

Rehtoreiden monialaiset kompetenssit puntarissa

Petri Salo

ABSTRACT

The Diversified Competences of Principals

This article focuses on the complexity of the work of basic and upper secondary school principals. An empirical study was conducted on principals' key competence areas (N=160). The article outlines the studies on principals carried out in the beginning of the 21st century. A questionnaire based on the experiences of the researcher and colleagues as well as on interpretations of earlier studies on principals was produced for the purposes of the study. The data was collected in two phases. The questionnaire was fine-tuned and the collecting of data was repeated after analyzing and presenting the results of the first phase. There seems to be a consensus on principals' key competence areas. According to a priority analysis, the most important competence areas of principals are people leadership, operative leadership, and strategic leadership. A factor analysis resulted in three groupings and a cluster analysis revealed five respondent profiles.

Key words: principal, competence, key competences, complexity theory, leadership

JOHDANTO

”Jos lapsena pidit liikkumisesta vilkkaan liikenteen seassa, kiipeilystä vaarallisen korkeissa puissa tai painiskelusta ärsyttävän monimutkaisten palapelien äärellä, voi olla että kasvatusalan johtamistehtävät ovat sinulle sopivia.” Näin kirjoittavat James W. Guthrie ja Patrick J. Schuermann teoksessaan *Successful School Leadership* (2010). Edellä esitetty lainaus johdattaa osuvasti artikkelissa kuvaamaani tutkimukseen rehtorin työn avainosaamisen alueista, joita jäsenän *kompetenssi*-termin avulla. Guthrie ja Schuermann ovat rakentaneet teoksensa sisällön johtamisen standardeille (Educational Leadership Constituent Consortium eli ELCC), jotka ovat olennaisia kasvatusalan johtamiskoulutuksessa Yhdysvalloissa.

Kasvatusalan johtamisen ELCC-standardit lähtevät siitä, että johtajilla tulee olla tietoa ja kykyjä edistää kaikkien oppilaiden ja opiskelijoiden tuloksellista oppimista. Standardien mukaan hyvään johtamistyöhön kuuluvat seuraavat kuusi elementtiä: 1) näkemys siitä millaisin toimenpitein oppimista ja muuta koulun toimintaa voidaan koulu yhteisössä kehittää; 2) positiiivisen koulukulttuurin edistäminen; 3) turvallisen ja tehokkaan oppimisympäristön luominen; 4) työskentely vanhempien ja muun lähiyhteisön kanssa; 5) eettisesti laadukas toiminta ja 6) laaja-alainen yhteiskunnallinen vaikuttaminen (Guthrie & Schuermann 2010). Standardien tehtävänä näyttää ennen kaikkea olevan johtamistyön jäsentäminen loogisella tavalla ja toisaalta myös hyvään oppilaitosjohtamiseen liittyvien toimintatapojen erittely. Standardien avulla on voitu vielä täsmentää johtamisen olennaisia periaatteita, kuten esim. Peabody Collegessa Yhdysvalloissa on tehty (emt. 2010).

Rehtorin ydinkompetenssien tarkastelussa on kysymys koko lailla samasta asiasta, mutta kuitenkin jossain määrin erilaisesta näkökulmasta. Standardeihin liittyy normatiivinen vivahte, kun taas kompetenssit ovat enemmän sidoksissa henkilön asialliseen pätevyteen ja kykyyn toimia määrätyillä tehtävälueilla. Ilman kompetenssia standarditkaan eivät voi toteutua parhaalla mahdollisella tavalla.

Suomessa on käytössä useita johtamisen standardeja, joiden pohjana on vuonna 1987 julkaistu standardi ISO9000, joka on kansainvälinen standardisarja organisaatioiden toiminnan johtamiseen laadunhallinnan ja laadunvarmistuksen näkökulmasta. Joissakin maamme yliopistoissa käytössä oleva laatujärjestelmä pohjautuu löyhästi ISO9001:-järjestelmään. Itä-Suomen yliopisto on omaksunut tämän laadunhallintajärjestelmän strategisen johtamisensa tueksi ja toiminnan jatkuvaksi parantamiseksi kaikilla toiminnan tasoilla (Itä-Suomen yliopisto 2012).

Kompetenssijattelu nousi esille runsaat 40 vuotta sitten Yhdysvalloissa, kun David McClelland (1973, 7–8) esitti ankaraa kritiikkiä älykkyys- ja kykytestejä kohtaan. Kritiikkiä esiintyi jo 1950-luvun lopulla, mutta testaus toiminta oli niin vahvasti iskostunut kulttuuriin, että kritiikillä oli vain vähän vaikutusta. Erityisesti testien vähemmistöjä syrjivään ja niiden kapeaan luonteeseen kiinnitettiin huomiota. Katsottiin, että tarvitaan teoreettisesti ja käytännöllisesti laajempia osoittimia, joiden pätevyyttä ei verrattaisi kouluarvosanoihin, vaan ”elämän arvosanoihin”. McClellandin (1973, 9) mukaan tällaisten uusien testien tulisi arvioida erilaisiin elämäntoimintoihin liittyviä kompetensseja.

Standardijattelu näyttää vastaavan kysymykseen, miten jokin asia tulee tehdä kun taas kompetenssi vastaa kysymykseen, millaista osaamista tietyt tehtävät edellyttävät tietyssä johtamistilanteessa tai roolissa. Näin ajatellen kompetenssin voidaan katsoa olevan yläkäsite, jonka alle standardijattelu sijoittuu. Esimerkiksi johtamistyössä eräänä kompetenssina on ihmisten johtamisen taito. Tällöin se, millaiset käytännön toimet ovat laadukkaassa ihmisten johtamisessa olennaisia, voidaan määritellä standardiksi. Suositus tai normi voisi olla parempi versio standardin käsitteelle.

Kompetenssipohjainen ajattelu näyttäisi antavan selkeämmän pohjan rehtorityön tarkasteluun kuin standardijattelu. Viimemainitun pohjalta tarkastellen saatettaisiin joutua aikaan suohon, kun standardeja voisi kertyä varsin runsaasti. Käyttätymistieteissä standardien tulkinta suosituksiksi edellyttäisi myös kontekstin huomioon ottamista, joka puolestaan vaatisi huolellista tutkimuksen rajaamista. Johtamisen standardipohjainen tutkimus olisi toisaalta varsin mielenkiintoista: millainen on hyvä strategia, millaista on hyvä hallinto, operatiivinen johtaminen jne.

Tutkimuksen teoreettisena viitekehystenä on kompleksisuusteoria, jonka avulla voidaan kuvata rehtorin työn moninaisuutta hyvin kattavasti. Koulun johtaminen monitulkintaisena organisaationa ei voi olla kovin kapea-alaista ja johonkin osa-alueeseen fokusoituvaa, vaan siinä tarvitaan nimenomaan laaja-alaista pedagogista näkemystä. Kompleksisuusteoriaa ja siihen pohjautuvaa kompleksisuusajattelua esitellään seuraavassa luvussa hieman tarkemmin.

Jotkut rehtoritutkimukset ovat keskittyneet johonkin johtamistoiminnan osa-alueeseen, jota tutkimuksessa on analysoitu syvällisesti. Tällaisia ovat mm. osaamisen johtaminen, muutoksen johtaminen, identiteettiin liittyvät tutkimukset ja rehtorin tehtävien määrään ja painotuksiin liittyvät tutkimukset (esim. Raasumaa 2010; Rajakaltio 2011; Ahonen 2008; Mäkelä 2007). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tehtyjä tutkimuksia koskevan synteessin ja vertailun avulla tuottaa aiempaa laaja-alaisempaa ja jäsentyneempää tietoa rehtorityön edellyttämästä monipuolisesta osaamisesta nimenomaan rehtoreiden itsensä kokemana.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan lähinnä yleissivistävän koulun rehtorin työn monitahoisuutta ja työssä kuluneen vuosituhannen alun aikana tapahtuneita muutoksia. Tutkimuksen taustaosassa esitellään tiivistetysti muutamia 2000-luvun alkupuolella tehtyjen rehtoritutkimusten tuloksia. Tutkimuksen varsinainen ydinosa perustuu empiiriseen aineistoon rehtorin avainosaamisen alueista eli kompetensseista. Tutkimusta varten konstruointiin kyselylomake, joka pohjautui yhtäältä tutkijan omaan ja kollegojen kokemukseen ja toisaalta tehtyihin johtajuustutkimuksiin. Empiirinen osa toteutettiin

kahdessa vaiheessa. Ensimmäisen vaiheen jälkeen kyselylomaketta tarkennettiin ja toteutettiin sitten uusi kysely uudistetun lomakkeen avulla. Kaiken kaikkiaan vastaukset saatiin 160 rehtorilta.

Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, millaiseen tärkeysjärjestykseen vastaajat asettavat rehtorin työhön liittyvät pää- ja alakompetenssit. Lisäksi tutkittiin, miten vastaajat hyväksyvät alakompetenssien sijoittelun eri pääkompetensseihin ja millaisia ryhmittelyjä aineistosta oli mahdollista laatia.

KOMPLEKSISUUTEORIAN KESKEISIÄ PIIRTEITÄ

Rehtorin työ on laaja-alaista, monipuolista ja joskus ainakin näennäisesti ristiriitaista, kompleksista. Tämän tutkimuksen teoreettiseksi lähtökohdaksi sopii kompleksisuusteoria ja erityisesti sen sovellus johtamiseen. Kompleksisuusteoriassa painotetaan järjestelmän osien ominaispiirteiden sijaan järjestelmän osien välistä vuorovaikutusta. Osien välisestä vuorovaikutuksesta johtuen järjestelmän lopputulos on enemmän tai vähemmän kuin osiensa summa. Toisin kuin systeemitheoriassa, jossa kompleksisuus nähdään vuorovaikutuksen seurauksena, kompleksisuusteoriassa kompleksisuus nähdään järjestelmän perusominaisuutena ja kehittymisen edellytyksenä. (Zwick 1997; Mitleton-Kelly 2004).

Kompleksisuusteoria tarjoaa paljon koulun johtamiselle ja hallinnolle. Se on erityisen sopiva muutoksen johtamisessa. Kompleksisuusteoria ei ehkä niinkään ole teoria kuin väline haasteisiin vastaamiseen ja kehittämistyölle. Se tarjoaa koulun johtajille vaihtoehtoisia tapoja ajatella ja toimia. Kompleksisuusteorian mukaan johtaminen ilmenee vuorovaikutuksena, verkostoitumisena, yhteisöllisyytenä ja suhteina (Morrison 2010, 375). Nämä kaikki kehittävät operationaalista tehokkuutta. Vaikuttaa siis siltä, että rehtorin työn laatu eri osa-alueilla näyttäytyy erilaisissa koulun operatiivisissa toiminnoissa, prosesseissa.

Pelkistetyksi ilmaistuna johtaminen näkyy siinä, miten koulun arkinen toiminta sujuu. Johtaminen ja hallinto ovat kompleksisuusteorian näkökulmasta joustavia, osallistavia ja

voimaannuttavia (Morrison 2010, 375). Tämä merkitsee jaetun johtajuuden etuja jatkuvasti muuttuvassa ja ennustamattomassa toimintaympäristössä. Kompleksisuusteorian mukaan rehtorin työ voidaan nähdä perustaltaan kompleksisena, moniaineisena ja -tahoisena tehtävänä. Kompleksisessa toimintaympäristössä johtaja ei voi yksipuolisesti viedä muutosta läpi, vaan hän joutuu jatkuvasti asettamaan omat ja organisaation toimintatavat kritiikille alttiiksi. Muutoksen lopputulosta ei voida etukäteen ennustaa (Pietiläinen 2010, 73).

Tutkijat Denison ym. (1995, 524) pitävät kompleksisuutta johtajan välttämättömänä ajattelutapana, jonka tulee näkyä myös käytännön toiminnoissa. Johtamistyö toteutuu nimenomaan toiminnan, ei ajattelun kautta. Kirjoittajat toteuttivat empiirisen tutkimuksen, jossa arvioitiin 176 johtajan roolia alalaisten kokemusten mukaan. Tutkimuksessa käytettiin Quinlin (Denison ym. 1995, 527–528) kehittämää kahdeksan roolin johtajuusmallia. Esimiehet arvioivat lisäksi näiden henkilöiden johtamisen tehokkuutta. Havaittiin, että tehokkaiksi arvioiduilla oli laajempi johtajuusroolin kirjo käytössä kuin vähemmän tehokkaiksi arvioiduilla. Alaisten mukaan eri roolit tulivat näillä myös selkeämmin esille. Tutkijat totesivat, että paradoksit ja kompleksinen toiminta ovat väline ymmärtää kokonaisvaltaisesti johtamistoimintaa.

Tuloksellisessa johtamisessa tulee kyetä soveltamaan monia keskenään vastakkaisia tai ristiriitaisia rooleja. Johtamisen luonne on siis paradoksaalinen, näennäisesti järjenvastainen. Johtamisessa täytyy samanaikaisesti keskittyä sekä tehtävään sekä johtamistilanteeseen liittyviin henkilösuhteisiin. Tehokas johtaminen edellyttää ajattelun ja käyttäytymisen monimuotoisuutta ja laaja-alaisuutta. Tehokkaiden johtajien tulee samanaikaisesti olla löysiä ja tiukkoja, luovia ja rutiininomaisia, muodollisia ja epämuodollisia. Johtajalla tulee olla laaja-alainen johtamiskäyttäytymisen portfolio, jota hän voi soveltaa kompleksisiin, tulkinnanvaraisiin ja ennakoimattomiin tilanteisiin. Ristiriitaisuuden ja kompleksisuuden hallintaa voidaan näin ollen pitää edellytyksenä onnistuneelle johtamiselle. (Denison ym. 1995, 525).

Rehtorin toimintaympäristö ei välttämättä ole kovin selkeä ja tarkkarajainen, vaan se on en-

nen kaikkea monitulkintainen. Rehtorina työskenteleminen edellyttää tällöin kykyä hahmottaa ympäristön eri elementtejä ja taitoa soveltaa eri osaamisalueita vaihtelevissa arjen tilanteissa.

KOMPETENSSIT MONITULKINTAISISSA TOIMINTAYMPÄRISTÖSSÄ

”Jos ahdistut päivittäin työpöydällesi tuotavista ratkaistavista kiistoista, kannattaa hakeutua jollekin muulle kuin johtamisalalle”, toteaa Hiltunen (2011). Tämä kommentti kuvastaa osuvasti johtamistyön arkea. Suomen Rehtorit ry (SURE) on tuonut esille oman näkemyksensä rehtorin toimenkuvasta (Taipale 2013). Näkemyksessä rehtorin työ näyttäytyy myös hyvin laaja-alaisena ja kompleksisena. SURE jakaa rehtorin toimenkuvan kolmeen pääalueeseen, joita ovat hallinto, johtaminen ja kehittäminen. Kukin näistä on jaettu edelleen kolmeen ala-alueeseen, joita on näin ollen kaikkiaan yhdeksän. Näkemys sisältää pääosin samoja elementtejä kuin tässä tutkimuksessa, mutta toisin tavoin ryhmiteltyinä. Lisäksi SURE:n näkemyksestä puuttuu itsensä kehittämisen näkökulma, jossa olennaista on omasta hyvinvoinnista huolehtiminen.

Vanhan sanonnan mukaan ”koulu on rehtorinsa näköinen”. Rehtorin johtamistavalla on omanlaisensa merkitys oppilaitoksen toimintakulttuuriin. Koulua voi johtaa taitavasti ja laadukkaasti monella eri tavalla. Rehtorin toimintatapojen taustalla voi olla esimerkiksi hänen temperamenttiinsä, koulutukseensa ja työhistoriaansa liittyviä tekijöitä. Jokainen kouluyhteisö on kuitenkin erilainen. Oppilaitoksen toimintaa säätelevät niin kulttuuriset käytännöt, tavat kuin tottumuksetkin puhumattakaan osallisten ominaispiirteistä. Myös koulun koolla on merkityksensä käytänteiden ja toimintatapojen muotoutumisessa. Tässä tutkimuksessa on olennaista korostaa sitä, että rehtorin tulee ymmärtää tehtäväalueensa eri tekijöitä: miten hyvin hän on tietoinen tehtäväalueen kokonaisuudesta ja sen jäsentymisestä osa-alueisiin ja miten hän ymmärtää eri osa-alueiden merkityksen työssään. Rehtorin kompetensseja tulisikin hahmottaa eri osa-alueiden ja perspektiivien yhdistelmänä.

