



KANSALLINEN  
KOULUTUKSEN  
ARVIOINTIKESKUS

# PEDAGOGINEN JOHTAMINEN ERI KOULUTUSASTEILLA -ARVIOINTI, HANKESUUNNITELMA

Tarja Frisk | Mira Huusko | Päivi Kamppi |  
Paula Kilpeläinen | Chris Silverström  
2025

# SISÄLLYS

<b>1. Johdanto .....</b>	<b>4</b>
<b>2. Näkökulmia pedagogiseen johtamiseen .....</b>	<b>6</b>
2.1 Pedagoginen johtaminen vai koulutusjohtaminen.....	6
2.2 Pedagogisen johtamisen erilaisia jäsennyksiä ja osa-alueita.....	7
2.3 Tiivistys tämän arvioinnin keskeisistä käsitteistä .....	12
<b>3. Varhaiskasvatuksen johtamista ja korkeakoulupedagogiikkaa koskevien arviointien keskeiset tulokset .....</b>	<b>15</b>
3.1 Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa.....	15
3.2 Pedagoginen johtaminen korkeakoulutuksessa .....	18
<b>4. Pedagogista johtamista ohjaavat keskeiset normit ja säädökset yleissivistävässä koulutuksessa .....</b>	<b>21</b>
4.1 Perusopetusta ohjaavat keskeiset säädökset ja normit .....	21
4.2 Pedagoginen johtaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa .....	21
4.3 Perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen välineenä .....	22
4.4 Perusopetuksen laatuksiteerit .....	24
4.5 Lukiokoulusta ohjaavat keskeiset säädökset ja normit .....	25
4.6 Pedagoginen johtaminen lukion opetussuunnitelman perusteissa .....	25
4.7 Lukiokoulutuksen paikallinen opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen välineenä .....	26
4.8 Lukiokoulutuksen laatustrategia pedagogisen johtamisen tukena .....	27
<b>5. Pedagogista johtamista ohjaavat keskeiset normit ja säädökset ammatillisessa koulutuksessa .....</b>	<b>28</b>
5.1 Ammatillisen koulutuksen lakisääteiset tehtävät ja arvoperusta.....	28
5.2 Opiskelijoiden tarpeiden mukainen opetuksen saatavuus ja toteuttaminen eri oppimisympäristöissä .....	29
<b>6. Pedagoginen johtaminen yleissivistävässä koulutuksessa .....</b>	<b>31</b>
6.1 Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien lakisääteiset johtamistehtävät .....	31
6.2 Pedagoginen johtaminen osana sivistystoimenjohtajan ja rehtorin työnkuva .....	32
6.3 Pedagogisen johtamisen osaamisvaatimukset ja -tarpeet yleissivistävässä koulutuksessa ...	35
<b>7. Pedagoginen johtaminen ammatillisessa koulutuksessa .....</b>	<b>37</b>
7.1 Ammatillisen koulutuksen järjestäjien johtamisvastuut ja -tehtävät.....	37
7.2 Ammatillisen koulutuksen johdon pätevyysvaatimukset ja työnkuva .....	38

7.3 Näkökulmia pedagogiseen johtamiseen ammatillisessa koulutuksessa .....	38
7.4 Ammatillisen koulutuksen uudistuksen vaikutukset koulutuksen järjestäjien toimintaan ja pedagogiseen johtamiseen .....	40
7.5 Opettajien osaamisen kehittäminen pedagogisen johtamisen prosessina ammatillisessa koulutuksessa.....	41
7.6 Aiempia arviointeja pedagogisesta johtamisesta ammatillisessa koulutuksessa.....	46
7.7 Aiempia arviointeja opetuksen ja ohjauksen riittävydestä sekä opetuksen laadusta ammatillisessa koulutuksessa .....	47
<b>8. Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet .....</b>	<b>49</b>
<b>9. Arviointikohteet ja -kysymykset.....</b>	<b>51</b>
<b>10. Arviointiaineisto, sen hankinta ja analysointi .....</b>	<b>53</b>
<b>11. Arviointihankkeen organisointi ja aikataulu .....</b>	<b>55</b>
<b>12. Viestintä ja tiedottaminen arviointihankkeessa .....</b>	<b>57</b>
<b>13. Arviointihankkeen laadunvarmistus ja riskienhallinta .....</b>	<b>58</b>
<b>14. Henkilötietojen käsittely arviointihankkeessa .....</b>	<b>60</b>
<b>Lähteet .....</b>	<b>62</b>
<b>Liitteet .....</b>	<b>69</b>
Liite 1. Opetus, opettajuus ja pedagoginen johtaminen -arvioinnin suunnitteluvaiheessa toteutetut sidosryhmäkuulemiset .....	69
Liite 2. Rehtorin ja opetus- ja ohjaushenkilöstön kelpoisuusvaatimukset .....	70

# 1. Johdanto

Yhteiskunnan ja toimintaympäristön muutokset vaikuttavat koulujen ja oppilaitosten arkeen. Näitä muutoksia ovat muun muassa teknologiakehitys, oppilaiden kasvuympäristöjen muuttuminen sekä opetussuunnitelmien ja tutkintojen uudistukset. Lisäksi toimintatapojen muutokset, ajan ja työtehtävien hallinnan haasteet, oppimisympäristöjen kehittyminen sekä oppijaryhmien moninaistuminen sekä tuen tarpeen kasvu ovat muokanneet opetusta ja opettajuutta merkittävästi. Koulutusasteiden laajat uudistukset, kuten ammatillisen koulutuksen uudistus, vaikuttivat opettajien työnkuvien ja työtehtävien määrittelyyn. (Karvi 2024, s. 15–16.)

Muun koulunpidon ja oppilaitostyön lisäksi opetussuunnitelman ja tutkinnon perusteiden muutokset sekä opettajien työn uudistukset edellyttävät pedagogista johtamista. Pedagoginen johtaminen ulottuu koulutusjärjestelmän eri tasoille. Pedagogisen johtamisen perusta on lainsäädännössä sekä opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteissa. Pedagogista johtamista toteuttavat opetuksen ja koulutuksen järjestäjät sekä koulujen ja oppilaitosten rehtorit, johtajat, päälliköt tai siihen tehtävään vastuutetut henkilöt ja ryhmät. Pedagogiselle johtamiselle ei ole koulutusjärjestelmässä yhteisesti määriteltyä sisältöä, ja eri koulutusasteilla johtajapositiot on määritelty eri tavoin. Pedagoginen johtaminen on tärkeää koko koulutusjärjestelmässä, koska se vaikuttaa suuremäärään johtajia, opettajia ja oppijoita varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen.

Koulutuksen arviointisuunnitelman 2024–2027 (2024) mukaan arviointi tuottaa tietoa opetuksesta, opettajuudesta ja pedagogisesta johtamisesta varhaiskasvatuksessa, perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa, ammatillisessa koulutuksessa ja korkeakoulutuksessa. Arvioinnin suunnitteluvaiheessa kuultiin useita henkilöitä ja tahoja yksilö- ja ryhmähaastatteluina hankesuunnitelman valmistelun tueksi. Haastatteluissa kuultiin yhteensä 20 eri henkilöä ja tahoja. Haastatteluiden perusteella pedagoginen johtaminen on tärkeä ja keskeinen teema arvioinnin kohteeksi. Sidosryhmien kuulemisissa ja arviointineuvoston evästyskeskustelussa arvioinnin sisältöjä rajattiin pedagogiseen johtamiseen. Arvioinnin nimi muutettiin sidosryhmäkuulemisten jälkeen koskemaan vain pedagogista johtamista.

Tämä arviointi kohdistuu pedagogisen johtamiseen eri koulutusasteilla. Arvioinnin perusteena on tiedontarve pedagogisen johtamisen tilasta eri koulutusasteilla. Karvi on jo tuottanut aiemmissa arvioinneissa (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023; Siippainen ym., 2021; Toom ym., 2023) tietoa pedagogisesta johtamisesta varhaiskasvatuksessa ja korkeakoulutuksessa. Perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa tai ammatillisessa koulutuksessa on tuotettu tietoa pedagogista, mutta pedagogista johtamista ei ole ennen erikseen arvioitu. Tässä arvioinnissa hyödynnetään kokonaiskuvan saamiseksi aiemmin toteutettujen varhaiskasvatuksen ja korkeakoulupedagogiikan arviointien tuloksia ja mitta-areita. Arvioinnin tavoitteena on tuottaa tietoa pedagogisesta johtamisesta opetuksen ja koulutuksen järjestäjille pedagogisen johtamisen kehittämiseen sekä kansallisen päätöksenteon tueksi. Tämän arvioinnin pääkysymyksinä ovat, miten pedagoginen johtaminen toteutuu koulutusorganisaatioiden toiminnassa ja miten toimivana pedagoginen johtaminen koetaan. Arviointi tuottaa tietoa pedagogisesta johtamisesta koulutuksen hallinnosta ja kehittämisestä vastaavalle opetushallinnolle, opetuksen ja koulutuksen järjestäjille, pedagogisille johtajille sekä muille hyödynsaajille.

Arvioinnissa tarkastellaan pedagogista johtamista kokonaisuutena eri koulutusasteilla. Uutta tietoa kerätään perusopetuksessa, lukiokoulutuksessa ja ammatillisessa koulutuksessa. Varhaiskasvatuksesta ja korkeakoulutuksesta hyödynnetään aiemmin tehtyjä arviointeja korkeakoulupedagogiikasta ja varhaiskasvatuksen johtamisesta. Näiden arviointien pedagogista johtamista koskevat osuudet sisällytetään eri koulutusasteita koskevaan tiivistelmäraporttiin. Arviointisuunnitelmakaudella 2024–2027 Karvin yhtenä strategisena tavoitteena on osaamistason ja koulutustason nostaminen. Opetus, opettajuus ja pedagoginen johtaminen -arviointi on osa edellä mainittua strategista tavoitetta.

Perusopetuksesta ja lukiokoulutuksesta arvioidaan, miten pedagogisella johtamisella tuetaan opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista, opettajien työtä ja opetuksen sekä oppilaitosten toimintakulttuurin kehittämistä. Lisäksi arvioidaan pedagogista johtamista edistäviä ja vaikeuttavia tekijöitä, rehtorin työn moninaistumisesta sekä pedagogisen johtajan työn tavoitteita. (Karvi 2024, s. 15–16.) Perusopetuksesta ja lukiokoulutuksesta kerätään tietoa sivistysjohdolta, rehtoreilta ja opetushenkilöstöltä.

Ammatillisessa koulutuksessa arvioidaan, miten pedagoginen johtaminen tukee tutkinnon perusteiden tavoitteiden saavuttamista sekä opetus- ja ohjaushenkilöstön työtä. Lisäksi arvioidaan, miten pedagoginen johtaminen tukee opettajien osaamisen kehittämistä ja työhyvinvointia. (Karvi 2024, s. 15–16.) Tietoa kerätään pedagogisesta johtamisesta vastuussa olevilta henkilöiltä sekä opetus- ja ohjaushenkilöstöltä.

Hankesuunnitelman alussa taustaluvussa käsitellään ensin pedagogisen johtamisen erilaisia näkökulmia ja valittuja tarkastelutapoja. Sen jälkeen tarkastellaan yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen pedagogisen johtamisen säädöksiä ja määräyksiä sekä aiempia tutkimuksia ja arviointeja. Taustalukujen jälkeen esitetään arvioinnin tavoitteet ja arviointikysymykset, arviointiaineisto ja sen keräämistavat sekä arviointihankkeen organisointi ja aikataulu. Hankesuunnitelman lopussa kuvataan hankkeen viestintää ja tiedottamista, arviointihankkeen laadunvarmistusta ja riskienhallintaa sekä henkilötietojen käsittelyä arviointihankkeessa.

## 2. Näkökulmia pedagogiseen johtamiseen

Tässä luvussa tarkastellaan pedagogisen johtamisen erilaisia lähestymistapoja ja käsitteitä. Luku aloitetaan pedagogisen johtamisen ja johtajuuden käsitteistä sekä suorasta ja epäsuorasta pedagogisesta johtamisesta. Näiden jälkeen tarkastellaan koulutusorganisaatioiden toimintakulttuurin johtamista. Luvun lopuksi tehdään tiivistys keskeisistä käsitteistä tämän arvioinnin kannalta.

Pedagogisen johtamisen tutkimus ja määrittely ovat Bergströmin ja Mäen (2019, s. 93) mukaan painottuneet varhaiskasvatuksen ja peruskoulun johtamisen ympäristöihin. Ammatillisen toisen asteen ja ammattikorkeakoulun johtamiseen liittyvä suomalainen tutkimuskirjallisuus on näitä vähäisempää. (Bergström & Mäki, 2019, s. 93.)

### 2.1 Pedagoginen johtaminen vai koulutusjohtaminen

Pedagogisen johtamisen käsitteestä on erilaisia määrittelyjä. Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan pedagogista johtajuutta konkreettisempaa, käytännössä tapahtuvaa johtamista, joka on tilannesidonnaista ja siten erilaista eri kunnissa, koulutuksen järjestäjillä sekä kouluissa ja oppilaitoksissa. Pedagogiseen johtamiseen kuuluvat suora ja epäsuora johtaminen, jotka tukevat koulun tai oppilaitoksen perustehtävän saavuttamista ja opetussuunnitelman toteutumista. (Lahtero & Salonen, 2022, s. 54.)

Pedagogisen johtamisen yläkäsitteenä käytetään pedagogista johtajuutta ja rinnakkaiskäsitteenä koulutusjohtamista. Käsitteiden välinen ero ei ole kuitenkaan selvä tai tarkkarajainen. Koulutusjohtamisen käsitteellä tarkoitetaan Kovalaisen (2020) mukaan oppimista kokonaisvaltaisesti edistävää koulun, oppilaitoksen tai koulutoimen johtamista. Tällöin koulutusjohtaminen käsittää pedagogisen, hallinnollisen, juridisen ja taloudellisen johtamisen, joiden tavoitteena on oppimisen ja koulutusorganisaation toiminnan edistäminen. (Kovalainen, 2020, s. 14–15; Elo, 2021, s. 121–122.)

Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan organisaation kokonaisuuteen vaikuttamista asiantuntijana ja osallistumista lähityöyhteisön johtamiseen (af Ursin 2012, s. 100). Pedagogisen johtajuuden edellytyksiä ovat Uljensin (2021, s. 37) mukaan koulun tai oppilaitoksen yhteiskunnallinen tehtävä ja toiminta, pedagogista johtajuutta toteuttavien toimijoiden verkosto koulutusjärjestelmässä sekä pedagogisen teoriapohjan tuntemus. Pedagogista johtajuutta toteutetaan koulutusjärjestelmän eri tasoilla, joita Elon (2021, s. 128) mukaan ovat globaali, valtion, kunnan ja kuntayhtymän eli opetuksen tai koulutuksen järjestäjän sekä koulun ja oppilaitoksen taso. Tässä arvioinnissa tarkastelun keskiössä on pedagoginen johtaminen kouluissa ja oppilaitoksissa. Pedagogisen johtamisessa huomioidaan opetuksen ja koulutuksen järjestäjien mahdolliset pedagogiset linjaukset.

Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjillä pedagoginen johtajuus koostuu sivistys- tai opetus-toimen viranhaltijoiden ja poliitikoiden toteuttamasta johtamisesta. Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän keskeinen pedagogisesta johtamisesta vastaava viranhaltija on yleensä sivistystoimenjohtaja, jonka tehtävänä on luoda kuntapäätäjien, rehtoreiden ja opettajien kanssa yhteinen ymmärrys periaatteista, tavoitteista ja työnjaosta, joilla kunnan tai kuntayhtymän koulutuskokonaisuutta johdetaan. (Elo 2021, s. 128, 132–133.) Oppilaitoksissa ja kouluissa pedagogista johtamisvastuuta on jaettu myös apulaisrehtoreille sekä mahdolliselle keskijohdolle.

Pedagogista johtamista ohjataan lainsäädännöllä, opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteilla sekä muilla määräyksillä. Varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjät linjaavat ja toteuttavat laissa ja opetussuunnitelman perusteissa kirjattuja tavoitteita. Kunnissa ja kuntayhtymissä pedagogisesta johtamisesta vastaavat sivistysjohtajat ja kuntayhtymien johtajat. Sivistysjohtajat, kuntayhtymien johtajat, rehtorit ja koulutuspäälliköt johtavat omissa tehtävissään pedagogisia linjauksia. Varhaiskasvatuksen, opetuksen ja koulutuksen järjestäjät sekä korkeakoulut ja niiden henkilöstö toteuttavat pedagogiikkaa ja johtavat omaa työtään. (Alava ym., 2012, s. 353–356.)

## **2.2 Pedagogisen johtamisen erilaisia jäsenyyksiä ja osa-alueita**

Tässä alaluvussa 2.2 esitellään pedagogisen johtamisen erilaisia jäsenyyksiä. Näitä ovat jako pedagogisesti johtamiseen, pedagogiikan johtamiseen ja pedagogisen yhteisön johtamiseen sekä jako suoraan ja epäsuoraan johtamiseen. Lisäksi alaluvussa käsitellään toimintakulttuurin johtamista ja jaettua johtamista.

### **2.2.1 Pedagogiikan johtaminen, pedagogisesti johtaminen ja pedagogisen yhteisön johtaminen**

Yksi tapa jäsentää pedagogista johtamista on jakaa se pedagogisesti johtamiseen, pedagogiikan johtamiseen ja pedagogisen yhteisön johtamiseen. Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan pedagogiikan johtamista, pedagogisesti johtamista tai pedagogisen yhteisön johtamista (esim. af Ursin 2012, s. 88; Kalavainen & Keurulainen 2010, s. 210–221). Af Ursinin (2012, s. 88) mukaan pedagogiikan johtamisella tarkoitetaan pedagogisten toimintojen, kuten opetus- ja kasvatustilanteiden, oppituntien, päivänavausten ja juhlien johtamista. Kalavaisen ja Keurulaisen (2010, s. 210–212) mukaan pedagogiikan johtaminen sisältää pedagogisten ratkaisujen, opetussuunnitelmien ja oppimisen ohjauksen käytäntöjen johtamisen. Jalkanen (2020) määrittelee pedagogiikan johtamisen olevan opetuksen ja oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen, työskentelytapojen, ohjauksen ja tuen muotojen, materiaalien ja oppimisympäristön käytön sekä arvioinnin johtamista. Nämä osa-alueet konkretisoidaan opetussuunnitelmatyössä ja opetustoiminnan johtamisessa eri tavoin. Keskeistä pedagogiikan johtamisessa on huolehtia siitä, että tavoitteet, työskentelytavat ja arviointi ovat linjassa keskenään. (Jalkanen, 2020, s. 38.)

Pedagogisesti johtamisella tarkoitetaan johtamistoimintaa, joka toteutetaan pedagogisella tavalla. Pedagogisesti johtamisessa keskeistä on, millainen rooli oppimisella on oppilaitoksen, koulun tai muun organisaation toimintakulttuurissa. Toimintakulttuuria tarkastellaan käytänteinä, joilla oppimista edistetään. Tähän liittyviä kysymyksiä ovat: Miten oppiminen näkyy oppilaitoksen tai koulun päivittäisessä toiminnassa? Millaiseen oppimis- ja tiedonkäsitykseen toimintakulttuuri nojaa? Miten oppilaitoksessa tai koulussa suhtaudutaan erilaisiin kokeiluihin? (Jalkanen, 2020, s. 44–45.)

Kalavainen & Keurulainen (2010) tarkoittavat pedagogisella johtamisella johtamistapaa, jossa pedagogista ajattelutapaa ja toimintamalleja sovelletaan henkilöstöjohtamisessa (Kalavainen & Keurulainen 2010, s. 210–221). Jalkanen (2020 s. 37) käyttää tästä yhteisjohtamisesta käsitettä pedagogisen asiantuntijayhteisön johtaminen. Pedagogisella johtamisella tarkoitetaan johtamiseen sisältyvää oppivaa yhteistyöprosessia ja jaettua johtamista (af Ursin 2012, s. 91–95).

Pedagogisen yhteisön johtamisella tarkoitetaan yhteisön johtamista, johon kuuluvat koulutusorganisaation henkilöstö ja opiskelijat (Kalavainen & Keurulainen 2010, s. 210–221). Pedagogisen yhteisön johtaminen luo edellytyksiä opetukselle ja oppimiselle. Yhteisön johtaminen tarkoittaa tavoitteiden, toimintamallien ja prosessien sekä osaamisen ja toimintakulttuurin johtamista. Lisäksi yhteisön johtamiseen kuuluu työhyvinvoinnin johtaminen. Jalkasen (2020) mukaan yhteisön johtamisessa keskustellaan yhteisesti tavoitteista, psykologisten perustarpeiden täyttymisestä ja osaamisen johtamisesta sekä työn suunnittelusta, jossa on keskeistä, miten opetus järjestetään niin, että uuden kehittäminen on mahdollista. (Jalkanen 2020, s. 41–43.)

Pedagogisen yhteisön johtamisessa on Alavan ym. (2012) mukaan tärkeää organisaation osaamisen kehittäminen ja johtaminen, henkilöstön ammatillinen kehittyminen, jaetun johtajuuden hyödyntäminen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittäminen ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtaminen. Pedagogisessa johtajuudessa edistetään koulutusorganisaation vuorovaikutusta ja kehittämisprosesseja. (Alava ym., 2012, s. 32.) Pedagogisella johtajuudella voidaan vaikuttaa ihmisten ymmärrykseen ja ajattelutapaan maailmasta ja edistää heidän toimintansa tai käyttäytymisensä muuttumista (Elo, 2021, s. 122).

Raasumaa (2010) kuvailee tätä osaamisen ja oppimisen johtamisen kokonaisuutta laaja-alaiseksi pedagogiseksi johtamiseksi, joka koostuu toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttamisesta ja dynaamisen vuorovaikutuksen edistämisestä. Toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttaminen tarkoittaa rehtorin itsensä ja opettajien tuntemusta, itseohjautuvuuden ja voimaantumisen tukemista, ohjaamista ja auttamista, opastamista ja neuvontaa sekä lisä-, jatko- ja täydennyskoulutusmahdollisuuksien turvaamista. Dynaamisen vuorovaikutuksen edistäminen tarkoittaa yhteisen ymmärryksen muodostamista, jaetun johtajuuden hyödyntämistä, uutta luovan oppimiskulttuurin ja oppimisessa tarvittavan tuen luomista, koulun pitkäjänteistä ja kestävästä kehittämisestä, oppimisen johtamista verkostoissa sekä uuden pedagogisen infrastruktuurin luomista. (Raasumaa, 2010, s. 275.)

Pedagogisen johtamisen, pedagogisesti johtamisen ja pedagogiikan johtamista koskevat käsitteet ovat osittain päällekkäisiä. Samoja teemoja käsittelevät myös Nevgi ja Korhonen (2016), Jalkanen (2020) sekä Hyyryläinen, Kalavainen ja Ylitervo (2020). Jalkasen (2020) mukaan pedagoginen johtaminen on jatkuvaa tasapainoilua johtamisen eri osa-alueiden välillä. Pedagoginen johtajuus on organisaation yhteinen ominaisuus, joka muodostuu kyvystä analysoida muuttuvaa toimintaympäristöä ja suunnistaa erilaisten muutosten keskellä. Tällaista uudistumiskykyä tarvitaan koko koulutusjärjestelmässä. Koulutusorganisaation toiminnan kehittämisessä on keskeistä, kehittääkö kukin opettaja vain omaa opetustaan vai toimiiko organisaatio yhdessä jatkuvan kehittämisen periaatteita seuraten. (Jalkanen, 2020, s. 48, 56.)

### **2.2.2 Suora ja epäsuora pedagoginen johtaminen**

Pedagoginen johtaminen voidaan jäsentää myös suorana ja epäsuorana pedagogisena johtamisena. Suora pedagoginen johtaminen on Alavan ym. (2012) mukaan rehtorin tai muun pedagogisesta johtamisesta vastaavan välitöntä opettajien osaamisen ja oppimisen tukemista sekä ohjaamista kouluissa ja oppilaitoksissa esimerkiksi kehityskeskusteluilla. Epäsuora pedagoginen johtaminen on sitä, miten rehtori tai muu pedagogisesta johtamisesta vastuussa oleva johtaa keskeisiä kehittämisprosesseja, jotka ohjaavat ja tukevat välillisesti niin opettajien kuin koko koulutusorganisaation

osaamista ja oppimista edistämällä niitä tukevia olosuhteita. Pedagogisessa johtamisessa on keskeistä vuorovaikutteisuus siten, että henkilöstö ja muut toimijat pääsevät osallistumaan pedagogiseen johtajuuteen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Tällöin rehtori ja koulutusorganisaation jäsenet muodostavat oppijoiden yhteisön. (Alava ym., 2012, s. 33.) Vaikka Alava ym. käsittelevät rehtorin tehtäviä, heidän ajatuksensa käyvät myös muiden pedagogisten johtajien työhön.

Myös Lahtero ja Salonen (2022, s. 54) jäsentävät pedagogisen johtamisen suoraan ja epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen. Suora pedagoginen johtaminen kohdistuu suoraan oppimisen ja opettamisen strategian mukaiseen kehittämisprosessiin, kuten opetussuunnitelman ja tutkinnon perusteiden toteutumiseen ja tavoitteiden asettamiseen, opetuksen laadun varmistamiseen sekä opettajien oppimisen tukemiseen. Suora pedagoginen johtaminen määrittellään opettajien osaamisen ja kehittymisen johtamiseksi sekä päivittäiseksi koulutyön tukemiseksi esimerkiksi kehityskeskustelujen avulla. (Lahtero & Salonen 2022, s. 54–58; Lahtero ym. 2021, 329.)

Epäsuora pedagoginen johtaminen kohdistuu oppimista ja opettamista tukeviin olosuhteisiin eli ympäristöön, jossa oppiminen ja opettaminen tapahtuvat. Epäsuora pedagoginen johtaminen kohdistuu toimintakulttuuriin, ihmisten välisten suhteiden ja hyvän oppimisympäristön kehittämiseen tai toiminnan resursointiin. Epäsuorassa pedagogisessa johtamisessa johdetaan ympäristöä, jossa oppiminen ja opettaminen tapahtuvat, kuten strategista resursointia ja hyvästä oppimisympäristöstä huolehtimista. Muita tavanomaisia epäsuoraan pedagogiseen johtamiseen liittyviä tehtäviä ovat ruutiinomaiset hallintotehtävät, taloushallinto, lukujärjestysten tekeminen sekä opetussuunnitelmaan perustuvan vuosittain tehtävän lukuvuosisuunnitelman valmisteleminen. (Lahtero & Salonen, 2022, s. 54–58.)

Epäsuoraa pedagogista johtamista on myös sellainen henkilöstön johtaminen, jolla edistetään oppilaiden opiskelumotivaatiota ja opettajien työmotivaatiota. Henkilöstön johtamisen tehtäviä ovat esimerkiksi rehtorin ja opettajien välisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen, tuen tarjoaminen opettajille, opettajien kannustaminen ja tukeminen sekä auttaminen haastavissa tilanteissa, läsnäolo tarvittaessa ja osaamisen kehittämisen johtaminen. (Lahtero & Salonen 2022, s. 54–58.)

### **2.2.3 Toimintakulttuurin johtaminen**

Toimintakulttuuria voidaan tarkastella organisaatiokulttuurina, työkuulttuurina tai yksilön toimintana. Organisaatiokulttuuriin vaikuttavat toimintaa ohjaavat asiakirjat. Epäsuora pedagoginen johtaminen liittyy toimintakulttuurin johtamiseen, joka ohjaa koulutusorganisaation jäsenten toimintaa ja kokemusten tulkintaa (Lahtero & Salonen 2022, s. 79). Toimintakulttuurin käsitettä käytetään perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelmien perusteissa.

Ammatillisen koulutuksen tutkinnon perusteissa toimintakulttuuri mainitaan yleisellä tasolla ammatillisen koulutuksen arvoperustaa koskevassa liitteessä (Opetushallitus, tutkinnon perusteet, 2025). Tutkinnon perusteissa mainitaan, että arvoperusta toteutuu ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurissa, osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa sekä oppimisympäristöissä. Arvoperustassa kuvataan asioita, joita ammatillisessa koulutuksessa halutaan edistää, kuten ammatillisen koulutuksen tehtävää, työelämälähtöisyyttä, tasa-arvoa ja kestävää kehitystä. Lisäksi mainitaan, että ammatillisen koulutuksen toiminnassa pidetään tärkeänä osallisuutta, aktiivista toimijuutta ja yhteisöllisyyttä.

Perusopetuksen (Opetushallitus 2014) ja lukion (Opetushallitus 2019) opetussuunnitelmien perusteissa toimintakulttuuri määritellään samansuuntaisesti. Niiden mukaan toimintakulttuuri on käytännön tulkinta koulun tai oppilaitoksen opetus- ja kasvatustehtävästä. Jokaisella oppilaitoksella tai koululla on oma toimintakulttuurinsa, jolla tarkoitetaan koulun tai oppilaitoksen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunutta tapaa toimia. Toimintakulttuuri tulee näkyväksi yhteisön toiminnassa ja jäsenten tavassa kohdata toisensa. Toimintakulttuuri sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia tekijöitä, jotka heijastuvat oppilaitoksen toimintaan ja koulutyöhön. Paikallisen opetussuunnitelman eri osat konkretisoituvat toimintakulttuurissa. (Opetushallitus 2014, s. 17; Opetushallitus 2019, s. 21–23.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, s. 17) mukaan toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa. Se on kokonaisuus, joka rakentuu

- työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta
- johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista
- yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä
- pedagogiikasta ja ammatillisuudesta
- vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä.

