

**JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS
AMMATILLISESSA OPPILAITOSORGANISAATIOSSA**

Riia Virtanen
Pro gradu-tutkielma
Kasvatustiede
Kasvatustieteiden tiedekunta
Turun yliopisto
Huhtikuu 2017

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck-järjestelmällä.

TURUN YLIOPISTO
Kasvatustieteiden tiedekunta

VIRTANEN, RIIA: JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS AMMATILISESSA
OPPILAITOSORGANISAATIOSSA

Pro gradu-tutkielma, 76 s., 4 liites.

Kasvatustiede
Huhtikuu 2017

Tiivistelmä

Pedagogista johtamista pidetään suomalaisen koulujohtamisen kulmakivenä. Sen tarve korostuu tulevaisuudessa, koska oppimisen ja opettamisen haasteet lisääntyvät. Oppilaitosorganisaatioissa korostuu tulevaisuudessa myös yhä enemmän jaettu johtajuus. Jaettu johtajuus on ehdoton edellytys oppilaitosorganisaation laajan pedagogisen johtamisen onnistumiselle. Tämän pro gradu -tutkimuksen aiheena oli jaettu pedagoginen johtajuus ammatillisessa oppilaitosorganisaatioissa. Tarkoituksena oli selvittää millaisena jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy johtohenkilöstölle ja opettajille sekä millaisia muotoja jaettu pedagoginen johtajuus oppilaitoksen arjessa saa. Tutkimuksen eri vaiheissa hyödynnettiin TenKeys® -mallia, joka on jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiseen tarkoitettu malli. Ideaalimallin mukaan jaettu pedagoginen johtajuus koostuu 10 yhteisöllisyyden avaimesta; moniäänisyys, vuorovaikutus, asiantuntijuus, joustavuus, sitoutuminen, vastuunotto, neuvottelu, päätöksenteko, luottamukselle rakentuva kontrolli ja oman toiminnan arviointi.

Tutkimus on luonteeltaan kvalitatiivinen tapaustutkimus, jossa aineisto kerättiin teemahaastatteluiden avulla. Kohdeorganisaationa on Satakunnan koulutuskuntayhtymä Sataedu. Aineisto koostui 8 haastattelusta. Tutkimus osoitti, että johtohenkilöstön ja opettajien näkemykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta olivat jokseenkin samansuuntaiset. Jaettua pedagogista johtamista määriteltäessä haastateltavien puheessa korostui yhteistyö, jakaminen ja delegointi sekä sitoutuminen. Monen haastateltavan puheessa jaettu pedagoginen johtajuus määrittyi käytännön toimintojen kautta. Yleisesti ottaen jaetun pedagogisen johtamisen toimintojen nähtiin liittyvän erilaisiin ryhmämuotoihin ja niiden toimintaan sekä osallistamisen menetelmiin. Johtohenkilöstön puheessa yksi vahvimmin esille tullut jaetun pedagogisen johtamisen toiminto oli yhteistyö opettajien ja johdon välillä. Opetushenkilöstön puheessa puolestaan korostui nimenomaan opettajien välinen yhteistyö ja osaamisen jakaminen.

Asiasanat

Ammatillinen oppilaitosorganisaatio, pedagoginen johtajuus, jaettu pedagoginen johtajuus, yhteisöllisyys, tapaustutkimus, teemahaastattelu

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS	7
2.1 OPPILAITOSORGANISAATION JOHTAMINEN	7
2.2 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	8
2.3 JAETTU JOHTAJUUS OPPILAITOSMAAILMASSA	13
2.4 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS	15
2.3.1 TENKEYS® -MALLI	16
2.3.2 TENKEYS® -MALLI TUTKIMUKSISSA	21
3 TUTKIMUKSEN TAUSTAKONTEKSTI	25
3.1 AMMATILLINEN KOULUTUS	25
3.2 AMMATILLINEN KOULUTUS MUUTOKSESSA	26
4 TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	31
5.2 TUTKIMUSKOHDDE	32
5.3 AINEISTON HANKINTA	34
5.4 AINEISTON ANALYSOINTI	34
5.5 TUTKIMUSPROSESSIN, TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA TUTKIJAN ROOLIN ARVIOINTIA	36

6 TUTKIMUSTULOKSET	38
6.1 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS HAASTATELTAVIEN PUHEESSA	38
6.2 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS TOIMINTOINA AMMATILLISEN OPPILAITOS- ORGANISAATION ARJESSA	41
6.3 HAASTATELTAVIEN NÄKEMYKSET TENKEYS® -MALLIN AVAIMISTA	43
6.3.1 MONIÄÄNISYYS	43
6.3.2 VUOROVAIKUTUS	45
6.3.3 ASiantuntijuus	46
6.3.4 JOUSTAVUUS	48
6.3.5 SITOUTUMINEN	49
6.3.6 VASTUUNOTTO	52
6.3.7 NEUVOTTELU	53
6.3.8 PÄÄTÖKSENTEKO	55
6.3.9 LUOTTAMUKSELLE RAKENTUVA KONTROLLI	57
6.3.10 OMAN TOIMINNAN ARVIOINTI	59
7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ TUTKIMUKSEN TULOKSISTA	63
7.1 JAETUN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN HAASTEET JA MAHDOLLISUUDET	63
7.2 YHTEISÖLLISYYDEN AVAIMET OSANA JAETTUA PEDAGOGISTA JOHTAJUUTTA	65
7.3 LOPUKSI	68
LÄHTEET	71
LIITTEET	77
LIITE 1 TUTKIMUSLUPA-ANOMUS	77
LIITE 2 SAATE HAASTATELTAVILLE	78

1 JOHDANTO

Suomalaista koulun johtamista arvostetaan paljon. Taustalla vaikuttaa se, että Suomessa rehtorilta edellytetään opettajan kelpoisuutta. Pedagoginen johtaminen on suomalaisen koulun johtamisen kulmakivi. (Johnson & Pennanen 2007, 13.) Suomen Rehtorit ry:n Pro Rexi 2015 -hankkeessa kartoitettiin vuonna 2006 koulutuksen tulevaisuusskenaarioita ja rehtorin tulevaisuuden työnkuvaa. Kehitämishankkeen raportissa painotettiin, että yksin johtamisen aika on ohi. Tulevaisuudessa oppilaitoksessa korostuu yhä enemmän jaettu ja osallistava johtaminen, joka vahvistaa johtajuutta koko koulutusorganisaatiossa. Myös pedagogisen johtamisen tarvetta korostettiin, sillä sen tarve lisääntyy, kun oppimisen ja opettamisen haasteet lisääntyvät. (Kyllönen & Johnson 2008, 8.)

Pedagoginen johtamisen ja pedagogisen johtajuuden käsitteet ovat olleet esillä kasvatustieteiden tutkimuksessa viime vuosina hyvinkin paljon. Nämä käsitteet voidaan ymmärtää monella tavalla, ja aina ei ole selvää mistä puhutaan. Pedagogisen johtaminen voi tarkoittaa johtajuutta henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprojektina tai se voidaan ymmärtää johtajuutena opetusorganisaatiossa (Ursin 2012, 79-89). Pedagogisen johtamisen käsitteeseen on alusta saakka liitetty rehtorin pedagoginen vastuu. Kuten edellä tulee ilmi, pedagogista johtamista ei ole kuitenkaan mielekästä tarkastella yhden ihmisen, johtajan, näkökulmasta, vaan pedagoginen johtajuus koskettaa koko oppilaitosorganisaatiota eli kyse on jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Jaetun pedagogisen johtajuuden käsite on luotu todelliseen tarpeeseen. Suomessa jaetun pedagogisen johtajuuden käsitettä on kehittänyt ja tutkinut Jyväskylän yliopiston koulutusjohtamisen professori Aini-Kristiina Jäppinen. Hän on myös kehittänyt jaetun pedagogisen johtamisen tutkimukseen tarkoitetun TenKeys® -mallin, jota hyödynnetään tässä tutkimuksessa.

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on jaettu pedagoginen johtajuus. Tarkoituksena on selvittää miten jaettu pedagoginen johtajuus ilmenee ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa. Kiinnostuksen kohteena ovat yhden koulutuksen järjestäjän johto- ja opetushenkilöstön näkemykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä sen ilmenemisestä oppilaitoksen arjen toiminnoissa.

Tutkimusraportti alkaa teoriaosuudella, jossa käyn läpi oppilaitoksen johtamista, pedagogista johtamista ja nimenomaan jaettua pedagogista johtamista pyrkien selventämään aihepiirin taustaa ja ajankohtaisuutta. Sen jälkeen selvitän tarkemmin TenKeys® -mallin eri osa-alueita. Käsittely etenee kohti tutkimuksen kontekstia eli ammatillista koulutusta ja ammatillisen koulutuksen nykytilaa. Tutkimuskysymykset on esitelty luvussa 4. Sen jälkeen olen kuvannut tutkimuksen toteuttamisen, joka pitää sisällään muun muassa tutkimuskohteen kuvauksen sekä aineiston hankinnan ja analysoinnin kuvauksen. Tässä luvussa arvioin myös tutkimusprosessia, tutkimuksen luotettavuutta ja tutkijan roolia. Tutkimuksen tulokset esitellen luvussa 6 ja ne on jaoteltu tutkimuskysymysten ja tutkimusaineistosta nousseiden aihepiirien mukaan. Lopussa pohdin saatuja tutkimustuloksia ja esitän johtopäätöksiä sekä aiheita mahdolliselle jatkotutkimukselle.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN VIITEKEHYS

2.1 OPPILAITOSORGANISAATION JOHTAMINEN

Miksi oppilaitoksissa tarvitaan hyvää johtamista? Oppilaitosorganisaatioiden johtamista voidaan tarkastella monesta eri näkökulmasta. Kun koulujen johtamista tarkastellaan yleisellä tasolla, voidaan todeta, että oppilaitoksen hyvän johtamisen ja koulun tulosten välillä on kiistaton yhteys. Oppilaitosorganisaatiot ovat kouluina keskeisiä yhteiskunnallisia toimijoita, mutta myös työyhteisöjä. Työyhteisönä oppilaitos vaikuttaa monien merkittävää kasvatustehtävää tekevien ihmisten elämän laatuun ja sitä kautta heidän työnsä laatuun. Oppilaitoksilla ja kouluilla on myös suuri kasvatuksellinen merkitys; tietojen ja taitojen uusintaminen ja kehittäminen sekä uusien sukupolvien sosiaalistaminen. (Juuti 2007, 199.)

Oppilaitosten hyvä johtaminen on tärkeää, koska se vaikuttaa koulutuksen laatuun. Oppilaitos, joka pysyy perustehtävässään ja keskittyy toimintojensa kehittämiseen, kykenee tuottamaan hyviä opetustuloksia. Voidaan jopa sanoa, että koulun johtamisen hyvyys heijastuu viime kädessä yhteiskunnan taito- ja tietotason. (Juuti 2007, 200.)

Kun oppilaitoksia tarkastellaan yleisellä tasolla, johtamisen ja koulun toiminnan tulosten yhteys näyttää selkeältä. Myös johtamisen ja koulu-yhteisön ilmapiirin yhteys on selvä. Tilanne kuitenkin monimutkaistuu, kun tarkastelukulmaa siirretään yksittäiseen oppilaitokseen ja sen kohtaamien lukuisten arkipäiväisten eri tilanteiden tasolle. Juutin (2007) mukaan oppilaitoksen johtamisen näkymä käy sitä monimutkaisemmaksi, mitä enemmän tarkasteluun tuodaan yksittäisiä tilanteita. Useimmin tällaisissa yksittäisissä arjen tilanteissa hyvän ja eettisen johtamisen ihanteet unohtuvat ja käyttäytymistä ohjaavat tilanteen vaatimukset. Vaarana on, että hyvien aikeiden johdattelemana tullaan tehneeksi pahoja, yksittäisten opettajien tai opiskelijoiden elämään kielteisesti vaikuttavia tekoja. (Juuti 2007, 200.) Yksittäisen oppilaitoksen johtamista tarkastellessa on siis hyvä muistaa, että kyseessä on hyvin kompleksinen ilmiö, joka pitää sisällään hyvin erilaisia ja monitasoisia arjen tilanteita.

Hyvä oppilaitosorganisaation johtaminen on jaettua johtajuutta, jossa useat ihmiset tekevät työtä kasvatus- ja opetustehtävän toteuttamiseksi. Johtaminen on onnistunutta, kun ihmiset tekevät yhteistyötä ja pyrkivät saavuttamaan oppimiseen liittyviä ihanteita. Jaettua johtajuutta ja kasvatuksen ihanteisiin sitoutumista ei aikaansaada pakottamisella tai käskyillä. Hyvä johtaminen toteutuu yhteisistä päämääristä, visioista ja tavoitteista keskustelun kautta. Hyvä johtajuus ilmenee oppilaitosorganisaatiossa muun muassa siten, että henkilöstö on innostunut omasta työstään, ja luovat siihen entistä paremman suhteen. Samalla hyvä johtajuus ilmenee oppilaitosorganisaatiossa siinä, että koulussa työskentelevät ihmiset luovat avuliaan suhteen toisiinsa ja jakavat tietojaan ja osaamistaan toisilleen. Hyvä oppilaitosjohtaminen edellyttää jatkuvaa luottamuksen rakentamista ja keskustelevan johtamistavan käyttämistä. (Juuti 2007, 210.)

Opetusalalla työskenteleviä ihmisiä ei ole ehkä vaikea houkutella inhimillistä ja henkistä kasvua vaalivien ihanteiden äärelle, sillä he ovat jo ammatinvalinnan yhteydessä tarttuneet tietynlaiseen arvomaailmaan. Oppilaitoksen johtoon asetuvilla henkilöillä ja koko organisaation muulla henkilöstöllä tulisi olla halua ja rohkeus toteuttaa kasvatuksen ihanteita ja arvoja omassa työssään, jotta lopputulos olisi kaikkien toimijoiden kannalta paras mahdollinen. (Juuti 2007, 210.)

2.2 PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Pedagogisen johtaminen ei ole käsitteenä uusi, sillä se on esiintynyt suomalaisessa kirjallisuudessa ensi kerran vuonna 1976. Kyseessä oli yleissivistävän koulutuksen rehtoreille suunnattu Kouluhallinnon kirja *Koulun pedagoginen johtaminen*, jossa korostettiin rehtoreiden hallinnollisten tehtävien lisäksi laajempaa oppimiseen ja opetukseen liittyvää vastuuta. Tässä yhteydessä pedagogisella johtajuudella ei tarkoitettu johtamisen pedagogisia vaikutuksia organisaatioon ja opettajien toimintakykyyn vaan vaikutuksia oppilaiden kohdalla tehtäviin pedagogisiin ratkaisuihin. Pedagogisen johtajuuden ajateltiin siis vaikuttavan kouluorganisaation perustehtävään. (Ursin 2012, 81-82.)

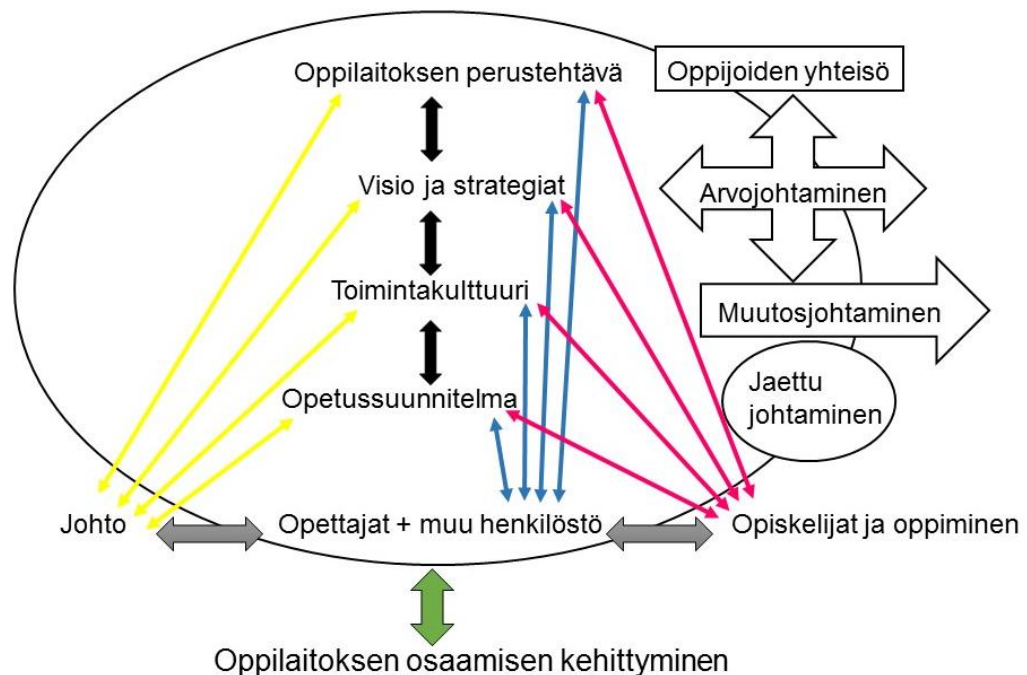
Pedagoginen johtajuus voidaan määritellä monella tavalla. Pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen johtamisen käsitteet ovat olleet suomalaisessa keskustelussa melko paljon esillä viime vuosina. Näihin käsitteisiin liitetään erilaisia merkityksiä. Pedagoginen johtajuus voidaan ymmärtää johtajuutena opetusorganisaatioissa. Pedagogisen johtaminen voi tarkoittaa myös johtajuutta henkilöstöä kasvattavana yhteistyöprojektina. (Ursin 2012, 79-89.) Kari Mustonen (2003, 61) on todennut, että kapeimmillaan pedagoginen johtaminen on opetustavoitteiden toteuttamista ja kehittämistä, laajimmillaan koulun perusteellista muuttamista ja kehittämistä, toisin sanoen koulun kaikkien jäsenten, oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimista.

Kuten edellä käy ilmi, pedagogista johtamista voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tarkoitukseni ei ole tuoda esiin pedagogisen johtajuuden käsitteen traditiota sen enempää, vaan seuraavaksi määrittelen mahdollisimman tarkasti, mitä pedagoginen johtajuus tutkimuksessani tarkoittaa. Tässä tutkimuksessa esiin tulevassa pedagogisessa johtajuudessa johtajuus ei ole vastine johtamiselle tai johtaja -sanalle. Pedagogisella johtajuudella ei tarkoiteta johtamista sanan perinteisessä merkityksessä. Tässä tutkimuksessa pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan koulutusorganisaatioissa tapahtuvaa jokapäiväistä toimintaa, jonka tavoitteena on laadukas opetustoiminta ja hyvinvoiva työyhteisö. Pedagogisen johtamisen prosessi on oppimisen johtamista arjessa ja sen avulla varmistetaan strategisten tavoitteiden jalkautuminen oppimisen ydinprosesseihin sekä koulutuksen järjestäjän jokapäiväiseen toimintaan. Pedagogisen johtajuuden päämääränä on opetuksen ja koulutuksen kehittäminen ja oppimisen edistäminen sekä laadukkaan koulutuksen ja opetuksen järjestäminen. (AMKE 2013, 5.)

Pedagoginen johtajuus korostuu oppilaitosorganisaatioissa. Haasteena on muun muassa se, miten oppimisympäristöjä uudistetaan vastaamaan vaatimuksiin, joita elinkeinoelämän koveneva kilpailu ja muuttuva työelämä asettavat. Oppilaitosorganisaatioissa pedagogisen johtajuuden vaatimus korostuu, koska se koskettaa organisaation sisällä toimivaa työyhteisöä, mutta myös oppilaitoksen opiskelijoita. Opiskelijoiden ohjaus, työelämän tarpeiden huomioiminen ja niihin vastaaminen tai todellisen lisäarvon tuottaminen yhteiskunnalle vaativat pedagogista johtajuutta. (Taipale 2008, 51-54.)

Taipale (2004) on väitöstutkimuksessaan laajentanut pedagogisen johtamisen käsitettä myös muihin kuin kouluorganisaatioihin. Hän määrittelee pedagogisen johtajuuden ”esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin” (Taipale 2004, 72). Vaikka Taipale on tutkimuksessaan nimenomaan erottanut pedagogisen johtamisen oppilaitoskontekstista, mielestäni tämä hänen määritelmänsä sopii silti hyvin myös opetustoiminnan johtamiseen ja oppilaitosmaailmaan. Varmasti nykypäivänä jokaisen organisaation johdon tehtävänä on ainakin jollain tasolla pedagoginen johtaminen.

Alava ym. (2012) ovat hahmotelleet Opetushallituksen julkaisussa Muuttuva oppilaitosjohtaminen rehtorin laajaa pedagogista johtamista. Tässä kontekstissa jätän tuon ”rehtorin” pois, ja hahmotan laajan pedagogisen johtamisen nimensä mukaisesti laajana koko oppilaitosorganisaatiota koskevana ilmiönä. Alavan ym. mukaan laaja pedagoginen johtajuus muodostuu vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa, jolla johto pyrkii vaikuttamaan henkilöstön toimintaan, käyttäytymiseen ja asenteisiin sekä kehittämään niitä. (Alava ym. 2012, 32.) Laaja pedagoginen johtaminen voidaan kiteyttää kuvion 1 esittämällä tavalla.



KUVIO 1. Laaja pedagoginen johtaminen (mukaillen Alava ym. 2012, 32.)

Laaja pedagoginen johtaminen sisältää sekä suoran että epäsuoran pedagogisen johtamisen. Lisäksi laaja pedagoginen johtaminen on vuorovaikutteista, kuten kuvio 1 osoittaa. Suorassa pedagogisessa johtamisessa keskeistä on oppilaitoksen johdon välitön opettajien osaamisen ja oppimisen tukeminen opetuksen arjessa sekä lisäksi myös esimerkiksi kehityskeskusteluiden kautta. Epäsuoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan puolestaan sitä, miten oppilaitoksen keskeisiä kehittämisprosesseja johdetaan. Kehittämisprosesseilla tarkoitetaan tässä yhteydessä opetussuunnitelmatyötä, toimintakulttuurin kehittämistä, visio- tavoitteiden luomista ja strategioista sopimista sekä perustehtävän täsmentämistä. Nämä kehittämisprosessit tukevat ja ohjaavat välillisesti niin opettajien kuin koko oppilaitosorganisaation osaamista ja oppimista. Pedagogisen johtamisen tulee olla vuorovaikutteista, jotta oppilaitoksen eri resurssit pääsevät osallistumaan pedagogiseen johtajuuteen tarkoituksenmukaisesti. Tällöin oppilaitosorganisaation jäsenet muodostavat oppijoiden yhteisön, jossa myös koko johto ovat oppijoita muiden mukana. (Alava ym. 2012, 33.)

Kehittämisprosessien lisäksi pedagogisen johtajuuden osa-alueina voidaan nähdä muun muassa opetussuunnitelmatyön ja opetussisältöjen johtaminen, oppimisympäristöjen ja -menetelmien kehittämisen johtaminen sekä pedagogisen johtamisen toteutumisen arviointi. (AMKE 2013, 7.) Kaikki nämä edellä mainitut osa-alueet tulevat esiin tässä tutkimuksessa, sillä pedagogista johtajuutta tutkitaan ammatillisen koulutuksen kontekstissa nimenomaan johtajuuden näkökulmasta.

Opetussuunnitelma on pedagogisen johtamisen väline, jonka avulla koulutuksen järjestäjä toimeenpanee linjaukset ja tutkintojen perusteet. Opetussuunnitelma määrittelee siis koulutuksen sisältöä ja käytännön toteutusta. Opetussuunnitelma pitää sisällään yhteisen osan, tutkintokohtaisen osan ja henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman. Opetussuunnitelman yhteiseen osaan on kirjattu pedagoginen tahtotila eli niin sanottu pedagoginen strategia. Pedagogisen johtamisen tehtävänä on varmistaa oppimisympäristöjen, opetussisältöjen sekä opetus- ja ohjausmenetelmien ajantasaisuus, työelämävastaavuus sekä oppimista ohjaavan henkilöstön toiminnan lainmukaisuus ja osaaminen. Tutkintokohtainen osa sisältää suunnitelman tutkinnon muodostumisesta, opintopoluista sekä opiskelija-arvioinnista. Tähän liittyen pedagogisen johtamisen tehtävänä on varmistaa laadukas

tutkintokohtaisen osan toimeenpano sekä opintopolkujen tarjoamien erilaisten vaihtoehtojen tehokas hyödyntäminen, oikea-aikainen tiedottaminen ja ohjaus sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen. (AMKE 2013, 7.)

