

Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumisesta edistävistä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehityksessä



Tapio Lahtero, Raisa Ahtiainen, Elina Fonsén & Arto Kallioniemi

ABSTRACT

Examination of the of implementation of the basic education national core curriculum within the framework of broad-based pedagogical leadership

We employed the framework of broad-based pedagogical leadership to investigate teachers' and principals' understandings of the elements of leadership that will promote the implementation of the national core curriculum in schools. The data came from answers to open-ended questions in electronic surveys in 2018: teachers (N = 40) and principals (N = 43). We used directed content analysis to examine the written responses. Results indicate that principals' viewpoints were unified. According to the principals, strategic leadership, interaction, and competence management would contribute to the implementation of the curriculum. Teachers' views were more fragmented and less structured. Teachers emphasized interaction, being goal-oriented, and a general understanding of everyday schooling.

Key words: pedagogical leadership, principals, teachers, curriculum implementation, school management

Avainsanat: pedagoginen johtaminen, rehtorit, opettajat, opetussuunnitelma, koulun johtaminen

JOHDANTO

Artikkelissamme tarkastellaan perusopetuksen johtamista erityisesti sen pedagogisen perustehävän johtamisena. Opetussuunnitelma on pe-

rusopetuksen hallinnollisjuridinen johtamisen väline. Sen avulla koulutuspoliittiset linjaukset implementoidaan eli viedään osaksi käytännön opetustyötä. Rehtorin rooli opetussuunnitelmaprosessin johtamisessa ja sen toteuttamisessa yhdessä opettajien kanssa on keskeinen. (OPH 2013; 2014.) Johtamisen merkitys onkin tunnustettu opetusallalla viimeisten muutaman vuosikymmenen kuluessa yhä tärkeämmäksi, ja tämä on samalla tuottanut kiihtyvällä tahdilla aiheeseen liittyvää tutkimusta. Samalla on kehitetty useita erilaisia malleja ja teorioita ilmiön käsitteellistämiseksi (Bush & Glover 2014; Leithwood, Harris & Hopkins 2020). Monet näistä malleista (esim. jaettu johtajuus, muutosjohtajuus) pyrkivät selittämään, millaista johtajan toiminnan tulisi olla, jotta sitä toteuttamalla päästäisiin kulloinkin toivottuun lopputulokseen. Johtamisen tarkastelun merkitystä on perusteltu esimerkiksi johtajan työmäärän taakan jakamisella, johtamisen välillisellä yhteydellä oppimistulosten positiiviseen kehitykseen sekä opettajayhteisön työn tukemiseen ammatillisen kehittymisen ja erilaisten yhteistyömuotojen mahdollistamisen kautta (esim. Döös, Wilhelmson, Madestam & Örnberg 2017; Goddard, Goddard, Kim & Miller 2015.; Dinham 2016; Hallinger & Heck 2011).

Kasvatus- ja opetusalan organisaatiot (mm. perusopetuksen koulut) ovat kiinteä osa yhteiskuntaa. Yhteiskunnan tuottamia julkisia palveluja ja johtajuuden tarkastelua on tehty myös tässä laajemmassa toimintaympäristössä tapahtuvien muutosten kautta (esim. monimuotoisten vuorovaikutusverkostojen ja moninaisuuden lisääntyminen; Jäppinen 2014; Jäppinen & Ciussi 2016; Rissanen 2019). Perusopetuksen koulujen johtamiseen lähitulevaisuudessa tulevat vaikuttamaan ikäluokkien pieneneminen ja kouluverkon harveneminen. Käytännössä tämä tulee

näkymään siten, että perusopetuksen kouluja on yhä vähemmän ja ne tulevat olemaan oppilasmäärältään yhä suurempia (Varjo 2020; Nyssölä & Kumpulainen 2020). Kehitys ei ole kytköksissä ainoastaan syntyvyyteen tai kuntien väestörakenteiden muutoksiin, vaan taustalla vaikuttavat myös koulutus- ja yhteiskuntapolitiikan kentällä tehdyt ratkaisut (Varjo 2020). Johtamisen näkökulmasta tämä kuljettaa suuntaan, jossa rehtorilla on vastuu yhä suuremmista kouluyksiköistä ja tällöin työtehtävät painottuvat entistä enemmän henkilöstö- ja talousjohtamisen tehtäviin, joiden on jo pitkään todettu vievän kohtuuttoman määrän rehtorin ajasta suhteessa koulun pedagogiseen johtamiseen (OECD 2019). Tutkimusnäytön perusteella koulun toimintakulttuurilla näyttää olevan yhteys oppimistuloksiin. Ei ole yhdentekevää, miten koulu yhteisöä johdetaan, millä tavalla sen jäsenet toimivat keskenään, millaiset periaatteet toimintaa ohjaavat sekä millaisia uskomuksia ja käsityksiä omasta koulusta, sen opetuksesta ja oppimisesta tämä synnyttää koulu yhteisön jäsenissä (Hargreaves & Fink 2006).

Johtamista käsittelevä tutkimuskirjallisuus on pitkään painottanut lähestymistapoja, joissa korostetaan johtajuuden jakautumisen, yhteistyön ja osallistamisen merkitystä (Döös ym. 2017; Goddard ym. 2015; Hargreaves & Fink 2006; Jäppinen 2014). Tätä eetosta seurataan myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (Komulainen & Rajakaltio 2017; OPH 2014), ja opettajat voidaan tulkita rehtorin kanssa tasavertaisina toimijoina opetussuunnitelmaprosessissa (Siura, Pyhälö, Pietarinen, Sullanmaa & Soini 2020). Tässä tutkimusartikkelissa johtamiseen ymmärretään sisältyvän vuorovaikutteisuutta sekä opettajien ottamista mukaan johtamistehtäviin. Emme liitä tutkimustamme mihinkään johtamisen jakautumista käsitteellistävään traditioon (esim. distributed leadership, shared leadership), vaikka tehtävien jakaminen onkin yksi opettajia osallistavista menetelmistä. Pidämme tehtävien jakamista ja yhteistyötä painottavia työtapoja yhtenä keskeisenä tekijänä, jonka avulla voidaan vastata muuttuvan yhteiskunnan kouluun kohdistamiin haasteisiin. Kytämme tutkimuksemme käsitteellisesti laajaan pedagogiseen johtamiseen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015), jonka kohteina ovat opetussuunnitelmaprosessin sekä opetuksen ja oppimisen

johtaminen, ja jossa osallisina ovat rehtorit ja opettajat. Pedagogisen johtamisen kysymyksiä on tutkittu enemmän rehtorin näkökulmasta (mm. Hallinger 2005; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; Plessis 2013; Raasumaa 2010). Tässä tutkimuksessa haluamme tuoda esiin myös opettajien tulkinnat, jotka ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Tavoittemme on selvittää, kuinka näiden kahden osapuolen näkemykset koulun pedagogisesta johtamisesta rakentuvat. Aineistona ovat olleet rehtorien ja opettajien kirjoittamat vastaukset opetussuunnitelman johtamista koskeviin avokysymyksiin kahdessa toisistaan erillisessä aineistonkeruussa, jotka toteutettiin sähköisellä kyselylomakkeella vuonna 2018.

