



HELENA LEHKONEN

Mikä tekee rehtorista selviytyjän?

Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä
työssä selviytymisestään



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston
kasvatustieteiden tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston
opettajankoulutuslaitoksen auditoriossa,
Erottajakatu 12, Hämeenlinna,
perjantaina 9. päivänä lokakuuta 2009 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden laitos

Myynti
Tiedekirjakauppa TAJU
PL 617
33014 Tampereen yliopisto

Puh. (03) 3551 6055
Fax (03) 3551 7685
taju@uta.fi
www.uta.fi/taju
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu
Juha Siro

Acta Universitatis Tamperensis 1454
ISBN 978-951-44-7843-7 (nid.)
ISSN-L 1455-1616
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 888
ISBN 978-951-44-7844-4 (pdf)
ISSN 1456-954X
<http://acta.uta.fi>

Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print
Tampere 2009

Esipuhe

Työs olkoon suurta tai pientä vaan,
kun vain se tähtää suurempaan
ja kun sitä palkan et tähden tee,
se arvonsa ansaitsee.

Eino Leino, Aurinkolaulu

Aloittaessani tutkimukseni olin toiminut jo useita vuosia opettajana. Halusin jotain uutta. Rehtorin työ kävi mielessäni yhtenä vaihtoehtona, mutta se, millaisena rehtorina toimiminen opettajan näkökulmasta näytti, ei kannustanut vieämään asiaa eteenpäin. Päätös lähteä tutkimaan asiaa syntyi näiden ristiriitaisten mielteiden pohjalta. Viimeisen silauksen asialle antoi naapurini KT Leena Nikanderin haastattelu Hämeen Sanomissa, kun hän valmistautui väitöstilaisuuteensa. Tätä haastattelua pidin pitkään kiinnitettynä pyykkitelineeseen, jotta saattoin ammentaa siitä voimia kotitöitä tehdessäni.

Väitöskirjani lähtökohtana oli ihmetys siitä, minkälaista kyvykkyyttä rehtori tarvitsee hoitaakseen työtään. Omakohtaisen kokemuksen puuttuessa halusin tutkimuksen alkuvaiheessa syventää ymmärrystäni rehtorina olemisesta tekemällä kaksi esitutkimusta aiheesta sekä suorittamalla opetushallinnon tutkinnon. Esiymmärryksen myötä arvot ja toiminta sekä niiden yhteys selviytymisen kokemukseen asettuivat tutkimuksen keskiöön.

Yhtenä innostavana tekijänä haluan mainita sosiaalietiikan emeritusprofessorin Heikki Kirjavaisen teoksen *Moraali, motivaatio ja yhteiskunta*, jonka ajatusten pohjalta kykenin määrittämään tutkimuksen keskeiset käsitteet **Mikä tekee?** ja **selviytyminen**. Ilman Kirjavaisen teosta tutkimukseni näkökulma olisi mitään todennäköisemmin pitänyt vaihtaa. Onneksi näin ei käynyt, sillä tutkimuksen kuluessa tulin yhä vakuuttuneemmaksi siitä, että arvot tulee nostaa etualalle puhuttaessa yhteiskunnan ja sen kehitykseen olennaisesti vaikuttavan koululaitoksen tulevaisuudesta.

Tutkimuksen valmistumisesta kuuluu kiitos usealle eri henkilölle. Erityisesti työni ohjaaja tutkimusjohtaja dosentti Heleena Lehtonen sekä kasvatustieteiden tohtori Ilkka Vertanen ovat olleet tukemassa usein epävarmuutta kokeneen tutkijan taivalta. Heidän uskonsa tutkijan kykyihin sekä ammattitaito ohjata kiperissä tilanteissa ovat auttaneet minua koko tutkimuksen ajan. Esitarkastajia professori Matti Koirasta ja professori Jouni Välijärveä kiitän huolellisesta paneutumisesta työhöni ja sen parannusehdotuksista. Professori Eija Syrjäläiselle ja professori Veli-Matti Värrielle esitän kiitokset täsmällisistä ja arvokkaista ehdotuksista työni käsikirjoitusvaiheessa. Kielentarkastuksesta kiitän dosentti Marja-Liisa Pynnöstä.

Lukuisat henkilöt ovat tutkimuksen edetessä lukeneet työtäni ja tarjonneet siihen arvokkaita parannusehdotuksia: kollegani ja ystäväni erityisopettaja Kaija-Leena Piipari, filosofian tohtori Jorma Joutsenlahti, Suomen Rehtorit ry:n entinen puheenjohtaja kasvatustieteiden tohtori Peter Johnson. Myös Suomen Rehtorit ry:n kunniapuheenjohtajan Jorma Lempisen usko aloittelevan tutkijan kykyihin innoitti jatkamaan eteenpäin.

Tässä yhteydessä on myös paikallaan kiittää erinomaisia avustajiani Katriina Lintumäkeä ja Jussi Ahtiaista. Katriina pelasti minut litteroimalla suurimman osan haastatteluista ja Jussia on kiittäminen raportin kuvioiden toteutuksesta. Hämeenlinnan opettajakoulutuslaitoksen tietojenkäsittelijät, erityisesti Päivi Mäkelä ja Anneli Suusaari, ovat antaneet korvaamatonta apua työn kaikissa vaiheissa samoin kuin kirjaston henkilökunta. Kiitos kuuluu lisäksi Shindo-Jomon vastaavalle kouluttajalle kuntohoitaja Leena Ylöselle, jonka ansiosta pysyin toimintakykyisenä koko kirjoitusprosessin ajan.

Kiitän työ- ja opiskelutovereitani sekä ystäviäni siitä, että he ovat jaksaneet kuunnella ja keskustella kansani työhön liittyvistä seikoista. Kiitos kannustuksesta ja mielenkiinnosta siitäkin huolimatta, että innostuksissani taisin olla aika ajojin yksipuolista keskusteluseuraa.

Taloudellisesta tuesta kiitän Kulttuurirahaston Hämeen rahastoa sekä Työsuojelurahastoa. Mahdollisuus irrottautua vuodeksi ansiotyöstä ja uppoutua kokonaan tutkimuksen tekemiseen oli antoisaa. Tutkimusvapaan päättänyt juhannusaatto 2008 oli ikimuistettava, sillä silloin valmistui tutkimusraportin ensimmäinen käsikirjoitus. Riemun ja helpotuksen tunne oli valtava.

Perheelle kirjoitustyöni tuli enemmän kuin tutuksi. Lapset Aleks ja Wäinö kertoivat kavereilleen äidin olevan vain koneella. Taisivat olla asiasta jopa kaiteellisia. Siltä työni heidän silmissään varmaan näyttikin, sillä pääasiassa kirjoitin keittiön pöydän ääressä milloin ruokalautasten keskellä, milloin lasten läksyjä samaan aikaan tarkistaessani. Mieholtäni Timolta saamani vankkumaton tuki ja hänen uskonsa kykyihini on ollut ensiarvoisen tärkeää. Käymämme keskustelut johtamisesta ja siihen liittyvästä problematiikasta, muualla kuin koulukontekstissa, ovat avartaneet ja syventäneet käsityksiäni ihmisten kanssa toimimisesta.

Kiitän lämpimästi myös vanhempiani Arja ja Matti Nurmista. Sanoja tähän kiitokseen on vaikea löytää. Äitini Arja on periksi antamattomalla tarkkuudella käynyt työtäni läpi sen joka vaiheissa. Kärsivällisesti hän on korjannut pilkkuihin aika ajojin välinpitämättömästi suhtautuneen tutkijan tekstejä, kritisoinut lauserakenteita ja antanut tärkeitä vinkkejä kirjoitusasun parantamiseen. Työni eettisistä pohdinnoista on kiittäminen isääni Mattia. Hänen kanssaan käydyt keskustelut ovat tuoneet työlle sielun.

Ensimmäisen tutkijaseminaarin jälkeen kirjoitin muistiin lauseen: ”Tutkimusmatka on alkanut”. Lähes viisi vuotta tuon lauseen kirjoittamisen jälkeen voin vihdoin todeta olevani perillä. Matka on vaatinut uhrauksia, mutta niiden yhteenlaskettu hinta ei ole noussut päämäärään pääsystä saatua hintaa korkeammaksi – selviydyin perille. Matka oli kokemisen arvoinen.

Omistan tämän työn vanhemmilleni Arjalle ja Matille.

Hämeenlinnassa 9.7.2009

Helena Lehkonen

Tiivistelmä

Tutkimuksen tehtävänä on kuvata perusopetuksen rehtoreiden subjektiivisia käsityksiä työssä selviytymisestä. Käsitykset muodostuvat kokemuksen kautta yksilön tietoisuudessa. Ne ovat tietystä yhteisössä ja kulttuurissa tietynä ajankohtana vallitsevia tapoja käsittää ilmiö. Käsitysten eroavaisuudet ovat yhteydessä maailman ja sitä tarkastelevan yksilön väliseen suhteeseen. Tämän suhteen luonne on yhteydessä henkilön arvoihin. Arvot ovat kulttuurisesti muodostunut abstraktio. Ne voidaan jakaa itsearvoihin ja välinearvoihin. Arvot toimivat päämäärämme lähtökohtina, ja niillä on yhteys motivaatioon.

Tutkimuksen pääongelma on ”Mikä tekee rehtorista selviytyjän?”. Tutkimus jakautuu Kordigin (1978) mallia soveltaen kahteen osaan. Sen ensimmäisessä osassa tein esiymmärryksen rakennusprosessiin liittyen kaksi esitutkimusta. Lisäksi suoritin rehtorin virkaan päteväyttävän opetushallinnon tutkinnon. Esiymmärryksen rakentua tutkimuksen keskiöön asettuivat arvot ja toiminta sekä niiden yhteys selviytymisen kokemukseen.

Tutkimuksen toisen osan aineiston keräsin kahdessa osassa. Rehtoreiden kesäpäiviltä 2006 hankkimani aineisto muodostui 20 vapaamuotoisesta vastauksesta kysymykseen ”Mikä tekee rehtorista selviytyjän?”. Lisäksi haastattelin syksyn 2006 ja kevään 2007 aikana 11 ensimmäiseen aineistonkeruuseen osallistunutta rehtoria. Pääongelman jaoin analyysivaiheessa alaongelmiin. Tarkastelun keskiössä olivat rehtorin toiminnan päämäärät, keinot näihin päämääriin pääsyksi sekä perusteet valituille päämäärille ja toimintatavoille.

Analysoin aineiston etsimällä kertomuksista IF – THEN – BECAUSE -ketjuja. Ketjujen alkuosa IF – THEN sisältää propositionaalista tietoa, teknisiä normeja, toiminnasta tietystä tilanteesta. Niitä tarkastelemalla tein päätelmiä rehtorin työhön liittyvistä kontekstuaalisista asianteista sekä rehtorin toiminnasta näiden asianteiden keskellä. BECAUSE-osuuden sisältämistä toiminnan suuntaamisen perusteista etsin tietoa sen taustalla olevista arvoista ja niiden välisistä arvojänteistä Schwartzin (1992) arvokehää soveltaen. Analyysi tuo näkyväksi toimintaan sisältyvän hiljaisen tiedon.

Rehtoreiden kertomuksista löytyi viisi teemaa: 1) rehtoriuran alkuvaihe, 2) kiire – ajankäytön hallinta, 3) ristiriitatilanteet – ammatillisuuden säilyttäminen ristiriitatilanteissa, 4) muutosjohtaminen – yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisyyteen, 5) kaiken kattava vastuu – mahdollisuus reflektioon. Rehtorista tekee selviytyjän kokemus siitä, että oman toiminnan avulla kykenee ristiriitaisten asianteiden keskellä luotsaamaan koulua kohti arvokkaimmaksi koettua päämäärää, oppilaan hyvän toteutumista, keinoilla, joiden hinta ei yksilön subjektiivisessa kokemuksessa nouse päämäärän arvoa suuremmaksi. Selviytymisen kokemus ei ole saavutettavissa oleva staattinen tila, vaan alati jatkuva prosessi. Samat syyt

eivät aiheuta samanlaisia vaikutuksia kaikilla, sillä ne ovat riippuvaisia yhteydestä ja merkityksestä, jonka henkilö asialle antaa. Yksilön kokemus mahdollisuudesta toteuttaa työssään itselleen merkityksellisiä asioita tulisi nostaa työhyvinvointitutkimuksen pääasiaksi.

Vastausten perusteella tutkittavat voitiin jakaa arvomaailmaltaan karkeasti kahteen ryhmään: itseohjautuvat universalistit ja itseohjautuvat suoriutajat. Johtamistilanteeseen sisältyvien tavoitteiden saavuttamiseksi rehtorin tulee ottaa johtamistilanteessa huomioon sekä omat että tilanteeseen osallistuvien ja itse tilanteen sisältämät arvot sekä niiden vaikutus johtamiseen. Koulun johtajan tulisi olla arvomaailmaltaan itseohjautuva universalisti, jotta koulun toiminta kehittyisi. Tämä täytyisi ottaa huomioon sekä rehtorikoulutuksessa että kunnallisessa päätöksenteossa. Rehtoreiden tulee saada koulutusta sekä aikaa toimia itseohjautuvasti, universaalien arvojen mukaisesti.

Avainsanat: perusopetuksen rehtori, arvot, toiminta, selviytymisen kokemus

Abstract

The aim of this study is to describe how principals in basic education subjectively perceive their surviving in their work. These subjective ideas are formed in an individual's consciousness via experience. They are predominant ways of understanding the phenomenon of survival in a certain community and culture at a certain point of time. Differences in these ideas are in connection with the relationship between the world and the individual observing it. The nature of this relationship is related to the values of the individual. Values are a culturally formed abstraction. They can be divided into inherent and instrumental values, and they function as a basis for our goals and are closely linked with motivation.

The main question in this study is "What makes a principal a survivor?" The study is divided into two parts by applying Kordig's (1978) model. In its first part I made two preliminary studies due to the process of building up a preliminary stage of understanding. In addition, I acquired a certificate in educational administration, which qualified me to work as a principal. As my preliminary understanding increased, values and activities and their connection to experiencing a sense of survival became the core of the study.

The material for the second part of the study was collected in two parts. The material collected during the Principals' Summer Meeting in 2006 consisted of 20 free-formed answers to the question "What makes a principal a survivor?" In addition, during the autumn of 2006 and the spring of 2007, I interviewed 11 principals who participated in the first part of the collection of material. In the analysis, the main problem was divided into sub-problems and the focus was on the goals of the principals' actions, the measures taken to reach these goals and on the grounds for the chosen goals and ways of action.

I analyzed the material by looking for IF – THEN – BECAUSE -chains in the narratives. The first part of the chain, IF – THEN, includes propositional information, technical norms of activities in a certain situation. By observing these, I made conclusions about the contextual conditions in a principal's work, as well as about a principal's actions in these conditions. In the BECAUSE-part, the grounds for directing one's actions were examined by looking for information about the values and tensions in the background by applying Schwartz's (1992) circle of values. The silent knowledge involved in the activities is made visible in the analysis.

In the principals' narratives, five themes were found: 1) the starting phase of principal's career, 2) haste – time management, 3) conflict situations – maintaining professionalism in conflict situations, 4) leadership in change – from a culture of individualism towards a school functioning as a community, 5) all-inclusive responsibility – possibility to reflection. A principal becomes a survi-

vor via experiencing that even in contradictory circumstances it is possible to pilot the school towards what is seen its most valuable goal: realizing the pupil's benefit by using means that will not, subjectively thinking, be of higher value than the goal itself.

The experience of survival is not a static state of affairs one is able to achieve, but a process that is constantly changing. The same causes do not have the same effect on everyone, because they depend on the context and meaning given to it by an individual. When wellbeing at work is researched, the main subject should be the possibility of an individual to carry out tasks that are meaningful to one's self at work.

According to the answers, the interviewees could roughly be divided into two groups according to their set of values: self-directed universalists and self-directed performers. To reach the goals in leadership situations, a principal has to take into account one's own values as well as the values of the participants in the situation, the values of the situation itself, and their effect on the leadership. To develop activities at school the head of school should, in fact, have a set of values of a self-directed universalist. This should be taken into account both in principals' training and in municipal decision-making. Principals should be offered training and time to operate in a self-directed manner, according to universal values.

Keywords: principal in basic education, values, activities, experience of surviving

Sisällys

1	JOHDANTO	15
2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	18
	OSA I	23
3	ESIIYMMÄRRYKSEN RAKENTUMINEN	24
3.1	ENSIMMÄINEN ESITUTKIMUS – REHTORIN TOIMINTAA SUUNTAAVIEN ODOTUSTAHOJEN TARKASTELU	24
3.2	OPETUSTOIMEN JOHDON, OPETTAJIEN, OPPILAJEN JA VANHEMPIEN ODOTUKSISTA REHTORIN TOIMINTAA KOHTAAN.....	26
3.3	TOINEN ESITUTKIMUS – REHTORIEN ODOTUKSIA OMAA TYÖTÄÄN KOHTAAN.....	29
3.4	OPETUSHALLINNON TUTKINNON SUORITTAMINEN	31
4	KATSAUS REHTORIN TYÖTÄ TARKASTELEVIIN TUTKIMUKSIIN	33
5	YHTEENVETO	42
	OSA II	44
6	ARVOT, PERSOONALLISUUS JA TOIMINTA	47
6.1	ARVOT	47
6.2	PERSOONALLISUUS.....	49
6.3	KOGNITIIVISET RAKENTEET TOIMINNAN SUUNTAAMISESSA	50
6.4	KONATIIVISET RAKENTEET TOIMINNAN SUUNTAAJINA JA YLLÄPITÄJINÄ.....	52
6.5	TUNTEIDEN MERKITYS.....	54
6.6	SUUNTAAKO TOIMINTAA KULTTUURINEN MINUUS VAI YKSILÖ?.....	58
6.7	TEKIJYYDEN JA TOIMIJUUDEN MAHDOLLISUUDET	61
7	PERUSOPETUKSEN OHJAUSJÄRJESTELMÄ	66
7.1	VALTAKUNNAN TASON OHJAUS	69
7.2	KUNNAN TASON OHJAUSJÄRJESTELMÄ	70
7.3	OHJAUSJÄRJESTELMÄN ONGELMAT	71
8	PERUSKOULUORGANISAATIO	75
8.1	SYSTEMITEOREETTINEN NÄKEMYKSEN	75
8.2	KULTTUURINEN NÄKÖKULMA KOULUORGANISAATIOON	76
8.3	KOULUORGANISAATION MURROS.....	77
8.4	ANARKISTISESTA ASiantuntijaorganisaatiosta oppimisorganisaatioksi... ..	79
9	KOULUN JOHTAMINEN MUUTOSTEN KESKELLÄ	82
9.1	KOULUN JOHTAMINEN.....	82

9.2	MUUTOSJOHTAMINEN	85
9.3	MUUTOSJOHTAMISEN ONGELMAT	88
10	KOULUN TOIMINNAN ARVOPERUSTA	91
10.1	KOULUTUKSEN OHJAUSJÄRJESTELMÄN ARVOT	92
10.2	ARVOT JA KASVATUKSEN PÄÄMÄÄRÄT KOULUSSA TYÖSKENTELEVIEN HENKILÖIDEN NÄKÖKULMASTA	94
10.3	REHTORIN EETTINEN VASTUU.....	97
10.4	PERSOONAN KUNNIOITTAMINEN	98
10.5	REHTORIN TOIMINTA JA KOULUN ARVOILMAPIIRI	98
11	ARVOJÄNNITTEET	102
11.1	SHALOM SCHWARTZIN ARVOKEHÄ	104
11.2	MIKROTASON ARVOMAAILMAN SUHDE MAKROTASON ARVOMAAILMAAN	107
12	TEOREETTISEN VIITEKEHYKSEN KOONTI.....	110
13	TUTKIMUKSEN PÄÄKYSYMYKS JA SIHEN LIITTYVÄT KÄSITTEET ..	114
13.1	SELVIYTYMISEN SYY TAI SELITYS.....	114
13.2	SELVIYTYMINEN.....	115
14	TUTKIMUKSEN KULKU.....	120
14.1	IF – THEN – BECAUSE -ANALYYSI.....	120
14.2	ENSIMMÄINEN AINEISTON KERUU AVOIMENA KYSELYNÄ	122
14.3	VASTAAJIEN KUVAUS	123
14.4	ENSIMMÄISEN AINEISTON ANALYYSI	124
14.5	NÄIN SELVIYDYT REHTORINA.....	127
14.6	KERTOMUKSEN REFLEKTOINTI TUTKIMUSTEHTÄVÄN VALOSSA	128
14.7	TOINEN AINEISTON KERUU – KERRONNALLINEN HAASTATTELU	130
14.8	HAASTATTELUAINEISTON KÄSITTELY	132
15	TULOKSET.....	135
15.1	REHTORIURAN ALKUVAIHE	135
15.1.1	<i>Työtehtävien haltuunotto.....</i>	<i>136</i>
15.1.2	<i>Henkilökunnan luottamuksen saavuttaminen</i>	<i>139</i>
15.1.3	<i>Tiivistelmä.....</i>	<i>140</i>
15.2	KIIRE – AJANKÄYTÖN HALLINTA	143
15.2.1	<i>Hallinnolliset tehtävät ja ihmisten johtaminen vastakkain.....</i>	<i>144</i>
15.2.2	<i>Ajankäytön priorisointi omien arvojen mukaisesti.....</i>	<i>146</i>
15.2.3	<i>Tiivistelmä.....</i>	<i>149</i>
15.3	RISTIRIITATILANTEET – AMMATILLISUUDEN SÄILYTTÄMINEN RISTIRIITATILANTEISSA	152
15.3.1	<i>Ristiriitojen syistä ja ennaltaehkäisystä.....</i>	<i>153</i>
15.3.2	<i>Ristiriitatilanteista selviäminen ammatillisuus säilyttäen.....</i>	<i>156</i>
15.3.3	<i>Tiivistelmä.....</i>	<i>161</i>
15.4	MUUTOSJOHTAMINEN – YKSINTEKEMISEN KULTTUURISTA YHTEISÖLLISYYTEEN	164
15.4.1	<i>Rehtorinurasta uusia haasteita ja kehittymisen mahdollisuuksia</i>	<i>165</i>

15.4.2	<i>Koulun tason muutoksen edellytyksenä opettajien osallistaminen</i>	167
15.4.3	<i>Opettajien osallistamisen ongelmana yksintekemisen kulttuuri</i>	170
15.4.4	<i>Yhteistyön hyödyt.....</i>	173
15.4.5	<i>Kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua.....</i>	174
15.4.6	<i>Tiivistelmä.....</i>	180
15.5	KAIKEN KATTAVA VASTUU – MAHDOLLISUUS REFLEKTIOON	185
15.5.1	<i>Kollegiaalinen tuki</i>	185
15.5.2	<i>Koulutoimenjohdon tuki.....</i>	187
15.5.3	<i>Läheisten tuki.....</i>	188
15.5.4	<i>Hyviksi koettuja palautumiskeinoja.....</i>	189
15.5.5	<i>Muualta saadun työkokemuksen merkitys.....</i>	190
15.5.6	<i>Koulutus ja kokemus auttavat</i>	191
15.5.7	<i>Kuntien ja ammattiyhdistyksen vastuu.....</i>	193
15.5.8	<i>Tiivistelmä.....</i>	194
16	LUOTETTAVUUSTARKASTELUT	199
17	POHDINTA.....	203
18	LÄHTEET.....	211
19	LIITE 1.....	225
20	LIITE 2.....	227

1 Johdanto

Olen aina pitänyt koulun kehittämisestä ja siksi ollut mukana lähes jokaisessa koulun kehittämishankkeessa. Välillä on tuntunut siltä, että niille ei ole löytynyt laajemmasti opettajakunnan kannatusta. Yhteinen visio koulun kehittämisestä on puuttunut. Toiminta jää usein vain muutamien innokkaiden harteille. Ennen pitkää he alkavat väsyä.

Myös ainainen säästäminen ja koulutuksen kalleudesta puhuminen nakertavat opettajien työmotivaatiota. Jokainen syksy alkaa samoin vaatimuksin: taas pitää säästää niin ja niin paljon. ”Säästää mihin?”, pohditaan aina välillä käytävillä. Rehtorillakaan ei kysymykseen ole vastausta.

Poukkoileva kehittäminen, vision puuttuminen ja ainaiset säästöt näyttävät rasittavan myös rehtoria. Joskus säälin häntä. Me muut lähdemme viikonlopun viettoon, mutta rehtori jää vielä istumaan pöytänsä ääreen.

Ei rehtorin osa muutenkaan tunnu kadehdittavalta. Opettajana olettaa aina voivansa kääntyä rehtorin puoleen, on ongelma mikä tahansa, ja pitää selvänä, että rehtorilla on aikaa kuunnella sekä myös ratkaista mieltä askarruttavat kysymykset. Oppilaiden ongelmiin liittyvät palaverit kuten myös muut palaverit ovat aina viime kädessä rehtorille kuuluvia asioita. Vastuu on hänellä.

Tutkimuksen taustalla on ihmetys siitä, millaista kyvykkyyttä perusopetuksen rehtori tarvitsee voidakseen selviytyä työssään. Rehtorin työhön kohdistuvat odotukset ovat hyvin erilaiset, kun asiaa tarkastellaan opettajien ja toisaalta hallintoviranomaisten näkökulmasta. Odotuksia rehtorin toiminnalle asettavat myös muut kouluun yhteydessä olevat tahot. Miten perusopetuksen rehtori selviytyy kaikkien odotusten keskellä?

Tarkastelen rehtorin työtä 12-vuotisen luokanopettajakokemukseni pohjalta. Rehtorin käytännön työstä minulla ei ole kokemusta, mutta työskentelystä useiden eri rehtorien alaisuudessa sen sijaan on. Erilaiset johtamistyyli, opetukselliset tavoitteet sekä työyhteisöt ovat tulleet tutuiksi. Olen nähnyt käytännön tasolla, miten merkityksellistä koulun toiminnalle on rehtorin kyvykkyys hoitaa työtään.

Mikään tutkimus ei ala tyhjästä: tutkijalla on aina joitain ennakko-oletuksia tutkittavaa ilmiötä kohtaan. Kordig (1978, 114–115) erottaa tieteellisestä tutkimuksesta kolme vaihetta: 1. Alkuperäinen ajattelu, johon kuuluvat tutkijan kuvitelmat ja oletukset hypoteesista suhteessa tutkittavaan kohteeseen. Nämä ensimmäiset ajatukset ovat yhteydessä tutkijan persoonaan ja kulttuuriseen taustaan. Niiden ei tarvitse olla loogisesti perusteltuja. 2. Hypoteesin toteaminen uskottavaksi, mikäli alkuperäisen tutkimushypoteesin syntymisen jälkeen hyvät syyt antavat tähän aiheita. Se ei tee vielä hypoteesista luotettavaa, mutta antaa perusteet tutkimuksen jatkamiselle ja hypoteesin testaamiselle. 3. Tutkija testaa uskot-

tavia teorioita, joiden pohjalta hypoteesi hyväksytään tai hylätään. Uskottavuus on hyväksymisen ensimmäinen ehto. Mikäli empiirinen aineisto tukee hypoteesia, voidaan sen sanoa olevan hyväksyttävä. Tutkijan esittämät hyvät syyt hypoteesin tueksi tukevat myös tutkimuksen uskottavuutta ja hyväksymistä. Näitä hyviä syitä ovat tutkimuksen loogisen asetelman monipuolisuus, yksinkertaisuus sekä syy–seuraussuhteiden löytyminen.

Käsillä oleva tutkimus jakautuu Kordigin (1978) mallia soveltaen kahteen osaan. Aluksi esitän metodologiset lähtökohtani. Lähestyn rehtoreiden selviytymistä kvalitatiivisen tutkimustradition keinoin. Rehtorin työssä selviytymisen näen ilmiönä, josta esiintyy hyvin erilaisia käsityksiä. Selviytymisen kokemus on subjektiivinen ja dynaaminen ilmiö, josta sen luonteen vuoksi voi saada tietoa vain kokijoiden itsensä kuvaamana. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen ensimmäiseen osaan liittyviä ajatuskuluja ja niiden testaamista. Niiden taustalla on oletus rehtorin selviytymisen yhteydestä työajan käyttöön sekä siihen odotuksia asettaviin tahoihin. Tämän pohjalta tein esiyymmärryksen rakennusprosessiin liittyen kaksi esitutkimusta. Lisäksi suoritin itse rehtorin virkaan pätevöittävän opetushallinnon tutkinnon. Esiymmärryksen rakentumisprosessia kuvaan taulukossa 1.

TAULUKKO 1. *Esiymmärryksen rakentuminen*

Ajankohta	Kohderyhmä	Aihe
Syksy 2005–kevät 2006	Keskikokoisen kunnan ja pienen maalaiskunnan perusopetuksen rehtorit (N=26)	Rehtorien toimintaa suuntaavien odotustahojen kartoitus.
Syksy 2005–kevät 2006	Keskikokoisen kunnan ja pienen maalaiskunnan perusopetuksen rehtorit (N=26)	Rehtorien omalle työlleen asettamien odotusten kartoitus.
Syksy 2005–kevät 2006	Tutkija	Rehtorin työhön pätevyysvaatimuksena vaaditun opetushallinnon tutkinnon suorittaminen.

Tutkimuksen ensimmäiseen vaiheeseen liittyy lisäksi rehtorin työn tarkastelu muiden tutkimusten valossa. Ensimmäisen osan päätteeksi esitän perustelut jatkaa ilmiön tutkimista uudesta näkökulmasta. Selviytymistä en enää näe ajankäyttöön liittyvänä ilmiönä, vaan tutkimuksen keskiöön asettuivat arvot ja toiminta sekä niiden yhteys selviytymisen kokemukseen.

Tutkimuksen toisessa osassa tarkastelen aluksi teoreettisesti arvojen ja toiminnan välistä yhteyttä, perusopetuksen rehtoreiden työhön liittyviä kontekstuaalisia tekijöitä sekä johtamista. Ennen empiiristä osuutta esitän tutkimushypo-

teesin rehtoreiden työssä selviytymisen kokemuksen syntymisestä sekä perustelen valitun tutkimusmenetelmän käytön.

Tutkimuksen empiirisessä osuudessa kuvaan rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymiseen johtavista toiminnoista ja asiantiloista sekä analysoin käsitysten taustalla olevia kokemuksia ja niihin sisältyviä arvojännitteitä. Perustelen ja kuvaan aineiston keruuseen liittyvät ratkaisuni. Analysoin aineiston huolellisesti ja avoimesti, jotta myös lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkimustulosten luotettavuus. Rehtorin työn moniulotteisuuden kuvaamiseksi jaan analyysin keskeisiin aineistosta löytyneisiin teemoihin. Lopuksi arvioin koko tutkimusprosessia. Tuloksia pohdin tutkimushypoteesin, perusopetuksen rehtorin työn, peruskoulun ja koko yhteiskunnan kannalta.

2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Jokaiselle ihmiselle muodostuu kokemuksen ja ajattelun kautta tietynlainen toimintakartta, jonka avulla hän havaitsee merkityksiä ja suuntaa toimintaansa. Käsitteet selviytymisestä ovat yhteydessä ihmisen ikään, koulutustaustaan ja kokemukseen. Nämä käsitteet konstruoituvat kulttuurisessa kontekstissa, mikä tekee ihmisten käsityksistä monimutkaisen tutkittavan.

Ihmisten sosiaalista toimintaa tutkittaessa kielellä on keskeinen merkitys. Todellisuus tuotetaan kielen ja kommunikaation avulla. Jos haluamme tutkia tätä todellisuutta meidän tulee tutkia sen rakentumisen sosiaalisia ja psykologisia syntytapoja. (Heikkinen, Huttunen, Niglas & Tynjälä 2005, 342–343.)

Lähestyn rehtoreiden työssä selviytymisen problematiikkaa kvalitatiivisen tutkimustradition keinoin. Kvalitatiiviseen tutkimukseen kuuluu useita eri tutkimuslajeja. Termi kvalitatiivinen viittaa ilmiöihin, prosesseihin ja merkityksiin, jotka eivät ole erilaisin suurein kuvattavissa tai lainkaan mitattavissa. Tällainen tutkimus keskittyy tutkimaan sosiaalisesti rakentunutta todellisuutta ja siihen liittyviä kokemuksia. (Denzin & Lincoln 2003, 3, 13.) Kvalitatiivisen tutkimuksen avulla päästään käsiksi kunkin ihmisen empiiriseen todellisuuteen.

Tutkimuksen tekeminen vaatii taitoa ja herkkyyttä. Kaikki näkökulmat ovat arvokkaita tutkimuksen kannalta. Tutkijan tulee olla tietoinen omista uskomuksistaan ja pyrkiä jättämään ne sivuun, etteivät ne vaikuttaisi saatuihin tuloksiin. (Taylor & Bogdan 1984, 5–8.) Tutkimuskohdetta pyritään kuvaamaan kokonaisvaltaisesti. Tutkijan omat arvolähtökohdat ja subjektiivinen esiyymmärrys tutkittavaa ilmiötä kohtaan ovat tutkimuksessa koko ajan läsnä. Tulokset ovat ehdollisia aikaan ja paikkaan sijoittuvia kuvauksia, joiden tehtävänä on löytää tai paljastaa tosiasioita eikä niinkään todentaa jo olemassa olevia teorioita. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 152.)

Tarkastelen rehtoreiden selviytymisestä fenomenografisesta näkökulmasta. Fenomenografinen tutkimussuuntaus on yleinen erityisesti Pohjoismaissa, Isossa-Britanniassa ja Australiassa (Webb 1997, 196). Suomalaisessa laadullisessa tutkimuksessa fenomenografinen tutkimussuuntaus on ollut käytössä jo 1980-luvulta lähtien. Se on suosittu laadullinen lähestymistapa erityisesti kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163.) Niinpä esitellen fenomenografista tutkimusmenetelmää ensisijaisesti suomalaisen menetelmäkirjallisuuden kautta, sillä pitkä tutkimusperinne on mahdollistanut tutkimusmenetelmän kriittisen tarkastelun ja kehittämisen erityisesti suomalaisessa kontekstissa.

Lehtovaaran mukaan fenomenografia pohjautuu fenomenologiseen filosofiaan. Siinä ihmisen katsotaan muodostavan merkitysyhteyksiä maailmassa, joka on hänen itsensä konstituoina. Maailma on yhteinen nimitys niille ilmiöille ja asiainkaloille, joihin ihminen voi olla merkitysyhteydessä. Maailmassa ilmiöt näytätyivät tietynlaisena eli maailma muodostaa asioille ja esineille kokonaismerkitysyhteyden. (Lehtovaara 1995, 74–75.)

Heikkinen jne. (2005, 348) toteavat fenomenografian tieteenfilosofisessa taustassa yhdistyvän sekä konstruktivismiin että fenomenologiaan. Huusko & Paloniemi (2006, 164) erottavat fenomenografian fenomenologiasta, sillä fenomenologiassa pyritään pääsemään käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöön itseensä, kun taas fenomenografiassa keskitytään käsitysten eroavaisuuksien tutkimukseen (ks. myös Sandberg 1995, 157).

Bowden toteaa fenomenografisessa tutkimusperinteessä olevan kaksi suuntausta: Mertonin edustama puhdas fenomenografia, missä tutkimuskohteena ovat ihmisten erilaiset tavat käsittää todellisuus, ja toisaalta Bowdenin itsensä edustama suuntaus, missä tutkimuksen kohteena ovat ihmisten käsitykset jostain ilmiöstä tietyssä kontekstissa. (Bowden 1995, 146.) Tutkittaessa rehtoreiden työssä selviytymistä tarkastelunäkökulma on kontekstuaalinen. Tällöin tutkimuksessa tulee tietoisesti valita sekä informantit, että datan keruu- ja analyysimenetelmä, jotta ilmiön käsittämisen kontekstuaalisuus voidaan ottaa huomioon tutkimustuloksissa (Bowden 1995, 148–151).

Fenomenografiassa maailmaa itseään ei pidetä kunkin ihmisen omana konstituutiona. Ei siis ole kahta erillistä maailmaa, todellista ja koettua, vaan yksi maailma, josta tutkija ja tutkittava muodostavat merkitysyhteyksiä. Yhteinen maailma on samanaikaisesti sekä todellinen että koettu, mutta se ilmenee eri tavoin ihmisten käsityksissä. (Huusko & Paloniemi 2006, 164; Metsämuuronen, 2006, 108; Ahonen 1994, 116.) Käsitysten eroavaisuudet ovat yhteydessä maailman ja sitä tarkastelevan yksilön väliseen suhteeseen. Kysymys asioiden tarkoituksesta ja merkityksestä yhtyy sekä hyväksyttävään todellisuuteen että ihmisen omaan eksistenssiin (Lehmuskallio 2003, 14). Tämä toisen asteen näkökulma on fenomenografiassa tutkimuksen kohteena (Webb 1997, 200). Siinä keskiössä on todellisuuden sosiaalisen ja konstruktivisen luonteen paljastaminen, jaettujen, sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen löytäminen ja systematisointi. Käsitykset ja niiden väliset erot tehdään ymmärrettäviksi niiden omissa ajattelyyhteyksissä. Käsitykset nähdään kokonaisuuksista merkityksensä saaviksi ja sosiaalisesti rakentuviksi, joten niiden merkitys voi tulla ymmärrettäväksi vain omassa kontekstissaan. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166; Bowden 1995, 146.)

Ihminen on intentionaalinen olento, joka pyrkii tietoisesti itselleen merkityksellisiin päämääriinsä. Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää, jos pystytään selvittämään, mitä se toimijalle merkitsee. Todellisuuden kokeminen on yhteydessä havaitsijan pyrkimyksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja uskomuksiin. (Laine 2001, 27.) Merkitys ja merkityksellisyys syntyvät ihmisyhteisön toiminnassa sen taustalla olevissa yhteisissä intentioissa sekä yksilön kokemuksessa. Merkityksen synnyssä on läsnä ihmisen situaatio ja positio. Myös ympäristö on yhteydessä merkityksen syntyyn. Kun lähestytään arvojen maailmaa, on merkityksellisyys ja sen kokeminen oleellista. (Lehmuskallio 2003, 16.)

Ihmisen subjektiivisesta todellisuudesta saadaan tietoa kysymällä sitä heiltä itseltään. Tutkijan ja tutkittavan on oltava vuorovaikutuksessa toisiinsa. (Metsämuuronen 2006, 86.) Fenomenografinen tutkimus on aineistolähtöinen. Itse aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Tutkijan tulee olla teoreettisesti perehtynyt aiheeseen, jotta hän osaa hankkia aineistoa ilmiön kannalta olennaisista seikoista. Toisaalta aineistoa on mahdotonta lähestyä ilman ennakko-oletuksia. (Huusko & Paloniemi 2006, 166.) Tutkija on merkitysyhteydessä tutkittavaan ilmiöön ja havaitsee merkityssuhteita omasta esiyymmärryksestään käsin. Tutkijan tuleekin kuvata sitä tapaa, millaisena tutkittava ilmiö hänelle näyttäytyy sekä olla myös itse tietoinen tästä asiantilasta. (Lehtovaara 1995, 78.) Tulokset ovat aina tutkijan tulkintoja tutkittavalta saadusta informaatiosta (Metsämuuronen 2006, 86).

Tutkimus siis alkaa tutkijan esiyymmärryksestä. Esiyymmärryksen linssien läpi tutkija tulkitsee tutkimusaineistoaan. Tulkinnan kautta ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä syvenee ja muotoutuu uudestaan. Aineiston tulkinnan teoreettinen viitekehys muuttuu. Tekstiä tulkitaan kulloisenkin kysymyksenasettelun kannalta olennaisista tarkastelukulmista (Alasuutari 1993, 11). Uusien linssien läpi tulkittuna tutkittavasta aineistosta saattaa nousta uusia teemoja, jotka taas muovaavat tutkijan ymmärrystä. Tutkimusta voidaan pitää spiraalin muotoisena (hermeneuttinen kehä) pikemminkin kuin lineaarisesti etenevänä. (Hirsjärvi jne. 2000, 209.) Hermeneuttisella kehällä tarkoitetaan tutkijan dialogia tutkimusaineiston kanssa tavoitteena tutkittavien toiseuden ymmärtäminen. Tieto syntyy tämän dialogin perusteella. (Laine 2001, 34.) Tutkijan esiyymmärrys ohjaa sekä tutkimuksen teoreettisia näkökulmia että aineiston keruuta. Ilmiötä pyritään tarkastelemaan mahdollisimman monesta eri näkökulmasta (Alasuutari 1993, 74–75).

Laadullista tutkimusta raportoidaan kirjoittamalla koko tutkimuksen ajan. Tutkija analysoi aineistoaan temaattisesti ja pyrkii luomaan siitä käsitteellisesti yleisempiä merkitysrakenteita ja teoreettisia näkemyksiä. Tutkimus etenee induktiivisesti yksityisistä havainnoista yleisiin merkityksiin. Tutkija kirjaa koko tutkimusprosessin ajan aineiston ja luetun kirjallisuuden herättämiä ajatuksia ja oivalluksia. (Hirsjärvi jne. 2000, 246–248.) Tutkimusraporttia voidaan pitää tutkijan, tutkittavien ja teorian välisen vuorovaikutuksen tuloksena, jossa merkitystulkinnat tutkittavasta ilmiöstä ovat jatkuvan muutoksen kohteena.

Koska tutkimustulokset ovat tutkijan tulkintoja tutkittavien käsityksistä ilmiötä kohtaan, on syytä pohtia, voidaanko tätä pitää tietona. Klassisen käsityksen mukaan tieto on: (1) hyvin perusteltu, (2) tosi, (3) uskomus. Ensimmäinen ehto erottaa tiedon luulosta, toinen erehdyksestä ja kolmas hypoteettisesta arvauksesta. (Niiniluoto 1992, 57.) Perinteisesti tutkimuksen avulla pyritään löytämään tutkittavasta ilmiöstä edellä mainitut kriteerit täyttävää tietoa. Tutkimuksella ei kuitenkaan nykyisen ajattelun mukaan koskaan saavuteta totuuksia, joita voitaisiin pitää ehdottomina ja lopullisina.

Tarkastelen rehtoreiden työssä selviytymistä tutkimalla rehtorina toimivien käsityksiä kyseisestä ilmiöstä. Kokemukset rehtorin työstä ovat muovanneet heidän käsityksiään selviytymisestä ja siihen johtavista toiminnoista sekä ominaisuuksista. Näihin käsityksiin sisältyvät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet. Käsitykset muodostuvat kokemuksen kautta yksilön tietoisuudessa. Niitä pidetään tietystä yhteisössä ja kulttuurissa tiettyinä ajankohtana vallitsevina erilaisina

tapoina käsittää jokin ilmiö. (Huusko & Paloniemi 2006, 164, 170.) Tutkimalla käsityksiä voidaan paljastaa sekä kokemuksia että niitä ajattelurakennelmia, jotka ovat käsityksen muodostuksen takana.

Fenomenografinen tutkimus pyrkii tekemään analyysiä aineistolähtöisesti ja muodostaa mallia, jonka avulla tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä voidaan kuvata yksilöiden merkityksiä yleisemmällä tasolla. Tutkimusprosessin tarkka kuvaus ja aineistolainaukset tekevät tulkinnasta läpinäkyvän, jolloin lukijalla on mahdollisuus arvioida tutkijan huomioita. Fenomenografian menetelmätarkastelussa on 2000-luvulla alettu entistä enemmän kiinnittää huomiota teoreettisten käsitteiden ja ontologisten taustasitoumusten määrittelyyn. Teoria-empiriasuhteen pohtiminen lisää tutkimuksen luotettavuutta. (Huusko & Paloniemi 2007, 170–171.)

Pragmatismien mukaan ajattelun tehtävänä on totuttaa meidät toimimaan. Käsitteet ja ideat ovat tosia, jos ne toimivat käytännössä. Kokemuksellinen lähestymistapa vaatii kokeilemaan teorioita käytännössä, ennen kuin voidaan sanoa jotain niiden totuudesta. Teorioiden merkitys on viedä ihmiskunnan kehitystä eteenpäin. (Puolimatka 1995, 47.) Teorioiden totuutta tulee perustella sen mukaan, miten hyödyllistä ja menestyksekkästä se on toiminnan kannalta. Lopullista totuutta ei ole, vaan pragmatistit määrittelevät totuuden raja-arvona, jota tiedeyhteisön mielipide lähestyisi, jos tutkimusta voisi jatkaa loputtomiin. (Niiniluoto 1992, 57–60.)

Kokemus opettaa ihmiselle, miten ideat toimivat käytännössä ja mihin niiden pohjalta valittu käyttäytymistapa johtaa. Käytännön ongelmatilanteissa kokemus samankaltaisesta tilanteesta vapauttaa uuden pohdinnan tarpeesta. Kuitenkaan tilanteet eivät koskaan toistu täysin samanlaisina. Ihminen ja myös hänen ajatuksensa maailmasta muuttuvat jatkuvasti. Toimintaa joudutaan soveltamaan aina uudelleen. (Puolimatka 1995, 48.) Pelkkä toimintojen hyödyllisyys päämäärään pääsyksi ei selitä niiden käyttökelpoisuutta yksilön kokemusmaailmassa, vaan siihen ovat yhteydessä hänen senhetkinen näkemyksensä maailmasta ja ihmisestä yleensä.

Rehtorien selviytymistä koskeva aineisto sisältää pragmaattista tietoa käytän-teistä, jotka rehtorien käsitysten mukaan ovat yhteydessä työssä selviytymiseen. Nämä toiminnot liittyvät yksilön kokemusmaailmaan ja henkilökohtaisiin ominaisuuksiin, kontekstiin, jossa yksilö toimii, sekä päämääriin, jotka ovat toiminnan taustalla. Tulokset eivät näin ollen ole yleistettävissä. Ilmiötä tulkitaan historiallisesti ja kulttuurisesti ehdollisena (Alasuutari 1993, 46; Huusko & Paloniemi 2007, 164–165).

Asiantuntijoiden taitotietoa ei voida koskaan kokonaan paljastaa. Suurten ikäluokkien siirtyessä eläkkeelle on alettu kuitenkin yhä enenevässä määrin poh-tia, miten tätä kokemuksen myötä syntynyttä tietoa voitaisiin siirtää eteenpäin. Yksi tapa on kerätä voimakkaita uskomuksia ja tuntemuksia sisältäviä mielikuvia siitä, millaista on oikea toiminta (Moilanen 1999, 104). Keräämällä kertomuksia rehtorina selviytymisestä, etsimällä kaikkein vaikuttavimmat mielikuvat ja konstruoimalla näiden mielikuvien sisältämät merkitysrakenteet voidaan kuvata rehtorien selviytymiseen johtavaa toimintaa ja sen syitä. Siihen haetaan vastausta

joko toimijasta itsestään, hänen päämääristään, tulkintaskeemoista tai hänen toimintaansa vaikuttavista sosiaalisista rakenteista. (Moilanen 1999, 103–105.)

Yleinen tieto reaalisista kokemuksista on peruslaadultaan pikemminkin tutkijan konstruoimaan kuin yksilökohtaista tietoa. Siinä tulee silti näkyä yhteys vastaajien yksilökohtaisiin merkitysverkkoihin (Perttula 2000, 430), jolloin kertomusten sisältämät merkitykset tulevat ymmärretyiksi niiden omissa merkitysyhteyksissään. Kertomusten sisältämien merkitysrakenteiden tietoinen reflektointi oman toiminnan ja siihen liittyvien tekijöiden kanssa mahdollistaa kehittymisen. Havainnot toisin toimimisesta ja ajattelemisesta antavat välineitä omien tiedostamattomien toiminta- ja ajattelutapojen tiedostamiseen ja niiden kriittiseen tarkasteluun (Moilanen 1999, 105).

Subjektiiivisten kokemusten keräämisen ja tulkinnan kautta saavutetun tiedon totuudellisuuden mittari on sen käyttökelpoisuus todellisissa tilanteissa. Olen rajannut tutkimukseni ulkopuolelle lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten rehtorit. Tällä pyrin lisäämään tulosten siirrettävyyttä.

OSA I

Tutkijalla on aina ennakko-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä. Näitä oletuksia voidaan kutsua tutkijan esiymmärrykseksi. Ymmärrys ilmiön luonteesta näyttäytyy merkitysodotuksina, jotka ohjaavat informaation tulkintaa. Tulkinnan kautta ilmiön merkitysodotukset jäsentyvät uudelleen ja muuttavat jälleen tutkijan ymmärrystä. Oikean ymmärtämisen kriteeri on tulkinnan kautta havaittujen yksittäisseikkojen ja kokonaisuuden yhteensopivuus. (Gadamer 2004, 29.)

Esiymmärrykseni perustana on 12-vuotinen luokanopettajakokemukseni ja sitä kautta saatu tuntuma toimimisesta erilaisten rehtoreiden alaisuudessa. Esiymmärrykseeni sisältyy oletus rehtorin työajankäytön ja siihen odotuksia asettavien tahojen yhteydestä selviytymisen kokemukseen. Tutkimuksen ensimmäinen osa kuvaa esiymmärryksen rakennusprosessia, siihen liittyviä ajatuskulkuja ja niiden testaamista. Ensimmäisen osan päätteeksi kuvaan tutkimustulosten kautta syntynyttä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja esitän tekijöitä, joiden oletan olevan yhteydessä rehtoreiden työssä selviytymisen kokemukseen (ks. Kordig 1978, 114–115).

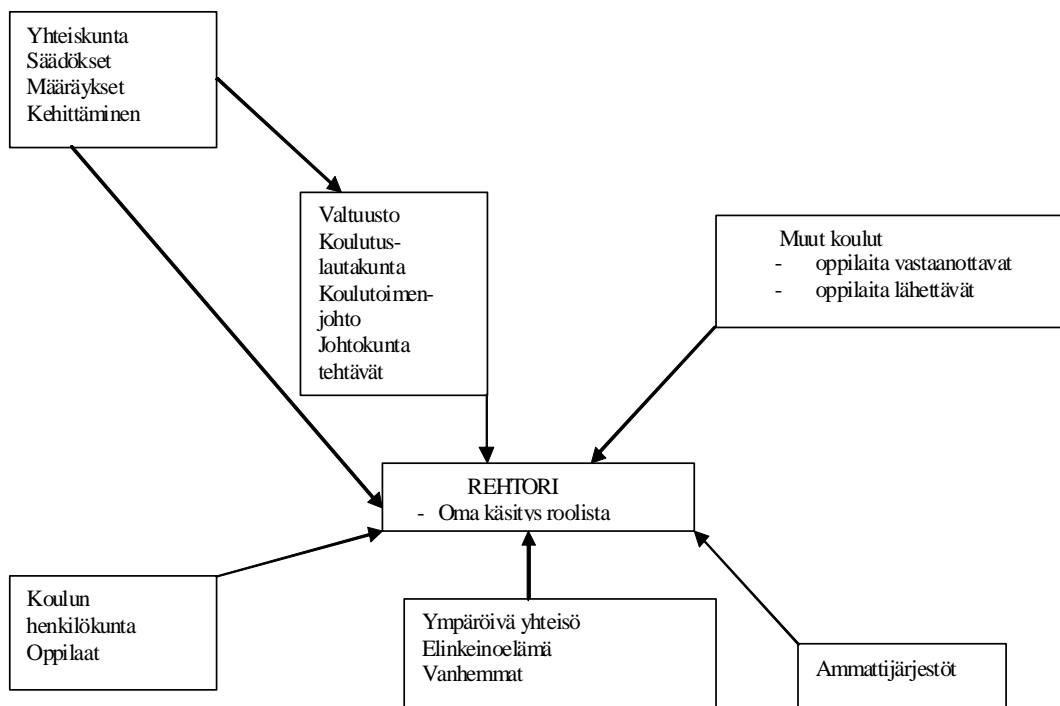
3 Esiymmärryksen rakentuminen

Omat kokemukseni työskentelystä luokanopettajana erilaisten rehtoreiden alaisuudessa on osoittanut, miten merkityksellistä rehtorin toiminta on koulussa työskentelevien henkilöiden kannalta. Rehtorilla näyttäisi olevan kuitenkin entistä vähemmän aikaa ihmisten johtamiseen. Kouluun kohdistuvat muutospaineet, opetussuunnitelmauudistus, hallinnon uudelleen rakentuminen ja siitä seurannut koulujen lisääntynyt päätäntävalta ovat muuttaneet rehtorin työn painopistealueita. Rehtorin oletetaan yhä enenevässä määrin osallistuvan kunnan tason opetus-toimen kehittämistyöhön. Opettajan näkökulmasta muutos ei ole ollut toivottava, sillä kehittämistyöhön käytetty aika on pois työyhteisöltä ja oppilailta. Rehtorin työajasta kilpailevat myös muut kouluun yhteydessä olevat tahot. Seuraavissa kappaleissa kuvaan esitutkimusten suorittamista sekä tarkastelen niistä saatujen tulosten pohjalta rehtorin toimintaa suuntaavia odotustahoja sekä rehtorin omia odotuksia toimintaansa kohtaan.

3.1 Ensimmäinen esitutkimus – rehtorin toimintaa suuntaavien odotustahojen tarkastelu

Rehtorin tehtävät on määritelty laissa, asetuksissa sekä kunnan johtosäännössä. Eduskunnan säätämät Perusopetuslaki ja siihen liittyvät asetukset luovat raamit rehtorin toiminnalle. Johtosäännön sisältämät tehtävät ovat kuntakohtaiset. Rehtori toimii työssään kaksoisroolissa: koulussa hän edustaa hallintoa ja hallintoviranomaisten parissa opettajakuntaa.

Koulun henkilökunta, oppilaat, oppilaiden vanhemmat ja koulun eri sidosryhmät asettavat odotuksia rehtorin toiminnalle. Näitä odotustahoja kuvaan Mustosen (2003) mukaisesti kuviolla 1.



KUVIO 1. Koulun johtamiseen liittyvät odotustahot (Mustonen 2003, 68)

Mustonen (2003, 186) toteaa: ”Rehtori on joukkueensa libero, jonka tehtävänä on omalla toiminnallaan varmistaa, että koulu yhteisö saavuttaa sille asetetut tavoitteet.” Rehtorin toimintaa pidetään merkityksellisenä tavoitteiden saavuttamisessa. Mutta sen paremmin tavoitteista kuin niiden saavuttamiseksi käytetyistä keinoista ei ole yksimielisyyttä. Jokainen tarkastelee niitä omista lähtökohdistaan käsin.

Opetustoimen hallinnon, vanhempien ja koulun sidosryhmien odotukset rehtorin toimintaa kohtaan saattavat olla hyvinkin erilaiset kuin oppilaiden, opettajien ja koulun muun henkilökunnan odotukset. Rehtori organisoii oman johtamistoimintansa erilaisten odotusten ristipaineessa. Ensimmäisen esitutkimuksen tavoitteena on löytää ne tahot, joiden odotuksiin rehtori pyrkii toiminnallaan ensisijaisesti vastaamaan.

Syksyllä 2005 ja keväällä 2006 tein rehtoreiden toimintaa suuntaavia odotustahojen kartoittavan kyselyn erään keskikokoisen kunnan (n. 47 000 as.) ja keväällä 2006 erään maalaiskunnan (n. 16 000 as.) rehtorikokouksen yhteydessä. Kyselyyn osallistui 26 perusopetuksen rehtoria, joista naisia oli 7.

Toteutin kyselyn molemmissa rehtorikokouksissa samalla tavalla. Aluksi pyysin rehtoreita listaamaan tahoja, joiden he kokivat asettavan odotuksia toiminnalleen. Erilaisia odotustahojen listattiin kymmeniä. Tämän jälkeen pyysin heitä merkitsemään listastaan kolme heidän toimintaansa eniten suuntaavaa odotustahoa. Tällöin merkintöjä saivat oppilaat, opettajat, huoltajat, opetusvirasto, oppilashuoltoon liittyvät henkilöt, oma itse ja opetussuunnitelma. Näistä **rehtoreiden toimintaa eniten suuntaaviksi tahoiksi osoittautuivat selvästi koulutoimenjohtoon (20), opettajien (20), oppilaiden (17) ja huoltajien (17) odotukset** (suluissa mainintojen määrä), kuten taulukosta 2 näkyy kootusti.

TAULUKKO 2. *Rehtoreiden toimintaa suuntaavat odotustahot. (Sarakeissa esiintyvien mainintojen lukumäärä vaihtelee, koska osa vastaajista asetti saman tärkeysastetta kuvaavan luvun useaan eri kohtaan)*

1.suuntaavimmat tahot	2.suuntaavimmat tahot	3.suuntaavimmat tahot
Opettajat (9)	Opettajat (7)	Huoltajat (8)
Koulutoimenjohto (6)	Koulutoimenjohto (7)	Oppilaat (7)
Oppilaat (6)	Huoltajat (5)	Koulutoimenjohto (7)
Huoltajat (4)	Oppilaat (4)	Opettajat (4)
Oma itse (3)	Oppilashuoltoon liittyvät henkilöt (1)	Johtokunta (1)
Opetussuunnitelma (1)		

Ensimmäisen esitutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa rehtoreiden toimintaa suuntaavat odotustahot. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden vastaukset olivat samansuuntaiset molemmissa kunnissa. Kvalitatiivisen aineiston keruussa aineistoa voidaan pitää riittävänä, kun samat teemat alkavat toistua aineistossa (Hirsjärvi jne. 2000, 169). Rehtoreiden toimintaa suuntasivat eniten kouluorganisaatioon sidoksissa oleva tahot. Niiden tärkeysjärjestyksen voidaan olettaa vaihtelevan kontekstin mukaan. Siitä huolimatta tarkastelen eri odotustahoja yhtä tärkeinä.

3.2 Opetustoimen johdon, opettajien, oppilaiden ja vanhempien odotuksista rehtorin toimintaa kohtaan

Rehtoriin kohdistuvien odotusten voidaan olettaa olevan yhteydessä kontekstuaalisiin tekijöihin. Tämän vuoksi odotusten tarkastelu esimerkiksi yhden kyselyn avulla ei ole perusteltua, koska sillä saavutetaan vain tietyssä kontekstissa toimivaan rehtoriin kohdistuvat odotukset. Kontekstin vaihtuessa odotuksetkin saattavat vaihtua. Laajalla kyselyllä voitaisiin saada yleistettävää tietoa. Päätehtäväni ei ole kuitenkaan rehtoreihin kohdistuvien odotusten tutkiminen. Sitä aihetta tarkastelen yleisellä tasolla ja viittaan kirjallisuudessa esiintyvään argumentointiin.

Tapio Vaherva (1984) on tutkinut suomalaisen rehtorin ammattikuvaa roolikäsitem kautta. Roolilla tarkoitetaan ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, joiden taustalla ovat arvot ja normit (Mustonen 2003, 64). Kukin koulun johtajan kanssa tekemisissä oleva taho asettaa omia odotuksia rehtorin toiminnalle. Rehtoriin kohdistuvat odotukset ovat pääasiassa sellaisia, jotka määrittelevät, mitä katsotaan rehtorin tehtäviin kuuluvaksi tai millaisena nähdään ns. tehokas rehtori (Vaherva 1984, 29). Tutkimusten mukaan rehtorit kokevat rooliinsa kohdistuvan ristiriitaisia odotuksia (Mustonen 2003; Tukiainen 1999; Ojala 1997; Vaherva 1984).

Yhdysvalloissa ja Englannissa tehtyjen tutkimusten perusteella koulun johtajan rooliin ja asemaan liittyviä pyrkimyksiä voidaan tiivistää seuraavasti:

- Koulun johtajan toiminnan motiivina voidaan ensisijaisesti pitää mahdollisuutta koulun ja opettajien käytänteiden kehittämistä.
- Opettajat tukevat sellaista johtajaa, joka pystyy lisäämään heidän ammatillista kehitystään opetuksessa ja luokkahuoneessa.
- Koulun johtajat haluavat toimia tasavertaisessa yhteistyössä työntekijöidensä kanssa.
- Johtajuudesta syntyy helposti stressiä, roolikuvan epäselvyyttä ja ristiriitoja opettajien kanssa.
- Koulun sisäinen kulttuuri ja organisatorinen konteksti vaikuttavat suuresti siihen, miten hyvin koulun johtaja onnistuu työssään.
- Koulutuksen organisointi ja koulutuspolitiikka luovat puitteet koulun johtajan toiminnalle, joten niillä on ratkaiseva merkitys sille, miten hyvin koulun johtaja pystyy toimimaan.
- Koulun johtajien ammatillinen kehitys on tärkeää. (Smylie 1997, 521–592; Moos & Carney 2001, 57.)

Edellä esitetyt rooliin ja asemaan liittyvät pyrkimykset liittyvät pääpiirteissään myös suomalaisen koulunjohtajan arkeen.

Perusopetussuunnitelma toimii keskeisenä koulun toiminnan ohjausvälineenä ja vaikuttaa suuresti koulun johtajan työnkuvaan. Perusopetussuunnitelman sisältämät arvo- ja kulttuurinäkemykset, opetukseen käytettävää aikaa koskevat säädökset ja arviointia ohjaavat kriteerit rajaavat koulun johtajien mahdollisuutta vaikuttaa siihen, mitä ja miten koulussa opetetaan (Moos & Carney 2001, 8).

Rehtorin ensisijainen tehtävä on pedagoginen: hänen tulee ohjata ja johtaa koulun toimintaa. Tähän kuuluu esimerkiksi koulun opettajien yhteistyön hoitaminen, järjestyksen ylläpito, oppilashuoltotyöryhmän johtaminen, opettajankokousten järjestäminen ja niissä puheenjohtajana toimiminen. Lisäksi rehtori tekee hallinnollisia tehtäviä kuten laatii vuotuisen työsuunnitelman sekä lukujärjestyksen. Ulospäin suuntautuva yhteydenpito esimerkiksi kouluvirastoon tai koulutuslautakuntaan kuuluu myös johtajan tehtäviin.

Koulun hallinnollisten asioiden hoito kuten koulun taloudenhoito, opettajarekrytointi sekä koulun ja kodin välisten suhteiden hoito kuluttavat runsaasti rehtorien työaika. Vaikka rehtorit ja opettajat pitävät pedagogista johtamista tärkeänä, ei siihen tahdo kaikelta muulta jäädä aikaa (Mustonen 2003; Moos & Carney 2001). Hajauttamista koskeva lainsäädäntö koetaan rehtorien työtilannetta kuvaavan selvityksen mukaan epäselväksi. Paikallispoliitikkojen ja -hallinnon muovaamat tavoitekuvitelmat ja -ohjeistot eivät ota tarpeeksi huomioon rehtorien arkipäivän todellisuutta: opettaja- ja johtajakulttuuria. (Moos & Carney 2001; Leino 1985.) Rehtori on avainasemassa kokonaisvaltaisen oppimisympäristön luomisessa. Hänen tulisi koota opettajat yhteisen vision mukaisesti palvelemaan oppijoita unohtamatta kuitenkin opettajien omaa persoonallisuutta. Kollegiaalisen yhteistyön kehittäminen koulun sisällä ja vastaavasti yhteyksien ja yhteistyön luominen koulun ulkopuolelle on haaste, johon rehtorien olisi kyettävä vastaamaan. Rehtorin ongelmana on kunnallisen

kulttuurin lyhytjänteisyys, jolloin systemaattisuuden saavuttaminen toimintaan ja sen kehittämiseen on vaikeata. (Lindeman 1996, 40–41.)

Opetushallituksen entisen pääjohtajan Jukka Sarjalan (1996, 21) mukaan hyvään kouluun kuuluu selkeä visio, päämäärä ja strateginen suunnittelu. Koko henkilökunnan ja oppilaiden sekä heidän vanhempiansa tulisi olla tietoisia ja sitoutuneita sekä visioon että strategiaan vision toteuttamiseksi.

Rehtorin rooli on lisääntyneen vallan myötä tullut entistä tärkeämmäksi koulun toiminnan ja uudistusten toteutuksessa. Rehtorin keskeisenä tehtävänä näyttäisi olevan henkilökunnan auttaminen eteen tulevien ongelmien selvittämisessä sekä heidän ohjaamisensa ymmärtämään muutostilanteita (Sahlberg 1996, 49). Rehtori voi tukea koulunsa opettajia uudistusten alkaessa järjestämällä heille aikaa yhteistä suunnittelua, toisten opettajien opetuksen seuraamista ja koko koulun toiminnan reflektointia varten. Toiseksi rehtori voi auttaa opettajia tukemalla yhteisen vision luomista työyhteisölle. Hänen tulee myös ymmärtää, että uudistukset onnistuvat parhaiten silloin, kun suurin osa opettajista haluaa muutosta. Uudistusten tarpeellisuus ja hyöty tulee olla jokaiselle opettajalle perusteltavissa. (Sahlberg 1996, 223.)

Opettajat hyväksyvät koulun johtamiseen ja toiminnan muokkaamiseen liittyvät johtamistoimet, kunhan ne eivät rajoita opettajien autonomiaa luokkahuoneessa. Rehtorit eivät myöskään halua puuttua yksittäisten opettajien luokkahuonetyöskentelyyn, joten pedagogisten käytänteiden muuttaminen johtajien toimesta onnistuu harvoin. (Moos & Carney 2001; Leino 1985.)

Julkisen sektorin hallinnon hajauttaminen ja tulosvastuullisuuden lisääntyminen on kohdannut vastustusta törmätessään paikallisiin kulttuureihin. Koulutussektori ei ole tästä poikkeus. Uudet ohjauksen, opetuksen ja arvioinnin muodot ovat aiheuttaneet vastustusta ja valtataistelua lähinnä saavutettujen etuuksien ja valta-aseman menettämisen pelosta. Uusien suuntausten sisältämät arvot saatetaan myös kokea vaikeiksi sovittaa koulutuksen ja valistuksen arvoihin. Kuitenkin johtaessaan koulua rehtori edustaa ennen kaikkea sitä poliittishallinnollista järjestelmää, johon hän kunnan hallintoelimen jäsenenä kuuluu. Toisaalta rehtorin tulee olla lojaali työntekijöitään kohtaan. Tämä kaksoisasetelma on yksi koulun johtajan keskeisistä vaikeuksista. (Moos & Carney 2001; Mustonen 2003, 60.)

Rehtorin tehtävät voidaan jakaa odotusten mukaan kolmeen ryhmään: (1) lakien ja säädösten osoittamat tehtävät, (2) tehtävät jotka hänen pitäisi muiden mielestä suorittaa, (3) tehtävät, jotka hän itse haluaisi tehdä. Yhteiskunta odottaa rehtorin johtavan koulua säädösten ja määräysten mukaisesti. Kunnan tasolla sekä poliittinenjohto että virkamiesjohto määrittelevät kunnan koulutuspoliittiset päämäärät ja tavoitteet, joiden odotetaan toteutuvan rehtorin työn tuloksena. Rehtori toimii työyhteisössä yhtä aikaa niin työnantajan kuin johtamansa koulun henkilökunnan edustajana. Henkilökunta odottaa rehtorilta oikeudenmukaista kohtelua, yhteistyökykyä sekä positiivista asennetta ja käytöstä. Vanhemmat ja oppilaat toivovat hyviä oppimismahdollisuuksia ja oikeudenmukaista kohtelua. Rehtorin odotetaan toimivan myös koulunsa kehittäjänä. Koulun on jatkuvasti huolehdittava hyvästä maineestaan, sillä yhä herkemmin vanhemmat ohjaavat lapsensa toiseen kouluun, jos eivät ole tyytyväisiä koulun toimintaan. Rehtori ja

opettajat kuuluvat samaan ammattijärjestöön, joten koulun johtajan toiminnan on oltava myös ammattijärjestön periaatteitten mukaista. Oppilaita vastaanottavat koulut odottavat saapuvien oppilaiden osaavan perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiset asiat niin, ettei niihin tarvitse enää palata. Myös johtajalla on omat käsityksensä siitä, miten koulua tulisi johtaa. (Mustonen 2003, 67–68; Vuohijoki 2006, 111.) Rehtorin oma näkemys omasta roolistaan sekä muilta tahoilta tulevat vaatimukset muodostavat sen pohjan, jolle rehtori oman johtajuutensa rakentaa.

Huomattavaa on, että ensimmäiseen esitutkimukseen osallistuneet rehtorit kokivat pääsääntöisesti muiden kuin omien odotusten suuntaavan toimintaansa. Rehtorin toiminta näyttäisi olevan aina jonkin ulkopuolisen tahon odotuksiin vastaamista. Tämä ei kuitenkaan sulje pois sitä mahdollisuutta, että rehtorien omat odotukset työtään kohtaan olisivat samansuuntaiset ulkopuolisten odotusten kanssa.

Kukin koulu sekä siihen yhteydessä olevat tahot muodostavat rehtorin toiminnan kontekstin. Kontekstiin voidaan katsoa kuuluvan myös koulussa vallitsevat säännöt ja normit. Kontekstuaaliset tekijät ovat yhteydessä sekä rehtorin toimintaan että siihen kohdistuviin odotuksiin. Tämä yksin ei riitä selittämään havaittua käyttäytymistä, vaan selviytymistä pitää tarkastella myös yksilötason näkökulmasta.

3.3 Toinen esitutkimus – rehtorien odotuksia omaa työtään kohtaan

Rehtorin toiminnan ymmärtämiseksi tarkasteluun täytyy ottaa mukaan ulkoapäin kohdistuvien odotusten lisäksi rehtorin omat odotukset työnsä. Tämän selvittämiseksi pyysin jo ensimmäisen esitutkimuksen yhteydessä rehtoreita kirjaamaan omia odotuksiaan työtään kohtaan.

Aineiston analyysi noudatteli laadullisen tutkimuksen rakennetta. Pelkistin ja yhdistin saamani vastaukset niiden sisältämien yhteisten piirteiden tai nimittäjien mukaan. Luokittelin havainnot koko aineiston kattaviin luokkiin. (Alasuutari 1993, 30–35.) Esitän ne taulukkona 3.

TAULUKKO 3. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden odotukset toimintaansa kohtaan

Toiminnan päämäärä	Johtajuuden perusta	Koulun johtamisessa olennaista
<p>Oppilaiden</p> <ul style="list-style-type: none"> oppimisympäristön kokonaisvaltainen kehittäminen tuki opiskeluolojen kehittäminen kokonaisvaltainen kehittyminen esikuva <p>Vanhempien</p> <ul style="list-style-type: none"> tuki <p>Opettajien</p> <ul style="list-style-type: none"> kannustaja tuki työympäristön kehittäminen jaksamisen edistäminen toimintaedellytysten luominen toimivuus toimintakulttuurin luominen hyvä työskentelyilmapiiri 	<ul style="list-style-type: none"> tasapuolisuus oikeudenmukaisuus avoimuus arvot työn pohjana yrityn parhaani oman linjan pitäminen rehellisyys tasavertaisuus itsenäisyys <p>”Rehtorina haluan olla henkinen johtaja, selviytyä arjesta, tehdä laadukasta työtä taloudellisesta tiukkuudesta huolimatta, toimia esimerkkinä, huolehtia omasta jaksamisesta, tehdä haasteellista ja mielenkiintoista työtä.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> hyvät arkikäytänteet perustellut päätökset koulussa läsnä oleva johtaja arjen ongelmien selvittäminen hallinnollinen johtaminen selviytyminen paineista aikaa perustehtävälle ammattillinen pätevyys henkilöstöjohtaminen vaikeiden päätösten tekeminen kehittyminen vaikuttavuus

Aineiston analyysissä etsin tutkimukseen osallistuneiden rehtorien toiminnan päämääriä suhteessa opettajiin, oppilaisiin ja vanhempiin. Tämän lisäksi aineistosta löytyi kaksi uutta kategoriaa: (1) johtajuuden perusta, (2) koulun johtamisen olennaisimmat seikat.

Odotusten ryhmittelyn avulla kuva kyselyyn osallistuneitten rehtorien toiminnasta ja toiminnan takana olevista arvoista piirtyi varsin selkeänä. Rehtori pyrkii toiminnallaan edistämään oppilaiden, opettajien ja koko työyhteisön etuja. Toiminnan perustana ovat arvot kuten oikeudenmukaisuus, rehellisyys ja avoimuus. Oman linjan pitäminen mainittiin myös useassa vastauksessa. Koulun johtajan tulee olla läsnä koulun arjessa. Hallinnollisen johtamisen osaaminen ja ammattipätevyys koetaan tärkeäksi.

Luokittelun avulla sain selville tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden odotukset omaa työtään kohtaan. Miksi-kysymykseen saadaan vastaus havaintojen analyysin avulla (Hirsjärvi jne. 2000, 187). Tuloksista voidaan päätellä rehtorien pyrkivän toiminnassaan huomioimaan kouluyhteisöön kuuluvien henkilöiden hyvän toteutumisen. Ensimmäisen esitutkimuksen mukaan rehtorin toimintaa suuntaavat yhtä lailla opetustoimenjohdon, opettajien, oppilaiden ja vanhempien odotukset. Rehtoreiden omat päämäärät toiminnalleen ovat oppilaiden ja opettajien tukemisessa pikemminkin kuin opetustoimenjohdon heille asettamissa tehtävissä. Työtä tehdään nimenomaan oppilaiden ja opettajien vuoksi. Arvojen mukainen oman linjan pitäminen koettiin tärkeänä. Eräs vastaajista ilmaisi asian näin:

Rehtorina haluan olla henkinen johtaja, selviytyä arjesta, tehdä laadukasta työtä taloudellisesta tiukkuudesta huolimatta, toimia esimerkkinä, huolehtia omasta jaksamisesta, tehdä haasteellista ja mielenkiintoista työtä.

Kouluun kohdistuvat monet odotukset sekä rehtorin työnkuvan moninaisuus asettavat rehtorin valintatilanteeseen. Toiminta pyritään priorisoimaan omien arvojen mukaisesti.

3.4 Opetushallinnon tutkinnon suorittaminen

Voidaan pitää ilmeisenä, että rehtorina selviytyminen edellyttää välillä ristiriitaisina koettuihin päämääriin pyrkimistä. Päämäärät voidaan saavuttaa asiantilojen muutoksella, onnekkaiden sattumien kautta tai tietoisien toiminnan avulla. Tietoisien toiminnan edellytys on, että henkilöllä on tietoa siitä, millä keinoin hän voi päämääriinsä pyrkiä. Tietoa keinoista saadaan koulutuksen ja kokemuksen kautta.

Rehtorin virkaan vaadittavat pätevyysvaatimukset on määritelty laissa. Voidakseen hakea rehtorin virkaa henkilöllä tulee olla ko. koulutusmuodon opettajan pätevyys ja hänen on täytynyt suorittaa 12 opintopisteen laajuinen opetushallinnon tutkinto tai sitä vastaavat opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998).

Saadakseni todellisen kuvan siitä tilanteesta, missä työnsä aloittava rehtori on, suoritin syksyn 2005 aikana rehtorin pätevyysvaatimukseksi vaaditun opetushallinnon tutkinnon. Olen pohjakoulutukseltani kasvatustieteiden maisteri, joten olisin tutkinnon suorittamisen jälkeen pätevä perusopetuksen rehtoriksi.

Opetushallinnon tutkinnon järjestämisen yleisenä tavoitteena on:

Opetushallituksen toimialaan kuuluvien koulujen ja oppilaitosten johtotehtäviin sekä muihin opetusalan vaativiin hallinnollisiin tehtäviin pyrkivät henkilöt voivat tutkinnon suorittamalla hankkia ja osoittaa sellaisia hallinnollisia tietoja ja taitoja, joita mainittujen tehtävien vastuullinen ja menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Tutkinnon tulee antaa tutkinnon suorittajalle valmius vastata koulujen ja oppilaitosten rehtorin tai johtajan hallinnollisista tehtävistä sekä muista vaativista opetushallinnon tehtävistä.

Tutkinto käsitti seuraavat sisältöalueet: (1) julkisoikeuden perusteet, (2) yleishallinto ja hallintomenettely, (3) henkilöstöhallinto, (4) taloushallinto, (5) opetusalan hallinto. (www.oph.fi.)

Valmistavassa koulutuksessa tarkastelimme rehtorin hallinnollista asemaa ja siihen liittyvää päätöksentekoa. Käsiteltäviä asioita olivat mm. erilaisten työsuojimusten teko, rehtorin virka-aseman mukana tulevat vastuut sekä hallintomenettelyt valitustapauksissa. Rehtorin työ näyttäytyi koulutuksessa hallinnollisena organisaattorina toimimiselta.

Koulutuksesta saadun kokemuksen perusteella koen opetushallinnon tutkinnon antavan valmiudet rehtorin aseman juridiseen ymmärtämiseen. Tämä on käsitettävää, koska kyseessä on nimenomaan hallintoon liittyvä koulutus. Koulun käytännön toiminnan johtamiseen tutkinto ei mielestäni anna juurikaan välineitä. Se on suunniteltava intuitioon luottaen oman työkokemuksen pohjalta. Opetushallinnon tutkinnon lisäksi tarvittaisiin henkilöstöjohtamiseen pätevöittävä koulutusta, sillä rehtori työskentelee nimenomaan ihmisten kanssa.

Rehtorin toiminta on sidoksissa kontekstuaalisiin tekijöihin. Toiminnot, jotka jossain toimintaympäristössä ovat tehokkaita, eivät välttämättä ole sellaisia muualla. Tietystä toimintaympäristöstä selviämiseksi tarvittavia käytänteitä ei voi etukäteen tietää. Mentorointi eli mahdollisuus olla rehtoriuran alkuvaiheessa ammatillisessa ohjaussuhteessa kokeneemman rehtorin kanssa auttaisi uransa alkuvaiheesta selviämistä tarjoamalla mahdollisuuden opastuksen ja avun saamiseen työhön liittyvissä kysymyksissä (Tukiainen 1999, 176–177; Karjalainen, Heikkinen, Huttunen & Saarnivaara 2006, 96).

4 Katsaus rehtorin työtä tarkasteleviin tutkimuksiin

Esitutkimusten perusteella rehtorin toimintaa suuntaavat lähinnä oppilaiden, opettajien, vanhempien, koulutoimenjohdon ja omat odotukset. Rehtorit pyrkivät toiminnallaan edistämään opettajien ja oppilaiden hyvinvointia koulussa. Toiminnan perustana pidetään omien itselle tärkeiksi koettujen arvojen toteutumista. Arvojen voidaan olettaa olevan merkityksellisiä toiminnan priorisoinnissa. Rehtorin pätevyysvaatimuksena on opetushallinnon 12 opintopisteen laajuisen tutkinnon suorittaminen sekä opettajan pätevyys siinä koulussa, jota rehtoriksi valittu johtaa. Opetushallinnon tutkinto ei vaikuta erityisen merkittävältä rehtorin työtehtävistä selviytymisen suhteen. Tutkinto kattaa perustiedot rehtorin virka-asemaan liittyvistä hallinnollisista velvoitteista kuten työehtosopimusten teosta, päätöksentekoprosessista ja virkavastuusta. Varsinaista työhön liittyvää substanssiosaamista koulutus ei sisällä. Esitutkimuksista saatu näkemys rehtorin työstä on pintapuolinen. Onkin perusteltua tarkastella rehtorin työtä vielä muiden tutkimusten näkökulmasta.

Tapio Vaherva (1984) on tutkinut yleissivistävien koulujen rehtoreiden ammattikuvaa ja koulutustarvetta. Tutkimus toteutettiin survey-tyyppisenä kyselytutkimuksena. Rehtorin ammattikuva muotoutui persoonallisuuspiirteiden ja koulukontekstin mukaan yksilölliseksi. Tehtävät ja niissä koetut ongelmat ryhmittäytyivät kolmeen ryhmään: pedagogiseen johtamiseen, henkilösuhteiden hoitamiseen sekä taloudellisiin-hallinnollisiin tehtäviin. (Vaherva 1984, 108.)

Pedagoginen johtaminen koettiin vaikeimmaksi. Sille ei muilta tehtäviltä jäänyt aikaa, ja käsitteenä sitä pidettiin vaikeaselkoisena ja epämääräisenä. Vaherva (1984, 109) ehdottaakin rehtoreille annettavaksi mahdollisuutta organisoida työnsä siten, että toisarvoisemmilta tehtäviltä jäisi enemmän aikaa koulun keskeisen tehtävän, pedagogisen johtamisen, hoitoon. Lisäksi hän ehdottaa koulutuksen lisäämistä pedagogisen johtamisen käsitteen selventämiseksi.

Rehtori toimii ihmisten parissa. Henkilösuhteiden hoitaminen ja erotuomarina toimiminen ihmisten välisissä ristiriidoissa on osa rehtorin työtä. Tämä edellyttää ihmistuntemuksen ja henkilösuhteiden hoitamisen taitoja (Vaherva 1984, 109).

Työjärjestyksen laadinta ja koulutyön yleinen organisointi ovat esimerkkejä rehtorille kuuluvista taloudellis-hallinnollisista tehtävistä. Valmiudet yhteistyöhön koulun ulkopuolisten tahojen kanssa sekä kokoustekniset taidot ovat olennaisia rehtorin työssä. Rutiinitehtävien hoitoon tarvittaisiin avuksi vaikkapa koulusihteeriä. (Vaherva 1984, 110.)

Koulutapahtumien yleinen seuraaminen, yhteydenpito vanhempiin, oppituntien pito sekä onnistunut työjärjestyksen laadinta koettiin mieluisimmiksi koulun johtamiseen liittyviksi tehtäviksi. Tutkimukseen osallistuneet rehtorit näkivät työhön liittyvien ongelmien syyt oman itsen ulkopuolella: yhteistyökumppaneissa, ajan ja muiden resurssien niukkuudessa sekä byrokraattisessa hallinnossa. (Vaherva 1984, 110.)

Sinikka Ojanen (1985) tutki rehtoreiden työhön liittyviä stressitekijöitä. Kyselylomakkeen avulla kerättiin tietoa yhteisön vuorovaikutuksen, johtajuuteen liittyvien asenteiden ja tunteiden sekä opettajahuoneilmaston näkymättömien järjestelmien suhdetta rehtorin työn stressaavuuden kokemiseen ja stressin hallintakeinoihin (Ojanen 1985, 4). Tutkimuksen mukaan rehtorin stressin kokemista selittää: (1) rehtorin ja opettajakunnan kanssakäymisen vaikeus, (2) realistiset syyt kuten työskentelyrauha, keskeytykset, liian suuri työmäärä, kokoukset ja ajanpuute, (3) halu tukea kollegoja, (4) ongelmallinen vuorovaikutus, (5) rooli-tyytymättömyys. (Ojanen 1985, 71.)

Stressaantunut rehtori kokee vallan ja auktoriteetin vähäisyyttä eikä näe työssään mahdollisuutta persoonalliseen kasvuun. Tunne siitä, ettei ole henkilökohtaisesti suosiossa, työmäärän paljous, ajanpuute, yhteydenpidon vaikeus kouluviranomaisiin, koulun taloudesta huolehtiminen sekä toimenkuvan epäselvyys ovat yhteydessä rehtorin stressaantuneisuuteen. (Ojanen 1985, 54.)

Ojanen mukaan on keinotekoisia yrittää hahmottaa johtajuudelle suotuisia piirrekomplikaatioita. Tämä voidaan osittain selittää sillä, että johtajan vaikutus on aina vastavuoroinen transaktio. Kysymys on myös tilanteesta: sama pätevyys ei synnytä adekvaattia johtajuutta joka tilanteessa. Johtaja ja johdettavat antavat ja saavat aina jotain toisiltaan. Vaikutus toisiin on ostettava sallimalla toisten vaikuttaa itseen. (Ojanen 1985, 77.) Johtamistoiminnan reflektointi yhdessä alaisten kanssa antaa tähän mahdollisuuden.

Yhteistyö edellyttää toisten kuuntelua, uudelleen asennoitumista ja omaa sisäistä muutosprosessia. Johtajan asemassa on mahdollista saada tyydytystä, laajentaa horisonttia, jakaa menestystä. Pätevyyden kehittyminen ei synny oikeiden menetelmien ja työtapojen opettamisesta vaan olisi keskityttävä syvällisemmin tutkimaan ihmisessä itsessään tapahtuvaa muutosta ja vuorovaikutuksen löytämistä yhteisön ja yksilön välille. (Ojanen 1985, 78–84.)

Leena Isosomppi (1996) tarkasteli väitöskirjassaan yleissivistävien koulujen rehtoreiden johtamistoimintaa erityisesti muutostilanteissa. Tutkimuksessa kuvaillaan haastattelujen ja eläytymismenetelmän avulla tuotetun aineiston sisältämien johtamistoimintojen merkitystä ja logiikkaa. Saatuja tuloksia peilataan koulun yhteiskunnallis-historialliseen viitekehykseen ja selitetään niiden kautta rehtoreiden toimintaa. Isosomppi (1996, 146) toteaa kouluorganisaation ristiriitaisen perusluonteen ikään kuin aktivoituvan muutostilanteessa. Opettajilla on perinteisesti ollut suuri autonomia suunnitella oma toimintansa. Yksityisen tekemisen sijaan muutostilanteessa yhteiskunnan ja toisaalta koulun sisäiset erilaiset tavoitteet tulevat avoimesti esille. Tällaisessa tilanteessa johtamistoimintojen merkitys on ristiriitojen ehkäisyssä ja harmonian säilyttämisessä. Johtajan tulee pysyä puolueettomana ja pyrkiä säilyttämään henkilökunnan luottamus. Koulun yhteiskunnallis-historialliset perinteet selittävät rehtorin toimintaa muutostilanteessa.

Johtajan sekä kehittämistoiminnan kannalta on edullista, etteivät johtamisroolit ole liian näkyviä. Rehtori voi halutessaan vaikuttaa opettajiin opettajaryhmän välityksellä. Yhteys pedagogisen johtamisen ja sen lopputuloksen välillä näyttää hauraalta; silti epäonnistuneen muutosjohtamisen seurauksena rehtori jää yksin. (Isosomppi 1996, 146.)

Isosomppi toteaa koulun johtamisen tulevaisuudenkuvan olevan yhteydessä valtakunnalliseen ja varsinkin kuntatasolla vallitseviin taloudellisiin ja poliittisiin tekijöihin. Erityisesti koulun toiminnan resursoinnin ja muun ohjannan siirtyminen valtiovallalta kunnille asettaa rehtorit uudenlaiseen tilanteeseen. Koulun rehtoreiden tulee osata perustella koulunsa näkemykset ja toimintansa keskeiset linjaukset kuntatason poliittisille päättäjille. Rehtorin asemaan suhteessa työyhteisöön voidaan vaikuttaa pitkäkestoisen koulutuksen avulla. Näin legitimoitaisiin rehtorin asiantuntija-asema ja samalla voitaisiin lisätä rehtoreiden keskinäistä kollegiaalisuutta. Rehtorin työoloja voitaisiin helpottaa myös opetusvelvollisuutta vähentämällä sekä esimerkiksi palkkaamalla kanslisti. (Isosomppi 1996, 149–150.)

Oppimistoiminnan kehittäminen vaatii välivaiheeksi erilaisten yhteistoimintarakenteiden muotoutumista. Tässä rehtoria kuten koko työyhteisöä tukee muutosprosessin ymmärtäminen ja toisaalta toiminnan rajojen ja mahdollisuuksien tunnistaminen. Isosomppi (1996) ehdottaa johtajuuden hajauttamista koko työyhteisön kesken. Tämä kuitenkin edellyttäisi hänen mukaansa ryhmä- ja tiimitoiminnan ulottamista johtajuuden alueille, hallintoon ja organisaatioon. Se vaatisi koululaitoksen muuttamista yhteiskuntatasolta yksilötasolle asti. Nopeaa muutosta haluttaessa rehtorin professionaalisuuden lisääminen olisi nopeampi tapa vaikuttaa johtamistoiminnan merkityksellisyyteen muutostilanteissa. (Isosomppi 1996, 151.)

Kaarina Tukiainen (1999) tutki ala- ja yläasteen rehtoreiden toimintaprofiilia kyselylomaketutkimuksella. Kyselyn avulla pyrittiin löytämään vastauksia seuraaviin kysymyksiin: Mitkä rehtorin toiminnat näyttävät olevat erittäin tehokkaita? Mitkä rehtorin toimenpiteet ovat suhteellisen tehottomia? Miten rehtorin toiminnan tehokkuuden kasvua voidaan kuvata? Näitä kysymyksiä pyrittiin selittämään toiminnan tavoitteiden, käytettyjen strategioiden ja niiden valintaan vaikuttavien tekijöiden sekä päätöksenteon vaikutuksella edellä mainittuihin muuttujiin. Lisäksi satunnaisotannalla valittiin kymmeneen kyselyyn osallistunutta henkilöä strukturoituun haastatteluun. (Tukiainen 1999, 68–71.)

Tukiaisen mukaan käytetty loogiselle luokitukselle perustuva mittari osoitautui tutkimuskysymysten selvittämiseksi epäkäytännölliseksi. Haastattelussa esille tulleet seikat kuten rehtorin tulosvastuu, asema organisaatiossa, rehtorin kyky hallita ja organisoida erilaisia työryhmiä ja tiimejä, tukitoimet rutiiniasioissa sekä ammattiyhdistyksen merkitys koulun kehittämiseen liittyvissä kysymyksissä selittivät mittaria paremmin rehtorin toimintaa. Taustamuuttujaksi valitut ikä, sukupuoli, kouluaste ja virkavuodet rehtorina ovat Tukiaisen mukaan varsin ulkokohtaisia toimintaprofiilin osa-alueiden selittäjiä. Sen sijaan hänen mukaansa esimerkiksi rehtorin arvot tai asenteet saattaisivat toimia sellaisina. (Tukiainen 1999, 174–175.)

Tukiainen (1999, 176–177) toteaa peruskoulun rehtorin johtavan kouluun kokonaisvaltaisesti pitäen tavoitteena parhaan mahdollisen opetuksen tarjoamista oppilaille. Vaikka rehtorit ovat sidoksissa hallintoon, he haluavat silti olla kontaktissa oppilaisiin. Tukiainen ennustaa rehtorin työn haasteiden lisääntyvän yhteiseen perusopetukseen siirryttäessä, hallinnon hajautuksen edetessä sekä erityisoppilaiden integraation ja maahanmuuttajien mukanaan tuomien laajentuneiden työtehtävien myötä. Rehtorin tulee tuntea kaikki työnsä osa-alueet sekä osata organisoida työtään tehokkaasti hyödyntäen erilaisia työryhmiä ja tiimejä. Tukiainen ehdottaa rehtoreiden koulutuksen organisointia siten, että ne sisältäisivät yhteisiä koulutustilaisuuksia (asiantuntijaluentoja) sekä mahdollisuutta esimerkiksi mentorin johdolla yksilöllisempään omaa työskentely-ympäristöä koskevaan koulutukseen. (Mt.) Tätä tukee Vahervan (1984) tutkimus, jonka mukaan rehtoreiden mielestä parhaassa koulutuksessa on mahdollista tavata muita samaa koulutyyppiä edustavia rehtoreita sekä osallistua asiantuntijaluentoihin (Vaherva 1984, 111).

Kari Mustonen (2003) tarkasteli väitöstutkimuksessaan mitä rehtorille kuuluvia tehtäviä Pohjois-Savon yleissivistävien koulujen rehtorit ja opettajat pitivät tärkeinä ja mihin tehtäviin he kokivat rehtoreiden todellisuudessa työssään keskittyvän. Tuloksia verrattiin koulun johtamista Hollannissa ja Saksassa käsittelevään aineistoon. Tutkimus toteutettiin kyselylomaketutkimuksena vuonna 1998.

Pohjoissavolaisten rehtoreiden mielestä tärkeimpiä rehtorin tehtäviä ovat opetussuunnitelman kehittäminen, kodin ja koulun välinen yhteistyö, työsuunnitelman laatiminen, yleiskuvan luominen koulu yhteisön toiminnasta ja sen arviointi, tavoitteiden määrittäminen, opettajien motivointi koulu yhteisönsä kehittämiseen, koululaitoksen kehityksen seuranta, opetus- ja kasvatustavoitteiden arviointi, koulun johtamista koskevan tiedon seuraaminen, kokousten ja neuvottelujen valmistelu ja opettajien sijaisjärjestelyjen hoitaminen. Kaikkein turhimmiksi tehtäviksi rehtorit kokivat tilastojen laatimisen, opettajien pitämien tuntien seurannan, opettajien neuvomisen ja ohjauksen sekä yhteydenpidon valtion viranomaisiin. (Mustonen 2003, 136.)

Rehtorit arvioivat parhaiten toteutuvan työsuunnitelman ja työjärjestyksen laatimisen, koulutarvikkeiden ja opetusvälineiden hankkimisen ja koulukuljetusten järjestämisen. Huonoiten toteutuivat heidän mielestään opettajien pitämien oppituntien seuranta ja yhteyden pito valtion viranomaisiin. (Mustonen 2003, 148.)

Jokaisen tehtäväalueen tehtävän koettiin toteutuvan eri tavoin kuin niiden tärkeys olisi edellyttänyt. Tilastojen laatiminen oli ainoa tehtävä, joka toteutui tärkeyteensä nähden liian hyvin. Mustonen sanoo tulosten ilmentävän osaltaan rehtorin työn moninaisuutta sekä arkipäivän työn ja odotusten välistä ristiriitaa. (Mustonen 2003, 158.) Rehtoreista 69 % kokikin, että kouluun kohdistetaan ristiriitaisia odotuksia. Pohjoissavolaiset rehtorit ovat sitä mieltä, että heillä on vaikeuksia hoitaa kaikki heiltä edellytetyt tehtävät. Vaikeus selviytyä kaikista tehtävistä aiheutuu erityisesti koulun johtamisen laaja-alaisuudesta, tehtävien suuresta määrästä ja koulujen hallinnon liiallisesta kapeudesta. (Mustonen 2003, 180.) Koulun johtamista katsottiin eniten vaikeuttavan säästöt ja kiire (Mustonen 2003, 121).