Oppilaitosorganisaation pedagoginen strategia linjaa oppimisympäristöjen ja oppimismenetelmien kehittämisen suunnan ja mahdollistaa uudenlaiset innovatiiviset toteutustavat. Opiskelijälähtöisyys on keskiössä, sillä tavoitteena on edistää oppimista. Koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelmissa tulee ottaa huomioon erilaiset monipuoliset oppimisympäristöt ja -menetelmien joustava ja tarkoituksenmukainen käyttö. Tieto- ja viestintätekniikan avulla voidaan tarjota opiskelijoille yksilöllisiä ja joustavia oppimismahdollisuuksia ja vaihtoehtoisia koulutusmalleja erilaisissa työelämä- ja yritystoimintalähtöisissä oppimisympäristöissä. Oppimisympäristö ja -menetelmämuutokset edellyttävät opettajilta osaamista. Teknologian hyödyntäminen, oppimisen ohjaaminen ja oppimisen pedagoginen suunnittelu sekä verkostomainen yhteistoiminnallinen yhteistyö korostuvat. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on varmistaa henkilöstön osaaminen erilaisten menetelmien ja oppimisympäristöjen hyödyntämisessä. (AMKE 2013, 8.)

Koulutusorganisaation keskeinen voimavara on osaava henkilöstö. Työhyvinvoinnin sekä koulutuksen laadun hallinnan kulmakivenä on henkilöstön osaaminen. Motivaatio ja hyvinvointi vaikuttavat merkittävästi henkilöstön oppimiseen ja osaamisen kehittymiseen. Opetushenkilöstön osaaminen mahdollistaa opiskelijoiden oppimistulokset. Koulutusorganisaatiossa osaamisen hyödyntäminen ja jakaminen on tärkeää, ja ne on huomioitava henkilöstösuunnitteluprosesseissa. Henkilöstön osallistaminen suunnitteluun, toimintaan ja kehittämiseen on oleellinen osa koko organisaation osaamisen kehittymistä. (AMKE 2013, 9.)

Oppilaitoksen tavoitteiden tulee suuntautua tulevaisuuteen. Voidaan puhua visio- tavoitteista, jotka sisältävät sekä lyhyen aikavälin että pitkän aikavälin tavoitteet. Tutkimuksissa on todettu visiolla olevan keskeinen rooli organisaatioiden muutos- ja uudistumisprosesseissa (Tiusanen 2005; Taipale 2004). Tutkimukset korostavat vision merkitystä, mutta myös sitä, että organisaation visio ei voi olla vain ylimmän johdon visio. Vision luomisessa on korostettava koko organisaation osaamisen hyödyntämistä ja laajaa osallistumista. Tämä mahdollistaa henkilöstön aidon sitoutumisen. (Alava ym. 2012, 34.) Seuraavaksi käsittelen tarkemmin

jaettua johtajuutta ja jaettua pedagogista johtajuutta, mitkä edellyttävät aitoa ja vahvaa sitoutumista ja osallisuutta.

2.3 JAETTU JOHTAJUUS OPPILAITOSMAAILMASSA

Oppilaitosten kehittäminen ei toteudu perinteisellä hallinnollisella tai management-tyyppisellä johtajuudella. Kehittämisosprosessit edellyttävät sekä usean suomalaisen tutkijan (Pesonen 2009; Raasumaa 2010) että esimerkiksi laajan OECD:n oppilaitosjohtamisen kehittämisen raportin (Pont ym. 2009) mukaan laajaa jaettua johtajuutta. Jaettu johtajuus on siis nykypäivänä laajasti hyväksytty johtamistapa, mutta sen käytännön toteuttaminen ei ole mutkatonta. Oppilaitos on johtamisympäristönä ainutlaatuinen ja se poikkeaa merkittävästi muista organisaatioista. Oppilaitosorganisaatioon kuuluvat oppilaitoksen ylläpitäjän, rehtorin, opettajien ja muun henkilökunnan lisäksi opiskelijat, huoltajat ja muut sidosryhmät. (Alava ym. 2012, 36-37.)

Jos oppilaitoksen johtamista tarkastellaan rehtorin näkökulmasta, voidaan ajatella rehtori oppilaitosorganisaation keskiöön ja muut organisaatioon liittyvät tahot hänen ympärilleen. Tällöin rehtorin ympärille syntyy ikään kuin ”harmaaksi” koettu alue, jossa on piilossa erittäin merkittävä jaetun johtajuuden resurssi. Oppilaitoksen rehtorin laaja pedagoginen johtaminen on eri tahojen muodostaman jaetun pedagogisen johtajuuden ohjaamista ja tukemista. On tärkeää, että eri tahojen muodostama jaetun johtajuuden resurssi muodostaa oppilaitoksen toiminnan kannalta eheän kokonaisuuden. Jokainen oppilaitosorganisaation taho sisältää luonteenomaisia jaetun johtajuuden alueita ja toimintoja. Opetushenkilöstön jaetun johtajuuden resurssin johtaminen tarkoittaa sitä, johto mahdollistaa ja johtaa opettajien valtaa ja vastuuta vaikuttaa oppilaitoksen keskeisiin elementteihin, kuten toimintapolitiikkaan, opetussuunnitelmaan, arviointiin, henkilöstöpolitiikkaan ja täydennyskoulutukseen. Opiskelijoiden jaetun johtajuuden resurssin johtaminen tarkoittaa, että johto mahdollistaa ja johtaa opiskelijoiden aitoa osallistumista oppilaitoksen kehittämiseen. Opetushenkilöstön ja opiskelijoiden sekä muiden sidosryhmien, kuten työelämän, muodostaman jaetun johtajuuden resurssin johtaminen edellyttää uudenlaisia yhteistyösuhteita, verkostoitumista ja kumppanuutta. (Alava ym. 2012, 37.)

Jaettu johtajuus on ehdoton edellytys oppilaitosorganisaation laajan pedagogisen johtamisen onnistumiselle. Jaettu johtajuus luo osallisuutta ja sitä kautta yhteisöllisyyttä. Jaettu johtajuus mahdollistaa parhaimmillaan koko organisaation potentiaalin käytön. Laajassa pedagogisessa johtamisessa jaettu johtaminen kohdistuu koko organisaation oppimisen ja osaamisen johtamiseen. Johtamisen vuorovaikutussuhteissa korostuvat dialogisuus ja kumppanuus, jossa jokainen organisaation jäsen on oppija. Organisaatio on siis oppijoiden yhteisö. (Alava ym. 2012, 37.)

Jaettu johtajuus lisää opettajien valtaa ja vastuuta. Samalla se sekä edellyttää että mahdollistaa opettajien uudenlaisen roolin oppilaitoksen kehittämisessä. Yksi suurimmista haasteista on, miten opettajat suhtautuvat muutoksiin ja uudistuksiin. Opettajan toimenkuva ei perustu enää määrättyjen viikkotuntien pitämiseen, vaan siinä tulee ottaa huomioon opettajan osallistuminen oppilaitoksen kehittämiseen. Tämä toimenkuvan muutos luo ainakin kolmenlaisia haasteita. Ensimmäkin voidaan kysyä, että tukeeko opettajien perus- ja täydennyskoulutus tätä toimenkuvan muutosta? Toiseksi olisi tärkeää, että opettajien palkkausjärjestelmää pystyttäisiin uudistamaan vastaamaan tämän päivän tarpeisiin. Kolmanneksi opettajien työorientaatioon tulisi saada tilaa strategiselle ajattelulle ja oppilaitostasoiselle kehittämiselle. (Alava ym. 2012, 37-38.)

Helsingin Opetusviraston Tulevaisuuden koulu -raportissa korostetaan jaettua ja valtuuttavaa johtajuutta, jotta oppilaitos voi onnistua monimuotoisessa ja muuttuvassa yhteiskunnassa. Muutokset vaativat jatkuvaa uudistumista ja yhteisön hyvinvoinnista huolehtimista, yhtä aikaa kun kehitetään, viedään käytäntöön ja jalkautetaan uusia rakenteita ja toimintamalleja. Tulevaisuudessa koulutus- ja opetustoiminta on yhä enemmän verkostomaista ja osallisuus, matala hierarkia ja vahva vuorovaikutus korostuvat. Verkostojen johtaminen on ohjaavaa yhdessä tekemistä ja yhteisön innostamista ja valtuuttamista toimintaan. Se edellyttää vastuullisuutta, sitoutumista, ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokykyä sekä itsensä johtamista kaikilta yhteisön jäseniltä. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2015, 12.)

2.4 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS

Olen edellä kuvannut oppilaitoslaitosjohtamista, pedagogista johtajuutta ja jaettua johtajuutta oppilaitosmaailmassa. Seuraavaksi täsmennän jaettua johtajuutta vielä jaetun pedagogisen johtajuuden käsitteeseen. Jaettu pedagoginen johtajuus perustuu koulutuksen toimijoiden yhteiseen missioon. Voidaan ajatella, että kaikki koulutuksen sidosryhmät ovat kollektiivisesti vastuussa opiskelijoiden oppimisesta. Lisätutkimusta kaivataan siitä, miten eri sidosryhmät, kuten rehtorit, opettajat, hallinto, opiskelijapalvelut, opiskelijat, vanhemmat jne. ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ja sitä kautta parantavat koulutusorganisaatiota ja sen pedagogisia käytäntöjä. Jäppinen & Sarja (2012) osoittavat tutkimuksessaan, että sidosryhmät vaikuttavat opiskelijoiden yksilöllisten oppimispolkujen sisältöihin ammatillisessa koulutuksessa. Parhaimmillaan sujuva oppimispolku on jaetun pedagogisen johtajuuden tulos, sillä se mahdollistaa heterogeenisten opiskelijoiden tarpeiden joustavan huomioimisen sekä opettajien oman ammatillisen osaamisen hyödyntämisen. Jäppinen ja Sarja peräänkuuluttavat yhteisöllisyyttä nykypäivän myllertävässä koulutusympäristössä. (Jäppinen & Sarja 2012.)

Jaettu pedagoginen johtajuus on yksi väline, jota koulutusorganisaation johto ja henkilöstö voi hyödyntää muuttuvissa olosuhteissa. Jaettu pedagoginen johtajuus vaikuttaa koulutusorganisaation kykyyn toimia vallitsevissa olosuhteissa tietyillä resursseilla. Jaetulla pedagogisella johtajuudella on myös merkitystä siihen, minkälaisia uusia mahdollisuuksia ja toimintatapoja nähdään. (Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012, 40.)

Edellisen perusteella tässä tutkimuksessa tarkasteltu jaettu pedagoginen johtajuus koskettaa jokaista ammatillisen oppilaitosorganisaation jäsentä; johtoa, opettajia, opiskelijahuollon jäseniä, hallintohenkilökuntaa, opiskelijoita ja niin edelleen. Tämän takia kukaan koulutuksen järjestäjän toimija ei voi jäädä jaetun pedagogisen johtajuuden vaikuttavuuden ulkopuolelle, koska toimintaa oletetaan parhaimmillaan johdettavan pedagogisesti yhteisesti sovitulla tavalla kohti yhteisesti sovittua suuntaa. Tämän tutkimuksen tekemiseen käytettävien resurssien rajallisuuden vuoksi osa henkilöstöryhmistä ja toimijoista on jätetty kohdejoukon ulkopuolelle.

2.4.1 TENKEYS® -MALLI

TenKeys® -malli on Jäppisen kehittämä jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiseen tarkoitettu malli, jonka mukaan jaettu pedagoginen johtajuus koostuu kymmenestä avaimesta. Nämä avaimet ovat: *moniäänisyys, vuorovaikutus, asiantuntijuus, joustavuus, sitoutuminen, vastuunotto, neuvottelu, päätöksenteko, luottamukselle rakentuva kontrolli ja oman toiminnan kehittymisen arviointi*. Jäppisen mukaan kaikki kymmenen avainta ovat välttämättömiä ja ne ikään kuin toimivat yhteisöllisyyden lukossa olevan oven aukaisemiseksi. Kaikki avaimet vaikuttavat yhteisöön kehittäen ja muuttaen sitä. Lisäksi ne vaikuttavat toinen toisiinsa. Kymmenen avaimen kautta jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy ideaalimallina, jota vasten arjen todellisuutta voidaan peilata. (Jäppinen ym. 2011, 203-205.)

Kolme ensimmäistä TenKeys® -mallin avainta; moniäänisyys, vuorovaikutus ja asiantuntijuus, liittyvät kommunikointiin, tietämiseen ja ymmärtämiseen. Ne luovat pohjan yhteisöllisyydelle. (Jäppinen 2012, 23-24.)

Moniäänisyys (*polyphony*) tarkoittaa, että yhteisössä kuullaan kaikkien niiden ääntä, joita yhteinen asia koskee. Yhteisön sisältä kumpuavien erilaisten äänien kuunteleminen on tärkeää. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että järjestetään tilaa ja aikaa tulla kuulluksi. Moniäänisyyden saavuttamiseksi on erityisen tärkeää, että yhteisön jäsenet ovat hyvin tietoisia ja yksimielisiä siitä, mitkä asiat koskettavat mitäkin ryhmää ja yksilöä. Moniäänisyyden taustalla on yhteinen näkemys siitä, missä ollaan nyt ja mihin suuntaan halutaan edetä. Tätä tietoa hankitaan monien muiden yhteisöllisyyden osa-alueiden avulla, kuten vuorovaikutuksen, asiantuntijuuden ja neuvottelun. (Jäppinen ym. 2011, 203-204. Jäppinen 2012, 26.)

Toinen Jäppisen mallin avaimista onkin vuorovaikutus (*interaction*). Jaetun pedagogisen johtajuuden yhteydessä vuorovaikutus tarkoittaa jatkuvaa ja systemaattista eri tahojen yhteispeliä, johon sisältyy aktiivista kuuntelua ja osallistumista. Vuorovaikutuksessa otetaan huomioon erilaiset mielipiteet ja ylläpidetään jatkuvaa laajaa dialogia sekä muodostetaan merkityksiä. Vuorovaikutus voi olla suullista, kirjallista tai sähköisessä muodossa. Vuorovaikutuksen avulla tieto virtaa vapaasti ja monitasoisesti, ja tällöin yhteisö kestää paremmin vastakkaisuuksia.

(Jäppinen ym. 2011, 203-204.) Yhteisöllisyyttä edistävä vuorovaikutus on keskeisiltä osiltaan suunniteltua ja tarkoituksellista eli määrätietoista ja tavoitteellista. Vuorovaikutus on tavanomainen käsite, mutta on hyvä huomioida, että kaikki vuorovaikutus, niin hyvää kun se saattaakin olla, ei välttämättä ole moniäänistä. Vuorovaikutuksen ja moniäänisyyden välillä tulisi olla luja side. Myös luottamukselle rakentuvalla kontrollilla ja neuvottelulla tuetaan hedelmällistä ja yhteisöllistä vuorovaikutusta. (Jäppinen 2012, 27-28.)

TenKeys® -mallin kolmas avain on asiantuntijuus (*expertise*). Se perustuu Jäppisen mukaan jaettuun ymmärrykseen ja luovuuteen sekä yhteiseen reflektointiin ja synergiseen toimintaan. Asiantuntijuus yhteisössä edistää moniammatillisen tiedon levittämistä ja olennaisten asioiden ymmärtämistä. (Jäppinen ym. 2011, 204.) Jotta yhteisö voi toimia parhaalla mahdollisella tavalla, se tarvitsee kaikkea sitä henkistä, tiedollista, taidollista pääomaa, jota jollakin tai joillakin yhteisön jäsenillä on hallussaan. Jokaisen yhteisön asiantuntijuus on omanlaistaan, sen määrä, olemus ja rakenne vaihtelevat. Asiantuntijuus on yhteisössä usein ainakin jossakin muodossa ilmaistua tai julkisesti käytettyä, mutta se voi olla myös piilotettua eli niin sanottua hiljaista tietoa. Oli asiantuntijuuden ilmenemismuoto mikä tahansa, sen jakaminen edellyttää yhteisöllisyyden muiden avaimien hyödyntämistä. Asiantuntijuuden painopiste on älyssä, sillä se muodostaa asiantuntijuuden ytimen. Kuitenkin tarvitaan myös tahtoa ja tunnetta, jotta erityisesti hiljainen tieto saadaan suunnitellusti esille yhteiseen käyttöön. (Jäppinen 2012, 29-30.)

Seuraavat TenKeys® -mallin avaimet; joustavuus, sitoutuminen ja vastuunotto, liittyvät paljolti asenteisiin ja ajattelutapoihin. Näiden avaimien painopiste on yksilöissä. Yksilöt jakavat joustavuuden, sitoutumisen ja vastuunoton. Yhteisöllisyyden toteutuminen vaatii jokaiselta yhteisön jäseneltä ainakin jonkinasteista avainkolmikron jatkuvaa omaehtoista hallussapitoa. Jäppisen (2012) mukaan näiden kolmen avaimen haltuunotto teettänee eniten työtä johtajuutta jaettaessa. (Jäppinen 2012, 24, 32-33.)

Jaettu johtajuus ja yhteisöllinen toiminta vaativat joustavuutta. Joustavuus (*flexibility*) on TenKeys® -mallin neljäs avain. Joustavuus on valmiutta avoimeen keskusteluun, yhteisen ymmärryksen hakemista ja haluamista, monien eri näkökulmien huomioimista ja niiden sovittelua lopputuloksen löytymiseksi. Joustavuus

kuvaa siis yksinkertaisesti ilmaistua tasapainon löytämistä keskeisissä kysymyksissä. Joustavuus sisältää kollektiivista orientoitumista, mutta samalla se antaa tarvittaessa vapautta yksilöllisiin päätöksiin. (Jäppinen ym. 2011, 204. Jäppinen 2012, 31-32.)

Joustavuus edellyttää aina sitoutumista, ja se on mallin viides avain. Tässä yhteydessä sitoutuminen (*commitment*) tarkoittaa kaikkien osallisuutta yhteisen hyvän tuottamiseen ja edistämiseen. Sitoutuminen perustuu yhteiselle visiolle, periaatteille ja arvoille. Siihen sisältyy yhteiset pelisäännöt ja niistä kiinni pitäminen. Sitoutuminen on avoimuutta ja rehellisyyttä, ja loppujen lopuksi se voidaankin nähdä toisten aitona ja rehellisenä tukemisena. (Jäppinen ym. 2011, 204.) Sitoutuminen on kriittisessä asemassa erityisesti erilaisissa uudistuksissa ja kokeiluissa. Sitoutumiseen voidaan nähdä liittyvän kaksi asennoitumisen ääripäätä: vastarinta ja innostuminen sekä joukko niiden erilaisia variaatioita. Kun sitoutuminen koetaan uhaksi, voidaan puhua niin sanotusta muutosvastarinnasta. Sitoutumisen kannalta on kuitenkin tärkeää pohtia innostumista. Mistä kuuluisi innostua? Kaikesta, mitä kehitetään, kokeillaan ja muutetaan? Ei tietenkään. Jaettu johtajuus ja yhteisöllisyys edellyttävät sitoutumista niihin asioihin, joiden kuuluisi yhteisten päätösten perusteella kasvaa ja kehittää yhteisön sisäistä tilaa. Sitoutuminen voidaan nähdä ikään kuin magneettina, joka vetää kaikkia TenKeys® -mallin avaimia samaan, yhdessä sovittuun suuntaan. (Jäppinen 2012, 33-34.)

Yhteisiin arvoihin ja visioon sitoutuminen edellyttää vastuunottoa koko yhteisöltä ja kaikilta sen jäseniltä. Vastuunotto (*responsibility*) on mallin kuudes avain. Vastuunotto muodostuu yksilöllisten ja yhteisöllisten asenteiden pohjalta. Siihen liittyy korkeat moraaliset standardit ja yhteisesti hyväksytyt toiminnot ja käytänteet. (Jäppinen ym. 2011, 204.) Vastuunoton tulisi ajoittain ulottua kauemmas kuin vain vastuuseen omista työtehtävistä ja kiinnostuksenkohteista. Tällainen vastuunotto voi olla raskasta. Vastuunoton haasteellisin osuus on ehkä itsensä liikkoon laittaminen kiperissä tilanteissa. Vastuunotto vaatii kuitenkin joskus oman mukavuusalueen kynnyksen ylittämistä. Haasteellisuudesta huolimatta, vastuunotto on yksi tärkeimmistä jaetun johtajuuden tekijöistä. Vastuunotto koskee kaikkia yhteisön jäseniä ja se on joka hetki läsnä jossain muodossa. (Jäppinen 2012, 35-36.)

Seuraavat TenKeys® -mallin kaksi avainta; neuvottelu ja päätöksenteko, liittyvät monin tavoin itse toimintaan. (Jäppinen 2012, 24.) Yhteisön jakama toiminta ja erityisesti jaettu johtajuus edellyttää neuvottelua ja toisten huomioonottamista. Seitsemäs TenKeys® -mallin avain on neuvottelu (*negotiation*), joka tarkoittaa henkilöiden välistä yhteisymmärrystä priorisointikysymyksissä. Neuvottelu ei siis tässä yhteydessä tarkoita niin sanottuja perinteisiä palavereja tai muita vastaavia neuvottelutilanteita. Jaetun johtajuuden näkökulmasta neuvottelu koostuu niistä osatekijöistä ja olosuhteista, jotka mahdollistavat esimerkiksi moniäänisyyden ja vuorovaikutuksen ja joissa yhteisön sisältämä asiantuntijuus nousee konkreettisesti esiin. Neuvottelussa tärkeimmät tekijät ovat tila ja aika. Kumpaakin tulisi olla riittävästi, jotta yhteisö kykenee luomaan todellisia mahdollisuuksia neuvottelulle. Neuvottelussa on lopulta kyse arvoista ja asioiden tärkeysjärjestyksestä. Neuvottelussa eri intressit yhdistyvät ja siinä tehdään kaikkia hyödyntäviä kompromisseja. Toisten emotionaalisten tarpeiden huomioiminen on tärkeää. Parhaimmillaan neuvottelu nostaa esiin uusia ideoita ja tarjoaa kannustimia ja palkintoja. Neuvottelu liittyy kiinteästi mallin muihin avaimiin, erityisesti moniäänisyyteen, vuorovaikutukseen ja seuraavaksi käsiteltävään päätöksentekoprosessiin. Neuvottelu on osa päätöksentekoprosessia. (Jäppinen ym. 2011, 204. Jäppinen 2012, 37-38.)

Päätöksenteko (*decision-making*) on Jäppisen TenKeys® -mallin kahdeksas avain. Päätöksenteko on mallissa ikään kuin välietappi; parhaimmassa tapauksessa sitä on edeltänyt runsaasti moniäänistä asiantuntijuuden leimaamaa vuorovaikutusta, joustavuutta ja neuvottelua, joissa on huomioitu koko yhteisön etu. Päätöksenteon kolme päänäkökulmaa ovat mitä, missä ja milloin. Päätöksenteon tavoitteena on edistää sellaisia olosuhteita, jotka tuottavat hedelmällisiä ratkaisuja. Varsinkin muutostilanteessa on tärkeää, että päätöksenteko tarjoaa riittävästi vaihtoehtoja ja huomioi pinnanalaiset tekijät. Päätöksenteossa on hyvä käyttää hyväkseen intuitiota, tahtoa ja tunnetta, vaikka se perustuukin luonnollisesti älyyn. Jotta oikeat ja viisaat päätökset saadaan tehdyksi oikeaan aikaan ja oikeassa paikassa, päätöksenteko edellyttää muiden mallin avaimien hallintaa ja käyttöön ottamista. (Jäppinen ym. 2011, 204., Jäppinen 2012, 39.)

Viimeisinä yhteisöllisyyden avaimina ovat luottamukselle rakentuva kontrolli ja oman toiminnan arviointi. Nämä avaimet ikään kuin sinetöivät yhteisöllisyyden.

(Jäppinen 2012, 24.) Luottamukselle rakentuva kontrolli (*confidence-based control*) on TenKeys® -mallin yhdeksäs avain. Luottamus on vaikeasti määriteltävä käsite, joka muodostuu monelta pohjalta. Luottamus syntyy mm. yhteisistä onnistumisen kokemuksista, innostuksesta ja oikeudenmukaisuuden kokemuksista. Jäppinen viittaa luottamuksella yhteisön vahvuuteen, sillä se lisää sosiaalista kapasiteettia ja rakentaa yhteisön kykyjä. (Jäppinen ym. 2011, 204.) Luottamuksen ja kontrollin välillä tulisi olla tasapaino. On tärkeä ymmärtää mikä kuuluu minulle, mikä sinulle ja mikä taas meille. Luottamukselle rakentuva kontrolli on läheistä sukua vastuunotolle. Luottamukselle rakentuvaan kontrolliin kuuluu sekä omaa vastuunottoa että jatkuvaa yhteistä arviointia, joka parhaimmillaan kertoo, ovatko luottamus ja kontrolli tasapainossa keskenään. Kyse on kontrollista, joka perustuu syvään luottamukseen jokaista yhteisön jäsentä kohtaan. (Jäppinen 2012, 40-41.)

