

Oppilaitosjohtajien kompetenssi- profiilit ovat erilaisia

VILLE PIETILÄINEN



Oppilaitosjohdon vastuualueet ovat lisääntyneet ja monipuolistuneet. Samalla työn kuormittavuus on kasvanut. Suomen rethorit ry:n tekemän selvityksen ”Mitä ei rehtorin työn kuvaan kuuluisi” mukaan merkittävä osa oppilaitosjohtajista kokee työtehtävien suuresta määrästä työuupumusta. Kuormittavuuteen voidaan vaikuttaa johtamisosaamista kehittämällä ja vastuuta jakamalla. Artikkelissa kuvataan Opetusalan koulutuskeskuksen Opekon tutkimusta, jonka tuloksena löytyi viisi erilaista kompetenssi-profiilia. Kirjoittaja luonnehtii oppilaitosjohtajia jonglööreiksi, jotka yrittävät pitää liian monta keilaa samaan aikaan ilmassa.

Artikkelin lähtökohtana on oletus, jonka mukaan oppilaitosjohtajien ammatilliset kompetenssit ovat erilaisia. Omien kompetenssien tunnistamista ja rajaamista voidaan käyttää työn kuormittavuustekijöiden ehkäisemisessä ja johtajuuden suunnittelussa pitkällä aikavälillä.

Kompetenssien avulla voidaan tarkastella oppilaitosjohtajien ammatillista pätevyyttä. Ammatillisen kompetenssiajattelun kehittäjänä pidetään David McClellandia, joka kritisoi tutkimuksissaan yksittäisten tietojen tai taitojen mittaamista. Kompetensseja ei voida mitata objektiivisesti, sillä ne kytkeytyvät tiiviisti henkilön persoonallisuuteen, arvoihin, asenteisiin ja motiiveihin. Siten myöskään tiettyssä työtehtävässä menestymisellä ei voida luotettavasti ennustaa menestymistä jossain toisessa työtehtävässä. Kompetenssit ovat vahvasti sidottuja siihen työrooliin, joka henkilöllä on organisaatiossaan. (McClelland 1973). Vaikka kompetenssitutkimuksen valtavirtana voidaan edelleen pitää tietojen ja taitojen psykometristä mittaamista, McClellandin kompetenssiajattelu on saavuttanut paljon kannatusta. Erityisesti kompetenssien ja työroolin merkityksellisyyden välisistä yhteyksistä on olemassa useita tutkimuksellisia näyttöjä. Mikäli henkilöllä ei ole mahdollisuutta toimia siinä työroolissa, jonka hän kokee hallitsevansa, työroolissa menestymistä voidaan pitää erittäin

epätodennäköisenä. (Spencer & Spencer 1993; Raven & Stephenson 2001.)

Eksplisiittisiä kompetensseja voidaan ilmaista sanoin ja numeroin. Kompetensseja ei kuitenkaan aina tiedosteta. Implisiittinen eli hiljainen tieto liittyy syväälle organisaatioiden rakenteisiin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Implisiittisiä kompetensseja ei voida täsmentää sanallisesti, vaan ne tulevat näkyviin tekojen ja toiminnan kautta. (Valtiovarainministeriö 2001.) Edelleen kompetensseja voidaan jaotella ihmisen käyttäytymisen perusteella esimerkiksi kognitiiviseen eli tietopohjaiseen, psykomotoriseen eli toimintapohjaiseen ja affektiiviseen eli tunnepohjaiseen alueeseen (Helakorpi 1992). Kompetensseja voidaan jakaa myös hierarkkisesti yleiseen asiantuntemukseen sekä ala- tai tehtäväkohtaiseen asiantuntemukseen (Honkakoski 1995).

Artikkelissa tarkastellaan opetustoimen alaisen oppilaitosjohdon kompetensseja. Tehtävä on moniulotteinen, sillä oppilaitosjohdon työn sisällöt vaihtelevat muun muassa koulutusasteittain, paikkakunnittain, oppilaitoksen koon ja oppilaitosjohtajan omien mieltymysten perusteella. Työn sisällöjen ja persoonallisten ominaisuuksien eroavaisuuksien perusteella myös oppilaitosjohtajien omaa asiantuntijuutta koskevien kokemusten voidaan olettaa olevan erilaisia.

Artikkelissa ei pyritä muodostamaan kokonaiskuvaa siitä, mitä eri tehtävissä toimivien oppilaitosjohtajien pitäisi työssään osata. Työympäristöön kohdistuvien erityisvaatimusten sijasta tarkastelun kohteena ovat oppilaitosjohtamiseen liittyvät yleiset sisällöt. Näillä yleisillä kompetensseilla tarkoitetaan kaikkia niitä johtajuuden alueita, jotka oppilaitoksen johtamistoiminnassa tulisi jollakin tasolla huomioida. Kompetenssit voivat liittyä ajatteluun, tunteisiin tai toimintaan. Kompetenssien oletetaan hajautuvan sisällöllisesti oppilaitosjohtajien välillä. Kenenkään oppilaitosjohtajan ei siten oleteta itse hallitsevan kaikkia johtajuuden sisältöalueita. Kompetenssien hahmottaminen kokonaisuutena tukee oppilaitosjohtajan oman kompetenssiprofiilin rajaamista ja johtamisvastuun jakamista profiiliin kuulumattomien sisältöjen osalta. Tällaista kokonaisuuden huomioon ottavaa näkökulmaa nimitetään systeemiseksi lähestymistavaksi oppilaitosjohtamiseen. Tutkimuksessa hyväksytään kompetenssien henkilösidonaisuus. Kompetensseja ei pyritä arvioimaan ulkopuolelta, vaan oppilaitosjohtajaa pidetään oman kompetenssiansa parhaana asiantuntijana. Tällöin tarkoituksena ei ole oppilaitosjohtajan pätevyyden todentaminen, vaan työn hallinnan lisääminen ja kuormittavuuden vähentäminen. Artikkelissa kompetensseja tarkastellaan aluksi teoreettisesti systeemin ajattelun näkökulmasta, jonka jälkeen muodostettua mallinnusta testataan empiirisesti kansallisella aineistolla.

