

Rehtoreiden kokemuksia koulun laatutyöstä

Maria Hudd

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2019

Kokkolan yliopistokeskus Chydenius

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hudd, Maria. 2019. Rehtoreiden kokemuksia koulun laatutyöstä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kokkolan yliopistokeskus Chydenius. 79 sivua.

Suomen laissa määrätään, että perusopetuksen laatua tulee arvioida ja seurata, jotta koulun opetus ja oppilaiden oppiminen on mahdollisimman tasokasta. Laadunhallinnan toteutuksesta päättää kunta. Koulut itse kehittävät laatuaan muun muassa sisäisten ja ulkoisten arviointien avulla. Tutkimuksessa selvitettiin, millä tavalla koulun tasolla laatutyötä toteutetaan ja johdetaan. Tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää rehtoreiden kokemuksia koulun laatutyöstä ja sen johtamisesta.

Tutkielma on toteutettu fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta apuna käyttäen. Tutkimusaineisto koostuu kolmen länsisuomalaisen alakoulun rehtorin haastattelusta. Aineistokeruumenetelmänä on käytetty puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineisto on analysoitu Giorgion viisivaiheisen analyysimenetelmän avulla.

Tutkielman tulosten mukaan koulun laatutyö on pienimuotoista toimintaa ja koulun yhteisiä päämääriä tavoiteltiin keskustelujen avulla. Koulun laatutyötä toteutettiin jaetun johtajuuden avulla. Rehtoreiden tärkeimpänä kokonaisvaltaisen laatutyön toteuttamiskeinona oli yhteisöllisyyden rakentaminen. Rehtorit näkivät opettajien työhön sitoutumisen vahvana laatua kohottavana tekijänä.

Koulutuksen järjestäjän tuki ja visio puuttuivat koulun laatutyöstä. Rehtorit odottivat koulutuksen järjestäjiltä vahvempaa tukea muun muassa toiminnan arviointien hyödyntämisessä. Yhteiset laadunhallinta- ja itsearviointikäytännöt helpottaisivat koulujen ja koulutoimenjohtajien sitoutumista laatutyöhön, jolloin koulun laatutyö näyttäytyisi koulun arjessa vahvana. Oppilaat ja huoltajat olisi mahdollista osallistaa systemaattiseen laatutyöhön, mikä taas laajentaisi jaetun johtajuuden käyttöä koulun ulkopuolelle.

Asiasanat: koulun laatutyö, laatutyön johtaminen, jaettu johtajuus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	KOULUN LAATUTYÖ	8
	2.1 Koulutuksen laatu ja arviointi.....	8
	2.1.1 Perusopetuksen laatutyön kehitys Suomessa	11
	2.1.2 Perusopetuksen laatutyön erityispiirteet Suomessa	13
	2.2 Perusopetuksen laatutyössä käytettäviä välineitä	15
	2.2.1 Koulutoimen laadunhallintamalleja.....	15
	2.2.2 Perusopetuksen laatukriteerit koulun toiminnan arvioinnissa	17
3	LAATUTYÖN JOHTAMINEN KOULUSSA	20
	3.1 Laatujohtamisen roolit	20
	3.2 Rehtori johtajana oppivassa organisaatiossa	22
	3.3 Pedagoginen johtajuus	24
	3.4 Jaettu johtajuus	25
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	29
	5.1 Fenomenologian ja hermeneutiikan äärellä.....	29
	5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu	32
	5.3 Aineiston analyysi	37
	5.4 Eettiset ratkaisut.....	43
	5.5 Tutkimuksen luotettavuus	45
6	REHTOREIDEN KOKEMUKSIA KOULUN LAATUTYÖSTÄ	48
	6.1 Yleinen merkitysverkosto	48

6.2	Rehtoreiden kokemuksia laatutyöstä sisältöalueiteemojen valossa.....	50
6.2.1	Koulun laatutyö.....	51
6.2.2	Koulutuksen järjestäjän rooli.....	55
6.2.3	Jaettu johtajuus tärkeä osa laatutyötä.....	58
6.2.4	Yhteisöllisyys ja sitoutuminen.....	61
7	POHDINTA.....	65
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	65
7.2	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet.....	68
	LÄHTEET	72
	LIITTEET.....	78

1 JOHDANTO

Perusopetuksenlaki (21§) säättää, että koulutuksen järjestäjän tulee arvioida antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta sekä osallistua ulkoiseen toiminnan arviointiin. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) Opetushallituksen kanssa antaa raamit laadunhallinnalle. Karvin laatimiin toiminnan arviointeihin koulutuksen järjestäjien tulee vastata. Erilaisia ulkoisia arviointeja saapuu kouluihin myös usealta muulta eri taholta. Suomessa koulun laatutyön toteutus on vapaamuotoista ja koulutuksen järjestäjän näköistä.

Suomessa koulun korkea laatu johtunee siitä, että valtio luottaa koulussa tehtyyn paikalliseen työhön ja koulun laatutyön toteuttajiin: rehtoreihin ja opettajiin. Toisaalta mietityttää, kuinka laadukasta työtä koulut tuottavat, kun valtakunnalliseen laatututkimukseen osallistuneet rehtorit ja opettajat eivät kaikkien tiede, mitä laadunhallinta käsite tarkoittaa (Rinne, Simola, Mäkinen-Streng, Silmäri-Salo, & Varjo 2011, 90).

Suunnitelmallinen ja säännöllinen arviointi on keskeinen osa laatutyötä. Arvioinnit toimivat laatutyön välineenä. Koulutuksen järjestäjän ja koulun oma toiminnan arviointi tulisi perustua kehittämissuunnitelmiin tai -strategiaan. Karvin julkaisemassa kansallisessa arviointitoiminnan katsauksessa todetaan, että lähes 60 % perusopetuksen järjestäjistä kokee itsearviointi- ja laadunhallintakäytäntönsä olevan alkavalla tasolla, mikä ei täytä lain vaatimuksia (Väättäinen 2019, 25). Karvi suosittelee, että perusopetuksen järjestäjille laaditaan kansallinen laadunhallintastrategia, jonka käyttöönottoon annetaan ohjausta (Väättäinen 2019, 26). Kouluuyhteisöllä ja koulutuksen järjestäjällä tulee olla yhteinen visio tai päämäärä koulun laatutyöstä ja näiden tulee olla sitoutuneita laatutyöhön sekä arvioinnin toteuttamiseen.

TALIS -tutkimuksen kansainvälinen pääraportti julkistettiin kesäkuussa 2019. Tuloksissa ilmeni, että rehtoreiden tärkeäksi työnkuvaksi osoittautui pedagoginen johtajuus. Rehtoreiden monipuolistuneet ja lisääntyneet hallinnolliset työtehtävät ovat saaneet rehtorit kokemaan, että heillä on vähemmän aikaa pedagogiselle johtajuudelle. (Taajamo & Puhakka 2019, 85.) Laatutyön johtami-

sessä on koettu tarvittavan pedagogista johtajuutta, joka perustuu keskinäiseen luottamukseen (Pulkkinen, Kanervio & Risku 2015, 36). Rehtoreiden työmäärän lisääntyminen vaikuttanee koulun laatutyöhön ja sen johtamiseen.

Suomen hallitus on käynnistänyt vuonna 2019 Perusopetuksen laatu- ja tasa-arvo-ohjelman, jonka tavoitteena on parantaa oppimistuloksia ja vähentää eriarvoisuutta. Kiinnostukseni laatutyöstä syntyi, kun mietin opettajana, millaista on laadukas opetus ja miten minä voin edistää koulun laadukkuutta. Tärkeää minusta oli myös ymmärtää, kuinka laatutyötä koulussa johdetaan. Tutkielmatyön alussa mietin kokemuksiani siitä, kuinka irrallisena koen koulun laatutyön koulun arjesta.

Karvin toiminnan aloittamisen jälkeen vuodesta 2014 on erilaisia valtakunnallisia kyselyjä ja arviointeja toteutettu perusopetuksen laatutyön kehittämiseksi. Valtakunnallisista tutkimuksista, joita Karvi on tuottanut, löytyy tutkimustietoa, jota voi verrata kansainvälisiin tutkimustuloksiin. Paikallista ja koulun sisäistä laatutyötä tehdään jatkuvasti, mutta sitä ei ole tutkittu kokemusten valossa paljoo.

Rehtoreiden työtä ja koulun johtamista on tutkittu monelta eri kannalta 2000-luvulla. Muun muassa Vulkko (2001) tutki väitöskirjassaan opettajien kokemasta päätöksenteosta koulussa ja Raasumaa (2010) osaamisen johtamista. Myös Opetushallitus on julkaissut kansainvälisen rehtorikartoituksen vuonna 2012. Rehtoreiden johtamistavoista tai -kokemuksista koulun laatutyössä ei erityisesti löydy tutkimustietoa. Hedelmällinen tutkimuksen näkökulma onkin puuttuvan tutkimustiedon takia tutkia rehtoreiden kokemuksia koulun laatutyöstä arjessa.

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni on kuvata ja ymmärtää koulun laatutyötä ja sen johtamista. Tutkimus tarkastelee rehtoreiden kokemusten kautta koulun laatutyön toteutumisen ja johtamisen merkityksiä. Tutkimuksessa ei vertailla tai arvoteta koulujen laatutyötä tai johtamistapoja toisiin kouluihin. Tutkielmassa tavoitellaan yhtenäistä kuvaa koulun laatutyön toteuttamisesta ja johtamisesta. Tutkimuksessa halutaan ymmärtää ja kuvata koulun laatutyön arki ja johtaminen niin kuin se näyttäytyy rehtoreiden kokemuksissa.

Tutkielman teoriaosuudessa perehdytään Suomen koulun laadunhallinnan käytänteisiin ja laatutyön johtamistapoihin. Tutkimusaineisto koostuu kolmen rehtorin haastattelusta, jotka analysoidaan Giorgion viisivaiheisen analyysimenetelmän avulla. Tutkimustulokset esitellään yleisenä merkitysverkostona. Yleisen merkitysverkoston sisältöalueemoihin perehdytään tutkimustuloksissa esimerkkien avulla.

2 KOULUN LAATUTYÖ

Koulutuksen laadun ja arvioinnin erilaiset käsitteet ja käytänteet ovat tulleet yritysmaailmasta, mikä on hankaloittanut laatu- ja arvioinninkäytänteiden soveltamista pedagogiseen maailmaan. Perusopetuksen laatua johdetaan valtakunnallisesti ja sitä toteutetaan vapaamuotoisesti kunnissa ja kouluissa. Suomalaisen koulujen laatutyö on kansainvälisesti arvostettua. Silti suomalaisissa kouluissa perusopetuksen laatutyön käytänteet koetaan vieraiksi ja laadun arviointitulosten hyödyntäminen hankalaksi.

2.1 Koulutuksen laatu ja arviointi

Laadulla tarkoitetaan koulun, palvelun tai prosessin kykyä toimia asetettujen vaatimusten ja odotusten mukaan (Kuusisto 2013, 23). Laadukas koulu pyrkii edistämään oppimista ja opetusta (Karikoski 2009, 36; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15). Koulutuksen laatua voidaan kuvata kolmella eri näkökulmalla. Asiakkaan laatu kertoo, tuottaako koulu oppilaalle sitä, mitä hän tahtoo ja kokee tarvitsevänsä. Ammatillinen laatu ilmoittaa täyttääkö opetus oppilaan tarpeet ja odotukset ja johtamisen laatu taas kertoo, toteutuuko koulussa opetus kohtuullisin kustannuksin lakeja ja määräyksiä noudattaen. (Kuusisto 2013, 24.) Laadun varmistuksen tarkoitus on kerätä koulutuksesta tietoa, jotta tiedetään, kuinka hyvin asetetut tavoitteet on voitu toteuttaa. Laadun varmistuksessa ennakoidaan laatuun vaikuttavia tekijöitä ja mietitään, kuinka arviointitietoa tullessaan käyttämään. (Heinonen 2001, 24.) Turjanmaan (2005, 159) mukaan työyhteisön heikko laadun käsitteiden osaaminen voi heikentää laadun oppimista eli toiminnan kehittämistä. Mikäli opettajat ja rehtorit eivät käytä samoja käsitteitä laadusta voi olla mahdollista, että koulun laatutyön kehittäminen käytännössä ei suju kouluyhteisössä.

Karikosken (2009, 36) mukaan koulun laadullisessa kehittämisessä ei käytetä niinkään yritysmaailman tehokkuus, kilpailu ja virheettömyyspiirteitä vaan enemmänkin pedagogista johtamista, joka sisältää opetuksen ja oppimisen ke-

hittämisen (Karikoski 2009, 36). Ilman strategiaa ei voida laatua kehittää. (Karikoski 2009, 145). Laatujärjestelmän avulla määritellään ja ohjataan koulun keskeisiä laatuun liittyviä prosesseja. Tavoite on juurruttaa tietoinen kehittämistyö opetustyön arkeen. Tässä työssä tarvitaan päättäjien mukanaoloa ja koulun vastuuta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 15–16.)

Laatujärjestelmä on johtamisjärjestelmä. (Kuusisto 2013, 23.) Laadun määrittelee oppilaitos itse. Laatu on tiiviisti osa koulun toiminnan arvoperustaa (Kuusisto 2013, 63.) Yhteisöllistä kehittämistä tapahtuu yhteisiä arvoja muodostamalla. (Kuusisto 2013, 63.) Opetuksen käytännön organisoinnista ja koulun kehittämisestä vastaa koulutuksen järjestäjä ja koulu (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16). Laatutyötä tuotetaan, ylläpidetään ja uusinnetaan eri henkilöstötasoilla. Kaljusen (2011, 269) mukaan lähiesimies toimii tulkkina ja kääntäjänä niin keskijohdolle kuin henkilöstölle. Rehtorilla onkin tärkeä rooli toimia tulkkina ja kääntäjänä opettajille, opetuksen järjestäjälle, oppilaille ja huoltajille, jotta laatutyön sisältö pysyy samana vaikka käytettäisiin eri termejä.

Laatutyön suunnittelu ja toteutus yhteistyössä kodin ja koulun kanssa osoittaa toiminnan läpinäkyvyyttä. Huoltajan on hyvä tietää, minkä tasoista laatua koulussa tavoitellaan. (Kuusisto 2013, 45.) Onnistuneessa laatutyössä opetushenkilöstö ymmärtää lukuvuoden päättyessä, saavuttiko koululle suunnatut yhteiset tavoitteet. Opetushenkilöstö on myös tietoinen koulun seuraavan lukuvuoden kehittämiskohteista (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 21.)

Arviointi kuuluu koulun toiminnan arviointiin ja kehittämistyöhön kiinteästi (Kuusisto 2013, 11). Arvioinnissa koottu tieto käsitellään ja arvioidaan. Arvioinnissa on tärkeää arvottaa, sillä muuten toiminta ei ole arviointia. Mikäli tietoa kerätään, sitä analysoimatta ja arvottamatta, kyse on seurannasta, ei arvioinnista. (Atjonen 2015, 48.)

Koulun arviointi on valtakunnallista ja ulkoapäin johdettua. Laki säätelee, että jokaisen perusopetusta järjestävän tulee arvioida omaa toimintaansa ja julkaista arviointien tulokset. Lain tarkoituksena on kehittää koulutusta ja paran-

taa oppimisen edellytyksiä. (Perusopetuslaki 628/1998.) Kansallinen koulutuksen arviointikeskus toteuttaa kehittävää arviointia (Atjonen 2015, 220).

Kehittävä arviointi juontaa juurensa dialogisesta arvioinnista (Atjonen 2015, 219.) Kehittävä arviointi painottaa tulosten hyödyntämistä ja arviointikohteiden osallistumista (Atjonen 2015, 29). Kehittävä arviointi pyrkii tekemään asioita toisin, jossa tarvitaan luovaa ajattelua. Formatiivisessa arvioinnissa taas parannetaan asioita, jolloin ei välttämättä paneuduta arviointikohteen arvoletuksiin (Atjonen 2015, 59.) Formatiivinen arviointi on jatkuvaa arviointia, jota tyypillisesti toteutetaan useammin ja keveämmin (Atjonen 2015, 52). Kehittäessä mietitään käytännön asioita uudelleen (Atjonen 2015, 59). Kaikenlainen arviointi voi olla kehittävää, kun parannuksilla on oikea ajoitus (Atjonen 2015, 57).

Pelkkä tietojen kerääminen ei kehitä toimintaa. On tärkeää miettiä, mikä on tietojen keräämisen käyttötarkoitus ja tuoda se esille myös arvioitaville. Silloin tietojen keräämiselle syntyy yhteinen tavoite ja arvioitavat sitoutuvat arvioinnin virittämiin muutoksiin ja kehittämiseen helpommin. (Atjonen 2015, 58.) Kehittävässä arvioinnissa arvioijan rooli on kriittinen ystävänä (Atjonen 2015, 29). Arviointi sanana vielä tänäkin päivänä tuo ihmisille mieleen arvostelun ja tuomaroimisen (Atjonen 2015, 58). Koulun toiminnan arviointi voi opettaja edelleenkin mieltää muun muassa häneen kohdistuvana arvosteluna vaikka kohde on koulun laadun kehittämisessä. Kehittävä arviointi ei tähtää tilivelvollisuuteen eikä tiedontuotantoon (Atjonen 2015, 29). Arviointi ja laadun kehittämistä tehdään yhteistyönä opetuksen järjestäjän, koulun johdon ja opettajajenkilöstön kanssa (Kuusisto 2013, 58).

Ulkoinen arviointi on kansallista arviointia ja paikallinen arviointi on kuntakohtaista ja koulukohtaista sisäistä itsearviointia (Lapiolahti 2007, 55). Paikallisessa arvioinnissa dokumentoidaan arviointitietoa systemaattisesti ja siksi olisi hyvä, että perusopetuksen laatukriteerien laadun arviointi ja toteutus sisällytettäisiin paikallisen tason arviointisuunnitelmaan (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 16).

Koulun toimintaa kehitetään kvantitatiivisten laatukriteerien kuten opetuksen järjestäjän keräämien oppilasryhmäkoon avulla, mutta myös kvalitatiivisten kriteerien avulla, jotka kertovat ongelmien syyt, joiden avulla etsitään ratkaisuja toiminnan kehittämiseen. (Kuusisto 2013, 25.) Perusopetuksen laatukriteerit voidaan jakaa rakenteiden laatuun ja toiminnan laatuun. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 26–27.) Laatujohtamisessa on tärkeää toimintaprosessien jatkuva parantaminen. Koulun laatutyön lähestymistapa huomioi Perusopetuksen laatukriteerit ja yhdeksän arviointialuetta (Kuusisto 2013, 126).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tutkimustuloksen mukaan laatujärjestelmä perusopetuksessa ei toimi niin hyvin kuin toivottaisiin (Väättäinen 2019, 87). Simolan, Varjon ja Rinteen (2010, 295) tutkimushaastattelutuloksissa tuli ilmi, että opetushallituksen edustajien mukaan ei ole arviointikäytäntöä tai lainsäädäntöä, kuinka seurata arviointituloksista tulleita parannusehdotuksia, jotta voitaisiin olla varmoja siitä, että laatutyön arviointi olisi kehittävä ja prosessimaista. Tutkimustuloksien mukaan kunnan ollessa vastuussa perusopetuksen arvioinnista, on arviointi säännöllisempää, kuin että koulu olisi itse vastuussa arvioinnista. Koulun rehtori ja opettajat ovat kokeneet hankalaksi jakaa työaikaansa koulun toiminnan arviointiin. (Rinne ym. 2011, 114–115.) Väättäisen (2019, 87) mukaan koulutuksen arvioitsijoiden tulisi kyetä uudistamaan arviointikäytänteitä niin, että koulun laatutyö systematisoituisi. Atjonen (2016, 269) kannustaakin monipuoliseen kokeilevaan arviointikulttuuriin, jotta arviointia voidaan monipuolisesti kehittää.

2.1.1 Perusopetuksen laatutyön kehitys Suomessa

1960- ja 1970- luvulla uskottiin tieteelliseen suunnitteluun ja organisointiin. Koulutuksen laatua mitattiin lähinnä kvantitatiivisesti esimerkiksi verraten oppilaiden arvosanoja, oppilasmääriä, opettajien pätevyyttä ja työaikoja erilaisten taustamuuttujien kanssa. (Varjo & Kauko 2008, 151.) Opetushallitus perustettiin vuonna 1991 Kouluhallituksen tilalle (Atjonen 2015, 32). Samoihin aikoihin lakkautettiin koulutarkastus ja oppimateriaalien tarkastustoiminta asteittain (Atjonen 2015, 34; Rinne ym. 2011, 16). Opetushallitus aloitti ulkoisen arvioinnin

toimintamallin kehittämisen, jossa tärkeänä pidettiin säännöllisen arviointitiedon keräämistä niin valtakunnallisesti kuin paikallisesti kehittääkseen arviointitoimintaa kuin oppilaitosten toimintaan. Arvioinnin tavoite oli tukea myös oppijoiden oppimista ja opettajien työtä. (Rinne ym. 2011, 16, 17, 20.) 1990-luvun alkupuolella perusopetuksen arviointimallissa huomioitiin, että laatuarvioinnin tarkoituksena oli tuottaa tietoa ja kehittää koulutusta kansallisella, kunnallisella ja koulun tasolla. Laatuarvioinnin tehtävä ei ollut kontrolloida koulutusta tai tehdä pakollisia testejä samalle ikäluokalle tai tehdä koulukohtaisia paremmuuslistoja. (Simola ym. 2010, 289.)

1990-luvulla päätäntävaltaa siirrettiin enemmän kunnille ja kouluille. Paikallinen arviointi ja toiminnan kehittäminen vahvistui. (Rinne ym. 2011, 25.) Kansallinen opetustoimen arviointistrategia tuloksellisuuden arvioinnin järjestämistä varten valmistui 1997. Mallin tarkoitus oli ministerijohtoisen keskushallinnon, paikallisen koulutuksen järjestäjän ja oppilaitoksen yhteistyö, jossa arvioidaan toimintaa laadullisesti ja määrällisesti. (Jakku-Sihvonen 2001, 17.)

Vuonna 1998 astui voimaan laki, joka velvoitti koulutuksen järjestäjää arvioimaan järjestämänsä koulutusta. Tämä laki ei johtanut toivottuihin tuloksiin, jolloin koulutuksen järjestäjä velvoitettiin laatimaan arviointistrategia vuonna 2002. Velvoite lisäsi kuntien laadun kehittämisen tiedostamista ja tärkeyttä. (Kuusisto 2013, 17.) Opetushallitus toteutti tuloksellisuuden arviointeja vuosina 1991–2003 ja oppimistulosten arviointeja vuosina 2003–2014 (Atjonen 2013, 32). Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi Perusopetuksen laatukriteerit vuonna 2009 muun muassa siksi, että kuntien arviointikäytänteet yhtenäistyisivät (Kuusisto 2013, 18). 2010-luvulla valtakunnallisten rahoitusten ja hankkeiden avulla kunnissa on kehitetty ja rakennettu laatujärjestelmää, joka tuottaisi myös toiminnan kehittämiseen läpinäkyvyyttä. Kunnat ovat kokeneet laadun kehittämisen haasteelliseksi ja yleiseurooppalaisten laatumallit hankaliksi käyttää. (Kuusisto 2013, 19.) Opetushallitus vastasi perusopetuksen arvioinnista siihen saakka, kunnes vuonna 2014 yhdistettiin Suomen koulutuksen arviointitoiminta ja perustettiin Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi).

