

Tutkimuksella tietoa koulujen vuorovaikutteisen toimintakulttuurin ja johtamisen kehittämisen tueksi #Uuttakoulua-hankkeen kunnissa

Opettajien ja rehtoreiden käsityksiä koulun johtajuudesta, johtamisjärjestelmistä ja koulun kehittämistyöstä

Väliraportti kesäkuu 2020

Lauri Heikonen, Raisa Ahtiainen, Marja Tamm ja Risto Hotulainen

Työryhmässä ovat olleet mukana myös Tapio Lahtero, Sirkku Kupiainen ja Esko Lindgren

Sisällys

Johdanto.....	3
Tutkimuksen toteutus.....	5
Kyselyn osiot.....	5
Aineistonkeruu ja osallistujat	6
Tulosten raportointi.....	8
Tulokset.....	9
Osio 1: Koulun toiminnan kehittäminen	9
Koulun kehittämisen tavoitteet ja niiden toteutumisen arviointi	9
Keskusteleva päätöksenteko ja päätöksenteon toimivuus	11
Koulun kehittämisen yhteinen vastuu	12
Huoltajien ja oppilaiden huomioiminen kehittämistyössä.....	13
Osio 2: Koulun johtajuus ja johtamisjärjestelmät.....	15
Päätöksenteon läpinäkyvyys.....	15
Linjakuus tavoitteiden ja toiminnan välillä	17
Opettajien osallistaminen koulun päätöksentekoon	19
Osio 3: Toiminta ja vuorovaikutus johtoryhmässä	22
Linjakuus johtoryhmätyössä	25
Osallistavat johtamiskäytännöt johtoryhmässä	26
Ammatillisen osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen	29
Haasteet johtoryhmätyössä	31
Lopuksi	32
Lähteet	35

Johdanto

#Uuttakoulua-hankkeen toimijoina ovat 16 länsi- ja keskiuusimaalaista kuntaa, joiden tavoitteena on vahvistaa avointa ja yhteisöllistä toimintakulttuuria, lisätä opettajien osaamista ja edistää perusopetuksen koulujen oppijalähtöisyyttä. Hanke on osa Opetushallituksen Uusi peruskoulu -ohjelmaa. #Uuttakoulua-hankkeessa pyritään erityisesti tukemaan voimavarakeskeistä oppimista sekä kehittämään vuorovaikutteista toimintakulttuuria ja johtajuutta. Hankkeessa on neljä koulutuspolkua, joista yksi keskittyy systeemiseen kehittämiseen. Tässä koulutuspolussa yhtenä painopistealueena on vuorovaikutteisen toimintakulttuurin ja johtamisen kehittäminen, jonka osa-alueisiin olennaisesti lukeutuu koulujen johtoryhmien työskentely.

#Uuttakoulua-hankkeessa ovat mukana seuraavat uusimaalaiset kunnat: Hanko, Hyvinkää, Inkoo, Järvenpää, Karkkila, Kerava, Kirkkonummi, Lohja, Mäntsälä, Nurmijärvi, Pornainen, Raasepori, Siipoo, Siuntio, Tuusula ja Vihti. Alue koostuu joukosta kuntia, jotka eroavat toisistaan esimerkiksi kokonsa ja kaksikielisyytensä osalta. Hankekokonaisuuden vastuukuntana toimii Tuusula. Hanke toteutetaan yhdessä Dialogi Akatemian, Positiivisen CV:n, Suomen Vanhempainliiton, Etelä-Suomen Aluehallintoviraston, Opetushallituksen ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskuksen (HEA) kanssa.

HEA:n rooli #Uuttakoulua-hankkeessa on tutkimustiedon kerääminen vuorovaikutteisen toimintakulttuurin ja johtamisen osa-alueisiin liittyvistä tekijöistä: opettajien ja rehtoreiden käsityksistä koulun johtajuudesta, johtamisjärjestelmistä sekä koulun kehittämistyöstä. Johtamisjärjestelmällä tässä tutkimuksessa tarkoitetaan niitä rakenteita, jotka kussakin koulussa on johtamistoiminnan ympärille luotu. Kyse voi siis olla rehtorista tai koulunjohtajasta, useamman rehtorin yhteisestä johtamistoiminnasta (rehtori, vara-/apulaisrehtori) tai johtoryhmätyöstä (Ahtiainen, Lahtero & Lång, 2019). Yhteisöllisellä koulun kehittämisellä viitataan toimintaan, jossa kehittämisen kohteet, kehittämistyön tavat, kehittämiselle annetut tavoitteet, toteuttaminen sekä tavoitteiden toteutumisen arvioinnille asetetut raamit tulevat kaikkien koulussa työskentelevien lasten ja aikuisten keskustelun sekä toiminnan kohteeksi kullekin ryhmälle parhaiten soveltuvalla tavalla (Hargreaves & O'Connor, 2018; Lieberman, Campbell & Yashkina, 2017). Kehittämisen kohteiden puolestaan voi tulkita tulevan koulu yhteisöön joko koulun sisä- tai ulkopuolelta nousseista tarpeista. #Uuttakoulua-hankkeessa kerätyn tutkimustiedon avulla HEA tukee mukana olevien kuntien kehittämistoimintaa osana hankkeen johtoryhmiin kohdistettua systeemisen kehittämisen koulutuspolkua.

Tässä väliraportissa esiteltävät tulokset perustuvat syksyllä 2019 kerättyyn kyselyaineistoon. Aineistonkeruu ajoittui aikaan ennen #Uttakoulua-hankkeen koulutusten käynnistymistä. Tutkimuksen toinen aineistonkeruu oli tarkoitus toteuttaa koulutusten päätyttyä keväällä 2020. Covid-19 -epidemian aiheuttamasta poikkeustilanteesta johtuen hankkeen kestoaikaa pidennettiin marraskuuhun 2020, minkä seurauksena suunniteltu toinen aineistonkeruu siirrettiin syksyyn 2020. Tutkimuksen loppuraportti, joka yhdistää syksyjen 2019 ja 2020 kyselyiden tulokset, toimitetaan #Uttakoulua-hankkeelle tammikuussa 2021.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimus toteutettiin kyselytutkimuksena, jonka kohdealueet kehitettiin koulun kehittämiseen ja kasvatus- ja opetusalan johtajuuteen liittyvän tutkimuskirjallisuuden sekä tutkimusryhmän aikaisemman empiirisen työn pohjalta. Kysely muodostui vastaajien taustatietoja koskevien kysymysten lisäksi kolmesta eri osiosta, joissa kartoitettiin opettajien ja rehtoreiden käsityksiä koulu toiminnan kehittamisestä, koulun johtamisesta ja johtamisjärjestelmistä sekä johtoryhmätyöstä. Kyselyn osiot koostuivat pääosin 5-portaisista Likert-väittämistä. Lisäksi jokaisessa osiossa oli muutama avokysymys.

Kyselyn osiot

Tutkimuksen lähtökohdaksi muodostui koulun kehittämistä käsittelevän tutkimuskirjallisuuden osoittama näkemys siitä, kuinka johtajuuden jakautuminen useamman henkilön kesken, yhteinen visio, yhteisölliset rakenteet ja ammatillinen kulttuuri muodostavat keskeiset tekijät kestävässä ja onnistuneessa koulun kehittämistyössä (Fullan, 2001; Hargreaves & Fullan, 2012). Tämän tulkinnan myötä tutkimuksen **ensimmäisen osion** muodostivat opettajien ja rehtoreiden **käsitykset koulun yhteisöllisestä kehittämisestä**, jossa huomio kohdistettiin koulun ammatillisen yhteisön ohella myös oppilaiden ja heidän huoltajiensa osallistamiseen (Hargreaves & O'Connor, 2018). Tutkimuksen **toinen osio** käsitteli opettajien ja rehtoreiden **käsityksiä koulun johtajuudesta sekä koulujen johtamisjärjestelmiä** (esim. johtoryhmä). Johtajuutta ei siis tarkasteltu rehtorikeskeisesti, vaikka rehtorilla onkin erityinen asema koulun päätöksenteon ja siihen liittyvän viestinnän sekä ylipäänsä koulun tavoitteellisen johtamisen kannalta. Rehtorin työstä koulutasolla puhuttaessa johtamiseen liitetään usein pedagogisen johtamisen käsite (Alava, Halttunen & Risku, 2012) ja selkeimmillään tämä tehdään puhuttaessa koulujen opetussuunnitelman mukaisen toiminnan johtamisesta, jossa rehtorilla on oma merkittävä roolinsa. Yksi tutkimuksemme ohjaavista ajatuksista on pedagogisen johtamisen sijaan ollut tukeutua laajan pedagogisen johtamisen viitekehykseen (Alava ym., 2012; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Laaja pedagoginen johtaminen kattaa johtamisen konkreettiseen johtamistoi-
mintaan mielleltävät osa-alueet kuten henkilöstöjohtamisen ja teknisen ja pedagogisen johtamisen sekä näiden lisäksi johtamisen kulttuurisen ja symbolisen ulottuvuuden (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015). Laaja pedagoginen johtaminen rakentuu erilaisissa vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostoissa, joiden myötä pyritään vaikuttamaan ja ohjaamaan sekä kehittämään henkilöstön asenteita, käyttäytymistä ja toimintaa (Alava ym., 2012). Rehtorin virkavastuuseen sidottua roolia unohtamatta, tutkimuksessa on ollut tarkoitus tehdä yksilökeskeistä laajempi tulkinta siitä, millaisten

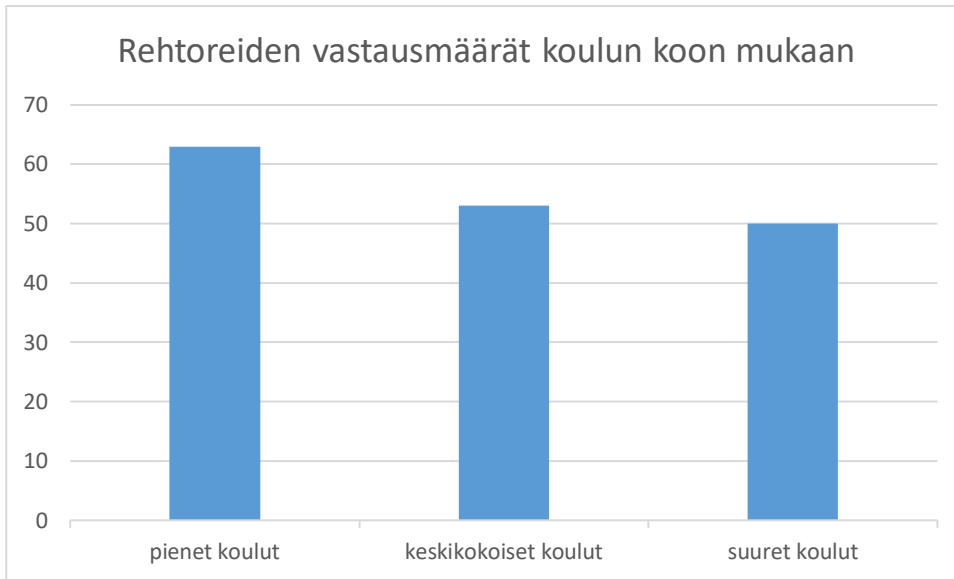
ulottuvuuksien kautta johtamista voitaisiin tarkastella. Kaiken kaikkiaan käsitykset koulun johtajuudesta ja johtamisjärjestelmän toiminnasta ovat merkityksellisiä sen suhteen, miten opettajat sitoutuvat koulunsa kehittämiseen (esim. Hulpia, Devos & Van Keer, 2009). Johtamisjärjestelmät, jotka ulottuvat rehtorin toimenkuvaa laajemmalle mahdollistavat erilaiset johtamisen jakamisen ja johtamistehäviin osallistamisen kanavat muodostaen olennaisen osan valitussa tutkimusasetelmassa. **Kolmas osio** keskittyi Suomessa yleisimmäksi todettuun johtamisjärjestelmään eli koulun rehtorin tai rehtoreiden sekä valittujen opettajien muodostamaan **johtoryhmään** (Ahtiainen ym., 2019). Johtoryhmän tarkastelussa huomiota kiinnitettiin johtoryhmään valikoitumiseen, johtoryhmätyöhön liittyviin kokemuksiin sekä johtoryhmätyöskentelyn vuorovaikutuksellisiin tekijöihin.

Aineistonkeruu ja osallistajat

Aineistonkeruu toteutettiin sähköisenä kyselynä. Osallistumislinkki kyselyyn lähetettiin sähköpostitse kaikille perusopetuksen koulujen rehtoreille osoitetun saatekirjeen ohessa. Tutkimuksen vastaajiksi tavoiteltiin mukaan opettajia ja rehtoreita sekä kouluista, jotka osallistuivat #Uttakoulua-hankkeen koulutuksiin, että kouluista, jotka eivät olleet mukana hankkeen toiminnassa. Saatteessa rehtoreita pyydettiin vastaamaan rehtorikyselyyn sekä välittämään opettajille ja koulun muille rehtoreille kyselylinkillä varustettu saatekirje. Kyselyyn oli mahdollista vastata joko suomeksi tai ruotsiksi. Kyselyyn vastasi kaikkiaan 1280 #Uttakoulua-hankkeen kuntien kouluissa työskentelevää henkilöä. Osallistajat olivat rehtoreita, luokanopettajia, aineenopettajia, erityisopettajia sekä muita kouluissa työskenteleviä ammattilaisia (esim. opinto-ohjaaja, oppilaanohjaaja, resurssiopettaja). Vastaajaryhmät sukupuolittain esitetään Taulukossa 1.