Systeminen lähestymistapa oppilaitosjohtajan kompetenssiin

Systeemisessä ajattelussa organisaatiota tarkastellaan jatkuvasti muuttavana kokonaisuutena. Systeemin kaikki osat ovat vuorovaikutuksessa keskenään, jolloin tiettyyn osaan vaikuttaminen aiheuttaa muutoksia myös systeemin muissa osissa. Avointen ja suljettujen systeemien välisten erojen havaitsemista pidetään yhteiskuntatieteellisen systeemijattelun läpimurtona. Suljetuissa systeemeissä tarkastellaan ainoastaan organisaation osien sisäisiä muutoksia, kun taas avoimissa systeemeissä huomioidaan myös organisaation ja sitä ympäröivän laajemman systeemin välinen vuorovaikutus. (Bertalanffy 1971). Suljettujen ja avointen systeemien lisäksi organisaatioteorioissa erotetaan myös epäselvemmät, niin sanotut kompleksiset systeemit (esim. Morgan 1997). Organisaatioita ei todellisuudessa voidakaan pitää puhtaasti

avoimina tai suljettuina, vaan kyse on enemminkin vuorovaikutuksen tasosta suhteessa organisaatiota ympäröivään yhteiskuntaan.

Systeeminen ajattelutapa on nopeasti valloittamassa koulumaailmaa. Erityisesti suomalaista oppilaitoksen johtamisjärjestelmää pidetään Euroopan tasolla systeemisenä. Tästä on osoitukseksi OECD:n selvitysraportti, jossa Suomi valittiin esimerkikimaaksi. Raportin mukaan suomalaiset oppilaitosjohtajat eivät ole keskittyneet pelkästään oman organisaationsa johtamiseen, vaan pyrkivät verkostoitumalla vaikuttamaan laajemmin oman lähialueensa kehittämiseen. Suomalaiset oppilaitosjohtajat arvioitiin asiantuntijoiksi myös organisaationsa sisäisen systeemin kehittäjinä. Oppilaitosjohtajat hyödynsivät toiminnassaan monipuolisesti sekä asia- että muutosjohtamisen kompetensseja. Systeemisessä ajattelussa asiajohtamisen kompetensseja, kuten oppilaitoksen hallinnon ja talouden hoitamista, ei pidetä riittävänä. Asiajohtamisen lisäksi oppilaitosjohtajan on hallittava jatkuva muutosprosessi. Tällöin oppilaitosjohtajan on samanaikaisesti pystyttävä hajauttamaan johtamisvastuuta organisaationsa sisällä ja ennakoitava ulkoisen toimintaympäristön asettamia vaatimuksia. (Hargreaves, Halász & Pont 2007.)

Systeemistä ajattelua voidaan käyttää oppilaitosjohtajan kompetenssien määrittelyyn. Määrittelyssä systeemin eri osat edustavat niitä kompetensseja, jotka muodostavat oppilaitoksen johtamiskokonaisuuden. Kompetensseja voidaan alustavasti määritellä avoimen ja suljetun systeemin avulla. Oppilaitosorganisaation systeemin ulkopuolisia toimijoita ovat esimerkiksi muut oppilaitokset, oppilaiden vanhemmat, yritykset ja järjestöt. Oppilaitoksen sisäisiä toimijoita ovat oppilaat ja opiskelijat, opetushenkilöstö, muu johto ja muu henkilöstö. Oppilaitoksen toimijasysteemejä voidaan jakaa myös rakenteellisesti koulutasoon, koulutoimen tasoon, paikalliseen tasoon, valtakunnan tasoon ja globaaliin tasoon (ks. Pennanen 2006). Systeemiin kuuluvia kompetensseja voidaan lisäksi tarkastella asioiden ja muutoksen hallinnan näkökulmasta. Asioiden hallinta koskee organisaation kohtuullisen pysyviä toimintoja, joiden toteuttamiseen voidaan muodostaa pelisääntöjä. Muutoksen hallinta liittyy jatkuvasti uudistuviin toimintoihin, joiden toteuttamiseen ei ehditä muodostamaan pelisääntöjä. (Kotter 1998.) Oppilaitoksessa esimerkiksi koulunpitoon, talouteen, hallintoon ja järjestelmiin liittyvien kompetenssien voidaan aja-

tella edustavan hitaasti muuttuvia sisältöalueita. Vastaavasti ihmisiin ja oppilaitoksen ympäristöön liittyviä kompetensseja voidaan pitää arvaamattomina ja nopeasti muuttuvina sisältöalueina. Edellä kuvattu jaotteluperuste ilmentää karkeata tulkin-taa, sillä käytännössä kompetensseihin liittyy aina sekä pysyviä että muuttuvia ominaisuuksia. Esimerkiksi oppilaitoksen talouden hallintaan päte-vät tietyt säännöt, mutta talouteen vaikuttavat tekijät uudistuvat jatkuvasti. Myös ihmisten toiminta-an liittyy sekä rutiineja että uudistuvia ominai-suuksia.

Rakenteellisen kuvauksen ohella kompetensseja voidaan määritellä myös sisällöllisesti. Pedagogi-set kompetenssisisällöt ilmentävät oppilaitosjoh-tajan keskeistä asiantuntijuutta (Hämäläinen 1986; Ojala 2007). Artikkelissa oppimisen ja osaamisen edistämistä pidetään oppilaitosjohtajan tärkeimpänä kompetenssina, joka toimii myös yläkäsitteenä muille kompetensseille. Kun kysymys on oppilai-toksen talouden suunnittelusta, tulisi resurssien kohdentamisen palveluilla oppimisen edistämistä. Kun kysymys on tieto- ja viestintätekniisten lait-teiden hankkimisesta oppilaitokselle, tulisi hank-kimisen palveluilla oppimisen edistämistä. Oppilai-toksen kaikkien johtamistoimintojen tulisi palveluilla oppimisen edistämistä. Myös ammatilliseen itse-tuntemukseen liittyviä ominaisuuksia voidaan pi-tää lähes välttämättöminä oppilaitosjohtajan kom-petensseina. Itsensä johtamisen kompetenssit liit-tyvät oman persoonallisuuden ja johtamisroolin yhteensovittamiseen. Mikäli oppilaitosjohtajan omat voimavarat ja työhön liittyvät vaatimukset eivät ole tasapainossa, oppilaitosjohtaja ajautuu helposti työuupumusta aiheuttavaan rooliristiriit-taan (Vuohijoki 2007). Talouteen, hallintoon ja stra-tegiaan liittyviä sisältöjä pidetään oppilaitosjoh-tajan peruskompetensseina (esim. Hämäläinen 1986). Sen sijaan tutkimuskirjallisuudessa painot-tuu huomattavasti vähemmän oppilaitosjohtajan strateginen visiointikyky ja tulevaisuuden tutki-misen kompetenssit (ks. Kirveskari 2003). Oppilai-tosten liikelaitostaminen ja tiukkenevat tulostavoit-teet saattavat kuitenkin muuttaa tilannetta jatkos-sa. Oppilaitosjohtajien henkilöstön kehittämiseen ja verkostoitumiseen liittyvät kompetenssit ovat nousemassa yhä merkittävämpään asemaan (Hämäläinen et al. 2002; Ojala 2007). Oppilaitos-henkilöstön osaaminen monipuolistuu jatkuvasti, jolloin osaamisen kehittymiselle on myös pystyt-tävä luomaan riittävät mahdollisuudet. Verkostoitumisen kompetensseista esimerkkejä ovat oppi-

