

Veera Vihmaa

MITEN KOULUN JOHTAJUUS RAKENTAA AMMATILLISTA TOIMIJUUTTA?

Tarkastelussa uran alkuvaiheessa olevat opettajat

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta
Pro gradu –tutkielma
Marraskuu 2024

TIIVISTELMÄ

Veera Vihmaa: Miten koulun johtajuus rakentaa ammatillista toimijuutta? Tarkastelussa uran alkuvaiheessa olevat opettajat.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tutkinto-ohjelma

Marraskuu 2024

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksia koulun johtajuudesta ja ammatillisesta toimijuudesta. Koulun johtajuudella on havaittu olevan yhteys ammatillisen toimijuuden kokemukseen. Opettajien korkea ammatillinen toimijuus sen sijaan edistää työhyvinvointia ja tukee oppilaiden oppimista. Jotta saavutetaan hyvinvoivempia työyhteisöjä ja parempia oppimistuloksia, on selvitettävä, miten uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemus koulun johtajuudesta on yhteydessä heidän kokemukseensa ammatillisesta toimijuudesta.

Tutkimuksessa käytetyt tiedot olivat OPPI-tutkimusryhmän vuonna 2021 sähköisellä kyselyllä keräämästä kansainvälisestä aineistosta. Tutkimukseen osallistui 243 Suomessa työskentelevää, uran alkuvaiheessa olevaa opettajaa, joista pääosa oli luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia. Tässä tutkimuksessa käytettiin kolmea mittaria, jotka olivat ammatillinen toimijuus, yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko. Ammatillinen toimijuus koski tässä tutkimuksessa opettajayhteisössä rakentuvaa toimijuutta. Tutkimus toteutettiin käyttämällä faktorianalyysiä, Pearsonin korrelaatiokerrointa ja lineaarista regressioanalyysiä.

Tutkimuksessa koulun johtajuuden havaittiin koostuvan kahdesta osa-alueesta: yhteisestä suunnasta työpaikalla sekä osallistavasta päätöksenteosta. Uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemukset koulun johtajuudesta olivat yhteydessä heidän kokemukseensa ammatillisesta toimijuudesta. Koulun johtajuuden osa-alueet selittivät tilastollisesti merkitsevästi ammatillista toimijuutta. Sen sijaan sukupuoli tai opetusala eivät selittäneet ammatillisessa toimijuudessa esiintyvää vaihtelua. Tämän tutkimuksen valossa, mitä kirkaampi yhteinen suunta työpaikalla on, sitä halukkaampi uran alkuvaiheessa oleva opettaja on kehittymään läpi uransa. Samoin käy, kun uran alkuvaiheessa olevaa opettajaa koskevat ratkaisut tehdään häntä päätöksentekoprosessiin osallistaen.

Tämä tutkimus tuottaa arvokasta tietoa koulun johtajuuden yhteydestä ammatilliseen toimijuuteen. Tutkimuksen tulosten valossa voidaan kehittää niin kasvatustieteiden kuin johtamisen ja esihenkilötyön koulutusta ja siten luoda tehokkaampia ja hyvinvoivempia kouluja.

Avainsanat: Koulun johtajuus, ammatillinen toimijuus, uran alkuvaiheessa oleva opettaja, suunta, osallistava päätöksenteko

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

ABSTRACT

Veera Vihmaa: How is school leadership connected to teachers' professional agency? Early career teachers' perspectives.

"[Opinnäytetyön otsikko englanniksi]" Masters' Thesis

Tampere University

Faculty of Education and Culture

November 2024

This study examined early career teachers' experiences of school leadership and professional agency. School leadership has been found to be connected to professional agency. In turn, teachers' high professional agency promotes well-being at work and supports learning among students. To achieve healthier work communities and better learning outcomes, it is important to investigate how early career teachers' experience of school leadership is related to their experience of professional agency.

The data used in this study came from an international dataset collected through an electronic survey by the OPPI research group in 2021. The study involved 243 teachers working in Finland, who were in the early stages of their careers. Most of the participants were classroom teachers, subject teachers, and special education teachers. The instruments that were used in this study were professional agency, shared vision at the workplace and participative decision-making. In this study, professional agency referred to the agency that is built within the teacher community. The research methods used included factor analysis, Pearson's correlation and linear regression analysis.

In the study, school leadership was found to consist of two key components: a shared vision at the workplace and participative decision-making. Early career teachers' experiences of school leadership were linked to their sense of professional agency. The components of school leadership were statistically significant in explaining professional agency. In contrast, gender or their educational background did not explain the variation in professional agency. According to this study, the clearer the shared vision at the workplace is, the more willing early career teachers are to develop throughout their careers. The same effect occurs when decisions affecting early career teachers are made with their involvement in the decision-making process.

This study provides valuable insights into the connection between school leadership and professional agency. Based on the results of the study, it is possible to enhance the education programs of both pedagogy and leadership, thereby creating more effective and well-being-oriented schools.

Keywords: School leadership, professional agency, early career teacher, vision, participative decision-making

The originality of this thesis has been checked using the Turnitin OriginalityCheck service.

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	5
2	KOULUN JOHTAJUUS	7
	2.1 Yhteinen suunta työpaikalla.....	9
	2.2 Osallistava päätöksenteko.....	10
3	AMMATILLINEN TOIMIJUUS	12
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	16
	4.1 Tutkimuskysymykset.....	16
	4.2 Aineiston kuvaus.....	16
	4.3 Mittarit ja muuttujat.....	18
	4.3.1 Koulun johtajuus.....	18
	4.3.2 Ammatillinen toimijuus.....	19
	4.4 Tutkimusmenetelmät.....	20
	4.4.1 Faktorianalyysi.....	20
	4.4.2 Korrelaatiokertoimet.....	21
	4.4.3 Lineaarinen regressioanalyysi.....	22
5	TULOKSET	25
	5.1 Koulun johtajuus –mittarin rakenne.....	25
	5.2 Johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteys.....	28
	5.3 Ammatillista toimijuutta selittävät tekijät.....	29
6	POHDINTA	32
	6.1 Koulun johtajuus -mittarin rakenne.....	32
	6.2 Koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteys.....	36
	6.3 Ammatillista toimijuutta selittävät tekijät.....	39
	6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus.....	41
	6.5 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet.....	43
	6.6 Johtopäätökset.....	44
7	LÄHTEET	46
	LIITTEET	51
	Liite 1: Alkuperäisen koulun johtajuus –mittarin kuvailevat tunnusluvut.....	51
	Liite 2: Alkuperäisen ammatillinen toimijuus –mittarin kuvailevat tunnusluvut.....	53

1 JOHDANTO

Koulun johtamistavan on havaittu olevan yhteydessä opettajien ammatilliseen toimijuuteen (Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Liyuan ym. 2024; Thoonen, 2012). Opettajat, jotka kokevat vahvaa toimijuutta pyrkivät jatkuvasti kehittymään ja oppimaan uutta työssään (Pietarinen ym., 2016; Pyhäلتö ym., 2012; Pyhäلتö ym., 2014; Soini ym., 2016). Opettajan vahva toimijuuden kokemus puolestaan on positiivisesti yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja koulumenestykseen, työyhteisöön, koulun kehittämiseen ja hyvinvointiin (Pyhäلتö ym., 2015).

Vaikka opettajien kokeman koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä on tutkittu (Liyuan ym., 2024), tarjoaa tämä tutkimus uuden tulokulman tarkentamalla opettajayhteisössä rakentuvaan ammatilliseen toimijuuteen. Tämän lisäksi tutkimuksessa esiteltäviä mittareita ei ole tällaisella tutkimusasetelmalla aiemmin käytetty yhdessä. Koulun johtajuuden osa-alueina toimivat yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko. Tutkimuksen keskiössä ovat uran alkuvaiheessa olevat opettajat, sillä työuran alkuvaiheen on havaittu olevan ratkaiseva alalla pysymisen ja toimijuuden kehittymisen kannalta (Hogan & White, 2021; Liyuan ym., 2024). Tässä tutkimuksessa käytetään Oppiminen ja kehitys peruskoulussa (OPPI) -tutkimusryhmän vuonna 2021 keräämää kyselylomakeaineistoa. Tutkimuksessa pyritään selvittämään, miten koulun johtajuus on yhteydessä ammatilliseen toimijuuteen uran alkuvaiheessa olevilla opettajilla.

Tutkimus koostuu kuudesta pääluvusta. Tutkimuksen teoriaosuudessa avataan, mitä ammatillisella toimijuudella, koulun johtajuudella ja sen osa-alueilla, yhteisellä suunnalla työpaikalla ja osallistavalla päätöksenteolla tarkoitetaan aiempaan tutkimuskirjallisuuteen pohjautuen. Neljännessä luvussa esitellään tutkimuskysymykset, tutkimuksessa käytetty aineisto ja mittarit sekä tutkimusmenetelmät. Tämän jälkeen käydään läpi tutkimuksen tulokset tutkimuskysymyksittäin ja pohditaan kyseisen tutkimuksen tuottamaa tietoa verraten sitä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Lisäksi tarkastellaan tutkimuksen

luotettavuutta ja rajoituksia. Lopuksi esitellään tästä tutkimuksesta nousevia jatkotutkimusideoita ja johtopäätöksiä.

2 KOULUN JOHTAJUUS

Koulun johtajuus -käsitteen määrittely on haastavaa. Vaikka johtaja on käsitteenä vanha, tieteellinen tutkimus johtajuudesta on alkanut vasta 1900-luvulla (Pearce & Barkus, 2004). Sana johtaja viittaa Helakorven (2001, s. 4) mukaan yhteen henkilöön, kun taas sana johtajuus kattaa alleen kaikki työyhteisön jäsenet. Aiemmasta Helakorven (2001, s. 4) määritelmästä huolimatta, tässä tutkimuksessa koulun johtajuus –termi (*school leadership*) on määritelty tuoreemman tutkimuksen valossa tarkoittamaan opettajiin nähden auktoriteettiasemassa olevia, heitä työssään tukevia toimijoita, joiden rooli mahdollistaa työyhteisön kannalta myönteisen ilmapiirin rakentumisen (Heijden ym., 2018; Thoonen, 2012). Käytännössä tässä tutkimuksessa koulun johtajuudesta puhuttaessa, johtajuudesta vastaa rehtori sekä koulun erilaisten työryhmien työntekijät, joilla on päätäntävaltaa työyhteisön muihin työntekijöihin nähden.

Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksista oman koulunsa johtajuudesta. Tutkimusta siitä, millaisilla johtamistavoilla on ollut positiivinen yhteys esimerkiksi opettajien motivaatioon sekä haluun oppia ja kehittyä läpi työuran, on viime vuosikymmeninä tehty runsaasti (kts. Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Thoonen, 2012). Heijden ja kollegat (2018) korostavat muutosjohtajuuden (*transformational leadership*) filosofiaa, jossa opettajia kannustetaan osallistumaan päätöksentekoon, kollegiaaliseen yhteistyöhön ja työpaikan yhteisen, tulevaisuuteen tähtäävän suunnan asettamiseen. Tällä johtamismuodolla oli positiivinen yhteys mm. opetuksen laatuun ja opettajien motivaatioon (Heijden ym., 2018). Myös Thoonen (2012) havaitsi positiivisen yhteyden opettajien motivaation ja muutosjohtajuuden välillä. Muita hänen tekemiään havaintoja muutosjohtajuuden hyödyistä olivat työyhteisössä kasvanut keskinäinen luottamus ja kyky sopeutua organisaation muutoksiin, mikäli sellaisia oli tiedossa (Thoonen, 2012). Heijdenin ja kollegoiden (2018) sekä

Thoonen (2012) tutkimustuloksista on havaittavissa osallistavan päätöksenteon piirteitä, joita myös Soini kollegoineen (2016) on havainnut nykypäiväisessä koulun johtajuudessa.

Soinin ja kollegoiden (2016) tutkimus rehtorien johtajuustyöstä avaa käsitystämme siitä, millaisia johtamistapoja 2000-luvun rehtorit työssään käyttävät. Tutkimuksesta selvisi rehtorin johtajuustyön koostuvan kahdensuuntaisesta vuorovaikutuksesta, vertikaalista ja horisontaalista (Soini ym., 2016). Vertikaalisella vuorovaikutuksella tarkoitetaan rehtorin ja kunnan välistä vuorovaikutusta ja horisontaalisella rehtorin ja työyhteisön välistä vuorovaikutusta (Soini ym., 2016). Näistä kahdesta vuorovaikutuksesta konkreettisemmin uran alkuvaiheessa olevan opettajan työssä näyttäytyy rehtorin ja työyhteisön välinen, horisontaalinen vuorovaikutus. Työyhteisön kanssa tekemisissä ollessaan rehtorit käyttivät inklusiivista strategiaa ja oppimiskeskeistä päätöksentekoa (Soini ym., 2016).

Rehtorin harjoittamalla inklusiivisella strategialla tarkoitettiin koulun henkilökuntaa osallistavaa päätöksentekoa, jossa pyrittiin kuulemaan useita eri näkökulmia asiasta parhaan mahdollisen ratkaisun saavuttamiseksi (Soini ym., 2016). Arvokasta oli, mikäli joukossa oli eri tavalla ajattelevia, rakentavan kriittisiä ihmisiä (Alahuhta ym., 2015, s. 169). Päätöksiä tehtiin rehtorien toimesta eksklusiivisesti horisontaalisella tasolla, eli kuulematta koulun muuta henkilökuntaa, lähinnä tarkoituksena vähentää opettajien työtaakkaa ja sen myötä työuupumusriskiä (Soini ym., 2016).

Oppimiskeskeisellä ongelmanratkaisustrategialla sen sijaan tarkoitettiin rehtorin työtä luoda edellytykset ammatilliselle kasvulle esimerkiksi tarjoamalla opettajille aika ja paikka keskustella työhön liittyvistä asioista – myös negatiivisista kokemuksista ja työn ongelmakohdista (Soini ym., 2016). Horisontaalisen johtajuusstrategian päätavoitteeksi kuului konkreettinen johtaminen ja arjessa läsnä oleminen, jota kuvattiin päivittäisinä kohtaamisina ja keskusteluina edistäen monia asioita, epälineaaraisesti ja pienin askelin (Soini ym., 2016). Käytännössä tämä saattoi tarkoittaa uusien ideoiden esittelyä formaaleissa palaverissa ja niiden siirtämisestä arkiseen opetustyöhön (Soini ym., 2016).

Myös Koneen ja Nokian toimitusjohtajana toiminut Alahuhta ja kumppanit (2015, s. 24–25) korostavat johtamista käsittelevässä oppaassaan informaalien

tilaisuuksien sekä kasvokkain tapaamisen voimaa. Informaalit tilaisuudet, kuten kokousten tauot tarjoavat ainutlaatuisen tilaisuuden tutustua kollegoihin, mikä on edellytys luottamuksen rakentumiseksi, jota puolestaan tarvitaan työssä mahdollisimman hyvin suoriutumisessa (Alahuhta ym., 2015, s. 24–25). Informaaleissa tilaisuuksissa, kuten henkilöstöhuoneessa kehittyvä luottamus kollegoihin, on tässä tutkimuksessa tärkeässä roolissa, sillä ammatillista toimijuutta tutkitaan työyhteisössä, jolle juuri kyseiset kokousten tauot ja henkilöstöhuone tarjoavat luokahuoneen sijaan kontekstin (Pyhältö ym., 2015).

