

JYU DISSERTATIONS 257

Marja Terttu Kovalainen

**Pedagoginen johtajuus ja sen vaje
yleissivistävän perusopetuksen
järjestelmä- ja systeemitason
muutoksessa**



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 257

Marja Terttu Kovalainen

**Pedagoginen johtajuus ja sen vaje
yleissivistävän perusopetuksen
järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Agoran auditoriossa 3 syyskuun 4. päivänä 2020 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in building Agora, auditorium 3, on September 4, at 12 o'clock noon.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2020

Editors

Markku Leskinen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Copyright © 2020, by University of Jyväskylä

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0>

ISBN 978-951-39-8243-0 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-8243-0

ISSN 2489-9003

ABSTRACT

Kovalainen, Marja Terttu

Pedagogical leadership and its inadequacy in organizational and systemic change in basic education

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 228 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 257)

ISBN 978-951-39-8243-0 (PDF)

The first aim of this study is to explore and define what pedagogical leadership in basic education is in Finland. The second aim is to investigate the inadequacy of pedagogical leadership in change on organisational and systemic levels. The research is a qualitative case study that is analyzed using phenomenological-thematic analysis.

Pedagogical leadership in basic education is defined through four axioms composed of the terms 'pedagogical' and 'learning community'. It is based on eight international theories and trends of educational leadership that emphasise pedagogy and a positive attitude towards change. The theoretical axioms describing pedagogical leadership are follows: (1) the centre of pedagogical leadership consists of learning and a learner whose learning conditions, growth and welfare are taken care of; (2) the pedagogical values of pedagogical leadership are humanity, civilisation, democracy and equality; (3) school is a learning community that acts according to the principals of pedagogical values and the learning community; and (4) pedagogical leadership leads in change.

The inadequacy of pedagogical leadership is explored in interview data gathered from 14 Finnish basic school principals. These principals discuss the organisation-specific and systemic (the 1998 Basic Education Act 628/1998) change of basic education. The inadequacy of pedagogical leadership appears as follows: (1) school does not focus on learning and learners; (2) a lack of common values slows down the emergence of a collaborative culture; (3) pedagogical leadership will not work unless the school leaders exercise their power to organise it; and (4) if there is no commitment to change and the way of thinking in the community does no change, change will not occur, will be only partial, or at any rate there is a risk that the change would not be permanent.

In a learning community, where leadership is shared, action is collective, and responsibility is collegial, so is the responsibility for inadequacy. The inadequacy of pedagogical leadership always appears differently and is not always negative. Leadership leads in change as well as inadequacy.

Keywords: pedagogical leadership, inadequacy, change, learning community, case study, phenomenological-thematic-content analysis

TIIVISTELMÄ

Kovalainen, Marja Terttu

Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2020, 228 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 257)

ISBN 978-951-39-8243-0 (PDF)

Tämän työn ensimmäisenä tavoitteena on selvittää, mitä yleissivistävän perusopetuksen pedagogisella johtajuudella Suomessa tarkoitetaan. Toisena tavoitteena on tutkia pedagogisen johtajuuden vajeen ilmenemistä järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, joka analysoidaan fenomenologis-temaattista analyysiä käyttäen.

Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittäminen tapahtuu neljän käsitteistä 'pedagoginen' ja 'oppiva yhteisö' rakennetun aksiooman ja kahdeksan pedagogisuutta kuvaavan, muutosorientoituneen kansainvälisen koulutusjohtamisen teorian ja suuntauksen avulla. Pedagogista johtajuutta kuvaavat neljä teoreettista aksioomaa ovat: 1) Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan, 2) Pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo, 3) Koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan ja 4) Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista.

Vajetta etsitään 14 suomalaisen yhtenäiskoulun rehtorin johtajuuspuheesta, joka käsittelee vuonna 1998 hyväksytyt 'Perusopetuslain' (628/1998) jälkeistä perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutosta. Se tapahtuu kiinnittämällä järjestelmä- ja systeemitason muutoksen kokeneiden rehtoreiden johtamispuhe jokaiseen jo mainittuun aksioomaan erikseen. Pedagogisen johtajuuden vaje näyttäytyy seuraavasti: 1) koulun toiminnan keskiössä ei ole oppiminen eikä oppija, 2) yhteisen arvopohjan puuttuminen hidastaa yhteisöllisen toimintakulttuurin syntymistä, 3) pedagoginen johtaminen ei toimi, elleivät koulunjohtajat käytä valtaansa sen järjestämiseksi, 4) muutos ei toteudu, toteutuu vain osittain tai ei jää pysyväksi, jos siihen ei sitouduta eikä ajattelu yhteisössä muutu.

Oppivassa yhteisössä, missä johtaminen on pedagogista ja jaettava, toiminta yhteisöllistä ja vastuu yhteinen, myös vastuu vajeesta on yhteinen. Vaje ilmenee aina erilaisena eikä se välttämättä ole negatiivinen asia. Johtaminen on muutoksessa johtamista ja vajeessa johtamista.

Avainsanat: pedagoginen johtajuus, vaje, muutos, oppiva yhteisö, tapaustutkimus, fenomenologis-temaattinen sisällönanalyysi

Author's address Marja Terttu Kovalainen
Department of Education and Psychology/
Education and Adult Education
University of Jyväskylä
terttukovalainen@hotmail.com

Supervisors Professor Aini-Kristiina Jäppinen
Department of Education and Psychology/
Institute of Educational Leadership
University of Jyväskylä

Professor Anneli Eteläpelto
Department of Education and Psychology/
Education and Adult Education
University of Jyväskylä

Reviewers Professor Emeritus Pauli Juuti

Professor Michael Uljens
Faculty of Education
Åbo Akademi University

Opponent Professor Michael Uljens
Faculty of Education
Åbo Akademi University

ESIPUHE

Väitöskirjassani yhdistyy kolme minua aina erityisesti kiinnostanutta asiaa, johtaminen, oppiminen ja muutos. Johtamista näen kaikkialla, kotona, kaveripiirissä, koulussa, yhdistyksissä ja organisaatioissa. Olen tarkkaillut johtajia ja johtamista sekä johtamiseen kohdistettua kritiikkiä ja kritisoinut johtamista itse. Valtio-opin opinnoissa olen keskittynyt johtamis- ja organisaatioteorioihin ja täydentänyt johtamiskäsitystäni Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutissa. Olen myös itse toiminut johtamistehtävissä ja kohdannut kritiikin. Se on kiinnittänyt huomioni johtamisen vajeeseen. Mitä vaje on ja mikä sitä aiheuttaa? Kuinka vaje koetaan? Miten ja missä se ilmenee? Kuka tai mikä sitä aiheuttaa?

Minua on kiinnostanut myös oppiminen. Miksi opitaan, mitä opitaan, miten opitaan, missä opitaan, keneltä opitaan ja – kuka oppii? Opettajaksi valmistuminen ei ratkaissut oppimisen ongelmaan, mutta pulpetista kateederin toiselle puolelle siirtyminen toi uuden näkökulman. Oli päiviä, että opettaja koki oppineensa enemmän oppilailtaan kuin uskoi näiden oppineen uutta. Mutta kaikki oppivat, toivottavasti.

Muutos on merkinnyt minulle mahdollisuutta. Historiaa opiskellessani seurasin muutoksen vaikutusta yhteiskuntien historiaan, ja yhteiskuntatieteitä opiskellessani tarkastelin arjen elämään vaikuttaneita muutosvirtauksia. Pitkän koulutaipaleeni aikana sain seurata sekä koulun että yhteiskunnan muuttumista ajassa. Kulunut, koronakriisin keskellä vietetty kevät todensi varsin yllättäen sen, kuinka nopea ja mittava muutos saattoi olla.

Muutokselle otollinen paikka on koulu, jossa kaikella ja kaikilla on oma historiansa, etukäteen hyvin organisoitu koulupäivä on täynnä muutoksia ja toiminnan tavoite kaukana tulevaisuudessa. Tutkimuksessani olen sovittanut suomalaiselle koulutukselle tunnusomaista pedagogista johtajuutta muutoksessa elävään perusopetukseen ja pohtinut johtamisen vajeen ongelmaa. Pedagogisen johtajuuden uskon toteutuvan moniammatillisessa oppivassa yhteisössä, jonka keskiössä on oppilas ja oppiminen. Vajeen katson aiheutuvan koulutusjärjestelmä- ja systeemitason muutoksesta, jonka edellyttämiä korjausliikkeitä ei ole huomattu tai osattu ajoissa tai lainkaan suorittaa. Mitä enemmän muutosvalmiutta on, sitä paremmin muutoksessa johtaminen onnistuu ja sitä suurempi on muutoksen hyödyntämisen mahdollisuus.

Tutkimukseen ja kirjoitustyöhön olen saanut paljon tukea ja apua, josta olen kiitollinen. Ensiksi haluan lämpimästi kiittää työni ohjaajia professori Aini-Kristiina Jäppistä kärsivällisestä, rohkaisevasta ja myös pedagogisesti taitavasta ohjaamistyöstä sekä professori Anneli Eteläpeltoa kannustavasta ja kehittävästä ohjauksesta. Suuren kiitoksen kohdistan myös professori Pauli Juutille rohkaisevasta esitarkastuslausunnosta sekä professori Michael Uljensille hienovaraisista ja arvokkaista huomioista ja kommentteista. Kiitän lämpimästi myös rehtori emerita Airi Hiltusta ja lehtori emerita Seija Vaajoensuuta englannin kielen asiantuntijuuden jakamisesta. Kiitoksista parhaimmat ohjaan niille 14 rehtorille, joiden haastatteluun työni empiirinen osa pohjautuu. Ilman teitä tätä työtä ei olisi.

Suuri kiitos Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutille, jonka innostamana aloitin tämän työn ja pääsin osaksi oppilaitosjohtamisen kansainvälistä keskustelua. Lämpimät kiitokset kaikille tutkijakollegoille ja Yhdysvaltoihin, Kiinaan sekä Etelä-Afrikkaan asti suuntautuneiden opintomatkojen matkatovereille. Eri-tyisesti kiitän rehtori emerita Kaija Teikaria monista, jännittävistä yhteisistä opiskelu- ja matkakokemuksista. Kauniit kiitokset myös jatko-seminaarikumppaneileni 2014–2020 vuosien varrelta monesta opista, neuvosta ja ohjeesta ja ennen kaikkea lämpimästä ystävydestä ja kanssakulkemisesta. Jaatko-opiskelijakumppania Takumi Yadaa kiitän huolellisista työni arvioinneista ja rakentavista, terävistä kommentteista.

Kiitokset ystäville ja opettajakollegoille Raija Alastalo, Riitta Ingerttilä, Maija-Liisa Kilpeläinen, Sari Kokkonen, Arja Makkonen, Tuija Särkikoski, Annukka Tiitinen ja Tiinamari Tuomennoro, jotka olette jaksaneet elää mukana ja rohkaista pitkän matkan varrella. Kiitokset myös Sinkereille Elsa Björn, Raili ja Alvi Kannasmaa, Sirkka-Liisa Koskenniemi, Marja Sorsa sekä Seija ja Kalle Vaajoensuu monista ihanista hetkistä ja uskollisesta ystävydestä myös tämän työn parissa.

Työni edistymisestä kiitän Jukka Oreniuksen perhettä, Pirjo Orenius-Penttistä sekä Ottilia, Opri ja Aaretti Oreniusta. Parhaimmat, sydämelliset kiitokset annan Oona Vaajoensuulle sekä ystäväni Ulla Ingervon perheelle, Anni, Aaro, Tiitus ja Peetu Ingervolle, Kaisa Ingervolle ja Juha Lohvansuulle sekä Emily ja Tobi Ingervolle. Olette varmistaneet työni valmistumisen monin tavoin järjestämällä kodin kaikkina niinä pitkinä tai lyhyinä jaksoina, jotka olen Jyväskylässä kahdeksan vuoden ajan viettänyt.

Viimeiset, mutta rakkaat kiitokset annan suvulle, etenkin Soile ja Vesa Yrjänälle, Irma, Ari-Pekka ja Sari Korhoselle, Maria Kovalaiselle sekä Eijairmeli Huotarille työn edistymisen mahdollistamisesta ja mahtavasta tuesta.

Tämän työn omistan tyttärelleni Maria Merituuli Kovalaiselle.

Turussa 27.5.2020

Marja Terttu Kovalainen

KUVIOT

KUVIO 1	Pedagogisen johtajuuden sijoittuminen johtamisen ja johtajuuden sekä järjestyksen ja muutoksen nelikenttään Kettusen (1997, 413) johtamisen perusparadoksimallia seuraten.....	22
KUVIO 2	Koulutusjohtamisen sisäkkäisten suhteiden tila ja pedagoginen johtajuus (Jäppistä 2012c mukaillen).....	23
KUVIO 3	Koulutusjohtamisen sisäkkäisten suhteiden tila ja pedagogisen johtajuuden toteutuminen oppivassa yhteisössä (Jäppistä 2012c mukaillen)	94
KUVIO 4	Pedagogisen johtajuuden toteutuminen teoreettisessa oppivassa yhteisössä järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa.....	95
KUVIO 5	Oppimista kuvaavat pedagogisen johtajuuden elementit	97
KUVIO 6	Pedagogisen johtajuuden ydinarvot.....	98
KUVIO 7	Oppivan yhteisön pedagogiset perusperiaatteet.....	99
KUVIO 8	Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä.....	101
KUVIO 9	Pedagogisen johtajuuden vajeen ilmeneminen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa.....	102
KUVIO 10	Aineiston jakaminen sisältöalueiksi, luokiksi ja teemoiksi ja yhdistäminen teoriaosan neljään aksiomaan	120
KUVIO 11	Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 1. aksiomassa.....	136
KUVIO 12	Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 2. aksiomassa.....	137
KUVIO 13	Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 3. aksiomassa.....	139
KUVIO 14	Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 4. aksiomassa.....	140
KUVIO 15	Oppivassa yhteisössä toteutuvan pedagogisen johtajuuden elementit	141
KUVIO 16	Muutoksen aiheuttamia huolia ja ongelmia rehtoreiden kokemana 1. aksioman teoreettisiin elementteihin liitettyinä	144
KUVIO 17	Muutoksen herättämiä rehtoreiden ajatuksia arvoista, jotka liittyvät pedagogisen johtajuuden ydinarvoihin ihmisyyttä, sivistys, demokratia ja tasa-arvo	151
KUVIO 18	Pedagogisen johtajuuden vaje oppivassa yhteisössä	157
KUVIO 19	Muutoksen tavoite ja muutoksen pysyvyys.....	168
KUVIO 20	Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä.....	171

Figure 1	Internal relations in educational leadership and pedagogical leadership (see Jäppinen 2012c)	197
----------	--	-----

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Pedagogisen johtamisen ja johtajuuden periaatteita	52
TAULUKKO 2	Ammatillisen yhteisön ja ammatillisen oppivan yhteisön keskeisiä periaatteita	63
TAULUKKO 3	Haastattelussa mukana olleiden rehtoreiden koulujen kotikuntien koko, koulujen sijoittuminen kuntien eri asutusalueille ja kuntaliitoksessa osallisena olleet koulut	112
TAULUKKO 4	Haastateltujen rehtoreiden koulujen koko sekä koulukohtainen koulurakennusten ja opettajainhuoneiden määrä	113
TAULUKKO 5	Tutkimuksessa mukana olleiden rehtoreiden ikä, opettajankoulutus ja rehtorikokemus.....	115
TAULUKKO 6	Fenomenologisen tutkimuksen vaiheet	118
TAULUKKO 7	Näyte koulutusjohtamisen tutkimukseen valittujen teorioiden pohjalta tehdystä analyysistä vastattaessa 1. tutkimuskysymykseen (ks. kuvat 5-8 luvussa 3.5 ja 11-14 luvussa 5.1)	123
TAULUKKO 8	Näyte aineistoni induktiivisesta analyysistä vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen.....	125
TAULUKKO 9	Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksiomassa 1 (ks. myös taulukot 7 ja 8).	145
TAULUKKO 10	Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksiomassa 2 (ks. myös taulukot 7 ja 8)	152
TAULUKKO 11	Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksiomassa 3 (ks. myös taulukot 7 ja 8)	158
TAULUKKO 12	Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksiomassa 4 (ks. myös taulukot 7 ja 8)	170
TAULUKKO 13	Rehtoreiden vajeita kuvaavien lausumien ja aksiomien kriteereiden lukumäärät sekä vajeen neljän vahvuuden raja-arvot kriteereittäin ilmaistuna.	182

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
2	MUUTTUVA KOULUTUSJOHTAMINEN.....	19
2.1	Käsitteiden määrittelyä.....	20
2.1.1	Johtaminen, johtajuus ja johto.....	21
2.1.2	Johtaminen, johtajuus ja johto koulutuksen alueella.....	23
2.2	Suomalainen koulutusjärjestelmä muutoksessa.....	25
2.2.1	Rinnakkaiskoulujärjestelmä syntyy.....	25
2.2.2	Peruskoulu syntyy.....	29
2.2.3	Yhtenäiskoulu syntyy.....	32
2.3	Muutoksessa johtaminen.....	37
2.3.1	Kansainvälinen koulutusjohtaminen muutoksessa.....	38
2.3.2	Suomalainen koulutusjohtaminen muutoksessa.....	42
3	PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA KOULUNJOHTAMISEEN.....	47
3.1	Pedagoginen johtaminen ja johtajuus tutkimuksen kohteena.....	48
3.2	Käsite 'pedagoginen'.....	54
3.2.1	Oppijan näkökulma.....	55
3.2.2	Arvojen, asenteiden ja koulukulttuurin näkökulma.....	57
3.2.3	Muutoksen näkökulma.....	59
3.3	Oppiva yhteisö.....	60
3.3.1	Oppivasta organisaatiosta oppivaan yhteisöön.....	60
3.3.2	Oppivan yhteisön periaatteet.....	64
3.4	Uudistuvan koulutusjohtamisen teorianmuodostus.....	68
3.4.1	Koulutusjohtamisen suuntausten ja teorioiden valinnat.....	69
3.4.2	Karismaattinen johtaminen.....	71
3.4.3	Transaktionaalinen johtaminen.....	72
3.4.4	Transformationaalinen johtaminen.....	73
3.4.5	Transformatiivinen johtaminen.....	76
3.4.6	Instruktionaalinen johtaminen.....	79
3.4.7	Jaettu johtaminen/johtajuus.....	82
3.4.8	Autenttinen johtajuus.....	83
3.4.9	Yhteisöllinen johtajuus.....	85
3.4.10	Koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kehityskaaria.....	88
3.5	Pedagogista johtajuutta kuvaavat aksioomat 1-4.....	94
3.5.1	Pedagogista johtajuutta kuvaava aksiooma 1.....	96

3.5.2	Pedagogista johtajuutta kuvaava aksiooma 2.....	97
3.5.3	Pedagogista johtajuutta kuvaava aksiooma 3.....	99
3.5.4	Pedagogista johtajuutta kuvaava aksiooma 4.....	100
3.5.5	Pedagogisen johtajuuden vaje järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa	101
4	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	103
4.1	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset	103
4.2	Tutkimuksen lähtökohta ja metodologiset sitoumukset.....	104
4.2.1	Tapaustudkimus.....	105
4.2.2	Metodologiset sitoumukset	108
4.2.3	Fenomenologinen tutkimus.....	109
4.3	Tutkimuksen tausta ja aineiston keruu	111
4.3.1	Tutkimuksen alueellinen linjaus.....	111
4.3.2	Tutkimushaastattelut.....	113
4.4	Tutkimusaineiston analyysi	116
4.4.1	Analyysin suorittaminen	116
5	TUTKIMUKSEN TULOKSET	126
5.1	Pedagogisen johtajuuden määrittäminen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kautta	127
5.1.1	Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 1.....	127
5.1.2	Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 2.....	130
5.1.3	Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 3.....	131
5.1.4	Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 4.....	134
5.1.5	Pedagogisen johtajuuden määrittäminen.....	135
5.1.6	Pedagoginen johtajuus	142
5.2	Pedagogisen johtajuuden vaje aksioomittain	143
5.2.1	Pedagogisen johtajuuden vaje aksioomassa 1	143
5.2.2	Pedagogisen johtajuuden vaje aksioomassa 2	150
5.2.3	Pedagogisen johtajuuden vaje aksioomassa 3	157
5.2.4	Pedagogisen johtajuuden vaje aksioomassa 4	168
6	POHDINTA	178
6.1	Perusopetuksen pedagoginen johtajuus	178
6.2	Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vaje järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa	181
6.2.1	Keskiössä opettaja ja oppiminen.....	182
6.2.2	Arvot ja arvostaminen.....	183
6.2.3	Rehtori on pedagoginen johtaja	185
6.2.4	Vaje tulee näkyväksi muutoksessa	188
6.3	Tutkimuksen uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys.....	190
6.3.1	Tapauksena vaje	191
6.3.2	Aineiston kerääminen ja analyysi.....	192
6.4	Tutkimuksen rajaukset ja jatkotutkimus.....	194

SUMMARY	196
LÄHTEET	199

1 JOHDANTO

These challenges have turned our attention towards understanding educational leadership as much broader and complex understanding than typical perceived of (Uljens & Ylimaki 2017, 6).

Kasvatus, opetus ja oppiminen muodostavat koulun perustehtävän ja pedagogisen ytimen. Juuri tuo oppilaitoskontekstiin liittyvä perustehtävä on se erityistekijä, jonka perusteella koulutusjohtaminen eroaa yleisestä johtamisesta (esim. Male & Palaiologou 2015; Toivonen & Andersson 1976; van Oord 2013). Meillä Suomessa tätä johtamisen erityisyyttä on kasvatusta ja opetusalaalla ryhdytty kutsumaan pedagogiseksi johtamiseksi (af Ursin 2012; Toivonen & Andersson 1976) tai pedagogiseksi johtajuudeksi (esim. Isotalo 2014; Jäppinen 2014a; Kurki 1991).

Väitöstyöni tarkoituksena on tutkia yleissivistävän perusopetuksen pedagogista johtajuutta ja sen vajeen ilmenemistä järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. 'Vaje' on johtamista käsittelevässä kansainvälisessä nykytutkimuksessakin uusi kohde. Lähden etsimään vajetta koulutusjohtamisen alueelta. Koulutusjohtaminen on kuitenkin erittäin laaja, monimuotoinen ja vaikeasti hallittava tutkimusalue. Tämän vuoksi rajaan tutkimukseni yleissivistävään perusopetukseen, joka opettajan ja koulutusjohtajan ammatin vuoksi on ollut itselleni tuttua käytännön työtä. Koska pedagogisesta johtajuudesta ei ole yleispätevää teoriaa ja yleissivistävän perusopetuksen pedagogisesta johtajuudesta löytyy erittäin vähän tutkimuskirjallisuutta, on ennen vajeen tutkimista selvitettävä, mitä yleissivistävän perusopetuksen pedagogisella johtajuudella tarkoitetaan.

Väitökselläni on täten kaksi erilaista, mutta toisiinsa liittyvää tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on yleissivistävän perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittäminen ja toisena tavoitteena yleissivistävän perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vajeen ilmenemisen tutkiminen. Vajeen ymmärtäminen on sekä postmodernin nyky-yhteiskunnan että aikamme jatkuvan, nopean ja prosessinomaisen muutoksen näkökulmasta katsottuna ratkaisevaa, jotta koulutus onnistuisi ja sen tulokset olisivat suotuisia (Jäppinen 2014b; 2015; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012).