Toimintakulttuuri vaikuttaa sen piirissä oleviin riippumatta siitä, tunnustetaanko sen merkitys ja vaikutukset vai ei. Henkilöstön tapa toimia välittyy oppilaille, jotka omaksuvat kouluyhteisön arvoja, asenteita ja tapoja. Esimerkiksi vuorovaikutuksen ja kielenkäytön mallit sekä sukupuoliroolit siirtyvät oppilaille ja opiskelijoille. Toimintakulttuurin vaikutusten pohdinta ja sen ei-toivottujen piirteiden tunnistaminen ja korjaaminen ovat tärkeä osa toimintakulttuurin kehittämistä. (Opetushallitus 2014, s. 17)

Toimintakulttuuri ilmenee selvimmin yhteisön käytännöissä. Perusopetuksen käytännöt tukevat opetukselle ja kasvatukselle asetettuja tavoitteita. Toimintakulttuuri tukee tavoitteisiin sitoutumista ja edistää yhteisen arvoperustan ja oppimiskäsityksen toteutumista koulutyössä. Toimintakulttuuriin kehittämisen perusedellytys on toisia arvostava, avoin ja vuorovaikutteinen sekä kaikkia yhteisön jäseniä osallistava ja luottamusta rakentava keskustelu. (Opetushallitus 2014, s. 17)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) toimintakulttuurin kehittämisen lähtökohtana ovat oppiva yhteisö, osallisuus ja yhteisöllisyys, hyvinvointi ja kestävä tulevaisuus, tasa-arvo ja yhdenvertaisuus sekä kulttuurinen moninaisuus ja kielitietoisuus. Lukion toimintakulttuurin tulee tukea opiskelijan omaa aktiivisuutta ja yhteisöllistä toimintaa sekä edistää jokaisen opiskelijan mahdollisuuksia osallistua lukion opiskeluympäristön ja yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittämiseen. Lukion opetussuunnitelman perusteissa korostetaan toimintakulttuuria, joka luo myönteistä asennetta, innostaa oppimiseen ja edistää kestävää tulevaisuutta. Toimintakulttuuria kehitetään yhdessä opiskelijoiden, huoltajien, lukion henkilöstön ja yhteistyökumppaneiden kanssa. Toimintakulttuurin kehittämisen ja arvioinnin periaatteet, erityiset koulustehtävät sekä mahdolliset paikalliset painotukset kuvataan paikallisessa opetussuunnitelmassa. (Opetushallitus 2019, 20–23.)

Karvissa esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelma -arvioinnin mukaan pedagogisen johtamisen merkitykseen tulisi toimintakulttuuria kehitettäessä kiinnittää entistä enemmän huomiota (esim. Venäläinen ym. 2020, s. 170). Arvioinnin mukaan toimintakulttuurin kehittämisessä keskeisiä ovat yhteiset tavoitteet, opettajien osallistaminen, yhteisön jäsenten rohkaiseminen yhteistyöhön sekä yhteistyötaidot. Vaikka toimintakulttuurin ja oppimisympäristöjen kehittämisen yhteiset toimintaperiaatteet oli luotu ja niiden tavoitteet koettiin selkeinä, yhteistyön arvoa ei tunnustettu aina kouluissa eikä yhteistyölle löytynyt riittävästi aikaa tai resursseja. (Saarinen ym., 2019, s. 125, 151.)

Pedagogisella johtamisella on siis tärkeä rooli siinä, miten yhteistyötä kouluissa organisoidaan, miten paljon ja millaiselle yhteistyölle varataan aikaa ja kuinka säännöllistä yhteistyö on. Johtamista ja yhteistyötä tulisi edistää niin paikallisen opetustoimen kuin esiopetusyksiköiden ja koulujenkin tasolla. (Saarinen ym. 2021, s. 5.) Opettajiin kohdistuu aiempaa suurempi yhteistyön tekemisen vaatimus, joka ulottuu opetuksen suunnittelusta yhteisopettamiseen. Jo pelkästään opetussuunnitelmien oppimiskäsityksen mukaisen toiminnan toteuttaminen edellyttää opettajien välistä yhteistyötä. Opettajat tekivät aiemmin usein autonomista ja itsenäistä työtä. Opettajien työn reunaehtoja määriteltiin muun muassa opetussuunnitelmissa: opettajalla oli valta valita itsenäisesti ja omien intressien mukaan pedagogiset ratkaisut oppimistilanteiden toteuttamiseen. Yhteisopettajuuden ja yhdessä opettamisen merkitystä on kuitenkin alettu korostaa aiempaa enemmän. Vuoden 2014 opetussuunnitelmien perusteissa yhteistyötä on lisätty muun muassa perusopetuksessa monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Siirryttäessä yksin opettamisesta entistä enemmän yhdessä opettamiseen tai yhteistyön lisäämiseen tarvitaan niiden tueksi myös pedagogista johtamista. (Saarinen ym. 2021, s. 170.)

#### **2.2.4 Jaettu johtajuus**

Jaettu johtajuus on yksi edellytys laajan pedagogisen johtamisen onnistumiselle. Jaetulla johtajuudella tarkoitetaan henkilöstön ja eri sidosryhmien osallistamista yhteisten asioiden valmisteluun ja päätöksentekoon. Yhteisöllisyyttä ja osallisuutta edistävän jaetun johtamisen mallia toteutetaan eri kokoisissa ja organisaatiomallisissa kouluissa ja oppilaitoksissa. Suurissa kouluissa ja oppilaitoksissa tarvitaan lisäksi johtamisrakenteita, joissa osa johtajan tehtävistä on delegoitu esimerkiksi apulaisrehtoreille ja koulutuspäälliköille. Hyvään jaettuun johtajuuteen kuuluvat selkeät rakenteet ja roolit, rehtorin rooli kokonaisvastuun kantajana, avoimuus sekä päätöksenteon läpinäkyvyys. Laajassa pedagogisen johtamisen viitekehyksessä jaettu johtaminen kohdistuu organisaation osaamisen ja oppimisen johtamiseen ja hyödyntämiseen. Sen avulla luodaan osallisuutta ja omistajuutta sekä yhteisöllisyyttä. (Opetushallitus 2013, s. 27–28.)

Jaettua johtajuutta voidaan tarkastella tehtävien delegointina ja vuorovaikutuksena, jolloin jaettu johtajuus on yhteisöllinen ilmiö, johon koulun virallisen johdon ja opettajien lisäksi kuuluvat myös oppijat ja heidän huoltajansa sekä erilaiset sidosryhmät (Lahtero & Salonen, 2022, s. 41–42). Työyhteisöjen jaettuun johtajuuteen liittyy myös kasvattaminen ja opettaminen, joiden toteutuessa asennetta ja prosessia voidaan kutsua pedagogiseksi. Jaetun johtamisen yhteisössä eri tahot osallistuvat johtamiseen, jolloin johtajuus saa samalla pedagogisen luonteen (Their 1994, s. 19–20 sit. af Ursin, 2012, s. 100). Opettajien kanssa jaettu johtaminen tarkoittaa sitä, että pedagoginen johtaja mahdollistaa ja johtaa opettajien valtaa ja vastuuta vaikuttaa oppilaitoksen keskeisiin osa-alueisiin,

kuten toimintapolitiikkaan, opetussuunnitelmaan, oppimateriaaleihin, talousarvioon, henkilöstöpolitiikkaan, täydennyskoulutukseen, arviointiin ja toimintatapaan. Oppijoiden kanssa jaetussa johtamisessa pedagoginen johtaja mahdollistaa ja johtaa oppijoiden osallistumista oppilaitoksen kehittämiseen sekä oppijoita itseään koskevaan päätöksentekoon. Sidosryhmien kanssa jaettu johtaminen edellyttää pedagogiselta johtajalta yhteistyösuhteita ja kumppanuutta. Johtajuus vanhempien kanssa sisältää yhteisen vastuun kasvatuksesta sekä oppilaitoksen perustehtävästä, arvoista ja toimintatavoista. Jaettu johtajuus hyödyntää koko organisaation osaamista ja oppimisen johtamista. Organisaatiosta tulee oppijoiden yhteisö. (Alava ym., 2012, s. 36–37.) Osa pedagogisesta johtamisesta voidaan myös tarkastella asiantuntijoiden välisenä toimintana ilman varsinaisia johtajarooleja (af Ursin, 2012).

Jaetusta johtajuudesta on kehittynyt osa suomalaisen koulun toimintakulttuuria. Sen yleistymiseen ovat vaikuttaneet rehtorien työnkuvan muuttuminen, kun siirryttiin normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen, koulutusorganisaatioiden hallinnollisten ja oppilashuoltoon liittyvien tehtävien lisääntyminen, opettajien vahva autonomia sekä oppilaitosten toimintakulttuurin muuttuminen osallistavaan suuntaan. (Pokka 2014, s. 98–100; Opetushallitus 2013, s. 27.) Jaettu johtajuus jakaa pedagogista vastuuta rehtorin lisäksi opettajille perinteistä hierarkkista johtamismallia paremmin (Lahtero & Salonen 2022, s. 60).

## **2.3 Tiivistys tämän arvioinnin keskeisistä käsitteistä**

Tässä alaluvussa tiivistetään arvioinnin keskeiset käsitteet. Arvioinnin lähtökohtana on laajan pedagogisen johtamisen käsite, joka kattaa sekä suoran että epäsuoran pedagogisen johtamisen. Pedagogista johtamista tarkastellaan neljästä näkökulmasta: rakenteiden, strategioiden ja linjausten, henkilöstön sekä toimintakulttuurin johtamisena.

### **2.3.1 Pedagoginen johtaminen**

Tässä arvioinnissa pedagoginen johtaminen ymmärretään laajassa viitekehyksessä, jolloin pedagogisella johtamisella tarkoitetaan opetuksen tai koulutuksen järjestäjälle asetettujen tavoitteiden, opetussisältöjen, oppimisympäristöjen, toimintakulttuurin sekä oppimista ohjaavan henkilöstön osaamisen ja toiminnan johtamista. Pedagoginen johtaminen edellyttää jaettua johtamista sekä pedagogisten näkökulmien huomioimista johtamisessa. Sen tavoitteena on opetussuunnitelman tai tutkintojen perusteiden mukainen opettaminen ja toimintakulttuuri sekä osaava ja hyvinvoiva henkilöstö.

Pedagogisen johtamisen tarkastelun perustana tässä arvioinnissa ovat yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen strategiset ja pedagogiset linjaukset ja niissä ilmenevät järjestäjien tehtävät. Lahteron ym. (2021) mukaan laajaa pedagogista johtamista toteuttava rehtori tai muu johtamisesta vastuussa oleva henkilö pyrkii tukemaan yhteisön kehittymistä ja osaamisen hyödyntämistä siten, että ne edistävät opetussuunnitelman tai tutkinnon perusteiden tavoitteiden toteutumista ja oppilaiden ja opiskelijoiden oppimista. Tämä tapahtuu tukemalla opettajien keskinäistä yhteistyötä ja sitä kautta yhteisöllisen osaamisen lisääntymistä (Goddard ym. 2015 sit. Lahtero ym., 2021 s. 328–

329). Laajaan pedagogiseen viitekehykseen sisältyy myös oppimisen ja opetuksen strategian mukaiseen kehittämiseen kohdistuva suora pedagoginen johtaminen sekä koulun rakenteiden ja henkilöstön johtamisen avulla tapahtuva epäsuora johtaminen. (Lahtero ym., 2021, s. 328–329.)

Laajasti ymmärrettynä pedagogisella johtamisella tarkoitetaan pedagogiikan johtamista, pedagogisesti johtamista ja pedagogisen yhteisön johtamista. Jaettuna johtajuutena pedagoginen johtaminen on yhteisön toimintaa. Sen avulla varmistetaan koulutusorganisaation strategisten tavoitteiden toteutuminen oppimisen ydinprosesseissa sekä opetuksen ja koulutuksen järjestäjien muussa toiminnassa. Pedagogisen toiminnan johtamista tarkastellaan tässä arvioinnissa oppilaitoksen ydinprosessina, joka koskettaa koko yhteisöä. Pedagoginen johtaminen voi olla esimerkiksi suoraa henkilöstön tai oppimisen ohjaamiseen ja tukemiseen kohdistuvaa johtamista, tai epäsuoraa erilaisten rutiininomaisten suunnitteluun, organisointiin, koordinointiin ja aikatauluttamiseen liittyvien teknisten tehtävien sekä rakenteiden ja kehittämisprosessien sekä rehtorin ja opettajien vuorovaikutuksessa tapahtuvaa johtamista (Lahtero ym., 2021, s. 329; Lahtero & Salonen 2022, s. 56).

### **2.3.2 Toimintakulttuurin johtaminen**

Toimintakulttuurin johtamisella tarkoitetaan tässä arvioinnissa sekä suoraa että epäsuoraa johtamista. Jokaisella oppilaitoksella tai koululla on oma toimintakulttuurinsa, joka on sen historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutunut tapa toimia. Toimintakulttuuri sisältää sekä tiedostettuja että tiedostamattomia tekijöitä, jotka heijastuvat oppilaitoksen toimintaan ja koulutyön laatuun. Paikallinen opetussuunnitelma konkretisoituu toimintakulttuurin toimintatavoissa. Toimintakulttuuria voidaan kehittää ja muuttaa, sillä se on kokonaisuus, joka rakentuu työtä ohjaavien normien ja toiminnan tavoitteiden tulkinnasta, johtamisesta sekä työn organisoinnista, suunnittelusta, toteuttamisesta ja arvioinnista, yhteisön osaamisesta ja kehittämisestä, pedagogiikasta ja ammatillisuudesta sekä vuorovaikutuksesta, ilmapiiristä, arkikäytännöistä ja oppimisympäristöistä. (Opetushallitus 2014, s. 26; Opetushallitus 2019, s. 20.)

### **2.3.3 Laaja pedagoginen johtaminen**

Kuviossa 1 on avattu tässä arvioinnissa tarkoitettua laajan pedagogisen johtamisen käsitettä. Kuviota on muokattu Lahteron ym. (2021) ja Kuusiluoto-Awalen (2015) pohjalta. Laajaan johtamiseen kuuluu epäsuora ja suora pedagoginen johtaminen. Suoraan pedagogiseen johtamiseen kuuluu strategioiden täytäntöönpanon ja toimintatapojen linjausten johtaminen ja epäsuoraan johtamiseen jaettu johtaminen, osaamisen johtaminen sekä erilaisten rakenteiden, kuten lukujärjestyksen, avulla tapahtuva johtaminen. Toimintakulttuurin johtaminen kuuluu tässä arvioinnissa suoran, kuten erilaisten käytäntöjen tai ohjeistusten johtaminen, että epäsuora pedagoginen johtaminen, kuten yhteisöllisyyden edistäminen yhteisten tilaisuuksien avulla. Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015) mukaan rehtori voi epäsuoran ja suoran johtamisen avulla viestiä sitä, mitä koulussa arvostetaan ja pidetään tärkeänä (Lahtero ym. 2021, s. 329).

Suoran ja epäsuoran pedagogisen johtamisen raja ei ole täysin selkeä. Jaottelu kuitenkin auttaa jäsentämään pedagogisen johtamisen osa-alueita ja painopisteitä. Esimerkiksi henkilöstön johtaminen voi olla suoraa pedagogista johtamista, kuten rekrytointi ja suoriutumisen arviointi, vaikka

henkilöstöjohtamisen painopiste on epäsuorassa johtamisessa, joka tapahtuu esimerkiksi toimintakulttuuria kehittämällä tai jaettua johtamista hyödyntämällä.

Alla olevassa kuviossa on avattu laajaa pedagogista johtamista tässä arvioinnissa. Laajan pedagogisen johtamisen hahmottaminen eroaa Lahteron ym. (2021) ja Lahtero & Kuusiluoto-Awalen (2015) ajatuksista niin, että toimintakulttuurin pedagogiseen johtamiseen katsotaan sisältyvän sekä epäsuoran että suoran johtamisen.

Laaja pedagoginen johtaminen		
<b>Rakenteiden johtaminen</b> (Epäsuora pedagoginen johtaminen)	<b>Suora pedagoginen johtaminen</b>	<b>Henkilöstön johtaminen ja jaettu johtajuus</b> (Epäsuora pedagoginen johtaminen)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lukujärjestys</li> <li>- Budjetti</li> <li>- Vuosisuunnitelma</li> <li>- Hallinnolliset rutiinit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Strateginen johtaminen</li> <li>- Toimintatapojen linjaukset</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Opetussuunnitelmatyö</li> <li>- Vuorovaikutuksen johtaminen</li> <li>- Vastuiden jakaminen</li> <li>- Osaamisen johtaminen</li> <li>- Tuki ja läsnäolo</li> </ul>
<b>Toimintakulttuurin johtaminen</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Epäsuoran pedagogisen johtamisen (rakenteiden ja henkilöstön johtamisen, symbolien ja kulttuuristen merkitysten) avulla</li> <li>- Suoran pedagogisen johtamisen avulla (esimerkiksi toimintatapoja ja strategisia linjauksia johtamalla)</li> </ul>		

**KUVIO 1. Laaja pedagoginen johtaminen tässä arvioinnissa Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015) ja Lahteron ym. (2021, s. 329) malleja soveltaen**

## 3. Varhaiskasvatuksen johtamista ja korkeakoulupedagogiikkaa koskevien arviointien keskeiset tulokset

Tässä arvioinnissa arvioidaan pedagogista johtamista koko koulutusjärjestelmässä. Aiemmin pedagogista johtamista on arvioitu Karvissa varhaiskasvatuksessa ja korkeakoulutuksessa. Näiden arviointien tuloksia ja mittareita hyödynnetään tässä arvioinnissa kokonaiskuvan saamiseksi. Näistä jo valmistuneista arvioinneista ja tässä arvioinnissa tuotettavista yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen arviointiedosta tuotetaan hankkeen lopuksi kaikki koulutusasteet kattava synteesiraportti. Tässä luvussa tarkastellaan varhaiskasvatuksen ja korkeakoulutuksen pedagogista johtamista käsittelevien arviointien taustaa, toteutusta ja tuloksia. Näitä arviointeja ja niiden tuloksia hyödynnetään perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen pedagogista johtamista koskevissa arviointiosuuksissa.

### 3.1 Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa

Suomalaista varhaiskasvatusta on kehitetty merkittävästi kuluneen vuosikymmenen aikana. Lain-säädäntöön ja opetussuunnitelmaan tehtyjen uudistusten tavoitteena on ollut nostaa varhaiskasvatuksen ja sen pedagogiikan laatua, vahvistaa lapsen edun ensisijaisuuden toteutumista, lisätä koulutuksellista tasa-arvoa ja kehittää varhaiskasvatusta niin, että se vastaa ympäröivän yhteiskunnan muuttuneisiin tarpeisiin (Vlasov ym., 2024). Uudistusten juurruttaminen arjen toiminnaksi edellyttää erityisesti päiväkodin johtajilta muutosjohtajuutta ja kykyä johtaa henkilöstön pedagogista toimintaa tavalla, joka muokkaa syvemmin työntekijöiden ajattelutapoja ja työyhteisön toimintakulttuuria (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023). Varhaiskasvatustalaki (540/2018) painottaa pedagogiikkaa, joten se on myös yksi keskeinen varhaiskasvatuksen ja erityisesti päiväkodin johtajuuteen liittyvä vastuualue. Varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen liittyy kuitenkin haasteita. Erilaiset toiminnan ja resurssien puutteet sekä kunta toimintaympäristönä haastavat pedagogiikan kehittämiseen ja sen johtamista (Heikka, 2014).

Varhaiskasvatukseen tehdyillä muutoksilla on ollut vaikutusta varhaiskasvatuksen pedagogiseen johtamiseen. Karvi toteutti laajan varhaiskasvatuksen johtajuusarvioinnin vuosina 2020–2023. Arviointi toteutettiin kahdessa vaiheessa. Ensimmäinen vaihe keskittyi varhaiskasvatuksen organisatorakenteisiin, päiväkodin johtajien työnkuvaan sekä johtamistyötä edistäviin ja estäviin tekijöihin. Arvioinnissa kerättiin aineistoa kahdella eri kyselyllä, joista ensimmäinen oli suunnattu kuntien ylimmille varhaiskasvatuksesta vastaaville viranhaltijoille ja toinen päiväkodin johtajille sekä perhepäivähoidon ohjaajille. (Siippainen ym., 2021.) Arvioinnin toisessa vaiheessa johtajan työhön syvennettiin edelleen. Arvioinnin kohteina olivat päiväkodin johtajien johtamiskokonaisuudet ja työtehtävät, varajohtamisen rakenteet ja käytännöt sekä työhön kohdistuvat odotukset. Aineisto kerättiin päiväkodin johtajilta kahdella tavalla: kyselyllä sekä ryhmähaastatteluilla. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023.) Arviointi tuotti tietoa siitä, miten pedagoginen johtaminen toteutuu varhaiskasvatuksessa. Tätä tietoa hyödynnetään myös käsillä olevassa arvioinnissa.

#### 3.1.1 Johdettavien päiväkotien kasvanut määrä haastaa pedagogista johtamista

Päiväkodin johtaja voi nykyään johtaa isoa varhaiskasvatustyöyksikköä, johon sisältyy useita fyysisesti erillään olevia toimipaikkoja, paljon alaisia, erilaisia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja sekä päiväkodin toimintaedellytyksistä huolehtimista, kuten siivous- ja keittiöpalveluiden hallinnointia. Arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa (Siippainen ym., 2021) noin neljäsosa päiväkodin johtajista arvioi työnkuvansa olevan raskas ja alaisten määrän liian suuri. Vastaajat arvioivat, että eniten päiväkodin johtajien työaika kului henkilöstöjohtamiseen, joka muodosti kolmasosan (32 %) eli noin seitsemän päivää vastaajien kuukausittaisesta työajasta. Toiseksi eniten aikaa vei pedagogiikan johtaminen. Yhdessä nämä kaksi osa-aluetta muodostivat noin puolet kuukausittaisesta johtajan työajasta. Pienten johtamiskokonaisuuksien johtajien arviot työtään koskevista väittämistä olivat usein myönteisempiä kuin keskikokoisten tai suurten kokonaisuuksien johtajien. Suurten päiväkotikokonaisuuksien johtajat raportoivat enemmän johtamiseen liittyviä haasteita, mutta arvioivat joitain varajohtajuuteen liittyviä rakenteita toimivammiksi kuin muut vastaajat. (Siippainen ym., 2021.)

Arvioinnin toisessa vaiheessa havaittiin, että henkilöstöjohtaminen lisääntyi päiväkodin johtajan työssä, kun toimipaikkojen ja alaisten määrä kasvoi. Arvioinnin perusteella erityisesti osalla kaupunkimaisen kunnan palveluksessa työskentelevistä johtajista oli useammin suuri kokonaisuus johdettavanaan. Laajat johtamiskokonaisuudet ja etenkin alaisten ja toimipaikkojen määrä ennustivat päiväkodin johtajan työn hallinnan tunteen alenemista. Myös ryhmähaastattelut vahvistivat tätä tulosta. Mitä enemmän johtajalla oli alaisia ja mitä useampaa, fyysisesti erillään olevaa toimipaikkaa hän johti, sitä suuremmaksi kasvoi päivittäisjohtamiseen kulunut aika ja työn keskeytysten määrä. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023.) Nämä tekijät lisäsivät työn pirstaleisuutta ja ennakoimattomuutta, joka todettiin haasteeksi jo arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa (Siippainen ym., 2021). Laajojen johtamiskokonaisuuksien johtajilla ei aina ollut mahdollisuutta tukea henkilöstöään siten kuin henkilöstö olisi tarvinnut varhaiskasvatuksen tavoitteiden muuttuessa ja henkilöstön saatavuuden haasteissa (Siippainen ym., 2021; Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023).

### 3.1.2 Pedagoginen johtaminen varhaiskasvatuksessa vaatii aikaa

Arvioinnin molemmat vaiheet osoittavat, että pedagoginen johtajuus on keskeinen osa varhaiskasvatuksen johtamista. Arvioinnin ensimmäisessä vaiheessa päiväkodin johtajien ja perhepäivähoidon ohjaajien kyselyyn vastanneet kuvasivat omaa työtänsä innostaviksi tekijöiksi työn monipuolisuuden, henkilöstön ja henkilöstöjohtamisen. Lisäksi varhaiskasvatustyö itsessään kuvattiin tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Työn merkityksellisyys kiinnitettiin vastauksissa usein pedagogiikan johtamiseen. Vastaajat kuvasivat, että pedagogiikan johtamisen kautta he voivat olla mahdollistamassa laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttamisen. (Siippainen ym., 2021.) Pedagogiselle johtamiselle ei vastaajien mukaan ollut kuitenkaan riittävästi aikaa. Johtajien kuvausten mukaan heille valuu paljon erilaisia hallinnollisia tehtäviä, jotka tulevat usein ennakoimattomasti ja tiukalla aikataululla. Varhaiskasvatuksen pedagogisen johtamisen toteutukselle ei ole tarkkoja aikarajoja, joten siihen liittyvä työ joutuu siirtymään akuuttia reagointia vaativien tehtävien alta. Jos aikaa tärkeäksi katsomilleen asioille ei ole, se voi aiheuttaa johtajissa riittämättömyyden tunnetta ja eettistä kuormitusta (ks. Rönkä ym. 2018).

Myös arvioinnin toisen vaiheen haastatteluaineistoissa korostui pedagoginen johtaminen ja sen merkitys päiväkodin johtajan työtehtävänä (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023). Jokaisesta

ryhmähaastattelusta paikannettiin kuvauksia, jotka liittyivät jollain tavalla pedagogiikan johtamiseen sekä sen tärkeyteen osana päiväkodin johtajan työtehtäviä. Johtajien puheessa pedagogiikan johtaminen ilmeni arvoihin liittyvänä johtamisena, jossa työn lähtökohtana on lapsen edun ensisijaisuus ja emotionaalisesti turvallisen tilan luominen koko yhteisölle eli lapsille, perheille ja työntekijöille. Pedagogiikan johtaminen oli kaikkeen toimintaan liittyvä prosessi, joka ohjaa johtajan ja henkilöstön työn arjen ratkaisuja sekä toimintaa tukevia rakenteita, kuten työvuoro- tai henkilöstösuunnittelua.

Arvioinnin aikana järjestetyissä fokusryhmähaastatteluissa pedagogiikan johtamista lähestyttiin usein jaetun johtamisen kautta (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023). Varhaiskasvatuksen kontekstissa tehdyn tutkimuksen mukaan jaettu johtajuus on vastuuta pedagogiikasta sekä organisaation eri tason toimijoiden kesken yhteisesti jaettua vastuuta perustehtävän laadusta (Heikka, 2014). Vastuun laajuus rakentuu kunkin toimijan ammattiroolin mukaisen vastualueen mukaisesti (Fonsén, 2014). Jaettu johtaminen edellyttää johtajan luottamusta siihen, että henkilöstö kykenee kantamaan vastuunsa. Arviointiin osallistuneiden johtajien kuvauksissa painottui yhteisöohjautuvuuden näkökulma, jossa johtaja on tietoinen taloissaan tapahtuvasta toiminnasta ja pystyy tukemaan henkilöstöään, mutta vastuu pedagogiikasta on henkilöstöllä itsellään. Keskusteluista voitiin tunnistaa, että jaettua johtajuutta oli vahvistettu tietoisesti luomalla rakenteita vuorovaikutuksen jatkuvalle ylläpitämiselle ja kehittämiselle. Yleisenä käytäntönä olivat esimerkiksi eri ammattiryhmille tarkoitetut pedagogiset palaverit, joissa pedagogisiin kysymyksiin ja kehittämiseen voitiin syventyä. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023)

### **3.1.3 Varhaiskasvatuksen jaettua pedagogista johtamista tulee edelleen vahvistaa**

Arviointien mukaan pedagogiikan johtamiseen liitettiin usein kehittäminen ja erityisesti henkilöstön pedagogisen osaamisen vahvistaminen. Varhaiskasvatuksen tavoitteet edellyttävät johtajien mukaan toiminnan kehittämistä ja henkilöstöä, joka kykenee vaatimukseen vastaamaan. Ammatillisuuteen kasvaminen vie aikaa eikä vastavalmistuneille työntekijöille johtajien mukaan pystytä aina tarjoamaan tukea siten, kuin he sitä tarvitsisivat. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023.) Varhaiskasvatuksen opettajille laissa (540/2018) ja opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 2022) säädettyä pedagogista vastuuta haastoi se, ettei päteviä opettajia ole tarpeeksi. Osa johtajista havainnollisti tätä esimerkiksi sillä, että lapsen varhaiskasvatussuunnitelmaprosessin läpivienti on vaikeaa, mikäli tehtävää hoitaa epäpätevä työntekijä. Kuten arvioinnin ensimmäisessäkin vaiheessa pedagogiikan johtamista kuvattiin haastatteluissa pitkäjänteisenä ja prosessimaisena toimintana, jonka toteuttamiseksi kaikilla johtajilla ei kuitenkaan ole riittävästi aikaa. Arvioinnin määrällinen kyselyaineisto tuki haastatteluissa esiin nousseita jaettuun pedagogiseen johtamiseen liittyviä haasteita. (Kuusiholma-Linnamäki ym., 2023.)

Varhaiskasvatuksen johtajuusarvioinnin mukaan varhaiskasvatuksen pedagoginen johtaminen päiväkodeissa ei aina toteudu, vaikka johtamisen merkitys tunnustetaan niin ohjausjärjestelmässä, järjestämässä kuin pedagogisen toiminnassakin. Ohjausjärjestelmän pedagogisia ja rakenteellisia uudistuksia ei ole mahdollista ottaa osaksi arkea, jos johtajalla ei ole aikaa pedagogiselle johtamiselle, suunnitelmalliselle varhaiskasvatuksen kehittämiselle ja henkilöstön osaamisen tukemiselle. Vastuu päiväkodin toiminnasta on varhaiskasvatuslaissa (540/2018) selkeästi määritelty päiväkodin johtajalle. Jaetun johtajuuden periaatteiden mukaisesti johtajan tulisi kuitenkin pystyä jakamaan ja

delegoimaan vastuuta vara- tai apulaisjohtajalle sekä ryhmätasoisesta pedagogiikasta vastuussa oleville varhaiskasvatuksen opettajille erityisesti silloin, jos johtajalla on paljon alaisia tai useampi toimipaikka johdettavana. Jaetun johtamisen toteutumista haastaa arvioinnin perusteella varajohtajan työnkuvan epäselvyys ja pula kelpoisesta henkilöstöstä ja erityisesti kelpoisista varhaiskasvatuksen opettajista.

### **3.2 Pedagoginen johtaminen korkeakoulutuksessa**

Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arvioinnissa (Toom ym., 2023) selvitettiin pedagogista johtamista muiden korkeakoulupedagogiikkaan liittyvien teemojen ohella. Arvioinnissa toteutettiin kyselyt opiskelijoille, opettajille, pedagogisille johtajille ja korkeakouluille. Lisäksi toteutettiin työpajatyöskentelyä kuudessa korkeakoulussa sekä fokusryhmähaastatteluita. Pedagogisella johtamisella tarkoitettiin arvioinnissa niitä toimenpiteitä ja menettelyjä, joilla pyritään edistämään laadukkaan oppimislähtöisen koulutuksen järjestämistä korkeakouluopiskelijoille. Pedagogisen johtamisen ydinprosesseja ovat muun muassa opetussuunnitelmapirosessi ja koulutuksen laadunhallintapirosessi. Keskeisiä pedagogisessa johtamisessa ovat henkilöstön osaamisen johtaminen ja kehittäminen sekä opetuksen ja oppimisen resurssien kohdentaminen. (Toom ym., 2023.)