Käytännön esimerkkinä rehtorin työn merkityksestä on ruotsalaistutkimus, jossa arvioitiin

alisuoritteisten koulujen tason nousseen merkittävästi nimenomaan rehtorityön tuloksena (Höög & Johansson 2012). Tällaisten koulujen kulttuuria rakentaessaan rehtorit huolehtivat selkeästä koulun perustehtävämäärittelystä, ilmapiiristä ja opettajien runsaasta osallistuvuudesta. Näissä kouluissa tehtiin myös paljon tiimityötä, tiedotettiin tuloksista ja kannustettiin oppilaita saavuttamaan oppimistavoitteet. Alisuoritteisilla kouluilla tutkijat tarkoittivat niitä kouluja, joilla oli hyvät edellytykset onnistua, mutta jotka kuitenkin tuottivat tuloksia, jotka olivat alle odotusten (emt. 2012).

Aika lailla samanlaisia piirteitä onnistuneessa johtamisessa on kuvattu myös McKinseyn ym. raportissa (Barber ym. 2010). Tämän mukaan työssään hyvin onnistuvat johtajat vaikuttavat myös oppilaiden oppimiseen. Tällaiset koulujen johtajat korostavat edellä kerrotun lisäksi myös omaa roolimalliaan, oppimisympäristön merkitystä, pedagogiseen johtamiseen keskittymistä sekä osaamisen jakamista.

Rehtorin tehtävään perehtyminen oli vielä 1980-luvulla lähes pelkästään työssä oppimista, sillä koulutusta ei juurikaan ollut tarjolla. Rehtorin työ oli tuossa vaiheessa pääasiassa arkisten toimintojen pyörittämistä ja ylhäältä päin tulevien ohjeiden ja määräysten soveltamista. Vuosien varrella työ on muuttunut entistä itsenäisemmäksi ja vaativammaksi (Pesonen 2009; Rajakaltio 2011; Karikoski 2009; Mäkelä 2007). Työhön on tullut aiempaa enemmän systemaattisuutta, jota voisi luonnehtia johtamiseen liittyvien osaamisalueiden monipuolistumiseksi. Tämä on edellyttänyt myös aivan uudenlaisia vaatimuksia rehtorityön osaamisessa.

Rehtorin työn menestyksellinen hoitaminen vaatii osaamista kaikilla työn osa-alueilla. Tässä tutkimuksessa edellä mainittuja rehtorin työn pääalueita kuvataan kompetensseiksi ja niiden luonnehdintoja alakompetensseiksi. Kompetenssilla tarkoitetaan ammatillista pätevyyttä, jonka avulla työntekijä hallitsee työtehtävänsä. Kompetenssit liittyvät siihen, kuinka yksittäinen työntekijä kehittää tietämystään ja taitojaan osana työyhteisön sosiaalista kontekstia. Tällöin kompetenssit tarkoittavat aktiivista ongelmien käsittelyä ja ratkaisemista työyhteisössä parhaalla mahdollisella tavalla (Pietiläinen 2010). Rehtorin työn näkökulmasta eri kompe-

tenssialueiden voidaan katsoa yhdessä, toisiinsa liittyneinä, muodostavan laaja-alaisen pedagogisen johtamisen. Käsitteen on tuonut esille mm. Raasumaa (2010). Kyllönen (2011) kytkee laaja-alaiseen pedagogiseen johtamiseen rehtorin tekemät hallinnolliset ratkaisut ja päätökset mukaan lukien talouden ja muiden resurssien johtamisen.

Kompetenssin käsite näyttää olevan teoreettisesti ongelmallinen, kompleksinen ja kiistanalainen. Kompetenssi ei ole staattinen, vaan jatkuvasti kehittyvä ja muuttuva. Se liittyy kykyyn toimia johtajana kompleksisissa ja ennakoimattomissa tilanteissa sekä erilaisissa yhteisöissä kuten työssä, koulussa, perheessä ja yhteiskunnassa (Gadotti 2009, 21). Ruohotien (2003, 5) mukaan kompetenssi on yksilöllinen ominaisuus, joka kausaalisesti selittää tietyn kriteerein määriteltyä tehokkuutta tai onnistumista työtehtävissä ja –tilanteissa. Ellström ja Kock (2009, 35) näkevät asian sekä yksilöllisestä että kollektiivisesta näkökulmasta: kompetenssia voidaan käyttää viittaamaan yksilön tai kollektiivin kapasiteettiin käsitellä onnistuneesti tiettyjä tilanteita tai toteuttamaan määrättyjä tehtäviä. Jordan ym. (2008) korostavat vaadittujen kompetenssien integraatiota niihin liittyvine asenteineen ja arvoineen. Tämä johtaa puolestaan kompetenssiin, jonka avulla suoriudutaan tehtävän mukaisesta roolista.

TUTKIMUKSIA REHTORIN TYÖSTÄ

Tässä tutkimuksessa rehtorikompetenssien tarkastelu kiinnittyy ensisijaisesti rehtorin työtä koskeviin suomalaisiin tutkimuksiin. Peruskoulun ja lukion rehtorin työtä on tutkittu Suomessa 2000-luvun alkupuolella varsin paljon. Aiheesta on julkaistu useita väitöskirjoja. Tarkastelen seuraavassa näistä kahta hieman lähemmin sekä lisäksi yhdysvaltalaisista metatutkimusta, jossa rehtorin toiminnalla todettiin olevan yhteyksiä oppilaiden oppimiseen.

Pietiläisen väitöstyö (2010) osuu varsin lähelle tätä tutkimusta. Hän selvitti johtajan ammatillisia kompetensseja sekä niiden profiloitumista ja kehittämistarpeita. Tutkimuksessa löydettiin viisi erilaista kompetenssiprofilia, jotka nimettiin seuraavasti: 1) strategiset taloussuunnittelijat, 2) hallinnollis-tietotekniset verkostoitajat, 3) kansainväliset kehittäjät, 4)

omien voimavarojen hallitsijat ja 5) ihmisläheiset pedagogit. Pietiläisellä oli teoreettisena näkökulmana mm. kompleksinen systeemiteoria. Tutkimuksessa kompleksisuus korostui vahvimmin viidennessä ja heikoimmin ensimmäisessä profiilissa (Pietiläinen 2010). Tulos on aika luonteva: strateginen suunnittelu on selkeää, kun taas ihmisten johtamiseen liittyy runsaasti erilaisia monimutkaisia elementtejä.

Pietiläinen ei näe vallankäyttöä eikä verkostoitumista omina erillisinä kompetensseinaan. Hän kytkee verkostoitumisen hallintoon ja tietotekniikkaan, mikä vaikuttaa jossain määrin kapealta. Myöskään operatiivista johtamista hän ei luokittele erilliseksi kompetenssiksi; itse asiassa se näyttää puuttuvan tutkimuksesta kokonaan. Pietiläinen ryhmittelee mielenkiintoisella tavalla kompetenssit johtamistodellisuuden kompetenssimatriisiksi. Oppilaitosorganisaation systeemissä tarkastelussa kompetenssit jaetaan niihin, joissa systeemin ulkoinen vuorovaikutus korostuu (mm. strategiakompetenssit, kansainväliset kompetenssit) ja niihin, joissa systeemin sisäinen vuorovaikutus on enemmän esillä (mm. talous ja hallinto sekä ihmisten johtaminen).

Pietiläinen sijoittaa pedagogiset kompetenssit matriisin keskelle. Pedagogisilla kompetensseilla hän tarkoittaa johtajan pedagogista ajattelukykyä, perusopetuksen kehittämistyötä ja opetusmenetelmien aktiivista kehittämistä. Tärkeänä hän näkee myös opetushenkilöstön ammattitaidon tunnistamisen ja ammattitaidon tukemisen osana pedagogista johtamista (Pietiläinen 2010). Kiintoisaa on opetusmenetelmien kehittämisen liittäminen rehtorin työhön.