Oman toiminnan kehittymisen arviointi (*evaluation of development*) on kymmenes ja viimeinen TenKeys® -mallin avain. Se sisältää yhteiset sopimukset arviointitavoista ja -metodeista. Eli oman toiminnan kehittymisen arviointiin kuuluvat mm. onnistumisen indikaattorien määrittely ja benchmarkkaus. (Jäppinen ym. 2011, 205.) Jokaisen yhteisön jäsenen on säännöllisin väliajoin arvioitava suoritustaan: onko oma osuus sopusoinnussa kokonaisuuden kanssa ja onko oma toiminta sekä henkilökohtaisten että yhteisesti asetettujen tavoitteiden mukaista. Oman toiminnan arviointi on myönteistä, mutta kriittistä oman toiminnan reflektointia, jonka pohjana on mallin muiden avaimien kautta hankittu tieto ja ymmärtäminen. Vaativissa ja laajoissa muutostilanteissa tarvitaan syvää ja intensiivistä oman toiminnan arviointia suhteessa kokonaisuuteen. Tämä kymmenes avain liittyy olennaisesti vastuunottoon. Ideaalitalanteessa jokainen yhteisön jäsen arvioi omaa toimintaansa ja omaa osuuttaan yhteisöllisyyden kasvuun ja toiminta kehittyy yhdessä määriteltyyn ja sovittuun suuntaan. (Jäppinen 2012, 42.) Oman toiminnan kehittymisen arviointi voi parhaimmillaan olla hyödyllinen väline yhteisön voimaannuttamisessa ja yksittäisten henkilöiden motivoinnissa.

2.4.2 TENKEYS® -MALLI TUTKIMUKSISSA

Kuten edellä tulee ilmi, TenKeys® -malli on Jäppisen kehittänyt teoreettinen malli jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiseen. Jäppinen on kehittänyt malliaan muun muassa Suomen Akatemian laajassa nelivuotisessa tutkimusprosessissa, ENTREE -hankkeessa, jossa tutkittiin opiskelijoiden siirtymien tukemista koulutusasteelta toiselle ja työelämään yhteisöllisenä ja koko organisaatiota koskevana jaettuna oppimisprosessina. (Jäppinen ym. 2011, 199.) ENTREE-hankkeen tutkimussisällöt koostuivat neljästä keskeisestä ammatilliseen koulutukseen liittyvästä siirtymähaasteesta; 1) tasapainon löytäminen yksilöllisten oppimisprosessien vaatimusten ja organisatoristen rajoitteiden välille, 2) opiskelijoiden elämänhallinnan ja opiskelun tukeminen, 3) käytänteiden liittäminen osaksi organisaation yleistä rakennetta ja 4) toimivien työelämään tutustumis- ja työharjoittelutapojen löytäminen. Näitä tutkimussisältöjä tarkasteltiin viidellä alueella; johtaminen, opetussuunnitelmatyö, kehittämis- ja strategiatyö, työelämäyhteistyö ja opiskelijoiden ohjaaminen. (Jäppinen 2014.)

Jäppinen on kirjoittanut useamman artikkelin liittyen ENTREE-hankkeeseen ja sen tutkimustuloksiin (Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen 2011). Educational Studies jurnaalissa julkaistussa artikkelissa Jäppinen & Mauno-Eskelinen (2012) tarkastelevat ammatillisen koulutuksen siirtymiä organisaatioiden ja jaetun pedagogisen johtamisen näkökulmasta. Heidän mukaansa tärkeimmät tulokset viittaavat siihen, että jaettu pedagoginen johtajuus on syvempi ilmiö kuin odotettiin. Se ei liity suoraan organisatorisiin sektoreihin, kuten johtamiseen, opetussuunnitelmaan, strategiatyöhön tai organisaatiomuutoksiin. Artikkelin mukaan jaettu pedagoginen johtajuus on kuitenkin osa yhteisöllisen oppimisen prosessia ja se koetaan eri tavoin eri sidosryhmissä ja eri organisaatioissa. ENTREE-tutkimustulosten mukaan tärkeimmät ammatillisen koulutuksen siirtymät ovat yhteydessä jaetun pedagogisen johtamisen ilmenebismuotoihin. (Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012, 47-48.)

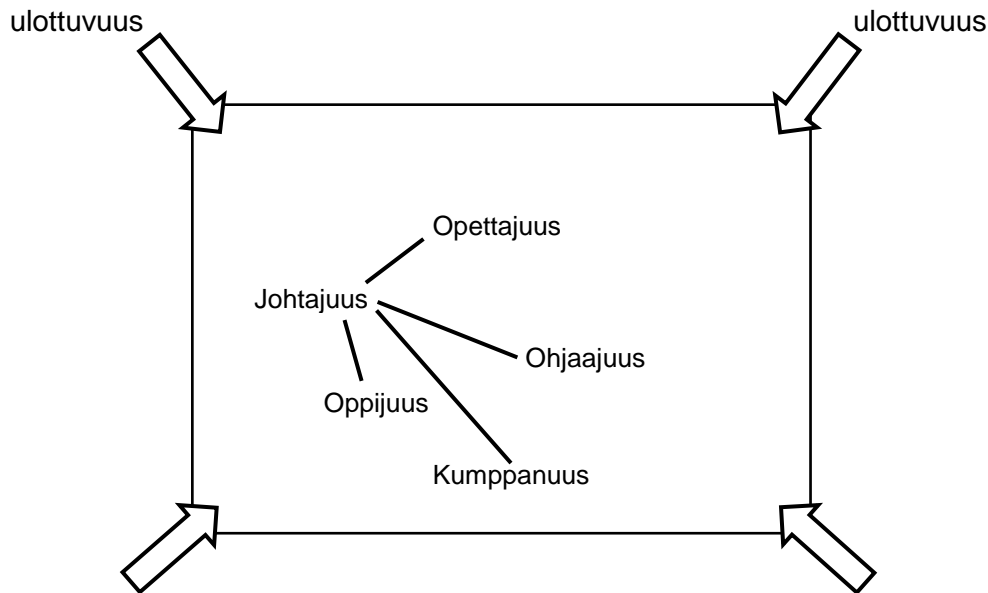
ENTREE-hankkeen lisäksi Jäppinen on hyödyntänyt jaetun pedagogisen johtajuuden käsitettä ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan koulutuskokeilun vaikuttavuuden tutkimisessa. Opetushallituksen koordinoima ammatillisen peruskoulutuksen ohjaava ja valmistava koulutuskokeilu, ammattistartti, pantiin alulle

vuonna 2006. Ammattistartin tarkoitus on auttaa nuoria selkiinnyttämään opintovalintojaan ja lisäämään oppimisvalmiuksiaan, jotta he pystyvät siirtymään jatko-opintoihin ja etenevät omalla opintopolullaan. Onnistuneet siirtymät koulutuksen nivelvaiheissa takaavat yksilön opintopolun jatkumon ja pidemmällä tähtäimellä elinikäisen oppimisen. Siirtymä perusopetuksesta toiselle asteelle on yksi tärkeimmistä nivelvaiheista ja ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuksen kokeilu on yksi väline mahdollistaa kyseisen siirtymän onnistuminen. (Jäppinen 2010, 5-8.)

Ammattistartin vakinaistamisen perusteiksi haluttiin selvittää ohjaavan ja valmistavan koulutuksen vaikuttavuutta. Jäppinen tutki Jyväskylän yliopiston Koulutuksen tutkimuslaitoksen ja Jyväskylän ammattiopiston koordinoimana ammattistartin vaikuttavuutta jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulmasta. Hän valitsi tutkimukselliseksi näkökulmaksi kyseisessä selvityksessä luomansa jaetun pedagogisen johtajuuden käsitteen, koska jaetun pedagogisen toiminnan on todettu vaikuttavan positiivisesti pedagogisten käytänteiden tehokkuuteen, niiden kehittymiseen ja opiskelijoiden onnistuneisiin oppimiskokemuksiin (esim. Tynjälä 2008; Wenger 1998). Kyseisessä tutkimuksessa Jäppinen tiivistää jaetun pedagogisen johtajuuden tarkastelun kolmeen pääalueeseen; kyvyt, puitteet ja vakiinnuttaminen. Kyvyillä hän viittaa henkilöstön ja opiskelijoiden tukemiseen ja kehittämiseen. Puitteet tarkoittavat kokeilun organisointia eli esimerkiksi yhteisöllisen kulttuurin luomista ja hyvien yhteistyösuhteiden solmimista. Vakiinnuttamisella Jäppinen puolestaan tarkoittaa kokeilun stabiliteettia eli muun muassa opiskelijoiden edistymistä ja resurssien takaamista. Seurannassa saadut positiiviset tulokset vaikuttivat osaltaan siihen, että opetusministeriössä päätettiin vakinaistaa ammatillisen koulutuksen ohjaava ja valmistava koulutus vuonna 2010. Koulutusta koskevat säädökset on sisällytetty ammatillisen koulutuksen lakeihin ja asetuksiin. (Jäppinen 2010, 5-12.)

Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen (2011) kuvaavat Aikuiskasvatuksen 49. vuosikirjan artikkelissaan TenKeys® -mallia vallan jakautumisen näkökulmasta. He testaavat sitä hahmottamalla johtajuutta uudella tavalla yhteisön sisäisenä ominaisuutena sen relaatioissa eli suhteissa. Jäppinen ym. korostavat artikkelissaan, että jaetun pedagogisen johtajuudessa johtajuus tarkoittaa yhteisön ominaisuuksia, jotka voivat olla laadultaan hyvinkin erilaisia. Johtajuuteen liittyvä yhteisössä

piilevä johtajuuden tila on usein vaikeasti määriteltävissä ja tietyllä tavalla näky-
mätöntä, mutta silti tiedostettua. Johtajuutta jaetaan tai ollaan jakamatta. Kaikki
johtajuus ei ole siis yhteisöllistä. (Jäppinen ym. 2011, 199, 201-202.)



Moniäänisyys, Vuorovaikutus, Asiantuntijuus, Joustavuus, Sitoutuminen, Vastuunotto, Neuvottelu, Pää-
töksenteko, Luottamukselle rakentuva kontrolli, Oman toiminnan kehittymisen arviointi

KUVIO 2. Jakautuneen vallan positiot ja niiden väliset relaatiot (mukailten Jäppi-
nen ym. 2011, 205.)

TenKeys® -mallissa yhteisöllisessä tilassa on monenlaisia elementtejä, kuten
posioita (kuvio 2). Positiot ovat niitä tiloja tai asemia, joissa joku yhteisön jäsen
voi kulloinkin olla ja toimia. Tässä kohtaa on hyvä huomioida, että positio ja hen-
kilön toimenkuva tai virka-asema ei ole sama asia. Esimerkiksi oppilaitoksen reh-
tori on johtajuuden positiossa, kun hän pitää kokousta organisaation johtotiimin
kanssa. Rehtori vaihtaa kumppanuuden positioon, kun hän neuvottelee työelä-
män edustajien kanssa. Kun rehtori osallistuu koulutustapahtumaan, hän muut-
taa positionsa oppijuuteen. Pitäessään oppituntia tai toimiessaan opetussuunni-
telmatyöryhmässä rehtori on opettajuuden positiossa. Kun rehtori puolestaan
kertoo opiskelijoille oppilaitoksen pelisäännöistä, hän on vaihtanut ohjaajuuden
positioon. (Jäppinen ym. 2011, 205-206.)

Kuviossa 2 näkyy positioiden lisäksi ulottuvuuksia. Ne ovat niitä näkökulmia, joista yhteisöllistä tilaa kulloinkin tarkastellaan. Jäppinen ym. nostavat tutkimuksessaan eri ulottuvuuksista tarkastelun valokiilaan nimenomaan vallan. He tarkastelevat vallan jakautumista tai jakautumattomuutta ideaali- ja reaalitodellisuuden välisenä kontrastina. He korostavat, että tarkoituksena ei ole ottaa kantaa siihen, onko valta jakautunut oikein tai väärin. Aineistona toimii kyseisessä artikkelissa erään organisaation johtotason henkilön haastattelu, joka tehtiin, kun organisaatiossa oli vaativa rakenteellinen ja hallinnollinen muutosvaihe. Haastattelu on osa edellä kuvattua ENTREE-hankkeen laajaa aineistoa. Analysoinnin kohteena on sosiaalisen todellisuuden rakentuminen vallan jakautumisena organisaation muutosvaiheessa jaetun pedagogisen johtajuuden viitekehyksessä. Jäppinen ym. (2011) toteavat artikkelissaan, että TenKeys® -malli on käyttökelpoinen tapa hahmottaa vallan jakautumista yhteisöllisenä oppimisprosessina ja osana organisaation sisäistä tilaa. (Jäppinen ym. 2011, 206-207, 220.)

TenKeys® -mallin näkemys vallasta pohjautuu Jäppisen ym. (2011) mukaan pitkälti ranskalaisen filosofin Foucaultin ajatuksiin. Hänen mukaansa valta ei ole substanssi tai tiettyjen yksilöiden etuoikeus, vaan valta on elementti, joka on kaikkialla ja se voi ilmentyä missä vain. Valta ei kuulu kenellekään vaan se näkyy strategioissa, säännöissä ja tapahtumissa. Näin valtaa voidaan tarkastella erilaisien relaatioiden eli suhteiden kautta. Jaetun pedagogisen johtajuuden viitekehyksessä jakautuva valta on hyvin laaja käsite. Se on koko organisaation tahtoa toimia yhteisesti sovitulla tavalla ja parhaalla mahdollisella tavalla. (Jäppinen ym. 2011, 207.) En tarkastele tässä tutkimuksessa valtaa mitenkään erikseen, mutta edellä kuvattu näkemys vallasta osana TenKeys® -mallia on antaa hyvän perustan kokonaisuudessaan jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiselle osana oppilaitosorganisaatiota.

TenKeys® -malli on tässä tutkimuksessa mukana alusta saakka; mallia on sovellettu jo tutkimuskysymysten laatimisvaiheessa. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutetaan haastatteluna, ja haastattelurungossa hyödynnetään TenKeys® -mallin avaimia. Koen tarpeelliseksi tässä kohtaa huomauttaa, että malli ei ole tieteellinen tutkimusmetodi, vaan TenKeys® -mallia hyödynnetään tässä tutkimuksessa ikään kuin tarkastelukehikkona, jonka läpi tutkittavaa asiaa katsotaan.

3 TUTKIMUKSEN TAUSTAKONTEKSTI

3.1 AMMATILLINEN KOULUTUS

Suomen koulutusjärjestelmä muodostuu esiopetuksesta, perusopetuksesta, toisen asteen yleissivistävästä ammattikoulutuksesta ja lukiokoulutuksesta sekä ammattikorkeakouluissa ja yliopistoissa järjestettävästä korkea-asteen koulutuksesta. Opetushallituksen (2014) mukaan ammatillisista perustutkinnoista valmistuu ammatillaisia työelämän eri aloille. Ammatillisen perustutkinnon voi suorittaa ammatillisena peruskoulutuksena tai näyttötutkintona. Ammatillisen perustutkinnon suorittaneen tulee saavuttaa laaja-alaiset ammatilliset perusvalmiudet alan eri tehtäviin sekä erikoistuneempi osaaminen ja työelämän edellyttämä ammattitaito vähintään yhdellä tutkinnon osa-alueella. (Opetushallitus 2014.) Ammattikoulutus muodostuu ammatillisen peruskoulutuksen lisäksi ammatillisesta lisäkoulutuksesta, joka tarkoittaa ammatti- ja erikoisammattitutkintoja sekä tutkintoon johtamatonta lisäkoulutusta työelämän ja opiskelijan tarpeiden mukaisesti. (Opetushallitus 2010.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjiä on Suomessa yli 180. Järjestäjiä voivat olla mm. kunnat, kuntayhtymät ja yhteisöt, mutta ammatillisen koulutuksen järjestäjäverkon perustan muodostavat alueelliset, monialaiset tai muuten vahvat ammattiopistot. Opetus- ja kulttuuriministeriön mukaan koulutuksen järjestäjäverkko on tarkoitus koota siten, että koulutuksen järjestäjistä muodostuu riittävän suuria, monipuolisia koulutuksen järjestäjiä, joilla on hyvät edellytykset kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin. (Opetushallitus 2010, 2.; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2015.)

Ammatillisen peruskoulutuksen yhteiskunnallinen tehtävä on moninainen. Laadukkaan koulutuksen mahdollistaminen ja tuottaminen on yksittäistä oppilaitosta laajemmassa näkökulmassa, yhteiskunnallisesti merkityksellistä monestakin syystä. Ammattikoulutus luo ammattitaitoa muuttuvaan työelämään. Ammatti-osaamisella ja ammatillisella koulutuksella on keskeinen merkitys taloudellisen kilpailukyvyn ja hyvinvoinnin kannalta. Työmarkkinoilla tarvitaan tulevaisuudessa

monipuolista ammattitaitoa, vahvaa osaamista sekä osaamisen jatkuvaa uudistamista ja kehittämistä. (Opetushallitus 2010, 4.) Ammattitaidon ja osaamisen rinnalla ammatillisen peruskoulutuksen tulee lain mukaan tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille valmiuksia yrittäjyyteen, ammatilliseen kehittymiseen ja jatko-opintoihin. (Opetushallitus 2014.)

3.2 AMMATILLINEN KOULUTUS MUUTOKSESSA

Ammatillista koulutusta ohjaa lainsäädäntö. Opetushallitus päättää ammatillisen koulutuksen perustutkintojen perusteista. Uudet säädösmuutokset annettiin lokamarraskuussa 2014 ja uudistukset tulivat voimaan 1.8.2015. Säädökset koskevat sekä aiemmin aloittaneiden että uusien opiskelijoiden koulutusta. Uudistetuissa tutkinnon perusteissa määrätään tutkinnon muodostuminen, tutkinnon osat, tutkintonimikkeet ja osaamisen arviointi. Koulutuksen järjestämisestä koskevat muut määräykset on annettu erillisinä määräyksinä. Tutkinnon perusteiden pohjalta koulutuksen järjestäjät laativat omat opetussuunnitelmat ja päättävät opetuksesta. (Opetushallitus 2014.)

Keskeisimmät ammatillisen koulutuksen muutokset liittyvät osaamisperusteisuuden, joustavuuden ja valinnaisuuden vahvistamiseen koulutuksen järjestämisessä. Ammatillisen peruskoulutuksen suuri muutos on, että tutkintojen ja tutkinnon osien laajuus määräytyy osaamisen laajuuden mukaan osaamispisteinä. Osaaminen on tuotu keskiöön ja aikaperusteisuus ja opintoviikot ovat poistuneet. Kaikki perustutkinnot perustuvat osaamiseen, ja ne ovat laajuudeltaan 180 osaamispistettä, joista ammatillisia tutkinnonosia on 135 osp, yhteisiä tutkinnonosia 35 osp ja vapaasti valittavia 10 osp. (Opetushallitus 2014.)

Tutkintokohtaisesti ammatillisiin tutkinnon osiin on ollut mahdollista tehdä vain välttämättömät työelämän edellyttämät muutokset uudistuksen aikataulusta johtuen. Monipuolisen osaamisen kehittämiseksi tutkintoon on mahdollista valita osia muista ammatillisista tutkinnoista, lukiosta tai jopa ammattikorkeakoulusta. Uudistuksen myötä ammatillisessa peruskoulutuksessa on lisätty niin sanottuja

paikallisia ammatillisia tutkinnon osia alueellisen ja paikallisen työelämän tarpeisiin vastaamiseksi. Tällä pyritään helpottamaan opiskelijoiden työllistymistä. Myös yrittäjyysosaamista on vahvistettu. Tutkinnonuudistus mahdollistaa yksilöllisen ammattiosaamisen syventämisen tutkintoa laajentamalla. Ammatillisessa tutkinnonosassa keskeistä on aiemmin hankitun osaamisen tunnustaminen ja tunnustaminen sekä osaamisen hankkiminen aidoissa työtilanteissa työssäoppimisen kautta. (Opetushallitus 2014.)

Yhteiset tutkinnon osat ovat laajoja osaamiskokonaisuuksia, jotka kuuluvat kaikkiin ammatillisiin perustutkintoihin. Esimerkkejä yhteisiin tutkinnon osiin kuuluvista kokonaisuuksista ovat mm. viestintä- ja vuorovaikutusosaaminen, matemaattis-luonnontieteellinen osaaminen sekä yhteiskunnassa ja työelämässä vaadittava osaaminen. Yhteiset tutkinnon on uudistettu vastaamaan tulevaisuuden osaamistarpeisiin. Niiden suhteellinen osuus on aiempaa suurempi. Työelämän pelisääntöjen tuntemusta, tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta, viestintävalmiuksia, tieto- ja viestintätekniikkaosaamista sekä työkyvyn ylläpitämistä koskevia tavoitteita on vahvistettu. (Opetushallitus 2014.)

Ammatillisten perustutkintojen perusteita on muutettu siten, että koulutuksen järjestäjillä on entistä laajempia mahdollisuuksia tarjota opiskelijoille joustavia ja yksilöllisiä opintopolkuja, esimerkiksi räätälöimällä koulusta paikallisen ja alueellisen työelämän tarpeisiin. (Opetushallitus 2014.) Nämä uudistusten tuomat mahdollisuudet aikaansaavat koulutuksen järjestäjille haasteita pedagogisen johtajuuden näkökulmasta.

Tutkinnonuudistus ei ole yksittäinen ammatillista koulutusta koskeva uudistus, vaan se on osa laajaa Pääministeri Sipilän strategisen hallitusohjelman kärkihankkeena toteutettavaa toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformia. Reformissa uudistetaan koko ammatillinen koulutus. Uudistukset tulevat voimaan vuoden 2018 alusta. (Opetushallitus 2015.) Valtioneuvoston mukaan tavoitteena on uudistaa ammatillinen koulutus osaamisperustaiseksi ja asiakaslähtöiseksi kokonaisuudeksi tehostaen sitä. Ammatillisen koulutuksen prosesseja ja rakenteita sekä rahoitusta, ohjausta ja säätelyä uudistetaan. Nuorten ja aikuisten koulutusten väliset raja-aidat kaadetaan ja lainsäädäntö yhdistetään. Lisäksi yhtenä

reformin päätoimena on luoda ja ottaa käyttöön uusi koulutus sopimusmalli käytännönläheisen oppimisen edistämiseksi. (Valtioneuvosto 2016.)

Ammatillisen koulutuksen lainsäädännön, rahoitus- ja ohjausjärjestelmän muutosten lisäksi tutkintorakenteen uudistus on osa opetus- ja kulttuuriministeriön valmistelemaa ammatillisen koulutuksen reformia. Työryhmä on esittänyt muutoksia sekä ammatti- ja erikoisammattitutkintorakenteeseen että ammatillisiin perustutkintoihin. Kokonaisuudessaan tutkintojen määrä vähenisi nykyisestä 351 tutkinnosta 166 tutkintoon. Tavoitteena on että tutkintorakenteessa on tulevaisuudessa enemmän joustoa ja että se vastaisi paremmin työelämän nopeasti muutuviin osaamisvaatimuksiin. Opetus- ja kulttuuriministeri Sanni Grahn-Laasosen mukaan ammatillisen koulutuksen historiassa ei ole koskaan tehty yhtä mittavaa uudistusta tutkintorakenteeseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriä 2016.)

Helsingin kaupunki julkaisi vuoden 2015 alkupuolelle Tulevaisuuden koulu -raportin, jossa määritellään Helsingin kaupungin koulujen ja oppilaitosten oppimisympäristöjen kehittämisen edellytyksiä. Tulevaisuudessa korostuvat pedagogiikan, toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen muutokset. Näiden muutosten pohjalta raportissa korostetaan kolmea tavoitetta; tulevaisuuden taidot ja hyvinvointi, oppimisen ilo ja yhdessä tekeminen sekä digitaalisuus ja oppimisympäristöjen muutos. Helsingin Opetusviraston raportissa korostetaan, että muutosten hallintaan ja muutosten keskellä elämiseen tarvitaan työkaluja. Tämä on mielenkiintoinen näkökulma ammatillisen koulutuksen kannalta, sillä raportin mukaan ammatillisessa koulutuksessa korostuu tulevaisuudessa entistä enemmän verkosto- ja projektiosaaminen, yhdessä tekemisen taito, sosiaaliset taidot, vuorovaikutusosaaminen, luovuus ja yrittäjäjyys. Nämä asiat tulevat esille myös tutkinnonuudistuksessa. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2015, 3, 7- 10.)

Helsingin Opetusviraston raportti vahvistaa tutkimusaiheeni ajankohtaisuutta ja yhteiskunnallista merkittävyyttä. Tulevaisuuden koulu -raportissa esille tulevia ammatillisen koulutuksen kannalta keskeisiä toimenpiteitä ovat muun muassa osaamisperusteisuus sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustamisen korostaminen, yksilöllisten opintopolkujen mahdollistaminen. Tältä osin raportti korostaa siis samoja asioita kuin elokuussa 2015 voimaan astunut tutkinnonuudistus. Ra-

portissa korostetaan kouluja ja oppilaitoksia oppivina yhteisöinä, joissa kehittyminen tapahtuu kriittisen ja rakentavan dialogin avulla. Tärkeitä asioita ovat siis jaettu johtaminen ja yhteisiin päämääriin sitoutuminen. (Helsingin kaupungin opetusvirasto 2015, 7-10, 13.)