Tällä hetkellä Kansallinen koulutuksen arviointikeskus johtaa opetus- ja kulttuuriministeriön kanssa opetus- ja kasvatustieteiden arviointia. Muita koulutuksen arviointia toteuttavia tahoja ovat muun muassa tutkimuslaitokset, yliopistot, koulutuksen järjestäjät, maan oppilaitokset. (Atjonen 2015, 32–33.) Atjosen mukaan nykyinen arviointi on Suomessa osallistavaa, auditoivaa ja itsearviointiin rohkaisevaa, mutta samalla luotetaan muun muassa PISA:n (Programme for International Student Assessment) kvantitatiiviseen arviointiin, josta haetaan vertailukelpoisia koulutusindikaattoreita. (Atjonen 2016, 259.) Suomen koulutusjärjestelmässä vallitseva autonominen luottamuskulttuuri ylläpitää kehittävää ja vuorovaikutuksellista arviointikulttuuria verraten muihin OECD-maihin. Atjonen (2016, 269) ehdottaa OECD-maiden kilpailullisuuden ja mittausajattelun paineen alla Suomea miettimään, millainen koulutusalan arviointikulttuuri on sille hyväksi.

2.1.2 Perusopetuksen laatutyön erityispiirteet Suomessa

Koulun laadun hallinnointia ja arviointia ei toteuteta valtion kautta, vaan Suomessa kunnilla on vastuu siitä, että koulun laatua arvioidaan. Tämän vuoksi Suomessa koulujen laadunvarmistusjärjestelmä on hyvin erilainen eri kunnissa (Rinne ym. 2011, 57–58.) Kunnan strategian, yhteisten arvojen, vision ja toiminta-ajatuksen avulla koulutuksen järjestäjä ja koulu kehittävät laatua (Perusopetuksen laatukriteerit 2012, 13). Muissa Euroopan maissa arviointijärjestelmä on huomattavasti tiukempi. Kouluissa tehdään tarkastuksia säännöllisesti ja niillä on myös velvollisuus raportoida laatutyötään ylemmälle taholle. Suomessa arviointi nähdään vapaamuotoisempana. Arviointijärjestelmän koetaan toteutuvan Suomessa, mutta sen kehittäminen on hidasta ja arvioinnin samankaltaisuus epätasaista johtuen vapaamuotoisemmista toteutustavoista. (Rinne ym. 2011, 57–58.)

Koulutuksen järjestäjällä ja kouluilla on autonominen päätäntävalta, miten koulutus järjestetään. Suora kontrolliyhteys opetusministeriön ja opetushallituksen kanssa puuttuu. Suomessa ei pidetä koko ikäluokan kattavaa päättö-

koetta, jonka avulla muissa maissa tehdään koulujen rankinglistat. (Rinne ym. 2011, 295.)

Opetusministeriö ja opetushallitus yhdessä vastaavat arviointipoliittisesti lakien käytäntöön panosta. Perusopetuksen koulutuksen järjestäjänä toimii kunta. Koulussa laadunarvioinnista vastaavat rehtori ja opettajat. Koulun laadunarviointiin osallistuvat oppilaat. (Rinne ym. 2011, 55–56.) Suomalaista luottamuskuultuuria, jossa hallinto luottaa opettajiin ja keskushallinto paikallishallintoon, on ihasteltu kansainvälisesti (Atjonen 2015, 220). Toisaalta kouluorganisaation monet tasot lisäävät koulun toiminnan kehittämiseen useita tulkintamahdollisuuksia.

Ennen kuin opetusministeriöstä ja opetushallituksesta on yhteiskunnan tarkoittamat tavoitteet ja määräykset saapuneet kouluun, on tavoitteita ehditty tulkita monella eri tavalla eri tahojen toimesta. (Johnson 2007, 48.) Koulun toiminnan arviointitietoja ei ole kyetty hyödyntämään tarpeeksi hyvin ja syyksi tähän on esitetty, etteivät koulun toiminnan arvioinnin valtakunnalliset tavoitteet ole huomioineet koulun jokapäiväisiä haasteita eivätkä yhteiskunnan muutoksia. Koulutuksen järjestäjät, rehtorit ja opettajat kokevat olevansa tavoitteiden, odotusten, tarpeiden ja resurssien puristuksessa. Koulutuksen järjestäjä on kokenut hankalaksi hyödyntää arviointitietoja koulutuspalvelujen kehittämisessä. (Johansson ym. 2013, 180.)

Harjusen, Hietalan, Lepolan, Räisäsen sekä Korven (2017, 108) tutkimustuloksissa todettiin, ettei kansallinen ohjaus perusopetuksen laadunhallintaan ja siihen kuuluvaan arviointiin ole riittävän tehokas, joka kannustaisi koulutuksen järjestäjiä toiminnan ja tulosten parantamiseen. Koulutuksen järjestäjien mukaan haasteellisena laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteissä koetaan resurssipula, sillä laadunhallinta- ja itsearviointityön tekemiselle ei ole varattu aikaa, rahaa tai henkilöstöä. Lähes yhtä haasteellisena koulutuksen järjestäjät kokivat laadunhallinnan ja itsearvioinnin epäsystemaattisuuden, jolloin toiminnan kaikkia osa-alueita ei tule arvioitua tai henkilöstö ei ole sitoutunut laadunhallintatyöhön. Usein koulutuksen järjestäjä koki laadunhallinta- ja itsearviointi-

prosessin katkeavan tiedonkeruussa, tiedon ja tulosten hyödyntämisessä tai tiedottamisessa. (Harjunen ym. 2017, 72–73.)

Atjosen (2016, 270) mukaan arvioinnin laadunvarmistuksen parantamiseksi tarvitaan laadukasta arviointikoulutusta, jotta laadunarviointi käytänteet ja visio pysyvät kehittyvänä ja laadukkaana läpi toimintatasot. Myös koulutuksen järjestäjät kokivat tarvitsevansa laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteiden kehittämiseen koulutus ja konsultointi tukea (Harjunen ym. 2017, 78). Koulutuksen järjestäjät kaipasivat myös resursseja laadunhallinnan ja itsearvioinnin kehittämiseen (Harjunen ym. 2017, 78). Koulutuksen järjestäjät uskovat, että jonkin puutteellisen osa-alueen kohentaminen, kuten tiedottamisen kehittäminen, tarkempi aikataulutus ja tiedonkeruun systematisointi kehittäisi laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteitä. Koulutuksen järjestäjien mielestä arviointisuunnitelman tai -käsikirjan laatiminen tai toimintamallin luominen sekä sen käyttöönotto voisi kehittää laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteitä. (Harjunen ym. 2017, 75.)

2.2 Perusopetuksen laatutyössä käytettäviä välineitä

Erilaisia laadunhallintamalleja käytetään koulutuksen laatutyössä. Useimmat mallit tulevat yritysmaailmasta ja niiden soveltaminen kouluorganisaatioon on ollut vähäistä (Harjunen 2017, 48). Perusopetuksen laatuksiteerit on otettu parhaiten vastaan koulutuksen järjestäjien joukossa perusopetuksen arvioinnin viitekehyksenä (Harjunen 2017, 48).

2.2.1 Koulutoimen laadunhallintamalleja

Laadunhallinta kytkeytyy koulun kaikkiin toimintoihin ja kaikille tasoille (rehtori, opettaja, oppilas, huoltajat). Laatumallissa on arviointialueita, joita arvioidaan. Laadunhallinnassa on yleensä yhdeksän arviointialuetta, jotka on jaettu toimintaa koskeviin ja tuloksia koskeviin arviointialueisiin. Toimintaa koskevat arviointialueet ovat johtajuus, henkilöstö, toimintaperiaatteet ja strategiat, kumppanuudet ja resurssit sekä prosessit. Tuloksia koskevat arviointialueet

ovat henkilöstötulokset, asiakastulokset, yhteiskunnalliset tulokset, keskeiset suorituskykytulokset. (Kuusisto 2013, 37.)

Laadunhallintamallin käyttäminen helpottaa tulosten seuraamista pidemmältä aikaväliltä (Karvonen 2010, 9). Laadunarviointityökaluja on erilaisia. Valtakunnallisia vaatimuksia tai suosituksia ei ole laadittu käytettävästä perusopetuksen laadunhallintamallista. (Kuusisto 2013, 105). Siispä jokainen koulutuksen järjestäjä toimii omalla tavalla. Harjusen ym. (2017, 48) mukaan jopa 31 % koulutuksen järjestäjistä käyttää erilaisia arviointi- ja seurantamenetelmiä, mutta eivät ole laatineet erillistä laadunhallinnan ja itsearviointimallia.

EFQM (European Foundation for Quality Management) on yleiseurooppalainen arviointimalli, jonka kehitys aloitettiin 1980-luvun lopussa (Kuusisto 2013, 33). EFQM käytetään organisaatioissa oman toiminnan arviointi- ja kehittämistyökaluna. Koulutusorganisaatiot käyttävät itsearviointimallia tunnistaa vahvuudet ja parantamisalueet sekä tiedostaakseen, kuinka hyvin organisaation toiminta vastaa erinomaista organisaation tunnuspiirteitä. EFQM-mallilla tunnistetaan yksittäiset kehittämisyhteisöt sekä käytetään johtamisjärjestelmän viitekehyksenä. (Opetushallitus 2019.) Mallissa on yhdeksän arviointialuetta, jotka on mainittu luvun 2.2.1 alussa. Neljä arviointialuetta liittyy tuloksiin ja viisi toimintaan (Opetushallitus 2019). EFQM-mallissa luodaan arvoja asiakkaille ja sitä johdetaan visioiden avulla prosesseissa. Malli tukee luovuutta ja innovaatiota. (Bergman & Klefsjö 2017, 421.) Koulussa asiakkaat ovat oppilaita. EFQM-säätiö järjestää organisaatioiden laatupalkintokilpailuja ja ulkoisia arviointeja, joihin organisaatio voi hakeutua sisäisen arvioinnin jälkeen (Kuusisto 2013, 33). Vuonna 2016 koulutuksen järjestäjille tehdyssä kyselyssä vain 5 % vastaajista käytti EFQM-mallia tai ISO-standardia (Harjunen ym. 2017, 48).

CAF (Common Assessment Framework) on laadittu erityisesti julkisen sektorin organisaatioille, jota valtioneuvosto ja Kuntaliitto suosittelevat käyttämään (Kuusisto 2013, 105). Tämä Euroopan laatupalkintomallista (EFQM) saatua vaikutteita oleva malli tarkastelee tulosalueita ja organisaation toimintatapoja. CAF arviointimallin päätavoitteita ovat helpottaa laatujohtamista julkisel-

la sektorilla muun muassa itsearvioinnin avulla (Plan-do-check-act), parantaa ja löytää vahvuudet julkisesta organisaatiosta, yhdistää olemassa olevia laadunhallintamenetelmiä ja auttaa organisaatioiden välistä vertailukehittämisessä. (Valtiovarainministeriö 2013, 9.) Harjusen ym. (2017, 48) mukaan 8 % koulutuksen järjestäjistä käytti CAF-mallia arvioinnin viitekehyksenä.

Demingin malli (Plan-do-check-act) käytetään myös perusopetuksessa opetuksen laadun jatkuvaan kehittämiseen (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 13). Niin sanottua Demingin laatuympeyrää apuna käyttäen opetusorganisaatio suunnittelee, toteuttaa ja arvioinnin kautta kehittää systemaattisesti opetuksen laatua. (Kuusisto 2013, 35).

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteiden kartoituksessa osa järjestäjistä ilmoitti olevan sitoutunut CAF-malliin ja EFQM-malliin (Harjunen ym. 2017, 106). Mitä laadunhallintamallia sitten koulutuksen järjestäjä päättääkin käyttää, on tärkeää, että laatua on tutkittu ja dokumentoitu sekä tieto toiminnan tilasta on peruste päätöksentekoon. Kaikissa laatumalleissa on yhdeksän samankaltaista arviointialuetta, jotka on määritelty keskeiseksi organisaatiolle, jotta toimintaa voidaan tarkastella ja arvioida prosesseittain ja kokonaisuudessa. (Kuusisto 2013, 37.)

2.2.2 Perusopetuksen laatukriteerit koulun toiminnan arvioinnissa

Perusopetuksen järjestäjillä on käytössä Opetus ja kulttuuriministeriön laatimat laatukriteerit, jotka mahdollistavat toiminnan analysoinnin, ja arvottamisen. Opetusministeriö julkaisi Perusopetuksen laatukriteerit ensimmäisen kerran vuonna 2009. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10; Rinne ym. 2011, 9.) Laatukriteerit on luotu tutkimus- ja arviointitietoon sekä voimassa oleviin säädöksiin nojaten (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 9). Perusopetuksen laatukriteerien avulla voidaan koulutuksen järjestäjien tasolla arvioida koulutoimen päätöksien vaikutusta koulun toiminnassa. (Kuusisto 2013, 49–50, 52.)

Laatukriteerit ovat johtamisen väline, jonka avulla arvioidaan toiminnan nykytilaa ja kehitetään sitä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 9). Perusope-

tuksen laatukriteerit eivät ole arviointimalli, jonka perusteella voisi arvioida, milloin asetetut tavoitteet on saavutettu tai millaista toiminta on. (Harjunen ym. 2017, 21.) 41 % koulutuksen järjestäjistä kertoo käyttävänsä arviointinsa viitekehystenä Perusopetuksen laatukriteeriä (Harjunen ym. 2017, 106). Koulujen itsearviointia on mahdollista verrata myös kansallisten arviointien ja kehittämishankkeiden tuloksiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 11). Parhaassa tapauksessa arviointimenetelmä sitouttaa eri toimijat laatutyön kehittämiseen. Laadun arviointiprosessi lisää keskustelua ja synnyttää yhteisen näkemyksen kehittämisen kohteista. (Karvonen 2010, 74.)

Perusopetuksen laatukriteerit ovat suositus, jossa kuvataan perusopetuksen toiminnan arvioinnin kokonaisuus laatuosissa. Laatukriteerien osa-alueet ovat keskeisiä toiminnan ja laadun rakenteita. Rakenteelliset osa-alueet ovat johtaminen, henkilöstö, taloudelliset resurssit ja arviointi (Rinne ym. 2011, 55–56.) Rakenteellinen laatu kuvaa ulkoisia olosuhteita ja toiminnan laatu kuvaa taas oppilaan kokemaa toiminnan laatua. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 26).

Laatukriteerien viitekehys koettiin toimivaksi laadun arvioimistyökaluksi koulutasolla. Laatukriteereihin ja arviointialueisiin tulee perehtyä huolellisesti ennen arvioinnin aloittamista, jotta laatutyö onnistuu. (Karvonen 2010, 12.)

Laadun arvioinnista saatuja tuloksia tulee dokumentoida ja niistä tulee tehdä arviointiraportti. Laadun arviointituloksia tulee hyödyntää ja valita muutama kehittämiskohde, joihin halutaan parannusta. Kehittämiskohteiden on hyvä tukea kunnan strategisia linjauksia. Jotta koulun laatutyötä voidaan parantaa, tulisi laatuarvioinnin tuloksista valitut kehittämiskohteet sulauttaa kunnan vuosisuunnitelmaan ja talousarvioon sekä koulun omaan työsuunnitelmaan. (Karvonen 2010, 23–24.) Koulutuksen järjestäjän käyttämä laadunhallintamalli on hyvä yhteen sovittaa kunnan muihin johtamisjärjestelmiin. Tällöin opetustoimen laadun arviointi keskustelee kunnan laadunhallintajärjestelmän kanssa ja koulujen laatutyön kehittäminen sujuu kunnassa onnistuneesti. (Karvonen 2010, 74.)

Rinteen, Simolan, Mäkinen-Strengin, Silmäri-Salon ja Varjon (2011, 58) mukaan kouluissa ja kunnissa arviointia ja sen muotoja käytetään hyvin eri tavalla. Vuonna 2008 Sivistystoimen hallintokyselyn tuloksista voitiin tehdä johtopäätös, että arviointituloksia hyödynsivät eniten opetuslautakunnat ja koulut (Rinne ym. 2011, 59). Koulun kehittämisessä huomioidaan oppimistuloksien lisäksi koulun toiminnot, jotka auttavat ja tukevat tavoiteltuja oppimistuloksien saavuttamista. Paikallisessa koulutuksen kehittämisessä laatuksiteerit tukevat systemaattista arviointia ja arviointituloksien hyödyntämistä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 10.) Toisaalta Harjusen ym. (2017, 49) selvityksen mukaan koulutuksen järjestäjät kokevat, että eri arviointimalleista Perusopetuksen laatuksiteerit kattavat parhaiten toiminnan eri osa-alueet, mutta ne eivät kata tarpeeksi paikallisen johtamisen ja koulutuksen kehittämistä. Karvi haluaakin, että perusopetuksen järjestäjille laaditaan kansallinen laadunhallintastrategia, jonka käyttöönottoon annetaan ohjausta (Väätäinen 2019, 26). Tämä voisi yhtenäistää Suomen koulutuksen järjestäjien laadunhallintakäytäntöjä, mutta myös tuoda työkaluja kunnille perusopetuksen laadunhallinnan kehittämisessä ja arviointitulosten hyödyntämisessä.

3 LAATUTYÖN JOHTAMINEN KOULUSSA

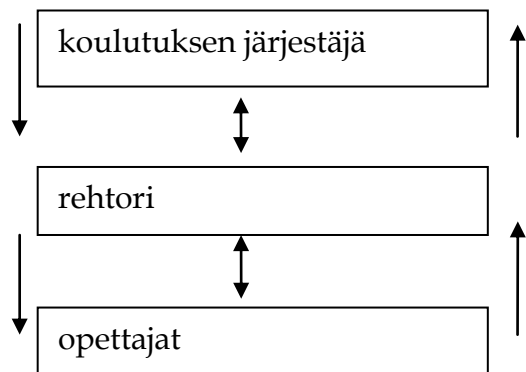
Kouluorganisaation johtamisessa tarvitaan erilaisia ominaisuuksia. Koulun laatujohtamisessa korostetaan eri prosessien jatkuvaa parantamista (Kuusisto 2013, 58). Laatutyön kehittämisen kulmakivi on mahdollistaa työntekijöiden osallisuus laatutyössä. Bergman ja Klefsjön mukaan Jan Carlzon on nähnyt tärkeäksi johtajuudessa tiedottamisen ja jaetun johtajuuden. (Bergman & Klefsjö 2017, 48.) Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2013a, 325) mukaan jaettu johtajuus mahdollistaa pedagogista johtajuutta. Paukkurin mukaan (2015, 165) jaettu johtajuus ja pedagoginen johtajuus ovat koulukulttuuriin sidottuja ilmiötä. Koulun johtamisessa mahdollistetaan yhteisten päämäärien toteuttaminen ja saavuttaminen siten, että kaikilla on mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja tavoitteiden asetteluun (Vuohijoki 2006, 173).

Laatujohtaminen on tietynlainen johtamistapa ja johtamismenettely, joka yhdistetään Total Quality Management (TQM) -käsitteeseen (Turjanmaa 2005, 30). Laatujohtaminen on kokonaisvaltaista johtamista (Bergman & Klefsjö 2017, 103). Laatujohtaminen siirtyi koulutusorganisaatioihin yritysmaailmasta 1990-luvulla (Turjanmaa 2005, 30–31). Tällä pyrittiin tehostamaan oppimista sekä yhdenmukaistamaan oppimisen laatua ja arviointia. Laatujohtamisen tarkoitus oli sitouttaa oppijat ja opettajat laatuun. Tavoite oli parantaa oppimisprosessia ja -tuloksia sekä löytää näiden systemaattinen mittaustapa. (Vazzana, Elfrink & Bachmann 2000, 69.) Laatujohtaminen on prosessimaista ja siihen kuuluu inhimillisten tekijöiden huomioiminen. Turjanmaan (2005, 159) mukaan yhteiset näkemykset laadusta ovat tärkeitä asioita laatujohtamisessa. Optimaalista laatujohtamista olisi siis, että kaikki saisivat osallistua laatutyöhön.

3.1 Laatujohtamisen roolit

Laatutyötä johdetaan vuorovaikutteisesti. Koulutuksen järjestäjä antaa raamit laatutyölle ja ohjeistaa kouluja laatutyön toimeenpanossa. Rehtori johtaa laatutyön edistämistä ja huomioi pedagogisen näkemyksen. (Kuusisto 2013, 30–31.)

Kuvio 1 reunoilla kuvatut nuolet kertovat laatutyön informaation suunnasta. Koulun on tärkeää antaa tietoa koulun toiminnasta koulutuksen järjestäjälle, jotta kunta tekee koulun toimintaa tukevia päätöksiä (Kuusisto 2013, 30–31).



KUVIO 1. Arviointitoiminnan roolit

Laatujohtamisessa on tärkeää, että kaikki osallistuvat prosessiin. Prosessin onnistuminen edellyttää avointa kanssakäymistä (Turjanmaa 2005, 159). Turjanmaan (2005, 161) mukaan johtajan tulee olla kiinnostunut laatutyöstä. Lisäksi hän osallistuu ja tukee laatutyötä järjestämällä avointa keskustelua (Turjanmaa 2005, 161). Laatutyön johtaminen edellyttää tiedostavaa, tavoitteellista ja koulutettua johtoa. Laatutyötä kehittävää työtä johtaa rehtori yhdessä opettajien kanssa. (Kuusisto 2013, 45.) Kaljusen (2011, 269) mukaan lähiesimies toimii tulkkina ja kääntäjänä niin keskijohdolle kuin henkilöstölle. Laatutyötä tuotetaan, ylläpidetään ja uusinnetaan eri henkilöstötasoilla. Rehtorilla on tärkeä rooli toimia tulkkina ja kääntäjänä opettajille ja opetuksen järjestäjälle, jotta laatutyön sisältö pysyy samana vaikka käytetäänkin eri termejä.

Koulutuksen järjestäjille tehdyn kartoituksen mukaan yleisimmin laadunhallinnan ja itsearvioinnin linjaukset vahvistaa lautakunta, johtokunta tai neuvosto tai sitten toimielin yhdessä viranhaltijoiden tai toimihenkilöiden kuten sivistystoimenjohtajan tai laatupäällikön kanssa. Toimeenpano on hajautettu viranhaltijajohtajalle ja rehtorille tai laatutyöstä vastaavalle rehtorille. Myös erilaiset työparit kuten viranhaltijatason johtaja ja opettaja tai jopa useamman

henkilön ryhmä toimeenpanee laadunhallinnan ja itsearvioinnin. (Harjunen ym. 2017, 46.)

3.2 Rehtori johtajana oppivassa organisaatiossa

Koulu nähdään oppivana organisaationa. Oppivassa organisaatiossa luodaan ja jaetaan osaamista sekä osataan mukauttaa oma toiminta uuden osaamisen ja tietämyksen mukaan (Bergman & Klefsjö 2017, 414). Oppivassa organisaatiossa korostuu mahdollisuus henkilökohtaiseen kehittymiseen juuri omasta tahdosta nousevana. Hyvä yksilönä kehittyminen ei riitä vaan oppivassa organisaatiossa on tärkeää oppia yhdessä ja kehittää yhdessä koulua. Oppivassa organisaatiossa luodaan yhteiset päämäärät eivätkä visiot tule ylhäältä päin. (Bergman & Klefsjö 2017, 414–416.) Koulun laatu perustuu tiiviisti koulun toiminnan arvo-perustaan. Laatutyölle on laadittu yhteistyössä selkeät tavoitteet ja toimintamallit. Laatutyössä pyritään aktiivisesti parantamaan toimintatapoja. (Kuusisto 2013, 47, 58.)