Taulukko 1 Tutkimuksen osallistujien jakautuminen vastaajaryhmittäin ja sukupuolen mukaan

Vastaajaryhmä	Nainen	Mies	Muu	En halua ilmoittaa	Yhteensä
Rehtori	115	45	0	6	166
Luokanopettaja	358	49	0	15	422
Erytisopettaja	180	30	0	8	218
Aineenopettaja	290	91	2	36	419
Muu	43	8	1	3	55
Yhteensä	986	223	3	57	1280



Kuvio 1 Rehtorien vastausmäärät (n) koulujen koon mukaan

Kyselyyn vastanneista rehtoreista ja opettajista huomattavan suuri osa ilmoitti osallistuneensa #Uutakoulua-hankkeen koulutuskokonaisuuksiin. Kaikista kyselyyn vastanneista 96 kertoi olleensa mukana johtoryhmävalmennuksessa (Koulun systeeminen kehittäminen), 90 kehittämässä vahvuuspedagogista osaamistaan (Positiivinen CV), 35 kehittämässä monitoimijaista yhteistyötä ja 96 oppimisen ja arjen käytäntöjen kokeiluja luomassa. Koulutuksiin osallistuneita vastaajia ei tässä väliraportissa tarkasteltu erikseen, sillä aineisto kerättiin ennen koulutusten alkua. Hankkeelle toimitettavassa loppuraportissa tullaan tarkastelemaan johtoryhmävalmennukseen osallistunutta joukkoa ja heidän koulujensa vastausten kehittymistä tarkemmin.

Tulosten raportointi

Tutkimuksen tulosten raportoinnissa on käytetty pääosin tilastollisesti kuvaavia menetelmiä, joilla on tarkasteltuvastausten jakautumista yksittäisten väittämien osalta. Tulosten kannalta olennaisissa kysymyksissä vastaukset on jaoteltu vastaajaryhmien mukaan (rehtori, luokanopettaja, erityisopettaja, aineenopettaja). Koska ryhmän ”muu” vastaajat eivät muodostaneet analyysimenetelmän kannalta riittävän suurta ryhmää, se jätettiin vastausten analyysin ulkopuolelle. Joidenkin kysymysten kohdalla tuloksia on tarkasteltu ainoastaan eri opettajaryhmien näkökulmasta, kun taas osassa kysymyksiä on nostettu esiin rehtorien kokemukset. Koulutuksen järjestäjien välisiä eroja ei tässä raportissa ole käsitelty, koska kyselyyn vastanneiden rehtoreiden ja opettajien sekä kyselyyn osallistuneiden koulujen lukumäärät vaihtelevat paljon kunnittain ja siten kuntien välisten erojen tarkastelua ei voitu mielekkäästi voitu toteuttaa.

Tulosten tarkempaa analyysia varten koulun kehittämistä (Osio 1) koskevista väittämistä on muodostettu summamuuttujat (esim. Nummenmaa, Holopainen, Pulkkinen & Kimpimäki, 2014), joiden kautta on päästy lähemmin tarkastelemaan yhteisöllisen kehittämistyön eri osa-alueiden koulukohtaisen vaihtelun osuuksia. Tarkoituksena on ollut luoda käsitys siitä, miten suuri osa vaihtelusta opettajien näkemyksissä koulun toiminnan kehittämisestä selittyy koulukontekstien välisillä eroilla.

Kyselyyn vastanneet opettajat ja rehtorit edustivat yhteensä 150 eri koulua, joiden koot vaihtelivat yhdeksästä oppilaasta noin yhdeksäänsataan oppilaaseen. Koulun koon mukaista tarkastelua varten luotiin kolmeportainen muuttuja oppilasmäärän mukaan seuraavasti: pienet koulut (0-200 oppilasta), keskikokoiset koulut (201-400 oppilasta) ja suuret koulut (yli 400 oppilasta). Rehtoreita koskevia tuloksia raportoitiin myös koulun koon mukaan jaoteltuina. Rehtoreiden vastauksia tuli yli 50 jokaisesta koulukokoluokasta (Kuvio 1). Rehtorivastauksiksi tulkittiin kaikkien rehtori- ja vara- tai apulaisrehtori nimikkeillä toimivien henkilöiden vastaukset.

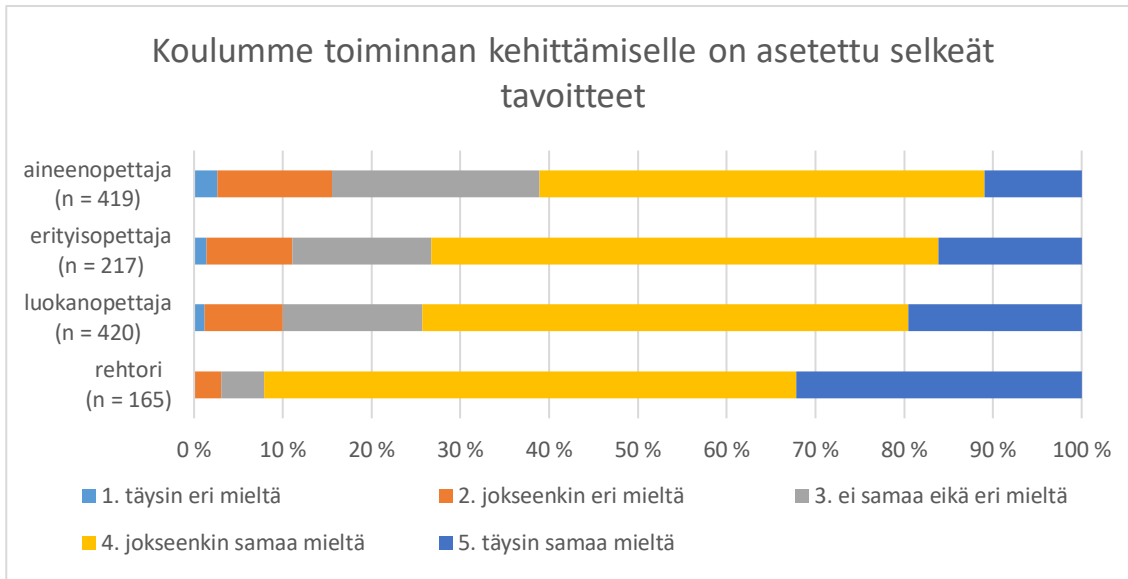
Tulokset

Osio 1: Koulun toiminnan kehittäminen

Vastaajat suhtautuivat koulun toiminnan kehittämisen yleisesti ottaen hyvin positiivisesti. Rehtorit arvioivat yhteisen koulun kehittämistyön usein myönteisemmin kuin opettajat. Opettajaryhmien vastauksia vertailtaessa aineenopettajat erottuivat melko usein luokanopettajista ja erityisopettajista asetta kriittisemmällä näkemyksillä yhteisöllistä koulun kehittämistyötä kohtaan. Koulun yhteisöllistä kehittämistä koskevista väittämistä muodostettujen summamuuttujien tarkastelu osoitti, että koulukohtainen vaihtelu oli opettajien vastauksissa keskimäärin melko suurta (7-22%). Tämä tulos viittaa koulujen välisiin eroihin siinä, miten koulun yhteinen kehittäminen ammatillisen yhteisön keskuudessa koetaan. Eri summamuuttujien välillä oli kuitenkin huomattavia eroja koulukohtaisen vaihtelun osuudessa: Selkeät tavoitteet (22%), Tavoitteiden toteutumisen arviointi (15%), Keskusteleva päätöksenteko (17%), Yhteinen vastuu (7%) ja Oppilaiden osallistaminen (13%). Tulos kertoo siitä, kuinka koulun kehittämiseen liittyvät näkemykset ovat paikoin vahvemmin yksilö- kuin yhteisö/kontekstitasoon kytkeytyvä.

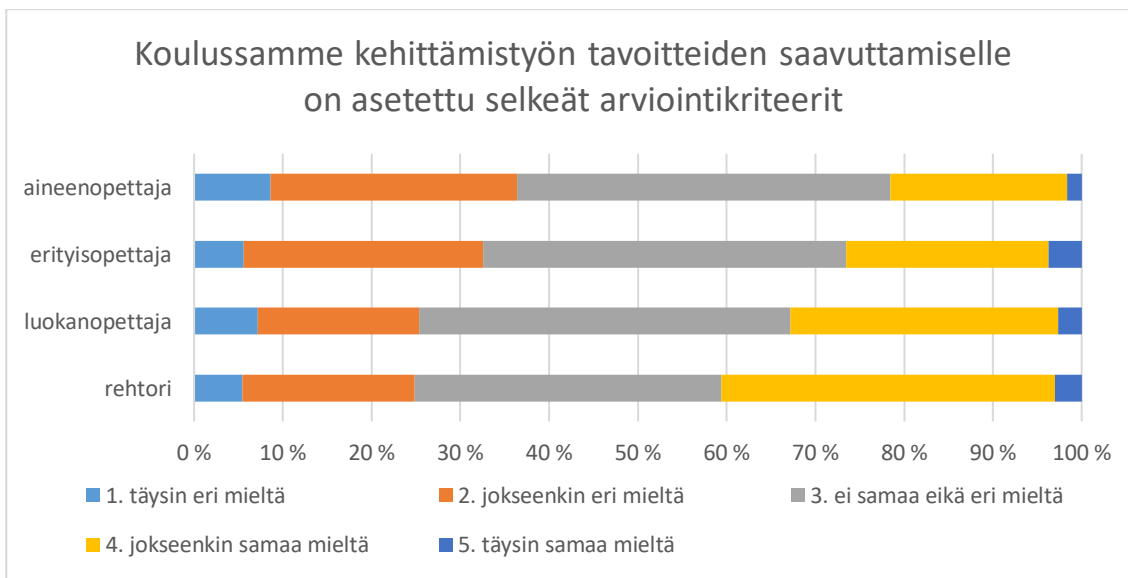
Koulun kehittämisen tavoitteet ja niiden toteutumisen arviointi

Rehtorit tulkitsivat koulun kehittämiseksi asetetut tavoitteet hyvin selkeinä (Kuvio 2). Myös opettajista selvä enemmistö koki toiminnan kehittämisen suunnan ainakin osittain selkeänä. Opettajaryhmistä aineenopettajat suhtautuivat kriittisimmin tavoitteiden selkeyteen, mutta heistäkin lähes kaksi kolmasosaa (61%) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että koulun toiminnan kehittämiseksi on asetettu selkeät tavoitteet.



Kuvio 2 Vastaukset väittämään: Koulumme toiminnan kehittämiseksi on asetettu selkeät tavoitteet

Vaikka vastaajat kokivat koulun kehittämisen suunnan usein kirkkaana, tavoitteiden toteutumisen arviointikriteerit näyttäytyivät yli puolelle vastaajista epäselvinä. Jokaisesta vastaajaryhmästä vain 2 - 4% oli täysin samaa mieltä ja 20-38% jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun kehittämistyölle oli asetettu selkeät arviointikriteerit. Vaikuttaa siltä, että vaikka kouluista usein löytyisi yhteinen suunta kehittämistyölle, niin toimintatavat kehittämistyön arvioinnille voivat rehtoreista ja opettajista tuntua puutteellisilta (vrt. Kuvio 2 ja Kuvio 3).

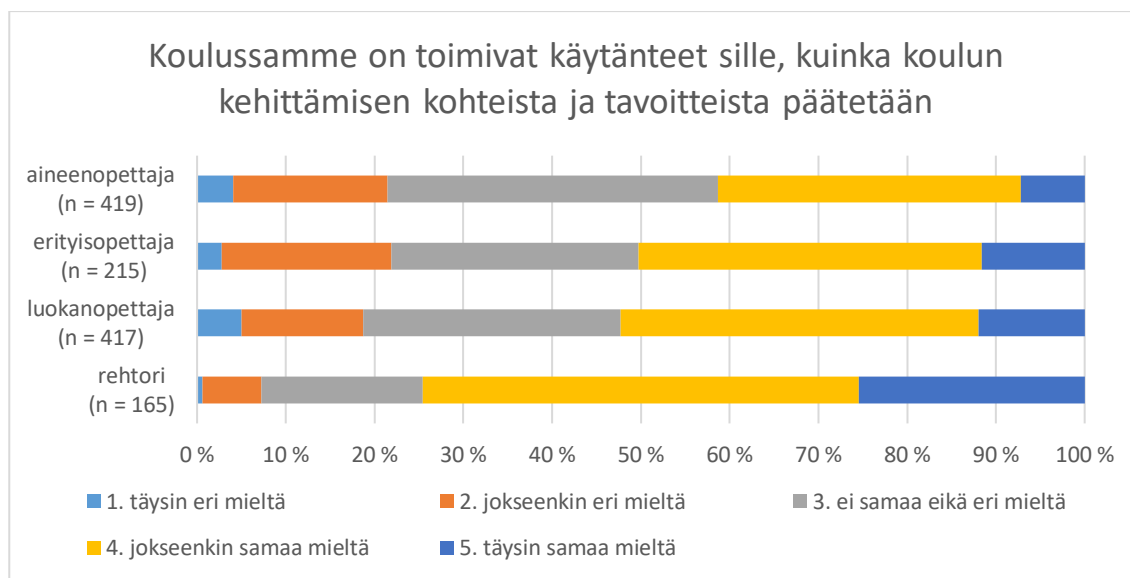


Kuvio 3 Vastaukset väittämään: Koulussamme kehittämistyön tavoitteiden saavuttamiselle on asetettu selkeät arviointikriteerit

Arvioidessaan yleisellä tasolla koulun kehittämiseksi asetettuun suuntaan sitoutumista, vastaajat pääosin arvioivat opettajien olevan sitoutuneita toimintaan. Pieniä eroja oli kuitenkin löydettävissä eri vastaajaryhmien välillä. Yli 80% rehtoreista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajat ovat sitoutuneet toimimaan koulun kehittämistyön tavoitteiden suuntaisesti. Myös suurin osa luokanopettajista (68%), erityisopettajista (67%) ja aineenopettajista (52%) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että heidän koulunsa opettajat ovat sitoutuneita työskentelemään kehittämistyön tavoitteiden suunnassa.

