

This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.

Author(s): Fonsén, Elina; Ahtiainen, Raisa; Kiuru, Laura; Lahtero, Tapio; Hotulainen, Risto; Kallioniemi, Arto

Title: Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista

Year: 2022

Version: Published version

Copyright: © 2022 Työelämän tutkimus

Rights: CC BY-NC-ND 4.0

Rights url: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Please cite the original version:

Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R., & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän tutkimus*, 20(1), 90-117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>

**Elina Fonsén, Raisa Ahtiainen, Laura Kiuru, Tapio Lahtero,
Risto Hotulainen & Arto Kallioniemi**

Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista

Tiivistelmä

Tässä artikkelissa tarkastellaan Helsingin yliopistossa kasvatus- ja opetusalan johtamisen täydennyskoulutukseen osallistuneiden varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiä johtamisosaamisen kehittämisestä ja oman johtajuutensa kehittämistarpeista. Tutkimuksessa tarkasteltiin johtajien suhtautumista itsensä johtamiseen: missä määrin johtajat arvioivat omaavansa riittävästi osaamista nykyiseen työtehtäväänsä, millaista osaamista johtajat arvioivat tarvitsevansa lisää ja millaisia kehittämistarpeita heillä on? Tutkimusaineisto (N = 87) kerättiin Likert-asteikollisia ja avoimia kysymyksiä sisältäneellä sähköisellä kyselylomakkeella osana täydennyskoulutuksen arviointia ja kehittämistä syksyllä 2018. Aineisto analysoitiin tilastollisin ei-parametrisin menetelmin sekä teorialähtöisellä sisällönanalyysillä. Osaamisen ja osaamistarpeiden luokittelussa käytettiin kompetenssihierarkiamallia. Tulokset osoittavat, että johtajat olivat erittäin halukkaita itsensä kehittämiseen, valmiita ottamaan vastaan uusia tehtäviä ja haasteita sekä tarvittaessa valmiita muuttamaan toimintamallejaan. Johtajien kuvaamat vahvuudet ja haasteet asettuivat johtamisen perusosaamisen tasolle, kun taas johtamisen suhdetoiminnan ja symbolisten tehtävien taso jäi osaamistarpeen kuvauksissa niukaksi.

Johdanto

Kasvatus- ja opetusalan hallinnolliset ja rakenteelliset kehityskulut haastavat tarkastelemaan myös niiden johtamiseen liittyviä kysymyksiä. Muuttuva konteksti vaatii toimintakulttuurin kriittistä tarkastelua ja johtajilta monenlaista osaamista. Myös johtajuus itsessään on muutoksessa, ja siksi johtajuusajattelun kriittinen tarkastelu on tärkeää. Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajuuden kehittämistarpeita on Helsingin yliopistossa tutkittu osana johtajille suunnattua täydennuskoulutusta ja sen kehittävää arviointia sekä alan johtamiskoulutusten kehittämiseen tähtäävää Eduleaders-hanketta. Artikkelissa tarkastelu kohdennetaan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksiin itsensä johtamisesta. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat johtajat työskentelevät varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen organisaatioissa, joissa toiminnan lähtökohtana on luoda hyvät edellytykset lapsen kasvuun, kehitykselle ja oppimiselle (OPH 2014; 2018). Näiden tavoitteiden toteutumiseksi tarvitaan johtajuutta, joka tukee lapsen hyvinvointiin, kasvuun ja oppimiseen tähtäävän laadukkaan pedagogiikan toteuttamista. Vaikka johtajuus nähdään kokonaisvaltaiseksi vuorovaikutussuhteissa tapahtuvaksi ilmiöksi, organisaatioiden virkavastuussa toimivat kuitenkin päiväkodin johtajat ja perusopetuksen rehtorit. Heidän koulutuksenaan on ollut alalla vaadittu pätevyys opettajan työhön ja rehtoreilla lisäksi opetushallinnon tutkinto, joka on painottunut lähinnä lain tuntemukseen. Kokonaisvaltainen kasvatus- ja opetusalan johtajuutta kehittävä koulutus on ollut hyvin marginaalista. Siksi tämänkaltaiseen koulutukseen on katsottu olevan kentällä tarvetta (Fonsén & Vlasov 2017). Tässä tutkimuksessa perehdytään varhaiskasvatuksen johtajien ja perusopetuksen rehtoreiden näkemyksiin omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. Tarkastelun kohteena ovat johtajien näkemykset itsensä kehittämisestä, omasta osaamisestaan ja sen kehittämistarpeista.

Perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa

Kasvatus- ja opetusala elää jatkuvaa pienten ja hieman suurempien muutosten aikaa, ja tämä vaatii sen piirissä toimivilta ammattilaisilta kykyä kehittää ja kehittyä niin

työyhteisön kuin yksilöidenkin tasolla (Hargreaves & Fullan 2012). Tämän tutkimuksen kohteena olevista kahdesta kasvatus- ja opetusalan eri asteesta perusopetus on juuri käynyt läpi kerran vuosikymmenessä tehtävän opetussuunnitelmien perusteiden uudistuksen (OPH 2014). Vuonna 2016 asteittain alkanut prosessi on edennyt viimeiseen vaiheeseensa, ja uudet perusteet ovat nyt voimassa kaikilla vuosiluokilla. Varhaiskasvatus puolestaan on ollut merkittävien koulutuspoliittisten uudistusten kohteena koko 2010-luvun. Ensimmäinen suurempi kehitysaskel oli varhaiskasvatuksen hallinnonalan siirtyminen sosiaali- ja terveysministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen vuonna 2013. Tätä seurasivat varhaiskasvatustlain (540/2018) sekä varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (OPH 2018) uudistukset, jotka ohjaavat varhaiskasvatuksen kenttää kohti valtakunnallisesti yhtenäisempää ja laadukkaampaa tapaa toteuttaa alle kouluikäisten lasten kasvatusta. Nämä muutokset heijastelevat koulutuksellisen jatkumon tavoitetta, joka on kirjattu pääministeri Sanna Marinin hallitusohjelmaan varhaiskasvatuksen vahvistamisena osana koulutuspolkua (Valtioneuvosto 2019).

Koulutuspolitiikan ohella taloudelliset sekä yhteiskuntaan laajemmin liittyvät tekijät ovat vaikuttaneet tapaan, jolla kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa työskennellään (Alava ym. 2012; OPH 2013; Soukainen 2015). Yhteiskunnan muutoksista esimerkiksi kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen moninaistuminen ovat luonnollisesti läsnä kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa (Rissanen 2021; Zacheus ym. 2017). Tämä edellyttää kentällä työskenteleviltä ammattilaisilta sensitiivistä otetta heidän toimiessaan lasten ja nuorten kanssa arjen eri tilanteissa (Zacheus ym. 2017). Se, kuinka työyhteisöä johdetaan ja ohjataan toimimaan muuttuvassa työympäristössä, vaikuttaa koko organisaation asennemaailmaan (Hargreaves & Fink 2006; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Johtajien toiminnan näkökulmasta kysymys voi olla moninaisuuden kääntämisestä voimavaraksi ja kaikkia yhteisön jäseniä kunnioittavan kielenkäytön tukemisesta (Rissanen 2021). Pienempien yksiköiden yhdistäminen hallinnollisesti suuremmiksi kokonaisuuksiksi on sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen yksiköitä koskettava kehityssuunta. Varhaiskasvatuksen johtajilla tai perusopetuksen rehtoreilla on myös enenevässä määrin johdettavanaan useita yksiköitä.

Sekä perusopetuksen että varhaiskasvatuksen johtajien työkenttään kohdistuneet muutokset ovat synnyttäneet keskustelua siitä, miten näihin tehtäviin tulisi opiskella ja valmistautua. Pidemmän johtajuusperinteen omaavassa perusopetuksessa kes-

kustelu on kohdistunut kelpoisuusvaatimusten laajentamiseen siten, että kaikkien rehtoreiden osaamisen minimivaatimuksiin sisällytettäisiin johtamistaito (OPH 2013). Tämän nähtäisiin painottavan työnkuvaan sisältyvää johtamisvastuuta sekä tuovan johtamistaidon selkeämmin mukaan rehtoreille suunnattujen koulutusten (mm. pätevyitymiskoulutus, täydennyskoulutukset) tavoitteisiin (Ahtiainen ym. 2019; OPH 2013.) Varhaiskasvatuksessa taas on lähdetty liikkeelle perustavanlaatuisemmista kysymyksistä eli johtajien pohjakoulutuksesta yleensä, jotta voidaan paremmin varmistaa tulevien johtajien asianmukaiset valmiudet toimia tehtävässä (Whitebook ym. 2012).