Rehtori johtaa kouluorganisaatiota kohti asetettujen tavoitteita (Vulkko 2001, 72). Rehtori on kehittäjä, joka vaikuttaa toimillaan koulun kulttuuriin. (Vulkko 2001, 73). Oppivan organisaation johtajan tehtävä on kehitellä visio yhdessä opettajien kanssa. Rehtori innoittaa alaisensa tavoittelemaan ja toteuttamaan visiota. Oppivan organisaation rehtori tarvitsee yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja. Rehtorin tehtävä on ohjata, että kaikki oppiminen auttaa oppivaa organisaatiota saavuttamaan tavoitteensa. (Vulkko 2001, 58–59.) Ronkainen (2012, 54) muistuttaa myös siitä, että rehtorin tehtävänä kehittämistyössä on yhdistää koulun sisäinen ja institutionaalinen ulkoinen tarve. Jotta kehittämistyö onnistuu, tarvitaan koulutoimen ja rehtorin kehittämisen tuki sanoin ja teoin. (Ronkainen 2012, 54.)

Rehtoreiden rooli työssään muuttui 1970-luvulla. Tuolloin rehtorit siirtyivät kokonaistyöaikaan ja heistä tuli kouluorganisaatiota johtavia hallintovirkamiehiä. (Rinne ym. 2011, 79; Rinne & Jauhiainen 1988, 229–230). 1990-luvulla rehtoreista haluttiin muokata yritysjohtajia. Heidän tuli olla visionäärejä, muu-

tosagentteja ja innovaattoreita. Rehtoreiden odotettiin luovan omat missiot ja imagot kouluilleen opetussuunnitelmaa huomioiden. Rehtorit olivat myös tili-velvollisia. (Rinne ym. 2011, 81–82.) Pedagogista johtajuutta on pidetty tärkeänä, mutta 1990-luvulla on nähty vielä tärkeämmäksi muun muassa syvällisten muutosprosessien osaaminen. (Vulkkko 2001, 67). Nykyään rehtorilta odotetaan kykyä johtaa laatutyön prosesseja niin, että päästään tavoitteisiin. Rehtorin tulee osata kuunnella ja sitouttaa alaiset prosesseihin, jakaa vastuuta, johtaa kollegiaalisesti ja luoda yhteisöllisyyttä kirkastamalla työn merkityksellisyyttä. (Kuusisto 2013, 58, 62.)

Ennen kuin rehtori johtaa muita, on hänen tunnettava itsensä. Johtajan on luotava oma johtamisfilosofiansa, määritettävä omat arvonsa ja maailmankatsomuksensa. Tätä kutsutaan itsensä johtamiseksi. Johtamistaitoja on helpompi kehittää, kun tunnistaa omat heikkoutensa. (Pulkkinen ym. 2015, 39.)

Anne Karikosken (2009, 142) mukaan vain 8 % rehtorin työajasta käytetään laadun kehittämiseen ja 20 % strategiseen ajatteluun. Tutkimustuloksissa ilmeni, että rehtorilla ei ollut aikaa suunnitella laadullisen toiminnan kehittämistä, vaan kehittämiseen vaikuttavia päätöksiä tuli tehdä nopeasti (Karikoski, 2009, 269–270). Julkaistussa tutkimusraportissa 2011 rehtoreista 20 % ilmoitti käyttävänsä työajastaan kaksi tuntia tai enemmän viikossa laadunarviointityöhön. Rehtoreista 50 % käytti noin tunnin työajastaan laatutyöhön. (Rinne ym. 2011, 122.) TALIS 2013 (Teaching and Learning International Survey) - tutkimuksen mukaan vain 32 % suomalaisista rehtoreista laati kehittämissuunnitelman koululleen (Taajamo, Puhakka & Välijärvi 2015, 26). Laadukas ja suunnitelmallinen kehittäminen on rehtorin työssä hankalaa.

Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen järjestämä itsearviointikysely perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteistä osoitti, että laadunhallinnan ja itsearvioinnin vastuujako koettiin olevan alkavalla tasolla. Toiminnan kehittämisen vastuu oli johdolla, johon osallistettiin kohtuullisen hyvin koulujen henkilöstö, mutta asiakkaat (oppijat, huoltajat ja sidosryhmät) osallistuivat toimintaan vähäisesti. Kehitettäväksi asiaksi tutkimuksessa mainittiin henkilöstön osallisuuden vahvistaminen ja si-

touuttaminen itsearvioinnin ja laadunhallinnan kehittämiseen. (Harjunen ym. 2017, 75, 108.) Suomalaiset rehtorit kokevat tarvitsevansa ammatillista osaamisen kehittämistä opettajien välisen yhteistyön kehittämisessä ja opettajien osaamisen kehittämisen suunnittelussa (Taajamo & Puhakka 2019, 79). Mustosen (2003, 187) tutkimustulosten mukaan rehtorit kokevat, että heidän tulisi lisätä opettajien motivaatiota koulun kehittämisessä sekä tehostaa koulun toiminnan arvioinnin kehittämistä. Jatkuviin koulun kehittämistavoitteisiin on työyhteisön helpompi vastata, kun työyhteisö on sitoutunut ja hyvinvoivaa (Kuusisto 2013, 47).

3.3 Pedagoginen johtajuus

Hellström (2017) on määritellyt pedagogisen johtamisen seuraavasti: "Pedagogista johtamista on kaikki johtamisteot, joiden primaari tavoite on auttaa opettelevaa oppimaan ja kasvamaan ihmisenä." Pedagogisen johtamisen määritelmä käsittää hallinnollisen, inhimillisen ja pedagogisen johtajuuden, jota tulisi ymmärtää rehtorin tavalliseksi toiminnaksi. Pedagoginen johtajuus on tapa välittää opetushenkilöstölle sitä, mikä on tärkeää ja arvostettua. (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015, 327.)

Opetushallituksen tilannekatsauksessa enteiltiin, että pedagoginen johtajuus tulee vahvistumaan, samoin jaettu johtajuus ja rehtoreiden koulutus tulee muuttumaan. Pedagogisen johtajuuden tehtäviin kuuluu opetussuunnitelman, toimintakulttuurin-, visioiden ja strategioiden sekä perustehtävän laatimis-, toteuttamis- ja arviointi- ja kehittämisprosessien johtaminen (Alava, Halttunen & Risku 2012, 33, 36–37, 39.) Karikosken (2009, 38) mukaan laadun kehittämiseen kuuluu kiinteästi pedagoginen johtajuus, sillä molemmissa on päämääränä oppimisen ja opetuksen kehittäminen. Laadun kehittämisessä tarvitaan rehtorin johtamiskykyä takaamaan ja kontrolloimaan koulun oppimisen ja opetuksen laatua (Karikoski 2009, 38).

Pedagogisen johtajuuden hallintotavat voidaan kuvata kolmessa tasossa. Alimmalla tasolla opettajat yhdessä pyrkivät luomaan edellytykset lapsen oppimiselle. Opettajat johtavat oppilaiden oppimista ja arvioivat sitä. Toisella tasolla rehtori luo yhdessä opettajien kanssa edellytykset oppilaan oppimiselle ja opettajan opettamiselle. Rehtori johtaa vahvistamalla opettajien ammattitaitoa ja opettamista. Tällä tasolla analysoidaan myös koulun tuloksien yhteyttä oppilaan oppimiselle. Ylimmällä tasolla koulun järjestäjä yhdessä rehtoreiden kanssa luo edellytykset koulujen onnistumiselle. (Svedberg 2019, 70–71.) Kuvio 1 sivulla 21 toimii pedagogisen johtajuuden selventävänä kuviona, kun tarkastellaan kuvion keskellä olevia nuolia. Pedagogisessa johtajuudessa on tärkeää vuorovaikutteinen ja osallistava kehittäminen, joka tukee jaetun johtajuuden työtappaa.

Pedagoginen johtajuus on Suomessa erityistä muun muassa sen vuoksi, että rehtorit ovat koulutukseltaan opettajia ja useimmiten myös toimineet opettajina ennen astumista rehtorivirkaansa. He ymmärtävät opettajien työtä ja luottavat siihen. TALIS 2013-tutkimuksen mukaan opettaja sai työstään palautetta eniten kollegaltansa (57 %), mutta myös (55 %) rehtorilta. (Taajamo ym. 2015, 27).

TALIS 2018 -raportin mukaan suomalaiset rehtorit kokevat laadukkaan opetuksen rajoittavana tekijänä pedagogisen johtajuuteen riittämättömän ajan käytön (Taajamo & Puhakka 2019, 49). Samanlaisia ajatuksia koettiin Lahteron & Kuusilehto-Awalen (2015, 325) tutkimuksessa, jossa koettiin hallinnollisten tehtävien lisääntyneen määrän vievän aikaa pedagogiselta johtajuudelta. Tässä tutkimuksessa pedagoginen johtaminen ymmärretään sisältävän koulun opetuksellisen ja kasvatuksellisen kehittämisen lisäksi henkilöstöjohtamisen ja strategisen johtamisen näkökulmat.

3.4 Jaettu johtajuus

Suomessa opettajilla on opetus- ja kasvatustyössään vahva autonomia, jota rehtori tukee. Rehtorin vahva luottamus opettajien työhön lienee johtuvan rehto-

reiden omasta opettajakoulutustaustasta. Yhteinen koulutustausta antaa koulussa mahdollisuuden yhteisölliseen prosessiin pedagogisen johtamisen avulla. (Komulainen & Rajakaltio 2017, 230.) TALIS 2018 tutkimuksen mukaan edelleen opettajan ammattitaitoa arvostetaan ja opettajat itse arvostavat osaamistaan sekä luottavat kykyihinsä. Opettajien kokema arvostus peilautuu työmotivaatioon ja pedagogiseen osaamiseen. Opettajiin koettu arvostus on suorassa yhteydessä oppimisen laatuun. (Taajamo & Puhakka 2019, 82–83.) Harris ja Jones kirjoittavat, että opettajien yhteistyö vaikuttaa koulun käytäntöihin ja oppilaiden oppimiseen positiivisella tavalla. Koulun kehittämisessä pidetään tärkeänä osallistaa opettajat koulun johtamiseen. (Harris & Jones 2019, 123–124.) Jaetun johtajuuden avulla on koettu, että opettajien työtyytyväisyys paranee. Myös opettajat kokevat työnsä ja osaamisen arvostusta, kun päätösvaltaa jaetaan myös opettajille. Opettajat arvostavat työtänsä, kun vastuu ja tuki päätöksenteossa ulottuvat myös luokkahuoneen ulkopuolelle. (Carcia Torres 2019, 120.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2014 ohjataan kouluja oppivaan yhteisöön, jossa pedagogista ja jaettua johtajuutta vahvistetaan varsinkin silloin, kun kehitetään oppimisen edellytyksiä. Oppivaa yhteisöä vahvistaa keskusteleva ja osallistava toimintakulttuuri. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa kehoitetaan hyödyntämään kyselyistä ja arvioinneista saatua tietoa oppimista edistettäessä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 27.)

Rehtorin tehtävä jaetussa johtajuudessa on luoda olosuhteet muiden johtamiselle ja tukea opettajia johtamisessa. Rehtori edelleen luo koulun strategioita, mutta johtajuuden muoto muuttuu vuorovaikutteiseksi. (Harris 2011, 15–16.) Rehtorin tehtävänä on luoda yhteisöllinen toimintakulttuuri, jossa jaetaan voimavaroja oikein ja saada kaikki yhteisössä osallisiksi. Juutin (2007, 212) mukaan rehtori onnistuu jaetun johtajuuden työtehtävissä keskustelemalla. (Juuti 2007, 212.) Harris kirjoittaa, että Skandinaviassa jaettua johtajuutta käytetään demokraattisena ja oikeudenmukaisena koulutusten keskustelukäytäntönä (Harris 2011, 9). Kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tulosten yhteenvedon mukaan Suomen perusopetuksen kouluissa koetaan myönteinen keskusteleva

ilmapiiri kehittävänä asiana. Henkilökunnan välinen ja rehtorin ja opettajan välinen yhteistyö koetaan auttavan opetuksen kehittämisessä resurssien puutteista huolimatta. (Väätäinen 2019, 22.)

Paukkurin mukaan (2015, 172) rehtori tulee voittaa opettajien luottamus. Jaetussa johtajuudessa rehtorin tulee hallita sisäisiä ja ulkoisia prosesseja sekä luoda kehittämisryhmiä siten, että kaikki kumppanit ovat tasa-arvoisesti edustettuna (Paukkuri 2015, 163). Paukkurin (2015, 9) mukaan jaetun johtajuuden haaste on lisätä oppilaiden osallisuutta päätöksenteossa ja kehittämisessä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYS

Tarkoitukseni on kuvailla koulun laatutyötä ja ymmärtää laatutyön merkityksellisyyttä. Olen valinnut tarkastelun kohteeksi rehtorit. Heidän kauttaan koulun laatutyötä pystyy tarkastelemaan ilmiönä, joka rakentuu sekä ylhäältä alaspäin että alhaalta ylöspäin. Heidän ajatustensa, kokemustensa ja havaintojensa kautta koulun laatutyötä voidaan tutkia niin koulun sisältä kuin koulutuksen järjestäjien kautta. Rehtori on avainasemassa laatutyön johtamisessa, sillä rehtori toimii kasvatus- ja opetusalan johtoasemassa niin koulu- kuin kuntaympäristössä. Laatutyön johtamiskokemukset lisäävät ymmärrystä siitä, millä tavoin laatutyötä toteutetaan perusopetuksessa. Koulunjohtajan kokemukset laatutyöstä kertovat myös laatutyön merkityksellisyydestä koulussa. Aineisto ja teoriataustaan tutustuminen tarkensivat tutkimuskysymyksen.

Tutkimuskysymys

Millaisia kokemuksia rehtoreilla on koulun laatutyöstä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä tutkimuksessa tutkitaan kokemuksia, joita pyritään ymmärtämään ja kuvaamaan. Fenomenologiassa ja hermeneutiikassa omat ennakkokäsitykset on tärkeää tiedostaa ja laittaa tutkimuksen aikana sivummalle, jotta tutkittavan aidot kokemukset voidaan kokea ja ymmärtää sellaisena kuin ne ovat. Tutkimuksessa käytän puolistrukturoitua teemahaastattelua. Aineistoa analysoin Giorgion viisivaiheisen -menetelmän avulla, jossa hermeneuttisen kehän käyttö vahvistuu analyysin loppuvaiheessa.

5.1 Fenomenologian ja hermeneutiikan äärellä

Tutkimukseni perustuu laadulliseen tutkimukseen. Laadullinen tutkimus on saanut vaikutteita eri ajattelusuunnista ja tutkimustraditioista. Varsinkin fenomenologia ja hermeneutiikka ovat kehittäneet kvalitatiivista tutkimusta. (Eskola & Suoranta 2014, 25.) Tutkimukseni tutkimustehtävänä on selvittää rehtoreiden kokemuksia koulun laatutyöstä. Laadullisessa tutkimuksessa etsitään uusia näkökulmia jo tunnettuun ilmiöön (Laine 2018, 34).

Käsitteet kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys ovat merkityksellisiä fenomenologisessa ja hermeneuttisessa ihmiskäsityksessä. Fenomenologiassa ihmiskäsitys ymmärretään niin, että ihminen rakentuu suhteessa maailmaan. (Laine 2018, 29–30.) Fenomenologiaan kuuluu elämismaailma, joka on luonnollinen elävä kuvaus ilman objektiivisiä käsityksiä. (Kakkori & Huttunen 2010, 2.) Fenomenologiassa tutkitaan sitä, mikä ilmenee itse koettuna ja elettyinä. Kokeuksiin vaikuttaa elämänhistoria ja siksi jokaisen tapa kokea kokemus on erilainen samastakin aiheesta. Kaikki kokemukset merkitsevät jotakin ja nämä rakentuvat merkityksistä. (Laine 2018, 30–31.) Kokemus koostuu kokijasta, joka ymmärtää tajuamansa, kokijan toiminnasta sekä kohteesta, johon toiminta

suuntautuu. Tämän takia kokemusta voidaan kutsua merkityssuhteeksi. (Perttula 2006, 116.) Kokemuksia voidaan jakaa tiedostettavaan ja tiedostamattomaan. Ymmärtäminen on kokemuksen tajunnallisuutta ja merkityksellisyys kokemuksen elämäntilanteellisuutta. (Perttula 2006, 118–119.) Tutkimuksessani kuvaan koulun laatutyön ilmiöitä, joiden kohteena ovat rehtoreiden elämismaa-ilmassa koetut kokemukset. Tutkin rehtoreiden kokemuksia, joita he ovat elävissä elämässään kokeneet. Kun olen kokenut tutkittavien koetut kokemukset, pyrin tämän jälkeen ymmärtämään käsitteellistämällä kokemukset omalle kielelleni. Tällaista kaksitasoista tulkittamista käytetään fenomenologisessa ja hermeneuttisessa tutkimuksessa (Laine 2018, 34).

Kokemusten tulkintaan vaikuttaa ihmiskäsitys. Rauhala jakaa holistisen ihmiskäsityksen kolmeen olemassaoloon tajunnallisuuteen, kehollisuuteen ja situationaalisuuteen. (Rauhala 2005b, 32.) Situaatio on elämäntilanne, joka jokaisella on ainutkertainen vaikka yhteiskunnalliset olot, kulttuuri ja tavat sekä tottumukset ovat samat (Rauhala 2005b, 33). Tajunnallisuudessa ihminen kokee mielen ja elämyksen yhdessä. Näistä rakennetaan merkityssuhteita ymmärtääksemme tajunnallisuuttamme. (Rauhala 2005b, 35–36.) Ihmisen elämismaa-ilmassa tajunnallisuus, kehollisuus ja situationaalisuus kietoutuvat yhteen. Ihmisen kokemukseen vaikuttaa niin eletty elämä kuin sen hetkinen tajunnallisuus ja kehollisuus. (Lehtomaa 2009, 164.) Tutkimuksessa ymmärrän ihmisen holistisesti. Rehtorit kokevat koulun laatutyön suhteessa elettyyn elämään. Voin saada selville vain sen hetkisen rehtorin kokeman koulun laatutyön luonteen. Tässä tutkimuksessa rehtoreiden kokemukset ovat tietyssä yhteisössä ja kulttuurisissa tietyinä ajankohtana vallinneita, joiden avulla kuvaan ja ymmärrän koulun laatutyön ilmiötä.

Fenomenologiaan kuuluu reduktio, jossa sulkeistetaan tutkijan omat spontaaniset kokemustavat, jotka voivat vaikuttaa tutkittavan kokemukseen (Lehtomaa 2009, 164–165). Tutkija pyrkii olemaan mahdollisimman avoin kokemukseksi ilman omia käsitteellisyyksiä tai kokemuksia (ennakkoluulot ja käsitteet ja asenteet). Reduktiossa tutkija kokee uudelleen tutkittavan kokemukset. (Perttula 2006, 145.) Pyrin tutkimuksessani kuvailemaan rehtorin kokemuksia koulun

laatutyöstä mahdollisimman aidosti sulkeistamalla omat ennakkokäsitykseni ja työkokemuksesta saadut sekä lukemani teoreettiset tiedot. Rehtoreiden oma eletty kokemus tulee parhaiten kuvatuksi juuri niin kuin he ovat sen kokeneet. Pyrin kokemaan uudelleen tutkittavan tavalla ilmiön. Onnistuin mielestäni kehittymään tutkittavan oman kokemuksen kuuntelemisessa, vaikka ymmärsin, etten ollut täysin vapaa omasta kokemusmaailmasta.

Fenomenologiassa paneudutaan asioihin itseensä, mutta Martin Heideggerin mukaan ihminen ymmärtää muiden olemista oman olemisen kautta ja siksi hänen ymmärryksensä on tulkinnallista. Heidegger kokee, että on hankalaa toteuttaa puhdas kuvaus, kuten fenomenologiassa pyritään. (Niskanen 2006, 104–106.) Smith, Flowers ja Larkin (2009, 25) mukaan Heideggerin fenomenologinen kuvaus yhdistyy hermeneutiikkaan. Pyrin tutkimuksessani kuvaamaan ja tulkitsemaan rehtoreiden kokemuksia laatutyöstä ja sen johtamisesta Heideggerin näkemyksen tavalla.

Hermeneutiikka on tulkintaa, johon kuuluu ymmärtäminen ja selittäminen. Hermeneutiikka on ymmärtämistä, jossa kuulijan tulee ymmärtää kertojan merkityksen. Hermeneutiikan erityispiirre on hermeneuttinen kehä. Hermeneuttisella kehällä ymmärretään kokonaisuus ja sen osat ja lopuksi se, mitä kertoja todella tarkoittaa. Hermeneuttisella kehällä liikutaan osista kokonaisuuksiin ja toisinpäin. (Kakkori & Huttunen 2010, 5.) Kuljen hermeneuttisella kehällä tutkimuksen analysoinnin loppuvaiheessa, jolloin tulkinta ja tutkijan ymmärrys yhdistyy. Ymmärtääkseni rehtoreiden kokemukset liikun aineiston ja analyysin välillä spiraalimaisesti hermeneuttisen kehän tavoin.

Fenomenologia kertoo tajunnan ja maailman välisen mielellisen suhteen tuottamista koetuista merkityssuhteista sellaisenaan. Hermeneutiikassa koetut merkityssuhteet ovat väline merkitysten laajemman sosiaalisen kontekstin tulkintaan. Fenomenologia keskittyy yksilöllisiin merkityksiin kun taas hermeneutiikka sosiaalisiin merkityksiin. (Perttula 1995, 54.) Tässä tutkimuksessa rehtoreiden kokema samanlainen sosiaalinen konteksti tuottaa yksilöllisiä merkityksiä, mutta myös sosiaalisia merkityksiä, joista voidaan puhua yleisinä merkityksinä.

Merkitykset ovat ihmisen ympärillä ja läsnä. Merkitykset ovat tapoja ihmisen ominaiselle olemassaololle. On opittuja tapoja (merkityksiä), joita ihminen käyttää arjessaan. Eri kulttuureissa tavoille voidaan antaa erilaisia merkityksiä. (Eskola & Suoranta, 45.) Pysin löytämään merkityksiä aineistosta ja tulkitsemaan niiden samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia. Fenomenologiset merkitykset koetaan pohjautuvan yhteisöstä. Vaikka merkitykset ovat ihmisen omia, koetaan, että ymmärretyt merkitykset kokemuksista ovat yhteisöllisiä. Eli merkityksiä voidaan ymmärtää niin, että mitkä tutkittavat kokemukset tutkija ymmärtää, on perusta kokemusten yleistykselle ja tulkinnalle. Toisaalta tässä tulee tutkijan tiedostaa vääristyneen tulkinnan mahdollisuus. Fenomenologishermeneuttinen tutkimus ei pyri yleistämään vaan ymmärtämään tutkittavan ihmisjoukon sen hetkistä merkitysmaailmaa (Laine 2018, 31–32, 35).

Tutkimukseni on sekoitus fenomenologiaa ja hermeneutiikkaa. Heideggerin ajatuksin toteutan tutkimuksen fenomenologis-hermeneuttisesti. Holistinen ihmiskäsitykseni näkyy käyttämässäni Giorgion viiden vaiheen analyysissä. Tässä analyysissä hermeneuttisen kehän ominaisuudet kasvavat analyysin loppupuolella.

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimuksen tarkoitus on selvittää kolmen länsi-suomalaisen peruskoulun rehtorin kokemuksia koulun laatutyön käytänteistä. Aineiston keräsin haastattelemalla kolmen eri koulun rehtoreita. Kattavimman kuvan koulun laatutyöstä ja johtamisesta koin saavani rehtoreilta. Haastattelemalla rehtoreita pystyin tarkentamaan kuvauksia lisäkysymyksillä.

Informanteiksi oli selkeää valita rehtorit heidän toimenkuvansa vuoksi. Haastateltavia valitessani hyödynsin etukäteistietoani laatutyöilmioista. Haastattelemani ihmiset ovat toimineet yli 10 vuotta rehtoreina. He ovat monen vuoden ajan kouluissaan vastanneet laatukriteereihin pohjautuviin kyselyihin ja koonneet niistä arviot. Siten he ovat toteuttaneet laatutyötä kouluissa pitkään, mikä osaltaan vaikutti kyseenomaisten rehtoreiden valikoitumiseen haas-

tateltaviksi. Otin itse yhteyttä haastateltaviin puhelimitse. Henkilökohtainen yhteydenotto motivoi rehtorit haastatteluun. Jotkut haastateltavat tunsivat minut entuudestaan. Sillä ei mielestäni ollut vaikutusta haastattelujen sisällölliseen laatuun tai toteutuksen sujuvuuteen.

