



Kujala Helena

Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä yläkoulujen johtamisesta

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden koulutusohjelma

2021

Oulun yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta
Tutkimuksen koko nimi Kujala Helena
Pro gradu -tutkielma, 70 sivua, 9 liitesivua
Huhtikuu 2021

Avainsanat: suomalainen koulujärjestelmä, yläkoulu, pedagoginen johtaminen, jaettu johtaminen, fenomenografia

Tämä kasvatustieteen pro gradu -tutkielman tarkoituksena on selvittää, minkälaisia johtamisrakenteita yläkouluissa käytetään sekä minkälaisia käsityksiä rehtoreilla ja opettajilla on jaetusta johtamisesta yläkoulussa. Tehty tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena fenomenografisella menetelmällä, joka korostaa kollektiivisten kokemusten ja käsitysten merkityksiä. Tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoidulla sähköisellä kyselyllä, johon osallistui neljä yläkoulua eri puolilta Pohjois-Pohjanmaata. Aineiston keräämisessä käytettiin lumipallo-otantaa, jossa koulujen rehtorit ohjasivat kouluissa kyselyn vapaaehtoisille tutkimukseen osallistuneille. Kyselyyn osallistui kaksi rehtoria ja kahdeksan opettajaa.

Tutkimuksen perusteella selvisi, että tutkimukseen osallistuneiden yläkoulujen johtaminen perustui Suomessa yleisesti käytössä olevaan johtamisrakenteeseen, joka koostuu rehtorista, apulais- ja vararehtorista sekä opettajien keskuudesta valitusta koulun johtoryhmästä. Kouluissa tehtäviä, vastuuta ja valtaa jaetaan myös työryhmille. Tehtäviä delegoidaan myös yksittäisille henkilöille. Koulujen toiminta perustuu demokratiaan, jota toteutetaan eri tehtävissä ja päätöksenteossa. Johtamisrakenteissa korostuu rehtorin merkitys.

Rehtorien ja opettajien käsityksissä jaetusta johtamisesta korostui tutkimustuloksissa koulun tehtävien uudelleen jakautuminen, päätöksenteko, luottamus, demokratia, suunnitelmallinen tiedottaminen, innovatiivisuus sekä työhyvinvointi. Jaetun johtamisen nähtiin keventävän yksilöiden työkuormaa sekä lisäävän työn mielekkyyttä ja sitoutumista. Tuloksissa koettiin tärkeäksi, että jokaisella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa päätöksentekoprosesseihin, varsinkin, jos päätökset koskettavat itseä. Jaettu johtaminen vaatii toteutuakseen resursseja, aikaa, ja huojennuksia opetusvelvollisuudesta.

Sisältö

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | Johdanto | 4 |
| 2 | Kehityskaari suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, -hallinnossa ja -johtajuudessa | 6 |
| 2.1 | Koulujärjestelmän ja hallinnon syntyminen | 6 |
| 2.2 | Peruskoulun syntyminen..... | 8 |
| 2.3 | Normien purkaminen ja uudistettu perusopetus..... | 10 |
| 2.4 | 2000-luvun peruskoulu | 12 |
| 2.5 | Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 ja koulutuksen tulevaisuuden näkymiä..... | 16 |
| 3 | Koulun johtaminen ja sen erityispiirteitä | 19 |
| 3.1 | Koulu organisaationa | 19 |
| 3.2 | Johtamisen käsitteiden määrittelyä | 22 |
| 3.3 | Koulujen johtaminen | 26 |
| 4 | Pedagoginen johtaminen | 29 |
| 4.1 | Pedagogisen johtamisen lähtökohdat ja elementit | 29 |
| 4.2 | Pedagoginen johtaminen ja vuorovaikutus | 31 |
| 4.3 | Opettaja pedagogisena johtajana..... | 32 |
| 4.4 | Pedagogisen johtamisen toteuttaminen jaettuna johtamisena | 33 |
| 5 | Tutkimuksen lähtökohdat ja metodologiset ratkaisut | 36 |
| 5.1 | Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset | 36 |
| 5.2 | Fenomenografinen tutkimusmenetelmä..... | 37 |
| 5.3 | Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi | 40 |
| 5.4 | Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat | 43 |
| 5.5 | Tutkijan positio..... | 45 |
| 6 | Tutkimuksen toteutus | 46 |
| 6.1 | Koulun johtamisrakenteet | 46 |
| 6.2 | Jaettu johtaminen | 48 |
| 7 | Tulosten tarkastelu | 56 |
| 7.1 | Koulun johtamisrakenteet | 56 |
| 7.2 | Jaettu johtaminen | 58 |
| 8 | Pohdinta | 61 |
| | Lähteet | 65 |

1 Johdanto

Suomalainen koulukulttuuri on ainutlaatuinen ja kansainvälisesti korkealle arvostettu. Suomalaisen nuorten osaaminen on noussut useissa kansainvälisissä tutkimuksissa maailman kärkipäähän. Suomessa koulutusta arvostetaan ja sille on muodostunut itsenäinen asema suhteessa koteihin ja valtioon, mikä heijastuu luottamuksena pedagogiseen asiantuntemukseen ja siihen liittyvään vapauteen (Siljander, 2017; Uljens & Nyman, 2015). Suomalaisen koulutuksen vahvuutena nähdään yhteistyön ja luottamuksen kulttuuri, osaavat ja sitoutuneet, itsenäisesti toimivat opettajat ja toimiva ohjausjärjestelmä (Lähdemäki, 2019).

Koulun kehittyminen kietoutuu yhteiskunnan kehitykseen vastavuoroisena punoksena. Yhteiskunta määrittelee koulutusta ja panostaa siihen. Koulutus puolestaan uudistaa yhteiskuntaa ja kulttuuria. Ajatukset kasvatuksesta, koulutuksesta, koulunkäynnistä, oppimisesta ja opetuksesta muuttuvat ja kehittävät koulutusta (Kontio, Pikkarainen ja Siljander, 2017). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 haastaa koulut ideologisten ja pedagogisten muutosten lisäksi koulukulttuurin kehittämiseen, kohti yhteisöllisyyttä ja oppivia yhteisöjä. Markkinoiden laajentuminen, globalisaatio, digitalisaatio, tulevaisuuden työn murros sekä luontoon liittyvät arvot vaativat omalta osaltaan kouluja muutokseen (Nyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 8; Opetushallitus, 2016, s. 27).

Suomessa kouluverkko harvenee syntyvyyden pienentyessä. Viime vuonna Opetushallitus laski väestöennusteisiin nojaten, tulevaisuuden kouluverkkoon jääviä kouluja. Hätkähdyttävältä tuntuu, että kymmenessä vuodessa peruskoulujen määrä vähenisi noin kolmasosalla ja vuoteen 2040 mennessä jäljellä olisi enää vajaat 1300 peruskoulua nykyisistä noin 2300 peruskoulusta (Valtavaara, 2020 / HS). Kouluverkon harventuessa koulujen koko kasvaa. Usein ratkaisuna koulutuspalvelujen säilymiseen lähipalveluna nähdään ala- ja yläkoulujen yhdistäminen yhtenäiskouluksi. Suurkoulujen muodostaminen tuo paineita koulujen johtamiskulttuurin kehittämiseen. Muutoksessa korostuu osaamisen kehittäminen kohden oppivaa yhteisöä (Nyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 35). Kouluissa johtajuutta ei nähdä enää vain rehtorin tehtävänä, vaan johtajuus, osallisuus ja päätöksenteko koskettavat kaikkia kouluyhteisön jäseniä. Rehtorin toimenkuvaa laajemmalle ulottuvat johtamisrakenteet mahdollistavat johtamisen jakamisen ja henkilöstön osallistamisen (Ahtiainen, Lahtero & Lång, 2019; Heikonen & Ahtiainen, 2021, s. 7).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää tämän hetken yläkoulun johtamisjärjestelmiä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, minkälaisia käsityksiä yläkoulujen rehtoreilla ja opettajilla on opetussuunnitelman perusteiden 2014 korostamasta jaetusta johtamisesta yläkouluissa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on;

Millä tavoin yläkouluja johdetaan ja minkälaisia käsityksiä rehtoreilla ja opettajilla on jaetusta johtamisesta yläkoulussa?

Tämän työn teoriaosassa tarkastellaan suomalaisen koulujärjestelmän, hallinnon ja koulun johtamisen kehitystä ja niihin vaikuttavia yhteiskunnallisia ja koulupoliittisia muutoksia sekä tämän hetken ja tulevaisuuden haasteita. Lisäksi työssä kuvaillaan koulua organisaationa ja koulun johtamisen erityispiirteitä sekä määritellään johtamiseen liittyviä käsitteitä. Koska opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan koulun johtamisessa korostuvat pedagoginen ja jaettu johtaminen (OPH, 2016, 27), työssä käsitellään myös pedagogista johtamista ja sen toteuttamista jaetun johtamisen kautta. Työn empiirinen osuus käsittelee fenomenografisen menetelmän avulla toteutettua tutkimusta, joka käsittelee yläkoulujen johtamisjärjestelmää ja rehtorien ja opettajien käsityksiä jaetusta johtamisesta. Tutkimuksen kohteena olivat 7.–9.-luokkien opetusta antavat yläkoulut. Tutkimukseen osallistui neljä yläkoulua eri puolilta Pohjois-Pohjanmaata. Tutkimukseen vastasi 10 henkilöä.

2 Kehityskaari suomalaisessa koulutusjärjestelmässä, -hallinnossa ja -johtajuudessa

Suomalainen koulutusjärjestelmä on kehittynyt yhteiskunnallisten jännitteiden ja historiallisten tapahtumien heijastuessa koulupolitiikkaan. Kouluhallinto ja johtajuus kehittyvät ja muuntuvat koulujärjestelmän muutosten rinnalla. Johtajuus voidaan nähdä kulttuurihistoriallisena ilmiönä, joka toteuttaa ja ilmaisee arvokysymyksiä ja sosiaalisia käytäntöjä, joista heijastuu sekä eletty aika että kulttuuri, mutta myös kulttuurin ylläpito ja uuden kulttuurin luominen (Uljens & Nyman, 2015). Koulutuksessa tapahtuvat muutokset ovat hitaita ja niiden seuraukset voivat elää koulutuksen mukana vuosikymmeniä, jopa vuosisatoja. Paine koulutuksen muutoksiin tulee ympäröivän yhteiskunnan sosiaalisista ja taloudellisista muutoksista sekä koulutusjärjestelmän sisältä, koulutusjärjestelmän pyrkiessä toisaalta pysymään yhteiskunnan muutoksessa mukana, toisaalta muuttamaan itse yhteiskuntaa. Mennessämme kohden globaalia maailmaa osa muutospaineista tulee kansainvälisen yhteistyön ja taloudellisen kilpailun seurauksena. Seuraavassa luvussa kuvaan suomalaisen koulujärjestelmän, sen hallinnon sekä koulujen johtamisen syntymistä, kehittymistä ja siihen vaikuttavia yhteiskunnallisia ja koulupoliittisia muutoksia. Tällä pyrin lisäämään ymmärrystä koulutuksen hallinnon ja johtamisen perinteestä ja avaamaan näkemystä siitä, miten perinteen vaikutukset näkyvät nykypäivässä.

2.1 Koulujärjestelmän ja hallinnon syntyminen

Koulujärjestelmän kehittyminen alkoi Ruotsin vallan aikaan, jolloin kansan lukutaidon edistämisestä huolehti Suomessa kirkko. Kirkon vahva rooli kansan sivistämisestä jatkui aina kansakouluasetuksen voimaantuloon asti (Kyllönen, 2011, s. 26). Venäjän vallan aikaan, vuonna 1858, annettiin julistus kansanopetuksen perusteista, ja vuonna 1866 astui voimaan kansakouluasetus. Kansakoulun rinnalla oli vaihtoehtoisena koulutuksena oppikoulu, joka avasi korkeamman koulutuksen väylän yliopistoon. Nämä kaksi koulumuotoa muodostivat Suomeen rinnakkaiskoulujärjestelmän (Leino-Kaukiainen & Heikkinen, 2011). Helsingin yliopistoon perustettiin vuonna 1858 pedagogiikan professuuri, joka johti opettajien koulutusta. Vuonna 1869 perustettiin kansallinen kouluhallitus, mikä vahvisti valtion roolia koulutuksen järjestäjänä. (Uljens & Nyman, 2015). Suomen koulujen hallintojärjestelmä alkoi kehittymään kouluhallituksen perustamisesta. Siljander (2017) kertoo, että Venäjän vallan ajasta huolimatta Suomi sai luoda lähes itsenäisesti oman koulutuksensa perustan, näkemyksensä

koulutuspolitiikastaan. Hänen mukaansa akateemisesti suurena vaikuttajana kehitystyössä toimi Johan Vilhelm Snellman (1806–1881), jonka kansallishenkisiin koulutusta koskeviin näkemyksiin vaikutti vahvasti hegeliläinen filosofia. Koulutuksella oli tärkeä merkitys suomalaisuuden, oman kielen ja kulttuurin tunnustamisessa ja vahvistamisessa. Suomella oli tarve irrottautua ruotsalaisuuden vaikutteista (Siljander, 2017). Vuonna 1921 Suomessa astui voimaan oppivelvollisuuslaki, joka takasi kaikkien lasten peruskoulutuksen (Uljens & Nyman, 2015). Taustalla oli ajatus siitä, että kansakunnan laajempi osallistuminen koulutukseen vahvistaa kansakunnan identiteettiä. Koululaitoksen kehittyminen mahdollisti kansakunnan kehittymisen. Snellmanin kuolematon lause ”Suomi ei voi tehdä mitään väkivallan kautta. Sivistyksen voima on sen ainoa pelastus” loi pohjaa suomalaisten uskoon koulutuksen voimasta ja kannattavuudesta (Siljander, 2017).

Kansakoulujen toimintaa ohjasivat ja tarkastivat koulutarkastajat. Koulutuksen laajentuessa kouluissa valittiin opettajien keskuudesta koulun johtajat, jotka vastasivat asioiden koordinoinnista ja opettajien ohjauksesta (Ahonen, 2008 s. 9). Oppikouluissa rehtorit tai johtajattaret toimivat vuonna 1872 annetun koulujärjestyksen mukaisesti opettajien esimiehenä, ja heidän tehtävinään olivat opetuksen valvontaan ja kurinpitoon liittyvät tehtävät (Ahonen, 2008, s. 9–10). Koulujen toimintaa valvoivat paikallisesti koulujen johtokunnat, käytännön toiminta oli rehtorien vastuulla. Kouluissa noudatettiin tarkasti valtion virkamiesten ohjeistusta (Mustonen, 2003, s. 80). Sotien jälkeen valtakunnassamme tapahtui koulutuksen lopullinen läpimurto, johon vaikutti valtion kehittyminen maatalousyhteiskunnasta teollisuusyhteiskunnaksi. Yhteiskunnan kehittyessä vakiintuvat institutionaaliset ja järjestäytyneet pedagogisen toiminnan muodot, koska yhteiskunnassa tarvittavia taitoja ei enää voi omaksua lähipiirissä (Kontio ym., 2017).

Vuonna 1957 oppivelvollisuusikä nousi Suomessa kuuteentoista vuoteen (Kyllönen, 2011, s. 27). Oppivelvollisuuden laajentamisella luotiin kehittyville lapsille ja nuorille suoja-alue kodin ja työelämän väliin. Koulussa lapset ja nuoret voivat kehittää omia kykyjään tulevaisuuttaan varten. Näin rakennettu pedagoginen suoja-alue mahdollisti sen, että lapset ja nuoret pystyivät osallistumaan yhteiskunnan toimintaan, ottamatta vielä täysin vastuullista roolia yhteiskunnassa (Kontio ym., 2017). Suomessa oppivelvollisuus laajenee 1.8. 2021 kahdeksaentoista ikävuoteen asti. Tämä velvoittaa kaikkia oppilaita jatkamaan koulutustaan perusopetuksen jälkeen (Eduskunta, 2020). Aiempi oppivelvollisuusikä oli voimassa 64 vuotta, mikä on hyvä esimerkki muutosten pitkäaikaisuudesta koulutuksessa.

Suomessa koulutusta on perinteisesti johdettu keskushallinnon kautta. Koulujen toimintaa valvoivat tarkastajat vuoden 1858 kansakouluasetuksesta lähtien 1990-luvun alkuun, jolloin tarkastukset lopetettiin (Mustonen, 2003, s. 79; Uljens & Nyman, 2015). Vuonna 1945 maalaiskuntiin asetettiin kansakoululautakunnat; kauppaloissa kouluasioista päätti valtuusto tai kansakoululautakunta. Koulutuksen järjestäjän vastuulle tuli koulun järjestämisen yleiset puitteet, taloudenhoito ja koulupiirijako (Mustonen, 2003, s. 80). 1960-luvun alussa kouluhallinto oli hierarkkista, korostuneen muodollista ja viranomaisten harkintavaltaa sitovaa. 1970-luvulla kouluhallitus vastasi koulutuspolitiikan suunnittelusta ja toteutuksesta. Lääninhallitusten kouluosastot valvoivat koulutuksen järjestäjien koulutyön vuotuista järjestämistä, ohjaamista ja tarkastamista. Kuntiin perustettiin koulutoimistoja, joihin palkattiin koulutoimenjohtajia tai opetuspäälliköitä sekä sihteereitä vastaamaan paikallisesti koulutuksen järjestämisestä. Koulujen johtokuntien päätäntävalta siirtyi koululautakunnille. Koulujen johtokunnat muuttuivat kodin ja koulun väliseksi yhteistyöelimeksi, jotka toivat vanhempien näkemyksiä mukaan koulujen toimintaan. Koulujen tiukka normiohjaus alkoi 1960-luvulla ja jatkui aina 1980-luvulle asti (Ahonen, 2008, s. 10; Mustonen, 2003, s. 81–82; Pesonen, 2009, s. 16–17).

2.2 Peruskoulun syntyminen

1960-luvun Suomessa poliittisen keskustelun polttopisteeseen nousi keskustelu kansalaisten tasa-arvoisuudesta, perheestä, sukupuolesta, sijainnista ja sosiaalisesta asemasta riippumatta. Keskustelu yhdenvertaisuudesta aloitti myös keskustelun ihmisten koulutettavuudesta ja opiskeluajan pituudesta (Siljander, 2017). 1970-luvulla siirryttiin rinnakkaiskoulujärjestelmästä kaikille yhtenäiseen peruskouluun, mikä on merkittävin muutos suomalaisessa koulujärjestelmässä (Kyllönen, 2011, s. 27). Muutoksen taustalla oli yhteiskunnan kehittämisen poliittisideologiset tavoitteet hyvinvointivaltion rakentamisesta, jotka pantiin käytäntöön osittain koulutuspolitiikan kautta koulujärjestelmän muutoksella. 1960- ja 1970-luvuilla korostettiin koulutuspolitiikan merkitystä kiinteänä osana valtion säätelemää yhteiskuntapolitiikkaa. Poliittiset tavoitteet ja pedagogiset periaatteet nivottiin yhteen ja koulutuksen uudeksi tehtäväksi tuli poliittisten tavoitteiden toteuttaminen (Siljander, 2017). Tästä huolimatta koulut toimivat Suomessa ilman voimakasta poliittista puuttumista koulutuksen toteuttamiseen tai sen hallinointiin. Suomessa koulutuksesta ei ole muodostunut politiikan taistelukenttää.

Peruskouluasetus määritteli tarkasti koulun rehtorin, kuntien koululautakuntien ja kouluneuvostojen tehtävät (Pesonen, 2009, s. 16). Tarkalla ohjeistuksella pyrittiin peruskoulun tasalaatuisuuteen ja saavutettavuuteen koko valtakunnassa. Taustalla oli huoli tasa-arvon toteutumisesta valtakunnan reuna-alueilla (Kettunen, Jalava, Simola & Varjo, 2012). Koulu uudistuksessa painopiste siirtyi opiskelijan luontaisista ominaisuuksista opettajan työhön eli ulkoisen ohjauksen luonteeseen ja pedagogisen vuorovaikutuksen periaatteisiin. Vastuu oppimistuloksista oli opettajilla ja koulujen hallintoelimillä. Koulutuksessa oppimisvaikeuksien voittaminen nousi yhdeksi keskeisistä periaatteista ja resursseja alettiin suunnata oppimisvaikeuksien korjaamiseen (Siljander, 2017).

Vielä 1970-luvun alussa rehtorin työ oli hyvin kapea-alaista ja koulukohtainen päätäntävalta oli vähäistä. Koulujen rehtorit siirtyivät vuonna 1978 annetun asetuksen myötä kokonaistyöaikaan, mikä nosti rehtorien asemaa ja teki rehtorin työstä ammattimaisempaa erottaen sen opettajan työstä. Rehtorin työssä korostuivat koulun hallinnolliset tehtävät (Uljens & Nyman, 2013). Ohjeet koulujen toimintaan tulivat lakien, asetusten ja normien muodossa opetusministeriöltä ja kouluhallitukselta (sittemmin Opetushallitukselta). Ohjeistus valutettiin läänien kouluosastojen kautta kuntien kouluviranomaisille, jotka säätelivät koulujen toimintaa. Kouluissa rehtorit valvoivat saatujen ohjeiden toteuttamista (Karikoski, 2009, s. 54–55). Uudessa peruskoululaissa (1983/476) määriteltiin, että yläasteilla ja isoilla ala-asteilla tulee olla rehtorit. Pienempiä ala-asteita johtivat johtajaopettajat. Rehtorin tehtäväksi laissa määriteltiin koulun opetus- ja kasvatustyön johtaminen, valvominen ja ohjaaminen. Rehtorilla säilyi opetusvelvollisuus, minkä lisäksi hän vastasi koulun hallinto- ja taloudenhoitotehtävistä (Karikoski, 2009, s. 55; Peruskoululaki, 1983/476).

Peruskoululaissa vuonna 1983 rehtorin tehtäviä säädeltiin tarkasti ja niihin lisättiin vastuu koulun kehittamisestä. Laki korosti myös oppilaiden hyvää kohtelua, ohjaamista ja opiskelun edistämistä. Laissa varoitettiin rehtoreita puuttumasta liikaa opettajien työhön korostaen opettajien vapautta vastata opetuksesta itsenäisesti (Peruskoululaki, 1983/476; Pesonen, 2009, s. 16–17). Opettajien arvostus alansa ammattilaisina oli vahva, ja ammatin professionaalisuutta korostettiin. Rehtorin rooli koulun johtajana vahvistui vuonna 1992, jolloin tuli voimaan ensimmäinen kansallinen lainsäädäntö rehtorin toimivallasta (Uljens & Nyman, 2015). Aluksi rehtoriksi valittiin aina yksi koulun kokeneimmista opettajista. Rehtorin työ on joko osa-aikaista tai kokopäiväistä, ja opetustuntien määrä on riippuvainen johtamistehtävän laajuudesta

(Saarukka, 2015). Rehtorin pätevyysvaatimukset määriteltiin vuoden 1998 perusopetuslaissa, mikä siirsi koulunjohtamisen akateemiseksi ammatiksi. Nämä pätevyysvaatimukset ovat käytössä edelleen ja ovat perusopetuslain pohjalta seuraavat:

Rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on:

- 1) ylempi korkeakoulututkinto
- 2) tässä asetuksessa säädetty asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus
- 3) riittävä työkokemus opettajan tehtävistä sekä
- 4) Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot taikka muulla tavoin hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus (Perusopetuslaki, 1998/986; 3.11.2005/865).

Ylempää korkeakoulututkintoa ei vaadita rehtorilta, jos hän on saavuttanut peruskoulun opettajan kelpoisuuden ennen vuotta 1999. Rehtorin opetusvelvollisuus vaihtelee 4–20 tunnin välillä (OPH, 2013, s. 18).

2.3 Normien purkaminen ja uudistettu perusopetus

Suomen hyvinvointivaltion kriisi 1980-luvun lopulla ja kansallinen talouskriisi 1990-luvun alussa siirsivät suomalaisen yhteiskunnan teollisesta yhteiskunnasta tietoyhteiskunnaksi. Tästä seurasi laaja-alainen keskustelu hyvinvointivaltion perusideologiasta ja Suomen tulevaisuudesta. Seurauksena oli vapaan kilpailun kasvattaminen, julkisten menojen vähentäminen, valtion monopolien purkautuminen ja julkisten palvelujen yksityistäminen (Siljander, 2017). Julkishallinnon tehtäviä alettiin tehostamaan ja tuloksellisuutta pyrittiin parantamaan lainaamalla johtamiskäytänteitä yritysmaailmasta. Koulujen ulkoinen arviointi lisääntyi ja koulukokoja kasvatettiin, mikä lisäsi paineita koulujen sisäiselle kehitykselle. 1990-luvun alussa opetustoimen hallinnossa keskitetty päätöksentekojärjestelmä purettiin ja päätäntävalta siirtyi koulutuksen järjestäjille ja kouluille (Taipale, 2006). Vuonna 1985 peruskoulusta poistuivat tasokurssit, minkä jälkeen peruskoulu tarjosi kaikille oppilaille samanarvoiset jatko-opiskelumahdollisuudet (Sahlberg & Korpela, 2015). 1990-luvulla perusopetus koki totaalisen suurremontin, joka alkoi keskushallinnon uudistuksella, koulujen ja oppikirjojen tarkastuksesta luopumisella, uudella tuntijaolla ja opetussuunnitelman

perusteiden uudistamisella sekä lopulta laajamittaisella perusopetuslain muuttamisella (Lahtero, 2011, s. 25; Mustonen, 2003, s. 79).

Uudessa koululaissa siirryttiin institutionaaliseen lainsäädännöstä toiminnalliseen lainsäädäntöön (Juusenaho, 2004, s. 51–57). 1990-luvun muutoksessa valtion hallinnoima koulutuspolitiikan sääntely purettiin. Kunnat vapautettiin ”korvamerkitystä” valtionosuuksien jaosta, minkä jälkeen kunnille tuli oikeus määrittellä itse valtiolta tulevan rahoituksen kohteet. Koulun rooli yhteiskunnallisena instituutiona säilyi vahvana, mutta ideologinen ilmapiiri ja ohjausmekanismit muuttuivat (Siljander, 2017). Perusopetuslaista poistui vuonna 1999 ala- ja yläasteen raja, mikä mahdollisti yhtenäiskoulujen perustamisen (Kettunen ym., 2012). Samaan aikaan ala- ja yläasteiden sijaan siirryttiin puhumaan ala- ja yläkouluista. Yhtenäiskoululla tarkoitetaan peruskoulua, jossa opiskelevat ikäluokat 1–9 sekä mahdollisesti myös esikouluikäiset. Yhtenäisellä peruskoululla tarkoitetaan puolestaan sitä, että kaikille lapsille tarjotaan tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia joka puolella Suomea. Paikalliset opetussuunnitelmat muuttuivat koulukohtaisiksi ja koulujen itsehallinto kasvoi. Siirryttäessä koulukohtaisiin opetussuunnitelmiin rehtorin pedagoginen johtaminen lisääntyi. Koulukohtaiset opetussuunnitelmat mahdollistivat koulujen erikoistumisen. Rehtorin tehtäväksi määriteltiin koulun toiminnasta vastaaminen. Tarkemmin rehtorin toimenkuvaa alettiin määrittellä paikallistason johtosäännöissä (Saarukka, 2015; Uljens & Nyman, 2015).

