



Satoma Røope & Yli-Sissala Nestori

Alakoulun rehtoreiden käsityksiä pedagogisesta johtamisesta

Pro gradu -tutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Luokanopettajakoulutus  
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Alakoulun rehtoreiden käsityksiä pedagogisesta johtamisesta (Satomaa Roope & Yli-Sissala Nestori)

Pro gradu -tutkielma, 69 sivua, 4 liitesivua

Kesäkuu 2022

---

Rehtoreiden rooli koulumaailmassa näyttäytyy tällä hetkellä kiireisenä ja haasteellisena. Rehtorit toimivat koulujensa pedagogisina johtajina ja ovat vastuussa niiden sivistys- ja kasvatustoiminnasta. Samalla heidän tulee pyrkiä jatkuvasti seuraamaan ja ymmärtämään uusia ilmiöitä, jotka näkyvät koulun arjessa. Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää rehtoreiden käsitystä pedagogisesta johtamisesta sekä siitä, miten he sitä työssään toteuttavat. Lisäksi selvitetään kuinka koulunjohtajat kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa.

Tutkielmassa käsitellään johtamista ja erityisesti siitä johdettua pedagogista johtamista, joka sidotaan suomalaisen peruskoulun kontekstiin. Tutkimuksen metodologista viitekehystä ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Tutkimusaineisto kerättiin kevään 2022 aikana neljältä Etelä-Pohjanmaalla toimivalta rehtorilta (N=4). Aineisto kerättiin teemahaasteluilla ja se analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin.

Tuloksissa kävi ilmi, että rehtorit kokevat pedagogisen johtamisen olevan opettajien työn helpottamista, opetuksen tukemista ja oppilaiden oppimisen edistämistä. Käytännössä nämä näkyivät heidän työssään oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin tukemisena, eri lakien ja opetussuunnitelmien noudattamisena ja valvomisena, koulukohtaisen toimintakulttuurin luomisena, yhteistyönä koulun ja kodin välillä sekä opettajien työn tukemisena. Rehtorit myös kokivat tärkeäksi, että koulussa vastuuta jaetaan henkilökunnan osaamisen mukaisesti. Lisäksi he painottivat koulun toiminnan jatkuvaa kehittämistä, henkilöstön kouluttamista ja toimintakulttuurin kehittämistä, jotta koulu säilyttää toimivat toimintamallit ja jotta koulu pysyy yhteiskunnallisessa muutoksessa mukana.

Tutkimus osoitti, että vaikka koulujen välillä saattaa olla paljonkin eroja toimintakulttuureissa ja painotetuissa teemoissa, niin rehtorin työ koulunsa pedagogisena johtajana on koulusta riippumatta hyvin samanlaista. Koulun pedagoginen kehittäminen nähtiin niin ikään koulusta riippumatta samanlaisena prosessina, jossa painottuu samojen osa-alueiden kehittäminen.

Avainsanat: johtaminen, pedagoginen johtaminen, rehtori

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Pedagoginen johtaminen</b> .....	<b>6</b>
2.1	Johtaminen .....	6
2.2	Pedagoginen johtaminen .....	8
2.3	Historiaa & aikaisempia tutkimuksia .....	10
<b>3</b>	<b>Pedagoginen johtaminen osana koulun johtamista</b> .....	<b>14</b>
3.1	Koulua ohjaava lainsäädäntö.....	14
3.2	Koulun johtamisen erityispiirteet .....	15
3.3	Pedagoginen johtaminen koulu kontekstissa.....	17
3.4	Pedagogisen johtamisen haasteet koulukontekstissa .....	21
3.5	Suomalainen peruskoulu .....	23
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen toteutus</b> .....	<b>25</b>
4.1	Tutkimuskysymykset.....	25
4.2	Tutkimuksen metodologinen viitekehys .....	26
4.3	Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä .....	27
4.4	Aineiston keruu ja analyysi .....	30
4.5	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	33
<b>5</b>	<b>Tulokset</b> .....	<b>37</b>
5.1	Mikä on rehtoreiden käsitys pedagogisesta johtamisesta? .....	38
5.2	Miten rehtorit toteuttavat pedagogista johtamista? .....	41
5.2.1	<i>Hyvinvointi</i> .....	45
5.3	Miten rehtorit kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa? .....	48
5.3.1	<i>Pedagogisen johtamisen haasteet</i> .....	48
5.3.2	<i>Koulun toiminnan arviointi ja kehittäminen</i> .....	51
<b>6</b>	<b>Johtopäätökset</b> .....	<b>56</b>
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b> .....	<b>64</b>
	<b>Lähteet</b> .....	<b>66</b>
	<b>Liitteet</b> .....	<b>72</b>

# 1 Johdanto

Suomalainen koulujärjestelmä ja peruskoulu on ollut pitkään kansainvälisillä mittareilla mitattuna maailman kärkipäätä. Tästä johtuen voitaisiin kuvitella, että koulun johtaminen on helppoa ja rehtorin työ suosittua. Todellisuudessa rehtorin työ on haasteellinen ammatti ja sen vetovoima on katoamassa. (Johnson & Pennanen, 2007, 13.) Myös rehtoreiksi hakeutuvien opettajien määrä on laskussa, mikä saattaa selittyä opettajien haluttomuutena kantaa päävastuu koulun toiminnasta ja lisääntyneestä omasta työtaakasta. Opettajan ja rehtorin muodolliset kelpoisuudet ovat lähes identtiset, vaikka ammattien väliset työnkuvat ovat hyvin erilaiset, mikä saattaa yllättää uudet rehtorit. Rehtorilla tulee kuitenkin olla opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiansa sekä toimintaa järjestävän kunnan luottamus työskennellessään. Samalla hän toimii vertaistensa johtajana kyseisestä yhtenevästä koulutustaustasta johtuen. Rehtoreille toki järjestetään täydennyskoulutusta, jolla valmistetaan heitä rehtorin työhön, mutta sitäkään ei välttämättä vaadita valintahetkellä. (Hämäläinen, Oldroyd & Haapanen, 2002, 42–43.)

Koulu on tulosvastuullinen kasvatusyksikkö, jota rehtori johtaa. Rehtorilta vaaditaan paljon osaamista, jota hyödyntämällä hänen tulee ratkaista entistäkin haastavampia tilanteita koulussaan. (Kettunen, 2007, 153.) Teknologian kehitys, työelämän ja yhteiskunnan muutokset, globalisaatio ja arvomaailman muutokset vaikuttavat jatkuvasti koulun kehitykseen ja näin ollen rehtorin tulee aktiivisesti pysyä näiden muutosten mukana ja ohjata kouluaan kehityksen kannalta optimaaliseen suuntaan. Rehtori tekee pitkiä työpäiviä opetushallinnon, taloushallinnon, koulutuslainsäädännön sekä henkilöstöjohtamisen parissa ja hän luo työssään nopeasti ratkaisuja koulunsa suhteen. (Risku & Alava, 2021, 16.) Suomalainen koululaitos onkin alati muutoksia kohtaava instituutio, joka pyrkii sopeutumaan yhteiskunnan jatkuvaan kehitykseen. Kotimaisessa koululaitoksen kehittämisessä on otettu vaikutteita länsimaisesta koulukulttuurista unohtamatta omia suomalaiselle kasvatukselle keskeisiä piirteitä. (Kovalainen, 2020, 42.)

Olemme opinnoissamme jo pitkällä, mutta rehtorin työhön ei opettajaopinnoissa olla perehdytty lainkaan. Rehtorin työ on kiinnostanut koko opintojen ajan, vaikka olemmekin ymmärtäneet sen olevan erityisen haastavaa ja kuormittavaa. Oman mielenkiinnon kautta päädyimmekin tutkimaan rehtorin työnkuvaa jo kandidaatin tutkielmassamme, joka lisäsi kiinnostustamme rehtorin työhön entisestään. Kandidaatin tutkielmassamme selvitettiin, mitkä tekijät ja asiat ohjaavat rehtoria työssään ja mitä velvoitteita rehtorilla on. Päätimmekin jo varhaisessa

vaiheessa, että Pro gradu –tutkielmassamme haluamme haastatella rehtoreita ja saada selville, kuinka he todellisuudessa kokevat työnsä ja siihen liittyvät paineet. Toivoimmekin saavamme tässä tutkielmassa rehellisen kuvan rehtorin työstä koulunsa pedagogisena johtajana ja opettajien esimiehenä.

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena on selvittää rehtorien käsitystä pedagogisesta johtamisesta ja sen toteuttamisesta suomalaisessa peruskoulussa. Tarkoituksena on haastatella perusopetuksen rehtoreita ja pyrkiä selvittämään, mikä on heidän henkilökohtainen näkemyksensä koulun pedagogisesta johtamisesta ja sen toteuttamisesta alakoulussa. Lisäksi rehtoreilta pyydetään kertomaan, kuinka he kehittävät koulunsa toimintaa. Tarkoituksena on selvittää pedagogisen johtamisen taakse kätkeytyviä subjektiivisia käsityksiä ja niiden yhteyksiä. Rehtoreiden vastauksista pyritään löytämään yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia, jotta pedagogisesta johtamisesta saataisiin kokonaisvaltainen ja monipuolinen kuva.

## 2 Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen on laaja käsite, jonka tarkka määrittely on vaikeaa. Pedagogisen johtamisen laaja-alaisuutta ilmentää sen tarpeellisuus kaikilla koulutusasteilla aina peruskoulusta aikuiskasvatukseen saakka (Jalkanen, 2020, 47–48). Käsitteen luonne ylittää kaikille koulutusasteille, aina esikoulusta aikuiskoulutukseen, mikä tuo lisää haastetta sen määrittelyyn. Seuraavassa kappaleessa avataan pedagogisen johtamisen käsitettä ja sen monimuotoisuutta. Pedagogisen johtamisen käsitteeseen edetään perehtymällä ensin johtamisen sekä pedagogiikan käsitteisiin, jonka jälkeen pedagogista johtamista esitellään eri teorioiden avulla. Luvussa esitellään myös pedagogisen johtamisen historiaa ja aiempia tutkimuksia.

### 2.1 Johtaminen

Johtaminen on todella monimuotoinen käsite, jonka merkityksen hakeminen vaatii tarkempaa analyysia. Tämä johtuu käsitteen subjektiivisuudesta sekä sen aika- ja tilannesidonnaisuudesta. Jokaisella on johtamisesta jonkinlainen peruskäsitys, joka muotoutuu omien kokemusten perusteella (Juuti, 2017, 23). Tässä kappaleessa pyritään avaamaan johtamisen käsitettä mahdollisimman laajasti ja monipuolisesti huomioiden koulukonteksti ja siihen liittyvät johtamisen osa-alueet.

Northouse (2013) määrittelee johtamisen olevan ryhmässä tapahtuva prosessi, jossa yksilö pyrkii vaikuttamaan ryhmään niin, että se saavuttaa yhdessä laaditut tavoitteet. Tällöin johtaminen voidaan jakaa neljään osaan, jossa se nähdään prosessina, siihen liittyy vaikuttamista, se tapahtuu ryhmässä ja se vaatii yhteisiä tavoitteita. Johtamisen prosessilla tarkoitetaan tässä tapauksessa vuorovaikutuksellisuutta johtajan ja hänen seuraajiansa välillä, jossa molemmat oppivat toisiltaan pyrkimyksestä päästä yhteiseen tavoitteeseen. Vaikka prosessi onkin vuorovaikutuksellinen, niin yleensä johtaja on vuorovaikutuksessa ohjaava ja vuorovaikutuksen aloittava osapuoli. Vaikuttamisella tarkoitetaan johtajan pyrkimystä vaikuttaa seuraajiansa toimintaan. Tällöin voidaan ajatella, että johtamista ei voi tapahtua ilman vaikuttamista. Johtaminen vaatii aina myös ryhmän ihmisiä. Johtamisprosessia ei voi toteuttaa ilman vuorovaikutusta ja vuorovaikutusta on mahdotonta toteuttaa ilman useampaa ihmistä. Johtajat siis tarvitsevat seuraajia johtaakseen ja seuraajat tarvitsevat johtajia yhteiseen tavoitteeseen pääsemisen organisoimiseksi. Ryhmällä täytyy olla yhteinen tavoite, johon sekä

johtaja ja hänen seuraajansa sitoutuvat ja johon johtaja ryhmäänsä ohjaa. (Northouse, 2013, 5–6.)

Juuti (2017) kuvaa Northousen tapaan johtamista päämäärähakuisena prosesseista koostuvana toimintana. Eri aloilla toimivat organisaatiot pyrkivät tavoitteisiinsa erilaisilla tavoilla ja erilaisilla henkilöstörakenteilla. Yhteisen tavoitteen ja päämäärän saavuttaminen on kuitenkin kaikkien tavoitteena organisaation toimintatavoista huolimatta. (Juuti, 2017, 13, 39.) Johtamista ei uusien tulkintojen mukaan ole syytä jakaa jyrkästi asioiden ja ihmisten johtamiseen, sillä ne liittyvät nykyisissä organisaatioissa tiukasti toisiinsa (Kovalainen, 2020, 22).

Vuorovaikutuksellinen johtaminen voidaan nähdä sovittavana ja keskustelevana johtamisena. Tällöin johtajan rooli yhteisössä nähdään enemmänkin sovittelijana, joka pyrkii toiminnallaan sulauttamaan työntekijöiden näkökulmat yhteen. (Juuti & Vuorela, 2006, 19.) Keskustelevalle johtamiselle vähennetään autoritaarisuutta, mikä lisää vuorovaikutuksellisuutta ja luottamusta. Keskusteleva johtaminen ei painota esimiehen ja alaisen roolia, jolloin tasavertaisuus korostuu. Keskusteleva johtaminen auttaa murtamaan johtajan ja alaisen välistä vastakkainasettelua ja auttaa alaista tuomaan omaa näkemystään avoimesti esille. Avoimella ja luottamuksellisella keskustelulla saadaan luotua ympäristö, joka tukee yhteisön pyrkimystä saavuttaa yhteinen tavoite. (Juuti & Vuorela, 2006, 20–25; Juuti, 2017, 50.) Vuorovaikutuksellinen johtajuus voidaan myös nähdä joukkueen johtamisena, jossa johtaja toimii valmentajana. Tällöin johtaja tarkkailee alaistensa työtä ja tarpeen vaatiessa puuttuu siihen korjatakseen työskentelyn ongelmia. Tässä mallissa johtajalla täytyy olla kyky kommunikoida löytääkseen oikean ratkaisun työyhteisön ongelmaan. (Kogler Hill, 2013, 289–290.) Tämä malli olettaa johtajan olevan kokenut ja pätevä ryhmätyöskentelyssä, päätöksenteossa, kommunikoinnissa, konfliktin ratkomisessa ja muissa johtamiseen liittyvissä tekijöissä. (Kogler Hill, 2013, 306).

Johtajuutta voidaan lähestyä myös psykodynaamisesta näkökulmasta. Tällöin johtamisen käsitys perustuu johtajien ja seuraajien persoonalluuksiin ja lähestyy johtamista johtajan piirteiden, käytöksen, kykyjen ja tyylin, jonka mukaan hän yhteisöään johtaa. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että johtajuus nähdään tietynlaisina ihannepiirteinä, joihin toiset henkilöt sopivat paremmin kuin toiset. Psykodynaaminen näkökulma kannustaa johtajia ja hänen seuraajiaan tiedostamaan omaa ja muiden persoonallisuutta sekä ominaispiirteitä, jotta he pystyisivät paremmin tiedostamaan oman käytöksensä vaikutusta johtamiseen ja työskentelyn tehokkuuteen. (Stech, 2013, 347.)

Johtamiseen liittyy sen tilannesidonnaisuus ja tilannetaju. Johtajuus voidaan nähdä seuraajien kannustamisena tai ohjeistamisena riippuen tilanteesta, jossa johtaja ja hänen alaisensa kohtaavat. Tämä vaatii johtajalta kykyä tunnistaa tilanteeseen sopivat tavat johtaa seuraajiaan ja pakottaa heitä reflektoimaan toimintaansa jatkuvasti. (Northouse, 2013, 119.) Ihmisten kohtaaminen ja empatiakyky on yksi keskeisimmistä johtajan ominaisuuksista. Kokemuksellisuudella tarkoitetaan eläytymistä toisen osapuolen havaintoihin, tulkintoihin ja tuntemuksiin. Hyvän johtajan keskeinen ominaisuus on pyrkiä mukautumaan alaistensa tapaan nähdä työelämän asioita, jotta johtaminen olisi empaattista ja alaisia arvostavaa. Toisin sanoen johtamista voidaan pitää vuorovaikutustyönä, jossa ihminen huomioidaan asioiden tekijänä ja hoitajana. (Pietiläinen & Syväjärvi, 2019, 8.)

## **2.2 Pedagoginen johtaminen**

Koulukontekstissa johtaminen kiteytyy usein rehtoriin tai koulunjohtajaan, joka toimii muun henkilöstön sekä oppilaiden johtajana. Seuraavissa kappaleissa avataan pedagogisen johtamisen ulottuvuuksia ja niiden merkityksiä. Pedagogista johtamista lähestytään pedagogiikan käsitteen avulla.

Pedagogiikasta voidaan käyttää myös termiä kasvatustiede. Pedagogiikka voidaan yhdistää kasvatusta koskevaan oppiin ja kasvatustieteen, eli sen voidaan katsoa koskevan koko kasvatuksellista ajatusmaailmaa. (Siljander, 2014, 22.) Kurki (1993) määrittää pedagogiikan olevan kasvatuksen ja koulutuksen tietoa ja taitoa. Erityisesti se keskittyy kasvatustieteen teoreettiseen pohdintaan. Pedagogiikka toimii kasvattajan välineenä luoda oppilalle edellytyksiä oppia uutta ja rakentaa omien tietojensa sekä taitojensa pohjaa. (Kurki, 1993, 23–24.) Pedagogiikkaa voidaan pitää välineenä, jonka avulla yhteiskunnan kannalta tärkeää tietoa siirretään seuraaville sukupolville (Uljens & Ylimäki, 2017).

Käytännössä pedagogiikka ilmenee kouluinstituution toimintaan vaikuttavina tekijöinä. Kyseisiä tekijöitä ovat esimerkiksi opetussuunnitelmat, opettajien käyttämä didaktiikka sekä koulun toimintakulttuuri. Pedagogiikan avulla koulu pyrkii siirtämään yhteiskunnallisesti vallalla olevia aatteita osaksi lasten arvomaailmaa, jotta he pystyisivät aikuisina tuomaan oma panoksensa yhteiskunnan kehittämiseen. Sosialisatio on niin ikään yksi keskeinen koulutuksen tavoite. Koulunjohtamisen näkökulmasta pedagogiikka edustaa etenkin oppilaiden asemaa. Rehtorin päätöksissä vaaditaan laajaa pedagogista osaamista, sillä valinnoissa on otettava



huomioon oppimista edistävä pedagoginen näkökulma, joka voi olla ristiriidassa esimerkiksi johtamisen taloudellisen ulottuvuuden kanssa. (Raasumaa, 2010, 42–43; Siljander, 2014, 22.)

Pedagogisen johtamisen tai pedagogisen johtajuuden termit ovat käytössä lähinnä suomen kielessä (af Ursin, 2012, 96). Poikkeuksena on *pedagogisk ledarskap*, joka on ruotsia, mutta sen kehittäjänä voidaan pitää suomalaista Michael Uljensia. Kyseinen termi vastaa englannin kielen vastineita paremmin kotimaista näkemystä pedagogista johtamisesta. Englannissa käytetään esimerkiksi termejä *educational leadership* tai *educational management*, jotka eivät kuitenkaan täysin vastaa sitä teoriaa, jota pedagogiseen johtamiseen Suomessa yhdistetään. *Pedagogical leadership* nähdään kansainvälisesti enemmän opettajajohtajuutena, *teacher leadership*, tai opettajan opetustyön ohjauksena, *instructional leadership*. Pedagoginen johtaminen ilmenee eri tavoin, kun sitä tarkastellaan koulunjohtajan tai yksittäisen opettajan näkökulmista. (Kovalainen, 2020, 15–16; Alava, Kovalainen & Risku, 2021, 120.) Ahtiainen ym. (2019) näkevät, että *instructional leadership* on paras käänös pedagogisesta johtamisesta (Ahtiainen, Lahtero & Lång, 2019, 236). Bush (2011) taustoittaa teoksessaan Britanniassa tapahtuneesta muutoksessa koulunjohtamisessa, jonka nähdään synnyttäneen edellä mainitut käsitteet. On syytä huomata, että vaikka maiden toimia koulun johtamisen kehittämiseen ei voida suoraa verrata, on panostaminen johtamiseen ja sen korostamiseen saanut aikaan ainakin osin samankaltaisia suuntauksia johtamisen teorioissa ja käsitteissä. (Bush, 2011, 10.)

Jalkanen (2020) määrittelee pedagogisen johtamisen kolmen keskeisen ulottuvuuden mukaan. Ensimmäinen ulottuvuus on pedagogiikan johtaminen, joka keskittyy opetustoiminnan sujuvuuteen. Tällä tarkoitetaan opetussuunnitelmatyön lisäksi arjen opetustoiminnan johtamista. Keskiössä on oppimisen korostaminen, jota koulunjohtaja omilla päätöksillään pyrkii edistämään. Toinen osa-alue on asiantuntijayhteisön johtaminen, jossa pyritään luomaan edellytyksiä laadukkaalle opetustoiminnalle esimerkiksi yhteisten tavoitteiden ja työhyvinvoinnin kautta. Viimeinen osa-alue on pedagogisesti johtaminen, joka sitoo yhteen aiemmin mainitut osa-alueet. Sillä tarkoitetaan oppimiseen ja kehittämiseen tähtäävää ilmapiiiriä. Kaikissa ulottuvuuksissa yhdistyvät henkilöiden ja asioiden johtaminen, joiden jo aiemmin todettiin olevan kiinteässä yhteydessä toisiinsa (Jalkanen, 2020, 38–44; Kovalainen, 2020, 22.)

Pedagoginen johtaminen voidaan jakaa luonteensa perusteella epäsuoraan tai suoraan johtamiseen. Niiden molempien tarkoituksena on parantaa oppilaiden oppimistuloksia. Suoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan oppimisen ja opettamisen prosessien kehittämistä ja

tarkastelua. Tällaisia prosesseja ovat muun muassa opetussuunnitelmien kehittämisprosessit, opetuksen laadun tarkkailu sekä rehtorien ja opettajien välisten kehityskeskusteluiden synnyttämät ideat, joilla koulun toimintaa kehitetään. Epäsuora pedagoginen johtaminen tulisi nähdä paikalliseen kontekstiin ja ympäristöön sidottuna johtamisena, missä oppimisen ja opettamisen prosessi tapahtuu. Tällaisia prosesseja ovat muun muassa strategian toteutumista edistävä resursointi, osaamisen johtaminen ja oppimista tukevan ympäristön hoitaminen. (Lahtero & Laasonen, 2021, 206.)

Pedagoginen johtajuus sekä pedagoginen johtaminen voidaan nähdä yhteisön aineettomana pääomana, joka täyttää ihmisten välisiä suhteita. Konkreettiset johtamistoimet tuovat näkyväksi yhteisössä vallitsevan ilmapiirin sekä pedagogisen johtajan päätökset. Kovalainen (2020) katsoo, että koulun johtamisen eri osa-alueet, kuten hallinnolliset ja taloudelliset ulottuvuudet, lukeutuvat tiiviisti pedagogisen johtamisen piiriin. (Kovalainen, 2020, 142.)

Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen näyttäytyy Jalkasen (2020) ja Lahteron & Laasonen (2021) teorioiden hybridinä. Jalkanen (2020) määrittelee pedagogisen johtamisen kolmen ulottuvuuden kautta, jossa pedagoginen johtaminen nähdään opetustoiminnan sujuvoittamista lisäävänä pedagogisena johtamisena, asiantuntijayhteisön johtamisena ja pedagogisesti johtamisena, jolla edelliset ulottuvuudet nivoutuvat yhteen. (Jalkanen, 2020, 38–44; Kovalainen, 2020, 22.) Lahtero ja Laasonen (2021) taas jakavat pedagogisen johtamisen suoraan ja epäsuoraan johtamiseen, jossa suoralla johtamisella tarkoitetaan oppimisen ja opettamisen prosessien tarkastelua ja epäsuoralla koulua ympäröivää paikallista kontekstia, missä oppiminen ja opettaminen tapahtuu. (Lahtero & Laasonen, 2021, 206.) Kuitenkin Jalkasen (2020) mainitsemat ulottuvuudet voivat olla epäsuoraa tai suoraa pedagogista johtamista ja vastaavasti Lahteron ja Laasonen (2021) esittelemät suorat ja epäsuorat pedagogisen johtamisen keinot ja osa-alueet sisältyvät Jalkasen (2020) ulottuvuuksiin. Näin ollen tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen nähdään epäsuorana tai suorana toimintana, jolla pyritään sujuvoittamaan opetustoimintaa, johdetaan asiantuntijayhteisöä ja nidotaan siihen liittyvät tekijät yhteen.

### **2.3 Historiaa & aikaisempia tutkimuksia**

Pedagogisen johtamisen käsitteen sisäistäminen vaatii ymmärrystä maailmassa vallinneista suuntauksista, jotka ovat läpi historian ohjanneet kouluinstituution kehitystä. Koulutusta kehittämällä on pyritty paikkaamaan epäkohtia, joita yhteiskunnassa on kulloinkin havaittu.

Johtamiseen panostaminen ja johtajien taitojen edistäminen nähtiin tärkeäksi osaksi koulun kehitystä. (Kovalainen, 2020, 178.) Käsitteen tarkastelussa on hyvä tiedostaa sen eri vaiheita ja teorioita, jotka ovat muovanneet sitä kohti 2020-luvun pedagogista johtamista.

Keskeinen tekijä pedagogisen johtamisen käsitteen synnyssä on 1980-luvun suuntaus, jossa suomalaista koululaitosta ja sen johtamista haluttiin voimakkaasti kehittää. Toivonen ja Andersson loivat jo vuonna 1976 rehtoreille kirjasen, jossa esitettiin tehtäväluettelo pedagogisen johtamisen tarpeista. Yksi ensimmäisiä pedagogista johtamista käsitteleviä teoksia on Kauko Hämäläisen *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen* (1986), jossa hän korostaa rehtorin ratkaisujen merkitystä opetustavoitteiden saavuttamisessa. Pedagogisesta johtamisesta puhuttiin myös 1980-luvulla automaattisesti osana rehtorin työtä, vaikka sen merkitystä ei vielä täysin ymmärretty. Nykyiset koululaitokset ovat kasvaneet ja muuttaneet toimintatapaansa, jolloin myös vastuu pedagogisesta johtamisesta on jakautunut rehtorin lisäksi enemmän muille kouluissa toimiville henkilöille, jotka suorittavat kasvatustyötä. (Helakorpi, 2001, 127; Kovalainen, 2020, 49.)

Eri teorioissa esitellään vaihtelevia mielipiteitä pedagogisen johtamisen erottamisesta muista koulunjohtamisen osa-alueista. af Ursin (2012, 82) erottaa pedagogiikan osa-alueen hallinnosta toteamalla, että sen tehtävänä on opetustoiminnan järjestäminen, valvominen ja ohjaaminen. Lonkilan (1990) puolestaan toteaa, ettei varsinaista rajausta voi tehdä, sillä päätökset limittyvät voimakkaasti toisiinsa. Kyllönen (2011, 76) on samoilla linjoilla ja jatkaa, että hallinnolliset ratkaisut ovat osa pedagogista johtamista, joka on itsessään hyvin laaja-alainen käsite. Teoriat kuitenkin korostavat, että tehdyt hallinnollisetkin päätökset näkyvät aikanaan oppimistuloksissa. Kaiken päätöksenteon taustalla tulee kuitenkin olla ajatus siitä, että oppiminen ja sen mahdollistaminen ovat koulunjohtamisen keskiössä.

Vahervan tutkimuksessa (1984) selvitettiin perinpohjaisesti sitä, mitä rehtoreiden työaika pitää sisällään. Jo kahdeksankymmentäluvulla tutkimus eritteli koulunjohtamisen keskeisiksi osa-alueiksi taloudelliset ja hallinnolliset tehtävät, pedagogisen johtamisen sekä henkilöstösuhteiden hoitamiseen. Myöhemmissä tutkimuksissa näkemystä on vahvistettu ja mukaan lisätty rehtorin opetustyön osa-alue (Lonkila, 1990). Mäkelän tutkimuksessa (2007) selvisi, että vuosituhannen vaihtumisesta huolimatta suurin keskittyminen oli edelleen hallinnon, henkilöstöjohtamisen sekä opetuksen järjestämiseen liittyvien tehtävien parissa. (Mäkelä, 2007, 131). Maailma ja johtaminen ovat uudella vuosituhannella muuttuneet, mutta

amat osa-alueet ovat edelleen keskeisiä työllistäjiä rehtoreiden toimenkuvassa (Alava ym., 2021, 119).

Perinteisten rehtorin tehtäväkenttään kuuluvien tehtävien lisäksi toimenkuvaan on tullut uusia ulottuvuuksia. Yhteiskunnalliset muutokset sekä vallalla olevat suuntaukset ovat synnyttäneet tarvetta uudelle osaamiselle, jota pyritään tuottamaan koulutuksen kehittämisen keinoin. Pedagoginen johtaminen on jaettua johtamista, jossa oppilaitoksen oppilaat sekä henkilökunta sujuvassa vuorovaikutuksessa pyrkivät kehittämään koulun toimintaa ja tehostamaan oppimista. (Jalkanen, 2020, 47–48.) Jaetusta johtamisesta onkin tullut suomalaisen koulujohtamisen keskeisimpiä ideologisia kysymyksiä. Ideologialla tarkoitetaan tässä aiheyhteydessä kysymystä siitä, jaetaanko kouluissa johtajuutta vai tehtäviä. Rehtori on kuitenkin loppujen lopuksi vastuussa toiminnasta ja on syytä huomioida, että rehtorien työtaakka ja vastuu on suurta yhden ihmisen kannettavaksi. Työmäärää voidaan jakaa apulaisrehtorin ja koulusihteerin kanssa, mutta tavat vaihtelevat hyvin pitkälti koulujen ja sen henkilöstön puitteissa. Johtajuuden ja vastuun jakaminen on lähes välttämätöntä nykyisessä monimuotoisessa koululaitoksessa paitsi arjen sujuvuuden kannalta, mutta etenkin koulun kehittämistä mietittäessä. (Pokka, 2014, 98.)

Rehtorien tietoisuus pedagogisesta johtamisesta ja sen merkityksestä on kasvanut edellisinä vuosikymmeninä. Rehtorien koulutuksessa korostui pitkään hallinnolliset ja taloudelliset osa-alueet. Rehtorit kuitenkin kokevat, että pedagoginen johtaminen on haastavaa, joten koulutuksessa on otettava huomioon myös tämä ulottuvuus. (Pesonen, 2009, 36.) Suomalaisessa koululaitoksessa johtamisen portaat ovat selkeät, sillä välijohto puuttuu kokonaan. Kaksiportainen malli nopeuttaa ja sujuvoittaa päätöksentekoa, mutta samalla korostaa rehtorin vastuuta sekä rehtorin ja opettajan välisen yhteistyön merkitystä. Yhdessä tehdyt pedagogiset ratkaisut vaikuttavat suoraan oppimistuloksiin. Rehtorin on niin ikään kyettävä näkemään yhteiskunnalliset suuntaukset ja pystyttävä hahmottamaan tehtyjen päätösten vaikutuksia pitkällä aikavälillä. (Pesonen, 2009, 36; Rajakaltio, 2012, 106.)

Ahosen (2008) väitöskirjatutkimuksessa selvitettiin rehtorien käsityksiä johtamisesta ja johtajaidentiteetistä. Tutkimuksessa johtajaidentiteetti sisälsi myös opettajaidentiteetin, sillä suurin osa rehtoreista on pohjakoulutukseltaan opettajia. Tämä kahden identiteetin yhdistelmä tuo koulujohtamiseen monipuolisuutta, sillä opettajuus tuo koulun johtamiseen yhteiskunnallisten tarpeiden, kasvatuksen ja opetuksen arvomaailman perinteisen hallinnollisen johtamisen rinnalle. Rehtoriuden ja koulun johtamisen rehtorit näkevät usein

puolustustaistelijan, kuuntelijan ja työn tekemisen mahdollistajina. Rehtorit myös kokivat olevansa erilaisten odotusten välisessä jännitteessä johtaessaan koulua. (Ahonen, 2008, 168–169.)

### **3 Pedagoginen johtaminen osana koulun johtamista**

Pedagoginen johtaminen tulee liittää sitä ympäröivään kasvatus- ja koulutusinstituutioon. Eri kasvatus- ja koulutusinstituutiolla onkin oma näkemys pedagogisesta johtamisesta ja sen toteuttamisesta. Tässä tutkimuksessa käsitellään pedagogista johtamista perusopetuksen alasteen rehtoreiden näkökulmasta. Aluksi esitellään peruskoulun toimintaa ohjaavaa lainsäädäntöä, jonka jälkeen siirytään koulujohtamisen erityispiirteisiin ja pedagogiseen johtamiseen perusopetuksessa. Lopuksi käsitellään pedagogiseen johtamiseen liitettäviä haasteita koulussa sekä suomalaista peruskoulua.

#### **3.1 Koulua ohjaava lainsäädäntö**

Koulu on aina sidottuna sitä ympäröivään yhteiskuntaan, jolloin sen toimintaa ohjaavat valtion säätämät lait ja asetukset. Suomalaista peruskoulua ohjaa perusopetuslaki, joka toimii yhdessä opetussuunnitelmien kanssa perusopetuksen pohjana. Perusopetuslailla varmistetaan toiminnan laillisuus ja rehtorin onkin tärkeää ymmärtää näitä lakeja, jotta koulun toiminta säilyttää laillisuutensa ja pysyy sille asetetuissa tavoitteissa.

Perusopetuksen toimintaa ohjaa perusopetuslaki ja sitä tarkentavat asetukset (Kettunen, 2007, 68). Perusopetuslaki sisältää säädökset perusopetuksesta, oppivelvollisuudesta, esiopetuksesta, lisäopetuksesta perusopetuksen suorittaneille, maahanmuuttajille järjestettävästä valmistavasta opetuksesta sekä aamu- ja iltapäivätoiminnasta. Perusopetuslaissa eritellään myös opetuksen tavoitteet sekä opetuksen järjestämisen perusteet. (Perusopetuslaki, 628/1998.) Opetuksen tavoitteilla luodaan koulun toiminnan ydin (Kettunen, 2007, 68). Näillä tavoitteilla pyritään kasvattamaan oppilaiden kykyä toimia uusissa tilanteissa ja opettaa elämässä tarvittavia tietoja ja taitoja. (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, 42). Perusopetuslaissa on määritelty, kuinka jokaisen koulun toimintaa ohjaa rehtori, joka on myös vastuussa opetuksen järjestämisestä koulussaan. Kouluilla voi kuitenkin olla tarvittaessa yhteinen rehtori, sillä nykyinen lainsäädäntö ei rajoita sitä, vaan asia on jätetty koulutusta järjestävän tahon, eli yleensä kunnan, päätettäväksi. Kunnissa tulee kuitenkin varmistaa, ettei yhdellä rehtorilla ole liian monta koulua johdettavanaan, jotta koulun asianmukainen johtaminen on mahdollista, ja että rehtori voi oikeasti hoitaa koulun työntekijöiden ja oppilaiden asioita. (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, 279.)

Rehtorilla on työssään paljon tilanteita, joissa hänellä tulee olla vahva juridiikan ja lainmukaisten päätöksenteon tuntemus. Tämä oikeustietoisuus on välttämätöntä, jotta rehtori kykenee tekemään lain- ja oikeudenmukaisia päätöksiä. Koulun arjessa voi tulla vastaan tilanteita, joissa oikeudenmukaisuus ja lainmukaisuus joutuvat vastakkain, mikä haastaa rehtorin osaamista. Tällaisissa tilanteissa rehtorin tulee aina pyrkiä lainmukaiseen päätöksentekoon, vaikka se olisikin omaa arvomaailmaa vastaan. Tällä vältetään ongelmia tulevaisuudessa, joita ei pahimmillaan voida enää oikeudenmukaisesti ratkaista. (Pokka, 2014, 23–24.)

Perusopetuksen järjestäminen on kuntien vastuulla. Suomesta löytyy myös muutamia yksityiskouluja, jotka painottuvat tiettyihin aatteisiin tai filosofian suuntauksiin. Lisäksi Suomessa toimii valtion järjestämiä erityiskouluja tai opettajainkoulutukseen käytettäviä harjoituskouluja. (Kettunen, 2007, 68–69.) Kunnan vastuulla on järjestää perusopetusta kaikille perusopetusikäisille alueellaan, eikä siitä voi poiketa missään tapauksessa. Oppivelvollisuus alkaa syyslukukautena, jolloin oppilas täyttää seitsemän vuotta, ellei lapsen oppivelvollisuutta ole pidennetty tai perusopetuksen aloitusta lykätty. Perusopetuksen, esiopetuksen, lisäopetuksen ja perusopetuksen valmistava opetus on aina julkista, mikä tarkoittaa, että jokaisella on oikeus seurata opetusta koulussa. (Arajärvi & Aalto-Setälä, 2004, 29.)

### **3.2 Koulun johtamisen erityispiirteet**

Koulu on poikkeuksellinen organisaatio, jolla on erityisiä tehtäviä lasten sivistyksen ja kasvatuksen saralla. Kuten muutkin organisaatiot, koulukin tarvitsee johtamista. Koulun johtaminen on pääsääntöisesti rehtorin tai koulunjohtajan tehtävä. Koulujen toimintaympäristöt ovat hyvin erilaisia, mikä määrittelee koulun johtajan tehtäviä koulu- ja kuntatasolla. (Lehkonen, 2009, 32.) Sergiovanni (1999) ja Their (1994) katsovat, että johtamiseen vaikuttavat aina sen ympäristön ominaispiirteet. Koulu ei siis eroa muista toimialoista sen perusteella, että sillä on tiettyjä vain sen toiminnan kannalta merkityksellisiä osa-alueita. Koulu on tietynlainen instituutio, joka toimii omalla uniikilla tavallaan. Esimerkiksi koulun yhteiskunnallinen asema ja siihen vaikuttavat suuntaukset ohjaavat koulua montaa muuta instituutiota voimakkaammin. (Their, 1994, 16; Sergiovanni, 1999, 2.) Kasvatuksella on moraalinen ja sivistyksellinen luonne, joka erottaa koulutuksen järjestäjiä muista instituutioista. Oppilaitosten toimintaa ohjailevat toiminnan arvot ja perusteet, jotka pyrkivät luomaan yhteiskunnan toiminnalle perustaa. Hodgkinsonin (1991) mukaan näiden perusteiden

mukaisesti koulunjohtamisen tulisi olla koulun toiminnan tavoitteiden kaltaista. (afUrsin, 2012, 86; Hodgkinson, 1991, 15, 26–27.)

Erot koulun johtamisen ja elinkeinoelämän johtamisen välillä rakentuvat nimenomaan kouluinstituution erityisen kasvatustehtävän pohjalta. Yksi koulun perustehtävistä on yhteiskunnallisesti valvutuneiden lasten kasvun ja kehityksen tukeminen (Kurki, 1993, 23; Opetushallitus, 2014, 18). Suurin osa rehtoreista on noussut virkaansa opetustyön kautta, joten he hallitsevat kasvatusalalan ominaispiirteet. Yhtälöstä tekee haastavan se, ettei johtamisen tai hallinnon osa-alueet ole välttämättä tuttuja kaikille koulun johtajille. (Räty & Räty, 2000, 10.) Koulu on oppiva ja jatkuvasti kehittyvä yhteisö, jossa rehtori vastaa oppimisen kehittämisestä, henkilöstön tukemisesta, uudistusten vetämisestä sekä uusien ideoiden ja ajatusten luomisesta. Rehtorin tulee lisäksi hallita päivittäisten asioiden hoitaminen, johtaa instituution kokonaisuutta sekä huolehtia yhteistyöverkostoista. Tärkeitä taitoja koulun johtamisessa ovat organisointikyky, strateginen osaaminen ja resurssien kohdentaminen. (Räty & Räty, 2000, 142–144, 192.)

Yhteiskunnan suuntaukset näkyvät koulun ympärillä käytävissä diskursseissa sekä koulun johtamista ohjaavissa näkemyksissä. Koulun johtamisesta on tullut yhä julkisempaa ja asiakaslähtoisempää, joka ilmenee esimerkiksi tehokkuuden korostamisena sekä taloudellisenä tulospaineenä. Suuntaus synnyttää ristiriitoja, sillä koulun periaatteiden tulisi olla arvoperustaisia, eikä taloudellisten seikkojen määrittelemiä. Tehokkuuden myötä koulujen toimintaa on alettu tarkemmin seuraamaan erilaisten seurantajärjestelmien avulla. (Rajakaltio, 2012, 106.) Karikoski (2009) toteaa kuitenkin, että yritysmaailman ja koulunjohtamisen vastakkainasettelua ja suoraa vertailua kannattaa välttää, sillä ne sisältävät toisiaan täydentäviä osa-alueita, jotka taitavan johtajan tulisi hallita (Karikoski, 2009, 28).

Koulun johtamisella ja muulla yritysjohtamisella on paljon samoja piirteitä. Voidaan kuitenkin ajatella, että nimenomaan pedagoginen johtaminen on osa-alue, joka vahvimmin ilmentää koulun johtamisen erityistä luonnetta. Mäkelä (2007) toteaa olevansa Fullanin (2005) kanssa samaa mieltä siitä, että liike-elämän johtamisen ja koulunjohtamisen menestyksen reseptit ovat samansuuntaisia ja nojaavat samoihin ydinkohtiin. Esimerkkeinä Mäkelä mainitsee yhtenäisyyden muodostamisen, moraalisen päämäärän sekä muutosprosessien ymmärtämisen. (Fullan, 2005, Mäkelä, 2007, 63–64 mukaan.)



### 3.3 Pedagoginen johtaminen koulukontekstissa

Pedagoginen johtaminen on olennainen osa koulun johtamiskulttuuria ja toimintaympäristöä. Käsitteen määrittäminen ei kuitenkaan riitä kytkemään sen merkitystä koulun käytännön toimintamalleihin. Tässä kappaleessa pyritään avaamaan pedagogista johtamista koulun toiminnassa käytännön tasolla. Aluksi käytännön toimintaa avataan opetussuunnitelmien johtamistyön kautta, jonka jälkeen tarkastellaan koulun toimijoiden hyvinvoinnin tukemista. Lopuksi esitellään koulun johtamisen vastuun jakamisen malleja, joilla pyritään jakamaan rehtorin työtaakkaa.

Koulu tai oppilaitos on tulosvastuullinen kasvatusyksikkö, jonka johtajana rehtori toimii. Rehtori vastaa koulun toiminnasta ja sen laadusta. (Kettunen, 2007, 153.) Rehtori joutuu työssään kohtaamaan hyvinkin monipuolisia haasteita, minkä takia rehtoreilta vaaditaan entistä laajempaa osaamista nyt sekä tulevaisuudessa. Teknologian kehitys, työelämän ja yhteiskunnan muutokset, kansainvälistyminen sekä arvomaailman muutokset velvoittavat koulua mukautumaan vallitsevaan ympäristöönsä ja rehtorilla tulee olla kyky ajaa yksikköään tämän muutoksen mukaisesti. Rehtori kohtaa työssään paljon opetushallinnon, taloushallinnon, koulutuslainsäädännön sekä henkilöstöjohtamisen tehtäviä, joihin hänellä tulee olla kyky vastata ja luoda ratkaisuja. (Risku & Alava, 2021, 16.)

Johtaminen voidaan nähdä opetussuunnitelman kehittämis- ja johtamistyönä. Opetussuunnitelman roolia suomalaisessa peruskoulussa pidetään yleisesti merkittävänä ja sekä kansalliset että paikalliset opetussuunnitelmat sitovat opetuksen järjestäjiä. Opetussuunnitelmiä pyritään kehittämään jatkuvasti palvelemaan opetuksen järjestäjän ja siihen osallistuvien tarpeita. Samalla opetussuunnitelmaa pyritään uudistamaan kokonaisvaltaisesti noin kymmenen vuoden välein, jotta koulun toiminta vastaisi paremmin sitä ympäröivän yhteiskunnan ja toimintaympäristön tarpeita. (Holappa & Kola-Torvinen, 2021, 46–47.) Pedagogisen johtajuuden vaikutus oppilaitosten kehityksessä on merkittävä. Pitkäkestoisilla hankkeilla on havaittu olevan positiivista vaikutusta esimerkiksi oppilaiden oppimistuloksiin sekä rehtorien johtamistaitoihin. Tuloksia saatiin aikaan, kun kehitysprosessiin osallistuivat kaikki koulun toimihenkilöt ja muutosta ajettiin järjestelmällisesti. (Alava ym., 2021, 133.)

Opetussuunnitelmatyö voidaan nähdä monitasoisena johtamisena, jota johdetaan kansallisesti, kunnallisesti ja myös paikallisesti. Ylimmällä tasolla on valtakunnallinen opetussuunnitelma ja sitä ohjaavat poliittiset ja viranhaltijat organisaatiot, jotka luovat valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet. Nämä perusteet ohjaavat taas kunnallisia sivistystoimia ja

heidän työtään paikallisista opetussuunnitelmista, jotka kunnat sivistystoimineen luovuttavat kouluille, joissa muokataan koulukohtaiset opetussuunnitelmat, jotka palvelevat koulun omia tarpeita. Rehtori on koulunsa johtajana vastuussa opetussuunnitelman kehittämis- ja johtamistyöstä. Rehtori joutuu kuuntelemaan opettajiaan, oppilaitaan ja muita sidosryhmiä, jotka antavat rehtorille palautetta opetuksen ja opetussuunnitelman toteutuksesta koulussa. Saatu palaute vaikuttaa kunnalliseen sekä kansalliseen päätöksentekoon tulevien opetussuunnitelmien kautta. (Holappa & Kola-Torvinen, 2021, 55–56.) Opetussuunnitelmatyötä varten kunnilla on erikseen palkattuja sivistysjohtajia, jotka auttavat rehtoreita tuomaan kouluissa esiin nostettuja tarpeita kunnalliseen ja kansalliseen opetussuunnitelman ja opetuksen kehittämiseen. Sivistysjohtajat toimivat nivelinä koulujen ja kuntien välissä ja näin ollen pyrkivät helpottamaan rehtorien ja koulujen johtamistyötä. He myös pyrkivät auttamaan paikallisia kouluja toteuttamaan kunnallisia ja valtakunnallisia opetussuunnitelmia. (Rinkinen, 2021, 66–67.)

Rehtorilla on vastuu koulun viestinnästä ja vastaa myös, että opettajilla on tarpeeksi tietoa, taitoa, tukea ja ohjausta koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön. Rehtorit eivät välttämättä hoida kaikkea koulun ja kodin välistä tiedotusta ja yhteistyötä itse, mutta ovat aina vastuussa viestinnästä ja sujuvasta yhteistyöstä. Rehtorilla on myös velvollisuus vierailla vanhempainilloissa ja vastata siellä vanhempien kysymyksiin ja huolenaiheisiin. Hänellä on myös velvollisuus viestiä yksittäisten perheiden kanssa erityisopetusjärjestelyissä, kiusaamistapauksissa, väkivaltatapauksissa ja tapaturmien selvityksessä. Hän voi lisäksi vielä auttaa opettajia löytämään ratkaisuja vanhempien ja oppilashuoltoryhmän kanssa eri tilanteissa. (Karhuniemi, 2013, 95–101.)