laitosten kehittämisprojektit ja Euroopan Unionin mahdollistama kansainvälinen yhteistyö. Myös tieto- ja viestintätekniikan jatkuva kehittyminen luo uusia mahdollisuuksia verkostoyhteistyölle.

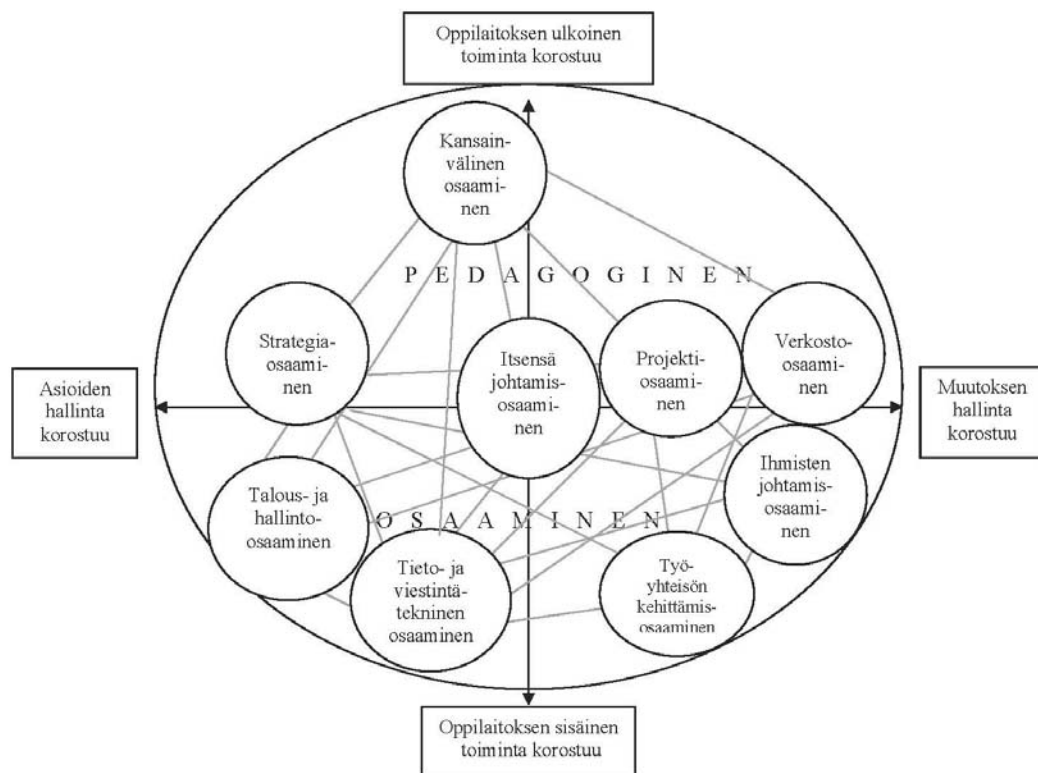
Artikkelin teoreettisessa viitekehyksessä systeemistä ajattelua on sovellettu oppilaitosjohta-jan kompetensseihin sekä rakenteellisesti että si-sällöllisesti (kuvio 1). Rakenteellisesti viitekehys muodostuu nelikentästä, jonka pysty akseli kuvaa kompetenssien painottumista oppilaitoksen ulkoi-seen ja sisäiseen systeemiin. Viitekehysten vaa-ka-akseli puolestaan kuvaa kompetenssien painot-tumista asia- ja muutostekijöihin. Viitekehukseen valittujen kompetenssien sisällöt koottiin useista oppilaitosjohtamista käsittelevistä tutkimuksista (mm. Ojala 2007; Mustonen 2003; Kirveskari 2003; Vuohijoki 2007; Tukiainen 1999; Pennanen 2007) ja koulutuspoliittisista asiakirjoista (mm. Euroopan komissio 2003; 2004; OECD 2006). Kompetensseja kuvaavat sisällöt on esitetty taulukossa 1.

Artikkelissa etsitään vastauksia seuraaviin vii-tekehystä koskeviin kysymyksiin:

1. Mihin kompetenssisisältöihin oppilaitosjoh-tajien kokemukset omista ammatillisista vah-vuuksistaan ja heikkouksistaan painottuvat?
2. Mitä erilaisia kompetenssiprofiileja oppilaitos johtajien väliltä voidaan erottaa?

Aineisto ja menetelmä

Muodostettua viitekehystä testattiin kansallisella kyselyaineistolla. Kyselyyn valittiin Opetusalan koulutuskeskuksen rekisteristä kaikki opetustoi-men piiriin kuuluvat oppilaitosjohtajat vuosien 2002-2005 väliseltä ajalta (N=2643). Otos edustaa kansallista viiteryhmää lähes kokonaisuudessaan (vrt. esim. Kumpulainen & Saari 2005). Kyselyyn vastasi 840 oppilaitosjohtajaa, josta lopulliseen aineistoon valittiin 813 oppilaitosjohtajaa virhei-den tarkastuksen ja puuttuvien tietojen täydentä-misen jälkeen (taulukko 2). Tehtävänimikkeen osalta muu oppilaitosjohto sisälsi toistakymmentä eri-laista nimikettä. Prosentuaalisesti suurimman osan muusta oppilaitosjohdosta muodostivat varareh-torit ja koulutuspäälliköt. Koulutusasteen osalta lukio ja ammatilliset oppilaitokset muodostivat yli 90 % toisen asteen vastaajaryhmästä. Myös ai-kuiskoulutuskeskukset sijoitettiin toisen asteen vastaajaryhmään. Sijainnin luokittelu noudatti lää-nijakoa muutoin, paitsi Lapin ja Oulun läänit yh-distettiin pohjoiseksi vastaajaryhmäksi. Kansalli-seen viiteryhmään verrattaessa oppilaitosjohtaji-



Kuvio 1. Systemiseen ajatteluun perustuva viitekehys oppilaitosjohtajan yleiskompetensseista.

en sosiodemografiset ominaisuudet olivat aineistossa kohtuullisen tasapuolisesti edustettuina. Ainoastaan sukupuolen osalta naisjohtajat ja oppilaitoksen koulutusasteen osalta perusasteen johtajat olivat otoksessa lievästi yliedustettuina.