Opetuksen ja oppimisen johtaminen

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisen opetuksen ja oppimisen toteuttaminen kouluissa on olennainen osa koulujen pedagogista toimintaa. Näin se liittyy keskeisesti osaksi rehtorin tehtävää koulu yhteisön pedagogisen toiminnan johtamisessa. Pedagoginen johtaminen huomioi opetussuunnitelman perusteiden asettamat tavoitteet, joissa oppiainekohtaisten sisältöjen lisäksi korostetaan opetuksen eettisiä lähtökohtia: arvopohjaan ja maailmankatsomukseen liittyviä sisältöjä. Tällaisten tavoitteiden saavuttamiseksi yksi rehtorin keskeisimmistä tehtävistä on koko koulu yhteisön jäsenten oppimisen varmistaminen ja tukeminen (Alava, Halttunen & Risku 2012; OPH 2013). Tässä tutkimuksessa käytetty laajan pedagogisen johtamisen viitekehys käsitteellistää kasvatusta ja opetusalan johtamista, rehtoreiden työtä ja koulu yhteisöä. Viitekehysten tavoitteena on rakentaa yhtenäinen näkemys johtamisesta oppilaitoksen kontekstissa (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015).

Pedagoginen johtaminen on käsitteenä useissa tutkimuksissa tulkittu jäsentymättömäksi (esim. Male & Palaiologou 2017). Käsitteelle ei ole olemassa yksiselitteistä määritelmää. Pedagoginen johtaminen voidaan liittää opettajien luokahuoneessa tapahtuvaan työhön ja opettajien johtajuuteen (mm. Komulainen & Rajakaltio, 2017). Se voidaan yhdistää myös koulun johdon tasolla tapahtuvaan opetussuunnitelman johtamistyöhön (mm. Dinham, Elliott, Rennie & Stokes 2018), kuten tässä tutkimuksessa tehdään. Koulun johdon toimintana pedagoginen

johtaminen voidaan ymmärtää laajana ja yhteisöllisenä prosessina (Dinham ym. 2018; Komulainen & Rajakaltio 2017; Raasumaa 2010, 151–152). Kun kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa puhutaan opetus suunnitelman mukaisen toiminnan, opetuksen ja oppimisen johtamisesta, usein käytetään instruktionaalisen johtamisen (instructional leadership) käsitettä. Vaikka tämän hetken tutkimuksen valossa nämä kaksi käsitettä – instruktionaalinen ja pedagoginen johtaminen – ovat keskenään rinnasteisia, ne edustavat erilaisia tutkimustraditioita. Instruktionaalinen johtaminen voidaan jäljittää 1970-luvun Yhdysvaltoihin, jossa rehtoreille alettiin esittää vaatimuksia toimia koulujensa tehokkaina johtajina. Tehokkaan johtajan ideaali kytkeytyy uusliberalistiseen standardeja painottavaan koulutuspolitiikkaan, jonka mukaan rehtori on vastuussa koulunsa oppimistuloksista (Graczewski, Knudson & Holtzman 2009). Samanaikaisesti yleistyi tutkimus koulujen tehokkuudesta sekä rehtorin toiminnan vaikutuksista oppilaiden oppimistuloksiin (Hallinger 2005). 1980-luvulla liikkeenjohdossa käytössä olleet johtamistyylit kasvattivat suosiotaan koulutusalailla. Tällöin esimerkiksi strateginen suunnittelu, laatujohtaminen, tulosten mittaaminen ja kilpailu vakiintuivat osaksi instruktionaalisen johtamisen termistöä (Dinham 2016). Vaikka näkemys instruktionaalisesta johtamisesta on nykyisin laajempi kuin sen suosion ensimmäisinä vuosikymmeninä ja sen voidaan katsoa sisällöllisesti jossakin määrin lähentyneen pedagogista johtamista, niin emme tässä artikkelissa pidä niitä toistensa synonyymeinä. Suomalaisessa koulun johtamisen tutkimuksessa käytetty pedagogisen johtamisen käsite tarkastelee koulun johtamista edelleen instruktionaalista johtamista laajemmasta näkökulmasta.

Laajan pedagogisen johtamisen viitekehys

Laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä painotetaan osaamisen johtamista. Rehtori nähdään opettajien ammatillisen kehittymisen roolimallina sekä mahdollistajana (Plessis 2013; Robinson, Lloyd & Rowe 2008). Näkemyksen mukaan ei riitä, että rehtori ainoastaan tukee ja ohjaa opettajien ammatillista kehittymistä, vaan hänen tulisi myös itse osallistua koulun virallisilla ja epävirallisilla foorumeilla tapahtuviin

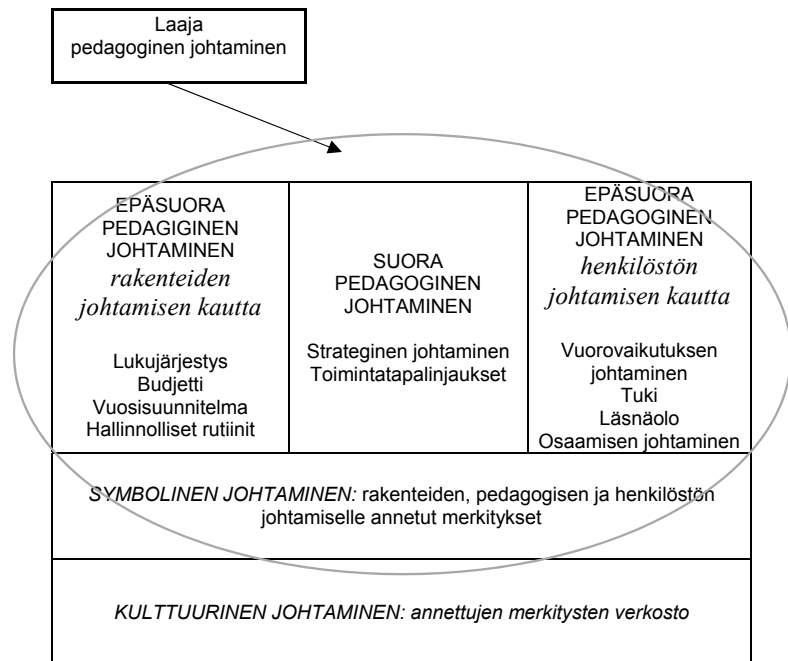
oppimisen prosesseihin, ja siten näyttää esimerkkiä omalla toiminnallaan. Laaja pedagoginen johtaminen on monikäyttöinen lähestymistapa kasvatus- ja koulutusalan johtamiseen. Se sisältää monia opetus suunnitelman johtamisen kannalta keskeisiä elementtejä, kuten esimerkiksi tavoitteiden asettamisen, oppimista tukevan ympäristön varmistamisen, ongelmien ratkaisemisen ja opetushenkilöstön yhteisen vastuuntunnon rakentamisen (ks. Bendikson, Robinson & Hattie 2012). Nämä tukevat kaikkien kouluyhteisön jäsenten oppimista tukevan koulukulttuurin muodostumista (Plessis 2013; Tschannen-Moran & Gareis 2015). Johtamista ei enää nähdä vain rehtorin tehtäväksi, vaan toiminnaksi, joka tapahtuu rehtorin ja opettajien välisessä tiiviissä ja monisäikeisessä vuorovaikutuksessa sekä yhteistyössä (Graczewski ym. 2009; Hallinger 2005; Hansen & Lárusdóttir 2014). Yhdeksi kehityssuunnaksi onkin tulkittu tarve keskinäisen dialogin kautta tapahtuvalle yhteisten merkityksenantojen rakentamisen, ongelmanratkaisun ja päätöksenteon vahvistamiselle (Jäppinen & Ciussi 2016; Hargreaves & O'Connor 2018), mikä voisi johtaa yhteisö-näkökulman vahvistumiseen johtajuuden viitekehksessä (ks. Jäppinen 2014).