Mustosen tutkimukseen osallistuneet rehtorit näyttävät arvostavan erityisesti erilaisten suunnitelmien kuten työsuunnitelman, työjärjestyksen, talousarvion, opetussuunnitelman, tavoitteiden laatimista ja arviointia. Mustonen pitää tulosta ennakkokäsityksen mukaisena, koska ne ovat koulun toiminnan kannalta hyvin keskeisiä elementtejä. Työsuunnitelma ja työjärjestys rytmittävät ja määrittävät koulun koko vuoden toiminnan. Niiden laatiminen on vaativaa, mutta onnistuessaan niiden avulla rehtori voi konkreettisesti ja näkyvästi osoittaa osaamistaan. Sen sijaan rehtorit eivät ole mieltyneet henkilöstöjohtamiseen liittyviin tehtäviin, vaikka niiden osuus kasvaa kaiken aikaa. Rehtorit eivät koe sellaisia tehtäviä myöskään historiallisista syistä erityisen tärkeiksi, eihän niitä perinteisesti ole pidetty rehtorin toimenkuvaan kuuluvina. (Mustonen 2003, 183.)

Mustosen mukaan (2003) suurimmat erot suomalaisten rehtoreiden välillä ilmenevät perinteisissä rehtorin hallinnollisissa tehtävissä. Tulos viittaa siihen, että koulun hallintokulttuuri ja johtaminen on muuttumassa. Osa rehtoreista on omaksunut modernin kehittämis- ja ihmissuhdejohtajan roolin osan hoitaessa tehtävänsä edelleen hallintokeskeisesti kansliastaan käsin. (Mustonen 2003, 185.)

Suomen rehtorit ry ja Opetusalan Ammattijärjestön neuvottelukunta keräsivät vuonna 2004 verkossa toteutetun kyselylomaketutkimuksen avulla tietoa rehtoreiden toimenkuvasta, tehtävistä, työmäärästä ja niissä tapahtuneista muutoksista. Kaikkiaan rehtorikyselyyn vastasi 587 rehtoria. Raportin mukaan 97 % rehtoreista koki työtehtäviensä lisääntyneen huomattavasti 2000-luvun alusta lähtien. Samansuuntaisia tuloksia on saatu myös 2001 tehdyssä amerikkalaisessa tutkimuksessa (Fullan 2003, 14–16). Vastaajien mielestä lisäystä rehtoreiden työtehtäviin ovat tuoneet ennen kaikkea oppilashuoltoon liittyvät asiat. Lisäksi toimiminen projekteissa, opetussuunnitelmapirosessi, erilaiset suunnitelmat ja strategiat sekä lisääntynyt henkilöstö- ja taloushallinto kuormittivat rehtoreita. (Suomen rehtorit ry 2005.)

Kysely sisälsi myös yhden avoimen kysymyksen, johon rehtorit saattoivat kirjoittaa vapaasti omia kommenttejaan. Noin puolet vastaajista (N = 271) käytti tilaisuuden hyväkseen. Vastaukset kaipasivat lisätutkimusta. Otin yhteyttä keväällä 2006 Suomen rehtorit ry:n silloiseen puheenjohtajaan Jorma Lempiseen ja hänen avullaan sain avoimen kysymyksen vastaukset tutkimuskäyttöön. Luokittelin vastaukset sen mukaan mistä rehtorin toimintaa suuntaavasta odotustahosta tekstissä oli kyse. Näin löytyivät luokat: (1) koulutoimenjohto, (2) opettajat ja koulun muu henkilökunta, (3) oppilaat, (4) vanhemmat. Vastaukset sisälsivät myös informaatiota rehtorien toiveista koulun toiminnan ja rehtorin työn kehittämiseksi. Ne luokittelin seuraavien teemojen mukaan: (1) työtä on liikaa–kiire, (2) opetusvelvollisuuden pienentäminen tai poisto, (3) apulaisrehtorijärjestelmä kuntoon, (4) palkkaus liian pieni, (5) ratkaisuja kiireeseen.

Kommenttien viesti ammattiyhdistykselle oli selvä: rehtorien palkkaus koettiin liian pieneksi työtehtäviin ja vastuuseen nähden. Vastauksissa tuotiin esille myös lisääntynyt kiire. Syynä siihen todettiin hallinnollisten tehtävien lisääntyminen, erityisoppilaiden tuoma lisätyö sekä henkilökunnan määrän kasvu. Rehtorit kokivat tarvitsevänsä lisää aikaa ihmisten johtamiselle. Ratkaisuksi ehdotettiin yhdistelmävirkojen poistoa sekä apulaisrehtorijärjestelmän tai jonkin muun

rehtorin työn tukijärjestelmän luomista. Myös opetusvelvollisuuden pienentäminen tai poistaminen nähtiin myös yhtenä ratkaisuna.

Teija Vuohijoen (2006) tutkimus rehtoreiden työssä jaksamisesta vahvistaa näkemystä rehtoreiden työn rasittavuudesta. Vuohijoen mukaan 80 % kyselyyn osallistuneista rehtoreista koki olevansa rasittununeita ja lähes puolet haluaisi vaihtaa johonkin muuhun työhön. Syinä väsymiseen pidettiin ennen kaikkea hallinnollisten tehtävien lisääntymistä ja oppilashuoltoon liittyvien tehtävien vaativuutta. Rehtorit tekivät pitkiä työpäiviä ja käyttivät myös vapaa-aikaansa työtehtävien hoitoon. Toisilta rehtoreilta ja esimieheltä saatu tuki, toimenkuvan rajaaminen, rehtorikoulutus sekä luottamustoimisten rehtoreiden aseman selkiyttäminen ovat tekijöitä, joiden katsottiin edistävän rehtoreiden työssä jaksamista. (Vuohijoki 2006.)

Aatto Pennanen (2006) väitöskirja peruskoulun johtamisesta myötäilee Vuohijoen (2006) tutkimuksessa esitettyjä havaintoja. Pennanen mukaan perusopetuksen rehtorin työhön vaikuttavat eniten paikallistasolla tehdyt ratkaisut. Johtamisessa korostuu asioiden johtaminen, johon kului noin 2/3 vastaajien työajasta. Rehtorin työ koettiin kontekstuaalisena toimintana, jossa korostuu kokonaisvaltainen ja käytännönläheinen yhteistyö eri tahojen kesken. (Pennanen 2006.)

Pennanen tarkasteli tutkimuskirjallisuuden avulla koulun johtamista siirryttäessä postmodernista ajasta kohti transmodernia. Hänen mukaansa postmodernin ajan johtamisessa korostuivat sirpaleisuus, tilapäisyys ja moniäänisyys. Transmodernissa johtamisessa pyritään näkemään kokonaisuus ja tiedostetaan yhteiskunnallisen muutoksen tila koko laajuudessaan sekä havahdutaan huomaamaan muutokseen sisältyvät mahdollisuudet luoda parempi tulevaisuus. Tähän on mahdollisuus yltää Pennanen mukaan yksilöllisin arvoin sekä painottamalla ihmisarvon ja vastuun kaltaisia perusarvoja yhtä lailla kuin kansainvälistymistä ja ammatillista yksilöllisyyttä. (Pennanen 2006, 188.)

Edellä esitetyt tutkimukset ovat otos 20 vuoden ajalta rehtorin työstä tehdyistä suomalaisista tutkimuksista. Rehtorin työhön liittyvät ongelmat eivät näytä merkittävästi muuttuneen näiden vuosien aikana. Pedagoginen johtaminen ja siihen liittyvä ihmisten välinen vuorovaikutus koetaan vaikeaksi. Syinä tähän nähdään kiire (Vaherva 1984; Mustonen 2003; Suomen rehtorit ry 2005; Vuohijoki 2006) ja rehtorin ja opettajien välisen kanssakäymisen vaikeus (Ojanen 1985). Tukiäisen vuonna 1999 ennustama rehtorin työn haasteiden lisääntyminen on tapahtunut tämän vuosikymmenen kuluessa (vrt. Suomen rehtorit ry 2005; Vuohijoki 2006). Rehtoreiden on entistä vaikeampi keskittyä työssään itselleen tärkeiksi kokemiinsa asioihin (Mustonen 2003; Vuohijoki 2006). Tukiäisen (1999) mukaan perusopetuksen rehtorin tavoitteena on parhaan mahdollisen opetuksen tarjoaminen oppilaille. Tämä tavoite tuli selkeästi esille myös omassa esitutkimuksessani. Jotta rehtorille jäisi aikaa oppilaille ja opettajille hän tarvitsee työhönsä tukea. Opetusvelvollisuutta tulisi vähentää (Isosomppi 1996, Suomen rehtorit ry 2005), hallinnollisiin tehtäviin tarvittaisiin avuksi koulusihteeri tai muun vastaava henkilö (Vaherva 1984; Isosomppi 1996; Suomen rehtorit ry 2005), rehtorien koulutukseen täytyisi kiinnittää enemmän huomiota (Isosomppi 1996; Tukiainen 1999; Pennanen 2006). Yhä edelleen rehtorit näkevät työhönsä liittyvien ongelmien syiden olevan oman itsen ulkopuolella (vrt. Vaherva 1984;

Mustonen 2003; Suomen rehtorit ry 2005). Niiden voidaan olettaa kuitenkin liittyvän myös toimijaan itseensä, hänen persoonallisuuteensa, päämääriinsä ja tulokintaskemoihinsa (Moilanen 1999, 103–105).

Kansainvälisesti rehtorin työn ongelmat näyttävät hyvin samanlaisina. Rehtorin vastuulla olevat tehtävät ovat lisääntyneet. Koulun toiminnan tuloksellisuuden jatkuva mittaaminen ja kouluun kohdistuvat muutospaineeet ovat johtaneet työssä olevien rehtoreiden väsymiseen. Ilmiö yhdistettynä suurten ikäluokkien eläkkeelle jäämiseen on aiheuttanut tarpeen kiinnittää huomiota työssä olevien rehtoreiden jaksamiseen ja uusien rehtoreiden rekrytointiin. (Suomen rehtorit ry 2005; Harris 2007.)

Cowie ja Crawford (2007) ovat tarkastelleet rehtorikoulutukseen liittyvää problematiikkaa kansainvälisessä tutkimuksessa. Tutkimuskohteena olivat Länsi-Australian, Kanadan, Englannin, Jamaikan, Meksikon, Etelä-Afrikan, Turkin ja USA:n rehtorikoulutus. Heidän mukaansa rehtorikoulutus ei rohkaise osallistujia ryhtymään rehtoriksi. Syynä tähän nähdään keskittyminen liaksi rehtorin työtä rajoittaviin tekijöihin kuten vastuukysymyksiin ja erilaisiin standardeihin joiden mukaan koulussa tulee toimia. Koulutuksen tulisi enemmän keskittyä oppilaitosten kehittämiseen liittyviin kysymyksiin sekä toisaalta kannustaa ihmisiä hakeutumaan rehtoriksi osoittamalla niitä mahdollisuuksia, joita rehtorin työ tarjoaa yksilölle. (Cowie & Crawford, 2007.)

Rehtorin uralle hakeudutaan usein muutaman vuoden opettajankokemuksen jälkeen. Millaisena rehtorin työ näyttää opettajan silmin, on merkityksellistä myös halukkuudelle ryhtyä rehtoriksi. Tätä Cranston (2007) on tutkinut Australialaisessa kontekstissa. Rehtorin uralle hakeudutaan ensisijaisesti siksi, että siinä nähdään mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti nuorten oppimiseen ja elämään. Halu toimia ihmisten kanssa ja organisoida heidän toimintaansa on ilmeinen. Tutkimuksen mukaan rehtorin työ ei vaikuta houkuttelevalta vaihtoehdolta, sillä uraa harkitseva ei usko voivansa toimia rehtorina siten kuin haluaisi. Ulkopuoliset tekijät, kuten hallinnon taholta tulevat odotukset ja niihin vastaaminen, lisääntyneet työtehtävät ja niihin liittyvän vastuun kantaminen koetaan vievän liikaa aikaa oppilaiden ja opettajien johtamiselta. (Cranston 2007.)

Noddings (2006) toteaa koulutuksen tehtävän olevan ennen kaikkea auttaa oppilaita kehittymään ajatteleviksi yhteiskunnan jäseniksi, kyvykkäiksi vanhemmiksi, uskollisiksi ystäviksi, osaaviksi työntekijöiksi, auttavaisiksi naapureiksi ja elinikäisiksi oppijoiksi. Perustavaa laatua oleva kysymys on, miten nämä päämäärät voidaan saavuttaa. Noddings (2006) korostaa positiivisuuden merkitystä oppilaiden oppimismotivaatiolle ja kyseenalaistaa nykyisen käytännön, missä koko koulusysteemiä ohjataan sanktioiden ja rangaistusten avulla. Tämä johtaa helposti pyrkimykseen päästä tavoitteisiin keinolla millä hyvänsä, jolloin moraalinen ajattelu rapautuu. Koulutuksessa persoonan itsensä tulisi olla tärkeä eikä vain saavutukset. Yksilöitä tulisikin kannustaa jatkuvaan keskusteluun koulutuksen päämääristä, sillä ilman tämän kaltaista pohdintaa toiminnalta menee merkitys. Teemme asioita, jotka toimivat, miettimättä ollenkaan, miten ne palvelevat toiminnalle asetettuja päämääriä. (Noddings 2007.)

Koulutus on osa demokraattista järjestelmää, jonka tavoitteena on hyvä elämä. Oppimisen kautta ihminen saa tasavertaiset mahdollisuudet kasvattaa omia

voimavarojaan ja osallistua hyvän elämän ja totuuden määrittelyyn. Hyvän elämän edellytysten etsiminen antaa elämälle tarkoituksen. Se ei tarkoita individualistista oman onnen etsintää, vaan hyvän elämän toteutuminen mitataan viimekädessä sosiaalisissa tilanteissa. Koulun johtajan tulee huolehtia siitä, että demokraattisen yhteiskunnan taustalla olevat ideat, käsitteet ja arvot eivät unohdu koulua koskevista diskursseista. Tämä edellyttää (1) eettistä rationaalisuutta eli ihmisten sitouttamista totuuden etsintään, (2) päätöksenteon rationaalisuutta eli yhteisössä toimivien ihmisten arvojen hyväksymistä ja niiden huomioon ottamista päätöksenteossa, (3) diskurssiivista rationaalisuutta eli mahdollisuuksien luomista avoimeen dialogiin ja (4) terapeutista rationaalisuutta eli osallistumisen ja jaetun johtajuuden kautta saavutetun yhteisön hyvinvoinnin, sosiaalisesta yhtenäisyyden ja positiivisten tunteiden ylläpitämisestä huolehtimista. Koulun eettinen perusta on ihmisen kehityksen ja hyvän etsintä. Tämän mukainen eettinen rationaalisuus tulee olla kaiken koulussa tapahtuvan toiminnan ponttimena. Sitä kautta voimme luoda ja ylläpitää demokraattista kulttuuria ja siten edistää jokaisen yksilön mahdollisuuksia saavuttaa hyvä elämä. (Woods 2006.)

Johtajan merkitys koulun toiminnalle on ilmeinen. Murphy, Elliott, Goldring ja Porter (2007) ovat tarkastelleet rehtorin toiminnan ja koulun tuloksellisuuden välistä yhteyttä. Tutkimuksessa todetaan lapsen ja yhteisön hyvää toiminnan eettisenä periaatteena pitävien rehtoreiden saavan myös johtamansa koulun toimimaan tuloksellisesti. Tällaiset johtajat ilmentävät omalla käytöksellään, mitkä asiat ovat tärkeitä ja arvokkaita ja tuovat sen esille toimiessaan kaikilla kouluorganisaation tasoilla. Johtamisen kulmakivenä on keskittyminen koulun toiminnan kannalta oleellisiin tekijöihin kuten opetusteknologiaan, oppimiseen, opettamiseen, opetussuunnitelmaan ja arviointiin sekä kyky saada hallinto, organisaatio ja rahoitus sitoutuminen oppilaan oppimista palvelevien toimintojen kehittämiseen. Kouluorganisaation kehittymistä pidetään koko ympäröivän yhteisön yhteisenä asiana. Tuloksellinen johtaja jakaa johtajuutta alaisilleen ja ottaa myös vanhemmat mukaan koulun kehitystyöhön sekä antaa voimia ja sitouttaen ihmiset koulussa tapahtuvaan toimintaan. (Murphy, Elliott, Goldring & Porter 2007.)

Useiden tutkijoiden mukaan johtajana menestyminen edellyttää hallinnollisia taitoja, persoonallista kyvykkyyttä, älykkyyttä, keskittymistä työhön sekä emotionaalista tasaisuutta (Belasen & Frank 2008, 139). Gurr, Drysdale ja Mulford (2006) ovat tutkineet menestyvien koulunjohtajien toimintaa sekä Tasmaniassa että Australiassa. Tutkimukset osoittivat rehtorin olevan merkittävä tekijä koulun toiminnalle erityisesti valmiuksien kehittämisessä opetukseen ja oppimiseen. Menestyvän koulunjohtajan malli muodostui persoonallisuuden, toiminnan, arvojen ja uskomusten muodostamaksi rakennelmaksi, johon kuuluvat esimerkiksi rehellisyys, avoimuus, hyvät kommunikaatiotaidot, joustavuus, halu sitoutua, empaattisuus, sisäinen ”hyvyys”, tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden tukeminen, usko siihen, että jokainen lapsi on tärkeä ja voi kehittyä, keskittyminen enemmän muihin kuin itseen ja luja usko siihen, että koulu voi vaikuttaa merkittävästi lasten elämään. Menestyminen rehtorina näyttäisi liittyvän ennen kaikkea rehtorin arvoihin ja uskomuksiin, mutta myös kontekstilla on merkitystä. Kunnallinen sekä valtakunnallinen tuki ja ymmärrys koulun tavoitteita kohtaan sekä toisaalta koulussa työskentelevien henkilöiden arvot ja uskomukset ovat

yhteydessä rehtorin menestymiseen johtajana. (Gurr, Drysdale & Mulford, 2006.)

Oman tutkimukseni kannalta huomionarvoista on rehtorin arvovalintojen vaikuttavuus kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan. Tuloksellinen johtaja johtaa kouluun pitäen päämääränään oppilaan hyvää. Rehtoriksi hakeutumisen motiivina on mahdollisuus tämän kaltaiseen toimintaan. Kuitenkin rehtorina toimiminen näyttää ulkopuolisen silmin työltä, jossa oppilaan hyvää edistäviin toimintoihin ei ole aikaa. Myös rehtoreiden omat kokemukset työstään osoittavat samaa. Rehtorin virkaan vaadittavat koulutukset eivät keskity käsittelemään ihmisten johtamiseen liittyviä kysymyksiä ja mahdollisuuksia, vaan korostavat nimenomaan hallinnolliseen johtamiseen liittyviä vastuita ja velvollisuuksia.

Yhteiskunnan varoilla ylläpidetyn koulutuksen tulisi olla tuloksellista ja tehokasta. Silti resursseja on pienennetty. Tämä on osaltaan johtanut rehtoreiden työmäärän lisääntymiseen. Paradoksaalinen seuraus tästä on se, että rehtoreilla ei ole enää aikaa koulutuksen tuloksellisuuden ja tehokkuuden kannalta olennaisiin toimintoihin. Rehtorit turhautuvat ja väsyvät (Vuohijoki 2006). Syynä tähän saattaa olla työajan kuluminen liiaksi omien arvojen kannalta epäolennaisiin asioihin.

Oppilaan hyvä tulisi nostaa kaiken kouluun liittyvän toiminnan päämääräksi ja tuloksellisuuden mittariksi. Tätä kautta parannetaan koulutuksen tuloksellisuutta ja tehokkuutta, lisätään työssä olevien rehtoreiden motivaatiota toimia työssään, tehdään rehtorin ura houkuttelevaksi vaihtoehdoksi rehtorin uraa harkitseville sekä ylläpidetään koulutuksen tehtävää demokraattisen yhteiskunnan arvokasvattajana. Koulutuksen arvot tulee palauttaa yleisen keskustelun kohteeksi.

5 Yhteenveto

Rehtorin tulee johtaa ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä sekä suorittaa hänelle säädetyt ja määrätyt hallinto-, taloudenhoito- ja opetustehtävät. Hän pyrkii saavuttamaan koululle säädetyt tavoitteet ja kehittämään koulua yhteistyössä oppilaiden, näiden huoltajien ja koulun muun henkilökunnan kanssa.

Rehtorin päätehtävänä on taata johtamansa koulun oppilaille mahdollisuus saada perusopetuksen opetussuunnitelman mukaista opetusta valtakunnallisesti ja kunnallisesti määräytyvän tavoite- ja resurssiohjauksen rajoissa. Perusopetuksen rehtori johtaa kouluaan omien tärkeäksi kokemiansa arvojen mukaisesti. Tärkeintä rehtorille näyttäisi olevan oppilaiden hyvän toteutuminen.

Rehtorin toimintaa suuntaavat eniten opettajien, koulutoimenjohdon, oppilaiden, vanhempien ja oman itsen odotukset. Niiden koetaan olevan ristiriitaisia. Yhteiskunta odottaa rehtorin johtavan koulua säädösten ja määräysten mukaisesti. Kunnan tasolla poliittinen- ja virkamiesjohto määrittelee kunnan koulutuspoliittiset päämäärät ja tavoitteet sekä määrittää budjettiraamit, joiden sisällä rehtorin tulisi organisoida koulussa tapahtuva toiminta siten, että asetetut tavoitteet ja päämäärät toteutuvat. Rehtori toimii työyhteisössä yhtä aikaa niin työnantajan kuin johtamansa koulun henkilökunnan edustajana. Henkilökunta odottaa rehtorilta oikeudenmukaista kohtelua, yhteistyökykyä sekä positiivista asennetta ja käytöstä. Toimiminen kaksoisroolissa sekä perimmäisen vastuun kantaminen koulun toiminnasta saattaa hankaloittaa rehtorin työtä. Opettajilla on suuri valta suunnitella oma luokkatyöskentelynsä, eivätkä rehtorit mielellään puutu opettajien toimintaan. Opettajien välinen yhteistyö on edelleen satunnaista. Tiimityöskentely on tullut käsitteenä kouluihin, mutta sen toteutuminen käytännössä hakee vielä muotoaan.

Rehtori ja opettajat kuuluvat samaan ammattijärjestöön, joten koulun johtajan toiminnan on oltava sen periaatteitten mukaista. Opettajat voivat näennäisesti lähteä toteuttamaan rehtorin tai kunnan koulutoimenjohdon tavoitteita, mutta opettajat voivat itse ratkaista lopulta toimivatko he tavoitteiden suuntaisesti. Rehtori ei voi tällaista ratkaisua tehdä, vaan hänen tulee pyrkiä omalla toiminnallaan koulussaan edistää kunnan- ja valtakunnan tason tavoitteiden toteutumista, halusipa hän sitä tai ei. Koulun on huolehdittava hyvästä maineestaan, sillä yhä herkemmin vanhemmat ohjaavat lapsensa toiseen kouluun, jos eivät ole tyytyväisiä koulun toimintaan. Myös kunta vaalii hyvää mainettaan koulutuksen järjestäjänä.

Hallinnollisen johtamisen osaaminen ja ammatillinen pätevyys koetaan tärkeäksi. Se lisää hallinnan tunnetta. Rehtorin virkaan hakevalla tulee olla johtamansa koulumuodon opettajan pätevyys sekä 12 opintopisteen laajuinen opetushallinnon tutkinto. Esitutkimuksen pohjalta totesin opetushallinnon tutkin-

non antavan valmiudet rehtorin aseman hallinnolliseen ja juridiseen ymmärtämiseen. Pelkkä ymmärrys budjettitaitojen merkityksestä, hallinnollisen päätöksentekojärjestelmän toiminnasta sekä lakipykälien tuntemisen tärkeydestä ei anna juurikaan välineitä koulun käytännön toiminnan suunnitteluun; taidot saavutetaan vasta käytännön työssä. Koulun johtaja haluaa olla läsnä koulussa toimivien ihmisten arjessa. Ihmisten johtamistaitojen merkitys rehtorin työssä on ilmeinen, koska rehtori työskentelee nimenomaan ihmisten kanssa tai ihmisten hyväksi. Tähän opetushallinnon tutkinto ei anna välineitä. Rehtorin virkaan pätevöittävässä koulutuksessa tulisi keskittyä enemmän koulun kehittämiseen ja ihmisten johtamiseen liittyviin kysymyksiin ja avata osallistujille rehtorin työn tarjoamia mahdollisuuksia.

Koulun toiminnan tavoitteet on määritelty yhteiskunnan taholta. Koulutuksen tavoitteet heijastavat yhteiskunnassa vallalla olevia arvoja. Poliittiseen päätöksenteköön perustuva normi- ja resurssiohjaus on altis muutoksille. Kouluorganisaation pitkät perinteet suuntaavat koulussa tapahtuvaa toimintaa vanhoihin uomiin. Koulun tasolla muutos on hidasta. Toimintaa suuntaavat myös koulussa toimivien henkilöiden koulutukselle ja kasvatukselle asettamat henkilökohtaiset tavoitteet. Nämä ovat usein tiedostamattomia: henkilön oman kasvuhistorian synnyttämiä arvostuksia tiettyjä tavoitteita kohtaan.

Platon toteaa Menon-dialogissaan, että kasvattajalta vaaditaan näkemystä hyvästä elämästä, vaikka hän ei lopulta tiedäkään mitä hyvä varsinaisesti on (Platon 1978, 122). Tämä on kasvatuksen paradoksi (Värri 1997, 25). Hyvän kasvatuksen määrittäminen on mahdotonta. Niinpä kasvattajan on luotettava omaan intuitioonsa.

Koulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä on ilmeinen: toisaalta se toteuttaa yhteiskunnan sille asettamia tavoitteita ja toisaalta sen pitäisi antaa valmiuksia toimia yhteiskunnassa, josta meillä ei vielä ole aavistustakaan. Voidaan myös sanoa, että ne ratkaisut, joita koulussa tehdään kasvatuksesta ja opetuksesta määrittävät osaltaan, millaiseksi tulevaisuuden yhteiskunta muodostuu. Rehtori tarvitsee arvoja toimintansa priorisoinnissa, jotta koulussa on mahdollista saavuttaa sille asetetut opetus- ja kasvatustavoitteet. Koulun johtajalla on tärkeä rooli koulutuksen ja kasvatuksen arvojen toteutumisessa aina yksittäisen oppilaan tasolle asti.

Oletin selviytymisen olevan yhteydessä rehtorin kykyyn käyttää työaikaansa eri tahojen siihen asettamien odotusten mukaisesti. Esiymmärryksen rakennusprosessin kuluessa kävi ilmeiseksi, että oletus oli osittain virheellinen. Kyseessä on laaja kontekstuaalinen ilmiö. Rehtorin työssä selviytyminen näyttäisi olevan yhteydessä kykyyn toimia ristiriitaisten odotusten keskellä. Tutkimuksen keskiöön tulevat yhtäältä kouluorganisaation arvot ja yksilön omat arvot, toisaalta rehtorin käytännön toiminta näiden arvojen keskellä.

OSA II

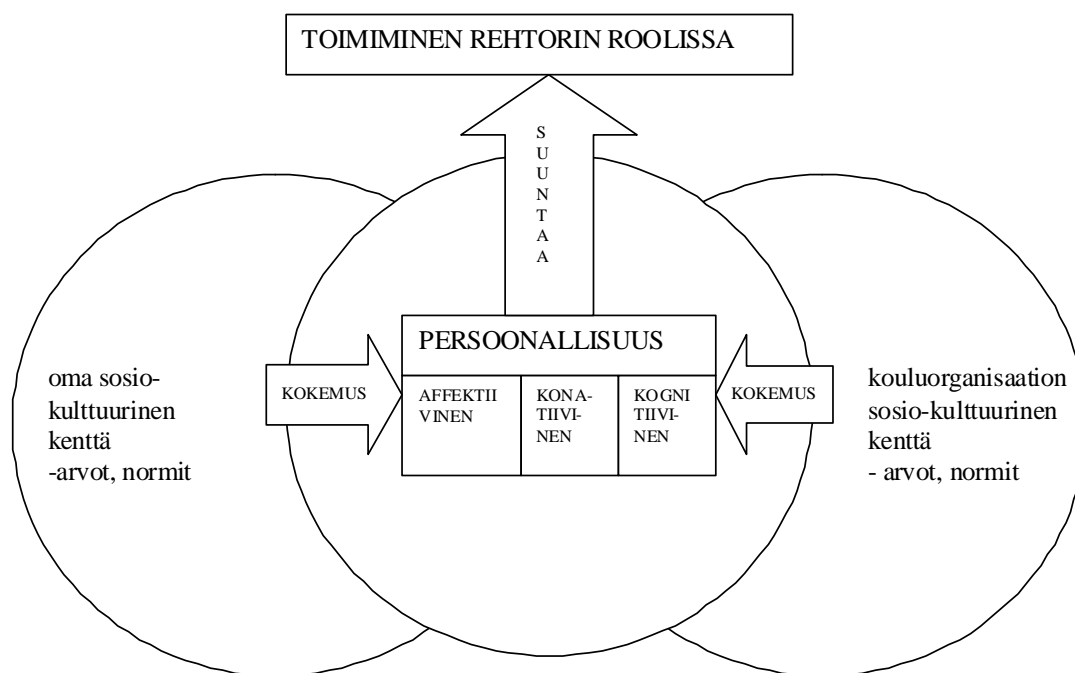
Ensimmäisessä osassa tarkastelin rehtorin toimintaa suuntaavia odotustahoja ja toin esille rehtorikoulutuksen keveyden suhteessa rehtorin toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Aikaisemmat tutkimukset osoittivat rehtorin työhön kohdistuvan ristiriitaisia odotuksia sekä rehtorikoulutuksen tarpeen erityisesti ihmisten johtamisessa. Käsitteelliset erot kasvatuksesta ja koulun toiminnasta sekä lisääntyneet työtehtävät tekevät rehtorin työstä haastavan. Ristiriitaisten odotusten keskellä omien arvojen mukainen toiminta koettiin tärkeänä.

Tutkimuksen alkuvaiheessa oletin rehtorin työssä selviytymisen olevan yhteydestä työaikaan ja sen käyttöön siten, kuin odotuksia asettavat tahot edellyttävät. Esitutkimukset sekä aikaisemmista tutkimuksista saatu esiymmärrys rehtorin työtä kohtaan saivat minut luopumaan ajankäytön tarkastelusta selviytymistä selittävänä tekijänä. Löytyi hyviä syitä pitää arvojen ja toiminnan välistä yhteyttä uskottavana lähestymistapana tarkasteltaessa rehtorien selviytymisen kokemusta (ks. Kordig 1978).

Teoreettinen osuus alkaa arvojen ja toiminnan välisen yhteyden pohtimisella. Arvot liittyvät kaikkeen inhimilliseen toimintaan. Ne suuntaavat sekä toimintamme tavoitteita että päämääriä ja ovat keskeinen osa persoonallisuuttamme. Arvostukset syntyvät kulttuurisessa sosialisatiossa kasvatuksen ja kokemusten kautta. Arvoja pidetään toiminnan suuntaamisen lähtökohtana: toiminta suuntautuu kohti arvokkaana pidettyjä päämääriä (esim. Hirsjärvi 1975, 42; Boyden 1987, 229).

Rehtorin toiminta on yhteydessä persoonallisuuden eri osa-alueisiin. Persoonallisuus ei yksistään selitä rehtorin toimintaa. Rehtori toimii koulussa roolissa, johon kohdistuu ristiriitaisia odotuksia. Nämä odotukset välittyvät vuorovaikutustilanteissa sekä kouluorganisaation ohjausjärjestelmän normien välityksellä. Rehtorilla on myös omia odotuksia rooliaan kohtaan. Ne ovat yhteydessä sekä henkilön persoonallisuuteen että aikaisempiin kokemuksiin rehtorina toimimisesta. Odotuksissa välittyy, minkälaista toimintaa kukin taho pitää arvokkaana. Teoriaosuuden toisessa vaiheessa tarkastelen kasvatukseen liitettyjä arvoja.

Kasvatustavoitteet ovat johdettavissa kulttuurisesta kontekstista. Kasvatuksen ja koulutuksen tavoitteena on arvokkaana pidetyn oppimisen tavoittelemineen. Se, mitä kulloinkin pidetään arvokkaana, käy konkreettisesti ilmi kouluorganisaation valtion- ja kunnantason ohjausjärjestelmän normatiivisissa ohjeissa. Ne määrittävät koulussa tapahtuvaa toimintaa ja siten myös rehtorin toimintaa. Koulun vahvat kulttuuriset perinteet vaikuttavat niin ikään siihen, miten rehtori suuntaa omaa ja koulussa tapahtuvaa toimintaa.



KUVIO 2. Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakenne

Syyt ihmisten toimintaan ovat heidän psyykkisessä rakenteessaan, yhteisön rakenteessa sekä ihmisen vapaassa tahdossa. Ihmisen toiminta on siis vapaata ja määräytynyttä yhtä aikaa. (Moilanen 1999, 101.) Merkityksen synnyssä on läsnä ihmisen tilaatio ja positio. Ihmisen toiminnan ymmärtämiseksi tutkijan tulee selvittää sen merkitys toimijalle ja merkityksen synnyn taustalla olevat arvot. (Lehmuskallio 2003, 16.)

Kuvion 2 vasen puoli kuvaa yksilön subjektiivista elämismailmaa (mikrotaso) ja oikea puoli kouluorganisaation (makrotaso) elämismailmaa. Arvojen ja rehtorin toiminnan yhteys määrittäyty yksilön subjektiivisen (mikrotason arvomaailman) ja toisaalta organisaatiotason (makrotason arvomaailma) arvomaailman välisenä yhteytenä.

Yksilön oma arvomaailma, ajattelu ja tunteet muodostavat subjektiivisen elämismailman, jossa mikro- ja makrotason arvomaailmojen väliset jännitteet koetaan. Teoreettisen osuuden päätteeksi esitetään tutkimushypoteesi selittämään toiminnan ja arvojen välistä yhteyttä rehtoreiden työssä selviytymisen kokemuksen syntymiseen.

Tutkimuksen empiirisessä osuudessa kuvaan rehtoreiden subjektiivisia käsityksiä työssään selviytymisen kokemukseen johtavasta toiminnasta ja asiantiloista. Selviytymisen kokemuksen syntymistä selitän analysoimalla rehtorin toimintaa suuntaavia arvoja, kouluorganisaation toimintaan ja rehtorin toimintaympäristöön liittyviä arvoja, niiden tulkintoja sekä näiden tulkintojen merkitystä yksilön toimintaan. Rehtoreiden käsitykset työssä selviytymisestä ja siihen johtavista

asiantiloista ja toiminnoista sekä näiden käsitysten taustalla olevien arvojen tulkinta ovat tutkimukseni kohteena.

Pyrin lisäämään keskustelua kouluorganisaation ja siinä toimivien henkilöiden arvoista ja niiden merkityksestä sekä rehtorin subjektiiviselle selviytymisen kokemukselle että laajemmin koko koululaitoksen tulevaisuudelle sille asetetun yhteiskunnallisen tehtävän toteuttajana.

6 Arvot, persoonallisuus ja toiminta

Arvot, persoonallisuus ja toiminta kietoutuvat kiinteästi yhteen. Pyrimme toiminnallamme tavoittelemaan arvokkaiksi kokemiamme päämääriä persoonallisuutemme suuntaamana. Jotta voidaan puhua toiminnasta, tarvitaan toimija sekä vähintään kaksi vaihtoehtoista keinoa, päämäärä ja toimintaympäristö. Toimijan on oltava intentionaalinen ja rationaalinen ainakin siinä määrin, että hän kykenee ymmärtämään päämäärien ja keinojen välisen suhteen. Lisäksi hänellä täytyy olla mahdollisuus valita useamman kuin yhden keinon välillä. Muuten toimintaa ohjaisi pakko. (Argyris, Putnam & Smith 1985, 80–81; Heiskala 2000, 16.)

Yksilön arvot ovat kulttuurisesti muodostunut abstraktio. Ne ovat käyttäytymisemme determinantteja. Arvot toimivat päämääriemme lähtökohtina, ja niillä on välitön yhteys motivaatioon. Ne ovat suhteellisen pysyviä, mutta asenteet vaihtelevat niiden kokemusten mukaan, mitä olemme saaneet tietyissä tilanteissa tai kohdatessamme tietyn objektin. (Hirsjärvi 1975, 42; Ruohotie 1998, 42–43; Lehmuskallio 2003, 27.)

Arvot ohjaavat valintojamme. Ne otetaan käyttöön tilanteissa, jolloin kaikkea ei voi tehdä. Arvojen pohdinnan jälkeen toiminta suunnataan joko itselle tärkeiden arvojen mukaan tai muiden näkemyksiin alistuen, vastoin omia arvoja. (Puohiniemi 2002, 19–20.) Arvojen vastainen toiminta on persoonallisuudellemme haitallista (Rogers 1951; Lehmuskallio 2003, 100; Puolimatka 2004).

Tarkastelen seuraavissa luvuissa arvoja, persoonallisuutta ja toimintaa sekä yksilön että kulttuurin näkökulmasta. Kulttuuri, jossa elämme, muovaa arvomme tietynlaisiksi. Se, miten ja millaisiin päämääriin pyrimme, on yhteydessä persoonallisuutemme rakenteisiin sekä sosiaaliseen ympäristöömme ja siinä vaikuttaviin arvoihin.

6.1 Arvot

Arvoihin liittyvät yleensä kaikki inhimillisen toimintamme alueet: kaikkialla, missä teemme valintoja, käytämme arvoja (Kauppi 2001, 284; Åhlberg 1989, 133). Arvoiksi kutsutaan päämääriä, joiden tavoittelemista pidämme arvokkaana ja joiden perusteella teemme arvioita itsestämme ja yhteiskunnastamme (Pirttilä-Backman, Ahokas, Myyry & Lähteenoja 2005, 7). Arvot ovat abstraktio, joiden toteutumista tavoitellaan (Hirsjärvi 1975). Arvojen abstraktin luonteen vuoksi ”*arvon käsite on hämärä ja ongelmallinen*” (von Wright 1989, 158).

Arvot voidaan jakaa itsearvoihin ja välinearvoihin. Itsearvona pidetään jotakin, joka on sinänsä arvo ihmiselle eikä vain väline jonkin muun saavuttamiseksi.

si. (Kauppi 2001, 285.) Tällaisina voidaan pitää elämää, elämän edistämiseen ja elämän säilymisen turvaamiseen liittyviä asioita, koska ihmiselämän lakattua ei mitään ihmisten arvojakaan enää olisi (Åhlberg 1989, 3; Schwartz 1992). Arvojen rakenne ja sisältö ovat joltain osin universaaleja (Rogers 1951; Kauppi 2001, 285; Schwartz, 1992). Ihmisiä yhdistävät

- organismeille yhteiset biologiset tarpeet sekä tarve virikkeisyyteen ja vaihteluun ja mielihyvän saamiseen
- tarve vuorovaikutukseen muiden kanssa, jonka vuoksi voidaan luopua tarvittaessa omista tarpeista ja alistua johdettavaksi harmonisen yhteiselön turvaamiseksi
- ryhmän hyvinvoinnista ja selviytymisestä huolehtiminen, joka edesauttaa lajin säilymistä. (Schwartz 1992, 4; Puohiniemi 2002, 27.)

Schwartz (1992, 5–11, 14; Schwartz & Bardi 2001, 270) on identifioinut kymmenen universaalia perusarvoa, jotka ovat hyväksytyjä yli kulttuurirajojen: (1) valta (power), (2) suoriutuminen (achievement), (3) hedonismi (hedonism), (4) virikkeisyys (stimulation), (5) itsellisyys (self-direction), (6) universaali hyvä (universalism), (7) lähipiirin hyvä (benevolence), (8) perinteet (tradition), (9) yhdenmukaisuus (conformity), (10) turvallisuus (security). Universaalit arvot ovat läsnä kaikissa kulttuureissa.

Arvokäsitteet ja arvosuhteet jäsentyvät monitasoiseen hierarkiseen systeemiin. Arvojen hierarkian korkeimmalla tasolla ovat ideat. Niiden olemusta ei voida formuloida yleisessä muodossa, vaan ne vaikuttavat ihmisen toimintaa ohjaavina ja konkretisoituvat käsitteellisissä muodoissa: ideaaleissa. (Kauppi 2001, 286.) Kulttuurin kehittyessä ne voivat saada erilaisia yksilöllisesti ja historiallisesti määräytyneitä muotoja (Kauppi 2001, 286; Puolimatka 2004, 89). Tämä merkitsee mahdollisuutta ilmaista arvoja kulttuurisesti sekä erottaa kulttuurin myönteiset piirteet kielteisistä. Arvotietoisuus syvenee. (Puolimatka 2004, 89.)

Arvot ovat käsityksiä tavoiteltavista tiloista tai käyttäytymisen periaatteista. Ne kuvastavat hyvää ja oikeaa elämäntyyliä ja tapaa. Arvoihin liittyvät vahvasti arviointi ja tunteet. Niiden avulla voidaan konkreettisesti mitata todellisuuden, elämän tason ja laadun sekä toiminnan hyvyttä. Arvot ovat subjektiivisia tosiasiota eli ne ovat ensisijaisesti olemassa ihmisten mielissä. Ne ilmenevät yksilötason arvostuksina, valintaperusteina ja preferensseinä sekä energian, ponnistuksen, ajan ja aineellisten ja muiden resurssien keskittämisenä arvokkaina pidettyjen päämäärien saavuttamiseen. (Junnola & Juuti 1993, 25.)

Arvorealistisen näkemyksen mukaan tekoja ei voida puolustella kulttuurisilla normeilla, vaan jokainen on itse vastuussa tekemistään valinnoista. (Puolimatka 2004, 89; Kirjavainen 1994.) Ihminen järjellisenä olentona pystyy vaikuttamaan omaan toimintaansa. Toiminnan suuntaamisen kannalta on olennaista, pystymekö persoonallisuutemme rajoissa löytämään keinot saavuttaa arvokkaina pidetyt tavoitteet.

6.2 Persoonallisuus

Käyttäytymistä voidaan pitää päämääräsuuntautuneena toimintana. Sen avulla pyritään saavuttamaan koettuja tarpeita havaitulla kentällä. Havaittu kenttä on yksilön todellisuus. Reaktio syntyy sen perusteella. Kun havainto muuttuu, muuttuu myös käytös. (Rogers 1951, 483–486.)

Toimintamme taustalla olevat arvot ovat lähtöisin tarpeesta säilyttää ja ylläpitää organismin perustarpeita (vrt. Maslow 1964; Schwartz 1992), mutta ne saavat kuhunkin kulttuuriseen kontekstiin liittyvän erityisen hahmon. Arvot saavat eri kulttuureissa erilaisen käsitteellisen vastineen.

Vuorovaikutus ympäristön kanssa ja näiden tilanteiden arviointi muodostaa oman itsen rakenteen. Se on organisoitu, virtaava, johdonmukainen käsiterakenne, johon sisältyy havaintoja luonteenpiirteistä ja niiden suhteesta itseen sekä näihin käsitteisiin liittyviin arvoihin. Sosiaaliset kokemukset ja sosiaalinen toisten tekemä arviointi yhdessä omien kokemusten kanssa muodostavat kentän, jonka perusteella yksilö arvioi omaa itseään. (Rogers 1951, 497 - 498.)

Ihmisen kokemus on erityislaatuinen. Siinä yhdistyvät subjektiivisuus (kokemus keskittyy itsen ympärille), kvalitatiivisuus (kokemukseen liittyvät tunteet ja tuntemukset), sekä kokemuksen kulttuurinen luonne. (Niiniluoto 2002, 13.) Arkikielessä kokemuksessa on ainakin kaksi käyttötapaa: voimme sanoa, että ihminen on kokenut tai hänellä on kokemusta jostakin asiasta. Toisaalta kokemuksella voidaan viitata hetkellisiin elämyksiin, jotka on koettu erityisen mieleenpainuviksi, voimakkaiksi tai merkityksellisiksi. Tällaiset kokemukset ovat voimakkaita elämyksiä, jotka vahvistavat, horjuttavat tai muuttavat kokijan identiteettiä. (Kotkavirta 2002, 15–16.) Persoonallisuutemme voi tulla uusia ulottuvuuksia.

Vuorovaikutussuhteissa sekä niiden että niistä kasvavissa kriittisissä arvioinneissa syntyy ihmisen koko elämää koskettava ulottuvuus, eettinen interaktio. Ihminen pyrkii käsittämään mitä minä haluan. Eettisessä interaktiossa on kyse mikrotason ja makrotason välisestä pohdinnasta. Se koskee koko ihmisen olemassaoloa sekä yksilöllistä että yhteisöllistä vastuun kohtaamista. (Lehmuskallio 2003, 20–21.)

Snow, Corno ja Jacksonin (1996) mukaan yksilön persoonallisuus ja älykyys rakentuvat kognitiivisten, konatiivisten ja affektiivisten toimintojen konstruktioksi. Kognitiiviseen alueeseen kuuluvat konseptuaalinen ja proseduraalinen tieto. Konseptuaalinen tieto nivoo yhteen aikaisemman tiedon ja uuden tiedon välisiä suhteita uudeksi tietorakennelmaksi. Proseduraalisella tiedolla tarkoitetaan sääntöjä ja ohjeita, joiden mukaan uutta tietoa voidaan soveltaa. Konatio tarkoittaa mentaalaisia prosesseja, jotka suuntaavat tietoista toimintaamme kohti jotain päämäärää. Tällaisia ovat motivaatio ja tahto. Affektiivisen alueen tekijöitä ovat temperamentti ja tunne. (Snow, Corno & Jackson 1996, 247–248; Ruohotie 1998, 31–35; Koironen & Ruohotie 2001, 103–105.) Persoonallisuutemme rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saatujen kokemusten kautta. Tällöin myös kulttuuriset arvot siirtyvät osaksi persoonallisuuttamme. Kognitiivisen, konatiivisen ja affektiivisen alueen käsittely erikseen on mahdollista vain teori-

assa. Se on tarpeen, sillä näin voidaan tarkastella arvojen asemaa persoonallisuutemme rakentumisessa sekä niiden merkitystä toimintamme suuntaamisessa.

Persoonallisuutemme kognitiiviseen rakenteeseen kuuluvat proseduraalinen ja konseptuaalinen tieto. Ne muodostuvat oppimiskokemuksissa, joissa välittyvät myös kulttuuriset arvot. Proseduraalista tietoa voidaan pitää suurelta osin kulttuurisena tietona. Konseptuaalinen tieto edustaa aikansa tieteenkäsityksiä ja on siltä osin myös sidoksissa vallitsevaan kulttuuriin ja sen arvomaailmaan. Kognitiivisilla rakenteilla on merkitystä arvojen mukaisen toiminnan suuntaamisessa. Voimmeko tiedollisten rakenteidemme avulla löytää keinot saavuttaa arvokkaana pidetyt tavoitteet (Boyden 1987, 229)?

6.3 Kognitiiviset rakenteet toiminnan suuntaamisessa

Arvojen toteutuminen on yhteydessä ajatteluamme. Ne ovat tarpeiden kognitiivisia tulkintoja (Hirsjärvi 1975, 44). Esimerkiksi hyvän tekeminen edellyttää, että tietää, mikä on hyvää ja vasta sen jälkeen rationaalisesti päättelee, miten hyvän parhaiten saavuttaisi (Åhlberg 1989, 4–5). Järjen tehtävänä on osoittaa, miten jotkut teot voivat edistää tai vahingoittaa arvon olemassaoloa. Järke ratkaisee, mitkä keinot ovat soveliaita arvon toteuttamisessa. (Lehmuskallio 2003, 27.)

Sanalla 'järki' viitataan yleiskielessä älykkyyteen ja tekniseen taitavuuteen sekä rationaalisuudella tehokkuuden lisäämiseen ja kustannusten. Toiminnan rationaalisuus ei saa olla ainoa päämäärä. Olennaista on, saavutetaanko sillä jotain, joka on ihmiselle sinänsä hyvää. Ilman tätä ideaalia ihminen tuntee tulevaisuutta välineeksi vailla päämäärää. (Kauppi 2001, 291.)

Tieteellinen rationalismi edellyttää monitasoista rationaalista ajattelua, joka valintatilanteessa on vain harvoin mahdollista (Jalonen 2006, 43). Nopeasti muuttuvissa tilanteissa ihminen joutuu noudattelemaan toimintansa suuntaamisessa rajoitettua rationaalisuutta, jolloin tiedostamattomat tietorakenteet suuntaavat toimintaamme.

Kognitiiviseen alueeseen kuuluvat konseptuaalinen ja proseduraalinen tieto. Konseptuaalisella tiedolla tarkoitetaan propositionaalista tietoa, joka tietoverkon lailla nivoo yhteen aikaisemman tiedon ja uuden tiedon välisiä suhteita uudeksi tietorakennelmaksi. Proseduraalisella tiedolla tarkoitetaan sääntöjä ja ohjeita, joiden mukaan uutta tietoa voidaan soveltaa. (Ruohotie 1998, 33.) Proseduraalinen tieto sisältää taidon toimia tietyissä tilanteissa. Konseptuaalinen ja proseduraalinen tieto täydentävät toinen toisiaan (Niiniluoto 1992; Ruohotie 1998; Heiskala 2004).

Niiniluoto (1989, 52) siteeraa Gilbert Rylea (1947), joka teoksessaan *The Concept of Mind* teki eron kahden tiedon lajin välillä. Ne ovat *knowing how* (tietää kuinka) ja *knowing that* (tietää että). Jälkimmäinen tieto on propositionaalista eli tiedon sisältö on ilmaistavissa väitelauseella. On olemassa myös kielellistä *know how* -tietoa (taitotietoa) eli kielellistä tietoa siitä, miten jokin asia tehdään. Taitotieto ilmaisee keinojen ja tavoitteiden suhteita koskevaa välineellistä tietoa.

Jos haluat parantaa kuumeisen potilaan, anna hänelle tätä lääkettä.

Jos haluat lujan rakennuksen, käytä näitä materiaaleja.
(Niiniluoto 1989, 53).

Von Wright (2001, 254) kutsuu tällaisia lauseita teknisiksi normeiksi. Jälkimmäisessä lauseessa mainitaan tietty asiantila, joka halutaan saavuttaa toiminnan päämääränä. Toimintakehoitus kuvaa lauseen esittäjän mielipidettä tehokaimmasta tavasta päästä päämäärään.

Teon tekemisellä voidaan päästä haluttuun päämäärään tai päämäärä saavutetaan ilman omaa toimintaa asiantilojen muuttuessa. Teon tulosta voidaan kutsua asiantilaksi, joka pitää saavuttaa, jotta voisimme sanoa, että teko on tehty. Tulos täytyy kuitenkin erottaa seurauksista, joihin tietyn asiantilan saavuttaminen johtaa. Teon seurauksen perusteella voidaan sanoa, onko teko hyvä vai huono. (von Wright 2001, 192.) Teko tai asiantilan muutos, jonka avulla saavutettaisiin tietty päämäärä tänään, ei välttämättä johda halutun päämäärän saavuttamiseen huomenna. Tapahtumien syistä ja seurauksista ei pääsääntöisesti voida sanoa koskaan mitään varmasti. (Mt. 168–171.)

Hyvinkin seikkaperäiset ohjeet eivät siis aina mahdollista haluttuun päämäärään pääsyä. Tieto ei välttämättä johda taitoon. Tämä voi johtua toiminnan kontekstuaalisten tekijöiden muutoksesta tai päämäärään pääsyksi vaadittavien esireflektiivisten rakenteiden puuttumisesta. Know how -tieto ei voi koskaan sisältää kaikkia niitä rakenteita, mitä taitava suoritus pitää sisällään. Myöskään taitaja ei voi pukea kaikkea know how -tietoaan sanoiksi. Taito on muodostunut usein pitkän ajan kuluessa eikä taitaja ole itsekään tietoinen kaikista niistä esireflektiivisen tason rakenteista, jotka sisältyvät hänen taitoonsa. Taidot eivät siis synny suoraan toiminnasta kertovan tiedon avulla. Tarvitaan kokemuksen ja harjoittelun avulla muodostuneita rakenteita, niin sanottua hiljaista tietoa (Nikkanen & Kantola 2007, 88).

Michael Polanyi julkaisi vuonna 1958 teoksen Personal Knowledge-Towards a Post-Critical Philosophy. Siinä Polanyi puhuu ihmisen sisäisestä tietovarannosta ja käyttää tästä nimitystä 'tacit knowledge' (hiljainen tieto). Tällaista tietoa ei joko haluta tai osata pukea sanoiksi tai vain osaa siitä kyetään ilmaisemaan kielellisesti (Polanyi 1962; Nikkanen ja Kantola, 2007, 79). Polanyin mukaan tiedossamme on kolme tasoa:

- Se, minkä osaamme kertoa tai tuoda kirjallisesti julki, kuten matemaattiset kaavat.
- Sellainen tieto, josta emme ole tietoisia, mutta jonka voimme tarvittaessa tuoda julki kirjallisesti tai puhumalla.
- Tieto, joka on tiedostamatonta ja jota sen vuoksi ei voi tuoda julki kirjallisesti tai puhuen. (Polanyi 1962; Toivonen & Asikainen 2004, 13–14.)

Polanyi (1966, 7) pitää 'knowing that' ja 'knowing how' -tietoa kahtena eri tietämisen tapana, jotka ovat kietoutuneet toisiinsa niin, että toista ei ole ilman toista. Henkilö, jolla on hiljaista tietoa tietämisen kohteena olevasta ilmiöstä, näkee ilmiön kokonaisuutena eikä välttämättä pysty kertomaan, mistä osasista tämä kokonaiskuva ilmiöstä rakentuu. Osaaminen on asiantuntijalla jo niin au-

tomatisoitunutta, että se ei kuluta tietoista aivokapasiteettia. Tietoinen toiminta voidaan suunnata muualle. Jos henkilö ryhtyisi tarkkailemaan yksittäisiä taitoon liittyviä toimintoja, ei hän pystyisi saavuttamaan haluamaansa lopputulosta (Polanyi 1966, 10; Argyris 1999, 124 - 125).

Tietoon siis kuuluu sekä propositionaalinen tieto että taitotieto. Taitotieto jakautuu hiljaiseen tietoon (esireflektiivinen taso) ja välineelliseen tietoon (tekniisiin normeihin). Propositionaalisen tiedon ja teknisten normien hallitseminen ei välttämättä johda menestyksekkääseen toimintaan.

Hiljainen tieto syntyy inhimillisen toiminnan avulla. Se on henkilökohtaista, juurtunut toimintaan ja on yhteydessä henkilön sitoutumisen asteeseen. Se siirtyy automaatioina ja rutiineina tiedostamattomiksi taitovarannoiksi, jotka aktivoituvat tarvittaessa. (Nonaka & Takeuchi 1995, 8; Ruohotie 1998, 20.) Inhimillinen toiminta tapahtuu tietyyssä kulttuurisessa kontekstissa. Siihen kuuluvat myös arvot ja normit, jotka säätelevät kulttuurin sisällä toimivia yksilöitä.

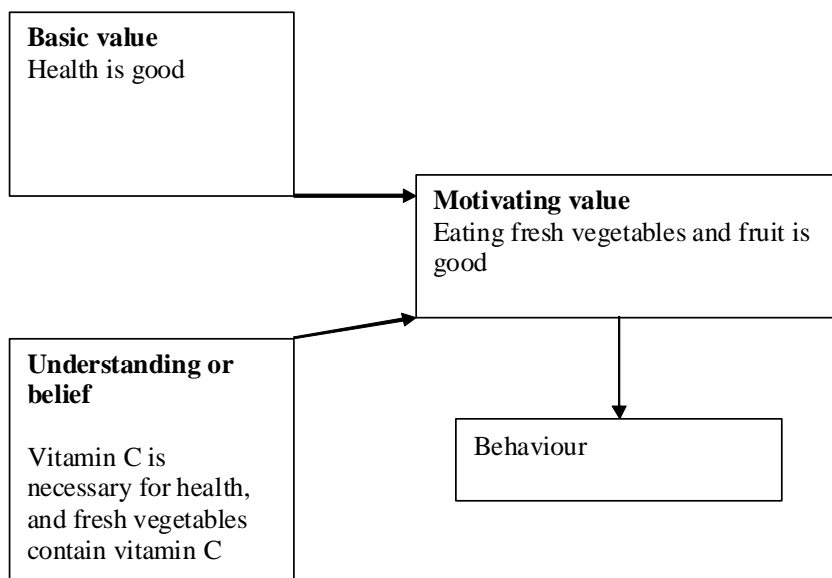
Normit ovat arvojen heijastumia ja tähtäävät tietyn arvon hankkimiseen ja toteutumiseen. Normi on väline ja keino saavuttaa arvo. (Lehmuskallio 2003, 97.) Hiljaisen tiedon siirtyessä siirtyvät myös nämä kulttuuria ylläpitävät voimat. Asiantuntijoiden tietämys sisältää sekä tosiasiatietoa että hiljaista tietoa. Sitä voidaan kutsua myös viisaudeksi. Tosiasiatiedon soveltaminen menestyksekkäästi inhimilliseen toimintaan edellyttää työn ja muun elämän kautta hankittua viisautta, johon sisältyy aina moraalinen ulottuvuus (Niiniluoto 1992, 64).

Esireflektiivisten rakenteiden merkitys tosiasiatiedon soveltamiseen toiminnan suuntaamisessa on ilmeinen. Nämä rakenteet eivät useinkaan ole tiedostettuja ja artikuloitavissa, mutta silti niillä on merkitystä sekä toiminnan että keinojen valinnassa. Rationaalisen ajattelun ohella esireflektiivisen tason kulttuurisesti muodostuneet uskomukset, tavat ja hiljainen tieto vaikuttavat toimintaa suuntaavina tiedostamattomina tekijöinä.

6.4 Konatiiviset rakenteet toiminnan suuntaajina ja ylläpitäjinä

Kognitiivisten rakenteiden lisäksi yksilön persoonallisuuden konatiivisilla rakenteilla on merkitystä toiminnan suuntaamisessa ja erityisesti sen ylläpitämisessä. Konatiolla tarkoitetaan mentaalaisia prosesseja, jotka suuntaavat tietoista toimintaamme kohti päämäärää. Tällaisia ovat motivaatio ja tahto. (Snow, Corno & Jackson 1996, 264; Ruohotie 1998, 31.) Motivaatioon kuuluvat sisäiset ja ulkoiset odotukset toiminnasta saadusta palkkiosta sekä erilaiset odotukset ja uskomukset toiminnan seurauksista. Motivaatioon ovat yhteydessä ihmisen aikaisemmat kokemukset samankaltaisista tilanteista ja sitä kautta muodostunut kuva itsestä toimijana. Tahto kuvaa sitkeyttä toimia tavoitteen mukaisesti. Tähän kuuluvat myös tiedon prosessointityylit, kyky hallita tunteita ja ylläpitää tarkkaavaisuutta toiminnan kuluessa. On esitetty, että motivaatiota voidaan pitää toiminnan alulle panevana voimana, kun taas tahdon avulla pidämme yllä toimintaamme. (Snow, Corno & Jackson 1996, 264 - 265; Ruohotie 1998, 34 - 35.)

Motivaatioon toimia jollain tavalla sisältyy arvoja, päämääriä, käsityksen identiteetistä, kokemuksen pätevydestä, uskoa sekä tunteita (Snow, Corno & Jackson 1996, 265; Ruohotie 1998, 37 - 38). Arvot ovat sekä ajattelua että tunnetta. Niillä on kognitiivinen ja affektiivinen sisältötekijä. Affektiivinen sisältötekijä näyttää varsin painokkaalta. (Lehmuskallio 2003, 27.) Ajattelun ja arvojen yhteys motivoitumiseen toimia tietyllä tavalla havainnollistetaan kuviossa 3.



KUVIO 3. Boydenin (1987, 229) kaavio perusarvojemme ja maailmaa ja itseämme siinä koskevien uskomustemme ja tietojemme yhteydestä aivoissamme syntyviin motivoiviin arvoihin, jotka ohjaavat valintojamme

Arvojen motivoiva vaikutus toimintamme suuntaamisessa on yhteydessä siihen, arvostammeko arvon tavoittelemisen arvoiseksi, tiedämmekö, miten arvo voidaan käytännössä saavuttaa ja miten todennäköisenä pidämme toimintamme vaikutusta arvokkaana pidetyn päämäärän saavuttamisessa. Harkintamme on yhteydessä persoonallisuutemme rakenteeseen ja tiedolliseen pääomaamme. Mahdottomia tavoitteita ei rationaalinen ihminen koeta toteuttaa (Åhlberg 1989, 4).

Affektiivinen sisältötekijä on merkittävä, kun pohdimme keinoja päästä päämääriin. Tällöin aikaisempien kokemustemme muovaamat uskomukset itsesämme ja toimintamme tuloksellisuudesta ovat vahvasti läsnä. Uudet kokemukset koetaan aina suhteessa aikaisemmin olevaan. Tietoisuus ei itse kykene tiedostamaan kaikkia kokemuksen ulottuvuuksia ja merkityksiä. (Kotkavirta 2002, 22–23.) Tahto edustaa mielen rationaalista voimaa. Kun ymmärrys on täydellinen, on tahto ehdottoman vapaa. Vapauden puute tarkoittaa ymmärryksen puutetta: ratkaisut joudutaan tekemään epäselvien perseptioiden pohjalta. Mielen toiminta on silloin autonomista, kun siihen ei vaikuta mikään muu asia kuin mieli itse. (Pietarinen 2002, 242.) Voimme tietoisesti olla välittämättä muista kuin järkisyistä tahtoessamme asioita, mutta tiedostamattomat esireflektiivisen tason

kokemukset ja niiden synnyttämät affektit vaikuttavat silti tahtoomme. Mielen toimintaa ei voida pitää koskaan ehdottoman vapaana.

Asenteet saattavat estää henkilöä näkemästä mahdollisuuksia toteuttaa arvokkaiksi kokemiaan arvoja käytännössä. Asenteella tarkoitetaan sellaisia uskomuksia, jotka liittyvät tiettyyn objektiin tai tilanteeseen. Ne ovat tapoja, joilla suhtaudutaan ympäröivään maailmaan (Puohiniemi 2002, 5). Asenteen laatu on yhteydessä kokemuksessa koettuihin tunteisiin (Snow, Corno & Jackson 1996, 257). Mikäli tapahtumasta saatu kokemus osoittautuu kognition selittämisen kautta positiiviseksi, pyrimme suuntaamaan toimintaamme kohti mahdollisuutta saada samankaltaisia kokemuksia. Päinvastaisessa tapauksessa pyrimme välttämään kyseisenlaisia tapahtumia. (Pietarinen 2002, 236–237.)

Mielenkiinnon kohteet voidaan ymmärtää positiivisina asenteina (Hirsjärvi 1975, 45; Ruohotie 1998, 35). Ne suuntaavat havaitsemaan mahdollisuuksia tietystä suunnasta. Asenteet ilmentävät arvojamme: ne kuvaavat suhdettamme todellisuuteen. Todellisuus voi näyttää pelottavalta tai kiinnostavalta sen mukaan, millaisen arvomaailman yksilö on omaksunut. (Puohiniemi 2002, 5–7.) Asenteet suuntaavat yksilöä päämäärään pääsyksi käytettyjen keinojen ja välineiden valinnassa. Motivoidumme helposti toimintaan, joka on osoittautunut tulokselliseksi, niillä keinoin, jotka koemme hallitsevamme.

Asenteiden syntyyn yhteydessä oleva tunnekokemus on ennen kaikkea sisäinen tapahtuma. Sen olemassaoloa voidaan havainnoida tarkastelemalla sen seurauksia joko henkilön toimintaan tai fysiologiaan. Kuitenkin viime kädessä henkilö itse on ainoa, joka todella voi sanoa, miltä hänestä tuntuu. Kokemuksen perusyksikkönä on singulaarinen arvostelma. (Kotkavirta 2002, 16.) Tunteen subjektiivisuus tekee sen luotettavasta mittaamisesta mahdollottoman. Siksi sen merkitystä toiminnan suuntaajana on vähätelty. Tunteilla on kuitenkin merkittävä osuus sekä päämääriemme että päämäärien saavuttamiseksi käytettyjen keinojen valinnassa.

6.5 Tunteiden merkitys

Tunteet sisältyvät ihmisen affektiiviseen alueeseen. Siihen kuuluu tunteiden lisäksi erilaisia tunteenomaisia asenteita, mielialoja ja luonteenpiirteitä (Puolimatka 2004, 21). Tunteiden tarkastelussa voidaan erottaa viisi erilaista teoreettista lähestymistapaa:

- Tuntemusteorioiden mukaan tunteet ovat tuntemuksia, jotka kohdistuvat joko ruumiiseemme tai johonkin kohteeseen.
- Behavioristisen teorian mukaan tunteet ovat taipumuksia käyttäytyä tietyllä tavalla.
- Konatiivisen teorian mukaan tunteet ovat ilmausta tahdosta ja halusta.
- Kognitiivisten teorioiden mukaan tunteisiin sisältyy tietoa ja arviointeja. Kognitiivinen lähestymistapa jakautuu kahteen haaraan: kognitiivis-konstruktiivinen teoria olettaa, että tunteet eivät sisällä varsinaista arvotietoa,

kun taas kognitiivis- realistisen tunneteorian mukaan arvot ovat osa alitajuista todellisuutta, joista on mahdollisuus saada tietoa tunteiden avulla.

- Yhdistelmäteorioiden mukaan tunteet koostuvat useiden erilaisten tekijöiden yhdistelmästä kuten tuntemuksesta, halusta ja kognitiosta. (Puolimatka 2004, 19 - 20.)

Tarkastelen käsillä olevassa tutkimuksessa tunteita kognitiivis-realistisen ja yhdistelmäteorioiden viitekehysessä. Puolimatkan (2004) mukaan tunteisiin sisältyy erilaisia laadullisia osatekijöitä.

- Laadullinen tuntemus. Häpeä, syyllisyys, ilo ja suru tuntuvat erilaisilta.
- Spontaani tilannearvio. Nöyryytetyksi tulemisesta johtuva viha nöyryyttäjää kohtaan.
- Intentionaalinen kohde. Tunnen iloa, koska saavutin tavoitteeni. Tuntemuksen laatu riippuu siitä, mitkä arvot (biologiset, loogiset, tekniset, sosiaaliset, taloudelliset, eettiset, esteettiset, oikeudelliset vai uskonnolliset) ovat tuntemuksen synnyn taustalla.
- Arvo-orientaatio. Arvo-orientaatioissa arvot asetetaan keskinäiseen tärkeysjärjestykseen. Intentionaalisen kohteen arvo-ominaisuudet saavat tietyn aseman ihmisen arvotietoisuudessa. Mitä korkeammassa asemassa arvo on, sen voimakkaammin koemme siihen liittyvät tunteet.
- Maailmankatsomuksellisesti-intuitiivinen sävy. Intuitiiviset oletukset olemassaolon perustavasta luonteesta värittävät ihmisen tunteita riippumatta niiden tietoisesta olemassaolosta.
- Fysikaalinen aktivoituminen. Tunteen vaikutuksesta ihminen voi punastua tai hänen verenpaineensa saattaa kohota.
- Luonteenomaisia ovat fyysiset ilmenemismuodot kuten äänen sävyn muuttuminen suuttuessa tai pakeneminen, kun koemme pelkoa.

Tunteiden kautta arvioimme tulevaa tilannetta. Ne kehottavat meitä tekemään jotain tai varoittavat meitä tilanteen sisältämästä vaarasta. Tunteita luonnehtii intentionaalisuus. Siihen sisältyy tietoa, arviointia ja motivaatiota. (Puolimatka 2004, 27–28.) Tunteiden avulla tulemme tietoisiksi arvoistamme ja voimme suunnata toimintaamme tietoisesti kohti meille tärkeitä arvoja.

Tunne syntyy, kun kokemus liikuttaa mieltä. Tunne muodostuu positiiviseksi, mikäli kognition tarjoama selitys tapahtumalle on positiivinen ja päinvastoin. Tunteisiin liittyy halu pitää niitä yllä tai päästä niistä eroon. (Pietarinen 2002, 236–237.)

Tunteet ovat yhteydessä niitä synnyttäneisiin kokemuksiin. Ne synnyttää ajatus kohteesta hyvän tai pahan aiheuttajana (Pietarinen 2002, 248). Tuntemus on tunteen perusta. Spontaani tilannearvio, intentionaalinen kohde, arvo-orientaatio sekä maailmankatsomuksellisesti-intuitiivinen sävy ovat tunteen kognitiivisia ominaisuuksia. Ne toimivat tunteen laatua ohjaavina tekijöinä. Luettelon viimeiset kaksi luonnehdintaa ovat tunteen aiheuttamia fysiologisia tai toimintaamme suuntaavia muutoksia. Tunteiden intensiteetti on yhteydessä siihen, miten tärkeänä päämäärää pidetään organismin olemassaololle. Arvokkaan päämäärän saavuttaminen aiheuttaa ilon tunteita. Uhkaavassa ja vaarallisessa tilanteessa koetaan pelkoa. (Puolimatka 2004, 30–32, 75.)

Intentionaaliset tunteet ovat minuuden ominaisuuksia. Intentionaalisuus on tunteen ja sen kohteen välinen suhde, joka suuntaa toimintaa joko kohti tai pois-

päin kohteesta. (Puolimatka 2004, 35.) Arvot koetaan välähdyksenomaisesti juuri tunteessa ja intuitiossa (Kauppi 2001, 287). Arvotunteilla tarkoitetaan arvo-orientoituneita intentionaalisia tunteita. Arvotunteiden kokeminen edellyttää arvojen suhteuttamista toisiinsa ja niiden painottamista niiden suhteellisen tärkeyden mukaan. Kohteen arvoasema arvojemme keskinäisessä arvojärjestyksessä määrittää arvotunteiden ja sitä kautta toimintamme intensiteetin. Arvojärjestelmämme paljastuu, kun pohdimme, millä tavalla käytännössä asetamme asioita tärkeysjärjestykseen. (Puolimatka 2004, 35–36.)

Käsitys itsestä on keskeinen ihmisorganismille. Se muodostaa persoonallisuutemme ytimen, identiteetin. Sen olennaisiin piirteisiin kuuluvat moraaliset uskomukset ja vakaumukset. Yksilöllä on voimakas tarve vaalia näiden uskomusten konsistenssia. (Colby 2005, 55.) Toimiessaan omien arvojensa vastaisesti hän kokee syyllisyyttä ja häpeää (Lehmuskallio 2003, 100), jolloin ihminen ahdistuu. Tilanne muodostaa uhan itsen olemassaololle. Tunteet paljastavat tämän uhan, ennen kuin olemme itse siitä edes tietoisia. Mitä voimakkaammat nämä tunteet ovat, sen nopeammin itse järjestäytyy puolustamaan olemassaoloaan. (Rogers 1951, 492–521.) Spontaani tilanearvio saattaa johtaa myöskin harhaan. Uskomuksemme joidenkin asioiden hyvää tai pahaa tekevästä vaikutuksesta saattavat olla väärinä (Pietarinen 2002, 256), ja silti ne vaikuttavat toimintamme suuntaamiseen. Monet kokemukset tuntuvat näin ollen uhkaavammilta kuin mitä ne todellisuudessa ovat.

Jotta hyvä ja paha voitaisiin erottaa ja suunnata toiminta kohti arvokasta, tulisi käyttää sekä kokemusta että järkeä. Kokemus kertoo ajan oloon, mikä meille on hyvää, mutta vasta järki tuo varman tiedon hyvästä ja pahasta. (Pietarinen 2002, 256–257.) Vaikka pyrimme tiedostetusti toimimaan järjen ohjaamina, vaikuttavat tiedostamattomat esireflektiivisen tason kokemukset silti käyttäytymisemme. Kokemuksen synnyttämien tunteiden reflektointi auttaa erottamaan todellisuuteen sidoksissa olevat tunteet aikaisempien kokemusten synnyttämistä tunneheijastuksista. Tunteiden kognitiivinen tarkastelu auttaa meitä ymmärtämään käytöstämme ja suuntaamaan toimintaamme samankaltaisissa tilanteissa todellisten tekijöiden perusteella.

Ihminen on arvotajuinen, arvojen ohjaama olento. Minuus rakentuu arvojen varaan. Monet ihmisen keskeiset tunteet selittyvät mielekkyyden ja arvon kokemuksesta. Ihmisen sisäiset pyrkimykset eivät välttämättä sovi yhteen hänen tunteidensa ja ruumiillisten halujensa kanssa. Tunteet saattavat olla ristiriitaisia ja halut voivat kohdistua yhtä aikaa toisensa poissulkeviin asioihin. (Puolimatka 2004, 33.) Myös itsen ulkopuoliset tekijät saattavat suoraan tai epäsuorasti ohjata toimintaamme vastoin arvotunteita.

Kulttuuri on tietty eettinen strategia. Keskeinen ongelma on kysymys kriteereistä, joilla ihminen punnitsee ja tekee valintoja toimintansa kontekstiin liittyvästä laajasta informaatiosta. Se tekee kulttuurin merkityksen oppimisprosessina mitä painavimmaksi. Ihminen elää eettisessä interaktiossa sekä ympäristönsä että valintojensa kohteiden ja itsensä kanssa. Etiikan tunnusmerkkejä ovat moraaliset aspektit, niihin liittyvät konkreettiset kysymykset ja teot, joissa ihminen osoittaa eettisen kykynsä ja kypsyytensä. Ihmistä koskevat tiedot, ajatukset, uskomukset ja arvostusten järjestelmät kertovat, mikä ja millainen ihminen on ja mitä hän voi

tehdä itsestään. (Lehmuskallio 2003, 22–25.) Yksilön käsitykseen itsestä liittyvät moraaliset ja yhteiskunnalliset arvot ohjaavat käyttäytymistä (Colby 2005, 58).

Tietoisesti tiedetty on rajallista. Tietoisuuden täytyy käydä pitkä itsekriittinen kokemuksellinen matka, jonka kuluessa se selvittää itselleen maailman ja sen itsensä sosiaalisesti ja historiallisesti muodostuneen rakenteen (Kotkavirta 2002, 26). Tämä matka auttaa ymmärtämään, mitkä asiat todella tiedän itse, ja mitkä asiat minulle on opetettu totena, mikä osa ajattelustani ja toiminnoistani on minua, mikä osa kulttuurisesti opittua.

Omien ja kulttuuristen arvojen tietoisien reflektion avulla ihminen voi selvittää itselleen, mitkä arvot todella ovat hänen oman identiteettinsä kannalta olennaisia sekä määrittää millainen persoona hän todella tahtoi olla (Puolimatka 2004, 80), jotta hän osaisi suunnata toimintansa kohti itselle arvokkaaksi koettuja päämääriä. Reflektiolla (reflection) tarkoitetaan omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleen arvioimiseksi (Mezirow 1995, 8). Reflektion avulla on mahdollista tarkastella uskomuksiin sisältyviä vääristymiä ja ongelmanratkaisussa tehtyjä virheitä ja tehdä arvioita siitä, miten ja miksi olemme havainneet, ajatelleet ja tunteneet tietyllä tavalla (Mezirow 1995, 17).

Persoonan eheytyminen edellyttää kehittyneitä arvotietoisuutta (Puolimatka 2004, 82). Vasta tunnistamalla omat arvonsa ihminen kykenee saavuttamaan tyydytyksen. Hänen on mahdollista toimia oman identiteettinsä ohjaamana. Identiteetin säilymiselle on merkityksellistä, että yksilö voi toimia arvojensa mukaisesti (Rogers 1951).

Henkiset tunteet liittyvät persoonan arvoon. Esimerkkinä henkisistä tunteista voidaan pitää kokemusta elämän mielekkyydestä tai toisaalta kokemusta elämän tarkoituksettomuudesta. Elämän mielekkyys ilmenee positiivisina tunteina kuten elämänhaluna, onnellisuutena, tyyneytenä tai mielenrauhana. Kokemus elämän tarkoituksettomuudesta ilmenee sisäisenä tyhjyytenä tai ahdistuksena. Nämä tunteet eivät määrity minkään ulkopuolisen arvon ohjaamana, vaan ne syntyvät kokemuksista suhteessa persoonan itseisarvoon. Henkiset tunteet eivät ilmaise vain henkilön ulkoista menestystä, vaan hänen kokemustaan siitä, elääkö hän ihmisarvolleen sopivaa elämää. Niissä heijastuu ihmisen kokemus hänen omasta olemassaolostaan kokonaisuutena. (Puolimatka 2004, 36–37.)

Henkisillä tunteilla on johtava asema ihmisen elämässä. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että ihminen voi ja osaa suunnata toimintansa kohti niitä arvoja, jotka ovat kaiken arvon ja merkityksen lähde. Jos ihminen joutuu antamaan ehdottoman arvon sellaisille arvoille, jotka vääristävät ihmiselämän tai sulkevat sen arvomahdollisuuksia, hän saattaa johtaa elämänsä katastrofiin. (Mt. 46–47.)

Yhteisö vaikuttaa monin tavoin siihen, että yksilön toiminta ei ole vapaata tai vapaaehtoista. Sen on ainakin mahdollista tarjota yksilölle perusteita, jotka eivät lankea yhteen yksilön todellisen hyvän toteutumisen kanssa. Yhteisössä vallitseva moraalitietoisuus saattaa sallia manipuloinnin ja ikään kuin naamioida oman hyvän tavoittelun yhteisen hyvän toteutumisen kaapuun toisen hyvän kustannuksella. Yksilölle jää aina mahdollisuus valita, mistä perusteista hän oman toimintansa suunnittelee. Voidakseen tehdä tämän valinnan perustellusti *täytyy yksilön olla*

erittäin hyvin perillä, miten hänelle tarjottu peruste liittyy sekä hänen omaan hyvänsä että yhteishyvään (Kirjavainen 1994, 85–87), ja luottaa omiin arvotunteisiinsa toiminnan suuntaamisessa.

Kulttuuriset arvot edeltävät yksilöä. Ne ovat liittyneet kokemuksiin ja välittyvät ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Arvot ovat osa itsen rakentumista. Kulttuuri voidaan määritellä Erik Ahlmanin (1976) mukaan *järjestelmänä ihmisten tietoisesti aikaansaamia, yhteiskunnassa syntyneitä ja sukupolvesta toiseen siirtyviä arvonomaisia muodosteita* (Launonen 2006, 92). Universaalit arvot ovat läsnä kaikissa kulttuureissa, mutta niitä painotetaan eri aikoina eri tavalla. Arvotunteet mahdollistavat kulttuurin kehityksen. Niiden avulla voimme erottaa kulttuurin kielteiset piirteet myönteisistä.

Kulttuuri merkityksen oppimisprosessina on tärkeä. Postmodernissa kulttuurissa vallitsevan informaatiotulvan keskellä on olennaista saada haltuun tietty valikoiva taito ja ymmärrys tehdä eettisiä valintoja. (Lehmuskallio 2003, 22.) Ihmisellä on arvoelin, jonka avulla hän orientoituu arvosuhteiden keskellä. Tämän elimen käyttö vaatii harjoittelua kuten inhimillinen toiminta yleensäkin. (Kauppi 2001, 287.)

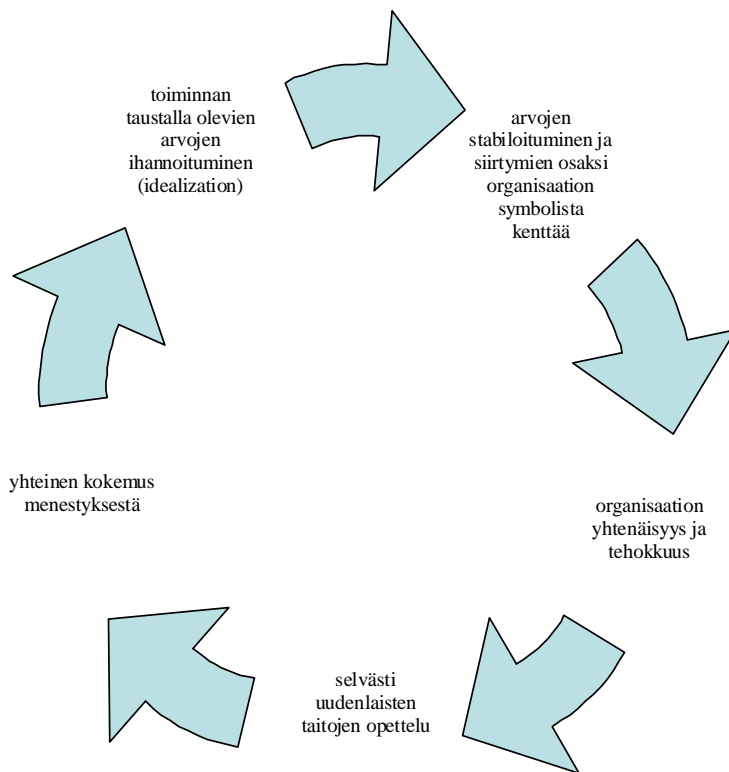
Omien ja kulttuuristen arvojen reflektointi on vaikeaa. Kulttuuriset esireflektiivisen tason tavat toimia ja käsittää maailma ovat juurtuneet syvälle ihmisen persoonallisuuteen. Tarkastelen seuraavaksi kulttuurin merkitystä toiminnan suuntaajana sekä yksilön mahdollisuuksia muokata toimintaansa yli kulttuuristen rajoitusten.

6.6 Suuntaako toimintaa kulttuurinen minuus vai yksilö?

Kulttuurinäkökulman mukaan kukin ihmisyyhteisö luo oman sosiaalisen todellisuutensa, arvonsa ja norminsa sekä sosiaalisen rakenteensa sen mukaan millaisia ympäristön haasteita se kohtaa ja millä tavoin niistä opitaan selviytymään menestyksellisesti (Junnola & Juuti 1993, 88–89). Kulttuuristen arvojen taustalla ovat inhimilliset perusarvot. Näiden arvojen painotukset muuttuvat kulttuurin muuttuessa.

Kollektiivinen kokeminen johtaa opittujen elementtien yksinkertaistuksien kiinnittymiseen yhteisön symboliseen järjestelmään. Tietty toimintatapa vakiintuu niin sanotun ihanteellistumisprosessin kautta yhteisön arvoksi ja kulttuurin syvärakenteeksi. (Gagliardi 1986, 125.) Ihanteellistetut arvot ovat osa hiljaista tietoa.

Ihanteellistumisprosessissa hyväksi havaittu toiminta tai ajattelutapa muuttuu tunnetasoiseksi tietorakennelmaksi tai toimintamalliksi, muodostaen symbolisen kentän, jonka kautta havaitaan, jäsennetään ja ymmärretään erilaisia ilmiöitä. (Gagliardi 1986, 124–125). Tätä havainnollistetaan kuviossa 4.



KUVIO 4. *Kulttuurin syvärakenteen, symbolisen kentän muodostuminen ihanteellistumisprosessissa (Gagliardi 1986, 125)*

Symbolinen kenttä muodostaa aivoihin maailmasta käsitteellisen kartan, jonka perusteella päätelemme, mikä on arvokasta. Voidaan olettaa, että samankaltaisissa kulttuurisissa olosuhteissa elävillä henkilöillä myös arvot ovat melko samankaltaiset. (Åhlberg 1989 3–6; Bourdieu 1998.)

Weberin mukaan kaikki yhteiskunnassa vallitsevat yleisen tason käsitykset voidaan purkaa yksittäisten toimijoiden teoiksi, kun taas Durkheim edustaa vastakkaisista käsitystä, jonka mukaan institutionaaliset rakenteet olivat paikalla ennen yksittäisiä toimijoita (Heiskala 2000, 14). Toiminnan ja yhteiskunnan rakenteen voidaan sanoa kuuluvan erottamattomasti yhteen. Esireflektiivisen tason rakenteet, uskomukset ja tavat sekä hiljainen tieto yhdessä kulttuuristen arvojen kanssa suuntaavat toimintaamme.

Pierre Bourdieu (1998) toteaa yhteiskunnan muodostuvan sosiaalisista kentistä. Ihmisen minän katsotaan rakentuvan yksilön sosiaalisen kentän ja habituksen välisessä vuorovaikutuksessa. Sosiaaliset kentät kuvaavat sitä sosiaalista tilaa, jonka sisällä kannanotot voivat syntyä. Taloudellinen ja kulttuurinen pääoma

erottelee parhaiten toimijat ja ryhmät toisistaan. Toimijoilla on sitä enemmän yhteistä, mitä lähempänä he ovat näillä kahdella dimensiolla. Kahden erottelun periaate jakaa toimijat sosiaalisten asemien luokkiin. Jokaista asemien luokkaa vastaa habitusten luokka, joka on syntynyt sosiaalisen ehdollistumisen kautta samaan luokkaan kuuluvien välisessä vuorovaikutuksessa. Habitusta voidaan pitää synnyttävänä ja yhdistävänä periaatteena, joka kääntää tiettyyn asemaan kuuluvat luonteenpiirteet yhtenäiseksi elämäntyyliseksi. Siihen sisältyvät henkilö, hyödyke ja käytäntövalinnat. Sosiaaliset asemat, käyttäytymistäipumukset ja kannanotot ovat suhteessa toisiinsa. Kannanotoissa käytetty kieli ja käytöstavat toimivat tunnusmerkkeinä paljastaen kunkin toimijan sosiaalisen aseman. (Bourdieu 1998, 14–19.)

Sosiaalinen kenttä ohjaa yksilöiden toimintaa. Sosiaalinen asema määrittää, mistä perspektiivistä toimijan on mahdollista tarkastella todellisuutta (Bourdieu (1998, 24). Näin ollen se hallitsee myös niitä kuvauksia, joita sosiaalisilla toimijoilla voi olla. Habitus suuntaa tiettyssä tilanteessa toimimaan kuhunkin sosiaaliseen asemaan kuuluvan käytännöntajun mukaisella tavalla (Bourdieu 1998, 36).

Bourdieu (1998) puhuu 'pelisilmästä'. Toimiessaan tutulla kentällä subjektin habituksen 'pelisilmä' mahdollistaa toimimisen oikea-aikaisesti, ennakoiden ja liikkuen 'pelin' edellä. Sosiaalisilla toimijoilla on tuntuma peliin. Tämä edellyttää kentän ominaisrakenteen, sitä koskevien havaintojen ja toiminnan sisäistämisen. Toimintaa suuntaavat strategiat, esihavainnolliset ennakoinnit, jotka ovat harvoin tiedostettuja strategisissa aikeissamme. (Bourdieu 1998, 135–137.)

Yksilö muodostaa elämänsä aikana suhteita, jotka on yhdistänyt hänet joukkoon muita eri kenttien toimijoita. Suhteiden verkosto muodostaa sosiaalisen pinnan eli niiden asemien kokonaisuuden, joita henkilö pitää hallussaan tiettyinä hetkenä. (Bourdieu 1998, 76.) Tietoinen oman toiminnan reflektointi suhteessa muiden kenttien toimijoihin mahdollistaa kehittymisen sosiaalisesti toimijaksi ja toimimisen subjektina myös vierailta kentillä.

Toimijoiden erilaiset sosiaaliset tilat saattavat aiheuttaa ristiriitoja niiden sisältämien teoreettisten vastakkainasettelujen takia. Sosiaalinen tila pakottaa tiedostamattomasti toimijat havaitsemaan mahdollisuuksia yhteistoimintaan sosiaalisen luokan määrittämässä rajoissa. Vasta sosiaalisen tilan hylkääminen antaa valinnanvapauden mahdollisuuden ja on edellytys yhteistoiminnalle ja edistymiselle. (Bourdieu 1998, 55.)

Heiskala (2000) kritisoi Bourdieun yksipuolista näkemystä toiminnasta kamppailuna taloudellisesta vallasta, jossa tiedostamattomat intressit ohjaavat yksilöä. Mikäli toiminta supistetaan yksinomaan valtakamppailuksi, ei sen ole mahdollista kehittyä. Tämä tarkoittaisi myös kulttuurin kehityksen pysähtymistä. Kulttuurin voimavara on sen kyky muuttua yhteiskunnan muuttuessa. Aiemmin hyväksi todetut toimintatavat eivät enää päde. Ihmisetkin muuttuvat. Tarvitaan luovuutta. Tällöin jatkuvan kamppailun käsitteistöstä ei ole hyötyä. Tarvitaan käsitteistöä, jonka avulla on mahdollista analysoida yhtä aikaa sekä järjestystä, kaaosta että konfliktia. (Heiskala 2000, 178–186.)

Uuden käsitteistön on mahdollista syntyä tavoitteellisessa dialogissa erilaisista sosiaalisista kentistä tulevien ihmisten kesken. Dialogisuus edellyttää näkökulmien erillisyyttä ja dialogiin antautumista omista perusteista käsin hyväksy-

mällä toisen arvon persoonana eikä vain omien toiveidemme, pyyteidemme tai tarkoitustemme välikappaleena (Värri 1997, 72). Yksilöllä täytyy olla kykyä tunnistaa ja hyväksyä eri kentiltä tulevien yksilöiden erilaiset tavat havaita maailma. Näin mahdollisuuksien havaitsemisen kenttä laajenee ja toimintoja kyetään muutostilanteessa tarkastelemaan uudesta näkökulmasta. 'Pelisilmä' ei tarkoita vain mahdollisuutta taloudellisen hyödyn saamiseen toimimalla eri kentillä. Toiminnan arvo on henkilön persoonallisuuden kasvussa.

Persoonaa muotoutuu ja todellistuu välittömässä yhteydessä toiseen persoonaan. Persoonaksi tuleminen edellyttää yksilön rajoitetun itseyden ja yksilöllisen kokemismaailman ylittämistä. Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa tapahtuman elämisen myös toisen silmin. Toisen puolen kokeminen on dialogisen suhteen täyttymys. Dialogissa molemmat osapuolet kykenevät elämään tietyn hetkisen tapahtuman toisen osapuolen näkökulman huomioon ottaen. (Värri 1997, 72–73.)

Puolimatka (2004) käyttää käsitettä 'myötätunto', kyvystä ymmärtää ja eläytyä muiden tunteisiin. Koska myötätunnon kautta toisen kokema todellisuus välittyy meille, voimme kokea toisen samanarvoisena itsemme kanssa, voidaan myötätuntoa pitää edellytyksenä humaniselle asenteelle. Sille, että otamme toisen hyvän huomioon ja kunnioitamme toista vain sen perusteella, että hän on ihminen. (Puolimatka 2004, 71.)

Dialogisuus on mahdollista, jos yksilö kykenee ylittämään yksilöllisyytensä rajat ja katsomaan ja kokemaan toisen silmin. Aito kohtaaminen edellyttää vastuuta: toisen läsnäolo ja kääntyminen puoleeni edellyttävät vastaustani. Vastuullisuus (vastaamisalttius) ja avoimuus toista kohtaan mahdollistavat dialogisen asenteen. Yksilön kokemushorisontti voi laajentua. (Värri 1997, 77–80.) Molemminpuolinen vastuullisuus luo turvallisuuden ilmapiiriin.

Rogersin (1951, 502–503) mukaan persoonallisuuden kasvu tapahtuu parhaiten rakastavassa ympäristössä, jolloin yksilö voi vapaasti ja pelotta antaa persoonallisuutensa uudistua uusien kokemusten myötä. Näin hän kykenee paremmin hyväksymään omat kokemuksensa, tarkastelemaan niitä objektiivisesti ja näkemään omien jäykkien toimintamalliensa taakse. Sen edellytyksenä on omien toimintatapojen ja niiden taustalla olevien arvojen kriittinen tarkastelu, uusien toimintatapojen löytäminen dialogisessa suhteessa tai uusien tiedollisten konstruktioiden ohjaamana. Tällöin myös kulttuuriset, toimintaa ohjaavat ja rajoittavat voimat tulevat näkyviksi. Kehittyessään yksilöllä on mahdollisuus ylittää kulttuuriset toimintarajat, tarkastella asioita uudenlaisesta näkökulmasta ja toimia luovasti haluamaansa suuntaan.