Koulun toiminnan tulisi lisätä oppilaiden ja opettajien yhteisöllisyyttä. Opetussuunnitelmien lisäksi koulun toimintaa ohjaa tietty arvomaailma, jolla lähestytään koulun tavoitetta kasvattaa ja opettaa. Arvomaailmaa ohjaavat koulua koskevat lait, määräykset ja opetussuunnitelmat, sekä siellä toimivien osapuolten, kuten rehtorin, henkilöstön, oppilaiden ja heidän vanhempiansa toiminta. Arvomaailma muotoutuu näiden tekijöiden summana. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 74.) Näiden arvojen pohjalta myös rakentuu koulun toimintakulttuuri, jossa määritetään koulun perustehtävä, perustehtävää ohjaavat rakenteet ja vuorovaikutuksen luonne, jolla toimintaa arvioidaan ja kehitetään. Perustehtävä rakentuu usein työyhteisön sisällä ja sillä pyritään luomaan jokaiselle työyhteisön jäsenelle merkitys, miksi työtä tehdään ja mihin sillä pyritään. Sen ympärille luodaan rakenteet, jotka ohjaavat perustehtävän toteutumista ja ne ovat yleensä konkreettisia keinoja, tapahtumia ja muotoja, joilla pyritään saavuttamaan

arvomaailman ja perustehtävän mukaiset tavoitteet. Tätä toimintaa ohjataan vuorovaikutuksessa työyhteisön sisällä. Vuorovaikutus käsittää työyhteisön hyvinvoinnin, ihmissuhteet ja ilmapiirin, joiden merkitystä onnistuneelle toimintakulttuurille ei voi korostaa liikaa. Rehtori onkin työssään usean haasteen edessä, kun hänen tulee pyrkiä järjestää aikaa, jotta toimintakulttuuri pystytään yhdessä luomaan ja hallinnoimaan. Samalla hänen tulee ylläpitää vuorovaikutusta ja sitä tukevia elementtejä. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 94–95.)

Toimintakulttuuri luo koulusta kasvatusyhteisön, jolle rakentuu koulukohtainen identiteetti, jolla on itse määritelty tavoite ja jota tulee arvioida jatkuvasti yhdessä koulun arvomaailmaa luovien tekijöiden kanssa (Raina, 2012, 106). Koulun toimintakulttuurin johtaminen voidaan nähdä rehtorin näkyvää johtamista syvempänä osa-alueena, jossa korostetaan yhteisön hyväksi tehtyjen toimenpiteiden merkitystä. Tämä näkemys korostaa ajatusta, jossa toimenpiteiden tulosta tärkeämpää on se, miksi jotain tehdään ja mitä sillä pyritään saamaan aikaan. Toisin sanoen pedagogisen johtajan on kyettävä löytämään asioiden symboliset merkitykset ja kyettävä tuomaan esille niiden hyvät puolet, vaikka itse tapahtuma ei olisi merkittävä. (Lahtero & Laasonen, 2021, 215–216.)

Koulun johtaminen on myös sen käyttäjien hyvinvoinnin tukemisen johtamista. Tällä tarkoitetaan koulujen merkitystä oppilaidensa hyvinvoinnin tukemisena ja kuinka koulun johtaminen tulisi myös nähdä hyvinvointityönä ja pyrkimyksenä luoda hyvinvoiva kouluyhteisö. Tähän koulu ei kuitenkaan kykene itsenäisenä organisaationa, vaan hyvinvointia rakentaessa korostuu koulun osallisuus moniammatillisessa yhteistyössä koulua ympäröivien ja sen toimintaa tukevien organisaatioiden välillä. (Leinonen, Nurmi, Turunen, Lantela & Norvapalo, 2021, 100–101.) Tätä yhteistyötä varten tarvitaan erilaisia foorumeita, joissa oppilaat, opettajat, rehtorit ja eri kokonaisvaltaista hyvinvointia tai sen tiettyjä osa-alueita parantavat instituutiot voivat yhdessä luoda järjestelmiä sekä toimintamalleja, joiden avulla kohennetaan oppilaiden hyvinvointia. Koulutusjohtaminen toimii osana tätä prosessia ja rehtori pyrkii ohjaamaan näitä foorumeita, jotta oppilaat saavat avukseen moniammatillisen yhteistyön työkaluja ja jotta kaikki osapuolet saavat tekemästään työstä kokemuksia toiminnan tuomasta lisäarvosta kaikille osallisille. (Leinonen ym., 2021, 111.) Pedagogisena johtajana rehtorin tuleekin varmistaa koulunsa perustehtävän toteutuminen eli jokaisen käyttäjän oppiminen. Tämä vaatii rehtorilta opettajien osaamisen ja oppimisen johtamista ja heidän päivittäisen työskentelynsä tukemista. Samalla he pyrkivät yhteistyössä kehittämään koulua ja luomaan positiivista ja oppimista tukevaa kulttuuria. (Lahtero & Laasonen, 2021, 207.)

Oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen lisäksi rehtorin tulee pyrkiä työssään ylläpitämään työyhteisönsä hyvinvointia. Työpaikan johtamisella on suora merkitys työyhteisön hyvinvoinnille ja työssä viihtymiselle (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, 17). Opettajan työn sosiaalinen tuki on merkittävä osa työhyvinvointia ja stressin hallintaa ja rehtorin myönteinen suhtautuminen ja arvostus henkilöstöään kohtaan tukee heidän työhyvinvointiaan. (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, 15.) Myös työyhteisön yhteisöllisyyden tunne lisää merkittävästi työtyytyväisyyttä ja vähentää stressiä (Pahkin, Vanhala & Lindström, 2007, 19). Koulun johtamisen tuleekin tukea työhyvinvointia ja erityisesti ennaltaehkäistä työpahoinvointia esimerkiksi pitämällä opettajien työmäärä ja -stressi kohtuullisena. Tämä onnistuu rehtoreilta lisäämällä täydennyskoulutuksia, työnohjauksia, kehityskeskusteluja sekä muuta työkykyä ylläpitävää toimintaa. Lisäksi rehtorin tulee huolehtia, että opettajan työn panostukset ja niiden vastineet ovat tasapainossa. Työn vaatimukset eivät saa nousta liian korkealle ja niistä saatavat vastineet tulee olla tarpeeksi palkitsevia tehdystä työstä. (Ommismaa, 2010, 29.)

Jatkuvan vuorovaikutuksen ja moniammatillisen yhteistyön vuoksi tiimimuotoinen työskentely on lisääntynyt useissa eri ympäristöissä. Erilaiset projektit ovat usein tiimivetoisia ja koulumaailmassakin yhdessä tekeminen on lisääntynyt luokka-asteesta tai ammattiasemasta riippumatta. (Jalkanen, 2020, 19.) Tiimi voidaan määritellä pieneksi joukoksi ihmisiä, joilla on toisiaan täydentäviä taitoja, joiden avulla he tuovat omaa osaamistaan yhteiseen tavoitteeseen ja jotka ovat yhteisvastuusta suorituksistaan (Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos, 2009, 82). Tiimityöskentelyssä johtaminen eroaa perinteisestä johtaja – alainen asetelmasta, sillä yksittäisen tiimiläisen rooli on suurempi ja vastuu onnistumisesta on enemmän jokaisen jäsenen harteilla, vaikka lopullinen vastuu on toki aina tiimin vetäjällä, eli johtajalla. Kyseinen asetelma vaatii organisaation johtajuuden pohtimista ja osa-alueiden tarkastelua, mikä korostaa pedagogisen johtajuuden laaja-alaista luonnetta. (Jalkanen, 2020, 19.) Koulunjohtajan vastuulla on koululaitoksen toiminnan kehittyminen sekä eteen tulevien haasteiden selittäminen. Yhdelle ihmiselle taakka on suuri. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan koko henkilöstön osallistamista yhteisten tavoitteiden asettamiseen sekä niiden saavuttamiseen. Se pyrkii hyödyntämään yhteisön eri yksilöiden vahvuuksia ja kulttuurillisia piirteitä. Oppivalle organisaatiolle oleellista on yksilön kyky johtaa itseään ja selvittää eteen tulevista haasteista. (Kolho & Ylitervo, 2021, 141.)

### 3.4 Pedagogisen johtamisen haasteet koulukontekstissa

Useat tutkimukset ovat tuoneet esille tulevaisuuden koulunjohtamisen haasteita, jotka liittyivät ennen kaikkea pedagogisen johtamisen toteutumiseen. (Karikoski 2009, 71; Isosomppi, 1996, 22.) Isosomppi (1996) toteaa, että rehtorin opetusvelvollisuutta keventämällä ja kanslia-avun lisäämisellä vapautuisi aikaa koulun johtamisen haasteisiin, joita jatkuvaa kehitystä vaativa koulumaailma nostattaa (Isosomppi, 1996, 149–151).

Rehtori on koulutukseltaan opettaja, jolla saattaa olla opetusvelvoitteita johtamistyönsä ohella, mikä entisestään asettaa haasteita johtamistyön organisoinnille (Pokka, 2014, 47). Rehtorin opettajataustaisuus on rehtorin kelpoisuusvaatimus ja järjestelmää pidetään yleisesti hyvänä, mutta tämä kuitenkin tarkoittaa esimiehen roolin kannalta sitä, että lähiesimiehellä on aina samankaltainen koulutus, kuin alaisillaan, joka voi haastaa johtamistyön onnistumista (Kettunen, 2007, 153). Rehtorin työ on myös usein kuormittavaa, vaikka rehtorilla ei olisikaan opetusvelvollisuutta. Useat rehtorit kokevat vastuuden ja velvollisuuksien määrän kasvaneen heidän kantokykynsä yläpuolelle, jolloin työn kuormittavuus, huolet, velvollisuudet vastuun kantamisesta ja työhön käytettävä aika on syönyt rehtorien työhyvinvointia liikaa. (Kettunen, 2007, 154.)

Rehtorin työn rooliepäselvyydet voivat hankaloittaa koulun johtamista. Rehtorilla on useita eri rooleja työssään, kuten työnantajan ja työntekijän rooli. Hänellä on myös hallinnollisen, strategisen ja pedagogisen johtamisen rooli, jonka vuoksi rehtori saa eri sidosryhmien kautta erilaisia toiveita ja odotuksia, jotka voivat olla keskenään ristiriidassa. Näiden odotusten ristiriitainen kohtaaminen sitoo rehtorin psyykkisiä voimavaroja ja tuottaa ahdistusta. (Vuohijoki, 2007, 176.) Rehtori on myös vastuussa kaikesta koulussaan. Harvassa muussa työtehtävässä voidaan määrittää näin suurta vastuuta yhdelle henkilölle. (Pokka, 2014, 53.) Rehtorit kokevat, etteivät he edusta työnantajia, mutteivat myöskään koulun työntekijöitä, mikä luo ristiriitoja. Tällaisten rooliepäselvyyksien ratkaisu on tärkeää työyhteisössä, koska ne sitovat rehtorit paremmin työhönsä ja vähentävät heidän työnsä epäselvyyksistä johtuvaa kuormaa. (Vuohijoki, 2007, 178.)

Koulun johtamiseen liittyy myös paljon erilaisten muuttujien johtamista ja rehtorilla tulee olla kyky reagoida nopeastikin eri tilanteisiin. Työntekijöiden vaihtuvuus, sairastelu, erimielisyydet ja muut vastaavat tekijät voivat olla mahdottomia ennustaa, mutta niiden tullessa vastaan on reagoitava nopeasti, jotta työskentely koulussa säilyy laadukkaana. (Davies & Ellison, 1997, 95–96.) Koulun johtamisessa tulee ymmärtää, että yllättävät muutokset koulun arjessa ovat

luonnollisia, eikä koulunjohtaja voi kontrolloida niitä. Rehtorin tuleekin hyväksyä, että hänellä ei voi olla kontrollia joka tilanteessa, vaan hänen tulee henkilöstönsä kanssa pystyä adaptoitumaan koulun sattumanvaraisuuteen. (Davies & Ellison, 1997, 115.) Koulussa eteen tulevat ongelmat ovat usein monimutkaisia ja monisyisiä, eikä itse ongelma katoa yksittäisten tapausten järjestymisestä huolimatta. Oiva esimerkki on kiusaaminen, joka on luonteeltaan jatkuva ja järjestelmällistä, eikä pääty, vaikka jokin tietty konflikti saataisiin ratkaistua. (Korva ym. 2021, 223.) Koulun arjessa ilmeneviin ongelmiin on tartuttava perinpohjaisesti. Asioiden laaja selvittäminen ja kaikkien koulun toimintaan osallistuvien ryhmien kuuleminen on kehitystyössä oleellista. Lopullinen päätösvalta on rehtorilla, mutta keskustelu ja yhteinen päämäärä ongelmien ratkomiseksi on essentiaalista ongelmien juurisyiden löytämiseksi ja ratkaisemiseksi. Yksin tehdyt nopeat päätökset eivät edellä mainittujen syiden varjolla ole kauaskantoinen tapa hoitaa peruskoulun haasteita. (Korva ym. 2021, 229–230.)

Jalkanen (2020) nostaa esille näkökulman, joka toimii organisaatioiden kehittämisen perustana. Haasteet ja ongelmat todetaan usein yhteen ääneen ja ne osataan kenties tunnistaa ja eritellä. Oleellista on pohtia, miten asioiden halutaan tulevaisuudessa olevan ja millaisia tekoja lopputulokseen pääseminen vaatii. Sen jälkeen tarvitaan johtajuutta, jotta pyörät saadaan pyörimään oikeaan suuntaan ja luodaan jatkuvasti kehittyvä toimintapa, joka pitää suunnan oikeana. Pedagoginen johtaminen on muutoksen johtamista, jossa jatkuvasti vaihtuviin olosuhteisiin pyritään löytämään kouluorganisaatiota eniten hyödyttäviä uudistuksia (Jalkanen, 2020, 13–14, 20.)

Rehtorin tärkein tehtävä on toimia koulunsa pedagogisena johtajana, mutta työssään hänen täytyy ymmärtää resurssiensa rajallisuus. Rehtoria auttaa työssään yleensä apulais- tai vararehtori ja koulusihteeri. Tämän takia rehtorin tulee työssään pyrkiä jakamaan johtajuuttaan, tarpeen vaatiessa, jolloin moniammatillisen yhteistyön avulla voidaan löytää koululle parhaat pedagogiset ratkaisut. (Pokka, 2014, 47.) Koulutusorganisaation johtaminen tulisikin nähdä tiimityöskentelynä, jossa oppimistuloksia arvioidaan moniammatillisessa yhteistyössä, niin yksilö- kuin koulutasollakin. Tällainen tiimi pyritään rakentamaan niin, että siinä hyödynnetään eri koulutustaustoista tulevien henkilöiden osaamista ja näin ollen täydennetään muiden osaamista. Tällaisten tiimien johtamisella ja organisoinnilla pyritään etsimään kouluorganisaation puutteita ja kehittämään niitä niin, että oppimistulokset ja työskentelymallit koulussa paranevat. (Halenius-Alari, Huhtanen & Paatos, 2009, 82–83.) Tiimijohtamiseen liittyy myös paljon haasteita. Tiimityöskentely vaatii paljon luottamusta tiimiläisten kesken ja jokaisen yksilön kykyyn tuoda lisää tiimiin, jotta tiimin tavoite voi täytyä. Samalla yksilöiden

tulee pystyä samaistumaan tiimin tavoitteeseen ja tiimiin, johon he kuuluvat. Yksilön tulee myös pystyä näkemään tiimin etu omaa etua tärkeämpänä. Nämä tekijät vaativat tiimin johtajalta paljon, jotta mahdolliset tiimin ongelmat vältettäisiin ja tiimin työskentely olisi tehokasta yhteisen tavoitteen saavuttamista. (Juuti, 2001, 304–305.)

### 3.5 Suomalainen peruskoulu

Hyvinvointivaltion kehityksessä koulutuksella on keskeinen asema. Kansan valistaminen ja tietämättömyyden poistaminen olivat edellytyksenä talouden kehitykselle sekä hyvinvoinnin lisääntymiselle kehittyvässä Suomessa sota-aikojen jälkeen. Suomalaisessa koulujärjestelmässä oli tiukka hierarkia ja moniportainen hallintomalli, joka ei mahdollistanut koulutuksen tasa-arvoista ja sujuvaa kehitystä. Tasa-arvo oli keskeinen teema koululaitoksen kehityksessä ja kaikille haluttiin taata maksuton koulutaival taustoista ja sijainnista riippumatta. Rinnakkaiskoulusta siirryttiin yhtenäiskouluun 1960- ja 1970- lukujen taitteessa, jolloin siirryttiin nykyiseen peruskoulujakoon. Samassa uudistuksessa syntyi luokanopettajan ammatti sekä jako ala- ja yläasteisiin. Uudistusten myötä kuntien tehtäväksi jäi kouluverkon luominen koulupiireittäin siten, että oppilasmäärät riittivät elinvoimaisten koulujen ylläpitoon. (Ahonen, 2014; Kovalainen, 2020, 30; Uljens & Ylimäki, 2017, 41–42.) Tämä selittää aiemmin tiheää alakouluverkkoa sekä kyläkoulujen asemaa edellisen vuosituhaten lopulla. 1990- luvulla Suomalainen ylhäältä määritelty koulujohtaminen vapautui ja koulutuksen suunnittelu ja toteutus siirtyivät enenevässä määrin paikallisten päättäjien tasolle. Tämä toi kunnille ja yksittäisille kouluille vapautta ja vastuuta opetuksen järjestämisestä. Järjestelmän portaiden karsiminen on siirtänyt painolastia yksittäisten koulujohtajien harteille. (Karikoski, 2009, 55–56.)

Opetushallituksen selvityksessä (2020) tarkasteltiin koulujen määrää ja kokoa. Tuloksista selvisi, että suomalainen peruskouluverkko harvenee kovaa vauhtia. Vuonna 2018 Suomessa oli noin 2300 koululaitosta, kun niitä vielä vuonna 2000 oli noin 4000. Keskimääräinen oppilasmäärä on kasvanut 145 oppilaasta 236 oppilaaseen. Pienestä koulusta puhutaan silloin, kun oppilasmäärä on alle 50. Vuonna 2000 pienien koulujen osuus Suomen kouluista oli 40%, vuonna 2018 enää 20%. Käänteisesti suuret yhtenäiskoulut ovat yleistyneet ja niiden oppilasmäärät kasvaneet. (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020, 36–37.)

Yhtenäisen perusopetus käsittää kansallisen lakien ja säädösten mukaisen kokonaisuuden, jossa noudatetaan yhteisiä opetussuunnitelmia ja samansuuntaista opetusta sekä kasvatusta. Tämä

edellyttää yhteisten toimintatapojen vaalimista sekä koulukulttuuria, jonka kivijalkana on yhteisöllisyyttä korostava koulun johtaminen. Yhtenäisestä peruskoulusta voidaan käyttää myös termiä yhtenäiskoulu, jossa kaikki perusasteen vuosiluokat 1.–9. sekä mahdollinen 10. luokka toimivat samassa instituutiossa. Yhtenäiskoulu voi toimia useammassa toimipisteessä, mutta yksiköillä on yhteinen johto. Tällöin puhutaan hallinnollisesti yhtenäisestä peruskoulusta. (Halinen & Pietilä, 2007; Kovalainen, 2020, 33–34.) Opetushallituksen selvityksen (2020) mukaan suurien yhtenäiskoulujen määrä on kasvanut selvästi ja vuonna 2018 Suomessa oli yhdeksän koulua, joissa oppilasmäärä ylitti tuhannen oppilaan rajan (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020, 36–37).

Kouluverkon muutokset aiheuttavat hallinnollisia haasteita koulujen johtajille. Hallinnossa taloudelliset päätökset ajavat pedagogisten ratkaisujen edelle, mikä saattaa ilmetä oppimista vaikeuttavien ilmiöiden lisääntymisenä. Säästöt ovat keskeinen tekijä kouluverkon muutoksessa. (Halinen & Pietilä, 2007.) Erityisesti kasvavat oppilasmäärät näkyvät ryhmäkokojen suurenemisena, millä voi olla vaikutusta oppimiselle (Hilloskorpi & Niemonen, 2020). Ongelmana voi olla myös kouluympäristöjen ahtauteen ja riittämättömyys kasvavalle oppilasmäärälle. (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020, 34.)

Kouluverkon harveneminen ja keskittyminen isoihin yksiköihin tulee jatkumaan tulevaisuudessa. (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020, 42–45). Koulun johtamisen näkökulmasta tämä edellyttää yhä suurempien kokonaisuuksien ja monimuotoisempien asiakokonaisuuksien hallintaa. Eri kokoisilla kouluilla velvollisuudet opetuksen järjestämisestä ovat samat, mutta toiminta voi olla hyvinkin erilaista. Tässä tutkimuksessa pyritään selvittämään eri kokoisten koululaitosten koulunjohtajilta heidän näkemyksiään pedagogisen johtamisen toteutumisesta omissa kouluinstituutioissaan ja saamaan käsitystä siitä, haastavatko yhä kasvavat koululaitokset rehtoreiden mahdollisuuksia toteuttaa pedagogista johtamista.



## 4 Tutkimuksen toteutus

Tämän pro-gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää suomalaisen peruskoulun rehtoreiden käsityksiä pedagogisesta johtamisesta sekä sen toteutumista kouluissa. Aineiston avulla esiin nousseita kokemuksia ja näkemyksiä peilataan kirjallisuudessa esiteltyyn tietoon pedagogisesta johtamisesta ja luodaan kuvaa siitä, miten pedagoginen johtaminen käytännössä kouluissa ilmenee. Tutkimuksen tavoitteena on kartoittaa pedagogisen johtamisen taakse kätkeytyviä käsityksiä ja niiden yhteyksiä. Haastattelu on luonnollinen tapa kerätä aineistoa, kun vastauksilla pyritään keräämään subjektiivista käsityksiin pohjautuvaa tietoa (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 36).

Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu laadullisin menetelmin. Laadullinen tutkimus etenee prosessinomaisesti, joten aineiston keruun tavat ja analyysimenetelmät voivat vaihdella tutkimuksen aikana. Tutkijan omien tietojen syveneminen ja aineiston keruun aikana esiin nousevat näkökulmat saattavat ohjata uudelleen tutkimuksen tavoitetta ja tutkimuskysymyksiä. (Kiviniemi, 2001, 68–69.) Tutkijan kannalta kvalitatiivinen tutkimus vaatii kärsivällisyyttä ja jatkuvaa tarkastelua saatavilla olevan tiedon sekä jo olemassa olevan tiedon välillä (Eskola, 2001, 133).

### 4.1 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten rehtorit näkevät pedagogisen johtamisen ja kuinka he sitä työssään toteuttavat. Pilottihaastatteluissa huomattiin, kuinka rehtorit näkevät pedagogisen johtamisen eri tavoilla, mikä herätti mielenkiintomme tutkia, kuinka rehtorit itse määrittelisivät pedagogisen johtamisen. Tutkimuksen tarkoituksena on haastatella perusopetuksen rehtoreita ja pyrkiä löytämään yhteneväisyyksiä heidän käsityksestään pedagogisesta johtamisesta. Lisäksi halutaan selvittää, millä keinoilla ja miten rehtorit toteuttavat koulussaan pedagogista johtamista. Haastattelujen avulla rehtorien vastauksista pyritään löytämään yhteneväisyyksiä, joiden avulla voidaan paremmin määritellä pedagogista johtamista nimenomaan suomalaisen peruskoulun näkökulmasta. Tutkimuksen tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mikä on rehtoreiden käsitys pedagogisesta johtamisesta?
2. Miten rehtorit toteuttavat pedagogista johtamista?