Laaja pedagoginen johtaminen voi edistää oppimista joko suorasti tai epäsuorasti (Bendikson ym. 2012; Gurr, Drysdale & Mulford 2010; Larsen & Rieckhoff 2014). Suoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan välittömiä johtamistoimenpiteitä, joilla strategian suuntaisesti tuetaan opettajien osaamista ja koulun päivittäistä toimintaa. Epäsuora pedagoginen johtaminen puolestaan tarkoittaa erilaisten opettajien osaamista ja ammatillista kasvua tukevien kehittämissuunnitelmien johtamista (Alava ym. 2012). Käytännössä rehtorin pedagoginen johtaminen on useimmiten epäsuoraa, koska suora pedagoginen johtaminen edellyttäisi rehtorin läsnäoloa tilanteessa, mikä ei useinkaan ole mahdollista (Raasumaa 2010). Laaja pedagoginen johtaminen on rehtorin pyrkimystä johtaa koko kouluyhteisöä sellaisin toimenpitein, jotka tukevat kouluyhteisössä olevan osaamisen hyödyntämistä ja opettajien ammatillista kehittymistä siten, että ne edesauttavat opetus suunnitelman toteutumista ja oppilaiden oppimista. Tämä voi tapahtua esimerkiksi tukemalla opettajien keskinäistä yhteistyötä ja tämän kautta yhteisöllisen kyvyk-

kyiden (collective self-efficacy) tunteen lisääntymistä (Goddard ym. 2015).

Laajan pedagogisen johtamisen viitekehys sisältää sekä suoran että epäsuoran pedagogisen johtamisen (ks. kuvio 1), johon sisältyy 1. suora pedagoginen johtaminen, 2. epäsuora pedagoginen johtaminen koulun rakenteiden johtamisen kautta ja 3. epäsuora pedagoginen johtaminen koulun henkilöstön johtaminen kautta. Jokainen näistä kolmesta johtamisen osa-alueesta on tarpeellinen ja vaikuttaa omalla tavallaan koulun toimintaan ja sen laatuun. Suora pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimisen ja opetuksen strategian mukaiseen kehittämiseen. Strategia on kytköksissä tavoitteiden asettamiseen, yhteiseen arvopohjaan ja visioon. Rakenteiden johtaminen puolestaan on koulun päivittäisen toiminnan perusedellytys, koska ilman toimivia rakenteita tulevat koulussa työskentelevät ihmiset epätietoisiksi tehtävistään ja asetetuista tavoitteista. Henkilöstön johtamisen osa-alue on psykologisten tekijöiden – kuten tarpeiden, motivaation ja hyvinvoinnin – johtamista. Tämä on merkityksellistä, koska sekä oppilaiden opiskelumotivaatio että opettajien motivaatio opettaa ovat hyvän koulunpidon perusedellytyksiä. Rakenteiden ja henkilöstön

johtamisen onnistumista voidaan arvioida sen mukaan, miten niiden avulla kyetään tukemaan sitä ympäristöä, jossa oppimisen ja opettamisen prosessit tapahtuvat. Nämä kolme elementtiä yhdessä ovat rehtorin normaalia johtamistoimintaa, jonka kautta hän voi muokata koulunsa toimintakulttuuria tavalla, joka tukee opetus-suunnitelman toteutumista. Rehtorin normaalin johtamistoiminnan kautta opettajille välittyy myös se, mitä koulussa arvostetaan ja pidetään tärkeänä (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Laajan pedagogisen johtamisen kolmen elementin kautta rehtori näyttäytyy koulunsa symbolisena johtajana. Symbolisen johtamisen perusperiaatteena voidaan pitää sitä, että tapahtumille annetut merkitykset ovat itse tapahtumia tärkeämpiä. Merkityksiä antamalla ja symboleita käsittelemällä rehtori voi vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta ja tarjota haluttavan mielikuvan siitä, mitä kouluorganisaatio jäsenilleen edustaa. Kulttuurin johtaminen puolestaan tarkoittaa rehtorin harkittua yritystä strukturoida kouluyhteisön jäsenten työilleen ja koululleen antamia merkityksiä. Toisin sanoen kulttuurin johtaminen on vaikuttamista todellisuuden rakentumiseen ja työn syvimmän merkityksen selkiyttämiseen (Lahtero 2011).



Kuvio 1. Laaja pedagoginen johtaminen Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015) mallia mukaillen

Näkemyksemme mukaan laaja pedagoginen johtaminen tulee kokonaisuudessaan näkyviin prosessissa, jossa opettajat osallistuvat, tulkitsevat ja antavat merkityksiä rehtorin normaalille johtamistoiminnalle. Näiden merkitysten verkoston tulkitsemme puolestaan vaikuttavan oppimista ja opettamista tukevan toimintakulttuurin muodostumiseen (Lahtero 2011). Rehtorin vaikutus oppimistuloksiin tapahtuu pääasiassa epäsuorasti koulun toimintakulttuurin ja ilma- piirin kautta (Dinham 2016) sekä tarjoamalla opettajille mahdollisuuksia osallistua päätöksentekoprosesseihin (Goddard ym. 2015). Eniten oppilaiden oppimiseen ja oppimistuloksiin rehtorin pedagogisen johtamisen dimensioista on havaittu vaikuttavan: 1) opettajien osaamisen ja kehittymisen edistämisen, 2) tavoitteiden ja odotusten asettamisen, 3) opetuksen ja opetussuunnitelman suunnittelun, koordinoimisen ja arvioinnin, 4) strategisen resursoinnin sekä 5) oppimista tukevan ympäristön varmistamisen (mm. Dinham ym. 2018; Dinham 2016; Bendikson ym. 2012; Robinson ym. 2008). Tutkimustulokset viittaavat lisäksi siihen, että strateginen johtaminen ja koulua koskevien linjausten tekeminen ovat tyypillisiä suoran pedagogisen johtamisen osa-alueita. Epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen lukeutuva henkilöstön johtaminen muodostuu osaamisen johtamisesta sekä rehtorin ja opettajien välisestä vuorovaikutuksesta (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015).

TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLINEN VIITEKEHYŚ

Tutkimuskysymykset

Laajempaan ilmiönä tutkimuksessamme on pedagogisen johtamisen ideaali, jossa rehtoreiden tulkitaan toimivan hyödyntäen yhteisöllisiä työtapoja ja tehtävien jakamista. Tarkastelemme, miten pedagoginen johtaminen näyttäytyy kahdelle opetussuunnitelman tavoitteiden toteutumisen kannalta keskeiselle ammattiryhmälle, rehtoreille ja opettajille. Tutkimuskysymykset ovat:

1. Mitä laajan pedagogisen johtamisen elementtejä on tunnistettavissa rehtoreiden kuvauksissa rehtorin johtamisesta, joka edistää opetussuunnitelman toteutumista?
2. Mitä laajan pedagogisen johtamisen elementtejä on tunnistettavissa opettajien kuvauksissa rehtorin johtamisesta, joka edistää opetussuunnitelman toteutumista?