Uudessa perusopetuslaissa poistui Ahosen, ym. (2015) ja Komulainen j Rajakallion (2017). mukaan lähikouluperiaate, minkä myötä vanhempien valinnanvapaus lastensa koulusta avasi koulujen välisen kilpailun oppilaista. Se mahdollisti oppilaiden jakautumisen ja valikoinnin painotettuihin luokkiin ja erikoistuneisiin kouluihin, mikä synnytti suuriin kaupunkiin eriarvoiset koulutusmarkkinat, mikä oli vastoin suomalaisen koulujärjestelmän perinteistä tasa-arvon tavoitetta. Erilaisten valikointikriteerien läpi seulottuja seitsemäsluokkalaisia oli 2010-luvun alussa eniten Turussa, jossa heitä oli 37 % kaikista yläkoulun aloittaneista oppilaista. Eriarvoisuutta syntyi myös kaupunkien ja maaseudun välille, koska kaupungeissa oli mahdollisuus tarjota enemmän valinnaisuutta koulutuksessa kuin maaseudulla.

Valtakunnallisissa opetussuunnitelman perusteissa vuonna 1994 oppilas nähtiin itsesäätelevänä, itsenäisenä oppijana, joka rakentaa aktiivisesti tietoa omien oppimistavoitteidensa mukaisella tavalla. Opetussuunnitelman perusteissa siirryttiin oppimisen ulkoisesta säätelystä oppimisen sisäiseen säätelyyn. Koulu-uudistuksen kehittämishankkeissa

keskityttiin uusiin oppimisympäristöihin, tietotekniikkaan ja kognitiivisen konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Siljander, 2017). Laman jälkeen markkinoiden laajentuminen, kansainvälistyminen ja globaalit koulutusmarkkinat haastoivat koulutusjärjestelmäämme. Talouselämän vetureiksi nousivat tietoon perustuvat teollisuusalat ja korkea osaaminen. Koulutuspolitiikkaan tulivat mukaan teknologian ja elinkeinoelämän vaikutukset, lisääntynyt markkina- ja laatuajattelu sekä säästötoimet. Koulutuspolitiikassa alettiin puhua kansainvälistymisestä ja kansainvälisen kilpailukyvyn turvaamisesta. Keskeisenä haasteena oli keskustelu siitä, miten tietoyhteiskunta kehittää yhteiskunnan toimintaa. (Sahlberg, 2007; Sahlberg & Korpela, 2015; Siljander, 2017).

2.4 2000-luvun peruskoulu

2000-luvun alussa koulutuspoliittiset peruslinjaukset olivat saman suuntaisia kuin 1990-luvun lopussa. Tehdyt muutokset olivat lähinnä aiempien linjausten parannuksia. Koulutuksen tavoitteena pidettiin edelleen väestön korkeaa koulutustasoa ja kaikkien oikeutta koulutukseen. Koulutuskeskustelussa hylättiin viittaukset yksilöiden välisiin kykyeroihin. Toimiva koulutusjärjestelmä nähtiin tärkeäksi kansainvälisen kilpailukyvyn turvaamisessa (Siljander, 2017). Peruskoulutuksessa oppilaista pidetään hyvää huolta. Välijärvi (2017) toteaa suomalaisen koulutusjärjestelmän tarjoavan oppilaille tasa-arvoisesti tarvitsemiaan kouluterveydenhuolto- ja kuraattoripalveluita. Laadukkaalla perusopetuksella pyritään vähentämään syrjäytyneisyyttä (Välijärvi, 2017).

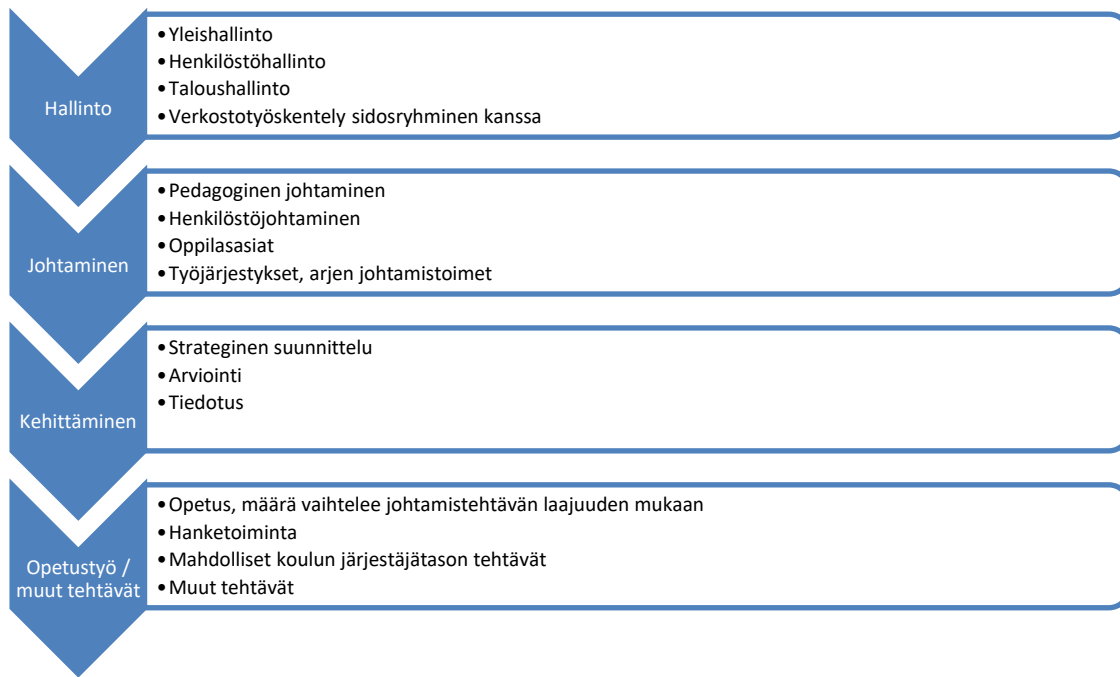
Yhdysvalloista vuonna 2008 alkanut finanssikriisi ja sen jälkeinen 2010 alkanut eurokriisi vei Suomen bruttokansantuotteen pahimpaan laskuun maamme itsenäisyyden aikana. Vuoden 2011 hallitusohjelmassa korostettiin tiedon, taitojen ja luovuuden merkitystä kansainvälisen kilpailukyvyn turvaamisessa. Näiden rinnalla tavoitteeksi nousi myös sivistys, koulutus itsessään. Tämä voidaan nähdä paluuna menneisyyteen, mikä on erittäin harvinaista koulu-uudistuksissa (Siljander, 2017). Säästötarpeet ja ikäluokkien pienentäminen aiheuttavat muutoksia kouluverkossa. Perusopetusta annetaan yhä yleisemmin 1.–9.-luokkien yhtenäiskoulussa. Vuodesta 2011 vuoteen 2020 yhtenäiskoulujen määrä on noussut 347:stä 471:een yhtenäiskouluun. Pohjois-Pohjanmaalla vuonna 2020 lakkautettiin eniten perusopetusta antavia kouluja (yhteensä 8 peruskoulua ja perusasteen erityiskoulua). Samaan aikaan koko maassa perusopetusta antavia kouluja lakkautettiin 62 (Suomen virallinen tilasto

(SVT), 2020). Tämä rakenteellinen muutos on johtanut peruskoulujen lopettamiseen niin kaupunkien keskustoissa kuin syrjäisillä maaseutualueilla.

Suomessa peruskoulutus on kansainvälisesti tarkasteltuna korkea- ja tasalaatuista ja erot koulujen välillä ovat pienet (Karvi, 2020, s. 20). Vuonna 2011 perusopetuslain ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutoksessa vahvistettiin oppilaan oikeutta saada tukea opiskeluunsa kolmiportaisen tuen muodossa. Oppilaan tarvitsema tuki opiskeluun tuodaan mahdollisimman kattavasti yleisopetukseen (Rajakaltio, 2011, s. 38). Koulutuksen tukitoimien varhainen kohdentaminen lapsen omaan luokkaan ja kouluun on todettu kansainvälisesti arvokkaaksi, eettiseksi ja kestäväksi ratkaisuksi. Varhaisella tuen kohdentamisella pyritään nostamaan kansallista osaamisen tasoa (Karvi, 2020, s. 37).

Koulutuksen valtakunnallinen ohjausjärjestelmä koostuu perusopetuslaista ja -asetuksesta, valtioneuvoston asetuksista, valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista ja sen pohjalta tehdystä paikallisesta opetussuunnitelmasta sekä koulujen lukuvuosisuunnitelmista. Opetussuunnitelma antaa yhtenäisen perustan kouluissa annettavalle opetukselle ja kasvatukselle. Paikallisesti opetussuunnitelma velvoittaa koulut yhteistyöhön oppilaiden opetuksen järjestämisessä ja hyvinvoinnin edistämässä (OPH, 2016, s. 9). Opetussuunnitelman ohjaavuuden ulottuvuudet ovat juridishallinnollisia, tiedollisia ja pedagogisia ulottuvuuksia. Edellä mainittujen asioiden lisäksi yhteiskunta ohjaa koulujen toimintaa resurssiohjauksena esimerkiksi erilaisten hankerahoitusten ja paikallisen resurssien ohjauksen kautta (Lehkonen, 2009, s. 66–72).

Rehtorien ammatti ei ole yhtenäinen, vaan sen sisältö vaihtelee kuntakohtaisten johtosääntöjen pohjalta. Rehtorin tehtävät voivat erota kouluissa ja kunnissa toisistaan, mihin vaikuttavat esimerkiksi koulun koko, delegointipäätökset ja rehtorien vahvuudet. Seuraava kuvio avaa rehtorien työtä kouluissa.



Kuvio 1. Rehtorin tehtävät Opetushallitusta mukailten (Opetushallitus, 2013, s. 42).

Rehtorin tehtävät jakautuvat hallintoon, johtamiseen ja kehittämiseen. Hallintoon kuuluvat yleis-, talous- ja henkilöhallinto sekä sidosryhmätyöskentely. Koulun johtaminen koostuu pedagogisesta johtamisesta, henkilöstöjohtamisesta, koulutyön organisoinnista sekä oppilasasioiden johtamisesta, joka usein toteutuu moniammatillisena verkostotyönä. Esimiehenä rehtorit vastaavat koulun imagon ja vision luomisesta, resurssien hankinnasta ja jakamisesta, henkilökunnan kasvu- ja kehittymismahdollisuuksien luomisesta sekä opetuksen, koulun ja koulukulttuurin kehittämisestä, seurannasta ja arvioinnista. Koulujen kehittämiseen kuuluu nykyään myös erilainen hanketoiminta. Tiedotustoiminta sekä koulun sisällä että ympäröivään yhteiskuntaan on välttämätöntä ja lisää koulun toiminnan avoimuutta (Ahtiainen, Lahtero & Lång, 2019; Lahtero, 2011, s. 29; OPH, 2013, s.14). Suomalaisen koulun johtamisen erityispiirteenä rehtorit osallistuvat myös opetustyöhön, ellei heille erityissyistä ole annettu tästä vapautusta. Rehtorilla on työssään kaksijakoinen rooli. He toimivat henkilöstöön nähden työnantajan edustajana ollen samalla yksi opettajista, joka johtaa koulun toimintaa (Saarukka, 2015).

Rehtorin työ on vaihtelevaa, mikä lisää työn vaativuutta ja tuo haasteita sen oppimiseen (Lahtero, 2011, s. 34). Koulussa rehtori on vastuussa koulunsa opetussuunnitelmatyöstä osallistuen usein myös paikallisen opetussuunnitelman laadintaan. Rehtorille kuuluvat oppilaitoksen kehittäminen ja vuosittaisen työn suunnittelu sekä siihen liittyvien erilaisten

toimintasuunnitelmien laatiminen ja päivitykset (Lahtero ym., 2019). Kouluissa laaditaan suunnitelmia esimerkiksi koulun oppilashuoltoon, kriisinhallintaan, turvallisuuteen ja tasa-arvoiseen toimintaan. Koulua johtaessaan rehtorin tulee kyetä analyttiseen lähestymistapaan tarkastellessaan kasvatuskäytäntöjä ja opetusta (Pesonen, 2009, s. 2). Hänen työhönsä kuuluu koko oppilaitoksen osaamisen kehittäminen. Koulujen halutaan integroituvan yhä enemmän ympäröivän yhteiskunnan toimintaan, ja rehtorien odotetaan muodostavan koulun ympärille vuorovaikutuksellinen toimintaverkosto (Väljjarvi, 2017). Koulun johtaminen vaatii rehtorilta laaja-alaista moniosaamista, sosiaalisia taitoja ja juridiikan tuntemusta.

Pääosa Suomen kuntatason koulutusjohtajista on opettajataustaisia, joten rehtorin on helppo saada tukea esimieheltään koulun johtamisen haasteisiin. Pienissä kunnissa rehtorilla voi olla tilanne, jossa hänellä ei ole lähiesimiestä lainkaan, sillä rehtorille voi kuulua oman työn lisäksi sivistysjohtajan tehtävät (Pokka, 2014, s. 128–129). Opetushallituksen (2013) julkaisemassa raportissa todetaan: ”Rehtoriksi nimitettävä henkilö ei voi myöskään yleensä toimia kunnan keskushallinnon tehtävissä” (OPH, 2013, s. 26). Tämä on ristiriidassa pienten kuntien käytännön kanssa, mikä lisää rehtorien työkuormaa ja vähentää esimieheltä saatua tukea työhön. Suurimmissa kaupungeissa on otettu käyttöön aluerehtorijärjestelmä, jolla pyritään vahvistamaan koulujen toimintaedellytyksiä. Aluerehtorit voivat vastata esimerkiksi opetussuunnitelmatyöstä ja talousasioista, mutta he eivät toimi rehtorien esimiehenä (Pokka, 2014, s. 129).

Rehtorien pätevyysvaatimukset ovat vuodelta 1998. Opetushallitus käynnisti vuonna 2013 hankkeen rehtorien työnkuvan- ja koulutuksen määrittämisestä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamisesta. Hankkeen loppuraportissa esitettiin, että rehtorien pätevyysvaatimukseen lisättäisiin vaatimus johtamiskoulutuksesta, mikä ei ole vielä toteutunut (OPH, 2013, s. 28). Yliopistot tarjoavat koulujen johtamiseen sekä perus- että aineopetuksen tasoista koulutusta. Ahtiainen kumppaneineen (2019) tuo esille, että rehtoreille tarjotaan täydennyskoulutusta erilaisina lyhytkursseina. He tuovat myös ilmi, että rehtorien osallistuminen pedagogista johtajuutta tukevaan, pitkäkestoiseen koulutukseen on satunnaista. Koulutuksen järjestäjät tarjoavat usein rehtoreille täydennyskoulutuksena johtamisen erikoisammattitutkintoa (JET-koulutus). Tämä koulutus ei ole koulun johtamiseen suunnattua akateemista koulutusta, vaan se on tarkoitettu kaiken tasoista johtamistyötä tukevaksi koulutukseksi. Ahtiainen kumppaneineen kritisoi sitä, että JET-koulutus ei tue koulujen pedagogista johtamista. Tutkiessaan rehtorien näkemyksiä jaetusta johtajuudesta he totesivat suuntaa antavana

tuloksena, että JET-koulutuksen ja pelkän opetushallinnon tutkinnon suorittaneilla rehtoreilla oli perinteisempi, enemmän delegointiin suuntautuva käsitys jaetusta johtajuudesta (Ahtiainen, ym., 2019). Kuntaliiton kasvatus- ja koulutusalan johtamistutkimuksessa 2020 johtotehtävissä olevat nostivat esille tarpeen kokonaisvaltaiseen kouluorganisaatioiden kehittämiseen ja johtajien henkisten voimavarojen tukemiseen (Myllymäki & Johnson, 2021, s. 4).

2.5 Perusopetuksen opetussuunnitelma 2014 ja koulutuksen tulevaisuuden näkymiä

Ideologisenä käännekohtana vuoden 2014 opetussuunnitelman perusteissa on uusi tulkinta tasa-arvon ajatuksesta ja opetussuunnitelman ”uusi pedagoginen kieli”. Tasa-arvolla opetussuunnitelmassa tarkoitetaan oppilaan oikeuksia saada erityistarpeidensa mukaista koulutusta sekä tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia taustastaan riippumatta. Opetussuunnitelmassa kasvatuksellinen painopiste siirtyi opetuksesta oppimiseen ja opettajasta opiskelijaan (Siljander, 2017). Voimassa oleva opetussuunnitelma vahvistaa oppilaiden omaa aktiivista toimijuutta ja osallisuutta. Tavoitteena on saada oppilaat ymmärtämään opiskelun merkitys sekä tukea oppilaiden motivaation, mielenkiinnon ja vastuun oton lisääntymistä omassa toiminnassaan, valinnoissaan ja opiskelussaan. Oppimisessa opetussuunnitelma korostaa laaja-alaista, projektipohjaista oppimista (OPH, 2021a; Lähdemäki, 2019). Suomen koulutusjärjestelmässä päätöksenteko on lähellä koulun arkea. Heinosen (2020) mukaan uuden opetussuunnitelman sisään on rakennettu vahva muutos oppimiskäsityksen, pedagogiikan, tulevaisuustaitojen ja laajan osaamisen kehittymisestä. Opetussuunnitelma on abstrakti työkalu, jonka avaamiseen vaaditaan paikallista keskustelua ja vuoropuhelua. Abstraktiudessaan opetussuunnitelma kestää muutosta ja muuntuu paikallisiin tarpeisiin toimien silti yhtenäisesti ohjaavana asiakirjana (Heinonen, 2020). Toisin sanoen opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat koulujen innovatiivisen kehittämisen.

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 esiin tuotujen osaamisalueiden taustalla ovat Euroopan unionin ja OECD:n (Organisation for Economic Co-operation and Development) määrittelemät tulevaisuuden avaintaidot sekä IFTF:n (Institute for the Future) työelämän avaintaidot (Lähdemäki, 2019). Pysyvänä peruseriaatteena suomalaisessa koulutuksessa pidetään väestön korkeaa koulutustasoa, tasa-arvoisia kouluttautumismahdollisuuksia sekä sosiaalisen syrjäytymisen ehkäisemistä (Siljander, 2017). Monialaisten ja laaja-alaisten taitojen haltuunotto kouluissa tapahtuu opetussuunnitelman 2014 mukaisesti ilmiö- ja projektipohjaisena oppimisena. Tiedot, taidot, arvot, asenteet ja tahto nähdään ja ymmärretään

kokonaisvaltaisena, kaikkien edellä mainittujen asioiden vaikutuksena oppimiseen (Lähdemäki, 2019).



Kuvio 2. Osaamisen osa-alueet uudessa opetussuunnitelmassa Lähdemäkeä (2019) mukailten.

Keskeisenä haasteena uudessa opetussuunnitelmassa on koulukulttuurin kehittäminen (Lähdemäki, 2019). Toimintakulttuurin kehittämisessä tärkeä lähtökohta on jokaisen oppilaan ainutlaatuisuus. Koulussa edistetään oppimista, osallisuutta, hyvinvointia ja kestävä elämäntapaa. Kouluja kehitetään oppivana yhteisönä, jossa varmistetaan jokaisen oppilaan hyvinvointi ja turvallinen arki sekä luodaan edellytykset yhdessä oppimiselle. Tähän pyritään vuorovaikutuksella ja monipuolisilla työskentelytavoilla. Globalisaatio näkyy koulukulttuurin kehittämisessä kulttuurin moninaisuutena ja kielitietoisuutena. Kulttuurin monimuotoisuus nähdään koulutuksen rikkautena. Keskeistä koulun toimintakulttuurin kehittämisessä on oppilaiden osallisuuden ja demokratian lisääminen ottamalla oppilaat matkaan koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Osallisuudella ja vaikuttamaan oppimisella rakennetaan kestävä tulevaisuutta. Opetussuunnitelmassa kouluaineiden roolit, sisällöt ja tavoitteet on tarkasteltu uudelleen ja tavoitteissa korostuu poikittainen osaaminen ja monilukutaito (OPH, 2021a; Lähdemäki, 2019).

Uusi opetussuunnitelma korostaa pedagogista ja jaettua johtamista kohdentaa johtamista erityisesti oppimisen edellytysten turvaamiseen (OPH, 2016, s. 27). Nyssölä ja Kumpulainen (2020) tuovat ”perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuuden näkymiä” -mietinnössä esille, että

tulevaisuudessa yksilöllisyys korostuu oppijakeskeisen oppimisen lähtökohtana. He toteavat, että opiskelun henkilökohtaistamisella päästään syvällisempiin kognitiivisiin taitoihin. Yksilöllistämässä opetusteknologian kehittyminen avaa uusia toimintatapoja oppimisen seuraamiseen, ohjaamiseen ja opetuksen henkilökohtaistamiseen. Nyssölä ja Kumpulainen esittävät, että tulevaisuudessa valtakunnallisen opetussuunnitelman pohjalta räätälöidään henkilökohtaisten tarpeiden mukaisia yksilöllisiä opetussuunnitelmia. Heidän mukaansa oppiminen muuttuu prosessipohjaiseksi työskentelyksi, johon digitalisoituminen ja etäopetusratkaisut luovat uusia mahdollisuuksia. Työn murros muuttaa Nyssölään ja Kumpulaisen mukaan opettajien työtä kohti oppimisen ohjaamista ja valmentamista. Opettajan työssä vahvistuu yhdessä tekeminen, yhteisopetus, oman osaamisen kehittäminen ja verkostoituminen (Nyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 5, s. 9, s.15–16, s. 35).

Kansainvälisten toimijoiden, kuten EU:n ja OECD:n, vaikutus kansallisen koulutuksen suunnitteluun ja hallintaan on kasvanut. Samalla kouluhallinnon viranomaistehtäviin on tullut kansainväliseen koulutuspolitiikkaan vaikuttaminen. Koulutuspolitiikkaa toteutetaan nelitasoisesti kansainvälisesti, valtakunnallisesti, kunnallisesti sekä oppilaitostasolla (Uljens, 2015). Siljander (2017) on huolissaan siitä, että kansainvälinen paine koulutuksen yhtenäistämiseen pakottaa eri maiden koulujärjestelmiä yhteiseen kehikseen. Tämä kehitys ei huomioi maiden kulttuurisia ja kansallisia vahvuuksia. Toisaalta Siljander näkee, että tämän hetken kansalliset uudistukset ohjaavat pedagogista kehitystyötä pois opetuksen sisällöistä muodollisiin oppimisen kriteereihin, kuten ilmiöihin ja prosesseihin. Siljander toteaa, että uusien kriteerien yhteys opetuksen ja tieteen sisältöön on katkennut. Hän kokee suureksi haasteeksi sen, miten koulun uudistaminen globaalien suuntausten mukaan yhdistetään kansalliseen ajatteluun sivistyksestä. Sivistys on aina nähty Suomen vahvuudeksi ja sen avulla on saavutettu menestystä kansainvälisesti (Siljander, 2017).

3 Koulun johtaminen ja sen erityispiirteitä

OECD:n PISA 2018 -tutkimustulosten julkaisemisen yhteydessä opetusministeri Li Andersson iloitsi suomalaiskoulujen välisistä pienistä tasoeroista. Koulutus on suomalaisen hyvinvointivaltion kulmakivi, jonka avulla kaikilla lapsilla on yhdenvertaiset oppimisen mahdollisuudet (Opetusministeriö, 2019). Suomalaista koulutusta pidetään ihmeenä, ja sen pohjalta olemme saaneet kansainvälistä kiinnostusta koulutuksen ja etenkin koulutuksen johtamisen järjestämiseen Suomessa. Hargreaves, Halász ja Pont (2008) tuovat OECD:n julkaisussa esille, että opetuksen jälkeen merkittävin vaikutus koulun menestykseen on koulun johtamisella. Suomalaista koulukulttuuria he kuvaavat vahvan positiivisen luottamuksen, yhteistyön ja vastuun kulttuuriksi (Hargreaves, ym., 2008). Koulujen johtaminen saa oman ominaispiirteen koulun perustehtävästä. Luonteeltaan koulun tehtävät sisältävät intressiristiriitoja, ja ovat moniulotteisia, laaja-alaisia sekä arvolatautuneita. Kouluissa kaikki toteuttavat työssään pedagogista johtajuutta kantaen vastuun omasta työstään. Rehtori johtaa kouluissa omantyönsä johtajia (Pesonen, 2009, s. 2; Rajakaltio, 2011, s. 81). Tässä luvussa kuvaan koulua organisaationa, avaan koulujen johtamiseen liittyviä käsitteitä sekä esitän koulun johtamisen erityispiirteitä. Johtamiseen liittyviä yleisimpiä termejä käsittelem erityisesti koulukontekstista tarkasteltuna.

3.1 Koulu organisaationa

Organisaatioiden määrittelyn lähtökohtina voivat olla Kyllösen (2011) mukaan esimerkiksi vuorovaikutus, organisaatorakenne tai organisaation suhde ympäristöönsä. Tyypillisesti organisaatio pyrkii aina saavuttamaan sen toiminnalle asetetut tavoitteet ja reagoimaan tarvittaessa sisäisiin tai ulkoisiin muutospaineesiin. Organisaatiokulttuuria voidaan kuvata yksilön ja yhteisön tulkintaprosessissa syntyväksi yhteiseksi ymmärrykseksi käyttäytymismalleista, normeista ja säädöksistä (Kyllönen, 2011, s. 53). Opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan koulukulttuuri muodostuu historiallisesti sekä kulttuurisesti ja sille ominaista on muuttuminen ja kehittyminen. Se rakentuu toiminnan tavoitteiden ja normien tulkinnasta, johtamisesta, työn organisoinnista, suunnittelusta, toteutuksesta ja arvioinnista. Lisäksi siihen kuuluu yhteisön osaaminen, kehittäminen, pedagogiikka ja ammatillisuus. Koulukulttuuriin liitetään kuuluvaksi myös vuorovaikutus, koulun ilmapiiri, arkikäytänteet ja oppimisympäristöt (OPH, 2016, s. 26).

Kouluissa henkilöstö on pitkälle koulutettua ja suurin osa heistä toimii opettamisen asiantuntijatehtävissä. Tältä pohjalta kouluja voidaan tarkastella asiantuntijaorganisaatioina, mutta kouluista käytetään myös käsitettä oppiva organisaatio. Kouluissa hankitaan, siirretään ja luodaan tietoja ja taitoja sekä reflektoidaan jatkuvasti omaa toimintaa, jota hyödynnetään yksilön ja yhteisön kehittämisessä (Kolu, 2006). Kovalainen (2020) tuo väitöskirjassaan esille, että uudempi koulunjohtamisen tutkimuskirjallisuus nostaa oppivan yhteisön tai ammatillisen oppivan yhteisön kuvaamaan parhaiten jatkuvassa muutoksessa elävää kouluorganisaatiota (Kovalainen, 2020, s. 95). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 määrittelevät koulun oppivaksi yhteisöksi (OPH, 2016, s. 27).

Oppiva organisaatio tavoittelee Kovalaisen (2020) mukaan oman tuloksensa parantamista ammatillisen oppimisen kautta. Oppiva yhteisö sen sijaan tavoittelee hänen mielestään oppijan oppimisen edistämistä. Oppiva yhteisö voi olla myös ammatillinen oppiva yhteisö, koska molemmat sitoutuvat oppimisen ja oppimisedellytysten parantamiseen. Kovalaisen (2020) mukaan ammatillisesti oppivassa kouluyhteisössä pyritään opettajien osaamisen kautta nostamaan opetuksen laatua, joka vaikuttaa oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajien ammatillista kehittymistä tapahtuu koulun ulkopuolisessa koulutuksessa sekä omassa työssä niin oppilaiden, kollegoiden tai muun koulun henkilöstön kanssa. Kovalainen näkee, että ammatillinen oppiminen vaatii sitoutumista ja se onnistuu, kun oppiminen on suunniteltua, työhön liittyvää, jatkuvaa ja yhteisöllistä (Kovalainen, 2020, s. 61–64). Oppivan yhteisön rakentamiseen kuuluu opettajien yhteistyö ja sen turvaaminen (Nyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 16).