Keskusteleva päätöksenteko ja päätöksenteon toimivuus

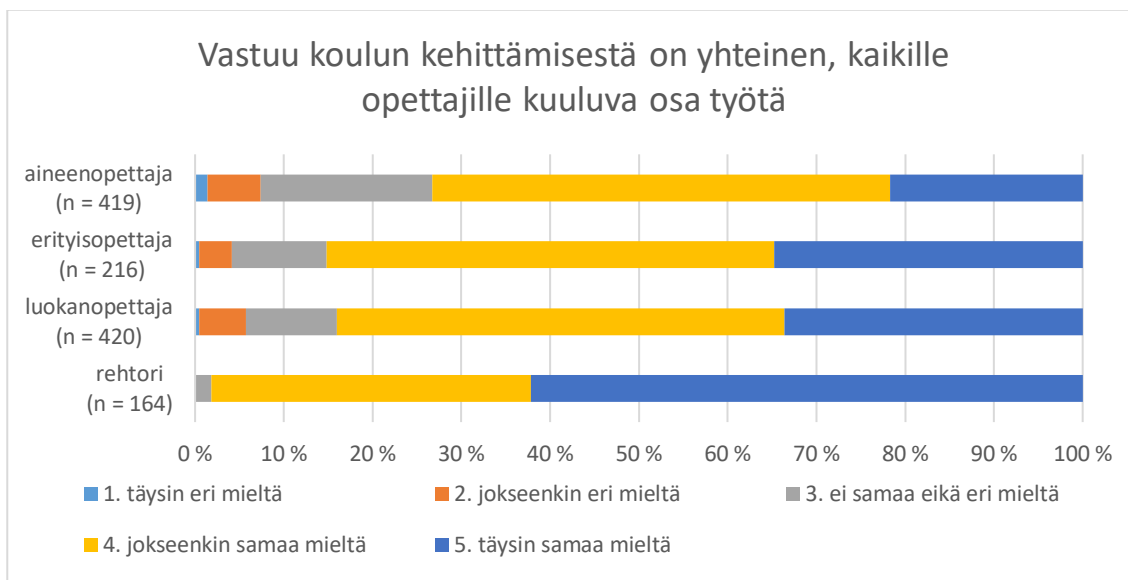
Rehtoreista noin yhdeksän kymmenestä (89%) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että opettajakunta ja rehtori keskustelevat säännöllisesti yhdessä siitä, miten he voisivat kehittää koulun toimintaa. Vastaavasti noin kaksi kolmasosaa luokanopettajista (66%), erityisopettajista (71%) ja aineenopettajista (65%) koki koulua kehitettävän rehtorin ja opettajayhteisön välisten keskustelujen kautta. Sen sijaan siitä, löytyykö koulusta tarkoituksenmukaiset toimintatavat kehittämistyön kohteista ja tavoitteista päättämiseksi, ei oltu yhtä usein samaa mieltä. Esimerkiksi aineenopettajista vain 7% oli täysin samaa mieltä ja 34% jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulussa on toimivat käytänteet sille, kuinka koulun kehittämisen kohteista ja tavoitteista päätetään (Kuvio 4). Vaikka pääosa vastaajista koki pääsevänsä osallisiksi koulun kehittämisen keinoista päättävistä keskusteluista, näkivät monet heistä päätöksenteon prosesseissa myös kehittämisen varaa.



Kuvio 4 Vastaukset väittämään: Koulussamme on toimivat käytänteet sille, kuinka koulun kehittämisen kohteista ja tavoitteista päätetään

Koulun kehittämisen yhteinen vastuu

Suurin osa opettajista oli ainakin jokseenkin samaa mieltä siitä, että vastuu koulun kehittämisestä kuuluu opettajille (Kuvio 5). Tähän kysymykseen vastaajilla oli selkeä mielipide, sillä melko pieni osa valitsi vaihtoehdon ”ei samaa eikä eri mieltä”. Koulun kehittämisen vastuuseen liittyvän summamuuttujan tarkastelu osoitti siinä esiintyvän koulukohtaisen vaihtelun olevan selkeästi pienempää (7%) kuin muissa koulun kehittämistä tarkastelleissa summamuuttujissa (13-22%). Vastuun näkökulmasta koulun kehittäminen vaikuttaa siis olevan kysymys, joka on opettajaan yksilönä yhdistyvä tekijä ja opettajien näkemyksiä erotteleva asia. Koulukontekstin yhteys sen muotoutumiseen näyttäytyy vastanneiden opettajien keskuudessa kohtalaisen vähäiseltä.

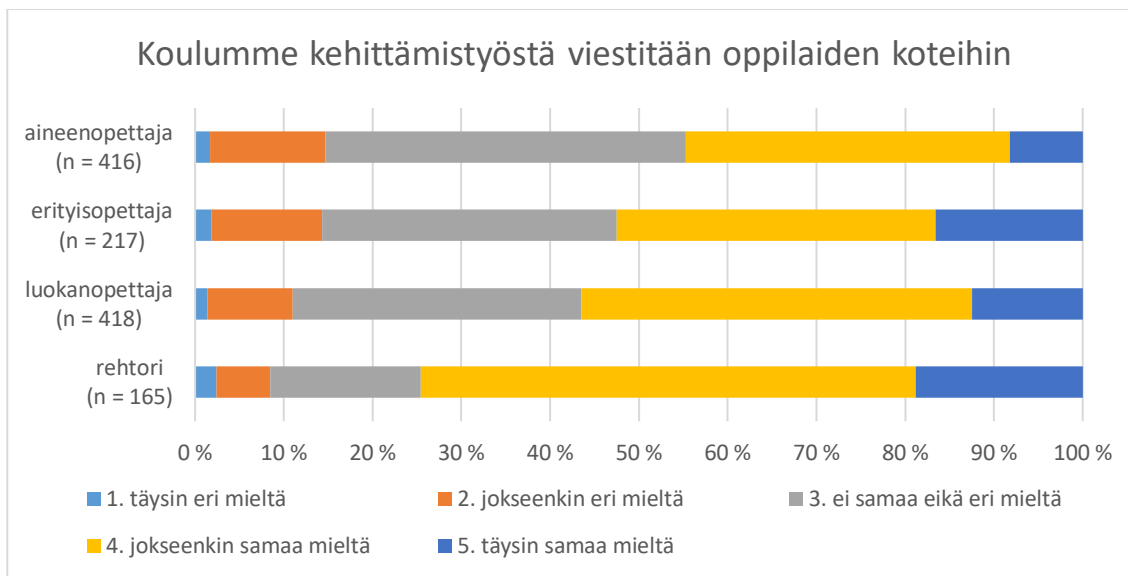


Kuvio 5 Vastaukset väittämään: Vastuu koulun kehittämisestä on yhteinen, kaikille opettajille kuuluva osa työtä

Rehtorit ja eri opettajaryhmät olivat myös useimmiten täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun kehittämisessä tarvitaan jokaisen opettajan työpanostusta. Suurin osa opettajista (luokanopettajat: 87%, erityisopettajat: 87%, aineenopettajat: 74%) koki, että kaikkien opettajien panostus on tärkeää koulun eteenpäin viemisessä. Yhteinen kehittämistyö koettiin useimmiten oleellisena osana opettajan ammattia, mutta vastaajien joukossa ilmeni myös muutamia opettajia, jotka suhtautuivat koulun yhteisen kehittämistyön vastuuseen kielteisesti.

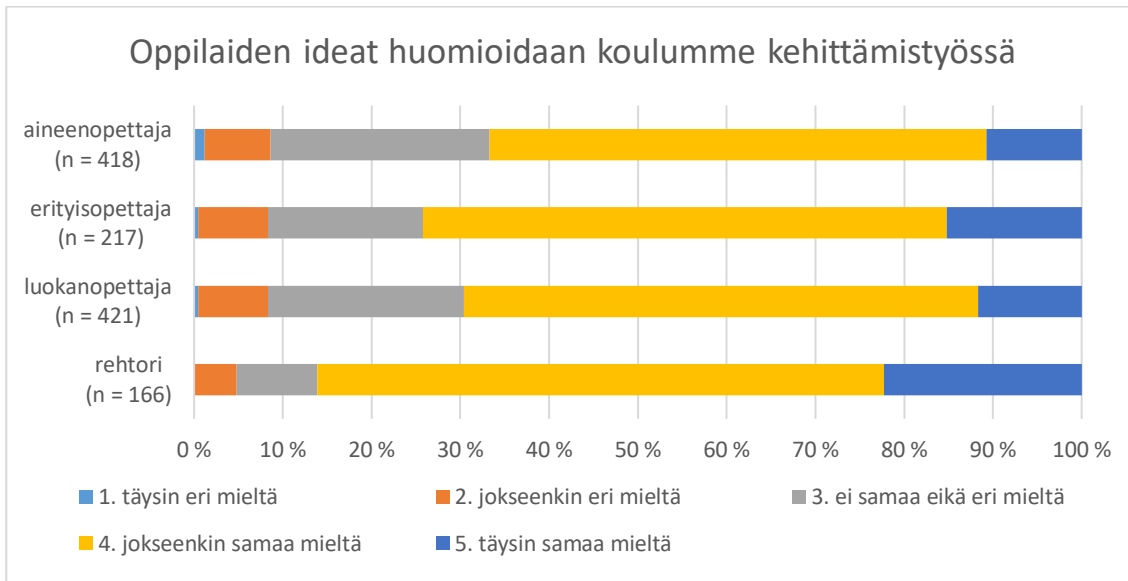
Huoltajien ja oppilaiden huomioiminen kehittämistyössä

Neljä viidesosaa (79%) rehtoreista arvioi, että koulun ja kodin välinen yhteistyö otetaan huomioon koulun kehittämistyössä ja myös 72% luokanopettajista, 67% erityisopettajista ja 56% aineenopettajista raportoi olevansa jokseenkin tai täysin samaa mieltä asiasta. Kun tarkasteltiin koulun kehittämistyöstä viestimistä oppilaiden kotien suuntaan, jakautuivat opettajaryhmien vastaukset hyvin samankaltaisin eroavuuksin (Kuvio 6). Kaikki opettajaryhmät olivat kuitenkin hieman harvemmin (56% - 45%) täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun kehittämisestä viestitettäisiin tietoa oppilaiden kotien suuntaan. Vastaajat siis arvioivat, että asiatasolla kotien kanssa tehtävä yhteistyö tulee jollain asteella huomioiduksi koulun kehittämistyössä ja osasta kehittämistyötä ainakin osittain viestitään huoltajille.



Kuvio 6 Vastaukset väittämään: Koulumme kehittämistyöstä viestitään oppilaiden koteihin

Rehtorit ja opettajat toivat esille, että oppilaiden aloitteita huomioidaan koulun kehittämisessä (Kuvio 7). Rehtoreista lähes yhdeksän kymmenestä (86%), erityisopettajista lähes kolme neljäsosaa (74%) ja luokanopettajista (69%) sekä aineenopettajista (67%) yli kaksi kolmasosaa oli jokseenkin tai täysin sitä mieltä, että oppilaiden ideat huomioidaan koulun kehittämistyössä. Kuten vanhemmille viestimisen suhteen, myös kehittämistyöstä viestittäminen oppilaille jakoi opettajien näkemyksiä. Vain noin puolet (49%) luokanopettajista, (55%) erityisopettajista ja aineenopettajista (41%) oli jokseenkin tai täysin sitä mieltä, että koulun kehittämiseksi tehtävästä työstä kerrotaan oppilaille.



Kuvio 7 Vastaukset väittämään: Oppilaiden ideat huomioidaan koulumme kehittämistyössä

Osio 2: Koulun johtajuus ja johtamisjärjestelmät

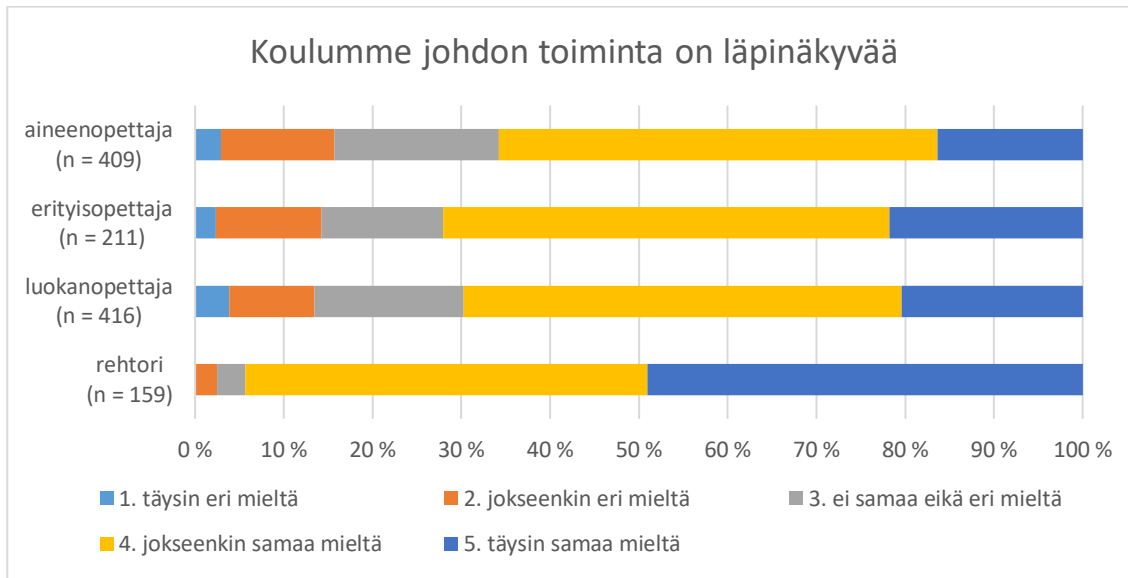
Tämän osion alussa vastaajilta kysyttiin heidän koulunsa johtamisjärjestelmästä. Vastaukset vaihtelivat hieman koulujen sisällä, mikä antoi viitteitä osittaisesta tiedonpuutteesta opettajien keskuudessa. Vastauksista pystyttiin kuitenkin päättämään, kuinka koulujen johtamisjärjestelmät muodostuivat. Kouluja, joissa rehtori muodosti johdon yksin, oli aineistossa yhteensä 19 ja ne olivat kooltaan pieniä kouluja (n. 10 - 150 oppilasta). Kouluja, joissa johtamisjärjestelmä muodostui rehtorista sekä apulaista tai vararehtorista, oli 15 ja myös ne olivat pääsääntöisesti kooltaan pieniä (n. 40 - 220 oppilasta). Selkeästi yleisin johtamisjärjestelmä oli rehtorista tai rehtoreista ja opettajista yhdessä muodostettu ryhmä (esim. johtoryhmä). Ryhmämuotoinen johtamisjärjestelmä löytyi 108 koulusta, joiden koko vaihteli pienestä suureen (n. 30 – 900 oppilasta). Tarkentavan avoimen kysymyksen vastauksista kävi ilmi, että hyvin pienissä kouluissa johtamisjärjestelmäksi saatettiin kokea koko opettajayhteisö, koska opettajia oli vain muutama ja kaikki osallistuivat päätöksentekoon. Suuremmissa kouluissa johtamisjärjestelmä usein kytkeytyi erilaisiin tiimirakenteisiin niin, että johtoryhmän jäsenillä oli vastuutehtävä oman työryhmän vetämisessä.