3. Miten rehtorit kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa?

#### 4.2 Tutkimuksen metodologinen viitekehys

Yhteiskuntatieteissä ja ihmistieteissä tutkimukset ovat pääsääntöisesti laadullisilla menetelmillä toteutettuja. Osallistuvuus on tärkeä osa laadullista tutkimusta ja laadulliset tutkimusmenetelmät pyrkivät tuomaan esille tutkittavien näkökulmaa ja selvittämään heidän kokemuksiaan tutkittavasta ilmiöstä. (Eskola & Suoranta, 1998, 16; Kiviniemi, 2001, 68.) Tässä tutkimuksessa laadullinen tutkimusote on ilmeinen, sillä aineiston kohderyhmä on spesifi ja tarkka, ja tutkimuksen tavoitteena on selvittää yksittäisten henkilöiden ajatuksia ja näkemyksiä. Tutkimuksen aiheen selkiytyttyä kartoitetaan mahdollisia tutkimusotteita ja lähtökohtia. Prosessi etenee fenomenografian työvaiheiden mukaisesti ja aineiston analyysivaiheessa aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaan, jonka avulla haastattelumateriaalista löytyy ne tekijät, jotka auttavat tutkimuskysymykseen vastaamisessa.

Ihmistieteissä laadullisen tutkimuksen menetelmiin on jatkuvasti tullut lisää variaatiota. Nykyisin katsotaan hyväksyttäväksi erilaisten menetelmien soveltaminen omaan tutkimukseen sopivimmaksi, mutta valinnat on kyettävä riittävän hyvin perustelemaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162.) Tässä tutkimuksessa analyysimenetelmänä päätettiin käyttää aineistolähtöistä sisällönanalyysia, sillä se oli tutkijoille ennestään tuttu.

Fenomenografia on laadullinen tutkimusote, jonka avulla pyritään selvittämään haastateltavien käsityksiä tutkittavasta aiheesta. Tarkoituksena ei ole selvittää ilmiöiden absoluuttisia totuuksia, vaan kiinnostus ohjautuu ihmisten ymmärrykseen, kokemuksiin, arvoihin sekä tapaan tulkita tutkittavaa ilmiötä (Marton & Pong, 2005, 335). Se on tutkimussuuntaus ja lähestymistapa, jossa pyritään löytämään, kuvailemaan, ymmärtämään sekä analysoimaan käsityksiä ja niiden välisiä merkityksiä. Fenomenografia tulee nähdä laajemmin koko tutkimusprosessia ohjaavana suuntauksena, eikä vain analyysimenetelmänä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 162–163; Niikko, 2003.)

Fenomenografian kehittäjänä pidetään yleisesti Ference Martonia, joka kiinnostui 1970-luvulla opiskelijoiden käsityksistä oppimista kohtaan. Ensimmäiset teoriat sekä käsitteen synty ajoittuvat 1970 ja 1980-lukujen taitteeseen. (Järvinen & Järvinen, 2000, 86; Marton, 1988, 141).

Niikon (2003) mukaan fenomenografiassa keskeinen käsitys viittaa ihmisten tapaan kokea tietty todellisuuden ulottuvuus. Käsitys syntyy ihmisen kokemusten jälkeisen reflektoinnin

perusteella. Käsityksen syntyminen on täten prosessi, jossa yksilö pohtii kokemaansa syvällisesti, analysoi sen merkitystä itselleen sekä muodostaa lopulta mielipiteensä kokemastaan. (Niikko, 2003, 26–27.) Tietoteoreettisesti fenomenografiassa todellisuutta ei voida tutkia sellaisenaan, vaan sitä pyritään lähestymään ihmisten kokemusten, sekä ymmärryksen kautta. Tällöin tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä kuvataan epäsuorasti, niin kuin tutkimuksen kohderyhmään kuuluvat henkilöt sen kokevat. (Kettunen, 2022.)

Tätä tutkimusta ohjaa fenomenografinen tutkimusote. Fenomenografia valikoitui sen takia, koska tutkittavana ilmiönä on rehtorien käsitys pedagogisesta johtamisesta, sen käytöstä koulun arjessa ja kuinka he pyrkivät kehittämään kouluun. Nämä ilmiöt ovat hyvin subjektiivisia kokemuksia ja niihin yleensä vaikuttaa erilaiset koulu- ja aluekohtaiset erot, sekä myös rehtorin omat kokemukset ja näkemykset perusopetuksesta. Tämän takia fenomenografinen tutkimusote on luonnollinen, jotta ilmiötämme voidaan käsitellä siihen liittyvien subjektiivisten kokemusten kautta.

### **4.3 Haastattelu aineistonkeruun menetelmänä**

Fenomenografisessa tutkimuksessa perinteisesti tutkijan huomio kiinnittyy johonkin aiheeseen tai käsitykseen, jonka jälkeen tutkija perehtyy siihen ja pyrkii luomaan aiheesta teoreettisen lähtökohdan. Teorian muodostamisen jälkeen aineiston avulla pyritään kartoittamaan ilmiön parissa toimivien henkilöiden käsityksiä yleensä haastattelujen avulla. Lopuksi tutkija luokittelee käsitykset niiden merkitysten perusteella ja nämä erilaiset merkitykset pyritään selittämään kokoamalla niistä merkitysluokkia. (Metsämuuronen, 2000, 23.) Haastattelu on tyypillisin tapa kerätä aineistoa fenomenografisessa tutkimuksessa. Sen vahvuus on erityisesti joustavuus, joka mahdollistaa monipuolisen keskustelun tutkittavan aiheen ympärille. Tutkimukseen osallistuvien ajatusten ja käsitysten kartoittamiseen haastattelu sopii mainiosti ja sen avulla saadaan kyselyä subjektiivisempia vastauksia. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, 85–86.)

Haastattelu voidaan määritellä keskusteluna, jolla on etukäteen asetettu tavoite (Puusa, 2020). Tutkimushaastattelu on monivaiheinen prosessi, jonka työvaiheet etenevät johdonmukaisesti alkaen tutkimusongelmasta ja päättyen tulosten analysointiin sekä johtopäätöksiin. Tärkein prosessia ohjaava tekijä on tutkielman tavoite, sillä se, mitä halutaan selvittää vaikuttaa metodien ja analyysitavan valintaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 62). Tutkimuksen tavoitteena on selvittää käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. On syytä olettaa, että aineistosta nousee monitahoisia näkemyksiä siitä, mitä pedagoginen johtaminen käytännössä tarkoittaa.

Ihmistieteissä tutkimuksessa korostuu osapuolten välinen vuorovaikutus ja kielellisyys. Nämä seikat puoltavat haastattelun käyttöä aineiston keräämisessä, sillä keskustelu tuo usein sisällöltään ja kieleltään rikkaita vastauksia, joiden ryhmittely on etukäteen haastavaa. Haastatteluilla aineistoon saadaan myös ajatuksia suoraan haastateltavalta ja todelliset kokemukset esille paremmin kuin pelkällä kyselyllä. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 35; Puusa, 2020.)

Fenomenografisen tutkimusotteen myötä haastatteluissa haluttiin päästä käsiksi haastateltavien käsityksiin pedagogisesta johtamisesta. Teemahaastattelu, josta käytetään myös termiä puolistrukturoitu haastattelu, on tyypillinen haastattelumenetelmä ihmistieteissä. Puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta vastauskenttien ollessa avoimia voivat haastateltavat vastata kysymyksiin omin sanoin. (Eskola & Suoranta, 1998, 87.) Teemahaastattelussa käsiteltävät aihealueet on määrätty etukäteen. Kysymysten ei kuitenkaan tarvitse olla sanatarkasti samoja kaikille haastateltaville, eikä niiden järjestyksen tarvitse edetä kaavamaisesti samassa järjestyksessä. Haastattelijan on kuitenkin huolehdittava, että määrätyt aihepiirit tulevat käsitellyiksi. Teemahaastattelu jättää tilaa haastateltavan tulkinnalle ja hyödyntää vuorovaikutustilanteessa syntyneitä merkityksiä tutkittavasta aiheesta. (Eskola & Suoranta, 1998, 87; Hirsjärvi & Hurme, 2008, 48.)

Teemahaastattelun aloitetaan aina haastattelun suunnittelusta. Haastattelusuunnitelman ei kuitenkaan tarvitse olla heti valmis, vaan suunnitelma muokkaantuu tutkimusprosessin kuluessa ja asettuu uomiinsa sen aikana. Kuitenkin ennakkoon tehty suunnittelu on tärkeää, jotta tutkimukselle saadaan päälinjat ja niihin sovellettavat työskentelyratkaisut, jolloin tutkimus etenee loogisesti. Suunnittelutoiminta voidaan jakaa ajallisesti kolmeen jaksoon. Nämä jaksot ovat tutkimuksen yleisluontoinen suunnittelu, varsinaisen haastattelutilanteen suunnittelu ja haastattelun jälkeinen suunnittelu. Nämä kaikki kuuluvat ennakkoon tehtävään suunnitteluprossiin, jotta tutkijat tietävät ennen varsinaisten haastattelujen pitoa, mitä heidän tulee huomioida ennen haastattelua, sen aikana ja sen jälkeen. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 39.) Teemahaastattelun tutkimussuunnitelmaa tehdessä kannattaa pyrkiä erottamaan ilmiöiden taso ja metodien taso eli mitä tutkitaan ja se, miten sitä tutkitaan. Tämän avulla saadaan parhaiten jäseneltyä ne ilmiöt ja niihin vaikuttavat muuttujat, joita tutkitaan, sekä ne menetelmät, joiden avulla ilmiöitä ja muuttujia aiotaan lähestyä. Tämä helpottaa tutkimuksen kokonaiskuvan hahmottamista, jolloin tutkimus ei jää jo suunnitteluvaiheessa irralliseksi (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 54–55.)

Teemahaastattelun suunnittelun jälkeen siirrytään haastattelun toteutusvaiheeseen. Teemahaastattelun toteutus alkaa haastattelujen sopimisella. Haastattelujen sopimiseen liittyy vahvasti haastateltavan motivointi tutkimukseen osallistumiseen. Onnistuneen motivoinnin jälkeen aikataulujen sopiminen on muodollisuus. Tutkijan tehtävä onkin haastattelujen sopimisvaiheessa markkinoida tutkimusta ja itseään mahdolliselle haastateltavalle, sekä saada tälle kuva, kuinka juuri tämän haastateltavan osuus on tutkimuksen kannalta keskeinen. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 66.)

Varsinaisessa haastattelussa tulee huomioida kyseessä olevan vuorovaikutustilanne, jossa pyritään saada tutkimuksen kannalta relevanttia tietoa. Tällöin tutkijan tehtävä on motivoida haastateltavaa aiheeseen ja helpottaa informaation kulkua, sekä jäsenellä sitä. Tämä saattaa olla haastavaa aloittelevalle tutkijalle, koska varsinaiset haastattelut vaativat paljon verbaalista ja nonverbaalista osaamista. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 84.) Vastuu haastattelun kulusta on haastattelijalla. Heidän tehtävänä on pitää haastateltava tutkittavassa aiheessa ja tarvittaessa pyytää täydentämään vastauksia, jos katsoo sen tarpeelliseksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 73.) Haastattelujen onnistumiseen vaikuttaa myös haastattelupaikka, haastattelun istumajärjestys ja haastattelutilannetta ympäröivät tapahtumat (Hirsjärvi & Hurme 2008, 90–91).

Varsinaisten haastattelujen jälkeen saatua aineistoa aletaan käsitellä ja analysoida. Teemahaastattelusta saatu aineisto on yleensä runsas ja sitä heijastaa inhimillisen elämän monipuolisuus. Tämä tekee analyysivaiheen sekä mielenkiintoiseksi, että raskaaksi, koska aineiston analyysi on usein hidasta ja työlästä. Kuitenkin onnistuneiden haastattelujen kohdalla dialogi saattaa olla todella rikasta sisällöltään, mikä auttaa tutkimuksen etenemistä. Tärkeintä käsittelyvaiheessa on aloittaa työskentely niiden parissa mahdollisimman pian haastattelujen pidon jälkeen, jotta tarvittavat täydennykset haastatteluun liittyen on helppo tehdä. Teemahaastatteluissa saatua aineistoa voidaan käsitellä eri tavoilla, jotka ovat sidonnaisia tutkimuksen luonteeseen. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, 108.)

Tätä tutkimusta ohjaa fenomenografinen viitekehys, jonka on toiminut aineiston suunnittelun, keruun ja analysoinnin pohjana. Aineisto kerättiin teemahaastattelun avulla, jota varten loimme teemahaastattelurungon (Liite 1). Teemahaastatteluun luotiin viiden teeman runko, joista neljä teemaa suunniteltiin tutkimuskysymysten ympärille ja yksi teema, jossa selvitettiin haastateltavien taustoja toimi lämmittelynä varsinaisia pääteemoja varten. Haastattelurunkoon tuli yhteensä 17 kysymystä. Haastattelurunko muovautui pilottihaastattelujen jälkeen

vastaamaan paremmin tutkimuskysymyksiä. Pilotihaastattelu osoittautui erittäin hyödylliseksi varsinaisia graduhaastatteluja ajatellen ja edisti koko tutkimuksen toteutusta merkittävästi.

#### 4.4 Aineiston keruu ja analyysi

Tutkimusta suunniteltaessa täytyy pohtia halutun aineiston määrää ja aineistonkeruun tapaa. Tutkimusongelma ja tutkimustavoitteet ohjaavat aineistonkeruuta. Eskola ja Suoranta (1998) muistuttavat, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä vaikutusta tutkimuksen onnistumiseen. Aineiston tehtävänä on tuottaa tutkijalle tuloksia, joiden avulla luodaan ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Laadullisen aineiston tulisi auttaa tutkijaa ymmärtämään tutkimaansa asiaa prosessin aikana, eikä niinkään toimimaan irrallisena materiaana, jota pyritään analysoimaan. (Eskola & Suoranta, 1998, 62.) Tässä tutkimuksessa aineistosta esiin nousseet huomiot esitellään kappaleessa Tulokset ja niitä verrataan aiempiin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen luvussa Johtopäätökset.

Tässä tutkimuksessa pyritään teemahaastattelujen avulla selvittämään peruskoulun rehtorien käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Haastattelutilanteet pyritään pitämään avoimena keskusteluna, jotta rehtoreilla olisi paremmat mahdolliset tuoda omia ajatuksiaan esille. Tämän takia myös haastatteluteemojen valinta ja niitä tukevat kysymykset täytyy suunnitella huolella, jotta keskustelu ei karkaa sivuraiteille tutkimusongelmaan peilattuna. Tutkimusta varten on tehty pilotointihaastattelu ja laadittu sitä varten pedagogista johtamista koskeva haastattelurunko, jota testattiin kahdella peruskoulun rehtorilla. Haastattelurunkoa muokattiin pilotoinnin pohjalta, että se vastaisi paremmin tutkielman tutkimuskysymyksiin.

Aineisto kerättiin keväällä 2022. Haastattelupyynnöitä lähetettiin useille Pohjois-Pohjanmaan, Pohjanmaan, sekä Etelä-Pohjanmaan perusopetuksen rehtoreille sähköpostin ja tekstiviestien avulla. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu neljästä peruskoulun rehtorin (N=4) ääni- ja videotallenteesta, joissa rehtorit kertovat näkemyksistään pedagogisesta johtamisesta, sen toteuttamisesta peruskoulun arjessa, sen haasteista sekä kuinka sitä tulisi kehittää. Haastatteluihin osallistuneet rehtorit ovat töissä peruskoulun rehtoreina eri kunnissa Etelä-Pohjanmaalla. Rehtoreille toimitettiin ennen haastatteluja kirjallinen tutkimuslupalomake, (Liite 2) jossa heille informoitiin, että heidän antamia haastatteluja voidaan käyttää pro gradu -tutkielmassa. Haastattelut pidettiin Zoom-sovelluksen kautta, jotta haastattelujen organisointi ja sopiminen olisi helpompaa. Zoomin avulla haastattelut saatiin myös tallennettua

vaivattomasti, jolloin aineiston analyysin aloittaminen oli nopeampaa. Tässä tutkimuksessa rehtoreista käytetään koodeja R1, R2, R3, R4.

Tutkimukseen osallistuneet rehtorit olivat koulutukseltaan luokanopettajia, minkä lisäksi kolmelta löytyi erityisopettajan koulutus. Yksi rehtori oli lisäksi kauppatieteiden maisteri ja toinen hallintotieteiden maisteri. Yhdelläkään rehtorilla ei ollut kokemusta koulun ulkopuolisista johtamistehtävistä. Nykyiseen virkaansa he olivat kulkeneet luokanopettajan tai erityisopettajan töiden kautta. Kahdella rehtorilla oli kokemusta pienempien kyläkoulujen johtamisesta ja kahdella erityiskoulun johtamisesta ennen isompaan yksikköön siirtymistä. Yksi rehtori oli mukana opetussuunnitelmien kehitystyössä sekä perusopetuksen kehitystyössä. Yksi rehtori vastasi kunnan hankkeista.

Fenomenografisen tutkimusotteen lisäksi aineiston analyysissä hyödynnetään sisällönanalyysin keinoja. Nykyisin eri analyysimenetelmien yhdistely on yleistynyt, sillä analyysitapoja syntyy jatkuvasti lisää ja ne kietoutuvat läheisesti toisiinsa. Fenomenografia on hyvä esimerkki tutkimuksen lähestymis- ja analyysitavasta, jota voidaan tehokkaasti yhdistellä toisten menetelmien kanssa. (Huusko & Paloniemi, 2006, 170.) Aineistolähtöinen sisällönanalyysi voidaan nähdä Milesin ja Hubermanin (1994) mukaan prosessina, jossa erottuvat kolme selkeää vaihetta. He käyttävät pelkistämistä, ryhmittelyä ja teoreettisten käsitteiden luomisesta termejä redusointi, klusterointi ja abstrahointi. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122.) Tutkimusprosessissa aineisto tulee ennen edellä mainittuja toimenpiteitä kirjata auki, eli litteroida (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 138).

Fenomenografinen tutkimus vaatii empiiristä aineistoa analyysiä varten. Tässä tutkimuksessa aineisto muodostuu peruskoulun rehtoreille pidetyistä teemahaastatteluista. Aineisto ja teoria vuorovaikutuksessa muodostavat tutkijan tekemät tulkinnat, joita tuloksissa myöhemmin kategorisoidaan. Analyysin tehtävänä on löytää aineistosta huomioita, jotka selventävät käsitysten ja tutkittavan ilmiön suhdetta. Aineiston analyysi on karkeasti jaettavissa neljään tasoon. Ensimmäisellä tasolla etsitään aineistosta ilmiöitä kuvaavia merkityksiä. Toisella tasolla merkitykset kategorisoidaan vertailemalla niitä keskenään. Kolmannella tasolla kategorioita pyritään yhdistämään teoreettisen tiedon kanssa ja viimeisellä tasolla tulokset pyritään tuomaan esille tutkimukselle järkevällä tavalla. (Huusko & Paloniemi, 166–169; Uljens, 1989, 41.)

Redusointivaiheessa, eli aineiston pelkistämävaiheessa, aineistosta karsitaan tutkimukselle epäoleellinen osa pois. Redusoinnissa auki kirjoitetusta aineistosta voidaan etsiä

tutkimustehtävää kuvaavia ilmaisuja ja ne pelkistetään niin, että ne voidaan luokitella. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123.) Pelkistämisvaiheessa pyritään keräämään haastatteluista kommentteja siitä, miten rehtorin pedagogisen johtamisen näkevät.

Aineiston pelkistämisen jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään. Ryhmittelyn tehtävänä on siirtää pelkistetyt ilmaisut kategorioihin, jotta niitä voidaan luokitella tutkimuksen kannalta keskeisellä tavalla. Pelkistetyistä aineistosta poimitaan samankaltaisia ilmaisuja, joita voidaan edelleen johtaa yksiselitteisempiin käsitteisiin. Klusterointi on analyysin kannalta oleellinen työvaihe, sillä tutkijat tulkitsevat ja päättävät tutkimukselle keskeiset luokat, joiden perusteella haastatteluista esiin nousseet asiat lokeroidaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 214.) Ryhmittely mahdollistaa aineiston eri osien vertailun (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 147).

Abstrahoinnilla tarkoitetaan tutkimusaineiston järjestämistä siten, että tehdyt johtopäätökset voidaan irrottaa yksittäisestä henkilöstä, tapahtumista ja kommentteista ja siirtää yleiselle käsitteelliselle ja kielelliselle tasolle (Metsämuuronen, 2000, 51). Abstrahointi jatkaa klusterointivaiheessa aloitettua jaottelua ja aiemmin valikoidut löydökset aineistosta pyritään käsitteellistämään. Luokituksia pyritään yhdistelemään niin pitkään kuin aineiston sisältö antaa myöden. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 125–126.)

Aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Analyysin pohjana toimi huolellisesti litteroidut haastattelut, joiden perusteella aineistoa kyettiin luokittelemaan. Litteroidut haastattelut luettiin tarkasti useaan kertaan ensin erikseen ja sitten yhdessä, jotta aineisto tulisi koluttua läpi mahdollisimman tarkasti. Redusointivaihe toteutettiin teemoittain haastattelukysymys kerrallaan ja aineistosta poimittiin tutkimuksen kannalta keskeiset ilmaukset. Rajauksessa keskeinen kysymys oli, tuovatko ilmaisut vastauksia tutkimuskysymyksiin.

Pelkistetyt ilmaisut siirrettiin analyysissä alaluokiksi. Alaluokista pyrittiin poimimaan samankaltaisuuksia, jotta ilmaisuja kyettäisiin ryhmittelemään eri kategorioiden mukaan yläluokiksi. Klusteroinnin tarkoituksena oli muodostaa kuva siitä, millaisia osa-alueita haastattelut tutkimuskysymysten alle tarjosivat. Kategoriat pyrittiin nimeämään siten, että ne kuvaisivat selkeästi todettuja kuvauksia. Yläluokkien muodostamisessa huomioitiin niiden jatkoryhmittely, sillä tavoitteena oli muodostaa teemoittain 1-2 pääluokkaa, jotka mahdollisimman hyvin kuvaisivat rehtoreiden näkemystä pedagogisesta johtamisesta.



Abstrahoinnissa aineistosta nostettiin 5 pääluokkaa. Pääluokan alle muodostuneen ilmaisun haluttiin vastaavan mahdollisimman suoraan tutkimuskysymyksiin, huomioiden kuitenkin mahdolliset tutkimuskysymykset ohittavat ilmaisut. Seuraavassa luvussa paneudutaan tarkemmin aineistosta saatuihin tuloksiin.

#### **4.5 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta on tarkasteltava koko prosessin ajan. Luotettavuuden arviointiin on vuosituhaten vaihteen jälkeen tullut lisää monipuolisuutta ja erilaisia ulottuvuuksia. Laadullisessa tutkimuksessa analyysi perustuu aina tutkijan käsitykseen ja tulkintaan aineiston ja aiemman tiedon yhteyksistä. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169.)

Laadullisessa ja fenomenografisessa tutkimuksessa on syytä pohtia tutkijan taustan merkitystä. Etenkin aineistoa analysoitaessa tutkijan olisi kyettävä jättämään omat taustaoletukset taka-alalle, sillä tämä on tutkimuksen tulosten kannalta kriittisin vaihe. (Niikko, 2003, 34–35.) Kiinnostuksemme tutkia rehtorin työtä ja koulunjohtamista syntyi opintojen aikana. Kandidaatin työssä keskityimme rehtorin työn velvoitteisiin ja ymmärryksemme työn toimenkuvasta lisääntyi. Kandidaatin työn jälkeen päätimme pro gradussa syventyä rehtorin johtamistyöhön sekä siihen, millaisia tapoja rehtoreilla on johtaa koululaitostaan nimenomaan oppimisen näkökulmasta. Opettajaopintojen aikana koulunjohtamisen näkökulma on jäänyt kokonaan taka-alalle, mikä kasvatti mielenkiintoamme tutkia kyseistä aihetta.

Tutkimuksen validiteetilla tarkoitetaan tutkimuksen pyrkimystä vastata sille ennalta määrättyyn ongelmaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 232). Tässä tutkimuksessa etsittiin vastauksia siihen, miten rehtorit näkevät pedagogisen johtamisen, miten he toteuttavat sitä koulussaan sekä miten he pyrkivät kehittämään koulunsa toimintaa. Tuloksista kävi ilmi, että rehtoreiden näkemykset pedagogisesta johtamisesta ovat samankaltaisia. Tutkimuksen keskeisten oletusten takaa nousi esiin koulun hyvinvoinnin näkökulma, jota haastattelujen jälkeen tuotiin isommaksi osaksi teoriatausta, sillä sen katsottiin kuuluvan keskeisesti rehtoreiden käsitykseen pedagogisesta johtamisesta.

