

“Uuden näkemistä ja kykyä ajatella uudella tavalla asioista” – Oppilaitoksen pedagoginen johtami- nen muutoksessa

Riia Palmqvist

VTT, opetusneuvos

Opetushallitus

riia.palmqvist@oph.fi

Kaisa Rätty

KT, yliopettaja

Jyväskylän ammattikorkeakoulu

Ammatillinen opettajakorkeakoulu

kaisa.ratty@jamk.fi



VERTAISARVIOITU
KOLLEGIALT GRANSKAD
PEER-REVIEWED
www.tsv.fi/tunnus

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaitoksen johtajien kokemuksia tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelusta ja johtamisesta muutosprosessissa. Viitekehyksenä käytetään Kovalaisen (2020) mallia muutoksen toteutumisesta pedagogisesti johdetussa yhteisössä. Artikkelia varten haastateltiin yhtätoista koulutusalan johtajaa, jotka johtivat omassa oppilaitoksessaan tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen suunnittelua. Aineisto analysoitiin teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Haastateltujen johtajien tavoitteena oli yhteisen ymmärryksen ja tahtotilan synnyttäminen, jotta muutos mahdollistuu. Johtajat pyrkivät luomaan raamit ja alustan yhteistyölle, minkä jälkeen vastuu koulutuksen suunnittelusta ja toteuttamisesta annettaisiin opettajille. Uuden valmentavan koulutuksen nähtiin onnistuessaan tuovan uusia, laajempia mahdollisuuksia valmentavan koulutuksen opiskelijoille. Kokemus muutosjohtajuudesta vahvistaa parhaimmillaan organisaation osaamista muutoksen johtamisessa.

Asiasanat: *pedagoginen johtajuus, muutosjohtajuus, tutkintokoulutukseen valmentava koulutus, TUVA-koulutus*

Abstract

This article examines the experiences of education leaders in designing and managing preparatory education for programmes leading to an upper secondary education (TUVA) in a process of change. Kovalainen's (2020) model of change in a pedagogically led community is used as a framework. For the article, eleven educational leaders were interviewed who led the planning of TUVA in their own educational institutions. The data was analysed using a theoretical content analysis. The objective of the managers interviewed was to create a common understanding and a shared will to enable change. The leaders sought to create a framework and platform for collaboration, after which the responsibility for designing and implementing training would be given to teachers. If successful, the new training was seen as bringing new, wider opportunities for training students. The experience of change leadership will, at its best, strengthen the organisation's competence in change management.

Keywords: *pedagogical leadership, change leadership, preparatory education for programmes leading to an upper secondary education, TUVA education*



Johdanto

Suomen koulutuskenttä on viime vuosikymmeninä ollut jatkuvassa muutoksessa. Viimeisin suuri uudistus on ollut oppivelvollisuuden laajentaminen, jonka yhteydessä perus- ja toisen asteen nivelvaiheeseen sijoittuvat valmentavat koulutukset yhdistettiin (Hallituksen esitys [HE] 173/2020). Koulutuksen kentällä pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen ovat kasvavassa määrin tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (esim. Fonsén, 2013, 2014; Fullan, 2007; Kovalainen, 2020; Kyllönen, 2011; Salminen ja muut, 2021; Taipale, 2004). Pedagoginen johtaminen ja muutosjohtaminen ovat kaksi erilaista näkökulmaa johtajuuteen, joita oppilaitoksen johtamisessa on vaikea erottaa toisistaan. Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan molemmista näkökulmista.

Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan oppilaitoksissa tapahtuvaa johtamista, jonka tavoitteena on suunnata oppilaitoksessa tehtävää työtä siten, että opetus- ja kasvatustavoitteet saavutetaan (ks. esim. Kyllönen, 2011). Viime vuosina pedagoginen johtajuus on usein nähty jaettuna johtajuutena (esim. Fonsén, 2014; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013; Spillane, 2005), jolloin opettajien ja oppijoiden osallisuutta lisätään ja rooleja sekä vastuita jaetaan niin johdon kuin henkilöstön kesken (Fonsén, 2014). Muutosjohtaminen keskittyy organisaation muutosten hallintaan ja ohjaamiseen. Muutosjohtamisen teorioita (esim. Kotter, 1995; Lewin, 1947) ja niistä johdettuja malleja on useita, ja niiden käyttö on yleistä monenlaisessa organisaatioiden kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa keskitytään peda-

gogiseen johtamiseen ja nähdään Kovalaisen (2020) tapaan muutosjohtaminen osana pedagogista johtamista. Kovalaisen (2020) näkökulma sopii tutkimusaiheeseen, sillä se kuvaa oppilaitoksessa tapahtuvan kehittämistyön johtamista.

Tutkimuksen kohderyhmänä olivat rehtorit ja johtajat, jotka vastasivat oppilaitoksessaan tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelusta. Haastattelujen toteutuessa laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta (1215/2020) sekä TUVA-koulutuksen perusteet oli julkaistu, ja oppilaitokset suunnittelivat omia koulutuksiaan sekä oppilaitoksen sisällä että alueellisesti. Itse koulutus aloitettiin vasta seuraavana syksynä. Lainsäädäntö velvoitti koulutuksen järjestäjät tekemään entistä tiiviimpää yhteistyötä muiden koulutusmuotojen kanssa niin koulutuksen suunnittelussa kuin toteutuksessa.

Tutkimuksen tarkoituksena on kuvata koulutusalan johtajien kokemuksia uuden valmentavan koulutuksen suunnittelusta ja muutosprosessin johtamisesta. Tutkijoita kiinnosti, miten koulutuksen järjestäjät valmistelivat tulevaa koulutusta ja rakensivat siihen liittyvää uudenlaista yhteistyötä eri toimijoiden kesken. Tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää tulevien muutosten johtamisessa sekä koulutussektorien välisen yhteistyön rakentamisessa. Analyysin pohjana käytetään Kovalaisen (2020) mallia muutoksen toteutumisesta pedagogisessa yhteisössä. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat: Miten valmentavasta koulutuksesta vastaavat johtajat kuvaavat a) TUVA-koulutuksen suunnittelua ja b) johtamista muutoksessa?

Pedagoginen johtaminen

Pedagoginen johtaminen liitetään koulu- tai oppilaitoksessa tapahtuvaan johtamiseen, jonka tavoitteena on suunnitelmallisesti varmistaa opetussuunnitelman sekä opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttaminen (Kyllönen, 2011). Pedagoginen johtajuus muodostuu useasta johtajuuden ulottuvuudesta, kuten kontekstista, organisaatiokulttuurista, johtajan ammatillisuudesta sekä sisältöosaamisesta (ks. Fonsén, 2013, 2014; Fonsén ja muut, 2022b). Se on prosessien kokonaisvaltaista johtamista, jossa johtaja ohjaa toimijoita päämääräsuuntautuneesti tiiviissä yhteistyössä ja yhteistoiminnassa. Pedagoginen johtaminen voidaan määrittellä myös opetustoiminnan johtamisena, jolla vaikutetaan konkreettiseen opetustoimintaan ja sen järjestämiseen (Kyllönen, 2011).

Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa johtamista kuvataan termien *administration*, *leadership* ja *management* kautta (esim. Fonsén, 2014; Kovalainen, 2020). Näillä viitataan johtamisen eri tasoihin tai aspekteihin: hallintointiin, päivittäiseen johtamistoimintaan ja ihmisten johtamiseen, johon sisältyy visiointia ja omaa organisaatiota laajempaa kehittämistoimintaa (Fonsén, 2014). *Management*-termillä viitataan usein enemmän asioiden johtamiseen, kun taas *leadership*-termillä viitataan useammin ihmisten johtamiseen (Kovalainen, 2020). Johtaja voi panostaa tehtävässään hallintotehtävien johtamiseen tai painottaa pedagogisia arvoja joko päivittäisessä päätöksenteossa ja tulevaisuuden suunnittelussa (Fonsén ja muut, 2022b).

