

Noora Korhonen

REHTORI KOULUN KOKONAISJOHTAJANA
Näkemyksiä rehtoreiden työtehtävien ja johtamisosaamisen
tärkeydestä

TIIVISTELMÄ

Noora Korhonen: Rehtori koulun kokonaisjohtajana. Näkemyksiä rehtoreiden työtehtävien ja johtamisosaamisen tärkeydestä.

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteen maisterin tutkinto

Toukokuu 2019

Yhteiskunta muuttuu vauhdilla, nopeammin kuin koskaan. Samalla kun yhteiskunta muuttuu, myös koulun on vastattava jatkuvan muutoksen asettamiin haasteisiin ja pysyttävä ajan hermolla. Koulun johtajan tehtävät ovat muuttuneet entistä laajemmiksi, kun ulkopuolelta rehtoriin kohdistuvat odotukset ovat kasvaneet viimeisten vuosikymmenten aikana merkittävästi.

Peruskoulun rehtorin tehtävät ja osaamisvaatimukset ovat kasvaneet niin, että työssä tarvitaan aiempaa enemmän kykyä priorisoida työtehtäviä. Sen vuoksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, mitkä rehtorin työtehtävistä nähdään peruskoulun työyhteisössä koulun johtamisen kannalta tärkeimpinä ja minkälaista johtamisosaamista näiden tehtävien hoitaminen vaatii.

Tutkimusongelmaa lähestyttiin tutkimuksessa fenomenografisen tutkimusotteen avulla ja aineisto kerättiin kyselylomakkeella. Kyselylomakkeella tiedusteltiin tutkimuskysymyksiä peruskoulun rehtoreilta itseltään sekä opettajilta ja rehtorien esimiehiltä. Kyselylomake koostui muutamasta taustoittavasta kysymyksestä ja kuudesta varsinaisesta rehtorien tehtävänkuvaan liittyvästä avoimesta kysymyksestä.

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui Etelä-Suomessa sijaitsevan keskisuuren kaupungin perusopetus. Kysely kohdennettiin kaikille kyseisen kaupungin peruskoulun opettajille ja rehtoreille ala- ja yläkouluissa sekä yhtenäiskouluissa, ja lisäksi rehtoreiden esimiehille. Kyselyyn vastanneita oli neljätoista. Kyselyyn vastanneet edustivat monipuolisesti tutkimuksen eri kohderyhmiä eli opettajia ja rehtoreita eri peruskouluasteilta sekä rehtorien esimiehiä.

Tutkimuksen analyysitapana oli sisällönanalyysi. Lisäksi analyysissä käytettiin teemoittelua ja kvantifointia. Tutkimuksen analyysissa tutkittavien näkemykset jaettiin viiteen eri teemaan aineistolähtöisesti mutta teoriaohjaavasti sen mukaan, mitä vastaajat olivat nostaneet rehtorin kolmeksi tärkeimmäksi tehtäväksi. Nämä viisi teemaa olivat henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen, asiajohtaminen, kehittäminen ja mahdollistaminen sekä arjen toiminnan organisoiminen. Tutkimuksessa tuli hyvin esiin rehtorin työn monipuolisuus ja erilaiset työtehtävät.

Tärkeimmäksi rehtorin tehtäväksi suurin osa vastaajista nosti pedagogisen johtamisen. Rehtorin toiseksi ja kolmanneksi tärkeimmäksi tehtäväksi mainittiin selkeästi eniten henkilöstöjohtamisen osa-alueita. Lopulta tärkein tutkimustulos tuli esiin, kun laskettiin kaikkien kolmen tärkeimmän tehtävän maininnat teemojen mukaisesti yhteen. Aineiston perusteella rehtorin tärkeimpiä tehtäviä ja johtamisosaamisen osa-alueita olivat henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen ja asiajohtaminen. Tutkimuksen perusteella rehtorin kannattaa priorisoida työssään henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen tehtäviä.

Avainsanat: johtaminen, rehtori, työtehtävät, osaaminen

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	6
2	TYÖN TARKOITUS	9
3	JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN	11
3.1	JOHTAJUUS KÄSITTEENÄ	11
3.2	JOHTAJUUSTEORIOIDEN JA -OPPIEN KEHITYKSESTÄ	13
3.3	IHMISTEN JA ASIOIDEN JOHTAMINEN	15
4	REHTORI KOULUN JOHTAJANA	18
4.1	REHTORIN TYÖN MUUTOS	18
4.2	REHTORIN TYÖTEHTÄVÄT JA KOULUN JOHTAMINEN	20
4.2.1	<i>Koulun perustehtävä</i>	23
4.2.2	<i>Pedagoginen johtaminen</i>	25
4.2.3	<i>Henkilöstöjohtaminen</i>	27
4.2.4	<i>Muutos- ja kehitysjohtaminen</i>	28
4.2.5	<i>Talous- ja hallintojohtaminen</i>	30
4.2.6	<i>Oman työn ja osaamisen johtaminen</i>	31
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	34
5.1	TUTKIMUKSEN TAVOITTEET	34
5.2	TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT	35
5.3	TUTKIMUSOTE	36
5.3.1	<i>Laadullinen tutkimus</i>	37
5.3.2	<i>Fenomenografinen tutkimusote</i>	40
5.4	AINEISTONKERUU JA ANALYYSI.....	43
5.4.1	<i>Verkkokysely ja kyselyn toteuttaminen</i>	43
5.4.2	<i>Aineiston analyysi</i>	46
6	TULOKSET	50
6.1	REHTORIN TEHTÄVÄNKUVA	50
6.1.1	<i>Yleisjohtaja ja vastuunkantaja</i>	51
6.1.2	<i>Pedagoginen johtaja</i>	52
6.1.3	<i>Ihmisten johtaja</i>	53
6.1.4	<i>Mahdollistaja ja kehitysjohtaja</i>	54
6.1.5	<i>Hallinto- ja talousjohtaja</i>	56
6.1.6	<i>Koulun edustaja</i>	57
6.2	REHTORIN OSAAMINEN	57
6.2.1	<i>Ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaaminen</i>	58
6.2.2	<i>Ongelmanratkaisu- ja päätöksenteon osaaminen</i>	59
6.2.3	<i>Strateginen osaaminen</i>	61
6.2.4	<i>Sisältöjen osaaminen</i>	62
6.3	REHTORIN TÄRKEIN TEHTÄVÄ	63
6.3.1	<i>Henkilöstöjohtaminen</i>	63
6.3.2	<i>Pedagoginen johtaminen</i>	64
6.3.3	<i>Asiajohtaminen</i>	65
6.3.4	<i>Kehittäminen ja mahdollistaminen</i>	65
6.3.5	<i>Arjen toiminnan organisoiminen</i>	66
7	POHDINTA	67

7.1	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	67
7.2	TUTKIMUKSEN EETTISYYDESTÄ JA LUOTETTAVUUDESTA.....	71
7.3	LOPUKSI	74
8	LÄHTEET	75

1 JOHDANTO

Peruskoulun rehtori toimii esimiehenä koulun opettajakunnalle ja on samalla koulun pedagoginen ja strateginen johtaja. Hän on vastuussa koulun toimintatapojen ja kulttuurin kehittämisestä sekä hallinnollisen työtaakan selättämisestä. Hän on viime kädessä vastuussa kaikesta siitä, mitä koulun seinien sisällä tapahtuu. Koulun johtamista ja rehtorin työtä on tutkittu jonkin verran, mutta koska koulu instituutiona on ollut viimeiset vuosikymmenet murroksessa, myös koulun johtaminen on vaatinut muutoksiin sopeutumista, ja tämän vuoksi koulun johtaminen on edelleen ajankohtainen tutkimusaihe. Johtamisella on suuri vaikutus siihen, mihin suuntaan koulua viedään. Hyvällä koulun johtamisella voidaan vaikuttaa muun muassa oppimistulosten, toimintakulttuurin, työhyvinvoinnin, taloudellisuuden ja tuottavuuden parantumiseen (Honkanen 2012).

Yhteiskunta muuttuu vauhdilla, nopeammin kuin koskaan ja siitä on kiittäminen muun muassa teknologian uskomatonta kehitystä. Samalla on pitänyt kuitenkin tiukasti pintansa ajatus siitä, että koulun on instituutiona heijasteltava yhteiskunnan tilaa ja pysyttävä ajan hermolla. Eihän koulu ole muusta yhteiskunnasta erillään oleva saareke vaan osa toimivaa yhteiskuntaa. Näin ollen samalla kun muutosta on tapahtunut ympärillämme, myös koulu on elänyt tietynlaista murrosvaihetta. Samalla kun oppimisympäristöt, opetusmenetelmät ja opetuksen painopisteet ovat muuttuneet, myös koulun johtamisessa on tapahtunut muutoksia. Koulun ammattimainen johtaminen on tullut jopa aiempaa tärkeämmäksi osaksi rehtorina toimimista.

Rehtorilla on koulun johtajana tärkeä paikka muuttaa koulun suuntaa ja kehittää koulua vastaamaan yhteiskunnan tarpeita. Peruskoululla kun on selkeästi olemassa yhteiskunnallinen rooli kansan sivistäjänä ja kouluttajana. Rehtori ei kuitenkaan voi keskittyä vain oman koulunsa johtamiseen, vaan näkökulman täytyy olla aiempaa laajempi. Hänen tehtävänä on olla tietoinen yhteiskunnan eri sektoreilla tällä hetkellä tapahtuvista muutosprosesseista sekä

pystyä tiedostamaan etukäteen jo tuleviakin kehityssuuntia. (Ahonen 2001, 15.) Rehtorin työnkuva on siis laajentunut ja rehtoriin ulkopuolelta kohdistuvat odotukset ovat kasvaneet viimeisten vuosikymmenten aikana merkittävästi.

Odotukset eivät kuitenkaan tule vain yhteiskunnan tasolta vaan osansa odotuksista rehtoreiden harteille laskevat kunnan päättäjät, rehtoreiden omat esimiehet, opettajakunta sekä oppilaiden huoltajat. Eri tahoilta tulevien odotusten ristipaineessa työskentely vaatii tasapainoilua ja rehtorin työ onkin usein haastavaa ja välillä yksinäistäkin, sillä kollegojen tuki ei ole aina helposti saavutettavissa.

Odotusten lisäksi myös rehtorin työtehtävät ovat viime vuosikymmeninä lisääntyneet. Henkilöstöstä huolehtiminen, muutosten johtaminen, oppilaiden ongelmat ja kiinteistöihin liittyvät ongelmat kuten esimerkiksi homeongelmat, ovat kaikki rehtorin tehtäväliselle ajautuvia tehtäviä monien muiden lisäksi. Resurssit eivät ole kasvaneet samassa suhteessa tehtävälisän kanssa, mikä osaltaan lisää työn kuormittavuutta. (Honkanen 2012.) Resurssien vähyyden lisäksi rehtorin työn muutokseen vaikuttavat lainsäädäntö ja erilaiset normit kuten opetussuunnitelma. Uusin opetussuunnitelma (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) esimerkiksi korostaa aiempaa enemmän ilmiölähtöisyyttä ja vaatii näin ollen koulun johtajaltakin uudenlaista näkökulmaa.

Yhä enenevässä määrin rehtorin työssä tarvitaan laajoja verkostoja ja hyvää yhteistyötä moneen suuntaan. Yksi yhteistyötaho ovat oppilaiden huoltajat, jotka osaavat aiempaa enemmän vaatia koululta palveluja. Koulussa on siirrytty monelta osin niin sanottuun asiakaslähtöiseen tapaan toimia. Toisaalta ajatus koulun markkinoitumisesta on lisääntynyt ja käsitteet 'koulushoppailu' ja 'luokkashoppailu' alkavat olla tunnettuja etenkin eteläisessä Suomessa, jossa huoltajilla on varaa valita kouluista tai erityisesti painotetuista luokista lapselleen mieluisin. Tämä tietysti vaatii myös rehtoreilta uudenlaista asennoitumista koulun markkinointiin ja brändäykseen.

Rehtorin muuttuneissa tehtävissä minua tutkijana kiinnostaa erityisesti se, minkälaista johtamista peruskoulun rehtorin tulee työssään toteuttaa ja minkälaista johtamisosaamista hän monipuolisissa tehtävissään tarvitsee. Rehtorilta vaaditaan johtajana paljon ja pyrin tutkimuksessani selvittämään, mitkä rehtorin johtamisosaamisen alueista koetaan tärkeimmiksi hallita. Erityisesti minua kiinnostaa rehtoreiden omien näkemysten lisäksi se, mitä peruskoulun

opettajat ja rehtoreiden esimiehet ovat mieltä rehtorin tärkeimmistä työtehtävistä ja johtamisosaamisesta ja miten nämä vastaajaryhmät priorisoivat rehtoreiden johtamisosaamisen osa-alueita. Onko opettajien ja rehtorien ajatuksissa eroa, kun pohditaan koulun johtajalta vaadittavaa osaamista ja ominaisuuksia - vai ovatko he samaa mieltä siitä, mikä on peruskoulun rehtorin työssä tärkeintä? Onko pedagoginen johtajuus rehtoriuden ydin vai onko kaikkein tärkeintä kuitenkin jokin muu? Muun muassa näihin kysymyksiin toivoin saavani tutkimusta tehdessäni vastauksia.

2 TYÖN TARKOITUS

Rehtorin työtehtävien määrä ja työn vaativuus ovat kasvaneet viime vuosikymmeninä paljon. Koska työmäärä on valtava, joillekin työ- ja johtamistehtäville tulee annettua enemmän työaika kuin toisille. Tämä on välttämätöntä, sillä työaika ei riitä täydelliseen panostukseen työn jokaisella alueella ja painopisteellä. Toisin sanoen koulun johtajilla eli rehtoreilla on oltava osaamista työtehtävien priorisoinnista. Kun tehtäviä priorisoidaan, annetaan kullekin tehtävälle tietty arvo. Toiset tehtävät hoidetaan tärkeinä korkealla prioriteetilla, kun taas toiset pienemmällä prioriteetilla hoidettavat asiat tehdään silloin kun aikaa tärkeämmiltä tehtäviltä jää myös vähemmän tärkeisiin tehtäviin. Osa tehtävistä jätetään mahdollisesti kokonaan hoitamatta, mikäli ne ovat ylimääräisiä tai eivät lainkaan tärkeitä. Joskus tehtäviä voi myös delegoida esimerkiksi vara- tai apulaisrehtorille.

Rehtorin työ koostuu pääosin johtamisesta. Työhön kuuluu niin pedagogista ja muutosjohtamista kuin hallinnollista ja oman työn johtamista. Myös henkilöstö- ja talousjohtaminen ovat osa rehtorin tehtävänkuvaa. Johtamisosaamisen tulee siis koulun johtotehtävissä olla varsin laajaa ja monipuolista. Johtajuuden käsite on myös itsessään laaja, sitä on käsitelty ja jaoteltu eri aikoina ja erilaisista tilanteista riippuen eri tavalla. Koska johtaminen, johtajuus ja rehtorin monipuolinen työ koulun johtajana kiinnostavat minua, lähdin näistä lähtökohdista muotoilemaan tutkimukseni ydintä. Tarkoitukseni on jäsentää rehtorin tehtävänkuvaa koulun johtajana teoreettisen viitekehyksen sekä aiemman tutkimuksen pohjalta sekä tutkia sitä, miten peruskoulun rehtorilta vaadittavan johtamisosaamisen eri osa-alueet priorisoidaan. Toisin sanoen: mitkä työtehtävät nähdään koulun johtamisen kannalta tärkeimmiksi.

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää rehtorin työtehtäviä johtamisen näkökulmasta. Tarkoitukseni on selvittää, mitkä rehtorin työtehtävistä nähdään peruskoulun työyhteisössä koulun johtamisen kannalta tärkeimpinä ja minkälaista johtamisosaamista näiden tehtävien hoitaminen vaatii. Tutkimukseni

nivoutuu erityisesti rehtorin työn kannalta erilaisiin johtamisen osa-alueisiin, jotka kaikki yhteiskunnan odotusten mukaan on rehtorin hallittava.

Tutkimusongelmani on lyhyesti seuraava: mitä rehtorin tehtäviä rehtorit, rehtorien esimiehet ja opettajat pitävät rehtorin tehtäväkuvan kannalta tärkeimpinä ja minkälaista johtamisosaamista näiden tehtävien toteuttaminen vaatii. Tutkimuskysymyksiksi valitsinkin lopulta seuraavat kysymykset:

- 1) Mitkä ovat rehtorin tärkeimmät tehtävät koulun johtamisen kannalta?
- 2) Minkälaista johtamisosaamista näiden tärkeimpien tehtävien hoitaminen rehtorilta vaatii?

3 JOHTAJUUS JA JOHTAMINEN

Tutkimukseni ilmiö on peruskoulun johtaminen ja rehtorin tehtävät. Tähän liittyy läheisesti yleinen näkökulma johtamisen ja johtajuuden käsitteisiin ja kokonaisuuteen. Tässä luvussa käsittelen tämän tutkimuksen kannalta relevantteja näkökulmia ja ilmiöitä johtamisesta ja johtajuudesta. Tavoitteenani on teoreettisen viitekehyksen kautta löytää joitakin yhteisiä näkemyksiä johtamisen määrittämiseen ja luoda lyhyt katsaus erilaisista johtamisteorioista sekä johtajuuden muutoksesta viime vuosikymmeninä.

Ensin käsittelenkin johtajuutta käsitteenä. Tarkoitukseni on selvittää sitä, miten johtajuutta on määritelty ja onko määritelmistä vedettävissä mitään yhteistä päätelmää siitä, mitä johtajuus tarkoittaa. Tämän jälkeen käsittelen vähän johtajuustutkimusta ja johtajuuden teorioita sekä sitä, miten johtajuuden teoriat ja oppikäsitteet ovat kehittyneet viimeisen vuosisadan aikana. Lopuksi tarkastelen johtajuuden jakoa ihmisten ja asioiden johtamiseen.

3.1 Johtajuus käsitteenä

Johtaminen on kokonaisvaltainen ja monimuotoinen ilmiö, jota on vaikea yksiselitteisesti määritellä. Sen onkin sanottu olevan yksi tutkituimmista, mutta kenties vähiten ymmärretyistä ilmiöistä. Johtajuutta ja johtamista on pyritty määrittelemään eri tavoin 1900-luvun alusta lähtien, kulloinkin vallalla olevien käsitysten näkökulmasta. Vaikka johtajuutta käsittelevää tutkimusta on alettu tehdä vasta varsin myöhään, johtaja on esiintynyt käsitteenä ensimmäisiä kertoja jo 1200-luvulla (Pearce 2004, 47). Menetetty aika johtajuuden tutkimuksen parissa on kuitenkin otettu kiinni, sillä johtajuudelle ja johtamiselle on viimeisen vuosisadan aikana annettu kaikkien edellisten vuosisatojen edestä erilaisia määritelmiä ja teorioita. Erään laskentatavan mukaan 1900-1990-luvuilla on esitetty yli 200 erilaista määritelmää johtajuudelle (Hackman & Johnson 2013, 10).

Yksi johtajuuden yksiselitteistä määrittelemistä hankaloittava tekijä on kieli. Englanniksi johtajuutta ja johtamista on jaoteltu perinteisesti kahden käsitteen kautta: *leadership* ja *management*. Suomen kielessä näille ei ole kahta erillistä sanaa, vaan on puhuttu yleensä ihmisten johtamisesta ja asiajohtamisesta. Käytännössä *leadership*-käsite liittyy vahvasti ihmisten välisiin suhteisiin ja viestintään, kun taas *management* liittyy asioiden ja prosessien johtamiseen. (Pennanen 2007, 83.) Ihmisten ja asioiden johtamisesta kerron luvussa 3.3 lisää.

Johtajuus (*leadership*) on käsitetty pääosin yksilöön liittyvänä tekijänä (Pearce 2004, 47). Eri aikoina on puhuttu esimerkiksi luonnollisista johtajista tai tietynlaisesta johtajatyypistä, jolle kuuluu yksilön ominaisuuksina tietyt piirteet. Toisaalta johtamisen on ymmärretty liittyvän johtajan ja alaisen väliseen ihmissuhteeseen (Pearce 2004, 47). Näkökulmasta riippuen johtajuutta ja sen jakautumista on selitetty erilaisin tavoin.

Hackman ja Johnson (2013) ovat tiivistäneet johtamisen (*leadership*) määritelmien pääpiirteet neljään eri tapaan käsittää johtajuutta. Ensimmäisessä johtajuus käsitetään yksilöstä riippuvaksi ominaisuudeksi. Näin ollen johtajuus riippuu siitä, kuka ja millainen henkilö johtaja itse on. (Hackman & Johnson 2013, 10-11.) Taannoin on puhuttu myös luonnollisista johtajista, joilla on luonnostaan johtajille ominaisia luonteenpiirteitä sekä taipumuksia ottaa johtajan rooli haltuun. Tätä ajatusta on kuitenkin myöhemmin kritisoitu vahvasti ja nykyään johtajuus nähdään pikemminkin osaamisalueena, jonka kuka tahansa voi oppia.

Toisessa tavassa johtajuus nähdään käyttäytymiseen sidonnaisena, jolloin vaikutusta on sillä, kuinka yksilö toimii ja käyttäytyy johtajana. (Hackman & Johnson 2013, 10-11.) Johtamisroolit ovat eräs tapa käsittää johtajuutta. Roolit määräytyvät sen mukaan, kuinka henkilö johtajuuttaan toteuttaa ja kuinka hän johtajanroolissaan käyttäytyy (Pennanen 2007, 131). Kolmannessa tavassa johtajuus on määritelty toiminnan kautta eli oleellista on se, mitä johtaja tekee (Hackman & Johnson 2013, 10-11). Johtaminen nähdään tällöin ensisijaisesti toiminnan kautta ja johtajuus merkitsee pitkälti esimerkkinä toimimista. Neljännessä eli viimeisessä käsitystavassa johtajuus riippuu siitä, kuinka yksilö toimii johtajana johdettavien kanssa. Oikeastaan tässä näkökulmassa johtajuus onkin siis vuorovaikutuksen ja viestinnän osa-alue. Näkökulman mukaan johtajuus on viestintää, joka muokkaa asenteita ja käyttäytymistä ryhmän yhteisten tavoitteiden ja tarpeiden saavuttamiseksi. (Hackman & Johnson 2013,

10-11.) Näissä johtajuuden määritelmässä korostetaan siis yksilöiden vuorovaikutusta organisaatiokontekstissa. Johtajuutta ei ole, mikäli ei ole johdettaviakaan. Näin ollen viimeinen käsitteen määrittelytapa on varsin oleellinen osa nykyaikaista johtajuuden ymmärtämistä.

Johtamisen monimerkityksellisyydestä riippumatta, käsittelen tutkimuksessani johtajuutta sekä kokonaisuutena että sen osina, joita tarkastelen erityisesti rehtorin työtehtävien ja koulun johtamisen näkökulmasta. Jatkossa käytän johtajuutta ja johtamista rinnakkaisina samaa asiaa tarkoittavina käsitteinä, sillä tutkimukseni kannalta näiden erottelu toisistaan ei ole oleellista. Johtajalla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa koulun johtajaa eli rehtoria. Hänellä voi olla johdettavanaan alakoulu, yläkoulu tai yhtenäiskoulu, ja hän voi vastata yhden tai useamman toimipaikan johtamisesta. Koulun johtaminen käsittää erilaisia osa-alueita pedagogisesta johtamisesta talous- ja hallintojohtamiseen sekä henkilöstöjohtamiseen. Näitä johtamisen osa-alueita avaavaksi myöhemmin tutkimukseni teoriaosuudessa.

3.2 Johtajuusteorioiden ja -oppien kehityksestä

Koska johtajuus on käsitteenä niin haasteellinen ja moniulotteinen, sitä on pyritty ymmärtämään erilaisten oppien ja teorioiden avulla. Tässä luvussa esittelen 1900-luvulla vallinneita johtajuusoppeja ja -teorioita lyhyesti, sillä osin kuin ne liittyvät tutkimuksessani käsiteltävään ilmiöön. Aloitan käsittelemällä teorioiden ryhmittelyä ja jatkan sen jälkeen johtamisoppien kehityksen tarkasteluun.

Perinteisesti johtajuuden teorit on jaettu kolmeen ryhmään. Nämä ryhmät mukailevat osittain edellisessä luvussa esiteltyjä johtamisen määrittelyn tapoja. Ensimmäinen näistä kolmesta ryhmästä määrittelee hyvän johtajan prototyypin luonteenpiirteiden perusteella. Teorioiden mukaan johtajana toimiminen ja menestyminen perustuvat johtajan omiin henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten lahjakkuuteen, älykkyyteen ja vuorovaikutustaitoihin. On puhuttu esimerkiksi luonnollisista johtajista tai tietynlaisesta johtajatyypistä, jolle kuuluu jo yksilön ominaisuuksina tietyt piirteet (Pearce 2004, 47). Yleisesti ottaen luonteenpiirteisiin keskittyvässä johtamisteorioissa puhutaan piirreteorioista (Ahonen 2008, 43-44). Näiden piirreteorioiden valta-aikaa olivat 1900-luvun ensimmäiset vuosikymmenet (Ahonen 2008, 46).