Tutkimuksen reliabiliudella tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta ja sitä onko tutkimuksen tulokset toistettavissa. Tällä pyritään mittaamaan, ovatko tulokset saatu sattumanvaraisesti. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tulee kuitenkin ymmärtää tutkittavan kohteen subjektiivisuus, jonka vuoksi tulokset voivat heitellä haastateltavien välillä. Tämän takia kvalitatiivisessa

tutkimuksessa pyritään kuvaamaan tutkimuksen toteutusta tarkkaan ja tuoda esille jokaisessa työvaiheessa tapahtuvaa työtä, mikä antaa paremman kuvan tutkimuksen reliabiliudesta. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2018, 232–233.) Tutkielman etenemistä on pyritty kuvaamaan läpinäkyvästi jokaisessa vaiheessa. Fenomenografisen tutkimusotteen kautta pyrittiin selvittämään rehtoreiden käsityksiä aiheesta, joten jos tutkimus toteutettaisiin uudelleen, vastauksissa olisi varmasti vaihtelua. Johtopäätöksissä on kuitenkin pyritty esittämään saatujen tulosten ja aiheen kirjallisuudesta nousseita huomioita, jotka ovat linjassa keskenään.

Haastatteluaineiston laadukkuutta tulee pohtia tutkimuksen jokaisessa työvaiheessa. Aineistoa kerätessä haastatteluissa oleellista on tarkkaan harkittu haastattelurunko sekä pääkysymykset. Lisäkysymysten ennalta miettiminen ja varautuminen keskustelun aikana esiin nouseviin yllättäviin näkökulmiin reagointi on haastattelijan vastuulla. Haastattelijan omat tiedot ja taidot vaikuttavat monella tapaa haastattelutilanteen onnistumiseen. Riittävä valmistautuminen edellyttää oman tutkimuksen tuntemista, haastattelurungon ja kysymysten sisäistämistä sekä muiden ulkoisten seikkojen valmistelua. Haastattelijan tiedot ja kyky toimia haastattelutilanteessa vaikuttavat merkittävästi siihen, millaista aineistoa tutkimukseen saadaan. (Hirsjärvi & Hurme, 2009, 184).

Ennen varsinaista pro gradu -tutkielmaa toteutettiin pilottitutkimus, jossa tutustuttiin tutkimuksen tekemiseen sekä teemahaastattelujen pitoon. Pilottihaastattelun aikana harjoiteltiin tutkimuksen vaiheita sekä aloitettiin tutustuminen pedagogisen johtamisen teoriaan. Pilottitutkimuksessa haastateltiin kahta peruskoulun ala-asteen rehtoria. Tutkimuksessa selvitettiin rehtoreiden näkemystä pedagogisesta johtamisesta sekä sitä, millaiset periaatteet ohjaavat heidän työtään ja miten he aikaansa priorisoivat. Saatuja tuloksia on käytetty varsinaisen pro gradu -tutkielman näkökulmien ja teoreettisen viitekehyksen laatimisessa. Aineiston keruun laaduntarkkailua voidaan jäsentää etukäteen tekemällä laadukas haastattelurunko, jossa pohditaan ennakkoon, mitä teemoja aiheeseen valitaan ja millaisia lisäkysymyksiä on järkevä esittää tarvittaessa (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 184). Tämän tutkimuksen haastattelurunkoa on testattu pilotointivaiheessa ja täten tehty kokoavaa arviointia haastattelurungon sisällöistä ja niiden vastaavuudesta tutkimuskysymyksiin. Näin ollen varsinaisessa pro gradu -tutkielman aineiston keruuvaiheessa käytössä oli jo ennalta testattu haastattelurunko, jota parannettiin pilottihaastattelujen jälkeen. Kyseisten muutosten voidaan katsoa lisänneet tutkimuksen luotettavuutta.

Tutkimusaineiston osallistujat valikoituvat sen kautta, mitä tutkimuksella pyritään selvittämään. Luotettavuuden kannalta valikoiva otanta ei ole ihanteellinen tapa, mutta tutkijalla on vapaus valita, keitä haastatteluun pyytää. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 59–60.) Tutkimukseen pyrittiin saamaan rehtoreita eri puolilta Suomea. Tarkoituksena oli saada mukaan koulunjohtajia eri kokoisilta alakouluilta, sillä pilottitutkimuksessa huomattiin, että koulun koolla saattaa olla suuriakin vaikutuksia pedagogisen johtamisen toteutumiseen. Tutkimukseen osallistui lopulta rehtoreita, jotka toimivat heterogeenisissä kouluissa erilaisilla koulutustaustoilla. Haastattelupyynnöitä lähetettiin niin tutuille kuin ennestään tuntemattomillekin rehtoreille. Saaduista vastauksista huomasi, että kaikki rehtorit kokivat pedagogisen johtamisen tärkeäksi osaksi koulun johtamista. Heidän valmistautumisensa haastatteluun vaihteli, sillä osa oli perehtynyt teemarunkoon vahvemmin, kun taas toiset eivät olleet pohtineet vastauksiaan yhtä tarkkaan etukäteen. Tämä aiheutti vastauksissa hajontaa, mutta samalla rikastutti aineistoa ja toi esiin laajempaa näkökulmaa.

Haastattelun laatua parantaa se, että haastattelu litteroidaan mahdollisimman nopeasti haastattelujen jälkeen. Laatua myös lisää, kun useampi henkilö litteroi haastatteluotoksia ja näitä litterointeja verrataan toisiinsa. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, 185.) Haastatteluaineisto litteroitiin huolellisesti molempien tutkijoiden toimesta ensin yksin ja sen jälkeen yhdessä. Aineiston analyysi tehtiin yhdessä huolehtien, että kaikki litteroitu teksti käytiin läpi ja pelkistettyjen ilmausten luokittelu olisi johdonmukaista.

Laadullisen aineiston analyysi perustuu tutkijan subjektiiviseen tulkintaan, jonka vuoksi tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa tulee kiinnittää huomiota näiden tulkintojen uskollisuuteen aineistoa kohtaan. Koska laadullisessa analyysissä tutkijoiden ja tutkittavien arvomaailma, tulee myös lukijalle mahdollisuus tehdä omia tulkintoja. Tämä pakottaa myös tutkijan huomioimaan, kuinka hän on tutkimuksen eri vaiheita työstänyt ja kuvannut tutkimuksessaan. (Huusko & Paloniemi, 2006, 169–170.) Tässä tutkimuksessa on pyritty avaamaan jokainen tutkimusvaihe mahdollisimman tarkasti ja erityisesti aineiston keruu- ja analyysivaiheissa työvaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkkaan, jotta tutkimuksen läpinäkyvyys olisi parempi ja tulkinnanvaraisuus pienehkö.

Tutkimuksessa on hyödynnetty triangulaatiota, eli moninäkökulmaisuutta. Triangulaatioilla pyritään eri menetelmiä ja näkökulmia yhdistämällä parantamaan tutkimuksen luotettavuutta ja lisäämään sen monipuolisuutta. Perinteisen Denzinin (1978) jaottelun perusteella tässä tutkimuksessa on käytetty tutkijatriangulaatiota, sillä tutkimusprosessiin on osallistunut kaksi

tutkijaa kaikissa työvaiheissa. Aineiston analyysimenetelmä eroaa keruutavasta, mutta aineistoa ei ole kuitenkaan analysoitu kuin yhdellä metodilla, joten menetelmät eivät varsinaisesti sekoitu tutkimuksen aikana. (Hurmerinta & Nummela, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 141–142.)

Tutkimuksen lähteisiin on perehdytty kriittisesti. Hyvät lähteet ovat tunnetuilta kirjoittajilta, jotka toimivat arvostetuissa organisaatioissa, teokset perustuvat viimeisimpään tutkimustietoon ja ne ovat riippumattomia teoksia (Mäkinen, 2005, 89). Lähteitä on tarkasteltu näiden suuntaviivojen pohjalta ja mukaan valikoitu teoksia, jotka täyttävät kyseiset kriteerit. Tutkielmassa on käytetty samojen tutkijoiden eri teoksia, jolloin teoksissa oleva tieto on linjassa keskenään. Lähdeteoksiksi on pyritty saamaan teosten tuoreimpia painoksia ja muutenkin pitäytymään mahdollisimman tuoreissa lähteissä.

## 5 Tulokset

Tässä luvussa esitellään aineiston analyysin perusteella saatuja tutkimustuloksia. Haastatteluissa kerätty aineisto litteroitiin, jonka jälkeen siinä ilmenneitä vastauksia pelkistettiin analyysiä varten, mutta kuitenkin niin, että alkuperäisen vastauksen sanoma säilyisi mahdollisimman hyvin. Nämä pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin alaluokkiin siten, että samanlaiset vastaukset yhdistettiin samaan alaluokkaan ja niistä tehtiin toisiaan täydentävä yhteinen ilmaisu. Näistä alaluokista johdettiin yläluokkia, jotta alaluokista saataisiin vieläkin selkeämpiä kokonaisuuksia ja tutkimuskysymyksiin vastaaminen olisi helpompaa. Yläluokkien avulla luotiinkin tämän tutkimuksen tulokset, joilla pyritään vastamaan tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Tuloksia havainnollistetaan taulukoilla, joista käy ilmi alaluokat, yläluokat ja pääluokka, jolla tarkoitetaan käsiteltävää tutkimuskysymystä. Tekstissä on myös käytetty tekstin sisäisiä otsikoita erottamaan yläluokat toisistaan ja tekstin sisäisiä alleviivauksia erottamaan alaluokat toisistaan. Haastatteluista on nostettu lainauksia, jotka liittyvät käsitellyssä oleviin tutkimusongelmiin. Niiden avulla pyritään esittämään suoraan, millaisia ajatuksia rehtoreilla kyseisistä asioista oli.

Tämän tutkimuksen empiiristä aineistosta selvisi, että rehtorit näkevät pedagogisen johtamisen olevan linjassa Jalkasen (2020) sekä Lahteron & Laasonen (2021) julkaisujen kanssa. Kyseiset julkaisut toimivat tämän tutkielman pedagogista johtamista käsittelevän teorian pohjana. Rehtorit kokivat opetustoiminnan ja opettajien työn helpottamisen keskeiseksi pedagogisen johtamisen osa-alueeksi. He korostivat johtamisessaan yhteistyön merkitystä ja opettajien osaamisen hyödyntämistä. Koulun toimintakulttuurilla ja -ympäristöllä koettiin olevan suuri merkitys koulun toiminnan kannalta ja ne koettiin oleellisiksi tekijöiksi pedagogisen johtamisen toteutumisessa. (Jalkanen, 2020, 38–44; Lahtero & Laasonen, 2021, 206.) Tässä luvussa kerrotaan yksityiskohtaisesti aineistosta esiin nousseet tulokset. Tulosten merkitystä ja yhteyttä teoreettiseen viitekehykseen ja tutkijoiden luomia päätelmiä esitellään luvussa Johtopäätökset.

Ensimmäisessä alaluvussa vastataan ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja määritellään pedagogisen johtamisen käsitettä perusopetuksen rehtorien näkökulmasta. Toisessa alaluvussa taas avataan, miten rehtorien pedagoginen johtaminen näkyy käytännössä koulun arkitoiminnassa. Viimeisessä alaluvussa käsitellään ensin rehtorien kokemuksia pedagogisen johtamisen haasteista, jonka jälkeen avataan, kuinka rehtorit arvioivat omaa pedagogista johtamistaan, sekä koulunsa pedagogista toimintaa ja kuinka he kehittävät niitä.

## 5.1 Mikä on rehtoreiden käsitys pedagogisesta johtamisesta?

TAULUKKO 1. Rehtorien käsitys pedagogisesta johtamisesta

Alaluokka	Yläluokka	Pääloukka
Opettajien hyvinvoinnista huolehtiminen	Opettajien työn helpottaminen	Rehtoreiden käsitys pedagogisesta johtamisesta
Opettajien työn mahdollistaminen		
Opettajien työn selkeyttäminen		
Yhteistyö opettajien kanssa		
Opettajien rinnalla kulkeminen		
Opettajien kanssa suunnitteleminen		
Opettajien tunteminen		
Läsnäolon tarjoaminen opettajille		
Pedagogisen vapauden mahdollistaminen		
Opettajien kohtaaminen		
Opetuksen organisointi		
Asioiden hoitaminen		
Asioiden järjestely		
Oppimisen mahdollistaminen		
Oppimisen edistämistä		
Koulun toimintaan osallistuminen		
Oppilaiden tunteminen	Oppilaiden oppimisen edistäminen	
Työskentely oppilasta varten		
Oppilaista välittäminen		
Oppilaiden kohtaaminen		

Aineiston analyysin pääluokkana toimi rehtorien käsitys pedagogisesta johtamisesta. Taulukosta 1 näkyy, että pääluokka jaettiin aineiston analyysivaiheessa kolmeen yläluokkaan, jotka olivat opettajien työn helpottaminen, opetuksen tukeminen ja oppilaiden oppimisen edistäminen. Aineistossa esiin nousi eniten ilmauksia, joilla pyrittiin ilmaisemaan pedagogisen johtamisen pyrkimystä helpottaa opettajien työtä. Tämän jälkeen eniten ilmauksia oli pedagogisen johtamisen pyrkimyksestä tukea opetusta. Vähiten ilmauksia ilmeni pedagogisen johtamisen pyrkimyksenä edistää oppilaiden oppimista.

### Opettajien työn helpottaminen

Aineistossa pedagoginen johtaminen nähtiin pääasiassa pyrkimyksenä mahdollistaa ja helpottaa opettajien työtä. Rehtorit kokivat velvollisuudekseen koulunsa pedagogisina johtajina olla jatkuvasti opettajien tukena heidän arjessaan ja luoda toimintaympäristö, jossa opettajien olisi helppo lähestyä heitä tarvittaessa. Eräs rehtori kuvasi pedagogisen johtamisen opetushenkilöstön rinnalla kulkemisena. Pedagoginen johtaminen nähtiin myös pedagogisen vapauden mahdollistajana.

*“Minä olen sitä varten, että mulla on ovi auki (R1).”*

*“No minulle se tarkoittaa etenkin sitä, että on siellä rinnalla kulkijana opettajien ja muun henkilökunnan kanssa ja se tarkoittaa kaikkea muuta, niinku mitä ehkä mielletään siihen mitä se rehtorius on (R3).”*

*“Opettajan pedagogiseen vapauteen pitää antaa mahdollisuudet (R4).”*

### Opetuksen tukeminen

Aineistossa nousi usein ilmi, kuinka pedagoginen johtaminen koettiin asioiden hoitamisena ja järjestelynä, jotta opettajat pystyivät keskittymään opetuksen suunnitteluun ja toteuttamiseen. Rehtorit korostivat, kuinka heidän tulee selkeyttää ja organisoida koulun toimintaa niin, että opettajat voivat keskittyä opettamiseen ja opetukseen.

*“Enempi se on sitä organisointia ja niin kuin tehdä asiat sillä tavalla selkeäksi, että niiden on sitten helppo toteuttaa omaa työtä (R2).”*

Tämän toiminnan merkitys korostui myös sen takia, että rehtorit kokivat sillä olevan suuri merkitys opettajien hyvinvointiin. Rehtorien mielestä pedagogisen johtamisen yhtenä

tarkoituksena on ylläpitää opettajien hyvinvointia ja jaksamista työssään, jonka takia he pyrkivät keventämään opettajien työtaakkaa ja auttaa heitä vaikeissa tilanteissa.

Aineistossa korostui, kuinka pedagoginen johtaminen ei ole yhden henkilön tekemiä päätöksiä koulun pedagogisista ratkaisuista, vaan pikemminkin opettajien ja muun opetushenkilöstön kanssa yhdessä sopimista koulun toimintakulttuurista ja siihen liittyvistä pedagogista malleista. Rehtorien näkemyksissä korostui rehtorin rooli koulun sovittelijana ja tukihenkilönä, jonka tarkoituksena on saattaa opetushenkilöstö säännöllisesti yhteen ja näin ollen yhdessä ratkaista tilanteet opetushenkilöstön kanssa. Rehtorit kokivat myös tärkeäksi olla saavutettavissa koulussa mahdollisimman paljon, jotta he pystyvät olemaan opettajien tukena. Rehtoreilla oli vahva näkemys, että pedagogiseen johtamiseen kuuluu yhteistyö opetushenkilöstön kanssa ja yhdessä suunnittelu koulun toimintakulttuurista, teema-alueista ja painotusalueista, jonka ympärille jokaisen koulun oma persoonallisuus rakentuu.

#### Oppilaiden oppimisen edistämien

Vaikka aineistossa korostui, kuinka pedagoginen johtaminen tulee nähdä opettajien työn helpottamisena ja opetuksen tukemisena, niin rehtorit myös esittivät usein tavoitteen näiden kahden toiminnan takana. Pedagogisen johtamisen tavoitteena nähtiin pyrkimys edistää oppilaiden oppimista ja heidän oppimistuloksiaan, jonka takia vuoksi pedagoginen johtaja pyrkii tukemaan opetusta ja opettajia työssään. Rehtorit myös muistuttivat, että koulussa tehdään työtä oppilaita varten.

*”Minä ajattelen, että edistetään oppimista ja parannetaan niitä oppimistuloksia tuota niin kuin suuressa kuvassa (R1).”*

*”Jos ei ole lapsia niin eihän koulua niin kuin tarvittaisikaan (R1).”*

Rehtoreilla oli aineiston perusteella varsin yhteneväinen määritelmä pedagogiselle johtamiselle, mutta sen sijaan koulun taloudellisen ja hallinnollisen johtamisen liittäminen osaksi pedagogista johtamista toi esiin eriäviä mielipiteitä. Osa rehtoreista piti taloudellista ja hallinnollista johtamista osana pedagogista johtamista, koska he kokivat niiden vaikuttavan koulun pedagogiseen toimintaan. Osa taas näki ne pedagogisesta johtamisesta irrallisena ja tärkeänä osana rehtorin työtä, mutta ei kuitenkaan varsinaisena pedagogisena johtamisena.



*“Resurssit pitäisi pystyä olemaan sellaiset, että ne ihmiset pystyy sitä työtä oikeasti tekemään, ettei se ole päivässä sitä selviytymistä, että sillä lailla mä katson sen pedagogiseksi johtamiseksi (R4).”*

*“Mä ajattelen, että hallinnollinen johtaminen kuuluu tietenkin siihen työnkuvaan, mutta pedagoginen johtaminen on eri asia (R3).”*

## **5.2 Miten rehtorit toteuttavat pedagogista johtamista?**

Pedagogisen johtamisen toteutuminen koulun arjessa jakautui kahteen pääluokkaan. Rehtorien pedagogisen johtamisen toteutuminen oli selkeästi johdettavissa kysymysten asettelusta, mutta toisena keskeisenä teemana aineistosta nousi koulun hyvinvoinnin tukeminen. Hyvinvointi nousi esiin usein haastattelujen aikana, mikä osoittaa aiheen olevan ajankohtainen ja jatkuvasti läsnä rehtoreiden arjessa. Pedagogisen johtamisen toteutuminen arjessa jakautui viiteen yläluokkaan, jotka näkyvät Taulukossa 2. Eniten ilmauksia liitettiin Pedagogisen johtamisen ja jakamiseen sekä Opettajien työn tukemiseen. Tasaisina yläluokkina ilmausten perusteella esiin nousivat Koulukohtaisen toimintakulttuurin luominen sekä Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien välillä. Opetussuunnitelmien ja muiden määräysten rooli pedagogisessa johtamisessa nousi niin ikään omaksi yläluokakseen ja niiden katsottiin olevan koko koulun toiminnan edellytys.

TAULUKKO 2. Pedagogisen johtamisen toteuttaminen

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Opetussuunnitelmat toiminnan pohjana	Opetussuunnitelmien ja muiden määräysten rooli	Rehtorien pedagogisen johtamisen toteuttaminen
Paikalliset opetussuunnitelmat koulun yksilöllistämässä		
Koulun korostetut teema-alueet		
Lain puitteissa toimiminen		
Opetussuunnitelmien kriittinen tarkastelu		
Opetussuunnitelmista keskeisten asioiden poimiminen		
Opettajien kanssa säännölliset palaverit	Opettajien työn tukeminen	
Opettajien kanssa keskusteleminen		
Opettajien kanssa asioiden sopiminen		
Opettajien ohjaaminen		
Opettajien auttaminen		
Opettajien kuunteleminen		
Opettajien tukeminen ongelmatilanteissa		
Opettajien eriävien näkemysten sovittelu		
Opettajien kanssa toimintakulttuurin luominen	Koulukohtaisen toimintakulttuurin luominen	
Opettajien kanssa painotettujen teema-alueiden luominen		
Koulukohtaisen opetussuunnitelman luominen		
Yhteisen ymmärryksen luominen koulun asioista		
Työskentelyorientoituneen kulttuurin luominen		
Läsnäolo oppilaille		Vuorovaikutus oppilaiden ja huoltajien välillä
Oppilaan yksilöllinen kohtaaminen		
Vuorovaikutus koulun ja kodin välillä		
Oppilaiden tapaaminen		
Luokissa kiertely		
Työryhmätyöskentely	Pedagogisen johtamisen jakaminen	
Yhdessä päättäminen		
Vastuun jako vahvuuksien mukaan		
Vastuun jako mielenkiinnon mukaan		
Vastuun tasapuolinen jako		
Yhteinen keskustelu		
Yhteiset projektit		
Rehtorilla lopullinen vastuu yhteisistä päätöksistä		

## Lait, opetussuunnitelmat ja muut määräykset

Rehtorit kokivat opetusta ohjaavien lakien, säädösten ja suunnitelmien merkityksen pedagogiselle johtamiselle keskeiseksi. Erään rehtorin mielestä opetussuunnitelman perusteella luotava vuosisuunnitelma toimii koko pedagogisen johtamisen pohjana. Toisen rehtorin mielestä pohjaa tukevat niin ikään paikallisen sivistystoimen ohjeistukset sekä koulukohtaiset teemat ja painotukset. Suunnitelmien toimeenpano ja toteutumisesta huolehtiminen katsottiin osaksi rehtorin pedagogisen johtamisen toteutumista. Yksi rehtori koki, että hänen tehtävänä on auttaa opettajia huolehtimaan, että tiettyjä erikoisjärjestelyjä vaativat tilanteet, kuten retket, toteutetaan lain ja säädösten mukaisesti. Rehtoreiden mielestä opetusta ohjaavien suunnitelmien tehtävänä on perustella koulun pedagogista toimintaa paitsi henkilöstölle itselleen, mutta myös oppilaille ja heidän huoltajilleen:

*”No ne ohjaa sitä kaikkea, että miksi me tehdään ylipäätään mitään, että pitää pitää pystyä perustelevaan tietenkin itselleen mutta henkilöstölle, mutta samalla pitää pystyä varsinkin näille huoltajille perustelevaan sitä, että miksi mitään tehdään (R3).”*

## Opettajien työn tukeminen

Opettajien työn tukeminen koettiin keskeisimmäksi pedagogisen johtamisen toteutumisen osaluueksi. Säännölliset palaverit, opettajien kanssa keskusteleminen sekä asioista yhdessä sopiminen nousivat esiin kaikista vastauksista. Rehtorit kokivat pedagogisen johtamisen olevan pitkälti yhteistyötä, jota he haluavat korostaa myös omassa toiminnassaan. Opettajien ohjaaminen, auttaminen ja ongelmatilanteissa tukeminen nähtiin oleellisina tekijöinä heidän työnsä tukemisessa. Aineistossa korostui opettajien kohtaaminen. Rehtorien periaate on selkeästi tarjota opettajille mahdollisuutta tukeutua esimieheen ja saada apua aina, kun sitä tarvitaan. Yhdessä haastattelussa tuotiin esiin rehtorin rooli sovittelijana, jos opetushenkilöstön välillä syntyy ristiriitoja.