Lahteron ja Laasosen (2021) mukaan pedagoginen johtaminen voi olla luonteeltaan suoraa tai epäsuoraa. Suora / epä-

suora pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimisen ja opettamisen prosessiin, ja se voi olla esimerkiksi opetussuunnitelman kehittämistä, tavoitteiden asettamista ja opetuksen laadun varmistamista. Epäsuora pedagoginen johtaminen kohdistuu kontekstiin ja ympäristöön, jossa oppimisen ja opettamisen prosessi tapahtuu. Näitä ovat esimerkiksi strategian toteutumista edistävä resurssointi, osaamisen johtaminen ja oppimista tukevasta oppimisympäristöstä huolehtiminen (Lahtero & Laasosen, 2021).

Kovalainen (2020) kuvailee pedagogisen johtajuuden toteutumista oppivassa yhteisössä neljän perusoletuksen kautta. Nämä ovat: (1) pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan; (2) pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo; (3) koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan sekä (4) pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista. Kovalaisen (2020) mukaan neljäs, muutostojohtamista koskeva perusolettamus koostuu muut perusolettamukset reagoimaan koulutusjohtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuuteen: monimutkainen maailma vaatii koulutusta muuttumaan jatkuvasti.

Johtamisessa on kyse etiikasta ja arvoista. Kovalaisen (2020) mukaan eettinen johtaminen perustuu yhteisön laatiimiin ja yhdessä hyväksytyihin sekä jatkuvasti prosessoituihin ydinarvoihin sekä korkean moraaliseen visioon. Yhteiset arvot rakentavat perustan toimintakulttuurille, johon henkilökunta on valmis sitoutumaan. Fonsén (2014) esittää, että pedagoginen johtaminen on jo itsessään arvovalinta. Pedagogisessa johtamisessa pää-

töksenteon perusteena ovat pedagogiset ratkaisut ja keskiössä on oppijan etu (ks. Fonsén, 2013; Fonsén ja muut, 2022b). TUVAn koulutuksen perusteissa (Opetushallitus, 2021) kuvattu koulutuksen arvoperusta toimii pedagogisen johtamisen suuntana.

Tehtävien ja vastuun jakamisen merkitys on jo jonkin aikaa ollut johtamisen työtapa asiantuntijaorganisaatioissa kuten koulutuksessa (Spillane, 2005). Fonsénin (2014) mukaan jaettu johtajuus rakentuu rooleja ja vastuita jakamalla, muodostamalla erilaisia tiimejä ja lisäämällä kaikkien toimijoiden osallisuutta johtajuuteen. Jaettuna johtajuutena voidaan nähdä oppilaitoksen yhteistyö muiden tahojen kanssa erilaisissa verkostoissa sekä moniammatillisissa tiimeissä (Fonsén, 2014). Johtajan tehtävänä on sitouttaa opettajat mukaan muutokseen. Fullanin (2007) mukaan opettajien ottaminen aktiivisesti ja suunnitelmallisesti mukaan kehittämistyöhön tekee kehittämisestä johdonmukaisempaa ja sitä kautta hyödyttää oppijoita.

Pedagoginen johtaminen muutostilanteissa

Koulutuksen muutokset eivät tapahdu tyhjiössä, sillä ympäröivä yhteiskunta vaikuttaa oppilaitokseen (ks. Fullan, 2016). Yhteiskunnan ja toimintaympäristön jatkuva muuttuminen sekä toisaalta valtiovallan ja rahoittajien vaatimukset pakottavat oppilaitokset jatkuvaan muutosvalmiuteen ja toiminnan sopeuttamiseen. Johtajan tapa suhtautua muutokseen, sitoutua siihen sekä kyky luoda ja ylläpitää muutosmyönteistä kulttuuria on uudistuksissa ensiarvoinen tekijä (esim. Hallinger, 2003). Tässä artikkelissa kuvatut muutokset lähtivät liikkeelle lainsäädännön muuttumisesta: val-

mentavien koulutusten yhdistäminen haastoi koulutuksen järjestäjiä kehittämään toimintaansa.

Tutkimusten mukaan johtamisen merkitys painottuu muutostilanteissa (esim. Fullan, 2020a; Ganon-Shilon & Schechter, 2017; Salminen ja muut, 2021). Muutoksessa johtamisessa auttavat kokemus ja osaaminen sekä johtajan muut ominaisuudet, kuten johdonmukaisuus, taito määrittellä ja kertoa tavoitteista sekä toimintaympäristön tunteminen (Kovalainen, 2020). Organisaation kasvu ja sen muutosvalmius, kulttuuri, kehitystarpeet sekä henkilöstön keskinäiset suhteet ja luottamus vaikuttavat johtamisen toteutumiseen (Harris, 2008; Kovalainen, 2020).

Ahtiainen (2017) tarkasteli väitöskirjassaan suomen erityisopetusjärjestelmän kehittymistä Fullanin ja Hargreavesin muutosteorioiden pohjalta. Hän rakensi näiden teorioiden pohjalta muutosteoreettisen mallin, jossa muutosta voidaan tarkastella neljän vaiheen kautta: uudistuksen esittely, tavoitteiden erittely, tiedon levittäminen uudistuksesta ja uudistuksen vaikutuksen arviointi. Ahtiaisen malli sopii hyvin maanlaajuisten koulutusreformien kuvaamiseen (Ahtiainen, 2017; Ahtiainen ja muut, 2021).

Ahtiaisen ja muiden (2021) mukaan johtajilla on kyky tulkita ja johtaa muutosprosesseja, mutta laadun turvaamiseksi he tarvitsevat järjestelmällistä ohjausta. Johtajat ovat halukkaita itsensä kehittämiseen, valmiita ottamaan vastaan uusia tehtäviä ja haasteita sekä tarvittaessa muuttamaan toimintamallejaan (Fonsén ja muut, 2022a).

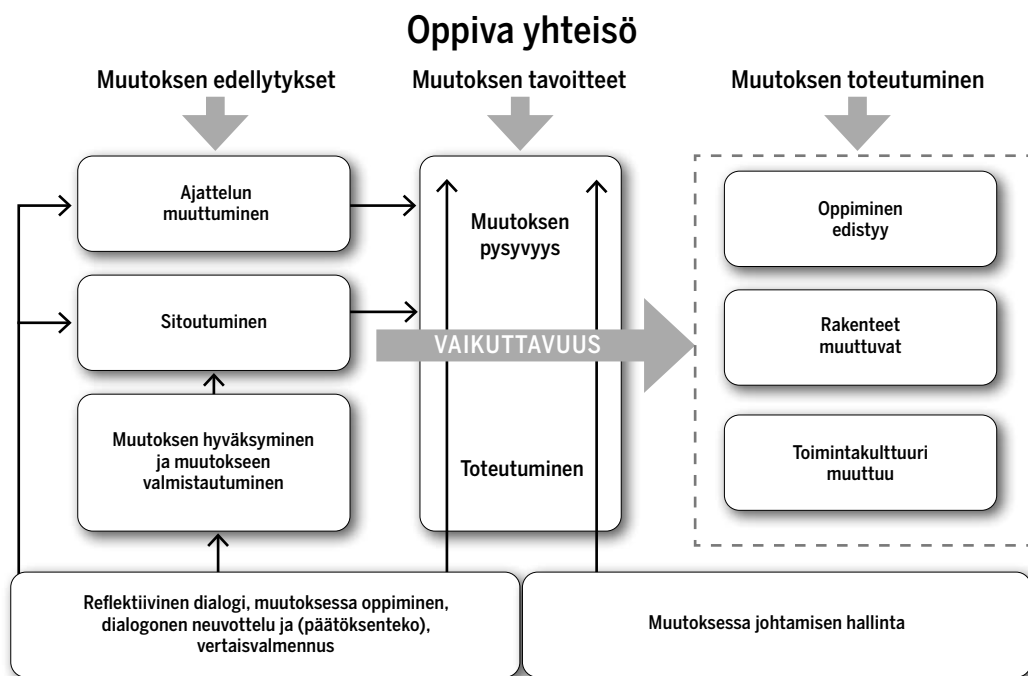
Tässä artikkelissa tarkastelemme muutosjohtajuutta Kovalaisen (2020) väitöskirjassaan esittelemän pedagogista johtajuutta kuvaavan neljännen perusolettamuksen eli

