

SISÄLLYS

ESIPUHE.....	7
--------------	---

OSA 1 · KOULUTUSJOHTAMISEN MONET TEHTÄVÄT

KOULUNPIDOSTA KOULUTUSJOHTAMISEEN.....	10
<i>Mika Risku ja Jukka Alava</i>	
UTBILDINGSLEDARSKAP SOM ETT FLERNIVÅFENOMEN.....	28
<i>Ann-Sofie Smeds-Nylund och Petra Autio</i>	
OPETUSSUUNNITELMATYÖN JOHTAMINEN JA TULEVAISUUS.....	46
<i>Arja-Sisko Holappa ja Pia Kola-Torvinen</i>	
SIVISTYSJOHTAJA KUNNALLISEN KOULUTUSJOHTAMISEN KULMAKIVENÄ.....	66
<i>Aija Rinkinen</i>	
VARHAISKASVATUKSEN JOHTAJAT VALINTOJEN ÄÄRELLÄ.....	81
<i>Elina Fonsén, Jaana Pesonen ja Satu Valkonen</i>	
HYVINVOINTI TEHDÄÄN YHDESSÄ! KOHTI YHTEISTYÖPERUSTAISTA LASTEN JA NUORTEN HYVINVOINNIN EDISTÄMISEN EKOSYSTEEMIÄ.....	99
<i>Jaana Leinonen, Henna Nurmi, Tuija Turunen, Lauri Lantela ja Katja Norvapalo</i>	
PEDAGOGINEN JOHTAJUUS JÄRJESTELMÄ- JA SYSTEEMITASON MUUTOKSESSA.....	116
<i>Jukka Alava, Marja Terttu Kovalainen ja Mika Risku</i>	

OSA 2 · KEHITTYVÄ JOHTAJUUS MUUTTUVISSA YHTEISÖISSÄ

JÄETTU JOHTAJUUS AMMATILLISELLA TOISELLA ASTEELLA – ONKO OPETTAJAJOHTAJUDELLE TILAA?.....	140
<i>Piia Kolho ja Ritva Ylitervo</i>	
JOHTAJAT YHDESSÄ MUUTOKSEN YTIMESSÄ – AMMATILLISEN KOULUTUKSEN KOULUTUSPÄÄLLIKÖIDEN VERTAISTUKIPROSESSIN TOTEUTTAMINEN.....	155
<i>Merja Salminen, Jaana Raukola, Eija Hanhimäki ja Ari Hyryläinen</i>	

JOHTORYHMÄ OPETTAJAYHTEISÖÄ OSALLISTAVANA JOHTAMISJÄRJESTELMÄNÄ.....	173
<i>Raisa Ahtiainen, Lauri Heikonen ja Risto Hotulainen</i>	
OPETUSSUUNNITELMATYÖHÖN OSALLISTAMINEN AMMATTIKORKEAKOULUSSA.....	191
<i>Hanna-Riina Aho, Ari Hyyryläinen ja Harri Keurulainen</i>	
LAAJA PEDAGOGINEN JOHTAMINEN.....	205
<i>Tapio Lahtero ja Ilkka Laasonen</i>	

OSA 3 · KOHTI TULEVAISUUDEN JOHTAMISKÄYTÄNTÖJÄ

PIRULLISET ONGELMAT JOHTAJUUDEN HAASTEINA – NÄKÖKULMIA JA TYÖKALUJA JOHTAMISKÄYTÄNTÖIHIN.....	222
<i>Saana Korva, Heikki Ervast, Mari Suoheimo ja Lauri Lantela</i>	
YHTEISÖLLISTEN KEHITTÄMISPROSESSIEN JOHTAMINEN.....	241
<i>Jari Kalavainen</i>	
PEDAGOGINEN JOHTAJUUS YHTEISENÄ KEHKEYTYVÄNÄ PROSESSINA.....	256
<i>Marjo Mäntyjärvi ja Sanna Parrila</i>	
VERTAISRYHMÄMENTOINTI REHTOREIDEN TYÖN TUKENA.....	278
<i>Outi Ylitapio-Mäntylä, Tiina Yrjänheikki, Malla Örn ja Mari Suoheimo</i>	
REHTOREIDEN POHDINTOJA MONINAISUUDESTA JA SEN OSA-ALUEISTA PERUSOPETUKSESSA.....	289
<i>Anita Jantunen, Tuuli Lipiäinen ja Arto Kallioniemi</i>	
KIRJOITTAJAT.....	311

ESIPUHE

Tämä yhteisen kirjoittamisen tuloksena syntynyt kirja sai alkunsa syksyllä 2019 Kasvatustieteen päivillä Joensuussa. Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamien koulutusjohtamisen tutkimuksen ja kehittämisen kärkihankkeiden toimijat Helsingistä, Jyväskylästä, Rovaniemeltä ja Vaasasta kokoontuivat miettimään, millainen yhteinen tekeminen edistäisi kasvatus- ja koulutusalan johtamista.

Toimijat huomasivat sen tosiasian, ettei koulutusjohtamisesta ole aiemmin tehty suomenkielistä kokonaisteosta. Monen muun yhteisen haasteen ja yhteistyön lisäksi päädyttiin siihen, että tehdään julkaisu. Se suuntaisi valokeilaa koulutusjohtamiseen, pedagogiseen johtamiseen, oppilaitosten johtamiseen ja kasvatusalan johtamiseen monia erilaisia määritelmiä huomioiden.