*“Mä oon siellä läsnä ja mä olen tavoitettavissa ja saavutettavissa (R3).”*

### Koulun toimintakulttuurin luominen

Rehtorit kokivat koulun toimintakulttuurin ja ilmapiirin olevan tärkeä osa siinä, miten pedagoginen johtaminen käytännössä ilmenee. Toimintakulttuuria luodaan yhdessä oppilaiden ja koulun henkilöstön kanssa. Koulun opetussuunnitelmat ja paikallisesti painotetut teema-alueet ovat esimerkkejä suunnittelutyöstä, joka toimii pohjana yhteisen toimintakulttuurin luomiselle. Yksi rehtori koki tärkeäksi, että koulun toimintaa ohjaavat yhteiset näkemykset:

*“Meillä on aika hallittavissa oleva koulu, missä kaikki lapset on kaikkien aikuisten lapsia. Kaikki on niinku yhteisellä asialla (R3).”*

Yhteisen ymmärryksen luominen ja yhtenäiset kasvatuksen ideologiat edellyttävät, että koko kouluyhteisö toimii periaatteidensa mukaisesti. Eräs rehtori korosti, että vaalii koulullaan työskentelyorientoitunutta ilmapiiriä, jossa koulun perustyöhön, kuten lukemisen ja kirjoittamisen harjoitteluun, käytetään riittävästi aikaa.

### Vuorovaikutus oppilaiden kanssa

Kaikki haastatteluun osallistuneet rehtorit kokivat tärkeäksi olla lasten saatavilla. Rehtorit pyrkivät koulussa liikkumalla ja luokissa kiertelemällä luomaan mahdollisimman paljon tilanteita, joissa oppilaat voisivat heitä kohdata. Rehtorit olivat yksimielisiä siitä, että oppilaat tulee kohdata arjessa yksilöllisesti huomioiden heidän persoonansa. Isossa koulussa yksittäisen oppilaan huomaaminen on haastavampaa. Oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen lisäksi rehtorit korostivat koulun ja kodin välistä vuorovaikutusta.

### Pedagogisen johtamisen jakaminen

Tutkimuksessa haluttiin selvittää rehtoreiden tapoja jakaa pedagogisen johtamisen vastuuta ja tehtäviä. Kaikki rehtorit totesivat, että päätökset pyritään aina tekemään yhdessä henkilöstön kanssa. Yksi rehtori totesi, että tietyt asiat, kuten budjetointi tai opettajan tuntikehysten laatiminen edellyttävät koulunjohtajan itsenäistä päätöksentekoa, mutta muutoin periaatteena on yhteinen keskustelu. Vastuuta jaettiin rehtoreiden mukaan yhdessä sopien. Kaikki rehtorit kertoivat, että he jakavat vastuualueet ja tehtävät henkilöstön erikoisosaamisen ja vahvuuksien perusteella. Rehtorit kertoivat, että pyrkivät hyödyntämään apulaisrehtoreita ja koulusihteereitä mahdollisimman paljon, jos heitä oli käytettävissä. Yhdellä koululla suosittiin erilaisia työryhmiä, joihin nimettiin vastuupettaja, joka huolehti työryhmän toiminnasta. Erilaisten teemojen toteutuksessa on niin ikään hyödynnetty työryhmiä.

*”Semmoinen työryhmätyöskentely on hirveän toimivaa, että että tuota kaikilla on vastuualueita lukuvuoden aikana ja joku johtaa sen ja sitten sitten kokoaa sen kaikille muille. (R2).”*

Yhteistä rehtoreiden näkemyksille vastuun jakamisesta oli se, ettei kenenkään toimintamalliin kuulunut suora tehtävien tai vastuualueiden määrääminen. Yhdessä haastattelussa ilmeni, että tulevista projekteista tai muista yhdessä tehtävistä ratkaisuista kerrotaan etukäteen, jotta asiaan osataan etukäteen varautua. Yhteinen sopiminen oli kaikkien vastaajien lähtökohta vastuun jakamisessa. Kaksi rehtoria kuitenkin mainitsi, että päätöksenteossa vastuun kantaa aina lopulta rehtori, vaikka päätökset syntyvät yhteisen keskustelun kautta. Kaksi rehtoria mainitsi, että erilaisista opettajan työn erikoistehtävistä saatava korvaus kuuluu heidän hoidettavakseen.

Kaikki rehtorit kokivat, etteivät opettajat tarvitse opetustyössään ohjausta. Rehtorit kokivat, että opettaja on alansa asiantuntija, joka käyttää pedagogista vapautta työnsä toteuttamiseen. Yhteinen ajatus rehtoreilla oli se, että opettajia tuetaan ja autetaan tarpeen mukaan. Ongelmatapaukset ja haastavat tilanteet ovat hetkiä, jolloin rehtorin pitää osoittaa tukensa opetushenkilöstöä kohtaan. Apua rehtori voi tarjota erään rehtorin mukaan lakiasioissa sekä kurinpidollisissa tehtävissä. Keskeistä opettajien ohjauksessa on vuorovaikutteinen keskustelu.

*“Meillä sitä (ohjaustyötä) tehdään aktiivisesti yhteisesti keskustelemalla ja vaihtamalla ajatuksia (R3).”*

### 5.2.1 Hyvinvointi

Hyvinvointi osoittautui haastatteluissa yhdeksi tärkeimmistä pedagogisen johtamisen osa-alueista ja sitä sivuttiin kaikkien rehtoreiden toimesta lähes jokaisessa teemassa. Aineistoa luokiteltaessa päädyttiin siihen, että Koulun hyvinvoinnin tukeminen -yläluokka sijoitetaan Pedagogisen johtamisen pääluokkaan, jotka näkyvät Taulukossa 3. Koulun hyvinvoinnin tukeminen jakautui Opettajien hyvinvoinnin tukemiseen, Oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen sekä Hyvinvointia tukevaan toimintakulttuuriin. Oppilaiden hyvinvoinnin tukemiseen liittyi 11 ilmaisua, Opettajan hyvinvoinnin tukemiseen 9 ja Hyvinvointia tukevaan toimintakulttuuriin 8.

TAULUKKO 3. Koulun hyvinvoinnin tukeminen

Alaluokka	Yläluokka	Päälouokka
Työhyvinvointiteemat	Opettajien hyvinvoinnin tukeminen	
Työhyvinvointiryhmät		
Yhteinen vapaa-ajan toiminta		
Opettajien kuuntelu		
Ajatusten ja kokemusten vaihtaminen opettajien kanssa		
Säännölliset palaverit		
Opettajien kanssa työasioista keskustelu		
Opettajien kouluttaminen		
Vertaistuki opettajille		
Säännöllisyys arjessa		
Rutiinit arjessa		
Eriaiset teemat		
Eriaiset juhlat		
Oppilaiden osallisuus koulun toimintaan		
Oppilaiden mahdollisuus kehittää koulun toimintaa		
Oppilaiden vastuualueet koulun toiminnassa		
Oppilaskuntatoiminta		
Koulun tukihenkilöstön järjestäminen		
Lasten yksilöllinen kohtaaminen		
Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelu	Hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri	
Inhimilliset ryhmäkoot		
Toimiva erityisopetus		
Työyhteisöön sopiva rekrytointi		
Työrauhaa tukeva ilmapiiri		
Hyvinvointisuunnitelmat		
Yhteisöllisyys kasvatuksessa		
Turvallinen toimintaympäristö		
Toisten huomioiminen arjessa		

Opettajien hyvinvoinnin tukeminen

Kaikki rehtorit korostivat vastauksissaan työyhteisön hyvinvoinnin merkitystä. Tärkeä tekijä hyvinvoinnille oli opettajien yhteinen toiminta niin työ, kuin vapaa-ajallakin. Kolme rehtoria kertoi henkilöstön käyvän säännöllisesti yhteisissä harrastuksissa. Yhteistä näille kouluille oli myös yhteisen illanvietot. Opettajien työhyvinvointiin katsottiin kuuluvan työpäivän aikainen palaverisointi ja yhteinen keskustelu. Ajatusten ja kokemusten vaihto sekä opettajien kuunteleminen olivat rehtoreiden mielestä rakentamassa opettajien hyvinvointia. Yksi rehtori totesi, että vertaistuen tarjoaminen opettajille tarvittaessa parantaa hyvinvointia. Rehtorit kertoivat erilaisten hyvinvointiteemojen olevan mukana koulun arjessa. Teemojen lisäksi eräällä koululla osallistuttiin hyvinvointikoulutuksiin.

*“Se työhyvinvointi on mun mielestä sellaista niinku kuuntelua ja semmoista johtamista, että niikun vaihdetaan ajatuksia (R2).”*

### Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen

Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen nousi eniten ilmaisuja keränneeksi yläluokaksi. Ylipäätään kaikki rehtorit korostivat erikseen lasten hyvinvoinnin olevan jatkuvasti tärkeämpi osa pedagogista johtamista. Arjen säännöllisyys ja rutiinit koettiin oppilaiden hyvinvointia lisääviksi tekijöiksi.

*“Tämä lasten hyvinvointi on sitten korostunut hirveästi nyt kahden vuoden aikana että niillä on ollut tosi paljon paineita ja kuormitusta niinku koronasta ja nyt sodasta (R2).”*

*“Siihen kannattaa kyllä kiinnittää paljon huomiota, että lapsilla on semmoisia rutiineja ja säännöllisiä sellaisia juttuja (R2).”*

Kolme rehtoria totesi, että lukuvuoden juhlat ja teemat ovat hyviä paikkoja edistää hyvinvointia. Oppilaiden osallistaminen koulun toimintaan nähtiin kaikkien rehtoreiden toimesta tärkeäksi osaksi hyvinvoinnin lisäämisessä. Rehtorit kertoivat, että oppilaille pyritään tarjoamaan mahdollisuuksia koulun hyvinvoinnin kehittämiseen ja päätöksentekoon osallistumiseen. Osallisuutta toteutettiin jakamalla oppilaille vastuualueita, huolehtimalla aktiivisesta oppilaskuntatoiminnasta sekä luomalla mahdollisuuksia osallistua koulun kehittämiseen. Yksi rehtori koki, että lasten yksilöllinen kohtaaminen ja huomioiminen on tärkeää. Esiin nousi niin ikään ilmaisu koulun tukihenkilöstön järjestämisestä. Eräällä koululla oppilaiden hyvinvointia pyrittiin edistämään tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjoittamalla.

## Hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri

Koulun kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin vaikuttaa hyvinvointia tukeva toimintakulttuuri. Kyseistä yläluokasta nousi esiin koulun kasvatuksen yhteisöllisyys. Rehtorit kokivat toisten ihmisten huomioimisen arjessa vaikuttavan hyvinvointiin. Omaan yhteisöön sopiva rekryointi oli yhden rehtorin mielestä keskeinen hyvinvointiin vaikuttava tekijä. Turvallinen toimintaympäristö koettiin niin ikään tärkeäksi. Eräällä koululla koko koululle kuuluvat hyvinvointisuunnitelmat ohjasivat toimintakulttuurin hyvinvoinnin lisäämistä. Rehtorit ajattelivat tiettyjen toimintakulttuuriin liittyvien asioiden vaikuttavan opetukseen. Esiin nousivat työrauhaa tukeva ilmapiiri, ihimilliset ryhmäkoot sekä erityisopetuksen toimivuus.

### **5.3 Miten rehtorit kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa?**

Tässä kappaleessa esitellään aineiston analyysin pohjalta, miten rehtorit kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa. Aluksi esitellään työn haasteita ja kuormittavuutta, jonka jälkeen siirrytään varsinaiseen koulun kehittämistyöhön.

#### 5.3.1 Pedagogisen johtamisen haasteet

Rehtoreiden pedagogisen johtamisen haasteet on kuvattu Taulukossa 4. Analyysissä pääluokkana toimi pedagogisen johtamisen haasteet. Seuraavassa vaiheessa aineistosta poimitut ilmaukset luokiteltiin kolmeen yläluokkaan, jotka olivat aikaa vievät työtehtävät, haastavat työtehtävät ja kuormittavat työtehtävät. Eniten ilmauksia löytyi aikaa vievistä ja haastavista työtehtävistä ja vähiten ilmauksia kuormittavista työtehtävistä. Osa ilmauksista nousi esiin useamman kerran, sillä esimerkiksi koulunkäynnin tuen pelkistetyt ilmaisut koettiin sekä aikaa vieviksi, että haastaviksi.



TAULUKKO 4. Pedagogisen johtamisen haasteet

<b>Alaluokka</b>	<b>Yläluokka</b>	<b>Pääloukka</b>
Lomakkeet	Aikaa vievät työtehtävät	Rehtorien pedagogisen johtamisen haasteet
Palaverien suunnittelu		
Palaverien organisointi		
Oppilashuollon organisointi		
Koulunkäynnin tuen järjestäminen		
Opettajien hyvinvoinnin tukeminen		
Oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen		
Työrauhan järjestäminen		
Kurinpidoilliset työt		
Hallintotyöt		
Vanhempien kanssa neuvottelu		
Lukujärjestysten tekeminen		
Oppilashuollon työt		
Koulunkäynnin tuen järjestäminen		
Yksilöllisten oppijoiden huomioiminen opetuksessa		
Erialaisten taustatekijöiden huomioiminen opetuksessa		
Laadukkaan opetuksen mahdollistaminen		
Taloudelliset haasteet		
Resurssien venyttäminen		
Turvallisen kouluympäristön ylläpitäminen		
Koulun järjestyksenvalvonta ja kurinpito		
Ristiriidat vanhempien kanssa		
Yhteiskunnan muutokset		
Ihmissuhteista huolehtiminen	Kuormittavat työtehtävät	
Työyhteisön hyvinvointi		
Työn kiireellisyys		
Kehittämistyö		
Velvollisuus kouluorganisaatiota kohtaan		

### Aikaa vievät työtehtävät

Aineiston analyysin perusteella rehtorit kokivat työnsä pedagogisena johtajana usein kiireelliseksi ja haastavaksi, mutta vain yksi rehtori kuormittavaksi tai stressaavaksi. Rehtorit vakuuttivat puheissaan, kuinka rehtorin työn taakka on hallittavissa ja kuinka erilaisten rutiinien avulla työstä ja sen hoitamisesta tulee selkeämpää. Rehtorit toki myös harmittelivat, että välillä työn kiireen takia ylimääräiseen vapaamuotoiseen keskusteluun työkavereiden kanssa ei ole aikaa, vaikka se vähentäisi työstressiä.

Rehtorit ilmaisivat usein, kuinka heidän työnkuvansa on aikataulutettu ja kiireinen. Aikaa vieviksi tehtäviksi rehtorit ilmaisivat erilaiset suunnittelu- ja organisointitehtävät. Esimerkiksi opetushenkilöstön kanssa pidettävät palaverit, niiden suunnittelu ja järjestäminen veivät rehtorien mukaan usein paljon aikaa. Myös oppilashuollon palveluiden, koulunkäynnin tuen, lukujärjestysten teon sekä opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemisen nähtiin vievän aikaa, vaikka rehtorit korostivat niiden olevan rehtorin työn tärkeimpiä tehtäviä. Vaikka rehtorit eivät olleet yksimielisiä siitä, onko hallinnollinen työ osa rehtorin pedagogista johtamista, niin käsitelämme sen silti osana pedagogisen johtamisen haasteita. Rehtorit, jotka kokivat pedagogisen johtamisen sisältävän hallinnollisen johtamisen elementin, kokivat hallinnollisen puolen vievän suurimman osan heidän työajastaan. Muun muassa erilaisten lomakkeiden täyttö vei rehtorien mukaan yllättävän paljon aikaa heidän työpäivästään. Kuitenkin he myös ilmaisivat, että hallinnollisesta puolesta selviää, kunhan kyseiseen työhön oppii rutiininomaisuuden. Lisäksi rehtoreilta tuli yksittäisiä ilmauksia, kuinka vuorovaikutus kodin ja koulun välillä, kurinpidolliset työtehtävät ja työrauhan järjestämiseen liittyvät työtehtävät veivät aikaa.

### Haastavat työtehtävät

Rehtoreiden työn haastavuudesta syntyi paljon erilaisia ilmauksia. Haastavimmaksi työtehtäväksi koettiin oppilashuollon ja koulunkäynnin tuen järjestäminen. Yksi rehtori ilmaisi myös haasteeksi ylöspäin eriyttämisen opetuksessa, koska opetuksessa keskitytään usein huomioimaan pääasiassa alaspäin eriyttäminen.

*”Se oppilashuollollinen koulunkäynnin tuki niin kun siellä on niin erilaista oppijaa ja erilaista sosiaalista valmiutta ja taustaa, että on hankalaa järjestää sitä opetusta mahdollisimman parhaiten (R2).”*

*“Lahjakkuuden ja sen kärkiporukan tuki taas meinaa jäädä tietysti liian ohueksi, kun joudutaan keskittymään niin paljon sitten niihin heikoimpiin (R2).”*

Rehtorit nostivatkin työnsä yhdeksi merkittävimmäksi haasteeksi laadukkaan opetuksen järjestämisen. Rehtorit, jotka kokivat taloudellisen johtamisen olevan osa pedagogista johtamista, ilmaisivat koulun budjetin ja resurssien venyttämisen haasteeksi laadukkaan opetuksen järjestämiselle. Lisäksi rehtorit kokivat, että erilaiset yhteiskunnalliset ilmiöt ja niiden näkyminen koulun arjessa asettaa haasteita koulun järjestykselle, turvallisuudelle ja toiminnalle.

#### Kuormittavat työtehtävät

Pääasiassa rehtorit eivät kokeneet työtään kovin kuormittavaksi tai stressaavaksi, vaikka heidän mukaansa osa työtehtävistä oli kuormittavampia, kuin toiset. Rehtorit kokivat heillä olevan vastuu omasta koulustaan, jonka vuoksi he kantoivat huolta erityisesti työn kiireisyydestä, henkilöstön ja oppilaiden hyvinvoinnista, sekä koulun kehittämistyöstä. Henkilöstön väliset keskinäiset ristiriidat koettiin erityisen kuormittavina. Eräs rehtori halusi myös nostaa esille, kuinka vuorovaikutus koulun ja kodin välillä on toisinaan kuormittavaa varsinkin ongelmatilanteissa.

*“Työporukan hyvinvointi niin se on semmoinen, mikä kuormittaa itseä, jos siinä on jotakin kränää niin huomaa että se jää niin kuin takaraivoon vähän niin kuin tiedostamattakin helposti (R2).”*

*”Kuormittavimpia on sellaiset tilanteet, missä huoltaja kyseenalaistaa tosi vahvasti sitä koulun tai jonkun koulun henkilöstön toimintaa (R3).”*

#### 5.3.2 Koulun toiminnan arviointi ja kehittäminen

Taulukossa 5 näkyy koulun kehittämistyön luokittelu. Analyysin pääluokkana toimi rehtorien näkemys koulun kehittämistyöstä. Pääluokka jaettiin aineiston analyysissä neljään yläluokkaan, jotka olivat oppimisympäristöjen kehittäminen, koulun henkilöstön kehittäminen, koulun toimintakulttuurin kehittäminen ja rehtorin oman osaamisen kehittäminen. Eniten ilmauksia yhdistettiin koulun toimintakulttuurin kehittämiseen sekä rehtorin oman osaamisen kehittämiseen. Tämän jälkeen eniten ilmauksia liitettiin oppimisympäristöjen kehittämiseen ja lähes yhtä paljon ilmauksia löytyi koulun henkilöstön kehittämiseen liittyvään yläluokkaan.

Aineistosta nousi esiin useita ilmauksia koulun toiminnan arvioinnista, joka käsitellään erillisenä osana koulun kehittämistyössä.

TAULUKKO 5. Koulun kehittämistyö

Alaluokka	Yläluokka	Pääluokka
Panostamalla teknologiaan	Oppimisympäristöjen kehittäminen	Koulun kehittämistyö
Laitehankinnat		
Sähköisten järjestelmien päivittäminen		
Hankkeet		
Keskustelu oman työyhteisön kanssa	Koulun henkilöstön kehittäminen	
Pätevän henkilöstön hankkiminen		
Opettajien säännölliset koulutukset		
Opetussuunnitelman yksilöiminen	Koulun toimintakulttuurin kehittäminen	
Panostamalla oppilashuoltoon		
Panostamalla koulunkäynnin tukeen		
Panostamalla erityiseen tukeen		
Seuraamalla teknologian kehitystä		
Seuraamalla ajankohtaisia ilmiöitä		
Yhteisöllisyyden kehittäminen		
Hyvinvoinnin kehittäminen		
Turvallisen kouluympäristön ylläpitäminen		
1–2 kehityskohdetta lukuvuosittain		
Epäolennaisten työtehtävien vähentäminen		
Koulutukset		Rehtorin oman osaamisen kehittäminen
Itselle keskeinen kouluttautuminen		
Vertaistuki toisilta rehtoreilta		
Vuorovaikutus työyhteisön sisällä		
Esimiehen tuki		

Koulun toiminnan arviointi ei sisälly edellä esitettyyn Taulukkoon 5, koska rehtorit kokivat arvioinnin erilliseksi kokonaisuudekseen. Aineistossa rehtorit korostivat aluksi, että koulun pedagogista toimintaa tulee aina ensin arvioida, ennen kuin sitä lähdetään kehittämään. Toiminnan arviointi nähtiin pohjana koulun kehittämiseksi ja arvioinnilla pyrittiin kartoittamaan, mitkä ovat koulun sen hetkiset kehittämistarpeet. Rehtorit myös kertoivat, että toiminnan arviointi tai kehittäminen ei pohjautu pelkästään rehtorien omaan näkemykseen koulun toiminnasta, vaan arviointi- ja kehittämistyötä tehdään yhdessä opettajien, oppilaiden, huoltajien ja koulun sidosryhmien kanssa.

*“Mä varmaan aina eniten sitä mietin, että mikä on kulloinkin koulun tarve (R3).”*

### Oppimisympäristöjen kehittäminen

Oppimisympäristöjen ja opetusvälineiden kehittäminen nähtiin aineistossa osana koulun kehittämistyötä. Teknologian nopea kehitys koettiin tärkeäksi osaksi myös koulun kehittämistä ja eri laitteiden hankinta tärkeäksi osaksi oppimisen edistämistä. Rehtorit myös ilmaisivat, kuinka sähköisten järjestelmien jatkuva päivittäminen ja kehittäminen oli tärkeä osa koulun positiivista kehitystä.

### Koulun henkilöstön kehittäminen

Rehtorit toivat haastatteluissa esille henkilöstön kehittämisen merkityksen koulun kehitykselle. Rehtorit kokivat henkilöstön kouluttamisen edistävän opettajien osaamista, mikä lisää koulun positiivista kehitystä. Eräs rehtori halusi myös muistuttaa, että henkilökunnan koulutuksissa kannattaa kiinnittää huomiota myös koulutuksen tarkoituksenmukaisuuteen. Huonosti valitut koulutukset päinvastoin saavat kuormittaa henkilöstöä, mikä vähentää työssäjaksamista. Myös opettajien turhaa työtaakkaa kannatti erään rehtorin mielestä vähentää jatkuvasti. Henkilöstön koulutuksien lisäksi rehtorit korostivat vuorovaikutusta henkilökunnan osaamisen lisäämiseksi. Työstä puhuminen henkilöstön kesken ja siinä samalla vinkkien ja osaamisen levittäminen koettiin tärkeäksi osaksi koulun henkilöstön ja tätä kautta myös koulun kehittämisen kannalta.