Tutkimuksen osallistujat, aineiston keruu ja analyysi

Tutkimuksessa on käytetty opettajien ja rehtoreiden avokysymysvastauksia kahdesta sähköisellä kyselylomakkeella tehdystä aineistonkeruusta vuodelta 2018. Kyselylomake sisälsi kolme osa-aluetta, joista kahta ensimmäistä koulun kehittäminen ja johtoryhmä mitattiin pääasiassa Likert-asteikollisilla kysymyksillä. Likert-asteikolliset kysymykset on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle. Kolmas osa-alue kohtentui opetussuunnitelman johtamiseen ja sisälsi ainoastaan avoimia kysymyksiä. Avokysymysten muotoilu perustui näkemykseen pedagogisen johtamisen keskeisestä tehtävästä eli opetussuunnitelman toteutusta tukevan toiminnan johtamisesta (Dinham 2016; Dinham ym. 2018; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Tässä tutkimuksessa keskityimme ensimmäiseen kolmesta kyselylomakkeen avokysymyksistä: Kokemuksesi mukaan, millainen rehtorin johtajuus parhaiten edistää opetussuunnitelman toteutumista omassa koulussanne? Kaksi muuta kysymystä olivat: Millainen johtoryhmän johtajuus parhaiten edistää opetussuunnitelman toteutumista omassa koulussanne? Miten rehtori ja/tai johtoryhmä ovat onnistuneet edistämään opetussuunnitelman toteutumista koulussanne? Vastaajia pyydettiin kuvaamaan tällaista toimintaa sekä antamaan tarvittaessa esimerkkejä.

Kysely 1 toteutettiin keväällä 2018 viiden eri eteläsuomalaisen kunnan viidessä perusopetuksen koulussa, joiden johtoryhmät olivat mukana koulun johtamista kehittävässä hankkeessa. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 125 opettajaa ja seitsemän rehtorinimikkeellä toimivaa henkilöä (rehtori, apulaisrehtori, vararehtori). Kysely 2 toteutettiin syksyllä 2018 ja se oli kohdennettu 125:lle kasvatus- ja opetusalan johtamisen koulutukseen osallistuvalla varhaiskasvatuksen, perusopetuksen, toisen asteen sekä vapaan sivistystyön johtajalle. Tähän kyselyyn vastasi kaikkiaan 43 perusopetuksessa työskentelevää rehtoria, jotka edustivat useita eri kuntia Länsi-Etelä- ja Keski-Suomen alueella. Ensimmäinen

aineisto kerättiin hankkeen käynnistymisen alkupuolella ja toinen ennen koulutuksen alkua. Opettavastaukset ovat kaikki kevään 2018 kyselystä ja rehtorivastaukset on koostettu molemmista kyselyistä. Molemmissa kyselyissä vastauksia avokysymyksiin saatiin vähemmän kuin vastauksia kyselyihin kokonaisuudessaan, ja tässä tutkimuksessa on analysoitu 40 opettajan ja 43 rehtorin avokysymysvastausta. Opettavastaaajista suurin osa ilmoitti sukupuolekseen nainen (n = 29). Opettajat jakautuivat ikäryhmiin seuraavasti: 20–29 (n = 5), 30–39 (n = 12), 40–49 (n = 13) ja 50–59-vuotiaat (n = 10). Rehtorivastaaajista pääosa ilmoitti sukupuolekseen nainen (n = 36), viisi ilmoitti olevansa miehiä (n = 5) ja kaksi ei halunnut ottaa kantaa. Ikäryhmiin rehtorit jakautuivat siten, että suurin osa ilmoitti olevansa 40–49 (n = 21) tai 50–59-vuotias (n = 13) ja loput vastaaajista kuuluivat ikäryhmään alle 30 tai 60 vuotta tai yli. Nämä avokysymysvastaukset vaihtelivat pituudeltaan yhdestä kymmeneen lauseen välillä.

Aineisto analysoitiin käyttämällä Atlas.ti-ohjelmaa. Analyysi eteni aineiston ja tutkijoiden laajaa pedagogista johtamista koskevan teoreettisen esiymmärryksen vuoropuheluna. Menetelmällisesti kyse oli sisällönanalyysistä, jota Hsieh ja Shannon (2005) kutsuvat ohjatuksi sisällönanalyysiksi (directed content analysis). Ensimmäisessä vaiheessa jokaisesta vastauksesta on poimittu kunkin vastaajan opetussuunnitelman toteutumista tukevaa toimintaa kuvaavia ilmaisuja, esimerkiksi rehtoreiden vastauksissa visio, arvot, yhteiset tavoitteet. Seuraavassa vaiheessa poimitut ilmaisut on ryhmitelty teemoiksi, jotka nimettiin eri ilmaisuryhmiä kuvaavilla termeillä, esimerkiksi strateginen johtaminen. Analyysin tuloksena syntyneitä ryhmittelyjä on tulkittu käyttämällä edellä esitettyä laajan pedagogisen johtamisen viitekehystä; erityisesti viitekehysten kolmijakoa suoraan ja epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen. Seuraavassa luvussa analyysin tulkinta esitetään laajan pedagogisen johtamisen viitekehystä hyödyntäen. Ryhmittelykohtaisesti ilmoitetaan frekvensseinä se, kuinka moni vastaaajista käytti kyseisen ryhmittelyn ilmaisuja vastauksessaan. Frekvenssit ovat siis vastaajakohtaisia, vaikka yksittäinen vastaaja olisi käyttänyt kyseisiä ilmaisuja useammin kuin kerran. Tulkintaan on otettu mukaan sitaatteja annetuista vastauksista. Sitaattien yh-

teydessä vastaajaan viitataan opettajille ja rehtoreille annetuilla vastaajanumeroilla, esimerkiksi Opettaja 14 tai Rehtori 6.

Lukijan kannattaa huomioida, että rehtoreiden osalta kyselymme vastaajajoukko edusti henkilöitä, jotka olivat omalla aloitteellaan osallistuneet joko johtamiskoulutukseen tai koulun johtamista kehittävään hankkeeseen. Vastaajajoukon voidaan tulkita näiltä osin valikoituneen koulutusmyönteisistä ja johtamiseen paneutuneista rehtoreista. Tämä on osaltaan voinut vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Lisäksi on huomattava, että vastaukset lomakekyselyn avokysymyksiin jäivät mahdollisesti suppeammiksi kuin mitä esimerkiksi haastatteluaineisto voisi tuottaa.

REHTOREIDEN JA OPETTAJIEN NÄKEMYKSET OPETUSSUUNNITELMAN TOTEUTUMISEN JOHTAMISESTA

Opetussuunnitelman toteutumisen johtaminen rehtoreiden sanoin

Laajan pedagogisen johtamisen viitekehysten osatekijöistä kyselyyn vastanneiden rehtoreiden vastauksissa useimmin esiintyi suoran pedagogisen johtamisen osa-alueeseen sisältyviä ulottuvuuksia. Kun rehtorit pohtivat opetussuunnitelman toteutumisen johtamista, niin nousivat arvot, visio, yhteiset tavoitteet ja tavoitteiden toteutumisen arviointi selkeimmin esille. Vaikka kaikki edellä mainitut elementit kuuluvat *strategisen johtamisen* piiriin, ainoastaan yksi vastaaajista käytti suoraan käsitettä strateginen johtaminen. Sen sijaan vastaajat kuvasivat vastauksissaan strategisen johtamisen yksittäisiä elementtejä ja niiden merkitystä. Näistä korostuivat erityisesti yhteiset tavoitteet ja niiden toteutumisen arviointi. Yhteiset arvot, tavoitteet ja velvoite oman toiminnan arviointiin mainitaan opetussuunnitelman perusteissa (OPH 2014, 11–19) ja paikallisissa opetussuunnitelmissa. Näin ollen ne ovat rehtoreille tuttuja käsitteitä. Sen sijaan strateginen johtaminen ei käsitteenä ole saanut samanlaista oikeutusta ja on näin voinut jäädä ainakin osalle rehtoreista vieraammaksi. ”Sitoutuminen yhteisiin tavoitteisiin. Selkeät tavoitteet, mihin omaa organisaatiota haluaa edistää. Ymmärrys siitä, että opetussuunnitelma on normi, jonka mukaan mennään. Yhteistoiminta

ja koko henkilökunnan osallisuus vahvistaa opetussuunnitelman tavoitteiden mukaista toimintaa.” (Rehtori 40)