#### **3.2.1 Korkeakoulujen pedagogisella johtamisella selkeät rakenteet**

Korkeakouluissa oli nimetty opetukselle ja pedagogiikalle omat johtajat, kuten opetuksesta vastaava vararehtori, opetusdekaanit tai koulutusalan päälliköt. Korkeakouluissa toimi opetuksen johtoryhmä, opetusneuvosto tai vastaava. Yli puolet korkeakouluista vastasi, että opetukselle ja pedagogiikalle oli nimetty oma johtajansa, kuten opetuksesta vastaava vararehtori. Hieman alle puolessa korkeakouluista opetukselle oli nimetty oma johtoryhmä, opetusneuvosto tai vastaava. Pedagogisessa johtamisessa yksiköiden esihenkilöillä oli keskeinen rooli. Yksiköissä oli erilaisia tiimirakenteita, joiden tavoitteena oli tukea ja antaa mahdollisuudet hyvään opettamiseen. Korkeakoulujen opetusta ja pedagogiikkaa johdetaan myös mahdollistamalla hyvä pedagogiikka. (Toom ym., 2023.)

Pedagogisen johtaminen viittasi opetuksen ja koulutuksen johtamiseen korkeakoulussa. Pedagogiikkaa johdetaan korkeakoulujen vastausten mukaan strategiaperustaisesti ja organisaatiomallien mukaisesti ja sitä toteuttavat opetuksesta tai koulutuksesta vastaavat vararehtorit ja opetusdekaanit tai koulutusalan päälliköt. Monet korkeakoulut nostivat opetuksen ja pedagogiikan johtamisessa keskeiseksi opetussuunnitelmatyön. Vastauksissa tuli myös esille, että opetuksen ja pedagogiikan yhteys strategiaan oli vahva. (Toom ym., 2023.)

Korkeakouluissa oli suunnattu resursseja tukipalveluihin ja rekrytoitu koordinaattoreita sekä laadittu erilaisia ohjeita tai linjauksia. Keskeisenä pedagogisessa johtamisessa pidettiin korkeakoulun oppimisen, opettamisen ja digitaalisen kehittämisen tukipalveluita. Korkeakoulujen vastausten mukaan pedagogiikkaa johdettiin myös erilaisilla kehittämisryhmien työskentelyllä. Opettajien kuvattiin johtavan itse omaa opetustaan. (Toom ym., 2023.)

Yli puolet korkeakouluista vastasi, että korkeakouluissa oli tarjolla koulutusta pedagogiseen johtamiseen. Korkeakouluissa oli käytössä erilaisia pedagogisen johtamisen tukipalveluita ja mentorointia. Korkeakouluissa tarjottiin tukea pedagogiseen johtamiseen myös strategiasta. Pedagogisen johtamisen tukea saatiin johtajilta, yksikön ja koulutusalan päälliköiltä sekä opinto- ja muilta tukipalveluilta. Korkeakoulujen tavoitteena oli suunnata pedagogisen johtamisen tukea nykyistä osallistavampaan ja yhteisöllisempään suuntaan. Johtamisen tuki opetussuunnitelmatyöhön mainittiin vain muutamissa vastauksissa. (Toom ym., 2023.)

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin opetuksen kehittämisen johtamisesta. Lähes kaikki pedagogiset johtajat arvioivat osallistavansa yksikkönsä opettajia pedagogiseen kehittämiseen (ka. 4,5 asteikolla 1–5). Suurin osa pedagogisista johtajista arvioi huolehtivansa, että pedagogista uudistamista tehdään yhdessä ja 88 prosenttia, että heidän yksikössään on vuorovaikutteinen työskentelyilmapiiri. Pedagogiset johtajat kokivat vähiten käytetyiksi pedagogisen johtamisen välineiksi kehityskeskustelut ja oppimisanalytiikan käytön. Hieman yli puolet pedagogisista johtajista arvioi käyttävänsä kehityskeskusteluja pedagogisen johtamisen välineenä ja 39 prosenttia pedagogisista johtavista koki hyödyntävänsä pedagogisessa johtamisessa oppimisanalytiikkaa tarkoituksenmukaisesti. (Toom ym., 2023.)

### **3.2.2 Opettajat kehittäisivät pedagogista johtamista**

Opettajat ottivat kantaa opettajakyselyn avoimissa vastauksissa korkeakoulun johtamiseen. Opettajat viittasivat tällä useimmiten korkeakoulun ylimpään johtoon, mutta muutamissa avoimissa vastauksissa oli kommentoitu myös yksikön tai laitoksen johtamista. Opettajat toivoivat korkeakouluihin nykyistä enemmän pedagogista johtamista ja johdolle enemmän pedagogisen johtamisen osaamista. Opettajat pitivät tärkeänä, että kaikilla johtotehtävissä toimivilla henkilöillä olisi pedagogista osaamista. Opettajat toivoivat, että johto hyödyntäisi nykyistä enemmän opettajien asiantuntemusta pedagogisen johtamisen apuna. Opettajat toivoivat nykyistä osallistavampaa johtamista ja nykyistä sallivampaa ilmapiiriä. (Toom ym., 2023.)

Osa opettajista kritisoi sitä, että johdolle talouden näkökulma oli pedagogiikkaa tärkeämpää. Opettajien avoimissa vastauksissa tuloksellisuuden tarkkailu oli vienyt johdon huomiota pois pedagogisen kehittämisen tarpeista. Tämän opettajat arvioivat heikentävän opetuksen laatua. Opettajat toivoivat avoimissa vastauksissa johtajilta ja esihenkilöiltä vastuullisuutta, korkeakoulun arvojen sisäistämistä ja opettajien asiantuntemuksen kunnioittamista. Opettajat toivoivat, että opettajien ja opiskelijoiden ideoita ja ajatuksia voitaisiin hyödyntää korkeakouluissa ja osana uudistuksia nykyistä enemmän. (Toom ym., 2023.)

Pedagogisissa johtamistehtävissä toimivat arvioivat opetuksen kehittämisen johtamista verrattain myönteisesti. Suurin osa kyselyyn vastanneista pedagogisista johtajista arvioi, että opettajien osaamista hyödynnetään monipuolisesti opetuksen kehittämisessä. Suurin osa pedagogista johtajista myös arvioi, että pedagogisia uudistuksia tehtäessä hyödynnetään palautetietoa. 65 prosenttia vastaajista koki, että uudistuminen perustuu tiedekunnasta tai yksiköstä tuleviin aloitteisiin. Puolet

vastaajista kertoi, että pedagoginen uudistaminen perustuu korkeakoulusta tuleviin aloitteisiin. (Toom ym., 2023.)

### **3.2.3 Pedagogisten johtajat tukevat opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia ja henkilöstön työhyvinvointia**

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin myös hyvinvoinnin tukemisesta. Yli 80 prosenttia pedagogisista johtajista arvioi, että he tukevat henkilökunnan työhyvinvointia opetuksessa erilaisin keinoin ja toimenpitein. Lisäksi he kokivat varmistavansa, että henkilökunta tukee opiskelijoiden opiskeluhyvinvointia laadukkaalla opetuksella ja ohjauksella. Korkeakoulujen pedagogisten johtajien mukaan henkilökunnan ja opiskelijoiden hyvinvointia tuetaan erilaisin keinoin. Opettajat ja opiskelijat kaipaavat kuitenkin enemmän tukea työ- ja opiskeluhyvinvointinsa edistämiseen. (Toom ym., 2023.)

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin myös tutkimustiedon hyödyntämisestä opetuksen johtamisessa ja oppimisympäristöjen suunnittelussa. Suuri osa (68 %) pedagogisista johtajista koki, että he hyödynsivät tutkimustietoa oppimisesta ja opetuksesta opetuksen johtamisessa. Reilu puolet (54 %) vastaajista toi esille, että heillä oppimisympäristöjä suunniteltaessa nojataan uusimpaan tutkimustietoon. Noin puolet pedagogisista johtajista (52 %) arvioi, että he arvioivat yksikön pedagogisen kehittämisen vaikuttavuutta. (Toom ym., 2023.)

Pedagogisilta johtajilta kysyttiin myös opettajien tukemisesta ja kannustamisesta pedagogiseen koulutukseen. Korkeakoulujen pedagogiset johtajat suhtautuvat myönteisesti opettajien pedagogisen osaamisen kehittämiseen ja kannustavat opettajia osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. Suurin osa (88 %) pedagogisista johtajista kannusti opettajia osallistumaan pedagogiseen koulutukseen. 85 prosenttia pedagogisista johtajista ohjasi opettajia tukemaan toisiaan pedagogisissa haasteissa. Puolet pedagogisista johtajista huolehti siitä, että pedagoginen koulutus kohdentuu ajankohdaksiin pedagogisiin teemoihin. (Toom ym., 2023.)

48 prosenttia pedagogisen johtamisen kyselyyn vastanneista antoi itselleen pedagogisena johtajana arvosanan 8 asteikolla 4–10. Pedagogisilla johtajilla ja opettajilla oli kuitenkin ristiriitaisia näkemyksiä korkeakoulun pedagogisesta johtamisesta. Opettajat toivoivat korkeakouluihin nykyistä enemmän pedagogista johtamista ja johdolle enemmän pedagogisen johtamisen osaamista. Lähes kaikki pedagogiset johtajat arvioivat osallistavansa yksikkönsä opettajia pedagogiseen kehittämiseen. Arvioinnissa suositeltiin, että korkeakoulujen pedagogisen johtamisen linjaukset, rakenteet ja prosessit tulee toteuttaa systemaattisesti yhteistyössä korkeakoulujen johdon, yksiköiden sekä opettajien ja opiskelijoiden kanssa. (Toom ym., 2023.) Arvioinnin tulosten pohjalta tehtiin korkeakoulujen pedagogisten johtajien huoneentaulu, josta voi tarkistaa pedagogisen johtamisen keskeiset osa-alueet, kuten yhteisöllisyyden tukeminen ja opetussuunnitelmatyö. Huoneentaulu on saatavilla Karvin nettisivuilla. (Karvi 2023.)

## 4. Pedagogista johtamista ohjaavat keskeiset normit ja säädökset yleissivistävässä koulutuksessa

Tässä luvussa kuvataan keskeisiä perusopetuksen ja lukiokoulutuksen säädöksiä, normeja ja linjauksia, jotka ohjaavat pedagogisen johtamisen toteuttamista yleissivistävässä koulutuksessa. Niiden tavoitteet ohjaavat sitä, miten pedagogisen johtamisen toimivuutta arvioidaan. Tarkastelusta on rajattu pois esiopetus.

Pedagogisen johtamisen keskeisenä tehtävänä on varmistaa opetukselle tai koulutukselle asetettujen tavoitteiden toteutuminen. Tavoitteet ja niiden taustalla olevat arvot tulevat esiin opetuksen ja koulutuksen säädöksissä sekä niiden pohjalta laadituissa opetussuunnitelman perusteissa. Yleissivistävän koulutuksen osalta keskeiset tavoitteet on kirjattu perusopetuslakiin ja lukiolakiin, Perusopetuksen sekä lukiokoulun opetussuunnitelmien perusteisiin, paikallisiin opetussuunnitelmiin sekä erilaisiin strategioihin ja linjauksiin (esim. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Perusopetuksen laatukriteerit 2012, Lukiokoulutuksen laatustrategia).

### 4.1 Perusopetusta ohjaavat keskeiset säädökset ja normit

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen ohjausjärjestelmän tarkoituksena on varmistaa koulutuksen tasa-arvo ja laatu sekä luoda hyvät edellytykset oppilaiden kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Ohjausjärjestelmän normiosan muodostavat perusopetuslaki (628/1998) ja -asetus (852/1998), valtioneuvoston asetukset perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta (422/2012; 378/2014; 423/2012), opetussuunnitelman perusteet sekä paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuvat lukuvuosisuunnitelmat. (Opetushallitus, 2014, s. 9.)

Perusopetuslain 2 §:ssä säädetään perusopetuksen tavoitteista. Sen mukaan opetuksen tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä turvata riittävä yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maassa. (Lahtinen & Lankinen, 2018, s. 113.) Perusopetuslaissa säädettyjä opetuksen tavoitteita elämässä tarpeellisista tiedoista ja taidoista täsmennetään tarkemmin valtioneuvoston antamassa tuntijakoasetuksessa (422/2012). Asetuksessa on tarkennettu myös esimerkiksi koulun toimintakulttuuriin ja oppimisympäristöön, huoltajien kanssa tehtävään yhteistyöhön sekä eri oppilasryhmille annettavan opetuksen tavoitteita. (Lahtinen & Lankinen, 2018, s. 114–116.)

### 4.2 Pedagoginen johtaminen perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet laaditaan perusopetuslain ja -asetuksen pohjalta sekä tavoitteet tuntijaon määrittävän valtioneuvoston asetuksen pohjalta. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet on Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys, jonka mukaisesti paikallinen opetussuunnitelma valmistellaan. Opetussuunnitelman perusteiden tehtävänä on tukea ja ohjata opetuksen järjestämistä ja koulutyötä sekä edistää yhtenäisen perusopetuksen

yhdenvertaista toteutumista. (Opetushallitus 2014, s. 1.) Perusopetusta ohjaavat säädösten ja opetussuunnitelman perusteiden lisäksi opetuksen toteuttamista ja johtamista ohjaavat koulutuksen järjestäjien resurssit ja strategiset linjaukset.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden tarkoituksena on ohjata koulujen opetus- ja kasvatustyötä. Pedagogisen johtamisen käsite esiintyy opetussuunnitelma-asiakirjassa (2014) kuitenkin vain yhden kerran. Toimintakulttuurin kehittämistä ohjaavia periaatteita koskevassa luvussa 4.2 (Opetushallitus 2014, s. 26) todetaan pedagogisen ja jaetun johtamisen merkityksen korostuvan erityisesti oppimisen edellytyksistä huolehdittaessa. Sana johtaminen mainitaan perusteasiakirjassa lisäksi viidessä muussa kohdassa, jotka liittyvät opetussuunnitelman perusteiden tavoitteiden toteuttamisen järjestämiseen ja johtamiseen paikallisessa opetussuunnitelmassa (emt., s. 16), koulun toimintakulttuurin johtamiseen (emt., s. 17), pedagogisen ja jaetun johtamisen merkitykseen oppivan yhteisön oppimisen ja hyvinvoinnin edellytyksistä huolehdittaessa (emt., s. 18), yhteisöllisen opiskeluhuollon kehittämisen (emt., s. 71) sekä kriisisuunnitelman (emt., s. 73) johtamiseen osana perusopetuksen toimintakulttuuria. Näin ollen pedagogisen johtamisen tavoitteita on tulkittava Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014) kokonaisuutta ja henkeä tulkiten.

#### **4.3 Perusopetuksen paikallinen opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen välineenä**

Paikallinen opetussuunnitelma ja siihen perustuva tuntisuunnitelma ovat strategisia ja pedagogisia työkaluja, jotka linjaavat opetuksen järjestäjän toimintaa sekä koulujen työtä. Opetussuunnitelma liittyy koulujen toiminnan muuhun paikalliseen toimintaan lasten ja nuorten hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi. (Opetushallitus 2014, s. 9.) Opetuksen järjestäjällä on vastuu paikallisen opetussuunnitelman laadinnasta ja kehittämisestä. Käytännössä opetuksen järjestäjällä tarkoitetaan useimmiten kunnan sivistystoimea, joka organisoii paikallisen opetussuunnitelman toteuttamisen yhteistyössä koulujen tai mahdollisten muiden opetuksen järjestäjien kanssa.

Opetussuunnitelmassa päätetään perusopetuksen kasvatuksen, opetuksen, oppimisen arvioinnin ja tuen, ohjauksen ja opiskeluhuollon, kodin ja koulun yhteistyön sekä muun toiminnan järjestämisestä ja toteuttamisesta. Siinä täydennetään ja painotetaan opetussuunnitelman perusteissa määriteltyjä tavoitteita, toimintaa ohjaavia linjauksia, keskeisiä sisältöjä ja muuten opetuksen järjestämistä paikallisesta näkökulmasta. Opetuksen järjestäjä ottaa huomioon opetussuunnitelmaa laatiessaan oppilaiden tarpeet, paikalliset erityispiirteet sekä itsearvioinnin ja kehittämistyön tulokset. Opetussuunnitelman tehtävänä on edistää opetuksen jatkuvaa kehittämistä ja vahvistaa koulutuksellista jatkumoa. Paikallinen opetussuunnitelma luo perustan esiopetuksesta perusopetukseen ja perusopetuksesta seuraavaan koulutusvaiheeseen siirtymiselle. Laadinnassa otetaan huomioon myös muut paikalliset suunnitelmat, kuten varhaiskasvatuksen suunnitelman, esiopetuksen opetussuunnitelman, perusopetukseen valmistavan opetuksen suunnitelman, aamu- ja iltapäivätoiminnan suunnitelman, lastensuojelulain mukaisen lasten ja nuorten hyvinvointisuunnitelman, yhdenvertaisuuslain mukaisen yhdenvertaisuussuunnitelman, kestävän kehityksen tai kulttuurikasvatuksen suunnitelman sekä muut opetuksen järjestäjän tekemät, erityisesti koulutusta, lapsia, nuoria ja perheitä koskevat suunnitelmat ja päätökset. (Opetushallitus 2014, s. 9–10.)

Opetuksen järjestäjä hyväksyy opetussuunnitelman erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä, saamenkielistä sekä tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten. Paikallinen

opetussuunnitelma voidaan laatia kaikille saman opetuksen järjestäjän kouluille yhteisenä tai siten, että suunnitelma sisältää opetuksen järjestäjän yhteisiä sekä useamman koulun yhteisiä tai koulu-kohtaisia osioita. Päätökset laatimistavasta tekee opetuksen järjestäjä. Opetuksen järjestäjät voivat sopia myös yhteistyöstä ja yhteisistä seudullisista opetussuunnitelmalinjauksista. Lukuvuosisuunnitelmalla täsmennetään, miten opetussuunnitelmaa toteutetaan kussakin koulussa lukuvuoden aikana. (Opetushallitus 2014, 10.)

Yhteistyö opetussuunnitelman ja lukuvuosisuunnitelman laadinnassa edistää sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin ja lisää opetuksen ja kasvatustyön yhtenäisyyttä. Opetuksen järjestäjän tehtävänä on huolehtia opetustoimen henkilöstön mahdollisuuksista osallistua opetussuunnitelmaa ja lukuvuosisuunnitelmaa koskevaan yhteistyöhön ja edistää sekä oppiaineiden yhteistyötä että eri toimijaryhmien välistä monialaista yhteistyötä. Oppilaille tulee järjestää mahdollisuus osallistua opetussuunnitelman ja siihen liittyvien suunnitelmien valmisteluun. Myös huoltajat voivat osallistua opetussuunnitelmatyöhön, lukuvuosisuunnitelman valmisteluun sekä koulun toiminnan suunnitteluun, erityisesti kasvatustavoitteiden, toimintakulttuurin sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Erityistä huomiota kiinnitetään oppilaiden ja huoltajien kannalta mielekkäisiin ja monipuolisiin sekä oppilaiden kehitysvaiheen huomioon ottaviin osallistumistapoihin. (Opetushallitus 2014, s. 10.)

Kun paikallista opetussuunnitelmaa laaditaan, keskustellaan siitä, mitä perusopetuksen tehtävä sekä valtioneuvoston asetuksessa määritellyt opetuksen ja kasvatuksen valtakunnalliset tavoitteet merkitsevät paikallisesti. Tällöin pohditaan myös, mitä opetukselle ja kasvatukselle asetettujen valtakunnallisten tavoitteiden sekä niistä johdettujen laaja-alaisen osaamisen ja oppiainekohtaisten tavoitteiden toteuttaminen edellyttää opetuksen järjestämiseltä, johtamiselta ja koulutyöltä. (Opetushallitus 2014, s. 16.)

Paikallisen opetussuunnitelmatyön tarkoituksena on tuottaa kunnille ja kouluille mahdollisuus luoda omaleimainen ja tarkoituksenmukainen opetussuunnitelma, joka laaditaan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Pääperiaate on, että perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet eivät siirry sellaisenaan koulun arkeen, vaan perusteita käsitellään, tulkitaan ja muovataan koulujen kehittämistyönä. Paikalliseen opetussuunnitelmatyöhön osallistuu kunnan eri toimijoita, kuten opettajia, kasvatus- ja opetusalan johtajia sekä kasvatustieteen muita asiantuntijoita. Paikallisesti päätetään, miten opetussuunnitelmatyö organisoidaan, tuotetaan paikallinen opetussuunnitelma-asiakirja ja päätetään työn resursoinnista. (Siurua ym. 2020, s. 105.)

Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden toimeenpanoa koskevan Karvin arvioinnin (Venäläinen ym., 2021) mukaan pedagogisella johtamisella on tärkeä rooli eri toimijoiden osallistamisessa opetussuunnitelmien toimeenpanoon. Paikallinen opetussuunnitelmaprosessi voidaan toteuttaa monin tavoin, ja erilaiset prosessit sopivat erilaisille kouluille. Näin ollen opetussuunnitelmaprosessin suunnittelu ja organisointi olisi hyödyllistä nostaa keskeiseksi pedagogisen johtamisen näkökulmaksi. Paikallisesti voidaan esimerkiksi suunnitella ja päättää, kuinka paljon aikaa varataan opetussuunnitelmien perusteisiin tutustumiseen tai uudistuksista keskustelemiseen työyhteisön sisällä. Keskeistä on myös huomioida jo ennalta opetussuunnitelmaprosessin vaatima työmäärä: kuinka laajaa joukkoa opettajista osallistetaan prosessiin ja millaisia työtapoja tarvitaan, jotta tieto uudistuksista tavoittaa opettajat. Myös opetuksen järjestäjien tulee pohtia, millaisin eri tavoin

esiopetusyksiköitä ja kouluja voidaan parhaiten tukea opetussuunnitelman käyttöönotossa. (Venäläinen ym., 2021, s. 25–26.)

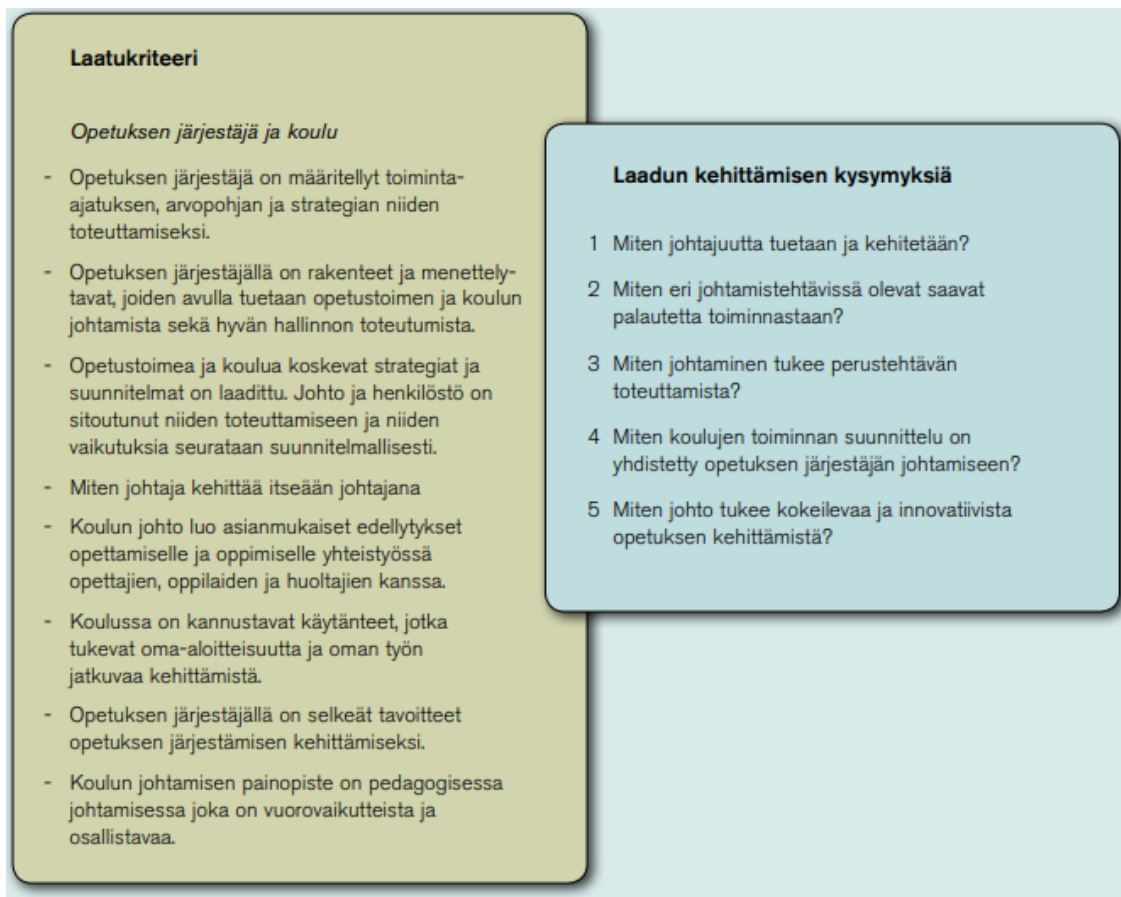
#### 4.4 Perusopetuksen laatukriteerit

Perusopetuksen laatukriteereiden (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012) tavoitteena on tukea opetuksen korkeaa laatua ja monipuolista tarjontaa sekä turvata opetukselliset ja sivistykselliset perusoikeudet lapsille ja nuorille asuinpaikasta, kielestä ja taloudellisesta asemasta riippumatta. Laatukriteerien avulla voidaan tuottaa paikallista tietoa perusopetuksen rakenteellisesta ja toiminnallisesta laadusta. Suosituluonteisten laatukriteereiden avulla ohjataan perusopetuksen järjestämistä koskevia päätöksiä. Informaatio-ohjauksen välineenä kriteereillä ei kuitenkaan ole samaa asemaa kuin resurssi- tai lainsäädäntöohjauksella. Laatukriteerit määrittelevät, millä perusteilla toimintaa voidaan analysoida ja millaisena toiminnan odotetaan toteutuvan, jotta se palvelisi toiminnalle asetettuja tavoitteita. Laatukriteerit mahdollistavatkin toiminnan arvottamisen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012, s. 9–10.)

Perusopetuksen laatukriteerit -julkaisussa (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2012) todetaan koulutoiminnan johtamisen ja suunnittelun muotoutuvan paikallisesti hallinto-, toiminta- tai johtosäännön pohjalta kansallisen lainsäädännön ja normien sekä hyvän hallinnon toimintatapojen mukaisesti. Opetustoimen ja koulun keskeisenä tehtävänä on edistää perusopetuksen arvopohjan ja koulun perustehtävän toteutumista sekä luoda hyvät ja tasapuoliset edellytykset opettamiselle ja oppimiselle. Johtamiseen kohdistuvat odotukset liittyvät toiminnan perustana olevien arvojen lujittamiseen, ilmentämiseen ja arvotietoisuuden vahvistamiseen, tavoitteiden selkeyttämiseen ja yhteisen kehittämissuunnan toteuttamiseen. Johtamisessa tulee tunnistaa yhteisön vahvuudet ja kehittämishaasteet, vahvistaa itsearviointia sekä kehittää pedagogiikkaan suuntautuvaa johtamista. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, s. 30.)

Henkilöstön rekrytointi, osaamisen kehittäminen, kannustava, osallistava ja vuorovaikutteinen toimintatapa, luottamuksen rakentaminen sekä keskeisten sidosryhmien ja muiden hallinnonalojen kanssa tehtävä aktiivinen yhteistyö ovat perusopetuksen johtamiseen kuuluvia tehtävälajeita. Talouden johtamisen kannalta keskeisiä kysymyksiä ovat toiminnan tarpeiden ja käytettävissä olevien resurssien tunnistaminen, yhteensovittaminen sekä resurssien tarkoituksenmukainen kohdentaminen. Riittävän pitkäjänteinen talouden ja toiminnan suunnittelu luo pohjan perusopetuksen johtamiselle ja kehittämiselle. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, s. 30.)

Perusopetusta koskevat suunnitelmat liittyvät opetuksen järjestäjän omiin strategioihin ja suunnitelmiin. Niiden laadukkuudesta ja toteutumisesta vastaa kunnan ja opetustoimen johto ja koulussa rehtori sekä johtamisen delegointipäätöksien mukaiset vastuulliset henkilöt. Koulun strategiaan merkityt arvot, kuten tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja kestävä kehitys, toteutuvat arkityössä johtamisen tuloksena. Koulun johto tarvitsee ajantasaista tietoa valtakunnallisista koulutuspolitiikan tavoitteista ja kehittämislinjauksista, jotta paikallinen työ voi toteuttaa kansallisia linjauksia ja osallistua niiden rakentamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, s. 30.) Kuviossa 2 on kuvattu perusopetuksen johtamista koskevat laatukriteerit ja keskeiset kysymykset opetuksen järjestäjän ja koulun tasolla.



**KUVIO 2. Perusopetuksen johtamisen laatukriteerit (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, s. 31)**

#### 4.5 Lukiokoulusta ohjaavat keskeiset säädökset ja normit

Lukiokoulutuksen keskeisen normipohjan muodostavat lukiolaki (714/2018), valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta (810/2018), Opetushallituksen määräys lukion opetussuunnitelman perusteista, koulutuksen järjestäjän hyväksymä opetussuunnitelma sekä vuosittain laadittava opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma. Näiden lisäksi lukiokoulutuksen johtamisessa huomioidaan kansallisissa strategioissa ja ohjelmissa määritellyt linjauksia. Kuntalain (410/2015) mukaan koulutuksen järjestäjän ja rehtorin tehtäviä on mahdollista delegoida esimiestyötä ja muun muassa kurinpidollisia tehtäviä lukuun ottamatta. Pedagogisen johtamisen tehtäviä jaetaan siten kunnissa tarpeelliseksi katsotuilla tavoilla sivistystoimenjohtajilta pedagogisille johtajille, rehtoreille ja rehtoreilta opettajille.

#### 4.6 Pedagoginen johtaminen lukion opetussuunnitelman perusteissa

Lukiokoulutus on kokonaisuus, jossa eri toimintojen tavoitteet ja sisällöt liittyvät yhteen ja muodostavat opetuksen ja toimintakulttuurin perustan. Tämän vuoksi lukion opetussuunnitelman perusteet sisältävät tavoitteita, keskeisiä sisältöjä ja opiskelijan oppimisen arviointia koskevien määräysten lisäksi niiden ymmärtämistä avaavaa tekstiä. Tekstin muodosta ilmenee, onko kyseessä velvoittava määräys vai sitä tarkentava tai selittävä teksti. (Opetushallitus 2019, s. 13.)