### Koulun toimintakulttuurin kehittäminen

Arvioinnin pohjalta suurimmaksi kehittämiskohteeksi rehtorit nostivat koulun toimintakulttuurin kehittämisen. Toimintakulttuuri nähtiin alati muuttuvana osana koulun toimintaa, jota pyrittiin jatkuvasti kehittämään, jotta se vastaisi koulun tämänhetkisiä tarpeita. Toimintakulttuurin kehittäminen nähtiin ajankohtaisten ja teknologisten ilmiöiden aktiivisena

seuraamisena ja valtuutena reagoida niihin tarvittavalla tavalla. Rehtorit myös kokivat erityisen tärkeäksi kehittää jatkuvasti koulun yhteisöllisyyttä, turvallisuutta ja yleistä hyvinvointia, jota varten heillä oli useita eri arviointilomakkeita koulun toimintaan osallistuville. Oppimisen edistämistä varten rehtorit ilmaisivat jatkuvan tarpeen myös kehittää koulun erityisopetuksen ja oppilashuollon palveluiden toimintakulttuuria, koska se nähtiin merkittävänä tekijänä omistuneessa toimintakulttuurissa.

#### Rehtorin oman osaamisen kehittäminen

Koulun toimintakulttuurin kehittämisen jälkeen rehtorit nostivat oman osaamisen kehittämisen isoksi osaksi koulun kehittämistä. Aihetta käsiteltiin haastattelussa erillisenä kysymyksenä, mutta rehtorit yhdistivät sen osaksi koulun kehittämistyötä, jonka takia se analysoitiin osana koulun kehittämistyötä. Rehtorit kokivat oman osaamisen ja pedagogisen johtamisen kehittämisen olevan tärkeä osa koulun kehittämistyötä, joka vaikuttaa osiltaan kaikkeen koulun toimintaan. Itsensä kehittämisen kannalta tärkeimmäksi asiaksi rehtorit nimesivät aktiivisen keskustelun henkilöstönsä kanssa.

*“Mun parasta kehittämistä on on niinku kollegoiden kanssa juttele epämuodollisissa tilanteissa (R3).”*

He myös korostivat, että peruskoulun työyhteisössä on paljon eri osaamisalueiden asiantuntijoita, joita kannattaa hyödyntää tarvittaessa ja joilta saa paljon apua osa-alueissa, joita rehtori haluaa kehittää. Myös vertaistuki toisten rehtoreiden ja opettajien kanssa nähtiin osana itsensä kehittämistä.

*“Työyhteisö on se voimavara ollut varsinkin viime vuosina, mutta kyllä kannustaisin ettimään hyviä paikkoja missä saa jakaa asioita rehtorien ja opettajien kesken (R2).”*

Rehtorit myös kokivat koulutukset osaksi itsensä kehittämistä, mutta he myös ilmaisivat, että koulutuksien valinnassa tulee pohtia tarkkaan, mitkä koulutukset ovat itsensä tai koulun kehittämisen kannalta oleellisia.

## 6 Johtopäätökset

Tässä kappaleessa peilataan aineistosta saatuja tuloksia teoriaosuudessa ilmenneisiin tieteellisiin teorioihin. Tarkoituksena on verrata saatuja tuloksia aikaisempaan tietoon ja luoda reflektion pohjalta johtopäätöksiä siitä, miten pedagoginen johtaminen juuri tässä tutkimuksessa on ilmennyt.

### Mikä on rehtoreiden käsitys pedagogisesta johtamisesta?

Jalkanen (2020) määritteli pedagogisen johtamisen kolmen ulottuvuuden mukaan, jossa ensimmäinen on pedagogiikan johtaminen, jolla sujuvoitetaan opetustoimintaa. Toinen ulottuvuus on asiantuntijayhteisön johtamista, jolla pyritään luomaan laadukkaat edellytykset opetukselle toimintakulttuurin ja työhyvinvoinnin kautta. Viimeinen ulottuvuus on pedagogisesti johtamista, jolla pyritään sitomaan edellä mainitut ulottuvuudet yhteen. Kaikki nämä ulottuvuudet ovatkin sekä asioiden, että ihmisten johtamista. (Jalkanen, 2020, 38–44.) Tässä tutkimuksessa käsitys rehtorien pedagogisesta johtamisesta oli hyvin samansuuntainen, sillä rehtorit näkivät pedagogisen kytkeytyvän tiiviisti kolmeen teemaan. He näkivät sen olevan opettajien työn edistämistä, opetuksen tukemista ja oppilaiden oppimisen edistämistä. Opettajien työn edistämiseen he linkittivät opettajien hyvinvoinnin, yhteistyön heidän kanssaan ja aktiivisen vastavuoroisen vuorovaikutuksen, jolla pyritään kehittämään koulun opetus- ja kasvatustoimintaa. Opetuksen tukemisen ja oppilaiden oppimisen edistämisen he kokivat olevan koulun perusidea, jonka päälle koko toiminta rakentuu. Rehtorit toivat esiin, että koulussa ollaan töissä oppilaita varten ja kaikella koulussa tapahtuvalla toiminnalla pyritään edistämään oppimista ja opetusta.

Pedagogisen johtamisen osa-alueet ovat usein ristiriitaisia. Kovalainen (2020) on ilmaissut, kuinka koulun johtamisen eri osa-alueet kuten hallinnolliset ja taloudelliset osa-alueet kuuluvat pedagogiseen johtamiseen. Toisaalta af Ursin (2012) näkee pedagogiikan erillisenä hallinnollisesta johtamisesta ilmaisemalla, että pedagogisen johtamisen tehtävänä on opetustoiminnan järjestäminen, valvominen ja ohjaaminen. Kuitenkin Lonkilan (1990) mielestä varsinaista rajausta on mahdoton tehdä, koska hallinnolliset ja pedagogiset päätökset limittyvät voimakkaasti toisiinsa. Myös Kyllönen (2011) näkee, että hallinnollisilla ratkaisuilla on vaikutusta pedagogisiin ratkaisuihin, jolloin pedagogisen johtamisen käsite sisältää hallinnollisen johtamisen. Tässäkin tutkimuksessa nähtiin eriäviä mielipiteitä pedagogisen ja hallinnollisen sekä taloudellisen johtamisen yhteenkuuluvuudesta. Osa rehtoreista piti



hallinnollista ja taloudellista johtamista osana pedagogista johtamista, koska he näkivät hallinnollisilla ja taloudellisilla ratkaisuilla olevan vaikutusta pedagogisiin toimintoihin lopulta. Kuitenkin osa näki hallinnollisen ja taloudellisen johtamisen osana rehtorin työtä, mutta kuitenkin erillisenä osana pedagogisesta johtamisesta, koska ne eivät suoraan kytkeytyneet pedagogisiin toimintoihin.

Tässä tutkimuksessa aineistosta saadut tulokset olivat pitkälti samassa linjassa teoriaosuudessa esitettyihin teorioihin. Sekä teoriaosuudessa, että tutkimuksen tuloksissa korostui rehtorien merkitys edistää oppimista, helpottaa opettajien työtä ja mahdollistaa oppilaiden oppiminen. Myös ristiriitaisuus taloudellisen ja hallinnollisen johtamisen osuudesta osana pedagogista johtamista oli yhtenevää teoriaosuudessa ja tuloksissa. Tästä voidaankin tehdä johtopäätös, että pedagoginen johtaminen on pääasiassa rehtoreiden pyrkimystä helpottaa opettajien työtä ja tukea opetusta, sekä edistää oppilaiden oppimista. Eri kouluissa voi olla erilaisia toimintakulttuureja ja -tapoja saavuttaa nämä tavoitteet, mutta kuitenkin merkittävä on, että kyseiset tavoitteet ohjaavat yksiköiden toimintaa.

#### Miten rehtorit toteuttavat pedagogista johtamistaan?

Holappa & Kola-Torvinen (2015) esittelevät opetussuunnitelmatyön monitasoisena johtamistyönä, jossa opetussuunnitelma muovataan ensin valtakunnallisella tasolla, jonka jälkeen ne siirtyvät kunnalliselle tasolle, jossa niitä taas muokataan sopimaan paremmin paikallisiin tarpeisiin ja josta ne siirtyvät kouluihin, missä ne muokkaantuvat koulukohtaiseen toimintaympäristöön ja sen tarpeisiin.

Tässä tutkimuksessa rehtorit näkivät kunnalliset ja valtakunnalliset opetussuunnitelman pohjana heidän pedagogiselle johtamiselleen. Lisäksi he korostivat perusopetusta ohjaavia lakeja ja määräyksiä pedagogisen johtamisen taustalla. Nämä nähtiin koulun toiminnan perustuksina, jonka päälle kouluun luotiin omat teema-alueet ja painotusalueet, joiden varaan personointi rakentuu. Rehtorit kuvailivat Holapan & Kola-Torvisen (2015) mukaista prosessia, jossa he pyrkivät valtakunnallisesta ja kunnallisesta opetussuunnitelmasta muokkaamaan koulukohtaisen opetussuunnitelman, joka palvelisi paremmin kyseisen koulun opetustoimintaa.

Jalkanen (2020) määrittelee pedagogisen johtamisen kolmen ulottuvuuden mukaan. Ensimmäinen ulottuvuus on pedagogikan johtaminen, jolla tarkoitetaan opetussuunnitelmatyötä ja opetustoiminnan sekä oppimisen johtamista. Lahtero & Laasonen (2021) taas jakoivat pedagogisen johtamisen epäsuoraan ja suoraan pedagogiseen johtamiseen,

joilla pyritään parantamaan koulun opetustyötä ja oppimistuloksia. Suoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan oppimisen ja opettamisen prosessien kehittämistä ja tarkastelua, joka sisältää opetussuunnitelmien kehittämistä, opetuksen laadun tarkkailua ja rehtorien ja opettajien välistä vuorovaikutusta. (Lahtero & Laasonen, 2021, 206.) Tässä tutkimuksessa rehtorit korostivat, että opettajia ei tarvitse ohjata varsinaisessa opettamisessa tai opetustyössä, vaikka rehtori onkin luomassa koulukohtaista opetussuunnitelmaa. He myös näkivät opetustyön laadun tarkkailun turhana ja jopa opettajan pedagogisen vapauden kyseenalaistamisena. He korostivat yhteistyötä opettajien kanssa koulun toimintakulttuurin ja kehittämistyön toteuttamisessa sekä korostivat, ettei rehtori yksin päättä monestakaan asiasta.

Jalkasen määritelmässä toinen ulottuvuus on asiantuntijayhteisön johtaminen, jolla pyritään luomaan edellytykset laadukkaalle opetustoiminnalle yhteisten tavoitteiden kautta (Jalkanen, 2020, 38–44). Tässä tutkimuksessa rehtorit näkivätkin opettajien ohjaamisen olevan enemmän yhdessä sopimista koulun toimintakulttuurista ja opetukseen vaikuttavista asioista. He myös korostivat rooliaan sovittelijana erimielisyyksissä ja kuuntelijana vaikeissa tilanteissa.

Pedagoginen johtaminen nähtiin tässä tutkimuksessa myös koulukohtaisen toimintakulttuurin johtamisena ja suunnitteluna. Laasonen (2021) esittelee epäsuoran pedagogisen johtamisen kontekstin, joka on sidottu koulua ympäröivään ympäristöön ja jossa johtaminen on strategian johtamista, resursoinnin edistämistä, osaamisen johtamista ja oppimista tukevan ympäristön hoitamista. Rehtorit kuvailivatkin haastatteluissa, kuinka koulukohtaiset painotus- ja teema-alueet ovat merkittävässä osassa koulukohtaisen toimintakulttuurin suunnittelussa ja toteutuksessa. He myös näkivät tasapuolisen ja vahvuuksiin perustuvan osaamisen ja vastuun jaon tärkeänä osana koulun onnistunutta toimintaa ja toimintaympäristöä.

Pokka (2014) näkee jaetun johtamisen ideologisena kysymyksenä. Siinä pohditaan, jaetaanko kouluissa johtajuutta vai tehtäviä, sillä lopulta kuitenkin rehtori on usein vastuussa koulussa tapahtuvasta toiminnasta (Pokka, 2014, 98). Tässä tutkimuksessa rehtorit korostivat heidän päättävän asioista yhdessä opettajien kanssa ja vastuualueiden jakautuvan opettajien mielenkiinnon ja vahvuuksien mukaan. He ilmaisivat myös, että vastuunjako tapahtuu myös yhdessä opettajien kesken ja niistä päätetään yhdessä. Kuitenkin osa rehtoreista ilmaisi juuri Pokkan (2014) mukaisesti, että lopulta he kantavat vastuun toiminnasta, vaikka joku opettaja olisikin ottanut vastuualueen hoitaakseen.

Rehtorilla on vastuu koulun viestinnästä ja yhteistyöstä koulun ja kodin välillä. Vaikka rehtori ei ole usein suoraan tiedottamassa vanhempia, niin hänellä on velvollisuus ohjata opettajia

ylläpitämään viestintää koulun ja kodin välillä, sekä auttaa opettajia, vanhempia ja mahdollisia muita sidosryhmiä löytämään parhaita mahdollisia ratkaisuja oppilaan hyvinvoinnin ja oppimisen varmistamiseksi. Rehtorit ovat usein myös viestiyhteydessä yksittäisiin perheisiin erityisopetusjärjestelyissä, kiusaamistapauksissa, väkivaltatapauksissa ja tapaturmien selvittelyssä. (Karhuniemi, 2013, 95–101.) Tässä tutkimuksessa rehtorit kertoivat olevansa yleensä haastavissa tilanteissa yhteydessä vanhempiin. He kokivat velvollisuudekseen olla opettajien tukena erityisesti tilanteissa, joissa opetustoimintaa kyseenalaistetaan.

Rehtorit näkivät tässä tutkimuksessa pedagogisen johtamisen olevan koulun käyttäjien hyvinvoinnin tukemista. He korostivat, että heidän arjen toiminnallaan pyritään lisäämään oppilaiden ja opettajien hyvinvointia, mikä lisää oppimista ja oppimistuloksia. Leinonen ym. (2021) näkevät pedagogisen johtamisen hyvinvoinnin tukemisen johtamisena, jossa moniammatillisessa yhteistyössä suunnitellaan ja toteutetaan oppilaiden hyvinvointia lisääviä palveluita ja toimintamalleja. Onnismaa (2010) korostaa, kuinka koulun johtamisen tulee tukea työhyvinvointia ja tasapainottaa työtaakkaa ja -stressiä niin, että opettajien työssäjaksaminen pysyy kohtuullisena. Tässä tutkimuksessa rehtorit korostivat pedagogisessa johtamisessaan erityisesti opettajien työn tukemista ja heidän hyvinvointinsa tukemista, koska he näkivät sillä olevan suora vaikutus oppilaisiin ja heidän hyvinvointiinsa. Yksi keskeinen tapa lisätä työyhteisön hyvinvointia ja yhteenkuuluvuutta oli yhteinen vapaa-ajan tekeminen, jonka kaikki rehtorit nostivat esiin haastatteluissaan.

Tässä tutkimuksessa saadut tulokset pedagogisen johtamisen toteuttamisesta käytännössä olivat pääasiassa samassa linjassa teoriaosuudessa esitettyihin teorioihin. Sekä teoriaosuudessa, että tuloksissa korostui lainsäädäntö, opetussuunnitelmat ja muut määräykset koulun toiminnan pohjana, jonka päälle rakennetaan koulukohtainen toimintakulttuuri. Molemmissa osuuksissa korostui myös, kuinka koulun toiminnan suunnittelu, organisointi ja kehittäminen eivät ole ainoastaan rehtorin päätettävissä, vaan niissä tulee hyödyntää koko koulun asiantuntijayhteisöä. Eroavaisuutena kuitenkin löytyi, sillä teoriaosuudessa korostui rehtorin merkitys opetuksen laadun tarkkailijana, mutta tuloksissa rehtorit näkivät sen opettajien asiantuntijuuden kyseenalaistamisena. Myös hyvinvoinnin edistäminen nähtiin tärkeänä osana rehtorin työtä sekä teoriaosuudessa, että tuloksissa.

Tästä voidaankin tehdä johtopäätös, että pedagoginen johtaminen toteutuu kouluissa hyvin samankaltaisesti, vaikka koulukohtaisia eroja on olemassa. Koulujen toimintaa ohjaa samat lait ja opetussuunnitelmat, vaikka koulut tekevätkin niistä omaan ympäristöön sopivat versiot.

Kuitenkin nämä versiot tehdään valtakunnallisten suunnitelmien pohjalta, jolloin ne ovat hyvin samankaltaisia. Rehtoreiden käytännön työ on myös usein hyvin samankaltaista, jossa korostuu opettajien työ tukeminen, koulukohtaisen toimintakulttuurin luominen, vuorovaikutus koulun ja kodin välillä, vastuun jakaminen ja koulun hyvinvoinnin edistäminen. Nämä tavoitteet näkyvät jokaisessa koulussa, vaikka niihin mennään hieman eroavilla menetelmillä.

### Miten rehtorit kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa?

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että rehtorit pyrkivät kehittämään koulunsa pedagogista toimintaa neljän osa-alueen kautta. Oman ja henkilökunnan osaamisen kehittämisen lisäksi tärkeiksi koettiin oppimisympäristöjen sekä toimintakulttuurin kehittäminen. Koulun kehitystyö on täten kokonaisvaltaista toiminnan kehitystä, ei pelkästään henkilöstön kouluttamista. Kehitystä pohdittaessa täytyy huomioida koulun toiminnan arviointi.

Rehtorit kertoivat, että koulut arvioivat omaa toimintaansa erilaisilla kyselyillä sekä yhteisellä keskustelulla. Arvioitavia teemoja olivat muun muassa hyvinvointi ja arviointi. Osa rehtoreista oli sitä mieltä, että vaikka ne seuraavat toimintaansa säännöllisesti erilaisilla kyselyillä, tilausta kokonaisvaltaiselle koulun toimintaa mittaavalle arvioinnille olisi. Rehtorit kuitenkin totesivat, että opettajien työtä ei tule arvioida. Arviointimenetelmien tarkoituksena on selvittää mahdollisia kohteita, joita koulu voisi toiminnassaan kehittää. On kuitenkin selvää, että rehtorit eivät halua puuttua opettajien pedagogiseen vapauteen tai opetuksen laatuun lisäämällä opettajien työn arviointia. Opetussuunnitelmatyö on selkein tapa arvioida koulun toimintaa. Omassa opetussuunnitelmassaan koulu määrittää omat perustehtävänsä ja painotuksensa, joita se haluaa toiminnassaan seurata. Holappa ja Kola-Torvinen (2021) näkevät koulun johtamisen nimenomaan opetussuunnitelmien kehittämis- ja johtamistyönä. Niiden kehityksen tulisi tukea opetuksen järjestäjien tarpeita. (Holappa & Kola-Torvinen, 2021, 46–47.) Paikalliset opetussuunnitelmat ovat hyvä lähtökohta koulun kehittämistyössä.

Rehtorit kertoivat kouluttautumisen olevan keskeinen tekijä oman ammattitaidon lisäämisessä. He korostivat itselle keskeisen koulutuksen merkitystä itsensä ja oppilaitoksen toiminnan kehityksen kannalta. Alava (2007) toteaa, että rehtorin oman osaamisen kehittäminen on merkittävää koulun organisaatiokulttuurin kehitykselle. Koulut ovat itsenäisiä, mutta kuitenkin tulosvastuullisia yksiköitä, jolloin niiden kehitys lähtee parhaiten liikkeelle koulun sisältä. Rehtorilla tulee olla tarpeeksi perehtyneisyyttä koulun kehittämisestä niin teorian, kuin käytännön tasolla. (Alava, 2007, 230.)

Rehtoreiden keskinäinen dialogi ja vertaisryhmätoiminta auttavat etenkin nuorempia rehtoreita kehittymään ammatissaan. Rehtorit kokevat, että omien tietojen jakaminen muille ja toisten kokemusten kuuleminen kehittävät omaa osaamista merkittävästi. Rehtorit kokevat sen myös lisäävän työhyvinvointia ja työssäjaksamista. (Ylitapio-Mäntylä ym., 2021, 280–286.) Tässä tutkimuksessa rehtorit kokivat dialogin toisten rehtorien ja opettajien kanssa merkittäväksi osaksi oman osaamisen kehittämistä. He korostivat myös niin sanottujen epämuodollisten tilanteiden merkitystä ajatusten vaihdossa. He myös kaipasivat lisää mahdollisuuksia päästä keskustelemaan ja vaihtamaan näkökulmia toisten koulunjohtajien kanssa, sillä etenkin viime vuosina yhteiset tapahtumat ovat olleet vähissä.

Rehtorit katsoivat hankkeilla olevan keskeinen vaikutus oppimisympäristöjen kehitykseen. Niillä on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia oppimistuloksiin sekä rehtoreiden johtamistaitoihin. Paras hyöty hanketoiminnasta saadaan silloin, kun koko yhteisö sitoutuu kehitysprojektiin ja ne tuodaan järjestelmällisesti osaksi koulun toimintaa. (Alava ym., 2021, 133.) Rehtorit kokivat hanketoiminnan merkitykselliseksi koulun kehittämisen kannalta. Niiden katsottiin kehittävän koulun toimintaympäristöä ja parantavan yksittäisiä osa-alueita, kuten koulunkäynnin tukea. Hanketoiminnan lisäksi oppimisympäristöjen kehitys vaatii rehtoreiden mielestä teknologiaan panostamista sekä sähköisten järjestelmien päivittämistä. Teknologiaopetukseen ja järkeviin valintoihin ohjeistaminen ovat keskeinen teema opetussuunnitelmissa ja ne pyrkivät jatkuvasti kehittämään koulujen teknologiaopetusta muuttuvan maailman mukana. (Opetushallitus, 2014, 22.)

Rehtorit kokivat koulun toimintakulttuurin kehittämisen isona osana koko pedagogisen johtamisen kehitystä. Toimintakulttuuria pitäisi pystyä muokkaamaan ja kehittämään tarpeiden mukaan. Oleelliseksi koettiin yhteiskunnan ajankohtaisten ilmiöiden seuraaminen ja niiden mukaan toimiminen. Yhteisöllisen ja turvallisen ilmapiirin luominen nähtiin osana koulun toimintakulttuuria edistävänä osa-alueena. Jantunen & Haapaniemi (2013) näkevät, että koulun arvomaailma ohjaa sen toimintakulttuuria, jolla se pyrkii lapsia kasvattamaan ja opettamaan. Arvojen pohjalta määräytyy myös koulun perustehtävä, joka ohjaa yksilöiden toimintaa. Koulu yhteisön vuorovaikutus vaikuttaa keskeisesti toimintakulttuurin luonteeseen. Se vaikuttaa hyvinvointiin, ihmissuhteisiin sekä ilmapiiriin ja sitä kautta siihen, miten hyvin koulu perustehtäväänsä toteuttaa. (Jantunen & Haapaniemi, 2013, 74, 94–95.)

Yhteisöllisyyden lisääminen on yksi toimintakulttuurin kehityksen tavoite. Rainan (2012, 106) mukaan koulukohtainen identiteetti vaikuttaa siihen, että toimintakulttuuri luo koulusta

toimivan kasvatusyhteisön. Rehtorin rooli yhteisöllisen toimintakulttuurin luomisessa on merkittävä. Hänen on saatava koulun väki yhteisten ajatusten taakse ja kyettävä tekemään yhteisön etua ajavia päätöksiä. (Lahtero & Laasonen, 2021, 215–216.) Koulun kehitystä pohtiessaan rehtoreiden on kyettävä poimimaan juuri omaan yksikköön sopivimmat toimenpiteet. Tässä tutkimuksessa toimintakulttuurin keskeisiksi piirteiksi koettiin oppilashuollon ja koulunkäynnin tuen sujuvuus sekä työskentelyorientoitunut kulttuuri. Toimintakulttuurin luominen, ylläpito ja kehitys ovat koko koulun yhteinen asia, mutta lopulta rehtori kantaa siitä suurimman vastuun.

Tässä tutkimuksessa havaittiin, että rehtorit kokivat työnsä kiireiseksi ja haastavaksi. He kertoivat tiettyjen työtehtävien vievän paljon aikaa, tiettyjen olevan haastavia hoitaa ja tiettyjen lisäävän työn kokonaiskuormitusta. Rehtorit eivät kuitenkaan kokeneet työstään liikaa stressiä tai painetta. Tämä tutkimus ei vahvistanut Kettusen (2007) havaintoa siitä, että rehtoreiden kantokyky olisi ylittymässä, vaikka rehtorit myönsivät työn olevan kuormittavaa (Kettunen, 2007, 154). He kuitenkin kokivat, että kykenevät jättämään työasiat kouluun, eivätkä koe työstressiä.