Koulu oppivana yhteisönä kannustaa opetussuunnitelman perusteiden 2014 mukaan jäseniään oppimiseen, korostaen yhteistyötä ja yhdessä tekemistä. Yhteisön oppimiseen tarvitaan kiireettömyyttä, itsearviointia ja yhdessä asetettuja tavoitteita. Oppivana yhteisönä toimivassa koulussa huolehditaan oppimisen edellytyksistä ja oppimista tapahtuu kaikkien yhteisön jäsenten välillä. Siellä uskalletaan yrittää ja opitaan myös virheistä. Oppimista rohkaistaan tukemalla sekä sopivilla haasteilla, edistävällä palautteella, itsearvioinnilla ja myönteisellä ilmapiirillä (OPH, 2016, s. 27). Kovalainen (2020) kertoo oppivan yhteisön keskittyvän oppimiseen, oppimisen analysointiin ja toiminnan kehittämiseen. Oppivan yhteisön toiminta on järjestelmällistä yhteistoiminnan, yhteisen kulttuurin ja osaamisen edistämistä yhteistoiminnallisesti ja myös digitalisaatiota hyödyntäen (Kovalainen, 2020, s. 62). Oppivassa yhteisössä korostuvat vuorovaikutus, oppijälähtöisyys, yhteistyö, kaikkien osapuolten

osaamisen kehittäminen, yhteisölliset tavoitteet ja pedagoginen johtaminen (Nyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 20).

Koulun perustehtävän määräytyminen perusopetuslaista- ja asetuksesta sekä opettajien työn professionaalinen autonomia, yksintekemisen kulttuuri, antavat leimallisen piirteen kouluorganisaatioille. Opetuksen, koulun johtamisen ja hallinnon välillä on Suomessa löyhä sidonnaisuus, mikä tarkoittaa, että koulun johtaminen ja kunnan poliittishallinnollinen vaikutus koskettaa vain opetuksen järjestämistä, ei itse opetusta (Kolu, 2006; Ojala 2007, s. 137–138; Rajakaltio, 2005). Koulujen toimintaa, opettajien pätevyysvaatimuksia, opetussisältöjä ja koulun toimintakulttuuria säätelevät lait, asetukset, opetussuunnitelma ja virkaehtosopimukset. Rajakaltion mielestä (2011) virkaehtosopimukset ovat yksi koulujen yhteistoiminnallista kehittämistä vaikeuttava tekijä. Niiden pohjata tulevat ajankäyttöön liittyvät rajoitteet, koulutyön pakkotahtisuus sekä niukka yhteistyöaika. Hänen mukaansa pidettyihin koulutunteihin perustuva palkkaus ei tue yhteistoiminnallisuuden kehittymistä, joka vaatisi enemmän aikaa keskustelulle, yhteiselle ideoinnille ja yhteistyölle (Rajakaltio, 2011, s. 259).

Koulut muodostavat itse organisaationsa ja jokaisen koulun organisaatio on erilainen, vaikka päällisin puolin tarkasteltuna koulut näyttävät samanlaisilta. Ohuessa organisaatorakenteessa koulun rehtoreille kasaantuu paljon tehtäviä ja vastuuta koulun toiminnasta (Hieta, Hietanen, Karlsson, Parkkali & Rautiainen, 2015; Kolu, 2006). Strategisesti koulutusta pidetään Suomessa instituutiona, jossa päätöksentekovalta on keskitetty ja organisaatiomuoto on joustava. Koululainsäädäntö on Suomessa vapaampi kuin kansainvälisesti (Uljens & Nyman 2015). Tärkeä kouluorganisaation menestystekijä on opettajien muutosmyönteisyys ja koulutuksen kehittämishalukkuus. Innostavassa kouluorganisaatiossa myönteiset käytänteet, toiminta tavat ja prosessit tukevat vuorovaikutusta ja yhteistyötä sekä auttavat huomaamaan ja hyödyntämään koulun vahvuuksia käytännön työssä (Wenström, 2020, s.19, s. 70). Vaikka yhteistyö nähdään koulun kehittämisessä tärkeäksi, on yhteistyölle varattu aika opettajien työssä riittämätön (Kolu, 2006).

Koulun perustehtävää säädellään sekä perusopetuslaissa, että opetussuunnitelman perusteissa. Perusopetuslaki (682/1998) määrittelee koulun tehtävää seuraavasti:

Opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia

tietoja ja taitoja. ...Opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on lisäksi turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella (Perusopetuslaki, 682/1998, 2§.).

Opetussuunnitelman perusteissa 2014 koulun tehtäviksi määritellään opetus- ja kasvatustehtävä, jota toteutetaan yhteistyössä kotien kanssa tukien oppilaiden oppimista, kehitystä ja hyvinvointia. Kouluissa oppilaille tulee olla mahdollisuus kehittää monipuolisesti osaamistaan, kasvaa ihmisenä, oppijana ja yhteisön jäsenenä. Koulujen tulee edistää myös oppilaiden osallisuutta, kestäväää elämäntapaa sekä kasvattaa oppilaista demokraattisen yhteiskunnan jäseniä. Koulutuksen perustehtävää voidaan tarkastella opetuksen ja kasvatuksen lisäksi kulttuurisesta, yhteiskunnallisesta ja tulevaisuuden näkökulmista (OPH, 2016, s. 28).

Koulutus on investointi tuottavampaan, parempaan elämään. Kyllönen (2011) näkee koulun yhteiskunnallisena tehtävänä olevan osaavan työvoiman tuottamisen, jonka siirtymistä työmarkkinoille säädellään koulutusaikojen pituudella. Koulutuksen aikana oppilaat valikoituvat erilaisiin yhteiskunnallisiin tehtäviin ja aseisiin omien mieltymystensä ja kykyjensä mukaisesti (Kyllönen, 2011, s. 29). Koulutus tuottaa oppilaille laaja-alaista osaamista, joka mahdollistaa osallistumisen yhteiskunnan poliittiseen, kulttuuriseen ja talouselämän toimintaan. Koulutuksen avulla voidaan kaikille tarjota mahdollisuus koko potentiaalinsa hyödyntämiseen. Koulutus tasapainoilee yksilön ja yhteiskunnan tavoitteiden ja vaatimusten välillä, kouluttaessaan nuorisoa tulevaisuuteen, jota ei vielä tunneta. Koulutuksella on rooli yhteiskunnan tulevaisuuden rakentamisessa. Kouluttaessaan nuoria tulevaisuuteen, koulutus määrittelee yhteiskunnan tulevaisuutta (Kontio ym. 2017; Uljens & Ylimäki, 2017).

3.2 Johtamisen käsitteiden määrittelyä

Tarkastellessa organisaatioiden johtamista on syytä pohtia, mitä tarkoittavat johtaminen ja johtajuus. Johtaminen käsittää johtamisen käytänteitä, tekemistä. Siihen kuuluvat toiminnan koordinointi, vastuun jakaminen ja kontrollointi. Johtamisella pyritään ohjaamaan organisaatiota käyttämään sekä yksilölliset että organisaation voimavarat niin, että organisaatio saavuttaa sille asetetut tavoitteet. Johtaminen on eri henkilöiden välistä vaikuttamista toisiinsa, tekoja, jolla johtaja vaikuttaa työntekijöiden asenteisiin, käytökseen ja tekemiseen. Johtajuus

on taitoja johtaa, hahmottaa kokonaisuuksia ja tulevaisuutta. Johtajuus ei ole sidoksissa henkilön virkanimikkeeseen tai asemaan, eikä se tarkoita toimintaa. Johtajuus sisältää yhteisön tietoja, taitoja, kyvykkyyttä, asiantuntijuutta, tahtoa, tunteita ja muuta aineetonta pääomaa. Johtajuus on näkymätöntä, mutta se on tiedostettua ja tiedossa olevaa ja se tulee näkyväksi johtamistekojen kautta (Karikoski, 2009, s. 27; Kovalainen, 2020, s. 22–24; Ojala, 2007, s. 131). Johtajuus syntyy yhdessä tekemällä. Johtamisella on jaettu luonne, joka korostuu organisaatioiden muuttuessa asiantuntijavaltaiseksi, verkostoituneeksi organisaatioksi. Johtaminen voidaan nähdä esimiesten, alaisten, tilanteiden ja päämäärien välisinä prosesseina (Juuti, 2017, s. 9, s. 13).

Englantilaisessa kasvatustieteessä johtamistutkimuksessa käytetään käsitteitä ”leadership” ja ”management”. Pohjoisamerikkalaisessa koulujen johtamistutkimuksessa käytetään käsitteinä käsitteitä ”management” ja ”administration” (Pennanen, 2007, s. 82). Bush (2010) kertoo koulutuksen johtamisen siirtyneen koulutuksen hallinnoinnista ”administration” koulutuksen johtamiseen ”management.” ”Management”-johtaminen on tehtäväkeskeistä johtamista. Se yhdistetään työn toteutukseen ja teknisiin kysymyksiin, jotka ylläpitävät organisaation rakenteita (Bush, 2010, s. 3–5). ”Management” -johtajat elävät kulttuurin sisällä ylläpitäen sen toimintoja. ”Management”-johtamiseen liitetään erilaisten resurssien hallinta, koulun toiminnan organisointi ja tiedotustoimintaan sekä organisaation päivittäisrutiinien hoitamiseen liittyvät tehtävät. ”Leadership” -johtaminen kuuluu aina ihmisten johtamiseen liittyviin toimintoihin. Se on ihmissuhdekeskeistä johtamista. Koulussa se liittyy esimerkiksi opetussuunnitelmatyön johtamiseen, organisaation johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen ja työhyvinvoinnin johtamiseen. ”Leadership”-johtajat luovat ja muuntavat kulttuuria toiminnallaan yhdessä muiden kanssa. ”Leadership”-johtajuus liittyy johtajuuden arvoihin tai tarkoitukseen ja siihen liittyy vaikuttamisella johtaminen. Se sisältää johtajan toimet, joilla hän saa alaiset ottamaan vastuuta sekä johtamaan ja kehittämään itse omaa toimintaansa (Kovalainen; 2020, s. 22; Lahtero, 2011, s. 62; Liusvaara 2014, s. 22–24).

Huber (2004) liittää ”leadership” johtamisen koulutustavoitteisiin, inspiroivaan ja motivoivaan toimintaan (Huber, 2004). Silander ja Ryymin (2012) näkevät ”leadership” -johtajuuden yhteisöllisenä johtajuutena, jota tarvitaan kaikessa kehittämisen johtamisessa. Se perustuu visioon ja tavoitteeseen mahdollistaen toimintakulttuurin muutoksen ja kehittymisen. Silanderin ja Ryyminin mukaan organisaation toimintakulttuurin ohjaus ja muutos on mahdollista ainoastaan ”leadership” -tason johtamisella, koska sillä johdetaan yksilön ja organisaation yhteistä ajattelua. Vain ajattelun muutoksella voidaan saada aikaan muutosta

toiminnassa (Silander & Ryymin, 2012). Jyrkän eron tekeminen ”management” ja ”leadership” -johtamisen välille on teennäistä ja mahdotonta. Molemmat puolet johtamisesta ovat tärkeitä kokonaisuuden onnistumiseksi, koska tekemisen kohteena olevia asioita hoidetaan ja johdetaan ihmisten toiminnan kautta (Bush, 2010, s. 9; Kovalainen, 2020, s. 22; Liusvaara 2014, s. 22; Pennanen 2007, s. 83).

Koulutusjohtaminen sisältää Hubertin (2004) mukaan koulun hallinnolliset tehtävät, joihin sisältyvät resurssien hallinta ja jakaminen, toiminnan suunnittelu ja koordinointi mutta myös johtamisen laatuun ja koulukulttuurin edistämiseen liittyvät toimet. Tärkeää koulutusjohtamisessa on kollegiaalisuus yhteisten näkemysten edistämässä sekä luovuuden ja uusien aloitteiden mahdollistaminen ja edistäminen (Huber, 2004). Koulutusjohtaminen vaikuttaa ratkaisevasti, mutta epäsuorasti, oppilaiden oppimisprosesseihin ja motivaatioon (Jäppinen, 2017). Sen ohessa puhutaan myös kestävästä johtamisesta ja vuorovaikutusjohtamisesta. Kestävässä johtamisessa pyritään pitkäjänteiseen koulun kehittämiseen tähtäävään toimintaan. Lisäksi kestävä johtajuus sisältää hyvinvoinnista ja työssäjaksamisesta huolehtimiseen liittyvät toimenpiteet. Vuorovaikutusjohtamisessa kiinnitetään huomiota johtamisen sisältöihin ja kaikkien henkilöiden ja tilanteiden väliseen vuorovaikutukseen, ei johtamistekoihin (Ahtiainen, ym., 2019).

Ahtiainen kumppaneineen (2019) toteaa, että kansainvälisessä kirjallisuudessa pedagoginen johtaminen -käsitettä vastaa parhaiten ”instructional leadership” (Ahtiainen, ym., 2019). Pedagoginen johtaminen liittyy oppimisen ja kehittymisen tukemiseen koko kouluyhteisössä. Laajasti ajateltuna se on koulun arvosidonnaista, kokonaisvaltaista johtamista, jonka tavoitteena on kasvun, oppimisen ja vuorovaikutuksen edistyminen. Pedagoginen johtaminen sisältää hallinnollisia, taloudellisia ja pedagogisia johtamistoimia. Pedagogisella johtajuudella luodaan yhteisöllinen ilmapiiri, jonka edellytyksiä ovat henkilöiden välinen luottamus, vastuunotto, sitoutuminen ja yhteisen vision mukaan toimiminen. Pedagoginen johtaminen on aina yhteisöllinen prosessi (Komulainen & Rajakaltio, 2017; Kovalainen, 2020, s. 15, s. 24). Pedagogisen johtamisen merkitys korostuu uudessa opetussuunnitelmassa ja tulevaisuuden koulutusnäkymissä, joita olen käsitellyt jo aiemmissa luvuissa. Tältä pohjalta avaan pedagogista johtamista laajemmin luvussa viisi, jossa käsittelen pedagogista johtamista koko organisaation oppimisen ja osaamisen johtamisena.

Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa ja opetussuunnitelmien perusteissa koulun johtamisen yhteydessä käytetään käsitteitä pedagoginen johtaminen ja jaettu johtaminen.

Ahtiaisen ja kumppaneiden mukaan jaetun johtamisen käsitteelle ei ole olemassa vakiintunutta määritelmää (Ahtiainen, ym., 2019). Jaetulle johtamiselle on tunnusomaista, että se jakaa johtajuuden eri ryhmille työyhteisössä. Lisäksi se näkee johtajuuden ryhmän ja verkoston ominaisuutena sekä tunnustaa, että osaaminen jakautuu työyhteisössä useille eri henkilöille (Ahtiainen, ym., 2019; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Jaetusta johtamisesta ja hajautetusta johtamisesta käytetään englanninkielisessä lähdekirjallisuudessa käsitteitä ”shared leadership”, ”distributed leadership”, ”co-leadership” ja ”collective leadership” rinnakkain, erikseen tai synonyymeina. Suomenkielisessä lähdekirjallisuudessa puhutaan jaetusta johtamisesta, hajautetusta johtamisesta, yhteisöjohtamisesta sekä kollektiivisesta johtamisesta. Määritelmät ovat osin ristiriitaisia ja päällekkäisiä, ja osa käsitteistä voidaan nostaa myös yläkäsitteiksi. Spillane (2005) määrittelee, etteivät ”shared leadership”, ”team leadership” ja ”democratic leadership” ole ”distributed leadership” -johtamisen synonyymeja. Halttunen (2016) kertoo Offermann ja Scuderi määrittelevän ”shared leadership” käsitteenä, joka pitää sisällään ”co-leadership”, ”distributed leadership” ja ”collective leadershipin” (Halttunen, 2016). Harris, Leithwood, Day, Sammons & Hopkins (2007) puolestaan nostavat ”distributed leadershipin” kaikkien jaettujen johtamismallien yläkäsitteeksi. Käsitteiden määrittelyyn vaikuttaa myös se, missä kontekstissa käsitettä käytetään (Harris ym. 2007). Harrisin ja kumppaneiden näkemys on ristiriidassa Offermannin ja Scuderin näkemyksen kanssa. Spillane määrittelee hajautetun ja jaetun johtamisen eri merkityksiksi, ja Harrisin kumppaneineen käsittelee jaettua johtamista jaettujen johtamismallien yläkäsitteenä. Tässä työssäni käytän käsitettä jaettu johtaminen, joka on sopusoinnussa Suomalaisen koulutuspoliittisen keskustelun ja opetussuunnitelman perusteiden 2014 kanssa.

Halttunen (2016) toteaa jaetun johtamisen sisältävän sekä viralliset että epäviralliset johtamisen rakenteet. Hän painottaa virallisten johtajien roolin olevan tärkeä, koska on olemassa tiettyjä tehtäviä, joita ei voida jakaa. Jos johtamista jaetaan, on johtaja vastuussa jakamisesta. Jaettu johtaminen sisältää johtamisen sekä tehtävien jakona, että vuorovaikutuksena. Jaetussa johtamisessa johtajuus nähdään hajautettuna vuorovaikutusprosessina (Halttunen, 2016). Johtamiseen liittyviä tehtäviä, joita koulussa on haastavaa jakaa, ovat mielestäni esimerkiksi virkamiespäätökset ja viralliset esitykset kunnalliseen päätöksentekoon. Näitä voidaan valmistella yhdessä, mutta niissä tulee olla aina yksi päätöksentekijä tai esittelijä.

Jaetussa johtamisessa vuorovaikutus sisältää Ahtiaisen ja kumppaneiden (2019) mukaan johtajan, muiden johtamistehtäviin nimettyjen henkilöiden, työyhteisön jäsenten sekä erilaisten tilanteiden väliset vuorovaikutustilanteet. Kouluyhteisön toiminnassa vuorovaikutuksella on

suuri merkitys arkipäivän toimivuudessa. Jaetun johtamisen nähdään olevan edellytys laajalle pedagogiselle johtamiselle (Ahtiainen, ym., 2019). Jäppinen (2012) toteaa johtamisen jakamisen olevan vastuullinen, vaativa ja pitkä prosessi, joka perustuu yhteiseen oppimiseen ja matkalla kulkemiseen. Hän käsittelee johtamisen jakamista yhteisöllisyyden kehittymisenä. Nykyajan ihminen kaipaa toimintaa ja yhdessä kasvamista toisten kanssa. Yhteisö, joka haluaa kehittyä ja oppia, sisältää suunnitelmallista, tarkoituksenmukaista ja tavoitteellista henkisen pääoman vaihtamista, jakamista ja lisäämistä (Jäppinen, 2012, s. 17–18).

3.3 Koulujen johtaminen

Kouluorganisaatioiden ominaispiirteet muodostuvat kasvatuksesta, opetuksesta ja niiden kohteena olevista lapsista ja nuorista (Bush, 2010, s.16). Koulun ominaispiirteet on huomioitava koulun johtamisessa, joka eroaa yritysmaailman johtamisesta hallinnollisten ja institutionaalisten tehtävien ja vastuiden täyttämässä. Koulun johtamiseen sisältyy eettisiä ja moraalisia periaatteita, yhteisen ymmärryksen ja vastuunoton rakentaminen sekä yhteistyö alaikäisten oppilaiden huoltajien kanssa (Kyllönen, 2011, s. 72). Opetussuunnitelman perusteissa 2014 painotetaan kodin ja koulun yhteistyötä, joka on huomioitava koulun kaikessa toiminnassa, sen suunnittelussa ja toteutuksessa. Uudessa opetussuunnitelmassa huomioidaan myös oppilaan osallisuus, mahdollisuus rakentaa yhdessä kouluyhteisön toimintaa ja hyvinvointia (OPH, 2016, s. 9–10, s. 15). Tässä työssäni kuvailen koulun johtamista yleisellä tasolla, rajaten pois erilaisten johtamistyylien ja rehtorin johtajaominaisuuksien kuvaamisen.

Koulun johtaminen on kontekstuaalista toimintaa, missä pyritään saavuttamaan ympäristön ja yksilön välille vuorovaikutuksellinen tasapainotila. Yhteiskunta ja koulu ovat toiminnassaan kiinteässä vuorovaikutuksessa sosiaalisten ja kulttuuristen prosessien kautta. Koulun johtamisen kontekstiin kuuluvat myös koulun ulkopuolella olevat yhteistyöverkostot, esimerkiksi kouluhallinto, muut viranomaistahot, oppilaiden vanhemmat, yrityskontaktit ja toiset oppilaitokset. Koulujen johtaminen on yhteistyössä tehtävää sosiaalista toimintaa, jossa koulun yhteiskunnallista perustehtävää toteutetaan kulttuurisena ilmiönä (Pennanen, 2007, s. 74–77). Erilaisten yhteistyötahojen toiminnan koordinointi koulun toimintaan ei ole ongelmatonta. Verkostopohjainen työskentely on monitahoista, ja päätöksentekoprosessit eri toimijoilla ovat erilaisia. Koulutuksen päämäärät antavat suuntaviivat koulun hallintoon ja johtamiseen, ja niiden tulisi keskittyä koulutuksen tarkoituksen ja päämäärien toteutukseen (Bush, 2010, s. 1–3; Uljens, 2015).

Oppivan kouluorganisaation johtaminen on vaikeusasteeltaan haastavaa työtä. Koulun toiminnassa on aina huolehdittava lakisääteisten perustehtävien toteutumisesta. Motivoitunut johtaja saa rakennettua oppivan työyhteisön innostuneiden ja yhteistyökykyisten opettajien kanssa. Koko ajan kehittyvässä ja muuttuvassa toimintaympäristössä koulun johtaminen on viime kädessä ajattelu- ja toimintatapojen muuntamista niin, että koulusta muodostuu rikas kasvamisen ja kehittymisen paikka oppilaille (Pesonen, 2009, s. 2, s. 15). Johtajuutta on kouluorganisaatiossa jokaisella työntekijällä ja oppilaalla itsellään. Johtaja luo puitteet työn kehityssuuntaan, mutta työntekijä tai oppilas etsii itse tapansa kehittää työtään tai opiskeluaan. Johtamista ei nähdä enää vain rehtorin tehtävänä. Osallisuus päätöksentekoprosesseihin ja johtamiseen kuuluu kaikille koulu-yhteisön jäsenille. (Ahtiainen, ym., 2019; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013; Liusvaara, 2014, s. 23). Opetussuunnitelman perusteissa (OPH, 2016, s. 28) korostuu oppilaiden aktiivisen osallisuuden ja vaikutusmahdollisuuksien lisääminen kouluissa

Koulun johto on vastuussa koulun kehitystä tuottavien olosuhteiden luomisesta ja opettajien ammattitaidon lisäämisestä. Koulun johdon tärkein tehtävä on vaikuttaa positiivisesti opettajien opetustoimiin ja oppilaiden oppimisprosesseihin siten, että koulun perustehtävä toteutuu (Huber, 2004). Juuti (2007) muistuttaa, että hyvän johtajan tulee muistaa olevansa alaisensa palvelutehtävässä (Juuti, 2007). Hyvä rehtori luo alaisilleen otolliset olosuhteet onnistua tehtävissään ja palvelee heidän tarpeitaan. Opettaja kasvaa ja kehittyy omassa asiantuntijuudessaan kokemuksen myötä. Ammatillinen osaamisen ja ammatti-identiteetin kasvuprosessi velvoittaa myös rehtoria huomioimaan tämän erilaisuuden johtamisessaan. Erilaisuuden johtaminen työyhteisössä ajatellaan yksilö- ja yhteisövalmentamiseksi, jossa ammatillisuuden kehittyminen on aina osa kehitystä (Joutinmäki, 2006). Eri vaiheissa uraa olevat opettajat tarvitsevat erilaista tukea ja johtamista. Kokemuksen myötä opettajien itseohjautuvuus kasvaa.

Koulun johtajan rooli koulun menestystekijänä on vahvistunut. Menestyvällä koululla on pätevä ja vakaa johtaja. Tarkasteltaessa koulujen johtamista, tulee huomioida kulttuurin vaikutus koulujen johtamiseen, sekä ymmärtää koulun johtamisen laajuus lainsäädännöstä yhteistyöhön perheiden kanssa (Huber, 2004; Pesonen, 2009, s. 4). Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) kertovat, että kouluissa on siirrytty tai ollaan siirtymässä hierarkkisesta johtamisen mallista laaja-alaisen pedagogisen johtamisen malliin, jossa johtamistehtäviä

hajautetaan eri toimijoille organisaatiossa. Johtamisrakenteet kouluissa määritellään paikallisissa johtosäädöksissä ja delegointipäätöksissä. Rehtorin työ kouluissa on kuormittunut paikallisen vastuun ja päätöksenteon lisääntyessä. Hallinnon hajautuksen yhteydessä kouluille ei siirretty lisäresursseja johtamiseen

Kouluverkostossa tapahtuneet rakenteelliset ja toiminnalliset muutokset luovat paineita perinteisen johtamisjärjestelmän muutokselle. Karikoski (2009, s. 11) sekä Taipale, Salonen ja Karvonen (2006) näkevät, että yhteiskunnan muuttuessa koulujen johtamisessa on lisääntynyt verkostomainen yhteistyö eri toimijoiden kanssa. Kehitystyössä on tärkeä osallistaa henkilökuntaa ja hyödyntää heidän asiantuntijuuttaan. Koulun toiminnan tulisi olla läpinäkyvää ja yhteistoiminnallista sekä koulun sisällä eri ammattiryhmien välillä, että koulun ulkopuolisten sidosryhmien ja vanhempien kanssa. Ympäröivän yhteisön ja vanhempien mukana olo koulun arjessa on voimistunut

4 Pedagoginen johtaminen

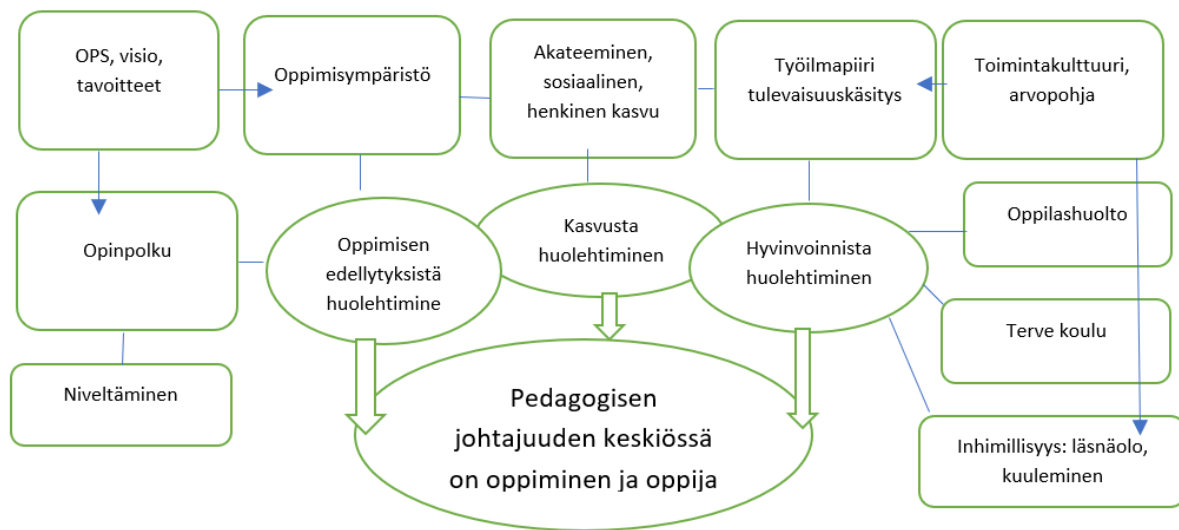
Kovalainen (2020, s. 142–143) kertoo väitöskirjassaan pedagogisen johtamisen toteutuvan tämän päivän kouluissa moniammatillisena ja tasa-arvoisena yhteistyönä oppivissa yhteisöissä. Hän näkee pedagogisen johtamisen koko yhteisön sisäisten suhteiden tilana, yhteisön aineettomana pääomana, joka tulee näkyväksi erilaisten johtamistoimintojen kautta. Pedagogisen johtajan asema yhteisössä voi olla muodollinen tai epävirallinen. Kovalainen kuvaa pedagogisesti johdetussa koulussa olevan luottamuksellisen toimintakulttuurin, positiivisen tulevaisuuteen suuntautuvan työskentelyotteen sekä aktiivisen tiedonhankintaan ja toimintaan kannustavan ilmapiirin. Johtaminen perustuu yhdessä hyväksytyihin ja muutoksen mukana uudistuviin ydinarvoihin ja visioihin.