6.7 Tekijyyden ja toimijuuden mahdollisuudet

Arvojen lähtökohtana on inhimillisen toiminnan perusedellytysten turvaaminen. Arvojen painotukset ovat erilaiset eri kulttuureissa. Arvot motivoivat toimintaan, jos koemme mahdolliseksi saavuttaa arvokkaaksi koetut päämäärät. Mahdollisuuksien havaitseminen on yhteydessä vallitsevaan kulttuuriin, yksilön persoo-

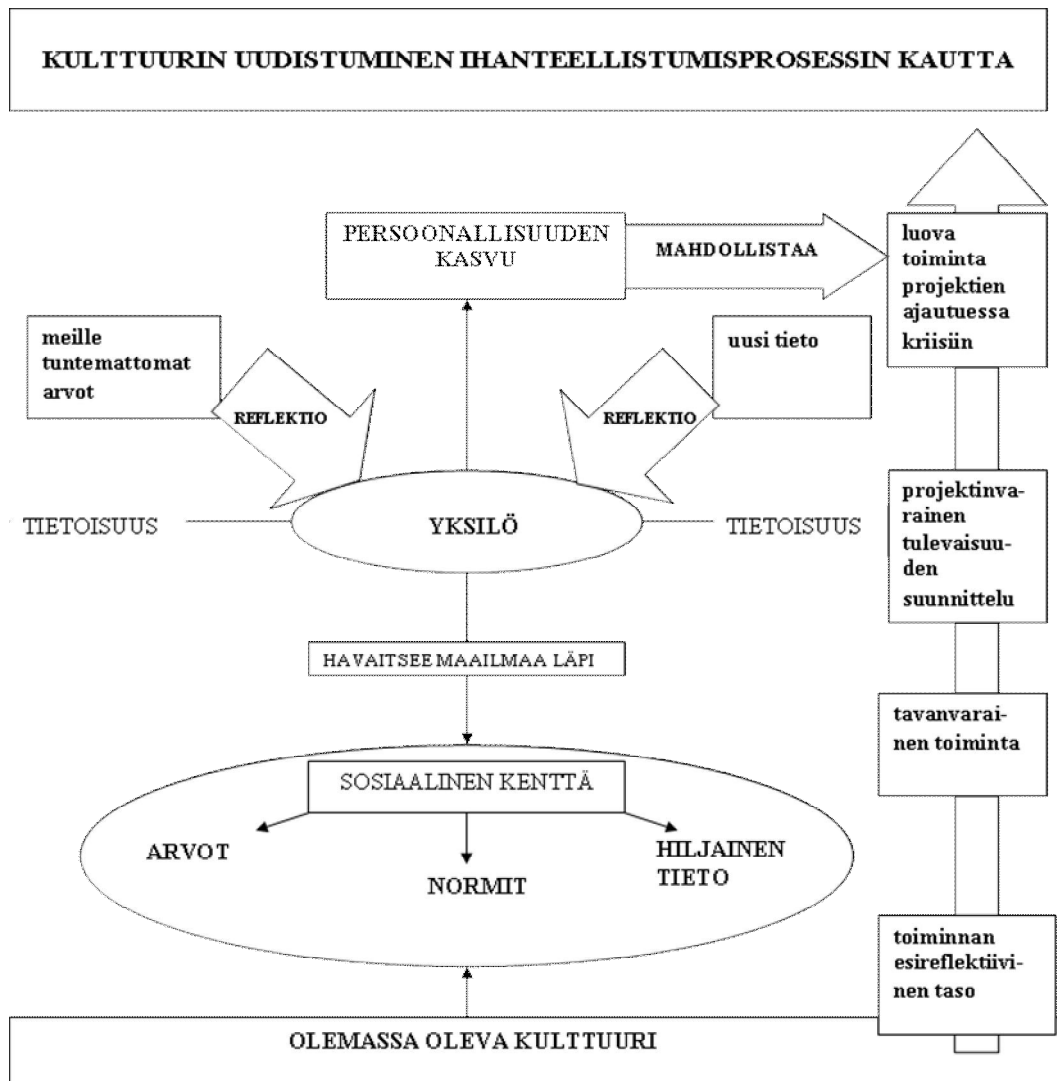
nallisuuden rakenteisiin sekä sosiaaliseen kenttään tai sosiaalisiin kenttiin, jonka tai joiden jäsenenä hän on.

Heiskala (2000, 198) puhuu tekijyydestä ja erottaa sen toiminnan yläkäsitteeksi. Tekijyyden tasoina ovat tavanvarainen toiminta (hiljainen tieto) ja tavanvarainen uskomukseen pohjautuvana reflektiivinen toiminta. Näille toimintoille pohjautuu projektinvarainen tulevaisuuden suunnittelu. Vaativimpana toiminnan tasona Heiskala mainitsee luovan toiminnan, jota tarvitaan, kun tavanvaraiseen ja uskomuksiin pohjautuva toiminta jostain syystä ei johda haluttuun lopputulokseen. (Heiskala 2000, 198–199.) Kaksi ensin mainittua toiminnan tasoa muodostuvat kulttuurisesti ohjautuneista toiminnoista, joiden pohjalta luodaan tulevaisuutta suunnittelevaa rationaalista toimintaa. Kun tavanvarainen toiminta ajautuu kriisiin, tarvitaan luovaa toimintaa. Se edellyttää kulttuuristen toimintamallien ylittämistä, asioiden tarkastelua uudesta näkökulmasta. Tarvitaan antautumista toisenlaisen todellisuuden kohtaamiseen.

Reflektoimalla toisenlaisesta todellisuudesta tulevia arvoja ja tietorakenteita, suhteessa omiin arvoihinsa ja tietorakenteisiinsa, yksilöllä on mahdollisuus kyseenalaistaa aikaisemmin olevan ja oppia uutta sekä itsestään että maailmasta. ”Rogersilainen” persoonallisuuden kasvu mahdollistuu. Yksilö voi luottaa omaan kykyynsä arvioida toimintaansa ilman jäykkää arvojärjestelmää (Rogers 1951, 149–150) ja suunnata toimintaansa arvotunteiden ohjaamana (Puolimatka 2004).

Yhteiskunnassa tapahtuvat nopeat muutokset tekevät vanhojen toimintatapojen pohjalle luodut kulttuuria ylläpitävät ja siirtävät järjestelmät tehottomiksi. Kulttuuristen järjestelmien tulee muuttua yhteiskunnan mukana, jotta ne pystyvät toteuttamaan annetut tehtävät muuttuvassa toimintaympäristössä. Yhteiskunnassa vallitseva kulttuuri voi uudistua vain yksilöiden kautta. Uudistuminen on vaikeaa, sillä kulttuuriset rakenteet suuntaavat toimintaa vanhoihin uomiin.

Kuvioon 5 olen koonnut synteessin edellä esitettyjen lähteiden pohjalta yksilön toiminnan arvo- ja tietoperustasta sekä yksilön mahdollisuuksista kulttuurin ylläpitämiseen tai uudistamiseen.



KUVIO 5. Yksilön toiminnan arvo- ja tietoperusta, sekä toiminnan mahdollisuudet kulttuurin ylläpitäjänä ja uudistajana

Persoonallisuutemme rakenteisiin sisältyvät kulttuuriset arvot ja normit. Ne suuntaavat toimintaamme ja vaikuttavat tiedostamattamme erityisesti affektiiviseen sekä konatiiviseen alueeseen. Arvot ja normit liittyvät myös proseduraaliseen tietoon sekä erityisesti siihen osana kuuluvaan hiljaiseen tietoon. Hiljainen tieto on tiedostamaton tietovarantomme, joka suuntaa toimintaamme ennen kaikkea tilanteissa, joissa rationaalinen ajattelu ei ole mahdollista kuten äkillisissä tapahtumissa. Konseptuaalinen tieto ei myöskään ole arvovapaata. Se heijastaa aikamme tieteellisen kentän arvoja ja normeja. Persoonallisuutemme rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Havaitsemme ympäröivää maailmaa, olemassa olevaa kulttuuria tämän meille muodostuneen sosiaalisen kentän läpi. Sosiaalista kenttää voidaan pitää tiedostamattomana, esireflektiivisen tason rakenteena, joka suuntaa toimintaamme tutuissa tilanteissa.

Tavanvarainen uskomuksiin pohjautuva reflektiivisen tason toiminta sisältää jo rationaalisuuden siemenen. Sitä voidaan pitää rationaalisen toiminnan esias-teenä. Hiljaiseen tietoon ja asenteisiin liittyvät uskomukset tavoitteeseen johtavasta toiminnasta ja omasta toimijuudesta määrittävät yhä yksilön toimintoja.

Mikäli toiminnot eivät johda haluttuun tavoitteeseen, projektit ajautuvat kriisiin. Keskeistä on, miten yksilö kykenee tähän kriisiin asennoitumaan. Pyrkiikö hän itsepintaisesti tavoitteisiin oman sosiaalisen kenttensä määrittämässä rajoissa vai kykeneekö hän luovaan toimintaan, kohtaamaan avoimesti toisenlaisesta todellisuudesta tulevia mahdollisuuksia ja rakentamaan uusia tiedollisia rakenteita. Mahdollisuuksien havaitsemista rajoittava sosiaalinen kenttä voi laajentua uusien tietokonstruktioiden tai meille tuntemattomien arvojen tietoisien reflektoinnin kautta. Persoonallisuutemme kehittyminen saattaa avata rationaalisen mahdollisuuden toteuttaa itselle ennen mahdottomaksi koettuja arvokkaana pidettyjä päämääriä. Se mahdollistaa uudenlaisten toimintatapojen syntymisen. Oppimisen arvo yksilölle on juuri tässä. Uuden tiedon omaksuminen on vaikeaa etenkin, jos se ravisuttaa persoonallisuutemme perustoja. Tällöin uuden tiedon merkitys saatetaan kieltää. Tarvitaan tietoista reflektointia, jotta omien toimintatapojemme tiedostamattomat rajoitukset tulevat näkyväksi.

Kulttuuri voi uudistua vain yksilöiden tuottamien *meille tuntemattomien arvojen* myötä (Hirsjärvi 1975, 122). Toiseuden kohtaaminen turvallisessa ja avoimessa minä-sinä dialogissa, avaa ymmärryksen *meille tuntemattomasta* maailmasta. Tämän merkityksen kiteytän seuraavasti:

- sen kautta voimme reflektoida omia arvojamme ja tietorakennelmiamme
- sen avulla voimme lisätä ymmärrystä omasta itsestämme ja maailmasta
- se vähentää ennakkoluuloja ja pelkoja erilaisuutta kohtaan
- se edistää humanistisen elämänasenteen kehittymistä, jossa persoonaa kunnioitetaan päämääränä sinänsä ja
- se mahdollistaa luovan toiminnan.

Yksilöiden luova toiminta voi muuttaa myös yhteiskunnallisia käytäntöjä. Kulttuurin on mahdollista uusiutua.

Johtamisen toimintaympäristö muuttuu nopeasti. Johtaminen on tullut aiempaa haasteellisemmaksi. Nopeassa muutoksessa kamppailun käsitteistöä ei ole hyötyä. Kulttuurinen artikuloituminen tapahtuu yhteisellä kentällä, jonka analyysissä tarvitaan vuorotellen järjestyksen, konfliktin ja kaaoksen käsitteitä (Heiskala 2000, 186). Tällä kentällä kyky sosiaaliseen toimijuuteen on tärkeää. Toimintamallit ovat päteviä vain tietyssä kontekstissa. Nopeat, toimintaympäristössä tapahtuvat muutokset johtavat tavanvaraisten toimintojen käyttökelvottomuuteen. Tarvitaan pelisilmää, avointa dialogia, kykyä reflektoida omaa toimintaa eri kentillä sekä halua oppia yhdessä toisten kanssa. Lähtökohtana voidaan pitää kahden ihmisen aitoa halua tasavertaiseen minä-sinä kohtaamiseen. Jo se mahdollistaa persoonallisuutemme kasvun ja uutta luovan toiminnan.

Pennanen (2007, 101) toteaa rehtorin tarvitsevan valmiuksia *johtaa muutosta ja katsoa asiantuntijana laajasti oman spesialiteettinsa ulkopuolelta*. Johtamisessa tarvitaan pelisilmää sekä taloudellisten motiivien että yksilön persoonallisuuden kasvun takia. Sosiaalisten suhteiden avulla toisin sanoen verkottumalla rehtori voi tietoisesti kehittää pelisilmäänsä. Kuhunkin tilanteeseen sopivan käsitteistön käyttö mahdollistaa vaikuttavan toimimisen kaikilla johtamisen kontekstiin yhteydessä olevilla tasoilla. Merkitysrakenteet uudistuvat subjektien tekijyyden kautta (Heiskala 2000, 217). Se vaatii toimijalta intentionaalista toiminnan reflektointia ja kykyä omaksua uusia toimintatapoja yhdessä toisten

kanssa. Rehtorin tulee kyetä analysoimaan tekijyyttään ja sen motiiveja. Siten toiminnalla on mahdollista tuottaa tarkoitettuja tuloksia, pyrkiä ohjaamaan ja muuttamaan yhteiskunnallisten käytäntöjen kehitystä (Heiskala 2000, 217) sekä kokea näin oma johtamisensa itsenäisenä toimintana eikä vain annettujen päätösten toteuttajana (Pennanen 2007, 90).

Tarkastelen seuraavaksi koulutuksen ohjausjärjestelmän rakennetta. Rehtorin toimintaa suuntaavat toisaalta hänen omat arvonsa ja toisaalta yhteiskunnallisia arvoja heijastavan koulutuksen ohjausjärjestelmän arvot sekä kouluorganisaation vahvat kulttuuriset perinteet.

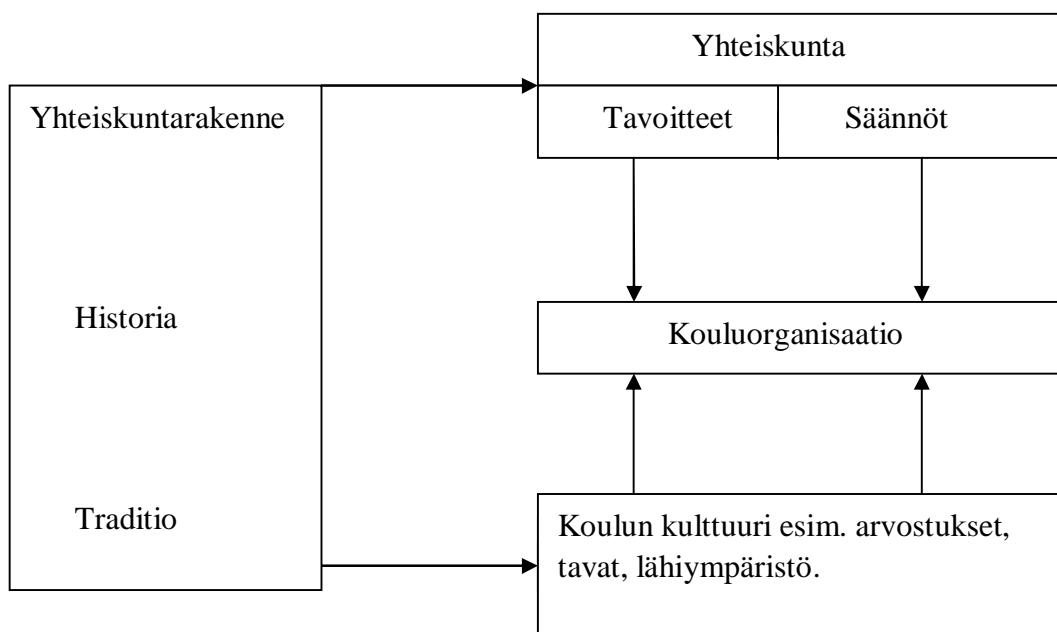
7 Perusopetuksen ohjausjärjestelmä

Koulun johtaminen on kontekstuaalista toimintaa. Rehtorin toimintaa tulee tarkastella sen luonnollisessa toimintaympäristössä. (Pennanen 2007, 74.) Toimintaympäristöllä on merkitystä sekä toiminnan suuntaamisessa että päämäärien valinnassa kuten myös keinoissa ja keinojen toimivuudessa päämäärän saavuttamiseksi. Rehtorin toimintaympäristö muodostuu monista eri organisaatiosta: koulun sisäinen organisaatio (koulun taso), koulun hallinnollinen organisaatio (koulutuksen järjestäjän taso) ja ympäröivän yhteiskunnan organisaatiot (yhteiskunnallinen taso). Kukin taso suuntaa koulussa tapahtuvaa toimintaa. Valtakunnallinen ja kunnallinen ohjausjärjestelmä luo normatiiviset raamit, joiden sisällä rehtorin ja opettajien tulee viranhaltijoina toimintaansa suunnitella.

Edellä todettiin rehtorin tarvitsevan pelisilmää toimia johtamiseen liittyvillä kentillä. Sosiaalinen toimijuus mahdollistaa kokemuksen omasta johtajuudesta itsenäisenä, omista arvoista käsin suunnattuna toimintana, eikä vain annettujen päätösten toteuttajana. Yhteiskunnan taholta tuleva normi- ja resurssiohjaus vaikuttavat kuitenkin monin tavoin rehtorin toimintaan sekä suuntaavana että rajoittavana tekijänä.

Valtakunnalliset ja paikalliset perusopetusta koskevat päätökset muodostavat perusopetusta ohjaavan kokonaisuuden. Nämä päätökset ovat perusopetuslaki ja -asetus, valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta, esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet, opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma, opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9 §:n mukainen vuosittainen suunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10).

Yhteiskunta ohjaa koulua hallinnollisen ja pedagogisen ohjausjärjestelmän avulla. Varsinkin resurssiohjaus on viime vuosina kehystännyt ja rajannut merkittäväällä tavalla koulujen toimintaa. (Berg 1981, 93–96; Isosomppi 1996, 27–29.) Bergin näkemys kouluorganisaation ohjausjärjestelmästä tulee esille kuviossa 6.



KUVIO 6. *Kouluorganisaatio ohjauksen funktiona (Berg 1981, 95; Isosomppi 1996, 28)*

Yhteiskunnan taholta koulussa tapahtuvaa toimintaa ohjataan normatiivisella ja resurssiohjauksella. Ohjausjärjestelmän sisältämät tavoitteet ovat syntyneet poliittisen päätöksenteon seurauksena. Rehtorin virassa toimiva henkilö on sidottu toimimaan normatiivisen ohjauksen mukaisesti.

Perusopetuksessa on nähtävissä koulutuspoliittisen suunnan muutos kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa. Perusopetuksen synnyn taustalla ollut ajatus tasa-arvoisista koulutusmahdollisuuksista on uhattuna. Valtionosuusjärjestelmän muutokset ja tuntikehysjärjestelmä ovat tehneet koulujen taloudesta entistä epävakamman. Paikallisella tasolla tapahtuva päätöksenteko määrittää yhä enenevässä määrin sekä koulujen taloutta että painopisteitä. Samaan aikaan kunnissa on alettu puhua koulujen tuottavuudesta ja tuloksellisuudesta. (Johnson 2007, 11.)

Perusopetuksen rehtori on osa moniportaista päätöksentekojärjestelmää. Penanen (2006) kuvaa koulun johtamisen kontekstia kuvion 7 avulla.



KUVIO 7. Johtamisen kontekstin rakenne (Pennanen 2006, 80)

Pennanen (2007, 91) tutkimuksen mukaan koulun johtamiseen vaikuttavat eniten paikallistasolla tehtävät päätökset, toiseksi eniten valtakunnan tasolla tehdyt päätökset ja vähiten koulun tasolla tehdyt päätökset. Koulun toiminta on osa kunnallista politiikkaa, joten poliittisten voimasuhteitten ja painotusten muutokset heijastuvat myös koulun johtamiseen. Omassa esitutkimuksessani totesin, että rehtorien toimintaa suuntaavat oppilaiden, opettajien, vanhempien, koulutoimen ja oman itsen odotukset. Tulos on ristiriitainen Pennanen (2007) näkemyksen kanssa. Pennanen (2007, 85) mainitsee kuitenkin, että koulun päivittäiset ongelmat ja arkityöhön liittyvät toiminnot vievät rehtorin työajasta suurimman osan. Arkityön keskeisyys näkyy myös esitutkimukseni tuloksissa.

7.1 Valtakunnan tason ohjaus

Valtakunnan tasolla perusopetusta ohjataan seuraavien valtakunnallisten normien avulla:

- Perusopetuslaki ja asetus (1998),
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (2001),
- Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004).

Perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää eri tasoilla tapahtuvaa normatiivista ohjausta, jonka tavoitteena on auttaa yksilöä kehittymään ihmisyyttä arvostavaksi ja oikeuksistaan tietoiseksi, yleissivistyksen ja elinikäisen oppimisen valmiuden omaavaksi tietoyhteiskunnan jäseneksi (Johnson 2007, 25). Opetussuunnitelman perusteilla on kolme ohjauslottuvuutta: juridis- hallinnollinen tehtävä, tiedollinen tehtävä ja pedagoginen tehtävä. Johnson (2007) on kuvannut näitä ohjauslottuvuuksia kuten taulukko 4 osoittaa.

Taulukko 4. *Opetussuunnitelman perusteiden ohjauslottuvuudet (Johnson 2007, 27)*

Opetussuunnitelman perusteiden ohjauslottuvuus	Kuvaus
Juridis-hallinnollinen tehtävä	<ul style="list-style-type: none">• noudattelee perusopetuslakia ja asetuksia• täsmentää mainittujen tavoitteiden merkitystä paikallisessa kasvatus ja opetus-työssä• ohjaa paikallista opetussuunnitelmatyötä estäen paikkakuntien välisiä opetuksellisia eroja
Tiedollinen tehtävä	<ul style="list-style-type: none">• määrittelee opetuksen tavoitteena olevat tiedot ja taidot• ylläpitää tiedeperustaista tuntijakoa• määrittää ydintiedon
Pedagoginen tehtävä	<ul style="list-style-type: none">• ilmaisee valtakunnan pedagogisen tahdon: miten opetusta tulisi toteuttaa• sisältää tavoitekuvauksen perusopetuksen oppimiskäsityksestä, oppimisympäristöstä, toimintakulttuurista ja työtavoista sekä niiden taustalla vallitsevista arvoista ja filosofiasta• pitää koulut ajan tasalla pedagogisessa kehityksessä• korostaa kasvatuksen merkitystä• edistää opetushenkilöstön ammatillista kehittymistä• muodostaa jatkumon eri opetussuunnitelmien välille

Peruskoulun opetussuunnitelmia on uudistettu 1970-luvulta alkaen yhä tihenevään tahtiin. Ensimmäinen opetussuunnitelma (POPS 1970) oli yli tuhatsivuinen tarkasti peruskoulun toimintaa normittava ja ohjaava teos. Valtiojohtoisuuden vähentyminen johti 1994 siihen, että silloin valmistunut *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet* antoi ehkä liikaakin valtaa yksittäisille kunnille ja kouluille suunnitella opetusta. Vuoden 2004 *Opetussuunnitelman perusteiden* toivotaan ohjaavan paikallisen tason opetussuunnitelmatyötä edellistä opetussuunnitelmaa paremmin. (Johnsson 2007, 23–26.) Pyrkimyksenä on taata tasa-arvoiset opiskelumahdollisuudet kaikille oppilaille. Perusopetuksen opetussuunnitelma vaikuttaa ohjaavana normistona koulussa tapahtuvan toiminnan taustalla. Ennen kaikkea se toimii perusteena opetuksen järjestäjän eli kunnan tasolla tehdyille opetussuunnitelmalle.

7.2 Kunnan tason ohjausjärjestelmä

Kunnan tasolla seuraavat asiakirjat normittavat koulussa tapahtuvaa toimintaa:

- Opetuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma (2006),
- Opetussuunnitelmaan perustuva perusopetusasetuksen 9. §:n mukainen vuosittainen suunnitelma.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät seuraavan ohjeen paikallisella tasolla tapahtuvalle opetussuunnitelmatyölle:

Opetussuunnitelman perusteet on kansallinen kehys, jonka pohjalta paikallinen opetussuunnitelma laaditaan. Opetuksen järjestäjällä on vastuu opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatusta ja opetustyöstä ja täsmennetään perusteissa määritellyjä tavoitteita ja sisältöjä sekä muita opetuksen järjestämiseen liittyviä seikkoja. Perusopetuksen opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon esiopetuksen opetussuunnitelma ja perusopetuksen yhtenäisyys sekä muut kunnassa tehdyt lapsia, nuoria ja koulutusta koskevat päätökset.

(Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 4.)

Opetussuunnitelma toimii normatiivisena lähtökohtana paikalliselle opetussuunnitelmatyölle. Paikallisuudella voidaan tarkoittaa sisältöjen liittämistä paikallisiin oloihin, lähiympäristöön, sen luontoon ja ihmisiin ja elinkeinoelämään. Opetussuunnitelmaa voidaan myös kehittää paikallisesti huomioimalla opettajien ja oppilaiden erityisosaaminen joillakin alueilla tai hyödyntämällä olemassa olevia resursseja. Paikalliset sovellukset vaihtelevat resurssien mukaan. (Atjonen 1993, 30–31.)

Kunnan tasolla tapahtuvan resurssiohjauksen todettiin merkittävästi määrittävän koulussa tapahtuvaa toimintaa. Rehtorin työtodellisuutta kartoittavassa Suomen rehtorit ry:n (2005) teettämässä tutkimuksessa todetaan hallinnon hajautuksen ja koulua koskevien säästötoimenpiteiden merkittävästi lisänneen sekä rehtorien työmäärää että johtaneen olosuhteiden pakosta eettisesti kestävämmien päätösten tekemiseen.

Organisaatioiden johtamisessa on jo pitkään pyritty jaettuun johtajuuteen ja keskinäiseen riippuvuuteen perustuvaan sosiaaliseen kontrolliin, jonka seurauk-

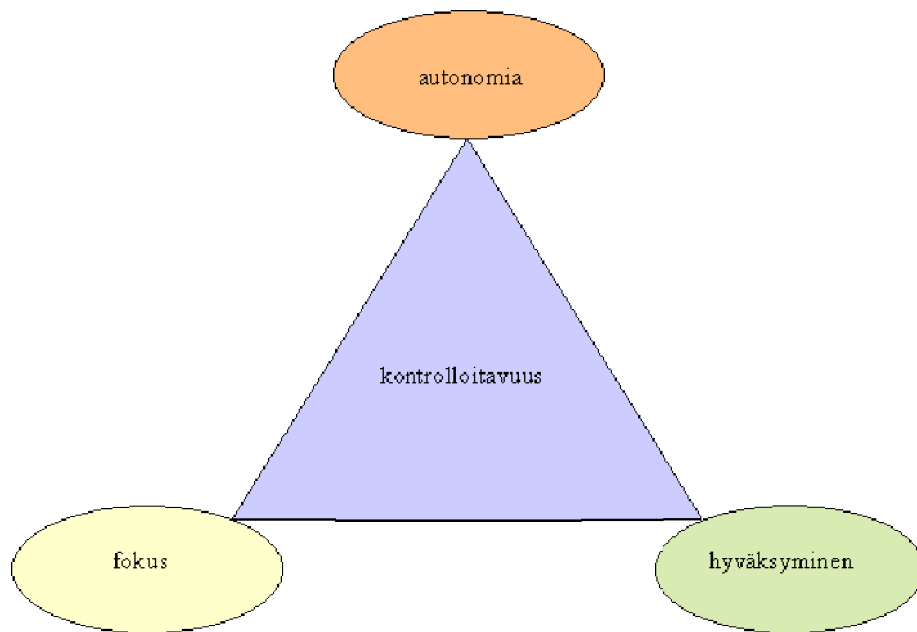
sena selkeä auktoriteetti on kadonnut. Tilalle on tullut tavoite- ja tulosjohtamisjärjestelmä, jonka käytännön toteutukset ovat kuitenkin puhtaasti autoritaarisia. Autoritaarisuus on pukeutunut näennäisen osallistamisen valepukuun. (Junnola & Juuti, 1993, 205–206.)

Mike Bottery (2000) kritisoi jyrkästi julkisen sektorin toiminnan tulos- tavoitejohtamisen järjestelmää. New Public Management (uusmanagerialismi) -ajattelun mukaan sivistyneessä ja muuttuvassa yhteiskunnassa täytyy olla terve julkinen sektori, joka pystyy tarjoamaan hyväksyttävän tason julkisia palveluja yhteiskuntansa jäsenille. Toiminnan tehokkuuden mittaamiseksi luodaan selkeät mittarit, joiden avulla voidaan luovasti, joustavasti ja puolueettomasti arvioida esimerkiksi palvelujen tasoa. Uusmanagerialistit ajattelevat yhteiskunnan sosiaalisen kehityksen olevan yhteydessä siihen, miten paljon tuottavuus kasvaa. Tuottavuuden kasvu pyritään takaamaan huolellisella suunnittelulla, toteutuksella ja arvioinnilla. Tuottavuus kasvaa, kun työntekijät sitoutetaan organisaation tavoitteisiin. Organisaatiossa toimivat ihmiset nähdään pääomana eikä inhimillisinä olentoina. Toimintaa ohjataan poliittisella tasolla keskitetysti, ja vastuu toiminnan tuloksista jaetaan hajautetusti. Ongelmat jätetään yksilöiden ratkaistaviksi, tunnustamatta, että ainakin osa ongelmista on seurausta yhteiskunnassa vallitsevista epäkohdista. Managerialismin arvot on nostettu ensisijaisiksi, ja vasta toisena tulevat perinteiset yhteiskunnan tukipilarina olevat arvot kuten autonomia, kriittisyys, huolehtiminen, erilaisuuden sietäminen, tasa-arvoisuus, kunnioitus ja luottamus. Painotuksen seuraukset näkyvät opettajien stressiperäisten sairauksien lisääntymisenä sekä varhaiseläkkeelle siirtymisinä. (Bottery 2000, 57–80.)

Hallinnon hajauttaminen on antanut näennäisen päätäntävällän kouluille omasta toiminnastaan. Koulun tavoitteena on oppilaan hyvän toteutuminen. Mikäli tämän toteutumista halutaan mitata, täytyisi ensin määrittää, mikä on oppilaalle hyvä ja kenen näkökulmasta asiaa tarkastellaan. Mahdottomuus tämän kaltaisten asioiden mittaamiseen saattaa johtaa tehokkuuden mittaamiseen mittareilla, jotka mittaavat koulutuksen päämäärän toteutumisen kannalta merkityksettömiä asioita. Asiat, joita pidetään arvioinnin arvoisina, suuntaavat toimintaa niitä kohti. Merkityksettömistä seikoista tulee merkityksellisiä, koska niiden perusteella tehdään koulujen toimintaan vaikuttavia ratkaisuja kunnan tasolla.

7.3 Ohjausjärjestelmän ongelmat

Opettajan tulee opetuksessaan noudattaa opetuksen järjestäjän vahvistamaa opetussuunnitelmaa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10). Opetussuunnitelman toteutuminen koulun tasolla ei kuitenkaan ole itsestään selvyys. Seikkula-Leino (2007) kuvaa opetussuunnitelman toteuttamisen dilemmoja ja kontrolloitavuutta kuvion 8 mukaisesti.



KUVIO 8. *Opetussuunnitelman toteuttamisen dilemmat ja kontrolloitavuus (Seikkula-Leino 2007, ks.myös Fett & Wallace (2005))*

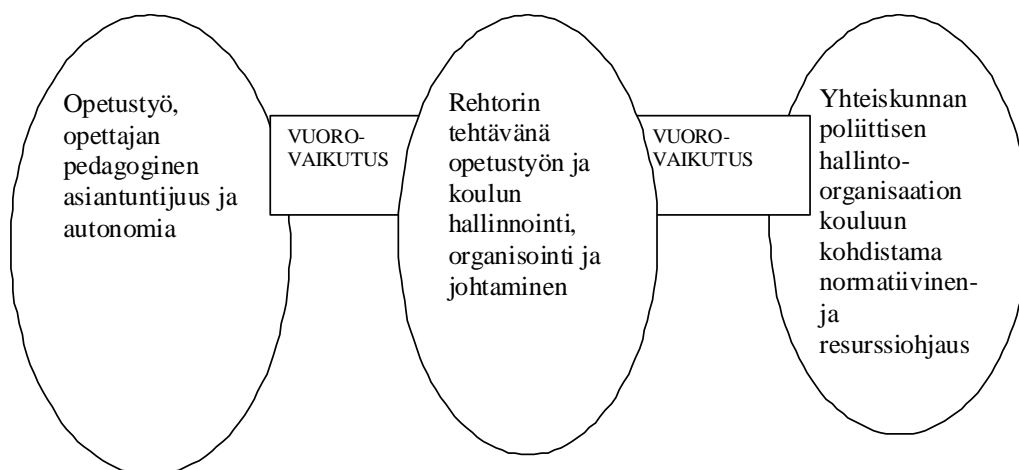
Autonomisuudella tarkoitetaan sitä, missä määrin päätökset tehdään oppilaitostasolla ja missä määrin päätösprosessi on tehty ylemmällä viranomaistasolla. Tämä kaksitasoisuus on ongelmallista varsinkin rehtorille, joka roolinsa puolesta joutuu toimimaan sekä oppilaitos- että viranomaistasolla. Fokus kuvaa sitä, miten opetussuunnitelma toteutetaan oppilaitostasolla. Keskitytäänkö muuttamaan rakenteellisesti koulutusta vai pyritäänkö vain muuttamaan luokkatason pedagogisia käytänteitä. Hyväksyminen liittyy siihen, miten muutokseen suhtaudutaan: hyväksytäänkö muutos vai kieltäydytäänkö pohtimasta vaihtoehtoisia ratkaisuja? Koulussa toimivien henkilöiden ja koulun virallinen toimintalinja saattavat erota toisistaan. (Flett & Wallace 2005, 190–192.) Kontrolloitavuus käsittää sen, miten edellä mainitut tekijät tulevat otetuksi huomioon muutosprosessissa. Opetussuunnitelmauudistuksen toteutuminen luokkatasolla on erityisen ongelmallista. Uudistuksissa tulisikin keskittyä fokuksen ja hyväksymisen dilemموjen käsitteilyyn sekä siihen, mitä opetussuunnitelman tavoitteiden toteuttaminen tarkoittaa käytännössä luokkatasolla. (Seikkula-Leino 2007, 19–20.) Asian selvittämiseksi tarvitaan yhteistä pohdintaa toimintaa ohjaavista arvoista sekä sitoutumista toimintaan niiden mukaisesti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004, 10) edellytetäänkin eri opettajaryhmien välistä yhteistyötä koulukohtaista opetussuunnitelmaa laadittaessa.

Mikäli yhteisiin tavoitteisiin ei ole sitouduttu opetussuunnitelma- uudistuksesta huolimatta luokkatasolla, pedagogisesta näkökulmasta muutoksia ei tapahdu juuri lainkaan (Seikkula-Leino 2007, 20). Luokassa tapahtuva toiminta noudattelee piilo-opetussuunnitelmaa, joka tosin on käsitteenä selkiytymätön. Tiivistäen se tarkoittaa opetustapahtumassa opetussuunnitelman toteuttamisen yhteydessä väliin tulevia tekijöitä, jotka estävät opetussuunnitelman tavoitteiden toteu-

tumisen yksittäisen oppilaan kohdalla. Piilo-opetussuunnitelma suuntaa toisinaan opetusta enemmän kuin varsinainen opetussuunnitelma, varsinkin jos opetussuunnitelma ja piilo-opetussuunnitelma ovat keskenään ristiriidassa. (Uusikylä & Kansanen 1988, 10–16.)

Sarjala on korostanut koulujen ja opettajien koulutuspoliittista vastuuta (Johnson 2007, 29). Valtion tasolla tehtyjä päätöksiä on noudatettava, vaikka ne olisivat ristiriidassa omien näkemysten kanssa. Opettajalla on luokassaan suuri toimintavapaus, eikä hallinnollisin toimenpitein päästä vaikuttamaan opetustahtumaan (ks. Uusikylä & Kansanen 1988, 16). Asetelma on ongelmallinen myös rehtorin näkökulmasta.

Rehtorin ja koulun johtajan rooli on lisääntyneen vallan myötä tullut entistä tärkeämmäksi koulun toiminnan ja uudistusten toteutuksessa. Johtaja voi tukea koulunsa opettajia uudistusten alkaessa järjestämällä heille aikaa yhteistä suunnittelua, toisten opettajien opetuksen seuraamista ja koko koulun toiminnan reflektointia varten. Toiseksi johtaja voi auttaa opettajia tukemalla yhteisen vision luomista työyhteisölle. Johtajan tulee myös ymmärtää, että uudistukset onnistuvat parhaiten silloin, kun suurin osa opettajista haluaa muutosta. Uudistusten tarpeellisuus ja hyöty tulee olla jokaiselle opettajalle perusteltavissa. (Sahlberg 1996, 223.)



KUVIO 9. *Koulun johtajan roolin kaksoisasetelma*

Kuviossa 9 kuvataan rehtorin roolin kaksoisasetelmaa. Rehtorin tulisi kyetä avaamaan opettajille mitä poliittisen päätöksentekojärjestelmän taholta tuleva ohjaus tarkoittaa koulun tasolla sekä avaamaan koulussa tapahtuvan toiminnan perusedellytyksiä päättäjille (Moos & Carney 2001, 8). Mikäli vuorovaikutus näillä kentillä epäonnistuu, eivät koulun tavoitteet ja poliittisen hallinto-organisaation tavoitteet välttämättä kohtaa.

Koulutus ja yhteiskunnan kehitys kulkevat käsi kädessä. Organisaatioihin ja johtamiseen kohdistuvan tieteellisen ajattelun muuttuminen on muuttanut käytännön työelämää. Koululle ja koulun johtamiselle asetetut odotukset kuvastavat

aina omaa aikaansa. Siksi koulua tuleekin tarkastella osana yhteiskuntaa ja siinä vallitsevia aatteita ja virtauksia. (Juuti 1995, 14.)

Useiden eri tutkijoiden mukaan menestyneille kouluille on ominaista rehtorin ja opettajiston yhteinen visio koulun tulevaisuudesta ja niistä keinoista, joilla visiosta tulee totta. Opettajat ovat mukana valmistelemassa ja tekemässä päätöksiä. Näin opettajista muodostuu yhteisö, joka opettaa ja toimii yhdessä. Tällaisen yhteisöllisen johtamismallin keskeisinä piirteinä ovat tavoite päästä yksimielisiin päätöksiin ja sitoutuminen yhteisiin arvoihin. (Mustonen 2003, 73.)

Valtakunnan tason perusopetuksen opetussuunnitelmaa on uudistettu yhä tihevään tahtiin. Uudistuksen tavoitteena on muuttaa koulun käytänteitä opetussuunnitelman tavoitteiden mukaisiksi. Koulun käytänteiden muuttaminen on vaikeaa, koska sekä koulun kulttuuriset perinteet että opettajien valta itse suunnitella opetuksensa luokassa torjuvat muutoksia. Isosompin (1996) mukaan kouluorganisaation ristiriitainen perusluonne tulee esille erityisesti muutostilanteessa, jolloin kouluyhteisö joutuu kohtaamaan yhteiskunnan ja toisaalta koulun sisäiset erilaiset tavoitteet koulussa tapahtuvan toiminnan suhteen. Tällaisessa tilanteessa johtajan tulee kyetä ehkäisemään ristiriitojen syntymistä sekä pyrkiä säilyttämään työyhteisön harmonia. Niin johtajan kuin kehittämistoiminnan kannalta on edullista, etteivät johtamisroolit ole liian näkyviä. Rehtori voi halutessaan vaikuttaa opettajiin opettajaryhmän välityksellä. Koulun yhteiskunnallis-historialliset perinteet selittävät rehtorin toimintaa muutostilanteessa. (Mt. 146.)

Yhteisen näkemyksen löytäminen muutoksen merkityksestä ei ole helppoa koulussa toimivien henkilöiden erilaisten taustojen sekä kouluun kohdistuvien ristiriitaisten odotusten keskellä. Myös kouluorganisaation vahvat kulttuuriset perinteet haittaavat toimintatapojen uudistamista.

8 Peruskouluorganisaatio

Koulu organisaationa sisältää kolme ulottuvuutta: professionaalisuuden, byrokrattisuuden ja oppilaiden kannalta pakollisuuden (Mustonen 2003, 37–38). Koulua ohjataan toisaalta ulkoapäin yhteiskunnan tasolta ja toisaalta koulun oman toimintatason kautta. Koulun perustehtävä yhteiskunnallisena instituutiona on kasvattaa oppilaita virallisesti asetettujen kasvatustavoitteiden suuntaisesti, siirtää oppilaille kulttuuriperintöä, huolehtia oppilaiden kasvusta yhteiskunnan jäseniksi ja vastata valikoinnista jatko-opintoihin (Johnson 2007, 13). Kouluorganisaation toiminnan normatiivinen ohjaus raamittaa kaikkea toimintaa koulussa ja siten ohjaa myös rehtoria. Tämä yhteiskunnan hallinnollinen ohjausjärjestelmä heijastaa yhteiskunnan kulttuurisia arvoja.

Kouluorganisaatio on sosiaalinen järjestelmä, joka koostuu keskenään riippuvuussuhteissa olevista osista. Osat ovat organisoituneet toiminnan tavoitteen kannalta tarkoituksenmukaiseksi kokonaisuudeksi. Yksilö ja yhteisötaso muodostavat sosiaalisen järjestelmän, kontekstin, jossa toiminta tapahtuu. (Vaherva 1984, 25.)

8.1 Systemiteoreettinen näkemys

Systemiteorian mukaan organisaatio koostuu jatkuvasti käynnissä olevista prosesseista. Niissä informaatio, tavarat, rahat ja ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään organisaation sisällä sekä vuorovaikutuksessa myös ympäristönsä kanssa. Systemiteoreettisissa malleissa koulu ymmärretään systeeminä, joka koostuu useista eri osajärjestelmistä kuten oppilaista, opettajista luokista ja koulumuodosta. Osajärjestelmät ovat sidoksissa toisiinsa siten, että muutos yhdessä osajärjestelmässä aiheuttaa muutoksen myös muissa. (Juuti 1995, 17.)

Hämäläinen (1982) on soveltanut Leavittin (1965) neliosaista systemiteoreettista mallia koulun kuvaamiseen. Hämäläisen mukaan kouluorganisaation rakenteeseen kuuluvat koulun toimintasuunnitelmat, menetelmät, normit, roolit, kommunikaatiomallit ja palkinnot. Menetelmiin kuuluvat konsultaatio, opetus, teknologia ja ryhmätyö. Ihmisten toimintaan voidaan sisällyttää mallin mukaan havainnointi, odotukset, motivaatio, johdon, henkilöstön ja opiskelijoiden toiminta, henkilöstösuhteet ja arvostukset. Organisaation tavoitteisiin kuuluvat kohteet, tarkoitukset, uskomukset ja arvostukset. (Hämäläinen 1982, 42.)

Isosompin (1996, 30) mukaan systemiteoriaa ei voida pitää minään yhtenäisenä teoriana, vaan lähestymistapana, joka sisältää useita eri suuntauksia. Systemiteoreettisessa tarkastelussa sosiaalisten ilmiöiden katsotaan johtuvan konk-

reettisistä ympäristön ominaisuuksista tai ihmisen biologisista tarpeista. Se ei ota huomioon vuorovaikutuksen merkitystä ihmisen sosiaalisen todellisuuden luomisessa. Systeemitheoria pyrkii etsimään konkreettisia ympäristön lainalaisuuksia, joiden avulla voitaisiin löytää organisaatiotyyppologioita ja selittää organisaatioiden toimintaa. Organisaatioihin liittyvä sosiaalinen todellisuus jää näissä tarkasteluissa sivuun, vaikka juuri sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitys uudistusten ja kehittämisen kannalta on oleellinen. (Juuti 1995, 17.)

Kouluun ja koulun johtamiseen liittyvät odotukset näyttäytyvät selvimmin vuorovaikutustilanteissa sekä yhteiskunnan tason normatiivisissa ohjeissa. Rehtorit kokevat kouluun kohdistuvan ristiriitaisia odotuksia. Ne heijastavat sekä yhteiskunnassa vallitsevia kulttuurisia arvoja että yksilön oman kehityshistorian aikana muodostuneita arvoja.

Odotukset suuntaavat yksilön toimintaa. Heiskala (2000, 198) puhuu tekijyydestä ja erottaa sen toiminnan yläkäsitteeksi. Tekijyyden tasoina ovat tavanvarainen toiminta (hiljainen tieto) ja tavanvarainen uskomukseen pohjautuvana reflektiivinen toiminta, tälle pohjautuva projektinvarainen tulevaisuuden suunnittelu sekä vaatimipana tasona luova toiminta, kun tavanvaraiseen ja uskomuksiin pohjautuva toiminta jostain syystä ei johda haluttuun lopputulokseen. (Heiskala 2000, 198–199.) Kaksi ensin mainittua toiminnan tasoa, muodostuvat kulttuurisesti ohjautuneista toiminnoista. Koulukontekstissa tapahtuvan toiminnan ymmärtämiseksi tarkastelen kouluorganisaatiota seuraavaksi kulttuurisesta näkökulmasta.

8.2 Kulttuurinen näkökulma kouluorganisaatioon

Jokainen yksilö on jo omana kouluaikanaan sisäistänyt koulun kulttuurisen toimintarakenteen. Opettajankoulutus on edelleen jatkanut tätä sosiaalistamisprosessia. Kouluorganisaation sisällä toimivien henkilöiden välinen vuorovaikutus muodostaa koulussa vallitsevan sosiaalisen todellisuuden, jota säätelevät myös kulttuuriset normit. Kulttuuriset tavat vaikuttavat oppimiseen ja opettamiseen. Kulttuuriset ajattelun ja oppimisen pedagogiset mallit ovat yhteydessä siihen, millaista oppimista ja opettamista pidetään oikeanlaisena (Aarnio & Engvist 2007, 146). ”Kulttuurinen pilvi” (Juuti 1995) saattaa ehkäistä näkemästä uudenlaista suuntaa kouluorganisaation toiminnalle. Opettajuus, siitä puhuminen ja sen kehittyminen ovat mahdollisia vain kulttuurin sallimissa rajoissa.

Kouluorganisaatio vastustaa tehokkaasti uudistuksia. Organisaation rakenne on luotu ennen uusien tehtävien määrittelyä. Rakenne suuntaa toimintaa vanhoihin uomiin. Kouluorganisaatio nojaa sen kaikilla tasoilla vahvoihin perinteisiin. Kouluorganisaation byrokraattista rakennetta on pyritty purkamaan, mutta yhä edelleen koulun tasolla voidaan päättää vain vähän koulua koskevista asioista. Koulurakennukset, lukujärjestys, jopa toimintatavat ovat muuttuneet varsin vähän toisen maailmansodanjälkeisenä aikana. (ks. esim. Johnsson 2006.)

Organisaatiokulttuuriin muodostuu uskomuksia, joiden avulla organisaatiossa tapahtuva toiminta voidaan selittää loogisesti. Niiden avulla legitimoidaan sekä

nykyinen että tulevaisuudessa tapahtuva toiminta. Organisaatiossa työskenteleville nämä uskomukset muodostavat todellisuuden, jonka rajoissa omaa toimintaa voidaan suunnata. Kun uskomukset tiettyjen toimintatapojen tehokkuudesta ja merkityksestä organisaation olemassa ololle ovat siirtyneet osaksi organisaation rakennetta, niiden muuttaminen on vaikeaa. (Boje, Fedor & Rowland 1989, 608–609.) Kulttuuriset käyttäytymistäipumukset ja uskomukset oikeanlaisesta toiminnasta, muodostavat doksan eli diskurssin ulkopuolelle jäävän kyseenalais-tamattoman maailman (Bourdieu 1977, 168), josta käsin koulussa tapahtuvaa toimintaa havaitaan ja jäsennetään (Gagliardi 1986, 124–125).

8.3 Kouluorganisaation murros

Opettaja rakentaa oman opettajuutensa persoonastaan ja elämäkokemuksestaan käsin yhteiskunnan määrittämien reunaehtojen pohjalta (Luukkainen 2007, 157; Vertanen 2007, 189). Tämän mahdollistaa opettajien ja rehtorin autonomia oman työnsä toteuttamisen suhteen. Toimintatasolla, koulun jokapäiväisessä toiminnassa vaikuttavat koulun epäviralliset kirjoittamattomat säännöt ja normit, jotka voivat vaihdella suuresti koulusta toiseen ja saattavat olla ristiriidassa organisaatiolle asetettujen päämäärien kanssa (Berg 1981, 94; Leino 1985). Lisäksi kunkin opettajan sekä muiden koulussa työskentelevien omaan taustaan ja persoonaan yhteydessä olevat arvot suuntaavat koulussa tapahtuvaa toimintaa. Yksilön toimintaa organisaatiossa kuvaa rajoitetun rationaalisuuden periaate, jolla tarkoitetaan pyrkimystä jokaisessa tilanteessa ensisijaisesti tyydyttäviin eikä maksimaalisiin ratkaisuihin (Juuti 1983, 52–53).

Opettajuus ei ole vain yksilön osaamista, vaan käsitys tehtävästä ja tavasta toimia opettajana rakentuvat vuorovaikutuksessa ympäristön, ammatillisuuden ja oman elämän kanssa (Vertanen 2007, 189). Aikaamme kutsutaan post-moderniksi. Sitä kuvataan individualismin aikakautena, jossa perinteisten arvojen tilalle ovat tulleet yksilölliset, omasta todellisuudesta ja siihen liittyvistä tarpeista tulevat arvot (Puohiniemi 2002). Tämä on johtanut koulun toiminnalle asetettujen tavoitteiden kirjon laajentumiseen. Koulussa toimivat joutuvat kohtaamaan hyvinkin erilaisista todellisuuksista kumpuavia odotuksia (ks. esim. Stoll & Bolam 2004, 51).

Kouluorganisaation esitetään toimivan selkeiden tavoitteiden suuntaisesti, tunnistettavien henkilöiden toimiessa rooliinsa kuuluvien tarkoituksenmukaisten ja tarkoin suunniteltujen menetelmien pohjalta. Näiden rakenteellisten tekijöiden on ajateltu ylläpitävän koulussa tapahtuvan toiminnan johdonmukaisuutta, ennustettavuutta ja pysyvyyttä. Kouluorganisaation tavoitteita oletetaan saavutettavan tiettyjen toimintojen kautta. Kuitenkin koulut eroavat toisistaan, joten yksimielisyyttä koulun tavoitteista tai siitä miten niihin päästään ei ole saavutettu. Koulua organisaationa tulisikin tarkastella tämän todellisuuden pohjalta. (Bell 1988, 4–5; Packwood & Turner 1988, 79–83.)

Kasvatustavoitteiden toteutumiseen liittyy paljon muitakin väliin tulevia muuttujia kuin koulussa tapahtuva toiminta. Siksi tiettyjen koululle asetettujen

päämäärien saavuttaminen ei yksistään selitä esimerkiksi hyviä oppimistuloksia. Yhteiskunnan asettamat päämäärät saattavat olla ristiriidassa koulun tasolla työskentelevien henkilöiden koulutukselle asettamien päämäärien kanssa. Virkamies ei voi kokonaan ohittaa yhteiskunnan asettamia päämääriä, mutta voi omilla ratkaisullaan vaikuttaa, mitkä niistä asetetaan ensisijaisiksi. Yhteiskunnan normiohjauksen vaikuttavuuden kannalta on ongelmallista, ettei voida luotettavasti sanoa, mitkä päämäärät tulisi asettaa kouluopetuksessa ensisijaiseksi. Yhtenäisen arvopohjan puuttuminen tekee koulussa tapahtuvasta toiminnasta tempoilevaa. Ristiriidat koulutuksellisten näkemysten välillä lisääntyvät, kun vanha byrokraattinen organisaatorakenne on purettu, mutta uutta organisaatiokulttuuria ollaan vasta hakemassa. Tilanne on rehtorin kannalta pulmallinen: mihin suuntaan koulua tulisi kehittää?

Juha Sääntti (2008) on tarkastellut opettajan työn muuttumiseen liittyviä haasteita kolmen vastinparin kautta. Ne ovat muutos vastaan pysyvyys, yhteisöllisyys vastaan yksilöllisyys ja avoin vastaan suljettu. Koulukulttuuriin kohdistuvat muutospaineet ovat lisääntyneet. Koulussa työskentelevien henkilöiden odotetaan olevan enenevässä määrin yhteydessä vanhempiin ja ympäröivään yhteiskuntaan. Opettajat asennoituvat vastahakoisesti muutokseen ellei sen merkitystä ole avattu luokkahuonetasolle. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys, vastinparia Sääntti tarkastelee sekä luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan että opettajien tasolla. Luokkahuone-toiminnassa, opettajien ja oppilaiden välisessä suhteessa, yksilöllisyyden merkitys korostuu. Vastaavasti opettajien välisen yhteistyön merkitystä on pyritty lisäämään. Vastinparissa avoin vastaan suljettu tarkastellaan muutosta lisääntyneen kodin ja koulun välisen yhteistyön näkökulmasta. Vanhempien koulutustason nousu on vienyt opettajilta koulutukseen liittyvän auktoriteettiaseman, jonka johdosta vanhemmat ja myös oppilaat asettavat hyvin erilaisia ja osin kohtuuttomia vaatimuksia opetukselle ja muulle koulussa tapahtuvalle toiminnalle. Usein opettajat joutuvat vastaamaan suuriin vaatimuksiin oman persoonallisuutensa ja elämäkokemuksensa avulla vailla työyhteisön tukea. Seurauksena saatetaan olla uupuminen. (Sääntti 2008.)

Sääntin (2008) artikkeli kuvaa hyvin murrosvaiheessa olevan kouluorganisaation todellisuutta. Rehtorin rooli koulussa tapahtuvan toiminnan johtajana ja viime kädessä siitä vastuussa olevana henkilönä ei ole helppo. Selvää on, että koulun on kyettävä muuttumaan. Kun koulussa ilmenevät ongelmat paisuvat, opettajien ja rehtoreiden jaksaminen on uhattuna. Ongelmat eivät niinkään johdu yhteiskunnan muutoksesta, vaan koululaitoksen muuttumattomuudesta.

Alvin Toffler esitti jo vuonna 1970 koululaitoksessa tarvittavan muutosta kolmella eri tasolla:

- Koulu ja kasvatusjärjestelmän organisaatorakenteen on muututtava.
- Opetusohjelmien on kehityttävä.
- Opetusta on suunnattava entistä enemmän tulevaisuuden pohtimiseen.

Näistä Toffler pitää organisaatorakenteen muuttamista ensisijaisen tärkeänä. Hän kyseenalaistaa koulun ainoana oppimisen paikkana ja kehottaa viemään opetusta ulos luokkahuoneista, ottamaan opetukseen mukaan ulkopuolisia aisan-

tuntijoita, jotka tuovat teoreettiset asiat käytännössä oppijoiden tietoisuuteen. Koulun tulee levittäytyä sitä ympäröivään tilaan, sosiaaliseen ympäristöön ja aikaan siten, että myös tulevaisuus tulee osaksi opetusta. Nämä muutokset tulee saada osaksi myös luokkahuoneopetusta. Tähän Toffler näkee monia eri mahdollisuuksia: (1) luokkia joissa on monta opettajaa ja yksi oppilas, (2) luokkia, joissa on monta opettajaa ja monta oppilasta, (3) luokkia, joissa oppilaat on organisoitu lyhytaikaisiksi työryhmiksi, ja (4) luokkia, joissa oppilaat siirtyvät ryhmätoista yksilölliseen työskentelyyn ja päinvastoin. Tulevaisuuden kouluorganisaatiossa avainsanoja ovat hajauttaminen, levittäytyminen, tunkeutuminen yhteisöön, asioiden hoitaminen tässä ja nyt sekä jäykkien aikataulujen ja ryhmittelyjen murtaminen. Kaikkia näitä yhdistelmiä on käytettävä, jotta oppilaat oppisivat toimimaan tulevaisuuden lyhytaikaisissa organisaatioissa. (Toffler 1972, 422–426.)

Kuten Sääntti (2008) toteaa, muutokseen on pyritty monin eri tavoin. Kuitenkin koulun käytännön toiminta on todellisuudessa muuttunut varsin vähän saati, että koulukulttuurin syvärakenne olisi muuttunut.

8.4 Anarkistisesta asiantuntijaorganisaatiosta oppimisorganisaatioksi

Rehtorilla ja opettajilla on samantasoinen koulutus, joten kukaan ei ole koulutukseen perustuvaa asiantuntija-asemaa opetusasioissa. Koulua voidaankin pitää asiantuntijaorganisaationa. Jari Eskola (2005) pohtii yliopistoon kohdistuvien uudistusten läpiviemiseen liittyviä ongelmia ja tuo osuvasti esille uudistusten läpiviemisen problematiikan erityisesti asiantuntijaorganisaation kontekstissa.

Yliopisto on tunnetusti asiantuntijaorganisaatio, täynnä originelleja, älykkäitä, itsenäisiä, luonnevikaisia ja järempäisiä ihmisiä. Jokainen on asiantuntija, ja kaikki haluavat hallita kaikkea samaan aikaan, kun kukaan ei ole juurikaan kiinnostunut hallinnosta, välttämättömästä pahasta. Toisaalta tarvittaisiin tehokkuutta hallintoon (valmiita esityksiä, laitosjohtajan päätöksiä jne.) ja toisaalta jokainen haluaa keskustella lähes jokaisesta asiasta. Tämä keskustelukulttuuri ei kuitenkaan ulotu siihen, että laitosjohtaja saisi kunnon palautetta, ainakaan ylemmiltään. Usein laitosjohtaja on hyvin yksin. Voi vain arvailla mitä hän kenties on tehnyt väärin, miten asioita voisi korjata, ovatko päämäärät järkeviä jne.--Asiantuntijaorganisaatioiden ongelmiin kuuluu myös se, että kaikki eivät halua leikkiä kaikkien kanssa. Henkilökohtaiset tunteet, antipatia, kilpailun pelko, uhka oman aseman heikkenemisestä saavat älykkäät ihmiset toimimaan täysin järjettömällä tavalla. Olennaista ei ole laitoksen toiminnan kehittäminen vaan se, että kenenkään saavutettuihin etuihin ei puututa. (Eskola 2005, 83–88.)

Asiantuntijaorganisaatiossa kaikki ovat asiantuntijoita. Jokainen osaa perustella totuutensa asiantuntevin argumentein. Kenenkään totuutta ei voida varmasti mitata toistaan paremmaksi. Siitä seuraa epäselvyyttä ja ristiriitoja puhuttaessa organisaation toiminnan suuntaviivoista. Henkilökohtaiset tunteet ja pelot johtavat arvovaltaakiistoihin, joissa yhteisen totuuden etsintä hautautuu ristiriitojen keskelle. Johtaja jää yksin. (ks. Ahonen, 2001.)

Kouluorganisaation rakenteeseen kuuluu siinä toimivien asiantuntijoiden autonomia opetuksellisissa asioissa. Opetuksellisten painopisteiden ja opetusmenetelmien välillä on eroavaisuuksia. Kukin opettaja toteuttaa kasvatustehtävänsä omasta näkökulmastaan käsin. Organisaation toimintaan kohdistuvat uudistus-paineet ovat lisääntyneet. Hallintorakenteen muuttuminen, hallinnon hajauttaminen, on tuonut paineita uudistaa opettajien vastuuta koskemaan myös muita kuin opetukseen liittyviä seikkoja. Keskustelu koulussa tapahtuvista uudistuksista on käynnissä, mutta uudistuksen suunnasta ei ole päästy yksimielisyyteen.

Kouluorganisaatiota nykyisen kaltaisessa tilanteessa voidaan tarkastella anarkistisena organisaationa. Tämä tarkoittaa organisaatiota, jonka yksilöllinen rakenne muodostuu ulkoisen paineen (kunta, sidosryhmät, vanhemmat) ja organisaation itsensä välisestä yhteydestä. Tavoitteiden, organisaatiossa toimivien ihmisten sekä menetelmien välillä ei ole selkeästi funktionaalista suhdetta. Ulkoapäin tulevat odotukset vaihtelevat. Koulussa on epäselvyyttä tavoitteista. Organisaatiota kohtaavat ongelmat sekä kritiikki nähdään epänormaalina ohimenevänä tilana. Siihen suhtaudutaan asettumalla puolustuskannalle ja pyrkimällä eriytymään entistä enemmän ulkopuolisen yhteiskunnan toiminnasta. (Bell 1988, 8–10, Packwood & Turner 1988, 79–80.)

Turner (1988) ehdottaa, että kouluorganisaatiossa toimiville tulisi sallia autonomia ja valtuudet päätöksenteossa oman toimintansa suhteen. Packwood (1988) näkee tällaisessa kehityksessä vaarana koulutuksen liiallisen pirstaloitumisen yksittäisiin opettajien asettamiin lyhyen tähtäimen tavoitteisiin. Tällöin oppilaiden opetuksesta jää puuttumaan julkisen ohjausjärjestelmän antama turva ja yhtenäistävä vaikutus, mikä saattaa Packwoodin (1988) mukaan johtaa todelliseen anarkiaan kouluissa. Kouluorganisaation tulisi kehittyä kohti avointa hierarkkista organisaatiota. Rehtorilla säilyisi vastuu koulussa tapahtuvasta toiminnasta, mutta koulussa toimivien henkilöiden tulisi tietoisesti pyrkiä kasvattamaan omaa professionaalista osaamistaan ja lisäämään yhteistyötä kaikilla tasoilla. Avoin hierarkkinen rakenne pystyy omaksumaan uusia tapoja toimia, se on joustava ja siinä toimivat ihmiset ovat valmiimpia kohtaamaan ulkoapäin tulevia haasteita ja epävarmuutta. (Packwood & Turner 1988, 83–85.)

Koulujen ja rehtoreiden päätäntävaltaa koulussa tapahtuvasta toiminnasta on lisätty. Päätäntävalta on jäänyt monelta osin näennäiseksi, koska yhä edelleen normatiivinen ja resurssiohjaus raamittavat hyvin pitkälle koulussa tapahtuvaa toimintaa. Koulun kohdistuvat muutokset eivät ole vaikuttaneet opettajien autonomiaan omassa opetuksessaan. Yhteiskunnan määrittämien rajojen sisällä opetustyössä vallitsee anarkia, jolla tarkoitetaan mahdollisuutta toimia omista lähtökohdista asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Tämä ei ole huono asia, mikäli opettajat ovat sisäistäneet professionensa liittyvän vastuun toimia oppilaan hyvän toteutumiseksi. Mikäli tämä vastuu puuttuu tai oppilaan hyvä määrittyy vain opettajan yksipuolisen näkemyksen mukaan, koulutukselle asetetut tavoitteet toteutuvat vain näennäisesti. Eri taholta tulevien odotusten keskellä rehtorin tulisi kyetä luomaan toiminnan arvopäämäärät sekä luomaan rakenne, jonka avulla nämä päämäärät voidaan saavuttaa (Stoll & Bolam 2004, 51).

Onko niin, että rehtorin tärkein tehtävä onkin sallia erilaisuus ja erilaisista taustoista tulevat näkemykset koulussa tapahtuvan toiminnan suuntaamisessa

kohti yhteistä päämäärää, oppilaan hyvän toteumista? Edellytyksenä on dialogisuuteen perustuva, persoonaa kunnioittava toimintakulttuuri. Esille tuleviin moninlaisiin ongelmiin voitaisiin hakea luovasti ratkaisuja. Koulusta muodostuisi oppimisorganisaatio (ks. Kuittinen & Salo 1998, 222). Opettajat voisivat työskennellä omasta persoonastaan käsin organisaation perustehtävän, oppilaan hyvän, toteutumiseksi. Dialoginen toimintakulttuuri mahdollistaisi eri lähtökohdista tapahtuvan toiminnan suuntaamisen oppilaan hyvän toteutumisen saavuttamiseksi jokaisen oppilaan omista lähtökohdista käsin. (ks. Värri 1997).

Kuittinen ja Salo (1998) pohtivat artikkelissaan kouluorganisaation mahdollisuuksia muuttua oppivaksi organisaatioksi. Heidän mukaansa kouluorganisaatioon kohdistuvien ristiriitojen ymmärtämiseksi koulussa tapahtuvaa toimintaa tulee tulkita yksityisen, julkisen ja vuorovaikutusareenan kautta. Yksityinen areena kuvaa opettajan luokkahuonetoimintaa, julkinen areena muodostuu opetustyön hallinnointiin, organisointiin ja johtamiseen liittyvistä käytänteistä ja vuorovaikutusareena toimii yksityisen ja julkisen areenan kohtauspaikkana, jonka kautta yksityinen ja julkinen areena vaikuttavat toisiinsa. Kouluorganisaation luonteen vuoksi yksityinen areena korostuu. Oppivan organisaation kehittyminen edellyttää ensisijassa vuorovaikutusareenan laajenemista ja avautumista siten, että voidaan avoimesti käsitellä ja kehittää myös pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuvaa toimintaa (Salo & Kuittinen 1998, 220–221). Dialoginen persoonan kunnioittamiseen perustuva toimintakulttuuri edesauttaa tätä kehitystä.

Vanha koulukulttuuri ja sen rakenteet ovat murtumassa, mutta yhä edelleen kulttuuriset syväraakteet vaikuttavat kaikkeen koulussa tapahtuvaan toimintaan. Murrosvaiheessa elävä koululaitos on anarkistinen asiantuntijaorganisaatio, jonka toimintaa määrittävät koulua ulkopuolelta tarkastelevien asiantuntijoiden ja päättäjien normatiiviset ohjeet sekä kouluorganisaation sisällä toimivien omat näkemykset koulutuksen suunnasta.

Kouluorganisaation fyysinen ja henkinen rakenne, yksilöiden arvot organisaation eri tasoilla sekä yhteiskunnallinen ilmapiiri ja sen vaikutukset koulutuksen ohjausjärjestelmään ovat yhteydessä koulussa tapahtuvaan toimintaan. Koulun kehittyminen opetusorganisaatiosta oppimisorganisaatioksi on kompleksinen, monisyinen ja ristiriitainen prosessi (Kuittinen & Salo 1998, 222).

9 Koulun johtaminen muutosten keskellä

Perusopetuksen opetussuunnitelma sisältää eritasoista normatiivista ohjausta, joka määrittää koulussa tapahtuvaa toimintaa. Perusopetuksen tavoitteena on auttaa yksilöä kehittymään ihmisyyttä arvostavaksi ja oikeuksistaan tietoiseksi, yleissivistyksen ja elinikäisen oppimisen valmiuden omaavaksi tietoyhteiskunnan jäseneksi (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 14; Johnson 2007, 25). Yhteiskunnan nopea kehittyminen aiheuttaa opettamiselle ja oppimiselle uudenlaisia vaatimuksia. Dynaamisissa yhteisöissä kuten koulussa muutos on pysyvää. Yksilön tulisi kyetä suhtautumaan muutokseen aktiivisesti. Koulujärjestelmä on ainoa yhteiskunnan instituutio, jonka perustehtävään kuuluu pyrkimys muutokseen. Koulut eivät kuitenkaan ole itsestäänselvyytenä vastaanottaneet tätä roolia. Syynä voidaan pitää koulutusjärjestelmämme konservatiivista perusolemusta. Opettajien koulutus, koulujen toiminnan järjestely, hierarkkinen ohjausjärjestelmä ja tämän poliittisen päätöksentekojärjestelmän suhtautuminen kasvatukseen sisältävät paljon enemmän säilyttävää kuin muuttavaa ainesta. Tällaisissa olosuhteissa muutospyrkimykset aiheuttavat helposti puolustautumista, pinnallisuutta ja muutosten lyhytaikaisuutta. (Fullan 1994, 18–20.) Muutos koetaan uhaksi eikä mahdollisuudeksi.

9.1 Koulun johtaminen

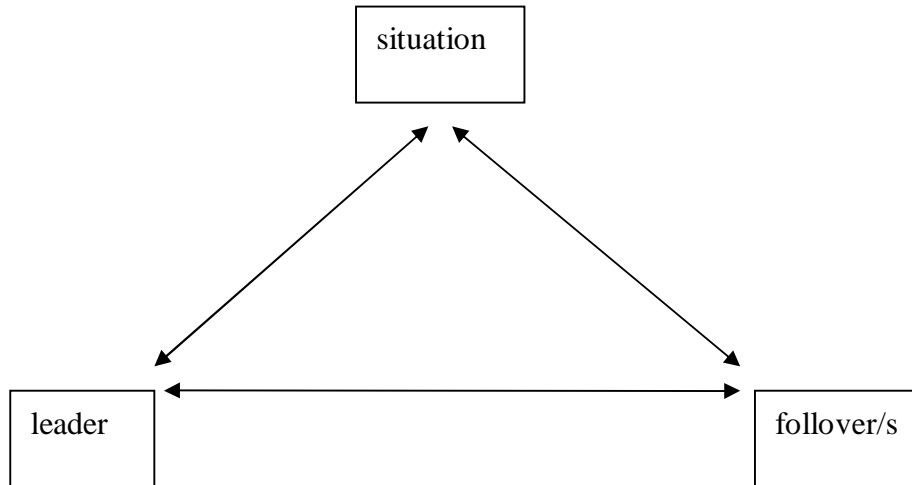
Johtamismalleissa omaksutut arvot vaihtelevat yhteiskuntatieteiden kehityksen mukana. Vanhimmat johtamisnäkökymykset pohjautuivat mekanistiseen ja positivistiseen ajattelutapaan. Siihen liittyvä johtaminen oli autoritaarista käskytykseen ja valvontaan perustuvaa ylhäältä alaspäin suuntautuvaa johtamista. Systemiteoreettinen ajattelutapa yleistyi 1950-luvulle tultaessa, kunnes 1970 ja 1980-luvuilla yleistyivät tiedon diskursiivisen ajattelutavan omaksumisen myötä alhaalta ylöspäin suuntautuva johtaminen tai ihmisten omista kokemusmaailmoista lähtevä toiminnan yhteinen suunnittelu. (Junnola & Juuti 1993, 76–85.) Uuden vuosituhaten alkaessa on epävarmuus taas lisääntynyt. Johtajan tulisi yhdessä henkilökunnan kanssa kyetä luovasti etsimään ratkaisuja nopeasti muuttuvien tilanteiden ratkaisemiseksi. Hänen tulee sopeutua ja kyetä muuttamaan johtamiskäytäntöitään tarvittaessa. Toisaalta johtajan tulee osata vaikuttaa poliittisella tasolla organisaation kannalta keskeisiin asioihin sekä luoda johtamaansa

organisaatioon innovatiivinen ja joustava ilmapiiri, joka mahdollistaa luovan ongelmanratkaisun. (Quinn, Faerman, Thompson & Mc Grath 1996, 10.) Vuosittuuhannen vaihteessa henkilökunnan merkitys organisaation menestymisessä on korostunut entisestään. Osaava henkilöstö on yrityksen voimavara. Hyvä johtaja kykenee voimaannuttamaan (empowerment) henkilöstön toimimaan yrityksen hyväksi (ks. esim. Antikainen 2005). Voimaantuminen on ihmisen sisäinen voimantunne. Se on ensisijaisesti ihmisestä itsestään lähtöisin oleva prosessi, joka on yhteydessä ihmisen haluun, päämääriin, luottamukseen omiin kykyihin sekä näkemyksiin itsestään ja omasta kyvystään toimia. (Siitonen 1999, 117–118.)

Tutkijat ovat tarkastelleet koulun johtajan toimintaa esimerkiksi piirreteoreettisesta tai käyttäytymisteoreettisesta näkökulmasta. Piirreteoreetikot keskittyvät tutkimaan yksilöiden persoonallisuutta, kykyjä, tapoja ja tyyliä johtaa organisaatiota. Käyttäytymisteoreettinen tutkimus keskittyy kuvaamaan, millä tavoin menestyvä johtaja kouluaan johtaa. Edellisen kaltaiset tarkastelukulmat pystyvät tavoittamaan parhaiten virallisen johtaja-aseman omaavien henkilöiden toimintaa. Koulun johtajan sekä muiden asiantuntijaorganisaatioiden johtajien johtajuuden hyvyys tai huonous ei yksistään selity johtajan ominaisuuksien tai käyttäytymisen perusteella. Tutkimuksessa tuleekin ottaa huomioon johtajan lisäksi myös muut organisaatiossa toimivat henkilöt. Hyvä johtajuus näkyy organisaation laadukkaana toimintana. (Spillane, Halverson & Diamond 2004, 6.)

Koulun johtajan ensisijaisena tehtävänä on taata laadukas opetus kaikille oppilaille. Siksi koulun johtaminen tulisi entistä tiukemmin kytkeä palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista (Goodson & Hargreaves 2004, xiii). Vaikka rehtorilla on vastuu kaikesta koulussa tapahtuvasta toiminnasta, hän ei kuitenkaan ole se henkilö, joka vastaa opetustilanteista. Rehtorin tehtävänä on johtaa opettajat toimimaan siten, että opetuksen perustehtävä toteutuu. Lisäksi rehtorin tulee pyrkiä luomaan optimaaliset olosuhteet opetukselle ja oppimiselle.

Oppilaan hyvän toteutumista voidaan pitää koulussa tapahtuvan toiminnan makrotavoitteena. Jotta tähän makrotavoitteeseen päästään, rehtori joutuu jakamaan sen mikrotavoitteisiin, joiden saavuttamisen kautta saavutetaan myös makrotavoite (Spillane jne. 2004, 11). Rehtorin oma näkemys toiminnastaan sekä toimintaansa kohdistuvista odotuksista (Vaherva 1984) sekä muiden johtamistapahtumaan osallistuvien näkemykset ovat yhteydessä siihen, millaisiksi mikrotohtävät muodostuvat. Johtajuus jakautuu tilanteeseen osallistuvan johtajan, siihen osallistuvien muiden toimijoiden sekä itse tilanteen väliseksi vuorovaikutustapahtumaksi (Spillane jne. 2004, 11), kuten kuvio 10 havainnollistaa.



KUVIO 10. Johtamisen jakautuminen johtamistoiminnoissa johtajien, tilanteen ja tilanteessa mukana olevien keskinäisessä vuorovaikutuksessa (Spillane jne. 2004, 11)

Menestyksessä johtamisessa ei ole kyse vain rehtorin toiminnasta ja ominaisuuksista, vaan myös onnistuneesta vuorovaikutuksesta. Hyvä johtaminen on jaettava johtamista, joka näkyy yhteisenä innostumisena. Johtajan tulee nähdä jokaisen yksilön potentiaali ja auttaa heitä kehittymään sellaisiksi, miksi he voisivat tulla. Tarvitaan keskustelevaa esimiestyötä avoimen auttamissuhteen luomiseksi toiseen henkilöön. (Juuti 2007, 212.) Rehtorin tulisi keskittyä johtajuuden jakamiseen alaisten kesken, jolloin menestys ei ole kiinni muutamien yksilöiden onnistumisesta. Tällöin myös menestymisen esteenä olevat ongelmat on helpompi ratkaista (Hargreaves 2004, 34). Johtamisen kannalta olennaista on johtamistilanteeseen liittyvien sosiaalisten prosessien onnistuminen (Nikander 2003).

Tilanne sisältää sekä sosiaalisen että kulttuurisen kontekstin. Yksilöt ja ympäristö, sen sisältämät materiaaliset artefaktit ja käsitteet, ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa (Spillane jne. 2004, 18–19). Yksilö kantaa itse sisällään oman sosiaalisen kenttensä käsitteet, lisäksi niitä on muodostunut koulussa vallitsevaan sosiokulttuuriseen kenttään. Käsitteiden erilaisuus yksilöiden välillä vaikeuttaa ymmärtämistä. Niiden merkitys vuorovaikutuksen onnistumisessa on ilmeinen. Lisäksi koulun sosio-kulttuurinen kenttä sisältää useita vuorovaikutusta sääteleviä sääntöjä, jotka kertovat millainen johtajuus tai vuorovaikutus on koulussa sallittua (Richmond 2004, 349; Aarnio & Engvist 2007, 146). Materiaaliset artefaktit ovat syntyneet koulun kulttuurisen historian aikana. Ne suuntaavat toimintaa perinteisen koulukulttuurin mukaisiin uomiin. Tästä esimerkkinä on lukujärjestys, jonka rakenne pakottaa opetustapahtumat 45 minuutin jaksoiksi. Vasta lukujärjestyksen rakenteen purkaminen on mahdollistanut muunlaistenkin tuntiratkaisujen kokeilun.

Edellä todettiin kouluorganisaation olevan murroksessa, sillä uudistuspainot koulussa tapahtuvaa toimintaa kohtaan ovat lisääntyneet. Muutoksen nopeus sekä ristiriitaiset kehitystavoitteet ovat lisänneet muutosvastarintaa ja tehneet

rehtorin roolin entistä vaativammaksi. Opettajat ovat opetuksen asiantuntijoita. Heillä on valta suunnitella oma opetuksensa haluamallaan tavalla. Muutostavoitteet yltyvät oppilaan tasolle vasta, kun opettajat saadaan sitoutumaan muutokseen. Kouluorganisaation voidaan sanoa olevan nykyisen kaltaisessa tilanteessa anarkistinen organisaatio, jossa toiminnoista, tavoitteista ja kehityksen suunnasta ei vallitse yksimielisyyttä.

Kuluvan 2000-luvun rehtorin tulee kyetä toimimaan epävarmoissa ja epäselvissä tilanteissa, pystyä säilyttämään toiminnan suunta epävarmuustekijöistä huolimatta sekä kyetä ottamaan rakentavasti huomioon koulun ulkopuolella tai sisäpuolella tapahtuvat muutokset (Southworth 2004, 168). Rehtorin rooli muutoksen johtajana on erityisen kiinnostuksen kohteena.

9.2 Muutosjohtaminen

Postmodernin yhteiskunnan keskeinen teema on muutos. Se on nopeaa, hallitsematonta ja koetaan siksi uhkaavana. Vaaditaan elinikäistä oppimista: ihmisen tulee olla valmis alati kouluttamaan itseään pysyäkseen mukana muutoksessa. Tulevaisuuden johtaja tarvitsee etiikkaa, tervettä järkeä, intuitiota, luovuutta ja muistia selviytyäkseen nopeaa ratkaisua vaativista alati muuttuvista tilanteista (Fink 2004, 9).

Koulussa pulmallista on, että tavoitteiden, organisaatiossa toimivien ihmisten eikä menetelmien välillä ole selkeää suhdetta. Niinpä yhteisymmärryksen syntymiselle on monia esteitä. Johnson (2007, 29) toteaa koulun sisäisten ongelmien johtuvan esimerkiksi siitä että:

- koulussa työskentelee opettajia, joiden koulutustaustat, kelpoisuudet ja koulutuksen tiedeperusta ovat erilaiset,
- opettajankoulutusta ei ole uudistettu vastaamaan yhtenäiskoulujen tarvetta,
- opettajien virkaehtosopimukset, opetusvelvollisuudet ja opetustyön organisointi eriarvoistavat opettajia.

Lisäksi koulussa työskentelee yhä enenevässä määrin avustajia ja muuta henkilökuntaa, joiden toimenkuva kouluorganisaatiossa on selkiytymätön. Ei ole ihme, että koulun työtodellisuudessa syntyy hyvin erilaisia tulkintoja siitä, mitä koulussa toimivien työn pitäisi sisältää (Johnson 2007, 29). Kukin kasvattaja tekee työtään yhteiskunnan määrittämien reunaehtojen pohjalta oman käyttöteorian mukaisesti (Luukkainen 2007, 161).

Opettajilla on asiantuntijoina sekä kyky että organisaatorakenteeseen sisällytetty mahdollisuus päättää, mitkä tavoitteet ja keinot he asettavat ensisijaisiksi omassa opetuksessaan. Koulun normatiivinen ohjausjärjestelmä sekä muut koulun yhteydessä olevat tahot asettavat koulussa tapahtuvalle toiminnalle ja sen tavoitteille hyvin erilaisia painotuksia. Lisäksi jokainen tulkitsee näitä odotuksia omista lähtökohdistaan. Opettajan ja koulun johtajan vastuualueet ovat erilaiset ja niinpä myös koulun kehittymisen tarkastelukulma on erilainen. Opettaja pohtii

muutosta oman luokkansa toimimisen kannalta ja rehtori pääsääntöisesti koko koulun näkökulmasta. Tarkastelukulman erilaisuus on yksi selittäjä koulun toiminnan kehittymisestä aiheutuville erimielisyyksille.

Muutoksen ja oppimisen johtamisessa johtajan tulee kyetä kehittämään muutosta koskevia innovatiivisia ideoita, uusia ajattelu- ja toimintatapoja sekä etsiä luovia ratkaisuja ongelmiin. Lisäksi hänen on pystyttävä motivoimaan henkilöstö haluamaan muutosta ja toimimaan kohti visiota. (Spreitzer, De Janash & Quinn 1999.) Uutta luova oppiminen edellyttää henkilöstön psykologista voimaantumista, jonka perustana on työntekijän usko toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja itsemääräämisoikeuteen. (Thomas & Velthouse 1990, 666.)

Organisaatiotasolla muutos edellyttää oppimista. Koulun tulisi muuttua oppivaksi yhteisöksi. Koulukulttuurin tulisi muuttua sekä opettajien että oppilaiden oppimista tukevaksi. Oppiminen on aina henkilökohtainen prosessi, siksi muutoksessa tulee ottaa huomioon inhimilliset tekijät. Opettajien yhteistyön lisääminen ja ulkopuolisten yhteyksien hyödyntäminen opetuksessa tukevat oppimista. Rehtorin tehtävänä on luoda olosuhteet, jossa oppivan yhteisön on mahdollista kasvaa ja kehittyä. (Kuittinen & Salo 1998, 220–221; Stoll & Bolam 2004, 52–60.)

Antikainen on nimennyt henkilöstön oppimisen ja voimaannuttamisen mahdollistavan johtamisen uudistavaksi ja vuorovaikutteiseksi johtamiseksi. Sen elementtejä ovat strateginen, kannustava ja vuorovaikutteinen johtaminen sekä osaamisen palkitseminen. Nämä yhdessä muodostavat johtamisen mahdollistavan elementin, jonka Antikainen toteaa olevan erityisen oleellinen asiantuntijaorganisaation johtamisessa. (Antikainen 2005, 96, 236, 245.)

Voimaantunut ihminen aktiivinen, luova ja vapaa toimija, joka asettaa jatkuvasti itselleen päämääriä (pyrkimyksiä, toiveita, intentioita, haluja) omassa elämänprosessissaan (Siitonen 1999, 118). Voimaantuminen on vallan antamista jollekin (Thomas & Velthouse, 1990, 667). Pyrkiessään voimaannuttamaan alaisensa, johtaja samalla antaa osan vallastaan heille. Vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys ovat merkityksellisiä tekijöitä voimaantumisprosessissa (Siitonen 1999).

Onnistuneen muutosjohtamisen välineeksi on noussut transformatiivinen johtajuus. Se voidaan kiteyttää seuraavasti:

- Ihannointiin perustuva vaikutusvalta (henkilökohtaiseen auktoriteettiin perustuva vaikutusvalta ks. Kirjavainen 1994). Transformatiivinen johtaja on yhteisön roolimalli. Hän on kunnioitettu, arvostettu ja luotettava. Henkilökunta voi luottaa johtajan toimivan moraalisesti ja eettisesti oikein vaikeissakin tilanteissa.
- Inspiroiva motivointi. Transformatiivinen johtaja inspiroi ja motivoi yhteisöä tuomalla esille työn merkityksellisyyden sekä tarjoamalla työhön liittyviä mielenkiintoisia haasteita. Innostavassa ja optimistisessä ilmapiirissä sovitaan yhteisesti toiminnan päämääristä, avataan niihin liittyvät odotukset sekä kuvataan päämäärään pääsyksi tarvittava sitoutuminen.
- Henkinen stimulointi. Transformatiivinen johtaja herättää yhteisössä toimivien luovuutta kyseenalaistamalla yhteisössä vallitsevia toimintatapoja

ja keinoja ratkaista ongelmia. Luovuutta tuetaan. Kritiikkiä ei kohdisteta julkisesti ketään kohtaan. Uusia ideoita ja luovia tapoja ratkaista ongelmia etsitään yhdessä. Työntekijöitä rohkaistaan toimimaan luovasti ja heidän ideoitaan ei tyrmätä, vaikka ne eroaisivat johtajan ajatuksista.

- Yksilöiden huomioon ottaminen. Transformatiivinen johtaja huolehtii alaistensa yksilöllisestä mahdollisuudesta kehittyä työssään. Uusia oppimismahdollisuuksia tarjotaan. Ilmapiiri on kannustava. Johtaja viestii käyttäytymisellään arvostavansa jokaista alaistaan huolimatta heidän yksilöllisistä eroistaan. Kommunikaatio on kaksisuuntaista. *Kävelemällä johtaminen* mahdollistaa johtajan ja henkilöstön välisen persoonallisen kohtaamisen. Johtaja kuuntelee alaisiaan ja jakaa tehtäviä ja pyrkii näin mahdollistamaan työntekijöiden kehittymisen. (Bass & Avolio, 1994, 3–4.)

Transformationalinen johtaja työskentelee yhdessä alaistensa kanssa sallien ja tukien työntekijän itsemääräämisoikeutta (Bass & Avolio, 1994) sekä johtaa sitä kautta muutosprosesseja ja edistää henkilöstön voimaantumista. Sitä voidaan tukea lisäksi avoimuudella, toimintavapaudella, rohkaisemisella sekä turvallisuuteen, luottamukseen ja tasa-arvoisuuteen pyrkimisellä. (Siitonen 1999.) Tämä edistää yksilöiden sitoutumisprosessia (Siitonen 1999; Nevgi, Virtanen & Niemi 2006). Koulun johtamisessa yksilön toiminnan sitouttaminen hallinnollisiin ja pedagogisiin muutoksiin on toiminnan onnistumisen kannalta ensiarvoisen tärkeätä. Luottamuksellinen ilmapiiri on yhteydessä myös luovuuden esiintymiseen (Himanen 2005; Nevgi, Virtanen & Niemi 2006; Antikainen 2007, 268). Sitä tarvitaan koulussa olevien monimutkaisten ongelmien ratkaisemisessa.

Luottamuksen ilmapiiri syntyy, kun ryhmässä osataan kohdata avoimesti erilaisia mielipiteitä. Jokainen ryhmän jäsen tuntee kuuluvansa *meihin* ja saavansa tunnustusta ja arvostusta. Ryhmä kannustaa ja tukee yksilöitä parempiin suoriin, luovempaan toimintaan kuin mihin hän yksin kykenisi. (Lehtonen & Lehtonen 2007, 59.) Ryhmän jäsenet voivat rohkeasti tuoda esille omia mielipiteitään pelkäämättä tulevansa loukatuksi tai torjutuksi. Yksilö voi vapaasti olla oma itsensä, esittää kysymyksiä, saada vastauksia ja vastata itse. Olennaista on avoin dialogi, *meille tuntemattomien* arvojen avoin kohtaaminen ja toisen arvon hyväksyminen persoonana sinänsä.

Pysyvän muutoksen aikaansaamiseksi rehtorin tulee kyetä toimimaan aktiivisesti kaikilla kouluorganisaation toimintaan yhteydessä olevilla tasoilla ja pyrkiä vaikuttamaan koulutusta koskeviin ratkaisuihin (Fullan 2003, 30; Stoll & Bolam 2004; Southworth 2004, 160). Tämä vaatii rohkeaa toimintaa. Se on yhteydessä siihen, miten mahdollisena oman toiminnan tuottamaa muutosta pidetään (Penanen 2007, 93) ja miten merkityksellisenä muutostarve koetaan henkilökohtaisesti.

9.3 Muutosjohtamisen ongelmat

Koulussa tapahtuvan muutoksen edellytyksenä on toimijoiden sitouttaminen yhteiseen visioon ja yhteisistä toimintatavoista sopiminen yhteisesti luodun arvo-pohjan perusteella, mikä vaatii aikaa. Voidaan ajatella, että rehtorin arkityöhön ei mahdu koulun toimintaa muuttavien ratkaisujen suunnittelu ja toteuttaminen. Pennanen tutkimukseen osallistuneet rehtorit toivoivat enemmän aikaa ihmisten johtamiselle (Pennanen 2007, 85). Myös muut tutkimukset ovat antaneet samansuuntaisia tuloksia (Mustonen 2003; Suomen rehtorit ry 2005; Vuohijoki 2006). Koulun merkitys saattaisi korostua toivottujen muutosten toteuttamisessa, jos rehtorit siirtäisivät ajankäyttöään henkilökunnan johtamiseen, kuten hallinnon hajauttamisen yhtenä tavoitteena onkin ollut (Pennanen 2007, 92). Myös opettajat toivovat rehtorin olevan läsnä koulun arjessa.

Koulun johtaminen ja erityisesti muutosjohtaminen on kompleksista, sillä organisaation sisällä toimivien ihmisten kesken syntyy väistämättä emotionaalisesti latautuneita tilanteita. Rehtorin roolina on toimia tunteiden projektion kohteena. Projektiolla tarkoitetaan epämiellyttävien tunteiden kohdistamista ulkopuoliseen objektiin, esimerkiksi rehtoriin. Rehtorin tulisi olla tietoinen tästä rooliinsa kuuluvasta rasitteesta, kyetä tarkastelemaan organisaation emotionaalista ilmapiiriä ja tarttumaan siinä vaikuttaviin epäkohtiin. (James & Vince 2001, 307–309.) Tehtävä ei ole helppo, sillä ongelmien syiden taustalla olevia affektiivisen alueen tekijöitä on vaikea tiedostaa. Ongelmien todellisista syistä ei myöskään ole helppo keskustella.

Toiminnan kehittyminen on mahdollista, kun ristiriitoja ja niihin sisältyviä tunteita pystytään rationaalisesti käsittelemään. Kyky reflektoida omaa toimintaa yhdessä toisten kanssa auttaa näkemään kulttuuristen rajojen taakse ja ymmärtämään toisenlaisia tapoja toimia. Avoin dialogisuus antaa valinnanvapauden mahdollisuuden ja on edellytys yhteistoiminnalle ja edistymiselle. Tämä on mahdollista turvallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tilanteen luonteen muuttaminen muuttaa myös ihmisten käyttäytymistä tilanteessa (Fullan 2003, 2). Asiasta kyetään keskustelemaan rakentavasti ja negatiiviset tunteet hyväksytään osana muutosprosessia.

Rehtorin tulisi toiminnassaan huomioida sekä koulun tason että laajemman tason muutosjohtaminen. Opettajana hankittu kuva rehtorin työstä ei kerro koko totuutta niistä mahdollisuuksista, joita hänellä on oman työnsä suunnittelun ja toteutuksen suhteen (Fullan 2003, 17). Opetushallinnon tutkinto ei laajenna kyseisten mahdollisuuksien havaitsemista. Pikemminkin käy päinvastoin: tutkinto antaa rehtorin työstä kuvan moniportaisen hallintojärjestelmän suoritustason työntekijänä, jonka päätehtävänä on varmistaa normatiivisen ohjauksen määrittämien tavoitteiden saavuttaminen vaikka koulujärjestelmä tulisi nähdä mahdollisuutena, eikä vain rajoituksena tai olemassa olevien ongelmien syynä.

Suppea näkemys koulujärjestelmän mahdollisuuksista on yhteydessä *if-only*-riippuvuuden syntymiseen. Kuvitellaan, että asiat olisivat mahdollisia, jos systeemi olisi erilainen. Tällöin jää havaitsematta, että ihmiset tekevät systeemin.

Jokaisen omalla toiminnalla on merkitystä myös systeemin toimintaan. (Fullan 2003, 19.)

Rehtori työskentelee osana moniportaista koulujärjestelmää. Siinä tapahtuvat muutokset heijastuvat myös rehtorin työhön. Koulujärjestelmän uudistukset toistuvat aika ajoin: välillä halutaan keskitettyä koulutuksen ohjausta ja sitten taas siirrytään hallinnon hajautukseen. Rehtoreiden tulisi olla avainasemassa kehitettäessä koulujärjestelmää palvelemaan opetusta. Kehittämisen strategia näyttää kuitenkin puuttuvan. (Fullan 2003, 21–25.) Yhtenä tekijänä voidaan pitää poliittisten voimasuhteiden muuttumista muutamien vuosien välein, jonka seurauksena saattavat muuttua myös koulutukselle asetetut odotukset sekä resurssit. Koulu muuttuu hyvin hitaasti. Mikäli strategia vaihtuu liian usein, eivät mitkään uudistukset ehdi todellisuudessa vaikuttaa oppilaiden ja opettajien väliseen toimintaan, kun jo seuraavat uudistushankkeet käynnistyvät. Uudistuksiin väsyttään. Kiihtyvä opetus suunnitelmauudistus kääntyy itseään vastaan.

Rehtoreiden osallistuminen kehittämiseen on vaikeaa rooliin liittyvien tehtävien lisääntymisen myötä. Ristiriitaiset odotukset vaikeuttavat rehtorin yrityksiä suunnata toimintaansa. On hankalaa ratkaista, mihin pitäisi keskittyä, koska kaikkea ei kuitenkaan ehdi tehdä. (Fullan 2003, 22–23.) Samojen tekijöiden on todettu haittaavan myös suomalaisen rehtorin arkipäivän työtä. Rehtoreiden tulisi kyetä jakamaan työtehtäviä ja vastuuta opettajille, jotta hänelle jäisi aikaa laajaan kehittämistyöhön.

Tehtävien jakamisen esteenä saattaa olla *vastuu virus*. Vastuuviruksella tarkoitetaan kykenemättömyyttä jakaa vastuuta koulussa toimiville henkilöille. Kuitenkin vastuun jakaminen on erityisen tärkeää, kun halutaan saada ihmiset yhdessä ratkomaan koulussa esiintyviä kompleksisia ongelmia. (Fullan 2003, 20–21; Southworth 2004, 161.) Rehtorina toimiminen tulisi nähdä tiimityönä. Menestyvän rehtorin tunnistaa siitä, että hänellä on useita henkilöitä jakamassa johtajuutta ja viemässä yhteisiä asioita eteenpäin. (Fullan 2003, 23–24; Southworth 2004, 161.) Vastuun jakaminen tulisi kohdentaa nimenomaan kehittämistyöhön. Kun kehittäminen lähtee opettajien tasolta, heidän tarpeistaan käsin, toimintaan sitoudutaan.

Rehtorin rooli tulisi määritellä uudestaan ja entistä laajemmin, ei vain asioiden, ihmisten tai esimerkiksi pedagogiseksi johtajaksi. Tulevaisuuden rehtorin tulee kyetä johtamaan monimutkaista oppivaa organisaatiota, uudistamaan koulukulttuuria, jotta sen sisällä toimivien henkilöiden kyvykkyys tulisi koko yhteisön käyttöön. Tämä vaatii koulutuksen moraaliseen tehtävään keskittymistä. Yhteinen näkemys toiminnan tarkoituksesta sitouttaa henkilöt toimintaan. (Fullan 2003, 26–28.) Kaikkien koulussa toimivien panosta tarvitaan, sillä tulevaisuuden ongelmat ovat liian monimutkaisia yksin ratkaistaviksi.