Toinen ryhmä teorioista ovat johtamiskäyttäytymisteoriat, joissa johtajan käyttäytymiselle ja osaamiselle annetaan enemmän painoarvoa kuin synnynnäisille ominaisuuksille. Näissä teorioissa painotetaan johtajan käyttäytymistä sekä arvoja ja viestintää. (Ahonen, 2008, 43-44.) Johtamiskäyttäytymisteorioissa oleellista eroavaisuutta verrattuna piirreteorioihin oli se, että tehokkaaksi ja hyväksi johtajaksi pystyi tämän käsityksen mukaan oppimaan. Samalla kun käyttäytymisteoriat 1900-luvun puolivälissä yleistyivät, alettiin myös tarjota ensimmäistä kertaa johtamiskoulutusta.

Kolmantena suurena teoriakokonaisuutena ovat johtamistyyli- ja johtamistilanneteoriat. Johtamistyyliin keskittyvät johtamisteoriat pyrkivät erittelemään, minkälaisella tyyllillä johtaminen on tehokasta ja mihinkin tilanteeseen sopivinta. Johtamistyyli-teorioissa tyypillinen näkökulma oli se, että johtamisen nähtiin muodostuvan tehtävä- ja ihmissuhdekeskeisestä käyttäytymisestä. Kokonaisuutena johtamisessa nähtiin olevan kyseessä paljon monimutkaisempi kokonaisuus kuin piirreteorioissa. (Ahonen 2008, 46.) Toisaalta johtamisen ymmärrettiin liittyvän johtajan ja alaisen väliseen ihmissuhteeseen, joten tilanteen ohella myös henkilöiden väliset suhteet ovat johtamistyylin osalta ratkaisevia (Pearce 2004, 47).

Johtamisopit ovat kehittyneet vuosikymmenten aikana sen mukaan, minkälaisia asioita on milloinkin pidetty johtamisen kannalta tärkeinä ja mitä on haluttu korostaa. Vallitseviin johtamisoppiin ovat vaikuttaneet oleellisesti esimerkiksi teollistuminen, globalisaatio sekä taloudelliset nousukaudet ja taantumet, jotka ovat vaatineet organisaatioiden johtamiselta uutta ja erilaista näkökulmaa. (Seeck 2012.) Suuria linjoja johtamisessa ovat näytelleet paradigmat, jotka ovat omina valtakausinaan olleet selkeästi suurimpia vallalla olleita suuntauksia johtamisessa. Ensimmäisenä näistä vallalla oli tieteellinen liikkeenjohto, joka ensimmäistä kertaa otti tieteellisen näkökulman yritysten johtamiseen 1900-luvun alussa. Tieteellinen liikkeenjohto painotti henkilöstön roolia toimivan koneiston osina, joita tuli autoritäärisesti johtaa tehokkaaseen työntekoon. Tieteellistä liikkeenjohtoa seurasi ihmissuhdekoulukunta, jonka opit korostivat nimensä mukaisesti ihmistä ja työntekijää kokonaisuutena ja kritisoivat ihmisen näkemistä vain työkoneiston osana. Henkilöstön hyvinvointiin ja motivointiin haluttiin panostaa. Tämän taas myöhemmin nähtiin haittaavan yrityksen ylemmän johdon yksilöllisyyttä ja luovuutta, ja kritiikin seurauksena

syntyi tilastoihin keskittyvä rakenneanalyttinen paradigma. Rakenneanalyttisestä paradigmasta siirryttiin 1980-luvulla kohti organisaatiokulttuuriparadigmaa, jonka pyrkimys oli vastata globalisaation tuomiin uusiin haasteisiin yritysten johtamisessa. Nyt 2000-luvulla on nähty elettävän innovaatioteorioiden aikakautta, mutta todellista johtamisoppien kehityssuuntaa pystynee vasta jälkikäteen arvioimaan. (Seeck 2012.) Vaikka paradigmat ovat liittyneet vahvasti yritysten johtamiseen, niissä on myös tiettyjä yhteneväisyyksiä koulun johtamisen kehittymiseen. Koulun johtamisen ja sitä kautta rehtorin työn muutosta tarkastelen tarkemmin luvussa 4.1.

Vaikka johtamisopit ja -paradigmat on jälkikäteen osattu nähdä selkeästi omanlaisina kokonaisuuksinaan, ei niiden toisistaan erottaminen ole ollut niiden vallalla olon aikana yksinkertaista. Paradigmat ovat esiintyneet 1900-luvulla osittain päällekkäin ja eri puolilla maailmaa eri koulukuntien valtakaudet ovat olleet jopa täysin eri aikaan. Useista paradigmoista on jäänyt jotain perinnöksi myös 2000-luvun johtamiseen, ja käytännössä johtamisessa variaatiot ovat laajempia kuin yksittäiset paradigmat antavat ymmärtää. Paradigmat ovatkin eräänlaisia kärjistyksiä vallalla olleista johtamisen malleista. Näiden paradigmojen kehitystä ja niiden yhtymäkohtia yhteiskunnan kehittymiseen on hyvä ymmärtää, jotta voi laaja-alaisesti ymmärtää myös nykyaikaista käsitystä johtajuudesta ja sen moniulotteisuudesta.

3.3 Ihmisten ja asioiden johtaminen

Johtamisen moniulotteisuutta käsitteenä kuvaa hyvin se, että johtaminen käsitetään usein osiin jakamalla, kuten jo edellä mainitsin. Yksi klassinen tapa jaotella johtaminen kahteen pääluokkaan on jakaa se ihmisten johtamiseen (*leadership*) ja asioiden johtamiseen (*management*). Koska jaottelun juuret ovat englannin kielessä, käännetyistä tekstistä näiden kahden johtamistyylin ero on ollut usein vaikea havaita. Näinpä suomen kielessä termejä *leadership* ja *management* on usein pidetty jopa synonyymeinä (Pennanen 2007, 83).

Ihmisten johtamisesta (*leadership*) puhuttaessa korostetaan erityisesti henkilöstöön kohdistuvaa johtajan vastuuta (Kirveskari 2003, 54). Usein ihmisten johtamisesta puhuttaessa käytetäänkin suoraan käsitettä henkilöstöjohtaminen. Tässä tutkimuksessa ihmisten johtaminen ja henkilöstöjohtaminen ovat

synonyymejä ja käytän näitä molempia kuvaamaan *leadership*-johtajuutta. Pääasiassa kuitenkin korostan myöhemmin tutkimuksessani henkilöstöjohtamisen käsitettä, sillä mielestäni se kuvaa paremmin rehtorin esihenkilövastuusta johtuvaa johtamisen osa-aluetta.

Usein ihmisten johtamiseen yhdistetään pitkän aikavälin suunnittelu ja tavoitteiden asettaminen, vision määrittäminen sekä innovatiivisuus. Ihmisten johtamisessa oleellista on tulevaisuuskuvan eli vision määrittäminen, ihmisten koordinointi yhteisen tulevaisuusnäkökuvan taakse sekä työyhteisön ja työntekijöiden kannustaminen ja motivointi tämän vision toteuttamiseksi. (Mäkelä 2007, 62.) Edellä esittelin johtajuuden teorioiden kehitystä ja kerroin, että erityisesti 1900-luvun alussa johtajuutta on käsitelty piirreteorioiden kautta. Tällöin menestyksekkääseen ihmisten johtamiseen käsitettiin kuuluvan tietynlaisia johtajan piirteitä. Tällaisia piirteitä olivat esimerkiksi karismaattisuus, palveluhenkisyys, johtajuuden jakaminen, symbolisuus, transaktionaalisuus sekä transformationaalisuus. Edelleen hyvillä ihmisjohtajilla nähdään olevan tiettyjä ominaisuuksia tai osaamisalueita, mutta nykyisen käsityksen mukaan näitä voi myös oppia. Esimerkiksi johtajuuden jakamista voi oppia, vaikka luonnostaan ei olisikaan kovin taitava delegoija.

Henkilöstöjohtaminen eli ihmisten johtaminen on parhaimmillaan silloin, kun halutaan löytää uusia ajattelun malleja ja tarvitaan yhteistä sitoutumista muutokseen työn luonteessa tai toimintatavoissa (Juuti 2007, 203). Kyseessä on siis tulevaisuusorientoitunut johtamistapa, jossa käsitellään muun muassa strategian kannalta oleellisia suunnanmuutoksia. Päinvastoin kuin asioiden johtaminen, ihmisten johtaminen ei yleensä ole autoritääristä vaan voi olla hyvinkin dialogista ja jopa jaettava johtajuutta. Ihmisten johtamiseen käsitetään liittyvän läheisesti osaamisen johtaminen, jolla tarkoitetaan nimensä mukaisesti sellaista johtamista, jolla on pyrkimys vaikuttaa henkilöstön osaamisen kehittämiseen (Kirveskari 2003, 54).

Asiajohtamisella (*management*) tarkoitetaan sitä, että päähuomio johtamisessa kiinnitetään rationaalsiin tehtäviin ja rutiineihin, prosesseihin ja toimenpiteisiin sekä organisaation vakauteen ja järjestykseen (Mäkelä 2007, 60). Toisaalta asioiden johtaminen on yleistä johtamiskokonaisuuden hallintaa, joka käsittää asioiden aikaansaamisen, suorittamisen, vastuun jakautumisen sekä velvollisuuksien hoitamisen (Bennis & Nanus 1985, 22). Asioiden johtamisessa

ennakkosuunnittelulla on suuri painoarvo, sillä tiedossa on tätä johtamistapaa painotettaessa jo etukäteen se, mihin asiantilaan ja lopputulokseen prosessissa halutaan päästä (Juuti 2007, 203). Näin ollen tuloskeskeisyys on asiajohtamisessa avainasemassa. Asiajohtamiseen sisältyykin usein sellaisia johtamiseen liittyviä osa-alueita kuin suunnittelua, budjetointia, aikataulujen hiomista ja työn valvontaa. Asioiden johtaminen liitetään yleensä autoritääriin käsitykseen johtamisesta, mikä tarkoittaa sitä, että johtaja pitää vallan ja vision vahvasti itsellään.

Vaikka enää asioiden ja ihmisten johtamisen näkökulmien ei nähdä sulkevan toisiaan pois tai olevan varsinaisesti minkäänlaisia vastakohtia tai vaihtoehtoja, aiemmin jaottelu asioita painottavaan johtamistapaan ja ihmiskeskeisiin näkökulmiin oli selkeä. Edelleen jako antaa jonkinlaista ymmärrystä siihen, miten johtajuutta voidaan määritellä ja pilkkoa osiin. Keskustelu asia- ja henkilöstöjohtamisen ympärillä sai 1970-luvulta lähtien virikkeekseen ajatuksen siitä, että toisen johtamistavan kautta voitaisiin saavuttaa toista parempia tuloksia. Myöhemmin on huomattu, ettei toista pystykään täysin toteuttamaan ilman toista vaan, että on tilanne- ja kontekstisidonnaista, toimiiko toinen johtamistapa paremmin kuin toinen. Toisaalta kumpaakin esiintyy kaikissa johtamistilanteissa, vaikka toisen merkitys onkin tietyssä tilanteessa suurempi kuin toisen. (Juuti 2007, 202.)

Koulun johtamisessa vaaditaan nykyään enemmän ihmisten johtamista kuin asiajohtamista. Tähän liittyy osaltaan koulun jatkuvassa muutostilassa oleminen. Muutosjohtamisessa tarvitaan erityisesti henkilöstöjohtamisen osaamista, sillä epävarmoissa tilanteissa viestinnän merkitys korostuu. Toisaalta asioiden johtamistakaan ei koulun arjessa saa unohtaa. Organisaatiolle olisi tärkeää johtamistapojen konteksti- ja tilannesidonnaisuuden vuoksi löytää juuri sille sopiva oikea suhde näiden johtamistapojen välille. (Juuti 2007, 202-204.)

4 REHTORI KOULUN JOHTAJANA

Tutkimukseni kannalta keskeisimmät ilmiöt ovat koulun johtaminen sekä rehtorin tehtäväkuvaan kuuluvat johtamisen osaamisalueet koulun johtajana. Tässä luvussa käsittelen rehtorin työn muutosta viime vuosikymmeninä sekä rehtorin työtehtäviä ja koulun johtamisen osa-alueita tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen ja lähdekirjallisuuden kautta.

Ensin avaan sitä, miten edellä käsitellyt johtamisen oppikäsitteet ja yhteiskunnalliset muutokset ovat vaikuttaneet rehtorin työhön viimeisen vuosisadan aikana. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään rehtorin työtehtäviä ja johtamisen osa-alueita, joista tarkempaan käsittelyyn olen nostanut lähdekirjallisuuden perusteella tärkeiksi havaittuja koulun johtamisen osa-alueita. Näin ollen käsittelen koulun perustehtävää rehtorin työtehtävien osalta, pedagogista johtamista, henkilöstöjohtamista, muutos- ja kehitysjohdantamista, talous- ja hallintojohtamista sekä oman työn ja osaamisen johtamista.

4.1 Rehtorin työn muutos

Kuten mainittu, koulu ei ole yhteiskunnasta erillinen saareke, vaan se on organisaationa heijastellut aina yhteiskunnan tilaa. Samalla yhteiskunnalliset muutokset ovat heijastuneet myös rehtorin työhön. Koulu ja rehtorin työ sitä kautta ovatkin olleet jatkuvassa muutoksessa viimeisen vuosisadan aikana. Tässä luvussa käsittelen ensin lyhyesti yhteiskunnan muutosten vaikutusta rehtorin työhön viime vuosisadalla ja sen jälkeen keskityn uudempiin viimeisten vuosikymmenten aikaisiin muutoksiin.

Toisen maailmansodan jälkeen 1940-1950-luvulla elettiin uudelleenrakentamisen aikaa ja yksi oleellinen tehtävä koko yhteiskunnan kannalta oli yleissivistävän koulutuksen järjestäminen. Rehtorin työ heijasteli muun yhteiskunnan tilannetta ja se sisälsikin pääasiassa yhteiskunnallisten olojen vakiinnuttamista. Seuraavalla vuosikymmenellä oli koulun asema jo

vakiinnutettu. Rehtorin tehtäväksi muodostui toteuttaa hallinnon tahtoa, mikä sopi hyvin ajankuvaan, sillä tällöin yhteiskunnassa elettiin muutenkin byrokratisoitumisen aikaa. 1970-luvun lopulle saakka elettiin demokratisoitumisen aikaa, jolloin koululaitoksen auktoriteettiasema alkoi murtua. Samalla koulun sekä opettajan ja rehtorin työn arvostus väheni. Peruskoulu-uudistus tapahtui samoihin aikoihin, mikä vaikutti koko kouluorganisaation yhteiskunnalliseen asemaan. 1980-luvulle saakka rationalisoituminen kukoisti ja rehtoreilta alettiin vaatia erilaisten johtamis- ja opetusideologioitten hallintaa. (Ahonen 2001, 28-29.)

1980-luvun koulun toiminnan suunnittelussa uskottiin suunnitelmallisuuteen, ennustettavuuteen, tilastoihin ja numeroihin. Kuitenkin suomalaisen peruskoulun kehittämistoiminta alkoi samalla vuosikymmenellä, ja silloin julkaistiin ensimmäisiä koulun toimintaa ja johtamista käsitteleviä tutkimuksia. (Mäkelä 2002, 14.) 1980-luvun alkupuolella ei vielä suuria muutoksia rehtorin tehtäväkuvassa ilmennyt. Vuonna 1983 uudessa peruskoululaissa koulun johtajan tehtävät oli määritelty vielä hyvin yleisesti ja samaan tapaan kuin kansakouluasetuksessa tätä ennen. Peruskoulun johtajan tehtävä oli johtaa, ohjata ja valvoa opetus- ja kasvatustyötä sekä hoitaa hänelle erikseen määrätyt hallintoon, talouteen ja opetukseen liittyvät tehtävät. Vuonna 1985 voimaan tulleessa peruskoulu- ja lukiolainsäädännössä oli ensimmäinen merkittävä uudistus koulun hallintoon liittyen. Säädöksissä koulun johtajalle sysättiin päävastuu koulun toiminnan kehittämisestä. Muutoksen seurauksena kuntien ja koulujen oli vastattava itse koulutuksen järjestämisestä eivätkä kaikki ohjeistukset tulleet enää byrokraattisesti valtakunnallisista säännöksistä tai läänihallitusten tasolta. Tämä korosti rehtorin tehtävää koulun johtajana. (Pennanen 2007, 63-65.)

1990-luvun alussa Suomessa jylläsi jälleen rajuja yhteiskunnallisen muutoksen tuulia uudenlaisen taloustilanteen vuoksi. Tämä yhteiskunnallinen murros vaikutti kaikkiin elämänaloihin, myös koulutukseen. Suomen Euroopan unioniin liittyminen vuonna 1995 vaikutti koulun kansainvälistymiseen. Yhteiset eurooppalaiset projektit ja kansainvälinen liikkuvuus ulottuivat koko Suomen saataville. Samalla koulun merkitys tasa-arvoisten mahdollisuuksien tarjoajana voimistui. Mukaan kuvioihin tuli koulujen profiloitumisen ja oman opetussuunnitelmatyön korostaminen. Tasa-arvo haluttiin muotoilla uudelleen

koulumarkkinoihin keskittymällä. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 21-23.) Toisaalta koululta kaivattiin myös uudenlaista vakautta 1990-luvun murroksessa. Nähtiin, että koululla oli niin sanotusti kaksoisrooli; toisaalta sen haluttiin säilyttävän perinteitä ja toisaalta se haluttiin nähdä ennakkoluulottomana edelläkävijänä ja muutoksen edistäjänä. (Ahonen 2001, 14-15.)

2000-luvulle tultaessa rehtorin tehtävänkuva on laajentunut entisestään. Vuoden 1998 koululakiuudistuksessa rehtorin työnkuva muuttui aiempaa laveammaksi ja siinä korostui entisestään rehtorin kehittävä ote koulun toimintaan. (Pennanen 2007, 69.) Viime vuosikymmenten aikana johtajuus on muuttunut yhä enemmän jaettua johtajuutta kohti. Keskitetty johtaminen oli suomalaisen kouluhallinnon selkeä piirre 1990-luvun alkuun asti, mutta sen jälkeen koulun johtajan rooli on siirtynyt pikkuhiljaa kehittämis- ja ihmishuolehtajan roolia kohti (Pennanen 2003, 84). Samalla yksilöjohtajuudelle on alettu muodostaa varajärjestelmiä ja näin johtajien rinnalle on otettu vara- tai apulaisjohtajia avuksi ja tueksi.

4.2 Rehtorin työtehtävät ja koulun johtaminen

Koulun johtamiseen keskittyvää tutkimusta on tehty laajemmin vasta 1980-luvulta lähtien. Tutkimus on ollut monipuolista, sillä sitä on pohjattu johtajuuden moninaisten määritelmien ja teorioiden päälle. (Ojala 2007, 135.) Aiemmasta peruskoulun johtajuuteen keskittyvästä tutkimuksesta mainitsen seuraavaksi muutamia. Vaherva (1984) on tarkastellut rehtorin ammattikuvaa ja johtamisrooleja. Hämäläinen (1986) on tutkinut koulun kehittämistä rehtorin johtamisroolien avulla ja Lonkila (1990, 1991) koulun pedagogista, hallinnollista ja tulosjohtamista. Vähän myöhemmin Tukiainen (1999) on tarkastellut peruskoulun rehtorin toimijaprofiilia tutkimuksessaan. 2000-luvulla esimerkiksi Juusenaho (2004) on tutkinut sukupuolen merkitystä peruskoulun johtamisessa ja Raasumaa (2010) rehtoria opettajien osaamisen johtajana.

Aiemman tutkimuksen perusteella rehtorin työ koulun johtajana koostuu erilaisten johtamisen osa-alueiden yhteensovittamisesta ja rehtorilta vaaditaankin monipuolista johtamisosaamista kaikkien näiden johtamistehtävien hoitamiseksi. Oppilaitoksen johtaminen voidaankin nähdä tasapainoiluna

johtamisen eri alueilla sekä näiden alueiden rajapinnoilla (Honkanen 2012, 15). Laajaa tehtäväkenttää on kuitenkin ollut vaikea rajata tarkasti, sillä oppilaitokset eivät organisaatioina ole tarkkarajaisia. Koska on vaikeaa määritellä selkeästi, mikä kuuluu ja mikä ei kuulu koulun toimintaan, myös sen johdon vastuualuetta on ollut vaikea rajata. Monesta eri suunnasta asetetut tavoitteet, jotka voivat parhaimmillaan olla myös ristiriitaisia, vaikeuttavat myös koulun johdon suoraviivaista toimintaa. Oppilaitoksen johdon ja rehtorin tulisikin ottaa toiminnassaan huomioon lainsäätäjän, opetuksen järjestäjän, luottamusmiehen, huoltajien, asiantuntijoiden sekä oppilaiden odotukset ja tavoitteet. (Hämäläinen ym. 2002, 89-91.)

Ristiriitaisista ja monesta suunnasta tulevista odotuksista johtuen rehtorin sanotaan työskentelevän puun ja kuoren välissä. Rehtorit kokevat usein itsekin olevansa kouluhallinnon kokonaisuudessa niin sanotusti väliportaan johtajia (Ahonen 2001, 76). Koulutuksen järjestäjän näkökulmasta rehtori edustaa aina työnantajaansa, mutta toisaalta koulutuksen järjestäjän suuntaan rehtorin tehtävä on tuoda esiin koulun henkilöstöryhmien sekä oppilaiden ja oppilaiden huoltajien intressejä (Hämäläinen ym. 2002, 64). Koulun johtajan täytyy myös olla samaan aikaan vahva ja joustava. Rehtorin ei ole hyvä ottaa liian vahvaa johtajan roolia, sillä se voi tukahduttaa työyhteisön luovuutta ja oma-aloitteisuutta. Liian heikko johtamistapa voi taas luoda koulun johtoon tyhjiön, mikä pahimmillaan aiheuttaa turvallisuuden tunnetta työyhteisössä. (Honkanen 2012, 15.)

Vaikka rehtorin tehtävä perustuukin käytännössä koulun johtamiseen, on huomattava, ettei rehtorin kelpoisuusvaatimuksissa ole listattu johtamisosaamista. Sitä ei siis teoriassa vaadita rehtorin työhön muun osaamisen ohessa. Sen sijaan ylempi korkeakoulututkinto, opettajan kelpoisuus sekä riittävä opetuskokemus ja opetushallinnon tuntemus ovat tarpeellisia osa-alueita määrittämään rehtorin kelpoisuutta. (Asetus opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 § 2.) Johtamistaitoa voidaan kuitenkin arvioida rehtoria valittaessa ja johtamisosaamisen ansiot voidaan lukea hakijan eduksi (Opetushallitus 2013:16, 8).

Kuten edellä mainitsin, rehtorin kelpoisuusvaatimuksissa on kirjattu, että tehtävässä työskentelevältä vaaditaan opettajankelpoisuus. Rehtorin ammattitaidon nähdäänkin rakentuvan opettajuuden pohjalle, mikä on erityinen piirre suomalaisessa koulujärjestelmässä. Rehtorilta vaaditaan ensisijaisesti

vahvaa kasvatusalan ja opetustyön osaamista, ja kaikki muu osaaminen on toissijaista. (Hämäläinen ym. 2002, 63.) Rehtorin tehtävän ydin ajatellaan olevan koulun pedagoginen johtaminen, mikä tukee myös koulun perustehtävää. Pienemmissä kouluissa rehtoreilla on usein hallinnollisen työn ohessa myös opetusvastuuta, mikä pakottaa rehtorin kehittämään myös omaa opettajuuttaan ja pedagogiikkaansa johtamistyön ohella (Day, Sammons, Leithwood, Hopkins, Gu, Brown & Ahtaridou 2011, 7).

Koulun pedagogisen johtamisen ohella rehtorin työhön kuuluu monia muitakin tehtäviä. Työ vaatii sekä ihmisten että asioiden johtamista. Toisaalta vaaditaan vahvaa hallinnollista osaamista ja toisaalta erinomaisia ihmissuhdetaitoja. Lisäksi rehtorilla täytyy olla osaamista koulun kehittämiseen. (Honkanen 2012, 14.) Rehtorin työpöydälle kuuluvat henkilöstöasiat kuten työntekijöiden haastattelut ja palkkaus, virkoihin esittäminen, virkaehtosopimukseen ja virkavapauteen liittyvät asiat sekä työntekijöiden henkilökohtaisten toiveiden kuuleminen. Lisäksi rehtorille kuuluu koulun talousasiat kuten budjetin valmistelu ja seuranta sekä kiinteistöhoitoon liittyvät asiat. Myös opetuksen järjestäminen ja kehittäminen sekä lukujärjestyksen laatiminen ovat rehtorin työtehtäviä. (Ahonen 2001, 36.) Koska työpaletti on laaja ja koska rehtorille lankeaa usein myös ne tehtävät, jotka eivät kenenkään muun koulun työntekijän tontille kuulu, on tehtävistä suoriutumiseksi tehtävä suunnitelmallista työtä. Johtajuuteen liittyy aina harkintavaltaa sekä mahdollisuuksia painottaa eri asioita ja asettaa ne tärkeysjärjestykseen. Rehtorit tekevät itse valinnan työtehtävien arvottamiseen liittyen ja onkin olemassa useita erilaisia oikeita tapoja johtaa koulua. (Hämäläinen ym. 2002, 105.) Koska työtehtävien suorittaminen vaatii priorisoimista, tutkimukseni ydinkysymys onkin, miten työtehtävät tulisi tutkittavien näkemyksen mukaan laittaa tärkeysjärjestykseen.