Kansainvälinen ja suomalainen koulutusjohtamisen tutkimus osoittaa, että koulunjohtajilta vaaditaan tavallista enemmän pedagogiseen johtamistoimintaan panostamista samaan aikaan kun koulun uudistaminen tai kehittäminen lisäävät hallinnollista työmäärää (esim. Blossing 2016; Hallinger & Murphy 1985; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood 1994; Stewart 2006; Uljens & Ylimäki 2017; ks. myös Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968; Peruskouluasetus 443/1970). Muutoksen haasteellisuus nostaa esiin koulutusjohtamisen pedagogisen puolen (ks. Hallinger 2003; Robinson, Lloyd & Rowe 2008). Erittäin haasteellisena järjestelmä- ja systeemitason muutos vaatii tavanomaistakin joustavampaa, omaperäisempää ja itsenäisempää johtamisosaamista (ks. Fullan 2016; Hargreaves 2010; Harris, Chapman, Muijs, Russ & Stoll 2006; Schaefers 2002; Schratz 2013). Tässä työssä en kuitenkaan tutki muutosta, vaan etsin järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa ilmenevää yleissivistävän perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vajetta koulun tasolla.

Tutkimukseni lähtökohtana on ilmiö, jonka mukaan pedagogiselle johtamiselle tai johtajuudelle ei koulun johtajan hallinnollisten tehtävien suuren ja alati kasvavan määrän vuoksi jää riittävästi tai lainkaan aikaa. Suomessa sitä todistaa koulun johtajien puheen ohella myös useamman vuosikymmenen aikana syntynyt koulutusjohtamisen (tutkimus)kirjallisuus, esimerkiksi aikajärjestyksessä Toivonen & Andersson 1976, Vaherva 1984, Erätuuli ja Leino 1992, Pennanen 2006 ja Taipale 2012. Myös kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimus todistaa, että koulujen johtajat käyttävät aikaansa enemmän muuhun kuin opetuksen tai oppimisen ohjaamiseen (Huang, Hochbein & Simons 2020; Knapp & Hopmann 2017; Salo, Nylund & Stjernström 2015).

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa johtamista on kuvattu yleiskäsittein 'management' ja 'leadership'. Tutkimukseni kohdistuu lähinnä 'leadership'-käsitteeseen, jonka vastineita väitöskirjassani ovat johtaminen tai johtajuus. Vastaavasti englanninkielisen käsitteen 'pedagogical leadership' vastineita ovat pedagoginen johtaminen tai pedagoginen johtajuus. Angloamerikkalaisessa koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa paljon esiintyvän käsitteen 'educational leadership' vastine on työssäni pääsääntöisesti koulutusjohtaminen. Koska tutkimukseni on rajattu käsittelemään vain yleissivistävää perusopetusta, käytän siitä tavallisesti lyhyempää ilmaisua perusopetus. Koulutusjohtamista käsittelevän suomalaisen tutkimuksen vähyyden takia olen pitkälti tukeutunut kansainvälisiin lähteisiin, joten tarvittaessa asetan vastaavat vieraskieliset termit sulkuihin.

Varhaiskasvatuksen piirissä pedagogista johtajuutta ja johtamista on jo pyritty teoreettisesti määrittämään, esimerkkeinä Fonsénin, Heikan, Parrilan ja Soukaisen 2013–2016 suorittamat tutkimukset sekä Waniganayaken, Heikan ja Halttusen tutkimus vuodelta 2018. Sen sijaan perusopetuksen pedagogista johtajuutta ja johtamista on teorioiden pohjalta tutkittu vähän. Pedagogisen johtamisen ja johtajuuden käsitteet ovatkin perusopetuksessa yhä monimerkityksellisiä ja epäselviä (Salo ym. 2015; ks. myös Male & Palaiologou 2015). Käytännössäkään ei ole olemassa selkeää käsitystä siitä, mitä perusopetuksen pedagoginen johtaminen ja johtajuus on, kenen vastuulla se on ja kuinka se hoidetaan. Opettajat

olettavat johtajien ottavan vastuun pedagogisesta johtamisesta ja johtajat olettavat opettajien hoitavan koulun pedagogista johtajuutta (ks. Erätuuli & Leino 1992; Pyhältö, Soini, Huusko & Pietarinen 2007; Salo 2014; Värrö 2006).

Koulutusjohtamisen kontekstissa pedagoginen johtajuus voidaan laajasti katsottuna ymmärtää kokonaisvaltaiseksi koulun johtamiseksi, jonka tavoitteena on oppimisen edistyminen. Tällöin se käsittää sekä pedagogiset että hallinnolliset ja taloudelliset johtamistoiminnot. Vaihtoehtoisesti pedagogisella johtamisella tai johtajuudella voidaan tarkoittaa opettajan omassa luokassa tapahtuvaa oppilaiden pedagogista ohjaamista. Opettajien pedagogisella johtamisella tai opettajajohtajuudella (teacher leadership) tarkoitetaan monesti myös sellaisia opettajien johtamistoimia, jotka eivät ole riippuvaisia muodollisesta asemasta tai nimikkeestä. Kysymys on tällöin kollegoiden ohjaamisesta, tutoroinnista tai mentoroinnista, opetussuunnitelman asiantuntijuudesta, tiimien jäsenyydestä ja vetämisestä tai ulkoiseen ympäristöön suuntautuvien yhteyksien ylläpitämisestä ja hoitamisesta (Contreras 2016; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Murphy 2005; ks. myös Harris, Jones & Crick 2020). Opettajia oman luokkansa ja työyhteisön pedagogisina johtajina on tutkittu paljon, esimerkiksi Harris 2003, Harris ja Muijs 2005, Muijs ja Harris 2007, Sergiovanni 1996 sekä Thoonen, Slegers, Oort ja Peetsma 2012. Kokonaisvaltaisen pedagogisen johtajuuden ja pedagogisen johtamistyön/johtamisen tutkimus on sen sijaan jäänyt sivuun (ks. Jäppinen 2012b).

Myös koulun opetussuunnitelmatyön johtaminen on pedagogista johtamistoimintaa. Koulutusjohtamisen teorianmuodostuksen näkökulmasta katsottuna opetussuunnitelma on erilaisiin opetus- ja kasvatustehtäviin liittyvä ideologinen, monitasoinen, moniselitteinen ja hajanainen tekstikokoelma (Salminen 2019). Samalla se on monimuotoinen koulun toimintaa säätelevä asiakirja, joka peilaa oman aikansa yhteiskunta- ja koulutuspoliittista ajattelua koulun arkeen. 1980-luvulla virinnee hallinnon hajauttamisen ja säädösten purkamisen myötä koulutuksen ohjaus on enenevässä määrin muuttunut hierarkkisesta keskushallinnon määräys- ja valvontatoiminnasta opetushallituksen vahvistaman opetussuunnitelman perusteiden ohjaamaksi paikallistason opetussuunnitelmien laatimis-, toimeenpano- ja arviointiprosessiksi (ks. Uljens & Nylund 2013; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017). Opetussuunnitelmasta koulun toimintaa ohjaavana asiakirjana on löydettävissä merkittävää tutkimuskirjallisuutta kuten Harris ym. 2020; Uljens ja Rajakaltio 2017, Uljens, Sundqvist ja Smeds-Nylund 2016 sekä Uljens ja Ylimäki 2017.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa koulun kehittämisen (development) keskiössä on pitkään ollut kysymys akateemisten oppimistulosten ja koulun parantamisesta (improvement). Samalla tehokkaan koulun johtajan (effective leader) vaikutus koulun tuloksellisuuteen ja vaikuttavuuteen on saanut osakseen kiitosta (esim. Hord 1997; Hallinger & Heck 2011b; Thoonen ym. 2012; ks. myös Hopkins 2015; Knapp & Hopmann 2017; Salminen 2019). Koulua voidaan kehittää myös systemaattisesti ilman pedagogista johtajuutta tai johtamista, esimerkiksi strategisen tai visionäärisen johtamisen kautta (ks. Mäkelä 2007; Silander, Ryymin & Mattila 2012; Toikka 2002). Vaikka sekä

opetussuunnitelmatyö että koulun kehittäminen voidaan ymmärtää osaksi koulun kokonaisvaltaista johtamista, jätän nämä paljon tutkitut aiheet pääosin opinnäytetyöni ulkopuolelle, sillä ne laajentaisivat tutkimusaluetta liikaa. Lisäksi ne merkittävänä koulutusjohtamisen alueina ansaitsevat oman vajetta käsittävän tutkimuksensa.

Pedagogista johtajuutta käsittävän vähäisen tutkimuskirjallisuuden vuoksi käytän kansainvälistä koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuutta pedagogisen johtajuuden määrittämiseen. Tämän vuoksi valitsen lukuisten koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten joukosta kahdeksan muutosorientoitunutta ja myönteisesti johtamisen pedagogisuuteen suuntautunutta koulutusjohtamisen teoriaa ja trendiä. Niitä ovat lähinnä tutkijoiden tietoisuuteen tullessa järjestyksessä autenttinen johtajuus, karismaattinen johtaminen, instruktionaalinen johtaminen, transformatiivinen johtaminen transformationaalinen johtaminen, jaettu johtaminen/johtajuus ja yhteisöllinen johtajuus. Lisäksi sivuan transaktionaalista johtamista (ks. Allix 2000; Berkovich 2016; Leithwood & Sun 2012; Robinson ym. 2008; Stewart 2006).

Käsitteen 'transform' ymmärrän ja suomennan uudistuvaksi tai muuttuvaksi, 'transformation muuttumiseksi tai muutokseksi ja 'transformative' muutoksia aiheuttavaksi. Käsitteestä 'transformational' käytetään suomen kielessä termiä transformaatio eli uudistava ja 'transactional' termiä transaktio. Käsitteistä 'transactional leadership, transformative leadership ja transformational leadership' käytän termejä *transaktionaalinen johtaminen, transformatiivinen johtaminen ja transformationaalinen johtaminen* (ks. Seeck 2012), koska ne vastaavat alkuperäistä englanninkielistä asuaan ja ovat mahdollisia suomennoksia yksiselitteisempiä. Johtamiskirjallisuudessa esiintyy myös käsite *instruktionaalinen johtaminen* (instructional leadership) ja *yhteisöllinen johtajuus* (collaborative leadership).

Vajetta etsin neljäntoista haastatteleman yhtenäiskoulun rehtorin johtajuuspuheesta. Rehtoreiden johtamispuheesta löytyvä käsitys pedagogisen johtamisen ja johtajuuden riittämättömyydestä on muutettu tieteelliseksi käsitteeksi vaje. Vajeen käsitettä käytän tieteellisessä mielessä, vaikka se pohjautuu koettuun todelliseen kouluissa elettyyn elämään. Tutkin mikä aiheuttaa vajetta, miten, miksi ja milloin vaje käytännössä ilmenee, millaista se on ja missä sitä on. Vaje on tämän tutkimuksen tapaus. Kontekstina on paikallistason eli yhtenäiskoulun todellisuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Järjestelmä- ja systeemitason muutos on tutkimuksen viitekehys.

Luvun 2 alussa esitän käsitykseni koulutusjohtamisesta. Ensin kuvailen ymmärrykseni käsitteistä 'management' ja 'leadership', minkä jälkeen määrittelen lyhyesti käsitteet johtaminen, johtajuus, johto ja johtaja koulutusjohtamisen kontekstissa (luku 2.1).

Koska kohdistan tutkimukseni järjestelmä- ja systeemitason muutokseen, luvun 2 keskeisin osa (2.2) sisältää katsauksen suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityskaareen. Keskiössä ovat vuosien 1866, 1968 ja 1998 säädösten perusopetusta radikaalisti muuttaneet murroskaudet (ks. Järvelä, Kröger & Silvast 2013; Salminen 2012). Siitä huolimatta että tutkimukseni kohdistuu

vuonna 1998 tapahtuneeseen koulutusjärjestelmän kokonaismuutokseen, katson myös sitä varhempien perusopetusjärjestelmän muutosten käsittelemisen välttämättömäksi. Pitkällä aikavälillä tarkasteltuna 1970-luvulla toimeenpantu peruskoulu-uudistus ja 20 vuotta myöhäisempi yhtenäiskoulu-uudistus ovat mieluummin saman muutoksen jatkumoa kuin yksittäisiä ajassa ilmeneviä uudistuksia (Pyhälto ym. 2007).

Luvun 2 lopussa (2.3) esitän lyhyen katsauksen sekä kansainväliseen että suomalaiseen muutoksessa johtamiseen koulutusjohtamisen näkökulmasta katsottuna. Koulujen ja erityisesti koulutusjärjestelmien muuttaminen on ongelmallista (Cook 2019), mutta vallitsevaa ajattelua muuttamalla oppilaitosyhteisön olisi mahdollista prosessoida haastavia järjestelmä- ja systeemitasonkin kysymyksiä riittävän syvällisesti (Fullan 2016). Koulutusjärjestelmän muutoksiin liittyvän katsaukseni tarkoituksena on nostaa pohdintaan nykyisiä olosuhteita selittäviä kohtia menneestä (ks. Pyhälto ym. 2007). Sovellankin luvun 2 tietoa perusopetuksen johtajuuden määrittelyn ja vajeen tutkimisen yhteydessä.

Luvun 3 aloitan lyhyellä katsauksella löytämäni pedagogista johtajuutta käsittelevään ohueen (tutkimus)kirjallisuuteen. Koska pedagoginen-käsite liittyy intensiivisesti opettamiseen ja luokkatyöskentelyyn, se ei yksinään riitä kartoittamaan koulutusjohtamiseen liittyvää pedagogisuutta. Perustankin tämän vuoksi koulutusjohtamiseen liittyvän käsitteen 'pedagoginen' selvittämisen käsitteeseen 'oppiva yhteisö' (luvut 3.2 ja 3.3). Moni tutkija uskoo koulutusjohtamisen onnistuvan parhaiten silloin kun koulu ensin muuttuu oppivan yhteisön kaltaiseksi yhteisölliseksi, aktiiviseksi toimijaksi (ks. Chapman & Harris 2004; Crick ym. 2017; Harris ym. 2006). Servagen (2008) mukaan DuFour ja Eaker esittävät vuoden 1998 julkaisussaan, että oppilaitoksessa oikein toteutettu (ammattillinen) oppiva yhteisö merkitsee tehtailun kaltaiseksi kouluksi kehittyneen opetusmuodon radikaalia muuttamista (ks. myös Juuti 2018; Philpott & Oates 2015). Työni tarkoituksena ei ole pohtia oppivan yhteisön soveltuvuutta suomalaiseen perusopetukseen, vaan esittää abstraktio siitä, mitä oppiva yhteisö tieteellisessä tutkimuksessa tarkoittaa.

Tutkimukseni kannalta keskeisessä luvussa 3.4 esittelen koulutusjohtamisen lukuisista teorioista ja suuntauksista lähempään tarkasteluun valitsemani kahdeksan teoriaa ja suuntausta. Ensiksi perustelen valintani ja lopuksi kokoan esittelemieni teorioiden ja suuntausten kehityskaaret. Koska ei ole näyttöä siitä, että tietty johtamistyyli saisi automaattisesti aikaan parempaa johtamista (esim. Gronn 2000; Halttunen 2016; Jäppinen Leclerc & Tubin 2016; Knapp & Hopmann 2017; Spillane, Halverson & Diamond 2004), mikään valitsemani teoria tai trendi ei yksinään voi selittää pedagogista johtajuutta. Tarkoitukseni ei kuitenkaan ole yhdistää valitsemieni teorioita ja suuntauksia, vaan käyttää niistä löytyvää pedagogista tietoa pedagogisen johtajuuden määrittämiseen. En myöskään aio luoda uutta teoriaa, vaan pyrin etsimään uuden lähestymistavan pedagogisen johtajuuden selvittämiseksi.

Luvussa 3.5 muodostan ja kuvaan käsitteistä 'pedagoginen' (luku 3.2) ja 'oppiva yhteisö' (luku 3.3) neljä teoreettista aksiomaa. Aksiomat sekä valitut

teoriat ja suuntaukset yhdistämällä lähdän määrittämään pedagogista johtajuutta, jonka esitän tulosluvussa 5.1. Johtamiseen liittyvä valta olisi oma iso kokonaisuus pedagogisen johtajuuden selvittämisessä. Työni aiheena on kuitenkin vaje, joten selvitän valta-käsitettä suppeasti vain siltä osin kun se käsittelemässäni lähteissä nousee esiin.

Luvussa 4 esitän tutkimustehtävän, tutkimuskysymykset ja metodiset ratkaisuni sekä aineistonkeruun, tapaustutkimuksen ja soveltamani fenomenologis-temaattisen sisällönanalyysin. Tutkimukseni on tulkinta kahdeksan mies- ja kuuden naisrehtorin pedagogista johtamista ja johtajuutta käsittävistä ajatuksista, jotka 1998 'Perusopetuslain' (628/1998) jälkeinen muutosprosessi heissä on herättänyt. Aineisto kiinnittää tutkimuksen sekä muutokseen että perusopetuksen pedagogiseen johtajuuteen. Eri puolilta Suomea avointa haastattelumenetelmää käyttämällä kerätty aineisto on koottu aikavälillä 24.10.2012–31.1.2013.

Luvussa 5 esitän tutkimukseni tulokset tavoitteiden mukaisesti kahdessa osassa. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 5.1 määrittelemällä perusopetuksen pedagogisen johtajuuden aksiomiin sijoitettujen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kautta. Toiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvussa 5.2 valottamalla perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vajetta 6 nais- ja 8-miesrehtorin johtajuuspuhetta tulkitsemalla.

Luku 6 päättää tutkimusraportin pohdintaosaan. Johtopäätösten lisäksi se sisältää tutkimuksen uskottavuuden ja luotettavuuden arvioinnin sekä tutkimuksen rajaukset ja jatkotutkimusviitteet.

2 MUUTTUVA KOULUTUSJOHTAMINEN

Länsimaisen yhteiskunnan kulttuuri koostuu eri aate- ja tyyli-suuntauksista, jotka voidaan yhdistää kolmeksi yleisesti tunnetuksi megaparadigmaksi: esimoderniksi, moderniksi ja postmoderniksi aikakaudeksi. Vahvan ja pitkään vallinneen modernin aikakauden kuluessa läntinen yhteiskunta on muuttunut monin tavoin. Muutokset ovat olleet merkittäviä myös koulutuksen alueella (Sahlberg 1998; ks. myös Järvelä ym. 2013).

Koulutusmuutokset ovat sidoksissa kullekin yhteiskunnalle ominaisiin rakenteellisiin, taloudellisiin, väestöllisiin ja kulttuurisiin muutoksiin, jotka puolestaan ovat yhteydessä maailmanlaajuisiin tapahtumiin. Merkittävien koulu-uudistusten takana saattaa olla yhteiskunnan olemassaolonsa, säilymisensä tai tulevaisuutensa uhkaksi kokema tilanne. Taloudellisten resurssien ennalta arvaamaton väheneminen voi uhata jo aloitettuja uudistustoimiakin. Koulu-uudistusten lähtökohta ja toteutus ei täten välttämättä ole pedagoginen (ks. Autio 2017; Salminen 2019).

Esimerkiksi tunnetuimpiin koulutukseen vaikuttaneisiin tekijöihin kuului niin kutsuttu 'Sputnik-shokki' 1957, jota taustoitti Neuvostoliiton onnistunut miehitetty avaruuslento (Autio 2017; Salminen 2019). Kylmän sodan aikana Yhdysvaltojen viholliseksi ei tulkittu ainoastaan sputnikin lähettänyttä Neuvostoliittoa, vaan myös Yhdysvaltain tuolloinen koulutusideologia. Seurauksena oli nopea ja perusteellinen, ensisijaisesti opetussuunnitelmiin kohdistunut, mutta myös koulun pedagogiseen johtamiseen vaikuttanut muutos liittovaltiotasolla (Autio 2017; ks. myös Hallinger & Murphy 1985). Vastaavanlaisia opetussuunnitelmaan kohdistuneita kansallisia koulutuspoliittisia tavoitteita ilmeni myös Suomessa esimerkiksi autonomian ajan lopun venäläistämispöytäkirjojen vuoksi, kansalais sodan vaikutuksesta ja uusliberalistisen ajattelun myötä (Salminen 2019). Helsingin yliopiston kasvatustieteen professuurikin perustettiin huolehti maan suomalaiskansallisesta opettajainkoulutuksesta Venäjän vallan aikana vuonna 1852 (Uljens 2002; Uljens & Nyman 2013).

Oppilaiden ja opiskelijoiden sosioekonomista taustaa selvittänyt Colemanin (1966) tutkimusraportti kiihdytti oppimistulosten testaamista 1970-luvulta

lähtien ensin Yhdysvalloissa ja angloamerikkalaisella kielialueella. Vastuu sekä testaamisen toteuttamisesta että tuloksista kuului koulun johtajalle. Tällä vuosituhatluvulla taas erittäin tunnetuiksi tulivat kansainväliset PISA-testit (Autio 2017; ks. myös Hallinger & Murphy 1985). Kansainvälinen öljykriisi taas pakotti suomalaisen koulutusjärjestelmän leikkaamaan uuden yhtenäisen perusopetusjärjestelmänsä rahoitusta 1970-luvulla. 1990-luvun alussa Suomea ankarasti koetellut lama puolestaan halvaannutti pitkäksi aikaa pedagogisesti yhtenäisen perusopetuksen kehittämisen ja johtamisen, jota 2010-luvun laskusuhdanne vielä jatkoi (ks. Salminen 2019).

Länsimaisessa kulttuurissa elämme tänään uudenlaista, entistä itsekkäämpää, yksilöllisyyttä korostavaa aikaa (Juuti 2017; Salminen 2019). Juuti (2017) epäileeekin suomalaisen koulutusjärjestelmän muuttuneen mekanistisella tavalla teknokraatteja tuottavaksi tehtaaksi (ks. myös Salminen 2012; 2019; Servage 2008). Muutoksen voimistuessa ja kiihtyessä yhteiskunnan toiminnan vaikuttaminen koulutukseen ja koulutuksen vaikuttaminen yhteiskuntaan on jo pitkään johtanut koulutusjärjestelmien ja koulutusjohtamisen uudistamista vaativien äänten voimistumiseen (Knapp & Hopmann 2017; Murphy 2002; Reigeluth 2004).

Siirryn seuraavaksi tarkastelemaan koulutusjohtamista teorioiden tarjoaman näkökulman asemesta siihen liittyvien keskeisten käsitteiden kautta. Tältä pohjalta perustelen, mitä koulutusjohtamisen termeillä johtajuus, johtaminen, johtaja ja johto ymmärrän koulutusjohtamisen ja pedagogisen johtajuuden kontekstissa.

2.1 Käsitteiden määrittelyä

Johtaminen on vuorovaikutuksessa syntyvä universaali ilmiö (Bass, Bass & Stogdill 2008, 25; Juuti 2018; Stewart 2006) ja välttämättömyys, kun on kysymys organisaatioiden ja instituutioiden toiminnasta ja kehittämisestä (van Oord 2013). Viime aikoina johtamista on luonnehdittu sosiaalisesti konstruktioksi, joka on sidoksissa kontekstiinsa (Juuti 2018). Jäppisen ja Taajamon (julkaisematon) mukaan tämän vuosisadan koulutusjohtaminen tulisi ymmärtää prosessina, joka syntyy asianomaisten henkilöiden välisistä sosiaalisista suhteista (ks. myös Scribner ym. 2007).

Tieteellistä johtamistutkimusta on harjoitettu yli sadan vuoden ajan (Hatch 1997; Juuti 2006a; Northouse 2016; Seeck 2012; Shafritz, Ott & Jang 2005; Yukl 2013) monien tieteenalojen kuten psykologian, sosiologian, sosiaalipsykologian, viestinnän, antropologian, valtio-opin ja kasvatustieteen piirissä (Juuti 2018). Johtamistutkimuksen seurauksena on syntynyt suuri joukko johtamisen yleisteorioita, joihin on kohdistunut kritiikkiä, joka puolestaan on saanut osakseen uutta kritiikkiä. Uusien johtamisteorioiden ohella (Behrendt, Matz & Göritz 2017; Juuti 2013), liikkeellä on ollut ja on lukuisia joukko johtamistrendejä, -malleja, oppeja, -muoteja ja iskusanoja (Seeck 2008; 2012).

