

VAASAN YLIOPISTO

JOHTAMISEN YKSIKKÖ

Lauri Jalonen

**REHTOREIDEN JA APULAISREHTOREIDEN KOKEMUKSIA YHTENÄIS-
KOULUJEN JOHTAMISESTA**

Julkişjohtamisen pro gradu -tutkielma

VAASA 2019

SISÄLLYS

	sivu
1. JOHDANTO	4
2. SUOMALAINEN PERUSKOULU	6
2.1. Peruskoulun synty	6
2.2. Alakoulu	6
2.3. Yläkoulu	8
2.4. Yleistyvät yhtenäiskoulut	9
2.5. Koulu organisaationa	12
3. JOHTAMINEN	17
3.1. Mitä on johtaminen?	17
3.2. Erilaisia johtajuuksia	18
3.3. Koulun johtaminen	20
4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA	26
4.1. Fenomenografinen lähestymistapa	26
4.2. Tutkimuksen lähtökohdat	29
4.3. Tutkijan esiymmärrys	32
5. AINEISTON KERUU JA AINEISTON ANALYYSI	33
5.1. Haastattelu	33
5.2. Haastatteluun osallistuneiden yhtenäiskoulujen taustaa	38
5.3. Haastattelun analyysi	39
6. TUTKIMUSTULOKSET	42
6.1. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden työtehtävät yhtenäiskouluissa	42
6.3. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden näkemyksiä siitä, mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi jatkossa kehittää	57
7. POHDINTA	64
LÄHDELUETTELO	67

LIITE 1. TEEMAHAASTATTELUN RUNKO**72****KUVIO- JA TAULUKKOLUETTELO**

Kuviot

Kuvio 1. Rehtorin ja opettajan asiantuntijuus	22
Kuvio 2. Tutkimustyyppien jaottelua	34
Kuvio 3. Haastatteluissa esiin nousseita keskeisimpiä kokemuksia	57
Kuvio 4. Keskeisiä haastatteluissa esiin nousseita kehitysehdotuksia	63

Taulukot

Taulukko 1. Peruskoulujen lukumäärä vuosina 2008–2017 vuosiluokkatiedotteen mukaan	11
Taulukko 2. Tutkimuskysymykset	30

VAASAN YLIOPISTO**Johtamisen yksikkö**

Tekijä:	Lauri Jalonen
Pro gradu -tutkielma:	Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemuksia yhtenäiskoulujen johtamisesta
Tutkinto:	Hallintotieteiden maisteri
Oppiaine:	Julkisjohtaminen
Työn ohjaaja:	Esa Hyyryläinen
Valmistumisvuosi:	2019

Sivumäärä: 72

TIIVISTELMÄ:

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemuksia peruskoulujen johtamisesta. Tätä tarkoitusta varten laadittiin kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli, minkälaisia työtehtäviä kuuluu rehtorin ja apulaisrehtorin työhön. Toinen tutkimuskysymys haki vastausta siihen, millaisia kokemuksia rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on yhtenäiskoulujen johtamisesta. Tähän haettiin niin positiivisia, negatiivisia kuin neutraalejakin kokemuksia. Se, mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi tulevaisuudessa kehittää rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan, oli tutkimuskysymyksistä kolmas.

Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus. Teemahaastattelu oli tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmänä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Haastatteluihin osallistui viisi haastateltavaa. He työskentelivät neljällä eri yhtenäiskoululla, eli kaksi haastateltavaa työskenteli samassa yhtenäiskoulussa.

Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemukset yhtenäiskoulujen johtamisesta ovat pääosin myönteisiä, mutta myös kielteisiä kokemuksia tuli esiin. Osa kokemuksista puolestaan on sellaisia, että ne voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Lisäksi on sellaisia asioita, jotka hakevat vielä asettumistaan yhtenäiskoulujen verkostossa. Myönteisiksi asioiksi koetaan muun muassa koulupolkuajattelu, laajempi henkilöstö, aineenopettajien erikoisosaamisen hyödyntäminen, opetusteknologia ja se, että koulu on laajempi verkosto kaiken kaikkiaan. Isoissa yhtenäiskouluissa rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on vain pieni opetusvelvollisuus, ja resursseja johtamiseen on enemmän. Toisaalta työ koetaan siitä huolimatta suureksi ja vaativaksi. Jaettu johtajuus rehtorin ja apulaisrehtorin kesken koetaan enimmäkseen positiivisena, mutta siinä on myös negatiivisia piirteitä. Yhtenäiskoulujen eri toimipisteet koetaan suurimpana haasteena yhtenäiskoulujen johtamisessa. Aineenopettajien ja luokanopettajien erilaiset kulttuurit koetaan toistaiseksi haasteena johtamiselle, mutta tämän uskotaan asettuvan paremmin aloilleen ajan myötä. Yhtenäiskoulujen palkkausjärjestelmään olisi saatava muutoksia. Rehtorit ja apulaisrehtorit kokevat, että heillä on liian vähän aikaa pedagogiselle johtamiselle, ja jaettu johtajuus tulisi nähdä laajempänä käsitteenä yhtenäiskoulujen maailmassa. Tulevaisuuden kehittämisen näkökulmasta tulisi mennä enemmän kohti vielä yhteisempää yhtenäiskoulua.

AVAINSANAT: rehtori, apulaisrehtori, johtaja, yhtenäiskoulu, kokemus

1. JOHDANTO

Koulutusjärjestelmämme on oppilaitosverkon saralta muutoksessa, ja keskeisimmät muutokset ovat kohdentuneet peruskoulun alakouluihin ja peruskouluasteen erityiskouluihin. Kouluja on jouduttu lakkauttamaan muuttoliikkeiden sekä kuntien heikentyneen taloudellisen tilanteen vuoksi. Peruskoulun yläkoulujen ja lukioiden määrissä ei ole tapahtunut vastaavanlaisia muutoksia. Tarkasteltaessa yleisesti peruskoulujen määrää 1990-luvun alusta on niiden määrä kääntynyt jyrkkään laskuun, vaikkakaan oppilaiden määrät eivät ole vähentyneet yhtä paljon. Tämä merkitsee sitä, että oppilaitosten koko kasvaa, isoja kouluja tulee enemmän ja pienet koulut vähenevät. (Ojala 2007, 140–141.)

Yhtenäiskoulut ovat olleet vastaus koulukulttuurin yhtenäistämiseen, vaikka toisinaan se on tapahtunut tehokkuuden, talouden ylivallan tai hallinnon yhdistämisen ehdoilla. Vielä 1990-luvulla oli vain muutamia kymmeniä yhtenäiskouluja, 2000-luvulla kasvu oli ”yksi koulu lisää viikossa” ja nyt kaikista 2234 peruskouluista 20 prosenttia on yhtenäiskouluja. Yhtenäiskoulujen osuus kaikista peruskouluista on kasvanut kymmenessä vuodessa kymmenen prosenttiyksikköä. (Johnson & Tantu 2008, 9–11; Tilastokeskus.)

Ison koulun johtaminen vaatii useamman hallintohenkilön työpanosta. Opetushenkilökunnan lähiesimiehinä toimivat rehtorin lisäksi apulaisrehtorit sekä myös mahdolliset hallintotehtävistä vastaavat opettajat. (Kalo 2008, 83–86.) Tässä tutkimuksessa haastateltiin suurten yhtenäiskoulujen rehtoreita ja apulaisrehtoreita, ja selvitettiin heidän kokemuksiaan johtamisesta. Lisäksi selvitettiin, mitä työtehtäviä isojen yhtenäiskoulujen rehtoreille ja apulaisrehtoreille kuuluu sekä mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi heidän mielestään kehittää. Tutkimus on kvalitatiivinen tutkimus ja tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Aiheen valintaan vaikutti aikaisempien aiheeseen liittyvien tutkimusten niukkuus. Aikaisemmista tutkimuksista olen erityisesti perehtynyt Susanna Järven (2007) pro gradu -tutkielmaan ”Peruskoulun rehtorit muutostohtajina: Case Tampereen kaupungin yhtenäiskoulut vuonna 2007”. Järven tutkimus liittyy olennaisesti omaani, mutta on jo 11 vuotta vanha. Tähän tutkimukseen ”Yhtenäiskoulujen rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemuksia yhtenäiskoulujen johtamisesta” osallistui yhteensä viisi haastateltavaa, neljästä eri yhtenäiskoulusta. Haastatelta-

vat työskentelevät kaikki joko rehtoreina tai apulaisrehtoreina. Heidät oli valittu harkinnanvaraisella otannalla tutkimukseen.

2. SUOMALAINEN PERUSKOULU

Toisessa luvussa Suomalainen peruskoulu tarkastellaan peruskoulun syntyhistoriaa, peruskoulua yleisesti erikseen alakoulun ja yläkoulun näkökulmasta, yhä yleistyviä yhtenäiskouluja sekä koulua organisaationa.

2.1. Peruskoulun synty

Sotien loputtua nousi kysymys siitä, että koulutus kuuluisi jokaiselle lapselle, ja se toteutettaisiin yhteisessä koulussa. Oltiin myös sitä mieltä, että koulutus järjestettäisiin koko lapsen ja nuoren oppivelvollisuusajaksi. Vuonna 1948 Koulujärjestelmäkomitea, joka toimi silloin Yrjö Ruudun johdolla, toi esille ehdotuksen yhtenäiskoulujärjestelmästä. Tämä ei kuitenkaan vielä johtanut toimenpiteisiin. Vuonna 1957 julkistetussa Koulukomitean mietinnössä sekä vuonna 1958 julkistetussa Kouluohjelmakomitean mietinnössä palattiin jälleen asiaan. Näissä esitettiin ajatusta yhdeksänvuotisesta yhtenäiskoulusta. 1960-luvun alkupuolella ryhdyttiinkin eduskunnan hallitukselle antaman kehotuksen myötä nopeasti tutkimaan, kuinka yhtenäiskoulujärjestelmään olisi mahdollista siirtyä ja pantiin myös toimeen koulu-uudistusta ennakoiva kokeilu. Vuosina 1964 ja 1965 puolestaan asetettiin Peruskoulukomitea ja Koulunuudistustoimikunta, joiden tehtävinä olivat yhtenäiskoulun rakenteen, tavoitteiden ja toimintaperiaatteiden suunnittelu. Peruskoulukomitea suunnitteli kaksiaasteisen koulurakenteen, ala-asteen ja yläasteen. Ala-aste olisi kestoaltaan kuusi vuotta, kun taas yläaste olisi puolestaan kolme vuotta. 1966 tehtiin asetus, jonka mukaan Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean tulisi laatia opetussuunnitelma tulevalle koulujärjestelmälle. Vuosina 1972–1977 toteutettiin koko maassa yhdeksänvuotinen peruskoulu. (Halinen & Pietilä 2005, 95–97.)

2.2. Alakoulu

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 tarkastelee alakoulun vuosiluokkia kahtena kokonaisuutenaan, erikseen vuosiluokkia 1–2 ja vuosiluokkia 3–6. Jokaisella

vuosiluokalla on niin omia erityisiä tehtäviään kuin yhteisiäkin tehtäviä. Näiden tehtävien toteutuminen vaatii yksilön ikäkauden ja kehitysvaiheen huomioimista. Kitkattomat siirtymät koulupolun nivelvaiheissa ovat keskeisiä kunkin oppilaan kohdalla. (POPS 2014, 98.)

Alakoulun ensimmäisellä ja toisella luokalla opiskelua kuvataan koululaiseksi kasvamisen ajaksi. Vuosiluokilla 1–2 on huomioitava varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen antamat valmiudet. Erityisenä tavoitteena on luoda oppilaalle positiivinen näkemys itsestään oppijana ja luoda valmiudet myöhemmälle oppimiselle. Etenkin vuosiluokilla 1–2, kun ollaan perusopetuksen alkuvaiheessa, on oppilaan edistymisen tarkka seuranta erittäin keskeistä. Kannustava palaute sekä onnistumisen kokemukset ovat kaikkien oppilaiden kohdalla tärkeitä. Kiinnostuksen kohteiden esille tuominen sekä uusien innostavien asioiden löytäminen ovat asioita, joihin oppilaita kannustetaan. Opetuksen pitää vastata kunkin oppilaan tarpeita, ja sen tulee olla riittävän haasteellista. Kiusaamista ei hyväksytä millään lailla. Yhdessä toimiminen, omatoimisuus ja vastuunotto koulutehtävistä ovat asioita, joihin oppilaita ohjataan. Erityistä huomiota kiinnitetään kielellisten, sosiaalisten sekä motoristen taitojen ja muistin kehittymiseen, ja lisäksi seurataan tarkkaan kunkin oppilaan omaa kehitysrytmiä. Kehitykseen ja oppimiseen liittyvät ongelmat pyritään tunnistamaan mahdollisimman nopeasti, ja tuki annetaan mahdollisimman hyvin keinoin. Havainnollisuus, toiminnallisuus, leikki, pelillisuus, mielikuvitus ja tarinallisuus ovat seikkoja, jotka korostuvat työskentelytavoissa näillä luokka-asteilla. Yhteistyö kotien kanssa on keskeistä tukemaan koulun aloitusta ja kasvua koululaiseksi. Vuosiluokilla 1–2 oppimiskokonaisuudet ovat oppiaineita, mutta opetus voi olla vielä pääsääntöisesti eheytettyä. Toteuttamalla yhteistyötä esiopetuksen ja ylempien vuosiluokien kanssa oppilaille tarjoutuu runsaammin monialaisia oppimiskokonaisuuksia. (POPS 2014, 98.)

Alakoulun vuosiluokilla kolmesta kuuteen opiskelua puolestaan kuvataan oppijana kehittymisen ajaksi. Erityisenä tehtävänä onkin oppimaan oppimisen taitojen kehittäminen ja omien opiskelutaitojen kehittäminen. Itsensä hyväksyminen, omien rajojen ja oikeuksien tunnistaminen ja puolustaminen sekä omasta turvallisuudesta huolehtiminen ovat asioita, joihin oppilaita kannustetaan. Oppilaita myös ohjataan tunnistamaan omat vel-

vollisuutensa ja vastuunsa sekä ilmaisemaan mielipiteensä. Kiusaamista ei hyväksytä missään muodossa näilläkään vuosiluokilla. Kiinnostusta eettisiin kysymyksiin voidaan hyödyntää erilaisilla keskusteluilla ja pohdinnoilla. Oppilaita ohjataan tekemään erilaisia valintoja heidän omista lähtökohdistaan käsin ja sukupuolittuneita ratkaisuja välittää. On tärkeää kiinnittää paljon huomiota kunkin oppilaan ohjaamiseen sekä mahdolliseen tuen tarpeeseen. Opetuksessa sekä vahvistetaan aikaisemmin opittuja asioita että opitaan uutta. Näillä luokka-asteilla kasvaa opetettavien oppiaineiden määrä, ja eheyttämiseen yritetään löytää sujuvia mahdollisuuksia monialaisia oppimiskokonaisuuksia hyödyntäen. Näin voidaan lisätä muun muassa toiminnallista oppimista, yhdessä tekemisen oppimista, kokemuksia erilaisista oppimisympäristöistä sekä tutkivaa oppimista. (POPS 2014, 154.)

2.3. Yläkoulu

Vuosiluokilla 7–9 opiskelua voidaan kuvata yhteisön jäsenenä kasvamiseksi. Erityisenä tavoitteena on ohjata ja tukea yksilöä näiden opiskeluvuosien aikana, huolehtia perusopetuksen loppuun viemisestä ja kannustaa opiskelujen jatkoon. Erityistä huomiota pyritään kohdistamaan siihen, että jokainen saisi valmiudet opinnoille peruskoulun jälkeenkkin. Vuosiluokilla 7–9 oppilaiden väliset yksilölliset kehityserot näkyvät aikaisempaa selkeämmin ja ovat näin vaikuttamassa koulutyöskentelyyn. Oppilaita ohjataan ymmärtämään oma kehityksensä, rohkaistaan itsensä hyväksymiseen sekä vastuunottamiseen. Yhteisöllisyyttä tuetaan, ja minkäänlaista kiusaamista ei sallita. Motivaatiota opiskeluun pyritään vahvistamaan välittämällä, yksilöllisellä kohtaamisella sekä monimuotoisilla työskentelytavoilla ja oppimisympäristöillä. Vuorovaikutteisuus korostuu arvioinnissa ja palautteessa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää näilläkin vuosiluokilla, mutta se saa nyt uusia sisältöjä. Yhteisistä pelisäännöistä sopiminen oppilaiden ja huoltajien kanssa tuo turvaa. Näiden vuosiluokkien aikana yksilö luo pohjaa aikuisidentiteetilleen ja valmistaa itseään peruskoulun jälkeiseen aikaan. Opetus syventää, rikastaa ja laajentaa aiemmin opittua. Näillä vuosiluokilla tulee myös uusia oppiaineita, joista yhteisiä uusia ovat oppilaanohjaus ja kotitalous. Myös muissa oppiaineissa tapahtuu eriytymistä ja valinnaisuutta tulee aikaisempaa enemmän. (POPS 2014, 280–281.)

2.4. Yleistyvät yhtenäiskoulut

Yhtenäistä perusopetusta voidaan toteuttaa joko yhdessä koulussa tai eri luokka-asteita sisältävien koulujen välillä. Koulupolku voi rakentua monella tavalla, kuten luokkien 1–4 ja 5–9, 1–2 ja 3–9 tai 1–6 ja 7–9 kouluista. Keskeistä on, että koulujen välillä on yhteinen silta, joka tukee oppilaan kasvua ja luo turvallisuutta. (Tanttu 2005, 110–111.) Perusopetuksen Opetussuunnitelman perusteissa 2014 (98, 99, 280) täsmennetään asioita, jotka ovat olennaisia eri nivelvaiheissa. Siirtymiä tarkastellaan väleillä esikoulu–ensimmäinen ja toinen luokka, ensimmäinen ja toinen luokka–kolmannesta kuudenteen luokkaan, kolmannesta kuudenteen luokkaan–seitsemännestä yhdeksänteen luokkaan, seitsemännestä yhdeksänteen luokkaan–perusopetuksen päättäminen ja seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtyminen.

Yhtenäiskoulu on käsite, joka ei ole virallisesti määritelty opetussuunnitelman perusteissa tai opetuslainsäädännössä. Suomen yhtenäiskouluverkosto ry SYVE määrittelee yhtenäiskoulun peruskouluksi, missä samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa kouluyksikössä voi olla opetusta luokka-asteilla 0–10. Tätä määritelmää voidaan myös laajentaa niin, että yhtenäiskoulussa voi olla opetusta vuosiluokilla 0–13, koska usein myös lukio on yhdistetty hallinnollisesti ja toiminnallisesti peruskoulun yhteyteen. (Tanttu 2008, 122.) Tantun (2005, 111) mukaan juuri yhtenäiskoulussa voidaan parhaiten mahdollistaa useita yhtenäiselle perusopetukselle keskeisiä etuja.

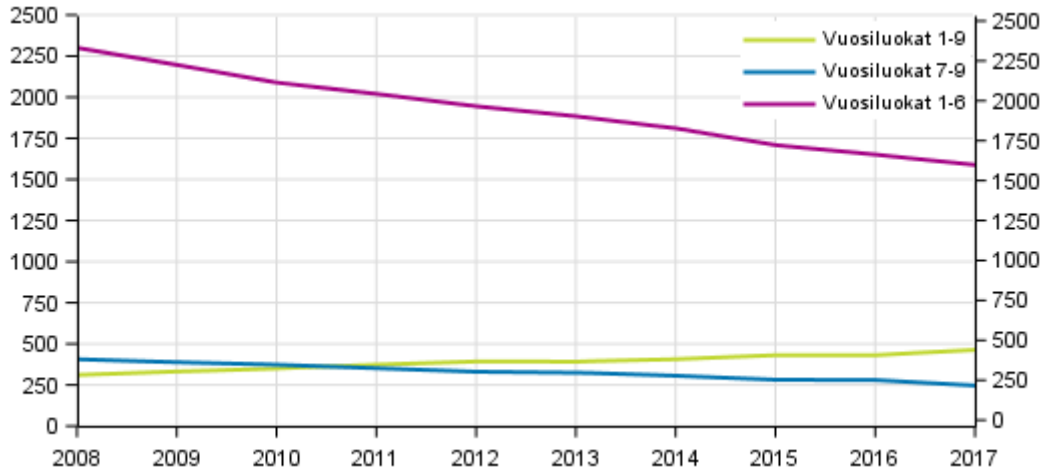
Yhtenäiskoulujen syntyjen taustat juontavat juurensa siihen, kun kuntien tuli pohtia kustannustehokkuutta ja oppilasystävällisyyttä omista oppilasmääristään ja välimatkoistaan riippuen (Tanttu 2008, 122). Lappia voidaan pitää Suomessa edelläkävijänä yhtenäisten peruskoulujen perustamisessa. Taustalla tähän vaikuttavat juuri maantieteelliset etäisyydet sekä halu ratkaista luovasti koulutyön järjestämisen ongelmia. (Pasma, Suutala, Kantola & Mettiäinen 2008, 299.) Paskan ym. (2008, 299–300) mukaan Sevettijärven koulu Inarissa sekä Vuotson ja Lokan koulut Sodankylässä olivat 1990-luvun

alussa syntyneitä Lapin ensimmäisiä yhtenäiskouluja, jotka syntyivät etenkin halusta pienentää oppilaiden koulumatkaa.