Sovin haastatteluajan puhelimessa ja samalla lupasin lähettää tietoa tutkimuksesta sähköpostitse etukäteen tutustuttavaksi. Aineistokeskeisessä lähestymistavassa käytetään metodeja, jotka vievät lähelle tutkimuskohdetta (Kiviniemi 2018, 81). Laadullinen aineisto on tekstiä, kuten haastattelut, havainnot, päiväkirjat ja kirjeet (Eskola & Suoranta 2014, 15). Tutkittavani aineisto koostuu haastatteluista ja heidän piirtämistä käsitekartoista tai esittelemistä dioista, jotka kuvaavat koulun laatutyötä.

Koska laadullinen tutkimus on prosessi, se kehittää niin tutkijaa, aineistonkeruumenetelmiä kuin tutkittavaa ilmiötäkin. On tärkeää tuoda raportoinnissa esille kehitysprosessit, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyy. (Kiviniemi 2018, 84.) Luotettavuuden parantamiseksi tulee tutkijan avata omat tulkinnat ja perustelut tarpeeksi hyvin (Kiviniemi 2018, 86).

Käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastatteluun kuuluu, että haastatteluun on luotu aihepiirit (teema-alueet), joihin pyritään saamaan vastaukset kultakin haastateltavalta. Tarkkoja kysymyslistoja järjestelmällistä etenemistä kysymyksille ei kuitenkaan laadita (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018, 29–30.) Kun kokemuksia tutkitaan, paras tapa haastatella on pitää kysymykset mahdollisimman avoimina, jotta kysymykset eivät ohjailisi tutkittavan vastauksia (Laine 2018, 39). Rehtorien haastattelut pidin avoimena, jotta mitään tärkeää yksittäistä näkökulmaa ei jäisi kuulematta. Haastatteluissa pyysin haastateltavia kuvaamaan laatutyötä ja johtajuutta ja tutkittava saikin paljon tilaa kerronnalleen ilman, että minun tarvitsi ohjata haastateltavaa. Fenomenologisessa psykologiassa pyydetään tutkittavaa kuvaamaan arjen tilanteita eikä niinkään refleктоimaan kokemuksiaan (Perttula 1995, 64).

Esittelin haastatteluissa kysymykset siten, että rehtorin tuli vastata niihin enemmänkin hänen johtamansa koulun toiminnan näkökulmasta, eikä siten, millainen koulun laatutyö tulisi olla. Kokemuksia tutkiessa aineiston tulee ker-

toa nimenomaan kokemuksista eikä käsityksistä, kuten tutkittavan yleisistä mielipiteistä tai ajatuksista (Laine 2018, 40). En niinkään kysynyt kysymyksiä vaan pyysin rehtoria kuvaamaan oman koulunsa laatutyön toteutusta. Pidin huolta siitä, että haastattelussa tutkittavat kertoivat kokemuksistaan eikä esimerkiksi unelmistaan. Yhden haastattelun kohdalla mietin, oliko haastattelu enemmän reflektiota laatutyön työvaiheista. Mitä pidemmälle haastattelu kuitenkin eteni, sitä enemmän haastattelu muuttui rehtorin arjen kokemuksia kuvaavaksi kerronnaksi. Laadin haastatteluun itselleni tema-aiheista käsitekartan, josta seurasin, että kaikkia aiheita käsitellään, mitä haastattelulta toivoinkin (liite 1). Käsitekartta mukailee Jaana Vastamäen tutkielmassa käyttämää käsitekarttaa kolmeosaisesta teemarungosta. Teemarungossa ylimmällä tasolla on laajat teemat ja toinen taso tarkentaa teemaa apukysymyksillä ja kolmannella tasolla löytyy yksityiskohtaiset syventävät kysymykset (Eskola ym. 2018, 43–44). Haastatteluissa käytin periaatteessa vain liitteessä 1 käytettyjä kysymyksiä. Samalla tarkistin haastattelukäsitekartasta, olinko saanut teemoihin tarvitsemiä asioita ja pystyin käsitekartan avulla tekemään tarvittaessa lisäkysymyksiä haastateltavalle. Käsitekartta toimi haastattelun kuluessa tukenani ja turvasi sen, että sain kaikkiin käsiteltäviin teemoihin vastauksia.

Haastattelun aikana pyysin haastateltavia piirtämään käsitekarttaa laatutyöstään koulunsa. Käsitekartan avulla he työstivät omaa laatutyötään konkreettisesti samalla kuin puhuivat siitä. Siten minä sain haastattelijana mahdollisimman laajan kuvan siitä, millaista laatujärjestelmää koulussa toteutetaan. Pystyin myös palaamaan informantin kerrontaan käsitekartan avulla, mikäli halusin kuulla lisää, jostain erityisestä aiheesta. Käsitekarttoihin en haastattelun jälkeen palannut. Niihin informantit kirjasivat lähinnä koulun laatutyöhön vaikuttavat asiat.

Haastattelin rehtorit itse. Haastattelupaikkana toimivat haastateltavien työhuoneet. Ennen haastatteluja jännitin sitä keskeytykö haastattelu useasti johtuen paikasta ja ajasta. Minusta haastattelutilanteet onnistuivat hyvin, sillä vain yhdessä haastattelussa soi puhelin, johon rehtori ei vastannut ja yhdessä haastattelussa rehtorin oveen koputettiin, jonka jälkeen rehtori vei ”ei saa häiri-

tä” -lapun työhuoneensa oveen. Haastatteluun varattu 60 minuutin aika ilman häiriötekijöitä onnistui minusta jokaisen haastattelun kohdalla hyvin.

Pyysin rehtoreilta etukäteen erilaisia dokumentteja, joiden avulla saisin kokonaiskuvan koulun käyttämistä välineistä laatutyössä ja arvioinnissa. Etukäteen en saanut yhtäkään dokumenttia informanteilta, mutta haastattelun jälkeen yksi rehtori lähetti sähköpostilla haastattelussa läpikäymänsä materiaalit. Pyyntö dokumenttien etukäteen saamisesta ja haastattelusta etukäteistiedon antaminen oli selvästi laittanut haastateltavat etukäteisvalmisteluihin. Kaksi rehtoria oli etukäteen käynyt omia dokumenttejaan läpi, sillä he ottivat haastattelun aikana esille tietokoneelta dokumentteja haastattelun tueksi. Haastattelut toteutin helmikuun 2019 aikana.

Ennen haastattelua käytin hetken aikaa kohteliaisuuksiin, kuten kiittämiseen siitä, että rehtori oli järjestänyt aikaansa haastattelulle. Kerroin aluksi myös haastatteluun liittyvistä asioista, kuten anonymiteetistä ja keskustelun äänittämisestä. Keskustelun äänittäminen tuntui olevan selviö jokaiselle haastateltavalle. Nauhoitin haastattelut lentokonetilassa kännykällä ja tabletilla. Kaikissa äänitteissä puhe kuului selkeästi.

Kuten Eskola, Lätti ja Vastamäki (2018, 37) kehottaa, aloitin haastattelun lämmittelykysymyksillä, mikä tuntui oikealta valinnalta. Eräs rehtori oli saanut juuri ennen haastattelun alkua kitkerän puhelun, ja tarvitsi selvästi hetken aikaa keskittyäkseen haastatteluun. Orientoivina kysymyksinä käytin muun muassa koulun oppilasmääräkysymyksiä ja sitä, kuinka kauan rehtori on toiminut virassaan. Kun ilmapiiri vaikutti vapautuneelta, siirryin haastattelun teemoihin. Seurasin haastattelun kulkua teema-aiheisesta haastattelukäsitekartasta, jonka avulla pystyin seuraamaan, vastasiko rehtori jokaiseen teemaani.

Haastateltavat saivat piirtää omaa käsitekarttaa valkoiselle A4-paperille samalla, kun he kertoivat koulun laatutyöstä. Kaksi rehtoria halusi tehdä käsitekarttaa samanaikaisesti, kun he kertoivat laatutyöstä, sen johtamisesta ja kehittamisestä. Yksi rehtoreista halusi esitellä tekemänsä diat minulle haastattelun aikana ja siksi hän ei piirtänyt käsitekarttaa. Olin kirjannut muutaman apukysymyksen itselleni, mikäli rehtori ei haastattelussa keksisi mitään kerrottavaa.

Apukysymykset osoittautuivat turhiksi. Rehtorit puhuivat vapaasi, mitä teema-alueesta tuli mieleen ja sain kuulla, kuinka he määrittelevät koulunsa laatutyön, johtamisen sekä arviointimenetelmät ja niiden onnistuvuuden. Sen jälkeen pystyin teemarunkoni/käsitekartan avulla tarttumaan ja pyytämään lisätietoa jostakin asiasta, josta hän oli jo entuudestaan puhunut tai pystyin palauttamaan keskustelun takaisin aiheeseen, mikäli rehtori oli innostunut puhumaan aiheen vierestä. Vaikka haastatteluissa haastateltavat eivät käyttäneet lyhenteitä tai oman organisaationsa termistöä, joka ei olisi ollut minulle tuttua, käytin tarkentavia kysymyksiä muun muassa heidän oman käsitekarttaa apuna käyttäen kuvaamaan puhuttua asiaa, josta halusin lisää tietoa.

Haastattelut kestivät noin yhden tunnin tai vähän yli tunnin. Kokonaisaika haastatteluille kertyi kolme tuntia ja kuusi minuuttia. Haastatteluiden äänitallenteet olen tehnyt matkapuhelimella ja tabletilla, jotka ovat olleet ”lento-konetilassa”. Litteroinnin haastattelusta tein samana päivänä tai heti seuraavana päivänä. Yhden haastattelun kohdalla litterointi meni viikon päähän, mutta siinä välissä ei ollut muita haastatteluja. Litteroin sanatarkasti jättämällä lämmittelykysymykset pois litterointiosuudesta. Litteroitua tekstiä kertyi yhteensä 40 liuskaa fontti Arial 12, rivivälillä 1,5. Keskustelussa tapahtuvia huokauksia, taukoja tai äänenpainoja en merkinnyt litterointiin. Tällaista keskusteluanalyysia en tarvitse, sillä keskityn keskustelun sisältöön enkä niinkään haastateltavan tapaan tuottaa sisältöä (esim. päällekkäispuheet tai keskustelun eri sävyt).

Kirjasin litterointiin nimet ja paikat niin, ettei tekstistä tunnisteta haastateltavia, kuntia tai koulujen nimiä. Haastateltavien nimet muuttuivat H1, H2 ja H3 koodeiksi. Vaikka olin tehnyt anonymisoinnin litterointivaiheessa, huomasin muutaman paikan nimen löytyvän omalla nimellä litteroidusta tekstistä, kun aloitin analysoituvaiheen. Aineiston analyysivaiheessa anonymisoin loputkin kohdat litteroidusta tekstistä, jotta informantteja, kouluja eikä kuntia tunnisteta.

5.3 Aineiston analyysi

Aineistoa analysoin fenomenologis-hermeneuttisen mukaisesti. Käytän analyysinä Giorgion viisivaiheista metodia. Kuvio 2 havainnollistaa tutkimuksessa käyttämäni viittä vaihetta.

Ensimmäinen aineistonkäsittely vaihe

1. Aineiston huolellinen tutustuminen
2. Merkitysyksiköiden erottaminen -> Tutkittavan ilmaisua käytetään sellaisenaan
3. Merkitysyksiköiden kääntäminen tutkijan kielelle -> Tutkijan tulkitseminen alkaa
4. Yksilökohtaisten merkitysverkostojen rakentaminen

Toinen aineistonkäsittely vaihe

(aineistona yksilökohtaiset merkitysverkostot)

5. Yleisen merkitysverkoston rakentaminen

KUVIO 2. Tutkimuksen analyysin vaiheet

Ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu sulkeistaminen ja tutkimusaineiston kokonaisuuteen tutustuminen (Perttula 1995, 120, Laine 2018, 49). Merkitysten tutkimisessa on tutkijan tärkeä tiedostaa oma käsityksensä tutkimuskohteesta ja omat ennakkoluulonsa (Moilanen & Räihä 2018, 57). Jotta voidaan ymmärtää tutkittavan kokemaa aidosti tutkittavan näkökulmasta, tulee tutkijan sulkeistaa omat etukäteisolettamukset tutkittavasta ilmiöstä (Perttula 1995, 70). Kirjasin oman esiymmärrykseni laatutyöstä ja omat näkemykseni koulun laatutyön toteuttamisesta, jotta tiedostaisin ennakkokäsitykseni ja voisin sulkeistaa ne pois tutkimusaineistoa analysoidessani. Työkokemukseni laatutyöstä ja opettajana eivät saa vaikuttaa hankkimaani aineistoon ja aineiston analysointiin. Esiymmärryksen avaan kuvio 3 avulla.

Perusopetuksen laatukriteerien arviointituloksia ei käytetä koulun laatutyössä hyväksi.	Monien ulkoisten ja sisäisten arviointien hyödyntäminen on hankalaa, eivätkä yhdessä kohtaa koulun ja koulutuksen järjestäjän tavoitteita.
Epäily, että kouluilta puuttuu yhteinen kehittämissuunnitelma.	
Henkilökunnan välinpitämättömyys koulun laatutyötä kohtaan vaikeuttaa koulun laatutyön kehittämistä.	
Laatutyön johtaminen on hankalaa ajan ja resurssien puutteen vuoksi.	

KUVIO 3. Esiymmärrykseni

Kuvio kertoo vahvat mielipiteeni ja ennakkokäsitykseni aiheesta. Pääennakkokäsitykseni olivat, että tämän päivän koulun laatutyö ei ole toimivaa ja kehittyvää eikä sitä ole helppo johtaa. Ennakkokäsitykset laatutyöhön olivat kovin teoreettiset, jossa suunnitelmat ja niihin sitoutuminen riittävät suorittamaan laadukasta laatutyötä. Haastatteluissa rehtorit avasivat, kuten pyysin, koulun laatutyön arkisen puolen. He kertoivat, kuinka laatutyö heidän kokemanaan näytetään koulussa. Aineisto rakentui nimenomaan koulun laatutyön arkisesta näkökulmasta eikä niinkään koulun toiminnan arvioinnin, arviointimallin, kehittämissuunnitelmien ja strategioiden esittelystä.

Fenomenologisen psykologian analyysimenetelmässä on tärkeää aluksi lukea ja kuunnella aineistoa, jotta voi kuvata haastateltavien kertomat kokemukset niin, että ne olisivat mahdollisimman alkuperäisiä ja ilmauksien merkitykset olisivat haastateltavien näkökulmasta katsottuja (Laine 2018, 42). Vaikka yleensä litterointiosuutta ei pidetä tutkimuksen analyysivaiheena, koin itse, että litteroidessani haastattelut ja kuunnellessani äänitteitä moneen kertaan, vaihe auttoi minua tutustumaan aineistoon paremmin. Sen lisäksi litterointivaihe aut-

toi mielestäni minua ymmärtämään haastateltavien kokemuksia heidän omina kokemuksinaan.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostetaan tutkimusaineistosta jäsenyviä sisältöalueita. Tutkija tietää, mitä elämänalueisiin liittyviä merkityskokemuksia hän haluaa tutkia. Näitä tutkittavan ilmiön kannalta merkityksen sisältäviä yksiköitä (meaning units) poimitaan tutkimusaineistosta. (Perttula 1995, 72–73.) Tutkimusaineistosta nousevat merkitykset tutkija näkee fenomenologian mukaan intuition avulla (Laine 2018, 43).

Erotin fyysisesti aineistosta sellaiset merkitysyksiköt, jotka viittasivat rehtorin kokemuksiin koulunsa laatutyöstä ja laatutyön johtamiskäytänteistä. Säilytin tässä vaiheessa vielä tutkittavan ”äänen”, mutta transkriboin puheen niin, että poistin haastatteluotteista nimet ja paikat sekä tunnistettavissa olevat asiayhteydet, jotta tutkittavia tai kouluja ei voitaisi tunnistaa. Tämä oli tarpeellinen vaihe. Huomasin, kuinka aluksi oli vaikeaa poimia tutkittavan sellaisia kokemuksia, joista ilmeni esimerkiksi koulun erityispiirteitä. Huomasin myös, että valitsin aluksi sellaisia merkityksiä, joita tutkijana odotin heidän kokevan. Omat tutkijan ennako-odotukseni väistyivät vähitellen erotellessani merkityskokemuksia. Jouduin tekemään tämän vaiheen kaksi kertaa, jotta koin merkityskokemuksien olevan neutraaleja. Merkityskokemuksia kertyi 25 liuskaa fontilla Calibri 12, rivivälillä 1,5.

Kolmannessa vaiheessa käänsin tutkittavan merkityskokemukset tutkijan kielelle. Vaiheen tavoitteena on saada tutkija kokemaan tutkittavan kokemukset. Kolmannessa vaiheessa tutkija pyrkii sulkeistamaan omat kokemukset. (Perttula 1995, 76.) Tässä vaiheessa kuvataan tutkittavan merkitykset tiivistetyksi mahdollisimman samankaltaisesti, jotta kokemuksellinen luonne säilyy (Laine 2018, 42). Tässä vaiheessa siis tutkittavan ja tutkijan merkitykset kohtaavat koetussa maailmassa (Perttula 1995, 126).

Muunnoksen tein niin, että kirjoitin kunkin merkityksen sisältämän yksikön perään sulkuihin isoilla kirjaimilla tiivistyksen omin sanoin. Tutkijan on hyvä miettiä, onko tutkittava kertonut vain sellaisia asioita, joita tutkija haluaa kuulla. Toisaalta tutkimus on subjektiivista ja ihmisten tekemää, eikä sitä pidä

kokea tutkimuksen haittana. (Perttula 1995, 77.) Taulukossa 1 kuvaan, kuinka olen muuttanut merkityssuhteen tutkijan kielelle. Suurilla kirjaimilla on tutkijan kielelle muodostettu merkityssuhde.

TAULUKKO 1. Analyysin kolmas vaihe, jossa merkittävän kokemuksen ilmiötä sisältävä merkitys on muodostettu tutkijan kielelle.

Merkityssuhde	Muodostettu merkityssuhde
Mun mielestä laatutyötä on parhaimmillaan justiin se että, tää osaava ja toimiva ja hyvinvoiva henkilökunta tekee laadukasta opetusta päivittäin. (H1, 3)	PARASTA LAATUTYÖTÄ ON PÄIVITTÄINEN OPETTAJIEN LAADUKAS OPETUS.

On tärkeää erotella merkitysten sisältävät yksiköt toisistaan merkityksiä ilmaisevan sisällön perusteella esimerkiksi omiksi kappaleiksi (Perttula 1995, 122). Tutkimuksen ilmiö laatutyö koulussa sai aineistoon perehtymisen jälkeen erilaisia sisältöalueita: 1) Tahto ja tarve kehittää/kehittämisen lähtökohdat 2) Pedagogiset tavoitteet/Pedagogiikka koulun kulmakivi 3) Koulun toiminnan arvioinnin tärkeys 4) Rehtorin työpanos 5) Aikaresurssit 6) Opettajat mukaan kehittämiseen/opettajat mukana kehittämisessä 7) Pienet muutokset merkittäviä/arjessa tapahtuvaa 8) Kehittämisen jatkuvuus. Siirsin merkitykset näiden otsakkeiden alle. Taulukossa 2 esittelen H2 merkityssuhteet, jotka olen vienyt Opettajat mukaan kehittämiseen / opettajat mukana kehittämisessä sisältöalueen alle.

TAULUKKO 2. Analyysin kolmas vaihe, jossa tutkijan kääntämät merkityssuhteet on viety Opettajat mukaan kehittämiseen/opettajat mukana kehittämisessä sisältöalueen alle.

Opettajat mukaan kehittämiseen/opettajat mukana kehittämisessä H2 mukaan
<ul style="list-style-type: none"> • Koulun tasolla laatua valvoo ja toteuttaa rehtori, apulaisrehtori ja kehittämisryhmä. • Täsmäkyselyt henkilökunnalle ovat työvälineitä koulun kehittämisessä. • Avoin keskustelu opettajien kesken ja rehtorin kanssa tuottavat laatua. • Koulun kehittäminen toteutuu keskustelemalla eri ryhmissä. • Koulun toimintaa säätelee paljon opetuksen lainsäädäntö, vaikkei opettaja sitä välttämättä ajattele. • Kehittämisryhmä valmistelee lukuvuosisuunnitelman ja päättää koulun tavoitteista seuraavalle lukuvuodelle. • Koulun omia tavoitteita seurataan kehittämisryhmän kautta ja asiat vietään opettajakokouksissa henkilökunnalle. • Kehittämisryhmän opettajilta nousee myös kehittämisideoita rehtorille.

Neljännessä vaiheessa muodostetaan yksilökohtainen merkitysverkosto, jossa yksiköt asetetaan limittäin. Kokonaisuudessa tulee näkyä, kuinka erilaiset kokemukset ovat kytköksissä toisiinsa. Jokaisesta sisältöalueesta kirjoitin yhtenäisen kappaleen ja yhdistin nämä yhdeksi kirjoitukseksi, jolloin sain tutkittavan yksilökohtaisen merkitysverkoston. Kokonaisia yksilökohtaisia merkitysverkostokirjoituksia en esittele tutkimuksessani, jotta informanttien anonymisuus säilyy. Liitteessä 2 on pikakuvaus jokaisen rehtorin yksilökohtaisesta merkitysverkostosta. Pikakuvauksista ilmenee haastattelijoiden erilaiset laatutyökokemukset. Taulukossa 3 on ote H2 yksilökohtaisesta merkitysverkostokirjoituksesta. Se käsittelee Opettajat mukaan kehittämiseen/Opettajat mukana kehittämisessä yksilökohtaista sisältöaluetta.

TAULUKKO 3. Opettajat mukana kehittämiseen/Opettajat mukana kehittämises-
sissä yksilökohtainen sisältöalue kirjoitettu kappaleen pituinen kuvaus yksilö-
kohtaiseen merkitysverkostoon.

Opettajat mukana kehittämises-
sissä sisältöalue kirjoitettu H2 yksilökohtaiseen
merkitysverkostoon.

Koulun tasolla laatua valvoo ja toteuttaa rehtori, apulaisrehtori ja kehittämis-
ryhmä, johon kuuluu rehtoreiden lisäksi kolme opettajaa. Kehittämisryhmään
kuuluvat opettajat osallistuvat tiiviisti koulun kehittämiseen. Ryhmä muun
muassa luo koulun sisällä tehdyt täsmäkyselyt opettajille. Opettajien vastauk-
set toimivat työvälineinä koulun kehittämisessä. Kehittämisryhmän opettajat
voivat vaikuttaa myös kertomalla kehittämisideoita rehtorille. Muut koulun
opettajat osallistuvat koulun kehittämiseen muun muassa vastaamalla koulun
sisäisiin kyselyihin ja eri keskusteluihin eri työryhmissä. Opettajia tiedotetaan
kehittämisasioita opettajainkokouksissa.

Rehtorin mielestä avoin keskustelu työyhteisössä on edellytys laadun ke-
hittämiseen. Koulun kehittäminen toteutuu rehtorin mukaan keskustelemalla
eri ryhmissä. Rehtori huomauttaa, että koulun toimintaa säätelee paljon ope-
tuksen lainsäädäntö, jota opettajat eivät välttämättä tiedosta.