Ammatillisten oppilaitosten hallinnolliset yksiköt ovat kasvaneet muun muassa organisaatiomuutosten myötä. Arjen johtamisen kannalta on tärkeää, että suuret hallinnolliset kokonaisuudet on organisoitu pienempiin joustaviin yksiköihin. Nämä pienemmät yksiköt mahdollistavat tarkoituksenmukaisen toiminnan muuttuvassa toimintaympäristössä. Tämä edellyttää selkeitä hallinnollisia rakenteita, joissa vastuut on määritelty. Voidaan siis puhua yhteisöllisen ja jaetun johtajuuden toimintakulttuurista, jossa johtajuutta jaetaan siten, että henkilöillä on selkeät vastualueet. (Kyllönen 2011, 150.)

Vähäsantasen ym. mukaan opetuslalla jatkuvaa uudistusten toteuttamista varten ammatillisissa oppilaitoksissa tarvitaan enemmän vuoropuhelua opettajien ja hallinnon välille. Tällä tavalla opettajien tiedot ja kokemukset voidaan hyödyntää uudistamisprosessissa ja samalla tukea heidän sitoutumistaan uudistuksiin. (Vähäsantanen ym. 2012, 104.) On syytä kuitenkin huomioida, että ammatillisten oppilaitosten toimintakulttuurien- ja ympäristöjen muutoksessa opettajien osaamiselle asetetaan yhä laaja-alaisempia vaatimuksia, joiden varmistaminen edellyttää organisaatioilta järjestelmällistä osaamisen johtamista. Opettajien osaamisella turvataan opiskelijoiden laadukas opetus ja ohjaus, jotka ovat keskeisiä tekijöitä osallisuuden lisäämisessä. (Raudasoja 2013, 156.)

Ammatillisen koulutuksen toimintaympäristön muutos haastaa opettajat pohtimaan, mitä yhteisöllisyys, tiimityö ja jaettu johtajuus opettajan työssä tarkoittavat. Opettajan työn luonteeseen kuuluva yksityisyys suhteessa kollegoihin ja esimiehiin ei jaetun johtajuuden puheesta huolimatta muuta opettajaa automaattisesti tiimityöläiseksi vaan opetustyön keskiössä on edelleen opettajan ja oppilaiden kohtaaminen. Yksi haaste tulevaisuudessa on varmasti opettajien tasapainottelu yhteistyön ja verkostoitumisen sekä yksittäisten oppilaiden kohtaamisen ja ohjaamisen välillä. Ja toisaalta johdon näkökulmasta se, miten opettajia sitoutetaan, kannustetaan, koulutetaan ja motivoidaan yhteisölliseen jaettuun toimintaan sekä autonomiseen vastuulliseen eettiseen toimintaan.

4 TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimukseni aiheena on jaettu pedagoginen johtaminen ja sen ilmeneminen oppilaitosorganisaatiossa. Tarkoituksena on selvittää, miten jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy ammatillisen oppilaitoksen johtajille ja opettajille ja miten se näkyy oppilaitoksen arjessa.

Tutkimuskysymykseni ovat:

1. Millaisena jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy oppilaitoksen johtajille ja opettajille?
2. Miten jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu oppilaitoksessa?

Tutkimusongelmat voidaan nähdä jakautuvan kahteen tasoon. Ensimmäisellä tasolla kiinnostuksen kohteena ovat ammatillisen oppilaitosorganisaation johto- ja opetushenkilöstön näkemykset siitä, mitä jaettu pedagoginen johtajuus ylipääntään on. Toisella tasolla kiinnostuksen kohteena on se, millaisia muotoja jaettu pedagoginen johtajuus saa oppilaitoksen arjessa. Haluan tutkimuksen avulla saada selville, miten jaettu pedagoginen johtaminen toteutuu oppilaitoksessa ja minkälaisia näkemyksiä haastateltavilla on TenKeys® -mallin avaimista osana arjen toimintaa. Kuten tutkimuskysymyksistä tulee ilmi, tarkoitukseni ei ole varsinaisesti vertailla johto- ja opetushenkilöstön näkemyksiä.

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT

Tämä tutkimus on kvalitatiivinen tapaustutkimus, joka toteutetaan ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa haastattelututkimuksena. Tutkimuksen tarkoituksena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan kokonaisvaltaista tietoa käsiteltävästä aineistosta. Tavoitteena on tutkia tiettyä kohdetta, oppilaitosorganisaatiota ja siellä ilmenevää jaettua pedagogista johtamista. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Tutkimuskohdetta pyritään tutkimaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti ja tarkoituksena on löytää tai paljastaa tosiasioita enemmän kuin todentaa jo olemassa olevia väittämiä. Kvalitatiivinen tutkimus on siis luonteeltaan kokonaisvaltaista tiedon hankintaa, ja aineisto kootaan todellisissa, luonnollisissa tilanteissa. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 157, 160.)

Menetelmällisten valintojen kuvaaminen on oleellinen osa tutkimustyötä. Tutkijan tulee ottaa kantaa siihen, millaisin menetelmin hän tutkimuksensa suorittaa. Tutkijan ontologiset ja epistemologiset taustasitoumukset antavat raamit sille, miten tutkija kohtaa tutkittavansa, millaisena hän tutkittavat ilmiöt käsittää ja miten hän tulkitsee ja raportoi tuloksensa. Nämä taustasitoumukset opastavat myös tutkimuksen lukijaa ja antavat viitteitä tulosten luotettavuudesta. (Syrjäläinen ym. 2008, 8.)

Tutkimuksen ontologia sisältää kysymyksiä todellisuuden luonteesta. Ontologiassa on siis kyse siitä, minkälaiseksi tutkimuskohde syvemmin käsitetään. Kun tutkimuskohteena on ihminen, ontologisen erittelyn tuloksena on ihmiskäsitys. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126.) Tutkimus on johdonmukaisin, kun se toteutetaan tutkijan ihmiskäsityksen suunnassa. Käytännössä tämä tarkoittaa että kaikki tutkimuksen vaiheet; aineistonhankintatapa, analysointi ja tutkittavan ilmiön ymmärtäminen kokonaisuutena, noudattavat tutkijan käsitystä ihmisestä. (Lehtomaa 2008, 164.)

Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään fenomenologisen ihmiskäsityksen mukaan kokemusten, merkitysten ja yhteisöllisyyden muovaamana kokonaisuutena.

Tutkimukseni lähtökohtana on subjektiivinen kokemus eli ihmisen mielessä rakentuneet merkitykset. Mielen merkitysmaailma koostuu fenomenologisen lähtökohdan mukaan erilaisista kokemuksista, kuten havainnoista, mielikuvista, uskoksista, mielipiteistä, tunne-elämyksistä, käsityksistä ja arvostuksista. Tutkija ei pysty tavoittamaan tätä subjektiivista merkitysmaailmaa, elleivät tutkittavat kerro tai kuvaile mielensä kokemuksia. (Virtanen 2006, 157.) Vaikka fenomenologiassa korostuvat yksilöiden kokemukset ja merkitykset, se pitää sisällään myös ajatuksen, että ihminen on perustaltaan yhteisöllinen. Merkitykset ovat niin sanotusti intersubjektiivisia eli subjektien välisiä ja subjekteja yhdistäviä. Merkitykset, joiden valossa todellisuus meille avautuu, eivät ole synnynnäisiä vaan niiden lähde on yhteisö, jossa ihminen elää. Merkitykset ovat siis luonteeltaan yhteisöllisiä, jaettuja, mutta toki kokemuksissamme on myös yksilöllisiä ja ainutlaatuisia elementtejä. (Laine 2015, 31-32.)

Tutkimuksen epistemologiassa eli tieto-opissa tarkastelun kohteena ovat tiedon alkuperä ja luonne sekä tiedon muodostaminen. Epistemologisilla lähtökohdilla viitataan siis tutkijan ja tutkittavan kohteen väliseen suhteeseen ja metodin pätevyteen. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 126.) Fenomenologisessa aineiston hankinnassa tavoitteena on, että tutkija ei vaikuta tutkittavien kokemuksiin. Fenomenologisessa tutkimuksessa aineisto kerätään usein haastatteluilla, kuten tässä tutkimuksessa. Tutkittavien tulee pystyä liittämään vastauksiinsa kokemiinsa mielikuvia ja elämyksiä aiheesta. (Virtanen 2006, 170.) Fenomenologisesta metodista ei voida Laineen (2015, 35.) mukaan esittää tarkkaa kuvausta, vaan se saa soveltavan muotonsa kulloisenkin tutkimuksen monien eri tekijöiden tuloksena. Fenomenologinen lähestymistapa edellyttää tutkijalta tilannekohtaista harkintaa ja parhaiten soveltuvien toimintatapojen tunnistamista.

5.2 TUTKIMUSKOHDE

Tapaustutkimuksessa valitaan yksittäinen, tapaus, tilanne tai joukko tapauksia, jolloin tutkimuskohteena voi olla esimerkiksi ryhmä tai yhteisö, jota tutkitaan luonnollisissa tilanteissa yhteydessä ympäristöönsä. Tapaustutkimuksen tavoitteena on tyypillisimmin ilmiön kuvailu. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 130-131.)

Tämän tapaustutkimuksen kohdeorganisaationa on Satakunnan koulutuskuntayhtymä Sataedu. Kohdeorganisaatio on mainittu nimeltä tässä tutkimussuunnitelmassa oppilaitoksen luvalla. Sataedu järjestää toisen asteen ammatillista perustutkinto-, lisä- ja täydennyskoulutusta. Sataedussa on noin 3000 opiskelijaa ja henkilöstöä reilu 300. Sataedu tarjoaa ammatillista koulutusta kuudella eri paikkakunnalla: Harjavallassa, Huittisissa, Kokemäellä, Kankaanpäässä, Ulvilassa ja Nakkilassa ja näiden lisäksi Sataedulla on toimipisteet Turussa, Raumalla ja Tampereella. (Sataedu 2015a.)

Sataedun koulutuspalvelut jakautuvat kahteen toimialaan; palvelutoimiala ja tekniikkatoimiala. Kyseiset toimialat jakautuvat vielä ammattialojen mukaisiin opintoaloihin. Palvelutoimialaan kuuluvat opintoalat: hyvinvointi, liiketalous, marata (eli matkailu-, ravitsemus-, talous- ja puhdistusala.), startti ja tuote. Tekniikkatoimialaan kuuluvat opintoalat: auto, logistiikka, metalli, rakennus ja sähkö. Sataedun organisaatiossa toimii yksi kuntayhtymän johtaja sekä kaksi opintoalojen rehtoria. Opintoaloilla on myös erilliset koulutusjohtajat ja koulutuspäälliköt. (Sataedu 2015b.)

Sataedussa otetaan käyttöön uusi organisaatiomalli asteittain tammikuusta 2017 alkaen. Uuden organisaatiomallin tarkoituksena on luoda koulutusreformia tukevia toimintatapoja sekä selvitä rahoituksen vähenemisestä aiheutuvista haasteista. Uuden organisaatiomallin mukaisesti Sataedun kaksi toimialaa yhdistyvät yhden rehtorin alaisuuteen, toisen jäädessä eläkkeelle. Myös opintoalojen ja tukipalvelujen toimintaa ja rakenteita tiivistetään. Eläköitymiset ja tehtävien uudelleen järjestelyt vähentävät esimies- ja johtotehtävissä työskentelevien määrää. (Sataedu 2016)

Kvalitatiivisen tutkimuksen yksi tyypillinen piirre on, että kohdejoukko valitaan tarkoituksenmukaisesti, eikä satunnaisotoksen menetelmää käyttäen (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Tämän tutkimuksen kohdejoukoksi olen valinnut palvelutoimialaan kuuluvan sosiaali- ja terveystalouden. Kohdejoukkoon kuuluu sekä oppilaitoksen johtohenkilöstöä että opetustehtävissä työskenteleviä. Haastateltavia on yhteensä 8.

5.3 AINEISTON HANKINTA

Olen toteuttanut tämän tutkimuksen aineistonhankinnan yksilöhaastatteluna käyttäen teemahaastattelua. Valitsin tutkimusmetodiksi haastattelun, sillä se mahdollistaa sen, että tutkittavien näkökulmat ja ”ääni” pääsevät esille. Kun halutaan tietää mitä joku ajattelee jostakin asiasta, kaikkein yksinkertaisinta ja usein tehokkainta on kysyä sitä häneltä. Haastattelussa on siis kyseessä eräänlainen keskustelu, joka tapahtuu tutkijan aloitteesta ja usein tutkijan ehdoilla, mutta jossa tutkija pyrkii vuorovaikutuksessa saamaan selville haastateltavilta kiinnostuksen kohteena olevat asiat, jotka kuuluvat tutkimusaiheen piiriin. (Eskola & Vastamäki 2015, 27-28.) Teemahaastattelu on ikään kuin lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimuoto. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit eli teema-alueet ovat tiedossa, mutta kysymyksillä ei ole tarkkaa muotoa ja järjestystä. (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160, 203.)

Tutkimukseni haastattelurunko muodostuu tutkimuskysymysten sekä teoreettisen viitekehyksen perusteella. Haastattelurungossa hyödynnetään pedagogisen johtajuuden teoreettista viitekehystä ja jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiseen tarkoitettua TenKeys® -mallia. Ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja tein esihaastattelun, jonka perusteella täydensin ja tarkensin haastattelurunkoa.

Haastattelut toteutettiin huhti-toukokuussa 2016. Ennen haastatteluja, lähetin virallisen tutkimuslupahakemuksen (Liite 1) Satakunnan koulutuskuntayhtymän rehtorille. Haastateltavat saivat saatekirjeen (Liite 2), jossa on tiivis tutkimusaiheen esittely ja haastattelun pääteemat sekä havainnollistava kuvio TenKeys® -mallista. Haastatteluun osallistuminen oli vapaaehtoista. Haastatteluja tehtiin yhteensä kahdeksan. Kaikki haastattelut nauhoitettiin. Suurin osa haastatteluista tehtiin kasvotusten, mutta kaksi toteutettiin Skype-yhteyden avulla välimatkan ja aikatauluhaasteiden vuoksi.

5.4 AINEISTON ANALYSOINTI

Aineiston analyysissä on mukana kaikki kahdeksan haastattelua. Haastatteluiden kesto vaihteli 50 minuutista 73 minuuttiin. Aloitin aineiston purkamisen litteroimalla kaikki haastattelut. Litterointi toteutettiin hyvin pian haastatteluiden jälkeen,

jolloin aineisto oli vielä tuore. Kirjoitin litteroinnit tietokoneelle tekstinkäsittelyohjelmaan, ja merkitsin haastattelut H1-H8 merkein. Analysoitavaa kirjallista aineistoa oli yhteensä 117 sivua. Pyrin litteroimaan aineiston tarkasti, mutta kuitenkin tämän tutkimustehtävän kannalta oleellisella tavalla. En siis lähtenyt purkamaan aineistoa liian pikkutarkasti osapuolten äänenpainoja ja huokauksia myöten, vaan keskityin oleellisesti lausekokonaisuuksiin.

Yksi laadullisen tutkimuksen analyysin kulmakivistä on Eskola & Suorannan (2008) mukaan aineiston perinpohjainen tunteminen. Litteroinnin jälkeen luin kaikki haastattelut useamman kerran huolellisesti läpi ja pyrin muodostamaan kokonaiskuvaa aineistosta. Toki tämä prosessi käynnistyi jo haastatteluita tehdessä ja litteroidessa, mutta haastatteluiden huolellinen lukeminen auttoi hahmottamaan aineistosta esille nousevia teemoja ja tutkimuskysymyksiin liittyviä vastauksia ja merkityksiä ennen varsinaista analysointivaihetta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tapauksia käsitellään ainutlaatuisina ja aineistoa tulkitaan sen mukaisesti (Hirsijärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160). Aineiston analysoinnissa käytän sisällönanalyysiä. Tässä tapauksessa sisällönanalyysi on teoriaohjaava, koska aineiston luokittelun perustana on tutkimuksen teoreettinen viitekehys. Käytin aineiston analysoinnissa apuna eri värejä, joiden avulla koodasin haastatteluaineistosta eri teemoja. Aineiston koodaaminen helpotti huomattavasti käsittelyä ja analysointia jatkossa, sillä löysin aina nopeasti tietyt tekstikohdat värikoodien perusteella. Värien käyttö oli minulle paras ja selkein tapa työskennellä laajan digitaalisessa muodossa olevan aineiston parissa.

Keräsin analyysitaulukkoon tutkimuskysymysten kannalta oleellisia vastauksia, ja poimin haastatteluista havainnollistavia suoria lainauksia. Aina kaikki yksittäiseen asiaan liittyvät vastaukset eivät tulleet esille kysyttäessä vaan ne saattoivat esiintyä muussa haastattelupuheessa. Tällaiset maininnat otettiin kuitenkin myös huomioon aineistoa analysoidessa. Teemahaastattelulle on tyypillistä, että haastattelu ei välttämättä etene loogisesti teemasta toiseen ja tällöin johonkin kysymykseen voi löytyä vastauksia ja kommentteja eri puolilta yksittäistä haastattelua (Eskola 2015, 194).

Teemojen mukaisen analyysitaulukon pohjalta lähdin kokoamaan tutkimusraporttiin vastausten keskeistä sisältöä ja merkitystä sekä niiden syvempää yhteyttä

tutkimuksen teoriaan. Olen pyrkinyt tulososiossa empirian ja teorian vuoropuhe-
luun. Olen käyttänyt melko runsaasti sitaatteja aineistosta lainaten, sillä niiden
avulla voin perustella tekemiäni tulkintoja ja samalla alkuperäiset näkemykset
elävöittävät ja rikastuttavat tutkimusraporttia.

5.5 TUTKIMUSPROSESSIN, TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN JA TUTKI- JAN ROOLIN ARVIOINTIA

Tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat osa koko
tutkimusprosessia ja sen eri vaiheita. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan mu-
kaan tieteellinen tutkimus voi olla eettisesti hyväksyttävää ja luotettavaa ja sen
tulokset uskottavia vain, jos tutkimus on toteutettu hyvän tieteellisen käytännön
edellyttämällä tavalla (TENK 2012). Olen noudattanut koko tutkimusprosessin
ajan hyvän tieteellisen käytännön sääntöjä.

Laadullisen tutkimuksen käsikirjan mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotetta-
vuus määräytyy suhteesta tutkittavaan ilmiöön. Luotettavuuden pohdinnalla pyri-
tään arvioimaan ja samaan vahvistus sille, etteivät tutkimuksen tulokset ole sa-
tunnaisten asioiden seurausta. On tärkeää, että tuloksista voidaan tehdä ne tul-
kinnat, joihin on päädytty. (Metsämuuronen 2006.) Virtanen (2006) on määritellyt
laadulliseen tutkimukseen sovellettavia luotettavuuskriteerejä. Näitä ovat muun
muassa tutkimusprosessin johdonmukaisuus, reflektointi ja kuvaus, aineistoläh-
töisyys, kontekstisidonnaisuus, tiedon laatu sekä tutkijan vastuullisuus ja subjek-
tiivisuus. (Virtanen 2006, 200-204.)

Olen pyrkinyt tutkimuksessani siihen, että tutkittava ilmiö, teoreettinen lähesty-
mistapa, aineiston hankintatapa ja analyysimenetelmä sekä koko tutkimuksen ra-
portointitapa ovat loogisesti yhteydessä toisiinsa. Olen pyrkinyt perustelemaan
tutkimuksellisia valintojani kaikissa eri vaiheissa. Olen kirjoittanut tämän tutki-
musraportin siten, että lukija pystyisi hahmottamaan mahdollisimman hyvin koko
tutkimuksen kulun alusta loppuun.

Tutkimukseni on tapaustutkimus, eikä tarkoituksena ole pyrkiä yleistettävään tie-
toon. Halusin nimenomaan tuoda esiin tässä tutkimuksessa kyseisen oppilaitos-

organisaation jaettua pedagogista johtajuutta ja sen ilmentymiä, miten johtohenkilöstö ja opettajat ovat sen haastattelupuheessaan nähneet ja kokeneet kyseisenä hetkenä. Tekemäni tutkimus on sidoksissa siihen todellisuuteen ja niihin ominaispiirteisiin, jotka ovat tutkimushetkellä olleet olemassa kyseisessä oppilaitosorganisaatiossa. Olen pyrkinyt tuomaan tämän kontekstisidonnaisuuden esille selvittäessäni tutkimuksen kohdejoukon näkemyksiä ja kokemuksia jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Tässä tutkimuksessa on kyse yksittäisestä tapauksesta, mutta olen pohtinut tuloksia lopuksi myös hieman laajemmassa mittakaavassa. Tavoitteenani ei silti suinkaan ole yleistettävän tiedon tuottaminen, vaan tämän tutkimuksen tulosten liittäminen suurempaan kokonaisuuteen.

Tutkijan rooli ja subjektiivisuus on vahvasti esillä aina, kun on kyse laadullisesta tutkimuksesta. Tutkimusaiheen valintaan on vaikuttanut sen ajankohtaisuus, mutta myös oma kiinnostukseni. Virtasen (2006) mukaan tutkija on aina tutkimustyönsä subjekti ja tutkimusraportista tulee näkyä tutkimuksen eri vaiheet ja se miten tutkija on reflektoinut, analysoinut ja raportoinut tutkimusprosessia. Lehtomaan (2008, 166) mukaan on tärkeä ymmärtää että tutkijan ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä muuntuu koko tutkimuksen ajan ja että usein ennakkokäsitykset tulevat todeksi vasta aineistohankintatilanteen tai analyysivaiheen aktivoimina. Ihminen tulkitsee asioita omien ajatustensa pohjalta ja ihmiset ymmärtävät toisiaan aina omista lähtökohdistaan. En siis kiellä sitä, etteikö tässä tutkimuksessa näkyisi haastateltavien lisäksi myös minun ajatukset ja itse tärkeänä ja ajankohtaisena pitämäni asiat.

Laadullisen tutkimuksen käsikirjassa todetaan, että laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä tutkimusmetodien yhdistämisellä ja tutkijayhteistyöllä. (Virtanen 2006, 203.) Minulla ei ollut tämän tutkimuksen toteuttamiseen varattujen resurssien puitteissa mahdollisuutta käyttää aineistona muuta kuin tekemiäni haastatteluja. Varsinaista tutkijayhteistyötä tämän tutkimuksen tekemisessä ei ole siis hyödynnetty, mutta olen saanut arvokasta palautetta opiskelijakollegoilteni sekä kasvatustieteen professorina toimivalta ohjaajaltani.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Tulosten raportointia ohjaavat tutkimuskysymykset ja teoreettinen viitekehys. Koen tässä kohtaa tarpeelliseksi tuoda esille sen, että tarkoitukseni ei ole vertailla johto- ja opetushenkilöstön vastauksia, vaan luoda kokonaiskuva tutkittavien näkemyksistä. Olen kuitenkin tuonut esille tulososiossa kaikki oleelliset eroavaisuudet haastateltavien näkemyksissä, tietenkin tutkittavien anonyymiteetti huomioiden. Olen tietoisesti tuonut esille paljon suoria lainauksia haastatteluista, jotta lukijankin olisi mahdollista päästä tutkimusaineistoon sisälle. Näin lukijoille tulee selväksi, millaisen aineiston kanssa olen tutkimusta tehdessäni ollut tekemisissä.

6.1 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS HAASTATELTAVIEN PUHEESSA

Pedagogisen johtamisen määrittely osoittautui jokseenkin haastavaksi haastateltujen keskuudessa. Tämä ei ole yllätys, sillä edes tutkijat eivät ole löytäneet pedagogiselle johtamiselle yhteistä määritelmää. Oleellisinta kuitenkin on, että jokaisessa yhteisössä määritellään juuri kyseisen yhteisön näkemys pedagogisesta johtamisesta, kuten Nivala (2001) toteaa. En pyri siis tässä löytämään yhtä selkeää määritelmää pedagogisen johtajuuden käsitteelle, vaan keskityn tämän tutkimuksen kohdejoukon käsityksiin pedagogisesta johtamisesta ja nimenomaan jaetusta pedagogisesta johtamisesta.

Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtajuus ja jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyi hieman erilaisena johtotehtävissä ja opetustehtävissä toimivien puheessa. Pedagogisesta johtamisesta ja jaetusta pedagogisesta johtamisesta määriteltäessä korostui kunkin haastateltavan positio, mikä oli ennalta arvattavaa. Ammatillisen oppilaitoksen johtotehtävissä toimiville pedagoginen johtaminen näyttäytyi monitasoisena ilmiönä erilaisten toimintajärjestelmien, linjausten, strategian ja arvojen pohjalla. Osa johtohenkilöstöstä liitti pedagogisen johtamisen vahvasti opetustoiminnan johtamiseen.

