normeissa korkeammalla ideologisella tasolla esiintyväksi. Tällöin odotetaan, että joko yksilöt tai instituutiot toimivat tiettyjen arvojen, uskomusten tai poliittisten näkemysten mukaisesti. (Tait 2011, 160.) Pedagogisen päätöksenteon mikropoliittisen tarkastelun eettiset perusteet ovatkin luottamuksen kulttuurin ylläpidossa. Tämä teoreettinen pohdinta johdatti minut hiomaan tutkimuksen kategorioita ja auttoi ydinkategorian löytämisessä.

Mikropoliittisen viitekehäksen etuja ja haittoja

Mikropoliittikan toteutus on vaihdellut maittain, alueittain ja kouluittain, mutta muutosjohtamisen tarkastelussa rehtorit ovat kokeneet hyötyvänsä tarkastelutavasta. (Mawhinney 1999). Poliittinen toiminta on usein seurausta ihmisten havaitsemista eroista yksilöiden ja ryhmien välillä. Yhteistoimintaa tukevilla tai riitaa haastavilla, tiedostetuilla tai tiedostamattomilla toimilla on merkitystä kouluissa. (Vrt. Sarason 1990, 11.) Näiden dynamiikka mahdollistaa jatkuvuuden ja muutoksen (Salo 2002, 97).

Altrichterin ja Salzgeberin mukaan kouluorganisaation mikropoliittisen tarkastelunäkökulman etuja ovat konsensuskeeseen perustuvan näkemyksen kyseenalaistaminen ja vallankäytön, kontrollin sekä konfliktien huomioon ottaminen. Kyseenalaistamalla stabiili koulumalli, voidaan organisaatioprosesseissa ottaa huomioon mielijohteet. Myös ympäristön yksiselitteinen vaikutus voidaan kyseenalaistaa ja organisaation sisäisiä, poliittisesti ladattuja neuvotteluprosesseja voidaan painottaa. Näkemyksen heikkoutena he näkevät mm. että konsensus tulkitaan negatiivisesti vallankäytön ja vaiennuksen kautta ja stabiiliteetin ja jatkuvuuden kysymys päivittäisessä vuorovaikutuksessa jää vastaamatta. Myös vuorovaikutus ympäristön kanssa nähdään epäselvänä, ulkoisten tekijöiden vaikutusta vähätellään ja ymmärrys käsitteestä politiikka on epätyytyttävä, epäpoliittinen, se nähdään vastakohtana totuudelle ja rationaalisuudelle eikä demokratian käsitteelle anneta tilaa. (Altrichter & Salzgeber 2000, 101–102.) Myöhemmät tutkijat ovat määritelleet koulujen mikropolitikoinnin positiivisemmin, jolloin tarkastelu ei ole vain pakottamista ja luihuja keinoja käyttävää toimintaa, vaan se käsittää mahdollisuuden yhteistoiminnallisuuteen, joka voi johtaa tehokkaisiin vuorovaikutussuhteisiin organisaation jäsenten kesken. Tavoiteltavaa on käyttää mikropolitikkaa johtamisessa positiivisen muutoksen välineenä. (Ehrich & Cranston 2004, 24.)

Mikropoliittisen näkökulman käyttö suomalaisten peruskoulujen kuvaamisessa vaikuttaa jopa vallitsevien arvojen vastaiselta, joten kritiikki

on paikallaan. Näkemyshän korostaa konflikteja ja vallankäyttöä, jolloin voidaan menettää näkemys koulujen neuvottelevasta työkäytänteestä. Tutkimuksessani mikropolitikointi nähdään osana kaikkien ihmisyhteisöjen toimintaa. Koulussa rakennetaan rehtorin johdolla yhteistä visiota, jonka suuntaisesti eri ryhmät sitoutetaan toimimaan. Konsensus on tällöin työrauha, jonka järkkymistä ehkäistään sekä positiivisin että rajavain keinoin, ja tällöin lähestymistapa sisältää sekä yhteistoiminnallisuutta että ristiriitoja tuottavia elementtejä.

9 AINEISTOPERUSTAINEN TEORIA

Rakentaessaan päätösprosessia rehtori tekee tarkkuudeltaan vaihtelevan riskianalyysin ja perustaa sille nykytilasta tavoitetilaan etenevän strategian. Hän pohtii, mitä toimenpiteitä tarvitaan kestävän ja koulun toimintakulttuuriin niveltävän päätöksen tekemiseen. Tutkimusprosessini sisälsi heuristisen kokemuksen, kun havaitsin koulunaika-käsityksen vaikutuksen rehtorin päätöksentekoon. Tärkein riskianalyysin ja siihen perustetun päätöksen tarkkuutta määrittävä kriteeri on käytettävissä oleva aika. Työn päätteeksi hioin varsinaisen aineistoperustaisen¹⁹⁷ teorialausekkeen pukemalla analyysin keskeisen sisällön yksinkertaiseen muotoon. Hermeneuttisen tutkimusperinteen mukaisesti tutkimuksen tulos on käsitelmäärittelyltään keskeneräinen, ja jatkossa tutkimukset oletettavasti kehittävät uutta teoriaa tämän rinnalle tai perustalle.

Yhteenvedona edellisissä kappaleissa esitettyjen perusteluiden ja aineiston nojalla esitän, että erilaisten paineiden, tunteiden ja valtakenttien keskellä päättäessään rehtori pyrkii 1) pitämään yllä työrauhaa ja luottamusta, joten hän pyrkii kestäviin ratkaisuihin, 2) tasapainoilemaan, sopimaan ja sovittelemaan ristiriitaisia paineita ja odotuksia, 3) oikeudenmukaisuuteen ja kohtuullisuuteen, 4) minimoimaan vahinkoja, 5) arvioimaan käytettävissä olevan tiedon laatua ja määrää (joista muodostuvat päätöksenteon perustelut), 6) ottamaan huomioon kontekstin, tilanteen ja resurssit, 7) pitämään yllä itsekuria ja asettamia laatutavoitteita (myös organisaation laatutavoitteita), 8) minimoimaan rooliristiriitojen (esimerkiksi henkilökohtaiset suhteet, perhesuhteet) vaikutuksen ja 9) päättämään optimaalisesti aikarajojen sisällä. Päätösprosessi muotoutuu vaikeaksi, kun moninaisista syistä rehtori kokee lähes mahdottomaksi päättää asiaa asettamansa laatutavoitteen mukaisesti.

Kokeminen on yksilön sisäistä aktiivista toimintaa ja edellyttää yksilölle aikaisemmin muodostuneiden merkitysisältöjen käyttämistä tilanteiden hahmottamisen (tulkinnan) perustana (Heikkurinen 1996, 146–147). Tutkimusaineistoni koostuu rehtorien kertomuksista, joissa he ovat itse kokijoina. Oletettavasti muut rehtorit tähän tutkimukseen tutustuessaan löytävät kokemuksellisia analogioita omaan työhönsä ja toivon mukaan

197 Kautto-Knape käyttää aineistoperustainen teoria -käsitettä yleisesti käytössä olleen substantiivinen teoria -käsitteen asemesta (Kautto-Knape 2012, 43). Käytän aineistoperustainen teoria -käsitettä, joka on mielestäni selitysvoimaisempi kuin substantiivinen teoria.

he inspiroituvat kehittämään työtään omaa päätöksentekoaan reflektoidulla.

Yläkoulunrehtorit kokevat vaikeaksi koulun pedagogista hyvinvointia horjuttavan päätösprosessin, joka edellyttää taitavaa pedagogista synkronointia. Huomioon otettavat ja päätöstä vaikeuttavat tekijät ovat jaettavissa neljään pääkategoriaan: vastuuseen koulun toiminnan ylläpidosta, käytettävissä oleviin henkisiin ja aineellisiin voimavaroihin, toimintaa ohjaaviin sääntöihin ja sopimuksiin sekä koulun johtamisen arvoihin ja eettisiin dilemmoihin. Päätös koetaan sitä vaikeammaksi, mitä useampia vaikeutta lisääviä tekijöitä siihen liittyy, mitä voimakkaampina ne ilmenevät ja kuinka monin eri tavoin ne verkottuvat toisiinsa. Rehtorien kerronnassa ilmeni erilaisia toleranssirajoja heidän mainitsemilleen indikaattoreille, jotka tutkimuksessani asettuivat pääkategorioiden alakategorioiksi. Näitä ilmaistiin suhteellisuusasteikolla vähän, paljon ja liikaa. Rajat ovat kulttuurisidonnaisia, subjektiivisia ja perustuvat rehtorin eettiseen pohdintaan.

Päätöstä vaikeuttavina tekijöinä kaikkiin kategorioihin sisältyy koulunaika-käsite. Lisäksi kontekstin, tilanteen ja osin niistä johtuneen viestintämahdollisuuden vuoksi jokainen päätös oli ainutlaatuinen. Mainitut tekijät eivät kuitenkaan muodostaneet omia kategorioitaan, vaan tulivat kattavasti kuvatuiksi neljässä pääkategoriassa. Kuvaan näitä tekijöitä esimerkkien avulla liitteessä 17 olevassa taulukossa. Päätöksen vaikeusastetta lisäävät useiden päätettävien asioiden samanaikaisuus ja niiden keskinäiset siirtovaikutukset.

Ydinkäsitteeksi muodostui pedagoginen synkronointi, kun erilaisia vaikuttavia tekijöitä sovitetaan yhteen aikarajoitteet huomioiden ja tavoitteena on hyvä ja eettisesti kestävä pedagoginen ratkaisu. Ydinkategoriaksi nousivat koulun johtamisen arvot ja eettisyys, sillä kaikki vaikeat päätökset sisälsivät eettisiä dilemmoja. Ydinkategoria sisältää myös sen eettisen pohdinnan, jonka avulla rehtori suhteuttaa päätöksensä niihin vaikutuspyrkimyksiin, joita koulun mikropoliittinen organisaatio hänen kohdistaa.

Vaikeassa päätöksessä rehtori kokee häneen eri tahoilta kohdistuneet paineet kokonaistilanteen hallinnan kannalta kohtuuttomiksi. Lisäksi eri osapuolten tiedot ja käsitykset asiaan vaikuttavista tekijöistä ovat ristiriitaisia. Päätöksen perusteeksi ei ole sopimusta tai ratkaisumallia, ja asian päättäminen edellyttää arvopohdintaa, sillä yleensä jonkin osapuolen edut tai asema suhteellisesti heikkenevät. Rehtori myös kokee erilaiset voimavarat, esimerkiksi henkilökohtaiset voimavaransa rajallisiksi (mm. elämäntilanteen, rooliristiriidan tai tunnemyrskyn vuoksi).

Tutkimuksen tulos:

Aineistoperustainen teoria yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemasta johtamispäätöksestä:

Yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokema johtamispäätös edellyttää koulun arvojen mukaista, taitavaa pedagogista synkronointia.

Ratkaistavana on eettisiä dilemmoja, joita vastuu toiminnan ylläpidosta aiheuttaa, kun henkisten ja aineellisten voimavarojen sekä toimintaa ohjaavien sääntöjen ja sopimusten määrä ja laatu vaihtelevat.

Kuvaan teoriaa kuvion 6 avulla¹⁹⁸. Pystykuvio symboloi sitä, että eri kategorioiden sisällöt on otettava huomioon päätösten perusteluissa niin hyvin, että päätös ja rehtori itse pysyvät pystyssä, vaikka päätös mahdollisesti aiheuttaa vastarintaa. Tärkeimpänä päätösperusteena, ydinkategoriana, ovat koulun arvot, joiden perusteella pääkategorioiden sisällöistä muotoutuvat eettiset dilemmat ratkaistaan. Ydinkategorialla säädellään myös mikropolitikoinnin vaikutusta päätöksiin. Nuolella kuvaan, että vaikeuksista huolimatta päätöksillä pyritään rakentamaan nuorille kestävää tulevaisuutta. Aikaa kuvataan perinteisesti vasemmalta oikealle suuntautuvana, mutta tässä sitä kuvataan kasvuna ja kehityksenä. Koulunaika-käsitteen eri ulottuvuudet saavat aikaan painostavan voiman, joka ilmenee päätettävän asian pedagogisena synkronointina.

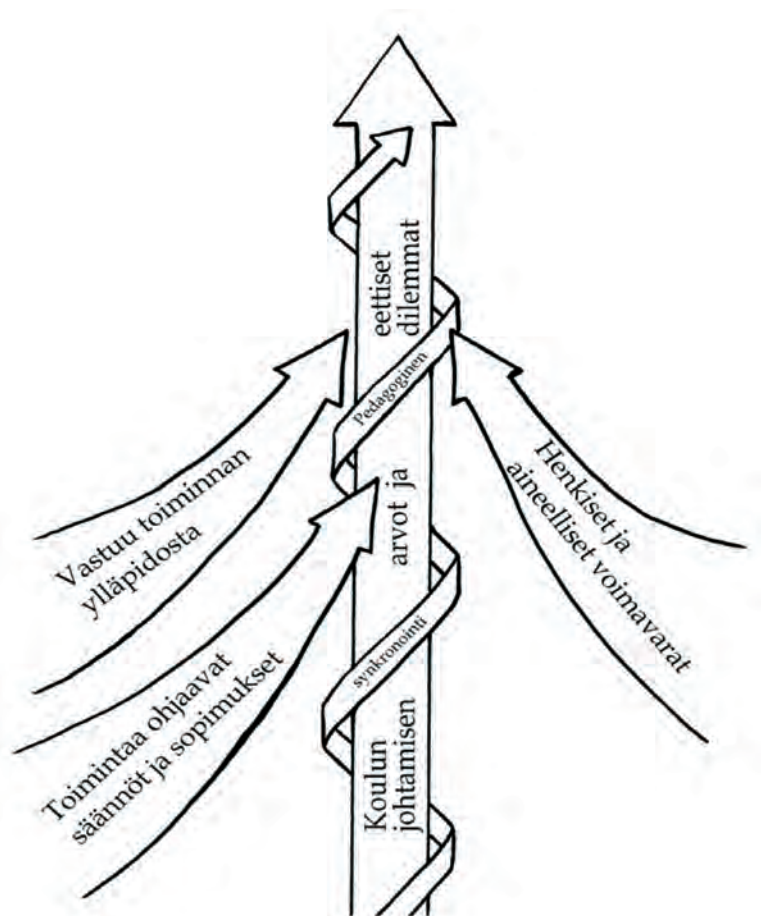
Tutkimuksen alussa selvitin yläkoulunrehtorin työnkuvaa aiempien tutkimusten perusteella. Niiden mukaan aikaa pedagogiseen johtamiseen jää vain vähän. Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä laaja-alainen pedagoginen johtaminen (taulukko 1.) (vrt. Opetushallitus 2012; Salo 2012b). Tämä on laaja-alaista vaikuttamista, jonka tarkoituksena on saada kouluyhteisö toteuttamaan koulun perustehtävää mahdollisimman hyvin. Laaja-alaisen pedagogisen johtamisen avulla rehtori ulottaa kasva-

198 Kuvion on piirtänyt Seinäjoen lyseon entinen oppilas, Sari Hokkanen.

tuksellisen ajattelun ja toiminnan johtamisen koko kouluyhteisöön ja sen sidosryhmiin. Suomalaisen koulun johtamisperinteeseen kuuluu, että rehtoreilla on myös opetusvelvollisuuden mukaisia opetustunteja, joten rehtori voi toteuttaa pedagogista näkemystään myös opetustilanteessa. On pohdittava, miten työaikaa ja energiaa painottamalla ja vastuuta jakamalla päästään parhaisiin tuloksiin.

Rehtorin päätökset vaativat pedagogista kasvatusajattelua, sen pohtimista, mitä seurauksia päätöksellä on yksittäisen oppilaan ja oppilasjoukon koulutyölle. Pedagoginen johtaminen ei ole tempuvalikoima, vaan tapa vaikuttaa, kohdata ihmisiä ja asioita, toimia, päättää, tukea, kantaa huolta ja välittää sekä tapa toimia eettisesti kestävästi. Tarvitaan eettisesti kestävää pedagogista ajattelua ja johtamista. Tavoitteena voidaan pitää pedagogista hyvinvointia¹⁹⁹. Hyvinvoinnin käsite on Lappalaisen mukaan moniselitteinen, ja koulutyöhön liitettynä siitä käytetään englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa käsitteitä *quality of school life*, *life satisfaction*, *well-being* ja *wellness* rinnakkain ja osittain synonyymeinä.

199 Koulukontekstissa, tässä tapauksessa peruskoulussa, oppimisen ja hyvinvoinnin välistä dynaamista suhdetta voidaan kuvata pedagogisen hyvinvoinnin käsitteellä. Peruskoulussa pedagogisen hyvinvoinnin rakentumisen ensisijaisena kontekstina toimii opettajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus, joka on koulun pedagogisten prosessien ydintä. Luonnollisesti myös oppilaiden taustat, kodin ja koulun yhteistyö ja koulun resurssitilanne vaikuttavat oppilaiden ja opettajien hyvinvointiin. (Lappalainen ym. 2008, 54–55.)



KUVIO 6. Aineistoperustainen teoria yläkoulunrehtorin vaikeaksi kokemasta johtamispäätöksestä

Perinteisesti hyvinvointikäsitteellä on tarkoitettu ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuutta. Hyvinvoinnin edellytyksenä on sellainen toimintakyky, jonka turvin yksilö voi osallistua yhteisönsä mielekkäinä pitämiin aktiviteetteihin ja sosiaalisten suhteiden ylläpitämiseen (Lappalainen ym. 2008, 8)²⁰⁰. Vaikeaksi koetut päätökset

200 Hyvinvointitutkimus on kohdistunut pääosin kielteisiin, hyvinvointia uhkaaviin ilmiöihin, mutta viime aikoina myös itsensä toteuttaminen, optimaaliset flow-kokemukset, kiinnostukset, voimavarat ja vahvuudet ovat olleet keskeisiä hyvinvointitutkimuksen ulottuvuuksia (Lappalainen ym. 2008, 8).



KUVIO 7. Taiteilijan näkemys pedagogisen synkronoinnin vaikeudesta

ovat hyvinvointia uhkaavia tekijöitä, mutta hyvinvointia voidaan edistää kehittämällä niiden laadukasta ratkaisemista.

Koulun voidaan tulkita onnistuneen oppimista tukevan kulttuurin luomisessa, kun sekä oppilaat että henkilökunta kokevat voivansa hyvin. Pedagogisen hyvinvoinnin käsite voidaan metaforisesti tulkita sellaiseksi pedagogiikaksi, joka luo positiivisia tunnekokemuksia, tukee oppimisen prosesseja ja edistää yksilön kokonaisvaltaista kehitystä (Lappalainen ym. 2008, 9). Tähän pyritään laadukkaalla ja laaja-alaisella pedagogisella johtamisella.

Koulu mikropoliittisena organisaationa -teoria soveltuu tutkimukseni viitekehykseksi, sillä ihmisillä on liittoumia, koalitioita ja verkostoja ja he pyrkivät käyttämään valtaa ja vaikuttamaan niiden kautta. Pedagogisessa johtamisessa tämän tiedostaminen voi edistää toivottujen muutosten aikaan saamista. On pohdittava, kenen äänellä kukin puhuu, ja dialogin avulla koko joukkue tulee saada toimimaan yhteisen tavoitteen eteen. Kun koulun perusrakenne ja -järjestys ovat selkeitä, poikkeustilanteissa systeemi korjaa asioita itseohjautuvasti, luottamus säilyy, virheitä voidaan sallia ja johtajan ajan ja energian priorisointi onnistuu.

Kuviossa 7. on taiteilija Anna Mäkelän näkemys teoriastani siinä tilanteessa, kun rehtori kohtaa vaikeaksi kokemansa päätöksen. Kuvan avulla havainnollistan niitä tunteita ja emootioita, joista haastateltavat minulle kertoivat.

10 POHDINTA

Pohdin ensin tutkimukseni luotettavuutta, eettisiä ratkaisuja ja niiden perusteluita ja arvioin aineistoperustaista teoriaa GT-menetelmälle tyyppillisillä indikaattoreilla. Seuraavaksi pohdin tutkimuksen merkitystä sekä sitä, minkälaisen tuen avulla päätöksentekoa voidaan helpottaa. Lopuksi esitän tutkimuksen generoimia mahdollisia jatkotutkimusaiheita ja kehittämishankkeita.

10.1 Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Olen kuvannut tutkimusprosessin etenemistä mahdollisimman totuudenmukaisesti. Prosessi on kuitenkin niin monivaiheinen ja sisältää pysähdyksiä, sykäyksittäistä etenemistä ja taantuvia askeleita, että koko prosessin kuvaus on mahdotonta. Haastateltavat edellyttivät aitoihin kokemuksiin perustuvan ja emootioita herättävän aineiston ehdotonta salassapitoa. Haasteeni on ollut osoittaa teorian kytkeytyminen aineistoon. Lukija voi arvioida ratkaisujeni toimivuutta.

Lähdeviitteiden tallennustapa oli aluksi ongelma, sillä aloitin refworks-ohjelman käytön vasta viimeisten tutkimusvuosieni aikana. Tutkimusraportista mahdollisesti karsiutui lähteitä, jotka ovat aiemmin johdatelleet ajatuksiani. Suorat lainaukset ja ajatuskokonaisuudet olen merkinnyt lähdeviittauksin. Aineiston analyysissä ja tulosten esittelyssä olen pyrkinyt totuudellisuuteen ja esittänyt niitä ristiriitaisuuksia, joita työhön liittyy. Arvomaailmani välittynee tulosten tulkinnassa, mutta olen pyrkinyt sitoutumaan opetusalan (OAJ) ja tutkimisen eettisiin periaatteisiin (Kuula 2011). Aristoteliset hyveet: teorettinen ymmärrys, luovuus, looginen ristiriidattomuus, selkeys ja kriittinen asenne (Airaksinen & Friman 2008, 67) ovat olleet tavoitteitani, mutta varmaan työtä voi yhä kehittää.

Tutkimuksen kohteen, ontologiset (millainen tutkimuskohde on) ja epistemologiset (miten siitä voidaan saada tietoa) sitoumukset johdattivat käyttämään laadullisia tutkimusmenetelmiä. Esitän perusteluja niille valinnoille, joita olen tutkijana tehnyt, saadakseni tietoa rehtoreiden kokemuksista. Esitän myös niitä rajoitteita, joita käyttämäni tutkimusmenetelmä ja -aineisto sekä aineiston analysointi- ja tulkintatapa aiheuttavat tulosten soveltamiselle. Pohdin myös tutkijapositioni vaikutusta tutki-

muksen laatuun, sillä tutkimukseni sijoittuu pitkään alalla toimineen rehtorin viitekehykseen, merkitysskeemoihin ja -perspektiiveihin²⁰¹.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen käytettyjen tutkimusmenetelmien valinnan ja luotettavan soveltamisen sekä sisäisen vastaavuuden ja ulkoisen siirrettävyyden validiteetin näkökulmista. Pohdin myös tuotetun aineistopohjaisen teorian ja siihen integroidun kirjallisuuden sekä aineistoa kuvaavien narratiivien luotettavuutta.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua

Laadullinen tutkimusote soveltuu tutkimukseeni, sillä tutkin luonnollisia tilanteita, joita ei voida järjestää kokeeksi tai joissa ei voida kontrolloida läheskään kaikkia tekijöitä. Mielenkiintoni kohdistuu tapahtumissa mukana olleiden yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteisiin. (Vrt. Syrjälä 1994, 12–13.) Sitoudun tutkimuksessani holistiseen ihmiskäsitykseen, jonka mukaisesti voin tutkia sosiaalista todellisuutta ihmisten kokemusten ja niille annettujen merkitysten perusteella²⁰².

Tutkimuksen luotettavuutta laadullisessa tutkimuksessa vastaavat käsitteet uskottavuus, siirrettävyys, vastaavuus, sovellettavuus ja selityskyky (Tuomi & Sarajärvi 2009, 138–139). Lincoln ja Guba täydentävät tätä reflektiivisyydellä, joka kuuluu olennaisena osana käyttämäni tutkimusmenetelmään (Guba & Lincoln 2000, 183–184). Yleistämisen käsitteen sijasta käytän suhteuttamista, sitä missä suhteessa tutkimustuloksen voidaan väittää valottavan muutakin kuin ensisijaisesti analysoitua yksittäistapausta (Moilanen & Räihä 2007, 67). Tätä voidaan arvioida tuottamani aineistoperustaisen teorian teoreettisen merkityksen näkökulmasta, eli kuinka hyvin se soveltuu rehtoreiden haastavien päätösten tarkasteluun ja mikä on sen kyky selittää ilmiötä.

Pääkategorioiden kuvauksiin sisällytetyt aineistonäytteet mahdollistavat uskottavuuden, siirrettävyyden ja vastaavuuden arvioinnin, kuten kuvaukset aineiston hankinnasta sekä kenttämuistiinpanoista. Tutkimuseettisistä syistä aineistonäytteet ovat kuitenkin hyvin lyhyitä. Ulkomai-

201 Merkitysskeema: toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia, jotka koskevat kausaalisuhteita. Uudet kokemukset osaltaan muokkaavat ja muuntavat merkitysperspektiiviä tai ne sulautuvat siihen. (Mezirow 1995, 17–18.)

202 Holistisen ihmiskäsityksen mukaan ihminen ymmärretään rationaaliseksi, tutkivaksi, selittäväksi, eettisiin ratkaisuihin sidotuksi, tiedostavaksi ja itsetajaiseksi olennoksi, joka elää toisten ihmisten kanssa (Laine 2007, 26–43).

set haastattelut ovat viestinnällisesti arvokkaita, sillä ne mahdollistavat tulosten peilaamisen autenttisiin aineistoihin. Aineiston arkaluonteisuuden vuoksi tuotin narratiivista analyysimenetelmää hyödyntäen aineiston perustalta simuloitua kertomukset. Ne mahdollistavat teorian uskottavuuden ja selityskyvyn arvioinnin. Narratiiveissa huomio kohdistetaan siihen, kuinka kertomukset välittävät ja tuottavat todellisuuden ja maailman merkityksiä totuuden korrespondenssiteorian, totuuden yhteensopivuus- eli koherenssiteorian ja pragmatismien näkökulmista (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 39). Fiktiiviset kertomukset kuvaavat mahdollisia päätösprosesseja. Tutkimuksen löydösten ja autenttisten aineistönäytteiden yhteyden osoittaminen jää ohueksi aineiston arkaluonteisuuden vuoksi.

Sisäinen validiteetti on arvioitavissa pohtimalla tutkimusprosessin ja -tulosten yhteensopivuutta tutkittavan todellisuuden kanssa (Alasuutari 2011, 31–34). Teoreettis-filosofisten lähtökohtien, käsitteellisten määritteiden ja menetelmällisten ratkaisujen tulee olla loogisessa suhteessa keskenään (Eskola & Suoranta 1998, 213). Kokemuksen omistajuus tutkimuksessani on rehtoreilla, enkä näe ristiriitaa siinä, että aineisto koostuu rehtorien narratiivisista kuvauksista heidän omista kokemuksistaan. Laadullisten menetelmien käyttö laadullisen aineiston käsittelyssä on loogista. Kokemuksen esittäminen yleisellä tasolla on kuitenkin epäiltävissä, mutta olen pyrkinyt löytämään käytännön tasolla esiintyvän logiikan. Altistaessani tutkimustulokseni yleisesti tarkasteltaviksi yksittäiset rehtorit voivat kokea puutteita logiikassa.

Olennaista on selittää ilmiötä, tehdä se ymmärrettäväksi²⁰³ (Alasuutari 2011, 237, 243.) Tutkin koulunjohtamisen ääri-ilmiöitä, en rehtorin työtä yleisesti. Esimerkiksi hyvin uhkaavaa väkivaltatilannetta ei kaikille rehtoreille tule koko työuran aikana. GT-tutkimusmenetelmällä noustaankin yksittäistapausten yläpuolelle ja pyritään löytämään tapauksia yhdistäviä tekijöitä. Aineistoperustaisen teorian todellisuuden tulkintakyky jää rehtoreiden arvioitavaksi, subjektiivisessa merkitysperspektiivissäni se selittää tutkimuksen kohdetta.

Tutkimusprosessi soveltui käytännön työelämästä nousseeseen tutkimustehtävään, mutta tutkimukseni tuloksena ei ole muihin ympäristöi-

203 Paljastaminen tai todistaminen ei ole tarpeen.

hin sovellettavissa oleva formaaliteoria tai esimerkiksi selkeitä indikaattoreita tulevien päätösten perustaksi. Koen kuitenkin löytäneeni uusia vastauksia ja syvempää ymmärrystä omaa työtäni varten, joten ehkä tutkimustuloksella on käyttöarvoa myös muiden rehtoreiden työssä. Tutkimus myös johdattaa pohtimaan yleisemmin johtajien päätöksentekoa sosiaalisissa konteksteissa.

GT-menetelmän soveltamisen luotettavuus

GT:n käyttö on tulkinnallista, laadullista tutkimusta. Aineiston analyysissä on lopulta kyse keksimisen logiikasta, jossa tutkijan on itse tuotettava analyysin viisaus. Tällöin on merkityksellistä tutkijan intellektuaalisen vastaanottokyvyn herkkyyks, oivalluksen terävyys, jopa onnekkuus. (Hänninen 2009, 135–136.) GT:ssa voidaan osin noudattaa myös määrällisen tutkimuksen periaatteita. GT:ssa jokaisen tutkijan on itse kehitettävä oma, jatkuvan vertailun menetelmään perustuva analyysiprosessinsa, jossa tutkimusaineistosta vähitellen ilmentyy (emergenssi) tutkimuskohteen kannalta merkityksellisiä teemoja tai juonteita (vrt. Kautto-Knappe 2012, 113). Tutkimusaineistoni koostuu kertomuksista, joten olisin voinut myös rakentaa analyysin kokonaan narratiiviseksi. Tahdoin kuitenkin löytää selittävän teorian, enkä tyytyä kuvaamaan ja luokittelemaan aineistoa. Aineiston laatu tulee mielestäni riittävästi kuvatuksi simuloituissa narratiiveissa ja luvussa 5.

Olen pyrkinyt kuvaamaan analyysistrategiani ja päättelyni vaiheet siten, että lukija voi ymmärtää, kuinka olen päätenyt pääkategorioiden johtamana ydinkategoriaan ja muodostanut prosessin perusteella aineistoperustaisen teorian. Lisätäkseeni teoreettista sensitiivisyyttäni ja syventääkseni analyysiäni käsittelin aineiston kahdella erillisellä analyysityökalulla, mindmapillä ja WORD-taulukolla. Analyysimenetelmät tukivat toisiaan ja todennäköisesti avarsivat heuristista prosessia. Työtä olisi helpottanut ja tuloksista olisi voinut löytyä enemmän ristiriitaisuuksia ja niiden avulla uusia näkökulmia, jos aineiston olisi analysoinut myös toinen tutkija, mutta siihen ei ollut resursseja. Yhdyn Glaserin mietteeseen, että GT-prosessin oppii vähitellen ja ensimmäinen tutkimuskerta on jokaiselle opettelua (Glaser 1999, 842). Aineiston käsittelyn tueksi vastasin myös laatimaani kysymyspatteristoon ja laadin erilaisia taulukoita ja kuvioita, jotta ymmärrykseni ilmiöiden suhteista olisi syventynyt.

Avoimen koodauksen vaiheessa on hyvä pohtia kielipelien²⁰⁴ osuutta aineistossa ja tulkinnessa. GT:n analyysiprosessissa käsitteiden mahdollisimman luova ja monipuolinen generoiminen tukee mielestäni kielipeleistä irtautumista paremmin kuin diskursseissa tiukemmin pidättäytyvät analyysimenetelmät. Olen sosiaalistunut suomalaiseen koulukulttuuriin, tunnen alan sisäisen kielipelin²⁰⁵, joten kulttuurinen merkityksenanto saattoi aueta. Analysoin kuitenkin ensin ulkomaisen, minulle vieraimman aineiston, jotta luova ajattelu käynnistyi ja oli mahdollista löytää uusia tulkintatapoja. Yllättäväksi sivulöydökseksi nousi koulunaika-käsitteen monimuotoisuus. Tein siitä kirjallisen kuvauksen, jonka käsittelin analyysityökaluillani. Siitä muodostui kategorioita yhdistävä tekijä. Luki- ja voi arvioida, onko GT:lle tyypillinen aineiston pelkistäminen ja näiden pelkistettyjen ilmausten perusteella tuotettu teoria uskottava.

Induktiivisessa GT-analyysissä on keskeistä, että aineisto koodataan, analysoidaan, luokitellaan ja yhdistellään ilman valmista viitekehystä ja teoreettista pakottamista. Edetään aineiston ehdoilla. Tutkijan on tunnettava sekä aineisto että tutkimuskonteksti ja hänellä on oltava herkkyyttä tunnistaa sosiaalisen elämän tilanteita ja ihmisten niille antamia merkityksiä (Glaser 1978). Tein haastattelut itse ja analysoin ne kahdella eri työkalulla, jotta vastaus nousisi aineistosta. Glaserilaisittain toteutettuun GT-tutkimukseen ei kuulu teorian testausta, mutta käytössäni olivat WORD-dokumenteiksi kirjoittamani kuvaukset omista yhdelle työvuo- delle osuneista vaikeista päätöksistäni sekä niitä koskevat kenttämuis- tiinpanot. Käytin niitä lisäaineistoina ja analysoin ne kehittämälläni analyysityökaluilla varmistaakseni tutkimustulokseni. Teoreettisen otannan näkökulmasta ne olisi voinut jättää analysoimatta.

Analyysi perustui jatkuvaan vertailuun. Aluksi kategorioita oli lukuisia, ja koin vaikeaksi ja hitaaksi pitää ne mielessä koodauksen ede-

204 Kielipelien pohtimisessa objektivointien taustalla olevia keskusteluja analysoidaan käyttäen keskusteluanalyysia (Potter 1996, 57–67) tai diskurssianalyysia (Eskola & Suoranta 1998, 193–202). Kieltä ja puheenparsia analysoivan tutkijan on siirryttävä tarkastelemaan lähettäjän aikeiden sijasta niitä tulkintatapoja, joita tekstillä on. Itsestään selvinä pidetyt asiat näyttäytyvät sosiaalisina sommitelmina, joita eri tahot kutovat saadakseen muut omaksumaan omat näkökulmansa yhteisen ajattelutavan perustaksi. (Puusa & Juuti 2011, 18.)

205 Esimerkiksi alan palkkaus- ja tuntikehysjärjestelmä, opetussuunnitelma, työsuunnitelma sekä vuoden ruuhka-ajat (mm. lukuvuoden ensimmäinen päivä ja viimeinen viikko).

tessä. Visuaalinen mindmap-tekniikka helpotti kategorioiden hallintaa. Ulkomaisten aineistojen koodauksen valmistuessa koodauksessa oli pysähdysvaihe, sillä kategorioiden sisältöjä pohtimalla muodostin niistä laajempia kategorioita. Käytin niitä pohjana kotimaisten aineistojen koodauksessa, mutta vähitellen kategorioiden määrä jälleen kasvoi ja edellytti pysähtymistä ja vertailua pääkategorioiden hakemiseksi. Analyysiprosessin loppupuolella aineistosta tiivistyi pääkategorioita ja pyrin tekemään kategorioiden välistä sisäistä vertailua välittömästi, kun uusi substantiivinen koodi ei vaikuttanut sisältyvän mihinkään kategoriaan. Tulos saturoitui vähitellen, kuten Glaser ja Strauss teoksessaan lupaavat (Glaser & Strauss 1967, 1, 3).

GT-tutkimuksen tulee edetä systemaattisesti ja kategorioiden tulee muodostua ilman pakottamista määrättyyn muotoon. Kategorioiden luontevuutta ja yhteyttä aineistoon edellyttävät myös termit *refit* ja *emergent fit* (Glaser 1978, 4), joiden mukaan tiedot ja aineiston uudet asiat löytävät sujuvasti oman paikkansa. Prosessi ei edennyt kivuita, mutta jatkuvan vertailun avulla uudet asiat löysivät paikkansa kategorioissa. Prosessin aikana jouduin usein palaamaan aiempiin vaiheisiin ja vertailun tarkistamaan asioiden suhteita.

Perehdyin laajasti GT-menetelmää koskevaan kirjallisuuteen ja osallistuin muutamalle menetelmää koskevalle kurssille. Jouduin kuitenkin pitkään etsimään merkityksiä menetelmän soveltamiseen kuuluville käsitteille. Yhdyn Kautto-Knaapen ja Deyn käsitykseen, kuinka eri tietentradition käsitteet: muuttuja, kategoria, käsitteellistäminen, teorettinen koodi, ominaisuus ja alakategoria vaikuttavat analyysiprosessin eri vaiheissa päällekkäisiltä ja osin epämääräisiltä (*fuzzy*) (Kautto-Knape 2012, 114–115; Dey 1999, 69). Memojen kirjoittaminen puolestaan kuuluu yleisesti työtapoihini, joten niiden hyödyntäminen aineistoanalyysissä oli ongelmatonta. Luonnontieteistä tuttu saturaatio-käsite toimi mielestäni metaforan tavoin, vaikka senkin selkeys on suhteellinen (vrt. Kautto-Knape 2012, 114). Käytännössä tutkimustulokseni saturoitui, kun lisäaineistot eivät tuoneet olennaista lisäselitystä tutkittavaan asiaan. Voi kuitenkin olla, että eri lähtökohdista, toisenlaisella esiyymmärryksellä aihetta lähestyvä tutkija olisi päätenyt eri tavoin painottavaan tulokseen. Tutkimustulos onkin yhden tutkijan kuvaus tutkittavasta ilmiöstä.

Koulunjohtamiskokemukseni vuoksi minulla väistämättä oli ennakkokäsitys tutkimusaiheesta. En kuitenkaan olisi lähtenyt tutkimaan ilmiötä, jos arkiymmärrys olisi tuottanut sille tyydyttävän selityksen. Perehdyin tutkimukseni teorettisiin kytkentöihin vasta, kun pääkategoriat alkoivat hahmottua. Teoriakirjallisuuden avulla löysin käsitteitä kategorioiden

sisältöjen kuvaamiseen ja tutkimukseni asemoitui alan tutkimuksiin ja teorioihin. Pää- ja ydinkategorioiden sisältö kuitenkin perustuu selkeästi aineistoon ja on siksi monialainen.

GT-menetelmällä toteutettujen tutkimusten tapaan kuvasin menetelmäosuudessa, kuinka sovelsin sitä tutkimuksessani. GT-menetelmän kehittäjien keskuuteen on muodostunut kaksi koulukuntaa ja katsoin tarpeelliseksi kuvata, mihin menetelmällisiin sitoumuksiin työni perustan. Alan tutkimuskirjallisuudessa on paljon mainintoja koulukuntien eroista. Vielä 1967 Glaser ja Strauss esittävät yhtenevät käsitykset GT-tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille (Glaser & Strauss 1967, 237–250), mutta myöhemmin Strauss esittää yhdessä Corbinin kanssa seitsemän kriteeriä luotettavuudelle (Strauss & Corbin 1998). Kuvauksissa menetelmä näyttäytyykin usein hyvin monimutkaisena, vaikka Glaser itse toteaa: Think theory, talk everyday common sense English (Glaser 1992, 4). Konteksti-, syy-, ehto-, samanaikaisuuttuja ja seurausanalyysit vaikuttivat aluksi pelottavilta, mutta päädyin soveltamaan Deweyn *learning by doing* -työtappaa.