muutosjohtajuuden mallin valossa. Kovalaisen (2020) mukaan muutosjohtajuus on reflektiivinen dialogi, joka mahdollistaa muutoksen toteutumisen tavoitteiden suuntaisesti. Malli tarjoaa mahdollisuuden analysoida johtajan toimintaa muutoksessa eri tasoilla ja samalla se kuvaa muutoksen toteutumista pedagogisesti johdetussa yhteisössä (kuvio 1).

Kovalaisen (2020) mukaan pedagogisen muutoksen toteutuminen edellyttää, että kaikki yhteisön jäsenet ovat sitoutuneita muutokseen. Onnistuneen muutoksen tulos on toimintakulttuurin ja rakenteiden muuttuminen sekä oppimisen edistyminen. Jotta toivottu muutos olisi pysyvä, se edellyttää yhteisön jäseniltä kykyä toimia jatkuvassa muutoksessa. Muutoksen pysyvyys edellyttää kaikkien yhteisön jäsenten ajattelun muuttumista (ks. Beabout, 2012; Fullan, 2016; Stoll ja muut, 2006). Voidakseen sitoutua muutokseen, yksilöi-

den tulee sekä tunnistaa muutoksen tarve että hyväksyä muutoksen tavoitteet.

Muutoksen toteutuminen edellyttää yhteisön jäseniltä yhteistä ymmärrystä (sense making) siitä, mitä on tapahtumassa ja miten tilanteessa toimitaan. Yhteisen ymmärryksen rakentamisessa tärkeää on yhteinen dialogi, jonka avulla voidaan neuvotella ja tehdä päätöksiä. Nämä toimet varmistavat sekä muutokseen sitoutumista että ajattelun uusiutumista ja tuovat työkaluja mahdollisen muutosvastarinnan työstämiseen (Fullan, 2016; Gannon-Shilon & Schechter, 2017; Kovalainen, 2020; Rajakaltio, 2014; Stoll ja muut, 2006). Kovalaisen (2020) mukaan pedagoginen johtaja järjestää oppilaitoksessa opettajille mahdollisuuksia valmistautua muutokseen, yhteisiä refleksiivisiä dialogeja, dialogisia neuvotteluja päätöksenteon tueksi sekä tarvittaessa vertaisvalmennusta.



Kuvio 1.

Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä (Kovalainen, 2020)

Valmentavat koulutukset muutoksessa

Valmentavien koulutusten tavoitteena on tasa-arvon edistäminen ja syrjäytymisen ehkäisy. Valmentavia koulutuksia kehitettiin 2000-luvulla voimakkaasti ja niiden toivottiin tuovan työkaluja siihen, että yhä useampi perusopetuksen päättävä nuori tai erilaisiin työttömyystoimenpiteisiin osallistuva aikuinen siirtyy toisen asteen koulutukseen ja suoriutuu siitä (Brunila, 2012; Niemi, 2015; Silvennoinen ja muut, 2018). Opivollisuuden laajentamisen yhteydessä muodostettiin yksi nivelvaiheen koulutus. Uudistuksen tavoitteena oli luoda tasa-arvoisempaa ja saavutettavampaa valmentavaa koulutusta (HE 173/2020).

Valmentavat koulutukset ovat saaneet osakseen kritiikkiä siitä, etteivät niiden aikana saavutetut valmiudet välttämättä riitä siirtymiseen toisen asteen koulutukseen, eivätkä kaikki osallistujat löydä paikkaansa toisen asteen koulutuksessa tai työelämässä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2005; Järvinen & Jahnukainen, 2008; Niemi, 2015). Opiskelija saattaa pahimmillaan jäädä kiertämään valmentavien tai muiden lyhytkestoisten koulutusten kehää, ja siirtyy yhdestä valmentavasta toimenpiteestä seuraavaan (Brunila ja muut, 2019; Niemi & Kurki, 2013).

TUVA-koulutuksessa yhdistyvät aiempien koulutusten perinteet ja toimintakulttuurit. Kukkonen ja muut (2021) esittävät, ettei TUVA-koulutuksessa kyse ole sinänsä uuden konseptin luomisesta, vaan aiempien valmentavien koulutusten konseptin uudelleen järjestelystä. Lainsäädäntö (1215/2020) velvoittaa koulutuksen järjestäjiä yhteistyöhön TUVA-koulutuksen toteuttamisessa. Yhteistyötä vaaditaan esimerkiksi siihen, että opiskelijalle mah-

dollistetaan perusopetuksen arvosanojen korottaminen sekä lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen osien suorittaminen. Lisäksi koulutuksen järjestäjän tulee tehdä yhteistyötä nuorisotyön sekä työ- ja elinkeinoelämän kanssa.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tässä artikkelissa tarkastellaan oppilaitosten johtajien kokemuksia TUVA-koulutuksen suunnittelusta ja sen johtamisesta. Tarkasteluhetkellä alkuvuodesta 2022 Opintopolku.fi-palvelusta löytyi 89 oppilaitosta, jotka ilmoittivat järjestävänsä TUVA-koulutusta lukuvuoden 2022–2023 aikana. Haastateltuun valittiin tasapuolisesti edustajia ammatillisen koulutuksen järjestäjistä, lukio-koulutuksen järjestäjistä sekä opistoista eri puolilta Suomea. Haastateltaviksi valittiin henkilöt, joiden oppilaitoksen internet-sivuilla kerrottiin vastaavan valmentavasta koulutuksesta. Sähköpostikutsut lähetettiin ensisijaisesti rehtorille, oppilaitoksen johtajalle tai valmentavasta koulutuksesta vastaavalle koulutuspäällikölle. Kolmessa organisaatiossa kutsuun vastasi kuitenkin joku muu, joka kertoi “tietävänsä enemmän TUVasta”. Muutamasta oppilaitoksesta varmistettiin, että halutaanko näkökulma todellakin johdolta, eikä sillä henkilöltä, joka toimii muuten aktiivisesti koulutuksen suunnittelussa. Tutkimukseen osallistumista toivottiin aina johdolta, mutta kaksi haastateltavaa toimi TUVA-koulutuksen suunnittelun vastuutehtävässä.

Yhteydenotossa esiteltiin tutkimuksen tavoite ja toteutus. Samalla viestin vastaanottajaa pyydettiin varaamaan sopiva haastatteluaika sähköisellä sovelluksella. Haastattelukutsuja lähetettiin yhteensä 32 ja haastatteluja toteutui 11. Haastatelta-

vista kolme edusti ammatillisen koulutuksen järjestäjää (Ammatillinen), kolme lukiokoulutuksen järjestäjää (Lukio), kaksi kansanopistoa (Opisto) ja kolme oppilaitosta, joilla oli useamman koulutusmuodon järjestämislupa (Monialainen). Haastattelujen lainauksissa käytetään näitä suluisia olevia tunnisteita.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina (Hirsjärvi & Hurme, 2015) ja haastattelujen kesto oli 20–45 minuuttia. Haastateltavia informoitiin siitä, että haastattelu tallennetaan, litteroidaan ja anonymisoidaan, ja tallenteet hävitetään litteroinnin jälkeen. Haastattelut järjestettiin Teams-yhteydellä maaliskoukuun 2022 aikana ja ne tallennettiin Teams-järjestelmän tallennuksella. Tämän jälkeen ne siirrettiin Panopto-järjestelmään, jotta niiden käsittely mahdollistui Microsoft Word -ohjelman automaattisella litterointiohjelmalla.