Tämän kirjan artikkelit valaisevat kasvatus- ja koulutusalan johtamisen eri puolia. Monipuolisella tarkastelulla pyritään yhdessä ymmärtämään, mitä kasvatus- ja koulutusalan johtaminen Suomessa on ja miten rikasta työtä se on.

Kirjan ensimmäisessä osassa on katsaus suomalaiseen koulutusjohtamiseen ja sen muuttumiseen. Artikkeleissa kuvataan kasvatus- ja koulutusjohtamisen moninaisia toimintaympäristöjä sekä systeemisen kehittämisen haasteita muuttuvassa maailmassa. Sivistysjohdossa toimivat ovat keskeisessä roolissa koulutuksen kehittämisen ja hyvinvoivan yhteiskunnan kehittymisen kannalta. Artikkelit haastavat erilaisissa johtamisen tehtävissä toimivia pohtimaan omaa pedagogista johtamistaan sekä suhdettaan opetussuunnitelmatyöhön ja kestävään kehittämiseen.

Kirjan toisessa osassa luodaan katsaus erilaisten oppivien yhteisöjen johtamiseen. Artikkelit kuvaavat moninaista johtamisen todellisuutta erilaisten yhteisöjen kannalta katsottuna. Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen näyttäytyy hieman eri tavoin sen mukaan,

millaisesta yhteisöstä ja mistä oppilaitosmuodosta kulloinkin on kyse. Erilaisten yhteisöjen johtaminen haastaa johtajuuden ilmenemistä ja kehittymistä.

Kirjan kolmannessa osassa koulutusjohtamista lähestytään johtamiskäytäntöjen kehittämisen näkökulmasta ja tulevaisuuteen suuntautuen. Artikkelien lähtökohtana ovat ajankohtaiset ilmiöt ja asiat, jotka muuttavat johtamisympäristöjä ja johtamistodellisuutta yhä monimutkaisempaan suuntaan. Artikkeleita yhdistää ymmärrys työyhteisön jäsenten osallisuuden, vuorovaikutuksen ja dialogisuuden merkityksestä johtajuudessa ja johtamisessa. Tulevaisuudessa yhä merkityksellisemmäksi käyvät teemat – moninaisuuden tunnistaminen sekä yhdenvertaisuuden ja tasa-arvoisuuden huomioiminen johtamistyössä – näkyvät artikkeleissa.

Lukijalle tämä kattava suomen- ja ruotsinkielinen teos kasvatus- ja koulutusalan johtamisen arjesta ja haasteista antaa virikkeitä, työkaluja ja toivottavasti myös ajattelemisen aihetta omaan johtamistyöhön ja sen kehittämiseen.

Teamsissa maaliskuussa 2021

Ann-Sofie

Ari

Arja-Sisko

Pia

Saana



OSA 1

KOULUTUSJOHTAMISEN MONET TEHTÄVÄT

KOULUNPIDOSTA KOULUTUS-JOHTAMISEEN

MIKA RISKU JA JUKKA ALAVA

Kasvatus- ja koulutusalan johtajuudella ei ole ollut Suomessa omaa tieteenalan käsitettä. Sen sijaan sitä on tutkittu käyttäen useanlaisia käsitteitä, joihin on tyypillisesti liittynyt hyvin erilaisia rajoituksia ja painotuksia. Kirjo on herättänyt tarpeen jäsentää kasvatus- ja koulutusalan johtajuuden käsitteistöä. Yhtenä jäsentämisen tuloksena on kehittynyt koulutusjohtamisen käsite kattamaan koko kasvatus- ja koulutusalan johtajuutta. Kuvaamme tässä artikkelissa, miksi ja miten käsitteeseen päädyttiin, mitä näkökulma merkitsee ja miten sitä voidaan käyttää kasvatus- ja koulutusalan johtajuuden kehittämisessä.

KOULUTUSJOHTAMINEN ELI KASVATUS- JA KOULUTUSALAN JOHTAJUUS

Tämä artikkeli tarkastelee, miten Jyväskylän yliopistossa päädyttiin viittaamaan koulutusjohtamisen käsitteellä kaikkeen kasvatus-, koulutus- ja opetusalan johtajuuteen. Tarkastelu koostuu kahdesta päänäkökulmasta: historiallisesta näkökulmasta kasvatus- ja koulutusalan johtajuuteen Suomessa sekä käsitteellisestä näkökulmasta kasvatus- ja koulutusalan johtajuuteen. Historiallinen näkökulma kuvaa tutkimuksen sekä koulutuspoliittisen säännösten

ja kirjallisuuden pohjalta suomalaisen kasvatusta ja koulutusalan johtajuuden kehittämisestä. Käsitteellinen näkökulma puolestaan tarkastelee kasvatusta ja koulutusalan johtajuutta osana vallitsevaa kasvatusta ja koulutusalan sekä muiden elämänalojen johtajuusdiskurssia.