Rehtorin tärkeimpiä tehtäviä opettajien näkökulmasta ovat tutkineet aiemmin Erätuuli ja Leino (1993) sekä Mustonen (2003). Erätuulen ja Leinon (1993) tutkimuksen perusteella rehtorin tärkeimpiä työtehtäviä ovat koulun tavoitteiden määrittely, koulun sisäisestä tiedonkulusta huolehtiminen, tuntikehyksen pedagoginen jakaminen, myönteisen ilmapiirin luominen sekä vastuun jakaminen. Mustosen (2003) kymmenen vuotta myöhemmin tehdyssä tutkimuksessa rehtorin tärkeimpinä tehtävinä korostuvat koulun ja kodin välinen

yhteistyö, opettajien motivointi koulun kehittämistehtävään, koulun kehittymisen seuranta, työsuunnitelman laadinta sekä tavoitteiden määrittelemine.

Suomen rehtorit ry (myöh. Sure ry) on laatinut rehtorin tehtävien kokonaisuutta selventääkseen mallin rehtorin toimenkuvasta. Tässä mallissa johtaminen on esitetty yhtenä osana toimenkuvaa hallinnon ja kehittämisen rinnalla. Lisäksi neljäntenä erillisenä osa-alueena on merkitty rehtorin oma opetustyö ja muut tehtävät. Sure ry:n mallissa sekä hallinto että rehtorin työn kannalta oleellinen kehittäminen nähdään johtamisesta irrallisena. Johtamisen alle sen sijaan nähdään lukeutuvan pedagoginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, työjärjestykset sekä oppilasasiat. (Opetushallitus 2013:16, 42.) Opetushallituksen työryhmän raportissa (2013:16) on kuitenkin myös toinen tapa hahmottaa rehtorin työnkuvan johtamisen kokonaisuutta. Siinä johtamisen kokonaisuus on jaettu kolmeen suureen kokonaisuuteen, joiden alle melko hyvin sijoittuvat myös johtamisen pienemmät kokonaisuudet. Nämä kolme johtamisen pääteemaa ovat pedagoginen johtaminen, henkilöstöjohtaminen sekä talous- ja hallintojohtaminen. Suurin osa rehtorin työstä on pedagogista johtamista, mutta myös kaksi muuta johtamisen kokonaisuutta vaativat runsaasti rehtorin työaika. (Opetushallitus 2013:16, 6.)

Seuraavissa luvuissa esittelen tarkemmin muutamia rehtorin johtamistehtävään liittyviä osa-alueita. Ensin käsittelen koulun perustehtävää, sillä rehtorin tärkein tehtävä on koulun johtajana vastata siitä, että koulun perustehtävä toteutuu. Sen jälkeen käsittelen pedagogista johtamista, henkilöstöjohtamista sekä muutos- ja kehitysjohtamista niiltä osin, kuin ne liittyvät rehtorin työnkuvaan. Lopuksi esittelen vielä lyhyesti talous- ja hallintojohtamisen kokonaisuutta sekä rehtorin oman työn ja osaamisen johtamista.

4.2.1 Koulun perustehtävä

Jokaisella organisaatiolla on perustehtävä. Tämä perustehtävä pohjautuu yleensä historiallisiin, yhteiskunnallisiin ja institutionaalisiin määrittelyihin tai johdon määritelmään siitä, mikä on organisaation toiminnan ydin (Korhonen 2008, 37-38). Perustehtävä voi siis olla syy sille, miksi organisaatio on perustettu tai se on voinut muotoutua ulkopuolelta tulleen kysynnän tai muutostarpeen mukaisesti. Koska usein puhutaan, että rehtorin tehtävänä on koulun

perustehtävän toteuttamisen mahdollistaminen parhaalla mahdollisella tavalla, katsoin tarpeelliseksi eritellä tässä luvussa lyhyesti, mitä koulun perustehtävällä oikein tarkoitetaan.

Organisaatioilla on oltava aina perustehtävä eli sellainen koko toiminnan perusta, joka sekä yhdistää organisaation jäseniä että tekee näiden yhdessäolon oikeutetuksi (Hämäläinen ym. 2002, 129). Organisaation perustehtävä kertoo organisaation toiminta-ajatuksen ja ydintarkoituksen eli sen, miksi organisaatio on ylipäänsä olemassa. Perustehtävä on staattinen ja muuttumaton, sillä se pysyy samana myös intressien ja valta-asemien vaihdoksista huolimatta. Perustehtävä muodostaa organisaatiolle sen toiminnan, arvioinnin ja kehittämisen perustan eli sen, mihin kaikkea organisaation toimintaa on järkevää verrata. (Korhonen 2008, 37-38.) Perustehtävä on kaikilla organisaation työntekijöillä tiedossa, mutta käsitykset siitä, miten perustehtävää parhaiten toteutetaan, voivat olla erilaisia.

Kouluorganisaatioiden perustehtävä on opetus- ja kasvatustyö. Kuten muillakin organisaatioilla, kouluillakin on yhteinen tavoite, palvelutarkoitus, työnjako ja toimintarakenne. Koulun perustehtävä määrittäyty pitkälti yhteiskunnallisten raamien mukaan, sillä kansallinen koulutuspolitiikka sekä lainsäädäntö ohjaavat koulun perustoimintaa. Lain mukaan perusopetuksen järjestäminen on kuntien vastuulla. Kunnan koulutuspoliittinen ohjaus vaikuttaa muun muassa koulujen resursointiin, talouteen, toimitiloihin ja opetuksen määrään. (Ojala 2007, 137.)

Opetuksen sisältöä ohjataan valtakunnallisesti opetussuunnitelman avulla. Sen lisäksi kunnallinen ja koulukohtainen opetussuunnitelma ohjaavat kouluissa tehtävää opetustyötä. Vaikka perustehtävän raamit ovatkin olemukseltaan ylhäältä päin määriteltyjä, on hyvä muistaa, että opetustyötä tekevien käsitykset ja tasot perustehtävästä vaihtelevat. Opettajilla on opetussuunnitelman puitteissa varsin vapaat kädet opetuksen toteuttamisessa ja he voivat vapaasti valita käyttämänsä työtavat ja opetusmenetelmät. Vaikka suomalaisessa oppilaitosorganisaatiossa opettajien autonomia on tyypillinen piirre, on koulun perustehtävää hyvä jäsentää myös koulukohtaisesti henkilöstön ja johdon tasolla. (Korhonen 2008, 37-38.)

Kuten mainittu, käsitys koulun perustehtävästä liittyy sen olemassaolon perusteisiin ja päätarkoitukseen (Ahonen 2001, 37). Perinteisesti koulun

perustehtävänä on ajateltu yksilön näkökulmasta sen sivistävä tiedonjakajan rooli. Ajatuksena oli, että koulu on se paikka, jossa tieto ikään kuin kaadetaan oppilaiden päihin. Nykykäsityksen mukaan perustehtävän painopiste on siirtynyt tiedon jakamisesta ja opettamisesta oppimiseen sekä sivistys- ja kasvatustehtävään. Koulun perustehtävä onkin tänä päivänä edistää ja ohjata oppimista sekä tarjota välineitä oman oppimisen ja sivistämisen kehittämiseen. (Hämäläinen ym. 2002, 129.) Yhteiskunnallisella tasolla koululla voidaan nähdä olevan myös toisenlainen perustehtävä. Mäkelän (2007) mukaan koulun perustehtävänä on toimia sekä perinteiden vaalijana että ennakkoluulottomana tiennäyttäjänä. Lisäksi perustehtävän kokonaisuuteen kuuluu yleissivistyksen antaminen, jatko-opintokelpoisuuden turvaaminen, kansallisen perinteen jatkaminen sukupolvelta toiselle sekä työmarkkinoille tarvittavan työvoiman tuottaminen. (Mäkelä 2007, 64.) Koululla on siis sekä yhteiskunnan että yksilön kannalta hyvin oleellinen tehtävä.

4.2.2 Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen ei ole käsitteenä yksioikoinen vaan sille on esitetty useita keskenään erilaisia määritelmiä. Käytännössä pedagogisella johtamisella tarkoitetaan kuitenkin lyhyesti ja ytimekkäästi kouluorganisaatiossa tapahtuvaa arjen toimintaa, jonka tavoitteena on laadukas opetustoiminta ja hyvinvoiva työyhteisö (Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE 2012, 5). Se sisältää siis useita eri johtajuuden osa-alueita kuten ihmisten johtamista, strategiajohtamista, osaamisen johtamista ja asiajohtamista. Pedagogisen johtajuuden kautta koulun johtaja edistää oppimisen, opetuksen ja koulutuksen kehittämistä sekä opetustavoitteiden saavuttamista ja opetussuunnitelman toteuttamista (AMKE 2012, 5; Suomala 2002, 13).

Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus voidaan ilmiönä jakaa viiden osatekijän varaan. Nämä viisi osatekijää ovat arvot, organisaatiokulttuuri, ammatillisuus, substanssin hallinta sekä kontekstuaalisuus. (Fonsén 2014, 37.) Hellström taas (12.6.2006) on jakanut pedagogisen johtamisen kahteen näkökulmaan: pedagogiikan johtamiseen ja pedagogisesti johtamiseen. Pedagogiikan johtamisella hän tarkoittaa kouluorganisaation pedagogisten toimintojen eli opetus- ja kasvatustilanteiden johtamista. Käytännössä näiden

johtaminen tapahtuu ohjailemalla puitetekijöitä kuten opetussuunnitelman toteutumista, oppikirjojen valintaa ja tilojen toimivuutta. Tämä osa tapahtuu asioiden johtamisen (*management*) menetelmillä. Toisaalta pedagogiikan johtamiseen liittyy myös ihmisten johtamisen (*leadership*) näkökulma. Rehtorin tulee johtaa koulua pedagogisena yhteisönä. Pedagogisesti johtamisella Hellström tarkoittaa johtamistoimintaa, jonka päämäärä ja arvot ovat pedagogisia. Tällöin puhutaan tilanteista, joissa päätös tehdään lapsen oppimista ja kasvua ajatellen niin, että pedagogiikka vaikuttaa päätöksentekoon itseisarvona eikä välinearvona. Pedagogisesti johtamisen kohteena voi kuitenkin olla mikä tahansa asia, eikä sen tarvitse suoraan liittyä pedagogiikkaan. Lopulta johtaminen on sitä pedagogisempaa, mitä vahvemmin koko kouluorganisaation johtajuuden ja päätöksenteon osalta ovat käytössä pedagogiset perustelut. (Hellström 12.6.2006)

Hellströmin (12.6.2006) mukaan rehtorin työn monipuolistuessa pedagogiselle johtamiselle ei koulun johtamisessa ole enää samanlaista sijaa kuin aikaisemmin. Tästä ajatuksesta samaa mieltä on Ahonen (2001, 53), jonka mukaan rehtorin rooli koulun pedagogisena johtajana on kokenut 1990-luvulla varsin suuren muutoksen. Hänen mukaansa pedagogisen johtajan tehtävää toteutettiin aiemmin esimerkiksi seuraamalla oppitunteja ja antamalla ohjeita, mutta tällaiselle toiminnalle ei tänä päivänä ole enää rehtorin arjessa samalla tavalla aikaa. Sen vuoksi pedagogisen johtamisen on muututtava uudenlaiseen muotoon. Pedagoginen johtaminen ei voi olla enää kapeasti määritelty oma osa-alueensa rehtorin tehtäväkuvassa vaan sen tulee olla läpileikkaava osa kaikkea rehtorin työtä. Esimerkiksi budjettia suunnitellessaan rehtori miettii, minkälaiselle koulutukselle olisi tarvetta koko työyhteisössä. Tämä voidaan nähdä pedagogiseen johtamiseen liittyvänä päätöksentekona. (Ahonen 2001, 53-54.)

Pedagogista johtamista ovat tutkineet Suomessakin monet tutkijat. Jokaisen käsitys sen sisällöistä on kuitenkin ollut hieman erilainen. Yhteisenä piirteenä on voitu tunnistaa kuitenkin se, että pedagogisella johtamisella pyritään ohjaamaan koulun opetuksen järjestämistä ja siihen liittyvää opetussuunnitelmatyötä. (Mäkelä 2007, 65.) Koska opetus- ja kasvatustyö taas on kouluorganisaation perustehtävä, voidaan nähdä, että pedagoginen johtaminen on rehtorin työn perustehtävä.

4.2.3 Henkilöstöjohtaminen

Koulu ei ole ainoastaan yhteiskunnallinen toimija vaan myös työyhteisö, jossa rehtori toimii opettajien esimiehenä. Henkilöstöjohtaminen kuuluu olennaisena osana rehtorin työnkuvaan ja näin ollen rehtorilta myös vaaditaan osaamista ihmisten johtamiseen. Henkilöstöjohtamisen nähdään liittyvän läheisesti pedagogiseen johtamiseen, mutta päädyin kuitenkin käsittelemään sitä tutkimukseni teoreettisessa viitekehysessä omana osa-alueenaan. Tähän päädyin korostaakseni henkilöstöjohtamisen osaamisen merkitystä rehtorin työnkuvassa.

Sergiovanni on omalta osaltaan korostanut pedagogisen johtamisen ja henkilöstöjohtamisen yhteyttä. Sergiovannin (2001) mukaan oppivan yhteisön johtaminen on pedagogista johtamista, sillä sana pedagogiikka merkitsee opettamista ja johtamista. Johtaminen sisältää välittämistä, auttamista, johdattamista ja palvelua sellaisilla keinoilla, joihin liittyy elimellisesti myös pedagogiikka. (Sergiovanni 2001, 72.) Välittäminen ja johtamisen palvelunäkökulma ovatkin tärkeitä asioita ihmisten johtamisessa myös koulukontekstissa.

Henkilöstöjohtamiseen kouluorganisaatiossa kuuluu esimerkiksi virantäytön tehtävät, sijaisten palkkaaminen, henkilöstön koulutukset, työnjaosta päättäminen, työhyvinvoinnista huolehtiminen sekä kehityskeskustelujen käyminen yhdessä henkilöstön kanssa (Opetushallitus 2013:16, 14). Lisäksi henkilöstön johtamiseen kuuluu työntekijöiden motivointi, esimiehenä toimiminen, vaikeiden henkilöstötilanteiden ratkaiseminen sekä ikäjohtaminen (Opetushallitus 2013:16, 41). Rehtorilta vaaditaan siis henkilöstöjohtajan tehtävässäänkin paljon. Hänellä on oltava hyvät vuorovaikutustaidot ja hänen tulee osata toimia ristiriitaisissa puolueettomasti ja rakentavasti (Hämäläinen ym. 2002, 120). Lisäksi henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen edellyttää määrätietoista ja johdonmukaista johtamisotetta ja -osaamista (Opetushallitus 2013:16, 20).

Opetushallituksen työryhmäraportin (2013:16) mukaan henkilöstöjohtajana rehtorin tehtävä on olla yhteistyön rakentaja. Tätä tehtävää toteuttaessaan hän rakentaa tiimejä, kehittää erilaisia jaetun johtamisen malleja sekä edistää osallistavaa päätöksentekoa. (Opetushallitus 2013:16, 26.) Juutin mukaan hyvät

johtaminen toteutuukin nimenomaan jaetun johtamisen kautta, josta ilmentymänä voi pitää henkilöstön innostumista yhteisistä asioista (Juuti 2007, 212). Rehtori johtaa opettajien oppimista ja toimii ikään kuin mentorina opettajien henkilökohtaista kehittymistä tukemassa. Myös osaamisen johtamisen osaamista sekä aikuisten oppimisen asiantuntijuutta tarvitaan. Muutosjohtamisen osalta tarvitaan kykyä kestää ihmisjohtamiseen liittyvää painetta ja taitoa tunnistaa työhyvinvointia uhkaavia ilmiöitä. Henkilöstöön liittyvän lainsäädännön tuntemus on tärkeää, ja palvelusuhteiden ehtojen tulee olla tuttuja henkilöstöjohtajan roolissa toimivalle rehtorille. (Opetushallitus 2013:16, 26.)

Kaksi oleellista tehtävää ihmisten johtamisessa ovat motivointi ja kannustaminen. Rehtorin on saatava kunkin henkilöstön edustajan parhaat puolet esiin niin, että työn tekeminen ja siinä kehittyminen on hänelle itselleen mielekästä. On rehtorin tehtävä kannustaa työntekijää kehittämään kehityskohtiaan ja välttämään huonojen puolien näkymistä niin, että ne haittaisivat työn tekemistä. Kun henkilöstö onnistuu työssään, myös esimies ja koko organisaatio onnistuvat samalla. (Juuti 2007, 212.)

4.2.4 Muutos- ja kehitysjohtaminen

Yhteiskunnassa tapahtuvat muutokset ovat aina vaikuttaneet osaltaan myös kouluorganisaatioon. Teollistuminen, globalisaatio sekä talouden nousu- ja laskukaudet ovat vaikuttaneet vallalla olleisiin johtamisnäkökulmiin sekä organisaatioiden toimintaan. Koulun on perustehtävänsä toteuttaakseen uudistuttava jatkuvasti, ja sen vuoksi koulun johtajana rehtorilta vaaditaan osaamista koulutoiminnan ja opetuksen kehittämiseen sekä organisaation muutosjohtamiseen.

Kotter (1996) on esitellyt muutoksen johtamisen mallin, joka perustuu kahdeksan askeleen järjestelmään. Malli keskittyy siihen, kuinka muutos saadaan organisaatiossa vietyä läpi. Ensimmäiseksi muutos vaatii sen välttämättömyyden korostamisen. Johtajalla täytyy olla vahva visio siitä, mitä muutoksella saavutetaan ja miksi se on niin tärkeä koko organisaation kannalta toteuttaa. Toiseksi muutos vaatii edelläkävijöitä ja vahvan vetäjäjoukon. Muutoshankkeella on oltava johdon tuki ja vankka sitoutuminen hankkeeseen. Kolmanneksi muutoksen vaikutuksista ja hyödyistä on esitettävä konkreettista

kuvaa, jotta voidaan vedota sen järkevyyteen. Neljäs askel on viestinnän porras. Muutostilanteessa hyvän viestinnän merkitys korostuu. Viestinnän tulee olla suunnitelmallista, tasapuolista ja vuorovaikutteista sekä jatkuvasti kehittyvää. Viidenneksi on oleellista osallistaa muutoksen kohteena olevia henkilöitä muutosprosessissa. Osallistumismahdollisuus lisää motivaatiota ja sitoutumista muutokseen, edistää luottamuksen rakentumista sekä auttaa irrottautumaan ennakkoluuloista. Kuudenneksi pieniäkin edistymisaskeleita on syytä nostaa esiin, jotta muutoksen positiivinen puoli saadaan näkyväksi myös henkilöstölle. Seitsemäs askel on uusien toimintatapojen vahvistaminen ja kahdeksas näiden toimintatapojen vakiinnuttaminen. Muutoksen johtamista ei tule lopettaa siihen, kun muutos on saatu tehtyä, vaan muutos vaatii aina huolellista jälkihoitoa. (Kotter 1996.) Myös koulun johtaminen vaatii muutosten läpiviemistä ja jalkauttamista. On luonnollista, että suuret muutokset herättävät henkilöstössä muutosvastarintaa, mutta hyvällä muutosjohtamisosaamisella työyhteisö saadaan yhdessä mukaan toimimaan muutoksen puolesta.

Muutosjohtaminen voidaan käsittää laajassa mittakaavassa osaksi pedagogista johtamista, sillä suurimmat muutokset kouluorganisaatiossa liittyvät usein opetussuunnitelmaan tai uusiin pedagogisiin tutkimustuloksiin. Rehtorilta vaaditaan kykyä sitouttaa henkilöstö yhteistyöhön ja innostaa heitä kehittämään ammattitaitoaan jatkuvasti. Lisäksi rehtorilla tulee olla taitoa muutosjohtamiseen, jotta koululle asetetut tavoitteet voidaan saavuttaa mahdollisimman hyvin. (Opetushallitus 2013:16, 33.) Muutosjohtajan roolissa rehtorilta vaaditaan erityisesti yhteistyö- ja viestintäosaamista sekä mediataitoja. Rehtorin täytyy olla ajan tasalla yhteiskunnallisista muutoksista ja koulun toimintaan vaikuttavista yleisistä muutostekijöistä. Lisäksi alan tutkimusta olisi tarpeen seurata ja suodattaa tarkoituksenmukaista tietoa koulun arjen toimintaan. Opetussuunnitelmamuutosten ohella erilaiset koulun toimintaan vaikuttavat säädösmuutokset vaativat muutosjohtamista. Tällöin oleellista on tarttua tieto- ja tiedeperustaiseen lähestymistapaan muutoksen johtamisessa käytäntöön. (Opetushallitus, 2013:16, 26.)

Rehtori on loppukädessä vastuussa koulun pedagogisesta sekä toiminnallisesta kehittämisestä, ja mikäli koulu ei muutu, se ei enää vastaa yhtä tehokkaasti yhteiskunnan asettamiin alati muuttuviin tavoitteisiin. Tällöin myös

koulun perustehtävän toteuttaminen kärsii. Muutos- ja kehitysjohtaminen on siis oleellinen osa rehtorin työnkuva.

4.2.5 Talous- ja hallintojohtaminen

Rehtorin tehtävänkuvaan kuuluu muun johtamistyön ohessa koulun taloudesta ja hallinnosta huolehtiminen. Näiden tehtävien tärkeys korostuu erityisesti suuremmissa kouluissa, joissa suuri henkilöstö- ja oppilasmäärä vaativat koordinoimiseen enemmän suunnitelmallisuutta ja osaamista. Toisaalta hallinnollisiin tehtäviin kuluu suuremmissa kouluissa enemmän resursseja ja aikaa, kun esimerkiksi paperitöitä on rehtorin työpöydällä suurempi määrä. Myös se, että oppilaitos toimii useissa toimipisteissä, voi lisätä organisoinnin moniportaisuutta ja sitä kautta hallinto- ja talousjohtamisen työtaakkaa. (Ojala 2007, 145-146.)

Monet hallinnolliset tehtävät määräytyvät jo valtakunnallisella tasolla rehtorien tehtäväksi. Suomalaisessa koulujärjestelmässä on tyypillistä, että näiden lainsäädännöllisten ohjausvaikutusten lisäksi opetuksen järjestäjä määrittelee omat toimintaohjeensa ja määräyksensä, joita rehtorin ja oppilaitoksen on syytä noudattaa. (Hämäläinen ym. 2002, 124.) Monipuolinen tiedonkeruu ja tiedon organisoiminen hallinnollisen työn tueksi ovat myös osa rehtorin työtehtäviä. Esimerkiksi eri oppiaineiden valtakunnallisten kokeiden järjestäminen ja niiden tuottama tieto ovat yksi mahdollisuus kehittää opetusta ja pedagogiikkaa koulussa. Kaikilla hallinnollisillakin ratkaisuilla on pedagogisia vaikutuksia, ja osaltaan myös resurssien jakaminen on pedagogista johtamista. (Hämäläinen ym. 2002, 125.) Talousjohtajana rehtorin täytyykin hyödyntää pedagogista osaamistaan resurssien kohdentamisessa niin, että ne tukevat koulun perustehtävän tarkoituksenmukaista toteuttamista (Opetushallitus 2013:16, 26). Rehtorin johtamistehtävien kokonaisuudessa kaikki liittyy kaikkeen ja eri johtamistehtävien osittelu on vain tapa hallita ja ymmärtää koko laajaa kokonaisuutta. Sen vuoksi hallinnollisten ja taloudellisten tehtävien kokonaisuuskaan ei ole ehyt vaan siihen liittyy osittain paljon muitakin johtamisen osa-alueita.

Taloudellinen vastuu koulun toiminnasta ei ole ainoastaan menoarvioiden tekemistä. Rehtorin on tehtävä tulosta ja koulun on toimittava tehokkaasti

yhteiskunnan vaatimusten ja tavoitteiden täyttämiseksi (Kempainen 2009, 23.) Taloudenhoidosta selviytyäkseen rehtorilla täytyy olla tarvittava säädösten ja taloudenpidon tuntemus. Budjetin laatiminen ja talouden seurannan perusteet ovat oleellisia taitoja rehtorin työssä. Lisäksi pitää osata työskennellä täsmällisesti ja järjestelmällisesti sekä hallita suuristakin kokonaisuuksista myös pieniä oleellisia yksityiskohtia. (Hämäläinen ym. 2002, 120.)