Tutkimusaineiston analyysi

Litteroidut haastattelut analysoitiin käyttäen teorialähtöistä sisällönanalyysiä (Schreier, 2012; Elo ja muut, 2022). Molemmat tutkijat kävivät aluksi läpi haastattelut ja tarkastivat automaattisen Word-ohjelmalla tehdyn litteroinnin. Aineiston analyysi aloitettiin rakentamalla analyysirunko (ks. Schreier, 2012) Kovalaisen (2020) muutosjohtamista käsittelevän neljännen perusolettamuksen mukaisesti (kuvio 1). Analyysirungon muodostivat yläluokat “muutoksen edellytykset”, “muutoksen tavoite”, “muutoksen toteutuminen” sekä “johtaminen muutokses- sa”.

Analyysi toteutettiin Atlas.ti-ohjelman avulla (ks. Laajalahti & Herkama, 2018). Litteroiduista haastatteluista erotet-

tiin tekstikatkelmia eli analyysiyksiköitä (Marsh & White, 2006). Analyysiyksikö muodostettiin aina, kun haastateltava antoi vastauksessaan jollekin tutkimuksen kannalta merkittävälle ilmiölle merkityksen. Aineistoa tarkasteltiin yläluokka kerrallaan, ja koodatuista analyysiyksiköistä muodostettiin alaluokkia (Elo ja muut, 2022), jotka nimettiin niiden sisältämien ilmiöiden mukaisesti. Aineisto käytiin läpi kahdesti ja alaluokkia muodostui yhteensä 15. Aineiston luokittelussa osa alkuperäisistä analyysiyksiköistä kuvasi useampaa ylä- ja alaluokkaa.

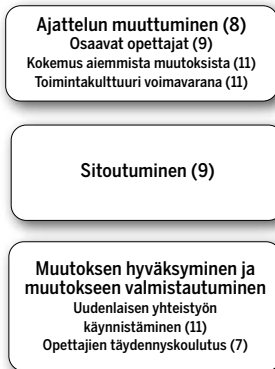
Kaikki haastatellut johtajat ($N = 11$) käsittelivät lähes kaikkia analyysirungon alaluokkia. Teemoissa *Muutoksen edellytykset* ja *Muutoksen tavoitteet* oli muutama alaluokka, jotka vain osa haastateltavista toi mukaan keskusteluun. Teemassa *Muutoksen toteutuminen* kaikki vastaajat käsittelivät kaikkia alaluokkia. Aineistosta ei erottunut analyysirungon ulkopuolisia teemoja, joita useampi vastaaja olisi käsitellyt. Kovalaisen (2020) muutosjohtamista koskeva perusolettamus näyttäisi vastanneen hyvin johtajien kokemuksiin ja tutkimukseen osallistuvat jakoivat varsin samanlaisen käsityksen TUVA-koulutuksen suunnittelusta ja muutosprosessin johtamisesta.

Tutkimuksen tulokset

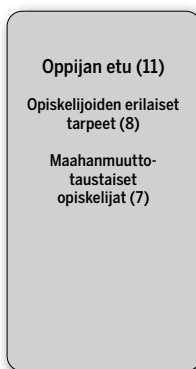
Muutoksen edellytykset

Kovalaisen (2020) mallissa muutoksen edellytyksenä ovat henkilöstön ajattelun muuttuminen, sitoutuminen muutokseen sekä muutoksen hyväksyminen ja siihen valmistautuminen. Haastateltavat kuvasivat, että heidän mielestään alkavan TUVA-koulutuksen kanssa ollaan uuden äärellä. Tutkimukseen

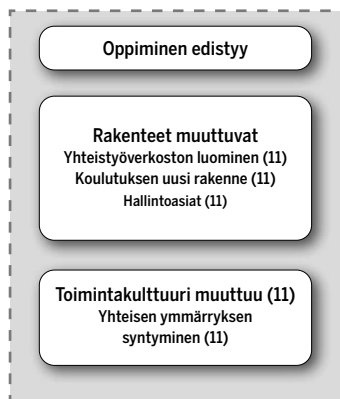
Muutoksen edellytykset



Muutoksen tavoitteet



Muutoksen toteutuminen



Opettajien sitouttaminen, informointi ja vastuuttaminen.
Uudenlaisen yhteistyön rakentaminen.

Valmisteluvastuun siirtäminen opettajille.

Kuvio 2.

Analyysiryhmä sekä siihen kuuluvat aluukat. Suluisissa haastateltavien (N = 11) määrä, jotka haastattelussa käsitelivät aluukkaan kuuluvaa aihetta.

osallistuneet johtajat kuvasivat muutosta suhteellisen innostuneesti.

”Ollaan me uuden äärellä, ja sopivasti vanhan äärellä. --- Mä näen, että hyvä on aidosti niinku koulutusalat ja koulutusmuodot ja -siilot nohtava ja ja semmoiseen niinku opiskelijaan niinku etenemiseen ja opiskelijan polkuun niinku jotenkin fokus siinä.”

(Monialainen 1)

”Niin kyllä siis ollaan uuden äärellä ja ollaan... ollaan niinku hyvän äärellä, ja me ollaan äärimmäisen innostuneita tästä koulutuksesta.” (Opisto 1)

Muutoksen valmistelu oli suurimmalle osalle oppilaitoksista luontevaa ja innostavaa. Haastateltavat toivat esiin, että heillä on oppilaitoksessa hyvä, muutosta tukeva toimintakulttuuri sekä osaavat opettajat, joiden osaamiseen suunnitella ja myöhemmin toteuttaa TUVU-koulutusta haastateltavat luottivat.

”Kyllähän meillä on semmoinen toimintakulttuuri, että meidän aika - tai oikeastaan hirveän tosissaan paneudutaan näihin asioihin.”

(Ammatillinen 1)

”Ja ollaan lähdetty työstämään sitä yhteisesti, että meillä on tämmöistä niinku hyvää pedagogista pöhinää sille, että meidän asiantuntijat on päässyt vaikuttamaan siihen, että miten ja mitä siinä kannattaa niinku ottaa huomioon.”

(Opisto 1)

Haastateltavat kokivat, että kokemusnivelevaiheen koulutuksen järjestämisessä auttoi heitä muutoksen valmistelussa. Monella haastateltavista oli pitkä kokemus nivelevaiheen koulutusten parissa. He ovat olleet mukana aiemmissa muutoksissa, aloittamassa esimerkiksi ammattistarttia, ammatilliseen koulutukseen valmistavaa koulutusta (VALMA), lukiokoulutukseen valmistavaa koulutusta (LUVA)-tai kansanopistojen vuosioppivelvollisille

-koulutusta. Aiemmista muutoksista saatu kokemus loi uskoa siihen, että tästäkin muutoksessa selvittää ja asiat saadaan toimimaan. Haastateltavat kuvasivat, että uuden koulutuksen suunnittelu tehdään aiemmin toteutetun nivelvaiheen koulutuksen pohjalta.