Johtaminen pedagogisessa toimintaympäristössä

Suomessa johtajuuspuheeseen liitetään kasvatusta ja opetusala vahvasti, ja osin itsestään selvästi, pedagogisen johtamisen käsite. Puhutaan siitä, että kasvatusta ja opetusalan organisaatioiden johtajuutta määrittää niille osoitettu pedagoginen perustehtävä (Hujala 2004; Nivala 2002). Keskustelussa viitataan usein johtamiseen, joka edesauttaa kunkin organisaation toimintaa ohjaavien normiasiakirjojen tavoitteiden toteutumisesta (Ahtiainen ym. 2019; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; OPH 2013). Tässä viitekehyksessä esimerkiksi perusopetuksen rehtorin tehtäviin pedagogisena johtajana kuuluu koko kouluuyhteisön kaikkien toimijoiden oppimisen ja kehittymisen tukeminen (OPH 2013; 2014). Keskeistä on opetussuunnitelman toteutumisesta, toimintakulttuurin kehittymisestä ja strategisten tavoitteiden toteutumisesta huolehtiminen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Lisäksi rehtorin työnkuvaan lukeutuvat muun muassa erilaiset henkilöstöasiat, vuosittainen työn suunnittelu sekä talous- ja yleishallinnolliset asiat.

Varhaiskasvatuksen siirtyminen hallinnonalalta toiselle on lisännyt pedagogiikka-puheen merkitystä sen toimijoiden piirissä, ja tämän kehityssuunnan nähdään usein lähentävän varhaiskasvatusta ja perusopetusta. Varhaiskasvatuksen johtajan työnkuva on alkanut perusopetuksen tapaan eriytyä opettajan tehtävästä, ja enää neljä sosa johtajista toimii varhaiskasvatuksen opettajana johtamistyön ohella (Hujala & Eskelinen 2013). Muutos ohjaa näkemään johtamistyön professiona, johon haetaan, valikoidutaan, hankitaan koulutusta ja valmentaudutaan (Virtanen & Stenvall 2010). Asteittaisesta lähentymisestä huolimatta nämä kaksi kasvatusta ja opetusalan

kenttää poikkeavat vielä varsin paljon toisistaan. Johtajuuden viitekehyksessä tarkasteltuna varhaiskasvatuksen työskentelytavat ovat opettajien yhteistyöhön ja ryhmässä toimimiseen perustuvia (Heikka 2014), kun taas perusopetuksessa on yhä vahvasti läsnä ajatus opettajista autonomisina toimijoina (Hammerness ym. 2017; Toom & Husu 2012). Näillä työpaikan erilaisilla toimintatavoilla on merkitystä, kun pohditaan johtamisen nykysuuntausta kohti yhteisöllisempiä, osallistavampia ja jaetumpia malleja (Dinham ym. 2018; Duif ym. 2013; Fullan 2014, 86–88).

Kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden johtamisessa pedagoginen eli kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen johtajuus on nähty keskeisenä toimintaperiaatteena, jota tulisi edelleen kehittää perusopetuksessa sekä vahvistaa varhaiskasvatuksessa (Fonsén 2014; Hujala ym. 2011). Johtamiskoulutuksen ja uusien johtamismallien tutkimiseen tulisi kiinnittää tulevaisuudessa enemmän huomiota, jotta sekä tunnistettaisiin johtamisen kehittämiseen liittyviä tarpeita että edelleen kehitettäisiin erityisesti kasvatus- ja opetusalan organisaatioille sopivia käytänteitä (Ahtiainen ym. 2019; Fonsén & Keski-Rauska 2018; Muijs ym. 2004).

Kasvatus- ja opetusalan johtajuus ja sen kehittäminen on nähty viime vuosina yhtenä merkittävänä koulutuspoliittisen kehittämisen kohteena. Käynnissä on useita Opetushallituksen sekä opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamia hankkeita, joiden kohteena ovat olleet johtajille tarjottavan koulutuksen arviointi ja kehittäminen sekä alan johtajuuden tutkimus (OKM 2016). Johtamisen vaatimusten ymmärtäminen ja niiden mukaisen toiminnan saavuttaminen edellyttävät laaja-alaista arviointia ja syvällistä, innovatiivista kehittämistä. Yleisesti ottaen nähdään, että johtamisen kehittämisessä tulisi huomioida 21. vuosisadan oppimiselle asettamat tavoitteet. (OKM 2016.) Tällä tutkimuksella otetaan osaa johtamisosaamisen kehittämistä koskevaan keskusteluun ja tarkastellaan rinnakkain perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kentän johtajien kuvauksia ja näkemyksiä aiheesta.

Itsensä johtaminen johtajuusosaamisen perustana

Johtajuus rakentuu organisaation toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa (Spillane 2005). Yksilöjohtajuus ja niin sanottu sankarijohtajuus eivät enää postmodernissa yhteiskunnassa vastaa organisaatioiden kompleksisen todellisuuden johtamiseen (Kocolowski 2010). Johtajuus ilmenee jaettuna johtajuutena ja työyhteisössä tapah-

tuvana yhteisenä merkitysten rakentamisena siitä, mikä on organisaation perustehtävä (Ahtiainen ym. 2019; Heikka 2014). Vaikka johtajuutta kuvataan nykyään usein ryhmän tai ryhmien toimintana ja jaettuina tehtävinä, tämä ei ole vielä sulkenut pois virallisessa johtamisasemassa olevan henkilön vastuuta näihin prosesseihin ohjaamisesta ja prosessien fasilitoinnista. Johtaja voi omalla toiminnallaan ja viestinnällään joko edesauttaa tai estää organisaation tavoitteenmukaista toimintaa (Fonsén & Keski-Rauska 2018; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; Lahtero & Risku 2013). Jotta johtaja voi toimia menestyksekkäästi tehtävässään ja tukea muita organisaation toimijoita omissa tehtävissään, hänen tulisi nähdä oman ammatillisen kehittymisensä merkitys tässä kokonaisuudessa (Fullan 2014, 133). Näiden johtajan taitojen tulkitaan lukeutuvan pedagogiseen johtamiseen (Raasumaa 2010), jossa johtajan toiminta ymmärretään monitahoisena, työyhteisöön ja johtajaan itseensä kohdentuvaa johtamista sisältävänä kokonaisuutena (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Edellä todettujen lähtökohtien ohjaamana tässä tutkimuksessa johtajien näkemyksiä oman johtamisosaamisensa kehittämisestä ja kehittämistarpeista tarkastellaan itsensä johtamisen sekä kompetenssihierarkian (kuvio 1) viitekehyksessä.

Neck ja Houghton (2006) pitävät itsensä johtamisen teoreettista taustaa hyvin monisyisenä; sitä voidaan tarkastella niin itsesääntelyn teorian, sosiokognitiivisen teorian kuin sisäisen motivaatioteoriankin valossa. Tässä artikkelissa näkökulma asettuu näiden teorioiden risteymiin. Itsensä johtaminen voidaan Crossanin ja kumppaneiden (2008) mukaan asettaa osaksi strategista johtamista yhtenä sen kolmesta tasosta. Strategisen johtamisen muut tasot ovat toisten johtaminen ja organisaation johtaminen, ja nämä tasot ovat osin limittäisiä. Itsensä johtamisella tarkoitetaan vastuuta itsestä eli itseohjautuvuutta suhteessa käsitykseen omista kyvyistä sekä vastuunottoa omasta kehittämisestä. (Crossan ym. 2008.) Toimivassa johtajuudessa johtaja hallitsee oman työnkuvansa ja itsensä johtamisen (Raasumaa 2010). Itsensä johtamista voidaankin pitää keskeisenä johtajuuden osa-alueena sen toimiessa pohjana kaikelle muulle johtajuusosaamiselle (Raasumaa 2010). Tässä artikkelissa kiinnitetään huomiota nimenomaan itsensä johtamiseen. Tutkimuksen itsensä johtamista koskeva kysymyksenasettelu on rakennettu teoreettisen perehtymisen pohjalta, ja samoja kysymyksiä on käytetty aiemmin laajemmassa kyselyssä varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämishankkeeseen liittyvässä tutkimuksessa. Mainitun hankkeen tutkimustuloksia raportoivassa tieteellisessä artikkelissa huomio kiinnitettiin kuitenkin pedagogisen johtamisen kysymyksiin. (Fonsén & Soukainen 2020.)