Opetushallituksen työryhmäraportin (2013) mukaan rehtorin työnkuvassa hallinto- ja talousjohtajan tehtävä on koordinoita koulutyötä niin, että toiminnassa huomioidaan sekä säädösten määrittelemät rajat että taloudellisten resurssien tarkoituksenmukainen käyttö. Rehtorin työn hallinnollisen puolen osaaminen vaatii koulutuspolitiikan tuntemusta sekä ymmärrystä eritasoisista säädöksistä ja niiden tulkitsemisesta. Talouden suunnittelun perusteet ja talouden seuraaminen tulee olla rehtorin hallinnassa. (Opetushallitus 2013:16, 26.)

4.2.6 Oman työn ja osaamisen johtaminen

Suomalaisessa yhteiskunnassa tietoa ja osaamista arvostetaan paljon. Siksi myös peruskoululla on kiinteä asema tiedon välittäjänä ja osaamisen edistäjänä. Samaan aikaan opettajat ovat alansa kehittyviä osaajia, jotka pätevinä ja korkeakoulutettuina ammattilaisina pystyvät toimimaan organisaatiossaan osaamispääoman tekijöinä. He luovat lisäarvoa koululle ideoiden, ratkaisujen, suunnitelmien ja päätösten kautta. Rehtorin tehtäviin kuuluukin näin ollen jokaisen opettajan osaamisen kehittäminen. (Raasumaa 2010, 13-14.)

Opettajien osaamisen ohella rehtorin on kuitenkin tärkeää osata johtaa myös omaa osaamista ja työtään. Keskeinen osa rehtorin työnkuvaa onkin jatkuva oman osaamisen kehittäminen (Opetushallitus 2013:16, 25). Koska rehtorilta vaaditaan eteenpäin katsovaa ja kouluorganisaatiota kehittävää otetta, on tärkeää huolehtia myös oman osaamisensa kehittämisestä. Kehittävä ote työhön vaatii välillä myös riskinottoa, mikä voi johtaa joko menestykseen tai epäonnistumiseen. Epäonnistumisia käsitellessään rehtorin on osattava reflektoida omaa työtään ja vastaanottaa kriittistä palautetta. Muiden syyttely ei auta, vaan epäonnistumisistakin on löydettävä kehittävät näkökulmat. (Hämäläinen ym. 2002, 87-88). Koulun johtajan työssä vaaditaankin hyvää itsetuntemusta, jotta omia tekemisiään kykenee refleктоimaan ja omia

heikkouksiaan kehittämään. Tärkeää on myös tunnistaa omat vahvuudet, joita työssään voi käyttää hyödyksi. Hyvä itsetuntemus auttaa rehtoria pysymään kiinni työn realiteeteissa. Realistinen johtaja suhtautuu asioihin yleensä järkevästi, tilanteen vaatimalla tavalla ja ilman ylimääräistä dramaattisuutta. Rationaalisuutta tärkeämpänä rehtorin ominaisuutena voidaankin nähdä itsesääätelykompetenssin vahvistaminen. (Pietiläinen 2010, 79-82.)

Matthews ja Grow (2003) ovat jakaneet oppivan rehtorin roolin neljään komponenttiin. Ensimmäinen näistä on edellä mainittu itsetuntemuksen komponentti (*self-awareness*). Toisena oppivalta rehtorilta vaaditaan kyselijän roolia (*inquiry*). Kysymysten esittäminen on tärkeä osa oppimista. Jotta asioita voisi ymmärtää kunnolla, vaaditaan oppimisvaiheessa lisäkysymysten esittämistä ja kyseenalaistamista. Kolmas komponentti on niin ikään edellä mainittu reflektio (*reflectivity*). Yksinkertaisessa oppimisen prosessissa tehdään ensin jokin asia, jonka jälkeen tehtyä reflektoidaan ja mietitään, mitä tästä voidaan oppia seuraavalle kerralle. Lopulta päätelmää hyödynnetään seuraavalla kerralla vastaavassa tilanteessa toimiessa. Neljäs komponentti on kompleksisuuden komponentti (*complexity*). Sillä tarkoitetaan sitä, että on tärkeää tiedostaa rehtoriuden kompleksisuus sekä se, että vaikka kuinka omaa osaamistaan kehittäisi, koulun johtajakaan ei ikinä ole osaamisessaan valmis ja kaikkietävä. (Matthews & Grow 2003, 49-55.) Nämä neljä komponenttia kuvaavat varsin onnistuneesti rehtorin oman osaamisen johtamisen ydintä.

Oman osaamisen johtamisen lisäksi myös oman työn johtamisen taidot ovat rehtorin tehtävässä avainasemassa. Koska työpaletti koostuu monenlaisista laajoista kokonaisuuksista, ovat aikatauluttaminen, priorisointi ja delegointi tärkeitä työkaluja oman työarjen pyörittämisessä. Itsensä kehittämisessä auttavat rehtorin ammatissa samat toimet kuin monessa muussakin työssä. Työnohjaus ja työyhteisökonsultointi, kollegiaalinen tuki ja koulutustilaisuudet ovat hyviä lähtökohtia oman osaamisen kehittämiseen. Lisäksi osaamisen kehittäminen vaatii omaa kiinnostusta uuden oppimiseen sekä koulun johtamiseen. (Ahonen 2001, 147-148.) Nämä työkalut auttavat siinä, että rehtorilla pysyy hallinnan tunne omasta työstään. Hämäläisen ym. (2002) mukaan rehtorin työssä tunne siitä, että asiat ovat hallinnassa, on jaksamisen kannalta tärkeintä.

Rehtorina toimiessa onkin siis oleellista muistaa oman osaamisen kehittämisen tärkeys sekä oman työn organisointi. Muiden yleensä nopealla

aikataululla hoidettavien tehtävien ohella oman jaksamisen ja osaamisen kysymykset jäävät usein taka-alalle. Oman osaamisen kehittämisen unohtaminen heijastuu kuitenkin suoraan koulun kehittämiseen, ja mikäli rehtori ei aktiivisesti kehitä omaa asiantuntijuuttaan, myös koulu jää helposti kehityksestä jälkeen.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Esittelen tässä luvussa tutkimuksen tavoitteet, metodiset valinnat sekä tutkimuksen kulun. Tutkimuksen lähtökohtana on kiinnostus koulun johtamisen moniulotteisuutta sekä sen jäsentämistä kohtaan. Peruskoulun rehtorin tehtävät ja osaamisvaatimukset koulun johtajana ovat kasvaneet vuosien varrella niin, että työtehtävien hoitamisessa tarvitaan aiempaa enemmän priorisointia ja tehtävien arvottamista tärkeysjärjestykseen. Sen vuoksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten opettajat, rehtorit ja rehtorien esimiehet näkevät peruskoulun rehtorin työtehtävien tärkeysjärjestyksen, ja mitkä osat työtehtävistä ja johtamisosaamisesta ovat heidän mielestään tärkeimpiä.

Esittelen ensin tutkimuksen tavoitteet lyhyesti. Tämän jälkeen siirryn käsittelemään laadullisen tutkimuksen piirteitä sekä valitsemaani tutkimusotetta, fenomenografiaa. Viimeiseksi kerron tutkimuksen kulusta; ensin valitsemastani aineistonkeruutavasta sekä aineistonkeruun etenemisestä ja tämän jälkeen valitsemastani analyysitavasta ja sen osa-alueista.

5.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää rehtorin työtehtäviä ja niiden tärkeyttä johtamisen näkökulmasta. Tarkoitukseni oli selvittää, mitkä rehtorin työtehtävistä nähdään peruskoulun työyhteisössä tärkeimpinä tehtävinä, ja muuttuuko näkökulma tehtävien priorisoinnissa kun tarkastellaan toisaalta peruskoulun hallinnossa ja toisaalta peruskoulun opetustehtävissä työskentelevien mielipidettä. Koska keräämäni aineisto jäi varsin pieneksi, päädyin muuttamaan näkökulmaa eri taustaryhmien vertailusta koko tutkittavien joukon vastauksien tarkasteluun yhtenä kokonaisuutena. Tutkimustani varten laadin kyselylomakkeen (liite 1), jonka avulla tiedustelin asiaa sekä rehtoreilta itseltään että opettajilta ja rehtorien esimiehiltä. Kyselylomake koostui

muutamasta taustoittavasta kysymyksestä ja kuudesta varsinaisesta rehtorien tehtäväkuvaan liittyvästä avoimesta kysymyksestä.

Rehtorien tehtäväkenttää olen lähtenyt käsittelemään Opetushallituksen (2013) Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportissa käytetyn Suomen rehtorit ry:n laatiman Rehtorin toimenkuva ja tehtävät – jäsenyyksen kautta. Sen mukaan rehtorin tehtävät voidaan jakaa karkeasti neljään kategoriaan: hallinnollisiin tehtäviin, johtamistehtäviin sekä kehittämistehtäviin ja sen lisäksi omiin opetus- ja muihin tehtäviin. Kaikki nämä eri tehtäväkentät liittyvät oleellisesti koulun johtamistehtävään ja ovat oleellisia koulun perustehtävän kannalta. Suomen rehtorit ry on tehnyt myös kattavamman listauksen rehtorin työtehtävistä ja lajitellut ne pienempiin yksiköihin tyypittelyn avulla. (Opetushallitus, 2013:16.) Tutkimukseni nivoutuu erityisesti rehtorin kannalta erilaisiin johtamisen osa-alueisiin, jotka kaikki yhteiskunnan odotusten mukaan rehtorin on hallittava.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimuksen kohteeksi valikoitui Etelä-Suomessa sijaitsevan keskisuuren kaupungin perusopetus. Kohdistin kyselyni kaikille kyseisen kaupungin peruskoulun opettajille ja rehtoreille ala- ja yläkouluissa sekä yhtenäiskouluissa, ja lisäksi rehtoreiden esimiehille, joita kyseisessä kaupungissa on kolme. Kyselylomakkeen lähetin sähköpostitse keväällä 2019 kaikille kolmelle peruskoulujen rehtorien esimiehelle sekä peruskoulujen rehtoreille, joita on yhteensä 32. Rehtoreita pyysin välittämään kyselylomakkeen eteenpäin koulunsa opettajille.

Tutkittaville kyselyyn vastaaminen oli mahdollista kahden viikon ajan. Muutamaa päivää ennen kyselyyn vastaamisen aikarajaa lähetin muistutusviestin, jossa kerroin uudelleen tutkimuksen taustoista ja kyselytutkimuksen tarkoituksesta. Vastauksia tuli kuitenkin kahden viikon aikana vain muutamia, joten pidensin vastausaikaa vielä viikolla. Kyselyyn vastanneita oli lopulta pidennetystä vastausajastakin huolimatta vain neljätoista. Kyselyyn vastanneet edustavat kuitenkin varsin kattavasti tutkimuksen eri kohderyhmiä eli

opettajia ja rehtoreita eri peruskouluasteilta sekä rehtorien esimiehiä. Siltä osin siis tutkimuksen tavoite toteutui aineistonkeruun osalta.

Taustoittavina kysymyksinä kysyin tutkittavilta, missä tehtävässä he työskentelevät, kauanko he ovat työskennelleet opetustehtävissä ja kauanko johto- tai hallinnollisissa tehtävissä sekä mitä suuruusluokkaa heidän koulunsa on oppilasmäärältään. Vastaajissa oli kaksi rehtorien esimiestä, kaksi yläkoulun rehtoria, yksi alakoulun rehtori ja yksi yhtenäiskoulun rehtori. Alakoulun opettajia vastaajissa oli kolme, yläkoulun opettajia neljä ja yhtenäiskoulun opettajia yksi. Suurin osa vastanneista (13/14) oli työskennellyt opetustehtävissä yksitoista vuotta tai kauemmin ja ainoastaan yksi kyselyyn vastannut opettaja oli työskennellyt tehtävässään alle kuusi vuotta. Molemmat rehtorien esimiehet olivat työskennelleet aiemmin opetustehtävissä ja molemmat yhdestätoista kahteenkymmeneen vuotta. Yllättävää oli se, että suurin osa vastanneista (10/14) oli toiminut ainakin jonkin aikaa hallinnollisissa tai johtotehtävissä ja ainoastaan neljä vastasi, ettei ollut koskaan toiminut näissä tehtävissä.

Taustoittavissa kysymyksissä kysyin myös, kuinka suuressa koulussa tutkittavat työskentelevät. Olin jakanut valmiit suuruusluokat oppilasmäärän mukaisesti, joten kysymykseen vastattiin valitsemalla monivalintavaihtoehtoista sopivin. Selvästi suurin osa vastaajista työskenteli 201–400 oppilaan koulussa, kun taas alle 201 oppilaan koulussa työskenteli vain kaksi ja yli 400 oppilaan koulussa vain kaksi kyselyyn vastannutta rehtoria tai opettajaa. En käyttänyt tämän kysymyksen vastauksia analyysiä tehdessäni, sillä koin, ettei tällä aineiston määrällä ole koulun koosta riippuen yleistettävissä mitään merkittäviä tuloksia. En myöskään nähnyt, että vastaajien sukupuoli olisi merkittävästi vaikuttanut vastausten sisältöön, joten myös tämän taustakysymyksen jätin analyysivaiheessa huomiotta. Vastaajista naisia oli yhdeksän ja miehiä viisi.

5.3 Tutkimusote

Tässä luvussa esittelen tarkemmin sitä, minkälaiseen tutkimusotteeseen olen tutkimusta tehdessäni päätenyt ja mitkä syyt tähän valintaan johtivat. Ensin esittelen laadullisen tutkimuksen piirteitä yleisesti ja tämän jälkeen esittelen tarkemmin valitsemani fenomenografisen tutkimusotteen. Fenomenografinen tutkimusote on yksi laadullisen tutkimuksen menetelmistä. Samalla, kun esittelen

näitä tutkimusmenetelmiä tarkemmin, kerron, kuinka olen niitä tutkimuksessani hyödyntänyt.

5.3.1 Laadullinen tutkimus

Laadullisten menetelmien käyttö tutkimuksessa on lisääntynyt viime vuosikymmeninä useilla aloilla huomattavasti. Laadulliseen tutkimukseen kuuluu laaja joukko erilaisia suuntauksia, tiedonhankinta- ja analyysimenetelmiä sekä aineiston tulkitsemistapoja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Mikään yksittäinen metodi ei ole toista tärkeämpi eikä mikään tietty paradigma tai teoria ole selkeästi laadullisen tutkimuksen oma. Monet erilaiset tutkimukset voidaan tulkita laadullisiksi. (Denzin & Lincoln 2003, 9.) Näin ollen yhtä ainoaa oikeaa tapaa tehdä laadullista tutkimusta ei ole (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Kirjallisuudessa laadullista tutkimusta on eritelty, luokiteltu ja tyypitelty mitä erilaisimmin tavoin. Laadullisesta tutkimuksesta käytetään suomen kielessä yleisesti synonyymeina käsitteitä laadullinen, pehmeä, kvalitatiivinen, ymmärtävä ja ihmistutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2002, 29). Selkeästi yleisimmin käytettyjä termejä ovat kuitenkin laadullinen ja kvalitatiivinen tutkimus. Tässä esseessä käytän selkeyden vuoksi vain yhtä termiä, laadullinen tutkimus.

Laadullisen tutkimuksen vastaparina nähdään määrällinen tutkimus. Vaikka tämä tutkimus on laadullinen tutkimus, siinä on myös piirteitä määrällisestä tutkimuksesta. Laadullisen ja määrällisen tutkimusprosessin välillä on paljon samankaltaisuuksia kuten perusteeltaan samat luokittelun, päättelyn ja tulkinnan prosessit. Kuitenkin aineiston keruu ja käsittely kietoutuvat toisiinsa tiiviimmin laadullisessa tutkimuksessa kuin määrällisessä, ja laadullisessa tutkimuksessa yksiselitteisesti rajattu aineisto ei määrää yhtä vahvasti kuin määrällisessä tutkimuksessa. (Mäkelä 1990, 45-46.) Lisäksi laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on yksittäinen ja ainutkertainen ilmiö tai tällaiseksi luokiteltavien ilmiöiden joukko. Vaikka periaatteessa pyrkimyksenä on saada laadullisesta yleistettävä tutkimustulos tai teoria, on myös oleellista, että ilmiön ainutkertaisuus tunnistetaan ja säilytetään. (Varto 1992, 79.) Käytännössä laadullisen tutkimuksen tutkimuskohteen erityisyyden ja ainutlaatuisuuden tunnustaminen edellyttää sen olemassaolon erittelyä eli ontologista erittelyä.

Lyhyesti se tarkoittaa siis sitä, että lopputulokseksi ei tule määrällisiä yleistyksiä vaan tutkimuksen tavoitteena on selvittää ilmiön luonnetta tai sen olemisen tapaa. (Varto 1992, 30-31.) Laadullinen tutkimus on tyypillisesti empiiristä, ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella havaintoaineistoa ja argumentoida. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 27.)

Laadullisessa tutkimuksessa tutkimuskohteena on yleensä ihminen ja tämän kokemusmaailma, jota tutkimuksessa tarkastellaan elämysmaailmana (Varto 1992, 23-24). Laadullisessa tutkimuksessa ei ole tarkoituksena tuottaa tilastollisia yleistyksiä vaan sen avulla pyritään esimerkiksi kuvaamaan ilmiötä tai tapahtumaa, ymmärtämään toimintaa tai antamaan mielekäs tulkinta ilmiölle. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 98.) Näin ollen tarkasteltua elämysmaailmaa tutkitaan merkitysten maailmana, jossa nämä merkitykset ilmenevät esimerkiksi ihmisten toiminnassa, päämäärien asettamisessa, suunnitelmissa, hallinnollisissa rakenteissa sekä yhteisöjen toimina ja päämäärinä. Yhteistä merkitysten ilmenemiselle on se, että ne ovat ihmisestä lähtöisin olevia tai ihmiseen päätyviä tapahtumia. Merkitykset voivat syntyä vain ihmisen kautta eivätkä ne voi olla ihmisestä riippumattomia. (Varto 1992, 23-24.)

Tutkimuksen aiheen valitseminen vaatii mielenkiintoa tätä aihetta kohtaan. Lopullisen tutkimuskysymyksen muotoilu vaatii kuitenkin myös aiempaan tutkimukseen ja teorioihin perehtymistä. Jotta olisi mahdollista muotoilla tutkimuskysymys, on oltava käytettävissä tämän tyyppin kuvauskategoriat ja käsitejärjestelmä. Tutkimuksen kuvauskategoriat ja käsitejärjestelmät ratkeavat aina sen mukaan, mikä tutkittava ilmiö on. (Varto 1992, 51.) Tutkimuksen alkuvaiheessa on jo tärkeää ymmärtää se, että tutkija on aina itse osa sitä merkitysyhteyttä, jota hän tutkii. Se, miten hän ymmärtää ne kysymykset, joita hän tutkii, vaikuttaa ratkaisevasti koko hänen tutkimukseensa. (Varto 1992, 26.) Tutkimukseen kuuluukin oleellisesti jo edellä mainittu ontologinen erittely, jonka tehtävänä on kiinnittää huomio siihen, että ihminen ei luonnostaan näe ja koe asioita niin kuin ne absoluuttisesti ovat, vaan ajattelevat ne yleensä jonkin käyttötarkoituksen, näkökulman tai ajatustottumuksen kautta – oli se sitten tiedostettua tai ei. (Varto 1992, 39.)

Laadullisessa tutkimuksessa on periaatteessa kaksi vaihetta. Nämä kaksi vaihetta ovat havaintojen pelkistäminen ja arvoituksen ratkaiseminen. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa

olennaiseen keskittymistä ja raakahavaintojen yhdistämistä yhdeksi eheäksi kokonaisuudeksi. Arvoituksen ratkaisemisella taas tarkoitetaan ymmärtävää selittämistä ja sitä, että tutkimuksessa viitataan muuhun tutkimukseen ja teoreettisiin viitekehyksiin. (Alasuutari 2011, 50-51.) Minimivaatimus laadullista tutkimusta koskevassa metodologisessa pohdinnassa on se, että tutkijan on kyettävä määrittelemään, miksi hän tekee laadullista tutkimusta, pitäisikö kyseisessä tapauksessa tehdä juuri laadullista tutkimusta ja kuinka hän aikoo käytännössä tehdä laadullista tutkimusta. (Metsämuuronen 2006, 422.) Perustelen tätä valintaani myöhemmin tässä luvussa.

Tyypillisimpiä tapoja kerätä aineistoa laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu ja havainnointi. Lisäksi aineistoa voidaan kerätä erilaisilla kirjoitelmilla, kertomuksilla tai vaikka eläytymismenetelmällä. On myös mahdollista käyttää useampaa aineistonkeruutapaa. Aineistonkeruun lähtökohtana ovat tutkimusongelmat ja tutkimustehtävä, jotka määrittävät sen, miten aineisto kannattaa kerätä. Tavallisesti tutkimusta varten kuitenkin kerätään oma aineisto. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) En päätenyt tässä tutkimuksessa käyttämään laadulliselle tutkimukselle kaikista tyypillisintä aineistonkeruutapaa, vaan keräsin aineiston tutkimukseeni kyselylomakkeella. Tähän päädyin useista syistä, joita avaen tarkemmin luvussa 5.4.1, jossa kerron verkkokyselystä aineistonkeruumenetelmänä sekä tämän tutkimuksen kyselylomakkeesta tarkemmin.

Kun aineisto on kerätty, sitä analysoidaan valitulla analyysimenetelmällä. Analyysin tekemistä ohjaa tutkimusongelma ja sen etenemistä määrittää myös se, onko tutkija kiinnostunut aineiston sisällöistä vai onko huomio pikemminkin ilmaisussa ja kielenkäytössä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimuksessani ilmaisut olivat varsin aineistonkeruumenetelmästä johtuen suppeita, joten niiden analysoinnin sijaan keskityin aineistosta esiin nouseviin sisältöihin. Sisällöt ovatkin keskeisempi tutkimuskohde tutkimusongelmani huomioiden. Yksinkertaisimmillaan analyysi voidaan nähdä näkökulmien ottamisena ja aineiston tiivistämisenä eri tavoin. Yleensä analyysissä käydään aineistoa systemaattisesti läpi niin, että sieltä löydetään sisällöllisiä tai rakenteellisia yhteneväisyyksiä ja eroja. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimukseni aineiston analyysistä kerron tarkemmin luvussa 5.4.2.

Tutkimukseni aiheeseen laadullinen tutkimusote sopi mielestäni määrällistä paremmin, sillä halusin tutkia sitä, minkälaisia näkemyksiä peruskoulun opetuslalla työskentelevillä eri ryhmillä, opettajilla, rehtoreilla ja rehtorien esimiehillä, on rehtorin tärkeimmistä työtehtävistä ja tärkeimmästä johtamisosaamisesta. Koska teettämäni kyselylomakkeen kysymykset olivat avoimia, vastauksien monipuolisuutta, samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia oli vaikea arvioida etukäteen. Koska erilaisia vastauksia olisi parhailaan voinut yhtä monta kuin vastaajia, näkemykseni mukaan laadullinen tutkimusote on määrällistä parempi. Lisäksi koen, että laadullisella tutkimuksella pystyin saamaan oikeita ja merkittäviä tuloksia kyseisestä aiheesta. Keskityin tutkimusta tehdessäni aineistonkeruun ja analyysin tarkkuuteen, ja pohdin ennakoitaksiani ja toimintaani tutkijana jatkuvasti. Käytännössä tutkin valitsemaani aihetta fenomenografisen tutkimusotteen avulla, josta kerron tarkemmin seuraavassa luvussa.

5.3.2 Fenomenografinen tutkimusote

Fenomenografinen tutkimusote on laadullinen tutkimusnäkökulma, jonka tavoitteena on löytää ja tutkia ihmisten käsityksiä valitusta ilmiöstä. Lisäksi tavoitteena on kuvailla, analysoida ja ymmärtää paitsi erilaisia käsityksiä myös niiden keskinäisiä suhteita (Kalliomäki 2012; Huusko & Paloniemi 2006, 163). Fenomenografia tarkoittaa siis lyhyesti ilmaistuna käsitysten tutkimista (Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1994, 116-117). Tutkimukseni tarkoituksena on tuoda esiin ja vertailla opettajien, rehtorien ja rehtorien esimiesten käsityksiä ja näkemyksiä rehtoreiden johtamisosaamisesta ja siitä, mitkä osa-alueet koulun johtamistyössä ovat tärkeimpiä. Käytän tässä tutkimuksessa sanoja näkemys ja käsitys rinnakkain samaa asiaa tarkoittavina käsitteinä. Päätin ottaa tutkimukseeni fenomenografisen tutkimusotteen, vaikka kyselylomakkeen käyttäminen aineiston keruutapana ei olekaan fenomenografiassa kaikista tyypillisin.