Yhtenäiskouluissa ei synny nivelvaiheita, sillä oppilaat ovat koko ajan samassa koulussa ja heillä voi olla osittain samoja opettajia koko peruskoulun ajan (Tanttu 2008, 123). Tantun (2005, 111) mukaan koulun vaihtuminen alakoulusta yläkouluun tapahtuu muutoinkin vaikeaan aikaan, murrosiässä, jolloin nuoren mieli on myös muutoin altis erilaisille houkutuksille. Yhtenäisyyden avulla myös luodaan ehyttä oppimisen polkua ja voidaan sopia yhteiset pelisäännöt. Yläkoulun oppilas voi olla tukioppilana alakoulun puolella ja opettajat voivat toimia sekä ala- että yläkoulun puolella. On myös mahdollista tehdä oppilaiden välisiä sijaistamisia esimerkiksi niin, että yläkoulun oppilas on apuopettajana alakoulun tunneilla. Koko koulun koulukuva, erilaiset yhteiset teemapäivät ja juhlat ovat omiaan luomaan kuvaa siitä, että ollaan samaa yhtenäistä koulua. Professori Matti Rimpelä puhuu kolmesta teesistä, joita ovat ihmisten jatkuvuus, moraalinen jatkuvuus ja fyysinen jatkuvuus. Jos näissä jatkuvuuksissa on puutteita yhdessäkin, lisää se riskiä syrjäytymiseen. Yhtenäiskoulu on omiaan turvaamaan nämä kaikki jatkuvuudet. (Tanttu 2008, 127–130.) Yhtenäiskoulun yhteiset tilat tuovat myös erityistä lisäarvoa alakoulun oppiaineiden opettamiseen, kun saadaan käyttöön monipuolisemmat välineet (Tanttu 2005, 111).

2000-luvun suuntaus on se, että melkein kaikki uudet koulukeskuksiin rakennettavat koulut ovat yhtenäiskouluja. Alueet, joiden oppilasmäärät alenevat, yhdistelevät ala- ja yläkouluja. Samoin tällaiset alueet yhdistävät myös lukioita peruskouluun. Näin perusopetus ja lukio saadaan pysymään lähipalveluna. (Tanttu 2008, 123.) Kasvukeskuksiin syntyvä uusi koulu on usein koulun lisäksi myös toimintakeskus, jossa on muitakin kunnallisia palveluja opetuksen ohella (Johnson & Tanttu 2008, 11–12).

Taulukko 1. Peruskoulujen lukumäärä vuosina 2008–2017 vuosiluokkatiedotteen mukaan (Tilastokeskus 2018)



Yhtenäiskoulut edellyttävät henkilökunnan muutokouluttamista. Muutokset voivat myös tuoda mukanaan entistä enemmän luokanopettajien kaksoiskelpoisuustarvetta ja -halukkuutta. Kaksoiskelpoisuudella tarkoitetaan sitä, että luokanopettajalla on myös pätevyys opettaa luokkia seitsemännestä yhdeksänteen jossakin tai joissakin oppiaineissa. (Tanttu 2008, 132.) Yhtenäiskoulut ovat toisaalta myös omiaan tarjoamaan riittävästi opetustunteja sellaisille opettajille, jotka opettavat vähätuntisia aineita, kuten jotain taideainetta (Tanttu 2005, 111).

Esittelen tämän alaluvun 2.4. lopussa lyhyesti kaksi satunnaisesti valitsemaani yhtenäiskoulua, Kilonpuiston koulun ja Kilpisjärven koulun. Kilonpuiston koulu on yhtenäiskoulu Espoossa, lähellä Leppävaaraa. Luokka-asteita on esikoulusta yhdeksänteen luokkaan ja oppilaita on noin 700. Yleisopetuksen luokkien lisäksi koulussa toimii myös kaksikielisen opetuksen, suomen ja englannin, luokat ensimmäisestä yhdeksänteen luokkaan. Näillä luokilla opetuksen pyrkimyksenä on toiminnallinen kaksikielisyys sekä suomen että englannin kielellä. Kilonpuiston koulussa on myös seitsemän pienryhmää autismin opetusluokkia. Ilmaisutaito on koulun painotuksena, ja sitä toteutetaan monissa oppiaineissa monipuolisilla menetelmillä. Lisäksi yläkoulussa on erillinen

ilmaisutaidon luokka, jonne on hakuoikeus kaikilla espoolaisilla kuudennen vuosiluokan oppilailta. (Espoon kaupungin internetsivut.)

Kilpisjärven koulu sijaitsee Enontekiön kunnassa, Kilpisjärven kylällä Tunturi-Lapissa. Se tarjoaa myös opetusta esikoulusta yhdeksänteen luokkaan. Opetustarjontaa on kahdella eri kielellä, suomeksi ja saameksi. Koulussa on neljä opettajaa, joista yksi opettaa saameksi ja kolme opettaa suomen kielellä. Oppilaita on noin 25. Yläkoulun opetukseen hyvän lisän antaa videoina tuleva etäopetus Helsingin Normaalikoulusta. Koulun tärkeä yhteistyökumppani on Helsingin yliopiston biologinen asema, jonka laboratorioita on saatu käyttää kemian ja fysiikan opinnoissa. Koululla on oma koulumummo, koulun entinen opettaja, joka muun muassa kutoo ja leipoo. Sesonkiaikoina Kilpisjärven koulu on mukana matkailussa tuottamassa ohjelmapalveluita. (Enontekiön kunnan internetsivut.)

2.5 Koulu organisaationa

Organisaatiot ovat ihmisten muodostamia yhteisöjä. Yhteiskuntamme ja työelämä rakentuvat niille, ja jokainen yksilö kuuluu erilaisiin organisaatioihin. Kuuluminen voi olla tahatonta tai omasta tahdosta riippuvaa. Organisaatioiden olemassaolo perustuu johonkin päämäärään. Päämäärää organisaatiossa pyritään toteuttamaan jäsentämällä tarkoitusta, jakamalla työtehtäviä ja hyödyntämällä käytössä olevia voimavaroja. Voimavaroilla viitataan esimerkiksi työvoimaan, rahoitukseen ja teknologiaan. Organisoitumiseen liittyy niin sosiaaliseen yhteenkuulumiseen liittyviä piirteitä kuin toiminnan tehokkuuteen liittyviä piirteitä. Rakenteet, valta ja vastuu ovat käsitteitä, jotka läheisesti liittyvät organisoitumiseen. (Helakorpi 2001a, 17; Sarala & Sarala 2009, 12.)

Organisaatioon koosta riippumatta sille ominaista on työnjako. Joku on organisaation johtaja, ja toisille jäsenille muotoutuvat muut roolit. Organisaatio myös maksuu työtapoja, ja jotkin näistä omaksutuista työtavoista voivat olla tiedostamattomia. Kullakin organisaatiolla on myös omat tapansa toimia ja viestittää. Työorganisaatiolla tarkoitetaan ihmisryhmittymää, joka systemaattisesti pyrkii tiettyihin päämääriin säätelemällä

käytettävissä olevia voimavaroja. Keskeistä on organisaation oivaltaminen inhimillisenä kognition tuottamana artefaktina. Sitä ei tule mieltää asiaksi, esineeksi tai tavaraksi sanojen varsinaisessa tarkoituksessa. (Helakorpi 2001a, 17–18.)

Organisaatioiden on pitänyt muuttua ja kehittyä erityisesti sen vuoksi, että niiden toimintaympäristöt ovat muuttuneet. Tarkasteltaessa koulua tämä on saattanut merkitä esimerkiksi koulujärjestelmän sisäisiä rakenteellisia muutoksia. Tämänkaltaiset muutokset ovat tavallisesti merkinneet organisaatiolle sitä, että niiden on täytynyt sopeuttaa oma toimintansa tilanteeseen sopivaksi. Toimintaympäristön muutokset voivat olla organisaatiolle niin uhka kuin mahdollisuuskin. (Vaherva 2000, 41.) Helakorpi (2001a, 24) listaa kolme keskeistä lainalaisuutta, jotka ovat keskeisiä muutosprosessin taustalla. Ensinnäkin muutoksen toteuttamisessa on peruseriaatteena, että ihmiset, joita muutos koskee, ovat mukana muutoksen suunnittelussa ja toteutuksessa. Toiseksi muutosprosessin tehtävänä on auttaa yksilöä kehittymään ja auttamaan häntä itseään. Kullakin yksilöllä on erilaisia ajatuksia ja arvoja, ja muutosprosessissa tähdätään niiden vapauttamiseen. Kolmantena muutos ei ole pelkkää tekniikkaa eli rakenteellista muutosta, vaan oikeaan filosofiseen perustaan nojautuminen on keskeistä.

Weickin (1976, 1) mukaan organisaatiossa on elementtejä, jotka ovat toisiinsa löyhästi sidoksissa. Löyhä sidos merkitsee sitä, että tapahtumat, jotka ovat keskenään sidoksissa, vaikuttavat toisiinsa mutta samalla kukin tapahtuma pystyy säilyttämään oman identiteettinsä sekä myös jonkin piirteen omasta fyysisestä tai loogisesta erillisyydestään (Weick 1976, 3). Weick (1976, 7) toteaa, että kun järjestelmässä on löyhäsidosuutta, on sen osien erillisuus ja ainutlaatuisuus turvattu ja tämä puolestaan mahdollistaa erilaisten kokeilujen vaalimisen ja uusien ratkaisuvaihtoehtojen etsimisen. Orton ja Weick (1990, 204) puolestaan sanovat löyhän kytköksen konseptin sovellettavuuden perustuvan siihen, että on mahdollista selittää rationaalisuuden ja epämääräisyyden yhtäaikaista esiintymistä asettamatta näitä kahta eri kohteisiin. Tässä konseptissa jokaisella organisaation tasolla saattaa olla toisiinsa liittyviä elementtejä, joiden määrä sekä riippuvuusuhde voi vaihdella. Kukin elementti säilyttää päätösvaltansa tietyllä asteella, mutta toisaalta ne ovat samalla muutosalttiita. Täten löyhä systeemi on samanaikaisesti suljettu ja avoin, rationaalinen ja epämääräinen, spontaani ja harkittu.

Koululla on muista työelämän organisaatiosta eroavia sille tyypillisiä piirteitä. Kasvatus on koulun tehtävä, ja koulun toimintaympäristöä säätelevät laki ja muut säädökset. Koululla ei myöskään ole autonomiaa kaikkia sitä itseään koskevissa päätöksissä. Tiettyjä tapoja ja rituaaleja on muotoutunut koululle sen pitkän historian tuloksena, ja nämä tavat ja rituaalit eivät ole tyypillisiä muiden organisaatioiden kentillä. Koulussa sosiaaliset suhteet ovat normaalia enemmän olemassa, koska koulussa toiminta perustuu vuorovaikutukseen. Koululta myös odotetaan esimerkillisyyttä. Viimeisempänä mainittakoon vielä, että tavallista suuremmat hierarkiatasot ovat läsnä koulussa. (Helakorpi 2001a, 43.)

Kouluorganisaation erityispiirteitä korostettaessa on myös pantava merkille, että koululle tyypillistä on yhteiskunnallinen ohjaus. Se perustuu kahteen järjestelmään, joita ovat hallinnollinen järjestelmä ja pedagoginen järjestelmä. Hallinnollinen järjestelmä perustuu sääntöihin, määräyksiin sekä ohjeisiin. Pedagoginen järjestelmä puolestaan on enimmäkseen tavoitejärjestelmä, ja se esiintyy koululaeissa, perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sekä koulun säännöissä. Pedagoginen järjestelmä kattaa ohjeet työtavoista ja työmuodoista, ja näitä tapoja ja muotoja koulun opettajat ja muu henkilökunta tulkitsee. Tulkinnoista syntyvien tulosten seurauksena he sitten toimivat tietyn tavoin. Tyypillinen piirre on, että hallinnollinen järjestelmä ja pedagoginen järjestelmä eivät aina tue toisiaan. Päinvastoin, jopa ristiriitaisuuksia saattaa esiintyä näissä kahdessa järjestelmässä. (Helakorpi 2001a, 45–46.)

Kouluorganisaation kolme tasoa ovat yhteiskuntataso, organisaatiotaso ja toimintataso. Koulun henkilökunta ja oppilaat synnyttävät toimintatason. Organisaatiotasolla kohtaa yhteiskunnan odotukset ja laaditut säännökset, ja lisäksi tällä tasolla ovat koulussa vallitsevat epäviralliset säännöt, normit ja toimintatavat. Nämä synnyttävät koulukulttuurin. Organisaatiotasolla yritetään sovittaa yhteiskuntatason ja toimintatason kysymyksiä. Koululle ominainen piirre on monitasoisuus, ja tähän liittyy tulkintaongelmia. Esimerkkinä mainittakoon, että koulussa on kysymys kasvatuksesta ja kasvatuksen tavoitteista, ja näistä tavoitteista on ideologisia eroavaisuuksia kunkin mielipiteissä. (Helakorpi 2001a, 46.)

Isoissa kouluissa organisaatioon pätevät samat seikat kuin minkä tahansa yhteisön organisaatioon. Keskeisintä on, että pystytään luomaan toimiva organisaatio, oli sen kokoon sitten mikä tahansa. Toimiva organisaatio pystyy hoitamaan työt ja tehtävät laadukkaasti ja tehokkaasti. Isojen koulujen tulee huomioida myös toiminnallisten yksiköiden määrä ja laatu. Primäärinä tulee kuitenkin aina olla mielekkyys tekemisessä, kun taas organisaatio ja hallinto ovat sekundäärisiä. Keskeistä on myös huomioida se, että organisaatio on mahdollisimman selkeä, kun tarkastellaan suuria kouluja. Tulee miettiä, että miten luoda sellainen organisaatio, että se tukee parhaalla mahdollisella tavalla koulun perustehtävää, eli opetus- ja kasvatustavoitteita. Hallinnossa työskentelevien henkilöiden lukumäärä vaikuttaa merkittävästi kouluorganisaation ominaisluonteeseen. Karkeasti voidaan sanoa, että 25 päätoimista työntekijää kohden tulisi koulussa olla yksi lähes kokopäiväinen hallintohenkilö. Tämä hallintohenkilö voi olla rehtori, virka-apulaisrehtori tai luottamusapulaisrehtori, ja näillä henkilöillä tulee olla riittävän paljon huojennusta heidän opetusvelvollisuudestaan. Tähän esitettyyn lukumäärään toki vaikuttavat useat koulun erityispiirteet. Näillä erityispiirteillä viitataan esimerkiksi maahanmuuttajaoppilaiden lukumäärään tai erityisoppilaiden määrään. (Kalo 2008, 81–82.)

Oppivalla organisaatiolla tarkoitetaan organisaatiota, jolle on luonteenomaista jatkuva oppiminen ja itsensä muuttaminen niin yksilö-, ryhmä- kuin organisaatiosollakin. Oppimista hyödynnetään systemaattisesti, ja se liittyy päivittäisiin toimiin. Kaikilla organisaation tasoilla tulee olla mahdollisuus avoimeen vuoropuheluun, ja yhdessä tekemisen henki sekä ryhmäoppiminen korostuvat. Kaikilla oppivaan organisaatioon kuuluvilla tulee olla näkemys siitä, että kunkin jäsenen toiminta on vaikuttamassa kokonaisuuteen ja myös kokonaisuus vaikuttaa kuhunkin jäseneseen. Innovatiivinen kehittäminen vaatii oppivan organisaation kentällä riskinottoa ja kyseenalaistamista. Myös johtajuus on tärkeässä asemassa erityisesti niin, että vastuuta on jaettava. Kannustava ilmapiiri sekä rehellinen palaute ovat keskeisiä. (Vaherva 2000, 42.)

Voidaankin pohtia, onko koulu oppiva organisaatio. Vaikka kouluissa oppiminen on päivittäistä toimintaa, niin oppivan organisaation tunnuspiirteet se täyttää vain osittain. Kuten jo edellä todettiin, suomalainen koulujärjestelmä on edelleen melko hierarkkinen

ja byrokraattinen. Itse asiassa koulun tehtävä on varsin monimuotoinen, ja esimerkiksi kasvatuksen tuloksia on hankala mitata. Opettajan työn autonomisuutta jarruttavat monet säädökset. Lisäksi opettajan työ on pääasiassa individualistista, vaikka opetus nähdäänkin yhteisenä tehtävänä. Pedagoginen johtajuus jää rehtoreilta vähäiseksi. Jos toimittaisiin oppivan organisaation periaatteiden ehdoilla, tarvittaisiin enemmän oppimista ja opetustoimintojen yhteistä ja avointa käsittelyä ja kehittämistä. (Vaherva 2000, 43.)

Vaherva (2000, 44–45) listaa viisi Sengen peruspilaria, joille oppivan organisaation ajatus rakentuu. Ensimmäinen näistä peruspilareista on yhteisen vision muodostaminen, joka tukee sitoutumista pitkän aikavälin tavoitteisiin. Toisena ovat mentaaliset mallit. Näillä viitataan syvälle juurtuneisiin oletuksiin, jotka ovat vaikuttamassa siihen, miten ymmärrämme todellisuutta ja miten toimimme. Ne ovat vaikeasti muutettavissa. Mentaaliset mallit ovat olleet osaltaan vaikuttamassa siihen, että esimerkiksi koulussa on tullut tapa määrittää ongelmat oppilaiden ongelmiksi. Kriittisen itsereflektion avulla puolestaan voidaan nähdä aukot ympäristön hahmottamisen tavassa. Neljäs peruspilari on henkilökohtainen osaaminen. Tällä viitataan esimerkiksi siihen, että opettajien tulee päästä mukaan päätöksentekoon, joka liittyy heidän omaan työhönsä. Työympäristö tulee näin nähdä oman toiminnan kautta luoduksi. Systeminen ajattelu on peruspilareista viides, ja siinä yhdistetään kaikki toiminta käytännön ja teorian kokonaisuudeksi.

3. JOHTAMINEN

Kolmannessa luvussa tarkastellaan johtamista. Käsitellään sitä, mitä johtaminen yleisesti on ja pohditaan, millaisia erilaisia johtajuuksia on. Kolmannessa alaluvussa käsitellään vielä erikseen juuri koulun johtamista.

3.1. Mitä on johtaminen?

Johtamisessa keskeisiä käsitteitä ovat johtaja ja johtajuus. Johtaja-sana viittaa yhteen henkilöön, ja johtajuus taas käsittää koko henkilökunnan (Kemppinen 2009, 21). Johtamisen käytännön ilmenemiseen ovat vaikuttamassa kolme tekijää. Ensinnäkin johtaja itse vaikuttaa siihen, toisekseen johdettavat vaikuttavat siihen ja kolmantena myös tilanne vaikuttaa siihen. (Kaukkila & Kähkönen 2009, 35.)

Johtaminen on olennainen osa organisaatioelämässä. Jokainen yksilö mieltää johtamisen eri lailla. Johtaminen myös ilmenee eri tavalla erilaisissa konteksteissa, kuten eri tilanteissa ja ympäristöissä. Johtaminen liittyy johdon ja esimiesten toimintaan, mutta siihen kuuluu monia muitakin seikkoja. Johtamisen käsittäminen yksinomaan johdon ja esimiesten toimintana on aivan liian pelkistetty tapa oivaltaa johtamisen kenttää. Myös johtamistutkimuksissa on ollut voimakkaana ajatussuuntana ymmärtää johtaminen johdon ja esimiesten toiminnan kautta. (Juuti 2013, 23–24.)

Johtaminen on ihmisten välistä toimintaa, ja johtaminen syntyy vähitellen vuorovaikutuksen edetessä. Johtaminen liittyy tiettyihin yksilöihin, ja se muotoutuu erilaiseksi vuorovaikutuksen edetessä. On useita tapoja, miten vuorovaikutuksessa olevat yksilöt voivat itse vaikuttaa johtamisen kehittymiseen. Vaikka joku olisi nimetty johtajaksi, niin hän ei silti aina johda. Johtaminen onkin yhteistä, jaettua toimintaa yksilöiden välillä. Lisäksi johtaminen käsittää sen, että keskenään vuorovaikutuksessa oleville yksilöillä on yhteisiä päämääriä. (Juuti 2013, 24.)

Salonen (2000, 24) puolestaan määrittelee johtamisen toiminnan, tekojen ja kehityksen ohjaamisena ja suuntaamisena. Johtaminen on pääsääntöisesti työskentelyä eri ihmisten sekä ryhmien kesken, ja tämän työskentelyn lähtökohtana on yhteinen tavoite, joka pyritään saavuttamaan. Johtajan on mahdollistaa siirtää ja jakaa tehtäviä toimivallan puitteista riippuen, mutta vastuuta johtajana ei pysty siirtämään. (Salonen 2000, 24.)

3.2. Erilaisia johtajuuksia

Juutin (2013, 77) mukaan strateginen johtaminen sekä tavoite- ja tulosjohtaminen edustavat päämäärähakuisia johtamismalleja. Strategiaa voidaan pitää organisaation suunnan määrittäjänä. Kun strategia on hyvä, se vie organisaatiota kohti sen haluttua saavutettua tilaa. Strategiaa myös tarvitaan kohdistamaan organisaation toimintaa, tuomaan sille identiteettiä sekä johdonmukaisuus. (Juuti 2013, 80.) Tavoitejohtamisen juuret juontuvat 1950-luvulle, ja 1980-luvulla se muuntui Suomessa tulosjohtamiseksi. Tavoitejohtamista pidetään järjestelmänä, joka yhdistää yrityksen kasvu- ja tulospäämäärät kunkin johtajan tarpeisiin. Tällöin johtaja antaa oman panoksensa yritykselle ja pystyy kehittämään johtajana. Tavoitejohtaminen on myös toisarvoisesti yhdistetty ihmisten johtamisen alueelle, vaikkakin päämäärähakuisin tarkoituksin. (Juuti 2013, 87–88.)

Johtaminen on merkityksen johtamista, kun sitä tarkastellaan kulttuuritutkimuksen kautta. Kulttuuritutkimuksen mukaan organisaatiot ovat merkitysjärjestelmiä, ja ne ovat syntyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Organisaatiot sekä synnyttävät että säilyttävät sosiaalista merkitystä erilaisten tarinoiden ja uskomusten kautta. Ihmiset, jotka työskentelevät organisaatioissa, puolestaan hakevat merkitystä työlleen. Organisaatiot muodostuvat tällä tavoin sosiaalisten suhteiden verkostoiksi, ja sen jäsenten toiminta saa merkitystä organisaatiossa vallitsevan kulttuurin kautta. Merkityssisällöt toiminnassa muotoutuvat kulttuurisesti, ja kulttuuri heijastuu muun muassa erilaisissa uskomuksissa, ideologioissa ja symboleissa. Kun organisaatiokulttuuri on vahva ja johdon päätökset ovat miellyttäviä, henkilöstö tukee johdon päätöksiä. Kun taas organisaatiokulttuuri on vahva ja johdon päätökset ovat epämiellyttäviä, henkilöstö saattaa vastustaa päätöksiä. Organisaatiokulttuurin ollessa heikko on useimmiten niin, että henkilöstö suhtautuu eri

tavoin johdon ratkaisuihin. Merkitysten johtaminen on ihmisten ajattelumalleja muokkaavaa viitekehysten rakentamista. Näitä viitekehäksiä voidaan rakentaa tilanteiden taustoja sekä niissä esiintyviä roolihahmoja muovaamalla. Lisäksi viitekehäksiä voidaan mukauttaa tarinoiden kerronnalla, jolloin niissä esiintyvien henkilöahmojen välille muotoutuu tiettyjä suhteita. (Juuti 2013, 115–117.)