Koulun muutosjohtajuudella on Leithwoodin ja kollegoiden (1996) mukaan kolme osa aluetta: yhteinen suunta työpaikalla (*vision-building*), yksilöllinen huomiointi (*individualized consideration*) ja älyllinen stimulaatio (*intellectual stimulation*). Muutosjohtajuutta tutkineet Geijssel ja kollegat (2001) sekä Thoonen (2012) jatkoivat aiheen syventämistä, mutta lisäsivät osallistavan päätöksenteon rinnalle yhteisen suunnan työpaikalla tutkiessaan koulun johtajuutta. Aiemman tutkimuksen valossa, tässä tutkimuksessa johtajuus määritellään koostuvan kahdesta osa-alueesta, joilla uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemusta johtajuudesta on mitattu. Ne ovat: yhteinen suunta työpaikalla (*vision-building*) ja osallistava päätöksenteko (*participative decision-making*).

2.1 Yhteinen suunta työpaikalla

Muutosjohtajuuden osa-alueista merkittävimpänä pidetään yhteistä suuntaa työpaikalla (Bush, 2018). Kun opettajat keskustelevat koulu yhteisön yhteisistä tavoitteista ja sitoutuvat niiden jatkuvaan tavoitteluun, syntyy Geijsselin ja kollegoiden (2001) mukaan yhteinen suunta työpaikalla (YST). Kun kouluorganisaatiolla on selkeä suunta, siellä työskentelevät opettajat tuntevat itsensä osaksi työyhteisöä. Koulumaailmassa yhteisellä suunnalla tarkoitetaan ennen kaikkea työyhteisössä vallitsevaa yhteistä näkemystä siitä, millaista hyvä opetus on. Geijssel ja kollegat (2001) ovat kehittäneet yhteinen suunta työpaikalla -mittarin, jolla mitataan muun muassa opettajien halua sulauttaa koulun tavoitteet osaksi omia tavoitteitaan työssään.

Alahuhta ja kumppanit (2015, s. 121–122) ovat puolestaan listanneet johtamisen avainperiaatteiksi viisi osa-aluetta: 1) Kirkas suunta ja selkeät tavoitteet 2) Avoimuus ja suoruus 3) Fokus 4) Yksinkertaisuus 5) Oikea-

aikaisuus. Näistä ensimmäisen kuvaus osuu tämän tutkimuksen johtajuutta mitanneeseen yhteinen suunta työpaikalla -mittariin.

Kirkas suunta ja selkeä tavoite –avainperiaate antaa heidän (Alahuhta ym., 2015, s. 122) mukaan päämäärän pitkän tähtäimen kehitykselle; tavoitteen kirkkaus mahdollistaa henkilöstön työskentelyn täydellä teholla tavoitteen saavuttamiseksi ja tuo turvaa ristiriitatilanteiden edessä. Lisäksi kyseinen avainperiaate estää hätäiset päätökset, mutta ei silti toimi esteenä nopean reagoinnin tilanteille (Alahuhta ym., 2015, s. 122). Vastaavasti rehtorien työhön kuuluu myös vanhan ja toimivan säilyttäminen samalla, kun he pyrkivät tunnistamaan ja torjumaan lyhytvaikutteisia uudistuksia (Hargreaves, 2004; Soini ym., 2016).

Uran alkuvaiheessa olleita opettajia tutkineet Liyuan ja kollegat (2024) saivat selville yhteisen suunnan työpaikalla olevan yhteydessä opettajan ammatilliseen toimijuuteen luokkahuoneessa. Laajaan tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat rehtorin onnistuneen yhteisen suunnan luomisessa, ja että ehdotuksia koulun yhteisiä tavoitteita kohtaan kuunneltiin (Liyuan ym., 2024).

2.2 Osallistava päätöksenteko

Toisella johtajuutta rakentavalla osa-alueella eli osallistavalla päätöksenteolla (OPT) tarkoitetaan opettajien kuulemista heitä koskevia päätöksiä tehdessä (Thoonen, 2012). Osallistavalle päätöksenteolle tunnusomaista on Geijselin ja kollegoiden (2001) alkuperäistä osallistava päätöksenteko -mittaria jatkokehittäneen Thoonen (2012) mukaan se, että päätöksentekoprosessi on läpinäkyvä ja yksittäisellä opettajalla on vaikutusta työyhteisössään asioiden kulkuun. Osallistavassa päätöksenteossa koulun henkilökunta yhteisönä osallistuu aktiivisesti ja yhdessä ongelmanratkaisuprosesseihin, mikä antaa heille tunteen siitä, että heidän panoksensa on arvokas (Soini ym., 2016).

Soini kollegoineen (2016) toteaa rehtoreiden työn muodostuvan kahdesta johtajuusstrategiasta, joita ovat osallistuminen sekä ongelmanratkaisu. Osallistamisstrategialla tarkoitetaan sidosryhmien osallistamista päätöksentekoprosessiin muun muassa kuulemalla heitä (Soini ym., 2016). Osallistamisstrategia painottaa koulun työyhteisön välistä yhteistyötä, yhteistä

päätöksentekoa sekä inklusiivisuutta käytännönjohtamisessa (Soini ym., 2016). Osallistamisstrategian hyötyjä olivat Soinin ja kollegoiden (2016) tutkimuksen mukaan sidosryhmien, kuten opettajien, opiskelijoiden sekä vanhempien vahvempi sitoutuminen päätöksentekoon. Tutkimuksessa selvisi, että prosessiin osallistuessa heterogeeninen joukko, olivat ratkaisut innovatiivisia ja monesta eri näkökulmasta pohdittuja. Osallistamisstrategia lisäsi myös sidosryhmien yhteenkuuluvuudentunnetta kouluyhteisössä sekä luottamusta ja läpinäkyvyyttä johtoa kohtaan (Soini ym., 2016). Soinin ja kollegoiden (2016) mukaan yhteistyössä tehdyt päätökset saivat aikaan positiivisen ilmapiirin, jossa uudistuksetkin oli helpompi ottaa vastaan. Työyhteisön kohdatessa muutoksia sidosryhmien oli helpompi seistä muutoksia koskevien päätösten takana, kun ne oli tehty yhdessä (Soini ym., 2016.) Aiemman tutkimuksen valossa on syytä olettaa, että koulun johtajuuden molemmilla osa-alueilla on keskinäinen yhteys (Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018) ja toiseksi, että koulun johtajuudella on yhteys ammatilliseen toimijuuteen (Liyuan ym., 2024; Thoonen, 2012).

3 AMMATILLINEN TOIMIJUUS

Ammatillinen toimijuus –termi on käännetty englanninkielisestä professional agency -käsitteestä, jolla tarkoitetaan uuden oppimisen halua kehittyäkseen ammatillisesti niin yksilönä kuin työyhteisön jäsenenä (Pyhältö ym., 2014; Sullanmaa ym., 2023). Miten vahvaa tai heikkoa ammatillisen toimijuuden kokemus kulloinkin on, riippuu sekä yksittäisen opettajan omista sekä työyhteisön tarjoamista resursseista (Pyhältö ym., 2014; Pyhältö ym., 2015). Lipponen ja Kumpulainen (2011) korostavat, ettei kokemus ammatillisesta toimijuudesta ole muuttumaton tila, sillä se on hyvin pitkälti sidoksissa opettajan ammatilliseen vuorovaikutukseen niin kollegoiden, oppilaiden kuin vanhempien välillä. Pyhältö ja kumppanit (2015) täydentävät opettajan ammatillisen toimijuuden kokemuksen muovautuvan niin formaaleissa työpalavereissa kuin myös informaaleissa avunpyytämistilanteissa. On myös todettu, että kollegoilta saatu tunnustus nostaa opettajien halua kehittyä työssään (Sullanmaa ym., 2023). Muun muassa sosiaalisen ulottuvuuden vuoksi kokemus ammatillisesta toimijuudesta vaihtelee läpi uran (Sullanmaa ym., 2023; Greeno, 2006).

Tutkimuskirjallisuudessa toimijuus-termillä viitataan itsesäätöiseen oppimiseen (*self-regulated learning*), jossa henkilön kyvyt ja motivaatio määrittävät niitä valintoja, joilla saa aikaan halutun muutoksen (Martin, 2004). Toimijuutta on kuivailtu myös edellytyksenä niin itseohjautuvalle kuin yhteistyössä tapahtuvalle oppimiselle (Rainio, 2005). Mikäli opettaja kokee itsensä työyhteisössään aktiiviseksi toimijaksi, on hänen helpompi ottaa uudistus tai muutos työpaikan toimintatavoissa vastaan (Pyhältö ym., 2014; Van Eekelen ym., 2006). Vastavuoroisesti Pyhällön ja kollegoiden (2014) mukaan kehitystyöhön osallistuminen myös nostaa kokemusta ammatillisesta toimijuudesta opettajien keskuudessa.

Korkean ammatillisen toimijuuden kokemuksesta on myös muita hyötyjä. Se edistää työhyvinvointia ja tukee oppilaiden oppimista (Sullanmaa ym., 2023) sekä on yhteydessä positiivisesti koulumenestykseen, työyhteisöön ja koulun

kehittämiseen (Pyhäلتö ym., 2015). Pyhäلتö ja kumppanit (2014) tiivistävät kuvauksen korkeaa ammatillista toimijuutta kokevasta opettajasta sellaisena, joka pyrkii jatkuvasti kehittymään ja oppimaan uutta työssään.

Opettajien ammatillista toimijuutta on tutkittu jakamalla se kontekstinsa perusteella kahteen luokkaan. Näitä ovat opettajan ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa (*Teacher's professional agency in the classroom*) (kts. Soini ym., 2016) ja opettajan ammatillinen toimijuus opettajayhteisössä (*Teacher's professional agency in the teacher community*) (kts. Pyhäلتö ym., 2015). Nämä kaksi erilaisista ammatillisen toimijuuden ilmenemismuotoa ovat yhteydessä toisiinsa (Pietarinen ym., 2016). Tässä tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita nimenomaan työyhteisössä koetusta ammatillisesta toimijuudesta, sillä sen ja koulun johtajuuden yhteyttä ei ole tutkittu, toisin kuin luokkahuoneessa koetun ammatillisen toimijuuden (kts. Liyuan ym., 2024).

Työyhteisöä koskeva ammatillinen toimijuus pitää sisällään muiden työyhteisön jäsenten kanssa työskentelyä, heidän motiivinsa tunnistamista, kollegojen toiminnan peilaamista ja ammatillista kehitystä (Pyhäلتö ym., 2015). Opettajan korkealle ammatillisen toimijuuden tunteelle tyypillistä on työyhteisön näkeminen resurssina (Sullanmaa ym., 2023). Opettajan työmäärän kasvaessa tai kohdatessa äkillisiä muutoksia työyhteisöstä saa voimaa, joka tutkitusti laskee stressiä ja työuupumuksen riskiä (Sullanmaa ym., 2023). Havainnollistavista syistä opettajan toimijuus työyhteisössä voidaan ajatella toimintansa puolesta sijoittuvan koulun henkilöstöhuoneeseen, jossa opettajien on mahdollista avautua haasteistaan, saada vertaistukea tai käytännönvinkkejä, inspiroitua ja paljastaa omia näkemyksiään organisaationsa toimintatavoista.

On todettu, että ammatillinen toimijuus työyhteisössä koostuu useista eri osa-alueista (Pyhäلتö ym., 2015). Pyhäلتö kollegoineen (2015) ehdottaa niitä olevan viisi: 1) kehittymisen halu (*transformative practice*) 2) yhteisiin sääntöihin sitoutuminen (*mutual agreement*) 3) luottamus työyhteisöön (*collective efficacy*) 4) työskentely yhteisen hyvän eteen (*positive interdependency*) ja 5) aktiivinen avun pyytäminen (*active help-seeking*).

Kehittymisen halulla Pyhäلتö ja kollegat (2015) viittaavat opettajan sitoutumiseen ja motivaatioon yhteisöllistä oppimista kohtaan. Tämä pitää sisällään halun kehittyä käytännön tehtävissä, kollegoista inspiroitumisen, työyhteisön näkemisen resurssina ja suhtautumisen palautteeseen kehittymistä

tukevana asiana (Vähäsantanen ym., 2017). Yhteisiin sääntöihin sitoutumisella tarkoitetaan opettajien keskuudessa työyhteisön arjen mahdollistavien sääntöjen kunnioittamista ja noudattamista (Pyhältö ym., 2015). Lisäksi tähän lukeutuu opettajien luottamus rehtoreita ja heidän tekemiään päätöksiä kohtaan (Sullanmaa ym., 2023). Sen sijaan luottamuksella työyhteisöön Pyhältö kumppaneineen (2015) tarkoittaa opettajan uskomusta työyhteisön kyvystä saavuttaa yhdessä asetettuja tavoitteita. Sullanmaa ja kollegat (2023) täydentävät tähän osa-alueeseen sisältyvän yhdessä sovituista toimintamalleista kiinnipitämisen haastavissakin tilanteissa. Kolmantena osa-alueena ammatilliselle toimijuudelle työyhteisössä on määritelty työskentely yhteisen hyvän eteen, jolle tyypillistä on palautteen hyödyntäminen, itsereflektio ja muiden työyhteisön jäsenten kannustaminen (Pyhältö ym., 2015). Viimeisenä osa-alueena ammatilliselle toimijuudelle työyhteisössä on luokiteltu aktiivinen avun pyytäminen, jolla viitataan kykyyn ja motivaatioon hakea apua työyhteisöstä kohdattaessa ongelmia tai haasteita (Pyhältö ym., 2015). Aktiivinen avun pyytäminen voidaan nähdä ehtona muilta työyhteisön jäseniltä oppimiselle, mikä on erityisesti pidemmällä aikavälillä opettajayhteisön edun mukaista (Sullanmaa ym., 2023).