Rehtorit kokivat erilaisten suunnittelu- ja organisaatiotehtävien vievän paljon aikaa. Erilaiset palaverit kuuluvat arkeen, mutta vievät niin ikään suuren osan työajasta. Oppilashuoltoon ja koulunkäynnin tukeen liittyvät asiat nähtiin paitsi aikaa vievinä, mutta myös haastavina. Ne rehtorit, jotka kokivat hallinnollisten tehtävien olevan osa pedagogista johtamista, että asiakirjojen ja lomakkeiden täyttäminen vie paljon aikaa, mutta on välttämätöntä. Rehtoreiden mielestä rutiini auttoi säästämään aikaa hallinnollisia tehtäviä tehdessä. Jalkasen (2020) mukaan haasteet ja mahdolliset ongelmat ovat organisaatioiden kehityksen kulmakiviä. Ne vaativat yhteisöltä ratkaisuja siihen, miten asioiden halutaan olevan tulevaisuudessa ja millaisilla toimenpiteillä niihin pääseminen vaatii. Hänen mukaansa pedagoginen johtaminen on muutoksen johtamista, jossa kouluun vaikuttaviin asioihin pyritään reagoimaan siten, että koulu hyötyy niistä mahdollisimman paljon. (Jalkanen, 2020, 13–14, 20.)

Koulun johtamiseen liittyviä haasteita tulee niin koulun sisältä kuin ulkoakin. Haasteisiin asennoituminen ja oman oppilaitoksen keskeisten kipupisteiden kehittäminen ovat pedagogisen johtamisen avaintekijöitä. Oppilashuollolliset seikat, koulunkäynnin tuki sekä hyvinvointi nousivat haastatteluissa koulujen haastaviksi osa-alueiksi. Huomioitavaa oli, että kyseiset osa-alueet olivat keskeisiä pohdittaessa koulun kehitykselle tärkeitä piirteitä.

Tässä tutkimuksessa koulun kehittämistyöhön liittyvä teoriaosuus ja tulokset olivat osittain ristiriitaiset, vaikka niissä esiintyvät pääkohdat olivat keskenään yhtenäiset. Opetussuunnitelmien kehittämistyö näkyi teoriaosuudessa isona osana rehtorin työtä, mutta tuloksissa rehtorit kokivat sen koulun yhteisenä tehtävänä, eikä yksittäisen rehtorin työnä. He kokivat sen kyllä merkittävänä osana koulun kehittämistä, mutta he eivät kokeneet sen olevan ainoastaan rehtorin vastuulla. Rehtorit myös näkivät koulutuksen olevan tärkeä osa koulun henkilöstön ja toimintakulttuurin kehittämistä, kuten teoriaosuudessakin tuli ilmi, mutta he korostivat kouluttautumisessa sen tarpeellisuutta. Rehtorit ilmaisivat tuloksissa, että koulutukset tulee valita tarkoin ja koulun tarpeita hyödyntäen, jotta koulutus antaisi enemmän kuin ottaisi. Rehtorit olivat toimintakulttuurin osalta samaa mieltä teoriaosuuden teorioiden kanssa, ja molemmissa korostui yhteisen toimintakulttuurin luominen, arviointi ja kehittäminen yhdessä opettajien ja oppilaiden kanssa.

Teoriaosuudessa myös korostui rehtorien työn haasteellisuus ja kiireisyys. Tuloksissa rehtorit kertoivat kokevansa työnsä paikoin haasteelliseksi ja kiireiseksi, mutta he eivät koskaan kokeneet sen olevan heidän kantokykyään raskaampaa. Teoriaosuudessa korostui myös, kuinka rehtorin työ on muuttumassa liian kuormittavaksi, mikä ei tämän tutkimuksen tuloksissa näkynyt mitenkään.

Näistä seikoista voidaan tehdä johtopäätös, että jokaisessa koulussa pyritään aktiivisesti kehittämään koulun toimintaa. Kehittäminen tapahtuu usein henkilöstön ja toimintakulttuurin kehittämisen kautta, jota rehtorit ohjaavat. Kuitenkin rehtorit näkivät tämän tutkimuksen perusteella kehittämisen olevan koulun yhteinen tehtävä, joka on koko asiantuntijayhteisön vastuulla. Lisäksi voidaan todeta rehtorin työn olevan haasteellista ja kiireistä, mutta ei kuitenkaan niin haasteellista tai kiireistä, etteikö siitä voisi selvitä.

## 7 Pohdinta

Pohdinnassa reflektoidaan tutkimuksen onnistumista ja sitä, kuinka hyvin se vastasi tutkimuskysymyksiin. Tämän jälkeen pohditaan valittuja metodeja ja niiden toimivuutta tässä tutkimuksessa. Lisäksi reflektoidaan toimintaa tutkimuksen aikana. Lopussa pohditaan myös jatkotutkimusvaihtoehtoja.

Tutkimuksen tulokset vastasivat hyvin teoriaosuudessa esiin nousseisiin teorioihin ollen näiden kanssa pitkälti samalla linjalla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun rehtoreiden käsityksiä pedagogisesta johtamisesta, ja siitä kuinka he sitä käytännössä toteuttavat. Lisäksi haluttiin selvittää, kuinka he pyrkivät työssään kehittämään koulunsa pedagogista toimintaa. Näihin tutkimuskysymyksiin saatiin kaikilta osin vastauksia ja niistä voidaan tehdä johtopäätöksenä, että vaikka koulun koko ja eri toimintatavat vaihtelevat, niin pedagoginen johtaminen näkyy jokaisessa koulussa hyvin samalla tavalla, kuten myös koulun kehittämistyö. Tutkimus voidaan kyseisten seikkojen nojalla todeta varsin onnistuneeksi.

Ennen aineiston keräämistä oletettiin, että koulun koolla olisi suurempi vaikutus pedagogisen johtamisen toteutumiseen. Yhteyttä oppilasmäärän ja pedagogisen johtamisen periaatteiden välillä ei kuitenkaan löydetty. Jokainen rehtori korosti oppilaiden ja opettajien kohtaamista sekä läsnäoloa, sillä he halusivat olla koulussa saatavilla kaikkia varten. Käytännössä pienemmissä yksiköissä oppilaantuntemus ja aito kohtaaminen lienee helpompaa, sillä rehtorilla on enemmän aikaa käytössään yksittäisen oppilaan kohtaamista varten.

Tutkimuksen aineisto kerättiin keväällä 2022. Huhtikuu ja toukokuu osoittautuivat haastavaksi ajankohdaksi saada aineistoa, sillä rehtoreilla oli rajallisesti aikaa osallistua tutkimukseen. Optimaalisessa tilanteessa haastatteluja olisi ollut hieman enemmän, mutta kyseinen määrä riitti mielestämme laadukkaiden tulosten saamiseen ja niiden vertailuun. Tutkimus toteutettiin fenomenografisen metodologisen viitekehyksen pohjalta, joka osoittautui hyväksi valinnaksi, koska käsiteltävä aihe sisälsi paljon subjektiivisia kokemuksia. Aineisto kerättiin teemahaastattelujen avulla ja haastattelurunko pilotoitiin kerran ennen varsinaisia haastatteluja. Pilotointi auttoi muokkaamaan haastattelurungon niin, että se vastasi paremmin tutkimuskysymyksiä, sekä myös lisäsi haastattelijoiden varmuutta haastattelutilanteessa. Teemahaastattelu osoittautui hyväksi tavaksi kerätä aineisto, koska se antoi mahdollisuuden hieman vapaampaan haastattelutilanteeseen, mikä vähensi jännittyneisyyttä haastatteluiden aikana.



Aineisto analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin menetelmin. Tämä oli tutkijoille entuudestaan tuttu menetelmä, jolloin sen ajateltiin olevan paras tapa suorittaa aineiston analyysi. Tutkimuksessa olisi voitu myös pohtia muita analyysitapoja ja eri analyysitavoilla olisi voitu saada hieman erilaisia näkökulmia tutkimustuloksiin. Sisällönanalyysin avulla saatiin kuitenkin luotua luotettavia johtopäätöksiä, joten sen käyttäminen analyysissä on ollut perusteltua.

Tutkimus toteutettiin kahden tutkijan voimin. Yhteistyötä hyödynnettiin kaikissa työskentelyn vaiheissa, mikä sujuvoitti prosessin etenemistä. Kandidaatin työn jälkeen oli loogista jatkaa parityöskentelyä pro gradussakin ja ratkaisu osoittautui toimivaksi. Ajatusten vaihto ja keskustelut auttoivat silloin, kun tarvittiin laajempaa näkökulmaa tietyistä asioista. Myös työn kriittinen tarkastelu oli alati läsnä, sillä prosessin kulkua ja onnistumista pohdittiin jatkuvasti.

Tutkimus vahvisti käsitystä pedagogisesta johtamisesta suomalaisessa peruskoulussa ja sen ilmenemistavoista rehtorien arjessa. Samalla tutkimus lisäsi aikaisempien tutkimusten luotettavuutta vahvistaen niissä ilmenneitä tuloksia. Tutkimuksessa saatuja tuloksia voidaan hyödyntää käytännössä siten, että niissä ilmenneistä keskeisistä tuloksista voidaan tehdä rehtorien työtä ohjaavat perusperiaatteet, jotka tulisi näkyä jokaisen rehtorin ammatti-identiteetissä. Vaikka tutkimukseen osallistui vain neljä rehtoria, niin tuloksien yleistettävyyttä lisää se, että tulokset olivat samassa linjassa aikaisempien tutkimusten ja niissä ilmenneiden tulosten kanssa.

Tämä tutkimus keskittyi alakoulun rehtoreiden näkemykseen pedagogisesta johtamisesta. Olisi mielenkiintoista selvittää, miten koulun opetushenkilöstö pedagogisen johtamisen näkee. Heidän toimenkuvansa kietoutuu miltei kokonaan pedagogiikan ympärille, eikä hallinnollisista asioista tarvitse murehtia. Toisaalta aineistosta selvisi, että rehtoreiden tapa toteuttaa pedagogista johtamista perustuu yhteistyöhön ja yhteiseen dialogiin työyhteisön sisällä, joten opettajien osallisuus pedagogisen johtamisen toteuttamisessa on suurta.

Toinen kiinnostava näkökulma voisi olla eri kouluasteiden vertailu. Pedagoginen johtaminen alakoulussa näyttäytyi muun muassa oppimisen mahdollistamisena, opettajien työn tukemisena sekä hyvinvoinnista huolehtimisena. Vastaavalla viitekehyksellä toteutettu tutkimus yläkoulussa tai lukiossa voisi tuoda eri osa-alueita pedagogiseen johtamiseen jo siksi, että rehtorin rooli kyseisissä oppilaitoksissa on erilainen.

## Lähteet

- af Ursin, K. (2012). Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: Käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa: Mäki, K., & Palonen, T. (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat*. (s. 79–104). Vantaa: Kansanvalistusseura.
- Ahonen, H. (2008). *Rehtorien kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa: Hautamäki, J., Rämä, I. & Vainikainen, M-P. (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 235–254). Helsinki: Helsinki Studies in Education 52.
- Alava, J. (2007). *Koulutuksen käytäntö*. Teoksessa: Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. (s. 219–252.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alava, J., Kovalainen, M.T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitaso- muutoksessa. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyryläinen, A., Kola-Torvine, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 116–135.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Arajärvi, P., & Aalto-Setälä, M. (2004). *Opetuslainsäädännön käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Davies, B. & Ellison, L. (1997). *School leadership for the 21st century*. Lontoo: Routledge.
- Fullan, M. (2005). *Leadership & sustainability: System thinkers in action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. (2001). Laadullisen tutkimuksen juhamustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 133–157.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Halenius-Alari, T., Huhtanen, K. & Paatos, H. (2009). Tiimityö ja ryhmien työskentely. Teoksessa: Huhtanen, K. & Keskinen, S. (toim.) *Rehtorius peliäkö?* (s. 77–96). Helsinki: Okka.
- Halinen, I. & Pietilä, A. (2007). Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa: Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta*. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke. (s. 7–29). Monistesarja. Helsinki: Opetushallitus.
- Helakorpi, S. (2001). *Koulun johtamishaaste*. Helsinki: Tammi.

- Hiilloskorpi, H. & Niemonen, R. (4.8.2020). Suomen pienimmässä koulussa on kuusi oppilasta, suurimmassa 1 500 – koulujen määrä vähenee jatkossa selvästi, erityisesti pienet vaarassa. Haettu osoitteesta: <https://yle.fi/uutiset/3-11477292>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1993). *Teemahaastattelu*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2000). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Hodgkinson, C. (1991). *Educational Leadership: The Moral Art*. Albany: Suny Press.
- Holappa, A-S. & Kola-Torvinen, P. (2021). Opetussuunnitelmatyön johtaminen ja tulevaisuus. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 46–65.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). *Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä*. *Kasvatus* 2. (s. 169–173.) Viitattu 26.4.2022, saatavissa: [https://www.researchgate.net/publication/347949020\\_Fenomenografia\\_laadullisena\\_tutki\\_mussuuntauksena\\_kasvatustieteissa](https://www.researchgate.net/publication/347949020_Fenomenografia_laadullisena_tutki_mussuuntauksena_kasvatustieteissa)
- Hämäläinen, K., Oldroyd, D. & Haapanen, E. (2002). *Making school improvement happen*. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Isosomppi, L. (1996). *Johtaja vai juoksupoika: Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun – Avaimia kouluviihtyvyyteen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Johnson, P. & Pennanen, A. (2007). Johdanto. Teoksessa: Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. (s. 13–24.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. & Vuorela, A. (2006). *Johtaminen ja työyhteisön hyvinvointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. (2001). *Johtamispuhe*. Juva: PS-kustannus.
- Juuti, P. (2017). *Jaetun johtajuuden taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2000). *Tutkimustyön metodeista*. Tampere: Opinpajan kirja.

- Karhuniemi, T. (2013). Huoltajan, rehtorin, opettajan roolit ja vastualueet. Teoksessa: Lämsä, A-L. (2013). *Verkosto vahvaksi – Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvä rehtoriksi: Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Kettunen, J. (2022). *Fenomenografia*. Viitattu 8.6.2022, saatavissa: <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/teoreettis-metodologiset-viitekehukset/fenomenografia/>
- Kettunen, T. (2007). *Uuteen kouluun*. Jyväskylä: PS-kustannus
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 68–84.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurki, L. (1993). *Pedagoginen johtajuus*. Tampere: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Koghler Hill, S. (2013). Team leadership. Teoksessa: Northouse, P. (toim.) *Leadership*. (s. 287–318.) Los Angeles: SAGE Publication, inc.
- Kolho, P. & Ylitervo, R. (2021). Jaettu johtajuus ammatillisella toisella asteella – onko opettajajohtajuudelle tilaa? Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s.140–154.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Korva, S., Ervast, H., Suoheimo, M. & Lantela, L. (2021). Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s.140–154.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kovalainen, M.T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Viitattu 16.3.2022, saatavissa: [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0\\_vaitos04092020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0_vaitos04092020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lahtero, T. & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen osaaminen. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 205–221.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Leinonen, J, Nurmi, H, Turunen, T, Lantela, L & Norvapalo, K. (2021). Hyvinvointi tehdään yhdessä! Kohti yhteistyöperustaista lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen ekosysteemiä. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. &

- Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 99–115.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Marton, F. (1988). Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Robert R. Sherman & Rodman B. Webb (toim.) *Qualitative research in education. Focus and methods*. (s. 141–161.) Lontoo: Falmer Press.
- Marton, F. & Pong, W.Y. (2005). *On the unit of description in phenomenography*. Higher Education Research and Development. Vol 24, No 4, Nov 2005. (s. 335–348.)
- Metsämuuronen, J. (2000). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Helsinki: International Methelp.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät? Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkinen, O. (2005). *Tieteellisen kirjoittamisen ABC*. Hämeenlinna: Karisto OY
- Niikko, A. (2003). *Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa*. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Northouse, P. (2013). *Leadership*. Los Angeles: SAGE Publication, inc.
- Nyysölä, K. & Kumpulainen, T. (2020). *Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä*. Raportit ja selvitykset 2020:25. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen\\_ja\\_kouluverkon\\_tulevaisuudennakymia.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen_ja_kouluverkon_tulevaisuudennakymia.pdf)
- Ommismaa, J. (2010). *Opettajien työhyvinvointi: Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009*. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus. Saatavissa: [https://www.researchgate.net/publication/314259763\\_Opettajien\\_tyohyvinvointi\\_Opetushallitus](https://www.researchgate.net/publication/314259763_Opettajien_tyohyvinvointi_Opetushallitus)
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014: 96*. Helsinki: Opetushallitus.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. Työterveyslaitos & Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ry. Saatavissa: <https://docplayer.fi/2890038-Opettajien-tyossa-jaksaminen-ja-jatkaminen.html>
- Perusopetuslaki (628/1998). Saatavissa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen - aikansa ilmiö*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Pietiläinen, V. & Syväjärvi, A. (2019). *Johtamisen psykologia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pokka, A. (2014). *Huippuluokka: miten suomalaista koulua johdetaan?* Helsinki: Kulttuuriosuuskunta Vehrä.

- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rajakaltio, H. (2012). Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. (s. 105–129). Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Raasumaa, V. (2014). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Raina, L. (2012). *Uusi yhteisöllisyys - Kasvatusyhteisön rakentamisen ammattitaito*. Tampere: Juvenes Print.
- Rinkinen, A. (2021). Sivistysjohtaja kunnallisen koulutusjohtamisen kulmakivenä. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 66–80.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 10–27.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Räty, O. & Räty, L. (2000). *Rehtori johtajana. Oppimisen johtaminen*. Mänttä: M-Print Oy.
- Sergiovanni, T.J. (1999). Leadership as a Moral Craft. Teoksessa: Sergiovanni, T.J. (toim.) *Rethinking leadership: a collection of articles*. Arlington Heights: SkyLight.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: peruskäsitteet ja pääsuuntauukset*. Tampere: Vastapaino.
- Stech, E. (2013). Psychodynamic approach. Teoksessa: Northouse, P. (toim.) *Leadership*. (s. 319–348.) Los Angeles: SAGE Publication, inc.
- Their, S. (1994). *Det pedagogiska ledarskapet*. Maarianhamina: Mermerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (2015). Theory of Educational Leadership, Didaktik and Curriculum Studies - A Non-Affirmative and Discursive Approach. Teoksessa: Uljens, M. (toim.) *Pedagogiskt ledarskap - teori, forskning och skolutveckling*. Rapport Nr 38/2015. (s. 103–128.) Vaasa: Åbo Akademi, Fakulteten för pedagogik och välfärdsstudier.
- Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (2017). Non-affirmative theory of education as a foundation for curriculum studies, didaktik and educational leadership. Teoksessa: Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (toim.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. (s. 3–145.) Cham: Springer.

- Vuohijoki, T. (2007). Pitää vain selviytyä: rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa: Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. (s. 169–189.) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O., Yrjänheikki, T., Örn, M. & Suonheimo, M. (2021). Vertaisryhmämentorointi rehtoreiden työn tukena. Teoksessa: Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (toim.) *Kasvatus ja koulutusalan johtaminen*. (s. 278–288.) Jyväskylä: PS-kustannus.

## **Liitteet**

### **Liite 1**

#### **Tutkimuskysymykset**

- 1. Mikä on rehtoreiden käsitys pedagogisesta johtamisesta?**
- 2. Miten rehtorit toteuttavat pedagogista johtamistaan?**
- 3. Miten rehtorit kehittävät koulunsa pedagogista toimintaa?**

#### **Haastattelurunko**

##### **Teema 1. Tausta**

Mikä on koulutustaustasi?

Kerro aiemmasta työkokemuksestasi. Oletko ollut koulun ulkopuolisissa johtamistehtävissä?

Millainen on nykyinen työnkuvasi?

##### **Teema 2. Pedagogisen johtajuuden määrittely**

Mikä on käsityksesi pedagogisesta johtamisesta?

Millaisia osa-alueita pedagogiseen johtamiseen mielestäsi liittyy? Koetko taloudellisen ja hallinnollisen johtamisen osaksi pedagogista johtamista?

##### **Teema 3. Pedagogisen johtamisen toteuttaminen**

Miten toteutat pedagogista johtamista koulun arjessa?

Mikä on perusopetuslain, muiden lakien ja opetussuunnitelmien rooli pedagogisessa johtamisessasi?

Miten pyrit jakamaan vastuuta ja työtehtäviä koulussasi?

Miten ohjaat opetusta ja opettajia työssään?

Miten pyrit edistämään työyhteisön ja oppilaiden hyvinvointia koulussasi?



## **Teema 4. Pedagogisen johtamisen haasteet**

Mitkä työtehtävät vievät eniten aikaa?

Mitkä työtehtävät ovat haastavimpia?

Koetko työstäsi painetta? Mitkä asiat aiheuttavat painetta työssäsi?

## **Teema 5. Pedagogisen johtamisen kehittäminen**

Miten pyrit kehittämään pedagogista johtamistasi?

Miten pyrit kehittämään omaa osaamistasi?

Miten pyrit kehittämään koulusi toimintaa?

Miten arvioit koulusi työskentelyn laatua?

## **Liite 2**

### **Hei! Suuri kiitos, että pääsit osallistumaan tutkimukseemme!**

Olemme 5. vuoden luokanopettajaopiskelijoita Oulun yliopistosta ja teemme pro gradu-tutkielmaa pedagogisesta johtamisesta. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää rehtoreiden käsitystä pedagogisesta johtamisesta ja kuinka he sitä työssään käyttävät. Tutkimus suoritetaan haastattelututkimuksena ja vastaukset käsitellään anonyymisti. Tähän tutkimukseen osallistuminen edellyttää teiltä muutamaa kysymykseen vastaamista. Vastaukset käsitellään luottamuksellisesti ja tietosuojaturvaasi kunnioittaen. Emme luovuta tutkimuksessa kerättyä aineistoa tutkimuksen ulkopuolisille henkilöille.

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista ja sinulla on täysi oikeus peruuttaa osallistumissuostumuksesi missä vaiheessa tahansa. Käsittelemme kaikkea tutkimuksessa saatua materiaalia luottamuksellisesti ja yksityisyyttäsi kunnioittaen. Sinulla on oikeus myös olla vastaamatta joihinkin kysymyksiin, keskeyttää haastattelu tai peruuttaa osallistumisesi tutkimukseen.

Toivottavasti olet meihin yhteydessä mieltä askarruttavissa kysymyksissä tutkimukseen liittyen. Vastaamme kaikkiin täydennyskysymyksiin tai muihin tutkimukseen liittyviin aiheisiin mielellämme.

Ystävällisin terveisin:

Roope Satomaa ja Nestori Yli-Sissala

### **Suostumus haastatteluun tutkimuksessa**

*Olen saanut tiedot tutkimuksesta ja sen tavoitteista, haastattelun käytännön toteutuksesta ja haastattelussa käsiteltävistä aiheista. Minulle on annettu mahdollisuus esittää lisäkysymyksiä tutkimuksesta.*

*Olen saanut tiedot henkilötietojen käsittelystä tutkimuksessa. Minulle on luvattu, että henkilötietojani käsitellään huolellisesti ja tietoturvalisesti, eikä niitä luovuteta ulkopuolisille.*

*Tiedän, että osallistumiseni haastatteluun on vapaaehtoista. Voin halutessani olla vastaamatta joihinkin kysymyksiin, voin keskeyttää haastattelun tai peruuttaa osallistumiseni tutkimukseen.*

*Paikka ja päivämäärä*

*Suostun tutkimushaastatteluun*

*Suostumuksen*

*vastaanottaja*

---

*Henkilön nimi*

---

*Tutkijan nimi*

*Tutkijan nimi*

*Arkistointilupa*

*Haastatteluni tekstitiedoston saa arkistoida Tietoarkistoon luovutettavaksi tutkimukseen, opiskeluun ja opetukseen.*

*Haastatteluni ei saa arkistoida Tietoarkistoon*