Muodostetun viitekehysten luotettavuutta arvioitiin aluksi rotatoidulla faktorianalyysillä (EFA), jonka perusteella tuotettiin kompetensseja kuvaavat faktoripistemuuttajat. Faktorianalyysissä päädyttiin teoreettisen viitekehysten kanssa määrällisesti yhtenevään tulkintaan. Kompetensseja kuvaava kymmenen faktorin matriisi muodosti teknisesti eheän kokonaisuuden. Sen sijaan viitekehyksessä määritettyihin kompetensseihin tehtiin faktorianalyysin perusteella jonkin verran sisällöllisiä muutoksia. Työelämän kehittämiskompetenssit ja ihmishuhdekompetenssit yhdistettiin kehittämis- ja ihmishuhdekompetensseiksi, kansainväliset kompetenssit jaettiin kansainvälisten kompetenssien ja vieraiden kielten kompetensseiksi ja talous- ja hallintokompetenssit sekä strategiakompetenssit muutettiin talous- ja strategiakompetensseiksi sekä palkkaus- ja työsuuhdekompetensseiksi.

Kompetenssien profiloitumista arvioitiin ryhmittely (K-Means Cluster Analysis)- ja erotteluanalyysillä (DA). Lisäksi alustavilla analyyseillä etsittiin kompetenssisisältöjä kuvaavien faktoripistemuuttajien sekä oppilaitosjohtajien ja oppilaitosten sosiodemografisten ominaisuuksien väliltä niitä yhdistelmiä, jotka olivat tilastollisesti merkitseviä. Ryhmittelyanalyysillä löydettiin viisi erilaista kompetenssiprofiilia. Erotteluanalyysin avulla määritettiin, mitkä kompetenssit erottivat muodostetut profiilit toisistaan. Kompetenssiprofiilien väliltä löydettiin neljä erotteluperustetta, joista ensimmäinen selitti 38,6 prosenttia, toinen 62,5 prosenttia, kolmas 82,9 ja neljäs 100 prosenttia kumulatiivisesta aineistosta. Lopuksi ryhmittelyanalyysissä määritetyille kompetenssiprofiileille tuotettiin niitä kuvaavat sisällöt. Kompetenssiprofiilien sisältöjen kuvausta varten koko aineiston joukosta etsittiin ne havainnot, jotka todennäköisimmin edustaisivat kyseisiä kompetenssiprofiileja. Näiden todennäköisten havaintojen ehdoksi asetettiin 95 prosentin todennäköisyys kuulua kyseiseen ryhmään. Todennäköisistä havainnoista tuotettiin

Taulukko 1: *Kompetensseja kuvaavat sisällöt*

Pedagogiset kompetenssit	pedagoginen ajattelu, opetussuunnitelmatyö, opetusmenetelmät, erityisopetus, oppimisen edistäminen, oppimisen ohjaus, oppimisen arviointi, henkilöstön osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen
Kansainväliset kompetenssit	opetusalan kansainvälinen toiminta, rahoitusjärjestelmät, tiedotuskanavat, kielitaito, opetusalan sanasto, eri maiden opetuskulttuurit, eri maiden viestintäkäytännöt
Työyhteisön kehittämissä kompetenssit	henkilöstön työssä jaksaminen, työyhteisön toimintakäytännöt, muutosten läpivienti, laatutyökalut, työn itsenäisyys, työyhteisön perustehtävä, henkilöstökoulutus, kehityskeskustelut
Itsensä johtamisen kompetenssit	aikatavoitteet, fyysiset voimavarat, psyykkiset voimavarat, sosiaaliset voimavarat, työuupumus, ammatillinen kehittyminen, itsetuntemus
Ihmisten johtamisen kompetenssit	vastuun jakaminen, yhteistyö, ihmissuhdetaidot, tiimityötaidot, kuuntelu, kysely, erilaisuuden huomioiminen
Tieto- ja viestintätekniset kompetenssit	tietostrategiatyö, verkko-oppimisympäristöt, tietohallinnon järjestelmät, ohjelmistot
Talous- ja hallintokompetenssit	määrärahat, budjetointi, toimenkuvat, lainsäädäntö, rehtorin palkkausjärjestelmä, apulaisrehtorin palkkausjärjestelmä, opetushenkilöstön palkkausjärjestelmä, kokonaistyöaika
Projektikompetenssit	ideoiden hankkeistaminen, projektin suunnittelu, projektin johtaminen, projektin tulosten arviointi
Verkostokompetenssit	yhteistyötahot, verkostojen sisäinen yhteistyö, verkostojen välinen yhteistyö, verkostojen oppimisympäristöt, monialaiset verkostot
Strategiatamikompetenssit	strategiatyö, strategian maastouttaminen, muutosten ennakoiminen, ideoiden tuottaminen

Taulukko 2. *Aineistoon valitut oppilaitosjohtajat sosiodemografisten ominaisuuksien perusteella luokiteltuna.*

Sosiodemografinen ominaisuus		lukumäärä	prosenttia
Tehtävänimike	rehtori	564	69,4
	muu oppilaitosjohto	249	30,6
Sukupuoli	nainen	383	47,1
	mies	430	52,9
Johtamiskokemus	noviisi (0-5 vuotta)	323	39,7
	keski-ikäinen (6–10 vuotta)	240	29,5
	konkari (yli 10 vuotta)	250	30,8
Oppilasmäärä	pieni (alle 200)	264	32,5
	keskisuuri (200–500)	375	46,1
	suuri (yli 500)	174	21,4
Koulutusaste	perusaste	530	65,2
	toinen aste (sis. aikuiskoulutus)	283	34,8
Sijainti	etelä	280	34,4
	länsi	324	39,9
	itä	118	14,5
	pohjoinen	91	11,2
Vastaajia yht.		813	100,0

miniaineisto, jonka tehtävänä oli edustaa sisällöllisesti erilaisia kompetenssiprofileja.