Johtaminen on paljon asiantuntijoiden johtamista, ja tällöin se on osaamisen johtamista. Johdettaessa asiantuntijoita haaste on siinä, että johtaja ei voi tietää alaisiaan enemmän. Osaamisen johtamisessa esimiehen tehtävänä on vastata toiminnan strategiasta, budjetista ja taloudellisten tulosten aikaansaamisesta. Esimies myös osallistuu erilaisiin kokouksiin, joissa puhutaan esimerkiksi asiakkuuksista, toiminnan laadusta, yhteistyöstä ja resursseista. Hänen työhönsä sisältyy myös paljon erilaisia kontakteja, joissa ollaan läsnä moninaisten asioiden välityksellä, sekä erilaisia selvittelyjä. Kaiken kaikkiaan osaamisen johtamisessa esimiehen työ on vuorovaikutuksellista ja laaja-alaisella tavalla asioihin kohdistuvaa. (Juuti 2013, 163–164.)

Johtaminen voi olla myös innovatiivisuuden johtamista. Innovatiivisuudella tarkoitetaan keinoa, jolla saavutetaan päämäärä eli innovaatio. Innovatiivisuuteen liittyvät olennaisesti muutoshalu, mielen avoimuus, yritteliäisyys ja luovuus. Maaperää innovatiivisuudella ovat luomassa avoimuus, joustavuus ja erilaisuuden arvostaminen. Johtaminen on vaikuttamassa merkittävästi innovaatioihin. Jotta johto edistää innovaatioita, sen on kohdennettava resursseja uusien tuotteiden ja palveluiden kehittelyyn, luotava yli yksikkörajojen ulottuvaa yhteistyötä luovan ongelmanratkaisun mahdollistamiseksi ja kohdistettava innovaatiotoiminta osaksi organisaation strategiaa. (Juuti 2013, 172–176.)

Juutin (1995, 65) mukaan muutoksen johtaminen (transformational leadership) on olemassa olevan organisaatiokulttuurin uudistamista. Nykyisissä organisaatioissa muutosten toteuttaminen on yleistä, ja niitä perustellaan toiminnan kehittämisen avulla. Kun ympäristö muuttuu, on myös organisaation muututtava, mutta muutoksia tulee osata johtaa. Muutokset ovat omiaan haastamaan johtamisen, ja ne voivat lisätä kitkaa yksilöiden suhteissa. (Juuti 2013, 179.) Muutokset ovat myös usein vaikeita, ja ne ottavat aikaa.

Muutostilanteissa johtajalla on hyvä olla erilaisia strategioita siihen, että organisaatiossa säilyy motivaatio, toimintakyky ja tietoisuus tapahtuvista asioista. (Salonen 2000, 25.)

Johtajuus voidaan myös jaotella asioiden johtamiseen (management) ja ihmisten johtamiseen (leadership). Ne eivät ole vastakohtia toistensa kanssa, vaan kaikissa johtamistilanteissa esiintyy jonkin verran näitä kumpaakin. Kun käsiteltävät asiat ovat tuttuja, saa asioiden johtaminen enemmän painoarvoa. Kun taas käsiteltävät asiat ovat uusia, ihmisten johtamisella on isompi painopiste. (Juuti 2007, 201–202.) Ihmisten johtamisen yleisnimityksenä pidetään keskustelemaa johtajuutta (Juuti 2013, 123).

3.3. Koulun johtaminen

Koulun johtamista voidaan pitää yhtenä johtamisen lajityyppinä. Sitä määrittää sen konteksti, kouluympäristö. Opetuksen myötä koulun johtamiselle syntyy professionaalinen pilari. Oppilaitosjohtaminen on koulun johtamisen yläkäsite, koska koulun johtaminen kohdentuu erityisesti perusopetuksen oppilaitosjohtamiseen ja oppilaitosjohtaminen puolestaan käsittää laajasti erilaisten oppilaitosorganisaatioiden johtamisen. (Ojala 2007, 131.)

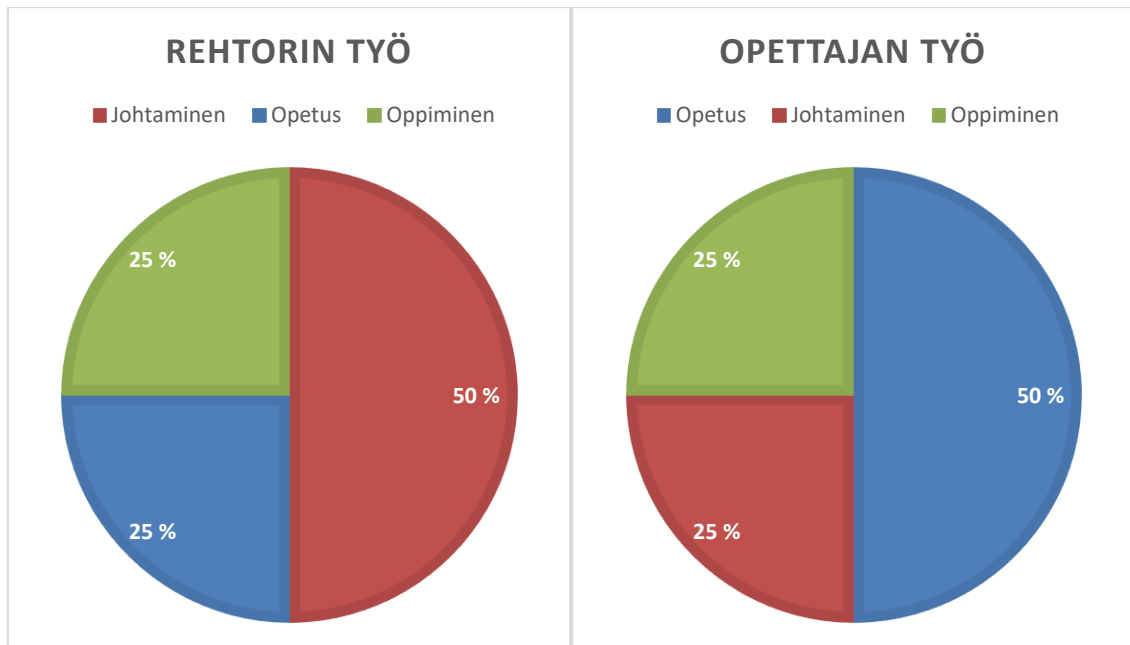
Koulun johtaminen on julkista johtamista. Sen toiminnan perustana voidaan pitää yleistä etua, ja johtamisen tavoitteet nojaavat yhteiskuntapoliittisiin päämääriin. Johtajia julkisessa hallinnossa voidaan pitää kansamme palvelijoina. Julkisessa hallinnossa pannaan toimeen hallinto-oikeuden periaatteet, kuten demokratian säännöt, kaikkien yhdenvertainen kohtelu, objektiivisuus ja oikeusturva. Julkinen johtaja on yleensä kompromissijohtaja, ja hän toimii virkavastuulla. Pääsääntöisesti julkinen johtamisprosessi on julkinen. Julkiseen johtamiseen heijastuu se, että johtamisen tavoitteet voivat olla keskenään ristiriitaisia ja epäselviä. Lisäksi tavoitteet muuttuvat, kun poliittiset voimasuhteet muuttuvat. Painostava julkisuus on piirre, joka liittyy julkiseen johtamisen piiriin. Puutteet oikeanlaisista johtamisvälineistä sekä oikeista tulostavoitteista liittyvät osaltaan myös julkiseen johtamiseen. (Vuohijoki 2007, 172–174.)

Suomalaista koulun johtamista arvostetaan erittäin korkealle. Rehtorin tehtävää voidaan pitää omana ammatillisena professionaan, ja se vaatii moniulotteista substanssiosaamista pedagogiikan, henkilöstöjohtamisen, muutosjohtamisen ja talousjohtamisen osalta. Lisäksi edellytetään runsasta tietämystä koulutuksellisista kehitystrendeistä ja tutkivaa työtettä. Suomen koulujen erityispiirteenä on se, että meillä rehtorit ovat kelpoisia opettajiksi ja pedagogista johtamista voidaan pitää suomalaisen peruskoulun johtamisen tukipilarina. Toisaalta parempaa huomiota tarvittaisiin kansainvälistymisen ja koulu-toimenhallinnon suhteen. Lisäksi koulun ja paikallisen kouluhallinnon suhteita tulisi viedä parempaan suuntaan. (Johnson & Pennanen 2007, 13; Juusenaho 2007, 153–154.)

Koulu on asiantuntijaorganisaatio, kun kriteereinä pidetään tuottavaa työtä tekevien ihmisten koulutustasoa ja heidän itsenäisyyttään omissa työtehtävissään (Ahonen 2001, 60). Asiantuntijaorganisaatiolle on tyypillistä yhteisön jäsenen kaksijakoinen roolikenttä, toisaalta jäsen on oman alueensa itsenäinen asiantuntija, mutta toisaalta myös koko organisaation edustaja. Asiantuntijaorganisaatiossa sen jäsenen mielenkiinto osallistua organisaatiotason toimintaan perustuu siihen, kuinka paljon käsiteltävä asia liittyy hänen itsensä työtehtäviin. (Vulkko 2007, 108.) Rehtorin tulee sovittaa oma johtamisensa koulun perustehtävään, opetukseen ja kasvatukseen. Perustehtävä ohjaa jokaisen koulussa työskentelevän ammattikunnan toimintaa. Rehtorin olisi hyvä olla koko kouluhenkilöstön lähellä ja saavutettavissa kaikkina aikoina, mutta erityisesti isoissa kouluorganisaatioissa tämä voi olla toisinaan haasteellista. Suurissa muutosprosesseissa, kuten yhtenäiskouluhankkeissa, on rehtorin yritettävä tasapainoilla yhtä aikaa pysyvyyden ja muutoksen välimaastossa. (Ahonen 2001, 61–62.)

Johtaminen on usein teettämistä. Rehtorin tulee delegoida tehtäviä alaisilleen, vastaavalla tavalla kuin opettaja delegoi tehtäviä oppilailleen. Koulun organisaation vahvuus riippuu muun muassa koulun koosta, koulumuodosta ja opetuksen luonteesta. Yleisesti peruskouluissa rehtoreille on kasaantunut liikaa tehtäviä ja henkilöstöä, jolle tehtäviä voisi delegoida, on liian niukasti. Apulaisrehtoreita on vähän ja myös rehtorin apuna toimivien opettajien opetusvelvollisuus on peruskoulussa niin suuri, että se ei saa johtajuuden painoarvoa. (Ahonen 2001, 62–63.)

Opettaja huolehtii opetuksestaan asiantuntevasti, ja tekee erilaisia pedagogisia ratkaisuja opetussuunnitelman rajoissa. Kauempana on ajatus opettajan osallistumisesta hallinnollisiin päätöksiin, koska niiden usein ajatellaan kuuluvan vain johtamisen portaalle. (Vulkko 2007, 105.) Vulkko (2007, 111) korostaa, että opettajalla tulee kuitenkin olla myös käsitys johtamisesta ja rehtorilla tulee olla käsitys opettamisesta ja oppimisesta. Onkin monia kouluja, joissa käytetään liian vähän aikaa asioiden käsittelemiseen yhdessä. Tällainen asioiden yhteinen käsittely rakentaa yhteistä todellisuutta. Ihminen hahmottaa itsensä paremmin osaksi kokonaisuutta, vaikka kaikkien asioiden käsittely ei suoranaisesti häntä koskisikaan. Rehtorin tulee jakaa eri työtehtävät niin, että pystytään palvelemaan eheästi kokonaisuutta. Tämä puolestaan merkitsee sitä, että esimerkiksi opettajien ei tule aina tehdä keskenään yhtä paljon tai samoja asioita. (Ahonen 2001, 65.) Vulkko (2007, 111) täsmentääkin, että organisaatiossa on keskeistä hyödyntää sen henkilöstön asiantuntijuuden erilaisia vahvuuksia.



Kuvio 1. Rehtorin ja opettajan asiantuntijuus. (Vulkko 2007, 112 mukaillen)

Koulut eroavat toisistaan huomattavasti hallintorakenteensa osalta. Toinen ääripää on pieni, kahden opettajan koulu, jossa toinen opettaja vastaa myös hallinnollisista asioista oman opetustyönsä lisäksi. Toinen ääripäistä taas on yli tuhannen oppilaan koulukokoonaisuus. Tällaisessa kokonaisuudessa on tavallisesti useita eri toimipisteitä, jotka on yhdistetty, ja hallinnollinen rakenne on jo suhteellisen moniulotteinen. Ensimmäiseksi mainitut pikkukoulut, jotka usein ovat niin sanottuja kyläkouluja, ovat nykyään varsin harvinaisia ja vähenevät edelleen. Sen sijaan suuret, yli tuhannen oppilaan koulukokoonaisuudet, ovat maassamme lisääntymässä. (Ojala 2007, 138–139.) Kuitenkin tärkeimmät rehtorin johtamisroolit, kuten esimerkiksi opetuksen kehittämistehtävät ja arviointitehtävät, ovat rehtorin työssä tärkeitä koulun koosta riippumatta (Ojala 2007, 145).

Opetusalalla on naisenemmistö, mutta rehtoriksi valikoituvat usein opetuskokemusta omaavat miehet. Tavallisimmin opettajasta rehtoriksi siirrytään oman työyhteisön kautta. Tämä liittyy vanhaan, mutta edelleen vallalla olevaan opetusalan ajatteluun, jonka mukaan rehtoriksi tulisi valita koulun vanhin miesopettaja, kun vanha rehtori tulee eläkeikään. Tällainen käytäntö puolestaan on omiaan vaikeuttamaan muutoksen johtamista, koska usein koulussa jo ennestään työskennellyt pyrkii säilyttämään koulun aikaisemmat arvot ja toimintamallit. Toisaalta rehtorin valitseminen samasta tutusta koulusta sisältää myös etuja. Tällöin rehtori tuntee entuudestaan koulun rutiinit sekä vahvuudet ja heikkoudet. Hänellä on myös tietoa oppilaiden huoltajista. Huomionarvoista rehtori-valinnoissa on myös se, että melkein puolet rehtoreista ei ole hakenut itse kyseistä työtä, vaan ovat pikemminkin joutuneet tai ajautuneet siihen. Myös tämä seikka on omiaan heikentämään tarvittavaa muutosjohtamista, koska rehtori voi tällöin kokea itsensä enemmänkin passiiviseksi ja sopeutujaksi (Juusenaho 2007, 160; Pennanen 2007, 79–80.)

Pennanen (2007, 83) on tutkinut, miten rehtoreiden työ vastaa heidän toiveitaan, ja tutkimuksen mukaan toiveet ja käytäntö eivät kohtaa. Asioiden johtaminen painottuu, eikä ihmisten johtamiseen jää riittävästi aikaa. Uhkana pidetään myös, sitä, että päivittäisten käytännön asioiden hoitamisen määrä on lisääntynyt, mutta toisaalta oman johtamistoiminnan kehittämisen mahdollisuudet ovat myös lisääntyneet. Pennanen (2007, 83–84) mukaan rehtorin voimavarat ja työn vaatimukset eivät ole tasapainossa, vaan työpäivät

ovat pitkiä ja myös vapaa-ajalla joudutaan käsittelemään johtamistehtäviä. Oppilashuoltoon liittyviä tehtäviä rehtorit pitävät erityisen haastavina (Vuohijoki 2007, 181).

Koulun johtamisteorioita ja niiden vaiheita voidaan jäsentää neljään eri vaiheeseen, joita ovat traditionaalinen tieteellinen liikkeenjohto, ihmissuhteiden koulukunta, uustieteellinen liikkeenjohto sekä inhimillisten voimavarojen teoria. Traditionaalisen tieteellisen liikkeenjohdon mallissa kouluun on siirretty esimies vastaan alainen -ajattelu, ja koulutus nähdään välineellisenä. Rehtori kontrolloi jatkuvasti opettajia ja opettajat oppilaita. Ihmissuhteiden koulukunnan malli on traditionaalisen tieteellisen liikkeenjohdon mallin vastakohta. Keskeistä ihmissuhteiden koulukunnan mallissa on demokraattinen päätöksenteko. Tähän malliin liittyy myös kova vaatimus työtyytyvyydestä ja siitä, että opettajat kokevat hyödyllisyyden tunnetta. Nyt on havaittu, että tehokasta toimintaa koulussa ei saavuteta yksinomaan sillä, että opettajat kokevat itsensä onnellisiksi. Uustieteellisen liikkeenjohdon malli on tarkoittanut huomion kiinnittämistä kontrolliin, perusteltavuuteen, ennustettavuuteen ja tehokkuuteen. Mielenkiintoisuus perustuu kehittämismielessä tehtäviin, pätevyysiin sekä metodeihin. Inhimillisten voimavarojen teorian mallissa pyrkimyksenä on yhdistää tehtäväkeskeisyys ja inhimillinen tekijä. Etusijalla tässä mallissa ovat yksilö ja hänen kykynsä. Johtaminen perustuu jaettuun päätöksentekoon. (Helakorpi 2001b, 62–63).

Sahlberg (2007, 48–50) listaa ohjeet koulun johtamisen avaimiksi. Niistä ensimmäinen on, että johtajan tulee olla pelaaja, ei katselija. Toiseksi, kunkin tulee johtaa omien arvojensa mukaan. Kolmanneksi koululle tulee luoda tulevaisuusohjelma. Nykypäivänä koulujen on tärkeää luoda oma käsityksensä tulevaisuudesta, joka perustuu yhteisiin arvoihin ja näkemyksiin. Tulevaisuusohjelman avulla voidaan olla vaikuttavassa koulun valitseviin arvojärjestelmiin. Lisäksi sillä on helpompi tehdä konkreettiseksi se, miten opetuksessa vastataan tulossa oleviin kehityskysymyksiin. Neljäntenä avaimena on kollektiivisen älykkyyden vaaliminen. Se on jaettua tietämistä, joka yhdistää yksilöllisen ymmärtämisen ja kokemuksen. Kollektiivinen älykkyys on yhteisön yhteinen voimavara. Viidentenä seikkana on se, että on johdettava kestävää monimuotoisuutta. Kasvava tietoisuus monimuotoisuuden tärkeydestä onkin yksi kestävä johtamisen perusedellytyksistä.

Tarkastelen tämän alaluvun loppuksi koulun johtamista vielä kansainvälisestä näkökulmasta. Norjassa ei rehtorilta edellytetä minkäänlaista hallinnollista tai johtamistaidollista koulutusta. Siellä ei myöskään ole mitään kansainvälistä instituutiota, joka koordinoisi oppilaitosjohdon koulutusta. Tarkasteltaessa Yhdysvaltoja ei oppilaitosjohdon koulutusta voi arvioida yhtenäisesti, koska koulutuksen järjestäminen on jokaisen osavaltion vastuulla. Englannissa on puolestaan keskitetty oppilaitosjohtamisen koulutusjärjestelmä, National College for School Leadership. (Alava 2007, 236–241.)

4. TUTKIMUKSEN METODOLOGIA

Neljännessä luvussa Tutkimuksen metodologia tarkastellaan tutkimuksen fenomenografista lähestymistapaa, tutkimuksen lähtökohtia sekä tutkijan esiymmärrystä suhteessa tutkimukseen.

4.1. Fenomenografinen lähestymistapa

Fenomenografia on analyysimenetelmä ja tutkimusote, joka soveltuu erityisesti kvalitatiiviseen tutkimukseen. Fenomenografia sanana tulee kreikan kielestä, sana *phainomenon* tarkoittaa ilmiötä ja sana *graphein* tarkoittaa kuvaamista, merkitsemistä, kirjoittamista ja mittaamista. Fenomenografiassa on ajatuksena tutkia, miten tutkittavat kuvaavat ilmiötä. Näin ollen fenomenografian tavoitteena on tutkia yksilön kuvauksia, käsityksiä, ymmärtämisen tapoja sekä käsitteellistämiä. (Kakkori & Huttunen 2014, 381.) Metsämuuronen (2005, 210) tähdentää, että eri ihmisten käsitykset samastakin asiasta voivat erota huomattavasti toisistaan riippuen esimerkiksi iästä, koulutuksesta, kokemuksista ja sukupuolesta. Lisäksi Metsämuuronen (2005, 211) tarkentaa, että on huomioitava käsityksen olevan dynaaminen ilmiö, eli käsitykset voivat muuttua. Fenomenografialla ei ole omaa kvalitatiivisen aineiston keräysmetodia, mutta siinä käytetään paljon yksilöhaastatteluja ja teemahaastatteluja tai avoimia haastatteluja (Kakkori & Huttunen 2014, 381).

Fenomenografiaa ei tule sekoittaa fenomenologiaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 168). Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusperinne kuuluu laajempaan hermeneuttiseen perinteeseen. Sen erityispiirteenä on, että sekä tutkimuskohteena että tutkijana on ihminen. Tutkimuksen filosofiksi ongelmiksi nousevat näin ollen erityisesti ihmiskäsitys ja tiedonkäsitys. Tutkimuksen teon kannalta tärkeitä käsitteitä puolestaan ovat kokemus, merkitys, yhteisöllisyys, ymmärtäminen ja tulkinta. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40.) Kuten Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 168) teoksessa todetaan, fenomenografiaa voidaan pitää eri määritysten kautta joko fenomenologian lapsena tai avioliiton kautta tullessa fenomenologian serkkuna. Fenomenologian lapseksi fenomenografiaa voidaan kutsua

silloin, kun se määritetään kokemuksen ja tietoisuuden kautta. Mutta avioliiton kautta tullut fenomenologian serkku fenomenografia on silloin, kun fenomenologia sijoittuu teorioiden ja metodien joukkoon, fenomenografian jakaessa ne vain osittain tai ei ollenkaan.