Lähes yhtä usein strategisen johtamisen kanssa vastaajat mainitsivat epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen lukeutuvan henkilöstön johtamisen osa-alueeseen kuuluvan työyhteisössä tapahtuvan *vuorovaikutuksen* johtamisen, joka ilmenee pedagogisena keskusteluna ja työyhteisön näkemysten kuuntelemisena. Vastaajat kytkivät vuorovaikutuksen johtamisen selkeästi strategiseen johtamiseen; erityisesti yhteisten tavoitteiden luomiseen ja niihin sitoutumiseen. ”Tavoitteet toteutuvat parhaiten, kun niistä keskustellaan ja ne luodaan yhdessä koko opettajakunnan kanssa yhdessä. On tärkeää, että kaikki saavat kertoa näkemyksiään ja kokemuksiaan. Yhteisiin tavoitteisiin sitoutuminen tapahtuu, kun tavoitteet on luotu yhteisesti, eikä annettu ylhäältä päin.” (Rehtori 7)

Kolmanneksi useimmin mainittiin *osaamisen johtaminen*, joka luokituu edellisten tapaan henkilöstön johtamisen ulottuvuuteen. Osaamisen johtamista kuvattiin toisaalta rehtorin oman substanssiosaamisen ja opetussuunnitelman tuntemuksen ja toisaalta taas koko työyhteisön osaamisen johtamisen näkökulmista. Kuten strateginen johtaminen, myös osaamisen johtaminen kytkeytyi rehtoreiden vastauksissa sekä henkilöstön keskinäiseen että rehtorin ja henkilöstön väliseen vuorovaikutukseen. Tulos on yhdensuuntainen kansainvälisten tutkimusten (mm. Robinson ym. 2008, 663) kanssa, joissa rehtorin ja henkilöstön välisen vuorovaikutuksen on havaittu olevan merkittävä osaamisen johtamisen ulottuvuus. ”Johtajan pitää tietysti itse tuntea opetussuunnitelma ja ”seistä sen takana”. Työyhteisössä pidetään yllä pedagogista keskustelua ja opettajia kannustetaan osaamisen

jakamiseen. Henkilöstölle tarjotaan mahdollisuus osallistua esimerkiksi koulutukseen.” (Rehtori 6)

Neljäntenä mainittiin *rakenteista ja resurssista vastaamiset*, jotka laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä muodostavat yhden epäsuoran pedagogisen johtamisen ulottuvuuksista. Sekä rakenteiden että resurssien osalta vastaajat pitivät tärkeänä varata aikaa toiminnan suunnittelulle ja kehittämiselle, joiden voi tulkita tukevan yhteistyöhön pohjaavan työkuultuurin kehittymistä (Goddard ym. 2015). Tämän katsottiin mahdollistuvan koulun rakenteita kehittämällä ja asioiden ennakoimisella esimerkiksi lukujärjestyksiä laadittaessa. Aikaa ei myöskään saisi tuhjata esimerkiksi turhia palavereita pitämällä. ”Johtaja luo rakenteet, joissa työparit tai tiimit voivat säännöllisesti suunnitella konkreettisia opintokokonaisuuksia opetussuunnitelman pohjalta. Opetusta tuetaan materiaalein ja koulutuksin ja jaetaan osaamista.” (Rehtori 5)

Viidentenä ja viimeisenä yhteisenä teemana vastaajat mainitsivat myös rakenteiden johtamisen osa-alueeseen kuuluvan *opettajien ottamisen mukaan johtamistehtäviin*, joka ilmenee vastuun antamisena opettajille ja luottamuksena heidän ammattitaitoonsa. Osa vastaajista katsoi tämän samalla vahvistavan opettajien sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. ”Jakamalla johtajuutta henkilökunta sitoutuu paremmin yhteisiin tavoitteisiin ja koulun kehittämiseen” kuten rehtori 3 asian kiteytti.

Taulukossa 1 on rehtoreiden vastausten mukaiset teemat esitetty laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä siten, että teemakohtaisesti esitetään frekvensseinä se, kuinka moni vastaajista käytti kyseiseen teemaan kuuluvia ilmaisuja omassa vastauksessaan.

Taulukko 1. Rehtoreiden useimmiten mainitsemat opetussuunnitelman toteutumista tukevat johtamisen osa-alueet

EPÄSUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN <i>rakenteiden johtamisen kautta</i>	SUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	EPÄSUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN <i>henkilöstön johtamisen kautta</i>
Rakenteet ja resurssit (12 vastaajaa)	Strateginen johtaminen (23 vastaajaa)	Vuorovaikutuksen johtaminen (22 vastaajaa)
Opettajien ottaminen mukaan johtamistehtäviin (11 vastaajaa)		Osaamisen johtaminen (19 vastaajaa)

Opetussuunnitelman toteutumisen johtaminen opettajien sanoin

Kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan rehtorin jämäkkyys edistää parhaiten opetussuunnitelman toteutumista koulussa. Jämäkkyuden toivottiin näkyvän rohkeutena puuttua epäkohtiin. Epäkohdilla tarkoitettiin oppilaiden huonoa käytöstä sekä opettajien yhteisten pelisääntöjen noudattamatta jättämistä ja epätasaista työkuormaa. Lisäksi rehtorin toivottiin kaikissa tilanteissa asettuvan opettajan puolelle. Myös rohkeus tehdä päätöksiä ja määrätietoinen tavoitteellinen toiminta mainittiin. Rehtorin ominaisuutena jämäkkyys ei sijoitu laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksen osa-alueisiin. Pikemminkin on kysymys opettajien rehtorin toimintatapaan tai -tyyliin liittyvästä toiveesta. ”Oppilaiden huonoon käytökseen puuttumisen pitäisi olla itsestään selvää. Opettajan ja oppilaiden sana sanaa vastaan tilanteessa opettajaa olisi uskottava. Muuten opettajan asema oppilaisiin nähden horjuu.” (Opettaja 4)

Toiseksi eniten mainintoja opettajien vastauksissa sai henkilöstön johtamisen osa-alueeseen kuuluva rehtorin ja opettajien välinen *vuorovaikutus*, jossa korostuivat opettajien kuunteleminen sekä kyky ja tahto keskustella opettajien kanssa. ”Rehtorin tulisi kuunnella ja osallistua keskusteluun opettajien kanssa” (Opettaja 38). Kolmantena rehtorin opetussuunnitelman toteutumista edistävän johtajuuden piirteenä mainittiin koulun *arjen tuntemus*. Rehtorin tulee olla kiinnostunut opetuksesta ja opetussuunnitelman toteutumisesta. Koulun arjen tuntemus on mahdollista silloin, kun rehtori on arjessa läsnä ja vierailee säännöllisesti oppitunneilla ja välitunneilla. Jämäkkyuden tavoin arjen tuntemuskaan ei suoraan sijoitu laajan pedagogisen johtamisen viitekehykseen. Kyseessä on enemmänkin opettajien toivomus suhteessa rehtorin osaamisprofiiliin. ”Vierailisi luokissa toisinaan katsomassa, mitä siellä tehdään – olisi oikeasti kiinnostunut opetussuunnitelman toteuttamisesta.” (Opettaja 15)