Näkökulmat heijastelevat artikkelin kirjoittajien henkilökohtaisia näkemyksiä kasvatusta ja koulutusalan johtajuuden kehittämisestä ja tilannekuvasta Suomessa. Koulutusjohtamisen instituutin emeritusjohtaja Jukka Alava keskittyy historiallisen näkökulman esittämiseen ja instituutin nykyinen johtaja Mika Risku kasvatusta ja koulutusalan johtajuuden käsitteisiin ja niiden haasteisiin.

HISTORIAALLINEN NÄKÖKULMA KASVATUS- JA KOULUTUSALAN JOHTAJUUTEEN

Kaikki asiat tapahtuvat kontekstissaan – niin myös koulutusjohtaminen. Suomen historiallisessa kontekstissa voidaan kuitenkin paikantaa muutamia tärkeitä kiinnekohtia, joilla on ollut ratkaiseva vaikutus nykyiseen opetushallintoon, rehtorin työhön ja koulutusjohtamiseen. Eri kasvatusta ja koulutusmuotoja ovat käsitelty historian käännekohtissa eri tavoin, mikä myös näkyy tarkastelussamme. Varhaiskasvatusta liitettiin vasta muutama vuosi sitten muodollisesti osaksi koulutusjärjestelmää, ja erityisesti sen johtajuuden tutkimus ja kehittäminen ovat varsin viimeaikaisia. Koulutusjohtamisen muodollinen kehittäminen on painottunut yleissivistävään koulutukseen.

MUUTOKSEN ALKUUN PANEVAT VOIMAT – HILJAINEN VALLANKUMOUS

Kun 1990-luvun alussa pidin luentoja ja olin ohjaamassa sekä oppilaitosten että yritysten muutosprosesseja – jo ennen yliopistojen käynnistämää alan opintoja – korostuivat keskusteluissa ulkoisen muutoksen havaitseminen ja sen vaikutusten arviointi. Suomen talous oli juuri kääntymässä lamaan, vaikka sitä vielä harvat näkivät. Tärkeimpiä tehtäviä kouluttajalla ja konsultilla oli ravistella organisaatiot hereille. Tehtävä oli vaikea, sillä ennen vuotta 1990 niin yritykset kuin julkisen hallinnon organisaatiotkin olivat eläneet lähes

20 vuotta hyvän ja tasaisen kehityksen kautta. Tuona aikana ei ollut tarvinnut muuttua, uudistua eikä tehdä muutenkaan mitään ikäviä ja arkipäivän rutiineja häiritseviä toimia, kuten laatia oppilaitoksen tai päiväkodin kehittämisstrategioita.

Takana oli toisen maailmasodan jälkeen useita vuosikymmeniä kestänyt hallintoon keskittynyt koulun johtaminen. Vallalla oli voimakas byrokraattinen opetushallinnon paradigma, jossa toimijoina olivat opetusministeriö, Koulu- ja ammattikasvatushallitus, läänien kouluvirastot lukuisine koulutoimentarkastajineen sekä kunnan kouluvirastot. Opetushallinnon fokuksena oli koulun toiminnan tarkka säätely, kontrolli ja tarkastukset. Toki kouluilla oli pitkään ollut jonkinlainen johtaja. Olihan jo kansakouluasetuksessa vuodelta 1866 määräys, että jokaisella kansakoululla tuli olla johtaja aina neljäksi vuodeksi kerrallaan. Myös koulujen tarkastuksen voidaan katsoa alkaneen jo vuonna 1861, kun Uno Cygnaeus nimitettiin kansakoulujen ylitarkastajan virkaan. (Pirttiniemi, 2010.) Kanskoulun tarkastajilla oli paljon valtaa: he muun muassa hyväksyivät kaikki virkanimitykset ja toimivat useimpien kiistojen ratkaisijoina. Koulut olivat keskusjohtoisesti johdettuja, eikä koulun johtajilla ollut paljon valtaa – he olivat lähinnä työnjohtajia, jotka valvoivat lakien ja asetusten noudattamista.

Peruskoulu-uudistus 1970-luvulla edelleen vahvisti keskusjohtoista ja autoritaarista opetushallintoa, sillä uudistuksen toteuttamisessa nähtiin tarpeelliseksi vahva keskusjohto ja tiukat normit. Kouluille laadittiin yksityiskohtaiset säännöstöt varmistamaan yhtenäiset käytännöt. Toimintaa ohjattiin tarkoilla opetussuunnitelmilla, ja koulukohtaisista suunnittelu- ja valmistelutehtävistä vastasivat läänien kouluosastot. (Mustonen, 2007.) Rehtorin ja koulunjohtajan työn muutosta sotien jälkeisenä aikana on kuvannut hyvin Isosomppi (1996) väitöskirjassaan *Johtaja vai juoksupoika*. Hän totesi rehtoreitten työn pitkään keskittyneen arjen hoitamiseen. Työ koostui hallinnosta ja rutiineista, postin käsittelystä, kaavakkeiden täyttämisestä ja muiden juoksevien asioiden hoidosta. Rehtorin työ ei ollut itsenäistä, vaan kouluhallinnon hierarkkinen rakenne määrittä rehtorin tehtävät.