Lukion opetussuunnitelman perusteissa (2019) ei ole määritelty tai mainittu pedagogista johtamista. Pedagogiikka-sana mainitaan perusteasiakirjassa neljästi. Maininnat liittyvät oppimisen tuen ja kurinpitomenettelyjen pedagogisiin ratkaisuihin sekä valtioneuvoston asetuksen 810/2018, 4 §:ään, jossa säädetään opiskeluympäristöjen laadusta, ja 10 §:ään, joka koskee muun muassa lukion valtakunnalliseen erityiseen koulutustehtävään sisältyvää pedagogisten käytänteiden ja toimintakulttuurin kehittämistehtävää. Sana johtaminen on opetussuunnitelmassa mainittu kahdesti: oppilaitoskohtaisen opiskeluhuoltoryhmän johtajan nimeämistä koskevassa kohdassa sekä kriisitilanteita koskevassa suunnitelmassa kuvattavien johtamisen periaatteissa. Koulutuksen järjestäjään viitataan noin sadassa eri kohdassa. Viittaukset liittyvät opetukseen, oppimisen tukeen, ohjaukseen sekä yhteistyöhön liittyviin koulutuksen järjestäjän velvoitteisiin.

#### **4.7 Lukiokoulutuksen paikallinen opetussuunnitelma pedagogisen johtamisen välineenä**

Nuorten lukiokoulutuksen järjestäjät laativat paikallisen opetussuunnitelman lukion opetussuunnitelman perusteiden mukaan, jollei muuta johdu opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämästä järjestämisluvasta. Jos lukiokoulutuksen järjestämislupaan liittyy erityinen koulutustehtävä, siihen liittyvät määräykset huomioidaan opetussuunnitelmaa laadittaessa. Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään lukion opetus- ja kasvatustyöstä. Koulutuksen järjestäjä laatii vuosittain hyväksymäänsä opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman opetuksen käytännön järjestämisestä sekä hyväksyy paikallisen opetussuunnitelman ennen sen käyttöönottoa erikseen suomenkielistä, ruotsinkielistä, saamenkielistä ja tarvittaessa muulla kielellä annettavaa opetusta varten. (Opetushallitus 2019, s. 1, 13.)

Paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee huomioida muiden oppilaitosten opetustarjonta sekä lukion toimintaympäristö, paikalliset osaamisvahvuudet ja erityisresurssit. Lukiopaikkakunnan tai -alueen luonto ja ympäristö, historia, kieliolosuhteet sekä elinkeino- ja kulttuurielämä tuovat opetussuunnitelmaan paikallisuutta. Opetussuunnitelmaa laadittaessa myös ajankohtaistetaan lukion opetussuunnitelman perusteissa määrättyjä asioita. (Opetushallitus 2019, s. 13.)

Lukiolain (714/2018) 13 §:n mukaan opiskelijan mahdollisuus suorittaa lukiokoulutuksen oppimäärään sisältyvät opinnot kolmessa vuodessa on turvattava järjestämällä opintojen eteneminen joustavasti sekä tarjoamalla tarvittava oppimisen ja opiskelun tuki. Paikallinen opetussuunnitelma tulee laatia siten, että se antaa opiskelijalle mahdollisuuden yksilöllisiin opintoihin valintoihin omassa oppilaitoksessaan sekä halutessa myös muissa oppilaitoksissa ja korkeakouluissa. (Opetushallitus 2019, s. 13–14.)

Koulutuksen järjestäjä päättää, miten paikallinen opetussuunnitelma laaditaan lukion opetussuunnitelman perusteiden pohjalta. Paikallinen opetussuunnitelma laaditaan yhteistyössä lukion henkilöstön, opiskelijoiden, opiskelijoiden huoltajien sekä säännösten edellyttämiltä osin lisäksi hyvinvointialueen sosiaali- ja terveystalvelujen tehtäviä hoitavien viranomaisten kanssa. Yhteistyötä opetussuunnitelman laatimisessa voidaan tehdä myös muiden koulutuksen järjestäjien ja eri sidosryhmien kanssa. Yhteistyöllä eri tahojen kanssa pyritään varmistamaan lukiokoulutuksen korkeatasoisuus, yhteiskunnallinen merkittävyys sekä koko yhteisön sitoutuminen yhdessä määriteltyihin tavoitteisiin ja toimintatapoihin. Paikallista opetussuunnitelmaa laadittaessa pyritään ratkaisuihin,

jotka kehittävät lukion toimintakulttuuria, tukevat opiskelijoiden hyvinvointia, jaksamista ja osallisuutta sekä monipuolistavat vuorovaikutusta lukion sisällä ja ympäröivän yhteiskunnan kanssa. (Opetushallitus 2019, s. 14.)

Karvin lukiokoulutuksen uudistamista koskeneen arvioinnin (2023) mukaan lukiot tarvitsevat tukea paikallisten opetussuunnitelmien toteuttamisessa muun muassa opintojen rakenteelliseen uudistukseen sekä yhteistyön toteuttamisessa lukion ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Arvioinnin mukaan lukion opetussuunnitelman perusteiden toteuttamista auttaa koulutuksen ja opetuksen suunnittelu ja toteuttaminen yhdessä eri oppilaitosten ja järjestäjien yhteistyönä. Kehittämismyönteinen ja yhteisöllinen toimintakulttuuri edistää uudistuksen tavoitteiden toteuttamista. Pedagoginen johtaminen on avainasemassa opetussuunnitelman toteuttamisessa ja koulutuksen kehittämisessä lukiossa. Lukion koko henkilöstön välistä yhteistyötä, kokemusta työn mielekkyydestä ja kiinnostusta opetuksen kehittämiseen tulee vaalia ja vahvistaa. (Saarinen ym. 2023, 5.)

#### **4.8 Lukiokoulutuksen laatustrategia pedagogisen johtamisen tukena**

Lukiokoulutuksen laatustrategian (2022) tavoitteena on määrittää lukiokoulutuksen laadunhallinnalle sekä johtamiselle valtakunnalliset ja yhdensuuntaiset periaatteet. Toisin kuin perusopetuksen laatustrategiassa, lukiokoulutuksen laatustrategiassa kuvataan laatukriteereiden sijaan yleisluonteisia laatutekijöitä, jotka määrittyvät lainsäädännöstä, opetussuunnitelman perusteista sekä toimintaa ohjaavista strategioista. Kansallisen ohjauksen lisäksi lukiokoulutuksen järjestäjien omat laatustrategiat liittyvät koulutuksen järjestäjän eli kunnan tai koulutuskuntayhtymän laatujohtamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, s. 1, 10.)

Lukiokoulutuksen laatustrategian (2022) mukaan suomalainen laatuajattelu pohjautuu osallistavaan toimintakulttuuriin sekä osallisuuden mahdollistamiseen. Lisäksi laadunhallinta edellyttää selkeää johtamisjärjestelmää, jossa vastuut, rakenteet ja prosessit ovat kuvattu. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, s. 10.)

Lukiokoulutuksen laatustrategia koostuu toimintaympäristön kuvauksesta ja lukiokoulutuksen laatutekijöistä. Toimintaympäristö koostuu koulutusjärjestelmän kokonaisuudesta, väestökehityksestä, muuttuvista osaamistarpeista, digitalisaatiosta sekä opiskelijoiden hyvinvointiin liittyvistä asioista. Lukiokoulutuksen laatutekijöitä ovat laadukas oppiminen, hyvinvointi ja osallisuus, kehittyvä toimintakulttuuri sekä lukiokoulutuksen saavutettavuus. Laatutekijät liittyvät toiminnan rakenteisiin, prosesseihin tai tuloksiin. Laatutekijöitä lukioissa kuvataan paikallisesti asetettujen tavoitteiden kautta, mitkä kuvaavat lukiokoulutuksen olennaisia ja tavoiteltavia ominaisuuksia sekä prosesseja tavoitteiden saavuttamiseksi. Laatutekijöiden vaatimustaso määrittyy lainsäädännössä ja opetussuunnitelman perusteissa. Koulutuksen järjestäjän vastuulla on asettaa niitä yksityiskohtaisemmat tavoitteet oman toimintansa kehittämiseksi. Lukiokoulutuksen laadun hallinta ja sen kehittäminen pohjautuvat strategian mukaan erilaisiin tunnuslukuihin ja tilastoaineistoihin sekä ennakoitietoihin. Laadunhallinta näkyy lukion arjessa yhteisöllisenä ja osallistavana kehittämisenä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022, s. 19.)

## 5. Pedagogista johtamista ohjaavat keskeiset normit ja säädökset ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavat laki ammatillisesta koulutuksesta ja Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta sekä opettajien kelpoisuusvaatimukset. Lisäksi ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavat kansalliset linjaukset, opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) sekä Opetushallituksen ohjaus ja rahoitusmallit. Ammatillisten tutkintojen perusteet ohjaavat koulutuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen suunnittelua ja toteuttamista. Tässä aluvussa tarkastellaan myös arvioinnin kannalta keskeisiä aikaisempia arviointeja. Opetus- ja ohjaushenkilöstön kelpoisuuksia on kuvattu liitteessä 2.

Ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavat laki ammatillisesta koulutuksesta ja Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta sekä opettajien kelpoisuusvaatimukset. Lisäksi ammatillisen koulutuksen kehittämistä ohjaavat kansalliset linjaukset, opetus- ja kulttuuriministeriön (OKM) ja Opetushallituksen ohjaus ja rahoitusmallit. Ammatillisten tutkintojen perusteet ohjaavat koulutuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen suunnittelua ja toteuttamista. Aluvussa tarkastellaan myös arvioinnin kannalta keskeisiä aikaisempia arviointeja. Opetus- ja ohjaushenkilöstön kelpoisuuksia on kuvattu liitteessä 2.

### 5.1 Ammatillisen koulutuksen lakisääteiset tehtävät ja arvoperusta

Laki ammatillisesta koulutuksesta (2017/531, 2 §) määrittelee, että tutkintojen ja koulutuksen tarkoituksena on kohottaa ja ylläpitää väestön ammatillista osaamista, antaa mahdollisuus ammattitaidon osoittamiseen sen hankkimistavasta riippumatta, kehittää työ- ja elinkeinoelämää ja vastata sen osaamistarpeisiin, edistää työllisyyttä, antaa valmiuksia yrittäjyyteen ja työ- ja toimintakyvyn jatkuvaan ylläpitoon sekä tukea elinikäistä oppimista ja ammatillista kasvua. Lisäksi koulutuksen tarkoituksena on edistää tutkintojen tai niiden osien suorittamista. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531, 2 §.)

Koulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden kehitystä hyväksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja. Koulutusta alle 18-vuotiaalle opiskelijalle suunniteltaessa, järjestettäessä ja siitä päätettäessä on ensisijaisesti huomioitava lapsen etu. Lain mukaan tutkinnoissa, koulutuksessa ja niiden järjestämisessä tulee huomioida työ- ja elinkeinoelämän tarpeet. Tutkintoja ja koulutusta suunniteltaessa, järjestettäessä, arvioitaessa ja kehitettäessä sekä osaamistarpeita ennakoitaessa tulee tehdä yhteistyötä työ- ja elinkeinoelämän kanssa. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/531, 4 §.)

Ammatillisen koulutuksen arvoperustaa on kuvattu uusimmissa tutkinnon perusteiden liiteosiossa. Arvoperusta kuvaa ammatillisen koulutuksen osuutta yhteiskunnan ja työelämän uudistajana, tasa-arvon edistäjänä ja kestäväen tulevaisuuden vahvistajana. Arvoperusta toteutuu ammatillisen koulutuksen toimintakulttuurissa, osaamisen hankkimisessa ja osoittamisessa sekä oppimisympäristöissä. (Opetushallitus 2025.)

Arvoperustan mukaan ammatillinen koulutus antaa valmiuksia yksilöille ja yhteisöille tehdä ratkaisuja eettisen ja kriittisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. Osallisuus, aktiivinen toimijuus ja yhteisöllisyys korostuvat ammatillisen koulutuksen toiminnassa. Lisäksi ammatillinen koulutus edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä hyvinvointia ja demokratiaa. Ihmisoikeuksien kunnioittaminen, suvaitsevaisuus, erilaisuus ja kulttuurinen moninaisuus nähdään rikkautena ja ne toteutuvat koulutuksessa. Avoimuus luo turvallisuutta ja luottamusta. (Opetushallitus 2025.)

Arvoperustan mukaan ammatillinen koulutus perustuu työelämän osaamistarpeisiin ja tarjoaa opiskelijan tavoitteisiin ja elämäntilanteeseen sopivia osaamisen kehittämisen tapoja. Toimintaympäristöjen muuttuessa ammatit muuttuvat ja jokaisen vastuu osaamisensa kehittamisestä korostuu. Ammatillinen koulutus vastaa yksilöiden, työelämän ja yhteiskunnan osaamistarpeiden muutoksiin joustavasti ja vaikuttavasti. Lisäksi arvoperustan mukaan ammatillisessa koulutuksessa ymmärretään kestävä elämäntavan välttämättömyys ja rakennetaan osaamisperustaa ympäristön ja kansalaisten hyvinvointia edistävälle taloudelle. Ammatillinen koulutus lisää ymmärrystä luonnonvarojen kestävästä käytöstä, ilmastonmuutoksen hillinnästä ja siihen sopeutumisesta sekä luonnon monimuotoisuuden säilyttämisestä. Turvallinen työskentely, yrittäjämäinen asenne ja talouden hallinta ovat osa ammattitaitoa. Kansainvälistyminen ja globaali vastuu vahvistuvat. (Opetushallitus 2025.)

Laatustrategian linjaukset ohjaavat osaltaan pedagogista johtamista ammatillisessa koulutuksessa. Ammatillisen koulutuksen laatustrategian keskeisenä tavoitteena on luoda yhdensuuntaiset periaatteet sekä lähtökohdat ammatillisen koulutuksen laadunhallinnalle ja sen johtamiselle. Lisäksi tavoitteena on tukea systemaattista ja kokonaisvaltaista laadunhallintaa kaikilla ammatillisen koulutuksen toimijatasoilla, palveluverkostoissa ja kumppanuusyhteistyössä. Laatustrategian linjaukset ovat johtamisen väline ja johto on viime kädessä vastuussa niiden viemisestä osaksi käytännön toimintaa. Laatustrategiassa linjataan, että koulutuksen järjestäjät vahvistavat pedagogista johtamista ja yhdessä tekemisen toimintakulttuuria asiakaslähtöisten menettelytapojen käyttöön ottamiseksi sekä kehittävät opetus- ja muun henkilöstön laadunhallinnan osaamista. (OKM 2019, s. 28).

## **5.2 Opiskelijoiden tarpeiden mukainen opetuksen saatavuus ja toteuttaminen eri oppimisympäristöissä**

Laissa ammatillisesta koulutuksesta (2017/536, 61 §; muutos 30.12.2020/1218, 61 §) määritellään opiskelijan oikeudesta saada opetusta ja ohjausta. Opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen sekä tukee opiskelijoiden kehitystä hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/536, 61 §; muutos 30.12.2020/1218, 61 §.)

Koulutuksen järjestäjä vastaa siitä, että opetus ja ohjaus toteutetaan ottaen huomioon 48 §:n 2 momentin mukaisesti arvioitu oppilaitoksessa ja muissa oppimisympäristöissä toteutettavan opetuksen ja ohjauksen tarve sekä määrä. Opetuksen ja ohjauksen määrää pitää arvioida ja kirjata opiskelijan henkilökohtaiseen osaamisen kehittämissuunnitelmaan (HOKS). Mikäli opiskelijalla ei ole aiempaa osaamista, tulee opetuksen ja ohjauksen määrän arvioinnissa lähtökohtana käyttää 12 tuntia osaamispistettä kohti. Tuntimäärä voi kuitenkin olla säädettyä suurempi tai pienempi opiskelijan oppimisvalmiuksien tai yksilöllisten valintojen perusteella. Opetuksen määrä tulee määritellä

tutkinnon osittain tai yhteisissä tutkinnon osissa osa-alueittain. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/536, 61 §; muutos 30.12.2020/1218, 61 §.)

Ammatillisten tutkintojen perusteet ohjaavat koulutuksen järjestämistä sekä opiskelijoiden henkilökohtaisten opintopolkujen suunnittelua ja toteuttamista. Opetushallitus päättää tutkinnon perusteista ja valmistelee ne yhteistyössä työ- ja elinkeinoelämän, koulutuksen järjestäjien ja muiden sidosryhmien kanssa. Laki ammatillisesta koulutuksesta (30.12.2020/1218) määrittelee, että koulutuksen järjestäjä päättää tutkintokoulutuksen sisällöstä ja toteuttamisesta tutkinnon perusteiden mukaisesti sekä työhön ja itsenäiseen elämään valmentavan koulutuksen sisällöstä ja järjestämisestä 16 §:ssä tarkoitettujen koulutuksen perusteiden mukaisesti. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 30.12.2020/1218, 61 §.)

Opiskelijalla on oikeus erityiseen tukeen, jos hän oppimisvaikeuksien, vamman, sairauden tai muun syyn vuoksi tarvitsee pitkäaikaista tai säännöllistä erityistä oppimisen ja opiskelun tukea tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten tai osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Erityisellä tuella tarkoitetaan opiskelijan tavoitteisiin ja valmiuksiin perustuvaa suunnitelmallista pedagogista tukea sekä erityisiä opetus- ja opiskelujärjestelyitä. Vaativan erityisen tuen tehtävän saaneen koulutuksen järjestäjän tulee järjestää koulutusta opiskelijoille, joilla on vaikeita oppimisvaikeuksia tai vaikea vamma tai sairaus, joiden vuoksi opiskelija tarvitsee yksilöllistä, laaja-alaista ja monipuolista erityistä tukea. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 30.12.2020/1218, 61 §.)

Ammatillisen koulutuksen järjestäjä voi järjestää koulutusta työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. Oppisopimuskoulutus on pääosin työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävää koulutusta, jota täydennetään tarvittaessa muissa oppimisympäristöissä tapahtuvalla osaamisen hankkimisella. Koulutussopimukseen perustuvassa koulutuksessa opiskelija hankkii osaamista työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä. Työelämässä oppimisen vähimmäis- tai enimmäismääriä ei ole säädelty. Jos ammatillisen perustutkintokoulutuksen opiskelijalla ei ole suoritettavaan tutkintoon liittyvää käytännön työtehtävien yhteydessä aiemmin hankittua osaamista, tulee opiskelijan opintoihin sisältyä työelämässä oppimista. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 30.12.2020/1218, 62 §.)

Ammatillisessa koulutuksessa koulutuksen aloittavalle opiskelijalle laaditaan henkilökohtainen osaamisen kehittämissuunnitelma, johon kirjataan yksilölliset osaamisen tunnistamista, tunnustamista, hankkimista, kehittymistä ja osoittamista sekä ohjaus- ja tukitoimia koskevat tiedot. Koulutuksen järjestäjä vastaa henkilökohtaisen osaamisen kehittämissuunnitelman laatimisesta ja päivittämisestä. Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on suunnitella opiskelijan tavoitteiden sekä tunnistetun aiemmin hankitun osaamisen perusteella, suorittaako opiskelija koko tutkinnon vai tutkinnon osan tai osia. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 30.12.2020/1218, 62 §.)

## 6. Pedagoginen johtaminen yleissivistävässä koulutuksessa

Opetuksen ja koulutuksen järjestäjän tehtäviä koskevat säädökset mahdollistavat järjestäjille varsin suuren päätäntävällän pedagogisen johtamisen käytännön toteutuksesta. Tässä luvussa tarkastellaan sitä, miten pedagogisen johtamisen vastuut jakautuvat yleissivistävän koulutuksen järjestäjien organisaatioissa luottamuselinten, sivistystoimen ja rehtoreiden välillä.

### 6.1 Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen järjestäjien lakisääteiset johtamistehtävät

Perusopetusta ja lukiokoulutusta voi järjestää kunta, kuntayhtymä, rekisteröity yhteisö tai säätiö sekä valtio (perusopetuslaki 1998/628; lukiolaki 2018/714). Koulutuksen järjestäjän toimivalta kuuluu kunnissa luottamuselimille eli kunnanvaltuustolle ja -hallitukselle sekä sivistyslautakunnalle tai vastaavalle sekä viranhaltijoista kunnanjohtajalle, jolta opetus- ja koulutoimen tehtäviä on yleensä delegoitu sivistystoimenjohtajalle tai vastaavalla virkanimikkeellä toimivalle henkilölle tai henkilöille. Kouluissa opetuksen järjestäjää edustaa rehtori.

Lainsäädäntö määrittelee kunnan velvollisuudet esi- ja perusopetuksen sekä kunnan ja kuntayhtymän velvollisuudet muun koulutuksen järjestämisessä. Kunnat ja kuntayhtymät voivat itse päättää, miten ne hoitavat määritellyt tehtävät ja hallinnon kunnan keskushallinnossa ja kouluissa. Koulutusta koskevissa laeissa ei säädetä koulun ja oppilaitoksen rehtoria lukuun ottamatta kunnan tai kuntayhtymän opetustoimen hallinnosta. Kuntalain 30 §:n mukaan kaksikielisessä kunnassa asetetaan kuitenkin opetustoimen hallintoon erillinen toimielin kumpaakin kieliryhmää varten tai yhteinen toimielin, joka jakaantuu kieliryhmiä varten jaostoihin. (Lahtinen & Lankinen, 2018, s. 396–397.)

Koulutusta koskeva lainsäädäntö ei määrittele, kenelle tai mille toimielimelle päätösvalta tietyssä asiassa kuuluu, vaan kunta tai kuntayhtymä voi päättää tehtävien ja toimivallan jaosta kuntalain mukaisesti. Poikkeuksena tästä ovat esimerkiksi eräät oppilasarviointiin ja kurinpitoon liittyvät asiat sekä ammatillisessa koulutuksessa opiskeluoikeuden peruuttaminen ja palauttaminen sekä opiskelusta pidättäminen. (Lahtinen & Lankinen, 2018, s. 397.) Niissä toimivalta on annettu suoraan lailla tai asetuksella asianomaisesta opetuksesta vastaavalle kunnan tai kuntayhtymän toimielimelle tai rehtorille tai opettajille (Opetushallitus ym. 2024, s. 58).

Kunnan ja kuntayhtymän hallintosäännössä annetaan kuntalain (410/2015) mukaisesti määräykset hallinnon ja toiminnan järjestämisestä sekä valtuuston toimintaa ja päätöksenteko- ja hallintomenettelyä koskevista määräyksistä. Hallintosääntö sisältää määräykset henkilöstöorganisaatiosta kuten siitä, minkälaisia osastoja ja yksiköitä kunnan organisaatiossa on ja kuka viranhaltijoista niitä johtaa. Siinä määrätään myös kunnan viranomaisista ja niiden tehtävistä ja toimivallan jaosta. Päätösvallan määrittämisestä on säädetty myös oppivelvollisuuslaissa. (Antila, 2021, s. 3–4.)

## **6.2 Pedagoginen johtaminen osana sivistystoimenjohtajan ja rehtorin työnkuva**

Opetuksen järjestäjille on säädetty tehtäviä, joita organisoidaan eri tavoin väestöltään erilaisissa kunnissa ja kuntayhtymissä. Opetus- ja koulutoimen toimivuuden kannalta on tärkeää, että sitä johdettavilla viranhaltijoilla on yhteinen näkemys pedagogisesta johtamisesta opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamiseksi sekä opettajien työn ja opetuksen että oppilaitosten toimintakulttuurin kehittämiseksi.

### **6.2.1 Sivistystoimenjohtaja kunnan pedagogisena johtajana**

Kunnissa opetustoimen hallinnosta ja johtamisesta vastaa useimmiten sivistys-, opetus- tai muulla vastaavalla nimikkeellä toimiva johtaja, jonka tehtävät on määritelty kunnan hallintosäännössä tai siinä mainitussa muussa asiakirjassa. Nimikkeet ja vastuut vaihtelevat muun muassa kunnan koon mukaan. Pienen kunnan sivistystoimenjohtajalla on suuren kaupungin sivistystoimenjohtajaan verrattuna usein läheisempi kytkös yksittäisten koulujen toimintaan. Opetustoimen erilaisissa organisaatioissa rehtorin ja sivistystoimenjohtajan lisäksi myös muut organisaation toimijat, kuten esimerkiksi tulosaluejohtaja ja aluepäälliköt voivat osaltaan olla merkittäviä pedagogisia johtajia.

Kuntien ja valtion lisäksi opetusta voivat järjestää myös yksityiset opetuksen järjestäjät. Tässä arvioinnissa kuntien opetustoimesta vastaavaan johtajaan viitataan sanalla sivistystoimenjohtaja. Sivistystoimenjohtaja on keskeinen toimija kunnallisessa koulutusjohtamisen verkostossa. Kunnat vastaavat valtion reunaehtojen mukaisesti siitä, miten ne organisoivat kunnan koulutustoiminnan. Sivistystoimenjohtajan pedagogisena tehtävänä on luoda yhteinen ymmärrys niin kuntapoliitikoiden, viranhaltijoiden kuin koulujen rehtoreiden ja opettajien ja varhaiskasvatuksen johtajien ja opettajien kanssa siitä, miten koulutussektorin kokonaisuutta johdetaan. (Uljens 2021, s. 132.)

Koulutuksen järjestäjän edustajana sivistystoimenjohtajan vastuualueena on kunnan koko opetustoimi. Samalla tavalla kuin rehtori vastaa koulunsa oppilaiden ja opiskelijoiden oppimistuloksista ja kasvusta, sivistystoimenjohtaja vastaa opetustoimensa koulujen tuloksista. Sivistystoimen johtamista sitovat sekä valtakunnalliset tavoitteet että kunnan strategiset ja koulutuspoliittiset linjaukset. Sivistystoimenjohtajan keskeistä pedagogista johtamista on huolehtia kunnan opetustoimen henkilöstön osaamisesta ja oppimisesta sekä erityisesti rehtorien osaamisen ja oppimisen tukemisesta. Sivistystoimenjohtajan vastuulla ei ole toimia pelkästään lähimpänä hallinnollisena esimiehenä, vaan olla alustensa osaamisen ja oppimisen pedagoginen johtaja. (Alava ym., 2012, s. 35.)

Tässä arvioinnissa tarkastellaan myös sivistystoimenjohtajien tehtäviä kunnan opetustoimen pedagogisesta johtamisesta vastaavina viranhaltijoina. Sivistystoimenjohtaja johtaa koulujen rehtoreiden kanssa paikallisen opetussuunnitelman laatimista ja sitä koskevaa viestintää sekä huolehtii selkeästä pedagogisesta johtamisesta erilaisissa kehittämisprosesseissa. Pedagogisella johtamisella luodaan edellytykset perusopetuksen sekä lukiokoulutuksen kehittämiseksi. Opetuksen järjestäjällä sekä koulujen johdolla on keskeinen rooli opetussuunnitelmien sisällöllisten tavoitteiden läpiviemisessä. Tämä vaatii ymmärrystä opetussuunnitelmien sisällöistä ja tavoitteista. Pedagoginen johtaminen mahdollistaa toimintakulttuurin muutokset ja edesauttaa opetussuunnitelmien

käyttöönottoa koulutyön arjessa. Lisäksi yhteisön kehittämismyönteisyys tukee pedagogista uudistamista. (Venäläinen ym., 2020, s. 4–5.)

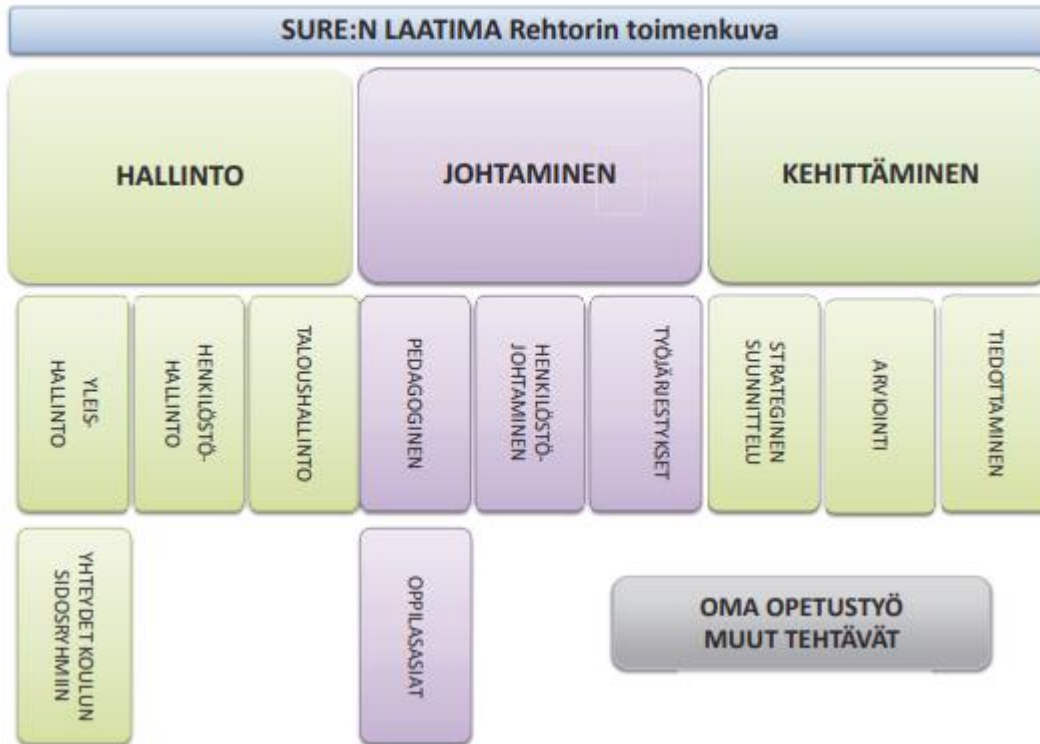
## 6.2.2 Rehtorit perusopetuksen ja lukiokoulutuksen pedagogisina johtajina

Perusopetuslain (1998/628) 37 §:n ja lukiolain (2018/714, 3 §) mukaan jokaisella koululla tai oppilaitoksella, jossa järjestetään laeissa tarkoitettua opetusta, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori. Rehtorin kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986). Opetushallitus voi tarvittaessa antaa asetuksen säännöksiä täydentäviä määräyksiä. (Perusopetuslaki 1998/628, 37 §; Lukiolaki 2018/714, 57 §.)