Viidennessä vaiheessa yhdistyy merkityskokonaisuudet yhteen, jolloin saadaan
kokonaiskuva ilmiöstä (Laine 2018, 45). Yleinen merkitysverkosto koostuu jo-
kaisen tutkittavan yksilökohtaisista merkitysverkostoista siten, että niistä poi-
mitaan ilmiön kannalta keskeisiä sisältöjä. Tutkijan tulee säilyttää yleisessä
merkitysverkostossa yksilökohtaisuus vaikka merkityksiä käsitellään yleisellä
tasolla. Yksilökohtaiset kokemukset tulee löytyä jokaiselta tutkittavalta, jotta ne
voidaan siirtää yleiseen kokonaiskuvaan. Viidennessä vaiheessa sisältöalueet
jaetaan samalla tavalla kuin edellisissä vaiheissa. Tutkittavan on päätettävä,
millainen yleisyystaso sopii tutkittavaan tutkimukseen. (Perttula 1995, 85.)

Yksilökohtaisissa merkitysverkostoissa merkittävät ilmiöt voivat olla pii-
lossa ja tutkija joutuu refleктоimaan uudelleen ja palaamaan edellisiin vaihei-

siin. Tällainen tutkijan intuitiivisesti toimiva työskentely muistuttaa hermeneuttista kehää. (Perttula 1995, 86–87.) Analysoidessani yleistä merkitysverkostoa, koin aluksi, että tutkittavilla olisi vain vähän yhteisiä kokemuksia. Palasin kuitenkin aiempiin vaiheisiin järjestelmällisesti ja huomasin, että yleisyystasoa tuli laajentaa. Yleisyystason päättäminen helpottivat löytämään ja ymmärtämään, millaisista kokemuksista yleinen merkitysverkosto koostuisi näiden tutkittavien kokemuksista. Samalla konkreettiset sisältöalueet muuttuivat yleisimmiksi. Tutkimuksessa lopullisiksi sisältöalueiksi muodostuivat koulun laatutyö, koulutuksen järjestäjän rooli, jaettu johtajuus ja yhteisöllisyys sekä sitoutuminen. Sisältöalueet olen kuvannut kuviossa 4 sivulla 50.

Mielikuvatasolla tutkija erkaantuu yksilötasolta yleiselle tasolle ja kokeilee erilaisia yleisyystasoja (Perttula 1995, 87). Eksistentiaalisessa fenomenologiassa yleiseksi merkitysverkostoksi rakentuu ihmisten kokemuksista tietynlainen merkitysverkosto. Ihminen kokee asiat oman ymmärryksensä kautta, mutta niissä voi olla samankaltaisuuksia. Yleinen merkitysverkosto onkin tutkijan kuvaama likiarvo tutkittavien yhteisistä kokemuksista. (Perttula 1995, 89.) Yleiset merkitysverkostot yhdistävät vain tutkimuksessa olleita eikä tietoa voi yleistää. Yleinen kokonaiskuva auttaa ymmärtämään ihmisten kokemuksellista suhdetta ilmiöön. (Laine 2018, 47–48.)

Yleinen merkitysverkosto muodostui poimimalla yhtäläisiä keskeisiä sisältöjä jokaisen tutkittavan merkitysverkostosta. Laadin yhtäläisen kirjoituksen yleisestä merkitysverkostosta, jossa tutkijana koin löytyvän keskeisimmät merkitykset koulun laatutyössä. Yleisen merkitysverkoston tekstiä tulkitseen lopuksi pilkkomalla tekstiä sisältöalueisiin sekä peilaamalla yhteisiä sisältöalueita teoriaan ja tutkimuksiin. Sisältöalueiden tuloksia havainnollistan käyttämällä aineistositaatteja.

5.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusetiikassa on normeja, joita tutkijan tulee noudattaa. Tutkijan tulee käyttää tieteellisen tutkimuksen menetelmiä ja esittää luotettavia tuloksia, joita

tiedeyhteisö tunnistaa oikeiksi. Luotettavaksi koetaan tutkimusaineistojen asianmukainen tutkimusaineiston keruu, käsittely ja arkistointi. Tutkimuksiin kerätään ihmisiltä tietoa ja siksi on erityisen tärkeää kunnioittaa tutkittavan ja hänen yhteisönsä itsemääräämisoikeutta sekä välttää tutkimuksesta aiheutuvia loukkauksia. Tutkimuksessa tulee huomioida ja kunnioittaa toisten tutkijoiden töitä sekä vahvistaa yhteisöllisyyttä tieteessä. (Kuula 2006, 24.) Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut ohjeet hyvästä tieteellisestä käytännöstä, joita noudattaen toivotaan säilyvän tutkimuksessa luotettavuus ja uskottavuus. Eettisesti hyvässä tutkimuksessa huomioidaan hyvät tieteelliset menettelytavat niin tieteellisissä tiedoissa ja taidoissa kuin tutkimuksen teossa ja yhteisön ja yhteiskunnan huomioimisessa. (Kuula 2006, 34.)

Ihmistieteitä tutkiessa on erityisen tärkeää kunnioittaa ihmistä (Kuula 2006, 60). Tutkimuksessani kunnioitin tutkittavieni itsemääräämisoikeutta kysymällä heitä haastateltaviksi. Annoin heille etukäteen kirjallista tietoa tutkimuksesta, josta ilmeni tutkimukseni perustiedot ja haastatteluaineiston käyttötarkoitus. Haastateltavat osallistuivat vapaaehtoisesti tutkimukseen. Tutkimuksessani koin ihmisten yksityisyyden kunnioittamisen ja suojelemisen erityisen tärkeäksi. Vaikka tutkimukseni aihe ei ole arkaluontoinen, voi tutkimus vaikuttaa tutkittavan yhteisöihin tai tutkittavaan haittaavalla tavalla. Tämän takia minulle on erityisen tärkeää, että aineiston keruu, sen käyttö, käsittely ja säilytys tapahtuvat mahdollisimman turvallisesti ja luottamuksellisesti. Äänitin haastattelut lentokonetilassa. Siirsin äänitteet tietosuojan vuoksi sähköisestä muodosta pois mahdollisimman nopeasti. Aineiston litteroin niin, että kaikki nimet ja tunnistettavissa olevat asiat ja paikat eivät tule esille aineistossa. Jätin litteroimatta lämmittelykysymykset, joissa tutkittavat kertoivat omasta työkokemuksesta, koulun koosta ja sen erityispiirteistä. Tällä tavoin vähensin anonymisoinnin työtä litterointivaiheessa. Aineistot, jotka sisältävät henkilötietoja, saa säilyttää vain tutkimuksen käytännön toteutuksen ajan (Kuula 2006, 108). Emme sopeet erikseen tutkittavien kanssa aineiston säilyttämisestä. Mainitsin kuitenkin haastattelun alussa, että tuhoan tutkimusaineiston, kun tutkimus on valmis.

5.5 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkiessa ihmisten subjektiivisia kokemuksia on tutkijan tärkeää esitellä oma ihmiskäsityksensä (Perttula 1995, 96–97). Holistisen ihmiskäsitys näkemykseni olen avannut luvussa 5.1.

Laadulliseen tutkimukseen kuuluu tutkijan avoin subjektiivisuus ja erilaisten tulkintojen mahdollisuus (Puusa & Kuittinen 2011, 169). Koska laadullinen tutkimus on prosessi, se kehittää niin tutkijaa, aineistonkeruumenetelmiä kuin tutkittavaa ilmiötäkin. On tärkeää tuoda raportoinnissa esille kehitysprosessit, jotta tutkimuksen luotettavuus säilyy. (Kiviniemi 2018, 84.) Luotettavuuden parantamiseksi tutkijan tulee avata omat tulkinnat ja perustelut tarpeeksi hyvin. Näin tutkija osoittaa uskottavasti lukijalle käsityksensä tutkittavasta ilmiöstä. (Kiviniemi 2018, 86.) Fenomenologisessa tutkimuksessa luotettavuutta tarkastellaan jokaisen tutkimusvaiheen jälkeen (Laine 2018, 48).

Olen panostanut tutkimuksessani siihen, että tutkimusaineisto ja teoria vahvistavat toisiaan. Olen pyrkinyt löytämään sellaisia tutkimuksia ja teorioita, jotka tukevat tutkimustani ja lisäävät luotettavuutta. Aineistositaattien avulla olen tavoitellut havainnollisuutta, jotta lukijan on helpompi seurata tuloksia.

Laadukkaassa tutkimuksessa tutkija kertoo omat lähtökohtaoletuksensa, esiymmärryksensä sekä tutkimusprosessin oppimiskokemuksista (Puusa & Kuittinen 2011, 173). Esiymmärryksen merkitys fenomenologisessa tutkimuksessa on oleellinen. Esiymmärryksen avulla tutkija tunnistaa asemansa tutkimuksen kulussa ja tunnustaa tutkimusraportissa vaikutuksensa ilmiöön sekä tutkimusvalintoihinsa. (Aaltio & Puusa 2011, 159; Puusa & Kuittinen 2011, 168.) Omat käsitykseni tutkimuksen ilmiöstä olen kirjannut itselleni ylös, jotta voin tiedollisesti huomioida ja laittaa niitä aineistoa analysoidessa sivummalle. Oma työkokemukseni opettajana ja koulun toiminnan arviointikyselyn laatijana peruskoululle ja lukiolle laatukriteerien perusteella auttaa minua samaistumaan haastateltavien kokemuksiin ja koulun arkitodellisuuteen. Olen kamppaillut omien kokemusteni kanssa, jotta en anna liikaa valtaa omille tulkinnoille. Olen

harrastanut kriittistä reflektointia analysoidessa aineistoa, jolloin olen voinut laittaa omat kokemukset sivuun.

Tutkimuskohteena tutkimuksessani on ihmisen kokemus ja merkitykset. Luotettavuuden arvioinnissa perustelen, kuinka valitut tutkimusmenetelmät sopivat tutkittavaan ilmiöön (Puusa & Kuittinen 2011, 171). Fenomenologisessa erityistieteessä tutkimuksellinen ymmärrys perustuu tutkittavien elävään kokemukseen ja kokemuskuvaukseen. Tutkimuksen objektiivisuus lisääntyy, kun tutkimuksen empiirisen jokaisessa vaiheessa huomioidaan tutkittavien kokemuskuvaukset. Kun metodilla on vähäisempi merkitys, näkyy tutkimuksessa subjektiivinen ymmärtäminen kokemuksesta. (Perttula 2006, 157.) Tutkimuksen kontekstisidonnaisuuden ajatellaan olevan tutkittavan tajunnan sisällöllisiä kokonaisuuksia eli niitä tutkittavan kokemuksia, joita vain hänen koetussa maailmassa näyttäytyy. Tutkittavan kokemuksia pidetään yksilökohtaisina tutkimusprosessissa mahdollisimman pitkään (Perttula 1995, 102.) Olen pyrkinyt toimimaan Giorgion analyysimenetelmän mukaisesti, jossa tutkittavien elävä kokemus pysyy mahdollisimman kauan analyysin vaiheissa mukana. Tällä tavoin tutkimuksen objektiivisuutta on pyritty lisäämään.

Tutkimustuloksia ei voida yleistää, sillä nämä ovat yksittäisten tutkittavien rehtoreiden henkilökohtaisia kokemuksia. Kuitenkin pientä yhteistä kokemusta voi löytyä juuri tutkittavien samanlaisesta ammatista ja ympäristöstä. Fenomenologiassa pyritään ymmärtämään toisen kokemusmaailmaa ja tutkittavan ilmiön kokonaisuutta (Lehtomaa 2009, 192). Tiedän omat puutteellisuteni tutkijana, etten voi päästä täydelliseen ymmärrykseen tutkittavan kokemusmaailmasta. Kuvaan kaiken sen, mitä ymmärrän tutkittavien elämäntilanteeseen kietoutuneista kokemuksista. (Lehtomaa 2009, 193.)

Jotta fenomenologisessa tutkimuksessa vastaavuus säilyy, tutkijan rekonstruktiot tulee vastata alkuperäisiä konstruktioita. (Puusa & Kuittinen 2011, 170). Vastaavuutta vahvistan tutkimuksessa muun muassa sillä, että käytän fenomenologisessa metodivaiheessa aikaa siihen, että kääntäessä tutkijan kielelle tutkittavien merkityksenannot, säilytän merkitykset mahdollisimman kauan samankaltaisena kuin tutkittavalla.

Tutkimuksen aikana jouduin palaamaan analyysivaiheeseen, jotta löytäisin mahdollisimman tarkat merkitysyksiköt. Tutkimustuloksissa toivotaan esiteltävän riittävästi yksityiskohtia ja löydettävän uudenlaisia merkityksiä. Tällöin tulkintoihin voidaan ottaa kantaa ja teoriaa kehittää. (Puusa & Kuittinen 2011, 173.) Pyrin pitämään mahdollisimman pitkään tutkittavien alkuperäisen kokemuksen tutkimuksessa. Kokemus on juuri siinä elämismailmassa koettu kokemus, jonka merkitystä tutkijana haluan ymmärtää. Vaihe vaiheelta analyysiä seuraten pystyin tuomaan objektiivisuutta lopputulokseen.

6 REHTOREIDEN KOKEMUKSIA KOULUN LAATUTYÖSTÄ

Luvussa 6.1 kuvaan yleisen merkitysverkoston tekstimuotoisena kuvauksena. Luvussa 6.2 avaan tutkimuksen teemojen valossa tutkimustuloksia teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin peilaten. Yleisen merkitysverkoston sisältöalueidentiteetit näyttäytyivät jokaisen rehtorin kokemuksissa.

6.1 Yleinen merkitysverkosto

Laatutyötä toteutetaan enemmissä määrin spontaanisti arjessa. Kun kehittämistarpeita huomataan, otetaan asioista selvää ja toteutetaan niitä. Laatua edistetään koulussa opettajia kuunnellen ja heidän kehittämisideoita huomioiden. Pienet muutokset koetaan työyhteisössä tärkeiksi. Systemaattista ja suunnitelmallista laatutyötä toteutetaan koulun erityispiirteen ja painotusalueiden avulla lukuvuosittain. Vuosittain vastataan myös laatukriteereihin pohjautuviin toiminnan arvioinnin kyselyihin, joiden tulokset läpikäydään opetushenkilöstön kanssa.

Koulun toimintaa suunnitellaan pedagogiikan kautta. Pedagogiset tavoitteet ovat suunnitelmallisia ja aikataulutettuja. Opettaja voi kehittää ja vaikuttaa itse opetusjärjestelyihin, -menetelmiin ja omaan osaamiseensa arjessa. Koulun pedagogiikkaa rehtori kehittää yhdessä opettajien kanssa. Pedagoginen johtajuus toimii niin opettaja-opettajatasolla kuin rehtori-opettajatasolla erilaisissa työryhmissä yhdessä päättäen. Omaa pedagogista opetuksen laatua opettaja ei arvioi välttämättä päivittäin, mutta itsearviointia opettaja suorittaa muun muassa kehityskeskusteluissa. Pedagogiikan johtaminen on yksi merkittävä tapa koulun toiminnan laadun kehittämisessä.

Laatukriteereihin pohjautuvat toiminnan arvioinnin kyselyt toteutetaan lain mukaisesti koulussa. Kyselyt tulevat koulutuksen järjestäjältä. Arviointitu-

lokset käydään läpi opettajakunnan kanssa joka vuosi samaan aikaan ja rehtori lähettää arviointitulokset koulutuksen järjestäjälle. Koulun toiminnan arvioinnin tuloksista ei hyödytä, sillä laadun kehittämiseen varattavia resursseja ei ole. Koulutuksen järjestäjän tuki ja apu ei kohtaa koulun toiminnan arvioinnin raportissa huomioituja tarpeita. Koulutuksen järjestäjät eivät myöskään ohjaa kouluja käyttämään erityistä arviointimallia, jonka avulla koulun laatutyö olisi systemaattista. Koulun sisäiset arviot ja kyselyt tukevat enemmän koulun laatutyötä kuin laatuksikriteereihin perustuva kunnallinen koulun toiminnan arviointi. Koulun sisäiset kyselyt ja arviot perustuvat koulun omiin tavoitteisiin ja siksi niiden arviointituloksia on helppo hyödyntää koulun arjessa ilman erillisiä raportointeja.

Laatutyötä johdetaan koulussa jakamalla kehittämistehtäviä. Jaettu johtajuus näkyy koulussa pedagogisessa johtamisessa. Työryhmä vastaa lukuvuosisuunnitelmien pedagogisten sisältöjen osuuksista ja toteutumisen arvioinnista. Rehtori johtaa myös koulun laatutyötä itse joko laatimalla erilaisia visioita ja strategioita koululle tai tuomalla kunnan hallinnolta määrättyjä kehittämistehtäviä työryhmän toteutettavaksi. Pitääkseen opettajat kehittämisessä ajan tasalla, esittelee rehtori kehittämisaiheita opettajille hyvissä ajoin. Rehtorin tulee saada kehitettäviin asioihin hyväksyntä opettajilta ennen toiminnan aloittamista. Siksi rehtori järjestää erilaisia keskustelutilaisuuksia opettajajenkielölle.

Koulun laatutyössä ovat tiiviisti mukana koulun opettajat ja rehtori. Koulutuksen järjestäjän mukanaoloa tai tukea ei koeta vahvaksi. Koulujen rehtoreiden kokemus on, että koulutuksen järjestäjät eivät ota huomioon kuntiensa koulujen arviointikyselytuloksia, eivätkä tue taloudellisesti arviointikyselytulosten pohjalta tulleita koulujen parantamis- tai kehittämistoimenpidetarpeita. Oppilaiden ja huoltajien osallistaminen koulun laatutyöhön oli vähäistä.

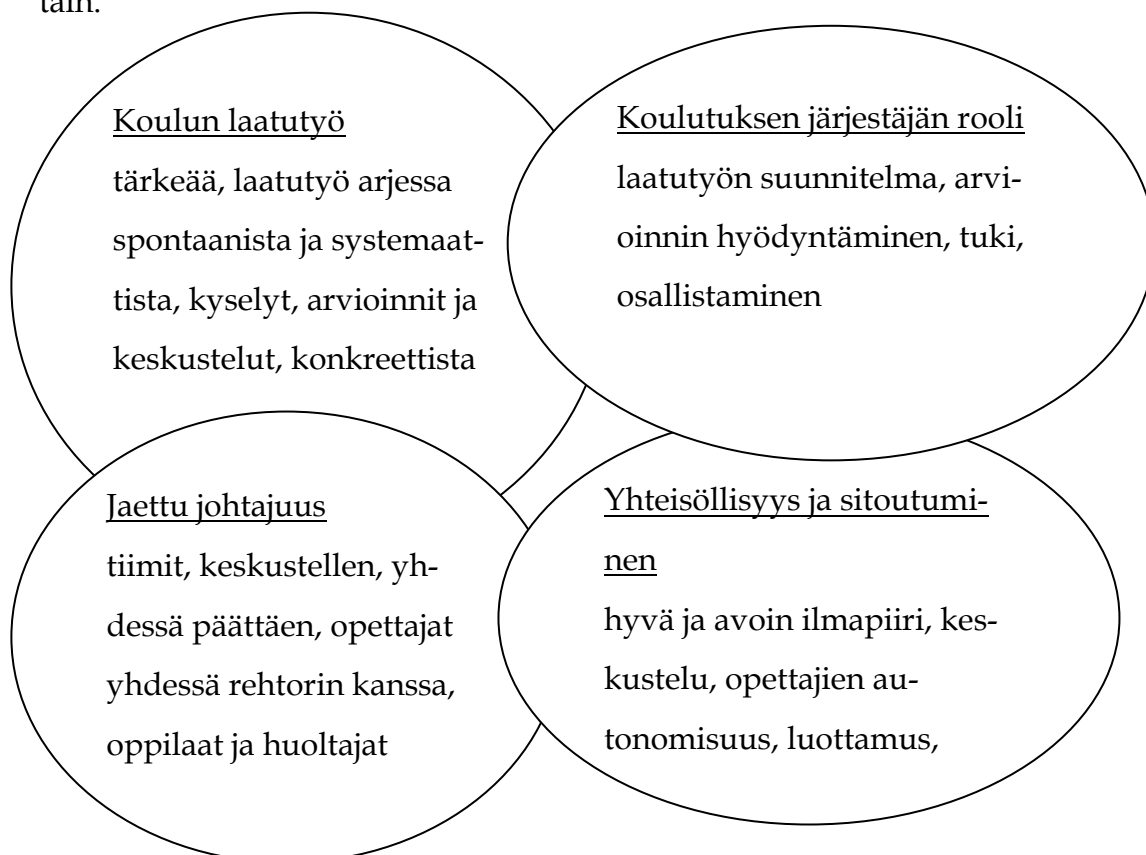
Laatutyön onnistumiseen tarvitaan avoin ilmapiiri. Rehtorit haluavat, että koulussa on avointa keskustelua ja hyvä ilmapiiri. Rehtorit kokevat, että heidän tulee antaa aikaansa opettajille. Rehtoreiden läsnäolo opetushenkilölle turvaa koulun laatua. Yhteisöllisyyden kehittyminen työyhteisössä näkyy muun muassa ilmapiirin avoimuutena opettajainhuoneessa, kokouksissa ja työryh-

missä. Rehtoreiden luottamus opettajien vahvaan ammattitaitoon ja työhön sitoutumiseen on luja. Johtajan luottamus alaisiinsa uskotaan lisäävän opetuksen laatua ja nostavan työpaikan hyvää ilmapiiriä.

6.2 Rehtoreiden kokemuksia laatutyöstä sisältöalueiteemojen valossa

Yleistä merkitysverkostoa laatiessani osoittautui, että rehtorit käyttävät pedagogista johtajuutta laatutyössä. Rehtorit puhuvat paljon vuorovaikutuksesta ja hyvästä ilmapiiristä. Koulun toiminnasta päättää rehtori yhdessä henkilökuntansa kanssa. Rehtorit osallistavat opettajia laatutyöhön eri tavoin, mutta oppilaiden, huoltajien ja koulutuksen järjestäjien osallisuus on vähäistä.

Kuvio 4 selventää rehtoreiden yhtäläisiä kokemuksia sisältöalueiteemoitain.



KUVIO 4. Merkitysverkosto sisältöalueittain

Sisältöalueiksi muodostuivat koulun laatutyö, koulutuksen järjestäjän rooli, jaettu johtajuus ja yhteisöllisyys ja sitoutuminen. Kokosin rehtoreiden mukaiset tiedot koulun laatutyöstä Koulun laatutyö -otsikon alle. Koulutuksen järjestäjän rooli -otsikko sisältää niitä asioita, joita rehtorit kokivat tarvitsevansa koulutuksen järjestäjältä koulun laatutyön läpiviemisessä. Jaettu johtajuus sisältöalue sisältää rehtoreiden kokemukset siitä, kuinka koulun laatutyötä johdetaan. Yhteisöllisyys- ja sitoutumis -otsikon alle olen liittänyt asiat, jotka kertovat siitä, millä tavalla koulun laatutyötä toteutetaan ja koulun laatua vaalitaan. Merkitysverkoston sisältöalueet limittyvät tiiviisti toisiinsa ja esimerkiksi keskustelun merkitys löytyy useasta sisältöalueesta.

6.2.1 Koulun laatutyö

Rehtoreiden laatutyön toteutuksen kuvauksista käy ilmi, että laatutyötä tehdään koulussa spontaanisesti ja systemaattisesti. Spontaaninen laatutyön toteuttaminen tapahtuu rehtoreiden mukaan pienimuotoisesti. Rehtorit ylläpitävät laatua koulussa erilaisilla koulun sisäisillä kyselyillä ja pyrkivät kouluttamaan opettajia muun muassa koulun omilla koulutuksilla. Koulun laatutyötä edistetään konkreettisesti ja koulukohtaisesti ja ehkä juuri siksi se koetaan tärkeäksi. Kouluissa toteutetaan vuosittain laatukriteereihin pohjautuvat ulkoiset arvioinnit, jotka läpikäydään henkilökunnan kanssa. Tämän toiminnon rehtorit kuvasivat selkeästi kuuluvan laatutyöhön ja siksi sitä voidaan pitää systemaattisena laatutyön toteutuksena nimenomaan kyselyn jatkuvuuden näkökulmasta.