Kouluissa tarvitaan kestävää johtajuutta. Se näkyy keskittymisenä oppimisen syvällisyyteen, opetuksen vaikuttavuuteen, jaettuun johtajuuteen, oikeudenmukaisuuteen, erilaisuuden hyväksymiseen, voimavarojen hankkimiseen uusista lähteistä sekä menneisyyden hyödyntämiseen tulevaisuuden suunnittelussa. (Hardgraves & Fink 2006, 18–20.)

Reijo Junnola ja Pauli Juuti (1993) toteavat, että minäkuva omasta johtamisesta värityy tutkittavan omien arvojen mukaisesti. Tästä he päättelivät henkilö-

kohtaisten arvojen joko sisältyvän identiteettiin tai muodostavan voimakkaan viitekehysten identiteettiin liittyvälle itsearviointille. (Junnola & Juuti 1993, 201.) Omaan identiteettiin sisältyvien arvojen mukainen toimintaa johtaa positiiviseen arvioon omasta toiminnasta, ja se koetaan mielekkääksi huolimatta siihen mahdollisesti liittyvistä vaikeuksista. (Puolimatka 2004, 46–47.)

Rehtorit kuten opettajatkin ovat työssään saadakseen aikaan positiivisia muutoksia lasten elämässä (Fullan 1994, 28). Muutosjohtamiseen liittyvät vaikeudet on helpompi ottaa vastaan ja jatkaa niistä huolimatta eteenpäin, mikäli muutoksen katsotaan edistävän oppilaan hyvän toteutumista. Suuri rajoite toiminnan kehittämisessä on tämän päämäärän katoaminen muiden tehtävien alle: työltä katoaa pohja ja siitä tulee tyhjää (Fullan 2003, 19–20).

Toimimisen oppilaan hyvän toteutumiseksi voidaan todeta olevan yhteydessä koulutuksen tehokkuuteen, rehtorien työhön motivoitumiseen samoin kuin muutostoiminnan onnistumiseen. Silti oppilaan hyvän pitäminen toiminnan päämääränä on vaikeata. Syitä tähän voidaan etsiä niin kouluorganisaation ulkopuolelta kuin sen sisällä toimivista henkilöistä. Seuraavaksi tarkastelen koulutuksen ohjausjärjestelmän ja koulussa toimivien arvoja. Tarkastelu auttaa näkemään, millaisten arvojänteiden keskellä rehtori joutuu toimimaan.

10 Koulun toiminnan arvoperusta

Arvot siirtyvät kasvatuksen välityksellä. Kasvatuksen päämääränä on edistää arvostettua oppimista. Arvoista käsin voidaan selittää kasvatustavoitteiden valintoja (Åhlberg 1989, 9–10). Opetussuunnitelman perusteet on asiakirja, jossa poliittisen päätöksenteon ja siitä seuraavan virkamiestyön pohjalta määritellään kulloisenkin ajan arvokkaiksi koetut kasvatukselliset päämäärät. Opetussuunnitelma toimii ohjaavana asiakirjana kunnissa tapahtuvalle opetussuunnitelmatyölle. Kunnallisen tason päätöksenteossa määritellään koulutukselle suunnatut resurssit. Hallinnon hajautuksen seurauksena useissa kunnissa on siirrytty koulukohtaisiin budjetteihin, joiden toteutumisesta vastaa rehtori. Resurssiohjaus vaikuttaa merkittävästi koulun tasolla tapahtuvaan toimintaan, esimerkiksi opetusryhmien määrään ja luokkakokoihin. Valtakunnallinen ja kunnallinen opetussuunnitelma toimivat normatiivisena ohjeistona koulussa tapahtuvalle toiminnalle. Toiminta tulee toteuttaa koulukohtaisen budjetin määrittämässä rajoissa.

Opetussuunnitelma ja resurssiohjaus muodostavat raamit, joiden sisällä koulussa tapahtuva toiminta tulee järjestää. Edellä todettiin piilo-opetussuunnitelman olevan merkittävä vaikuttaja koulussa käytännön tasolla tapahtuvaan toimintaan. Viranhaltijoilla on omat henkilökohtaiset arvot, joita he tiedostamatta tai tiedostetusti noudattavat päätöksenteossaan (Jalonen 2006, 47). Julkisen hallinnon organisaatiossa toimivan tulee ottaa huomioon omassa päätöksenteossään niiden suhde yhteiskunnallisten arvojen järjestelmään (Jalonen 2006, 49) sekä yksityisellä että hallinnollisella tasolla. Myös muilla kouluun yhteydessä olevilla henkilöillä kuten vanhemmilla ja ympäröivällä yhteisöllä on heidän arvojensa mukaisia odotuksia koulussa tapahtuvaa toimintaa kohtaan. Yhteiskunnan tasolta tulevat odotukset ja toisaalta koulun tason odotukset kohdentuvat varsinkin rehtorin toimintaan.

Kasvatuksen paradoksina on se, että emme voi tietää, millaisia taitoja ja tietoja tulevaisuudessa tarvitaan. Tämä johtaa siihen, että kasvatukselle asetettuja kulttuurisia ja toisaalta yksilön asettamia tavoitteita ei voida varmasti arvottaa toistaan paremmiksi. Jokainen voi arvottaa kasvatuksen tavoitteet itse. Yhteistä kasvatustavoitteille on pyrkimys hyvään, vaikka kasvattaja ei lopulta tiedäkään, mitä hyvä varsinaisesti on (Värri 1997, 9).

Hyvän määrittämisen ongelmallisuus voi johtaa myös kasvatustavoitteiden suuntaamisen palvelemaan joitain muita päämääriä kuin oppilaan hyvää. Hierarkkinen kouluorganisaatio mahdollistaa koulutuksen käyttämisen yhteiskunnallisen vallankäytön areenana. Opetustyössä toimivat eivät myöskään aina tee työtään eettisten ihanteiden mukaisella tavalla. Omat halut, toiveet ja tarpeet asetetaan helposti oppilaan hyvän toteutumisen edelle.

Ihmisen kyvyttömyys elää omien ihanteidensa mukaisesti aiheuttaa jatkuvan jännitteen omien rajoitusten ja ihanteiden välille. Jotta tämä ei lamaannuttaisi ihmistä, hän tarvitsee kykyä armahtaa itseään. Tämä kyky pohjautuu tietoisuuteen ihmisen arvokkuudesta sinänsä eikä vain hänen kykyjensä ansioista. Arvo-tietoinen ihminen tiedostaa elämänsä puutteet. Tämä saa hänet ponnistelemaan tilanteen korjaamiseksi sekä kehittämiseksi edelleen. Ilman eettisiä ihanteita kehittämislähtöä puuttuu suunta ja päämäärä. (Puolimatka 2004, 11–12.)

10.1 Koulutuksen ohjausjärjestelmän arvot

Yhteiskunnassa vallalla olevat arvot ja moraaliset perusperiaatteet heijastuvat koko yhteiskunnan toimintaan. Koulu osana yhteiskunnan toimintaa on edellytetty pyrkimään poliittisen päätöksenteon seurauksena sille asetettuihin tavoitteisiin. Opetussuunnitelma ja muut poliittisen päätöksenteon seurauksena syntyneet koulua ja siinä toimivia henkilöitä ohjaavat asiakirjat ilmentävät kunkin ajan yhteiskunnallisia arvoja.

Rehtori ja opettajat toimivat virassa. Virassa toimivat henkilöt käyttävät valtaa, jonka nojalla he voivat tehdä kansalaisia koskevia päätöksiä. Viranhaltijoiden toimintaa normittavat viranhaltijoita koskevat lait ja säädökset (ks. esim. Valtion virkamieslaki §750/1994; Laki kunnallisesta viranhaltijasta §304/2003).

Valtiovarainministeriö toimitti vuonna 2005 julkaisun *Arvot arjessa virkamiehen etiikka*. Teoksessa määritellään valtionhallinnon yhteiseksi arvoperustaksi:

- toiminnan tuloksellisuus
- avoimuus
- laatu ja vahva asiantuntemus
- luottamus
- palveluperiaate
- puolueettomuus ja riippumattomuus
- tasa-arvo
- vastuullisuus. (Valtiovarainministeriö 2005, 7.)

Hyvä hallinto on tuloksellista, avointa, laadukasta, luottamuksellista ja asiantuntevaa. Virkamies on kansalaisten palveluksessa. Päätöksenteon tulee olla puolueetonta, tasa-arvoista ja riippumatonta muista kuin päätöksentekoon sidoksissa olevista tekijöistä. Virkamies on vastuussa tekemistään päätöksistä.

Koulutuksen taustalla oleva arvopohja tulee esille perusopetuslain alkutehtävissä. Perusopetuksen tavoitteena on:

- tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen
- antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja
- esiopetuksen tavoitteena on parantaa lasten oppimisedellytyksiä
- opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä edistää oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen

- edistää oppilaiden edellytyksiä kehittää itseään elämänsä aikana
 - turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella
- (Perusopetuslaki 1998, 2§.)

Perusopetuksen arvopohjana on persoonan kunnioittaminen arvona sinänsä sekä tämän arvon välittäminen oppilaille. Sivistys, tasa-arvoiset oppimismahdollisuudet sekä oppimisedellytysten luominen elinikäiselle oppimiselle ovat perusopetuksen tavoitteita, joiden taustalla ovat arvot kuten tasa-arvo, yhdenmukaisuus, oikeudenmukaisuus.

Kun virkamiehen eettisiä ohjeita verrataan opetussuunnitelmassa esitettyihin tavoitteisiin, voidaan huomata niiden sisältämien arvojen olevan suurelta osin samankaltaisia. Ristiriitaisena arvona voidaan pitää ainoastaan toiminnan tuloksellisuutta.

Tuloksellisuuden nostaminen virkamiehen toiminnan ensimmäiseksi arvoksi liittyy yhteiskunnan arvostukseen. Toiminnan tuloksellisuutta tulee voida mitata. Perusopetuksessa onkin nähtävissä koulutuspoliittisen suunnan muutos kohti uusliberalistista koulutuspolitiikkaa (Johnson 2007, 11).

Koulutuksen kohdalla tämän tekee ongelmalliseksi koulutuksen päämäärän eli oppilaan hyvän toteutumisen abstraktisuus ja siitä seuraava luotettavan mittaamisen mahdottomuus. Emme voi mitata jotain sellaista, jota emme voi luotettavasti määrittellä. Tuloksellisuus onkin hyvin usein määritelty vain laskemalla kustannusten määrä suhteessa oppilasmäärään. Mitä pienemmin kustannuksin opetus saadaan järjestymään, sen tuloksellisempaa toiminta on. Tämä asettaa perusopetusta antavien koulujen rehtorit sekä opettajat vaikeaan tilanteeseen. Arvot arjessa -kirjassa todetaan jokaisella toimintayksiköllä olevan sille kuuluva yhteiskunnallinen perustehtävänsä, jota voidaan kutsua arvoksi (Valtiovarainministeriö 2005, 6). Rehtori on viime kädessä vastuussa koulun toiminnasta. Siihen sisältyy vastuu budjetin noudattamisesta ja toisaalta vastuu perusopetuksen määrittämien tavoitteiden saavuttamisesta. Perusopetuksen tavoitteena on oppilaan hyvän toteutuminen. Mikäli tämän arvon toteutuminen vaatii resurssien lisäämistä, on rehtori ristiriitaisessa tilanteessa. Minkä arvojen toteutumisen tulisi olla koulussa tapahtuvan toiminnan lähtökohtana?

Opetussuunnitelman arvopohja toimii kuntatasolla ohjaavana normina. *Perusopetuksen paikallisessa opetussuunnitelmassa tulee tarkentaa opetuksen perustana olevia arvoja. Niiden tulee välittyä opetuksen tavoitteisiin ja jokapäiväiseen toimintaan* (POP 2004). Opetussuunnitelma ei kuitenkaan anna konkreettisia ohjeita arvojen näkymisestä käytännön tasolla.

Kunnissa perusopetuksen rehtorin roolia pidetään ratkaisevana arvojen toteutumiselle koulun tasolla (Launonen 2006, 98). Opetussuunnitelman arvopohjan toteutuminen on yhteydessä rehtorin kykyyn toimia koulussaan arvojohtajana. Koulun arvojohtamiselle keskeistä on arvojen tulkinta (Mt. 98). Rehtorit toivoisivat opetussuunnitelman perusteiden määrittävän konkreettisemmin ja rohkeammin, miten arvojen toteutumisen tulisi näkyä kunnan opetustoimen ja koulujen tasolla. Erityisen ongelmallisena pidetään kuntatason arvojen konkretisointia opetussuunnitelmatyössä. Opetussuunnitelmatyö on liiaksi keskittynyt oppiaineisiin. Yleisen tason arvokeskustelut ovat jääneet strategisiksi arvolinjauksiksi, joita rehtoreilla ei ole ollut mahdollisuus toteuttaa linjausten mukaisesti.

(Launonen 2006, 99–100.) Rehtorit ovat kokeneet joutuneensa tekemään eettisesti kestävämpiä ratkaisuja resurssiohjauksen puristuksessa (Suomen rehtorit ry, 2005). Arvolinjaukset ovat jääneet sanahelinäksi, joiden toteutuminen on yhteydessä kunnalliseen poliittiseen päätöksentekoon ja resurssien suuntaamiseen. Rooli, toisaalta arvojohtajana ja toisaalta kunnassa käytännön tasolla näkyvien kasvatuksen arvojen vastaisten päätösten toteuttajana, on ristiriitainen.

10.2 Arvot ja kasvatuksen päämäärät koulussa työskentelevien henkilöiden näkökulmasta

Pragmaattisen kasvatustieteen mukaan arvot ovat instrumentaalisia: kasvatuksen arvokkaat päämäärät valitaan sen mukaan, miten hyvin ne palvelevat halutun tavoitteen saavuttamista (Hirsjärvi 1975, 57). Kasvatustavoitteissa on kyse arvostetun oppimisen tavoittelemisesta (Åhlberg 1989, 132). Arvostetulla oppimisella voidaan tarkoittaa arvokkaaksi luokiteltujen tietojen opettamista tai oppilaiden käyttäytymisen ja sen taustalla olevien käsitysten muokkaamista arvokkaaksi koettujen arvojen mukaiseksi. Opetussuunnitelman kasvatustavoitteet ovat syntyneet eri intressitahojen ja poliittisen päätöksentekojärjestelmän välisten neuvottelujen tuloksena. Siksi kasvattajan tulee suhtautua kriittisesti näihin tavoitteisiin ja ottaa huomioon sekä omat että kasvatettavan arvot suunnitellessaan luokassa tapahtuvaa toimintaa.

Pyrkimys oppilaan hyvään ja hyvän elämän edistämiseen edellyttävät jatkuvaa päätöksentekoa ja valintoja. Osa valinnoista koskee opetuksen sisältöjä ja metodeja, osa taas oppilaan kohtaamista niin luokkahuoneessa kuin muualla kouluyhteisössä. Eettisiä valintoja tehdään myös suhteessa kollegojen, yhteistyökumppaneiden ja muiden kasvattajien kanssa käytävään toimintaan. Koulussa tapahtuvat eettiset valinnat ovat yhteydessä yhteiskunnan kehitykseen. Rehtori ja opettajat ovat niitä henkilöitä, jotka tekevät nopeasti muuttuvissa tilanteissa arvovalintoja. (Niemi 2006, 93.)

Arvot ovat eettisen normiston perusta. Etiikassa tarkastellaan kysymyksiä oikeasta ja väärästä (Kirjavainen 1996, 1). Eettinen normisto edellyttää sen taustalla olevien arvojen persoonatonta tarkastelua. Toimintasääntöjä ja niiden seurauksia arvioidaan ylempien normien ja periaatteiden valossa. (Hirsjärvi 1975, 13.)

Opettajien ammattijärjestön OAJ:n määrittämien opettajien eettisten periaatteiden taustalla on humanistinen ihmiskäsitys ja ihmisen kunnioittaminen. Ihmisarvoa tulee kunnioittaa päämääränä sinänsä. Totuudellisuus ja rehellisyys ovat keskeisiä arvoja opettajan työssä. Rehellisyys itselle ja rehellisyys kaikessa vuorovaikutuksessa on osa opettajan työn perustaa. Oikeudenmukaisuuden toteutuminen yksittäisen oppijan ja ryhmän kohtaamisessa sekä muun työyhteisön toiminnassa on tärkeä arvo. Oikeudenmukaisuuden tulee näkyä oppilaiden tasa-arvoisena kohteluna, syrjinnän ja suosimisen välttämisenä, ristiriitojen selvittämisenä ja oppilaiden mahdollisuutena tulla kuulluksi. Arvioinnissa on myös kyse oikeudenmukaisuudesta. Opettajalla on oikeus omaan arvomaailmaansa perustehtävän ja sitä määrittelevän normiston kuten lainsäädännön ja opetussuunni-

telmien rajoissa. Vaikka opettajat joutuvat työssään rajoittamaan oppilaiden toimintaa, tulee kanssakäymisen lähtökohtana olla ihmisarvoon liittyvän vapauden kunnioittaminen. (<http://www.oaj.fi>)

Rehtori on luonnollisesti sitoutunut noudattamaan edellä mainittuja eettisiä peruseriaatteita työssään. Rehtorin työn erityislaatuisuus tulee esille Suomen rehtorit ry:n määrittelemissä rehtorin ammattieettisissä arvoissa:

- *Rehtori tuntee yhteiskunnan koulutukselle asettamat tavoitteet ja pyrkii niiden saavuttamiseen.*
- *Rehtori kunnioittaa työyhteisön jokaisen jäsenen ainutlaatuisuutta, loukkaamattomuutta ja tasa-arvoa.*
- *Rehtori vastaa siitä, että oppilaan/opiskelijan näkökulmaa arvostetaan.*
- *Rehtori vastaa työympäristön turvallisuudesta.*
- *Rehtori pyrkii toiminnassaan kehittämään ammatillista osaamistaan ja ammatin arvostusta.*
- *Rehtori vastaa koulun toiminnasta (koulunpidosta).* (<http://www.surefire.fi>)

Rehtorin kaiken kattava vastuu koulussa tapahtuvasta toiminnasta on ilmeinen. Jokaisen koulussa toimivan ihmisen kunnioittaminen ja turvallisuudesta huolehtiminen ovat keskeisiä eettisiä periaatteita rehtorin toiminnassa.

Ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa monin tavoin koulussa tapahtuvaan toimintaan. Yhteiskunnassa vallitseva moraalitilanne saattaa sallia manipuloinnin ja ikään kuin naamioida oman hyvän tavoittelun yhteisen hyvän toteutumisen kaapuun toisen hyvän kustannuksella. Yksilölle jää kuitenkin aina mahdollisuus valita, mistä perusteista hän oman toimintansa suunnittelee. Voidakseen tehdä tämän valinnan perustellusti *täytyy yksilön olla erittäin hyvin perillä, miten hänelle tarjottu peruste liittyy sekä hänen omaan hyvänsä että yhteishyvään* (Kirjavainen 1996, 85–87), ja luottaa omiin arvotunteisiinsa toiminnan suuntaamisessa.

Hirsjärvi (1975) on teoreettisessa tutkimuksessaan tarkastellut arvoja ja arvojen konsistenssia kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana. Tutkimuksen mukaan arvojen konsistenssi on yhteydessä yksilöiden samankaltaiseen elämäkokemukseen. Eri yhteiskuntaluokkiin kuuluvilla ryhmillä on erilaisia painotuksia kasvatustavoitteista. Mitä suurempi on yhteisöön kuuluvan ryhmän eristäytyminen muusta yhteisöstä, sen suurempi on inkonsistenssi ryhmän ja yhteisön arvojen välillä. Yksilöllä ja yhteisöllä on pyrkimys konsistenssitilaan. Tämä konsistenssitila pyritään saavuttamaan kasvatuksen avulla. (Hirsjärvi 1975, 120–122.)

Koulu-yhteisön ja ympäröivän yhteiskunnan arvojen välillä todettiin olevan inkonsistenssia (ristiriitaisuutta). Kasvatuksen yhtenä tavoitteena on arvokkaaksi koettujen arvojen siirtäminen kasvatettavalle. Opettajan autonomia mahdollistaa arvoriititilanteessa opetuksen toteuttamisen omien arvojen mukaisesti. Tämä on merkityksellistä ainakin kahdella tasolla. Ensinnäkin arvojen mukainen toiminta on yksilön identiteetin kannalta tärkeää. Toiseksi arvokkaaksi koettujen arvojen siirtämisellä oppilaille pyritään ylläpitämään arvojen konsistenssia opet-

tajan ja oppilaiden välillä ja sitä kautta myös opettajan ja yhteiskunnan välillä. Opettajalla on valta pyrkiä opetuksensa avulla vähentämään yksilön ja yhteisön arvojen välistä inkonsistenssia.

Rehtorin kannalta tilanne on ongelmallisempi. Esitutkimuksen pohjalta tote-
sin omien arvojen mukaisen toiminnan olevan tärkeää rehtorille. Rehtorit ovat
myös opettajia, joten heidän arvomaailmansa voidaan olettaa olevan samankal-
tainen kuin opettajien. Rehtorilla ei ole autonomiaa suunnitella omaa työtään
siinä määrin kuin opettajilla. Rehtori joutuu tekemään ratkaisuja, jotka ovat vas-
toin hänen arvomaailmaansa (Suomen rehtorit ry, 2005). Arvojen vastainen toi-
minta on tuhoisaa ihmisen persoonalle (Rogers 1951; Puolimatka 2004, 46–47).
Tämä selittää osaltaan rehtoreiden uupumista (ks. Vuohijoki 2006).

Opettajataustan omaavan henkilön on uskottava kehityksen mahdollisuuteen,
muutoin toimimisessa kasvattajana ei olisi mieltä. Yhteiskunnassa vallitseva
kulttuuri voi muuttua rehtorin toiminnan seurauksena. Monet tulevat opettajan
ammattiin, koska haluavat vaikuttaa ja saada aikaan myönteisiä muutoksia lap-
sen elämässä (Fullan 1994, 28; Fullan 2003). Rehtorin toiminnan tavoitteena on
mahdollistaa oppilaan hyvän toteutuminen. Toimiminen eri kentillä on ensiarvoi-
sen tärkeää tämän opetukselle asetetun tavoitteen toteutumisessa. Hirsjärvi
(1975, 122) toteaa *kulttuurin uudistuvan yksilön tuottamien meille tuntemattomi-
en arvojen myötä*. Dialoginen kohtaaminen eri kentillä mahdollistaa omien arvo-
jen reflektoinnin ja uusien arvojen omaksumisen niin yksilö- kuin yhteisötasolla.
Tämä saattaa lisätä opetustehtävässä toimivien ja yhteiskunnan kasvatustavoit-
teiden välistä konsistenssia.

Rehtori on viime kädessä yksin vastuussa koulussa tapahtuvasta toiminnasta.
Rehtorin vastuuta koulunsa johtajana voidaan tarkastella juridisesta tai eettisestä
näkökulmasta (Launonen 2006, 92). Juridinen vastuu merkitsee koulun toimin-
nan lainmukaisuuden valvomista. Se liittyy erityisesti koulutuksen normatiivisen
ohjauksen noudattamiseen. Rehtorin juridinen vastuu on lisääntynyt hallinnon
hajautuksen myötä. Suuntaus ristiriitatilanteiden selvittelyyn lakiteitse on enti-
sestään lisännyt juridisen vastuun merkitystä rehtorin työssä.

Eettinen vastuu sisältää laajan alueen johtamisesta. Se koskee niitä koulun si-
sällä tapahtuvia toimintoja, joiden perustana ei ole normatiivisia menettelytapa-
ohjeita tai lakipykälää. Eettisen vastuu kantaminen edellyttää rehtorilta itsenäistä
arvopohdintaa. (Launonen 2006, 104.) Luottamus omiin arvotunteisiin mahdol-
listaa intentionaalisen toiminnan koulun kiireisessä ilmapiirissä, niin että voim-
me asettaa käytännössä asioita tärkeysjärjestykseen. (Puolimatka 2004, 80–82.)

Rehtorin kyvyttömyys elää omien ihanteidensa mukaisesti aiheuttaa jatkuvan
jännitteen omien rajoitusten ja arvopäämäärien välille. Kuitenkin ilman eettisiä
ihanteita toiminnalta puuttuu suunta ja päämäärä. Moraaliset kysymykset liitty-
vät yksilön arvoihin. Arvokeskustelu ei ole helppoa. Ristiriidat koulutuksen ar-
voista ovat yhteydessä kulttuurisiin arvoeroavaisuuksiin. Myös yhteiskunnassa
tapahtuneet muutokset heijastuvat koulussa tapahtuvan toiminnan määrittämi-
seen. Koulutuksesta käytävä keskustelu sisältää uusmanagrialistisia termejä ku-
ten tehokkuus, tuottavuus ja tuloksellisuus. Ne suuntaavat huomion muualle kuin
oppilaan hyvään. Koulutuksen moraalisten perusperiaatteiden toteutumisesta
käytävä arvokeskustelu ei ole mahdollista edellä esitetyin käsittein.

Rehtoreilla todettiin olevan suuri vastuu koulussa tapahtuvan toiminnan arvojen määrittäjänä. On hyvin tärkeää, että rehtorit sisäistävät oman toimintansa merkityksen eettisen vastuun kantajana. Myös päättäjien on ymmärrettävä, miten merkittävää yhteiskunnan kehittymiselle on antaa rehtoreille mahdollisuus tämän vastuun kantamiseen ilman tarvetta henkilökohtaisiin uhrauksiin.

10.3 Rehtorin eettinen vastuu

Perusopetuksen tavoitteena voidaan pitää oppilaan hyvän toteutumista. Koulussa toimivien henkilöiden voidaan olettaa olevan sitoutuneita toimimaan tämän tavoitteen toteutumiseksi. Hyvä opetus ja oppilaan hyvä ovat abstraktioita ja siten yhteydessä henkilön omaan kokemusmaailmaan. Koulun tasolla saattaakin olla hyvin erilaisia näkemyksiä siitä, mikä on koulutuksen moraalinen päämäärä ja miten se saavutetaan. Kuitenkin kaikkien koulussa toimivien yhteistyötä tarvitaan, jotta oppilaiden hyvä olisi mahdollista saavuttaa.

Rehtorin tulee omalla toiminnallaan välittää kunnioituksen, kykyjen arvostamisen, henkilökohtaisen huomaamisen ja rehellisyyden merkitystä työyhteisössä. Jokapäiväisen toiminnan perustuessa edellä esitettyihin arvoihin ne tulevat myös muiden yhteisössä toimivien arvoiksi. Näin kouluun muodostuu luottamuksen ilmapiiri, jossa on turvallista keskustella henkilökohtaisista toiminnan taustalla olevista arvoista ja luoda yhteinen visio, jonka toteuttamiseen kaikki koulussa toimivat voivat sitoutua. (Fullan 2003, 31–45.)

Edellä totesin kasvatuksen tavoittelevan arvostettua oppimista, vaikka yhtäältä koulutuksen ohjausjärjestelmän ja toisaalta opetukselle asetetut kasvatustavoitteet ja niiden taustalla olevat arvot ovat osittain ristiriitaiset. Uusmanagerialistisen suuntauksen mukanaan tuoma toiminnan tuloksellisuuden mittaaminen on johtanut kustannustehokkuuden yliarvostamiseen kunnissa. Koulussa työskentelevät henkilöt ovat sidottuja toimimaan virkansa edellyttämällä tavalla. Virkaa ohjaavat normit on määritelty laeissa ja asetuksissa. Virassa toimivalla on myös omat sisäistetyt arvot, jotka suuntaavat tiedostetusti tai tiedostamatta toimintaa. Arvot ovat yhteydessä henkilön omaan kokemushistoriaan ja ne ovat merkittävä osa yksilön identiteettiä. Arvot ovat eettisen ja moraalisen normiston perusta.

Moraali edustaa yksilön käytännön elämässä tekemiä valintoja, joita perustellaan hyvillä syillä, säännöillä ja standardeilla, toimia tietystä tilanteesta. Etiikka sisältää käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta toiminnasta. Sääntöjä ja niiden seurauksia arvioidaan ylempien normien ja periaatteiden valossa. (Hirsjärvi 1975, 12–13.) Eettinen ja moraalinen normisto sisältävät hyväksytyjä tapoja toimia valintatilanteessa.

10.4 Persoonan kunnioittaminen

Eettisten normien todettiin käsittelevän kysymyksiä oikeasta ja väärästä. Sosiaalietiikalla tarkoitetaan normien ja päämäärien (arvojen) asettamista yhteisölliselle käyttäytymiselle sekä näiden normien ja arvojen analysointia (Kirjavainen 1996, 2). Heikki Kirjavainen (1996) on tarkastellut motivaatioteoreettisen sosiaalietiikan merkitystä viranhaltijan toiminnan suuntaamisessa. Hänen mukaansa yksilön hyvä ja toisaalta yhteiskunnan hyvä ei toteudu vain lakien ja asetusten, toisin sanoen normatiivisen ohjauksen kautta, sillä valtion lait ja politiikka perustuvat henkilöiden omien intressien mukaiseen yhteistyöhön yhteisten päämäärien saavuttamiseksi, eikä omaa etua ajamattomien oikeudenmukaisuusperiaatteiden tunnustamiseen (ks. won Wright 1963). Tästä hän pääättelee, että oikeudenmukainen yhteiskuntapolitiikka toimii sitä paremmin, mitä enemmän yhteiskunnan jäsenet ovat sisäistäneet moraalisuuden perusidean. *Eikä sisäistäminen voi tarkoittaa muuta kuin autonomista moraalista tahtoa toimia kultaisen säännön mukaan* (Kirjavainen 1996, 223). Toiminta moraalista perusteista tarkoittaa motivaatioteoreettisen sosiaalietiikan mukaan sitä, että yksilö arvioi toimintaansa moraalista näkökulmasta, jonka mukaan pyritään ratkaisuun, jossa toiseen suhtaudutaan niin kuin haluttaisiin itseen suhtauduttavan (Kirjavainen 1996, 58).

Tämä on erityisen relevanttia koulussa. Koulutuksen tarkoituksena on edistää sekä yhteiskunnan että yksilön hyvän toteutumista. Hyvää tarkoittavat keinot ja päämäärät eivät yksistään johda yksilön hyvän toteutumiseen. Ainoastaan tunnettujen kausaalisten päämäärien saavuttamiseksi käytettyjen keinojen yhteydessä voidaan varmasti sanoa niiden edistävän yksilön hyvää (Kirjavainen 1996, 187). Muutoin ulkopuolinen arviointi yksilön hyvää edistävästä päämääristä tai keinoista on vaikeaa. Yksilöitä persoonana kunnioitava toimintakulttuuri kasvattaa oppilaat ja opettajat kunnioittamaan toinen toisiaan. Molemmipuolinen kunnioitus mahdollistaa myös kasvatettavan todellisuuden huomioon ottamisen kasvatustapahtumassa. Näin koulussa välttyään tekemästä pahaa, vaikka tarkoituksena on tehdä hyvää.

Toiminta moraalista motiiveista on myös yhteiskuntapoliittisesti järkevää, sillä yhteiskunnan hyvän voidaan olettaa toteutuvan yksilön hyvän toteutuessa. Lisäksi moraalisen tahdon hallitsemassa yhteiskunnassa toisen hyvää tavoitellaan vapaaehtoisesti, kun taas yhteiskunnassa, jossa moraalista tahtoa ei ole, toisen hyvää kunnioitetaan vain välttämättömyyden pakosta. (Kirjavainen 1996, 91, 224.)

10.5 Rehtorin toiminta ja koulun arvoilmapiiri

Koulun arvoilmapiirin muodostumiseen ovat yhteydessä monet eri tekijät: (1) yhteiskunnan yleinen arvoilmapiiri ja sen kautta koulutukselle asetetut painotukset, (2) kunnan arvoilmapiiri ja sen vaikutukset koulutuksen normi- ja resurssiohjaukseen, (3) rehtorin toiminta vallankäyttäjänä niin opettajia kuin oppilaita koh-

taan ja tämän toiminnan vaikutukset, (4) opettajien ja oppilaiden välinen toiminta ja sen vaikutukset sekä koulun että luokan tasolla arvoilmapiirin muodostumiseen. Arvoilmapiirillä on merkitystä siinä toteutuuko moraalisuuden perusidea (persoonan kunnioittaminen arvona sinänsä) koulussa toimivien ihmisten välisessä kanssakäymisessä. Jotta koulu voisi toteuttaa sille kuuluvaa yhteiskunnallista kasvatustehtävää, tarvitaan yhteinen näkemys siitä, millaisessa kasvuympäristössä haluamme oppilaita kasvatettavan ja miten toiminnan arvoperusteet tulevat näkyviin koulun toiminnassa. Rehtori on se henkilö, jonka tulisi kyetä luomaan persoonaa kunnioittava ilmapiiri, niin että arvokeskusteluun on kaikkien kouluyhteisössä toimivien turvallista osallistua.

Kirjavainen (1996, 97) sanoo auktoriteettia tarvittavan seuraavanlaisissa asiayhteyksissä: (1) välittämään tietoa moraalisesti hyvästä tai oikeasta, (2) valvomaan yhteiskunnallisten tai moraalisten velvollisuuksien toteuttamista, (3) valitsemaan keinot, joiden avulla yhteinen hyvä saavutetaan. Edellä esitetyn perusteella voitaisiin sanoa rehtorin tarvitsevan auktoriteettia: (1) yhteisten arvopäämäärien määrittämiseen ja tämän tiedon levittämiseen kouluorganisaatiossa, (2) valvomaan, että opetussuunnitelmassa esiintyvät arvopäämäärät toteutuvat opetuksessa, (3) valitsemaan ne keinot, joilla nämä arvopäämäärät saavutetaan.

Kirjavaisen (1996) mukaan ilmaus *henkilöllä on auktoriteettia* tarkoittaa, että *toiset henkilöt ovat valmiita tottelemaan häntä tai seuraamaan hänen ohjeitaan*. Tämänkaltainen auktoriteetti perustuu henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan. Auktoriteetin voi saada myös henkilökohtaisen kyvykkyyden avulla. Henkilö voi olla myös auktoriteettiasemassa, jolloin hän voi tuon asemansa vuoksi oikeutettu antamaan normeja. (Kirjavainen 1996, 98.)

Rehtorin persoonassa voivat olla edustettuina nämä kaikki auktoriteettiin liittyvät piirteet. Rehtorin asemavalta ei ulotu yksittäisen opettajan opetusratkaisuihin asti, sillä rehtori ei voi suoranaisesti määrätä ja käytännössä valvoa, miten kukin opettaja toimii luokassaan. Näin ollen hän ei yksinään voi vastata moraalisesti koko toiminnasta, vaan vain siitä osasta, joka on hänen henkilökohtaisen päätöksentekonsa alaista.

Opettajayhteisö on asiantuntijaorganisaatio, jossa kaikilla on kyky toimia oman alansa auktoriteettina. Rehtoria ei siis kiistatta mielletä opetusratkaisuissa auktoriteetiksi. Jos rehtoria ei siis mielletä yksiselitteisenä auktoriteettina eikä hänen asemavaltansa ulotu yksittäisen opettajan opetuksellisiin ratkaisuihin asti, jää jäljelle henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan perustuva auktoriteetti.

Miten tämä auktoriteettiasema saavutetaan? Jos auktoriteettia tarvitaan nimenomaan moraalisten peruseräiteiden ja niiden ohjaamana tapahtuvan toiminnan määrittelyssä, täytyy rehtorin saavuttaa moraalisesti legitiimi auktoriteetti. Tällaisen auktoriteetin saavuttamiseen ei riitä pelkästään oikeudellisesti legitiimin auktoriteetin omaaminen (virka), vaan henkilön täytyy myös toimia moraalisesti oikein (Kirjavainen 1996, 107). Tällaiseen auktoriteettiin perustuva johtaminen on koulukontekstissa paljon tehokkaampaa kuin lakeihin ja normeihin perustuva käskyvalta. Jos rehtori on koulussaan moraalisesti legitiimi auktoriteetti, hänen ei tarvitse pakottaa alaisiaan mihinkään, vaan he ovat ilman muuta *viimeiseen mieheen rehtorin päätösten takana*. Täten kykyä toimia moraalitiedon johdattamana voidaan pitää jopa edellytyksenä toimia rehtorin virassa.

Ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa kuitenkin monin tavoin yksilön toimintaan (Kirjavainen 1996, 85). Rehtorin kohdalla tämä tarkoittaa lakien ja asetusten lisäksi myös ei-normatiivisia keinoja kuten eri tahoilta tulevaa painostusta ja odotuksia toimintaa kohtaan. Rehtorilla tulee olla eksperttitason tietoa eli taitoa toimia moraalisenä agenttina ja näin ollen arvioida normiohjauksen sisältämien julkisten moraaliperusteiden noudattamisen kautta toteutuvien moraalisten peruseriaatteiden toteutumista (tai toteutumattomuutta) ja kykyä muuttaa toimintojaan siten, että moraaliset peruseriaatteet toteutuvat. Toiminnan eksperttitaso eli kyky toimia viisaasti tiedostamatta, syntyy kokemuksesta, jos on syntyäkseen.

Intrapersonallisella älykkyydellä tarkoitetaan kykyä elää kosketuksessa omiin tunteisiinsa, kykyä tunnistaa niiden välisiä eroja, ilmaista tunteita sanallisesti ja käyttää niitä selittämään omaa käytöstä ja ohjaamaan käyttäytymistä uudelleen. Intrapersonallinen älykkyys tukee interpersoonallisen älykkyyden kehittymistä. Interpersoonallisella älykkyydellä tarkoitetaan taitoa ymmärtää muita ja olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. Taito ymmärtää ja eläytyä muiden tunteisiin on perusta myötätunnolle. Koska myötätunnon kautta toisen kokema todellisuus välittyy meille, voimme kokea toisen samanarvoisena itsemme kanssa. Täten myötätuntoa voidaan pitää edellytyksenä humaniselle asenteelle eli sille, että otamme toisen hyvän huomioon ja kunnioitamme toista vain sen perusteella, että hän on ihminen. (Puolimatka 2004, 66–71.)

Intra- ja interpersoonallinen älykkyys edistävät toiminnan eksperttitason syntymistä. Omien tunteiden tietoinen reflektointi auttaa tunnistamaan ja erottelemaan koettuja tunteita. Tämä edistää niiden hallintaa, mahdollistaa rationaalisen toimimisen ja lisää ymmärrystä muiden ihmisten tunteita kohtaan.

Rehtorin tulee kyetä toimimaan moraalitiedon johdattamana useasta eri syystä. Ensinnäkin persoonan kunnioittaminen arvona sinänsä on edellytys oppilaan hyvän toteutumiselle ja on näin yhteydessä koulun yhteiskunnallisen tehtävän onnistumiseen. Toiseksi persoonan kunnioittaminen luo kouluun turvallisen ilmapiirin, joka mahdollistaa dialogisen kohtaamisen, arvokeskustelun ja sitä kautta koulussa toimivien yksilöiden ja koulukulttuurin kehittymisen. Kolmanneksi persoonaa kunnioittava toiminta luo rehtorille moraalisesti legitiimin auktoriteetin, jolloin hänen ei tarvitse pakottaa alaisiaan mihinkään, vaan he ovat ilman muuta rehtorin päätösten takana. Lisäksi kyky toimia moraalitiedon pohjalta auttaa rehtoria kestämään työssä kohdattuja vaikeuksia.

Rehtorin toiminnan merkitys koulun arvoilmapiirin luoja on ilmeinen. Toimiminen moraalisenä agenttina on raskasta, mikäli arvoista ei ole yhteisesti sovittu ja niihin sitouduttu. Rehtori joutuu virkansa puolesta hyvin usein selvittämään voimakkaita tunteita herättäviä ristiriitatilanteita (James & Vince 2001, 307–309). Koetaanko persoonana ja sitä kautta moraalisenä agenttina toimiminen niin raskaaksi, että rehtorin virkoihin ei enää hakeuduta? Yhteiskunnan tahtokin on tullut ehdotuksia rehtorin virkojen muuttamiseksi ammattijohtajien toimiksi. Muutos toisi mukanaan rehtoreille mahdollisuuden toimia vain roolissa ilman persoonan moraalista harkintaa. Sekä yhteiskunnan tulevaisuuden että rehtorin työssä jaksamisen kannalta on kuitenkin ensiarvoisen tärkeää, että rehtorin virassa toimiva kykenee myös yksityiseen moraaliharkintaan toimintansa suunnamisessa.

Ihmisen kyvyttömyys elää omien ihanteidensa mukaisesti aiheuttaa jatkuvan jännitteen omien rajoitusten ja ihanteiden välille. Tähän vaikuttavat yhteiskunnan, kouluyhteisön sekä rehtorin itsensä luomat rajoitteet. Ihmisen ihanteiden ja todellisen toiminnan välillä on aina ristiriitaa. Toimintaa suuntaavat usein muut kuin toisen hyvän huomioivat arvot. Tarkastelen viimeisessä kappaleessa ihmisen toimintaa universaalien arvojen näkökulmasta Shalom Schwartzin (1992) arvoteorian avulla. Sen mukaan arvojen perusta on inhimillisessä toiminnassa ja sen perusedellytysten turvaamisessa.

11 Arvojännitteet

Rehtori joutuu työssään toimimaan ristiriitaisten odotusten keskellä. Odotuksia rehtorin toiminnalle tulee koulutuksen ohjausjärjestelmästä sekä oppilaitoksesta, opettajilta, oppilailta ja vanhemmilta. Myös rehtorilla on omia odotuksia toimintaansa kohtaan. Toiminnan suuntaaminen on yhteydessä sekä henkilön itsenä arvoihin että ympäristön odotusten ja normatiivisten ohjeiden kautta välittyviin arvoihin.

Koulutuksen perustehtävän ja myös rehtorin itsensä kannalta on oleellista, että koulussa tapahtuva toiminta perustuu ihmisen kunnioittamiseen arvona sinänsä. Arvoilmapiirin muodostumisessa on tärkeää, että rehtori suuntaa toimintansa eettisten arvojen mukaisesti. Tämä ei kuitenkaan aina ole mahdollista; yhteiskunnan, koulu yhteisön sekä rehtorin itsensä luomat rajoitteet saattavat estää tämän. Eettisten ihanteiden ja oman käytännön toiminnan välillä on usein arvojännitteitä. Nämä ilmenevät arvotunteiden välisenä ristiriitana.

Arvotunteilla tarkoitetaan arvo-orientoituneita intentionaalisia tunteita. Niiden kokeminen edellyttää arvojen suhteuttamista toisiinsa ja painottamista suhteellisen tärkeyden mukaisesti. Mitä tärkeämmästä arvosta on kyse, sitä enemmän ponnistamme sen saavuttamiseksi. Henkiset tunteet ovat arvotunteiden yläpuolella. Nämä tunteet eivät määrity minkään ulkopuolisen arvon ohjaamana, vaan ne syntyvät kokemuksista suhteessa persoonan arvoon sinänsä. Niissä välittyy ihmisen kokemus omasta olemassaolostaan kokonaisuutena. (Puolimatka 2004, 35–37.) Mitä itselle tärkeimpien arvojen pohjalta toimintamme määrittyy, sen palkitsevampana koemme toimintamme ja pystymme kohtaamaan siihen liittyviä vaikeuksia (Mt. 46–47).

Hodginson (1991) toteaa arvojen merkityksen tulevan esille nimenomaan valintatilanteessa (ks. myös Puohiniemi 2002). Ne vaikuttavat toiminnan keinoihin ja päämääriin. Hodginson on kehittänyt arvoteorian, jonka mukaan ihmisen toiminnan taustalla olevat arvot voidaan jakaa kolmeen luokkaan. Tyypin III arvot perustuvat ihmisen itsensä arvotunteiden avulla tekemään arviointiin. Näiden arvojen taustalla on ihmisen oma arvojärjestelmä. Tyypin II arvot voidaan jakaa kahteen luokkaan: II a edustaa arvoja, joiden avulla perustellaan tulevaisuuteen suuntautuneen toiminnan päämääriä rationaalisesti, II b -tyypin arvoilla perustellaan päämääriä, joiden avulla voidaan rationaalisesti olettaa saavutettavan konsensus. Tyypin I arvot ovat luonteeltaan metafysisiä. Niiden pohjalla ovat eettiset normit. (Hodginson 1991, 98–99.)

Richmond (2004) on kritisoinut Hodgkinsonin (1991) arvoteoriaa sen keskittymisestä pelkästään yksilön arvoihin. Hodgkinson on todennut (1991, 101) arvojen olevan näkymätön merkityksien maailma, joka Richmondin (2004, 345) mukaan kuvaakin paremmin arvojen muotoutumista historiallisen, kulttuurisen ja

kielellisen merkityksenannon kautta osaksi maailmankuvaamme. Arvot eivät elä ihmisissä, vaan ihmiset elävät arvojen keskellä. Arvojen tutkimiseksi analyysiyksikkönä eivät voi olla vain yksilöt, vaan arvot sisältyvät myös organisaation sosiaaliseen ja kulttuuriseen rakenteeseen. (Richmond 2004, 345.)

Arvojen ja rehtorin toiminnan yhteys määrittyy yksilön subjektiivisen (mikrotason) ja toisaalta toimintaympäristön tason (makrotason) arvomaailman välisenä yhteytenä. Yksilön oma arvomaailma, ajattelu ja tunteet muodostavat subjektiivisen elämismaailman, jossa mikro- ja makrotason arvomaailmojen väliset jännitteet koetaan.

Yksilön oman elämismaailman arvojen perusta on Schwartzin (1992) teorian mukaan inhimillisessä toiminnassa ja sen perusedellytysten turvaamisessa. Ihmisiä yhdistää

- organismeille yhteiset biologiset tarpeet sekä tarve virikkeisyyteen ja vaihteluun ja mielihyvän saamiseen
- tarve vuorovaikutukseen muiden kanssa, jonka vuoksi voidaan luopua tarvittaessa omista tarpeista ja alistua johdettavaksi harmonisen yhteiselon turvaamiseksi
- ryhmän hyvinvoinnista ja selviytymisestä huolehtiminen, joka edesauttaa lajin säilymistä. (Schwartz 1992, 4; Puohiniemi 2002, 27.)

Ihmisten samankaltaisuus tekee perusarvoista ja niiden mukaisten päämäärien toteuttamisesta universaaleja toimintaan motivoitumisen lähteitä. Swartz (1992, 14; 2001, 270) on identifioinut kymmenen universaalia perusarvoa, jotka edistävät yhteiskunnan säilymistä ja hyvinvointia ja ovat hyväksytyjä yli kulttuurirajojen:

- valta
- suoriutuminen
- hedonismi
- virikkeisyys
- itsellisyys
- universaalinen hyvä
- lähipiirin hyvä
- perinteet
- yhdenmukaisuus
- turvallisuus.

Universaalit arvot ovat läsnä kaikissa kulttuureissa, mutta niitä painotetaan eri kulttuureissa eri tavalla. Kulttuuriset painotukset tulevat esille rehtorin toimintaan kohdistuvissa organisaatiotason sekä ympäröivän yhteisön odotuksissa. Näiden odotusten taustalla olevia arvoja voidaan pitää makrotason arvomaailmana.

Schwartz toteaa teoriansa olevan validi tutkittaessa sosiaalisten toimijoiden, esimerkiksi johtajien tai päättäjien toimintaa sekä näiden toimintojen taustalla olevia arvoja. Yksilöiden toiminta tietyssä kulttuurisessa kontekstissa on yhteydessä siinä vallitseviin arvoihin sekä yksilön omaan henkilökohtaiseen arvomaailmaan. (Schwartz 1999, 24–26.) Rehtorin oma kulttuurinen tausta vaikuttaa henkilön yksilötason arvomaailmaan ja arvojen arvojärjestykseen. Se näkyy siinä, miten rehtori toimii, kun hänen pitäisi työajan päätyttyä saada vielä seuraa-

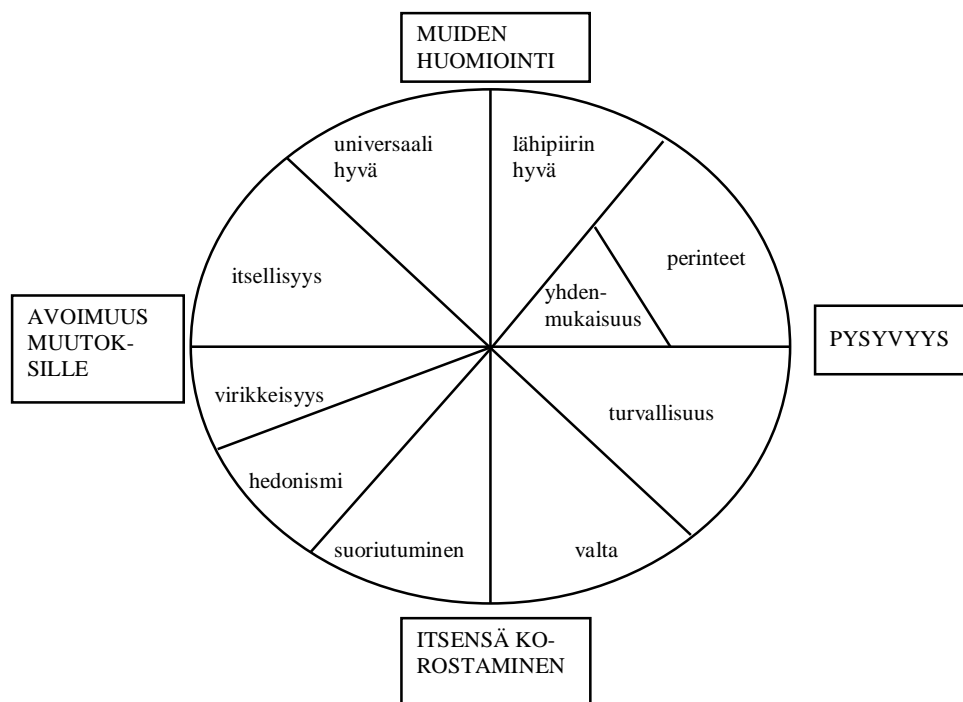
van päivän henkilökuntakokouksen aineisto valmiiksi, haettava lapsi tarhasta kello 17 ja ehdittävä illan kokoukseen kouluvirastoon kello 19. Se, miten rehtori priorisoi nämä asiat, osoittaa, millaisten arvojen pohjalta hän toimintaansa suunnata. Lähipiirin hyvää arvostava hakee lapsen ensin ja pyrkii organisoimaan muut asiat tuonnemmaksi. Suoriutuja soittaa puolisolleen ja delegoi perheasiat, valmistaa kokouksen aineiston valmiiksi ennen kotiinlähtöä ja, mikäli aineiston valmistelussa menee niin pitkään, että ennen kokousta ei kotiin ennätä, hän hyväksyy sen tyyneästi.

Arvot muodostuvat sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, tietyssä kulttuurisessa kontekstissa. Ne ovat olennainen osa persoonallisuuttamme. Persoonallisuuttamme voidaan pitää organisoituneena, virtaavana ja johdonmukaisena käsiterakennelmana, johon sisältyy havaintoja luonteenpiirteistä ja niiden suhteesta itseän ja arvoihin, jotka ovat liittyneet näihin käsitteisiin (Rogers 1951, 498). Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että ihminen voi ja osaa suunnata toimintansa kohti itselle tärkeänä pitämiään arvoja. Rehtorin selviytymisen kokemuksen oletetaan olevan yhteydessä hänen kykyynsä toimia omien arvojensa mukaisesti huolimatta toimintaansa kohdistuvista ristiriitaisista odotuksista ja niiden aiheuttamista arvojännitteistä.

11.1 Shalom Schwartzin arvokehä

Ihmisen arvoissa esiintyy arvojännitteitä. Jokainen tarvitsee virikkeitä ja mielihyvää ja lähes jokainen haluaa kokea olonsa turvalliseksi, tehdä itselleen tärkeitä asioita ja huolehtia itsensä ja lähimmäistensä turvallisuudesta. Arvojen tilansidonaisuus tekee eri ammattiryhmissä toimivien arvoista näennäisesti erilaisia, vaikka toiminnan taustalla olevat arvojännitteet ovat periaatteessa samat. Poliitikko pyrkii jakamaan resursseja siten, että niin kunnan taloudellinen kehitys kuin palvelut voidaan turvata ja rehtori uhraa vapaa-aikaansa toimistotehtäville voidakseen koulupäivän aikana keskittyä henkilöstön johtamiseen. Näiden arvojännitteiden tiedostaminen helpottaa yksilöiden välistä arvokeskustelua. (Puohiniemi 2002, 41.)

Arvojännitteiden kuvaamiseksi Schwartz (1992) esittää kuvion 11 mukaisesti kymmenen universaalia perusarvoaan arvokehän avulla. Sen vastakkaisilla puolilla olevat arvot muodostavat arvojännitteen, ja vierekkäiset arvot tukevat samoja päämääriä.



KUVIO 11. Arvokehä, joka havainnollistaa arvojen keskinäiset suhteet. (Schwartz 1992, 45)

Schwartz luonnehtii arvoja seuraavasti:

- **Itsellisyydellä** tarkoitetaan toiminnan ja ajattelun vapautta, omien päämäärien valintaa sekä uuden tutkimista ja luomista. Tällainen ihminen ei kaihda riskin ottoa. Hän ei välttämättä edes itse tiedosta ottavansa riskiä, koska rajojen kokeileminen on hänelle tärkeää. Tärkeitä arvoja itseohjautuvalle henkilölle ovat vapaus, luovuus, itsenäisyys, itsenäinen päämäärien valinta, uteliaisuus, itsekunnioitus
- **Virikkeisyyttä** arvona pitävä hakee jännitystä, etsii uutta sekä haluaa kohdata haasteita. Virikkeisyys ja itseohjautuvuus ovat toisiaan täydentäviä arvoja. Ne eroavat siltä osin, että itseohjautuva haluaa itse määrittellä toimintansa suunnan, kun taas virikkeisyys voi toteutua toisten ihmisten ehdoilla. Tärkeitä arvoja virikkeisyyttä arvostavalle ovat jännittävä ja vaihteleva elämä sekä uskaltaminen.
- **Hedonisti** arvostaa mielihyvää, nautintoja ja itsensä hemmottelun mahdollisuuksia. Hedonisti pyrkii toiminnallaan tyydyttämään omia nautinnonhalujaan. Arvona hedonistisuus käsittää paljon laajemman alueen kuin esimerkiksi herkullisen ruuan arvostuksen.
- **Suoriutuminen** tarkoittaa pyrkimystä henkilökohtaiseen menestykseen kulttuurin arvostamia standardeja noudattaen. Suoriutumista arvona pitävä ottaa asiat henkilökohtaisena haasteena ja pyrkii menestymään tilanteessa käytössä olevilla resursseilla. Suoriutumista arvostavalle tärkeitä arvoja ovat kunnianhimo, vaikutusvalta, kyvykkyys, menestyminen,

älykkyys ja itsekunnioitus. Näistä arvoista vaikutusvalta liittyy myös vallan arvostamiseen, kun taas älykkyys kytkeytyy itseohjautuvuutta ja universalismia arvostavien arvoihin.

- **Valta** on muiden ihmisten ja resurssien hallintaa. Valtaa arvostava haluaa ja kunnioittaa yhteiskunnallista arvostusta ja statusta. Valta ja suoriutuminen ovat saman motiivin kaksi puolta. Valtaa voidaan pitää palkkiona hyvin tehdystä työstä. Vallanhaluinen ei välttämättä halua ottaa riskejä. Pikemminkin hän tekee tuttuja asioita, joista voi aina suoriutua paremmin ja saada näin lisää valtaa. Valtaa arvostaville tärkeitä arvoja ovat yhteiskunnallinen vaikutusvalta, varallisuus, päätösvalta, julkisen imagon säilyttäminen, sosiaalinen tunnustus. Julkisen imagon säilyttäminen liittyy myös turvallisuutta arvostavien arvoihin ja sosiaalinen tunnustus suoriutumista arvostavien arvoihin.
- **Turvallisuutta** arvostava on tyytyväinen, kun yhteiskunta, lähipiiri ja oma elämä kulkevat tasaisesti ja harmonisesti eteenpäin, ilman eitoivottuja yllätyksiä. Turvallisuus arvona voi ilmetä eri tasoilla oman itsen turvallisuudesta huolehtimisesta aina yhteiskuntajärjestyksen ylläpidon arvostamiseen. Turvallisuutta arvostavan arvoina ovat kansallinen turvallisuus, palvelusten vastavuoroisuus, perheen turvallisuus, tunne kuulumisesta johonkin, sosiaalinen järjestys, terveys, pikkutarkkuus, sisäinen harmonia. Näistä palvelusten vastavuoroisuus ja pikkutarkkuus kuuluvat myös yhdenmukaisuutta arvostavien arvoihin ja terveys hedonismia arvostavien arvoihin.
- **Yhdenmukaisuus** on pidättäytymistä tavoista ja mieltymyksistä, jotka eivät ole yleisesti hyväksytyjä. Yhdenmukaisuutta arvostava kunnioittaa perheessä opittuja tapoja ja käyttäytyy kohteliaasti vanhempia ihmisiä kohtaan. Yhdenmukaisuutta arvostavien arvoja ovat kuuliaisuus, itsekuri, kohteliaisuus, vanhempien kunnioitus. Vanhempien kunnioitus kuuluu myös perinteitä arvostavien arvoihin.
- **Perinteitä** arvostava noudattaa kulttuurin ja uskonnon edellyttämiä tapoja. Erilaiset juhlapyhät sekä kulttuurisesti merkitykselliset juhlat aktivoivat heidät toimintaan. Perinteitä kunnioittavan arvoihin kuuluvat traditioiden arvostus, harras elämä, uskonnollisuus, oman kohtalonsa hyväksyminen, nöyryys, maltillisuus. Näistä nöyryys kuuluu myös yhdenmukaisuutta arvostavien arvoihin ja maltillisuus turvallisuutta arvostavien arvoihin.
- **Lähipiirin hyvää** arvostava asettaa lähipiiriin kuuluvien henkilöiden hyvinvoinnin edistämisen ja ylläpitämisen etusijalle. Se ilmenee ystävällisessä tervehtimisessä ja yleisessä halussa helpottaa sosiaalista kanssakäymistä. Lähipiirin hyvää arvostavalle tärkeitä arvoja ovat auttavaisuus, luotettavuus, anteeksianto, vilpittömyys, uskollisuus, kypsä rakkaus, todellinen ystävyys. Näistä luotettavuus ja uskollisuus kuuluvat myös yhdenmukaisuutta arvostavien arvoihin ja kypsä rakkaus universalismia arvostavien arvoihin.
- **Universaalia hyvää** arvostava haluaa vaikuttaa laajemman alueen hyvinvointiin kuin vain omaan lähipiiriinsä; hän tähtää kaikkien ihmisten ja

luonnon hyvinvointiin. Tämä arvo on edellä mainituista kymmenestä arvosta laaja-alaisimmin ihmisyyteen liittyvä arvo, josta johtuen sitä arvostava joutuu ottamaan kantaa moraalisiin kysymyksiin useammin kuin sellainen ihminen, jonka elämää hallitsee jokin muu edellä esitetyistä arvoista. Universaalia hyvää arvostavalle tärkeitä arvoja ovat tasa-arvo, luonnon arvostus, viisaus, maailman kauneus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, avarakatseisuus, luonnonsuojelu, maailmanrauha, elämän tarkoituksen etsintä, puolueettomuus. Universaali hyvä ja lähipiirin hyvä ovat osittain sisäkkäisiä arvoja. (Schwartz 1992, 5–12; Schwartz & Bardi 2001, 270; Puohiniemi 2002, 33–36.)

Arvokartalla lähelle toisiaan sijoittuneet arvot ovat merkityksiltään toisiaan täydentäviä, kun taas vastakkaisille puolille arvokarttaa asettuvat arvot ovat keskenään ristiriidassa. Edellä esitetyistä arvoista itseohjautuvuus, virikkeisyys, hedonismi, suoriutuminen ja valta palvelevat individualistisia päämääriä, kun taas universalismi, hyväntahtoisuus, yhdenmukaisuus, perinteet ja turvallisuus palvelevat kollektiivisia päämääriä. Arvokehällä näkyvät jännitteet, jotka syntyvät *avoimuus muutokselle–säilyttäminen* -akselin ja *muiden huomiointi–itsensä korostaminen* -akselin välille. (Schwartz 1992, 41–45.) Arvokehä kiteyttää kaksi inhimilliseen toimintaan liittyvää seikkaa: jos halutaan kokea uutta, ei voida säilyttää kaikkea vanhaa, ja jos oman minän haluja pidetään keskeisinä, jää vähemmän tilaa muiden huomioimisella (Puohiniemi 2002, 28).

Puohiniemi (2002) on tehnyt vuosien 1991–2001 välisenä aikana pitkittäistutkimuksen suomalaisten arvoista soveltaen Schwartzin (1992) teoriaa. Tutkimuksen mukaan suomalaisia voidaan keskimäärin pitää arvomaailmaltaan muiden hyvinvointia ajattelevina, omaa turvallisuutta korostavina ihmisinä, jotka vierastavat valtaa ja statusta. Tässä mielessä suomalaiset eivät eroa muissa kulttuureissa elävistä ihmisistä. Sukupuolen mukaan tarkasteltuna arvot ovat hämmästyttävän samanlaisia. Iän ja koulutuksen suhteen tarkasteltuna arvoissa esiintyi enemmän vaihtelua. Ainutlaatuisuudesta suomalaisuudessa on hyvinvointiyhteiskunnan arvostus ja siten sitoutuminen tasa-arvoajatteluun. (Puohiniemi 2002, 309; Schwartz 1999, 36–39.) Rehtoreiden ikärakenne ja koulutustausta huomioiden voidaan Puohiniemen (2002, 67–73) tutkimuksen perusteella olettaa useimpien rehtoreiden kuuluvan ryhmään, jossa arvostetaan **lähipiirin hyvää, turvallisuutta, universaalia hyvää, yhdenmukaisuutta sekä itsellisyyttä**.

11.2 Mikrotason arvomaailman suhde makrotason arvomaailmaan

Yksilön arvomaailmassa esiintyy arvojännitteitä eli toimintamme suuntaamisessa joudumme pohtimaan, mitkä arvot asetamme etusijalla. Esimerkiksi turvallisuutta ja itseohjautuvuutta arvostava elää jatkuvan arvojännitteen keskellä, sillä itseohjautuvuus ja turvallisuus ovat toisilleen vastakkaisia arvoja. Ihminen ei voi samanaikaisesti toimia itseohjautuvasti ja toisaalta riskittömästi.

Puohiniemi (2002) on tarkastellut yksittäisten arvojen merkitystä yksilölle soveltaen Schwartzin teoriaa, luoden arvokonfliktitypologian, jonka tavoitteena on luokitella ihmiset arvojensa suhteen erillisiin toisensa poissulkeviin luokkiin sen mukaan, mitkä ovat heidän vallitsevat arvonsa. (Puohiniemi 2002, 47.)

Puohiniemen mukaan noin 74 % suomalaisista voidaan luokitella ristiriidattomasti tiettyyn ryhmään arvoalueen tai arvon perusteella. Arvokonfliktitypologian ryhmistä itseohjautuvat universalistit, itsenäiset, individualistiset hedonistit, egoistit, turvallisuushakuiset ja hyväntahtoiset kollektiiviset suuntaavat toimintaansa samansuuntaisten arvojen perusteella. Arvoiltaan ristiriitaisia ryhmiä ovat kollektiiviset hedonistit ja turvallisuutta arvostavat universalistit, sillä heidän arvomaailmoissaan korostuvat arvokartan vastakkaisilla puolilla olevat arvot, sekä myös opportunistit, jotka ovat arvoiltaan tilannesidonnaisia.

Tämän tutkimuksen kannalta erityisen kiinnostava on Puohiniemen (2002) esitys arvokonfliktitypologien eri luokkiin kuuluvien yksilöiden toiminnan suhteesta koettuun ajankuvaan ja siinä tapahtuviin muutoksiin. Ajankuvalla tarkoitetaan sitä, miltä maailma kulloinkin näyttää yksilön tarkastelukulmasta. Sitä ei voida objektiivisesti mitata, vaan se on yhteydessä katsojan ja ympäröivän todellisuuden väliseen vuorovaikutukseen. Omien arvojen suhde koettuihin toimintaympäristössä havaittuihin arvoihin on yhteydessä siihen, miten positiivisena koemme ajankuvan. Mikäli koetut toimintaympäristön arvot ovat lähellä omia arvojamme, ajankuva näyttää positiivisena ja päinvastaisessa tapauksessa negatiivisena. Ajankuvan ja arvojen yhteyttä tutkittiin mittaamalla ihmisten asennetta asioihin, jotka ajan ilmiöinä ovat julkisen keskustelun kohteena. (Puohiniemi 2002, 125.)

Toiminnan suuntaamista voidaan tarkastella ajankuvan ja oman sisäisen arvomaailman välisen jännitteen kautta. Halutaanko muutosta vai ei? Mitkä arvot saavat tämän aikaan? Silloin on kyse julkisen ja yksityisen välisestä jännitteestä: ollaanko avoimia ulkopuoliselle maailmalle ja sen mahdollisuuksille vai käperrytäänkö omaan mielihyväkeskeiseen olemiseen lähipiirissä? Jännite on merkityksellinen, sillä sen avulla voidaan määritellä lähes puolet väestöstä. (Puohiniemi 2002, 86–87.) Tämä seikka on yhteydessä siihen, miten yksilö etenee projektien ajautuessa kriisiin: pyritäänkö etenemään niin kuin ennenkin ja suunnataan toiminta kohti saman arvomaailman jakavia ihmisiä vai pyritäänkö aktiivisesti havainnoimaan maailmasta uusia mahdollisuuksia ratkaista kriisiin ajautuneet projektit uudella tavalla ja mahdollisesti muuttamaan omia ja yhteiskunnallisia käytänteitä?

Puohiniemi (2002, 315) kuvaa tätä jäsenystä seuraavien neljän asennoitumisen kautta:

- Maailma on paikka, josta saadaan itselle etuja, elämyksiä ja mielihyvää (**hedonismi**).
- Maailma on paikka, jossa voi kokea ja kokeilla uusia asioita ja omia ulottuvuuksia (**itsellisyys, virikkeisyys**).
- Maailma ei ole vielä valmis, vaan muutokseen houkutteleva haaste, jonka rakentamisessa halutaan olla mukana (**universaali hyvä, itsellisyys**).
- Maailma on paikka, jossa puolustetaan yhteisöllisyyttä ja entistä aikaa (**lähipiirin hyvä, yhdenmukaisuus, perinteet**).

Nämä uudet jännitteet korostavat sisällön merkitystä. Muutos on vain pienelle joukolle itseisarvo. Olennaista on, mitä muutos voi tarjota. Antaako se mahdollisuuden kehittyä ihmisenä, tarjoaako se narsistista mielihyvää, riistetäänkö sen seurauksena toisten mahdollisuuksia ihmisarvoiseen elämään, onko muutos todellakin muutos vai palauttaako se mieliin vanhat hyvät ajat? (Puohiniemi 2002, 315.)

Useimmat rehtorit kuuluivat ikänsä ja koulutustaustansa puolesta ryhmään, jossa arvostetaan lähipiirin hyvää, turvallisuutta, universaalia hyvää, yhdenmukaisuutta sekä itsellisyyttä. Rehtorin tulee kyetä suhtautumaan muutokseen aktiivisesti. Itsellisyys päätöksenteossa, kuitenkin muut huomioiden, on edellytys toimia rehtorin työssä; rehtorin vastuu koulun toiminnasta on jakamaton. Universaalien hyvän arvostus vastaa halua toimia eettisten periaatteiden mukaan. Erityisen tärkeää se on juuri rehtorille niin koulutuksen yhteiskunnallisen tehtävän onnistumisen, oppilaan hyvän toteutumisen kuin myös koulun ilmapiirin luojana. Toimimisen eettisten periaatteiden pohjalta voidaan olettaa olevan yhteydessä rehtorin selviytymiseen. Rehtorin työn luonteen vuoksi universaali hyvä ja itsellisyys ovat niitä arvoja, joiden pohjalta toimimalla rehtori kykenee parhaiten vastaamaan työnsä vaatimuksiin.

Varsinkin turvallisuusmielisen universaalia hyvää arvostavan rehtorin voidaan olettaa joutuvan työssään vaikeuksiin alati muuttuvassa koulussa. Epävarmuustekijät ovat lisääntyneet, vanhempien vaatimukset koulua kohtaan ovat kasvaneet, ristiriitatilanteissa vanhemmat hakevat oikeutta yhä enenevässä määrin lakiteitse, kouluja lakkautetaan ja yhdistetään toisiin kouluihin. Koulun byrokraattinen, kompleksinen ja hyperrationaalinen organisaatio joutuu kohtaamaan yksilöiden ja pienten ryhmien erilaiset arvomaailmat ja odotukset (Hodgkinson 2001, 301). Rehtorin tulisi kyetä johtamaan erilaisista taustoista tulevien ihmisten toimintaa vaikeiden haasteiden ja muutostilanteiden keskellä. Ristiriitatilanteilta ei voi välttyä. Turvallisuutta arvostavan rehtorin saattaa olla vaikeaa sietää ristiriitatilanteiden sisältämiä negatiivisia tunteita ja uhkaavina koettuja tapahtumia.

Schwartz (1999, 24) toteaa, että universaaleihin arvoihin perustuva arvokartoitus soveltuu parhaiten ryhmien kuin yksilöiden arvojen tutkimukseen. Puohiniemen (2002) päätelmiä erilaisista kulttuurisista taustoista tulevien yksilöiden arvojen ja yleisen toiminnan välisestä yhteydestä voidaan pitää vain suuntaa antavana. Arvokonfliktitypologia tuo kuitenkin konkreettisesti esille yksilöiden elämässä vaikuttavien arvojen välisen jännitteen, joihin rehtorikin väistämättä törmää.

12 Teoreettisen viitekehyksen koonti

Tutkimuksen ensimmäisessä osassa totesin rehtorien kokevan rooliinsa kohdistuvan ristiriitaisia odotuksia. Niiden keskellä rooliin liittyvien tehtävien lisääntyessä rehtorit kokevat tarvitsevänsä arvoja toimintansa priorisoimiseksi. Toiminta omien arvojen mukaisesti koettiin tärkeänä selviytymistä edistävänä tekijänä.

Arvot ovat kulttuurisesti muodostuneita abstraktioita, joita niiden luonteen vuoksi on vaikea määrittää. Yksilön arvot kehittyvät tietyssä kulttuurisessa kontekstissa tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Arvomme ovat ainakin osittain kulttuurisesti muovautuneita.

Arvot ovat yhteydessä moraaliajatteluun. Moraaliajattelulla tarkoitetaan arvostuksia, joiden perusteella teemme päätelmiä siitä, miten voimme toimia oikein. Moraaliajattelu kehittyy nuoruusiässä, ja on keskeinen tekijä yksilön identiteetille. Identiteetillä tarkoitetaan kaikkia niitä tekijöitä, joita ilman kokisimme olevamme jotain muuta kuin mitä olemme.

Arvot ovat yhteydessä sekä motivaatioon että päämäärärationaaliseen toimintaan. Arvojen motivoiva vaikutus on yhteydessä siihen, tiedämmekö, miten arvokkaaksi kokemamme arvot voidaan saavuttaa ja haluammeko tämän tiedon perusteella lähteä pyrkimään kohti arvokkaaksi koettuja päämääriä. Tietomme rakentuu toisaalta kulttuurisesti välittyneeseen hiljaiseen tietoon sekä proseduraaliseen ja konseptuaaliseen tietoon. Hiljaiseen tietoon kuuluu aina moraalinen ulottuvuus. Se on parhaimmillaan intuitiivista viisautta toimia oikein eri tilanteissa. Toisaalta se saattaa vaikuttaa esireflektiivisen tason tapoina sekä suunnata toimintaamme vanhaan ja estää näkemästä uusia mahdollisuuksia toimintojemme ajautuessa kriisiin. Proseduraalisella tiedolla tarkoitetaan suppeasti ajateltuna teknisiä normeja, jotka kertovat parhaan tavan päästä haluttuun lopputulokseen. Konseptuaalinen tieto on faktuaalista tietoa asioista, ilmiöistä ja niiden välisistä suhteista.

Kognitiivisten rakenteiden lisäksi yksilön persoonallisuuden konatiivisilla rakenteilla on merkitystä toiminnan suuntaamisessa ja erityisesti sen ylläpitämisessä. Konatiolla tarkoitetaan mentaalisia prosesseja, jotka suuntaavat tietoista toimintaamme kohti päämääriä. Tällaisia ovat motivaatio ja tahto. Kuten edellä todettiin, arvojen motivoiva vaikutus on yhteydessä siihen, näemmekö tiedollisten ja persoonallisuutemme rajoissa mahdollisuuksia saavuttaa arvokkaaksi koettuja päämääriä. Motivaation voimakkuus on yhteydessä tahtomme voimakkuuteen.

Kognitiivisten ja konatiivisten rakenteiden lisäksi persoonallisuutemme affektiivisen alueen tekijöillä on merkittävä vaikutus toimintamme suuntaamiseen. Affektiivisen alueen tekijöitä ovat temperamentti ja tunne. Temperamentilla viitataan biologisiin luonteenpiirteisiin, jotka pysyvät suhteellisen muuttumattomi-

na tilannetekijöistä huolimatta. Tunne on taas sidottu hyvinkin voimakkaasti eri tilannetekijöihin. Affektiivisen alueen toiminta on yhteydessä henkilön arvoihin tunteiden välityksellä. Tunteiden kautta arvioimme tulevaa tilannetta. Ne kehoittavat meitä tekemään jotain tai varottavat meitä tilanteen sisältämästä vaarasta. Tunteita luonnehtii intentionaalisuus; siihen taas sisältyy tietoa, arviointia ja motivaatiota. Arvotunteet ovat intentionaalisia tunteita. Niiden kokeminen edellyttää arvojen suhteuttamista toisiinsa. Pyrimme suuntaamaan toimintamme kohti arvokkaaksi koettuja päämääriä. Päämäärän saavuttaminen herättää meissä positiivisia tunteita, jotka motivoivat meitä toimimaan edelleen. Kohteen arvoasema arvojemme keskinäisessä arvojärjestyksessä määrittää arvotunteiden ja sitä kautta toimintamme intensiteetin. Tahtomme saavuttaa päämäärä on sitä suurempi, mitä arvokkaampana koemme päämäärän. Arvojärjestelmämme paljastuu, kun pohdimme, millä tavalla käytännössä asetamme asioita tärkeysjärjestykseen.

Myös asenteet kuuluvat affektiivisen alueen tekijöihin. Ne syntyvät kokemustemme perusteella. Negatiiviset kokemukset suuntaavat toimintaamme pois päin ja positiiviset kohti samankaltaisia tilanteita. Asenteet vaikuttavat uskomuksina oman toimintamme suuntaamisessa. Niillä ei ole välitöntä yhteyttä todellisuuteen.

Tekniset normit ovat päteviä vain tietyssä kontekstissa. Ihmiset muuttuvat, eivätkä tilanteet koskaan toistu täydellisesti samanlaisina. Myös toimintaympäristö muuttuu; konteksti elää. Persoonallisuutemme rakenteet saattavat estää meitä näkemästä uusia mahdollisuuksia toteuttaa arvokkaaksi kokiamme päämääriä muuttuvissa tilanteissa. Mikäli emme näe arvojen saavuttamista mahdollisena toiminnan rationaalisuuden rajoissa, emme lähde tavoittelemaan arvokasta päämäärää. Olennaista on, miten henkilö käyttäytyy tällaisessa tilanteessa. Toimiiko hän edelleen vanhojen tietovarantojen määrittämässä rajoissa vai haluaako hän pyrkiä eteenpäin ja yrittää muuttaa toimintaansa tilanteen vaatimalla tavalla?

Yksilön toiminta voi uudistua kahdella tavalla, joko meille tuntemattomien arvojen myötä tai uusien tietorakennelmien kautta. Dialogissa meille tuntemattomat arvot ja tietovarannot tulevat tasavertaisesti keskustelun kohteeksi. Se mahdollistaa toiminnan näkemisen toisen silmin. Aito dialogi on mahdollista turvallisessa ilmapiirissä, missä vastuullisuus toisen kohtaamiseen on molemminpuolista. Dialogi mahdollistaa myös tietovarantojemme kasvun, samoin koulutus. Reflektio omien arvojen ja tietojen sekä uusien arvojen ja tietojen välillä johtaa persoonallisuutemme kasvuun. Voimme luoda uutta.

Kulttuurin on mahdollista muuttua yksilöiden kautta. Koulukulttuurin näkeminen jatkuvasti muuttuvana prosessina on perusteltua koulun kasvatustehtävän vuoksi. Koulutuksen tavoitteena on oppilaan hyvän toteutuminen. Oppilaat tuovat mukanaan oman kulttuurisen kontekstin ja sen arvot ja uskomukset, jotka tulee ottaa huomioon kasvatustapahtumassa. Dialogisuus on hyvän kasvatuksen edellytys, sillä konteksti muuttuu jatkuvasti.

Muutoksen näkeminen koulukontekstiin sisältyvänä toimintana on vaikeaa, sillä koululla on myös arvokkaaksi koettujen arvojen ja tietojen siirtämisen tehtävä. Kulttuuria ylläpidetään koulutuksen avulla. Toisaalta koulutuksen avulla pyritään myös muuttamaan kulttuuria haluttuun suuntaan. Tämän suunnan mää-

rittäminen vaatii arvopohdintaa: mitkä ovat ne arvokkaaksi koetut päämäärät, joihin koulutuksella pyritään?

Arvojen ja koulun johtamisen välistä yhteyttä tarkastellaan mikro- ja makrotason kautta. Toisaalta yksilön omat arvot, se elämismaailma, jossa yksilö elää, sekä kulttuurinen ja tiedollinen pääoma suuntaavat hänen toimintaansa. Toisaalta koulutuksen ohjausjärjestelmä sisältää arvoja ja normeja, joiden pohjalta rehtorin on virkamiehenä toimintaansa suunnattava. Kunkin koulun sisällä vallitseva organisaatiokulttuuri muodostaa mikro- ja makrotason välille asettuvan sosiokulttuurisen kentän, jossa toiminnot ovat jäsenyneet vuorovaikutuksessa vallitsevan koulukulttuurin sekä organisaatiossa toimivien ihmisten sosiaalisten kenttien välillä. Tähän sisältyvät myös toimintaa suuntaavat mikro- ja makrotason artefaktit.

Rehtorin tehtävänä on mahdollistaa perusopetuksen opetussuunnitelmassa määriteltyjen oppimistavoitteiden saavuttaminen koulussa tapahtuvan toiminnan avulla. Tätä voidaan pitää rehtorin toiminnan makrotavoitteena. Toimintaa virkamiehenä rajoittaa valtakunnan tason normiohjaus sekä kunnallisen tason normi- ja resurssiohjaus. Rehtorin rooliin kuuluu toimia koulun johtamiseen yhteydessä olevilla kentillä.

Mikrotasolla koulun johtaminen edustaa niitä toimintoja, joiden avulla organisaatiossa sovitaan yhteisistä menettelytavoista ja päämääristä ja joiden kautta ylläpidetään tai uudistetaan organisaation arvoja ja kulttuuria (Junnola & Juuti 1993, 93). Johtaminen jakautuu mikrotason johtamistoiminnoissa johtajan, tilanteeseen osallistuvien ja itse tilanteen kesken. Menettelytavoista sopiminen edellyttää yhteistä näkemystä toimintaa suuntaavista arvoista.

Rehtorin toimintaympäristössä vallitsevien arvojen välillä on ristiriitaisuutta. Ristiriitatilanteissa yksilö pyrkii säilyttämään toimintaa suuntaavien arvojen konsistenssin, sillä arvot ovat merkityksellisiä yksilön identiteetille. Rehtorin voidaan olettaa arvostavan lähipiirin hyvää, turvallisuutta, universaalia hyvää, yhdenmukaisuutta sekä itsellisyyttä. Työn luonteen vuoksi hänen tulisi kyetä toimimaan itsellisesti ja universaaliin hyvään pyrkien. Näiden arvojen kanssa jännitteen muodostavat turvallisuus ja yhdenmukaisuus. Koulun johtaminen moniarvoisessa postmodernissa yhteiskunnassa on haastavaa. Ihmisten toimintaa ohjaavat individualistiset arvot. Kouluun kohdistuvat odotukset ovat lisääntyneet kuten myös ristiriitatilanteiden selvittäminen lakiteitse. Ihmisten toiminta vuorovaikutustilanteissa on tullut arvaamattommaksi. Yhdenmukaisuus ja turvallisuus arvona ovat uhattuna.

Rehtorin tulisi kyetä toimimaan universaaliin hyvään pyrkien tilanteiden haasteellisuudesta huolimatta. Rehtorille toimiminen universaalien arvojen mukaisesti on tärkeää (1) henkilökohtaisen auktoriteettiaseman saavuttamiseksi, (2) muutosjohtamisessa, (3) koulussa tapahtuvan toiminnan eettisyyden varmistamisessa, (4) koulun perustehtävän toteuttamisessa, (5) oman johtamistoiminnan eettisyyden varmistamisessa sekä (6) lisääntyvien tehtävien myötä toiminnan priorisoinnissa.

Ihmisen identiteetin säilymisen kannalta on olennaista, että arvojännitteistä huolimatta hän voi suunnata toimintansa tärkeäksi kokemiensa arvojen mukaisesti. Rehtorin kohdalla tämän voidaan olettaa olevan työlästä ristiriitaisten odo-

tusten takia. Rehtorin saattaa olla vaikeaa ratkaista kenen, arvojen toteutuminen asetetaan etusijalle (oppilaan, opettajan, luokan, työyhteisön, oman itsen vai koulun arvot). Lisäksi rehtorit ovat vaarassa joutua virkansa puolesta tekemään välillä eettisesti kestäättömiä ratkaisuja. Tehtävien lisääntymisen vuoksi rehtoreilla ei aina ole aikaa arvojen mukaiselle toiminnalle tai he saattavat joutua luopumaan omasta hyvästään voidakseen toteuttaa käytännössä arvokkaaksi kokemiin arvoja. Koulutuksen kuntatason resurssiohjauksen sisältämien arvojen ristiriitaisuus omien arvojen kanssa ja toisaalta kuntatason ohjauksen merkittävyys koulussa tapahtuvan toiminnan määrittäjänä voi myös aiheuttaa kyynisyyttä, koska ei nähdä mahdollisuutta toteuttaa omia arvokkaaksi kokemia arvoja käytännössä. Lisäksi tähän ovat yhteydessä persoonallisuutemme liittyvät rakenteet.

Ennen empiiristä osuutta siirryn tarkastelemaan teoreettisesti tutkimuksen pääkysymystä ja siihen sisältyviä käsitteitä.

13 Tutkimuksen pääkysymys ja siihen liittyvät käsitteet

Käsitteillä tarkoitetaan termejä, joilla viitataan erilaisiin konkreettisiin tai abstrakteihin olioihin tai objekteihin (Järvinen & Järvinen 1993, 13). Tutkimukseni pääkysymys *Mikä tekee rehtorista selviytyjän?* on haastava. Haastavaksi sen tekevät käsitteet, joista ei voi tietää varmasti, voidaanko objektia tai oliota kutsua tällaisella sanalla vai ei (von Wright, 2001, 27–28).

Tutkimuksen tarkoituksena on käsitellä rehtorin selviytymisen kokemusta ja siihen johtavia tekijöitä. Selviytymisen kokemuksen subjektiivisuus ja relativistisuus tekee sen määrittämisen vaikeaksi.

Tarkastelen selviytymistä arvojen näkökulmasta. Keskiössä ovat rehtorien yksilölliset toimintaa suuntaavat arvot sekä niiden suhde rehtorin toimintaympäristön arvoihin, niiden tulkintoihin sekä näiden tulkintojen merkitykseen yksilön toiminnan suuntaajana ja toisaalta subjektiiviseen selviytymisen kokemukseen.

13.1 Selviytymisen syy tai selitys

Kysymys *Mikä tekee?* sisältää oletuksen siitä, että on olemassa toimintoja tai asiantiloja, jotka johtavat haluttuun päämäärään, tässä tapauksessa selviytymiseen. Syy päämäärän saavuttamiseen voi olla jonkin asiantilan muutos maailmassa, jolloin päämäärän saavuttaminen on seurausta tästä muutoksesta. Muutoksen seuraus, ennakoedellytykset ja syyt ovat yhteydessä maailmantila-käsitteeseen. Tällä tarkoitetaan sitä, että muutos, jonka avulla saavutettaisiin tietty päämäärä tänään, ei välttämättä johda halutun päämäärän saavuttamiseen huomenna. Jos ensimmäinen muutos on ihmisen toiminnan aiheuttama, voidaan päämäärän saavuttamista pitää tämän toiminnan seurauksena. Tapahtumien syistä ja seurauksista ei yleensä koskaan voida sanoa mitään varmasti, jolloin ne ovat suurelta osin uskon ja arvailun varassa. On kuitenkin tilanteita, jolloin voimme varmasti sanoa, että jotkut yksittäiset seikat ovat johtaneet johonkin tiettyyn seuraukseen. (von Wright 2001, 168–171.) Toiminnan seurauksen perusteella on sanottavissa, onko teko hyvä vai huono. Tulos on yhteydessä niihin olosuhteisiin, joiden vallitessa teko suoritetaan. (von Wright 2001, 192.)

On siis olemassa asiantiloja, joiden muuttuessa rehtori saavuttaa päämääränsä, tai toimintoja, joiden avulla rehtori tietoisesti pyrkii saavuttamaan haluamiaan päämääriä. Toivottavaa on, ettei rehtorin selviytymistä ainakaan ensisijaisesti

pidetä rehtorin toiminnan päämääränä. Selviytyminen on pikemminkin **seuraus** jonkin tai joidenkin päämäärien saavuttamisesta.

Päämäärän saavuttaminen johtaa tiettyihin seurauksiin. Mikäli päämäärän saavuttaminen koetaan omien arvojen kannalta tärkeäksi, toiminta koetaan mielekkäänä ja päämäärän saavuttaminen johtaa positiiviseen kokemukseen. Päinvastaisessa tapauksessa päämäärän saavuttamiseen suhtaudutaan yhdentekevästi tai toiminta koetaan jopa negatiivisena.

Päämäärään pääsyyn liittyvät arvotunteet muodostuvat yksilön subjektiivisessa kokemusmaailmassa. Arvotunteilla tarkoitetaan arvo-orientoituneita intentionaalisia tunteita. Arvotunteiden kokeminen edellyttää arvojen suhteuttamista toisiinsa ja niiden painottamista tärkeysjärjestyksessä. Mitä tärkeämmästä arvosta on kyse, sitä enemmän ponnistamme sen saavuttamiseksi ja sen palkitsevampana koemme toimintamme. (Puolimatka 2004, 35–37, 46–47.) Arvotunteiden ja rationaalisen päättelyn avulla henkilö muodostaa käsityksen omasta selviytymisestään ja toimintansa merkityksestä tässä kokemuksessa. Päämäärän saavuttaminen ei yksistään riitä selittämään selviytymisen kokemusta, vaan se on yhteydessä myös niihin keinoihin, joiden avulla päämäärään pyritään, sekä tilanteessa vallitseviin asiantiloihin.

13.2 Selviytyminen

Päämäärän saavuttaminen ei yksistään tee selviytyjää. Selviytymistä tulee tarkastella myös päämäärään pääsyksi käytettyjen keinojen kannalta. Jos maaliin selviytyvä juoksija tavoitteen saavuttamisen jälkeen kuolee rasituksesta, voidaanko häntä pitää silloin selviytyjänä? Voidaan, jos asiaa ajatellaan päämäärän saavuttamisen kannalta. Ulkopuolisen asiaa tarkastelevan mielestä ei voi, koska päämäärän saavuttaminen on maksanut urheilijan hengen. Voi, jos urheilija pitää henkeään vähäpätöisempänä asiana kuin maaliin pääsyä.

Hinta tarkoittaa sitä uhrausta, minkä ihminen joutuu antamaan omasta hyvästään päämäärän toteutumiseksi. Oma hyvä tarkoittaa asioita, jotka vaikuttavat suotuisasti yksilön hyvinvointiin eli ovat hyvää tekeviä. Vastaavasti negatiivista vaikutusta yksilön omaan hyvään voidaan pitää haitallisena. Yksilön hyvää voidaan edistää hyödyllisillä asioilla, joilla tarkoitetaan asioita, jotka vaikuttavat suosiollisesti jonkin päämäärän saavuttamiseen. Hyvää tekevä taas edistää yksilön hyvän muodostumista, mutta sitä ei voida pitää päämääränä sinänsä. Hyvää tekevä pidetään niitä asioita, joita ihminen haluaa ja tarvitsee voidakseen hyvin. Hyvä voi tarkoittaa asioita, joista ihminen nauttii tai pitää. Hyvällä voidaan viitata myös luonteeseen tai käyttäytymiseen. Ihminen voi olla hyvä tai tehdä hyvää. Hyvän tekemisen motiivit voivat olla utilitaristiset tai hyvää voidaan tehdä pelkästä hyvästä tahdosta. Edellä esitetyt hyvän muodot liittyvät ihmisen moraaliseen elämään. (won Wright 2001, 34–38.)

Ainoastaan tunnettujen kausaalisten päämäärien saavuttamiseksi käytettyjen keinojen yhteydessä voidaan varmasti sanoa niiden edistävän yksilön hyvinvointia (Kirjavainen 1996, 187). Tällaisia ovat esimerkiksi sairauden hoitoon käytet-

tävät keinot. Muutoin ulkopuolinen arviointi yksilön hyvää edistävästä päämäärästä tai keinoista on vaikeaa. Ihmisen on itse löydettävä oman onnensa ehdot (Kirjavainen 1996, 178). Voidaksemme sanoa jotain todellista yksilön selviytymisestä ainoa mittari on toimijan itsensä singulaarinen arvostelma selviytymisen kokemuksesta.

Päämääriä ja keinoja voidaan selittää sanomalla jokaista tekoa eräänlaiseksi johtopäätökseksi aikomuksesta ja tiedosta tai uskomuksesta, joka koskee keinoa tuon aikomuksen toteuttamiseksi (Kirjavainen 1996, 83). Pohtiessaan parasta tapaa päästä päämäärään henkilö harkitsee keinoja tähän päämäärään pääsyksi. Tämä harkinta voidaan laittaa syllogismin muotoon:

- Henkilö tavoittelee E (päämäärä).
- Henkilö uskoo/tietää, että jollei hän tee p (keino), hän ei saavuta E (päämäärä).
- Henkilö tekee p (keino).
(von Wright 2001, 256.)

Ensimmäinen premissi ilmaisee intention, toinen episteemisen asenteen ja kolmas teon suorittamisen. Ensimmäiset kaksi ovat teon determinantteja, siis perusteita teon tekemiselle. Determinanttien ja teon välistä suhdetta voidaan kutsua oikeuttamissuhteeksi (Kirjavainen 1996, 115).

Tällainen käytännöllinen syllogismi kuvaa tilannetta, jossa henkilön toimintaa ohjaa ainoastaan halu päästä päämäärään tavalla, jonka hän uskoo tai tietää olevan päämäärään pääsyksi ainoa keino, huolimatta seurauksista.

Rehtorin oletetaan toimivan virassaan persoonana, moraalisen agenttina. Silloin toiminnan perusteina ei voi olla pelkästään praktisen syllogismin mukainen perustelu toiminnalle, vaan syllogismin kaaviota täytyy laajentaa koskemaan myös toiminnan moraalisia Aspekteja.

Kirjavainen (1996, 84) esittääkin, että julkisessa virassa olevan henkilön tulisi suorittaa päämäärien ja siihen liittyvien keinojen valinnassa kahdenlaista harkintaa: mikä hinta toiminnasta aiheutuu suhteessa henkilön omaan ja toisaalta toisen hyvään ja sitä kautta pohtia, onko toiminta moraalisesti oikein. Näin ollen praktisen syllogismin kaavio muodostuu Kirjavaisen mukaan seuraavaksi.

- Henkilö tavoittelee E (päämäärä).
- Henkilö uskoo/tietää, että jollei hän tee p (keino), hän ei saavuta E (päämäärä).
- Henkilö arvioi: Mikä on E:n (päämäärän) hinta?
- Henkilö vastaa kysymykseen (moraaliharkinta): ”Onko p (keino) moraalisesti oikein viittaamalla, että p:stä seuraa Q?”
- Jos p on moraalisesti oikein, henkilö tekee p (keino).

Koulussa toiminnan tavoitteena on saada aikaan oppilaassa positiivisia muutoksia, sivistystä ja oppimista. Tämä ei toteudu vain noudattamalla virkaehtosopimuksen pykälää, viran hoitoa määrittäviä lakeja ja asetuksia. Sen toteutumiseksi tarvitaan viranhaltijan omaa moraalista harkintaa ja toiminnan suuntaamista

sen perusteella. Voidaan siis ajatella, että rehtorin tulisi käyttää omaa moraalista harkintaansa päätöksenteossa ja pyrkiä toimimaan moraalisesti oikein. Ainakin periaatteessa henkilön yksityisten peruseriaatteiden ja toisaalta jonkin viran tai roolin edellyttämän normin välillä voi olla ristiriita. Tämä merkitsee julkisen ja yksityisen välistä moraaliristiriitaa. Jälkimmäisessä yksityisen ja julkisen moraalien välisessä ristiriitatilanteessa henkilö kokee julkisen roolinsa vaativan häneltä oman moraalien vastaista toimintaa. Rehtori saattaa esimerkiksi joutua kieltämään tukiopetuksen resurssiohjauksen vuoksi, vaikka pitää tukiopetusta ensiarvoisen tärkeänä asiana.