Kirjallisuuden perusteella päädyin käyttämään menetelmän glaserilaista soveltamistappaa. En saanut kategorioita ja niiden ominaisuuksia pakottamalla tai ennalta oletettavien seikkojen pohtimisen seurauksena (vrt. Glaser 1992, 75, 102). Aineistoperustainen teoriani ei ole yleistettävissä, vaan se liittyy siihen ilmiöalueeseen, josta data on kerätty, ja sen tavoitteena on lisätä asiantuntijoiden ymmärrystä työnsä todellisuudesta (Vrt. Glaser 1978, 142–149). Pääaineisto koostuu kotimaisten rehtorien kertomuksista, joten tulos kuvaa lähinnä suomalaisten yläkoulunrehtoreiden vaikeaksi kokemia päätöksiä. Rehtorin tekemänä tutkimusta ei voida pitää objektiivisena, mutta aito tarve löytää vastauksia myös omaan työhön antaa tutkimukselle oikeutuksen.

GT:n kritisoijien mukaan tällä menetelmällä ei päästä pintatasoa syvemmälle ja itse teorian tuottamisprosessi sisältää myös deduktiivista pohdintaa (Töttö 2000, 40–45). Tötön pirullisen positivismin näkökulmasta aineistolähtöisen teorian ajatus on absurdi, sillä teoria ei ”kehity” aineistoa seulomalla, se pitää keksiä, eikä teorian syntytavalla ei ole tekemistä sen pätevyyskannan kanssa ja aineistoja on aina enemmän kuin teorioita (Töttö 2000, 42). Yhdyn Tötön väitteeseen, että jos GT-menetelmällä pyritään täysin ristiriidattomaan teoriaan, tutkimus ei koskaan valmistu, joten tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt parhaaseen mahdolliseen teoriaan. Alvessonin ja Sköldbergin (2009, 73) mukaan formaaliteoria on GT:n vahvuus, mutta tutkimuksessani en muodostanut formaaliteoriaa, sillä se olisi vaatinut runsaasti lisäaineistoja muista koulunjohtamisen konteksteista. Jatkotutkimuksin se on mahdollista.

Metsämuuronen (2008, 28) luettelee GT:n ongelmia. Tulosten kiistattomuus on vaikea osoittaa ja teorian verifiointi on hankalaa (se ei ole GT:ssä tarkoitukseen). GT perustuu virheelliseen käsitykseen teorian ja empirian suhteesta (tämä tutkimusfilosofinen kysymys jää avoimeksi, mutta GT:n käyttö mahdollisesti asioiden luovan yhdistämisen). Aineistopohjainen tutkimus ei kykene yhdistämään tutkimuksen mikro- ja makrotasoa, johon vaadittaisiin teoreettisuutta (tämän tutkimuksen tavoite ei ollut formaalin metateorian kehittäminen, vaan ymmärryksen lisääminen ilmiöstä). Käsitteet ovat sensitiivisiä ja GT:ssä ne perustuvat arkikäsitteisiin (tämän koin ongelmaksi teoreettisten kytkentöjen vaiheessa, mutta pidän tutkimuksen tavoitteen kannalta tärkeänä, että käsitteet sopivat myös praktikkojen käyttöön). GT:tä voi olla vaikeaa soveltaa hallinnollisiin ja käytännöllisiin tarpeisiin, sillä tutkija ei voi etukäteen suunnitella tutkimuksen eri vaiheita ja aikataulua (tähän on helppo yhtyä, sillä käsillä olevan tutkimuksen etenemistäkin oli lähes mahdotonta ennakoita).

Tutkimukseni luotettavuutta voidaan arvioida totuuden koherenssi- ja korrespondenssikriteereillä: kuinka hyvin olen onnistunut aineiston käyttämisessä analyttisten rakennelmien tukena eli kuinka hyvin aineiston ankkurointi (*grounded*) on onnistunut (Alvesson & Skoldberg 2009). Näen tutkimusraportin juonellisenä ongelmanratkaisukertomuksena (vrt. Hänninen 2009, 138; Tuomi & Sarajarvi 2009, 22) ja toivon, että siitä välittyy lukijalle kouluelämän rikkaus ja ne eettisesti haastavat pohdinnat, joista rehtorit anonyymisti minulle kertoivat ja joihin he kaikki toivoivat jatkossa saavansa tukea.

Tutkimusaineiston luotettavuus

Uskottavuustarkastelu kohdentuu kerronnalliseen haastattelutapaan ja haastateltavien valintaan. Olisin voinut rakentaa esimerkkitarinoita ja pyytää rehtoreita kommentoimaan niitä, käyttää strukturoitua haastattelutapaa tai vaikka nettikyselyä, mutta esiyymmärrykseni perusteella tarinoiden ja kysymysten laadinta olisi johdatellut tutkimusta, joten hylkäsin ne. Tavoitteeni oli saada kollegoiden ääni esille. Olisin myös voinut tehdä uusintahaastattelut muodostuneen teorian pohjalta, mutta GT-menetelmä ei edellytä sitä. Jatkotutkimuksissa toivon teoriaa testattavan.

Toimin itse haastattelijana. Tutulle, tutkivalle kollegalle, kerrottiin melko vapautuneesti ja puheessa viitattiin ammatillisten käsitteiden (esimerkiksi tuntikehys, opetusvelvollisuudet, työsuunnitelma, virkaehtosopimus) sisältöihin jaettuina itsestäänselvyyksinä. Koin pääseväni sisälle rehtoreiden merkityshorisontteihin, vaikka on selviö, että kollegalta myös salattiin asioita tai niitä muunneltiin. Tutkimusaineistot ovat narratii-

veja, tarinoita, johtamispäätösten tekemisestä. Verbaalisesti lahjakkaat kollegat antoivat rikkaan tutkimusaineiston ja analysoivat ja refleктоivat päätöksiään pyytämättä. Kollegan aito kohtaaminen, ajan antaminen ja kuuleminen osoittautuivat toimivaksi tavaksi saada rikkaita kertomuksia vaikeaksi koetuista johtamispäätöksistä. Aineisto olisi kuitenkin voinut olla toisenlainen, jos olisin valinnut haastateltavat toisin tai en olisi itse haastatellut.

Haastattelut perustuvat vapaaseen kerrontaan ja ovat strukturoimattomia. Tehtävänannolla ohjasin rehtoreita päätösprosessin tunnistamiseen ja irrottautumaan pelkästään muodollisista viranhaltijapäätöksistä. Vapaan kerronnan jälkeen täydensin haastatteluja lisäkysymyksillä, jotka perustuivat mindmappiin, jota haastattelujen edetessä muovasin. Se ei luonut haastattelulle struktuuria, mutta tavoitteena oli nostaa esille teemoja, joita ehkä vapaassa kerronnassa ei tullut esille. Glaser asettaa GT:n ehdoksi, että esioletuksiin pohjautuvia kysymyksiä ei tehdä ja tutkija ei koskaan kysy kysymyksiä suoraan haastateltavilta, koska ne rajoittaisivat todellista emergenssiä (Glaser 1992, 25). Straussin ja Corbinin näkemyksen mukaisesti puolestaan tutkimusongelmista tehdyt kysymykset auttavat kaventamaan ongelmaa käyttökelpoiseen muotoon (Strauss & Corbin 1998, 37). Päädyin muutamien täydentävien kysymysten tekoon, jotta analyysivaiheessa voisin syvemmin pohtia aiemmin aineistosta nousseiden tekijöiden merkityssuhteita.

Verbaalisesti vuolaat rehtorit käsittelivät teemoja kattavasti jo tarinoissaan, ja niukimmankin kertojan tarinaan tarvittiin vain muutamien aihealueiden täydennystä. Hallintokulttuurien väliset erot maiden välillä tulivat esille, sillä esimerkiksi saksalainen rehtori koki, että heillä on hyvin tarkkaan ohjeistettu (normit, säännöt ja sopimukset ovat tarkkoja), kuinka erilaiset asiat tulee päättää. Suomalaiset puolestaan kertoivat, kuinka he itse loivat päätöskäytänteitä ja pyrkivät perustelemaan päätöksiään.

Rehtorit pyrkivät esittämään asian tutkimusta palvelevasti, mutta haastatteluaineistot sisälsivät erilaisia aineistotyypp²⁰⁶. Kerrontatapa

206 1. Baseline data: tyypillistä haastateltavan kokemuksen kerrontaa, 2. interpreted data: asi-
antuntevan haastateltavan toimesta johdattelemaan pyrkivää kuvausta, 3. proper line data:
haastateltava kertoo jotakin sellaista "kunnollista", josta olettaa olevan hyötyä tutkijalle,
4. vaguing out data: epämääräistä, mumisevaa puhetta ja 5. conceptual data: kertoja pyrkii
tulkitsemaan tai määrittelemään tapahtumia (Glaser 1998, 8–12).

on voinut muokata tutkimustulosta. Teoreettisen otannan mukaan en päättänyt aineiston kokoa etukäteen, ja tulos saturoitui jo ennen viimeisten aineistojen analysointia.

Kansainvälisten haastattelujen haastattelupaikka ei ollut rauhallinen, mikä osaltaan köyhdytti vastauksia. Kotimaiset haastattelut muodostuivat tutkimukseni pääaineistoksi ja pyrin tekemään ne rauhallisessa paikassa, mutta erityisesti yhden haastattelun toteutuspaikka oli levoton. Silti haastateltava luovutti tutkimuskäyttöön omaan johtamiseensa voimakkaasti vaikuttaneen päätösprosessin. Kaikki haastateltavat olivat jo aiemmin reflektoineet päätösprosesseja, ja reflektointi jatkui haastattelun aikana. Reflektion avulla kertoja voi itse hallita kokemustaan sen sijaan, että kokemukset hallitsisivat ihmistä. Tätä voidaan pitää yksilöllisen, ryhmäluonteisen ja kollektiivisen uudistumisen välttämättömänä ehtona (Mezirow 1995, 35, 397). Reflektiot mahdollistavat kollektiivisen uudistamisen.

Aineistojen litteroinnin teki tutkimusapulaisena toiminut Marja Isotalo²⁰⁷ ja koodasin aineistot itse. Äänitteet olivat käytössäni, jotta tarvittaessa saatoin palauttaa mieleeni nyansseja. Käytännössä tarve tähän tuli vain kerran. Sen sijaan olen ollut yhteydessä joihinkin haastattelemiini rehtoreihin muutamia kertoja tutkimusprosessin edetessä tarkistaakseni joitakin taustatietoja²⁰⁸. Aineiston arkaluonteisuus on vahva peruste tutkimusprosessin valinnoille ja tämän tutkimusraportin kirjoittamistavalle, jotta yksittäistapaukset eivät tule esille.

Kansainväliset haastattelut ja niiden analysointi jäivät sisällöltään kotimaisia köyhemmiksi, sillä haastattelut tehtiin englanniksi, eikä se ollut kenenkään äidinkieli. Vuorovaikutuksen laatu haastattelutilanteissa oli luottamuksellinen, mutta erot maiden koulukulttuureissa rajoittivat tulosten tulkintaa. Siirtyessäni kansainvälisten aineistojen koodauksesta kotimaisten aineistojen koodaukseen totesin, että jokainen uusi aineisto niveltäi aiempaan koodausrunkoon, joten käytin samaa runkoa koko prosessin ajan. Työn loppuvaiheessa vertasin muodostuneita kategorioita analyysiprosessin alkuvaiheen koodauksiin. Ristiriitaa ei ilmennyt, vaikka pääkategoriat muodostuivat uudella tavalla. Tutkimustulosta ei sellai-

207 Hän on kirjallisesti allekirjoittanut vaitiolovelvollisuuden ja luovuttanut kaiken aineiston minulle litteroinnin päätteeksi.

208 Yksi haastatelluista esitti jälkepäin syvän huolen tutkimusraportin luonteesta ja hän halusi varmistaa, että hänen tapauksensa ei mitenkään olisi tunnistettavissa.

senaan tule siirtää selittämään muiden maiden koulunjohtamisen tarkastelua, se koskee vain tätä aineistoa. Formaalin teorian muodostaminen edellyttäisi lisäaineistojen hankintaa ja analysointia.

Varoin, että oma tapani johtaa ei suuresti vaikuttaisi tutkimustulokseen, joten etenin aineistojen analysoinneissa kaukaisimmista tapauksista (ulkomaiset haastattelut) suomalaisten rehtoreiden haastatteluihin ja vasta lopuksi analysoin omat päätösprosessini. Omat kertomukseni olivat lattea asiantuntijatekstiä, kun taas haastatteluista välittyi vahvasti tuen ja ymmärtämyksen pyytäminen kollegalta (vrt. Metsämuuronen 2008, 53). Omien päätösprosessieni sisällöt eivät myöskään inhimillisellä mittarilla mitattuna olleet kovin vaikeita. Muut rehtorit puolestaan valitsivat kerrottavakseen koko työuransa perspektiivistä vaikeaksi kokemansa päätösprosessin. Tutkimustuloksen kannalta omien päätösprosessieni merkitys jäi vähäiseksi, tosin ne todennäköisesti käynnistivät tutkimuksen. Tämä on voinut ohjata havaintojani niin sanotun kartesiolaisen eli läpitudun katseen tavoin. Esiteoreettinen ymmärtäminen ei kuitenkaan ole GT:n ilmiölähtöisyysvaatimuksen mukaista. Tutkimusaineiston triangulaatio kuitenkin lisää tutkimuksen validiteettia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 143–144; Cohen & Manion 1995, 36; Eskola & Suoranta 1998, 69).

GT-menetelmää sovellettaessa kootaan yleensä monenlaista dataa analysoitavaksi. Tutkimusaiheen luonteen vuoksi pitäydyin kuitenkin rehtoreiden kertomuksissa, sillä kokemuksen asiantuntijuus on heillä. Intuitiivista tulkintaa tuki se, että tunsin haastatteleman rehtorit aiemmista yhteyksistä. Kertomukset sisältävät ammattikunnan sisäistä logiikkaa ja diskursseja, tapauskertomukset ovat kollegalle kerrottuja ja jollekin toiselle yleisölle ne olisi kerrottu toisin. Voi olla, että jotakin merkityksellistä jätettiin kollegalle kertomatta. Alhaisten tunteiden ja niiden aiheuttaman toiminnan reflektointi terapiassakin vie kauan, joten sellaisiin tavoitteisiin tämä tutkimus ei ulotu.

Olisin voinut keskeyttää aineistojen koodauksen, kun tulos alkoi saturoitua. Päätin kuitenkin koodata kaikki käytössäni olleet, litteroidut materiaalit, myös koulunaika-käsitettä koskevan aineiston sekä omat WORD-dokumenttini. Näin sain varmuuden itselleni, että tällä menetelmällä ja tämän tyyppisillä aineistoilla pää- ja ydinkategoriat ovat saturoituneet ja aineistoperustaisen teorian muodostaminen on mahdollista. Aineiston luotettavuutta voidaan arvioida kontekstuaalisesti esittämieni autenttisten lainausten ja haastatteluista simuloitujen kertomusten perusteella (vrt. Patton 2002, 544–546).

Aineistoperustaisen (substantiivisen) teorian luotettavuus

Tutkimuksen tavoitteena voi olla yllättävien ilmiöiden, tosiasioiden tai säännönmukaisten selitysten löytäminen, mikä voi tapahtua keksimällä uusia teorioita tai soveltamalla jo olemassa olevaa teoriaa uudelle alueelle (Niiniluoto 1997, 27). Loin teoriaa GT-menetelmää hyödyntäen. Tuotettu teoria perustuu aineiston analyysin avulla muodostettuihin pääkategorioihin ja niitä yhdistämään nousseeseen ydinkategoriaan. Ydinkategorian tulee olla koko aineiston ja muiden kategorioiden suhteen sisällöltään keskeisin siten, että muut kategoriat kiinnittyvät siihen helposti ja toistuvasti. Sen tulee esiintyä yleisesti datassa, sen tulee implikoida yleistä teoriaa, siitä tulee voida muodostaa teoria ja sen tulee sallia analyysin maksimi variointi (Alvesson & Sköldberg 2009, 68). Ydinkategoriaksi muodostui koulunjohtamisen arvoja ja eettisiä dilemmoja kuvaava kategoria, joka aineiston perusteella käsittääkseni edustaa parhaiten edellä mainittuja ominaisuuksia.

Abduktiivisen päättelyn näkökulmasta uudet tieteelliset löydöt (teorianmuodostus) ovat mahdollisia vain silloin, kun havaintojen tekoon liittyy jokin johtoajatus eli johtolanka (guiding principle). Uusi teoria ei synny pelkästään havaintojen pohjalta, kuten induktiivisessä päättelyssä oletetaan. Johtoajatus voi olla luonteeltaan varsin epämääräinen intuitiivinen käsitys, tai se voi olla hyvin pitkälle muotoiltu hypoteesi. Sen avulla havainnot keskitetään joihinkin seikkoihin ja olosuhteisiin, joiden uskotaan tuottavan uusia näkemyksiä ja ideoita, uutta teoriaa kyseisestä ilmiöstä (Grönfors 1982, 33–34). Esiymmärrykseni on mahdollisesti ohjannut päättelyprosessiani, vaikka tavoitteena on ollut induktiivinen eteneminen.

Teorian tavoitteena on yhdistää erillisiä empiirisen datan osia laajemmaksi käsitteelliseksi skeemaksi, jota voidaan soveltaa ja jonka perusteella voidaan jatkossa arvioida syy–seuraus-suhteita. Teorian tulee toimia oppaana faktojen löytämisessä: osoittaa ratkaisevia tutkittavia näkökohtia ja kysymyksiä, joihin tulee etsiä vastausta. Identifioimalla tietämyksessämme olevia kuiluja se stimuloi tutkimusta. (Mouly 1978, 35.) Kvalitatiivisen tutkimuksen myötä tuotettu teoria pyrkii tulkitsemaan, ei suoranaisesti representoimaan todellisuutta (Alvesson & Sköldberg 2009, 12). Ymmärrykseni mukaan nämä teorian ehdot täytyvät tutkimuksessani, sillä pää- ja ydinkategoriat sekä muodostettu teoria sekä tukevat käytännön johtamista että voivat käynnistää tulevaa tutkimustyötä.

Töttö kritisoi aineistoperustaisia teorioita: koska mikä tahansa aineisto voidaan aina osittaa, on oletettava, että viime kädessä jokaista tapahtumaa Ei kohti on olemassa oma teoriansa Ti. Hänen mukaansa tämä osoit-

taa, että teoriasta puhuessaan GT:n edustajat eivät tarkoita teoriaa vaan "teoriaa", joka on mikä tahansa aineiston kompakti kuvaus jollakin aineistolle "uskollisella" mutta sen omasta poikkeavalla kielellä. (Töttö 1997, 68.) Tällainen teorian tulkinta riisuu teoria-käsitteestä juhlallisen kaiun. Vaikka Töttö kritisoi laadullista tutkimusta, hänen tulkintansa antaa viitteen, että GT-menetelmällä voidaan saavuttaa aineistoperustaisen tutkimuksen tarkoitus: saada vastauksia mitä ja miten kysymyksiin (mts. 128). Kirjallisen ilmaisutaitoni puutteet voivat heikentää teorian laatua, mutta olen saanut vastauksia mitä ja miten kysymyksiin.

Olen tuottanut aineistoperustaisen teorian jatkuvan vertailun menetelmään perustuvalla analyysiprosessilla. Induktioon pyrkien ja empiiriseen aineistoon perustuen muodostamani teoria on todennäköinen ja relevantti (vrt. Dey 1999, 231–247), vaikka se onkin yhden tutkijan subjektiivinen tuotos. GT:n etu on, että se perustuu hyvin perusteltuun ja systemaattiseen analyysiin. Alvessonin ja Sköldbergin kritiikin mukaan GT:n heikkous on, että sosiaalista tapahtumaa käsittelevä substantiivinen teoria sisältää pintatason rakenteita, joiden tuottamisessa etenkin käyttämässäni glaserilaisessa menetelmässä koodaus ja tapahtuman irrottaminen kontekstistaan sekä kvantitatiivisuus ylikorostuu (Alvesson & Sköldberg 2009, 73). Koin, että rinnakkaiset analyysit WORD-taulukoinnilla ja mindmap-tekniikalla helpottivat koodauksen sitomista konteksteihin.

Aineiston perusteella tuotetun teorian sopivuus, tarkoituksenmukaisuus, toimivuus sekä muokattavuus ovat riittäviä luotettavuusargumentteja GT-menetelmän käytössä (Kautto-Knape 2012, 118; Glaser 1998, 16–19; Lowe 1996, 12–13). Sopivuus tarkoittaa teorian ja aineiston yhteensopivuutta. Tällöin teoria on rakentunut aineistosta eikä sitä ole pakotettu tai valittu sopimaan johonkin ennalta määritellyyn kategoriaan tai käsittejärjestelmään. Muodostin teorian puhtaasti aineiston perusteella. Tarkoituksenmukaisuus on ymmärrettävissä siten, että tuotettu teoria teoretisoi tutkittavana olevaa ilmiötä. Tämä mahdollistuu siten, että GT-menetelmä sallii ydinongelmien ja prosessien juontumisen aineistosta. Tutkimukseni tarkensin tutkimusongelman muotoilua vasta analyysiprosessin edetessä, kun minulle esimerkiksi hahmottui tarkemmin, minkälaisia olivat päätösprosessit, joista rehtorit minulle kertoivat. Teoriassa esitetyt aineistoperusteet ovat jäljitettävissä empiirisestä aineistosta.

Teorian toimivuus tarkoittaa teorian kykyä selittää, mitä tämän tutkimuksen ilmiökentässä on tapahtunut sekä mitä tulee tapahtumaan tutkimustapahtuman suhteen yhdenmukaisissa muissa sosiaalisen elämän vuorovaikutustilanteissa. Tutkimukseni ei nouse formaalin teorian tasolle, mutta sen soveltamisen koulujen johtamiskonteksteihin näen mah-

dollisena. Muokattavuuskriteeri tarkoittaa teoriantuottamisen dynaamisuutta. Ihmisten käyttäytymistä määrittävät sosiaaliset perusprosessit muuttuvat jatkuvasti, joten ilmiön käsitteellistämisen täytyy yltää myös uusien, ennalta arvaamattomien ilmiöiden tai erilaisten vaihteluiden mallintamiseen. Testasin ajatusleikkinä teoriarakennelmaani niillä vaikeilla päätöksillä, joita olen kuullut kansainvälisissä yhteyksissä, hyvinkin epävakaisissa poliittisissa tilanteissa, rehtorien joutuneen tekemään, ja teoria kesti pohdinnan, vaikka pääkategorioiden painotukset vaihtelivat.

Suurimmiksi kompastuskiviksi teorian muodostamiselle teoreettisten kytkeiden vaiheessa osoittautuivat yhteisöllisyyteen, vuorovaikutukseen ja viestintään liittyvä teoriakirjallisuus sekä koulunaika-käsite. Ensimmäiset kolme käsitettä toistuvat nykyisin lähes kaikessa alan diskurssissa, ja ne ilmenevät puhtaasti aineistoperustaisessa koodauksessa sitoutuneina eri kategorioihin ja osittain päällekkäisinä. Teoriani on aineistoperustainen, enkä antanut nykydiskurssin muuttaa teoriaa, vaikka kaikki nämä käsitteellistykset ovat sosiaalisen kanssakäymisen johtamisessa tärkeitä. Piilolöydös vei paljon huomiota, kunnes avasin käsitettä ja käsitelin sen tutkimuksen lisäaineistona. Tämän jälkeen se sai paikkansa tutkimustuloksessa.

Ydinkäsitteeksi muodostui pedagoginen synkronointi. Synkronointia käytetään niin musiikin kuin tietotekniikankin yhteydessä, ja se kuvaa mielestäni osuvasti sitä, kuinka sekä kokonaisuus että yksityiskohdat pitää saada päätöksenteossa yhdistymään. Se voidaan tässä yhteydessä tulkita myös metaforana, sillä tavoitteena oli löytää tuore, havainnollistava kuva, jonka selitysarvo on suurempi kuin sen osien kirjallinen kuvaaminen (vrt. Drakenberg & Leino 1996, 21–23). Organisaatiotutkimuksissa metaforia käytetään päätöksentekoa koskevissa interventioissa ja kriittisten tapahtumien järjeistämässä yksilötasolla (Cornelissen, Christensen & Philips 2008, 7). Tällaisen käsitteen käyttöön liittyy riski, että se tulkitaan aiotusta poikkeavalla tavalla, mutta se riski sisältyy kaikkeen hermeneuttiseen tulkintaan.

Teoriaksi nimitettävän käsitesynteesin tulee pitää sisällään liikettä, siirtymistä, saapumista, poistumista, kehittymistä, taantumista, muuttumista (Koskela 2007, 108). Muodostamani teorian liike sisältyy synkronointi-käsitteeseen. Hyvän teorian on mahdollistettava deduktiot, joita voidaan empiirisesti testata, sen pitää sopia yhteen observoinnin ja aiemmin validoitujen teorioiden kanssa ja teorioiden tulee olla yksinkertaisesti ilmaistuja. Paras teoria kuvaa ilmiötä lyhyimmällä mahdollisella tavalla. (Cohen & Manion 1995, 15–16; Mouly 1978.) Teorian sanallisen ja kuvallisen hahmon etsimistä ja muotoilua olisin voinut jatkaa, mutta päädyin Si-

monin mukaiseen tyydyttävään ratkaisuun, sillä myös tämän päätöksen tekemisen resurssit ovat rajalliset (Simon & Rajala 1979, 26).

Jokaista pääkategoriaa, ydinkategoriaa ja itse teoriaa tulee tarkastella sekä rehtorin henkilökohtaisena kokemuksena että hänen tulkintanaan muiden, sekä yksilöiden että yhteisön, kokemuksista ja toiminnasta. Rehtoreiden kokemukset ovat aitoja ja sinänsä kokijalleen tosia, ainoastaan kokemuksen esittäminen yleisellä tasolla on epäiltävissä, se on joko loogista tai epäloogista. Olen pyrkinyt löytämään logiikan, kohtuullisen oletuksen, käytännön ilmiön käsittelyyn ja tuottamaan mahdollisimman selkeän kuvauksen sekä analyysistä että tulkinnastani ja muotoilemaan todennäköisen teorian tutkittavasta ilmiöstä. Yläkoulujen rehtorit ovat relevantti joukko arvioimaan teorian luotettavuutta.

Tutkimukseni luotettavuuden suurin haaste on tämä tutkimusraportti, se kuinka olen pystynyt esittämään löydökseni sanallisessa ja kuvallisessa muodossa ja osoittamaan teorian ja aineiston kytkennän. Tutkimuksen alaongelmat ja niiden vastaukset löytyivät GT-analyysiprosessin aikana. Myös niiden kirjallinen esitystapa ja aineistoon sitominen oli haasteellista.

Narratiivisten kuvausten luotettavuus

Tutkittavat päätösprosessit hahmottuivat vasta tutkimuksen myötä ja tutkimuseettisistä syistä tulosten esittelyssä käyttämäni aineistolainat ovat hyvin lyhyitä. Ilman lisäselvitystä lukijan olisi ollut vaikeaa ymmärtää, mikä päätöksestä tekee vaikean ja miten olen päätenyt tutkimustuloksiini. Käytin apuna narratiivisen kertomuksen rakentamisen logiikkaa eli käytän simuloituja kertomuksia pragmaattisesti osoittamaan teorian ankkuroitumista käytäntöön (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 44).

Luokittelin aineiston narratiivisen tutkimuskirjallisuuden perusteella laatimieni taulukoiden mukaisesti. Luokittelun perusteella laadin simuloitua kertomukset kuvaamaan aineistossa esiintyneitä tyypillisiä tarinoita. Kertomukset ovat fiktiivisiä, ja niiden teemat, juonen kulut, tunnelmat, tunteet, tapahtumapaikat ja henkilöhahmot on sekoitettu. Narratiiveihin olen luonut uudet teemat aineiston aihealueista, jotta niitä ei voitaisi yhdistää yhteenkään kerrottuun tarinaan. Taulukkojen luokitteluperusteiden mukaiset piirteet esiintyvät kuitenkin näissä kertomuksissa, jos mahdollista, siinä suhteessa, jossa ne esiintyivät kerrotuissa tarinoissa. Ne edustavat aineiston ideaalityyppejä.

Simulaatioiden tavoitteena on osoittaa teorian kytkennät aineistoon. Näiden kertomusten ydintarkoitus on, että huomio kohdistetaan kertomuksiin todellisuuden ja maailman merkitysten välittäjänä ja tuottajana

(Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 39). Ne ovat representaatioita (kuvia), jotka luovat kuvaa totuudesta ja merkityksistä (Koski 1995, 73–74). Samalla ne johdattavat tutkimuksen kohteeseen ja tavoitteeseen, päätöksenteon tukemiseen inhimillisesti haastavissa tilanteissa. Nämä kertomukset ovat kuitenkin merkityksettömiä itse tutkimustulokselle, niiden avulla vain pyrin osoittamaan tuloksen aineistokytkeä. Holman mukaan tärkeintä on, että kertomus toimii – että se auttaa kertojaansa elämään entistä mielekkäämpää ja vapaampaa elämää (Holma 1999, 324). Tällainen pragmaattinen näkökulma tuotettuihin tarinoihin voi rakentua käyttämällä simulaatioita rehtoreiden koulutuksellisiin tarkoituksiin.

Simuloituja kertomuksia voidaan arvioida korrespondenssi- eli totuuden vastaavuusteorian ja totuuden yhteensopivuus- eli koherenssiteorian mukaan (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 41–42). Simuloidut kertomukseni rakentuvat aineistosta kootuille taulukoiduille tiedoille, mutta olen voinut luokittelijana tulkita sanomaa virheellisesti tai luokittelu- perusteet voivat olla joiltakin osin puutteellisia. Simulaatiot eivät anna oikeutta niille todellisille tarinoille, joita minulle kerrottiin. Kontrollia luova tekijä pitää kertomukseni koossa, vaikka minulle kerrotut tarinat olivat moniäänisempiä. Minulle kerrottaessa yleisönä oli kollega, mutta simuloitujen kertomusten yleisönä on myös kasvatustieteen tutkijajoukko. Simuloidut kertomukset voivat vaikuttaa monisyisiltä ja sekavilta, sillä sellaisia minulle kerrotut tarinat olivat, kun ratkaistavana oli useita asioita yhtäaikaaisesti ja väliintulevia muuttujia oli runsaasti. Päätökset sisälsivät ns. pirullisia dilemmoja (vrt. Salminen 2012).

Hermeneuttinen tulkintakykyni niille sosiaalisen ja inhimillisen elämän moninaisille vaikeuksille, joiden keskellä ja joita ratkoen rehtorit päätöksensä tekivät, on rajallinen. Mielikuvitukseni ja kirjallinen lahjakkuuteni eivät myöskään mahdollista todellisten veroisten tarinoiden kuvaamista. Pragmaattisesti pyrin löytämään mahdollisia muodollisia yhteyksiä asioiden välille, kun taas narratiivinen moodi johtaisi hyviin tarinoihin, mukaansatempaavaan draamaan (vrt. Bruner 1986, 13). Tiivistin tarinat kirjalliseen muotoon koherenteiksi, vaikka kertojat etsivät välillä pitkään sanoja, joilla kuvata tapahtunutta. Simuloidut kertomukset kuvannevat minulle kerrottua, mutta niiden muoto on aivan liian steriili, niitä ei tule tulkita totuutena. Fiktioiden totuusarvo on moniulotteinen käsite, mutta lukijan tulee kertomusta tulkitessaan nähdä sillä olevan yhteyksiä aktuaaliseen maailmaan (Patoluoto 1980, 224). Toivon kertomusten herättävän lukijassa hermeneuttisia kokemuksia, jotka ovat luonteeltaan produktiivisia ja tuottavat uuden perspektiivin (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 45).

Olen toteuttanut varsinaisen tutkimuksen laadullisella GT-menetelmällä, jonka kuitenkin kritisoidaan sisältävän kvantitatiivisia piirteitä. Täydennän tulosten tulkintaa narratiiviseen tutkimusotteeseen perustuvilla kertomuksilla, tavoitteena lähinnä kommunikatiivinen rationaalisuus (vrt. Huttunen 1998, 166). Toivon, että syntynyt kuva tutkimuksen kohteesta ja tuloksena olevan teorian kokonaisuudesta muodostaa lukijalle loogisen kokonaisuuden todellisuuden tarkastelua varten.

10.2 Tutkimuksen merkitys laaja-alaiselle pedagogiselle johtamiselle

Tutkimukseni valaisee yläkoulurehtoreiden kokemia haasteita. Yläkoulut ovat suuria yksiköitä, joten hallinnointityötä on paljon, ja siihen käytettävissä olevat resurssit vaihtelevat. En arvioinut johtamisen tai kerrottujen päätösprosessien laatua, vaan avasin sitä, minkälaisia tekijöitä vaikeaksi koettuun päätösprosessiin liittyy. Tutkimukseni lisää ymmärrystä rehtoreiden päätösten tekemisestä ja osoittaa, että päättäminen on priorisointia ja optimointia, erilaisten vaikuttavien tekijöiden synkronointia, jotta mahdollisen hyvään tai ainakin tyydyttävään ratkaisuun päästäisiin. Tavoitteena on kaikkia osapuolia tyydyttävä ratkaisu, mutta opetusosalalla erityisesti oppilaan etu on pidettävä keskiössä.

Tutkimustehtäväni mukaisesti muodostin aineistoperustaisen teorian, joka selittää yläkoulurehtoreiden vaikeaksi kokemia johtamispäätöksiä. Tulos ohjaa olennaisuuksien ymmärtämiseen ja hallintaan tulevaisuudessa. Teorian voidaan olettaa selittävän myös yleisemmin yläkoulurehtoreiden päätöksiä. Muidenkin oppilaitosten johtajat tunnistanevat pedagogisen synkronoinnin osaksi työtään. Voi kuitenkin olla, että pienessä alakoulussa pääkategoriat määrittäisivät tai painottuisivat toisin ja toisen asteen oppilaitoksessa voivat esimerkiksi työelämän tarpeet painottua enemmän. Näitä oppilaitoksia koskevilla lisäaineistoilla asiaa voidaan tarvittaessa selvittää.

Yleisesti väitetään, että rehtorit eivät ehdi käyttää aikaa pedagogiseen johtamiseen. Tutkimukseni osoittaa, että rehtorin vaikeaksi kokemat johtamispäätökset perustuvat nimenomaan laajaan pedagogiseen pohdintaan sellaisissa tilanteissa, joissa optimaaliseen oppimisen ja kasvatuksen tasapuolinen mahdollistaminen on vaikeaa. On tehtävä eettisesti kestäviä päätöksiä, joiden kanssa kaikkien toimijoiden on voitava elää, vaikka säännöt ja sopimukset eivät anna asiaan suoraa vastausta ja aika, osaamiset ja muut aineelliset ja henkiset resurssit ovat rajallisia ja koulun toiminnan tulee jatkua ongelmista huolimatta. Tutkimukseni antaa kehi-

kon, jonka avulla rehtorit voivat pohtia, miltä alueelta päätökseen liittyvät ongelmat nousevat. Siten he voivat kehittää päätöksentekokykyään sekä päätöstensä perusteluja. Erityisesti tutkimus nostaa esille päätöksentekoon liittyvät eettiset dilemmat, kuten yksilön etu/yhteisön etu, oppilaan etu/aikuisten etu ja ohjaa näiden pohdintaan päätettäessä.

Avaan koulunjohtamisen problematiikkaa yksilön kokemuksen kautta. Toivottavasti tämä osaltaan muokkaa yhden ihmisen työhön kohdistuvia odotuksia realistisiksi. Voi olla hyvä kertoa koulun henkilökunnalle, kuinka monenlaisia asioita on sovittava yhteen vaikkapa lukujärjestystä koskevissa päätöksissä, jotta yksittäiset pyynnöt osattaisiin suhteuttaa ja ajoittaa prosessin kannalta oikein. Vaikeaksi koettu päätösprosessi herättää päättäjässä negatiivissävyytteisiä tunteita, kuten pelkoa, häpeää, lamaantumista tai syyllisyyttä. Pelon tunnetta ei ole helppo määritellä, vaikkakin sen oireet jokainen tunnistaa: sydän lyö nopeammin ja hengityksen tahti kiihtyy. Johtajat voivat pelätä ainakin oman johtavan asemansa ja statuksensa menettämistä, tietämättömyyttä, alaisten ja työtovereiden pilkkua, sitä, että on tehnyt vääriä päätöksiä, käyttänyt aikaansa vääriin asioihin tai ei ole ollut riittävän hyvä, tehokas ja tuottelias (Parviainen 2006, 133–135). Pelko ja epäluottamus estävät tietoon perustuvan toiminnan (Pfeffer & Sutton 2000, 109, 136). Rehtorit olivat kehittäneet rehtorin haarniskaa, kykyä hallita tunteitaan ja olla provosoitumatta. Tästä on varmasti apua johtamisessa, mutta lienee aiheellista kysyä, milloin haarniska voi ja saakin pettää, vai saako?

Päätöksenteko on erityisen raskasta, jos rehtori kokee syyllisyyttä. Päätteessään rehtori joutuu myös henkilökunnan negatiivisten tunteiden kohteeksi. Kateus, kaunaisuus ja vahingonilo olivat alhaisia tunteita, joita ilmenee myös kouluyhteisössä ja joita rehtorit pyrkivät johtamisellaan ja päätöksillään minimoimaan. Itsereflektiossa negatiivisten tunteiden tunnistamisen, tunnustamisen ja käsittelyn avulla niihin sitoutuneet voimavarat voidaan kääntää positiiviseen ja rakentavaan toimintaan eivätkä ne pääse murentamaan johtajan itsetuntoa ja työn tuottavuutta (vrt. Furman & Ahola 1999). Voidaan myös varata resursseja ja hakea tukea niihin päätösprosesseihin, joiden ennakoitaan muodostuvan vaikeiksi.

Ihannejohtamisen sijasta on armollista puhua kyllin hyvästä johtamisesta. Johtajien oman työn ja tehtyjen päätösten reflektointiin tutkimus luo perspektiiviä: on hyvä huomata, että pääosin asiat ovat hyvin, vaikka jokin päätös tuntuisikin vaikealta. Mikäli sopimuskäytänteet ovat epäselviä, eturistiriitatilanteessa paineet kohdistuvat rehtoriin. Kouluissa kannattaakin avata koulun ydinprosesseja ja sopia kriittisiin onnistumistekijöihin liittyvistä linjauksista, jotta aikaa ja energiaa voidaan käyttää merkityksellisiin päätöksiin riitojen selvittelyn asemesta.