Rehtorit kokevat koulunsa laatutyön tärkeäksi. Pienetkin muutokset ja kehittämiset ovat merkityksellisiä koulun laatutyössä. Jokainen rehtori kertoi konkreettisia toteutettuja toimia, jotka heidän mielestään kehittivät koulua. Rehtorit huomioivat, että monia koulun laatua parantavia toimia ei edes välttämättä huomata, vaikka ne tuottavat muutosta. Rehtoreiden antamia merkityksenantoja pienistä, yksinkertaisista ja käytännössä tapahtuvista muutoksista voisi ymmärtää arjen koulukohtaiseksi, spontaaniksi kuin systemaattiseksi laatutyön toiminnaksi.

Ne on niin pieniä nämä meidän kehittämiset, ettei niitä edes osaa hoksaa sanoa, mutta mä luulen, että se on tosi merkityksellistä. (H1)

Lehkosen (2009, 181) mukaan pienet konkreettiset kehittämiset koetaan tärkeäksi, sillä ne vievät kohti päämäärää. Kun kehittämisissä onnistutaan, palkitsevat ne ja antavat lisää uskoa toiminnan kehittämiseen. (Lehkonen 2009, 181.)

Rehtorit kokivat, että koulukohtaiset kyselyt tuottavat tarvittavan tiedon koulun kehittämisessä.

Voidaan kysellä, kuinka käytät digilaitteita ja sitten me voidaan tässä kattoo, miten opettajat on vastannut ja ollaanko me menossa eteenpäin tai näin. Mutta sit me ollaan tyytyväisiä siihen. Ei me sitä olla ajateltu, että me tehdä joku dokumentti raportti ehkä lukuvuosisuunnitelman arvioinnissa, jos se on ollu siellä tavoitteissa, mutta ei muuten. (H2)

Pienimuotoinen ja spontaani kehittäminen on usein lyhytjänteistä ja suunnitelmatonta. Silti rehtorit kokevat sen merkitykselliseksi ja arvokkaaksi. Tällaisia spontaaneja kehittämisiä Karikoski (2009, 146) kutsuu arkipäivän strategioiksi, joita pyritään toteuttamaan työyhteisössä entuudestaan sovitun mukaisesti. Tutkimustuloksissa rehtoreiden mielestä koulun omien sisäisten kyselyiden koettiin vastaavan koulun tavoitteisiin hyvin. Koulun sisäisillä kyselyillä koulu saa nopeasti vastaukset tarvitsemiinsa aiheisiinsa ja tulosten avulla koulu voi kehittää toimintaansa arjessa. Koulujen laadituista sisäisistä kyselyistä uupui tulosten raportointi ja julkaiseminen, joiden avulla oppilaat, huoltajat ja koulutuksen järjestäjä voisivat seurata koulun toiminnan kehittämistä ja laatutyötä.

Nykypäivänä rehtorit vastaavat jatkuvasta, systemaattisesta ja laadullisesta työstä, jossa arviointi on keskeinen tekijä (Hult, Lundström & Edström 2016, 294). Oman koulun laatutyössä on paljon tekemistä ja se on aikaa vievää. Siksi ulkoista arviointia ei rehtorit koe tärkeäksi.

Varmasti sitten, kun tulee paljon kyselyitä ja kyllä mulla menee aika äkkiä sillä tavalla, että niitähän tulee ihan mielettömästi tällaisia yleisiä kaikkia, mitä eri tahot haluaa tietää, mulla menee aika äkkiä ohitse. Mikä tulee opetushallituksesta tai mitä meidän sivistystoimi määrää niin tietysti vastataan. Siinä on niin paljon tässä omassa koulussa kehittämistä ja miettimistä ja omaa arviointia. (H2)

Rehtoreiden mielestä koulun jatkuva kehittäminen on tärkein asia arvioinnissa ja he kokevat hyödyllisimmiksi sellaiset paikalliset arvioinnit ja kyselyt, jotka vaikuttavat opettajien ja oppilaiden jokapäiväiseen työhön. Rinteen ym. (2011, 151) tutkimustuloksissa rehtorit kokivat koulun sisäisen laadunarvioinnin hyö-

dyllisempänä kuin ulkoisen arvioinnin. Ulkoiset arviointikäytännöt koetaan vieraiksi niin rehtoreiden kuin opettajien keskuudessa myös Ruotsissa (Hult ym. 2016, 294). Oman koulun kehittämisessä päätetyt tavoitteet ja arvot ohjaavat rehtoria koulun laatutyössä. Jos ulkoiset arvoinnit eivät ole pakollisia, eivät rehtorit koe kyselyiden vastaamisen hyödyntävän koulun laatutyön edistämistä, päättävät rehtorit olla vastaamatta ulkoisiin arviointeihin. Näin rehtorit säästävät omaa ja opetushenkilöstön työaika. (Hult ym. 2016, 300.) Tämän tutkimuksen rehtorit valikoivat sellaisia ulkoisia laatukyselyitä, jotka kehittivät ja mittasivat mahdollisesti oman koulun laatutyötä samalla. Tutkimuksen rehtorit selkeästi priorisoivat työtehtävien määrää ja työtehtävien tarkoitusta.

Karikoski (2009, 146) huomioi tutkimustuloksissaan, ettei pitkän tähtäimen suunnitelmia toteutettu rehtoreiden varjostamisen aikana vaikka rehtorit teemahaastattelussa mainitsikin useamman vuoden kehittämisistä. Yksi kolmesta haastattelemistani rehtoreista kertoi koulun toteuttavan neljän vuoden kehittämissuunnitelmaa. Kehittämissuunnitelma oli selkeästi antanut raamit koulun laatutyön päälinjoille ja suunnitelma oli otettu käyttöön. Toteutus näkyi muun muassa pariopettajuuden käyttöönotossa.

Rehtorit kokivat tärkeäksi, että henkilöstö arvioi sekä omaa työtään ja osaamistaan että koulun toimintaa. Kehityskeskustelut, koulun toiminnan arvoinnit ja erilaiset sisäiset kyselyt tuottavat arviointitietoa rehtorille henkilöstön pedagogisesta kompetenssista. Rehtorit erityisesti haluavat, että opettajat itse arvioivat omaa osaamistaan.

Jos haluaisi oikeasti, että laatutyö olisi toimivaa, silloinhan pitäisi asettaa itselleen useammin ja useammin kysymyksiä. Mitä mä haluan tällä saavuttaa, miks mä pidän tämmösiä kokeita, miks mä pidän tämmösen tunnin, mikä mulla siinä on taustalla, ihan niinku pienessä mittakaavassa. (H1)

Mä nyt käytin kehityskeskustelussa tämmöstä itsearviointilomaketta. Eli mun mielestä opettajan pitää pystyä arvioimaan omaa työtään. Eli miten hän toimii itse ja miten hänen luokassaan toimitaan. Sitä kautta sitten itse kehittää itseään eikä vain niin, että se tulee jostain rehtorin käskystä vaan niinku kehittääkseen omaa työtään. (H3)

Kehittämiskeskustelu missä niinku mietitään, mitä asioita nyt nostetaan esille. Mä teen aina ne kehityskeskustelurungon pohjalta, että mitäs tänä vuonna oli meidän tavoitteena ja kuinka se on opetuksessa tullut esille. Ja sillä tavalla mä saan sen niinku kentältä ja samalla tavalla se pitää ehkä opettajaa mukana, että okej, että pitää niinku ajatella vähän. (H2)

Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2013, 469) mukaan koulun toimintaa suunnitellaan rehtorin johdolla koulun opettajien kanssa, mutta toteutetaan luokkahuoneissa opettajien johdolla, jolloin rehtorilla ei ole tietoa suunnitelmien toteutumisesta. Samanlaisia tuloksia esiintyi tässä tutkimuksessa. Rehtoreilla on vahva luottamus opettajien ammattitaitoon ja koulun laatutyön ylläpitämiseen myös tässä tutkimuksessa. Tutkimissani kouluissa koulun toiminnan arviointituloksia käydään yhdessä läpi, mikä on osoitus siitä, että pedagoginen johtaja järjestää yhteistä aikaa pedagogisen toiminnan suunnittelulle ja arvioinnille.

Kaikkien rehtoreiden mukaan koulun laatutyö toteutuu kyselyjen lisäksi opettajien kanssa keskustelemalla.

Meillä on säännölliset keskustelut eri ryhmissä ja tiimeissä ja, että homma on hanskassa. (H2)

Tämän tutkimuksen kouluissa koettiin keskustelutilaisuuksien kehittävän koulua. Yhteiset keskustelut opettajakunnan kanssa luo osallistamista ja sitoutumista koulun toiminnan kehittämiseen, kun yhteinen arvopohja ja päämäärä ovat jokaisella tiedossa (Lehkonen 2009, 182). Atjosen (2014) tutkimuksen mukaan myönteistä laatuarvioinnista oli muun muassa lisääntyneet keskustelut. Arviointituloksien pohjalta nousseet kehittämis- ja parannusehdotukset aloittivat muutoksen toteuttamisen käytännössä (Atjonen 2014). Yhtäläillä Atjosen (2014) tutkimuksessa kuin tämän tutkimuksen tutkittavissa kouluissa keskusteluhetket opettajien kanssa mahdollistivat koulun laatutyön arvottamisen, päämäärien asettamisen sekä eri kyselytulosten hyödyntämisen.

Tutkittavissa kouluissa laatutyötä toteutettiin pienimuotoisesti, mutta yhteistä päämäärää kohti.

Jotenkin se kivijalka kuitenkin tässä laadullisessa on kuitenkin se, että on yhteinen näky ja päämäärä. Se, että me tavoitellaan tässä opettajakunnan ja avustajien kanssa näitä asioita ja me tiedetään, mihin me ollaan menossa ja mitä me tavoitellaan ja mitä me halutaan. (H1)

Rehtorit kokivat, että yhteiset arvot tuovat suuntaa kehittämiselle. Rehtoreiden mielestä omien suunnitelmien ja kehittämisideoiden myyminen opetushenkilöstölle ei välttämättä tuota tulosta vaan enemmänkin käytännössä konkretisoitunut muutos on toimivampi tapa.

Vaikka täs on nää mun suunnitelmat ja ne on esitelty, mutta ei ne (opettajat) kuitenkaan usko siihen paperilla olevaan vaan, mitä siinä käytännössä tapahtuu tekemiseen, joka tuottaa sitä positiivista energiaa ja iloa, että se on musta tärkeä juttu. (H3)

Rehtorit kokivat, että opettajat tulee sitouttaa laatutyöhön. Opettajien tulee tuntea kehittäminen tarpeelliseksi ja tärkeäksi, jotta kehittämisidea voi konkretisoidua.

Sitten semmonen pieni asia. Meillä ainakin jostain syystä on oltu aika tarkkoja monet, että onko jonkun tapahtuman jälkeen joku tarjoilu, joku ruoka tai joku leipä... Sitten oli kahvit siinä ja ne leivät niin siitä tuli aivan uskomattoman hyvä palaute. Tämmönen yksinkertainen pieni muutos. Se tuo valtavasti niin kuin virtaa ja uutta energiaa. (H3)

Konkreettisesti nähtävä laatutyö uskotaan olevan merkityksellistä opetushenkilöstölle. Opettajien laatutyön arvostus lisääntyy, kun he saavat kokea koulun toiminnan pienet kehittämiset. Pienet muutokset kohottavat henkilökunnan yhteishenkeä. Henkilökunnan huomioiminen on selvästi ymmärretty rehtorin tehtävässä tärkeäksi, minkä koetaan lisäävän koulun laatua. Karikosken (2009, 151) tutkimustuloksissa rehtoreiden kehittämistyöhön kuului työhyvinvoinnin suunnittelu ja toteutus, jossa työntekijöille suunnatut virkistystoiminnot ja kehityskeskustelut olivat rehtorin työhön kuuluvaa.

6.2.2 Koulutuksen järjestäjän rooli

Koulun järjestäjän tuki laatutyön toteuttamisessa koetaan puutteelliseksi. Jatkuvaa arviointikäytäntöä tai -mallia eivät rehtorit kuvailleet haastatteluissa, mikä taas voidaan ymmärtää, että koulun toiminnan arviointia toteutetaan lyhytjänteisesti ja spontaanisesti ilman koulutuksen järjestäjän osoittamia toimintatapoja. Kunnissa laaditut laatutyön kehittämissuunnitelma ja visiot kunnan koulujen laatutyölle tukisivat koulun omaa laatutyötä.

Mä koen, että tämmösiin asioihin pitäisi saada muutosta koulutoimen osalta. Kehittää voi vaikka kuinka paljon, mutta siihen pitää saada tukea ja olla niinku apuja. (H3)

Lehkosen (2009, 188) tutkimustuloksissa toivotaan koulutoimenjohdolta selkeitä tavoitteita rehtorin tehtäviin. Tällöin rehtorin olisi helpompi tehdä ratkaisuja ja suunnata toimintaansa. Koulutoimen työilmapiiri heijastuu rehtoreiden työ-

hön. Hyvä ilmapiiri ja koulutoimenjohdon tuki on rehtorille merkityksellistä työssä selviytymisessä (Lehkonen 2009, 194.) Rehtorit toivovat tavoitteellista ja suunnitelmallista otetta koulutuksen järjestäjiltä laatutyöhön.

Harjusen ym. (2017, 107) tutkimustuloksen mukaan arviointituloksia perusopetuksen järjestäjät eivät hyödynnä tarpeeksi kehittämis- ja parantamistoimenpiteissä. Tämän tutkimuksen rehtorit kaipasivat koulutuksen järjestäjältä ulkoisten toiminnan arviointitulosten hyödyntämistä, kunnallisen tason laadunhallinnallisia suunnitelmia, resursseja kehittämiseen ja tukea yhteisen koulun laatutyön läpiviemiseen.

Sitten sitä pitää miettiä, että onko se, kuinka kunnallista tai sitten mä mietin aina, kyllä ymmärrän, että on alueellisiakin, mutta kuinka paljon ne pitäisi olla kuntakohtaisia ja koulukohtaisia. Mä olen ehkä just se, joka on mennyt tänne oman koulukohtaiselle. (H2)

Ulkoisten arviointitulosten heikko hyödyntäminen muun muassa koulun parantamis- ja kehittämistoimenpiteissä johtunee siitä, että koulutuksen järjestäjien laadunhallinta on epäsystemaattista tai arviointitietoa kerätään vain lainsäädännön ja tavan vuoksi. (Harjunen ym. 2017, 107). Rehtoreiden puheista ilmeni, että ulkoiset arvioinnit koettiin hyödyttömiksi koulun kehittämisessä, eivätkä ne kohdanneet koulun kehittämislinjojen kanssa. Hultin, Lundströmin ja Edströmin (2016, 299) tutkimustulokset osoittivat samaa rehtoreiden kokemaa hyödyttömyyttä ulkoisten arviointikyselyiden tuloksia kohtaan, joiden suunnitteluun rehtorit eivät olleet saaneet osallistua. Rehtorit kokivat joutuvansa suorittamaan arviointeja. Mahdollisesti he eivät olleet saaneet osallistua kyselyiden suunnitteluun tai joiden tuloksista he eivät kokeneet olevan hyötyä koulunsa laatutyön kehittämisessä. (Hult ym. 2016, 299.) Haastattelemani rehtorit vähätelivät ulkoisten kyselyjen tärkeyttä ja hyödyllisyyttä. Olettaa voi, että ulkoiset arvioinnit eivät ole tukeneet koulujen kehittämiskohteita sen vuoksi, että rehtorit eivät ole saaneet olla mukana koulun toiminnan arviointikyselyn suunnittelussa.

Tutkimillani kouluilla oli laatukriteereihin perustuva koulun toiminnan arviointikyselyn tulosten hankintavoista selkeä toimintatapa, mutta kunnan koulujen yhteinen laadunhallinnan viitekehys osoittautui suunnittelematto-

maksi. Viestintä hallinnon kanssa koettiin huteraksi, sillä kyselyjen arviointitulokset eivät vaikuttaneet koulun laatutyöhön kehittävästi. Karvin vuonna 2016 teettämän tutkimuksen mukaan arviointitiedon arvostaminen ja hyödyntäminen johtamisessa ja päätöksenteossa uupui koulutuksen järjestäjiltä (Harjunen ym. 2017, 110). Yhtäläisiä johtopäätöksiä rehtorit kokivat omien kuntiensä koulutuksen järjestäjissä.

Sekin pitäisi olla se, että koulutuksen järjestäjä huomioi kunnan koulujen tarpeet ja sitä kautta tuo sitä uutta, positiivista näkökulmaa, joka innoittaa opettajia siihen pedagogiikan kehittämiseen ja viemiseen sitten tuonne arjen tasolle oppilaiden pariin. Kyl mä voisin kuvitella, että taas kun ne saa sen koulun toiminnan arviointikyselyn niin joku sanoo, että jaaha taas tää, jolla ei oo mitään virkaa. (H3)

Atjosen (2014) tutkimustulosten mukaan opettajat olivat tyytymättömiä ulkoisiin arviointeihin muun muassa siksi, että kyselyt eivät vastaa koulun kehitystarpeisiin. Opettajat kokivat, ettei ulkoisten arviointituloksien parannusehdotuksille tehdä mitään (Atjonen 2014). Samanlaisia ajatuksia nousi rehtoreilta tämän tutkimuksen tuloksissa.

Yhden koulun rehtori oli ottanut laatukriteereihin pohjautuvasta kyselystä oman koulun kehittämiseen ideoita. Hän muun muassa toteutti lisäkyselyitä ja loi koulun kehittämissuunnitelman osaksi vastausten pohjalta. Rehtori käytti koulunsa kehittämisen apuna laatukriteereihin pohjautuvien kyselyiden vastauksia. Mielenkiintoista oli, että rehtori koki tämänkin jälkeen, etteivät opettajat arvosta ulkoisia arviointeja. Myös ruotsalaisrehtoreiden ja opettajien keskuudessa ulkoiset arviointikäytänteet koetaan vieraiksi (Hult ym. 2016, 294).

Arviointimallia kouluissa ei käytetty, tai ainakaan esitelty, tutkimukseen haastatelluissa kouluissa. Yhden koulun rehtori esitteli, kuinka hän oli koulun toimintaa kehittänyt lukuvuoden aikana. Hän kuitenkin myönsi, ettei hän toimi joka lukuvuosi samalla tavalla.

Sitten mä teen semmosen swot-analyysin eli mä pyysin opettajia, jotka oli ja jotka tuli hakemaan sitten täältä meidän koulusta vahvuuksia ja heikkouksia ja mahdollisuuksia ja uhkia. Ja tämän perusteella sitten yhdistettynä näihin laatukortteihin ja sitten tuli esille asioita, jotka mä kokosin tämmöseksi dialaatikoksi. (H3)

Kahdessa muussa koulussa rehtorit eivät esitelleet arviointimallejaan, joista voisi seurata laatutyön suunnitelmallista toimintaa. Arviointimallin tulisi olla

koko opetusorganisaation yhteinen, jotta arviointitulosten pohjalta voitaisiin kehittää koulujen toimintaa. Toiminnassa selvästi esiintyi prosessimallinen arviointimalli.

Koulutuksen järjestäjien ja koulun välillä oleva yhteistyö ei ole aina onnistunutta, mikä heikentää arviointitiedon hyödyntämistä.

Mihin jää ne laatuksiteerivastaukset, että onko ne vaan paperilla tai vastaamista kyselyihin piste. Sillä pitäisi olla tarkoitus myöskin kunnan osalta, huomioida ne vastaukset, ne rehtoreiden koonnit. Poliitikolla pitäisi olla vastuu sitten ottaa selkeästi päätöksentekoon asioita, jotka huolestuttaa koulussa tai laatukselyjen kautta tulee esille. Mä olen välillä kokenut turhauttavaksi. (H3)

Heikko viestintä hallinnon ja koulujen välillä häiritsee vaikuttavuuden seuranta (Harjunen ym. 2017, 107). Tässä tutkimuksessa rehtorit toivovat, että koulutuksen järjestäjä tukisi kohdennetuilla resursseilla koulun laatutyötä ja visioisi kunnan koulujen kehittämistyötä. Kuusiston (2013, 123) mukaan laadunhallinta on koko opetustoimen organisaation yhteinen toimintamalli, jonka takia laatutyötä ei koulu voi tehdä yksin. Laatutyön aloittaminen kuuluu opetuksen järjestäjälle, joka suunnittelee myös laadunarvioinnin toteuttamisen tavan ja toimenpiteet. Kouluista saatu arviointitieto tukee opetuksen järjestäjän päätöksentekoa. (Kuusisto 2013, 123–124.) Haastatteluissa ei tullut esille kunnissa käytettävistä laadunhallintamalleista. Voisi päätellä, että tutkimuksen kunnilla ei ole selkeästi määriteltyä ja toimivaa laadunhallintamallia, jonka avulla koulutuksen järjestäjällä ja koululla olisi yhteiset toimintatavat. Tähän tutkimukseen osallistuneiden koulujen laatuksiteereihin perustuvaa itsearviointia ei selvästikään käytetty jatkuvaan laadun parantumisen seuraamiseen, niin että koulutuksen järjestäjä tukisi ja ohjaisi sitä.

6.2.3 Jaettu johtajuus tärkeä osa laatutyötä

Jaettu johtajuus tulee esille jokaisen rehtorin haastattelusta. Rehtorit jakavat konkreettisia laatutyön tehtäviä opetushenkilöstölle. Rehtoreilla on koulun koosta riippuen erilaisia kokoonpanoja ja tehtäviä, joiden avulla rehtori jakaa laatutyötä alaisilleen.

Kehittämisyhmän kautta sitä johdetaan. Kyllä mä sanoisin, että sieltä kehittämisyhmästä me aika niin kuin, me yhdessä.. Kehittämisyhmä perustuu osittain siihen, että rehtori pitää huolen siitä, että mitä asioita pitäisi mitata, niitä omia tavoitteita tai mitä on tullut sivistystoimen kautta ja sitten se toteuttaminen mietitään yhdessä, jos siihen ei ole annettu. (H2)

Tämän tyyppistä johtajuutta, jossa rehtori valmistelee asiat johtoryhmän päätettäväksi ja sen jälkeen laitetaan käytäntöön, pidetään Lahteron ja Riskun (2014, 566) tutkimuksessa tasa-arvoisena johtamiskulttuurina. Myös Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015, 324) ehdottavat rehtorin työtä jaettavaksi apulaisrehtorille ja tiimeille, sillä hallinnollinen työ vie aikaa pedagogiselta johtajuudelta. Tutkimustulosten mukaan jaettu johtajuus mahdollistaa pedagogisen johtamisen (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015, 325). Ronkaisen (2012, 283) tutkimuksessa tuli esille, että jaetun asiantuntijuus kulttuurin onnistumiseen tarvitaan yhteis- ja tiimityötaitojen hallintataitoja, joita tulee kehittää onnistuakseen yhteistoinnallisuudessa ja tiimityöskentelyssä.

Jakamalla johtamisen tehtäviä ja antamalla vastuuta opetushenkilöstölle, lisää opettajien vastuun ottamista ja kantamista sekä lisää johtamisen kokemusta. Kouluissa ei ollut nimettyä laatuvaavaa tai laaturyhmää, jonka kanssa rehtori kehittäisi koulun toimintaa pitkällä aikavälillä. Rehtoreilla oli silti selkeät kehittämistehtävät alaisilleen.