Rehtorin tehtävistä on määrätty yleensä koulun johtosäännössä. Perusopetus- ja lukiolaissa yksinomaan rehtorin toimivaltaan liittyviksi asioiksi on kirjattu hallinnollisia tehtäviä, kuten muutoksenhaku opiskelijan arviointiin sekä opiskelurauhaan ja turvallisuuteen liittyviä asioita, kuten kiusaaminen, syrjintä, häirintä- ja väkivaltatilanteet, kurinpitomenettelyt ja opiskelijaa koskevien tietojen luovutus (Perusopetuslaki 1998/628; Lukiolaki 2018/714). Rehtorin työtehtäviä määrittää myös toimiminen koulutuksen järjestäjän edustajana koulussa sekä se, miten koulutuksen järjestäjälle määrättyjen tehtävien hoitaminen on kunnassa järjestetty. Opetushallituksen (2024) mukaan rehtorin tehtävät vaihtelevat kouluyksiköistä, kouluasteesta ja järjestäjästä riippuen. Perustehtävään sisältyy pedagoginen johtaminen ja yleishallinnon johtaminen, mikä sisältää erilaisia osa-alueita. Henkilöstöasioiden ohella rehtorin tehtäviin kouluissa kuuluvat opetuksen järjestämisen kokonaisuudet, kuten opetussuunnitelmatyö ja vuosittainen työn suunnittelu, sekä henkilöstön pedagogisen osaamisen johtaminen. Pedagogisen johtamisen kokonaisuuteen sisältyy opetussuunnitelman toteutumiseen ja arviointiin, koulun toimintakulttuuriin ja strategiseen johtamiseen sekä koulun perustehtävään liittyviä kokonaisuuksia. (Opetushallitus 2024.)

Suurissa kaupungeissa pedagogisen johtamisen tehtäviä on jaettu useille eri viranhaltijoille ja toimielimille. Opetushallituksen tuottamassa rehtorien työnkuvaa, kelpoisuutta ja koulutusta koskevassa raportissa (2013) todetaan pedagogisen johtamisen tehtävien ja tehtäväkuvien vaihtelevan koulujen koon, kouluyksiköiden ja kouluasteiden määrän mukaan. Esimerkiksi suuremmissa kaupungeissa voi sivistystoimenjohtajan ja rehtoreiden lisäksi olla pedagoginen johtaja. Myös kuntien johtosäännöt voivat muodostaa kunnan alueelle eritasoisen hierarkian hallinnon järjestämiseen koulujen johtamisessa. Tällöin kuntiin muodostuu erilaisia rehtorinimikkeiden, kuten aluerehtoreiden, tehtäviä. (Opetushallitus 2013, s. 14.)

Suomen Rehtorit ry:n mukaan (Opetushallitus 2013, liite 1) rehtorin toimenkuva koostuu alla olevan kuvion (ks. kuvio 3) mukaisista osa-alueista. Kuviota täydentävässä luettelossa pedagogisen johtamisen osa-alueen on tarkennettu koostuvan opetussuunnitelmatyön organisoinnista, kuten opetussuunnitelmauudistuksista ja muutoksista opetussuunnitelmiin sekä sen vuosittaisista tarkistuksista. Lisäksi pedagogiseen johtamiseen kuuluvat koulun työsuunnitelman valmistelu ja seuranta, koulun toiminnan johtaminen ja ohjaaminen eli töiden valmistelu, opettajankokoukset, johtoryhmät ja muut työryhmät. Johtamiseen kuuluvat myös kehittämishankkeiden innovointi ja tukeminen, verkostoituminen sekä huolehtiminen työilmapiiristä, työrauhasta, turvallisuudesta, oppilashuollosta, omasta kouluttautumisesta, työnohjauksesta sekä yt-ajan suunnittelusta ja toteutuksesta.



**KUVIO 3. Rehtorin toimenkuva ja tehtävät yleissivistävässä koulutuksessa Suomen Rehtorit Ry:n mukaan (Opetushallitus 2013, liite 1)**

Pedagogisen johtamisen käsitteen rajaamista haastavat erilaiset toimintaympäristöt ja rakenteet, kuten kunnan koulutuspoliittiset linjaukset, opetussuunnitelma, kunnan hallintomalli ja erilaiset resurssit. Rajakaltion (2012) mukaan rehtorin tulkinnat näistä koulua säätelevistä mekanismeista ja reunaehdoista opetukselle ja kasvatukselle ja niiden kehittämiseksi ovat myös pedagogista johtamista. Lisäksi työyhteisössä käytävä pedagoginen keskustelu on pedagogista johtamista merkittävästi muokkaava tekijä. Koulun tai oppilaitoksen toimintaa ohjaava opetussuunnitelma voi herkästi jäädä ulkokohtaisesti koetuksi asiakirjaksi, jos siitä ei keskustella tai sitä reflektoida yhdessä. Opetussuunnitelma ei ole vain kokoelma tavoitteita ja oppiaineiden sisältöjen määrittelyjä, vaan sen tehtävä on virittää koulutuspoliittista ja pedagogista keskustelua siitä, mikä tieto koulussa on tärkeää, millaiseen ihmiskäsitykseen kasvatusta ja opetustyö perustuu sekä millaista yhteiskuntaa ja tulevaisuutta ollaan rakentamassa. Yksi rehtorin keskeisistä tehtävistä onkin pedagogista kehittämistä koskevan keskustelun virittäminen ja ylläpitäminen koulu yhteisössä. (Rajakaltio 2012, s. 119.)

Pokka (2014) kuvaa rehtorin toimenkuvaan kuuluvaa tavoitteiden keskinäisen tärkeyden punnitsemista pedagogisen johtamisen käsitteen realisoitumisena ja konkretisoitumisena. Esimerkiksi opetusbudjetin leikkauksien vuoksi rehtorin tulee päättää vaikkapa siitä, miten varmistetaan oppilaiden oppiminen ilman heikennyksiä, miten taataan vakituisten opettajien työ, miten vastataan kehittämishaasteisiin, mitkä asiat priorisoidaan ja mitkä saavat väistyä sekä miten asioista viestitään sisäisesti ja ulkoisesti. Vastaavasti myös koulujen hankinnat ja henkilöstön kehittäminen ovat osa rehtorin taloudellista ja pedagogista johtamista. Rehtorilla on mahdollisuus ja velvollisuus suunnata koulun pedagogista kehittämistä myös taloudellisilla toiminnoilla. Esimerkiksi tietotekniikkaan tai henkilöstön koulutukseen liittyvät hankinnat ovat kustannuksiltaan sellaisia, että ne vaativat

toteutuakseen koko koulun budjetissa tehtyjä priorisointeja. (Pokka 2014, s. 55–57.) Suomalaisten peruskoulujen rehtoreiden tyypillisimpiä pedagogisen johtamisen tehtäviä ovat strateginen johtaminen, rehtorien ja opettajien välisen vuorovaikutuksen ylläpitäminen, tuen tarjoaminen opettajille, koko koulua koskevien linjausten tekeminen ja osaamisen johtaminen (Lahtero ja Kuusilehto-Awale 2015 sit. Lahtero ja Salonen 2022, s. 57). Oppimistulosten edistämisen osalta tutkimustietoa on siitä, mitkä johtamisen dimensiot edistävät parhaiten oppimistuloksia. Suomen kontekstissa tutkimustietoa asiasta on kuitenkin vain vähän. (Lahtero ym. 2021, Dinham (2021), Bendikson ym. (2012).

### **6.3 Pedagogisen johtamisen osaamisvaatimukset ja -tarpeet yleissivistävässä koulutuksessa**

Koulutuksen arviointisuunnitelman (2024) mukaisesti tässä arvioinnissa tarkastellaan perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa sitä, miten pedagogisella johtamisella tuetaan opetussuunnitelmien tavoitteiden saavuttamista, opettajien työtä ja opetuksen sekä oppilaitosten toimintakulttuurin kehittämistä. Lisäksi tavoitteena on tuottaa tietoa pedagogista johtamista edistävästä ja vaikeuttavista tekijöistä, rehtorin työn moninaistumisesta ja opetuksen järjestäjiltä tulevista työn tavoitteista. (Karvi 2024, 16.) Seuraavassa on tarkasteltu lyhyesti yleissivistävän koulutuksen pedagogisten johtajien osaamisvaatimuksia sekä opetushenkilöstön työn ja osaamisen tukemista pedagogisen johtamisen avulla.

Opetuksen ja koulutuksen johtamisessa korostuu opetusalan toimintaympäristön sekä pedagogiikan ymmärtämisen ja johtamisen osaamisen merkitys. Opetussuunnitelman perusteissa konkreettisesti johtajuuden arvopohja luo perustan johtamiselle. Johtamisessa kannetaan vastuuta tasa-arvon toteutumisesta sekä työn suuntautumisesta oppijan kasvuun, oppimiseen ja hyvinvointiin. Keskiössä on oppijan etu, yhdenvertaisuus ja pedagogiikan johtaminen. Kasvatus- ja opetusala on eettisesti ja moraalisesti erityinen ala, joka vaatii omanlaista johtamisosaamista sekä arvokeskustelua työyhteisössä. Johtajilta edellytetään kykyä johtaa tulevaisuuden taitoja sekä moninaisuutta. Yleissivistävän koulutuksen johtamista voidaankin luonnehtia tasapainoiluksi johtamisen hallinnollisen ja pedagogisen vaikuttamisen välillä. (Heikonen ym. 2023, s. 49.)

Heikosen ym. (2023) mukaan yksiköiden kasvaessa hallinnolliset tehtävät vievät opetus- ja koulutusalan johtajan aikaa enenevässä määrin ja mahdollisuudet käydä keskusteluja opetuksen ja oppimisen suunnasta vähenevät. Henkilöstöjohtamisosaaminen ja talousosaaminen ovat tärkeitä johtamisen alueita asiantuntijaorganisaatioissa. Johtaminen on jatkuvaa ydintehtävän kirkkaana pitämistä, mikä vaatii reflektointia ja priorisointia eri tehtävien välillä. Opetus- ja koulutusala uusiutuu jatkuvasti, joten johtamisen ja johtajuuden merkitys yhteiskunnallisten ja koulutusjärjestelmää koskevien haasteiden kohtaamisessa korostuu. Toisaalta koulujen ja yksiköiden koon kasvaminen sekä lainsäädännön muutokset ovat saaneet johtajat kokemaan työn sisällön pirstaleisena ja ne haastavat johtamisosaamista. (Heikonen ym. 2023, s. 49.) Vastaavia tuloksia on saatu myös varhaiskasvatuksen pedagogista johtamista koskevissa arvioinneissa (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023; Siippainen ym. 2021), joita on esitelty tämän hankesuunnitelman luvuissa 3.1.1–3.1.4.

Pedagogisessa johtamisessa keskeistä on jaettu johtaminen yhdessä opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa esimerkiksi koulun kehittämishankkeissa tai yhteisopettajuudessa. Johtamiseen osallistuvilta edellytetään hyviä yhteistyötaitoja, vastuukantoa ja itseohjautuvuutta. Opetussuunnitelmien

toimeenpanoa koskeneen Karvin arvioinnin (2021) mukaan opettajilta vaaditaan aiempaa enemmän yhteistyön tekemistä opetuksen suunnittelusta yhdessä opettamiseen. Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden mukaisen toiminnan toteuttaminen edellyttää opettajilta aiempaa enemmän yhteistyötä. Yhteisopettajuuden ja yhdessä opettamisen merkitys korostuu muun muassa joustavissa opetusjärjestelyissä ja opetuksen eriyttämisessä (Kamppi ym. 2024) sekä monialaisten oppimiskokonaisuuksien toteuttamisessa. Siirryttäessä yksin opettamisesta yhdessä opettamiseen tai yhteistyön lisäämiseen tarvitaan sen tueksi myös pedagogista johtamista. (Saarinen ym. 2021, 170.)

Pedagogiselta johtamiselta edellytetään kykyä rakentaa työyhteisön jäsenille perusymmärrystä johtamisesta ja johtajuudesta. Heikosen ym. (2023) mukaan toimiva johtajuus perustuu yksikön yhteiseen käsitykseen jaetusta johtamisesta ja jokaisen henkilökohtaiseen ymmärrykseen omasta roolistaan yksikön kehittämisessä. Johtamiskoulutuksen koettiin kuuluvan sekä johtamispositioissa toimiville että opettajille, joilla on vastuuta joko tiiminjohtajana tai johtoryhmän jäsenenä. Koulutusorganisaatioiden johtajilta toivottiin yhtenäisyyttä, jatkuvuutta sekä yhteistyötä kunnan ja koulun välillä. Johtajat kaipasivat luottamusta ja tukea sekä selkeää strategiaa ja vuorovaikutusta omalta esihenkilöltä sekä kollegoilta. (Heikonen ym. 2023, s. 50–52.)

Opetushallituksen, Kuntaliiton ja Sivistan vuonna 2024 toteuttamassa johtajakyselyssä kasvatus-, opetus- ja koulutusalan johtajat kertoivat saavansa tukea työlleen muilta vastaavassa asemassa olevilta johtajilta, työyhteisön henkilöstöltä ja omalta esihenkilöltä. Vähiten tukea työlle saatiin toimialan tai tehtäväalueen päättäjiltä (lautakunta, hallitus tai muu vastaava). Päättäjien rooli korostui sivistystoimen johdossa. Yli 40 prosenttia johtajista koki tarvitsevänsä osaamisen kehittämistä digitalisaation ja muutoksen johtamiseen. Kolmannes vastaajista koki tarvitsevänsä osaamista kriisijohtamiseen sekä talouden ja työyhteisön toimintakulttuurin johtamiseen. Kriisijohtaminen korostui sivistystoimessa, varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Vähiten osaamisen kehittämistä tarvittiin opetussuunnitelmien ja tutkintojen johtamiseen, pedagogiseen johtamiseen sekä jaettuun johtamiseen. Osaamisen kehittämisen tarvetta pedagogisessa johtamisessa koettiin eniten varhaiskasvatuksessa. (Opetushallitus ym., 2024.)

## 7. Pedagoginen johtaminen ammatillisessa koulutuksessa

### 7.1 Ammatillisen koulutuksen järjestäjien johtamisvastuut ja -tehtävät

Ammatillisten tutkintojen ja koulutuksen järjestäminen edellyttää opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämää tutkintojen ja koulutuksen järjestämislupaa. Järjestämislupa voidaan myöntää hakemuksesta kunnalle, kuntayhtymälle, rekisteröidylle yhteisölle tai säätiölle. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 530/2017, 22§). Ammatillisen koulutuksen järjestäjät vastaavat ammatillisen koulutuksen järjestämisestä toiminta-alueensa osaamis- ja koulutustarpeen mukaisesti. Järjestäjät myös päättävät ylläpitämistään toimipisteistä.

Ammatillisen koulutuksen järjestäjiä oli vuoden 2025 alussa 134. Näillä järjestäjillä on voimassa oleva opetus- ja kulttuuriministeriön myöntämä tutkintojen ja koulutuksen järjestämislupa. Koulutuksen järjestäjistä kuntia on 8, kuntayhtymiä 33 ja yhdistyksiä, säätiöitä tai osakeyhtiöitä 94. Lisäksi valtio ylläpitää Saamelaisalueen koulutuskeskusta. (OKM, 2025.)

Lain mukaan jokaisella oppilaitoksella ja koulutuksen järjestäjän toimipisteellä, jossa järjestetään ammatillista koulutusta tai tutkintoja, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori tai muu toiminnasta vastaava johtaja, joka täyttää rehtorille säädetyt kelpoisuusvaatimukset. Koulutuksen järjestäjä voi kuitenkin päättää, että useammalla toimipisteellä on yhteinen toiminnasta vastaava rehtori tai johtaja. Kaksikielisessä oppilaitoksessa tulee olla rehtori tai muu toiminnasta vastaava johtaja kumpakin kieliryhmää varten tai rehtori tai muu toiminnasta vastaava johtaja, joka hallitsee oppilaitoksen molemmat opetuskielet. Rehtorin ja opettajien kelpoisuusvaatimuksista säädetään valtioneuvoston asetuksella. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 530/2017, 118 §.) Koulutuksen järjestäjän johtamisen vastuut ja tehtävät ja niiden delegointi määritellään hallintosäännössä, johtosäännössä tai toimintasäännössä. Niissä määritellään miten rehtorin tehtäviä ja valtaa on delegoitu eri toimijoille, kuten toimialarehtorille, apulaisrehtorille, talouspäällikölle, opiskelijapalvelupäällikölle, koulutusalojohtajalle ja koulutuspäälliköille. (Opetushallitus, 2025.)

Myös pedagoginen johtamisvastuu määritellään koulutuksen järjestäjän hallinto- ja toimintasäännössä. Koulutuksen järjestäjä päättää pedagogisen johtamisvastuun delegoinnista hallinto- ja toimintasäännössään. Pedagogisen johtamisvastuun määrittelyt vaihtelevat eri koulutuksen järjestäjillä. Isoilla koulutuksen järjestäjillä pedagogisen johtamisen vastuut on jaettu moniportaisesti eri tasoille. Vastuu voi olla jaettuna esimerkiksi johtavalle rehtorille, koulutusjohtajille ja koulutuspäälliköille. Osalla järjestäjistä pedagoginen vastuu voi olla esimerkiksi pedagogisella johtoryhmällä.

Ammatillisessa monialaisessa oppilaitoksessa rehtori on harvoin opettajien lähiesimies. Yleensä rehtori on enemmän yleisjohtaja, joka johtaa oppilaitoksen toimintaa. Hän toimii esihenkilönä toimialojen johtajille, apulaisrehtoreille tai koulutuspäälliköille. Opettajien ja koulutusalojen johtamisesta vastaavat useimmiten koulutuspäälliköt, joilla esimiestyö on merkittävä osa työnkuvaa. (Opetushallitus, 2025.)

## 7.2 Ammatillisen koulutuksen johdon pätevyysvaatimukset ja työnkuva

Ammatillisen koulutuksen esihenkilöllä tulee olla tehtävään organisaation määrittelemä muodollinen pätevyys, mutta tehtävään ei ole asetuksella määriteltyä kelpoisuusehtoa. Esihenkilöltä edellytetään ylempi korkeakoulututkinto, pedagoginen pätevyys ja usein eduksi katsotaan kokemus esihenkilö- ja johtamistyöstä. (Opetushallitus, 2025.)

Ammatillisen koulutuksen rehtorin työnkuva on erilainen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen rehtorin työhön verrattuna. Ammatillisen koulutuksen johtajan työssä korostuu työelämän näkökulma ja rehtoreilta ja johtajilta edellytetään hyvää elinkeinoelämän tuntemusta ja tiivistä yhteydenpitoa työpaikkojen ja elinkeinoelämän kanssa. Ammatillisessa koulutuksessa johtamiseen vaikuttaa koulutuksen järjestäjien koko. Suurimmat, monialaiset ammatillisen koulutuksen järjestäjät ovat kuntia, kuntayhtymiä tai osakeyhtiöitä ja koulutuksen järjestäjällä voi olla useita oppilaitoksia. Pääasiassa koulutuksen järjestäjällä on kuitenkin yksi ammatillinen oppilaitos, joka toimii eri toimipaikoissa ja eri paikkakunnillakin. Suurilla koulutuksen järjestäjillä organisaatiot ja johtamisjärjestelmät ovat moniportaisia ja rehtorin tehtävä voi poiketa paljon esimerkiksi pienen koulun tai oppilaitoksen rehtorin tehtävänkuvasta. Ammatillisen koulutuksen organisaatioissa on tyypillistä, että johtamisvastuuta on delegoitu eri tasoille ja eri tehtävänimikkeillä oleville johtajille. Tehtävänimike ei kuitenkaan kerro vielä kovin paljon siitä, mitä kukin tekee, vaan pitää tuntea organisaatio ja johtamisjärjestelmä. (Opetushallitus, 2025.)

## 7.3 Näkökulmia pedagogiseen johtamiseen ammatillisessa koulutuksessa

Bergströmin ja Mäen (2019) mukaan ammatillisen koulutuksen pedagogisen johtamisen tutkimus ja määrittely on ollut melko vähäistä. Johtamisen tutkimus on painottunut varhaiskasvatuksen ja peruskoulun johtamisen ympäristöihin. Pedagoginen johtajuus voidaan käsittää ammatillisessa koulutuksessa kapeasti opetustyön järjestelynä tai laajemmin pedagogiikan johtamisena. Opetustyön järjestelijät näkevät johtamistyön keskittyvän opetuksen järjestämiseen, valvomiseen ja ohjaamiseen rakenteellisesti, kuten opettajien rekrytointiin ja lukujärjestyksiin. Pedagogiikan johtamisen ei varsinaisesti koeta kuuluvan johtamiseen. Toisessa näkökulmassa painottuu pedagogiikka. Pedagogiikan johtajien työssä painottuu henkilöstön jaksamisesta huolehtiminen ja pedagogiikan johtaminen. Siinä johtamistyö mielletään osaksi oppilaitoksen pedagogista toimintaa ja osaamisen kehittämistä. (Bergström ja Mäki, 2019, s. 93–95).

Ammattiosaamisen kehittämissyhtiön Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi – pedagogisen johtamisen kehittämishankkeessa (AMKE 2012) laadittiin malli pedagogiseen johtamiseen ammatillisessa koulutuksessa. Siinä pedagoginen johtaminen määriteltiin koulutusorganisaatioissa tapahtuvaksi arjen toiminnaksi, jonka tavoitteena on laadukas opetustoiminta sekä hyvinvoiva työyhteisö. Pedagogisen johtamisen prosessi määriteltiin oppimisen johtamiseksi arjessa. Sen avulla varmistetaan strategisten tavoitteiden jalkauttaminen oppimisen ydinprosesseihin ja koulutuksen järjestäjän arkeen. Pedagoginen johtaminen on opetustoiminnan johtamista, jolla vaikutetaan konkreettisesti opetustoimintaan ja sen järjestämiseen. Tavoitteena on opetuksen ja koulutuksen kehittäminen, oppimisen edistäminen sekä laadukkaan koulutuksen ja opetuksen järjestäminen. Hankkeessa tuotussa mallissa pedagogista johtajuutta jaetaan useille eri tahoille, kuten strategiselle johdolle,

keskijohdolle ja lähiesimiestyöhön. Jokaisella johtamistasolla on omat vastuunsa ja roolinsa. Näistä muodostuvat pedagogisen johtamisen roolit, välineet ja vastuut. (AMKE 2012.)

Pedagogisen johtamisen osa-alueiksi määriteltiin opetussuunnitelmatyön ja opetussisältöjen johtaminen, yksilöllisten opintopolkujen johtaminen, oppimisympäristöjen ja -menetelmien kehittämistyön johtaminen, opetushenkilöstön osaamistarpeet ja niiden ennakointi sekä pedagogisen johtamisen toteutumisen arviointi ja sen johtaminen. Pedagogisen johtamisen painopisteitä olivat johtamisen kohteet, johtamisen ydinprosessit, johtamisvastuut ja roolit, johtamisen välineet ja resurssit sekä johtamisen foorumit. (AMKE 2012.) Ne on kiteytetty Pedagogisen toiminnan johtamisen painopisteet -kuviossa (ks. kuvio 5).

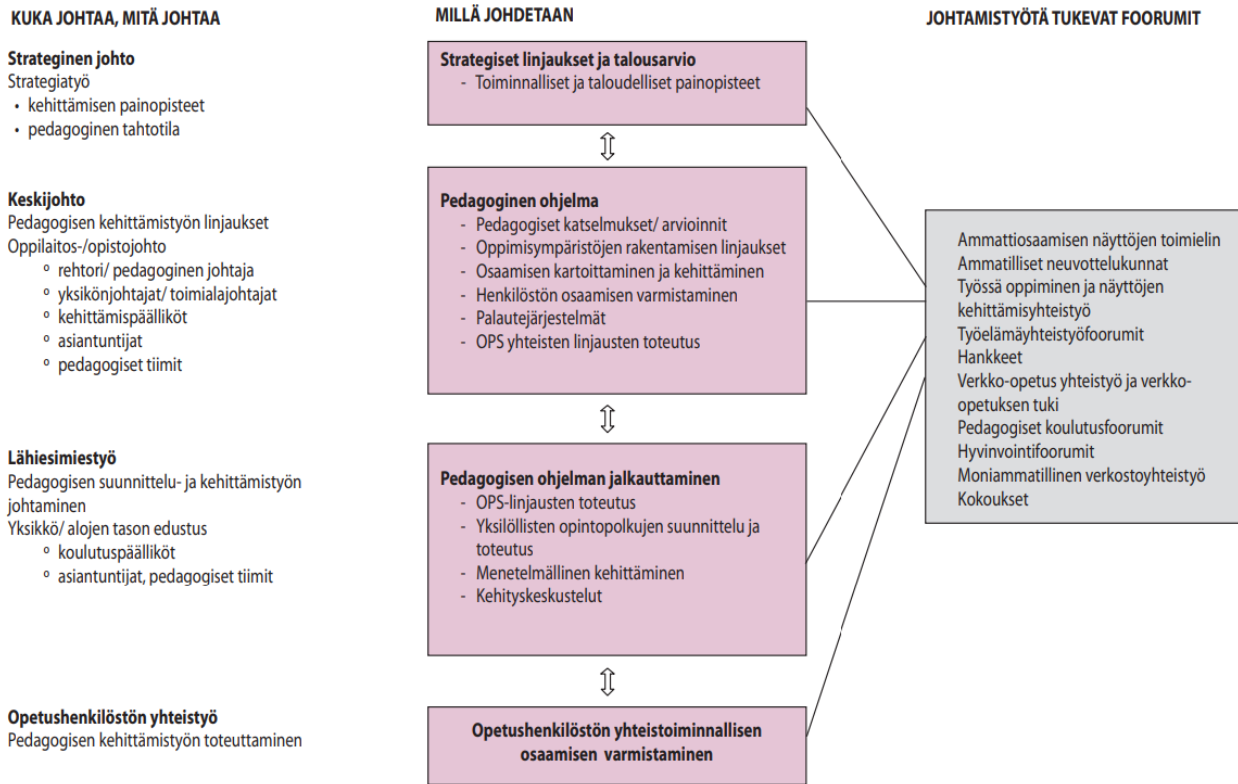
### Pedagogisen toiminnan johtamisen painopisteet

Johtamisen kohteet	Johtamisen ydinprosessit	Johtamisen vastuut ja roolit	Johtamisen välineet ja resurssit	Johtamisfoorumit
<p><b>Strategiset pedagogiset linjaukset määrittävät kehittämisen suunnan</b> vuosittaisten toiminnallisten tavoitteiden mukaisesti</p> <p><b>Pedagoginen ohjelma/OPSin yhteinen osa</b> ohjaa ja yhtenäistää koulutuksen ja kasvatuksen toimintaa sekä määrittelee vastuut ja prosessit</p> <p><b>OPS</b> on tutkinnon perusteista rakennettu kokonaisuus, joka todentuu HOPSien toteutuksessa.</p> <p><b>Toiminta-, vuosi-, työsuunnitelmat</b> ovat linjassa pedagogisen ohjelman ja OPSin kanssa.</p> <p><b>Henkilöstöosaamisen kehittämissuunnitelma</b> sisältää rekrytoinnin, osaamisen kartoittamisen ja kehityskeskustelut</p> <p><b>Ennakointityö</b> seudullisen työelämän tarpeiden mukaisesti</p>	<p><b>Opiskelijakeskeisen pedagogiikan kehittämisprosessi</b> sisältää seurantatiedon ja ennakkoinnin mukaan toteutetun OPSin ja yksilölliset opinpolut</p> <p><b>Henkilöstön/opettajuuden kehittämisprosessi</b> tukee oppimisenäkemyksen mukaisen opetus- ja ohjaustoiminnan, oppimisympäristöjen ja menetelmien toteutusta</p> <p><b>Johtajuuden kehittämisprosessi</b> valmentaa esimiehiä osallistavaan jaettuun johtajuuteen</p> <p><b>Hyvinvointiprosessi</b> syntyy yhteisöllisestä johtamisesta koko organisaation hyvinvoinnin edistämiseksi ja hyvinvoivan oppimisympäristön rakentamiseksi</p> <p><b>Resurssi-prosessi</b> on fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten ja taloudellisten resurssien kohdentamista tarkoituksen mukaisella tavalla.</p>	<p><b>Strateginen johto</b> Strategiatyö ja painopisteiden määrittely</p> <p><b>Keskijohdo</b> Pedagoginen kehittämistyö oppilaitostasolla ja yksikkötasolla Pedagoginen ohjelma</p> <p><b>Lähiesimiesjohto</b> Pedagoginen kehittämistyö yksikkötasolla ja pedagogisen ohjelman jalkauttaminen</p>	<p><b>Palautejärjestelmät</b> asiakaspalautteen keräämiseksi</p> <p><b>Opiskelijahallintajärjestelmä</b> dokumentoinnin varmistamiseksi</p> <p><b>Toiminnanohjausjärjestelmä</b> tiedolla johtamisen välineeksi</p> <p><b>Laadunhallintajärjestelmä</b> ohjeet ja säännöt Pedagogiset katselmuksot ja arvioinnit</p> <p><b>Resurssit</b> toiminnalliset ja taloudelliset</p>	<p><b>Koulutuksen järjestäjä nimeää foorumien jäsenet ja kehittäjäyhteisöt toiminnallisten tavoitteiden saavuttamiseksi</b></p> <p>Formaalit foorumit ovat lakisäätöisen toiminnan toteuttamista</p> <p>Non-formaalit foorumit ovat kehittäjäyhteisöjä, jotka toimivat yhdessä sovitujen tavoitteiden saavuttamiseksi</p> <p>Verkostot tukevat ennakointityötä ja seudullisten tarpeiden kartoitusta</p>

**Kuvio 5. Pedagogisen johtamisen painopisteet ammatillisessa koulutuksessa (AMKE, 2012, s. 11)**

Strategiset tavoitteet laadukkaaksi toiminnaksi, pedagogisen johtamisen kehittämishankkeessa kuvattiin myös pedagogisen johtamisen malli. Mallissa havainnollistettiin, miten johtamisen kohteet, prosessit ja vastuut vaihtelevat, mutta muodostavat silti jatkumon strategisen suunnittelun ja toteutetun opetus- ja ohjaustyön välille. Mallin rakentamisen jälkeen ammatillisen koulutuksen lainsäädäntö on uudistunut ja kaikki käsitteet eivät ole ajantasaisia. Kuviossa 6 kuvataan pedagogisen toiminnan johtamisen malli.