Mäkelä (2007) käytti rehtorin työtä koskevassa tutkimuksessaan mm. Sergiovannin viittä johtajuuden osaamisaluetta, jotka ovat 1) hallinnon ja talouden asiantuntija, 2) ihmisten johtamisen asiantuntija, 3) opetuksen asiantuntija, 4) symbolihahmo ja 5) kulttuurin ylläpitäjä. Kouluorganisaatiota voi johtaa hyvin kolmen ensimmäisen osaamisalueen avulla. Erinomaisuuteen pääsemiseksi tarvitaan vielä kahta muuta rehtorin tehtävien ominaisuutta, jotka Sergiovanni nimesi symbolihahmoksi ja kulttuurin ylläpitäjäksi. Tällöin rehtorilta edellytetään uuden kulttuurin luomista ja kehittämistä sekä symbolisena keulahahmona toimimista. (Mäkelä 2007.)

Mäkelä selvitti myös rehtorin työn jakaantumista tehtäväalueittain. Eniten aikaa vaativia tehtäväalueita ovat hallinto- ja talousjohtaminen (33 % työajasta) sekä yhteistyöverkoston johtaminen (31 %). Henkilöstöjohtamisen osuus oli 22 % ja pedagogisen johtamisen osuus 14 % (Mäkelä 2007). Yhteistyöverkoston johtaminen on aikaisempiin rehtoritutkimuksiin nähden uusi ja varsin mittava alue. Huomio kiinnittyy pedagogisen johtamisen osuuden vähäisyyteen. Onko niin, että pedagogiikka katsotaan pääasiassa opettajan toimialueeksi eikä rehtorin suoraa pedagogista toimintaa edes katsota tarpeelliseksi? Mäkelä määrittelee pedagogisen johtamisen Lonkilaan (1990) tukeutuen. Tällöin siihen liittyy opettajien tukeminen ja ohjaaminen, opetus- ja kasvatustyön suunnittelu ja ideointi sekä opetus suunnitelman toteutumisen seuranta.

Yhdysvaltalaisessa rehtorin työtä koskevassa metatutkimuksessa etsittiin rehtorin toiminnan piirteitä, joilla on yhteyksiä oppilaiden oppimiseen. Korrelaatiot nousivat enimmillään .33:een, mutta osoittivat kuitenkin rehtorin työn moniulotteisuuden. Korkein korrelaatio saatiin muuttujalla *tilannetietoisuus*, joka toimintana tarkoittaa: ”on tietoinen koulun nykytilasta ja käyttää tietoaan olemassa olevien ja mahdollisten ongelmien tunnistamiseen”. Miltei vastaavan suuruisia korrelaatioita saivat myös piirteet, kuten *joustavuus* (soveltaa johtamistoimintansa kulloiseenkin tilanteeseen ja sietää erilaisuutta), *työrauha* (antaa opettajien keskittyä opetukseen), *arviointi* (arvioi koulukäytänteitä ja niiden yhteyttä oppimistuloksiin) sekä *sidosryhmäyhteistyö* (pitää aktiivisesti yhteyttä koulun sidosryhmiin). Piirteet liittyvät vahvasti läsnäolon korostamiseen koulun toiminnassa sekä ihmisten johtamiseen, operatiiviseen johtamiseen ja verkostoitumiseen. (Marzano ym. 2005.)

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

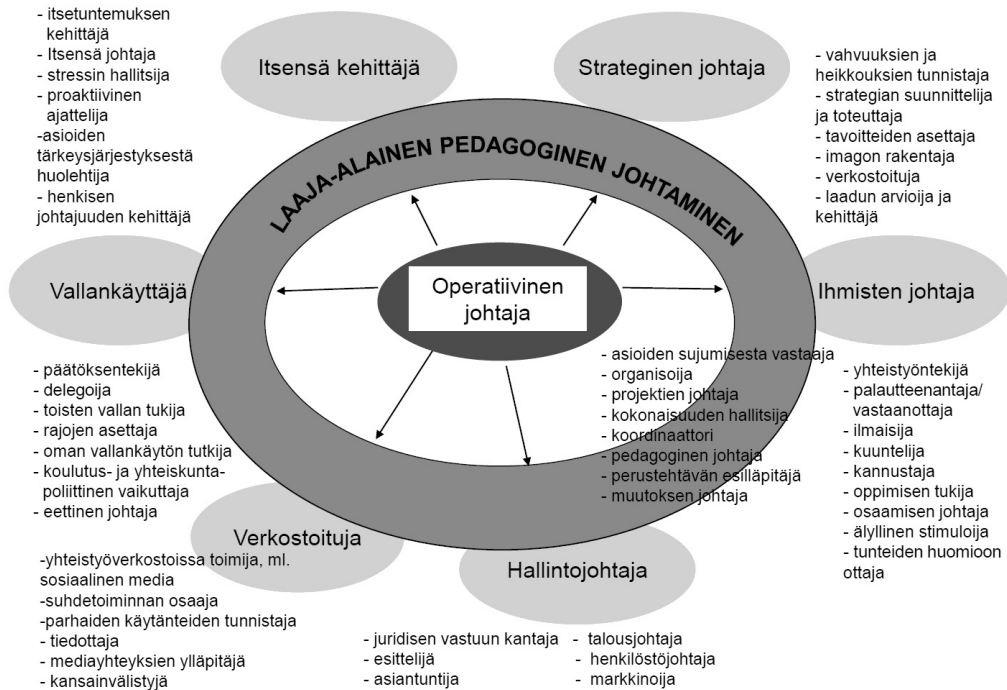
Tutkimuksen viitekehityksessä on esitelty rehtorin työn kokonaisuutta, sen laaja-alaisuutta ja monipuolisuutta. Kompleksisuusteoriaa on kuvattu ikään kuin kaikupohjana erityisesti tämän tutkimuksen empiiriselle aineistolle. Kompleksisuusteorian pohjalta on kehitetty myös kompleksisuusajattelua erityisesti joh-

tamistoimintaan sovellettuna (Vartiainen ym. 2013). Artikkelin taustaosassa on tarkasteltu rehtorin työhön liittyviä osa-alueita eli kompetensseja kompleksisina eli monitulkintaisina aineksina. Voidaan ajatella, että eri kompetenssien välinen vuorovaikutus tuottaa rehtorin kokonaispätevyyden eli rehtoriuden tai johtajuuden.

Kompleksisuusteoriaan pohjautuvan ajattelun avulla lähestytään johtamistyössä esille nousevia kompleksisia ja monitulkintaisia ongelmia. Tässä tutkimuksessa kompleksisuusajattelu kohdistuu johtajuuteen, sen sisällön kompleksisuuteen ja monitulkintaisuuteen. Complexanan suomennos, punoutuminen tai yhteenkietoutuminen, kuvaa hyvin käsitteen luonnetta. Asia havainnollistuu hyvin köysimetaforan avulla: johtamistoiminta on monista säikeistä kietoutuva kokonaisuus. Seuraavassa esiteltävä empiirinen tutkimusaineisto antaa kuvan siitä, miten tutkittavat ovat kokeneet työssään tämän monisäikeisen kokonaisuuden.

Ensimmäisen vaiheen tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella v. 2009 lähes 100 rehtorilta Itä- ja Länsi-Suomen alueelta. Aineisto koottiin aluehallintoviraston järjestämiin rehtorikoulutustilaisuuksiin osallistuneilta rehtoreilta. Tällöin tehdyssä kyselyssä oli mukana kuusi pääaluetta. Tämän aineiston analyysin ja siitä esitetyn palautteen pohjalta kehiteltiin vielä uusi kompetenssiluokka, verkostoituja, joka liitettiin syksyllä 2011 tehtyyn toiseen kyselyyn. Tässä kyselyssä saatiin vastaukset 79 rehtorilta Pohjois- ja Etelä-Suomen alueilta. Pohjois-Suomen aineisto saatiin aluehallintoviraston koulutustilaisuuteen osallistuneilta ja Etelä-Suomen aineisto postikyselyllä. Koulutustilaisuuksiin osallistuneista vastaukset saatiin noin puolelta. Aineistoa ei voi pitää koko Suomen rehtorikuntaa edustavana, vaan kyseessä on näyte perusjoukosta (N = 1 843).