Jotta henkilö toimisi itsensä kannalta viisaasti, täytyisi hänen jokaisessa toimintatilanteessa nähdä se hinta, jonka hän joutuu maksamaan päämääränsä saavuttamiseksi ja valita päämäärään pääsyksi käytettävät keinot siten, että hän kokee oman hyvänsä toteutuvan. Yksilön hyvinvoinnin kannalta viisaan toiminnan syllogismin kaavio on seuraavanlainen:

- Henkilö tavoittelee E (päämäärä).
- Henkilö uskoo/tietää, että jos ei p (keino), niin ei E (päämäärä).
- Henkilö arvioi p:n hinnan (keinon arvo yksilön subjektiivisessa kokemuksessa) ja E:n hinnan (päämäärän arvo yksilön subjektiivisessa kokemuksessa).
- Jos p:n (keinon) hinta < E:n (päämäärän) hinta, teon tekeminen koetaan yksilön omassa kokemusmaailmassa omaa hyvää (hyvinvointia) edistäväksi.
- Henkilö tekee p (keino).

Henkilön hyvinvointi on yhteydessä sekä keinojen valintaan, että päämäärien valintaan. Keinoa (tekoa) voidaan pitää hyvänä tai huonona sen mukaan, johtako se päämäärään vai ei (Kirjavainen 1996, 177). Päämäärään pääsyn yhteys henkilön hyvinvointiin riippuu siitä osaako tai voiko henkilö valita päämäärään pääsyksi sellaiset keinot, että niiden hinta ei nouse yksilön kokemuksessa päämäärän arvoa suuremmaksi. Tällöin päämäärään pääsy ei vähennä yksilön hyvinvointia (von Wright 1985, 169–188). Yksilö ei siis joudu uhraamaan arvokkaammaksi kokemiaan asioita vähäpätöisempien päämäärien saavuttamiseksi. Selviytyminen edellyttää yksilöltä huolellista keinojen ja päämäärien välistä punnintaa ennen toimintaan ryhtymistä sekä mahdollisuutta valita oman hyvänsä kannalta oikeita keinoja saavuttaa päämäärät.

Keinoja ja päämääriä on syytä tarkastella hieman lähemmin. Ensinnäkin keinojen hyvyys tai huonous suhteessa päämäärään pääsyyn on lopulta yhteydessä niihin asiantiloihin, joiden vallitessa keinoa käytetään. Kuten edellä oli jo esillä, vain tiettyjen tunnettujen kausaalisten syy- ja seuraussuhteiden vallitessa voimme sanoa varmasti jonkin tietyn keinon johtavan haluttuun päämäärään. Kirjavainen (1996, 115–116) suosittelee niiden suhdetta kutsuttavan käsitykselliseksi, sillä teon oikeutus on pätevä vain niissä maailmoissa, jotka ovat yhteensopivia sen kanssa, mitä teon tekijä maailmasta ajattelee tai miten hän sen käsittää. Kontekstin muuttuessa samat keinot eivät välttämättä enää johda haluttuun päämää-

rään. Keinoa valittaessa pitäisi ottaa huomioon myös asiantilat ja käsitykset, joiden vallitessa teko aiotaan suorittaa.

Toiseksi, voidakseen tehdä omien arvojensa mukaisia valintoja tekojensa suhteen tulee yksilön tahto olla vapaa (Lehmuskallio 2003, 25). Tämä ei aina ole mahdollista, sillä keinojen valinta saattaa olla satunnaista tai yksilö on pakotettu toimimaan tietyllä tavalla. Teko on satunnainen, jos siitä puuttuu toiminta tietystä perusteista (Kirjavainen 1996, 118–119). Jotta keinojen valintaa voisi kutsua vapaaksi, henkilöllä täytyy olla jokin peruste toiminnalleen. Tämä ei aina ole mahdollista, sillä rehtorin työhön liittyy päivittäin useita nopeita ratkaisuja vaativia tilanteita, missä rationaaliseen toiminnan suunnitteluun ei ole aikaa. Satunnaisten tekojen lisäksi rehtorin kyky suunnata vapaasti toimintaansa rajoittaa koulun ulkopuolelta tuleva normi- ja resurssiohjaus (Kirjavainen 1996, 133). Periaatteessa rehtorin vapaus valita, mistä perusteista ja miten hän toimintansa suunnittelee, on kasvanut hallinnon hajauttamisen myötä. Rehtorin työ ei kuitenkaan ole helpottunut, sillä rehtorin odotetaan kehittävän koulua tai ainakin ylläpitävän entisenlaisia toimintoja, vaikka koulutukseen suunnatut resurssit ovat pienentyneet. Tilanne saattaa johtaa esimerkiksi siihen, että rehtori kokee joutuvansa luopumaan omasta hyvästänsä kuten vapaa-ajastaan, voidakseen toimia moraalisesti oikein. Rehtorin hyvinvointi ei kuitenkaan vähene, jos hän kokee ylitöiden avulla saavuttavansa vapaa-aikaa tärkeämpänä pitämiään päämääriä.

Rehtorin työhön sisältyy päivittäin useita erilaisia ratkaisuja vaativia tilanteita. Mikäli niistä selviämiseksi käytettyjen keinojen hinta nousee haluttuihin päämääriin pääsystä saatua hintaa korkeammaksi, teko vähentää henkilön hyvinvointia. Pitkään jatkuessaan tämänkaltaisen toiminta johtaa voimien hiipumiseen: rehtori ei selviydy. **Kokeakseen selviytyvänsä työssään rehtorin subjektiivinen kokemus päämäärään pääsyksi käyttämiensä keinojen kokonahinnasta ei saa nousta päämäärään pääsyn arvoa korkeammaksi.**

Arvojen keskinäinen järjestys saattaa muuttua tilanteiden muuttuessa. Ihmiset arvottavat asioita eri tavalla. Siitä seuraa, että se, mikä johtaa yhden henkilön kokemuksessa selviytymiseen, ei välttämättä johda toisella samaan. Ihmisen kunnioittamista päämääränä sinänsä voidaan pitää korkeimpana arvona. Täten sen alistaminen keinoksi johonkin muuhun päämäärään pääsyksi vähentää aina yksilön hyvinvointia.

Sopivaa työtä ja työympäristöä pidetään yhtenä elämän tyytyväisyyden lähteenä. Työn terveyttä tukevan roolin selvittämiseksi tehdyissä kansainvälisissä tutkimuksissa työn on todettu sisältävän ainakin kuusi ihmisen hyvinvoinnin kannalta olennaista asiaa:

- työn kautta saadaan mahdollisuus päämääräsuuntaiseen toimintaan
- se antaa vaihtelua elämään
- ajankäyttö jäsentyy, kun työ- ja vapaa-aika vuorottelevat
- työelämä antaa mahdollisuuden sosiaalisiin suhteisiin
- työ tuo mukanaan yhteiskunnallisen aseman ja roolin
- työstä saa taloudellisen palkkion

Työssä uupumista, selviytymättömyyttä, aiheuttaa vaikeasti saavutettavista päämääristä johtuva jatkuva kohtuuton ponnistelu. Uupuminen on usein edessä yksilöllä, joka on kokonaisvaltaisesti omistautunut työlleen ja jonka päämäärinä ovat

työnilo ja idealistiset tavoitteet. Itsearvostus on yhteydessä työssä selviytymiseen. Velvollisuudentuntoisesti täytyy yrittää lisää vaikka työ uuvuttaa. Tällainen ihminen yrittää peräänantamattomasti selviytyä epärealistisista tavoitteista ja yleisten kriteerien mukaan yrittää liikaa. Elämänpiiri kaventuu, kun työtehtävistä selviytyminen vie vapaa-ajan. Iloa ei löydy mistään, koska muulle elämälle ei jää aikaa. Lopulta työnteko ei enää suju, ja hyvätkin asiat menettävät merkityksensä (Kalimo 1987, 29–37).

Työuupumustutkimuksissa on korostettu dynaamista mallia. Samat syyt eivät aiheuta samanlaisia vaikutuksia kaikilla, joten uupumisen syitä ja seurauksia ei voida käsitellä toisistaan käsitteellisesti riippumattomina muuttujina. Eri tekijöiden vaikutukset riippuvat yhteydestä ja merkityksestä, jonka henkilö asialle antaa. (Siltala 2004, 260.) Työ on vain yksi elämän osa-alue, mutta merkittävä osa yksilön identiteettiä. Jotta ihminen jaksaa tehdä epätyytyttävää työtä, täytyy elämän muiden osa-alueiden kompensoida työssä koettuja pettymyksiä.

Tutkimuksen pääkysymykseni on *Mikä tekee rehtorista selviytyjän?* on jaettu analyysivaiheessa seuraaviin alakysymyksiin:

- Mihin päämääriin rehtorit toiminnallaan pyrkivät?
- Millä keinoin rehtorit ovat pyrkineet näihin päämääriin?
- Miten rehtorit perustelevat keinojen ja päämäärien valinnan?
- Mitkä arvot ovat näiden keinojen ja päämäärien taustalla?
- Onko päämäärien ja keinojen taustalla olevien arvojen välillä arvojännitteitä?
- Miten nämä jännitteet näkyvät rehtorin toiminnassa?
- Mitkä asiantilat edistävät tai haittaavat rehtorin selviytymisen kokemuksen syntymistä?
- Millä keinoilla rehtori on vaikuttanut näihin asiantiloihin?
- Miten rehtorit kokevat muiden rehtorin toimintaympäristössä olevien tahojen voivan vaikuttaa selviytymistä edistäviin tai haittaaviin asiantiloihin?

Tarkastelemalla edellä esitettyjen kysymysten kautta rehtorin käsityksiä omasta selviytymisestään kuvaan työssä selviytyvän rehtorin päämääriä, päämäärään pääsyyn käytettyjä keinoja ja asiantiloja, jotka ovat yhteydessä rehtorin selviytymisen kokemukseen sekä näiden tekijöiden taustalla olevia arvoja ja arvojännitteitä. Yksilö ja yksilön toiminta, subjektiiviset käsitykset, ajatukset ja arvot tietyssä kontekstissa ovat tutkimukseni kohteena.

14 Tutkimuksen kulku

Kvalitatiivisella tutkimuksella voidaan paljastaa opetuksessa työskentelevien ajatuksia sekä käytännön työhön liittyviä asioita (Hitchcock & Hughes 1995, 12). Tutkimuksen empiirisessä osassa tarkastelen perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä niistä osatekijöistä, joiden he tunnistavat selittävän työssä selviytymistään. Käsitysten eroavaisuudet ovat yhteydessä maailman ja sitä tarkastelevan yksilön väliseen suhteeseen. Tämä toisen asteen näkökulma on fenomenografiasa tutkimuksen kohteena (Webb 1997, 200). Tavoitteena on todellisuuden sosiaalisen ja konstruktivisen luonteen paljastaminen sekä jaettujen ja sosiaalisesti merkittävien ajattelutapojen löytäminen ja systematisointi. Käsitykset ja niiden väliset erot tehdään ymmärrettäviksi ajattelu yhteyksissään. Ne nähdään kokonaisuuksista merkityksensä saaviksi ja sosiaalisesti rakentuviksi, joten niiden merkitys voi tulla ymmärrettäväksi vain omassa kontekstissään. (Huusko & Paloniemi 2006, 165–166.) Kuvaan tutkimuksessa rehtoreiden käsityksiä keinoista ja päämääristä, jotka ovat johtaneet rehtorin subjektiiviseen selviytymisen kokemukseen tiettyjen asiaintilojen vallitessa. Selviytymisen kokemukseen liittyvien käsitysten eroavaisuuksia selitän tarkastelemalla toiminnan taustalla olevia arvoja.

14.1 IF – THEN – BECAUSE -analyysi

Päämääriä ja keinoja voidaan selittää sanomalla jokaista tekoa eräänlaiseksi johdopäätökseksi aikomuksesta ja tiedosta tai uskomuksesta, joka koskee keinoa tuon aikomuksen toteuttamiseksi (Kirjavainen 1996, 83). Pohtiessaan parasta tapaa päästä päämäärään henkilö harkitsee keinoja kyseiseen päämäärään pääsyksi. Pohdinta voidaan muotoilla syllogismiksi:

Jos haluat parantaa kuumeisen potilaan, anna hänelle tätä lääkettä.

Jos haluat lujan rakennuksen, käytä näitä materiaaleja.

(Niiniluoto 1989, 53.)

Von Wright (2001, 254) kutsuu tällaisia lauseita teknisiksi normeiksi. Ensimmäinen premissi ilmaisee intention, toinen episteemisen asenteen ja kolmas itse teon. Ensimmäiset kaksi ovat teon determinanteja eli perusteita teon tekemiselle. Toimintakehotus kuvaa lauseen esittäjän mielipidettä tehokkaimmasta tavasta päästä päämäärään.

Gilbert Ryle (1947) mainitsee teoksessaan *The Concept of Mind*, ihmisellä olevan kahdenlaista tietoa: 'knowing how' (tietää kuinka), 'knowing that' (tietää että). Jälkimmäinen tieto on propositionaalista, joten tiedon sisältö on ilmaista-

vissa väitelausella. On olemassa myös kielellistä 'know how' -tietoa (taitotietoa) eli tietoa siitä, miten jokin asia tehdään. Taitotieto ilmaisee keinojen ja tavoitteiden suhteita koskevaa välineellistä tietoa. (Niiniluoto 1989, 52.)

Hyvinkin seikkaperäiset ohjeet eivät aina mahdollista haluttuun päämäärään pääsyä. Tieto ei välttämättä johda taitoon. Kontekstuaaliset tekijät saavat muuttua. 'Know how' -tieto ei voi koskaan sisältää kaikkia niitä rakenteita, joita taitava suoritus pitää sisällään. Myöskään taitaja ei voi pukea kaikkea 'know how' -tietoaan sanoiksi. Usein taito on muodostunut pitkän ajan kuluessa eikä, taitaja ole itsekkään tietoinen kaikista niistä esireflektiivisen tason rakenteista, jotka sisältyvät häneen taitoonsa. Taidot eivät siis synny suoraan toiminnasta kertovan tiedon avulla. Tarvitaan kokemuksen ja harjoittelun avulla muodostuneita rakenteita (Nikkanen & Kantola 2007, 88), niin sanottua hiljaista tietoa (tacit knowledge) (Polanyi 1958).

Käsitykset rehtorina selviytymiseen johtavista tekijöistä ovat muodostuneet niistä kokemuksista, joita rehtorit ovat saaneet työuransa aikana. Näiden käsitysten sekä niiden taustalla olevien kokemusten ymmärtämiseksi ja kuvaamiseksi tutkijan tulee kyetä abstrahoimaan merkitysluokkia. Analyysimenetelmällä tulee saada vastaukset tutkimuksen keskeisiin kysymyksiin. Siinä on huomioitava sekä käsitysten kontekstuaalinen rakentuminen että tulkinnan luotettavuusnäkökulmat. (Bowden 1995, 149.) Selviytymisen kokemukseen johtavien toimintojen ja päämäärien kuvaaminen ja perustelut sille, miksi juuri niiden avulla rehtori kokee selviytyvänsä, paljastavat myös rehtorin toimintaa ohjaavat arvot ja niiden väliset arvojänteet.

Kokemuksiin sisältyvän hiljaisen tiedon paljastamiseksi tutkijat kehittivät IF – THEN – BECAUSE -metodin halutessaan tutkia armeijan keskijohdon johtamiseen liittyvää hiljaista tietoa (Horvath, Forsythe, Bullis, Sweeney, Williams, Mc Nally, Wattendorf, & Sternberg (1999); ks. myös Tschannen-Moran & Nestor-Baker 2004, 1488–1489; Jansson & Mc Queen 2007, 649).

Aluksi tutkittavia pyydettiin kertomaan omaan toimintaansa liittyviä merkityksellisiä tapahtumia. Kertomuksista etsittiin IF – THEN – BECAUSE -ketjuja. IF-osuudessa kuvataan kyseisen tilanteen konteksti sekä toiminnan päämäärät tässä kontekstissa. THEN-osuudessa kuvataan edellä mainituista tekijöistä seuranneet toimenpiteet. BECAUSE-osuudessa tutkittavien kertomuksista etsitään perusteluja kyseisenlaisen toiminnan valinnalle. (Horvath jne. 1999, 47.)

Ketjujen luotettava etsiminen vaatii laajan aineiston. Saatu tieto antaa kuvan niistä käsityksistä, joita toiminnan taustalta löytyy. Yksimielisyys selviytymiseen liittyvistä toiminnoista on ensimmäisen aineiston koodauksen peruste. Koodauksen toisessa vaiheessa yhdistän ja nimeän löytämäni selviytymistä selittävät ketjut niiden sisällön mukaan. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta useamman tutkijan käyttö olisi ollut perusteltua. (Tschannen-Moran & Nestor-Baker 2004, 1488–1492.) Koska minulla ei ollut tähän mahdollisuutta, lähetin luokitellun aineiston vastaajille kommentoitavaksi kunkin luokittelukerran jälkeen.

Aineisto toimii kategorisoinnin pohjana. Tulkinta muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston (Huusko & Paloniemi 2006, 166) ja vastaajien kanssa. Sitä voidaan pitää kuvauksena tutkimukseen osallistuneitten rehtoreiden käsityksistä tiettyssä kontekstissa tiettyjen asiantilojen vallitessa selviytymiseen johtavista

tekijöistä (Mt. 170). Rehtoreiden sosio-kulttuurinen kenttä ja siihen liittyvät arvot ja normit tulevat esille heidän tavassaan havaita, jäsentää ja ymmärtää erilaisia ilmiöitä (Brochmeier, 2007; Bachtin 1981, 248).

IF – THEN – BECAUSE -ketjut paljastavat usein tiedostamattomat perusteet valitulle toiminnalle. Näin voidaan tutkia ja testata toiminnan taustalla olevat premissit (Polanyi 1966, 61) ja arvot, jotka ovat näiden premissien taustalla. Ketjujen alkuosa IF – THEN sisältää propositionaalista tietoa, teknisiä normeja, toiminnasta tietyssä tilanteessa. Niitä tarkastelemalla tehdään päätelmiä rehtorin työhön liittyvistä kontekstuaalisista asiantiloista sekä rehtorin toiminnasta näiden asiantilojen keskellä.

Rehtorin rooliin kuuluu toimia sekä koulussa vallitsevien että yhteiskunnan taholta tulevien arvopäämäärien ohjaamana. Myös rehtorin omat arvot suuntaavat toimintaa. BECAUSE-osuuden luokittelussa teksteistä haetaan sekä perusarvoja että niihin sisältyviä arvoja Schwartzin (1992, 5–12) kuvauksen pohjalta. Perusarvot viedään arvokehälle, jonka avulla voidaan kuvata, millaisten arvojännitteiden keskellä rehtorit joutuvat työssään toimimaan. IF – THEN -osuus kuvaa, miten rehtorit ovat näiden arvojännitteiden keskellä toimineet. Kokonaisia ketjuja tarkastelemalla voidaan kuvata, millaisten arvojen pohjalta rehtorit suuntaavat arvojännitteiden keskellä toimintaansa ja miten toiminta on yhteydessä selviytymisen kokemukseen.

Yksittäisten arvojen välisten jännitteiden lisäksi arvokehällä näkyvät jännitteet, jotka syntyvät *avoimuus muutokselle – säilyttäminen* -akselin ja muiden *huomiointi – itsensä korostaminen* -akselin välille (Schwartz 1992, 41–45). Tarkastelemalla näiden jännitteiden esiintymistä, voidaan tehdä päätelmiä muutostoimintaan liittyvistä seikoista.

Schwartz toteaa teoriansa olevan validi tutkittaessa sosiaalisten toimijoiden kuten johtajien tai päättäjien toimintaa sekä näiden toimintojen taustalla olevia arvoja. Yksilöiden toiminta tietyssä kulttuurisessa kontekstissa on yhteydessä siinä vallitseviin arvoihin sekä yksilön omaan henkilökohtaiseen arvomaailmaan. (Schwartz 1999, 24–26.) Richmond (2004) toteaa, että arvotutkimuksessa tulisi keskittyä tutkimaan, miksi me olemme sellaisia kuin olemme ja miten me olemme tulleet sellaisiksi (Richmond 2004, 353). Rehtorien käsitysten ymmärtämiseksi tarvitaan tutkimusta, joka mahdollistaa tilanteen, siihen sisältyvän toiminnan sekä toiminnan perusteiden yhteiskäsitteellisen tarkastelun (Spillane jne. 2004, 8; Bowden 1995, 146). Tähän IF – THEN – BECAUSE -analyysi antaa mahdollisuuden.

14.2 Ensimmäinen aineiston keruu avoimena kyselynä

Tutkittaessa tietyssä kontekstissa, tietyn ryhmän käsityksiä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä, tulee tutkijan kiinnittää erityistä huomiota aineiston keruuseen. Tärkeää on pohtia, keiltä aineisto kerätään, miksi, kuinka ja miten nämä valinnat liittyvät tutkimuksen tarkoitukseen. (Bowden 1995, 149.)

Aineiston keruu kiireisiltä rehtoreilta on ongelmallista. Lukuvuoden aikana on vaikea löytää aikaa ja paikkaa, missä rehtori voisi rauhassa keskittyä kirjoittamiseen. Työssään selviytyvien rehtoreiden seulomista vaikeuttaa myös yleispätevän valintamittarin puuttuminen.

Opetusalan koulutuskeskuksessa Heinolassa järjestettiin vuoteen 2007 asti rehtoreiden jokakesäinen tapaaminen. Minulle annettiin mahdollisuus osallistua vuoden 2006 rehtoreiden kesäpäiville, ja tehdä kesäpäivien yhteydessä aineiston hankintaan tarvittava lomakekysely.

Rehtoripäiville osallistui 251 rehtoria sekä muita henkilöitä ympäri Suomea. Tutkimuskohteeksi valittiin tarkoituksella kesäpäiville osallistuneet rehtorit. Heitä voidaan pitää selviytyjinä, koska he jaksavat vielä raskaan lukuvuoden jälkeen kehittää itseään ja keskustella kouluun liittyvistä asioista. Lukuvuosi ei ole vienyt heiltä kokonaan voimia

Pidin päivien alustustilaisuudessa lyhyen puheenvuoron tutkimushankkeestani Mikä tekee rehtorista selviytyjän? (liite 1.) Alustuspuheenvuoron tarkoituksena oli motivoida rehtoreita vastaamaan sekä luoda luottamuksellinen suhde tutkijan ja vastaajien välille. Tämän katsotaan lisäävän tutkimuksen luotettavuutta (Alasuutari 1993, 86–87; Hitchcock & Hughes 1995, 188). Alustuspuheenvuoron heikkoutena tosin voidaan pitää sen mahdollista vaikutusta vastaajien vastauksiin. Koska tutkijan ääni on kvalitatiivisessa tutkimuksessa koko ajan läsnä (Hitchcock & Hughes 1995, 188; Hirsjärvi jne. 2000, 152), omien lähtökohtien paljastaminen myös tutkittaville ei vähennä vastauksista saadun informaation arvoa tai luotettavuutta. Kysymyspaperit olivat rehtoreille jaetussa materiaalikassissa. Lisäksi olin varustautunut haastattelunauhurilla, mikäli joku vastaajista haluaisi kertoa omasta selviytymisestään. Erityistä vastausaikaa ei rehtoreille varattu, vaan kysymykseen vastaaminen tapahtui ohjelmien väliin jääneellä vapaa-ajalla. Opetusalan koulutuskeskus oli varannut kysymyspapereiden palautusta varten laatikot, jotka olivat esillä koko rehtoripäivien ajan.

14.3 Vastaajien kuvaus

Sain vastauksia 32, joista 20 tuli perusopetuksen rehtoreilta (13 miestä, 7 naista). Koska tutkimukseni kohdentuu perusopetuksen rehtoreihin, otin tarkastelun kohteeksi vain nämä 20 vastausta. Vastausprosentti jäi alle 20 %:n.

Vastaajien keski-ikä oli 46 vuotta ja keskimääräinen työkokemus 7,5 vuotta. Suurin osa työskenteli perusopetuksen 1.–6. luokkaa käsittävissä kouluissa. Vastaajista kolme edusti perusopetuksen 7.–9. luokkaa opettavia kouluja. Yksi vastaajista työskenteli rehtorina erityiskoulussa. Oppilaita vastanneiden rehtoreiden johtamissa kouluissa oli keskimäärin 300 ja henkilökuntaa keskimäärin 35, joista opettajia 23. (Liite 2.)

Vuonna 2005 Suomessa oli 3347 perusopetusta antavaa koulua. Suurimman joukon muodostivat koulut, joissa oli 20–49 perusopetuksen 1.–6. luokalla olevaa oppilasta. Vuonna 2005 suuria 100–499 oppilaalle perusopetusta antavia kouluja oli 1584. Näistä suurimman joukon muodostivat koulut, joissa oli 100–

299 perusopetuksen 1.–6. luokilla olevia oppilaita. Perusopetuksen kouluissa työskenteli keskimäärin 19 henkilöä, joista 13 oli opettajia. Perusopetuksessa työskenteli 2102 rehtoria. Heistä 90 % oli yli 40-vuotiaita. Perusopetuksen rehtoreista naisia oli 36 %. (Opetusministeriö 2007, 10–12.)

Vastaajat olivat lähinnä suurten koulujen rehtoreita. He edustivat ikänsä puolesta perusopetuksen rehtoreiden valtakunnallista ikätasoa. Naisten osuus vastaajista (35 %) oli sama kuin koko Suomessa. Vastaajien vähäinen lukumäärä vaikuttaa tulosten yleistettävyyteen. Tuloksia voidaan pitää ainoastaan vastaajien näkemyksinä selviytymiseen liittyvistä tekijöistä, eivätkä ne ole yleistettävissä.

14.4 Ensimmäisen aineiston analyysi

Keräsin aineiston rehtoreilta pyytämällä heitä kirjoittamaan rehtoripäivien aikana haluamallaan tyylillä vastauksen kysymykseen: ”Mikä tekee rehtorista selviytyjän?” Kirjoitustyyliä ei millään tavalla rajattu, joten vastaukset olivat hyvin moninaisia. Vastaustyylit vaihtelivat muutamasta ranskalaisin viivoin varustetuista sanoista kolmen sivun pituisiin tarinoihin.

Rehtoreiden näytti olevan vaikea kuvata toimintaa, joka selittäisi selviytymistä. Muutamissa vastauksissa puhuttiin opettajien kanssa toimimisen strategioista, toisissa todettiin vain rehtoreiden olevan oma ”*rex sapiens*” -lajinsa. Selviytymisen **edellytyksenä** olevia ominaisuuksia sen sijaan listattiin kymmeniä. Selviytymisen kokemukseen johtavien premissien ollessa hiljaista tietoa käyttäytymismallit ovat automatisoituneet, jolloin niiden pilkkominen osiin ja kuvaaminen on vaikeata. Henkilöllä on taitoa toimia oikein, mutta näitä toimintoja ei osata pukea sanoiksi.

Luokittelin aineiston ensin vastaaja kerrallaan IF – THEN – BECAUSE -ketjuiksi. Luokitellusta aineistosta etsin perusteltuja mainintoja selviytymiseen johtavasta toiminnasta. Kokonaisten ketjujen löytäminen yksittäisen vastaajan tekstistä onnistui vain harvoin. Hyvin usein IF-lenkin paikalle saattoi ainoastaan kirjoittaa sanan *selviytyäksesi*. Joskus vastaajan tekstistä kävi ilmi myös *mistä selviytyäksesi*. Erilaisia selviytymiseen johtavia THEN-lenkkejä eli ehdotuksia selviytymiseen johtavista toiminnoista, oli useita. Aina kyse ei ollut vain toiminnoista, vaan THEN-lenkkiin tuli jokin selviytymiseen johtava ominaisuus tai asiantila. BECAUSE-lenkkiin oli vaikeinta löytää vastauksia yksittäisten vastaajien teksteistä.

Kvalitatiivisen aineiston luokittelussa tutkijan tulee päättää tekeekö aineistosta yleistyksiä vai kuvaako ilmiötä tapauskohtaisesti. Käsittelin rehtoreiden vastauksia yhtenäisenä joukkona. Tein uuden IF – THEN – BECAUSE -luokittelun yhdistämällä ensimmäisessä luokittelussa syntyneet ketjut. Näin ketjujen puuttuvat kohdat täydentyivät. Kategoriat nimesin sen mukaan, mitä selviytymiseen liittyvää ilmiötä kategoriassa kuvattiin.

Ensimmäisen kyselyn koko aineisto asettui seuraaviin kategorioihin.

1. Selviytyäksesi johtajana

- on löydettävä olennainen – kaikkea ei kuitenkaan ehdi tehdä
- hyväksyttävä epätäydellisyys ja töiden keskeneräisyys – pöytää ei saa koskaan puhtaaksi
- rutiinit on saatava toimiviksi – rutiininomainen toiminta auttaa kiireen keskellä
- organisoijotta koulu voisi toimia kunnolla, työ pitää suunnitella hyvin ja tavallisten rutiinien tulee toimia siten, että henkilöstö luottaa niihin ja tekee oman osuutensa
- jaa töitä ja vastuuta – töiden ja vastuun jakaminen vahvistaa johtajuutta muissa ja koko organisaatiossa. Osallisuuden kokeminen motivoi ja auttaa henkilöstöä jaksamaan
- teen töitä koko ajan – minua se helpottaa, sillä saisin stressin siitä, jos tuijottaisin kelloa, että nyt minun pitäisi lähteä töistä
- huolehdi työyhteisöstä – koulu kehittyy opettajien kautta
- toimi avoimesti ja säilytä luottamus
- jos haluat muutosta, toimi itse haluamaasi suuntaan – oma esimerkki vaikuttaa
- tarvitset vuorovaikutustaitoja – Suomessa johdetaan edestä edelleen
- kuuntele – kuuntelu johtaa dialogiin alaisten ja esimiehen välillä
- tarvitset kykyä ottaa vaikeat asiat esille – epämiellyttävien päätösten vältteleminen johtaa henkilökohtaisiin uhrauksiin eikä ole selviytyjän tie
- tarvitset kykyä tulla toimeen monenlaisten eri ihmisten kanssa – välillä tuntuu, että minulla on koulun vaikein luokka 20 opettajaa, niitä on joskus aivan mahdoton hallita
- selviytymistä vaikeuttaa huonosti suunnitellut e-työkalut ja sirpaletyön lisääntyminen.

2. Koulun sidosryhmien merkitys rehtorin selviytymiseen

2.1 Opetustoimenjohto

- hallinnon tuki tärkeä – tarvittaessa pitää olla esimiehen tuki ja apu käytävissä
- työnjohdollinen selkeys opetustoimenjohdon ja rehtoreiden välillä

2.2. Toiset rehtorit

- ammatillinen dialogi kollegojen kanssa tärkeää – oma ammattitaito kehittyy, osaamisen reilu jakaminen
- pitää saada peilata ajatuksiaan – toimivat terapiakeskusteluina

2.3 Yhdyskuntasuhteet

- pidä yhdyskuntasuhteet kunnossa – ole ”näkysällä”, jos ei muuta niin kulje ahkerasti kadulla mustan salkun kanssa – ”näkysällä” olo herättää luottamusta

- verkostoidu – se kehittää opettajuutta ja tuo kodit mukaan
- haastele tilanteita ja toimi ennen kuin sinun on pakko – luottamus lisääntyy, kun vuoropuhelu syntyy ennen kuin se on pakollista
- tee yhteistyötä monella eri tasolla – koulu ei ole erillinen saareke, vaan osa yhteiskuntaa, muualta voi oppia uutta

2.4 Vanhemmat

- avoin yhteistyö ja kunnioitus, kuitenkin säilyttäen koulun arvot ja periaatteet – vanhemmat tuntevat lapsensa yleensä parhaiten

2.5 Oppilaat

- ole avoin, kuunteleva, turvallinen aikuinen
- rakenna oppimisympäristö sellaiseksi, jossa oppiminen on optimaalista
- uskon, että tärkeintä on saada lapsi pärjäämään tulevassa globaalissa maailmassa – tämä antaa sisältöä työhön

3. Henkilökohtaiset ominaisuudet, jotka edistävät selviytymistä

- toiminnan taustalla arvot ja kunnioitus ihmisiä kohtaa – halu parantaa maailmaa
- hyvä itsetunto ja itsetuntemus – luottamus omien ratkaisujen oikeutukseen
- substanssin hallinta joko kokemuksen tai koulutuksen kautta – se mitä teet, on pystyttävä perustelevaan
- halu kehittyä – kehittyminen työssä tekee työn mielekkääksi, uusia toimintatapoja ideoita on saatava, vaikka ei kovin paljon kehitettäisikään
- reflektiivinen työnote – arvioinnin ja palautteen perusteella kehityn ja kehitän omia työskentelytapojani
- selviytyäkseen dynaamisesta työstä – rehtorin tulee olla kyllin kykenevä hoitamaan työnsä ja olla sinut itsensä kanssa

4. Koulun ulkopuoliset, jaksamiseen liittyvät, tekijät, jotka edistävät selviytymistä

- huolehdi siviilielämän toimivuudesta – ne toimivat energianlähteenä
- huolehdi fyysisestä kunnosta – lataan itseäni luonnosta, harrastuksista
- huolehdi ihmissuhdeverkostosta – muuten elämä rajoittuu liiaksi kouluun, sen kautta itsetuntemus
- erota työ ja vapaa-aika – tarvitset luopumisen kykyä, ettet itse koko ajan ”pörrää” kaikkien tapahtumien keskipisteessä
- uupumistilanteessa – kerro rohkeasti mikä rasittaa ja millaista tukea ja apua toivoisit saavasi

Aineiston epätasaisuus vaikeutti analyysin tekoa. Erityisesti BECAUSE-osuuden analyysi osoittautui ongelmalliseksi. IF – THEN – BECAUSE -ketjuista muodostuneet kategoriat toivat kuitenkin esille useita rehtorin selviytymiseen liittyviä teemoja. Kokonaiskuvan saamiseksi selviytyvän rehtorin toiminnasta kuvaan ketjut tarinan muodossa.

14.5 Näin selviydyt rehtorina

Selviytyäksesi rehtorina on löydettävä olennainen, sillä kaikkea ei kuitenkaan ehdi tehdä. On hyväksyttävä epätäydellisyys, koska pöytää ei saa koskaan puhtaaksi. Työtä vaikeuttavat myös huonosti suunnitellut tietotekniset-työkalut ja sirpaletyön lisääntyminen. Joskus tuntuu, että on tehtävä töitä koko ajan. Toisaalta stressiä tulee kelloon tuijottamisestakin.

Kiireen keskellä rutiinit on saatava toimiviksi, lisäksi tarvittavat organisointikykyä. Työ pitää suunnitella hyvin. Tavallisten rutiinien tulee toimia siten, että henkilöstö luottaa niihin ja tekee oman osuutensa. Jaa töitä ja vastuuta. Se vahvistaa johtajuutta muissa ja koko organisaatiossa. Osallisuuden kokeminen motivoi ja auttaa henkilöstöä jaksamaan. Huolehdi työyhteisöstä, sillä koulu kehittyy opettajien kautta. Verkostoidu. Se kehittää opettajuutta ja tuo kodit mukaan koulun toimintaan. Toimi avoimesti ja säilytä luottamus. Jos haluat muutosta, toimi itse haluamaasi suuntaan. Oma esimerkki vaikuttaa. Suomessa johdetaan edestä edelleen. Tarvitset vuorovaikutustaitoja: kuuntele ja pyri dialogiin. Tarvitset myös kykyä ottaa vaikeat asiat esille. Epämiellyttävien päätösten välttäminen johtaa henkilökohtaisiin uhrauksiin eikä ole selviytyjän tie.

Hallinnon tuki on tärkeää. Varsinkin vaikeissa tilanteissa pitää olla esimiehen tuki ja apu käytettävissä. Työnjako opetustoimen ja rehtorin välillä tulee olla selvä. Yhdyskuntasuhteet kannattaa pitää kunnossa. Jos ei muuten, niin kulje ahkerasti kadulla mustan salkun kanssa: ”näkysällä”-olo herättää luottamusta. Haistele tilanteita ja ole edellä kontaktin otona. Luottamus lisääntyy, kun vuoropuhelu käynnistyy ennen kuin se on pakollista. Tee yhteistyötä monella eri tasolla. Koulu ei ole erillinen saareke, vaan osa yhteiskuntaa. Muualta voi oppia uutta.

Ammatillinen dialogi toisten kollegojen kanssa on tärkeää. Saa peilata ajatuksiaan, oma ammattitaito kehittyy ja saa jakaa omaa osaamistaan. Keskustelu kollegan kanssa voi olla myös terapeutista.

Oppilaiden vanhempien kanssa tulee säilyttää avoin yhteistyö ja kunnioitus. Vanhemmat tuntevat lapsensa parhaiten. Koulun arvot ja periaatteet tulee kuitenkin pitää kaiken toiminnan taustalla. Oppilaiden kanssa ole avoin, kuunteleva aikuinen. Rakenna oppimisympäristö sellaiseksi, että oppiminen on optimaalista. Toiminnan taustalla ovat arvot ja kunnioitus ihmistä kohtaan. Halu parantaa maailmaa. Tärkeintä on saada lapsi pärjäämään tulevassa globaalissa maailmassa. Tämä tavoite antaa työlle sisällön.

Selviytyäksesi dynaamisesta työstä tarvitset hyvän itsetunnon. Pitää uskaltaa luottaa omien ratkaisujen oikeellisuuteen. Se mitä teet, on pystyttävä perustelemaan. Rehtorin tulee olla kyllin kykenevä hoitamaan työnsä ja olemaan sinut itsensä kanssa. Substanssin hallinta tulee kokemuksen ja koulutuksen kautta. Tarvitset halua kehittyä, sillä substanssiosaamisen lisääntymisen lisäksi se tekee työn mielekkääksi ja tuo uusia ideoita, vaikkei niin paljon aina kehitettäisikään. Reflektiivinen työote auttaa kehittymään ja kehittämään uusia työskentelytapoja.

Erota työ ja vapaa-aika. Tarvitset luopumisen kykyä, ettet itse aina ”pörrää” kaikkien tapahtumien keskipisteessä. Huolehdi myös fyysisestä kunnosta ja har-

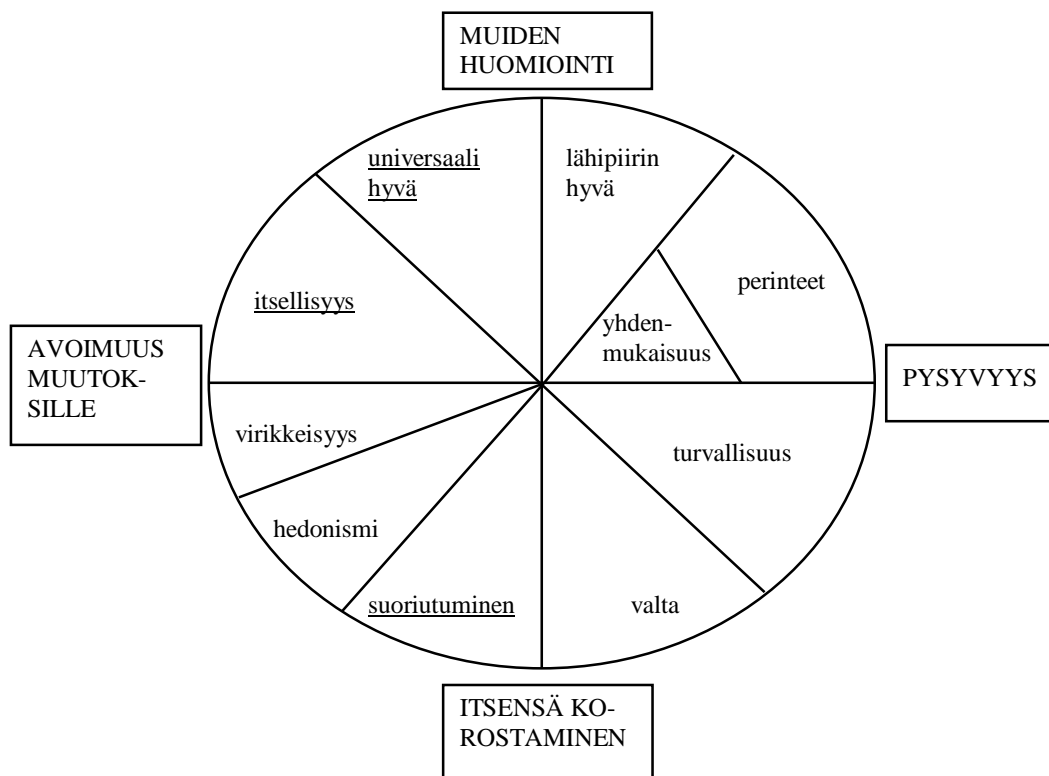
rastuksista sekä siviilielämän toimivuudesta. Sieltä saat energiaa sekä todellisen palautteen siitä mikä olet. Ilman ihmissuhdeverkostoa elämä rajoittuu liiaksi kouluun. Uupumistilanteessa kerro rohkeasti, mikä rasittaa ja millaista apua ja tukea toivoisit saavasi.

14.6 Kertomuksen reflektointi tutkimustehtävän valossa

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata rehtoreiden käsityksiä omasta selviytymisestäään, siihen liittyviä asiantiloja, päämääriä ja päämäärään pääsyyn käytettyjä keinoja sekä näiden taustalla olevia arvoja.

Ensimmäisen tutkimusaineiston pohjalta rehtorin toiminnan päämääräksi osoittautuu oppilaan hyvän toteutuminen ja sen kautta mahdollisuus vaikuttaa positiivisesti yhteiskunnan kehittämiseen, mikä antaa työlle sisällön. Tähän päämäärään pyritään yhteistyössä opettajien, vanhempien ja koulutoimenjohdon kanssa. Työssä kohdattujen vaikeuksien selvittämisessä koulutoimenjohdon ja kollegojen tuki on tärkeää. Ristiriitatilanteiden ennaltaehkäisyssä avoimuus ja aito dialogi ovat avaintekijöitä. Rehtorin tulee kyetä hoitamaan itsenäisesti työnsä. Substanssin hallinta ja oma kehittyminen koetaan tärkeäksi. Reflektiivinen työnote tukee tämän tavoitteen saavuttamista. Työn ja vapaa-ajan erottaminen on tärkeää työtehtävien lisääntymisen ja raskauden vuoksi. Vapaa-aika ja ihmissuhteet auttavat jaksamaan.

Oppilaan hyvä rehtorin työn päämääränä osoittaa *universaalin hyvän* olevan rehtorin toiminnan taustalla oleva arvo. Rehtori pyrkii toimimaan yhteistyössä eri tahojen kanssa. Yhteistyöhalukkuuden taustalla ovat tasa-arvon, avarakatseisuuden ja oikeudenmukaisuuden arvostaminen päätöksenteossa. Rehtorin tulee kuitenkin kyetä toimimaan *itsellisesti* työssä kehittymiseksi, työn organisoimiseksi sekä päätösten tekemiseksi. *Suoriutuminen* on arvostettu arvo. Työstä suoriutuminen saattaa edellyttää esimerkiksi vapaa-ajasta luopumista, mikä vaikuttaa henkilökohtaiseen elämään tai jopa terveyteen negatiivisesti. Tärkeää on jälleen kyky *itsellisyyteen*. Työ ja vapaa-aika tulee kyetä erottamaan, muuten työ muuttuu liian raskaaksi. Itselle tulee olla armelias.



KUVIO 12. Kertomuksen sisältämät arvot Schwartzin (1992) arvokehälle asetettuna

Kuvio 12 havainnollistaa, että universaali hyvä ja itsellisyys ovat toisiaan tukevia arvoja. Niiden kanssa jännitteen muodostaa suoriutuminen. Teksteistä välittynyt kuva rehtorin työstä vaikuttaa hyvin seesteiseltä. Arvojännitteitä näyttäisi syntyvän vain suoriutumisen ja universaalien hyvän välille.

Rehtorin työtodellisuus näyttäytyi hyvin ristiriitaisena niin esitutkimusten kuin työstä tehtyjen aikaisempien tutkimusten valossa. Voidaan siis olettaa, että saadut tulokset antavat liian optimistisen kuvan rehtorina toimimisesta ja siihen liittyvistä asiainiloista. Yhtenä syynä voidaan pitää sitä, että työhön liittyvät kontekstuaaliset seikat ja niiden vaikutukset valittuihin toimintatapoihin eivät tulleet esille kerätystä kirjallisesta aineistosta. Selviytymisen kokemus syntyy subjektiivisena arvostelmana suhteessa koettuihin asiainiloihin ja omaan toimintaan näiden asiainilojen vallitessa. Tätä kokemusta ja siihen sisältyviä arvoja ja niiden välisiä jännitteitä en voinut tutkia kerätyn aineiston avulla. Tutkimus kuitenkin osoitti hyväksyttäväksi hypoteesin, että arvot ovat yhteydessä selviytymisen kokemukseen.

Ensimmäisen aineistonkeruun yhteydessä kysyin vastaajilta, haluaisivatko he osallistua haastatteluun kyselyn jälkeen. Kahdestakymmenestä vastaajasta 13 ilmoitti halukkuutensa. Lähetin kaikille 13:lle haastattelukutsun, joista 11 ilmoitti tulevansa haastatteluun. Haastattelema näitä 11 rehtoria etsin aineistoa, joka mahdollistaisi myös selviytymisen kokemuksen taustalla olevien arvojännitteiden tutkimisen.

14.7 Toinen aineiston keruu – kerronnallinen haastattelu

Rehtorin selviytymisen kokemuksen tutkimiseksi tutkijan on kyettävä pääsemään tutkittavaan ilmiöön mahdollisimman kokonaisvaltaisesti käsiksi. Kerronnallisen haastattelun avulla on saatavissa tietoa kokonaisvaltaisesti ihmisten kokemusmaailmaan kuuluvista ilmiöistä. Käsitteet, joita kertoja käyttää, eivät ole neutraaleja, vaan ne sisältävät sävyjä kertojan koko elämänkaaresta. Kaikki kokemamme muokkaavat käsityksiämme, ja merkitystulkinta muokkautuu kertomuksessa aina uudelleen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 202). Lopulta, kuten Bakhtin sanoo, kaikki sanamme ovat lähtöisin *toisten suusta* (Bakhtin 1981, 294; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 202). Kertomusten avulla saadaan tietoa tapahtumien kausaalisisuhteista, jolloin eri tapahtumien merkitykset suhteutuvat toisiinsa. (Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 190). Selviytymisen kokemukseen liittyvät tapahtumat muodostavat tarinan, joiden kautta voidaan ymmärtää niitä tekijöitä, jotka ovat yhteydessä tähän kokemukseen.

Haastattelu lähtee liikkeelle tutkittavan itsensä tuottamista teemoista, johon tutkija ei ole voinut vaikuttaa. Tutkijan tulee pitää tutkittavien omat kokemukset ja oma konteksti tutkimuksen selkärangana (Boyden 1995, 150; Syrjälä jne. 1994, 68). Kaikki haastateltavat osallistuivat Heinolassa 2006 rehtoreiden kesäpäivillä kyselyyn, jossa niin ikään pyysin rehtoreita vapaamuotoisesti kirjoittamaan käsityksiään siitä, mikä tekee heistä selviytyjän. Haastateltavan Heinolassa antama vastaus, tähän kysymykseeni, muodostaa haastattelun rungon. Tämä vastaa Gabriela Rosenthalin (2004, 49) yhden kysymyksen haastattelun ensimmäistä vaihetta, jossa tutkija pyrkii mahdollisimman avoimella kysymyksellä antamaan haastateltavalle tilaa itse valita, mistä teemoista käsin hän lähtee kysymystä tarkastelemaan.

Haastatteluja voidaan pitää yhden kysymyksen haastattelun toisena vaiheena, jossa tutkijalla on mahdollisuus esittää ensimmäisiin vastauksiin liittyviä jatkokysymyksiä. Kysymykset tulee liittää vain niihin teemoihin, jotka haastateltava on haastattelun ensimmäisessä vaiheessa ottanut esille. Tutkijan tulee kysymyksenasettelussaan käyttää niitä käsitteitä, joita haastateltava on aikaisemmassa vaiheessa käyttänyt. (Rosenthal, 2003, 918.) Haastattelun teemat ja käsitteet noudattelivat vastaajan aikaisemman kirjallisen vastauksen sisältöjä.

Haastattelun lopuksi tutkijalla on Rosenthalin (2003, 918) mukaan lupa ottaa esille asioita, joita haastateltava on saattanut vältellä tai jotka muuten ovat tutkimuksen kannalta olennaisia. Tutkijan tulee pyrkiä olemaan haastattelutilanteessa mahdollisimman neutraali, etteivät tutkijan omat intressit ja ennakkoteoriat suuntaa haastateltavan kertomusta. Aineistohankintatilanteeseen osallistujien tulisi voida kertoa kokemuksiaan niin, että he tuntevat olevansa itselleen rehellisiä. (Perttula 2000, 440–441; ks. myös Rapley 2004, 19.)

Haastattelutilanne ei yrityksistä huolimatta pysy täysin neutraalina haastattelijan vaikutukselta. On selvää, että aina kahden ihmisen kohdatessa, yksilöt vaikuttavat toinen toisiinsa. Bakhtinin (1986, 91) mukaan jokainen lause on edellisen lauseen tulos. Siksi haastattelutilanne on aina dialoginen, jolloin haastateltavan vastaukset sisältävät merkityksiä myös haastattelijan puheesta (Hyvärinen &

Löyttyniemi 2005, 202). Saadut tarinat ovat ainakin osittain haastatteluhetkessä syntyneitä yhteisiä tarinoita.

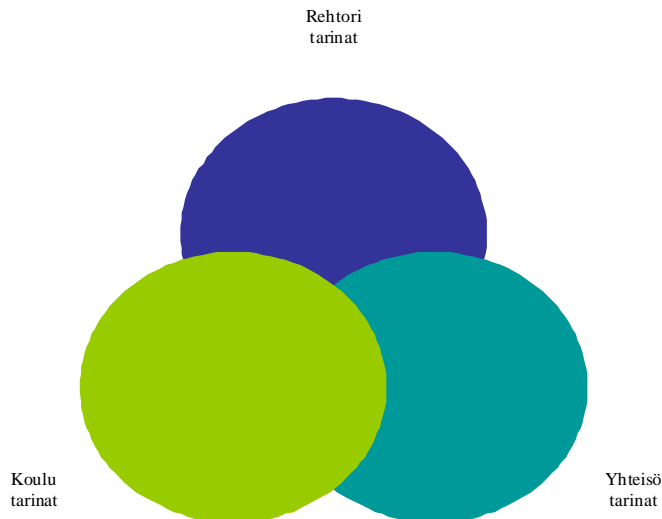
Kysely Heinolan rehtoripäivillä edesauttoi haastattelutilanteen kulkua. Rehtoreilla oli ennakkokäsitys minusta, ja he jo olivat kertaalleen kirjoittaneet samasta teemasta minulle. He olivat myös paljastaneet käsityksiään, jolloin haastattelu oli ikään kuin ennalta avattu. Myös tutkijana minun oli helppoa viedä haastattelua eteenpäin, koska tutkittavan selviytymiseen liittyvät teemat olivat tiedossa.

Haastattelun aikana pitäydyin tiukasti haastateltavien valitsemissa teemoissa ja kysyin jatkokysymyksen aina edellisen vastauksen pohjalta. Silloin, kun jokin teema tuntui olevan loppuun käsitelty, otin esille uuden teeman haastateltavan aikaisemmasta kirjallisesta vastauksesta.

Haastattelun puolesta välissä, tarvittaessa aiemminkin, annoin haastateltavalle hänen oman kirjallisen vastauksensa, ja pyysin selventämään sen mainintoja. Yksi haastateltavista pyysi heti saada oman vastauksensa haastattelun tueksi. Haastateltavat kertoivat hyvinkin vaikeista elämäkokemuksistaan avoimesti, joten koin luottamuksen ilmapiirin syntyneen haastattelutilanteessa. Tämä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Haastattelut kestivät noin tunnin. Haastattelun jälkeen kirjasin tuntemuksiani tilanteen etenemisestä.

Haastattelutilanne on samalla tutkimustilanne. Haastateltava tietää, että hänen vastauksillaan tulee olemaan myös kolmas yleisö, lukijat. Bakhtin puhuu tästä kolmannesta yleisöstä nimellä *superkuulija*. Hänen mukaansa haastateltava pyrkii haastattelijan välityksellä viemään oman kertomuksensa osaksi tämän *superkuulijan* ymmärrystä. (Bakhtin 1986, 126; Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 202.) Millaisille *superkuulijoille* haastateltavat tarinaansa kertovat? Analysoimalla haastateltavan antamien vastausten sisältämiä viittauksia elementteihin, joita ei tapahtunut tai joita ei ollut olemassa, voidaan päästä käsiksi haastateltavan oletuksiin kolmannen yleisön kulttuurisista asenteista ja normeista. (Karttunen, 2007.)

Omasta elämästä kertominen on prosessi, jossa on läsnä yhtä aikaa menneisyys ja nykyisyys. Tapahtumat sidotaan tiettyyn aikaan, paikkaan ja henkilöihin. Kulttuuri, jossa haastateltava toimii, suuntaa vastauksia, vaikka ne olisivat hyvinkin intiimejä ja persoonakohtaisia. (Brochmeier, 2007; Bakhtin 1981, 248.) Vastausten sisältämä informaatio on oma luomuksemme, jossa sekoittuvat omat kokemuksemme ja kulttuuri, jossa elämme, kuten kuvio 13 havainnollistaa.



KUVIO 13. *Kulttuuristen tarinoiden ja omien tarinoiden välinen vuorovaikutus (mukaan Graig 2007)*

Rehtoreiden vastauksissa heijastuvat koulun makrokulttuuriset tarinat sekä rehtorin kokemukset toimimisesta tässä kulttuurissa. Rehtorin oma sosiaalinen kenttä määrittää, mistä näkökulmasta hän tätä makrokulttuurista ja kussakin koulussa vaikuttavaa mikrokulttuurista ja sosiaalista todellisuutta tarkastelee.

14.8 Haastatteluaineiston käsittely

Haastatteluaineiston käsittely alkoi jokaisen haastattelun litteroinnilla. Siinä ei kiinnitetty huomiota taukoihin, toistoihin tai äänenpainoihin. Kerronnasta oli löydettävissä episodeja, joihin kertoja palasi aina välillä uudelleen. Muokkasin litteroidun tekstin luettavampaan muotoon. Tällöin yhdistin samasta teemasta kertovat tekstikatkelmat ja lisäsin tekstikatkelman alkuun oman kommenttini katkelman sisällöstä. (Vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 166–167; Tschannen-Moran & Nestor-Baker 2004, 1488–1492.)

Toinen rehtorien selviytymiseen vaikuttava tekijä on

- *Sitten toinen sellainen selviytymisasia on kyllä sen oman ajankäytön hallinta. Jos sitä ei ole, niin äkkiä kokee, että ei mihinkään ehdi ja kaikki deadlinet tulee vastaa ja tulee stressiä.*

Keinoina ajankäytön hallintaa rehtori luettelee:

- *Pitää osata sanoa: Ei, en tule siihen tilaisuuteen*
- *Ajankäytön hallinta on aika tärkeää. Ennen kuin minä menin rehtoriksi, en käyttänyt ollenkaan päiväkirjaa. Minä tavallaan muistin kaiken. Sitten pikkuhiljaa rupesin unohtamaan, kun tuli enemmän. Nyt minulla on tiukasti päiväkirjassa kellonajat.*
- *Täytyy olla semmoinen suunnittelu.*

ESIMERKKI 1. *Katkelma litteroidun tekstin ensimmäisestä muokkauksesta*

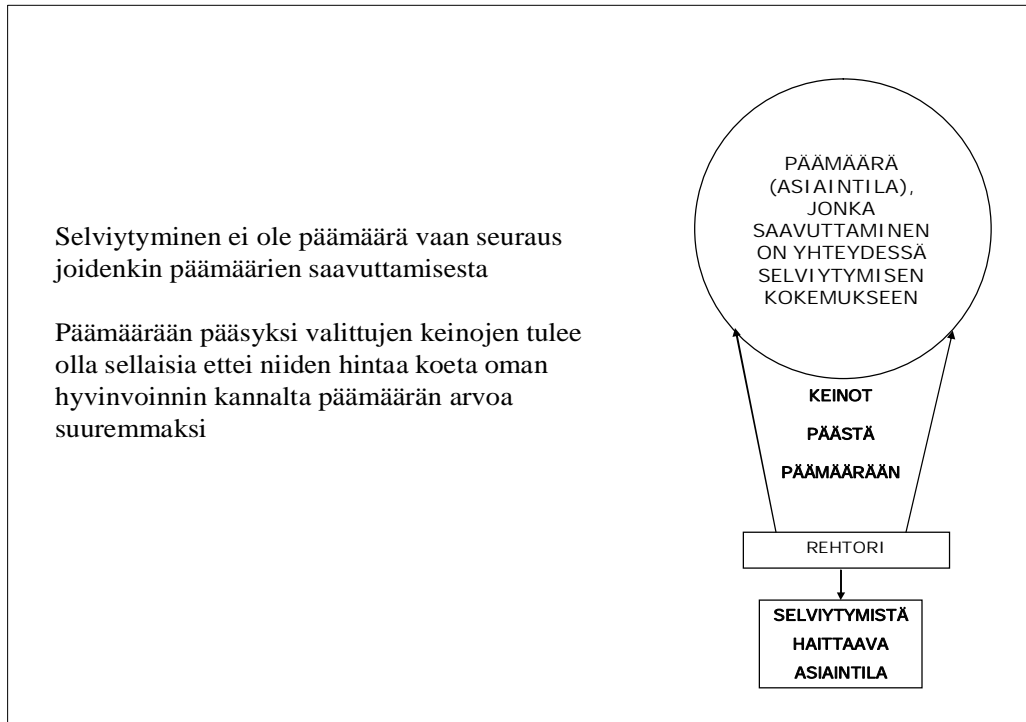
Tutkimuksen validiteetin varmistamiseksi lähetin jokaiselle haastateltavalle muokatun tekstiversion hyväksyttäväksi. Vastaajat olivat pääosin tyytyväisiä lukemaansa. Yksi vastaajista halusi selventää erityisopetukseen liittyviä käsitteitä ja toinen halusi muokata lauseita uuteen muotoon niiden sisältämän tunnistettavan informaation vuoksi.

Muokatun tekstiversion pohjalta tein yksilölliset IF – THEN – BECAUSE -kaaviot, joihin sijoitin selviytymistä edistävät asiointilat sekä niiden ylläpitämiseksi käytetyt toiminnot ja välineet samoin kuin selviytymistä haittaavat asiointilat, niiden poistamiseen käytetyt toiminnot ja välineet sekä perustelut näille toiminnoille.

Analyysin edetessä kävi yhä ilmeisemmäksi, että rehtoreiden kokemukset ja käsitykset selviytymiseen johtavista toiminnoista ja asiointiloista ovat hyvin samankaltaisia. Tämän vuoksi yhdistin kunkin rehtorin vastauksista löydetyt ketjut. Ketjut nimesin sen mukaan, mistä selviytymistä edistävästä tai haittaavasta asiointilasta siinä oli kyse. Näin sain kokonaiskuvan asiointiloista, toiminnoista ja päämääristä, jotka olivat tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden selviytymisen kokemusten taustalla. Fenomenografinen tutkimus on kiinnostunut käsitysten välisistä eroista (Paloniemi (2006, 164; Sandberg 1995, 157). Merkitsinkin luokittelun yhteydessä jokaisen rehtorin vastaukset henkilökohtaisella koodilla, jotta yksilöllisiä eroja oli mahdollista tarkastella yleisen tarkastelun ohessa. Tutkimuksen validiteetin varmistamiseksi lähetin luokitellun ja tutkijan omat kommentit sisältävän aineiston vastaajille uudestaan luettavaksi ja hyväksyttäväksi. (Vrt. Huusko & Paloniemi 2006, 166–167; Tschannen-Moran & Nestor-Baker 2004, 1488–1492.)

Työssä selviytymistä pidetään relativistisena ilmiönä, joka on yhteydessä henkilön arvomaailmaan. Ilmiön luonteen vuoksi ei voida sanoa varmasti, millä keinoin rehtori kokee selviytyvänsä. Jokaiseen päivään kuuluu asiointiloja, joi-

den johdosta rehtori kokee selviytyvänsä ja toisaalta asiointiloja, jotka heikentävät selviytymisen kokemusta. Näiden asiointilojen välille syntyy jännite. Työssä selviytymistä kuvataankin vertaamalla sitä kuumailmapalloiluun kuvion 14 mukaisesti. Selviytymistä edistävät asiointilat aiheuttavat nostetta ja haittaavat asiointilat pudottavat palloa. Toiminnan päämääränä on selviytymistä edistävien asiointilojen saavuttaminen tai ylläpitäminen selviytymistä haittaavien asiointilojen olemassaolosta huolimatta.



KUVIO 14. Työssä selviytymisen tarkastelu

Työssä selviytymisen kokemus syntyy siitä, kun päämäärään pääsyksi käytettyjen keinojen (p) kokonaishinta ei nouse päämäärään (E) pääsystä saatua hintaa korkeammaksi yksilön subjektiivisessa kokemuksessa. Hinta määräytyy sen mukaan, mikä on keinojen tai päämäärien asema henkilön arvojärjestelmässä.

Tarkastelen seuraavaksi tutkimustuloksia. Tulososuudessa analysoin rehtoreiden käsityksiä selviytymistä edistävästä asiointiloista, keinoista niihin pääsyksi sekä perusteluja, miksi juuri tietyt asiointilat ja keinot edistävät selviytymistä. Perusteluista erittelen rehtorin toimintaa suuntaavia arvoja ja niiden välisiä arvojännitteitä.

15 Tulokset

Tulokset muodostuvat viidestä teemasta: (1) rehtoriuran alkuvaihe, (2) kiire – ajankäytön hallinta, (3) ristiriitatilanteet – ammatillisuuden säilyttäminen ristiriitatilanteissa, (4) muutosjohtaminen – yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisyyteen, (5) kaiken kattava vastuu – mahdollisuus reflektioon. Analyysi alkaa rehtoriuran alkuvaiheeseen ja siitä selviytymiseen liittyvien kokemusten tarkastelulla. Seuraavaksi siirryn ajankäyttöön, ristiriitatilanteisiin ja muutosjohtamiseen liittyvää problematiikkaa. Viimeisessä kappaleessa valotan rehtorin kaiken kattavaa vastuuta ja siihen liittyviä kysymyksiä.

15.1 Rehtoriuran alkuvaihe

Rehtorin virkaan vaadittavat pätevyysvaatimukset on määritelty laissa. Rehtorin virkaan pyrkivällä henkilöllä tulee olla johtamansa koulutusmuodon opettajan pätevyys ja hänen on täytynyt suorittaa 12 opintopisteen laajuinen opetushallinnon tutkinto tai sitä vastaavat opinnot (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998). Opetushallinnon tutkinnon järjestämisen yleisenä tavoitteena on:

Opetushallituksen toimialaan kuuluvien koulujen ja oppilaitosten johtotehtäviin sekä muihin opetusalan vaativiin hallinnollisiin tehtäviin pyrkivät henkilöt voivat tutkinnon suorittamalla hankkia ja osoittaa sellaisia hallinnollisia tietoja ja taitoja, joita mainittujen tehtävien vastuullinen ja menestyksellinen hoitaminen edellyttää. Tutkinnon tulee antaa tutkinnon suorittajalle valmius vastata koulujen ja oppilaitosten rehtorin tai johtajan hallinnollisista tehtävistä sekä muista vaativista opetushallinnon tehtävistä. (www.oph.fi/.)

Rehtoriuran alkuvaiheeseen liittyvät kokemukset ja niistä selviytyminen luovat pohjan rehtoriuralle. Useimmat vastaajat olivat hakeutuneet rehtoriksi muutamana vuoden opettajakokemuksen jälkeen. Rehtorin työstä he hakivat uusia haasteita.

Kyllähän se opettajantyö alkoi tuntua rutiinilta. Meni ehkä vähän liikaakin rutiiniksi. Sitä selkeästi kaipasi jotain muuta. Se oli yksi syy, miksi minä hakeuduin näihin tehtäviin, kaipasinkin jotain muuta lisää ja rehtorin työ on oikeastaan ainoa, mitä on tarjolla, jos ei muuta kokonaan pois koulutyöstä. Varmaan siihen rehtoriksi siirtymiseen vaikutti se, että opettajan työ ei vaan enää riittänyt tuomaan tyydytystä, kaipasi jotakin haasteellisempaa, uutta. (R11)

Suoritin syksyllä 2005 rehtorin pätevyysvaatimukseksi vaaditun opetushallinnon tutkinnon. Mielestäni tutkinnon antaa valmiudet lähinnä rehtorin aseman

juridiseen ymmärtämiseen. Koulun käytännön toimintaan se ei anna juurikaan välineitä. Rehtorin tehtäväkuva jää epäselväksi. Koulutus ei anna varmuutta aloittaa rehtorin työssä. Vastaaajien kommentit tukevat tätä kansainvälisestikin tunnustettua ongelmaa (vrt. Cowie & Crawford, 2007).

Minullahan oli se kouluhallinnon keskimäinen arvosana. Sen minä tein tietenkin silloin ennen rehtorin valintaa ja sehän oli pelkkää pykäläviidakkoa. Että ei siinä mitään tällöisiä koulunjohtamisen muita aspekteja käyty läpi, muuta kuin se hallinnollinen puoli ja mitä lainsäädäntöä on voimassa ja jotain keissejä. Sitten kaikki nämä vastuukysymykset tietysti ja päätöksenteot, niistä valittamiset ja oikeusjutut ja muuta tällöistä, niitä käytiin siellä läpi. Mutta ei se sitä varsinaista koulun johtamista, asioitten eteenpäin viemistä, ihmisten kanssa toimimista millään tavalla auttanut. (R10).

Toisaalta tehtäväkuvan epäselvyys aiheutti myös päinvastaisen kokemuksen.

Alkuhan on helppo, kun ei mistään mitään tiedä. Ei osaa kantaa huolta. Sitten kun rupeaa tietämään, niin alkaa näkyä ongelmia ja tehtävää joka puolella. (R11)

Rehtoriksi hakeutuvien määrä on vähentynyt. Tilanne on huolestuttava, sillä muutaman vuoden kuluttua aukeaa satoja uusia rehtorin virkoja suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle. Opetusministeriön teettämän tutkimuksen mukaan vuonna 2005 perusopetuksessa toimivista rehtoreista 56 % oli yli 50-vuotiaita (Opetusministeriö 2007). Rehtorin työn vetovoimaisuuteen liittyvät kysymykset ovat olleet myös kansainvälisen keskustelun kohteena (Cranston 2007).

Rehtoriksi ryhtyminen vaatii rohkeutta heittäytyä tuntemattomaan tilanteeseen. Tämän voidaan ajatella olevan erityisen hankalaa turvallisuutta arvostaville. Työtehtävien haltuunoton ja työyhteisön luottamuksen saavuttaminen koettiin alkuvaiheessa vaikeaksi tehtäväksi. Rehtoriuran alkuvaiheen problematiikan tarkastelu auttaa kehittämään uusia toimintamalleja, joiden avulla rehtorinuralle hakeutumista voitaisiin helpottaa.

15.1.1 Työtehtävien haltuunotto

Rehtorin työnkuva opettajan näkökulmasta tarkasteltuna vaikuttaa epäselvältä ja vaativalta. Opetushallinnon tutkinnon suorittaminen ei selkiytä työnkuvaa. Työtehtävät täytyy ottaa haltuun opettaja- tai muun työkokemuksen kautta saatujen taitojen ja tietojen pohjalta. Arkirutiineihin liittyvät käytänteet kuten lukujärjestyksen teko on koettu rehtoriuran alkuvaiheessa sekä ongelmana että ensimmäisenä selviytymisen mittarina. Tuki lukujärjestyksen teossa on tarpeen erityisesti ensimmäisellä kerralla.

Alussa oli tavoitteena ottaa haltuun tämä kouluhallinto ja lukujärjestys. Eli siinä ihan alussa ne tavoitteet olivat aika konkreettisia. Ei sitä silloin ajatellut ollenkaan, että lähtisi muokkaamaan sitä kouluuyhteisöä johonkin suuntaan opetuksellisesti, vaan että pystyy pärjäämään siinä arjessa. (R7)

Semmoisista konkreettisista asioista tärkein on kyllä ollut työjärjestyksen teko. Kun tein sen ensimmäisen kerran, niin kyllä minä olin aika sormi suussa sen kanssa. Jos minulla ei olisi ollut siinä mukana vararehtoria pähkäilemässä, niin kyllä olisi hiki tullut sen kanssa. Jos siitä ei olisi selvinnyt, niin se olisi tehnyt semmoisen tunteen, että minä en selviä tästä hommasta. (R4)

Vahervan (1984) mukaan onnistunut työjärjestyksen laadinta koettiin mieluisimmaksi koulun johtamiseen liittyväksi tehtäväksi koulutapahtumien yleisen seuraamisen, vanhempiin yhteydenpidon ja opetustehtävien ohella. (Vaherva 1984,110.) Myös Mustosen (2003) tutkimukseen osallistuneet rehtorit arvostivat erityisesti erilaisten suunnitelmien kuten työsuunnitelman, työjärjestyksen, talousarvion, opetussuunnitelman ja tavoitteiden laatimista ja arviointia. Mustosen mukaan tulosta selittää näiden suunnitelmien keskeinen merkitys koulun toiminnan kannalta. Työsuunnitelma ja työjärjestys rytmittävät ja määrittävät koulun koko vuoden toiminnan. Niiden laatiminen on vaativaa, mutta onnistuessaan niiden avulla rehtori voi konkreettisesti ja näkyvästi osoittaa osaamistaan. (Mustonen 2003, 183.)

Rehtoreiden työtehtävät ovat lisääntyneet huomattavasti 2000-luvun alusta lähtien (Fullan 2003; Suomen rehtorit ry 2005; Harris 2007). Työkenttä on vielä selkiytymätön. Halu oman pätevyyden osoittamiseen saattaa pakottaa osallistumaan turhan moniin työryhmiin ja muihin aikaa vieviin tehtäviin.

Se on ehkä meidän nuorempien rehtoreiden ongelma, että on vaikea kieltäytyä kun tarjotaan jotakin. (R4)

Minä muistan, että kun tulin tänne, niin olin ihan hädissäni, kun en osannut noita sähköisiä työvälineitä käyttää. Tuntui, että vaan sanottiin, että kyllä sinä ne sitten opit. Rupeat vaan niitä käyttämään. Se oli tosi rasittavaa, kun täällä ei ollut sellaista perehdyttämistä yhtään. (R1)

Varsinkin nuorille rehtoreille ajankäytön hallinta on vaikeaa, kun sähköiset työvälineet eivät ole vielä hallussa, erilaisista työryhmistä on vaikea kieltäytyä ja paperityöhön ei vielä ole tullut rutiinia.

Kaupungin sisäinen tai muu koulutus sekä kollegiaalinen tuki mainittiin rehtoriuran alkuvaiheesta selviytymistä edistävinä tekijöinä. Aikaisemmasta työkokemuksesta hallintotehtävissä on koettu olevan hyötyä. Hallinnollinen osaaminen on tutkimusten mukaan yksi rehtorina menestymisen edellytys persoonallisen kyvykkyyden, älykkyyden, työkeskeisyyden ja emotionaalisen tasaisuuden ohella (Belasen & Frank 2008, 139).

Kaupungin sisällä on tietyt toimintatavat. Asiat tehdään tietyllä tavalla ja nekin ovat joka kaupungissa erilaiset. Kaupungin sisällä rehtorit voisivat kouluttaa toisiaan ja kertoa nuoremmille rehtoreille, miten kannattaa tehdä työjärjestykset ja mitä asioita pitäisi ottaa huomioon, minkälaisilla askelilla lähestyä tätä hommaa ja miten täällä kaupungissa budjetti on tapana tehdä ja mistä ne luvut tulevat ja tämän tyyppisiä asioita. Jos joku ulkopuolinen tulee, niin ei se pysty pääsemään sen kaupungin tasalle. (R4)

Minä en ehtinyt olla kuin reilun puoli vuotta rehtorina, kun pääsin pitkäkestoiseen koulutukseen, josta oli siihen alkuvaiheeseen apua. (R10)

Kollegoille soitin. Ne sanoivat, että soita vaan ihan pienissäkin asioissa, kyllä he auttavat. Se oli kaikista paras keino, että kysyy vaan tyhmiä kysymyksiä. Virastolla kävin ja sieltä sain apua kun vaan pyysin. (R1)

Minulla oli yksi aika merkittävä kokemus, josta sain hallinnon rutiinia ja poliittikkoihin vaikuttamista. Minä olin yhden vuoden virastossa töissä eli tein hallintopäällikön hommaa yhden vuoden. Minä olin koko ajan sen lautakuntatyöskentelyn kanssa tekemisessä. Se oli iso juttu rehtorille, ihan mieletön työkalu. Kun tulee talousarvioesitys tai ryhmien määrään puututaan, niin tietää, milloin pitää olla hereillä, milloin pitää pyrkiä vaikuttamaan, milloin pitää tehdä esityksiä, kenelle sinä ne teet ja miten. Se on aika mystinen juttu toisaalta. Kun olet yksikön johtaja, niin sinun pitää oman opetustoimen hallinnossa pitää oman yksikkösi ääntä.--Kukaan ei sitä asiaa aja, jos ei yksikön johtaja, eli sinun täytyy perustella sitä mitä koulu oppilaitten kannalta tarvitsee. (R5)

Opetushallinnon tutkinnon rakenne johtaa siihen, että rehtori joutuu itsenäisesti etsimään apua selviytyäkseen uusista rehtorintyöhön liittyvistä tehtävistä. Työtehtävistä suoriutuminen on arvo, johon pyritään. Tämä edellyttää itsellisyyden arvostamista: halua etsiä itsenäisesti apua, hakeutua koulutukseen, suunnata toimintaansa kohti tuntematonta. Rehtorin ammattitaito koettiin asiana, jonka voi saavuttaa vain tekemällä itse ja haluamalla oppia.

Väittäisin, että rehtorin ammatti on sellainen, että siinä on aika vähän sellaisia asioita, joihin on oikeasti saanut jonkun koulutuksen. Se on vaan itse löydettävä ne. Ei niihin hallinnollisiin ratkaisuihinkaan tai ohjelmien käyttöön tule aina apua. Se on aika itsenäinen työ opetella kaikki asiat. Se vaatii halua oppia ne asiat ja nöyryyttä kysyä kollegoilta, toisilta rehtoreilta. Minulla on kyllä aika pieni kynnys soittaa jollekin, että mitä tekisit tässä tilanteessa tai miten tämä hallinnollinen juttu pitää tehdä. Aluerehtorijärjestelmä on erittäin hyvä systeemi ihan senkin takia, että silloin on ikään kuin lupa soittaa, koska se kuuluu aluerehtorin tehtäviin ja on sanottu, että aluerehtori on tällainen tuutori. (R4)

Rehtorit kokivat kollegiaalisen tuen erityisen tärkeäksi. Sieltä saatu apu mahdollisti toiminnan suuntaamisen kaupungin sisäisen toimintakulttuurin mukaisesti. Aluerehtorijärjestelmä koettiin hyödyllisenä. Mahdollisuus kysyä sekä yhdenmukaiset toimintamallit antavat turvallisuuden tunteen. Tämä edistää kykyä toimia itsellisesti.

Aikaisemman työkokemuksen soveltaminen sekä kollegojen tuki ja koulutukset auttavat rehtoria luomaan itselleen sopivat käytänteet työtehtävien haltuun ottamiseksi. Opetushallinnon tutkinnon muuttaminen pakolliseksi muutaman kuukauden rehtorina toimimisen jälkeen saattaisi auttaa rehtorinuran alkuvaiheesta selviämistä. Työtehtävien selkiytyttyä uusi rehtori osaisi kysyä työnsä kannalta olennaisia kysymyksiä ja reflektoida saamiaan tietoja uran alkuvaiheen kokemusten kanssa.

15.1.2 Henkilökunnan luottamuksen saavuttaminen

Työtehtävien haltuunoton lisäksi vastaajat olivat uutena rehtorina kokeneet henkilökunnan luottamuksen saavuttamisen haasteellisena ja tärkeänä tehtävänä. Rehtoreilla on sama pohjakoulutus kuin opettajilla, eikä opetushallinnon tutkinto legitimoi johtajan asiantuntija-asemaa suhteessa työyhteisöön. Isosomppi ehdottaa rehtoreille järjestettäväksi pitkäkestoista koulutusta, jonka avulla asiantuntija-asema saavutettaisiin (Isosomppi 1996, 149–150).

No siinä alussa tietenkin piti saavuttaa hyväksyntä henkilöstön parissa, eli että ne hyväksyvät minut johtajakseen ja että minä sillä toiminnallani osoitan, että minä osaan olla johtaja. Minäkin tulín opettajan hommista, mutta en onneksi talon sisältä. Se olisi varmasti ollut vielä kovempi paikka. (R7)

Olihan se melkoista. Minä olin just kolmekymmentä täyttänyt, kun rupesin luotsamaan tällaista koulua. Olihan se haaste sen auktoriteetin saaminen suhteessa opettajakuntaan. (R6)

Ilman auktoriteettiasemaa koulun johtaminen on vaikeata. Rehtori tarvitsee auktoriteettia yhteisten arvopäämäärien määrittämiseen ja tämän tiedon levittämiseen kouluorganisaatiossa sekä valvomaan, että opetussuunnitelmassa esiintyvät arvopäämäärät toteutuvat opetuksessa sekä valitsemaan ne keinot, joilla nämä arvopäämäärät saavutetaan. (vrt. Kirjavainen 1996, 97.)

Kirjavainen (1996) sanoo ilmauksen *henkilöllä on auktoriteettia* tarkoittavan, että *toiset henkilöt ovat valmiita tottelemaan häntä tai seuraamaan hänen ohjeitaan*. Auktoriteetin voi saada henkilökohtaisen kyvykkyyden avulla, jolloin henkilöllä on auktoriteettia jollain alalla. Henkilö voi myös olla auktoriteettiasemassa, jolloin hän on tuon asemansa vuoksi oikeutettu antamaan normeja. Auktoriteettiasema saattaa perustua myös henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan, jolloin henkilö koetaan auktoriteetiksi huolimatta hänen asemastaan. (Kirjavainen 1996, 98.)

Rehtorin persoonassa voivat olla edustettuina nämä kaikki auktoriteettiin liittyvät muodot. Rehtori ei voi kuitenkaan suoranaisesti määrätä ja käytännössä valvoa, miten yksittäinen opettaja toimii luokassaan. Rehtoria ei myöskään kiis-tatta mielletä opetusratkaisuissa auktoriteetiksi. Jos rehtoria ei siis mielletä yksiselitteisenä auktoriteettina, eikä hänen asemavaltansa ulotu yksittäisen opettajan opetusratkaisuihin asti, jää jäljelle henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan eli moraaliseen legitimitettiin perustuva auktoriteetti.

Kirjavainen (1996, 107) toteaa, että moraalisesti legitiimin auktoriteetin aikaansaamiseksi henkilön tekojen tulee olla moraalisesti oikeita. Tämä tarkoittaa toiminnan arvon perustumista persoonan kunnioittamiseen. Henkilökunnan luottamuksen saavuttaminen on keskeistä, jotta opettajat mieltäisivät rehtorin auktoriteetiksi koulua koskevissa asioissa.

Auktoriteettiaseman saavuttamiselle on monia esteitä. Uusi rehtori kohtaa monia odotuksia. Eräässä tapauksessa ristiriitatilanteen aiheutti talon sisällä henkilö, joka myös oli hakenut rehtorin virkaa.

Yläasteen poikien liikunnan opettaja oli vähän reilun puoli vuotta tehnyt sitä hommaa ja oli hakenut sitä samaa paikkaa mutta ei tullut valituksi. Sillä tietysti oli opettajakunnassa semmoinen oppositio tai ryhmä, joka oli sitä mieltä, että olisi pitänyt valita se sinne eikä minua. (R7)

Koulussa saattoi olla myös sellainen tilanne, että edellisen rehtorin toimintatapa oli jo valmiiksi synnyttänyt epäluottamuksen rehtorin ja henkilökunnan välille.

Aikaisempi rehtori oli ollut hyvin autoritäärinen, ikään kuin irti siitä työyhteisöstä, sen yläpuolella. Se oli aiheuttanut myös opettajien välillä ristiriitoja. Siitä lähdettiin, että palautetaan luottamus siihen opettajan ja rehtorin väliseen suhteeseen. (R4)

Tilanteesta selviämässä auttoi omakohtainen kokemus samanlaisesta tapauksesta sekä toiminta oman linjan mukaisesti dialogissa työyhteisön kanssa.

Minulla on semmoinen tausta, et kun minä aikanaan pyrin itsekin omaan taloon rehtoriksi enkä päässyt, niin minä ymmärsin tasan tarkkaan, miltä tästä opettajasta tuntui ja annoin tilaa ja tietysti vältin sitä kärjistää tai ruotia millään tavalla vähän aikaan. (R11)

Minä en ottanut semmoisia mahdottomia tavoitteita. Tein sen sillä tavalla rauhallisesti, että kuuntelin niitä ihmisiä enkä ruvennut yksinvaltiaaksi, diktaattoriksi, joka vie oman suunnitelmansa mukaan eteenpäin. Aika tarkkaan keskustelin ja juttelin ja mietin näitä kehittämistavoitteita. Siitä se sitten lähti. Jos nykytermeillä puhutaan, niin puhuttaisiin varmaan osallistamisesta, dialogista, tämän tyyppisistä asioista, muttei niistä asioista silloin 90-luvun alussa puhuttu mitään. Olin itse ollut aikaisemmin opettajana ja tietysti toivoin, että minun rehtorini olisi ollut sellainen, joka kuuntelee eikä aja yksin päätöksiä läpi. (R10)

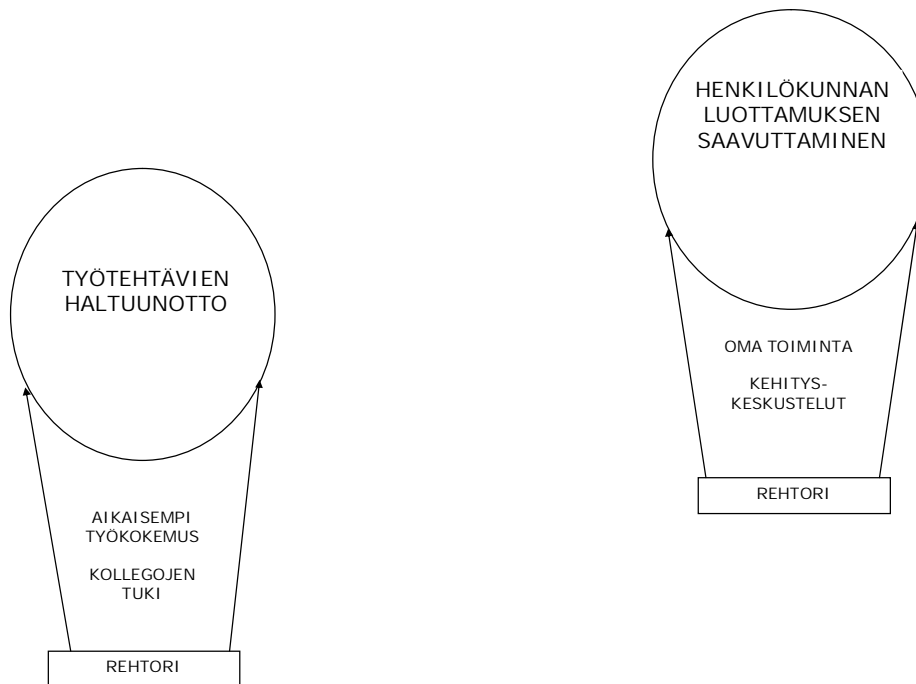
Vastajaat kokivat uuden rehtorin ja työyhteisön välisen luottamuksen syntyneen persoonaa kunnioittavalla toiminnalla kautta.

15.1.3 Tiivistelmä

Rehtorin uran alkuvaihe koettiin haastavana. Työtehtävien haltuunotto sekä henkilökunnan luottamuksen saavuttaminen johtivat selviytymisen kokemukseen. Työtehtävien haltuunotossa auttoivat koulutus sekä kollegojen tuki. Aluerehtorijärjestelmää pidettiin hyödyllisenä.

Henkilökunnan luottamuksen saavuttamista häirtasivat monet tekijät kuten vanha hallintokulttuuri, rehtorin nuoruus ja koulussa tuntuneet jännitteet. Työyhteisössä saattoi olla rehtorin virkaan pyrkinyt henkilö, joka oli joutunut uuden rehtorin syrjäyttämäksi ja joka toiminnallaan aluksi vaikeutti uuden rehtorin työtä.

Työyhteisön luottamus saavutettiin toimimalla luottamuksen arvoisesti, työyhteisöä kuunnellen. Kehityskeskustelut työyhteisöön tutustumiseksi ja odotusten selvittämiseksi koettiin tärkeinä. Toiminnan tavoitteiden tulee olla työyhteisön yhteisiä. Kuvio 15 näyttää kaaviona rehtoriuran alkuvaiheen.



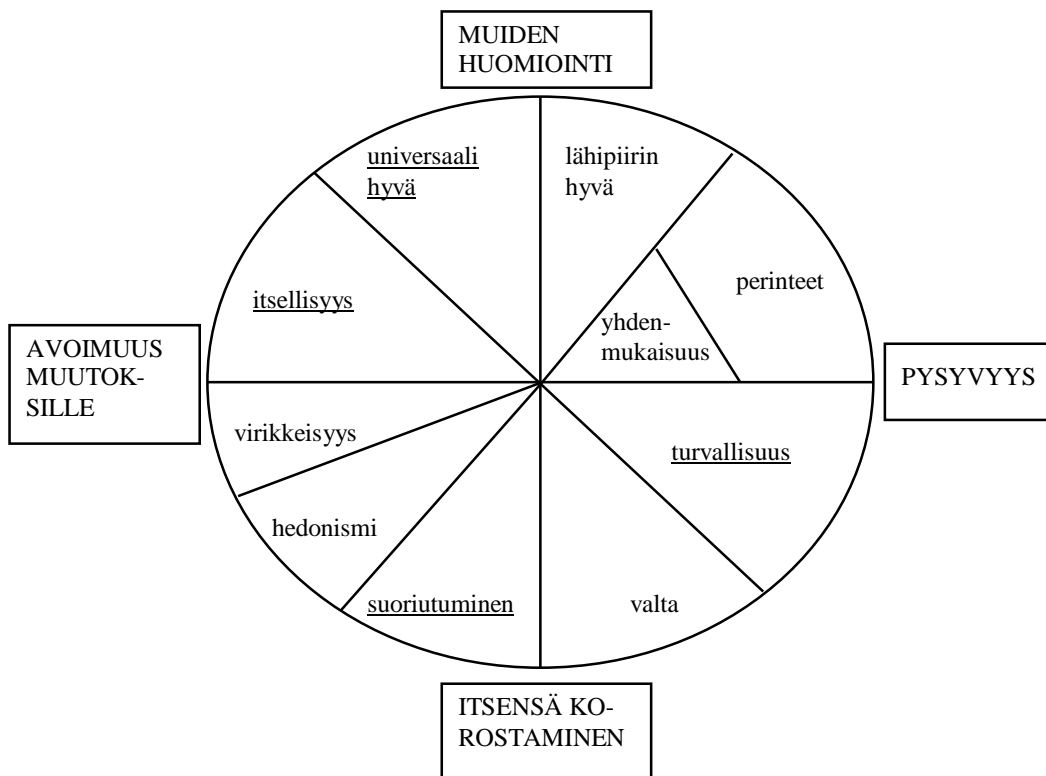
KUVIO 15. Rehtoriuran alkuvaihe

Paterson & West-Burnham (2004) toteavat rehtoriksi siirtymisen olevan suuri muutos, johon tarvittaisiin opastusta. Tutkijat esittelevät Englannissa käytetyn ohjelman, jonka tarkoituksena on tukea uusien rehtoreiden uran alkua. Ohjelma sisältää kolmenlaisia toimintoja, joita ovat oman toiminnan analyysi ja reflektointi, dialogi samankaltaisessa tilanteessa olevien rehtoreiden kanssa sekä mahdollisuus kokeneiden rehtoreiden tukeen ja neuvontaan. (Paterson & West-Burnham 2004, 108.) Edellisen kaltaisen toiminnan kehittäminen ja lisääminen osaksi kuntien koulutoimen toimintaa madaltaisi kynnystä hakeutua rehtoriksi (ks. Karjalainen jne. 2006, 96). Rehtorin virkaan pätevässä koulutuksessa tulisi keskittyä enemmän oppilaitoksen kehittämistä käsitteleviin kysymyksiin sekä esitellä niitä mahdollisuuksia, joita rehtorin ura tarjoaa (Cowie & Crawford 2007).

Kun rehtoriuran alkuvaiheesta selviämistä tarkastellaan suhteessa Schwartzin (1992) arvokehään, huomataan päämäärien ja keinojen sisältävän neljänlaisia arvoja. Uuden rehtorin tulee kyetä *suoriutumaan* työtehtävistään. Niiden haltuunotto edellyttää uudelta rehtorilta kykyä *itselliseen* toimintaan, johon kuuluu halua oppia ja uskallus kysyä. Henkilökunnan luottamuksen saavuttamiseksi rehtorin tulee osoittaa omassa toiminnassa pyrkimistä *universaalien hyvän* (tasa-arvo, oikeudenmukaisuus) toteutumiseen. Henkilökuntaa tulee kuunnella ja toimia henkilökunnan toiveet huomioiden.

Itsellisyyden kanssa jännitteen muodostaa *turvallisuus*. Puohiniemen (2002) mukaan turvallisuus on tärkeä arvo suomalaisille kaikissa ikäryhmissä. Ilman turvaa työn aloittaminen on vaikeaa. Turvallisuuden tunnetta lisää kollegiaalinen tai koulutoimen tuki. Aloittelevalla rehtorilla pitäisi olla joku taho, johon voi

ongelmatilanteissa olla yhteydessä. Tietoisuus avun saamisesta tarvittaessa tuo turvallisuuden tunteen, joka helpottaa myös itsellistä toiminnan suuntaamista kuvion 16 mukaisesti.



KUVIO 16. Rehtoriuran alkuvaihetta ohjaavat arvot sijoitettuna Schwartzin (1992) arvokehälle

Rehtoriuran alkuvaiheesta selviytyminen edellyttää kykyä oppia uutta. Uuden asian oppimista edistävät odotus menestyksestä ja itsevarmuuden kohottaminen, suoritusahdistuksen sietäminen sekä tehtävän kokeminen arvokkaana ja merkityksellisenä. Tarvitaan myös ajan hallintaa, sitkeyttä ja avun pyytämisen taitoa. (Nevgi & Niemi 2007, 68–70.) Epävarmuus selviytymisestä näkyy arvokehällä eri arvojen välisenä jännitteenä. *Turva* ja *itsellisyys* muodostavat jänniteparin samoin kuin *suoriutuminen* ja *universalismi*. Suoriutuminen työtehtävistä edellyttää itsellisyyttä. Rehtorin tulee osata itse hakea apua. Turvallisuus on lähes kokonaan yhteydessä kunnan uusille rehtoreille antamaan tukeen: asiantilaan, johon rehtori itse ei voi vaikuttaa. Rehtoriksi hakeutuvan tulisi arvostaa itsellisyyttä, sillä se näyttäisi olevan edellytys rehtoriuran alkuvaiheesta selviämässä.

Universaalien hyvän arvostaminen näyttäytyy rehtorin toiminnassa henkilökunnan kuuntelemisena ja oman toiminnan suuntaamisena henkilökunnan toiveiden pohjalta. Tämänkaltaista toimintaa tuo rehtorille henkilökohtaiseen vaikutusvaltaan perustuvan auktoriteetin. Tällaiseen auktoriteettiin perustuva johtaminen on koulukontekstissa paljon tehokkaampaa kuin lakeihin ja normeihin perustuva käskyvalta, sillä käytännössä rehtorin käskyvalta ei ulotu opettajan opetusratkai-

suihin asti. Täten kykyä toimia persoonan arvoa kunnioittaen voidaan pitää jopa edellytyksenä toimia rehtorin virassa.

Uran alkuvaiheeseen liittyvistä ongelmista selviämistä seurasi tunne työn hallinnasta. Alkukokemus oli merkittävä tekijä selviytymisen kokemuksen syntymiselle. Se toi itseluottamusta ja johti haluun toimia rehtorin työssä. Itsellisyys toimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa oli helpompaa, kun arvokehän toisella puolella oleva turva ei enää ollut yhteydessä ainoastaan muilta saatavaan tukeen. Itseluottamus lisäsi kykyä itselliseen toiminnan suuntaamiseen.

Sitten tulikin se, että en minä halua enää luopua tästä, että jes, tämä on minun hommani. Onneksi minut valittiin sitten aikanaan virkaan. (R6)

Tarkastelen seuraavaksi rehtorin työhön kuuluvia asiointiloja ja päämääriä, joiden saavuttaminen ja ylläpitäminen koetaan selviytymistä edistävänä. Samassa yhteydessä tuodaan esille samaan ilmiöön liittyvät päämäärien saavuttamista haittaavat asiantilat. Nämä muodostavat jännitteen selviytymistä edistävien asiointilojen ja päämäärien välille. Selviytymisen kannalta on olennaista saavuttaa työssä näiden vastaparien välille tila, jossa koetaan päässyn tärkeäksi koettuihin päämääriin keinoilla, joiden hinta ei nouse oman hyvinvoinnin kannalta päämäärien saavuttamista korkeammaksi.