Neljäntenä teemana mainittiin suoran pedagogisen johtamisen ulottuvuuteen kuuluva *tavoitteellisuus*. Tavoitteellisuutena nähtiin rehto-

rin kyky asettaa tavoitteita ja viestiä nämä tavoitteet opettajille. Rehtorilta toivottiin selkeää käsitystä siitä, millaiseksi hän haluaa kouluun kehittää. Opettajat eivät rehtoreiden tavoin maininneet tavoitteiden lisäksi muita strategisen johtamisen elementtejä; yhteisiä arvoja ja arviointia. On todennäköistä, että rehtorit osallistuvat strategiatyöhön sekä kunnan että koulun tasolla opettajia enemmän. Siksi pelkkiä tavoitteita laajempi strateginen näkökulma ei tule opettajien vastauksissa esiin niin selkeästi kuin rehtoreiden vastauksissa. ”On hyvä, että rehtori nimeää tavoitteet, joita kohti yhdessä kuljetaan. Tällainen työtapo toimii hyvin esimerkiksi veisoissa. Lisäksi olisi hyvä käydä keskustelua tavoitteiden toteutumisesta ja koota seuraavat tavoitteet. Rehtorin tehtävä on mielestäni varata tähän aikaa ja konkretisoida koulun yhteiset tavoitteet.” (Opettaja 30)

Viidenneksi eniten mainintoja opettajien vastauksissa saivat epäsuoran pedagogisen epäsuoran pedagogisen johtamisen ulottuvuuteen lukeutuvat rakenteiden johtamisen osa-alueeseen kuuluva *opettajien mukaan ottamisen* näkökulma ja henkilöstön johtamisen osa-alueeseen kuuluva *luottamus*. Opettajat kokivat, että heidän ottamisensa mukaan toteutui silloin, kun rehtori antaa heille vastuuta ja huolehtii siitä, että kaikki tuntevat oman vastuualueensa. Vain yksi vastaaja katsoi johtamiseen kytkeytyvien tehtävien jakautumisen edellyttävän opettajien mukaan ottamista koulun päätöksentekoon. Luottamus opettajiin ja heidän ammattitaitoonsa liitettiin opettajien autonomiaan toteuttaa opetussuunnitelmaa ja tehdä erilaisia kokeiluja. ”Mielestäni johtajuudessa tärkeää on, että rehtori huolehtii koulun arjen pyörittämisestä ja huolehtii vastuualueiden jakamisesta. En tarkoita, että rehtorin tulisi tehdä itse kaikkea, mutta hänen tulisi huolehtia, että muut työntekijät tietävät omat vastuualueensa.” (Opettaja 22)

Taulukossa 2 on opettajien vastausten mukaiset teemat esitetty laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä siten, että teemakohtaisesti esitetään frekvensseinä se, kuinka moni vastaajista käytti kyseiseen teemaan kuuluvia ilmaisuja omissa vastauksissaan.

Taulukko 2. Opettajien useimmiten mainitsevat rehtorin opetussuunnitelman toteutumista tukevat johtamisen osa-alueet

EPÄSUORA PEDAGOGINEN rakenteiden johtamisen kautta	SUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	EPÄSUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN henkilöstön johtamisen kautta	LAAJAN PEDAGOGISEN JOHTAMISEN VIITEKEHYKSEN ULKOPUOLELLA
Opettajien mukaan ottaminen johtamistehtäviin (7 vastaajaa)	Tavoitteellisuus (8 vastaajaa)	Rehtorin ja opettajien välinen vuorovaikutus (11 vastaajaa)	Jämäkkyys (12 vastaajaa)
		Luottamus (7 vastaajaa)	Arjen tuntemus (10 vastaajaa)

JOHTOPÄÄTELMIÄ

Rehtorit jakoivat selkeästi käsitykset siitä, että erityisesti *strateginen johtaminen, vuorovaikutuksen johtaminen ja osaamisen johtaminen* edustavat sellaista rehtorin johtajuutta, joka edistää opetussuunnitelman toteutumista koulussa. Sen sijaan opettajien käsitykset rehtorin opetussuunnitelman toteutumista edistävästä johtajuudesta olivat rehtoreiden käsityksiä selkeästi hajanaisempia. Vaikka *jämäkkyys, rehtorin ja opettajien välinen vuorovaikutus, arjen tuntemus ja tavoitteellisuus* mainittiin, ei varsinaisesta jaetusta käsityksestä voida puhua. Kokoavasti voidaan todeta, että opettajien käsitykset pedagogisesta johtamisesta olivat rehtoreiden käsityksiä jäsentymättömämpiä ja hajanaisempia.

Kun tutkimuksen tulokset sijoitetaan laajan pedagogisen johtamisen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015) viitekehykseen (ks. taulukko 3), voidaan havaita vastaajien arvioivan suoran pedagogisen johtamisen tapahtuvan lähinnä stra-

tigisen johtamisen ja tavoitteiden asettamisen kautta. Rehtoreiden käsitys strategisesta johtamisesta ja opettajien käsitys tavoitteellisuudesta ovat teemoina lähellä toisiaan. Molemmat viittaavat asetettuun tulevaisuuden tahtotilaan. Rehtoreiden vastausten teemana strateginen johtaminen muodostui useista strategiseen johtamiseen liittyvistä ilmaisuista, kuten arvot, visio ja tavoitteet. Sen sijaan opettajien vastausten teemana tavoitteellisuus muodostui ainoastaan asetettuihin tavoitteisiin ja niistä viestimiseen liittyvistä ilmaisuista. Siksi tuloksissa molemmat teemat on kirjattu erikseen, eikä niitä ole yhdistetty strategisen johtamisen teeman alle. Epäsuoraa rakenteiden kautta tapahtuvaa pedagogista johtamista katsotaan tapahtuvan sekä koulun rakenteista ja resursseista huolehtimalla niin, että johtamisvastuita jaetaan. Epäsuoraa henkilöstön johtamisen kautta tapahtuvaa pedagogista johtamista katsotaan tapahtuvan vuorovaikutuksessa ja osaamista johtamalla.

Taulukko 3. Opettajien ja rehtoreiden näkemykset yhdistettynä pedagogisen johtamisen viitekehyksessä.

EPÄSUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN rakenteiden johtamisen kautta	SUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN	EPÄSUORA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN henkilöstön johtamisen kautta
Rakenteet ja resurssit	Strateginen johtaminen	Vuorovaikutuksen johtaminen
Opettajien ottaminen mukaan johtamistehtäviin	Tavoitteellisuus	Osaamisen johtaminen

Rehtoreiden antamien vastausten osalta tämän tutkimuksen tulokset noudattelevat ainakin strategisen johtamisen, osaamisen johtamisen sekä rakenteista ja resurssista huolehtimisen näkökulmista kansainvälisten tutkimusten (mm. Dinham ym.2018; Dinham 2016; Bendikson ym.2012; Robinson ym.2008) tuloksia oppimistuloksiin vaikuttavista pedagogisen johtamisen ulottuvuuksista. Sen sijaan opettajien antamien vastausten osalta ainoastaan tavoitteellisuus on yhteneväinen kansainvälisen tutkimuksen tulosten kanssa.