Koulutusjohtamisen tieteellinen tutkimus on yleisen johtamisen tutkimusta huomattavasti nuorempaa. Sen alku on 1960- ja 70-lukujen vaihteen Yhdysvalloissa (Hallinger & Heck 1996; Robinson ym. 2008), jonka tiedemaailmassa yleinen johtamistutkimus oli jo vakiinnuttanut asemansa (Juuti 2006a; 2013 Northouse 2016; Seeck 2012; van Oord 2013; Yukl 2013). Vuosikymmenien kuluessa koulutusjohtaminen on lainannut teorioita ja malleja yleisen johtamisen alueelta ja kehittänyt niitä eteenpäin omia tarkoituksiperiään silmällä pitäen (Hallinger & Murphy 1985; Uljens & Ylimäki 2017, 44). Uusia ilmaisuja esiin tuodessaan koulutusjohtaminen on yleisen johtamisen tavoin saanut aikaan monenlaisia reaktioita. Moni uusi ilmaisu on sittemmin myös kokonaan unohdettu (Harris & DeFlaminis 2016; ks. myös Juuti 2013).

2.1.1 Johtaminen, johtajuus ja johto

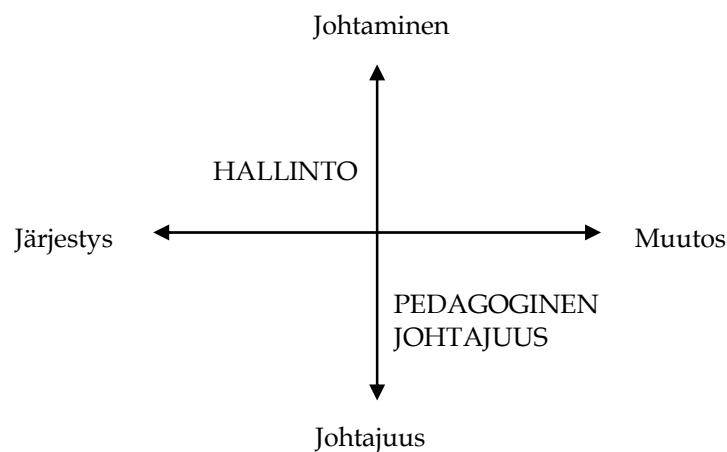
Kansainvälisessä vaikuttavuudessaan amerikkalainen koulutusperinne yhdessä brittiläisen kanssa on muodostunut ylivoimaiseksi siitä huolimatta, että ranskalainen ja saksalainen koulutusjärjestelmä ovat myös laajalti vaikuttaneet kansainväliseen tutkimukseen. Globaaliksi laajentuneessa angloamerikkalaisessa koulukulttuurissa yhteinen kieli myös edistää liikkuvuutta koulutusmuutoksessa. Lukuisat valtiot, muun muassa koulutusjärjestelmiään voimakkaasti uudistavat Etelä-Korea ja Kiina ovat turvautuneet amerikkalaisiin asiantuntijoihin (Taipale 2012; ks. myös Southworth 2002; Knapp & Hopmann 2017). Myös Pohjoismaat, Suomi mukaan lukien, ovat hakeneet ratkaisumalleja angloamerikkalaisesta koulukulttuurista (Taipale 2012). Lähtökohdiltaan suomalainen koulutusjärjestelmä on pohjoismaiden koulutusjärjestelmien kaltainen. Etenkin ohjauksen osalta siinä on löydettävissä yhtymäkohtia saksalais-pohjoismaiseen ajatteluun. Viime vuosikymmeninä, esimerkiksi hyvinvointivaltion koulutusjärjestelmää organisoitaessa, pohjoismaainen koulunuudistuksen eetos on ollut yhdenmukaista (Salo ym. 2015; ks. myös Uljens & Ylimäki 2017).

Angloamerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa johtamista on kuvattu yleensä käsittein 'management' ja 'leadership'. Tutkimukseni kohdistuu lähinnä leadership -johtamiseen, jonka vastineita väitöstyössäni ovat johtaminen tai johtajuus. Lisäksi sovellan käsitettä 'administration' vastaamaan termiä hallinto ja käsitettä 'leader' termiä johtaja (ks. Northouse 2016; Seeck 2012; van Oord 2013; Yukl 2013). Käytän johtajasta myös käsitettä esimies silloin kun on kyse virka-asemasta. Käsitteellä johto ymmärrän kahden tai useamman henkilön muodostamaa joukkoa, joka voi koostua sekä muodollisen aseman omaavista johtajista, että henkilöistä, jotka toimivat johtamistehtävässä ilman johtajan muodollista asemaa, esimerkiksi tiimin vetäjinä (Helakorpi, Juuti & Niemi 1996; Ruohotie 2006a; 2006b). Koska johtamistutkimus ja sen sisältämä termistö on levinnyt laajalti englanninkielisenä (Salo ym. 2015; Southworth 2002), käytän paikoitellen englanninkielisiä ja suomenkielisiä termejä rinnakkain. Tarkoitukseni on tällä tavoin pitäytyä mahdollisimman autenttisesti lähteissä ja välttää käsitteiden sekaantumista.

Johtamiskäsitys sai muotoa jo viime vuosituhanneille saavuttaessa, sillä se luotiin torjumaan teollisuuden seurauksena nopeasti kasvavien organisaatioiden

sisäistä kaaosta ja tehostamaan uusien, uusiutuvien ja kasvavien yritysten toimintaa ja suoriutumiskykyä (Hatch 1997; Northouse 2016; Seeck 2012; Yukl 2013). Ensimmäisen johtamisteorian esitti ranskalainen Fayol vuonna 1916 (Shafritz ym. 2005). Vuonna 1977 Zaleznik kuvasi johtamisen kahtena erillisenä johtamistyylinä (ks. myös Northouse 2016; Yukl 2013), jotka seuraavalla vuosikymmenellä asemoitiin toistensa vastakohdiksi (Juuti 2001). Tutkimuskirjallisuudessa esitettiin, että johtaminen koostui kahdesta käyttäytymisen metaluokasta, joista toinen oli tehtäväkeskeinen (management) ja toinen ihmissuhdekeskeinen (leadership) (Ekvall & Arvonen 1991; Northouse 2016; Yukl, Gordon & Taber 2002; Yukl 2013).

Uudemman johtamistutkimuksen mukaan johtamisen jyrkkä jakaminen asioiden ja ihmisten johtamiseen on ristiriitaista, teennäistä ja mahdotonta, koska ihmiset ja asiat kietoutuvat huomaamattomasti yhteen (Kettunen 1997). Management ja leadership voidaan ymmärtää saman ilmiön kahdeksi eri puoleksi, ei toistensa vastakohdiksi (Jäppinen 2012b; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Jäppinen & Sarja 2012; Jäppinen ym. 2016). Käytän alustavasti Kettusen (1997) nelikenttää ilmaisemaan pedagogisen johtajuuden paikan suhteessa johtamiseen ja johtajuuteen sekä järjestykseen ja muutokseen (kuvio 1).

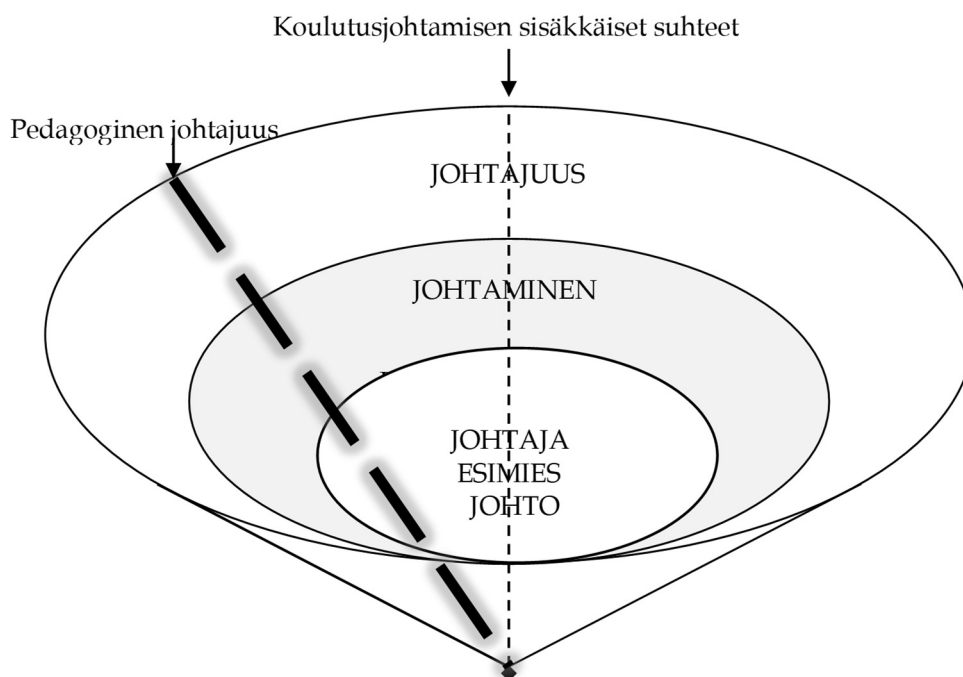


KUVIO 1 Pedagogisen johtajuuden sijoittuminen johtamisen ja johtajuuden sekä järjestyksen ja muutoksen nelikenttään Kettusen (1997, 413) johtamisen perusparadoksimallia seuraten

Kuviossa 1 pystyakselille sijoitetut johtaminen ja johtajuus sekä vaaka-akselille sijoitetut järjestyksen ja muutoksen johtaminen on rakennettu nelikentäksi. Tällöin järjestystä ja asioiden johtamista painottava vasen yläkulma kuvaa klassisen organisaatioteorian staattista hallintokeskeisyyttä. Pedagoginen johtajuus puolestaan sijoittuu ihmiskeskeistä ja pysyvää muutosta korostavan nelikentän oikeaan alakulmaan. Seuraavassa asemoin *alustavasti* pedagogisen johtajuuden, pedagogisen johtamisen sekä pedagogisen johtajan ja johdon käsitteitä koulutusjohtamisen kentässä.

2.1.2 Johtaminen, johtajuus ja johto koulutuksen alueella

Tutkimuksessani ymmärrän koulutusjohtamisen Jäppisen mukaan yhteisön sisäkkäisten suhteiden tilana. Kuvion 2 avulla esitän koulutusjohtamisen kokonaisuutena, joka koostuu toisiinsa nähden sisäkkäisissä suhteissa olevista johtajuudesta, johtamisesta ja johtajasta, esimiehestä tai johdosta (ks. Jäppinen 2012c; 2013). Kuviossa 2 johtajuus täyttää 'suppilon' koko tilan. Suora kuvaa pedagogista johtajuutta, joka on koulutusjohtamisen osa.



KUVIO 2 Koulutusjohtamisen sisäkkäisten suhteiden tila ja pedagoginen johtajuus (Jäppistä 2012c mukaillen)

Kuten kuvio 2 osoittaa, johtajuus ei ole vastine sanoille johtaja tai johtaminen (Jäppinen, Kiuttu & Pöysä-Tarhonen 2011). Johtajuus ei myöskään ole henkilö, virkanimike tai asema eikä se tarkoita toimintaa eli johtamista (Jäppinen 2012c; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Murphy, Elliott, Goldring & Porter 2006; Silander & Ryymin 2012; Whitehead 2009). Johtajuus on yhteisön aineetonta pääomaa, tietoa, asiantuntemusta, kyvykkyyttä, tahtoa ja tunteita. Vaikka johtajuus on tietyllä tavalla näkymätöntä, se on silti tiedossa olevaa ja tiedostettua (Jäppinen 2012c; 2012d; 2015; Jäppinen ym. 2011; Jäppinen, Suontausta & Jokinen 2018).

Konteksti- ja tilannesidonnaisena johtajuus ei ole staattista, vaan dynaamista, joustavaa ja muuntuvaa. Se voi kehittyä, enetä tai vähentyä ajan, paikan, toimijoiden tai muiden olosuhteiden muuttuessa (Jäppinen 2012c; 2015; 2017b; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2011). Täten johtajuus syntyy yhä uudelleen. Koulutuksen alueella esimerkiksi oppilaitosta vaihtava johtaja ei kuljeta

johtajuutta samanlaisena mukanaan (Alava, Risku & Halttunen 2012; ks. myös Juuti 2018).

Ihmisten välisiin monimutkaisiin suhteisiin perustuvana pedagoginen johtajuus on ennen kaikkea kokonaisvaltaista koulun johtamista, jonka edellytyksenä on henkilöstön keskinäinen, yhteisöllisen ilmapiirin tukema luottamus, vastuunotto, sitoutuminen sekä yhteisen, moraalisesti arvokkaan vision mukainen toiminta (Jäppinen & Taajamo julkaisematon; Whitehead 2009). Pedagoginen johtajuus on yhteisöllinen prosessi, joka sisältää johtamisen aineksia (Jäppinen 2015).

Näkyväksi johtajuus tulee tekemisen eli johtamisen kautta (Jäppinen 2012c; 2015). Johtaminen on olemassa olevien toimintojen ylläpitämistä ja se syntyy asi-anosaisten toimijoiden välisistä suhteista. Koulutusjohtamisen tarkoituksena on oppilaitosorganisaation koordinoiminen ja hallinta (Jäppinen 2017b). Johtamisprosesseja on useita ja niillä on osa- tai alaprosesseja, jotka muodostuvat tehtävistä. Prosessien ja tehtävien toteuttamiseen tarvitaan resursseja, jotka on hankittava ja joita täytyy ohjata. Resurssien hallinnan ja ohjaamisen ohella johtaminen sisältää johtamisen välineet ja tulokset (esim. Jäppinen 2012c; 2017b; Ruohotie 2006b).

Koulutusjohtamisen alueella pedagoginen johtaminen näyttäytyy esimerkiksi koulun kehittämisenä ja kehittämistyön tuloksena, joka voi olla oppimisen edistymistä tai työyhteisön sisäisten suhteiden paranemista. Pedagoginen johtaminen voi olla myös opetussuunnitelman laatimisen, toteutumisen ja arvioinnin ohjaamista ja valvontaa sekä opetushenkilöstön pedagogista ohjaamista, valmentamista ja mentorointia (ks. Murphy ym. 2006; Ruohotie 2006a; 2006b; Silander & Ryymin 2012; Uljens & Rajakaltio 2017).

Kun käytän tutkimuksessani käsitteitä johto, johtaja tai esimies, johtaja on henkilö, joka viittaa johtamistekojen eli johtamisen suorittajaan. Johtajilla on erilaisia asemia, rooleja, arvoja, asenteita, taitoja, johtamistyyylejä ja -tapoja sekä henkilökohtaisia ominaisuuksia. Koulutusjohtamisen alueella etenkin oppivan yhteisön (ks. luku 3) johto koostuu erilaisen statuksen omaavista henkilöistä kuten muodollisen aseman omaavista virkarehtoreista ja virka-apulaisrehtoreista sekä johtamistehtävän saaneista apulaisjohtajista tai ryhmän- ja tiimin vetäjistä. Tiettyä tehtävää varten nimetyn henkilön johtajastatus voi olla määräaikainen. Johtajan statuksen omaavat henkilöt muodostavat organisaation johdon, jota voidaan kutsua esimerkiksi johtoryhmäksi tai johtotiimiksi (ks. Juuti 2013; Jäppinen 2012c; Northouse 2016; Ruohotie 2006a; 2006b; Yukl 2013). Opetustoimen henkilöstä koskevien kelpoisuusvaatimusten (986/1998) mukaan suomalaisen perusopetuksen johtaja on aina pedagogi.

2.2 Suomalainen koulutusjärjestelmä muutoksessa

The nation was built by *Bildung* (Uljens & Nyman 2013, 35).

Uljens ja Nyman (2013) nimeävät kuusi suomalaisen koulutuspolitiikan ja koulutusjohtamisen jaksoa aikavälille 1808–2012. Jaksot myötäilevät Suomen historian merkittäviä ja käännteentekeviä kausia eli Ruotsin vallan aikaa ennen vuotta 1809, Venäjän vallan aikaista autonomian ja kansallisvaltion syntymisen kautta, itsenäistymisen alkutaivalta vuoteen 1945, hyvinvointivaltion ja peruskoulun perustamisen aikaa, 1990-luvun ja vuosituhanen vaihteen uusliberalistista markkinatalouden ja hallinnon hajauttamisen kautta sekä 2009 alkanutta ja yhä jatkuvaa kestävän kehityksen edistämisen aikaa (mts. 13). Tässä luvussa tarkastelen autonomian, hyvinvointivaltion ja uusliberalistisen vaikutuksen aikaa.

Suomalaisessa koulutusjärjestelmässä on suoritettu kolme järjestelmä- ja systeemitason muutokseksi katsottavaa koulutuspoliittista uudistusta. Niistä ensimmäinen sijoittuu esimodernin ja modernin aikakauden väliseen siirtymään 1860-luvulle ja toinen modernin ja postmodernin aikakauden vaihteeseen 1960-luvulle. Suurista, käännteentekeivistä koulutusmuutoksista kolmas ajoittuu 1990-luvulle informaatioteknologian esiintulon ja uusliberalismin aikaan (esim. Ahonen 2002; Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Salminen 2012).

Julkisen sektorin ylläpitämät koulutusjärjestelmät muotoutuvat historiallisten ajanjaksojen kuluessa omanlaisikseen. Koulutusjärjestelmien muuttuessa myös oppilaitosten johtaminen muuttuu. Maailmanlaajuisten muutosprosessien vaikutuksen alaisina olevien kansallisvaltioiden sisäisillä yhteiskunnallisilla ja kulttuurisilla muutoksilla on vaikutusta paitsi koulutusjärjestelmiin, myös paikallisella tasolla toimiviin kouluihin ja niiden johtamiseen (Moos 2017; Salminen 2019; Pinar 2017; Pyhältö ym. 2007; Schaefer 2002).

Siirryn käsittelemään suomalaista perusopetusta rinnakkaiskoulujärjestelmässä, peruskoulussa ja yhtenäiskoulussa. Samalla selvitän käsitteiden rinnakkaiskoulujärjestelmä, yhtenäiskoulujärjestelmä, perusopetus, peruskoulu, hallinnollinen perusopetus, yhtenäinen perusopetus ja yhtenäiskoulu -taustoja.

2.2.1 Rinnakkaiskoulujärjestelmä syntyy

Rinnakkaiskoulujärjestelmän voi katsoa syntyneen Suomessa virallisen kansakoululaitoksen perustamisen yhteydessä 'Keisarillisen Majesteetin Armollisella Julistuksella' vuonna 1866 (Halinen & Pietilä 2007). Suomalaisessa rinnakkaiskoulujärjestelmässä osa lapsista ja nuorista kävi koko oppivelvollisuutensa ajan kaikille tarkoitettua yhteiskunnan ylläpitämää koulua. Osa siirtyi maksulliseen kouluun oppimisen alkeet joko yksityisessä tai yhteiskunnan ylläpitämässä koulussa suorittuaan ja pääsykokeen läpäistyään. Koulunsa päättäneiden oppilaiden jatko-opinto-mahdollisuudet olivat erilaiset (Halinen & Pietilä 2007; Pekkarinen & Uusitalo 2012; Pietilä & Rinne 2015).

Rinnakkaiskoulujärjestelmän syntyminen liittyi maailmanlaajuiseen koulutusmuutokseen, joka 1800-luvun alkuvuosista lähtien käsitti kansanopetuksen järjestämiseen liittyneet niin kutsutut massakouluhankkeet. Ne käynnistyivät nationalismin aikakaudella manufaktuurien vaihtuessa massateollisuudeksi. Kansallismielisen sivistyneistön tavoitteena oli 1800-luvulla väestön yhteisen ja yhtenäisen arvopohjan vahvistaminen samaan aikaan kun teollistuva yhteiskunta edellytti tietoja ja taitoja, joita kotipiiri ei pystynyt tuottamaan (Ahonen 2002; Kalalahti & Varjo 2012; Sahlberg 2002; Uljens 2002; Uljens & Ylimäki 2017, 14; ks. myös Snellman 1892; Uljens & Nylund 2013).

Ydinajatuksena oli alkujaan enemmän yhteinen hyvä kuin yksittäisen kansalaisen etu (Sahlberg 2002). Massakouluhankkeisiin liittyi kuitenkin käsitys tasa-arvosta. Länsimaisessa kulttuurissa tasa-arvo oli valistuksen aikakauden jälkeinen perintö, joka yksilön oikeuksien ja yhteisen hyvän välisen vastakkainasettelun myötä on punaisena lankana seurannut ja yhä seuraa koulutuspoliittista pedagogista keskustelua myös meillä Suomessa (ks. Ahonen 2002).

Suomessa kansakoulu ei ollut kansan tahto (Ahonen 2004). Kunnia suomalaisen kansanopetuksen järjestämisestä kuuluu 1800-luvun suomalaisen kansakunnan rakentajille, ensisijaisesti valtiomies J.V. Snellmanille ja kansakoulun isäksi nimetylle Uno Cygnaeukselle (Ahonen 2004; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011). Hegelin filosofiaan ajattelunsa perustaneen Snellmanin selkeänä tavoitteena oli suomalaisen kansakunnan sivistäminen (Uljens & Nyman 2013). Koulutuksellista sivistämistehtävää lähti suorittamaan yksi maailman ensimmäisistä kasvatustieteiden oppituoista, Helsingin yliopistoon vuonna 1852 perustettu pedagogiikan professuuri, jonka ensisijainen tehtävä liittyi opettajainkoulutukseen. Vuonna 1863, kolme vuotta ennen virallisen kansanopetuksen aloittamista, Jyväskylä sai maamme ensimmäisen, suomenkielisen kansakoulunopettajaseminaarin. Sen perustaja ja ensimmäisenä johtajana toiminut Cygnaeus halusi näin varmistaa ajanmukaisen ja laadukkaan kansanopetuksen alkamisen (Syväoja 2004; Uljens & Nyman 2013).

Kansakoululaitoksen perustamiseen liittyi suurten erimielisyyksien kausi. Lehdistössä käytiin kiivasta poliittista, talouspoliittista, koulutuspoliittista ja pedagogista väittelyä (esim. Cygnaeus 1857; Snellman 1845; 1861). Suomalaisen kansanopetuksen mallin kehittämistehtävä oli annettu Cygnaeukselle. Hänen luomansa malli arvioitiin kuitenkin liian kalliiksi. Lisäksi Cygnaeuksen edistysuskoon perustuva maailmankatsomus koettiin vieraaksi. Vastustajia löytyi etenkin kansanopetuksesta aiemmin vastanneen kirkon vanhoillisemmasta pappissiivestä, mutta myös fennomaanien ja jopa Cygnaeuksen perustaman seminaarin opettajakunnan piiristä. Cygnaeuksen mallin vastustajiin kuului myös Snellman (Syväoja 2004; ks. Snellman 1845; 1861).