Fenomenografisessa tutkimuksessa perustana on käsitys siitä, että ilmiöt ja ihmisen ajattelu ovat tietynlaisessa non-dualistisessa suhteessa. Tämän mukaan olemassa on vain yksi maailma, jossa todellinen ja koettu ovat yhtä aikaa voimassa. (Kalliomäki 2012.) Fenomenografiassa tutkija näkee ihmisen

rationaalisena olentona, joka liittää mielessään oliot ja tapahtumat niitä selittäviin yhteyksiin. Yksilö siis rakentaa oman ymmärryksensä ja käsityksensä ilmiöstä sen varaan, mitä hänen aiemmat käsityksensä ja tietonsa aiheesta ovat (Huusko & Paloniemi 2006, 164). Huomio tutkimuksessa kiinnittyy ihmisen elämismaailmaan eli maailmaan sellaisena kuin ihminen sen kokee. (Syrjälä ym. 1994, 116-117.) Näin ollen myös kokemuksellisuus ja tutkittavien ajattelun muodot voivat olla fenomenografiassa tutkimuksen kohteena (Rissanen 2006). Ilmiö ja käsitys näyttäytyvät saman asian kahtena eri puolena; ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hän itse rakentaa käsityksen (Syrjälä ym. 1994, 116-117). Fenomenografiassa ei ole tarkoitus saada todellisuutta tai ilmiötä kuvaavia väitelauseita vaan kuvata tätä käsitysten puolta todellisuuden ilmiöistä (Huusko & Paloniemi 2006, 165).

Tutkimuksessani kiinnostavaksi ilmiöksi valikoitui rehtorien johtamisosaaminen ja koulun johtamisen tehtävät. Minua kiinnosti erityisesti, miten rehtorien kanssa työskentelevät opettajat ja rehtorien esimiehet käsittävät tämän tehtäväkentän, ja minkälaisen osaamisen he näkevät olevan erityisen oleellista tehtävässä menestymiselle. Lisäksi minua kiinnosti, miten rehtorit itse priorisoivat omia työtehtäviään ja minkälaisen johtamisosaamisen he näkevät olevan omalle työlleen tärkeintä. Jokaisen vastaajan käsityksiin vaikuttivat varmasti omat kokemukset työelämästä ja ajatukset niiden rehtorien toiminnasta, joiden kanssa he ovat aiemmin työskennelleet. Tuloksissa näkyikin keskenään erilaisia käsityksiä rehtorin työtehtävien tärkeydestä ja tärkeimpien johtamisosaamisen osa-alueista. Erilaisista vastauksista huolimatta, joitakin yhteneväisyyksiäkin oli, ja lopulta aineiston perusteella sain muodostettua selkeät johtopäätökset siihen, mitkä ovat tutkittavien näkemyksen mukaan rehtorin tärkeimpiä tehtäviä ja osaamisalueita. Tutkimustuloksia avaan enemmän luvussa 6.

Fenomenografisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein haastatteluilla (Rissanen 2006). Aineistoksi sopivat myös usein erilaiset kirjoitelmat, dokumentit, kyselyt tai näiden yhdistelmät, eläytymismenetelmä tai havainnointimenetelmät. Oleellista on aineistonkeruutavasta riippumatta se, että kysymyksenasettelu on avointa, jotta se mahdollistaa erilaisten käsitysten esiin saamisen. (Kalliomäki 2012.) Tutkimukseni aineiston keräsin kyselylomakkeella ja kiinnitin lomakkeen laatimisessa erityisesti huomiota kysymysten avoimeen muotoiluun.

Aineistonkeruusta kerron tarkemmin luvussa 5.4. Fenomenografisessa tutkimuksessa aineistoa käsitellään kokonaisuutena ja sen kautta pyritään löytämään ja systematisoimaan ajattelutapoja, jotka ovat toistuvia, yhteisiä ja sosiaalisesti merkittäviä (Kalliomäki 2012). Tutkija voi aineistonsa avulla huomata, että tutkittava ilmiö on mahdollista ymmärtää myös eri tavalla kuin miten hän on sen itse ymmärtänyt (Rissanen 2006).

Fenomenografiselle tutkimukselle on tyypillistä, että johtopäätökset esitetään kategorioiden kautta. Aineisto luokitellaan siis kategorioihin, jotka kuvaavat käsitysten jakautumista eri ryhmissä, aineistosta löydettyjen merkitysten perusteella. (Syrjälä ym. 1994.) Kategoriat liittyvät toisiinsa osana laajempaa kategoriajärjestelmää, jossa niiden keskinäisiä suhteita voidaan jäsentää sekä horisontaalisesti että vertikaalisesti (Kalliomäki 2012). Nämä merkityskategoriat ovat valideja, mikäli ne ovat aitoja. Aitoja ne ovat, jos ne vastaavat niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat tarkoittaneet ja jos ne ovat relevantteja tutkimuksen teorian kannalta (Syrjälä ym. 1994). Fenomenografian taustaoletuksena on, että käsitykset ovat luonteeltaan suhteellisia. Merkitykset tulevat kokonaisuuksista ja rakentuvat sosiaalisesti. Kokonaiskäsitykset luodaan suhteuttamalla osakokonaisuuksia toisiinsa ja rakentamalla näin yksi kokonaisuus. Käsitysten eroja tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää kontekstuaalisuus, sillä se vaikuttaa käsitysten tulkintaan, tulosten raportoimiseen sekä tutkimuksen luotettavuuteen. (Kalliomäki 2012.)

Fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään aineistolähtöistä lähestymistapaa, mikä tarkoittaa sitä, että luodut kategoriat pohjautuvat aineistoon eivätkä teoriaan. Kuitenkin teoriaperehtyneisyys on tärkeässä osassa tutkimuksen jokaista vaihetta ja tarkoituksena on käydä vuoropuhelua aiempien teorioiden kanssa. (Kalliomäki 2012.) Tutkimukseni on pitkälti aineistolähtöinen mutta kuitenkin teoriaohjaava, sillä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta aikaisempi tieto kuitenkin ohjaa analyysia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tutkimuksessani Suomen rehtorit ry:n kartoitus rehtorin työtehtävistä oli oleellinen työkalu tehtävien kategorisoimisessa, vaikka toki aineistosta nousikin pääasiassa tiettyihin kategorioihin sopivia vastauksia. Koska fenomenografisessa tutkimuksessa tutkijan tavoitteena on onnistua esittelemään se konteksti, johon tutkittavien käsitykset liittyvät, otin avuksi aiemmin tehdyt tutkimukset aiheesta.

5.4 Aineistonkeruu ja analyysi

Aineistonkeruu on olennainen ja merkittävä osa tutkimuksen empiiristä perustaa. Tutkimus lähtee liikkeelle tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten pohdinnasta ja suunnittelusta. Oleellista on pohtia valmiiksi, minkälaista tietoa tutkimuksella halutaan saavuttaa. Se, minkälainen tutkimuksen tavoite on, vaikuttaa olennaisesti siihen, minkälaista aineistoa tarvitsee kerätä. Se taas, halutaanko laaja ja yleistettävä vai suppea ja erityinen aineisto, vaikuttaa siihen, miten aineisto kannattaa kerätä. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 31.) Tutkimukseni aineistonkeruutavaksi valikoitui verkkokysely, sillä sen avulla oli helppo tavoittaa varsin laaja kohdeyleisö varsin helposti. Lisäksi verkkokyselyn avointen kysymysten avulla oli mahdollista saada sellaisia vastauksia, jotka ovat oleellisia tutkimukseni tavoitteiden kannalta.

Kuten aineistonkeruutapoja myös aineiston analyysimenetelmiä on runsaasti, joten aloittelevalla tutkijalla on usein ongelmana löytää omaan tutkimukseen sopiva analyysimenetelmä. (Metsämuuronen 2006, 61.) Myös minulla oli hankaluuksia analyysimenetelmää valitessa. Päädyin kuitenkin käyttämään pääasiassa sisällönanalyysiä, joka on tyypillinen analyysitapa laadullisessa tutkimuksessa ja jossa aineistoa tarkastellaan eritellen ja yhtäläisyyksiä sekä eroja etsien ja tulkiten (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Sisällönanalyysin lisäksi käytin aineistoa analysoidessa kvantifiointia ja teemoittelua. Tässä luvussa kerron tarkemmin tutkimukseni aineistonkeruusta ja analyysista sekä käyttämästäni menetelmistä näiden molempien tutkimuksen osien osalta.

5.4.1 Verkkokysely ja kyselyn toteuttaminen

Valitsin tutkimuksen aineistonhankinnan menetelmäksi verkkokyselyn. Valintaan vaikuttivat sen sopivuus suurelle joukolla kohdennettuna aineistonkeruutapana sekä kiinnostus käyttää itselle uutta aineistonkeruumenetelmää. Sinällään kyselytutkimuksen idea on hyvin yksinkertainen; kun halutaan tietää ihmisten näkemyksiä jostain asiasta, voidaan sitä kysyä suoraan heiltä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 84). Lomakkeen laatimisessa oli tärkeää ottaa huomioon useita seikkoja, jotta vastauksissa tulisi esiin tutkimukseni tavoitteiden kannalta relevantteja

asioita. Kyselylomakkeella ei ole mahdollista avata kysymyksen sisältöä lisää, mikäli ensimmäinen vastaus ei vastaa suoraan esitettyyn kysymykseen, toisin kuin haastattelussa. Sen vuoksi kyselylomakkeen valmisteluun oli käytettävä aikaa ja paneutumista, jotta lopputulos olisi mahdollisimman yksiselitteinen ja helposti ymmärrettävä.

Lomakekysely on käytännöllisesti katsoen menetelmä, jota käytetään varsin yleisesti määrällisessä tutkimuksessa ja harvemmin laadullisessa tutkimuksessa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87). Verkkolomake on kuitenkin kätevä tapa kerätä aineistoa monestakin syystä. Kyselylomakkeen saa helposti toimitettua sähköisesti useille sadoille tutkittaville, jolloin säästyy sekä aikaa että postituskuluja. Aineisto on jo keruuvaiheessa valmiiksi sähköisenä ja vastauksetkin saapuvat nopeammin kuin postin kautta. Tyypillisesti verkkolomakkeella vastauksia myös tulee prosentuaalisesti enemmän kuin postilomakkeella. Verkkokyselyssä myös monet haastattelun huonot puolet jäävät pois, sillä esimerkiksi vuorovaikutustilanteen valta-asetelmat eivät ole verkkolomakkeella läsnä. Myöskään tutkittavan tai tutkijan sukupuoli, etnisyys ja ikä eivät määritä vuorovaikutusta samaan tapaan kuin välittömässä vuorovaikutuksessa. (Kuula 2011, 173-174.)

Kyselytutkimus vaatii huolellista valmistelutyötä: aiheen tuntemista, kysymysten varioimista ja testaamista, lomakkeen muokkaamista ja kokeilua. Olennaista on arvioida kyselyn kokonaisrakennetta, kysymysten kattavuutta suhteessa ilmiöön ja tutkimuksen tavoitteisiin, yksittäisten kysymysten ilmaisutapoja ja sanavalintoja sekä tutkittaville osoitettuja ohjeita. Myös kyselyn visuaalinen ilme on tärkeä huomioida etukäteen. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 31-32.)

Kyselylomakkeessa voi tyypillisesti olla kolmenlaisia kysymyksiä: avoimia kysymyksiä, monivalintakysymyksiä sekä poissulkevia kysymyksiä, joissa yhden valinnan tekeminen sulkee muut vaihtoehdot pois. Avoimia kysymyksiä käytetään yleensä silloin, kun tutkittavasta ilmiöstä on paljon ristiriitaisia mielipiteitä tai itse ilmiö on moniselitteinen. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 33-34.) Päädyin käyttämään kyselyssäni pääasiassa avokysymyksiä. Ainoastaan taustoittavissa kysymyksissä hyödynsin monivalintakysymyksiä. Verkkokyselyn avokysymykset koskivat tutkimukseni aihetta mukailen rehtorin työtehtäviä ja niiden tärkeyttä. Avoimilla kysymyksillä ajattelin saavani suoraan ne vastaukset,

jotka vastaajilla tulevat ensimmäisenä mieleen. Mikäli kysymyksissä olisi ollut monivalintakysymyksen tapaan vaihtoehdot valmiina, vastaukset olisivat voineet muuttua, kun omia intuitiivisia mielipiteitä olisi ehkä kyseenalaistettu ja pohdittu uudelleen. Toisaalta monivalintavaihtoehdoista olisi voinut puuttua juuri se vaihtoehto, jonka vastaaja olisi halunnut vastata, sillä rehtoreiden työtehtävät ovat varsin moninaisia ja kaikkia tehtäviä olisi ollut hankala saada monivalintavaihtoehtoihin mahdutettua. Avointen tutkimuksen aiheeseen suoraan liittyvien kysymysten lisäksi kyselylomakkeella oli taustoittavia kysymyksiä, joiden avulla vastaajia oli tarkoitus analysivaiheessa ryhmitellä. Taustoittavissa kysymyksissä oli esimerkiksi kysymys vastaajan nykyisestä työtehtävästä sekä siitä, kuinka pitkään vastaaja on työskennellyt opetus- ja/tai johtotehtävissä. Kuten jo aiemmin mainitsin, nämä taustoittavat kysymykset olivat monivalintakysymyksiä.

Kysymystyyppien, sanavalintojen ja sisältöjen valinnassa tulee ottaa huomioon kohdeyleisö (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 38). Koska kohteenani oli opettajia, rehtoreita ja rehtorien esimiehiä, oli otettava huomioon eri ryhmien ymmärrys rehtorin johtamisosaamisesta. Kyselylomakkeen kysymyksiä laatiessa huomasin, että tutkimukseni aihe, johtamisosaaminen, ei ole tuttu käsite kaikille opettajille. Jouduin siis pohtimaan kysymysten asettelua eri tavalla. Tutkimuksen reliabiliteetin kannalta on oleellista, että kyselyyn osallistujat ymmärtävät kysymykset samalla tavalla (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 36). Sen vuoksi päädyinkin kyselyssäni kysymään näkemyksiä rehtoreiden työtehtävistä enkä niinkään suoraan johtamisosaamisesta. Rehtorien työtehtävät kuitenkin liittyvät koulun johtamiseen ja edellyttävät sitä kautta tietynlaista johtamisosaamista, jota aineiston analyysissä käsittelem tarkemmin. Kysyin kyselyssä myös näkemyksiä siihen, minkälaista osaamista tiettyjen työtehtävien hoitaminen vaatii rehtorilta, jolloin sain suoriakin vastauksia johtamisosaamisesta.

Ennen kyselyn lähettämistä kohdeyleisölle vastattavaksi, testasin kyselyn toimivuutta luottohenkilöilläni. Usein ensimmäiset kyselylomakkeen versiot ovat liian pitkiä tai sisältävät raskaita kysymysmuotoiluja, joten testikierroksella on lopullisen kyselyn hiomisessa oleellinen tehtävä. Testin tarkoituksena on arvioida kyselyä vastaajan näkökulmasta vastattavuuden, etenevyyden ja kattavuuden perusteella. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 39.) Tein viimeiset

muutokset kyselylomakkeelle heti testikierroksen jälkeen ja tarkistin lomakkeen visuaalisen ilmeen selkeyden sekä kirjoitin saatekirjeen vastaajien rekrytoimiseksi ja johdattamiseksi kyselyyn. Tämän jälkeen lähetin lomakkeen vastattavaksi kohdeyleisölleni. Aineistonkeruussa otin huomioon tutkittavien autonomian ja anonymiteetin kunnioittamisen sekä vapaaehtoisuuteen perustuvan vastaamisen.

Avoimet kysymykset antavat paljon informaatiota tutkittavasta aiheesta, mutta ovat usein raskaampia vastattavia kuin monivalintakysymykset. Tällöin myös vastausprosentti on usein alhaisempi. (Ronkainen, Karjalainen & Mertala 2008, 37.) Tämä näkyi hyvin tässä kyselytutkimuksessa, johon sain valitettavan vähän vastauksia. Huono ajankohta voi olla toinen syy sille, miksi vastausmäärä jää heikoksi. Lisäksi kyselyitä on jatkuvasti koulujen henkilöstöllä vastattavana, joten markkinoinnilla ja kyselyyn vastaamiseen sitouttamisella on oleellinen osa siinä, kuinka paljon vastauksia kyselylomakkeelle saa.

Yleensä yksi tapa ratkaista kysymys siitä, onko aineisto riittävä, on puhua saturaatiosta. Sillä tarkoitetaan kylläntymistä eli tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään, eikä uutta tietoa enää saavuteta tutkimusongelman kannalta. Saturaatioon vetoaminen sopii loppujen lopuksi kuitenkin vain harvoihin tutkimustyyppihin. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 99-100.) Tutkimukseni aineistonkeruussa ei voi sanoa, että saturaatio olisi saavutettu, vaikka useissa vastauksissa toistuikin samoja piirteitä.

5.4.2 Aineiston analyysi

Analyysin tarkoituksena on pyrkiä kiteyttämään aineistosta sen keskeisin sanoma tutkimustehtävän kannalta. Näitä tutkimustuloksia on tarkoitus kommentoida, keskusteluttaa ja haastaa kriittisesti tutkijan omien näkökulmien sekä aiemman tutkimuksen pohjalta. Aineistoa tulee pilkkoa ja tiivistää, ja sitä on tarkoituksenmukaista tarkastella myös kriittisesti pohtimalla esimerkiksi, mitä tutkittavasta asiasta tai ilmiöstä voidaan tutkimuksen perusteella päätellä tai miten aineistosta esiin nousevat seikat ovat yhdenmukaisia tai ristiriidassa aiempien tutkimusten kanssa. Aineistoa on tarpeellista käydä läpi systemaattisesti ja huolellisesti. Koskaan ei kuitenkaan voi tyytyä pelkkään aineiston kuvaukseen, vaan aineistoa tulee pilkkoa, purkaa, koota, eheyttää ja

täydentää johtopäätösten esiin saamiseksi. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Pyrkimyksenä on ymmärtää tutkimuskohdetta siten, että tutkimuskohteesta muodostuu järkevä kokonaisuus. On kuitenkin analyysia tehdessä hyvä muistaa ja tiedostaa, että ymmärrämme tutkimuskohdetta aina rajallisesti, sillä vaistomaisesti meille tutut piirteet korostuvat ja tuntemattomat jäävät vähemmälle huomiolle. (Varto 1992, 64-66.)

Analyysimenetelmiä on yhtä paljon kuin tutkimusotteitakin ja oikean menetelmän valitseminen voi olla aloittelevalla tutkijalle haastavaa. Analysoin kyselylomakkeella keräämäni aineistoa sisällönanalyysin menetelmällä. Lisäksi käytin teemoittelua aineiston hahmottamiseksi ja erilaisten kokonaisuuksien luomiseksi. Kvantifiointia käytin analyysissäni niiltä osin kuin katsoin sen antavan lisäarvoa tutkimuksen tuloksille. Näin lopputuloksena oli varsin soveltuva analyysitapa keräämäni aineistoon nähden. Esittelen tässä käyttämieni analyysimenetelmien piirteitä sekä sitä, kuinka näitä hyödynsin tutkimukseni analyysiä tehdessä.

Tutkimuksen aineisto kuvaa siis tutkittavaa ilmiötä ja analyysin avulla on tarkoitus luoda sanallinen ja selkeä kuva tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122). Aineiston tulkinta tarkoittaa empiirisesti tavoitettujen merkityssuhteiden avaamista. Ihmistutkimusta tehdessä tutkija joutuu tekemisiin monenlaisten tulkintaongelmien kanssa, sillä kielelliset ilmaukset, sosiaaliset rakenteet, organisaatiot ja muut piirteet ovat usein monitulkintaisia. (Varto 1992, 64.) Sisällönanalyysillä on pyrkimys järjestää aineisto selkeäksi ja yleistetyksi tiivistelmäksi ilman, että sen sisältämää informaatiota kadotetaan. Dokumentteja voidaan analysoida systemaattisesti ja objektiivisesti. Analyysin avulla luodaan selkeyttä, jotta lopputulokseksi saadaan luotettavia johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117-122.)

Sisällönanalyysi on tekstianalyysiä, jossa keskitytään tekstin merkitysten huomioimiseen ja analysoimiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 117). Aineiston käsittely perustuu loogisen päättelyn lisäksi tulkintaan, jossa aineisto hajotetaan ensin osiin käsitteellistettäväksi ja kootaan tämän jälkeen uudelleen loogiseksi kokonaisuudeksi. Analyysiä voidaan tehdä laadullisessa tutkimuksessa jokaisessa tutkimusvaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 122.)

Sisällönanalyysi voi olla teorialähtöistä tai aineistolähtöistä (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133). Valitsin tutkimukseni analyysitavaksi kuitenkin näiden väliltä

olevan teoriaohjaavan analyysin. Tällä tarkoitetaan sitä, että sisällönanalyysi etenee kyllä aineiston ehdoilla kuten aineistolähtöinen analyysikin, mutta abstrahoinnissa aineistoa kuvataan teoreettisilla käsitteillä. Kun aineistolähtöisessä analyysissä tutkimuksen käsitteet otetaan suoraan aineistosta, teoriaohjaavassa käsitteet tulevat valmiina teoriasta. Näin ollen ilmiötä kuvaavat käsitteet ovat jo etukäteen tiedossa ennen tutkimuksen analyysin tekemistä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 133.)

Sisällönanalyysin tekemiseen liittyy aineiston kategorisointi ja luokittelu. Kun nämä osat on tehty, voidaan jatkaa vielä kvantifioimalla aineisto. Aineiston kvantifioinnilla tarkoitetaan sitä, että aineistosta lasketaan, kuinka monta kertaa jokin asia esiintyy eri vastauksissa tai kuinka moni tutkittava mainitsee saman asian. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 135.) Tutkimuksessani tämä oli helppo toteuttaa, sillä tutkittavien määrä oli suhteellisen pieni. Näin ollen kvantifioin aineistoa ja laskin, kuinka moni oli nostanut esiin samoja asioita. Erityisesti käytin kvantifiointia apuna analysoidessani kyselylomakkeen viimeisiä kysymyksiä, joissa pyysin vastaajia priorisoimaan rehtorin tehtäviä ja nostamaan niistä esiin kolme kaikkein tärkeintä. Kvantifioinnin ongelma on kuitenkin usein se, että koska laadulliset aineistot ovat usein hyvin pieniä, niiden kvantifiointi ei välttämättä tuo lisätietoa tai uutta merkityksellistä näkökulmaa tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 137). Tässäkään tutkimuksessa varsinainen kvantifioinnin perusteella saatu mainintojen lukumäärä ei välttämättä kerro juuri mitään muuta kuin, että millä tavalla mikäkin rehtorin tehtävä aineistossa korostui. Sen suurempia johtopäätöksiä kvantifioinnin perusteella on vaikea vetää.

Vaikka Tuomi ja Sarajärvi (2002, 145-146) ovat sitä mieltä, että sisällönanalyysiä ei voi tehdä kyselylomakkeen muutaman sanan vastauksista, päädyin kuitenkin valitsemaan sen analyysitavakseni. Näin, että kun ilmiön kannalta vahva teoria ohjaa sisällönanalyysiä, ei ongelmaa vastausten lyhyiden kanssa tule. Sisällönanalyysin ohella käytin kuitenkin myös teemoittelua aineistoa analysoidessani.

Teemoittelu tarkoittaa nimensä mukaisesti sitä, että aineistosta nostetaan esiin teemoja, joita sitten käsitellään analyysissä erillisinä kokonaisuuksina. Usein teemat nousevat joko haastattelun tai kyselylomakkeen rakenteessa määriteltujen teemojen pohjalta, mutta joskus aineistosta löytyy myös tutkijalle täysin uusia teemoja. Vastaajien käsittelemät aiheet eivät välttämättä noudata

sitä järjestystä ja jäsenystä, jota tutkija on alun perin ajatellut. Teemojen muodostamisessa voidaan käyttää apuna koodausta tai kvantifiointia. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Tutkimukseni analyysin teemoja lähdin muodostamaan ensin värikoodaamalla samankaltaisia vastauksia samoilla väreillä ja sen jälkeen kvantifioimalla ja laskemalla näiden samankaltaisten vastausten lukumääriä. Suureksi osaksi teemoittelun tuloksena saadut teemat noudattelivat kyselylomakkeen rakennetta, mutta joissain tilanteissa päädyin yhdistämään useiden kysymysten vastauksia samojen teemojen alle.

Teemoittelun yhteydessä esitetään usein paloja tutkimuksesta sitaattien muodossa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tässä tutkimuksessa käytin sitaatteja kuvatakseni ja havainnollistaakseni aineistosta esiin nousseita teemoja. Sitaattien tarkoituksena on tarjota lukijalle todisteita siitä, että aineistosta löytyy sellaisia kohtia, joihin analyysi pohjautuu. Todistettavasti tutkija on siis seurannut aineistosta esiin nousevia johtolankoja ja perustanut päätelmänsä ja valitut teemat muun muassa näihin analyysissä esiin nostettuihin lainauksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni tuloksia valitsemani analyysimenetelmän avulla.