Lukuvuosisuunnitelmaanhan aina laitetaan ne pedagogiset sisällöt, mitä koulu haluaa tehdä ja niin edelleen. Niitä sitten arvioidaan tietysti, miten ne on toteutunut. Meillä tiimit vastaa siitä, että millä tavalla niinku ne on toteutunut ne asiat sitten sinä lukuvuonna. Se on ollut hyvä käytäntö. Koska tiimit vastaa niiden eri toimintojen tapahtumista, ne arvioi myöskin sitten. (H3)

Harrisin ja Jonesin mukaan opettajien yhteistyö vaikuttaa koulun käytäntöihin ja oppilaiden oppimiseen positiivisella tavalla. Osallistamalla opettajat koulun johtamiseen koetaan tärkeänä koulun kehittämisessä. (Harris & Jones 2019, 123–124.) Jaettua johtamista käytetään myös Vantaan perusopetuksen kouluissa, joissa rehtoreiden johdolla opettajat suunnittelevat tulevaa vuotta ja arvioivat mennyttä vuotta (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2013, 469).

Vulkon (2001, 151) tutkimuksen mukaan rehtorin johtamistyyllillä oli vaikutusta siihen, kuinka opettajat osallistuivat päätöksentekoon. Kouluorganisaatiossa onnistuneella vuorovaikutuksella on tärkeä merkitys. Opettajien ja rehtorin yhteiset näkemykset ja yhteistyö edistää koulun kehittämistyötä. (Vulko

2001, 151.) Opettajat toivovat oman asiantuntijuuden huomioimista päätöksissä ja oppivan organisaation toimintatapojen mukaista omaa asiantuntijuuden huomioimista päätöksissä ja yhteisissä koulun tavoitekeskusteluissa (Vulko 2001, 150–151). Myös haastateltavien rehtoreiden kouluissa arvostettiin yhteisiä keskusteluja ja yhteisesti päätettyjä tavoitteita.

Mutta jos sä ihan niinku arviointia ajattelet niin sisäisesti pitäisi kehittää, että me keskusteltaisiin enemmän, että enemmän tulisi vielä se selville, mitkä on just meidän koulun ominaispiirteet, mikä on meidän koululle omaleimaista, missä me ollaan juututtu rutii-neihin, mitkä ovat sellaisia asioita, jotka voidaan jo laittaa pois, jotka voidaan vaihtaa johonkin toiseen. Ihan tämmöstä niinku arvokeskustelua ja, ja sitten tällaista päämäärätie-toista ajattelua ja keskustelua. Sitä pitäisi käydä enemmän, että pystyisi paremmin arvi-oimaan. (H1)

Lehkosen (2009) tutkimustuloksien mukaan muutosjohtamisessa osallistaminen ja sitoutuminen toteutuu yhteisten keskustelujen ja päätöstentoon avulla. Mikäli muutosjohtaminen koettiin tärkeäksi, varattiin myös yhteiselle keskustelulle aikaa. Aikaresurssi koettiin tärkeäksi, jotta voitiin luoda yhteinen arvopohja ja päämäärät. (Lehkonen 2009, 182.) Tämän tutkimuksen rehtorit halusivat opetta-jien kanssa luoda koulun arvopohjan ja kehittää sitä yhteisen näkemyksen poh-jalta. Kukaan haastattelemani rehtori ei halunnut johtaa yksin koulua.

Tämän tutkimuksen kouluissa jaettu johtajuus ylettyy heikosti oppilaisiin ja huoltajiin. Kyselyt huoltajille näyttävät olleen suunnitteluvaiheessa. Siitä huolimatta rehtorit ovat kiitollisia huoltajilta saadusta vapaamuotoisesta pa-lautteesta. Yksi rehtori mainitsi oppilaat, mutta heidän osallistaminen koulun laatutyöhön jäi tutkimuksessa epäselväksi.

No henkilökunta on minusta se keskeinen laatutyössä ja ne oppilaat itse...Kyllä on tie-tenkin tärkeitä mukaan ottaa tänne koti ja vanhemmat. (H1)

Mä olen aina hirveän iloinen kaikesta tällaisesta konstruktiiivisesta kritiikistä. Jos van-hemmat soittaa ja kysyy.. Mä aina kiitän hirveästi. Että eihän me voida tietää sitä, eikä me voida hoksata, ettei joku toimi, jos ei siitä saa palautetta. (H2)

Ehkä yksi asia, mikä pitäisi tehdä paremmin, jonka mä yritän ensi vuonna toteuttaa, on se, että mä ehkä haluaisin enemmän niin kun koteihin kyselyjä, jotka liittyisi vanhempien näkemykseen koulusta ja toimintatavasta ja onko asioita, mitä he toivoisi muutettavan tai lisättävän. (H3)

Rehtoreilta löytyy halua jakaa laatutyön päätöksentekoa asiakkaille (oppilaat ja huoltajat), mutta se ei näytä toteutuvan tämän tutkimuksen mukaan syystä tai toisesta. Paukkurin (2015, 107) tutkimuksessa suomalaisessa koulussa vain 10

prosenttia koulun oppilaista kokivat, että he ovat tulleet kuulluksi. Myös huoltajien osallisuus suomalaisen koulun päätöksenteossa oli Paukkurin mukaan vähäistä (Paukkuri 2015, 107). Harjunen ym. (2017, 108) mukaan asiakkaiden näkemyksiä toiminnan kehittämisessä huomioidaan vähäisesti. Vastuu laadunhallinnan kehittämisestä on Harjusen ym. (2017, 108) mukaan johdolla ja opettajilla. Samankaltaisia tuloksia oli nähtävissä tässä tutkimuksessa, sillä rehtorit puhuivat enemmänkin tulevaisuuden toiveena jakaa laadunhallinnan ja itsearvioinnin vastuuta asiakkaille kuin se olisi tämän hetkinen toimintatapa.

6.2.4 Yhteisöllisyys ja sitoutuminen

Haastateltavat rehtorit olivat yhtä mieltä siitä, että koulun laatu paranee työyhteisössä avoimen keskustelun kautta. Hyvä yhteistyö opettajien kanssa lisää yhteisöllisyyttä.

Tottakai laadunvalvontaa on myöskin, että rehtori tuntee luokanopettaja aineksen. Ja ollaan kuulolla ja keskustellaan, että missä sä oot hyvä, mitä sä opetat mieluiten. Se on se pohja siihen, mistä lähdetään...Avoin keskustelu myös tässä rehtorin ja opettajien kanssa yksittäin ja opettajien kesken on musta tosi tärkeitä. Siitä se laatu tulee. (H2)

Tän yhteisöllisyyden kautta haettiin sitä, että opettajat tekee parityötä ja yhteistyötä. Se on ollut aivan käsittämättömän hieno juttu. (H3)

Ronkaisen (2012, 151) mukaan rehtorin läsnäolo ja keskustelu opettajien seurassa lisää luottamuksellista ja avointa ilmapiiriä työyhteisössä. Tämän tutkimuksen rehtorit haluavat olla läsnä opettajille, jolloin opettajat puhuvat työstään ja pedagogiikasta. Rehtori haluaa kuulla alaisiaan ja huomioida henkilöstön mielipiteet, jotta koulun laatutyö onnistuu niin pienessä kuin isossa koulussa.

Mitä enemmän on aikaa henkilökunnalle ja aikaa yhdessä sopia asioita niin sen paremmin se homma menee. (H3)

Mä olen pitänyt mun omana yhtenä tärkeämpänä työnä, omassa työssäni sitä, että mä istun välitunnilla siellä (henkilökunnan taukotila), kun mä pääsen. Se on jotenkin aika tärkeää tietää vähän niinku, missä täällä mennään. (H1)

Koulun laadun kehittämisen onnistumisen mahdollistajana pidettiin tärkeänä yhteistä aikaa muun muassa rehtorin läsnäolon kautta. Yhteistä aikaa tarvittaisiin laatutyöhön enemmän. Paukkurin (2015, 107) mukaan lisäämällä kohden-

netusti aikaa jaettu johtajuus onnistuisi paremmin, eikä päätöksiä tehtäisi niin paljon rehtorin ja lähijohdon kautta ilman opettajien osallistamista päätöksentekoon. Myös Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015, 324) tutkimuksessa tuli esille, että päivittäiset keskustelut rehtorin läsnäollessa vahvistivat opetushenkilöstön yhteisöllisyyttä ja pedagogista johtajuutta.

Pedagoginen johtaja haluaa huolehtia henkilöstön hyvinvoinnista. Ne voivat olla pieniä asioita kuten tämän tutkimuksen rehtoreiden esimerkit välipalan järjestäminen kokouksiin, yhteishengen rakentaminen esimerkiksi siten, että saa avoimesti puhua kaikesta työpaikalla. Yhteisöllisyyden rakentamista tapahtuu kuuntelemalla alaisiaan turvallisessa ja sallivassa ympäristössä. Avoimen ilmapiirin luominen on tärkeää pedagogiselle hyvinvoinnille. Lahteron ja Riskun (2014, 570) mukaan viikottaisissa yhteisissä keskustelutilaisuuksissa opettajat kokevat tullessa kuulluksi ja saavansa ajankohtaiset tiedot koulun asioista.

Ne monesti tulee tuolla kahvilla. Ne vaan täytyy hoksata napata. On kiva, että on sellainen avoin ilmapiiri, että ettei ole sitä, että mun täytyy sanoa, että nyt miettikää. Opettajat ei tarte kuin laittaa yhteen, niin alkaa miettiä. Ne puhuu koulusta. (H1)

Täällä on kiva se, että uskalletaan sanoa, missä koetaan, mitä ei osata. (H1)

Vuorovaikutus koettiin merkitykselliseksi laadukkaana koulun kriteeriksi. Liusvaaran (2014, 143) väitöskirjassa ilmeni pedagogisen hyvinvoinnin olevan tärkeä elementti koulun kehittämisessä. Pedagogisen hyvinvoinnin kehittämisen tekijöinä pidettiin samoja asioita, joita tässäkin tutkimuksessa tuli esille. Ne olivat myönteinen vuorovaikutus opettajien ja rehtoreiden välillä, rehtorin läsnäolo sekä luottamussuhde, joka syntyy työyhteisön vuorovaikutteisessa ilmapiirissä (Liusvaara 2014, 143). Myös Slovenian peruskouluissa koulun laadun kehittämisessä oli tärkeää luoda hyvä ilmapiiri, jossa keskinäinen luottamus niin rehtorin ja opettajan välillä kuin opettajien välillä on toimivaa. On tärkeää, että opetushenkilöstön ideat huomioidaan ja opetushenkilöstö uskaltaa pyytää apua. (Podgornik & Vogrinc 2017, 9.) Hyvän ilmapiirin luomisessa rehtorin on osattava kuunnella omia alaisiaan arvostavalla tavalla. Kun uskalletaan puhua kohdatuista pulmista rehtorin kanssa, on rehtori osannut rakentaa työyhteisöön luottamuksellisen ilmapiirin. (Juuti 2007, 216.) Ronkaisen (2012, 283) tutkimus-

tulosten mukaan opettajat toivoivat avoimen kriittisen ja hyväntahtoisen keskustelukulttuurin, jotta toiminnan kehittämisessä huomioitaisiin poikkeavatkin mielipiteet.

Tutkimuksen rehtoreilla on luottamus siihen, että opettajat tekevät hyvää työtä, sillä opettajilta löytyy ammattitaitoa ja osaamista. Rehtoreiden luottamus opettajiin näkyy opettajien autonomisuudessa.

Mun mielestä laatutyötä on parhaimmillaan justin se, tää osaava ja toimiva ja hyvinvoiva henkilökunta tekee laadukasta opetusta päivittäin. (H1)

Mä ajattelisin meidän koulussa pohjautuu tää tapa tehdä työtä. Se on se niinku sitoutuminen siihen työhön. Mä nään ja tiedän, että se sitoutumisen seurauksena se laatu on keskitasoa korkeampi esimerkiksi opetuksessa. (H2)

Opettajien korkea koulutus ja pätevyys osoittavat, että he ovat motivoituneita ja sitoutuneita työhönsä (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015, 325). Liusvaara (2014, 156) puhuu kouluorganisaation arvojen puolustamisesta ja opettajien sitoutumisesta työhön ja kehittämiseen. Tähän tarvitaan Liusvaaran mukaan sitä, että rehtori luottaa alaisiinsa ja työyhteisössä on luottamuksellinen ilmapiiri (Liusvaara 2014, 156). Tämän tutkimuksen rehtoreiden haastatteluissa ei ilmennyt sitä, kuinka rehtorit sitouttavat opettajat koulun arvoihin ja laatutyöhön. Rehtori tietää, että opettajien sitoutuminen työhön on korkeaa, koska opetuksen laatu on korkeaa. Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015, 326) mukaan opetuksen ja koulun laatutyöstä ei puhuta vaan enemmänkin päivittäiset keskustelut opettajan kanssa toimivat kehittävinä toimenpiteinä kehityskeskusteluiden ohella. Niin myös tässä tutkimuksessa rehtorit olivat huomioineet, että opettajien arjen keskustelut pyörivät koulun kehittämisessä.

Opettajat ei tartte kuin laittaa yhteen niin ne alkaa miettiä. Ne puhuu koulusta. (H1)

Lahteron ja Riskun (2014, 569) tutkimuksen yhtenäiskoulun rehtori käytti hyväkseen arvostavaa johtamiskulttuuria. Rehtori arvosti ja kunnioitti opettajiaan kertomalla sen ääneen (Lahtero & Risku 2014, 569). Myös tässä tutkimuksessa tuli esille, että rehtori kannustaa alaisiaan, antamalla heille myönteistä palautetta työstä.

Jotenkin musta tuntuu, että mulla on hirveen paljon semmosta erilaista osaamista tässä talossa. He eivät varmaan itsekään tiedä, että mun täytyis vähän kehua heitä. Mutta niin se on, kun mä ajattelen heitä. (H1)

Opettajien koulutus on korkealuokkaista ja heitä arvostetaan. Opettajalla on vahva autonomia harjoittaa työtään luokassa. Koulun itsearvioinnin tärkeyden kokeminen rakentuu luottamuksesta, jossa rehtori arvostaa opettajien työtä ja antaa ammatillista tukea (Podgornik & Vogrinc 2017, 9). Tämän tutkimuksen rehtorit lisäävät opettajien sitoutumista työhönsä kannustamalla ja kehumalla, mutta millä keinoin he sitouttavat opettajat koulun organisaatioon, arvoihin ja laatuun, jäi haastatteluissa epäselväksi.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata ja ymmärtää koulun laatutyötä rehtorin kokemusten kautta. Tässä luvussa tarkastelen ja pohdin tutkimuksen keskeisiä tuloksia koulun laatutyöstä. Arvioin tutkimuksen luotettavuutta tuoden esiin mahdolliset puutteet ja huomioon otettavia seikkoja. Lopuksi esitän jatkotutkimushaasteita. Jatkotutkimusideat, joita tuon esille tukisivat ja rikastuttaisivat tässä tutkimuksessa jo ilmi tulleita näkemyksiä.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Samanaikainen ja vuorovaikutteinen koulun ulkoinen (kansalliset säädökset ja muutokset) ja sisäinen (kouluorganisaation sisäinen uudistuminen) kehittäminen olisi onnistuneinta koulun laadun kehittämistä (Kyllönen 2011, 164). Tällä hetkellä koulut elävät omaa kehittämisen arkeaan ja Opetushallituksen asettamat tavoitteet omaa elämäänsä. Kunnan yhteiset päämäärät ja tavoitteet ovat tämän tutkimuksen mukaan rehtoreille vieraat. Yhteistä tavoitetta ei ole laadittu koulutuksen järjestäjän kanssa ja siksi rehtoreiden kokemus on, että valtakunnalliset kyselyt ovat tapa, joka toteutetaan kerran vuodessa. Kyllösen (2011, 166) mukaan ulkoista arviointia tarvitaan tulevaisuudessakin, jotta koulutuksen tasa-arvo säilyisi ja kaikille laadukkaan opetuksen mahdollistaminen onnistuisi Suomessa. Tällä hetkellä tutkittavissa kouluissa paikalliset olosuhteet huomioitiin hyvin, sillä laadunarviointi tapahtui koulussa, missä myös oppilaat ovat.

Koulutoimenjohdon on hyvä huolehtia alaisistaan antamalla suuntaviivat työhön, jotta kunnan koulujen laatutyölle asettamat tavoitteet on mahdollista toteuttaa. Koulutoimen johdon rooli nähdään tärkeänä laatutyön suuntaviivojen näyttämisessä niin Lehkosen (2009, 188) kuin tämän tutkimuksen valossa. Tutkimuksessa mukana olleet koulut ovat itse kehittäneet tarpeisiinsa soveltuvan laatutyömallin ilman kytköstä koulutuksen järjestäjän toimintaan. Kyllösen (2011, 164) mukaan parasta kehittämistä on se, että koulun sisäinen laatutyön kehittäminen huomioidaan ulkopuolelta tullessa johtamisessa ja säädöksissä.

Tutkimuksen kouluissa koettiin, etteivät koulutuksen järjestäjät huomioineet koulun sisäistä laatutyötä. Koulun toiminnan arvioinnin käytäntö toteutetaan tutkimuksen kouluissa koulutuksen järjestäjän haluamalla tavalla. Käytännöstä uupuu arviointitulosten analysointi ja arvottaminen koulutoimessa eli palautteen saanti. Siksi tutkittavissa kouluissa koulun toiminnan arviointia voidaan pitää enemmän seurantana kuin arviointina, kuten Atjonen arvioinnin määrittelee (Atjonen 2015, 48). Arviointitulosten esittely myös oppilaille ja huoltajille lisäisi nykyisen Perusopetuksen opetussuunnitelman kehotusta osallistuttua asiakkaita koulutyön suunnitteluun ja kehittämiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 10).

Rehtorit kokivat, että koulun sisäinen toiminnan arviointi hyödyttää koulua enemmän kuin ulkoinen arviointi. Jonkinlainen epävarmuus koulun toiminnan arvioinnin toteuttamisessa on, sillä rehtorit toivovat koulutoimen tukea ja näkemystä toiminnan arvioinnin jatkuvuudessa ja jäsentämisessä. Kyllösen (2011, 167) mukaan koulun tulee aktiivisesti tehdä muutosta rakentamalla huomista yhteiskuntaa ja koulua, eikä vain seurata muutosta. Koulutuksen järjestäjien ja koulun välillä ei selkeästi viestintä toimi. Koulutuksen järjestäjän kehittämissuunnitelman ja yhteisten arviointiraporttien hyödyntämissuunnitelman uupuminen murentaa koulun johtajien mahdollisuutta edistää koulun laatutyötä.

Rehtoreiden luottamus alaisiinsa on yksi tärkeä asia johtajuudessa, joka on myös korkealaatuisen laatutyön tae (Pulkinen ym. 2015, 34). Koulun henkilökunnalla tulee olla yhteinen päämäärä ja vastuu tavoitteiden saavuttamisesta. Koulun ilmapiiri tulee olla niin hyvä, että yhteisössä voidaan kertoa näkemyseroista. Pulkkisen, Kanervion ja Riskun (2015, 45) tutkimuksen pohdinnat myötäilevät tämän tutkimuksen rehtoreiden kokemuksia siitä, että johtamisessa tarvitaan kohtaamisia, vuorovaikutusta ja luottamusta henkilökuntaan, jotta laatutyö kehittyy ja etenee.

Opettajien henkilökohtainen sitoutuminen työhön on todettu olevan korkea. Myös tämän tutkimuksen kouluissa rehtorit kokivat alaistensa olevan sitoutuneita työhönsä. Epäselväksi tutkimuksen tuloksissa jäi, millä keinoin reh-

torit pyrkivät sitouttamaan opettajat koulun arvoihin ja laatutyöhön. Ymmärrettävää on, että mikäli koulutuksen järjestäjällä ei ole visiota koulutuksen kehittämiseksi ja laadunhallinnalle on yksittäisen koulun hankala sitouttaa alaisensa kouluorganisaation arvomaailmaan ja kestäväan kehittämiseen. Tulkitasilti voi, että rehtorit sitouttavat opettajiaan koulun kehittämiseen ja laadunvaalimiseen kuuntelemalla alaisiaan ja jakamalla johtajuutta.

Tämän tutkimuksen tulosten mukaan koulun laatu työn edistämiseksi tarvitaan jaettua johtajuutta. Jaettu johtajuus ei voi olla vain tehtävien jakamista vaan myös yhteisöllistä päätöksentekoa ja vastuun toteutumista (Kyllönen 2011, 168). Kouluissa rehtoreilla ei välttämättä ole aikaa toiminnan arvioinnin kehittämiseen. Rinteen ym. (2011, 135) mukaan 47 % rehtoreista käytti paljon koulun toiminnan arvioinnin tuloksia hyödykseen ja 12 % vastasi käyttävänsä vain vähän hyödyksi. Tässä tutkimuksessa koulun toiminnan arvioinnin tuloksia käytti systemaattisesti hyödyksi vain yksi koulu. Toisaalta koulun rehtori myönsi, ettei laadunhallinta prosessi ole samankaltaista vuosittain.

Tutkimuksen tulokset antoivat viitteitä myös siitä, että ajanpuute hidastaa koulun toiminnan arvioinnin hyödyntämistä. Vaikka jatkuvaa kehittämistä kouluilla halutaan tehdä, ei siihen ole tarpeeksi aikaa rehtorilla kuin opettajillakaan. Jatkuva koulun laadunkehittäminen voi väsyttää koulun henkilökunnan. Taitava rehtori jakaa päätöksentekoa ja kehittämisasioita sopivalla määrällä tukahduttamatta alaisiaan. Tämän tutkimuksen rehtorit valitsivat merkityksellisiä laatukselyjä ja -arviointeja vähentääkseen opettajien kuormittavuutta ja arviointiähyä. Tällä tavoin rehtorit pyrkivät muun muassa säilyttämään opettajien itsenäisyyttä, motivaatiota ja luovuutta työssään (Hult, Lundström & Edström 2016, 300).

Rehtorit kokivat keskustelut henkilökunnan kanssa tärkeiksi. Laatu kehitettiin yhdessä päättäen. Vuorovaikutuksen avulla rehtorit myös selkeästi halusivat sitouttaa opettajat koulun yhteisiin päämääriin. Yhteisöllisyyden kokeminen koettiin lisäävän laatua. Pedagogisina johtajina rehtorit halusivat olla läsnä ja kuunnella alaisiaan, jolloin vuorovaikutteinen ja osallistava laadunkehittämi-

nen oli mahdollista. Kuten oppivassa organisaatiossa tehdään, koulun laatutyötä kehitettiin yhdessä henkilökunnan kanssa.

7.2 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimushaasteet

Tutkijan tulee tarkastella monipuolisesti tutkimuksessa tehtyjä valintoja ja ratkaisuja sekä tuoda esille myös epäonnistumiset. Tutkimustyön kriittinen tarkastelu on hyvä huomioida luotettavuutta arvioidessa. (Puusa & Kuittinen 2011, 172.) Fenomenologisessa tutkimuksessa tulisi käyttää avointa haastattelua, mutta itse käytin puolistrukturoitua teemahaastattelua. En vielä haastatteluja suunnitelllessani tiennyt, millaista metodologia tulen käyttämään. Juuri silloin valintani haastattelusta puolistrukturoituna tuntui oikealta. Bevan kirjoittaa, että fenomenologinen tutkimus tulisi olla uskollinen metodilleen luotettavuuden nimesä, mutta haastattelun tulee olla myös käytännöllinen (Bevan 2014, 138). Aineisto toimi minusta hyvin tässä tutkimuksessa ja se oli sisällöltään rikas.