Jäppinen (2016) korostaa pedagogista johtamista prosessina, joka muuntuu ja kehittyy koulun jatkuvasti eteenpäin kulkevien toimintatapojen myötä. Kovalainen (2020) puolestaan pitää pedagogista johtamista perusopetuksessa edelleen epäselvänä ja monimerkityksellisenä käsitteenä. Käytännössä pedagogista johtamista, sitä, mitä siihen kuuluu ja kenen vastuulla se on, ei ole selkeästi määritelty (Kovalainen, 2020, s. 15). Pedagoginen johtaminen on moraalisen perustan huomioivaa, kasvatusalalla tarvittavaa johtamista. Kouluissa pedagoginen johtaminen voidaan nähdä koulun perustehtävän ympärille sateenvarjon lailla rakentuvana johtamisena ja johtajuutena. Pedagogisen johtamisen korostuminen on osa rehtorin muuttuvaa toimenkuvaa nykyisissä kouluissa (Ahtiainen, ym., 2019; Komulainen & Rajakaltio, 2017).

4.1 Pedagogisen johtamisen lähtökohdat ja elementit

Koulujen pedagogista johtamista säätelevät koulupoliittiset linjaukset ja valtakunnallisten opetussuunnitelmien perusteet. Paikallisesti opetustoimen strategia, rakenteelliset reunaehdot ja johtamiseen käytettävät resurssit täsmentävät pedagogisen johtamisen ehtoja. Lisäksi siinä on huomioitava opettajien virkaehtosopimuksen mukainen toimintakulttuuri. Rehtori on keskeinen tekijä pedagogisessa johtamisessa, ja siihen vaikuttavat hänen tulkintansa annetuista reunaehdoista. Lisäksi pedagogiseen johtamiseen vaikuttavat koulussa luodut puitteet kehittämiselle, vuorovaikutukselle ja keskusteluille (Rajakaltio, 2011, s. 81). Pedagoginen johtaminen edellyttää johtohenkilöiden kasvua, ja sen yhtenä tavoitteena on laadukkaan oppimisympäristön rakentaminen (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Kovalainen (2020) tuo esille, että useissa tutkimuksissa koulun pedagogisen johtamisen uskotaan onnistuvan silloin,

kun koulu toimii aktiivisesti oppivana yhteisönä. Muuttuakseen ammatilliseksi oppivaksi yhteisöiksi, koulujen tulee kehittää toimintaansa (Kovalainen, 2020, s. 17).



Kuvio 3. Koulun pedagogisen johtamisen elementit Kovalaista mukaillen (Kovalainen, 2020, s. 97).

Pedagoginen johtaminen sisältää kaikki perustavoitteiden ja opetussuunnitelman toteutumista edistävät toimenpiteet. Se pyrkii turvaamaan kaikkien kouluyhteisön jäsenten osaamisen, oppimisen ja asiantuntijuuden kehittymistä sekä saavuttamaan laadukkaasti koulun toiminnan tavoitteet. Pedagogisessa johtamisessa korostuu dialogi eri toimijoiden välillä, ja siihen tulee olla varattuna aikaa päivittäisessä työssä (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Opetussuunnitelman teorian kehittäminen on osa kansallista koulujen pedagogista johtamista. Myös koulutuspolitiikan ja arvioinnin tutkimus liittyy pedagogiseen johtamiseen. Pedagogista johtajuutta on kaikissa organisaatioissa, joissa toimitaan osaamisen kehittymisen kanssa (Kovalainen, 2020, s. 15; Uljens, 2015).

Suomessa opettajat voivat osallistua opetussuunnitelman kehittämiseen niin paikallisella, kuin myös valtakunnan tasolla. Uuden opetussuunnitelman rakentaminen on aina opettajia osallistava prosessi. Heikonen ja Ahtiainen (2021, s. 65) tuovat esille, että laaja pedagoginen johtaminen on opetuksen ja oppimisen johtamista yhteisöllisen työkuultuurin kehittämisen kautta. Yhteisöllisessä työkuultuurissa aktivoidaan opettajia vastuunkantoon ja varmistetaan oppilaiden oppimisen tukeminen ja opetussuunnitelman toteutuminen. Pedagogisesti johdetussa yhteisössä pyritään hyödyntämään kaikkien työyhteisön jäsenten osaaminen ja varmistetaan ammatillisen osaamisen kehittyminen.

4.2 Pedagoginen johtaminen ja vuorovaikutus

Kouluissa pedagogisen johtajuuden keskiössä on ihmisten kohtaaminen. Kouluympäristössä pedagoginen johtaminen vaikuttaa lasten ja nuorten kehitykseen, ja siksi siihen on syytä kiinnittää erityisesti huomiota (Uljens, 2015). Pedagogisen johtamisen ydintä ovat ihmisten väliset suhteet sekä opetuksessa että ammatillisessa ohjauksessa. Pedagogisen johtamisen luonne vaihtelee oppilaiden, opettajien, rehtorien ja kouluviranomaisten välisissä suhteissa (Ahtiainen, ym., 2019).

Kyllönen(2011) pitää pedagogisessa johtamisessa on tärkeänä sitä, miten pystytään luomaan vuorovaikutusta ja vuorovaikutusrakenteita, jotka edistävät pedagogisia prosesseja, kykyä oppia ja uudistua. Pedagoginen johtaminen ohjaa työyhteisön jäseniä tiiviissä yhteistyössä tavoitteelliseen toimintaan, joka saa työyhteisön jäsenet tahtomaan, tekemään ja käymään dialogia yhteisistä asioista (Kyllönen, 2011, s. 74–75). Pedagogisessa johtamisessa korostuu ihmisten välinen vuorovaikutus yhteisössä. Vuorovaikutusta tulee arvostaa myös oppimisen tasolla. Vuorovaikutus, omatoiminen tiedonhankinta sekä kriittinen ja analyttinen tiedonkäsittely edistävät osallisuutta ja aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista (Karikoski, 2009, s. 18).

Koulun yhteiset keskustelufoorumit rakentavat luottamusta ja yhteisöllisyyttä sekä sitouttavat henkilökuntaa yhteisiin tavoitteisiin ja päätöksiin. Koulujen kehittämisen ja sujuvan arjen varmistamiseksi tulee kouluissa rakentaa vuoropuhelua mahdollistavia rakenteita. Sujuvan työskentelyn vaatimaan dialogiin eivät riitä opettajienkokoukset, joita pidetään harvoin. (Rajakaltio, 2005). Vuorovaikutuksessa on kyse yhteisön jäsenten välisestä kommunikoinnista, joka toteutuu suullisesti, kirjallisesti tai sähköisesti. Osa siitä on spontaania ja osa toteutetaan ennakolta suunnitellulla tavalla. Vuorovaikutus on keskinäistä kanssakäymistä, joka vie eteenpäin omaa ja yhteisön toimintaa. Toimintoja suunniteltaessa ja kehittäessä on tärkeää huomioida myös oppilaiden vaikuttamismahdollisuudet ja osallisuus. Dialogi ja keskusteleminen ovat osa koulun toiminnan perusteita, ja niille on työpäivässä löydettävä aikaa (Jäppinen, 2012, s. 27; Jäppinen, 2016).

Yhteisöllisyyden kehittyminen edellyttää suunniteltua ja tarkoituksenmukaista vuorovaikutusta. Vain suunnitelmallisuudella voidaan turvata moniääninen keskustelu yhteisössä. Kaikkien yhteisön jäsenten tulee saada osallistua heitä koskettavaan keskusteluun.

Keskeisistä asioista päätettäessä edeltävän keskustelun tulee olla moniäänistä ja kaikilla tulee olla mahdollisuus myös osallistua siihen. Suomalaiselle koulutyölle tyypillistä luottamuksellista kontrollia tuetaan vuorovaikutuksella ja neuvottelulla. Vuorovaikutuksen kautta saadaan käyttöön myös kaikkien työyhteisön jäsenten asiantuntijuus, jota yhteisö tarvitsee toimintansa toteuttamiseen ja kehittämiseen (Jäppinen, 2012, s. 25–29).

4.3 Opettaja pedagogisena johtajana

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä opettajilla on autonominen asema ja luottamus heidän ammatillisuuteensa on vahva. Työssään he toteuttavat opetussuunnitelmaa omalla tavallaan soveltaen sitä paikallisiin olosuhteisiin (Komulainen & Rajakaltio, 2017; Uljens & Rajakaltio, 2017). Opettajan työssä pedagoginen johtaminen on opettajan ja oppilaan vuorovaikutustilanteiden johtamista. Opettaja rakentaa koulussa ympäristön, jossa oppiminen ja kasvaminen voivat tapahtua. Työ sisältää opetusta ja opetuspuitteiden kehittämistä. Opetusjärjestelyjä rakentaessaan opettaja joutuu pohtimaan, miten oppilaat pystyvät parhaiten opiskelemaan ja oppimaan heille tavoitteeksi asetetut opetussuunnitelman tavoitteet. Opetuksen suunnitteluvaiheessa opettaja miettii, miten mahdollistaa oppilaiden oppimisen ja opettajan oman toiminnan oppilaiden ohjaamisessa. Opetuksen suunnittelussa on huomioitava myös oppilaiden mahdolliset yksilölliset tuen tarpeet. Tämän lisäksi opettajan tehtävänä on ohjata oppilaiden tavoitteiden asettelua, toimintaa, itsearviointia ja tavoitteiden uudelleen asettamista. Refleктоimalla ja kokemuksista keskustelemalla opettajat kehittävät prosesseja, rakenteita ja periaatteita koulun toimintaan ja muuttavat niitä oppilaiden tarpeisiin sopivaksi. Kehittämistyö nivoutuu aina koulun käytänteisiin (Hellström, 2006).

Oppijalähtöinen oppiminen kehittää opettajien ammattitaitoa. Havainnoidessaan oppilaiden oppimisen lähtökohtia, oppimista ja osaamisen tunnistamista, opettaja kehittää myös itseään. Opettajien työn innovatiivisuuteen tarvitaan aikaa ja resursseja sekä mahdollisuuksia tutkimukselle ja sen hyödyntämiselle. Opettajan työssä yhteistyömahdollisuudet kollegoiden kanssa ovat erittäin tärkeitä. Opettajalle jokainen työpäivä on erilainen ja olosuhteet muuttuvat jatkuvasti. Yhteistyö auttaa toimintaympäristön muutosten hallinnassa. Yhteisopettajuus lisää kollegojen välistä yhteistyötä ja kehittää heidän työtään (Nyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 16).

Opettajan pedagogisella johtamisella voidaan tarkoittaa myös muodollisesta johtajan asemasta riippumattomia johtamistoimia, joita ovat esimerkiksi tutorointi, mentorointi, kollegojen ohjaaminen, koulun yhteistyötiimin vetäminen, erilliset asiantuntijatehtävät koulussa, tai yhteistyö koulun ulkopuolisissa verkostoissa (Lahtero, ym., 2019). Nämä toimet ovat osa yhteisöllistä oppimista ja yhteisön tietopääoman kartuttamista. Johtamis- ja kehittämistehtävistä voidaan maksaa opettajalle erillinen korvaus tehtävän mukaisesti. Osaan tehtävistä voidaan paikallisilla neuvotteluilla järjestää huojennus omasta opetusvelvollisuudesta tai osa opetukseen suunnatusta työajasta voidaan vaihtaa kehitystehtävään suunnattuun työhön. Lisäksi opetushenkilöstön työaikaan on varattu koulun yhteissuunnittelutyöaikaan, joka on maksimissaan 120 tuntia vuodessa (Kuntatyönantaja, 2020).

4.4 Pedagogisen johtamisen toteuttaminen jaettuna johtamisena

Pedagoginen johtaminen rakentuu erilaisissa vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostoissa, joiden kautta pyritään vaikuttamaan, ohjaamaan ja kehittämään henkilöstön asenteita, käyttäytymistä ja toimintaa (Heikonen & Ahtiainen, 2021, s. 6). Ahtiainen kumppaneineen (2019) sekä opetussuunnitelman perusteet 2014 korostavat pedagogisen johtamisen toteutumista jaetun johtamisen kautta. Jaettu johtaminen nähdään pedagogisen johtamisen edellytyksenä (Ahtiainen, ym., 2019; OPH, 2016, s. 27). Jaettu johtaminen on käytännön läheistä, vuorovaikutteista, sosiaalista ja tilannesidonnaista johtamista, joka toteutuu sekä virallisissa että epävirallisissa johtamisjärjestelmissä. Jaettu johtaminen näkyy organisaatiossa verkostoitumisena ja verkoston toimintana. Se voidaan nähdä myös suppeasti johtamistehtävien siirtämisenä useammalle henkilölle tai laajempina johtamisen jakamisen prosesseina, dialogisena vuorovaikutuksena ja tiedon jakamisena (Kovalainen, 2020, s. 82–83).

Jaetussa johtamisessa viralliset johtajat luovuttavat osan vallastaan kouluyhteisön toimijoille. Harrisin (2004) mukaan se ei ole vain harhaanjohtavaa delegointia, vaan se tarkoittaa johtamisen sosiaalista jakautumista, kuorman jakamista useille toimijoille kouluyhteisössä. Johtajuus syntyy vuorovaikutuksessa synnyttäen keskinäistä riippuvuutta ja osallisuutta sekä kollektiivista ohjauksen, opetuksen ja koulutyön muokkaamista ja kehittymistä. Johtajuuden jakamisella pyritään saamaan käyttöön kaikki koulun henkilöstön osaaminen. Johtajuuden jakautuminen osallistaa henkilökunnan päätöksentekoon, luovuttaa opettajille osan koulun tärkeistä tehtävistä, jakaa vastuuta, kannustaa opettajia määrittelemään ja kehittämään koulun kehityksen suuntaviivoja sekä pyrkii edistämään innovatiivisia ratkaisuja (Harris, 2004).

Osallisuus ja omaan työhönsä vaikuttamisen mahdollisuus sitouttaa opettajia työhönsä ja oman koulun toimintakulttuuriin.

Jaetussa johtamisessa koko henkilöstö osallistuu yhteisten asioiden valmisteluun. Suurissa kouluissa yhden henkilön, rehtorin, resurssit eivät riitä yksin koko koulun johtamiseen, vaan johtamistehtäviä on jaettava useammalle henkilölle. Jaetussa johtamisessa pystytään hyödyntämään koko henkilöstön osaamispotentiaalia ja se luo osallisuutta ja yhteisöllisyyttä koulun toimintaan (OPH, 2013, s. 27–28). Jaettu johtaminen korostaa johtajuutta ryhmän tai verkoston johtamisena ja avaa johtamisen koulussa useille erilaisille ryhmille, esimerkiksi johtoryhmille ja erilaisille työryhmille (Ahtiainen ym., 2019). Mielestäni seuraava lainaus Jäppiseltä (2012) kuvaa jaettua johtamista yhteisössä hyvin sitä luonnehtivalla tavalla vangiten sitaattiin jaetun johtamisen ja johtajuuden monimuotoisuuden:

Hedelmällisimmillään johtajuus antaa sekä itselle että toiselle. Se on moninaisuuden harmoniaa eli samaan aikaan sekä yhteistä että omaa. Se on jaettua oikealla tavalla, oikeiden henkilöiden kesken, oikeaan aikaan, oikeassa paikassa. Onnistuneimmillaan johtajuus vie aina eteenpäin ja katsoo kauemmas. Se ennakoii ja valmistautuu. Arvioi ja kehittyy. Korjaa ja parantaa. Ei anna periksi. Iloitsee ja nauttii onnistumisestaan. Muuttaa tarvittaessa suuntaa tai peruuttaa taaksepäin (Jäppinen, 2012, s. 18).

Harris (2004) korostaa kouluyhteisön kaikkien jäsenten asiantuntijuuden yhdistämistä koulujen kehittämisen ”räjähtävänä voimana.” Jaettu johtaminen, joka on luonteeltaan sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja luottamusta, on koulun johtajan kunnianosoitus koulun sisäisten valmiuksien tunnustamiselle ja kehittämiselle (Harris, 2004). Kouluissa jaetun johtamisen merkitys löytyy opettajien asiantuntijuuden tunnistamisesta ja kehittämisestä. Johtamisen jakamisessa on kyse kouluorganisaation vastuun uudelleenjaosta. Jaettu johtaminen sitouttaa asiantuntijoita työskentelemään organisaatiossa yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Sitouttamista tapahtuu missä tahansa organisaation sisällä, sen sijaan, että sitoutettaisiin henkilöitä pelkästään organisaation virallisten roolien tai aseman kautta (Harris, 2004; Harris, 2013; Lahtero, ym., 2019). Ilman yhteistä sitoutumista asiat eivät yhteisössä vain suju. Se liittyy saumattomasti kaikkeen yhteisön toimintaan. Sitoutuminen herättää yhteisössä innostumista ja sen puute ilmenee vastarintana (Jäppinen, 2012, s. 33).

Jaettu johtaminen vaatii organisaatiolta joustavuutta, kykyä ja halua kohdata erilaisia jännitteitä, ristiriitaa ja särmiä arkipäivän elämässä (Ropo, ym., 2005, s.159). Jäppinen (2012) korostaa, että jaetun johtamisen ydin ei ole johtamistoimintoja tai virallisia johtamisrakenteita, vaan yhteisön ominaisuuksia, jotka näyttäytyvät toimintoina ja käytänteinä. Yhteisöllisesti vastuunkanto ei rajoitu yksin omiin tehtäviin, vaan tarvittaessa se ulottuu yhteisössä laajemmalle alueelle. Jäppinen pitää jaetun johtamisen edellytyksenä jokaisen työyhteisön jäsenen vastuunottoa ja sitoutumista (Jäppinen, 2012, s. 31, s. 35–36). Työntekijöiden työhyvinvointi on tavoitteellisen toiminnan ja menestymisen edellytys kaikissa työyhteisöissä. Onnismaa (2010) kertoo, että opettajien työhyvinvointitutkimusten 2004–2009 perusteella henkilöstön työhyvinvointia peruskouluissa nostavat työyhteisön välinen vuorovaikutus, vuorovaikutuksen jatkuvuus, vastuun jakaminen yhdessä, yhteisöllisyyden tukeminen ja avoimuuden kulttuuri, joka auttaa myös ristiriitojen käsittelemisessä (Onnismaa, 2010, s. 35). Nämä samat elementit sisältyvät jaettuun johtamiseen.

Hyvin toimivassa yhteisössä toimintaan kuuluu luontaisesti oman toiminnan johtaminen. Jokaisen työyhteisön jäsenen tulisi arvioida oman toimintansa suhdetta yhteisön kokonaistoimintaan ja omaan aiempaan toimintaansa itsearvioinnin avulla. Jäppisen (2012, s. 40–42) ja Mäkisalón (2003, s. 181–182) mukaan työntekijät vaikuttavat työyhteisön ilmapiiriin ja toimivuuteen. Itsensä johtamiseen työyhteisössä voidaan katsoa kuuluvaksi oman työn haltuunotto, voimavarojen ja vahvuuksien tunnistaminen ja niistä huolehtiminen, sekä oman osaamisen jakaminen työyhteisössä. Oman työn johtamiseen kuuluu myös sitoutuminen työyhteisössä yhteisesti tehtyihin päätöksiin, sekä vastuun ottaminen omista työtehtävistään. Tämä vaatii työntekijöiltä asioiden tiedostamista, vastuullisuutta, itsenäisyyttä, myönteisyyttä, selkeyttä ja luovuutta.

5 Tutkimuksen lähtökohdat ja metodologiset ratkaisut

Koulujen johtamiskulttuurin muutokseen kouluja haastaa opetussuunnitelman perusteiden 2014 lisäksi rakenteellinen muutos, joka on meneillään kouluverkossamme. Syntyvyyden laskiessa ala- ja yläkoulut yhdistyvät yhä useammin yhtenäiskouluksi, jolloin koulun johtamisjärjestelmät yhdistymisvaiheessa uudistuvat. Jäljelle jäävien koulujen koko kasvaa suuremmaksi. Suurissa yksiköissä johtamistyön määrä ylittää rehtorin resurssit. Yksi Opetushallituksen kehittämistyön painopisteistä 2020–2023 on yhteisökehittäminen ja johtamisen vahvistaminen (OPH, 2021b), joihin aihealueisiin tämä tutkimus liittyy. Perinteiset organisaatio- ja johtamismallit ovat olleet käytössä kymmeniä vuosia, vaikka ympäristö, tekniikka, henkilöstön ja vanhempien koulutustaso ovat muuttuneet (Juuti, 2017, s.14). Myös oppimisympäristöt, pedagogiikka ja oppiminen ovat muuttuneet ja haastavat koulujen johtamisen muutokseen.

Ahtiainen, Lahteron ja Långin (2019) valtakunnalliseen tutkimukseen, ”Johtaminen perusopetuksessa -katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta”, osallistui Pohjois-Suomen aluehallintoviraston alueelta, Pohjois-Pohjanmaan ja Kainuun maakunnista, vain kolme rehtoria. Tutkimus koski kaikkia perusopetuksen koulumuotoja (Ahtiainen, ym., 2019). Tämä tutkimus herätti mielenkiinnon selvittää oman alueemme rehtorien ja opettajien käsityksiä jaetusta johtamisesta. Tutkijan oma tausta yläkoulun lehtorina ja apulaisrehtorina suuntaa mielenkiinnon tässä tutkimuksessa yläkoulujen johtamisen tarkasteluun. Tässä luvussa esitellään ja perustellaan tutkimuksessa käytettyjä metodologisia valintoja, aineistoa, sen keräämistä ja analysointia, sekä tutkijan positiota.

5.1 Tutkimusongelmat ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää tämän hetken yläkoulun johtamisjärjestelmiä. Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita myös siitä, minkälaisia käsityksiä yläkoulujen rehtoreilla ja opettajilla on opetussuunnitelman perusteiden 2014 korostamasta jaetusta johtamisesta yläkouluissa. Tämän tutkimuksen tutkimuskysymys on:

Millä tavoin yläkouluja johdetaan ja minkälaisia käsityksiä rehtoreilla ja opettajilla on jaetusta johtamisesta yläkoulussa?

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus, mikä toteutettiin fenomenografisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimuksen kohteena ovat sekä rehtorit että opettajat. Jaettua johtajuutta tutkittaessa keskittyminen vain rehtoriin voi rajoittaa tutkimusta, koska myös muilla virallisesti nimitetyillä, koulun johtamiseen osallistuvilla henkilöillä voi olla kriittinen rooli koulun johtamiseen (Spillane & Healey, 2010).

5.2 Fenomenografinen tutkimusmenetelmä

Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa jokainen tutkija joutuu rakentamaan tutkimuksessaan oman tutkimusreittinsä, koska yhtä oikeaa tapaa laadullisen tutkimuksen toteuttamiseen ei ole. Laadullinen tutkimus ei nojaa tiettyyn traditioon, lähestymistapaan tai analyysimenetelmään, sillä se sisältää joukon erilaisia tulkinnallisia lähestymis- ja analyysintapoja (Eskola & Suoranta, 2000, s. 35; Metsämuuronen, 2006, s. 83). Laadullinen tutkimus on kiinnostunut kokemuksista, ajatuksista, tunteista ja ihmisten ilmiöille antamista merkityksistä sekä näiden välisistä suhteista, joista ihmiset kertovat kielen avulla. Kieli ei kuvaa sosiaalista tilannetta neutraalisti, vaan kuvaukset ovat tilannesidonnaisia. Kulttuuri vaikuttaa kokemuksiin, samoin niistä kertomiseen. Ihminen nähdään laadullisessa tutkimuksessa subjektina, oman maailmansa kokijana (Eskola & Suoranta, 2000, s. 141; Huusko & Paloniemi, 2006; Ronkainen, Mertala & Karjalainen, 2008, b).

Laadullinen tutkimus on empiiristä tutkimusta, jossa erilaisilla analyysitavoilla tarkastellaan kirjallisessa muodossa olevaa tutkimusaineistoa ja argumentoidaan siitä. Tutkimusta tehdessään tutkijan on perusteltava valitsemiaan eettisiä ratkaisuja ja tutkimuksen teknistä toteutusta. Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä tilastollisiin yleistyksiin (Eskola & Suoranta, 2000, s. 61; Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 21, s. 69). Joustavuudessaan laadullinen tutkimus korostaa koko tutkimusprosessia, jossa tutkimukseen sovitettavat analyysit osoittavat analyyttistä osaamista ja tutkijan ymmärrystä. Laadullinen tutkimus on tutkijakeskeistä ja tutkija on työväline, millä tutkimusaineistoa analysoidaan ja tuotetaan tietoa (Huusko & Paloniemi, 2006; Ronkainen, ym. 2008, b).

Aineiston hankintatavat ovat laadullisessa tutkimuksessa harkinnanvaraisia, teoreettisia tai tarkoituksenmukaisia poimintoja tai harkinnanvaraisia näytteitä. Yleisimpiä aineistonkeruumenetelmiä laadullisessa tutkimuksessa ovat haastattelu, havainnointi, kyselyt ja erilaiset dokumentit. Aineisto voi olla tutkimusta varten tuotettua tai muusta elämän kontekstista, esimerkiksi sosiaalisesta mediasta saatua (Eskola & Suoranta, 2000, s. 13–15, s.

61). Tieteellisyyden kriteerinä laadullisessa tutkimuksessa pidetään aineiston analysoinnin laatua ja syvyyttä. Aineiston kattavuutta tarkasteltaessa huomiota ei kiinnitetä ainoastaan aineiston kokoon, vaan myös aineiston analyysiin, sen tulkinnan onnistuneisuuteen ja tutkimustulosten kirjoittamisen kokonaisuuteen. Aineisto laadullisessa tutkimuksessa on usein hyvin rajattu. Empiirisessä tutkimuksessa käytetyillä analysointitavoilla ja tulkinnoilla on suuri merkitys tulokseen. Laadulliseen tutkimukseen liittyy aineistolähtöinen analyysi, jolloin aineistosta ei muodosteta ennakkokäsitteitä, hypoteeseja, joita lähdettäisiin koettelemaan tutkimuksessa, vaan yhteys teoriaan löytyy aineiston tulkinnoista (Eskola & Suoranta, 2000, s. 18–20, s. 22, s. 60; Tuomi & Sarajarvi, 2002, s. 19).

Tutkimusotteena tässä tutkimuksessa on fenomenografinen menetelmä. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ihmisten arkikokemukset, niiden merkityksessä, ymmärtämisessä, käsityksissä tai tietoisuudessa esiintyvät vaihtelut tai erilaiset tavat kokea tietty ilmiö (Ahonen, 1995; Rovio-Johansson & Ingerman, 2016; Åkerlind, 2005). Fenomenografia ei ole vain tutkimus- tai analyysimenetelmä, vaan se voidaan nähdä myös tutkimusprosessia ohjaavana tutkimussuuntauksena (Huusko & Paloniemi, 2006). Fenomenografian kehittäjänä pidetään Niikon (2003, s. 7) mukaan Ference Martonia, joka tutkijaryhmänsä kanssa tutki Göteborgin yliopistossa oppimiseen liittyviä käsitteitä 1970-luvulta alkaen. Virallisesti fenomenografia-termiä alettiin käyttämään 1980-luvun alussa. Fenomenografia tutkii kasvatustieteissä ajattelua, oppimista ja opettamista. Sen avulla voidaan tutkia myös ihmisten elämän eri ulottuvuuksia koskevia käsityksiä.