Ylemmät hallintoviranomaiset antoivat tehtäviä, ja rehtorin tuli reagoida niihin. Rehtorin tehtävänä oli lähinnä toteuttaa ja valvoa ylemmän hallinnon ohjeiden toimeenpanoa – varsinaisesta johtamisesta ei ollut puhetta. Valtion kouluhallinto ohjasi hyvin voimakkaasti myös kuntien toimintaa. Koulun johtaja oli valtion kouluhallinnon paikallinen edustaja koulussa (Mustonen, 2003). Rehtorin ja koulunjohtajan työssä 1960- ja 1970-luvuilla korostui autoritaarinen kouluhallinto, joka lähti purkautumaan vuosien 1972 ja 1973 paikkeilla yhteiskunnallisen paineen kasvaessa (Alava, 2007).

Kärjistäen voidaan sanoa, että koulutyössä ei juuri odotettu opettajan oman järjen käyttöä, vaan riitti, että osasi soittaa nuoteista. Itse olin juuri tuolloin keskitetyn opetushallinnon huippuaikana vuonna 1972 ensimmäisessä opettajan tehtävässäni matematiikan päätoimisena tuntiopettajana Tampereella. Opetusta ohjattiin mittavilla opetussuunnitelma-asiakirjoilla, joissa kerrottiin pikkutarkasti, miten opetus eteni pitäytymällä tiukasti Kouluhallituksen hyväksymissä oppikirjoissa.

Jo jonkin aikaa opettajat olivat vaatineet muutosta tilanteeseen. Yksityiskohtaiset opetussuunnitelmat ohjasivat ja määräsivät jokaisen oppitunnin kulkua. Juuri tuolloin opettajan urani ensimmäisenä vuonna koin opettajahuoneessa mielenkiintoisen ilmiön. Siellä alkoi sanaton protesti järjestelmää vastaan, ja se näkyi niin, että opettaja siellä ja toinen täällä teki omin luvuin poikkeuksia tiukkoihin ohjeisiin. Itselläkin taisi joskus matematiikan opetus etsiä uusia uomia. (Alava, 2007.) Tämän opettajanhuoneissa noin vuonna 1972 alkaneen hiljaisen vallankumouksen käynnistävä muutos oli väistämätön, vaikka sen toteutuminen kesti useita vuosia.

PEDAGOGISEN JOHTAMISEN ENSI ASKELEET

Vuoden 1985 opetussuunnitelma oli merkittävä askel opetushallinnon muutoksen polulla samoin kuin erityisesti vuoden 1985 peruskoulu- ja lukiolainsäädäntöuudistus. Vuoden 1999 opetustoimen lakien muuttuminen lopulta käänsi koko opetushallinnon pääläelleen. (Lehtisalo & Raivola, 1999.) Silloin muuttui opetushallinnon vanha paradigma, jossa oli säädelty tarkkaan oppilaitosten toimintaa. Uusia painopisteitä olivat oppimistulokset sekä oppilaitosten ja opetuksen järjestäjien vastuu toiminnan järjestämisestä. Sääntelyn kohteena ei enää ollut oppilaitos instituutiona vaan koulutus, sen tavoitteet ja toteuttamisen edellytykset. Tämä suuntaus on vaikuttanut erityisen voimakkaasti ammatillisen koulutuksen toimintaan.

Uuden tuntikehysjärjestelmän ansiosta paikallinen päätösvalta lisääntyi ja niin kunnissa kuin oppilaitoksissa oli itse otettava vastuu koulutuksen järjestämisestä – enää ei voitu turvautua pelkästään säännöksiin tai lääninhallituksen ohjeistuksiin. Toimintamalleja ei enää annettu ylhäältä, vaan rehtorin tuli pystyä itse varmistamaan oppilaitoksen elinkelpoisuus ja kyky hyviin tuloksiin myös pitkällä ajanjaksolla. Aluksi pieneltä tuntuva peruskoulun tuntikehysuudistus muuttikin lopulta varsin merkittävällä tavalla rehtorin roolia. Nyt

rehtorin piti ensimmäisen kerran aidosti johtaa koulun pedagogisia käytänteitä, vastuita ja painopisteitä eikä vain panna toimeen laadittuja normeja ja annettuja määräyksiä. (Alava, Halttunen & Risku, 2012). Tie kohti pedagogista johtajuutta perusopetuksessa oli alkanut.

Vuonna 1978 yleissivistävän koulutuksen rehtorin asema oli jo muuttunut merkittävästi niin kutsutun rehtoriratkaisun yhteydessä. Sen mukaisesti lukioihin, peruskoulujen yläasteille ja suurille ala-asteille tulivat kokonaistyöajassa työskentelevät rehtorit. Muutoksessa toteutui rehtorien ja Suomen Rehtorit ry:n jo 1950-luvulta lähtien ajama tavoite vakinaisista rehtorin viroista. Rehtorin ammatin tunnustaminen omaksi professiokseen eteni merkittävästi. (Alava ym., 2012.)

Edistysaskeleesta huolimatta esimerkiksi peruskoulun rehtorien työnkuvaa ja tehtäviä säätelivät edelleen peruskouluasetuksessa luetellut yksityiskohtaiset luettelot rehtorin pääosin hallinnollisista tehtävistä. Tehtäviä tarkennettiin entisestään lukuisilla paikallisilla johto- ja ohjesäännöillä, jotka nekin olivat pääasiassa hallinnollisia vastuita korostavia tehtävuluetteloita (Alava, 2007; Taipale, 2000).