Molemmat, Cygnaeus ja Snellman oivalsivat koulutuksen arvon yhteiskunnalliseen muutokseen pyrittäessä (Ahonen 2014; Iisalo 1999), mutta näkemykset sivistyksestä, koulutusjärjestelmän yhteiskunnallisesta perustehtävästä, tasa-arvosta ja pedagogiasta olivat erilaiset (Ahonen 2014; Salmesvuori & Salmi-Nikan-

der 2011). Hegeliläiselle Snellmanille (1892) valtio merkitsi yleispätevää järjestäytymistä ja siveellisyyttä sekä perushyveiden tavoittelua ja toteutusta. Niin yksilö, perhe kuin yhteiskuntakin olivat valtiolle alisteisia ja olemassa vain sitä toteutukseen. Valtion oikeus määrittellä koulutuksen tarve tuotti oikeutuksen sivistyksellisten erojen olemassaololle, mikä johti koulutuksellisen eriarvoisuuden hyväksymiseen (ks. myös Ahonen 2014). Filantrooppi Cygnaeukselle (1857) sivistys oli yksilön oikeus ja koulutus ihmisoikeus. Sivistykseen kasvattamisen hän asetti koko kansan opettamisen tehtäväksi kaavailemassaan *kaikille yhteisessä pohjakoulussa*. Cygnaeus myös uskoi yhteiskunnan vähäosaisten saavan koulutuksen myötä mahdollisuuden sosiaalisen ja taloudellisen asemansa parantamiseen, koska kaikille yhdenvertainen opetus tasoitti koulutuksellisia lähtökohtia (ks. myös Kalalahti & Varjo 2012; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011).

Sääty-yhteiskunnan jäsenenä Snellman ei kannattanut koulutuksellista tasa-arvoa (Kalalahti-Varjo 2012; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011). Suomalaisen kansakunnan sivistysvarannon nostaminen toisten kansakuntien tasolle oli hänen mielestään eliitin tehtävä. Sitä varten virkamiehille oli varattava oma opintie, oppikoulu, jonka päätavoitteena oli tasoittaa tietä yliopistoon (Kalalahti & Varjo 2012; Salminen 2002, 100). Kansanmiehen yliopistoksi riitti Snellmanin mielestä kansakoulu. Sen avulla rahvaan tuli nousta sivistymättömyyden ja avuttomuuden aikaansaamasta köyhyydestä kansakuntaa hyödyttämään (Snellman 1845; 1861; ks. myös Ahonen 2014; Kalalahti & Varjo 2012). Myös sukupuolten väliseen tasa-arvoon Snellman suhtautui ajalleen ominaisella tavalla (Ahonen 2014; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011). Vain pojille tarkoitettujen oppikoulujen vastineeksi säätyläistyöille perustettujen tyttökoulujen oppilaita tuli Snellmanin mielestä ohjata ymmärtämään ja tukemaan tulevaa aviopuolisoaan kansalaistehtävän suorittamisessa. Kansakoulua taas tarvittiin sivistämään maatalousväestön poikia nousevan kunnallisen itsehallinnon toimijoiksi (mt. 1861; 1992). Cygnaeuksen mielestä molemmat sukupuolet olivat koulutukseen nähden tasa-arvoisia (Ahonen 2014; Sahlberg 2015; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011).

Opetuksesta huolehtimisen tuli Snellmanin mukaan olla valtion ohjauksessa kulkevan koulun vastuulla ja kasvatus kotien yksityisasiä. Cygnaeuksen mielestä vastuu kasvatuksesta oli koulun ja kodin yhteinen asia ja kansanopetuksen järjestäminen yhteiskunnan tehtävänä valtion velvollisuus (Ahonen 2014; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011). Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna Snellman, joka kytki sivistyskäsityksen kansallisuus - ja valtiokäsitykseen, painotti akateemisten tietoaineiden opettamista, ulkoa oppimista sekä ankaran, myös fyysiseen koskemiseen asti ulottuvan kurin noudattamista (Jalava 2010; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011). Esikuviaan Pestalozzia ja Fröbeliä seuraten Cygnaeus sen sijaan korosti taitoaineiden merkitystä ja oppilaan yksilöllisten taipumusten vahvistamista. Oppimisen tuli hänen mielestään olla motivoivaa, arkielämään liittyvää ja jopa leikin sallivaa (Sahlberg 2015; Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011).

Kansakouluasetuksen valmistelijan ominaisuudessa Cygnaeus laati radikaalin esityksen, jonka mukaan valtion oli kustannettava kansakoulu, jossa "talonpojan, työmiehen ja n.k. paremman kansan lapset voivat yhdessä saada sen

alemmilla osastoilla ensimmäisen alkuopetuksen yleisissä tietoaaineissa” (Cygnaeus 1910, 374). Senaatin jäsenenä kansakouluasetuksen esittelijän asemassa toiminut Snellman puolusti senaatin istunnossa kansanopetusta, mutta puuttui esityksen sisältöön (Ahonen 2014; Syväoja 2004). Juuri sivistyneistön koulutustarpeiden erottaminen rahvaan koulutustarpeista johti rinnakkaiskoulujärjestelmän syntymiseen vuonna 1866 (Ahonen 2002; 2014; Syväoja 2004; ks. myös Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomen kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä 12/1866).

Rinnakkaiskoulujärjestelmä pysyi voimassa sata vuotta. Tänä aikana ruotsinvallassa aikainen koulutusjärjestelmä muotoutui ensin Venäjän suuriruhtinaskunnan alaisuudessa itsehallinnon mukaiseksi kansalliseksi järjestelmäksi (Uljens & Nyman 2013). Kansakouluasetuksen ohella 1800-luvulla syntyi vielä kaksi rinnakkaiskoulujärjestelmän toisen osapuolen, kansakoululaitoksen, kannalta merkittävää säädöstä. Kansakoulun hallinto erotettiin kirkon hallinnosta vuonna 1869, ja vuonna 1898 julkaistiin merkittävä, myös sata vuotta säilynyt piirijakoasetus (20/1898). Se määräsi kunnat jakamaan alueensa koulupiireihin siten, että oppilaan koulumatka ei tullut viittä kilometriä pitemmäksi. Kunnan tuli myös perustaa koulu silloin kun siihen ilmoittautui vähintään 30 oppilasta (Ahonen 2014; Syväoja 2004; ks. myös Uljens & Nyman 2013). Oppivelvollisuuslaki hyväksyttiin eduskunnassa vuonna 1910, mutta sortovuosien seurauksena ja sekasortoisten itsenäistymisvaiheiden jälkeen se astui voimaan vasta vuonna 1921 (Ahonen 2014; Syväoja 2004; Uljens & Nyman 2013; ks. myös Laki oppivelvollisuudesta 101/1921).

Nuoren itsenäistyneen Suomen valtiossa kansakoulun kehittyminen oli hidasta (ks. Ahonen 2014; Uljens & Nylund 2013). Ensimmäinen kansakoululaki (247/1957) säädettiin vasta sotien jälkeen. Sen mukaan kuusivuotista varsinaista kansakoulua seurasi kaksi- tai kolmivuotinen kansalaiskoulu. Samalla oppivelvollisuusikäraja nostettiin 13 ikävuodesta 16 ikävuoteen asti (Ahonen 2014; ks. myös Kansakoululaki 247/1957). Rinnakkaiskoulujärjestelmän toinen osapuoli, oppikoululaitos kehittyi kansakoulua voimakkaammin (Salminen 2012, 104). Oppikoululaitosta koskeva, ruotsinvallassa aikainen, vuodelta 1724 peräisin ollut koulujärjestys säilyi lähestulkoon muuttumattomana 1800-luvun loppupuolelle asti, kunnes vuoden 1872 koulujärjestys lakkautti kaikki pojille tarkoitetut julkiset oppilaitokset ja perusti kahdeksan- ja viisivuotiset lyseot ”poikien tieteellistä sivistystä varten”. Myös tyttökoulujen kehittyminen käynnistyi (Salminen 2002, 35–47, 86). Vuoden 1872 koulujärjestystä voidaankin pitää varsin perusteellisena koulutuksen rakenteen uudistajana. Useasti korjattuna ja monta kertaa muutettuna koulujärjestys säilyi aina peruskoulun perustamiseen 1968 asti (Kivinen 1988; Salminen 2002; Syväoja 2004).

1900-luvun puolivälissä tasa-arvokäsitys nousi jälleen osaksi koulutuspoliittista keskustelua, kun hyvinvointivaltioyhteiskunnan puolustajat korostivat koulutuksellisen tasa-arvon merkitystä yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhteistä hyvää luovana tekijänä (Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Himanen 2013). Se enteili yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä. Yhtenäiskoulujärjestelmässä perusopetusta antava koulu oli koko ikäluokalle

yhteinen yhteiskunnan ylläpitämä oppivelvollisuuskoulu. Mutta yhtäläisen jatko-opintomahdollisuuden tarjoaminen jokaiselle oppilaalle ei yhtenäiskoulujärjestelmässäkään täysin onnistunut ensisijaisesti erilaajuisia oppimääriä sisältäneiden niin kutsuttujen tasokurssien vuoksi (Halinen & Pietilä 2007).

2.2.2 Peruskoulu syntyy

Ei ole selkeää ja yleisesti hyväksyttävää käsitystä siitä, mitä rehtorin tulisi tehdä, mitä hän tekee vai - - tekeekö hän yleensä mitään (Andersson, Korhonen, Penttilä & Rönkkö Toivosen ja Anderssonin toimittamassa kirjasessa 'Koulun pedagoginen johtaminen. Käytännön kouluhallintoa' 1976, 2).

Suomessa käsite yhtenäiskoulu tarkoitti alun perin rinnakkaiskoulun vastakohtaa (Iisalo 1999). Mantereen oppikoulukomitean mietinnössä (16/1932) suunnitellun yhdeksänvuotisen oppivelvollisuuskoulun nimeksi esitettiin yhtenäiskoulua, jolla haluttiin korostaa kansakoulun asemaa Cygnaeuksen kaavoittamana pohjakouluna (ks. myös Cygnaeus 1857; 1910). 1930-luvulla puhjenneen suuren laman ja sota-vuosien seurauksena perusopetuksen koulu-uudistus siirtyi kuitenkin aina 1960- ja 70-luvuille asti (Uljens & Nyman 2013). Esikuvaksi, myös uuden koulumuodon nimeämisen suhteen nousi Ruotsissa varhemmin, 1950- ja 60-luvuilla toteutettu peruskoulu-uudistus (Iisalo 1999; Sahlberg 2015; Syväoja 2004).

Ruotsalaiset koulujärjestelmän uudistajat olivat päätyneet käsitteeseen peruskoulu (grundskola), koska halusivat välttää tasapäistäjän leiman, johon käsitteen yhtenäiskoulu (enhetskola) katsottiin liiaksi viittaavan. Ajan hengen mukaisesti tasapäistämällä ymmärrettiin kaikille samansisältöisen opetuksen järjestämistä (Ahonen 2014). Suomessa peruskoulukomitea käytti mietinnössään (A7/1965) suunnitellusta uudesta koulusta ruotsalaisen mallin mukaista käsitettä peruskoulu (Ahonen 2014). Lopulta koulujärjestelmälaki (467/1968) yhdisti varsinaisen kansakoulun, kansalaiskoulun ja keskikoulun yleissivistävää perusopetusta antavaksi yhdeksänvuotiseksi yhtenäiseksi peruskouluksi (mt. 5 §) ja sääti uuden oppivelvollisille tarkoitetun koulumuodon nimeksi peruskoulu (mt. 2 §; Halinen & Pietilä 2007).

Yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen kytkeytyi maailmanlaajuiseen hyvinvointivaltioajatteluun. Siinä hyvinvointivaltio asemoitiin sodanjälkeisen teollisen yhteiskunnan vastaukseksi suuren laman ja toisen maailmansodan aikaansaamiin menetyksiin ja köyhyyteen. Yksi globaaleista hyvinvointivaltioon liitetyistä tavoitteista oli tietämättömyyden poistaminen. Hyvinvointivaltioajattelussa tietämättömyyden poistaminen painotti koulutuksellisen tasa-arvon toteuttamista koulutus pohjaa laajentamalla. Kouluttautuminen nosti sekä yksilön että yhteisön hyvinvointia parempaa tulevaisuutta luvaten (Himanen 2013; ks. myös Pekkarinen & Uusitalo 2012). Taustalla oli myös Yhdysvalloissa laadittu Colemanin (1966) raportti, jonka seurauksena oppilaiden sosiokulttuurisella taustalla uskottiin olevan vaikutusta koulumenestykseen. Euroopassa sosialidemokraattisia yhteiskunta- ja koulutuspoliittisia aloitteita ohjasi ajatus mahdollistaa kaikkien oikeus saada koulutusta "koulu kaikille" -periaatteen mukaisesti.

Pohjoismaissa hyvinvointivaltio rakennettiin talouskasvun, hyvinvoinnin ja koulutuksen tasa-arvon sekä kulttuurisen ja poliittisen kansalaisuuden keskeisten myönteisten vuorovaikutusten varaan. Suomessa valtio otti vastuun peruskoulun kehittamisestä (Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017, 18, 41–42).

Perinteinen (koulu)hallintojärjestelmä oli peruskoulun syntymisen aikaan jyrkän hierarkkinen (Ikonen 2010; ks. myös Hallinger 1992; Larsen & Rieckhoff 2014; Stewart 2006). Suomalaisessa kolmiportaisessa kouluhallinnon mallissa valtion normiohjausta täydensivät lääninhallitusten kouluosastot ja kuntiin paikallisiksi toimijoiksi perustetut koulutoimenjohtajien alaiset kouluvirastot. Oman sääntely- ja valvontamekanisminsa muodosti vielä pikkutarkka valtionosuusjärjestelmä. Oppiaineita, opetussuunnitelmien sisältöä, oppikirjoja, opetusryhmien kokoa ja opettajien kelpoisuusvaatimuksia koskeneet määräykset tulivat nekin keskushallinnosta. Samalla tavalla keskushallinnon määräysvallan piiriin kuuluivat paikallisen hallinnon koulutusta koskeneet rakenteet ja menettelytavat sekä koulutuksen fyysiset puitteet (Hallituksen esitys koulutusta koskeksi lainsäädännöksi 86/1997; Ikonen 2010; Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968; ks. myös Uljens & Rajakaltio 2017).

Rinnakkaiskoulujärjestelmästä yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen tapahtui 24.5.1968 eduskunnassa hyväksytyin koulujärjestelmälain (467/1968) myötä. Yhdessä 'Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden' (POPS I) ja 'Oppiaineiden opetussuunnitelmien' (POPS II) kanssa se astui voimaan vuonna 1970 (Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö A4/1970; A5/1970; Peruskouluasetus 443/1970). Uuteen koulujärjestelmään siirtyminen tapahtui keskitetysti (Taipale 2012). Käytännön toteuttaminen suoritettiin alueittain ja asteittain vuosina 1972–1977. Kansakoululaki (1957) ja koulujärjestys (1872) lakkasivat voimasta vuoteen 1983 mennessä, ja samana vuonna säädetty ensimmäinen peruskoululaki (476/1983) astui voimaan 1985.

Tasa-arvosta tuli suomalaisen peruskoulu-uudistuksen tärkein tavoite (Hirvi & Pirnes 1996; Pekkarinen & Uusitalo 2012). Koulujärjestelmäuudistuksen pääarkkitehtina toiminut kouluhallituksen pääjohtaja R.H. Oittinen halusi varmistaa tasa-arvon toteuttamista rakentamalla ”linkin tasa-arvon ja koulutuksen välille” (Ahonen 2004, 318) peruskoulukomitean mietintöön (A7/1965). Tasa-arvo merkitsi kaikille lapsille ja nuorille maksutonta, yleistä ja yhtäläistä alueesta, kielestä, uskonnosta, yhteiskuntaluokasta tai vastaavasta riippumatonta koulua (Uljens & Ylimäki 2017, 41–42).

Peruskoulu käsitti kuusivuotisen ala-asteen, jossa entiset kansakoulunopettajat toimivat luokanopettajina, ja kolmivuotisen yläasteen, jonne kansalaiskoulun opettajat ja oppikoulun lehtorit aineenopettajina siirrettiin. Ala-asteella kaikkien oppilaiden opetus oli sisällöltään pääasiassa yhdenmukaista. Yläasteella sen sijaan oli kaikille yhteisten aineiden ohella valinnaisaineita (Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968). Lisäksi rinnakkaiskoulujärjestelmän aikana vakiintunut käsitys oppimisen edellyttämästä lahjakkuudesta johti niin kutsuttujen tasokurssien perustamiseen. Kun oppilaat lajiteltiin edellytystensä osoittamaksi arvioidun tason mukaan, kaikille yhteistenkin aineiden oppimäärät saattoivat olla laajuudeltaan erilaisia (Sahlberg 2015; ks. myös DuFour & DuFour 2012).

Osalle peruskoulunsa päättäneistä tasokursseista tuli este jatko-opintoihin siirryttäessä. Tällöin ammatinvalinnasta päättäminen oli tapahtunut jo 13 vuoden iässä. Koulutuksellista tasa-arvoa rikkovina tasokurssit vuonna 1985 poistettiin (Halinen & Pietilä 2007; Sahlberg 2015).

Peruskouluun siirtymisen seurauksena yläasteet alkoivat määrittää koulu-
piirijakoa (Varjo 2011). Koulupiiriasetuksen (20/1898) mukaan kansakoulupiirien perustaminen oli sidottu oppilaiden äidinkieleen, oppilasmäärään ja koulumatkan pituuteen (ks. myös Ahonen 2014, Syväoja 2004; Varjo 2011). Nyt kuntien oli jaettava alueensa koulupiireihin siten että oppilasmäärä riitti ”peruskoulun elinkelpoisen yläasteen ylläpitämiseen” (Koulunuudistustoimikunnan mietintö A12/1966, 82). Erityistä tukea tarvitseville oppilaille perustettujen apukoulujen, kansalaiskoulujen ja kunnallisten keskikoulujen koulupiirit olivat kansakoulupiirejä laajempia, ja saattoivat olla useamman kunnan yhteisiäkin (Kansakoululaki 247/1957). Peruskoulun siirryttäessä osa yläasteista asemoitui näihin laajempiin koulupiireihin. Osa yläasteista sijoittui entiseen oppikouluun ja sai oman koulupiirin sen lähiympäristöstä. Mutta myös uusia yläasteita rakennettiin ja koulupiirejä muodostettiin. Elinkelpoiseksi yläasteeksi vakiintui vähintään 90 oppilaan koulu (Koulunuudistustoimikunnan mietintö A12/1966, 82; Varjo 2011).

Jo Mantereen lukuisia eriäviä mielipiteitä sisältänyt oppikoulukomitean mietintö (16/1932) ennakoி tulevaa, kiivasta koulutuspoliittista taistoa. Tosiasias-
assa se käynnistyi lähes kolme vuosikymmentä myöhemmin, kun koulutusjärjestelmän muutospyrkimykset lama- ja sotavuosien jälkeen uudelleen aloitettiin. Vuosien mittainen väittely ja riitely valtasivat puolueet, kasvatustieteilijät, kouluhallinnon virkamiehet, opettajien ammattijärjestöt ja yksittäiset opettajat (esim. Hirvi & Pirnes 1996; Sarjala 2008; Toivomusaloite peruskoulun uudistamisesta 190/1963). Yhtenäisen pedagogiikan kannalta haitallinen seuraus tästä oli opettajiston jakaantuminen yhtenäiskoulujärjestelmään siirtymistä vastustaneisiin aineenopettajiin ja siirtymistä puoltaneisiin kansakoulun ja kansalaiskoulun opettajiin (Hyyrö 2013). Tilanne lietsoi peruskoulun syntyyn liittynyttä erimielisyyttä vielä pitkään eri opettajaryhmien välillä (Hyyrö 2013; Pekkarinen & Uusitalo 2012).

Aikaisempia kansakoulun opetussuunnitelmia akateemisempiana uudet opetussuunnitelmat koettelivat kansa- ja kansalaiskoulun opettajien pedagogisia taitoja ja entistä heterogeenisempi oppilasaines asetti oppikoulunopettajien pedagogiset kyvyt koetukselle. Uudistettu peruskoulun opettajille suunnattu opettajainkoulutus käynnistyi vuosina 1973–1975, kun peruskoulu oli jo aloittanut toimintansa. Kansakoulunopettajien koulutus muuttui luokanopettajainkoulutukseksi ja siirtyi seminaareista vuonna 1974 perustettuihin kasvatustieteellisiin tiedekuntiin (Pekkarinen & Uusitalo 2012; Uljens & Nyman 2013). Samaan aikaan suomalainen koulutusjärjestelmä alkoi suuntautua saksalaiseen traditioon, mikä niin opettajainvalmistuksessa kuin opetuksessakin näkyi oppiainekeksisyytenä (Uljens & Nyman 2013).

Peruskoulu-uudistuksen toteuttajien mielestä muutoksen läpivieminen ja siihen liittyneen muutosvastarinnan murtaminen edellyttivät lainsäädäntöä, joka

turvaksi asetetut tavoitteet (Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997). Siihen sopi hyvin 1960-luvun hyvinvointivaltioajattelulle ominainen tiukka valtiojohtoinen normiohjaus. Lisäksi usko valtiovallan kykyyn toteuttaa yhteisen hyvän tasainen jakautuminen oli yleistä (Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Kalalahti & Varjo 2012; Sahlberg 2010). Perusopetuksen seuraavassa vaiheessa kouluhallinnon keskittäminen kääntyi hajauttamiseksi ja 1900-luvun loppupuolella virinnyt uusliberalismi nosti esiin yksilöllisten tarpeiden huomioimisen (Ahonen 2004).

2.2.3 Yhtenäiskoulu syntyä

Käsitteet yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäinen perusopetus tulivat käyttöön tämän vuosituhannen taitteessa uusien perusopetussäädösten myötä kuntien ryhtyessä järjestämään perusopetuslain (628/1998) edellyttämää uudenlaista, koko perusopetusajan yhdistävää opinpolkua (Tanttu 2008). Vanha, perinteinen yhtenäiskoulu-käsite vakiintui opetushenkilöstön ammattisanastoon (Halinen & Pietilä 2007; Tanttu 2008), mutta virallisena käsitteenä sitä ei perusopetuslaissa tai sen perusteella annetuissa säädöksissä mainita (Tanttu 2008; ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetusasetus 852/1998; Perusopetuslaki 628/1998). Yhtenäiskoulu-käsitteen käyttämistä edisti vuonna 2004 virallisen toimintansa aloittanut Suomen yhtenäiskouluverkosto ry. (SYVE ry.). SYVE ry. määritteli yhtenäiskoulun peruskouluksi, jossa ”samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa kouluyksikössä voi olla opetusta vuosiluokilla 0–10” (Tanttu 2008).

Halinen ja Pietilä (2007) erottavat yhtenäisen perusopetuksen hallinnollisesti yhtenäisestä perusopetuksesta tai hallinnollisesti yhtenäisestä peruskoulusta. Hallinnollisesti yhtenäinen perusopetus/peruskoulu tarkoittaa yhden johtajan alaisuudessa toimivaa, kaikki perusopetuksen vuosiluokat käsittävää koulua, jossa voi olla myös esi- ja lisäopetusta ja joka voi toimia yhdessä tai useammassa toimipisteessä. Paikallisiin kouluverkkoselvityksiin sekä koulujen lakkauttamisiin ja yhdistämisiin viitaten Halinen ja Pietilä toteavat, että hallinnollisesti yhtenäinen perusopetus on paikallinen ratkaisu, joka mahdollisesti perustuu enemmän taloudellisiin kuin pedagogisiin tekijöihin. Kun jäljelle jääneiden koulujen oppilasmäärä on kasvanut, kunnissa on siirrytty aikaisempaa suurempiin kouluyksiköihin. Kansalliset säädökset ja ohjaus eivät Halisen ja Pietilän mukaan kuitenkaan edellytä hallinnollisesti yhtenäisen perusopetuksen perustamista (mt. 2007).