Fenomenografisella tutkimuksella Gröhn (1992) ja Niikko (2003, s. 8–9) näkee olevan yhtymäkohtia kolmeen erilaiseen teoreettiseen taustaan. Piaget'n kehityspsykologiassa yhtymäkohta fenomenografiaan on ympäröivän maailman hahmotustapa eri ihmisten erilaisista näkökulmista käsin. Toisena taustavaikuttajana tuodaan esille hahmopsykologia, jonka yhtymäkohta löytyy merkitysten rakentamisesta aiempien kokemusten, tietojen ja kuvitelmien pohjalta. Kolmantena taustavaikuttajana nousee esiin neuvostoliittolainen tutkimustraditio, jonka yhtymäkohdat löytyvät käsitysten muodostumisesta.

Cossham (2017) ja Niikko (2003) kertovat fenomenografian kiinnittyvän ontologisesti fenomenologiaan. Heidän mukaansa yhteistä näille suuntauksille on antidualistinen lähestymistapa, jonka mukaan on vain yksi maailma, jonka eri ihmiset kokevat erilaisista näkemyksistään käsin. Fenomenologisessa ja fenomenografisessa tutkimuksessa käytetään osittain samoja termejä. Tulkinta ja lähtökohta niille voivat olla erilaisia. Yhteisiä termejä ovat

muun muassa käsitys, kokemus, ilmiö ja elämismaailma. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimusnäkökulmaa tarkastellaan kahdesta näkökulmasta käsin. Ensimmäisen asteen näkökulmassa tarkastellaan maailmaa ihmisen omasta näkökulmasta ja omista kokemuksista käsin, huomioimatta toisen ihmisen kokemuksia ja ajatuksia ilmiöstä. Toisen asteen näkökulmassa tutkija pyrkii saavuttamaan toisten ihmisten erilaiset ajatukset ja kokemukset ilmiöstä, rajaten omat kokemuksensa ja ajatuksensa pois. (Cossham 2017; Niikko, 2003, s. 12–16, s. 24–25) Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita nimenomaan tästä toisen asteen tarkastelukulmasta. Fenomenografia on kiinnostunut ihmisten erilaisista tavoista kokea maailmaa Cossham (2017) painottaa, että fenomenografia korostaa yksilökokemusten sijaan kollektiivisia kokemusten ja merkitysten vaihteluita. Sen avulla voidaan kartoittaa, miten eri tavoin ihmiset havaitsevat, kokevat, käsittelevät ja ymmärtävät ympäröivän maailman eri puolia ja ilmiöitä. Fenomenografia on kiinnostunut tästä kokemisen erilaisuudesta, ei vain yhden ihmisen kokemuksista.

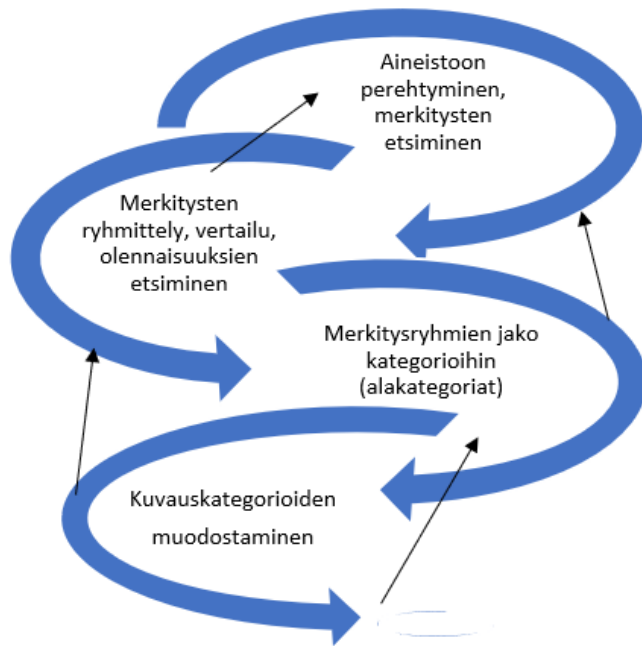
Fenomenografiassa ihminen nähdään aktiivisena olentona, joka itse rakentaa kuvaa maailmastaan. Kokemus on ihmisen sisäinen suhde todellisuuteen, subjektin suhde maailmaansa. Käsitukset syntyvät kokemuksista, joista rakentuu ajattelu. Fenomenografiassa kuvataan tietoisuutta kahden ulottuvuuden avulla. Käsitys kohteesta luodaan mitä - ulottuvuuden avulla. Käsitys eri ilmiöiden vuorovaikutuksesta syntyy kuinka-ulottuvuuden avulla (Ahonen, 1995; Niikko, 2003, s. 17–18, s. 19). Marton (1986) määritteli ihmisten kokemuksilla olevan rajallinen määrä ilmenemistapoja, joilla ihmiset käsittävät, kokevat ja ymmärtävät tiettyä ilmiötä. Näihin vaikuttavat ihmisten ennakkokäsitykset, erilaiset lähestymistavat ja ilmiöistä tehdyt havainnot.

Gröhn (1992) nostaa merkitysten kontekstisidonnaisuuden fenomenografian yhdeksi heikkoudeksi. Tutkimusmetodia kohtaan esitetyssä kritiikissä on pohdittu, ovatko fenomenografisen tutkimuksen tulokset yleistettävissä käytännön ongelmatilanteisiin. Toinen keskustelua aiheuttanut asia on käsitysten muutokset ja käsitysten virheellisyys sekä se, miten nämä asiat voidaan huomioida tai jättää huomiotta tutkimuksessa (Gröhn, 1992). Huusko ja Paloniemi (2006) ovat nostaneet kriittiseen keskusteluun mahdollisen merkitysten puutteellisen tulkinnan tai kategorioiden keskinäisen vertailun keskeneräisyyden analyysivaiheen ongelmana (Huusko & Paloniemi, 2006).

5.3 Tutkimusaineiston fenomenografinen analyysi

Ennen aineiston keräämistä tutkijalla täytyy olla visio siitä, millä menetelmällä aineistoa tutkimuksessa tullaan käsittelemään. Fenomenografinen menetelmä tuntui luontevalta valinnalta tämän tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi ja tutkimussuuntaukseksi, koska sen avulla voidaan tutkia ihmisten arkiajattelua, käsityksiä asioista. Fenomenografinen tutkimus lähtee liikkeelle aiheen valinnasta ja teoreettisesta perehtymisestä aihealueeseen. Teorian tuntemus herkistää tutkijaa tekemään tutkimuskysymyksiä oikein. Aineiston keräämisen suunnittelussa pitää pyrkiä hahmottamaan, minkälaista aineistoa on tarkoitus kerätä ja millä menetelmillä aineisto kerätään, jotta se vastaisi asetettuihin tutkimuskysymyksiin. Fenomenografista tutkimusta varten aineiston keräämisessä huomioidaan kysymysten avoimuus, jotta saataisiin selville tutkittavan käsityksiä tutkimuskohteesta (Ahonen, 1995; Huusko & Paloniemi, 2006; Ronkainen, Karjalainen & Mertala, 2008a). Tämän tutkimusaineisto kerättiin avoimia kysymyksiä sisältävällä Webropol-kyselyllä (liite 3), joka pyrittiin ankkuroimaan tutkimusongelmaan ja pro gradu -työn teoriaan.

Fenomenografiassa ei ole yhtä vakiintunutta tapaa analysoida tutkimuksen tuloksia. Fenomenografinen analyysi on luonteeltaan joustava, looginen, systemaattinen ja aineistolähtöinen analyysi, jossa pyritään säilyttämään merkitysten yhteys alkuperäiseen kontekstiinsa (Ahonen, 1995; Niikko, 2003, s. 47). Tässä tutkimuksessa aineistoa analysoitiin Niikon (2003) esittämän mallin pohjalta (kuvio 4). Kuviossa kuvattu analyysimalli kuvaa sitä, miten aineistoa käsitellään koko tutkimusprosessin ajan, palaten aina välillä alkuperäiseen aineistoon tarkastaen merkitysten säilymistä tutkittavan ilmaisujen mukaisena sekä muutellen ja tarkentaen luotuja kategorioita.



Kuvio 4. Fenomenografisen tutkimusaineiston analysointi Niikkoa mukaillen (Niikko, 2003, liite 1).

Tutkimusaineisto ladattiin suoraan kyselyohjelmasta Word-tiedostoksi, jolloin aineisto säilytti autenttisuutensa. Aineistoa käsiteltiin koko tutkimusprosessin ajan leikkaa -liitä -toiminnoilla. Aineistossa mahdollisesti esiintyviä kirjoitusvirheitä ei korjattu. Varsinainen analyysi aloitettiin lukemalla saatua aineistoa useampaan kertaan, jotta tutkijalle muodostui käsitys aineistosta. Taulukkomuodossa ollut tutkimusaineisto siirrettiin leikkaa -liitä -toiminnolla tekstitiedostoksi. Samalla kaikkien vastaajien vastaukset siirrettiin samaan tutkimusaineistoon, koska fenomenografisessa tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita yksilön, vaan koko tutkimusjoukon yhteisistä käsityksistä. Mikäli ilmaisuihin oli käytetty paikkakuntien nimiä, ne poistettiin vastaajien anonymiteetin turvaamiseksi. Osassa vastauksista tarvittiin viittaus kysymykseen, jotta vastauksen yhteys kontekstiin säilyisi. Nämä kontekstin säilymiseen viittaavat muistiinpanot lisättiin vastauksen yhteyteen suluissa. Tästä esimerkkinä seuraava lause. ”(jaettu johtajuus) Takaa päätösten paremman laadun”.

Tämän jälkeen aloitettiin ajatuksellisten kokonaisuuksien, merkitysten etsiminen. Merkityksiä etsitään tutkimuskysymysten suuntaisesti rajaten samalla pois merkityksetön materiaali tutkimusaineistosta (Ahonen, 1995; Niikko, 2003, s. 30–33). Tutkimuksen kannalta merkityksetöntä materiaalia ovat esimerkiksi tutkittavien mielipiteet, erilaiset täytesanat, lisätiedot tai ajatukset, jotka eivät ole tutkimuskysymyksen suuntaisia. Tässä pari esimerkkiä tutkimukselle merkityksettömistä ilmaisuihin. ”Sitä ei tapahdu paikkakunnalla xxx. Mielestäni

on hyvä, ettei ole liikaa johtajia.” Mikäli aineiston lauseesta löytyi useampi merkitys, merkitykset säilytettiin alkuperäisessä kontekstissaan. Tästä esimerkkinä seuraavan lauseen merkitysten etsiminen: ”Vastuiden jaon tulee olla selkeä, vastuita tulisi jakaa vahvuuksien ja osaamisen perusteella”. Löydetty merkitykset ovat alleviivattuina lauseissa. ”Vastuiden jaon tulee olla selkeä, vastuita tulisi jakaa vahvuuksien ja osaamisen perusteella. Vastuiden jaon tulee olla selkeä, vastuita tulisi jakaa vahvuuksien ja osaamisen perusteella. Vastuiden jaon tulee olla selkeä, vastuita tulisi jakaa vahvuuksien ja osaamisen perusteella.”

Joissakin sitaateissa tutkija selkeytti ennen analyysivaihetta lauseen merkitystä lisäten tulkintansa ilmaisusta sulkeisiin lauseen loppuun. Tästä esimerkkinä seuraava lause: ”Näen haasteena myös tehtävien jakamisen, ne kun tahtovat aina jäädä muutaman harteille” (sitoutumattomuus / sitoutuneisuus). Ahosen (1995) mukaan ilmaisujen merkitys on riippuvainen sekä tutkittavasta, joka ilmaisee käsityksensä ilmiöstä, että myös tutkijasta, joka asiantuntijuutensa ja mielensisältönsä pohjalta ymmärtää ilmaisun merkityksen omalla tavallaan. Ilmaistut merkitykset ovat tilanneriippuvaisia, eikä niitä tutkimusta tehdessä saa erottaa asia- ja tilanneyhteyksistään. Tulkinnalla on eläytyvä luonne: samaistumalla tutkimushenkilön tilanteeseen tutkija voi saavuttaa tutkittavan ilmaisun merkityksen.

Analyysin toisessa vaiheessa aineistoa käsiteltiin Excel-ohjelman avulla, koska siinä näytölle mahtui suurempi määrä ilmaisuja kuin Word-ohjelmalla. Tässä vaiheessa jaettua johtamista käsittelevät vastaukset (liite 3, kysymykset 6–9) ryhmiteltiin omaan pooliin ja koulun johtamisrakennetta käsittelevän kysymyksen vastaukset (liite 3, kysymys 5) omaan pooliin. Löydetty ilmaisut, merkitykset ryhmiteltiin sisältöjen pohjalta. Apuna ryhmittelyssä käytettiin värejä. Merkityksiä lajiteltaessa pyrittiin etsimään samanlaisuuksia, erilaisuuksia, harvinaisuuksia ja rajatapauksia. Fenomenografinen analyysi tehdään aina aineiston pohjalta, eikä merkitysten ryhmittelyä ole ennalta määritelty esimerkiksi teorian tai tutkijan ennakkokäsitysten pohjalta. Fenomenografisessa tutkimuksessa etsitään käsitysten erilaisuutta, joskus tutkimusaineistossa marginaalinen ilmaisu saattaa olla kokonaisuuden kannalta hyvin tärkeä (Ahonen, 1995; Niikko, 2003, s. 34–39).

Kolmannessa analyysivaiheessa aiemmin tehdystä ryhmittelystä muodostettiin luokkia, alemman tason kategorioita. Samanväriset merkitykset ryhmiteltiin samaan kategoriaan. Tämän jälkeen aineistosta etsittiin ja lihavoitiin avainsanoja, joista muodostettiin nimet alemman tasonkategorioille. Neljännessä analyysin vaiheessa muodostettuja alatason kategorioita yhdisteltiin muodostaen niistä ylemmän tason kategorioita. Kategorioita

tarkasteltaessa palattiin usein alkuperäiseen aineistoon, josta tarkistettiin, olivatko tutkimukseen osallistuneiden ilmiölle antamat merkitykset säilyneet. Tarvittaessa merkitysten paikkoja muutettiin muodostetuissa kategorioissa ja kategorioiden kuvauksia tarkennettiin. Tämä työvaihe vaati aineiston läpikäymistä useampaan kertaan palaten välillä alkuperäiseen tulosraporttiin. Neljännen analyysivaiheen lopussa kuvauskategorioista rakennettiin tulosavaruus käyttäen erilaisia kuvioita, joissa pystyttiin kuvaamaan käsitysten välisiä suhteita. Kuvauskategorioiden suhteet voivat olla toisiinsa nähden horisontaalisia, vertikaalisia tai hierarkkisia. Lopulliset tulokset kuvattiin mahdollisimman ymmärrettävästi arkikielellä. Tuloksissa hyödynnettiin myös suoria lainauksia käytetystä alkuperäisaineistosta (Niikko, 2003, s. 34–39; Ahonen, 1995).

5.4 Tutkimusaineisto ja tutkimukseen osallistujat

Tutkimusta tehtäessä lähestyttiin seitsemää ympäri Pohjois-Pohjanmaata olevaa yläkoulua, joista neljä lupautui tutkimuskouluksi. Lupa tutkimukseen saatiin puhelinkeskusteluissa koulujen rehtoreilta. Rehtoreille lähetettiin sähköpostina tutkimukseen liittyvät saatekirjeet, jotka sisälsivät suoran linkin sähköiseen Webropol-kyselyyn (liite 1 ja 2). Tutkimuksen saatekirjeessä avattiin tutkimuksen eettisiä tekijöitä (tutkimuksen tarkoitus, aineiston käyttötarkoitus, käsittely, aineiston tuhoaminen tutkimuksen valmistuttua ja tutkijan vaitiolovelvollisuus). Kirjeessä oli myös maininta, että mikäli henkilö vastaa kyselyyn, hän samalla antaa luvan aineiston käyttämiseen kirjeessä mainittuun tarkoitukseen. Aineiston kokoamismenetelmänä käytettiin niin sanottua lumipallo-otantaa, jossa tutkija lähestyy avainhenkilöä, joka ohjaa tutkijan tiedonantajien pariin (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 88). Avainhenkilönä kouluissa toimivat rehtorit, jotka välittivät tutkimuspyynnön vapaaehtoisille osallistujille ohjaten näin tutkijan tiedonsaantia. Lumipallo-otannalla ja sähköisellä kyselyllä pyrittiin minimoimaan tutkijan vaikutusta tutkimukseen osallistuviin, tutkimustilanteeseen ja tutkittavien vastauksiin.

Koronapandemian ja tutkimuksen aikataulun vaikutuksesta aineisto kerättiin puolistrukturoidun kyselyn avulla sähköisesti maaliskuussa 2021 (liite 3), vaikka fenomenografisessa tutkimuksessa yleisempi aineistonkeruumenetelmä on haastattelu (Gröhn, 1992). Tutkimuksessa kaikille osallistujille esitettiin samat avoimet kysymykset samassa järjestyksessä. Vastausten enimmäispituutta kyselyssä ei rajoitettu. Kysely sisälsi yhdeksän kysymystä, joista neljä oli tutkimuksen taustakysymyksiä. Kyselyn sulkeutumispäivään

mennessä kyselyyn ei ollut tullut vastauksia, joten vastausaikaa jatkettiin ja tutkimuskoulujen rehtoreille laitettiin muistutusviestit tutkimukseen osallistumisesta. Kyselyn ajankohta, kahta puolta talvilomaa, ei ollut paras mahdollinen tutkimusajankohta. Muistutuksen jälkeen uuteen määräaikaan mennessä kyselyyn osallistuivat kaikki tutkimukseen lupautuneet neljä yläkoulua eri puolilta Pohjois-Pohjanmaata. Vastaajia oli kymmenen, joista kaksi oli rehtoreita ja kahdeksan opettajaa. Tutkimusaineisto ladattiin Word -tiedostoon suoraan Webropol -kyselyohjelmasta, mikä säilytti aineiston autenttisuuden. Tutkimusaineistosta tuli merkityksellistä aineistoa 190 riviä. Vastaukset kyselyyn oli muotoiltu tiiviisti. Merkityksenttä aineistoa kysely tuotti kymmenen riviä. Aineisto oli tiivis ja sen oli kooltaan sangen lyhyt. Tämä oli tutkijalle hieman yllätys, koska kyselyn pilotointivaiheessa kerätty aineisto oli suurempi, vaikka vastaajia oli puolet vähemmän.

Tutkimukseen osallistuvilla oli valtaisa joukko muita tehtäviä opetuksen lisäksi. Luokanvalvojana vastaajista toimi 70 prosenttia ja myös oppilaskunnan ja tukioppilastoiminnan ohjaus olivat yleisiä lisätehtäviä. 70 prosenttia vastaajista toimi koululla eri työryhmissä, 40 prosenttia koulun johtoryhmässä. Yksittäisiä delegoituja tehtäviä, joita kysymyksen osallistuneet toivat esille, olivat muun muassa kirjastonhoito, FyKe-varastonhoito, MOK-viikon vastaavana toimiminen sekä lukion ja yläkoulun välisen yhteistyön koordinointi molempien koulujen yhteisenä opettajana. Koulutuksen järjestäjätasolla erillisiä tehtäviä, jotka mainittiin, olivat kunnan kulttuurikasvatustyöryhmän jäsenyys, Lapset puheeksi -kouluttajana toimiminen, kirjaston ja koulun yhteistyön kehittäminen sekä erityisopetuksen koordinaattorin tehtävät. Yksi kyselyyn vastaajista mainitsi, että ylimääräisestä työryhmätyöstä maksetaan erilliskorvaus opettavien tuntien päälle. Tehtävien määrä kertoo töiden jakamisesta koulussa sekä opettajien ja rehtoreiden mahdollisuudesta vaikuttaa myös koulutuksen järjestäjätason toimintaan. Näiden tehtävien lisäksi tutkimushenkilöt toivat esille kymmenkunta opettajan työhön liittyvää tehtävää, mitkä eivät ole oppituntien pitämistä tai valmistelemista. Näistä esimerkkeinä mainittakoon oppilaspalaverit, välituntivalvonnat, Wilma-viestit ja kahden koulun opettajilla molempien koulujen tapahtumat. Rehtorin tehtäviä hoitavilla opetusvelvollisuus vaihteli neljän ja kuuden tunnin välillä.

Kyselyyn vastanneilla ei ollut koulutusta koulun johtamiseen. Yksi rehtorin työtä tekevä oli suorittanut opetushallinnon tutkinnon. Molemmat tutkimukseen osallistuneet rehtorit olivat sijaisia. Kyselyyn osallistuneista yhdellä henkilöllä työkokemusta oli alle kaksi vuotta, yhdellä kahdesta viiteen vuoteen, yhdellä viidestä vuodesta kymmeneen vuoteen, kahdella kymmenestä viiteentoista vuoteen ja puolella kyselyyn osallistuneista henkilöistä työkokemusta yläkoulusta

oli yli 15 vuotta. Tutkimukseen osallistuneissa neljässä koulussa oppilasmäärät vaihtelivat 300 ja 500 oppilaan välillä. Henkilökuntaa kouluilla oli 30–50 henkilöä. Koulut edustivat kooltaan keskikokoisia ja hieman suurempia yläkouluja. Yläkoulujen keskikoko Suomessa vuonna 2019 oli 329 oppilasta (SVT, 2019).

5.5 Tutkijan positio

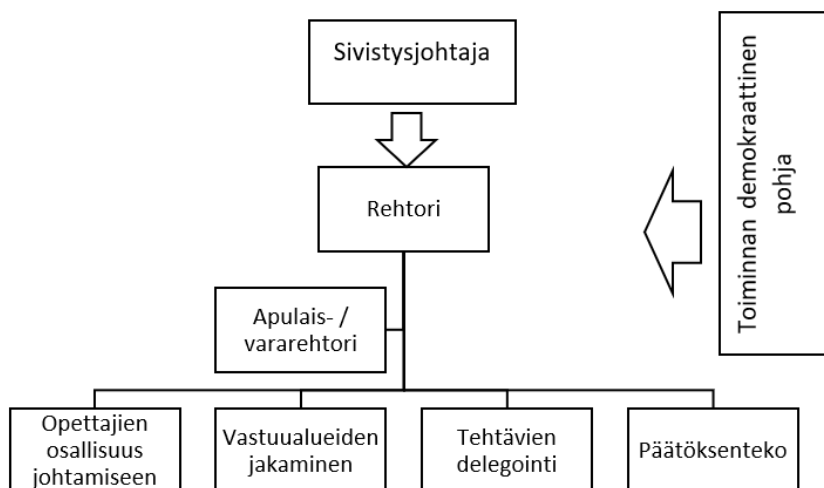
Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 haastoi koulut koulukulttuurien kehittämiseen. Tutkijana toimi henkilö, joka on ollut töissä yläkoulussa yli 20 vuotta ja toiminut noin 10 vuotta apulaisrehtorina. Koulukulttuurin kehittäminen sisältyy tutkijan arkityöhön. Tutkimuksessa on tärkeä tiedostaa tutkijan lähtökohdat. Tutkijan subjektiivisuutta pyrittiin rajoittamaan aineiston hankinnassa sähköisellä kyselyllä ja lumipallo-otannalla. Näillä valinnoilla pyrittiin minimoimaan tutkijan vaikutus tutkimukseen osallistuvien henkilöiden valintaan, tutkimustilanteeseen ja tutkittavien antamiin vastauksiin. Tutkimuksesta rajattiin ulkopuolelle tutkijan työpaikka ja lähimmät yläkoulut, joiden kanssa tutkija on tekemisessä työssään (yhteensä viisi koulua). Yksi näistä tutkimuksen ulkopuolelle rajatuista yläkouluista osallistui tutkimuksen kyselyn pilotointiin, mutta ei ollut tutkijan oma työpaikka. Yläkouluja Pohjois-Pohjanmaalla on viisitoista. Ahosen (1995) mukaan tutkijan vaikutus näkyy kyselyn teossa ja aineiston analysoinnissa sekä johtopäätösten teossa. Tutkijan taustojen ja lähtökohtien esittely luo tiedostetun, hallitun subjektiivisen pohjan tutkimukselle. Tutkijan vaikutusta tutkimukseen ei täysin voida sulkea pois tutkimukseen vaikuttavana tekijänä. Tutkijan subjektiivisuus, teoriataustasta kootut tiedot, aiemmat tietorakenteet ja odotukset vaikuttavat tutkimuksessa aineiston hankintaan, käsittelyyn ja johtopäätöstentekoon.

6 Tutkimuksen toteutus

Tutkimuskyselyn johdannossa kerrottiin tutkimuksen taustalla olevan perusopetussuunnitelman perusteiden 2014 mukainen pedagogisen johtamisen käsite, joka voidaan nähdä sateenvarjorakenteena koulun johtamiselle ja johtajuudelle koulun perustehtävän ympärillä. Tutkimuksen johdanto-osuudessa määriteltiin myös, että laajasti ajateltuna pedagoginen johtaminen on koulun arvosidonnaista, kokonaisvaltaista johtamista, jonka tavoitteena on kasvun, oppimisen ja vuorovaikutuksen edistäminen. Pedagogista johtamista voidaan kouluissa toteuttaa jaetun johtamisen kautta. Jaettua johtamista käsittelevät kysymykset haluttiin säilyttää mahdollisimman avoimina, eikä niillä haluttu ohjata vastaajia. Avoimilla kysymyksillä pyrittiin saamaan laajemmin selville tutkittavien käsityksiä tutkittavasta asiasta. Kysely pyrittiin pitämään mahdollisimman lyhyenä, jotta se ei olisi vaivannut vastaajia liikaa. Koronapandemian aikaan työntekijät kouluissa ovat kuormittuneita. Tutkimus aloitettiin analysoimalla aluksi tutkimuksen taustakysymykset, joiden tulokset esiteltiin luvussa 5.4. Tämän jälkeen koulun johtamisrakennetta koskeva tutkimuskysymys analysoitiin erillään jaettua johtamista käsittelevistä kysymyksistä. Tutkimuksen aineiston analysoinnissa noudatettiin luvussa 5.3. kuvailtuja periaatteita. Koulujen johtamisrakenteen analyysiin voi tutustua tarkemmin liitteen 4 taulukossa. Analyysi esitellään liitteenä, jotta lukija voi muodostaa paremmin käsityksensä analyysistä ja tutkijan tekemistä tulkinnoista.

6.1 Koulun johtamisrakenteet

Koulujen johtamisrakennetta kuvaavassa kysymyksessä vastaajia ohjattiin kertomaan vastuunjaosta, tehtävien määrittelystä ja henkilöiden valinnasta. Analysoitaessa koulun johtamisrakenteita löydettiin merkityksiä lajiteltaessa kahdeksan alataason kategorioita. Löydetyt kategoriat olivat sivistystoimi, rehtori koulun johtajana, apulais-/ vararehtori työparina, johtoryhmän työskentely, tiimityö, yksittäisten tehtävien jakaminen, päätöksenteko sekä vapaaehtoisuus, tasapuolisuus, kiinnostus ja yhteisvastuu. Viimeinen alakategorioista sisälsi yleisesti toiminnan demokraattisen perustan, antaen viitekehyksen koko koulun toimintaan. Alemman tason kategorioista muodostettiin yhdistelemällä ylemmän tason kuvauskategorioita, joiden tulosavaruutta kuvataan kuviossa 6. Tulosavaruudessa sivistystoimen johtamisrakenne, joka sisältää sivistysjohtajan, rehtorin ja apulaisrehtorin, esitetään vallan suhteen hierarkkisena.