Perusjoukon muodostavat peruskoulun, lukion ja ammatillisten koulutuksen rehtorit vuoden 2011 tilastoinnin mukaan (Honkanen 2012). Tässä ei ole eritelty, missä määrin tutkimukseen osallistuneet edustavat eri koulutusasteita. Tällä ei katsottu olevan merkitystä, koska tutkimuksessa oppilaitoksen johtamista tarkasteltiin yleisellä tasolla menemättä koulutusasteita koskeviin yksityiskohtiin.



Kuvio 1. Laaja-alaisen pedagogisen johtamisen edellyttämät rehtorin kompetenssit.

Tutkimuskysymykset:

1. Millaiseen tärkeysjärjestykseen vastaajat asettavat eri pääkompetenssit?
2. Miten yksimielisiä vastaajat ovat alakompetenssien ryhmittelyssä?
3. Miten vastaajat hyväksyvät alakompetenssien sijoittelun eri pääkompetensseihin?
4. Millaisia ryhmittelyjä aineistosta voidaan laatia?

Tutkimuskysymysten avulla pyrin saamaan tietoa siitä, voidaanko rehtorin työhön olennaisesti liittyviä kompetensseja asettaa selkeästi tiettyyn tärkeysjärjestykseen. Lisäksi pääkompetenssien alle sijoitettujen alakompetenssien osuvuus on kiinnostava seikka, koska ei ole suinkaan kovin yksiselitteistä tapaa luokitella monitahoista, väistämättä osin päällekkäin menevää aineistoa.

Pääkompetenssien ja alakompetenssien tärkeysjärjestyksen (1. ja 2. tutkimuskysymys) määrittämisessä käytettiin prosenttijakaumia,

jotka antavat varsin selkeän kuvan eri kompetenssien koetusta tärkeydestä. Samoin alakompetenssien sijoittelua (3. tutkimuskysymys) eri pääkompetensseihin selvitettiin prosenttijakaumien avulla. Tutkimuksen toisen vaiheen aineistosta ajettiin myös monimuuttuja-analysit. Faktoriaaliallyksillä tutkittiin muuttujien jakautumista ryhmiksi ja klusterianalyyksillä selvitettiin, miten vastaajat voidaan ryhmitellä erilaisiin vastaajaprofileihin (4. tutkimuskysymys).

Tarkoituksena oli tutkia, miten oppilaitosten johtajat ja rehtorit arvioivat valmiiksi laadittuja rehtorin kompetenssikuvauksia. Kompetenssit ryhmiteltiin aluksi kuuteen ja tutkimuksen toisessa vaiheessa seitsemään pääalueeseen, jolle kullekin oli kirjoitettu erilliset alakompetenssit. Tehtävänä oli kyselylomakkeen avulla arvioida pääalueiden tärkeysjärjestystä kokemuspohjaisesti ja toisaalta arvioida kunkin pääalueen täsmennysten osuvuutta. Kompetenssikuvauksen pohjalta laaditun kyselylomakkeen taustalla ovat olleet useat edellä kuvatut tutkimukset,

Taulukko 1. Prosenttinen osuus kunkin alueen saamista maininnoista kohdassa: "Valitse kolme tärkeintä pääaluetta kokemuksesi mukaan"

Pääalue	Tärkein (%)	2. tärkein (%)	3. tärkein (%)
Ihmisten johtaja	63	23	6
Operatiivinen johtaja	13	26	22
Strateginen johtaja	11	26	22
Hallintojohtaja	6	18	27
Itsensä kehittäjä	4	4	12
Vallankäyttäjät	1,5	1	8
Verkostoituja	1,5	2	3
	100	100	100

ennen kaikkea Pietiläisen ja Mäkelän aineistot. Pietiläisen (2010) tutkimuksessa ovat mukana ihmisten johtamisen, strategisen johtamisen, itsensä kehittämisen sekä hallinnon alueet. Verkostoituminen tulee vahvasti esille Mäkelän (2007) tutkimuksessa. Vuohijoki (2007) viittaa operatiiviseen johtamiseen määriteltessään koulun johtamisen toiminnaksi, joka pyrkii varmistamaan yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen luomalla suotuisat olosuhteet kaikille työyhteisön jäsenille. Kyse on hyvin vahvasti koulun toiminnan sujumisen määrittelystä, joka tässä tutkimuksessa liitetään operatiivisen johtamisen alueelle. Vallankäytön kompetenssi on esillä lähes kaikissa johtamistutkimuksissa, tosin usein implisiittisenä. Kompetenssit on kootusti esitetty kuviossa 1.

Kaikkiin seitsemään pääkompetenssiin liittyy laaja-alainen pedagoginen johtaminen. Tämä tarkoittaa sitä, että oppilaitoksen johtamiseen liittyy aina pedagoginen näkökulma, olipa kyse mistä kompetenssista tahansa, ehkä itsensä kehittämistä lukuun ottamatta.

TULOKSET

Rehtorit asettivat eri pääkompetenssit kummassakin tutkimuksen vaiheessa seuraavaan tärkeysjärjestykseen: 1) ihmisen johtaja, 2) operatiivinen johtaja, 3) strateginen johtaja, 4) hallintojohtaja, 5) itsensä kehittäjä, 6) vallankäyttäjät ja 7) verkostoituja. Vastaajat kokivat tärkeimmiksi mainitsemansa pääkompetenssit myös vahvimiksi osaamisalueikseen. Kehittämistä vaati-

viksi kompetensseiksi koettiin hallinnollinen johtaminen, itsensä kehittäminen ja strateginen johtaminen. Tulokset on esitetty tutkimuksen toisen vaiheen osalta yksityiskohtaisesti taulukossa 1. Toisessa vaiheessa olivat mukana kaikki seitsemän kompetenssia.

Kuhunkin pääkompetenssiin liittyi myös useita alakompetensseja, joista tutkittiin, kuinka yksimielisiä rehtorit ovat ehdotetuista ryhmittelyistä. Yksimielisyys vaihteli 60 %:sta 97 %:iin ensimmäisessä tutkimusvaiheessa ja 21 %:sta 83,5 %:iin tutkimuksen toisessa vaiheessa. Selkeä poikkeus oli markkinointi, jota kyselyssä ehdotettiin hallintojohtamisen alueelle. Tälle sen hyväksyi vain 21 % vastaajista jälkimmäisessä tutkimusvaiheessa. Vastaajista 26 % ehdotti tätä strategisen johtamisen alueelle ja 31 % ehdotti tätä jollekin muulle alueelle kuitenkin määrittelemättä tätä tarkemmin. Esitetyistä ryhmittelyistä oltiin kuitenkin sangen yksimielisiä erityisesti tutkimuksen ensimmäisen vaiheen aineistossa. Seuraava tarkastelu perustuu tutkimuksen toisen vaiheen aineistoon, koska tässä olivat mukana kaikki pääkompetenssit.

Ainoastaan joka kymmenes vastaaja olisi halunnut pedagogisen johtamisen omaksi pääkompetenssiksi. Tutkimuksessa selvitettiin suhtautumista Raasumaan (2010) esittämään pedagogisen johtamisen jakautumiseen yhtäältä suoraan pedagogiseen johtamiseen ja toisaalta laaja-alaiseen pedagogiseen johtamiseen. Viimemainitulla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että kaikkiin rehtorityön pääkompetenssiin liittyy pedagoginen näkökulma. Suoralla

pedagogisella johtamisella tarkoitetaan taas rehtorin suoraa kannanottoa pedagogisiin asioihin koulun eri vuorovaikutustilanteissa. Kaikki vastaajat katsoivat pedagogisen johtamisen jaon edellä mainitulla tavalla hyväksyttäväksi. Asiaa koskevan väittämän kanssa 48 % oli täysin samaa mieltä ja 52 % jokseenkin samaa mieltä. Tämä tukee näkemystä, jonka mukaan oppilaitoksen johtaja on nimenomaan pedagoginen johtaja. Tämän mukaan pedagogiikka ei eriydy omaksi lohkokseen, vaan liittyy lähes kaikkeen oppilaitoksen johtamistoimintaan.