JOHTAMINEN ON SEKÄ–ETTÄ–TYÖTÄ

Nyt retrospektiivisesti tarkasteltuna syy organisaatioiden muutokseen 1980-luvulla oli ulkoinen pakko. Tuo pakko tuli yrityksiin heti 1990-luvun alussa ja oppilaitoksiin muutama vuosi myöhemmin valtion rahoitustilanteen radikaalisti heikentyessä. Oli pakko uudistua, muuttua ja aloittaa strategioidenkin tekeminen. Valitettavasti näiden uudistusten jäljet olivat todella masentavat. Julkishallinnon tärkeimmät työkalut olivat saha, kirves ja juustohöylä. Toimintoja leikattiin, pantiin halki, poikki ja pinoon. Pahin työkaluista oli juustohöylä, sillä sen käytöllä varmistettiin, että kaikki kärsivät yhtä paljon ja että taatusti leikattiin pois myös organisaatioiden ydinosaaamista, kokemusta ja kulttuuria.

Toimenpiteitä kuvaa erityisen hyvin professori Pekka Pihlanto (1995) artikkelissaan Helsingin Sanomissa. Siinä hän voimakkaasti arvosteli tapaa, jolla Suomea ja sen organisaatioita saneerattiin. Kritiikin ydin oli siinä, että tehdyt toimenpiteet heijastivat niin kutsuttua vasemman aivolohkon ajattelua. Vasen aivolohko tarkoittaa tietenkin yleisesti hyväksyttyä metaforaa loogis-analyttisestä ajattelusta – ei fysiologista osaa aivoista. Pihlanto vaati oikean aivolohkon toimia, joihin kuuluvat innovatiivisuus, visiointi, uudistuminen,

vahva sitoutuminen ja eettinen toimintaperusta sen sijaan, että keskitytään hallintoon, rakenteisiin, kontrolliin ja pikkutarkkuuteen.

Artikkeli ei tuolloin vuonna 1995 saanut sille kuuluvaa arvostusta, mutta nyt ymmärämme sen merkityksen. Toki edelleen vertauskuvallisesti on tarpeen leikata puusta kuolleet oksat pois, mutta ei saa unohtaa samanaikaista kastelua ja lannoitusta. Organisaatioita pitää tarkastella kummallakin tavalla – niitä on voitava sekä muuttaa että kehittää. Symbolisesti ajateltuna vasemman ja oikean aivolohkon ajattelu ja toiminta eivät ole vastakkaisia vaan toisiaan täydentäviä.

Nykyään muutokset ja uudistukset eivät enää ole yksinomaan ulkoisen paineen aiheuttamia. Itse asiassa muutoksen onnistuminen riippuu yhä enemmän siitä, miten organisaatioissa sitoudumme, miten koemme ponnistelut omiksemme ja miten laajasti henkilöstö on mukana. Ratkaisevaa on oppilaitoksen ja päiväkodin sisäinen tahto. Vain vahva sitoutuminen takaa sen, että muutoksesta tulee aito ja pysyvä. Pakotettu muutos ei ole sellainen.

JOHTAMISEN VANHENTUNEET MALLIT ONGELMANA

On myös mielenkiintoista pohtia syitä siihen, miksi muutosten ja uudistusten tekeminen oli niin vaikeaa 1990-luvulla julkisessa hallinnossa ja erityisesti opetustoimessa. Tehtäessä tulevan vuoden suunnitelmia vauhtia etsittiin peruutuspeleistä ja arviota korjattiin pari piirua. Tuona aikana Suomeen omaksuttiin lukuisat lähinnä yritystoimintaan muualla kehitetyt johtamisen mallit ja käsitteet, kuten tavoitejohtaminen, resurssi johtaminen, strateginen suunnittelu ja tulosjohtaminen, jotka oli kehitetty 1980-luvun vakaiden olosuhteiden vallitessa. Näitä malleja alettiin soveltaa myös opetustoimeen lähes kriittikittömästi ja ilman muokkausta alan tarpeisiin.

Onneksi tuolloin alkoi myös Suomessa kotimainen koulutusjohtamisen tutkimus edistyä. 2010-luvulle mennessä oli jo tehty yli 30 väitöskirjaa, joiden tuloksista erityisesti pedagogisen johtamisen käsitteen ja käytännön kehitystä on kuvattu tämän teoksen toisessa artikkelissa (ks. Alava, Kovalainen & Risku, s. 116). Yhteistä kaikille 2000-luvun alun koulutusjohtamisen väitöskirjoille oli se, että toimintaympäristön muutokset sisältyivät tutkimuskysymyksiin. Merkittävää oli myös, että ne käsittelivät varsin monipuolisesti eri koulutusmuotoja. (Risku & Kanervio, 2011.)