Kuvio 5. Tulosavaruus yläkoulun johtamisrakenteesta.

Rehtorin lähiesimiehenä kuntaorganisaatiossa toimii sivistysjohtaja. Koulusta vastuussa on rehtori, joka käyttää koulussa ylintä päätösvaltaa toimien henkilökunnan lähiesimiehenä. ”Rehtori vastaa sekä hallinnollisista että oppilashuollollisista asioista ja hän on päävastuussa koulumme asioista”, ”Rehtoreilla on käytännössä kaikki johtamisvastuu.”

Rehtorin lisäksi koulun johtamiseen osallistuu apulais-/vararehtori, joka toimii rehtorin alaisuudessa vastaten hänelle jaetusta osasta johtamiseen kuuluvista tehtävistä. ”Minulla on vararehtori, jolla on joitain käytännön tehtäviä.” Virallisen johtamisrakenteen jälkeen kuvassa kuvataan johtamisrakenteita, joilla osallistetaan henkilöstöä johtamiseen. Näistä muodostuu neljä tulokategoriaa, joita ovat opettajien osallisuus johtamiseen, vastuualueiden jakaminen, tehtävien delegointi ja päätöksenteko. Nämä tulokategorian osat ovat keskenään samanarvoisia joka suhteessa ja muodostavat horisontaalisen osan tulosavaruudesta.

Opettajia osallistetaan koulun johtamiseen johtoryhmän kautta. Opettajajäsenten määrä vaihtelee kouluittain ja heidät valitaan syksyisin opettajienkokouksessa. Johtoryhmät kokoontuvat säännöllisesti, osassa kouluista jopa viikoittain. Johtoryhmän jäsenille voidaan lisäksi osoittaa omia vastuualueita, joista he vastaavat kouluissa. ”Rehtorin ja vararehtorin lisäksi koulussamme toimii johtoryhmä, jonka jäsenet valitaan syksyisin opettajainkokouksessa. Rehtorit toimivat yhteistyössä johtoryhmän kanssa, heillä on säännölliset kokoontumisajat.”

Tehtäviä ja vastuualueita jaetaan kouluissa myös työryhmien kautta. Työryhmien vastuutehtävät vaihtelevat vuosittain. Työryhmät voivat liittyä esimerkiksi työhyvinvoinnin

lisäämiseen tai tapahtumien järjestämiseen. Työryhmät eli tiimit voivat toimia myös luokkatasoisesti. Perinteisten henkilökunnan muodostamien työryhmien lisäksi osassa kouluista työryhmillä osallistetaan myös huoltajia koulun toimintaan. ”Koulussamme on myös joka luokkatasolla rinkitoimintaa, rinkiin kuuluu aina kyseisen luokkatason luokanvalvojat ja joka luokalta 1 vanhempien edustaja. Rehtorilla on mahdollisuus jakaa töitä myös delegoimalla yksittäisiä tehtäviä eri henkilöille. ”

Henkilökunnalle vuosittain jaettavista tehtävistä vastuuta kannetaan yleensä lukuvuosi kerrallaan. Osa delegoiduista tehtävistä ovat luonteeltaan sellaisia, että vastuuopettajat koulutetaan tehtävänsä. Silloin tehtävä ei välttämättä vaihdu lukuvuosittain, vaan toimikausi voi olla pitempi. Tällaisia tehtäviä ovat esimerkiksi tukioppilastoiminnan tai oppilaskunnan ohjaaminen. ”Lisäksi meillä on erilaisia osin kiertäviä/ vaihtuvia tehtäviä vuodeksi kerrallaan (esim. MOK, päättöjuhla, itsenäisyyspäiväjuhla, oppilaskunta, tukioppilaat jne ” Päätöksentekoa varten kouluissa pidetään opettajien kokouksia. Aineistosta ei selvinnyt tarkemmin kokouskäytäntöjä tai niiden lukumäärää lukuvuodessa. Koulujen toiminta pohjautuu demokraattiseen toimintamalliin, jossa kaikkia henkilöitä kohdellaan tasapuolisesti. Yhteisten tehtävien jaossa huomioidaan henkilöiden kiinnostuksen kohteet ja vapaaehtoisuus. Tehtävien hoidossa toimitaan yhteisvastuullisesti. ”Tehtäviin valitaan / valikoituu henkilöt yhteisissä kokouksissa kiinnostuksen mukaan.”

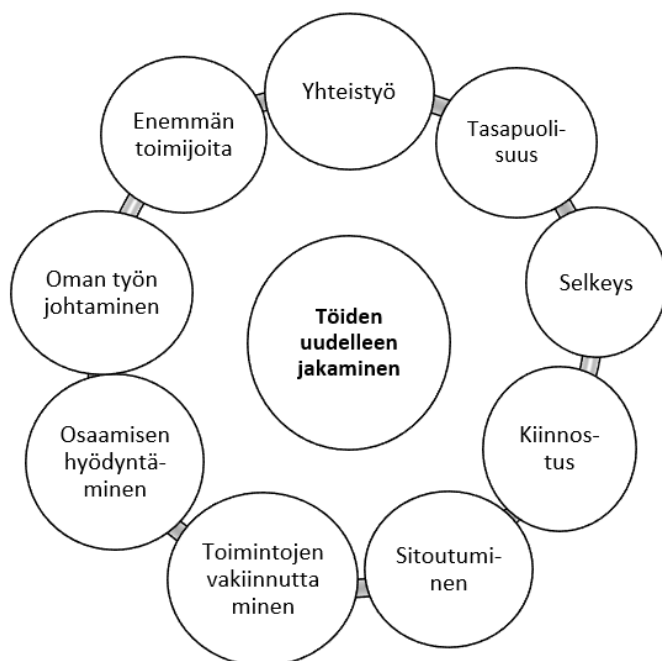
6.2 Jaettu johtaminen

Rehtorien ja opettajien käsityksiä jaetusta johtamisesta käsiteltiin kyselyssä neljässä kysymyksessä (liite 3, kysymykset 6–9). Analysointivaiheessa aineistosta saatiin 41 alatason kategorioita. Alatason kategorioista muodostui seitsemän kuvauskategoriaa. Seuraavassa alatason kategoriat esitetään kuvauskategorioissa kuvioden avulla. Eri kuvauskategoriat ja niiden alakategoriat ovat keskenään horisontaalisia eli samanvertaisia ja tasa-arvoisia joka suhteessa. Analyysin kuvauksessa pyritään tuomaan mahdollisimman kuvaavasti esille alatason kuvauskategorioiden alkuperäisiä, autenttisia ilmaisuja. Tämä luo lukijalle paremman mahdollisuuden rakentaa käsitystä tutkijan tekemistä tulkinnoista.

Jaetussa johtamisessa tehtävät jakaantuvat useammille toimijoille. Koulujen johtamiseen kuuluu virkamiestyönä tehtäviä päätöksiä, joista vastaa koulun rehtori. Apulaisrehtori tai vararehtori toimii rehtorin työparina ja hänelle on delegoitu osa käytännön tehtävistä. Johtamistyön määrä kouluissa on kasvanut, eivätkä rehtorin resurssit yksin riitä johtamaan

koulua. ”Osa asioista on sellaisia, joihin liittyy virkavastuu, jota ei voi jakaa.” ”Olisi tarvetta rehtorin lisäksi apulaisrehtorille.” Tutkimuksen tulosten pohjalta koulujen johtaminen rakentuu koulun rehtorien ja johtoryhmän ympärille. Johtoryhmä tukee johtamista ja tuo johtamiseen laajemmin henkilökunnan näkemyksiä. Osassa kouluista vastuualueita voidaan jakaa myös johtoryhmän jäsenille. Lisäksi valtaa ja vastuuta voidaan hajauttaa laajemmin erilaisille muille työryhmille koulussa. Osa tehtävistä voidaan antaa delegoimalla tehtäviä eri henkilöille työyhteisössä.

”Se saisi tarkoittaa johtamisen jakamista laajemmalti, esimerkiksi juuri apulaisjohtajille, tiimeille, johtoryhmälle jne..” Kouluyksiköiden koon kasvaessa isoissa kouluissa voi olla tarpeellista muodostaa arkityön turvaamiseksi myös pienempiä yksiköitä, joissa eri vastuuhenkilöt ovat vastuussa yksikön toiminnasta. ”Sitä, että kaikki ei ole yhden ihmisen vastuulla, vaan että on olemassa pienempiä yksiköitä, joilla on omat vastuuhenkilönsä.” Yhteistyö ja töiden tasapuolinen jakaminen nähdään vastaajien keskuudessa jaetun johtamisen peruseriaateiksi. Tehtävien jakautuessa laajemmalle joukolle vastuualueiden tulee olla selkeästi määriteltyjä. Vastuualueiden selkeät rajat selkeyttävät toimintaa. Eri henkilöiden ja työryhmien vastuualueista pitää tiedottaa avoimesti, ja yhdessä sovituista asioista tulee pitää kiinni. ”Jaettua johtajuutta pitäisi toteuttaa avoimesti ja vastuualueet selkeästi jaoteltuna. Kun homma on jaettu eri ihmisille kiinnostuksen mukaan ja monille niin sitoutuminen yhteiseen asiaan on parempi. Vastuunjako voisi olla tasapuolisempaa ja henkilökunnalle selkeämmin esillä.”

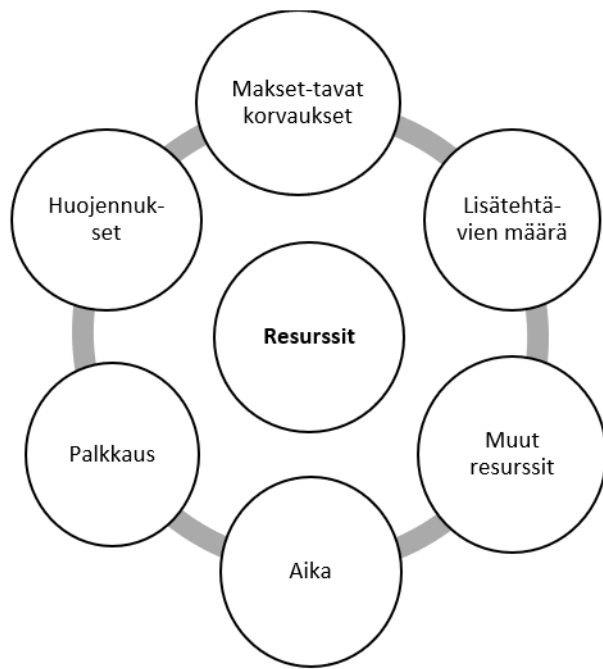


Kuvio 6 Tulosavaruus töiden uudelleenjakamisesta jaetussa johtamisessa.

Yhdessä tekeminen sitouttaa työntekijöitä yhteiseen toimintakulttuuriin ja sitouttaa noudattamaan yhteisesti sovittuja asioita. Yhteistyö mahdollistaa pedagogiseen toimintaan kuuluvan dialogin, antaa työntekijöille kollegiaalista tukea työhön ja edistää innovatiivisuutta, uusien asioiden ja toimintamallien oppimista. Tehtävien jakamisessa tulisi huomioida kaikki mahdolliset aineryhmät koulussa. Jaetussa johtamisessa tehtävien jaossa huomioidaan tasapuolisuus, ihmisten osaaminen ja kiinnostus tehtäviin. Tehtävien jakautuessa useammalle kaikkien osaaminen työyhteisössä pääsee käyttöön paremmin. ”Yläkoulun opettajakunta on paljon itsenäisempää ja oma oppiaine edellä kulkevaa verrattuna alakoulun luokanopettajiin. Yhteistyö on sen vuoksi haasteellisempää.”

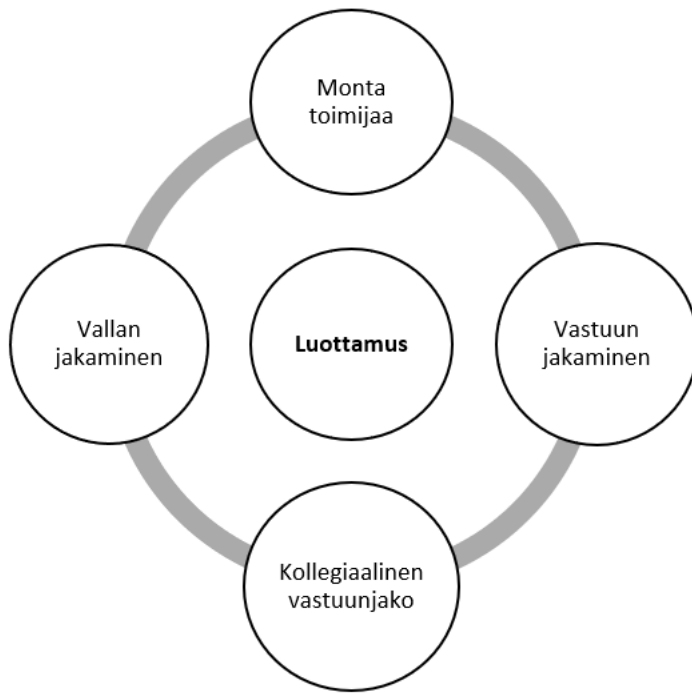
Kun asioita tehdään yhdessä ja koulussa on toimiva yhteistyöverkosto, on uusien toimintatapojen vakiinnuttaminen helpompaa. Asiat jalkautuvat myös paremmin työyhteisöön, kun useampi ihminen on niistä tietoinen. Yksi osa jaettua johtamista on oman työn johtaminen, se että jokainen pystyy suorittamaan tehtävänsä vastuullisesti ja pitäytyy omissa tehtävissään. Toisaalta tehtävien selkeyttäminen vähentää kiirettä ja antaa jokaiselle aikaa paneutua omaan tehtäväänsä huolellisemmin. ”jokainen voi keskittyä juuri omaan osa-alueeseensa. (jaettu johtajuus) helpottaa asioiden jalkauttamista.” Jaetussa johtamisessa haasteena nähdään johtamisen kokonaisuuksien sirpaloituminen. ”Kokonaisuudesta tulee hankalasti hallittavaa ja kaoottista, jos on liian monta henkilöä määräämässä kokonaiskuvasta. Tätä tämä jaettu johtajuus ei mielestäni toki ole, kun se osataan hoitaa oikein.”

Aito jaettu johtaminen ei voi toteutua ilman, että siihen annetaan resursseja. Tutkimukseen osallistuneiden mielestä johtamistehtävistä tulisi maksaa kunnon palkkaa. Opetuksen lisäksi tulevista lisätehtävistä tulisi maksaa korvaukset vastuun ja tehtävän mukaisesti. Lisätehtävistä tulisi saada huojennuksia opetusvelvollisuuteen. ”Nykyään tuntuu siltä, että tehtäviä tulee koko ajan lisää, ja ne tulisi hoitaa ilman korvausta.”



Kuvio 7. Tulosavaruus jaettuun johtamiseen tarvittavista resursseista.

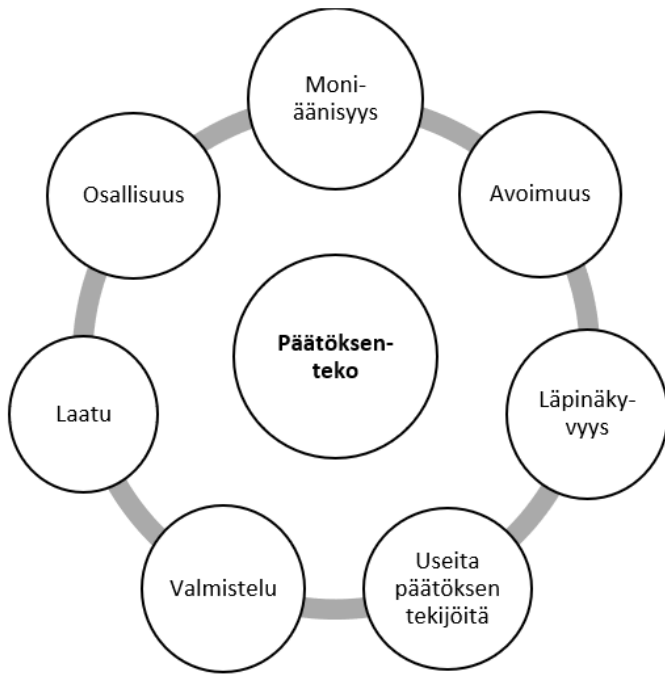
Jaetun johtamisen toteuttamiseksi työyhteisössä tulee varata aikaa esimerkiksi yhteisten palaverien pitämiseen, yhteistyöhön ja ainekohtaiseen suunnitteluun. Muita resursseja voivat olla esimerkiksi työskentelytilat ja tarvittavat tietotekniset välineet.” Johtotehtävien jaon tulisi näkyä myös palkkauksessa tai muiden tehtävien määrässä. Haasteita tuovat ainakin ajankäyttö. Jaetussa johtamisessa on kysymys vallan ja vastuun jakamisesta kouluissa uudella tavalla. Opettajat ovat perinteellisesti hyvin vastuuntuntoisia, ja he ovat valmiita ottamaan työssään vastuuta asioiden hoitamisesta. Kollegiaalinen vastuunjakaminen ja yhdessä tekemisen kulttuuri kuuluvat jaettuun johtamiseen ja yhteisölliseen koulukulttuuriin. Jaetussa johtamisessa tehtäviä, valtaa ja vastuuta jaetaan eri toimijoiden kesken. Työskentely perustuu vahvaan luottamuksen ilmapiiriin.



Kuvio 8. Tulosavaruus luottamuksen rakentumisesta jaetussa johtajuudessa.

Jaetut tehtävät ja vastuun jakaminen tuo työyhteisöön kollegiaalista vastuunkantamista, töitä ja työn eteen tuomia haasteita ei tarvitse kantaa yksin. ”Ei tarvitse olla niin yksin asioiden kanssa.” ”Opettajat osaavat kyllä ottaa vastuun.” Yläkoulussa aineenopettajat ovat tottuneet itsenäiseen työskentelyyn ja oman aineensa kehittämiseen ja sen etujen puolustamiseen. Yläkoulussa aineryhmät muodostavat luonnollisia yhteistyöryhmiä opettajien sopiessa yhdessä ainekohtaisista käytännöistä. Opettajan ammatti on perinteisesti autonominen, ja yksintekemisen kulttuuri on kouluissa yleistä. Jaetussa johtamisessa kannustetaan työntekijöitä yhteistyöhön ja sille pyritään rakentamaan uusia mahdollisuuksia ja varaamaan aikaa. ”Hyvällä tiimillä saadaan loistavia tuloksia aikaan.”

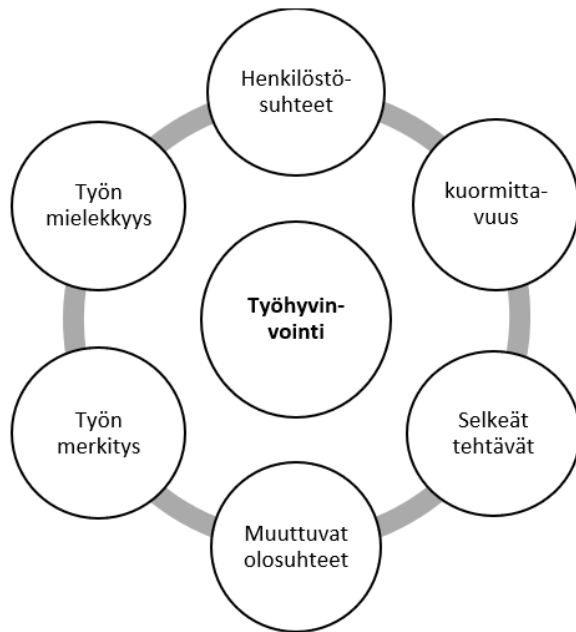
Jaetussa johtamisessa päätöksenteon valmistelu ja päätöksenteko on avointa ja läpinäkyvää, mikä lisää päätöksenteon laatua. Päätöksenteon sujumiseksi kokoukset valmistellaan hyvin. Päätöksentekoa toteutetaan myös porrastetusti eri toimijoiden kautta kokouksissa, tiimeissä ja johtoryhmässä. Yksilöitä koskevat päätökset tekee rehtori. Keskustelurakenteet koulu yhteisössä tulee rakentaa niin, että kaikkien ääni kuuluu päätöksenteossa ja jokaisen on mahdollisuus vaikuttaa ainakin itseään koskeviin asioihin. ”Asioihin saa ja pystyy vaikuttamaan kuka tahansa ainakin niin, että saa äänensä kuuluviin.”



Kuvio 9. Tulosavaruus demokraattisesta päätöksenteosta jaetussa johtamisessa.

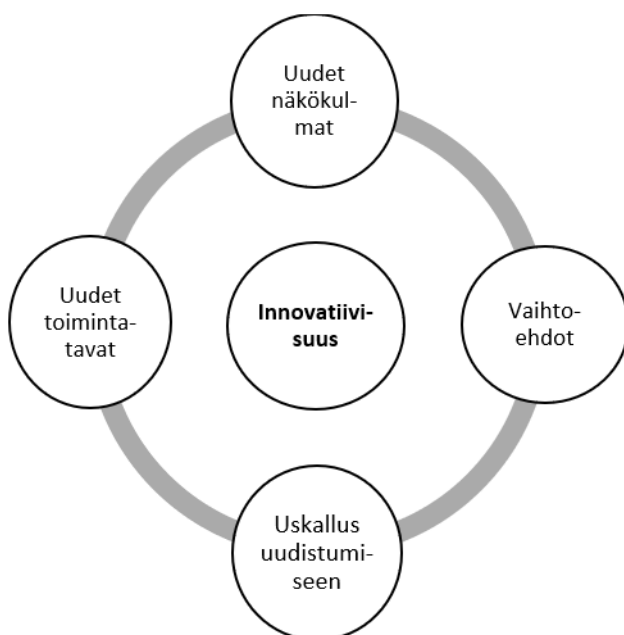
Pedagogiseen toimintaan kuuluvalla dialogilla tarvitaan tilaa arkipäivissä. Moniäänisyys päätöksenteossa rikastuttaa keskustelua sekä kasvattaa henkilökunnassa osallisuuden tunnetta. Jaettu johtaminen lisää työyhteisön hyvinvointia. Tehtävien jakaantuessa useammalle toimijalle työn kuormittavuus kevenee ja työn mielekkyys kasvaa. Työn kuormittavuutta laskevat myös selkeät tehtävät ja työn rajaaminen. ”Tehtäviä tulisi jakaa niin, että rehtori tai kukaan muukaan ei kuormitu liikaa. Jokaisen pitää ottaa oma vastuualueensa kunnolla omakseen ja hoitaa se kunnolla.”

Jaettu johtaminen mahdollistaa rehtorille työyhteisössä aidon läsnäolon ja työntekijöiden kohtaamisen. Kiireen tuntu ja hektinen arki vaikuttavat kouluyhteisön työhyvinvointiin. Työmäärän vähentyminen ja selkeät tehtäväkuvaukset vaikuttavat kiireen tuntuun. Koulussa jokainen työpäivä on erilainen. Muuttuvat olosuhteet vaativat työntekijöiltä joustavuutta ja sopeutumista, usein myös yhteistä vastuunottamista asioiden hoitamisesta. ”Työmäärän keventyminen rehtoreilla, tästä johtuen rentous, avoimuus. ”Henkilöstösuhteiden toimiminen on yksi edellytys toimivan työyhteisön toimintaan. Aito vuorovaikutus ja avoin keskustelu sekä aktiivinen kuunteleminen mahdollistavat henkilöstösuhteiden toimimisen. ”Jos henkilökemiat eivät yhtään kohtaa tai joku luistaa omista tehtävistään, se hankaloittaa kaikkien toimintaa.”



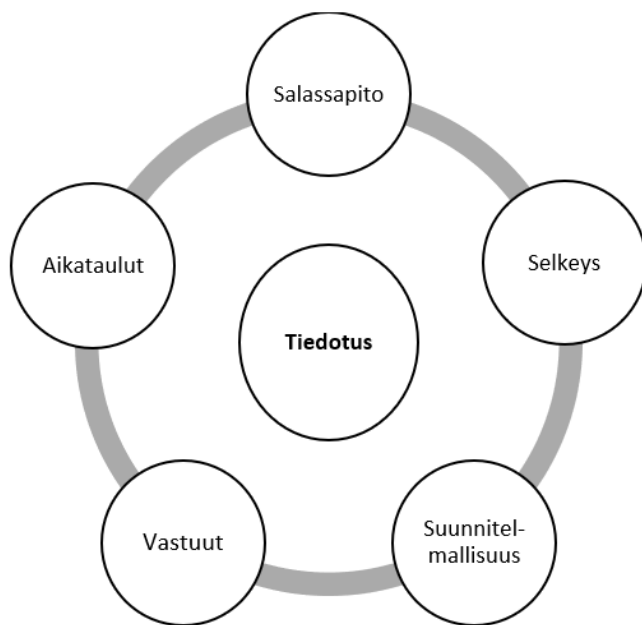
Kuvio 10. Tulosavaruus työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä.

Jaettuun johtamiseen kuuluu uusien toimintatapojen luominen, erilaisten vaihtoehtojen kokeileminen ja uskallus uudistua. Kun tehtävät jakautuvat uudella tavalla, saadaan uusia näkökulmia asioiden toteuttamiseen. Opettajan työ on innovatiivista työtä, joka vaatii jatkuvaa uudistumista ja kehittämistä. ”Asioihin saadaan uusia näkökulmia ja tapoja hoitaa niitä.”



Kuvio 11. Tulosavaruus innovatiivisuudesta jaetussa johtamisessa.

Toimivassa työyhteisössä korostuu tiedottaminen. Sujuva ja suunnitelmallinen tiedotus liittyy myös jaettuun johtamiseen. Kun toimijoiden määrä kasvaa, täytyy huomio kohdistaa myös tiedottamiseen. Kouluissa tiedottamisessa tulee huomioida myös salassapitosäädökset. Toisaalta salassapito ei saa häiritä lasten ja nuorten etujen toteutumista moniammatillisessa yhteistyössä eri toimijoiden välillä.



Kuvio 12. Tulosavaruus tiedotuksessa korostuvista tekijöistä.

Päätöksenteon jakautuessa useammalle henkilölle on tärkeää tiedottaa vastuualueista, käsittelyssä olevista asioista ja päätösten aikatauluista. Kaikilla tutkimukseen osallistuneilla ei ollut varmaa tietoa vastuualueiden jakamisesta. ”Tiedossa tulisi olla, että kuka vastaa kenelle, sekä miten, missä ja milloin päätökset toteutetaan.” Rehtori ja vararehtori ovat käsittäkseni ainakin osittain sopineet keskenään tehtävien jaosta.”

7 Tulosten tarkastelu

Tässä luvussa nivotaan yhteen tutkimuksen analyysien kuvauskategorioita ja tarkastellaan niitä tutkimuskysymyksen suuntaisesti. Tutkimuskysymys on ”Millä tavoin yläkouluja johdetaan ja minkälaisia käsityksiä rehtoreilla ja opettajilla on jaetusta johtamisesta yläkoulussa?” Esitän tuloksissa ensin koulun johtamisrakenteita edeten sen jälkeen jaetun johtamisen tarkasteluun.