Käytännön päätöstilanteissa rehtorit pyrkivät kohtaamaan ongelmat ja niihin liittyvät ihmiset eivätkä väistämään niitä. He välittävät aidosti ongelmaan liittyvistä ihmisistä ja pyrkivät tukemaan heitä. He ovat sitoutuneita työnsä tavoitteisiin ja kokevat, että monimuotoinen mikropolitikoinniksi ymmärrettävä toiminta vaikeuttaa päätöksentekoa ja oppilaan edun painottamista moninaisissa päätöstilanteissa (Alava, Halttunen & Risku 2012, 21; vrt. Salo 2002). Negatiivisena esiintyessään mikropolitikointi aiheuttaa mm. sisäistä kilpailua ja saa ystävistä vihollisia, ihmiset eivät ole avuliaita ja he väheksyvät toistensa töitä, työntekijät eivät ole lojaaleja toisilleen eivätkä ymmärrä olevansa riippuvaisia toisistaan (Pfeffer & Sutton 2000, 177, 200). Mikropolitikointi voidaan kuitenkin valjastaa rakentavaksi voimaksi, jota johtajan ei tule pelätä vaan käyttää kehittämistyön tukena. Esimerkiksi strategisten ratkaisujen kyseenalaistaminen voi jalostaa niitä. Päätökset sinänsä eivät ole oikeita tai väärä, hyviä tai huonoja, vaan ratkaisevaa on, miten päätös liitetään osaksi johtamisen kokonaisuutta.

Tutkimuksen sivulöydös, koulunaika, lisäsi ymmärrystä erityisesti aikaresurssin riittävydestä huolehtimisesta, mutta myös siitä, kuinka moniulotteisesti aikailmiö vaikuttaa rehtorien päätöksentekoon. Päätösten laatu heikkenee, kun inhimilliset voimavarat vähenevät, joten hallintoon on syytä resurssoida. Pesonen, Mäkelä ja Karikoski ovat tutkimuksissaan tuoneet esille rehtorin ajankäytön vinoutumisen (Mäkelä 2007; Karikoski 2009; Pesonen 2009). Avasin syklistä koulunaika-käsitettä, mutta siihen on syytä palata jatkotutkimuksissa. Tavoite–keino-terminologiaa käytettäessä pyrkii aikatekijän merkitys päätöksenteossa hämärtymään. Valinta nostaa esille kaksi ongelmaa: jos tietty tavoite realisoidaan tietyssä ajankohtana, mistä vaihtoehtoisista tavoitteista on luovuttava tänä ajankohtana? Jos tietty tavoite toteutetaan tietyssä aikana, rajoittaako tämä jollain tavoin muuna aikana saavutettavia tavoitteita? Jotkut päätökset ovat peruuttamattomia, sillä ne luovat uuden tilanteen, joka puolestaan vaikuttaa seuraaviin päätöksiin. (Simon 1997, 75–76.)

Peruuttamattomat päätökset sekä lyhyen ja pitkän ajan hyödyn vertaaminen vaikuttavat vahvasti päätöksentekoon. Koulujen päätöksentekoon vaikuttaa myös lisääntyneestä monikulttuurisuudesta johtuvat erot aikakäsityksistä, mm. kuinka paljon informaatiota ja millä nopeudella tarvitaan, kuinka orientoidutaan menneeseen ja tulevaan, millä rytmillä asioita käsitellään, kuinka niitä aikataulutetaan ja kuinka tärkeänä pidetään aikataulujen noudattamista (Hall & Reed 1990, 6–28). Aikarajoitteiden selkeä ilmaiseminen työntekijöille ja sidosryhmille voi osaltaan selventää päätösprosessia ja lisätä päätösten perusteltavuutta. Rehtorin oma

ajankäyttö puolestaan tulee synkronoida koulunaika-käsitteen eri ulottuvuuksiin.

Tutkimustuloksen aineistoperustainen teoria koskee murrosikäisten oppilaitoksen johtamista. Teorian muodostuksessa ja perusteluissa käytettyjen käsitteiden sisältöä tulee tarkentaa tarvittaessa, esimerkiksi jonkin opetuksellisen reformin jälkeen. Glaserin mukaan käsitteet ovat ajattomia, mutta niiden selitykset vanhenevat (Glaser 2002, 789). Tutkimukseni mahdollisessa jatkokäytössä tämä on otettava huomioon.

Autonominen rehtori voi olla yksinäinen, sillä ilman omien esimiesten, työntekijöiden ja vertaisten tukea päätökset tuntuvat erityisen vaikeilta. Tutkimus vahvistaa käsitystä siitä, että rehtorien kompetenssia tulee lisätä ja ylläpitää sekä koulutuksellisesti että erilaisten mentorointi-, coaching- ja ohjauksellisin prosessein. Niiden toteutuksessa voidaan hyödyntää tutkimuksen tuloksia (vrt. Hämäläinen 2002, 121). Lisäksi on syytä vaikuttaa johtamisen resurssointiin ja koulun johtamiseen liittyvien sopimusten, sääntöjen, velvollisuuksien ja vastuunjaon selkeyteen, jotta vaikeaksi koetut päätöksetkin niveltäisivät laadukkaasti koulukulttuuriin. Opetushallituksen teettämässä rehtoreiden työtä ja täydennyskoulutusta koskevassa kartoituksessa on toimenpide-ehdotuksia, joiden toimeenpanossa voidaan hyödyntää käsillä olevan tutkimuksen tuloksia (Opetushallitus 2012, 136–143).²⁰⁹

Saksalaista rehtoria lukuun ottamatta rehtorit hakivat hyvin vähän tukea päätöksentekoonsa organisaationsa ylemmiltä viranhaltijoilta. Syitä voivat olla esimerkiksi koulunjohtamisen autonomisuuden traditio, vastuiden, velvollisuuksien ja tehtävien mieltäminen itselle kuuluviksi, luottamuspuula, koko organisaation johtamiskulttuuri tai vaikkapa ajanpuute. Muutamat rehtorit ilmaisivat, että jatkossa kannattaisi panostaa ylempien virkamiesten sitouttamiseen oman työn tukemiseen. Alan kirjallisuudessa puhutaan laajasti jaetusta johtamisesta koulun johtamisen muotona (Taipale 2012, 12), mutta jaettu johtaminen on syytä laajentaa myös koko koulutointa koskevaksi. Hallinnon tulee mahdollistaa hyvä koulunjohtaminen, palvella kouluja eikä vain vaatia ja monitoroida tuloksia.

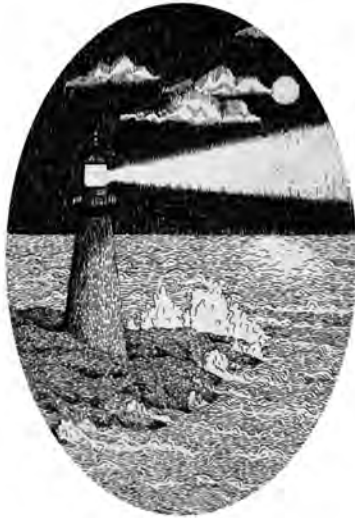
209 Tutkimusaineistoni tukee OPH:n selvityksen 12. toimenpide-ehdotuksen mukaista näkemystä siitä, että koulutusten laadunarvioinnin kehittäminen on tarpeen. Haastatellut olivat osallistuneet koulutuksiin, mutta eivät välttämättä kokeneet saaneensa niistä tarvitsemaansa tukea.

Päätöksentekoon liittyvät yleiset teoriat (vrt. Simon 1997) kytkeytyvät aineiston perustalle rakentuneiden kategorioiden kautta opetusalan päätöksentekoon. Päätökseen sisältyvät negatiiviset arvot voidaan tavallisesti summata ajallisina tai rahallisina kustannuksina. Positiivisia arvoja saadaan määrittämällä tavoitteita ja luomalla indeksejä mittaamaan näiden tavoitteiden saavuttamisastetta. Arvojen yhteinen nimittäjä on tehokkuuskriteeri: alhaiset kustannukset ja suuret tulokset. Päätöksiä rajoittavat käytettävissä olevat resurssit. Tehokkuuskriteeri määrää valittavaksi sen vaihtoehdon, joka antaa suurimmat tulokset tietyillä resursseilla. Tehokkuus on suhde sen välillä, mitä tehdään ja mitä voitaisiin tehdä. (Simon 1997, 250–262.) Mitä useampia yhtä aikaa vaikuttavia vaikeaksi koettuja elementtejä päätökseen kuuluu, sitä vaikeampaa rationaalisen päätöksen tekeminen on. Mitä tietoisemmin päätökset tehdään, sitä paremmin oppilaan etu voidaan asettaa etusijalle, jos rehtori toimii alansa etiikan mukaisesti. Mikäli organisaation pelisäännöistä viestitään laadukkaasti, työyhteisöllä on mahdollisuus odottaa, että sopimusten vastaiseen käytökseen myös puututaan. Rationaalisuuden rajoitusten on nähty johtuvan yksilön kyvyttömyydestä ottaa samanaikaisesti huomioon kaikkia relevantteja arvotekijöitä, tietoa ja käyttäytymistä, jotka vaikuttavat yksittäiseen päätökseen. Inhimillinen valinta seuraa useammin ärsyke–reaktio-mallia kuin on valintaa eri vaihtoehdoista (Simon 1997, 117). Tutkimukseni mahdollistaa päätösten rationaalisuuden lisääntymisen.

Tutkimukseni vahvistaa, että nykyisessä monikulttuurisessa yhteiskunnassa koulujen mikropoliittisesti toimivissa ympäristöissä työnteke edellyttää eettisiä ohjeistuksia ja niiden yhteistä pohtimista (vrt. Honkonen & Korander 2004, 105–107). Tutkimus haastaa alan ammattilaisia eettiseen pohdintaan, sillä kasvatustehtävä edellyttää sekä kulttuuriperinteen mukaisten arvojen siirtoa että niiden jatkuvaa peilaamista muuttuviin oloihin. Kasvatustieteellisen tutkimuksen lisääminen, ammatin tiedepohjan korostaminen ja ammattitaidon niveltäminen kasvatustuuseen auttavat oikein käytettyinä vapautumaan itsepetoksesta ja vahvistavat ammatin perusteita (Airaksinen 1991, 38). Arvostava vuorovaikutus syntyy jokapäiväisistä valinnoista, teoista, tavoista ja puheista (Kurttila ym. 2010, 50). Tutkimustuloksesta voi välittyä, että rehtorit toimivat ihanteellisen eettisesti. Rehtoreiden reflektoidut kertomukset kuitenkin ilmensivät, että he tiedostivat arvoja ja ihanteita, mutta vaikea päätös osoittautui nimenomaan sellaiseksi, että eettisesti kestävän ratkaisun löytyminen oli vaikeaa. On merkityksellistä havaita, että tyydyttävä ratkaisu voi olla kyllin hyvä.

Koulut toimivat turvallisesti hyvien rehtoreiden johtamina ja johtajaksi kasvetaan reflektoinnin avulla, sillä työ, työympäristö, työn organisointi, työyhteisö ja rehtorin persoona on sovittava yhteen. Vaikeisiin päätöksiin liittyneitä kokemuksia refleктоimalla on mahdollista kehittyä johtajana. Jokainen kouluyhteisön jäsen voi toimia reflektoinnin peilinä. Rehtorien päätöksentekoprosessia tukee, kun päätöksiin vaikuttavat tekijät tiedostetaan ja niiden sisältöä selkiytetään. Priorisoitaessa on tunnistettava, mitkä päätökset on välttämätöntä tehdä, mitkä pitäisi tehdä ja mitkä voi tehdä tai jättää tekemättä.

Kuviossa 8. on taiteilijan²¹⁰ kuvaamana tavoitetila: ammattitaitoinen rehtori punnitsee pedagogisesti synkronoiden erilaisia päätökseen vaikuttavia tekijöitä, löytää myrskyssäkin päätökselleen perustelut, säilyttää hallinnan tunteen²¹¹ ja ohjaa toimintaa alan etiikan mukaisesti, jotta kukaan ei ajaudu karille. Kuvan avulla pyrin ilmentämään sitä, kuinka hallitussa päätöksenteossa rehtori hallitsee myös tunteita ja emootioitaan ja tekee vakaasti perustehtävänsä (vrt. kuvio 7).



KUVIO 8. Taiteilijan näkemys onnistuneesta pedagogisesta synkronoinnista²¹²

210 Seinäjoen lyseon entinen oppilas, Anna Mäkelä.

211 Rehtorin työssä jaksamisen kannalta tärkeintä on tunne siitä, että asiat ovat hallinnassa (Hämäläinen 2002).

212 Rehtori hallitsee päätökseen liittyvät haasteet ja pystyy eettisesti kestäviä päätöksiä tehden ohjaamaan organisaation toimintaa.

Jos tiedät tekemisen kautta, ei ole mitään kuilua tiedon ja tekemisen välillä (Pfeffer & Sutton 2000, 24). Rehtorit kokivat vaikeat päätösprosessit johtajana kasvamisen paikoiksi, ja kasvunsa tueksi he toivoivat reflektointimahdollisuutta luotettavan ihmisen kanssa. Tämä on positiivinen, kasvatuksellinen tulkinta vaikeiksi koetuista asioista, osa elinikäisen oppimisen toteutumista. Vaikeuksista huolimatta kaikki haastateltavat pitivät työstään ja halusivat kehittyä johtamisessaan.

10.3 Tuki vaikeaksi koettujen päätösten tekemiseen

Tähän lukuun olen koonnut kirjallisuuden perusteella tietoa siitä, kuinka rehtoreiden päätöksentekoa voidaan tukea. Tutkimusaineistoni koostui emotionaalisesti raskaista päätöksistä ja niiden analysointi edellytti johtamiseen liittyvien ikävien asioiden pitkäaikaista pohtimista. Kasvatusalan ammattilaisena koin tärkeäksi etsiä ja esittää mahdollisia tukimuotoja rehtoreiden työn helpottamiseksi.

Osaamisen kehittäminen

Peilasin tutkimustuloksiani alan kirjallisuuteen ja esitän keinoja, joilla voidaan tukea rehtoreiden päätöksentekoa ja lieventää päätöksiin liittyviä kokemuksia. Valmius vaikeiden päätösten tekemiseen muotoutuu ammatillista itsetuntemusta syventämällä, siirtymällä itsetuntemuksesta²¹³ itsetietoisuuteen ja pyrkimällä organisaation identiteetin tukemiseen. Johtamiskompetenssit luovat perustaa ammatilliselle itseorganisointimismille²¹⁴, jolloin ympäristöstä etsitään säännönmukaisuuksia, jotka auttavat kompetenssin mukauttamista uusiin vaatimuksiin. (vrt. Pietiläinen 2010, 178–183; Klopfer & Yoon 2006, 354–355.) Kun työn haasteet kohdataan positiivisesti, voidaan konatiivisesti tavoitella yhä kehittyneempää ammatillista osaamista, ammatillista kasvua²¹⁵. (vrt. Koiranen & Ruohotie 2001, 103–104; Mylläri & Seikkula-Leino 2008, 273–275).

213 Itsetuntemus on tuloksellisen henkilöstöjohtamisen perusta (Karvonen 2006, 65–70).

214 Johtajan ihmiskäsitys vaikuttaa tapoihin johtaa ihmisiä ja tulee ilmi itsensä johtamisessa, jota voi kehittää. Sitä kautta vaikutetaan työyhteisön toimintaan. (Perttula 2012, 154.)

215 Ammatillisen kehittymisen suhdeulottuvuudet tarjoavat yhden tavan pohtia johtajan ammatillista kehittymistä (Sutinen 2012, 170–172, 180).

Työuran alussa tarve ammatillisen kehittymisen tukemiseen on suuri (Dempster ym. 2004, 166; Earley & Bubb 2013, 795), mutta muutokset kulttuurissa ja toimintaympäristössä tuottavat uusia haasteita koko työuran ajan. Johtamiskompetenssien, kuten itsetuntemuksen, sosiaalisten taitojen ja tunneälyn, kehittämisinterventioissa voidaan hyödyntää monia mittareita, jotka auttavat havaitsemaan kehittämiskohteita ja laatimaan -suunnitelmia²¹⁶. Päätösprosesseissa on hyötyä toimivista asiantuntija- ja luottamusverkostoista (Silvennoinen 2008, 22–23), joita voi rakentaa mm. erilaisissa kehittämishankkeissa.

Päätämisen arvoiset päätökset saavat usein aikaan konflikteja, ja kyky hallita näitä konflikteja on emotionaalista lahjakkuutta. Emotionaalisesti viisaat päätökset perustetaan organisaatiokulttuurille, joten organisaation osaamisen tunnistaminen, tunnustaminen ja hallittu kehittäminen luovat perustaa onnistuneille päätöksille (Hess & Bacigalupo 2011, 716, 719).

Vaikeaksi koetut päätökset aiheuttavat negatiivisia tunteita ja emootioita, joita voidaan purkaa mm. analysoimalla toiminnallisesti (lenkkeily), ajattelemalla ne haasteiksi, hakemalla uusia näkökulmia tuttavilta (Dunderfelt 2004, 22, 24, 50) tai muuttamalla ennakoajattelua, etukäteistä suhtautumista, tilanteeseen (Palin ym. 2003, 67–68). Negatiiviset emootiot ja äkilliset, odottamattomat tapahtumat aiheuttavat stressiä, jonka hallinta tukee hallittua päätöksentekoa (Harra 2007, 53–54). Suomalaisrehtorit hallitsevat stressiä melko hyvin, mutta lisääntyvien odotusten (opettajilta ja huoltajilta) paineistamana stressitaso kasvaa (Nokelainen & Tirri 2007, 424). Stressiä voidaan ehkäistä, muuttaa tai vähentää erilaisin interventioin, jotka voivat kohdentua organisaatioon, yksilöön tai molempiin²¹⁷. Tavoitteena voi olla stressin identifiointi, primäärinen tai sekundaarinen ehkäisy, hoito ja kuntouttaminen (Le Blanc, de Joage, J. & Schaufell, W. 2002, 169–171). Joitakin päätöstilanteita voi huumorikin helpottaa.

Coping on sopeutumis- ja ongelmanratkaisukykyä, jonka avulla yksilö kohtaa uhan, yrittää hallita sitä ja sopeutua siihen (Suutama 1995,

216 mm. Myers-Briggsin tyyppi-indikaattori (MBTI) sekä David Keirseyn kehittämä ”Temperament Sorter” sekä Kay-Julius Thielin kehittämä ”Personal Preferences Analysis 360” (Karvonen 2006, 68–70, Huotari 2008, 364–371).

217 Stressin hallintakeinot Bournen mukaan 1) fyysiset ja elämäntyyliin liittyvät keinot 2) kognitiiviset keinot 3) tunne-elämään liittyvät keinot 4) elämänfilosofiset keinot (Bourne & Bergroth 1999, 39, 202).

86–87). Aineellinen hyvinvointi, positiiviset minäkokemukset, kulttuurinen stabiilitetti ja sosiaalinen tuki (Lundin 1992, 15–16) sekä fysiologiset resurssit ja toimintaa ohjaava elämänasenne (Kalimo 1992, 8–9) edistävät copingia. Psykodynaamisen tarkastelun avulla voidaan tehdä interventioita stressin stimuloimiin ryhmädynaamisiin ilmiöihin (Bion & Syrjälä 1979; Totto 2013, 128–129). Itseorganisoitumisen ja avoimen suhtautumisen avulla systeemi omaksuu spontaanisti uusia toimintatapoja selviytyäkseen muutoksesta (Pietiläinen 2010, 184).

Päätöksenteko nojautuu ongelmanratkaisun heuristiikkoihin, se edellyttää valintoja ja siihen liittyy riski. Käytännössä aiemman kokemuksen ja tietojen perusteella luodaan hypoteeseja, joita testataan ja joihin voidaan löytää uusia ratkaisuja luovan ongelmanratkaisun menetelmillä (Heikkilä 2010). Tavoiteltava, tyydyttävään ratkaisuun tähtäävä päätös tehdään arvion perusteella (Jalonen 2006, 51–52). Luovia ongelmanratkaisutaitoja voi opiskella (Leithwood, Janzi & Dart 1996, 115, 118, 141–142; March & Heath 1994, 262–263).

Reflektointi

Omien olettamusten ja toiminnan kriittinen reflektointi on oleellinen osa päätöksentekoa ja päättäjänä kehittymistä. Deweylle (1933, 9, Mezirowin mukaan) reflektio tarkoitti ”omien uskomusten perusteiden (oikeutusten) arviointia”, niiden olettamusten rationaalista tutkimista, joilla olemme perustelleet uskomuksemme. Reflektio ymmärretään arviona siitä, miten ja miksi olemme havainneet, ajatelleet, tunteneet tai toimineet (vrt. Mezirow 1995, 21–22). Refleктоimalla saadaan päätöksenteon tueksi hiljaista ja intuitiivista tietoa ja alitajuisia ajatuksia (vrt. Gladwell & Hammarsten 2006; Nikkanen & Kantola 2007, 80; Lubit 2001, 166).

Refleктоivan ja oppimissyklisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen organisaatiossa edistää muutosten toteuttamista ja yhteisöllistä ongelmien ratkomista ja ratkaisuihin sitoutumista. Refleктоiva kehittäminen edellyttää organisaation toimijoilta luottamusta ja vastavuoroisuutta, joten niitä tulee edistää. (Laitinen & Stenvall 2012, 117.) Virheiden tunnustaminen ja pyrkimys niiden korjaamiseen tukee yhteisön kehittymistä: *“Are you humble enough?”*

Koulunjohtamisessa esimerkiksi väkivaltatilanteet vaativat kriisipäätöksiä, ja kriisitilanteissa päätöksenteko voi paniikin vuoksi lukkiutua. Tunteiden hallintakoulutuksilla ja väkivallan ennaltaehkäisy- ja hallintakoulutuksilla voi kehittää taitojaan (Savonia ammattikorkeakoulu). Kriittisten kokemusten ohjattu purkaminen (*debriefing*) tukee tulevaa päätöksentekoa (Keski-Luopa & Metanoia instituutti 2004, 135–136).

Täydennyskoulutus ja ohjausprosessit

Rehtoreiden ammatillisten kompetenssien kehittämiskoulutuksissa suositetaan erilaisia yhteistoiminnallisia työtapoja (Taipale 2012, 37; Opetushallitus 2012, 25–28). Action research –menetelmän tapaan rakennetut koulutukset mahdollistavat eettisesti kestäväen toimintatavan omaksu-
misen dialogien avulla (Kemmis 2010, 17). Dialogit tukevat ulkoisen locus of controllin käyttöä, eli sen pohtimista, mitä muut tekisivät samassa tilanteessa. Tällöin omaa todellisuutta verrataan sellaisen asiantuntijan todellisuuteen, jolla johtaja olettaa olevan olennaista tietoa, havaittavia kompetensseja ja soveltuva päätöksentekojärjestelmä. (Dinur 2011, 701.) Observoimalla toisten päätöksentekijöiden toimintaa voi kehittyä omassa päätöksenteossa (March & Heath 1994, 100). Instrumentaalista ja kommunikatiivista työpaikkaoppimista ja henkilökohtaisen viitekehyksen muutokseen pyrkivää oppimista (Mezirow 1995, 41–42) voidaan edistää koko koulutoimessa.

Koulutuksen rinnalla ja asemesta käytetään monimuotoisia ohjauksellisia prosesseja, joissa hyvä oppimisilmasto tukee reflektiivistä kokemusten jakamista, uusien merkitysten luomista, transformatiivista oppimista, jopa voimaantumista (Nissilä 2007, 410). Työnohjaus, coaching, valmennus, mentorointi, fasilitointi, konsultointi tai sparraus toimivat parhaiten rehtorin työn tukena, kun ohjaus räätälöidään yksilöllisen tarpeen pohjalta. Ohjausmuotojen käsitelmääritykset eivät ole vakiintuneita²¹⁸, mutta ne eroavat mielenterveyden ongelman poistamiseen tähtäävästä psykoterapiasta (Duodecim).

Valmennus perustuu tiedon siirtämiseen ja valmennettavan konsultointiin valmennettavan toimintatapojen kehittämiseksi (Carlsson & Forsell 2012, 23, 43–46). Konsultoinnissa määritellään asiakkaan ongelma ja esitetään ratkaisu/ratkaisuja konsultin asiantuntemuksen avulla (Kubr 2002, 3–4). Mentorointi on kokeneemman työntekijän kokemattomammalle työntekijälle tarjoamaa ohjausta, jonka tavoitteena on mentoroitavan ammatillinen kehittyminen (Leskelä 1999, 164–186). Mentorointi voi sisältää neuvojen antamista mentoroitavalle, mutta pääpaino on mentoroitavan oman oivaltamisen edistämisessä (Viitala 2005, 366) ja sitä voidaan

218 Esimerkiksi valmennus ja coachingin voidaan määritellä synonyymeiksi (Heikkilä 2010, 316; Aaltonen 2007, 15). Heikkilän määritelmän mukaan mentorointisuhde voi muotoutua pitkäkestoiseksi oppimiskumppanuudeksi (Heikkilä 2010, 316–320), kun taas mentorointi yleisesti nähdään määräkestoisena (Nakari 2003, 20).

toteuttaa myös vertaisryhmämentorointina (Opetus- ja kulttuuriministeriö) (peer-group mentoring), jolloin painotetaan interaktiota samaa työtä tekevien, vertaisten, välillä. Onnistuneen mentorointiprosessin edellytyksenä on mentorien huolellinen valinta ja koulutus (Browne-Ferrigno & Muth 2004, 489) ja mentorina toimiminen voi olla voimaannuttava oman johtamisen kehittämistäpa myös mentorille (Riley 2009, 233). Fasilitoinnilla ymmärretään toiminnan helpottamista, oppimismahdollisuuden luomista (Bentley 1994, 8–10). Sparrauksella puolestaan tarkoitetaan harjoitusvastuksena toimimista (Keskinen 2006).

Coaching on prosessi, jossa coach auttaa coachattavaa oppimaan, kehittymään ja saavuttamaan työhön liittyviä tavoitteita ja prosessi on lyhytkestoisempi kuin työnohjaus (Virolainen 2010, 60, 70). Työnohjauksessa ohjaaja pyrkii edistämään ohjattavan henkilön tai ryhmän ammatillista kasvua. Työnohjauksessa tuetaan oman työn arviointia, työongelmien erittelyä, ratkaisujen löytämistä ja tarvittavien toimenpiteiden suunnittelua (Keski-Luopa & Metanoia instituutti 2004, 31–34). Johdontyönohjaus²¹⁹ edellyttää työnohjaajalta johtamistyön tuntemusta, ja prosessin tavoite on tukea johtamista ja ennaltaehkäistä mahdollisia ongelmia. Työnohjausta voidaan toteuttaa yksilö-, ryhmä- ja työyhteisötyönohjauksena. (Laakso-Manninen & Viitala 2007, 79; Punkanen 2012, 26–30, 50–53.) Työnohjaajien viitekehyksinä on useita teoreettisia ajattelumalleja (Hämäläinen & Kiiskilä 2007, 34–64, 67, 75). Työnohjaus on suomalaista, mentorointia lähellä olevaa toimintaa (*clinical supervision, work counselling, supervision*) (Kemmis & Heikkinen 2012, 151), jonka suunnittelussa pyritään holistiseen otteeseen (Heron 1999, 2–5). Hyvin vaikeissa johtamistilanteissa voidaan tarvita kriisityönohjausta, jota antavan työnohjaajan tulee olla perehtynyt kriisityönohjaukseen (Sued -management oy).

Rehtorit pyytävät työnohjausta ihmissuhdekonfliktien, organisaation muutostilanteiden, työyhteisön toiminnan kehittämisen ja ammatillisen kasvun tueksi sekä vahvistaakseen ammattirooliaan persoonan suojaksi (Ahonen 2011, Salonen 2011). He kokevat tulevansa tuetuiksi syvemälle luotaavista, prosessinomaisista tukimuodoista (Ollila 2011, 10–13). Työnohjauksessa rehtori tulee tarkastelleeksi ihmiskäsitystään, joka vaikuttaa tapoihin johtaa ihmisiä (Perttula & Syväjärvi 2012, 154). Yhdenkin yhteisön jäsenen ohjauksen kautta vaikutetaan positiivisesti työyhteisön

219 On hallinnollista työnohjausta (Sosiaali- ja terveysministeriö 1983).

toimintaan (vrt. Hyrkäs 2002, 113–114). Tutkimuksessani viitekehyksenä oleva koulu mikropoliittisena organisaationa saa tukea Blasen ja Blasen (2002, 31) koulun ohjauksellisia prosesseja koskevasta tutkimuksesta, jonka mukaan koulun ja opetuksen ymmärtäminen mikropoliittisena toimintana antaa vahvan perustan opetuksen kehittämiseksi ja oppilaiden oppimiselle sekä teoriassa että käytännössä.

Työnkuva ja rehtorin työlleen saama tuki

Toimenkuvan rajaaminen, esimiehen tuki, aseman selkiyttäminen sekä laadukkaan rehtorikoulutuksen järjestäminen tukevat rehtorin työssä jaksamista (Vuohijoki 2006, 4). Päätöksentekoa helpottaa, kun rehtori kokee toimivaltasuhteet (Simon 1997, 9–10) ja toimenkuvan selkeiksi. Erityisesti tarvitaan kokonaiskuva työstä ja siihen liittyvistä velvoitteista sekä ajantasaista ja totuudenmukaista tietoa päätökseen liittyvistä yksityiskohdista.

Vaikeissa päätöksissä rehtori tarvitsee erityisesti esimiehen sosiaalista tukea (Harra 2007, 58), mutta myös tukea organisaation alapuolelta ja vertaisiltaan. Työyhteisö vahvistaa parhaiten opettajan selviytymistä työn haasteista (Aho 2011, 6; Furman & Ahola 2002, 20–28), ja voidaan olettaa myös rehtorin hyötyvän yhteisön tuesta. Ylemmältä johdolta tarvitaan normien mukaista työntekoa, eettisyyttä ja erilaisuuden ymmärtämistä sekä organisaatiolta oikeudenmukaisuutta (Rausch & Anderson 2011, 723–724).

Turhien konfliktien välttämiseksi on hyvä selvittää työntekijöiden kanssa, miten päätökset tehdään ja kuinka ne perustellaan sekä milloin on vaikuttamisen aika ja milloin päätös on tehty ja on toteutuksen aika. Toiminta ja viestintä tapahtuvat nykyisin foorumeilla, jotka yhdistävät organisaation verkostoihin ja toimintaympäristöön (Juholin 2009, 31, 63), ja rehtorin tulee ymmärtää niiden toimintaperiaate. Työn tekemisen muodot, tavat ja luonne muuttuvat jatkuvasti, samoin odotukset ja vaatimukset johtamistapaa kohtaan (Akava), joten rehtorius edellyttää opiskelevaa elämänasennetta. Rehtori kokee saavansa tukea päätöksilleen luottamuskulttuurissa, joka rakennetaan selkeydelle, clarity, yhtenäisyydelle, unity ja intensiteetille, intensity (Kouzes & Posner 2003, 1–47).

Yhteenvetona voidaan todeta, että tuki päätöksenteolle rakentuu 1) yhteisiin arvoihin ja luottamukseen perustuvasta työkuultuurista, jossa jokainen saa tukea työlleen organisaation eri tahoilta, 2) selkeistä säännöistä, sopimuksista, toimintaohjeista, työn- ja vastuunjaosta, 3) perustehtävän hoitoon perustuvasta priorisoinnista ja optimoinnista siten, että asiat saadaan ajallisesti synkronoitua ja 4) organisaation ja yksilöiden

kompetenssista ja voimavaroista huolehtimisesta erilaisten toimintaan sisäänrakennettujen refleктоivien koulutus-, ohjaus- ja kehittämisprosessien avulla.

10.4 Jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen tuloksena on aineistoperustainen teoria, ei formaaliteoria. Jatkotutkimuksissa, eri kouluasteita ja -konteksteja koskevien lisäaineistojen avulla, on mahdollista laajentaa teorian sovellusala ja nostaa se formaaliteoriaksi suomalaisten koulunjohtajien vaikeaksi kokemista päätöksistä. Tulee selvittää, mitä mahdollisia vaikutuksia erilaisilla konteksteilla on teoriaan. Esimerkiksi pienten alakoulujen johtamisessa koulunjohtaja todennäköisesti on tiiviimmässä kontaktissa oppilaisiin ja toisen asteen oppilaitoksissa puolestaan rehtorin työ lähentyy toimitusjohtajan työtä. Tosin tässä voi olla pohdinnan paikka, kun suurten yläkoulujen rehtoreilta odotetaan (opettajat, oppilaat ja huoltajat) perinteistä lähikasvattamista ja työ silti edellyttää toimitusjohtajamaista otetta. Koulujen johtajiin kohdistetaan kohtuuttomia odotuksia, joten tarvitaan koulutusta, jotta rehtorit selviytyvät sekä käytännön haasteista että kehittämisodotuksista (Ekholm ym. 2000, 205). Omien johtamisarvojeni mukaista on, että rehtorit osallistuvat kasvatustyöhön ja selkeästi johtavat sitä, mutta silloin siihen on myös resurssoitava esimerkiksi apulaisrehtorijärjestelmää kehittämällä.

Tutkimukseni kansainväliset rehtorihaastattelut käytännössä lähinnä avasivat ja suuntasivat ajattelua. Laajemmalla kansainvälisellä aineistolla voidaan rakentaa yleistä formaaliteoriaa rehtorien vaikeaksi kokemista päätöksistä tai verrata eri maiden ongelmakenttiä. On kiintoisaa selvittää, missä määrin kulttuuriset tekijät vaikuttavat teoriaan. Esimerkiksi rehtorin autonomian aste, yleinen hallintokulttuuri, päätösten julkisuus, läpinäkyvyys ja vaikuttavuus sekä kulttuureihin liittyvät arvot (esimerkiksi tabuna pidettävät asiat) vaikuttanevat päätöksentekoon. Olen tukeutunut rajalliseen määrään länsimaista tutkimuskirjallisuutta. Kansainvälisissä vertailuissa kohdemaiden tutkimuskirjallisuus voisi avata uusia näkökulmia. Nuorten tulevaisuuskuva ja siihen liittyvä koulutuksen merkitys voi esimerkiksi vaihdella runsaasti elintasoltaan erilaisissa maissa ja sitä kautta vaikuttaa rehtorien päätösten laatuun.

Tutkin päätösprosessia rehtorin kannalta. Rehtorin päätöksentekokykyä voi kehittää selvittämällä, miltä sama päätösprosessi vaikuttaa muiden toimijoiden kannalta, (esimerkiksi opettajien, oppilaiden, huoltajien

ja esimiesten). Simuloitujen tarinoiden avaaminen eri näkökulmista voi tukea päätöksentekoa jatkossa. Narratiivista tutkimusmenetelmää voitaisiin hyödyntää triangulaatiossa. Rehtoreiden kompetenssia kehitetään nykyisin monimuotoisten koulutus- ja kehittämishankkeiden avulla. Näissä johtajat luovat tarkistuslistauksia päätöksentekonsa tueksi (Rausch & Anderson 2011, 729–730). Näen mahdolliseksi mm. tutkimukseni pääkategorioiden sisältöjen ja simuloitujen tarinoiden käsittelyn näissä hankkeissa, erityisesti niihin sisältyvissä mentoroinneissa ja vastaavissa ohjausprosesseissa. Näitä prosesseja voidaan kehittää toimintatutkimuksin.

Päätösten laadun parantaminen edellyttää huomion kiinnittämistä sekä kokonaisuuteen että yksityiskohtiin, ja on tiedostettava päätöksiin liittyvät tekniset ja pehmeät näkökulmat²²⁰. Koulunaika-käsitteen ulottuvuudet vaikuttavat osaltaan kaikkiin rehtorin päätöksiin. Tätä kannattaa selvittää paremmin niin kirjallisuuden kuin koulun eri toimijoilta hankitun tiedon perusteella. Vaikka tutkimus ei lisää aikaa, sen avulla voidaan järkeistää ajankäyttöä.

Vaikeaksi koetut päätökset kuuluivat sopimusvallan piiriin, joten päätöksenteon yksinkertaistamiseksi eri kuntien koulutointen johtosääntöjä, päätöskäytänteitä ja toimintakulttuurissa linjattuja sopimuksia kannattaa tutkien verrata ja mahdollisesti yhdenmukaistaa. Tämän ei tarvitse tarkoittaa byrokraattisuuden lisäämistä vaan alan pelisääntöjen selkiyttämistä. Kvalitatiiviset tutkimukset eivät osoita, kuinka koulun johtamiseen tulisi resurssoida, eikä se ole ollut tämän tutkimuksen tarkoitus. Päätöksenteon laadulle voidaan kehittää kvantitatiivisia indikaattoreita²²¹, kun päätösten prosessikuvauksia on ensin rakennettu. Tutkimukseni voi

220 Päätösprosesseja voidaan tutkia avaamalla koulunjohtamisen ydinprosesseja ja aikatauluttamalla näitä työvuoden kiertoon prosessikuvaukseksi. Tämän perusteella tehtävien ennakoivien päätösten kriittisiä tekijöitä voidaan tarkastella tutkimukseni kategorioiden avulla. Tarkastelu voitaisiin tehdä jaetun johtamisen keinoin työryhmissä. Tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää, miten päätösten yhteinen avaaminen vaikuttaa rehtorin päätöksentekoon. Ehkä vastaavaa tutkimuksellista otetta voitaisiin modifioida kuntien päätöksenteon kehittämiseen.

221 Simonin mukaan yksilön valintaa kilpailevien arvojen välillä voidaan kuvata sama-hyötykäyrästä. Näin ilmaistaan, mitkä mahdolliset seuraamusjoukot ovat valintatilanteessa keskenään samanvertaiset (Simon 1997, 82–83).

tukea tunnuslukujen tulkintaa, sillä päätösten laatuun vaikuttavia tekijöitä on runsaasti²²². Voimavaroja pohdittaessa vertailukohdaksi voi ottaa sen, kuinka eri kunnissa on resurssoitu koulujen johtamiseen, koulutyön organisointiin ja hallintomalleihin. Jos resurssit ovat hyvin vähäiset, on oikeutettua karsia palveluja, jotta voidaan laadukkaasti hoitaa perustehävät. Palvelutason karsiminen aiheuttaa kuitenkin aina vastarintaa, joten tutkimuksen avulla rehtori saa tukea päätöksilleen.

Muodollisista viranhaltijapäätöksistä on saatavissa dataa joka kunnasta. Tässäkin tutkimuksessa ilmeni, että eri kunnissa, jopa eri kouluissa, on hyvin erilaisia käytänteitä siitä, mistä asioista ja kuinka tarkasti perusteltuina päätöksiä tehdään. Näitä päätöksiä sekä virallisesti dokumentoituja koulujen työsuunnitelmia ja opettajainkokouspöytäkirjoja tutkimalta voidaan selvittää, minkälaisesta koulukulttuurista ne viestivät, sekä kuinka niiden valossa pyritään rakentamaan dynaamista ja inklusiivista kasvatusjärjestelmää tietoyhteiskuntaan (vrt. Hargreaves 2003, 165) ja kenen ääni vaikuttaa koulun mikropoliitikassa.