15.2 Kiire – ajankäytön hallinta

Ensimmäisen ja ehkä tärkeimmän jänniteparin selviytymisen kannalta muodostavat ajankäytön hallinta ja kiire.

Yksi merkittävä juttu tämän selviytymisen kohdalla on ajanhallinta. Siis aivan järkyttävän iso juttu. (R5)

Tukiainen ennusti 1999 tehdyssä väitöstutkimuksessaan rehtorin työn haasteiden lisääntyvän yhtenäiseen perusopetukseen siirryttäessä, hallinnon hajautuksen edetessä sekä erityisoppilaiden integraation ja maahanmuuttajien mukanaan tuomien työtehtävien laajentuessa. Ennuste on toteutunut (Fullan 2003, Suomen rehtorit ry 2005; Vuohijoki 2006, Harris 2007). Suomen rehtorit ry:n selvityksestä kävi ilmi, että 97 % rehtoreista oli kokenut työtehtäviensä lisääntyneen huomattavasti 2000-luvun alusta lähtien. Lisäystä rehtoreiden työtehtäviin ovat tuoneet oppilashuoltoon liittyvät asiat, toimiminen erilaisissa projekteissa, opetussuunnitelmien laadinta, erilaiset suunnitelmat ja strategiat sekä lisääntynyt henkilöstö- ja taloushallinto. (Suomen rehtorit ry 2005.) Myös vastaajat ovat kokeneet työmääränsä kasvaneen. Suoriutumista arvona pitävälle työmäärästä selviäminen kysyy yhä enemmän aikaa ja voimia.

Minä olen nyt kymmenettä vuotta rehtorina. Täytyy sanoa että tänä aikana tämä työ ei ole muuttunut sisällöltään niin kauheasti. Ne samat asiat minä teen,

mutta sen sijaan työmäärä on eksponentiaalisesti lisääntynyt. Tehokkuutta pitää olla, sillä jokainen asia mikä silloin alussa, kymmenen vuotta sitten vei tunnin, nyt siihen on enää aikaa varttitunti. (R2)

15.2.1 Hallinnolliset tehtävät ja ihmisten johtaminen vastakkain

Muutoksen rehtoreiden työnkuvassa korostuivat vastauksissa. Vaikeus selviytyä kaikista tehtävistä selittyy koulun johtamisen laaja-alaisuudesta, tehtävien suu-
resta määrästä ja koulujen hallinnon liiallisesta kapeudesta (Mustonen 2003, 180). Työtehtävät ovat lisääntyneet vastaajien mielestä muun muassa hallinnon hajauttamisen, uuden opetussuunnitelman tuomien velvoitteiden ja lisääntyneen sähköpostilla viestimisen seurauksena.

*Hirvittävän paljon vastuuta on siirtynyt kouluille, eli koulutasolla tehdään älyt-
tömästi semmoisia asioita, mitkä aikaisemmin tehtiin kouluhallinnon tasolla tai ihan valtakunnallisesti. Uudet opetussuunnitelmat 2004 ja niitten mukanaan tuomat erityisoppilaiden asiat on yks, joka toi ihan valtavan suuren työ-
määrän. Lisäksi opetuksen ja oppimisympäristöjen muuttaminen vastaamaan oppilaitten opetussuunnitelmaa on lisännyt työmäärää. Ja niin hyvä kuin tämä tietotekniikka onkin, niin se myös houkuttelee ihmisiä kysymään joka ikiseltä joka ikistä asiaa. Esimerkiksi, että vastaa tähän kyselyyn ensi viikon loppuun mennessä, tee tämä paperi, lue sieltä se sivu ja kerro mielipiteesi, ota kantaa tähän, ota tuohon. Eli tietotekniikka on tuonut oman osuutensa. (R2)*

Yhteistyö eri tahojen välillä vie aikaa. Tätä ei kuitenkaan pidetä pelkästään pahana. Muutoksen ja oppimisen johtamisessa johtajan tulee kyetä kehittämään muutosta koskevia innovatiivisia ideoita, uusia ajattelu- ja toimintatapoja sekä etsiä luovia ratkaisuja ongelmiin. Lisäksi hänen on pystyttävä motivoimaan henkilöstö haluamaan muutosta ja toimimaan kohti visiota. (Spreitzer jne. 1999.) Toimiminen yhteistyössä eri tahojen kanssa vie aikaa, mutta mahdollistaa samalla uusien toimintatapojen kehittämisen. Mikäli johtaja kokee yhteistyön (univer-
saali hyvä) suoriutumista arvokkaampana tai kokee yhteistyön edistävän työstä suoriutumista, osallistavaan päätöksentekoon menevää aikaa ei koeta selviyty-
mistä haittaavana tekijänä.

*Ennen eivät päätöksen tekijät välttämättä hirvittävästi vaivautuneet kaivamaan muita tietoja. Jos minä yksillä aivoilla teen ratkaisun, niin minulla on vain yh-
det aivot, yhdet silmät yhdet korvat ja yhdet ajatukset. Eli minun mielestäni se on laadun tae jos, minä kysyn siihen kymmenen ihmisen mielipidettä. Silloin minulla on kymmenen ihmisen viisaus sen asian ratkaisemiseksi. Toisaalta tämä vuorovaikutus tuottaa tulosta, mutta se vie myös aikaa. (R2)*

Koulutoimen toimintakulttuurit ovat erilaiset eri kunnissa. Ristiriita työyhteisön, koulutoimen ja omien odotusten välillä asettaa rehtorin vaikeaan tilanteeseen.

On niin erilaisia kulttuureja opetustoimessa. Et jos minä vertaan X-kunnan ja Y-kunnan välillä niin toisessa rehtori on paljon enemmän siellä omalla työpaikalla, tekee siihen liittyviä asioita, kun taas toisessa on paljon työryhmiä ja

kaupungin ja seutukunnan tason asiat työllistää. Henkilökunta odottaa, että sinä olet paikalla ja hoidat niitä tehtäviä ja mahdollisimman hyvin, mikä on ihan ymmärrettävää, ja hallintopuolelta saattaa olla odotus, että rehtori on aktiivinen koko kaupungin tai koko seutukunnan opetustoimen kehittämisessä. Sillä on iso rooli, miten sinä tämän hanksaat, kun sinua vedetään molemmilta puolilta. (R5)

Luottamustoimisen ja virkarehtorin raja määräytyy opetusryhmien määrän mukaisesti. Samoin opetusvelvollisuus määräytyy opetusryhmien määrän mukaan. Lisäksi edellä mainittuihin vaikuttavat erityisoppilaiden määrä. Koulun koon todetaan olevan yhteydessä työmäärään. Tätä kuvaa eräs rehtori seuraavasti.

Totta kai rakenteelliset seikat kuten koulun koko vaikuttaa. On olemassa joku ideaali, jonka yli ei kannattaisi koulukokoa kasvattaa tai koulumuotoja yhdistellä Minä koen, että rehtorin työ on mielekästä ja antoisaa tämän kokoisessa koulussa. Tämä on siis peruskoulun ala-aste, luokat 1-6 ja kaksi esiluokkaa sekä kaksi erityisluokkaa, keskikokoinen koulu, 19 perusopetusryhmää. Ehkä tämä dynaamisuus, mitä tässä on, niin sitä on sopivasti. Uskoisin että koulun koko on suoraan verrannollinen tähän selviytymiseen. Ideaalikoulukoko voisi olla noin 20 perusopetusryhmää. Silloin sinä jotenkin henkilökohtaisella tasolla tunnet oppilaat. En minä ihan kaikkia tunne, mutta kasvot edes. (R11)

Tukiainen (1999) toteaa peruskoulun rehtorin johtavan kouluaan kokonaisvaltaisesti pitäen tavoitteena parhaan mahdollisen opetuksen tarjoamista oppilaille. Vaikka rehtorit ovat sidoksissa hallintoon, he haluavat silti olla kontaktissa oppilaisiin. (Mt. 176–177.) Paperitöihin ja muihin hallinnollisiin tehtäviin kuluva aika on pois oppilailta ja henkilökunnalta.

Minä käytän semmoista kriteeriä, joka on minun mielestäni selkeä. Ihminen on aina tärkeämpi kuin paperi. Se on se ensimmäinen. Kaikki mikä on lapsen liittyvä, on aina tärkeämpää kuin aikuiseen liittyvä. Kaikki asiat, jotka liittyvät lapsen oppimiseen ovat tärkeämpiä, kuin se, joka liittyy hallintoon tai johonkin muualle. Nämä ovat ne peruslähtökohdat. (R2)

Tilanne on ristiriitainen rehtorin kannalta. Rehtorit kokevat henkilökunnan tarvitsevan heitä, ja lisäksi he myös itse kokevat olevansa työssä nimenomaan ihmisiä varten (ks. esim. Cranston 2007). Suomen rehtorit ry:n (2005) teettämässä kyselystä kävi ilmi, että rehtorit kokivat tarvitsevansa lisää aikaa nimenomaan ihmisten johtamiselle. Yksilöllisiä eroja silti löytyy. Mustosen (2003) mukaan suurimmat osa rehtoreista on omaksunut modernin kehittämis- ja ihmissuhdejohdajan roolin osan hoitaessa tehtävänsä edelleen hallintokeskeisesti kansliastaan käsin. Koulun hallintokulttuuri ja johtaminen ovat muuttumassa osallistavampaan suuntaan. (Mustonen 2003, 185.)

Lisääntyneet hallinnolliset tehtävät ja niistä suoriutuminen muodostavat jännitteen arvokehän vastakkaisella puolella olevan universaalien hyvän kanssa. Universaalista hyvää arvostavalle henkilökunnan ja oppilaiden asiat ovat tärkeitä. Mikäli universaali hyvä on arvona suoriutumista tärkeämpi, rehtorit pyrkivät hoitamaan ensisijaisesti ihmisiin liittyvät asiat huolimatta sen haitallisista vaikutuksista työssä suoriutumiselle.

Universalismia arvona pitävälle toimiminen persoonan arvoa kunnioittaen on tärkeää. Persoonan arvon kunnioitus on myös opettajan työn eettisten periaatteiden taustalla (www.oaj.fi). Rehtori on luonnollisesti sitoutunut noudattamaan näitä eettisiä peruseriaatteita työssään. Lisäksi rehtori kantaa vastuun koulussa tapahtuvasta toiminnasta ja jokaisen koulussa toimivan ihmisen turvallisuudesta. Rehtorin voidaan siis edellyttää arvostavan universaalia hyvää.

Puolimatka (2004) toteaa ihmisen minuudelle olevan ensiarvoisen tärkeää, että hän voi ja osaa suunnata toimintansa kohti tärkeäksi kokemiaan arvoja. Jos ihminen joutuu antamaan ehdottoman arvon arvottomana pitämilleen arvoille, hän saattaa johtaa elämänsä katastrofiin. (Puolimatka 2004, 33; 46–47.)

Mikäli rehtorit eivät koe voivansa toimia omien arvojensa mukaisesti, he eivät todennäköisesti koe myöskään selviytyvänsä työssään tai ainakin he ovat tyytymättömiä tilanteeseen. On huomattavaa, että rehtorien selviytymistä koskevaan kyselyyn vastasi ainoastaan kolme luottamustoimista rehtoria. Ovatko pienten koulujen yhdistelmävirkaa hoitavat rehtorit joutuneet sellaiseen tilanteeseen, etteivät he koe siinä enää selviytyvänsä?

Ihmisen kyvyttömyys elää omien ihanteidensa mukaisesti aiheuttaa jatkuvan jännitteen omien rajoitusten ja ihanteiden välille. Tämä jännite muodostuu vastaajien kertomuksissa suoriutumisen ja universaalien hyvän välille. Lisääntyneet työtehtävät ovat johtaneet työajan riittämättömyyteen niistä selviämiseksi. Tämä on lisännyt työn keskeisyyttä yksilön elämässä. Työstä suoriutumisen kanssa kilpailevat lähipiirin hyvän, virikkeisyyden sekä harmonian ja yhdenmukaisuuden arvostaminen (Schwartz 1999, 41). Voidaan olettaa, että rehtorin itsensä kokemat arvoristiriidat eivät ole ainoastaan muotoa *universaali hyvä* vastaan *suoriutuminen*, vaan työstä suoriutumisen kanssa kilpailevat myös muut arvot. Kulttuuri, jonka sisällä haastateltava toimii, on vastauksissa aina läsnä (Brochmeier, 2007, Bakhtin 1981, 248). Yksilö saattaa pyrkiä vastauksissaan kuvaamaan toimintaansa kulttuurisesti hyväksytyjen arvojen mukaisesti, jollaisena universaalia hyvää voidaan koulukontekstissa pitää.

Vaikeus suoriutua työtehtävistä vaatii asioiden priorisointia. Arvoja tarvitaan tilanteessa, jolloin kaikkea ei voida tehdä (Puohiniemi 2002, 20). Lisääntyneistä työtehtävistä selviytymistä tarkastellaan yksilön itsensä näkökulmasta. Priorisoinnin tarkastelu paljastaa yksilöiden arvomaailmojen väliset erot.

15.2.2 Ajankäytön priorisointi omien arvojen mukaisesti

On ilmeistä, että rehtorien työtehtävät ovat lisääntyneet. Työtehtävien määrään ovat yhteydessä esimerkiksi koulun koko, koulutoimenjohtoon hallintokulttuuri ja erityisoppilaiden määrä. Rehtorit ovat kokeneet, etteivät he ehdi tekemään kaikkia työtehtäviä virka-aikana (Suomen rehtorin ry 2005).

Työtehtävien lisääntymisen myötä vastaajat kokivat työn organisoinnin ja priorisoinnin olevan keskeiset selviytymistä edistävät tekijät. Rehtoreiden mukaan heillä on mahdollisuus organisoida tehtävät itselleen sopivimmalla tavalla ja tätä mahdollisuutta pidetään tärkeänä.

Rehtorilla on suuri tai hänellä on valtava potentiaali suunnitella, että mitä hän tekee ja koska hän tekee. (R8)

Rehtori on työssään aika autonominen ja pidän sitä hyvänä asiana. On tunne, että meihin luotetaan ja niinhän sen pitää ollakin. (R11)

Työtehtävistä selviytymiseksi käytettävät keinot sekä perustelut näiden keinojen käytölle tuovat esille rehtoreiden erilaiset arvomaailmat. Seuraavista lainauksista käy ilmi, miten erilaisia keinoja työajan hallintaan löytyy. Kunkin vastajan lainauksen perään on merkitty tulkinta siinä erottuvasta arvosta.

Minä osaan organisoida asioita ainakin itselleni omassa päässä eikä minulla enää niin kauheasti mene papereihin aikaa. Yritän ennakoida paljon, mietin niin kuin vähän pitemmällä tähtäimellä kaikki isommat työt Pistän heti alulle isommat asiat, jotta alitajunta työstää niistä siinä sivussa., Ei kai siinä työn organisoimissa ole mitään suuria salaisuuksia. Järjestelmällisyys auttaa. (R11) (itsellisyys, suoriutuminen)

Yksi on ainakin se, että omassa yksikössä pitää miettiä että jollekin sinä valtuutat jonkin asian. Ei niin, että sinä jättäydyt ulkopuolelle, vaan että valtuutat jonkun hoitamaan sen ihan yksin, alusta loppuun asti. Itse olet vaan kumppanina, mutta että se ihminen vastaa kokonaisuudessaan siitä paketista. Ei pitäisi ahnehtia niin, että minä hoidan kaiken, vaan että tässä on tämän henkilön vastuualue ja minä en puutu siihen. (R5) (itsellisyys, universaali hyvä)

Minulla ei ole ikinä ollut oikeastaan semmoista piirrettä, että minun pitäisi saada just se sinä päivänä tai on tietyt asiat jotka on pakko tehdä tiettyyn aikaan mennessä ja olen pystynyt ne tekemään silloin suurin piirtein ajoissa eikä ole sittenkään tarvinnut venyttää sitä työpäivää eikä ole tarvinnut viedä juuriin kotiin töitä. Ehkä joskus harvoin alkuaikoina, kun ei ollut rutiinia, mutta nykyään ei. Se, että minkä takia minä olen selviytyjä, on ehkä sitten se, että on pystynyt olemaan itsellensä armollinen ja muuttamaan sitä tavoitetta ja jossakin tilanteessa sitten jättänyt jotakin tekemättä tai tehnyt eri tavalla ja hyväksynyt sen, että ei ole kaikissa asioissa täydellinen tai paras ainakaan. Ja vaikka tietäsi, että voi olla, niin ei vaadi itseltänsä sitä. Minä näkisin, että ehkä se liittyy tähän luonteenpiirteeseen, että minä en pyri täydellisyysyteen ja sillä minä olen ehkä jaksanut. (R7) (harkittu opportunismi)

Esimerkiksi työajalla ei ole minulle mitään merkitystä. Minä teen sen homman, menee sitten miten menee aikataulullisesti, mutta hommat täytyy tulla tehtyä. Se on ehkä tammoinen opittu puurtamisen malli ja se antaa masokistista tyydytystä. Minä olen innokas urheilija ja saan nautintoa räikkäämisestä ja suorituksesta. Jotenkin minä olen niin yksinkertainen ja miehinen putkiaivo, että olkoon nyt sitten työ, urheilu tai joku muu, niin sieltä löytyy ne samat perusjuonteet, että homma on tehtävä. Siitä saa nautintoa, kun sen on tehnyt, vaikka se sitten välillä räikkäisikin. Että jotenkin näin yksinkertaisesti, ei siinä mitään suurta filosofiaa ole varmaan. (R8) (suoriutuminen)

Semmoinen itsekkyyks pitäisi olla, että koska tutkimusten mukaan kolmen minuutin välein työ keskeytyy, niin eihän siitä työstä tule mitään. Eli pitäisi itsekkäästi laittaa se punainen valo vaikka tunnin ajan, jolloin sinä teet siinä tunnissa huomattavasti tehokkaammin ne asiat. Minulla oli esimerkiksi viime vuonna 950 kappaletta päätöksiä, ja vaikka koulusihteeri kirjoittaa ne pohjat niin pelkkä päättäminen ja tarkistaminen veivät ihan tarpeeksi aikaa. Eli sitten kun sinä kohtaat ihmisen, niin kohtaat sen ja sitten kun sinulla on punainen valo, niin pidä punainen valo. Helpommin sanottu kuin tehty, kun on se punainen

valo, niin joku kuitenkin tulee sanomaan, että minulla on ihan pikkuinen juttu, voisitko sinä--Minä olen kyllä itse syyllistynyt siihen, että olen tehnyt viikonloppuisin, just sen takia, että on rauha. Minä saan tehtyä muutamassa tunnissa rauhassa ne asiat ja minä saan pohdittua niitä rauhassa. (R5) (suoriutuminen, universaali hyvä)

Minä painotan aina tiettyinä aikoina enemmän oppilasasioita ja sitten minä päätän, että en käytä näihin asioihin nyt aikaa. Eli painotusviikot ettei työ menisi liian sirpaleiseksi. Minä kerään myös sellaisia listoja. Sitten minä yritän niistä katsoa, mitkä siinä on kiireellisimmät. Sitten minä yritän aina aloittaa siitä ikävimmästä asiasta. Se kaikista paskin juttu sieltä ensimmäiseksi pois, sitten ne loput menevätkin sillä jes-tunteella, että se on tehty. (R1) (itsellisyys)

Työtehtävien lisääntyminen lisää myös työn keskeisyyttä, sillä vapaa-aika saattaa kulua työn parissa, eikä työn imussa ole muistanut huolehtia ihmissuhteista. Erityisesti lähipiirin hyvää arvostavalle tämä on ongelma.

Sitten kun alkaa loma, niin on niin väsynyt, ettei kerta kaikkiaan kestä. Minulla ovat perjantait olleet tämmöisessä tilanteessa aina yhtä helvettiä. Ei halua lähteä töistä kotiin, kun tietää, että ei ole huolehtinut ihmissuhteista. Ei ole sopinut lomaksi mitään kivaa, kun ei ole tajunnut, että nyt on loma. (R1)

Selviytyäkseen on kyettävä priorisoimaan tehtävät ja olemaan armelias itseä kohtaan. Kaikkia tehtäviä ei millään ehdi tekemään kunnolla. Harkittu opportu-nismi, jossa omista tärkeäksi koetuista arvoista luovutaan tietoisesti, on tehtävien kuormittuessa tarpeen, ovat sitten omat perimmäiset arvot mitkä tahansa.

Siihen tulee tavallaan myös tottumus, että keskeneräisiä töitä on aina. Ota rauhallisesti, eivät ne lopu niin että sinä veisit ne kotiin, joku jää kuitenkin. Se vaan pitää pystyä sietämään. Tämä on niitä asioita, jotka vaan kuuluu rehtorin työhön, menet minne vaan rehtoriksi. (R5)

Ihminen ei koskaan kykene toimimaan täysin omien ihanteidensa mukaisesti. Jotta tämä tosiasia ei lamaannuttaisi ihmistä, hän tarvitsee kykyä armahtaa itse-ään. Arvotietoinen ihminen tiedostaa elämänsä puutteet, mikä saa hänet ponnis-telemaan tilanteen korjaamiseksi sekä kehittämiseksi edelleen. (Puolimatka 2004, 11–12.)

15.2.3 Tiivistelmä

Ajankäytön hallinta on olennainen tekijä rehtorien selviytymisessä. Uusi opetus-suunnitelma on lisännyt erityisoppilaisiin liittyvää työtä. Hallinnon hajautus on tuonut rehtoreiden vastuulle uusia, perinteisesti koulutoimenjohdolle kuuluneita tehtäviä kuten esimerkiksi palkanlaskijan tehtäviä. Kyselyjen ja raportoinnin avulla pyritään varmistamaan koulutuksen laadun säilyminen keskushallinnon ohjauksen vähennyttyä. Tämä on suuresti kasvattanut sähköpostin määrää.

Varsinkin nuorille rehtoreille ajankäytön hallinta saattaa olla vaikeaa, koska sähköiset työvälineet eivät ole vielä hallussa, erilaisista työryhmistä on vaikea kieltäytyä eikä paperityöhön ole tullut vielä rutiinia. Työtehtävien määrään vaikuttaa myös koulutoimen toimintakulttuuri.

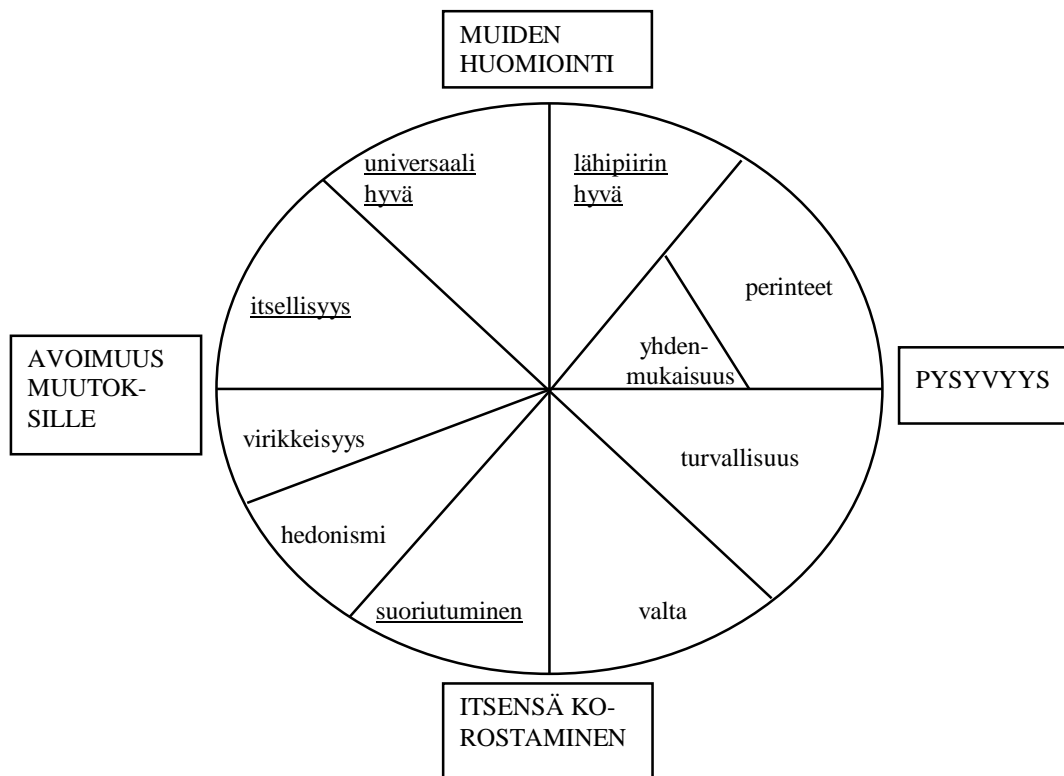
Paperitöiden ja muihin hallinnollisiin tehtäviin kuluva aika on henkilökunnalta pois. Tilanne on ristiriitainen rehtorin kannalta, sillä opettajat odottavat rehtorin olevan koulussa nimenomaan heitä ja oppilaita varten. Toisaalta hallinnollisten tehtävien hoito kuuluu rehtorin toimenkuvaan. Rehtoreiden suhtautumisessa paperitöihin on huomattavissa kaksi erilaista lähestymistapaa: joko rehtorit painottavat hallinnollisia tehtäviä tai he painottavat ihmisten johtamista. (ks. myös Mustonen 2003, 185). Mikäli rehtori pitää ihmisten kohtaamista paperitöitä tärkeämpänä, keskeytyvät työt jatkuvasti päivän aikana eikä työaika riitä kaikkien tehtävien hoitoon. Silloin ajankäytön hallintaan on kiinnitettävä erityistä huomiota.

Kokemuksen myötä vastaajille on syntynyt erilaisia keinoja hallita työajan käyttöä. Kuvion 17 mukaisesti työtehtävien priorisointi, ennakointi, organisointi, töiden valtuuttaminen ja tarvittaessa myös tehtävistä kieltäytyminen ovat esimerkkejä keinoista hallita tehtävien määrää. Armeliaisuus itseä kohtaan ja keskeneräisten töiden sietäminen edistävät selviytymistä. On myös poikkeuksia: selviytymisen tunteen saa, kun tekee työt loppuun huolimatta siihen käytetystä ajasta.



KUVIO 17. *Kiire – ajankäytön hallinta*

Ajankäytön hallinnalla pyritään kahtaalle. Toisaalta tavoitteena on suoriutuminen työtehtävistä työajalla ja toisaalta paperitöistä selviäminen niin, että työaika on mahdollisuus keskittyä ihmisten johtamiseen. Suoriutumista pidetään yleisesti arvona. Töitä tehdään tarvittaessa myös vapaa-aikana. Työajan riittämättömyys on ongelma varsinkin niille rehtoreille, jotka pitävät *universaalia hyvää* toimintansa ensisijaisena arvona. Koulussa toimivien henkilöiden voidaan olettaa arvostavan *universaalia hyvää*. Tämä selittää osittain sen, miksi rehtoreiden puheessa nimenomaan *universaali hyvä* mainitaan ensisijaisesti suoriutumisen kanssa kilpailevana arvona. Kuitenkin esimerkiksi työajan venyttäminen vapaaajan kustannuksella muodostaa jännitteen suoriutumisen ja lähipiirin hyvän välille. Ajankäytön hallinnassa syntyy arvojen välisiä jännitteitä ennen kaikkea *suoriutumisen* sekä *universaalin hyvän* ja *lähipiirin hyvän* välille kuvion 18 mukaisesti.



KUVIO 18. Ajankäytön hallintaan liittyvät arvot Schwartzin (1992) arvokehälle asetettuna

Tämän jännitteen ratkaiseminen omien arvojen mukaisella tavalla on keskeinen rehtorin selviytymistä edistävä tekijä. Vastaaajien mukaan rehtorilla on mahdollisuus organisoida työtehtävät itseään tyydyttävällä tavalla. mitä mahdollisuutta pidettiin tärkeänä. Rehtorit arvostavat itsellisyyttä. Vastaaajien arvojen erilaisuus näkyi keinojen valinnassa.

Universaalia hyvää arvostavat pyrkivät toiminnassaan asettamaan ihmisen papereiden edelle. Tästä seuraa paperitöiden jatkuva keskeytyminen, joten ne hidastuvat. Sitä ei koeta selviytymisen kannalta ongelmaksi, sillä *universaalia hyvää* arvostavat kokevat tekevänsä työtä nimenomaan ihmisiä varten. Tämä saattaa kuitenkin johtaa siihen, että paperitöistä selvitäkseen rehtorin on venytettävä työpäivää vapaa-ajan kustannuksella. Tämä on ongelma, mikäli *lähipiirin hyvä* arvona on suoriutumisen kanssa yhtä tärkeä tai tärkeämpi. Tällöin rehtorin on kyettävä organisoimaan tehtäviä, jotta hänellä jäisi aikaa hoitaa myös ihmissuhteita. Työtehtävien jakaminen, kyky nopeisiin päätöksiin ja tehtävien priorisointi ovat keinoja työtehtävistä selviytymiseen. Tämä edellyttää *itsellisyyden* sekä *universaalien hyvän* pitämistä toiminnan ensisijaisina arvoina, minkä voidaan olettaa olevan myös koulussa toimivien henkilöiden kannalta paras tapa hoitaa rehtorin tehtäviä.

Universalismi arvona yhdessä *suoriutumisen* kanssa aiheuttaa helposti työpäivän venymistä. Vain suoriutumista arvona pitävä selviytyy helpommalla. Näyttäisi siltä, että hallinnollisiin tehtäviin keskittymällä rehtori kykenee selviy-

tymään tehtävistään työajalla. Tällöin myöskään *suoriutumisen ja lähipiirin hyvän* välille ei synny jännitettä.

Kuntien erilaiset toimintakulttuurit asettavat rehtorit eriarvoiseen asemaan. On kuntia, joissa rehtoreiden oletetaan olevan aktiivisesti mukana koulutoimen kehittämistyössä, ja toisaalta kuntia, joissa rehtorit voivat keskittyä oman koulunsa asioihin. Osallistuminen koulutoimen kehittämistyöhön lisää muualla kuin koulussa tehtävien töiden määrää ja vähentää mahdollisuutta olla käytettävissä henkilökuntaa ja oppilaita koskevissa asioissa. *Universaalia hyvää* arvona pitävälle tilanne saattaa olla vaikea. Toisaalta, mikäli hallinnollisessa päätöksenteossa mukana olo nähdään oppilaita ja työyhteisöä hyödyttävänä tekijänä, ei sitä koeta ongelmana.

Suoriutuminen on suomalaisessa työkuulttuurissa arvo. Rehtorit pyrkivät suoriutumaan työtehtävistään, vaikka he joutuisivat tekemään henkilökohtaisia uhrauksia. Siltala (2004, 32) toteaa kutsumustyötä tekevien sietävän johonkin mitaan asti alan haittapuolia kuten säästöjä, tulosvastuuta, kokouksia ja raportointia, kunhan työssä säilyy tunne sen tarpeellisuudesta. Armeliaisuus itseä kohtaan sekä harkittu opportunisti ovat nykyisessä työtilanteessa selviytymistä edistäviä tekijöitä. Työterveyslaitoksen tutkija Kirsi Ahola onkin Siltalan mukaan kehottanut luopumaan työssä täydellisyyden tavoittelusta ja valmiiksi tekemisestä ja kylmästi priorisoimaan itse, mitkä työkuormasta valitut tehtävät takaavat riittävän hyvän tason (Siltala 2004, 40).

Kuntatasolla todetaan rehtorin olevan keskeisessä roolissa koulun arvojen määrittäjänä. Rehtoreiden oletetaan toimivan eettisten arvojen ohjaamina. Kuitenkin rehtorit on asetettu useissa kunnissa tilanteeseen, jossa eettisten arvojen mukainen toiminta edellyttää henkilökohtaisten uhrauksien tekemistä. Kuntien tulisikin kantaa vastuunsa siitä, ettei rehtoreita uuvuteta työtaakkansa alle.

Rehtori johtaa ihmisyyhteisöä. Se, miten rehtori kykenee henkilökuntaansa johtamaan, on yhteydessä koko koulun toimintaan sekä viime kädessä oppilaiden kouluviihtyvyyteen ja oppimistuloksiin. Kouluyhteisössä erimielisyydet ovat päivittäisiä. Niidenkin selvittämisessä rehtorilla on tärkeä rooli. Vanhempien vaatimukset koulua kohtaan ovat lisääntyneet, mikä on lisännyt entisestään rehtorin tehtäviä erilaisten odotusten aiheuttamien ristiriitojen selvittäjänä. Tarkastele seuraavaksi ristiriitatilanteiden selvittämiseen liittyviä kokemuksia.

15.3 Ristiriitatilanteet – ammatillisuuden säilyttäminen ristiriitatilanteissa

Koulu on ihmisyyhteisö, jossa toimivien kesken syntyy emotionaalisesti latautuneita tilanteita. Toimijoiden erilaiset sosiaaliset tilat saattavat aiheuttaa ristiriitoja niiden sisältämien teoreettisten vastakkainasettelujen takia (Bourdieu 1998, 55). Asioita tarkastellaan oman sosiaalisen kentän ja sen sisältämien käsitteiden kautta.

Rehtori joutuu työnsä puolesta olemaan mukana ristiriitojen ratkaisemisessa sekä toimimaan tunteiden projektion kohteena. Rehtorin tulisi olla tietoinen tästä

rooliinsa kuuluvasta rasitteesta, kyetä tarkastelemaan organisaation emotionaalista ilmapiiriä sekä tarttumaan siinä vaikuttaviin epäkohtiin. (James & Vince 2001, 307–309.)

Kritiikiltä ei voi välttyä. Se täytyy jotenkin vain hyväksyä. Se antaa siihen sen armollisuuden, että näkökulmasi on ollut oikeudenmukainen ja tasapuolinen kaikkia kohtaan. Nämä ovat olleet ne kriteerit. Pitää hyväksyä, että kaikki ei voi olla tyytyväisiä. Ethän sinä voi miellyttää kaikkia. Se on mahdoton tehtävä. Siihen vaikuttaa paljon se, että ihmiset ovat niin erilaisia. Se oma lähtökohta ja se miten se nähdään oman itsen kautta asioita. Siihen vaikuttaa niin moni asia, kun antaa palautetta ja kritiikkiä. (R5)

15.3.1 Ristiriitojen syistä ja ennaltaehkäisystä

Vanhempien ja koulun välisten erimielisyyksien selvittäminen on aina kuulunut rehtorin tehtäviin. Ongelmia syntyy esimerkiksi silloin, kun huoltajat kokevat lapsensa joutuneen epäoikeudenmukaisesti kohdelluksi. Vaikeaksi tilanteen tekee se, että jokainen toimija näkee tilanteen omasta näkökulmastaan.

Jotkut kurjat oppilasasiat ovat vaikeita ja haastavia. Tietää, että siitä voi tulla pyyhkeitä tai siitä ei hyvää seuraa itselle, jos sanoo rehellisesti vanhemmille, kertoo huolensa. Ammatillisuuden mittareita minun mielestäni on, ettei mene mukaan semmoiseen ettei provosoidu, vaan että... no se on vaikeata kyllä. (R1)

Viime aikoina lisääntynyt oikeuksien hakeminen lakiteitse on tehnyt rehtorin roolista ristiriitojen selvittäjänä entistä raskaamman. Vanhempien ja koulun välisiä ristiriitoja puidaan myös tiedotusvälineissä. Negatiivinen julkisuus koetaan raskaana. Siitä selviämässä auttaa oman aseman tiedostaminen ja persoonan etäännyttäminen asiasta.

Kyllä se julkisuus on ollut semmoinen asia jonka kanssa on saanut opetella. Siinä kovettaa nahkansa ja oppii näkemään objektiivisesti sitä hommaa. Minä yritän, että en ottaisi tunnetasolla asioita. Asiat riitelevät keskenään. Minä yritän aina näissä asioissa asettua vähän sinne yläpuolelle. Vaikka minä sanoin että haluan olla kollegiaalinen, niin kyllä minä sitten joissakin asioissa en lähde semmoiseen loanheittoon ja paskanpuhumiseen. Minä ajattelen, että minä olen minä, minä olen virkamies ja minä teen näitä juttuja. Puhukaa ja haukkukaa ja tehkää. (R6)

Rehtorin tulisi ylläpitää hyviä yhdyskuntasuhteita sekä toimia avoimesti vanhempien kanssa. Asioista tiedottaminen ja säännöllinen yhteydenpito koteihin koetaan tärkeänä. Siten voidaan ennaltaehkäistä ristiriitojen syntymistä.

Koulussahan sattuu sellaisia tapahtumia, joista joku vanhempi saa jutun aikaiseksi jos haluaa. Niistä voi laittaa itselleen jotain ylös. Ne saattavat olla hyvin pieniä, vaikka liikuntatunnilla huonolla ilmalla suunnistamassa tai koulukydytyksissä saattaa taksii olla myöhässä tai jättänyt oppilaan. Niistä kannattaa vaan sitten viestiä ja todeta, että ikävää että sattui sillä lailla. Nimenomaan se on olennaista, että on edellä kontaktin otossa ja jatkuvasti viestittää, että jos jotain sattuu, olkaa reilusti yhteydessä kouluun päin, sattuu sitten mitä tahansa. (R9)

Koulun toiminnan avoimuus, ahkera ja säännöllinen tiedottaminen avaavat koulun maailmaa vanhemmille. Vanhemmat tarkastelevat koulun toimintaa omasta näkökulmastaan, sosiaalisesta kentästään käsin. Tilanteessa ovat läsnä kunkin omat kouluaikeiset kokemukset sekä kokemukset elämästä yleensä. Koulun toimintatavoissa tai esimerkiksi oppilaiden suhtautumisessa koulunkäyntiin tapahtuneet muutokset saattavat olla vieraita. Kun koulun arki tulee heille tutuksi, vanhempien on helpompi tarkastella koulussa tapahtuneita sattumuksia koulun henkilökunnan näkökulmasta eivätkä tilanteet pääse kärjistymään.

Rehtorit ovat perinteisesti puuttuneet vain harvoin opettajien toimintaan. Opettajien ammattitaitoon luotetaan, ja heidän toimintaansa puuttuminen koetaan vaikeana. Rehtorit ja opettajat jakavat koulukontekstin sosio-kulttuurisen rakenteen, mikä ohjaa heitä toimimaan tavalla, mikä hyväksytään kouluyhteisössä (Richmond 2004, 349). Pyrkimys toimia kulttuurisesti hyväksyttävien normien mukaisesti kertoo yhdenmukaisuuden olevan tärkeä arvo rehtorin ja opettajien välisessä toiminnassa.

Rehtorin pitää luottaa opettajiin. Niillä on sama koulutus kun rehtorilla ja jopa parempi tuntuma siihen työhön kuin rehtorilla. On turha olettaa, että se viisaus on rehtorin päässä, vaan se viisaus löytyy sieltä opettajilta. Sitten sitä viisautta pitää, tavallaan hyväksikäyttö on väärä sana, kauhean negatiivinen, mutta kuitenkin sitä opettajien viisautta pitää käyttää hyväkseen. Pitää antaa heidän toteuttaa itseään. He ovat hyvin korkealla työmoraalilla varustettuja ihmisiä. Ei heidän työntekoonsa hirvittävästi kannata puuttua. Silloin koulu toimii. Jos on ongelmia, niin sitten istutaan ja puhutaan, että mistä se johtuu. Joskus on ollut alkoholi-ongelmia, joskus mielenterveysongelmia. Joku ongelmahan siinä on, jos ei ihminen tee työtä. Mitä minun kohdalleni on sattunut, niin minä olen saanut puhumalla ne eteenpäin. Mutta vaikeitahan ne ovat. Opettajan työhön on vaikea puuttua. (R9)

Opettajat reagoivat eri tavoin ongelmatilanteissa. Yksi purkaa pahaa oloaan muihin työyhteisön jäseniin, kun taas toinen sulkeutuu luokkaansa. Työyhteisössä voi olla henkilö, jonka käytöksen taustalla saattavat olla hoitoa tarvitsevat ongelmat. Rehtorilla on vastuu huolehtia työyhteisössä toimivien henkilöiden hyvinvoinnista. Tilanteen tunnistaminen ja siihen puuttuminen on tärkeää, mutta myös vaikeaa.

Me olemme tekemisissä ihmisten kanssa ja tilanteet vaihtelevat eikä ihmisten käyttäytymistä voi ennustaa. Pitäisi olla eväitä ja keinoja, etteivät tilanteet pääsisi yllättämään. Kun on elänyt ja tottunut, että ihmiset käyttäytyvät tietyllä tavalla ja jos joku käyttäytyy ihan täysin poikkeavasti, siihen ei pysty eikä osaa suhtautua. Tässäkin työssä tarvittaisiin viiden vuoden harjoittelu-aika jossakin, ennen kun voisi aloittaa työn. Silloin se sujuisi paljon helpommin. Olisi oppinut tunnistamaan tilanteita. Rutiinityöt ovat sitten eri asia, mutta lähinnä tunnistamaan tilanteita ja sitten tavallaan syitä ja seurauksia, eli jos teen näin, niin sitten ihmiset reagoivat näin. Jos jätän tämän nyt huomiotta, niin se on kolme kertaa isompana edessä. (R3)

Käsityksemme maailmasta koostuu sarjasta testattuja hypoteeseja. Ne tuovat turvallisuutta. Voimme luottaa siihen, että tietystä asiasta seuraa aina tietty tapahtuma. (Rogers 1951, 483–486.) Mikäli seuraukset muuttuvat, aiheutuu epä-

varmuutta, mikä haittaa etenkin *turvallisuutta* arvostavan selviytymistä Harjoittelun koettiin lisäävän turvallisuuden tunnetta sekä mahdollisuuksia oppia toimintatapoja, joita voi käyttää samankaltaisissa tulevissa tilanteissa. Yhdenmukaiset, tiettyihin tilanteisiin sopivat toimintatavat tukevat *turvallisuutta* arvona.

Harjoittelu ei kuitenkaan välttämättä takaa vuorovaikutustilanteiden sujumista halutulla tavalla, koska Ojasen mukaan vaikutus on aina vastavuoroinen transaktio. Kysymys on myös tilanteesta: sama pätevyys ei synnytä adekvaattia johtajuutta joka tilanteessa. Johtaja ja johdettavat antavat ja saavat aina jotain toisiltaan. Vaikutus toisiin on ostettava sallimalla toisten vaikuttaa itseän. (Ojanen 1985, 77.)

Rehtorit eivät ole perinteisesti puuttuneet yksittäisen opettajan toimintaan. Yhdenmukaisuus on tärkeä arvo rehtorin ja opettajien välisessä toiminnassa. Rehtorit kokevat kuitenkin tekevänsä työtään nimenomaan oppilaita varten. Mikäli rehtori huomaa, että opettajan toiminta on oppilaiden kannalta haitallista, on toimintaan puututtava. Tällä koetaan olevan myönteinen vaikutus myös koulun ilmapiiriin. *Universaalia* hyvää arvostetaan enemmän kuin *yhdenmukaisuutta*.

Mehän olemme siellä nimenomaan oppilaiden takia ja jos minä näen että oppilaat kärsivät jostain opettajan tekemisistä tai tekemättä jättämisistä, niin kyllä minä katson, että minun velvollisuuteni on silloin siihen puuttua. Jos vuodesta toiseen opettaja vetää niin kuin alta riman, niin kyllä sille asialle täytyy jotain pystyä tekemään. Se on hirveän tärkeä asia myös koulun ilmapiiriin ja sitä kautta motivaatioon tehdä sitä työtä. (R4)

Rehtorin tulee pyrkiä selvittämään, mistä työntekoon liittyvät ongelmat johduvat. Ihmisen ymmärtäminen, vaikeissakin tilanteissa, koetaan tärkeäksi. Toiminnan taustalla olevan arvo on *universaali* hyvä.

Minä näen sen niin, että jos joku on kiukutteleva ja hankala työntekijä, niin hänellä on myös syynsä. Minä en tarkoita sitä, että siihen ei pidä puuttua, aina pitää puuttua minun mielestäni, jos töissä käyttäytyään kurjasti tai huonosti. Mutta ei se tarkoita sitä, että minun tarvitsee ihmistä nuijia. Pitää lähteä käymään läpi sitä, että mikä saa sinut toimimaan noin. (R2)

Henkilöriiriitojen ennaltaehkäisyssä ihmisten kuunteleminen on ensiarvoisen tärkeää. Aito dialogi lähtee ihmisten kuuntelemisesta ja turvallisen ilmapiirin luomisesta keskustelutilanteeseen. Näin yksilöt uskaltavat vapaasti tuoda esille omaan elämäänsä ja työhönsä liittyviä asioita.

Kuuntelemalla ja analysoimalla ihmisten antamien vastausten sisältämiä viittauksia elementteihin, joita ei tapahtunut tai joita ei ollut olemassa, voidaan päästä käsiksi heidän oletuksiinsa ja näkemyksiinsä koulussa vaikuttavista kulttuuri- asenteista ja normeista. (Karttunen, 2007). Rehtori pystyy ennakoimaan mahdolliset konfliktitilanteet ja puuttumaan asiaan ennen tilanteiden kärjistymistä Ihmisellä on tarve suuntautua eteenpäin, olla itse vastuussa toiminnastaan (Rogers 1951, 491). Tulevaisuuteen suuntautuminen motivoi ihmistä kohdatuista hankaluuksista huolimatta, sillä ihmisarvo ei perustu ominaisuuksiin, vaan ihminen on arvokas sinänsä (Puolimatka 2004, 11–12).

Ennaltaehkäistä voi siten, että kuuntelee ihmisiä. Sitten minä olen pitänyt tärkeänä vuosittaista kehityskeskustelua, jossa nousee keskusteluun semmoisia asioita, joista voi ajatella, että tämä ei ole tänään vielä ajankohtainen, mutta tämä on tulossa. Tietysti pitää painottaa sitä jokaisen vastuuta omasta kehittymisestään, ammatillisesta kehittymisestään. Näissä kehityskeskusteluissa suuntaan ihmisten huomiota ja katsetta sinne tulevaisuuteen. Se vie eteenpäin, sen sijaan, että katsottaisiin taaksepäin, että tämäkin juttu meni näin ja tuo tyyppi oli tuollainen ja hankala ja otetaan se kuormaksi taaksepäin. Kyllä se ennaltaehkäiseminen minun mielestäni toimii hyvän vuorovaikutuksen avulla. (R10)

15.3.2 Ristiriitatilanteista selviäminen ammatillisuus säilyttäen

Henkilösuhteiden hoitaminen ja erotuomarina toimiminen ihmisten välisissä ristiriidoissa on osa rehtorin työtä, joka edellyttää ihmistuntemuksen ja henkilösuhteiden hoitamisen taitoja (Vaherva 1984, 109). Ristiriitatilanteet ja niiden selvittäminen kuuluvat rehtorin työhön. Se on asiointi, joka täytyy tiedostaa ja hyväksyä. Ristiriitatilanteiden koetaan haittaavan selviytymistä.

Sosiaalinen lahjakkuus edistää rehtorin kykyä tulla toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja on yhteydessä myös ammatillisuuden säilyttämiseen ristiriitatilanteissa. Sosiaalisesti lahjakkaalla ihmisellä on sekä intrapersonallista että interpersoonallista älykkyyttä.

Intrapersonallisella älykkyydellä tarkoitetaan kykyä elää kosketuksessa omiin tunteisiinsa, kykyä tunnistaa niiden välisiä eroja, ilmaista tunteita sanallisesti ja käyttää niitä selittämään omaa käytöstä ja ohjaamaan käyttäytymistä uudelleen. Mitä paremmin ihminen on kosketuksissa omiin tunteisiinsa, sen paremmin hän kykenee ymmärtämään ja hyväksymään myös muiden tunteita. Intrapersonallinen älykkyys tukee interpersoonallisen älykkyuden kehittymistä. Interpersoonallisella älykkyydellä tarkoitetaan taitoa ymmärtää muita ja olla heidän kanssaan vuorovaikutuksessa. (Puolimatka 2004, 66–68.)

Koulussa olisi hyvin tärkeätä osata kohdata ihminen: lapsia, lasten vanhempia, mummoja, ukkeja, siivoojia. (R9)

Jos rehtorilla ei ole sosiaalista lahjakkuutta, niin hän ei tule selviämään siitä tehtävästä ainakaan hyvin. Tai silloin hänestä tulee hyvin yksinäinen siinä tehtävässä, se on ihan varma asia. (R4)

Rehtorilla tulee olla kyky asettua toisen asemaan, olla läsnä ja kuunnella. Taito ymmärtää ja eläytyä muiden tunteisiin on perusta myötätunnolle. Näin toisen todellisuus välittyy meille ja voimme kokea hänet samanarvoisena itsemme kanssa. Myötätuntoa voidaan pitää edellytyksenä humanille asenteelle, joka mukaisesti otamme toisen hyvän huomioon ja kunnioitamme muita vain sen perusteella, että he ovat ihmisiä. (Puolimatka 2004, 71.)

Persoonaa muotoutuu ja todellistuu välittömässä yhteydessä toiseen persoonaan. Persoonaksi tuleminen edellyttää yksilön rajoitetun itseyyden ja yksilöllisen kokemismaailman ylittämistä. Kohtaamisessa koettu molemminpuolisuus mahdollistaa tapahtuman elämisen myös toisen silmin. Toisen puolen kokeminen on

dialogisen suhteen täyttymys. Dialogissa molemmat osapuolet kykenevät elämään kunkin hetkisen tapahtuman toisen osapuolen näkökulman huomioon ottan. (Värri 1997, 72–73.)

Tämä kuunteleminen, dialogisuuden kehittäminen tässä koulu yhteisössä on tärkeitä. Vaikka siitä dialogisuudesta puhutaan monesti, niin hirveän harvoin sitä tapaa ihan oikeasti. Pari sellaista tuttua minä tiedän, jotka pystyvät semmoiseen syvälliseen keskusteluun. Se on aina virkistävää. Mutta koulussa on tyypillisesti sellaista, että se on semmoinen muurahaispesä, hirveä kiire ja muka ollaan yhteistyössä, mutta se jää pinnalliseksi. Syvälliseen dialogiin tarvitaan oikea asenne ja se, että siinä keskustelussa voidaan asettua toisen asemaan ja ymmärtää sitä toisen näkökulmaa ja halutaan löytää hyvät ratkaisut. Sitä tapaa hyvin harvoin valitettavasti. Sitten monesti tekosyiksi esitetään se, että on niin kiirettä. Vaikka ei se välttämättä tarvitse kuin muutaman lauseen, jos se toimii. Se edellyttää sitä, että valta-asetelmasta tullaan alas. Halutaan kohdata se ihminen ihmisenä, eikä niin, että minä rehtorina tässä nyt keskustelen sinun kanssasi. Sitten minun mielestäni siihen dialogiin sisältyy semmoinen eettinen aspekti, että siinä on halu auttaa sitä toista aidosti ja viedä sitä asiaa eteenpäin. Ottaa sen yhteisenä asiana eikä vain sano, että tee noin ja noin. (R10)

Rehtorin tulee kyetä luomaan turvallinen ilmapiiri missä avoin dialogi erilaisista sosiaalisista kentistä tulevien yksilöiden välillä on mahdollista. Tällöin mahdollisuuksien havaitsemisen kenttä laajenee ja yksilöiden persoonallisuus voi kasvaa.

Koulutuksen ja kokemuksen kautta on mahdollisuus oppia toimintatapoja, jotka edesauttavat maltin säilyttämistä vaikeissa tilanteissa ja joiden avulla voidaan ehkäistä ennalta mahdollisia jälkiseurauksia. Olennaista on kaikkien osapuolten kuuntelu ja valmiiden ratkaisujen välttäminen. Vastaukset löytyvät yleensä tilanteeseen osallistuneilta itseltään, jos heille tarjoutuu mahdollisuus ratkaista pulmansa. Asioiden kielentäminen auttaa. Malti tulee säilyttää, jotta voidaan keskustella keskeisistä ongelmaa aiheuttavista asioista. Ratkaisut tehdään vallitsevien reunaehtojen sisällä. Oikeuksien vaatiminen lakiteitse on lisääntynyt. Rehtorin tulee olla selvillä koulua koskevista lakipykälistä, jotta hän pystyy turvaamaan oman selustansa.

Koulutukset ovat olleet tosi tärkeitä ja kokemus. Pitää nähdä ne asiat, mistä syytetään, eikä ota niitä persoonaansa. Tajuaa sen, että siellä on nyt tunteet pelissä ja ne ovat isoja asioita niille. Että nousee sen asian yläpuolelle tai yrittää vähän etäännyä siitä. Jos on joku kiusaamisjuttu ollut koulussa, meillä on siihen semmoinen systeemi, että meitä on aina kaksi opettajaa siinä läsnä--Kahden aikuisen läsnäolo on perusteltua ihan juridisista syistä. Jos tulee joku tilanne, niin sitä on kaksi aikuista siinä todistamassa. Sitten me kirjataan ne kiusaamistilanteet paperille ja allekirjoitetaan.--On ollut tilanteita, että on menty oikeuteen asti selvittelemään sitä, että kuka on sanonut mitäkin, eikä ole voitu todistaa. On ollut vaan sana sanaa vastaan, joten tämmöisiä ohjeistuksia on tullut.--Rauhallinen puhe ja keskustelu, oppilaan kuuleminen ja kuunteleminen ja asioitten rauhassa miettiminen on tärkeitä. Kun huoltaja tulee lankoja pitkin, niin antaa sen tunteen sieltä purkautua. Siihen on turha yrittää aluksi sanoa yhtään mitään järkevää. Kuunnella vaan ja sitten ruveta puhumaan ja keskustelemaan. (R1)

Dialogisuus on mahdollista, jos yksilö kykenee ylittämään yksilöllisyytensä rajat ja katsomaan ja kokemaan toisen silmin (Värri 1997, 77). Aito kohtaaminen edellyttää vastuuta: toisen läsnäolo ja kääntyminen puoleeni edellyttävät vastaukseni. Vastuullisuus tulee esiin vastaamisalttiutena, joka toista kohtaan osoitetun avoimuuden kanssa mahdollistaa dialogin Yksilön kokemushorisontti voi laajentua. (Värri 1997, 77–80.) Molemminpuolinen vastuullisuus luo turvallisuuden ilmapiirin. Rogersin (1951, 502–503) mukaan persoonallisuuden kasvu tapahtuu parhaiten rakastavassa ympäristössä, jolloin hän voi vapaasti ja pelotta antaa persoonallisuutensa uudistua uusien kokemusten myötä. Kehittyessään yksilö kykenee paremmin hyväksymään omat kokemuksensa, tarkastelemaan niitä objektiivisesti ja näkemään omien jäykkien toimintamallien taakse. Tällöin myös kulttuuriset, toimintaa ohjaavat ja rajoittavat voimat tulevat näkyviksi.

Turvallinen ilmapiiri syntyy, kun toimintaa ohjaavat persoonan kunnioittamiseen pohjautuvat arvot. Onnistunut yhteistoiminta edellyttää universaalien hyvän toteutumisen pitämistä toiminnan päämääränä.

Niiden (arvojen) pitäisi olla selkeinä, ettei tarvitse miettiä tiettyjä juttuja. Itselle tulee mieleen kaksi, päälimmäisenä toisten kunnioittaminen. Voihan olla, että henkilökuntaan, oppilaisiin ja vanhempiin tai joihinkin koulun yhteistyökumppaneihin kuuluu henkilöitä, joiden tekemisiä ei voi arvostaa aina, mutta jotenkin sitä ihmistä pitäisi aina kunnioittaa ja arvostaa. Loukkausta ihmisyyttä kohtaan ei saisi tehdä, koska sitten tavallaan se polku on kuljettu sen jälkeen loppuun. Jos sinä loukkaat toista ihmisenä, niin miten sinä sen jälkeen toimit esimiehenä tai toimit ylipäätään yhteistyössä sen ihmisen kanssa. Toinen mikä tulee mieleen, on se oikeudenmukaisuus, tasapuolinen kohtelu. Se ei tarkoita sitä että tasaisesti kaikille, vaan se tasapuolisuus lähtee aina siitä tilanteesta, mitä tehtävää on tekemässä. (R5)

Rehtori joutuu tekemään vaikeita ihmisten elämään vaikuttavia päätöksiä. Kritiikiltä ei voi välttyä. Rehtorin pitää tiedostaa ammattiinsa liittyvät pakotteet ja hyväksyä kritiikki osana rehtorin työtä. Siitä selviämässä auttaa tietoisuus siitä, että on toiminnassaan pyrkinyt universaalien hyvän toteutumiseen.

Sen jaksamisen kannalta on hirveän tärkeätä, että sinä olet ihmisiä kunnioittanut ja kohdellut oikeudenmukaisesti. (R5)

Tietoisuus siitä, että on toiminut oikeudenmukaisesti auttaa kestämaan kritiikkiä. Arvotietoisuutta voidaan pitää kasvattajan voiman lähteenä. Se tarjoaa mielekkyyden kokemuksia, jotka ovat samalla onnellisuuden kokemuksia. Mielekkyyden kokemukset pitävät yllä motivaatiota ja toimintakykyä. Syventyneestä arvotietoisuudesta kumpuava onnellisuus motivoi kasvattajaa ja helpottaa häntä sietämään arkielämän turhautumista, yksitoikkoisuutta, väsymystä ja pettymyksiä. (Puolimatka 2004, 57.)

On pakko hyväksyä välillä se, että kun tekee jonkun vaikean päätöksen, esimerkiksi siirtopäätöksen, niin kaikki eivät siitä pidä. Mutta se on hyväksyttävä, että tämä liittyy tähän työhön, eikä jäädä niitä sitten pohtimaan liian pitkäksi aikaa. Hyväksymisessä auttaa kun tekee sen itselleen selväksi etukäteen. Kun tekee sen päätöksen, niin on silloin varma, että on pohtinut sitä joka kantilta.

Tehnyt oikein ja varmistanut myös esimiesten suuntaan, että minä olen nyt tehnyt oikealla tavalla nämä asiat. (R4)

Tavallaan pitää sekin hyväksyä, ettet sinä kaikkien kanssa onnistu, on kyse oppilaista, huoltajista tai henkilökunnasta. Kaiken parhaansa tehneenä, sen jälkeenkään se ei onnistu. Ehkä siinä onkin tavallaan tärkeää se tietoisuus, eli se että tiedät, että olet toiminut oman parhaan kykysi mukaan siinä tilanteessa niillä tiedoilla mitä siinä on ollut. Sitten sen jälkeen siitä voi oppia, mutta siihen tilanteeseen sinä et enää ikinä voi palata uudestaan. Todennäköisesti sinä niillä palikoilla olet pyrkinyt siihen parhaaseen ratkaisuun. (R5)

Itsensä armahtaminen ja pyrkimys toimia aidon arvotiedon mukaisesti on selviytymisen edellytys. Mitä tietoisemmaksi ihminen tulee omista arvoistaan, sitä helpommaksi hänelle tulee päästä hyvien tekojen kehään, jossa hyvistä teoista saadut positiiviset tunteet ja sisäinen palkitsevuus antavat voimia yrittää ja kehittyä edelleen (Puolimatka 2004, 57). Epäoikeudenmukaisena koettu kritiikki on silti vaikea hyväksyä.

Silloin kun sitä saa ja sen itsekin huomaa, niin se on helpompi käsitellä ja kestää. Sitten ne ovat vaikeita ja semmoisia itsetutkiskelun paikkoja, kun tavaltaan sinä koet, että olet toiminut oikein ja sitten kun ei ole ymmärretty oikein. Se on aina rassaavaa. (R6)

Sitä miten kritiikkiin ja hankaliin tilanteisiin suhtautuu, pidetään myös luonnekysymyksenä.

Se saattaa liittyä ihan luonteeseen. En minä ole silloinkaan menettänyt malttiani, kun viesti ei ole mennyt perille tai on haluttu tahallaan ymmärtää väärin. Se on omien voimavarojen tuhlausta. Nämä asiat ovat, niin kuin ne ovat ja ne on ratkaistava niillä reunaehdoilla, mitkä ovat olemassa. Ei se auttaisi jos siihen heittäisi semmoisen tunneskaalan. (R10)

Kyllä sitä välillä kiivastuu. Mutta minä olen synnyinlahjana saanut sen, että minä hermostun hyvin harvoin, mutta sitten minä hermostun ihan kunnolla. (R6)

Minä en ota niitä tai totta kai otan itseeni, mutta en elä niin hirvittävän voimakkaasti. Osaan ottaa että tämä on tätä. Se tarkoittaa sitä, että pystyy tarkastelemaan vähän objektiivisemmin asioita ja asettumaan vähän ulkopuolelle. (R3)

Persoonan pitää olla kunnossa, jotta pystyy objektiivisesti käsittelemään, voimakkaita tunteita sisältävien ristiriitatilanteiden todellisia syitä.

Sen oman persoonan pitää olla kunnossa. Pitää olla vahva, koska tulee hankalia tilanteita, missä on epävarmuutta. Jos olet rauhallinen persoona ja osaat ne tilanteet ottaa rauhassa, sietää paineen, niin silloinhan siinä voi löytyä hyvä ratkaisu. (R5)

Rogers (1951, 481–524)) korostaa yksilön oman kokemuksen merkitystä sekä persoonallisuuden että sen mukaan suunnatun toiminnan ymmärtämisessä. Jokaisella ihmisellä on alinomaa muuttuva tietoinen ja tiedostamaton kokemusmaailma, jonka keskipisteenä on hän itse. Yksilö reagoi erilaisilla toimintakentil-

lä, niin kuin hän sen itse kokee tai havaitsee Tämä koettu kenttä on yksilön todellisuus. Reaktio syntyy havaitun todellisuuden perusteella.

Todellisuudesta saadut kokemukset synnyttävät tunteita. Yhdistelmäteorioiden mukaan tunteet koostuvat useiden erilaisten tekijöiden yhdistelmästä kuten tuntemuksesta, halusta ja kognitiosta. (Puolimatka 2004, 19–20). Tunteiden kautta arvioimme tulevaa tilannetta. Ne kehottavat meitä tekemään jotain tai varottavat meitä tilanteen sisältämästä vaarasta. Tunteita luonnehtii intentionaalisuus. Tunteiden intentionaalisuuteen sisältyy tietoa, arviointia ja motivaatiota. (Puolimatka 2004, 27–28.)

Tunnetta voidaan pitää reaktionä ärsykkeeseen, joka on koettu todellisuus. Ristiriitatilanteet muodostavat uhan henkilön henkiselle turvallisuudelle. Kun koemme turvallisuutemme olevan uhattuna, tunnemme tarvetta puolustautua. Käyttäytymistä voidaan pitää päämääräsuuntautuneena toimintana. Sen avulla pyritään saavuttamaan koettuja tarpeita havaitulla kentällä (Rogers 1951). Puolustautuminen johtaa myös toisen osapuolen puolustautumiseen. Ärsykkeen voimakkuus ja vaikutus omaan käyttäytymiseemme ovat yhteydessä kognitioon. Kognition kautta voimme pyrkiä selittämään itsellemme tunteen synnyn taustalla olevat tekijät. Konfliktitilanteeseen osallistuvien henkilöiden asettuminen puolustuskannalle estää rakentavan keskustelun. Tunteiden kognitiivinen käsittely auttaa hallitsemaan tunteita ja mahdollistaa rauhallisen suhtautumisen huolimatta tilanteeseen sisältyvistä epävarmuustekijöistä.

Vuorovaikutus ympäristön kanssa ja näiden tilanteiden arviointi muodostavat oman itsen rakenteen: organisoidun, virtaavan, johdonmukaisen käsite-rakennelman, johon sisältyy havaintoja luonteenpiirteistä ja niiden suhteesta itsen ja minuuteen sekä arvoihin, jotka ovat liittyneet näihin käsitteisiin. Organismien olennainen osa on käsitys itsestä. Mikäli koemme toimintamme olevan itsemme vallassa, toiminnan voidaan katsoa kuuluvan itsen. Toiminta ilman kontrollia koetaan vahingollisena itsen olemassaololle, joten sitä yritetään välttää. Pyrimme toimimaan siten, että käyttäytymisemme tukee ja on yhteneväinen minäkuvamme kanssa ja välttelemme tuomasta tietoisuuteen sellaisia kokemuksia, jotka eivät sovi minäkuvaamme. (Rogers 1951, 497–503.)

Kritiikki ja ristiriitatilanteet saattavat synnyttää tunteita, joita voi olla vaikea hyväksyä. Rehtorin odotetaan toimivan persoonaa kunnioittaen, maltti säilyttäen. Hänen tulisi olla se, johon muut voivat kohdistaa negatiiviset tunteensa. Rehtorin rooliin kuuluu tarvittaessa toimia projektion kohteena, mikä saattaa herättää halun puolustautua. Tällaisessa tilanteessa maltti on vaikeaa säilyttää eikä sitä aina kyetäkään säilyttämään.

Sosiaaliset kokemukset, sosiaalinen toisten tekemä arviointi yhdessä omien kokemusten kanssa ovat tekijöitä, joiden perusteella yksilö arvioi omaa itseään (Rogers 1951, 497–498). Kritiikistä selviämiseksi ja sen synnyttämien tunteiden ja niistä seuranneiden tapahtumien käsittelyssä perheen ja ystävien sekä kollegojen ja koulutoimenjohdon tuki on koettu tärkeäksi.

Kielteisestä palautteesta pitää oppia. Sitten sitä käsitellään jossakin hyvien kavereiden kanssa tai emännän kanssa kotona. Kysyy, että olisitko sinä tehnyt näin tai mitä mieltä olet. (R6)

Kyllä minä yleensä keskustelen sitten jonkun kanssa siitä. Aika hyödyllistä on ollut rehtoreiden työnohjaus, jossa sitten jokainen on saanut tuoda omia keis-sejään siihen keskusteluun. Mutta tällä hetkellä meillä ei ole sitä käynnissä, koska siihen ei oikein tahdo rehtorityöltä riittää aikaa. (R10)

15.3.3 Tiivistelmä

Koulu on ihmisyhteisö. Rehtori joutuu työskentelemään hyvin erilaisten ihmisten kanssa, tekemään päätöksiä, joiden hyväksyminen saattaa olla asianosaisille vaikeata sekä ottamaan kantaa ristiriitaisiin asioihin. Rehtorin rooliin kuuluu ristiriitatilanteiden selvittäminen sekä projektion kohteena olo. Yhä useammin vanhempien ja koulun välisiä ristiriitoja voidaan oikeudessa ja lehtien palstoilla. Negatiivinen julkisuus koetaan raskaana.

Ammatillisuuden säilyttäminen ristiriitatilanteissa koetaan selviytymistä edistävänä tekijänä. Tällä tarkoitetaan omien tunteiden hallintaa sekä kykyä objektiivisiin ja oikeudenmukaisiin ratkaisuihin vaikeissa, negatiivisia tunteita sisältävissä tilanteissa. Oman persoonan pitää olla kunnossa, jotta pystyy suhtautumaan objektiivisesti ratkaisuja vaativiin asioihin eikä kohdista persoonaansa tunnekuohussa esitettyjä syytöksiä. Kykyä rauhallisuuden säilyttämiseen pidetään myös luonnekysymyksenä

Koulutuksen avulla on mahdollisuus oppia toimintatapoja, jotka edistävät maltin säilyttämistä konfliktitilanteessa ja ehkäisevät jälkiseuraamuksia. Kokeemus samankaltaisista tilanteista auttaa hyväksymään kritiikin osana rehtorin työtä. Kuitenkin jokainen tilanne on ainutlaatuinen. Johtajan vaikutus on aina vastavuoroinen transaktio. Johtaja ja muut tilanteessa olevat antavat ja saavat aina jotain toisiltaan. Tarvitaan kykyä havaita tilanne ja muokata oma johtamistapa tilanteeseen sopivaksi. Pätevyys ei synny vain oikeiden menetelmien ja työtapojen opettamisella.

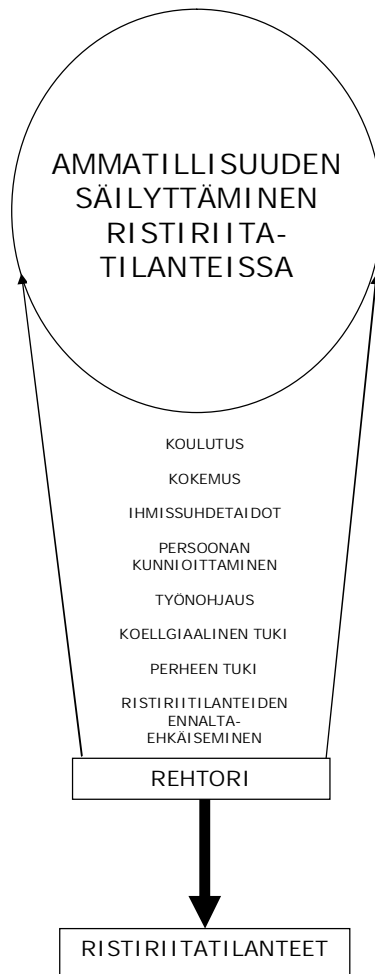
Ihmissuhdetaidot kuten sosiaalinen lahjakkuus, kyky asettua toisen asemaan, olla läsnä ja kuunnella, edistävät dialogisuutta ja kontaktin syntymistä vuorovaikutustilanteissa. Arvojen mukainen toiminta, oikeudenmukaisuus ja ihmisen kunnioittaminen koetaan tärkeänä. Kritiikkiä on helpompi sietää, kun tietää toiminnalla pyrkiensä parhaaseen mahdolliseen ratkaisuun vallitsevien reunaeh-tojen sisällä. Toisaalta epäoikeudenmukaista kritiikkiä on vaikeaa kestää.

Kritiikistä selviämisessä auttaa kokemuksen ja tunteiden purkaminen läheisten tai kollegojen kanssa. Yksilö arvioi omaa itseään ja toimintaansa sosiaalisten kokemusten sekä toisten tekemän arvioinnin, suhteessa näihin kokemuksiin, pohjalta. Rehtoreiden työnohjaus on mahdollisuus tarkastella tilanteeseen liittyneitä tunteita, ymmärtää niiden synty ja hyväksyä ne osaksi omaa itseä.

Ajanpuutteen koetaan vaikeuttavan osallistumista työnohjauksiin. Työtehtävistä suoriutuminen asetetaan arvojärjestyksessä oman itsen hyvän edelle. *Suoriutuminen* on arvona *turvallisuutta* tärkeämpi.

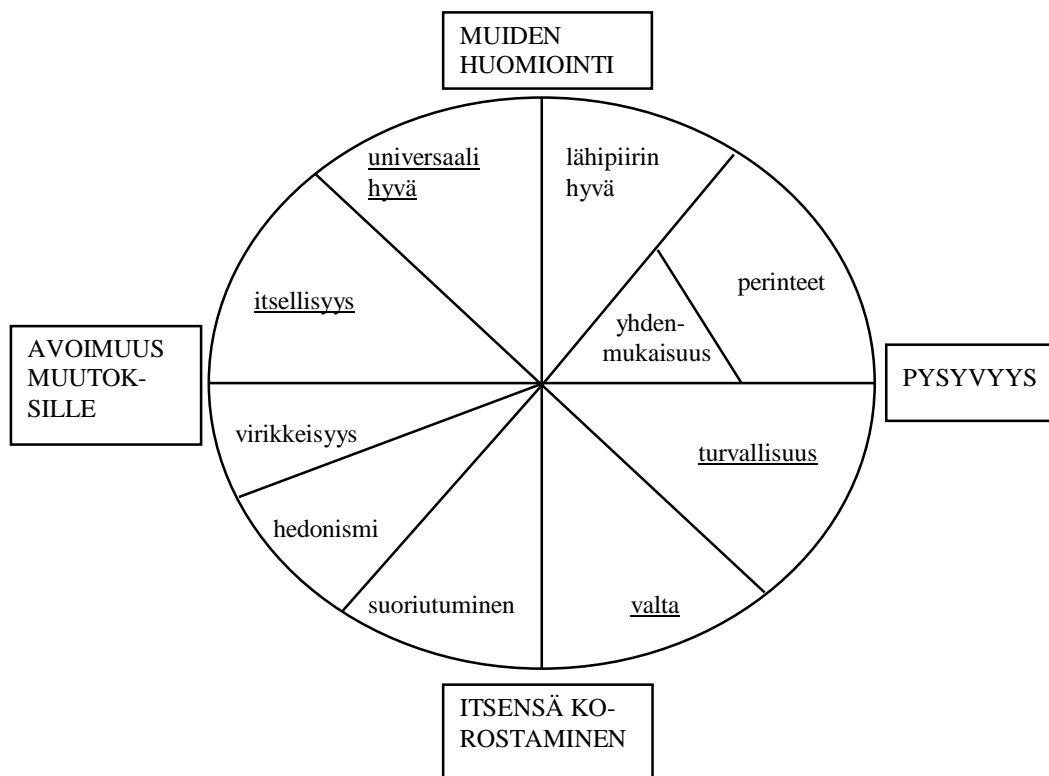
Ristiriitatilanteiden ennaltaehkäiseminen on ensiarvoisen tärkeätä. Kuuntelemalla ihmisiä osaa puuttua tilanteisiin ennen niiden kärjistymistä. Aktiivinen vuorovaikutus kodin ja koulun välillä ylläpitää avoimia suhteita ja tekee koulus-

sa toimivien arjen tutuksi. Tällöin vanhemmat huomaavat tarkastella asioita myös koulussa toimivien näkökulmasta ja ristiriitoja jää syntymättä.



KUVIO 19. Ristiriitatilanteet – ammatillisuuden säilyttäminen ristiriitatilanteissa

Ristiriitatilanteissa pyritään ammatillisuuden säilyttämiseen kuvion 19 mukaisesti. Ammatillisuudella tarkoitetaan maltin säilyttämistä, ettei tunnekuohussa tule loukanneeksi tilanteen muita ihmisiä ja että kokee pystyneensä toimimaan päätöksenteossa oikeudenmukaisesti kaikkia asianosaisia kohtaan. Näiden molempien päämäärien taustalla olevana arvona on *universaali hyvä*. Lisäksi rehtori tarvitsee kykyä toimia *itsellisten* arvojen pohjalta, jotta ristiriidoista huolimatta kykenee tekemään päätöksiä. Jännitteen näille arvoille muodostavat sekä *turvallisuus* että *valta*.



KUVIO 20. Ristiriitatilanteista selviämiseen liittyvät arvot Schwartzin (1992) arvokelle asetettuna

Konfliktitilanteessa rehtorin tulee pystyä kohtaamaan toimintaansa ja jopa persoonaansa kohdistuvaa kritiikkiä, jolloin hänen turvallisuutensa on uhattuna. Kuvio 20 havainnollistaa asiaa. *Turvallisuus* on yleisesti arvostettu arvo, joten sen puuttuminen koetaan selviytymistä haittaavana tekijänä. *Valta* ja *turvallisuus* tukevat toisiaan. Vallankäyttö ei koulukontekstissa ole kulttuurisesti hyväksytty arvo. Junnola ja Juuti (1993) toteavat vallan olevan johtajalle epäarvo, siis arvo, joka asettuu eri sarjaan kuin muut arvot. Sen olemassaolo tiedostetaan, mutta siitä ei haluta puhua eikä sitä voi julkisesti arvostaa. Kuitenkin kokemus osoittaa vallan olevan sekä haluttua että arvostettua. (Junnola & Juuti 1993, 205.)

Vallan kanssa jännitteen muodostaa *universaali hyvä*, joka hyväksytään koulukontekstissa. Rehtorin tulisi tilanteen epävarmuudesta huolimatta kyetä toimimaan roolinsa mukaisesti itsellisesti ja universaaliin hyvään pyrkien. Jos rehtori sen sijaan unohtaa universaalien hyvän ja käyttää valtaa tilanteesta suoriutumiseksi sekä oman turvallisuutensa tukemiseksi toiminta ei noudata kulttuurisesti hyväksytyjä normeja. Seurauksena on kokemus epäonnistumisesta rehtorin roolissa. Pettymyksestä selviytyäkseen rehtori näyttäisi tarvitsevan tukiverkon, jonka avulla hän voi reflektoida omaa toimintaansa ja siihen liittyviä tunteita.

Turvallisuuden tunne on tärkeä, sillä vain sitä kautta rehtori kykenee suhtautumaan rauhallisesti konfliktitilanteisiin ja siten ohjaamaan kunnioittavasti ihmisiä ratkaisun löytämiseksi sekä lopulta tekemään itsenäisesti vaikeitakin päätöksiä. Rehtori ei voi välttää tilanteita, joissa turvallisuus arvona on vaarassa. Rehto-

rilla täytyy olla keinoja riittävän turvallisuuden kokemiseksi sitä heikentävistä seikoista huolimatta.

Työnohjaus koetaan merkittäväksi selviytymistä edistäväksi tekijäksi. Ristiriitatilanteiden purkaminen auttaa näkemään konfliktitilanteiden todelliset syyt sekä oman toiminnan merkityksen tilanteiden etenemisessä. Niissä syntyneitä tunteita voidaan tarkastella kognitiivisesti ja hyväksyä osaksi itseä, jolloin ne osataan tunnistaa ja hallita entistä paremmin seuraavassa samankaltaisessa tilanteessa. Siten myös tilanteiden uhkaavuus vähenee. Tunteiden kognitiivinen reflektointi tapahtuu parhaiten perheenjäsenten tai toisten kollegojen kanssa turvallisessa ilmapiirissä. Lisäksi koulutusten ja työnohjauksen avulla voidaan oppia toimintatapoja, jotka helpottavat rauhallisuuden säilyttämistä. Yhdenmukaiset toimintatavat tukevat turvallisuutta (vrt. Schwartz 1992).

Rehtorit asettavat työtehtävistä suoriutumisen turvallisuutta tärkeämmäksi arvoksi. Tämä näkyy työnohjauksesta luopumisena työtehtävien kasaantuessa. Koulutoimen tulisikin järjestää rehtoreille mahdollisuus työnohjaukseen tarvittaessa sekä ennen kaikkea antaa aikaa näiden tukipalvelujen käyttämiseksi. Tuen merkitykseen rehtorin selviytymisessä palaan vielä tulosten raportoinnin lopuksi.

Konfliktitilanteiden selvittäminen ammatillisuus säilyttäen edistää työyhteisön sekä koulun ja huoltajien välisen yhteistyökulttuurin kehittymistä ja on siten merkittävästi yhteydessä rehtorin selviytymisen kokemuksen syntymiseen.

Haltuunoton tunne tulee siitä, että opettajakunta on minun takanani ja että osaa arvostaa sitä ja kokee, että ilmapiiri työpaikalla on hyvä. Sitten, että minä tiedän, että ne oppilaat, joita minä kohtaan, että jaksan heidän kanssaan jutella ja höpötellä ja hoitaa heidän asioitaan. On oikeassa paikassa tiukka ja oikeassa paikassa vähän löysempi. Sen kun saa balanssiin niin siitä tulee hyvä tunne. (R4)

Työyhteisön hyvä ilmapiiri on merkityksellinen rehtorin selviytymistä edistävä tekijä. Ojasen (1985, 54) mukaan tunne siitä, että on henkilökohtaisesti suosiossa, on rehtoreille tärkeää. Yhteisöllisen toimintakulttuurin koetaan edistävän sekä opettajien että oppilaiden hyvän toteutumista. Siihen siirtyminen ei ole itsestäänselvyys, sillä opettajat ovat perinteisesti työskennelleet yksin. Tarkastelen seuraavaksi yleisellä tasolla muutosjohtamiseen liittyvää problematiikkaa sekä erityisesti yhteisölliseen toimintakulttuuriin siirtymiseen liittyviä ongelmia ja niistä selviytymistä.

15.4 – yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisyyteen

Kouluorganisaation todettiin olevan murroksessa. Muutospaineita koulua kohtaan tulee niin koulun sisältä kuin ennen kaikkea sen ulkopuolelta. Rehtorin rooli muutosjohtajana on erityisen kiinnostuksen kohteena.

Rehtoriin kohdistuu paljon odotuksia. Niitä asettavat sekä koulutuksen järjestäjät että henkilöstö. Myös rehtorilla on omia odotuksia toimintaansa kohtaan:

rehtorinurasta haetaan usein uusia haasteita sekä mahdollisuuksia vaikuttaa laajemmin koulun toimintaan.

Muutostarpeet saattavat olla lähtöisin rehtorin, työyhteisön tai koulun ulkopuolisten tahojen tarpeista. Muutosta tarvitaan mutta se ei saa olla itsetarkoitus. Kehittämisellä tulisi pyrkiä koko kouluyhteisöä hyödyttäviin uudistuksiin, joiden avulla voidaan tukea oppilaiden ja koko työyhteisön oppimista (Stoll & Bolam 2004; Noddings 2007). Alullepanijasta riippumatta se on aina haaste sekä rehtorille että työyhteisölle. Koulukulttuurin kehittämistarpeet eivät sinänsä ole rehtorin selviytymistä heikentävä tekijä, mutta muutosjohtamiseen liittyvät ongelmat sitä vastoin saattavat sitä olla. Koulukulttuurin muutosjohtamisen paradoksi on, että onnistunut muutosjohtaminen edellyttää yhteisöllistä toimintakulttuuria, joka näyttäisi olevan muutosjohtamisen ensisijainen tavoite. Ei ihme, että muutosjohtaminen koetaan vaikeaksi.

15.4.1 Rehtorinurasta uusia haasteita ja kehittymisen mahdollisuuksia

Rehtoriksi hakeudutaan usein muutaman vuoden opettajankokemuksen jälkeen. Työstä haetaan uusia haasteita. Rehtorin työ on hyvin itsenäistä. Se antaa mahdollisuuden oman työnkuvan muokkaamiseen erityisesti nyt, kun päätäntävaltaa yksittäisissä koulua koskevissa ratkaisuisissa on siirretty rehtorille. Työn itsellisyttä arvostetaan.

Se mikä tässä rehtorin työssä on hyvää, on se, että pitkässä juoksussa siitä omasta tehtävästä pystyy muovaamaan semmoisen, että se on mielenkiintoinen. Siinä voi kehittyä ja siihen voi ottaa mukaan semmoisia asioita, jotka kiinnostavat itseään ihan oikeasti ja jotka ovat mielenkiinnon kohteita. (R10)

Aina voi oppia uutta ja kehittyä. Minä pelkään sitä jämähtämistä tai semmoista, että kaikki pysähtyy ja kaikki toimii samalla tavalla koko ajan. Se olisi ihan hirveän tylsää. Sitä minä pelkään eniten ja ehkä minä siksi haen niitä haasteita. (R1)

Rehtorin oma kehittyminen ja työyhteisön kehittäminen on rehtorin tehtäväkin. Kyllä sitä jollain tavalla täytyy olla mukana ja myös saa olla mukana. Harvemmin tulee tehtyä sellaista systemaattista analyysiä, että tällaisia johtamisentaidon alueita minä lähden kehittämään, koska olen niissä heikko. Sitä tulee vaan sellaisia mielenkiintoisia asioita, joihin lähtee mukaan ja sitten ne poikivat mukanaan aina jotain uutta. (R5)

Rehtori voi keskittyä koulun sisäisten asioiden eteenpäin viemiseen tai olla mukana kunnan tasolla tapahtuvassa kehittämistyössä. Erityisesti koulun tasolla on pyritty vaikuttamaan toimintatapoihin ja suuntaamaan niitä haluamaansa suuntaan.

Minulla oli jo silloin, kun tähän työhön ryhdyin, semmoinen ajatus, että tämä ei ole työpaikka, johon opettaja tulee viisi minuuttia ennen tunnin alkua tai ehkä vähän jälkeen ja sitten työpäivän päätyttyä heti lähtee kotiin. Jotain uudistusta tarvitaan, yhdessä tekemistä ja kehittymistä. Pitäisi saada sille työlle jo-

ku merkitys, joku muukin kuin että työhön vaan tullaan. Pitäisi pyrkiä tekemään koulusta lapsille mahdollisimman hyvä paikka opiskella ja aikuisille hyvä paikka tehdä töitä. (R3)

Rehtori on siinä asemassa, että hän voi vaikuttaa myös koulutoimen tasolla asioiden hoitoon ja eteenpäin viemiseen.

Me olemme menossa vasta koulukohtaisiin budjetteihin vuoden alusta. Siinäkin minä olen pilottihankkeessa mukana ja ohjausryhmässä. ... Minä kuulun perusopetuksen johtoryhmään, jossa on muutamia rehtoreita. ... Lähikoulu uudistuksessa minä olin puheenjohtajana. Lisäksi siinä oli mukana viisi rehtoria ja koulutuspäällikkö. Kun koen asioiden menevän päin puuta, se ahdistaa minua. Minä soitan aika usein ja annan suoraan heti palautetta, jos minun mielestäni joku ei toimi. Voin sanoa rehellisesti, että moni juttu on saanut alkunsa palautteesta jota olen antanut. Mieluummin minä menen asiaan vaikuttamaan ja kehittämään sitä, kuin kärsin ja seuraan ja monta vuotta, että tämä ei toimi. Mieluummin minä teen. (R8)

Rehtori voi keskittyä koulutoimentason kehittämiseen tai koulun sisäisten asioiden kehittämiseen tai vaikkapa molempiin. Useiden tutkijoiden mukaan onnistunut muutosjohtaminen edellyttää muutoksen aikaansaamista kaikilla kouluun yhteydessä olevilla tahoilla (Fullan 2003; Stoll & Bolam 2004; Southworth 2004, 160).

Vastajaat ovat kokeneet saaneensa rehtorin työssä mielenkiintoisia haasteita ratkaistavakseen. Itsellisyyttä arvostavalle tämä on tärkeää. Se antaa sisältöä työhön, tekee siitä mielenkiintoisen ja edistää siten työssä selviytymistä.

Positiivinen arvolataus varmaan sen takia että tässä on koko ajan tapahtunut. Kymmenen vuotta peruskorjauksesta alkaen sitä (koulurakentamista) on pyöritelty ja väännetty. Nyt on tämä laajennus. Koko ajan tapahtuu ja sitten toisaalta sitä hakee uusia juttuja liittyen kouluunkin. Nyt opettajat ovat kansainvälisyyttä tuoneet mukaan ja se on antanut uusia virikkeitä. Tämän tyyppisiä juttuja mistä aina voi löytyä jotain uutta. Sitten on tiettenkin se, että ikäpolvet vaihtuvat opettajakunnassa, tulee nuorempaa väkeä joiden näkökulmatkin ovat vähän erilaiset. (R8)

Rehtorilla on mahdollisuus oman työnsä suunnitteluun ja organisointiin. Rehtorina toimivan tulisikin nähdä koulujärjestelmä mahdollisuutena, eikä vain rajoituksena tai syntipukkina olemassa oleville ongelmille ja niiden ratkaisemiselle.

Suppea näkemys koulujärjestelmän mahdollisuuksista on yhteydessä if- only riippuvuuden syntymiseen. asiat olisivat mahdollisia, jos systeemi olisi erilainen. Rehtori toimii osana moniportaista koulujärjestelmää. Järjestelmässä tapahtuvat muutokset heijastuvat myös rehtorin työhön. Ihmiset tekevät systeemin, joten rehtorin toiminnalla on merkitystä myös systeemin toimintaan. (Fullan 2003, 19 - 25.)

Pennanen (2007, 101) toteaa rehtorin tarvitsevan valmiuksia ”johtaa muutosta ja katsoa asiantuntijana laajasti oman spesialiteettinsa ulkopuolelta” (ks. myös Cowie & Crawford 2007). Johtamisessa tarvitaan pelisilmää toimia koulun toimintaan yhteydessä olevien tahojen kanssa. Sosiaalisten suhteiden avulla, verkottumalla, rehtori voi tietoisesti kehittää pelisilmäänsä. Kuhunkin tilanteeseen

sopivan käsitteistön käyttö mahdollistaa vaikuttavan toimimisen kaikilla johtamisen kontekstiin yhteydessä olevilla tasoilla. Merkitysrakenteet uudistuvat subjektien tekijyyden kautta (Heiskala 2000, 217). Yhteiseen merkityksenantoon perustuvan ajattelun kehittymisessä on tärkeää erilaisten virallisen ja epävirallisen organisaation vuorovaikutusareenoiden ja yhteistyömuotoihin liittyvien koostumusten oikeanlainen hyödyntäminen (Talja 2005, 3 - 4, 207). Toimijan tulee intentionaalisesti reflektoida toimintaansa ja omaksua uusia toimintatapoja yhdessä toisten kanssa. Rehtorin tulee kyetä analysoimaan tekijyyttään, sen motiiveja sekä suunnata itsellisesti toimintansa. Siten toiminnalla on mahdollista tuottaa tarkoitettuja tuloksia ja pyrkiä ohjaamaan ja muuttamaan yhteiskunnallisten käytäntöjen kehitystä (Heiskala 2000, 217) ja kokea oman johtamisensa itsenäisenä toimintana eikä vain annettujen päätösten toteuttamisena (Pennanen 2007, 90).

15.4.2 Koulun tason muutoksen edellytyksenä opettajien osallistaminen

Yksilön toiminnan sitouttaminen hallinnollisiin ja pedagogisiin muutoksiin on useiden tutkijoiden mukaan koulussa tapahtuvan muutoksen kannalta ensiarvoisen tärkeitä. Kouluyhteisössä tulisi saavuttaa yhteisymmärrys toiminnan tavoitteista ja organisoinnista. Tässä rehtorin rooli on merkityksellinen.

Yhteisymmärryksen syntymiselle on monia esteitä. Johnson (2007, 29) toteaa koulun sisäisten ongelmien johtuvan esimerkiksi siitä että:

- koulussa työskentelee opettajia joiden koulutustaustat, kelpoisuudet ja koulutuksen tiedeperusta ovat erilaiset
- opettajankoulutusta ei ole uudistettu vastaamaan yhtenäiskoulujen tarvetta
- opettajien virkaehtosopimukset, opetusvelvollisuudet ja opetustyön organisointi eriarvoistavat opettajia

Lisäksi koulussa työskentelee yhä enenevässä määrin avustajia ja muuta henkilökuntaa, jonka toimenkuva kouluorganisaatiossa ei ole vielä selkiytynyt.

Työtä koulussa tehdään hyvin erilaisista lähtökohdista. Ei ole ihme, että koulun työtodellisuudessa syntyy hyvin erilaisia tulkintoja siitä mitä koulussa toimivien työn pitäisi sisältää (Johnson 2007, 29). Kasvatuksen käsitteen abstrakti luonne vaatii yhteistä arvopohdintaa. Rehtori on se henkilö jonka tulisi kyetä luomaan persoonaa kunnioittava ilmapiiri, missä arvokeskusteluun on kaikkien kouluyhteisössä toimivien turvallista osallistua. Erityisesti koulukontekstissa tämä on tärkeää, sillä opettajat voivat hyvin pitkälle itsenäisesti suunnitella miten he työnsä organisoivat. Opettajien valtaan rehtorilla on hyvin vähän mahdollisuuksia vaikuttaa. Rehtorin asemavalta ei yllä opettajan opetuksellisiin ratkaisuihin asti.

Johtaminen ei enää ole mitään määräämistä. Se lähtee liikkeelle siten, että minä teen pohjaehdotuksen. Ammattilaisia täytyy kuunnella, eikä vaan määrätä johonkin, muuten siitä ei tule hyvä Ehdotukseen ihmiset pystyvät vaikuttamaan. Mutta koska ollaan töissä, ei siellä voi vapaasti tehdä täysin sitä mitä haluaa,

mutta voi vaikuttaa ja tulla kuulluksi. Että minun toiveeni on tällainen ja yleensä se toteutuukin. Ihminenhän tekee parasta työtä, siinä mitä hän haluaa. Jos siinä on ristiriita yhteisön tai oppilaan näkökulmasta, niin sitten johtajan tehtävänä on ajatella sitä ensin. Mutta silloinkin toive on kuultu, mutta yhteinen etu tai oppilaan etu vaativat että tämä jako meneekin näin. Ihmiset hyväksyvät sen, kun sen tekee näkyväksi ja taas pyrkii tasapuolisuuteen. Avainjuttu on juuri se, miten saa ihmiset toimimaan työyhteisössä. (R5)

Voidakseen vaikuttaa opettajien ratkaisuihin, rehtori tarvitsee henkilökohtaiseen vaikutusvaltansa perustuvaa auktoriteettia. Tällöin hänellä on mahdollisuus vaikuttaa myös luokassa tapahtuvaan toimintaan. Tällaisen auktoriteettiaseman saavuttaminen edellyttää yksilön toimimista persoonaa kunnioittaen (Kirjavainen 1996). Toimiminen persoonaa kunnioittaen on keskeistä työyhteisön voimaantumiseen tähtäävässä transformatiivisessa johtamisessa (Bass & Avolio 1994). Persoonan kunnioittaminen sisältyy universaali hyvä - arvoon.

Opettajien osallistamisen edellytys on yhteinen keskustelu ja päätöksenteko. Muutoksen merkitys ja arvopohja tulee olla kaikille selvä ja yhteisesti hyväksyty. Mikäli opettajat eivät ole sisäistäneet muutoksen merkitystä muutos jää näennäiseksi eikä johda käytännön tasolla tapahtuvaan toimintatapojen muuttumiseen. Muutosvastarinta estää muutoksen.