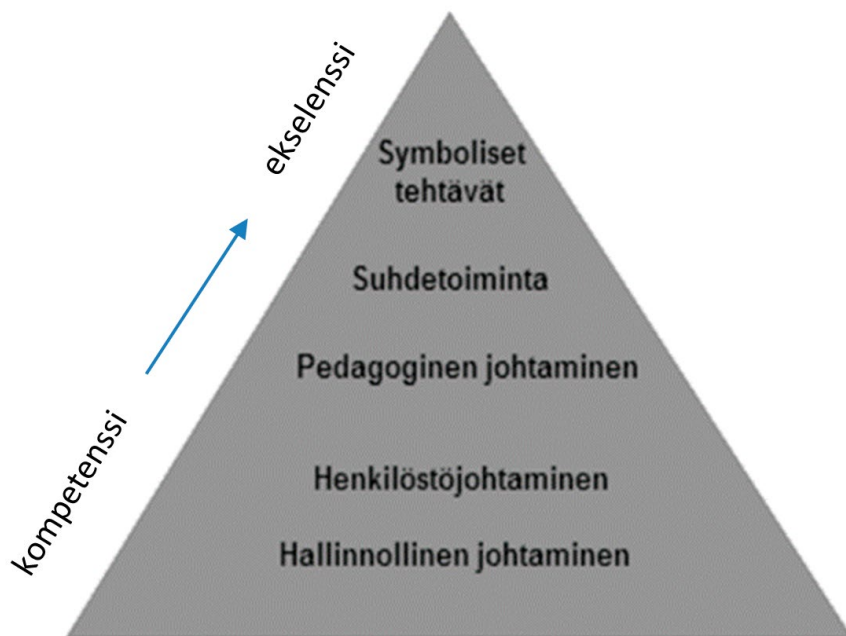
Crossanin ja kumppaneiden (2008) mukaan itsensä johtamisessa keskeistä on selkeä tietoisuus itsestä johtajana ja oman roolin suhteuttaminen kontekstuaalisiin tekijöihin. Tähän liittyy kyky muuttuvan toimintaympäristön tulkitsemiseen ja oman ajattelutavan joustavuuteen muuttuvissa olosuhteissa, mikä edellyttää joustavaa kykyä käsitellä muutoksia ja toimia muutoksissa. Hyvällä itsensä johtajalla on kykyä oman ammatillisuuden reflektointiin ja sen kehittämiseen vastaamaan ajankohtaisia haasteita. Ajantasaisella osaamisella johtaja luo itselleen kykyä tehdä päätöksiä ja käsitellä myös kompromisseja. Mikäli johtajalla on heikko itsensä johtamisen kyky, hänen johtamisessaan ei ole selkeää arvopohjaa eikä näin ollen linjakkuutta. Sydänmaanlakan (2011) mukaan itsensä johtaminen on oppimisprosessi, jossa itsetiedustus syvenee ja johtaja tulee tietoisemmaksi omasta persoonallisesta tavastaan reagoida tilanteisiin sekä tunnistaa omia motiivejaan ja arvojensa rakentumista. Tämä auttaa häntä ohjaamaan omia tunteitaan, ajatuksiaan ja tekojaan.

Kompetenssihierarkiamallilla voidaan kuvata johtamistyön edellyttämiä tehtäviä ja työssä tarvittavaa osaamista. Akselinin (2013) mukaan tähän sisältyviä johtajan taitoja ovat substanssiosaaminen, vuorovaikutustaidot, yhdessä johtaminen, inhimillinen ja jämääkä johtaminen sekä asiantuntijajohtajuus. Kompetenssihierarkiamalli pohjautuu alun perin Sergiovannin (1984) ja Haydenin (1996) tekemään tutkimukseen. Malli kuvaa johtamistaitojen rakentumista ja niiden hierarkkista rakennetta. Mallia on kehitetty edelleen vuosien saatossa, ja sen tavoitteena on ollut suositusten esittäminen johtajien koulutuksen kehittämiseen (Jorde-Bloom 1997).

Johtamisen taitoja kuvaava kompetenssihierarkiamalli rakentuu viidestä tasosta: hallinnollinen johtaminen, henkilöstöjohtaminen, pedagoginen johtaminen, suhdetoiminta sekä symboliset tehtävät. Mallin alimman tason muodostavat tekniset tehtävät, ylin taso taas koostuu kaikkein haastavimmista työtehtävistä. (Jorde-Bloom 1997.) Kolme alinta tasoa muodostavat perustan kahdelle ylimmälle eli suhdetoiminnalle ja symbolisille tehtäville. Jorde-Bloomin (1997) mukaan kyse on kompetenssista sekä erinomaista taitoa vaativasta tasosta eli ekselenssista. Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) ovat päätyneet samankaltaiseen määrittelyyn laajaa pedagogista johtamista tutkiessaan. Rehtorin hyvä toiminta sijoittuu henkilöstöjohtamisen, rakenteiden johtamisen ja pedagogisen johtamisen tasolle, mutta erinomaisuus rehtorin työssä edellyttää johtamisen symbolisen ja kulttuurisen tason hallintaa (Lahtero 2011; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Symbolisen johtamisen perusperiaatteena voidaan pitää sitä, että tapahtumille annetut merkitykset ovat itse

tapahtumia tärkeämpiä. Nämä tapahtumat ovat siis rehtorin johtamistekoja (teot, puheet) ja niiden ilmentymiä (hankinnat, kalusteet yms.). Merkityksiä antamalla ja symboleita käsittelemällä rehtori voi vahvistaa yhteisöllisyyden kokemusta ja tarjota haluttavan mielikuvan siitä, mitä kouluorganisaatio jäsenilleen edustaa. Kulttuurin johtaminen puolestaan tarkoittaa rehtorin harkittua yritystä strukturoida kouluyhteisön jäsenten työlleen ja koululle antamia merkityksiä. Toisin sanoen kulttuurin johtaminen on vaikuttamista todellisuuden rakentumiseen ja työn syvimmän merkityksen selkiyttämiseen. (Lahtero 2011.)

Johtajuuden kompetenssihierarkia on esitetty kuviossa 1.



Kuvio 1. Johtajuuden kompetenssihierarkia (Akselinia 2013, Sergiovannia 1984, Haydenia 1996, Jorde-Bloomia 1997 ja Ebbeckia & Waniganayakea 2003 mukailten)

Suomalaisessa kasvatus- ja opetusalan kontekstissa tavoitellaan laadukasta pedagogiikkaa sitä tukevalla hyvällä johtajuudella (Hujala ym. 2011). Edellä esitetyt kompetenssihierarkian (Akselin 2013) ja itsensä johtamisen (Crossan ym. 2008) mallit antavat viitekehyksen, jonka puitteissa tarkastellaan kasvatus- ja opetusalan johtajuuden 15 opintopisteen täydennyskoulutusta suorittavien perusopetuksessa ja varhaiskasvatuksessa työskentelevien johtajien näkemyksiä johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista.

Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuskysymykset

Itsensä johtamiselle on olennaista, että johtaja osaa kantaa vastuuta, on tietoinen itsestään ja on valmis kehittämään omia persoonallisia vahvuuksiaan (Akselin 2013). Tästä lähtökohdasta tutkimukselliseksi tarkastelun kohteeksi määriteltiin kasvatus- ja opetusalan johtajien kokemaa osaamisen tilaa, itsensä kehittäminen, uusien tehtävien ja haasteiden vastaanottaminen, toimintamallien muuttaminen sekä vahvuudet ja heikkoudet johtajan työssä. Tutkimusta ohjaavat kysymykset olivat:

1. Missä määrin johtajat ovat halukkaita oman osaamisensa kehittämiseen?
2. Millaisia vahvuuksia johtajat näkevät omassa johtamisessaan?
3. Mitä ovat johtajien johtamisosaamiseen liittyvät kehittämistarpeet?

Tutkimuksen kohdejoukko ja aineiston kerääminen

Tutkimuksen kohdejoukkona olivat perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen kentällä johtotehtävissä työskentelevät henkilöt, jotka olivat aloittamassa puolitoistavuotista kasvatus- ja opetusalan 15 opintopisteen täydennyskoulutusta Helsingin yliopistossa syksyllä 2018. Koulutus oli suunnattu tutkimuksen kohdejoukon ohella toisen asteen sekä vapaan sivistystyön johtajille. Koulutukseen osallistujat saivat jo ilmoittautumisen yhteydessä tietoa koulutuksen aikana kerättävistä tutkimusaineistoista, ja heiltä saatiin suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Asetelma, jossa tarkastellaan rinnakkain varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien osaamistarpeita ja osaamisen kehittämistä, on tutkimuksellisesti kiinnostava, sillä kasvatus- ja opetusalan pedagoginen perustehtävä määrittää kummankin ryhmän johtamista. Tutkimusryhmän tavoitteena on luoda jatkossa tarveperustaista ja kokonaisvaltaista koulutusta kasvatus- ja opetusalan johtamiseen.