”No, mä oon ollut mukana jo siinä vaiheessa, kun haettiin, tuli ammattistartti, tuli VALMA ja nyt nyt TUVA. Niin en ehkä sanoisi, että jotain hirveän uutta koska jotenkin...” (Monialainen 2)

”Meillä on on hyviä osajia [--] että mun mielestä TUVA-, VALMA-opettajat on on niinku hyvin sillä tavalla innolla lähteneet tähän koulutuksen suunnitteluun.” (Monialainen 2)

Vaikka suhtautuminen uuteen koulutukseen oli pääosin positiivista, kuvasi osa haastateltavista haasteita uuden koulutuksen suunnittelun aloittamisessa. Osalle työyhteisöjä tai opettajia TUVA-koulutuksen aloittaminen ja kolmen aiemman koulutuksen traditioiden yhdistäminen tuntui vaikealta.

”Toimintakulttuurin muuttaminen on, no en nyt sano, että mahdotonta mutta kovan työn takana, varsinkin jos siihen liittyy jonkinlaisia henkilökohtaisia skismoja... ja sitten sen toimintakulttuurin muutos tarvitsisi niiden taustalla olevien hankalien asioiden puimista, jotka voi olla pitkän, pitkän ajan takana.” (Ammatillinen 2)

Johtamisen osalta haastateltavat pitivät johtajan tehtävänä sitouttaa koko työyhteisö muutokseen, tiedottaa muutoksesta aktiivisesti ja antaa kaikille muutokseen liittyvä tieto heti, kun se on saatavissa. Haastateltavat kuvasivatkin, että he tiedottivat asioista jo silloin, kun ne olivat

vielä keskeneräisiä. Kaikkien toimijoiden ajatuksia ja kysymyksiä muutoksesta pyrittiin kuulemaan.

”Niin... ollaan pidetty jo palavereita yhdessä ja katsottu, että mitä se TUVA niinku pitää sisällään, elikkä kaikki on koko ajan niinku tavallaan kartalla siitä, että mitä tapahtuu ja mitä tulee tapahtuu ja mitä se jatkossa tarkoittaa tämä TUVA.” (Ammatillinen 1)

”Se [onnistunut muutos] vaatii sitä, että käydään niinku avoimesti keskustelua, siitä jo heti silloin kun oli vaan niin kuin tiedossa, että uudistus tulee, että esimerkiksi koulutuksen perusteet ei ollut vielä.” (Monialainen 2)

Haastateltavat nostivat esille opettajien täydennyskoulutuksen merkityksen muutoksen mahdollistajana. Haastateltavat kokivat, että täydennyskoulutus oli aloitettu liian myöhään, jotta siitä olisi ollut tukea muutoksessa.

”Toisaalta sitten nää kaikki koulutukset mitä asiasta on. Nyt on pikkuhiljaa ruvettu järjestämään. Ne on vuoden myöhässä.” (Lukio 1)

”No varmasti se, että TUVA-opettajan koulutusta kaipaan kyllä kovasti.” (Lukio 2)

Haastateltavien käsitysten mukaan muutoksen edellytykset olivat olemassa ja erityisesti aiempi kokemus valmentavista koulutuksista valmisti heitä tähän muutokseen ja loi uskoa onnistumiselle. Haastateltavat näkivät koko työyhteisön jatkuvan informoinnin muutoksesta tärkeänä menetelmänä ajattelun muutoksen ja muutokseen sitoutumisen kannalta.

Muutoksen tavoitteet

Muutoksen tavoitteisiin Kovalainen (2020) määrittelee muutoksen vaikuttavuuden ja muutoksen pysyvyyden sekä toteutumisen. Haastateltavat ymmärsivät taustalla olevat muutoksen perusteet ja nostivat esille, että jos siirtyminen uuteen TUVA-koulutukseen toteutuu hyvin, se on opiskelijan etu. Tällöin valmentava koulutus muuttuu entistä joustavammaksi ja mahdollistaa opiskelijan tarpeiden mukaisten polkujen rakentamisen.

”Mutta et et kyllä tuota niin silleen se tulee laajenee aika paljon, että siinä nyt, että yhä enempi pitää etsiä ja tarjota opiskelijalle niitä semmoisia kouluihin tutustumismahdollisuuksia ja ja tuota olla yhteyksissä eri oppilaitoksiin et voi tulla ja voiko tehdä ja sitten myöskin tää” (Opisto 2)

”Toki tähänkin asti HOKSIt [henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma] tehdään, mutta tämä ehkä vielä sen asian, siitä tulee niinku entistä painokkaammin siitä HOKSista. Elikkä se yksi yksilöllinen eteneminen tässä on, niinku tietenkkin siinä kaiken ytimessä.” (Ammatillinen 1)

Haasteet ja opiskelijoiden heterogeenisyys mietityttivät haastateltavia. He nostivat esille, että valmentavien koulutusten opiskelijoilla on usein erilaisia haasteita. Lisäksi uuden ryhmän muodostavat ne opiskelijat, jotka kunta osoittaa TUVA-koulutukseen (ks. 1214/2020, 15§). Niissä oppilaitoksissa, joissa koulutusta on suunnitteilla järjestää vain yhdessä ryhmässä, opiskelijoiden haasteet saattavat vaikuttaa koko ryhmän opetuksen toteuttamiseen.

”Niin tällaisten opiskelijoiden [joilla erilaisia ongelmia] määrä huolestuttavasti lisääntyy, joilla on näitä ongelmia ja isojakin ongelmia, ja ne on niin moninaisia nykyään ne ongelmat, ettei tänään osata tietää ja valmistautua kaikkeen.”

(Ammatillinen 1)

”Jos siinä on niin sanotusti näitä, näitä, joilla on tosi hyvät valmiudet siirtyä sinne toiselle asteelle, mutta sitten jos on lisäksi myös useampiakin vaativan erityisen tuen opiskelijoita, ja kuitenkin kun yhdellä opettajalla mennään, niin se...”

(Lukio 2)

Moni haastateltava nosti esille maahanmuuttotaustaiset opiskelijat ja kielen oppimisen tukemisen. Osa pelkäsi, että maahan hiljattain muuttaneiden oppijoiden erityistarpeet jäävät huomioimatta ja vanhat hyväksi koetut toimintamallit unohtuvat.

”Että meillä on aika suuri tai tämä, tämä TUVA-osuus, mitä... mitä mä koordinoin. Olen tässä niinku alusta asti siis maahanmuuttajille suunnattua LUVAA vetänyt, niin on pieni pelko, että hajooko käsiin.” (Lukio 3)

Koulutuksen uudistamisen tavoitteet tuntuivat olevan sekä haastateltaville että näiden organisaatiossa työskenteleville opettajille selkeät. Haastateltavien mielestä onnistuessaan muutos mahdollistaisi yhä paremmin moninaisia opiskelijoita palvelevan valmentavan koulutuksen rakentamisen. Haasteena nähtiin opiskelijoiden moninaiset ongelmat sekä valmentavan koulutuksen rakentamisen onnistuminen maahanmuuttotaustaisten opiskelijoiden tarpeisiin.

Muutoksen toteutuminen

Kovalaisen (2020) mallissa muutoksen toteutuminen vaikuttaa siihen, että oppiminen edistyy, rakenteet ja toimintakulttuuri muuttuvat. Muutoksen vaikutusta oppimiseen ei tässä vaiheessa voitu vielä arvioida, kun TUVU-koulutusta vasta suunniteltiin. Haastateltavat kuvasivat kuitenkin rakenteiden muuttamisen jo alkaneen, sillä esimerkiksi alueellisten yhteistyöverkostojen rakentaminen oli aloitettu. Osa haastateltavista oli kutsunut alueellisen verkoston kokoon, ja osa oli saanut kutsun joltain alueella olevalta toimijalta.