REHTORIN AMMATTI JA SEN KOMPETENSSIT SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTANA

Koulun tai oppilaitoksen rehtori on tulosvastuullinen yksikkönsä johtaja. Rehtorin tehtävä on ammatti, jossa vaaditaan aikaisempaa monipuolisempaa osaamista. Pääsääntöisesti rehtorilla tulee olla opettajan kelpoisuus. Rehtorin tehtävä kuitenkin edellyttää nykyään huomattavasti laajempaa osaamista kuin vain hallinnon tuntemusta ja opettajan ammatitaitoa. Tulevaisuudessa rehtorilla ja päiväkodin johtajalla tulee olla monenlaisia kompetensseja. Heidän työnkuviaan 2000-luvulla määrittelevät lukuisat toimintaympäristön muutokset: yhteiskunnan ja työelämän jatkuva uudistuminen, teknologian nopea kehitys, kansainvälistyminen sekä arvojen ja arvostusten muutokset.

Jyväskylän yliopistossa vuosina 1994–1999 tehty tutkimus (Nikki, 2000) ensimmäisten joukossa keskittyi rehtorin peruskvalifikaatioihin. Selvityksessä opetushallinnon koulutukseen osallistuneet rehtorit ja rehtorin virkaan tähtäävät opettajat luettelivat niitä tieto-, taito- ja osaamisalueita, joita he pitivät tärkeinä rehtorin tehtävässä. Perinteisen opetushallinnon, koulutuslainsäädännön ja taloushallinnon osaamisen rinnalle nousivat selkeästi johtamisen taidot ja erityisesti henkilöstöjohtaminen. Tällä rehtorit ja opettajat tarkoittivat ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja. Muita tärkeitä rehtorin tieto-, taito- ja osaamisalueita olivat suhde-toimintaan liittyvät taidot, muun muassa kyky ylläpitää toimivia yhteyksiä sidosryhmiin. Kunnallispolitiikan ymmärtäminen koettiin rehtorin perusosaamiseen kuuluvaksi, samoin koulutuksen arviointiin ja oppilaitoksen markkinointiin liittyvä osaaminen. Lisäksi rehtorilla tulisi olla näkemys tulevaisuuden yhteiskuntaan ja työelämään liittyvistä vaatimuksista, jotta hän pystyisi koulunsa tai oppilaitoksensa monipuoliseen kehittämiseen.

Rehtorin ja johtajan kompetenssit jaettiin perinteisen käsityksen mukaisesti managementiin ja leadershipiin. Management-alueita ovat koulutuksen lainsäädäntöön, hallintoon ja talouteen kuuluvat asiat. Voidakseen vaikuttaa muun muassa oppilaitoksensa saamiin resursseihin rehtorin tulee tuntea kunnallisen päätöksentekojärjestelmän periaatteet ja toiminta, oman kuntansa sivistystoimi ja sisäinen työnjako. Oppilaitostasolla korostuvat strateginen osaaminen sekä oppilaitoksen kehittämisen ja uudistamisen dynamiikka. Rehtorin tulee myös hallita sosiaaliset verkostot sekä yhteistyö sidosryhmien kanssa. Tärkeää on myös talous- ja henkilöstöhallinnon toimintaperiaatteiden tietämys. Edellä mainitut muodostavat melko tarkkaan kouluhallinnon arvosanan suorittamisesta saatavat tiedot – ja siten myös kelpoisuuden.

Uutena tärkeänä asiana mainittiin leadership-alueella korostuvat johtajuuteen, vuoro-vaikutukseen ja toimintakulttuurin kehittämiseen liittyvät taidot. Rehtorit painottivat, että menestyvän oppilaitoksen rehtorilla tai johtajalla tulee olla selkeä visio koulun tilasta ja tulevaisuudesta. Tämän vision pitää pohjautua yhteisesti hyväksyttyihin arvoihin sekä oppilaitoksen sidosryhmien ilmaisemiin laatuksiteereihin. Rehtorin tulee myös kyetä motivoimaan henkilökuntansa ja oppilaansa tai opiskelijansa kehittämään osaamistaan yksilöinä sekä yhdessä oppivana organisaationa. Tämä edellyttää vahvaa leadership-osaamista, jossa korostuvat ihmisten johtaminen, kommunikaatiotaidot, yhteistyökyky ja oppilaitoksen toimintakulttuurin kehittäminen. Rehtorin tehtävään kuuluu selvityksen mukaan lisäksi taito ylläpitää hyvät, tulokselliset yhteydet oppilaiden huoltajiin ja päättäjiin sekä julkiseen sanaan. (Alava, 2007.) Nämä tulokset vahvistivat selkeästi sen, että tämä ihmisten johtamiseen ja johtajuuden kehittämiseen liittyvä alue tulee ottaa vahvasti mukaan johtamiskoulutukseen.

Pitkälti edellisen selvityksen ja Jyväskylän yliopiston oman sisäisen suunnittelun tuloksena Jyväskylän yliopistossa käynnistyi ensimmäinen oppilaitosjohtamisen perusopintojen koulutus vuonna 1996. Tähän koulutukseen ovat alusta lähtien osallistuneet kaikki kasvat- ja koulutusalan johtajuustehtäviin pyrkivät ja niissä toimivat. Siksi koulutuksissa on jouduttu ottamaan huomioon sekä eri kasvat- ja koulutusalojen että niiden erilaisten johtajuustehtävien tarpeita ja toiveita. On tunnistettu sekä yhteisiä että poikkeavia tarpeita ja toiveita. Ne ovat myös vaihdelleet eri aikoina ja samankin kasvat- ja koulutusalan ja samankaltaisten johtajuustehtävien kesken.