Aineisto kerättiin ennen koulutuksen alkua lähettämällä kaikille koulutukseen valituille 129 henkilölle sähköpostitse sähköinen kyselylomake, jossa oli sekä Likert-asteikollisia (1 = ei kuvaa lainkaan... 5 = kuvaa erittäin hyvin) kysymyksiä että avoimia kysymyksiä. Kyselyssä oli kaikkiaan 31 kysymystä, ja se koostui kuu-desta sisältöosiosta, joista tässä tutkimuksessa keskitytään kahteen: itsensä johtaminen sekä kasvatus- ja opetusalan johtajuuden tulevaisuuden näkymät. Muita

osioita olivat organisaation johtaminen, johtaminen ja suunnitelmallisuus, osaaminen ja työhyvinvointi sekä tasa-arvo ja yhdenvertaisuus.

Kyselyyn vastasi yhteensä 102 koulutustaan aloittelevaa johtajaa, ja vastausprosentti oli 79. Vastaajista 87 kuului tutkimuksen kohdejoukkoon eli työskenteli johtajana perusopetuksen (n = 46) tai varhaiskasvatuksen (n = 41) kentällä. Tutkimuksen ulkopuolelle rajautuivat esimerkiksi lukioiden ja ammatillisten oppilaitosten johtajat. Vastaajista 79 ilmoitti sukupuolekseen nainen, kuusi kertoi olevansa mies ja kaksi ei halunnut kertoa sukupuoltaan. Vastaajien suurimmat ikäryhmät olivat 50–59-vuotiaat (n = 33) sekä 40–49-vuotiaat (n = 31). Iäkseen 30–39 vuotta ilmoitti 17 johtajaa, ja loput vastaajista (n = 6) kuuluivat joko ikäryhmään 20–29 vuotta tai vähintään 60 vuotta.

Aineiston analyysi

Pääpaino tässä tutkimuksessa on koulutukseen osallistuneiden perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajien vastauksissa kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin. Avokysymykset olivat seuraavat: ”Mitkä ovat vahvuutesi johtajana? Mitkä asiat koet hallitsevasi hyvin suhteessa nykyiseen työkuvaasi? Ja mitä haluat kehittää itsessäsi johtajana (tietoja, taitoja, osaamista)?” Avovastaukset on luokiteltu ja analysoitu teorialähtöistä sisällönanalyysia käyttäen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Luokittelu toteutettiin koodaamalla vastauksiin teorialähtöiseen perustuva temaattinen koodi (Eskola & Suoranta 1998, 154–160). Vastauksista nousevia merkityksiä tarkasteltiin suhteessa teoreettiseen viitekehykseen. Teorialähtöisen analyysin viitekehyksenä käytettiin edellä esiteltyä Akselinin (2013) kompetenssihierarkiamallin sovellusta sekä johtajan ominaisuuksien luokittelua.

Likert-asteikolliset väittämät, jotka käsittelivät itsensä johtamista, olivat seuraavat: ”Minulla on riittävästi osaamista nykyiseen johtamistehtävääni. Haluan kehittää itseäni ja johtamisosaamistani. Olen valmis ottamaan uusia tehtäviä ja haasteita vastaan. Olen valmis tarvittaessa muuttamaan toimintamallejani.” Vastausvaihtoehdot asettuivat viisiportaiselle asteikolle: 1 = ei kuvaa lainkaan... 5 = kuvaa erittäin hyvin. Analyysiin otettiin mukaan vain kaikkiin kysymyksiin vastauksensa antaneet eli 39 varhaiskasvatuksen ja 41 perusopetuksen johtajaa.

Likert-asteikolliset vastaukset analysoitiin tilastollisin ei-parametrisin menetelmin käyttäen Mann-Whitney U-testiä, sillä muuttujat eivät noudattaneet nor-

maalijakaumaa. Lisäksi jokaiselle parivertailulle laskettiin efektikoko (Cohen r), jonka arvot tulkitaan seuraavasti: $< .05$ = ei efektiä, $< .20$ = pieni efekti, $< .33$ keski-suuri efekti ja tätä suuremmat = suuri efekti (Lenhard & Lenhard 2016).

Rajoitukset

Kyselyn vastaajajoukko oli varsin valikoitunut ja edusti johtajia, jotka olivat juuri aloittamassa pidempiaikaista täydennyskoulutusta. Näin ollen vastaajien voi tulkita olleen koulutusmyönteisiä, mikä on osaltaan voinut vaikuttaa tuloksiin. Tässä tutkimuksessa painotetaan johtajien vastauksia avokysymyksiin, ja tällaiset vastaukset saattavat jäädä suppeammiksi verrattuna esimerkiksi haastattelututkimukseen. Lisäksi lukijan on hyvä pitää mielessä, että käytettyjen ei-parametristen analyysien tulokset kuvaavat vain käsillä olevassa aineistossa ilmeneviä mahdollisia yhteyksiä ja eroja eikä niitä voi yleistää koskemaan muita vastaavia ryhmävertailuja.

Johtajien halukkuus oman osaamisen kehittämiseen ja näkemys omasta osaamisesta nykyisessä työtehtävässä

Kyselyn vastaajat olivat hakeutuneet Opetushallituksen rahoittamaan ja osallistujille maksuttomaan täydennyskoulutukseen. Näin ollen lähtöoletta kysymyksenasettelussa oli se, että he suhtautuivat itsensä kehittämiseen ja kouluttautumiseen myönteisesti. Tutkimuksen selitettäviä muuttujia koskeva tarkastelu tukee olettamusta, sillä lukuun ottamatta ensimmäistä väittämää ”Minulla on riittävästi osaamista nykyiseen johtamistehtävään” ($k_a = 3.83$, $k_h = 0.73$), vastausten keskiarvot olivat arvojen 4.64–4.87 välillä. Itsensä johtamista käsittelevien Likert-asteikollisten (1–5) väittämien mukaan perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen johtajien vastauksissa ei ollut tilastollisesti merkitseviä eroja (ks. taulukko 1).

Taulukko 1. Itsensä johtaminen varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien arvioimana (N = 80)

Kysymys	Työkenttä (Mean Rank)		Mann-Whitney U-testi			
	Varhaiskasvatus (n = 39)	Perusopetus (n = 41)	U	z	p	Cohen's r
Minulla on riittävästi osaamista nykyiseen johtamistehtävääni	39.51	41.44	838.0	-0.422	.673	0.083
Haluun kehittää itseäni ja johtamisosaamistani	42.97	38.15	703.0	1.70	.090	0.209
Olen valmis ottamaan uusia tehtäviä ja haasteita vastaan	35.35	37.53	685.0	-0.13	.895	0.248
Olen valmis tarvittaessa muuttamaan toimintamallejani	42.00	39.07	741.0	-0.76	.447	0.126

Kaiken kaikkiaan vastaukset osoittivat erittäin myönteistä asennetta kouluttautumista kohtaan. Tulokset olivat molemmissa vastaajaryhmissä samansuuntaisia kuin Crossanin ja kumppaneiden (2008) itsensä johtamisen jäsenyyksessä, jossa peruselementtinä pidetään oman ammatillisuuden reflektointikykyä ja halukkuutta kehittää osaamista vastaamaan ajankohtaista osaamistarvetta.

Varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien vahvuudet ja haasteet

Tässä osiossa kuvataan varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien vastauksia avokysymyksiin kompetenssihierarkiamallin ja strategisen johtamisen jäsenyyksen avulla. Molempien vastaajaryhmien vastaukset olivat melko samankaltaisia, eikä mitään kummallekaan ryhmälle tyypillistä piirrettä noussut esille. Artikkelin liitteenä (liite 1 ja 2) ovat taulukot 2 ja 3, joissa on eroteltu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien vastaukset koskien vahvuuksia ja kehitettäviä asioita kompetenssihierarkiamallin mukaisesti jaoteltuna.