Kuten todettua, opettajan vahva toimijuuden kokemus on yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja koulumenestykseen, työyhteisöön, koulun kehittämiseen ja hyvinvointiin (Pyhältö ym., 2015). Koulun johtajuuden taas on havaittu olevan yhteydessä opettajien ammatilliseen toimijuuteen (Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Liyuan ym., 2024; Thoonen, 2012). Tästä syntyy tarve tutkia, miten uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemus koulun johtajuudesta on yhteydessä heidän kokemukseensa ammatillisesta toimijuudesta, sillä opettajan työuran alkuvaihe on ratkaiseva alalla pysymisen ja toimijuuden kehittymisen kannalta (Hogan & White, 2021; Liyuan ym., 2024). Uran alkuvaiheessa olevia opettajia tutkineet Hogan ja White (2021) toteavat opettajakollegoiden olevan erityisen tärkeitä uran ensimmäisinä vuosina niin työssä viihtymisen kuin ammatillisen kehittymisen kannalta. Liyuan ja kollegat (2024) saivat selville uran alkuvaiheessa olevien opettajien hyötyneen erityisesti koulun johtajan työpaikalle viitoittamasta suunnasta. Rehtorien heille tarjoama tuki oli uran alkuvaiheessa olevien opettajien pystyvyyden kokemuksen kannalta merkittävä (Liyuan ym., 2024). Kun aiemman tutkimuksen myötä tiedossa on,

miten monella tavalla merkityksellisiä opettajien ensimmäiset vuodet alalla ovat, päädyttiin tässä tutkimuksessa tutkimaan koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä uran alkuvaiheessa olevien opettajien näkökulmasta.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuskysymykset

Tässä pro gradu –tutkielmassa selvitettiin johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä vuonna 2021 kerätyn tutkimusaineiston pohjalta. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään, miten hyvin koulun johtajuus –mittari toimi tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa sekä tarkastelemaan sen yhteyttä ammatillisen toimijuuden kokemukseen. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Minkälaisista ulottuvuuksista koulun johtajuus –mittari muodostuu?
2. Miten uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemus koulun johtajuudesta on yhteydessä heidän kokemukseensa ammatillisesta toimijuudesta?
3. Miten uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemus koulun johtajuudesta selittää heidän kokemustaan ammatillisesta toimijuudesta, kun sukupuoli ja opetusala otetaan huomioon?

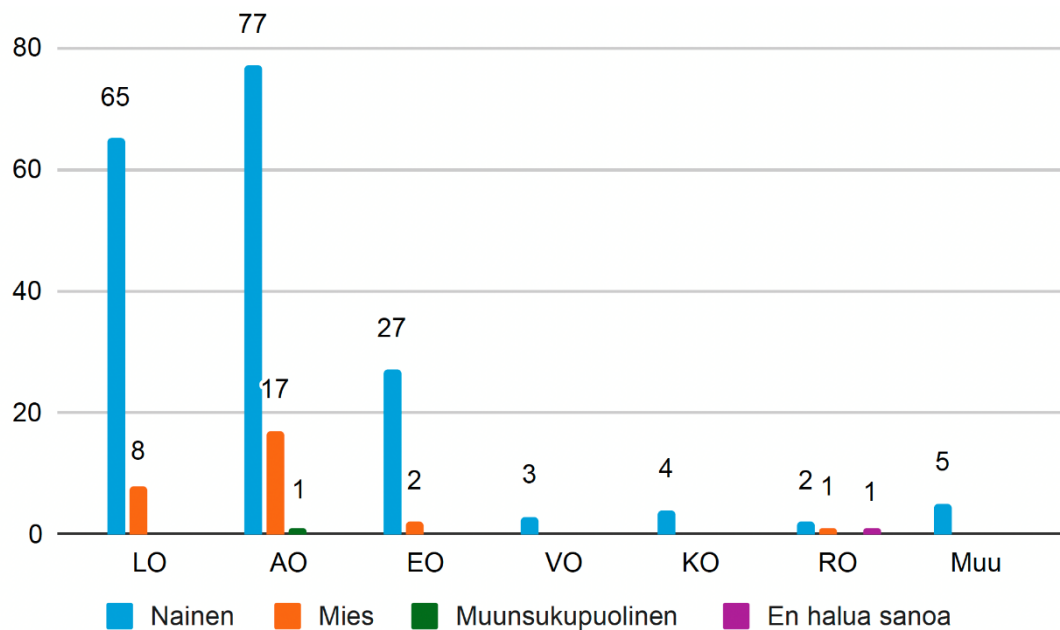
4.2 Aineiston kuvaus

Aineistona tässä tutkimuksessa käytettiin OPPI-tutkimusryhmän vuonna 2021 ECTPA-hankkeeseen (*Early career teacher professional agency*) keräämää kyselylomakeaineistoa. Kysely oli osa kansainvälistä tutkimushanketta “Opettajan uran alkuvaihe neljässä eurooppalaisessa maassa (Suomi, Ruotsi, Iso-Britannia ja Alankomaat)”. OPPI-tutkimusryhmän (2018–2022) mukaan ECTPA-hankkeessa tarkasteltiin opettajan kehittymistä ja oppimista ammatissaan sekä sen yhteyttä työhyvinvointiin ja alanvaihtosuunnitelmiin uran alkuvaiheessa. Hankkeen tavoitteena oli tutkimuksistaan saamansa tiedon avulla kehittää tukitoimia, jotka auttavat kyseisessä vaiheessa työskenteleviä opettajia (OPPI, 2018–2022). Lisäksi ECTPA-hanke tuotti tietoa eri maiden opettajankoulutuksen kehittämisen tarpeisiin (OPPI, 2018–2022). Alkuperäiset

kyselyn englanninkieliset väitteet käännettiin tutkimushankkeessa huolellisesti kunkin tutkimusmaan kielelle.

Alkuperäisestä kansainvälisestä aineistosta (N = 3968) päätettiin rajata pois muut maat, sillä tämän tutkimuksen kohderyhmää olivat Suomessa 0–5 vuotta työskennelleet opettajat. Tämän rajauksen jälkeen aineisto käsitti 243 opettajaa, joista opetusala koskeneeseen kysymykseen vastanneista oli 34% luokanopettajia (LO), 45% aineenopettajia (AO) sekä 14% erityisopettajia (EO). Osallistujat vastasivat itse opetusalakysymykseen, jossa edellä mainittujen vastausvaihtoehtojen lisäksi oli tarjolla ”muu”-vaihtoehto, jonka valittua osallistuja itse kertoi työnkuvastaan. OPPI-tutkimusryhmän tutkijat lukivat ”muu”-vastaukset läpi ja luokittelivat ne seuraaviin opetusaloihin: varhaiskasvatuksen opettaja (VO), johon kuului 1%, korkeakouluopettaja (KO), johon kuului 2%, resurssiopettaja (RO), johon kuului 2% ja muu, johon kuului 2%.

Tutkimuksen sukupuolikysymykseen vastanneista 86% oli naisia, 13% miehiä, 0,5% muunsukupuolisia ja 0,5% vastanneista valitsi ”en halu sanoa” - vastausvaihtoehdon. Tässä tutkimuksessa arvokkaaksi nähtiin kaikkien kasvatusalan työntekijöiden vastaukset, ja koska tutkimuksen kohteena olivat uran alkuvaiheessa olevat opettajat, pystyttiin myös muutaman vastauksen saaneet luokat pitämään mukana tutkimuksessa. Kolmanteen tutkimuskysymykseen vastausta selvitettäessä käytetään osajoukkoa, josta kerrotaan tarkemmin luvussa 5.3. Opetusalan mukaisten ryhmien sukupuolijakaumat olivat tilastollisesti merkitsevästi erilaiset kuin koko opettajajoukossa ($\chi^2(18) = 59.651, p < 0.001$). Silti opetusalasta riippumatta naisia oli enemmän kuin miehiä. Suhteessa opetusalaan miehiä oli eniten aineenopettajissa (Kuvio 1).



KUVIO 1. Opetusalat sukupuolen mukaan (N)

4.3 Mittarit ja muuttujat

Tässä tutkimuksessa esiteltäviä mittareita ei ole tällaisella tutkimusasetelmalla aiemmin käytetty yhdessä. Vaikka koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä on tutkittu (Liyuan ym., 2024; Pyhältö ym., 2014; Pyhältö ym., 2015), on ammatillinen toimijuus opettajayhteisössä jäänyt vähemmälle huomiolle koulun johtajuutta tutkittaessa. Tässä tutkimuksessa käytettävät mittarit on luotu opettajille, mutta ei erityisesti uran alkuvaiheessa olleille, mikä otetaan tämän tutkimuksen tulosten pohdinnassa huomioon (Geijsel ym., 2001; Pyhältö ym., 2015; Thoonen, 2012).

4.3.1 Koulun johtajuus

Koulun johtajuus –mittari (*School Leadership*), jolla mitattiin uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemusta oman koulunsa johtajuudesta, on Likert-asteikollinen, viisiportainen mittari, joka koostuu kahdesta osa-alueesta: yhteisestä suunnasta työpaikalla ja osallistavasta päätöksenteosta. Geijsel kollegoineen (2001) on rakentanut näistä molemmat, mutta Thoonen (2012) on jatkokehittänyt osallistava päätöksenteko -mittaria laajasti. Tässä tutkimuksessa

käytetään hänen versiotaan, minkä vuoksi osallistava päätöksenteko -mittarista puhuttaessa viitataan häneen. Väittämiä koulun johtajuus –osiossa on yhteensä 17. Koulun johtajuutta koskeviin kysymyksiin on vastattu asteikolla 1-5, jossa 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = En eri enkä samaa mieltä, 4 = Samaa mieltä, 5 = Täysin samaa mieltä. Liitetaulukosta 1 löytyvät koulun johtajuus –mittarin kuvailevat tunnusluvut. Opettajien yhteistä suuntaa työpaikalla mitattiin muun muassa kysymyksellä “Meillä on koulussamme selkeä käsitys siitä, mitä hyvällä opetuksella tarkoitetaan.” Eräs osallistavaa päätöksentekoa mitannut kysymys oli “Koulussamme opettajilla on päätäntävaltaa uusia opetusmateriaaleja ja apuvälineitä ostettaessa”. Tässä tutkimuksessa koulun johtajuus -mittarin rakenteen selvittämiseen käytettiin faktorianalyysia, eivätkä sen perusteella muodostetut summamuuttujat noudattaneet täysin alkuperäisen mittarin rakennetta. Tästä kerrotaan lisää luvussa 5.1.

4.3.2 Ammatillinen toimijuus

Opettajan ammatillista toimijuutta (*Teacher professional agency in the teacher community*) mittaava instrumentti on suhteellisen tuore, sillä se on kehitetty OPPI-tutkimusryhmässä vuonna 2015 (Pyhälto ym., 2015). Se on suunniteltu mittaamaan 1) opettajan motivaatiota kehittyä työssään 2) suhtautumista opetuksen kehittämiseen 3) oppimista koskevan tiedon jakamista ammattilaisten kesken (Sullanmaa ym., 2023). Tämä Likert-asteikollinen, seitsemänportainen mittari koostuu viidestä osa-alueesta ja sisältää yhteensä 22 väittämää (Pyhälto ym., 2015). Ammatillista toimijuutta koskeviin väittämiin on vastattu asteikolla 1-7, jossa 1 = Täysin eri mieltä, 2 = Eri mieltä, 3 = Hieman eri mieltä, 4 = En eri enkä samaa mieltä, 5 = Hieman samaa mieltä, 6 = Samaa mieltä, 7 = Täysin samaa mieltä. Liitetaulukosta 2 selviää ammatillinen toimijuus –mittarin kuvailevat tunnusluvut.

Tämä Pyhällön ja kollegoiden (2015) muodostama ammatillinen toimijuus –mittari koostuu viidestä osiosta, joita ovat 1) Kehittymisen halu (*Transformative practice*) 2) Yhteisiin sääntöihin sitoutuminen (*Mutual agreement*) 3) Luottamus työyhteisöön (*Collective efficacy*) 4) Työskentely yhteisen hyvän eteen (*Positive interdependency*) ja 5) Aktiivinen avun pyytäminen (*Active help-seeking*). Eräs kehittymisen halua mitannut väittäjä oli “Muiden opettajien ideat inspiroivat

minua kehittämään omaa opetustani”. Yhteisiin sääntöihin sitoutumista mitattiin esimerkiksi väittämällä “Arvostan sitä, että olemme luoneet yhteiset toimintamallit haastavimpien oppilaiden kohtaamiseen”. Luottamus työyhteisöön -faktori sisälsi väittämän “Meidän opettajayhteisömme pystyy pitämään huolta oppilaista yhdessä”. Yksi työskentelyä yhteisen hyvän eteen mitannut väittämä oli “Kannustan opettajien kollegiaaliseen yhteistyöhön”. Aktiivista avun pyytämistä mitattiin muun muassa väittämällä "Ongelmallisissa työtilanteissa tarjoan usein apuani kollegoilleni”.

4.4 Tutkimusmenetelmät

4.4.1 Faktoriansalyysi

Tässä tutkimuksessa faktoriansalyysiä käytettiin koulun johtajuus –mittarin rakenteen selvittämiseksi tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa. Faktoriansalyysi on Nummenmaan mukaan (2023, s. 399) menetelmä, joka on kehitetty useiden muuttujien samanaikaisen yhteisvaihtelun tarkastelemiseksi. Tavoitteena on tiivistää muuttujat siten, että ne voidaan esittää yksinkertaisemmassa muodossa faktoreiden avulla. Tarkoitus on, että aineiston alkuperäinen yhteisvaihtelu säilyisi mahdollisimman hyvin ja että tietoa kadotettaisiin tiivistyksen ja yksinkertaistuksen myötä mahdollisimman vähän (Nummenmaa, 2023, s. 397). Faktoriansalyysiä on kritisoitu muun muassa sen tutkijalle jättämästä aktiivisesta roolista tulkintavaiheessa (Nummenmaa, 2023, s. 399).

Faktoriansalyysin lopputuloksesta käytetään nimitystä faktoriratkaisu (Nummenmaa, 2023, s. 401). Nummenmaa (2023, s. 402–403) painottaa, että faktoriratkaisun merkitystä tulkittaessa faktorien lataukset ovat keskeisessä roolissa. Lataukset ilmaisevat, kuinka paljon mikäkin faktori selittää kunkin muuttujan vaihtelusta. Mitä suurempi muuttujan ja faktorin välinen lataus on, sitä enemmän faktori selittää kyseisen muuttujan vaihtelua. Faktorien ominaisarvot sen sijaan kuvaavat sitä, kuinka paljon mikäkin faktori selittää koko aineiston vaihtelusta. Kommunaliteetti puolestaan mittaa sitä, kuinka hyvin kaikkien faktoreiden avulla pystytään kuvaamaan yksittäisen muuttujan vaihtelua.

Kommunaliteettia tarkastelemalla saadaan selville, onko mallissa sellaisia muuttujia, joita ei mallin avulla voida kuvata (Nummenmaa, 2023, s. 402–403).

Faktoriratkaisulle on Nummenmaan (2023, s. 406–407) mukaan asetettu ehtoja, jotka ovat osin ristiriitaisia keskenään. Esimerkiksi ohjeena on samaan aikaan tuottaa mahdollisimman vähän faktoreita sekä selittää yhteisvaihtelusta mahdollisimman paljon. Lisäksi numeerisia reunaehtoja luo tutkittavien määrä, sillä heitä tulisi olla vähintään kaksi kertaa niin paljon kuin analysoitavia muuttujia. Ohjeena on, että tutkittavia tulee olla 20 kertaa niin paljon kuin faktoreita (Nummenmaa, 2023, s. 406–407). Näistä syistä tässä, yli 200 osallistujan tutkimuksessa, korkein hyväksyttävä määrä faktoreita olisi 10.