Kriisitilanteissa päätöksenteko on erityisen vaativaa. Aineistossani oli pari tapausta, joissa rehtorin harkitsematon päätöksenteko olisi voinut välittömästi johtaa fyysiseen vaaratilanteeseen. Koulujen väkivalta- ja tapaturmatilanteet on tilastoitu. Ne antaisivat mielenkiintoisen päätöksentekoa koskevan tutkimusaineiston. Tutkimus voitaisiin kohdistaa sekä itse väkivaltatilannetta koskevaan päätöksentekoon että siihen päätösprosessiin, jonka raportoitu tilanne käynnisti.

Eettinen johtaminen edellyttää vaivannäköä ja tinkimätöntä ajattelua. Koulujen arvojohtamiseen liittyvän tutkimuksen tarve on monikulttuurisessa yhteiskunnassamme ilmeinen. Johtaja luo omalla esimerkillään toimintakulttuuria, jossa hyve-eettisesti yhdistyy tuloksellisuus ja hyvän tekeminen. Johtajan päätöksissä tulee olla integriteettiä. Päätöksiä tehdään keskellä monimutkaisia ja keskenään kilpailevia taloudellisia realiteetteja ja moraalisia valintoja, jolloin moraalisen mielikuvituksen avulla tunnistetaan ratkaisujen eettiset tekijät. Ei ole mahdollista kulkea sääntökirja taskussa, vaan eettisyys on sisäistettävä. (Aaltonen 2007, 106–110.) Olen tutkimuksessani avannut vaikeaksi koettuja päätösprosesseja. Tuloksena olevan teorian ja sitä selittävien kategorioiden toivon auttavan rehtoreita

222 On kysymys päätösten suhteellisesta, ei absoluuttisesta tehokkuudesta. Kahden vaihtoehdon tehokkuuksien vertailussa ulottuvuuksina on suurempi-pienempi (Simon 1997, 82–83).

pyrkimyksissään hyve-eettisesti kestäviin päätöksiin. Omaa ja organisaation ymmärrystä lisäämällä hyve-eettinen toiminta voi muodostua organisaatiokulttuuriksi, tavaksi tehdä työtä yhdessä.

"Musta ja valkea sisälläsi, anna valkean voittaa!"

LIITTEET

LIITE 1. Grounded theory -menetelmällä toteutettuja tutkimuksia

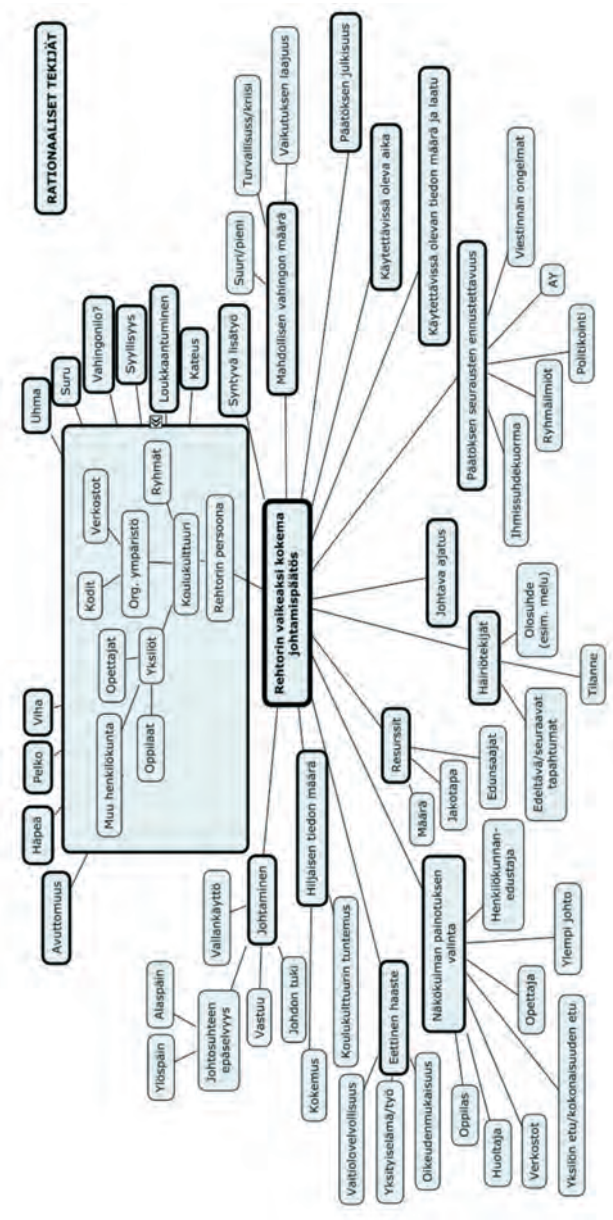
	Tutkimuksen aihealue	Tutkija	Julkaistu	Analyysitapa	Tutkimukseeni liittyviä havaintoja
1	Musiikkiterapia	Saukko	2008	straussilainen	Löysi oletuksiaan laajempia vastauksia
2	Erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallinen osallisuus	From	2010	straussilainen	Kaaviot eivät estäneet ajattelua
3	Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminta	Asteljoki	2010	straussilainen	Aineistotriangulaatio, käsittelytapa auttoi aineiston hallinnassa
4	Yrittäjyysvalmennus ja -identiteetti	Hägg	2011	straussilainen	Perehtymistä
5	Mikä tekee opettajasta selviytyjän?	Aho	2011	straussilainen	Kategorioista on apua koulujen kehittämisessä
6	Hoitajien hyvää oloa tuottava huumori	Vesa	2009	glaserilainen	Tulokset helposti hyödynnettävissä työhyvinvoinnin ylläpidossa
7	Tapaustutkimus yksityiskoulusta	Kanervio	2007	glaserilainen	Laaja aineisto pysyi kuosissa
8	Hyvän elementit ammatillisen koulun johtamisessa	Hänninen	2009	glaserilainen	Tähdeksi tiivistetty teoria. Ilmaisutapa helpottaa tiedon levitystä
9	Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus	Kautto-Knaape	2012	glaserilainen	Aineistoperustainen teoria -käsite!
10	Aikuisoppijan ammatillinen kasvu liikunnanopettajaksi	Aarto-Pesonen	2013	glaserilainen	Tutkimusraportin rakenne selkeä

Taulukon laadinnassa käytetyt lähteet: (Hänninen 2009, Aho 2011, Kautto-Knaape 2012, Saukko 2008, From 2010, Asteljoki 2010, Hägg 2011, Vesa 2009, Kanervio 2007, Aarto-Pesonen 2013).

LIITE 2. Tuotettu tutkimusaineisto

Tutkimusaineiston tuottaminen			
Aineisto	Milloin tuotettu	Miten taltioitu	Laajuus
Omat johtamispäätökset	12.10.2009–12.10.2010	WORD-dokumentit	15 päätöstä, 32 sivua*
Kenttämuistiinpanot	12.10.2009–12.10.2010	WORD-dokumentit	7 opettajainkokouksen pöytäkirjaa, 7 suunnitteluryhmän muistiota, 30 oppilashuoltoryhmän muistiota, 2 arviointiraporttia
Ulkomaisten rehtorien haastattelut	28.2.–4.3.2011	nauhoitettu ja litteroitu	5 casea, 20 sivua*
Ulkomaisten haastattelujen reflektiot	syksyllä 2011, kun aineistot oli litteroitu	WORD -dokumentit	12 sivua*
Mindmap ulkomaisten haastattelujen perusteella	tammikuu 2012	mindmap	yksi kuva
Kysymyspatteristo omille päätöksille	tammikuu 2012	WORD -dokumentit	15 sivua*
Kotimaiset haastattelut	tammi-helmikuu 2012	nauhoitettu ja litteroitu	12 päätöstä, 131 sivua*
Kotimaisten haastattelujen pikareflektiot	tammi-helmikuu 2012	WORD-dokumentit	15 sivua*
Lisäaineisto, koulunaika-käsitteen määrittely dokumenttien pohjalta	lokakuu 2012	WORD-dokumentti mindmap?	7 sivua

LIITE 3. Haastattelujen tueksi laadittu mindmap



LIITE 4. Analyysin tukikysymyksiä Minkälaisen tarinan kertovat päätöksestä?

- Strengths
- Weaknesses
- Opportunities
- Threats

Mitä eivät kerro?

Mihin päätösprosessin vaiheeseen vaikea kokemus kohdentuu?

Kuinka pitkäkestoinen tunnekuorma on?

Mitä ryhmäilmiöitä tuli esille?

Ketkä yrittävät vaikuttaa päätökseen?

Kenen etua vaikuttavat tahot ajavat? Kuinka paljon tietoa heillä on asian kokonaisuudesta?

Keitä rehtori käyttää neuvonantajinaan?

Kenen vastuulla asia on?

Mikä vastuu on rehtorilla?

Mihin asiaan voi vaikuttaa rehtorin päätöksillä?

Mihin ei voi vaikuttaa rehtorin päätöksillä?

Mitkä ovat päätöksen yllätykselliset vaiheet? Negatiivisten tunteiden (kivun) määrä ja kohta päätöksentekoprosessissa?

Negatiivisten tunteiden kesto päätöksentekoprosessissa?

Viestinnällisen vaikeuden osatekijät?

Milloin asia voidaan katsoa päätetyksi?

Kuinka epäselvä/sekava tilanne on?

Päätöksen tekoon liittyvän kivun ja itse päätöksen suuntautuminen ylös, alas vai sivulle?

Miltä asia näyttää eri näkökulmista, esim. ylempi johto, oppilaat, opettajat, huoltajat, yksilö/yhteisö? Muista, että tutkit vain rehtorin näkökulmasta, mutta että rehtorin pitää huolehtia kokonaisuudesta.

Minkälainen tavoite rehtorilla on mielessä?

Miten rehtori hallitsee tunteensa ja toimintansa päätöstilanteessa?

Mihin oppilaitosjohtamisen osa-alueeseen tämä vaikea johtamispäätös liittyy?

Mikä on rehtorin kokemus?

Myöhemmin kysymyspatteristo täydentyi seuraavilla:

Aika?

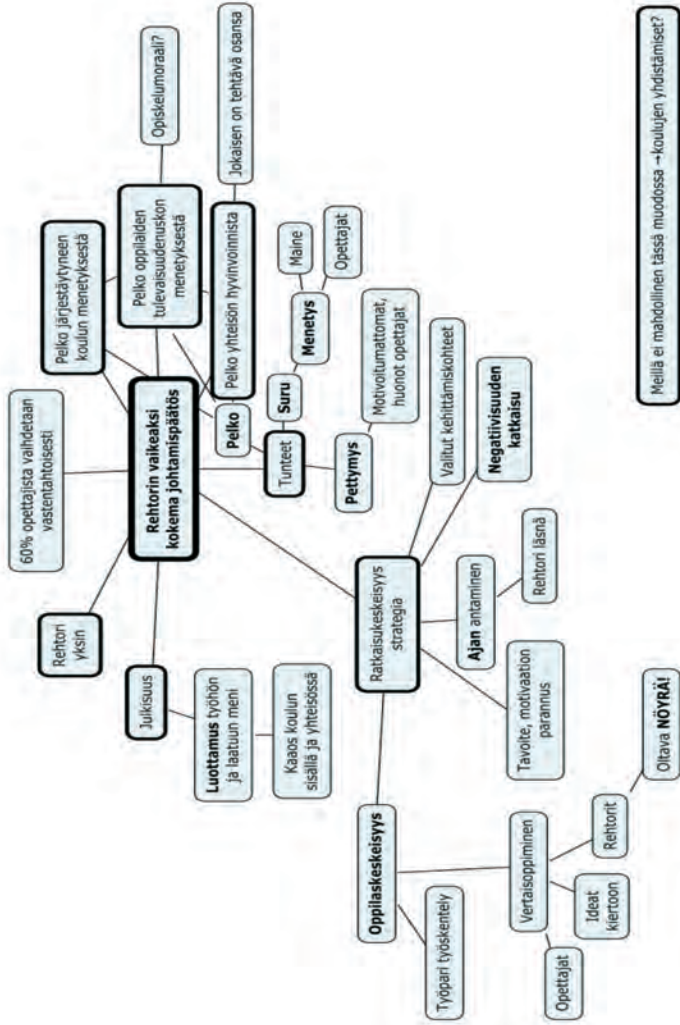
Tuki?

Suhde ylöspäin?

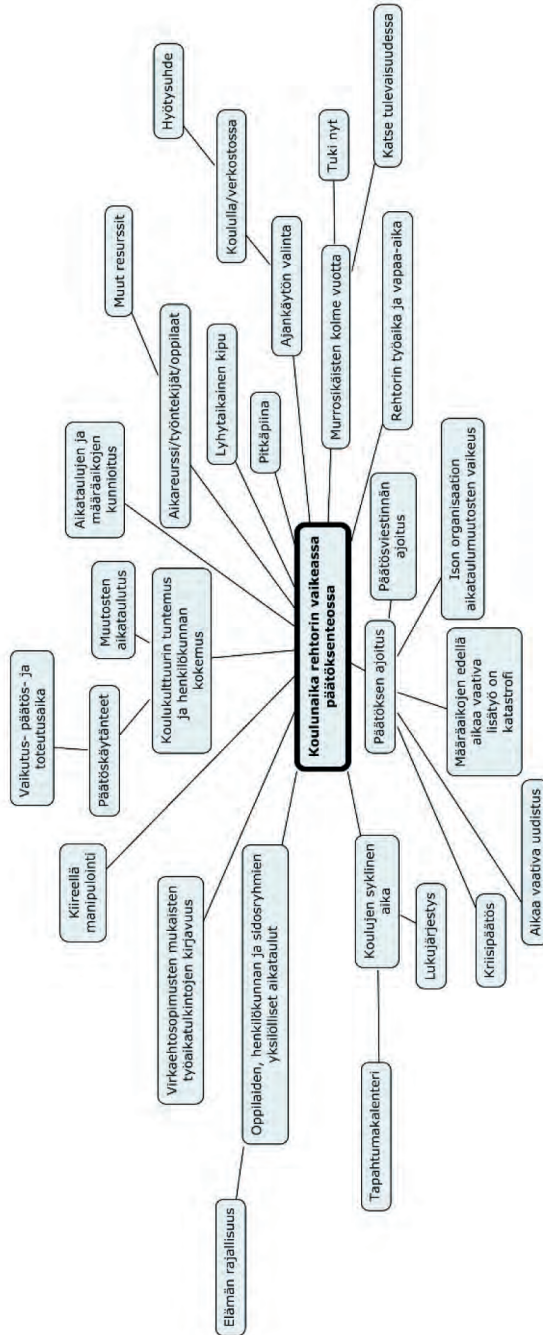
Eettisyys?

Syke?

Portugalin rehtorin päätösprosessi tiivistettynä



Koulunaika-käsite tiivistettynä



LIITE 6. Näyte ensimmäisen vaiheen koodauksesta

PORTUGALIN REHTORIN	K: Kaisa V: **: päällekkäin puhumista, ei saa selvää ***: myötäilyä - : ei saa selvää #: naurua ~: itkua +: yes/yeah/okey
-rehtorin tunteisiin vaikuttaminen -ihmisen aito kohtaaminen	K: We'll see. Yeah, now it's working. Okey, please, tell me. V: Yeah, I think that the most difficult decisions to take in school, as I told you are all the decisions that concern our involve, not exactly technical decisions but also decisions that have to do with feelings.
-päättökseen suuri vaikuttavuus ihmisen tulevaisuuteen - johtopäätökseen tekeminen - tiedon ja hiljaisen tiedon omistaminen - varovainen päätökseen tekeminen - hyvien ja huonojen puolien punnitseminen	If you come to the conclusion that decisions that you're making, that you're taking is going to influence a person's life for a long time, you have to be careful, you have to think about the pros and cons of taking that particular decision, not other similar or completely different.
-yksittäistapauksen tarkka pohtiminen -yleistysten välttäminen -luokiteltujen linjapäätösten varominen	I have two, I can talk about two different decisions, one is concerned about students and how can I influence, or knowing the situation about a student's mind, I can talk
-oppilaan ajatusmaailman tunteminen	about?
-tytön seksisuhteen rehtorin tiedoksi tuleminen -alaikäisten välisen seksisuhteen tietäminen	K: Yeah, yeah, you can V: Knowing that she, it's a girl, she had, had, an experience in intimate *** I mean sex experience.
-pojan huomiotta jättäminen	She was twelve, with a boy of fourteen.
-tyttöön keskittyminen -perheelle tiedottamisesta päättäminen -tytön tietoisuuden lisääminen asian vaikutuksista -perheen tietoisuuden lisääminen asian vaikutuksista	How would I make her and her family aware of the consequences of the thing, what she did.
-vaihtoehtoisten käsittelytapojen punnitseminen -jatkoksa vastaavan tekemisen kieltäminen -teon syiden ymmärtäminen	And how could I make her take the decision of talking to her family instead of me.
-teon syiden ymmärrettäväksi tekeminen tytölle -tytön kasvattaminen vastuuseen -tytön itsetuntemuksen lisääminen	I could have – immediately, I could have even try to explain her in a very conservative way that she should-n't do that
-tytön käyttäytymiseen vaikuttaminen -tytön suojeleminen -aikuisen vastuun ottaminen	or should I tell her, try to understand, why, why, why she did it
-omasta elämästä vastuun ottamiseen kasvattaminen	and try to influence her to be aware of the consequences of that act.
-rohkaiseminen vaikean asian puheeksi ottamiseen -yhteisön pelisääntöihin kasvattaminen -perheen sisäisen viestinnän tukeminen -elämänhallintaan opettaminen -perheen tukeminen asian käsittelyssä	And also that it was important for her, and for her family and for her way of facing life that she should be the one to talk about it with her family.
-toimintatavasta ja aikataulusta päättäminen -perheen tietoiseksi saattamisesta päättäminen -tytön vastuukasvatuksesta päätöksen tekeminen -tytön rohkaiseminen	So it took me, well I knew it one day, and at the end of the day I had to make a decision either to call her family saying the things that happened with her and the boy, or should I convince her

LIITE 7. Näyte toisen vaiheen koodauksesta muistoihin

opettajien tunnistaminen	This choice, it's obvious, you know, teachers blaming the students, the students blaming the teachers, parents blaming the teachers, the school, it was awful.	Koodaus (K1): opettajien tunnistaminen
opettajien epäsuorien tyyntymisen	So, of course not all the teachers that came - they weren't all bad.	Koodaus (K2): opettajien epäsuorien tyyntymisen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	Most part of them were horrible, horrible as professionals, that, well, I can't stand, I have to do something.	Koodaus (K3): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	so for the year 2009-2010 it was done, as I think next year, I have to do something because they are going to stay with me four years.	Koodaus (K4): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	so that's when I, in January, I came to the conclusion that I have to do something.	Koodaus (K5): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	ah, let's try, how can we solve at least three particular subjects: Portuguese, mathematics and English.	Koodaus (K6): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	How can we, how can we work with the students and the new teachers, to motivate teachers, to motivate the students and to make parents live with outcome too.	Koodaus (K7): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	So we, we began to think of a plan, and disciplines, and we focused on the solution.	
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	I always say, my teachers not to focus on the problem - but the solutions -	
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	to think about that, yeah there's a problem, yeah, everybody knows that, so now, what are we going to do with this, to solve this, and this year this present year -	Koodaus (K8): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	of course it's not, it's not how it used to be but it's much, much better -	
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	I wouldn't dare to leave this school like I did this year, last year, I wouldn't come, I would not have left the school.	Koodaus (K9): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	I was nearly there full time, every day, as at my school and?	Koodaus (K10): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	Oh, how do you say today - it was a success school, everybody talked about the school. - We have, we were one of the best schools which scored very good in whole - *** so, it was a model school and suddenly, it vanished.	Koodaus (K11): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	and now - I was, it vanished and the, the marks, and my students in national exams were, they had terrible marks, because they didn't care -	Koodaus (K12): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	they, were so unsatisfied with the school. They didn't, who cares?	
opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen	So we did. Last year was horrible - so, this was a decision, that I couldn't get along you know - to go away from my control - so I had to take decision, we had to me, to do something.	Koodaus (K13): opettajien epäsuorien ammattitaidon tunnistaminen

LIITE 8. Näyte kolmannen vaiheen koodauksesta

Kategorioiden numerokoodit olen merkinnyt käsin WORD-taulukoihin ja mindmappeihin.

KOODAUKSEN KATEGORIOITA ULKOMAISET HAASTATTELUT, TYÖVERSIO

1 PETTYMYS	41 PROFESSION KUULUMATTOMAT ROOLIT(ESITAISTELU)
2 ROHKEUDEN PUUTE	42 OSAAMINEN/OSAAMATTOMUUS
3 EPÄVARMUUS	43 OIKEUDENMUKAISUUDEN KOETTELU
4 AVUTTOMUUS	44 VIESTINNÄN EPÄSELVYYS
5 PELKO	45 TUEN MÄÄRÄ/PUUTE YLHÄÄLTÄ
6 SYYLLISYYS	46 HENKILÖKUNNAN TUKI/TUEN PUUTE
7 VIHA/UHMA	47 YHTEISÖN TUKI/TUEN PUUTE
8 LOUKKAANTUNEISUUS/NOLATUKSI TULEMINEN	48 VERTAISTUKI
9 VÄLINPITÄMÄTTÖMYYS	49 VERKOSTON TUKI
10 KATEUS	50 YHTEISÖLLISYYS
11 KATKERUUS	51 PIKKUPOLITIKOINTI
12 HÄPEÄ	52 VASTUSTUS
13 KOSKETTAVUUS	53 KONTROLI
14 SURU	54 LUOTTAMUS/EPÄLUOTTAMUS
15 EMPATIA	55 STRATEGIAN VALINTA
16 TAHTOMINEN	56 NUOREN/YHTEISÖN TULEVAISUUS
17 YKSINÄISYYS	57 TOIVO/TOIVOTTOMUUS
18 HUOLI	58 KULTTUURIN MUUTOS
19 SIETÄMINEN	59 PEDAGOGISEN KULTTUURIN MUUTOS
20 VAIKENEMINEN	60 ILMAPIIRIN MUUTOS
21 NÖYRYYS	61 ONGELMIEN ENNAKOINTI
22 JAKSAMINEN	62 KASVATUSPERIAATTEIDEN MUKAINEN MUUTOS
23 OMA ELÄMÄ	63 RATKAISUKESKEISYYS
24 VAITIOLOVELVOLLISUUS	64 KASVATUSKESKUSTELUT (AVOIMET)
25 KOHTAAMINEN	65 VÄLITTÖMÄN PUUTTUMISEN PERIAATE
26 AMMATILLISUUS	66 PITKÄ PIINA
27 SOVITTELU	67 KAAOKSEN/SEKASORRON KESKELLÄ PÄÄTTÄMINEN
28 SUOJELEMINEN; IHMISTEN JAKSAMINEN	68 HALLINNAN TUNTEEN MENETYS
29 TAISTELU/RIITA	69 NUOREN/YHTEISÖN ETU NYT
30 SITOUTUMINEN/SITOUTUMATTOMUUS	70 TILANTEEN JÄNNITTEISYYS
31 IMUUN LÄHTEMINEN/IMUN VÄLTÄMINEN	71 KIIRE/AIKAPAINA
32 PERIKSIANTAMATTOMUUS/PERIKSIANTAMINEN	72 AJAN ANTAMINEN/OTTAMINEN
33 VAISTOLLA/INTUI TIOLLA JOHTAMINEN	73 RISKIEN HALLINTA(TURVALLISUUS/VIRHE)
34 TIEDOSTETTU? ESIMERKIN NÄYTTÄMINEN	74 VAIKUTUKSEN SYVYYS JA LAAJUUS
35 EETTINEN POHDINTA	75 ETURISTIRIIDAT/NÄKÖKULMAEROT
36 ODOTUSPAINEEET	76 ENNAKKOTAPAUSET/EI TOIMINTAMALLIA
37 ROOLIEPÄSELVYYS	77 YLLÄTYKSELLISYYS
38 RAJAT/RAJATTOMUUS	78 JULKISUUS
39 VALTA/VALLANPUUTE	
40 VASTUIDEN JA TEHTÄVÄNJAON EPÄSELVYYS	

LIITE 9. Esimerkki pro/con-taulukosta

Rehtorin vaikeaksi kokema johtamispäätös

pro

- tilanteessa tarvitaan johtamista
- yhteisöllisyyden rakentaminen on aloitettava
- rehtorin on sitouduttava tai poistuttava
- omatunto on puhdas, kun ”syylliset” ovat muualla
- kehittämisstrategian laadinta on pakko aloittaa
- perusarvot on nostettava esille
- tilanne edellyttää karismaattista johtajaa, ja rehtori tunnistaa olevansa sellainen
- on toimittava, ei voi jäädä tuleen makaamaan
- velvollisuuteen, ammatillisuuteen ja eettisyyteen vetoamalla
- muutos voi käynnistyä
- luottamuksen kulttuurin synnyttämiseen on pyrittävä
- tilanteen parannukset tulevat julkisiksi
- nöyrytymisen kautta on löydettävissä tukea
- kasvatuskeskusteluihin
- valta ja vastuu tilanteen synnyttämiseen on muualla, mutta korjausstrategian laadinta itsellä
- ammatillisuus edellyttää esimerkkinä olemista

con

- henkilökunta on töissä vastentahtoisesti
- ei ole yhteisöllisyyttä
- henkilökunta ei ole sitoutunut työhönsä
- rehtori tuntee vihaa, surua, lamaantumista ja loukatuksi tuleamista
- tilanne on kaoottinen, sekava ja hämmentynyt
- pedagoginen kulttuuri on rikottu
- koko yhteisön kulttuuri on kriisissä
- nuorten ja yhteisön tulevaisuus on riskeerattuna, tilanne on toivoton
- vastuullisuus, ammatillisuus ja eettisyys on hukassa
- ei koeta luottamusta, vaan kontrollia ylemmiltä
- tilanne ajautuu julkiseksi häpeäksi
- tukea ei tule mistään
- valta on ylemmillä
- rehtori kokee välinpitämättömyyttä/toivottomuutta

LIITE 10. Kategoriat ulkomaisten aineistojen analysoinnin jälkeen

Tunteiden hallinta

Alhaiset tunteet: pettymys, katkeruus, pelko, syyllisyys, kateus, häpeä, viha, uhma, epävarmuus, loukkaantuneisuus, välinpitämättömyys, rohkeudenpuute, avuttomuus

Muut vahvat tunteet: koskettavuus, empatia, suru, huoli, sääli, yksinäisyys, tahtominen

Paineen keskellä päättäminen

Sietäminen, vaikeneminen, nöyryys, jaksaminen, kohtaaminen, ammatillisuus, vaitiolovelvollisuus, oma elämä, sovittelu ja suojeleminen/taistelu ja riita, sitoutumisen aste, imuun lähteminen/imun välttäminen, periksiantamattomuus/periksiantaminen, vaistolla/intuutiolla johtaminen, hyvän/huonon esimerkin näyttäminen ihmisille, eettinen pohdinta toiminnan oikeellisuudesta

Roolit/rajat ja tehtävät/vastuut

Rooliepäselvyys, rajat/rajattomuus, valta/vallanpuute, vastuiden ja tehtävien jaon epäselvyys, professioon kuulumattomat roolit (esitaistelu), osaaminen/osaamattomuus, oikeudenmukaisuus koetteilla, viestinnän epäselvyys

Tuki/tuen puute: luottamus/kontrolli, ylhäältä, henkilöstöltä, yhteisöltä, vertaisilta, verkostolta, yhteisöllisyys/pikkupolitikointi, vastustus

Uudistavan, tulevaisuusjohtamisen aloitus

Päätös nuorten/yhteisön tulevaisuuden eteen työskentelystä, toivon tuominen toivottomuuteen, kulttuurin muutos, pedagoginen muutos, ilmapiiirin muutos, ongelmien ennakointi, strategian valinta, kasvatustavoitteiden suuntainen muutos: välitön puuttuminen, kasvatustavoitteiden ratkaisukeskeisyys

Show must go on -systemin käynnissä pitäminen

Kaaoksen, sekasorron keskellä johtaminen, hallinnan tunteen menetys, nuorten/yhteisön etu nyt, suojeleminen, tilanteen jännitteisyys, kiire/aikapaine, riskienhallinta (virheen pelko/turvallisuudesta huolehtiminen), vaikutuksen syvyys/laajuus, eturistiriidat/näkökulmaerot, ennakkotapaus/ei toimintamallia/yllätyksellisyys/julkisuus

LIITE 11. Kategoriat ensimmäisten aineistojen yhdistyessä

KOODAUKSEN KATEGORIOITA (KANSAINVÄLISET VASET JA KAKSI SUOMALAISTA ANALYYSIÄ MUKANA)

OMIEN NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN KONTROLLOINTI	39a ALISTAMINEN/OMAN ASEMAN PUOLUSTUS
1a AHDISTUNEISUUS,AHDISTAVUUS, TUSKAISUUS, KÄRSIMINEN	39b OIKEUSTAISTELU
1 PETTYMYS, HAAVOITTUVUUS	39 VALTA/VALLANPUUTE/VALTASUHTEET/"PELITILAT"
2 ROHKEUS/UHKAROHKEUS	40 VASTUIDEN,VELVOLLISUUKSIEN JA TEHTÄVÄNJAON EPÄSELVYYS/SELVYYS
3 EPÄVARMUUS/ROHKEUDEN PUUTE	41 PROFESSION KUULUMATTOMAT ROOLIT(ESITAISTELU)
4 AVUTTOMUUS/VOIMATTOMUUS	42 OMA JA YHTEISÖN OSAAMINEN/OSAAMATTOMUUS
5 PELKO, HÄTÄÄNTYMINEN	43 OIKEUDENMUKAISUUDEN KOETTELU
6 SYYLLISYYS	82a TASA-ARVO/EPÄTASA-ARVO
7 VIHA/UHMA/SOTAIKUUS/AGGRESSIIVISUUS/ KIUKKU	82 AUTORITAARINEN/DEMOKRAATTINEN JOHTAMINEN
8 LOUKKAANTUNEISUUS/NOLATUKSI TULEMINEN	83 ALAISEN EPÄREHELLISYYS
9 VÄLINPITÄMÄTTÖMYYS/KYYNISYYS	84a ALAISTAITOJEN PUUTTUMINEN
10 KATEUS	84 ALAISEN EPÄAMMATILLISUUS
17a UHRAUTUVUUS/MARTTYRIUS	85 ALAISEN EPÄEETTISYYS
17 YKSINÄISYYS	44 VIESTINNÄN/VUOROVAIKUTUKSEN (EPÄSELVYYS)
11 KATKERUUS/KOSTO	TUKI/TUEN PUUTE
14 SURU	45 TUKI/SEN PUUTE YLHÄÄLTÄ
12 HÄPEÄ	46 TUKI/SEN PUUTE HENKILÖKUNNALTA
INTERPERSONAALINEN REAGINTI	47a TUKI/SEN PUUTE OPPILAILTA
13a ARVON KIELTÄMINEN	47 TUKI/TUEN PUUTE HUOLTAJILTA
13 TILANTEEN KOSKETTAVUUS	48 VERTAISTUKI/TUEN PUUTE
15 EMPATIA	49 VERKOSTON/YHTEISTYÖTAHOJEN TUKI/PUUTE
16a RAJU REAGINTI /SEN KOHTEENA OLO	50a TYÖRAUHA
16 TAHTOMINEN (ASIAAN VAIKUTTAMISEEN)	50 YHTEISÖLLISYYS/SEN PUUTE, YHTEISTOIMINTA/SEN PUUTE
18 HUOLEN KANTAMINEN	51 PIKKUPOLITIKOINTI, KUPPIKUNTAISUUS
19 SIETÄMINEN, TURHAUTUMINEN	52 VASTUSTUS
19a VOITTAMINEN/HÄVIÄMINEN, NÖYRYTYYS/	52a NEGATIIVISEN PALAUTTEEN VASTAANOTTAMINEN NÖYRYYTETYKSI JOUTUMINEN
20 VAIKENEMINEN	54 LUOTTAMUS/EPÄLUOTTAMUS, ARVOSTUS/SEN PUUTE
21 NÖYRYYS, ALISTUMINEN,ANTEEKSI ANTO ITSELLE	MUUTOSJOHTAMINEN
21a SYYLLISTÄMINEN	55 STRATEGIAN VALINTA
22 JAKSAMINEN, KYLLÄSTYMINEN, VÄSYMINEN, STRESSI	56 NUOREN/YHTEISÖN TULEVAISUUS
22a VIRHEEN TEKEMINEN	57 TOIVON YLLÄPITO
23a OMAN JOHTAMISTOIMINNAN REFLEKTOINTI	58 KULTTUURIN MUUTOS
23b ANTEEKSIANTO/ANTEEKSIANTAMATTOMUUS	59 PEDAGOGISEN KULTTUURIN MUUTOS
23 OMAN ELÄMÄN YHTEENSOVITUS	60 ILMAPIIRIN MUUTOS
AMMATILLINEN TOIMINTA	32 PERIKSIANTAMATTOMUUS/PERIKSIANTAMINEN
24 VAITIOLOVELVOLLISUUS	61 ONGELMIEN ENNAKOINTI
25 KOHTAAMINEN/KOHTAAMATTOMUUS	62 KASVATUSPERIAATTEIDEN MUKAINEN/VASTAINEN MUUTOS
26a NEGATIIVISEN PALAUTTEEN VASTAANOTTO	66 PITKÄ PIINA
26 AMMATILLISUUDEN KOETTELU	SYSTEEMIN YLLÄPITO
27 SOVITTELU, NEUVOTTELU/SOVITTELEMATTOMUUS	67 KAAOKSEN/SEKASORRON KESKELLÄ PÄÄTTÄMINEN
28 SUOJELEMINEN, IHIMSTEN JAKSAMINEN	68 HALLINNAN TUNNE/SEN MENETYS
29a IKÄVIEN PÄÄTÖSTEN TEKEMINEN OSANA TYÖTÄ	69a KASVATUSPERIAATTEIDEN NOUDATTAMINEN
29 TAISTELUJEN/RIITOJEN SELVITTELY	69 NUOREN/YHTEISÖN ETU NYT
30 SITOUTUMINEN/SITOUTUMATTOMUUDEN KÄSITTELY	*70a TILANTEEN KRIISIYTYMINEN/KRIISIYTTÄMINEN
31 IHMISEN/RYHMÄN IMUUN LÄHTEMINEN/IMUN VÄLTÄMINEN	70 TILANTEEN JÄNNITTEISYYS
53 SEURANTA,KONTROLLOINTI	71 KIIRE/AIKAPAINA
87 KOKONAISUUDEN HALLINTA	72 AJAN ANTAMINEN/OTTAMINEN
63 RATKAISUKESKEISYYS, VAIHTOEHTOJEN POHDINTA	73 RISKIEN HALLINTA(TURVALLISUUS/VIRHE)
64 KASVATUSKESKUSTELUT	74 VAIKUTUKSEN SYVYYS JA LAAJUUS
65 PUUTTUMINEN/SILLEEN JÄTTÄMINEN	75 ETURISTIRIIDAT/NÄKÖKULMAEROT, OMIEN ETUJEN AJAJAT
33 VAISTOLLA/INTUITIOILLA JOHTAMINEN	76 ENNAKKOTAPAUS/EI TOIMINTAMALLIA

34 ESIMERKIN NÄYTTÄMINEN	77 YLLÄTYKSELLISYYS
EETTINEN POHDINTA PAINEIDEN KESKELLÄ	78 PÄÄTÖKSEN JULKISUUS/LÄPINÄKYVYYS
35 EETTINEN POHDINTA	79 SYYTETYKSI TULEMINEN
36 ODOTUSPAINEET	80 KOKEMUS/HILJAINEN TIETO/KONSTRUKTIIVISUUS
39 JOHTAMISEN HARMAA ALUE	81 IHMISTEN KUULEMINEN
37 ROOLIEPÄSELVYYS	86 VÄISTÄMINEN
38 RAJAT/RAJATTOMUUS/PELISÄÄNNÖT	88 LISÄTYÖN MÄÄRÄ
* KUULUVAT MYÖS MUUTOSJOHTAMISEN KATEGORIAAN	

LIITE 12. Pääkategoriat pääaineiston perusanalyysin jälkeen

1. HENKISET JA AINEELLISET VOIMAVARAT

1.1. OMAT TUNTEET

- 1.1.1. OMIEN NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN MÄÄRÄ JA VOIMAKKUUS
AHDISTUS, TUSKAISUUS, KÄRSIMYS, PETTYMYS, HAAVOITTUVUUS,
LOUKKAANTUNEISUUS, NOLATUKSI-/PETETYKSI-/HYVÄKSIKÄYTETYKSI
TULEMISEN TUNNE, EPÄREILUUS, VÄÄRYYDEN KOKEMUS, VÄLINPITÄMÄTTÖMYYS,
KYYNISYYS, TURHAUTUMINEN, PELKO, HÄTÄÄNTYMINEN, JÄNNITYS, AVUTTOMUUS,
VOIMATTOMUUS, ROHKEUS/ROHKEUDEN PUUTE, UHKAROHKEUS, EPÄVARMUUS,
SYYLLISYYS, HÄPEÄ, EPÄONNISTUMISEN TUNNE, RIITTÄMÄTTÖMYYS, KATUMUS,
ITSESYÖTÖKSET, VIHA, UHMA, SOTAISUUS, AGGRESSIIVISUUS, KIUKKU, SUUTTUMUS,
RAIVO, HARMISTUMINEN, HERMOSTUMINEN, KATEUS, KATKERUUS, KOSTONHALU,
EPÄILEMINEN, UHRAUTUVUUS, MARTTYYRIUS, YKSINÄISYYS, SURU
- 1.1.2. KYKY JA VOIMAT NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN KÄSITTELYYN
KONTROLLOINTI, STRESSAANTUMINEN, TRAUMAN KOKEMINEN, PURKAMISKEINOT

1.2. NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN KOHTEENA OLO

- 1.2.1. NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN MÄÄRÄ, VOIMAKKUUS JA VIETSINTÄTAPA
- 1.2.2. KYKY JA VOIMAVARAT AMMATILLISEEN PÄÄTÖKSENTEKOON NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN
KESKELLÄ, NEUTRAALIUS, PROVOSOITUMINEN/PROVOSOITUMATTOMUUS,
VAIKENEMINEN/TILANTEESEEN SOPIVA PUHE, SIETÄMINEN/SIETOKYVYN YLITTYMINEN,
KYLLÄSTYMINEN/KYLLÄSTYMÄTTÖMYYS, VÄSYMINEN/JAKSAMINEN