Johtajan ominaisuudet ja itsensä johtaminen

Avokysymykset koskivat johtajien vahvuuksia sekä asioita, joita johtajat haluaisivat itsessään kehittää. Molempien vastaajaryhmien vastauksissa kuvattiin runsaasti johtajan omia ominaisuuksia. Varhaiskasvatuksen johtajat mainitsivat vahvuudekseen muun muassa rohkeuden ottaa asioita esille ja kertoa omat mielipiteensä. He kertoivat positiivisesta asenteesta, rauhallisuudesta, järjestelmällisyydestä sekä halusta oppia ja kehittää omaa ajattelua. Myös oma päätöksentekokyky nähtiin vahvuutena. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat pääosin omaavansa hyvät vuorovaikutustaidot sekä olevansa helposti lähestyttäviä, empaattisia ja hyviä kuuntelijoita. Heillä oli omien kuvaustensa mukaan myös vahvaa itsensä johtamisen taitoa. Sydänmaanlakka (2011) pitääkin itsensä johtamisen perustana itsetuntemusta, ja siinä erityisen tärkeänä kykyä tunnistaa oma tapansa reagoida eteen tuleviin tilanteisiin ja haasteisiin.

Perusopetuksen johtajat mainitsivat pitkälti samoja asioita kuin varhaiskasvatuksen johtajat. Näiden lisäksi perusopetuksen johtajat mainitsivat vahvuuksikseen tasapuolisuuden, ratkaisukeskeisyyden, suunnitelmallisuuden ja oikeudenmukaisuuden.

Minulla on rohkeutta ottaa asioita esille, tuoda omat mielipiteeni esille, kehittää omaa ajatteluani ja tehdä päätöksiä. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 21)

Selkeys johdonmukaisuus oikeudenmukaisuuden/tasa-arvoisuudentaju, sensitivinen, kuunteleva työote. Olen järjestelmällinen ja ratkaisukeskeinen. (Perusopetuksen johtaja, nro 76)

Varhaiskasvatuksen johtajat haluaisivat kehittää omassa johtajuudessaan johtajuusroolin haltuunottoa ja sen kantamista. Nämä ominaisuudet on todettu aiemmissa tutkimuksissa tärkeiksi tekijöiksi onnistuneen pedagogisen johtajuuden taustalla (Fonsén 2014). Itseluottamus ja kyky suojata itseään erilaisissa tilanteissa, ajankäyttö sekä asioiden loppuun saattaminen tulivat esiin molempien vastaajaryhmien vastauksissa. Lisäksi varhaiskasvatuksen johtajat näkivät läsnäolontaidon, avun pyytämisen ja työnkuvan selkeyttämisen kehittämistä vaativina asioina. Perusopetuksen johtajat mainitsivat kehittämisen kohteiksi muun muassa tulevan ennakoinnin ja omien vahvuuksien tunnistamisen.

Toivoisin saavani vahvuutta suojata itseäni erilaisissa tilanteissa. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 36)

Oma ajankäyttö. Oman työnkuvan selkiyttäminen. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 80)

Kokonaisuuksien hahmottaminen, ennakointi tulevien haasteiden suhteen (esim. resurssien kohdentaminen). (Perusopetuksen johtaja, nro 96)

Henkilöstöjohtaminen ja toisten johtaminen

Crossanin ja kumppaneiden (2008) jaottelun mukaan henkilöstöjohtamisen taidot voidaan sijoittaa toisten johtamisen tasolle. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat nämä vahvuutenaan. He mainitsivat muun muassa sensitiivisyyden, hyvän ihmistuntemuksen, henkilöstön asemaan asettumisen ja kuuntelun. He kuvasivat henkilöstöjohtamistaan muun muassa coachaavana eli valmentavana. Valmentava työote näkyy tavassa, jolla johtaja ohjaa henkilöstönsä työtä. Johtaja osallistaa henkilöstöä pohtimaan itse asioita eikä anna valmiita vastauksia. Lisäksi mainittiin lämmin ja selkeä johtamistyyli, henkilöstön hyvä perehdyttäminen työhön ja heidän vahvuuksiensa löytäminen.

Koen olevani sensitiivinen ja hyvä ihmisten kanssa, mikä on mielestäni yksi johtajan tärkeimpiä ominaisuuksia. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 17)

Pyrin asettumaan työntekijän asemaan ja johtaa kuuntelevalla, coachaavalla työotteella jolloin työntekijät itse pohtisivat asioita eivätkä odottaisi valmiita vastauksia. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 12)

Kehitettävää varhaiskasvatuksen johtajat näkivät henkilökunnan sitouttamisessa strategian mukaiseen työhön sekä siinä, kuinka tuoda uusia asioita esille ja vakiinnuttaa ne toimintatavoiksi. Myös konfliktien ratkaisu, työhyvinvointi ja henkilökunnan motivointi mainittiin. Lisäksi haluttiin kehittyä entisestään sekä valmentavassa että jaetussa johtajuudessa. Näiden kokemusten taustalla heijastuu jaetun johtajuuden käsitteellinen selkiytymättömyys (Heikka ym. 2016), kun uuden varhaiskasvatussuunnitelman osoittama varhaiskasvatuksen opettajan roolin määrittäminen tiimensä pedagogiikasta vastaavana haastaa pohtimaan jaettua johtajuutta uudella tavalla varhaiskasvatuksen organisaatioissa (OPH 2018).

Henkilöstöjohtamisessa taitoa ja osaamista sitouttaa henkilökuntaa strategian mukaiseen työhön, taitoa tuoda uusia asioita, toimintatapoja ja uutta tietoa henkilökunnalle, niin että he ymmärtävät mistä puhutaan ja sitoutuvat siihen. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 59)

Haluan kehittää henkilöstöosaamista ja kuinka voisin paremmin kannustaa ja ohjata työntekijöitä heidän omien vahvuksiensa kautta. Coachaavaa johtamistapaa pitää vielä kehittää edelleen. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 47)

Perusopetuksen johtajien näkemykset henkilöstöjohtamisen vahvuuksista ja haasteista olivat monelta osin samoja kuin varhaiskasvatuksen johtajien. Vahvuudekseen perusopetuksen johtajat kokivat muun muassa henkilöstön kannustamisen itsensä kehittämiseen, työhyvinvoinnista huolehtimisen, hyvän työilmapiirin luomisen ja henkilöstön kohtaamisen. Kehitettävää koettiin olevan esimerkiksi vastahakoisten työntekijöiden kannustamisessa, olennaisten tavoitteiden hahmottamisessa ja johtamisen erilaisissa menetelmissä.

Halu innostaa henkilökuntaa uudenvälisiin opetusjärjestelyihin ja kannustaa kehittämään itseään ja annan siihen esimerkkiä. Työhyvinvoinnin merkityksen ymmärtäminen. (Perusopetuksen johtaja, nro 61)

Tarvitsen lisää tietoa ja osaamista ”vastahakoisten” tai ajatuksissaan jumiutuneiden ihmisten eteenpäin kannustamiseen. (Perusopetuksen johtaja, nro 89)

Hallinnollinen johtaminen ja organisaation johtaminen

Hallinnollisesta johtamisesta oli varhaiskasvatuksen johtajien keskuudessa erilaisia näkemyksiä. Osa johtajista kaipasi lisää tietoa ja taitoa taloushallinnosta, lainsäädännöstä, hallinnon ohjelmista sekä budjetoinnista. Osa taas mainitsi juuri nämä asiat omiksi vahvuuksikseen. Pääasiassa varhaiskasvatuksen johtajat olivat kuitenkin kiinnostuneita kehittämään hallinnollisia taitojaan.

Hallinnolliset työt eli erilaiset järjestelmät ovat myös hyvin hallussa. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 36)

Taloushallinto ei kuulu vahvuuksiini. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 77)

Perusopetuksen johtajat mainitsivat vahvuuksikseen monia hallinnolliseen johtamiseen kuuluvia arjen asioita, kuten kirjatilausten tekemisen ja uimahallikäyntien organisoinnin. Hallinnolliset tehtävät sijoittuvat johtajuuden kompetenssin määrittelyssä teknisten taitojen tasoon (Jorde-Bloom 1997; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015) ja kompetenssihierarkiassa alimmalle perustaitojen tasolle. Erilaiset käyttöjärjestelmät ja niiden muutokset aiheuttavat kuitenkin paljon haasteita arkityön suorittamiseen, ellei niihin ole riittävää perehtyneisyyttä, kuten seuraavassa varhaiskasvatuksen kentälle sijoittuvassa lainauksessa kerrotaan.