Faktorianalyysillä haettiin vastaajien latenteja ominaisuuksia. Onnistuneimmaksi osoittautui viiden faktorin ratkaisu (taulukko 2), jossa faktorit nimettiin seuraavasti:

I Yhteiskunnallisen vaikuttamisen ja koulun kehittämisen faktori

Tällä faktorilla korkeimpia latauksia saivat kansainvälistyjä, strateginen verkostoituja, imagon rakentaja, markkinoija, strategisissa yhteistyöverkostoissa toimija sekä lisäksi mm. älyllinen stimuloija, koulutus- ja yhteiskuntapoliittinen vaikuttaja, mediayhteyksien ylläpitäjä ja parhaiden käytänteiden tunnistaaja.

II Reflektiivisen ammattikäytännön ja vallankäytön faktori

Korkeimpia latauksia saivat itsetuntemuksen kehittäjä, stressin hallitsija, rajojen asettaja, delegoija, ilmaisija, oman vallankäytön tutkija sekä organisoija. Faktorilatausten lähempi tarkastelu osoittaa, että vallankäyttöön liittyvien ilmaisujen lähelle osuu myös toisenlaisia elementtejä, kuten kuuntelija ja ilmaisija, jotka on liitetty ihmisten johtamisen yhteyteen.

III Hallinnollisen toiminnan faktori

Korkeimmat lataukset saivat päätöksentekijä, talousjohtaja, palautteenantaja/vastaanottaja, opetushallinnon asiantuntija, pedagoginen johtaja ja juridisen vastuun kantaja.

IV Systemaattisen johtamistoiminnan faktori

Korkeimmat lataukset: asioiden tärkeysjärjestyksestä huolehtija, ennakoiva ajattelija, laadun

arvioija ja kehittäjä, tavoitteiden asettaja ja henkisen johtajuuden kehittäjä.

V Pedagogisen ja henkilöstöjohtamisen faktori

Korkeimmat lataukset: pedagoginen johtaja ja henkilöstöjohtaja. Kyseessä on lähes uniikki faktori. Henkilöstöjohtamisen kytkeytyminen tähän voi olla ilmaus siitä, että vastaajat näkevät pedagogisen johtamisen suorana opettajien työtä ohjaavana toimintana.

Faktorianalyysi osoitti muuttujajoukosta löytyvän mielenkiintoisia piileviä yhdenmukaisuuksia. Aineistosta löytyy ryhmä, jossa keskeistä on suuntautuminen koulun kehittämiseen ja samalla yhteiskunnalliseen vaikuttamiseen (faktori I) ja toisaalta selkeästi koulun arkiseen johtamiseen keskittyvä joukko, joka eriytyy yhtäältä hallinnollis-strategiseen (faktorit III ja IV) sekä vallankäyttöä ja pedagogista johtamista koskeviin ryhmiin (faktorit II ja V). Voidaan arvioida, että rehtoreiden kompetenssit näyttäytyvät koulun arjessa erilaisina painotuksina, mikä on sangen ymmärrettävää.

Klusterianalyysin avulla aineistosta etsittiin vastaajien erilaisia profiileja tarkoituksena identifioida tapausjoukosta tutkimuksessa käytetyn muuttujajoukon suhteen samanlaisia ryhmiä. Näin saatiin seuraavat vastaajaprofiilit:

I Monipuolinen arjen tilannejohtaja

Tässä klusterissa mikään tutkituista kompetenssiarvostuksista ei korostu. Klusterille on tyypillistä vastausten tasaisuus. Tämä voi olla merkki tavanomaisuudesta, johon kuitenkin liittyy moninaisten arkisten asioiden hoito ja tilanteittain vaihteleva joustavuus. Tähän klusteriin sijoittui noin neljännes vastaajista.

II Yhteisöllinen, ihmisten johtamista korostava rehtori

Tässä klusterissa korostuivat yhteisöllisyyteen ja ihmisten johtamiseen liittyvät vastaukset. Klusteriin sijoittui vajaat 20 % vastaajista

III Vallankäyttäjärehtori

Tässä klusterissa korostuivat päätöksenteko, vallankäyttö ja ulospäin suuntautuminen.

Taulukko 2. Rehtorikompetenssien vinorotaitoitu faktorirakenne (n=79)

	Factorit				
	1	2	3	4	5
Kansainvälistyjä	.69				
Imagon rakentaja	.63				
Strateginen verkostoituja	.62				
Markkinoija	.61				
Strategisissa yhteistyöverkoissa toimija	.59				
Älyllinen stimuloija	.59				
Koulutus- ja yhteiskuntapoliittinen vaikuttaja	.57				
Mediayhteyksien ylläpitäjä	.54				
Parhaiden käytänteiden tunnistaja	.45				
Suhdetoiminnan osaaja	.52				

Itsetuntemuksen kehittäjä		.73			
Stressin hallitsija		.58			
Rajojen asettaja		.52			
Delegoija		.52			
Ilmaisija		.48			
Oman vallankäytön tutkija		.50			
Organisoija		.44			

Päätöksentekijä			.66		
Talousjohtaja			.65		
Palautteenantaja/vastaanottaja			.49		
Opetushallinnon asiantuntija			.42		
Pedagoginen johtaja			.40		
Juridisen vastuun kantaja			.46		

Asioiden tärkeysjärjestyksestä huolehtija				.73	
Ennakoiva ajattelija				.76	
Laadun arvioija ja kehittäjä				.61	
Tavoitteiden asettaja				.44	
Henkisen johtajuuden kehittäjä				.40	

Pedagoginen johtaja					.45
Henkilöstöjohtaja					.60

Piirteiden voidaan arvioida liittyvän vahvan johtajuuden käsitteeseen. Klusteriin sijoittui noin puolet vastaajista. Naispuolisista vastaajista 65 % sijoittui tähän klusteriin.

Klusterianalyysin avulla saatiin kaksi aika luonteavaa vastaajaprofilia: monipuolinen arjen tilannejohtaja ja yhteisöllinen, ihmisten johtamista korostava rehtori. Hieman yllättävää oli vallankäyttäjä-profiilin löytyminen aineistosta, vaikka kompetenssien tärkeysarvioinnissa vallankäyttö sijoittui viimeiseksi. Sinänsähän kysymys on olennaisesta johtamistyöhön kuuluvasta toiminnasta, koska valta on aina jollain tavoin työyhteisössä läsnä. Jollei rehtori käytä valtaa, sen ottaa joku muu. Kun vallankäyttöön liittyy vahva vastuuntunne, niin johtamista ei välttämättä koeta negatiivisena työyhteisössä.

JOHTOPÄÄTÖKSET

Tutkimuksessa osoittautui, että rehtorin työn pääkompetenssit onnistuttiin määrittelemään erittäin hyvin. Uusia ehdotuksia lisäkompetensseista ei esitetty eikä myöskään haluttu poistaa mitään tutkimusaineistoon sisällyneistä. Tutkimusaineiston esittely rehtorikoulutustilaisuudessa ensimmäisen vaiheen jälkeen osoittautui hyödylliseksi, koska näin saatiin mukaan uusi pääkompetenssi, verkostoituja.

Myös alakompetenssit ja niiden sijoittelu hyväksyttiin erittäin laajasti muutamaa poikkeusta lukuunottamatta. Kolme kärkikompetenssia asetettiin kummassakin tutkimusvaiheessa samaan järjestykseen: 1) ihmisten johtaja, 2) operatiivinen johtaja, 3) strateginen johtaja. Periaatteessa nämä kolme voisivat olla missä järjestyksessä tahansa. On tutkimuksia ja kirjallisuutta, jossa pidetään jotain edellä mainituista kaikkein tärkeimpänä johtamisen ulottuvuutena. Lisäksi on korostettu myös johtajan oman hyvinvoinnin ensisijaisuutta johtamistyössä. Tässä tutkimuksessa saatiin edellä kerrottu järjestys, joka kertoo ainakin sen, että johtamistyö onnistuu todennäköisesti parhaimmin työyhteisön jäsenten hyvin johdettuna yhteistyönä ja korostamalla osallisuutta.