6 TULOKSET

Tässä kappaleessa käsittelen tutkimukseni tuloksia. Ensin käsittelen sitä, miten tutkittavat kuvailivat rehtorin työnkuvaa ja siihen liittyviä tehtäviä. Tämän jälkeen käsittelen sitä, minkälaisia tuloksia aineistosta nousi rehtorin osaamiseen liittyen. Viimeisenä avaan tutkimustuloksia rehtorin tärkeimpien tehtävien ja johtamisosaamisen osalta.

6.1 Rehtorin tehtäväkuva

Kysymys rehtorin työtehtävistä keräsi runsaasti monipuolisia, osin samankaltaisia ja osin erilaisia vastauksia. Teemoittelin näitä vastauksia kokonaisuuksiksi, jotka näkemykseni mukaan kuvastavat kukin tietynlaista puolta rehtorin työnkuvasta. Teemoittelun tuloksena sain luotua rehtorille kuusi eri roolia, joita hän työssään ja monipuolisissa tehtävissään vastausten mukaan ilmentää. Rooli-käsitettä on käytetty jonkin verran rehtoreiden työnkuvaa analysoidessa. Yleisesti roolilla tarkoitetaan tiettyyn tehtävään tai organisaation asemaan liittyvien odotusten kokonaisuutta sekä ihmisen sosiaaliseen asemaan liittyviä käyttäytymisodotuksia, jotka perustuvat arvoihin ja normeihin (Huhtanen & Keskinen 2009, 84).

Aineistosta nousivat seuraavat rehtorin työnkuvaan liittyvät roolit: yleisjohtaja ja vastuunkantaja, pedagoginen johtaja, ihmisten johtaja, mahdollistaja ja kehitysjohtaja, hallinto- ja talousjohtaja sekä koulun edustaja. Esittelen seuraavaksi lyhyesti nämä roolit ja vertailen niitä Opetushallituksen (2013) teettämän Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportin näkökulmaan rehtorin tehtävistä ja rooleista (Opetushallitus 2013:16).

6.1.1 Yleisjohtaja ja vastuunkantaja

Ensimmäinen asia, johon kiinnitin huomiota aineistoa läpikäydessäni, oli se, että suurin osa vastaajista korosti rehtorin monipuolista tai laajaa työnkuvaa. Tämä ei ollut yllättävää, sillä rehtorin työn monipuolisuutta on korostettu aiemminkin (Ahonen 2001; Hämäläinen ym. 2002; Mäkelä 2007). Keräämässäni aineistossa vastaajien taustaryhmästä riippumatta suurin osa nosti esiin rehtorin kokonaisvaltaista koulun johtajana toimimista ja osa käytti jopa sanaa kokonaisjohtaja.

”(Rehtori on) kokonaisjohtaja.” (Opettaja, yhtenäiskoulu)

Opetushallituksen työryhmäraportin (2013) mukaan kokonaisvaltaisella johtamistyöllä varmistetaan opetus- ja kasvatustyön toteutuminen tavoitteiden mukaisesti ja tuloksellisesti. Koulun johtajana rehtorin tehtävä on yksinkertaisuudessaan pitää kaikki langat käsissä ja ”pyörittää koulun arkea”. (Opetushallitus 2013:16, 25.) Myös kyselyn vastauksissa tuli ilmi kunnianhimoinen tavoite rehtorin monipuolisesta johtamistaidosta.

Kokonais- tai yleisjohtajuuden lisäksi aineistossa esiintyi useaan otteeseen sana vastuu. Tutkittavat kertoivat rehtorin kokonaisvastuusta liittyen koulun toimintaan ja perustehtävään sekä vastuusta koulun johtamisen eri alueilla. Rehtorin nähtiin vastaavan koko koulun toiminnasta: siitä, että toiminta on ajantasaista ja kehittyvää, sekä siitä, että kaikki toiminnan osa-alueet on koulun arjessa huomioitu. Myös vastuun koulun perustehtävän toteutumisesta nähtiin useassa vastauksessa olevan rehtorin harteilla.

”Rehtori on viime kädessä vastuussa koko koulun toiminnasta.” (Opettaja, yläkoulu)

Vastuu korostuu myös Opetushallituksen työryhmäraportissa. Raportin (Opetushallitus 2013:16, 25) mukaan rehtori vastaa tavoitteiden konkretisoimisesta sellaisiksi toimintaohjelmiksi, jossa arjen rutiinit on kuvattu niin selkeästi, että sitä on helppo noudattaa. Lisäksi koulun tulosjohtajana rehtori vastaa siitä, että toiminta on tehokasta ja vaikuttavaa. Ahonen (2001) on listannut rehtorin tehtäviä ja todennut, että ”Rehtori on ensinnäkin viime kädessä vastuussa kaikesta koulun toiminnasta”. Hän perustelee tätä sillä, että rehtorin työnkuvaan kuuluvat muun muassa henkilöstöasiat, talousasiat, kiinteistöön

liittyvät asiat, opetuksen järjestäminen ja kehittäminen sekä lukuisat muut tehtävät. (Ahonen 2001, 36.) Vastaavanlaisia listauksia rehtorin tehtävistä oli myös keräämässäni aineistossa.

”Rehtorilla on kokonaisvastuu koulun toiminnasta. Keskeisempänä on mielestäni vastata koulunperustehtävän eli opetussuunnitelman mukaisen opetuksen toteutumisesta koulussa.” (Rehtorien esimies)

Muutamien tutkittavien näkemyksen mukaan, rehtorin tehtävä on huolehtia siitä, että koulun perustehtävä toteutuu. Rehtorin nähtiin selkeästi kantavan tästä tehtävästä viime kädessä vastuun, mutta myös muun koulun henkilökunnan, erityisesti opetushenkilöstön, nähtiin osallistuvan tämän tehtävän toteuttamiseen rehtorin antamien suuntaviivojen mukaisesti. Koulun perustehtävän taustoja käsittelemme tarkemmin luvussa 4.2.1, mutta lyhyesti koulutuksen perustehtävällä tarkoitetaan koulun opetus- ja kasvatustehtävää, oppimisen mahdollistamista sekä yhteiskunnan jäsenten sivistämistä.

Koulut voivat olla keskenään hyvin erilaisia niin toimintakulttuuriltaan kuin -ympäristöltäänkin. Kouluaste, koulun koko ja organisaatorakenteet vaikuttavat työnkuviin ja opetushenkilöstön, johdon ja hallinnon osaamistarpeisiin, mutta kaikkien yhdistävänä tekijänä on aina perustehtävän samankaltaisuus. Siihen, että koulutyön ydin on kaikkialla samankaltainen, vaikuttaa kansallisen tason säädökset ja määräykset sekä koulutuksen järjestäjät ja koulukohtaiset sopimukset. Näin ollen rehtorin työnkuvan ytimessä on koulun perustehtävän toteutumisen varmistaminen. Monipuolisella johtamistyöllä varmistetaan, että opetus- ja kasvatustoteutus toteutuu yhteisten tavoitteiden mukaisesti. Perustehtävässä onnistuminen kuitenkin vaatii sen, että myös henkilöstövoimavara-, talous- ja hallintojohtaminen onnistuu. (Opetushallitus 2013:16, 6.)

6.1.2 Pedagoginen johtaja

”Rehtorin tulee olla koulun pedagoginen johtaja.” (Opettaja, yläkoulu)

Toinen asia, mikä kokonaisjohtajuuden ohella mainittiin vastauksissa toistuvasti rehtorin tehtävänkuvaan kuuluvana osa-alueena, oli koulun pedagoginen johtaminen. Tutkittavien näkemyksen mukaan rehtori asettaa koulun suuret linjat ja vastaa sitä kautta myös koulun pedagogiikan johtamisesta. Tämä ei ole

yllättävä tieto, sillä suomalaisen koulutusjärjestelmän erityispiirteenä on se, että myös koulunjohtajalla eli rehtorilla on opettajan pätevyys. Täten rehtorin työtehtävät eivät rajoitu vain operatiiviseen johtamiseen vaan siihen liittyy vahvasti myös strateginen ja pedagoginen puoli.

Opetushallituksen työryhmäraportin mukaan suomalaisen rehtorin työnkuva painottuu laajan pedagogisen viitekehyksen kautta määriteltyyn pedagogiseen johtamiseen, joka sisältää sekä suoran että epäsuoran pedagogisen johtamisen. Näin ollen laajaan pedagogiseen johtamiseen liittyy ratkaisevasti toiminnan, osaamisen ja oppimisen johtaminen sekä yksilö- että yhteisötasolla. Tämän lisäksi pedagogista johtamista ovat opetussuunnitelman, vision ja strategian, toimintakulttuurin sekä perustehtävän täsmentämisen, toteuttamisen ja arvioinnin johtaminen. (Opetushallitus 2013:16, 27.)

6.1.3 Ihmisten johtaja

Vastauksissa korostui erityisen paljon rehtorin ihmis- tai henkilöstöjohtajan rooli. Erityisesti opettajien ja ohjaajien tukena oleminen sekä työyhteisön kannustajana toimiminen koettiin osana rehtorin työnkuvaa. Kannustamisessa nähtiin kaksi eri puolta: toisaalta rehtorin tehtävä on kannustaa työntekijöitä työssään, mutta toisaalta myös kannustaa työyhteisöä kehittymään sekä kehittämään koulun toimintaa.

”Rehtori kannustaa työntekijöitä ja antaa heille tukensa tarvittaessa.”
(Opettaja, alakoulu)

”(Rehtori) kannustaa työyhteisöä kehittämään toimintaansa.” (Opettaja, alakoulu)

Rehtorin tehtävänä vastaajien käsityksen mukaan on myös toimia opettajakunnan ja ohjaajien tukena sekä opetustyössä että vastaan tulevista haastavista tilanteista. Myös rehtorin tehtävää työyhteisön hyvinvoinnin tukijana korostettiin. Hyvällä henkilöstöjohtamisella onkin suuri vaikutus siihen, miten työyhteisössä voidaan. Eräs rehtori vastasi, että kokee välillä olevansa kaikkien äiti, sillä tukea kaivataan usein erilaisissa tilanteissa. Lisäksi hänen käsityksensä mukaan rehtorin pitää toisinaan olla myös neuvottelijan roolissa erilaisissa henkilöiden välisissä ristiriidoissa. Vastaajien mukaan rehtorilta odotetaan

tasapuolisuutta erilaisten neuvottelutilanteiden hoitamisessa, ja epäkohtiin on reagoitava välittömästi, jotta työyhteisön luottamus rehtoriin säilyy.

”Opettajat ja ohjaajat tarvitsevat tukea erilaisissa tilanteissa usein. Väillä tunnen olevani äiti kaikille, välillä sitten pitäisi osata puuttua ystävällisesti mutta napakasti hankaliin tilanteisiin henkilökunnan välillä.” (Rehtori, yhtenäiskoulu)

Henkilöstö- ja ihmisjohtamisen osa-alueissa mainittiin myös kuuntelemisen tärkeys. Rehtorin tehtävä on kuunnella työyhteisöä, ja jakaa vastuuta alaisilleen. Jokaisen arvostaminen, kuunteleminen ja huomioiminen päätöksenteossa sekä koulun toiminnassa nähtiin tärkeänä osana ihmisjohtamisen tehtävää. Kun opettajilla on tunne siitä, että he saavat vaikuttaa asioihin, yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen on helpompaa.

Opetushallituksen työryhmäraportin mukaan henkilöstöjohtajan rooli on olla yhteistyön rakentaja. Yhteistyö kohdistuu erilaisten tiimien rakentamiseen, erilaisten jaetun johtajuuden mallien kehittämiseen sekä osallistuvan ja sitouttavan päätöksenteon edistämiseen. Rehtori on opettajien oppimisen johtaja ja hänen tehtävänsä on tukea opettajien henkilökohtaista ammatillista kehittymistä. Vuorovaikutus- ja viestintätaidot sekä kyky käsitellä ristiriitoja ovat oleellisia henkilöstöjohtajan roolissa. Myös palvelussuhteiden ehtojen tunteminen sekä henkilöstölainsäädännön osaaminen ovat henkilöstöjohtajalle oleellisia osia roolin toteuttamista. (Opetushallitus 2013:16, 27.) Juuri näitä samoja asioita nousi esiin aineistostakin.

6.1.4 Mahdollistaja ja kehitysjohtaja

Yksi aineistosta esiin nousseista rooleista oli kehitysjohtajan rooli. Vastaajat näkivät, että rehtorin tehtäväkuvaan kuuluu olla ajankohtaisista koulutuksen kentän asioista perillä ja ennakoida jonkin verran myös tulevaa. Aktiivisuus sekä paikallisen että valtakunnallisen koulutuspolitiikan seuraamisessa kuuluu kehittäjän rooliin oleellisesti. Kun rehtori on hyvin kartalla siinä, missä mennään, hän pystyy kehittämään koulun toimintaa ja saamaan myös opettajat innostumaan ja osallistumaan kehittämistyöhön.

”Rehtorin on tiedettävä, mihin suuntaan kouluun ohjaa ja kaiken toiminnan on oltava sen suuntaista.” (Rehtori, yläkoulu)

Kun raamit ovat kunnossa ja rehtori tietää, mihin suuntaan koulua johtaa, on hänen tehtävänsä luoda suuret linjat ja kokonaiskuva siitä, missä nyt ollaan ja mihin ollaan menossa. Rehtorin vastuulla on se, että kehitystä tapahtuu, eikä koulun toiminnassa jämhädetä paikalleen. Koko koulun toiminnan koordinointi myös sen kehittämisen osalta on rehtorin vastuulla. Näin ollen tehtäväkuvaan kuuluu myös paljon suunnittelua ja valmistelua.

”Rehtorilla on kokonaiskuva koulun toiminnasta ja hän luo suuret linjat koulun toiminnalle.” (Opettaja, yläkoulu)

”(Rehtorin) on tehtävä paljon suunnitelmatyötä ja valmistautumista päivittäin.” (Rehtori, alakoulu)

Kehittämisroolin lisäksi vastauksissa välittyi mahdollistajan rooli. Yhdistin nämä kaksi tutkimuksen analyysissä yhteen, sillä näkemykseni mukaan kehitystä voi tapahtua vain, mikäli sille luodaan mahdollisuus. Mahdollistajan rooli liittyykin vahvasti aiemmin esille tulleeseen kehitysjohtajan rooliin. Mahdollistajan roolilla tarkoitan tässä kohtaa sitä, että rehtori luo omalla työskentelyllään mahdollisuuden siihen, että opettajat pystyvät keskittymään työhönsä parhaalla mahdollisella tavalla. Tähän liittyy vahvasti se, että luottamus työyhteisössä on molemminpuolista. Rehtori luottaa, että opettajat tekevät työnsä sujuvasti ja jos jokin ei suju, asia selvitetään. Opettajat taas luottavat rehtoriin ja siihen, että he voivat keskittyä opetustyöhönsä ja mikäli sen suhteen haasteita ilmenee, he voivat kääntyä asiassa rehtorin puoleen ja pyytää tältä tukea.

”(Rehtorin tehtävä on) mahdollistaa alaistensa työn tekeminen parhaalla mahdollisella tavalla.” (Opettaja, alakoulu)

Opetushallituksen työryhmäraportissa käsitellään kehitys- ja muutosjohtajan roolia (Opetushallitus 2013:16, 26). Aineistossa ei rehtorin tehtäväkuva koskevissa vastauksissa mainittu muutosjohtamista, mutta koko aineistossa muutosjohtaminen mainittiin rehtorin osaamisalueissa kerran. Muutosjohtamista ei siis ehkä osattu erotella kehitysjohtamisesta ja mainita erikseen, tai sitten sen ei nähty olevan yhtä keskeinen tehtäväalue. Raportin mukaan kehitys- ja muutosjohtaja on verkostoituja ja innovaattori, jonka tehtävään kuuluu esimerkiksi koulun kehittämistä tukevien verkostoihin hakeutuminen sekä muu sidosryhmäyhteistyö (Opetushallitus 2013:16, 26). Sidoryhmä- ja edustustyön olen kuitenkin aineistonkäsittelyssä niputtanut omaksi kokonaisuudekseen, sillä

siihen liittyviä asioita mainittiin useaan otteeseen erikseen aineistossakin. Sidosryhmäyhteistyön rinnalla kehitys- ja muutosjohtajan työnkuvaan kuuluu kuitenkin myös tieto- ja tiedeperustainen johtaminen, jolla tarkoitetaan sitä, että rehtorin on hankittava aktiivisesti tietoa yhteiskunnallisesta muutoksesta sekä muista koulun toimintaan vaikuttavista yleisistä muutostekijöistä. Lisäksi rehtorin on oltava perillä alan ajankohtaisesta tutkimuksesta. Kaikki tämä hankittu tieto tulisi kehitysjohtajan työnkuvaan liittyen suodattaa tarkoituksenmukaisella tavalla koulun arkeen ja toimintaan. (Opetushallitus 2013:16, 26.)

6.1.5 Hallinto- ja talousjohtaja

Aineiston perusteella hallinto- ja talousjohtaminen on yksi keskeinen rehtorin tehtävä. Usea vastaaja listasi rehtorin tehtäviä niin, että talous- ja/tai hallintojohtaminen oli mainittuna, mutta harva eritteli sen sisältöä tarkemmin.

”Rehtori on koulun pedagoginen ja taloudellinen johtaja. Hän vastaa koulunsa oppilas-, henkilöstö- ja talousasioista.” (Rehtorien esimies)

Talouden johtamiseen liittyvistä tehtävistä aineistossa mainittiin vain budjetin luominen sekä määrärahojen käyttösunnitelman laatiminen. Hallinnollisten johtotehtävien sisältöä ei eritelty lainkaan, vaikka usea vastaaja oli senkin rehtorin tehtävänkuvaan sisällyttänyt.

Opetushallituksen työryhmäraportissa hallinto- ja talousjohtajan rooli on myös nostettu yhdeksi rehtorin tehtäväalueeksi. Hallinto- ja talousjohtajana rehtori koordinoi ja hallitsee koulutyötä niin, että toiminta tapahtuu säädösten mukaan ja taloudelliset resurssit tarkoituksenmukaisesti huomioon ottaen. Hallinnon puolen tehtävänkuvaan kuuluu niin ikään koulutuspolitiikan sekä erilaisten säädösten tuntemus. Taloudenjohtamisessa taas tulee nähdä kokonaisuus ja osata arvioida sitä, mihin resurssit kannattaa koulun perustehtävän perusteella suunnata. Lisäksi rehtorin on talousjohtajana hallittava taloussuunnittelua pidemmälläkin aikavälillä sekä ymmärtää talouden seurannan perusteet. (Opetushallitus 2013:16, 26.)

6.1.6 Koulun edustaja

Vielä viimeisenä rehtorin tehtävänkuvaan kuuluvana roolina aineistosta nousi esiin rehtorin tehtävä, jonka nimesin koulun edustajaksi. Tähän tehtäväkokonaisuuteen kuuluu yhteistyön tekemistä koulun sidosryhmien kanssa sekä oppilaiden huoltajien kanssa, edustustehtäviä eri tilaisuuksissa, aktiivista verkostoihin osallistumista sekä koulun imagon ylläpitoa. Nämä tehtävät mainittiin aineistossa, ja mielestäni näissä tehtävissä on tiettyjä yhteneväisyyksiä. Kaikki koulun edustajan tehtävät vaativat viestintä- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä neuvotella ja esiintyä.

Koulun toiminnassa heijastuu pitkälti se mitä muualla yhteiskunnassa tapahtuu. Näin ollen rehtorin on pidettävä huoli siitä, että koululla on yhteistyötahoja ja sidosryhmiä, joiden kanssa koulun tehtävää pystytään yhdessä toteuttamaan ja tarvittaessa myös laajentamaan. Lisäksi rehtori toimii tiedonvälittäjänä opettajille ja oppilaille sekä oppilaiden huoltajille.

”(Rehtori) on työnantajan edustaja koululla. - - (Rehtori) on koulun kasvot ulospäin ja vastaa tiedottamisesta.” (Rehtori, yläkoulu)

Koululla rehtori edustaa koulutuksen järjestäjää ja työnantajaa, ja laajasti nähtynä jopa yhteiskunnallista tahtoa (Hämäläinen ym. 2002). Kuitenkin koulun ulkopuolella rehtori edustaa aina kouluaan. On rehtorin tehtävä pitää yhteyttä niin huoltajien, oppilaiden, opettajien, ympäröivän yhteisön kuin kuntaorganisaationkin välillä. Opetushallituksen työryhmäraportin mukaan rehtorin tehtävä on olla verkostoituja ja innovaattori, joka hakeutuu koulun kehittämistä tukeviin verkostoihin ja on käytettävissä monenlaiseen sidosryhmäyhteistyöhön. Oleellisia taitoja ovat yhteistyö-, viestintä- ja mediataidot, pääosin siis samat taidot, jotka nousivat myös tutkimuksen aineistosta. (Opetushallitus 2013:16, 26.)

6.2 Rehtorin osaaminen

Kysyin lomakkeella, minkälaisia ominaisuuksia ja minkälaista osaamista rehtorin työ vaatii. Tässä kappaleessa analysoin näihin kysymyksiin saamiani vastauksia. Kysymyksen tarkoituksena oli herätellä vastaajia aiheeseen ja löytää rehtorin työssä vaadittuja erilaisia osaamisalueita ja taitoja ilman niiden arvottamista

keskenään. Osaamiselle ja ominaisuuksille oli lomakkeella molemmille oma vastausruutunsa, mutta vastauksissa nämä kaksi näkökulmaa linkittyivät vahvasti toisiinsa. Harva eritteli osaamisalueita ja ominaisuuksia erikseen vaan suurin osa näki ne yhtenä kokonaisuutena. Vastauksissa oli paljon yhteneväisyyksiä, mutta myös paljon erilaisia painotuksia. Yhdestä asiasta vastaajat kuitenkin vaikuttivat olevan yksimielisiä: rehtorin työ vaatii monipuolista osaamista.

Teemoittelin näiden kahden kysymyksen vastauksia ja sain lopputulokseksi neljä eri kokonaisuutta rehtorin osaamisalueiksi. Nämä neljä kokonaisuutta ovat ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaaminen, ongelmanratkaisu- ja päätöksenteon osaaminen, strateginen osaaminen sekä sisältöjen osaaminen. Alueet ovat laajoja ja osa vastaajien esiin nostamista taidoista olisi voinut sopia useampaankin osaamisalueeseen. Myös osaamisalueiden nimet ovat laajoja, sillä pyrin niiden avulla kuvaamaan mahdollisimman hyvin kokonaisuuden sisältöä. Seuraavaksi esittelen tarkemmin nämä neljä aineistosta esiin nousutta rehtorin osaamiskokonaisuutta.

6.2.1 Ihmissuhde- ja vuorovaikutusosaaminen

Aineistossa rehtorin osaamiseen liittyen korostui erityisesti vuorovaikutuksen ja ihmissuhdetaitojen merkitys. Ihmissuhdetaidot esiintyivät käsitteenä aineistossa yhteensä seitsemän kertaa. Tämän lisäksi mainittiin muita vuorovaikutukseen ja ihmisten johtamiseen liittyviä ominaisuuksia ja osaamisalueita, kuten neuvottelutaidot, diplomaattisuus, helposti lähestyttävyyys, tasapuolisuus, vastuun jakaminen, tilannetaju, kuuntelutaito ja oikeudenmukaisuus. Lisäksi esiin nousi henkilöstön hyvinvoinnista huolehtiminen.

Kaikki nämä ihmissuhde- ja vuorovaikutustaidot ovat osa ihmisten johtamista. Vastauksissa ihmisjohtaminen oli mainittu myös kokonaisuudessaan, mutta useampi vastaaja eritteli tiettyjä yksittäisiä osia ihmisjohtamisen kokonaisuudesta.

”Ihmissuhdetaidot ovat myös hyvin keskeisiä, koska nykyään johtamiseen kuuluu olennaisena osana myös ihmisten johtaminen vastavuoroisesti. - - Ihmissuhdetaidot korostuvat myös huoltajien kanssa tehtävässä yhteistyössä. Myös oppilaiden kasvatustilanteissa punnitaan ihmissuhdetaitoja.” (Rehtori, alakoulu)

Rehtorin työhön kuuluu paljon erilaisissa vuorovaikutustilanteissa toimimista, joten neuvottelutaidot ovat keskeisessä roolissa. Suuri osa vuorovaikutuksesta liittyy rehtorin esimiesasemaan, mutta osansa ottavat myös sidosryhmä- ja verkostotoiminta sekä oppilaiden ja oppilaiden huoltajien kanssa tehtävä yhteistyö. Vuorovaikutukseen liittyy monia pienempiä asioita, jotka tekevät vuorovaikutuksesta toimivaa. Rehtorin täytyykin olla helposti lähestyttävä ja yhteistyökykyinen. Helposti lähestyttävyyteen vaikuttaa esimerkiksi se, että rehtori osaa kuunnella työyhteisöä ja jakaa heille vastuuta. Rehtorin on oltava läsnä sekä fyysisesti että henkisesti, jotta työyhteisö voi luottaa rehtorin tukeen arjen työssä sekä haastavissa tilanteissa.