”Sitten me on tuota saatu lukion ja peruskoulun kanssa... osalta yhteistyössä, eli on sovittu nämä korottamiset. -- Ja meillä on kaksoistutkinnon suorittajia ollut jo iät ja ajat tässä, että meillä on lukion kanssa yhteistyö toiminut aina hyvin, eli sinne sitten niitä lukiokokeiluja.” (Ammatillinen 1)

Suurin muutos, jonka TUVU-koulutuksen aloittaminen haastateltavien mielestä toisi, oli juuri vaatimus yhteistyön kehittämistä eri koulutusmuotojen ja -asteiden välillä. Jotta opiskelijoilla on tosiasiallinen mahdollisuus suorittaa osia eri koulutuksista, TUVU-koulutuksen järjestäjän tulee tehdä yhteistyötä eri koulutusmuotojen välillä. Haastateltavat kuvaavat yhteistyön rakentamista myös työpajatoiminnan, kunnan nuorisotyön sekä oppivelvollisuutta valvovan viranomaisen kanssa.

”Ja sitten me on käyty kaikki meidän osakaskunnat läpi, esimerkiksi tällaisen työpajatoiminnan puitteissa eli voidaan sitä kautta sitten opinnollistaa asioita, eli ollaan meillä opiskelijana, mutta voidaan järjestää sitten joitakin

opintoja mahdollisesti sinne työpajoihin. Siinä se varmaan niin se yhteistyö niinkö näillä näkymin, ja totta kai sitten kuntaan joudutaan olleen, että mihin, että se valpashenkilö on se yhteistyöelin sinne ja ja tietenkin itse suoraan ollaan sitten kunnan eri, esimerkiksi sosiaalitoimen, nuorisotoimen kanssa, etsivä nuorisotyö ja niin edelleen.”

(Ammatillinen 1)

”Mutta että... että hienoa, että siihen on nyt tällaiset niin kuin opetussuunnitelmalliset ja lainmukaiset puitteet, että sitä yhteistyötä voidaan lähteä laajentamaan ja että se on semmoinen tosi tervetullut asia.” (Opisto 2)

TUVU-koulutuksen lainsäädäntö (1215/2020) sekä perusteet (Opetushallitus, 2021) aiheuttavat osaltaan rakenteiden muuttumista, esimerkiksi opintojen keston ilmoittaminen viikoissa. Tämä on uudenlainen toimintatapa, joka poikkeaa perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen tavoista mitata opintosuorituksia. Uusi tapa aiheutti epävarmuutta koulutuksen toteuttajissa.

”Ja sitten kun täällä vaan nyt sitten tietenkin vähän toki muuttuu tuo arviointi tai tavalla mistä puhutaan viikoista. Puhutaan ajasta, kun tähän asti on puhuttu osaamispisteistä, ja nyt muututaan yhtäkkiä viikkoihin, sitten puhutaan viikoista ja sekin on tietenkin oman vaikeutensa tähän sitten -- ei ole vielä oikein siihenkään vastausta mistään tullut, mitä yksi ospi tarkoittaa viikoissa, esimerkiksi.” (Ammatillinen 1)

TUVU-koulutuksessa opiskelija voi aloittaa myös kesken lukuvuoden ja siirtyä tutkintokoulutukseen silloin, kun hänellä on siihen tarvittavat valmiudet. Aiemmin lisäopetuksessa ja LUVU-koulutuksessa

opiskelijat ovat aloittaneet koulutuksen syksyllä ja osallistuneet siihen koko lukuvuoden ajan. Muutokset tuovat tarvetta muuttaa järjestelmiä ja toimintatapoja. Esimerkiksi lukujärjestys ja opiskelijahallintajärjestelmä täytyy muuttaa. Muutokset vaativatkin toimintatapojen uudelleen muotoilua.

”Meillä [kymppiluokka] on otettu opiskelijoita kerran vuodessa ja sitten sen rahoituksen takia koska laskentapäivä ollut sitten syyskuussa ja sen jälkeen tulleita tulleista ei saada sitten niinku rahoitusta, niin nyt tule vaan suurin muutos niinku mun näkökulmasta on se, että me voidaan ottaa jatkuvasti opiskelijoita ja myöskin tarkoittaa sitä, että se pitää se koulutus suunnitella niin, että sinne voitulla periaatteessa missä vaiheessa vaan.” (Opisto 2)

”Lukkarit, miten ne tehdään yksilöille niin että hyödynnetään oppimisympäristöjä ja opettajia osaamista eikä niin että me lyödään ryhmä, tila, opettaja, vaan niin, että meille opiskelijan tavoitteet opiskelijan tarve ja sitten sitä erilaisiin ympäristöihin ja erilaisia asiantuntijoihin.” (Monialainen 1)

Osana rakenteiden muutosta voidaan nähdä, että oppilaitoksissa mietitään, mitä asioita toteutetaan samalla tavalla kuin aiemmin, ja missä asioissa tehdään toisin. Uutta koulutusta rakentaessa voi olla tarpeen tehdä rakenteiden muutoksia. Toisaalta haastateltavat kuvasivat toimintakulttuurin muuttuvan.

”Meillä tätä nivelvaiheen koulutusta on ollut jo pitkään. --- Niin tavallaan sellaiset asiat on jo luonut sellaista toimintakulttuuria, että... että jos me oltaisemmainen oppilaitos, joka nyt vasta sai TUVAn järjestämisluvan, niin mä luu-

len että se toisi isompiakin muutoksia tuohon toimintakulttuuriin.”

(Monialainen 2)

Haastateltavat nostavat esille ongelmia koulutuksen suunnittelussa. He kuvasivat valtionhallinnon informaatio-ohjausta ylimalkaiseksi. Haastateltavat suhtautuivat kriittisesti myös siihen, että uudistus toteutettiin nopealla aikataululla.

”Kyllä TUVAn tota sen pohja [koulutuksen peruste] ja kaiken kaikkiaan tämä on. Nyt täytyy sanoa, että on vaatinut jonkinlaista akrobatiaa ymmärtää, että mitä tässä oikein tarkoitetaan.” (Lukio 1)

”Vaikka nyt sitten oli tätä valmistautumisaikaa, niin onhan se suhteellisen lyhyt ollut, että siitä kun... kun tuota, tuli, tuli laki tutkintokoulutuksen valmentavasta koulutuksesta, se tuli tämän oppivelvollisuus uudistuksen myötä tavallaan ehkä, jos näin sanoo, niin jäi toisaalta vähän sen jalkoihin.” (Monialainen 2)

Tärkeä osa muutoksessa johtamista on haastateltavien mukaan työn organisointi. TUVAn koulutuksen kohdalla tämä on tarkoittanut oppilaitoksen sisäistä sekä alueellista sopimista ja suunnittelua. Johdon on pitänyt päättää, miten yhteistyötä tehdään. Oman haasteensa uudessa valmentavassa koulutuksessa luo se, että se ei kuulu perinteisten koulutusmuotojen alle, vaan sille on kokonaan oma, erillinen lainsäädäntönsä. Näin sille pitää löytää oma paikkansa kunnan hierarkiassa.

”Ja sitten on... on mietitty nämä suunnitelmat, että mihin ollaan yhteydessä ja tieteenkin sitten meidän ostajohtajat on tässä ollut mukana niiltä osin kun tarvitaan johtajia, eli lähinnä se kun puhutaan rahasta ja muusta, niin silloin tar-

vitaan johtajien, johtajien allekirjoitusta sinne.” (Ammatillinen 1)

”Meidän kaupunkiorganisaation ja opetustoimen organisaation kannalta tämä uusi nivelvaihe on hankala, koska se ei kuulu enää sitten oikein perusopetuksen eikä sitten lukiopuoli, on se nivelvaihe siihen meillä ei ole mitään omaa päällikkötasoa ja sen takia meillä on sitä pompoteltu sitten vähän edes takaisin ja sitten esimerkiksi itse olen joutunut tässä aikuislukion rehtorina niin ottamaan aika paljon vastuuta siitä, mutta toisaalta sitä ei ole oikein sitä toimivaltaa, niin se on johtajuuden ottaminen on vähän hankalaa.” (Lukio 1)

Haastateltavat kuvasivat, kuinka johto ensin neuvottelee koulutuksen reunaehdoista alueen toimijoiden kanssa, ja sen jälkeen vastuu koulutuksen toteutuksesta annetaan osaaville opettajille. Moni haastateltava nosti esille, että heillä on hyviä osaavia opettajia, joilla on vahva osaaminen koulutuksen toteuttamisesta, ja johto antaakin heille vapaat kädet suunnitella ja toteuttaa koulutusta. Uusien rekrytointien kohdalla nähtiin tärkeänä, että rekrytoitavan henkilökunnan osaaminen tukee kokonaisuutta.