Johtamisjärjestelmää kartoittaneen väittämän jälkeen vastaajia ohjeistettiin koulun johtoon liittyvissä kysymyksissä miettimään johtamisjärjestelmää, joka heidän koulussa on. Koulun johdolla viitattiin siis koulusta riippuen esimerkiksi rehtoriin tai johtoryhmään. Yleisesti ottaen suurin osa kaikista vastaajista suhtautui hyvin positiivisesti koulun johdon toimintaan ja koulussa tehtävään päätöksentekoon. Rehtorit arvioivat koulun päätöksentekoa läpinäkyvämmäksi, johdon toimintaa linjakkaammaksi ja päätöksenteon prosesseja osallistavammiksi kuin opettajat. Opettajien vastauksissa ei ollut säännönmukaisia merkittäviä eroja eri opettajaryhmien välillä, vaikka tässäkin osiossa aineenopettajat vastasivat osittain hieman kriittisemmin kuin muut opettajaryhmät. Rehtoreiden vastauksissa oli havaittavissa trendi, jossa pienten koulujen rehtorit arvioivat johdon toimintaa ja koulun päätöksentekoa hieman myönteisemmin kuin keskikokoisten tai suurten koulujen rehtorit.

Päätöksenteon läpinäkyvyys

Koulun johdon toiminta näyttäytyi vastaajille pääsääntöisesti avoimena (Kuvio 8). Rehtoreista lähes yhdeksän kymmenestä (89%), luokan- ja erityisopettajista seitsemän kymmenestä (yli 70%) sekä ai-

neenopettajista kaksi kolmasosaa (66%) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun johdon toiminta on läpinäkyvää. Opettajien vastausten perusteella asiasta oltiin myös erimielisiä, sillä 13-16% eri opettajaryhmien vastaajista oli asiasta täysin tai jokseenkin eri mieltä.



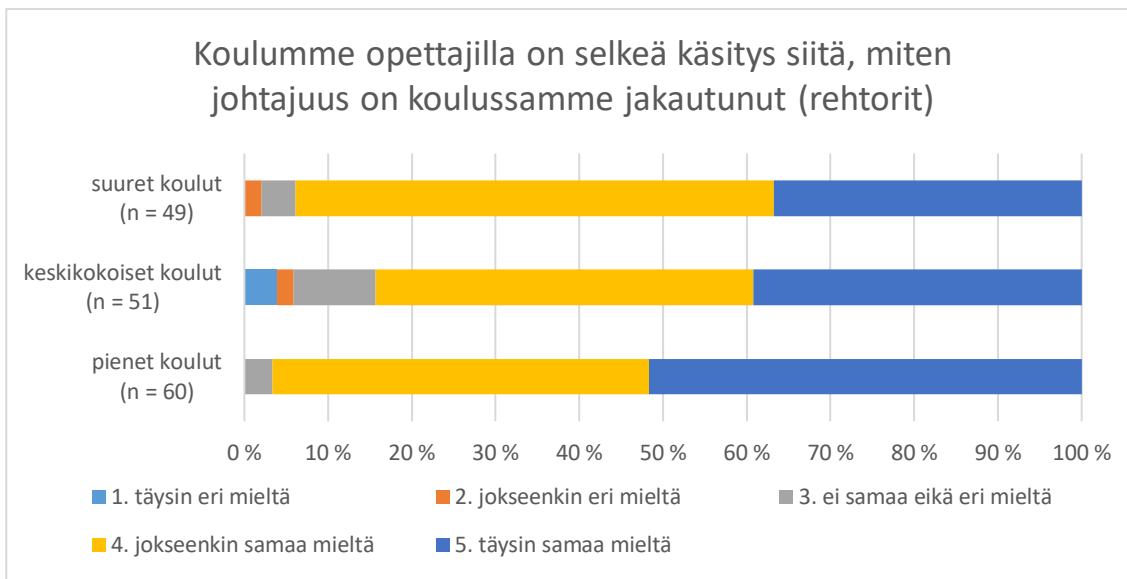
Kuvio 8 Vastaukset väittämään: Koulumme johdon toiminta on läpinäkyvää

Vastaajat kokivat myös, että koulun johtamisjärjestelmässä (esim. johtoryhmä) syntyneistä päätöksistä kerrotaan koko koulu yhteisölle. Useimmat luokanopettajat (80%), erityisopettajat (80%) ja aineenopettajat (74%) olivat täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun johto viestii tekemisistään päätöksistä opettajayhteisölle. Vain noin kymmenen prosenttia opettajista oli osittain tai täysin eri mieltä siitä, että johdon tekemistä päätöksistä kerrotaan avoimesti opettajille.

Opettajat arvioivat myös, että he itse ymmärtävät johtajuuden jakautumisen omassa koulussaan. Noin neljä viidesosaa luokan- (83%), erityis- (82%) ja aineenopettajista (78%) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että heillä on selkeä käsitys siitä, miten johtajuus on jakautunut heidän koulussaan. Vastaavasti kahdeksasta kymmeneen prosenttia opettajaryhmien vastaajista oli asiasta eri mieltä ja pitivät omaa käsitystään johtajuuden jakautumisesta ainakin jokseenkin puutteellisena.

Myös rehtorit arvioivat, että opettajilla on selkeä käsitys johtajuuden jakautumisesta omassa koulussaan. Pienien koulujen rehtoreista 52% oli asiasta täysin samaa mieltä eikä erimielisiä vastauksia ollut lainkaan (Kuvio 9). Vastaavasti keskikokoisissa (39%) ja suurissa kouluissa työskentelevistä rehto-

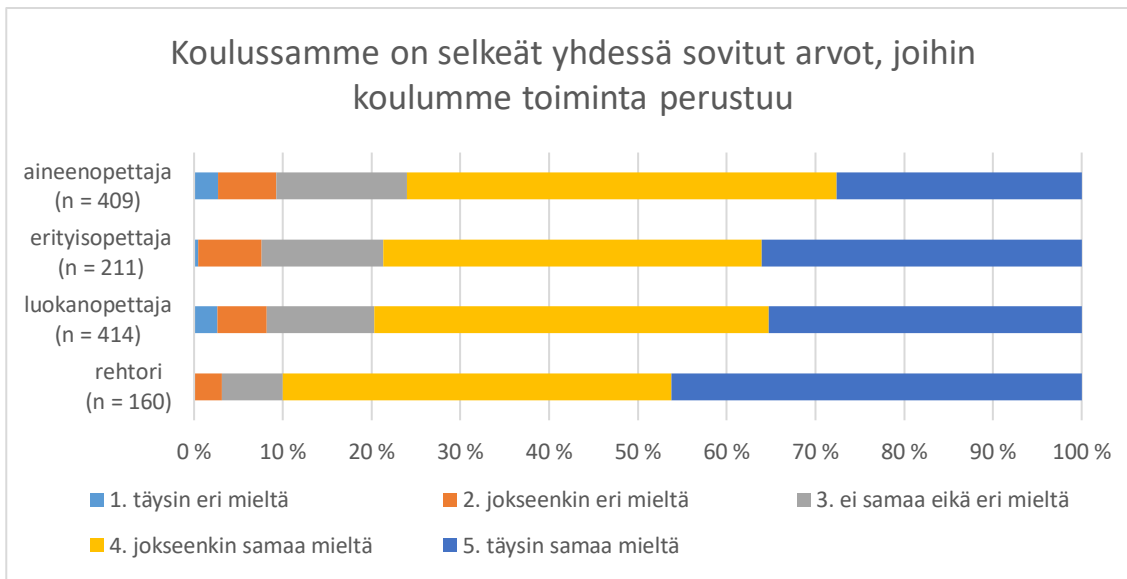
reista (38%) hieman pienempi osa oli täysin samaa mieltä siitä, että koulun opettajilla on selkeä käsitys johtajuuden jakautumisesta. Näistä kouluista löytyi myös neljä asiasta ainakin jokseenkin eri mieltä olevaa rehtoria.



Kuvio 9 Rehtorien vastaukset väittämään: Koulumme opettajilla on selkeä käsitys siitä, miten johtajuus on koulussamme

Linjakuus tavoitteiden ja toiminnan välillä

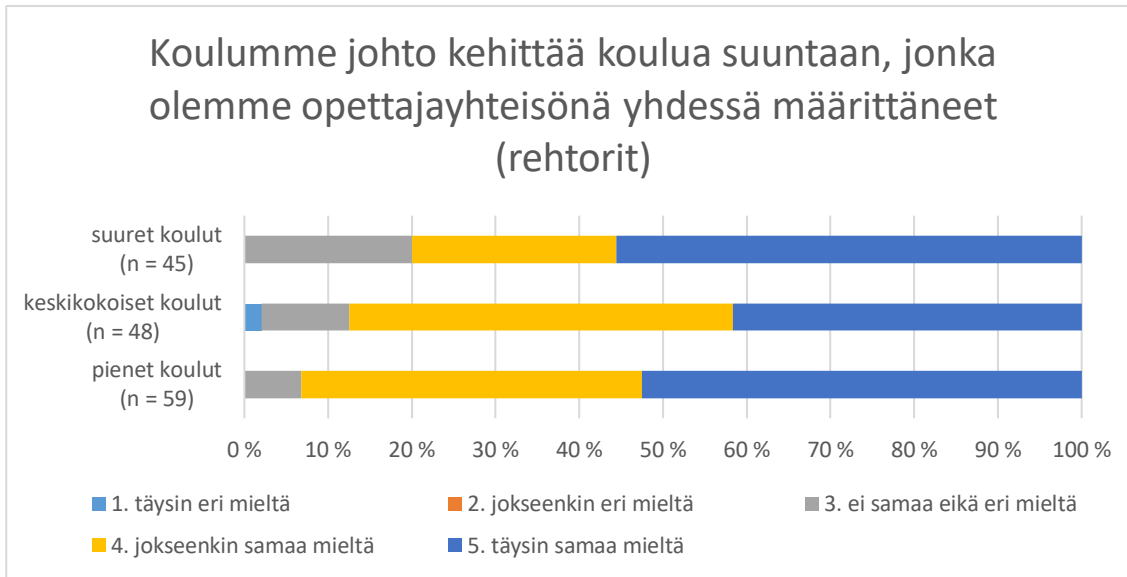
Suurin osa opettajista (yli 75%) oli vähintään osittain sitä mieltä, että heidän koulussa on selkeät yhdessä sovitut arvot, joihin sen toiminta perustuu (Kuvio 10). Vain alle kymmenen prosenttia opettajista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että koulun toiminnan taustalta löytyy yhdessä sovitut arvot. Myös rehtorit arvioivat koulunsa toiminnan perustuvan yhdessä sovittuihin arvoihin, sillä yhdeksän kymmenestä oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä asiasta. Pienten koulujen rehtorit olivat hieman useammin (57%) täysin samaa mieltä asiasta verrattuna keskikokoisten (37%) ja suurten koulujen (43%) rehtoreihin. Pienistä kouluista ei myöskään löytynyt lainkaan asiasta eri mieltä olevia rehtoreita, kun taas keskikokoisista ja suurista näitä löytyi muutama.



Kuvio 10 Vastaukset väittämään: Koulussamme on selkeät yhdessä sovitut arvot, joihin koulumme toiminta perustuu

Useimmiten opettajat arvioivat koulun johdon toiminnan olevan linjassa koulussa jaettujen arvojen kanssa. Noin 75% luokanopettajista, 76% erityisopettajista ja 72% aineenopettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että koulun johdon toiminta on linjassa koulu yhteisössä sovitujen arvojen kanssa. Kaikki opettajaryhmät suhtautuivat asiaan siis hyvin positiivisesti, vaikka aineenopettajat erosivat hieman pienemmällä osuudella (24%) täysin samaa mieltä olleita vastauksia, kun verrattiin luokanopettajiin (35%) ja erityisopettajiin (34%).

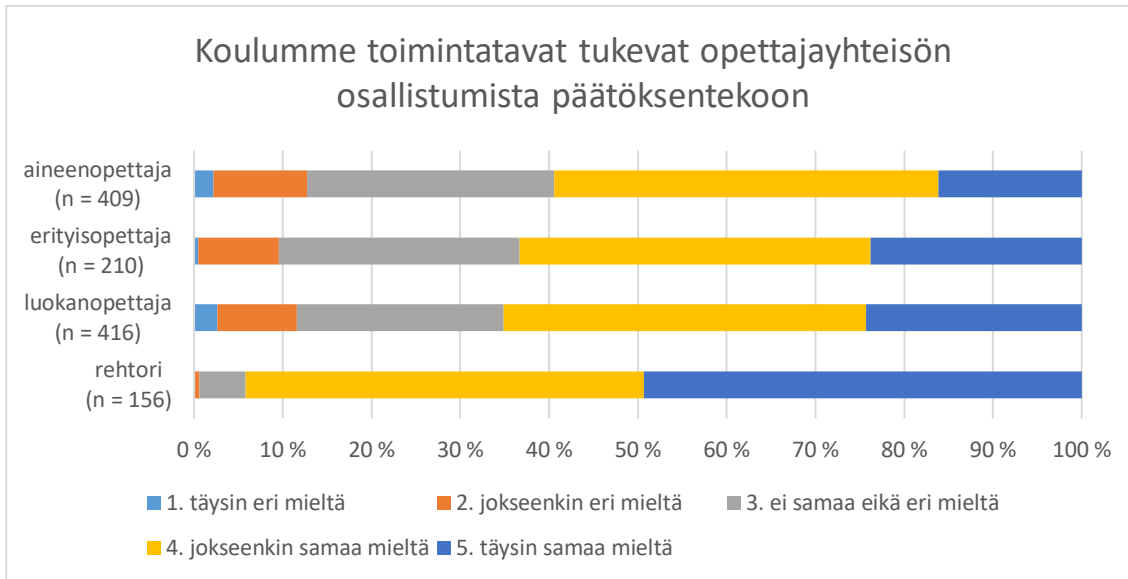
Yli puolet opettajista koki, että koulun johtamisjärjestelmän (esim. johtoryhmä tai rehtori) avulla koulua kehitetään opettajien yhdessä valitsemia tavoitteita kohti. Noin 63% luokanopettajista, 66% erityisopettajista ja 57% aineenopettajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun johto kehittää koulua suuntaan, jonka opettajayhteisö on yhdessä määrittänyt. Myös rehtorit kokivat koulua kehitettävän yhteisössä sovitujen tavoitteiden linjassa, sillä heidän vastaava samaa mieltä olevien vastausten osuus oli noin 88%, vaihdellen hieman pienten (93%), keskikokoisten (87%) ja suurten (80%) koulujen välillä (Kuvio 11).