Se on minulle niin itsestään selvä juttu, että minä käyn kouluttamassakin näistä asioista. Sitten minä huomaan, että kukaan ei ole kuningas omalla maallaan eli minä olin unohtanut, että täytyisihän meidän täälläkin puhua näistä asioista yhtä paljon kuin minä puhun niistä muualla. Minä itse menen eteenpäin kuin höyryjuna, mutta sitten minä en ole tajunnut sitä, että hetkinen me ei olla täällä oman yhteisön kanssa taaskaan puhuttu näistä asioista pitkään aikaan. Minä vaan niin kuin oletan, että totta kai tämä on täällä selvä asia. Viime syksynä tuli sitten semmoinen tilanne, että opettajakunta sanoi opettajakokouksessa minulle, että me ollaan liian monessa mukana. On liikaa perustyön lisäksi olevia asioita, että ei pysty enää keskittymään perustyöhön, että nyt mennään liian kovaa. (R1)

Muutokseen liittyvien toimintojen läpinäkyvyys ja tavoitteiden taustalla olevien periaatteiden yhteinen hyväksyntä lisää rehtorin ja työyhteisön välistä luottamusta. Työntekijöiden osallistaminen päätöksentekoon, sekä avoin yhteistyö avaavat rehtorin työnkuvaa työntekijöille, jolloin ymmärrys rehtoria ja rehtorin työn luonnetta kohtaan lisääntyy. Tämä lisää luottamusta rehtorin toimintaa kohtaan ja edesauttaa työntekijöiden alaistaitoja. Alaistaidoilla tarkoitetaan esimerkiksi vastuullisuutta ja rakentavuutta suhteessa esimieheen sekä työkavereihin ja työhön. ”Hyvä alainen osallistuu eikä jupise käytävillä.” ([http://www.tyoturva.fi/.](http://www.tyoturva.fi/)) Osallistuminen on helpompaa, kun tiedetään, että rehtori pyrkii toimimaan yhteisen edun mukaisesti, universaalia hyvää arvostaen.

Minä olen nähnyt sen, että yksi tiimityön hyvä puoli on se että ne (opettajat) alkavat ymmärtää sitä rehtorin asemaa ja tilannetta ja ne rupeavat arvostamaan sitä. Ne näkevät, miten paljon siinä on hommaa ja miten se rehtorin työ on onnistunut. Se on tavallaan alaistaito, että ymmärtää työyhteisön jäsenenä, että se rehtorin näkökulma asioihin saattaa olla toinen, mutta se johtuu siitä sen asemasta, ja sen pitääkin olla toinen. ... Alaiset ymmärtää sen, että sillä rehtorilla ei ole jotain salaista suunnitelmaa tai listaa, jonka mukaan se nyt vie tätä juttua eteenpäin, vaan että ne tavoitteet puhutaan auki. (R10)

Rehtorin toiminnan tulee osoittaa, että opettajat voivat luottaa rehtoriin ja että rehtori luottaa opettajiin. Luottamus synnyttää luotettavuutta. Luottamuksellinen ilmapiiri lisää työviihtyvyyttä ja on siten yksi rehtorin selviytymistä edistävä tekijä.

Aikaisempi rehtori oli ollut hyvin autoritäärinen, ikään kuin irti siitä työyhteisöstä, sen yläpuolella. Se oli aiheuttanut myös opettajien välillä ristiriitoja. Joku oli kokenut, että toinen oli rehtorin suosikki ja toinen taas ei. Tällaisia asioita, joita minun mielestäni ei enää nykypäivänä pitäisi tulla vastaan, mutta kyllä näitä vaan tulee. Siitä lähdettiin, että palautetaan luottamus siihen opettajien ja rehtorin väliseen suhteeseen. ... Minä muutin ihan semmoisia käytännön seikkoja. Rehtori oli pitänyt sitä omaa oveaan aina lukossa, niin minun oveni on aina auki, koska siellä oli semmoisia mappeja, joita myös opettajat tarvitsevat. Avoimuus, että minun työhuoneeseeni voi tulla, tämä on työpaikka. Totta kai on oma työpöytä ja tietokone jonne kukaan ei mene, mutta myöskin se luottamus siihen. Sillä lailla opettajat huomasivat, että jotain on muuttunut, tämä tulee avoimemmaksi. Kannustin myös tulemaan puhumaan minun kanssani, mitä he eivät oikein uskaltaneet aikaisemmin tehdä. Eli pienin luottamuksen askelin he saivat luottamuksen minuun. (R4)

Sitten se, että se että ne (opettajat) tietävät, että minä luotan niihin niin niistä tulee myös semmoisia ihmisiä joihin voi luottaa. Tavallaan vastaavat siihen luottamukseen ja ovat luotettavia. (R10)

Auktoriteetti ja luottamus liittyvät kiinteästi yhteen. Jotta koulussa toimivat henkilöt mieltäisivät rehtorin moraalisesti legitimiiksi auktoriteetiksi, täytyy hänellä olla moraalisesti hyväksyttävät auktoriteettiin liittyvät oikeudet ja velvollisuudet ja hänen tekonsa tulee olla moraalisesti oikeita (Kirjavainen 1996, 107). Tämänkaltaisen auktoriteetin saavuttamiseen ei riitä pelkästään oikeudellisesti legitimiin auktoriteetin omaaminen (virka), vaan henkilön täytyy myös toimia moraalisesti oikein. Rehtorin täytyy omalla toiminnallaan osoittaa pyrkivänsä universaaliin hyvään.

Kun työntekijät voivat luottaa rehtorin olevan heidän tukenaan, toimivan oikeudenmukaisesti, työyhteisöä ajatellen, syntyy rehtorille auktoriteetti, jonka avulla työyhteisön johtaminen on helpompaa kuin asemaan perustuvan auktoriteetin käyttäminen työntekijöiden toiminnan suuntaamisessa.

Auktoriteetti syntyy tietysti siitä työyhteisön vastuunkantamisesta. Työn tekemisestä ja vastuun kantamisesta, siitä se minun mielestäni syntyy. Ei se ehkä synny mistään asiantuntemuksesta. Monessa asiassa opettajat esimerkiksi tuovat minulle ideoita. Enhän minä mikään ideanikkari ole, eikä tarvitsekaan olla. Siinä opetuspuolellakin ne ovat varmasti pätevämpiä. Mutta lähinnä juuri nimenomaan siitä vastuunkantamisesta ja opettajan apuna olemisesta, siitä se minun mielestäni syntyy se auktoriteetti ja siitä, että opettaja ei ole milloinkaan yksin. (R9)

Saavutettu luottamus tulee pystyä säilyttämään.

Sitä luottamusta ei saa koskaan menettää. Sen mitä lupaa itse se on pidettävä. Mutta sen voi pitää sillä tavalla, että tänään minä en tee tätä, minä teen tämän huomenna, mutta sitten sen huomenna pitää olla. (R10)

Uusmanagerialistinen suuntaus, toiminnan tehokkuuden mittaamiseen pyrkiminen, koetaan huonona. Rehtorit kokevat, että he voivat luottaa opettajiin ja mittaamisen pelätään johtavan vain molemminpuolisen luottamuksen menettämiseen. Tulostehostamisen ja toisaalta työntekijöiden kehittymisen välinen ristiriita kaatuu lähiesimiesten päälle (Siltala 2004, 254).

Eihän se hyvä asia ole, jos mennään englantilaiseen hirveään ja tuhoisaan koneistokytäsmalliin. Se olisi mieleton katastrofi joka ei tietenkään ole toivottava. Opettajien uusi palkkausjärjestelmä saattaa johtaa siihen. Siltalan teesi oli, että opettajat ovat jo valmiita antamaan parhaansa pakottamatta ja mittaamatta, autonomisesti ja on suuri vahinko, jos sitä ruvetaan mittaamaan. Silloin se hyvä jää saamatta, kuten englannissa on käynyt. (R11)

15.4.3 Opettajien osallistamisen ongelmana yksintekemisen kulttuuri

Opettajilla on perinteisesti ollut suuri autonomia suunnitella oma toimintansa. Yksityisen tekemisen sijaan muutostilanteessa yhteiskunnan ja toisaalta koulun sisäiset erilaiset tavoitteet tulevat avoimesti esille. Kouluorganisaation ristiriitainen perusluonne ikään kuin aktivoituu muutostilanteessa. Tällöin johtamistoimintojen merkitys on ristiriitojen ehkäisyssä ja harmonian säilyttämisessä. Johtajan tulee pysyä puolueettomana ja pyrkiä säilyttämään henkilökunnan luottamus. Koulun yhteiskunnallis-historialliset perinteet selittävät rehtorin toimintaa muutostilanteessa. Johtajan sekä kehittämistoiminnan kannalta on edullista, etteivät johtamisroolit ole liian näkyviä. Rehtori voi halutessaan vaikuttaa opettajiin opettajaryhmän välityksellä. Yhteys pedagogisen johtamisen ja sen lopputuloksen välillä näyttää hauraalta, silti epäonnistuneen muutosjohtamisen seurauksena rehtori jää yksin. (Isosomppi 1996, 146.)

Heli Talja (2005) on tutkinut asiantuntijaorganisaation toimintaa muutosprosessin kuluessa. Organisaatiossa elää rinnakkain kaksi todellisuutta, suunniteltuun perustuva, suoraviivainen johtamisen maailma ja käytännön toimintaan perustuva alati muuttuva arki. Arjen toimintaa säätelevät huomattavassa määrin yksittäisten henkilöiden ja ryhmien osaaminen, asiakassuhteet ja intressit. Nämä kaksi maailmaa leikkaavat toisensa muutosprosessien aikana, jolloin erilaiset odotukset toiminnan suunnasta näyttäytyvät selvimmin. Muutokseen suhtaudutaan joko johdettavana prosessina tai arjessa vastaan tulevien ilmiöiden ratkaisijana. Yhteiseen merkityksenantoon perustuvan ajattelun kehittämisessä on tärkeää erilaisten virallisen ja epävirallisen organisaation vuorovaikutusareenoiden ja yhteistyömuotoihin liittyvien kokoontumisten oikeanlainen hyödyntäminen. (Talja 2005, 3–4, 207)

Muutoksen edellytyksenä on toimijoiden sitouttaminen yhteiseen visioon ja yhteisistä toimintatavoista sopiminen yhteisesti luodun arvopohjan perusteella. Tarvitaan keskustelua, joka mahdollistaa erilaisista sosiaalisista kentistä tulevien näkemysten yhteensovittaminen koulun yhteiseen arvopohjaan ja sen pohjalta muodostettuun visioon koulun tulevaisuudesta. Yhteisen vision rakentaminen ja

yhteisön sitouttaminen yhteisesti asetettuihin päämääriin tapahtuvat vuorovaikutuksessa. Tähän tarvitaan aikaa.

Opettajille kuuluu opetustuntien lisäksi kolme tuntia YT-aikaa (yhteissuunnittelutyöaika) viikossa. YT-ajan käyttö koulutyön suunnitteluun mahdollistaa opettajien osallistamisen myös yleisemmällä tasolla koulun toiminnan kehittämiseen.

Kyllähän pitäisi saada porukka sitoutumaan niihin pelisääntöihin ja toimintatapoihin mitä koululla on. Se on ihan turha puhua tai näyttää jotain strategioita tai malleja jos porukka ei toimi niitten mukaan. Yhteisellä tekemisellä, yhteisellä ajalla, puhumisella, vuorovaikutuksella, avoimuudella siihen päästään. Siihen ei le mitään muuta konstia. Jos minä sanoisin että nyt tehdään näin, niin varmasti eivät kaikki tekisi. Se tarvitsee sitä omaa oivaltamista., että sinä ymmärrät sen asian. (R6)

Se on aika keskeinen asia kouluissa, miten se yhteinen aika käytetään. Suuri osa opettajista on hirmu työhakuisia, autonomisia tekijöitä, mutta sen YT-ajan suhteen me emme ole vielä ihan täydellisiä. (R11)

Voidaan ajatella, että rehtorin arkityöhön ei mahdu koulun toimintaa muuttavien ratkaisujen suunnittelu ja toteuttaminen. Pennasen tutkimukseen osallistuneet rehtorit toivoivat enemmän aikaa ihmisten johtamiselle (Pennanen 2007, 85). Myös muut tutkimukset ovat antaneet samansuuntaisia tuloksia (Mustonen 2003; Suomen rehtorit ry 2005; Vuohijoki 2006). Aika ihmisten johtamiselle saattaisi lisätä myös koulussa tapahtuvan päätöksenteon merkityksellisyyttä koulun toiminnan suuntaamisessa. Tämä on ollut myös hallinnon hajauttamisen yksi tavoite (Pennanen 2007, 92). Myös opettajat toivovat rehtorin olevan läsnä koulun arjessa. Vaikka yhteinen suunnittelu ja toiminta koetaan merkitykselliseksi, YT-ajan organisointi yhteiseen suunnitteluun on saattanut johtaa myös kielteisiin seurauksiin.

Yhteiselle ajalle minä olen työjärjestyksestä varannut tietyn päivän. Silloin kaikilta loppuu kello 14. Silloin on kokousaikoja, tiimejä, johtoryhmiä ja niin edelleen. (R6)

Toissa vuonna jotkut työryhmästä tulivat sanomaan, että he eivät ole voineet kokoontua, kun aina jollakin on meno. Ne eivät ole löytäneet yhteistä aikaa. No sitten minä sain muistaakseni toiseen jaksoon järjestettyä sillä tavalla, että kellään opettajalla ei ole koulua, torstaina kahdesta kolmeen Minä tein sinne semmoisen YT-tunnin jolloin työryhmät voivat kokoontua. Tästä seurasi yksi hankalimpia tilanteita minun työurallani, kun jotkut opettaja polttivat pärensä kokonaan, että kun tehdään tämmöistä, pakotetaan olemaan ja kyykytetään opettajia. Se kääntyi ihan hullusti. Minä yritin järjestää niille sitä yhteistä aikaa ja sitten se ei sopinutkaan. Kyllä minä otin nokkiini siitä ja vedin aika tiukankin palaverin yleensä siitä työryhmätyöskentelystä ja siitä YT-ajasta. Ei se homma ole selvinnyt vielä oikein kunnolla. Tänä vuonna ei ole tullut semmoisia tilanteita, mutta eivät ne työryhmät kyllä oikein ole toimineetkaan. (R7)

Kielteinen reaktio saattaa johtua siitä, että työryhmätyöskentelyn hyötyä omalle toiminnalle ei ole sisäistetty tai henkilöstön välinen yhteistyö ei toimi.

Kyllä sitä aikaa on. Se on omasta halusta kiinni ja tietysti se on tästä yhteisöstä kiinni, kuinka palkitsevaksi se koetaan. Jos se toimii hyvin ja on tehokasta, siihen ei välttämättä tarvita edes niin hirveästi aikaa. (R10)

Kun opettaja toimii luokassa, hänellä on valta suunnitella toimintansa itselleen parhaimmalla tavalla, omien tärkeiksi kokemien arvojen mukaisesti. Yhteistyö edellyttää tästä valta-asemasta luopumista. Jos työyhteisön koetaan toimivan itselle vieraiden arvojen mukaisesti, yhteistyö vaikeutuu. Näkemyserot kasvatustoiminnan suunnasta vaikeuttaa yhteistyötä. Yhtään helpommaksi asiaa ei tee kasvatuksen käsitteen abstrakti luonne: kukaan ei voi viime kädessä sanoa millainen kasvatustoiminta johtaa parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Opettajien tulisi silti kyetä toimimaan yhdessä. Sitä edellyttää myös Perusopetuksen opetussuunnitelma (2004, 4). Ilman ihmissuhdetaitoja yhteistyön tekeminen on vaikeaa.

Ongelma on, että opettajat ovat tiettyjä persoonia niin kuin rehtoritkin. Ammattitaidossa opettaja on hyvä, mutta opettajan toimiminen ihmisyhteisössä, sitä ei ole helppo oppia. Opettajien yhteistyön tekeminen vaatii toisen opettajan kanssa toimimista. Me huudetaan avustajia kouluun, mutta osaavatko opettajat niiden kanssa tehdä töitä. Ne ovat tottuneet ja ne on opetettu itseksensä tekemään. Ovat varsin itsenäisiä, joskus itsekkäitäkin persoonia. Todella ammattitaitoisia. Mutta koulussa ei jää aikaa miettiä, miten ihmisyhteisössä toimitaan, työyhteisössä toimitaan, miten me käyttäydytään. Kaikkihan perustuu ihmissuhteisiin, ei mihinkään muuhun kuin ihmissuhteisiin. (R9)

Yhtenä esteenä opettajien väliselle yhteistyölle nähdään vanhaan koulukulttuuriin liittyvät asenteet sekä virkaehtosopimus. Nämä vaikeuttavat erityisesti yhtenäiskoulujen toimintaa.

Ehkä siinä on tämmöistä kahden kerroksen väki ajattelua, jota meillä vähän edelleenkin on, koska virkaehtosopimus ei tue yhtenäiskoulujärjestelmää. Mutta sehän on mentävä VES:in (virkaehtosopimuksen) mukaan, eihän siinä mitään. Ei se ole minun päänsärkyni. - Aineenopettajia ei kohdella ihan samalla tavalla, jonkun tarvitsee opettaa vähemmän kuin jonkun toisen. Millä sinä tämän lisätyömäärän perustelet, silläkö että joku korjaa kokeita tai aineita? Aineenopettaja saa lisäpalkkiota luokanvalvojan tehtävistä. Taito- ja taideopettajat saavat siitä että ne hankkivat tavaraa ja niin edelleen. Luokanopettaja ei saa niistä tehtävistä mitään korvausta. Se että näillä kaikilla on samanlainen koulutus ja kuitenkin se lähtöpalkka on aineen opettajilla ihan erilainen. Tämä on vaan karu tosiasia. Samasta työstä pitäisi saada sama palkka. (R6)

Virkaehtosopimuksen eriarvoisuus koetaan epäoikeudenmukaisena. Se on asiaan-tila, jolle rehtorit eivät voi mitään. Eriarvoisuuden kokemuksen seurauksena yhteistyön tekeminen vaikeutuu entisestään.

Yhteistyön tekeminen on osallistamisen edellytys, joka taas on edellytys sitoutumiseen. Yhteistyön tekemisen todettiin olevan vaikeata. Erityisesti erilaiset näkemyserot toiminnan suunnasta sekä toisaalta yksintekemisen etuna oleva oman toiminnan vapaa suunnittelu estävät yhteistyötä. Rehtori ei voi määrätä opettajien toiminnasta luokassa eikä hän myöskään voi määrätä YT-aikojen lisäksi opettajia tekemään yhteistyötä. Opettajat täytyy saada vapaaehtoisesti luopumaan vallastaan ja suuntaamaan toimintaansa yhteistyön edistämiseksi. Tämän todettiin onnistuvan parhaiten ilmapiiressä, missä opettajat voivat luottaa rehtorin

toimivan universaalien hyvän arvojen mukaisesti. Lisäksi rehtori tarvitsee pelisilmää pyrkiessään motivoimaan opettajia yhteistyöhön.

15.4.4 Yhteistyön hyödyt

Opettajilla on opetusvalta, johon rehtorin asemavalta ei yllä. Opetusvalta on opettajille keskeinen arvo. Valta mahdollistaa yksilön arvojen konsistenssin säilymisen opetustilanteessa. Tällä on merkitystä yksilön persoonallisuudelle, etenkin kun opettajat tekevät työtään persoonallaan. Lisäksi arvojen mukainen toiminta on keskeinen osa persoonallisuuttamme. Toisaalta valta suunnitella oma opetus mahdollistaa toimimisen omien arvojen mukaisesti huolimatta koulussa yleisellä tasolla vaikuttavista arvoista.

Jotta yhteistyö koettaisiin tärkeämpänä kuin valta, tulee rehtorilla olla pelisilmää perustella yhteistyön tekeminen arvoilla, joiden voidaan olettaa olevan myös opettajille merkityksellisiä. Perustelut paljastavat samalla, millaisena rehtori pitävät opettajia arvomaailmaltaan.

Yhteisöllisyyden lisäämistä perustellaan monella eri tavalla. Erityisesti sen koetaan olevan tärkeää oppilaan kannalta.

No ihan sen takia pitää tehdä yhteistyötä, koska me opetetaan. Tuleva maailma on sellainen, että siinä tarvitaan sosiaalisia taitoja, yhteistyön tekemisen taitoa. Oppiminen lähtee yhteistoiminnallisuudesta nykyisin. Miten lapsi voi oppia tekemään yhteistyötä, jos se ei näe koskaan opettajan tekevän. Jos se aina vaan näkee yhden ihmisen siellä luokassa, joka sanoo että tehkääpä nyt yhdessä töitä. Ihan tästä. Sitten nämä, jotka tekevät yhteistyötä, niin niiden oppilaat saavat enemmän jossain määrin. Eli kyllä siinä oppilastakin ajattelen. Sekin on siinä, että jos luokat tekevät keskenään yhteistyötä, niin pikkaisen se kontrolloisi sitäkin, että kaikki saa suunnilleen saman tyylisen opetuksen. (R9)

Yhteistyön katsotaan edistävän myös opettajien jaksamista: se vähentää yksinäisyyden tunnetta, mahdollistaa vaikeiden tilanteiden purkamisen ja tiedon jakamisen. Vuorovaikutus ja yhteistyö lisäävät myös henkilökunnan tietoa toistensa työnkuvasta, mikä taas lisää arvostusta ja on yhteydessä myös työskentelyilmapiiriin.

Yhteistyön tekeminen on tärkeätä, koska sehän vähentää sitä väsymisen tunnetta. Tai sanotaan, että väsyminen havaitaan aikaisemmin. (R9)

Toisen työn tunteminen on erittäin tärkeätä, että tiedetään mitä toinen tekee. Ihan siitä yksinkertaisesta syystä, että se vähentää paskan puhumista, joka lisää hyvinvointia. Toinen on sitten myös tämä opetuksellinen ja pedagoginen jatkumo, että me nähdään mihin me olemme saattamassa tätä porukkaa tai mistä he ovat tulossa. (R6)

Työyhteisön toimivuus parantaa työyhteisön ilmapiiriä. Tämä taas on yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja yleiseen viihtyvyyteen koulussa.

Arvioinneissa on tultu siihen tulokseen että kyllä se vaikuttaa lapseen ihan älyttömän paljon. Ensinnäkin jo se, että koulun ilmapiiristä saadaan sellainen,

että aikuinen tulee mielellään sinne, aikuinen viihtyy työssään, aikuinen tuntee tekevänsä mielettömän tärkeätä työtä ja aikuiset kohtaavat toisensa ihmisinä. Samalla tavalla lapset aistivat sen, että täällä on hyvä olla, tämä on ihmisen paikka, että minä en ole riesa ja haitta täällä, vaan että täällä aikuiset haluavat tehdä minun kanssani töitä. (R 2)

Yhteisöllisten opettajankokouskäytänteiden todetaan parantavan tiedonkulkua ja helpottavan yhteisistä käytänteistä päättämistä ja niihin sitoutumista ja näin ollen vaikuttavan myönteisesti myös työskentelyilmapiiriin.

Minä huomasin ensimmäiseksi, että oli hirveän raskasta käyttää kokouksessa yhteistä aikaa siihen, että neljäkymmenen ihmisen kanssa mietitään, että kuka ottaa vastuulle jonkun joulujuhlan ja kevätjuhlan ja itsenäisyyspäivän. Näihin saattoi mennä kokouksesta tunti, puolitoista. Kaikki siellä kyräili ja minä yritin sitten, että voisitko sinä tai sinä. Tämä oli ensimmäinen juttu. Sitten minä huomasin, että pelisäännöistä ei tiedetty. Joku toinen teki ihan eri tavalla. - Eli tavallaan se tuli käytännön työn kautta. Sitten minä rupesin miettimään, nyt taas palaan armeijaan, että sinulla ei saisi olla kuin seitsemän johdettavaa. Se on jonkun näköinen sääntö. Että minä en voi johtaa neljäkymmentä kädestä pitäen. (R6)

Edellä esitetyn pohjalta todettakoon, että rehtorit olettavat opettajien arvostavan *universaalia hyvää*. Tämä arvo on koulukulttuurin perusta. On opettajan oma arvomaailma mikä tahansa, sen merkityksellisyyden kiistäminen ei koulukontekstissa ole moraalisesti hyväksyttävää.

Yhteistyön tekeminen on edellytys uusien käytänteiden luomiseksi ja niihin sitoutumiseksi. Koska yhteistyön tekemiselle on monia esteitä, käytänteiden muuttaminen on vaivalloista. Tietoa uusista käytänteistä on saatavilla koulutuksissa ja kirjallisuudesta. Silti jokaisella opettajalla ja rehtorilla on oma käsityksensä hyvin toimivasta koulusta. Teorian siirtäminen oman koulun käytänteisiin koetaan vaikeaksi.

Helposti on hyvin paljon ilmassa asioita, mutta miten saisi sitä sidottua johonkin, että se ei olisi niin epämääräistä. On visioita ja missioita ja strategiaa mutta mitä tämä itse asiassa on suomeksi, mitä tämä on siinä käytännön työssä. Meidän tehtävämme on kasvattaa lapsia, opettaa jokaiselle sopivasti, katsoa että ympäristö on turvallinen ja että aikuiset viihtyvät työssä. Kaikki tekisivät työtä yhdessä ja yhteiseksi hyväksi. On yhteiset pelisäännöt. Mutta, no mitkäs ne meidän pelisäännöt sitten onkaan, mikä on sitten se tavoite, milloin ne lapset nyt saa semmoista opetusta kuin ne tarvitsevat. Mikä se on se, mitä niille pitää taata. Tuntuu, että kaikkihan tämän tietää, mutta miten se puretaan sitten konkreetiaan. Se mitä sillä tarkoitetaan, riippuu niin paljon asenteesta ja siitä jokaisen omasta maailmasta. Jokaiselle se tarkoittaa eri asioita ja ei ole olemassa mittareita ja malleja. Jokaisella opettajalla on vähän erilainen päämäärä. (R3)

15.4.5 Kohti yhteisöllisesti toimivaa koulua

Teorian siirtäminen käytännön toimintaan edellyttää yhteistä keskustelua teoriasuhteessa koulun perustehtävään. Muutoksen edellytyksenä on muutostavoit-

teiden arvopohjan kokeminen yhteisenä. *Universaali hyvä*, johon sisältyy oppilaan hyvä sekä oma hyvä (*turvallisuus*) näyttäytyvät tärkeinä arvoina kaikille koulussa toimiville henkilöille. Muutokset tulisi toteuttaa niiden tasolle asti.

Minun mielestäni on tärkeätä, että me haetaan siitä se, mitä hyötyä tästä meille ja mitä hyötyä sille lapselle on tästä. Yksi hirvittävän tärkeä periaate on, että kaikissa asioissa meidän pitää miettiä se ketju aina sinne lapseen asti. Etä jos me nyt pidetään täällä tiimiä ja tehdään sitä ja tätä ja tuota, niin onko niillä mitään merkitystä sen lapsen kannalta? Eli meidän pitää uskallata katsoa se prosessi ihan alusta loppuun asti, että onko tämä vaan minun toiveeni ja haluni vai onko tämä ihan oikeasti nyt sille lapselle merkityksellinen. Vaikuttaako se häneen jollakin tavalla positiivisesti. (R2)

Muutoksen toteuttamisen tulee edetä vaiheittain, yhteisesti arvioiden ja tarpeen mukaan toimintaa kehittäen arvioinnista saatujen tulosten mukaisesti. Rehtorin puheessa tulee esille myös kärsivällisyyden ja muutokseen liittyvien vaiheiden tunteminen. Muutos varsinkin koulukulttuurissa tapahtuu pitkän ajan kuluessa.

Siinä alkuvaiheessa opettajankokouskäytännön tilalle tuli työryhmytyöskentelyä, jossa tehtiin koulun teemaviikkoja, tapahtumia ja jotain rutiinejakin. Lukuvuoden alussa katsottiin lukuvuoden tapahtumakalenteri, mitä pitää tehdä, minkälaisia tavoitteita me ollaan asetettu sille lukuvuodelle ja nimettiin työryhmät, jotka hoitivat tietyt punktit sieltä. Kun tätä oli tehty noin viisi vuotta, niin kaikki olivat vähän sen näköisiä, että taaska pitää mennä työryhmiin. Siitä sitten, aika hyvän keskustelun jälkeen, päätettiin pistää pystyyn tiimiorganisaatio.--Sitä tiimiorganisaatiota on nyt kymmenen vuotta pyöritetty ja vähän vuosittain muutettu. (R10)

Toimintaa tulee arvioida ja kehittää arvioinnin pohjalta yhteistoiminnallisesti.

Meillä on olemassa kotipesät ja jokainen joutuu kiertämään jokaisen kysymyksen äärellä ja antamaan siihen oman mielipiteensä. Silloin se ei koskaan yksilöidy ikään kuin minuun, vaan se on sen asian arviointia, sen ilmiön arviointia, sen tilanteen arviointia. Suurin osa ei kuitenkaan uskalla laittaa omaa mielipidettään, omaa persoonaa alttiiksi ja minun mielestä sitä tietoa ei tarvita, että kuka on ollut mitään mieltä. Eihän se ole olennaista vaan se, että jos useammasta henkilöstä tämä asia ei toimi, niin sille pitää tehdä jotakin. Olipa kuka tahansa sitä mieltä. Arviointi tiedostetaan osaksi sitä prosessia sillä tavalla, että ilman arviointia ei tule muutosta. Ongelmapuhe ilman sitoutumista sen ongelman korjaamiseen on kiellettyä. Ettei jäädä vellomaan siihen likaveteen vaan, että jos esittää ongelman, niin pitää olla valmis tekemään ratkaisuja. Meidän pitää olla valmiita siihen, että me yhdessä korjataan tämä rakenne. (R2)

Siitäkin pitää keskustella, että mikä on se tapa ja kuinka usein sitä arviointia tehdään.--Kun me tehdään tällaisia isoja asioita, niin kun sitä seuraa tarpeeksi tiukalla aikataululla, eikä anna asioitten pitkittyä, niin kyllä ne saadaan oikaistua. Tärkeintä on loppujen lopuksi yhteinen keskustelu ja arviointi, että kannattaako tätä jatkaa vai ei. Eli jos me tällaiseen yhteistoiminnalliseen tai tiimihommaan ollaan menty, jossa asiat sovitaan yhteisesti, niin ei rehtori voi yksin lopettaa sitä, vaan se pitää samassa prosessissa kuin se on syntynytkin myös ajaa alas. (R10)

Tiimityöhön siirtyminen oli yksi ratkaisu opettajien välisen yhteistyön lisäämiseksi. Kouluissa, joissa tiimityön koetaan toimivan hyvin, toiminta oli hyvin samalla tavalla järjestettyä.

Tiimien vastuualueena on opetus- ja kasvatusprosessi. Se jokapäiväinen opetus ja kasvatustyö, minkälaisia käytäntöjä siellä on, minkälaisia sääntöjä siellä on, mitä pitäisi ottaa huomioon erinäköisissä asioissa. Sitten tiimeissä käydään keskustelua, joka nousee sieltä tiimin sisältä, myös työnohjauksellista keskustelua. Sitten se toimii myös toisinpäin. Se ei ole pelkästään niin, että rehtori tai johtoryhmä antaa tiimille tehtävät, vaan sieltä tiimeistä nousee asioita ja ideoita yhteiseen keskusteluun. (R10)

Puhtaasti arvalla valittiin alun perin ne ryhmät. Ryhmästä vaihtuu puolet aina vuosittain. Meillä on neljäkymmentäviisi työntekijää ja viisi tiimiä. Tiimi keskuudestaan valitsee johtajan tai vetäjän sille tiimille. Tiimit kokoontuvat säännöllisesti joka toinen viikko. Sen tehtävänä on toimia valmistelevana ja palautetta antavana elimenä. On asioita, jotka minä annan tiimeille mietittäväksi ja pohdittavaksi. Sitten ne ihan toimivat työrukkasina, eli tiimi ykkönen tekee tänä vuonna joulujuhlan, tiimi kakkonen tekee sen, tiimi kolmonen tekee tuon ja niin edelleen.--Tiimillä on myös purkuryhmän merkitys elikkä se on semmoinen foorumi, keskustelupaja, että siellä voidaan purkaa niitä asioita, mitä työyhteisön työskentelyyn liittyy ja siellä meillä on se sitoumus, että ne ovat luotamuksellisia. Tiiminvetäjät kuuluvat johtoryhmään. Kun he tuovat ryhmästä asioita, niin he eivät tuo niitä nimellä, vaan ne tulevat niin kun asioina. (R2)

Työryhmätyöskentely on yksi tapa lisätä yhteistoimintaa. Myös silloin ryhmien tehtävänä on usein koulun käytäntöihin liittyvä toiminta.

Opettajat toimivasti työpareina ja yhteisten asioiden puitteissa suunnittelee toimintoja. Sieltä löytyy aina ne vastuuhenkilöt, jotka kokoavat ympärille ryhmän ja jotka tekevät sen työn hyvin itsenäisesti. (R3)

On kyseessä pieni tai iso koulu, rehtorin ja työyhteisön välinen vastuunjako tulee suunnitella toimivaksi. Tiimien vastuulla saattaa olla koulun käytänteisiin liittyvä toiminta. Rehtorin vastuualueena ovat esimerkiksi koulun kehittämiseen liittyvät suuret linjat ja henkilöstö- ja taloushallinto.

Kyllä minä sen henkilöstöpuolen haluan pitää itselläni aika tarkkaan ja tietysti talousasiat, talouden suuret linjat ja koulun pitkän tähtäimenkehittämissuunnitelmat. Sitten minä pidän aika tarkkaankin huolta siitä, että meillä pari kertaa vuodessa yhdessä arvioidaan koulun tiimien toimivuutta ja myös mitä tavoitteita laitetaan seuraavalle vuodelle. Edellisen vuoden arvioinnin perusteella asetetaan seuraavan vuoden tavoitteet. Tämän tyyppisiä asioita olen itselläni pitänyt, mutta sitten olen aika rohkeasti delegoinut sinne tiimityöhön. Tiimien vetäjät ja apulaisrehtori ja minä muodostamme koulun johtoryhmän, jossa sitten katsotaan myös näitä vähän isompia linjoja. (R10)

Tilanne saattaa olla päinvastainenkin.

Semmoinen ajatus minulla on itsellä taustalla, että pienistä asioista voin päättää itse, etten rasita niillä kaikkien mieltä ja päätä. Mutta sitten jos on isoja asioita, jotain esimerkiksi linjaukseen liittyviä asioita niin silloin pitää kaikkien olla mukana niistä päättämässä. (R1)

Kuhunkin kouluun sopiva yhteistoiminnallisuuden muoto täytyy itse löytää yhdessä työyhteisön kanssa. Valmiita malleja ei ole. Toiminnan kehittyminen on mahdollista, kun ristiriitoja ja niihin sisältyviä tunteita pystytään rationaalisesti käsittelemään. Kyky reflektoida omaa toimintaa yhdessä toisten kanssa auttaa näkemään kulttuuristen rajojen taakse ja ymmärtämään toisenlaisia tapoja toimia. Avoin dialogisuus antaa valinnanvapauden mahdollisuuden ja on edellytys yhteistoiminnalle ja edistymiselle. Tämä on mahdollista turvallisessa ja luottamuksellisessa ilmapiirissä. Tilanteen luonteen muuttuminen muuttaa myös ihmisten käyttäytymisen tilanteessa (Fullan 2003, 2). Asioista kyetään keskustelemaan rakentavasti ja negatiiviset tunteet hyväksytään osana muutosprosessia.

Muutos tulisi nähdä osana koulun toimintaa: kaikki koulussa tapahtuva toiminta tähtää muutokseen, ihminen ei tule koskaan valmiiksi. Muutos saatetaan nähdä kielteisenä, koska sen seurauksista ei ole varmuutta. Kulttuurin muutos vaatii dialogisuutta sekä reflektiota dialogissa esille tulleiden uusien arvojen ja tietorakennelmien sekä omien tieto- ja arvorakennelmien välillä. Sellainen dialogi ei ole helppoa, sillä osa rakenteista on muodostunut *hiljaisen tiedon* tietovarannoksi, jota ei osata tuoda julki.

Johtamisen ja arvojen välisessä yhteydessä voidaan erottaa kahden eri syvyystason ilmiöitä. Näitä voidaan kutsua (1) merkityksen johtamiseksi (2) ihanteellistumisprosessin kautta tapahtuvan uudenlaisen symbolisen järjestelmän syntymiseksi (Gagliardi 1986, 124–125.) Pinnallisella tasolla johtaminen jää merkityksen johtamiseksi. Tällä pyritään yhteisössä toimivien ajattelun ja havaitsemisprosessien samansuuntaistamiseen. Toimintatavat valitaan vallitsevan kulttuurin arvojen perusteella, joten muutosta ei tapahdu. Etenkin kriisitilanteissa tarvitaan uudenlaisia toimintalinjoja. Ihanteellistumisprosessin avulla pyritään muovaamaan organisaation symbolista kenttää, joka määrittää toiminta ja ajattelutavat. Siinä hyväksi havaittu uusi toiminta- tai ajattelutapa muuttuu tunnetasoiseksi tietorakennelmaksi tai toimintamalliksi sekä siirtyy osaksi yhteisön symbolista kenttää, jonka kautta havaitaan, jäsennetään ja ymmärretään erilaisia ilmiöitä. (Gagliardi 1986, 124–125.) Ihanteellistumisprosessissa syntyy uudenlaisia arvoja, jotka sulautuvat organisaation syvärakenteeseen ja mahdollistavat uusien toimintatapojen kehittymisen. Avoimen dialogin mahdollistaminen epävarmuustekijöistä huolimatta on yksi keskeisimmistä rehtorin tehtävistä, mikä voi auttaa uudistamaan koulukulttuuria.

Kulttuurin muutos on luovaa toimintaa. Luovuus taas perustuu luottamukselle. Se tulee esille parhaiten rikastavissa yhteisöissä, jossa ihminen kokee arvostusta ja yhteenkuuluvuutta, ja jossa ryhmä kannustaa yksilöitään suorituksiin, joihin he eivät yksin toimiessaan yltäisi. Kukin voi olla turvallisesti oma itsensä toisten seurassa. (Lehtonen & Lehtonen 2008, 59–60.) Ihmisen persoonallisuus kehittyy, kun ihmiset saavat ymmärryksen, ystävällisyyden ja luottamuksen ilmapiirissä keskustella tunteistaan ja maailmankuvastaan hyväksyen toisensa erilaisina ihmisinä, ainutkertaisina yksilöinä (Junnola & Juuti 1993, 96).

Ei ole olemassa valmiita malleja, jotka sopivat juuri minulle, tai meille, tai tähän yhteisöön. Sitä pitää uskaltaa toimia niin, että räätälöidään ja kokeillaan. Lähdetään tästä pisteestä, arvioidaan, muutetaan, korjataan, tehdään uudet tavoitteet, uudet ratkaisut ja taas mennään eteenpäin. (R2)

Tämä tiimiorganisaatiohomma on kyllä ollut ihan sitä kantapään kautta oppimista. Tietyksi minä olen lukenut siitä kirjoista, joka on erittäin hyödyllistä. Mutta sehän on aika paljon teoreettista ja se pitää sopeuttaa siihen koulukulttuuriin, mikä on olemassa ja hakea sieltä niitä asioita, jotka toimivat. Se ei oikeastaan tule muuten kuin kokeilemalla. Joitakin asioita pitää myös heittää pois, jos ne eivät tunnu järkeviltä. (R10)

Menestyksekkäässä johtamisessa on kyse johtamistoimintoihin osallistuvien sekä itse tilanteen välisestä onnistuneesta vuorovaikutuksesta. Tilanne sisältää sekä sosiaalisen että kulttuurisen kontekstin. Yksilöt ja ympäristö, sen sisältämät artefaktit ja käsitteet ovat vuorovaikutteisessa suhteessa toisiinsa (Spillane jne. 2004, 18J19). Yksilö kantaa itse sisällään oman sosiaalisen kenttensä käsitteet. Lisäksi käsitteitä on muodostunut koulussa vallitsevaan sosiaaliseen kenttään. Käsitteet muodostavat maailmasta kartan, jonka avulla pyrimme ymmärtämään maailmaa ja itseämme sen osana. Käsitteiden erilaisuus yksilöiden välillä vaikeuttaa ymmärtämistä, joten niiden merkitys vuorovaikutuksen onnistumisessa on ilmeinen.

Materiaaliset artefaktit ovat syntyneet koulun kulttuurisen historian aikana. Vanhat kulttuurisesti muovautuneet toimintatavat tuntuvat turvallisilta. Siksi rakenteet suuntaavat toimintoja vanhoihin uomiin eikä uusia mahdollisuuksia havaita koulu-kulttuurin kentällä. Muutosten yhteydessä täytyykin pohtia koulun fyysisten rakenteiden merkitystä toiminnan uudelleen suuntaamisessa.

Opettajat puhuivat, että koulurakennus fyysisenä puitteena rajoittaa yhteistyötä. Mietittiin, että minkälainen opettajantyö, koulu- ja kasvatustyö on optimaalista ja miten ne seinät rakennetaan niiden ympärille.--Uuden koulun rakentamisen ajatuksena on, että se rakennetaan sen näköiseksi että siellä pystytään käyttämään erilaisia oppimisympäristöjä. Se ei tarkoita sitä, että lopetetaan sellainen luokkaopetus, jossa oppilaat istuvat omilla pulpeteilla, kyllä semmoisiakin oppimisympäristöjä voi olla. Mutta että sen koko koulun ei tarvitse olla samannäköinen, että tässä istutaan nenät menosuuntaan koko ajan, joka on se vanha ehnoottilainen menetelmä. Uuden rakennuksen sisällä pitää olla hyvin paljon erilaisia tiloja ja muunneltavia ympäristöjä. (R10)

Vanhojen koulurakennusten remontointi, pienten koulujen lakkauttaminen ja yksiköiden yhdistäminen ovat lisänneet koulurakentamista. Rehtori vastaa myös remontin toteuttamisesta. Koulurakentamista ei silti ole koettu ongelmaksi, vaan mahdollisuudeksi. Rakenteita muuttamalla voidaan suunnata opettajien ja oppilaiden toimintaa haluttuun suuntaan. Rakentamiseen liittyvät ennakoimattomat vaiheet sen sijaan ovat aiheuttaneet stressiä, jopa loppuun palaminen on ollut lähellä. Remontin suunnittelussa ja erityisesti työn loppuvaiheessa tuki on tarpeen.

Loppuvaiheessa se remonti meinasi käydä lähestulkoon ylivoimaiseksi. Kunnan puolelta tämä toimii hyvin erikseen. On tekninen puoli ja sitten on koulun puoli. Nämä remonttiasiat eivät kuuluneet sivistystoimen johtajalle oikeastaan millään tavalla, joten minä hoitelin ne yhteistyössä sitten tämän teknisen puolen kanssa, koska se budjetti tulee teknisen puolelta. Mutta kun heillä on ihan omanlaisensa toimintakulttuuri ja käsitys siitä, mitä koulu on ja mitä koulussa tarvitaan. Se oli aika haasteellista, koska ne eivät tunne koulua eivätkä koulun

käytäntöjä eivätkä koulun tarpeita. Sieltä tulee vähän semmoista ivasävyistä viestiä, että tarvitaanko koulussa nyt tuommoista ja eivätkö ne lapset nyt pärjää vähemmällä. Ei kai nyt johonkin teknisen työn tilaan tarvita semmoisia koneita, kun nehan ei ole mitään ammattikäyttäjiä. Semmoista vähättelyä oikeastaan. Siinä on niin pahassa välikädessä ja varsinkin sitten loppuvaiheessa, kun alkaa väsyminen ja kaiken pitäisi olla kunnossa ja kun asiat eivät tapahdukaan. On vaikka asia jota ei ole tehty ja opettajat valittaa ja minä soitan seitsemän puhelinsoittoa ja asia ei tule kuntoon ja otan taas edelleen yhteyttä ja asia ei tule kuntoon ja vielä ja ei tule kuntoon. Opettajilla tulee sellainen olo, että minä en tee mitään, kun asia ei hoidu. Se oli varmaan se ihan kaikkein vaikein asia, etten minä voinut itse ruveta niitä korjaamaan.--Rehtorilla pitäisi olla esimies tai selkeää esimiestukea näiden asioiden neuvottelemisessa ja järjestämisessä. Mutta kun tämä järjestelmä on sellainen, että rehtoreilla on esimiehenä sivistystoimen johtaja, jolla on valtavan laaja työkenttä. Tuntuu että häntä ei voi kuormittaa eikä hänellä ole resursseja tulla siihen rinnalle toimimaan, mutta sitä kuitenkin rehtorina kaipaisi, että olisi joku, johon voi nojata ja jolta voi kysyä ja varmistaa. Pitäisi olla resurssoituna joku toinen henkilö, vaikka koulun sisäältä, jolle ihan selkeästi sitten siitä myös maksettaisiin ja jolla olisi vastuuta ja jonka kanssa voi sitä asiaa voisi pohtia ja viedä eteenpäin. Se olisi ollut suunnaton helpotus. (R3)

Uudet toimintatavat luovat turvattomuutta, sillä niiden seurauksista ei ole varmuutta. Rehtorin tehtävänä on varmistaa, että oppilaat ja vanhemmat sitoutetaan muutokseen. Oppilaita voidaan ottaa mukaan kehitystyöhön. Oppilaan huoltajien on voitava vaikuttaa varsinkin opetussuunnitelman kasvatustavoitteiden määrittelyyn (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 10). Tämä vähentää turvattomuutta ja oppilaat sekä vanhemmat saadaan sitoutumaan muutokseen. Vanhempien osallistaminen on voimavara ja toimintakulttuuriin liittyvien muutosten edellytys.

Vanhemmat ovat äärimmäisen samaa mieltä kuin lapsensa. Arvokeskustelun käyminen on koulun arvona hyvin voimakkaasti. Se että me luomme tässä yhteisössä sellaista kulttuuria, jossa samassa ryhmässä on hidas ja nopea, edistynyt ja hitaammin etenevä. Se pitää äärimmäisen tarkasti perustella. Vanhempainilloissa ja henkilökohtaisissa keskusteluissa tuon esille sen, että sillä on syynsä, miksi me toimimme näin. Että se ei ole vain sen takia, että nyt säästetään ja tehdään näitä ryhmiä tällä tavalla. Vaan että tämä on ihan tietoinen valinta tulevaisuuden rakentamiseksi. Jos ei lapsuudessa opi ottamaan toista huomioon, ei osaa tehdä sitä aikuisenakaan. (R2)

Yhteistyön onnistuminen, aito vastuun jakaminen ja molemminpuolinen luottamus antaa rehtorille rauhan seurata koulun toimintaa vähän etäämmältä.

Kun asioita kykenee tarkastelemaan ilmiönä hieman kauempaa, siitä seuraa rauha. Minusta tuntuu, että johtajana minulle on tullut hirvittävästi semmoista rauhaa. Minun ei tarvitse hötkyillä hirveästi. Me olemme nyt tässä ja katsotaan nyt, mitä tässä seuraavaksi tapahtuukaan. Se ei tarkoita sitä, että hypätään kuin lastu laineille ja annetaan mennä. Uskon siihen, että kun me avaamme silmät ja katsomme avoimesti vaihtoehtoja, niin meillä riittää osaaamista ja tietotaitoa valita oikeat ratkaisut. Kun me vaan uskallamme katsoa. Ei pakkomielteiden omaisesti, että me menemme aina tuohon suuntaan. Pitää uskaltaa pysähtyä ja katsoa, että menemmekö me tuonne vai tuonne vai mihin me haluamme mennä. (R2)

Koulun tavoitteena on saada aikaan muutoksia oppilaissa, koska oppiminen on muutosta. Se kuuluu olennaisesti koulun toimintaan. Rehtorin tulee kyetä johtamaan monimutkaista oppivaa organisaatiota, uudistamaan koulukulttuuria, jotta sen sisällä toimivien henkilöiden kyvykkyys tulisi koko yhteisön käyttöön. Kaikkien koulussa toimivien panosta tarvitaan, sillä tulevaisuuden ongelmat ovat liian monimutkaisia yksin ratkaista. *Universaalien arvojen* pohjalle rakentuva koulukulttuuri mahdollistaa toimintatapojen kehittämisen tarvittaessa.

Rehtorit kuten opettajatkin ovat työssään nimenomaan saadakseen aikaan positiivisia muutoksia lasten elämässä. Siksi koulun johtaminen tulisi entistä tiukemmin kytkeä palvelemaan tämän tavoitteen saavuttamista (Goodson & Hargreaves 2004, xiii). Suuri rajoite toiminnan kehittämisessä on tämän päämäärän katoaminen. Mikäli työn päämäärä hukkuu muiden tehtävien alle, katoaa työltä pohja: rehtorin työstä tulee tyhjää. (Fullan 2003 19–20; Niemi 2006, 94.) Koulutuksen moraalisen tehtävän nostaminen toiminnan uudelleen suuntaamisen perusteeksi luo yhteisen näkemyksen toiminnan tarkoituksesta ja sitouttaa henkilöt toimintaan (Fullan 2003, 26–28). Jos ihmisen toiminta ohjautuu korkeampien arvojen pohjalta, toiminta koetaan mielekkääksi huolimatta siihen liittyvistä vaikeuksista (Puolimatka 2004, 46–47). Muutosjohtamiseen liittyvät vaikeudet on helpompi ottaa vastaan ja jatkaa niistä huolimatta eteenpäin, mikäli muutoksen katsotaan edistävän oppilaan hyvän toteutumista. Muutoksessa on tärkeää pitää *universaalia hyvää* kaiken toiminnan ja kehittämisen keskeisenä arvona.

15.4.6 Tiivistelmä

Rehtori voi kehittyä ja kehittää työtään niin kunnan, koulun kuin yksittäisten käytänteiden tasolla, mikä koetaan etuoikeudeksi ja velvollisuudeksi. Rehtorit kokevat opettajien yksintekemisen kulttuurin olevan vanhaan koulunpitoon liittyvä jäännös, josta uusitun opetussuunnitelman ja oppimiskäsityksen vuoksi tulisi päästä. Koulussa pitäisi tehdä yhteistyötä. Sillä koetaan olevan merkitystä sekä opettajien, oppilaiden että rehtorin hyvinvoinnille. Opettajien välinen vuorovaikutus antaa mahdollisuuden siirtää vanhojen opettajien kokemuksen kautta saatua tietoa nuorempien opettajien käyttöön. Toisaalta myös jo pitkän uran tehneet voivat saada uutta intoa työhönsä työskentelemällä uran alkuvaiheessa olevan kollegan kanssa. Yhteistyö edistää opettajien jaksamista, sillä se vähentää yksinäisyyden tunnetta, mahdollistaa vaikeiden tilanteiden purkamisen ja tiedon jakamisen. Vuorovaikutus ja yhteistyö lisäävät myös henkilökunnan tietoa toistensa työnkuvasta, joka taas lisää arvostusta ja on siten yhteydessä työskentelyilmiöpiiriin. Opettajankokouskäytänteiden muuttaminen yhteisöllisemmäksi parantaa tiedonkulkua ja helpottaa yhteisistä käytänteistä päättämistä ja niihin sitoutumista. Nämä kaikki vaikuttavat myönteisesti myös rehtorin työssä selviytymiseen.

Opettajien jaksamisen ja koulun toimivuuden lisäksi yhteistyön merkitystä perustellaan sillä, että sen kautta oppilaan hyvä toteutuu paremmin. Yhteistyötaitojen opettamista pidetään koulun tehtävänä. Myös opettajien välinen yhteistyö edistää oppilaiden kykyä toimia yhdessä. Lisäksi se vaikuttaa oppilaiden koulu-

tuksellisen tasa-arvon toteutumiseen, kun opettajat joutuvat miettimään eri näkökulmista omaan opetukseensa liittyviä käytänteitä.

Muutos itsessään ei vähennä rehtorin selviytymisen tunnetta, vaan sen tekvät muutosjohtamiseen liittyvät vaikeudet. Yhteistyön suunnittelu ja organisointi koulun sisällä ovat hankalia asioita. Opettajilla on vankka näkemys omasta tavastaan toimia ja suuri valta sen suhteen, miten he opetustaan omassa luokassaan toteuttavat. Yhteistyön tekeminen vähentää tätä valtaa, joten siihen suhtaudutaan nihkeästi. Myöskään yhteistyön hyödyllisyydestä yksittäiselle opettajalle ei ole varmuutta.

Rehtorin tulee organisoida tilanteita, joissa muutoksen taustalla olevista arvoista voidaan keskustella ja sitä kautta luoda muutokselle yhteisen arvopohjan mukainen päämäärä. Sellaiseen hahmotteluun tarvitaan aikaa, mutta opettajille maksetaan palkka vain opetustuntien mukaan. Palkkaan tosin sisältyy myös yhteissuunnittelu-aikaa kolme tuntia viikossa. Niistä yksi tunti käytetään yleensä opettajankokoukseen. Kahden muun tunnin käytöstä esiintyy hyvin kirjavia menettelyjä. Aikaa yhteistyölle voidaan saada käyttämällä osa YT-ajasta työyhteisön osallistamiseen ja yhteisten päätösten tekemiseen uudeltaisesta toiminnasta ja sen suunnasta.

YT-ajan käytön organisointi opettajien väliseen yhteistyöhön on muutosjohtamisen kulmakivi. Se vaatii rehtorilta kärsivällisyyttä, ristiriitojen ja epävarmuuden sietokykyä, ihmissuhdetaitoja ja kykyä saada opettajat vakuuttumaan yhteistyön hyödyllisyydestä. Hyvin usein opettajat katsovat kodin ja koulun välisen yhteistyön vievän niin paljon aikaa, että tunteja ei jää yleisen tason kehittämistoimintaan. Koulukontekstissa toteutettu muutos sisältää paradoksin: muutoksella pyritään yleensä opettajien välisen yhteistyön lisäämiseen, mikä toisaalta on edellytys muutoksen onnistumiselle. Yhteistyön hyödyllisyys tulee perustella koulukontekstissa hyväksytyillä arvoilla kuten oppilaan hyvän tai opettajan hyvän toteutumisella. Tällöin opettajat saattavat motivoitua yhteiseen suunnitteluun.

Yhteinen arvopohja on perusta, jolle muutosta lähdetään rakentamaan. Päämäärään pyrkiminen pienin konkreettisoin askelin koetaan tärkeäksi. Onnistumiset näet palkitsevat ja luovat uskoa toiminnan jatkamiseen ja sen kehittämiseen. Toiminnan arviointi riittävän usein ja suuntaaminen uudelleen arvioinnin pohjalta tekee muutoksesta dynaamisen prosessin. Tämä on tärkeää, jotta mahdolliset epäkohdat saadaan riittävän varhain korjattua. Rehtorin tulee pitää huolta siitä, että toiminta on oikeudenmukaista ja johdonmukaista. Vanhempien osallistaminen muutokseen ja sitouttaminen muutoksen taustalla oleviin arvoihin vähentävät epäluuloja toimintakulttuurin muutosta kohtaan. Myös oppilaat tulee ottaa mukaan opetuskäytänteiden kehittämiseen. Fyysisten rakenteiden muuttaminen tukemaan uudenlaista toimintakulttuuria edistää muutoksen pysyvyyttä. Koulu-toimenjohdon tuki on erityisesti muutostilanteessa tärkeää.

On sitten kyseessä pieni tai iso koulu, rehtorin ja työyhteisön välinen vastuunjako tulee suunnitella koulun kannalta toimivaksi, kuten kuvio 21 esittää. Kuhunkin kouluun sopiva yhteistoiminnallisuuden muoto täytyy kehittää yhdessä. Valmiita malleja ei ole. Onnistunut yhteistyö, aito vastuun jakaminen ja mo-

lemminpuolinen luottamus antaa rehtorille rauhaa ja on siten merkittävä osa rehtorin selviytymistä.



KUVIO 21. *Yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisesti toimivaksi kouluksi*

Muutosjohtamisen ongelmat ovat moninaiset. Ne näkyvät opettajien välisenä eriarvoisuutena jo palkkaratkaisuissa. Myös palkan maksu pidettyjen opetustuntien mukaan vaikeuttaa toiminnan kehittämiseksi tarvittavan yhteisen suunniteluajan löytämistä. Lisähankaluuksia tuottavat opettajien ja muiden koulun yhteydessä olevien tahojen hyvin erilaiset näkemykset koulun kehityksen suunnasta.

Osallistaminen ja sitoutuminen muutokseen tapahtuu yhteisen keskustelun ja päätöksenteon avulla. Kumpaankin tarvitaan aikaa. Aikaa opetustuntien lisäksi on vain kolme tuntia. Nämä tunnit menevät pääsääntöisesti viikoittaiseen opettajankokoukseen sekä kodin ja koulun välisen yhteistyön hoitoon. Ellei muutosjohtamista koeta henkilökohtaisesti tärkeäksi, sen edellytyksenä olevaan yhteiseen keskusteluun ei haluta käyttää aikaa. Toisaalta muutosjohtamista ei voida kokea tärkeäksi, ellei muutokselle ole pystytty luomaan yhteisen arvopohjan mukaisia päämääriä, joiden edellytyksenä paradoksaalisesti on yhteinen keskustelu.

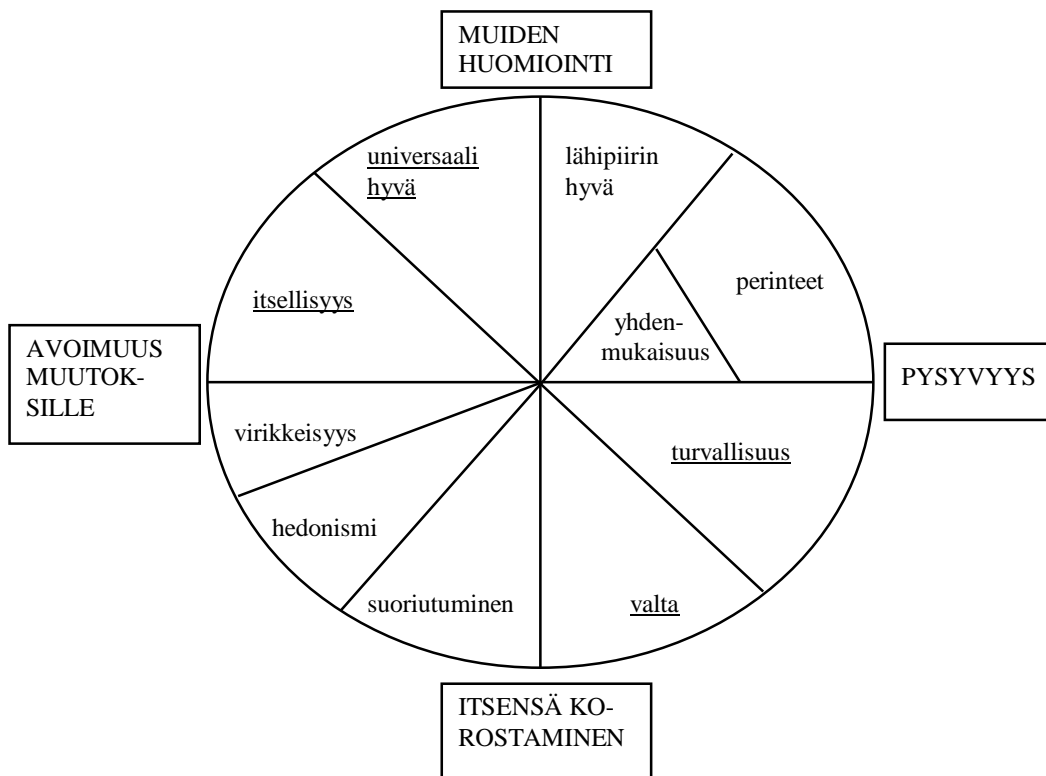
Opettajalla on valta suunnitella opetuksensa hyvin vapaasti virkaehtosopimuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelman määrittämässä rajoissa. Opettajien välinen yhteistyö vähentää tätä valtaa. Vallasta luopuminen on vaikeata. Turvattomuus uusien toimintatapojen edessä aiheuttaa epävarmuutta ja vastarintaa. Rehtorin tulee kyetä omalla toiminnallaan luomaan turvallisuuden ja luottamuksen ilmapiiri. Arviointi, yhteisesti sovittujen toimintatapojen vaatiminen kaikilta, oikeudenmukaisuus ja avoimuus ovat tärkeitä.

Muutosjohtamisen edellytyksenä on työyhteisön osallistaminen muutokseen. Muutoksen päämäärän taustalla olevat arvot tulee hyväksyä yhteisesti. Vastajaat perustelevat muutoshalukkuuttaan vedoten oppilaan tai opettajan hyvän toteutumiseen. Mikäli opettajat kokevat muutoksen todella edistävän näitä arvoja, uusiin toimintatapoihin voidaan sitoutua. Oppilaan hyvä muutoksen perusteena sitouttaa myös vanhemmat muutoksen. Päämääränä tulee olla *universaaliin hyvään* pyrkivät tavoitteet kuten oppilas saa parempaa opetusta, oppilas oppii toimimaan yhteiskunnan jäsenenä, opettajien kuorma vähenee. Rehtorin tulee omalla toiminnallaan osoittaa, että toimintaa suunnataan mainittujen arvojen mukaisesti.

Kouluorganisaation vahvat perinteet ja muutosjohtamista haittaava normatiivinen ohjaus tekevät muutosjohtamisen vaikeaksi. Jännitteitä muodostuu niin *universaalin hyvän* kuin *vallan* välille. Rehtorit näkevät, että yhteisöllisesti toimiva koulu edistää *universaalin hyvän* toteutumista ja toisaalta opettajilla on kuitenkin valta suunnitella luokassa tapahtuva toiminta omien arvojensa mukaisesti. *Valta* ja *turvallisuus* ovat toisiaan tukevia arvoja. Valta suunnitella oma työnsä haluamallaan tavalla on turvallista. Opettaja tuntee luokkansa parhaiten, joten vapaus suunnitella toiminta oman luokan lähtökohdista koetaan sellaiseksi, että se edistää oppilaan hyvän toteutumista.

Muutoksen johtamisessa tarvitaan *itsellisyttä*: kykyä kehittää koulun toimintoja huolimatta mahdollisista riskeistä. Avoimen dialogin mahdollistaminen epävarmuustekijöistä huolimatta on yksi keskeisimmistä rehtorin tehtävistä, koska vain siten koulukulttuuri voi uudistua. Kulttuurin muutos on luovaa toimintaa, joka perustuu luottamukselle. Turva, kuuluminen ja arvostus ovat tekijöitä, jotka edesauttavat luovuuden esiintymistä. Ne vähentävät muutoksesta aiheutuvaa turvattomuuden tunnetta sekä mahdollistavat *itseohjautuvuuden* ja avoimuuden muutokselle. Olennaista on, että rehtori omalla toiminnallaan osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen. Toiminnan tulee olla *universaalisten arvojen* suuntaama. Opettajat voivat luottaa siihen, että rehtori on heidän tukenaan, arvostaa heidän työtään ja toimii oikeudenmukaisesti.

Lisäksi rehtori tarvitsee pelisilmää, jotta hän osaa perustella muutoksen merkitystä arvoilla, jotka hyväksytään koulukontekstissa. Opettajien opetustaan koskeva valta mahdollistaa toiminnan suunnittelun omien arvojen mukaisesti. Opettajat pyrkivät toiminnassaan oppilaan hyvän toteutumiseen. Mikäli uuden toimintakulttuurin katsotaan edistävän oppilaan hyvän toteutumista, voidaan olettaa myös opettajien sitoutuvan muutokseen. Ainakaan sitä ei kulttuuristen normien vuoksi voida kovin pontevasti vastustaa, kuten kuvion 22 mukaan sopii päätellä.



KUVIO 22. Muutosjohtamiseen liittyvät arvot Schwartzin (1992) arvokehälle asetettuna

Ajankäytön rajallisuus ja virkaehtosopimuksen eriarvoistava vaikutus ovat ongelmia, joihin rehtorit pystyvät vaikuttamaan vain vähän. Kuitenkin ne haittaavat muutosjohtamisen edellytyksenä olevan yhteistyön tekemistä. Edellä mainittuihin seikkoihin tulisikin kiinnittää huomiota ammattiyhdistystoiminnassa sekä valtionhallinnossa.

Rehtorilta vaaditaan rohkeutta lähteä uudistamaan vanhoja rakenteita ja kohdata uudistuksista aiheutuvia ristiriitaisia odotuksia. Muutosjohtamiseen liittyvät odottamattomat tekijät koetaan herkästi uhkana omalle *turvallisuudelle*. Muutosjohtaminen on yksi alue, missä rehtorin kyky sietää epävarmuutta korostuu. Kaiken kaikkiaan rehtorin työ vaatii kykyä *itsellisiin* päätöksiin ja vastuun kantamiseen vaikeissakin tilanteissa. Tukiverkkoa tarvitaan, jotta rehtorin oma persoona säilyisi ehjänä. Tarkastelen viimeiseksi vastuun kantamiseen liittyvää problematiikkaa.

15.5 Kaiken kattava vastuu – mahdollisuus reflektioon

Rehtoria sitovat samat kunnallisia virkamiehiä koskevat normistot kuin opettajiakin. Kunnissa koulutoimen tai sivistystoimen johtosääntö määrittää rehtorin vastuualueeseen kuuluvat tehtävät. Johtosäännöissä todetaan poikkeuksetta, että rehtori vastaa koulun toiminnasta.

Koulussa on matala organisaatiotaso. Tämä tarkoittaa sitä, että rehtori on yleensä suoraan esimies opettajille ilman väliportaan hallintoa, mutta hänen on mahdotonta johtaa esimerkiksi 40 alaista kovin yksilöllisesti. Tiimiorganisaatio jakaisi johtajuutta myös opettajille. Apulaisrehtorijärjestelmä tai esimerkiksi koulusihteerit ovat muita keinoja, joilla rehtoreiden työtaakkaa on pyritty keventämään, mikä ei silti poista rehtoreiden kokonaisvastuuta. Sen kantaminen koetaan välillä raskaaksi. Esimerkiksi ristiriitatilanteissa kritiikin kärki osoittaa aina lopuksi rehtoriin.

Jos ajatellaan, että jokaisen oppilaan tarpeet ja haasteet pitää yrittää ottaa koulutyössä huomioon, niin kenelle ne paineet siinä ketjussa asettuvat? Ne asettuvat seuraavaksi opettajalle, mutta sitten seuraavaksihan se on rehtori. (R2)

Artisti maksaa ja rehtorit vastaa kaikesta, koska pykälät vaan menee niin. Asetelma on sellainen. Kyllä sen varmaan joku kokee uuvuttavaksi tai voi kokea hyvinkin ahdistavaksi. Ei se ainakaan ahdistusta vähennä. Onhan siihen joku 20 euron vakuutus otettavissa joistakin, jolla selviää vahingonkorvausvaateista, mutta ei se vastuuntunnetta poista. (R11)

Kritiikki ja erityisesti vastuuseen liittyvät vahingonkorvaus ja muut oikeudelliset seuraamukset muodostavat uhan rehtorin turvallisuudelle. Turvallisuuden voidaan olettaa olevan arvostettu arvo kaikille ihmisille. Jotta ihmisen työkyky ei lamaantuisi mahdollisten onnettomuuksien tai muiden seuraamuksia aiheuttavien tilanteiden pelosta, rehtori tarvitsee tukiverkoston, josta ammentaa voimia vaikeissa tilanteissa. Palautumiskeinot tulee olla kunnossa. Kokemuksen myötä oppii suhteuttamaan työssä eteen tulevat ongelmat ja uskomaan ratkaisujen löytymiseen vaikeissakin tilanteissa.

15.5.1 Kollegiaalinen tuki

Rehtori joutuu kohtaamaan kritiikkiä erityisesti uudistusten yhteydessä ja erilaisien ristiriitatilanteiden selvittämisessä. Omien kokemusten reflektointi toisten rehtoreiden kanssa auttaa tilanteen ymmärtämistä ja vähentää omaa syyllisyyden tunnetta. Kollegiaalinen tuki vaikeiden tilanteiden jälkeen koetaan hyvin tärkeänä. Rehtorille toinen rehtori on tärkeä selviytymistä edistävä tekijä.

Kollegojen kanssa keskustellessa tajuaa, että monet haasteelliset kokemukset kuuluvat rehtorin virkaetuihin ja monet ovat löytäneet itsensä samanlaisista tilanteista, kuin itselle on sattunut. Yhteisten seminaarien parasta antia on se hiljainen tieto, jota näistä asioista vaihdetaan kollegoiden kesken. Vertaistukea ja vinkkejä. Monet pienet käytännön asiat selviävät siinä samalla. (R11)

Omien kaupungin rehtoreitten kanssa meillä on minun mielestäni tosi hyvä yhteistyö ja luottamus. Että ihan kehenkä tahansa täällä otatkin yhteyttä, niin tietää, että saa apua ja voi luottaa, ettei kukaan taatusti puukota selkään. Rehtorin työ on tosi yksinäistä ihan älyttömän yksinäistä, joten kun on ihan muitten kuntien tai kaupunkien opettajien tai rehtoreitten kanssa tekemisissä niin se tuo varmuutta ja vahvistusta, että minä olen oikealla tiellä. Sitä kaipaa tosi paljon. (R1)

Myös huumori auttaa.

Ei niin vakavaa asiaa ole jos ei ole ihmishengistä kysymys, ettei koulussa siitä voi heittää huulta. Koulu kaipaa huumoria. (R7)

Kunnan sisällä tulisi olla rehtoreiden työtä tukevia rakenteita. Aluerehtorijärjestelmä todettiin varsinkin rehtoriuran alkuvaiheessa selviytymistä edistävänä tekijänä. Sen toiminta tulisi suunnitella huolellisesti, jotta se koettaisiin hyödylliseksi.

Aluerehtori hoitaa vain sivutoimisesti työtään oman koulunsa ohella ja se esimiesmäisyys ei tässä systeemissä toteudu. Eli jos kaipaa sitä esimiestä ja palautetta niin sitä ei saa. (R11)

Kollegojen tuen merkitys on kahtaalla sekä vaikeiden tilanteiden peilaamisessa ja ymmärtämisessä että toimintatapojen ja käytänteiden jakamisessa. Tiettyissä olosuhteissa, kun itselle ei muodostu mitään uhkaa, minäkuvan kanssa inkonsistenssit kokemukset voidaan havaita ja tutkia ja siten liittää osaksi minäkuvaa. Ristiriitatilanteissa syntyneiden tunteiden kognitiivinen käsittely auttaa ymmärtämään tunteiden synnyn taustalla olevia tekijöitä. Tämä auttaa hyväksymään tunteet osana itseä, mikä helpottaa syyllisyyden tunnetta. Sosiaaliset kokemukset, niiden jakaminen toisten kanssa ja keskinäinen arviointi kokemuksista ovat tekijöitä, joiden perusteella yksilö punnitsee omaa itseään. (Rogers 1951, 497–506.) Muiden samankaltaisten kokemusten kuuleminen poistaa omaan persoonaan kohdistuvat epäonnistumisen tunteet. Kyseessä ei ole enää persoonaan kohdistuva uhka, koska myös muut ovat kokeneet samanlaisia tilanteita. Yhdenmukaisuus luo turvallisuutta.

Vaikka yhteydenpito kollegojen kanssa koetaan tärkeäksi, sille ei tahdo jäädä aikaa, kuten ajankäytön hallintaa keskittyneessä kappaleessa todettiin. Rehtoreiden asettavat *universaalin hyvän* oman hyvän (*turvallisuus*) edelle.

On meillä rehtoriyhdistyskin. Muutama vuosi sitten siinä oli enemmänkin yhteistyötä. Onhan meillä tietysti kunnan sisällä nämä kokoukset kerran kuussa, mutta siinä ei ehdi paljon. Nyt yritetään keväällä järjestää, että kerran vuodessa päästäs johonkin etämmäksi. Päästäisiin juttelemaan asioista. Se olisi aika tärkeätä. Mutta se on yksinkertaisesti niin, että todennäköisesti kaikki ovat niin työllistettyjä. (R9)

Kyllä sitä voisi hyvin järjestää. Mutta tällä hetkellä rehtorin työn prosenttimäärä on minusta niin, että noin 80 % johdetaan päivittäin asioita ja siihen henkilöstön johtamiseen menee 20 %. Mutta sen pitäisi olla päinvastoin. Hen-

kilöstö unohtuu, kun aika ei riitä. Se aika menee niihin asioiden vatvomiseen, asioiden eteenpäin viemiseen ja se henkilöstö tavallaan unohtuu. Henkilöstökin kaippaa jonkunlaista läsnäoloa. Se siinä onkin, että ihmisten kanssa olemiseen pitäisi olla enemmän aikaa. (R9)

Rehtoreiden työnohjaus on toinen merkittävä apu vaikeista tilanteista selviämässä. Turvallisessa ilmapiirissä vaikeista asioista on helpompi puhua. Dialogisuus mahdollistaa tilanteiden ja niihin sisältyvien tunteiden peilaamisen.

Aika hyödyllisiä ovat olleet rehtorityönohjaukset, joihin jokainen on saanut tuoda omia keisseyjään. Siinä jaetaan ajatuksia ja tunteita ja ehkä etsitään ratkaisujakin, muttei suoranaisesti neuvota, että tee näin. Sen keskustelu antaa nimenomaan dialogin mahdollisuuden. Rehtorihan on kuitenkin aika paljon yksin ja sitä dialogia ei siellä yksinäisessä työhuoneessa juurikaan pysty käymään. Dialogin käyminen on minun mielestäni voimavara ja se antaa jonkinlaisia vaihtoehtoja. Ennen kaikkea siinä tulee näkyväksi se, että jokaisella on näitä ongelmia, vähän samantyyppisiä. Sitten se tuo semmoisen aikaperspektiivin. Siinä tulee semmoinen ikään kuin toivon perspektiivi kun me nähdään kuukausittain. Että nämä asiat ratkeavat ja epätoivo siitä, että asiat eivät selviä mitenkään se häviää. (R10)

Ratkaisuvaiheessa oli rehtoreitten työnohjaus, joka helpotti tekemään niitä päätöksiä, ottamaan vakavammin yhteyttä sivistystoimen johtajaan, että tästä ei tule mitään, että ei näin voi toimia. Minä rupesin ajattelemaan, että ehkä vika ei olekaan pelkästään minussa. Siinä sitten lopultakin se selviytymiskeino oli se, että tämän asian tunnisti. Se antoi sen rohkeuden tai ainakin vahvistusta siihen, että nyt asialle on tehtävä jotain. (R3)

15.5.2 Koulutoimenjohdon tuki

Koulutoimenjohdon tuki auttaa rehtoreita selviytymään tehtävistään. Rehtoreiden työtä tukevien rakenteiden luominen koetaan tärkeäksi. Kunnan hyvä työilmapiiri heijastuu myös rehtorin jaksamiseen.

Meillä on hyvä työilmapiiri kunnassa. Minulla on hyvä; erittäin hyvä pomo, joka muistaa kannustaa ja kehua ja antaa hyvin tukea. (R7)

Ei tullut vielä mainittua, että struktuuri on kunnassa selvä ja matala hierarkia. Se antaa rehtorin työskentelyyn tosi hyvät eväät ja minun mielestä opettajienkin työskentelyyn. Kaiken kaikkiaan tietyt elementit on turvattu ja se antaa pelimahdollisuuksia, pystyy tekemään työtään. Esimerkiksi ihmissuhteet rehtoreiden ja esimiestason ja kaupungintason välillä pelaa ja toimii. Vaikka kuinka rakenteet olisivat selvät ja hyvät, niin jos sieltä tulee aliarvostamista tai sellaista tunnetta, niin sekin vaikuttaisi negatiivisesti. (R8)

Rehtorit tiedostavat koulutoimenjohdon kiireen. Silti aikaa kehityskeskusteluihin kaivattaisiin enemmän: työtehtäviin liittyvistä asioista on tarvetta puhua. Yksintekemisen kulttuuri on myös rehtoreiden ongelma. Apua on vaikea pyytää.

Edellä todettiin rehtoreiden tehtävien lisääntyneen. Vaikka rehtorit osaisivat toimia itsellisesti, on tehtäviä niin paljon, että kaikkea ei ehdi tehdä kunnolla. Kuitenkin suoriutuminen on ilmeinen arvo rehtorina toimivalle. Tehtävien prio-

risoinnissa auttaisi, jos koulutoimenjohtolta tulisi selkeät tavoitteet sille, mitä rehtorin odotetaan tekevän. Tämä tukisi toiminnan suuntaamista sekä helpottaisi ratkaisujen tekemistä.

Minä odotan johtajuudelta sitä, että minulla on kontakti ja luottamus olemassa siinä välillä. Minä voin luottaa, että se sanoo minulle sitten, jos minun pitää reivata purjeita. Että se on kiinnostunut minusta ja se uskoo minuun työntekijänä, uskoo että tuo tekee hirveen hyvää työtä ja että anna palaa vaan. Antaa polttoainetta lisää. Koska työtehtäviä on niin paljon, pitäisi enemmän puhua siitä, että mitä rehtorin tehtäviin kuuluu tässä yhteisössä tai tässä kaupungissa, tämän sivistystoimenjohtajan alaisuudessa. Että mikä on se minimimäärä, mitä vaaditaan ja mitä odotetaan. Ehkä jollakin tavalla kuvailu siitä, että minkälainen työpanos tai työn tekeminen on hänen mielestään hyvää. Mutta siinä pitää minulla olla mahdollisuus itse siihen se yksi kerros vähintään lisätä sitä omaa osuuttani. (R2)

15.5.3 Läheisten tuki

Myös puolison ja kodin tuki on merkittävä jaksamista edistävä tekijä, koska siviilielämä heijastuu väistämättä työssä jaksamiseen. Perhe toimii peilauspintana vaikeissa asioissa, jotta ne asettuvat oikeisiin mittasuhteisiin.

Se on jo paljon, että löytyy ihminen, jonka kanssa on helppo ja hyvä olla. Sattumalta se on hyvä vaimo. Ennen kaikkea siinä on se, että häneltä saa tätä peilipintaa. Minä teen jollain tavalla jonkun jutun, niin sieltä tulee heti, että kuinka sinä olet sitä mieltä, että asia on tuolla tavalla tai sinä olet pahalla tuulella koska.--Turvallinen turvattu olo kotona. Sitten vielä tosiaan se, että vaimolla on mahtava näkökulma eri asioihin.--Hän on niin fiksu ja filmaattinen, että pystyy saamaan aikaiseksi sen lyhyessä ja tiiviissä ajassa. Että kun ajattelee, että tämmöinen ihminen kulkee vierellä, tietää asioita, tuntee asioita, pystyy analysoimaan, saamaan aikaiseksi, kaikki tämmöinen. Se on helppoa tässä olla. Jos on elämä jotenkin melskeessä koko ajan siviilipuolella, niin, no totta kai sinä ehkä pystyt työt ottamaan töinä, jos sinä olet riittävän kova ammattilainen. Mutta ihminen ei mene niin yksioikoisesti. Kyllä sillä on valtava vaikutus itsetuntemukseen ja sitä kautta itsetuntoon. (R8)

Rehtorin työssä pitää kyetä kohtaamaan kovin monenlaisia asioita. Omalla persoonalla on näissä kohtaamisissa merkitystä. Siviilipuolen toimivuudella koetaan olevan suuri merkitys oman persoonan tasapainoon. Persoonan eheys lisää kykyä sietää vaikeiden tilanteiden synnyttämiä negatiivisia tunteita. Niitä ei koeta niin helposti uhkana oman itsen turvallisuudelle.

Persoonan arvon syntymisen pohjalla on kokemus itsestä arvokkaana olentona huolimatta ominaisuuksista, kyvyistä, onnistumisista tai epäonnistumisista. Tämä opettaa ihmisen armahtamaan itseään. Yksilön on mahdollista samanaikaisesti säilyttää omat ihanteensa toimintansa perustana ja tiedostaa myös toimintansa puutteet. Realistinen tietoisuus omasta rajallisuudesta ei johda lamaantumiseen, vaan haluun oppia lisää ja kehittyä ihmisenä. (Puolimatka 2004, 47, 57.)

Elämän mielekkyys ilmenee positiivisina tunteina kuten elämänhaluna, onnellisuutena, tyyneytenä tai mielenrauhana. Nämä tunteet eivät määriy minkään

ulkopuolisen arvon ohjaamana, vaan ne syntyvät kokemuksista suhteessa persoonan itseisarvoon. Henkiset tunteet eivät ilmaise vain henkilön ulkoista menestystä, vaan hänen kokemustaan siitä, elääkö hän ihmisarvolleen sopivaa elämää. Niissä heijastuu ihmisen kokemus omasta olemassaolostaan kokonaisuutena. (Puolimatka 2004, 36–37.) Läheisten seurassa rehtori voi riisua rooliinsa sisältävät pakotteet ja käsitellä kokemiaan asioita vain ihmisenä. Kokemus oman persoonan arvosta määräytyy viime kädessä näitten kokemusten perusteella.

Varsinkin tänä keväänä, tässä talvella, on aika paljon ruvennut olemaan kuormaa. Kun on sitten omassa henkilökohtaisessakin elämässä ollut ongelmia, niin kyllä sitä on pakko miettiä välillä, että jaksanko minä. (R4)

15.5.4 Hyviksi koettuja palautumiskeinoja

Vastaajat pitävät rehtorin työtä antoisana, mutta vaativana. Palautumiskeinojen pitää välttämättä olla kunnossa. Liikunta koettiin tärkeäksi omaa jaksamista edistäväksi tekijäksi. Se toimii palautumiskeinona ja tarjoaa tuttavuuksia, joiden kanssa voi reflektoida omia työkokemuksiaan. Palautumisen ei aina tarvitse olla liikuntaa, tärkeintä on kokemus siitä, että hallitsee itse oman ajankäyttönsä.

Harrastuksena on ainakin tämä urheilupuoli. Minä väitän, että se fysiologinen tai se hyvän olon tunne ja kaikki muu antavat siirtoa tähän. Että niin yksinkertaiselta kuin se tuntuukin, mutta se on minun mallini ollut aina. Minä olen tykännyt urheilusta, minä olen menestynyt siinä ja se on palkinnut minua aina. (R8)

Ei ne työt vaan tekemättömät työt ne stressaavat. Sitten sen jälkeen pitää vielä olla jokin palautumiskeino. Onko se sitten luovuutta tai tasapainoisuutta, että pitää olla semmoisiakin hetkiä, että ei ole koko ajan siinä arjessa. Arki vetää näin ja milloin sinä hallitset sen itse ja milloin sinä olet lähtenyt siihen mukaan. Arki vie sinua mennessään. Se täytyy saada poikki sen ajanhallinnan kautta. Joku vastapaino pitää elämässä olla, mitä sitten kullakin on, onko se urheilua tai kudontaa. Niin sinä tavallaan relaat ja saat ajatukset johonkin muualle. Sittenhän sinulla on taas sitä hyvää positiivista energiaa, kun et koe sitä jatkuvaa kiireen ja arjen myllerryistä päässä. (R5)

Tunne siitä, että itse tekee omaa työaikaansa koskevat ratkaisut, on tärkeää, olkoon ratkaisu sitten ylitöiden tekeminen tai tehtävistä kieltäytyminen omien harrastusten vuoksi. Itsellisyys on tärkeä arvo.

Täytyy ihmisten olla ystäväienkin kanssa ja oman perheen kanssa, sitten jaksaa työssä paremmin. Tasapaino työn ja kaiken muun välillä on tosi tärkeitä. Työ ei saa olla koko elämä. (R1)

15.5.5 Muualta saadun työkokemuksen merkitys

Monella rehtorin työssä toimivalla henkilöllä on takanaan mittava työura sekä opettajana että mahdollisesti myös muissa ammateissa. Harrastukset ja aikaisempi työkokemus auttavat rehtoria työssä koetuista vaikeuksista selviytymisessä, kun tilanteita osaa tarkastella ja niihin suhtautua koulua laajemmasta perspektiivistä.

En minä politiikassa ole mukana, mutta olen kiinnostunut näistä asioista ja ollut mukana järjestötoiminnassa ja ammattiyhdistystoiminnassa. Siellä näki sen pelaamisen. Mutta minä en pidä tätä pelinä, mitä minä nyt teen. Tämä on minun mielestäni henkiinjäämistelua. (R8)

Sitten minulla oli yksi aika merkittävä työkokemus, josta minä sain sitä hallinnon rutiinia ja poliittikkoihin vaikuttamista, kun olin yhden vuoden virastossa töissä tekemässä hallintopäällikön hommaa. Silloin minä olin koko ajan sen lautakuntatyöskentelyn kanssa tekemisessä. Minä jotenkin näen, että se oli iso juttu rehtorille, ihan mieletön työkalu. Kun tulee talousarvioesitys tai ryhmien määrään puututaan, niin tietää milloin pitää olla hereillä, milloin pyrkiä vaikuttamaan, milloin tehdä esityksiä, kenelle sinä ne teet ja miten sinä ne teet. (R5)

Työkokemus muilta aloilta kehittää rehtorin pelisilmää toimia kouluun yhteydessä olevien tahojen kanssa. Toimiessaan tutulla kentällä pelisilmä mahdollistaa toimimisen niin, että ennakoi ja liikkuu pelin edellä. Sosiaalisilla toimijoilla on tuntuma peliin. Tämä edellyttää kentän ominaisrakenteen havainnointia ja toimintakuvioiden sisäistämistä. Toimintaa suuntaavat strategiat, esihavainnolliset ennakoinnit, jotka ovat harvoin tiedostettuja strategisissa aikeissamme. (Bourdieu 1998, 135–137.)

Heiskanen & Salo (2007) kutsuvat toimintaa suuntaavia strategioita megastrategiseksi kompetenssiksi. Sillä tarkoitetaan kykyä nähdä asioiden universaalit merkityskulut, virrat ja seuraukset eli megatrendit. Megastrategisessa ajattelussa ei tuijoteta vain omaa toimialuetta, vaan pyritään avartamaan ajattelun perspektiiviä yli ilmeisten strategisten valintojen ja vaihtoehtojen. Tällöin johtaja ei ainoastaan kykene menestymään kyseisen hetken pelikentällä, vaan pystyy muuttamaan koko peliä. Jotta megastrateginen kompetenssi kehittyy kaikilla organisaation tasoilla, täytyy johtajan huolehtia siitä, että toiset ajattelevat yhdessä hänen kanssaan. (Heiskanen & Salo 2007, 50–51.) Muuten strategiat ovat selvät vain johtajalla, eivätkä alaiset voi sitoutua uusiin ajatuksiin.

Megastrategisen kompetenssin avulla rehtori osaa suunnata toimintansa, ennen kuin se tietoisesti osoittautuu tarpeelliseksi. Ymmärrys opetustoiminnan toimintatavoista ja kunnallishallinnosta edistää rehtorin selviytymistä, kun tiedetään, miten ja koska pitää vaikuttaa omaa koulua koskevaan päätöksentekoon. Tämä lisää hallinnan tunnetta sekä konkreettisia mahdollisuuksia vaikuttaa oman koulun asioihin. Toiminnan ennakoinnilla ennättää ehkäistä myös erilaisen ristiriitatilanteiden syntymistä.

Sekä muualta saatu työkokemus että keskustelu eri alojen ammattilaisten kanssa auttavat suhteuttamaan ja asettamaan oikeisiin mittasuhteisiin omassa työssä kohdatut vaikeudet.

Yksi sellainen mikä vaikuttaa minun omaan ajatteluun työstäni on se, että minä olen tehnyt muita töitä. Yksi semmoinen puolen vuoden työrupeama Punaisella ristillä oli erityisen opettavainen ja pisti asioita mittakaavaan minun päässäni. Maassa ei mikään toiminut. Oli vähän hengenvaaraa, huonoa ruokaa, torakointa, ei sähköä, ei kuumaa vettä. Sisätiloissa kirjoitettiin tietokoneella hattu päässä ja takki päällä ja hanskat kädessä. Oli varkauksia ja murhaajia. Mikään puhelin ei toiminut, kaikki varastettiin. Ja siellä hoidettiin asioita, kolme miestä. Sitten kun minä suhteutan sen kaiken tähän todellisuuteen, tänne 2000-luvun Suomeen. Kaikki nämä vempaimet, on lämmintä ja ruokaa saa, kun jak-saa valmiiseen pöytään istua. Tietää että se elämä voisi olla toisenlaistakin. Ehkä se on yksi semmoinen mentaalisesti merkittävä tekijä. (R11)

Sellaisessa ympäristössä missä on eri ammattikunnista ihmisiä, silloin huomaa, että kun joskus puhutaan vähän työasioistakin, että ei se ole helppoa kellenäkään. Asiat asettuvat mittasuhteisiin. (R9)

Eräällä vastaajista oli takanaan työnohjaajakoulutus. Tätä hän pitää merkittävänä asiana omaa työuraansa ajatellen, sillä hän on oppinut tuntemaan itsensä, omat motiivinsa työnsä ja käytökselleen.

Minä olen saanut siitä ihan älyttömästi. Semmoinen yksi parhaita sanontoja on, että johtajan tärkein askel on tehdä askel itsensä sisälle. Eli ensin pitää tulla sinuiksi itsensä ja motiivinsa kanssa. Uskaltaa katsoa itseään, että mitkä ovat minun pelkoni, mitkä ovat minun motiivini, mitkä ovat minun haluni, miksi minä haluan tehdä näin. Omien mielipiteidensä ja tämän tyyppisten asioiden selvittäminen itselle on äärimmäisen tärkeää.--Minä ajattelen sitä, että se antaa minulle mahdollisuuden, kun minä tunnen itseni, niin minä voin olla armollinen toiselle. Koska ihan samalla tavalla hän on ihminen onnistumisineen ja epäonnistumisineen. (R2)

Mitä enemmän ominaisuuksia itselle on tietoisesti annettu, sitä todennäköisempää on, että yksilö kykenee suhtautumaan uusiin tilanteisiin turvallisella mielellä, sitä paremmin hän hyväksyy myös muut ihmiset (Rogers 1951, 492–516).

15.5.6 Koulutus ja kokemus auttavat

Koulutukset antavat mahdollisuuden tarkastella omaa toimintaansa, jolloin alkaa nähdä entistä selkeämmin oman johtamistoimintansa ja sen merkityksen koko koulun toiminnalle.

Työnohjaajakoulutuksen kautta ja kaikkien näiden johtamiskoulutusten kautta on mahdollisuus istua ikään kuin pilven reunalla ja nähdä johtamissysteemi ilmiönä, että ahaa tuosta seuraa tuota, tuosta seuraa tuota. Maailma ei kaadu vaikka siitä seuraa sitä. (R2)

Kokemus rehtorin työstä auttaa työhön liittyvien tilanteiden ymmärtämisessä. Erään rehtorin mukaan työhön tarvittaisiin viiden vuoden harjoittelukausi, jotta oppisi tunnistamaan tilanteita ja ymmärtämään oman ja muiden toiminnan syitä ja seurauksia.

Muutoksen johtamisessa johtajan tulee kyetä kehittämään sitä koskevia innovatiivisia ideoita, uusia ajattelu- ja toimintatapoja sekä etsiä luovia ratkaisuja ongelmiin. Lisäksi hänen on pystyttävä motivoimaan henkilöstö haluamaan muutosta ja toimimaan kohti visiota. (Spreitzer, De Janash & Quinn 1999.) Tämä edellyttää henkilöstön psykologista voimaantumista, jolla tarkoitetaan sisäistä motivoitumista, jonka perustana on työntekijän usko toimintansa vaikuttavuuteen, kyvykkyyteen, merkitykseen ja itsemääräämisoikeuteen (Thomas & Velthouse 1990, 666). Empowerment (voimaantuminen) tarkoittaa vallan antamista jollekin. (Thomas & Velthouse, 1990, 667). Transformationaalinen johtaja työskentelee yhdessä alaistensa kanssa sallien ja tukien työntekijän itsemääräämisoikeutta (Bass & Avolio, 1994). Näin hän johtaa muutosprosesseja ja edistää henkilöstön psykologista voimaantumista.

Se on tavallaan asiantuntijuudenkin yksi piirre, että mitä epävarmemmaksi tulee sitä parempi. Koska se on sitten myös avain siihen, että sitä voidaan kehittää. Ymmärtää että varmoja pysyviä totuuksia ei ole. Tähän minä olen kirjoittanut, että työssä selviytyminen ei ole ongelma mutta onnistumisen aikaansaaminen vaatii aikaa ja ponnistuksia. Kyllä siinä tietty kärsivällisyys pitää olla. Ei pidä odottaa liian nopeasti muutoksia eikä ratkaisuja. Joskus on ihan hyödyllistäkin, että sanotaan että siirretään vuodelle eteenpäin tätä asiaa. Ne asiat tупpaavat sitten selviämään sen vuoden aikana tai päiväkin voi auttaa. Jos joku asia tuntuu siltä, että tämä pitää nyt heti ratkaista ja tälle tehdä, niin sitä voitaisiinkin miettiä niin, että ratkaisemmeko ongelman heti, vai nautimmeko siitä hieman yhdessä. Sen ongelman luonteen ymmärtäminen on keskeistä pikemminkin kuin sen ratkaiseminen. Se näyttää näennäisen tehokkaalta, mutta käytännössä se voi olla sitten sitä, että tehdään väärä ratkaisuja. Tai sitten, että väistetään se ongelma. Ei todella mietitä sitä oikeaa asiaa. (R10)

Johtajan tulee kyetä toimimaan epävarmoissa ja epäselvissä tilanteissa, pysyvä säilyttämään toiminnan suunta epävarmuustekijöistä huolimatta sekä kyetä ottamaan rakentavasti huomioon koulun ulkopuolella tai sisäpuolella tapahtuvat muutokset (Southworth 2004, 168). Kokemus auttaa säilyttämään rauhallisuuden vaikeissa tilanteissa. Kokeneelle rehtorille on syntynyt tietoisuus omasta kyvykkydestään toimia johtajana. Tällöin uskaltaa luottaa ratkaisujen löytymiseen, mikä antaa rehtorille varmuutta ja vähentää turvattomuuden tunnetta.