Oppilaitosjohtajien kokemukset omista kompetensseistaan

Oppilaitosjohtajien kokemukset omista kompetensseistaan vaihtelivat jonkin verran sisällöllisesti. Selkeästi heikoimmiksi sisältöalueiksi arvioitiin kansainväliset (2.59) ja vieraiden kielten (2.71) kompetenssit. Myös hajonta oli suurinta näillä sisältöalueilla. Vahvimmiksi sisältöalueiksi koettiin itsensä johtamisen (4.02), palkkaus- ja työsuhteasioiden (3.93) sekä kehittämis- ja ihmissuhteiden (3.81) kompetenssit. Pedagogiset kompetenssit sijoittuivat sisältöalueiden keskivaiheille (3.62).

Kompetenssien tarkastelu suhteessa oppilaitosjohtajan ja oppilaitoksen sosiodemograafisiin ominaisuuksiin antoi tarkempaa tietoa oppilaitosjohtajien arvioista. Merkittävimmät yhteydet löytyivät oppilaitosjohtajan sukupuolen, johtamiskokemuksen, oppilaitoksen koulutusasteen ja koon sekä kompetenssisisältöjen väliltä. Sukupuolen osalta tehtävä tarkastelu vahvisti jonkin verran perinteisiä uskomuksia mies- ja naisjohtajien välillä. Naisjohtajat kokivat hallitsevansa miehiä paremmin pedagogiset sekä kehittämis- ja ihmissuhteiden kompetenssit, kun taas miesjohtajat arvioivat hallitsevansa naisjohtajia paremmin tieto- ja viestintätekniiset sekä palkkaus- ja työsuhteasioiden kompetenssit. Karkeasti tulkittuna naisjohtajilla korostuivat ihmisten johtamisen, miesjohtajilla asioiden hallinnan kompetenssit. Johtamiskokemusta tarkasteltaessa painottuivat kansainväliset, talouden ja strategian sekä palkkaus- ja työsuhteasioiden kompetenssit. Kokeneet johtajat arvioivat hallitsevansa noviisijohtajia paremmin kaikki esiin nousseet kompetenssit. Tehtävänimikkeellä ei juurikaan ollut yhteyttä kompetenssiin. Ainoastaan kehittämis- ja ihmissuhdekompetenssit painottuivat muulla oppilaitosjohtajilla rehtoreita selkeämmin.

Oppilaitoksen koulutusaste oli yhteydessä kansainvälisiin, pedagogisiin, verkostoitumisen, talouden ja strategian sekä palkkaus- ja työsuhteasioiden kompetenssiin. Tulokset jakautuivat melko tasapuolisesti. Perusasteen oppilaitosten johtajat arvioivat hallitsevansa toisen asteen oppilaitosten johtajia paremmin pedagogiset sekä talouden ja strategian kompetenssit, kun taas kansainvälisen, verkostoitumisen sekä palkkaus- ja työsuhteasioiden kompetenssien osalta tilanne oli päin-

vastainen. Oppilaitoksen koolla oli yhteys tieto- ja viestintätekniisiin, kansainvälisiin, verkostoitumisen, talouden ja strategian sekä vieraiden kielten kompetenssiin. Erot olivat selkeitä. Suurten oppilaitosten johtajat arvioivat hallitsevansa pienten oppilaitosten johtajia paremmin kaikki esiin nousseet kompetenssit.

Oppilaitosjohtajien kompetenssi-profiilit ja niitä erottavat tekijät

Oppilaitosjohtajien kompetenssi-profiilit olivat erilaisia. Ensimmäisenä erottelutekijänä painottui kansainvälisyys (.892). Oppilaitosjohtajien erikoistuminen kansainvälisiin kompetenssiin oli hyvin kokonaisvaltaista, sillä ensimmäisessä erottelutekijässä eivät muut kompetenssit korostuneet. Toisessa erottelutekijässä painottuivat positiivisesti kehittämis- ja ihmissuhdekompetenssit (.496) ja negatiivisesti kansainväliset kompetenssit (-.412). Näyttää siis siltä, että oppilaitoksen sisäisiin ihmissuhteisiin ja kehittämistekijöihin panostaminen vaikeuttaa joidenkin oppilaitosjohtajien kohdalla kansainvälisiin asioihin keskittymistä. Kolmannessa erottelutekijässä korostuivat positiivisesti tieto- ja viestintätekniiset kompetenssit (.499) ja negatiivisesti talous- ja strategiakompetenssit (-.473). Alkuperäisessä viitekehyksessä molemmat kompetenssit sijoitettiin asioiden hallintaa ja organisaation sisäisiä tekijöitä korostaviksi sisältöalueiksi. Tässä vaiheessa voidaan siis todeta, että viitekehysten nelikenttiin sijoittuvat kompetenssit eivät välttämättä tue toisiaan. Neljännessä erottelutekijässä korostuivat positiivisesti palkkaus- ja työsuhtekompetenssit (.554). Selkeitä negatiivisia kompetensseja neljännessä erottelutekijästä ei löytynyt. Muodostetut kompetenssi-profiilit olivat yhteneviä erottelutekijöiden perusteella tehtyjen tulkintojen kanssa. Taulukossa 3. on esitetty tiivis kuvaus kompetenssi-profileista.

Strategiset taloussuunnittelijat

Strategiset taloussuunnittelijat olivat tyypillisesti melko kokeneita, pienen tai keskisuuren perusasteen koulun miesrehtoreita. Strategisten taloussuunnittelijoiden ammatillista itsetuntoa voidaan pitää matalana, sillä he näkivät kompetensseissaan selkeästi enemmän puutteita kuin vahvuuksia. Toisaalta strategisten taloussuunnittelijoiden voidaan myös ajatella olevan mestareita omien kompetenssiensa rajaamisessa. Strategiset taloussuunnitte-

Taulukko 3. Oppilaitosjohdon kompetenssi-profiilit.