Faktorianalyysi on monivaiheinen menetelmä ja koostuu aineiston valmistelusta, mallin suunnittelusta, faktoreiden ekstraktoinnista, rotaatiosta sekä tulkinnasta ja mahdollisista muutoksista (Nummenmaa, 2023, s. 407). Ensimmäisessä vaiheessa aineiston puuttuvat ja poikkeavat havainnot paikallistetaan, vinoutta ja huipukkuutta tarkastellaan luvuin sekä kuvaajien avulla (Nummenmaa, 2023, s. 164). Lisäksi suoritetaan normaalijakaumatesti (Nummenmaa, 2023, s. 164). Mallin suunnittelussa Nummenmaa (2023, s. 408) painottaa, että teoriaan nojaten päätetään, millaista faktorimallia on tarkoitus ruveta muodostamaan. Aiempaan teoriaan pohjautuen pyritään päättämään, kuinka monta faktoria malliin pitäisi tulla. Lisäksi harkitaan, voisivatko faktorit korreloida keskenään (Nummenmaa, 2023, s. 408). Ekstraktoinnissa aineiston normaalijakautuneisuus, havaintojen määrä sekä analyysin tarkoituserä huomioon ottaen valitaan oikea menetelmä, jota analyysissä käytetään (Nummenmaa, 2023, s. 409). Nummenmaan (2023, s. 410–411) mukaan rotaation tarkoituksena on saada faktoriratkaisu tulkinnallisesti mielekkäämpään muotoon. Tavoitteena on muuttaa ratkaisua siten, että yksittäisen muuttujan lataukset yhteen faktoriin pyritään maksimoimaan ja vastaavasti muihin minimoimaan. Tällä faktorianalyysin rutiinotoimenpiteellä mallista voidaan saada helpommin tulkittava (Nummenmaa, 2023, s. 410–411.)

4.4.2 Korrelaatiokertoimet

Tässä tutkimuksessa johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä selvitetiin tutkimalla muuttujien välistä korrelaatiota. Ennen korrelatiivista tutkimusta on

suositeltavaa tarkastella kahden muuttujan välistä sirontakuviota, jolla pystytään tekemään arvioita yhteydestä ja havainnoida suhdetta visuaalisesti koordinaatistossa (Nummenmaa, 2023, s. 277–278). Asian tarkempi tutkiminen vaatii Pearsonin tulomomenttikerrointa, jota lyhemmin korrelaatiokertoimella tarkoitetaan. Korrelaatiokerroin ilmoittaa kahden muuttujan välisen lineaarisen yhteyden voimakkuuden ja saa arvoja välillä $[-1, 1]$ (Nummenmaa, 2023, s. 279).

Korrelaation tilastollinen merkitsevyys voidaan testata arvioimalla tuloksen sattumanvaraisuutta (Nummenmaa, 2023, s. 279). Nummenmaa (2023, s. 279) ohjeistaa testin nollahypoteesiksi asetettavan aina, että yhteyttä ei ole eli $r = 0$. Mikäli havaittu merkitsevyystaso eli p -arvo alittaa kriittisen rajan ($p < .05$), voidaan päätellä, että korrelaatio poikkeaa tilastollisesti nolasta (Nummenmaa, 2023, s. 279). Metsämuuronen (2003, s. 299, 305–306) toteaa sanallisten määritelmien tietyille korrelaation arvoille vaihtelevan tieteenaloittain, mutta erään määrittelyn mukaan arvot välillä .40-.60 ovat kohtuullisia, välin .60-.80 arvot ovat korkeita ja välillä .80-.1.0 saatuja arvoja voidaan pitää erittäin korkeina.

Pearsonin tulomomenttikertoimen käyttäminen sopi tähän tutkimukseen, sillä reunaehtoina korrelaatiokertoimen käyttämiselle on vähintään välimatka-asteikolliset, normaalisti jakautuneet muuttujat (Nummenmaa, 2023, s. 279). Lisäksi havaintoja tulisi olla vähintään 50, mieluiten yli 100 (Nummenmaa, 2023, s. 279). Ammatillinen toimijuus - ja koulun johtajuus -mittarit olivat välimatka-asteikollisia ja vastaajia tässä tutkimuksessa molempiin osioihin oli yli 200, mikä oikeutti Pearsonin tulomomenttikertoimen käytön.

4.4.3 Lineaarinen regressioanalyysi

Korrelaatioita tarkastelemalla selvitettiin johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä - sen olemassaoloa sekä voimakkuutta (Nummenmaa, 2023, s. 279). Lineaarinen regressioanalyysi perustuu Nummenmaan (2023, s. 309) näkemyksen mukaan hyvin pitkälle korrelaatioiden tarkasteluun, mutta lisäarvona on ennustettavuus, jota tämä regressiomenetelmä tuottaa. Mallintaminen alkaa siitä, että valitaan selitettävä y -muuttuja ja tätä selittäviä x -muuttujia (Nummenmaa, 2023 s. 309). Tässä tutkimuksessa ammatillinen toimijuus on selitettävä y -muuttuja, jonka vaihtelua pyritään ennustamaan selittävillä x -muuttujilla, joita tässä tutkimuksessa ovat koulun johtajuuden kaksi osa-aluetta –

yhteinen suunta työpaikalla- ja osallistava päätöksenteko -summamuuttujat sekä sukupuoli ja opetusala.

Regressiomallin muodostaminen perustuu hyvin pitkälti jäännösterminen tarkasteluun (Nummenmaa, 2023, s. 210). Jäännöstermiksi kutsutaan mallin ennustaman ja todellisen havaintoarvon erotusta (Nummenmaa, 2023, s. 329). Mitä pienempi jäännöstermi, sitä paremmin selitettävän muuttujan arvo on pystytty ennustamaan (Nummenmaa, 2023, s. 310).

Nummenmaa (2023, s. 309) näkee muuttujien väliset lineaariset yhteydet sekä arvojen normaalijakautuneisuuden ehtoina lineaarisen regressioanalyysin toteuttamiselle. Selittävien muuttujien tulee korreloida selitettävän muuttujan kanssa, mutta korrelaatio ei saa olla liian voimakas eli kolineaarinen (Nummenmaa, 2023, s. 316). Tällöin malliin tulisi sama vaihtelu useampaan kertaan, mikä vääristäisi tuloksia (Nummenmaa, 2023, s. 316). X-muuttujien välinen yhteys tarkistettiin eikä kolinearisuutta ilmennyt, minkä vuoksi tässä tutkimuksessa koulun johtajuuden osa-alueet voitiin asettaa samaan regressioanalyysimalliin. Otokooksi lineaariseen regressioanalyysiin riittää 50–100 havaintoa, kun selittäviä muuttujia on muutamia (Nummenmaa, 2023, s. 315–316). Myös tämä ehto toteutui tässä aineistossa. Lisäksi normaalijakautuneisuutta koskeva ehto täyttyi kaikkien tämän tutkimuksen muuttujien ollessa riittävän normaalisti jakautuneita.

Nummenmaa (2023, s. 317) tiivistää yleisohjeeksi lineaarisen regressioanalyysimallin rakentamiselle muuttujien valitsemista teorialähtöisesti. Lisäksi mallin tulee olla selitysasteeltaan mahdollisimman korkea, mutta samaan aikaan todetaan, että sen tulisi olla mahdollisimman yksinkertainen (Nummenmaa, 2023, s. 317). Hän varoittaa viimeisten vaatimusten ristiriidan jättävän tutkijalle paljon arvioimisen varaa, sillä ymmärrettävästi mallin selitysaste nousee, mitä enemmän selittäviä muuttujia malliin lisää. Tutkijan tehtävänä on siis löytää keskitie riittävän selittävyuden ja yksinkertaisuuden välillä (Nummenmaa, 2023, s. 317).

Nummenmaan (2023, s. 319–321) ohjeen mukaan regressiomallin arvioimisessa tulee ottaa huomioon seuraavat asiat: 1) mallin sopivuus 2) mallin selitysaste 3) selittäjien sopivuus sekä 4) jäännöstermit. Ensimmäisessä vaiheessa tutkitaan, kuinka hyvin kaikki selittäjät yhdessä ennustavat selitettävän muuttujan vaihtelua. Toisessa vaiheessa mallin selitystettä tarkastellessa

arvioidaan, kuinka suurta osaa selitettävän muuttujan vaihtelusta voidaan mallin avulla kuvata (Nummenmaa, 2023, s. 319–321). Selitettävä muuttuja tässä tutkimuksessa on ammatillinen toimijuus ja siinä esiintyvää vaihtelua selittävät koulun johtajuus, opetusala ja sukupuoli.

Kolmannessa vaiheessa eli selittävien sopivuutta tarkastellessa paneudutaan regressiokertoimiin (Nummenmaa, 2023, s. 322). Mitä suurempi regressiokerroin itseisarvoltaan on, sitä paremmin kyseisellä selittävällä muuttujalla selitettävää, eli tässä tapauksessa ammatillista toimijuutta, pystytään ennustamaan (Nummenmaa, 2023, s. 322). Regressiokertoimia tarkastelemalla voidaan Nummenmaan (2023, s. 322–323) mukaan päättää, mitkä muuttujat sopivat malliin ja mitkä on syytä jättää pois. Hän lisää selittävien muuttujien merkityksellisyyden suhteessa selitettävään muuttujaan selviävän regressiokertoimen itseisarvosta. Nummenmaa (2023, s. 322–323) neuvoo testaamaan muuttujien sopivuutta malliin t-testillä. Jälleen testin nollahypoteesi on, että kyseisen muuttujan regressiokerroin on 0. Mikäli testin havaittu merkitystason on alempi kuin .05, katsotaan muuttuja malliin sopivaksi. T-testillä selviää, onko kyseinen muuttuja tarpeellinen mallin kannalta (Nummenmaa, 2023, s. 322–323).

Nummenmaan (2023, s. 324) lineaarista regressioanalyysiä koskevien ohjeiden viimeinen vaihe koskee jäännöstermejä. Kuten hän aiemmin totesi, on toivottavaa, että termi olisi mahdollisimman pieni, sillä tämä tarkoittaa mallin ennustavan hyvin selitettävän muuttujan vaihtelua. Nummenmaa (2023, s. 324) tarkentaa, että arvio mallin selitysvoimasta saadaan tarkastelemalla mallin selitystasetta, vaikkakaan pelkkä korkea selitystaste ei riitä. Jäännöstermien tulee olla myös satunnaisesti ja normaalisti jakautuneita (Nummenmaa, 2023, s. 324).

5 TULOKSET

5.1 Koulun johtajuus –mittarin rakenne

Faktoriansalyysilla selvitettiin 17 muuttujasta koostuvan koulun johtajuus -mittarin rakennetta, jotta uran alkuvaiheessa olevien opettajien (N = 243) kokeman koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä pystyttiin jatkotutkimaan tarkemmin. Kaikki johtajuutta koskevat väittämät oli mitattu 5-portaisella Likert-asteikolla (1 = Täysin eri mieltä – 5 = Täysin samaa mieltä). Lähes kaikki muuttujat korreloivat keskenään positiivisesti. Negatiivisesti keskenään korreloineet (- 0.004) Suunta2- ja Suunta6 –muuttujat poistettiin korrelaatioiden tarkastelun jälkeen. Samoin tehtiin Päätöksenteko6- ja Päätöksenteko8 – muuttujille ensimmäisen kierroksen kommunaliteettien tarkastelun jälkeen.

Suunta2: Olemme tietoisia siitä, mitä koulussamme tapahtuu.

Suunta6: Olen motivoitunut pohtimaan kriittisesti pedagogisia käytäntöjäni koulussamme.

Päätöksenteko6: Koulussamme opettajat voivat vaikuttaa uusien opetusmateriaalien hankintoihin.

Päätöksenteko8: Opettajat voivat joustavasti muokata koulussamme tehdyt päätökset omiin luokahuonekäytäntöihinsä sopiviksi.

Suurin osa jäljelle jääneistä 13 muuttujasta korreloi tilastollisesti erittäin merkitsevästi tai merkitsevästi, korrelaatioiden vaihdellessa .12 ja .61 välillä. Muutamien muuttujien korrelaatiot jäivät hiukan alhaisiksi ($r < .30$), mutta ne päätettiin silti aiemman kirjallisuuden perusteella ottaa mukaan faktoriansalyysiin (Nummenmaa, 2023, s. 403).

Analyysissa käytettiin luotettavimpana pidettyä Maximum Likelihood -ekstraktointimenetelmää ja faktoriratkaisu rotatoitiin niiden keskinäisen korrelaation sallivalla Promax-menetelmällä. Kaiser-Meyer-Olkinin (KMO) indeksin ja Bartlettin sfäärisyystestin perusteella aineisto soveltui faktoriansalyysiin hyvin: KMO-arvo oli $> .6$ ja Bartlettin sfäärisyysarvo $< .001$.

Analyysi tuotti kaksi faktoria, joiden ominaisarvot olivat > 1 . Kahden faktorin ratkaisu selitti aineistossa esiintyvistä vaihtelusta 44%. Väittämien kommunaliteetit vaihtelivat faktoroinnin perusteella .28–.64 välillä. Väittämien faktorilautaukset puolestaan vaihtelivat .38–.81 välillä (Taulukko 1).

TAULUKKO 1. Koulun johtajuus -mittarin muuttujien lataukset ja kommunaliteetit

Johtajuus-mittarin muuttujat (kommunaliteetti)	Faktorit	
	YST*	OPT**
Suunta1 Koulussamme meillä on selkeä näkemys siitä, mitä hyvällä opetuksella tarkoitetaan. (0.412)	0.566	
Suunta3 Olemme tietoisia koulumme ulkopuolisesta koulutukseen liittyvästä kehittämistyöstä. (0.281)	0.392	
Suunta4 Kasvatukseen ja opetustyöhön liittyvät ideani huomioidaan koulussamme. (0.317)		0.376
Suunta5 Keskustelemme koulussamme siitä, mitä haluamme saavuttaa opetuksellamme. (0.644)	0.803	
Suunta7 Minun odotetaan ajattelevan pedagogisia käytäntöjäni koulumme strategian näkökulmasta. (0.333)	0.660	
Suunta8 Pohdimme yhteisiä tavoitteita koulussamme kriittisesti. (0.557)	0.736	
Suunta9 Koulussamme esitetään uusia ideoita säännöllisesti. (0.423)	0.619	
Päätöksenteko1 Opettajat voivat vaikuttaa uudistusten suunnitteluun ja toteutukseen koulussamme. (0.605)		0.813
Päätöksenteko2 Käynnissä olevien uudistusten toteutustapoja muokataan tarvittaessa koulussamme. (0.469)		0.631
Päätöksenteko3 Opettajat osallistuvat päätöksentekoon uusien opetusmenetelmien käyttöönotosta koulussamme. (0.534)		0.778
Päätöksenteko4 Koulussamme opettajat päättävät opetussuunnitelman toteutuksesta yhdessä. (0.307)		0.585
Päätöksenteko5 Päättämme yhdessä koulumme uusista kasvatuksellisista ja opetuksellisista tavoitteista. (0.469)		0.607
Päätöksenteko7 Koulumme opetuskäytäntöihin liittyvät muutokset ovat yhteisen neuvottelun tulosta. (0.493)		0.686

*YST = yhteinen suunta työpaikalla **OPT = osallistava päätöksenteko

Väittämät jakautuivat oletetulla tavalla suunta- ja osallistavaa päätöksenteko -faktoreille. Ainoana poikkeuksena oli Suunta4, joka latautui – vaikkakin matalalla latauksella – samalle faktorille kuin muut osallistavaa päätöksentekoa koskeneet väittämät. Tutkimuksessa päätettiin pitää kaikki muuttujat, joiden lataukset olivat > .5 (kts. taulukon lihavoidut muuttujat). Koulun johtajuus -mittarista muodostettiin aiempien tutkimusten mukaiset, vaikkakin karsitut, summamuuttujat: yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko. Faktoriansalyysillä muodostettu yhteinen suunta työpaikalla -summamuuttuja koostuu viidestä muuttujasta ja osallistava päätöksenteko -summamuuttuja sisältää kuusi muuttujaa. Muuttujien reliabiliteetit olivat korkeat: yhteinen suunta työpaikalla ($\alpha = .81$) ja osallistava päätöksenteko ($\alpha = .84$) (Taulukko 2).