1.3. HENKISET RESURSSIT

- 1.3.1. TOIMINTAKYKY ODOTUSTEN JA PAINEIDEN KESKELLÄ
SITOUTUMISEN ASTE, TAHTOMISEN MÄÄRÄ, PERIKSIANTAMINEN/
PERIKSIANTAMATTOMUUS, JOUSTAMINEN/JOUSTAMATTOMUUS, RISKINOTTOKYKY/
KYVYTTÖMYYS TAI -HALUTTOMUUS
- 1.3.2. OSAAMISEN MÄÄRÄ JA LAATU
REFLEKTOINTI- JA REAGOINTIKYKY, OSALLISTAMISKYKY JA -HALU, VAHVUUDET JA
HEIKKOudet

1.4. OMAN JOHTAMISPERSONAN, -TAVAN JA -TAIDON TUNTEMUS

- 1.4.1. IHMISTEN- / ASIOIDEN JOHTAMINEN
- 1.4.2. ITSELUOTTAMUKSEN MÄÄRÄ, PELISILMÄ, OMAN AUKTORITEETTIASEMAN VAHVUUDEN/
HEIKKouden TUNNISTAMINEN
- 1.4.3. KOKEMUKSEN/ HILJAISEN TIEDON MÄÄRÄ, OPPIMISKYKY JA -HALU/TAI NIIDEN PUUTE
- 1.4.4. TYÖHÖN KOHDISTEUT ODOTUKSET JA OLETUKSET

1.5. KÄYTÖSSÄ OLEVAT RESURSSIT

- 1.5.1. PANOS/TUOTOS-AJATTELU, AIHEUTUVAN LISÄTYÖN MÄÄRÄ
- 1.5.2. AIKA
- 1.5.3. TALOUDELLISET RESURSSIT
- 1.5.4. HENKILÖSTÖN MÄÄRÄ, LAATU, JAKSAMINEN JA KOKEMUS
- 1.5.5. VIESTINTÄMAHDOLLISUUS

1.6. TYÖYHTEISÖN TOIMIVUUS

- 1.6.1. ILMAPIIRI
- 1.6.2. YHTEISÖLLISYYDEN JA YHTEISTOIMINNAN MÄÄRÄ, VIESTINTÄ JA VUOROVAIKUTUS
- 1.6.3. RYHMÄILMIÖIDEN MÄÄRÄ JA LAATU (KLIKKIITYMINEN, RIIPPUVUUSSUHTEET, VASTAKKAINASETELUT JOHDON JA TYÖYHTEISÖN VÄLILLÄ)
- 1.6.4. TYÖRAUHAN MÄÄRÄ TYÖYHTEISÖSSÄ JA KOULUSSA
- 1.6.5. TYÖHÖN JA JOHTAJAAN KOHDISTUVAT ODOTUKSET JA OLETUKSET

1.7. VERKOSTON TOIMIVUUS

- 1.7.1. HUOLTAJIEN KASVATUSASENTEET, ERITYISESTI TEIDOSTETTU JA TIEDOSTAMATON HUOLTAJUUDEN PUUTE
- 1.7.2. MONIAMMATILLISEN YHTEISTYÖN LAATU, ERITYISESTI HEIKOT LENKIT

1.8. PÄÄTÖKSEN TEON TUKI

- 1.8.1. OMA ELÄMÄNTILANNE, TYÖN JA YKSITYISELÄMÄN YHTEENSOVITTAMINEN, TUEN MÄÄRÄ JA LAATU LÄHEISILTÄ
- 1.8.2. TUEN JA KANNUSTUKSEN MÄÄRÄ JA LAATU ESIMIEHILTÄ, HENKILÖKUNNALLA, OPPILAILTA, HUOLTAJILTA, JOHTORYHMÄLTÄ, TYÖPARILTA, VERTAISRYHMILTÄ, VERKOSTOILTA JA YHTEISTYÖTAHOILTA

2. TOIMINTAA OHJAAVAT SÄÄNNÖT JA SOPIMUKSET

2.1. VALTARAKENTEET JA JOHTAMISKULTTUURI

- 2.1.1. AUTONOMISUUDEN ASTE, VALTARAKENTEET, TOIMIVALLAN PUUTTUMINEN, -YLITYMINEN
- 2.1.2. EPÄSELVÄT VALTASUHTEET, "VAPAA PELITILAT", KILPAILU, ALISTAMISET/ OMAVALTAISUUDET, OMAN ASEMAN PUOLUSTAMISET
- 2.1.3. MÄÄRÄÄMINEN, OHJAAMINEN, VALTUUTTAMINEN, JAETUN JOHTAMISEN MÄÄRÄ
- 2.1.4. IKÄVIEN PÄÄTÖSTEN TEKEMINEN JA PETTYMYSTEN TUOTTAMINEN, YLEMMALTÄ JOHDOLTA TULEVIEN IKÄVIEN PÄÄTÖSTEN TOTEUTUS

2.2. SOPIMUSKÄYTÄNTEET

- 2.2.1. LAIT, ASETUKSET, SÄÄNNÖT, SOPIMUKSET JA STRATEGIAT (ESIMERKIKSI TURVALLISUUS- JA VIESTINTÄ-)
- 2.2.2. VIRKAEHTOSOPIMUS, PALKKA- JA TYÖAIKATULKINNAT
- 2.2.3. TEHTÄVÄNKUVAT/JAKO, VASTUUT, VELVOLLISUUDET, OIKEUDET, SEKÄ OMASSA ORGANISAATIOSSA, ETTÄ VERKOSTOSSA
- 2.2.4. SÄÄNTÖJEN, SOPIMUSTEN JA RAJOJEN EPÄSELVYYS TAI PUUTE
- 2.2.5. ETURISTIRIITOJEN JA NÄKÖKULMAEROJEN SELVITTELY
- 2.2.6. ENNAKKOTAPAUKSEN PÄÄTTÄMINEN, RAJOJEN ASETTAMINEN

3. VASTUU TOIMINNAN YLLÄPIDOSTA

3.1. ARKIJOHTAMINEN

- 3.1.1. AIKATAULUJEN JA TÖIDEN JA TYÖAIKOJEN JÄRJESTÄMINEN, JOHTAMISVIESTINTÄ
- 3.1.2. KASVATUSYÖN JOHTAMINEN: KASVATUSKESKUSTELUJEN KÄYMINEN, KASVATUSNÄKEMYSTEN YHTEENSOVITTELU, OPPILAIDEN OJENTAMINEN, OHJAAMINEN JA SOVITTELU
- 3.1.3. VAISTOLLA/INTUITIOILLA PÄÄTTÄMINEN: ESIMERKIN NÄYTTÄMINEN, PUUTTUMINEN/ SILLEEN JÄTTÄMINEN, VÄISTÄMINEN/VASTUUN OTTAMINEN
- 3.1.4. HAASTAVIEN IHMISTEN KANSSA TOIMIMINEN: MURROSIKÄISET NUORET, ERITYISNUORET, HUOLTAJAT, HENKILÖKUNTA, ESIMIEHET, YHTEISTYÖKUMPPANIT

3.2. HENKILÖSTÖJOHTAMINEN

- 3.2.1. ASiantuntijayhteisön henkilöstöhallinto: REKRYTOINTI, PEREHDYTTÄMINEN, ESIMIEHENÄ REAGOINTI/REAGOIMATTOMUUS, PUHEEKSI OTTAMINEN, KORJAAVAN PALAUTTEEN VASTAANOTTAMINEN, ANTAMINEN JA VIESTINTÄTAPA (NÖYRYYTYS/NÖY RYYTETYKSI JOUTUMINEN TAI NÖYRYYTYKSEN VÄLTÄMINEN), SYYLLISYYSKYSYMUKSET (SYYTTÄMINEN, SYYTETYKSI TULEMINEN, SYYTÖKSEN KIISTÄMINEN, ALISTUMINEN, ANTAUTUMINEN, SYYTTEESTÄ VAPAUTUMINEN), RANKAISEMINEN
- 3.2.2. ASiantuntijoiden työn tukeminen: KOHTAAMINEN/KOHTAAMATTOMUUS, SOVITTELU/SOVITTELEMATTOMUUS, SOPIMINEN, SITOUTTAMINEN, NEUVOTTELU/

- NEUVOTTELEMATTOMUUS, AJAN ANTAMINEN/OTTAMINEN, IHMISTEN KUULEMINEN/ KUULEMATTAA JÄTTÄMINEN, INNOSTAMINEN /LATISTAMINEN, KÄYΤÖKSEN MUUTOKSEEN PYRKIMINEN
- 3.2.3. HENKILÖSTÖN ETURISTIRIITOJEN, IHMISSUHDE- JA VUOROVAIKUTUSONGELMIEN SELVITTELY: YHTEENTÖRMÄYS, VASTUSTUKSEN JA VAATIMUSTEN KOHTEENA OLO, ERI OSAPUOLTEN OMAN EDUN TAVOITTELU
- 3.3. **TILANNE- JA KRIISIJOHTAMINEN**
- 3.3.1. TILANTEEN YLLÄTYKSELLISYYS, TILANTEEN HALLINNAN YLLÄPITO/SEN MENETTÄMINEN, TURVALLISUUDEN YLLÄPITO/SEN JÄRKKYMINEN, VÄLITÖN PUUTTUMINEN (PAKKOSAUMA), TILANTEEN LAUKAISU
- 3.3.2. KAAOKSEN/SEKASORRON KESKELLÄ PÄÄTTÄMINEN, TILANTEEN RISTIRIITAISUUDEN JA HÄMMENTÄVYYDEN KOKEMINEN
- 3.3.3. TILANTEEN KRIISITYMINEN/KRIISIYTTÄMINEN, JÄNNITTEISYYS/DRAMAATTISUUS, KRIISIVIESTINTÄ
- 3.4. **MUUTOSJOHTAMINEN**
- 3.4.1. MUUTOSTARPEEN TUNNISTAMINEN JA ONGELMIEN ENNAKOINTI
- 3.4.2. MUUTOSSTRATEGIAN LAADINTA JA TOIMEENPANO: RATKAISUVAIHTOEHTOJEN POHDINTA, PÄÄTÖKSEN VALMISTELU, PERUSTELU, ENNAKOINTI, VAIKUTUKSEN SYVYYDEN JA LAAJUUDEN HUOMIOINTI, LAATUTASON ASETTAMINEN, ARVIOINTI, SEURANTA, KONTROLLOINTI
- 3.4.3. MUUTOKSEEN SITOUTTAMINEN, MUUTOSVASTARINNAN KOKEMINEN, PÄÄTÖSTEN KANSSA ELÄMINEN JATKOSSA
- 3.4.4. MUUTOKSEN LAAJUUS JA SYVYYS: ILMAPIIRIN MUUTTAMINEN, SYNERGIAN KEHITTÄMINEN, PEDAGOGISEN KULTTUURIN JA LAAJEMMIN KULTTUURIN MUUTTAMINEN,
- 3.4.5. KASVATUSPERIAATTEIDEN MUKAISEN/VASTAISEN MUUTOKSEN JOHTAMINEN
- 3.5. **VAIKEAN PÄÄTÖKSEN AJALLINEN KESTO**
- 3.5.1. KERTAROKOTUS, SEURAUKSET VOIVAT JÄTKUA PITKÄÄN
- 3.5.2. PITKÄ PIINA, ASIAN RATKASEMATTOMUUS, ETENEMISEN SEKAVUUS

4. KOULUN JOHTAMISEN ARVOT JA EETTISYYS

- 4.1. **ARVOJEN, TYÖMORAALIN JA EETTISTEN PERUSTEIDEN SELKEYS ORGANISAATIOSSA JA OMASSA TOIMINNASSA**
- 4.1.1. KOKONAISUUDEN HALLINTA JA PRIORISOINTI
- 4.1.2. KASVATUSTYÖN AJALLISEN ULOTTUVUUDEN YMMÄRTÄMINEN: PERINTEET, TOIMINTA PREESENSISSÄ, VAIKUTUKSET TULEVAISUUDESSA
- 4.1.3. NUOREN JA YHTEISÖN TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN, TOIVON YLLÄPITÄMINEN,
- 4.1.4. ASIOILLE ANNETTujen ERILAISTEN MERKITYSTEN YMMÄRTÄMINEN JA TULKITSEMINEN
- 4.1.5. VAIKUTTAMINEN
- 4.1.6. LUOTTAMUKSEN-, ARVOSTUKSEN- JA LOJAALIUDEN KULTTUURIN VAHVUUS/HEIKKOUS
- 4.2. **KASVATUSPERIAATTEIDEN JA -KÄYTÄNTEIDEN LUOMINEN JA NOUDATTAMINEN**
- 4.2.1. VÄLITTÄMINEN, HUOLEN KANTAMINEN, SUOJELEMINEN, HYLKÄÄMINEN/ HYLKÄÄMÄTTÖMYYS, EMPATIA, SÄÄLIMINEN, LIKUTTUMINEN
- 4.2.2. NUOREN/YHTEISÖN ETU, OPPILAAN OIKEUSTURVASTA HUOLEHTIMINEN
- 4.2.3. EETTISEN KASVATUSKULTTUURIN LUOMINEN
- 4.3. **AMMATILLISUUDEN KOETTELU**
- 4.3.1. OIKEUDENMUKAISUUDEN, TASAPUOLISUUDEN JA PUOLUEETTOMUUDEN KOETTELU: WIN/WIN (VOITTAJAT JA HÄVIÄJÄT), OIKEASSA OLEMISEN TARVE/TARPEETTOMUUS
- 4.3.2. ROOLIRISTIRIIDAT JA PROFESSION KUULUMATTOMAT ROOLIT
- 4.3.3. REAGOINTI OMIIN VIRHEISIIN: NÖYRYYS VIRHEEN MYÖNTÄMISEEN JA ANTEEKSIPIYYTÄMISEEN, PUOLUSTATUMINEN, KIISTÄMINEN, SYLLISTÄMINEN, ARVON KIELTÄMINEN
- 4.3.4. IHMISTEN KOSISKELU/SEN VÄLTTÄMINEN SEKÄ IHMISTEN KOSISKELUN SALLIMINEN/ KIELTÄMINEN

- 4.3.5. KOHTUULLISUUS/KOHTUUTTOMUUS VAATIMUKSISSA, ANTEEKSIANTAMINEN/
ANTEEKSIANTAMATTOMUUS ITSELLE JA MUILLE

- 4.4. **ALAISTAIDOT**
- 4.4.1. OMIEN ALAISTAITOJEN LAATU
AMMATILLISUUS/EPÄAMMATILLISUUS, EETTISYYS/EPÄEETTISYYS, HYVÄ TYÖMORAALI/
MORAALITTOMUUS, REHELLISYYS/EPÄREHELLISYYS (VALEHTELU, SYYTÖKSET, RIKOKSET),
HUOLELLISUUS/HUOLIMATTOMUUS, AVOIMUUS/ASIOIDEN SALAAMINEN,
OSALLISTUMINEN/ERISTÄYTYMINEN, KÄYTÖKSEN LAATU, TYÖPANOKSEN LAATU JA
MÄÄRÄ

- 4.4.2. **HENKILÖKUNNAN ALAISTAITOJEN LAATU**
AMMATILLISUUS/EPÄAMMATILLISUUS, EETTISYYS/EPÄEETTISYYS, HYVÄ TYÖMORAALI/
MORAALITTOMUUS, REHELLISYYS/EPÄREHELLISYYS (VALEHTELU, SYYTÖKSET, RIKOKSET),
HUOLELLISUUS/HUOLIMATTOMUUS, AVOIMUUS/ASIOIDEN SALAAMINEN,
OSALLISTUMINEN/ERISTÄYTYMINEN, KÄYTÖKSEN LAATU, TYÖPANOKSEN LAATU JA
MÄÄRÄ

- 4.4.3. **VIESTINNÄN EETTISET PELISÄÄNNÖT**
- 4.4.4. VAITIOLOVELVOLLISUUDEN JA SALASSAPITOSÄÄNTÖJEN NOUDATTAMINEN
- 4.4.5. PÄÄTÖKSEN JULKISUUDEN JA LÄPINÄKYVYYDEN HUOMIOON OTTAMINEN

LIITE 13. Hiottut kategoriat, ennen ydinkategorian nostamista REHTORIN PÄÄTÖKSENTEKO ON PEDAGOGISTA SYNKRONOINTIA

- 1. VOIMAVARAT "Is it worth all the drama?"**
 - 1.1. OMIEN TUNTEIDEN HALLINTA
 - 1.1.1. OMIEN NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN MÄÄRÄ JA VOIMAKKUUS
 - 1.1.2. KYKY JA VOIMAT NEGATIIVISTEN TUNTEIDEN KÄSITTELYYN JA AMMATILLISUUDEN SÄILYTTÄMISEEN
 - 1.2. OMAN JOHTAMISPERSONAN, -TAVAN JA -TAIDON TUNTEMUS
 - 1.2.1. TOIMENKUVAN, OSAAMISEN JA KOKEMUKSEN MÄÄRÄN JA LAADUN TIEDOSTAMINEN
 - 1.2.2. PERSONALLINEN TAPA TOIMIA
 - 1.3. KÄYTÖSSÄ OLEVAT RESURSSIT
 - 1.3.1. HENKILÖSTÖN MÄÄRÄ, LAATU, JAKSAMINEN JA KOKEMUS
 - 1.3.2. AIKA, RAHA, VIESTINTÄMAHDOLLISUUS, MUUT RESURSSIT
 - 1.3.3. VERKOSTOJEN TOIMIVUUS
 - 1.4. PÄÄTÖKSEN TEON TUKI
 - 1.4.1. TUEN MÄÄRÄ JA LAATU
 - 1.4.2. TYÖYHTEISÖN TOIMIVUUS

- 2. KOULUN TOIMINNAN YLLÄPITO "Show must go on!"**
 - 2.1. ARJEN PEDAGOGINEN JOHTAMINEN
 - 2.1.1. TÖIDEN JA PÄÄTÖSTEN SAMANAIKAISUUS, AIKATAULUTUS JA VIESTINTÄ
 - 2.1.2. KASVATUSTYÖN JOHTAMINEN
 - 2.2. IHMISTEN JOHTAMINEN
 - 2.2.1. ASiantuntijayhteisön johtaminen
 - 2.2.2. ETURISTIRIITOJEN KÄSITTELY, MIKROPOLITIKONNIN HALLINTA
 - 2.2.3. HAASTAVIEN IHMISTEN KANSSA TOIMIMINEN
 - 2.2.4. KESKENERÄISYYDEN JA HITAAAN EDISTYMISEN SIETÄMINEN
 - 2.3. ETULINJAN TILANNE- JA KRIISIJOHHTAMINEN
 - 2.3.1. YLLÄTYKSELLISEN TILANTEEN HALLINTA JA NOPEA PÄÄTÖKSENTELO
 - 2.3.2. VAHINKOJEN MINIMOIMINEN
 - 2.4. MUUTOSJOHTAMINEN
 - 2.4.1. MUUTOSTARPEEN SISÄISTÄMINEN
 - 2.4.2. MUUTOSSTRATEGIAN LAADINTA JA TOIMEENPANO

- 3. SÄÄNNÖT JA SOPIMUKSET "What's the name of the game?"**
 - 3.1. TOIMIVALTA JA JOHTAMISKULTTUURI
 - 3.1.1. REHTORIN JA TYÖNTEKIJÖIDEN TEHTÄVÄNKUVAT, TYÖNJAKO JA TOIMIVALLAN SELKEYS
 - 3.1.2. JOHTAMISKULTTUURI
 - 3.2. SÄÄNNÖT JA SOPIMUKSET
 - 3.2.1. LAIT, ASETUKSET, SÄÄNNÖT, SOPIMUKSET JA STRATEGIAT
 - 3.2.2. ETURISTIRIITOJEN SOPIMIS- JA SOVITTELUKÄYTÄNTEET

- 4. KOULUN JOHTAMISEN ARVOT JA EETTISET DILEMMAT "You need a clear vision!"**
 - 4.1. ARVOJEN, TYÖMORAALIN JA EETTISTEN PERUSTEIDEN SELKEYS
 - 4.1.1. LUOTTAMUKSEN MÄÄRÄ
 - 4.1.2. KOKONAISUUDEN HALLINTA, ERI NÄKÖKULMIEN HUOMIOINTI JA PRIORISOINTI
 - 4.1.3. PÄÄTÖSTEN PERUSTELTAVUUS JA RAKENTAVUUS
 - 4.2. EETTISESTI KESTÄVÄN KASVATUSKULTTUURIN LUOMINEN JA YLLÄPITO
 - 4.2.1. YHTEISÖN JÄSENEKSI KASVATTAMINEN
 - 4.2.2. TULEVAISUUDEN RAKENTAMINEN
 - 4.3. AMMATILLISUUS
 - 4.3.1. OIKEUDENMUKAISUUS, TASAPUOLISUUS, KOHTUULLISUUS JA PUOLUEETTOMUUS
 - 4.3.2. ROOLIRISTIRIIDAT
 - 4.3.3. OMAT JA HENKILÖSTÖN TYÖNTEKIJÄTAIDOT
 - 4.4. VIESTINNÄN EETTISET PELISÄÄNNÖT
 - 4.4.1. VAITIOLOVELVOLLISUUS JA SALASSAPITOSÄÄNNÖT
 - 4.4.2. JULKISUUS JA LÄPINÄKYVYYS

LIITE 14. Taulukot simuloitujen tarinoiden perustaksi
Päätösten ominaisuuksia

	Teema	Painottuva elementti	Mahdollisia ratkaisuja
1	Kurinpalautus	aikataulu, viestintä, sitoutus	kulttuurin kehittäminen
2	Mielivaltainen oppilasarviointi	oikeudenmukaisuus, vahinkojen minimointi	vastuun jatkuva kirkastaminen
3	Äkillinen koko koulun aikataulumuutos	aikataulu, viestintä	force majorin hyväksymisen työrauhan ylläpito
4	Kiireellinen johtamisrakenteen muutos	työrauhan ylläpito	ajan lisääminen, takautuva päätös
5	Toisen hallinnonalan aiheuttama valtava lisätyö	kohtuuttomuus	työn siirto ko. hallinnonalalle
6	Säästöjen toimeenpano	työrauhan ylläpito	tilanteen rauhoittaminen
7	Oppilaan auttamisen mahdottomuus	sääli, voimattomuus	vastuun siirto
8	Oppilaan oikeusturva/ opettajan vallankäyttö	aikataulu, sietäminen, oikeudenmukaisuus	ajan lisääminen, takautuva päätös
9	Ampumahaus	viestintä, riski	rauhallisuus, tuen haku
10	Vahingonkorvausvaatimus	oikeudenmukaisuus	käytännön luominen, läpinäkyvyys
11	Virkavalinnan epäselvyys	oikeudenmukaisuus	käytännön luominen, läpinäkyvyys
12	Opettajan epälojalisuus	sietäminen	oman asenteen muutos
13	Koulukulttuurin muutos	pelko	luottamuspotentiaalinen rakennus
14	Rooliristiriita	vaikeneminen, riski	vastuun siirto
15	Epäpätevä ja -sopiva opettaja	oikeudenmukaisuus	lyhytaikainen rekrytointi
16	Toimivallan puute	sääli, voimattomuus	pelisääntöjen kirkastus
17	Koulukulttuurin muutos	turhautuminen	kulttuurin kehittäminen
18	Resurssien tuhlaukseen puuttuminen	oikeudenmukaisuus	läpinäkyvyys
19	Haastava perhe	kohtuuttomuus	vastuun rajojen selkiyttäminen
20	Huoltajan kohtuuton vaatimus	oikeudenmukaisuus, sietäminen	rauhallisuus, linjanmukaisuus
21	Haastava perhe	kohtuuttomuus	vastuun rajojen selkiyttäminen
22	Henkilökunnan jäsenen kuolema	voimattomuus	ajan rauhoittaminen

23	Valtataistelu	pelko	pelisääntöjen kirkastus
24	Opettajien työajan määrittely	eturistiriita	pelisääntöjen kirkastus
25	Oppilaan suojeleminen	sääli, suojele	vastuukasvatus
26	Ylhäältä määrätty, suuri muutos	voimattomuus	oman asenteen muutos
27	Koulu kulttuurimuutoksen tekijänä	pelko	oman asenteen muutos
28	Kilpailutusepäselvyys	oikeudenmukaisuus	käytännön luominen, läpinäkyvyys
29	Vallan ottaminen rehtorille	eturistiriidat	pelisääntöjen kirkastus
30	Haastava työntekijä	eturistiriidat	vastuun rajojen kirkastus
31	Opettajan epäammattillisuus	kohtuuttomuus	vastuuseen laittaminen
32	Haastava oppilas, -alainen	kohtuuttomuus	vastuun rajojen kirkastus

Päätösprosessin ominaisuuksia:		
1	päätöstarpeen havainnointi	yleinen 6, pitkä seuranta 13, soitto 6, kirjallinen tieto 4 (ylhäältä tulevat), opettajan puhe 8, oma intuitio 2
2	tiedon hankinta	monimenet. 14, pieni ryhmä 15, dokumentit 3
3	mahdollisuuksien tunnistus	laaja pohdinta 28, intuitio 20, rationaalinen 13, inkrementaalinen 17
4	mahdollisuuksien analysointi (+/-)	laaja pohdinta 28, intuitio 20, rationaalinen 13, inkrementaalinen 17
5	ratkaisun ideointi,	laaja pohdinta 28, intuitio 20, rationaalinen 13, inkrementaalinen 17
6	riskianalyysi (+/-)	laaja pohdinta 28, intuitio 20, rationaalinen 13, inkrementaalinen 17
7	ratkaisumallin valitseminen	laaja pohdinta 28, intuitio 20, rationaalinen 13, inkrementaalinen 17
8	päätöksentekokohtien tunnistus	kiiretapauksissa on vain tehtävä
9	päätöksenteon ajoitus	ongelmina lomat, viikonloput, arviointijaksojen loput, koulun työaika
10	kriteerit prosessin edistymiselle	ongelman poistuminen, oppilaan edun varmistus
11	päätösviestintä	oppilas/opettaja-asia=> pieni piiri, asianosaiset kohdaten; kehittäminen=> laajasti; kiire=> kirjallisena
12	päätöksen implementointi	strateginen 18=> isoa joukkoa koskeva; vaatiminen 13 => rajanveto ; sopimusten tarkistuksia=> opp.asiat, raja häilyy
13	evaluointi	strateginen 18=> isoa joukkoa koskeva; vaatiminen 13 => rajanveto ; sopimusten tarkistuksia=> opp.asiat, raja häilyy
14	reflektointi	strateginen 18=> isoa joukkoa koskeva; vaatiminen 13 => rajanveto ; sopimusten tarkistuksia=> opp.asiat, raja häilyy
15	rationaalinen, yksilön päätös	13
16	intuitiivinen, yksilön päätös	20

17	informaation prosessointi, yksilön päätös	27
18	inkrementalistinen	17
19	analyttis-intuitiivinen	28
20	jatkuvaan oppimiseen perustuva	kaikki
21	sis. Viranhaltijapäätöksen	11
22	linjauksia	23
23	uuden käytänteen kokeilua	2
24	jaettuja	2, ja muissa osana
25	kompromissi	ei koske
26	enemmistö päätös	ei koske
27	vähemmistö päätös	ei koske
28	konsensus/yksimielinen	ei koske
29	tuen määrän haku	paljon 22, riittävästi, jotta uskaltaa 5, ei pohdita tuen määrää 5
30	auktoriteetti	22 ja ei auktoriteettipäätöksiä 10
31	huomaamaton	11 ja selkeästi näkyviksi tehtyjä 21
32	rehtorin sukupuoli	5 miestä, 10 naista

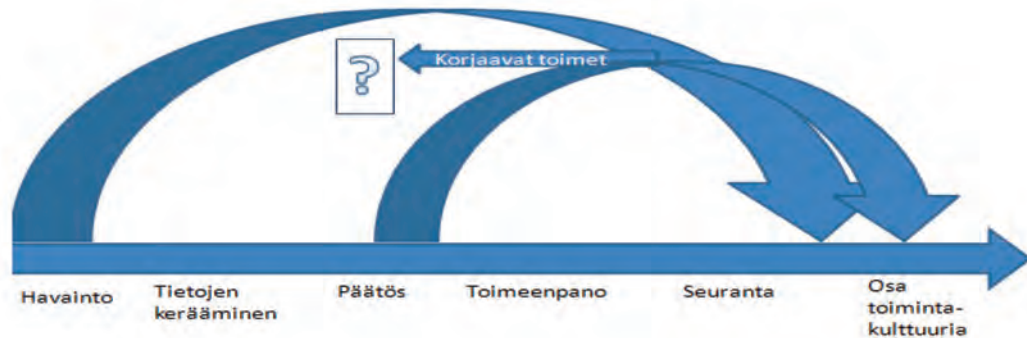
Aineiston luokittelutaulukko narratiiveja varten

Narratiivien rakennus, tarkennettuja ominaisuuksia

näyt-tä-mö	pää-rooli	si-vu-rooli	työ-ko-ke-mu-s	re-su-rssi	jak-sa-mi-nen	tun-ne	johta-mista-pa	ker-ron-ta-ta-pa	ha-vai-nto	tie-don-keru-u	tie-don-laa-tu	pä-ät-ös-ta-pa	val-ta-pe-li	vies-tin-tä	pel-isä-än-nö-t	se-ur-a-ntu-ki	si-tu-aa-tio	ai-ka	il-ma-piiri	pe-ru-ste-lu	ref-lek-tiot	ris-ki
Kanslia 32	opp. 13	LO	4 vä-hä-n	pu-ut-e-9	ei-jak-sa-12	vä-sy-mys-3	osa-18	vä-ro-mi-nen-2	ylä-lä-tys-15	do-ku-me-ntit-6	my-öhä-ssä-8	ink-r-17	hu-ol-ta-ja-6	vai-n-kir-jall-2	on-3	ly-hy-9	se-ka-va-3	pi-ikä-16	ag-gre-s-14	op-pi-las-12	ke-hit-tä-mi-nen	väki-ki-val-ta-2
ky-lä-3	huo-lta-ja-5	OH	28 pal-jon	tar-ku-u-s-2		pel-ko-3	di-rek-tio-7	ma-hai-lu-5	kyp-sy-vä-14	kuu-le-mi-nen	epä-sel-vä-25	int-20	reh-tori-8	vai-ke-ne-m-7	ei-ole-1	pi-ikä-23	pä-älle-le-käi-syy-s	ly-hyt-16	vä-ro-va-3	oik-muk-7	tun-tei-de-n	lain-riko-m-1
ko-ti-7	mu-u-hal-lin-to-3	si-vu-lli-se-t				ag-gres-sio-13	val-me-nn-us-2	ana-lyyt-ti-nen-5	hä-mm-en-tä-väi-1	mu-uta-ma-16	sa-lai-lua-3	ra-tio-n-13	op-et-8	use-a-ka-nä-va-26	luo-da-an-28	osa-op-ett-7		ris-ti-riit-12	ty-ör-au-ha-7	kä-sit-te-ly	me-dia-3	
op-ek-ok-7	esi-mie-het-3	he-nk-i-lis-ö		osaa-misvaje		epä-oik-3	vel-vol-li-suu-s-11	poh-dis-ke-le-va-3	epä-ily-1		ikä-vä-tie-to-on-2	so-vit-t-2	yle-mp-i-ta-ho-3			ei-ku-kaa-n-2		tur-ha-utu-nut-2	ra-tio-n-5		val-ta-tap-pio-4	
ko-ko-ulu-5	ope-tta-jat-21			kai-kis-sa		ah-dis-tus-3	de-mo-kr-3	itku-1	pit-kä-2	kuu-le-mi-nen			ylei-ne-mp-eli-2			esi-mi-esta-so-5		tur-ke-va-1	val-lano-tto-2	luo-pu-mi-nen	tuhl-aus-2	
	ap.r-efit-1					huo-li-4	mar-ty-yri-2			laa-ja-7			esi-mi-es-1			koll-ega-t-1					opi-laan-kä-rs-6	
	po-liisi-1					my-ötä-hä-peä-3							my-yjä-1			vir-ka-val-ta-2					kaa-osa-3	
						pet-ty-mys-2							ei-ole-1			ep-äse-lvä-4					kuo-le-ma-3	
						vä-lin-pi-pitä-tä-mät-1															kuo-le-van	
						riit-tä-mät-töm-2															haa-voit-us-1	

strateginen 18=> isoa joukkoa koskeva; vaatiminen 13 => rajanveto ;
sopimusten tarkistuksia=> opp.asiat, raja häilyy

LIITE 15. Kysytty päätösprosessi



LIITE 16. Koulunaika-käsitteen kirjallista koontia

Aika-analyysi, aineisto 1.

Ulkomaisten rehtorien haastatteluaineistoa analysoidessani huomasin, että rehtorit viittasivat aikakäsitteeseen päätöksiin vaikuttavana ja niitä vaikeuttavana tekijänä. Vaikutus päätöksentekoon ilmeni ainakin seuraavien osa-alueiden kautta:

- 1) Rehtorin ja henkilökunnan työ- ja elämäkokemuksen määrä. (Romania, Saksa 1)
- 2) Koulun ja kulttuurin perinteet ja muutoksen mahdollisuus/tarve sekä muutoksen vaatima aika. Eteneminen pienin askelin. (Romania, Saksa 1, Portugali 2)
- 3) Päätösten ajoitus: välittömän puuttumisen tarpeellisuus ja toisaalta vaikean asian vaatima pohtimisaika ja päätöksen tekemisen mahdollinen siirtäminen. (Portugali 1)
- 4) Aika resurssina lukujärjestyksen laadinnassa. (Romania, Portugali 2)
- 5) Perheiden ajankäytön, koulun työajan ja lukujärjestyksen yhteen kietoutuminen esimerkiksi vuoroluvun myötä. (Romania, Saksa 1)
- 6) Päätöksentekoon liittyvän kivun ajallinen kesto, joko pitkään jatkuva ahdistus (Romania) tai rajallinen piina (Portugali 1).
- 7) Ihmiselämän ajallisen rajallisuuden hyväksyminen koulun kasvatustyössä. (Saksa 2.)
- 8) Päätettävän asian yllätyksellisyys ja mahdollinen ensikertaisuus.

(Saksa 2, Portugali 1)

9) Rehtorin kokeman aikapaineen henkilökohtaisuus, piilossa pitäminen, provosoitumattomuus. (Saksa 1 ja 2)

Aika-analyysi, aineisto 2.

Suomalaisten rehtorien haastatteluaineiston käsittely täydensi aikakäsitteen merkitystä yläkoulunrehtorien päätöksenteossa seuraavien osaluokkien kautta:

1) Päätökseen liittyvän tiedonsaannin ajoitus sekä rehtorille että muille toimijoille ja näiden tietojen yhteensovitus päätöksenteossa. Rehtori tarvitsee päätösten perustaksi mahdollisimman oikea-aikaista tietoa. Toisaalta mikäli organisaation muiden toimijoiden tiedot eivät ole ajan tasalla, voi syntyä vastustusta eikä perusteltuja päätöksiä ymmärretä.

2) Päätökseen liittyvän toiminnan oikea-aikaisuus, joka on yhteydessä organisaation pelisääntöjen selkeyteen. Mikäli pelisäännöt ovat epäselvät, ihmiset voivat ajoittaa töitään omavaltaisesti. Jossakin vaiheessa tästä syntyy ristiriita päätös- ja toiminta-aikataulujen välille.

3) Päätöksentekokäytänteiden ja -aikataulujen kirjavuus. Koulukulttuurin mukaan vaihteli, mitä päätetään opettajainkokouksissa ja eri työryhmissä ja mitkä päätökset rehtori tekee itsenäisesti. Suuria eroja oli myös siinä, mitkä delegoidut päätökset tuotiin rehtorin hyväksyttäväksi ennen täytäntöönpanoa. Työntekijöiden käsitys vaihteli siitä, milloin on aika vaikuttaa asioihin ja milloin päätökset on tehty ja niitä toteutetaan. Vaikuttamisyritysten väärä ajoitus aiheutti osaltaan ongelmia päätöksenteolle.

4) Täsmällisyys ei vaikuttanut olevan arvostettu hyve sen enempää aikuisilla kuin nuorillakaan. Rehtori paini määräaikojen kanssa siten, että yritti saada erilaiset aikataulut yhteensopiviksi. Rehtorin päätöksenteolle määräaika on todella merkittävä, esimerkiksi jos joku opettaja puuttuu lukukauden alkaessa.

5) Rehtorit kokivat, että heidän päätöksentekoonsa ja sen nopeuteen pyrittiin vaikuttamaan monelta taholta. Heidän tuli ratkaista, kuinka kiire asian päättämisellä on, milloin voi vielä vaikuttaa ja onko olemassa aito kiire.

6) Kiire, hektisyys ja ajanpuute tuntuivat kuuluvan koulutyöhön. Tutkijana jään pohtimaan, kuinka aitoa kiire on. Onko kyseessä nykyajan mantra, nykyajan statusta? Kenen etua esimerkiksi eri työntekijät ajavat, kun he puhuvat ajan puutteesta? Tehdäänkö oikeita asioita, jos ei ehditä tehdä perustehtäviä? Pyritäänkö kiirepuheella siirtämään tehtäviä toisten tehtäviksi esimerkiksi oppilashuoltoasioissa? Miltä kiire näyttää oppi-

laan näkökulmasta? Pitääkö joskus järjestyssääntöihin vedoten kiirehtiä tunnille tylsistymään?

7) Kehittämishankkeiden, kuten rakennusprojektien, ajoittaminen koulun työvuoteen vaati jatkuvaa suunnittelua ja muuttuvia päätöksiä.

8) Rekrytoinnin optimaalinen ajoittaminen koulun työvuoteen ja opettajien saatavuuteen nähden.

9) Nuoren yläkoulupolun pituus on pääsääntöisesti kolme vuotta. Kuinka suuren osan voi olla poissa, jotta peruskoulun minimitavoitteet täyttyvät?

10) Nuorten ja perheiden ongelmiin tulee saada tukea jo paljon aiemmin kuin yläkoulussa. Toisaalta yläkouluikäisen nuoren raskaat ongelmat vaativat välitöntä puuttumista, ja usein tähän tarvitaan myös rehtorin työaika. Ajattelu-aikaa vaativa henkinen kuorma kasvaa, kun avuntarve on tiedossa, mutta rehtorilta puuttuvat keinot ja valtuudet toimia heti.

11) Tärkeät sidosryhmät noudattavat erilaista työaika- ja -tapaa. Varausjärjestelmään perustuvat vastaanottoajat eivät palvele nuorta, joka tarvitsisi ajan heti. Koulussa on aikuisia paikalla koko koulupäivän ajan, joten yhteiskunnallisessa keskustelussa nuoren arjen tukemisen oletetaan tapahtuvan siellä. Koulussakin kaikilla aikuisilla on kuitenkin työkuvansa ja aikataulunsa, joten kuka ehtii auttamaan ja kuulemaan? Jos ei kukaan muu, niin rehtoriko?

12) Nuorten ja henkilökunnan työajan noudattaminen, myöhästelyt ja poissaolot.

13) Palaverien, koulutusten ja tapahtumien ajoittamisen ongelmallisuus, ihmisten aikataulujen yhteensopimattomuus.