## Pedagogisen toiminnan johtamisen malli



KUVIO 6. Pedagogisen johtamisen malli ammatillisessa koulutuksessa (AMKE, 2012, s. 12)

### 7.4 Ammatillisen koulutuksen uudistuksen vaikutukset koulutuksen järjestäjien toimintaan ja pedagogiseen johtamiseen

Vuonna 2018 voimaan tullut ammatillisen koulutuksen reformi toi muutoksia ja haasteita sekä johdon että opettajien työnkuviin ja muutti aiempia toimintamalleja. Bergströmin ja Mäen (2017, s. 19) mukaan reformi vaikutti merkittävästi myös johtajien työhön. Johtajien työssä painottui aikaisempaa enemmän muutosten johtaminen. Reformin alkuvaiheessa johtajien työssä painottui nuorten ja aikuisten koulutusten integroiminen, yhteisen kulttuurin kehittäminen ja opettajien toimintamallien yhtenäistäminen. Johtajan rooli oli toimia muutosten johtajana muutospaineiden, muuttuvan opettajan työn ja nykyisen työn välillä. Johtamisessa oli tärkeää muutoksen jäsentäminen pieniin osa-alueisiin, muutoksesta tiedottaminen ja opettajien osallistaminen muutokseen. Johtajat kokivat opettajien ja kouluttajien työaikakysymykset suurimmaksi haasteeksi. (Bergström & Mäki, 2017, s. 19.)

Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia yhteiskunnasta, työelämästä, oppilaitoksista ja opiskelijoilta. Ammatilliselta opettajalta edellytetään oman alan substanssiosaamista ja pedagogista osaamista (Raudasoja ym., 2021, s. 123–125). Tavoitteet ammatillisen koulutuksen opettajan osaamiselle ovat laaja-alaiset ja vaativat opettajalta jatkuvaa oppimista, mikä koulutuksen järjestäjän tulee ottaa huomioon osana sekä osaamisen että pedagogisen toiminnan johtamista. (Raudasoja & Kaitala, 2019.) Myös opiskelijoilla on odotuksia opettajia kohtaan. Opiskelijat odottavat, että ammatilliset opettajat toimivat sekä ammattialan esimerkkeinä että

oppimisen ohjaajina ja asiantuntijoina. Opettajilla tulee olla ajantasainen oman ammattialan osaaminen ja vahva ammatillinen identiteetti, johon opiskelijat voivat verrata omaa ammatillista toimijuuttaan ja identiteettiään. Lisäksi opettaja on ohjaamisen ja oppimisen asiantuntija, mikä edellyttää pedagogista osaamista (Tapani & Salonen, 2019, s. 53.)

### **7.5 Opettajien osaamisen kehittäminen pedagogisen johtamisen prosessina ammatillisessa koulutuksessa**

Henkilöstön osaamisen kehittämisen johtaminen on yksi pedagogisen johtamisen keskeisistä prosesseista. Kansallisen koulutuksen arviointisuunnitelman 2024–2027 (Karvi 2024) mukaan tässä arvioinnissa arvioidaan ammatillisen koulutuksen opettajien osaamisen kehittämistä osana pedagogista johtamista. Luvussa tarkastellaan ammatillisen koulutuksen uudistuksen vaikutuksia opettajien työnkuvaan ja osaamiseen, ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen määrittelyjä ja osaamisen kehittämistarpeita.

#### **Opettajien pedagoginen osaaminen ja substanssiosaaminen**

Ammatillisen opettajan työhön kohdistuu monenlaisia odotuksia ja vaatimuksia niin yhteiskunnan, työelämän, oppilaitoksen kuin opiskelijoidenkin taholta. Ammatilliselta opettajalta edellytetään sekä oman alan substanssiosaamista että pedagogista osaamista.

Ammatillisen opettajan pedagogisessa osaamisessa korostuu tutkinnon perusteiden hyvä tuntemus. Näin opettajat pystyvät laatimaan opiskelijan HOKSin, suunnittelemaan yksilölliset opintopolut sekä osaamisen hankkimisen menetelmät erilaisiin oppimisympäristöihin. Pedagoginen tuki ja ohjaus korostuvat erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden kohdalla. (Raudasoja & Kaitala, 2019.) Opettajan arviointiosaaminen on olennaista osaamisperusteisessa ammatillisessa koulutuksessa, jossa opiskelijan aiemmin hankittu osaaminen tunnustetaan ja tunnustetaan. Lisäksi arviointiosaamiseen kuuluu palautteen antaminen opiskelijalle osaamisen hankkimisen edistymisestä sekä osaamisen arviointi työelämässä toteutettavissa näytöissä. (Raudasoja & Kaitala, 2019.) Opettaja toimii myös uraohjaajan roolissa. Siinä opettaja ohjaa opiskelijoita HOKSin eri vaiheissa ja antaa tietoa erilaisista vaihtoehdoista opiskelijoille. Lisäksi ohjauksessa korostuivat opiskelijan aktiivisen toimijuuden tukeminen sekä tulevaisuuden työllistymisen ja jatkokoulutusten mahdollisuuksien rakentaminen. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Opettajan substanssiosaamista voidaan tarkastella syvällisenä oman alan osaamisena ja työelämäyhteistyöosaamisena. Ammatillinen opettaja tarvitsee syvällistä oman alan osaamista, jotta hän kykenee opettamaan ja ohjaamaan opiskelijoita tutkinnon perusteiden vaatimusten mukaisesti. Opiskelijat hankkivat osaamistaan työelämäympäristöissä, joten ammatillisen opettajan tulee kyetä asettamaan tavoitteet opiskelijan oppimiselle tutkinnon perusteiden pohjalta suhteessa työpaikan tarjoamiin mahdollisuuksiin. (Raudasoja & Kaitala, 2019.) Ammatillisten opettajien ammatillisen toimijuuden haasteena on työelämäyhteistyö, joka ymmärretään eri tavoin opettajien keskuudessa. Oppilaitoksessa on usein määrittelemättä, mitä työelämäyhteistyö heillä tarkoittaa. Työelämäyhteistyö voi kapeimmillaan tarkoittaa koulutus- tai oppisopimuksen mukaista opiskelijan osaamisen

hankkimista, kun taas laueammin määriteltyä siihen liittyy esimerkiksi yhteistyöprojekteja, koulutuksen kehittämistä ja asiantuntijavaihtoja. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

Substanssiosaamiseen kuuluvat oppilaitoksissa ja työpaikoilla laadunhallintaan, eettisiin kysymyksiin ja kestävään kehitykseen liittyvä osaaminen ja ratkaisut. Ammatillisen opettajan tulee huomioida työssään sekä yhteiskunnalliset että maailmanlaajuiset alakohtaiset kysymykset sekä kysymykset esimerkiksi työllistymisen tukemisesta. Opettaja tarvitsee luovaa asiantuntijuutta, jonka pohjalta hän voi toimia tuloksellisesti ja yritteliäästi työelämän kehittämistarpeissa. Ammatillisella opettajalla tulee olla kyky arvioida ja reflektoida omaa toimintaansa sekä kyky kehittää sitä jatkuvasti muuttuvien vaatimusten mukaisesti. Tämä vaatii kokeilu- ja kehittämisrohkeutta, uskallusta ja luovuutta toimia sekä yksin että yhdessä muiden kanssa, kun uusia innovaatioita otetaan käyttöön. (Raudasoja & Kaitala, 2019.)

### **Opettajien työnkuvan muutos ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeen**

Ammatillisen koulutuksen reformissa painottuivat opiskelijoiden yksilölliset opintopolut, työelämä oppimisympäristönä sekä opiskelijoiden ohjaaminen ja tuki. Uudistus vaikutti opettajien työnkuvien painotuksiin. Ammatillisen koulutuksen uudistuksen jälkeen tapahtui opettajien työnkuissa Virolan ym. (2019, s. 15) mukaan selkeä muutos, sillä opettajien työnkuva monipuolistui ja laajeni. Oppimisympäristöt laajenivat luokahuoneista ja työsaleista ammatillisen koulutuksen kentälle ja työpaikoille. Opettajien työtavoissa korostui aiempaa enemmän tutkiva ja kehittävä työtapa sekä opiskelija- ja työelämälähtöisyys. Opettajien rooli muuttui opiskelijoiden ohjaajiksi ja rinnalla kulkijoiksi. (Virola ym., 2019, s. 15).

Opettajien työnkuissa tapahtunut muutos toi Virolan ym. (2019, s. 16) mukaan haasteita opettajien osaamiselle, osallistumiselle ja työtavoille. Opiskelija- ja työelämälähtöisyys edellyttää yhteisöllisen ja verkostomaisen työskentelyn taitoja sekä osaamisen jakamista. Opettajilta edellytetään yhä enemmän sisäistä yrittäjyyttä, kykyä arvioida omaa työtään ja kehittää sekä omaa osaamistaan että ammatillista koulutusta. Näiden ohella edellytetään monipuolisia vuorovaikutustaitoja ja kykyä toisten yksilölliseen kohtaamiseen. (Virola ym., 2019, s. 16)

Opettajan työn muutosta voidaan Bergströmin ja Mäen (2017, s. 19–21) mukaan kuvata opettajasta valmentajaksi, mahdollistajaksi, sparraajaksi ja ohjaajaksi, joka kannustaa oppijaa erilaisiin opiskelupolkuihin, osaamisen osoittamisen tapoihin ja oppimisympäristöihin. Näissä rooleissa opettajalla tulee olla kyky yksilöllistää oppijan polkua, luoda erilaisia oppimisympäristöjä ja oppimisen tapoja, nähdä oppijan oppimistarpeet ja ohjata oppija suunnittelemaan omaa henkilökohtaista oppimistaan. (Bergström & Mäki, 2017, s. 19–21.)

Opiskelijoiden oppimispolut painottuivat uudistuksen jälkeen entistäkin enemmän työpaikoille, jonka myötä työelämäyhteistyön tarve kasvoi. Opettajalta vaadittiin aiempaa vahvempaa osaamista työelämän toimijoiden kanssa. Opettajan työssä painottuivat työelämän projektit, työelämässä oppiminen sekä kehittämis-, verkostoitumis- ja digitalisaatio-osaaminen. Opettajien tuli aiempaa enemmän osata joustavasti sovittaa oppijan, oppilaitoksen ja työpaikan rytmit sekä ohjata oppijan polkua niitä sovittamalla. Opettajien työn ennakointi muuttui, kun uusia oppijoita tulee jatkuvasti ja heille tulee järjestää henkilökohtaistettuja opintoja erilaisissa oppimisympäristöissä. (Bergström & Mäki, 2017, s. 19–21.)

## Arviointeja ja selvityksiä ammatillisen koulutuksen opettajien osaamisesta ja osaamisen kehittamisestä

Useissa Karvin viime koulutuksen arviointisuunnitelmakauden (2020–2023) arvioinneissa on tarkasteltu opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamista. Seuraavaksi kuvataan tiivistetysti ammatillisen koulutuksen opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen keskeisiä kehittämistarpeita vuosina 2020–2024 toteutettujen ammatillisen koulutuksen oppimistulosarviointien ja teema-arviointien perusteella.

Ammatillisen koulutuksen oppimistulosarviointien mukaan opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamisen kehittämistarpeet kohdistuvat useammin alakohtaiseen substanssiosaamiseen kuin pedagogiseen osaamiseen. Yleisimpinä kehittämisen kohteina olivat substanssiosaamisessa digitaalisten taitojen ja uusien teknologioiden hallinta. Pedagogisen osaamisen kehittämistarpeet kohdistuvat erilaisten oppijoiden ja erityistä tukea tarvitsevien opiskelijoiden ohjaamiseen, arviointiosaamiseen, henkilökohtaistamiseen sekä tutkinnon perusteiden hallintaan. Viimeisempien oppimistulosarviointien mukaan koulutukset, kehittämispäivät, työpajat, tiivis työelämäyhteistyö, mentorointi sekä tiedon ja osaamisen jakaminen henkilöstön kesken olivat yleisimpiä ja toimivimpia tapoja ylläpitää ja kehittää opetus- ja ohjaushenkilöstön osaamista. (Ks. esim. Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2022; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2023; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2024.)

Karvin arvioinnin (Hievanen ym., 2022) mukaan valtaosa (91 %, n = 400) opetus- ja ohjaushenkilöstöstä koki työelämäyhteistyön kehittävän heidän ammattialakohtaista osaamistaan. Lisäksi enemmistö henkilöstöstä (78 %, n = 365,) koki työelämäjaksojen kehittävän heidän osaamistaan. (Hievanen ym., 2022.) Myös Karvin toteuttamassa varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnissa tuli esille, että opetus- ja ohjaushenkilöstön työelämäosaamisessa ja ajankohtaisessa varhaiskasvatusosaamisessa on kehitettävää. Myös digiosaamisessa ja robotiikkaan liittyvässä osaamisessa todettiin olevan kehitettävää. (Karila ym., 2024.)

Karvi toteutti vuosina 2020–2021 arvioinnin ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta, jonka mukaan henkilöstön osaamista erityisessä tuessa tulee vahvistaa. Etenkin opetus- ja ohjaushenkilöstön valmiuksia erityisen tuen tarpeiden tunnistamiseen ja opiskelijoiden tukemiseen tulee vahvistaa. Lisäksi arvioinnissa suositeltiin, että koulutuksen järjestäjät sisällyttäisivät erityisen tuen osaamisen entistä vahvemmin henkilöstön kehittämisen strategiaan ja hyödyntäisivät enemmän erityisopettajien osaamista muun henkilöstön osaamisen kehittämisessä. (Goman ym., 2021.)

Karvin yksilöllisten opintopolkujen toteutuminen ammatillisessa koulutuksessa -arvioinnin mukaan opetus- ja ohjaus henkilöstön henkilökohtaistamiseen liittyvässä osaamisessa on kehitettävää. Arvioinnissa suositeltiin, että koulutuksen järjestäjien tulisi varmistaa opetus- ja ohjaushenkilöstön riittävä osaaminen opintojen henkilökohtaistamiseen. Osaaminen pitää sisällään muun muassa HOKSin sisällön ja merkityksen tuntemisen, osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelyt, tuen tarpeiden tunnistamisen, työelämän kanssa tehtävän yhteistyön sekä opiskelijoiden valintojen, ammatillisen orientaation ja urasuunnittelun ohjauksen. (Kiesi ym., 2022.) Maahanmuuttajien koulutuspolkujen arvioinnissa tuli lisäksi esille, että opettajien osaamisessa opettaa kielitietoisesti on kehitettävää. (Hievanen ym., 2018.)

Vipusen (2024a) tietojen mukaan vuonna 2019 noin 69 prosenttia ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstöstä (n = 6 124) oli osallistunut täydennyskoulutukseen tai asiantuntijavaihtoon.

Koulutusaloittain tarkasteltuna täydennyskoulutukseen osallistuneiden osuudet vaihtelivat 33 ja 75 prosentin välillä. Suurimmat osuudet osallistumisessa oli terveys- ja hyvinvointialojen (75 %), luonnontieteen alan (75 %) sekä palvelualojen (71 %) opetushenkilöstöllä. Pienimmät osuudet täydennyskoulutukseen osallistumisessa oli kasvatusalojen (33 %), tietojenkäsittely- ja tietoliikennealan (55 %) sekä yhteiskunnallisten alojen (57 %) henkilöstöllä. (Vipunen 2024a).

Karvin arvioinnissa (Frisk ym., 2022) selvitettiin ammatillisen koulutuksen järjestäjien henkilöstön ajantasaisen osaamisen riittävyyden ja ajantasaisuuden varmistamista koulutuspalvelujen toteuttamiseen jatkuvan oppimisen haasteissa työelämän nopeissa muutostilanteissa. Lisäksi selvitettiin, varmistaako koulutuksen järjestäjä, että henkilöstö saa ohjausta ja koulutusta koulutuspalveluiden toteuttamiseen työelämän nopeissa muutostilanteissa. Arvioinnin mukaan suurin osa koulutusorganisaatioista varmistaa henkilöstönsä riittävän ja ajantasaisen osaamisen. Arvioinnin mukaan 29 prosenttia ammatillisen koulutuksen järjestäjistä arvioi henkilöstön osaamisen riittävyyden ja ajantasaisuuden varmistamisen olevan edistyneellä tasolla ja 60 prosenttia kehittyvällä tasolla. 30 prosenttia koulutuksen järjestäjistä arvioi toimintansa edistyneelle tasolle ja 52 prosenttia kehittyvälle tasolle koulutuspalveluiden toteutukseen liittyvän henkilöstön ohjauksen ja koulutuksen varmistamisessa (asteikko puuttuva, alkava, kehittyvä, edistynyt). Koulutuksen järjestäjien haasteena äkillisissä rakennemuutostilanteissa on koulutustoiminnan eriytyminen perustoiminnasta. Keskeisenä kehittämiskohteena oli erillistoiminnan muuttaminen osaksi ammatillisen koulutuksen järjestäjien perustoimintaa. Arvioinnin suositusten mukaan opetuksen suunnittelussa on varauduttava työelämän nopeisiin muutostilanteisiin nykyistä paremmin. (Frisk ym., 2022.)

Karvin Opettajankoulutusfoorumin toiminnan arvioinnissa (Niemi ym., 2018) suositeltiin, että kuntien ja koulutuksen järjestäjien tulee laatia strategiset linjaukset opettajien koko uran aikaisen osaamisen kehittämiseksi. Suosituksen mukaan kunnat laatisivat koulutuksen kehittämissuunnitelman, jossa määritellään pitkän aikavälin osaamisen kehittämisen painopisteet. Tämän rinnalla tulisi laatia koulu-/oppilaitoskohtaiset kehittämissuunnitelmat ja opettajien yksilölliset kehittämissuunnitelmat, joilla olisi yhteys oppilaitoksen strategiaan. Arvioinnin mukaan pitkän aikavälin tavoitteeksi tulisi ottaa se, että kaikilla opettajilla olisi henkilökohtaiset kehittämissuunnitelmat, joiden toteuttamista seurataan säännöllisesti. Arvioinnin mukaan olisi tärkeää, että kunnat huolehtivat myös johtamisosaamisesta ja oppilaitosten johtajien tukemisesta. Lisäksi arviointiryhmä esitti, että opettajien perehdyttämis- ja täydennyskoulutuksen uudistamiseksi luodaan strateginen toimenpidesuunnitelma. (Niemi ym., 2018.)

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2024 toteuttaman ammatillisen koulutuksen opettajille suunnatun jäsenkyselyn (N = 1 234) mukaan suurin osa (87 %) opettajista oli osallistunut oppilaitoksen sisäisiin koulutuksiin. Reilu kymmenesosa ei ollut osallistunut lainkaan oman oppilaitoksen sisäiseen koulutukseen. Opettajat olivat eniten osallistuneet lyhyisiin 1–2 päivän (42 %), toiseksi eniten 3–4 päivän (31 %) ja noin 14 prosenttia yli viisi päivää kestäviin sisäisiin koulutuksiin. (OAJ, 2024.)

Jäsenkyselyn mukaan opettajat olivat osallistuneet oman oppilaitoksen ulkopuolisiin koulutuksiin vähemmän kuin oppilaitoksen sisäisiin koulutuksiin. Reilu kolmasosa (36 %) opettajista vastasi, ettei ollut osallistunut oppilaitoksen ulkopuolisiin koulutuksiin. Reilu kolmannes ulkopuolisiin koulutuksiin osallistuneista (37 %) oli osallistunut 1–2 päivää kestäviin, 13 prosenttia 3–4 päivää kestäviin ja 14 prosenttia yli viisi päivää kestäviin koulutuksiin. Ammatillisten aineiden opettajat olivat

osallistuneet muita vähemmän oman oppilaitoksen ulkopuolisiin koulutuksiin. Tulokset olivat parantuneet hieman vuonna 2022 tehdystä vastaavasta kyselystä. Työelämäjaksoihin oli osallistunut kahdeksan prosenttia kyselyyn vastanneista opettajista eikä tilanne ollut parantunut vuoden 2022 kyselystä. (OAJ, 2024.)

OAJ:n jäsenkyselyn (2024) mukaan 38 prosenttia opettajista arvioi opiskelijoidensa saavan riittävästi opetusta saavuttaakseen tavoitteena olevan osaamisen. Noin puolet (52 %) opettajista vastasi, että heidän opettamansa opiskelijansa saavat keskimäärin enemmän opetusta ja ohjausta kuin 12 tuntia osaamispistettä kohden. Viidesosa (21 %) opettajista vastasi, että opiskelijat saavat keskimäärin vähemmän opetusta kuin mikä on asetusmuutoksen mukainen vähimmäismäärä. Lisäksi noin neljäsosa (27 %) ei osannut ottaa kantaa väitteeseen. Yhteisten aineiden opettajat kokivat muita enemmän, että heidän opiskelijansa saavat opetusta keskimäärin enemmän kuin 12 tuntia yhtä osaamispistettä kohti ja ammatillisten aineiden opettajat puolestaan vähemmän. (OAJ, 2024.)

### **Opettajien työtehtävien muuttuminen ja työn resursointi OAJ:n kyselyn mukaan**

Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n jäsenkyselyn (2024) mukaan ammatillisen opettajat kokevat, että opiskelijoiden tuen tarve on kasvanut, opiskeluvalmiudet heikentyneet ja opettamiseen on käytävissä aiempaa vähemmän aikaa. Kyselyyn vastanneet opettajat kokivat työnsä huomattavasti kuormittavammaksi kuin kolme vuotta sitten. Yhdeksän kymmenestä (89 %) opettajasta sanoi työn muuttuneen kuormittavammaksi. Eniten kuormituksen lisääntymistä aiheutti opiskelijoiden heikot valmiudet opiskeluihin, minkä nosti esille 78 prosenttia opettajista. Toiseksi eniten (64 %) opettajat pitivät kuormituksen syynä opiskelijoiden ohjaustarpeen lisääntymistä, mikä korostui varsinkin opinto-ohjaajilla, ja kolmantena (41 %) opiskelijoiden opintojen etenemisen seurantaan liittyvää kirjaamista. Lisäksi viiden merkittävimmän syyn joukkoon lukeutui opiskelijoiden päihde- ja mielenterveysongelmien lisääntyminen (39 %) ja opiskelijoiden häiriökäyttäytymisen lisääntyminen (39 %). (OAJ, 2024.)

Opettajien työtehtävissä tapahtuneista muutoksista tuli esille erityisesti lähiopetuksen määrän väheneminen sekä hallinnollisen työn ja kurinpidon lisääntyminen. Reilu puolet (55 %) opettajista kertoi lähiopetuksen toteuttamisen vähentyneen. Erityisen vahvasti kyselyssä tuli esille HOKS:n päivittämisen ja seurannan lisääntyminen. Työtehtävissä korostui myös kurin ja järjestyksen ylläpidon sekä oppilaitoksen sisäisten koulutusten ja palaverien lisääntyminen. (OAJ, 2024.)

OAJ:n jäsenkyselyssä kysyttiin myös resurssoinnin riittävyyttä eri työtehtäviin. Tulosten perusteella erityisenä haasteena oli opetuksen määrä, suunnittelu ja arviointi sekä oppilaitoksessa että työpaikalla tapahtuvassa oppimisessa. 38 prosenttia opettajista ajatteli opiskelijoidensa saavan riittävästi opetusta saavuttaakseen tavoitteena olevan osaamisen. Samalla tavoin 38 prosenttia vastaajista piti riittävänä resurssejaan näyttöjen suunnitteluun ja toteutukseen. Opetuksen suunnittelun ja toteuttamisen resursseja piti riittävänä 35 prosenttia vastaajista. Noin kolmasosa (32 %) vastaajista koki resurssiensa riittävän opiskelijoihin tutustumiseen, heidän oppimisen edistymisensä arviointiin sekä työpaikalla oppimisen ohjaukseen. (OAJ, 2024.)

OAJ:n jäsenkyselyssä tarkasteltiin työn resurssointia myös työaikasunnittelun näkökulmasta. Työaika tulee suunnitella yhteistyössä työnantajan ja opettajan kanssa. Jäsenkyselyn mukaan vuosityöaikasunnittelu ei kuitenkaan aina toteudu opettajan ja esihenkilön kanssa yhteistyössä. 62

prosenttia opettajista vastasi näin tapahtuvan ja 38 prosenttia, ettei omaa vuosityöaikasuunnitelmaa ollut tehty yhteistyössä opettajan ja esihenkilön kesken. (OAJ, 2024.)

## 7.6 Aiempia arvioiteja pedagogisesta johtamisesta ammatillisessa koulutuksessa

Ammatillisen koulutuksen oppimistulosarvioinneissa on selvitetty ammatillisen koulutuksen järjestäjien näkemyksiä siitä, miten opettajien, opiskelijoiden ja työelämän edustajien osallistuminen pedagogisen toiminnan kehittämiseen toteutuu. Oppimistulosarvioinneissa koulutuksen järjestäjät arvioivat, miten johdon tuki pedagogisen toiminnan kehittämiseen toteutuu ja millaisia haasteita pedagogisen toiminnan kehittämisessä on tunnistettu. Arviointien mukaan järjestäjien ja tutkintojen välillä on vaihtelua siinä, missä määrin eri osapuolet osallistuvat pedagogisen toiminnan kehittämiseen, ja miten vahvaksi johdon tuki koetaan pedagogisen toiminnan kehittämiseen. (Ks. esim. Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2022; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2023; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2024.)

Viimeisimpien ammatillisen koulutuksen oppimistulosarviointien mukaan johdon tuki pedagogisen toiminnan kehittämiseen toteutui keskimäärin hyvin. Koulutuksen järjestäjät mainitsivat ajan puutteen yleisimpänä pedagogista kehittämistä vaikeuttavana tekijänä. Nopeat uudistukset lainsäädännössä ja tutkinnon perusteissa, työelämän edustajien ja opiskelijoiden osallistaminen ja sitouttaminen kehittämiseen sekä suunnitelmallisuuden ja systemaattisuuden puute olivat yleisiä pedagogisen toiminnan kehittämistä haastavia tekijöitä. Kun tarkastellaan opettajien, opiskelijoiden ja työelämän osallistumista pedagogisen toiminnan kehittämiseen, opettajien osallistuminen kehittämiseen oli yleisintä ja työelämän osallistuminen oli vähäisintä. Opettajien osallistuminen pedagogisen toiminnan kehittämiseen toteutui keskimäärin hyvin, opiskelijoiden melko hyvin ja työelämän edustajien kohtalaisesti. (Ks. esim. Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2022; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2023; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2024.)

Karvin ammatillisen koulutuksen laadunhallinnan tilaa koskevan arvioinnin mukaan (Korpi ym., 2022) ammatillisen koulutuksen järjestäjien johtamisen vahvuuksia olivat tavoitesuuntaisuus, laatu- ja kulttuurin edistäminen sekä laadunhallintaa ja johtamista tukevat vastuut ja rakenteet. Keskeiset kehittämistarpeet liittyivät eri ryhmien osallistamiseen laadunhallinnan kehittämiseen ja siihen, miten laadunhallinta saadaan tiiviisti osaksi johtamisjärjestelmää. Arvioinnin mukaan johtamisen haasteita olivat toiminnan tuloksellisuutta, vaikuttavuutta ja laatua kuvaavien tulosten viestintä eri kohderyhmille, henkilöstön osallisuus toiminnan tuloksellisuutta, vaikuttavuutta ja laatua koskevien tavoitteiden ja mittarien määrittelyyn sekä henkilöstön, opiskelijoiden, työelämän ja sidosryhmien vaikuttamisen tapojen määrittely. Vahvuuksia johtamisessa olivat tavoitteiden ja kehittämistoimien toteutumisen varmistaminen sekä johtamisen rakenteiden, prosessien ja toimintatapojen tuki strategisten tavoitteiden saavuttamiselle. Arvioinnin mukaan keskeinen hyvää laadunhallintaa selittävä tekijä oli laadunhallinnan kiinteä yhteys johtamisjärjestelmään, koulutuksen järjestäjän laatu- ja kulttuuri, henkilöstön sitouttaminen ja vastuuttaminen sekä toimintatapojen yhtenäistäminen sekä laatu- ja arviointiosaamisen kehittäminen. (Korpi ym., 2022.)

## 7.7 Aiempia arvioiteja opetuksen ja ohjauksen riittävydestä sekä opetuksen laadusta ammatillisessa koulutuksessa

Tässä arvioinnissa arvioidaan arviointisuunnitelman mukaan ammatillisen koulutuksen osalta myös opetuksen ja ohjauksen riittävyttä ja laatua ammatillisessa koulutuksessa. Lain mukaan opiskelijalla on oikeus saada eri oppimisympäristöissä sellaista opetusta ja ohjausta, joka mahdollistaa tutkinnon tai koulutuksen perusteiden mukaisten ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisen. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/536, 61 §; muutos 30.12.2020/1218, 61 §.)

Viimeisimpien ammatillisen koulutuksen oppimistulosarviointien mukaan opiskelijoiden tarpeita vastaava ohjaus ja tuki toteutui ammatillisissa tutkinnon osissa (ka. 4,3 asteikolla 1–5), yhteisissä tutkinnon osissa (ka. 3,8) ja työelämässä oppimisessa (ka. 4,0) keskimäärin hyvin (ks. Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2022; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2023; Hakamäki-Stylman & Kilpeläinen 2024). Valtaosa ammatillisen koulutuksen järjestäjistä (92 %, N = 121) arvioi, että opiskelijat saavat tarvitsemansa opetuksen ja ohjauksen, jotta heidän opintonsa etenevät suunnitellusti (Kiesi ym., 2021).

Karvin varhaiskasvatuksen koulutusten arvioinnin mukaan (Karila ym. 2024) suuri osa perustutkintojen järjestäjistä (70–93 %) arvioi, että opiskelijoille on riittävästi tarjolla lähiopetusta osaamistavoitteiden saavuttamiseksi. Myös enemmistö (60 %) ammattitutkinnon järjestäjistä arvioi lähiopetusta olevan riittävästi. Samansuuntaisesti suurin osa (84 %) perustutkintojen ja ammattitutkinnon järjestäjistä arvioi, että opiskelijoille on riittävästi henkilökohtaista ohjausta osaamisen kehittymisen tueksi. Opiskelijoiden kokemukset lähiopetuksen ja henkilökohtaisen ohjauksen riittävydestä vaihtelivat. Opiskelijat kokivat saavansa tukea opettajilta ja pitivät opettajia helposti lähestyttävänä. Lähiopetusta kaivattiin enemmän silloin, kun koulutuksen järjestäjän toteutuksessa painottui etäopetus ja itsenäinen työskentely. Vastaavasti etäopetuksen mahdollisuutta kaivattiin silloin, kun pääosa opinnoista toteutetaan lähiopetuksena. (Karila ym., 2024.)