TAULUKKO 2. Yhteisen suunnan työpaikalla (YST), osallistavan päätöksenteon (OPT) ja ammatillisen toimijuuden keskiarvo (KA), keskihajonta (KH) ja reliabiliteetti (α)

	YST* (asteikko 1–5)	OPT** (asteikko 1–5)	Ammatillinen toimijuus (asteikko 1–7)
KA	3.18	3.44	5.53
KH	.73	.64	.66
α	.81	.84	.90

*YST = yhteinen suunta työpaikalla **OPT = osallistava päätöksenteko

5.2 Johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteys

Faktoriansalyysissä koulun johtajuus –mittari varmistettiin koostuvan kahdesta faktorista – yhteisestä suunnasta työpaikalla ja osallistavasta päätöksenteosta. Koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä mitattiin Pearsonin korrelaatiokertoimella. Yhteisellä suunnalla työpaikalla mitattiin muun muassa opettajien halukkuutta sulauttaa koulun tavoitteet osaksi omia työtavoitteitaan (Geijsel ym. 2001). Korrelaatioiden tarkastelu osoitti, että yhteinen suunta työpaikalla oli ammatilliseen toimijuuteen kohtuullisesti sekä tilastollisesti erittäin merkittävästi yhteydessä ($r = .60$, $p < .001$). Osallistava päätöksenteko -kyselyosio mittasi esimerkiksi opettajien osallistamista heitä koskeviin päätöksiin

(Thoonen, 2012). Osallistavan päätöksenteon ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä tarkastellessa kävi ilmi, että myös näiden kahden muuttujan välillä vallitsi kohtuullinen ja tilastollisesti erittäin merkitsevä yhteys ($r = .49, p < .001$).

TAULUKKO 3. Yhteisen suunnan työpaikalla (YST), osallistavan päätöksenteon (OPT) ja ammatillisen toimijuuden korrelaatiot ja merkitsevyydet p laskettuna Pearsonin tulomomenttikertoimella

	YST	OPT	Ammatillinen toimijuus
YST	-		
OPT	.54***	-	
Ammatillinen toimijuus	.60***	.49***	-
N	222	222	243

Huom. *** $p < .001$

5.3 Ammatillista toimijuutta selittävät tekijät

Korrelaatiokerrointen tarkastelun jälkeen siirryttiin lineaariseen regressioanalyysiin. Ennen analyysin tekemistä aineistoon jätettiin opetusala kysyttäessä itsensä luokanopettajaksi, aineenopettajaksi tai erityisopettajaksi luokitelleet sekä sukupuolen kohdalla itsensä joko naiseksi tai mieheksi luokitelleet osallistajat ($n = 196$). Tämä tehtiin, jotta ryhmiä pystyttiin vastausmäärien myötä vertailemaan keskenään. Ensimmäisessä vaiheessa selitettäväksi muuttujaksi asetettiin ammatillinen toimijuus ja selittäviksi muuttujiksi koulun johtajuus -mittarin osa-alueet yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko. Koulun johtajuuden osa-alueiden sijoittaminen selittäviksi muuttujiksi oli mahdollista, sillä kolineaarisuutta ei samasta aihealueesta huolimatta esiintynyt. Malli vahvisti korrelaatiokertoimella saadun tuloksen muuttujien välisestä yhteydestä ja tarkensi sitä: Mitä vahvempi kokemus yhteisestä suunnasta ja päätöksiä tehdessä kuulluksi tulemisesta työpaikalla on, sitä korkeampi on opettajan kokema ammatillinen toimijuus. Malli selitti 36% ammatillinen toimijuus –muuttujassa esiintyneestä vaihtelusta ja tämä tulos oli tilastollisesti erittäin merkitsevä ($F = (1, 193) 55.739, p < .001$). Kun uran alkuvaiheessa olevan opettajan kokemus yhteisestä suunnasta työpaikalla

kasvaa yhdellä yksiköllä, kokemukset hänen ammatillisesta toimijuudestaan odotetaan kasvavan 0,40 arvon verran, ammatillinen toimijuus -vastausasteikon ollessa 1-7. Yhteinen suunta työpaikalla selitti tilastollisesti erittäin merkitsevästi ($\beta = .44$, $p < .001$) uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemaa ammatillista toimijuutta, kuten myös osallistava päätöksenteko (OPT) ($\beta = .25$, $p < .001$). Kun uran alkuvaiheessa olevan opettajan kokemus osallistumisesta päätöksentekoon kasvaa yhdellä yksiköllä, kokemukset hänen ammatillisesta toimijuudestaan odotetaan kasvavan 0,26 arvon verran.

Toisessa vaiheessa malliin lisättiin sukupuoli ja opetusala. Malli sopi aineistoon hyvin ($F = (1, 190) 23.278$, $p < .001$) ja selitti edelleen 36% ammatillisen toimijuuden vaihtelusta. Koulun johtajuuden osa-alueet, YST ja OPT, olivat kuitenkin ainoat muuttujat, jotka selittivät ($\beta = .44$, $p < .001$ ja $\beta = .25$, $p < .001$) tilastollisesti merkitsevästi uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemusta ammatillisesta toimijuudesta. Sukupuolta tarkastellessa naiset kokivat hieman korkeampaa ammatillista toimijuutta kuin miehet ($\beta = .05$, $p = .424$), mutta tulos ei ollut tilastollisesti merkitsevää. Vertailtaessa opetusaloja luokanopettajuus ennusti korkeinta ammatillisen toimijuuden kokemusta ja erityisopettajuus matalinta ($\beta = .06$, $p = .292$ ja $\beta = -.07$, $p = .248$), mutta erot eivät olleet suuria tai tilastollisesti merkitseviä.

TAULUKKO 4. Koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteys taustamuuttujineen

	B	β	Keskivirhe	t-arvo	p-arvo
Malli 1					
YST	0.40	0.44	0.060	6.686	< .001
OPT	0.26	0.25	0.069	3.771	< .001
Malli 2					
Nainen	0.09	0.05	0.111	0.800	= 0.424
Mies	0.00*				
LO	0.09	0.06	0.083	1.056	= 0.292
EO	-0.13	-0.07	0.112	- 1.159	= 0.248
AO	0.00*				

Huom. B = standardoimaton regressiokerroin, β = standardoitu regressiokerroin,

*Referenssiryhmä

6 POHDINTA

Tämä tutkimus tehtiin OPPI-tutkimusryhmän vuonna 2021 keräämällä, uran alkuvaiheessa olevista opettajista koostuvalla kyselylomakeaineistolla (N = 243). Tutkimus tehtiin, jotta opettajan kokemusta koulun johtajuudesta ja sen yhteydestä ammatilliseen toimijuuteen pystyttiin tarkastelemaan paremmin. Tässä tutkimuksessa esiteltyjä mittareita ei ollut vastaavanlaisella tutkimusasetelmalla aiemmin tutkittu yhdessä. Koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä tutkittiin korrelaatiokertoimella sekä lineaarisella regressioanalyysillä. Tätä ennen koulun johtajuus –mittarin rakennetta tässä tutkimuksessa käytetyssä aineistossa, tarkasteltiin faktorianalyysillä, jotta koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä pystyttiin jatkotutkimaan tarkemmin.

6.1 Koulun johtajuus -mittarin rakenne

Tässä tutkimuksessa koulun johtajuus –mittari määriteltiin aiemman tutkimuksen valossa koostuvan kahdesta osa-alueesta, joilla uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemusta johtajuudesta mitattiin. Niitä kutsuttiin tässä suomenkielisessä tutkimuksessa yhteiseksi suunnaksi työpaikalla ja osallistavaksi päätöksenteoksi. Ensimmäinen on Geijselin ja kollegoiden (2001) luoma, työyhteisön yhteisiä tavoitteita tarkasteleva mittari. Toinen on Thoonen ja kumppaneiden (2012) kehittämä, yksittäisen opettajan vaikutusta työyhteisön asioihin tutkiva mittari. Ennen faktorianalyysiä tarkasteltiin kaikkien 17 muuttujan välisiä korrelaatioita. Vaikka väittämät olivat saman suuntaisia, eli tässä tapauksessa kaikki myönteisiä, kaksi väittämistä olivat muista muuttujista poiketen hyvin matalasti ja vielä hieman negatiivisesti keskenään yhteydessä. Yhteys oli poikkeava ja nämä kaksi muuttujaa laskivat yhteinen suunta työpaikalla -summamuuttujan reliabiliteettia. Samoin tekivät kaksi osallistavaan päätöksentekoon alun perin kuulunutta väittämää, jotka poistettiin, koska faktorit

eivät pystyneet riittävän hyvin esittämään niissä esiintynyttä vaihtelua. Vaikka aiemmissa tutkimuksissa (Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Thoonen, 2012) samoja mittareita on käytetty poistamatta yksittäisiä muuttujia, oli karsiminen korkeamman reliabiliteetin saavuttamiseksi perusteltua. Lisäksi päätettiin poistaa odottamattomalle faktorille latautunut muuttuja. Seuraavaksi pohditaan kolmessa osassa sitä, miksi nämä yksittäiset muuttujat saivat oletusten vastaisia Tulokset-luvussa esiteltyjä arvoja.

Ensimmäisenä pohditaan yhteinen suunta työpaikalla -faktoriin kuuluneita, keskinäisen matalan ja negatiivisen yhteyden omaavia muuttujia. Tämän tutkimuksen tulosten perusteella voidaan todeta, että opettajan motivaatio pohtia kriittisesti pedagogisia käytäntöjä ei siis juurikaan ollut yhteydessä ajankohtaiseen tietoon koulun tapahtumista. Sen sijaan, siihen olivat yhteydessä esimerkiksi “Keskustelemme koulussamme siitä, mitä haluamme saavuttaa opetuksellamme” ja “Pohdimme yhteisiä tavoitteita kriittisesti koulussamme”. Molemmista edellä mainituista esimerkeistä predikaatti viittaa puhumalla tapahtuneeseen vuorovaikutukseen. Sen sijaan väittämässä, jossa mitataan opettajan tietoisuutta siitä, mitä koulussa tapahtuu, predikaatti antaa ymmärtää, että opettajilla on jaettu käsitys siitä, mitä koulussa tapahtuu ilman, että se vaatisi keskustelua. Mikäli väittämä olisi muotoiltu “Jaamme tietoa siitä, mitä koulussamme tapahtuu” tai “Keskustelemme siitä, mitä koulussamme tapahtuu”, voisi korrelaatio olla korkeampi. Lisäksi kyseisen väittämän kohdalla tutkimukseen osallistunut opettaja joutuu ottamaan kantaa muidenkin kuin itsensä puolesta, mikä voi vaikeuttaa väittämään vastaamista. Toisaalta yhteistä suuntaa työpaikalla mitannut väittämät patteristo sisälsi sekä yksikön 1. persoonassa että monikon 1. persoonassa olevia väittämiä, joten persoonamuotoilu ei voi olla ainut selittävä tekijä.

Yllättäen yhteys tietoisuuden koulun tapahtumien ja muiden patterin väittämien välillä on melko korkea, kun taas opettajien motivaation pohtia kriittisesti pedagogisia käytäntöjä ja muiden patterin väittämien välillä on melko heikko. Tämä viittaisi ennemminkin siihen, ettei motivaatio pohtia kriittisesti pedagogisia käytäntöjä toimi osana yhteinen suunta työpaikalla -patteristoa tässä kyseisessä aineistossa. Vastaus pedagogia käytäntöjä koskeneeseen väittämään voi mahdollisesti erota riippuen siitä, missä vaiheessa opettajan uraa on. Syynä tähän voi olla erityisesti uran alkuvaiheen työn kuormittavuus, jolloin

aikaa tai osaamista pedagogisten käytäntöjen kriittiselle pohdinnalle ei välttämättä vielä ole (Hogan & White, 2021). Toisaalta voidaan ajatella, että uran edetessä ja työn pysyessä kuormittavana opettaja voi kynnistyä, minkä seurauksena motivaatio pohtia pedagogisia käytänteitä on matalampaa kuin uran alkuvaiheessa (Hakanen, 2006; Liyuan ym., 2024).

Leithwoodin ja kollegoiden (1996) tutkimukseen perustuen muutosjohtajuuteen lukeutuu kolme osa-aluetta, joista yhteinen suunta työpaikalla on Bushin (2018) mukaan tärkein. Eräs toinen muutosjohtajuuden osa-alue on älyllinen stimulointi (*intellectual stimulation*) (Leithwood ym., 1996). Sen avulla muutosjohtajuutta harjoittavat koulun johtajat kannustavat opettajia kyseenalaistamaan omia uskomuksiaan, olettamuksiaan ja arvojaan sekä parantamaan heidän ongelmanratkaisukykyään (Thoonen, 2012). Kriittinen omien pedagogisten päätösten pohtiminen voisi sisällöllisesti sopia paremmin älyllinen stimulointi –osa-alueen väittämät patterin alaisuuteen ja toimia paremmin muiden älyllinen stimulointi -väittämien kanssa. Lisäksi tästä väittämästä epäselvän tekee se, vastaako opettaja väittämään motivaationäkökulmasta eli onko hän motivoitunut pohtimaan kriittisesti pedagogisia käytäntöjään vai ajallisesta näkökulmasta eli ehtiikö hän pohtimaan pedagogisia käytäntöjään motivaatiosta riippumatta. Ristiriitaa näiden kahden, alun perin samaan osa-alueeseen luotujen, väittämien välille lisää virkkeiden vauhtiero. Kuvaus tietoisuutta koulun tapahtumista mitanneesta väittämästä vaikuttaa aktiivin näkökulmasta hiljaiselta hyväksynnältä verratessa väittämään, jossa vastaaja kohtaa konkreettisen, aktiiville annetun tehtävän pedagogisten käytäntöjen kriittisestä pohdinnasta kysyttäessä.