”... mun mielest kaikessa siinä mitä opettajien kans tehdään, täytyis olla taustalla aina kirkkaana se, ett’ tässä on kysymys pedagogisen toiminnan johtamisesta.” (H7)

”No, se tarkoittaa niinku, kun ollaan oppilaitoksessa, niin ihan hirmu tärkeää asiaa. Eli mä nään että pedagoginen johtaminen on hyvin hyvin monella tasolla, se on ihan niinkun kuntayhtymän tasolla, ne suuret linjaukset, että miten se pedagoginen johtaminen näkyy näissä meidän toimintajärjestelmissä, toimintaohjeissa, ja siitä että miten me näyttään ulospäin. Ja sitten, jos tullaan sieltä opintoalatasolle, se näkyy niiden toimintaohjeiden noudattamisena ja niiden yleisten linjausten, visioiden, strategioiden, arvojen noudattamisena ja miettimisenä, että mitä se tarkoittaa täällä meidän opintoalalla. Se näkyy minun toimintana, miten mä mahdollistan opettajille ja henkilöstölle toiminnan.. Se näkyy siellä omana toimintana, miten sä johdat itseäsi ja miten sä saat omaa opetusta välittymään opiskelijoille. Sitten se näkyy myös siellä työelämässä, miten otetaan työelämää huomioon ja heidän näkökulmaansa, miten se viedään täällä käyttöön. Se on mun mielestä niinkun hyvin monitahoista ja semmosta, se on täällä koko se punainen lanka.” (H8)

Opettajat liittivät puolestaan pedagogisen johtamisen nimenomaan vahvemmin koulutustehtävään, oppimiseen ja opettajien osaamiseen.

”Se on varmasti sitä opetustoimen johtamista siinä mielessä että siihen kuuluu se opettajien osaaminen ja opetusmenetelmien kehittäminen ja kehityksen seuraaminen ja siinä pitäis olla se oppiminen keskiössä, ajatuksena, se että millä kaikella mahdollisella parhaalla tavalla opiskelijat saadaan oppimaan. Ja siihen ympärille kehitetään sitä opettajien osaamista.” (H2)

”Ja sit tietysti vielä siihen pedagogiseen johtamiseen tulee se, että minkälaisilla, mikä on meidän yhteinen näkemys tästä oppimisesta. No, se on meillä on tää pedagoginen ohjelma tai mikähän se nimitys nyt olikaan, niin se että se on, mutta kuinka paljon se on aktiivisesti niinku otettu käyttöön, että tietääkö meillä kaikki opettajat, mitä se tarkoittaa se konstruktiiivinen oppiminen, mihin meidän pitäisi kaikkien toimintamme perustaa, että muuta vastaavaa. Ja että onko kaikki sitoutuneet siihen ja sisäistäneet sen.” (H1)

Sataedun strategiassa pedagoginen johtaminen määritellään opetustoimen johtamiseksi. Strategian mukaan tavoitteena on vahvistaa pedagogista johtamista selkiyttämällä opetukseen käytettävien resurssien ohjausta ja toimialojen sisällä tapahtuvaa toimintaa. Yhtenä strategian kärkenä mainitaan sataedulaisen toimintakulttuurin vahvistaminen, jota kuvaa muun muassa avoimuus, johdonmukaisuus, vastuullisuus ja vastuutus sekä yhteistoiminnallisuus. (Sataedu 2013.)

Haastateltavien näkemykset jaetusta pedagogista johtajuudesta olivat johtohenkilöstön ja opettajien välillä suhteellisen samansuuntaiset. Jaettua pedagogista johtamista määriteltäessä haastateltavien puheessa korostui yhteistyö, jakaminen ja delegointi sekä sitoutuminen.

”.. vastuunottoa ja toiminnan kehittämistä niinkun jaetaan alaspäin opettajille ja tiiminvetäjille ja siinä sitoutetaan jokaista itseään tavallaan yhteisönä. Opettajia sitoutetaan kehittämään oman alan opetusta niin, että se olisi laadukasta. Ja sitten sitoutetaan myös jokaista yksilöä pitämään oma asiantuntijuus ja ammattitaito ajantasalla. Ja semmosta jatkuvaa vuoropuhelua ja dialogia siinä, missä mennään ja tavallaan sitä oman vahvan osaamisen jakamista myöskin sille koko tiimille.” (H2)

”Se on sitä vastuuttamista, osallistamista, mahdollistamista. Vastuuta jaetaan myös. Esimiehillä ja tiiminvetäjillä on tietty rooli, ryhmänohjaajilla on tietty rooli, opiskelijoillakin on tietty rooli. On tehtävät jaettu niin, että tää ei oo yksin minun juttuni.” (H8)

Yksi haastateltava esitti hyvän vastakysymyksen; ”..voiko olla pedagogista johtamista ilman jakamista?” Tämä on hyvä huomio, koska jaettu pedagoginen johtajuus tarkoittaa tämän tutkimuksen kontekstissa nimenomaan koulutusorganisaation yhteisönä jakamaa toimintaa, sen luonnetta ja sisältöä sekä sitä kautta koko yhteisön jatkuvasti muuttuvia ja kehittyviä ominaisuuksia. Jaettu pedagoginen johtajuus ikään kuin kuvaa oppimiseen tähtäävän yhteisön sisäistä tilaa. (Jäppinen ym. 2011, 200-202, 206.)

Myös Sataedun organisaatiomalli mainittiin jaetun pedagogisen johtamisen määrittelyjen yhteydessä. Linjaorganisaation ketjussa voidaan nähdä kuntayhtymän johtaja, rehtorit, aikuiskoulutuksen ja nuorten koulutuksen koulutusjohtajat, kou-

lutuspäälliköt, tiiminvetäjät ja opettajat sekä opiskelijat viimeisenä lenkkinä. Linjaorganisaatio ei kuitenkaan automaattisesti tarkoita jaetun johtajuuden toteutumista, ja yksi haastateltava totesikin, että:

”..Se jakaminen ei välttämättä oo niin kauheen selkeätä tässä arjessa, ja jotenkin mun mielestä Sataedussa johtamisen tasolla se ei oo selkeätä.” (H7)

Monen haastateltavan puheessa jaettu pedagoginen johtajuus määrittyi käytännön toimintojen kautta. Seuraavan kappaleen tarkoituksena onkin avata sitä, millaisia muotoja jaettu pedagoginen johtaminen oppilaitoksen arjessa saa.

6.2 JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAJUUS TOIMINTOINA AMMATILLISEN OPPILAITOSORGANISAATION ARJESSA

Jaetun pedagogisen johtamisen määrittelemisen osoittautui haastatteluissa vaikeaksi, mutta sen sijaan haastatteluista löytyi paljon erilaisia mainintoja siitä, miten jaettu pedagoginen johtajuus toteutuu tai ei toteudu ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa. Toki jaetun pedagogisen johtamisen toimintojen määrittelyssä vaikutti pohjalla TenKeys® -malli. Haastateltavat erittelivät jaetun pedagogisen johtamisen toimintoja vastauksissaan. Kaikki jaetun pedagogisen johtamisen toiminnot eivät tulleet välttämättä esille asiaa kysyttäessä, vaan ne saattoivat esiintyä muussa haastattelupuheessa. Nämä maininnat otettiin huomioon aineistoa analysoitaessa.

Haastatteluiden perusteella löydettiin useita tapoja, miten jaettu pedagoginen johtaminen ilmenee oppilaitoksen arjessa. Yleisesti ottaen jaetun pedagogisen johtamisen toimintojen nähtiin liittyvän erilaisiin ryhmämuotoihin ja niiden toimintaan sekä osallistamisen menetelmiin. Johdon ja opettajien näkemysten välillä oli jonkin verran eroa. Johtohenkilöstön puheessa yksi vahvimmin esille tullut jaetun pedagogisen johtamisen toiminto oli yhteistyö opettajien ja johdon välillä. Yksi hyvä esimerkki tämän tapaisesta yhteistyöstä on Sataedun pedagoginen työryhmä, jonka tehtävänä on kehittää, koordinoida ja ohjata opetus- ja ohjauspro-

sessia sekä pedagogisen ohjelman toimeenpanoa, johon kuuluu esimerkiksi opetussuunnitelmatyö sekä oppimisen ja osaamisen arviointi. Pedagoginen työryhmä valmistelee opetussuunnitelman yhteisen osan.

Lähes kaikki johtohenkilöstön edustajat mainitsivat pedagogisen ryhmän esimerkkinä siitä, miten jaettu pedagoginen johtaminen toteutuu oppilaitoksen arjessa. Pedagogista ryhmää on laajennettu viime aikoina ja nyt siihen kuuluvat toimialojen rehtorit, koulutusjohtajat, koulutuspäälliköt sekä opiskelijapalvelupäällikkö ja opettajia opetusalan edustajina. Pedagogisen ryhmän lisäksi yhteistyön muotoina mainittiin strategiatyöskentely, yhteiset palaverit ja koulutustilaisuudet.

Myös opettajien keskinäinen yhteistyö nähtiin jaetun pedagogisen johtamisen toimintona arjessa. Opetushenkilöstön puheessa korostui nimenomaan opettajien välinen yhteistyö ja osaamisen jakaminen. Lähes kaikki opettajat mainitsivat yhteistyön tärkeyden.

”... siellä jaetaan sitä pedagogiikkaa ja niitä tapoja vielä vähän enempi, että ihan konkreettinen oma esimerkki, että mulla on työpari, kenen kans me tehdään sitä työtä ja se, että me jaetaan koko ajan toinen toisillemme niitä ideoita ja kehitellään yhdessä. Mulla on semmonen äärettömän hyvä onni, että mul on tosiaan semmonen työpari. Ihan konkreettisesti, kun on opiskelijaryhmä, niin se mitä kaikkea me jaetaan siinä ja taas kehitetään ja viedään eteenpäin. Se on se tärkein juttu, miten me sit toteutetaan sitä ihan siellä oikeudessa arjessa ja työssä.” (H5)

”Enenevässä määrin ollaan ruvettu tekemään yhteistyötä muiden opettajien kanssa.” (H3)

Sataedun opintoalojen tiimit ja niiden toiminta on hyvä esimerkki jaetun pedagogisen johtamisen toteutumisesta arjessa. Tiimit tulivat esiin nimenomaan opettajien puheessa. Osa haastatelluista opettajista toimii tiiminvetäjinä.

” mä tietysti katon sitä siitä omasta substanssistani, niin se on se tiimityö, mitä me tehdään ja siellä myös on ollut tää malli, että lähdetään tiimeissä viemään sitä eteenpäin ja meille annetaan se pallo, että miten me lähdetään kehittämään sitä pedagogiikkaa. Mutta se

myös vaatii ihan hirveesti niiltä, jotka lähtee sitä kehittämään, rutineista ja tavoista poisoppimista ja se vaatii hirveesti luottamista työkaveriin ja olla valmiina siinä, että mäkin voin muuttaa tapoja ja sitten se vaatii sitä avoimuutta.” (H5)

Mielenkiintoista oli, että yksi haastelluista opettajista näki opiskelijoiden johtamisen yhdeksi jaetun pedagogisen johtamisen toiminnoksi. Hän korosti oman työnsä johtamista ja vastuunkantamista eri opiskelijaryhmistä.

”...mulla on tavallaan niin monta palasta, mitkä pitää pitää hallinnassa, niin se on se mun johtamiseni, mun vastualueeni, että mä vastaan niistä ryhmistä. Mä vastaan siitä, että niillä opiskelijoilla on tietoa, että ne selviytyy siitä arjesta ja tietää, missä niiden pitäisi olla millonkin, niin se on se juttu. ... Mä jotenkin ajattelisin, että se mun johtamiseni ja mun esimiestyöni on sitä ja nää mun vastuutehtäväni, niin ne menee sinne opiskelijaryhmiin.” (H3)

6.3 HAASTATELTAVIEN NÄKEMYKSET TENKEYS® -MALLIN AVAIMISTA

Tarkoituksena ei ollut selvittää, toteutuvatko mallin eri avaimet arjessa, vaan tavoitteena oli selvittää, minkälaisia näkemyksiä haastateltavilla on jaetun pedagogisen johtajuuden ideaalimallin eri ulottuvuuksista.

6.3.1 MONIÄÄNISYYS

Moniäänisyys voidaan nähdä yhteisöllisyyden ja jaetun johtamisen toteutumisen ehdottomana edellytyksenä. Moniäänisyys liittyy yhteisössä, tässä tapauksessa työyhteisössä toimiviin henkilöryhmiin sekä jokaisen ryhmän yksittäiseen henkilöön. Moniäänisyyden periaatteen mukaan kaikkien niiden, joita jokin tietty käytäntö tai toimintatapa koskettaa, tulee voida esittää yhteisössä siitä mielipiteensä jossain muodossa. (Jäppinen 2012, 25-26, 46.)

Moniäänisyys ei tarkoita sitä, että kaikkien jäsenten pitäisi kommentoida kaikkea. Tärkeää on, että esitetään mielipiteitä ja vaikutetaan juuri niihin asioihin, jotka

ovat oman työn ja toiminnan kannalta oleellisia. Jotkin keskeiset työyhteisön toiminnot koskettavat kaikkia toimijoita, jolloin tarvitaan laajaa kuuluvuutta. Joidenkin asioiden käsittelemiseen taas riittää pienemmän joukon moniäänisyys. Oppilaitosmaailmassa johtajuutta jaettaessa muun muassa toiminta- ja taloussuunnitelmat, opetussuunnitelmat ja lainsäädäntö vaikuttavat siihen, mikä ääni kuuluu milloinkin ja millä volyyymilla. (Jäppinen 2012, 26.)

Johtohenkilöstön ja opettajien näkemykset moniäänisyydestä olivat samansuuntaisia. Ryhmien välillä ei ollut selkeitä eroja, mutta haastatteluissa nousi esiin paljon mielenkiintoisia asioita moniäänisyyteen liittyen. Moniäänisyyden toteutumiseen ei riitä, että erilaisia ääniä kuuluu. Kuulemisprosessi on myös tärkeä, kuten yksi haastatelluista toi esiin kysymällä ”osataanko me kuunnella?” (H6). Ja mitä sitten kun on kuultu?

”Se että mitä sillä äänen kuulumisella loppuun asti mietitään niin se vaikuttaako se kuinka pitkälle asioihin, niin se on tietenkin eri asia.” (H4)

”Kyllä varmaan kuulluksi tulee, mutta mitäs sitten, kun ollaan kuultu. Että miten sitä lähdetään prosessoimaan, sitä niin se saattaa joskus jäädä siihen. Kyllä täällä kuuluu paljonkin monenlaisia, erilaisia ääniä, mutta sitten niitä ei niin kun kaikkia lähdetä sitten tasapuolisesti viemään, prosessoimaan läpi, vaan ne jää sitten siihen pisteeseen, että kuulluksi tuli.” (H1)

Muutama haastateltava toi esille sen, että moniäänisyys voi jäädä toteutumatta myös itse toimijoiden, työyhteisön yksittäisten jäsenten takia. Äänen kuuluvuus edellyttää yksilön vastuullisuutta yhteisistä asioista. Tietoa on osattava ja haluttava vastaanottaa, jotta moniäänisyys voi toteutua. (Jäppinen 2012, 54.)

”No sehän olis sellanen ideaalitavoite, että kaikkien äänet tulisivat yhtäläisesti kuulluksi, mutta kaikki eivät halua. Jos ajattelee jotain ryhmääkin, niin siellähän on niitä hiljaisempia, jotka eivät puhua puhakda, kun ajattelevat, että heidän mielipiteillään ei ole merkitystä tai eivät uskalla syystä tai toisesta sanoa.” (H8)

6.3.2 VUOROVAIKUTUS

Vuorovaikutus liittyy läheisesti moniäänisyyden avaimen, mutta kaikki vuorovaikutus ei ole moniäänistä. Jäppisen (2012, 28.) mukaan vuorovaikutuksen ja moniäänisyyden välillä tulisi olla luja side. Hän on määritellyt TenKeys® -mallissaan vuorovaikutuksen keskinäiseksi kommunikoinniksi, joka tukee yhteisön toimintaa ja sen kehittämistä ja joka toteutetaan ennalta suunnitellulla tavalla suullisesti, kirjallisesti tai sähköisesti. (Jäppinen 2012, 27.)

Vuorovaikutus saattaa tuntua hyvin arkipäiväiseltä ilmiöltä, mutta sen toteutuminen ei ole aina mutkatonta. Tässä tutkimuksessa kohdeorganisaation vuorovaikutuksen toteutumista haastavat muun muassa monet eri toimipaikat ja monet eri opintoalat. Haastateltavilla oli erilaisia näkemyksiä siitä, miten vuorovaikutus eri henkilöstöryhmien ja eri opintoalojen välillä toteutuu. Useimmat haastateltavat toivat esille, että eri opintoalojen välistä vuorovaikutusta pitäisi lisätä. Myös opintoalan sisäisessä vuorovaikutuksessa nähtiin parantamisen varaa.

”Jos ajatellaan eri henkilöstöryhmiä, niin mun mielestä siinä olis paljon kehittämisen varaa, että jos ajatellaan meidän siistijöitä ja ruokahuoltoa ja opiskelijahuoltoa ja kuraattorit, opinto-ohjaajat. Puolin ja toisin emme osaa hyödyntää toistemme toimintaa ja palveluita. Lisäksi tiedon kulussa on aina välillä hankaluuksia ja huomataan, että tulee määrätynlaisia klikkejä, että joku asia ei suju eikä toimi, ja se johtuu ihan siitä, että ei olla huomattu puhua asioista tai sopia asioista kaikkien eri henkilöstöryhmien kanssa, ketä se asia koskee.” (H2)

”.. meil on ollut aikasemmin tämmönen yksikkökeskeinen organisaatio ja on ollut välillä aika haasteellista saada opintoalojen tai eri yksiköiden saman alan opettajat keskustelemaan keskenään. ... mä itse toivoisin semmosta välittömämpää vuorovaikutusta eri opintoalojen välillä, mutta ehkä tässä täytyy vähän aikaa vielä aikaa kulua että. Jos nyt saadaan tää opintoalojen sisäinen vuorovaikutus kuntoon, niin se tulee sitten seuraavaksi se muiden opintoalojen kanssa tehtävä yhteistyö.” (H8)

”vähän peräänkin kuulutin tota jaettua ymmärrystä eri alojen kesken ja semmost luovaa positiivista ajattelua.” (H1)

Vuorovaikutus sitoo punaista lankaa yhteisön sisään niin, että kokonaisuusien hahmottaminen helpottuu; tähän me tähtäämme, tämä on nyt olennaista ja tärkeää ja tässä me kaikki olemme mukana. Parhaimmillaan vuorovaikutus mahdollistaa erilaisten näkemysten yhdistymisen sekä tiedon virtaamisen monensuuntaisesti. (Jäppinen 2012, 57, 62.) Useat haastateltavat, sekä johtohenkilöstö että opettajat toivat esille, että tieto kyllä virtaa organisaation sisällä, mutta se ei tule luokse.

”kuinka paljon ihmiset sitä tiedon virtaa jaksaa seurata löytääkseen sieltä tärkeitä asioita, itseään koskevia asioita ja kuinka paljon sitten ehtii sitä tekemään.” (H7)

6.3.3 ASIANTUNTIJUUS

Asiantuntijuus voi pitää sisällään mitä moninaisimpia sisältöjä. Tässä yhteydessä asiantuntijuus tarkoittaa kaikkea sitä tietoa ja taitoa, jota kullakin yhteisön jäsenellä tai siihen kuuluvalla ryhmällä on ja jollaista kyseinen yhteisö tarvitsee toteuttaakseen sille asetettuja tehtäviä ja viedäkseen omaa toimintaansa eteenpäin parhaalla mahdollisella tavalla. (Jäppinen 2012, 67.)

Asiantuntijuus määrittyy sen tarpeesta käsin. Tietyn asiantuntijuuden tarve voi koskettaa koko yhteisöä tai sitten vain osaa siitä. Tarvitaan asiantuntijuuden leviämistä ja leviämistä juuri sinne, minne sen kuuluu levittäytyä tai juuri niille henkilöille, joille sen kuuluu jakautua. Tämän prosessin yhteydessä voidaan puhua asiantuntijuuden jakamisesta. (Jäppinen 2012, 67.) Oppilaitos voidaan nähdä asiantuntijaorganisaationa, jossa asiantuntijuuden jakamisella on hyvin merkittävä rooli. Haastateltavien näkemyksen asiantuntijuuden jakamisesta vaihtelivat jonkin verran. Osa oli sitä mieltä että asiantuntijuutta jaetaan ja osa oli sitä mieltä että ei.

”Mun mielestä meidän organisaatio on hyvin vahvasti sen tyyppinen tällä hetkellä, kun me ollaan alaorganisaatio, niin se tässä meidän itse koulutustyössä varmaan tukee asiantuntijuuden jakamista ja sitä kautta osaamisen kehittämistä ja eteenpäin viemistä aika hyvin.” (H4)

Opettajat liittivät asiantuntijuuden jakamiseen vahvasti opetukseen liittyvien ideoiden ja materiaalien jakamisen.

”Mut toki tässäkin meillä on kehittämistä, että tavallaan se vähän tahtoo olla semmosta, että se asiantuntijuus jaetaan niiden työkaverien kanssa kenen kans sä teet yhteistyötä. Sit on vähän sellasta, sitä se on aika huono sana se tiedon panttaaminen, mut vähän sellanen, että en mä nyt viittis sitä sanoo ja että tämmösii ollaan niinkun suunniteltu. Että jos on yhteistä materiaali ja muuta, niin jotkut pitää kynsin hampain kiinni siitä omasta materiaalista, mutta kun eihän se niinkun oo, ku sä oot itse vain kasannut sen materiaalin, mutta se tieto on jostain muualta tullutta. Että vähän sellasta, että vois olla avoimempaa ja joidenkin kanssa se on ihan täysin avointa ja toimii hyvin.” (H5)

”..jos nyt opetushenkilöstä puhutaan, on kahdenlaista mallia, osa ovat valmiit jakamaan omaa vahvaa osaamistaan muille, opetusmateriaalia, uusia ideoita, haluavat tehdä yhteisopettajuutta, tuovat esille omia kokeiluiltaan muiden opettajien aikana ja kertovat vapaasti niistä. Osa taas pitää että se oma asiantuntijuus on vain minun, he haluavat pitää omat opetusmateriaalit omana tietonaan, he kokevat että se on omaa omaisuutta ja eivät ole valmiita vielä tässä vaiheessa. Se on vähän ehkä sellainen vanhakantainen opettajan ja opettajuuden ajatusmalli, mistä pitäisi pois pyrkiä. Nykyisin se asiantuntijuus ja oma osaaminen, jos me halutaan kehittää meidän opettamista ja opetuksen laatua, meidän pitää olla valmiit jakamaan oma asiantuntijuus ja hiljainen tieto.” (H2)

Asiantuntijuudessa on kyse älystä. Asiantuntijuus työyhteisössä ilmenee nimenomaan tiedon kautta. On tärkeää keskittyä sellaisen asiantuntijuuden jakamiseen ja vastaanottamiseen, joka kullakin hetkellä on yhteisön kannalta olennaista. Tiedon ja asiantuntijuuden lisääntyessä sekä tilanteiden muuttuessa tarvitaan yhteistä reflektointia. Asiantuntijuuden avain rakentuukin pitkälti moniäänisyyden ja dialogisen vuorovaikutuksen varaan. (Jäppinen 2012, 72-74.)

”Tän ajan ja se meidän dilemma on varmaan se, että kun sitä asiantuntijuutta tulee koko ajan ikään kuin lisää ja lisää ja lisää ja mitä enemmän sitä on, sitä vaikeampaa sen jakaminen on siinä mielessä, että miten löydän juuri sitä asiantuntijuutta, josta minulle on apua ja hyötyä. Meillähän on pelit ja vehkeet, jotka niin kun periaatteessa helpottaa sitä asiantuntijuuden jakamista, mutta siinä on just sitten se mahdollisuus että kun... Parhaitenhan se asiantuntijuus jakautuu

siinä, kun kaksi kohtaa ja ehtii keskustella sillä tavalla, että kuulevat toisensa.” (H7)

6.3.4 JOUSTAVUUS

Yhteisöllisyyden ilmentämiseen tarvitaan paljon joustavuutta. Yksinkertaisimmillaan ilmaistuna joustavuus on valmiutta avoimeen keskusteluun, yhteisen ymmärryksen hakemista, eri näkökantojen samanaikaista huomioimista ja niiden sovittelua tyydyttävän ratkaisun ja lopputuloksen löytämiseksi. Joustavuus edellyttää kykyä tarvittaessa asettua toisen asemaan ja katsoa asioita laajemmasta perspektiivistä kuin vain omasta. (Jäppinen 2012, 31.) Jokainen haastateltava korosti puheessaan joustavuuden merkitystä; kaksi kuvasi joustavuutta työyhteisön elin ehdoksi.