Karvi toteutti vuosina 2022–2024 arvioinnin opinto-ohjauksen toteutumisesta ammatillisessa koulutuksessa (Jokio ym., 2024). Arvioinnin mukaan enemmistö (77 %) opinto-ohjaajista arvioi, että opiskelijoiden yhdenvertaiset mahdollisuudet saada tarpeidensa mukaista opinto-ohjausta toteutuvat vähintään melko hyvin<sup>1</sup>. Samoin enemmistö (71 %) opinto-ohjaajista arvioi, että opiskelijoiden tarpeiden mukainen ohjaus opintojen aikaisiin valintoihin toteutuu niin ikään vähintään melko hyvin. (Jokio ym., 2024.)

Myös ammatillisen koulutuksen kansallisen opiskelijapalautteen<sup>2</sup> mukaan valtaosa (81 %) opiskelijoista koki saaneensa riittävästi opetusta ja ohjausta opintojensa etenemiseen. Selvä enemmistö (81 %) opiskelijoista piti myös saamaansa opetusta ja ohjausta laadukkaana. Noin kuusi prosenttia opiskelijoista ei ollut tyytyväisiä opetuksen laatuun ja saamansa opetuksen ja ohjauksen riittävyteen (Vipunen 2024b).

---

<sup>1</sup> Vastausten jakauma (n = 56) viisiportaisella asteikolla. Asteikko 5 = toteutuu hyvin, 1 = toteutuu huonosti

<sup>2</sup> Vastausten jakauma (N = 82 888) viisiportaisella asteikolla tilastovuosina 2023–2024. Asteikko: 1=täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä.

Amisbarometrin<sup>3</sup> (2024) mukaan 66 prosenttia kaikista vastanneista opiskelijoista piti opettajan pitämän, omaan opiskelualaan liittyvän opetuksen nykyistä määrää sopivana. Valtaosa opiskelijoista (71 %) arvioi tarvitsevansa enemmän tukea opiskeluun. (Amisbarometri 2024.)

---

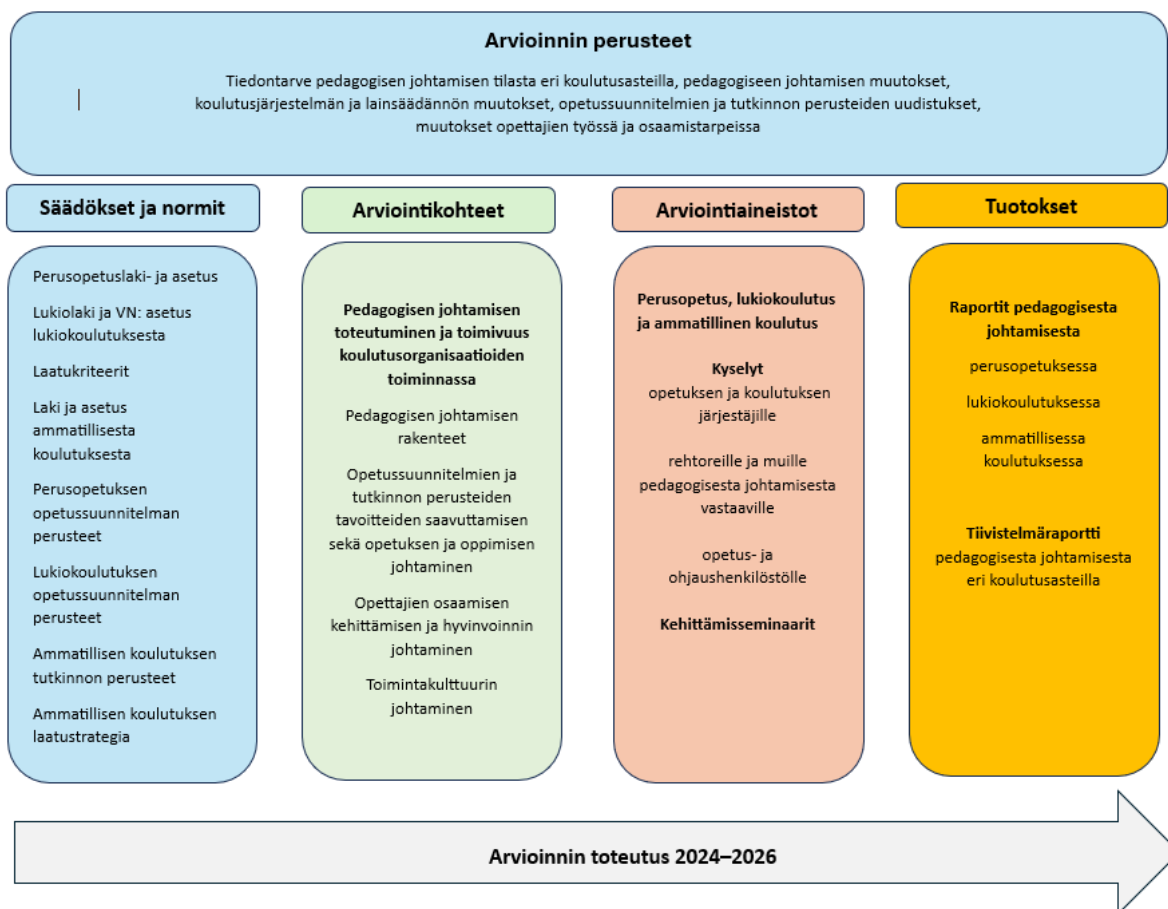
<sup>3</sup> Ammattiin opiskelevien Liitto SAKKI ry toteutti uusimman Amisbarometrin yhteistyössä Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiön kanssa vuonna 2024.

## 8. Arvioinnin tehtävä ja tavoitteet

Arvioinnin tavoitteena on muodostaa kokonaiskuva pedagogisen johtamisen toteutumisesta ja toimivuudesta eri koulutusasteilla. Tämä kokonaiskuva tuotetaan koulutusaloittaisten arviointien synteessinä hyödyntäen varhaiskasvatuksen johtajuuden (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023; Siippainen ym., 2021) ja korkeakoulupedagogiikan arvioinnin (Toom ym., 2023) tuloksia ja tiedonkeruutapoja.

Arviointi tuottaa tietoa opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toiminnan kehittämiseksi sekä kansallisen päätöksenteon tueksi. Pedagogista johtamista tarkastellaan varhaiskasvatuksesta korkeakoulutukseen. Arviointi liittyy Karvin arviointisuunnitelmakauden 2024–2027 strategiseen tavoitteeseen nostaa osaamis- ja koulutustasoa. (Koulutuksen arviointisuunnitelma 2024, s. 15–16.)

Edellisellä arviointisuunnitelmakaudella (2020–2023) Karvi on tuottanut arviointitietoa opettajuudesta ja pedagogisesta johtamisesta korkeakoulutuksessa ja varhaiskasvatuksessa. Näiden sekä nyt valmisteltavien perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen arviointien pohjalta laaditaan yhteinen arviointiraportti kaikille koulutusasteille. Arvioinnin arviointiasetelma on esitetty kuviossa 5.



KUVIO 5. Pedagoginen johtaminen eri koulutusasteilla -arvioinnin arviointiasetelma

Arvioinnin toteutuksessa hyödynnetään kehittävän arvioinnin osallistavaa ja vuorovaikutteista lähestymistapaa. Arvioinnin menetelmät valitaan siten, että ne tukevat arviointien vaikuttavuutta ja toiminnan kehittämistä jo arviointiprosessin aikana. Kehittävä arviointi tuottaa analyysiä ja johtopäätöksiä sekä kehittämissuosituksia, joita voivat hyödyntää kansalliset, alueelliset ja paikalliset toimijat sekä koulutuksen järjestäjät, oppilaitokset ja korkeakoulut. Arviointien tuloksena osallistujat saavat palautetta toimintansa kehittämiskohteista, hyvistä käytänteistä ja vahvuuksista. (Karvi 2025; Moitus & Kamppi 2020, s. 5–6.) Kehittävän arvioinnin menetelmillä arvioinnin keskeisiä hyödynsajia, kuten opetushallintoa, ammatillisen koulutuksen järjestäjiä, opetus- ja ohjaushenkilöstöä, opiskelijoita sekä muita arvioinnista hyötyviä sidosryhmiä, otetaan mukaan arviointiin ja samalla vahvistetaan heidän mahdollisuuksiaan hyödyntää tuloksia, johtopäätöksiä ja kehittämissuosituksia.

Osallistavuuden ja vuorovaikutteisuuden periaatteita sovellettiin arvioinnin suunnitteluvaiheessa siten, että arviointiteemojen ja -näkökulmien määrittelemiseksi järjestettiin kuulemistilaisuuksia eri sidosryhmien kanssa. Arvioinnin toteutusta varten Karvin asiantuntijoiden tueksi on nimitetty helmikuussa 2025 arviointiryhmä, jonka kanssa tarkennetaan hankesuunnitelmaa. Ryhmän kokoonpanon (ks. luku 11) kautta arvioinnin toteutukseen saadaan mukaan perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen sekä tutkimuksen ja sivistystoimen näkökulmia.

## 9. Arviointikohteet ja -kysymykset

Arvioinnin tavoitteena on tuottaa kokonaiskuva pedagogisesta johtamisesta eri koulutusasteilla. Arvioinnissa selvitetään, miten pedagoginen johtaminen toteutuu opetuksen ja koulutuksen järjestäjien toiminnassa ja miten toimivana pedagoginen johtaminen koetaan.

Arvioinnin pääkysymyksiä ovat

- Miten johdetaan opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden tavoitteiden saavuttamista, opetusta ja oppimista?
- Miten johdetaan opettajien osaamisen kehittämistä ja työhyvinvointia?
- Miten johdetaan toimintakulttuuria ja sen kehittämistä?

Edellä mainittujen teemojen osalta selvitetään, mitkä tekijät edistävät ja vaikeuttavat pedagogista johtamista. Yleissivistävästä koulutuksesta arvioidaan, miten rehtorin työn moninaistuminen näkyy pedagogisessa johtamisessa. Ammatillisesta koulutuksesta arvioidaan opiskelijoiden tarpeisiin vastaavan opetuksen ja ohjauksen saatavuutta. Tarkemmat arviointikysymykset on esitetty taulukossa 1.

**TAULUKKO 1. Arviointikysymykset ja niitä tarkentavat alakysymykset**

Arviointikysymys	Tarkentavat alakysymykset
<b>Miten johdetaan opetussuunnitelmien ja tutkintojen perusteiden tavoitteiden saavuttamista sekä opetusta ja oppimista?</b>	Miten pedagogisella johtamisella edistetään <ul style="list-style-type: none"><li>• opetusta ja oppimista ohjaavien säädösten, opetussuunnitelmien ja tutkinnon perusteiden tavoitteiden saavuttamista?</li><li>• opetuksen toteuttamista, oppimisen edistämistä ja arviointia?</li><li>• koulujen ja oppilaitosten toiminnan organisointia ja suunnittelua?</li><li>• resurssien tarkoituksenmukaista hyödyntämistä koulutuksen ja oppijoiden tarpeiden näkökulmasta?</li><li>• opettajien ja muun henkilöstön opettamisen edellytyksiä eri oppimisympäristöissä?</li><li>• oppijoiden tarpeiden mukaista opetusta ja ohjausta eri oppimisympäristöissä?</li></ul>

<p><b>Miten johdetaan opettajien ja pedagogisten johtajien osaamisen kehittämistä ja työhyvinvointia?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Miten pedagogiikan ja osaamisen kehittämistä johdetaan?</li> <li>• Millaisia vahvuuksia ja kehittämistarpeita on opettajien ja pedagogisten johtajien osaamisessa?</li> <li>• Mitkä tekijät edistävät tai haastavat opettajien ja pedagogisten johtajien osaamisen kehittämistä?</li> <li>• Miten varmistetaan opettajien ja pedagogisten johtajien pedagogisen osaamisen kehittyminen?</li> <li>• Millaista yhteistyötä koulutusorganisaatiot tekevät hyvien pedagogisten käytäntöjen edistämiseksi tai jakamiseksi?</li> </ul>
<p><b>Miten johdetaan koulutusorganisaatioiden toimintakulttuuria?</b></p>	<p>Miten johdetaan oppilaitoksen tai koulun</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• osaamisen ja pedagogisten käytäntöjen jakamista ja kehittämistä työyhteisössä?</li> <li>• toimintakulttuurin kehittämistä?</li> </ul> <p>Miten jaettu johtajuus tukee koulutusorganisaation toimintakulttuuria?</p>

## 10. Arviointiaineisto, sen hankinta ja analysointi

Keskeinen arviointiaineisto koostuu kyselyistä, kuulemisten muistiinpanoista sekä kehittämisseminaarien aineistoista. Arvioinnin tausta-aineistona ovat lait, opetussuunnitelmat, tutkintojen perusteet sekä muut ohjaavat kansalliset tai paikalliset asiakirjat. Arvioinnin määrällinen aineisto analysoidaan tilastollisilla menetelmillä ja laadullinen aineisto sisällönanalyysillä. Kyselyjen laadinnassa hyödynnetään varhaiskasvatuksen johtajuus -arvioinnissa ja korkeakoulupedagogiikan arvioinnissa käytettyjä kyselyiden osia.

Arvioinnissa kerätään uutta tietoa koulutusasteittain seuraavasti:

### Perusopetus

- kysely perusopetuksen järjestäjille
- kysely rehtoreille
- kysely opettajille ja opinto-ohjaajille
- kehittämisseminaari arvioinnin loppuvaiheessa.

### Lukiokoulutus

- kysely lukiokoulutuksen järjestäjille
- kysely rehtoreille
- kysely opettajille ja opinto-ohjaajille
- kehittämisseminaari arvioinnin loppuvaiheessa.

### Ammatillinen koulutus

- kysely koulutuksen järjestäjien pedagogisesta johtamisesta vastuussa oleville henkilöille, kuten kuntayhtymän johtajille, toimitusjohtajille, rehtoreille, apulaisrehtoreille, koulutusalojohtajille ja koulutuspäälliköille
- kysely opetus- ja ohjaushenkilöstölle
- kehittämisseminaari arvioinnin loppuvaiheessa
- tarvittaessa fokusryhmähaastattelut.

Arviointia varten kerättävä aineisto on tiivistetty taulukkoon 2.

## TAULUKKO 2. Arvioinnissa kerättävä tieto eri koulutusasteilta

	Kyselyt koulu- tuksen järjes- täjille peda- gogisesta joh- tamisesta	Kyselyt ope- tus- ja ohjaus- henkilöstölle pedagogi- sesta johta- misesta	Kehittämis-semi- naarit	Tilasto- ja re- kisteritieto	Lait ja asetuk- set, määräyk- set, opetus- suunnitelman ja tutkintojen perusteet
Perusopetus	Perusopetuk- sen järjestäjät (sivistystoi- menjohtajat, pedagogiset johtajat tai vastaavat) Rehtorit	Opettajat Opinto-ohjaa- jat	Kehittämissemi- naari johtopää- tösten ja suosi- tusten muotoile- miseksi: Perusopetuksen johdolle ja opetus- ja oh- jaushenkilöstölle	Opetushallin- non tilastopal- velu Vipusen tilastot	Perusopetus- laki Perusopetuk- sen opetus- suunnitelman perusteet
Lukiokoulutus	Lukiokoulu- tuksen järjes- täjät (sivistys- toimenjohta- jat, pedagogi- set johtajat tai vastaavat) Rehtorit	Opettajat Opinto-ohjaa- jat	Kehittämissemi- naari johtopää- tösten ja suosi- tusten muotoile- miseksi: Lukiokoulutuk- sen johdolle ja opetus- ja oh- jaushenkilöstölle	Opetushallin- non tilastopal- velu Vipusen tilastot	Lukiolaki Lukion ope- tussuunnitel- man perus- teet
Ammatillinen koulutus	Ammatillisen koulutuksen järjestäjät Rehtorit Keskijohto	Opetus- ja oh- jaushenkilöstö	Kehittämissemi- naari johtopää- tösten ja suosi- tusten muotoile- miseksi: Ammatillisen koulutuksen joh- dolle ja opetus- ja oh- jaushenkilöstölle	Sakki ry:n ja Opiskelun ja koulutuksen tutkimussää- tiö Otus sr:n Amisbaro- metri 2024  Opetushallin- non tilastopal- velu Vipusen tilastot  Ammatillisen koulutuksen opiskelijapa- laute ja työ- elämäpalaute	Laki ja asetus ammatilli- sesta koulu- tuksesta  Tutkinnon pe- rusteet

# 11. Arviointihankkeen organisointi ja aikataulu

Karvissa arvioinnista vastaa hankkeen projektipäällikkönä Mira Huusko yhdessä hanketiimin kanssa, johon kuuluvat Tarja Frisk ja Paula Kilpeläinen (ammattillinen koulutus) sekä Päivi Kamppi ja Chris Silverström (perusopetus ja lukiokoulutus). Arvioinnin metodikkona toimii Mari Huhtanen. Hanketiimi vastaa hankkeen käytännön toteutuksesta yhteistyössä arviointiryhmän kanssa. Hanketiimin ensisijaisena tehtävänä on huolehtia hankesuunnitelman toteuttamisesta, arviointiprojektin tiedottamisesta ja muusta viestimisestä koulutusorganisaatioille sekä muille sidosryhmille, aineiston keruusta sekä arviointiraporttien ja tiivistelmäjulkaisun laatimisesta. Hanketta ohjaa ohjausryhmä, johon kuuluvat Harri Peltoniemi, Kirsi Hiltunen, Helka Luodelahti, Hannele Seppälä ja Salla Venäläinen.

Arvioinnin toteutuksessa hanketiimiä tukee viisihenkinen arviointiryhmä, jonka kokoonpanossa on huomioitu perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen sekä alan tutkijoiden edustajat. Ryhmään kuuluvat seuraavat henkilöt-

- apulaisrehtori Esa Juvonen, Savon koulutuskuntayhtymä
- sivistysjohtaja Jukka Koivisto, Muurame
- rehtori Outi Kärki, Myllymäen koulu, Hämeenlinna
- hallinnollinen rehtori, dosentti Tapio Lahtero, Viikin normaalikoulu (yläkoulu ja lukio), Helsingin yliopisto
- professori, varadekaani Auli Toom, Helsingin yliopisto.

Arviointiryhmän tehtävänä on osallistua arvioinnin hankesuunnitelman tarkentamiseen, tiedonkeruiden suunnitteluun sekä arviointiaineistoihin pohjautuvien johtopäätösten ja kehittämissuositusten laatimiseen.

Arvioinnin aikataulu on kuvattu taulukossa 3. Tiedonkeruiden aikataulussa otetaan huomioon Karvin muiden arviointien aikataulut.

## TAULUKKO 3. Arvioinnin aikataulu vuosina 2024–2026

<b>Syksy 2024</b>
Arvioinnin suunnittelun käynnistäminen
Sidosryhmien kuulemiset
Arvioinnin sisältöjen rajaamiskeskustelu ja kommentointi arviointineuvostossa 24.10.2024
Hankesuunnitelman laatiminen, budjetin laadinta, koulutusastekohtaisten aiempien selvitysten kokoaminen
Arviointiryhmän jäsenpyynnöt
<b>Kevät 2025</b>
Arvioinnin hankesuunnitelman käsittely arviointineuvostossa 13.3.2025
Arviointiryhmän nimeäminen 2/2025

Tiedotus arvioinnista julkisesti sekä oppilaitoksille ja kouluille
1. arviointiryhmän kokous
2. arviointiryhmän kokous
Kyselyiden laatiminen
<b>Syksy 2025 Tiedonkeruuvaihe</b>
Kyselyaineiston kerääminen, elo-syyskuu
Kyselyklinikat kohderyhmille
Arviointiryhmän kokoukset 3 ja 4
Kyselyvastausten analysointi alkaa
Raporttien kirjoitus alkaa
<b>Kevät 2026 Kirjoitusvaihe</b>
Kyselyvastausten analysointi
Alustavien tulosten julkistaminen
Kehittäisseminaarit ensimmäisten tulosten pohjalta koulutusasteakohtaisesti
Raporttien kirjoitus
<b>Syksy 2026 Kirjoitusvaihe ja julkistus</b>
Yhteisen synteesiraportin laatiminen
Arviointiryhmän kokous
Julkistus (joulukuu)

## 12. Viestintä ja tiedottaminen arviointihankkeessa

Pedagogiikan kehittämisen haasteet ovat jatkuvia ja niiden tulee seurata yhteiskunnassa tapahtuvia muutoksia. Tämän arvioinnin vaikuttavuus perustuu pedagogista johtamista koskevan tilannekuvan tuottamiseen, pedagogista johtamista koskevien kehittämistarpeiden esille nostamiseen sekä opetussuunnitelmatyön kehittämiseen johtamisen näkökulmasta. Arviointi tuottaa tietoa siitä, millaisia tavoitteita pedagogiseen johtamiseen kohdistuu ja millaisilla rakenteilla sitä koulutusorganisaatioissa toteutetaan. Arviointitietoa voidaan hyödyntää kehitettäessä koulutusorganisaatioiden johtamista ja laatua. Pedagogista johtamista koskevien koulutusastekohtaisten arviointien pohjalta laadittavan synteessin avulla tuotetaan lisäksi kokonaiskuva pedagogisesta johtamisesta koko koulutusjärjestelmässä.

Arviointihankkeen vaikuttavuutta edistetään selkeällä ja oikea-aikaisella tiedottamisella sekä arviointiin osallistuvien sitouttamisella arviointiin suunnitteluvaiheesta lähtien. Tämän arviointikokouksen hyödynsajia ovat poliittiset päättäjät, opetushallinto, opetuksen järjestäjät, ammatillisen koulutuksen järjestäjät, korkeakoulut, varhaiskasvatuksen järjestäjät, opetus- ja ohjaushenkilöstö, opiskelijat ja muut sidosryhmät.

Arvioinnin etenemisestä viestitään Karvin viestintäkanavissa, kuten arviointihankkeen verkkosivuilla ja sosiaalisessa mediassa. Arvioinnin tuloksia käsitellään ja viestitään jo arvioinnin aikana esittelemällä arvioinnin alustavia tuloksia soveltuvissa tilaisuuksissa.

Arvioinnin suunnitteluvaiheessa opetuksen ja koulutuksen järjestäjiä pyydetään nimeämään yhteyshenkilöt keväällä 2025. Yhteyshenkilöiden nimittämisen yhteydessä kouluja, oppilaitoksia ja koulutuksen järjestäjiä tiedotetaan arvioinnin alkamisesta. Yhteyshenkilöille tiedotetaan hankkeen aikana sen etenemisestä, tiedonkeruun eri vaiheista sekä tuloksista. Lisäksi arvioinnin suunnitteluvaiheessa kuultiin keskeisiä sidosryhmiä ja kartoitettiin heidän näkemyksiään arvioinnin kohteista ja keskeisistä näkökulmista. Samalla heille kerrottiin arvioinnin alkamisesta.

Arvioinnista tuotetaan koulutusastekohtaiset loppuraportit sekä kaikkia koulutusasteita koskeva tiivistelmäjulkaisu. Loppuraportit sisältävät suomen-, ruotsin- ja englanninkieliset tiivistelmät arvioinnin keskeisistä tuloksista. Osa tuloksista raportoidaan erikseen ruotsinkielisissä julkaisuissa.

Mahdollisuuksien mukaan määrällisistä arviointituloksista annetaan koulutuksen järjestäjille myös vertailutietoa pikapalautteena. Arvioinnin päätyttyä järjestetään julkistamistilaisuus. Tuloksista, johtopäätöksistä ja kehittämissuosituksista viestitään tulosten julkistamisen jälkeen Karvin viestintäkanavien lisäksi muiden toimijoiden tapahtumissa ja viestintäkanavissa.

Arviointiryhmän jäsenet sekä kyselyihin ja työpajoihin osallistuneet ovat tärkeitä tuloksista viestittäjiä. Arviointiaineistoja voidaan arvioinnin julkistamisen jälkeen käyttää tutkimuksessa sekä julkaista niiden pohjalta tieteellisiä artikkeleita. Viestinnällä arvioinnin aikana ja sen päätyttyä edistetään arvioinnin vaikuttavuutta. Karvissa hankkeen viestinnästä vastaa yhteisvastuullisesti arvioinnin hankeryhmä. Karvin viestintäasiantuntijat tukevat heitä hankeviestinnässä.

## 13. Arviointihankkeen laadunvarmistus ja riskienhallinta

Hankkeessa noudatetaan Karvin sisäisiä laadunvarmistuksen käytänteitä ja teema-arviointien toteuttamiseen liittyviä ohjeistuksia. Keskeiset laadunvarmistuksen menettelytavat arviointihankkeessa ovat:

- arviointiryhmän ja projektipäälliköiden yhteistyö ja laadunvarmistus arviointihankkeen eri vaiheissa
- hanketiimin yhteistyö
- arviointihankkeen riskianalyysi ja sen päivittäminen
- kyselylomakkeiden esitestaus
- palautteen keruu.

Arviointiryhmä ja hanketiimi tekevät arviointihankkeen aikana tiivistä yhteistyötä. Keskeistä yhteistyössä on hankkeen sujuva eteneminen, avoin keskustelu, riskien tunnistaminen ja arvioinnin luotettavuuden varmistaminen hankkeen eri vaiheissa. Hanketiimi tekee keskenään tiivistä yhteistyötä arvioinnin ajan.

Arvioinnin hanketiimi tekee arvioinnin toteutusvaiheen alussa riskianalyysin, joka toimii pohjana riskienhallinnalle arvioinnin eri vaiheissa. Riskianalyysiä päivitetään arvioinnin edetessä säännöllisesti. Tunnistettujen kohonneiden riskien vähentämiseksi tehtävistä toimenpiteistä sovitaan riskianalyysin päivittämisen yhteydessä. Päivittämisestä vastaa hanketiimi. Hankkeen keskeisimpiä riskejä ovat henkilöstöön liittyvät riskit, joita pyritään pienentämään hankeryhmän tiiviillä yhteistyöllä ja vastuunjaolla. Arviointiryhmän osaaminen ja asiantuntemus on yksi tapa varmistaa arvioinnin laatua ja vähentää henkilöstöön liittyviä riskejä.

Tiedonkeruiden kuormittavuutta vähennetään arviointia suunniteltaessa. Tietoa kerätään vain välttämättömistä teemoista arvioinnin toteuttamisen kannalta ja tiedonkeruiden aikatauluissa huomioidaan Karvin muiden arviointihankkeiden aikataulut. Hankkeessa hyödynnetään valmiita aineistoja, kuten Opetushallinnon tietopalvelu Vipusen tietoja sekä muiden toimijoiden keräämiä aineistoja, kuten Sakki ry:n Amisbarometrin aineistoja. Korkeakoulutuksesta ja varhaiskasvatuksesta arvioinnissa hyödynnetään aiemmin toteutettuja arviointeja. Valmiiden aineistojen käyttö vähentää opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä, korkeakouluilta ja opiskelijoilta kerättävän tiedon määrää. Arvioinnissa hankitaan myös uutta aineistoa, jota saadaan kyselyistä, kuulemisista ja kehittämisminaareista.

Keskeisenä laadunhallinnan menetelmänä hankkeessa toimii hankeryhmän säännöllinen itsearviointi, jossa ryhmä tarkastelee hankkeen työprosesseja, työnjakoa ja etenemistä sekä suunnittelee näiden perusteella hankkeen toimintoja. Lisäksi arvioinnin riskien hallitsemiseksi ja laadun varmistamiseksi hankkeen aikana käydään säännöllisesti keskusteluita hankkeen yksiköiden johtajien ja ohjausryhmän kanssa. Arviointihankkeesta kerätään palautetta tiedonhankinnan yhteydessä sekä arvioinnin päätyttyä arviointiin osallistuneilta ja arviointiryhmältä sekä hankeryhmältä.

Aineistonhankintaan käytettävät kyselylomakkeet esitellään ennen niiden lähettämistä vastaajille. Osa kyselylomakkeiden kysymyksistä on esitellään ja todettu luotettaviksi aikaisemmissa arvioinneissa. Kyselyiden laadun varmistamiseksi hyödynnetään Karvin metodikon asiantuntemusta. Arviointihankkeen laadunvarmistusta tarkastellaan säännöllisesti arviointihankkeen eri vaiheissa suunnittelusta aineistonkeräämiseen, raportin kirjoittamiseen ja johtopäätösten tekemiseen. Tässä ohjausryhmällä ja arviointiryhmällä on keskeinen rooli. Raporttien johtopäätökset ja kehittämissuositukset perustuvat tämän arvioinnin aineistoon. Hankkeen päätyttyä kerätään Karvin palautejärjestelmän mukainen palaute arvioinnissa mukana olevilta opetuksen ja koulutuksen järjestäjiltä sekä arviointiryhmän jäseniltä.

## 14. Henkilötietojen käsittely arviointihankkeessa

Karvin arvioinnit perustuvat lakisääteiseen tehtävään. Arviointiaineistoina käytetään tilasto- ja rekisteritietoja sekä kysely- ja kehittämisseminaariaineistoja. Arviointiin liittyvä viestintä ja tiedonkeruut edellyttävät henkilötietojen käsittelyä. Henkilötiedot ovat henkilöiden nimiä ja sähköpostiosoitteita, joten merkittäviä henkilöihin kohdistuvia tietosuojariskejä ei ole. Kyselyjä, haastatteluja ja työpajoja toteutettaessa arviointiin tarvitaan taustatietoja, jotta aineistojen perusteella voidaan tehdä luotettavia päätelmiä. Henkilö- ja taustatietojen käsittelyn tarkoituksena on mahdollistaa luotettava arvioinnin toteuttaminen ja käsittely Karvin lakisääteisen tehtävän toteuttamiseksi. Hankkeen tietosuojaseloste toimitetaan tiedoksi niille, joilta henkilötietoja kerätään. Hankkeessa kerättävät henkilötiedot on kuvattu tietosuojaselosteessa ja tietojen säilytys on kuvattu käsittelytoimiselosteessa. Käsiteltävät tiedot ovat:

- arviointien yhteyshenkilöiden yhteystiedot
- fokusryhmähaastatteluun osallistuvien yhteystiedot
- kehittämisseminaariin osallistuvien yhteystiedot
- päätösseminaariin osallistuvien yhteystiedot
- arviointiryhmien jäsenten palkkionmaksua varten tarvittavat tiedot.

Henkilötietojen käsittely perustuu henkilöiden suostumukseen, jonka he antavat suostuessaan yhteyshenkilöksi, osallistuessaan tiedonkeruuseen tai ilmoittautuessaan tilaisuuksiin. Jos arvioinnissa käsitellään opiskelijoiden henkilötietoja, oikeus tietojen käsittelyyn perustuu lakiin Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta (1295/2013). Kyselyiden ja ilmoittautumislomakkeiden yhteydessä vastaajille välitetään tietosuojaseloste. Arviointiryhmän jäsenten henkilötietojen käsittely perustuu heidän kanssaan tehtyyn arvioijasopimukseen.