Bevan pitää tärkeänä, että tutkija on tehnyt sulkeistamisen hyvin ennen haastattelua, jotta hän voi hyväksyä haastateltavan kokemukset sellaisenaan. Tutkijan esiymmärrys lisää tutkimuksen luottamusta myös haastatteluvaiheessa. (Bevan 2014, 139.) Laadin esiymmärryksestäni aluksi kuvion, jossa esittelen pääennakkokäsitykseni koulun laatutyöstä ja laatutyön johtamisesta. Koin itseleni paremmaksi tavaksi toteuttaa tarkkaa sulkeistamista pitämällä erillistä päiväkirjaa omista kokemuksista ja tulkinnoista. Onnistuin mielestäni sulkeistamisessa koko matkan ajan niin haastatteluissa kuin analyysivaiheessakin. Tulossuudessa kommenttejani mahdollisesti pilkahtelee toisten tutkimuksiin peilaten, mutta haastateltavien kokemukset ovat saaneet olla rauhassa tulkinnoiltani käyttämäni analyysimenetelmän mukaisesti. Tutkielmaa tehdessä koin selkeän valaistumisen haastattelujen aikana. Informanttien kokemukset ovat heidän kokemuksiaan, jotka kuvaan juuri niin kuin he sen kokevat. Giorgion selkeä viisivaiheinen analyysimenetelmää oli helppo käyttää. Menetelmä muistutti myös jokaisen vaiheen kohdalla omien tulkintojen käytöstä.

Heideggerin fenomenologinen hermeneutiikassa merkittäviä kokemuksia ei vain kuvata vaan niitä myös tulkitaan ja ymmärretään. Olen mielestäni tässä tutkimuksessa eri vaiheissa huomionut tarkasti sen, että omat tulkintani eivät väritä haastateltavien kokemuksia vaan olen jokaisen haastateltavan kokemuksia pyrkinyt ymmärtämään. Olen mielestäni onnistunut hyvin löytämään aineistosta kokemuksia, joita olen osannut tulkita ja peilata muiden tutkimuksiin. Haastatteluista poimimani rehtoreiden kokemukset olen tuonut raportissa esille sitaattien avulla selventääkseni sisältöalueita, joista jokainen haastateltavalta rehtori kertoi kokeneensa.

Tutkimuksen luotettavuustarkastelussa on tärkeää huomioida työn riittävä dokumentaatio (Kananen 2017, 176). Tulososuuden sitaatit valikoituivat niin, mikä parhaiten kuvaa haastateltavien kokemuksia. Selkeästi haastateltava H1 on enemmän henkilöstöjohtaja eikä niinkään kuvannut haastattelussa koulun laatutyön toteuttamista vaan enemmänkin sitä, millä keinoilla hän johtaa laatutyötä. H2 ja H3 puhuivat enemmän koulun laatutyön rakenteesta ja sen johtamisesta. Tulososuuden valmistuessa laskin vielä haastattelijoiden kirjatut sitaatit. Lähes yhtä monta haastateltavan sitaattia löytyy raportista. Selkeästi jokaisella rehtorilla on oma näkökulmansa koulun laadunhallinnassa. Silti jokaisen rehtorin haastattelusta löytyi teemaan sopivat kokemukset. Mielenkiintoista oli, että kolmen näinkin erilaisen rehtorin ja koulun haastatteluista löytyi samanlaisia vastauksia, jolloin tutkimuksen saturaatio tuli saavutettua.

Yksittäisten koulujen rehtoreiden haastattelut ja näkemykset ovat yksilöllisiä eikä niitä voida sinänsä yleistää. Aiempiin tutkimuksiin peilaten informanttien kokemukset vahvistavat tuloksia ja täten yleistämisen suuntaviivoja on tuloksissa nähtävissä.

Tavoitteenani raportissa on ollut kuvata mahdollisimman tarkasti käyttämäni analyysimenetelmää kohta kohdalta, jotta se olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja sitä olisi helppo lukijan seurata. Erityisen tarkasti olen raportissani mielestäni onnistunut esittelemään aineiston käsittelyvaiheet.

Fenomenologisessa tutkimuksessa pyritään lisäämään ymmärrystä tutkitavasta ilmiöstä (Aaltio & Puusa 2011, 155). Esiymmärrykseeni peilaten tämä

tutkimus lisäsi ymmärrystäni koulun laatutyöhön vaikuttaviin tekijöihin. Yhteisten laadunhallinta- ja arviointikäytänteiden lisäksi tarvitaan muitakin työkaluja kuten pedagogista johtajuutta, sitoutumista ja yhteisöllisyyttä, jotta yhteinen päämäärä voidaan tavoittaa. Pehmeät arvot ja viestintä ovat avainasemassa yhteistä laatua tavoiteltaessa. Tutkielma lisäsi tietämystäni siitä, miten koulun laatutyö on sulautunut koulun arkeen. Pienet, tärkeät muutokset, joita yhdessä henkilökunnan kanssa kehitetään, ovat laatutyötä. Viralliset kehittämissuunnitelmat eivät siis välttämättä tuota laatua, mutta tukisivat toki koulun arjen laatutyötä. Koin silmiä avaavaksi kuulla rehtoreiden kokemuksia laatutyön johtamisesta käytännön työssä. Monet koulun laatutyön johtamisen tavat selkiytyivät minulle, mitkä aikaisemmin ovat näyttäneet epäolennaisina toimina laatutyötä ajatellen.

Työkokemukseni mukaan opettajat ja rehtorit ovat yksintoimijoita, joten pelkkä tiimeihin tai työtehtävien jako ei ole vastaus koulun onnistuneelle laatutyölle. Yhteisten kehittämissuunnitelmien laadinta ja niihin koulu yhteisön sitouttaminen auttaisi tutkimustulosten mukaan yhteisen, kehittävän laadunhallinnan toimintaa. Mielenkiintoista olisi tietää, kuinka jatkuva laatutyön kehittäminen pehmeiden arvojen avulla tulisi järjestää koulussa, jotta se kehittäisi koulua ja koulutuksen järjestäjää. Tutkimustulosten valossa yhteinen arvostus laatutyötä kohtaan sekä yhteistyössä toimiminen kehittävät perusopetuksen laatua. Jatkotutkia voisi, mitä keinoja koulun johto käyttää opettajien sitouttamisessa kouluorganisaatioon ja sitä kautta koulun laatutyön kehittämiseen.

Karvi on tutkinut koulutusten järjestäjien osallisuutta ja työpanosta koulun laatutyöhön. Mielenkiintoista olisi tutkia, tulisiko koulun toiminnan arviointia kehittää koulusta koulutuksen järjestäjiin päin vai ylhäältä alaspäin eli koulutuksen järjestäjiltä kouluun. Nykypäivänä kunnanstrategiset linjat ja opetuspalveluiden kehittämissuunnitelmat tulisi ohjata koulun kehittämistä. Kuinka saada koulun laatutyön kehittäminen onnistumaan samalla tavalla kuin kuviossa 1 luvussa 3.1 vuorovaikutteinen johtaminen on kuvattu? Osallistamisesta puhutaan nykypäivänä paljon ja oppilaiden kuin huoltajien huomiointi koulun laatutyön kehittämisessä on tärkeää. Perusopetuksen laatukriteereihin pohjau-

tuvia kyselyjä tehdään koulun henkilökunnan lisäksi oppilaille ja huoltajille. Jatkotutkimushaasteena voisi etsiä keinoja, kuinka osallistaa ja sitouttaa oppilaat, huoltajat sekä kolmas sektori koulun laatutyöhön niin, että heidänkin näkemykset huomioitaisiin koulun laatutyössä.

Koulun laatutyö tämän tutkimuksen perusteella oli suurimaksi osaksi koulukohtaista. Koulun laatutyö tulisi olla johdonmukaista ja läpinäkyvää. Tästäkin tutkimuksessa kohdattiin piittaamattomuutta muun muassa koulun toiminnan arvioinnin suhteen. Koulun laatutyön arvo ja arvostus on hankala yhdistelmä, kun sitä valvoo valtio, mutta myös kunta ja koulu itse. Välillä arjessa mietityttääkin kenen tarpeita ja tavoitteita halutaan kehittää ja tyydyttää laatutyöllä. Jatkotutkimusta ajatellen olisi mielenkiintoista selvittää, kuinka tasa-arvoista perusopetuksen laatutyö Suomessa ylipäätään on. Tätä muun muassa miettii Suomen hallitus, joka on käynnistänyt Perusopetuksen laatu- ja tasa-arvo-ohjelman, jonka tavoitteena on parantaa oppimistuloksia ja vähentää eriarvoisuutta. Jokaisen Suomen koulussa tulee opetus olla laadukasta ja se tulee olla arvioitavissa, mutta kuinka koulujen laatutyötä voitaisiin mitata, mahtaa olla yhtä hankalaa kuin opetuksen laadun mittaaminen.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & Juuti, R. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähtymistävän valintaan. Johtamistaidon opisto. 153–166.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus-toukokuu 2012. Muistiot 2012:3. Opetushallitus.
- Atjonen, P. 2014. School-focused Evaluation in Focus - Finnish Teachers' Experiences of Internal and External Evaluation of Schools. *Nordic Studies in Education* 04/2014 (34), 279–298.
- Atjonen, P. 2015. Kehittävä arviointi kasvatusalalla. Tampere: Kirjokansi.
- Atjonen, P. 2016. Arvionnin muutokset ja tulevaisuusnäkökymät opetus- ja kasvatustarvioijien puhumana. *Hallinnon tutkimus* 35 (4), 257–272.
- Bergman, B. & Klefsjö, B. 2017. Kvalitet från behov till användning. 5. painos. Studentlitteratur.
- Carcia Torres, D. 2019. Distributed leadership, professional collaboration, and teacher's job satisfaction in U.S. schools. *Teaching and Teacher Education* 79, 111–123.
- Eskola, J., Lähti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 27–51.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Harjunen, E., Hietala, R., Lepola, L., Räisänen, A. & Korpi, A. 2017. Arvioinnilla luottamusta. Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien laadunhallinta- ja itsearviointikäytänteet. Julkaisut 4:2017. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Harris, A. 2011. Distributed leadership: Implications for the role of the principal. *Journal of Management Development* 31 (1), 7–17.
- Harris, A. & Jones, M. 2019. Teacher leadership and educational change. *School Leadership & Management* 39 (2), 123–126.
- Heinonen, S. 2001. Arvioinnin teoreettisia lähtökohtia. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin. *Arviointi* 2/2001, 21–47.

- Hellström, M. 2017. Pedagoginen johtaminen, mitä se on? Saatavilla: <http://hellstromjohtajuus.blogspot.com/2017/06/pedagoginen-johtaminen-mita-se-on.html> Luettu 29.5.2019.
- Hult, A., Lundström, U. & Edström, C. 2016. Balancing managerial and professional demands: school principals as evaluation brokers. *Education Inquiry*, 7 (3), 283–304.
- Jakku-Sihvonen, R. 2001. Arvioinnin kehittyminen osaksi julkishallintoa ja koulutuksen ohjausjärjestelmää. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen & S. Heinonen. *Johdatus koulutuksen uudistuvaan arviointikulttuuriin*. Arviointi 2/2001, 9–10.
- Johansson, O., Holmgren, M., Nihlfors, E., Moos, L., Skedsmo, G., Paulsen, J. M., Risku, M. 2013. Local Decisions Under Central Watch: A Nordic Quality Assurance System. Teoksessa *Transnational Influences on Value and Practices in Nordic Educational Leadership*. Is there a Nordic Model? L. Moos (toim.) *Studies in Educational Leadership* 19. Springer, 173–192.
- Johnson, P. 2007. Peruskoulun kehittämisen mahdollisuudet. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus*. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–70.
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa A. Pennanen (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 199–218.
- Kakkori, L. & Huttunen, R. 2010. Fenomenologia, hermeneutiikka ja fenomenografinen tutkimus. Saatavilla: <https://docplayer.fi/8028070-Fenomenologia-hermeneutiikka-ja-fenomenografinen-tutkimus.html> Luettu 13.5.2019.
- Kaljunen, L. 2011. Johtamisopit kuntaorganisaatiossa – diskursiivinen tutkimus sosiaali- ja terveystoimesta 1980-luvulta 2000-luvulle. Lappeenrannan teknillinen yliopisto. *Acta Universitatis Lappeenrantaensis* 422.
- Kananen, J. 2017. Laadullinen tutkimus pro graduna ja opinnäytetyönä. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja -sarja. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsingin yliopisto. *Tutkimuksia* 297.
- Karvonen, J. 2010. Laadunhallinta opetustoimessa ja varhaiskasvatuksessa. Kuntaliiton verkkojulkaisu. Suomen Kuntaliitto.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tut-

kimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa T. Autio, L. Hakala & T. Kujala (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus. Keskustelunavauksia suomalaiseseen kouluun ja opettajakoulukseen. Tampere University Press, 223–246.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusisto, R. 2013. Laatu perusopetuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kyllönen, M. 2011. Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020 – luvulla. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 1678. Tampereen yliopisto.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. 2013. Realisation of strategic leadership in leadership teams' work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School leadership & Management*, 33 (5), 457–472.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. 2015. Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research*, 3 (3), 318–329.
- Lahtero, T. J. & Risku, M. 2014. Symbolic leadership culture and its subcultures in one unified comprehensive school in Finland. *The International Journal of Educational Management* 28 (5), 560–577.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–50.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä. Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 308.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1454.
- Lehtomaa, M. 2009. Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 3. painos. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 163–194.

- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämällä pedagogista hyvinvointia. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis Sarja - ser. C osa - tom. 388.*
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51-72.
- Opetushallitus 2019. Saatavilla:
https://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/laadunhallinnan_tuki/leonardo_quality_in_vet_schools/itsearviointista/itsearviointimalleja Luettu: 30.6.2019
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Uudistettu painos. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29.
- Paukkuri, E. 2015. How is the Phenomenon of Shared Leadership Understood in the Theory and Practice of School Leadership? A case study conducted in four European schools. *Acta Universitatis Tamperensis 2033.* Tampere University Press.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttula & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta - ymmärtäminen.* 2. painos. Helsinki: Dialogia, 115-162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96 (Määräys 104/011/2014) Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 628/1998
- Podgornik, V. & Vogrinc, J. 2017. The Role of Headteachers, Teachers, and School Counselors in the System of Quality Assessment and Assurance of School Work. *SAGE Open 7(2), 1-13.*
- Pulkkinen, S., Kanervio, P. & Risku, M. 2015. Trust in educational leadership: Finnish way. Teoksessa S. Pulkkinen, P. Kanervio & M. Risku (toim.) *More trust, less control -less work? Culture of Trust as a Basic of Educational Leadership and School Improvement.* *Studies in educational leadership 2.* University of Jyväskylä, 34-49.

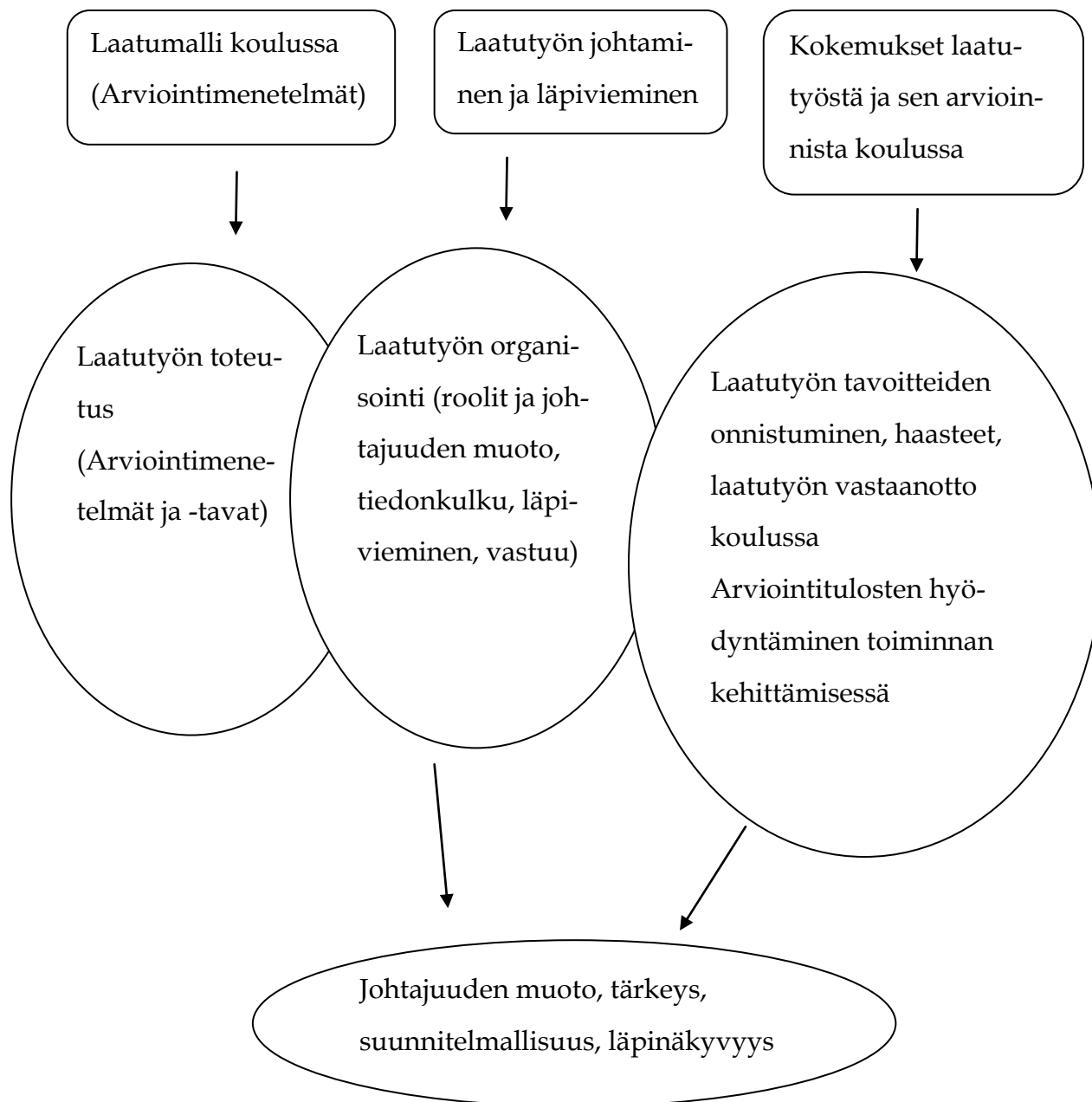
- Puusa, A & Kuittinen, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus- ja arviointikysymyksistä. Teoksessa A. Puusa & Juuti, R. (toim.) Menetelmäviidakon raivaajat – perusteita laadullisen tutkimuslähtömyyden valintaan. Johtamistaidon opisto, 167–180.
- Rauhala, L. 2005a. Hermeneuttisen tieteenfilofian analyyseja ja sovelluksia. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rauhala, L. 2005b. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 1988. Koulutus, professionaalistuminen ja valtio: julkisen sektorin koulutettujen reproduktioammattikuntien muotoutuminen Suomessa. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Rinne, R., Simola, H., Mäkinen-Streng, M., Silmäri-Salo, S. & Varjo, J. 2011. Arvioinnin arvo. Suomalaisen perusopetuksen laadunarviointi rehtoreiden ja opettajien kokemana. Suomen kasvatustieteellinen seura. Kasvatusalan tutkimuksia 56.
- Ronkainen, P. 2012. Yhteinen tehtävä. Muutoksen avaama kehittämissynergia opttajayhteisössä. Itä-Suomen yliopisto. Dissertations in Education, Humanities, and Theology; 30.
- Simola, H., Varjo, J. & Rinne, R. 2010. Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polku-riippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. Hallinnon Tutkimus 29 (4), 285–302.
- Smith, J. A., Flowers P. & Larkin M. 2009. Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research. SAGE Publications Ltd.
- Svedberg, L. 2019. Pedagogiskt lederskap och pedagogisk ledning – teori och praktik. 2. painos. Lund: Studentlitteratur.
- Taajamo, M. & Puhakka, E. 2019. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2018. Perusopetuksen vuosiluokkien 7–9 ensituloksia, osa 1. Raportit ja selvitykset 2019:8. Opetushallitus.
- Taajamo, M., Puhakka, E. & Välijärvi, J. 2015. Opetuksen ja oppimisen kansainvälinen tutkimus TALIS 2013. Tarkastelun kohteena alakoulun ja toisen asteen oppilaitosten opettajat ja rehtorit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:4.
- Turjanmaa, P. 2005. Laadun oppiminen pienissä yrityksissä: Mallin konstruointi ja kehittäminen. Jyväskylä studies in business and economics 41. Jyväskylän yliopisto.
- Valtiovarainministeriö. 2013. Organisaation kehittäminen itsearvioinnin avulla CAF 2013. Saatavilla:

<https://vm.fi/documents/10623/307561/CAF+2013+%28suomeksi%29.pdf/a986fa41-f952-47ef-9c59-be4b619af8ce/CAF+2013+%28suomeksi%29.pdf.pdf> Luettu: 30.6.2019.

- Varjo, J. & Kauko J. 2008. Indikaattoreiden aika: koulutusindikaattorit valtiollisena hankkeena Suomessa. *Kasvatus* (3) 2008, 149–163.
- Vazzana, G., Elfrink, J. & Bachmann D. P. 2000. A Longitudinal Study of total quality management processes in business colleges. *Journal of Education for Business* 76 (2), 69–74.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 66.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä: tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, *Scripta lingua Fennica* edita. Turun yliopisto.
- Väätäinen, H. (toim.) 2019. Kannatteleeko koulutus? Yhteenveto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista. *Tiivistelmät 5:2019*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

LIITTEET

Liite 1. Haastattelijan käsittekartta haastattelussa: Laatutyö koulussa



Etukäteen suunniteltuja kysymyksiä haastatteluun: Piirrä ja selitä käsittekartan avulla, millä tavoin koulunne laatutyötä toteutetaan/kehitetään? Kuinka koulunne laatutyötä johdetaan? Kuinka laatutyö näkyy sinun työssäsi? Kertoisitko käsittekartan avulla, miten sinä koet laatutyön koulussa onnistuvan ja toimivan?

Liite 2. Yksilökohtaisen merkitysverkoston pikakuvaukset

Haastateltava 1 kehittää koulua työyhteisön kanssa. Hän haluaa, että ehdotukset lähtevät opettajilta. Hän ymmärtää opettajien arjen hektisyyden ja siksi myös sen, että kehittäminen on hankalaa. Aikaa tarvittaisiin lisää pohtiakseen enemmän yhteisiä päämääriä ja koulun omaleimaisuutta. Arki on parasta koulun kehittämistä. *Kehittämiset ovat välillä pieniä, ettei niitä edes välttämättä huomaa.*

Haastateltava 2 johtaa ja näkee tärkeäksi koulun sisäisen kehittämisen. Hän kehittää koulua kehittämisryhmän kanssa oman näköiseksi. Rehtori ei koe, että koulun toiminnan arvioinnista olisi tällä hetkellä hyötyä koulun kehittämisessä. Hän uskoo enemmän koulun sisäisiin kyselyihin. Avoin ilmapiiri on tärkeää. Rehtori tuo kehittämisasiat kehittämisryhmään, jonka kautta toteutetaan ja valvotaan kehittämistä. *Kehittämiset näyttäytyvät koulun omien kyselyiden kautta.*

Haastateltava 3 kokee kehittämisen tärkeäksi ja hyödyntää arviointeja laatutyössä. Johtajana hän laatii vision, mutta kaipaa kehittämisessä hallinnon tukea ja uskoo koulujen yhtäläisien resurssien avulla saavan opettajatkin kiinnostumaan koulun kehittämisestä. Koulun toiminnan arviointia hyödynnetään koulun laatutyössä, mutta silti opettajien mielestä kyselyllä ei ole merkitystä. *Koulun kehittäminen on prosessimaista ja tuottaa selkeitä tuloksia.*