Seuraavaksi siirrytään tarkastelemaan heikosti OPT-faktorille latautuneita muuttujia. Toisessa näistä kahdesta osallistuvaan päätöksentekoon kuuluvasta muuttujasta opettaja vastasi materiaalihankintoja koskeneeseen väittämään: “Koulussamme opettajat voivat vaikuttaa uusien opetusmateriaalien hankintoihin.” Toisessa hänen näkemystään koulussa tehtyjen päätösten muokkaamisesta pyydettiin arvioimaan: “Opettajat voivat joustavasti muokata koulussamme tehdyt päätökset omiin luokkahuonekäytäntöihinsä sopiviksi.” Arvot jäivät näiden väittämien kohdalla mataliksi, mikä tarkoittaa sitä, että ne eivät sopineet niin hyvin osallistava päätöksenteko -osa-alueeseen, kuin muut patterin väittämät. Ensimmäinen näistä, joka koskee opettajien mahdollisuutta vaikuttaa

uusien opetusmateriaalien hankintoihin, näyttäytyy melko käytännönläheisenä ja yksinkertaisena toimenpiteenä verrattuna osallistavasta päätöksenteosta puhuttaessa viitattuun vuorovaikutusprosessiin (Thoonen, 2012). Lisäksi väittämään vastaamiseen saattaa vaikuttaa vahvemmin koulun taloudellinen tilanne verrattuna osallistavuuteen. Tällöin, kun vastauksia saa heikomman ja vahvemman taloustilanteen omaavista kouluista ympäri Suomen, katoavat vastausten ääripäät.

Toinen väittäjä, joka taas koskee koulun päätösten muokkaamista yksittäisten opettajien toimesta heidän omiin luokkahuonekäytäntöihinsä sopiviksi, kuulostaa itsenäiseltä työltä. Osallistavaa päätöksentekoa luonnehditaan esihenkilöiden ja työntekijöiden väliseksi neuvotteluksi (Thoonen, 2012). Siispä osallistavan päätöksenteon ominaispiirteet muistaessa on hyvin ymmärrettävää, miksi OPT-faktori ei selitä kyseisessä väittämässä esiintyvää vaihtelua. Tämän lisäksi väittämästä selviää, että päätökset on jo tehty. Opettaja voi muokata niitä hänen luokkahuonekäytäntöihinsä sopiviksi, mutta itse päätöksentekoprosessi on jo takanapäin, eikä väittämän ”koulussamme”-muodosta selviä, onko opettajaa kuultu vai ei. Suomessa opettajat ovat korkeakoulutautuneita, minkä vuoksi heille suodaan työssään korkea autonomia ja vaikutusvalta (Pyhältö ym., 2012; Toom ym., 2017). Tämän vuoksi tilanne, jossa opettaja vain muokkasi ylhäältä tulevat päätökset omaan arkeensa sopiviksi, kuulostaa suomalaisessa koulutusjärjestelmässä erikoisemmalta kuin esimerkiksi OPT-mittarin alkuperämaassa Alankomaissa.

Viimeisenä tarkastellaan opettajan kasvatukseen ja opetustyöhön liittyvien ideoiden huomioimista koskevaa väittämää. Kun faktorianalyysi suoritettiin koulun johtajuus –mittarille, oletettavaa oli, että analyysi tarjoaisi kaksi ratkaisua, sillä alkuperäisiä osa-alueita oli kaksi. Näin kävi, mutta väittäjä sopi paremmin osallistava päätöksenteko -kategoriaan kuin yhteinen suunta työpaikalla -kategoriaan, johon se oli luotu. Vaikka lataus jäi sen verran alhaiseksi, ettei muuttujaa otettu mukaan osallistava päätöksenteko -summamuuttujaan, on silti syytä tarkastella sitä, miksi OPT:n muuttujat tarjosivat sille sopivamman faktorin kuin alkuperäisen yhteinen suunta työpaikalla -faktorin muuttujat.

Kokemus työpaikalla kuulluksi tulemisesta, on erityisen merkityksellinen, kun keskusteluaiheena on ala, jonka ammattilainen on (Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Soini ym., 2016). Kun muistetaan, että osallistavalla

päätöksenteolla tarkoitetaan opettajien kuulemista heitä koskevia päätöksiä tehdessä, on ymmärrettävää, että ideoiden huomioimista mitannut väittämä on latautunut OPT-faktorin alle (Thoonen, 2012). Sekä Geijssel kollegoineen (2001) että Thoonen (2012) ovat kehittäneet mittarit opettajille riippumatta siitä, missä vaiheessa uraansa he ovat. Tämän vuoksi herää kysymys, mittaavatko nämä mittarit uran alkuvaiheessa olevien opettajien yhteistä suuntaa työpaikalla ja osallistavaa päätöksentekoa yhtä osuvasti kuin pidemmällä uraansa olevien opettajien.

6.2 Koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteys

Tästä tutkimuksesta löytyi aiempia tutkimuksia mukailleen koulun johtajuuden osaluokkien eli yhteisen suunnan työpaikalla ja osallistavan päätöksenteon väliltä positiivinen yhteys (Geijssel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Thoonen, 2012). Tässä tutkimuksessa on käytetty samoista väittämistä rakennettua yhteinen suunta työpaikalla -summamuuttujaa kuin Geijsselin ja kollegoiden (2001) tutkimuksessa. Erikoista Geijsselin ja kollegoiden (2001, s. 161) sekä Thoonen (2012, s. 171) tutkimusten välillä on se, että molemmat käyttävät yhteinen suunta työpaikalla -summamuuttujaa osana muutosjohtajuutta koskevaa tutkimusta, mutta suuntaa mittaavat väittämät ovat erit. Sen sijaan Thoonen (2012, s. 172) OPT-väittämät olivat samat kuin tämän tutkimuksen, mutta Geijsselin ja kollegoiden ovat suurimmaksi osaksi eri väittämiä (2001, s. 160). Thoonen (2012, s. 172) tutkimuksen OPT-summamuuuttujan luotettavuus oli 0.89 tämän tutkimuksen kohdalla sen ollessa hieman matalampi, 0.84, mitä voi selittää joko aiemmin pohdittu maakohtainen opettajien autonomia, uran vaihe tai otoskokojen ero.

Vahvin yhteys yhteisen suunnan työpaikalla ja osallistavan päätöksenteon väliltä löytyi kuitenkin tästä tutkimuksesta (0.54) Geijsselillä ja kollegoilla yhteyden ollessa 0.33 ja Thoonella 0.20 (Geijssel ym., 2001, s. 152; Thoonen, 2012, s. 54). Valitettavasti Heijdenin ja kollegoiden (2018) tutkimuksesta ei löydy tarkkaa, YST:n ja OPT:n yhteyden vahvuudesta kertovaa numeerista lukua, mutta todetaan yhteyden olleen tilastollisesti merkitsevä. Heijden kollegoineen (2018) on käyttänyt samoja yhteinen suunta työpaikalla- ja osallistava päätöksenteko -mittareita kuin tässä tutkimuksessa (Geijssel ym., 2001, s. 354; Thoonen ym. 2011, s. 523).

Verratessa Geijselin ja kollegoiden (2001) sekä Thoonen (2012) tutkimuksiin, voidaan otaksua, että uran alkuvaiheessa olevilla opettajilla yhteinen suunta työpaikalla on vahvemmin yhteydessä opettajien osallistavaan päätöksentekoon kuin opettajilla, jotka ovat olleet pidempään töissä. Tätä voi selittää uran alussa kollegoilta ja esihenkilöiltä kaipaama selkeys, tuki ja kannustus, jonka rooli voi myöhemmin uran varrella heikentyä ammatillisen kehityksen myötä (Hogan & White, 2021; Liyuan ym., 2024). Lisäksi tätä voi selittää nuoremman sukupolven osallistavampi käsitys johtajuudesta verrattuna vanhempaan, joka saattaa olla tottuneempi johtaja-johdettava-asetelmaan (Hogan & White, 2021; Liyuan ym., 2024). Voimme myös varovasti olettaa Geijselin ja kollegoiden (2001) kehittämän yhteinen suunta työpaikalla -mittarin olevan vahvemmin yhteydessä opettajien osallistavaan päätöksentekoon kuin Thoonen (2012) käyttämä muutosjohtajuuden osa-alueeseen kuuluva yhteinen suunta työpaikalla. Yhteinen suunta työpaikalla -väittämiin vastattiin yksikön ensimmäisessä persoonassa tai monikon ensimmäisessä persoonassa, kun taas muutosjohtajuuden suuntaväittämät koskivat sitä, miten koulun johtaja rakentaa suuntaa työpaikalla. Näin ollen on ymmärrettävää, että yhteinen suunta työpaikalla, jonka ylläpitämisestä loppupuleissa vastaavat muutkin työntekijät kuin rehtori, korreloi vahvemmin osallistavan päätöksenteon kanssa kuin muutosjohtajuuden suuntamittari, jossa vastuu vaikuttavaa olevan enemmän yksin johtajalla.

Seuraavaksi tarkastellaan yhteisen suunnan työpaikalla ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä. Aiemmassa tutkimuksessa yhteinen suunta työpaikalla on positiivisesti yhteydessä ammatillisen toimijuuden kanssa, kun kyseessä on uran alkuvaiheessa olevan opettajan ammatillinen toimijuus luokkahuoneessa (Liyuan ym., 2024). Tämä ilmeni muun muassa opettajien kasvaneessa kapasiteetissa sisäistää uusia oppimisen tapoja kouluissa, joissa rehtori oli luonut yhteistä suuntaa (Liyuan ym., 2024). Ammatillinen toimijuus opettajayhteisössä ilmenee aktiivisena osallistumisena, yhteistyönä sekä sitoutumisena jatkuvaan oppimiseen ja parantamiseen läpi työuran (Toom ym., 2017). Yhteistä näille kahden ammatillisen toimijuuden osa-alueille on motivaatio jatkuvaa oppimista kohtaan (Heijden ym., 2018; Liyuan ym., 2024; Pyhältö ym., 2015; Toom ym., 2017). Sen vuoksi ei ole täysin odottamatonta, että tässä tutkimuksessa

yhteisellä suunnalla työpaikalla ja ammatillisella toimijuudella opettajayhteisössä havaittiin tilastollisesti merkitsevä yhteys.

Kun työyhteisön tavoitteet ovat yhteneväiset, pystyvät sen jäsenet toimimaan johdonmukaisesti myös silloin, kun jotain odottamatonta tapahtuu (Alahuhta ym., 2015, s. 121–122). Koulumaailmassa tällaisia tilanteita voivat olla esimerkiksi väkivaltatilanteet, jotka ovat keskusrikospoliisin selvityksen mukaan kasvussa (Danielsson, 2022). Mikäli toimintamallit eivät ole selvät, alkaa vaikeissa tilanteissa epäilemään johdon luotettavuutta ja jopa harkitsemaan työpaikan vaihtoa (Alahuhta ym., 2015, s. 121–122). Vaikka yhteisellä suunnalla oli merkittävä vaikutus opetustapoihin ja opettajien sitoutumiseen koulutuksen periaatteisiin, kokemus vaihteli opetusalan mukaan (Geijssel ym., 2001).

Viimeisenä tässä alaluvussa pohdintaan osallistavan päätöksenteon ja ammatillisen toimijuuden välistä yhteyttä, jonka olemassaolosta ei ollut yhtä vahvoja viitteitä kuin yhteisen suunnan työpaikalla ja ammatillisen toimijuuden välisestä yhteydestä. Tämä saattaa johtua siitä, että osallistava päätöksenteko on ilmiönä tuoreempi kuin yhteinen suunta työpaikalla (Alahuhta ym., 2015, s. 121), vaikka tässä tutkimuksessa käytettyjen mittarien ensimmäiset versiot on kehitetty samana vuonna (Geijssel ym., 2001). Osallistavaa päätöksentekoa ei myöskään ollut tutkittu aiemmin koulun johtajuuden osa-alueena (vrt. Heijden ym., 2018). Osallistavan päätöksenteon noususta osaksi nykypäiväistä johtamisstrategiaa kertoo Alahuhdan ja kumppaneiden (2015, s. 172) toteamus:

Johtajan tulee pyrkiä siihen, että hyvän päätöksen syntyminen on ajan myötä yhä vähemmän kiinni hänestä itsestään.

Thoonen (2012) tutkimuksesta selvisi, että osallistava päätöksenteko vahvisti opettajien ammatillista oppimista ja motivaatiota, mitkä ovat ammatillisen toimijuuden osatekijöitä. Tutkimuksesta ilmeni, että kouluorganisaation olosuhteet osallistavalle päätöksenteolle voivat vahvistaa opettajien ammatillista kehitystä, mikä tukee hyvin tämän tutkimuksen tulosta osallistavan päätöksenteon ja ammatillisen toimijuuden välisestä yhteydestä (Thoonen, 2012).

Toisaalta johtamistavassa, joka painottaa liikaa osallistavaa päätöksentekoa on kuitenkin vaarana opettajayhteisön ylikuormittuminen sen sijaan, että saavutettaisiin osallistavan päätöksenteon hyötyjä kuten sitoutunut ja

ongelmanratkaisutaitoinen opettajakunta (Soini ym., 2016). Osallistavassa päätöksenteossa rehtorin rooli on ennemminkin johtaa keskustelua ja rakentaa siltoja eri näkemyksiä tarjonneiden opettajien välille kuin ylhäältä käsin määrätä menettelytavat (Soini ym., 2016). Rehtorille voidaan soveltaa Alahuhdan ja kumppaneiden (2015, s. 172) laatimaa ohjetta puheenjohtajalle, johon kuuluu ryhmän jäsenten kannustaminen keskusteluun ja päätöksentekoon hänen itse huolehtiessaan tarvittaessa ideoiden kyseenalaistamisesta ja yhteenvedosta. Vaikka osallistava päätöksenteko saa työyhteisössä aikaan monia myönteisiä asioita, kokee osa rehtoreista strategian pitkällä aikavälillä haasteelliseksi ylläpitää (Soini ym., 2016).

Siitä huolimatta, että tässä tutkimuksessa positiivinen yhteys löytyi sekä koulun johtajuuden osa-alueiden, että koulun johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden väliltä, korrelatiivista tutkimusta tehdessä on syytä muistaa puhuttavan muuttujien välisestä yhteydestä kausaalisuhteiden sijaan, sillä syy-seuraussuhteen olemassaoloa on lähes mahdotonta päätellä (Nummenmaa, 2023, s. 277). Ei siis voida tietää, onko halu kehittyä läpi opettajan työuran ja korkea luottamus kollegoihin ollut seurausta työyhteisössä jaetuista tavoitteista ja kuulluksi tulemisen kokemuksesta vai toisinpäin tai onko syy-seuraussuhdetta näiden tekijöiden välillä edes olemassa.