Yhtenäisellä perusopetuksella/peruskoululla Halinen ja Pietilä (2007) tarkoittavat kansallisten säädösten ja ohjauksen velvoittamaa yhdeksänvuotista opilaitoskokonaisuutta, jonka oleellisia tekijöitä ovat yhteistä ja yhtenäistä opetussuunnitelmaa noudattava opetus ja kasvatus, yhteinen ja yhtäläinen oppimisympäristö sekä yhteistoimintaan perustuva koulukulttuuri. Halisen ja Pietilän mukaan kulttuurisesti yhtenäinen perusopetus edellyttää opettajien yhteistä ymmärrystä koulun tavoitteista ja toimintaperiaatteista sekä yhteisöllistä toimintaa

tukevaa ja edistävää johtajuutta. Yhtenäistä perusopetusta antava koulu voi toimia yhdessä tai useammassa toimipisteessä ja se voi antaa myös esi- tai lisäopetusta (mt. 2007).

Sahlstedt (2015) käyttää väitöskirjassaan käsitettä pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu ja määrittelee sen kouluksi, jossa opetus tapahtuu yhdessä toimipisteessä ja jolla on yhteinen hallinto ja opettajakunta. Väitöskirjoissaan Lahtero (2011) ja Sahlstedt (2015) toteavat, että käytännössä käsitteet yhtenäinen peruskoulu ja yhtenäiskoulu ovat muotoutuneet rinnakkaiskäsitteiksi. Tantun (2008) mukaan kaikki peruskoulut kuuluvat yhtenäisen perusopetuksen piiriin. *Yhtenäiskoulun* määrittelen SYVE ry:n sekä Halisen ja Pietilän (2007) mukaan peruskouluksi, jossa samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa perusyksikössä voi olla opetusta vuosiluokilla 0–10. Yhtenäiskoulu voi olla joko hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu tai yhtenäinen peruskoulu. Yhtenäiskoulu voi toimia joko yhdessä tai useammassa toimipisteessä (ks. Tantt 2008).

Kolmatta suomalaisen koulutusjärjestelmän rakenteisiin asti ulottuvaa muutosta pohjustivat postmodernin tieto- ja informaatioyhteiskunnan synty sekä 1980-luvun taloudellisen nousukauden nostattamat globaalit uusliberalistiset aatevirtaukset, jotka korostivat huippuosaamista, tehokkuutta, tuottavuutta, kilpailua, kansainvälistymistä sekä yksilön vapauden ja vastuun lisäämistä. Uusliberalismin myötä ja globaalin taloudellisen nousun jatkuessa liike-elämä kiinnostui koulutuksesta. Yritysjohtajat aktivoituivat myös Suomessa. Yhä useampi alkoi epäillä yhteisen ja yhtäläisen peruskoulumme mahdollisuuksia vastata taloudellisen nousun siivittämän elinkeinoelämän vaatimuksiin. Uudenlainen ajattelu herätti kannatusta myös uusien koulutuspoliittisten toimijoiden keskuudessa. Peruskouluun sen syntyvaiheissa kohdistettu ankara, mutta välillä jo vaimentunut, monelta taholta suunnattu kritiikki kiihtyi jälleen 1990-luvun kuluessa. Osa arvostelijoista alkoi epäillä, että peruskoulu oli vain välivaihe. Neuvostoliiton romahtamisen jälkeinen nousukauden nopea vaihtuminen syvään lamaan 1990-luvun alussa toi vielä oman lisänsä peruskoulun ympärillä käytyyn kiivaaseenkin mielipidevaihtoon (Ahonen 2004; Autio 2017; Sahlberg 2015; Uljens & Nyman 2013), kun määrärahojen leikkaukset nostattivat huolen hyvinvointivaltion rapautumisesta (Ahonen 2004).

Julkishallinnon rationalisoinnin tavoitteena oli kunnallisen itsehallinnon vahvistaminen suhteessa keskushallintoon, mikä merkitsi hallinnon hajauttamista ja säädösten purkua. Muiden hallinnonalojen tavoin myös koulutuksen sääntelyjärjestelmä päättyi uudelleenarvioinnin kohteeksi. Norminpurku aloitettiin paikallistason päätösvaltaa asteittain lisäämällä (Uljens & Nyman 2013). Ensimmäinen merkittävä perusopetusta koskenut muutos oli 1985 voimaan astunut ensimmäinen 'Peruskoululaki' (476/1983), jossa ryhmäjakosäännökset korvattiin tuntikehysjärjestelmällä. Seuraavan vuosikymmenen alussa, 1993, siirryttiin tehtäväkohtaisista valtionosuuksista laskennallisiin (Ahonen 2014; Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997). 1990-luvun puoliväliin mennessä koulujen tarkastamiset ja oppikirjojen valvonta oli lopetettu eikä kansainvälisiä oppimistason mittauksia vielä suoritettu. Samaan aikaan jo 1970-luvulla herännyt ajatus elinikäisestä oppimisestä voimistui (Uljens & Nyman 2013).

Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna merkittävää oli opetussuunnitelmajärjestelmän muuttuminen. Vuodesta 1985 lähtien maassamme siirryttiin opetushallituksen hyväksymien peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti kuntakohtaisiin opetussuunnitelmiin. Seuraavat, vuoden 1994 opetussuunnitelmat olivat jo koulukohtaisia (Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Uljens & Nyman 2013). Koulun johtajien asema voimistui 1990-luvulla, sillä sääntelyn purkaminen siirsi hallinnollisia tehtäviä valtiolta kunnille, jotka siirsivät niitä edelleen kouluille. Lisäksi opetussuunnitelmatyö edellytti pedagogista johtamisotetta (Sahlberg 2015).

Suomalaisen koulutusjärjestelmän lukuisat uudistukset pirstoivat koulutusta koskeneen lainsäädännön. Vuonna 1993 pantiin vireille koulutuksen lainsäädännön kokonaisuudistus, joka toteutettiin peruskoulun rakentajana ja koululainsäädännön uudistajana tunnetun Vilho Hirven hallintokaudella. Perusopetuksen osalta koulutuksen kokonaisuudistus toteutui vuonna 1998, jolloin 26 lakia korvattiin kahdeksalla uudella lailla. Yksi niistä oli edelleenkin voimassa oleva 'Perusopetuslaki' (Ahonen 2004; Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1998; Hirvi & Pirnes 1996; ks. myös Laki peruskoululain 8 ja 85 §:n muuttamisesta 682/1993). Vuoden 1998 'Perusopetuslaki' ja sen nojalla annetut 'Perusopetusasetus', uusi tuntijakojärjestelmä ja 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004' poistivat peruskoulun jyrkän jaon ala- ja yläasteeseen. Samalla jo sadan vuoden iän saavuttanut koulupiirijako lakkautettiin (Perusopetusasetus 852/1998; Perusopetuslaki 628/1998; Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta 1435/2001; ks. myös Ahonen 2002; Sahlberg 2015; Varjo 2011). Vuonna 2010 tehtiin vielä merkittäviä muutoksia erityisopetuksen hallinto-ohjeisiin, lainsäädäntöön ja vuoden 2004 perusopetussuunnitelman perusteisiin. Niissä erityisopetuksen ydinperiaatteiksi vahvistettiin riskien varhainen tunnistaminen ja kolmivaiheinen tukijärjestelmä (Laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010; Salminen 2012, 103; Uljens & Rajakaltio 2017).

Hallituksen esityksessä (86/1997) ala- ja yläasteen välisen rajan poistamista eli yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä perusteltiin pedagogisena ratkaisuna. Yläasteen ja sitä syöttäneiden ala-asteen koulujen välinen yhteistyö oli esityksen mukaan puutteellista. Lisäksi siirtyminen ala-asteen luokkahuonekeskeisestä opetuksesta yläasteen oppiainekeskeiseen opetukseen saattoi aiheuttaa oppimiseen liittyviä ongelmia tai johtaa häiriökäyttäytymiseen. Sen lisäksi että perusopetuslaki (628/1998) edellytti ala- ja yläasteen yhteiseen tuntijakojärjestelmään ja opetussuunnitelmaan siirtymistä (ks. myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), se mahdollisti vuosiluokkiin sitoutumattoman opetuksen ja johti opettajanvirkojen uudelleenjärjestämiseen (Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997). Myöhemmin perusopetuslaki alkoi ohjata myös esiopetuksen järjestämistä (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Sata vuotta vanhan koulupiirijaon alkuperäinen tarkoitus, jokaisen lapsen ja nuoren opiskelupaikan varmistaminen, muuttui perusopetuslain (628/1998)

myötä koulutuksen järjestäjän velvoitteeksi osoittaa jokaiselle oppilaalle lähikoulu. Samalla, uusliberalistista ajatusta asiakaslähtöisyydestä ja asiakkaan valinnan vapaudesta -seuraten, vanhemmille annettiin oikeus hakea lapselle ja nuorelle opiskelupaikkaa muuhun kuin kunnan hänelle osoittamaan kouluun (Varjo 2011; ks. myös Uljens & Ylimäki 2017, 5). Etenkin musiikkiluokat, mutta myös kielipainotteinen opetus olivat jo 1970- ja 80-luvuilta lähtien muodostaneet poikkeuksia tavan koulupiirijakoon. Niissä oli myös ollut mahdollista käyttää oppilasvalintaa eli soveltuvuus- ja pääsykokeita (Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997).

Vapaa kouluvalinta on herättänyt kritiikkiä. Osa tutkijoista pitää vanhemmille tarjottua vapautta valita lapsensa oppilaitos koulutusjärjestelmään kuulumattomana ja kilpailun sallivan uusliberalistisen markkinatalouden piirteitä omaavana järjestelmänä. Painotettuun opetukseen eli erikoisluokkiin suuntautuvan valinnan vapauden katsotaan rikkovan koulutuksellista ja yhteiskunnallista tasa-arvoa (esim. Kosunen 2016; Seppänen, Kalalahti, Rinne & Simola 2015; Simola, Seppänen, Kosunen & Vartiainen 2015). Vuonna 2016 julkaistussa väitöskirjassaan Kosunen esittää, että painotetun opetuksen pelätään lisäävän yhteiskuntaluokkien välistä eroavuutta ja palauttavan rinnakkaiskoulujärjestelmän piirteitä yhtenäiseen perusopetusjärjestelmäämme. Jäppinen (HS 23.1.2016) sen sijaan toteaa lukuisten kansainvälisten tutkimusten osoittavan, että vanhempien sosiaalinen ja taloudellinen asema on lapsen ja nuoren koulumenestykseen erittäin vaikuttava tekijä (ks. myös Coleman 1977; Uljens & Ylimäki 2017, 41). Jäppisen mukaan koulumenestykseen vaikuttavat monet muutkin tekijät, esimerkiksi opettajat, paikallisuus, resurssit ja koulutuksen johtaminen. Tärkeimpänä tulevaisuuden koulutuksen menestystekijänä Jäppinen pitää tasapainoisen suhteen luomista tasa-arvon ja tehokkaan koulutuksen välille (mt. HS 23.1.2016).

Hallituksen esityksessä (86/1997) todetaan, että Suomen ratifioimien kansainvälisten sopimusten mukaan koulun valinta on osa yksilön sivistyksellisiä oikeuksia. Koulun vapaa valinta luetaan myös kansallisten vähemmistöjen oikeuksiin kuuluvaksi. Peruskoulu-uudistuksen vaikutuksia käsittelevässä artikkelissaan Pekkarinen ja Uusitalo (2012) toteavat, että koulujärjestelmämuutos on lisännyt sosiaalista liikkuvuutta ja vähentänyt oppimistulosten riippuvuutta perhetaustasta. Myös naisten koulutustaso suhteessa miehiin on noussut. Näiltä osin mainitut tutkijat katsovat peruskoulu-uudistuksen saavuttaneen tasa-arvo tavoitteet hyvin. Sen sijaan sukupuolten väliset koulutuserot ovat kasvaneet. Samaa todistavat myös OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) -maiden PISA (Programme for International Student Assessment) -ohjelman testit (Kirjavainen 2017; Nissinen 2015; Pekkarinen & Uusitalo 2012).

Yhteenveto

Vuonna 1866 kansallisvaltioajattelun ja sääty-yhteiskunnan aikana käynnistetty kansanopetusjärjestelmä johti rinnakkaiskoulujärjestelmän syntymiseen (Hirvi & Pirnes 1996), joka sata vuotta myöhemmin, hyvinvointiajattelun mukaisesti

lakkautettiin. Rinnakkaiskoulujärjestelmää seuranneen yhtenäiskoulujärjestelmän toimeenpano aloitettiin vuonna 1972. Autio (2017) toteaa, että peruskoulun ympärillä jatkuvasti vellonut kritiikki ja epäusko koulun kyvystä taata suomalaiskansallinen koulumenestys katkesi kuin seinään ensimmäisten Suomen kanalta loistavien PISA-testien julkaisemisen jälkeen 2001. Peruskoulu muutettiin yhtenäiskouluksi vuonna 1998 hyväksytyllä perusopetuslailla, joka yhä on voimassa. Perusopetuslakia ja siihen pohjautuvia säädöksiä, joiden syntymisen taustalla on 1980-luvulla noussut ylikansallinen uusliberalistinen ajattelu, on tällä vuosituhanella muutettu lähes vuosittain (ks. Uljens & Nyman 2013; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017).

Tasa-arvoon sekä yhteisölliseen hyvään tai yksilölliseen hyötyyn liittyvä ajattelu, asennoituminen ja arvomaailma on seurannut suomalaista koulutuspolitiikkaa yli 150-vuotisen julkisen kansanopetuksen olemassaoloajan. Tällä vuosituhanella oppilaille on määrätietoisesti pyritty rakentamaan koko oppivelvollisuusajan kestävää yhtenäistä opinpolkua, jossa koulutuksellisen tasa-arvon ohella myös oppilaan yksilöllisyys sekä hänen vahvuutensa ja heikkoutensa tulevat huomioiduksi (ks. Ahonen 2002; 2004; Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Sahlberg 2002; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017, 18, 41–42). Perusopetuslain (628/1998) mukainen ylä- ja ala-asteen rajan poistaminen kannustaa opettajia kohti yhteistyömyönteisempää opetus-kulttuuria, jossa eri aineiden ja asteiden opettajien odotetaan pyrkivän yhteisiin tavoitteisiin ja toimintaan. Vuoden 2014–2016 opetussuunnitelmassa yhtenäistä perusopetusta antava koulu nähdään koulun yhteistä toimintakulttuuria kehittävänä oppivana yhteisönä, jonka johtaminen on pedagogista ja jaettava (Uljens & Rajakaltio 2017).

Peruskoulun johtamisen osalta 1980-luvulla alkanut julkishallinnon rationalisointi on merkinnyt siirtymistä keskitetystä management -johtamisesta vapaampaan 'leadership' -johtamiseen (Uljens & Nyman 2013; Uljens & Rajakaltio 2017). Schratzin mukaan hajauttamisen etuna on koulutustoimintojen siirtäminen paikalliselle tasolle eli sinne, missä itse työ tehdään ja ongelmat ratkaistaan. Norminpurku merkitsee myös vastuiden siirtämistä kansallisen keskushallinnon tasolta paikalliselle tasolle ja viime kädessä kouluille. Sitä seuranneen hallinnollisen ja taloudellisen työmäärän kasvamisen lisäksi opetussuunnitelmatyö ja koulun kehittäminen tuovat koulujen johtajille ja opettajille uusia tehtäviä ja uusia vastuita. Hallinnon hajauttaminen saattaa väljyydessään myös luoda kansalliseen koulutusjärjestelmään epäyhtenäisyyttä (mt. 2013). Esimerkiksi Suomessa 1990-luvun alussa kouluille suodun laajan vapauden jälkeen on 2000-luvun alussa palattu askel taakse päin, kun 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa 2004' tarkennettiin tavoitteita (Uljens & Rajakaltio 2017). Siirryn nyt tarkastelemaan muutoksen vaikutusta koulutusjohtamiseen.

2.3 Muutoksessa johtaminen

Muutoksesta on tullut organisaatioiden yksi pysyvä elementti. Muutosta ei voi enää sananmukaisesti johtaa, mutta muutoksessa voi johtaa (Aini-Kristiina Jäppinen 5.3.2016).

David Byrnen (2005) mukaan kompleksisuuden aika on tullut. Kompleksisessa maailmassa systeemit ovat kietoutuneita toisiinsa kaikilla yhteiskunnan tasoilla ja alueilla (Jäppinen 2015; Tsoukas & Dooley 2011). Ajallemme on olennaista kasvava epävarmuus, entistä alttiimpi räjähdysherkkyys, liikkuvuuden vaivattomuus, sosiaalisen median alttius, moniarvoistuminen ja systeemien itsenäinen uudistuminen (Tsoukas & Dooley 2011; Uhl-Bien & Arena 2017; Urry 2005a). Olennaista on myös, että kaikki: työ, vapaa-aika, tavat, kieli, politiikka, talous, teknologia, väestörakenne, asejärjestelmät, normit sekä fyysiset ja psyykkiset olosuhteet, eli koko elämä, muuttuu kiihtyvällä vauhdilla (Salminen 2019; ks. myös Uljens & Ylimäki 2017, 4). Myös koulutus ja koulutusjohtaminen ovat kohdanneet alati lisääntyvän kompleksisuuden aiheuttaman uudenlaisen maailman (Fullan 2016; Jäppinen 2014b; Uhl-Bien & Arena 2017). Tulevaisuuden kouluun liittyvät näkemykset ovat nostaneet pintaan globaalin huolen siitä, että nykyinen, teollistumisen aikakaudella kehittynyt länsimainen koulutusjärjestelmä on kriisissä eikä pysty vastaamaan nopeasti muuttuvan maailman vaatimuksiin (Kyllönen 2019; Laininen 2019).

Kompleksisuus kohdistuu kouluun monitahoisena ulkoisena paineena, joka on poliittista, taloudellista, sosiaalista, paikallista, kansallista, globaalia, pedagogista, opetusteknistä ja/tai viestinnällistä ja joka aiheuttaa painetta koulun sisällä (Ginsburg 2011; Schratz 2013). Universaalisuuden ja urbanisoinnin uskotaan jatkavan voimistumistaan ja yhteiskunnan ja liikemaailman koulutukseen kohdistuvien vaikutusten odotetaan kasvavan. Tietoyhteiskunnan nopea kehittyminen asettaa sekin omat ehtonsa (Smith & Addison 2013). Ongelmia synnyttää myös aivan viime vuosina voimakkaasti vilkastunut ylikansallinen työperäinen ja etenkin sosiaalinen liikkuvuus (ks. Honkanen 2012; Kyllönen 2019) ja kasvava huoli kestävästä kehityksestä (Salminen 2019). Koulutuksen arvonnousu nostaa vanhempien halua turvata lastensa opinpolku ja uravalinta, mikä asettaa koulutusjärjestelmille lisävaateita (Salminen 2019; ks. myös Hargreaves 1999; Honkanen 2012; van Oord 2013).

Weickiä (2007, 14) muunnellen Tsoukas ja Dooley (2011, 734) toteavat, että kompleksisuus voi olla hämmentävää, mutta sen ei tarvitse olla halvaannuttavaa. Ainaisen muutoksen maailmassa elinympäristömme käyttäytyy turbulenssin tavoin ollen jatkuvassa häiriötilassa (Cook 2019; Hameiri, Nir & Inbar 2014). Luonnontieteiden väittämän mukaan terve järjestelmä kuitenkin reagoi ympäristöönsä ja uudistuu sen uudistuessa. Tämän ajatellaan pätevän myös yhteiskuntatieteissä (Reigeluth 2004). Koulutuksen tutkimuksen alueella kompleksisuuden hyödyntäminen on vielä varsin harvinaista, mutta tilanne on vähitellen muuttumassa (Jäppinen 2014b). Seuraavassa esitän kansainvälisestä

tutkimuskirjallisuudesta kootun lyhyen katsauksen koulujen ja koulutusjärjestelmien muutospyrkimyksistä.

2.3.1 Kansainvälinen koulutusjohtaminen muutoksessa

Not even revolutions can change schools! (Jari Salminen 2019)

Tämän ajan koulutuksen muutospyrkimyksiin liittyy niin kutsuttuja kompleksisia eli 'pirullisia' ongelmia (wicked problems) (Jäppinen 2015; Lehtonen, Salonen & Cantell 2019; Salminen 2019). Niitä ei voi rajata eikä niihin liittyviä olosuhteita voi täysin hallita. Uudistusten tuloksia on myös vaikea vahvistaa, koska koulutuksen alueen prosesseja ei välttämättä voi toistaa. Kaikkiin ongelmiin ei edes ole löydettävissä lopullista, objektiivista ratkaisua. Lisäksi valitut ratkaisut saattavat johtaa uusien ongelmien syntymiseen (Salminen 2019). Uljens (2002) toteaa, että koulutuksen sidonnaisuus kulttuuriin tekee siitä kompleksisen, mutta sen kanssa on ellettävä.

Muutoksessa koulutuksen perustehtävä johtaa kahteen vastakkaiseen lähestymistapaan. Uudistajien mielestä koulutuksen tarkoituksena on vallitsevien yhteiskunnallisten olosuhteiden parantaminen. Perinteiden kannattajat taas painottavat koulutusta kulttuurin säilyttäjänä. Julkisen sektorin koulutusjärjestelmät tasapainottelevatkin säilyttämisen ja uudistamisen välimaastossa (Lehtonen ym. 2019; Salminen 2019). Fullan (2016) muun muassa toteaa, että läntisen kulttuuripiirin alueella kauan jatkunut opettajien eristyneisyyden perinne on muodostunut opetushenkilöstön yhteistyön ja yhteisen oppimisen esteeksi, joka muutospyrkimyksistä huolimatta on ylläpitänyt muuttumattomuutta.

Muutos voi myös olla joko osittain uudistavaa (reformation) tai kokonaisvaltaista (transformation) koulun muuttamista. Osittainen uudistaminen tarkoittaa esimerkiksi asetettujen tavoitteiden korjaamista tai käytänteiden kehittämistä. Kokonaisvaltainen muutos on dynaamista ja epälineaarista. Se pyrkii kyseenalaistamaan asetettuja tavoitteita tai kohdentuu rakenteisiin (Servage 2008; Philpott & Oates 2015). Fullan (2016) painottaa muutoksen kestävyyttä todeten, että pysyväksi muutos jää vain silloin kun sen toteuttajien ajattelutavassa tapahtuu muutos (ks. myös Beabout 2012).

Läntisen maailman halu ratkaista laaja-alaisia, monimutkaisia sosiaalisia ongelmia ja tulevaisuuden haasteita koulutuksen avulla on 1970-luvulta lähtien voimistanut koulutuksen uudistamispyrkimyksiä (Salminen 2019). Pohjois-Amerikassa koulutusjohtamisen tutkimuksen juuret ulottuvatkin organisaatio-teorioiden, tieteellisen liikkeenjohdon, tulosjohtamisen ja transaktionaalisen johtamisen tutkimuksiin. Esimerkiksi instruktioaalisen koulutusjohtamisen alkuperä on oppimistulosten parantamiseen pystyneiden sosioekonomiselta taustaltaan ongelmallisten köyhien kaupunginosien 'tehokkaiden' koulujen tutkimisessa. Transformationaalinen koulutusjohtamisen tutkimus on puolestaan alkanut hallinnon hajauttamisesta (Uljens & Ylimäki 2017, 41; ks. myös Hallinger & Murphy 1985). Peruskoulureformi 1968 ja perusopetusuudistus 1998 osoittavat,

että myös suomalainen koulutusjärjestelmä on kuulunut läntisten koulutuspoliittisten virtausten piiriin (Ahonen 2004; Himanen 2013; Sahlberg 2015; Uljens & Nyman 2013; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimaki 2017, 18, 41–42).