Fenomenografisen tutkimusotteen isänä pidetään Ference Martonia. Hänen mukaansa fenomenografia on: ”Empiirinen tutkimus niistä rajoitetuista ja laadullisesti erilaisista tavoista, joilla erilaiset ilmiöt ja aspektit ympärillämme olemasta maailmasta koetaan, käsitteellistetään, havaitaan ja tajutaan. Nämä erilaiset kokemukset, ymmärtämiset ja niin edespäin karakterisoidaan niin sanotuilla kuvauksen kategorioilla. Kuvauksen kategoriat liittyvät toisiinsa loogisesti, ja ne ovat hierarkkisessa suhteessa toisiinsa annettujen kriteereiden suhteen mukaisesti. Tällaista järjestäytyntä ryhmää kuvauksen kategorioita kutsutaan kyseessä olevan käsitteellisen ilmiön tulosvaruudeksi.” (Kakkori & Huttunen 2014, 381–382.) Suomalaisista tutkijoista mainittakoon Uljens, joka on perehtynyt fenomenografiaan (Hirsjärvi & Hurme 2008, 169).

Fenomenografisen tutkimusotteen ensimmäinen tärkeä piirre on perspektiivin valinta, toisena olennaisena piirteenä on ilmiön olemuksen tarkastelu ja kolmantena tärkeänä piirteenä on se, että aineiston pohjalta tehtävät luokitukset kattavat koko vastausten variaation ja syntyvät niistä ilmaisuista, joilla ihmiset kuvaavat havaintojaan. Perspektiivin valinnassa on erotettavissa ensimmäisen asteen perspektiivi ja toisen asteen perspektiivi, josta fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita. Ensimmäisen asteen perspektiivissä tavoitteena on orientoitua meitä ympäröivään maailmaan sekä tehdä tästä meidän maailmastamme päätelmiä. Toisen asteen perspektiivissä taas on tavoitteena orientoitua yksilön ajatuksiin häntä ympäröivästä maailmasta ja tehdä näistä ajatuksista erilaisia päätelmiä. Käsittämisellä tarkoitetaan sitä, että jollekin ilmiölle annetaan merkitys. Näin ollen käsitys on ihmisen ja ympäristön välillä oleva perustavanlaatuinen suhde. Toisen fenomenografiselle tutkimusotteelle keskeisen piirteen, ilmiön olemuksen tarkastelun, mukaan ilmiön yleisen ja ihmiselle ominaisimman tason väliin mahtuu vielä taso, joka on erityinen kiinnostamaan fenomenografista tutkijaa. Tämä taso on nimeltään käsitteellistämistapojen ja ajattelun muotojen taso. (Järvinen & Järvinen 2011, 82.)

Järvinen ja Järvinen (2011, 82–83) pelkistävät fenomenografisen tutkimusotteen vaiheet kuudeksi eri vaiheeksi. Näistä ensimmäinen on se, että rajataan jokin ilmiö tarkastelun kohteeksi ympäröivästä maailmasta. Toiseksi rajataan yksi tai useampi ilmiötä koskeva tarkastelukulma. Kolmantena vaiheena suoritetaan haastattelut, ja nämä haastattelut koskevat ihmisten käsityksiä kyseessä olevasta ilmiöstä. Neljänneksi kirjoitetaan nauhoitetut haastattelut. Viidentenä vaiheena on kirjoitettujen tekstien analysoiminen ja kuudenneksi analyysin tulokset kirjoitetaan kuvauskategorioksi.

Martonin kategorioiden kehittäminen on keskeinen vaihe fenomenografisessa tutkimusotteessa. Kategorisointisysteemejä on erotettavissa kolme; horisontaalinen, vertikaalinen ja hierarkkinen. Horisontaalinen kategorisointi merkitsee, että kvalitatiivisesti erilaiset kategoriat ovat keskenään samanarvoisia eli horisontaalisessa suhteessa toisiinsa nähden. Kategoriat eivät näin ollen ole paremmuusjärjestyksessä. Kun eri kategoriat asettuvat jonkin aineistosta esiin tulleen kriteerin avulla järjestykseen, on kyseessä vertikaalinen kuvaustapa. Tämä järjestys ei ole silti paremmuusjärjestys, vaan se voi olla vaikka yleisyysaste. Kun taas kuvattavat käsitykset laitetaan toistensa suhteen eri kehityksasteille, on kyseessä hierarkkinen kuvaustapa. (Järvinen & Järvinen 2011, 84.)

Fenomenografia sai alkunsa 1970-luvulla Göteborgin yliopistosta, ja erityisesti Pohjoismaissa ja Englannissa se on pystynyt saavuttamaan vakiintuneen aseman tieteellisen tutkimuksen parissa. Toisaalta fenomenografinen tiedon intressi ei ole aivan uutta tieteen historiassa, sillä esimerkiksi Piaget psykologian tutkijana on tehnyt samankaltaista tutkimusta. 1970-luvun lopulla Göteborgin yliopistossa tehtiin opiskelijoiden parissa oppimiseen liittyvää tutkimusta. Kyseisissä tutkimuksissa otettiin keskeisesti tarkastelun kohteeksi yksinkertainen mahdollinen oppimiseen liittyvä havainto eli tarkasteltiin, miksi jotkut oppivat paremmin kuin muut. Kyseinen havainto johti kahteen empiiriseen kysymykseen, joita voidaan myös kutsua ensimmäisen asteen ja toisen asteen näkökulmiksi. Kaksi empiiristä kysymystä olivat: ”Mitä tarkoittaa sanoa, että toiset yksilöt ovat parempia oppimaan kuin toiset?” ja ”Miksi toiset oppivat paremmin kuin toiset”? Kun ihminen orientoituu maailmaa kohti ja esittää siitä käsityksiä, on kyseessä ensimmäisen asteen näkökulma, kun taas ihminen orientoituu yksilön käsityksiin maailmasta tai yksi-

lön kokemuksiin siitä ja muodostaa siitä käsityksiä, on kysymys toisen asteen näkökulmasta. (Järvinen & Järvinen 2011, 81; Kakkori & Huttunen 2014, 382.)

Fenomenografiseen tutkimusotteeseen liittyy myös kritiikkiä. Toisaalta tämä kritiikki on toisinaan nähty myös fenomenografian kehittämismahdollisuutena. Ensimmäinen kritiikin kohteeksi joutunut asia on se, että ajattelutoimintoihin liittyvät tulokset ovat syntyneet suljetussa tilanteessa eikä aina ole selvää, voiko yleistää käytännön ongelmanratkaisutilanteisiin. Toisekseen käsitykset ovat aina sidoksissa niiden kontekstiin. Kolmanneksi tutkimukset eivät aina saavuta sitä tosiseikkaa, että käsitykset ovat dynaamisia. Neljäntenä kritiikin kohteena olevana asiana on puolestaan se, että eri yksilöillä on aidosti erilaisia käsityksiä. (Metsämuuronen 2005, 212.)

4.2. Tutkimuksen lähtökohdat

Sekä Hirsjärvi ja Hurme (2008) että Varto (2005) listaavat erilaisia lähtökohtia, joita tulee huomioida ihmistutkimuksissa. Ensinnäkin kaikki tutkimukset lähtevät usein liikkeelle siitä, että on jokin kiinnostava aihe, johon tutkija haluaa tutkimuksensa liittyvän (Hirsjärvi & Hurme 2008, 13). Varto (2005, 36–37) puhuu tutkimuksellisesta mielenkiinnosta. Siinä teorettinen mielenkiinto saa tutkijan etsimään yleistettävää ja teoriaan suuntaavaa ainesta, kun taas käytännöllinen mielenkiinto saa tutkijan etsimään soveltavampaa ja yksittäistapauksiin sopivaa ainesta. Ronkainen, Pehkonen, Lindblom-Ylänne ja Paavilainen (2011, 32) lisäävät, että tutkimuksellinen mielenkiinto voi syntyä niin käytännön elämästä, aiemman tutkimuksen jatkona kuin teoreettisen keskustelun aikaansaamasta kysymyksestä.

Tutkimusongelma ei tällöin ole valmis, vaan se täsmentyy tutkijan perehtyessä aihealueen kirjallisuuteen perusteellisemmin. Tällöin muotoutuvat konkreettiset tutkimuskysymykset. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 13.) Tässä tutkimuksessa on kolme tutkimuskysymystä. Ensimmäinen tutkimuskysymys on se, minkälaisia työtehtäviä kuuluu rehtorin ja apulaisrehtorin työhön yhtenäiskoulussa. Toinen tutkimuskysymys selvittää rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemuksia yhtenäiskoulujen johtamisesta. Tässä tutkitaan niin

positiivisia, negatiivisia kuin neutraalejakin kokemuksia. Se, mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mielestä kehittää, on tutkimuskysymyksistä viimeisin.

Taulukko 2. Tutkimuskysymykset

1. Minkälaisia työtehtäviä kuuluu rehtorin ja apulaisrehtorin työhön yhtenäiskoulussa?

2. Minkälaisia kokemuksia rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on yhtenäiskoulujen johtamisesta?

3. Mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mielestä kehittää?

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kohteena on usein ihminen ja hänen maailmansa. Näitä kahta, ihmistä ja hänen maailmaansa, voimme puolestaan tarkastella elämismaailmana. Elämismaailmaa voidaan luonnehtia merkitysten kokonaisuudeksi, ja se muotoutuu ihmistutkimuksissa tavattavista tutkimuksen kohteista. Tutkimuksen kannalta ongelmallista on merkitysten ymmärtäminen ja tulkinta, ja juuri tähän pitää suunnata vakava huomio tutkimustyön kokonaisuuden kannalta. Elämismaailmalla on myös dynaaminen luonne. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 18; Varto 2005, 28.)

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ihminen on sekä tutkimuksen kohteena että tutkijana, mitä voidaan pitää laadullisen tutkimuksen erityispiirteenä. Koska kvalitatiivinen tutkimus tapahtuu elämismaailmassa, on tutkija osa hänen tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tutkijan sanotaankin olevan yksi tutkimusvälineistä. Sekä tutkija että tutkittava ovat kietoutuneet merkityskokonaisuuksiin, joiden perusteella he ymmärtävät maailman. Nämä merkitykset ovat osittain samoja ja osittain eriä. Yhteistä on se, että meillä kaikilla on jonkinlainen kokonaiskäsitys maailmasta. Kulloinkin kokonaiskäsitys, sekä tutkijan että tutkittavan, ovat vaikuttamassa tutkimuksen kulussa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 18; Varto 2005, 33–35.)

Ontologisen erittelyn tarve on kvalitatiiviselle tutkimukselle erityinen piirre. Sillä tarkoitetaan tutkittavan olemassaolotavan erittelyä, jonka avulla tunnistetaan tutkittavan erityislaatu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ontologisen erittelyn tavoitteena on paljastaa, kuinka tutkittava on kvalitatiivinen. Esimerkiksi, jos ontologisen erittelyn tuloksena saadaan tutkimuskohteen olevan tajunnallinen, kuvauskategorioiksi määrätään merkitykset. Lisäksi ontologinen erittely antaa tulokseksi myös ne kuvauskäsitteet, joita voidaan käyttää raportoitaessa tutkimusta. Juuri ontologisen ratkaisun vuoksi ei kvalitatiivinen tutkimus voi antaa tulokseksi kvantitatiivista materiaalia. (Varto 2005, 40–43.)

Ihmiskäsitys on tulos ontologisesta erittelystä. Se on käsitys siitä, mitä on ihminen, miten se voidaan erottaa muista ja mitkä ovat ihmiselle tyypilliset piirteet. Ihmiskuva puolestaan on tieteellisen tutkimuksen teettämä hahmotelma ihmisestä. Se on ihmiskäsitystä yksityiskohtaisempi. Myös maailmankäsitys ja maailmankuva ovat keskeisiä lähtökohdita. Maailmankäsityksellä tarkoitetaan niitä käsityksiä, joita tutkijalla on maailmasta, ja tämä vaikuttaa tutkimukseen kulkuun. Maailmankuvalla puolestaan viitataan luonnontieteiden luomaan hahmotelmaan maailmasta. (Varto 2005, 43–45.)

Jokaisen yksilön maailmassa olemisen on jäsentynyt kokonaisesti. Piirteitä maailmassa olemisen jäsentyneisyydestä ovat esimerkiksi ihmiskäsitys ja maailmankäsitys. Tutkijalla ennakkokäsitykset syntyvät hänen omasta jäsentyneisyydestään, ja myös tutkittava muodostuu tutkimuskohteeksi samansuuntaisen maailmassa olemisen jäsentyneisyyden kautta. Näin ollen kvalitatiivisessa tutkimuksessa on menetelmien kohdalla huomioita niiden kyky ottaa huomioon maailmassa olemisen jäsentyneisyys. (Varto 2005, 47–48.)

Tärkeä tutkimuksen lähtökohta on toimintaan ja ajatteluun liittyvä vastuu. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa eettinen vastuu on riippuvainen sekä tutkijan lähtökohdista että tutkimustyöstä ja tuloksista. Eettisten kysymysten ääreen joudutaan tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Myös filosofisen ja erityistieteellisen suhteen huomioiminen on tärkeä osa laadullista tutkimusta. Kaikilta kvalitatiiviselta tutkimukselta edellytetään, että tutkija ottaa huomioon ainakin kolme tärkeää seikkaa. Näistä ensimmäinen on tutkijan esiymmärryksen erittely. Tällä viitataan sen tarkastelua, miten tutkija on ymmärtänyt tutkimuskohteensa ennen tutkimuksen aloittamista. Toisena on tutkimuksen lähtökohtaole-

tusten tarkastelu, joka kattaa esimerkiksi tutkimuksen ontologisen erittelyn. Tutkimuskohteen luonnetta koskevat oletukset ja arvaukset on edellytyksistä viimeisin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 19; Varto 2005, 49–53.)

4.3. Tutkijan esiymmärrys

Olen valmistunut vuonna 2018 poliisiksi Tampereen Poliisiammattikorkeakoulusta, ja tehnyt myös silloisen opinnäytetyöni koulumaailmaan liittyen. Silloisessa opinnäytetyössä tutkin koulupoliisitoimintaa, ja selvitin oppilaiden odotuksia koulupoliisitoimintaan liittyen. Tutkimusmenetelmänä oli myös tällöin teemahaastattelu. Näin ollen koin tutkijana esiymmärrystä koulumaailmaan ja teemahaastatteluun liittyen. Aiemmassa työssäni haastattelun kohteena olivat kuudesluokkalaiset lapset, ja lasten haastattelun liittyi tällöin enemmän haasteita kuin mitä tässä tutkielmassa aikuisten haastatteluihin. Kuten Aarnos (2018, 175) toteaaakin, niin lapsia haastatellessa tulee erityisesti huomioida lapsiystävällisyys, joka tarkoittaa sitä, että aineistonhankinnassa tulee huomioida lapsen ajattelun kehitysvaihe sekä hänen itseilmaisunsa tyyli ja määrä.

Olin hankkinut esiymmärrystä tutkimukseeni liittyen myös perehtymällä aikaisempiin yhtenäiskouluista tehtyihin tutkielmiin, niin pro gradu -tutkielmiin kuin väitöskirjoihinkin. Lisäksi paneuduin myös tutkimusaiheesta kirjoitettuihin oppikirjoihin ja muihin materiaaleihin. Olen myös itse harkinnut luokanopettajan uraa sekä johtamistehtäviä opetustyössä. Pystyinkin laatimaan koko teemahaastattelun rungon täysin oman esiymmärrykseni kautta. Koska yhtenäiskoulut ovat yleistyneet, koin yhtenäiskoulujen rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden johtamisen hedelmälliseksi tutkimusaiheeksi. Lisäksi minulla oli ennakkoon hyviä henkilökohtaisia suhteita haastateltavien hankkimiseen, ja tämä helpotti tutkimuksen tekemisessä. Tutkimukseen liittyen minulla oli myös joitakin ennakkokäsityksiä aihetta kohtaan, ja näihin takertumista pyrin tietoisesti välttämään tutkielmaa tehdessäni. Omasta esiymmärryksestäni aihetta kohtaan oli paljon hyötyä, mutta toisaalta sitä olisi voinut olla enemmänkin. Se olisi ehkä auttanut saamaan haastatteluista enemmän irti.

5. AINEISTON KERUU JA AINEISTON ANALYYSI

Viidennessä luvussa käsitellään aineiston keruumenetelmänä käytettyä haastattelua, luodaan katsaus haastatteluihin osallistuneisiin yhtenäiskouluihin sekä käsitellään aineiston analyysia.

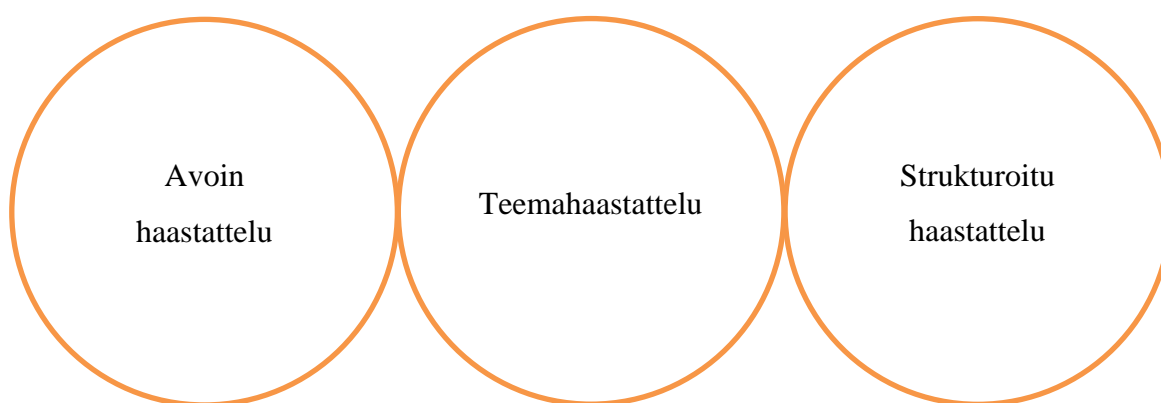
5.1. Haastattelu

Tässä tutkimuksessa on käytetty haastattelua. Haastattelu onkin yleisimpiä laadullisia tiedonkeruumenetelmiä Suomessa (Eskola & Suoranta 2008, 85). Haastattelua voidaan pitää sen suhteen ainutkertaisena, että siinä haastattelija ja haastateltava ovat suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Toisaalta tämä tuo kyseiselle menetelmälle sekä etuja että haittoja. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 204.) Kysely ja haastattelu eivät eroa suunnattomasti toisistaan, mutta eivät myöskään ole synonyymeja keskenään. Näiden kahden menetelmän ero liittyy ennen kaikkea tiedonantajan toimintaan tiedonkeruun vaiheessa. Kysely on menettelytapa, jossa tiedonantaja täyttää hänelle esitetyn lomakkeen. Haastattelu puolestaan on henkilökohtainen haastattelu, jossa haastattelijaa ilmaisee suulliset kysymykset ja merkitsee tiedonantajalta saadut vastaukset ylös. Toisaalta tähänkin liittyy poikkeus, koska on olemassa esimerkiksi erilaisia verkossa tapahtuvia haastatteluja, joissa ei kuitenkaan ole läsnä suusanallisuutta haastattelijan ja haastateltavan välillä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85.)

Haastattelun etuina voidaan pitää erityisesti joustavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Tällä tarkoitetaan sitä, että haastattelussa aineiston keruuta voidaan säädellä joustavasti niin, miten kulloinenkin tilanne edellyttää ja vastaajia voidaan myötäillä. On myös mahdollista vaihdella haastatteluaiheiden järjestystä ja vastausten tulkintaan on enemmän mahdollisuuksia. Etuna voidaan pitää myös sitä, että vastaajat saadaan yleisesti suhteellisen vaivattomasti lähtemään mukaan tutkimukseen ja heidät on mahdollista tavoittaa myöhemminkin esimerkiksi aineiston täydentämistä tai seurantatutkimusta varten. (Hirsjärvi ym. 2009, 205–206.)

Toisaalta monet haastattelun hyväksi puoliksi ilmaistut seikat sisältävät ristiriitoja. Haastattelu on aikaa vievä ja sitä kautta työläs tiedonkeruumenetelmä. Se myös vaatii tarkkaa suunnittelua sekä kouluttautumista haastattelijan rooliin. Haastatteluun tilanteena sisältyy monenlaisia virhemahdollisuuksia. Nämä virheet voivat riippua niin haastattelijasta, haastateltavasta kuin itse tilanteestakin. Sosiaalisesti hyväksyttävien vastausten antamisen taipumus on asia, joka on omiaan heikentämään haastattelun reliabiliteettia. Tällä viitataan siihen, että haastateltavana oleva voi haluta antaa itsestään hyvän kansalaisen kuvan esimerkiksi äänestämällä vaaleissa tai että hän vaikenee mielellään omasta rikollisesta toiminnastaan tai muusta vastaavasta. Myös konteksti- ja tilannesidonnaisuus ovat asioita, jotka vaikuttavat haastattelutilanteessa: Haastattelutilanteessa haastateltava voi sanoa toisin kuin jossakin muussa tilanteessa. (Hirsjärvi ym. 2009, 206–207.)

Haastattelutyyppejä on monia, kuten myös haastattelutyyppejä nimityksiä. Yksinkertainen tapa jakaa tutkimushaastatteluja on huomioida kysymysten muotoilun kiinteyden aste sekä se, kuinka paljon haastattelijaa jäsentää haastattelutilanteessa. (Eskola & Suoranta 2008, 86.) Tarkastelen seuraavaksi tutkimushaastatteluja kolmena ryhmänä, strukturoituna haastatteluna eli lomakehaastatteluna, teemahaastatteluna ja avoimena haastatteluna. Tässä tutkimuksessa haastattelutyypinä on käytetty teemahaastattelua.