6.3 Ammatillista toimijuutta selittävät tekijät

Lineaarisen regressioanalyysin ensimmäisessä mallissa sekä yhteinen suunta työpaikalla että osallistava päätöksenteko selittivät ammatillista toimijuutta. Heijdenin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko selittivät opettajien työmotivaatiota. Kuten aiemmin todettu, niin ammatillisessa toimijuudessa luokkahuoneessa kuin opettajayhteisössä korostuu motivaatio itsensä kehittämistä kohtaan (Heijden ym., 2018; Liyuan ym., 2024; Pyhältö ym., 2015; Toom ym., 2017). Vaikka työmotivaatio ja motivaatio kehittyä läpi uran eivät ole täysin sama asia, voidaan tämän tutkimuksen tulosta pitää aiempaan tutkimukseen verrattaessa odotettuna ja ymmärrettävänä. Työmotivaation lisäksi yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko selittivät opettajien keskittymistä innovaatioihin koulutasolla (Heijden ym., 2018). Halu kehittää koulua istuu myös hyvin

ammattillisen toimijuuden rinnalle. Kuuluihan eräs ammatillinen toimijuus -mittarin kehittymisen halu -osa-alueeseen kuulunut väittämä näin: "Pystyn osallistumaan työyhteisöni kehittämiseen".

Toisessa vaiheessa taustamuuttujiksi malliin lisättiin sukupuoli ja opetusala. Mikään näiden taustamuuttujien vastausvaihtoehdoista ei selittänyt ammatillisessa toimijuudessa esiintynyttä vaihtelua. Toisin kuin mallin ensimmäisestä vaiheesta, sukupuolten välisistä eroista koulumaailmassa on viitteitä aiemmassa tutkimuksessa (Heijden ym., 2018). Naisopettajat arvioivat Heijdenin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa itsensä merkittävästi korkeammalle kuin miesopettajat kolmella alueella: heidän painotuksensa oppilaiden oppimiseen, heidän ammatillisen yhteistyönsä määrän sekä heidän keskittymisensä ammatillisten taitojensa kehittämiseen. Osa-alue, jossa miespuoliset alakoulun opettajat arvioivat itsensä merkittävästi korkeammalle kuin naisopettajat, oli luottamus omiin kykyihinsä (Heijden ym., 2018). Yllättävää tässä tutkimuksessa oli siis se, ettei sukupuoli ennustanut heikompaa tai vahvempaa ammatillisen toimijuuden kokemusta, sillä Heijdenin ja kollegoiden (2018) tutkimuksen kategoriat ammatillinen yhteistyö sekä ammatillisten taitojen kehittäminen voitaisiin nähdä sopivan osaksi ammatillista toimijuutta.

Opetusalan kohdalla aiempi tutkimuskirjallisuus puhui ammatillisen toimijuuden selittämisen puolesta (Clement & Vandenberghe, 2000; Geijsel ym., 2001; Pyhältö ym., 2012). Vaikka sekä luokanopettajat, aineenopettajat että erityisopettajat kokevat ammatillista toimijuutta, Clementin ja Vandenberghe (2000) tutkimus viittaa siihen, että heidän rooliensa dynamiikka, yhteistyönsä luonne ja heidän kohtaamansa erityishaasteet voivat johtaa eroihin siinä, miten he kokevat ja käyttävät ammatillista toimijuuttaan. Konteksti, jossa he työskentelevät, on heidän ammatillisten kokemustensa ja kehittymisensä muotoutumisessa ratkaisevaa (Clement & Vandenberghe, 2000).

Myös Geijselin ja kollegoiden (2001) tutkimuksessa perusasteen ammatillisen koulutuksen opettajien ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajien välillä oli eroja heidän kokemuksessaan yhteisestä suunnasta työpaikalla ja sen yhteydestä opetuskäytäntöihin ja ammatilliseen kehitykseen. Perusasteen opettajat kokivat sitä vahvemmin ja toisen asteen opettajat heikommin (Geijsel ym., 2001). Tutkimus ehdottaa syyksi perusopetuksen opettajien mahdollisesti selkeämpää yhteneväisyyttä perusopetuksen

opetussuunnitelman periaatteiden kanssa, mikä voi edistää vahvempaa näkemystä ja ammatillista toimijuutta verrattuna toisen asteen ammatillisen koulutuksen opettajiin (Geijsel ym., 2001). Lisäksi Pyhällön ja kollegoiden (2012) tutkimuksesta kävi ilmi, että luokanopettajien, aineenopettajien ja erityisopettajien kokema ammatillinen toimijuus oli keskenään hyvin erilasta, mikä osoittaa, että opettajien käsitykset heidän ammatillisesta toimijuudestaan ovat ainakin osittain riippuvaisia heidän ammatillisista vahvuuksistaan, suuntauksistaan ja ammatillisista identiteeteistään toisin kuin tässä tutkimuksessa.

Vaikuttaa siltä, että tässä tutkimuksessa opettajat ovat vastanneet kyselyyn pikemminkin oman työpaikkansa kuin opetusalan edustajina esimerkiksi ”Normaalikoululaisina” eikä ”luokanopettajina”, vaikka pieniä eroja opetusalojen välillä olikin. Toisaalta yhteinen suunta työpaikalla ja osallistava päätöksenteko selittivät jo melko suuren osan ammatillisesta toimijuudesta, minkä vuoksi taustamuuttujille ei jäänyt paljoa tilaa ennustaa siinä esiintynyttä vaihtelua. Lisäksi on todettava, että useat opettajien ammatillista toimijuutta tutkineet tutkimukset eivät maininneet eroista opetusalojen välillä, minkä voidaan tulkita johtuvan siitä, ettei eroja ollut, mikä olisi linjassa tämän tutkimuksen tulosten kanssa (Heijden ym., 2018; Pyhältö ym., 2015).

6.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

All European Academies [ALLEA] (2023) on laatinut tutkimuseettisen ohjeistuksen, jotta tutkimusalasta riippumatta Euroopassa noudatettaisiin hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Heidän neljä periaatettaan hyvälle tieteelliselle käytännölle ovat 1) luotettavuus 2) rehellisyys 3) kunnioitus sekä 4) vastuullisuus (ALLEA, 2023). Tässä yhteydessä luotettavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimus on alusta loppuun asti laadukkaasti toteutettu (ALLEA, 2023). Tutkimusten tulee noudattaa teoreettisen toistettavuuden periaatetta, mikä tarkoittaa, että lukijan on ymmärrettävä tutkimuksen sisältö kaikkine vaiheineen (Vilkka, 2015, Teoreettinen toistettavuus). Numeerisia tuloksia sisältäviä taulukoita on luotu sekä asioiden selkeyttämiseksi että säilyttämällä mahdollisuus tutkimuksen uusintamiseen tai jatkotutkimuksiin, mikä nostaa tutkimuksenluotettavuutta. Luotettavuus on pyritty takaamaan myös tarjoamalla tarkat lähdeviitteet ja suosimalla vertaisarvioutuja julkaisuja tiedonhankinnassa.

Rehellisyysaspekti käy esille tutkimuksen läpinäkyvässä, yksityiskohtia salaamattomassa, mutta samaan aikaan mahdollisimman selkeässä raportointitavassa. Alleviivatakseen rehellisyysaspektia tuodaan tässä kohtaa tutkimusta ilmi, että tiedonhakuprosessissa sekä termien kääntämisessä on käytetty tekoälyä, mikä on nopeuttanut esimerkiksi tutkimuksen kannalta relevanttien artikkelien löytämistä. Rehellisyyteen sisältyy ALLEA:n (2023) mukaan tutkijan puolueettomuus, joka on otettu säännöllisesti tarkastelun kohteeksi erityisesti tässä tutkimuksessa, jossa tutkija sopii tutkimuksen kohteena olevaan ryhmään ja on työsuhteessa yliopistolla tutkimuksen tekemisen aikana. Tutkimusasetelmaa, jossa tutkitaan johtajuuden ja ammatillisen toimijuuden yhteyttä uran alkuvaiheessa olevilla opettajilla, ei tule nähdä kritiikkinä tutkijaa johtavia tahoja kohtaan, vaan yleisenä kiinnostuksena johdon potentiaaliin vaikuttaa monella tapaa alaisiinsa.

Kolmannella periaatteella eli kunnioituksella, jonka Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) on myös arvostukseksi kääntänyt, tarkoitetaan niin muiden tutkijoiden, tieteellisen toiminnan osapuolten ja yhteiskunnan, mutta myös ympäristön, ekosysteemien sekä kulttuuriperinnön kunnioittamista omaa tutkimusta tehdessä. Tässä tutkimuksessa uutta tietoa on luotu aiemman tutkimuskirjallisuuden avulla ilman, että kenenkään saavutuksia on vilpin tai piittaamattomuuden nojalla omiksi verhottu (Vilkkä, 2015, Tutkimusetiikka). APA7-viittausjärjestelmää on käytetty siten, että tekstistä on mahdollista erottaa kirjoittajan ja aiempien tutkijoiden ajatukset. Lisäksi toisen käden lähteitä on pyritty välttämään etsimällä aina alkuperäinen teos. OPPI-tutkimusryhmä listaa kunnioituksen myös omaksi tutkimuseettiseksi periaatteekseen ja painottaa kunnioituksen kohdistuvan erityisesti tutkittavia kohtaan:

Tutkimusaineisto on meille äärimmäisen arvokasta. Emme ole arvioimassa tai arvostelemassa. Emme ole osallistumassa. Kunnioitamme tutkittavien toiveita.

Vastuullisuudella halutaan muistuttaa tutkijan roolista tilivelvollisena henkilönä, joka viime kädessä vastaa tutkimuksestaan - sen toteutuksesta ja siinä tekemistään päätöksistä (ALLEA, 2023; Vilkkä, 2015, Eettisyys, vastuu). Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012) muistuttaa tutkimuksen elinkaaren ulottuvan julkaistua tekstiä pidemmälle, minkä vuoksi vastuunkanto alkaa jo

ideointivaiheesta ja jatkuu aina koulutukseen ja ohjaukseen asti. Tämän tutkimuksen alkuvaiheessa, ennen aineistoon tutustumista, allekirjoitettiin sitoumus noudattaa tutkimuseettisiä ohjeita ja OPPI-tutkimusryhmän tutkimuseettisiä periaatteita, joista edellä mainittu sitaatti on peräisin. Aineistoa siirrettiin vain tutkimuksen kannalta tarpeellisen joukon ja tutkimuksessa käytettävien mittareiden osalta ilman tunnistetietoja tietosuojariskin minimoimiseksi. Samasta syystä aineistoa säilytettiin tutkimuksen tekemisen ajan tietokoneen salasanan sekä yliopiston kaksivaiheisen tunnistautumisen takana, ja se tuhottiin asianmukaisesti kaksi viikkoa prosessin päättymisen jälkeen.

6.5 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimuksen yleistettävyyttä rajoittaa miesten vähäinen määrä verrattuna naisiin, mikä vaikuttaa olevan yleinen ilmiö opettajia tutkittaessa (Pyhältö ym., 2012; Pyhältö ym., 2015; Thoonen, 2012). Sama haaste ilmeni erityisopettajien kohdalla. Joissain opettajiin kohdistuneissa tutkimuksissa tämä on onnistuttu välttämään (Pyhältö ym., 2015). Edellä mainittujen taustamuuttujien lisäksi yleistettävyyteen vaikuttavana haasteena on tutkimuksen otoskoko ylipäänsä. Vaikka osallistujamäärä on sekä kvantitatiiviselle tutkimukselle että jokaiselle tässä tutkimuksessa käytetylle tutkimusmenetelmälle riittävä, nostaisi lisäosallistujat ymmärrettävästi sen luotettavuutta ja yleistettävyyttä (Nummenmaa, 2023, s. 30). Siksi jatkossa olisi antoisaa tutkia samaa ilmiötä laajemmassa mittakaavassa, jolloin kokoerot taustamuuttujaryhmien välillä olisivat pienemmät.

Toinen jatkotutkimusaihe nousee 22 väittämää sisältäneestä ammatillinen toimijuus –summamuuttujasta. Tutkimusasetelma voisi pysyä samana, mutta ammatillista toimijuutta tutkittaessa tarkasteluun voisi olla valittuna aiempaan tutkimuskirjallisuuteen perustuen jokin tietty ammatillisen toimijuuden osa-alue. Tässä tutkimuksessa summamuuttuja ammatillisesta toimijuudesta muodostettiin korkeaan reliabiliteettiin luottaen kaikista viidestä osa-alueesta koostaen. Summamuuttujaan valitessa vähemmän osa-alueita ja sen myötä väittämiä, luodaan summamuuttujasta teräväreunaisempi ja helpommin rajautuva ilmiö.

Tarkasteltaessa koulun johtajuuden osa-alueiden yhteyksiä ja latauksia, olisi mielenkiintoista ja tämän tutkimuksen myötä myös perustelua tutkia motivaatiota pohtia kriittisesti omia pedagogisia käytäntöjä mitannutta muuttujaa osana älyllinen stimulaatio -väittämäpatteristoa muutosjohtajuutta tutkittaessa. Samoin havainnot opettajan ideoiden huomioimista koskeneesta väittämästä osana osallistava päätöksenteko -faktoria voisivat olla kokeilemisen arvoisia ja kenties antoisia.

6.6 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tutkittiin uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksia heidän koulunsa johtajuudesta ja ammatillisesta toimijuudesta opettajayhteisössä. Tarkoituksena oli selvittää, miten hyvin koulun johtajuus – mittari toimi tässä tutkimuksessa kerätyssä aineistossa sekä ymmärtämään sen yhteyttä ammatillisen toimijuuden kokemukseen. Tutkimuksen tiedot ovat peräisin 0–5 vuotta Suomessa työskennelleiltä opettajilta OPPI-tutkimusryhmän vuonna 2021 keräämästä aineistosta. Tutkimukseen osallistujista suurin osa oli luokanopettajia, aineenopettajia ja erityisopettajia.

Kuten tämän tutkimuksen teoriaosuudessa esitettiin, koulun johtajuuden on havaittu olevan yhteydessä opettajien ammatilliseen toimijuuteen (Geijsel ym., 2001; Heijden ym., 2018; Liyuan ym., 2024; Thoonen, 2012). Opettajat, jotka kokevat vahvaa toimijuutta pyrkivät jatkuvasti kehittymään ja oppimaan uutta työssään (Pietarinen ym., 2016; Pyhältö ym., 2012; Pyhältö ym., 2014; Soini ym., 2016). Opettajan vahva toimijuuden kokemus on puolestaan positiivisesti yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja koulumenestykseen, työyhteisöön, koulun kehittämiseen ja hyvinvointiin (Pyhältö ym., 2015).