Kuvio 11 Rehtorien vastaukset väittämään: Koulumme johto kehittää koulua suuntaan, jonka olemme opettajayhteisönä yhdessä määrittäneet

Opettajien osallistaminen koulun päätöksentekoon

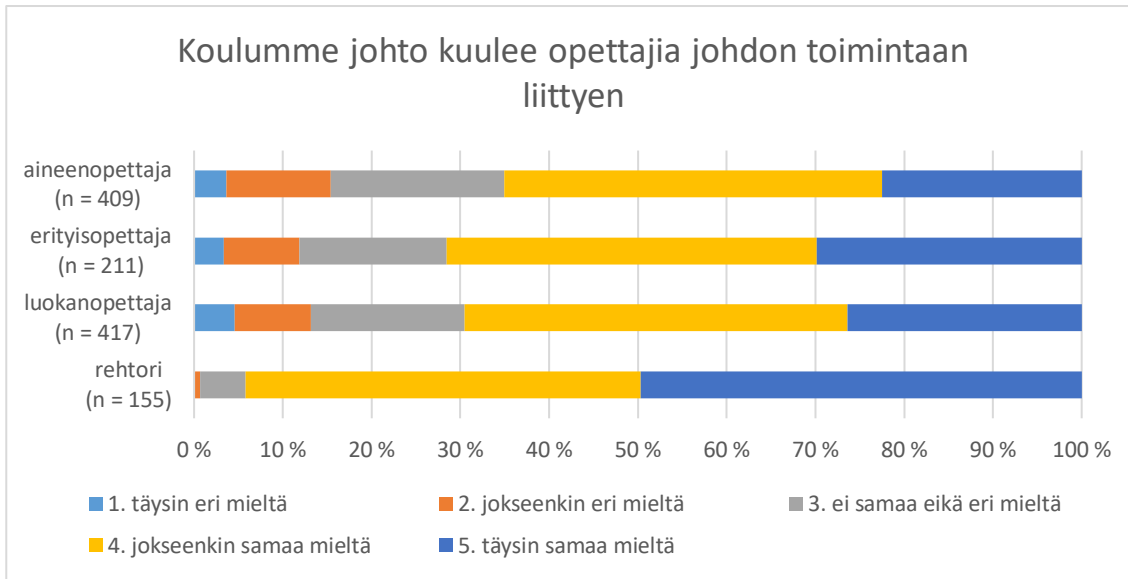
Hieman yli puolet opettajista koki, että heidän opettajayhteisönsä jäsenet pääsevät osallisiksi koulun päätöksenteon prosesseihin. Luokanopettajista (60%), erityisopettajista (62%) ja aineenopettajista (55%) noin kuusi kymmenestä oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että koulun johto ottaa koko opettajayhteisön mukaan päätöksentekoprosesseihin. Noin 16% jokaisen opettajaryhmän vastaajista oli asiasta täysin tai jokseenkin eri mieltä. Rehtorit kokivat asian opettajiin verrattuna myönteisemmin, sillä heistä 92% oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että opettajayhteisö otetaan mukaan päätöksentekoon. Keskikokoisten koulujen rehtoreiden vastauksissa oli pienempi osuus (29%) täysin samaa mieltä olevia kuin pienissä (58%) tai suurissa (49%) kouluissa. Tulos sai vahvistusta myös väittämästä ”Koulumme toimintatavat tukevat opettajayhteisön osallistumista päätöksentekoon”, jossa vastaukset jakautuivat hyvin samankaltaisesti (Kuvio 12).



Kuvio 12 Vastaukset väittämään: Koulumme toimintatavat tukevat opettajayhteisön osallistumista päätöksentekoon

Opettajat pääsääntöisesti kokivat, että heidän on helppo tehdä aloitteita koulun johtamisjärjestelmän (esim. rehtori tai johtoryhmä) käsiteltäväksi. Noin kolme neljäsosaa luokanopettajista (77%), erityisopettajista (78%) ja aineenopettajista (73%) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että heidän on helppo viedä tärkeäksi näkemiään asioita koulun johdolle keskusteltavaksi. Vastaavasti 11% luokanopettajista, 9% erityisopettajista ja 14% aineenopettajista oli täysin tai jokseenkin eri mieltä siitä, että asioita on helppo kertoa johdolle.

Opettajien näkemyksen mukaan koulun johto on usein valmis myös ottamaan vastaan opettajien ideoita omaan toimintaansa liittyen. Opettajista yli kaksi kolmasosaa oli ainakin osittain samaa mieltä siitä, että heidän koulunsa johto kuulee heitä omaan toimintaansa liittyen (Kuvio 13).



Kuvio 13 Vastaukset väittämään: Koulumme johto kuulee opettajia johdon toimintaan liittyen

Osis 3: Toiminta ja vuorovaikutus johtoryhmässä

Tässä tutkimuksessa johtoryhmä-nimitystä käytetään opettajista ja rehtoreista koostuvasta ryhmästä, joka valmistelelee sekä toimeenpanee koulun päätöksentekoa. Kouluissa vastaavaa johtamisrakennetta saatetaan kuitenkin kutsua myös jollain toisella nimellä. Kaikista kyselyyn vastanneista 349 (28 %) toimi vastaushetkellä johtoryhmän jäsenenä, 219 (18 %) oli ollut jäsen aikaisemmin ja 664 (54 %) ei ollut koskaan toiminut johtoryhmässä. Vastaajilta, jotka eivät koskaan olleet toimineet ryhmämuotoisessa johtamisrakenteessa, kysyttiin, haluaisivatko he mukaan johtoryhmätyöhön ja 11% heistä vastasi kysymykseen myönteisesti ja 86% kielteisesti. Myönteisesti vastanneet perustelivat kiinnostustaan halulla vaikuttaa koulun asioihin ja mahdollisuudella kehittää koulua. Kielteisesti vastanneet mainitsivat usein perusteluksi liiallisen työmäärän, ajanpuutteen ja halun keskittyä omaan opetukseen. Myös uran alkuvaihe tai lyhyt kokemus kyseisessä koulussa työskentelystä mainittiin melko usein.

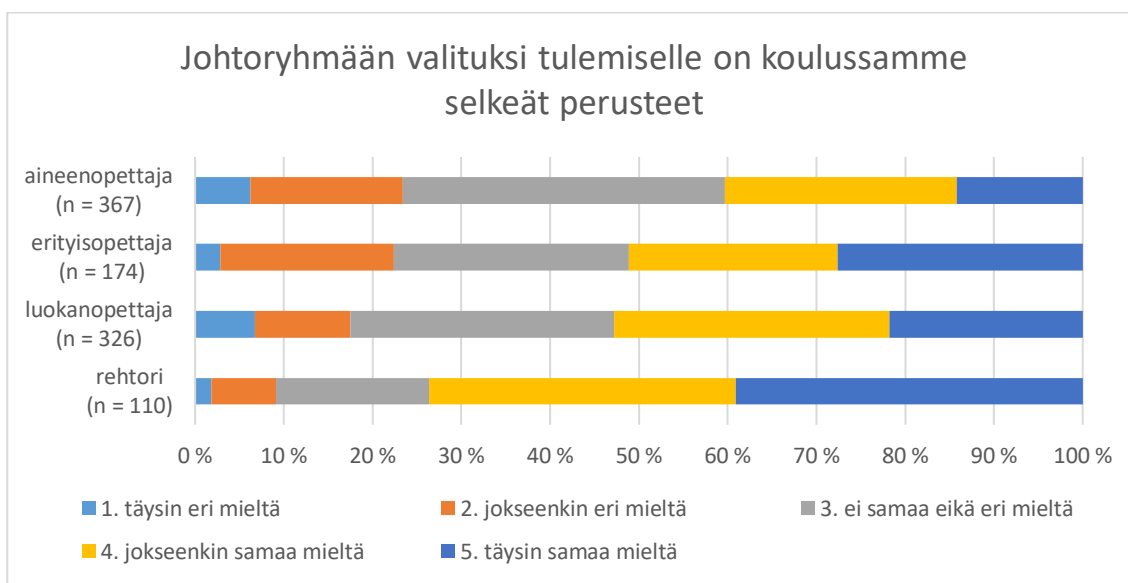
Kun johtoryhmässä toimivilta kysyttiin, miten he päätyivät johtoryhmän jäseniksi, yleisiä vastauksia olivat muun muassa viran puolesta (esim. rehtori, vara- tai apulaisrehtori), muiden pyynnöstä sekä oma-aloitteisesti. Aikaisemmin johtoryhmässä toimineita pyydettiin kuvailemaan kokemusta johtoryhmätyöskentelystä. Vastaukset vaihtelivat myönteisten ja kielteisten välillä ja joskus kokemusta kutsuttiin myös ristiriitaiseksi:

”Johtoryhmässä toimiminen antoi kattavan kuvan koulun ajankohtaisista asioista/haasteista. On hyvä, että vuoro kiertää eri opettajilla kahden vuoden välein, jotta kaikki pääsevät vuorollaan asioiden ytimeen.” (0273EO)

”Kiinnostava, haastava ja paikoitellen turhauttava. En halua enää mukaan.” (0036AO)

Vastaajilta, jotka raportoivat koulussaan olevan johtamisjärjestelmänä johtoryhmä (n = 1160), kysyttiin tarkemmin johtoryhmän jäsenyydestä sekä jäsenten valinnasta. Johtoryhmän jäsenten valintaprosessit näyttäytyivät opettajille suhteellisen avoimina ja selkeinä, vaikka joukkoon mahtuikin kohtalainen määrä opettajia, jotka olivat asiasta toista mieltä. Noin yhdeksän kymmenestä rehtorista ja kaksi kolmasosaa opettajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että heidän koulussaan johtoryhmän jäsenten valinta on läpinäkyvää. Vastaavasti 14% luokanopettajista, 18% erityisopettajista

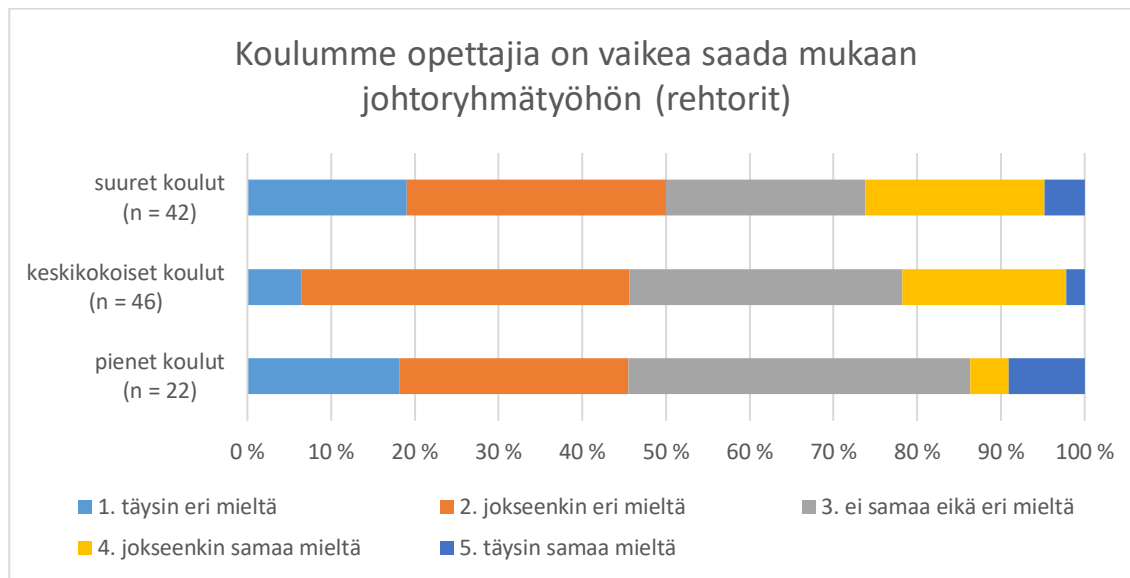
ja 20% aineenopettajista oli asiasta jokseenkin tai täysin eri mieltä. Sama havainto korostui tarkasteltaessa opettajien vastauksia väitteeseen ”Johtoryhmään valituksi tulemiselle on koulussamme selkeät perusteet” (Kuvio 14). Noin puolet (53%) luokanopettajista ja erityisopettajista (51%) sekä kaksi viidennestä (40%) aineenopettajista oli ainakin jokseenkin sitä mieltä, että johtoryhmän jäsenien valinnat pohjaavat avoimiin periaatteisiin. Noin viidennes opettajista (17%, 22% ja 23%) oli asiasta vähintään jokseenkin erimieltä. Valintaprosessia piti siis avoimena hieman yli puolet opettajista, kun taas alle puolet koki valintojen pohjaavan selkeisiin periaatteisiin.