POHDINTA

Merkille pantavaa on, että opetussuunnitelman johtamista pohiessaan rehtorit tai opettajat eivät maininneet lainkaan tekijöitä, joiden voisi tulkita lukeutuvan laajan pedagogisen johtamisen symboliseen tai kulttuuriseen ulottuvuuteen. Opettajien ja rehtoreiden kirjaamissa vastauksissa rehtorin pedagogista – opetussuunnitelman toteutumista edistävää – johtajuutta tarkasteltiin ennemminkin erilaisten johtamistekojen kautta. Kirjallisuudessa pätevän ja erinomaisen rehtorin välistä eroa on luonnehdittu siten, että tehtävässään pätevä rehtori on kykenevä johtamaan kouluun rakenteiden, henkilöstön ja pedagogiaan näkökulmista (Sergiovanni 2006). Erinomainen rehtori sen sijaan kykenee huomioidaan ja hyödyntämään johtamistyössään myös sen symbolista ja kulttuurista ulottuvuutta (Lahtero 2011; Sergiovanni 2006). Koska suoran ja epäsuoran pedagogisen johtamisen kolme ulottuvuutta ovat luonteeltaan konkreettisempia kuin johtamisen symbolinen ja kulttuurinen ulottuvuus, on toki mahdollista, että vastaajat ovat kokeneet luonnollisemmaksi vastata kysymyksiin käytännön tekojen kautta kuin kuvata sitä, mitä erilaisista toiminnoista abstraktimmalla tasolla työyhteisön toiminnassa ja käsityksissä seuraa.

Koulujen keskimääräisen oppilas- ja henkilöstömäärän kasvaessa, myös niiden johtamisjärjestelmiä kehitetään. Suuntana johtajuudessa ovat yhä enemmän vuorovaikutusta ja yhteistyötä painottavat toimintamuodot (johtoryhmät, tiimirakenteet), joiden kautta opettajia otetaan mukaan johtamistoimintaan (Hansen & Lárusdóttir 2014). Tämä ilmiö tulee esiin tuloksissamme, mutta aiheen käsitteellistäminen ja toteutta-

misen tavat ovat osin epäselviä. Parhaimmillaan tässä toiminnassa kyse on jaetusta visiosta, arvoista ja päämääristä, joista kannetaan yhdessä vastuuta (Hargreaves & Fink 2006). Jos johtajan toiminta on kuitenkin luonteeltaan autoritääristä, opettajien osallistaminen ja tehtävien jakaminen työyhteisössä voi olla varsin mekaanista ja vailla vuorovaikutteisuutta. Toinen riski on, että johtaja tehtävien jakamisen perusteella veätyyy omasta vastuustaan. Tämän tutkimuksen pohjalta vuorovaikutuksen merkitys näyttäytyy oleellisena yhteisen ymmärryksen luomiseksi, kun pohditaan opettajien ottamista mukaan johtamistehtäviin. Opettajien kuvauksissa rehtorilta kaivataan jämäkkyyttä ja tukea sekä taas toisaalta luottamusta opettajien omaan päätöksentekoon. Luottamus ja opettajien kuunteleminen rakensivat osaltaan pohjaa opetussuunnitelman toteuttamiselle. Näin yhteisiin päämääriin koettiin helpommaksi sitoutua (Tschannen-Moran & Gareis 2015). Lähtökohtaisesti johtaminen on aina tavoitteellista toimintaa. Mikäli rehtoreiden ja opettajien käsitykset opetussuunnitelman toteutumiseen pyrkivästä toiminnasta ja tavoista toteuttaa sitä ovat jäsentymättömiä eivätkä kohtaa toisiaan, on riskinä, että itse tavoitteen saavuttaminen vaikeutuu. Yhteisen käsityksen ja toimintaperiaatteiden muodostamiseksi tarvitaan riittävästi aikaa ja rakenteita yhteiselle keskustelulle (Hargreaves & Fink 2006; ks. myös Jäppinen & Ciussi 2016; Hargreaves & O'Connor 2018).

On tarkoituksenmukaista, että rehtorin lisäksi myös opettajille muodostuu käsitys koulun pedagogisesta johtamisesta sekä omasta ja rehtorin roolista siinä. Käsitys pedagogisesta johtamisesta kaipaakin selkiyttämistä ja yhtenäisen ymmärryksen luomista. Käsitys pedagogisesta johtajuudesta oli pitkälti riippuvainen vastaajan ammatillisesta asemasta organisaatiossa (Fonsén & Soukainen 2020; Ahtiainen, Lahtero & Lång 2019). Vahva pedagoginen tietopohja, kyky arvioida toteutettua pedagogista toimintaa ja taito ohjata kehittämistyötä tukevat opettajien ammatillista kehittymistä (Ahtiainen, Lahtero & Lång 2019). Tämän prosessin tukeminen kuuluu olennaisesti rehtorin laajan pedagogisen johtamisen alaan (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; ks. myös Dinham 2016; Plessis 2013).

Kuten tutkimukseen osallistuneiden opettajien ja rehtoreiden vastaukset osoittivat, laaja

pedagogisen johtamisen viitekehys on suoran ja epäsuoran pedagogisen johtamisen ulottuvuuksien osalta varsin konkreettinen ja suoraan johtamisen teoiksi kytkettävissä. Sen sijaan symbolinen ja kulttuurinen ulottuvuus jäävät herkästi johtamistoiminnan kuvausten ulkopuolelle. Tämän tuloksen vahva esiintulo saattaa osittain joutua käytetystä tutkimusmenetelmästä, joka rajoittui kirjallisesti annettuihin vastauksiin. Lisäksi kyseessä olivat laajemman kyselylomakkeen avokysymysten vastaukset, joka osaltaan on voinut vaikuttaa kirjallisten vastausten laajuuteen ja syvyyteen. Symbolinen ja kulttuurinen ulottuvuus ovat kuitenkin merkittäviä, kun pohditaan kouluyhteisön jäsenten rehtorin johtamisteoille antamia merkityksiä sekä perustellaan valittuja toimintatapoja.

Tässä tutkimuksessa käytetyn laajan pedagogisen johtamisen viitekehysten edelleen kehittämisen sekä jatkotutkimusten näkökulmasta on olennaista kiinnittää huomio siihen, kuinka tulokset ja niiden reflektoinnissa käytetyt tekijät viittaavat johtajuuden ja johtamisen ilmiöiden kytkeytyvän vahvasti kouluyhteisölliseen toimintaan. Laajaan pedagogiseen johtamiseen yhdistyy vahva ammatillisuuden ulottuvuus sekä virallisessa johtamisasemassa olevien rehtoreiden että samassa yhteisössä toimivien opettajien osalta. Yhteisökäsitteen vahvempi kytkentä laajan pedagogisen johtamisen käsitteistöön voisi tukea tavoitetta kohti opettajien kokonaisvaltaisempaa mukaan ottamista ja dialogisuuden lisäämistä sekä tuoda vastuun jakamiseen ja vastuun ottamiseen liittyvät kysymykset lähemmäs opettajia. Tässä korostuu tarve symbolisen ja kulttuurisen johtamisen elementtien sisältöjen tarkemmalle erittelylle. Kouluyhteisön jaettujen oppimiseen, osallistumiseen ja opettamiseen kytkeytyvien käsitysten rakentuminen edellyttää laajan pedagogisen johtamisen symbolisen ja kulttuurinen ulottuvuuden vahvistamista ja määrittelyn selkeyttämistä edellä mainittuja tekijöitä käyttäen.