Fullan (2016) ja Beabout (2012) kritisoivat läntisissä demokratioissa viimeisten 60 vuoden ajan suoritettuja koulutusmuutoksia. Heidän mukaansa muutos on ollut intensiivistä ja jatkuvaa, mutta tulokset vähäisiä. Hallinger ja Heck (2011b) huomauttavat, että varhaisia, tehokkaisiin, instruktionaalisesti johdettuihin alakouluihin suunnattuja tutkimuksia ei ole suoritettu tyypillisissä oppimisympäristöissä, minkä vuoksi tulokset ovat kapea-alaisia. Salmisen (2019) mukaan kansainvälinen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että muutoksen positiiviset vaikutukset ovat käytännössä usein vähäisiä, lyhytaikaisia ja jopa olemattomia. Ginsburg, Cooper, Rajeshwari ja Zegarra (2011) muistuttavat, että koulu-uudistus ei välttämättä johda toivottuun muutokseen tai edes korjaa havaittua ongelmaa. Van Manen (1991) kritisoi tämän ajan kasvatustieteilijöiden kiinnostuksen suuntautumista opetustoiminnan tehokkuuden ja tehottomuuden seulomiseen. Hänen mielestään tutkimuksen tulee keskittyä siihen, mikä on ja mikä ei ole lapselle ja nuorelle hyväksi. DuFour (2004) puolestaan esittää, että jatkuvista oppimistulosten parantamispyrkimyksistä on siirryttävä oppimisen laadun varmistamiseen.

Käytännön esimerkin koulutuksen johtamisesta ja koulujen uudistamispyrkimyksistä Fullan (2016) ottaa Yhdysvalloista. Hän toteaa 1960- ja 70-luvuilla suoritettujen koulu-uudistusten ongelmaksi muutospyrkimysten keskittymisen pelkästään uudistusten toteuttamiseen koulukulttuurin ja oppimisympäristön uudistamisen jäädessä vähäiseksi. Fullan myös huomauttaa, että 1960-luvun perinteisen byrokraattisen mallin mukainen hierarkkinen koulun johtaminen ylhäältä alas ei toimi, koska se jättää tavoitellun päämäärän henkilöstölle epäselväksi eikä sitouta osallisia (mt. 2016; ks. myös Chapman & Harris 2004; Knapp & Hopmann 2017; Uhl-Bien & Arena 2017; White & Levin 2016). Myös 1980-luvun alhaalta ylöspäin suuntautuneet hierarkkiset muutospyrkimykset ovat epäonnistuneita tai jääneet vain pyrkimyksiksi, koska ne yhteisesti sovitun päämäärän puuttumisen ja toiminnan hajanaisuuden vuoksi ovat ajautuneet sirpaloitumiseen (Fullan 2016; Sahlberg 1998).

Uudemmassa koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa on nähtävissä angloamerikkalaisen koulutusperinteen suuntaus toisaalta (uus)liberalistiseen koulutuksen vaikuttavuutta ja tehokkuutta painottavaan ja toisaalta yhteiskunnalliseen oikeudenmukaisuuteen kriittisesti suhtautuvaan tutkimukseen. Hallinnon ja johtamisen kirjavuudesta huolimatta myös Euroopassa on havaittavissa kaksi selkeää opetushallintoon ja koulunjohtamiseen vaikuttanutta poliittista suuntausta; sodanjälkeinen hyvinvointivaltiomalli ja 1980-luvulla alkanut uusliberalismi. Siirtymä sosialidemokraattisesta hyvinvointivaltioajattelusta uusliberalistiseen, yksilöä painottavaan ajatteluun on voimistunut vielä vuonna 1989 tapahtuneen Neuvostoliiton lakkauttamisen jälkeen (Uljens & Ylimaki 2017).

Eurooppalainen koulunjohtamisperinne poikkeaa sekä yhdysvaltalaisesta että angloamerikkalaisesta koulunjohtamisperinteestä. Manner-Euroopassa koulutus on alun perin ymmärretty enemmän yhteiseksi hyväksi kuin yksilölliseksi

hyödyksi. Koulujen johtajat ovat toimineet hallinnollisina virkamiehinä, jolloin johtajan ensisijaisena tehtävänä on ollut koulun hallinnollinen johtaminen. Samalla siihen on liittynyt ajatus koulusta yhteiskunnallisena instituutiona, jota ohjataan kansallisen opetus suunnitelman kautta. Eurooppalaisen koulun johtajan asema koulutusjohtajana on ollut vähemmän näkyvä kuin yhdysvaltalaisen kollegansa, mikä nykyään näkyy suuntauksena kohti jaettua tai yhteisöllistä johtajuutta (Uljen & Ylimaki 2017; ks. myös Knapp & Hopmann 2017).

Koulua, koulun kehittämistä ja koulun johtamista voidaan käsitellä myös systeemiteorioiden tai institutionaalisten ja uusinstitutionaalisten teorioiden kautta. Koulutusjohtamisen sosiokulttuurisen ja sosioekonomisen näkökulman mukaan oppimistulosten parantaminen edellyttää, että koulutusjohtaminen tarkkailee yhteiskunnassa vallitsevia arvoja ja normeja kautta linjan (Fullan 2006; 2016; Cook 2019; Hargreaves 2007; Hopkins 2015; Knapp & Hopmann 2017; Salminen 2019; Schaefer; 2002; Schratz 2013; Shaked & Schechter 2017; Uljen & Rajakaltio 2017; Uljen & Ylimaki 2017). Systeemiteoriaan nojaten Schratz (2013) toteaa, että vain järjestelmän yksittäisten osien keskeinen vuorovaikutus johtaa kestävään kehitykseen. Tämän vuoksi yksittäisen koulun pysyvän muutoksen aikaansaaminen vaatii kaikkien koulusta vastuussa olevien henkilöiden välistä toimintaa aina kansallistason hallinnosta paikallisella tasolla sijaitsevaan kouluun asti. Myös Fullan (2006; 2010) toteaa, että yksilöiden ja yksittäisten koulujen muuttuminen ei riitä. Koulunjohtajien on perehdyttävä systeemijähteluun ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen. Lisäksi niin koulun ja sen ulkopuolisen ympäristön kuin koulun sisäisen vuorovaikutuksenkin on pohjauduttava vastavuoroisuuteen (ks. myös Juusenaho 2004, 41–45; Taipale 2012). Koulun johtamista voi tulkita myös siten, että johtamisen tulkinnat ovat olosuhteiden muokkaamia eli kontekstisidonnaisia (Hallinger 2016).

Hargreaves viittaa opettajien oppimiseen, joka hänen mielestään onnistuu vasta silloin kun astutaan oman luokan ulkopuolelle ja toimitaan yhdessä toisten opettajien kanssa. Myös koulunjohtajien, koulujen, kuntien ja kansakuntien tulisi voida oppia toisiltaan (mt. 2010), sillä aikamme yhteiskunnassa toimiminen edellyttää ulkopuolisen ympäristön järjestelmien ja niissä tapahtuvien muutosten tuntemista ja ymmärtämistä (Moos 2017). Ulkopuolelta kouluihin kohdistunut painostus, esimerkiksi valtionhallinnon yksityiskohtaisten määräysten noudattamispakon muodossa, ei tutkimuksen mukaan lisää koulujen vaikuttavuutta (Schratz 2013). Koulut menestyvät paremmin, kun ne saavat toimia vapaasti ja voivat, esimerkiksi opetus suunnitelmaa laadittaessa, tukeutua sekä henkilöstönsä ammatilliseen osaamiseen että paikallistuntemukseen (Hargreaves 2010). Toisaalta esimerkiksi opetushallinnon mittava hajauttaminen voi johtaa koko koulutusjärjestelmän tai sen osan hallitsemattomaan tilaan (Schratz 2013). Lisäksi julkinen koulutusjärjestelmä on kulttuuri-, talous-, hallinto-, sosiaali- ja poliittisten järjestelmien tavoin yhteiskuntajärjestelmän osana yhteiskunnan tuesta riippuvainen, mikä aiheuttaa ristiriitaa niiden välille yhteiskunnan varallisuutta jaettaessa (Moos 2017).

2000-luvulle tyypillisistä koulutuksen uudistamispyrkimyksistä Shirley (2016) toteaa, että koulutuksen ulkoa päin tuleva muuttaminen saattaa tietystä

näkökulmasta katsottuna olla suorastaan järjenvastainen prosessi. Abramsiin (2016) sekä Adamsoniin, Åstadiin ja Darling-Hammondiin (2016) viitaten Shirley jatkaa, että eri maiden hallituksilla on tapana laatia koulutusjärjestelmän yhtenäistämiseen tähtäviä suunnitelmia. Toiminnan taustalla on mahdollisesti (kasvatus)ideologia, mutta toteutus tapahtuu kasvatusalan asiantuntijoiden kuten koulutuksen johdon kanssa neuvottelematta tai väestön mielipidettä kysymättä (Shirley 2016; ks. myös Sahlberg 2002). Kiireisten koulutuspoliittisten muutospyrkimysten taustalla on eri maiden koulutuspoliittiseen päätöksentekoon vaikuttava ylikansallinen kilpailu koulutusjärjestelmien paremmuudesta (Harris ym. 2016; ks. myös van Manen 1991). Tällöin parhaiten menestyneistä koulutusjärjestelmistä etsitään, lainataan ja kopioidaan sovelluksia heikommin menestyneiden valtioiden koulutusjärjestelmiin (Alexander 2012; Harris, Jones & Adams 2016). Toisaalta PISA-testien kaltaisten koulujen ulkopuolisten arviointijärjestelmien käyttöön ottamisesta on seurannut johtamismenetelmiä painottaneen koulun tehokkuuden mittaamisen siirtyminen pois yksittäisen rehtorin koulun tehokkuuteen vaikuttamisen tutkimisesta. Kohteeksi on tullut yhteisöllisten, johtajan ja opettajien vaikuttavuutta mittaavien lähestymistapojen tutkiminen (Uljen & Ylimäki 2017).

Koska kansalliset koulutusjärjestelmät pohjautuvat kansalliseen kulttuuriin (Alexander 2012; Salminen 2019), koulutuksen uudistamiseen tai kokonaisvaltaiseen muuttamiseen ei ole olemassa yhtä selkeää ja yleispätevää ohjelmaa (Chapman & Harris 2004; Crick ym. 2017; White & Levin 2016). Luonnollisesti myös koulun johtamisen mallit ovat eri maissa ja jopa eri maiden sisällä erilaiset (T Taipale 2012). Koulutusjohtaminen kuitenkin liittyy kansallisen koulutusjärjestelmän yksittäisen koulun toiminta- ja johtamiskulttuuriin. Tällä vuosituhannella koulutusjohtamisen tutkimus on kiinnittänyt huomiota johtamistaitojen ja koulumaailmassa vallitsevien tilannesidonnoisuuksien välisiin suhteisiin. Esimerkiksi oppilaiden erilaisuus sekä koulun koko tai taso ovat tilannesidonnoisia tekijöitä. Huomio voidaan myös kiinnittää koulun asemaan: onko se vakaa, heikenevä vai edistyvä. Oppilaitostasolla erilaisia tilannetekijöitä hyödyntämällä koululle on mahdollista rakentaa jopa täsmälleen sille sopiva 'tarjotin' (Hallinger 2003; Hallinger & Heck 2011b).

Kritiikistään huolimatta Shirley (2016) löytää myös lupaavia kansallisia muutosprosesseja. Niissä valtiolta pyrkii oppimistulosten nostamiseen kasvatus-tieteellistä tutkimusta hyödyntämällä. Ohjaus on tällöin esimerkiksi opetusalan ammattilaisten pedagogisen osaamisen huomioimista silloin kun opetus-suunnitelmia tai niiden perusteita laaditaan. Tässä Suomi, jossa paikallisen opetus-suunnitelmatyön pedagoginen johtaminen on 1980-luvun puolivälin jälkeen enenevässä määrin jäänyt koulun johtajan johtamisosaamisen varaan, on ollut yksi esikuva (Alexander 2012; Hargreaves 2010, 109; Sahlberg 2015; Shirley 2016; ks. myös Uljen & Nyman 2013).

Koulutusjohtajan tapa suhtautua muutokseen, sitoutua siihen sekä kyky luoda ja ylläpitää muutosmyönteistä koulukulttuuria on koulua uudistettaessa ensiarvoinen tekijä (ks. Hall 2013; Hallinger 2003). Yksittäisen koulun järjestelmällinen suorituskyvyn kehittäminen on yhteydessä yhteiskunnan yhteisen

energian hyödyntämiseen ja kanavointiin. Se edellyttää johtajalta pedagogista kykyä ymmärtää ja hoitaa sekä kansallisen koulutusjärjestelmän eri tasoilla valitsevia että eri tasojen välisiä suhteita. Kysymyksessä on tällöin yksittäisen koulun ulkopuolinen erilaisten oppilaitosten ja eritasoisten julkisten virastojen yhteistyö, jonka tavoitteena on oppilaan etu. Näin laajan kollektiivisen sitoutumisen ja avoimuuden aikaansaaminen, kehittäminen ja toiminnassa pitäminen on vaikea tehtävä ja vie aikaa. Mutta se on välttämätöntä, mikäli kouluyhteisöt haluavat toimia tarkoituksenmukaisesti ja pyrkivät oppilaat huomioiviin ja oppilaita hyödyttäviin, kestäviin muutoksiin (Stoll 2010). Koska johtamisella on keskeinen asema muutoksessa ja organisaation elämässä yleensä, johtamista on kehitettävä (Juuti 2011). Juutin mukaan ei enää riitä, että johtamisen kehittäminen kohdistetaan vain johtajien ja tulevien johtajien valmentamiseen, vaan sitä on kehitettävä koko organisaation toimintaa ajatellen ja työssä oppien (mt. 2011; 2016). Seuraavassa tarkastelen koulutusjohtamisen muutosta suomalaisen koulutusjohtamisen kentässä.

2.3.2 Suomalainen koulutusjohtaminen muutoksessa

Ennen rehtorin viran hakua ajattelin, että rehtorin virka on avioliitto koulun kanssa. Nyt ajattelen aivan samalla tavalla. Ero ajattelussa on se, että oma avioliitto on todellisuudessa vasta kakkosliitto (Hannu Suoniemi 2000, 35. Teoksessa 'Kirjeitä rehtoreilta').

Koulutusjohtamista on Suomessa perinteisesti luonnehdittu käsitteellä 'hallinnollinen ja pedagoginen johtaminen' (Taipale 2012). Koska koulutusjärjestelmämme on osa länsimaista kulttuuria, sen kehityskaareen liittyy yleismaailmallisia muotivirtauksia, suuntauksia ja paradigmoja. Suomalainen koulutusjohtaminen on seurannut kansainvälisiä, esimerkiksi ruotsalaisia, saksalaisia tai amerikkalaisia esikuvia (Salo ym. 2015). Koulutusmuutosten malleja on lainattu muualta, mutta omaperäisesti työstetty ja toteutettu (Sahlberg 2015). Pedagogiseen johtamiseen ja johtajuuteen viittaava käsite on lähinnä pohjoismainen ja suomalainen nyanssi koulutusjohtamisessa (Salo ym. 2015).

Pedagogisen koulutusjohtamisen ja johtajuuden näkökulmasta katsottuna suomalaisen koulutusjohtamisen vahvana traditiona oli koulun johtajaa koskeva opettajan ammatillisen pätevyyden vaatimus (ks. esim. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998; Rajakaltio 2012) ja opettajuuteen liittyen johtajan oma opetustyö (esim. Erätuuli & Leino 1992; Kansakouluasetus 321/1958; Taipale 2012; Toivonen & Andersson 1976; Vaherva 1984). Opettajan pätevyyteen liittynyt koulun johtajan ammatillisen kelpoisuuden traditio näyttyi jo vuonna 1884 julkaistussa ensimmäisessä suomalaisessa pedagogiikan oppikirjassa, jossa kasvatustieteen professori Zacharias Joachim Cleve liitti johtamisen pedagogiikkaan kuuluvaksi yhdessä opettamisen kanssa. Hegeliläisenä filosofina Cleve myös satoi koulutuksen osaksi perhettä, kulttuuria ja kirkkoa. Näin suomalainen koulutusjärjestelmä asemoitui jo varhain osaksi yhteiskuntaa (Uljens & Nyman 2013; Uljens & Ylimäki 2017, 68–69).

Kansakoulun ylläpitäminen oli ensisijaisesti kunnan tehtävä (Meinander 1959). Oppikoulut sen sijaan olivat joko valtion, yksityisten tai yhteisöjen ylläpitämiä (Meinander & Aattonen 1968). Sääty-yhteiskunnan ajoilta lähtöisin ollut oppikoululaitos oli kansakoululaitosta vanhempi, perinteisempi ja itsenäisempi, millä oli vaikutusta koulun johtajien asemaan (Isosomppi 1996). Maalaiskuntien ja kaupunkien pienten kansakoulujen johtajat olivat toimikaudeksi opettajien keskuudesta valittuja luottamusmiehiä, johtajaopettajia, joiden ensisijaisena tehtävänä oli oman opetustyön hoitaminen. Johtajaopettajan hallinnolliset tehtävät olivat paperitöitä, joista huolehdittiin oman opetuksen ohessa. Kaupunkien suurten kansakoulujen johtajien asema sen sijaan muistutti enemmän yksityisten oppikoulujen johtajien vahvempaa asemaa opettajakuntansa keskuudessa. Isoissa kansakouluissa johtajalla oli myös enemmän hallinnollisia tehtäviä ja koulun talouden hoitamista (Isosomppi 1996; Komulainen & Rajakaltio 2019; Taipale 2015; ks. myös Vaherva 1984).

Kansakoulun johtaminen ja valvonta kuului varsinaisesti koulun johtokunnalle, johon myös opettajat saivat edustajan. Varsinkin pienemmällä kouluilla tämä oli opettajien valitsema koulun johtaja (Isosomppi 1996; Kansakouluasetus 321/1958; Kansakoululaki 247/1957). Isosompin mukaan kansakoulun johtaja oli luottohenkilö, ensimmäinen vertaistensa joukossa, mutta ei varsinainen esimies. Oppikoulun rehtori oli opettajakuntansa esimies selkeämmin kuin kollegansa kansakoulunjohtaja ja omasi myös suuremman arvovallan kuin tällä oli (mt. 1996). 1950-luvulta lähtien ammatillinen ajattelu ja edunvalvonta kasvoivat oppikoulunopettajien ja johtajien keskuudessa. Johtajat vaativat erityisten rehtorinvirkojen perustamista, ja vaikka vaatimukset eivät vielä toteutuneetkaan, johtajan ja opettajan toimenkuvat lähtivät etäännyttämään toisistaan. Oppikoulun johtajat alkoivat erottua muusta henkilökunnasta omaksi ammattikunnakseen jo ennen peruskoulun syntymistä (Isosomppi 1996).

Peruskoulu käynnistyi kolmiportaisen, keskitetyn, hierarkkisen ja aikaisempaa laajemman keskus- ja paikallishallinnon alaisena (Ikonen 2010; Isosomppi 1996). Kunnan velvollisuus koko ikäluokan kattavasta perusopetuksen järjestämisestä muuttui yhdeksänvuotiseksi kansa-, kansalais- ja keskikoulusta kootun yhtenäiskoulujärjestelmän toteuttajaksi. Entisten kansakoululautakuntien tilalle valittiin koululautakuntia ja niiden avuksi perustettiin uusia virkoja. Tarkastustoiminta siirrettiin keskushallinnon tasolta lähemmäs kuntatasoa, läänin tasolle (Isosomppi 1996; Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968). Koulutuslautakunnan tehtäväksi tuli johtaa ja valvoa kunnan koulutointa. Opettajien esityksestä se valitsi myös koulujen johtajat. Koulun johtokunnat muuttuivat kouluneuvostoiksi, joiden sihteerinä koulun johtaja toimi. Merkittäväksi kouluneuvoston tehtäväksi muodostui kodin ja koulun yhteistyöstä huolehtiminen. Kaikki kunnan koululaitosta koskeva päätösvalta oli kuitenkin koululautakunnalla, ei kouluneuvostolla. Päätösvallan puuttuminen vähensi kouluneuvoston merkitystä toimijana ja samalla sen sihteerinä toimineen koulun johtajan merkitystä koulunsa näkökulman esille tuojana ja pedagogisena johtajana (ks. Isosomppi 1996; Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968; Peruskouluasetus 443/1970).

Peruskouluun siirtymisen jälkeen koulun johtajan asema ei ollut perin vahva. Etenkin pikkukouluissa koulun johtaminen jatkui kansakoulujärjestelmän aikaiseen johtajaopettajuuteen pohjautuvana. Lisäksi opettajien ammatillinen autonomia oli pohjoismaisen esikuvan mukaisesti suuri. Opettajien tueksi kehittyi vielä peruskoulun syntymisvaiheessa yhdistynyt ja voimistuva ammattijärjestö, johon johtajatkin kuuluivat. Suomalaisen peruskoulun johtajan heikosta asemasta seurasi osittain, että johtajavetoiset muutospyrkimykset tahtoivat kilpistyä opettajakunnan vastustukseen. Kysymys oli myös puutteellisista johtamisvalmiuksista (Taipale 2005; 2012), sillä vielä 1980-luvullakin koulun johtamiseen perehtyminen oli lähes yksinomaan työssä oppimista. Vähäinen johtajakoulutus kohdistui pelkästään hallintotehtävien hoitamiseen. Johtamistaitojen kehittämiseen siirryttiin vasta 1990-luvulla (Salo 2014; Taipale 2005; 2012).

Oppikoulujen perinteinen esimiespainotteinen johtamismalli siirtyi oppikoulun rehtoreiden mukana yläasteille ja sieltä suurten ala-asteiden johtajien esikuvaksi. Sen seurauksena suurten ala- ja yläasteiden johtajien toimenkuva alkoi erkaantua opettajien toimenkuvasta. Vuonna 1978 tapahtunut yläasteiden ja suurten ala-asteiden johtajien siirtyminen kokonaistyöaikaan eli virkarehtoreiksi vahvisti tätä kehitystä (Ahonen 2014; Isosomppi 1996; Komulainen & Rajakaltio 2017). Lisäksi 1970- ja 80-luvuilla alkaneen julkishallinnon rationalisoinnin seurauksena tapahtunut valtion päätösvallan delegointi (Hallituksen esitys koulutusta koskeväksi lainsäädännöksi 86/1997; Varjo 2011) merkitsi koulutoimessa sekä päätösvallan että velvoitteiden siirtymistä ensin pääsääntöisesti keskushallinnolta aluehallinnolle ja sieltä ajan mittaan kunnille ja sitä kautta kouluille (Uljens & Nymman 2013). Päätösvallan hajauttaminen vaikutti koulun johtajien asemaan ja tehtäviin (Salo & Kuittinen 1998), kun heidän toimivaltuuksiaan delegoinnin avulla lisättiin. Hallinnollisten tehtävien määrä lisääntyi ja suurten koulujen johtajien juridinen valta-asema vahvistui (Komulainen & Rajakaltio 2017; Taipale 2005; Uljens & Nyman 2013).

Hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen keskeistä rajanvetoa sivuttiin sekä tutkimuskirjallisuudessa että käytännössä (Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti 16/2013). Hallinnollisella johtamisella tarkoitettiin pääsääntöisesti koulun säädöstenmukaisesta toiminnasta vastaamista (Taipale 2012). Kansakoulujärjestelmän aikaiseen lainsäädäntöön liitetty koulun johtajan tehtävälueetelo kuvasi lähinnä management -johtajan hallinnollisia toimia eli asioiden valmistelua, ohjausta, seurantaa ja valvontaa. Vuoden 1958 kansakouluasetuksen viimeinen, myös peruskouluasetuksissa vuoteen 1991 asti säilynyt tehtävä velvoitti johtajan suorittamaan lain, asetusten, kouluohjesäännön tai ”asian laadun mukaan hänelle kuuluvat tehtävät” (Kansakouluasetus 321/1958, 118 §; Peruskouluasetus 443/1970, 13 §; Taipale 2005), mikä Isosompin (1996) mukaan tulkittiin kaikeksi mahdolliseksi, minkä tekijää ei löytynyt.