7.1 Koulun johtamisrakenteet

Tutkimuksen tulosten perusteella yläkoulujen johtamisrakenne tutkimukseen osallistuneissa kouluissa vastasi perusopetuslain vaatimuksia ja koostui rehtorien ja johtoryhmän ympärille muodostuvasta johtamisrakenteesta. Perusopetuslain mukaan jokaisessa koulussa koulun johtamisesta vastaa rehtori (Peruskoululaki 1983/476). Rehtorin lisäksi tutkimukseen osallistuneissa kouluissa toimi apulais-/vararehtori. Apulaisrehtori hoitaa pysyväisluonteisesti osan johtamiseen liittyvistä tehtävistä, vararehtorille siirretään osa käytännöntehtävistä delegointipäätöksillä. Rehtorien johtamistyön rinnalla kouluissa toimi opettajien keskuudesta valittujen opettajien muodostama johtoryhmä, jonka kautta osallistetaan opettajia koulun johtamiseen, jolloin johtamiseen saadaan laajempi näkökulma ja vastuuta voidaan jakaa useammille harteille.

”Uttakoulua” -hankkeen loppuraportti kertoo rehtorien ja johtoryhmän ympärille koostuva johtamisrakenteen olevan yleisin Suomessa käytetty koulunjohtamisen malli (Heikonen & Ahtiainen, 2021, s. 7). Tutkimuksessa opettajien valintaa johtoryhmiin kuvailtiin avoimeksi prosessiksi, jossa huomioidaan opettajien osaaminen, vapaaehtoisuus ja kiinnostus. Heikosen ja Ahtiaisen (2021, s. 34, s. 54) tutkimuksessa todetaan, että opettajilla ei ole vahvaa kiinnostusta johtoryhmätyöskentelyyn, minkä syinä nämä vetoavat ajan puutteeseen, suureen työmäärään ja haluun keskittyä omaan opetustyöhön. Johtoryhmissä työskentelevät kokevat johtoryhmätyöskentelyn opettavaisena ja kehittäväenä kokemuksena, joka monipuolistaa opettajan työtä, tarjoaa vaikutusmahdollisuuksia ja antaa vastuuta ja haasteita.

Tutkimukseen osallistuneissa kouluissa johtoryhmä oli pienimmillään koulun rehtorit ja yksi opettaja. Johtoryhmien kokoonpano ja tehtävät määritellään koulukohtaisesti. Kaikki koulut eivät ilmoittaneet johtoryhmien kokoa. Johtamisrakenteen kuvailun yhteydessä pyydettiin kertomaan tehtävien määrittelystä, mutta tähän ei saatu vastausta. Heikonen ja Ahtiainen (2021) pitävät koulun johtamisjärjestelmän tärkeimpänä tehtävänä koulun strategisten linjauksien

selkeyttämistä yhteisölle. Johtoryhmän toiminta luo perusteet, joilla yhdessä sovitut arvot ja visiot saadaan osaksi jokapäiväistä toimintaa (Heikonen & Ahtiainen, 2021, s. 64). Osassa tutkimuskouluja johtoryhmän jäsenyyteen liittyy työryhmien vetovastuu, jolloin tietoa ja tehtäviä voidaan jalkauttaa tiimiä vetävän johtoryhmän jäsenen kautta tiimin jäsenille. Tiimeistä asioita voi nousta myös johtoryhmään käsiteltäväksi. Työryhmien avulla työyhteisöissä voidaan jakaa tehtäviä erilaisilla vastuualueilla. Tutkimus tulosten pohjalta työryhmätyöskentely kuuluu kaikille opettajille. Osassa kouluja opettajat kuuluivat kahteen työryhmään. Heikonen ja Ahtiainen (2021, s. 34) kertovat johtoryhmän jäsenillä tiimityöskentelyn vetämisen olevan yleistä, varsinkin suuremmissa kouluissa.

Osa koulun erityistehtävistä tutkimukseen osallistuneissa kouluissa jaettiin suorilla delegointipäätöksillä, joista päätti rehtori. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli opetuksen lisäksi runsaasti erilaisia tehtäviä (tutkimuksen taustatiedot s. 42), mikä kertoo tehtävien jakamisesta ja opettajien mahdollisuudesta saada lisää haasteita työhönsä opetuksen lisäksi. Osa tehtävistä tuli koulutuksen järjestäjätasolta. Ahtiainen kumppaneineen (2019) pitää töiden delegointia ensimmäisenä askeleena kohti jaettua johtamista. Delegoinnilla työ voidaan saada sujumaan paremmin, koska alaisilla voi olla parempi sisältöosaaminen jaettuun työhön, jolloin sen laadukkuus paranee (Ahtiainen, ym., 2019). Delegointipäätökset ovat useimmiten määräaikaaisia, ja osaan niistä tarjotaan koulutusta. Tutkimukseen osallistuneille delegoituja tehtäviä olivat esimerkiksi tukioppilaiden ja oppilaskunnan ohjaus sekä Lapset puheeksi -kouluttajana toimiminen. Sivistystoimessa päätetyt rakenteelliset reunaehdot ja johtosäännön delegointipäätökset luovat kouluille reunaehdot töiden jakamiseen (Rajakaltio, 2011, s. 81). Jaetussa johtamisessa vuorovaikutus eri toimijoiden välillä lisääntyy, jos tehtäviä jaetaan delegoinnin sijaan muilla tavoilla (Ahtiainen, ym., 2019).

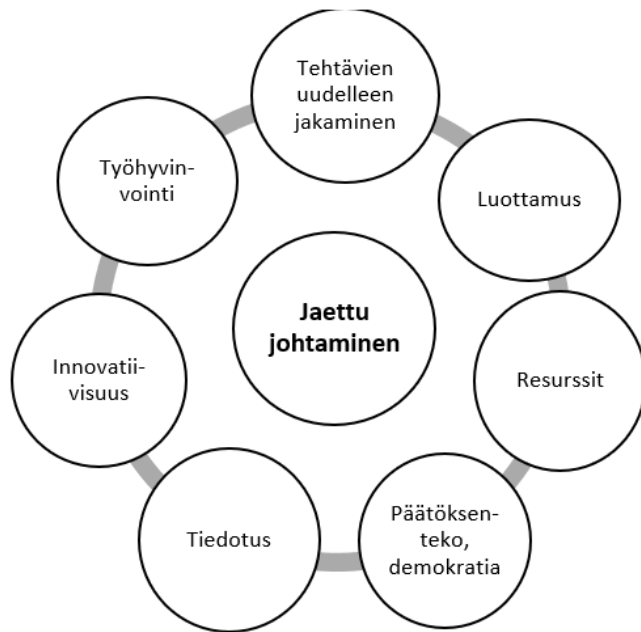
Päätöksenteosta tutkimustuloksissa puhutaan harmittavan vähän. Päätöksentekoprosessien kuvaaminen kertoisi henkilökunnan mahdollisuudesta osallistua johtamiseen päätöksenteon muodossa. Päätöksentekoa tulisi edeltää vastavuoroinen rakentava dialogi, jossa kaikilla olisi mahdollisuus tulla kuulluksi. Tutkimuksen pohjalta koulujen toiminta pohjautuu demokraattiseen toimintamalliin, jossa kaikkia henkilöitä kohdellaan tasa-puolisesti. Yhteisten tehtävien jaossa huomioidaan henkilöiden kiinnostuksen kohteet ja vapaehtoisuus. Tehtävien hoidossa toimitaan yhteisvastuullisesti. Tutkimuksessa kuvailtu koulun johtamisrakenne on hyvin perinteinen, yleisesti käytössä oleva toimintamalli, jossa johtamistoimintojen jakamista on aloitettu delegoinnilla, opettajien osallistamisella johtoryhmätyöskentelyyn. Vastuualueita on jaettu myös työryhmille. Johtamismallin kuvauksessa ei tule esille miten käytössä olevissa

rakenteissa vuorovaikutus toimii. Pelkät rakenteet eivät toteuta jaettua johtamista, vaan siihen liittyy aito vastuun ja vallan jakaminen useille toimijoille.

7.2 Jaettu johtaminen

Tutkimuksen tulosten pohjalta jaetun johtamisen kautta sitoudutaan ammatillisesti tiukemmin työyhteisöön. Lahtero kollegoineen (2019) nostaa jaetun johtamisen ytimeen kouluissa opettajien asiantuntijuuden tunnistamisen ja kehittämisen (Lahtero, ym., 2019) Tutkimukseen osallistuneiden käsitysten mukaan jaetun johtajuuden avulla on mahdollisuus hyödyntää omaa osaamistaan koko koulun hyödyksi. Johtaminen nähdään keinoksi jakaa tehtäviä niin, ettei työkuorma kasva kenelläkään liian isoksi kantaa, mikä lisää työn miellyttävyyttä, rentoutta ja avoimuutta. Jäppinen (2012) kuvaa jaettua johtamista yhteisöllisyyden kehittymisprosessiksi, joka kasvattaa yhteisön tietoa, tahtoa, vahvuutta ja muita yhteisön sisäisiä ominaisuuksia (Jäppinen, 2012, s. 20–21).

Vastuu ja valta kuuluvat koulussa viimekädessä aina rehtorille, joka on vastuussa koulun toiminnasta, mikä tuli esille myös tutkimuksessa. Virkamiestyöhön liittyviä tehtäviä ei voi jakaa muille. Rehtorilla on halutessaan mahdollisuus jakaa koulussaan sekä valtaa että vastuuta alaisilleen. Jaetulle johtamiselle on tyypillistä, että se jakaa johtajuutta eri henkilöille ja ryhmille. Johtajuus syntyy vuorovaikutuksessa synnyttäen keskinäistä riippuvuutta, osallisuutta ja kollektiivista ohjauksen, opetuksen ja koulutyön muokkaamista ja kehittymistä (Harris, 2004).



Kuvio 13. Tulosavaruus rehtoreiden ja opettajien käsityksistä jaetusta johtamisesta.

Tutkimustuloksissa merkityksellisenä tekijänä koulun johtamisessa tutkimustuloksissa korostui koulun toiminnan läpinäkyvyys, avoimuus, demokraattinen toiminta, tiedottaminen, selkeys sekä näiden pohjalta syntyvä luottamus ja sitoutuminen. Tuloksissa koettiin tärkeäksi, että jokaisella on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa päätöksentekoprosesseihin, varsinkin jos päätökset koskettavat itseä. Huoltajien osallisuus koulun toimintaan ilmeni työryhmätyöskentelyssä, mutta heidän ja etenkin oppilaiden osallisuuden ja vaikuttamismahdollisuuksien huomioiminen tuloksissa jäi vähemmälle.

Osallisuus asioiden valmisteluun ja päätöksentekoon nähtiin tutkimuksessa tärkeäksi. Moniäänisyys, keskustelu ja vaikutusmahdollisuudet kuuluvat heidän mielestään myös demokraattiseen päätöksentekoon ja koulukulttuuriin. Koulun yhteiset keskustelufoorumit rakentavat luottamusta ja yhteisöllisyyttä sekä sitouttavat henkilökuntaa yhteisiin tavoitteisiin ja päätöksiin (Rajakaltio, 2005). Vuorovaikutus oli yksi jaetun johtamisen osa-alueista, joka ei tutkimustuloksissa noussut esille. Vuorovaikutus koulun johdon ja työntekijöiden välillä tapahtuu epävirallisissa johtamisrakenteissa. Johtaminen on luonteeltaan sosiaalinen, tilannesidonnainen ja vuorovaikutuksellinen prosessi johtajien, työntekijöiden, asioiden ja tavoitteiden välillä (Kovalainen, 2020, s. 82–83). Koulussa tulisi huolehtia

vuorovaikutuksellisten rakenteiden luomisesta, koska niiden avulla voidaan sitouttaa ihmisiä yhteisesti tehtyihin päätöksiin, mikä lisää myös yhteisöllisyyttä (Ahtiainen ym. 2019).

Tutkimuksesta käy ilmi, että tutkimukseen osallistuneiden käsitysten mukaan toimijoiden määrän kasvaessa suunnitelmallinen tiedotus ja tiedonkulkemisen merkitys kasvaa. Avoimuus toiminnassa lisää tiedon saantia ja sen kulkemista. Yhteistyö lisää toiminnan innovatiivisuutta sekä rohkaisee uusien toimintamallien ja tapojen käyttöönottoa ja kehittämistä. Arkipäivät yläkouluissa kuvataan tutkimusaineistossa kiireiseksi ja arjen hektisyys koetaan yhdeksi työtä kuormittavaksi tekijäksi. Nuorten kanssa työpäivät ovat aina erilaisia ja yllätykset kuuluvat normaaliin työhön. Koulun arkipäivässä työntekijät tarvitsevat joustavuutta, kohdatessaan erilaisia ristiriitoja ja jännitteitä. Arjen sujuvuus vaatii työntekijöiltä joustavuutta (Ropo, ym., 2005, s. 159). Sujuvaan arkeen kuuluu myös vuorovaikutus, keskusteleminen, neuvottelemine ja toisten kuunteleminen.

Jaetun johtajuuden koettiin tutkimusaineiston pohjalta lisäävän työntekijöiden hyvinvointia lisäämällä työn mielekkyyttä ja mahdollistamalla keskittymisen omaan tehtävään. Töiden jakaminen ja tehtävien selkeä määrittely vähentävät kuormittavuutta. Työn kuormittavuuden koettiin pienentyvän, kun johtamistehtäviä jaetaan laajemmalle kuin vain rehtoreille ja johtoryhmälle. Tätä tutkimustulosta tukee Onnismaan (2010) tekemä opettajien työhyvinvointikatsaus, jossa todetaan työhyvinvoinnin nousevan peruskouluissa työyhteisön vuorovaikutuksen lisääntyessä, vastuun jakautuessa useammalle työntekijälle yhdessä ja avoimuuden ja yhteisöllisyyden lisääntyessä, jolloin myös ristiriitojen käsittely helpottuu (Onnismaa, 2010, s. 35). Henkilöstön väliset henkilökemiat eivät aina arkipäivässä kohtaa. Jaetussa johtamisessa vuorovaikutuksellisuuteen kuuluu myös ristiriitojen selvittely.

Tutkimusaineistosta havaittiin rehtoreiden ja opettajien huoli siitä, riittävätkö resurssit jaettuun johtamiseen. Tutkimukseen osallistuneet näkivät, että lisätehtäviä jakaessa on tärkeä huomioida henkilöiden osaaminen, kiinnostus ja vapaaehtoisuus tehtävien hoitamiseen. Lisätehtävien vastaanottamisesta tulisi maksaa korvausta ja huomioida työmäärä huojennuksina opetusvelvollisuudessa. Myös johtamistehtävistä tulisi maksaa enemmän. Huoli resurssien riittämättömyydestä nousee esille myös Heikosen ja Ahtiaisen (2021, s. 24) tutkimuksessa, jossa yhteiseen johtamiseen osallistumisen esteeksi koettiin liian suuri työmäärä, ajan puute ja opettajien halu keskittyä oman tehtävänsä hoitamiseen.

8 Pohdinta

Tämän pro gradu -työn taustalla on ikäluokkien pienentymisestä johtuva kouluverkon muutokset ja niiden aikaansaama koulujen kokojen kasvaminen sekä opetussuunnitelman perusteiden 2014 tuomat haasteet koulukulttuurin muutokseen. Koulujen yhteisöllinen kehittäminen ja johtamisen vahvistuminen ovat yksi Opetushallituksen perusopetuksen kehittämiskohteista vuosina 2020–2023. Opinnäytetyöni liittyy tähän aihealueeseen. Samasta aihealueesta Raisa Ahtiainen, Tapio Lahtero ja Niina Lång julkaisivat vuonna 2019 valtakunnallisen tutkimuksen, ”Johtaminen perusopetuksessa -katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta”. Tutkimus oli mielestäni erittäin mielenkiintoinen ja herätti haluni tutkia aihetta oman alueemme kannalta. Oma työurani yläkoulussa on kestänyt yli kaksikymmentä vuotta. Koulujärjestelmän kehittämiseen, hallintoon ja johtamiseen perehtyminen oli syvällinen opintoretki omaan työhöön vaikuttaneisiin tekijöihin, opetti uutta ja laajensi kuvaa ja ymmärrystä koulutuksen järjestämisestä.

Laadullinen tutkimus on joustava, ja tutkijalla on toteuttamiseen monia mahdollisuuksia. Joustavuus ja erilaiset mahdollisuudet edellyttävät tutkijan perustelevan hyvin tekemiään eettisiä ja menetelmällisiä valintoja. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida tutkijan valintojen ja tekemien ratkaisujen pohjalta (Eskola & Suoranta, 2000, s. 61). Tutkijan rooli korostuu laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin ajan, alkaen teorian ja tutkimusaineiston keräämisestä, sen analysoinnista, tulkinnasta ja päättyen tutkimustulosten julkaisemiseen. Tutkija on työkalu, jolla laadullinen tutkimus suoritetaan ja jonka kautta tuotetaan tietoa. Tutkimusta tehdessä tutkimukseen sovelletut analyysit osoittavat tutkijan ymmärrystä ja osaamista (Huusko & Paloniemi, 2006; Ronkainen, ym., 2008b).

Tätä työtä tehtäessä lähdeaineistoa oli runsaasti saatavilla. Työssä perehdyttiin sekä kansallisiin että kansainvälisiin lähteisiin laajasti. Niiden valinnassa pyrittiin pitäytymään tieteellisesti vertaisarvioituissa tai muuten tieteellisesti luotettavissa lähteisissä. Lähteinä pyrittiin käyttämään mahdollisimman uusia lähteitä. Aihealueesta oli saatavilla tuoreita valtakunnallisia tutkimuksia. Ahtiaisen ja kumppaneiden lisäksi käytin Lauri Heikkosen ja Raisa Ahtiaisen 17.1.2021 julkaistua tutkimusta, ”Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä koulun johtajuudesta, johtamisjärjestelmistä ja koulun kehittämistyöstä.” Kyseessä oli Länsi- ja Keski-Uudenmaalla toteutetun ”Uuttakoulua-hankkeen” loppuraportti, jonka julkaisi Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus. Pedagogisessa johtamisessa nojauduin useasti Marja Terttu

Kovalaisen (2020) väitöskirjaan ”Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa.” Väitöskirja julkaistiin Jyväskylän yliopistossa 4.9.2020. Lähteitä pyrin käyttämään huolellisesti viitaten tekijöihin annettujen ohjeiden mukaisesti. Koronan vaikutuksesta käytin työssä paljon sähköistä materiaalia, koska etäopetuksessa kaikkia lähdemateriaalia ei ollut saatavilla muulla tavoin.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) kertovat tieteellisen tutkimuskäytännön edellyttävän eettisyyden huomioimisen tietojen hankinnassa, tietosuojassa sekä tietojen soveltamisessa. Tutkimukseen osallistuville on annettava ennakkoon riittävästi tietoja sekä tutkimuksesta että tietosuojasta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Lupa tähän tutkimukseen kysyttiin jokaisen tutkimuskoulun rehtorilta, joka ohjasi tutkimuksen vapaaehtoisille osallistujille. Ennen tutkimusta sen eettiset lähtökohdat avattiin huolellisesti tutkimukseen osallistuneille. Tätä aihetta käsittelin tässä työssä luvussa 5.4. ja liitteissä 1–2. Koko tutkimuksen ajan ja tutkimusraporttia tehdessä huolehdin aineiston luottamuksellisesta käsittelystä sekä tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden ja koulujen anonymiteetistä. Tutkimuksessa ei mainita tutkimuskoulujen paikkakuntia.

Tutkijan subjektiivisuuden tunnistaminen on yksi osa tutkimuksen luotettavuutta (Ahonen, 1995). Lähtökohdat tälle työlle syntyivät arkikokemuksista työssä yläkoulussa, työn taustalle kerätystä teoriasta, odotuksista ja aiemmista tietorakenteista, joiden pohjalta rakentui tutkimusongelma ja aineiston keräämisessä käytetty Webropol-kysely. Tutkijan subjektiivisuutta pyrittiin rajoittamaan tutkimusaineiston keräämisessä sähköisen kyselyn avulla. Tutkimus suoritettiin lumipallo-otantana, jossa koulujen rehtorit ohjasivat vapaaehtoisia henkilöitä tutkimuksen pariin. Tutkija ei näin ollen vaikuttanut tutkimustilanteeseen, tutkimukseen osallistuneisiin tai tutkimusvastauksiin. Tutkittavien koulujen joukosta rajattiin pois tutkijan oma työpaikka sekä naapurikuntien yläkoulut. Yksi näistä pois rajatuista kouluista toimi tutkimuksessa käytetyn kyselyn pilotoinnissa, mutta pilotointivaiheessa kerättyä materiaalia ei käytetty tämän työn tekemiseen. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan vaikutusta on mahdoton sulkea pois tutkimukseen vaikuttavista tekijöistä, mutta tutkijan subjektiivisuuden esittely tuo hallitun subjektiivisuuden työn taustalle (Ahonen, 1995).

Tutkimuksen arvioimiseksi lukijalle on annettava mahdollisimman tarkka kuvaus tutkimuksesta, jotta hän voi itse muodostaa omia arvioitaan ja johtopäätöksiään tutkimuksesta (Eskola & Suoranta, 2000, s. 165–166). Tutkimusaineistoa käytettiin koko tutkimuksessa autenttisenä. Tietoa siirrettiin tutkimuksen eri vaiheissa leikkaa -liitä -toiminnolla.

Tutkimuksessa pyrittiin kirjoittamaan aineiston käsittely ja analysointi mahdollisimman avoimesti auki, jotta lukijalle syntyy mahdollisuus luoda kuva aineiston pysyvyydestä ja tutkijan tekemistä tulkinnoista. Tutkimuksen kirjalliseen kuvaukseen liitettiin alkuperäisiä lainauksia. Tutkimuksen toteutus pyrittiin tekemään mahdollisimman avoimesti tehtyjä valintoja ja menetelmien soveltuvuutta hyvin perustellen. Fenomenografisessa tutkimuksessa tutkimuksen laadullisuutta voidaan arvioida aineiston ja sen analyysin välisellä suhteella. Analyysissä tutkija tulkitsee aineistoa muodostaen aineistosta oman käsityksensä, joka on yksi käsitys erilaisten käsitysten joukosta. Ei ole olemassa yhtä todellisuutta. Lopullisen tulkinnan tulisi vastata aineistoa, ja sen havaitseminen raportista on keskeinen luotettavuuden mittari (Järvinen & Karttunen, 1997, 171).

Tutkimuksessa käytetty kysely pilotoitiin ennen tutkimuksen suorittamista viiden henkilön testiryhmällä. Ryhmän jäsenistä kolmella henkilöllä oli rehtorin pätevyys, joista kaksi oli suorittanut koulun johtamisen koulutuksen Jyväskylän Koulutusjohtamisen instituutissa ja yksi henkilö oli parhaillaan suorittamassa johtamisen opintoja Jyväskylässä. Ryhmän johtamisen osaaminen oli vankka, ja sen jäsenillä oli pitkä työkokemus yläkoulusta. Pilottiryhmän vastaukset poikkesivat laajuudeltaan varsinaisen tutkimusryhmän vastauksista, ollen laajempia, vaikka tutkimusryhmässä vastaajien määrä oli kaksinkertainen. Tutkimusryhmältä puuttui johtamisen koulutus ja vain yhdellä osallistujista oli rehtorin pätevyys. Tutkimusaineiston koko jäi tässä tutkimuksessa hyvin maltilliseksi. Se oli pieni, mutta napakka. Laadullisessa tutkimuksessa pienikin tutkimusaineisto voi toimia tutkimuksen tarpeisiin, ja koin tutkimusaineiston riittäväksi tämän opinnäytetyön tekemiseen. Kyselyn pilotoinnin jälkeen päätettiin kyselyn johdannossa avata kyselyn kannalta tärkeitä ”pedagoginen johtaminen” ja ”jaettu johtaminen” mitä ne tarkoittavat (liite 3).

Tutkimuksessa ei haluttu ohjata jaetun johtamisen käsityksiä, vaan kysymykset haluttiin säilyttää hyvin avoimena. Tehdyn analyysin pohjalta moniammatillinen verkostotyö, vuorovaikutus, osallisuus sekä, huoltajien ja etenkin oppilaiden osallisuus ja vaikutusmahdollisuudet jäivät tutkimusaineistossa sangen ohuelle huomiolle tai niistä ei tullut mitään mainintoja. Toisaalta henkilöiden, joilla ei ole johtamisen koulutusta, käsitys uuden opetussuunnitelman johtamiskäytänteistä voi olla suppea, mihin viittaa pilotointiryhmän ja tutkimusryhmän aineiston ero. Pilotoinnin jälkeen kysymysten avoimuutta lisättiin, mutta kyselyn johdantoon lisättiin määrittelyä. Laajemman ja syvällisemmän käsityksen tutkittavista aiheesta olisi saanut, mikäli kysymyksiä olisi ollut kyselyssä enemmän aihealueen eri perspektiiveistä.

Tutkimuksen tuloksista löytyi yhtenäisyyksiä aihealueista tehtyihin valtakunnallisiin tutkimuksiin. Tulosten mukaan yläkouluja johdetaan vielä sangen perinteisillä johtamismalleilla. Opetussuunnitelman perusteet 2014 astui voimaan porrastetusti siten, että elokuussa 2019 se oli voimassa kaikilla yläkoulun ikäluokilla (OPH, 104/011/2014). Kevätlukukaudella 2020 maahamme puhkesi koronapandemia, mikä omalta osaltaan mahdollisesti vaikuttaa siihen, ettei tutkimustuloksissa näy uuden opetussuunnitelman mukaista koulukulttuurin kehitystä. Toisaalta muutokset koulukulttuurissa ovat hitaita, eikä uuden opetussuunnitelman mukaisia muutoksia voida odottaa vielä näkyväksi tutkimustuloksissa. Tutkimuksen ajankohta, kahta puolen talvilomaa, ei ollut ehkä paras mahdollinen ajankohta tutkimukselle. Vastausajankohtaan mennessä tutkimukseen ei ollut tullut vastauksia. Muistutuksen jälkeen vastaukset tulivat kahden päivän aikana.

Jaetun johtamisen koettiin tutkimustuloksissa lisäävän työhyvinvointia ja vähentävän työntekijöiden kuormittuneisuutta. Tätä tulosta tukee Onnismaan tutkimustulos (2007) opettajien työhyvinvoinnista. Tutkimuksessa todettiin vastuun jakamisen, yhteisöllisyyden tunteen, vuorovaikutuksen ja avoimuuden kulttuurin lisäävän työhyvinvointia (Onnismaa, 2007, s. 35). Nämä kaikki elementit sisältyvät jaettuun johtamiseen. Tutkimustulokset kertovat, että jaetun johtamisen koettiin lisäävän sitoutumista ja asiantuntijuuden jakamista työyhteisössä. Tämä tulos saa vahvistusta Lahterolta ja kollegoilta (2019) heidän todetessaan, että asiantuntijuuden tukeminen ja kehittäminen ovat jaetun johtamisen ydinaluetta (Lahtero, ym., 2019).

Tutkimuksen pohjalta johtopäätöksenä voidaan todeta, että alueen kouluilla kehitys kohti jaettua johtamista, yhteisöllistä toimintakulttuuria ja oppivaa yhteisöä on alkanut. Kehitystä voisi mahdollisesti tukea tarjoamalla kouluille täydennyskoulutusta ja tukea esimerkiksi hanketoiminnan avulla siirtymistä opetussuunnitelman perusteiden 2014 laajempaan toteutukseen. Tuen kohdentaminen 7.–9.-luokkien opetusta antaville yläkouluille olisi tärkeää. Opetussuunnitelman perusteet otettiin 9.-luokkalaisilla käyttöön 1.8.2019. Vuonna 2020 alkanut koronapandemia on todennäköisesti omalta osaltaan hidastanut koulukulttuurin kehitystyötä sekä pedagogisen ja jaetun johtamisen vahvistumista.