”Alaisia on osattava kuunnella, koska työntekijän tärkein työhyvinvoinnin mahdollistaja on mahdollisuus vaikuttaa omaan työhönsä.” (Rehtori, alakoulu)

Vaikka rehtorille nähtiin oleelliseksi ominaisuudeksi olla helposti lähestyttävä ja ihmiset huomioiva, aineiston perusteella hänen tulee olla myös jämäkkä, oikeudenmukainen ja tasapuolinen. Rohkeus ja periksiantamattomuus olivat vastaajien näkemyksen mukaan rehtorilta vaadittavia ominaisuuksia, sillä oikeudenmukainen toiminta vaatii välillä tiukkaa otetta. Vastaajien mielestä rehtorin tulee sietää konflikteja eikä hän saa pelätä vaikeiden asioiden esiin nostamista. Suoraselkäisyys ja johdonmukaisuus ovat ihmisten johtamisessa tärkeitä asioita, jotka vaikuttavat myös työyhteisön keskinäiseen luottamukseen.

6.2.2 Ongelmanratkaisu- ja päätöksenteon osaaminen

Ihmisjohtamis- ja vuorovaikutustaitojen lisäksi aineistosta nousi selkeästi esiin ongelmanratkaisutaitojen merkitys rehtorin työssä. Koska rehtorin työ on monipuolista ja hektistä, uusilta tilanteilta ei voi välttyä. Uusissa tilanteissa joutuu yleensä tekemään ratkaisuja sen hetkisen parhaimman tiedon mukaan. Haasteita kohdatessa ei voi lamaantua, vaan niihin on osattava vastata tilanteen vaatimalla tavalla. Rehtorin on osattava reagoida ja tehdä päätöksiä yllättävissä tilanteissa nopeastikin, mutta toisaalta häneltä vaaditaan harkintakykyä sekä pitkän tähtäimen näkemystä ja osaamista kehittää koulun toimintaa.

”Rehtori joutuu usein toimimaan eri tilanteissa nopeasti, mutta toisaalta koulun lukuvuotinen toiminta vaatii suunnittelua. Nämä asiat edellyttävät

ihmissuhdetaitoja, yhteistyökykyä, luovuutta, nopeaa asioiden ja kokonaisuuksien omaksumista, pitkäjänteisyyttä, suunnitelmallisuutta, järjestelmällisyyttä, oikeudenmukaisuutta ja joustavuutta.” (Opettaja, yläkoulu)

Vaikka nämä päätöksentekoon ja ongelmanratkaisuun liittyvät taidot liittyvät osittain elimellisesti myös ihmissuhdetaitoihin, päätin nostaa ne analyysissa erikseen tarkastelun kohteeksi. Aineistossa nämä taidot nousivat selkeästi myös omana kokonaisuutenaan esiin. Ongelmanratkaisutilanteissa vaaditaan päättelykykyä, jämäkkyyttä ja luovuutta. Useampi tutkittava nosti esiin luovuuden merkityksen laajojen osaamiskokonaisuuksien hallinnassa. Uusia tilanteita kohdatessa luovuudesta on hyötyä, kun aiemman osaamisen soveltaminen uusissa tilanteissa sujuu ongelmitta.

”(Koulun johtaminen vaatii rehtorilta) kykyä hallita monimutkaisia kokonaisuuksia, ongelmanratkaisutaitoja, päättelytaitoja, luovuutta ja kykyä keksiä erilaisia ratkaisuita erilaisiin tilanteisiin.” (Rehtorien esimies)

Koska rehtorin tehtäväpaletti on monipuolinen, vaaditaan rehtorilta kykyä hallita suuria kokonaisuuksia. Kokonaisuuksien hallinta ei yksinään kuitenkaan riitä, vaan lisäksi on oltava järjestelmällinen sekä osattava organisoida ja priorisoida tehtävien kokonaisuutta. Kaikkea ei ehdi tehdä täydellisesti, joten on osattava tehdä työn tiimellyksessä valintoja sen suhteen, mihin panostaa ja mihin ei. Toisaalta, mikäli resursseja on käytettävissä esimerkiksi apulaisrehtorin muodossa, on tehtäviä osattava myös delegoida. Kaikkea ei tarvitse tehdä yksin.

Aineistossa nousi esiin, että rehtorin työssä tarvitaan myös stressin hallinnan taitoja ja paineensietokykyä. Lisäksi aineistossa nousi esiin, että koulun johtaminen vaatii rehtorilta avarakatseisuutta ja joustavuutta. Omiin tapoihin tai suunnitelmiin ei voi liikaa juurtua, sillä koulun arjessa tulee väistämättä suunnitelmanmuutoksia, joihin reagointi vaatii joustamista ja muiden tehtävien uudelleenaikatauluttamista. Yksi vastaaja mainitsi, että koulun johtaminen vaatii kykyä nähdä uudet asiat mahdollisuuksina esteiden sijaan. Uusien asioiden mahdollisuuksina näkeminen vaikuttaa myös paljon siihen, mistä näkökulmasta koulun toimintaa kehitetään.

6.2.3 Strateginen osaaminen

Strategisen osaamisen kokonaisuudella tarkoitan tässä kohtaa sellaisia osaamisalueita, joilla on merkitystä erityisesti koulun strategisessa johtamisessa, eli siinä, että koulun toiminta noudattaa niitä strategisia askeleita, mitä sille on määritelty. Koulun perustehtävän kannalta koulun on oltava kehittyvä organisaatio, jonka johtamiseen vaaditaan niin talousosaamista kuin kiinnostusta kehittämistoimintaan ja verkostoissa toimimiseen. Rehtorilla täytyy olla ymmärrystä siitä, missä pedagogiikassa kansallisella tasolla tällä hetkellä mennään, ja mihin suuntaan tutkimus on kehittymässä opetus- ja kasvatusalalla. Rehtorilla on oltava pitkän tähtäimen näkemystä siitä, mihin kouluorganisaatiot ovat kehittymässä ja minkälaisia muutoksia omassa koulussa on tehtävä, jotta kehityksen mukana pysytään.

”Koulun johtaminen vaatii koulutuksen suuntauksien ja pedagogiikan ymmärtämistä.” (Opettaja, yläkoulu)

Pitkän tähtäimen näkemys vaatii rinnalleen suunnitelmallisuutta ja johdonmukaisuutta. Kun visio siitä, missä halutaan muutaman vuoden päästä koulun toiminnassa ja pedagogiikassa olla, on luotu, on alettava tehdä lyhyemmän aika välin tavoitteita, joiden avulla pitkän tähtäimen tavoite on helpompi käsittää ja siten saavuttaa.

”Rehtorilla on hyvä olla myös pitkän tähtäimen näkemystä, mihin suuntaan koulutus ja opetus ovat menossa. Ajan hermolla on oltava.” (Rehtori, alakoulu)

Aineistossa nousi esiin myös muutosjohtamisen osaaminen. Koska koulu on jatkuvassa muutoksessa ja sen tehtävä on vastata yhteiskunnan muutoksiin parhaalla mahdollisella tavalla, muutosjohtamisen osaamista tarvitaan rehtorilta. Muutosjohtamisessa oleellista on se, että rehtori saa työyhteisön puhaltamaan yhteen hiileen ja tekemään töitä yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Ei riitä, että rehtorilla on itsellään näkemystä koulun kehityssuunnasta, vaan hänen on saatava myös työyhteisö näiden kehitystavoitteiden taakse ja innostumaan itse oman työnsä kehittämisestä.

6.2.4 Sisältöjen osaaminen

Viimeiseksi osaamiskokonaisuudeksi yhdistin aineistosta esiin nousseet erilaiset osaamissisällöt, jotka vaativat asiantuntemusta tiettyyn spesifiin alaan liittyen. Aineistossa korostui ylipäänsä se, että rehtorilla tulee olla laaja sivistys ja kiinnostus moniin asioihin, jotta monipuolisien työtehtävien välillä joustavasti sukkuloimisessa pärjää.

Selkeästi eniten eri sisältöjen osaamisista esiin nousi rehtorin pedagoginen osaaminen, joka on tietysti koulun pedagogiselle johtajalle tärkeää. Suomalaisessa kouluorganisaatiossa rehtorilla on opettajan koulutus, joten sitä kautta vahva pedagoginen osaaminen on jo taattu. Vastaajat nostivat pedagogisen osaamisen rinnalla myös erityispedagogisen osaamisen tärkeäksi osaamisalueeksi. Tutkittavien näkemyksen mukaan rehtorin laaja ymmärrys erityisestä tuesta helpottaa erityisen tuen järjestämistä koulun arjessa.

”Joustava, kehittyvä, vahva pedagoginen osaaja, joka myös hallitsee erityisen tuen järjestämisen periaatteet.” (Rehtorien esimies)

Pedagogisen osaamisen lisäksi vastaajat nostivat esiin muita koulun arkeen liittyviä taitoja kuten arjen organisoinnin osaamista. Tietotekninen osaaminen, ajanhallinta ja hallinnollinen osaaminen liittyvät vahvasti siihen, että koulun arki on mahdollisimman sujuvaa. Mikäli rehtorilla on vaikeuksia esimerkiksi lukujärjestyksen laatimisessa, voi koko lukuvuosi tuntua arjen tiimellyksessä sekavalta.

”Yksi rehtori ei urani aikana osannut tehdä lukujärjestystä, eikä kysynyt siihen apua. Lukuvuosi oli todella sekava.” (Opettaja, alakoulu)

Hallinnollisesta osaamisesta vastauksissa korostui erityisesti lainsäädännöllinen ja juridinen osaaminen. Lakien ja säännösten tuntemus sekä työsopimusasioiden osaaminen nähtiin oleelliseksi osaksi rehtorin osaamispalettia.

”Rehtorin on oltava perillä asetuksista ja säädöksistä, jotka liittyvät koulutyöhön.” (Opettaja, alakoulu)

Aineistossa mainittiin pariin kertaan myös rehtorin viestintäosaaminen. Rehtorin tehtäviin kuuluu paljon viestinnällisiä tehtäviä, sillä hän viestii koulun asioista sekä sisäisesti opettajille, oppilaille ja huoltajille, että koulun ulkopuolelle,

verkostoihin, sidosryhmiin ja koulutuksen järjestäjälle. Viestintätaitojen tulee siis olla kunnossa, jotta väärinymmärryksiltä vältytään ja oleelliset asiat tulevat niiden ihmisten tietoon, joille se on tarpeellista.

”Rehtori toimii myös viestintätehtävissä, joten viestinnän osaaminen on tärkeää.” (Opettaja, yläkoulu)

Myös rehtorin esiintymisosaamisesta oli aineistossa yksi maininta. Rehtorin tehtäviin kuuluu toimia koulun edustajana, joten hyvä esiintymistaito on hyödyksi esimerkiksi erilaisissa tilaisuuksissa puheita pidettäessä. Rehtorilta vaaditaan koulun johtajana siis varsin monipuolista osaamista hyvin laajalla skaalalla.

6.3 Rehtorin tärkein tehtävä

Kyselylomakkeen viimeinen osio oli tutkimukseni kannalta oleellisin. Kuten jo aiemmin olen maininnut, tutkimuksen aihetta pohtiessani huomasin, että minua kiinnostaa erityisesti se, minkälaisia näkemyksiä kohderyhmällä on rehtorin tärkeimmistä tehtävistä ja osaamisalueista. Tässä osiossa vastaajat vastasivat omasta mielestään kolme rehtorin tärkeintä tehtävää, ja saivat sen jälkeen perustella valintansa.

Teemoittelin kaikki vastaukset muutamaan kokonaisuuteen ja sain lopputuloksena viisi osaamis- ja tehtäväaluetta, jotka aineiston perusteella ovat rehtorille tärkeimpiä. Nämä viisi osaamis- ja tehtäväaluetta olivat: henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen, asijahtaminen, kehittäminen ja mahdollistaminen sekä arjen toiminnan organisoiminen. Seuraavaksi esittelen nämä viisi aluetta järjestyksessä niin, että aloitan osaamis- ja tehtäväalueesta, joka sai aineistossa eniten mainintoja, ja lopetan aihealueeseen, josta aineistossa oli vähiten mainintoja.

6.3.1 Henkilöstöjohtaminen

Aiempien kysymysten vastausten perusteella ei ollut yllätys, että henkilöstöjohtaminen ja siihen liittyvät tehtävät saivat eniten mainintoja rehtorin tärkeimmiksi tehtäviksi. Ihmisten johtaminen oli nostettu ensimmäiselle sijalle kaksi kertaa, toiselle kolme kertaa ja kolmannelle kaksi kertaa.

Kokonaisuudessaan henkilöstöjohtamiseen liittyviä mainintoja kaikki kolme sijaa huomioiden oli yhteensä kuusitoista.

”Opettajat tekevät varsinaisen työn ja heidän tukeminen on tärkeää.”
(Rehtori, yläkoulu)

Ihmisten johtamisen lisäksi mainittiin kolmesti opettajien tuki ja kahdesti kannustaminen. Rehtorin tehtävistä siis työyhteisössä ihmisjohtajana toimiminen on vastaajien mukaan kaikista tärkeintä. Tätä perusteltiin sillä, että opettajien vastuulla on kouluarjen päätyö eli opettaminen, jolloin rehtorin tehtäväksi koulun henkilöstön esimiehenä jää opetushenkilöstön toiminnasta, osaamisesta ja työhyvinvoinnista huolehtiminen. Näin rehtori mahdollistaa sen, että opettajat voivat keskittyä kasvattamaan ja opettamaan. Eräs vastaaja kertoi ytimekkäästi, että henkilökunta on koulun tärkein voimavara ja koska koulun resursseista vastaa rehtori, on hänen tehtävänsä huolehtia myös opettajien sujuvan perustyön mahdollistamisesta.

6.3.2 Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen toistui kolmessa tärkeimmässä tehtävässä aineistossa yhteensä viisi kertaa. Vastausten mukaan rehtorilla on oltava riittävä tuntemus opetusalaista ja hänen täytyy tuntea opetussuunnitelma erinomaisesti, jolla hän pystyy toimimaan koulun pedagogisena johtajana.

”Rehtorin tärkein tehtävä on mielestäni johtaa koulua pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti. Rehtorin toimenkuva edellyttää opettajan professiota, mikä on sinänsä jo osoitus pedagogisen osaamisen tärkeydestä. - - rehtorin tehtävänä on johtaa opettajakuntaa ja muuta henkilöstöä pedagogisen linjan mukaisesti.” (Opettaja, yläkoulu)

Rehtorin tärkeimpänä tehtävänä nähtiin johtaa koulua pedagogisesti tarkoituksenmukaisesti. Erään vastaajan mukaan rehtorin toimenkuva edellyttää opettajan ammattiosaamista, mikä on sinänsä jo osoitus pedagogisen osaamisen tärkeydestä. Pedagoginen johtaminen nähtiin myös koulun ydintehtävänä ja siihen nähtiin kuuluvan oleellisesti opetuksen käytännön järjestäminen, organisointi, koulun rakenteiden luominen sekä jatkuva pedagoginen kehittäminen.

6.3.3 Asiajohtaminen

Johtaminen koko laajuudessaan mainittiin rehtorin tärkeimmissä tehtävissä yhteensä kolme kertaa. Tämän lisäksi mainittiin talousjohtaminen, hallinnollinen johtaminen ja arvojohtaminen. Niputin kaikki asiajohtamisen osa-alueet tutkimuksen analyysissa saman teeman alle.

”Rehtori pitää koulun toimintaa näpeissään. Heikko johtaminen aiheuttaa ongelmia koko koulutyössä.” (Opettaja, alakoulu)

Moni nosti näitä johtamisen osa-alueita omaan rehtorin kolmen tärkeimmän tehtävän listaansa, mutta ei välttämättä perustellut, miksi juuri tämä tehtävä on tärkein tai yksi tärkeimmistä. Vastauksissa korostui kuitenkin jälleen vastuu-sana. Erään kyselyyn vastanneen mukaan rehtorilla on taloudellinen vastuu koulun toiminnasta. Hän huolehtii koulun budjetoinnista, hankinnoista ja laskujen hyväksynnästä, jolloin talousjohtamisen osaamista tarvitaan. Rehtorilla on hyvä olla laaja kokonaisnäkemys ja -tietämys johtamisen suhteen, sillä liiallinen marginaalisiin pikkuseikkoihin takertuminen saattaa sumuttaa avarakatseisuutta. Erään tutkittavan näkemyksen mukaan rehtorin tehtävä on johtaa koulua hallinnollisesta näkökulmasta, eli järjestää koulun toiminta lain ja asetusten mukaisesti sekä hallinnon talouden reunaehdot huomioiden. Kokonaisuudessaan vastauksista kävi ilmi, että myös asiajohtaminen on rehtorille tärkeä työtehtävä sekä osaamisalue.

6.3.4 Kehittäminen ja mahdollistaminen

Aineistossa nousi jonkin verran mainintoja myös rehtorin kehittämistehtävästä sekä mahdollistajan roolista tärkeimpänä tehtävänä. Kehittämistehtävä oli mainittu kaksi kertaa toiseksi tärkeimpänä tehtävänä ja mahdollistajan tehtävä yhteensä kolme kertaa kolmanneksi tärkeimpänä. Eräs vastaaja kommentoi rehtorin kehittämis- ja mahdollistamistehtävää niin, että mikäli osaaminen ei niiden osalta ole kunnossa, koulu taantuu menneisyydessä eläväksi dinosaurukseksi.

”Ilman noita (pedagoginen johtaminen, kannustaminen mahdollistaminen) koulu taantuu menneisyydessä eläväksi dinosaurukseksi.” (Opettaja, alakoulu)

Kehittämistehtävän nähtiin osassa vastauksia liittyvän vahvasti pedagogiseen johtamiseen ja ihmisten johtamiseen. Mahdollistajan rooli liittyi osittain myös henkilöstöjohtamiseen ja siihen, että rehtorin tulisi työllään varmistaa se, että opettajien on mahdollista työskennellä ammattinsa ydintehtävän hoitamiseksi mahdollisimman hyvin ja tehokkaasti. Rehtorin tehtäväksi jää siis rakentaa tämän mahdollistamiseksi sopivat puitteet.

6.3.5 Arjen toiminnan organisoiminen

Vastaajat korostivat rehtorin tärkeimmissä tehtävissä myös arjen organisoimiseen liittyviä tehtäviä. Arjen organisoiminen oli tällä sanamuodolla mainittu vain kerran, mutta tähän liittyviä tehtäviä löytyi useammasta vastauksesta. Tässäkin kohtaa oli tosin haastavaa linjata, onko esimerkiksi opetuksen järjestäminen osa pedagogiseen johtamiseen kuuluvaa tehtäväkuvaa vai onko kyseessä nimenomaan arjen organisointiin liittyvä tehtävä. Päätin kuitenkin lukea sen arjen toimintaa tukevaksi tehtäväksi.

”Opetuksen järjestäminen eli asianmukaiset tilat ja lukujärjestys on toiminnan lähtökohta.” (Rehtori, yläkoulu)

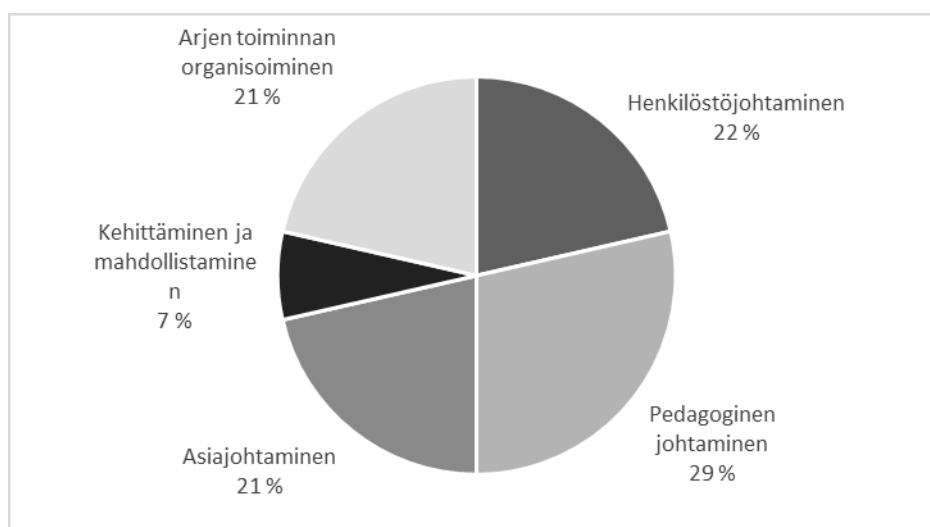
Opetuksen järjestäminen eli asianmukaiset tilat ja lukujärjestys olivat erään vastaajan mielestä koulun toiminnan lähtökohta. Eräs vastaaja korosti myös erilaisten palaverien pitämisen tärkeyttä rehtorin tehtävänä. Palaverien pitäminen liittyy läheisesti henkilöstöjohtamisen tehtäviin, mutta päätin nostaa sen kuitenkin arjen toiminnan organisoimisen teemaan, sillä kyseessä on kuitenkin varsin konkreettinen tehtävä. Kaiken kaikkiaan arkeen ja sen organisoimiseen liittyviä tehtäviä oli nostettu rehtorin tärkeimpien tehtävien listalle hyvin vähän.

7 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni johtopäätöksiä ja teen yhteenvetoa siitä, mitä tutkimuksen perusteella käsittelemästäni ilmiöstä voidaan päätellä. Tämän jälkeen avaan tutkimukseni eettisiä ongelmakohtia sekä pohdin sen luotettavuutta. Luvun lopuksi esittelen vielä mahdollisia jatkotutkimuskohteita käsittelemäni ilmiön osalta.

7.1 Johtopäätökset

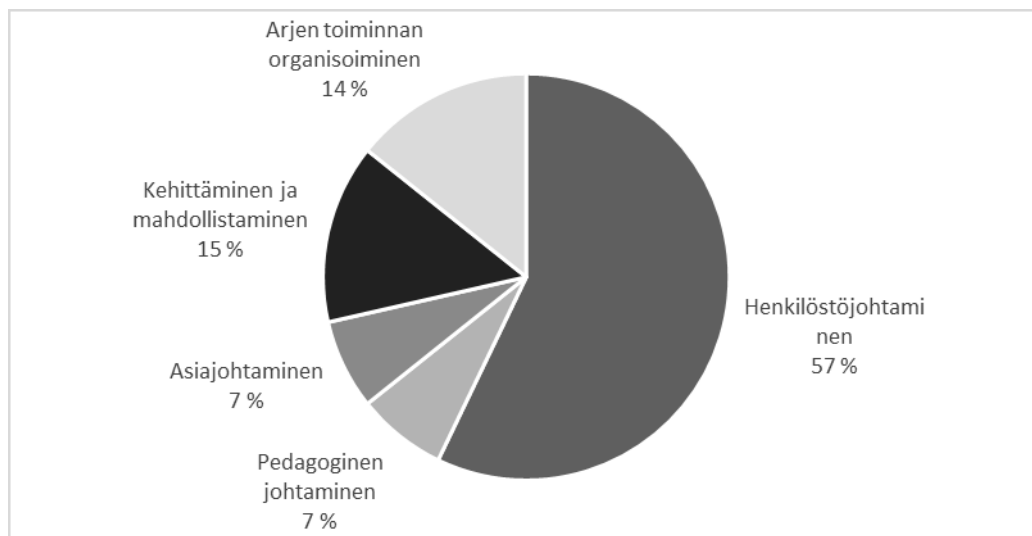
Tutkimukseni pääkysymykset olivat, mitkä ovat peruskoulun opettajien, rehtoreiden ja rehtoreiden esimiesten näkemyksen mukaan rehtorin tärkeimmät työtehtävät ja minkälaista johtamisosaamista näissä tehtävissä rehtorilta vaaditaan. Pyysin kyselytutkimuksessani tutkittavia listaamaan kolme rehtorin tärkeintä tehtävää. Tutkimuksen analyysissä jaoin tutkittavien näkemykset viiteen eri teemaan aineistolähtöisesti mutta teoriaohjaavasti sen mukaan, minkälaisia vastauksia tutkittavat olivat kysymyksiin antaneet. Nämä viisi teemaa ovat henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen, asiajohtaminen, kehittäminen ja mahdollistaminen sekä arjen toiminnan organisoiminen. Seuraavaksi esittelen sitä, minkälaisia johtopäätelmiä vastauksista voidaan tehdä.



KUVIO 1. Rehtorin tärkein tehtävä kyselyyn vastanneiden käsityksen mukaan.

Ylläolevassa kuviossa näkyy se, mikä oli tutkittavien näkemyksen mukaan rehtorin tärkein tehtävä. Tärkeimmäksi tehtäväksi suurin osa vastaajista nosti pedagogisen johtamisen. Tutkimukseni teoreettisessa viitekehyksessä käsittelin pedagogisen johtamisen laajaa määritelmää sekä sitä, kuinka oleellisesti se on yhteydessä myös koulun perustehtävään. Ei siis ole yllättävää, että myös tutkimukseeni osallistuneet näkivät pedagogisen johtamisen rehtorin tehtävistä tärkeimpänä.