Mistä lisää aikaa alati muuttuvien teknisten aikataulujen päälle? Tuntuu, että työtä helpottavat tekniset järjestelmät ovat aikasyöppöjä, jotka vievät ajan pois oleellisesta ja keskeisimmästä työtehtävästä. Eri järjestelmät eivät tue toisiaan... helpotuksesta tulee riesa. Omaehtoinen työn priorisointi erittäin haasteellista aika-ajoin - sähköpostien tiukat aikataulut ”määräävät” toiminnan suunnan. Tekniikka hyvä renki - huono isäntä. On hyvä, että teknisiä järjestelmiä on käytettävissä - mutta mistä aikaa kaikelle. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 64)

Samoin kuin osa varhaiskasvatuksen johtajista perusopetuksen johtajat kokivat kehittämisen tarvetta muun muassa järjestelmiin, hallinnon ohjelmiin, budjettiin ja aikatauluttamiseen liittyvissä asioissa. Lisää osaamista kaivattiin myös työehtosopimukseen ja opetusalaan koskevien lakien tuntemiseen.

Erilaisten järjestelmien hallintaa, mm. budjetti, OVTES. Lait, jotka koskevat opetusta. Tentti suoritettu mutta asiat unohtuvat. (Perusopetuksen johtaja, nro 66)

Pedagoginen johtaminen

Jatkuva kehittäminen ja muutos huolestuttivat joitakin varhaiskasvatuksen johtajia, ja pedagogiseen johtajuuteen toivottiin lisävarmuutta. Pedagoginen johtajuus koetaankin aiempien tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksen johtamisen keskeisimpänä tehtävänä, mutta sen toteuttamista pidetään haastavana (Fonsén 2014; Hujala & Eskelinen 2013). Pääsääntöisesti varhaiskasvatuksen johtajat kuvasivat tuntevansa uudet opetussuunnitelmat, ja osa mainitsi myös tietoisuuden uusista tutkimuksista, mutta tukea kaivattiin kuitenkin uusien toimintatapojen käyttöönottoon.

Pidän yllä rakenteita pedagogiikan kehittämiseen sekä olen vahvasti työntekijöiden rinnalla ratkaisemassa esim. haastavia tilanteita. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 58)

Haluan oppia vielä paremmin pedagogista johtamista uuden varhaiskasvatus- ja esiopetussuunnitelmien mukaisesti. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 48)

Perusopetuksen johtajien pedagogiseen johtamiseen liittyvissä vastauksissa mainittiin opetussuunnitelman tuntemus myös vahvuutena, mutta toisaalta kehitettävää nähtiin esimerkiksi kyvyssä hahmottaa olennaisia tavoitteita. Useassa perusopetuksen johtajan vastauksessa nousi esille myös huoli muutoksesta, ja muutosjohtamiseen koettiin tarvittavan lisäkoulutusta.

Kykyä hahmottaa olennaisia tavoitteita ja viedä koulua niiden suuntaan eli haluan kehittyä strategisena ja pedagogisena johtajana. (Perusopetuksen johtaja, nro 57)

Haluan saada tietoa erilaisista strategioista ja malleista johtaa muutosta ja ylläpitää haluttua muutosta. (Perusopetuksen johtaja, nro 28)

Olen innokas uudistamaan koulua ja johtamaan muutosta. Muutosjohtamiseen kampaan kuitenkin edelleen lisää eväitä. (Perusopetuksen johtaja, nro 89)

Suhdetoiminta ja johtajuuden symbolinen taso

Kompetenssihierarkian ylimmille tasoille sijoittuvia mainintoja löytyi johtajien vastauksista vain niukasti. Näyttääkin siltä, että koulutukseen hakeutuneet johtajat eivät juurikaan osanneet eritellä tekijöitä, jotka Jorde-Blom (1997) on nimennyt johtamiseen ekselenssiin lukeutuviksi. Omien vahvuuksien ja kehittämiskoivien kuvausten ulkopuolelle jäivät myös johtamisen symbolinen ja kulttuurinen taso (ks. Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Mukana oli joitakin suhdetoimintaan liittyviä mainintoja, mutta symboliseen tasoon liittyviä mainintoja ei vastauksista kyetty tunnistamaan. Suhdetoimintaan liittyvänä vahvuutena varhaiskasvatuksen johtajat mainitsivat vuorovaikutuksen vanhempien kanssa, kehitettävää taas nähtiin muun muassa moniammatillisessa yhteistyössä.

Minulla on taitoa selvitä haastavista asiakastilanteista ja taitoa huolehtia työyhteisön sisäisestä vuorovaikutuksesta. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 51)

Perhetyöhön/moniammatillisiin työryhmiin/ yhteisölliseen oppilashuoltoon panostaminen jne.; moniammatillinen yhteistyö lasten ja perheiden parhaaksi. (Varhaiskasvatuksen johtaja, nro 78)

Perusopetuksen johtajat kuvasivat suhdetoiminnan vahvuuksinaan muun muassa verkostoitumisen ja kontaktin viiteryhmiin, mutta toisaalta näihin myös toivottiin lisää osaamista.

Tämänhetkiseen työnkuvaani kuuluu vahvasti tiedottaminen ja vision ylläpitäminen ja kontakti viiteryhmiin kuten iltapäiväkerho, päiväkotit, vanhempainyhdistys jne. (Perusopetuksen johtaja, nro 18)

Haluan oppia myös verkostoitumista koska olen omissa kunnassani ainoa yläkoulun rehtori ja ainoa perusopetuksen virkarehtori. (Perusopetuksen johtaja, nro 57)

Pohdinta

Tutkimuksen kohteena olivat kasvatus- ja opetusalan johtajien kokemukset johtamisosaamisestaan sekä johtamisosaamisensa kehittämistarpeista. Saatua vastauksia tarkasteltiin johtamisen kompetenssihierarkian ja strategisen johtamisen valossa (Akselin 2013; Crossan ym. 2008). Tulokset osoittivat, että sekä varhaiskasvatuksen että perusopetuksen johtajilla oli vahvaa halukkuutta itsensä kehittämiseen, eikä tilastollisesti merkitseviä eroja vastaajaryhmien osalta voitu osoittaa. Molempien ryhmien osaamistarpeet painottuivat kompetenssihierarkian alemmille ja keskitasolle eli hallinnollisen, henkilöstöjohtamisen ja pedagogisen johtamisen alueille, kun taas suhdetoimintaan ja symbolisiin tehtäviin liittyvät maininnat olivat erittäin harvinaisia, mikä viittaa kokonaisvaltaisen osaamistarpeen jäsentymättömyyteen. Johtamistekojen taustalle asettuvat yhteisön sosiaalisen todellisuuden rakentamisen ulottuvuudet eivät nousseet esiin osaamistarpeen määrittelyssä eivätkä vahvuuksien kuvauksissa.

Tutkimuksessa käytetyn johtamisen kokonaisvaltaisen tulkinnan (Akselin 2013; Jorde-Blom 1997; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015) sekä koulutuksen myötä mah-

dollistuvan johtamisen kehittämisen ja tukemisen näkökulmasta ei ole yhdentekevää, millaista koulutusta kasvatus- ja opetusalan johtajille tarjotaan. Täydennyskoulutuksen tarjonta on nykyisellään varsin laajaa ja monisisältöistä. On viitteitä siitä, että yliopistossa tarjottavat tutkimustietoon perustuvat kasvatus- ja opetusalan johtajuuden perus- ja aineopinnot antavat pohjan monipuolisemmalle näkemykselle kasvatus- ja opetusalan johtamisesta kuin esimerkiksi pelkkä opetushallinnon tutkinto tai varsin suurta suosiota saavuttanut JET-koulutus (Ahtiainen ym. 2019).

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajat eivät tuottaneet vastauksissaan diskurssia, jonka voitaisiin katsoa vastaavan johtamisen symbolista tasoa. Varsin monet johtajuusosaamisen vahvuuksista ja puutteista mainittiin yksityiskohtaisesti (mm. talous, TVT-taidot, strategia, työhyvinvointi ja palautteen antaminen). Näin ollen näyttäisi siltä, että koulutukseen osallistuneet johtajat ovat kovin kiinnittyneitä arjessa tapahtuvaan johtamistyöhön ja tämä estää heitä tuottamasta kokonaisvaltaista johtajuusnäkemystä. Toisaalta on mahdollista, että juuri nämä arjen konkreettiset tehtävät ohjaavat johtajia hakeutumaan koulutukseen. Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) muistuttavatkin, että johtamiskoulutuksissa tulisi huomioida johtamisen kokonaisvaltainen näkökulma eikä käsitellä johtamista sen toisistaan irrallisina elementteinä. Myös Crossan ja kumppanit (2008) korostavat, että johtamisen tasot (itsensä, toisten ja organisaation johtaminen) ovat osin limittäisiä ja muodostavat kokonaisuuden. Johtajuuden katsotaan nykyteorioiden valossa rakentuvan organisaation yhteisenä prosessina, joka edellyttää yhteisen ymmärryksen luomista organisaation keskeisestä perustehtävästä (Corrick & Reed 2019). Tätä keskeistä perustehtäväpuhetta pitää kuitenkin jonkun johtaa organisaation virallisen linjauksen suuntaan (Alava ym. 2012), ja tähän tarvitaan osaavia johtajia.