Lähteet

- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti* (Väitöskirja). Jyväskylä.
- Ahonen, S. (1995). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Syrjäläinen, E., Ahonen, S. & Saari, S. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen työtapoja* (s. 114–156). Helsinki: Kirjayhtymä.
- Ahonen, S., Pernelius, V., Kalalahti, M., Kivinen, O., Rinne, R. ja Seppänen, P. (2015). Koulutuksen tasa-arvo ja yhdenvertaisuus. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 42–49). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 235–254). Helsinki Studies in Education 52. Helsinki. Haettu osoitteesta <https://www.helsinki.fi/fi/verkotot/koulutuksen-arviointikeskus/arviointi-ja-tutkimus/raportit-ja-kirjat/valtakunnallinen-arviointitutkimus-peruskoulun-paattovaiheesta#section-79230>
- Bush, T. (2010). *Theories of educational leadership and management* (4. painos). Los Angeles: SAGE.
- Cossham, A. F. (2017). An evaluation of phenomenography. *Library and Information Research*, 41(125), 17–31.
- Eduskunta (15.12.2020). *Oppivelvollisuuden laajentaminen*. Haettu osoitteesta https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/oppivelvollisuuden-laajentaminen.aspx
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2000). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 4. painos (1. painos 1998). Vastapaino. Gummerus.
- Gröhn, T. (1992). Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa Gröhn, T. & Jussila J. (toim.). *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa* (s. 1–32). Helsinki: yliopistopaino.
- Halttunen, L. (2016). Distributing leadership in a day care setting. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5, 2–18.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. (2008). The Finnish approach to system leadership. Teoksessa *Schools, Improving School Leadership* (s. 69–109). Volume 2, Case Studies on System Leadership OECD publishing. Haettu osoitteesta https://read.oecd-ilibrary.org/education/improving-school-leadership/the-finnish-approach-to-system-leadership_9789264039551-5-en
- Harris, A. (2004). Distributed leadership and school improvement: leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11–24.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe? *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545–554.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal of educational change*, 8(4), 337–347.
- Heikonen, L. & Ahtiainen, R. (2021). *Tutkimuksella tietoa koulujen vuorovaikutteisen toimintakulttuurin ja johtamisen kehittämisen tueksi #Uttakoulua-hankkeen kunnissa*. Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä koulun johtajuudesta, johtamisjärjestelmistä ja koulun kehittämistyöstä. Loppuraportti tammikuu 2021. Helsingin yliopiston koulutuksen arviointikeskus. Haettu osoitteesta [#uuttakoulua – Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä](#)

[koulun johtajuudesta, johtamisjärjestelmistä ja koulun kehittämistyöstä: #Uuttakoulua-hankkeessa toteutetun kyselytutkimuksen loppuraportti](#)

- Heinonen, O-P. (23.1.2020). *Johtaminen muutoksessa -ajatuksia ja pohdintoja*. Sure Fire Suomen Rehtorit ry. Podcast. Haettu osoitteesta <https://soundcloud.com/user-636980145/op-heinonen-sure20-podcast1/s-gmZfLuKSuds>
- Hellström, M. (2006). Johtamisen haltuunotto omaa käyttöteoriaa konstruoimalla. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M., Karvonen, K. & Haavisto, K. *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä* (s. 23–41). Helsinki. Opetushallitus.
- Hieta, P., Hietanen, O., Karlsson, B., Parkkali, E. & Rautiainen, A. (2015). Opetusjärjestelyiden kehittäminen. Teoksessa Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 84–93). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:8.
- Huber, S. G. (2004). School leadership and leadership development. *Journal of educational administration*, 6/2004, 669–684.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteessä. *Kasvatus* 37 (2), 162–173.
- Joutinmäki, R. (2006). Oppilaitosjohtaminen on erilaisuuden johtamista. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M., Karvonen, K. & Haavisto, K. *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä* (s. 60–64) Helsinki. Opetushallitus.
- Juusenaho, R. (2004). *Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja: Sukupuolinen näkökulma* (Väitöskirja). Jyväskylä.
- Juuti, P. (2007). Ihmisten johtaminen kouluorganisaatioissa. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia* (s. 129–152). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Juuti, P. (2017). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jäppinen, A. K. (2012). *Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta*. Jyväskylä: PS-kustannus. Juva.
- Jäppinen, A. K. (2016). *Onnistu yhdessä 5*. TSR-hankkeen videotietoisku. Haettu osoitteesta <https://moniviestin.jyu.fi/ohjelmat/edu/kasvatustieteen-laitos/onnistu-yhdessa>
- Jäppinen, A. K. (2017). Analysis of leadership dynamics in educational settings during times of external and internal change. *Educational Research*, 59(4), 460–477. Haettu osoitteesta [Full article: Analysis of leadership dynamics in educational settings during times of external and internal change \(tandfonline.com\)](#)
- Järvinen, A. & Karttunen, P. (1997). Fenomenografia - käsitysten kirjon kuvaajana. Teoksessa Paunonen, M. & Vehviläinen-Julkunen, K. *Hoitotieteen tutkimusmetodiikka* (s. 164–173). WSOY. Juva.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi: selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* (Väitöskirja). Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos 297. Helsingin yliopisto.
- Karvi (2020). *Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta 2020*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Tiivistelmä 19:2020. Haettu osoitteesta <https://karvi.fi/publication/kansallisen-arviointitoiminnan-tuloksia-koulutusjarjestelman-tilasta-2020/>
- Kettunen, P. Jalava, M. Simola, H. ja Varjo J. (2012). Tasa-arvon ihanteesta erinomaisuuden eetokseen. Koulutuspolitiikka hyvinvointivaltiota kilpailuvaltioon. Teoksessa Kettunen, P. & Simola, H. *Tiedon ja osaamisen Suomi: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 25–67). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kolu, K. (2006). Perehtyä ja perehdyttää - uuden rehtorin aloitus. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M., Karvonen, K. & Haavisto, K. *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä* (s. 71–80). Helsinki. Opetushallitus.

- Komulainen, K., & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineessa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.). *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajienkoulutukseen* (s. 223–246). Tampere: Tampereen yliopisto paino.
- Kontio, K., Pikkarainen, E. & Siljander, P. (2017). A modern idea of the school. Teoksessa Siljander., P, Kontio, K. & Pikkarainen, E. (toim.). *Schools in Transition* (s. 1–15). Linking Past, Present, and Future in Educational Practice. Brill Sense.
- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto.
- Kuntatyönantajat (2020). *Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES 2020–2021*. Haettu osoitteesta <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes/2020-2021/osio-b-liite-1-peruskoulu/viranhaltijoiden-tyoaika>
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla* (Väitöskirja). Tampere.
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: Symbolis-tulkinnallinen näkökulma* (Väitöskirja). Jyväskylä.
- Lahtero, T, Ahtiainen, R, & Lång, N. (2019). Finnish principals: Leadership training and views on distributed leadership. *Educational Research and Reviews*, 14(10), 340–348.
- Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Lehkonen, H. (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään* (Väitöskirja). Tampere.
- Leino-Kaukiainen, P. & Heikkinen, A. (2011). Yhteiskunta ja koulutus. Teoksessa Heikkinen, A. & Leino-Kaukiainen, P. *Valistus ja koulunpenkki: Kasvatus ja koulutus Suomessa 1860-luvulta 1960-luvulle* (s. 16–33). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki: Koulun kehittämisedellä pedagogista hyvinvointia* (Väitöskirja). Turku.
- Lähdemäki, J. (2019). Case Study: The Finnish National Curriculum 2016 – A correlated national education policy. Teoksessa Cook, J.W. (toim.). *Sustainability, Human Well-Being and the Future of Education* (s. 397–422). Cham: Springer.
- Metsämuuronen, J., Benkö, S. S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., . . . Metsämuuronen, J. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81–145). International Methelp.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa* (Väitöskirja). Oulu.
- Myllymäki I. & Johnson, P. (2021). *Koulutusjohtamisen vaatimusten puristuksessa. Kuntien ja kuntayhtymien kasvatus- ja koulutusalan esimiesten näkemyksiä johtamisesta 2020*. Kuntaliiton julkaisusarja Uutta Kunnista 1/2021. Haettu osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2021/2093-koulutusjohtaminen-vaatimusten-puristuksissa>
- Mäkisalo, M. (2003) *Yhdessä onnistumme. Opas työyhteisön kehittämiseen ja hyvinvointiin*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Tammer-Paino Oy, Tampere.
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia. Joensuun yliopisto.
- Nyssölä, K, & Kumpulainen, T. (2020). *Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuuden näkymiä*. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2020:25.
- Ojala, I. (2007). Rehtorien roolit suurten ja pienien koulujen johtamishaasteena. Teoksessa Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia* (s. 129–152). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Onnismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Opetushallitus.

- Opetushallitus (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallitus.
- Opetushallitus (22.12.2014). Määräys 104/011/2014. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/default/files/documents>
- Opetushallitus (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* (4. painos). Määräykset ja ohjeet 2014:96. Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opetushallitus (2019). *Opetussuunnitelmauudistuksen toimeenpanon lisätuki*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2019/opetussuunnitelmauudistuksen-toimeenpanoon-lisaa-tukea>
- Opetushallitus (2021a). *Opetussuunnitelman ydinasiat*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-ydinasiat>
- Opetushallitus (2021b). *Yhteisökehittäminen ja johtamisen vahvistaminen*. Haettu osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/yhteisökehittäminen-ja-johtamisen-vahvistaminen#d7af1356>
- Opetusministeriö (2019). *Opetusministeri Andersson PISA-tuloksista: Suomessa oma lähikoulu on maailman parhaimpien joukossa*. Haettu osoitteesta <https://minedu.fi/-/opetusministeri-andersson-pisa-tuloksista-suomessa-oma-lahikoulu-on-maailman-parhaimpien-joukossa>
- Pennanen, A. (2007). Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa Pennanen, A. (toim.). *Koulun johtamisen avaimia* (s. 73–96). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Peruskoululaki (27.5.1983/476). Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830476>
- Perusopetuslaki (21.8.1998/628). Haettu osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/198/19980628>
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen -aikansa ilmiö*. Publications in Education N:o 132 (Väitöskirja). Joensuu.
- Pokka, A. (2014). *Huippuluokka: Miten suomalaista koulua johdetaan?* Helsinki. Kulttuuriosuuskunta Vehrä.
- Rajakaltio, H. (2005). Sosiaalisen pääoman kehkeytymisen reunaehdot kouluyhteisössä. Teoksessa Poikela, E. *Oppiminen ja sosiaalinen pääoma* (s. 127–151). Tampereen yliopisto.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä. Peruskoulu muutosten ristipaineissa* (Väitöskirja). Tampere.
- Rovio-Johansson, A., & Ingerman, Å. (2016). Continuity and development in the phenomenography and variation theory tradition. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(3), 257–271.
- Ronkainen, S., Karjalainen, A. & Mertala, S. (2008a). Graafisen kyselylomakkeen suunnittelu. Teoksessa Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.). *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 31–41). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ronkainen, S., Mertala, S. & Karjalainen, A. (2008b). Kvalitatiivisuus, kvantitatiivisuus ja sähköinen kyselytutkimus. Teoksessa Ronkainen, S. & Karjalainen, A. (toim.) *Sähköä kyselyyn! Web-kysely tutkimuksessa ja tiedonkeruussa* (s. 17–30). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Ropo, A., Eriksson, M., Keso, H., Koivunen, N., Lehtimäki, H., Pietiläinen & Sauer E. (2005). *Jaetun johtajuuden särjät*. Helsinki: Talentum

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkojulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla osoitteessa <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus>
- Saarukka, S. (2015). Components influencing principals' leadership. Teoksessa Uljens, M. (toim.). *Educational leadership - theory, research and school development* (s. 141–160). Report from the Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi University No 38 Vasa.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of education policy*, 22(2), 147–171.
- Sahlberg, P. & Korpela, S. (2015). *Suomalaisen koulun menestystarina: Ja mitä muut voivat siitä oppia*. Helsinki: Into. [Abode Digital Editions -versio.] Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789522644961>
- Silander, P. & Ryymin, E. (2012). Johtaminen toimintakulttuurin työkaluna. Teoksesta Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P., *Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa* (s. 5–14). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus.
- Siljander, P. (2017). School in transition. The case of Finland. Teoksessa Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E. (toim.) *Schools in Transition* (s. 191–211). Linking Past, Present, and Future in Educational Practice. Brill Sense.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. Teoksessa *The educational forum*. Taylor & Francis Group. 69(2), 143–150.
- Spillane, J. P., & Healey, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: An exploration of some study operations and measures. *The elementary school journal*, 111(2), 253–281.
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2019). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* [verkkojulkaisu]. ISSN=1796–3796. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta: http://www.stat.fi/til/kjarj/2019/kjarj_2019_2020-02-12_tie_001_fi.html
- Suomen virallinen tilasto (SVT) (2020). *Koulutuksen järjestäjät ja oppilaitokset* [verkkojulkaisu]. ISSN=1796–3796. Helsinki: Tilastokeskus. Haettu osoitteesta http://www.stat.fi/til/kjarj/2020/kjarj_2020_2021-02-18_tie_001_fi.html
- Taipale, A. (2006). Kontrollista tuen antamiseen ja jaettuun johtajuuteen. Tapaustutkimus suuren lukiokoulun osallistumisjärjestelmän uudistamisesta. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M., Karvonen, K. & Haavisto, K. *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä* (s. 130–138) Helsinki. Opetushallitus.
- Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (2006). Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M., Karvonen, K. & Haavisto, K. *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä* (s. 8–14). Helsinki. Opetushallitus.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Kustannusosakeyhtiö Tammi. Gummerus Kirjapaino Oy, Jyväskylä.
- Uljens, M. (2015). Perspektiv på ett pedagogiska ledarskapet - en introduktion. Teoksessa Uljens, M. (toim.). *Pedagogiskt ledarskap – teori, forskning* (s. 1–12). Rapport från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi Nr 38. Vasa.
- Uljens, M. & Nyman, C. (2013). Educational leadership in Finland or building a nation with bildung. Teoksessa Moos, L. (toim.). *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: is there a Nordic model?* (s. 31–48). Studies in Educational Leadership Dordrecht: Springer Netherlands.

- Uljens, M. & Nyman C. (2015). En historisk rekonstruktion av pedagogiska ledarskapsdiskurser i Finland. Teoksessa Uljens, M. (toim.) *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning* (s. 13–40). Rapport från Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier vid Åbo Akademi Nr 38. Vasa.
- Uljens, M., & Rajakaltio, H. (2017). National curriculum development as educational leadership: A discursive and non-affirmative approach. In *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik* (s. 411–437). Springer, Cham.
- Uljens, M. & Ylimäki, R. (2017). Non-affirmative Theory of Education as a Foundation for Curriculum Studies, Didaktik and Educational Leadership. Teoksessa Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (toim.) (2017). *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education* (s. 3–128). Springer International Publishing.
- Valtavaara, M. (26.5.2020). *Montako peruskoulua Suomeen jää? Opetushallituksen laskelma ennakoi muutoksia jo vuosikymmenen päähän*. Helsingin Sanomat. Haettu osoitteesta <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006518802.html>
- Väljärvi, J. (2017). Koulutus kunnan palvelujen ytimessä: tulevaisuuden opetus ja oppiminen. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K. & Pekkola-Sjöblom, M. (toim.). *Tulevaisuuden kunta* s. 351–363. ACTA 264, Suomen kuntaliitto. Haettu osoitteesta <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2017/1812-tulevaisuuden-kunta-acta-nro-264>
- Wenström, S. (2020). *Positiivinen johtaminen: Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Åkerlind, G. S. (2005). Variation and commonality in phenomenographic research methods. *Higher education research & development*, 24(4), 321–334.

Liite 1

Hyvä rehtori,

Kiitokset, kun vastasitte myönteisesti tutkimuspyyntööni. Sopimuksemme mukaisesti lähetän ohessa pro gradu työhöni liittyvän kyselyn. Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisterin koulutusohjelmassa. Teen pro gradututkimusta yläkoulujen johtamisjärjestelmistä ja jaetusta johtamisesta. Työni pohjautuu pedagogisen johtamisen käsitteeseen, johon kuuluu kaikki opetuksen ja oppimisen johtamiseen kuuluvat toiminnot kouluorganisaatiossa. Oheinen kysely sisältää neljä tausta kysymystä ja viisi avointa kysymystä, joissa vastauspituutta ei ole rajoitettu. Kyselyyn vastaa noin 15–20 minuutissa, vastaajasta riippuen.

Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksen käyttää antamiasi vastauksia edellä mainittuun tutkimukseen. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä tuloksista pystytä tunnistamaan yksittäisiä vastaajia. Tutkimukseen osallistuneet ja heidän vastauksensa ovat ainoastaan tutkimuksen tekijän tiedossa. Tutkimuksen tekijää sitoo vaitiolovelvollisuus. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhoetaan asianmukaisesti.

Lisäksi toivon, että kouluorganisaatiostanne löytyisi 2–3 opettajaa, jotka vastaisivat kyselyyn. Ohessa lähetän heille suunnatun saatekirjeen, mikä sisältää linkin kyselyyn.

Työni ohjaajana Oulun yliopistolla toimii yliopiston lehtori Kimmo Kontio kimmo.kontio@oulu.fi +358503504317

Toivon, että vastaatte kyselyyn ~~17.3.2021~~ la 20.3.2021 mennessä.

Linkki kyselyyn: <https://link.webpolsurveys.com/S/04B7B3C931EADF7E>

Vastaan mielelläni mahdollisesti esille tuleviin kysymyksiin.

Kiitokset yhteistyöstänne, terveisin

Helena Kujala

p. 0445443880

hkujala19@student.oulu.fi

Liite 2

Saatekirje tutkimukseen osallistuville opettajille

Hei

Opiskelen Oulun yliopistossa kasvatustieteen maisterin koulutusohjelmassa ja teen pro gradututkimusta yläkoulujen johtamisjärjestelmistä ja jaetusta johtamisesta. Työni pohjautuu pedagogisen johtamisen käsitteeseen, johon kuuluu kaikki opetuksen ja oppimisen johtamiseen kuuluvat toiminnot kouluorganisaatioissa.

Olen sopinut koulunne rehtorin kanssa, että työyhteisönne osallistuu tutkimukseni, mikäli opettajakunnasta löytyy vapaaehtoisia osallistujia. Toivon, että sinulla on hetki aikaa täyttää oheinen kyselylomake. Kysely sisältää neljä tausta kysymystä ja viisi avointa kysymystä, joissa vastauspituutta ei ole rajoitettu. Kyselyyn vastaa noin 15–20 minuutissa, vastaajasta riippuen.

Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksen käyttää antamiasi vastauksia edellä mainittuun tutkimukseen. Aineisto käsitellään luottamuksellisesti, eikä tuloksista pystytä tunnistamaan yksittäisiä vastaajia. Tutkimukseen osallistuneet ja heidän vastauksensa ovat ainoastaan tutkimuksen tekijän tiedossa. Tutkimuksen tekijää sitoo vaitiolovelvollisuus. Tutkimuksen valmistuttua aineisto tuhotaan asianmukaisesti.

Työni ohjaajana Oulun yliopistolla toimii yliopiston lehtori Kimmo Kontio
kimmo.kontio@oulu.fi +358503504317

Vastaamalla kyselyyn annat suostumuksesi vastaustesi käyttöön edellä mainituissa tarkoituksissa. Toivon, että vastaatte kyselyyn ~~17.3.2021~~ **lauantai 20.3. 2021** mennessä.

Linkki kyselyyn: <https://link.webropolsurveys.com/S/04B7B3C931EADF7E>

Kiitokset yhteistyöstänne, terveisin

Helena Kujala

p. 0445443880

hkujala19@student.oulu.fi

Liite 3



Jaettu johtajuus yläkouluissa

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää yläkoulujen johtamisrakenteita sekä rehtoreiden ja opettajien käsityksiä jaetusta johtajuudesta ja sen toteuttamisesta yläkouluissa. Tutkimuksen taustalla on opetus suunnitelman mukainen pedagoginen johtamisen käsite, joka voidaan nähdä ikään kuin sateenvarjo rakenteena koulun perustehtävien ympärille rakentuvana johtamisena ja johtajuutena. Pedagogiseen johtamiseen liittyy oppimisen ja kehittymisen tukeminen koko kouluyhteisössä. Laajasti ajateltuna se on koulun arvosidonnaista, kokonaisvaltaista johtamista tavoitteena kasvun, oppimisen ja vuorovaikutuksen edistyminen. Pedagogista johtajuutta voidaan toteuttaa jaetun johtamisen keinoin. Tämän tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on jaettu johtajuus. Tutkimuksen alussa on neljä tausta kysymystä, minkä jälkeen seuraa varsinaiset tutkimuskysymykset.

1. Mitä muita tehtäviä sinulla on koulullanne kuin opetus?

Jos olet koulun rehtori, kuinka suuri on opetusvelvollisuutesi ja onko sinulla muita tehtäviä koulun johtamisen lisäksi ?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

2. Kuinka pitkä kokemus sinulla on työskentelystä yläkoulussa?

- alle 2 vuotta
- 2 - 5 vuotta
- 5 - 10 vuotta
- 10 - 15 vuotta
- yli 15 vuotta

3. Minkälaisista koulutuksista sinulla on nykyisiin tehtäviisi perustutkintosi lisäksi? (vähintään 10 opintopisteen mittaiset koulutukset)

| |
|--|
| |
|--|

| |
|--|
| |
| |
| |
| |

4. Minkä kokoisessa koulussa työskentelet? (oppilasmäärä, henkilökunnan määrä)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

5. Kuvaile oman koulusi johtamisjärjestelmää. Miten johtaminen on organisoitu? (vastuunjako, tehtävien määrittely, henkilöiden valinta)

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Toivon, että seuraaviin kysymyksiin vastaat yleisen käsityksesi mukaisesti. Vastauksien ei tarvitse kuvata oman koulusi tapaa toimia, vaan tavoitteena on kuvata sinun omaa näkemystäsi tutkittavasta asiasta.

6. Kuvaile mitä mielestäsi tarkoittaa jaettu johtaminen yläkoulussa?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

7. Miten jaettua johtajuutta pitäisi toteuttaa yläkoulussa?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

8. Mitä positiivisia asioita mielestäsi liittyy jaettuun johtajuuteen yläkoulussa?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

9. Mitä haasteita mielestäsi liittyy jaettuun johtajuuteen yläkoulussa?

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |

Liite 4

| Merkitykset | Alatason kategoriat | Kuvauskategoriat |
|--|----------------------------------|--|
| ”Koulun ulkopuolella on sivistysjohtaja” | Sivistystoimen kuntaorganisaatio | Sivistystoimen johtamisrakenne |
| ”Minä vastaan rehtorina kaikesta”, ” <u>Rehtorin</u> ja apulaisrehtorin kesken”, ” <u>Rehtori</u> + johtoryhmä.”, ”Rehtori ja vararehtori ovat käsittääkseni ainakin osittain sopineet keskenään tehtävien jaosta”, ”koululla on <u>rehtori</u> ja vararehtori ja lisäksi on johtoryhmä, jossa on rehtorin lisäksi tietääkseni kaksi opettajaa”. ”Rehtoreilla on käytännössä kaikki johtamisvastuu.”, ”Yksi reksi per koulu”, ”Rehtorilla on selkeästi eniten töitä ja vastuuta”, ”Tällä hetkellä rehtori vastaa sekä hallinnollisista että oppilashuollollisista asioista ja hän on päävastuussa koulumme asioista”, | Rehtori koulun johtajana | Sivistystoimen johtamisrakenne |
| ”Minulla on vararehtori, jolla on joitain käytännön tehtäviä”, ”Rehtorin ja <u>apulaisrehtorin</u> kesken”.,”koululla on rehtori ja <u>vararehtori</u> ja lisäksi on johtoryhmä, jossa on rehtorin lisäksi tietääkseni kaksi opettajaa.” ”Johtoryhmät ja <u>apulaisreksit</u> toimivat ”, Vastuunjako voisi olla tasapuolisempaa ja henkilökunnalle selkeämmin esillä” | Apulais-/vararehtori työparina | Sivistystoimen johtamisrakenne |
| ”Meillä on myös johtoryhmä, joka kokoontuu lähes viikoittain”. ”Itseni ja vararehtorin lisäksi joryyn kuuluu yksi muu opettaja.” ” <u>Johtoryhmät</u> ja apulaisreksit toimivat”, ” | Johtoryhmän työskentely | Opettajien osallistaminen koulun johtamiseen |

| | | |
|--|---|--|
| <p><u>johtoryhmä, jossa on rehtorin lisäksi tietääkseni kaksi opettajaa</u>”, ” Rehtori + <u>johtoryhmä</u>” ”Johtoryhmän jäsenet opettajien joukosta” ”Rehtorin ja vararehtorin lisäksi koulussamme toimii <u>johtoryhmä, jonka jäsenet valitaan syksyisin opettajainkokouksessa</u>”, ”Rehtorit toimivat yhteistyössä johtoryhmän kanssa, heillä on säännölliset kokoontumisajat”, ”koululla on rehtori ja vararehtori ja lisäksi on johtoryhmä, jossa on rehtorin lisäksi tietääkseni kaksi opettajaa”, ”Lisäksi johtoryhmän jäsenille aina tilanteen mukaan jaetaan vastuualueita”</p> | | |
| <p>”Lisäksi meillä on eri tiimit, joiden tehtäviin kuuluu ottaa vetovastuu eri asioista”, ”Koulussamme on myös tiimejä, joilla on omat vastuualueensa (esim. luokkatasoiset tiimit, MOK-tiimi, tapahtumatiimi ja tyhytiimi).” ”Koulussamme on myös joka luokkatasolla rinkitoimintaa, rinkiin kuuluu aina kyseisen luokkataso luokanvalvojat ja joka luokalta 1 vanhempien edustaja.” ”Pihapiiriin puolestaan kuuluu rehtori, opettajajäsen ja joka luokkatasolta 2 vanhempaa”</p> | Tiimityö | Vastuualueiden jakaminen työryhmien avulla |
| <p>”Lisäksi meillä on erilaisia osin kiertäviä/ vaihtuvia tehtäviä vuodeksi kerrallaan (esim. MOK, päättöjuhla, itsenäisyyspäiväjuhla, oppilaskunta, tukioppilaat jne”</p> | Yksittäisten tehtävien jakaminen | Tehtävien delegointi |
| <p>(tiimien jäsenet)” <u>valitaan syksyisin opettajainkokouksessa</u>”</p> | Opettajien kokoukset | Päätöksenteko |
| <p>”Henkilöiden valinta on ollut demokraattista, on saanut itse asettua ehdolle tai ketä vaan on saanut ehdottaa tehtäviin”. ”Kaikki pohjaantuu vapaaehtoisuuteen”. ”Valinta tehty johtajaksi</p> | Vapaaehtoisuus Tasapuolisuus Kiinnostus Yhteisvastuu | Toiminnan demokraattinen perusta |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| <p>halukkuuden perusteella.” ”tehtäviin valitaan / valikoituu henkilöt yhteisistä kokouksista kiinnostuksen mukaan.” ”Tiimeihin voi itse ilmoittautua oman mielenkiintonsa mukaan, kaikki opettajat kuuluvat 2 tiimiin.”</p> | | |
| <p>”Rehtori on viimeisen 4 vuoden sisään ollut 2 vuotta virkavapaalla, joten se on vaikeuttanut koulumme johtamista.” ”Virallinen” rehtori on opintovapaalla ja virkaa tekevä rehtori on xxx, joka valittiin tehtävään ...” ”xxx, mutta vaisusti”” ”Virassa oleva rehtori on tämän lukuvuoden virkavapaalla, joten sijaiseksi valittiin xxx”.</p> | <p>Merkityksettömät ilmaisut</p> | |