Kuvio 2. Tutkimustyyppien jaottelua

Strukturoitu haastattelu eli lomakehaastattelu on haastattelulajeista käytetyin (Hirsjärvi & Hurme 2008, 44). Se on yleensä kvantitatiivisen eli määrällisen tutkimuksen aineiston keruumenetelmä. Lomakkeella kerätyllä haastattelulla on mahdollista hypoteesien testaaminen sekä aineiston kvantifioiminen. Tämän haastattelun tavoitteena on saada vastaus annettuihin kysymyksiin haastattelijan määräämässä järjestyksessä. Lomakehaastattelu ei ole erityisen paljon tekemisissä kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen kanssa, mutta sitä voidaan käyttää siinä esimerkiksi tyypittelemällä eri henkilöt vastauksensa perusteella erilaisiin laadullisiin luokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 87.)

Teemahaastattelua voidaan pitää strukturoidun ja avoimen haastattelun välimuotona. Sille on ominaista se, että haastattelussa on tietyt teemat, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa esittämismuotoa tai esittämisjärjestystä. Tehtäessä teemahaastattelua haastattelijalla on tukisanalista niistä asioista, joita haastattelun edetessä tulisi käydä läpi. Valmiita kysymyksiä ei kuitenkaan tarvita. Haastattelussa tulee huolehtia siitä, että kaikki ennalta määritetyt teema-alueet tulee käytyä läpi. Eri haastateltavien kohdalla teemat voidaan käsitellä eri järjestyksessä ja erilaisessa ajallisessa perspektiivissä. Erityisesti kasvatusta ja yhteiskuntatieteellisessä tutkimuksessa teemahaastattelu on paljon käytetty. Teemahaastattelu on oiva vastaamaan moniin kvalitatiivisen eli laadullisen tutkimuksen lähtökohtiin, mutta se ei ole pelkästään kvalitatiivisen tutkimuksen tiedonkeruumenetelmä. Yhtä hyvin sitä voidaan myös käyttää kvantitatiivisesti eli määrällisesti painottuneeseen tutkimukseen. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 30; Hirsjärvi ym. 2009, 208.) Tähän tutkimukseen valittiin teemahaastattelu, koska sen katsottiin soveltuvan eri haastattelyytypeistä parhaiten tämänkaltaisten tutkimusongelmien ratkaisuun. Kuten Eskola ym. (2018, 28) toteavatkin, teemahaastattelun tulisi valikoitua tutkimusmetodiksi palvelemaan tutkimuksen tarkoitusta eikä niin, että alussa päätetään haastattelun teko ja sitten pohditaan, mitä niiden avulla voisikaan tutkia.

Avoimesta haastattelusta käytetään erilaisia nimityksiä, kuten vapaa haastattelu, syvähaastattelu, informaali haastattelu, ei-johdettu haastattelu ja strukturoimaton haastattelu (Hirsjärvi ym. 2009, 209). Avoin haastattelu muistuttaa haastatteluista eniten keskustelua. Siinä keskustellaan tietystä aihepiiristä haastattelijan ja haastateltavan kesken. (Eskola & Suoranta 2008, 86.) Toisaalta tulee kuitenkin huomioida sellaiset erityispiirteet,

joilla haastattelu erotetaan tasavertaisesta keskustelusta. Haastattelu nimittäin on tutkijan toimesta toteutettava tilanne, ja se on myös tavoitteellista. Erityispiirteenä haastattelulle on useimmiten myös se, että se nauhoitetaan. (Eskola ym. 2018, 28.) Yleisti avointa haastattelua voidaan pitää aikaa vievänä ja se voikin edellyttää monia haastattelukertoja. Se myös vaatii eri haastattelumuodoista eniten taitoja haastattelijalta. Kliinisessä tutkimuksessa, terapeuttisessa keskustelussa sekä kansantieteellisessä tutkimuksessa avoin haastattelu on käytetty haastattelun muoto. (Hirsjärvi ym. 2009, 209.)

Haastattelu voi olla yksilöhaastattelu, parihaastattelu tai ryhmähaastattelu (Hirsjärvi ym. 2009, 210). Hirsjärven ja Hurmeen (2008, 61) mukaan yksilöhaastattelu on näistä tavallisin, ja se on usein myös helpompi aloittelevalle tutkijalle. Tässä tutkimuksessa on käytetty yksilöhaastattelua erityisesti tutkijan vähäisen haastattelukokemuksen vuoksi. Yksilöhaastattelun sopiminen oli myös helpointa, vaikka parihaastattelukin olisi varmasti saatu järjestymään suhteellisen luontevasti. Tällöin haastatteluun olisivat voineet osallistua saman koulun apulaisrehtori ja rehtori. Parihaastattelua voidaan pitää ryhmähaastattelun alamuotona, ja tällöin siihen liittyvät lähestulkoon samat ohjeetkin mitä ryhmähaastatteluun. Sitä käytetään esimerkiksi kasvatustieteellisissä tutkimuksissa, kun haastattelun kohteena ovat lapset ja nuoret tai heidän vanhempansa. Parihaastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastateltavan on mahdollista olla tietyllä tavoin vapautuneempi, kun läsnä on useampi ihminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 210.)

Eskolan ja Suorannan (2008, 94) mukaan ryhmähaastattelussa paikalla on useampia henkilöitä, useampi haastateltava, mutta voi olla myös useampi haastattelija. Ryhmähaastattelua voidaan pitää tehokkaana, koska tietoja saadaan monelta henkilöltä samaan aikaan. Ryhmällä on kontrolloiva vaikutus, joka voi vaikuttaa sekä positiivisesti että negatiivisesti haastattelun kulkuun. Ryhmä voi auttaa, jos joku ei esimerkiksi muista tiettyä asiaa, tai ryhmä voi estää ikävän asian esille tulon. Toisaalta ryhmässä voi myös olla dominoivia persoonia. (Hirsjärvi ym. 2009, 210–211.) Hirsjärvi ja Hurme (2008, 61) toteavat, että ryhmähaastatteluja on käytetty runsaasti markkinatutkimuksissa ja toisinaan ne voivat olla jonkun laajemman tutkimuksen alkuvaihe, jonka perusteella pystytään laatimaan esimerkiksi laajemman otannan kattava kyselylomake.

Yksi tapa tehdä haastatteluja on puhelinhaastattelut. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 64) toteavat, että niitä voidaan toteuttaa yhtä hyvin suurina strukturoituina joukkotutkimuksina kuin niin, että tutkija soittaa omasta puhelimestaan. Puhelinhaastattelujen merkittävimpänä etuna voidaan Eskolan ja Suorannan (2008, 90) mukaan pitää kustannustehokkuutta. Käyntihaastattelussa kustannussäästöihin vetoaminen korostuu erityisesti silloin, kun haastattelujen kohteena on vaikkapa koko maa. Toisaalta Eskola ja Suoranta (2009, 91) toteavat, että puhelinhaastatteluita ei voida pitää reliabiliteetiltaan niin hyvinä kuin käyntihaastatteluita. Puhelinhaastattelut sopivat melko strukturoituihin haastatteluihin, koska niistä puuttuvat keskustelun näkyvät vihjeet. Lisäksi ne ovat omiaan silloin, kun halutaan tehdä jo haastatelluista henkilöistä jatkotutkimuksia. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 64.) Tähän tutkimukseen puhelinhaastattelut olisivat olleet varsin huono vaihtoehto, mutta toisaalta puhelinhaastatteluilla olisi ollut mahdollisuus täydentää haastateltavien varsinaisia haastatteluja. Tälle ei kuitenkaan ollut tutkimuksen edetessä tarvetta.

Tässä tutkimuksessa on haastateltu yhtenäiskoulujen apulaisrehtoreita ja rehtoreita. Haastateltavat valittiin satunnaisesti, ja he olivat haastattelijalle etukäteen täysin tuntemattomia. Haastatteluihin pyrittiin ottamaan kattavasti sekä apulaisrehtoreita että rehtoreita, kuten myös sekä miehiä että naisia. Sopivat henkilöt haastatteluihin löytyivät suhteellisen vaivattomasti omien henkilökohtaisten suhteiden avulla. Kaikki haastatteluihin osallistuneet työskentelivät suurissa yhtenäiskouluissa. Haastateltavien lukumäärää ei määritelty ennakkoon, vaan se riippui saturaation täyttymisestä. Saturaatio eli kylläytyminen on tilanne, jossa aineisto alkaa toistaa itseään. Tällöin haastateltavat eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 99.) Haastateltavia rehtoreita ja apulaisrehtoreita osallistui tutkimukseen yhteensä viisi. Haastattelut olivat kestoltaan 16 minuutista 29 minuuttiin. Yhteensä haastatteluaineistoa syntyi 106 minuuttia, eli yksi haastattelu oli keskimäärin 21 minuuttia. Kaikki haastattelut toteutettiin siinä koulussa, jossa haastateltava työskenteli rehtorina tai apulaisrehtorina. Kaikki haastattelut toteutettiin toukokuun 2019 aikana. Kahdelle ensimmäiselle haastattelulle oli molemmille omat erilliset päivänsä, ja kolme viimeistä haastattelua suoritettiin samana päivänä. Kolme haastattelua samana päivänä oli jo suhteellisen työläs tehtävä, mutta tuo määrä oli vielä mahdollista tehdä hyvässä haastatteluvireessä. Haastattelut onnistuivat kaikki hyvin. Havaitsin, että haastattelujen edetessä tutkijakokemukseni

kehittyi, ja ehkä juuri siksi kahdesta viimeisestä haastattelusta jäi positiivisin kuva. Jännitin kaikkia haastattelutilanteita jonkin verran, suhteellisen sopivin määrin kuitenkin, mutta myös jännitys pieneni haastattelujen edetessä.

5.2. Haastatteluun osallistuneiden yhtenäiskoulujen taustaa

Haastatteluun osallistuneet koulut olivat haastatteluhetkellä kaikki suuria yhtenäiskouluja Suomessa. Haastattelujen jälkeen, seuraavalle lukuvuodelle 2019–2020, joihinkin näistä kouluista oli tulossa hallinnollisia muutoksia. Näillä hallinnollisilla muutoksilla tarkoitan esimerkiksi koulutalojen määrän kasvua. Tutkimuksessa oli mukana neljä eri koulua. Näistä kouluissa kolme sijaitsi samassa kaupungissa ja yksi eräässä toisessa kaupungissa.

Yksi haastattelukouluista oli sellainen yhtenäiskoulu, jossa työskentelivät vuosiluokat 1.-9. kaikki samassa rakennuksessa. Tässä kouluissa oppilasmäärä oli hieman yli 600, ja koulussa työskenteli yksi rehtori ja yksi apulaisrehtori. Lisäksi koulutalossa työskentelivät myös esikoululaiset ja siellä toteutettiin iltapäiväkerhotoimintaa. Tämän kyseisen yhtenäiskoulun kanssa samalla koulupolulla oli eräs alakoulu, josta tulee oppilaita tutkimuskouluun oppilaan siirtyessä yläkouluun.

Yhdessä haastattelukouluista puolestaan oli kaksi eri koulutaloa eli toimipistettä, jotka sijaitsivat erillään toisistaan. Tässä yhtenäiskoulussa työskenteli perusopetuksen vuosiluokkien 1.-9. lisäksi myös esikoululaiset. Oppilaita yhteensä oli noin 650, ja koulussa työskenteli yksi rehtori ja yksi apulaisrehtori. Toisessa tämän yhtenäiskoulun toimipisteessä työskenteli esikoululaisia ja alakoululaisia ja toisessa esikoululaisia sekä kaikkia perusopetuksen vuosiluokkia 1.-9.

Kaksi tutkimukseen osallistunutta haastattelukoulua olivat sellaisia, että niissä oli kolme eri toimipistettä eli koulutaloa, jotka sijaitsivat erillään toisistaan. Toisessa näistä kouluista opiskeli 1.-9.-luokkalaisten lisäksi myös esikoululaisia. Toisessa näistä kolmen koulutalon kouluista oppilaita

on noin 850 ja toisessa noin 1200. Tässä noin 850 oppilaan koulussa työskenteli yksi rehtori ja yksi apulaisrehtori, kun taas noin 1200 oppilaan koulutalossa työskenteli yksi rehtori ja kaksi apulaisrehtoria. Pienempi kolmen toimipisteen kouluista oli jaoteltu koulutalojen suhteen niin, että yhdessä toimipisteessä opiskeli esikoululaisia, ensimmäisen luokan oppilaita ja toisen luokan oppilaita, yhdessä toimipisteessä työskenteli alakoulun oppilaita ja yhdessä työskenteli yläkoulun oppilaita. Seitsemänneltä luokalta lähtien tässä koulussa opiskeli myös erään painotuksen oppilaita. Suurempi kolmen toimipisteen koulutaloista oli puolestaan jaoteltu niin, että yhdessä toimipisteessä työskenteli ensimmäisen ja toisen luokan oppilaita, yhdessä vuosiluokkia ensimmäisestä neljännestä ja yhdessä vuosiluokat viidennestä yhdeksänteen. Tämä yhtenäiskoulu muodosti koulupolun kolmen pienemmän koulun kanssa, ja näistä kolmesta pienemmästä koulusta siirtyi oppilaita kyseiseen yhtenäiskouluun yläkouluun siirryttäessä.

5.3. Haastattelun analyysi

Kvalitatiivista eli laadullista aineistoa voidaan analysoida monin eri tavoin. Varsin yleinen analyysitapa on, että aineistoa analysoidaan jo rinnan aineiston keruun, tulkinnan ja narratiivisen raportoinnin kanssa. Tämä on selvä ero verrattuna kvantitatiivisen eli määrällisen aineiston analyysiin. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 136.) Myös tässä tutkimuksessa aineiston analyysi alkoi samalla hetkellä aineiston keruun kanssa.

Hirsjärvi ja Hurme (2008, 136) hahmottavat kvalitatiivisen aineiston analyysin pääpiirteet neljäksi eri kokonaisuudeksi. Ensinnäkin laadullisen aineiston analyysi alkaa yleensä haastattelutilanteen aikana. Toiseksi kvalitatiivisen aineiston analyysi tapahtuu usein ”lähellä” aineistoa ja sen kontekstia. Kolmanneksi tutkija käyttää joko induktiivista tai abduktiivista päättelyä. Neljänneksi todettakoon analyysitekniikoiden olevan moninaisia, ja sen kautta on myös erilaisia tapoja työskennellä.

Aineiston tallentamisen jälkeen voidaan valita kahdesta erilaisesta työtavasta, joita ovat aineiston kirjoittaminen tekstiksi ja päätelmien tekeminen suoraan tallennetusta aineistosta (Hirsjärvi & Hurme 2008, 138). Yleensä on tarpeen se, että tallennettu aineisto

kirjoitetaan sanatarkasti puhtaaksi. Tätä työtapaa sanotaan litteroinniksi, ja tämä voidaan tehdä joko koko aineistosta tai valikoiden, kuten eri teemojen pohjalta. (Hirsjärvi ym. 2009, 222.) Tässä tutkielmassa haastattelut litteroitiin sanasanaisesti, mutta esimerkiksi painotuksia, taukoja ja äännähdyksiä ei huomioitu. Sanasanaisesti litteroiminen oli prosessina varsin työläs, mutta sen katsottiin olevan tutkimuksen kannalta hedelmällisin työtapa. Kuten Eskola ym. (2018, 49) toteavat litterointi on hyvä tehdä mahdollisimman nopeasti haastattelun jälkeen ja myös kerrallaan ja kokonaisuudessaan. Tähän pyrittiin myös tätä tutkimusta tehdessä; kaikki litteroinnit suoritettiin saman viikon aikana kuin itse haastattelut. Näin haastattelut olivat vielä tuoreina tutkijan mielessä. Litteroitua aineistoa syntyi kaiken kaikkiaan 33 sivua tekstityylillä Times New Roman, koolla 12 ja rivivälillä 1.

Kvalitatiivisen aineiston analyysissa yhdistyvät analyysi ja synteesi: Analyysille on ominaista aineiston erittely ja luokittelu, kun taas synteesissä on tarkoitus saada kokonaisnäkemys tutkittavasta ilmiöstä ja nähdä se uudessa perspektiivissä. Kvalitatiivinen analyysi voidaan myös kuvata kolmivaiheisena prosessina, johon kuuluvat aineiston kuvaus, luokittelu ja yhdistely. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 143–145.) Tarkastelen seuraavaksi näitä vaihteita omina kokonaisuuksinaan.

Kvalitatiivisen aineiston analyysin perustana voidaan pitää aineiston kuvailua. Sen tarkoituksena on pyrkiä selvittämään henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia. Tavoitteena on saada vastaukset kysymyksiin kuka, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. Deskriptiivisyyttä on monenlaista, ja se voi saada alkunsa eri lähtökohdista. Termillä vahva (thick) kuvaus tarkoitetaan sitä, että pyritään perusteellisesti kuvaamaan tutkimuksen kohteena oleva ilmiö. Heikko (thin) kuvaus puolestaan esittää pelkkiä faktoja. Kuvauksissa on olennaista se, että ilmiö sijoitetaan sille kuuluvaan aikaan, paikkaan ja kulttuuriin. Kontekstietieto on tärkeää tapahtuman tai asian laajemman sosiaalisen ja historiallisen merkityksen ymmärtämisen kannalta. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 145–146.)

Kuten edellä todettiin, aineiston kuvailua voidaan pitää kvalitatiivisen aineiston perustana. Kuvailun tavoin myös aineiston luokittelu on tärkeässä roolissa. Aineiston luokit-

telun tavoitteena on luoda pohja, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan tulkita, yksinkertaistaa ja tiivistää. Sen avulla voidaan vertailla aineiston eri osia toisiinsa tai tyyppitellä tapauksia. Luokittelun avulla pystytään tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä jäsentämään. Luokat voidaan nähdä ikään kuin käsitteellisinä työkaluina, ja niiden varassa voidaan esimerkiksi kehittää teoriaa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 147.)

Yhdistelyllä pyritään löytämään luokkien esiintymisen välille säännönmukaisuuksia tai samankaltaisuuksia. Usein löydetään säännönmukaisuuksien ohessa säännönmukaista vaihtelua sekä muista poikkeavia tapauksia. Yhdistelyn aikaansaannoksena olevia luokkia on mahdollista nimetä. Nimeämisessä voidaan käyttää apuna jo olemassa olevia teoreettisia käsitteitä tai itsenäisesti luoda sellaisia käsitteellisiä termejä, jotka kuvaavat ilmiötä hyvin. Tutkijan löytämät yhteydet olisi hyvä pystyä oivaltamaan sekä empiirisiin ilmiöihin että myös teoreettisesti. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 149–150.)

Viimeisenä vaiheena tutkimuksessa on saatujen tulosten tarkasteleminen sekä tutkimusprosessin onnistumisen itsearviointi. Tässä vaiheessa tutkija voi irtautua aineistolähtöisyyden asettamista rajoista ja tarkastella tuloksia aivan minkälaisesta näkökulmasta tahansa, mikä on merkityksellistä tutkimuksessa. Lisäksi tuloksia on mahdollista tarkastella pidemmälle, kuten verrata muihin tehtyihin tutkimuksiin. Keskusteleminen toisten kanssa aiheeseen liittyvien tutkimusten ja ajatusten kanssa kuuluu myös tähän vaiheeseen. Jos ilmiö nähdään tutkimuksen jälkeen selvemmin, jäsentyneemmin ja monipuolisemmin ja sitä ymmärretään paremmin kuin mitä ennen tutkimusta, voidaan tutkimusta pitää onnistuneena. (Laine 2018, 48.)

6. TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen tuloksia. Tulosten käsittelyä on jaoteltu niin, että karkeasti luokiteltuna kutakin tutkimuskysymystä tarkastellaan omana alalukunaan. Ensimmäisessä alaluvussa 6.1. tarkastellaan pääasiassa yhtenäiskouluissa työskentelevien rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden työtehtäviä. Toisessa alaluvussa 6.2. käsitellään, millaisia kokemuksia rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on yhtenäiskoulujen johtamisesta. Tarkastelun kohteena on esimerkiksi, mitä myönteisiä puolia on juuri yhtenäiskoulujen johtamisessa ja mitkä puolestaan ovat kielteisiä kokemuksia. Toisaalta tarkastellaan myös kokemuksia, jotka saatetaan kokea osittain positiivisina ja osittain negatiivisina. Kolmas alaluku 6.3. tarkastelee, millaisia näkemyksiä rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on siitä, mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi jatkossa kehittää. Haastateltavien suorissa lainauksissa sanoma on muutettu yleiskielelle, koska tutkimuksessa ei haluta tuoda esiin tutkimuskoulujen sijaintia. Haastateltavat on numeroitu satunnaiseen järjestykseen H1–H5. Tutkimuksessa ei tuoda esiin, onko haastateltava apulaisrehtori vai rehtori. Myöskään haastateltavan sukupuolta ei tuoda esiin, mutta kummankin sukupuolen edustajia, sekä miehiä että naisia, on ollut mukana tutkimuksessa.