Joustavuus on luonnollisesti tiiviisti sidoksissa TenKeys® -mallin muihin avaimiin. Joustavuus liittyy läheisesti esimerkiksi moniäänisyyteen ja vuorovaikutukseen. Se edellyttää toteutuakseen dialogia, kompromisseja ja välillä periksi antamista. Joustavuus osana jaettua johtamista ei saa sisältää minkäänlaisia pakottamisen elementtejä. Se pohjautuu vapaaehtoisuuteen. (Jäppinen 2012, 31-32, 75.) Tässä tutkimuksessa monet haastateltavat näkivät joustavuuden liittyvän läheisesti muutokseen ja uudistusten jalkauttamiseen arjen tasolle.

”..se että me saadaan arki vietyä hyvässä yhteistyössä eteenpäin. Jos tämmöstä yleisjoustavuutta ajatellaan, niin kyllä silloin meidän täytyy molempien tulla vastaan, että jos me ajatellaan vaikka joku pedagoginen linjaus, jos opettaja kokee, että tää on ihan syvältä ja me muut koetaan, että tää on hirveen positiivinen juttu, niin silloin täytyy löytää se kultainen keskitie sieltä sitten.” (H4)

”...jos aatellaan, että siellä on joku 20 vuotta jollain tavalla tehneet työtä, niin ne opettajat, eihän ne nyt käskyllä rupee toiminaan toisella tavalla, vaan sitä semmosta dialogista vuorovaikutusta siihen just siihen johtamiseen.” (H1)

”Se on tosi tärkeätä, että jokaisen täytyy poisoppia vanhaa ja olla valmiina oppimaan uutta ja sitoutua siihen yhteiseen päämäärään. Ja se vaatii joustavuutta, että ei voi tehdä niinkun itse haluaa.” (H2)

Niin tärkeää kuin joustavuus työyhteisössä onkin, niin se ei kuitenkaan tarkoita tuuliviirimäistä toimintaa, jossa joustetaan joka suuntaan aina kulloisenkin tilanteen tai satunnaisten vaatimusten mukaan. Jäppinen (2012) puhuu jaetun johtajuuden jämäkystä joustavuudesta. Hän tarkoittaa joustavuuden jämäkkyydellä järkevää ja suunnitelmallista joustamista eli ollaan joustavasti jämäköitä ja jämäkästi joustavia. (Jäppinen 2012, 75.) Oleellista on ymmärtää ja havaita ne kohdat, joissa tarvitaan joustoa yhteisen hyvän edistämiseksi, mutta yhtä tärkeää on kuitenkin myös tunnistaa ne toiminnot ja periaatteet, joista on pidettävä kiinni. Yksi haastateltavista kiteytti tämän puheessaan hyvin;

”Joustavuutta tarvitaan ehdottomasti, mutta sitten tietenkin täytyisi olla mietittynä ne olennaiset pointit, joista täytyy pitää kiinni, joiden ympärille se joustavuus jäsentyy. Jos niitä pointteja ei oo, niitä kiintopisteitä, silloinhan siitä joustavuudesta tulee helposti semmosta ajelehtimista.” (H7)

6.3.5 SITOUTUMINEN

Työyhteisön jäsenten on sitouduttava moniin asioihin. Tällaisia ovat muun muassa yhteiset arvot, periaatteet, toiminnan rakenteet ja strategiat. (Jäppinen 2012, 83.) Tämän tutkimuksen kontekstissa oppilaitoksen henkilöstöltä odotetaan sitoutumista organisaation omien perusohjeiden ja toimintamallien lisäksi myös ammatillisen koulutuksen lainsäädäntöön ja valtakunnallisiin linjauksiin.

Sitoutuminen on yksilöllistä ja vapaaehtoista kiinnittymistä johonkin, mitä pidetään tärkeänä ja arvokkaana. Sitoutuminen voi olla joillekin tai joissain tilanteissa helpompaa ja joillekuille tai joissakin tilanteissa vaikeaa. Sitoutumista pohdittaessa voidaan kysyä mihin ylipäätään kuuluu sitoutua? Kaikkeenko mitä kehitetään ja kokeillaan? Ei tietenkään. Jaettu johtajuus ja yhteisöllisyys edellyttävät sitoutumista niihin asioihin, joiden kuuluisi yhteisten päätösten perusteella jäädä osaksi yhteisön sisäistä tilaa. (Jäppinen 2012, 33-34, 83.)

Tässä tutkimuksessa haastateltavat nostivat esiin opiskelijakeskeisyyden tärkeimpänä arvona. Osa haastateltavista oli sitä mieltä, että kaikki eivät tiedä, mikä on tärkeintä ja arvokkainta. Koko oppilaitosorganisaation näkökulmasta voidaan

ajatella, että opiskelijakeskiö on tärkeää sekä taloudellisista syistä että laadukkaan lopputuotteen eli ammattitaitoisen opiskelijan tuottamisen näkökulmasta. Yksi haastateltava kiteytti hyvin opiskelijakeskiön arvon koko oppilaitoksen henkilöstölle:

”..mä uskon siihen, että toivon mukaan meidän porukka tietää, että minkä takia me ollaan täällä. ... siis niinkun puhutaan tohon vuorovaikutukseen ja tähän koko yhteisön, eri henkilöstöryhmiin et jokainen keittiöhenkilökunta, siivooja, opettaja, talonmies ymmärtää sen, että jos meillä ei oo opiskelijaa, niin meillä ei oo työtä. Se opiskelija on se ensiarvoinen asia meillä ja sen eteen tehtävä työ. ... kaikki meidän muut tavoitteet ja visiot mitä tossa tulee sen myötä, niin ne on niinkun sitä lisäarvoa ja sitä, mutta jos meillä ei koulutus toimi ja opiskelijoita ei oo, niin järjestelmällisesti meillä on vähemmän työtä ja vähemmän porukkaa ja kaikkee muuta. Mä niinkun itse nostan sen esille tällai päin, että opiskelija on siellä, opiskelija täytyy olla siellä keskiössä koko ajan. Ja se näkyy kyllä ihan hyvin ja valtaosa ymmärtää sen, mutta jos kysytään, että tiedämmekö kaikki, niin emme tiedä. Se on ihan fakta, että kaikilla ei oo ymmärrystä tänäkään päivänä, vaikka me ollaan tosi paljon tehty töitä viimisen vuoden aikana siitä, että mistä se raha meille tulee, niin valitettavasti kaikki ei sitä tunnu ymmärtävän, että jokainen opiskelija on meille siinä mielessä tärkeä.” (H4)

Yhteiset arvot ja periaatteet saattavat helposti jäädä arjen työssä näkymättömäksi. Jos ajatellaan sitoutumista hieman rajatummin, ammatillisen oppilaitoksen yhdellä opintoalalla, opiskelijakeskiön arvo tarkentuu vielä entistä enemmän. Arvot ja periaatteet tulee määritellä ainakin jossain muodossa, jotta niihin voidaan yhteisöllisesti sitoutua (Jäppinen 2012, 84). Opiskelijakeskiöön, opiskelijoiden eteen tehtävä työ, on toki oppilaitoksessa tärkeä yleinen arvo, mutta mitä se tarkemmin tarkoittaa opintoalan sisällä? Ammattitaitoisten työntekijöiden tuottaminen työelämään on tavoitteena, mutta onko määritelty tarkemmin, mitä ammattitaitoinen työntekijä tarkoittaa? Yksi haastateltavista peräänkuulutti prosessointia yhteisen tavoitetilan saavuttamiseksi;

”Kyllä me varmaan tiedetään se, että meillä on näkemys siitä, että me saatais Sataedusta laadukkaita työntekijöitä, mutta siitä meillä ei varmaan oo yhteistä näkemystä ihan kaikilla, että minkälainen se on se laadukas lopputuote eli se, että mikä se on se ammattitaitoinen.

Voi olla, että meillä on vähän erilaisii näkemyksii siitä asiasta. meitä ei oo sitoutettu vielä siihen tai me ei olla prosessoitu sitä yhteistä tavoitetilaa, elikkä sitä laadukasta valmistunutta opiskelijaa niin siitä syystä ne näyttää erilaisilta, ne että miten me päästään perille. ... mun mielestä meillä on pikkusen erilaisia näkemyksiä siitä, että jokainen painottaa vähän niinku omasta näkökulmastansa tärkeiksi kokemiansa asioita.” (H1)

Sitoutuminen voidaan nähdä ikään kuin magneettina kymmenen avaimen välillä. Sitoutuminen vetää kaikkia avaimia samaan, yhteisesti sovittuun suuntaan. (Jäppinen 2012, 34.) Jokaisen työyhteisön jäsenen pitäisi olla tietoinen siitä, mihin arvoihin ja arjessa toteutuviin toimintaperiaatteisiin heidän tulee sitoutua, jotta yhteinen tavoite voidaan saavuttaa.

”... sitä kautta, että ne yhteiset päämäärät käytäisiin läpi, että mitä se tarkoittaa jokaiselta, että me päästään niihin tavoitteisiin. Tavaltaan ne luotaisiin yhdessä ne vuosittaiset tavoitteet toiminnalle ja käytäisiin läpi sitä, että mitä se jokaiselta edellyttää, että niihin tavoitteisiin päästään.” (H2)

”Keskustelemalla siitä yhteisestä, siis että meillä olis yhteinen näkemys siitä, että minkälainen on hyvä hoitaja. Se ei ihan synny sillä, että meillä facebookkiin pistettiin nyt tota slogan, että Sataedusta tulee vain hyviä hoitajia. Niin ei se ihan sillä vielä onnistu.” (H1)

Yhteinen tavoitteiden asetanta ja keskustelu liittyvät osallistamiseen, jonka monet haastateltavat näkivät yhtenä sitoutumista lisäävänä tekijänä. Eräs johdon edustaja totesi sitouttamisen yhteisiin arvoihin, tavoitteisiin ja visioon olevan hankalaa, jos ne on asetettu ennakkoon. Osallistaminen ja vaikuttamismahdollisuudet sitoutumista lisäävinä tekijöinä nousivat esiin myös monen muun haastattelupuheessa. Muita sitoutumista lisääviä tekijöitä haastateltavien mielestä olivat muun muassa palaute, avoimuuden kulttuuri ja tieto siitä, mitä tapahtuu.

6.3.6 VASTUUNOTTO

Vastuunotto voidaan nähdä sitoutumisen jatkeena. Se takaa sitoutumisen näky-
misen ja toteutumisen arjen pyörteissä. Vastuunotto on sisäsyntyistä ja se kum-
puaa yksilöstä kohti yhteisöä. Vastuunottoon ei voi pakottaa vaan se on yksilön
vapaaehtoisia asenteita ja tekoja, joista käy ilmi sitoutuminen arvoihin, periaattei-
siin, tavoitteisiin ja toiminnan tarkoitukseen. Vastuunotto osana jaettava johtamista
tarkoittaa, että se ulottuu ajoittain myös kauemmas kuin vain vastuuseen omista
työtehtävistä ja kiinnostuksen kohteista. (Jäppinen 2012, 94-95, 35.)

Vastuunottoa voidaan tarkastella kollektiivisen eli yhteisöllisen ja persoonallisen
eli yksilöllisen näkökulmista. Persoonallinen vastuunotto oppilaitosmaailmassa il-
menee varmasti opettajan työssä hyvin konkreettisesti. Opettajan työ on hyvin
autonomista, jota kuitenkin ohjaa hyvinkin tarkasti tietyt vastuut ja velvoitteet.

Kuten sitoutuminenkin, myös vastuunotto on erilaista eri henkilöillä. Useat haas-
tateltavat puhuivat yksilöllisistä eroista vastuunkantamisessa. Yksi haastateltava
totesi, että isossa työyhteisössä on aina niitä, jotka menevät sieltä, mistä aita on
matalin. Toisaalta työyhteisöissä on myös niitä ihmisiä, jotka ottavat vastuuta sel-
laisista asioista, joista ei välttämättä pitäisi. Joskus tällainen vastuunotto voi olla
yhteisöä kannatteleva tekijä, mutta siitä voi myös pahimmillaan seurata loppuun
palaminen.

”... onko se vastuunotto siinä ihan jokaisella yksilöllä sen tyyppinen,
että he aidosti ymmärtää sitä niin... Meil on valitettavasti, mä sanon
tän näin päin, liian tehokkaita ihmisiä jossain paikoissa eli he antavat
osalle sen vapauden hypätä itse sen kehän ulkopuolelle. Meil on
muutamia, siis joka alalta pystyy nimeämään muutaman semmosen
ihmisen, jotka niinkun, yhtäläillä varmaan niinku johdosta ja mistä ta-
hansa pystyy, niitä ihmisiä, jotka tekee isompaa palaa kuin mitä it-
selle kuuluisi. Se ei oo väärin missään tapauksessa, mutta se, että
se antaa osalle, niinkun sanoin, sen tunteen, että mun ei tarvi tehdä
yhtään mitään.” (H4)

Kollektiivinen vastuunotto on nimensä mukaisesti yhteistä eli kollektiivista. Tämä
tarkoittaa, että vastuunottoon osallistuu suunnitelmallisesti ja tarkoituksellisesti
useita yhteisön jäseniä samanaikaisesti kokonaisuuksina. Nämä kokonaisuudet

voivat muodostua esimerkiksi tämän tutkimuksen valossa yksiköistä, kuten johtohenkilöstö tai oppilaitoksen yksittäinen ala tai tiimeistä opintoalojen sisällä, kuten sosiaali- ja terveysalan tiimit. Myös koko yhteisön kaikkia jäseniä koskeva samanaikainen vastuunotto jostain yhteisön kannalta elintärkeästä on kollektiivista. (Jäppinen 2012, 96.) Tästä esimerkkinä voisi olla opiskelijakeskeisyys, joka tuli vahvasti esille sitoutumisen avaimen yhteydessä. Pääosin haastateltavat olivat sitä mieltä, että yhdessä tärkeimmiksi arvottamista asioista (opiskelijakeskeisyys) otetaan vastuuta. Yhden haastateltavan sanoin; joskus on kuitenkin niitäkin ”.. tilanteita, että tuntuu, että hetkinen nyt on unohdettu, minkä takia me töitä täällä tehdään.” (H5)

6.3.7 NEUVOTTELU

Jaetun johtajuuden näkökulmasta neuvottelu koostuu niistä osatekijöistä ja olosuhteista, jotka mahdollistavat esimerkiksi moniäänisyyden ja vuorovaikutuksen ja joissa yhteisön asiantuntijuus nousee luonnollisella ja konkreettisella tavalla esiin. Aika ja tila ovat tärkeitä tekijöitä neuvottelussa. Kumpaaakin tulisi olla riittävästi, jotta neuvottelu todella mahdollistuu. (Jäppinen 2012, 37.) Aika on nykypäivänä hupeneva luonnonvara. Valitettavan usein ajasta on huutava pula sekä työelämässä että vapaa-ajan arjessa. Tämän tutkimuksen haastateltavista suurin osa oli sitä mieltä, että aikaa ei ole riittävästi niille asioille, jotka ovat etusijalla. Muutaman mielestä puolestaan aikaa on riittävästi.

”Tällä hetkellä on niin paljon perustyön lisäksi uusia asioita ja kehittämisen kohteena olevia asioita, että henkilökohtaisesti koen, että ei ole tarpeeksi aikaa.” (H2)

”No, aikaa vois olla enemmän, mutta sitten siinä joutuu tekemään sitä priorisointia, että sitten joutuu jättämään asioita. Että tarvis aikaa enemmän, se on ihan totta, sitä en kiistä, täytyy olla aikaa, mutta fakta on se, että nyt ei oo niitä resursseja, että sitten vaan täytyy tehdä tällä mitä on.. Ei me aikaa saada enemmän, mutta kyllä me otettais sitä miellään.” (H5)

”Tietysti, jos joku on etusijalla, niin silloin sille on aikaa. Että jos sä laitat jonkun etusijalle, niin silloin sä oot laittanut siihen aikaakin. Onko sitä riittävästi, kun tossa on se toinen määräävä tekijä niin, kyllä aika hektisessä maailmassa tehdään päätöksiä ja silloin pitää luottaa

siihen, että se kuka asian esittelee, niin on asiantuntija. Hurjaan keskusteluyhteyteen ei enään oo aikaa.” (H6)

Neuvottelun tavoitteena on työyhteisön yhteisymmärrys priorisointikysymyksissä. Suurin osa haastateltavista oli sitä mieltä, että tärkeissä kysymyksissä saavutetaan yhteisymmärrys. Muutamit haastateltavat kuitenkin nostivat esiin sen, että yhteisymmärrys ei tarkoita kuitenkaan sitä, että olisi henkilökohtaisesti samaa mieltä. Neuvottelu vaatii kykyä tehdä kompromisseja yhteisen hyvän vuoksi. Toinen mielenkiintoinen haastatteluista esille noussut asia on toiminta yhteisymmärryksen saavuttamisen jälkeen. Yksi haastateltava totesi että;

”...neuvottelutaitojen yks haastavimmista asioista, että mitä sen jälkeen, kun se yhteisymmärrys on saavutettu.” (H4)

Voidaan pohtia sitä, että jos neuvottelutilanteessa ”joutuu” luopumaan vahvasti omista intresseistä, miten se vaikuttaa esimerkiksi sitoutumiseen ja vastuunottoon. Tällaisissa tapauksissa voi olla, että yhteisymmärrys jää teoreettiselle tasolle eikä näy arjen toiminnassa.

”Tällä hetkellä on niin paljon uusia asioita, että välttämättä, vaikka niistä ollaan keskusteltu, niin toiminta ei ole tällä hetkellä sillä tavalla sellaista, että se yhteinen ymmärrys olisi saavutettu käytännön tasolla.” (H2)

Jäppinen (2012) puhuu neuvottelun yhteydessä yhdistävästä neuvottelusta, joka tähtää nimenomaan erilaisten intressien yhdistämiseen ja priorisointiin eli asioiden tärkeysjärjestykseen laittamiseen. Haastateltavien mukaan asioita laitetaan tärkeysjärjestykseen erilaisin perustein. Osa nosti esille perustehtävän, opiskelijan oppimisen. Muina tärkeysjärjestystä määrittävinä tekijöinä mainittiin valtakunnalliset linjaukset, toimintajärjestelmä, vuosikello sekä asioiden kiireellisyys ja ajankohtaisuus.

6.3.8 PÄÄTÖKSENTEKO

Yhteiset päätökset voivat olla minkä tärkeystason päätöksiä tahansa. Niiden ansiosta löytyy parhaimmillaan yhteisön kannalta hyödyllisiä ja tarvittaessa uudentyyppisiä ratkaisuja. Päätöksentekoa on parhaimmassa tapauksessa edeltänyt runsaasti moniäänistä, asiantuntijuuden leimaamaa vuorovaikutusta, joustavuutta ja neuvottelua, joissa on otettu huomioon koko yhteisön etu. Parhaimmillaan päätöksenteko pohjautuu riittäviin vaihtoehtoihin. Riittävä tarkoittaa tässä sitä, että vaihtoehdot ovat kyseisen asian monia eri puolia korostavia, vivahteikkaita, ristikkäisiä tai jopa ihan erilaisia. Vaihtoehtojen määrä ei korvaa laatua. (Jäppinen 2012, 39, 113-114.)

Haastateltavien näkemykset vaihtelivat siitä, onko heillä riittävästi vaihtoehtoja hyvien päätösten tekemiseksi. Yksi haastateltava nosti esiin nimenomaan vaihtoehtojen riittävyyden;

”...mistä tietää, että mulla on riittävän hyvä määrä vaihtoehtoja... että ehkä se intuitio tässä, että sit se johtamisen yks haaste, että näillä mä nyt kannan vastuuni siitä, että mä teen päätöksen näillä ehdoilla” (H6).

Vaihtoehtojen riittävyys päätöksenteon taustalla ei tarkoita sitä, että erilaisia vaihtoehtoja jäädään odottamaan, vaan eri vaihtoehtojen tulisi nousta esiin nimenomaan neuvottelun, moniäänisyyden ja vuorovaikutuksen kautta. Muutamat haastateltavat kaipaisivat lisää keskustelua eri vaihtoehdoista.

”.. asioiden valmistelua pitäis kehittää, mun mielestäni. .. mä kysyn kyllä sitä, että kun valmistellaan sitä yleistä keskustelua ja siit pitäis niinkun vetää ne vaihtoehdot ja sitten päättää. Niin jotenkin, että keskustellaan juu, mutta sit jotenkin tämä jää aika hepposelle, ja sit se päätös jotenkin niinkun putkahtaa. .. Että se vaihtoehtojen jäsentäminen jotenkin, niin mun mielestä sitä pitäisi terävöittää se, jäsentäis sitä touhua muutenkin.” (H7)

”.. meillä on sillai jännästi, että ei mietitä eri vaihtoehtoja, että ei kerrota, että jos tehdään näin, niin tapahtuu tällä tavalla ja jos valitaan tuo vaihtoehto, niin luultavasti se tarkoittaa sitä, ja tai jos otetaan tuo

vaihtoehto, niin sitten näistä kumpikaan muu ei toteudu. Mun mielestä ehkä enemmän pitäisi olla sitä vaihtoehtokeskustelua, ja aikaa sen pohtimiseen.” (H8)

Tässä kohtaa on ehkä hyvä huomioida, että ammatillisen oppilaitosorganisaation päätöksentekoon liittyy myös sellaisia asioita, jotka pohjautuvat lakisäädöksiin ja valtakunnallisiin linjauksiin. Kaikki asiat eivät ole yhteisellä foorumilla päätettäviä. Kaikkia asioita ei ole välttämättä mielekästä altistaa neuvottelulle ja yhteiselle päätöksenteolle, kuten alla haastateltavat toteavat.

” .. onko jokainen asia altistettava päätöksenteolle, koska kuitenkin ... aina virallisesti virkamies tekee päätöksen, niin siinä mielessä toi on sellanen kysymysmerkki, että jokaista asiaa ei kannata keskustella pelkästään sen takia, että saadaan mielipiteitä ja kommentteja, vaan jossain täytyy vaan tehdä linjauksia itsekin.” (H4)

” ..joskus on ihan hyvä vaan, että tehdään se päätös. Joskus se liika keskustelu johtaa vaan siihen, että sit me ei päästä siihen päätöksentekoon ja sit tavallaan aletaan jahkailemaan sitä asiaa. Joskus on vaan hyvä tehdä päätös.” (H5)

Päätöksentekoprosessin tulee Jäppisen (2012, 115.) mukaan olla tuettu, mikä tarkoittaa sitä, että kaikki organisaation ne ryhmät, joita kyseinen asia jollain tavoin koskee, ovat siinä mukana ainakin jossain vaiheessa ja kaikki ryhmät ovat koko ajan riittävästi informoituja. Tässä tutkimuksessa useat haastateltavat toteivat, että päätöksentekoon ei osallistu kaikki ne tahot, joita kyseinen asia koskee. Useimmat kokivat tämän negatiivisena asiana.

” Että kyllä mulle itelle tulee monta kertaa sellanen olo, että voi kun mä olisin saanut kertoa oman näkemykseni.. ” (H1)

”...miten se sitten täältä käsin nousee toiseen suuntaan ja siihen tiettyllä tavalla on menettelyitä, on aloitteet ja tiimikäytännöt ja opetus-suunnitelmien arvioinnit ja henkilöstötyytyväisyydet ja muut, mutta kuinka vahva se virta täältä alhaalta ylöspäin on, niin väitän, että se on aika heikko se virta. Ja sit jos me otetaan opiskelijat mukaan, niin sit se vasta heikkenee.” (H7)

Mielenkiintoista oli, että yksi haastateltava, joka oli sitä mieltä, että kaikki tahot eivät osallistu päätöksentekoon, ei kokenut sitä kuitenkaan negatiivisena asiana, kuten hänen puheestaan tulee ilmi;

”Ylhäältäpäin tulee, koska se lainsäädäntö määrittelee ne. Mun mielestä on hienoo, mä luotan siihen, että meidän johtoporras tietää, että millasii muutoksii tulee ja ne luotsaa meille sen tiedon koulutuspäiville .. että se tulee sieltä johdosta. Joskus on vaan pakko sopia, että tämä porukka päättää, ja sen mitä ne on päättänyt, niin se pitää. Kaikkeen ei voi tehdä sellasta päätöstä, mikä miellyttäisi kaikkia.” (H3)

6.3.9 LUOTTAMUKSELLE RAKENTUVA KONTROLLI

Luottamuksen ja kontrollin tulee olla tasapainossa, jolloin ymmärretään, mikä kuuluu meille, mikä minulle ja mikä sinulle. Käytännössä kyse on siis siitä, minkä asian hoidan minä, minkä sinä ja minkä me yhdessä. Luottamukselle rakentuva kontrolli on läheistä sukua vastuunotolle. (Jäppinen 2012, 40.) Tämän tutkimuksen mukaan kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että luottamus ja kontrolli ovat tasapainossa työyhteisössä. Mielenkiintoista oli, että kuitenkin muutama haastateltava nosti puheessaan esiin, että ajoittain luottamusta on jopa liikaa ja kontrollia kaivattaisiin lisää. Kaksi haastateltavaa viittasi siihen, että kontrollin puute vaikuttaa ajoittain siihen, että arjen toiminta ei olekaan yhteisten sääntöjen ja toimintaohjeiden mukaista.