14) Aineopettajajärjestelmässä lukujärjestyksen rakenteeseen liittyvä työaika, esimerkiksi oppi- ja välituntirakenne ja opettajien hyppytunnit.

15) Virkaehtosopimusten mukaisen työajan soveltaminen eri työntekijäryhmillä, jotka noudattavat erilaista työaika- ja -tapaa.

16) Koulun sisäisten ja organisaatioympäristön toimijoiden määräaiko- ja koskevat eriytyvät paineet, joita rehtori sovittaa yhteen.

17) Rehtorin omaa työtä ja omaa yksityiselämää koskevien määräaiko- jen noudattaminen siten, että samalla mahdollistuu muiden toimijoiden työn ja yksityiselämän määräaiko- jen noudattaminen.

18) Eri toimijoiden määräaiko- jen noudattamisen kontrollointi.

19) Kouluvuoden kierto- on liittyvät aikapaineet, kuten työvuoden alun ja lopun kiireisyys. Vaikean päätöksen ajoittuminen näihin kohtiin kasvattaa päätöksen tunnekuormaa.

20) Rehtorin työajan eroavuus muun henkilökunnan työajasta. Mahdolliset negatiiviset tunteet työnjaon epäoikeudenmukaisuudesta.

21) On-linenä tapahtuva viestintä, totuuden mukaisen ja sen vastaisen tiedon nopea eteneminen.

Aika-analyysi, aineisto 3.

Omien tarkasteluajanjaksolla kirjattujen päätösten analyysi ja kuvaus täydensivät aikakäsitteen vaikutusta seuraavasti:

1) Opettajien tavoittamattomuus kesäaikaan.

2) Opettajien työaika on jaksollista, alkaa lukuvuoden alussa ja päättyy lukuvuoden lopussa. Rehtori työaika on jatkuvaa, jo tammikuussa suunnitellaan tulevaa vuotta, ja kun koulun työaika pysähtyy ja oppilaat ja opettajat aloittavat loman, rehtori jatkaa seuraavan vuoden suunnittelun merkeissä.

3) Aikaresurssin rajallisuuden sietäminen. Esimerkkinä toimimisen edellyttämä työajan jousto.

4) Ajan antaminen/ajan ottaminen. Kenelle ja mille asialle rehtori antaa aikaa ja kuka tai mikä ottaa aikaa?

5) Kuinka paljon aikavarkaita rehtori antaa työhönsä tulla? Esimerkiksi odotusajan ja keskeytysten vaatiman ajan seuraukset.

6) Joidenkin määräaikojen, kuten lukuvuoden keston kirjaimellisuus ja sen vaikutukset. Tällaiseen aikaan ajoittuva yllättävä ja paljon aikaa vievä asia voi jopa lamauttaa ihmisten työkyvyn, esimerkiksi arviointiaikaan ajoittuvat AT-järjestelmän käyttöongelmat tai ylemmän hallintoportaan laajat tiedonkeruut.

7) Asioiden ja päätösten tilannesidonaisuus. Hyväkin asia väärään aikaan voi kuormittaa runsaasti. Toisaalta hankalasti ajoittuvan, yllättävän ja uuden asian hoitaminen vaatii rehtorin työajan venymistä. Ylhäältä tulevia suuriakin asioita voidaan velvoittaa toteutettaviksi ilman lisäkorvausta rehtorille aiheutuvasta työstä. Tunnekuorma on suuri, jos ajoitus on koulun toiminnan kannalta hankala.

8) Päätösviestinnän ajoitus koulun työaikoihin ja opettajien yksilöllisiin työaikoihin edellyttää suunnittelua.

9) Raskaan oppilasasian ajoittuminen loman tai viikonlopun alle. Asia jää vaivaamaan.

10) Ihmisten elämänhistorian tuntemus on aina rajallista, ja se voi vaikuttaa paljon päätösten onnistumiseen.

11) Suuren organisaation aikataulujen pikaisen muuttamisen vaikeus.

12) Henkilöstökulujen rakentuminen oppitunti/ryhmäkoko -perustalle, vaikka kasvatustyö on kokonaisvaltaista. Järjestelmässä sijaismäärärahojen suuruus on merkittävää oppilaiden tehokkaalle opiskelulle.

13) Yön yli odottaminen jonkin päätöksen teossa voi olla hyvä asia, mutta yö voi olla vähänuninen.

Aika-analyysi, aineisto 4.

Fenomenologinen koulunaika käsitteen pohdinta yhdistettynä haastat-
teluaineiston tietoihin täydensi kuvausta seuraavasti:

1) Rehtorin odotetaan olevan tavoitettavissa kaikkina viikonpäivinä ja kaikkina vuorokaudenaikoina. Puheluilla, tekstiviesteillä ja sähköpos-
teilla pyritään tavoittamaan aina. Niinpä vapaa-ajan ja työajan raja hä-
märttyy tai rehtorin on itse rajoitettava tavoitettavuuttaan.

2) Yksityiselämän ja työn yhteensovittaminen edellyttää tasapainoilua. Henkilökunta ja oppilaiden perheet eivät välttämättä huomaa, että rehto-
rillakin on oikeus puolison, lasten, suvun ja ystävien kanssa vietettävään
aikaan ja omaan aikaan. Rehtorin läheisten elämän määräajat, harrasteet
ja elämään kuuluvat ilot ja surut vaikuttavat rehtorin ajankäyttöön ja pää-
töksentekoon.

3) Läsnaoloaika koulussa ja koulun ulkopuolella kokouksissa, koulu-
tuksissa ja projekteissa saa aikaan riittämättömyyden tunteen.

4) Tapahtumien, kokousten, palaverien ja koulutusten päällekkäisyys
edellyttää valintoja, mistä puolestaan seuraa, että aikaa kuluu sen selvit-
tämiseen, mitä muissa kohteissa on tapahtunut tai päätetty.

5) Palaverien ja kokousten kesto aika ja asioiden käsittelyn tehokkuus
ei aina ole omassa vallassa, joten aikaa voi tuhlautua niin palaverissa
olemiseen kuin niihin siirtymiseen.

6) Onnistunut projekti voi tehostaa koulun toimintaa ja mahdollistaa
hyvän kehittämisen, mutta moni hanke jää joukoksi hyviä aikomuksia ja
syö aikaresurssia.

7) Ajattelu-, kirjoitus-, lukemis- ja kehittämis aika jää usein iltaan, vii-
konloppuun ja lomille.

8) Kontaktit ja kohtaamiset edellyttävät ajan antamista.

9) Rehtorin työajan ja sen rajojen hahmottomuus ihmisille. Ai-
kavarkaita rehtorin työlle voivat olla esimerkiksi sellaiset ihmiset, jotka
vievät kohtuuttomasti keskusteluaikaa tai eivät piittaa määräajoista ja ai-
katauluista sekä sähköpostin turhat viestit tai tehottomat kokoukset.

10) Uusien käytänteiden, ATK-ohjelmien ja muutosten oppiminen ja
harjoittelu vie aikaa.

11) Määräaikojen edelle syntyy paineita, aika tihentyy.

12) Oma suhtautuminen aikataulujen noudattamisen merkitykselli-
syyteen vaikuttaa päätöksentekoon.

13) Tehokas päätöksenteko voi viivästyä, kun muut toimijat (esimerkik-

si ylemmät hallintoelimet) eivät tee päätöksiä riittävän nopeasti. Toisaalta esimerkiksi virallisten valitusasioiden eteneminen on hidasta ja ne voivat vaikuttaa päätöksentekoilmapiiriin pitkään.

14) Päätöksentekoon liittyvää ajankäyttöä koskevat odotukset ja paineet tuntuvat välillä epäoikeudenmukaisilta.

15) Lukujärjestyksen laadintaan liittyvä ajankäytön suunnittelu.

Virkaehtosopimuksen mukaan rehtorin työaika on kokonaistyöaika, joka on soveltuvin osin peruskoulun/-oppilaitoksen toiminnalliset vaatimukset huomioon ottava toimistotyöaika. Säännöllinen työaika on siten enintään 9 tuntia vuorokaudessa ja enintään 36 tuntia 15 minuuttia viikossa (täysi työaika). Rehtorin tehtävät ovat osittain sellaisia, että niiden tekeminen toimistotyöaikajärjestelmän mukaisesti jäsentyy huonosti sekä osittain sellaisia, että työtä on tehtävä muualla kuin koululla. Työmäärä vaihtelee lukuvuoden eri aikoina huomattavasti. Näistä syistä työaika muodostuu lukuvuoden eri aikoina ja päivittäinkin joustavaksi ja poikkeaa tältä osin toimistotyöajasta²²³. Lisäksi työaika poikkeaa täysin opettajien ja koulun muun henkilökunnan työajoista. Tätä henkilökunta ei välttämättä tiedosta, joten rehtorin työajan käyttöä kohtaan voi syntyä kohtuuttomalta tuntuvia odotuksia.

Haastattelemistani suomalaisista rehtoreista yksi sanoi työajan riittävän työtehtävien hoitamiseen. Muiden osalta tunne ja faktat työajan riittävydestä tukivat sitä käsitystä, että OAJ:n käynnistämä rehtorin työaika- ja palkkakokeilu ja muut toimet tehtävänkuvien, hallintoresurssien ja työajan yhteensovittamiseksi ovat tarpeellisia.

Aika-analyysi, aineisto 5.

Muista lähteistä hankittu tieto täydensi aikakäsitteen merkitystä yläkoulunrehtorin päätöksenteossa seuraavasti:

1) Virkaehtosopimuksen mukaisen opetusvelvollisuuden ja siten myös työajan erilaisuus eri aineiden opettajilla aineenopettajajärjestelmässä. Ääriarvoina: äidinkieli 18 vvt – liikunta 24 vvt tuottavat toisiaan vastaavan peruspalkan. Sopimuksen mukaisesti tuntimäärässä on perinteisesti otettu huomioon suunnitteluun ja esimerkiksi aineiden korjaamiseen kuluva työaika. Toisaalta eri aineiden opettajien luokkaopetuksen määrät vaihtelevat runsaasti, esimerkiksi fyysiikka-kemian opettajan perus-

223 Rehtorin oikeus vuosilomaan määräytyy OVTES:n osio A 33§ 1 momentin mukaisesti.

palkkaa maksimoitaessa (jolloin opetusvelvollisuus ylittyy 0,5 tunnilla) se muodostuu 17,5 vvt:stä kontaktiopetusta ja 4 demonstraatiotunnista (valmistelutyötä), ja historian ja yhteiskuntaopin opettajan peruspalkka muodostuu 23 vvt:stä kontaktiopetusta. Lisäksi esimerkiksi oppilaan ohjaajien työajan laskentaperuste poikkeaa muusta opetushenkilöstöstä (työnantajan ajan ja paikan suhteen määrättävissä oleva työaika on 1221 tuntia lukuvuodessa), koska se sisältää yksilöllistä ohjausaikaa.

Virkajärjestelmässä myös ikääntyneen työntekijän työstä saama korvaus on suurempi kuin nuoren työntekijän. Joillakin työntekijöillä on opetusta useassa oppilaitoksessa, ja joukkoon mahtuu muutama osa-aikainen työntekijä. Miten vastuu koulun yhteisten tehtävien hoitamisesta jaetaan tasapuolisesti ja oikeudenmukaisesti, ja kuinka tapahtumat ja kokoukset sovitetaan aikatauluihin siten, että ne sopivat jokaisen henkilökohtaisiin aikatauluihin ja jokainen kokee ne oikeudenmukaisesti järjestetyiksi?

2) Opettajien henkilökohtaisten työaikatulkintatapojen runsas vaihtelu. Jos opettajan työjärjestykseen lisätään virkaehtosopimuksessa yksityiskohtaisesti lueteltuja ns. erityistehtäviä, niistä maksetaan erityinen korvaus (Lonkila 1991, 59).

3) Oppilaiden oppituntien määrän vähäisyys Suomessa useimpiin OECD-maihin verrattuna. Kun esimerkiksi Hollannissa, Espanjassa ja Italiassa keskimääräinen opetussuunnitelmien tai tuntijaon mukainen oppituntien määrä 12–14-vuotiaille on yli 1000 tuntia vuodessa, Suomessa vastaava tuntimäärä on 777 tuntia. Tuntijaon määrittämä oppituntien määrä ei kuvaa opettajien työtunteja virkaehtosopimusjärjestelmien eron vuoksi, mutta se kuvaa sitä, että kansainväliset oppimistavoitteet tulee Suomessa saavuttaa pienemmän opetukseen käytettävän tuntimäärän avulla (OECD).

3) Virkaehtosopimuksen sisältämä viransijaisten työaikatulkinta, jota rehtori ei voi muuttaa, joten työ on vain saatava sujumaan. (Äitiys- ja vanhempainvapaan sijainen jää usein ilman kesäajan palkkaa.)

4) Yt-aika-, veso-koulutus- ja Tyhy-käytänteiden tulkinnan kirjavuus ja eri kouluissa ja eri työntekijäryhmillä. Työntekijät vertailevat eri työpisteiden toimintatapoja.

5) Työaikajärjestelmien erot eri työntekijäryhmillä: opettajakunnan sisällä (kuten edellä), koulunkäynninohjaajat, työvoimapolitiittiset harjoittelijat, henkilökohtaiset avustajat, koulukuraattori, koulusihteeri, terveydenhoitaja, psykologi, vahtimestari, laitoshuoltajat, keittiöhenkilökunta ja rehtori työskentelevät kaikki eri työaikajärjestelmien mukaisesti. Lisäksi osa tukipalveluista voi olla ulkoistettuja. Toiminnan ajoittaminen edellyttää jatkuvaa erilaisten aikataulujen huomioon ottamista.

6) Koulun yhteisten tapahtumien ajoittaminen esimerkiksi oppituntien ajalle: joillekin maksetaan tunneista, joita he eivät pidä ja toiset valvovat mahdollisesti sellaisena aikana, kun heillä ei enää ole oppitunteja. Erilaiset poikkeusaikataulut aiheuttavat aina palkkauksellisia ongelmia, joita yt-aika voi osaltaan kattaa, jos asia halutaan niin nähdä.

7) Lukujärjestysteknisten aikatauluongelmien syntyminen, jos poikkeustapahtumat sattuvat ajoittumaan usealla viikolla samaan kohtaan työviikkoa. Tällöin esimerkiksi kaksoistuntina opetettavan valinnaisen kielen tunnit voivat jäädä pitämättä useana viikkona, mikä hidastaa tavoitteiden saavuttamista.

8) Eri oppiaineiden ajankäyttösuunnitelmien erilaisuus. Esimerkiksi useissa taito-taideaineissa mielekäs oppimiskokonaisuus edellyttää lukujärjestykseen kaksois- tai kolmoistunteja ja teoreettisessa aineessa pitkä opintojakso edellyttää huolellista opetusmenetelmällistä suunnittelua, jotta oppilaiden mielenkiinto säilyisi.

9) Opettajien henkilökohtaiset työaikajärjestelyihin liittyvät joustotoiveet, jotka liittyvät esimerkiksi lukujärjestykseen/tapahtumien järjestelyihin, poikkeuksellisiin henkilökohtaisiin menoihin.

10) Opettajien merkkipäivien, juhlien, eläkkeelle lähdön järjestelykäytänteiden suhde koulun työaikaan.

11) Henkilökunnan poissaolojen ilmoituskäytänteiden aikataulutus.

12) Koulun tilojen ulkopuolisen käytön (illat, viikonloput, loma-ajat, myös koulupäivien ajat) määrä ja sovittaminen koulun aikatauluihin.

13) Valvontavelvollisuuden lainmukaisuus koko oppilaiden koulupäivän ajan turvallisuuden ylläpitämiseksi. Kaikkina päivän aikoina joku on sidottuna oppilaiden valvontaan, joten palaverien ja kokousten ajoittaminen työpäivään on hankalaa. Päätöksiä varten niitä kuitenkin tarvitaan. Tämä on otettava huomioon kaikessa toiminnan suunnittelussa, joten nopeat muutokset voivat aiheuttaa turvallisuusriskejä.

14) Työtekijöiden vastuualueisiin liittyvät aikapaineet, joita varten he tarvitsevat rehtorin aikaa.

15) Ihmisten kohtaamisen ja kuulemisen edellyttämä aika ja sopiva ajoitus. Yläkoulut ovat suuria yksiköitä, joten tämän vaatima aika on myös suuri. Toisaalta, mitä suurempi koulu, sitä useampaa tulisi kohdata ja kuulla. Esimerkiksi 560 oppilasta + yksi huoltaja/oppilas= 1120 henkilöä ja noin 65 henkilökunnan edustajaa, on yhteensä 1185 ihmistä. Jos rehtori antaa minuutin henkilökohtaista aikaa jokaiselle, se tekee jo 20 työtuntia. Yksi kehityskeskustelu vie noin 60 minuuttia, ja jos rehtori käy keskustelut pelkästään opetus- ja kansliahenkilökunnan kanssa, ne vievät 55 työtuntia. Yhden huoltajatapaamisen järjestämiseen kuluu etukäteistyö-

tä erilaisine keskusteluineen koululla ehkä tunti ja hyvin sujuen palaveri kestää tunnin. On siis täysin mahdotonta, että jokaiselle oppilaalle ja huoltajalle voisi löytyä rehtorin henkilökohtaista työaikaa.

16) Perheiden erilaisten aikataulujen, esimerkiksi ylimääräisten lomien, yhteensovitus koulun aikatauluihin, kuten arviointiin.

17) Viestinnän ajoitus, tapa, tekijä ja vaatima aika. Puhelut, sähköpostit, tekstiviestit, intranetit, kotisivut, kuulutukset ja ilmoitustaulut, mikä on milloinkin tehokkainta? Oikea-aikainen viesti oikeaan osoitteeseen sopivaa kanavaa pitkin on tietysti tavoite, mutta aina niin ei toimita, eikä edes voi toimia.

18) Oppilaiden ikäkauden, murrosiän, sijoittuminen kolmen yläkouluvuoden ajalle ja sen vaikutus opinto-ohjelmaan, koeaikatauluihin, mahdollisiin periodeihin ja arviointiaikatauluihin.

19) Nuorten elämäntilanne: nuoret elävät hetkessä, eivät kaikki jaksaa miettiä aikuisuutta.

20) Murrosiän ja esimerkiksi oppimisvaikeuksien aiheuttama paine oppituntien rakentumiseen ja yleisen, tehostetun ja erityisen tuen määrään (aikaan) ja laatuun. Koulun tuntiresurssi vaikuttaa siihen, kuinka tukiaikaa voidaan nuorille tarjota.

21) Nuorten ajankäyttö: nettiaika, onlineaika, yövalvominen ja niiden aiheuttama väsymys oppitunneilla vaikuttavat koulunpitoon ja työllistävät rehtoriakin monin tavoin.

22) Mobiililaitteiden tarjoamien ärsykkeiden (kuva ja ääni) jatkuva samanaikaisuus nuorten elämässä. Koulun viestintä yrittää kilpailla huomion kanssa. Tämä on otettava huomioon myös johtamisviestinnässä.

23) Nuoren suhtautuminen täsmällisyyteen, myöhästymättömyyteen, lintsamattomuuteen, koulutyön suhteeseen harrastuksiin ja ystävien kanssa vietettyyn aikaan nähden ei kaikkien osalta vastaa koulun kasvatustavoitteita.

24) Ajanilmiöiden ja muotivirtausten näkyminen mm. käytöksessä, puheessa ja ulkoasussakin. Rehtorin on tunnettava ajan ilmiöt voidakseen tehdä aikaan sopivia päätöksiä.

25) Päätösten arkistointitavat ja –ajat sekä valitusajat. Mihin päätökset perusteluineen on dokumentoitu? Mistä ja ketkä voivat tarkistaa päätökset, ja kuinka kauan niiden tulee olla nähtävissä? Suurinta osaa sopimukseen perustuvista päätöksistä ei tässä suhteessa säädellä laeilla ja asetuksilla, mutta niistä voi olla yhteinen sopimus tai käytänne tai sellainen voidaan luoda. Runsaasti aikaa voi kulua tiedon etsimiseen, jos arkistointisuunnitelma on toimimaton.

26) Koulun syklinen aika:

a) vuodenkierto: työtehtävien vuodenaikaisvaihtelu, esimerkiksi keväisin opettajat ja oppilaat elävät nykyistä aikaa (menossa olevaa työvuotta) ja rehtori suunnittelee tulevaa kouluvuotta ja lukujärjestystä.

b) jakson kierto: töiden rytmittyminen eri tavalla jakson alku- ja loppuaikana. Jos koulu ei ole jaksojärjestelmässä, rytmin luo lukukausivaihtelu (syksy- ja kevät).

c) sykliseen aikaan sidottujen tehtävien ja tapahtumien ajoittuminen ja yhteensovittaminen: juhlat, vanhempainillat, muut tapahtumat, kokeet ja arviointiaikataulut.

d) koulupäivän kierto: oppi- ja välituntien rytmittyminen, jokaisen yksilölliset lukujärjestykset (sekä oppilaat että opettajat), koulukuljetusten ajoittuminen ja aikataulumuutosten tekemistä koskevat aikarajat (esimerkiksi kustannussyistä), eri koulujen yhteisten opettajien käytön aiheuttamat aikataulujen yhteensovittamiset (erityisesti, jos toisen koulun työaika rakentuu eri jaksojärjestelmälle). Opettajan sidottua työaikaa ovat oppitunnit, valvonnat ja etukäteen ilmoitetut kokoukset, muun työhön käytettävän ajan kukin voi suunnitella itse.

Kiteytetysti todeten aika ilmenee rehtorin päätösprosessia vaikeuttavana tekijänä erityisesti 1) aikaresurssin riittämättömyytenä, 2) aineenopettajajärjestelmän työaika- ja palkkausjärjestelmän monimutkaisuutena sekä muiden koulun toimintaan osallistuvien työntekijöiden ja yhteistyökumppaneiden erilaisina työaikoina. Eri tahojen erilaiset aikataulut eivät sovi yhteen koulun syklisen ajan kanssa. Monimutkaisesti rajoitettu ja jäykkäliikkeinen työajan määrittely sopii huonosti kehittämistyöhön (Lonkila 1991, 59). 3) Vaikean päätöksen ajallisena kestonä: "Kertarokotus vai pitkä piina?" Täydellisen ennakoimisen mahdottomuutena, yllätyksellisyytensä, asioiden päällekkäisyytenä ja ihmisten erilaisina suhtautumistapoina aikaan. 4) Menneisyyden (taustatekijöiden, kasvatustraditioiden), nykyisyyden (kontekstin ja tilanteen) ja tulevaisuuden (kasvatustavoitteiden mukaisen, kestävä ratkaisun) huomiointina. Näiden sijoittuminen tutkimuksen kategorioihin käy ilmi kappaleesta 7.2.

LIITE 17. Kaikkiin pääkategorioihin integroituvia tekijöitä

Kaikkiin pääkategorioihin sisältyviä tekijöitä				
Kategoria	aika	viestintä	situaatio, esim.	konteksti, esim.
Voimavarat	Riittämätön resurssi	Mahdollisuudet ja resurssit asian vaatimaan viestintään	Vaikeaan päätösprosessiin osallisten voimarojen ehtyminen (esim. henkilökohtaisen elämäntilanteen vuoksi)	Kouluremontti vie henkilökunnan voimavaroja ja vaatii lisäpanostusta ja yhtä aikaa kunta edellyttää henkilökuntaa säästöihin
Säännöt ja sopimukset	Työaika- ja palkkausjärjestelmä aineenopettaja-järjestelmässä	Vaitiolovelvollisuudet, läpinäkyvyys, sähköisen viestinnän hallitsemattomuus	Kyseisessä tilanteessa asiaa koskevien säädösten tarkan noudattamisen kohtuuttomuus	Koulukulttuuri on pitkään toiminut samoilla hiutoilla periaatteilla ja uusi johto ottaa kunnassa käyttöön aiempaa tiukemmat virkaehtosopimuksen tulkinnat, jotka rehtorien pitää toimeenpanna välittömästi.
Vastuu koulun toiminnasta	Vaikean asian ajallinen kesto ja ajoitus suhteessa koulun muuhun toimintaan	Päätöksen aiheuttamien tunteiden hillintä, rauhallinen viestintä ja toiminnan ylläpito	Rehtorin vahvaa työpanosta vaativa tunnepitoinen asia tapahtuu vaikkapa juuri ennen koulun juhlan alkua	Kouluyhteisö on tottunut siihen, että rehtori ottaa vastuun vaikeissa tilanteissa. Kouluun tulee kriisitilanne ja puhelin- ja ATK-yhteydet eivät toimi.
Arvot ja eettisyys	Kulttuuriin ja historiaan sidotut päätökset, jotka vaikuttavat tulevaisuuteen	Negatiivisen viestinnän rajoittaminen ja positiiviseksi kääntäminen	Rehtori joutuu puhuttelemaan opettajaa koulun sääntöjen rikkomisesta ja yhtä aikaa saman opettajan pitäisi puhutella oppilastaan luntaamisesta	Yhdellä luokalla on jo alakoulussa alkanut kiusaamistapaus. Molemmat vanhemmat vaativat toisen perheen nuoren siirtämistä toiseen, kaukana sijaitsevaan kouluun.

Lähteet

Aaltio-Marjosola, I. & Takala, T. 2000. Charismatic leadership, manipulation and the complexity of organizational life. *Journal of Workplace Learning* 12 (4), 146–158.

Aaltonen, T. 2007. Tiedostava ja eettinen johtajuus. Teoksessa M. Räsänen (toim.) *Coaching ja johtajuus. Valmentava ote esimiestyössä*. Helsinki: Edita, 99–114.

Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa": substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in sport, physical education and health* 192. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Abbot, Max G. & Caracheo, Francisco 1988. Power, authority and bureaucracy. Teoksessa N. Boyan J. (toim.) *Handbook of research on educational administration*. London: Longman, 239–257.

About.com Management Pareto's principle - The 80–20 rule. Saatavilla osoitteessa: <http://management.about.com/cs/generalmanagement/a/Pareto081202.htm>. Viitattu: 27.9.2013.

Adair, J. 2007. *Decision making and problem solving strategies*. (2. painos) London: Kogan Page.

Aho, I. 2011. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? *Acta Universitatis Tamperensis* 1470. Tampere: Tampere University Press.

Ahonen, G., Hussi, T. & Pirinen, H. 2010. Y-sukupolvi haastaa johtamisen Suomentyoelämässä– syrjäytymisen kustannukset ja tulevaisuuden työelämäänliittyvät mahdollisuudet. *Työpoliittinen Aikakauskirja* 4 (23), 23–32.

Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 352. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Ahonen, H. 2004. *Kuka komentaa kelloasi?* Helsinki: Kirjapaja.

- Ahonen, J. 2001. *Ammattina rehtori*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ahonen, J. 2011. Haastattelu 8.3.2011.
- Airaksinen, T. 1994. *Hyvän opetus. Arvot, keskustelu ja eettinen kasvatustutkimus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Airaksinen, T. 1991. *Ammattien ja ansaitsemisen etiikka. Näkemyksiä ammattien, johtamisen ja liike-elämän arvoista*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Airaksinen, T. & Friman, M. 2008. *Asiantuntija-ammattien etiikka*. HAMKin julkaisuja 10/2008. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Akava Akavan työelämätaavoitteet. Saatavilla osoitteessa: http://www.akava.fi/tyoelama/akavan_tavoitteet. Viitattu: 27.9.2013.
- Alastalo, M. & Åkerman, M. 2010. *Asiantuntijahaastattelun analyysi*. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino, 372–394.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus*. (4. uud. painos) Tampere: Vastapaino.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. *Muuttuva oppilaitosjohtaminen, tilannekatsaus -toukokuu 2012*. Helsinki: Opetushallitus.
- Altrichter, H. & Salzgeber, S. 2000. *Some elements of micropolitical theory of school development*. Teoksessa H. Altrichter & J. Elliot (toim.) *Images of educational change*. Great Britain: Buckingham, Open University Press, 99–110.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. 2009. *Reflexive methodology. New vistas for qualitative research*. (2. painos) Los Angeles (Calif.): Sage.
- Anderson, C. 2006. *Pitkä häntä. Miksi tulevaisuudessa myydään vähemmän enempää*. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- Asteljoki, S. 2010. *Ammattikorkeakoulun sosiaali- ja terveysalan palvelutoiminta yrittäjämäisen ja yhteistoiminnallisen toimintatavan rajapin-*

nassa. Turun ammattikorkeakoulun tutkimuksia 32. Turku: Turun ammattikorkeakoulu.

Atjonen, P. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvosto 30. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.

Atjonen, P. 2004. Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina. Kasvatusalan tutkimuksia 20. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Atkinson, R. 2002. The lifestory interview. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Handbook of interview research. Context & method. Thousands Oaks (Calif.): Sage, 121–140.

Bacharach, S. B. & Mitchell, S. M. 1987. The generation of practical theory: Schools as political organizations. Teoksessa J. W. Lorsch (toim.) Handbook of organizational behaviour. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 405–418.

Bahtin, M., Emerson, C. & Holquist, M. 1987. Speech genres and other late essays. (2. painos) Austin (Tex.): University of Texas Press.

Bahtin, M., Holquist, M. & Emerson, C. 1981. The dialogic imagination. Four essays. Austin (Tex.): University of Texas Press.

Ball, S. J. 1987. The micropolitics of the school. Towards a theory of school organization. London: Methuen.

Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 363–388.

Battilana, J. 2006. Agency and Institutions: The Enabling Role of Individuals' Social Position. Organization 13 (5), 653–676.

Beatty, B. 2007. Going through the emotions: leadership that gets to the heart of school renewal. Australian Journal of Education (ACER Press) 51 (3), 328–340.

Benner, P., Tanner, C. A., & Chesla, C. A. 1999. Asiantuntijuus hoitotyössä. Hoitotyö, päättelykyky ja etiikka. Suom. P. Nieminen. Helsinki: WSOY.

Bentley, T. 1994. Facilitation: Providing opportunities for learning. *Journal of European Industrial training* 18 (5), 8–22.

Berger, P. L., Luckmann, T., Raiskila, V. & Aittola, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma. Suom. ja toim. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.

Bertalanffy, L., von 1968. *General system theory. Foundations, development, applications.* (2. painos) New York: George Braziller, Inc.

Bion, W. R. 1979. Kokemuksia ryhmistä. Ryhmädynamiikka psykoanalyysin näkökulmasta. Suom. L. Syrjälä. Espoo: Weilin + Göös.

Birks, M. & Mills, J. 2011. *Grounded theory. A practical guide.* Los Angeles (Calif.): Sage.

Blackler, F. 1995. Knowledge, Knowledge Work and Organizations: An Overview and Interpretation. *Organization Studies* 16 (6), 1020–1046.

Blase, J. 2005. The Micropolitics of Educational Change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *International handbook of educational change.* Dordrecht: Springer, 264–277.

Blase, J. R. & Blase, J. 2004. *Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning.* (2. painos) Thousand Oaks (Calif): Corwin Press.

Blase, J. R. & Blase, J. 2002. The Micropolitics of Instructional Supervision: A call for research. *Educational administration quarterly* 38 (1), 6–44.

Blase, J. R. & Blase, J. 1997. The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment. *Journal of Educational Administration* 35 (2), 138–164.

Bono, J. E. & Ilies, R. 2006. Charisma, positive emotions and mood contagion. *Leadership Quarterly* 17 (4), 317–334.

Bourdieu, P. 1998. Järjen käytännöllisyys. Toiminnan teorian lähtökoh-
tia. Suom. M. Siimes. Tampere: Vastapaino.

Bourne, E. J. 1999. Vapaaksi ahdistuksesta. Työkirja paniikista ja peloista
tärsiville. Suom. R. Bergroth. Vantaa: Rikurex.

Broady, D. 1986. Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan. Toi-
mituskunta: P. Kämäräinen, M. Neste & I. Rostila. Tampere: Vastapaino.

Brooks, M. E. 2011. Management indecision. *Management decision, En-
hancing decisions* 49 (5), 683–693.

Browne-Ferrigno & Muth, R. 2004. Leadership Mentoring in Clinical
Practice: Role Socialization, Professional Development, and Capacity
Building. *Educational Administration Quarterly* 40 (4), 468–494.

Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge (Mass.):
Harvard University Press.

Burlingame, M. 1988. Reviews: The micropolitics of the school: To-
wards a theory of school organization. *Journal of Curriculum Studies* 20
(3), 281–283.

Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Rout-
ledge.

Butte College 2013. Deductive, inductive and abductive reasoning. Saa-
tavilla osoitteessa: [http://www.butte.edu/departments/cas/tipsheets/thin-
king/reasoning.html](http://www.butte.edu/departments/cas/tipsheets/thinking/reasoning.html). Viitattu: 8.12.2013.

Byrne, C. 2012. Looking at education in Finland. *Rexi-lehti, Suomen
rehtorit ry.* (1/2012), 12–17.

Candy, P. C. 1986. The eye of the beholder: metaphor in adult education
research. *International Journal of Lifelong Education* 2 (5), 87–111.

Cannon-Bowers, J. A. & Salas, E. 2000a. Individual and Team Decision
Making Under Stress: Theoretical Underpinnings. Teoksessa J. A. Can-
non-Bowers & E. Salas (toim.) *Making decisions under stress. Implications
for individual and team training.* (2. painos) Washington (DC): American
Psychological Association, 17–38.

Cannon-Bowers, J. A. & Salas, E. 2000b. Making decisions under stress: implications for individual and team training. (2. painos) Washington (DC): American Psychological Association.

Carlsson, M., & Forssell, C., 2012. Esimies ja coaching. Oivaltava coaching johtamisen työkaluna. (2. painos) Helsinki: Tietosanoma.

Charan, R. 2013. You Can't Be a Wimp. Make the Tough Calls. Haastattelijana M. Merino. Harvard Business Review, November 2013, 72–78.

Charmaz, K. 2000. Grounded Theory: Objectivist and Constructivist Methods. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. (2. painos) Thousand Oaks (Calif.) : Sage, 509–536.

Cherniss, C. 2000. Social and emotional competence in the workplace. Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 433–458.

Coffey, A., Holbrook, B. & Atkinson, P. 1996. Qualitative Data Analysis: Technologies and Representations Sociological Research Online, vol. 1, no. 1. Saatavilla osoitteessa: <<http://www.socresonline.org.uk/1/1/4.html>>. Viitattu 8.12.2013.

Cohen, M. S., Freeman, J. T. & Thompson, B. 2000. Critical Thinking Skills in Tactical Decision Making: A Madel and a Training Strategy. Teoksessa J. A. Cannon-Bowers & E. Salas (toim.) Making decisions under stress. Implications for individual and team training. (2. painos) Washington (DC): American Psychological Association, 155–189.

Cohen, L. & Manion, L. 1995. Research methods in education. (4. painos) London: Routledge.

Collins, J. C. 2006a. Hyvästä paras. Kun tavoitteena ei ole voitto. Tutkielma Hyvästä paras –kirjan tueksi. Suom. R. Latvala. Helsinki: Talentum.

Collins, J. C. 2006b. Hyvästä paras. Miksi jotkut yritykset menestyvät ja toiset eivät? Suom. M. Tillman. Helsinki: Kauppakaari.

Congleton, C. & David, S. 2013. Experience. Emotional agility. Harvard Business Review, November 2013. 125– 128.

Cornelissen, J. P. C., Christensen, L. T. & Philips, N. 2008. Metaphor in organizational research: Context, modalities and implications for research. *Organization Studies* 29 (1), 7–22.

Cornelissen, J. P. 2006. Metaphor and the Dynamics of Knowledge in Organization Theory: A Case Study of the Organizational Identity Metaphor. *Journal of Management Studies* 43 (4), 683–709.

Courtney, H., Lovallo, D. & Clarke, C. 2013. Deciding how to decide. *Harvard Business Review* November 2013, 61–70.

Dempster, N., Carter, L., Freakley, M. & Parry, L. 2004. Contextual influences on school leaders in Australia: Some data from a recent study of principals' ethical decision-making. *School Leadership & Management* 24 (2), 163–174.

Denzin, N. K. 1989. *Interpretive interactionism*. Newbury Park (Calif.): SAGE Publications.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2005. *The Sage handbook of qualitative research*. (3. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Dey, I. 1999. *Grounding grounded theory: guidelines for qualitative inquiry*. San Diego: Academic Press.

Diener, E. & Crandall, R. 1978. *Ethics in social and behavioral research*. Chicago: University of Chicago Press.

Dilthey, W. 1985. *Poetry and Experience*. Princeton (New Hersey): Princeton University Press.

Dinur, A. R. 2011. Common and un-common sense in managerial decision making under task uncertainty. *Management decision, Enhancing decisions* 49 (5), 694–709.

Dittmer, G. 2009. *Management and leadership, managing and leading institutions in a complex world*. Aachen: Aachen Shaker.

Drakenberg, M. & Leino, A. 1996. Methaphor - a "new" tool in education. Teoksessa P. V. J. Yli-Luoma (toim.) *From metascience to educational*

policy = Metatieteestä koulutuspolitiikkaan. Research bulletin 94 / Department of Education, University of Helsinki. Sipoo : IMDL, 21–39.

Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. 1986. Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the era of the computer. New York: Free Press.

Dreyfus, H. L. & Rabinow, P. 1982. Michael Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics. Brighton: The Harvester Press.

Driskell, J. E. & Johnston, J. H. 2000. Stress exposure training. Teoksessa J. A. Cannon-Bowers & E. Salas (toim.) Making decisions under stress: implications for individual and team training. (2. painos) Washington (DC): American Psychological Association, 191–217.

Driskell, J. E. & Salas, E. 1996. Stress and human performance. Mahwah (N.J.): Lawrence Erlbaum Associates.

Drucker, P. F. 2008. Voittoa tavoittelemattoman organisaation johtaminen: käytäntö ja periaatteet. Suom. A. Kankkunen. Helsinki: Talentum.

Dunderfelt, T. 2004. Irti tunnekoukuista. Kohti vapaampaa elämää. Helsinki: Dialogia.

Duodecim Psykoterapia. Saatavilla osoitteessa: http://www.terveysportti.fi/terveysportti/haku.koti?p_db=tp&p_haku+=psykoterapia. Viitattu: 27.9.2013.

Earley, P. & Bubb, S. 2013. A Day in the Life of New Headteachers: Learning from Observation. 41 (6), 782–799.

Eduskunnan kirjasto 2013. Nuorisotakuu. Saatavilla osoitteessa: <http://lib.eduskunta.fi/Resource.phx/kirjasto/oikeudellinentieto/tietopaketti/yhteiskuntatakuu.htx>. Viitattu: 27.9.2013.

Ehrich, L. C. & Cranston, N. 2004. Developing senior management teams in schools: can micropolitics help? ISEA 32 (1), 21–31.

Ekholm, M., Blossing, U., Kåräng, G., Lindvall, K. & Scherp, H. 2000. Forskning om rektor. En forskningsöversikt. Stockholm: Skolverket.

e-Lead, Leadership for student success Instructional leadership. Saatavilla osoitteessa: <http://www.e-lead.org/resources/resources.asp?ResourceID=14>. Viitattu: 27.9.2013.