Tietää, että sitä kohtuullisesti tämän ammatin hallitsee, sen oman ihmisyytensä ja persoonallisuupiirteitten lisäksi. Onhan tässä jo ammattiin välineitäkin tullut. Tietää miten ihan oikeasti hoidetaan henkilöstöjohtamista, taloutta ja hallintoa.--Tietyllä tavalla haluaa tietää työn kovat faktat. Esimerkiksi lääninhallitus järjestää aika ajoin tällaisia opetustoimen hallinto- ja oikeusturvakouluksia. Ne asiat pitäisi olla aina hallussa. Se on kumminkin semmoinen pohja mikä pitää olla ja niissä pitäisi pysyä ajan tasalla. On siihen halukin, mutta on se myös velvollisuus. Hyvä hallinto on siellä pohjalla ja se pitää huolehtia hyvin. Sen merkitys varmaan tulevaisuudessa lisääntyy, koska meille on tullut vähän turhaakin byrokratiaa lisää. Tietyissä päätöksissä on valitusosoitteet, joten me luodaan vähän itsekkin sitä lisää. Koulun tasolla rekrytoinnit ja oppilashuollot ja oppilaaksi ottopäätökset ja oppilaan oikeusturva, ne pitää olla hanskassa. Niistä ei voi livetä. Sen päälle tulee hirvittävä kakku, jossa on taloutta ja henkilöstöhallintoa ja siihen liittyviä asioita. Henkilöstöhallinto on semmoinen, missä voi ikuisuuden kehittyä. Oppilas vaikka se on hirvittävän taitava matematiikassa ja äidinkielessä, mutta se ei tule kenenkään kanssa toimeen niin onko sille mitään niistä taidoista hyötyä tulevaisuudessa. Sama

tässä rehtorin työssä: sinulla pitää olla tietyt faktat hallussa ja sitten sen päälle tulee ihmissuhdetaidot ja verkostoituminen. (R5)

Armollisuus itseä kohtaa ja usko omaan arvoon on tärkeää säilyttää, vaikei-
aina onnistuisi tehtävissään, Työ ei saa olla koko elämä. Mahdollisuus vaihtaa
työtä on myös yksi selviytymiseen liittyvä tekijä, joka antaa tunteen elämän ja
työuran jatkumisesta vaikka työssä epäonnistuisikin. Tämä vähentää epäonnis-
tumisen pelkoa.

*Se on kauhean tärkeää, että ei näe sitä niin, että mitä minä sitten teen jos niin
käy. Se on varmaan aika keskeistä, että sitten tekee jotain muuta. Väheksymät-
tä sitä edeltävää hommaa. Pitää vaan löytää joko siinä työssä joku muu väylä
tai sitten tosiaan keksiä sitten näitä muita harrastuksia. (R8)*

15.5.7 Kuntien ja ammattiyhdistyksen vastuu

Rehtorit ovat sitoutuneet työhönsä ja haluavat tehdä sitä parhaan kykynsä mukai-
sesti. Tulevaisuuden kannalta on erityisen tärkeätä, että rehtoreita ei aseteta tilan-
teisiin, joissa ei voikaan selviytyä.

*Minulla on aina ollut halu olla rehtori. Johtaminen on äärimmäisen mielen-
kiintoinen ja monipuolinen työ. On opetusta ja jotenkin pitää hirveästi jutella
ihmisten kanssa. Alusta alkaen halusin rehtoriksi. Minä tein gradunkin siihen
liittyen. Ei niistä muista ammateista oikein syvällisesti voinut tietää. Olisiko
kuitenkin niin, että minkä valinnan on tehnyt, niin sitä alkaa vahvistaa omaa
valintaansa ja haluaa olla siinä ainakin kohtuullisen hyvä mitä tekee. Se aut-
taa sitä jaksamista. Sinä teet valinnan ja sitä alkaa suhtautua siihen niin, että
tämä on minun pestini ja tästähän voi nauttia ja tässähän voi tehdä hyvää työ-
tä ja mennä eteenpäin. Toivottavasti se halu säilyisi mahdollisimman pitkään,
vaikka ihan eläkepäiviin asti. Se olisi ihan loistava juttu. Kyllä se vaan on suu-
ri sisältö elämässä se työ. Kolmannes elämästä ainakin menee siihen. Jos aja-
tellaan tulevaisuutta, niin se työnkuvan muutos, että asioita päätetään koulun
tasolla, niin sille pitäisi luoda myös edellytykset. Esimerkiksi johtamisjärjes-
telmään joku tuki, kehittämisraha, riittävä raha tai nämä koulusihteerin palkat.
Koska semmoista tehtävää minä en halua tehdä, jota minä en voi kunnolla hoi-
taa, mieluummin menen johonkin muualle. (R5)*

Rehtoreille työstä suoriutuminen on tärkeä arvo. Työtä pidetään tärkeänä. Rehto-
rit kuten opettajatkin ovat työssään nimenomaan tuottaakseen positiivisia muu-
toksia lasten elämässä (Fullan 1994, 28). Johtamiseen liittyvät vaikeudet on hel-
pompia ottaa vastaan ja jatkaa niistä huolimatta eteenpäin, jos muutoksen katso-
taan edistävän oppilaan hyvän toteutumista.

Työ koetaan tärkeäksi, koska siinä on mahdollisuus vaikuttaa käytännössä
universaalien hyvän toteutumiseen. Nämä arvot asetetaan jopa oman hyvän edel-
le. Kunnilla ja ammattiyhdistyksellä on suuri vastuu siinä, etteivät rehtorit uuvu
työtaakkansa alle. Koska rehtoreiden työ on vastuullista ja haastavaa, tukea tarvi-
taan, jotta vastuun kantaminen ei tule liian raskaaksi.

*Minä olen pettynyt ammattiliittoon. Tämä jakkara millä istun, niin kyllä se on
melkoinen jobi siihen palkkaan ja kaikenlaiseen nähden. Kyllä minun mieles-*

täni myös liiton vastuulla olisi huolehtia meidän hyvinvoinnista yleisen kunnan ja kouluttautumisen tasolla. Kunta on aina vähän niin kuin jäävi ja voi vedota rahaan. Se on liitonkin etu, että meillä on hyviä johtajia. Kyllä nämä rehtorin työt ovat kasvaneet, kun on kuullut kollegoilta mitä 80-luvulla rehtori teki ja mitä ne tekevät tänä päivänä. Yksikköjen koko kasvaa. Onneksi rehtoreiksi vielä on ollut hakijoita, mutta kyllä ne ovat vähenemään päin. Pitäisi saada jotenkin luotua sellainen tukijärjestelmä. Ei se rahakaan kaikkea sano, mutta kyllä se nyt jotain sanoo. Minä olen hyvän johtajuuden puolestapuhuja. Siihen pitäisi satsata. Ihmisten pitäisi kouluttautua ja hakea tukea ja verkostoitua. Tarvitaan ihmissuhdetaitoja ja sosiaalisia taitoja. Okei, onhan minulla vakuutuksia ja muita ehtoja, mutta kuitenkin sillä tavalla olen huolissani, itsekin nuorena rehtorina, rehtoreiden jaksamisesta. Ei ole mikään yllätys, että 80 % kokee uupumusta. (R8)

15.5.8 Tiivistelmä

Vastaajat kokevat rehtorin työn antoisaksi, mutta vaativaksi. Rehtori on yksin vastuussa koulussa tapahtuvasta toiminnasta. Vastuu on joskus raskasta kantaa. Kriitikki ja erityisesti vastuuseen liittyvät vahingonkorvaus- ja muut oikeudelliset seuraamukset muodostavat uhan rehtorin turvallisuudelle. Turvallisuuden voidaan olettaa olevan arvostettu arvo kaikille ihmisille. Jotta ihmisen työkyky ei lamaantuisi mahdollisten onnettomuuksien tai muiden seuraamuksia aiheuttavien tilanteiden pelosta, rehtori tarvitsee tukiverkoston, josta voi ammentaa voimia vaikeissa tilanteissa. Tärkeimmiksi tuen lähteiksi mainitaan kollegojen, koulutoimen ja läheisten tuki.

Kollegiaalinen tuki vaikeiden tilanteiden jälkeen koetaan hyvin tärkeänä. Rehtorille toinen rehtori on tärkeä selviytymistä edistävä tekijä. Kollegojen tuen merkitys on kahtaalla: vaikeiden tilanteiden peilaamisessa ja ymmärtämisessä sekä toimintatapojen ja käytänteiden jakamisessa. Vaikeissa tilanteissa syntyneiden tunteiden kognitiivinen käsittely auttaa ymmärtämään tunteiden synnyn taustalla olevia tekijöitä, mikä taas auttaa hyväksymään tunteet osana itseä. Muiden samankaltaisten kokemusten kuuleminen poistaa omaan persoonaan kohdistuvat epäonnistumisen tunteet koska muutkin ovat kokeneet samanlaisia tilanteita. Kyseessä ei ole enää persoonaan kohdistuva uhka. *Yhdenmukaisuus* tukee *turvallisuuden* tunnetta. Kokemuksen myötä oppii suhteuttamaan työssä eteen tulevat ongelmatilanteet ja uskomaan ratkaisujen löytymiseen. Myös huumori auttaa.

Koulutoimenjohdon tuki on merkityksellinen tekijä rehtoreiden selviytymiselle. Kunnan hyvä työilmapiiri heijastuu rehtorien työhön. Rehtorien työtä tukevien rakenteiden luominen sekä selkeät tavoitteet työlle auttavat rehtoria selviytymään tehtävistään.

Oman persoonan pitää olla kunnossa. Läheisten tuki, joka vahvistaa tietoisuutta oman persoonan arvosta lisää elämän mielekkyyttä sekä auttaa kestäämään työssä kohdattuja vaikeuksia ja jaksamaan edelleen ongelmista huolimatta.

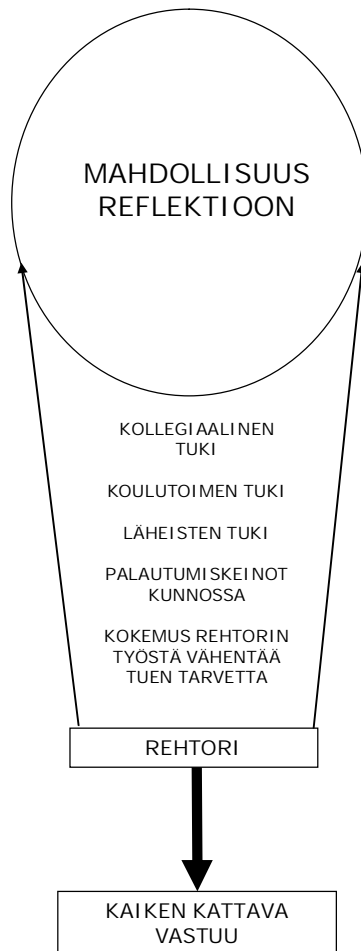
Rehtori tarvitsee keinoja palautua työstään. Työ ja vapaa aika tulee erottaa. Tärkeää on kokemus siitä, että hallitsee itse oman ajankäyttönsä.

Työkokemus muilta aloilta kehittää rehtorin pelisilmää toimia kouluun yhteydessä olevien tahojen kanssa sekä asettamaan työssä kohdatut vaikeudet oi-

keisiin mittasuhteisiin. Toimiessaan tutulla kentällä rehtorin pelisilmä mahdollistaa toimimisen oikea-aikaisesti, ennakoiden ja liikkuen pelin edellä.

Johtajan tulee kyetä toimimaan epävarmoissa ja epäselvissä tilanteissa, pysyä säilyttämään toiminnan suunta epävarmuustekijöistä huolimatta sekä kyetä ottamaan rakentavasti huomioon koulun ulkopuolella tai sisäpuolella tapahtuvat muutokset (Southworth 2004, 168). Kokemus auttaa rehtoria säilyttämään rauhallisuuden vaikeissakin tilanteissa ja luottamaan ratkaisujen löytymiseen. Oman ja työyhteisön kyvykkyyden tiedostaminen sekä siihen luottaminen antaa varmuutta ja vähentää turvattomuuden tunnetta.

Suoriutuminen on rehtoreille tärkeä arvo. Työ koetaan tärkeäksi koska siinä on mahdollisuus vaikuttaa oppilaan hyvän ja sitä kautta *universaalien arvojen* pohjalta toimivan yhteiskunnan toteutumiseen. Arvona *universaalien hyvä* asetetaan oman hyvän (*turvallisuuden*) edelle. Kunnilla ja ammattiyhdistyksellä on suuri vastuu siinä, etteivät rehtorit uuvu työtaakkansa alle. Rehtoreiden työ on vastuullista ja haastavaa. Tukea tarvitaan, jotta vastuun kantaminen ei tule liian raskaaksi kuten kuviossa 23 esitetään.



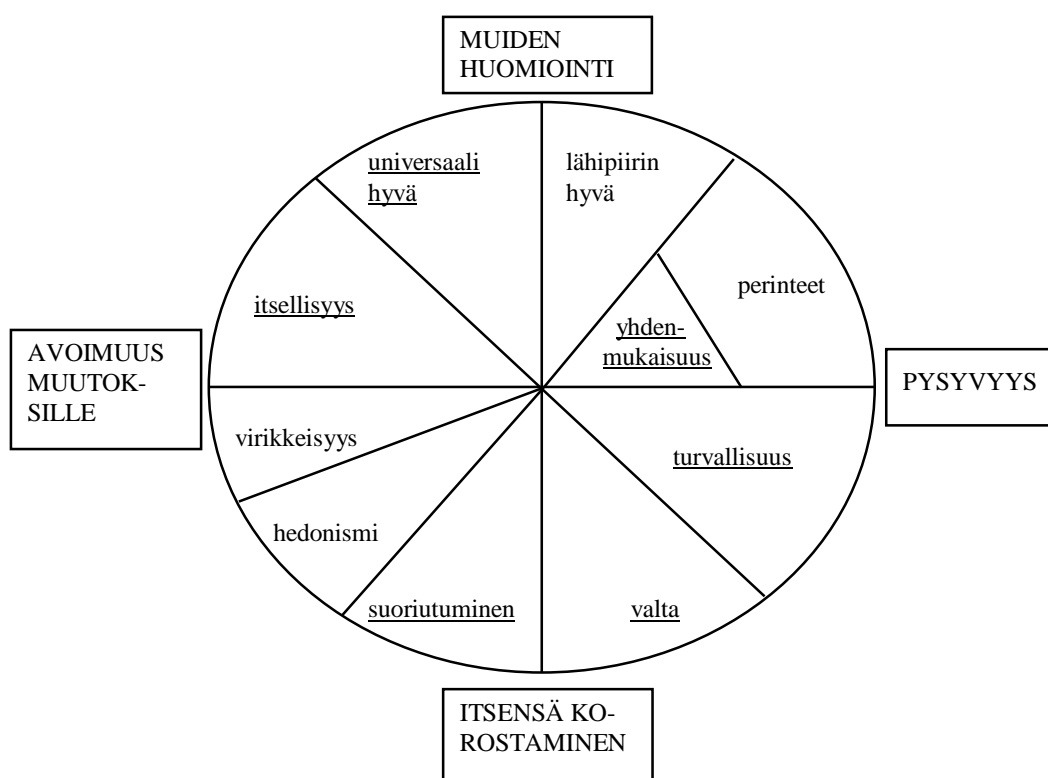
KUVIO 23. *Kaiken kattava vastuu – mahdollisuus reflektioon*

Kaiken kattavaan vastuuseen sisältyy useita arvojännitteitä. Oikeusjutut koulussa tapahtuvaa toimintaa kohtaan ovat lisääntyneet. Vaikeissa ristiriitatilanteissa rehtori väistämättä saattaa kokea persoonansa uhatuksi. *Turvallisuus* arvona on vaarassa. Rehtori tekee viime kädessä päätökset, miten koulussa tapahtuneissa tilanteissa edetään. Vastuu luo paineita tehtävästä suoriutumiseksi. Tämä vaatii kykyä toimia *itsellisesti*, muuten rehtori ei kykene suoriutumaan tehtävästään. *Turvallisuus* ja *itsellisyys* ovat toisilleen vastakkaisia arvoja.

Ihmisen kokemuksessa yhdistyvät subjektiivisuus, kvalitatiivisuus sekä kokemuksen kulttuurinen luonne (Niiniluoto 2002, 13). Kulttuurissa vallitsevat arvot ja normit liittyvät keskeisesti yksilön rooliodotuksiin sekä toisaalta myös identiteettiin. Koulukontekstissa rehtorin samoin kuin opettajien kuuluu toiminnassaan pyrkiä *universaalien hyvän* toteutumiseen. Tasa-arvo, viisaus, sosiaalinen oikeudenmukaisuus, avarakatseisuus, puolueettomuus ovat arvoja, joiden pohjalta rehtorin toiminnan oletetaan suuntautuvan. Mikäli rehtori menettää esimerkiksi malttinsa ja käyttää valta-asemaansa tilanne saatetaan kokea negatiivisena, koska toiminta ei ollut koulukontekstin arvojen mukaista. Normaalisti maltin menettäminen ehkä olisikin aiheellista, mutta koska rehtori toimii tietyssä roolissa se voi aiheuttaa epäonnistumisen tunteen. Negatiiviset tunteet ja niistä seuranneet reak-

tiot ovat vaikeita hyväksyä osaksi itseä. Epäonnistuminen saatetaan kokea uhaksi omalle persoonallisuudelle, joten turvallisuus arvona on uhattuna.

Kollegojen tuen merkitys asettuu kahtaalle: vaikeiden tilanteiden peilaamiseen ja ymmärtämiseen sekä toimintatapojen ja käytänteiden jakamiseen. Mahdollisuus reflektoida omaa käytöstään muiden rehtoreiden kanssa sekä tietoisuus muiden rehtoreiden samankaltaisista ongelmista koetaan selviytymistä edistäviksi tekijöiksi. Koska muillakin persoonilla on samankaltaisia kokemuksia, tilanteet eivät johdu omasta persoonasta *Yhdenmukaisuus* tukee *turvallisuutta* arvona. Tätä havainnollistetaan kuviossa 24.



KUVIO 24. Kaiken kattavaan vastuuseen ja tukeen liittyvät arvot Schwartzin (1992) arvokehälle asetettuna

Kokemus rehtorin työstä mahdollistaa itsereflektion. Rehtori on tietoinen negatiivisten tilanteiden kuulumisesta työhönsä eikä pidä niitä oman toimintansa seurauksen, mikä helpottaa persoonaan kohdistuvan uhan tunnetta ristiriitatilanteissa ja vähentää tarvetta vallankäyttöön. Lisäksi kokemuksen myötä syntyy toimintatapoja, joilla negatiivisia tilanteita oppii ratkaisemaan.

Rehtorit kokevat tekevänsä tärkeää työtä. Työn motivoivin arvo näyttäisi olevan *universaali hyvä*. Työtehtävistä pyritään *suoriutumaan* hinnalla millä hyvänsä annetuilla resursseilla pyrkien *universaaliin hyvään*. Usein hintana on omasta hyvästä luopuminen. Toimistotehtävät tehdään vapaa-ajalla, jotta kouluaikana olisi mahdollisuus olla oppilaiden ja työyhteisön käytettävissä. Tukipalveluja ei haluta käyttää, koska se vie aikaa työyhteisöltä. Rehtorit eivät koe tätä huonona

asiana, mikäli työn tärkeimpänä päämääränä säilyy pyrkimys universaaliin hyvään. Oppilaan etu tulee olla kaikessa koulussa koulun toiminnan suunnittelussa ja organisoinnissa etusijalla, muuten työstä katoaa mielekkyys.

Kunnilla ja ammattiyhdistyksellä on suuri vastuu keinojen etsimisessä rehtorien työn helpottamiseksi, ennen kuin he uupuvat liiallisen työtaakkansa takia. Koulutoimen tulisi järjestää rehtoreille aikaa työnohjaukseen. Työtehtävien määrään ja jakamiseen liittyvät kysymykset ovat myös asioita, joihin koulutoimen tulisi kiinnittää huomiota. Ammattiyhdistyksen tulisi pyrkiä poistamaan työehtosopimuksen eriarvoistavat tekijät sekä järjestää esimerkiksi koulutusta tai muuta tukea rehtoreille.

16 Luotettavuustarkastelut

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa pyritään osoittamaan tutkimuksesta se, miten hyvin tutkimustulokset vastaavat todellisuutta. Käsillä oleva tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen. Siinä kuvataan rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisen kokemukseen johtavista tekijöistä. Rehtoreiden käsitykset ovat relativistista tietoa. Relativismilla tarkoitetaan sitä, että on useita totuuksia. Eri yksilöillä on oman kokemuksen kautta syntyneitä käsityksiä asiasta. Ne muodostuvat yksilön tietoisuudessa, joten niissä ilmenevät yksilölle ja yhteisölle ominaiset piirteet (Huusko & Paloniemi 2006, 164).

Laadullista tutkimusta ja myös sen validiteetin määrittämistä ohjaava ymmärrys ja tieto ovat Koro-Ljungbergin (2005) mukaan käsitteitä, jotka perustuvat situationaalisiin käsiteyhteyksiin ja kyseisiin olosuhteisiin. Ei siis ole yhtä määritelmää tai kannanottoa, jonka pohjalta voitaisiin sanoa jokaisen tutkijan toimivan. Tutkimuksen validiteettitarkastelu on sidottu erilaisiin tietokäsityksiin, käsiteyhteyksiin, diskursseihin, tutkijan valintoihin sekä näiden valintojen raportointiin tutkimuksen aikana. (Koro-Ljungbergin 2005, 276.)

Ihmisten eri tavoista käsittää arkipäivän asioita ja ilmiöitä kiinnostunutta tutkimusta kutsutaan fenomenografiseksi tutkimukseksi. Sen tavoitteena on löytää ja systematisoida ajattelutapoja, jotka ovat jaettuja tietyssä kontekstissa. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–166; Bowden 1995, 146.) Fenomenografisen tutkimuksen tieteenfilosofiset oletukset perustuvat konstruktivismiin ja fenomenologiaan (Heikkinen jne. 2005, 348).

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus perustuu sen sisäiseen logiikkaan ja johdonmukaisuuteen. Lukijan on kyettävä seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Koska analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, kohdentuu luotettavuuden kysymys siihen, miten tulkinta pysyy uskollisena aineistolle. Siksi raportin on tuotava esille myös aineiston keräämiseen, tulkintaan ja analyysiin mahdollisesti vaikuttavat tutkijaan itseensä liittyvät seikat. Kategorisoinnin tulee kattaa koko aineisto. Kollegojen sekä tutkittavien itsensä tekemä arviointi lisäävät tutkimuksen luotettavuutta samoin kuin tutkimuksen teoria-empiria -suhteen pohtiminen. (Huusko & Paloniemi 2006, 169–170.) Tutkijan tulee ylläpitää tulkinnallista tietoisuutta koko tutkimuksen ajan (Sandberg 1995, 163) sekä raportoida huolellisesti tutkimuksen kulkuun liittyvistä seikoista. Tynjälän (1991) mielestä kvalitatiivinen tutkimus tulisi tehdä niin vakuuttavasti ja avoimesti, ettei erikseen tarvittaisi luotettavuuden tarkastelua. Tähän pyrin tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Noudattelin soveltavasti Kordigin (1978) tieteellisen tutkimuksen vaiheita. Ensin kuvasin ongelman keksimisen vaiheen ja siihen liittyvät kuvitelmani ja oletukseni, jotta lukija saa käsityksen esiyymmärryksestäni tutkittavaa ilmiötä

kohtaan. Seuraavaksi perustelin teoreettisesti, miksi on uskottavaa tutkia ilmiötä valitusta näkökulmasta. Lopuksi esittelin ilmiön tutkimiseen liittyvän empiirisen aineiston ja sen analyysin. Tutkimuksen eri vaiheiden sisällyttäminen raporttiin antaa lukijalle mahdollisuuden seurata ymmärrykseni kehittymistä tutkittavasta ilmiöstä ja arvioida subjektiivisen näkemykseni vaikutusta saatuihin tuloksiin (ks. Koro-Ljungberg 2005, 279).

Esitutkimusten taustalla oli oletus ajankäytön ja selviytymisen kokemuksen välisestä yhteydestä. Tätä yhteyttä selvitin tutkimalla rehtoreiden työtä suuntaavia odotustahoja sekä rehtorien omia odotuksia työtään kohtaan. Esitutkimusvaiheeseen liittyi myös suorittamani opetushallinnon tutkinto ja sen kuvaaminen tarinan avulla. Esitutkimusten pohjalta tutkimuksen tarkastelukulma muuttui.

Toisessa vaiheessa tarkastelun keskiöön tulivat arvot ja niiden merkitys rehtorin toiminnan suuntaajana sekä selviytymisen kokemuksen syntymisessä. Arvojen, toiminnan ja selviytymisen kokemuksen välistä yhteyttä rehtorin selviytymisen kokemuksen tarkastelin aluksi teoreettisesti. Tällä pyrin lisäämään tulokinnan teoreettista syvyyttä.

Toisen vaiheen ensimmäisen empiirisen aineiston keräsin Rehtoreita suviyössä 2006 tapahtuman yhteydessä. Siihen osallistuneita rehtoreita pidin selviytyjinä, koska he jaksoivat vielä lukuvuoden jälkeen kehittää itseään. Aineisto käsitti 20 tekstiä aiheesta ”Mikä tekee rehtorista selviytyjän?”.

Ensimmäinen kirjallinen aineisto on hyvin moninainen. Tekstit vaihtelevat muutaman sivun pituisista tarinoista muutaman muistiinpanon listaukseen rehtorin selviytymisestä. Sellainen vastaus ei mahdollistanut käsitysten taustalla olevien perusteluiden tarkastelua. Tulokset kuvasin tarinana. Ensimmäisen aineiston niukkuus antoi aiheen täydentää aineistoa haastatteluilla.

Haastattelutilanne on aina dialoginen. Haastattelun tulos on tutkijan ja haastateltavan yhteinen konstruktio tutkimusaiheesta. Koska haastateltava tietää, että hänen vastauksillaan tulee olemaan myös kolmas yleisö, tutkimuksen lukijat, hän saattaa pyrkiä haastattelijan välityksellä viemään oman kertomuksensa osaksi tämän *superkuulijan* ymmärrystä (Bakhtin 1986, 126).

Keräsin pääaineiston yhden kysymyksen haastatteluna. Tutkijan vaikutusta haastattelutilanteeseen pyrin minimoimaan käyttämällä haastattelun runkona tutkittavien itsensä aikaisemmin antamia vastauksia haastattelukysymykseen. Haastatteluun halusi osallistua 11 ensimmäisessä aineistonkeruussa mukana ollut rehtoria. Haastattelin heidät syksyn 2006 ja kevään 2007 aikana. Kukin haastattelu kesti noin tunnin. Aineisto litteroitiin. Yhden haastattelun pituus litte-roituna tekstinä on keskimäärin 15 sivua. Litteroinnissa ei kiinnitetty huomiota äänenpainoihin tai taukoihin.

Tutkijan tulee tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi pohtia ja esittää perustelut käytetyn tutkimusmenetelmän valinnalle (Koro-Ljungberg 2005, 279; Bowden 1995, 149). Aineiston analyysissä käytin IF – THEN – BECAUSE -metodia. Siinä aineistosta etsitään ketjuja, joissa IF kuvaa kontekstia, THEN valittua toimintaa tässä kontekstissa ja BECAUSE toiminnan perusteita. Kokeemukset rehtorin työstä ovat muokanneet rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestä ja ovat yhteydessä siihen, miten rehtorit toimivat erilaisissa työtilanteissa. Käsitysten ymmärtämiseksi käytin menetelmää, joka mahdollistaa tilanteen,

siihen sisältyvän toiminnan sekä toiminnan perusteiden samanaikaisen tarkastelun. Yksimielisyys selviytymiseen liittyvistä toiminnoista oli ensimmäisen aineiston koodauksen peruste. Koodauksen toisessa vaiheessa löydetty selviytymistä selittävät ketjut yhdistin ja nimesin niiden sisällön mukaan. BECAUSE-osuuden tarkastelussa käytin Schwartzin (1992) arvoteoriaa ja siihen liittyvää arvokehää havainnollistamaan toiminnan perusteista esille tulleita arvoja sekä niiden välisiä jännitteitä.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta useamman tutkijan käyttö olisi ollut perusteltua (Tschannen-Moran & Nestor-Baker 2004, 1488–1492; Bowden 1995, 149). Koska minulla ei ollut tähän mahdollisuutta, lähetin luokitellun aineiston vastaajille kommentoitavaksi kunkin luokittelukerran jälkeen. Näin varmistin luokittelujen vastaavan tutkittavilta saatua informaatiota. Luokitellun ja omat kommenttini sisältävän pääaineiston lähetin tutkittavien lisäksi myös kahdelle tutkimuksen ulkopuoliselle rehtorille sekä yhdelle tutkijalle arvioitavaksi. Tulkin siis muodostuu vuorovaikutuksessa aineiston (Huusko & Paloniemi 2006, 166), teorian ja vastaajien kanssa. Sitä voidaan pitää tutkijan tulkintana tutkimukseen osallistuneitten rehtoreiden käsityksistä selviytymiseen johtavista tekijöistä tietynä ajankohtana (Laine 2001, 34–35; Huusko & Paloniemi 2006, 170). Vastaajajoukon pienuuden vuoksi niitä ei voida yleistää. Arvoja ja niiden välisten arvojännitteiden merkitystä toiminnan suuntaamisessa sekä selviytymisen kokemuksen syntymisessä voidaan kuitenkin tarkastella laajasta perspektiivistä. Jokainen rehtori joutuu päivittäin toimimaan tutkimuksessa esille tulleiden arvojännitteiden keskellä ja ratkaisemaan niitä sekä kulttuurisesti että oman itsensä kannalta parhaalla mahdollisella tavalla.

Kvalitatiivinen tutkimus ja sen luotettavuuteen liittyvät seikat hakevat vielä muotoaan. Tieteessä kuten muuallakin elämässä tehtävien valintojen järjestyminen on kontekstisidonnaista (Niinluoto 1992, 61). Käyttämäni menetelmät valitsin sen mukaan, miten hyvin niillä on mahdollista saavuttaa tutkimuksen tiedolliset tavoitteet. Rationaalisuus on ollut välineellistä (Kiikeri & Ylikoski, 2004, 79). Kvalitatiivinen tutkimus onkin yhä enemmän siirtynyt pohtimaan tiedon diskursiivista luonnetta. Kieli ja kulttuuri ovat yhteydessä niin tietoon kuin tapaan tuoda tätä tietoa esille. (Koro-Ljungberg 2005, 276; Tynjälä 1991, 396–397.)

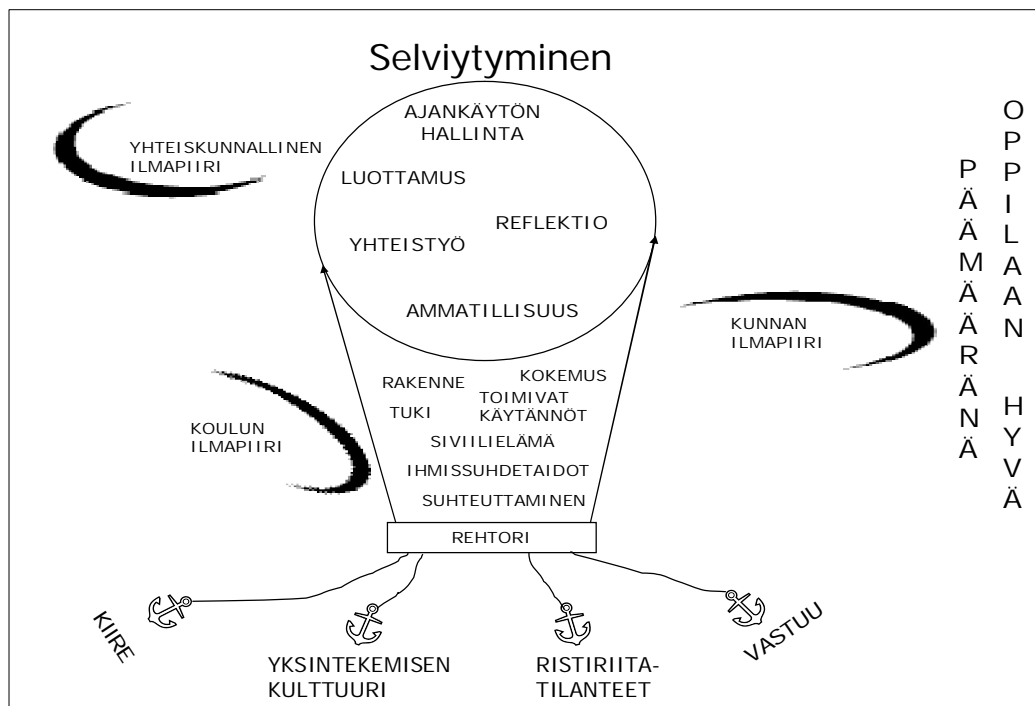
Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on syytä myös pohtia, voidaanko kielellisiä ilmaisuja tutkimalla saada luotettavaa tietoa tutkittavien subjektiivisesta maailmasta ja siihen sisältyvistä arvoista (ks. Junnola & Juuti 1993, 20). Tämä edellyttäisi ilmaisuihin sisältyvien merkityssisältöjen samuutta eri ihmisillä. Tutkimuksen edetessä kävi yhä ilmeisemmäksi, että rehtoreiden kokemukset sekä toimintaa suuntaavat arvot tosiaan ovat hyvin samankaltaisia. Rehtorit saattoivat tiedostamatta tuoda vastauksissaan julki omia näkemyksiään selviytymisestä kulttuurisesti hyväksytyllä tavalla. Kulttuuri, jonka sisällä haastatettava toimii, suuntaa vastauksia, vaikka ne olisivat hyvinkin intiimejä ja persoonakohtaisia (Brochmeier, 2007; Bakhtin 1981, 248). Toisaalta samankaltaiset elämäkokemukset muovaavat tutkittavien arvoja samanlaisiksi. IF – THEN – BECAUSE -metodin avulla sain selkeän kuvan tutkittavien kokemuksista rehtorina. Niiden tuominen julki antaa lukijalle mahdollisuuden arvioida sekä tutkittavilta saadun informaation että minun tulkintojeni luotettavuutta.

Kouluun ja opettamiseen liittyy arvoja, arvotunteita ja niiden välisiä jännitteitä. Ne tekevät rehtorin työstä kompleksisen. Mitä todenmukaisemmin tutkija kykenee kuvaamaan ihmisten erilaisia tapoja käsittää maailma, sitä paremmin pystymme ymmärtämään oppimista, opettamista ja ihmisen toimintaa yleensä (Sandberg 1995, 157). Tutkimusjoukon pienuus ei mahdollista tulosten yleistettävyyttä, mikä ei kuitenkaan vähennä tutkimuksen arvoa. Tutkittavien kokemusten raportointi antaa mahdollisuuden oppia muiden kokemuksista ja rakentaa uudelleen käsityksiään omasta toiminnastaan (Stake 2003, 147) ja taustalla olevista arvoista. Näin tutkimus auttaa ymmärtämään ja kehittämään rehtorin työhön liittyviä sisältöjä. Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena tulee olla inhimillisen viisauden lisääminen (myös Laine 2001, 42). Tämä on ollut myös oma päämääräni.

17 Pohdinta

Tarkoitukseni on ollut kuvata rehtoreiden subjektiivisia käsityksiä työssä selviytymisen kokemukseen johtavista toiminnoista ja asiainiloista. Käsitusten syntymistä olen selittänyt tarkastelemalla rehtorin toimintaa suuntaavia arvoja, kouluorganisaation toimintaan, rehtorin toimintaympäristöön liittyviä arvoja ja niiden tulkintoja, sekä näiden tulkintojen merkitystä yksilön toimintaan ja toisaalta subjektiiviseen selviytymisen kokemukseen.

Rehtoreiden kertomuksista oli löydettävissä viisi erilaista teemaa. Rehtorin uran alkuvaihe, kiire – ajankäytön hallinta, ristiriitatilanteet – ristiriitatilanteista selviäminen ammatillisuus säilyttäen, muutosjohtaminen – yksintekemisen kulttuurista yhteisöllisyyteen, kaiken kattava vastuu – mahdollisuus reflektioon. Kuvaan näiden teemojen suhdetta rehtorin selviytymiseen kuvion 25 mukaisesti kuumailmapallolla.



KUVIO 25. Selviytymisen kokemukseen yhteydessä olevat asiainilat sekä toiminnan päämäärä: oppilaan hyvän toteutuminen

Pallon yläosassa olevien asiainilojen saavuttaminen tai ylläpitäminen ovat tekijöitä, jotka edistävät rehtorin selviytymisen kokemusta. Ne antavat pallolle nos-

tetta. Ankkurit ovat asiaintiloja, jotka muodostavat jännitteen selviytymistä edistävien asiaintilojen kanssa. Keinoja saavuttaa ja ylläpitää selviytymistä edistäviä asiaintiloja mainittiin monia. Olennaista on mahdollisuus itse määrittää, millä keinoin päämääriin pyrkii. Kuvassa mainitut keinot ovat osaltaan rehtorin itsensä ratkaistavissa esimerkiksi toimivat rakenteet. Toisaalta monet selviytymiseen johtavat keinot esimerkiksi tuen tapaan ovat yhteydessä kunnan tai yhteiskunnan normi- ja resurssiohjaukseen. Yhteiskunnallinen ilmapiiri, kunnan ilmapiiri ja koulun ilmapiiri heittelevät palloa arvaamattomiin suuntiin.

Rehtorista selviytyjän tekee kokemus siitä, että hän oman toimintansa avulla kykenee ristiriitaisten asiaintilojen keskellä pitämään pallon ilmassa ja luotsaamaan sitä kohti arvokkaimmaksi koettua päämäärää, oppilaan hyvän toteutumista, keinoilla, joiden hinta ei rehtorin subjektiivisessä kokemuksessa nouse tätä päämäärää suuremmaksi.

Käsitykset selviytymisen kokemukseen yhteydessä olevista tekijöistä ovat kokemuksellista tietoa. Jokaiseen kokemukseen sisältyy tunteita, jotka määrittävät kokemuksen laadun. Samat syyt eivät aiheuta samanlaisia vaikutuksia kaikilla. Eri tekijöiden vaikutukset riippuvat yhteydestä ja merkityksestä, jonka henkilö asialle antaa (Siltala 2004, 260). Arvojen keskinäinen järjestys saattaa muuttua tilanteiden muuttuessa, koska ihmiset arvottavat asioita eri tavalla. Siitä seuraa, että se, mikä johtaa yhden henkilön kokemuksessa selviytymiseen, ei välttämättä johda toisella samaan. Selviytymisen kokemuksen kannalta on olennaista, että yksilöt kokevat voivansa toteuttaa elämässään ja työssään itselleen merkityksellisiä asioita.

Arvot toimivat päämääriemme lähteinä. Pyrimme toiminnallamme arvokkaiksi koettuihin päämääriin, keinoilla, joilla uskomme parhaiten ne saavuttavamme. Arvotunteet määrittävät toimintamme intensiteetin. Mitä arvokkaammasta päämäärästä on kyse, sitä määrätietoisemmin pyrimme päämääräämme. Analysoimalla rehtoreiden käsitysten taustalla olevia arvoja voidaan tarkastella, millaisten arvojännitteiden keskellä rehtorit toimivat ja minkälaisien arvojen pohjalta he suuntaavat toimintaansa.

Rehtorinuran alkuvaiheessa keskeisenä koettiin työtehtävien haltuunotto ja henkilökunnan luottamuksen saavuttaminen. Perustelut näiden päämäärien merkityksestä sekä toimintojen valinnasta näiden päämäärien saavuttamiseksi sisälsivät neljänlaisia arvoja. Tehtävistä **suoriutuminen** on ilmeinen arvo. Tarvitaan myös **itsellisyyttä**: halua oppia ja uskallusta kysyä. Henkilökunnan luottamus saavutetaan toimimalla **universaaliin hyvään** pyrkien: henkilökuntaa tulee kuunnella ja omalla toiminnalla osoittaa, että toiminnassa on otettu huomioon henkilökunnan toiveita. **Itsellisyyden kanssa jännitteen muodostaa turvallisuus**. Ilman turvaa työn aloittaminen on haastavaa. Turvallisuuden tunnetta lisää mahdollisuus tuen saamiseen joko toisilta kollegoilta tai koulutoimen henkilöiltä. Aloittelevalla rehtorilla pitäisi olla jokin taho, johon voi ongelmatilanteissa olla yhteydessä. Itsellisyys toimintojen suunnittelussa ja toteutuksessa on mahdollista, kun arvokehän toisella puolella oleva turva ei ole enää yhteydessä ainoastaan muilta saatavaan tukeen. Itseluottamus lisää kykyä toimia itsellisesti.

Rehtorien työtehtävät ovat hallinnon hajautuksen ja uuden opetussuunnitelman tuoman lisätyön myötä kasvaneet huomattavasti. Rehtoreilla on kiire. Kii-

reestä selviytymiseksi tarvitaan ajankäytön hallintaa. Ajankäytön hallinnalla pyritään kahtaalle. Toisaalta tavoitteena on suoriutuminen työtehtävistä työajalla ja toisaalta paperitöistä selviäminen niin, että työaikana on mahdollisuus keskittyä ihmisten johtamiseen. **Suoriutumista** arvostetaan. Se on yleisestikin ottaen suomalaisessa työkuulttuurissa arvo (Siltala 2004). Rehtorit pyrkivät suoriutumaan työtehtävistään, vaikka joutuisivat tekemään henkilökohtaisia uhrauksia. Töitä tehdään tarvittaessa myös vapaa-aikana. Armeliaisuus itseä kohtaan sekä **harkittu opportunisti** ovat kiireisissä työtilanteissa selviytymistä edistäviä tekijöitä.

Työajan riittämättömyys on ongelma varsinkin universaalia hyvää arvostaville rehtoreille. Rehtoreiden puheessa tämä mainitaan ensisijaisesti suoriutumisen kanssa kilpailevana arvona. Kuitenkin esimerkiksi työajan venyttäminen vapaaajan kustannuksella muodostaa jännitteen suoriutumisen ja **lähipiirin hyvän välille**. **Ajankäytön hallinnassa pääsääntöisesti suoriutumisen, universaalin hyvän ja lähipiirin hyvän välille syntyy jännite**. Tämän jännitteen ratkaiseminen omien arvojen mukaisella tavalla on keskeinen rehtorin selviytymistä edistävä tekijä. Tähän rehtorilla on vastaajien mukaan mahdollisuus ja tätä mahdollisuutta pidettiin tärkeänä. **Halu ja mahdollisuus itselliseen työtehtävien organisointiin ovat selviytymistä edistäviä tekijöitä**.

Rehtori toimii ihmisyhteisössä. Ihmisten välillä syntyy vääjämättä erimielisyyksiä. Rehtorin rooliin kuuluu toimia näiden ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa. Niissä toimiminen ammatillisuus säilyttäen johtaa selviytymisen kokemukseen. Tällä tarkoitetaan maltin säilyttämistä, niin ettei tunnekuohussa loukkaa tilanteessa olevia ihmisiä, vaan kokee pystyneensä kuuntelemaan kaikkia asianosaisia ja toimimaan päätöksenteossa oikeudenmukaisesti. Näiden molempien päämäärien taustalla olevana arvona on **universaali hyvä**. Lisäksi tarvitaan **itsellisyttä**, jotta ristiriidoista huolimatta kykenee tekemään päätöksiä. **Jännitteen näille arvoille muodostaa turvallisuus sekä valta**.

Konfliktitilanteessa rehtorin tulee pystyä kohtaamaan toimintaansa ja jopa persoonaansa kohdistuvaa kritiikkiä. **Turvallisuus arvona on uhattuna**. Turvallisuus on yleisesti arvostettu arvo, joten sen ylläpitämisen voidaan olettaa olevan tärkeää kaikille. **Valta ja turvallisuus tukevat samoja päämääriä**. Junnola ja Juuti (1993, 205) toteavat vallan olevan johtajalle epäarvo, arvo, joka on jollain tavalla eri sarjassa kuin muut arvot. Sen olemassaolo tiedostetaan, mutta siitä ei haluta puhua eikä sitä voi julkisesti arvostaa. Rehtorit eivät maininneet omaa valtaansa muulloin kuin puhuttaessa työtehtävien priorisoinnista. Vallasta puhuminen ja sen käyttäminen ei näyttäisi olevan koulukulttuurissa rehtorille sallittua.

Kokemus selviytymisestä ristiriitatilanteissa syntyy nimenomaan oman ammatillisuuden säilyttämisestä eikä niinkään ratkaisun löytymisestä. Rehtorin tulisi tilanteen epävarmuudesta huolimatta kyetä toimimaan roolinsa mukaisesti **itsellisesti ja universaaliin hyvään** pyrkien. Jos rehtori unohtaa universaalin hyvän, käyttää **valtaa** tilanteesta suoriutumiseksi ja **tukeakseen omaa turvallisuuttaan**, toiminta ei noudata kulttuurisesti hyväksytyjä normeja. Seurauksena on kokemus epäonnistumisesta toimia rehtorin roolissa. Tästä selviytyäkseen rehtori näyttäisi tarvitsevan tukiverkon, jossa ristiriitatilanteita voidaan purkaa. Aiheesta keskusteleminen auttaa näkemään konfliktitilanteiden todelliset syyt

sekä ymmärtämään omat reaktiot tunteineen ja hyväksymään ne osaksi itseä. Kun tunteet on hyväksytty ja kognitiivisesti käsitelty, niiden esiintymistä voidaan tietoisesti hallita. Ammatillisuus on helpompi säilyttää uusissa ristiriitatilanteissa, mikä edistää selviytymistä.

Neljäs selviytymiseen yhteydessä oleva tekijä on yhteistyön lisääminen koulussa toimivien henkilöiden välillä. Vastaparin tälle muodostaa koulussa tapahtuvaan toimintaan liittyvä vahva yksin tekemisen kulttuuri. Siihen vaikuttavat myös normatiiviseen ohjaukseen kuten virkaehtosopimukseen liittyvät tekijät. **Jännitteitä muodostuu niin universaalien hyvän kuin vallan välille.** Rehtorit kokevat, että **yhteisöllisesti toimiva koulu edistää universaalien hyvän** toteutumista. **Opettajilla on valta** suunnitella luokassa tapahtuva toiminta omien arvojensa mukaisesti. Tätä voidaan pitää tärkeänä opettajan jaksamisen kannalta. Opettajienkin voidaan olettaa omalla toiminnallaan pyrkivän universaalien hyvän toteutumiseen. Yhteistyö vähentää opettajien valtaa oman opetuksensa suunnittelun ja toteutuksen suhteen. Opettajat tuntevat luokkansa ja kokevat itse tietävänsä parhaiten, miten kunkin oppilaan hyvä voidaan saavuttaa. Siksi vallasta ei haluta luopua. Kasvatuksen ja oppilaan hyvän abstraktisuuden vuoksi ei uusien toimintatapojen ja yhteistyön hyödyllisyydestä ole varmuutta.

Jotta opettajat saataisiin mukaan muutokseen, rehtorin tulee kyetä **itsellisesti** hakemaan omaan kouluunsa sopivat yhteistyön muodot huolimatta siihen liittyvistä epävarmuustekijöistä. Lisäksi tarvitaan pelisilmää, jotta osaisi perustella muutoksen merkitystä koulukontekstissa yhteisesti hyväksytyillä arvoilla. Opettajien opetustaan koskeva valta mahdollistaa toiminnan suunnittelun omien arvojen mukaisesti. Toiminnan taustalla olevien arvojen kokeminen yhteiseksi helpottaa vallasta luopumista. Mikäli uuden toimintakulttuurin katsotaan edistävän oppilaiden hyvän toteutumista, on myös opettajien helpompi sitoutua muutokseen. Ainakaan muutosta ei kulttuuristen normien vuoksi voida kovin pontevasti vastustaa. **Toiminnan kehittämisen tulee edistää universaalien hyvän toteutumista.**

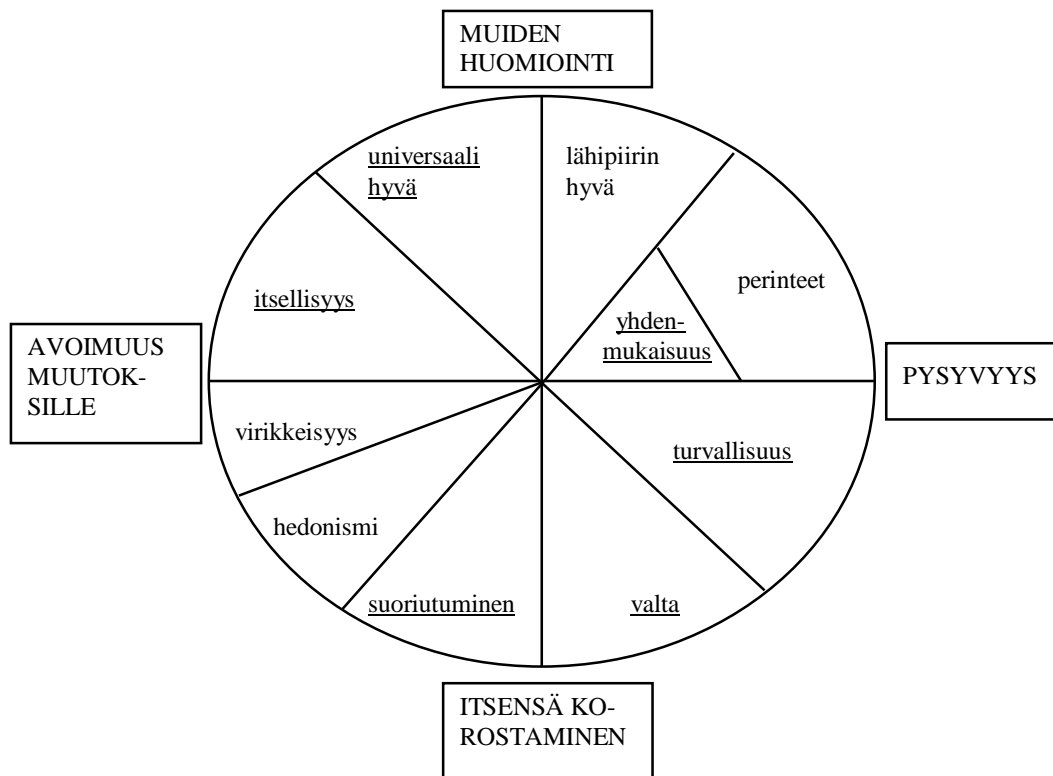
Turvallisen ympäristön luominen ja avoimen dialogin mahdollistaminen on yksi keskeisimmistä rehtorin tehtävistä. Vain sitä kautta koulukulttuuri voi uudistua. Muutoksesta aiheutuva turvattomuuden tunne vähenee. Olennaista on, että rehtori omalla toiminnallaan osoittaa olevansa luottamuksen arvoinen. **Universaalien hyvän toteutumisen tulee olla toimintaa suuntaava arvo.** Opettajat voivat luottaa siihen, että rehtori on heidän tukena, arvostaa heidän työtään ja toimii oikeudenmukaisesti.

Ajankäytön rajallisuus ja virkaehtosopimuksen eriarvoistava vaikutus ovat muutosjohtamista haittaavia asiantiloja, joihin rehtori ei voi itse kovinkaan paljon vaikuttaa. Koulun kehittymisen kannalta on olennaista, että kunnat ja ammattiyhdistys kantavat vastuunsa näiden asiantilojen poistamiseksi.

Rehtori on viime kädessä yksin vastuussa koulussa tapahtuvasta toiminnasta. **Kaiken kattava vastuu sisältää uhan yksilön turvallisuudelle.** Oikeusjutut ovat lisääntyneet, vaikeissa ristiriitatilanteissa rehtori saattaa kokea persoonansa olevan uhattuna. Vastuu tuo mukanaan myös vaatimuksen kyetä toimimaan **itsellisesti**. Rehtori tekee viime kädessä päätökset siitä, miten edetään. Itsellinen toiminta on edellytys **suoriutumiselle**. Edellä todettiin **vallankäytön** olevan keino,

jota rehtori ei rooliinsa liittyvien odotusten takia voi käyttää ristiriitatilanteiden ratkaisemisessa, ellei rehtori itse koe sen edistävän **universaalia hyvää**. **Itsellisyyden ja universaalien hyvän kanssa jännitteen muodostavat turvallisuus, suoriutuminen ja valta.**

Selviytyäkseen vaikeisiin ratkaisuihin liittyvistä kokemuksista ja niihin liittyvistä tunteista rehtori tarvitsee tukiverkon, johon kuuluvien henkilöiden kanssa voidaan reflektoida haasteellisia tilanteita. Sen avulla kokemukset ja niihin liittyvät tunteet voidaan hyväksyä osaksi itseä. Tietoisuus muidenkin rehtoreiden samankaltaisista kokemuksista vähentää persoonaan kohdistuvan uhan tunnetta tulevissa ristiriitatilanteissa. Tukiverkon avulla voi oppia myös toimintatapoja, joista on hyötyä samankaltaisissa tilanteissa. **Yhdenmukaiset** kokemukset ja toimintatavat lisäävät **turvallisuutta**. Selviytymistä edistää myös kyky itsereflektioon. Edellä esittämäni rehtorin työhön keskeisimmin liittyvät arvot näkyvät kuviossa 26.



KUVIO 26. Keskeiset rehtorin työhön liittyvät arvot Schwartzin (1992) arvokehälle asetettuna

Rehtorin työssä selvimät vastaparit muodostuvat itsellisyyden ja universaalien hyvän sekä suoriutumisen, vallan, turvallisuuden ja yhdenmukaisuuden välille. Niistä muodostuvat myös yleisemmän tason jännitteet: itsensä korostaminen vastaan muiden huomioiminen sekä alttius muutokselle vastaan pysyvyys. Näiden jännitteiden ymmärtäminen on keskeistä muutosjohtamisen onnistumisessa.

Itseohjautuvuus näyttäisi olevan edellytys toimia rehtorin työssä. Eroavuuksia löytyy siinä, miten rehtorit priorisoivat työtehtävänsä. Vastausten perus-

teella tutkittavat voidaan jakaa arvomaailmaltaan karkeasti kahteen ryhmään: itseohjautuvat universalistit ja itseohjautuvat suoriutujat (ks. myös Mustonen 2003, 185). Jälkimmäiset keskittyvät hallinnollisten tehtävien hoitoon, organisoivat ne itselleen sopivimmalla tavalla, ottavat työyhteisön huomioon tarvittaessa eivätkä koe kiirettä kuin satunnaisesti. Edelliset taas kantavat ensisijaisesti huolta työyhteisöstä, käyttävät aikaa vuorovaikutukseen henkilökunnan kanssa, pyrkivät olemaan saatavilla, ja kokevat usein ettei työaika riitä kaikkien työtehtävien hoitoon. Työtä tehdään vapaa-ajalla. Universaali hyvä asetetaan muiden arvojen edelle.

Muutosjohtamispyrkimyksissä itseohjautuvat suoriutujat suunnittelevat itsenäisesti toimintoja, joiden he olettavat edistävän muutosta. Toimintojen vakiinnuttaminen on vaikeaa, koska henkilökuntaa ei ole osallistettu muutokseen. Muutos jää näennäiseksi. Johtamistilanteeseen sisältyvien tavoitteiden saavuttamiseksi rehtorin tulee ottaa johtamistilanteessa huomioon sekä omat että tilanteeseen osallistuvien ja itse tilanteen sisältämät arvot sekä niiden vaikutus johtamiseen (ks. Spillane jne.2004). Koulun johtajan tulisi olla arvomaailmaltaan itseohjautuva universalisti, jotta koulun toiminta kehittyisi.

Koulukontekstissa hyväksytty arvo, oppilaan hyvä, sisältyy universaaliin hyvään. Oppilaan hyvän abstrakti luonne johtaa siihen, että tämän arvon saavuttamiseksi käytettyjen keinojen hyvydestä ei saada varmuutta. Jokaisella koulussa työskentelevällä kuten myös oppilailta ja muilla kouluun yhteydessä olevilla tahoilla on oma näkemyksensä asiasta. Opettajilla on suuri valta määrittää oma toimintansa. Valta ja suoriutuminen korostavat yksilön merkitystä muutoksen suunnan määrittämisessä, kun taas universaali hyvä muutoksen taustalla luo odotuksen yhteisöllisten toimintatapojen löytymisestä muutoksen johtamisessa. Yhteisten arvojen löytyminen muutoksen taustalle on muutosjohtamisen edellytys.

Isosompin (1996, 146) mukaan kouluorganisaation ristiriitainen perusluonne tulee esille juuri muutostilanteessa. Sekä johtajan että kehittämistoiminnan kannalta on edullista etteivät johtamisroolit ole liian näkyviä. Tätä voidaan selittää koulun yhteiskunnallis-historiallisten perinteiden kautta. (Isosompin 1996, 146.)

Rehtori tarvitsee pelisilmää toimia erilaisilla kentillä kulttuurisesti hyväksytysti ja kyetä luomaan turvallinen ilmapiiri, jossa dialoginen kohtaaminen on mahdollista. Ymmärrys opettajien vallasta sekä henkilökunnan tunteminen ovat avaintekijöitä onnistuneessa muutosjohtamisessa. Rehtorin tulee tietää, mitä asioita henkilökunta arvostaa ja niiden kautta yrittää houkutella opettajat toimimaan yhdessä yhteisten pelisääntöjen mukaan muutoksen eteenpäinviemiseksi. Tuntemattomien arvojen kohtaaminen, tietorakenteiden jakaminen ja niiden reflektointi omien arvojen ja tietorakennelmien kanssa mahdollistaa persoonallisuuden kasvun. Opettajat voivat löytää uusia tapoja saavuttaa tärkeäksi kokemiaan päämääriä. Yhteiset toimintatavat voivat uudistua.

Muutoksen taustalla olevat arvot ovat yhteydessä muutoksen syvyyteen. Jos muutosta haetaan kulttuurin syvärakenteen arvojen pohjalta, jää se vain merkityksen johtamisen tasolle. Mikäli muutoksen halutaan muuttavan kulttuurisia syvärakenteita, siihen täytyy ihanteellistua uusia arvoja (Gagliardi 1986). Koulun muutosjohtamiseen tulisikin sisällyttää vaikutteita ympäröivästä yhteiskunnasta.

On siis otettava vanhemmat ja oppilaat mukaan muutoksen suunnitteluun ja toteutukseen.

Mikäli koulukulttuurin halutaan uudistuvan, on erityisen tärkeätä, että rehtoreille annetaan aikaa toimia ihmisten kanssa. Universaalien hyvän ja itsellisyiden kanssa jännitteen muodostavat turva, suoriutuminen ja valta. Jos rehtorilla menee kaikki energia oman selustansa turvaamiseen ja työstä suoriutumisen pohtimiseen, hän ei kykene toimimaan itsellisesti universaalien hyvän suuntaisesti. Pelon ja hätätilan kulttuuri estää myös luovuuden esiintymisen (Himanen 2005). Ammattiyhdistyksellä ja kunnilla on erityisen suuri vastuu, että rehtorit voivat tehdä työtään koulun toiminnan kehittymisen kannalta keskeisten arvojen pohjalta.

Tutkimushypoteesi keinojen ja päämäärien keskinäisen suhteen yhteydestä selviytymisen kokemukseen on osittain virheellinen. Rehtorin toiminnan päämäärä, oppilaan hyvän toteutuminen, joko suoraan tai välillisesti rehtorin toiminnan seurauksena, ei ole saavutettavissa oleva staattinen tila, vaan alati jatkuva prosessi. Seuraus, ennakoedellytykset ja syyt ovat yhteydessä tilanteeseen. Sen muuttuessa keino, jonka avulla päämäärä saavutetaan tänään, ei välttämättä johda halutun päämäärän saavuttamiseen huomenna. Keinojen hyvyys ja huonoisuus tulee arvioida jokaisessa tilanteessa uudestaan.

Jatkotutkimuksissa olisi mielenkiintoista keskittyä tarkastelemaan rehtorin vallankäyttöä ja sen eri ilmenemismuotoja. Selvää on, että rehtorin mahdollisuudet pakottaa opettajat toimimaan tietyllä tavalla ovat rajalliset. Kuitenkin rehtorin tulisi johtaa kouluaan kohti sille asetettuja päämääriä. Merkittävä tutkimuskohde olisi vallankäytön keinojen tehokkuuden tarkastelu onnistuneen muutosjohtamisen läpiviemisessä.

Day, Harris & Hadfield (2001) ovat tarkastelleet menestyvien koulunjohtajien työtä. Tutkijat toteavat hyvän johtajan tekevän työtään ja kykenevän vaikeisiin ratkaisuihin omien arvojensa mukaisesti, huolimatta rooliinsa liittyvistä odotuksista ja niiden välisistä jännitteistä. Yksikään johtamisteoria ei kykene saavuttamaan hyvään johtajuuteen liittyviä ulottuvuuksia. Hyvä johtaja on ennen kaikkea yhteisönsä arvojohtaja. Kehittyäkseen tällaiseksi rehtorin tulee olla tietoinen omista arvoistaan, olla rauhallinen, haluta kehittyä ja kehittää, omata interpersonallista älykkyyttä, kyetä tekemään vaikeita ratkaisuja sekä olemaan tunnollinen ja rehellinen. Arvojohtaminen on tehokasta ja kannustaa yhteisön parempiin tuloksiin kuin mikään muu motivointikeino. (Day jne. 2001, 52–53.) Tämä tulisi muistaa, kun pohditaan keinoja koulutuksen tuottavuuden ja tuloksellisuuden lisäämiseksi.

Tulevaisuuden yhteiskunnassa tulee olemaan useita eri suuntiin vieviä arvojännitteitä. Selviytyäkseen tällaisessa yhteiskunnassa yksilön on kyettävä tunnistamaan itselle tärkeät arvot ja ymmärtämään se, mitä muut pitävät tärkeänä. Myös kasvatus on erilaisten arvojen, intressien ja motiivien värittämää (Väljærvi 2000). Koulussa tapahtuvan kasvatuksen tulee edistää dialogisen toimintakulttuurin kehittymistä. Siten yksilöt oppivat tarkastelemaan avoimesti erilaisia kehityssuuntia sekä näiden vastavoimia (Puohiniemi 2002, 349) ja aktiivisena ja luovana tekijänä muuttamaan yhteiskunnallisia käytänteitä tarvittavaan suuntaan. Tulevaisuuden kannalta peruskoulun johtamiseen liittyvät arvoalinnat, päämää-

rät ja niiden mukaisen johtamisen tietoinen kehittäminen ovat tärkeitä asioita (Pennanen 2006, 189).

Koulutyöhön sisältyy muutos. Ihminen ei tule koskaan valmiiksi. Muutokseen sitoutumisen edellytys on sen sisällön kokeminen arvokkaaksi. Arvot motivoivat toimintaan, mikäli arvostamme arvon tavoittelemisen arvoiseksi ja voimme tiedollisten ja persoonallisuutemme rajoissa löytää keinot saavuttaa arvokkaaksi koetut päämäärät. Koulussa toimivien henkilöiden voidaan olettaa suhtautuvan muutokseen hyvinkin eri tavalla. Jokaisen arvomaailman huomioiminen ei ole mahdollista. Koulun perustehtävänä on oppilaan hyvän toteutuminen. Siellä työskentelevien on sitouduttava toimimaan tämän tavoitteen toteutumiseksi. Minkälaisen arvojen pohjalta oppilaan hyvä parhaiten saavutetaan, on kaikkien koulussa toimivien yhdessä kyettävä ratkaisemaan. Dialoginen persoonan kunnioittamiseen perustuva koulukulttuuri mahdollistaa yhteisen arvokeskustelun, jonka pohjalta tärkeäksi koettuja päämääriä on mahdollisuus saavuttaa **yhdessä**.

18 Lähteet

Aarnio, H. & Engvist, J. 2007. Miten virtuaaliympäristöissä tapahtuvassa opettajankoulutuksessa rakennetaan ammatillisen opettajan asiantuntijuutta? Teoksessa: Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 145–154.

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.

Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.

Antikainen, E. - L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena. Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. Tampere: Tampereen yliopisto, Acta Universitatis Tamperensis 1088.

Antikainen, E. - L. 2007. Ammattikorkeakoulun tavoitteiden toteuttaminen ja henkilöstön kasvun mahdollistaminen muutoksen johtamisen haasteena. Teoksessa: Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 259–269.

Argyris, C. 1999. Tacit knowledge and management. Teoksessa: Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (toim.) Tacit knowledge in professional practice – Researcher and practitioner perspectives. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 123–140.

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D. 1985. Action science. San Francisco, London: Jossey – Bass Publishers.

Asetuskokoelma 1998/628. Perusopetuslaki. 21.8.1998.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

Atjonen, P. 1993. Kunnan opetussuunnitelma koulun hallinnollisen ja pedagogisen kehittämisen kohteena ja välineenä. Oulu: Oulun yliopisto, Kajaanin opettajankoulutuslaitos, Acta Universitatis Ouluensis, Serise E, Scientiae Rerum Socialium 11.

Bakhtin, M. M. 1981. The dialogic imagination. Austin: University of Texas Press Slavic series, no.1.

Bakhtin, M. M. 1986. *Speech genres & other late essays*. Kännös V. W. McGee, (toim.) Emerson, C. & Holquist, M. Austin: University of Texas Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. 1994. Introduction. Teoksessa: Bass, B. M. & Avolio, B. J. (toim.) *Improving organizational effectiveness through transformative leadership*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1–9.

Belasen, A. & Frank, N. 2008. Competing values leadership: quadrant roles and personality traits. *Leadership & Organization Development Journal*, 29 (2), 127–143.

Bell, L. A. 1988. The school as an organization: a reappraisal. Teoksessa: Westoby, A. (toim.) *Culture and power in educational organizations*. Milton Keynes, England: Open University Press, 3–12.

Berg, G. 1981. *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv. Slutrapport från SÖ-projektet: Modeller för lokalt utvecklingsarbete och utvärdering (projekt 6041)*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis, Upsala Studies in Education 15.

Boje, D. M., Fedor, D. B. & Rowland, K. M. 1989. Myth making: A qualitative step in OD interventions. Teoksessa: Leavitt, H. J., Pondy, L. R. & Boje, D. M (toim.) *Readings in managerial psychology*, 608–609.

Bottery, M. 2000. *Education, policy and ethics*. London: Continuum.

Bourdieu, P. 1977. *Outline of the theory of practice*. Cambridge: Cambridge university press.

Bourdieu, P. 1998. *Järjen käytännöllisyys*. Juva: WSOY - Kirjapainoyksikkö.

Bowden, J. A. 1995. Phenomenographic research: some methodological issues. *Nordisk Pedagogik*, 15 (3), 144–155.

Boyden, S. 1987. *Western civilization in biological perspective*. Oxford: Clarendon Press.

Colby, A. 2005. Moraali- ja kansalaiskehityksen ulottuvuudet. Teoksessa: Pirttilä - Backman, A., Ahokas, M., Myyry, L. & Lähteenoja, S. (toim.) *Arvot, moraalit ja yhteiskunta*. Tampere: Tammer - Paino, 37–69.

Cowie, M. & Crawford, M. 2007. Principal preparation - still an act of faith? *School Leadership and Management*, 27 (2), 129–146.

Cranston, N. C. 2007. Through the eyes of potential aspirants: another view of the principalship. *School Leadership and Management*, 27 (2), 109–128.

Mc Curdy, H. E. 1983. Coordination. Teoksessa: Lynch, T.D. (toim.) *Organisation theory and management*. New York: Marcel Dekker, 111–136.

Day, C., Harris, A. & Hadfield, M. 2001. Challenging the orthodoxy of effective school leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (1), 39–56.

Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 2003. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Strategies of Qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1–45.

Eskola, J. 2005. Uutterasti Palvelkaamme Johtajaamme. *Kasvatus ja aika*, 36 (2), 83–88.

Fink, D. 2005. Developing leaders for their future not our past. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) *Developing leadership, creating the schools of tomorrow*. England: Open University Press, 1–20.

Flett, J. D & Wallace, J. 2005. Change dilemmas for curriculum leaders: Dealing with mandated change in schools. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20 (3), 188–213.

Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa. Helsinki: Painatuskeskus Oy.

Fullan, M. 2003. *The moral imperative on school leadership*. Thousand Oaks, California: Corvin Press.

Gadamer, H - G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Valikoinut ja suomentanut Ismo Nikander. Tampere: Vastapaino.

Gagliardi, P. 1986. The creation and change of organizational cultures: A conceptual framework. *Organization Studies*, 7 (2), 117–134.

Goodson, I. & Hargreaves, A. 2004. Introduction: Developing leadership – creating schools of tomorrow. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) *Developing leadership, creating the schools of tomorrow*. England: Open University Press, xvii–xxi.

Goodson, I. & Hargreaves, A. 2004. Series editors preface. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) *Developing leadership - creating the schools of tomorrow*. England: Open University Press, xi–xiv.

Gurr, D., Drysdale, L. & Mulford, B. 2006. Models of successful principal leadership. *School Leadership and Management*, 26 (4), 371–395.

Hargreaves, A. 2004. Developing leadership for succession. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) *Developing leadership, creating the schools of tomorrow*. England: Open University Press, 21–36.

Hargreaves, A. & Fink, D. 2006. *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey - Bass, A Wiley Imprint.

Harris, A. 2007. The current crisis in leadership: threat or opportunity? *School Leadership and Management*, 27 (2), 105–107.

Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R., Niglas, K. & Tynjälä, P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. *Kasvatus* 36 (5), 340–354.

Heiskala, R. 2000. Toiminta, tapa ja rakenne. Kohti konstruktionistista synteisiä yhteiskuntateoriassa. Helsinki: Gaudeamus.

Heiskanen, E. & Salo, J. 2007. *Eettinen johtaminen - tie kestävään menestykseen*. Helsinki: Talentum Media Oy.

Hirsjärvi, S. 1975. Arvot ja arvojen konsistenssi kasvatustavoitteiden määräytymisen lähtökohtana. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Reserch Reports. no. 47.

Hirsjärvi, S.; Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. 6. uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Hitchcock, G. & Hughes, D. 1995. *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.

Hodgkinson, C. 1991. *Educational leadership: the moral art*. Albany: State University, New York Press.

Hodgkinson, C. 2001. Tomorrow, and tomorrow, and tomorrow: A post-postmodern purview. *International Journal of Leadership in Education*, 4 (4), 297–307.

Horvath, J. A., Forsythe, G. B., Bullis, R. C., Sweeney, P. J., Williams, W. M., Mc Nally, J. A., Wattendorf, J. M. & Sternberg, R. J. 1999. Experience, knowledge and military leadership. Teoksessa: Sternberg, R. J. & Horvath, J. A. (toim.) *Tacit knowledge in professional practice - Researcher and practitioner perspectives*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 39–57.

Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.

Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa: Ruusuvuori, J. & Tuittula, L. (toim.) Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuoro-vaikutus, 189–241.

Hämäläinen, K. 1982. Opettajien koulukohtaisesta täydennyskoulutuksesta. Opettajien täydennyskoulutuksen ja kouluyhteisön kehittämisen teoreettista tarkastelua. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 9.

Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika? Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis ser A vol. 514.

Jalonen, T. 2006. Rehtorin rooli paikallisessa päätöksenteossa. Teoksessa: Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (toim.) Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Helsinki: Opetushallitus, Hakapaino Oy.

James, C. & Vince, R. 2001. Developing the leadership capability of headteachers. *Educational Management & Administration*, 29 (3), 307–317.

Janson, A. & McQueen, R. J. 2007. Capturing leadership tacit knowledge in conversations with leaders. *Leadership & Organization Development Journal*, 28 (7), 646–663.

Johnson, P. 2007. Perusopetus - nykypäivän kansansivistystä. Teoksessa: Johnson, P. (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Juva: WS Bookwell Oy, PS - kustannus, opetus 2000 sarja, 13–45.

Junnola, R. & Juuti, P. 1993. Arvot ja johtaminen. Tampere: Tammer - Paino Oy.

Juuti, P. 1983. Työkäyttäytymisen teoreettinen tausta. Lunkka: Kirjapaino R.

Juuti, P. 1992. Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet. Keuruu: Otava.

Juuti, P. 1995. Postmoderni ajattelu ja organisaation syvälinen muutos. Työ ja ihminen. Helsinki: JTO- tutkimuksia, sarja 9, tutkimusraportti 4.

Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa: Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: WS Bookwell Oy, 199–218.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 1993. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kalimo, R. 1987. Stressi ja sen voittaminen. Porvoo: WSOY.

Karjalainen, M., Heikkinen, H. L. T., Huttunen, R. & Saarnivaara, M. 2006. Dialogia ja vertaisuus mentoroinnissa. *Aikuiskasvatus* 26 (2), 96–103.

Kauppi, R. 2001. Arvoista ja ideaaleista filosofisessa antropologiassa. Teoksessa: Koskinen, I. & Palomäki, J. (toim.) *Raili Kaupin kirjoitukset 3.1. Filosofia coincidentia oppositorum - edellinen osa*. Tampere: Tampere university press, 281–292.

Kiikeri, M. & Ylikoski, P. 2004. Tiede tutkimuskohteena. Filosofinen johdatus tieteentutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Kirjavainen, H. 1996. Moraali, motivaatio ja yhteiskunta. Johdatus eräisiin motivaatioteoreettisiin sosiaalietiikan keskeisiin ongelmiin. Pieksämäki: Kirjakaas/RT-paino, Suomalaisen teologisen kirjallisuusseuran julkaisuja 199.

Koiranen, M. & Ruohotie, P. 2001. Yrittäjyyskasvatus: analyyssejä, synteesejä ja sovelluksia. *Aikuiskasvatus* 2001 (2), 102–111.

Kordig, C. 1978. Discovery and justification. *Philosophy of Science* 45 (1), 110–117.

Koro-Ljungberg, M. 2005. Tietoteoreettinen validiteettitarkastelu laadullisessa tutkimuksessa. *Kasvatus* 36 (4), 274–284.

Kotkavirta, J. 2002. Kokemuksen ehdot ja hahmot. Teoksessa: Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) *Kokemus*. Tampere: Juvenes Print Oy, *Acta Philosophica Tamperensia* vol.1., 15–36.

Kuittinen, P. & Salo, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29 (2), 214–223.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmenetelmiin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS - Kustannus, 26–43.

Laki kunnallisesta viranhaltijasta §304/2003

Launonen, L. 2006. Arvot ja koulun johtaminen. Teoksessa: Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (toim.) *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa?* Helsinki: Hakapaino, 92–109.

Lehmuskallio, K. 2003. Rajaukko ja kasvukannikka - Arvoista kasvatuksen suuntaamiseen. Hämeenlinna: Hämeenlinnan opetusviraston julkaisuja 2/2003.

Lehtonen, H & Lehtonen, H. 2008. Avauksia perusopetuksen yrittäjyyskasvatukseen. Teoksessa: Lehtonen, H. (toim.) Sytykkeitä syrjäytymisen ehkäisemiseen. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy, 48–67.

Lehtovaara, M. 1995. Tutkimus ja tutkimuksen tutkimus fenomenologisesta näkökulmasta. Teoksessa Nieminen, J. (toim.) Menetelmävalintojen viidakossa. Pohdintoja kasvatuksen tutkimisen lähtökohdista. Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteiden laitos, julkaisusarja B/13, 71–90.

Leino, J. 1985. Koulun johtaminen suhteessa koulutussuunnitteluun ja luokkahuonetoimintaan (projektisuunnitelma). Tampere: Tampereen yliopiston kasvatustieteen laitos, julkaisusarja A/37.

Lindeman, A. 1996. Unelmien ja todellisuuden kohtaamispaikka. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Porvoo: WSOY, 22–41.

Luukkainen, O. 2007. Opettajankouluttajan osaamistarpeita. Teoksessa: Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 155–163.

Maslow, A. H. 1964. A theory of human motivation. Teoksessa: Leavitt, H. J., Pondy, L. R. & Boje, D. M. (toim.) Readings in Managerial Psychology. Chicago and London: The University of Chicago Press Fourth Edition (1989), 20–35.

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Mezirow, J. 1995. Esipuhe. Teoksessa: Mezirow J (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Lahti, s 5–13.

Mezirow, J. 1995. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa: Mezirow, J. (toim.) Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, Lahti, s 17–37.

Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa: Heikkilä, H. T. L., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 85–110.

Moos, L. & Carney, S. 2001. Koulun johtaminen pohjoismaisessa kontekstissa: tilanne, mahdollisuudet ja rajoitukset. Teoksessa Svedlin, R. (toim.) Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Helsinki: Yliopistopaino, 5–71.

Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E & Porter, A.C. 2007. Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management*, 27 (2), 179–201.

Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois - Savon yleissivistävissä kouluissa. Oulu: Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö, *Acta Universitatis Ouluensis E* 63.

Nevgi, A., Virtanen, P. & Niemi, H. 2006. Supporting students' collaborative learning in technology based environments. *British Journal of Educational Technology*, 37 (6), 937–947.

Nevgi, A. & Niemi, H. 2007. Metataitoja oppimiseen - itseohjautuvuutta ja yhteistyötä. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 64–77.

Niemi, H. 2006. Opettajan ammatti - arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa: Nummenmaa, A. & Välijärvi, J. (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 73–94.

Niiniluoto, I. 1992. Informaatio, tieto ja yhteiskunta. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Niiniluoto, I. 2002. Kokemus kollokvion avaussanat. Teoksessa: Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) *Kokemus*. Tampere: Juvenes Print Oy, *Acta Philosophica Tamperensia* vol.1., 9–14.

Nikander, L. 2003. ”Hyvää mieltä ja yhteistyötä”: johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu AKTK julkaisuja 3/2003.

Nikkanen, P. & Kantola, J. 2007. Hiljaisen tiedon tekeminen näkyvämmäksi. Teoksessa: Saari, S. & Varis, T. (toim.) *Ammatillinen kasvu*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 78–91.

Noddings, N. 2006. Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*, 26 (4), 339–345.

Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.

Ojala, I. 1997. *Koulu vapautuu - kuka tekee valinnat?* Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.

Ojanen, S. 1985. Stressikö rehtorin statusta? Kouluorganisaation valtaroolin omaavan, johtajan toiminnan psykodynaamisesta ymmärtämisestä. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 31.

Opetusministeriö 2007. Improving school leadership, Finland. Country background report. Publications of the Ministry of Education, Finland 2007:14.

Packwood, T. & Turner, C. 1988. Hierarchy, anarchy and accountability: contrasting perspectives. An exchange. Teoksessa: Westoby, A. (toim.) Culture and power in educational organizations. Milton Keynes, England: Open University Press, 74–86.

Paterson, F. & West - Burnham, J. 2004. Developing beginning leadership. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) Developing leadership, creating the schools of tomorrow. England: Open University Press, 108–126.

Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista. Oulu: Acta universitatis Ouluensis E Scientiae Rerum Socialium 82.

Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa: Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: WS Bookwell Oy, 73–103.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 31 (5), 428–442.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.

Perusopetuslaki 1998/628.

Pietarinen, J. 2002. Descartes ja tunteiden kokeminen. Teoksessa: Haaparanta, L. & Oesch, E. (toim.) Kokemus. Acta Philosophica Tamperensia vol.1. Tampere: Juvenes Print Oy, 236–260.

Pirttilä-Backman, A., Ahokas, M., Myyry, L. & Lähteenoja, S. 2005. Arvot, moraalit ja yhteiskunta. Tampere: Tammer-Paino.

Platon, 1978. Teokset II. Helsinki: Otava.

Polanyi, M. 1962. Personal knowledge—Towards a post-critical philosophy. Chicago: University of Chicago Press.

Polanyi, M. 1966. The tacit dimension. New York: Doubleday & Company, Inc.

Puohiniemi, M. 2002. Arvot, asenteet ja ajankuva. Vantaa: Dark Oy.

- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Dark Oy.
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P. & Mc Grath, M. R. 2003. Becoming a master manager. United States of America: John Wiley & Sons.
- Rapley, T. 2004. Interviews. Teoksessa: Seale, C., Giampietro, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) Qualitative research practice. 15 - 33.
- Richmon, M. 2004 Values in educational administration: Them's fighting words! International Journal of Leadership in Education, 7 (4), 339–356.
- Rogers, C. 1951. Client-Centered therapy. Boston: The Riverside Press Cambridge.
- Rosenthal, G. 2003. The healing effects of storytelling: On the conditions of curative storytelling in the context of research and counselling. Qualitative Inquiry, 9 (6), 915–933.
- Rosenthal, G. 2004. Biographical reseach. Teoksessa: Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. F. & Silverman, D. (toim.) Qualitative reseach practice. London: Sage Publications, 48–64.
- Ruohotie, P. 1998. Motivaatio, tahto ja oppiminen. Helsinki: Edita.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa - Post-moderni näkökulma opetuksen muutokseen yhden kehittämisprojektin valossa. Jyväskylä: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social research 119.
- Sandberg, J. 1995. Are phenomenographic results reliable? Nordisk Pedagogik, 15 (3), 156–163.
- Sarjala, J. 1996. Koulun kehittämisen megatrendit. Teoksessa Myyrä, H. (toim.) Koulun puolesta. Porvoo: WSOY, 10–21.
- Schwartz, S. H. 1992. Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 countries. Teoksessa: Zanna, M. (toim.) Advances in experimental social psychology, vol. 25. Orlando: FL Academic, 1–62.
- Schwartz, S. H. 1999. A Theory of cultural values and some implications for work. Applied psychology: an international review, 48 (1), 23–47.

Schwartz, S. H. & Bardi, A. 2001. Value hierarchies across cultures: Taking a similarities perspective. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32 (3), 268–290.

Seikkula-Leino, J. 2007. Opetussuunnitelmauudistus ja yrittäjyyskasvatuksen toteuttaminen. Opetusministeriön julkaisuja 2007: 28.

Siitonen, J. 1999. Voimaantumisteorian perusteiden hahmottelua. Oulu: Acta Universitatis Ouluensis Scientiae Rerum Socialium E 37.

Siltala, J. 2004. Työelämän huonontumisen lyhyt historia. Helsinki: Kustannus-osakeyhtiö Otava.

Smylie, Mark. 1997. Research on teachers leadership: assessing the state of the art. Teoksessa: Biddle, B. J., Good, T. L. & Goodson, I. (toim.) *International handbook of teachers and teaching*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 521–592.

Snow, R. E., Corno, L. & Jackson, D. 1996. Individual differences in affective and conative functions. Teoksessa: Berliner, D. C. & Calfee, R. C. (toim.), *Handbook of educational psychology*. New York: Simon & Schuster Macmillan, 243–310.

Southworth, G. 2004. Overview and conclusion. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) *Developing leadership creating the schools of tomorrow*. New York: Open University Press, 158–173.

Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J.B. 2004. Towards a theory on leadership: a distribute perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (1), 3–34.

Spreitzer, G., De Janash, S. C. & Quinn, R. E. 1999. Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behaviour*, 20 (4), 511–526.

Stake, R. E. 2003. Case studies. Teoksessa: Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 134–164.

Stoll, L. & Bolam, R. 2004. Developig leadership for learning communities. Teoksessa: Goodson, I. & Hargreaves, A. (toim.) *Developing leadership, creating the schools of tomorrow*. England: Open University Press, 50–64.

Suomen Rehtorit ry 2005. Suomalaisen rehtorin työtodellisuus-rehtorikyselyn valossa. Raportti 3.2.2005.

Talja, H. 2005. Asiantuntijaorganisaatio muutoksessa. Tampere: VTT publications 620.

Taylor, S. J. & Bogdan, R. 1984. Introduction: Go to people. Teoksessa: Taylor, S. J. & Bogdan, R. (toim.) Introduction to qualitative research methods. The search for meanings. New York: John Wiley & Sons, 1–14.

Thomas, K. W. & Velthouse, B. A. 1990. Cognitive elements of empowerment: An “intrepretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management review*, Vol. 15 (4). 666–681.

Toffler, A. 1972. Hätkähdyttävä tulevaisuus. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan laakapaino.

Toivonen, V. - M. & Asikainen, R. 2004. Yrityksen hiljainen osaaminen: kehittämisen uusi taso. Helsinki: Hakapaino.

Tschannen-Moran, M. & Nestor - Baker, M. 2004. The Tacit Knowledge of Productive Scholars in Education. *Teachers College Record*, 106 (7), 1484–1511.

Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsinki: Helsingin yliopisto, opettajankoulutuslaitos, tutkimuksia 206.

Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5–6), 387–398.

Uusikylä, K. & Kansanen, P. 1988. Opetussuunnitelman toteutuminen. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston tutkimuksia, 66.

Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos A 5/1984.

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001.

Valtion virkamieslaki §750/1994

Valtiovarainministeriö 2005. Arvot arjessa - Virkamiehen etiikka. Helsinki: Edita Prima Oy.

Webb, G. 1997. Deconstructing deep and surface: towards a critique of phenomenography. *Higher Education* 33 (2), 195–212.

Vertanen, I. Opettajuus perusopetuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Teoksessa: Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 186–196.

Woods, P. A. 2006. A democracy of all learners: ethical rationality and the affective roots of democratic leadership. *School Leadership and Management*, 26 (4), 321–337.

von Wright, G. H. 1985. *Filosofisia tutkielmia*. Helsinki: Kirjayhtymä.

von Wright, G. H. 1989. Arvot ja tarpeet. Teoksessa: Malaska, P., Kantola, I. & Kasanen, T. (toim.) *Riittääkö energia - riittääkö järki?* Helsinki: Gaudeamus, 151–166.

von Wright, G. H. 2001. *Hyvän muunnelmat*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.

Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja C 250.

Väljärvi, J. 2000. Kasvatustiede ja kasvatuksen arvot. *Kasvatus* 31 (2), 105–106.

Värri, V. - M. 1997. *Hyvä kasvatustiede - kasvatustiede hyvään*. Tampere: Tampere university press.

Åhlberg, M. 1989. Kasvatustieteen arvoperusta: arvojen ja ajattelun välisestä yhteydestä. Helsinki: Yliopistopaino. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos tutkimuksia 75.

INTERNETLÄHTEET:

Säntti, J. 2008. Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus ja aika* 1/2008. Julkaisija: Kasvatustieteen historian verkosto. http://www.kasvatus-ja-aika.fi/site/?lan=1&page_id=86.

http://www.surefire.fi/rexi/index.php?toiminto=lue&osasto=1&artikkeli=42&sesio_id, luettu 3.4.2008)

http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,447767&_dad=portal&_schema=PORTAL, luettu 3.4.2008)

www.oph.fi/page.asp, luettu 15.5.2006

<http://www.tyoturva.fi/tyvi/2006/1/alainen.html>, luettu 18.6.2008

EI PAINETUT LÄHTEET:

Brochmeier, J. 29.6.2007 luento Tampere: Narratiivisen tutkimuksen päivät

Craig, C. 28.6.2007 luento Tampere: Narratiivisen tutkimuksen päivät

Himanen, P. 2005 luento Helsinki: Finlandia talo

Karttunen, L. 29.6.2007 luento Tampere: Narratiivisen tutkimuksen päivät

19 Liite 1

Alustuspuhe kyselyyn, Heinola 8.6.2006

Hyvää päivää arvoisat selviytyvät rehtorit. Kutsun teitä selviytyjiksi, koska olette selviytyneet tänne Heinolan ja jaksatte vielä raskaan lukuvuoden jälkeen kehittää itseänne ja tulla tietysti myös viihtymään ja rentoutumaan. Lukuvuosi ei ole siis vienyt teiltä kokonaan voimia.

Nimeni on Helena Lehkonen ja teen väitöstutkimusta teistä, eli selviytyvistä rehtoreista. Olen toiminut luokan opettajana vuodesta 92 ja viime vuodet olen pohtinut tutkijan ominaisuudessa rehtorin työhön liittyviä asioita.

Viime vuosien muutokset koulumaailmassa ovat muuttaneet kaikkien koulussa toimivien työtä joten meistä jokainen on varmasti saanut oman osansa muutoksesta. Kukin selviää muutoksesta tavallaan. Rehtorius niin kuin opettajuuskin näyttäisi olevan taitolaji josta jotkut selviytyvät paremmin ja jotkut sitten vain selviytyvät. Selviytyminen on henkilökohtainen tunne. Olenkin täällä kullakseni teiltä mitkä ovat ne tekijät tai ominaisuudet jotka ovat olleet ratkaisevassa asemassa kun tarkastelette omaa työssä selviytymistänne tai mitkä asiat lisäävät työssä selviytymisen tunnetta. Haluaisin siis kuulla teidän tarinanne omasta selviytymisestäänne.

Rehtorin työ ei jostain syystä ole tällä hetkellä kovin haluttu pesti ja niinpä pätevien hakijoiden saaminen avoimena oleviin rehtorin vikoihin on välistä kiven takana. Silti uskon niin, että alkuhankaluuksien myötä suurin osa teistä pitää omaa työtään hyvin tyydyttävänä. Kokemus tuo siis osaamista ja selviytymisen tunnetta myös rehtorin työssä tai ehkä juuri siinä. Kukaan ei ole seppä syntyessään. Aloittelevan rehtorin alkuhankaluuksien lieventämiseksi sekä rehtorin työn, voisiko sanoa mediaseksikkyyden palauttamiseksi, toivoisin kuulevani teiltä ratkaisukeskeistä puhetta siitä miten olette selviytyneet eteen tulleista pulmista niin lisääntyneiden työtehtävien kuin hankalien vuorovaikutustilanteiden parissa. Haluaisin kuulla teidän omia henkilökohtaisia ratkaisujanne eteen tulleiden pulmien hoitamisessa joiden kautta olette kokeneet selviytyvänne työssänne entistä paremmin.

Pohtiessani viime keväänä aineiston hankintaan liittyviä kysymyksiä olin yhteydessä useita kertoja ystävääni joka toimii rehtorina. Kysyin häneltä millä tavalla kiireiset rehtorit voisi saada kirjoittamaan omasta selviytymisestään. Hän sanoi, että siihen tarvitaan aika ja paikka jolloin muita asioita ei ole häiritsemässä. Tiedän, että sellaista aikaa ei löydy että voisitte rauhassa kirjoittaa silloin kun koulussa on toimintaa. Olen siis nyt täällä. Toivon että näiden päivien aikana löytyisi se aika ja paikka jolloin voisitte kirjoittaa omista selviytymiskokemuksistanne.

Tehtävä, jonka toivoisin teidän tekevän, on hyvin yksinkertainen. Pyytäisin teitä vastaamaan kyselylomakkeeseen, jossa on yksi kysymys: ”Mikä tekee rehtorista selviytyjän?” Vastaustilaa on runsaasti ja minulta voi tarvittaessa pyytää lisää paperia. Oikeita tai väärä vastauksia ei tässä tehtävässä ole eikä myöskään kirjoituksen minimi tai maksimipituutta. Ja kuten sanoin minulta voi aina pyytää lisää paperia. Kyselylomake löytyy materiaalikassissa joka teille on jaettu tai tullaan jakamaan tämän päivän aikana. Kyselylomakkeen palautuspiste on juhlateltan oviaukon lähellä samassa paikassa mihin palautetaan myös näitä päiviä koskeva palautelappu.

Jokainen rehtori toimii parhaaksi katsomallaan tavalla ajatellen oppilaiden ja koko kouluyhteisön parasta. Toimintatapa, joka sopii yhdelle, ei välttämättä sovi toiselle. Uskon kuitenkin, että meillä jokaisella on mahdollisuus oppia jotain uutta toinen toisiltamme. Paljon on puhuttu siitä, että suurten ikäluokkien jäädessä eläkkeelle heidän mukanaan menee paljon hiljaista tietoa, joka olisi tärkeää saada dokumentoiduksi. Te näytätte kyllä vielä sen verran nuorilta, että eläkkeelle jäänti ei vielä ole ajankohtaista mutta uskon, että myös teille on ehtinyt kertyä matkan varrella hiljaista tietoa rehtorin työstä, jonka ääneen lausumisesta olisi kaikille rehtorin virassa sekä ylipäätään koulutuksen parissa toimiville hyötyä. Teidän jokaisen selviytymistarina on sen vuoksi tärkeä.

20 Liite 2

TAULUKKO 5. *Kyselyyn osallistuneiden rehtoreiden taustatiedot*

sukupuoli	ikä	koulumuoto	oppilasmäärä	henkilökuntaa yhteensä	opettajia	työkokemus vuosina
mies	59	perusopetus	263	30	19	17
mies	50	perusopetus	240	32	17	10
mies	44	perusopetus	266	29	17	6
mies	49	perusopetus	350	32	22	15
mies	51	perusopetus	300	30	17	14
mies	38	perusopetus	40	5	3	6
mies	50	perusopetus	540	36	28	16
mies	41	perusopetus 7-9 luokat ja lukio	370	40	33	7
mies	-	perusopetus	660	60	45	5
mies	50	perusopetus 7-9 luokat	640	80	55	8
mies	38	perusopetus	330	55	24	6
mies	38	perusopetus	286	27	18	3
mies	48	perusopetus	-	30	24	6
nainen	48	perusopetus	150	15	13	2
nainen	48	perusopetus	280	40	20	7
nainen	35	perusopetus	150	11	8	8
nainen	47	perusopetus	230	47	24	8
nainen	48	perusopetus	117	11	7	5
nainen	47	perusopetus 7-9 luokat	543	56	44	3
nainen	54	perusopetus erityiskoulu	52	30	7	5