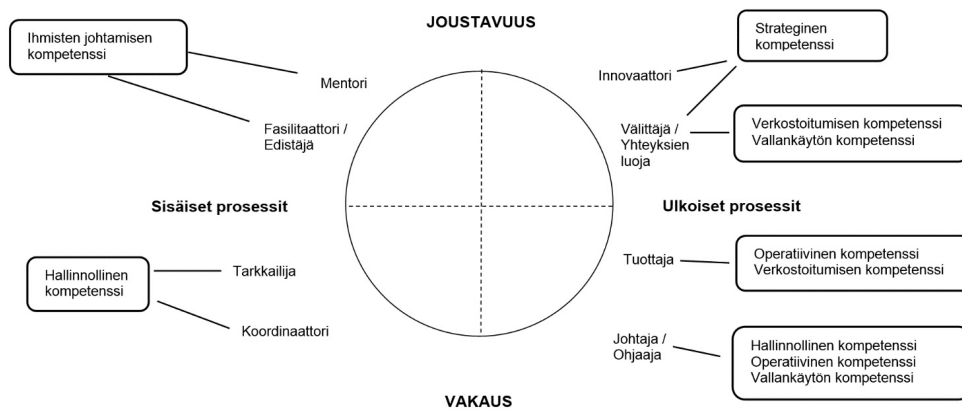
Vallankäyttö-kompetenssin jääminen tärkeysarvioinneissa varsin alas on omalla tavallaan mielenkiintoinen yksityiskohta. Rehtorin työhön liittyy olennaisena osana erilaista vallankäyttöä, mutta valta-sanalla on ilmeisesti varsin

negatiivinen vivahde. Tämä voi olla yksi syy siihen, ettei se ole noussut kärkijoukkoon tärkeysarvioinnissa. Verkostoituja-kompetenssin sijoitus vähiten arvostetuksi oli sikäli mielenkiintoista, että Mäkelän (2007) tutkimuksen mukaan verkostoitumiseen käytetään paljon aikaa. Onko kyseessä ristiriita vai arjen rutiiniksi muuttunut toiminta, joka ei ammattiosaamisen erittelyssä nouse esille?

Faktorianalyysissa hallinto eriytyy viiden faktorin ratkaisussa omaksi kokonaisuudekseen.

Mittarista pyydettiin vastaajilta kouluarvosana 4–10 sen mukaan, miten hyvin kysely kuvaa rehtorin työtä. Arvosanojen keskiarvoksi saatiin 8, josta voidaan päätellä, että osiot ovat olleet sangen valideja. On siis mitattu sitä mitä pitääkin. Reliaabeliutta tutkittiin faktorianalyysin avulla. Faktoripistemäärämuuttujan ja vastavan faktorin välisen korrelaatiokertoimen neliöksi saatiin keskimäärin .81, mikä on sangen korkea. Korrelaatioiden neliöiden vaihteluväli oli .74 – .88 Faktoripistemäärät kuvaavat tutkimuksen faktoreita siis varsin hyvin (Leskinen 1987). Kaiken kaikkiaan tutkimuksen mittari näyttää täyttävän luotettavuuskriteerit hyvin.

Johtajien tulee olla korkean tason ammattilaisia osatakseen pätevällä tavalla nähdä merkityksiä tekemälleen työlle. Annamme merkityksiä ympärillä oleville asioille kaiken aikaa. Näin menettelemme esimerkiksi liikenteessä, jossa havainnoimme ajoneuvojen ja jalankulkijoiden aikomuksia ja liikennemerkkien sisältämiä ohjeistuksia. Edessä on suuri joukko yksityiskohtia ja niiden tulkintaa. Organisaatiot ovat kuin suuri risteys, jonka kautta liikenne virtaa (Clegg ym. 2010). Ärlestig (2012) kuvaa merkityksenantoa eräänlaisena jatkumona. Rehtorin työssä on paljon datavirtaa, jota vähäisellä ammattitaidolla ei osaa jäsentää, vaan esimerkiksi aloitteleva rehtori elää sen keskellä ikään kuin ajopuuna. Ammattitaidon kehittyessä data muuttuu informaatioksi, jota luokittelemalla rehtori osaa suunnata toimintaansa tavoitteellisesti. Informaatio jalostuu ammattitaidon kehittyessä tiedoksi, jolle rehtori osaa antaa merkityksiä eli oivaltaa mihin asiaan milloinkin on tartuttava. Tieto voi edelleen jalostua älykkääksi, professionaaliseksi toiminnaksi, jolloin rehtori osaa käsitellä työhönsä liittyviä tietoja luovasti niitä edelleen kehittäen. Tämä liittyy reflektiivisen ammattikäytännön jatkuvaan kehittämiseen



Kuvio 2. Quinin johtajuusroolien malli ja rehtorin kompetenssit.

kompleksisessa toimintaympäristössä (Schön 1987).

Jatkossa olisi aiheellista tutkia, miten kompetenssit näkyvät arjen johtamistyössä eli siinä kuinka johtajana toimitaan. Quinn (Denison ym. 1995) tarjoaa kiinnostavan mahdollisuuden tutkia kompetenssien realisoitumista johtamisroolien kautta. Quinn esittää kahdeksan eri johtajuusroolia, jotka hän sijoittaa ympyrän muotoon. Johtamista kuvataan yhtäältä joustavuuden ja vakauden ulottuvuuksien ja toisaalta organisaation ulkoisten ja sisäisten prosessien avulla. Roolit on sijoitettu ympyrämalliin edellä kerrotun jaottelun mukaisesti neljänneksiin. Ylös oikealle sijoittuvat innovaattorin (innovator) ja välittäjän/yhteyksien luoja (broker) roolit, alas oikealle tuottajan (producer) ja johtajan (director) roolit, alas vasemmalle koordinaattorin (coordinator) ja tarkkailijan (monitor) roolit sekä ylös vasemmalle edistäjän/mahdollistajan (facilitator) ja mentorin/ohjaajan (mentor) roolit.

Innovaattori edustaa luovaa, visioivaa, kannustavaa ja muutosta edistävää otetta, välittäjän rooliin kuuluu resurssien hankinta, kehittämistyöstä huolehtiminen, ulkoisen kuvan ylläpitäminen ja valta-aseman rakentaminen ja vakiinnuttaminen. Tuottaja on tehtävä- ja työorientoitunut rooli, jossa tähdätään ryhmälle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen. Johtajan roolissa korostuvat tavoitteiden ja selkeiden odotusten asettaminen, organisointi ja delegointi.

Ympyrän vasemmalle puolelle sijoittuu yksikön sisäisiin prosesseihin liittyviä rooleja. Koordinaattorin roolissa on rakennetta ylläpitäviä toimia, ongelmanratkointia sekä sääntöjen ja toimintatapojen valvontaa. Monitori/tarkkailija kerää ja jakaa informaatiota, huolehtii tuottavuudesta sekä pitää huolta vakaudesta ja jatkuvuudesta. Fasilitaattorin eli edistäjän roolissa keskeistä on rohkaista ilmaisemaan mielipiteitä, neuvotella kompromisseista ja pyrkiä konsensukseen. Ylimpänä vasemmalla on mentorin eli ohjaajan rooli, jossa tyypillistä on inhimillisten tarpeiden ymmärtäminen, aktiivinen kuuntelu ja yksilöiden kehittymisen tukeminen.

Roolit ovat näennäisesti mahdollittomia, paradoksaalisia. Tarve valvoa ja kontrolloida tuntuu ristiriitaiselta innovaatio- ja kehittämistoimintoihin verrattuna. Tehokkaassa johtajuudessa ristiriitaisuus nähdään kuitenkin olennaisena osana johtamisajattelua; kaikki johtajuusroolit – näennäisesti ristiriitaisetkin – ovat esillä samanaikaisesti. Hyvässä johtajuudessa mallin soveltaminen ei ole sitä, että on tehokas tarkkailija, johtaja tai innovaattori, vaan johtamisessa tulee olla tehokas kaikissa johtamisen rooleissa (Denison ym. 1995, 528).