Kuvio 14 Vastaukset väittämään: Johtoryhmään valituksi tulemiselle on koulussamme selkeät perusteet

Johtoryhmän jäsenyys ei näyttäytynyt opettajien vastauksissa erityisen vetovoimaisena tehtävänä. Hyvin pieni osa eri opettajaryhmistä (luokanopettajat: 13%, erityisopettajat: 21%, aineenopettajat: 9%) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että johtoryhmän jäsenyys on heidän koulussaan haluttu tehtävä. Jopa noin kolmannes luokanopettajista (31%), erityisopettajista (28%) ja aineenopettajista (37%) oli jokseenkin tai täysin eri mieltä asiasta. Tämä näkyi myös rehtoreiden jakautuneissa vastauksissa kysymykseen siitä, onko opettajia vaikea saada mukaan johtoryhmätöihin (Kuvio 15). Vain 45% rehtoreista oli jokseenkin tai täysin eri mieltä siitä, että halukkaita johtoryhmän jäseniä on vaikea löytää. Eri kokoisten koulujen rehtoreiden vastauksista ei löytynyt merkittäviä eroja, vaan jokkaisesta ryhmästä löytyi vastaajia, jotka olivat myös jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että

opettajia on vaikea saada osallistumaan johtoryhmätyöhön. Pienissä kouluissa valintaprosessit näyttävät luonnollisesti erilaisena kuin isommissa kouluissa, kuten johtamisjärjestelmien rakentuminen yleensäkin, ja tämä näkyi melko suurena määränä puuttuvia vastauksia.

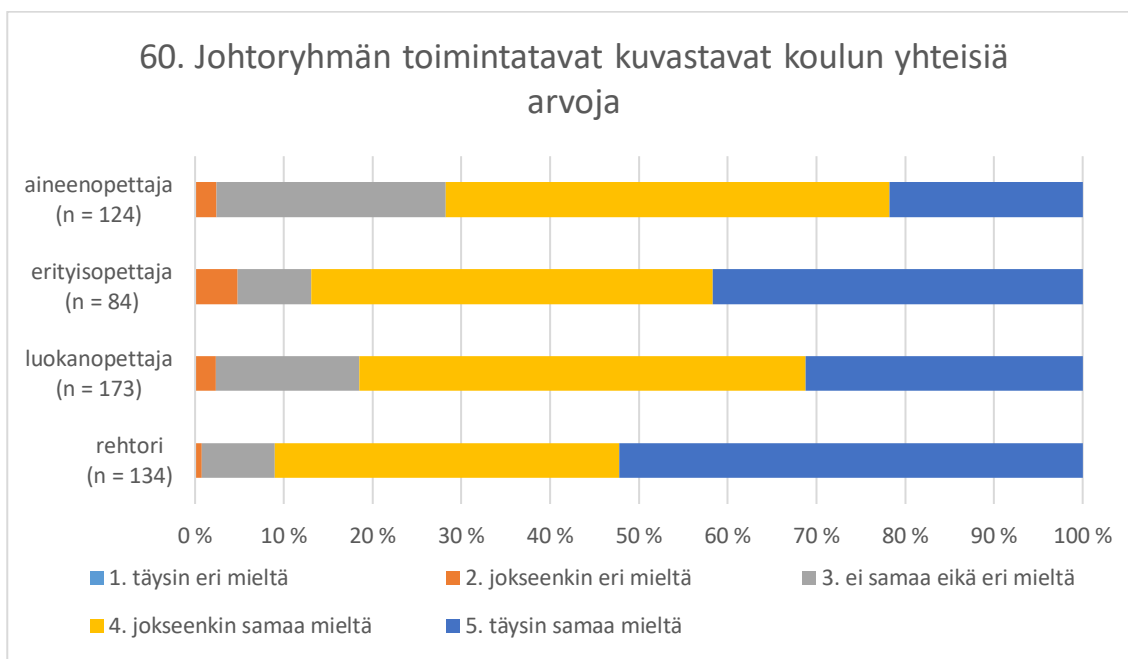


Kuvio 15 Rehtorien vastaukset väittämään: Koulumme opettajia on vaikea saada mukaan johtoryhmätyöhön

Seuraavat tulokset koskevat kyselyn osiota, joka kohdistettiin vain niille vastaajille, jotka olivat vastaushetkellä tai aikaisemmin toimineet johtoryhmässä (N = 568). Heistä 151 oli rehtoreita, 181 luokanopettajia, 89 erityisopettajia, 128 aineenopettajia ja 19 muissa tehtävissä. Kysyimme vastaajilta, keitä he kokivat johtoryhmän jäsenenä edustavansa. Kysymykseen oli annettu valmiit vastausvaihtoehdot (joku tietty työryhmä, aineryhmä, luokkataso ja koko opettajayhteisö) ja vastaajilla oli mahdollisuus valita niistä yksi tai useampi. Annetuista vaihtoehdoista opettajayhteisön edustaminen oli poimittu kaikista useimmin (358 valintaa). Oman tiimin tai työryhmän edustaminen (256 valintaa) oli myös monien vastaajien valintojen kohteena. Oman luokkatason (123 valintaa) tai aineryhmän (86 valintaa) edustamiseen sen sijaan kohdentui vähemmän mainintoja. Oman luokkatason edustaminen korostui luokanopettajien vastauksissa, kun taas aineryhmän edustaminen korostui aineenopettajien keskuudessa. Monesti vastaajat olivat valinneet useamman vaihtoehdon ja koetut edustus- ja vastuualueet vaikuttivatkin vaihtelevan melko paljon.

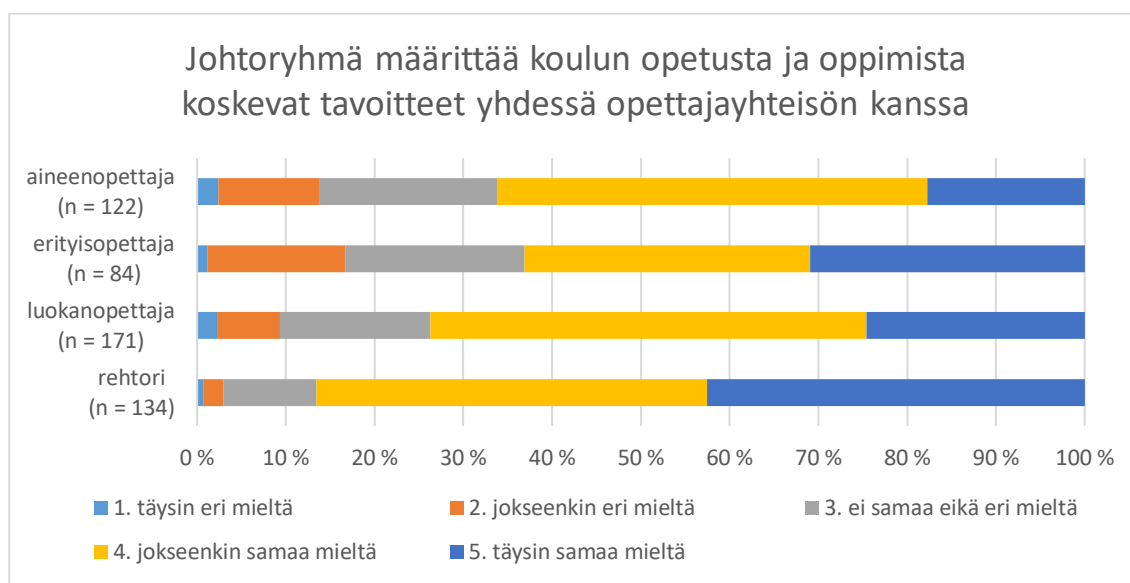
Linjakuus johtoryhmätyössä

Johtoryhmätyön linjakkuudesta puhuttaessa kyse on johtoryhmän toiminnan, työskentelytapojen ja keskustelukulttuurin samansuuntaisuudesta koulun ammatillisessa yhteisössä määriteltyjen koulutyön perustana olevien arvojen ja tavoitteiden kanssa. Tässä viitekehyksessä tarkasteluna useimmat vastaajat kokivat johtoryhmätyön olevan linjakasta. Valtaosa rehtoreista ja opettajista oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että johtoryhmän toimintatavat kuvastavat koulun yhteisiä arvoja (Kuvio 16). Suurin osa rehtoreista (94%), luokanopettajista (88%), erityisopettajista (81%) ja aineenopettajista (75%) oli ainakin jokseenkin samaa mieltä myös siitä, että johtoryhmän jäsenet toimivat yhteisten tavoitteiden suuntaisesti ja erimielisiä vastauksia oli vastaajaryhmästä riippuen vain yhdestä kuuteen prosenttia. Tämän lisäksi väittämään ” Johtoryhmän sisäinen keskustelukulttuuri on linjassa yhteisten tavoitteiden kanssa” suhtauduttiin myös erittäin myönteisesti. Rehtorit (94%) erottuivat jälleen luokanopettajista (78%), erityisopettajista (76%) ja aineenopettajista (74%). Kuitenkin kaikissa vastaajaryhmissä suurin osa oli ainakin jokseenkin samaa mieltä siitä, että johtoryhmän tapa keskustella asioista vastaa koulun yhteisiä tavoitteita. Jokseenkin (1-4%) tai täysin eri mieltä (0-1%) olleita vastaajia oli tässäkin asiassa erityisen vähän jokaisessa vastaajaryhmässä.



Kuvio 16 Vastaukset väittämään: Johtoryhmän toimintatavat kuvastavat koulun yhteisiä arvoja

Vastausten perusteella johtoryhmä ei välttämättä aina aseta koulun toiminnan tavoitteita yhdessä muun opetushenkilöstön kanssa (Kuvio 17). Noin kaksi kolmasosaa luokanopettajista (74%), erityisopettajista (63%) ja aineenopettajista (66%) oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että johtoryhmä määrittää koulun opetusta ja oppimista koskevat tavoitteet yhdessä opettajayhteisön kanssa. Täysin tai jokseenkin eri mieltä asiasta oli 9-17% opettajista vastaajaryhmästä riippuen. Johtoryhmän toiminta koettiin siis hyvin usein olevan linjassa tavoitteiden ja arvojen kanssa, mutta ihan kaikki eivät kokeneet koulun opetusta ja oppimista koskevien tavoitteiden asettamista yhteisenä koko opettajayhteisöä osallistavana prosessina.

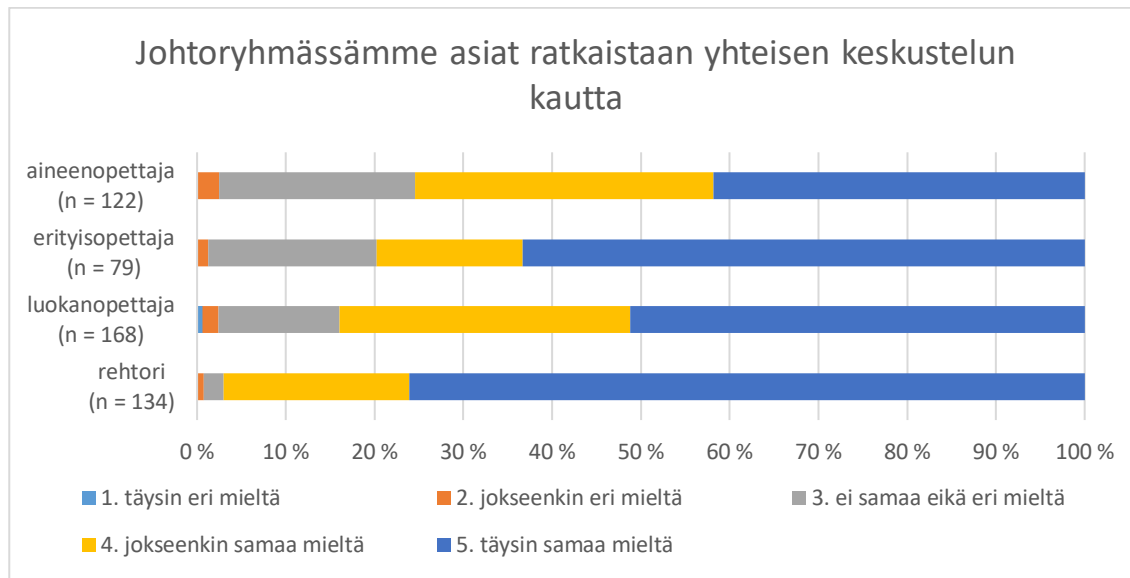


Kuvio 17 Vastaukset väittämään: Johtoryhmä määrittää koulun opetusta ja oppimista koskevat tavoitteet yhdessä opettajayhteisön kanssa

Osallistavat johtamiskäytännöt johtoryhmässä

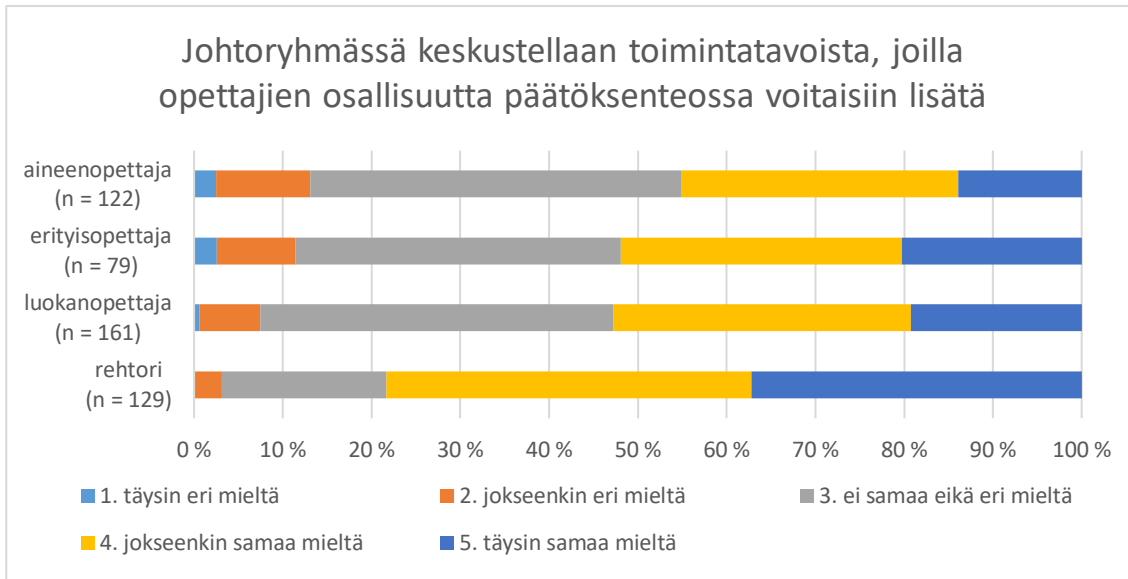
Valtaosa rehtoreista ja opettajista koki, että johtoryhmässä päätökset tehdään yhteisesti keskustelemalla. Esimerkiksi rehtoreista yli kolme neljäsosaa, luokanopettajista yli puolet, erityisopettajista lähes kaksi kolmasosaa ja aineenopettajista yli kaksi viidennestä oli täysin samaa mieltä siitä, että johtoryhmässä asiat ratkaistaan yhteisen keskustelun kautta (Kuvio 18). Asiasta täysin tai jokseenkin erimielisiä löytyi alle kolme prosenttia jokaisesta vastaajaryhmästä. Opettajat kokivat myös, että johtoryhmässä on helppo tuoda esille uusia heidän tärkeäksi kokemiaan asioita. Yli neljä viidesosaa luo-

kanopettajista (89%), erityisopettajista (84%) ja aineenopettajista (80%) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että johtoryhmässä voi nostaa esille uusia ideoita keskusteltavaksi. Vaikuttaa siis siltä, että opettajat kokevat johtoryhmässä tehtävien päätösten pohjautuvan siellä käytyyn keskusteluun, johon on helppo osallistua.