6.1. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden työtehtävät yhtenäiskouluissa

Ennen rehtoriutta apulaisrehtorit ja rehtorit ovat työskennelleet erilaisissa opettajien työtehtävissä. Yksi tutkimukseen osallistuneista henkilöistä on valmistunut filosofian maisteriksi, suorittanut opettajan pedagogiset opinnot vuodessa ja hänellä on aineenopettajatausta. Ennen rehtoriuttaan hän oli työskennellyt parikymmentä vuotta aineenopettajana. Yhdellä haastateltavista puolestaan oli 15 vuoden kokemus erityisluokanopettajuudesta ennen rehtoriuttaan. Erityisluokanopettajan pätevyyden lisäksi hän oli suunnannut opintojaan johtamiseen tehden pro gradu -tutkielmansa osaamisen johtajuudesta. Kolme muuta haastateltavaa olivat kaikki luokanopettajataustaisia, ja heistä yhdellä oli myös lastentarhanopettajan pätevyys ja yhdellä erityisopettajan pätevyys. Yksi haastateltava oli ennen rehtoriuttaan työskennellyt opettajan työn lisäksi myös perusopetuksen hallinnossa asiantuntijatehtävissä, ensin aluekoordinaattorina ja myöhemmin

erikoissuunnittelijana. Kaikki haastateltavat olivat suorittaneet opetushallinnon tutkinnon, joka oli kaikkien nykyisessä työtehtävässä välttämätön. Nykyisessä työtehtävänsään rehtorit olivat työskennelleet yhdestä neljään vuotta, mutta sitä ennen osalla jo rehtorikokemusta joko toisesta yhtenäiskoulusta, alakoulusta tai yläkoulusta. Kaikilla oli virka nykyiseen työtehtäväänsä rehtorina tai apulaisrehtorina, tosin yksi virka-apulaisrehtori toimi haastatteluhetkellä rehtorin sijaisena. Yhtenäiskoulujen rehtorit ja apulaisrehtorit ovat pääsääntöisesti kokeneita, nuorin tähän tutkimukseen osallistunut haastateltava oli hieman yli 40-vuotias.

”Mulla on erityisluokanopettajantausta, 15 vuotta. Rehtorin hommaan mulla ei ole siinänsä muuta kuin tämä opetushallinnon tutkinto.” (H2)

”Olen ollut 14 vuotta luokkatyössä. Sitten nelisen vuotta hallinnossa asiantuntijatehtävissä.” (H3)

Suurimmalle osalle rehtoreista ja apulaisrehtoreille siirtymä opettajan työstä rehtorin työhön on ollut ikään kuin sattuman kauppaa. Kolme haastateltavaa kuvaa rehtorin työhön siirtymistään ajautumiseksi ja vain yksi haastateltava kertoo rehtoriuden olleen hänelle alusta asti selvä tavoite. Yksi haastateltava oli ajatellut niin, että hänestä ei tule edes opettajaa, mutta kun tuli opettaja niin hän oli puolestaan ajatellut, että ei nyt ainakaan rehtoria. Hän kuvaa asiaa niin, että alun perin vararehtorin tehtävään ei ollut halukkaita, ja sitten hän oli ikään kuin pakkotilanteessa. Sen jälkeen rehtorin sairastuttua hän oli ollut ikään kuin pakkotilanteessa myös rehtoriksi ryhtymisen suhteen. Mutta nykyään hän ei enää osaisi vaihtaa rehtorin tehtäviä opettajuuteen vaan on erittäin tyytyväinen nykyiseen työtehtäväänsä. Toinen ajautuja kuvaa myös rehtoriksi siirtymistään niin, että yksinkertaisesti ei ollut halukkaita rehtorin tehtäviin. Yksi haastateltava pohtii, että vaikka rehtorin työtehtävät eivät olleet hänelle alusta asti selviä, niin hän on kuitenkin ollut sellainen luonne, jolle rehtorius voisi osua. Hän kuvaa itseään sellaiseksi yksilöksi, joka on halunnut pois siitä pöydästä, jossa asioista vaan valitetaan ja siirtyä siihen pöytään, missä kääritään hihat ja tehdään asioille jotain. Hän ei ole kokenut itseään millään lailla kuitenkaan johtajatyypiksi, tai että se olisi ollut hänelle jonkinlainen tavoite. Työuran edetessä häntä vain on alkanut kiinnostaa asioiden kehittäminen ja hallinnollisiin asioihin osallistuminen. Näin opettajan työt ovat jääneet hänelle ikään kuin toissi-

jaisiksi, hallinto alkanut kiehtomaan yhä enemmän ja mahdollisuuden tultua hän on hyppänyt rehtorin saappaisiin. Alusta asti rehtorin työhön halunnut henkilö on ollut ennen rehtoriuttaan yllättävänkin pitkään opettajan työssä, mutta hänestä oli alusta asti tunnut, että kun vain aika on kypsä, niin hän siirtyy rehtorin työtehtäviin.

”Mustahan ei ensinnäkään pitänyt tulla edes opettaa, mutta tuli. Ja sitten kun musta tuli opettaja, niin ajattelin, että rehtoriksi mä en ainakaan ryhdy.” (H5)

”Kyllä mä olen sitä (rehtoriutta) ihan alusta asti puhunut ääneen. Se on ollut sellainen ajatus, että sitä haluan.” (H3)

Tutkimukseen osallistuneissa yhtenäiskouluissa oli kaikissa yksi rehtori ja apulaisrehtoreita oli yksi tai kaksi. Yhden koulutalon yhtenäiskoulussa sekä rehtori että apulaisrehtori työskentelivät luonnollisesti samassa koulutalossa. Kahden koulutalon yhtenäiskoulussa rehtorilla ja apulaisrehtorilla oli työpiste kummassakin koulutalossa, ja he siis työskentelivät molemmat vaihdellen kummassakin koulutalossa. Toisessa kolmen koulutalon toimipisteessä, jossa oli rehtori ja kaksi apulaisrehtoria, kaikki kolme työskentelivät samassa koulutalossa vierekkäisissä työhuoneissa. Toisessa kolmen koulutalon koulutalossa toinen rehtoreista työskenteli toisessa toimipisteessä ja toinen toisessa ja kolmannessa, kaikkein pienimmässä koulutalossa, ei ollut rehtorin työpistettä. Vaikka kullakin rehtorilla ja apulaisrehtorilla oli pääsääntöisesti oma vakituinen työpisteensä, kertoivat he vierailevansa myös koulun muissa koulutaloissa. Näiden vierailujen määrät tosin vaihtelivat eri rehtoreiden välillä. Esimerkiksi yksi tutkimukseen osallistuneista yhtenäiskouluista oli sellainen yhtenäiskoulu, jossa oli alun perin yhdistetty yksi alakoulu ja yksi yläkoulu, ja näin myös koulutalot toimivat nykyään alakoulun koulutalona ja yläkoulun koulutalona. Täällä toinen rehtoreista vastaa pääsääntöisesti alakoulun asioista ja toinen yläkoulun asioista, ja näin esimerkiksi alakoulun puolella työskentelevä johtaja käy vain harvoin yläkoulun puolella. Rehtorit ja apulaisrehtorit nostivat tärkeiksi henkilöiksi heidän ohellaan myös erilaiset päivittäisjohtajat ynnä muut sellaiset.

”Meillä on oma lukujärjestys, jonka mukaan me vuorotellaan koulutaloissa. Tämä tiistai on oikeastaan ainoa päivä, kun mä olen koko päivän täällä.” (H3)

”Siellä (yhdessä toimipisteessä) on niin sanottu päivittäisjohtaja, joka ei ole mikään rehtori, mutta se tavallaan vähän hoitaa sitä arkea ja näin, niin ne ovat hyvin tottuneet siihen. Ja se henkilö, joka sitä hommaa hoitaa, on aika tehokas.” (H5)

Tutkimukseen osallistuneiden yhtenäiskoulujen apulaisrehtoreiden ja rehtoreiden opetusvelvollisuus on hyvin pieni tai sitä ei ole ollenkaan. Rehtorit ja apulaisrehtorit puhuvatkin tällöin huojennetusta opetusvelvollisuudesta. Yksi viikkotunti oli yleisin opetuksen määrä, ja käytännössä tätä opetusta ei ole sidottu mihinkään lukujärjestykseen. Usein tämä tunti toteutetaan esimerkiksi sijaistamisina. Sijaisia toki kerrottiin saavan hyvin, mutta ei kuitenkaan aina. Neljä viikkotuntia opetusta oli suurin opetuksen määrä, joka oli yhden tutkimuskoulun apulaisrehtorilla. Yleisesti rehtorin ja apulaisrehtorin työt koetaan jo sen verran raskaiksi ja haasteellisiksi, että opetukseen ei enää ehtisikään riittävästi panostaa.

”Kaikenmaailman sijaiskuvioita tulee itse hoidettua ja oltua oppitunneilla kyllä.” (H1)
”Meillä on yksi tunti (opetusvelvollisuutta) molemmilla rehtoreilla, se on määritelty niin, ja käytännössä sitä ei ole mihinkään lukujärjestykseen naulattu.” (H3)

Tutkimuksessa tulee ilmi, että jaettu johtajuus on keskeinen seikka yhtenäiskoulujen johtajuudessa. Kahdessa tutkimukseen osallistuneessa yhtenäiskoulussa rehtorilla ja apulaisrehtorilla on sellainen jaettu johtajuus, että johtajuus on jaettu niin, että toinen heistä hoitaa pääsääntöisesti alakoulun asiat ja toinen taas yläkoulun asiat. Kahdessa muussa yhtenäiskoulussa puolestaan jaettua johtajuutta toteutetaan eritavalla. Näissä kouluissa kullakin rehtorilla on omat vastuualueensa esikoulusta tai ensimmäisestä luokasta yhdeksänteen luokkaan.

Tarkastelen seuraavaksi näitä kahta yhtenäiskoulua, jossa jaettua johtajuutta toteutetaan niin, että toinen johtajista hoitaa pääsääntöisesti alakoulun asiat ja toinen yläkoulun asiat. Toinen näistä yhtenäiskouluista on sellainen yhtenäiskoulu, jossa on tapahtunut erillään sijaitsevien koulutalojen, alakoulun ja yläkoulun, yhdistäminen yhtenäiskouluksi. Haastateltavan mukaan apulaisrehtori tekee käytännössä samoja töitä kuin mitä ennen yhdistämistä teki rehtori, mutta titteli on vain apulaisrehtori. Myös jotkin viralliset asia-

kirjat täytyy tässä tapauksessa mennä rehtorin kautta eikä niitä voi apulaisrehtori allekirjoittaa. Puolestaan toisessa yhtenäiskoulussa, jossa pääsääntöisesti toinen johtajista hoitaa alakoulun asioita ja toinen yläkoulun, työtehtävien jako ei ole näin tarkkaan rajattu kuin edellisessä kuvauksessa. Tässä yhtenäiskoulussa rehtori ja apulaisrehtori työskentelevät samassa koulutalossa ja koko koulun muodostaakin yksi sama koulutalo. Tässä yhtenäiskoulussa rehtori on opettajien esimies ja apulaisrehtori koulunkäynninohjaajien lähiesimies. Apulaisrehtori vastaa myös koulun sijaisjärjestelyistä.

”Mä hoidan tämän yhtenäiskoulun alakoulun asiat.” (H2)

Seuraavaksi tarkastelen näitä kahta yhtenäiskoulua, jossa jaettu johtajuus toteutetaan kunkin omana vastuualueenaan. Esimerkiksi tässä toisessa koulussa, jossa työt on jaettu niin, työskentelevä henkilö mainitsee, että selkein ero hänen ja toisen johtajan työtehtävillä on se, että toinen heistä on opettajien lähiesimies ja toinen on ohjaajien lähiesimies. Toinen heistä myös vastaa enemmän pedagogisesta johtajuudesta, juuri jos senkin takia että hän on enemmän siinä koulutalossa, jossa on paljon erityisluokkia. Erityisopettajien kanssa tulee käytyä suhteellisen paljon keskustelua. Toinen heistä vastaa myös kerhotoiminnasta ja kesäkerhotoiminnasta sekä koulukuljetuksista. Sen sijaan talouden asiat on sellainen seikka, jota rehtori ja apulaisrehtori miettivät yhdessä tässä kyseisessä yhtenäiskoulussa.

”Me ollaan jaettu ihan täysin meidän johtajuus niin, että tavallaan tehdään molemmat kaikkea.” (H3)

Tässä toisessa yhtenäiskoulussa, jossa kullakin on omat vastualueensa, on yhden johtajan vastualueen iso kuva nimeltään oppilashuolto ja koulunkäynnin tuki. Toisen johtajan vastualue puolestaan on arki. Mitä tämä arki pitää sisällään, on haastateltavan mukaan suhteellisen monimutkaista. Arkeen kuuluu esimerkiksi lukujärjestysten tekemiset sekä viikkotiedotteen laatiminen ja kokoaminen.

”Pääsääntöisesti oppilashuolto ja koulunkäynnintuki on se iso kuva, joka on kokonaisuudessaan ihan mun vastuulla.” (H4)

Toki kaikissa yhtenäiskouluissa tehtävänkuvat koetaan ainakin joissain määrin liukuviksi, ja usein on vain niin, että joka vain ehtii, ottaa kopin tietystä asiasta ja niin edelleen. Haastatteluissa korostui erityisesti se seikka, että kun ollaan yhtenäiskoulussa, ja vaikka esimerkiksi apulaisrehtori vastaisi pääasiassa yläkoulun asioista, niin alakoululaisetkin ovat kuitenkin kaikkialla läsnä. Lisäksi vaikka pääasiallinen työtehtävä olisi vastata esimerkiksi alakoulusta, niin jos vaikka yläkoulusta vastaava rehtori olisi lomalla, täytyy yhtenäiskoulun johtajan olla yläkoulumaailmastakin riittävän hyvin perillä.

”Käytännössä täällä tehdään ihan niin kuin, tavallaan löytäjä pitää, että jos joku ongelma tulee, niin ei me katsota, että onko se nyt alakoulun vai yläkoulun. Vaan se sitten, joka on niin kuin ensimmäisenä paikalla.” (H1)

Eri työtehtävien ajallisen suhteen määrittäminen on rehtoreiden ja apulaisrehtorien mukaan hankalaa. Työtehtävät ovat melko kausittaisia lukukausiajattelun vuoksi, ja yksi haastateltavista puhuikin vuosikelloajattelun termillä työtehtäviensä ajallisesta suhteesta. Lukukauden lopussa on paljon hallinnollisia työtehtäviä ja samalla pitää ruveta käynnistämään uutta lukuvuotta. Samaan aikaan on paljon tarvetta henkilöstöjohtamiselle, sillä opettajat ovat lukuvuoden lopussa todella väsyneitä, tarvitsevat tukea työhönsä ja kaipaavat esimerkiksi yhteistä pohdintaa arviointeihin liittyen. Yksi haastateltava määritteli työnsä henkilöstöjohtamiseksi sekä ongelmien ratkaisemiseksi. Organisointia on hänen mukaansa todella paljon, kuten henkilöstön poissaoloihin liittyen. Koko ajan pitää niin sanotusti elää jo seuraavaa päivää, ja pohtia miten sijaiset saa hoidettua ja niin edelleen. Hän kokee työnsä tietyllä tavoin eteenpäin katsomiseksi. Ongelmia ja haasteita riittää koko ajan rehtorin ja apulaisrehtorin työssä, esimerkiksi puolen tunnin välein tai useamminkin saattaa ilmetä joku isompi tai pienempi ongelma, joka rehtorin tulee ratkaista. Yleisesti sähköpostit ja yhteydenottoihin vastaaminen vievät paljon aikaa, ja se on aivan päivittäistä rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden työssä. Kun on paperitöiden, kuten tukipapereiden palautuspäivät, niin esimerkiksi niiden valmiiksi saaminen vie paljon aikaa. Myös erilaiset palaverit vievät paljon aikaa viikon kokonaistyömäärästä.

”Nyt katsotaan jo todella paljon ensi lukuvuotta ja suunnitellaan sitä.” (H1)

”Sähköpostit ja yhteydenottoihin vastaaminen vievät paljon aikaa. Olen pyrkinyt tuonne mun kalenteriin aina sen tunnin aamusta varaamaan niihin, että saisi ainakin ne pois alta.” (H4)

6.2. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemukset yhtenäiskoulujen johtamisesta

Yhtenäiskoulujen etu ja samalla myös yhtenäiskoulujen johtamisen etu on rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan aivan erityisesti koulupolku. Yhtenäiskoulun oppilas voi opiskella koko peruskoulunsa koulupolun samassa koulussa, ja mahdollisesti myös esikouluvaihe voi kuulua siihen. Mikäli myös esikoulu vaihe kuuluu tähän, se on monen rehtorin ja apulaisrehtorin mukaan aivan mahtava asia. Yhtenäiskoulussa opiskellessa ei siis ole niin suurta niveltä vaihtaa esimerkiksi alakoulusta yläkouluun, kun opiskelu jatkuu samassa koulussa. Nivel pienenee huomattavasti, ja esimerkiksi arkojen oppilaiden pelot ynnä muut vähenevät. Toki raja-aita hälvenee rohkeampien oppilaidenkin kohdalla. Kun yhtenäiskoulun oppilas siirtyy alakoulusta yläkouluun, hän saattaa ideaalitapauksessa jatkaa opiskelua samassa koulurakennuksessa, tai ainakin kyseinen koulurakennus voi olla hänellä tuttu entuudestaan. Myös opettajat ovat yhtenäiskoulun oppilaalle entuudestaan tuttuja jollain tasolla vaihtaessa alakoulusta yläkouluun. Yhtenäiskoulussa opiskelu siis hälventää alakoulun ja yläkoulun välistä raja-aitaa aivan oleellisesti. Osa yhtenäiskouluista on sellaisia, että yläkouluun siirryttäessä oppilaita tulee myös niin sanotuilta sivukouluilta yhtenäiskouluun. Kokemukset osoittavat, että myös tällöin nivel on joustavampi, koska vanhat oppilaat pystyvät hienolla tavalla tukemaan uusia oppilaita.

”Erityisopetuksen ja oppilaan tuen kehittymisen kannalta näen tämän semmoisena mielenkiintoisena työnä, että pystyy näkemään eskarista ysiluokkaan sen koko koulunkäynnin polun sen oppilaan kohdalla, mitä kaikkea se voi pitää sisällään, nyt mulla on tässä roolissa mahdollisuus vaikuttaa ihan jokaiseen vaiheeseen siinä.” (H2)

Haastatteluissa tuli ilmi, että monet puhuvat siitä, miten usein tunnemyrskyiset murrosikäiset eivät sovi samaan kouluun pienten oppilaiden kanssa. Rehtorit ja apulaisrehtorit

ovat kuitenkin sitä mieltä, että kyllä murrosikäisetkin saadaan kuriin, jos vain halutaan. Johtajien mukaan on erittäin hienoa, kun kaikki peruskoululaiset opiskelevat samassa koulussa. Kokemukset osoittavat, että isommat yläkoululaiset ottavat upealla tavalla pienet oppilaat huomioon. Yhtenäiskoulussa voidaan toteuttaa erilaisia asioita koko kouluna ykkösestä yhdeksänteen luokkaan tai mahdollisesti jo esikoulusta yhdeksänteen luokkaan. Toisinaan yhtenäiskoulut ovat tosin niin suuria, että aivan koko kouluna ei pystytä työskentelemään samaan aikaan, vaan tarvitaan tiettyjä erikoisjärjestelyjä. Esimerkki yhtenäiskoulun yhdessä työskentelyn tavasta on solupäivät. Tällöin koko koulun oppilaat työskentelevät yhdessä sekoitettuna erilaisissa työpisteissä. Aina ei myöskään tarvitse olla kaikki luokka-asteet mukana, vaan hienoa on tehdä myös erilaisia asioita vaikkapa viidennestä yhdeksänteen luokkaan opiskelevien oppilaiden kesken tai esikoululaisten ja alkuopetuksessa opiskelevien oppilaiden kesken. Toisaalta rehtorit ja apulaisrehtorit mainitsivat haastatteluissa myös sen seikan, että on ikävää, mikäli yhtenäiskoulun koko on jo niin suuri, että kaikki eivät voi olla yhdessä joukkona mukana.

”Eskari ja meidän alkuopetus tekee yhteistyötä. Meillä on kaksi eri toimipistettä, missä on ykkös-kakkosia, ja niissä on vähän erilainen nivellysyhteistyö, mutta tiivis yhteistyö joka tapauksessa.” (H4)

”Jotkut puhuvat, että murrosikäiset antaisivat huonoja vaikutteita pienille, mutta ei se ole mun mielestä ongelma.” (H5)

Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan toinen keskeinen yhtenäiskoulun etu on se, että resursseja on enemmän. Suurissa yhtenäiskouluissa on laajempi henkilöstö, jolla pystyy paremmin niin sanotusti ”pelaamaan” koko organisaatiossa. Isojen yhtenäiskoulujen apulaisrehtoreidenkin opetusvelvollisuus on usein pieni, ja tämä lisää resursseja johtamiseen. Toki haastateltavat toteavat, että työmääräkin on suuri isojen yhtenäiskoulujen johtajilla. Ajankäyttö ja sen priorisoiminen ovat asioita, jotka koetaankin keskeisinä haasteina yhtenäiskoulun johtamisessa.

”Ajan käytön johtaminen (suurin haaste), että miten sen priorisoi sen ajan käytön. Se on ehkä semmoinen ykkösjuttu.” (H4)

Toinen keskeinen resursseihin liittyvä asia on opetushenkilöstön osaaminen ja heidän osaamisensa hyödyntäminen. Aineenopettajien erikoisosaamista pystytään hyödyntämään myös alakoulun puolella ja yhtenäiskouluihin pyritään myös rekrytoimaan paljon kaksoiskelpoisia opettajia eli sellaisia opettajia, jotka ovat esimerkiksi sekä luokanopettajia että matematiikan aineenopettajia. Näin tällainen opettaja voi opettaa omaa luokkaansa yhtenäiskoulun alakoulun puolella ja lisäksi hänellä voi olla matematiikan opetustunteja yhtenäiskoulun yläkoulun puolella. Tai sitten viran saanut opettaja voi jonain lukuvuonna toimia vain yläkoulun puolella opettajana ja jonain vuonna puolestaan luokanopettajana. Osa haastateltavista johtajista puhuikin osaamisen syvällisemmästä ja monipuolisemmasta hyödyntämisestä kaiken kaikkiaan yhtenäiskoulussa.