<i>Strategiset taloussuunnittelijat</i>	vahvuudet: talous- ja strategiakompetenssiheikkoudet: kehittämis- ja ihmissuhdekompetenssit, verkostokompetenssit, projektikompetenssit
<i>Hallinnollis-tietotekniset verkostoitujat</i>	vahvuudet: tieto- ja viestintätekniset kompetenssit, palkkaus- ja työsuuhdekompetenssit, verkostokompetenssiheikkoudet: kansainväliset kompetenssit, talous- ja strategiakompetenssit
<i>Kansainväliset kehittäjät</i>	vahvuudet: kansainväliset kompetenssit, tieto- ja viestintätekniset kompetenssit, vieraiden kielten kompetenssiheikkoudet: ei koettuja heikkouksia
<i>Omien voimavarojen hallitsijat</i>	vahvuudet: itsensä johtamiskompetenssit, verkostokompetenssiheikkoudet: pedagogiset kompetenssit, palkkaus- ja työsuuhdekompetenssit
<i>Ihmisläheiset pedagogit</i>	vahvuudet: pedagogiset kompetenssit, kehittämis- ja ihmissuhdekompetenssit, projektikompetenssiheikkoudet: tieto- ja viestintätekniset kompetenssit

lijat kokivat vahvuksiensa kohdistuvan lähes yksinomaan talous- ja strategiakompetensseihin. Erityisesti koetut vahvuudet kiteytyivät oppilaitoksen talouden, laskentatoimen ja budjetoinnin hallintaan sekä henkilöstön osaamisen tunnustamiseen. Strategisten taloussuunnittelijoiden koetut heikkoudet kulminoituivat useisiin sisältöaluesiiin, mutta erityisiä haasteita strategisille taloussuunnittelijoille tuotti oppilaitoksen erilaisten yhteistyöverkoston hallinta, kehittämisprojektien suunnittelu, tulevaisuuden tutkimusmenetelmien hallinta sekä omien fyysisten ja psyykkisten voimavarojen ylläpitäminen.

Hallinnollis-tietotekniset verkostoitujat

Hallinnollis-tietotekniset verkostoitujat olivat tyypillisesti aloittelevia, keskisuuren perusasteen koulun miesrehtoreita. Hallinnollis-tietotekniset verkostoitujat olivat profiililtaan kohtuullisen monipuolisia, joiden koetuissa vahvuuksissa ilmeni piirteitä sekä asia- ja muutoskeskeisestä että oppilaitoksen sisäisiä ja ulkoisia tekijöitä painottavasta johtamistyylisestä. Koetut vahvuudet kiteytyivät taitoon verkostoitua usean eri yhteistyökumppanin kanssa sekä oppilaitoksessa käytössä olevien erilaisten tieto- ja viestintäteknisten ohjelmistojen tuntemukseen. Hallinnollis-tietoteknistien verkostoitujien koetut heikkoudet kohdistuivat erityisesti kansainvälisten projektien käynnistämisen vaikeuteen. Hallinnollis-tietoteknistien verkostoitujien

kompetenssi-profiilia ei missään nimessä voida pitää perinteisenä oppilaitosjohtajan profiilina. Hallinnollis-tietoteknistien verkostoitujien voidaankin ajatella edustavan uutta johtajasukupolvea, jotka teknisesti ja sosiaalisesti taitavina kykenevät ajattelemaan oppilaitoksen merkitystä laajempaan osaan yhteiskuntaa.

Kansainväliset kehittäjät

Kansainväliset kehittäjät olivat tyypillisesti työuransa keskivaiheilla olevia, Etelä- tai Länsi-Suomen oppilaitosten miesjohtajia. Kansainvälisten kehittäjien ammatillista itseluottamusta voidaan pitää kaikista kompetenssi-profiileista korkeimpana, sillä heidän profiilistaan ei ollut löydettävissä lainkaan koettuja heikkouksia. Johtamistyyliiltään kansainväliset kehittäjät olivat asioiden hallitsijoita, joiden vahvuusalueet suuntautuivat ensisijaisesti oppilaitoksen ulkoisiin tekijöihin. Koetut vahvuudet kohdistuivat erinomaiseen kansainvälisten projektisisältöjen hallintaan sekä oppilaitoksessa käytössä olevien tieto- ja viestintäteknisten ohjelmistojen tuntemukseen. Koettujen heikkouksien puuttuminen herättää kysymyksiä kansainvälisten kehittäjien rautaisesta ammattitaidosta tai vaihtoehtoisesti epärealistisen korkeasta itseluottamuksesta.

Omien voimavarojen hallitsijat

Omien voimavarojen hallitsijat olivat tyypillisesti

aloittelevia, suurehkon Etelä- tai Länsi-Suomen toisen asteen oppilaitoksen johtajia. Omien voimavarojen hallitsijoiden kompetensseissa ei korostunut selkeästi asioiden ja muutosten hallinta tai suuntautuminen oppilaitoksen sisäisiin ja ulkoisiin tekijöihin. Erityisinä vahvuusalueina painottuivat omien sosiaalisten voimavarojen ja yhteistyöverkostojen sisäisten vuorovaikutussuhteiden hallinta. Omien voimavarojen hallitsijoiden koetut heikkoudet liittyivät koulunpitoa koskevan lainsäädännön tuntemukseen, erilaisten oppimisen arviointitekniikoiden hallitsemiseen sekä erityisopetuksen ja oppimisen ohjauksen keskeisten sisältöjen tuntemukseen. Omien voimavarojen hallitsijat ovat sosiaalisia johtajia, mutta haluavat samalla pitää sosiaaliset verkostonsa kohtuullisen pieninä.

Ihmisläheiset pedagogit

Ihmisläheiset pedagogit olivat tyypillisesti kohtuullisen kokemattomia, Etelä-Suomen pienehkön perusasteen koulun naisrehtoreita. Ihmisläheisten pedagogien kompetenssiprofiilia voidaan pitää monipuolisena. Vahvuusalueet olivat moninaisia, mutta erityisesti vahvuudet kohdistuivat oppimisen arviointitekniikoiden hallintaan, opetussuunnitelmatyöhön, yhtenäisen perusopetuksen kehittämiseen, henkilöstön työssä jaksamisen edistämiseen sekä oppilaitoksen ulkopuolisten sidosryhmien kanssa työskentelyyn. Ihmisläheiset pedagogit kokivat akilleen kantapääkseen tieto- ja viestintätekniikan kompetenssit. Tietostrategiatyö sekä erityisesti oppilaitoksessa käytössä olevien tieto- ja viestintätekniisten ohjelmien tuntemus tuottivat heille ongelmia. Ihmisläheiset pedagogit vaikuttavat vahvasti opettajataustaisilta johtajilta, jotka erityisesti oppilaitoksen pienestä koosta johtuen joutuvat tekemään itse monia eri asioita.