Oman tutkimukseni pohjalta voisi olla mahdollista yhdistää rehtorin työhön liittyviä kompetensseja Quinin roolimalliin. Tällöin tietyn osaamisalueen eli kompetenssin toteutuminen tapahtuu johtajuusroolin kautta. Tätä olen hahmotellut kuviossa 2. Strateginen kompetenssi ja osin verkostoitumisen kompetenssi toteutuvat

innovaattorin ja välittäjän/yhteyksien luoja roolien kautta. Viimemainittuun liittyy myös vallankäytön kompetenssi. Näissä rooleissa pohditaan yksikön strategisia tavoitteita ja samalla niihin liittyviä resurssitarpeita. Vastaavasti operatiivisen johtamisen ja verkostoitumisen kompetenssit tulevat esille tuottajan roolissa, jossa asetetaan tavoitteita ja seurataan niiden toteutumista käytännön prosesseissa. Johtajan rooliin liittyvät hallinnollinen, operatiivinen ja vallankäytön kompetenssit. Tässä roolissa mm. organisoiminnin ja delegoinnin tehtävät ovat keskeisiä.

Koordinaattorin ja tarkkailijan roolit edustavat lähinnä hallinnollisen johtamisen aluetta. Ihmisten johtamiseen liittyvät keskeisesti Quinnin mallin fasilitaattorin ja mentorin roolit, joissa erityisesti ihmissuhteet ja vuorovaikutus ovat tärkeitä. Näin ajatellen johtamisen kompetenssit ja johtamisroolit ovat toisiaan täydentäviä elementtejä, joiden vuorovaikutuksen kautta on mahdollista luoda systemaattista ja laadukasta johtamistoimintaa. Itsensä kehittämisen tai itsensä johtamisen roolia Quinin mallissa ei esiinny, mutta sen voidaan ajatella liittyvän osana kaikkiin johtamisrooleihin. Jatkotutkimuksessa voitaisiin luoda asetelma, jossa sekä kompetenssit että roolit asetetaan toistensa yhteyteen edellä esitetyllä tavalla ja pyydetään esimerkiksi työyhteisön jäseniä arvioimaan astelemaa ja sen toimivuutta.

LÄHTEET

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidenteetti*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 352. Jyväskylä.
- Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium*. McKinsey & Company. Haettu sivulta <http://mckinseyonsociety.com/capturing-the-leadership-premium/>, 12.4.2014.
- Clegg, S., Kornberger, M. & Pitsis, T. (2010). *Managing and organizations. An introduction to theory and practice*. Ltd. 3rd edition. London: Sage Publications.
- Denison, D. R., Hooijberg, R. & Quinn, R. E. (1995). *Paradox and performance: Toward a theory of behavioral complexity in managerial leadership*. *Organization Science*, 6(5), 524–525; 527–528.
- Ellström, P.-E. & Kock, H. (2009). *Competence development in the workplace: Concepts, strategies and Effects*. Teoksessa Illeris, K. (Ed.), *International perspectives on Competence Development: Developing Skills and Capabilities* (s. 34–54). London: Routledge.
- Gadotti, M. (2009). Adult education and competence development: From a critical thinking perspective. Teoksessa Illeris, K. (Ed.), *International perspectives on competence development: Developing skills and capabilities* (s. 18–33). London: Routledge.
- Guthrie, J. W. & Schuermann, P. J. (2010). *Successful school leadership. Planning, politics, performance, and power*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Hiltunen, A. (2011). *Johtamisen taito. Painopaikka tähän?* Helsinki: SanomaPro.

Johtamistyöhön liittyvät kompetenssit, roolit ja standardit kuvaavat hyvin problematiikkaa, joka avautuu kompleksisuusteorian ja -ajattelun kautta. Kuten tutkimuksen teoreettisessa viitekehäyksessä todettiin, kompleksisuusteoria tarjoaa koulun johtajille vaihtoehtoisia tapoja ajatella ja toimia. Näin ajatellen kompetenssit, roolit ja standardit eivät välttämättä tuo sekavuutta johtamiseen, vaan antavat mahdollisuuden ajatella ja toteuttaa johtajuutta eri näkökulmista. Roolien avulla voidaan kuvata tehtäviä, kompetenssien kautta osaamista ja standardien avulla tarkastellaan laatua. Kaikilla näillä on tärkeä merkitys johtamistyössä ja sen kehittämisessä.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli saada empiiristä vahvistusta keskeisiin rehtorin työn kompetensseihin. Osoittautui, että rehtorin työtä voitiin kuvata systemaattisesti, kattavasti ja luotettavasti tieteelliset kriteerit täyttään. Tutkimus on hyvä pohja uusien rehtoreiden kouluttamisessa ja sitä voidaan laajentaa koskemaan rehtorin työn laatua: millainen on toimiva strategia, mitkä ovat hyvän operationaalisen johtamisen tunnusmerkkejä, millaista on laadukas ja monipuolinen pedagoginen johtaminen, hyvin toimiva vallankäyttö, hyvä hallintotoiminta, tehokas verkostoituminen ja ihmisten johtaminen. Lisäksi voitaisiin tutkia kompetenssien ja roolien vuorovaikutusta, kuten edellä todettiin. Tutkimustulosten pohjalta voidaan kehittää rehtorin työn itsearviointiväline.

- Honkanen, M. (2012). *Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen*. Opetushallitus. Muistiot nro 8.
- Höög, J. & Johansson, O. (2012). *Cruising schools – what’s that all about?* Paper presented in European Conference of Educational Research. Cádiz, 17–21.9.2012. Spain.
- Itä-Suomen yliopisto. (2012). *Päälaatuksikirja*. Haettu sivulta. http://www.uef.fi/documents/10437/118935/UEF_paalaatukasikirja_24102012.pdf/1e382c2d-aa8e-46ab-a67f-7dce7c9499a0, 14.10.2014.
- Jordan, A., Carlile, O. & Stack, A. (2008). *Approaches to learning: A guide for teachers*. Maidenhead: Open university press.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsingin yliopisto. Käyttötieteiden tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 297. Helsinki.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampere.
- Leskinen, E. (1987). *Faktorianalyysi. Konfirmatoristen faktorimallien teoria ja rakentaminen*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylän yliopiston tilastotieteen laitoksen julkaisuja nro 1. Jyväskylä.
- Lonkila, T. (1990). *Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opetusmonisteita ja selosteita nro 31. Oulu.
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works. From research to results*. Aurora. California.
- McClelland, D. C. (1973). Testing for competence rather than for “intelligence”. *American Psychologist*, 28(1), 7–9.
- Mitleton-Kelly, E. (2004). *Complex systems and evolutionary perspectives on organizations: The application of complexity theory to organisations*. London School of Economics.
- Morrison, K. (2010). *Complexity, theory, school leadership and management: questions for theory and practice*. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(3), 375.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 16. Jyväskylä.
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. 132. Publications in education. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pietiläinen, V. (2010). *Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä tapausesimerkinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot*. Lapin yliopiston yhteiskuntatieteiden tiedekunta. Acta Universitatis Lapponensis 177. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 383. Jyväskylä.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa*. Acta Universitatis Tamperensis 1686. Tampere: Tampere University Press.
- Ruohotie, P. (2003). *Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 5(1), 5.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Taipale, A. (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset nro 16. Opetushallitus.
- Vartiainen, P., Ollila, S., Raisio, H. & Lindell, J. (2013). *Johtajana kaaoksen reunalla: kuinka selviytyä pirullisista ongelmista*. Tallinna: Gaudeamus.
- Vuohijoki, T. (2006). *Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisista sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna*. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 250. Turku.
- Zwick, M. (1997). *Complexity theory and systems theory*. International Institute for General Systems Studies, second workshop. January 9–11. Southwest Texas State University, San Marcos. Texas.
- Ärlestig, H. (2012). *The challenge of educating principals: linking course content to action*. Paper presented in European Conference of Educational Research. Cádiz, 17–21.9.2012. Spain.