Peruskouluun siirtyminen lisäsi koulunjohtajien hallinnollista työmäärää samalla kun peruskouluasetukseen (443/1970) kirjattiin pedagogiseksi johtamiseksi tulkittu johtajan velvoite ohjata ja valvoa koulun opetus- ja kasvatustyötä

sekä seurata muiden opettajien opetusta. Toivosen ja Anderssonin (1976) mukaan koulun johtajan pedagogisten tehtävien rajaaminen hallinnollisesta oli ongelmallista, koska hallinnolliset ratkaisut vaikuttivat opetuksen toteutukseen (Toivonen & Andersson 1976). Vahervan (1984) mukaan johtajan tehtävä saattoi vaikuttaa hallinnolliselta, mutta vaati ”hyvää pedagogista arvostelukykä” (mts. 42). Lonkila (1990) ja Haapa (2016) totesivat, että käytännössä oli vaikeaa erotella, milloin koulun johtaminen oli hallinnollista ja milloin pedagogista. Peruskoulun johtajat kokivatkin, että heidän johtamistyönsä keskittyi ensisijaisesti koulun toiminnan rutiininomaiseen pyörittämiseen sekä peruskoulu-uudistuksen myötä lisääntyneiden hallinnollisten tehtävien ja koulun talouden hoitamiseen (Taipale 2005; 2015; Vaherva 1984). Erätuulen ja Leinon (1992) mukaan hallintoon keskittyneet peruskoulun johtajat jättivät pedagogisen kehittämistyön ensisijaisesti opettajille. Lisäksi hyvinvointivaltion alun peruskoulujärjestelmän kehittämisen keskittäminen keskus-, alue- ja paikallishallinnolle jätti koulun johtajille vähän liikkumavaraa koulun kehittämisessä (ks. Taipale 2005; 2012).

1980-luvun keskushallinnon norminpurku ja hyvinvointivaltioajattelun säädös- ja määräysperusteisesta ohjausjärjestelmästä opetussuunnitelman ohjaamaan koulukulttuuriin siirtyminen saattoi koulutusjohtamisen uudelleenarviointiin myös Suomessa (Uljens & Nyman 2013; ks. myös Fullan 2016). Moniporaisen esimiesverkoston nopea karsiminen aiheutti 1990-luvulla kunnan tehtävien uudelleenjakamisen. Koulutuksen osalta seurauksena oli koulutusjohtajien tehtävien lisääntyminen, sillä moni johtaja sai toimekseen myös kunnan opetuspäällikön, koulutoimenjohtajan tai useamman koulun johtamistehtävän hoitamisen. Kun koulun johtajan toimista osa siirtyi koulun ulkopuolelle, opettajat joutuivat ottamaan aikaisempaa isomman vastuun arjen pyörittämisestä (Taipale 2005; 2012; ks. myös Uljens & Nyman 2013). 1998 tapahtuneen koulutoimen kokonaisuudistuksen jälkeen entinen johtajaopettaja muuttui enenevässä määrin työnantajan edustajaksi. Hänestä sukeutui paikallisen koulutuspolitiikan edustaja ja toteuttaja, aktiivinen vaikuttaja, henkilöstönsä rekrytoija ja henkilökohtaisista palkanlisistä vastaava ammattijohtaja (Taipale 2005).

Vuonna 2013 Suomen Rehtorit ry. (SURE) laati yleissivistävän koulun rehtorin toimenkuvaa ja tehtäviä selvittäneen kaavion, jossa koulun johtajan toimenkuva jaettiin hallintoon, johtamiseen ja kehittämiseen. Näistä hallintoa käsittävä osio sisälsi yleis-, henkilöstö- ja taloushallinnon sekä koulun ja koulun sidosryhmien välisten yhteyksien hoitamisen. Johtamiseen SURE luki työjärjestysten laatimisen, henkilöstö- ja pedagogisen johtamisen sekä oppilasasioiden hoitamisen. Kehittämisen osa-alueita olivat strateginen suunnittelu, tiedottaminen ja arviointi, joka oppilasarvioinnin lisäksi käsitti myös työilmapiirikartoitukset. Erillisenä yksikkönä oli johtajan oma opetustyö (Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti 16/2013).

Hargreavesin (2010) mielestä suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuutena on opettajien korkea koulutustaso, pienet opetusryhmät, tukea tarvitsevien oppilaiden yksilöllinen ohjaus sekä paikalliseen opetussuunnitelmaan perustuva, keskushallinnon matalaan profiiliin pohjautuva koulutuksen ohjausjärjestelmä.

Suomalaisen koulutusjärjestelmän vahvuuteen kuuluvat Hargreavesin mukaan vielä opettajankoulutuksen saaneet koulunjohtajat, jotka opettavat, ja joita henkilöstön piirissä arvostetaan osana tasa-arvoista työyhteisöä, ei hierarkkisine linjajohtajina. Seurauksena on vahva luottamuksen ilmapiiri, joka toimii oppilaiden ja heidän edistymisensä hyväksi PISA-testien hyviä tuloksia selittäen (mt. 2010).

Myös Taipaleen (2012) eri maiden koulutusjärjestelmiä käsittelevässä raportissa todetaan, että peruskoulun johtajien ja opettajakunnan sisällä ei Suomessa vallitse virallista hierarkiaa. Oppilaitoksensa sisällä suomalainen koulunjohtaja on silti verraten itsenäinen toimija. Siitä huolimatta hän Taipaleen mukaan arvioi oman vaikutusvaltansa suhteellisen vähäiseksi etenkin silloin kun on kysymys henkilö- tai talousasioista. Koulun johtajan toimivaltasuhteet vaihtelevat kuitenkin kunnittain. Lisäksi johtajan toimintaan vaikuttavat erilaiset koulun ulkopuoliset vastuut, joita etenkin taloudellisten resurssien vähäisyydestä kärsivät pienet kunnat ovat ryhtyneet kouluille ja niiden johtajille jakamaan (mt. 2012). Seuraavaksi tarkastelen 1970-luvulla hyvinvointivaltioissa syntyneen pedagogisen johtajan ammatillisen profiilin kehittymistä.

3 PEDAGOGINEN NÄKÖKULMA KOULUNJOHTAMISEEN

There is no teaching without learning (Freire 1977).

Ajassamme vallitseva globaali kompleksisuus, joka kertoo yhä monimutkaisemmaksi ja epävarmemmaksi muuttuvasta elinympäristöstämme, on saanut niin yleisen johtamisen kuin koulutusjohtamisenkin tutkijat kuuluttamaan uudenlaisen johtajuuden tarvetta. Kykenevimmänkään johtajan ei enää uskota menestyksekkäästi yksin selviävän tämän ajan johtamisvelvoitteista. Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa sekä etsitään että esitellään uusia johtamismenetelmiä ja esitetään koulutusjärjestelmien uudistamista. Ratkaisuiksi on esitetty muun muassa jaettuun johtamiseen, verkostoihin perustuvaan johtajuuteen, yhteisölliseen johtajuuteen tai autenttiseen johtajuuteen siirtymistä (Crick, Barr, Green & Peddar 2017; Gardner, Cogliner, Davis & Dickens 2011; Jäppinen 2017a; Knapp & Hopmann 2017; Philpott & Oates 2017; Shin, Picken & Dess 2017; Uhl-Bien & Arena 2017). 2010-luvulla kansainvälisessä koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa on noussut esiin ääniä myös pedagogiseen johtamiseen tai johtajuuteen siirtymisen puolesta (Contreras 2016; Salminen 2019; Schratz 2013; Silander 2012).

Mittavaan kansainväliseen koulutusjohtamisen tutkimukseen verrattuna pedagogisen koulutusjohtamisen tutkimus on kuitenkin vielä nuorta, tuntematonta ja ohutta (ks. Male & Palaiologou 2017). Af Ursinin (2012) mukaan suomeksi julkaistussa kirjallisuudessa pedagoginen johtaminen esiintyy ensimmäisen kerran erillisenä käsitteenä vuonna 1976. Kansainvälisessä koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa pedagoginen johtajuus/johtaminen on aina 1990-luvulle asti ollut harvoin esiin noussut ilmaus. Viime vuosina johtamisen pedagogisuuteen liittyvä kansainvälinen tutkimus on kuitenkin ollut lisääntymässä (Contreras 2016; Laininen 2019; MacNeill 2003; ks. myös Taipale 2012). Suomessa sekä koulutusjohtamisen että pedagogisen johtajuuden ja johtamisen tutkiminen ovat herättäneet yllättävän vähän mielenkiintoa (ks. Mäkelä 2007; Pulkkinen 2011). Koulun arjessa ja rehtoreiden puheessa pedagogisen johtajuuden ja johta-

misen käsitteet sen sijaan toistuvat jatkuvasti. Esimerkiksi vuonna 2006 julkaisutussa väitöskirjassaan Pennanen toteaa pedagogisen johtamisen suorastaan ensisijaiseksi puheenaiheeksi (mts. 151). Pulkkinen (2011) ennakoii pedagogisen johtajuuden ja johtamisen tutkimisen lisääntyvän myös meillä.

3.1 Pedagoginen johtaminen ja johtajuus tutkimuksen kohteena

Vuonna 1953 'Kasvatusopillinen aikakauslehti' julkaisi lyhennelmän rehtori Kauko Haahtelan oppikoulun rehtoreille pitämästä puheesta, jossa tämä käsittelee pedagogista johtamista. Koulun johtamisen Haahtela laskee kokonaisuudessaan rehtorin harteille. Pedagogiseen johtamiseen kuului koulun edusta huolehtiminen, opettajakunnan yhteishengen luominen ja ylläpitäminen sekä opettajien ohjaaminen. Viimeksi mainittu oli opettajien keskinäisestä reflektiivisestä vuorovaikutuksesta ja oppilaankäsittelyn osaamisesta huolehtimista. Haahtela painotti vielä oppituntien kuuntelemista sekä sen perusteella käytävää opetuskeskustelua ja oikeudenmukaisen oppilasarvioinnin varmistamista (mt. 1953).

Edellä mainittu 1976 julkaistu suomenkielinen pedagogista johtamista käsittelevä kirjanen oli lähinnä neljän peruskoulun rehtorin omakohtaisiin kokemuksiin perustuva kouluhallinnon opas, joka oli suunnattu yleissivistävien koulujen rehtoreille. Opas sisälsi rehtorin 'pedagogisen toimenkuvan' yhdeksän osaluetta käsittävän tehtäväluettelon, johon kuului esimerkiksi opetussuunnitelman toteutumisesta huolehtiminen, työjärjestyksen laatiminen, opetustoiminnan organisointi, opetuksen seuranta ja arviointi, koulun ihmissuhteiden hoitaminen sekä henkilökunnan kouluttamisen järjestäminen, itsensä kouluttaminen ja oma opetustyö (af Ursin 2012; Toivonen & Andersson 1976). Oppaan laatineet rehtorit totesivat lopuksi, että pedagogisten johtamistoimintojen luettelo oli pitkä, mutta ei täydellinen ja että kaikkia luettelon tehtäviä ei parhaalla tahdollakaan pystyttäisi suorittamaan, koska kouluilla ei ollut riittävästi tai lainkaan tarvittavaa apu-työvoimaa (Toivonen & Andersson 1976).

Koulutusjohtamisen termi on otettu käyttöön vasta 2010-luvun alussa, vaikka koulutusjohtamisen tutkimus on voimistunut Suomessa 2000-luvulle tultaessa. Eriaiheisissa koulutusjohtamisen väitöskirjatutkimuksissaan pedagogista johtamista, johtajaa ja johtajuutta sivuavat, mutta eivät varsinaisesti tutki, muun muassa Their 1990, Isosomppi 1996, Ojala 2003, Hellström 2004, Juusenaho 2004, Oravikangas 2005, Mäkelä 2007, Karikoski 2009, Nykänen 2010, Raasumaa 2010, Pulkkinen 2011, Honkanen 2012, Isotalo 2014, Liusvaara 2014 ja Haapa 2016 sekä pedagogisesti yhtenäistä peruskoulua kuvaava Sahlstedt 2015. Mainituista tutkijoista ajatuksen laaja-alaisesta pedagogisesta johtajuudesta esittävät yläkoulun rehtorin päätöksenteon ongelmia selvittänyt Isotalo (2014) ja opettajien osaamista tutkinut Raasumaa (2010).

Pedagogisen johtajuuden tai johtamisen teoreettinen selvittäminen on varhaiskasvatuksessa ja ammattikoulutuksessa herättänyt kiinnostusta enemmän kuin perus- tai varsinkaan lukiokoulutuksessa. Esimerkiksi Fonsén 2014, Heikka

2014 ja Soukainen 2015 tutkivat varhaiskasvatuksen ja Helakorpi 1989, Mahlamäki-Kultanen 1998, Taipale 2008 sekä Pursiainen 2016 ammattikoulun pedagogista johtamista tai johtajuutta. Jo mainittujen Haahtelan, Toivasen ja Anderssonin sekä Vahervan ohella yleissivistävän koulutusjohtamisen pedagogista johtamista tutkivat tai siitä kirjoittavat Hämäläinen 1986, Kurki 1993, Their 1994, Juuti 2007 ja Pokka 2015. Hallinnollisen ja pedagogisen johtamisen rajankäyntiä selvittävät Lonkila 1990 sekä Erätuuli ja Leino 1992. Lisäksi Jäppinen ja Sarja käsittelevät jaettua pedagogista johtajuutta 2011. Yleisen johtamisen alueella pedagogista johtamista ja johtajuutta tutkivat Their 1990 sekä Taipale 2004, 2005 ja 2008, joista Taipale yrityksen pedagogista johtajuutta selvittäessään hyödyntää kasvatustieteellistä tutkimusta ja pedagogisen johtamisen käsitteistöä. Kansainvälisessä mitataavassa pedagogisesta johtajuudesta kirjoittavat esimerkiksi Male ja Palaiologou 2012, 2015 ja 2017 sekä MacNeill ym. 2003.

Rehtorin koulutustarvetta ja ammattikuvaa tutkinut Vaherva (1984) oli sitä mieltä, että rehtori oli ensisijaisesti pedagoginen johtaja, joka myös mielsi ammattikuvansa pedagogiseksi. Toisaalta rehtorit kokivat pedagogisen johtamisen, johon lukivat kokonaisvastuun opetus- ja kasvatustyön järjestämisestä, valvonnasta ja tuloksellisuudesta sekä oppilaiden motivoinnin, opettajien ohjauksen ja työjärjestyksen laatimisen, ongelmalliseksi. Tämä johtui Vahervan mielestä siitä, että pedagoginen johtaminen oli vaikeaselkoista ja epämääräistä ja siihen tarvittava aika riittämätöntä. Käsitteitä pedagoginen johtaminen ja johtajuus Vaherva käytti toistensa synonyymeinä ja jätti ne tarkemmin määrittelemättä (mt. 1984).

Ensimmäisenä käsitettä pedagoginen johtaminen pyrki määrittelemään, omien sanojensa mukaan 'yleisluontoisesti', Hämäläinen (1986). Pedagogisella johtamisella tarkoitettiin hänen mielestään koulun johtajan opetussuunnitelman toteutumista edistävää toimintaa (ks. myös af Ursin 2012). Tämä varsin suppea määritelmä tarkentui, kun Lonkila (1990) lisäsi pedagogiseen johtamiseen opettajien ohjaamisen ja tukemisen, kasvatus- ja opetustoiminnan suunnittelemisen ja ideoinnin sekä koulun ulkopuoliseen oppimisympäristöön liittyvien suhteiden hoitamisen (ks. myös af Ursin 2012). Koulun johtamista Lonkila (1990) tarkasteli tavoite- ja tulosjohtamisen näkökulmasta, jota uusliberalismin hengessä tarjottiin myös koulun kehittämisen välineeksi.

Toisin kuin Vaherva (1984), Erätuuli ja Leino (1992, 1993) totesivat, että suomalainen rehtori ei ollut pedagoginen johtaja. Pedagogisesta johtamisesta oli Suomessa kirjoitettu niin vähän, että käsitteen 'pedagoginen' määrittelemistä pelkästään suomalaisen tutkimuskirjallisuuden perusteella ei heidän mielestään voinut tehdä. Erätuuli ja Leino julkaisivat sekä opettajien että rehtoreiden näkökulmasta rehtorin työtä kuvaavan tutkimuksensa kahtena raporttina, joissa suomalaisen tutkimuksen ohella hyödynnettiin amerikkalaista ja ruotsalaista koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuutta. Samalla suomalaisen rehtorin todettiin eroavan merkittävästi yhdysvaltalaisesta virkaveljestään (mt. 1992; 1993).

Ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamista tutkinut Nykänen (2010) liitti pedagogiseen johtamiseen yhteistyöhön sitoutumisen sekä tiedottamisen. Hän myös painotti prosesseja, jotka tukivat oppilaan siirtymistä opinpolulla nivelten

yli, opintovaiheesta toiseen. Nykäsen mielestä pedagogisella johtamisella oli yhteys koulun kehittymiseen oppivaksi organisaatioksi (mt. 2010). Rajakaltio totesi, että pedagogisen johtajan tehtävänä oli herättää keskustelua ja mahdollistaa vuorovaikutteinen dialogi. Pedagoginen johtaminen oli myös uusien rakenteiden luomista, jossa koulu ja sen johto tarvitsivat koulutuksen järjestäjän tuen. Rajakaltio totesi, että koulun johtaja oli pedagoginen johtaja (mt. 2011; Rajakaltio 2012; 2014).

Liike-elämää tutkinut Taipale (2004) määritteli erikseen pedagogisen johtajuuden ja johtamisen. Hänen mukaansa pedagoginen johtajuus oli sosiaalinen prosessi, jossa esimies vaikutti alaisiinsa ja heidän oppimiseensa. Pedagoginen johtajuus tarkoitti täten esimiehen kykyä tehdä näkyväksi visiot ja tavoitteet, ohjata alaiset kohti yhteistä päämäärää sekä opettaa heidät keskustelemaan, ymmärtämään ja tulkitsemaan asetettuja tavoitteita. Taipale korosti pedagogisessa johtamisessa tiimijohtamista, jossa esimies valtuutti tiimit toimimaan ja kehittymään itsenäisesti. Päämäärien ja tavoitteiden suuntaisen oppimisen tuloksen tarkoituksena oli saada aikaan muutos (mt. 2004).

Suomen Rehtorit ry:n laatimassa kaaviossa pedagoginen johtaminen sisälsi opetussuunnitelmatyön järjestämisen, koulun työsuunnitelman valmistelun ja seurannan sekä koulun toiminnan johtamisen ja ohjaamisen, johon muun muassa opettajainkokousten järjestäminen ja johtoryhmän vetäminen kuuluivat. Pedagogista johtamista oli myös kehittämishankkeiden innovoiminen ja tukeminen sekä verkostoituminen, työilmapiiristä, työrauhasta ja turvallisuudesta huolehtiminen ja lisäksi oppilashuolto, opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen sekä koulun johtajan jaksamista tukeva oma kouluttautuminen ja työnohjaus (Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti 16/2013; ks. myös Pyhältö ym. 2007). Lähdemäki (2019) korosti pedagogisen johtajuuden merkitystä koulun opetussuunnitelman laatimis- toimeenpano- ja toteuttamisprosessissa. Lisäksi hän totesi, että suomalaisen koulujärjestelmän alhaalta ylöspäin suuntautuva johtamiskulttuuri oli opetussuunnitelman pedagogista johtamistyötä vahvistava tekijä.

Nykyään koulujen johtajilta edellytetään sitoutumista pedagogiseen johtajuuteen, joka mahdollistaa kouluyhteisön siirtymisen kohti yhteisöllistä toimintaa harjoittavaa oppivaa yhteisöä tavoitteenaan oppimisen vahvistaminen, ja joka yhteisön sisäisen toiminnan lisäksi käsittää myös koulun ja vanhempien sekä koulun ja muiden koulujen välisen toiminnan (ks. Lähdemäki 2019; Nykänen 2011). Edellä esitetyt pedagogiseen johtamiseen ja johtajuuteen liittyvät periaatteet on koottu taulukkoon 1.

Virkaehtosopimuksen määrittämä koulunjohtajan opetusvelvollisuus on tunnusomaista suomalaiselle koulutusjärjestelmälle (Taipale 2012). Jo Vaherva (1984) toteaa, että oman opetustyönsä ansiosta koulunjohtajat säilyttävät sekä aidon pedagogisen tuntuman opetus- ja kasvatustoimintaan että tasavertaisen keskusteluyhteyden opettajakollegoihin. Valtaosa Vahervan tutkimuksessa mukana olleista johtajista ilmoittaaakin opettamisen yhdeksi mieluisimmista toimistaan.

Opetusvelvollisuus on nykyään sidottu koulun kokoon. Lisäksi koulutuksen järjestäjällä on mahdollisuus määritellä opetusvelvollisuus myös siten, että siihen tulee luetuksi muitakin kuin opetustehtäviä. Opetusvelvollisuus saattaa myös nollaantua. Esimerkiksi monien toimipaikkojen tai useita kouluasteita sisältävän yksikön johtajalla ei välttämättä ole enää lainkaan opetusvelvollisuutta (Taipale 2012).

Taipale (2012) toteaa, että aikamme koulunjohtajan opettajaroolin puuttuminen tuo pedagogiseen johtajuuteen ristiriitaisen sävyn. Opetusvelvollisuuden poistaminen antaa lisää aikaa johtamistehtävien hoitamiseen samalla kun suora kontakti opetustyöhön ja koulun kehittämiseen kapenee tai jää pois. Toisaalta on kuitenkin mahdollista korvata opetusvelvollisuuden hoitamisesta johtuva lisätyö esimerkiksi apulaisrehtorijärjestelmän tai muun johtajan työtä helpottavan tukipalvelun avulla. Taipale myös toteaa, että suomalaisen opettajakunnan perinteisesti vahva ammatillinen autonomia vaikuttaa koulun pedagogiseen johtamiseen rajoittamalla tai estämällä johtaja-aloitteista koulun kehittämistä ja laajempien uudistusten toteutusta (mt. 2005; 2012; ks. myös Fullan 2016).

Kansainvälisessä, mutta myös suomalaisessa koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa, pedagoginen johtaminen ja johtajuus on ymmärretty ensisijaisesti opetushenkilöstöä ohjaavaksi, kehittäväksi ja tukevaksi toiminnaksi (ks. Male & Palaiologou 2012; Taipale 2012). Esimerkiksi Contreras (2016), joka esittää pedagogisen johtamisen opettamista oppivan yhteisön opettajajäsenille, yhdistää pedagogisen johtamiskäsitteen käsitteeseen opettajajohtajuus (teacher leadership).

Yhdysvalloissa amerikkalaisen koulunjohtajan rooli oli pääsääntöisesti hallinnollinen (administrative) 1920-luvulta aina 1960-luvulle asti. Se muuttui pedagogisemmaksi (engl. tässä educational) liittovaltion ryhdyttyä panostamaan tukea tarvitsevien oppilaiden opetukseen ja uudistamaan alakoulujen opetussuunnitelmia. Termillä instruktionaalinen viitattiin koulunjohtajan rooliin opetuksen ohjaajana (Bossert, Dwyer, Rowan & Lee ym. 1982; Hallinger 1992; 2011b). Instruktionaalisen johtajan pedagoginen toiminta painottui tavoitteiden asettamiseen, opetussuunnitelman toteuttamiseen, opetuksen ohjaamiseen ja oppimistulosten paranemiseen (Hallinger 1992; 2011b; MacNeill ym. 2003; Male & Palaiologou 2017; Stewart 2006). MacNeill ym. (2003) totesivat, että angloamerikkalainen (tutkimus)kirjallisuus käytti monesti käsitettä 'ohjaaminen' (instruction) käsitteiden 'opettaminen' (teaching) ja 'pedagogia' (pedagogy) synonyymina, mitä se ei kuitenkaan ollut. Esimerkiksi Fullan (2002) painotti, että johtaminen oli muutakin kuin akateemisen kasvun parantamiseen tähtäävä toiminta, johon instruktionaalinen johtaminen usein yhdistettiin (MacNeill ym. 2003).