Kasvatus ja koulutus ovat kiinteä osa muuttuvaa yhteiskuntaa, ja toimintaympäristön muutokset, kuten kulttuurinen, kielellinen ja katsomuksellinen moninaistuminen (Rissanen 2021; Zacheus ym. 2017), haastavat tarkastelemaan toimialan arvoperustaa ja toimintakulttuuria. Samaan aikaan opetussuunnitelmien uudistukset haastavat kasvatus- ja opetusalan organisaatioita tarkastelemaan siellä toteutettavia pedagogisia käytänteitä. Ilman kasvatustieteen substanssiin kytkeytyvää johtamistaitoa, taitoa kehittää pedagogista ajattelua koko työyhteisön yhteisenä oppimisprosessina, johtajuusosaaminen voi jäädä ohueksi (Harris 2004; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015). Varhaiskasvatuksen organisaatioita tarkasteltaessa on oleellista

huomioida, että työ tehdään tiimeinä, joissa myös opettaja on valtuutettu toimimaan tiiminsä pedagogisena johtajana (OPH 2018). Tämä korostaa tarvetta luoda jaettu pedagoginen johtajuuden rakenne organisaatioon (Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019). Jaettu johtajuus ei kuitenkaan poista johtajaan kohdistuvia osaamisvaatimuksia. Toteutuakseen hyvin jaetun johtajuuden tulee olla hyvin suunniteltua. Jaetun johtajuuden hallinta vaatii johtajalta yhteisen ymmärryksen luomisen lisäksi kykyä rakentaa organisaatioon tarpeelliset rakenteet ja nimetä vastualueet (Kocolowski 2010).

Pedagogisen johtamisen ja suhdetoiminnan johtamisen elementit voidaan tutkimuksen tuloksissa nähdä jo osana rakentuvaa kokonaisvaltaista johtajuusnäkemystä, sillä johtamisen arvopohja heijastuu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien puheesta. Johtamisen läpäisevänä arvopohjana voidaankin kasvatusta ja opetusalan organisaatioissa pitää pedagogista johtajuutta, jolloin se määrittää päätöksentekoa johtamisen eri osa-alueilla (Fonsén ym. 2021). Kyky argumentoida pedagogisten perusteiden kautta on yksi pedagogisen johtajuuden tärkeä osa-alue, ja sen avulla diskurssit, joita organisaatioissa syntyy ja elää, voidaan ohjata tukemaan pedagogista perustehtävää. Organisaatiosta ulospäin suuntautuvana puheena tämä toimii koko toimialan poliittisena edustus- ja puolustuspuheena, symbolisena johtajuutena. (Fonsén & Keski-Rauska 2018.) Jatkossa koulutuksen vaikutusta johtajien argumentaatioon sekä omaa osaamista ja kehittämistarpeita kuvaavaan käsitteistöön sekä niiden kiinnittymistä hierarkiamallin eri tasoille seurataan toisintamalla tässä artikkelissa esitelty alkumittaus koulutuksen päätyttyä.

Kasvatusta ja opetuslalle suunnatut yliopistolliset täydennyskoulutukset ovat osoittautuneet hyväksi keinoksi suunnata johtajien osaamista kohti pedagogista johtajuutta (Ahtiainen ym. 2019; Fonsén & Ukkonen-Mikkola 2019). Jatkossa yliopistollisissa täydennyskoulutuksissa on syytä kiinnittää huomiota laajan pedagogisen johtamisen lisäksi myös suhdetoimintaa ja toimintakentän systeemisyttä korostaviin sekä kasvatusta ja opetusalan johtajan itsetuntemusta vahvistaviin sisältöihin. Vankka monipuolinen johtajuusosaaminen lisää johtajien kykyä nousta johtamisen perustasolta kohti johtamisen symbolisen tason hallintaa (Akselin 2013). Tällä tutkimuksella tuotettiin tietoa erityisesti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien näkemyksistä omista johtamiskyvyistään ja kehittymishaasteistaan. Tämän tiedon pohjalta päästään tarkastelemaan alan johtamiseen liittyviä tarpeita ja suunnittelemaan johtajuuskoulutusta tutkimusperustaisesti.

Kirjoittajat

Elina Fonsén

KT, dosentti, apulaisprofessori, Jyväskylän yliopisto

sähköposti: elina.k.fonsen@jyu.fi

twitter: @fonsen_elina

Raisa Ahtiainen

KT, tutkijatohtori, Helsingin yliopisto

sähköposti: raisa.ahtiainen@helsinki.fi

twitter: @RaisaAhtiainen

Laura Kiuru

KM, tekninen avustaja, Helsingin yliopisto

sähköposti: laura.kiuru@hotmail.fi

Tapio Lahtero

KT, dosentti, johtava rehtori, Normaalikoulu, Helsingin yliopisto

sähköposti: tapio.lahtero@helsinki.fi

Risto Hotulainen

FT, professori, Helsingin yliopisto

sähköposti: risto.hotulainen@helsinki.fi

Arto Kallioniemi

TT, professori, Helsingin yliopisto

sähköposti: arto.j.kallioniemi@helsinki.fi

Kirjallisuus

Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019) Johtaminen perusopetuksessa – katusaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.) Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki Studies in Education; 52. Helsinki: Helsingin yliopisto, 235–254. <http://hdl.handle.net/10138/305418>

- Akselin, M.-L.** (2013) Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1807. Tampere: Tampere University Press.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M.** (2012) Muuttuva oppilaitosjohtaminen. *Muistiot 2012:3*. Helsinki: Opetushallitus.
- Corrick, G. & Reed, M.** (2019) Pedagogical leadership: Challenges and opportunities. Teoksessa S. Cheeseman & R. Walker Rosie (toim.) *Pedagogies for leading practice*. Lontoo: Routledge, 65–77.
- Crossan, M., Vera, D. & Nanjad, L.** (2008) Transcendent leadership: Strategic leadership in dynamic environments. *The Leadership Quarterly* 19 (5), 569–581. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2008.07.008>
- Dinham, S., Elliott, K., Rennie, L. & Stokes, H.** (2018) I'm the principal: Principal learning, action, influence and identity. Victoria: ACER Press.
- Duif, T., Harrison, C., van Dartel, N. & Sinyolo, D.** (2013) Distributed leadership in practice: An analysis of distributed leadership in European schools. European School Heads Association.
- Eskola, J. & Suoranta, J.** (1998) Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Fonsén, E.** (2014) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1914. Tampere: Tampere University Press. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-44-9397-3>
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M.-L.** (2018) Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus* 16 (3), 85–200.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S.** (2021) Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva, & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen*. PS-kustannus, 81–98.
- Fonsén, E. & Soukainen, U.** (2020) Sustainable pedagogical leadership in Finnish early childhood education (ECE) – An evaluation by ECE professionals. *Early Childhood Education Journal* 48, 213–222. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00984-y>
- Fonsén, E. & Ukkonen-Mikkola, T.** (2019) Early childhood education teachers' professional development towards pedagogical leadership. *Educational Research* 61 (2), 181–196. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600377>

- Fonsén, E. & Vlasov, J.** (2017) Leading pedagogical quality in the context of Finnish child care. Teoksessa C. Ringsmose & G. Kragh-Müller (toim.) *The Nordic social pedagogical approach to early years*. Cham: Springer International Publishing, 253–265.
- Fullan, M.** (2014) *The principal: Three keys to maximizing impact*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hammerness, K., Ahtiainen, R. & Sahlberg, P.** (2017) *Empowered educators in Finland: How high performing systems shape teaching quality*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fink, D.** (2006) *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Fullan, M.** (2012) *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teacher College Press.
- Harris, A.** (2004) Distributed leadership and school improvement: Leading or misleading? *Educational Management Administration & Leadership* 32 (1), 11–24. <https://doi.org/10.1177/1741143204039297>
- Hayden, J.** (1996) *Management of early childhood services: An Australian perspective*. Sydney: Social Science Press.
- Heikka, J.** (2014) *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.
- Heikka, J., Halttunen, L. & Waniganayake, M.** (2016) Investigating teacher leadership in ECE centres in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 289–309.
- Hujala, E.** (2004) Dimension of leadership in the childcare context. *Scandinavian Journal of Educational Research* 48 (1), 53–71. <https://doi.org/10.1080/0031383032000149841>
- Hujala, E. & Eskelinen, M.** (2013) Leadership tasks in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 213–233.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L.** (2011) Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 287–299.
- Jorde-Bloom, P.** (1997) Administrative leadership: Commentary. Teoksessa S. L. Kagan & T. B. Bowman (toim.) *Leadership in early care and education*. Washington: NAEYC, 34–37.