REHTORIN KELPOISUUDEN ONGELMALLINEN SÄÄTELY

1990-luvulla tapahtui julkishallinnossa monessa suhteessa käänteentekeviä muutoksia, jotka vaikuttivat voimakkaasti myös opetustoimeen ja heijastuivat koulujen, oppilaitosten ja päiväkotien hallintokulttuuriin. Uudistuneen opetustoimen hallinnon pohjalla on julkishallinnossa tapahtunut normien purku ja päätösvallan delegointi alemmille hallinnon tasoille. Myös vuonna 1993 voimaan tullut valtiosuuslainsäädännön uudistus johti osaltaan opetustoimessakin tulokulttuuriin, joka painottaa koulutusorganisaatioiden tuloksellisuutta, koulutuksen vaikuttavuutta ja laatua (Nikki, 2000). Opetustoimen valvonnassa

käytetyt valtion tarkastukset lopetettiin ja koulutusorganisaatioiden tuloksellisuutta alettiin seurata ja koulutusta kehittää ulkopuolisella arvioinnilla sekä itsearvioinnilla.

Opetussuunnitelmajärjestelmän muutokset antoivat koulutusorganisaatioille laajat mahdollisuudet opetussuunnitelmiensa laadintaan, mikä johti aluksi eri oppilaitosmuotojen sisälläkin varsin suureen keskinäiseen erilaistumiseen. Oppilaitosten toiminta ja koko vaihtelevat suuresti pienistä perusopetuksen kyläkouluista laajoihin ammatillisen koulutuksen kuntayhtymiin.

Uudistunut opetustoimen lainsäädäntö antaa koulutuksen järjestäjälle, joka useimmin on kunta tai kuntayhtymä, erittäin laajan päätösvallan järjestämässään koulutuksessa. Kuntien koulujen, oppilaitosten ja päiväkotien hallinto järjestetään kuntalain ja siihen liittyvien hallintosääntöjen mukaisesti. Koulutuslainsäädännössä ainoa koulutusorganisaatioiden hallintoa koskeva säännös edellyttää, että ylläpitäjän on nimettävä jokaiselle koululle ja oppilaitokselle toiminnasta vastaava rehtori.

Aikaisemman oppilaitosmuotoja koskevan lainsäädännön mukaan rehtorille riitti vain kouluhallinnon tai ammattikasvatushallinnon, myöhemmin opetushallinnon tutkinto. Muulta osin rehtorin tehtävään hankittua osaamista ja koulutusta ei rehtorin virkaan valettavalta edellytetty. Ensimmäinen nimenomaan rehtorin koulutusta koskeva vaatimus rehtorin kelpoisuudelle on hämmästyttävän nuori, vuodelta 1991. Rehtoreilta edellytettiin kouluhallinnon keskimmäisen arvosanan suorittaminen. Seuraavana vuonna se muutettiin opetushallinnon tutkinnoksi.

Uusi koulutuslainsäädäntö yhtenäisti eri koulutusmuotojen henkilöstön kelpoisuusvaatimukset. Jyväskylän yliopiston aloitteesta näihin kelpoisuusvaatimuksiin saatiin ensi kertaa 15 opintoviikon (nykyään 25 opintopisteen) yliopistolliset opetushallinnon opinnot rehtorin kelpoisuuteen kuuluvana opetushallinnon osaamista koskevana vaihtoehtona (Nikki, 2000). Opetustoimen henkilöstön kelpoisuusasetuksen (1998/986) mukaan rehtorin kelpoisuuden saa henkilö, jolla on asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävässä sekä Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen 8 opintoviikon (nykyisin 15 opintopisteen) laajuinen opetushallinnon tutkinto, yliopistossa järjestettävät vähintään 15 opintoviikon (nykyisin 25 opintopisteen) laajuiset opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus. Asetus koskee varhaiskasvatusta ja korkeakoulutusta lukuun ottamatta kaikkia koulutusmuotoja.

Opetushallinnon tutkinto jäi kelpoisuusasetukseen rinnasteisena yliopistossa suoritettaville opinnoille. Tutkinnon aihealueet ovat julkishallinnon perusteet, yleishallinto, henkilöstöhallinto, taloushallinto ja opetusalan hallinto. Tutkinnon suoritus on rinnakkaisena kelpoisuusvaatimuksena säädöksissä perusopetuksessa, lukio- ja ammatillisessa koulutuksessa, vapaassa sivistystyössä sekä taiteen perusopetuksessa.

Tutkinnon sisältö on lähes kokonaan hallintoa, mikä on toki olennainen perusta oppilaitoksen rehtorin työssä. Kelpoisuusajattelussa tärkeää oli tutkinto – ei työhön valmentava koulutus. Perustellusti voidaan kuitenkin sanoa, että 8 opintoviikon (12 opintopisteen) laajuiset hallintoon painottuvat tentit eivät silloin eivätkä nyt laajennettuina (10 ov/15 op) riitä alkuunkaan vastaamaan rehtorin työhön tarvittavia valmiuksia, sillä niistä puuttuvat niin ihmisten johtamisen, organisaation kehittämisen, strategisen ajattelun kuin arvioinnin toteuttamisenkin taidot. Tämä todetaan myös Opetushallituksen rehtorin työkuvaan, kelpoisuutta ja koulutusta uudistaneen työryhmän raportissa (Opetushallitus, 2013), joka suosittelee varsinaisia kasvatusta ja koulutusalan johtajuuden opintoja sisällytettäväksi rehtorien sekä vara- ja apulaisrehtorien kelpoisuusehtoihin.