Tästä syntyi tarve tutkia, miten uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemus koulun johtajuudesta on yhteydessä heidän kokemukseensa ammatillisesta toimijuudesta, sillä opettajan työuran alkuvaihe on ratkaiseva alalla pysymisen ja toimijuuden kehittymisen kannalta (Hogan & White, 2021; Liyuan ym., 2024). Tässä tutkimuksessa esiteltyjä mittareita ei ollut vastaavanlaisella tutkimusasetelmalla aiemmin tutkittu yhdessä. Koulun johtajuuden yhteyttä ammatilliseen toimijuuteen on tutkittu uran alkuvaiheessa

olleilla opettajilla ainoastaan luokkahuonekontekstissa, mikä alleviivaa tämän tutkimuksen tarvetta entisestään (Liyuan ym., 2024).

Tämän tutkimuksen tuottama tieto on pitkälti linjassa aiemman tutkimuksen kanssa, mutta tutkimuksessa tehtiin myös uusia havaintoja. Uutta tietoa saatiin erityisesti koulun johtajuus –mittarin ulottuvuuksista erittäin konkreettisellakin tasolla. Mahdollisimman luotettavan jatkotutkimuksen kannalta muutoksia tuli tehdä sekä yhteinen suunta työpaikalla - että osallistava päätöksenteko -mittariin. Tarkan raportoinnin ja pohdinnan ansiosta koulun johtajuutta voidaan mitä todennäköisimmin tutkia antoisammin hyödyntämällä tässä tutkimuksessa tuotettuja versioita Geijselin ja kollegoiden (2001) sekä Thoonen (2012) mittareista. Lisäksi tämä tutkimus avaa esimerkillään mahdollisuuden tarkastella koulun johtajuutta jatkossakin koostuen edellä mainituista osa-alueista. Tutkimustulos yhteisen suunnan työpaikalla ja osallistavan päätöksenteon positiivisesta yhteydestä uran alkuvaiheessa olevien opettajien ammatilliseen toimijuuteen opettajayhteisössä on hyvin arvokas. Osin aiemman tutkimuksen kannalta odottamaton tieto siitä, ettei sukupuoli tai opetusala selittäneet ammatillisessa toimijuudessa esiintynyttä vaihtelua koulun johtajuuden osa-alueiden ollessa mukana mallissa, kertoo kenties myönteisiä uutisia kasvatustieteiden opinnoista Suomessa.

Tämän tutkimuksen tulokset ovat täysin hyödynnettävissä ottaessa edellisessä luvussa mainitut rajoitukset huomioon. Yhteiskunnallisesti tämä tutkimus tarjoaa katselmuksen uran alkuvaiheessa olevien opettajien kokemuksiin koskien koulun johtamista ja ammatillista toimijuutta, mitä voivat hyödyntää erityisesti muut Pro gradu –tutkielmaansa työstävät sekä OPPI-tutkimusryhmä, jonka tutkimuskentän keskiöön aihe osuu. Tämän tutkimuksen ja tulevien jatkotutkimusten avulla voidaan kehittää niin kasvatustieteiden kuin johtamisen ja esihenkilötyön koulutusta ja siten luoda tehokkaampia ja hyvinvoivempia kouluja Suomeen ja muualle maailmaan.

7 LÄHTEET

- Alahuhta, M., Häikiö, M. & Seppänen, P. (2015). Johtajuus: Kirkas suunta ja ihmisten voima: Kokemuksia ja näkemyksiä johtamisesta Koneen ja Nokian vuosilta. Docendo.
- ALLEA (2023). The European Code of Conduct for Research Integrity – Revised Edition 2023. Berlin. <https://allea.org/wp-content/uploads/2023/06/European-Code-of-Conduct-Revised-Edition-2023.pdf>
- Bush, T. (2018). Transformational leadership: Exploring common conceptions. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(6), 883–887. <https://doi.org/10.1177/1741143218795731>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture? *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 81–101. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Danielsson, P. (2022). Nuorten väkivaltarikollisuuden määrä ja piirteet poliisin tietoon tulleen rikollisuuden valossa. Keskusrikospoliisi. Tiedusteluosasto. <https://poliisi.fi/documents/25235045/0/raportti-nuorten-vakivaltarikollisuus-poliisi.pdf/5707ff63-fce5-b1a3-83ed-6ae62808adfa?t=1646715994222>
- Geijsel, F., Sleepers, P., Berg, R. van den, & Kelchtermans, G. (2001). Conditions fostering the implementation of large-scale innovation programs in schools: teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly*, 37(1), 130-166. <https://doi.org/10.1177/00131610121969262>
- Greeno, J. G. (2006). Authoritative, accountable positioning and connected, general knowing: Progressive themes in understanding transfer. *The Journal of learning sciences*, 15(4), 537–547. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1504_4

- Hakanen, J. (2006). Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa, M. Perkiö-Mäkelä, N. Nevala & V. Laine (toim.), *Hyvä koulu* (s. 29–42). Työterveyslaitos.
- Hargreaves, A. (2004). Inclusive and exclusive educational change: emotional responses of teachers and implications for leadership. *School Leadership & Management*, 24(3), 287–309.
<https://doi.org/10.1080/1363243042000266936>
- Heijden, H. R. M. A. van der., Beijaard, D., Geldens, J.J.M., Popeijus, H.L. (2018). Understanding teachers as change agents: An investigation of primary school teachers' self-perception. *Journal of Educational Change*, 19(3), 347-373. <https://doi.org/10.1007/s10833-018-9320-9>
- Helakorpi, S. (2001). *Koulun johtamishaaste*. Tammi.
- Hogan, J. P., & White, P. (2021). A self-study exploration of early career teacher burnout and the adaptive strategies of experienced teachers. *The Australian Journal of Teacher Education*, 46(5), 18–40.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2021v46n5.2>
- Leithwood, K., Tomlinson, D., & Genge, M. (1996). Transformational school leadership. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, Ph. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (785-840). Dordrecht, the Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(5), 812–819.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Liyuan, E., Pyhältö, K., Sullanmaa, J., Pietarinen, J., Soini, T., & Toom, A. (2024). Early Career Teachers' Sense of Professional Agency in the Classroom and Associations With Their Perception of Transformational Leadership Vision and School Size. *Journal of Teacher Education*.
<https://doi.org/10.1177/00224871241248424>
- Martin, J. (2004). Self-Regulated Learning, Social Cognitive Theory, and Agency. *Educational Psychologist*, 39(2), 135–145.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_4

- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä* (2. uud. p.). International Methelp.
- Nummenmaa, L. (2023). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät* (Uudistettu laitos). Tammi.
- OPPI (2018–2022). *Uran alkuvaihe neljässä eurooppalaisessa maassa. Oppiminen ja kehitys peruskoulussa -tutkimusryhmä*. Suomen akatemia. <http://www.learninginschool.fi/early-career-teachers-professional-agency-across-four-european-countries-key-for-sustainable-educational-change/>
- Pearce, C. L., & Barkus, B. (2004). The Future of Leadership: Combining Vertical and Shared Leadership to Transform Knowledge Work. *The Academy of Management Perspectives*, 18(1), 47–59. <https://doi.org/10.5465/ame.2004.12690298>
- Pietarinen, J., Pyhäلتö, K., & Soini, T. (2016). Teacher’s professional agency - a relational approach to teacher learning. *Learning (Abingdon (England))*, 2(2), 112–129. <https://doi.org/10.1080/23735082.2016.1181196>
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2012). “Do Comprehensive School Teachers Perceive Themselves as Active Agents in School Reforms?” *Journal of Educational Change*, 13(1): 95–116. <https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0>
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers’ professional agency in large-scale educational change. *Journal of Educational Change*, <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8>
- Pyhäلتö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). Teachers’ professional agency and learning - from adaption to active modification in the teacher community. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 21(7), 811–830. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.995483>
- Pyhäلتö, K., Soini, T., & Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform: Principals’ and chief education officers’ perspectives on school development. *Journal of Educational Administration*, 49(1), 46–61. <https://doi.org/10.1108/09578231111102054>
- Rainio, A. (2005). *Emergence of a playworld: The formation of subjects of learning in interaction between adults and children* (Working Paper No. 32). Center for activity theory and developmental work research.

- Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). What if teachers learn in the classroom? *Teacher Development*, 20(3), 380–397.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1149511>
- Sullanmaa, J., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2023). The Interrelation between teachers' sense of professional agency and perceived professional recognition: five-year follow-up study of Finnish teachers. *Teachers and Teaching*, 30(5), 617–634.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2284411>
- Thoonen, E. E. J. (2012). *Improving classroom practices: The impact of leadership, school organizational conditions and teacher factors (dissertation)*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
<https://dare.uva.nl/search?identifier=79ddc219-1e78-43a6-a82e-c2911355bf31>
- Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to Improve Teaching Practices: The Role of Teacher Motivation, Organizational Factors, and Leadership Practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536.
<https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>
- Toom, A., Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhältö, K. (2017). How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? *Teaching and Teacher Education*, 63, 126–136.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.12.013>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2012). Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. https://tenk.fi/sites/default/files/2023-03/HTK-ohje_2023.pdf
- Van Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408–423.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä* (4. uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P., & Eteläpelto, A. (2017). Agentic perspective on fostering work-related learning. *Studies in Continuing*

Education, 39(3), 251–267.

<https://doi.org/10.1080/0158037X.2017.1310097>

LIITTEET

Liite 1: Alkuperäisen koulun johtajuus –mittarin kuvailevat tunnusluvut

	N	Min	Max	KA	KH
VIS1: Koulussamme meillä on selkeä näkemys siitä, mitä hyvällä opetuksella tarkoitetaan.	222	1	5	3.23	0.953
VIS2: Olemme tietoisia siitä, mitä koulussamme tapahtuu.	222	1	5	3.58	0.851
VIS3: Olemme tietoisia koulumme ulkopuolisesta koulutukseen liittyvästä kehittämistyöstä.	221	1	5	3.06	0.882
VIS4: Kasvatukseen ja opetustyöhön liittyvät ideani huomioidaan koulussamme.	222	1	5	3.43	0.768
VIS5: Keskustelemme koulussamme siitä, mitä haluamme saavuttaa opetuksellamme.	222	1	5	3.03	1.000
VIS6: Olen motivoitunut pohtimaan kriittisesti pedagogisia käytäntöjäni koulussamme.	222	2	5	3.95	0.750
VIS7: Minun odotetaan ajattelevan pedagogisia käytäntöjäni koulumme strategian näkökulmasta.	221	1	5	3.29	0.984

VIS8: Pohdimme yhteisiä tavoitteita kriittisesti koulussamme.	222	1	5	3.05	0.973
VIS9: Koulussamme esitetään uusia ideoita säännöllisesti.	222	1	5	3.28	0.959
PART1: Opettajat voivat vaikuttaa uudistusten suunnitteluun ja toteutukseen koulussamme.	222	1	5	3.61	0.868
PART2: Käynnissä olevien uudistusten toteutustapoja muokataan tarvittaessa koulussamme.	219	1	5	3.52	0.798
PART3: Opettajat osallistuvat päätöksentekoon uusien opetusmenetelmien käyttöönotosta koulussamme.	219	1	5	3.48	0.853
PART4: Koulussamme opettajat päättävät opetussuunnitelman toteutuksesta yhdessä.	221	1	5	3.39	0.891
PART5: Päättämme yhdessä koulumme uusista kasvatuksellisista ja opetuksellisista tavoitteista.	220	1	5	3.35	0.872
PART6: Koulussamme opettajat voivat vaikuttaa uusien opetusmateriaalien hankintoihin.	222	1	5	4.00	0.837
PART7: Koulumme opetuskäytäntöihin liittyvät muutokset ovat yhteisen neuvottelun tulosta.	219	1	5	3.27	0.860
PART8: Opettajat voivat joustavasti muokata koulussamme tehdyt päätökset omiin luokkahuonekäytäntöihinsä sopiviksi.	220	2	5	3.93	0.764

Huom. Otoskoko (N), pienin mahdollinen arvo (Min), suurin mahdollinen arvo (Max), keskiarvo (KA) ja keskihajonta (KH)

Liite 2: Alkuperäisen ammatillinen toimijuus –mittarin kuvailevat tunnusluvut

	N	Min	Max	KA	KH
PRAC1: Muiden opettajien ideat inspiroivat minua kehittämään omaa opetustani.	243	2	7	6.06	0.893
PRAC2: Haluan keskustella omasta työstäni opettajakollegojen kanssa.	243	3	7	6.30	0.789
PRAC3: Opettajayhteisön keskustelut innostavat minua työssäni.	243	2	7	5.85	1.115
PRAC4: Osaan hyödyntää opettajakollegoilta saamaani palautetta opetukseni kehittämisessä.	243	1	7	5.63	1.069
PRAC5: Pystyn osallistumaan työyhteisöni kehittämiseen.	243	1	7	5.43	1.285
PRAC6: Kykenen oppimaan kollegoideni työtavoista.	243	2	7	5.92	0.995
AGRM1: Arvostan sitä, että meillä on yhteiset pelisäännöt haasteellisten oppilaiden kohtaamisessa.	243	1	7	5.92	1.222
AGRM2: Koulun yhteisistä säännöistä sopiminen auttaa minua kehittämään opetustani.	243	1	7	5.77	1.188
AGRM3: Pystymme pitämään kiinni yhteisistä uusista toimintatavoista.	241	1	7	4.92	1.231
CE1: Osaamme yhdessä käsitellä haastavia tilanteita koulussa.	243	1	7	5.02	1.356
CE2: Opettajayhteisömme kykenee huolehtimaan oppilaista yhdessä.	243	1	7	5.37	1.257

CE3: Koulumme yhteinen kehittämistyö on helpottanut oman opetukseni toteuttamista.	242	1	7	4.40	1.417
CE4: Opettajayhteisössämme kannustamme toisiamme kehittymään.	243	1	7	4.97	1.357
CE5: Pidän tärkeänä, ettemme lannistu uusien opetusmenetelmien kehittämisessä.	243	1	7	5.74	1.043
INTER1: Osaan hyödyntää opettajayhteisöltä saamaani kriittistä palautetta.	242	2	7	5.41	1.032
INTER2: Kannustan opettajakollegoitani yhteistyöhön.	243	2	7	5.51	1.264
INTER3: Haluan toimia koko opettajayhteisömme parhaaksi.	243	3	7	6.19	0.869
INTER4: Pystyn vahvistamaan työyhteisöni osaamista.	243	1	7	5.35	1.059
HELP1: Kykenen keskustelemaan vaikeistakin asioista opettajayhteisössä.	243	1	7	5.28	1.400
HELP2: Uskallan pyytää apua muilta opettajilta.	243	1	7	6.10	1.079
HELP3: Tarjoan usein muille apua pulmallisissa työtilanteissa.	241	1	7	5.43	1.247
HELP4: Työyhteisössäni avun pyytämistä arvostetaan.	243	1	7	5.07	1.264

Huom. Otoskoko (N), pienin mahdollinen arvo (Min), suurin mahdollinen arvo (Max), keskiarvo (KA) ja keskihajonta (KH)