Elinkeinoelämän keskusliitto 2013. PK-yrityksen määritelmä. Saatavilla osoitteessa: http://www.ek.fi/ek/fi/yrityksista_ym/yrityksista/tietoa_pk_yrityksista/pk_maaritelma.php. Viitattu: 26.9.2013.

Elinkeinoelämän valtuuskunta 2012. EVA Analyysi: Hukassa - Keitä ovat syrjäytyneet nuoret? Saatavilla osoitteessa: <http://www.eva.fi/julkaisut/eva-analyysi-hukassa-keit%C3%A4-ovat-syrj%C3%A4ytyneet-nuoret/3823/>. Viitattu: 27.9.2013.

Ellis, C. S. & Bochner, A. 2000. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. (2. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage, 733–768.

Engeström, Y. 1995. Kehittävä työntutkimus: perusteita, tuloksia ja haasteita. Helsinki: Painatuskeskus.

Eriksson, M. 2006. Pelko, johtaminen ja asiantuntijatyö. Teoksessa J. Parviainen (toim.) Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press, 115-151.

Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 134. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (7. painos) Tampere: Vastapaino.

Estler, S. 1988. Decision making. Teoksessa N. Boyan J. (toim.) Handbook of research on educational administration. London: Longman, 305–319.

Euroopan komissio 2010. Eurydice -tietoiskut. Saatavilla osoitteessa: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/151FI_HI.pdf. Viitattu 27.9.2013.

Evans, L. 2003. Leadership Role: Morale, job satisfaction and motivation. Teoksessa L. Kydd, L. Anderson & W. Newton (toim.) *Leading people and teams in education*. London: Paul Chapman, 136–168.

Fink, D. & Stoll, L. 2005. Educational change: Easier said than done. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 17–41.

Finland's action on smoking and health Terveyden edistämisen haasteet 2009. Saatavilla osoitteessa: <http://www.suomenash.fi/binary/file/-/id/3/fid/321>. Viitattu: 27.9.2013.

Flanagan, J. C. 1954. The Critical Incident technique. *Psychological Bulletin* 51 (4), 327–358.

Flessa, J. 2009. Educational micropolitics and distributed leadership. *Peabody journal of education* 84 (3), 331–349.

Fludernik, M. 2009. *An introduction to narratology*. Abingdon, New York, Kääntäjät P. Häusler-Greenfield & M. Fludernik. (NY): Routledge.

Fontana, A. & Frey, J.H. 2000. The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. (2. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage, 645–672.

Foucault, M. 1982. The subject and power. Teoksessa H. L. Dreyfus & P. Rabinow (toim.) *Michel Foucault. Beyond structuralism and hermeneutics*. Brighton: The Harvester Press, 208–226.

Foucault, M. 2010. Turvallisuus, alue, väestö. Hallinnallisuuden historia. *College de Francen luennot 1977–1978*. Suom. A. Paakkari. Helsinki: Tutkijaliitto.

French, J. P. P. & Raven, B. 2005. The bases of social power. Teoksessa J. M. Shafritz, J. S. Ott & Y. S. Jang (toim.) *Classics of organization theory*. (6. painos) Belmont (CA): Thomson/Wadsworth, 311–320.

Friman, M. 2004. Ammatillisen asiantuntijan etiikka ammattikorkeakoulutuksessa. *Jyväskylän tutkimus joulukuussa 2004*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 234. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

From, K. 2010. "Että sais olla lapsena toisten lasten joukossa": substantiivinen teoria erityistä tukea tarvitsevan lapsen toiminnallisesta osallistumisesta toimintaympäristöissään. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 516. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Fullan, M. 1996. The school as a learning organization: Distant dreams. Teoksessa P. Ruohotie & P. P. Grimmett (toim.) *Professional growth and development: Directions, delivery and dilemmas*. Career education books. Tampere: Career Development Finland, 215–226.

Fullan, M. 1992. Successful school improvement. The implementation perspective and beyond. *Modern educational thought*. Buckingham: Open University Press.

Fullan, M. 2009. Leadership Development: The Larger Context. *Educational Leadership* 67 (2), 45–49.

Fullan, M. 2001. The new meaning of educational change. (3. painos) New York: Teachers College Press.

Furman, B. & Ahola, T. 2002. Työpaikan hyvä henki ja kuinka se tehdään. Helsinki: Tammi. Pro.

Furman, B. & Ahola, T. 1999. Ratkaisukeskeinen itsensä kehittäminen. Helsinki: Lyhytterapia-instituutti.

Gadamer, H. 1985. Truth and method. (2. uud. painos) London: Sheed and Ward.

Gadamer, H. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.

Geertz, C. 1973. The interpretation of cultures. Selected essays. New York: Basic Books.

Gladwell, M. 2006. Välähdys. Alitajuisen ajattelun voima. Suom. H. Hammarsten. Helsinki: Ajatus, Gummerus.

Glaser, B. G. 1999. The future of grounded theory. *Qualitative health research* 9 (6), 836–845.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. Chicago, (Ill): B., G. Glaser & A., L. Strauss.

Glaser, B. G. 1998. Doing grounded theory. Issues and discussions. (2. printing. painos) Mill Valley (Calif.): Sociology Press.

Glaser, B. G. 1992. Basics of grounded theory analysis. Emergence vs forcing. Mill Valley (Calif.): Sociology Press.

Glaser, B. G. 1978. Theoretical sensitivity. Advances in the methodology of grounded theory. Mill Valley, (Calif.) Sociology Press.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1971. Status passage. London: B., G. Glaser & A., L. Strauss.

Glaser, Barney, G. 2002. Grounded theory and gender relevance. Health Care for Women International (23), 786–793.

Glickman, C. D., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. 2010. Supervision and instructional leadership. A developmental approach. (8. painos) Boston: Allyn and Bacon.

Goleman, D. 2001. Emotional intelligence. Teoksessa C. Cherniss & D. Goleman (toim.) The emotionally intelligent workplace. How to select for measure, and improve emotional intelligence in individuals, groups, and organizations. San Francisco: Jossey-Bass, 13–26.

Goodson, I. F. 1995. The story so far: personal knowledge and the political. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 95.

Gorpe, P. 1984. Organisaatio ja johtaminen. Suom. M. Tillman. Weilin & Göös.

Granfelt, R. 1998. Kertomuksia naisten kodittomuudesta. SKS:n toimituksia 702. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Gröhn, T. & Palojoiki, P. 1992. Kotitalouden toiminta tutkimuskohteena. Kotitalousopetusta palvelevan tutkimuksen tarkastelutapoja. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 113. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Grönfors, M. 2007. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle (2. korj. ja täyd. painos) Jyväskylä: PS-Kustannus, 124–141.

Grönfors, M. 1982. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.

Guba, E. & Lincoln, Y. 2000. Competing paradigms in Qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. (2. painos) Thousand Oaks (Calif.) : Sage, 105–117.

Gulich, E. & Quasthoff, U. M. 1986. Story-telling in conversation: Cognitive and interactive aspects. Cognitive and interactive aspects. Poetics 15, 217–241.

Haig, B. D. 1995. Grounded Theory as Scientific Method. Philosophy of Education (printed 15.08.2012), 1–11.

Hakala, E. & Vartiainen, P. 2013. Uutta luova epävarmuus. Saatavilla osoitteessa: <http://www.uva.fi/fi/sites/open/opintotarjonta/sanomalehtiyliopisto/ajankohtaista/sanomalehtiy01.pdf>. Viitattu 8.12.2013.

Hall, E. T. & Reed Hall, M. 1990. Understanding cultural differences (keys to success in West Germany, France and the United States). Yarmouth (ME): Intercultural Press.

Hallinger, P. 2003. Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. Cambridge Journal of Education 33 (3), 329–352.

Hamm, R. M. 1988. Clinical intuition and clinical analysis: expertise and the cognitive continuum. Teoksessa J. Dowie & A. Elstein (toim.) Professional judgment. A Reader in Clinical decision making. Cambridge: Cambridge University press, 78–108.

Hammond, K. R. 2000. Judgments under stress. Oxford: Oxford University Press.

Hammond, K. R. 1980. Human judgment and decision making. New-York: Praeger Publishers.

Haraway, D. J. 1992. Primate visions. Gender, race, and nature in the world of modern science. London: Verso.

Hargreaves, A. 2006. The seven principles of sustainable leadership. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen, K. Karvonen & K. Haavisto (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 15–22.

Hargreaves, A., Halász, G. & Pont, B. 2008. The Finnish approach to system leadership. Teoksessa B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (toim.) *Improving school leadership. Vol. 2, Case studies on system leadership*. Paris: OECD, 85–92.

Hargreaves, A. 2005. The emotions of teaching and educational change. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 278–295.

Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Maidenhead: Open University Philadelphia.

Hargreaves, A. 1995. *Changing teachers, changing times. Teachers' work and culture in the postmodern age*. (Uud. painos) New York: Teachers College Press.

Harisalo, R. & Miettinen, R. 2010. *Luottamus. Pääomien pääoma*. Tampere: Tampere University Press.

Harra, K. 2007. Stressinhallintataito ammatillisen kasvun tavoitteena. Teoksessa S. Saari, T. Varis, *Ammatillinen kasvu = professionaöl growth: professori Pekka Ruohotien juhla-kirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - Okkasäätiö* (toim.) Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, 53–63.

Harré, R. & Parrott, W. G. 1996. *The emotions. Social, cultural and biological dimensions*. London: Sage.

Hatch, J. A. & Wisniewski, R. 1995. *Life history and narrative*. London: Falmer Press.

Haverinen, L. 1996. *Arjen hallinta kotitalouden toiminnan tavoitteena: kotitalouden toiminnan filosofista ja teoreettista tarkastelua*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Haverinen, L. & Martikainen, M. 2004. Grounded theory -menetelmä kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusi-kylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Opetus 2000. Jy- väskylä: PS-Kustannus, 133–158.

Haydon, G. 2007. Values for educational leadership. Los Angeles (Ca- lif.): Sage.

HE 66/2013, Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalvelujen valtion- osuudesta annetun lain 41 ja 45 §:n muuttamisesta. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130066?search%5Btype%5D=pi ka&search%5Bpika%5D=perusopetuslaki>. Viitattu: 5.1.2014.

Hedlund, J. & Sternberg, R.,J. 2000. Too many intelligences? Teoksessa R. Bar-On & J. D. A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelli- gence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco (CA): Jossey-Bass, 136-167.

Heidegger, M. 2000. Oleminen ja aika. Suom. R. Kupiainen. Tampere: Vastapaino.

Heikkilä, J. 2010. Luovasta ideasta innovaatioon. Luovuus ja innovatii- visuus selviytymiskeinoina. Turku: Enostone.

Heikkinen, H. L. T. 2002. Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tari- naa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2002a. Tarinat – ikkuna opettajan työ- hön ja elämään. Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalis- tusseura, 157–162.

Heikkinen, H. L. T. & Syrjälä, L. 2002b. Tulla siksi mitä olen? Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoi- tuksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 163–183.

Heikkinen, H., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. "Ja tämä tarina on tosi..." Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka: Edistyksellinen tiedeliitto ry:n julkaisu 24 (4).

Heikkinen, K. 2012. Innovaatioprosessin alkupään toimintamalli ja päätöksenteko. Diplomityö. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto, teknistaloudellinen tiedekunta, tuotantotalous.

Heikkurinen, T. 1996. Opettamisen ja pedagogisen johtamisen perusta. Teoksessa P. V. J. Yli-Luoma (toim.) From metascience to educational policy = Metatieteestä koulutuspolitiikkaan. Research bulletin / Department of Education, University of Helsinki, Sipoo: IMDL, 145–151.

Hellström, M. 2006. Johtamisen haltuunotto omaa käyttöteoriaa konstruoidessa. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen, K. Karvonen & K. Haavisto (toim.) Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 23–41.

Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 249. Helsinki: Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos.

Heron, J. 1999. The complete facilitator's handbook. London: Kogan Page.

Hess, J. D. & Bacigalupo, A. C. 2011. Enhancing decisions and decision-making processes through the application of emotional intelligence skills. Management decision, Enhancing decisions 49 (5), 710–721.

Himanen, P. 2010. Kukoistuksen käsikirjoitus. Helsinki: Wsoy.

Himanka, J. 2002. Se ei sittenkään pyöri. Johdatus mannermaiseen filosofiaan. Helsinki: Tammi.

Hirvihuhta, H. & Litovaara, A. 2003. Ratkaisun taito. Helsinki.

Holappa, A. 2007. Perusopetuksen opetussuunnitelma 2000-luvulla. Uudistus paikallisina prosesseina kahdessa kaupungissa. Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium 94. Oulu: Oulun yliopisto.

Holma, J. 1999. Postmodernismi, narratiivisuus ja psykoosi. *Psykologia* 34, 322–328.

Holopainen, A. 2011. Grounded teoria. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan*. Helsinki: JTO, 232–251.

Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/144979_Rehtorit_ja_oppilaitosjohtaminen.pdf. Viitattu 9.12.2013.

Honkonen, R. & Korander, T. 2004. Miksi uudetkin professiot ja moniammatilliset verkostot tarvitsevat ammattietiikkaa? Teoksessa M. Friiman (toim.) *Ammattikorkeakouluetiikka. Opetusministeriön julkaisuja 2004:30*. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto, 94–109.

Hooper, A. & Potter, J. 2000. *Intelligent leadership, creating a passion for change*. Essex, Great Britain: Random House Business Books.

Hoyle, E. 1986. *The Politics of school management*. London: Hodder & Stoughton.

Huotari, V. 2008. 360 ° -arviointi johtamisen kehittämisessä. *Kasvatus* (4), 359–371.

Huttunen, R. 1998. Tieteellisen rationaalisuuden umpikuja ja kommunikatiivinen vaihtoehto. Teoksessa P. Kuhmonen, S. Sillman & R. Koikkalainen (toim.) *Filosofian julkaisuja 65*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 156–167.

Hyrkäs, K. 2002. Clinical supervision and quality care. Examining the effects of team supervision in multi-professional teams. *Acta electronica Universitatis Tampereensis* 869. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hyvärinen, M. 1994. Viimeiset taistot. Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteiden tutkimuslaitoksen julkaisuja nro 6. Tampere: Vastapaino.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa J. Ruusuvoori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 189–200.

Hägg, O. 2011. Yrittäjyysvalmennus ja yrittäjäidentiteetti. Acta Universitatis Tamperensis 1618. Tampere: Tampere University Press.

Hämäläinen, A. & Kiiskilä, P. 2007. Työnohjaajien viitekehykset. Tampere: Studio Mielikuva oy.

Hämäläinen, K. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY

Hämäläinen, K. & Lonkila, T. 1985. Koulun sisäinen kehittäminen. Vantaa: Kunnallispaino.

Hänninen, R. 2009. Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. Jyväskylä: Riitta Hänninen.

Hänninen, V. 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Acta Universitatis Tamperensis 696. Tampere: Tampereen yliopisto.

Isosomppi, L. 2008. Moraliteetteja pienryhmäopiskelusta. Teoksessa S. Poikela & O. Ylitapio-Mäntylä (toim.) Aikuiskasvatus kevytyhteisöjen ajassa. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 23–36.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Acta Universitatis Tamperensis. Ser. A, vol. 514. Tampere: Tampereen yliopisto.

Isotalo, K. 1999. Auringonkukka, yrittäjyyskasvatuksen uudet mallit. Vaasan yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen oppimateriaalijulkaisuja 4/99. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Isotalo, K. (toim.) 1997. Innostus, ponnistus ja kannustus! Yrittävä Vaariska. Vaasa: Vaasan kaupungin painatuskeskus.

Isotalo, K. 2011. Seinäjoen lyseon työsuunnitelma 2011–2012.

Isotalo, K. 2010. Seinäjoen lyseon työsuunnitelma 2010–2011.

Isotalo, K. 2009. Seinäjoen lyseon työsuunnitelma 2009–2010.

Jaakkola, M. 2012. Opettajan sosiaalisen median opetuskäytön osaaminen. Kasvatus 43 (3), 298–305.

Jaatinen, M. 2003. *Lobbaus. Yritys yhteiskunnan vaikuttajana*. Helsinki: Talentum.

Jalonen, H. 2007. *Tietojohtaminen julkishallinnon organisaatiossa*. Teoksessa A. Lönnqvist (toim.) *Tietojohtaminen tutkimusalueena*. Tampere: Pilot-kustannus, 96–112.

Jalonen, T. 2006. *Rehtorin rooli paikallisessa päätöksenteossa*. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen, K. Karvonen & K. Haavisto (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 42–64.

Jansson, J. 1981. *Politiikan teoria*. (3 p. painos) Suom. E. Adrian, A. Kallala & I. Ryömä. Helsinki: Tammi.

Joensuu, S. 2006. *Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma*. *Jyväskylä studies in humanities* 58. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Johnson, P. 2006. *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena*. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.

Jokinen, K. 2008. *Miten laadullinen tutkimus vakuuttaa?* Teoksessa K. Lempiäinen, O. Löytty & M. Kinnunen (toim.) *Tutkijan kirja*. Tampere: Vastapaino, 243–260.

Josephson, J.R. & Josephson, S.G. 1996. *Abductive inference: computation, philosophy, technology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Jouttimäki, R. 2006. *Oppilaitosjohtaminen on erilaisuuden johtamista*. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen, K. Karvonen & K. Haavisto (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 60–70.

Judén-Tupakka, S. 2007. *Askelia fenomenologiseen analyysiin*. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (toim.) *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere: Tampere University Press, 62–90.

Juholin, E. 2009. Viestinnän vallankumous. Löydä uusi työyhteisöviestintä. (2. painos) Helsinki: WSOYpro, Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Juholin, E. 2007. Työyhteisöviestinnän uusi agenda. Työyhteisöviestintä TYVI 2010 raportti II. Haaga-Helian julkaisusarja, Kehittämöraportteja 1/2007. Helsinki: Haaga-Helia ammattikorkeakoulu.

Jukarainen, P., Syrjäläinen, E. & Värri, V. 2012. Kohti turvallista ja hyvinvoivaa koulua: valvontaa, vastuuta ja elämää erilaisuuden kanssa. *Kasvatus* 43 (3), 244–253, 325.

Juvonen, S. 2001. Hoitotyön päätöksenteko. Päätöksenteon opetus ja sairaanhoitaja- ja terveydenhoitajaopiskelijoiden päätöksenteko. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 175. Turku: Turun yliopisto.

Jyväskylän yliopisto Kokkolan yliopistokeskus Chydenius 2013. Luokanopettajien aikuiskoulutuksen opetussuunnitelma 2012–2014. Saatavilla osoitteessa: <http://www.chydenius.fi/opiskelu/luokanopettajienaikuis-koulutus/ops-2012-2014>. Viitattu:26.9.2013.

Jyväskylän yliopisto 2012a. Koulu on kulttuurishokki uudelle opettajalle. Saatavilla osoitteessa: <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2012/08/tiedote-2012-08-21-08-48-01-689063>. Viitattu: 26.9.2013.

Jähi, R. 1984. Survey-metodin rajat tietoisuutta tutkittaessa. Teoksessa R. Blom (toim.) Suomalaiset luokkakuvassa. Luokkaprojekti. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 449–451.

Jähi, R. 2004. Työstää, tarinoida, selviytyä. Vanhemman psyykinen sairaus lapsuudenkokemuksena. *Acta Universitatis Tamperensis* 1025. Tampere. Tampere University Press.

Järventie, I. 1993. Selviytyä hengiltä. Sosiaalipsykologinen ja sosiaalipsykiatrinen näkökulma itsemurhiin. *Stakesin tutkimuksia* 34. Helsinki: Stakes.

Kakkori, L. 2009. Hermeneutiikka ja fenomenologia hermeneuttis-fenomenologisen tutkimusotteen sisäisestä problematiikasta. *Aikuiskasvatus*. 29 (4).

Kalimo, R. 1992. Työterveiset, Työterveyslaitoksen tiedotuslehti 4, 8–9.

Kalliola, S. 2011. Tiimiorganisaatio vallan ja vastuun jakamisen menetelmänä – kohti hyvää työelämän laatua. Teoksessa Työelämän ohjausryhmä (toim.) Työn tuottavuus + työelämän laatu – mahdollisuus vai mahdottomuus? Työelämän tutkimuspäivät 2010. (2/2011. painos) Tampere: Tampereen yliopisto, Työelämän tutkimuskeskus, 67–75.

Kalliola, S. 1994. Johdon ja henkilöstön yhteistoiminnan ulottuvuudet ja kehittämismahdollisuudet. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, ym. (toim.) Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuoannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämistä. Työelämän tutkimuskeskus. Sarja T. Tampere: Tampereen yliopisto, 216–276.

Kamensky, M. 2000. Strateginen johtaminen. Enterprise adviser -kirjasarja nro 15. Helsinki: Kauppakaari.

Kanervio, P. 2007. Crisis and renewal in one Finnish private school. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 323. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Kanervio, P. & Risku, M. 2009. Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2009:16. Helsinki: Opetusministeriö, koulutus- ja tiedepolitiikan osasto.

Kangaslahti, J. 2007. Kunnan opetustoimen strategisen johtamisen käytäntöjä ja dilemmoja kartoittamassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita, osa 257. Turku: Turun yliopisto.

Kanniainen, V., Sintonen, M. & Airaksinen, T. 2003. Etiikka & talous. Helsinki: WSOY.

Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 297. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Karstanje, P. 2007. The Einstein generation, implications for schools and challenges for school heads. Pro Rexi -Minne muutoksen tuulet vievät -seminaari. Suomen rehtorit ry.

Karvonen, K. 2006. Itsetuntemus – tuloksekkaan henkilöstöjohtamisen kivijalka. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen, K. Karvonen & K. Haavisto (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Opetushallitus, 65–70.

KASTE-hanke Lasten ja nuorten lihavuus, potilaan ohjaaminen. Saata-villa osoitteessa: <http://www.vete.fi/Raportit/PO/PPT-esitykset/PPT6.pdf>. Viitattu: 27.9.2013.

Kasvio, A. 1996. Johtajuus muuttuvassa työelämässä: kohti nykyaikais-ta johtajuutta. *Aikuiskasvatus: aikuiskasvatustieteellinen aikakauslehti* 16 (4), 253–258, 341.

Kauppinen, J. 2012. Hyvästä vielä paremmaksi - olosuhteista huolimatta. http://peda.net/img/portal/2681443/Kauppinen_Jorma_Hyvasta_vie-la_paremmaksi_-_olosuhteista_huolimatta.pdf?cs=1349682465 . Viitattu 8.12.2013

Kautto-Knape, E. 2012. *Oppilasta lamaanuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Kekäle, T. 2007. *Laatu koulussa. Quality in school -projektin vaiheet ja tulokset*. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Kelchtermans, G., Piot, L. & Ballet, K. 2011. The lucid loneliness of the gatekeeper: exploring the emotional dimension in principals' work lives. *Oxford Review of Education* 37 (1), 93–108.

Kemmis, S. 2010. What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research* 18 (4), 1-21.

Kemmis, S. & Heikkinen, H. L. T. 2012. Future perspectives. Peer-group mentoring and international practices for teacher development. Teoksessa H. L. T. Heikkinen, H. Jokinen & P. Tynjälä (toim.) *Peer-group mentoring for teacher development*. London: Routledge, 144–171.

Keski-Luopa, L. & Metanoia instituutti 2004. *Työnohjaus vai superviisau-s: työnohjausprosessin filosofisten ja kehityspsykologisten perusteiden tarkastelua*. (2. painos) Oulu: Metanoia instituutti.

Keskinen, S. 2006. Työnohjaus, sparraus, mentorointi ja coaching esimiestyössä. *Osviitta* 7 (3), 32–37.

Kevätsalo, K., Ilmonen, K. & Jokivuori, P. 1999. Sopiminen, luottamus ja toimipaikkakoko. Helsinki: Palkansaajien tutkimuslaitos.

Kieseppä, I., A 2003. Evolutionaarinen peliteoria, etiikka ja yhteiskuntasopimus. Teoksessa V. Kanninen, M. Sintonen & T. Airaksinen (toim.) *Etiikka & talous*. Helsinki: WSOY, 125–148.

Kinnunen, U. & Hättinen, M. 2005. Työuupumus ja jaksaminen työelämässä. Teoksessa T. Feldt, U. Kinnunen & S. Mauno (toim.) *Työ leipäläjinä. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 38–53.

Kira, M. & Työministeriö 2003. Byrokratian jälkeen. Kohti uudistavaa työtä ja kestävä työjärjestelmäkehitystä. Helsinki: Työministeriö.

Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. *Acta Universitatis Tamperensis* 933. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 132. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Klopfer, E. & Yoon, S. 2006. Feedback (F) Fueling Adaptation (A) Network Growth (N) and Self-Organization (S): A Complex Systems Design and Evaluation Approach to Professional Development. *Journal of science education and technology* 15 (5), 354–366.

Kobe, L. M., Reiter-Palmon, R. & Rickers, J. D. 2001. Self-Reported Leadership Experiences in Relation to Inventoried Social and Emotional Intelligence. *Current Psychology* 20 (2), 154.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyysyjä, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2, 102–111.

Koivunen, H. 1997. *Hiljainen tieto*. Helsinki: Otava.

Kontiainen, S. 1996. Päätöksenteon yksilövastuu, jaettu vastuu ja ryhmävastuu. Dynaaminen käsiteanalyysi ja käsitelmallit moraalisen päätöksenteon jäsentäjinä. Teoksessa P. V. J. Yli-Luoma (toim.) From metascience to educational policy = Metatieteestä koulutuspolitiikkaan Research bulletin 94 / Department of Education, University of Helsinki. Sipoo: IMDL, 41–60.

Korkeakoski, E. & Silvennoinen, H. 2008. Avaimia koulutuksen arvioinnin kehittämiseen. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 31. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Koulutuksen arviointisihteeristö.

Korpinen, E. & Hyvärinen, J. 2003. OKL opettaa, tutkii, kehittää. Journal of teacher researcher 3/2003. Jyväskylä: Tutkiva opettaja.

Koskela, H. 2007. Grounded Theory, Opettajien opiskelijäkäsitysten analyysiä. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V. Värri (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampere University Press. 91–110.

Koski, J. T. 1995. Horisonttiensulautumisia. Keskustelua Hans-Georg Gadamerin kanssa hermeneutiikasta, kasvamisesta, tietämisestä ja kasvatustieteestä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 149. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.

Kosunen, S. 2012. "Meillä on siis kouluja, joista ne tulee: siis Suomen eliitti" -keskiluokan lasten kouluvalinnat pois lähikoulusta. Kasvatus-43. (1/2012), 7–19.

Kotter, J. P. 1997. Muutos vaatii johtajuutta. Suom. M. Tillmann. Helsinki: Rastor.

Kouzes, J. M. & Posner, B. Z. 2003. Credibility: how leaders gain it and lose it, why people demand it. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Kozlowski, S. W. J. 2000. Training and developing adaptive teams: theory, principles and research. Teoksessa J. A. Cannon-Bowers & E. Salas (toim.) Making decisions under stress. Implications for individual and team training. (2. painos) Washington, (DC): American Psychological Association, 115–153.

Kubr, M. 2002. Management consulting. A guide to the profession. (4. uud. painos) Geneva: International Labour Office.

Kuhn, T. S. 1994. Tieteellisten vallankumousten rakenne. Suom. K. Pietiläinen. Helsinki: Art House.

Kujala, T. 2006. "Ei pirise enää koulun kello". Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Acta Universitatis Tamperensis 1195. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kulmala, A. 2006. Kerrottuja kokemuksia leimatusta identiteetistä ja toiseudesta. Acta Universitatis Tamperensis 1148. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuntatyönantajat 2012a. KVTES 2012–2013, Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus. (1. painos) Keuruu: Suomen kuntaliitto.

Kuntatyönantajat 2012b. OVTES 2012–2013, Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus. (1. painos) Keuruu: Suomen Kuntaliitto.

Kuokkanen, P. 2004. The basis for anticipatory decision-making. Maanpuolustuskorkeakoulu, johtamisen laitoksen tutkimuksia, 27. Helsinki: National Defence College.

Kupari, P., Välijärvi, J., Andersson, L., Arffman, I., Nissinen, K., Puhakka, E. & Vettenranta, J. 2013. PISA12 ensituloksia, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2013:20. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2013/liitteet/okm20.pdf?lang=fi>. Viitattu 9.12.2013.

Kurttila, M., Laane, T., Saukkola, K. & Tranberg, T. 2010. Arvostus. Valmentava kirja esimiehille. Helsinki: Tammi.

Kurvinen, P. & Sippola, S. 1989. Päätöksenteko hallinnossa. (2. uud. painos) Helsinki: Lakimiesliiton kustannus.

Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. "Sen yhteisen hyvän löytäminen". Acta electronica Universitatis Tamperensis 1435. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. (2. uud. painos) Tampere: Vastapaino.

Kuuskorpi, M. & Cabellos González, N. 2011. The Future of the Physical Learning Environment. Series CELE Exchange, Centre for Effective Learning Environments 2011/11. Organisation for Economic Co-operation and Development.

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Acta electronica Universitatis Tamperensis 1678. Tampere: Tampereen yliopisto.

Kyrö, P., Mylläri, J. & Seikkula-Leino, J. 2008. Kognitiiviset, affektiiviset ja konatiiviset ulottuvuudet ja niihin liittyvät metavalmiudet yrittäjämäisessä oppimisessä. Liiketaloudellinen aikakauskirja 3 (8), 269–295.

Laakso-Manninen, R. & Viitala, R. 2007. Competence management and human resource development. A theoretical framework for understanding the practices of modern Finnish organisations. Tutkimuksia / Haaga-Helia ammattikorkeakoulu 1/2007. Helsinki: Haaga-Helia University of Applied Sciences.

Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 405. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Laine, T. 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin. (2. uud. painos) Jyväskylä: PS-Kustannus, 28–45.

Laitila, T. 1999. Siirtoja koulutuksen ohjauskentällä. Suomen yleissivistävän koulutuksen ohjaus 1980- ja 1990-luvuilla. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita 146. Turku: Turun yliopisto.

Laitinen, I. & Stenvall, J. 2012. Ihminen ja vuorovaikutus muutoksessa -kompleksisuus ja muutosten hallinta. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.) Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–121.

Laki 2012. Valtioneuvoston asetusperusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. Saa-

tavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>. Viitattu: 26.9.2013.

Laki 2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>. Viitattu: 26.9.2013.

Laki 2004. Laki yksityisyyden suojasta työelämässä. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2004/20040759>. Viitattu: 1.10.2013.

Laki 1999a. Laki viranomaisten toiminnan julkisuudesta. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990621>. Viitattu: 1.10.2013.

Laki 1999b. Perustuslaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1999/19990731>. Viitattu: 1.10.2013.

Laki 1998a. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Saatavilla osoitteessa: [http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search\[type\]](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986?search[type]) Viitattu: 26.9.2013.

Laki 1998b. Perusopetusasetus. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>. Viitattu: 26.9.2013.

Laki 1998c. Perusopetuslaki. Saatavilla osoitteessa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu: 26.9.2013.

Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.) 2008. Pedagoginen hyvinvointi. Kasvatusalan tutkimuksia 41. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura.

Lappalainen, P. 2012. Socially competent leadership. Predictors, impacts and skilling in engineering. Acta Universitatis Lappeenrantaensis, 467. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto.

Lappeenrannan yliopisto 2012. Yrittäjyyskasvatuksen mittaristo. Saatavilla osoitteessa: <http://developmentcentre.lut.fi/hankesivusto.asp?hid=7>. Viitattu: 26.9.2013.

Latomaa, T. 2008. Ymmärtävä psykologia: psykologia reskonstruktiivisena tieteenä. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tut-

kimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. (3. painos) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Laukkanen, R. 1995. Evaluaatiotutkimuksen käytön lisääminen päätöksenteossa. *Hallinnon tutkimus* 14 (2), 124–134.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatuserä ja suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 168. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Lauriala, A. 7.9.2004. Pedagogiikka. Saatavilla osoitteessa: cc.oulu.fi/~epikkara/opetus/anneli/pedag.ppt. Viitattu: 28.12.2013.

Le Blanc, P., de Joage, J. & Schaufell, W. 2002. Job, stress and health. Teoksessa N. Chmiel (toim.) *An introduction to work and organizational psychology. A European perspective*. Malden, (Mass): Blackwell, 169–171.

Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. *Acta Universitatis Tamperensis*, 1454. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lehtinen, E. & Palonen, T. 1999. Kognitio, käytäntö ja kulttuuri; lintubongarin pidempi oppimäärä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus: työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Porvoo: WSOY, 146–159.

Lehtinen, N., Ståhl, T. & Saaristo, V. 2012. Poissaolot ja niiden seuranta kouluhyvinvoinnin edistämisen välineenä. *Kasvatus* 43 (1), 56–62.

Lehtinen, T. 2002. *Eksistentialismi: Vapauden filosofia*. Helsinki: Kirjapaja.

Lehtola, J., Tuominen, S. & Pohjakallio, P. 2012. Työväen teatteri. Saatavilla osoitteessa: <http://www.eva.fi/wp-content/uploads/2012/02/Tyovaen-Teatteri.pdf>. Viitattu: 27.9.2013.

Lehtonen, M. 1994. *Kyklooppi ja kojootti. Subjekti 1600-1900 -lukujen kulttuuri- ja kirjallisuusteorioissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.

Leinonen, J. 2012. "Monelta suunnalta on suitsia suussa, mutta niiden kanssa on elettävä". Johtamisen liikkumavara kunnanjohtajan silmin. Suomen Kuntaliitto. Acta / Suomen kuntaliitto, 232. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Leithwood, K., Janzi, D. & Dart, B. 1996. How the school improvement strategies of transformational leaders foster teacher development. Teoksessa P. Ruohotie, & P., P. Grimmett (toim.) Professional growth and development. Directions, delivery and dilemmas. Tampere: Career education books, 115–147.

Leivo, M. 2010. Aikuisena opettajaksi. Aikuisopiskelijoiden merkittävät oppimiskokemukset opettajan työn ja opettajankoulutuksen vuorovaikutuksessa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 516.

Leppilampi, A. 2004. Yhteistoiminnallinen johtaminen -avain organisaation menestymiseen ja henkilöstön jaksamiseen. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta. Puheenvuoroja sillanrakentajille. Tampere: Tampere University Press, 1–20.

Leskelä, J. 1999. Mentorointi ja ammatillinen kasvu. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Porvoo: WSOY, 164–190.

Lindle, J. C. 1999. What can the study of micropolitics contribute to the practice of leadership in reforming schools? School Leadership & Management 19 (2), 171–178.

Lindqvist, M. 2002. Etiikka ja pahan kohtaaminen koulu yhteisössä. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 75–91.

Lindqvist, M. 2006. Auttajan varjo. Pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön etiikassa. Helsinki: Otava.

Lindqvist, M. 2002. Paha, ymmärtämisen rajat ja auttajan varjo. Teoksessa M. Laitinen & J. Hurtig (toim.) Pahan kosketus. Ihmisyyden ja auttamistyön varjojen jäljillä. Jyväskylä: PS-kustannus, 168–190.

Linkola, P. 2001. Mietteitä ja muistoja vanhasta sivistyneistöstä. Näkökulma vuosisadan aatehistoriaan. *Hiidenkivi: Suomalainen kulttuurilehti* 8 (1), 6–10.

Ljunggren, C. 1991. Skolledning och mikropolitisk handling. En teori-diskussion om gymnasieskolans styrning och ledning. *Pedagogisk forskning i Uppsala* 98. Uppsala: Uppsala Universitet, Pedagogiska institutio-nen.

Locke, K. 2001. *Grounded Theory in Management Research*. Los Angeles: Sage Publications Ltd.

Lonkila, T. 1991. *Koulun tulosjohtaminen*. Helsinki: VAPK-kustannus.

Lounais-Suomen aluehallintovirasto 2012. *Toimintakertomus 2011*. Saatavilla osoitteessa: <http://www.avi.fi/documents/10191/408260/LSAVI+Toimintakertomus+2011+allekirjoitettu.pdf/72c4f341-44a5-4b16-a754-cf3a-6efa9abb>. Viitattu: 27.9.2013.

Lowe, A. 1996. *An explanation of grounded theory*. Helsinki: Swedish School of Economics and Business Administration.

Lubit, R. 2001. The keys to sustainable competitive advantage. *Tacit knowledge and knowledge management: Organizational dynamics* 29 (3), 164–178.

Lukkarinen, E. 2009. Oikeusturva opetustoimessa. Teoksessa M. Suortamo, H. Laaksola & J. Välijärvi (toim.) *Opettajan vuosi 2009–2010. Terve työympäristö!* Jyväskylä: PS-kustannus, 195–204.

Lumby, J. 2013. Distributed Leadership: The Uses and Abuses of Power. *Educational Management Administration & Leadership* 41 (5), 581–597.

Lundin, T. 1992. *Traumatisk stress och personlig förlust. Lärobok i katastrofpsykologi och katastrofpsykiatri*. Solna: Almqvist & Wiksell.

Luoma, T. 2010. *Eettinen johtaminen, Luento Pro Rexi -tapahtumassa Seinäjoella*. Suomen Rehtorit ry.

Luukkainen, O. 2013. Saatavilla osoitteessa: <http://www.opettaja.fi/cs/>

Satellite?c=Page&pagename=OpettajaLehti%2FPage%2Fjuttusivu&cid=1351276519632&juttuID=1355755383620. Viitattu 11.12.2013.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus. Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? *Acta Universitatis Tamperensis* 318. Tampere: Tampereen yliopisto.

Lynch, M. 1993. *Scientific practice and ordinary action. Ethnomethodology and social studies of science.* Cambridge: Cambridge U. P.

Lähdesmäki, K. 2003. New public management ja julkisen sektorin uudistaminen. Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulostuosta sekä niiden määrittelemistä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun. *Acta Wasensia Administrative science*, 7. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Lämsä, A. & Hautala, T. 2005. *Organisaatiokäyttäytymisen perusteet.* (1.-2. painos) Helsinki: Edita.

MacNeill, N. 2003. Pedagogic principal leadership. *Management in Education* 17 (4), 14–17.

Makkonen, H. 1986. Psykosomatiikka lääkärin työssä. Teoksessa J. K. Rekola, K. Blomquist, K. Kauttu & H. Makkonen (toim.) *Sairauden viesti. Psykosomatiikasta antropologiseen lääketieteeseen.* Helsinki: Kuntoutussäätiö, 221–227.

March, J. G. & Heath, C. 1994. *A primer on decision making. How decisions happen.* New York: Free Press.

Mawhinney, H. B. 1999. Introduction to a collection of reflections on micropolitics. *School Leadership & Management* 19 (2), 155.

McNamara, J. & Chisolm, G. 1988. The technical tools of decision making. Teoksessa N. Boyan J. (toim.) *Handbook of research on educational administration.* London: Longman, 525–567.

Metsämuuronen, J. 2008. *Laadullisen tutkimuksen perusteet.* (3. uud. painos) Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2000. *Laadullisen tutkimuksen perusteet.* Helsinki: International Methelp.