”Heillä on niin paljon hyviä ideoita kokemuksia, että mä olen antanut heidän... että mä en ole joutunut itse siellä sanomaan oikeastaan, tai en haluakaan sanoa, että asia pitää hoitaa näin, vaan he ovat itse saaneet ratkaista nämä, että miten nämä uudet koulutuksen osat tullaan hoitamaan tai millä... mitä mahdollisuuksia sieltä löytyy ja minkälaisia linjoja me voidaan näiden ympärille rakentaa.” (Ammatillinen 3)

”Seuraan myös niinku se, että keitä opettajia, mitä osaamista, ja... ja mil-

tä tämä vahvistetaan tätä niinku VALMA-tiimiä.” (Monialainen 1)

Koulutuksen suunnitteluvaiheessa koulutuksen järjestäjät olivat lähteneet luomaan uusia yhteistyörakenteita, jotta lakisääteinen yhteistyö mahdollistuisi koulutuksen alkaessa. Haastateltavat kuvasivat johdon tehtäväksi käynnistää yhteistyön ja rakenteiden muutoksen, ja sitten luovuttaa vastuun suunnittelusta opettajille. Vaikuttavatko nämä muutokset tosiasiallisesti valmentavan koulutuksen toteutukseen ja opiskelijan oppimiseen, tulee arvioitavaksi myöhemmin.

Pohdinta

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten johtajat kuvaavat tutkintokoulutukseen valmentavan koulutuksen (TUVA) suunnittelua ja johtamista muutoksessa. Johtajien haastatelluista saatua aineistoa on tarkasteltu Kovalaisen (2020) johtamisen mallin mukaisesti. Kovalaisen (2020) mukaan neljäs, muutosjohtamista koskeva perusolettamus kokoo muut perusolettamukset.

Haastatteluvaiheessa koulutuksen järjestäjät vasta suunnittelivat TUVA-koulutusta. Alkava koulutus pitäisi sisällään paljon aiempien nivelvaiheen koulutusten piirteitä, mutta vaatisi aiempaa enemmän yhteistyötä eri koulutusmuotojen välillä. Haastatellut johtajat kuvasivat opiskelijoiden olevan suunnittelun ja pedagogisen johtamisen keskiössä ja lisäksi kaikkien opiskelijoiden tarpeisiin pyrittiin vastaamaan pitäen suunnittelussa kiinni laajasti sivistyksestä ja tasa-arvosta. Haastateltavat kuvasivat johtamisen merkitystä muutoksen edellytysten luomisessa Kovalaisen (2020) muutosjohtamista koskevan perusolettamuksen mukaisesti. TUVA-koulutusta suunniteltiin yhdes-

sä siten, että johtaja johti kehittämistyötä ja antoi vastuuta tiimeille ja opettajille. Näin suunnittelussa tulivat näkyväksi jaetun johtajuuden periaatteet, kuten yhteistyö erilaisissa verkostoissa ja tiimeissä (ks. Fonsén, 2014). Haastateltavat pitivät verkostoitumista tärkeänä TUVA-koulutuksen suunnittelussa. Fullanin (2020b) mukaan johtaminen vaatii toimijoiden vahvaa yhteistyötä, laajaa osallisuutta ja kykyä kanssaoppimiseen johtajuuden muututtua vähemmän lineaariseksi. Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2013) mukaan yhteistyö eri toimijoiden kesken sekä johtajan monialaisen osaamisen yhdistäminen henkilökunnan pedagogiseen osaamiseen tuottaa parhaan lopputuloksen. Haastateltavat kertoivat siirtävänsä vastuun toiminnan suunnittelusta opettajille sen jälkeen, kun he olivat ensin luoneet toimivat rakenteet ja yhteistyösopimukset.

Haastateltavat kokivat tehtäväkseen viisioiden ja tavoitteiden näkyväksi tekemisen kouluyhteisössä (vrt. Kovalainen, 2020; Lahtero & Laasonen, 2021; Taipale, 2004). Huolenaiheina nousi esille opiskelijoiden moninaiset tarpeet ja osaaminen rakentaa yksilöllisiä polkuja näille opiskelijoille. Erityisesti maahanmuuttotoustaisten opiskelijoiden pärjääminen mietitytti. Muutos vaatii ajattelutapojen muuttamista sekä uusien toimintamallien luomista (Beabout, 2012; Fullan, 2016; Kovalainen, 2020; Stoll ja muut, 2006). Johtajan tehtävänä on tuoda organisaationsa ulkopuolelta alkunsa saanut muutos oppilaitoksen kulttuuriin ja tämän onnistumisessa avaintekijänä on vahva johtajuus (Fullan, 2007). Haastateltavat kuvasivat, kuinka he pyrkivät pitämään opettajat ajan tasalla tulevasta muutoksesta, sekä sitouttamaan heidät jatkuvan dialogin avulla rakentamalla pedagogista yhteisöä (vrt. Kovalainen, 2020). Koulutusmuutoksen tavoitteita pidettiin kann-

tettavina: parhaimmillaan uusi valmentava koulutus mahdollistaisi entistä yksilöllisempiä koulutuspolkuja. Oppilaitoksissa esiintyi myös muutosvastarintaa. Beaboutin (2012) mukaan muutoksen sujuvuuteen voikin vaikuttaa se, kuinka tarpeellisenä opettajat näkevät muutoksen. Jos aikaisempi toiminta on jo täyttänyt oppilaitoksen tarpeet, motivaatiota muuttaa toimintaa ei välttämättä ole eikä uudistusta pidetä tärkeänä.

Haastatteluun osallistuneissa oppilaitoksissa muutoksen toteuttaminen (vrt. Kovalainen, 2020) oli jo alkanut. Haastatellut kuvasivat rakenteiden luomista TUVA-koulutukselle, kuten yhteistyösopimusten tekeminen alueellisten organisaatioiden kanssa, jota Fonsén (2014) kutsuu hallintojohtamiseksi. Haastateltavat toivoivat koulutushallinnolta tiukempaa ohjausta ja selkeämpiä ohjeita, vaikka samaan aikaan ymmärrettiin koulutuksen järjestäjän mahdollisuus tehdä itsenäisiä päätöksiä. Ahtiaisen ja muiden (2021) mukaan yhtenäisen laadun turvaamiseksi johtajat tarvitsisivat järjestelmällistä ohjausta muutosjohtamisen tueksi. Tämä tulisi huomioida kansallisten muutosten kohdalla, yhtenäisen laadun saavuttamiseksi tarvitaan järjestelmällistä ohjausta.

Tutkimuksen rajoitteena voidaan nähdä se, että vain kolmasosa mukaan kutsutuista osallistui haastatteluun. Haastatteluun suostuivat luultavasti ne koulutuksen järjestäjän edustajat, jotka olivat jo lähteneet edistämään TUVA-koulutuksen aloittamista ja antavat näin keskimääräistä paremman kuvan valmistelun tilanteesta. Tarina olisi luultavasti ollut toisenlainen, jos opettajilta olisi kysytty kokemuksia muutosprosessin johtamisesta.