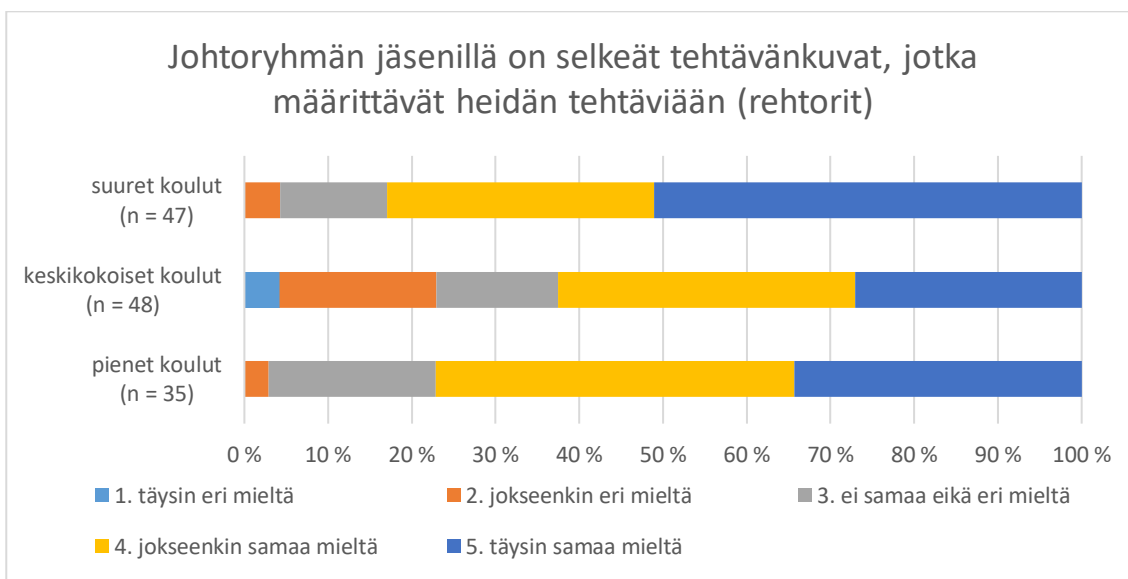
Kuvio 18 Vastaukset väittämään: Johtoryhmässämme asiat ratkaistaan yhteisen keskustelun kautta

Sen sijaan vain noin puolet vastanneista opettajista koki, että johtoryhmässä ainakin jossain määrin pohditaan keinoja ottaa johtoryhmän ulkopuolisia opettajia enemmän mukaan koulun päätöksentekoon (Kuvio 19). Johtoryhmän jäseninä työskentelevät tai työskennelleet opettajat suhtautuivat siis positiivisemmin johtoryhmän sisäiseen keskustelukulttuuriin kuin siihen, että johtoryhmä pyrkisi rakentamaan osallistavaa päätöksentekoa tukevaa työskentelyä, joka entistä enemmän ottaisi mukaan keskusteluun sekä osaksi päätöksenteon prosessia koulun koko opettajayhteisön. Toisaalta, aikaisemmin esitetyt opettajien osallisuutta koskevat tulokset antoivat viitteitä siitä, että johtoryhmän jäsenet voivat kokea koko koulu yhteisön opettajien jo olevan tarvittavissa määrin mukana ja siten tätä osaluuetta ei heidän mielestään olisi tarvetta enää vahvistaa. Sen sijaan ne opettajat, jotka eivät olleet olleet johtoryhmän jäseniä tai jotka olivat joskus aikaisemmin toimineet johtoryhmän jäseninä, olivat asiasta huomattavasti useammin jokseenkin tai täysin eri mieltä.



Kuvio 19 Vastaukset väittämään: Johtoryhmässä keskustellaan toimintatavoista, joilla opettajien osallisuutta päätöksenteossa voitaisiin lisätä

Noin kolme neljäsosaa rehtoreista (74%) ja yli puolet luokanopettajista (59%), erityisopettajista (68%) ja aineenopettajista (51%) oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että johtoryhmän jäsenillä on selkeät tehtävänkuvat, jotka määrittävät heidän tehtäviään. Rehtoreiden vastausten tarkempi tarkastelu näytti, että keskikokoisten koulujen rehtorit olivat asiasta useammin jokseenkin tai täysin eri mieltä kuin pienten tai suurien koulujen (Kuvio 20).

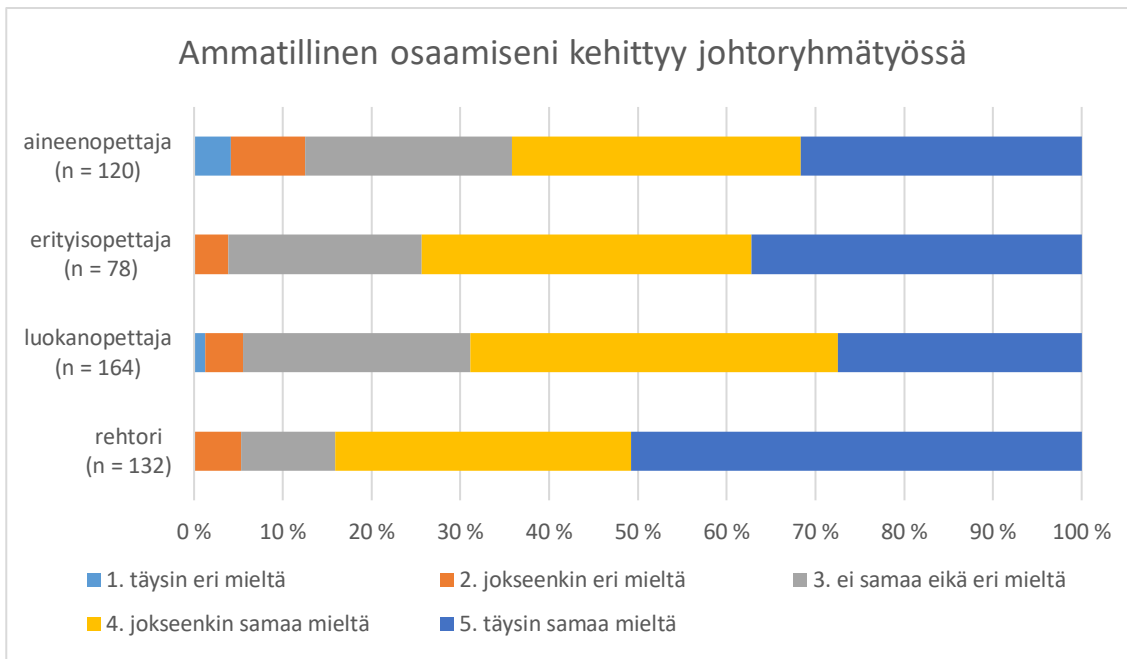


Kuvio 20 Rehtoreiden vastaukset väittämään: Johtoryhmän jäsenillä on selkeät tehtävänkuvat, jotka määrittävät heidän tehtäviään

Kuitenkin pienten koulujen rehtorit (41%) olivat useammin kuin keskikokoisten (28%) ja suurten (23%) koulujen rehtorit täysin samaa mieltä siitä, että johtoryhmän jäsenien tehtävänkuvat vaihtuvat joustavasti tilanteen mukaan. Kokonaisuudessaan rehtorit (77%) näkivät useammin kuin opettajat, että johtoryhmän jäsenten tehtävissä on tilanteeseen mukautuvaa joustoa. Opettajista luokanopettajat (66%) erosivat erityisopettajista (54%) ja aineenopettajista (46%) myönteisemmällä tulkinnallaan tehtävänkuvien mukautuvuudesta. Koulun koon tuottamat erot koulujen johtamisjärjestelmissä voivat näyttäytyä vastauksissa, sillä suurissa kouluissa johtamisjärjestelmään ja sen jäsenyyteen kytkeytyy usein työryhmien/tiimien johtamisvastuita, kun taas pienissä ja keskikokoisissa kouluissa johtoryhmän opettajajäsenille ei välttämättä ole vastaavaa selkeää roolia annettu. Pienissä kouluissa taas korostui joustavuus ja kaikkien osallisuus koulun erilaisten tehtävien hoitamisessa.

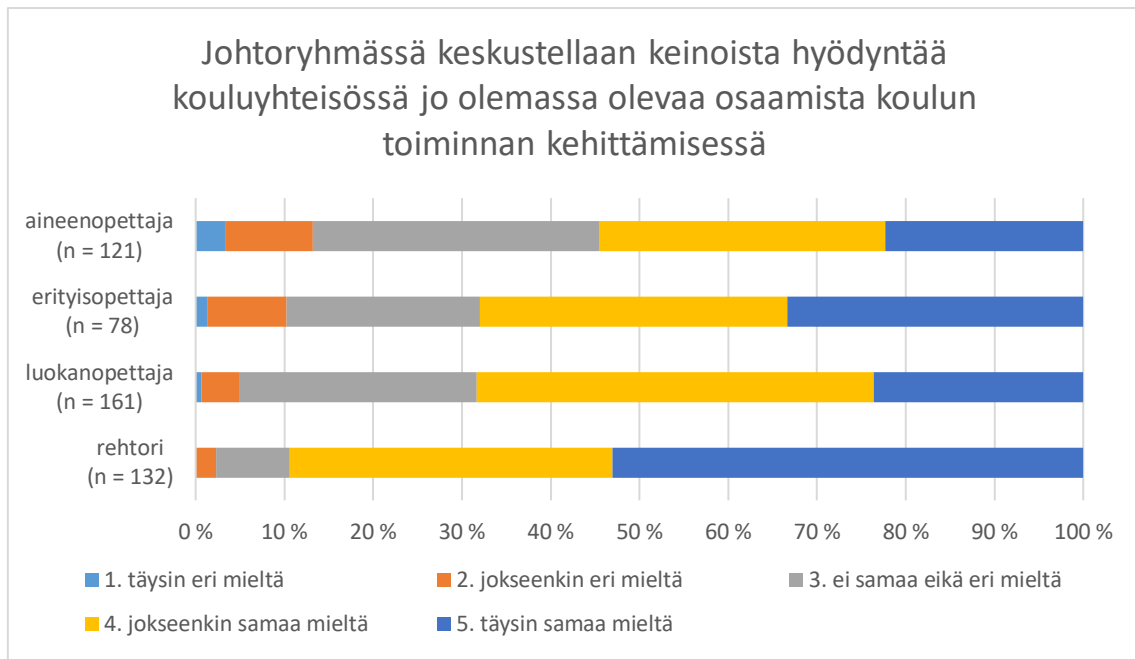
Ammatillisen osaamisen hyödyntäminen ja kehittäminen

Kaikkien opettajaryhmien opettajat kokivat, että kokemus johtoryhmässä työskentelystä on auttanut heitä ymmärtämään koulun toimintaa laajemmin. Yli 80% oli täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että työskentely johtoryhmässä on laajentanut heidän käsitystään koulun toiminnasta. Lisäksi yli kaksi kolmasosaa opettajista raportoi olevansa täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että heidän ammatillinen osaamisensa kehittyy johtoryhmätyössä (Kuvio 21). Johtoryhmätyö koetaan siis pääsääntöisesti avartavana kokemuksena, joka auttaa hahmottamaan koulua laajempänä kokonaisuutena ja lisää omaa ammatillista osaamista.