”.. niitä asioita tulee esille että ei oookkaan menty sillai, kun olis pitänyt tai ei oookkaan tehty sillai, kun olis pitänyt tehdä... mun mielestä sitä kontrollia ei ole riittävästi eli mä oon monessa eri yhteydessä sanonut tätä samaa asiaa, että liian paljon paljastuu asioita, että ei ole toimittukkaan eli on ajateltu vaan, että asiantuntevat opettajat toimivat ohjeiden mukaisesti, mutta sit paljastuukin, ettei oo toimittukkaan niin. Sitä olisi pitänyt enemmän ja aiemmin ruveta kontrolloimaan ja varmistamaan..” (H1)

”Välillä ehkä jopa luottamusta vähän liikaa, että asiat sutviutuu ja hoiutuu niinkun sen pienen ohjeistuksen jälkeen, että kontrollia jopa välillä kaipais enemmän, varsinkin tämmösenä haastavampana aikana, ehkä sen rooli siellä vähän korostuu..” (H4)

Tähän samaan asiaan liittyen eräs haastateltava viittasi nimenomaan kontrollin puutteella ja kontrollilla nimenomaan välittämiseen ja huolehtimiseen;

”..kontrollissa on myös se huoli, että mä olen riittävän huolissani jostakin ottaakseni asian puheeksi, oli se sit mitä tahansa, opiskelija tai kouluttaja, niin siinä on kynnys korkea, että kyl välillä tuntuu, että olis voinut vähän aikaisemmin asiaan puuttua, jolloin olisi saanut sen asian hoidettuakin. Eli luottaa liian pitkälle ja jättää sen toisen ihmisen huolinensa ja murheinensa.” (H6)

Luottamukselle rakentuvan kontrollin peruspilarit, luottamus ja kontrolli, eivät kumpikaan itsesään ole myönteisiä tai kielteisiä. Helposti lataamme luottamukseen pelkästään positiivisia näkemyksiä ja näemme kontrollin negatiivisena asiana. Tämä tuli esille myös haastateltavien puheessa. Luottamus voi yhtä lailla olla naiivia uskoa pettäviin lupauksiin kuin varmuutta siitä, että kaikki puhaltavat yhteen hiileen ja tukea on saatavilla kun sitä tarvitaan. Ja kontrolli puolestaan voi olla aiheetonta kyttäämistä ja väärää vallan käyttöä tai myönteistä ja vakaata asioihin puuttumista, huolehtimista ja vastuunottoa. (Jäppinen 2012, 122.) Niin kuin yksi haastateltava totesi;

”Mä en niinkun ajattele, että mä kontrolloin vaan mä seuraan...” (H8)

Asiantuntijuus ja pätevyyden rakentuminen ja ylläpito ovat osa luottamukselle rakentuvaa kontrollia. Jäppisen mukaan yhteisössä toimivien yksilöiden kyvyt ja pätevydet ovat ikään kuin polttoainetta luottamukselle rakentuvalle kontrollille. Jokaisella työyhteisön jäsenellä on oma tietty erityisalueensa, jonka hoitamisesta ja osaamisesta on vastuussa. Samalla kuitenkin huolehditaan muista kontrolloitaviksi sallituista, asetetuista, yhteisesti määritellyistä alueista, jotka ovat koko yhteisön asiantuntijuuden varassa ja vastuulla. (Jäppinen 2012. 124-125.)

Työyhteisön, erityisesti oppilaitosorganisaation, on oltava koko ajan ajan hermoilla ja tuettava sekä yksilöllisten että yhteisöllisen pätevyyden hankkimista, säilyttämistä ja jatkuvaa lisäämistä. Luottamus omiin sekä toisten kykyihin on oleellista, jotta luottamuksen ja kontrollin välillä säilyy tasapaino. Oppilaitosorganisaatio

tiossa opettajan työ on hyvin autonomista ja itsenäistä ja se pohjautuukin nimenomaan asiantuntijuuteen ja luottamukseen. Uudistusten ja muutoksen myllerryksessä tämä asia tulee vielä vahvemmin esille, kuten seuraavassa haastattelussa ilmenee.

”.. esimies ei voi olla kontrolloimassa asiantuntijaorganisaatiossa koko ajan, vaan pitää pystyä luottamaan siihen, että kun annetaan työtehtävä, niin se pitää pystyä hoitamaan parhaalla mahdollisella tavalla. Se on tosi tärkeää ja tässä korostuu nyt tällä hetkellä se, että jokaisen velvollisuus on pitää oma ammattitaito ja tiedot ajantasalla. Muutos on kova ja asiantuntija ei voi pudota kovaa menevän kehittämisjunan kyydistä vaan siinä täytyy yrittää pysyä kaikella mahdollisella tavalla kyydissä ja se edellyttää sitä, että me kehitämme omia tietoja ja taitoja ihan jatkuvasti.” (H2)

Asiantuntijaorganisaation toiminta siis perustuu ja pitää voida perustua siihen luottamukseen, että yhteisössä on riittävästi tieto ja taitoa hoitaa asiat parhaalla mahdollisella tavalla. Eräs haastateltava totesi, että;

”..Siis oikeesti mä uskon, että ei oo mitään mieltä tehdä, kun parhaalla mahdollisella tavalla. Se oli se sana, johon mä tartuin itsekseni. Ei oo mulla töitä, ei oo muilla töitä, jos me ei tehdä parhaalla mahdollisella tavalla.” (H6)

6.3.10 OMAN TOIMINNAN ARVIOINTI

Oman toiminnan arviointi kertoo siitä, miten oma toiminta suhteutuu sekä omaan aiempaan toimintaan että yhteisön kokonaistoimintaan. Se on kriittistä, mutta myönteistä oman toiminnan reflektointia, joka pohjautuu muihin TenKeys® -mallin avaimiin ja niiden kautta hankittuun tietoon ja ymmärrykseen. Oman toiminnan arvioinnin tavat voivat vaihdella hyvinkin suuresti. Tasaisen arjen keskellä riittävät pikaiset ja pienimuotoiset oman suunnan tarkistukset, kun taas laajoissa ja vaativissa muutostilanteissa tarvitaan intensiivistä ja syvää oman toiminnan arviointia. (Jäppinen 2012, 42.)

Itsearviointiin lisäksi tässä tutkimuksen haastattelupuheessa mainittuja oman toiminnan arvioinnin tapoja olivat muun muassa kehityskeskustelu, opiskelijoiden

palaute ja työyhteisön palaute. Huomion arvoista oli, että kaikki tämän tutkimuksen johtohenkilöt olivat sitä mieltä, että oman toiminnan arviointiin ei kannusteta riittävästi, kun taas opetushenkilöstön mielestä oman toiminnan arviointiin kannustetaan. Lähes poikkeuksetta opetustyötä tekevät haastateltavat nostivat esiin opiskelijoiden palautteen osana oman toiminnan arviointia. Johtohenkilöstön puheessa puolestaan nousi esiin kehityskeskustelut. Oman toiminnan arvioimiseen kannustaminen voi olla kuitenkin paljon muutakin kuin kehityskeskustelu. Haastattelujen perusteella näyttää siltä, että oman toiminnan arvioimiseen kannustaminen nähtiin yhtenä kehitettävä asiana.

”Tässä niinkun omaa toimintaa taas jäi pohtimaan ja jäin miettimään sitä opettajien itsearviointiin kannustamista, että se oli hyvä kysymys. Sitä ei tuu tehtyä, muuten mä kyllä ajattelen olevani aika kannustava, mutta itsearviointiin mä en oo hoksannu vielä kannustaa.” (H8)

”Se mitä muuta se kannustaminen vois olla, niin öö, ... ehkä sitä semmosta pohdintaa oman tekemisen järkevyyden ja nykyaikaisuuden kanssa, ehkä semmosta niinkun haastamista enemmänkin. .. toi on ihan selkee semmonen, missä meidän täytyis tehdä töitä sen suhteen, että jokainen pystyisi sitä itsensä kehittämistä tekemään ton pohjalta paremmin.” (H4)

Oman toiminnan arvioiminen ei oppilaitosorganisaatiossa suinkaan tarkoita vaan opetushenkilöstön itsearviointia ja siihen kannustamista, vaan yhtä lailla se koskettaa myös johtoa. Johtohenkilöstö saa palautetta omasta toiminnastaan muun muassa erilaisten auditointien ja henkilöstökyselyjen kautta, mutta kuinka paljon johtohenkilöstö kannustaa toinen toisiaan oman toiminnan arviointiin? Haastattelut osoittivat, että osa johtotehtävissä työskentelevistä kaipasi lisää kannustusta itsereflektointiin omilta esimiehiltään.

”.. mun täytyy omalta kohdaltani sanoo, että mä jotenkin... siis tilaa oman toiminnan arvioinnille on paljon, mutta kuinka paljon sit jotenkin saa itte sen tyyppistä, ... kyllä mun mielestä sitä puolta voisi aika tavallakin jotenkin kehittää.” (H7)

Oman toiminnan arviointi liittyy olennaisesti vastuunottoon. Jos yhteisön kukin jäsen arvio rehellisesti ja säännöllisesti omaa osuuttaan yhteisöllisyyden kasvuun, ideaalilanteessa kaikki sujuu ja toiminta kehittyy yhdessä määriteltyyn ja sovittuun suuntaan. (Jäppinen 2012, 42.) Oman toiminnan arviointi pohjautuu yhteisiin suunnitelmiin, aikomuksiin tai muihin vastaaviin onnistumisen oletuksiin. Arviointi pohjautuu siis onnistumisen indikaattorien määrittämiseen onnistumisen saavuttamisen suunnittelemiseen eli siihen, miten oman toiminnan arviointi toteutetaan ja miten sen jatkuvuus taataan. Arviointi kohdistuu nimenomaan toiminnan onnistumiseen. Toiminnan onnistuminen näkyy niin, että ollaan matkalla sinne, minne kuuluu olla. Onnistuminen on siis sitä, että ollaan tietyllä hetkellä siinä, missä oli tarkoituskin olla. (Jäppinen 2012, 129-130.)

Valtakunnallinen säädökset ohjaavat ammatillista koulutusta, ja tämä seikka vaikuttaa myös oman toiminnan arviointiin. Kuten yksi haastateltava totesi;

”.. koulutusorganisaatio on niin vahvasti ohjattu, niin eihän meillä kauheesti oo muuta vaihtoehtoa tai siis ei me voida kauheesti valita sitä, missä me ollaan, kun meille on se paikka annettu.” (H7)

Pääosin haastateltavat olivat sitä mieltä, että ollaan siellä missä kuuluukin. Osa haastateltavista kuitenkin näki, että kaikki viimeaikaiset uudistukset ja muutokset eivät ole vielä täysin toteutuneet arjen tasolla.

”Tutkinno uudistuksen käyttöönotossa hiukan ollaan ehkä jäljessä, että siinä on kyllä paljon vielä tekemistä, että saadaan käytäntöön osaamisperusteisuus näkymään.” (H2)

”Mä ajattelisin, että me voitais olla viel enemmän sellasessa, että meillä olisi mahdollisuus iha oikeessa elämässä tehdä niitä asioita. Että kun tutkeuudistuksen kautta on tullut näitä työelämäjuttuja ja sitten meillä voisi täällä koulussa... että pystyiskö sitä vielä enemmän tuomaan tänne, että vietäisiin tommoset pulpetit pois täältä ja tehtäisiin sellasta oikeeta elämää niin sanotusti.” (H3)

Oman toiminnan arvioinnissa ja toiminnan onnistumisessa on kyse jatkuvasta prosessista ja pienin askelin etenemistä. Yhtenä tulevaisuuden haasteena on

varmasti oppilaitosorganisaatiota ja sen sidosryhmiä koskevat muutokset ja niidenomaan niiden jalkauttaminen arjen toimintaan.

”...niinku se, että asioiden muuttuminen on aika hidasta ja se ei oo yksin, että johto olis kankee tai hidas ymmärtämään tai opettajat oli hitaita, mutta kun opiskelijatkin on ja työelämäkin on, ja se täytyy ottaa huomioon. Mun mielestä, mehän voidaan, johto voi päättää vaikka mimmoset hienot systeemit ikään kuin asemoidaan, okei. Mutta ne täytyy viedä sinne käytäntöön ja niiden täytyy olla sellasia, että ne on sinne käytäntöön vietävissä.” (H7)

Kuten jo edellä on todettu, oman toiminnan arviointi perustuu yhteisiin suunnitelmiin ja yhteisön visioon ja toiminnan tarkoitukseen. Niin sanotut maamerkit ja kiintopisteet tukevat arvioinnin jatkuvuutta ja näyttävät suuntaa. Haastateltavien näkemykset vaihtelivat jonkin verran siitä, mikä seuraava kiintopiste on. Muutamissa haastatteluissa nousi esiin opintoalojen tulevaisuuspajat, jotka toteutettiin keväällä 2016. Niiden tarkoituksena on ollut pohtia yhdessä ja kehittää toimintaa kohti tulevaisuuden haasteita ja mahdollisuuksia.

”.. ollaan pohdittu läpi oman alan haasteet, mitä on hyvin, mitä meidän pitää muuttaa ja mistä meidän luopua ja mitä meidän pitää kehittää. Niitä linjauksia me tehtiin koko porukka yhdessä ja sitten tietysti toivotaan, että kaikki sitoutuu niihin päätöksiin ja niihin toimenpiteisiin, mitä siellä päätettiin tulevaisuudessa tehdä.” (H2)

Parhaimmillaan tällaiset yhteiset päivät ovat juuri oman toiminnan arvioimista, ja kuten eräs haastateltava totesi;

”.. Se tarkoittaa, että se ei oo tämmönen yks juttu, yhden kerran juttu, vaan se tapahtuu seuraavan kerran, mikä se aika sit olis, olisko ens keväänä seuraava sopiva aika, kun on saatu palautetta tästä ja uudesta strategiasta.” (H6)

7 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ TUTKIMUKSEN TULOKSISTA

7.1 JAETUN PEDAGOGISEN JOHTAJUUDEN HAASTEET JA MAHDOLLI-SUUDET

Jaetun johtajuuden tavoittaminen, määrittäminen ja tutkiminen on haasteellista, sillä se linkittyy oppilaitosorganisaation työyhteisön sisäiseen tilaan. Jaettu johtajuus voi olla ns. näkymätöntä, mutta silti yhteisössä implisiittisesti tiedostettua. Jaetun pedagogisen johtajuuden ideaalimallissa valta jakautuu oikealla tavalla, oikeiden henkilöiden toimesta, oikeille henkilöille, oikeassa paikassa ja oikeaan aikaan. Parhaimmillaan jaettu johtajuus antaa sekä itselle että toisille. Onnistuneimmillaan jaettu johtajuus vie eteenpäin ja katsoo kauemmas. Se ennakoii ja valmistautuu, korjaa ja parantaa sekä tarvittaessa muuttaa suuntaa tai joskus jopa peruuttaa. (Jäppinen ym. 2011, 206.) Halusin tässä tutkimuksessa päästä käsiksi mahdollisimman hyvin nimenomaan jaetun johtajuuden näkemyksiin ja toteutumiseen. Jääkö jaetun johtajuuden ideaali näennäisesti juhlapuhetasolle, vai toteutuuko se ammatillisen oppilaitoksen arjen toiminnoissa aidosti?

Yksi tämän hetken kaivatuimmista välineistä organisaatioiden arjen pyörittämiseksi ja toiminnan kehittämiseksi on jakaminen eli yhteisöllisyys. Yhteisöllisyydestä puhutaan paljon eri foorumeilla ja sen merkitys myönnetään hyvin laajalti. Yhteisöllisyyden omaksuminen luontevaksi osaksi tietyn ihmisryhmän jokapäiväistä toimintaa ei ole lainkaan itsestään selvää tai helppoa. Yleensä on paljon helpompaa tietää, mitä pitäisi saavuttaa kuin se, miten siihen todellisuudessa päästäisiin käsiksi. (Jäppinen 2012, 15.) Tämän osoitti todeksi myös tämän tutkimuksen haastateltavien puheet ja kommentit.

Jaettu johtajuus oppilaitosmaailmassa puhuttaa nykyään yhä useammin kuin vaikkapa kymmenen vuotta sitten. Myös pedagogisen johtamisen ja jaetun pedagogisen johtajuuden käsitteet vilahtelevat ajankohtaisissa raporteissa ja artikkeleissa sekä oppilaitosorganisaatioiden strategioissa. Harvalla lienee kuitenkaan varmuutta siitä, mitä nämä käsitteet käytännössä tarkoittavat. Tämä tutkimus

pyrki omalta osaltaan luomaan selkeyttä jaetun pedagogisen johtamisen käsitteeseen sekä konkretisoimaan, mitä jaettu pedagoginen johtaminen käytännössä ammatillisessa oppilaitoksessa haastateltavien mukaan on.

Tässä tutkimuksessa pedagogisen johtamisen määrittelyssä oli enemmän hajontaa kuin jaetun pedagogisen johtamisen määrittelyssä. Pedagoginen johtaminen nähtiin oppilaitoksen toimintajärjestelmien, linjausten, strategian ja arvojen pohjana sekä oppimisen ja opettamisen perustana. Jaettu pedagoginen johtaminen nähtiin puolestaan nimensä mukaisesti jakamisena, yhteistyönä, delegointina ja sitoutumisena. Jaetun pedagogisen johtamisen käytännön toimintoina mainittiin erilaiset ryhmämuodot ja osallistaminen.

Ropon ym. (2005, 19-20) mukaan jaettua johtajuutta voi lähestyä kahdelta suunnalta. Jaetun johtajuuden voidaan ajatella tarkoittavan johtajan tehtävänkuvan tai eri vastuiden jakamista. Tällöin johtajuuden oletetaan olevan kokonaisuus, joka on jaettavissa osiin. Tiimien rakentaminen, työprosessien tehostaminen, joustavuuden lisääminen sekä alaisten kannustaminen ja motivointi ovat esimerkkejä johtamistyön osista. Tavoitteena on hallinnan ja järjestyksen aikaansaaminen johtamistehtävien osittamisen, delegoinnin ja organisoinnin avulla. Tässä tutkimuksessa tämän tyyppinen jaettu johtajuus ilmeni esimerkiksi oppilaitoksen rakenteissa, työryhmissä ja opintoalojen tiimeissä.

Jaetun johtajuuden toinen suunta Ropon ym. (2005, 19-20) on yhteiseksi tekemisen prosessi, joka tarkoittaa kokemusten jakamista ja ajatusten vaihtamista arjen tapahtumista. Yhteiseksi tekemisen prosesseissa jaetaan kokemuksia, tietoa, tietämättömyyttä, luottamusta ja arvostusta. Tavoitteena on edes joidenkin, ei siis välttämättä kaikkien, ajattelutapojen, näkökantojen ja tulkintojen yhteiseksi tekeminen. Tässä tutkimuksessa osa haastateltavista kaipasi lisää edellä mainittuja asioita. Kokonaisuudessaan tämä jaetun johtajuuden suunta korostui tässä tutkimuksessa edellä mainittua ensimmäistä suuntaa enemmän. Osaksi tämä johtui todennäköisesti siitä, että tutkimuksessa käytetty TenKeys® -malli pohjautuu nimenomaan tämän tyyppiseen jaetun johtajuuden suuntaan.

7.2 YHTEISÖLLISYYDEN AVAIMET OSANA JAETTUA PEDAGOGISTA JOHTAJUUTTA

TenKeys® -mallin mukaan kommunikointi, tietäminen ja ymmärtäminen luovat pohjan yhteisöllisyydelle. Yhteisön moniäänisyys, vuorovaikutus ja asiantuntijuus luovat perustan jaetulle pedagogiselle johtajuudelle. Nämä osa-alueet saattavat tuntua hyvinkin arkipäiväisiltä, mutta niiden aito toteutuminen työyhteisössä voi olla hyvinkin haastavaa. Tässä tutkimuksessa tuli esiin, että moniäänisyyteen liittyvä kuuntelu on vähintään yhtä tärkeää kuin varsinaisen moniäänisen puheen mahdollistaminen. Vuorovaikutukseen liittyen etenkin opintoalojen välisessä vuorovaikutuksessa nähtiin parantamisen varaa. Asiantuntijuus rakentuu moniäänisyyden ja dialogisuuden varaan. Tässä tutkimuksessa opettajat liittivät asiantuntijuuden jakamisen vahvasti opetukseen liittyvien ideoiden ja materiaalien jakamiseen. Tietojen ja osaamisen avoin jakaminen ilmentää osakseen hyvän oppilaitosjohtamisen ja ennen kaikkea jaetun johtamisen toteutumista.

Yksi mielenkiintoinen kyseisiin jaetun johtajuuden avaimiin liittyvä näkökulma on keskustelevalle ilmapiirille ja kulttuurille perustuva toiminta. Keskusteleva johtamistapa on yksi hyvän oppilaitosjohtamisen elementti (Juuti 2007, 2010). Juutin (2013) mukaan diskursiivisen näkökulman mukaan tekijän lähettämä sanoma saa merkityksensä vasta vastaanottajien tulkinnassa ja vastaanottajien tulkinnoilla on enemmän merkitystä kuin sanoman lähettäjän aikomuksilla. Kommunikoinnin, tietämisen ja ymmärtämisen tasoilla kyse on siis siitä, kenen tulkinnat ja näkökulmat otetaan huomioon. Esiin nousee todennäköisesti ainakin jonkin verran erilaisuutta, moninaisuutta ja ristiriitaisuutta, mutta samalla diskursiivisuus nivoo johtamista entistä enemmän yhteisölliseksi, jaetuksi toiminnaksi (Juuti 2013, 49).

TenKeys® -mallin mukaan asenteisiin ja ajattelutapoihin liittyvät eniten joustavuuden, sitoutumisen ja vastuunoton avaimet. Monet haastateltavat korostivat joustavuuden merkitystä työyhteisössä ja kuvasivat sitä elinehdoksi. Sitoutumisen osalta puolestaan tässä tutkimuksessa esiin nousi opiskelijakeskeisyys oppilaitoksen yhteisenä tärkeimpänä tavoitteena. Jaetun johtajuuden keskiössä ei kuulukaan olla pelkästään esimiehet tai alaiset, vaan myös opiskelijat ja se työ,

jota heidän hyväkseen ollaan tekemässä. Tämän asian ymmärtäminen on oleellista arjen työn sujumisen ja oppilaitoksen kokonaisvaltaisen kehittämisen kannalta.

Varmasti kaikissa organisaatioissa painitaan ainakin ajoittain sen asian kanssa, että miten ihmiset saadaan sitoutumaan organisaation päämääriin ja tavoitteisiin. Työyhteisön yksittäisten jäsenten sitoutuminen ja vastuunotto voi olla hyvinkin erilaista, kuten tässäkin tutkimuksessa tuli esille. Osallistaminen ja osallistuminen ovat ehkä yleisimpiä keinoja sitoutumisen lisäämiseksi. Osallistaminen ja vaikuttamismahdollisuudet sitoutumista lisäävinä tekijöinä nousivat esiin myös tämän tutkimuksen haastateltavien puheessa. Ammatillisen koulutuksen toimintatavat ja oppimisympäristöt uudistetaan osana ammatillisen koulutuksen reformia. Sitoutuminen ja vastuunotto näyttelevät erittäin suurta roolia muutosten konkreettisuudessa ja onnistuneessa toteutumisessa arjen toiminnan tasolla.

Jäppisen (2012) mukaan neuvottelu ja päätöksenteko liittyvät yhteisöllisyyden ja jaetun pedagogisen johtajuuden kontekstissa itse toimintaan. Neuvottelun tavoitteena on yhteisymmärryksen saavuttaminen tärkeissä kysymyksissä. Ja ehkä vielä tärkeämpää on arjen tasolla tapahtuva toiminta yhteisymmärryksen saavuttamisen jälkeen, kuten tässä tutkimuksessa nousi esiin. Parhaimmillaan neuvottelu ja erilaiset näkökulmat synnyttää uudenlaisia ratkaisuja, jotka toimivat päätöksenteon pohjana. Optimaalisessa tilanteessa päätöksenteko siis pohjautuu riittäviin vaihtoehtoihin ja dialogiseen keskusteluun. Osa tämän tutkimuksen haastateltavista koki, että keskustelua päätöksenteon pohjalla olevista vaihtoehdoista käydään liian vähän. Tämän perusteella kohdeorganisaatio voisi siis kehittää yhteiselle päätöksenteolle altistettavien asioiden käsittelyä.