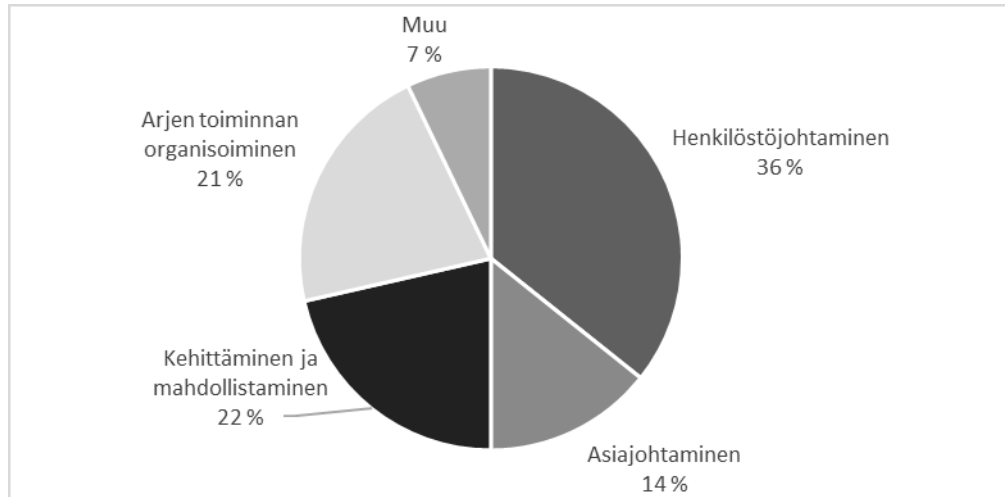
Heti pedagogisen johtamisen perässä oli kuitenkin myös mainintoja henkilöstöjohtamisen tärkeydestä. Rehtorin työ on pitkälti ihmisten johtamista ja ihmisten kanssa työskentelyä. Henkilöstöjohtamisen osaamista siis tarvitaan. Henkilöstöjohtamisen jälkeen yleis- ja asiajohtaminen sekä arjen toiminnan organisoiminen oli mainittu tärkeimpänä rehtorin tehtävänä. Myös nämä liittyvät osaltaan koulun perustehtävän toteutumiseen.



KUVIO 2. Rehtorin toiseksi tärkein tehtävä kyselyyn vastanneiden käsityksen mukaan

Rehtorin toiseksi tärkeimmäksi tehtäväksi mainittiin ylivoimaisesti eniten henkilöstöjohtamisen osa-alueita. Mainintoja sai niin henkilöstön kannustaminen kuin kohtaaminenkin sekä tukena toimiminen. Toiseksi tärkeimpänä kehittämistehtävät saivat useita mainintoja. Koulun kehittämistehtävillä viitattiin

rehtorin tehtävään koulun pedagogisena sekä koulun toiminnan kehittäjänä. Henkilöstöjohtamisen ja kehittämistyön ohella mainintoja saivat arjen toiminnan organisoiminen, pedagoginen johtaminen sekä asiajohtaminen.



KUVIO 3. Rehtorin kolmanneksi tärkein tehtävä kyselyyn vastanneiden käsityksen mukaan.

Kolmanneksi tärkeimpänä tehtävänä mainittiin edellisen kohdan tapaan eniten henkilöstöjohtamiseen liittyviä tehtäviä. Kuunteleminen ja tasapuolinen kohtelu nähtiin erityisen tärkeinä henkilöstöjohtamisen osa-alueina. Mahdollistajan rooli nousi kolmanneksi tärkeimmälle sijalle yhteensä kolme kertaa. Rehtorin tehtävänä nähtiin laadukkaasti opetuksen mahdollistajana toimiminen, mikä liittyy läheisesti myös koulun perustehtävän toteuttamiseen ja sen mahdollistamiseen.

Lisäksi mainintoja saivat arjen toiminnan organisoiminen, johon laskin kuuluvaksi palaverien järjestämisen sekä toimivasta oppilashuollosta vastaamisen. Asiajohtamiseen liittyvät maininnat koskivat talous- ja arvojohtamista. Kolmanneksi tärkeimpänä rehtorin tehtävänä sai maininnan myös rehtorin oma jaksaminen, jota en saanut luontevasti sijoitettua mihinkään vastauksien pohjalta luomaani teemaan.

Aineistossa nousi esiin, että rehtorin työssä tarvitaan myös stressin hallinnan taitoja ja paineensietokykyä. Rehtorin jaksaminen oli tärkeimmissä tehtävissä mainittu kerran, mutta muuten maininnat rehtorin oman työn ja osaamisen johtamisesta puuttuivat. Kuitenkin rehtorin vastuusta henkilökunnan hyvinvoinnin mahdollistajana oli useakin vastaaja maininnut. Tämä oli mielestäni

jokseenkin yllättävää, sillä vaikka rehtorin paineensietokyky olisikin loistava, on hänen väistämättä tarpeellista ottaa myös aikaa omasta hyvinvoinnista huolehtimiseen. Hektinen työ käy nopeasti raskaaksi, mikäli kyvyt stressin käsittelyyn ovat hukassa.

Lopulta tutkimuksen kannalta tärkeimmät johtopäätökset lienevät kaikkien tärkeimmiksi tehtäviksi nostettujen tehtävien yhteenlasketut maininnat eri teemojen alueilta. Tutkimuksen perusteella peruskoulun opettajien, rehtoreiden ja rehtoreiden esimiesten käsitysten mukaan rehtorin selvästi tärkein tehtävä ja johtamisosaamisen osa-alue on henkilöstöjohtaminen. Tämän jälkeen tärkeimpiä osaamisalueita ja tehtäviä ovat pedagoginen johtaminen sekä asiajohtaminen.

Aiemmissa tutkimuksissa, joissa on selvitetty opettajien käsityksiä rehtoreiden tärkeimmistä tehtävistä ovat osoittaneet varsin erilaisia tuloksia. Erätuulen ja Leinon (1993) tutkimuksessa tärkeimmiksi tehtäviksi nousivat erityisesti koulun kehittämiseen liittyvät tehtävät kuten kehittämishankkeiden suunnittelu ja koulun tavoitteiden määrittely ja näiden lisäksi henkilöstöjohtamisen tehtävät kuten vastuun jakaminen, opettajien ajan tasalla pitäminen sekä henkilöstön kuunteleminen. Mustosen (2003) vastaavassa tutkimuksessa arjen organisointi ja koulun kehitystehtävät olivat selkeästi eniten esillä, kun taas vähiten tärkeinä rehtorin tehtävinä nähtiin esimerkiksi opettajien neuvonta ja ohjaus. Koska aiemmista vastaavista tutkimuksista on aikaa, voi erilaisiin tutkimustuloksiin olla monenlaisia syitä.

Osaltaan varmasti yhteiskunnallinen tilanne vaikuttaa siihen, millaisena rehtorin työ nähdään ja mitä osia siinä pidetään tärkeimpinä. Koska opettajien jaksaminen on ollut viime aikoina paljon julkisessa keskustelussa esimerkiksi suurista peruskoulun luokkien ryhmäkoista johtuen, voi olla, että henkilöstöjohtamisen merkitystä korostetaan entistä enemmän myös rehtorin tehtävissä. Tutkimukseni ei kuitenkaan ole suoraan näihin edellä mainittuihin aiempiin tutkimuksiin verrattavissa, sillä aineiston laatu ja koko ovat hyvin erilaiset. Lisäksi tutkimukseni osallistujissa oli opettajien lisäksi myös rehtoreita sekä rehtorien esimiehiä.

Selvää on kuitenkin, että tässä tutkimuksessa henkilöstöjohtamisen merkitys korostui hyvin vahvasti. Henkilöstöjohtamisen ohella pedagogisen johtamisen ja asiajohtamisen roolia koulun johtamisen arjessa ei voi kuitenkaan vähätellä. Tutkimuksen perusteella rehtorin kannattaa työtehtäviä

priorisoidessaan ottaa erityisesti huomioon henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen kysymykset.

7.2 Tutkimuksen eettisyydestä ja luotettavuudesta

Tutkimusta tehdessä on tärkeää ottaa huomioon kaikkea tieteellistä tutkimusta koskevat metodologiset, metodiset ja eettiset vaatimukset. Uutta tietoa tuotettaessa on yleinen arvo pyrkiä tieteen riippumattomuuteen ja itsenäisyyteen (Kuula 2011, 25). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi kulkee vahvasti mukana analyysivaiheessa ja se liittyy siihen, kuinka pätevää, yleisluontoista ja tarkoituksenmukaista tietoa tutkimuksella on tuotettu. Tutkimusetiikalla tarkoitetaan yleisesti hyviä tieteellisiä käytäntöjä, joita pidetään myös tiedeyhteisön sisäisenä ohjauksena. Tutkijan ammattietiikka taas tarkoittaa eettisiä periaatteita, sääntöjä, normeja, arvoja ja hyveitä, joita tutkijan tulee noudattaa ammattia harjoittaessaan. (Karjalainen 2008, 121.)

Laadullisen tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen suhtautumisessa on erilaisia tapoja. Lähinnä näkökulmien erot ovat kaksijakoisia; toisissa perinteissä tutkimuksen eettisyys on tekninen ongelma ja toisissa taas periaatteellinen tutkimusta ohjaava lähtökohta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20). Tutkimuksessani lähtökohta eettisyyteen ja luotettavuuteen on tekninen, sillä pyrin toteuttamaan tutkimuksen eri vaiheet teknisesti luotettavuuden huomioiden, vaikka aineiston suppeuden ja tutkimuksen relevanttiuden kannalta lähtökohdat luotettavuuteen eivät olleetkaan parhaat. Vaikka tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen voidaan suhtautua eri tavoin, jonkinlainen suhtautumistapa on kuitenkin huomioitava tutkimusta tehtäessä. Tutkimuksen luotettavuus on nimittäin sen raportoinnin kannalta hyvin keskeinen kysymys. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 20.)

Tutkija on subjektiivinen tutkimustyössään, joten hänen aikaisemmat tietonsa ja odotuksensa vaikuttavat aina tutkimukseen, vaikka sitä ei itse tiedostaisikaan. Tärkeää onkin tiedostaa tutkimusta tehdessä, mitkä ovat omia lähtökohdita ja näkemyksiä käsiteltävään aiheeseen, ja kuinka ne vaikuttavat aineiston hankintaan ja johtopäätöksen tekoon. Tiedostamisen kautta omia lähtökohditaan voi tietoisesti käsitellä. (Syrjälä ym. 1994.) Kaikkeen tutkimukselliseen ja ylipäänsä inhimilliseen toimintaan liittyy toimijan vastuu. Näin

ollen jokainen toimi, oli kyse sitten ajattelemisesta, valintojen tai ratkaisujen tekemisestä tai tutkimisesta, on tutkijan kannalta eettinen toimi. (Varto 1992, 34.)

Tutkimuksessani, kuten usein ihmistutkimuksessa, aineistoni muodostui tutkimukseen osallistuvien kommentaiteista tutkittavaan aiheeseen. Aineiston osalta sen luotettavuus ja aitous edellyttää, että tutkija ja tutkittava ovat yhtä mieltä siitä, mitä asiaa aineisto koskee. Tutkimus täyttää aitouden kriteerin, jos aineiston hankinnan osalta vallitsee tutkijan ja tutkittavien välillä luottamus ja yhteisymmärrys. Tutkijan vastuulle jää sen osoittaminen, että tutkimushenkilöt ovat ilmaisseet käsityksensä juurikin kyseessä olevasta asiasta. (Syrjälä ym. 1994.) Onkin siis oleellista, että esimerkiksi kysymyslomakkeella kysymykset on muotoiltu yksiselitteisiksi eikä monitulkintaisiksi, jolloin myös vastauksissa voisi olla erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta.

Tutkimuksen aineistonkeruussa täytyy ottaa lähtökohtaisesti huomioon tutkittavien ihmisarvon, yksityisyyden ja itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen sekä vahingon välttäminen. Tutkimusta tehtäessä onkin huomioitava esimerkiksi se, mitä henkilötietolaki ja tekijänoikeuslaki sanovat tutkimuksen tekemisestä verkossa. (Kuula 2011, 192.) Tutkimuksessani huolehdin siitä, ettei kyselylomakkeella kysytä liian yksityiskohtaisia tietoja tutkittavista, jotta anonymiteetti säilyisi. Anonymiteetin turvaamisen toin ilmi jo kyselylomakkeen saatteessa, jonka lähetin peruskoulujen rehtoreille. Lisäksi tutkimukseen osallistuminen oli täysin vapaaehtoista.

Yksi tärkeä luotettavuuteen liittyvä kysymys tutkimukseni toteuttamisessa oli ehdottomasti aineiston pieni koko. Tutkimus ei suppeasta aineistosta johtuen ole yleistettävissä eikä siitä saa kovin tarkkaa kuvaa siitä, minkälaisia näkökulmia perusopetuksen saralla työskentelevillä tosiasiallisesti rehtorin johtamistehtävästä on. Pieni aineiston koko on kuitenkin tyypillistä laadullisessa tutkimuksessa, etenkin kun sitä verrataan määrällisen tutkimuksen aineiston kokoon. Kun puhutaan aineiston koosta ja sen vaikutuksesta tutkimuksen luotettavuuteen, on tärkeää ottaa keskusteluun myös saturaatio. Saturaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa aineisto alkaa toistaa itseään ja näin ollen uusien tiedonantajien mukaan ottamisella ei ole enää merkitystä tutkimusongelman kannalta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 97-99.) Tutkimuksessani ei voida sanoa saturaatiopistettä saavutettaneen, mutta samankaltaisuuksia vastauksista silti löytyi. Näin ollen johtopäätökset ovat aineiston suppeus huomioiden luotettavia.

Raportointivaiheessa tunnistettavuuden välttäminen on yksi kenties parhaiten tunnettuja tutkimuseettisiä normeja ihmistieteissä. Nimettömyys ja tunnistamattomuus on otettava itsestään selvinä lähtökohtina. Lähtökohdan taustalla on ajatus siitä, että on tarpeen suojella tutkittavia kaikilta mahdollisilta negatiivisilta seurauksilta, joihin heidän tunnistamisensa voisi johtaa. Toisaalta tunnistamattomuus takaa myös sen, että tutkittavat uskaltavat antaa tutkittavista aiheista rehellisen mielipiteensä. Lisäksi tunnistamattomuuden turvaaminen on keino lisätä tutkittavien osallistumista tutkimukseen. (Kuula 2011, 200-201.) Suoria tunnisteita kuten nimiä, syntymäaikoja tai yhteystietoja ei tutkimuksessani kerätty lainkaan. Näin ollen myöskään suurille toimille tunnistamattomuuden varmistamiseksi ei ollut raportointivaiheessa tarvetta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa johtopäätöksiin kuuluvat oleellisesti aineiston perusteella muodostetut kategoriat. Luotettavuuden kannalta nämä merkityskategoriat ovat valideja, jos ne vastaavat niitä merkityksiä, joita tutkittavat ovat tarkoittaneet, ja ovat lisäksi relevantteja tutkimuksen teorian kannalta. Uhkana on, että tutkija ylitulkitsee aineistoaan tai innostuu löytämään merkityksiä, joita aineistossa ei todellisuudessa ole tai jotka eivät ole tutkimuksen ongelman kannalta tarkoituksenmukaisia. (Syrjälä ym. 1994.) Tähän pyrin kiinnittämään analyysiä tehdessäni huomiota. Pyrin ottamaan asiat tarkasteluun juuri niillä sanoin kuin ne oli sanottu, jotta tulkintani ei muuttaisi tutkittavien tarkoittamia merkityksiä. Teemoittelussa jouduin kuitenkin tulkitsemaan aineistoa niin, että sain samankaltaiset vastaukset niputettua aina yhdeksi teemaa kuvaavaksi kategoriaksi. Teemojen relevanssista tutkijan on vakuutettava lukijansa valitsemansa teemat johdonmukaisesti selittämällä. Tämä tarkoittaa sitä, että teemat on kytkettävä teoreettiseen tutkimuskäsitteistöön ja tutkimusongelmiin johdonmukaisesti. (Syrjälä ym. 1994.) Tässä mielestäni onnistuin analyysissäni suhteellisen hyvin.

Tutkimusaineiston jatkokäytöstä päättäminen liittyy myös oleellisesti tutkimuksen eettisyyden arvioimiseen. Tähän liittyy ehtojen laatiminen aineiston käytölle. Pääsääntöisesti tiedeyhteisöllä tulee olla mahdollisuus saada tutkimuksen aineisto käyttöönsä, jotta tutkimustuloksia voidaan tarvittaessa sitä kautta todentaa. Mikäli aineisto on kuitenkin arkaluontoinen, eikä aineisto ole anonymisoitavissa, aineisto on hävitettävä tutkimuksen päätyttyä. Samoin toimitaan, jos aineiston säilyttämiselle ei ole tutkittavien lupaa. (Kuula 2011, 244.)

Tässä tapauksessa aineisto ei ole arkaluontoista eikä syytä sen hävittämiselle ole. Näin ollen tutkimuksen aineisto säilytetään.

7.3 Lopuksi

Vaikka rehtoreiden johtamisosaamista on jo tutkittu jonkin verran, uusiakin tutkimuskohteita ilmiön kannalta löytyy. Tämä tutkimus oli aineiston määrältään valitettavan suppea, joten laajoja yleistyksiä siitä ei voida johtaa. Olisi kuitenkin kiinnostavaa tutkia samaa tutkimusongelmaa laajemmalla otannalla niin, että eri vastaajaryhmien vastauksia olisi mielekästä verrata toisiinsa. Olisi kiinnostavaa tietää, eroavatko rehtoreiden esimiesten ja opettajien näkökulmat siitä, mitä rehtorit itse ovat mieltä omista tärkeimmistä työtehtävistään ja johtamisosaamisestaan. Aineiston määrää kasvattamalla yleistettäviä tuloksia olisi mahdollista saada, mutta nyt otanta oli sen verran pieni, ettei vastaajaryhmien keskenään vertailu ollut mahdollista.

Toinen asia, jota tutkimusta tehdessäni jäin pohtimaan, oli rehtorien oman osaamisen johtamisen ja itsensä johtamisen merkitys rehtorin työtehtävissä. Tutkittavien näkemyksissä rehtorin työnkuvasta oman työn ja itsensä johtamisen osa-alueita ei juuri mainittu. Olisikin kiinnostavaa tutkia sitä, miten peruskoulun piirissä työskentelevät näkevät rehtorin oman osaamisen kehittämisen roolin koko kouluorganisaation kehittymisen kannalta. Teoreettisessa viitekehyksessä oman osaamisen johtamisen taidot korostuivat, mutta tärkeimmiksi rehtorin tehtäviksi niitä ei luokitellut kukaan vastaajista. Tämä yllätti, sillä opetus- ja kasvatusalalla toimivien jaksamisesta on puhuttu mediassa varsin paljon viime aikoina. Lisäksi moni vastaaja mainitsi kyllä henkilöstön jaksamisesta ja hyvinvoinnista huolehtimisen, mutta ei sanallakaan maininnut rehtorin omaa jaksamista ja työhyvinvoinnista huolehtimista. Kaiken kaikkiaan rehtorin monipuolisessa työnkuvassa ja johtamisosaamistarpeissa riittää varmasti vielä paljon mielenkiintoista tutkittavaa.

8 LÄHTEET

- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. Väitöskirja. Studies in Education, Psychology and Social Research 352. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Alava, J. Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus. Opetushallitus. Muistiot 2012:3.
- Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. 2011-2012. Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen johtamisen kehittämishanke.
- Asetus opetustoimen kelpoisuusvaatimuksista 1998/986 § 2.
- Bennis, W. & Nanus, B. 1985. Leaders: The strategies for taking charge. New York: Harper & Row.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Gu, Q., Brown, E. & Ahtaridou, E. 2011. Successful School Leadership: Linking with Learning and Achievement. Berkshire, England: Open University Press.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2003. Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Teoksessa N. Denzin & S. Lincoln (toim.), The Landscape of Qualitative Research. Theories and Issues. Thousand Oaks, United States: SAGE Publications. 1-45.
- Erätuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 138. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Väitöskirja. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hackman, M. & Johnson, C. 2013. Leadership: a communication perspective. 6th edition. Long Grove, Ill: Waveland Press.

- Hellström, M. 12.6.2006. Pedagoginen johtaminen -mitä se on? [Verkkodokumentti]. Saatavilla <http://marttifi.wordpress.com/2006/06/12/pedagoginen-johtaminen-mita-se-on> [Viitattu 8.11.2017]
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012:8.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006 Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37 (2), 162-173.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen kaupunkiliitto. Julkaisu D:32. Vantaa: Kunnallispaino.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. 249. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. *Opetus* 2000, 199-218.
- Kalliomäki, M. 2012. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena. <<http://hanna.vilkkka.fi/wp-content/uploads/2011/12/Maarit-Kalliom%C3%A4ki-fenomenografia.pdf>> [Viitattu 11.5.2019.]
- Kemppinen, S. 2009. Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) *Rehtorius peliäkö? Opetus-, kasvatusta ja koulutusalojen säätiö – Okka-säätiön julkaisuja*. 17-29.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 933. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Korhonen, A. 2008. Opettajien perustehtäväkäsitykset osana peruskoulun kehittämistä. Väitöskirja. *University of Joensuu Publications in Education* N:o 129. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Kotter, J. 1996. *Leading Change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka*. Tampere: Vastapaino.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopisto. *Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita* Nro 31.

- Lonkila, T. 1991. Koulun tulosjohtaminen. Opetus & Kasvatus. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Matthews, L. & Grow, G. 2003. Being and Becoming a Principal. Role Conceptions for Contemporary Principals and Assistant Principals. Boston: Allyn & Bacon.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006. Laadullinen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa. Acta Universitatis Ouluensis. E, Scientiae rerum socialium 63. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Väitöskirja. Jyväskylä: studies in education, psychology and social research 316. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus. 42-59.
- Ojala, I. 2007. Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000. 129-152.
- Opetushallitus, 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus. Saatavilla http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf [Viitattu 28.5.2019]
- Opetushallitus, 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16.
- Pearce, C. L. 2004. The future of leadership: Combining vertical and shared leadership 109 to transform knowledge work. Julkaisussa Academy of Management Executive, 2004. Vol 18. No 1. 47—57.
- Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000, 73-103.

- Pietiläinen, V. 2010. Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä. Väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Väitöskirja. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Rissanen, R. 2006. Fenomenografia. Luku 5.1. kokonaisuudesta Anita Saaranen-Kauppinen & Anna Puusniekka. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 11.5.2019]
- Ronkainen, S., Karjalainen, A. & Mertala, S. 2008. Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. Teoksessa S. Ronkainen & A. Karjalainen (toim.), Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa. Rovaniemi: Lapin yliopisto. 31-41.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [Viitattu 12.5.2019]
- Seeck, H. 2012. Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Sergiovanni, T. 2001. Leadership. What's in it for Schools? London & New York: Taylor & Francis Group.
- Suomala, A. 2002. Rehtori muuttuvaa peruskoulua johtamassa. Vantaan kaupunki. PD-julkaisusarja 2/2002.
- Syrjälä, S., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tukiainen, K. 1999. Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 206.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen julkaisuja. A5/1984.
- Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Liite 1: Kyselylomake

Kyselylomake: näkemyksiä koulun johtamisesta ja rehtoreiden työtehtävistä

Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, mitkä rehtorin työtehtävistä ovat tärkeimpiä peruskoulun opettajien, rehtorien ja rehtorien esimiesten mielestä. Lomake koostuu kuudesta avoimesta kysymyksestä, joita edeltää muutama taustoittava kysymys. Lomakkeeseen vastaaminen vie noin 10 minuuttia.

1/3

Olen

- palvelualueen esimies
- rehtori (alakoulu)
- rehtori (yläkoulu)
- rehtori (yhtenäiskoulu)
- opettaja (alakoulu)
- opettaja (yläkoulu)
- opettaja (yhtenäiskoulu)

Olen toiminut opetustehtävissä

- En ole toiminut opetustehtävissä
- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- 21 vuotta tai kauemmin

Olen toiminut johto-/hallinnollisissa tehtävissä

- En ole toiminut johto-/hallinnollisissa tehtävissä
- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-20 vuotta
- 21 vuotta tai kauemmin

Koulumme oppilasmäärä on

- alle 100
- 100-200
- 201-400
- yli 400

Sukupuoleni on

- nainen
- mies
- muu
- en halua kertoa

Seuraava >>

Kerro omin sanoin rehtorin tehtäväkuvasta koulun johtajana.

Mitä ominaisuuksia koulun johtaminen vaatii rehtorilta?

Millainen osaaminen on rehtorille tärkeää?

[<< Edellinen](#) [Seuraava >>](#)

Mitkä ovat rehtorin kolme tärkeintä tehtävää?

Tärkein

Toiseksi tärkein

Kolmanneksi tärkein

Miksi nämä tehtävät ovat mielestäsi tärkeimmät?

Minkälaista osaamista näiden mielestäsi tärkeimpien tehtävien hoitaminen rehtorilta vaatii?

<< Edellinen Seuraava >>

Kiitos vastauksestasi!