- Kocolowski, M. D.** (2010) Shared leadership: Is it time for a change? *Emerging Leadership Journeys* 3 (1), 22–32. https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/vol3iss1/Kocolowski_ELJV3I1_pp22-32.pdf (luettu 5.4.2021)
- Lahtero, T.** (2011) Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: Symbolis-tulkinnallinen näkökulma. *Jyväskylän Studies in Education, Psychology and Social Research* 405. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L.** (2015) Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research* 3 (3), 318–329. <https://doi.org/10.12691/education-3-3-11>
- Lahtero, T. J. & Risku, M.** (2013) Symbolic leadership culture and its subcultures in one unified comprehensive school in Finland. *International Journal of Educational Management* 28 (5), 560–577. <http://dx.doi.org/10.1108/IJEM-03-2013-0036>
- Lenhard, W. & Lenhard, A.** (2016) Calculation of effect sizes. Dettelbach (Germany): Psychometrica. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.17823.92329>
- Muijs, D., Aubrey, C., Harris, A. & Briggs, M.** (2004) How do they manage? A review of the research on leadership in early childhood. *Journal of Early Childhood Research* 2 (2), 157–169. <https://doi.org/10.1177/1476718X04042974>
- Neck, C. P. & Houghton, J. D.** (2006) Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology* 21 (4), 270–295. <https://doi.org/10.1108/02683940610663097>
- Nivala, V.** (2002) Leadership in general, leadership in theory. Teoksessa V. Nivala & E. Hujala (toim.) *Leadership in early childhood education: Cross-cultural perspectives*. Oulu: University of Oulu, 13–23.
- OKM** (2016) Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://minedu.fi/documents/1410845/4583171/Opettajan_koulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29/50c36e4b-7aff-4a0b-8b36-0199f1ebe7e8/Opettajankoulutuksen+kehitt%C3%A4misohjelma+%2813.10.2016%29.pdf (luettu 16.6.2020)

- OPH** (2013) Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH** (2014) Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2016:1. Helsinki: Opetushallitus.
- OPH** (2018) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. Määräykset ja ohjeet 2018:3a. Helsinki: Opetushallitus.
- Raasumaa, V.** (2010) Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 383. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1>
- Rissanen, I.** (2021) School principals' diversity ideologies in fostering the inclusion of Muslims in Finnish and Swedish schools. *Race Ethnicity and Education* 24 (3), 431–450. <https://doi.org/10.1080/13613324.2019.1599340>
- Sergiovanni, T.** (1984) Leadership and excellence in schooling. *Educational Leadership* (February), 5–13.
- Soukainen, U.** (2015) Johtajan jäljillä: Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turku: Turun yliopisto.
- Spillane, J. P.** (2005) Distributed leadership. *The Educational Forum* 69 (2), 143–150, <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Sydänmaanlakka, P.** (2011) Älykäs itsensä johtaminen: Miten pidän huolta yksilön ja organisaation hyvinvoinnista. *Työn tuuli* 1/2011, 28–34.
- Toom, A. & Husu, J.** (2012) Finnish teachers as 'makers of the many': Balancing between broad pedagogical freedom and responsibility. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.) *Miracle of education: The principles and practices of teaching and learning in Finnish schools*. Rotterdam: Sense Publishers, 41–56.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A.** (2018) Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Valtioneuvosto** (2019) Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 6.6.2019. Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. Helsinki: Valtioneuvosto.

- Varhaiskasvatustlaki** (540/2018) Finlex. Oikeusministeriö. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540> (luettu 15.6.2020)
- Virtanen, P. & Stenvall, J.** (2010) Julkinen johtaminen. Helsinki: Tietosanoma.
- Whitebook, M., Kipnis, F., Sakai, L. & Austin, L. J. E.** (2012) Early care and education leadership and management roles: Beyond homes and centers. *Early Childhood Research and Practise* 14 (1). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ975638.pdf> (luettu 3.4.2021)
- Zacheus, T., Kalalahti, M., Varjo, J., Saarinen, M., Jahnukainen, M., Mäkelä, M.-L. & Kivirauma, J.** (2017) Yläkouluikäisten syrjinnän, kiusaamisen ja rasismien kokemukset. *Terra* 129 (1), 3–15.

Liite 1.

Taulukko 2. Kooste varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien vahvuuksista

VAHVUUDET	Varhaiskasvatuksen johtajat	Perusopetuksen johtajat
Suhdetoiminta	vuorovaikutus asiakkaiden kanssa	verkostoituminen, kontakti viiteryhmiin
Pedagoginen johtaminen	varhaiskasvatussuunnitelma, tutkimustieto, pedagogiikka, selkeiden toimintamallien rakentaminen	opetussuunnitelma
Henkilöstöjohtaminen	coachaava työote, lämmin ja selkeä johtamistyyli, hyvä perehdytys, jokaisen huomaaminen, työntekijöiden tukeminen, vaikutusmahdollisuuksien antaminen, vahvuuksien löytäminen, läsnäolo, jaettu johtajuus	kannustus itsensä kehittämiseen, työhyvinvoinnoista huolehtiminen, hyvän työilmapiirin luominen, kohtaaminen
Hallinnollinen johtaminen	lakien tuntemus, talous, järjestelmät	sijaistusten hoitaminen, monet arjen asiat, kirjatilaukset, uintien organisointi, työyhteisön rakenne
Johtajan ominaisuudet	rohkeus, positiivisuus, rauhallisuus, järjestelmällisyys, halu oppia uutta ja ajan hermoilla pysyminen, ihmistuntemus ja vuorovaikutustaidot, organisointitaidot	tasapuolisuus, ratkaisukeskeisyys, suunnitelmallisuus, oikeudenmukaisuus

Liite 2.

Taulukko 3. Kooste varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen johtajien kehittämistä vaativista osa-alueista

KEHITETTÄVÄÄ	Varhaiskasvatuksen johtajat	Perusopetuksen johtajat
Suhdetoiminta	moniammatillinen yhteistyö	verkostoituminen
Pedagoginen johtaminen	pedagoginen tietämys ja johtaminen, jatkuva kehittäminen, uudet toimintatavat	kyky hahmottaa olennaisia tavoitteita
Henkilöstöjohtaminen	jaettu johtajuus, erilaisten persoonien huomiointi, konfliktiratkaisu, kannustus ja ohjaus vahvuuksien kautta, coachaava johtamistapa, ihmisten sitouttaminen, työhyvinvointi, palautteen antaminen, motivointi	vastahakoisten työntekijöiden kannustaminen, olennaisten tavoitteiden hahmottaminen, johtamisen erilaiset menetelmät
Hallinnollinen johtaminen	kokonaisuuksien hallinta, talous, strategia, TVT-taidot, lainsäädäntö, rakenteiden uudistaminen	järjestelmät, hallinnon ohjelmat, budjetti, kaiken aikataulutus
Johtajan ominaisuudet	läsnäolo, jämäkkyys ja itseluottamus, oman työn organisointi ja ajankäyttö, asioiden loppuunsaattaminen, avun pyytäminen	tulevan ennakointi, omien vahvuuksien tunnistaminen

**Elina Fonsén, Raisa Ahtiainen, Laura Kiuru, Tapio Lahtero, Risto Hotulainen,
& Arto Kallioniemi**

School and early childhood education leaders' views of their own leadership competences and need for development

This article discusses how leaders working in early childhood education centres and comprehensive schools view their own leadership competences and need to develop them. In this study, we focused on the aspect of leaders' self-management, and we aimed at gaining an understanding of whether leaders feel they have sufficient skills for performing their current duties, as well as what kind of skills and needs for development they have. The data are leaders' responses (N = 87) to an electronic survey consisting of both Likert-scale and open-ended questions. Leaders participating in this study were about to start their in-service training on leadership in education at the University of Helsinki, and the data collection was one part of the assessment and development of that training in 2018. The data were analysed by using non-parametric statistical methods and theory-directed content analysis. Early childhood education centre and school leaders' responses were classified in accordance with a competency hierarchy model. The results indicate that leaders were very keen to develop themselves, prepared to take on new tasks and challenges, and, if necessary, ready to change their practices. The leaders described the strengths and challenges mainly at the level of basic management, while the level of leadership in public relations and symbolic tasks remained scarce in their descriptions.