TenKeys® -mallissa yhteisöllisyyden sinetteinä toimivat luottamukselle rakentuva kontrolli ja oman toiminnan arviointi. Jäppinen puhuu sosiaalisesta pääomasta osana luottamukselle rakentuvaa kontrollia. Sosiaalinen pääoma tarkoittaa yhteisön sisäistä jäsenten välistä kykyä toimia keskenään ja erityisesti heidän luottamustaan toisiinsa. Se tarkoittaa myös niitä yhteisön sosiaalisia suhteita, jotka edistävät yksittäisen jäsenen toimintaa yhteisössä. Sosiaalinen pääoma yhteisön jäsenten välisinä suhteina liittyy tiiviisti luottamukseen ja kontrolliin sekä niiden

väliseen kytkökseen. Luottamukselle rakentuva kontrolli on riippuvainen jäsenten välisten suhteiden toimivuudesta. (Jäppinen 2012, 123-124.)

Kaikki tämän tutkimuksen haastateltavat kokivat, että luottamus ja kontrolli ovat tasapainossa. Osa tosin totesi, että ajoittain luottamusta on jopa liikaa kontrolliin verrattuna, ja tämä ilmenee muun muassa yhteisten toimintaohjeiden laiminlyömisinä. Varsinkin suurten muutosten yhteydessä, tietynlaisen kontrollin lisääminen voi olla perusteltua, jotta voidaan varmistaa yhteisten toimintaohjeiden toteutuminen ja esimerkiksi opiskelijoiden tasavertainen kohtelu.

Luottamuksen ja kontrollin tasapainon lisäksi itsereflektio on oleellinen osa yhteisöllisyyttä ja yhteisten toimintatapojen toteutumisen varmistamista. Oman toiminnan arviointi on oman toiminnan suhteuttamista omaan aiempaan toimintaan sekä yhteisön kokonaistoimintaan. Mielenkiintoinen tutkimustulos oli johtohenkilöstön ja opettajien eroavat mielipiteet oman toiminnan arviointiin kannustamisesta. Opettajat kokivat, että oman toiminnan arviointiin kannustetaan. Tähän saattaa vaikuttaa tosin osaltaan se, että opettajat saavat ja keräävät palautetta omasta työstään säännöllisesti opiskelijoilta.

Jokaisella ihmisellä on yksilöllinen suhde omaan työhön ja sen kehittämiseen, joten on hyvin tärkeää, että oman toiminnan arvioinnissa kyseenalaistetaan asioita niin, ettei se loukkaa yksilön ammatillista identiteettiä. Oman toiminnan kyseenalaistaminen voi olla haastavaa, ja siksi työyhteisön tuki ja yhteisöllisyys on tärkeää. On siis tärkeää, että koko oppilaitosorganisaation henkilöstö suhtautuu oman toiminnan arviointiin avoimesti.

Muutokset ja uudistukset tulivat esille tässä tutkimuksessa erityisesti oman toiminnan arvioinnin kohdalla. Ammatillista oppilaitosta ohjaa vahvasti lainsäädäntö, mutta se ei tarkoita sitä, että uudistukset ja muutokset toteutuvat arjen toiminnassa automaattisesti. Muutokset ravistelevat totuttuja koulutuksen järjestämisen ja opetuksen toteuttamisen tapoja ja malleja. Vaikka seuraava kiintopiste, esimerkiksi tässä tapauksessa ammatillisen koulutuksen reformi on ulkoapäin määrätty, oppilaitoksen täytyy itse tehdä suunnanmuutos, arjen toiminnan muutokset ja suunnitella aktiivisesti matkaa kohti uusia päämääriä. Uudistuksen konkretisoituvat käytännön toiminnaksi vasta sitten, kun kaikki toimijat, kuten

opettajat, johtohenkilöstö, opiskelijat ja työelämä, ovat sisäistäneet uuden ideologian ja ennen kaikkea muuttaneet oman toimintansa sen mukaiseksi. Oman toiminnan arviointi on suurena apuna tässä vaativassa prosessissa, jotta kaikki kulkevat yhteistä polkua samaan suuntaan.

Jäppinen määrittelee yhteisöllisyyden yksinkertaisesti moninaisuuden harmoniaksi. Kyse ei ole siis missään tapauksessa yksimielisyydestä, jossa kaikkien pitäisi olla aina yhtä mieltä kaikista asioista, vaan yhteisöllisyys on parhaimmillaan monien erilaisten ihmisten sopusointuista toimintaa jokaisen eduksi. Yhteisöllisyys sisältää oikeanlaisen jakamisen ajatuksen, mikä puolestaan poikii viisaasti johdettua toimintaa. (Jäppinen 2012, 9.) Jaettu pedagoginen johtaminen voidaan nähdä vertauskuvallisesti samalla polulla kulkemiseksi.

Kehittyminen ja kasvu on varmasti monen organisaation toiminnan keskiössä tänä päivänä. Organisaation kehittyminen on aina matkaa jostakin jonnekin. Jostain on lähdettävä, ja aloituspaikat ja edellytykset vaihtelevat. Tavoitteita ja vaihtoehtoja voi olla suuri määrä. Osa niistä voi olla tarkoituksellisia ja valittuja, osa satunnaisia ja tahattomia ja osa ulkopuolelta määritettyjä ja pakollisia, mikä tässäkin tutkimuksessa nousi selvästi esille.

7.3 LOPUKSI

TenKeys® -malli toimi tässä tutkimuksessa tarkastelukehikkona, jonka läpi jaettua pedagogista johtajuutta käsiteltiin. Kyseistä mallia hyödynnettiin teoriaosuuden lisäksi sekä aineistonkeruussa että analysoinnissa, mikä toimi hyvin. Yhteisöllisyyden kymmenen avaimen kautta jaetun pedagogisen johtajuuden ilmiötä oli johdonmukaisempi tarkastella. Mallin avaimet toivat ehkä vähän vaikeasti määriteltävään käsitteeseen käytännönläheisyyttä, ja tämä mahdollisti sen, että haastateltavat tarkastelivat puheessaan jaettua pedagogista johtajuutta arjen tasolla. Haastatteluissa jaettu pedagoginen johtajuus ikään kuin konkretisoitui käytännön työhön TenKeys® -mallin avulla.

Jaettu pedagoginen johtaminen näyttäytyi tässä tutkimuksessa hyvin monimuotisena eikä mitenkään itsestään selvänä asiana haastateltavien mielestä. Jaettu

pedagoginen johtajuus määrittyi haastateltavien puheessa käytännön toimintojen, kuten erilaisten ryhmämuotojen ja osallistamisen menetelmien kautta. Johtohenkilöstön puheessa korostui yhteistyö opettajien ja johdon välillä, ja opetushenkilöstön puheessa puolestaan korostui opettajien välinen yhteistyö sekä osaamisen jakaminen. Tämän perusteella yksi jatkotutkimusaihe voisi olla kyseisen oppilaitosorganisaation jaetun johtamisen, ja nimenomaan sen kehittämisen syvempi tutkiminen. Olisi mielenkiintoista jatkotutkimuksen avulla selvittää, miten yhteisöllisyys ja jaettu pedagoginen johtajuus vaikuttaa oppilaitosorganisaation työhyvinvointiin. Toinen erittäin mielenkiintoinen näkökulma jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimiselle olisi opiskelijanäkökulma; opetuksen ja ohjauksen laatu opiskelijoiden arvioimana. Olisi kiinnostava tietää, miten jaettu pedagoginen johtajuus vaikuttaa esimerkiksi opetus- ja ohjaustoiminnan laatuun sekä opiskelijoiden onnistuneisiin oppimiskokemuksiin ja osaamisen vahvistamiseen. Lisäksi olisi varmasti hyvin valaisevaa päästä arvioimaan ammatillisen oppilaitosorganisaation jaettua pedagogista johtajuutta työelämäyhteistyön ja sidosryhmien silmin. Mielenkiintoista olisi tietää, miten työelämä kokee yhteisöllisyyden ulottuvuuksien toteutumisen oppilaitoksen kanssa tehtävässä yhteistyössä. Samalla voisi selvittää, miten ammatillisen oppilaitoksen ja työelämän yhteistyötä ja työpaikoilla tapahtuvaa oppimista olisi tarkoituksenmukaista kehittää tulevaisuudessa.

Tässä tutkimuksessa opettajien ja johtohenkilöstön haastattelujen avulla saatuja tuloksia ei ole tarkoitus yleistää. Toivon, että kohdeorganisaatio hyödyntää kuitenkin tämän tutkimuksen tuloksia arvioidessaan ja kehittäessään oppilaitoksen yhteisöllisyyttä ja jaettua pedagogista johtajuutta. TenKeys® -malli on yksi tapa, jonka avulla oppilaitosorganisaatio voi toteuttaa uudistukset toimintana ja tekoina, jotta ne eivät jää pelkäksi sanahelinäksi. Ammatillisen koulutuksen tulevaisuudessa oppilaitosten johtohenkilöstöllä on haaste lähteä jalkauttamaan suunniteltuja ja osaksi ulkoapäin määriteltyjä uudistuksia ja toimintamalleja käytäntöön. Tämä tapaustutkimus osoitti, että tutkimukseen osallistuneet johtohenkilöt ovat aidosti sitoutuneet kehittämiseen ja näyttävät omaa esimerkkiä. Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin, että motivoituneet ja innostuneet opettajat ovat erittäin merkittävä voimavara ja jopa kehittämistyön edellytys ammatillisissa oppilaitoksissa.

Ammatillinen koulutus on suurten rakenteellisten ja ideologisten muutosten myllyssä. Ammatillisen koulutuksen reformi on linjattu hallituksen kärkihankkeeksi vuonna 2017. Reformi muuttaa ammatillista koulutusta kokonaisvaltaisesti. Hyvin toimiva jaettu pedagoginen johtajuus antaa mahdollisuuden uudelleenlaiseen ajattelutapaan, jonka avulla oppilaitos kykenee selviämään tulevista muutoksista. Uudistukset ja kehittämistyö pitää toteuttaa yhdessä. Jaettua pedagogista johtajuutta tulisi hyödyntää kehitettäessä kokonaisvaltaisesti laadukasta pedagogiikkaa ja osaamista kohti tulevaisuuden päämääriä. Yhteisöllisyys ja jaettu pedagoginen johtaminen ovat iso haaste, mutta myös suuri mahdollisuus tulevaisuudessa.

LÄHTEET

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Opetushallitus. Muistiot 2012:3. koulutustoimikunnat.fi/download/141265_Muuttuva_oppilaitosjohtaminen.PDF (Viitattu 30.11.2015.)

AMKE. 2013. Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. <http://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf> (Viitattu 26.11.2015.)

Eskola, J. 2015. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.

Helsingin kaupungin opetusvirasto. 2015. Ilmiömäinen Helsinki. Tulevaisuuden koulun suuntaviivat 2015-2020. Opetusviraston julkaisuja 1:2015. <http://www.hel.fi/static/opev/virasto/opevsivut/tk-2015.pdf> (Viitattu 14.4.2016.)

Hirsijärsi, S., Remes, P. & Sajavaara P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Johnson, P. & Pennanen, A. 2007. Suomalaista koulun johtamista arvostetaan. Teoksessa A. Pennanen (toim.), Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.

Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen koulutusorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.), Koulun johtamisen avaimia. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jäppinen, A-K. 2010. Onnistujia opinpolun siirtymissä. Ammatilliseen peruskoulutukseen ohjaavan ja valmistavan koulutuskokeilun (ammattistartti) vaikuttavuus. Loppuraportti. Opetushallitus. Raportit ja selvityksen 2010:2. http://www.tutkintotoimikunnat.fi/download/126896_Onnistujia_opinpolun_siirtymissa_2.pdf (Viitattu 14.4.2016.)

Jäppinen, A-K. 2012. Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Jäppinen, A-K. 2014. ENTREE pähkinänkuoressa. Elinikäisten opinpolkusiirtymien yhteisöllinen vahvistaminen jaettuna pedagogisena johtajuutena. <https://webapps.jyu.fi/wiki/pages/viewpage.action?pageId=12190104> (Viitattu 18.11.2016)

Jäppinen, A.-K. & Maunonen-Eskelinen, I. 2012. Organisational transition challenges in the Finnish vocational education - perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies* 38 (1), 39–50.

Jäppinen, A.-K. & Sarja, A. 2012. Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in Education* 26 (2), 64–72.

Jäppinen, A.-K., Kiuttu, K. & Pöysä-Tarhonen, J. 2011. Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Helsinki : Kansanvalistusseura, 199–224.

Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla. Tampereen yliopisto. Acta universitatis Tamperensis 1142. <https://tam-pub.uta.fi/bitstream/handle/10024/66841/978-951-44-8630-2.pdf?sequence=1> (Viitattu 11.4.2016.)

Kyllönen, M. & Johnson, P. 2008. Skenaario suomalaisen koulunjohtamisen tulevaisuudesta. Pro Rexi 2015 - kehittämishanke. <http://peda.net/veraja/ry/suomenrehtorit/prorexi/skenaario> (Viitattu 27.11.2015.)

Laine, T. 2015. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lehtomaa, M. 2008. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: Haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – Tulkinta – Ymmärtäminen. 4. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Metsämuuronen J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 81-145.

Nivala, V. Pedagoginen johtajuus ja johtaminen päivähoidossa. Lastentarha 2001 (5) 31-34.

Opetushallitus. 2014. Ammatillisten perustutkintojen perusteet ja muut määräykset uudistettu. Opetushallituksen lehdistötiedote. http://www.oph.fi/ajankohdasta/tiedotteet/101/0/ammattillisten_perustutkintojen_perusteet_ja_muut_maaraykset_uudistettu (Viitattu 11.1.2016.)

Opetushallitus. 2015. Opetushallituksen johtokunnan kannanotto ammatillisen koulutuksen reformiin. http://www.oph.fi/ajankohtaista/tiedotteet/101/0/opetushallituksen_johtokunnan_kannanotto_ammattillisen_koulutuksen_reformiin (Viitattu 21.3.2016.)

Opetushallitus. 2010. Ammattikoulutus Suomessa. Ammattiosaamista, tietoja ja taitoja työelämään sekä jatko-opintoihin. http://www.edu.fi/download/130002_ammattikoulutus_suomessa_2010.pdf (Viitattu 11.1.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2015. Ammattiopistot. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/ammattiopistot/?lang=fi (Viitattu 11.1.2016.)

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2016. Työryhmä esittää historiallista uudistusta ammatillisen koulutuksen tutkintorakenteeseen. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2016/08/tutkinnot.html> (Viitattu 9.1.2017.)

Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 132. http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_978-952-219-216-5/urn_isbn_978-952-219-216-5.pdf (Viitattu 6.11.2016.)

Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2009. Improving School Leadership: Policy & Practice. OECD. <https://www.oecd.org/edu/school/44374889.pdf> (Viitattu 6.11.2016.)

Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383. <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf> (Viitattu 6.11.2016.)

Raudasoja, A. 2012. Ammattiopistojen pedagogisen toiminnan johtamisen käytännöt ja toimintamallit syrjäytymisen ehkäisyssä. Teoksessa Mahlamäki-Kultanen S., Hämäläinen T., Pohjonen P. & Nyyslä K. (toim.) Maailman osaavin kansa 2020 – Koulutuspolitiikan keinot, mahdollisuudet ja päämäärät. Opetushallitus. Koulutustutkimusfoorumin julkaisu. Raportit ja selvitykset 2013: 8. 146-161. http://utbildningskommissionerna.fi/download/151447_maailman_osaavin_kansa_2020.pdf#page=146 (Viitattu 11.4.2016.)

Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T. & Koi-vunen, N. 2005. Jaetun johtajuuden särmät. Helsinki: Talentum.

Sataedu. 2016. Sataedun organisaatio uudistuu. http://sataedu.fi/mediatiedotteet/sataedun_organisaatio_uudistuu (Viitattu 5.12.2016.)

Sataedu. 2015a. <https://sataedu.fi/sataedu> (Viitattu 9.12.2015.)

Sataedu. 2015b. Organisaatio. <https://sataedu.fi/sataedu/organisaatio> (Viitattu 9.12.2016.)

Sataedu. 2013. Sataedun strategia 2013-2016. https://issuu.com/sataedu/docs/strategia_2016_screen/1 (Viitattu 14.4.2016.)

Syrjäläinen, E., Eronen, A. & Värri, V-M. 2008. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print.

Taipale, M. E. 2008. Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. Aikuiskasvatus 28 (1), 51–54. <http://elektra.helsinki.fi/se/a/0358-6197/28/1/pedagogi.pdf> (Viitattu 26.11.2015.)

Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatiossa. Acta Universitatis Tamperensis 1033. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67421/951-44-6078-2.pdf?sequence=1> (Viitattu 7.11.2016.)

TENK. 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf (Viitattu 19.11.2016.)

Tiusanen, O. 2005. Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liiketalouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutosmailleista 1995-1997. Acta Universitatis Tamperensis 1121. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67547/951-44-6473-7.pdf?sequence=1> (Viitattu 19.11.2016.)

Tynjälä, P. 2008. Perspectives into Learning at the Workplace. Educational Research Reviewed, 3(2), 130-154. http://s3.amazonaws.com/assets.paboweb.nl/assets/353/Werkpleklerin_Educational_Research_Review.pdf (Viitattu 27.11.2015.)

Ursin af K. "Pedagoginen johtaminen" ja "pedagoginen johtajuus": käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Vantaa: Kansanvalistusseura, 79-104.

Valtioneuvosto. 2016. Osaaminen ja koulutus. Kärkihankkeet. Toisen asteen ammatillisen koulutuksen reformi. <http://valtioneuvosto.fi/hallitusohjelman-to-teutus/osaaminen> (Viitattu 21.3.2016.)

Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. 1. painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy, 151-213.

Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto A. & Rasku-Puttonen H. 2012. Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakytkentäisessä koulutusorganisaatiossa. Aikuiskasvatus 32 (2), 96-106.

Wenger, E. 1998. Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity. Cambridge University Press.

LIITE 1

TUTKIMUSLUPA-ANOMUS

Sataedu

Rehtori Anne Laine Palvelutoimiala

Olen Riia Virtanen, kasvatustieteen opiskelija Turun yliopistossa. Olen tekemässä pro gradu -tutkielmaa jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää miten jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy ammatillisen oppilaitoksen johtajille ja opettajille ja miten se näkyy oppilaitoksen arjessa. Lisäksi kiinnostukseni kohteena on se, miten oppilaitoksen johto ja opettajat kokevat hyötyvänsä jaetusta pedagogisesta johtajuudesta ja millaisia vaikutuksia sillä on mahdollista saavuttaa.

Tutkimus on tarkoitus toteuttaa kevään 2016 aikana. Tutkimuksen tekemisessä noudatan hyviä tutkimustyön käytäntöjä ja eettisiä ohjeita. Tutkimuksen aineisto kerätään haastatteluna. Haastateltavien henkilöllisyys ei tule ilmi tutkimusraportissa. Sataedu mainitaan oppilaitosorganisaationa vain jos siihen on lupa.

Pyydän kohteliaasti lupaa toteuttaa tutkimukseni Sataedussa.

Kiittäen Riia Virtanen

Turussa 21. maaliskuuta 2016

- Tutkimusraportissa saa mainita Sataedun nimeltä
- Tutkimusraportissa ei saa mainita Sataedua nimeltä

Tutkimuslupa myönnetty _____

Rehtori Anne Laine
Sataedu

LIITE 2

SAATE HAASTATELTAVILLE

Hei!

Opiskelen Turun yliopistossa kasvatustiedettä ja teen parhaillaan pro gradu tutkimusta jaetusta pedagogisesta johtamisesta ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, miten jaettu pedagoginen johtajuus ilmenee ammatillisessa oppilaitosorganisaatiossa. Kiinnostuksen kohteena ovat oppilaitoksen johto- ja opetushenkilöstön näkemykset jaetusta pedagogisesta johtajuudesta sekä sen ilmenemisestä arjen toiminnoissa.

Tutkimukseni on tapaustutkimus ja kohdeorganisaationa on Sataedu. Tarkemmin ottaen kohdejoukkona on Sataedun palvelutoimialaan kuuluvan hyvinvointialan johtohenkilöstö sekä sosiaali- ja terveysalan opetushenkilöstö. Tutkimus toteutetaan haastatteluina huhti-toukokuun aikana. Haastateltavia on kahdeksan. Seuraavalla sivulla on tiivis johdatus tutkimusaiheeseen. Tutustuthan siihen, jotta varsinainen haastattelutilanne sujuisi mahdollisimman jouhevasti.

Tutkimukseni ohjaajana toimii Turun yliopiston kasvatustieteiden laitoksen professori Heikki Silvennoinen. Noudatan tutkimuksen tekemisessä hyviä tutkimustyön käytäntöjä ja eettisiä ohjeita. Vastaukset tulevat vain minun käyttöni, ja haastatteluja käsitellään niin, ettei kenenkään henkilöllisyys paljastu. Kohdeorganisaatio mainitaan tutkimusraportissa rehtori Anne Laineen luvalla. Hän on myös allekirjoittanut virallisen tutkimuslupahakemuksen.

Tutkimus on ajankohtainen ja tärkeä, sillä ammatilliseen koulutukseen kohdistuu jatkuvasti uudistus- ja muutospaineita.

Suurkiitos jo etukäteen kaikille aktiivisesta yhteistyöstä!

Ystävällisin terveisin,

Riia Virtanen

PEDAGOGISEN JOHTAMISEN KÄSITE

Tässä tutkimuksessa pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan koulutusorganisaatiossa tapahtuvaa jokapäiväistä toimintaa, jonka tavoitteena on laadukas opetustoiminta ja hyvinvoiva työyhteisö. Pedagoginen johtaminen on oppimisen johtamista arjessa ja sen avulla varmistetaan strategisten tavoitteiden jalkautuminen oppimisen ydinprosesseihin sekä koulutuksen järjestäjän jokapäiväiseen toimintaan. Päämääränä on opetuksen ja koulutuksen kehittäminen, oppimisen edistäminen sekä laadukkaan koulutuksen ja opetuksen järjestäminen. Pedagogisen johtajuuden osa-alueita ovat mm. opetussuunnitelmatyön ja opetussisältöjen johtaminen, oppimisympäristöjen ja -menetelmien kehittämisen johtaminen sekä pedagogisen johtamisen toteutumisen arviointi.

[Lähde: AMKE. 2013. Ammattiosaamisen kehitysyhtiö. Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen.]

Sataedun strategiassa pedagoginen johtaminen määritellään opetustoimen johtamisena. Strategian mukaan pedagogista johtamista vahvistetaan mm. selkiyttämällä opetukseen käytettävien resurssien ohjausta ja toimialojen sisällä tapahtuvaa toimintaa. Lisäksi mainitaan opettajien pedagoginen osaaminen ja valmius toimia yksilöllisesti opinnoissaan etenevien opiskelijoiden ohjaajina.

JAETTU PEDAGOGINEN JOHTAMINEN

Kuten edellä tulee ilmi, pedagogista johtamista ei ole mielekäästä tarkastella yhden ihmisen, johtajan, näkökulmasta, vaan pedagoginen johtajuus koskettaa koko oppilaitosorganisaatiota eli kyse on jaetusta pedagogisesta johtajuudesta. Suomessa jaetun pedagogisen johtajuuden käsitettä on kehittänyt ja tutkinut Jyväskylän yliopiston professori A-K Jäppinen. Hän on kehittänyt jaetun pedagogisen johtamisen tutkimukseen tarkoitetun TenKeys® -mallin, jota hyödynnetään tässä tutkimuksessa. Ten Keys® -mallin mukaan jaettu pedagoginen johtajuus koostuu 10 avaimesta: *moniäänisyys, vuorovaikutus, asiantuntijuus, joustavuus, sitoutuminen, vastuunotto, neuvottelu, päätöksenteko, luottamukselle rakentuva kontrolli ja oman toiminnan kehittymisen arviointi*. Kaikki nämä avaimet vaikuttavat yhteisöön kehittäen ja muuttaen sitä. Lisäksi ne vaikuttavat toinen toisiinsa.

Avaimien kautta jaettu pedagoginen johtajuus näyttäytyy ideaalimallina, jota vasten arjen todellisuutta voidaan peilata.

[Lähde: Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen. 2011. Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa Anneli Eteläpelto, Tuula Heiskanen & Kaija Collin (toim.), Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Helsinki : Kansanvalistusseura, 199–224.]

HAASTATTELUKYSYMYSTEN TEEMAT

1. Taustatiedot

- Työtehtävä, työnkuva
- Alaiset? Tiimi?
- Sataedun nykytilanne?
- Tutkinnonuudistuksen toteutuminen?

2. Oppilaitoksen johtaminen yleisenä asiana

- Millaista ammatillisen oppilaitoksen johtaminen on?
- Miten kuvailisit hyvää oppilaitosjohtamista?
- Miten Sataedun johtaminen on muuttunut vuosien aikana?

3. Jaettu pedagoginen johtajuus

- Mitä sinun mielestäsi on pedagoginen johtaminen?
- Mitä sinun mielestäsi on jaettu pedagoginen johtaminen?

4. Jaetun pedagogisen johtamisen toteutuminen arjessa

- Minkälaisia jaetun pedagogisen johtajuuden käytännöt ovat mielestäsi?
- Miten koet jaetun pedagogisen johtamisen vaikuttavan omaan työhösi?
- Mitä hyötyä pedagogisen johtamisen jakamisesta on?

5. Ten Keys® - malli