On vaikea kuvitella, että opettaja, joka on suorittanut hallinnon tentin, pystyisi ilman edellä kuvattuja laajoja johtamisen osa-alueiden taitoja luotsaamaan oppilaita nykyajan ja huomisen haasteissa (Alava, 2007). Äärimmillään voidaan tällainen hallinnon tentillä pätevyitynyt opettaja lähettää epäonnistumaan rehtorin tehtävässä. Onneksi kelpoisuusasia on uudelleen noussut tärkeäksi pohdinnan kohteeksi. Koska rehtorin ammatti on jo laajasti tunnustettu omaksi professiokseen ja työn laajuus ja vaativuus on useaan otteeseen jopa väitöskirjoilla todennettu, on jo korkea aika saada tämä asia kuntoon.

RIITTÄVÄTKÖ PERUSOPINNOTKAAN?

Kuten edellä on kerrottu, Jyväskylän yliopistossa alkoivat oppilaitosjohtamisen perusopinnot vuonna 1996. Jo muutaman vuoden jälkeen tuli kysymykseen sen jatkon suunnittelu. Paine tuli ehkä yllättäen ensimmäisten koulutusryhmien opiskelijoilta, jotka olivat jo rehtorin virassa. Tultuani silloisen Rehtori-instituutin johtajaksi vuonna 2001 käynnistyi ensimmäisten aineopintojen suunnittelu, jossa painottuivat selvästi akateemisesti vaativammat opinnot. Perusopinnot asemoitiin kelpoisuuskoulutukseen ja rehtorin jokapäiväiseen työhön, kun taas aineopinnot paneutuivat syvällisemmin osallistujien johtamisosaamiseen

ja henkilökohtaisen johtajuuden kehittymiseen. Tärkeänä koulutuksen ja tutkimuksen kehityksen yksityiskohtana voidaan lisäksi mainita, että vuonna 2003 järjestettiin Jyväskylän yliopistossa ensimmäinen oppilaitosjohtamisen symposiumi ja tutkijafoorumi.

Keskusteluissa rehtorien esimiesten – opetuspäälliköiden ja sivistysjohtajien – kanssa tuli varsin nopeasti ilmi, että myös heidän johtamiskoulutukseensa tulee kiinnittää enemmän huomiota. Heillehän ei ole määritelty yhtenäisiä, virallisia kelpoisuusehtoja, joten mitään johtamiskoulutusta ei välttämättä edellytetty. Niinpä vuonna 2006 Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta hyväksyi ensimmäisen erityisesti sivistysjohdolle tarkoitetun opetustoimen hallinnon ja johtamisen aineopintojen opetussuunnitelman. Alustajina olivat muun muassa sivistystoimentarkastaja Matti Kangasoja Länsi-Suomen lääninhallituksesta ja silloinen Lapuan sivistysjohtaja Tuomo Laitila. Koska alusta lähtien perusopintoihin oli valittu opiskelijoita myös ammatillisesta koulutuksesta ja päivähoidon piiristä sekä taiteen perusopetuksesta ja vapaasta sivistystyöstä, kävi ilmi, että johtamiskoulutuksen tarve niilläkin koulutus- ja kasvatusaloilla oli ilmeinen.

Sivistysjohtajien aloitteesta käynnistyi vuonna 2011 myös laajempi, koko Keski-Suomea koskeva yhteinen hanke. Siihen osallistui sivistysjohtajia ja vastaavia toimialajohtajia yhteensä 13 kunnasta. Tässä hankkeessa laadittiin koko Keski-Suomen kattava kasvatus- ja sivistystoimea koskeva tulevaisuusorientaatio, visioajattelu ja sitä tukeva strategiatyö. Seuraavassa vaiheessa työ eteni kussakin kunnassa sivistysjohtajien johtamana niin, että tavoitteena oli saada koko maakuntaa koskeva yhteinen kehittämisen kieli. Tällä tavalla vaiheittain kasvatus- ja koulutusalan johtajuuden kehittäminen oli laajentunut systeemiseksi ja koko järjestelmää koskevaksi asiaksi. Vastaavia hankkeita toteutettiin myös muissa maakunnissa. Tarpeet ja kokemukset olivat hyvin samanlaiset eri puolella Suomea. Tarvetta tällaiseen johdonmukaiseen systeemi- ja järjestelmätason toimintaan on, ja kokemukset siitä ovat myönteiset.

2000-luvulle tultaessa kasvatus- ja koulutusalan johtajuuden opetus ja tutkimus ovat saamassa yhä enemmän järjestelmällistä jalansijaa myös muissa yliopistoissa ja ammattikorkeakouluissa. Valtakunnallisen kasvatus- ja koulutusalan johtajuuden kehittämiseksi suuntaus on sekä välttämätön että lämpimästi tervetullut.