Pelkkä abstraktien teoreettisten viitekehysten kehittäminen ei riitä, vaan niitä olisi tarpeellista kytkeä myös lähemmäs käytäntöä. Opettajankoulutuksessa ja opettajien täydennyskoulutuksessa tulisi entistä vahvemmin huomioida koulun johtamiseen ja opettajien tehtäviin ja rooliin liittyviä sisältöjä. Tulevaisuudessa kou-

luissa korostuu laaja-alainen pedagoginen johtaminen, joka sävyttää perinteisten johtajuusasemassa olevien rehtorien lisäksi kaikkien opettajien työtä ja toimintaa. Myös opetuksen järjestäjät ja yksittäiset koulut järjestävät erilaisia valmennuksia ja työpajoja opettajille, koulujen johtoryhmien jäsenille ja rehtoreille. Tyyppillisesti johtamiseen liittyvät tilaisuudet on suunnattu muodollisessa johtamisasemassa oleville henkilöille – rehtoreille ja johtoryhmien jäsenille. Pedagogisen johtajuuden yhteisöllisen luonteen takia olisi tarpeen suunnata pedagogisen johtajuuden kehittämiseen liittyvien tilaisuuksien ja koulutustapahtumien järjestämistä eri kohderyhmille nykyistä laajemmin. Myös koulujen johtamisjärjestelmien – johtoryhmät, aineryhmät, tiimit – suunnittelun ja kehittämisen yhteydessä tulee kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten johtajuuden näissä järjestelmissä toivotaan ilmenevän ja miten sen katsotaan edistävän koulun perustehtävän toteutumista. Yhteisen käsityksen muodostumiseksi on tehtyjen ratkaisujen ja niille asetettujen odotusten avaaminen koko opettajakunnalle tärkeää. Eriytyisesti nyt, kun suuntana ovat suuremmat yksiköt ja sen seurauksena yhden rehtorin johtamisalaan kuuluvat alueet kasvavat ja johtamistyö saattaa tapahtua useissa eri yksiköissä, kaivataan yhteistä ymmärrystä ja tietoa vuorovaikutteisten ja yhteisöllisten työtapojen rakentumisesta sekä pedagogisesta johtajuudesta. Rehtoreiden kelpoisuus- ja täydennyskoulutuksessa tulee kiinnittää erityistä huomiota pedagogisen johtamisen laajaan näkökulmaan, jossa korostetaan suoran ja epäsuoran pedagogisen johtamisen lisäksi myös johtamisen symbolista ja kulttuurista ulottuvuutta.

Tieto tutkimuksen aineistonkeruun taustalla olevasta rahoituksesta

Tutkimus on toteutettu Helsingin yliopiston Kasvatustieteellisessä tiedekunnassa osana opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamaa opettajankoulutuksen kehittämishanketta Osallistava pedagoginen johtajuus oppilaitoksessa sekä Opetushallituksen rahoittamaa Kasvatus- ja opetusalan johtaminen (15 op) täydennyskoulutuskokonaisuuden arviointia.

LÄHTEET:

- Ahtiainen, Raisa., Lahtero, Tapio & Lång, Niina (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä and M-P. Vainikainen (toim). *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Helsinki Studies in Education 52. Helsinki: Unigrafia, 235–254.
- Alava, Jukka, Halttunen, Leena & Risku, Mika (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muis-tio 2012:3. Opetushallitus. http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitos-johtaminen.PDF
- Bendikson, Linda, Robinson, Viviane & Hattie, John (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. *Research Information for Teachers*, 1, 2–8. https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2012_1_002_0.pdf
- Bush, Tony & Glover, Derek (2014). School leadership models: what do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553–571. <https://doi.org/10.1080/13632434.2014.928680>
- Dinham, Stephen (2016). *Leading Learning and Teaching*. ACER Press. Australia.
- Dinham, Stephen, Elliott, Kerry, Rennie, Louisa & Stokes, Helen (2018). *I'm the Principal – Principal learning, action, influence and identity*. ACER Press. Australia.
- Döös, Marianne, Wilhelmson, Lena, Madestam, Jenny & Örnberg, Åsa (2017). The shared principalship: invitation at the top. *International Journal of Leadership in Education*, 21(3), 344–362.
- Fonsén, Elina & Soukainen, Ulla (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE) – An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal*, 48, 213–222 (2020). DOI: <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Goddard, Roger, Goddard, Yvonne, Kim, Eun Sook & Miller, Robert (2015). A Theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. *American Journal of Education*, 121(4), 501–530. <https://doi.org/10.1086/681925>
- Graczewski, Cheryl, Knudson, Joel & Holtzman, Deborah (2009). Instructional Leadership in Practice: What Does It Look Like, and What Influence Does It Have? *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 14(1), 72–96. <https://doi.org/10.1080/10824660802715460>
- Gurr, David, Drysdale, Lawrie & Mulford, Bill (2010). Australian Principal Instructional Leadership: Direct and Indirect Influence. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4), 299–314.
- Jäppinen, Aini-Kristiina (2014). Collaborative Educational Leadership: The Emergence of Human Interactional Sense-Making Process as a Complex System. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 11(2), 65–85.
- Jäppinen, Aini-Kristiina & Ciussi, Melanie (2016). Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482–504. <https://doi.org/10.1080/13603124.2015.1015616>
- Hallinger, Philip (2005). Instructional Leadership and the School Principal: A Passing Fancy that Refuses to Fade Away. *Leadership and Policy in Schools*, 4, 3, 221–239. <https://doi.org/10.1080/15700760500244793>
- Hallinger, Philip & Heck, Ronald (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(1), 1–27. <https://doi.org/10.1080/09243453.2010.536322>
- Hargreaves, Andy & Fink, Dean (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, Andy & O'Connor, Michael (2018). *Collaborative professionalism. When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hansen, Börkur & Lárusdóttir, Steinunn (2014). Instructional Leadership in Compulsory Schools in Iceland and the Role of School Principals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(5), 583–603. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.965788>
- Hsieh, Hsiu-Fang & Shannon, Sarah (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Komulainen, Kauko & Rajakaltio, Helena (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineessa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (Eds) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelun avauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajan-koulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 223–246.
- Lahtero, Tapio (2011). Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri – Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

- Lahtero, Tapio, Juhani & Kuusilehto-Awale, Lea (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. In *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329. DOI: 10.12691/education-3-3-11
- Larsen, Catherine & Rieckhoff, Barbara (2014). Distributed leadership: principals describe shared roles in a PDS. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 17(3), 304–326. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.774051>
- Leithwood, Kenneth, Harris, Alma & Hopkins, David (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Male, Trevor & Palaiologou, Ioanna (2017). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(6), 733–748.
- Nyyssölä, Kari & Kumpulainen, Timo (2020). Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuuden näkymiä. Raportit ja selvitykset 2020:25. Helsinki: Opetushallitus.
- OECD (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. Paris: OECD Publishing.
- Opetushallitus (2013). Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2019: 96.
- Plessis, Pierre du (2013). The principal as instructional leader: Guiding schools to improve instruction. *Education as Change*, 17(1), 79–92. <https://doi.org/10.1080/16823206.2014.865992>
- Raasumaa, Vesa (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 383. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Rissanen, Inkeri (2019). School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education*, DOI: 10.1080/13613324.2019.1599340
- Robinson, Viviane, Lloyd, Claire & Rowe, Kenneth (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly*, 44(3), 635–674. <https://doi.org/10.1177/0013161X08321509>
- Sergiovanni, Thomas (1992). *Moral leadership: getting to the heart of school improvement*. San Francisco: Jossey-Bass, cop.
- Siura, Laura-Emilia, Pyhältö, Kirsi, Pietarinen, Janne, Sullanmaa, Jenni & Soini, Tiina (2020). Kohti uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa – opetussuunnitelmatyö paikallisten toimijoiden kokemana. *Hallinnon tutkimus*, 39(2), 103–121.
- Tschannen-Moran, Megan & Gareis, Christopher R. (2015). Faculty trust in the principal: An essential ingredient in high-performing schools. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 66–92. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0024>
- Varjo, Janne (2020). Pääkirjoitus. Koulutuksen poliittinen maantiede. *Kasvatus*, 51(4), 391–394.