Pohdintaa

Artikkelissa on tarkasteltu opetustoimen alaisen oppilaitosjohdon yleiskompetensseja. Artikkelissa ei siten oteta kantaa oppilaitosjohtajien työympäristöön liittyviin erityispiirteisiin. Kaikki työympäristöt asettavat oppilaitosjohtajille vaatimuksia, joista suoriutumiseen tarvitaan erityisasiantuntijuutta yleiskompetenssien lisäksi. Kompetensseja on artikkelissa tarkasteltu kymmenestä sisältöalueesta muodostuvan systeemisen viitekehyksen perusteella, josta voidaan erottaa viisi erilaista

kompetenssiprofiilia. Teoreettiselle viitekehykselle löydettiin empiirisen testauksen avulla luotettava tulkinta. Muodostetun tulkinnan vahvuutena voidaan pitää tutkimusaineiston laajuutta ja edustavuutta sekä käytetyillä analyysimenetelmillä saavutettuja tilastollisesti merkittäviä tuloksia. Luotettavuuden kannalta suurimpana puutteena on tarkasteltavan ilmiön moniulotteisuus, jolloin kompetenssikohtaisesti tarkasteltuna muuttujien lukumäärä jää melko pieneksi.

Kompetenssien tarkastelu suhteessa oppilaitosjohtajan ja oppilaitoksen sosiodemograafisiin ominaisuuksiin nostattaa esiin useita kysymyksiä. Yllättävänä havaintona voidaan pitää pedagogisten kompetenssien sijoittumista kompetenssisältöjen keskivaiheille. Asetetussa viitekehyksessä pedagogisten kompetenssien oletettiin olevan perustana kaikille muille sisältöalueille. Tulosta voitaneen alustavasti selittää sillä, että oppilaitosjohtajien on entistä vaikeampaa löytää aikaa pedagogiselle kehittämiselle. Kokeneiden ja noviisi-johtajien vertailu vahvistaa oletusta, jonka mukaan kokemus tuo toimintaan lisää varmuutta. Noviisi-johtajat eivät niinkään ole itsevarmoja nuoria leijonia, vaan ennemminkin kompetensseihinsa nöyrästi suhtautuvia puurtajia.

Rehtoreiden ja muun oppilaitosjohdon välisiä eroja voidaan selittää esimerkiksi rehtoreiden kasvaneella työkuormalla. Tällöin rehtoreiden suuren työtaakan voidaan olettaa vieraannuttavan heitä oppilaitoksen työntekijöistä. Hierarkiassa hieman alempana olevan oppilaitosjohdon voidaan puolestaan olettaa toimivan lähempänä opettajien ja muun henkilöstön arkityötä. Perusasteen ja toisen asteen oppilaitosten johtajien välisiä eroja voidaan luonnehtia ainakin oppilaitoksen kiinteyden näkökulmasta. Perusasteen oppilaitoksissa ei ole toisen asteen oppilaitosten oppiainejakoa, mikä kenties mahdollistaa kokonaisvaltaisemman keskittymisen pedagogiikkaan. Toisen asteen oppilaitosten monisyisempi organisaatorakenne vastaavasti saattaa tarjota enemmän mahdollisuuksia verkostoitumiseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Talous- ja strategiakompetenssien välisiä eroja voidaan selittää perusasteen oppilaitosten melko vähäisillä mahdollisuuksilla talousresurssien ohjaamiseen, jolloin sisältöalue olisi kohtuullisen helposti hallittavissa. Palkkaus- ja työsuhtekompetenssien välisiä eroja voidaan puolestaan perustella useilla eri palkka- ja työehtosopimuksilla toisen asteen oppilaitoksissa, mikä pakottanee panostamaan kyseiseen sisältöalueeseen. Oppi-

laitoksen koko näyttäisi tuovan johtajalle lisää itsevarmuutta. Suurten oppilaitosten johtajat arvostavat omia kompetenssejaan selkeästi pienten oppilaitosten johtajia enemmän. Tulosta voidaan tulkita myös siten, että suurten oppilaitosten johtajiksi ovat valikoituneet omia kompetenssejaan arvostavat henkilöt. Molemmissa tulkinnoissa oppilaitoksen koolla on varsin merkittävä yhteys kompetensseihin.

Muodostetut kompetenssiprofiilit sisältävät useita yhtymäkohtia oppilaitosjohtamista käsitteleviin tutkimuksiin (taulukko 4). Toisaalta tutkimukset lähestyvät oppilaitosjohtamista sen verran eri näkökulmista, että suorat rinnastukset eivät ole perusteltuja. Tarkastelen seuraavassa kiteytetysti eri tutkimusten yhteyttä kompetenssiprofiileihin. Kirveskari (2003) tarkastelee oppilaitosjohtajia visioijina. Näkökulman ydin liittyy oppilaitoksen johtamistehtävien suunnittelun systemaattisuuteen ja siinä tarvittavaan aikajänteeseen. Visioiden sisällöt kohdistuvat siten ennen kaikkea strategisiin kompetensseihin. Ojala (2007) ja Vuohijoki (2007) lähestyvät oppilaitosjohtajan rooleja

kahdesta eri näkökulmasta. Ojala on kiinnostunut johtamisroolien ilmenemisestä oppilaitosorganisaatiossa eri aikakausina, kun taas Vuohijoki tutkii rooleihin liittyviä ristiriitoja ja niiden ratkaisemista. Rooleissa on paljon sisällöllisiä yhtymäkohtia esitettyihin kompetensseihin. Kompetenssit eivät kuitenkaan kohdistu sisältöjen ajalliseen tarkasteluun, vaan oppilaitosjohtajien asiantuntijuuden yksilölliseen profiloitumiseen. Rooliristiriitojen voidaan ajatella liittyvän oman kompetenssiprofiilin tunnistamisen vaikeuteen. Tällöin ristiriitojen ratkaisuna olisi oman asiantuntijuuden rohkea rajaaminen ja vastuun jakaminen asiantuntijuuden ulkopuolelle jäävissä tehtävissä. Tukiainen (1999) ja Mustonen (2003) tarkastelevat oppilaitosjohtajan tehtävien toteutumista. Tutkimusten painopiste on siten selkeästi enemmän kvalifikaatioissa kuin kompetensseissa. Kuitenkin erityisesti Mustonen hahmottaa tutkimuksessaan oppilaitosjohtajan tehtäväkenttää kokonaisuutena. Näkökulma vastaa siten lähtökohdiltaan artikkelin systeemiseen ajatteluun perustuvaa kompetenssimäärittystä. Pennanen (2006) tutkimus täydentää omalta osaltaan