Henkilötietojen käsittely ei aiheuta merkittäviä riskejä henkilöille, joiden tietoja käsitellään. Riskiä pienennetään käyttämällä tarvittaessa vastaajien koodinumeroita tietoja yhdisteltäessä, käyttämällä turvaviestiä henkilötietojen välittämiseen ja minimoimalla kerättävien henkilötietojen määrä. Henkilötietoja käsittelee hanketiimi sekä Karvin hallintoasiantuntijat. Hanke- ja arviointiryhmä sitoutuvat käsittelemään henkilötietoja ja aineistoja Karvin linjausten mukaisesti. Arviointiin osallistuneiden anonymiteetin turvaamiseksi tulokset raportoidaan siten, ettei yksittäinen vastaaja ole tunnistettavissa.

Sähköisellä kyselyllä tai itsearviointilla kerätyt tiedot tallennetaan Valtorin konesalissa sijaitseville palvelimille. Konesali sijaitsee Suomessa, ja sinne on erillinen sisäänpääsyvalvonta. Pääsy tietoa sisältäviin verkkokansioihin on rajattu Karvin virkamiehille, jotka tarvitsevat tietoja työtehtävissään. Kyselytiedot tallentuvat niiden keräämisvaiheessa Webropol-järjestelmään. Valtorilla ja Webropolilla on pääsy järjestelmien tietoihin ja henkilötietoihin.

Arvioinnin jälkeen tiedot arkistoidaan Opetushallituksen sähköiseen asianhallintajärjestelmään (ASHA). Arvioinnin päätyttyä ja arviointiaineistojen arkistoinnin jälkeen vastaajien, arvioinnin yhteys henkilöiden ja seminaarien osallistujien yhteystiedot tuhotaan. Vastaajilta kerätyn aineiston mahdollista jatko- tai tutkimuskäyttöä varten koodatut aineistot säilytetään Opetushallituksen tietoturvaohjeistusten mukaisesti. Arkistoinnissa ASHA-järjestelmään noudatetaan Opetushallituksen arkistointiin liittyviä tietosuojakäytäntöjä. Verkkolevytä tehdään säännöllisesti automaattiset varmuuskopiot.

## Lähteet

af Ursin, K. (2012). Pedagoginen johtaminen ja pedagoginen johtajuus: käsiteparin kaksi traditiota. Teoksessa K. Mäki, & T. Palonen (toim.), Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja (ss. 79–104). Kansanvalistusseura. Hansaprint Oy.

Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012. Opetushallitus. Muistiot 2012:3.

AMKE (2012). Kartta pedagogisen toiminnan johtamiseen. Helsinki: Ammattiosaamisen kehittämissyhtiö AMKE Oy. <https://www.amke.fi/media/julkaisuja/kartta-pedagogisen-toiminnan-johtamiseen.pdf>

Antila, M. (2015). Kunnan hallintosääntö lainsäädännön jatkeena –kuntalaki (410/2015). Webinaari 12.4.2021. <https://okm.fi/documents/1410845/70043462/Kunnan+hallintos%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6+lains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%B6n+jatkeena.pdf/fa71d6e6-08a1-2720-76c9-b36209feb6a4/Kunnan+hallintos%C3%A4%C3%A4nt%C3%B6+lains%C3%A4%C3%A4d%C3%A4nn%C3%B6n+jatkeena.pdf?t=1618297267181>. (Luettu 23.1.2025.)

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998.

Bendikson, Linda, Robinson, Viviane & Hattie, John (2012). Principal instructional leadership and secondary school performance. Research Information for Teachers, 1, 2–8. [https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2012\\_1\\_002\\_0.pdf](https://www.nzcer.org.nz/system/files/journals/set/downloads/set2012_1_002_0.pdf)

Bergström, H. & Mäki, K. (2017). Keulassa ja keskellä. Johtaminen reformissa - tutkimus. Haaga-Helian julkaisut 8/2017. Oy Graaf Ab. Helsinki <https://www.theseus.fi/handle/10024/144399>.

Bergström, H. & Mäki, K. (2019). Pedagoginen johtaminen ja johtajuus – yksin vai yhdessä? Teoksessa H. Kotila (toim.) Ammatilliseksi opettajaksi. Opeke, Ammatillisen opettajankoulutuksen uudistaminen. Haaga-Helian julkaisuja 10/2019, s. 93–99. <https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/267681/ammattilliseksiopettajaksi.pdf>

Bergström, H. (2006). Working roles of middle level managers. A case study in a developing and learning knowledge-intensive organization. Licentiate's Thesis. Espoo: Helsinki University of Technology. Bergström, H. 2012. Fluency experiences in knowledge-intensive individual work and collaboration. Saarbrücken, Germany: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.

Dinham, Stephen (2016). Leading Learning and Teaching. ACER Press. Australia.

Elo, J. (2021). Pedagogiskt ledarskap på utbildningsledarskapets olika nivåer. Teoksessa M. Uljens & A.-S. Smeds-Nylund (ed.) Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling. Studentlitteratur, s. 121–139. Poland.

Fonsén, E. (2014). *Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa*. Acta Universitatis Tamperensis 1914. Tampere: Tampere University Press.

Frisk, T., Isoaho, K., Hietala, R., Kotiranta, L., Hirsjärvi, I., Huttula, T., Kankare, P., Löytänen, O., Myllykangas, P., Mäki, M., Stenbacka, Å. & Suomala, P. (2022). Koulutusjärjestelmän kyky vastata jatkuvan oppimisen haasteisiin äkillisissä rakennemuutostilanteissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 8:2022.

Goman, J., Hievanen, R., Kiesi, J., Huhtanen, M., Vuojus, T., Eskola, S., Karvonen, S., Kullas-Norrgård, K., Lahtinen, T., Majanen, A. & Ristolainen, J. (2024). Erytynen tuki voimavaraksi – Arviointi ammatillisen koulutuksen erityisestä tuesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 17:2021.

Hakamäki-Stylman, V. & Kilpeläinen, P. (2022). Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta sähkö- ja automaatioalan perus-, ammatti- ja erikoisammattitutkinnoissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2022.

Hakamäki-Stylman, V. & Kilpeläinen, P. (2023). Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta liiketoiminnan perustutkinnoissa, lähiesimiestyön ammattitutkinnoissa sekä johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinnoissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 16:2023.

Hakamäki-Stylman, V., Hievanen, R. & Kilpeläinen, P. (2024). Ammatillinen osaaminen ja pedagoginen toiminta luonto- ja ympäristöalan perustutkinnoissa ja luontoalan ammattitutkinnoissa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 21:2024.

Heikka, J. (2014). *Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education*. Acta Universitatis Tamperensis 1908. Tampere: Tampere University Press.

Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K.-M., Lahtero, T., Kallioniemi, A. (2023). Kohti kehittyvää johtajuutta. Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2023:7. Helsinki 2023. [https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164596/OKM\\_2023\\_7.pdf](https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164596/OKM_2023_7.pdf)

Hievanen, R., Frisk, T., Väättäin, H., Mustonen, K., Kaivola, J., Koli, A., Liski, S., Muotka, V. & Wikman-Immonen, A. (2020). Maahanmuuttajien koulutuspolut – Arviointi vapaan sivistystyön lukutaitokoulutuksesta, aikuisten perusopetuksesta ja ammatillisen koulutuksen kielitaitovaatimusten joustavoittamisesta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 11:2020.

Hievanen, R., Kilpeläinen, P., Huhtanen, M., Tuurnas, A., Loukusa, V., Pylväs, L., Rasinaho, K., Taakala, J., Tujula, M. & Vieltojärvi, M. (2022). Kumppanina työelämä - Arviointi työelämässä oppimisesta ja työelämäyhteistyöstä ammatillisessa koulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 23:2022.

[https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/344999/JAMKJULKAISUJA2832020\\_web.pdf](https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/344999/JAMKJULKAISUJA2832020_web.pdf)

Hyyryläinen A., Kalavainen J. & Ylitervo R. (2020). Pedagogista johtamista ammatillisen oppilaitoksen arjessa. Teoksessa P. Risku, S. Laitinen-Väänänen, A.-L. Ojala, A.-K. Tiihonen & H. Torvinen (toim.). Tulevaisuuden opettaja. 2020. Jyväskylän ammattikorkeakoulun julkaisuja 283. Jyväskylä. 210–221.

Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. PS-kustannus. Keuruu.

Jokio, K., Myllykoski-Laine, S., Nousiainen, S. & Marjanen, J. (2023). Opinto-ohjauksen toteutuminen – arviointituloksia oppivelvollisuusikäisten koulutuksista. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 30:2023.

Kalavainen, J. & Keurulainen, H. (2010). Esimiesvalmennuksen koulutusmateriaali. Julkaisematon lähde.

Kamppi, P., Rumpu, N., Huhtanen, M., Jokinen, M., Kartimo-Kröger, S., Roiha, A., Rämä, I. & Sjöström, M. Eriyttäminen ja joustavat opetusjärjestelyt osana oppimisen ja koulunkäynnin tukea perusopetuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 15:2024.

Karila, K., Rantala, K., Rusi, M., Davidsson, S., Helakari, P., Holsti, E., Keloneva, R., Kytölaakso, K., Malkamäki, L., Valkonen, S., Frisk, T., Mustonen, K., Sarkkinen, T., & Huhtanen, M. (2024). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 7:2024.

Karvi (2025). Kehittävä arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <https://www.karvi.fi/fi/tietoa-meista/tietoa-arvioinneista/kehittava-arviointi>

Kiesi, J., Goman, J., Huhtanen, M., Helve, H., Laine, A., Piilonen, H., Raudasoja, A., Ståhl, B. & Vartiainen, R. (2022). Ammatillisilla poluilla – Arviointi yksilöllisistä opintopoluista ammatillisessa koulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 26:2022.

Komulainen, K. & Rajakaltio, H. (2017). Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa: Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen (ss. 223–246). Tampere. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9>.

Korhonen, V., Nevgi, A. & Stenlund, A. (2011). Pedagogisen johtamisen ja yhteisten oppimiskäsitysten luomisen haasteet korkeakoulujen muutoksissa. Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd ja V-M. Värrä (toim.) 2011. Korkeajännityksiä – kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta. Tampere: Tampere University Press.

Korkeakoulupedagogiikan kehittämisen huoneentaulu pedagogisille johtajille (2023). Kansallinen koulutuksen arviointikeskus [https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Korkeakoulupedagogiikan-kehittämisen-huoneentaulu-pedagogisille-johtajille.pdf](https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/Korkeakoulupedagogiikan-kehittamisen-huoneentaulu-pedagogisille-johtajille.pdf) .

Korpi, A., Frisk, T., Hietala, R., Tuurnas, A. (2022). Ammatillisen koulutuksen järjestäjien laadunhallinnan tila 2022. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 12:2022.

Koulutuksen arviointisuunnitelma 2024–2027 (2024). Opetus- ja kulttuuriministeriö hyväksynyt 21.2.2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Kovalainen, M.-T. (2020). Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. University of Jyväskylä. Faculty of Education and Psychology. JYU Dissertations 257. Jyväskylä.

Kuntalaki 401/2015. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410>

Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J.; Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M., Siippainen, A. (2023). Päiväkodin johtajan työ: Johtamiskokonaisuudet,

varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 29:2023.

Lahtero T., Ahtiainen R., Fonsén E., & Kallioniemi A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. 2021. Hallinnon Tutkimus 40 (5), s. 326–338.

Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2015) Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research*. 3(3), s. 318-329. DOI: 10.12691/education-3-3-11

Lahtero, T. & Salonen, M. (2022). Pätevästä erinomaiseksi. Rehtori koulun toimintakulttuurin kehittäjänä. Poland.

Lahtinen, M. & Lankinen, T. (2018). Koulutuksen lainsäädäntö käytännössä. Tietosanoma Oy. Laki ammatillisesta koulutuksesta 531/2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=laki%20ammatillisesta%20koulutuksesta#L8>

Laki Kansallisesta koulutuksen arviointikeskuksesta 1295/2013. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131295>

Lukiolaki 2018/714. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>

Myllymäki I. & Johnson P. (2021). Koulutusjohtaminen vaatimusten puristuksissa. Kuntaliiton julkaisusarja. Uutta kunnista 1/2021. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2021/2093-koulutusjohtaminen-vaatimusten-puristuksissa>

Mäki, A. 2017. Johtajuuskulttuuri – toiveiden, tekojen ja tulkintojen tihentymä. Tutkimus johtajuuskulttuurin olemuksesta ja kehittämisestä asiantuntijaorganisaatiossa. *Acta Wasaensia* 371. Vaasan yliopisto. [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-730-9.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-730-9.pdf)

Mäki, A. 2018. Keskijohdon paikka – johtajuuskulttuurin aktiivisena tekijänä vai sivustakatsojana? *Työn tuuli* 1/2018. Henkilöstöjohdon ryhmä Henry ry. 55–56. [https://www.henry.fi/media/ajankoh-taista/tyon-tuuli/tyontuuli\\_012018\\_20180521\\_1.pdf](https://www.henry.fi/media/ajankoh-taista/tyon-tuuli/tyontuuli_012018_20180521_1.pdf)

Mäki, K., Vanhanen-Nuutinen, L., Mielityinen, S. ja Hakamäki, S-P. (2019). Kiviä ja keitaita 2. Ammatikorkeakoulutyö muutoksessa. Haaga-Helian julkaisuja. Haaga-Helia ammattikorkeakoulu, Helsinki.

Niemi, H., Erma, T., Lipponen, L., Pietilä, M., Rintala, R., Ruokamo, H., Saarivirta, T., Moitus, S., Frisk, T., Stylman, V., & Huhtanen, M. (2018). Maailman parhaiksi opettajiksi – Vuosina 2016–2018 toimineen Opettajankoulutusfoorumien arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus Julkaisut 27:2018.

Niinistö-Sivuranta, S. & Mäki, K. (2022). Ekososiaalista sivistystä edistävä pedagoginen johtaminen – Tapaustutkimus suomalaisten korkeakoulujen strategioiden kestävyysosaamisen tavoitteista. *Ammatikasvatuksen aikakauskirja*, 24 (4), 28–45.

OAJ. (2024) Jäsenkysely. Ammatillisen koulutuksen ilmapuntari. Missä mennään ja miltä tuntuu. oaj\_ammattillisenkoulutuksenraportti-2024.pdf

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2012). Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. Kopijyvä Oy.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). Lukiokoulutuksen laatustrategia. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:43. Helsinki.

Opetushallitus (2013). Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Raportit ja selvitykset 2013:16 [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672\\_rehtorien\\_tyonkuvan\\_ja\\_koulutuksen\\_maarittamista\\_seka\\_kelpoisuusvaatimuste\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf).

Opetushallitus (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022. <https://www.oph.fi/fi/tilastotja-julkaisut/julkaisut/varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-2022>

Opetushallitus (2024). Johtaminen kasvatus- ja koulutusalailla. <https://www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusalailla>

Opetushallitus (2025). Ammatillisen koulutuksen arvoperusta. <https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/kestava-kehitys-ammattillisen-koulutuksen-tutkimusalan-perusteissa>.

Opetushallitus (2025). Johtaminen kasvatus- ja koulutusalailla. [www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusalailla](http://www.oph.fi/fi/kehittaminen/johtaminen-kasvatus-ja-koulutusalailla).

Opetushallitus, Sivista & Kuntaliitto (2024). Johtajuusselvitys 2024. Selvitys kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtamisesta. Diasarja. <https://www.sivista.fi/kasvatus-koulutus-ja-tutkimusalan-johtajuusselvitys-2024/>

Opetushallitus, Sivistystyönantajat ja Kuntaliitto (2020). Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020. Selvitys kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtamisesta. <https://www.sivista.fi/kasvatus-koulutus-ja-tutkimusalan-johtajuusselvitys-2020/>

Opetushallitus (2016) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki.

Opetushallitus (2019). Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki.

Opetushallitus (2025). Perustutkintojen perusteet. Eperusteet. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi>

Perusopetusasetus 852/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980852>

Perusopetuslaki 628/1998. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

Pokka, A. (2014). Huippuluokka. Miten suomalaista koulua johdetaan? Helsinki.

Raasumaa, V. (2010). Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in Education, Psychology and Social Research 383. Jyväskylä.

Rajakaltio, H. (2012). Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. teoksessa Johtamisen tilat ja paikat. Toim. Kimmo Mäki ja Tuire Palonen. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Kansanvalistusseura. Vantaa, s. 105–125

Raudasoja A., Kaitala, P., Lignell, I., Heino, S., Rinne, S., ja Kerkola, M. (2021). Ammatilliset opettajat kestävän tulevaisuuden rakentajina. Teoksessa Raudasoja A, (toim.) 2021). Ammatilliset opettajat tulevaisuuden rakentajina. Hämeen ammattikorkeakoulu.

Raudasoja, A. & Kaitala, P. (2019). Ammatillisen koulutuksen opettajan osaamisvaatimukset. HAMK Unlimited Journal 21.11.2019. <http://urn.f/URN:NBN:f-fe2020111390338>

Rönkä, A., Ekonen, M., Tammelin, M. & Turja, L. (2018). Management in the 24/7-society Raises Concerns of Fairness and Social Responsibility. Social responsibility journal 14(3), 670–684.

Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A., Viitala, M. (2019). OPS-työn askeleita. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteiden 2014 toimeenpanon arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, Julkaisut 1:2019.

Sakki ry. (2024). Amisbarometrin tulostyökalu 2024. <https://amisbarometri.fi> (Noudettu 9.1.2025).  
Siippainen, A., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Marjanen, J., Fonsén, E., Hjelt, H., Heikkinen, S., Lohi, N., Lahtinen, J. & Mäkelä, M. (2021). ”Yhdessä yritetään tehdä parasta mahdollista varhaiskasvatusta ja laatua jokaisen lapsen päivään” Varhaiskasvatuksen moninaiset johtamisrakenteet ja johtaminen. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 23:2021.

Siurua L.-E., Pyhältö K., Pietarinen, J., Sullanmaa J. & Soini, T. (2020). Kohti uutta perusopetuksen opetussuunnitelmaa -opetussuunnitelmatyö paikallisten toimijoiden kokemana. Hallinnon Tutkimus 39 (2), 103–121.

Tapani, A. & Salonen, A. O. (2019). Myönteisten oppimiskokemusten tekijät ja uudistuva opettajuus ammatillisessa koulutuksessa. Ammattikasvatuksen aikakauskirja 21(2). <https://journal.f/akakk/article/view/86933>

Toom, A., Heide, T., Jäppinen, V., Karjalainen, A., Mäki, K., Tynjälä, P., Huusko, M., Nurkka, N., Vah-tivuori-Hänninen, S. & Karvonen, A. (2023). Korkeakoulupedagogiikan tila ja uudistaminen -arviointi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 22.

Uljens, M. (2021). Pedagogiskt ledarskap av pedagogisk verksamhet. Teoksessa Pedagogiskt ledarskap och skolutveckling. Toim. Uljens, M. & Smeds-Nylund, A.-S. (ss. 37–99). Poland.

Vaherva, T. (1984). Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A 5. Jyväskylän yliopisto

Valtioneuvosto 986/1998. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Annettu 14.12.1998.

Valtioneuvosto. Asetus ammatillisesta koulutuksesta 673/2017

Valtioneuvosto. Asetus perusopetusasetuksen muuttamisesta 423/2012

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 422/2012

Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta annetun valtioneuvoston asetuksen 13 §:n muuttamisesta 378/2014

Varhaiskasvatustalaki 540/2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180540>

Viirola, H., Rantakylä, M., Laukia, J., (2019). Kohti ammatillista opettajuutta. Teoksessa Kotila, H. (toim.) 2019. Haaga-Helion julkaisuja 10/2019

Vipunen (2024a). Ammatillisen koulutuksen henkilöstö. <https://vipunen.fi/fi-fi/amatillinen/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>

Vipunen (2024c). Esi- ja perusopetuksen henkilöstö 2019. <https://vipunen.fi/fi-fi/perus/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>

Vipunen (2024d). Lukiokoulutuksen henkilöstö 2019. <https://vipunen.fi/fi-fi/lukio/Sivut/Henkil%C3%B6st%C3%B6.aspx>

Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., Nukarinen, T., Parrila, S. & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 24:2018.

Vlasov, J., Sarkkinen, T. & Harkoma, S. 2024. Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii kestäviä poliittisia päätöksiä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Policy Brief 1:2024.

# Liitteet

## Liite 1. Opetus, opettajuus ja pedagoginen johtaminen -arvioinnin suunnitteluvaiheessa toteutetut sidosryhmäkuulemiset

Taho	Ajankohta
Suomen rehtorit ry	17.9.2024
Opetus- ja kulttuuriministeriö: johto (varhaiskasvatus, perusopetus, lukiokoulutus, ammatillinen koulutus), kansliapäällikön esikunta	17.9.2024
Opetushallitus: varhaiskasvatus, perusopetus, lukiokoulutus ja ammatillinen koulutus	20.9 ja 9.10.2024
AMKE, Ammatillisen koulutuksen järjestäjät ja Suomen ammatillisen koulutuksen johtajat	25.9.2024
Opiskelijajärjestöt: Lukiolaisten liitto ja Sakki ry	26.9.2024 ja 9.1.2025
Tutkija, HAMK	30.9.2024
Svenskt hörande: Representanter för kommuner	3.10.2024
Ammatilliset opettajakorkeakoulut	4.10. ja 8.10.2024
OAJ	7.10.2024
Opettajankoulutusfoorumi	8.10.2024
Svenskt hörande: lärarutbildningen och undervisningsministeriet	10.10.2024
Karvin arviointineuvoston evästyskeskustelu	24.10.2024
Koulutusjohtamisen instituutti	5.11.2024
Perusopetuksen rehtorit	9.12.2024 ja 11.12.2024 ja 10.1.2025
Sivistysjohtaja	7.1.2025

## Liite 2. Rehtorin ja opetus- ja ohjaushenkilöstön kelpoisuusvaatimukset

### Opetus- ja ohjaushenkilöstön sekä rehtorin kelpoisuusvaatimukset ammatillisessa koulutuksessa

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) määrittää opettajien kelpoisuuden yleisellä tasolla. Koulutuksen järjestäjän tehtävä on arvioida, mikä on kulloinkin soveltuva tutkinto kyseisen osa-alueen opettamiseen kelpoisuusasetuksen 14 §:n asettamissa raameissa.

Ammatillisten tutkinnon osien opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut koulutuksen järjestäjän päättämän opetustehtävän kannalta soveltuvan korkeakoulututkinnon, joka on suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot, jolla on vähintään kolmen vuoden pituinen käytännön työkokemus opetustehtävän sisältöä lähinnä vastaavissa tehtävissä sekä jolla on pätevyys- tai lupakirja, jos alan tehtävissä toimiminen edellyttää pätevyys- tai lupakirjaa. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998, 13 § (1150/2018))

Yhteisiin tutkinnon osiin kuuluvien osa-alueiden opetusta on kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut ylemmän korkeakoulututkinnon, johon sisältyvät vähintään 120 opintopisteen tai 55 opintoviikon laajuiset tai niitä vastaavat opinnot yhdessä opetettavassa osa-alueessa ja vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset tai niitä vastaavat opinnot muissa opetettavissa osa-alueissa tai joka on suorittanut diplomi-insinöörin tutkinnon soveltuvassa koulutusohjelmassa. Toiminta digitaalisessa ympäristössä, taide ja luova ilmaisu, yhteiskunnassa ja kansalaisena toimiminen, työelämässä toimiminen, opiskelu- ja urasuunnitteluvalmiudet sekä yrittäjyys ja yrittäjämäinen toiminta osa-alueiden opetusta on 1 momentista poiketen kelpoinen antamaan henkilö, joka on suorittanut soveltuvan korkeakoulututkinnon. Sen lisäksi mitä 1 ja 2 momentissa säädetään, edellytetään, että henkilö on suorittanut vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset opettajan pedagogiset opinnot. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1150/2017, 14 §.)

Opinto-ohjausta on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus sekä 60 opintopisteen tai 35 opintoviikon laajuiset ammatillisessa opettajakorkeakoulussa tai yliopistossa suoritetut opinto-ohjaajan opinnot tai yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen 19 §:n 1 momentin 4 kohdassa tarkoitetut vähintään 60 opintopisteen laajuiset opinnot. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1150/2017, 15 §.)

Tutkintoon johtavaa koulutusta, jota järjestetään vaativana erityisenä tukena, on kelpoinen antamaan henkilö, jolla on tässä asetuksessa säädetty ammatillisten tai yhteisten tutkinnon osien opettajan kelpoisuus ja vähintään 60 opintopisteen tai vähintään 35 opintoviikon laajuiset ammatillisen koulutuksen erityisopettajan opinnot tai yliopistojen tutkinnoista annetun valtioneuvoston asetuksen 19 §:n 1 momentin 3 kohdassa säädetty erityisopetuksen tehtäviin ammatillisia valmiuksia antavat opinnot. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 1150/2017, 16 §.)

### Rehtorin kelpoisuus lainsäädännössä

Jokaisella oppilaitoksella ja koulutuksen järjestäjän toimipisteellä, jossa järjestetään ammatillista koulutusta tai tutkintoja, tulee olla toiminnasta vastaava rehtori tai muu toiminnasta vastaava johtaja, joka täyttää rehtorille säädetty kelpoisuusvaatimukset. Koulutuksen järjestäjä voi kuitenkin

päätää, että useammalla toimipisteellä on yhteinen toiminnasta vastaava rehtori tai johtaja. (Laki ammatillisesta koulutuksesta 2017/118.)

## **Opetushenkilöstön kelpoisuus Vipusen mukaan**

Tässä liitteessä tarkastellaan perusopetuksen, lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen opetushenkilöstön muodollista kelpoisuutta. Tiedot pohjautuvat Opetushallinnon tilastopalvelu Vipusen vuoden 2019 tietoihin. Tuoreempia tietoja ei ole saatavilla, koska opetushenkilöstön kelpoisuudesta ei ole kerätty tietoja tuon jälkeen.

### **Perusopetus**

Vipusen (2024c) mukaan kaikista perusopetuksessa toimivista opettajista (rehtorit mukaan luettuna) oli muodollisesti kelpoisia 95 prosenttia. Rehtoreista kelpoisia oli 98 prosenttia (N = 1212), lehtoreista kelpoisia oli 97 prosenttia (N = 5679), luokanopettajista ja esiopetuksen opettajista 96 prosenttia (N = 8946), erityisluokanopettajista ja erityisopettajista 90 prosenttia (N = 3712), maahanmuuttajien opettajista 93 prosenttia (N = 28), perusopetuksen päätoimisista tuntiopettajista 93 prosenttia (N = 1496), perusopetuksen ja lukion yhteisistä päätoimisista tuntiopettajista 91 prosenttia (N = 347) ja perusopetuksen sivutoimisista opettajista 71 prosenttia (N = 126).

Opetuskieleltään ruotsinkielisten koulujen opettajista (rehtorit mukaan luettuna) muodollisesti kelpoisia oli 91 prosenttia (N = 1187). Rehtoreista kelpoisia oli 98 prosentti (N = 1212).

Oppiaineittain tarkasteltuna perusopetuksen opettajien kelpoisuus vaihteli 50–100 prosentin välillä. Vähiten kelpoisia opettajia oli muiden kuin evankelisluterilaisten tai ortodoksisen uskonnon opettajissa (60 %, N = 5) sekä maahanmuuttajien oman äidinkielen opettajissa (50 %, N = 16).

### **Lukiokoulutus**

Lukiokoulutuksen kaikista opettajista (rehtorit mukaan luettuna) 97 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia tehtävänsä. Rehtoreista 99 prosenttia (N = 309), lehtoreista ja opinto-ohjaajista 98 prosenttia (N = 3367), päätoimisista tuntiopettajista 94 prosenttia (N = 867) ja sivutoimisista tuntiopettajista 90 prosenttia (N = 418) oli muodollisesti kelpoisia. (Vipunen 2024d.)

Opetuskieleltään ruotsinkielisten lukioiden opettajista (rehtorit mukaan lukien) kelpoisia oli 93 prosenttia (N = 27), lehtoreista ja opinto-ohjaajista 96 % (N = 198), päätoimisista tuntiopettajista 83 prosenttia (N = 65) ja sivutoimisista tuntiopettajista 89 (N = 35). Opetuskieleltään ruotsinkielisten oppilaitosten rehtoreista kelpoisia oli 96 prosenttia (N = 27).

Oppiaineittain tarkasteltuna lukiokoulutuksen opettajien kelpoisuus vaihteli 50–100 prosentin välillä. Vähiten kelpoisia opettajia oli maa- ja metsätalouden sekä puutarhanhoidon (50 %, N = 2), tietotekniikan (71 %, N = 14), maahanmuuttajien oman äidinkielen (67 %, N = 3) ja latinan (75 %, N = 4) oppiaineissa.

## **Ammatillinen koulutus**

Vipusen (2024a) mukaan vuonna 2019 ammatillisen koulutuksen opettajista 93 prosenttia (N = 6 123) oli muodollisesti kelpoisia. Järjestäjien opetuskielen mukaan tarkasteltuna, suomenkielisillä järjestäjillä 93 prosenttia opettajista oli muodollisesti kelpoisia ja ruotsinkielisillä järjestäjillä 90 prosenttia opettajista. Muodollisesti kelpoisten opettajien osuudet vaihtelivat koulutusaloittain 82 ja 100 prosentin välillä. Suurimmat osuudet opetushenkilöstön kelpoisuuksissa oli kasvatusalalla (100 %), terveys- ja hyvinvointialalla (97 %) sekä kaupan, hallinnon ja oikeustieteen alalla (97 %). Pienimmät osuudet kelpoisuuksissa olivat luonnontieteen alalla (82 %), yhteiskunnallisella alalla (88 %) sekä maa- ja metsätalousalalla (89 %). Yhteisten tutkinnon osien opettajista 93 prosenttia oli muodollisesti kelpoisia vuonna 2019. (Vipunen 2024a.)

Kun opetushenkilöstön kelpoisuutta tarkastellaan tehtävätyypin mukaan, valtaosa (90–99 %) lehtoreista, opinto-ohjaajista, erityisopettajista ja päätoimisista tuntiopettajista toimivista oli muodollisesti kelpoisia. 90 prosenttia rehtoreista tai johtajista oli kelpoisia, kaikki (100 %) apulaisrehtoreista ja 97 prosenttia muita johtotehtäviä hoitavista. Matalin suhteellinen osuus kelpoisuuksissa oli sivutoimisilla tuntiopettajilla (71 %). (Vipunen 2024a.)