”Aineenopettajien erikoisosaaminen, mitä meillä on, niin sitä on pyritty hyödyntämään, hyödyntämään täällä alakoulun puolella myös, kun ollaan yhtenäiskoulu.” (H2)

”Kyllä tietysti opettajien osaamisen hyödyntäminen (etu). Me tietysti ihan rekrytoidaankin kaksoiskelpoisia tänne. Voisihan tällaista periaatteessa tehdä alakoulussakin, mutta ei siellä voi luokanopettaja toimia aineenopettajana, koska silloin se syö jonkun tunnit.” (H5)

Sen lisäksi, että yhtenäiskouluihin pyritään rekrytoimaan kaksoiskelpoisia opettajia, tavoitteena on muutenkin saada yhtenäiskouluihin sellaista henkilökuntaa, joka on ikään kuin valmis menemään ”minne vain”. Tällä rehtorit ja apulaisrehtorit viittaavat erityisesti ohjaajiin. Yhtenäiskoulujen johtajat ovat ajoittain kokeneet haasteita siinä, että esimerkiksi joku ohjaaja on ilmoittanut haluavansa työskennellä vain pienten oppilaiden kanssa. Se, että henkilökunta on valmis menemään minne vain perusopetuksen luokkasteelle ykkösestä yhdeksänteen tai esikoulusta yhdeksänteen, onkin usein tärkeä arvo yhtenäiskouluissa.

”Me ei haluta, että meillä on täällä töissä ketään sellaista, joka haluaa työskennellä vain jossain. Me ei kerta kaikkiaan haluta semmoista. Meidän työntekijöiden pitää olla valmiita menemään mihin vain.” (H5)

Vaikka rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on usein pieni opetusvelvollisuus, niin he kokevat työmääränsä suureksi. Osa haastateltavista kertoi, että välillä vuorokauden tunnit eivät tahdo riittävän. Toisaalta osa mainitsi, että työn haastavuus ja kuormittavuus ovat juurikin niitä asioita, joista itse nauttii ja jotka antavat itselle sen suurimman tyydytyksen. Erityisen kuormittavina koetaan erilaiset sijaisiin liittyvät asiat, kuten sijaisten hankkimiset. Vaikka kyseisellä alueella olisikin hyvä sijaisverkosto, niin sijaisia ei todellakaan aina saa. Sijaisista puhuttaessa viitataan niin opettajien kuin ohjaajienkin sijaisiin. Myös se, että rehtoreilla voi olla paljon asioita, jotka pitää ottaa haltuun, kun oppilaita on ykkösestä tai esikoulusta yhdeksänteen luokkaan, lisää työn vaativuutta. Osalla rehtoreista voi olla pelkästään alakoulutausta ja osalla taas pelkästään yläkoulutausta, mikä aiheuttaa sen, että osa peruskoulun koulupolusta voi olla näköalaltaan rehtorille kapeampi. Henkilöstöjohtaminen koetaan ajoittain erittäin raskaaksi, mutta toisaalta se on myös se johtamisen osa-alue, josta pidetään. Työn monipuolisuus yhtenäiskouluissa on siis kaiken kaikkiaan rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan paitsi haaste myös nautinto.

”Kun sanoin, että opetusvelvollisuus on pieni ja tulee johtamiseen enemmän resursseja, niin kyllä sitä työtäkin on paljon.” (H2)

”Mä tykkään tästä henkilöstöjohtamisesta. Vaikka se on välillä tosi raskasta, niin mä tykkään siitä työstä kuitenkin. Mä tiedän, että se sopii mulle, ja että mä olen siinä hyvä.” (H3)

Yhtenäiskoulujen rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden jaettu johtajuus ja yhteistyö on asia, joka jakaa mielipiteitä johtajien välillä. Yleisesti yhdessä työskentelemisen tavasta pidetään, ja sitä pidetään yhtenäiskoulujen myönteisenä puolena johtamisessa. Sen koetaan tuovan kollegiaalista tukea. Varsinkin jos johtajien työhuoneet sijaitsevat vierekkäin ja samassa toimipisteessä, koetaan arjen pyörittäminen helpommaksi. Toki haastateltavat huomauttivat, että aina voi soittaa, jos toinen on vaikkapa toisessa toimipisteessä, mutta se ei ole kuitenkaan sama asia kuin kasvokkain kontaktissa oleminen. Jaettu johtajuus koetaan hyvänä asiana myös siksi, että kukin voi hyödyntää omia vahvuuksiaan. Toisella rehtorilla voi olla enemmän alakoulukokemusta ja toisella taas yläkoulukokemusta. Toinen rehtoreista voi olla taustaltaan matemaattisten aineiden opettaja ja toinen puoles-

taan taideaineiden opettaja. Toisella voi olla pitkä kokemus rehtoriudesta ja toinen on vasta aloittanut työtehtävässään. Nämä ovat muutamia haastatteluissa esille nousseita asioita. Lisäksi yhdessä työskentely koetaan tärkeäksi myös turvallisuuden kannalta. Esimerkiksi jos koulussa tapahtuu jokin uhkaava tilanne, niin johtajat kokevat, että on turvallisempaa, että rehtoreita on tilanteessa enemmän kuin yksi.

”Tässä yhtenäiskoulusysteemissä on hyvä kuitenkin, kun kaikissa on virka-apulaisrehtori ja sen rehtorin kanssa voi jakaa sitä taakkaa ja toimia niillä omilla vahvuusalueilla, missä on hyvä.” (H1)

Toisaalta haastatteluissa nousi esille myös seikkoja, joiden mukaan yhtenäiskouluissa yleisesti käytössä oleva jaettu johtajuus ei ole aina välttämättä etu. Kun koulussa on vain yksi rehtori, niin hän vastaa itse kaikesta tekemisestään. Yhtenäiskoulussa puolestaan päätöksistä vastaavat jollain tasolla kaikki johtajat. Kun vastataan yksin omasta tekemisestä, saa kiitoksen tehdessään hyvän päätöksen ja vastaavasti huonosta päätöksestä voi tulla moitteita tai takapakkia. Apulaisrehtori voi myös kokea hankalana sen, että useat hänen päätöksistään täytyy ikään kuin ”kierrättää” rehtorin kautta, jotta ne voi toimeenpanna. Tosin tiettyjen asiakirjojen vieminen rehtorin kautta on useimmiten pelkkä muodollisuus, mutta silti se vie aikaa ja voi turhauttaa. Tämä seikka on sellainen, jonka uskotaan hakevan vielä muotoaan yhtenäiskoulujen verkostossa, mutta joka varmasti hiljalleen asettuu ja tulee toimivammaksi. Osa haastateltavista mainitsikin pätevät koulusihteerit, joiden työskentely on usein niin tehokasta, että erilaiset asiakirjat saadaan kulkemaan ripeästi.

”Se tuo ehkä työntekijöille semmoisen epävarmuuden välille, että osaako tuo nyt päättää tätä asiaa vai ei, että kun aina pitää tarkistaa nämä asiat tuolta (rehtorilta).” (H2)

Yhtenäiskouluissa työskentelee sekä luokanopettajia että aineenopettajia. Kuten jo edellä mainitsin, tämä mahdollistaa sen, että kyseisissä kouluissa on enemmän resursseja opetukseen ja voidaan hyödyntää opetushenkilöstön syvällisempää opetusta. Kuitenkin haastatteluissa tuli ilmi, että samassa koulussa työskentelevät luokanopettajat ja aineenopettajat ovat myös haaste. Aineenopettajien ja luokanopettajien kulttuuri on nimittäin

erilainen. Aineenopettaja opettaa omaa ainettaan tai useampia aineita ja luokanopettaja opettaa omaa luokkansa. Näiden kahden ammattiryhmän välille muodostuu toisinaan erilaisia ristiriitoja ja konflikteja. Toisaalta kummatkin voivat myös esimerkiksi oppia toisiltaan, ja lisäksi haastatteluista nousi esiin, että yhtenäiskoulu on lisännyt opetushenkilökunnan yhteistoimintaa. Yhteistoiminnan on koettu lisääntyvän siitäkin huolimatta, vaikka alakoulu ja yläkoulu sijaisivat eri toimipisteissä. Luokanopettajien ja aineenopettajien välisen jännitteen uskotaankin olevan kuitenkin sellainen seikka, joka vielä hakee muotoaan yhtenäiskoulujen maailmassa ja varmasti asettuu ajan myötä.

”Aineenopettajat on vähän erilaisia kuin luokanopettajat. Ja sen yhteen sulautuminen tällaisessa yhdistämistilanteessa. Että se on ollut vielä vähän haaste, mutta en mä tiedä, onko se negatiivista.” (H4)

Opetushenkilökunnan erilaiset palkat ovat myös asia, joka ajoittain koetaan negatiiviseksi asiaksi yhtenäiskoulussa. Tämä ilmiö ei ole mitenkään isoin ongelma ja suhteellisen harvinainen, mutta kuitenkin näkyy väistämättä yhtenäiskoulun arjessa. Joku saa korvauksen luokanvalvojana toimimisesta ja joku ei. Jollekin maksetaan siitä, että saa korvauksen niin sanottujen ”demotuntien” valmistelusta, ja joku ei vastaavasti saa sellaisia korvauksia. Erityisesti tämä on rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan yhtenäiskoulujen ongelma ja varmastikin tällaisia palkkaukseen liittyviä ristiriitoja olisi vähemmän, jos koulussa olisi pääsääntöisesti vain luokanopettajia tai vain aineenopettajia. Erilaiset palkat ja niistä aiheutuneet konfliktit kohdistuvat esimiesvastaisuutena johtajia kohtaan. Rehtorit eivät voi itse tähän asiaan vaikuttaa, mutta he kokevat olevansa ikään kuin ”puun ja kuoren välissä”. Heillä on niin sanotusti sekä ”alhaalta” että ”ylhäältä” tuleva paine harteillaan. Kaiken kaikkiaan rehtorit ja apulaisrehtorit kokevat palkkausjärjestelmän vanhakantaiseksi. Myös rehtoreiden palkka tuli esille johtajien kokemuksissa. Vaikka useat johtajat kokevat olevan sydämeltään rehtoreita, ja heillä palkka ei ole mitenkään työn ykkösasia, niin nykyinen palkkausjärjestelmä voisi rehtoreiden mukaan huomioida heidän palkkansa eri lailla. Suurissa yhtenäiskouluissa on rehtoreiden työmäärä runsaampi ja työnteko haasteellisempaa, ja sen pitäisi näkyä palkassa.

Keskeisin yhtenäiskoulujen haaste on johtajien mukaan yhtenäiskoulujen eri toimipisteet. Ne yhtenäiskoulut, joissa toimipisteitä on vain yksi, eivät luonnollisesti koe tätä ongelmaa. Eri toimipisteet ovat haaste johtamiselle erityisesti niiden fyysisen etäisyyden vuoksi, koska tällöin johtaja joutuu operoimaan varsin suurella säteellä. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden työpiste sijaitsee yleensä yhdessä samassa toimipisteessä tai jos se sijaitsee vuorotteluna eri toimipisteissä, niin kerrallaan voi yksi henkilö kuitenkin olla luonnollisesti vain yhdessä paikassa. Toisista toimipisteistä tulee usein kommentteja ja kannanottoja siitä, että rehtorit ovat liian vähän paikalla. Erityisesti sellaiset toimipisteet, joissa ennen on ollut rehtorin työpiste, kokevat että rehtorit ovat liian vähän paikalla. Johtajat kuitenkin uskovat, että tämäkin seikka on sellainen, että se hakee muotoaan ja ajan kanssa toimipisteissä vähitellen totutaan siihen. Sellaiset toimipisteet, joissa ei ole ollut rehtoria pitkään aikaan, ovatkin jo tottuneet siihen, eivätkä edes koe kaipaavansa johtajien läsnäoloa sen enempää kuin mitä se on nyt. Hyvät päivittäisjohtajat ovat usein korvaamattomia ja hoitavat osittain samoja työtehtäviä kuin rehtorit, kuten sijaisjärjestelyjä. Kuitenkin valitukset ja huomautukset rehtoreiden liian vähästä läsnäolosta saavat johtajat kokemaan riittämättömyyden tunteita ja tunnetta siitä, että on aina väärässä paikassa, vaikkakaan suoranaista esimiesvastaisuutta tämä ei lisää. Läsnäolon määrää on rehtoreiden keskuudessa pohdittu runsaasti, mutta aikaa ei vain ole enempää. Erityisesti, jos rehtorin vastuulla on esimerkiksi oppilashuolto ja koulukäynnin tuki, niin hänen läsnäoloaankin kaivattaisiin runsaasti.

”Läsnäolon kaipuu, sen huomaa, varsinkin ehkä tämä talo on kärsinyt siitä juuri, että kun tämä on pienempi.” (H3)

”Mutta sitten taas tuolla toisessa yksikössä, missä mä olen vain yhden päivän viikosta, niin on sanottu, että ei tässä ole mitään ongelmaa.” (H2)

Yhtenäiskoulujen rakenne, jossa koulutaloja on kaksi tai useampi, aiheuttaa rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan suuremman kuilun heidän ja opetushenkilökunnan välille. Isossa organisaatiossa vuorovaikutus johtajien ja opettajien välille jää liian vähäiseksi, eli lähiesimiehisyyttä on vähemmän. Aikaa erityisesti pedagogiselle johtamiselle on niukasti. Isoissa yhtenäiskouluissa johtajat kaipaavat enemmän vuorovaikutusta heidän ja opetushenkilökunnan välille. Monet rehtorit ja apulaisrehtorit kokevat, että vaikka he

ovat suhteellisen tyytyväisiä nykyiseen työhönsä, niin pienemmässä kouluorganisaatiossa he saattaisivat olla tyytyväisempiä. Toisaalta rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan opettajien oma ajattelu ja aivotyö ovat asioita, joita tulisi tehostaa. Koulun johtajilla on hyvä luotto opettajiin, ja opettajien tulisi toimia rohkeammin, koska yhtä oikeaa tapaa toimia ei ole. Myös omien vahvuuksien hyödyntäminen opetustyössä on keskeistä.

”Tämä on liian iso yksikkö siihen, mitä mä olen oikeastaan ajatellut. Että mä olisin ehkä tyytyväisempi pienemmässä työyksikössä, missä olisi enemmän sitä kommunikointia.” (H4)

Usein yhtenäiskoulujen synnyn taustalla on esimerkiksi kahden eri koulun hallinnollinen yhdistyminen samaksi yhtenäiskouluksi. Kun kaksi koulua yhdistetään, ei se ole aivan ongelmaton. Eri kouluilla on esimerkiksi erilainen historia, erilaiset arvot ja normit sekä erilaiset säännöt ja toimintatavat. Yhdistymisen jälkeen nämä koulutalot voivat haluta pitää kiinni omista tavoistaan, ja yhteen sulautuminen samaksi yhtenäiskouluksi toisen koulun kanssa hakee luonnollisesti muotoaan ensin jonkin aikaa. Haastatteluissa tulikin ilmi, että tällaisissa tapauksissa ei heti alkuun kannata väkisin ruveta ikään kuin ”vääntämään” jotain yhteistä, vaan että kannattaa antaa aikaa yhteen sulautumiselle. Kaiken kaikkiaan rehtorit ovat sitä mieltä, että olisihan se aivan mahtavaa, jos olisi vain yksi koulutalo, jossa koko yhtenäiskoulun väki voisi opiskella.

”Huomaa, että tavallaan, kun on väännetty yhtenäiskouluksi kaksi koulutaloa, joilla on kuitenkin vahva historia, niin se tavallaan se työ, niin se ei ole ihan parissa vuodessa selvä. Me ollaan päästy tässä parissa vuodessa eteenpäin, mutta edelleen on semmoista, että tämä on meidän koulutalo, ja halutaan pitää kiinni siitä omasta toimintakulttuurista, ja se on tietysti ihan ymmärrettävääkin.” (H3)

Opetusteknologian käyttö on selkeä yhtenäiskoulujen etu. Resurssit ovat paremmat. Yhtenäiskouluissa voidaan myös alakoulun puolella käyttää pääasiassa yläkoulun puolella käytettäviä opetusmateriaaleja. Esimerkkinä tästä haastatteluissa tuli esille VR-lasien käyttö opetuksessa.

”Opetusteknologian käyttö (lisäarvo). VR-lasien ynnä muiden käyttö. Tätä on ollut yläkoululla enemmän heidän arjessaan, niin nyt sitä on pyritty hyödyntämään, hyödyntämään täällä alakoulun puolella myös, kun ollaan yhtenäiskoulu.” (H2)

Yhtenäiskoulun myötä koko koulusta on usein tullut laajempi verkosto kaiken kaikkiaan, ja tämän rehtorit ja apulaisrehtorit kokevat rikkaudeksi. Vaikka esikoululaiset eivät varsinaisesti kuuluisi yhtenäiskouluun, usein he saattavat työskennellä yhtenäiskoulun yhteydessä. Alakoulun puolella puolestaan toimivat usein esimerkiksi iltapäiväkerhot ja yläkoulun yhteyteen voi kuulua nuorisokeskus.

”Tähän on tullut isompi verkosto, että monenlaisia toimijoita on, kuten iltapäiväkerhot tässä alakoulun puolella, niin tämä koulu on semmoinen aika laaja käsite nykyään, että ei voi ajatella kapeana kujana, vaan tässä on paljon tekijöitä, jotka pitää ottaa huomioon. Meillä on nuorisokeskus täällä ja muita yhteistyökumppaneita, jotka on tässä arjessa, niin semmoinen aika virkistävä.” (H1)

- + KOULUPOLKUAJATTELU**
- + LAAJEMPI HENKILÖSTÖ**
- + REHTOREIDEN JA APULAISREHTOREIDEN PIENI OPETUSVELVOLLISUUS → ENEMMÄN RESURSSIJA JOHTAMISEEN**
- + AINEENOPETTAJIEN ERIKOISOSAAMISEN HYÖDYNTÄMINEN**
- + OPETUSTEKNOLOGIAN HYÖDYNTÄMINEN**
- + KOULU LAAJEMPI VERKOSTO KAIKEN KAIKKIAAN**
- ± REHTOREIDEN JA APULAISREHTOREIDEN JAETTU JOHTAJUUS**
- ± REHTOREIDEN JA APULAISREHTOREIDEN TYÖN MÄÄRÄ JA VAATIVUUS**
- ± AINEENOPETTAJIEN JA LUOKANOPETTAJIEN ERILAISUUS**
- ERI TOIMIPISTEET**
- PALKKAUSJÄRJESTELMÄT**
- LIIAN VÄHÄN AIKAA PEDAGOGISELLE JOHTAMISELLE**

Kuvio 3. Haastatteluissa esiin nousseita keskeisimpiä kokemuksia

6.3. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden näkemyksiä siitä, mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi jatkossa kehittää

Isoissa yhtenäiskouluissa rehtoreita on kaksi tai useampi. Se asetelma on sellainen, joka rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan hakee vielä muotoaan. Se on jo kehittynyt, mutta sen toivotaan kehittyvän yhä. Sen ei koeta olevan ongelma, mutta siinä on omat haasteensa. Erityisesti apulaisrehtorille se voi aiheuttaa omia haasteitaan. Koska apulaisrehtori ei ole viime kädessä vastuussa tietyistä asioista, hän voi haluta ikään kuin vielä ”tarkistaa” jonkin asian rehtorin kautta. Tämä voi aiheuttaa työntekijöille epävarmuuden tunnetta, ja mietintää siitä, että osaako apulaisrehtori päättää jotain asiaa, kun usein asiat pitää vielä niin sanotusti ”tarkistaa” rehtorilta. Siitä ei kuitenkaan ole kysy-

mys, vaan apulaisrehtori haluaa, että rehtori on tietoinen päätöksistä. Myös erilaisten asiakirjojen kierrättäminen rehtorin kautta, kuten esimerkiksi jotkin allekirjoitukset, on sellainen asia, mihin uppoaa paljon aikaa. Etenkin kun työtä yhtenäiskoulun rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on muutenkin iso määrä. Apulaisrehtorilla voisi siis olla enemmän päätösvaltaa.

”Se aiheuttaa mulle semmoisen, että vaikka mä tiedän, että kun soitan sille (rehtorille), niin se sanoo, että totta kai teet niin, mutta sitten mulla on kuitenkin itsellä se, että kun mä en ole viime kädessä vastuussa tästä, niin silloin mä haluan tarkistaa sen asian.”
(H2)

Usein yhtenäiskoulujen rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on sellainen jaettu johtajuus, että toisella heistä on vastuunaan alakoulun puolen asiat ja toisella yläkoulun. Jos näin on, niin johtamisen kehittämisen näkökulmasta molempien tulisi pyrkiä ottamaan haltuunsa kummatkin kouluasteet. Tarkoitus ei tietenkään ole se, että mentäisiin puuttumaan toisen rehtorin vastuualueella oleviin asioihin ja järjestelemään niitä. Mutta pitää esimerkiksi olla tietoinen siitä, mitä tapahtuu ja millaista on, kummassakin, alakoulussa ja yläkoulussa. Erityisesti tämä asia siksi, että jos toinen on lomalla tai vastaavalla ja tulee aivan erityinen tarve.

”Mutta se, että mun pitäisi olla perillä kuitenkin siitä, mitä siellä (yläkoulussa) tapahtuu, jos tulee tarve hypätä sinne. Se on sellainen tulevaisuuden haaste, mikä pitää ottaa haltuun sen kaiken hössötyksen keskellä, mitä täällä on, niin vielä huomioida sitä näkökulmaa.” (H2)

Alakoulun ja yläkoulun opettajien yhteistyötä voisi lisätä entisestään yhtenäiskouluissa. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan olisi hyvä, että alakoulun opettajat tietäisivät paremmin, mitä yläkoulussa oppilaalta odotetaan. Näin alakoulussa pystytään viemään työtä siihen suuntaan, että se palvelee oppilasta ja tekee oppilaasta yläkouluvalmiinman. Myös aineenopettajien erikoisosaamista voisi hyödyntää entistä enemmän yhtenäiskouluissa. Esimerkiksi sitä voitaisiin käyttää alakoulun puolella enemmän. Lisäksi opetusteknologian mahdollisuuksia voisi hyödyntää entistä enemmän. Niin sanottu ”va-

rovainen liikkeelle lähtö” näiden asioiden suhteen on saattanut olla kuitenkin hyvä asia ja liian äkkinäisiä ratkaisuja ja muutoksia ei kannatakaan tehdä.