Mezirow, J. 2000. Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory. Teoksessa Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress. San Francisco : Jossey-Bass, 3–33.

Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, oppimateriaaleja, 23. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Mikkonen, I. 2005. Clinical learning as experienced by nursing students in their critical incidents. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 106. Joensuu: University of Joensuu.

Mintzberg, H. 2011. Managing. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.

Mintzberg, H. 1990. Organisaatiosuunnittelu. Structure in fives. Suom. S. Lehtinen. Helsinki: Rastor-julkaisut.

Mintzberg, H., Quinn, J. B. & Ghoshal, S. 1999. The strategy process. (Uud. painos) Harlow: Financial Times / Prentice Hall.

Moilanen, P. 1999. Sosiaalipedagogiikan tieteenteoriat. Opetusjulkaisuja / Kuopion yliopisto, koulutus- ja kehittämiskeskus 1999/3. Kuopio: Kuopion yliopisto.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2007. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. (2. painos) Jyväskylä: PS-Kustannus, 46–69.

Morgan, G. 2006. Images of organization. (Uud. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage, Gareth Morgan.

Morse, J. M. 1994. "Emerging from the data": The cognitive processes of analysis in qualitative inquiry. Teoksessa J. M. Morse (toim.) Critical issues in qualitative research methods. Thousand Oaks (CA): Sage, 23–43.

Mouly, G. J. 1978. Educational reserch, the art and science of investigation. Boston, (Massachusetts): Allyn and Bacon, Inc.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E*, 63. Oulu: Oulun yliopisto.

Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Määttä, M. 1996. Uudistuva oppilaitos ja johtaminen. *Acta Universitatis Tamperensis* 512. Tampere: Tampereen yliopisto.

Nakari, L. 2003. Mentorointi. Johdon ja asiantuntijoiden kehitysmenettelmä. (3. painos) Helsinki: Ekonomia.

Naschold, F. & Lahtonen, M. 1995. The modernisation of the public sector in Europe. A comparative perspective on the Scandinavian experience, evaluation report. Transl. A. Watt. Helsinki: Ministry of Labour.

Niemelä, J. 2003. Paikallinen sopiminen ja työorganisaatiouudistukset. Turun yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisuja, 109. Turku: Turun yliopisto.

Niemi, H. 2007. Kenet koulu tekee vahvaksi ja kenet heikoksi? Näkyvämmän käsikirjoituksen voima. Teoksessa H. Niemi & R. Sarras (toim.) *Erilaisuuden valot ja varjot. Eettinen kasvatustieteiden tutkimus*. Helsingissä: Otava, 111–119.

Nieminen, J. 1995. Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatustutkimuksen lähtökohdista. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos B Julkaisusarja 13. Tampere: Tampereen yliopisto.

Niiniluoto, I. 1986. Pragmatismi. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) *Vuosisatamme filosofia*. Porvoo: WSOY, 40–73.

Niiniluoto, I. 1997. Johdatus tieteenfilosofiaan. Käsitteen- ja teorianmuodostus. Helsinki: Otava.

Nikkanen, P. & Kantola, J. 2007. Hiljaisen tiedon tekeminen näkyvämmäksi. Teoksessa S. Saari, T. Varis. *Ammatillinen kasvu*. Professori Pekka

Ruohotien juhlaKirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - Okka-säätiö (toim.) Keuruu: Otavan kirjapaino oy, 78–91.

Nissilä, S. 2007. How can we learn from experiences? Teoksessa S. Saari, T. Varis, Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - Okka-säätiö (toim.) Keuruu: Otavan kirjapaino oy, 400–412.

Noddings, N. 1986. Fidelity in teaching, teacher education, and research for teaching. Harvard Educational review 56 (4), 496–510.

Nokelainen, P. & Tirri, K. 2007. Empirical investigation of Finnish school principals' emotional leadership competencies. Teoksessa S. Saari, T. Varis, Ammatillinen kasvu. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus & Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö - Okka-säätiö (toim.) Keuruu: Otavan kirjapaino oy, 424–436.

Nuutinen, P. 2000. Opettaja vallassa ja vallan alla. Teoksessa J. Enkenberg, P. Väisänen & E. Savolainen (toim.) Opettajatiedon kipinöitä. Kirjoituksia pedagogiikasta. Joensuu: Joensuun yliopisto, 177–189.

Nykänen, S., 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. Matkalla verkostojohtamiseen? Koulutuksen tutkimuslaitos. Tutkimuksia 25. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

OAJ 2013. Kouluille saatava uusia keinoja työrauhan turvaamiseksi. Saatavilla osoitteessa: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,5155954&_dad=portal&_schema=PORTAL. Viitattu: 27.9.2013.

OAJ 2012. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n, Suomen rehtoreiden, Opsian sekä Suomen Vanhempainliiton esitys perusopetuslain muuttamiseksi. Saatavilla osoitteessa: http://www.oaj.fi/pls/portal/docs/PAGE/OAJ_INTERNET/01FI/05TIEDOTTEET/01KANNANOTOT/PERUSOPETUSLAIN%20MUUTOSESITYS%2011%206%202012.PDF. Viitattu: 27.9.2013.

OAJ 2011. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n jäsenet 1.1.2011. Saatavilla osoitteessa: Kuntien ja kuntayhtymien talous ja toiminta 2010. Liitetäulukko 1. Kuntien käyttökustannukset ja -tuotot tehtävittäin vuonna 2010. Viitattu: 26.9.2013.

OAJ 2010. Koti ja koulu yhdessä -koko kylä kasvattaa. Saatavilla osoitteessa: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,4831644&_dad=portal&_schema=PORTAL. Viitattu: 26.9.2013.

OAJ a. Opettajan ammattietiikka ja eettiset periaatteet. Saatavilla osoitteessa: http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL. Viitattu: 27.9.2013.

OECD 2013. Key Facts for Finland in Education at a Glance 2013. Saatavilla osoitteessa: http://www.oecd.org/edu/Finland_EAG2013%20Country%20Note.pdf. Viitattu: 27.9.2013.

OECD 2009. OECD Programme for International Student Assessment (PISA). Saatavilla osoitteessa: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/>. Viitattu: 26.9.2013.

Oikeusministeriö Oikeusministeriön hallinnonalan tunnuslukuja. Saatavilla osoitteessa: <http://213214137012.edelkey.net/print/Etusivu/Ministerio/Toimintajatalous/Oikeusministerionhallinnonalantunnuslukuja>. Viitattu: 27.9.2013.

Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Acta Wasaensia 119. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Ojala, I. 1998. Oppilaitosten monimuotoistuva johtaminen. Oppilaitosten toiminnalliset muutokset ja rehtoreiden institutionaaliset johtamisroolit. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Ojanen, E. 1999. Hyvyyden yhteiskunta. Helsinki: Kirjapaja.

Ollila, S. 2011. Rehtorien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaitosjohtamisesta ja hallinnollisesta työnohjauksesta. Rexi -lehti, Suomen rehtorit ry. 1, 9–13.

Ollila, M. 2005. Persoonan valta. Helsinki: Wsoy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016 Kehittämissuunnitelma, Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:1. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>. Viitattu: 26.9.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö 2010. Perusopetus 2020– yleiset valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2010:1. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/okmtr01.pdf>. Viitattu: 26.9.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö a. OECD:n PISA-tutkimus. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/artikkelit/pisa-tutkimus/index.html>. Viitattu: 27.9.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö b. Koulutuksen tutkimuslaitos, Osaava-ohjelma, Osaava Verme. Saatavilla osoitteessa: <http://ktl.jyu.fi/ktl/osaava-verme>. Viitattu: 27.9.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö c. Yleissivistävän koulutuksen hallinto, ohjaus ja rahoitus. Saatavilla osoitteessa: http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/yleissivistavae_koulutus/hallinto_ohjaus_ja_rahoyitus/?lang=fi. Viitattu: 26.9.2013.

Opetushallitus 2013. Yleissivistävä koulutus, maahanmuuttajien koulutus. Saatavilla osoitteessa: http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/maahanmuuttajien_koulutus. Viitattu: 27.9.2013.

Opetushallitus 2012. Kansainvälinen kartoitus rehtoreiden työstä ja täydennyskoulutuksesta. 11. Helsinki.

Opetushallitus 2011a. Monta tapaa opettaa. Joustavan perusopetuksen yhteistyömuotoja elämänhallinnan kehittämiseen. Oppaat ja käsikirjat 2011:17. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/140942_Monta_tapaa_tukea.pdf. Viitattu: 26.9.2013.

Opetushallitus 2011b. Opettajien kelpoisuus kohentunut entisestään. Saatavilla osoitteessa: <http://www.oph.fi/lehdistotiedotteet/2011/008>. Viitattu: 26.9.2013.

Opetushallitus 2011c. M., Kyrö. Suomen koulutus kansainvälisessä vertailussa Education at a Glance 2011 -julkaisun indikaattoritietojen pohjalta. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/135616_Muistio_EAG_2011.pdf. Viitattu: 27.9.2013.

Opetushallitus 2010. Yleissivistävä koulutus, aktiivinen ja osallistuva kansalaisuus. Saatavilla osoitteessa: http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/aihekokonaisuudet/osallistuva_kansalaisuus_ja_yrittajyys/aktiivinen_kansalaisuus. Viitattu: 27.9.2013.

Opetushallitus 2008. Opettajat Suomessa 2008. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/julkaisut/2009/opettajat_suomessa_2008. Viitattu: 26.9.2013.

Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/139848_pops_web.pdf. Viitattu: 26.9.2013.

Opetushallitus 2003. Terve itsetunto -projekti. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/julkaisut/2003/terve_itsetunto_projektin_loppuraportit. Viitattu: 27.9.2013.

Opetushallitus 2000. Kuntien ja koulujen arviointikäytäntöjä, arviointi 2000/7. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/download/115518_kuntien_ja_koulujen_itsearviointikaytantoja.pdf. Viitattu: 26.9.2013.

Opetushallitus a. Opetushallituksen ohjeita koulutuksen järjestämiseen. Saatavilla osoitteessa: http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen. Viitattu: 26.9.2013.

Opetusministeriö 2010. Perusopetuksen laatukriteerit. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2010/liitteet/opm06.pdf>. Viitattu: 26.9.2013.

Opetusministeriö 2008. Koulun johtajuus uusien haasteiden edessä. Saatavilla osoitteessa: <http://www.minedu.fi/etusivu/arkisto/2008/0805/koulujohtajuus.html>. Viitattu: 26.9.2013.

Oravakangas, A. 2009. Gadamerin filosofisesta hermeneutiikasta. Aikuiskasvatus 29 (4).

Ouchi, W. G. 1982. Teoria Z. Japanilainen johtamismalli länsimaissa. Suom. V. Rumpunen. Helsinki: Tietomies.

Paasivaara, L. 2010. Itsensä kokoinen johtaja. Itsetuntemus työyhteisön voimavarana. Helsinki: Tammi.

Palin, E., Raivio, M., Raivio, M., & Munsterhjelm, M. 2003. Elinvoimaa etsimässä. Kirja työssä jaksamisesta. Helsinki: Toimihenkilöjärjestöjen sivistysliitto.

Partanen, A. 2011. "Kyllä minä tästä selviän." Aikuisopiskelijat koulutustarinansa kertojina ja koulutuksellisen minäpystyvyytensä rakentajana. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, 516.

Parviainen, J. 2006. Kollektiivinen asiantuntijuus. Tampere: Tampere University Press.

Patoluoto, I. 1980. Totuus ja fiktiot. Teoksessa I. Niiniluoto & L. Taiminen (toim.) Totuus. Suomen filosofisen yhdistyksen järjestämä kotimainen tutkijakollokvio. 14.–15.1.1980 Helsinki: Helsingin yliopisto, 215–227.

Paton, R. & McCalman, J. 2008. Change management: A guide to effective implementation. (3. uud. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. (3. uud. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Paunonen-Ilmonen, M. 2001. Työnohjaus. Toiminnan laadunhallinnan varmistaja. Helsinki: WSOY.

Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Acta Universitatis Ouluensis 82. Oulu: Oulun yliopisto.

Perttula, J. 2012. Itsensä johtaminen. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.) Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 125–156.

Perttula, J. 2008. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. (3. painos) Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Perttula, J. & Suomen fenomenologinen instituutti 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. & Syväjärvi, A. 2012. Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä. Jyväskylä: PS-kustannus.

Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, 132. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Pfeffer, J. & Sutton, R. I. 2000. The knowing-doing gap. How smart companies turn knowledge into action. Boston, (MA): Harvard Business School Press.

Pietarinen, J., Soini, T. & Pyhäntö, K. 2008. Pedagoginen hyvinvointi – uutta ja tuttua koulun arjesta. Teoksessa K. Lappalainen, M. Kuittinen & M. Meriläinen (toim.) Pedagoginen hyvinvointi, Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–74.

Pietilä, I. 2010. Vieraskielisten haastattelujen analyysi ja raportointi. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 411-423.

Pietiläinen, V. 2010. Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä. Tapausesimerkkinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot. Acta Universitatis Lapponiensis, 177. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Pihlainen, A. 2000. Hyvä, ihanteellisuus ja epäitsekkyyys arvo- ja arvostuskäsityksinä terveydenhuollon koulutuksessa ja työelämässä. Acta Universitatis Tamperensis, 730. Tampere: Tampereen yliopisto.

Piironen-Malmi, U. & Strömberg, S. 2008. Välittämisen pedagogiikka. Helsinki: Tammi.

Pitkälä, A. 2012. Rehtoreiden osaaminen on kaikkien asia. Saatavilla osoitteessa: <http://ratkaisut.sanomapro.fi/web/guest/rehtorit-lokakuu-2012>. Viitattu: 26.9.2013.

Polanyi, M. 1998. Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy by Michael Polanyi. (uud. painos) London : Routledge.

Polkinghorne, D. E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa R. Wisniewski & J. A. Hatch (toim.) Life history and narrative. Qualitative studies series; 1. London; (Washington, D.C): Falmer Press, 15-22.

Ponteva, K. 2009. Työntekijän samaistuminen organisaatioon ja vieraantuminen työstä organisaatiomuutoksessa. Narratiivinen analyysi kilpailuun valmistautuvasta kaupunkiorganisaatiosta. Acta Universitatis Tampereensis. Tampere: Tampere University Press

Porenne, P. & Salmimies, P. 1996. Tehokkuutta johtoryhmän ja hallituksen työskentelyyn. (2. uud. painos) Helsinki: WSOY.

Potter, J. 1996. Representing reality. Discourse, rhetoric and social construction. London: Sage.

PRO REXI 2015 -yhteistyöverkosto 2008. Saatavilla osoitteessa: http://www.peda.net/img/portal/1704807/Pro_Rexi_toimenpideohjelma_5.6.2008.pdf. Viitattu: 26.9.2013.

Pulkkinen, S. 2011. Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 407. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Punkanen, T. 2012. Työnohjaus muutoksen moottorina. Inkeroinen: Tmi Tiina Punkanen.

Pursiainen, T. 2002. Ammatin etiikka. Teoksessa R. Sarras (toim.) Eettisiä kannanottoja. Helsinki: Otava, 35–53.

Puusa, A. 2011. Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki : Johtamistaidon opisto, 114–125.

Puusa, A. & Juuti, P. 2011. Tieteenfilosofisia kysymyksiä laadullisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat, perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan. Helsinki: Johtamistaidon opisto, 13–125.

Pynnönen, A. 2006. Henkilöstöjohtamisen henkilökohtaistaminen. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen, K. Karvonen & K. Haavisto (toim.) Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Helsinki: Opetushallitus, 110–119.

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana, Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Raatikainen, P. 2004. Ihmistieteet ja filosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Raisio, H. 2009. Pirulliset ongelmat terveydenhuollossa – esimerkkeinä kansallinen terveyshanke ja hoitotakuu-uudistus. Teoksessa J. Vakkuri (toim.) Paras mahdollinen julkishallinto. Tehokkuuden monet tulkinnat. Helsinki: Gaudeamus, 73–91.

Rajakaltio, H. 1994. Kulttuurimuutos kehittämistyössä. Teoksessa A. Kasvio, R. Nakari, S. Kalliola, ym. (toim.) Uudistumisen voimavarat. Tutkimus kunnallisen palvelutuotannon tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisestä. Työelämän tutkimuskeskus, Sarja T. Tampere: Tampereen yliopisto, 277–334.

Rasila, M. & Pitkonen, M. 2008. Aikavarkaakuriin. Helsinki: Yrityskirjat.

Rastas, A. 2005. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa J. Ruusuvoori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 79–102.

Rauhala, L. 1990. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rausch, E. & Anderson, C. 2011. Enhancing decisions with criteria for quality. *Management decision*, Enhancing decisions 49 (5), 722–733.

Reyes, P. 1990. Teachers and their workplace, commitment, performance and productivity. USA: Sage Publications.

Richardson, L. 2000. Writing: A Method of Inquiry. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. (2. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage, 923–948.

Ricoeur, P. 2000. Tulkinnan teoria. Diskurssi ja merkityksen lisä. Suom. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto, Paradeigma-sarja.

Riessman, C. K. 1993. Narrative analysis. Newbury Park (Calif.): Sage.

Riley, P. 2009. The development and testing of a time-limited mentoring model for experienced school leaders. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning* 17 (3), 233–249.

Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura, 1458–1094.

Rittel, H. & Webber, M. 1973. Dilemmas in a general theory of planning. *Policy Sciences* (4), 155–169.

Rosenzweig, P. What Makes Strategic Decisions Different. *Harvard Business Review*, November 2013, 89–93.

Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. (2. painos) Helsinki: WSOY.

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 1–78.

Räihä, P. 2012. Selitykset Suomen koulumenestyksen taustoista ontuvat. *Opettaja* (41), 8–9.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteen tutkimuskeskus.

teellinen tietoaarkisto. Saatavilla osoitteessa: <http://www.fsd.uta.fi/menettelmaopetus/>. Viitattu: 27.12.2013.

Saarinen, E. 1986. Fenomenologia ja eksistentiaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & E. Saarinen (toim.) Vuosisatamme filosofia. Helsinki: WSOY, 111–144.

Saaty, T. L. 2008. Decision making for leaders. The analytic hierarchy process for decisions in a complex world. (2. painos) Pittsburgh: RWS Publications.

Sahlberg, P. 2011. Finnish lessons. What can the world learn from educational change in Finland. New York: Teachers College Press.

Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Postmoderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Salminen, A. 2004a. Julkisen toiminnan johtaminen. Hallintotieteen perusteet. Helsinki: Edita.

Salminen, A. 2004b. Hyvän hallinnon etiikka. Kolmen profession arvioita hallinto- ja johtamistyön eettisistä kysymyksistä. (2. uud. painos) Vaasa: Vaasan yliopisto.

Salminen, A. 1984. Public administration. Selected theoretical and methodological perspectives. Acta Universitas Wasaensis 20. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.

Salminen, J. 2001. Johtamisviestintä. Mekaaninen maailmankuva murroksessa. Helsinki: Kauppakaari.

Salo, P. 2008. Decision-making as a Struggle and a Play: On Alternative Rationalities in Schools as Organizations. Educational Management Administration & Leadership 36 (4), 495–510.

Salo, P. 2012a. Neighbours chosen different paths – on school leadership in Sweden and Finland in the light of PISA, manuscript.

Salo, P. 2012b. Rehtorin kompetenssit, esitys tutkivien rehtoreiden seminaarissa, Jyväskylässä 16.3.2012.

Salo, P. 2007. Skolans sociala arkitektur. En kvalitativ studie byggd på berättelser och metaforer. Vasa: Åbo Akademi.

Salo, P. 2002. Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är. Åbo: Åbo Akademi.

Salonen, M. Haastattelu 9.2.2011.

Sarala, U. 1988. Kohti oppivaa organisaatiota. Aikuiskoulutus organisaatiossa. Helsinki: Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Sarala, U. & Sarala, A. 2010. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. (9. painos) Helsinki: Gaudeamus.

Sarason, S. B. 1990. The predictable failure of educational reform. Can we change course before it's too late? San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Sarras, R. 2004. Eettisiä kannanottoja. Nordman Kirjapaino: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.

Saukko, P. 2008. Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. Jyväskylä studies in humanities 112. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Savonia ammattikorkeakoulu Avekki toimintatapamalli, väkivallan ehkäisy ja hallinta. Saatavilla osoitteessa: http://portal.savonia.fi/pdf/julkaisutoiminta/AVEKKI-toimintatapamalli_Oppilaan_kasikirja.pdf. Viitattu: 27.9.2013.

Seikkula-Leino, J. 2005. Yrittäjyyskasvatus perusopetuksen opetussuunnitelmauudistuksessa. Turun yliopisto: Turun normaalikoulu. Saatavilla osoitteessa: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18898/isbn9513923843.pdf?sequence=1#page=166>. Viitattu: 27.12.2013.

Seinäjoen kaupunki 2013. Sivistyskeskuksen toimintasääntö. Saatavilla osoitteessa: http://www.seinajoki.fi/material/attachments/seinajokifi/paivahoitajakoulu/siv.keskuksenhallinto/hallinto/6JkYxFp7F/Sivistyskeskuksen_toimintasaanto_2013_UUSIN.pdf. Viitattu: 27.12.2013.

Seinäjoen kaupunki 2011. Seinäjoen kaupungin perusopetuksen opetussuunnitelma 2011. Saatavilla osoitteessa: http://www.seinajoki.fi/material/attachments/seinajokifi/paivahoitajakoulu/siv.keskuksenhallinto/6Fe5Zvio9/Seinajoen_kaupungin_perusopetuksen_opetussuunnitelma_2011.pdf. Viitattu: 27.9.2013.

Seinäjoen lyseo 2013. Koulun opetussuunnitelma. Saatavilla osoitteessa: <http://www.seinajoki.fi/varhaiskasvatusjakoulu/perusopetus/ylakoulu/seinajoenlyseo/koulunops.html>. Viitattu: 27.9.2013.

Seinäjoen lyseo 2010. Seinäjoen lyseon arviointiraportti 2009–2010. Saatavilla osoitteessa: <https://akkuna.seinajoki.fi/yhteisot/koulunjohtajat/Arviointiraportit/Forms/AllItems.aspx?RootFolder=%2Fyhteisot%2Fkoulunjohtajat%2FArviointiraportit%2FLyseo&FolderCTID=0x012000173DBFFDB8625A4AAFCAA4697418CAAD&View={361F9689-1624-408D-A95A-AF5322815096}&AuthResend1908BC2350124b5095AB75012FA405BA>. Viitattu: 27.9.2013.

Senge, P. M. 1993. *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. London: Century Business.

Seppänen, P., Rinne, R. & Riipinen, P. 2012. Yläkouluvalinnat, koulujen suosio ja perheiden sosiaalinen asema. Lohkoutuuko perusopetus kaupungeissa? *Kasvatus* 43 (3), 226–243, 325.

Sergiovanni, T. J. 2001. *The principalship. A reflective practice perspective*. (4. uud. painos) Boston: Allyn and Bacon.

Sergiovanni, T. J. 2005. Organization, market and community as strategies for change. What works best for deep changes in schools. Teoksessa A. Hargreaves (toim.) *International handbook of educational change*. Dordrecht: Springer, 296–315.

Sevdlis, N., Petrides, K. V. & Harvey, N. 2007. "Trait emotional intelligence and decision related emotions". *Personality and individual differences*. Science Direct 42, 1347–1358.

Shafritz, J. M., Ott, J. S. & Jang, Y. S. 2005. *Classics of organization theory*. (6. painos) Belmont (CA): Thomson/Wadsworth.

Shen, J., Cooley, V.E., Reeves, P., Burt, W., Ryan, L., Rainey, J. M. & Yuan, W. 2010. Using data for decision-making. Perspectives from 16 principals in Michigan, USA. Saatavilla osoitteessa: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11159-010-9172-x#page-1>. Viitattu: 27.12.2013.

Shotter, J. 1993. *Conversational realities. Constructing life through language*. London: SAGE.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. *Acta Universitatis Ouluensis. Series E, Scientiae rerum socialium* 37. Oulu: Oulun yliopisto.

Sikkelä, R. 1999. Persoonallisesti merkittävät oppimiskokemukset. Tutkimus luokanopettajaksi opiskelevien oppimiskokemuksista. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 52. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Siltala, J. 2007. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Muutokset hyvinvointivaltioiden ajasta globaaliin hyperkilpailuun. (2. uud. painos) Helsinki: Otava.

Silvennoinen, M. 2008. Löydä aarteesi – verkostoidu! Helsinki: Tammi.

Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia: Tiedepoliittinen aikakauslehti* 34 (2), 88–96.

Simon, H. A. 1997. *Administrative behavior. A study of decision-making processes in administrative organization*. (4. uud. painos) New York (NY): Free Press.

Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus 2011. Nuorten terveystapatutkimus 2011. Nuorten tupakkatuotteiden ja päihteiden käyttö 1977–2011. Saatavilla osoitteessa: http://www.stm.fi/julkaisut/nayta/-/_julkaisu/1563268. Viitattu: 27.9.2013.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö, T. 1983. Työnohjaustyöryhmän muistio. 29. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Southerton, D. 2006. Analysing the Temporal Organization of Daily life. Social Constraints, Practices and their Allocation. *Sociology* 40 (3), 435–454.

Spence, D. P. 1986. Narrative smoothing and clinical wisdom. Teoksessa T. R. Sarbin (toim.) *Narrative psychology. The storied nature of human conduct*. New York: Praeger, 211–232.

Stanley, L. & Wise, S. 1993. *Breaking out again. Feminist ontology and epistemology*. (2. uud. painos) London: Routledge.

Stanovich, K. E. & West, R. F. 2000. Individual differences in reasoning. Implications for the rationality debate? *Behavioral and brain sciences* (23), 645–726.

Starr, K. 2011. Principals and the politics of resistance to change. *Educational management, administration & leadership* 39 (6), 646–660.

Starrin, B., Dahlgren, L., Larsson, G. & Styrborn, S. 1997. *Along the path of discovery qualitative methods and grounded theory*. Lund: Studentlitteratur.

Strandman, K. 2009. "Se vain ilmestyi". Vuorovaikutukseen perustuva strategian viestintä kuntaorganisaatiossa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Strauss, A. L. & Corbin, J. 1998. *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. (2. painos) Thousand Oaks (CA): Sage.

Strauss, A. L. & Corbin, J. M. 1997. *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks (Calif.): Sage.

Sued -management oy. Kriisityönohjaaja koulutus työnohjaajille. Saatavilla osoitteessa: http://www.sued-m.com/Sued_Management/Valmennus_10.html. Viitattu: 27.9.2013.

Suomen kuntaliitto 2007. Sivistyksen suunta. Suomen kuntaliiton sivistyspoliittinen ohjelma. (2. uud. painos) Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Suomen kuntaliitto 2012. Peruskoulutilasto 2000. Saatavilla osoitteessa: <http://www.kunnat.net/fi/tietopankit/tilastot/opekutilastot/perusopetus/Documents/peruskoulut.pdf>. Viitattu: 24.9.2012.

Suomen rehtorit ry 2012. Rexi -lehti 3.

Suomen rehtorit ry 2009. Etiikka koulunjohtamisen arjessa. Suomen rehtorit ry:n rehtoriseminaari, Helsinki, messukeskus, 23.1.2009.

Suomen Rehtorit ry 2005. Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa. SURE-FIRE.

Suomen rehtorit ry. Tutkivat rehtorit. Saatavilla osoitteessa: <http://peda.net/veraja/ry/suomenrehtorit/koulutus/tutkijaverkosto/rehtorit>. Viitattu: 26.9.2013.

Suomen vanhempainliitto 2010. Kodin ja koulun yhteistyö. Saatavilla osoitteessa: http://www.vanhempainliitto.fi/koti_ja_koulu/kodin_ja_koulun_yhteistyö. Viitattu: 27.12.2013.

SuomiSanakirja.fi Sivistyssanakirja, metafora. Saatavilla osoitteessa: <http://www.suomisanakirja.fi/metafora>. Viitattu: 27.9.2013.

Suopohja, H. & Liusvaara, L. 2009. Oikeudellinen vastuu opetustöissä. (5. uud. painos) Helsinki: Mediator Legis.

Suorsa, T. 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa T. Latomaa & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 174–231.

Sutinen, P. 2012. Johtajana kehittymisen olemus kunta-alan johtajan kokemana. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.

Suutama, T. 1995. Coping with life events in old age. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 117. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Syrjälä, L. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.

Säntti, J. 2007. Pellon pientareelta akateemisiin sfääreihin. Opettajuiden rakentuminen ja muuttuminen sotienjälkeisessä Suomessa opettajien omaelämäkertojen valossa. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.

Taipale, A. 2012. Kansainvälinen rehtorikartoitus – Kartoitus oppilaitosjohdon työstä ja täydennyskoulutuksesta. 12. Helsinki: Opetushallitus.

Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tait, M. 2011. Trust and the public interest in the micropolitics of planning practice. *Journal of planning education and research* 31 (157), 157–171.

Takala Tuomo 2006. How to be an effective charismatic leader. Lessons for leadership development. *Development and Learning in Organizations* 20 (4), 19–21.

Talvitie, O. 2012. Haastattelu 12.4.2012. Seinäjoki.

Tedlock, B. 2000. Ethnography and ethnographic representation. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *The Sage handbook of qualitative research*. (3. painos) Thousand Oaks (Calif.): Sage Publications, 455–486.

Tesch, R. 1990. *Qualitative research. Analysis types and software tools*. New York: Falmer.

The Committee of standards in public life. Summary of the Nolan Committee's First Report on Standards in Public Life. Saatavilla osoitteessa: <http://www.archive.official-documents.co.uk/document/parlament/nolan/nolan.htm>. Viitattu: 27.9.2013.

Tienari, J., Vaara, E. & Meriläinen, S. 2005. Yhteisyyden rakentuminen haastattelussa. Teoksessa J. Ruusuvaara, L. Tiittula & T. Aaltonen (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 103–189.

Tienery, W.,G & Dilley, P. 2002. Interviewing in Education. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) Handbook of interview research: context & method. Thousands Oaks (Calif.): Sage, 453–471.

Tilastokeskus 2012a. Peruskoulun 9. luokan päättäneiden välitön sijoittuminen jatko-opintoihin 2005 – 2011, %. Saatavilla osoitteessa: http://www.stat.fi/til/khak/2011/khak_2011_2012-12-13_tie_001_fi.html. Viitattu: 27.12.2013.

Tilastokeskus 2012b. Työvoimatutkimus. Liitetaulukko 15. Työttömät sukupuolen ja iän mukaan 2011/08 - 2012/08. Saatavilla osoitteessa: http://www.stat.fi/til/tyti/2012/08/tyti_2012_08_2012-09-25_tau_015_fi.html. Viitattu: 27.9.2013.

Tilastokeskus 2010. Kuntien ja kuntayhtymien talous ja toiminta 2010. Liitetaulukko 1. Kuntien käyttökustannukset ja -tuotot tehtävittäin vuonna 2010 Saatavilla osoitteessa: http://tilastokeskus.fi/til/ktt/2010/ktt_2010_2011-11-04_tau_001_fi.html. Viitattu: 26.9.2013.

Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa.

Tapaustutkimus Kymenlaakson ammattikorkeakoulusta. Acta Universitatis Tamperensis 873. Tampere: Tampereen yliopisto.

Tomlinson, H. 2004. Educational leadership. Personal growth for professional development. London: Sage.

Tontti, J. 1998. Tieto, valta ja kontrollipolitiikka – Michel Foucault'n ajatusten tarkastelua. Teoksessa T. Hietaniemi (toim.) Rikostutkimus. Vantaa: Keskusrikospoliisi, 1–10.

Totro, T. 2013. 1980-luku: työnohjauksen vuosikausi. Osviitta työnohjauksen ammattilehti 1, 32–33.

Townsend, R. G. 1990. Toward a broader micropolitics of schools. Review of the micropolitics of the school: Towards a theory of school organization. Curriculum Inquiry 20 (2), 205–224.

Transparency International, S. 2011. Suomi jaetulla kakkossijalla Transparency Internationalin korruptiotilastossa. Saatavilla osoitteessa: <http://www.transparency.fi/suomi-jaetulla-kakkossijalla-transparency-internationalin-korruptiotilastossa-0>. Viitattu: 26.9.2013.

Tuggle, F. & Barron, H. 1983. A theory of human decision making elements. Teoksessa L. Sjöberg (toim.) Human decision making. Bodafors: Doxa, 163–178.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. (5. uud. painos) Helsinki: Tammi.

TuOPE-verkosto. Jyväskylän yliopisto. Saatavilla osoitteessa: <http://www.jyu.fi/okl/tuope/>. Viitattu: 26.9.2013.

Turun yliopiston luokanopettajankoulutus 2013. Saatavilla osoitteessa: <https://nettiopsu.utu.fi/opas/tutkintoOhjelma.htm?rid=8917&uiLang=fi&lang=fi&lvv=2013>. Viitattu: 28.12.2013.

Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: WSOY, 160–179.

Töttö, P. 1997. Pirullinen positivismi. Kysymyksiä laadulliselle tutkimukselle. Jyväskylä: Kampus kustannus.

Töttö, P. 2000. Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua. Tampere: Vastapaino.

Ulvinen, V. 2012. Ymmärtävää sosiologiaa – fenomenologisen sosiologian näkökulma kokemuksen tutkimukseen. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa (toim.) Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 49–72.

Uusikylä, K. 2002. Rohkeus ja välittäminen -opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa R. Sarras (toim.) Etiikka koulun arjessa. Helsinki: Otava, 9–21.

Valtiovarainministeriö 2001. Valtioneuvoston periaatepäätös valtion henkilöstöpolitiikan linjasta 30.8.2001. Saatavilla osoitteessa: http://www.vm.fi/vm/fi/04_julkaisut_ja_asiakirjat/01_julkaisut/06_valtion_tyomarkkinalaitos/20010830Valtio/name.jsp. Viitattu: 27.9.2013.

Van Manen, M. 1997. Researching lived experience. Human science for an action sensitive pedagogy. (2. painos) London, Ontario.

Van Manen, M. 1991. The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness. London: Althouse Press.

van Praag, E. 2004. Spiritual leadership. Wisdom for work, wisdom for life. New York: Paraview.

Vann, B. J. 1999. Micropolitics in the United Kingdom. Can a principal ever be expected to be 'one of us'? *School Leadership & Management* 19 (2), 201–204.

Vesa, P. 2009. Aineistolähtöinen teoria hyvää oloa ja työhyvinvointia edistävästä huumorista hoitajien keskinäisessä vuorovaikutuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1471. Tampere: Tampere University Press.

Viitala, R. 2004a. Henkilöstöjohtaminen. (4. painos) Helsinki: Edita.

Viitala, R. 2004b. Osaamisen johtaminen esimiestyössä. (5. painos) *Acta Wasaensia Liiketaloustiede* 44. Vaasa: Vaasan yliopisto.

Viitala, R. 2005. Johda osaamista! Osaamisen johtaminen teoriasta käytäntöön. Helsinki: Inforviestintä.

Virolainen, I. 2010. Johdon coaching. Rajanvetoja, taustateorioita ja prosesseja. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 394. Lappeenranta: Lappeenrannan teknillinen yliopisto

Virta, J. & Lintunen, T. 2012. Vuorovaikutustaitojen soveltaminen koulussa nostaa esille opettaja-oppilassuhteen jännitteitä. *Kasvatus* 43 (1), 31–43, 117.

Viskari, S. 2003. Pedagogisen rakkauden mahdollisuus. Teoksessa M.

Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 155–180.

von Hertzen, G. 2003. Att spela plussummespel. Teoksessa V. Kanninen, M. Sintonen & T. Airaksinen (toim.) Etiikka & talous. Helsinki: WSOY, 280–307.

Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatioissa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 6. Joensuu: Joensuun yliopisto.

Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta lingua Fennica edita 250. Turku: Turun yliopisto.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa M. Vuorikoski, S. Törmä & S. Viskari (toim.) Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino, 17–54.

Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. 2003. Opettajan vaiettu valta. Tampere: Vastapaino.

Väestöliitto 2013. Maahanmuuttajien määrä. Saatavilla osoitteessa: http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja-ja-linkkeja/tilastotietoa/maahanmuuttajat/maahanmuuttajien-maara/. Viitattu: 14.10.2013

Väänänen, A. & Kasvio, A. 1996. Työn iloa ja menestystä. Tuloksellisuuden ja työelämän laadun kehittämisen esteet ja edellytykset kunnallisessa työyhteisössä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Webb, K. & Blond, J. 1995. Teacher knowledge. The relationship between caring and knowing. *Teaching and Teacher Education* 11 (6), 611–625.

Webb, R. 2005. Leading Teaching and Learning in the Primary School. From Educative Leadership to Pedagogical Leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 33 (1), 69–91.

Wengraf, T. 2001. Qualitative research interviewing. Biographic narrative and semi-structured methods. London: Sage.

Ylä-Autio, I., Ryyänen, A. & Amberla, S. 1993. Hyvä kunnallinen hallintotapa. Eettiset periaatteet käytännössä. Helsinki: Suomen kuntaliitto.

Ylöstalo, P. 2005. Työn uudet organisointitavat. Käyttö ja käytön esteet yksityisellä ja julkisella sektorilla. Raportteja / Tykes, 39. Helsinki: Työministeriö.

Yukl, G. A. 2012. Leadership in organizations. (8. uud. painos) Upper Saddle River, (N.J): Pearson Education.

YVI:stä energiaa -hanke 2012. Turun yliopisto. Konatiivinen oppimisen ulottuvuus (conative dimension of learning). Saatavilla osoitteessa: <http://www.yvi.fi/sanakirja/245-konatiivinen-oppimisen-ulottuvuus-conative-dimension-of-learning>. Viitattu: 27.12.2013.

PEDAGOGINEN SYNKRONOINTI

Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana

Rehtorin työ on 2000-luvulla muuttunut ja rehtorit kokevat, että heidän työaikansa ei riitä laaja-alaisen pedagogisen johtamisen edellyttämien tehtävien hyvään hoitamiseen. Kiinnostuin tutkimaan rehtorien vaikeaksi kokemia päätöksiä, jotka sitovat runsaasti rehtorien aikaa ja energiaa. Tavoitteen mukaan päätösten syvempi ymmärtäminen helpottaa tulevien päätösten tekemistä.

Aineistoperustainen tutkimukseni asemoitui alan teoreettiseen viitekehykseen vasta, kun olin löytänyt päätutkimustulokseni rehtorien kertomuksista. Toivonkin, että rehtorien arjesta nousevia tutkimustuloksia voidaan hyödyntää koulunjohtamisen kehittämisessä ja ne auttavat kollegoita omissa reflektioissaan.

Taitavaa pedagogista synkronointia rehtorit epäilemättä opettelevat koko työuransa ajan. Tutkimukseni ei estä rehtoreita kohtaamasta vaikeita päätöksiä jatkossa, mutta tulosten avulla voidaan lisätä ymmärrystä päätöksenteosta. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää nykyjohtamisessa käytettävissä tukimuodoissa, kuten täydennyskoulutuksissa, työnohjauksissa ja mentoroinneissa.

ISBN 978-951-39-5938-8