TUVA-koulutuksen aloittamista tutkimalla saadaan tietoa oppilaitosten välisen

uuden yhteistyön johtamisesta. Kun lasten ja nuorten määrä lähivuosina ennustetusti Suomessa vähenee, jouduttaneen jatkossa rakentamaan uudenlaista yhteistyötä myös muuhun koulutukseen. Tutkimuksen tulokset tuovat näkökulmaa tähän muutokseen. Eri oppilaitosten yhteisten voimavarojen ja resurssien yhteensovittaminen lienee tulevaisuudessa elintärkeää osaamista koulutuksen järjestäjille. Siksi TUVU-koulutuksen pedagogiikka ja erilaiset käytännöt kaipaavat edelleen tutkimustietoa käytännön kehittämistyön tueksi.

Lähteet

- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreaves's models: Theoretical change perspectives regarding Finnish special education reform* [Doctoral dissertation, University of Helsinki]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahtiainen, R., Fonsén, E., & Kiuru, L. (2021). Finnish early childhood education directors' perceptions of leadership and assessment of the national core curriculum in times of change. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(2), 126–138. <https://doi.org/10.1177/18369391211010971>
- Beabout, B. R. (2012). Turbulence, perturbation, and educational change. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 9(2), 15–29. <https://doi.org/10.29173/cmplct17984>
- Brunila, K. (2012). From risk to resilience: The therapeutic ethos in youth education. *Education Inquiry*, 3(3), 451–464. <https://doi.org/10.3402/edui.v3i3.22046>
- Brunila, K., Mertanen, K., Ikävalko, E., Kurki, T., Honkasilta, J., Lanas, M., Leiviskä, A., Masoud, A., Mäkelä, K., & Fernström, P. (2019). Nuoret ja tukijärjestelmät haavoittuvuuden eetoskesä. *Kasvatus*, 50(2), 107–119. <http://hdl.handle.net/10138/314607>
- Elo, S., Kajula, O., Tohmola, A., & Kääriäinen, M. (2022). Laadullisen sisällönanalyysin vaiheet ja eteneminen. *Hoitotiede*, 34(4), 215–225. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe202301203939>
- Fonsén, E. (2013). Dimensions of pedagogical leadership in early childhood education and care. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake, & J. Rodd (toim.), *Researching leadership in early education* (ss. 181–192). Tampere University Press 3024.
- Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampere. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T. J., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022a). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä johtamisosaamisesta ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Fonsén, E., Lahtinen, L., Sillman, M., & Reunamo, J. (2022b). Pedagogical leadership and children's well-being in Finnish early education. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(6), 979–994. <https://doi.org/10.1177/1741143220962105>
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2016). *Indelible leadership. Always leave them learning*. Corwin, a SAGE Company.
- Fullan, M. (2020a). *Leading in a culture of change*, 2nd Edition. Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2020b). The nature of leadership is changing. *European Journal of Education*, 55(2), 139–142. <https://doi.org/10.1111/ejed.12388>
- Ganon-Shilon, S., & Schechter, C. (2017). Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(4), 682–698. <https://doi.org/10.1177/1741143216628536>
- Hallinger, P. (2003). Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329–352. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Harris, A. (2008). Distributed leadership: According to the evidence. *Journal of Educational Administration*, 46(2), 172–188. <https://doi.org/10.1108/09578230810863253>
- HE 173/2020. *Hallituksen esitys eduskunnalle oppivelvollisuuslaiksi ja eräksi siihen liittyviksi laeiksi*. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2020/20200173.pdf>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2015). *Teemahaastattelu*. Gaudeamus.
- Järvinen, T., & Jahnukainen, M. (2008). Koulutus, polarisaatio ja tasa-arvo: hyvä- ja huono-osaistuminen perus- ja keskiasteen koulutuksessa. Teoksessa M. Autio, K. Eräranta, & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoitua nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (ss. 72–81). Hakapaino oy.
- Kotter, J. P. (1995). Leading change: Why transformation efforts fail. *Harvard Business Review*, 73(2), March/April, 59–67.

- Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYU Dissertations 257. https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71244/978-951-39-8243-0_vaietos04092020.pdf?sequence=1
- Kukkonen, H., Seppälä, M., & Jussila, A. (2021). VALMAN juurilla - miten nivelvaiheen koulutus yhdistyi? *TAMKjournal*, 9.8.2021. <https://sites.tuni.fi/tamk-julkaisut/pedagogiset-ratkaisut/valman-juurilla-miten-nivelvaiheen-koulutus-yhdistyi/>
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>
- Laajalahti, A., & Herkama, S. (2018). Laadullinen analyysi ATLAS.ti-ohjelmistolla. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2- Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (5. painos, ss. 106–133). PS-kustannus.
- Lahtero, T., & Kuusilehto-Awale, L. (2013). Realisation of strategic leadership in leadership teams' work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School Leadership & Management*, 33(5), 457–472. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813464>
- Lahtero, T., & Laasonen, I. (2021). Laaja pedagoginen johtaminen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (ss. 205–219). PS-kustannus.
- Laki tutkintokoulutukseen valmentavasta koulutuksesta* 1215/2020. <https://www.finlex.fi/fi/laki/smur/2020/20201215>
- Lewin, K. (1947). Frontiers in group dynamics: Concept, method, and reality in social sciences, social equilibria, and social change. *Human Relations* 1(1), 5–41. <https://doi.org/10.1177/001872674700100103>
- Marsh, E.E., & White, M. D. (2006). Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends* 55(1), 22–45. <https://doi.org/10.1353/lib.2006.0053>
- Niemi, A.-M. (2015). *Erityisiä koulutuspolkua?* Tutkimus erityisopetuksen käytännöistä peruskoulun jälkeen. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0316-1>
- Niemi, A.-M., & Kurki, T. (2013). Amislaiseksi valmistettu, valmennettu, kuntoutettu ja ohjattu? Teoksessa K. Brunila, K. Hakala, E. Lahelma, & A. Teittinen (toim.), *Koulutuksella työntekijäkansalaiseksi? Ammatillinen koulutus ja yhteiskunnalliset eronteot* (ss. 201–215). Gaudeamus.
- Opetushallitus (2021). *Tutkintokoulutukseen valmentava koulutus*. OPH-1488-2021 <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/kooste/tutkintoonvalmentava>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM] (2005). *Perusopetuksen ja toisen asteen koulutuksen nivelvaiheen kehittämistyöryhmän muistio*. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80297/tr33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Oppivelvollisuuslaki* 1214/2020. <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>
- Rajakaltio, H. (2014). *Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulutusta: koulun kehittämisen toimintamalli - täydennyskoulutuksen ja kehittämisen prosessin yhteen nivominen*. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2014:9.
- Salminen, M., Raukola, J., Hanhimäki, E., & Hyryläinen, A. (2021). Johtajat yhdessä muutoksen ytimessä - ammatillisen koulutuksen koulutuspäälliköiden vertaistukiprosessin toteuttaminen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* (ss. 155–172). PS-kustannus.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Sage.
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M., & Varjo, J. (2018). Koulutususkon yhteiskunnallisenä ilmiönä. Teoksessa H. Silvennoinen, M. Kalalahti, & J. Varjo (toim.), *Koulutuksen lupaukset ja koulutususkon: Kasvatustieteiden vuosikirja 2* (ss. 11–40). Kasvatustieteiden tutkimuksia, Nro 79, Suomen kasvatustieteellinen seura. <http://hdl.handle.net/10138/309009>
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Taipale, M. E. (2004). *Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisena johtajina prosessiorganisaatiossa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Trepo. <https://urn.fi/urn:isbn:951-44-6078-2>