Alakoulun ja yläkoulun opettajien yhteen sulauttaminen yhtenäiskouluissa on myös asia, joka vielä hakee muotoaan. Alakoulun ja yläkoulun opettajilla on erilaiset kulttuurit. Luokanopettaja opettaa koko ajan luokkaansa, kun taas aineenopettaja opettaa ainettaan. Tämä on myös rikkaus, mutta johtamisen näkökulmasta ennen kaikkea haaste. Rehtorit ja apulaisrehtorit ovat sitä mieltä, että kun annetaan aikaa ja ihmiset tutustuvat toisiinsa, niin varmastikin asiat lähtevät sujumaan entistä paremmin.

Palkkausjärjestelmä on asia, jota tulisi rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan kehittää. OVTES hajottaa yhtenäiskoulua. Opettajien palkka muodostuu pelkästään pidetyistä oppitunneista ja erilaisista opetusvelvollisuuksista. Ääripäinä ovat äidinkielen opettajat, joiden opetusvelvollisuus on 18 tuntia, kun taas luokanopettajilla ja muutamilla aineenopettajilla opetusvelvollisuus on 24 tuntia. Joku voi saada korvauksen luokanvalvojuudesta, kun taas joku ei. Jollekin voidaan maksaa siitä, että hän valmistelee opetusta niin sanottuina ”demotunteina”, ja jollekin puolestaan ei makseta. Tämän systeemin koetaan rikkovan yhtenäiskouluajattelua, ja sitä pidetään vanhakantaisena järjestelmänä. Nykyisellään se tuo paljon haastetta erityisesti johtamisen näkökulmasta ja luo haasteita myös lukujärjestysten yhteensovittamiselle. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan myös heidän oma palkkansa kaipaisi muutosta. Palkkausjärjestelmä ei nimittäin huomioi, että isossa yhtenäiskoulussa johtamiseen liittyy paljon enemmän työtä ja haasteita. Tämän puolestaan tulisi luonnollisesti näkyä myös palkassa.

”Meidän koko OVTES hajottaa yhtenäiskoulua. Kun meillä on nämä erilaiset palkkausjärjestelmät.” (H4)

”Meidänkään työehtosopimukset ei tunnista sitä, että on paljon haasteellisempaa työskennellä tällaisessa isossa yksikössä kuin jossakin semmoisessa missä ollaan vain tiettyjen asioiden parissa.” (H5)

Yhtenäiskoulujen maailmassa tulisi rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan mennä kohti vielä yhtenäisempää yhtenäiskoulua. Systeemin tulisi olla vielä joustavampi kuin

mitä se on nyt. Koska yhtenäiskoulun synnyn taustalla on usein esimerkiksi kahden eri koulun yhdistäminen yhdeksi yhtenäiskouluksi, on toki luonnollista, että yhteen sulautuminen ottaa aikaa. Molemmissa nimittäin on omat taustansa, juurensa ja historiansa. Entistä yhtenäisemmällä yhtenäiskoululla rehtorit ja apulaisrehtorit viittaavat myös siihen, että esimerkiksi alakoulun ja yläkoulun välinen nivel saataisiin vielä joustavamaksi. Alakoulun ja yläkoulun välisellä luontevalla yhteistyöllä, voidaan muun muassa kehittää alakoulun tuki sellaiseksi, että se auttaa oppilasta yläkoulumaailmaan siirryttäessä. Näissä asioissa on johtajien mukaan suuri mahdollisuus auttaa oppilaita. Osa rehtoreista ja apulaisrehtoreista on myös sitä mieltä, että esikoululaiset tulisi saada peruskoulun alle. Tämä olisi omiaan tehostamaan koulupolkuajattelua.

”Mä itse edustan sitä näkövinkkeä, että eskarit pitäisi olla peruskoulun alla, eli ihan nollasta ysiin että ihan sieltä.” (H4)

Isoissa yhtenäiskouluissa on rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden työn määrä valtava. Johtajat kokevat, että heillä pitäisi olla paremmin aikaa pedagogiseen johtamiseen ja lähiesimiehisyyteen. Tällä hetkellä päivittäinen keskustelu opetushenkilökunnan kanssa jää varsin vähäiseksi. Johtamisfilosofiaa tulisi siis kehittää. Tulisi korostaa entistä enemmän jaettava johtajuutta. Johtamisjärjestelmä on sellainen, että se ehdottomasti vaatii muutakin kuin kaksi rehtoria. Kolmas rehtori on mahdollinen, mikäli oppilasmäärä sen sallii. Koulun johtotiimi, niin sanotut kakkosihmiset ja päivittäisjohtajat, ovat tekijöitä, joihin pitäisi kiinnittää enemmän huomiota yhtenäiskoulujen verkostossa. Myös jokaisen opettajan pitäisi ajatella entistä enemmän oman työnsä johtamista ja fokusoida enemmän ajatuksiaan siihen. Esimiehiin ei pidä tukeutua liikaa. Tämä tosin on sellainen seikka, joka vaatii molempin puolisen luottamuksen, jotta opettajat uskaltavat tehdä ratkaisuja ilman esimiehen pelkoa. Opettajien pitäisi myös käyttää enemmän omia vahvuusalueitaan.

”Jokaisen yhtenäiskoulun opettajankin pitäisi ajatella sitä omaa, oman työn johtamista, niin siihen vähän fokusoida enemmän ajatuksia, että ihan joka asiaa ei ole lähiesimies auttamassa.” (H2)

”Se on toinen (haaste), että miten saa opettajat käyttämään omia aivojaan. Ettei täältä syötetä niitä valmiita vastauksia, vaan että he ratkovat niitä asioita itse. Koska tapoja on monia eikä ole sitä yhtä oikeaa tapaa tehdä.” (H4)

Myös rekrytoidessa henkilökuntaa kouluun voisi huomioida enemmän sen, että henkilökunnaksi valikoituu niin sanotusti ”oman näköistä” populaatiota. Rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan idearikkaus ja hyvät ajatukset kumpuavat usein juuri henkilöstöstä, vaikkakin se joskus vaatii tietynlaista ”herättelyä”. Myös kaksoiskelpoisten opettajien määrää yhtenäiskoulussa voisi lisätä entistä enemmän, sillä he ovat kelpoisia opettamaan sekä alakoulun että yläkoulun puolella. Lisäksi on tärkeää, että koulun muu henkilökunta, erityisesti ohjaajat, ovat sellaisia, jotka ovat valmiita työskentelemään yhtenäiskoulussa kaiken ikäisten oppilaiden kanssa ja esimerkiksi sekä yleisopetuksen että erityisopetuksen oppilaiden kanssa.

”Siinä rekrytoinnissa huomioidaan se, että se henkilökunta on semmoista oman näköistä ja että saadaan semmoista väkeä jolla on ideoita, ja jotka pystyy tekemään hyviä ratkaisuja.” (H1)

Yhtenäiskouluissa tulisi rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden mukaan tehdä enemmän työtä yhdessä. Pitäisi saada enemmän aikaa ja mahdollisuuksia suunnitella toimintaa, koska sitä kautta toimintaa pystytään myös kehittämään. Rehtorit eivät voi tehdä kaikkia päätöksiä, vaan ajatuksia täytyy tulla koko henkilöstöstä. Esimerkiksi suunnittelupäiviin pitäisi saada sekä ohjaajat että opettajat mukaan. Ne ovat niitä harvoja päiviä, kun henkilökunta kokoontuu ilman oppilaita. Tällöin oppilaat eivät sido henkilökuntaa mitenkään. Lisäksi suunnittelupäivin avulla luodaan myös ryhmäytymistä henkilöstön keskuudessa.

”Tänä vuonna on selkeä heikennys siihen, että me saadaan ohjaajat mukaan ainoastaan toiseen suunnittelupäivään. Ja siitä mä olen ollut tosi pahoillani. Olen yrittänyt saada siihen muutosta, mutta en ole onnistunut.” (H3)

Kuten jo aiemmin olen kirjoittanut, yhtenäiskoulun synnyn taustalla on usein kahden tai useammankin koulun hallinnollinen yhdistyminen. Ja kun kaksi koulua yhdistyy, heillä on aikaisemmin ollut erilaiset arvot. Nämä arvot eivät välttämättä poikkea toisistaan kovinkaan paljon, mutta todennäköisesti kuitenkin jossain määrin. Molemmat, ennen ominaan toimivat koulut, voivat haluta pitää kiinni arvoistaan ja ovat tottuneet vanhoihin arvoihinsa. Yhtenäiskoulun arvokeskustelu on kuitenkin sellainen asia, joka tulisi johtamisen näkökulmasta käydä hyvissä ajoin, kun yhdistyminen on tapahtunut.

”Sitä on puhuttu paljon, että missä vaiheessa me keritään käydä se (arvokeskustelu). Koska se ei ole pelkästään opettajien asia, vaan se on koko meidän henkilökunnan asia.” (H3)

- **REHTOREIDEN JA APULAISREHTOREIDEN SUJUVAMPI YHTEISTYÖ**
- **JAETUN JOHTAJUUDEN NÄKEMINEN LAAJEMPANA KÄSITTEENÄ**
- **REHTOREIDEN JA APULAISREHTOREIDEN TULEE OTTAA PAREMMIN HALTUUN KAIKKI YHTENÄISKOULUN LUOKKA-ASTEET**
- **ALAKOULUN JA YLÄKOULUN OPETTAJIEN YHTEISTYÖN LISÄÄNTYMINEN**
- **LUOKANOPETTAJIEN JA AINEENOPETTAJIEN SUJUVAMPI YHTEENSULAUTTAMINEN**
- **AINEENOPETTAJIEN ERIKOISOSAAMISEN PAREMPI HYÖDYNTÄMINEN**
- **OPETUSTEKNOLOGIAN MONIPUOLISEMPI HYÖDYNTÄMINEN**
- **MUUTOKSIA PALKKAUSJÄRJESTELMÄÄN**
- **HENKILÖKUNNAN REKRYTOINTIIN ENEMMÄN FOKUSTA**

Kuvio 4. Keskeisiä haastatteluissa esiin nousseita kehitysideoita

7. POHDINTA

Seitsemännessä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä johtopäätöksiä, verrataan tutkimustuloksia aikaisempiin tutkimustuloksiin sekä käsitellään tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta.

Tässä tutkimuksessa selvitettiin rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemuksia yhtenäiskoulujen johtamisesta. Tutkimustulosten mukaan rehtoreiden ja apulaisrehtoreiden kokemukset yhtenäiskoulujen johtamisesta ovat pääosin myönteisiä, mutta myös kielteisiä kokemuksia tuli esiin. Osa kokemuksista puolestaan on sellaisia, että ne voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia. Lisäksi on sellaisia asioita, jotka hakevat vielä asettumistaan yhtenäiskoulujen verkostossa.

Myönteisiksi asioiksi koetaan muun muassa koulupolkuajattelu, laajempi henkilöstö, aineenopettajien erikoisosaamisen hyödyntäminen, opetusteknologia ja se, että koulu on laajempi verkosto kaiken kaikkiaan. Isoissa yhtenäiskouluissa rehtoreilla ja apulaisrehtoreilla on vain pieni opetusvelvollisuus, ja resursseja johtamiseen on enemmän. Toisaalta työ koetaan siitä huolimatta suureksi ja vaativaksi. Jaettu johtajuus rehtorin ja apulaisrehtorin kesken koetaan enimmäkseen positiivisena, mutta siinä on myös negatiivisia piirteitä. Yhtenäiskoulujen eri toimipisteet koetaan suurimpana haasteena yhtenäiskoulujen johtamisessa. Aineenopettajien ja luokanopettajien erilaiset kulttuurit koetaan toistaiseksi haasteena johtamiselle, mutta tämän uskotaan asettuvan paremmin aloilleen ajan myötä. Yhtenäiskoulujen palkkausjärjestelmään olisi saatava muutoksia. Rehtorit ja apulaisrehtorit kokevat, että heillä on liian vähän aikaa pedagogiselle johtamiselle, ja jaettu johtajuus tulisi nähdä laajempaan käsitteenä yhtenäiskoulujen maailmassa. Tulevaisuuden kehittämisen näkökulmasta tulisi mennä enemmän kohti vielä yhtenäisempää yhtenäiskoulua.

Tämän tutkimuksen tuloksilla on yhteneväisyyksiä Susanna Järven (2008) pro gradu -tutkielman ”Peruskoulun rehtorit muutosjohtajina. Case: Tampereen kaupungin yhtenäiskoulut 2007.” tuloksiin. Järven tutkimuksen mukaan rehtorit kokevat, että yksi heidän työtään eniten vaikeuttavista tekijöistä on ajanpuute. Myös tämän tutkimuksen kes-

keinen tulos on se, että rehtorit ja apulaisrehtorit pitävät suurimpana haasteenaan ajankäyttöä ja sitä, miten sen priorisoi. Järven tutkimuksen mukaan rehtorit myös kokevat, että heidän työtään vaikeuttaa opettajien epävarmuus. Myös tässä tutkimuksessa tuli keskeisesti esille se, että opettajien tulisi rehtoreiden mukaan olla omatoimisempia päätöksentekijöitä ja heidän tulisi toimia omilla vahvuusalueillaan. Opettajat ovat merkittävä osa jaetun johtajuuden kentällä. Järven tutkimuksen mukaan rehtorit kokevat, että työaika menee hallinnollisten asioiden hoitoon ja pedagoginen johtaminen jää melkein kokonaan. Tämän tutkimuksen mukaan sekä rehtorit että apulaisrehtorit ovat sitä mieltä, että aikaa pedagogiselle johtamiselle on liian vähän.

Tieteellinen tutkimus on eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa sekä tuloksellisesti uskottavaa, mikäli se on suoritettu hyvän tieteellisen käytännön edellyttämin keinoin (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013, 6). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2013, 6–7) määrittelee yhdeksän keskeistä lähtökohtaa hyvälle tieteelliselle käytännölle tutkimuseettisistä näkökulmista. Tässä tutkimuksessa on pyritty noudattamaan näitä lähtökoh-
tia mahdollisimman perusteellisesti.

Ensinnäkin tutkimuksessa tulee noudattaa tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, joihin kuuluvat rehellisyys, huolellisuus ja tarkkuus. Toiseksi tutkimuksessa sovelletaan tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia sekä myös eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Tutkimuksessa tulee myös toteuttaa avoimuutta ja vastuullisuutta. Kolmanneksi tutkimuksessa tulee huomioida muiden tutkijoiden työ sekä kunnioittaa sitä esimerkiksi asianmukaisten viittausten myötä. Neljäntenä lähtökoh-
tana on, että tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja raportointi toteutetaan tieteellisen tiedon edellyttämin vaatimuksin. Myös tutkimuksesta syntyneet tietoaineistot tulee tallentaa tieteelliselle tiedolle edellyttämien vaatimusten mukaisesti. Viidenneksi tarvittavat tutkimusluvut tulee olla hankittu. Kuudentena lähtökoh-
tana on se, että tutkimushankkeessa sovitaan ennen tutkimuksen aloittamista kaikkien osapuolten oikeudet, tekijyyttä koskevat periaatteet, vastuut ja velvollisuudet sekä aineistojen säilyttämistä ja käyttöoikeuksia koskevat kysymykset. Seitsemäntenä lähtökoh-
tana on se, että rahoituslähteet sekä myös muut olennaiset sidonnaisuudet ilmoitetaan asianosaisille ja tutkimukseen osallistuville sekä raportoidaan julkaistaessa tuloksia. Kahdeksantena tutkijat

pidättäytyvät kaikesta tutkimukseen liittyvästä arviointi- ja päätöksentekotilanteista, joihin on syytä epäillä heidän olevan esteellisiä. Viimeisempänä eli yhdeksäntenä lähtökohtana on se, että tutkimusorganisaatio noudattaa hyvää henkilöstö- ja taloushallintoa sekä se, että tietosuojaa koskevat kysymykset huomioidaan.

LÄHDELUETTELO

Aarnos, E. 2018. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 174–189.

Ahonen, J. 2001. Ammattina rehtori. Helsinki: Kirjapaja.

Alava, J. 2007. Koulutuksen käytäntö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 219–252.

Enontekiön kunnan internetsivut.

<https://peda.net/enontekio/pv/kilpisj%C3%A4rven-koulu> (Luettu 26.5.2019)

Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–51.

Eskola, J. & Suoranta J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus.

Espoon kaupungin internetsivut.

<https://www.espoo.fi/fi->

[FI/Kasvatus_ja_opetus/Perusopetus/Peruskoulut/Yhtenaiset_peruskoulut/Kilonpuiston_koulu](https://www.espoo.fi/fi-) (Luettu 26.5.2019)

Halinen, I. & Pietilä, A. 2005. Yhtenäisen perusopetuksen kehityksestä. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 95–107.

Helakorpi, S. 2001a. Innovatiivinen tiimi- ja verkostokoulu. Helsinki: Tammi.

Helakorpi, S. 2001b. Koulun johtamishaaste. Helsinki: Tammi

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Johdanto. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus, 13–24.

Johnson, P. & Tantt, K. 2008. Yhtenäinen perusopetus koulukulttuurin kehityksen suunnannäyttäjänä. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 9–15.

Juusenaho, R. 2007. Korkokengät kansliassa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 153–168.

Juuti, P. 1995. Johtaminen ja organisaation alitajunta. Helsinki: Otava.

Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 199–218.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Järvi, S. 2008. Peruskoulun rehtorit muutosjohtajina: Case Tampereen kaupungin yhteiskoulut 2007. Tampereen yliopisto. Johtamistieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2011. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja Oy.

Kakkori, L. & Huttunen, R. 2014. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Teoksessa A. Saari, O.-J. Jokisaari & V.-M. Värr (toim.) Ajan kasvat. Kasvatustilosophia aikalauskritiikkinä. Tampere: University Press, 367–400.

Kalo, I. 2008. Johtamisen haasteet suuressa yhtenäiskoulussa. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 77–88.

Kaukkila, M. & Kähkönen, M. 2009. Sukupuolen merkitys johtajuuteen naisrehtorin näkökulmasta. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) *Rehtorius peliäkö?* Helsinki: Okka, 30–49.

Kemppinen, S. 2009. Rehtoriksi ryhtyminen ja rehtorina toimiminen. Teoksessa K. Huhtanen & S. Keskinen (toim.) *Rehtorius peliäkö?* Helsinki: Okka, 17–29.

Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenografinen näkökulma. Teoksessa Valli R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.

Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.

Ojala, I. 2007. Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 129–152.

Orton, D. J. & Weick, K. E. 1990. Loosely Coupled Systems: A Reconceptualization. *Academy of Management Review*, 15(2), 203–223.

Pasma, E., Suutala, E., Kantola, J. & Mettiäinen J. 2008. Pohjois-Suomen yhtenäisen perusopetuksen ratkaisuja. Teoksessa P. Johnson & K. Tantt (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 299–308.

Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 73–103.

POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.

Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2011. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: WSOYpro.

Sahlberg. 2007. Koulun johtaja vai maailman parantaja? Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–52.

Salonen, M. 2000. Mitä johtajuus on? Teoksessa M.-L. Toivanen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 22–30.

Sarala, U. & Sarala, A. 2009. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Helsinki: Gaudeamus.

Tanttu, K. 2005. Peruskoulusta yhtenäiseen perusopetukseen. Teoksessa K. Hämäläinen, A. Lindström & J. Puhakka (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 108–114.

Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa P. Johnson & K. Tanttu (toim.) Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Jyväskylä: PS-Kustannus, 122–136.

Tilastokeskus, 2018. Suomen virallinen tilasto (SVT): Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset. Helsinki: Tilastokeskus.

https://www.stat.fi/til/kjarj/2017/kjarj_2017_2018-02-13_tie_001_fi.html (Luettu 27.5.2019)

Tuomi, A. & Sarajarvi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki.

https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Luettu 3.8.2019)

Vaherva, T. 2000. Koulun pitäisi olla oppiva organisaatio – miten rehtori saa sen oppimaan? Teoksessa M.-L. Nikki (toim.) Rehtori tietää, taitaa... Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto: Rehtori-instituutti, 41–46.

Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia.

http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf
(Luettu 4.5.2019)

Vulkko, E. 2007. Päätöksenteko osana koulun johtamista. Opettajien kollegiaalisuutta etsimässä. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 105–127.

Vuohijoki, T. 2007. Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa A. Pennanen (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-Kustannus, 169–198.

Weick, K. E. 1976. Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Scienze Quarterly*, 21, 1–19.

LIITE 1. Teemahaastattelun runko

1. TEEMA

Minkälaisia työtehtäviä työhösi kuuluu?

Mitä haasteita liittyy?

Mikä on eri työtehtävien ajallinen suhde?

Mikä priorisoidaan tärkeimmäksi?

Mistä pidät eniten/vähiten?

Miksi olet valinnut tämän uran?

Kun on yhtenäiskoulu, onko usein niin että esim. apulaisrehtori hoitaa alakoulun asiat ja rehtori yläkoulun?

Hallinnollisten asioiden hoito vs. pedagoginen johtajuus (viittaus Susanna Järven graduun)? → Tässä gradussa oli keskeisenä tutkimustuloksena se, että rehtorilla ei usein-kaan jää aikaa pedagogiseen johtamiseen.

2. TEEMA

Minkälaisia kokemuksia sinulla on erityisesti yhtenäiskoulun johtamisesta?

Mitkä ovat sen mukanaan tuomat edut?

Entä kielteiset kokemukset?

Mikä puolestaan on neutraalia verrattaessa pelkän alakoulun/yläkoulun johtamiseen?

Entäpä kaiken kaikkiaan, koetko juuri yhtenäiskoulun johtamisen positiivise-
na/negatiivisena suhteessa pelkän alakoulun/yläkoulun johtamiseen?

Onko sinulla kokemuksia olla rehtori/apulaisrehtori toisessa koulussa/toisessa yhtenäis-
koulussa?

3. TEEMA

Mitä ajatuksia sinulla on siitä, mihin suuntaan yhtenäiskoulujen johtamista tulisi kehit-
tää?