Kuvio 21 Vastaukset väittämään: Ammatillinen osaamisen kehitty johtoryhmätyössä

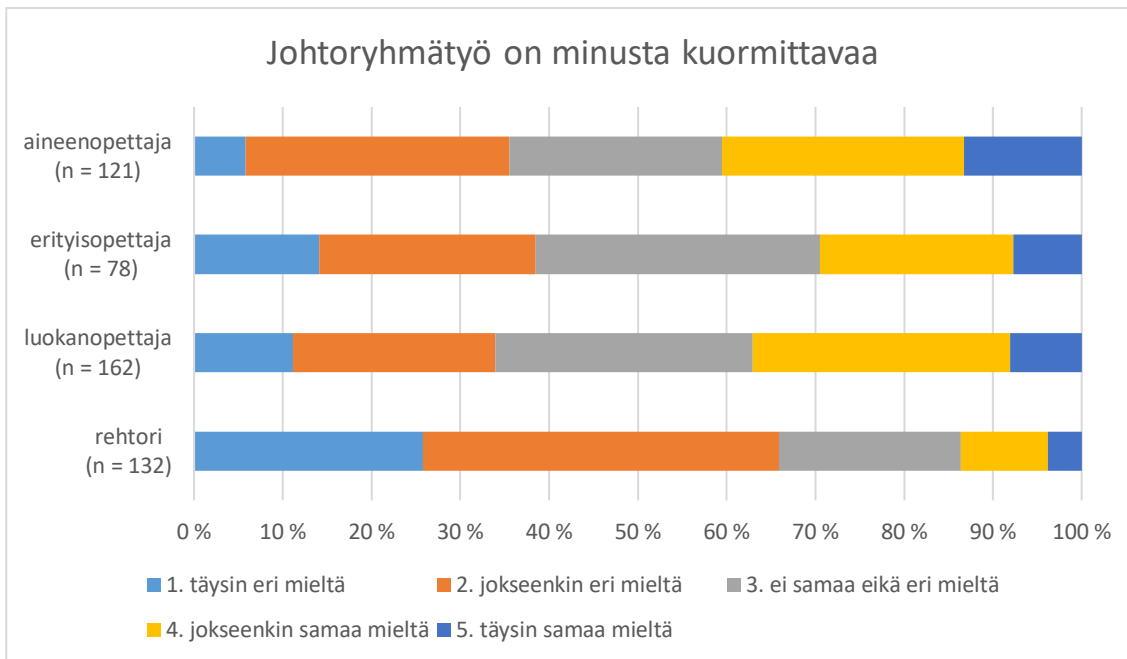
Johtoryhmän jäsenten osaamisen huomioimiseen johtoryhmätyössä, koulu yhteisön osaamisen hyödyntämiseen koulun kehittämisessä ja opettajayhteisön osaamisen kehittämiseen suhtauduttuun useimmiten myönteisesti. Noin 70% opettajista oli jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että heidän osaamistaan hyödynnetään johtoryhmätyössä. Koko koulusta löytyvän osaamisen hyödyntämisestä koulun kehittämisessä oltiin lähes yhtä usein samaa mieltä. Rehtorit (91%) olivat luokanopettajia (68%), erityisopettajia (68%) ja aineenopettajia (55%) useammin täysin tai jokseenkin samaa mieltä siitä, että johtoryhmässä keskustellaan keinoista hyödyntää koulu yhteisössä jo olemassa olevaa osaamista koulun toiminnan kehittämisessä (Kuvio 22). Vastaavasti 84% rehtoreista, 61% luokanopettajista, 63% erityisopettajista ja 53% aineenopettajista oli ainakin jokseenkin sitä mieltä, että johtoryhmässä pohditaan sitä, kuinka opettajayhteisön pedagogista osaamista kehitetään.



Kuvio 22 Vastaukset väittämään: Johtoryhmässä keskustellaan keinoista hyödyntää kouluyhteisössä jo olemassa olevaa osaamista koulun toiminnan kehittämisessä

Haasteet johtoryhmyössä

Johtoryhmyöskentelyn haasteena vaikuttaa olevan, että osa rehtoreista ja opettajista kokee sen hyvin kuormittavana (Kuvio 23). Sen sijaan vain yksittäiset vastaajat (alle 4%) jokaisessa vastaajaryhmässä olivat jokseenkin tai täysin samaa mieltä siitä, että heidän johtoryhmässään syntyy usein konflikteja. Vastaajat eivät myöskään kokeneet, että heidän johtoryhmässään jäykät toimintatavat estäisivät yhteisöllisen päätöksenteon, ja ainoastaan vain pieni osa vastaajista (1-6%) koki tilanteen olevan joko jokseenkin tai täysin tällä tavoin. Kuormittuminen näyttäisi johtuvan enemmän yleisestä työmäärästä ja ajanpuutteesta kuin johtoryhmän sisäisistä kiistoista tai toimimattomista työtavoista.



Kuvio 23 Vastaukset väittämään: Johtoryhmätyö on minusta kuormittavaa

Lopuksi

Tässä väliraportissa esitetyt tulokset osoittavat, kuinka koulun kehittämistyö ja siihen kytkeytyvä tulkinta työn tavoitteellisuudesta näyttäytyvät opettajien ja rehtoreiden kesken hieman erilaiselle. Kyse-lyssä koulun kehittämisen määriteltiin olevan kaikkea sitä tavoitteellista toimintaa, jota koulussa tehdään työtapojen ja käytänteiden uudistamiseksi. Toisin sanoen koulu yhteisössä tapahtuva kehittämistyö ei aina välttämättä tarkoita suuria muutoksia, vaan kyse voi olla myös pienestä toimintaa uudelleen suuntaavasta tavoitteen asettamisesta.

Yleisesti ottaen kaikki vastaajaryhmät kokivat tavoitteet suhteellisen selkeinä. On varsin tyypillistä, että rehtorit kokevat asiat myönteisemmin. Rehtoreille koulun toiminnan kehittäminen tavoitteineen on jäsenyneempää kuin opettajille. Vastaavasti eri opettajaryhmät kokevat nämä tekijät hieman toisistaan poikkeavasti aineenopettajien ollessa kaikista kriittisempiä koulun toiminnalle asetetun suunnan selkeyden näkökulmasta. Nämä havainnot eivät tarjoa kovin paljoa uutta koulun kehittämisen ja koulutyön tavoitteenasettelun tarkasteluun, sillä on varsin tavallista, että koulun eri hierarkiatasoilla ja siten eri tehtävissä työskentelevät henkilöt tulkitsevat asioita eri tavoin omasta kokemustaustastaan ja tulokulmastaan riippuen (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013).

Kehittämistyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamisen arvioinnin keinot näyttäytyvät tulosten valossa hankalasti jäsennettäviltä tai mahdollisesti ne eivät ole selkeästi määritellyt tai niitä ei ole käytössä. Kyse on pohjimmaltaan siitä, millaisen tiedon ja millaisten prosessien pohjalta koulun kehittämistoiminnalle annettujen tavoitteiden toteutumisen arviointi tapahtuu (Schildkamp & Kuiper, 2010). Käytettyihin arviointikeinojen ei tarvitse olla monimutkaisia tai työläitä, vaan arviointi on mahdollista kytkeä osaksi koulun rutiineja ja sen toteuttamistavat voivat olla varsin yksinkertaisia kuten yhteinen keskustelu tai opettajien yksilö- tai ryhmätason toiminnan tarkastelu suhteessa yhdessä jaettuihin koulu yhteisön toiminnan suunnalle asetettuihin tavoitteisiin.

Tutkimuksemme tulokset eivät kuitenkaan osoita yksityiskohtaisemmin sitä, millainen toiminta rehtoreiden ja opettajien keskuudessa mielletään kehittämiseksi tai kehittämistoiminnalle asetettujen tavoitteiden toteutumisen arvioinniksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (OPH, 2014) ohjauksen mukaisesti kouluissa toteutetaan jollain tasolla lukuvuoden aikana lukuvuosisuunnitelman tavoitteiden toteutumisen arviointia, mitä voidaan pitää yhtenä keskeisimmistä koulun toiminnan suunnan tarkistuksen ja uudelleen asemoinnin sekä myös kehittämisen työtavoista.

Käytössä olevien koulun kehittämisen kohteista ja tavoitteista päättäminen sekä siihen kohdistuvien arviointikäytänteiden näkyväksi tuleminen kaikille, näyttäisi tämän tutkimuksen tulosten perusteella edellyttävän toimintatapojen tarkistamista sekä olemassa olevien käytänteiden selkeämpää nimeämistä, suunnitelmallisuuden lisäämistä sekä jatkuvan keskustelun yllä pitämistä. Tässä kokonaisuudessa myös opetuksen järjestäjän tulisi ottaa vastuuta kouluille tarjottavasta tuesta, ohjauksesta, keinoista ja ohjeistuksesta (OPH, 2014). Kunta- ja koulutason johtamisen näkökulmasta kyseessä on tiedolla johtamisen välineiden ja käytänteiden selkiyttäminen ja systematisointi. Koulun kehittämiseksi asetettujen tavoitteiden mukaisen toiminnan arviointi ja sen myötä saatu tieto ovat merkityksellisiä pohdittaessa tulevia linjoja koulun käytänteiden ja toimintatapojen kehittämisen suunnalle (Schildkamp & Kuiper, 2010).

Vastuu yhdessä tehtävästä koulun kehittämistyöstä näyttäytyi opettajien vastauksissa tekijänä, joka jakoi opettajien näkemyksiä. Vaikka suurin osa opettajista koki vastuun koulun eteenpäinviemisestä yhdessä muiden kanssa olevan tärkeä osa ammattia, vaikuttaisi kouluista usein myös löytyvän niitä, jotka suhtautuvat yhteisöllisen kehittämistyön velvollisuuksiin kielteisesti. Koulun kehittämisen merkitykselliseksi kokemista voidaan tukea siten, että toiminnan tavoitteet esitetään selkeinä ja opettajille tarjotaan mielekkäitä tapoja osallistua, edistää ja arvioida kehittämistyön kohteita sekä mahdollisuuksia nähdä ne osana koulun strategiaa (esim. Pyhälto, Pietarinen, & Soini, 2012). Laaja-alaisen peda-

gogisen johtajuuden näkökulmasta koulun johtamisjärjestelmän (esim. johtoryhmä) funktio on koulun strategian selkeyttäminen ammatilliselle yhteisölle ja sen tuominen osaksi operationaalista kehittämistyötä (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013).

Suurin osa opettajista kaikissa vastaajaryhmissä koki, että heidän koulussaan on selkeät yhdessä sovitut arvot, joihin koulun toiminta perustuu ja joiden suuntaisesti myös koulun johto linjakkaasti toimii. Yhteisöllisen ammatillisuuden (Hargreaves & O'Connor, 2018) keskeisiin elementteihin lukeutuvat muiden muassa työlle asetetut merkitykset ja päämäärät. Tällä viitataan koulu yhteisön toimintaan, jossa tavoitellaan yhdessä oppilaiden oppimiselle ja kasvulle asetettuja keskeisiä merkityksiä ja tavoitteita, jotka usein määrittyvät oppilaiden oppimissuorituksia laajemmiksi ja jotka luovat pohjaa esimerkiksi sille, millaisten arvojen ohjaamassa koulu yhteisössä lapset, nuoret ja aikuiset työskentelevät (mm. kanssaihmissen kunnioitus, inklusio).

Johtajuuden näkökulmasta on keskeistä, että johdon toiminta ja päätöksenteko näyttävät linjakkaana suhteessa yhteisiin arvoihin ja tavoitteisiin. Tämän tutkimuksen pohjalta voidaan todeta koulun kehittämisen keinoista keskusteltavan kouluissa usein opettajayhteisön ja rehtoreiden kesken, mutta silti päätöksenteon toimintatavoissa koettiin osittain parantamisen varaa. Tämä näkyi myös opettajien käsityksissä johdon toiminnasta ja opettajien näyttäisi olevan helppoa tuoda omia ajatuksiaan yhteiseen keskusteluun koulun toiminnan suunnasta, mutta päätöksenteon osallistuminen ei näyttänyt heille yhtä selkeänä mahdollisuutena. Johtajuuden näkökulmasta voi ajatella, että tässä on kyse osallistamisesta ja rajaamisesta, jossa opettajia pyritään ottamaan mukaan keskusteluun koulun kehittämisen tavoitteista ja keinoista, mutta päätöksenteon prosesseja operoidaan johdon toimesta. Toisaalta, pienelle osalle opettajista päätöksenteon prosessit mahdollisesti näyttävät etäisinä ja epäselvinä, mikä voi vaikeuttaa koulun toiminnan kehittämisen suuntaan sitoutumista (Hulpia ym., 2009).

Johtoryhmätyöstä kokemusta omaavien opettajien ja rehtoreiden vastauksissa tuli esiin ryhmän sisäisen toiminnan linjakkuus ja mahdollisuudet vaikuttaa asioihin. Kysymys siitä, asettaako johtoryhmä opetusta ja oppimista koskevien tavoitteet yhdessä koko opettajayhteisön kesken jakoi hieman vastaajien näkemyksiä. Opetusta ja oppimista koskevat tavoitteet ovat opetussuunnitelman keskeistä sisältöä ja opetussuunnitelman mukaisen toiminnan toteutumisen johtaminen on koulun pedagogisen johtamisen ydinaluetta. Kysymystemme muotoilu ei anna vastausta siihen, kenen tehtäväksi pedagogisen johtamisen elementti koulussa on määrittynyt tai miten pedagoginen johtaminen tulkitaan. On siis mahdollista, että johtoryhmän rooli ei kaikissa kouluissa ole keskeinen opetuksen ja oppimisen johtamisessa, ja tämän taustalla voi olla monia työnjaollisia tekijöitä.

Yhteisöllisten työtapojen (mm. Hargreaves & O'Connor, 2018) ja laajan pedagogisen johtamisen viitekehityksessä opetuksen ja oppimisen johtamisessa on kyse tavoitteiden asettamisen ohella sellaisen työskentelytavan kehittämistä, joka tukee opettajien yhteisen vastuunkannon rakentumista sekä varmistaa oppimista tukevassa ympäristössä työskentelyn (Bendikson, Robinson & Hattie 2012). Niinpä laajan pedagogisen johtamisen tavoitteena tulisi olla koulu yhteisön johtaminen suuntaan, joka edesauttaa oppilaiden oppimista ja opetussuunnitelman toteutumista. Tähän toimintaan kytkeytyvät olennaisesti opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen ja kaikkien koulu yhteisön jäsenten osaamisen hyödyntäminen.

Lähteet

- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019) Johtaminen perusopetuksessa — katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin 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.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/305418/2019_Ahtiainen_Lahtero_Lang_Johtaminen_perusopetuksessa.pdf?sequence=1
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen*. Muistio 2012:3. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF
- Bendikson, L., Robinson, V. & Hattie, J. 2012. Principal instructional leadership and secondary school performance. In *Research Information for Teachers*. No.1, pp. 2-8.
https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2012_1_002_0.pdf
- Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism. When Teaching Together Means Learning for All*. Thousand Oakes: Corwin.
- Hulpia, H., Devos, G., & Van Keer, H. (2009) The Influence of Distributed Leadership on Teachers' Organizational Commitment: A Multilevel Approach. *The Journal of Educational Research*, 103, (1), 40-52.
- 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.
- Lahtero, T.J. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research*, 3, (3), 318-329.
- Lieberman, A., Campbell, C. & Yahskina, A. (2017). *Teacher Learning and Leadership. Of, By, and For Teachers*. New York: Routledge.
- OPH (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Määräykset ja ohjeet 2019:96.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *Journal of Educational Change*, 13(1), 95-116.
- Schildkamp, K. & Kuiper, W. (2010). Data-informed curriculum reform: Which data, what purposes, and promoting and hindering factors. *Teaching and Teacher Education* 26 (3): 482-496.