Taulukko 4. Oppilaitoksen johtamisen tarkastelunäkökulmat ja niiden keskeiset sisällöt

Tarkastelunäkökulma ja auktoriteetti	Näkökulman keskeiset sisällöt
Kompetenssiprofiilit	strategiset taloussuunnittelijat, hallinnollis-tietotekniset verkostoitujat, kansainväliset kehittäjät, omien voimavarojen hallitsijat, ihmisläheiset pedagogit
Visiot (Kirveskari 2003)	todelliset visioijat, keskipitkän aikaperspektiivin kehittäjät, antaa mennä -johtajat
Roolit (Ojala 2007)	taloudellinen suunnittelu ja seuranta, opetuksen kehittäminen, toiminnasta tiedottaminen, toiminnan ja opetuksen arviointi, hallinnollinen johtaminen
Rooliristiriidat (Vuohijoki 2007)	yhden rooli-odotusten asettajan odotusten ristiriitaisuus, useiden rooli-odotusten asettajien odotusten ristiriitaisuus, omien odotusten ja rooliin kohdistuvien odotusten ristiriitaisuus, ristiriita eri roolien välillä, kuorimitus liian monen yhtäaikaisen roolin välillä.
Toimintaprofiilit (Tukiainen 1999)	rehtori myönteisenä tekijänä, opetuksen tasosta huolehtiminen, kommunikointi ja tavoitteiden käyttö, opetusmenetelmien käyttö, oppimisen kannustaminen, henkilökunnan sitouttaminen työhön, opetussuunnitelman tavoitteet, koulun arvo- ja tavoitepohjan merkitys
Tehtävät (Mustonen 2003)	suunnittelutehtävät, toimeenpanotehtävät, kehittämis- ja arviointitehtävät
Toimintaympäristöt (Pennanen 2006)	koulutaso, koulutoimen taso, paikallinen taso, valtakunnan taso, globaali taso

systemistä ajattelua. Toimintaympäristöjen tasot luovat lähtökohdan kompetenssien rakenteelliselle mallintamiselle oppilaitossysteemeissä.

Kokonaisuutena kompetenssiprofiilit muodostavat täydentävän näkökulman oppilaitosjohtamisen moniulotteisiin tarkastelutasoihin. Kompetenssiprofiileille voidaan esittää useita käyttötarkoituksia. Ne auttavat oppilaitosjohtajia tunnistamaan ja rajaamaan omaa asiantuntijuuttaan. Kompetenssiprofiileja voidaan tällöin hyödyntää ammatillisen itsearvioinnin tukena asiantuntijuuden kehittämistä suunniteltaessa. Niitä voidaan käyttää myös lähtökohtina oppilaitosjohdon täydennyskoulutuksen ja kehittämissuunnitelmien suunnittelussa. Lisäksi ne toimivat johdantona kompetenssien sisältöalueiden tarkempaan tutkimukseen. Jokaista kompetenssisisältöä olisi jatkossa tarpeellista vahvistaa yksityiskohtaisemmalla tutkimuksellisella jäsentämisellä.

Lähteet

- Bertalanffy, L. (1971). *General system theory: foundations, development, applications*. Allen Lane.
- European commission. (2003). *Implementing lifelong learning strategies in Europe: Progress report on the follow-up to the 2002 Council Resolution*. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/>.
- European commission. (2004). *Education and training 2010. Reforming guidance and counseling in Europe-changing policies, Systems and practises*. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/>.
- Hargreaves, A.; Halász, G. & Pont, B. (2007). *School leadership for systemic improvement in Finland*. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/17/39928629.pdf>.
- Helakorpi, S. (1992). Ammattitaito ja sen analysoiminen. Julkaisuja n:o 85. Hämeenlinnan Ammatillinen opettajakorkeakoulu.
- Honkakoski, A. (1995). Sosiaalialan toiminnan todellisuus, ammattitaito ja koulutus. *Kehittyvä koulutus* 1/1997.
- Hämäläinen, K. (1986). *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Gummerus.
- Hämäläinen, K.; Taipale, A.; Salonen, M.; Nieminen, T. & Ahonen, J. (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. WSOY.
- Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa*. Tampereen yliopisto.
- Kotter, J. P. (1998). *What leaders really do? In Harvard Business Review on leadership*. Harvard Business School Press, 37–60.
- Kumpulainen, T. & Saari, S. (toim.) (2005). *Opettajat Suomessa*. Opetushallitus.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for Competence rather than for "Intelligence". *American Psychologist* Vol. 28, 1–14.
- Morgan, G. (1997). *Images of organization*. Sage.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. <http://herkules oulu.fi/isbn9514270037/isbn9514270037.pdf>.
- OECD. (2006). *Schooling for tomorrow. Think scenarios, Rethink education*. OECD Publishing.
- Ojala, I. (2007). Rehtorien roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. PK-kustannus, 129–152.
- Pennanen, A. (2007). Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. PK-kustannus, 73–104.
- Raven, J. & Stephenson, J. (eds.) (2001). *Competence in the learning society*. Peter Lang.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence at work*. Wiley.
- Suomen rehtorit ry SURE-FIRE (2005). *Mitä ei rehtorin työnkuvaan kuulu? Suomalaisen rehtorin työtodellisuus rehtorikyselyn valossa*. <http://www.surefire.fi/tiedostot/reksikysely04.pdf>.
- Tukiainen, K. (1999). *Peruskoulun rehtorin toimintaprofiili*. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitoksen tutkimuksia 206.
- Valtiovarainministeriö (2001). Osaamisen johtaminen. Kehittämishankkeen loppuraportti. Valtiovarainministeriön työryhmämuistioita 6/2001.
- Vuohijoki, T. (2007). Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. PK-kustannus, 169–198.