MacNeillin (2003) mukaan pedagogista johtajuutta voi tarkastella yhtenä osana koulun johtamisen kokonaisuutta tai vaihtoehtoisesti erillisenä koulunjohtamisen mallina. Molemmissa tapauksissa pedagogiselle johtamiselle oli MacNeillin mielestä ominaista 1) yhteiseen visioon sitoutuminen ja yhteinen käsitys oppimistavoitteista, 2) oppimiseen ja kasvuun liittyvän asiantuntijuuden hyödyntäminen, 3) opettajien sitouttaminen ja valtuuttaminen, 4) tiedon jakaminen

koko koululle, 5) koulukulttuurin uudistaminen siten että keskiössä ei ole ainoastaan akateemisten oppimistulosten parantaminen ja 6) koulun johtamisen painottuminen mieluummin pedagogiseen kuin hallinnolliseen toimintaan.

TAULUKKO 1 Pedagogisen johtamisen ja johtajuuden periaatteita

Nimi	Vuosi	Periaate
Haahtela	1953	Pedagogista johtamista on opettajakunnan yhteishengestä ja ylläpitämisestä huolehtiminen sekä opettajien ohjaaminen, johon kuuluu oppituntien seuraaminen ja sen perusteella käytävä opetuskeskustelu.
Toivonen & Andersson	1976	Rehtorin pedagogiseen toimenkuvaan kuuluu opetussuunnitelman toteutumisesta huolehtiminen, työjärjestyksen laatiminen, opetustoiminnan organisointi, opetuksen seuranta ja arviointi, koulun ihmissuhteiden hoitaminen, henkilöstön kouluttamisen järjestäminen, itsensä kouluttaminen ja oma opetustyö.
Vaherva	1984	Rehtori on ensisijaisesti pedagoginen johtaja.
Erätuuli & Leino	1992–1993	Rehtori ei vielä ole pedagoginen johtaja.
Hämäläinen	1986	Pedagoginen johtaminen tarkoittaa koulun johtajan opetussuunnitelman toteutumista edistävää toimintaa.
Lonkila	1990	Pedagoginen johtaminen on opetussuunnitelman toteutumisesta huolehtimista, opettajien ohjaamista ja tukemista, kasvatus- ja opetustoiminnan suunnittelemista ja ideoimista sekä ulkopuoliseen oppimisympäristöön liittyvien suhteiden hoitamista.
Taipale	2004	Pedagoginen johtajuus on sosiaalinen prosessi, jossa esimies vaikuttaa alaisiinsa ja heidän oppimiseensa. Pedagoginen johtajuus on esimiehen kykyä tehdä näkyväksi visiot ja tavoitteet, ohjata alaiset kohti yhteistä päämäärää ja opettaa heidät ymmärtämään ja tulkitsemaan asetettuja tavoitteita. Pedagoginen johtaminen on tiimijohtamista, jossa esimies valtuuttaa tiimit toimimaan ja kehittymään itsenäisesti.
Nykänen	2010	Pedagogiseen johtamiseen kuuluu yhteistyö, tiedottaminen, sekä prosessit, jotka tukevat oppilaan siirtymistä nivelten yli opintovaiheesta toiseen. Pedagogisella johtamisella on yhteys koulun kehittymiseen oppivaksi organisaatioksi.
Rajakaltio	2011 2012 2014	Pedagogisen johtajan tehtävänä on herättää keskustelua ja tukea vuorovaikutteista dialogia. Pedagoginen johtaminen on uusien rakenteiden luomista. Koulun johtaja on pedagoginen johtaja.
Taipale	2012	Pedagoginen johtaminen on koulun toimintavapauden hyödyntämistä niin, että asetetut tavoitteet saavutetaan mahdollisimman hyvin.

(jatkuu)

Taulukko 1. jatkuu

SURE (OPH:n raportti 2013: 16, 43)	2013	Pedagoginen johtaminen sisältää opetussuunnitelmatyön järjestämisen, koulun työsuunnitelman valmistelun ja seurannan sekä koulun toiminnan johtamisen ja ohjaamisen. Pedagogista johtamista on myös kehittämishankkeiden innovoiminen ja tukeminen sekä verkostoituminen, työilmapiiristä, työrauhasta ja turvallisuudesta huolehtiminen ja lisäksi oppilashuolto, opettajien ammatillisen kehittymisen tukeminen sekä koulun johtajan jaksamista tukeva oma koulutautuminen ja työnohjaus.
Salo, Nylynd & Stjernstrøm	2015	Pedagoginen johtajuus on tavallisesti jaettua, mutta silti yhteistä ja kollegiaalista.
Lähdemäki	2019	Pedagoginen johtajuus on koulun opetussuunnitelman laati- mis-, kehittämis- ja täytäntöönpanoprosessia hyödyttävä tekijä.
Anglo- amerikkalainen perinne		Yhdistää pedagogisen johtajuuden instruktioonaliseen johtamiseen ja sitoo sen suomalaista perinnettä voimakkaammin opetushenkilöstön ohjaamiseen ja oppimistulosten parantamiseen (MacNeill ym. 2003; Male & Palaiologou 2012, 2015, 2017)

Schratz (2013) totesi, että aikamme koulutusjärjestelmät olivat niin monimutkaisia hallinnollisia kokonaisuuksia, että niitä ei enää voinut hallita traditionaalisin menetelmin. 1980-luvulla alkanut keskushallinnon hajauttaminen edellytti hänen mielestään vähintäänkin kansallisen hallintojärjestelmän eri tasojen keskeistä ymmärtämistä ja vastavuoroista vuorovaikutusta, jonka onnistunut toteuttaminen edellytti pedagogista johtajuutta. MacNeill ym. (2003) kuvasi pedagogisen johtamisen motivoivaksi, sekä opettajien ammatillista osaamista että opiskelijoiden oppimista helpottavaksi johtamismalliksi. Heidän mielestään pedagogiselle johtamiselle ei riittänyt kysymys: ”Mitä opitaan?”, vaan se kysyi myös: ”Miksi, kuinka ja milloin opitaan?” Lisäksi pedagoginen johtaminen perustui dialogiin, johon myös opiskelijat osallistuvat.

Pohjoismaista näkökulmaa pedagogiseen johtajuuteen toivat Salo, Nylund ja Stjernstrøm 2015, jotka totesivat, että pohjoismaisen perinteen mukainen pedagoginen johtajuus oli tavallisesti jaettua, mutta silti yhteistä ja kollegiaalista. Pohjoismaisen koulunjohtajan asema näytti näin ollen noudattaneen enemmän eurooppalaisen kuin amerikkalaisen kollegansa asemaa (ks. Uljens & Ylimäki 2017; Knapp & Hopmann 2017). Taipale (2012) totesi, että koulun itseohjautuvuuden kasvaessa johtamisen jakamisella hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen ei ollut enää merkitystä.

Sekä kansainvälinen että suomalaiskansallinen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus osoittivat, että muutoksen nostattama haasteellisuus oli nostanut esiin pedagogisen johtamisen tarpeen, sillä samalla kun muutos lisäsi koulunjohtajien hallinnollista työmäärää, heiltä vaadittiin pedagogiseen johtamistoimintaan panostamista (Blossing 2016; Hallinger 2003; Hallinger & Murphy 1985; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood 1994; Robinson ym. 2008; Stewart 2006; Uljens & Ylimäki 2017; ks. myös Laki koulujärjestelmän perusteista 467/1968; Pe-

ruskouluasetus 443/1970). Koulutusmuutos edellytti selkeiden tavoitteiden asettamista, avointa tiedottamista, syväälleikäyvän oppimisen ylläpitämistä moniammatillisessa vuorovaikutteisessa työyhteisössä, sitoutumista ja vastuunjakamista, verkostoitumisen ulottamista yksittäisten koulujen ulkopuolelle, arviointia ja mieluummin olemassa oleviin resursseihin kuin erityishankkeisiin turvautumista sekä tiedostettua pedagogista johtamista ja johtajuutta (ks. Stoll ym. 2006 Hargreavesin pitkittäistutkimukseen 2004 vedoten; Uljens, Sundqvist & Smeds-Nylund 2016). Seuraavaksi tarkastelen lähemmin käsitettä 'pedagoginen'.

3.2 Käsite 'pedagoginen'

Ihmiset tekevät valintoja ja toimivat sisäisten arvojen ja tärkeinä pitamiensä asioiden perusteella. Lapset ja nuoret muodostavat käsityksiään ja uskomuksiaan maailmasta perustamalla ne tiettyihin olettamuksiin, jotka he aikuisten tavoin omaksuvat ympäristöstään. Muun muassa oikeaan ja väärään liittyvien käsitteiden sisäistäminen tapahtuu sosiaalistumisen ja sopeutumisen kautta. Postmodernissa yhteiskunnassa niin kutsuttujen 'suurten kertomusten' merkityksen on todettu vähentyneen ihmisten maailmankuvien jäsentäjinä. Lasten ja nuorten, mutta myös aikuisten maailmankuva uhkaa pirstaloitua tai on jo pirstaloitunut (Helve 2001; ks. myös Laininen 2019). Van Manen (2016) painottaa lasten ja nuorten elävän uskomusten, arvojen, uskontojen ja elämänolosuhteiden muuttuvaa, kompleksista, sirpaloitunutta, ristiriitaista ja konfliktien täyttämää todellisuutta satunnaisuuksien maailmassa ja tämän vuoksi tarvitsevan oppilaslähtöistä pedagogiikkaa (mts. xii, 2).

Uljens ja Ylimäki toteavat, että pedagogiikassa on Schleiermacherin mukaan kysymys lasten ja nuorten suojelemisesta vähemmän positiivisilta vaikutteilta, jotta hyvät ominaisuudet saisivat kehittyä. Van Manenin (2016) mukaan pedagoginen tarkoittaa kehittyvän lapsen ja nuoren sisimmän suojaamista ja säilyttämistä. Shields (2017) painottaa, että koulutusjohtamisen tarkoituksena tulisi olla pedagogisten tavoitteiden saavuttaminen ja koulutuksellisiin, ei hallinnollisbyrokrattisiin periaatteisiin keskittyminen.

Yhteiskunta- ja koulutuspoliittisesta näkökulmasta katsottuna voidaan pohtia vastausta kysymykseen, millä tavalla yhteiskunnan poliittiset intressit ovat muutettavissa koulutuksen pedagogiseksi toimiksi (Uljens & Ylimäki 2017). Uljens ja Ylimäki toteavat sen ilmeisesti tapahtuvan kansallisten opetussuunnitelmien, arvioinnin, opettajainkoulutuksen ja koulutusjohtamisen välityksellä sekä monien muiden sellaisten tekijöiden kautta, jotka liikkuvat politiikan ja koulutuksen välisissä monimutkaisissa verkostoissa (mt. 2017). Pedagoginen koulun johtaminen edellyttääkin yhteiskunnan ja yhteiskunnassa vaikuttavien tekijöiden tuntemista ja ymmärtämistä (Moos 2017; Schields 2017). Koulun arjessa taas opetussuunnitelma, työjärjestys, henkilöstön osaamisen hyödyntäminen, oppimisympäristöstä huolehtiminen, tiimityö, pedagoginen keskustelu sekä tehokas tiedottaminen ja tiedonkulku ovat Vitikan (2007) mielestä tärkeitä pedagogisen

johtamisen välineitä. Tässä luvussa tarkastelen käsitettä 'pedagoginen' ensisijaisesti koulutusjohtamisen näkökulmasta.

Pedagogiikka on van Manenin (1991; 2016) mukaan ymmärrettävä aikuisen, nuoren ja lapsen väliseksi erityiseksi opettaja – oppilas–suhteeksi. Koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus sen sijaan prosessoii lapsi- ja nuorisokoulutuksen ohella myös aikuispedagogiikkaa (Brown 2004; Lange 2004; Shields 2010). Lisäksi uudempi, yhteisölliseen toimintaan kannustava koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus painottaa yhteisön kaikkien jäsenten, myös opettajien ja johtajien oppimista (Darling-Hammond 1996; DuFour 2004; Stoll ym. 2006). Koska tutkimukseni kattaa myös aikuisten oppimista, käytän pedagogista johtamista ja johtajuutta käsitellessäni oppilaasta ja opiskelijasta tästä eteenpäin ilmaisua *oppija*. Sen sijaan perusopetusta käsitellessäni käytän edelleenkin ilmaisua oppilas.

3.2.1 Oppijan näkökulma

Koulutyön peruslähtökohtana on pedagogiikka (ks. Vitikka 2007), joka tarkoittaa oppia lasten kasvatuksesta (Kansanen 2004) eli kasvatusoppia tai kasvatustiedettä. Käsitteiden 'pedagogiikka ja pedagoginen' alkuperä on muinaisen kreikan sana *pedagogi*, eli henkivartija, jonka vastuulla on saattaa (*agogos*) nuori poika (*paides*) kouluun. Aikuisen saattajan tehtävänä on seurata lasta, olla hänen kanssaan ja huolehtia hänestä esimerkiksi valvomalla, että lapsella ei ole hätää ja että hän käyttäytyy asianmukaisesti (van Manen 1991 ; ks. myös Sergiovanni 1998). Antiikin Kreikassa *pedagogi* on orja, joka tavallisesti kulkee saatettavansa takana 'in loco parentis' eli lapsen vanhempien valtuuttamana sijaisena. Nyt, yli 2000 vuoden aikana muuttuneessa maailmassa *pedagogi* on ammattikasvattaja eli opettaja, koulun johtaja tai muu kasvatusviranomainen, jonka vastuulla koulua käyvä oppilas koulupäivän ajan on (van Manen 1991).

Koulutusjohtamisen näkökulmasta katsottuna käsite 'pedagoginen' tarkoittaa oppijan akateemisesta, sosiaalisesta ja henkisestä kasvusta huolehtimista (ks. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Sergiovanni 1998; Starratt 2007; van Manen 1991; 2016). Akateemisen kasvun edistäminen edellyttää tutkimukseen perustuvaa, laadukasta opetushenkilöstön ohjausta sekä tutkivaan otteeseen ja koulun itsearviointiin pohjautuvaa pedagogista johtamis- ja opetustoimintaa (ks. De Neve, Devos & Tuytens 2015; Wahlstrom & Louis 2008). Pedagogisesti johdetussa koulussa ei tyydytä vain siirtämään valmista tietoa oppijalle eikä häntä opasteta yksinomaan ennalta määriteltyjen johtopäätösten ymmärtämiseen. Oppijaa ohjataan, rohkaistaan ja tuetaan aktiiviseen ja kriittiseen tiedonhankintaan. Oppija hankkii itsenäisesti tietoa paitsi kysymyksiin, joiden vastaukset ovat tarkastettavissa, myös vastausten ja kysymysten takana piileviin kysymyksiin. Kriittisen tiedonhankinnan ohella ensiarvoista on vallitsevien käytänteiden kyseenalaistaminen sekä kyky muotoilla uusia vastauksia vanhoihin kysymyksiin ja taito uusien kysymysten esittämiseen. Oppijan osaamisen edistymistä ja itsekriittistä pohdintaa tuetaan (ks. Rajakaltio 2014; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimaki 2017).

Vuoden 1998 peruskoulua koskevien säädösten mukaan oppimisen pedagogisia edellytyksiä ovat esteetön 'opinpolku' ja asianmukainen oppimisympäristö. Akateemisesta oppijan kasvun näkökulmasta katsottuna yhtenäinen opinpolku merkitsee oppijan joustavaa luokka-asteelta toiselle siirtymistä ja etenkin luokkamuotoisen ala- ja oppiainepohjaisen yläkoulun välisen nivelvaiheen sujuvaa ylittämistä. Tavoitteena on toimivan, yhtenäisen opinpolun järjestäminen jokaiselle oppilaalle. Se on koulun lukuvuosittaista toimintaa suunnittelevan johtajan pedagoginen tehtävä. Yhtenäisiin tavoitteisiin ja kompetensseihin pyrkiminen tarkoittaa yhtenäisessä perusopetuksessa sitä, että opettajat luopuvat perinteisestä yksin toimimisen mallista ja erillisten oppiaineiden painottamisesta pedagogiseen kokonaisvaltaiseen kasvatukseen ja opetustyöhön siirtyäkseen. Kokonaisvaltainen opetus ja kasvatukseen edellyttävät myös luokan- ja aineenopettajien yhteistyötä (Pyhälto ym. 2007; Uljens & Rajakaltio 2017; van Manen 1991).

Oppimisympäristöt ovat tiloja ja paikkoja, joissa oppiminen tapahtuu. Oppimisympäristöillä tarkoitetaan myös yhteisöjä ja toimintoja, jotka oppimiseen liittyvät. Pedagoginen oppimismiljö on monipuolinen, vuorovaikutusta edistävä, joustava ja turvallinen kokonaisuus. Myös opiskeluun tarvittavat välineet, palvelut ja materiaalit sisältyvät oppimisympäristöön (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; van Manen 1991). Oppimisympäristöjen hyödynnettävyys ja oppilaiden yksilöllisyys, joka ilmenee erilaisina kiinnostuksen kohteina ja kykyjen vaihtelevuutena, asettavat sekä pedagogisia haasteita että rajoituksia käytännön kasvatustyölle (ks. Salminen 2019). Oppimisympäristöksi voidaan lukea myös koulun ulkopuolinen ympäristö aina paikallistasolta kansalliselle, kansainväliselle ja ylikansalliselle tasolle asti (Fullan 2006; Moos 2017; Schaefers 2002; Schratz 2013; Uljens & Ylimäki 2017). Ulkopuolisen oppimisympäristön ja koulun keskeisestä vuorovaikutuksesta huolehtiminen on pedagogista johtajuutta (Schratz 2013).

Koulun arjessa oppijan sosiaalisen ja henkisen kasvun pedagoginen johtaminen kohtaa ja on aina kohdannut ristiriitaisuuksia. Esimerkiksi voi ottaa yksilön etuun ja yhteiseen hyvään liittyvän käsityksen (Rajakaltio 2011; 2014; Sahlberg 2002; Salminen 2012). 2000-luvun koulun odotetaan palvelevan yhteistä hyvää samalla kun se palvelee kilpailuyhteiskunnan suosimia yksilökeskeisiä asiakaslähtöisyyden vaatimuksia (Rajakaltio 2011; 2014; Salminen 2012). Vallitsevan inklusioideologian mukaista on, että oppijan oppimisen ja osallistumisen esteet eivät saa rajoittaa joukkoon kuulumista, joten koulun on sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti vastattava oppijoiden erilaisiin tarpeisiin. Oppijan akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun edistyminen edellyttääkin yhteisöllistä, pedagogista keskustelua eli dialogia, jossa konsensus saavutetaan osallistujien erilaisista näkemyksistä huolimatta ja niitä kunnioittaen. Tuloksena ei saa olla erilaisuuden eliminoiminen (Rajakaltio 2014).

Laininen (2019) esittää, että tulevaisuuden näkökulmasta katsottuna yksi tärkeimmistä sisäistettävistä taidoista on oppia tuntemaan itsensä. Sosiaalisen kasvun edistäminen tarkoittaaakin muun muassa sitä, että oppijaa tuetaan ja autetaan hyväksymään itsensä samalla kun hänet yhteisössä hyväksytään aktiivisesti toimivana jäsenenä. Oppijaa ohjataan myös asialliseen käyttäytymiseen,

mikä on itsenäistä erilaisten tilanteiden hallintaa, oman toiminnan vaikutusten ymmärtämistä ja teoistaan vastaamista (Starratt 2007; Uljens & Ylimaki 2017; van Manen 1991; Voelkel & Chrispeels 2017). Henkiseen kasvuun sisältyy myönteinen elämänasenne ja halu elämän kunnioittamiseen (van Manen 1991).

Pedagogista on myös oppijan henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin turvaaminen. Johtamiselta se edellyttää toisaalta terveen fyysisen oppimisympäristön järjestämistä, toisaalta oppija- ja oppimismyönteisen toimintakulttuurin ja positiivisen, oppimista edistävän ilmapiirin luomista ja vaalimista. Henkisen hyvinvoinnin edellytyksiin kuuluu, että oppija kokee saavansa tukea ja turvaa pedagogien taholta ja että häntä kunnioitetaan ja arvostetaan (ks. Rajakaltio 2014; van Manen 1991). Hyvinvoinnista huolehtiminen tarkoittaa myös, että jokaisella on oikeus ja mahdollisuus tulla kuulluksi ja ymmärretyksi. Lisäksi kaikki oppijat tarvitsevat onnistumisen kokemuksia, joihin pedagogien tulee tarjota mahdollisuuksia (ks. Sergiovanni 1998; van Manen 1991; van Oord 2013).

Oppivassa yhteisössä, jonka kuvaan luvussa 3.3, keskiössä on oppija. Samalla koulun pedagoginen toiminta on suunnattu opettamisesta oppimiseen, mikä ei tarkoita opettamisen hylkäämistä (ks. Darling-Hammond 1996; DuFour 2004; Perusopetuslaki 268/1998; Stoll ym. 2006; van Manen 1991; 2016).

3.2.2 Arvojen, asenteiden ja koulukulttuurin näkökulma

Itsenäisenä opiskelualueena koulutus perustuu alkuaan renessanssin suureen ajatukseen, vapaus. Renessanssin vaikutuksesta ihminen nähdään vapaana syntyneeksi ja omasta elämästään vastuussa olevaksi persoonaksi (Uljens 2002). Humanismin periaatteiden mukaan vapaa yksilö omaa taidon käyttää vapautaan johonkin itseään suurempaan (Dewey 1957; Foucault 2014). Valistuksen aikakauden perintöä taas on käsitys tasa-arvosta, joka vuosisatojen ajan on merkinnyt yksilön oikeuksien ja yhteisen hyvän välistä vastakkainasettelua (Ahonen 2002). Tasa-arvo on kautta aikojen konteksti- ja tilannesidonnaisena ollut muuttuva, monimuotoinen ja ristiriitainen käsite. Jäppinen (2016b) toteaa, että tulevaisuuden näkökulmasta katsottuna koulutuksen tärkeä menestystekijä on tasa-arvon ja koulutuksen vaikuttavuuden välisen tasapainon saavuttaminen. Lehtosen (2019) mukaan on ymmärrettävä, että yhteinen hyvä on myös yksilöille hyväksi.

Ranskan suuressa vallankumouksessa aristokraattisen yhteiskunnan muuttuminen perustuslailliseksi demokratiaksi merkitsee yksilöön ja yhteiskuntaan sekä menneisyyteen ja tulevaisuuteen kohdennettujen käsitysten ja asenteiden muuttumista (Uljens 2002). Deweyn (1957) mukaan demokratia on kallio, jolla länsimaiset kasvatusteoriat ja käytännön kasvatustyö lepäävät (ks. myös Uljens & Ylimaki 2017). Demokratia on samalla arvo, joka johtamisen näkökannalta katsottuna merkitsee aktiivisen ja vuorovaikutteisen yhteistoiminnan hyväksymistä, ylläpitämistä ja edistämistä (Freire 1977; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; van Manen 1991; 2016). Yhteiskunnan näkökulmasta katsottuna demokratia liittyy vahvasti päätöksentekoon yhteiskuntajärjestelmien eri tasoilla (Shields 2017). Yksilön vapauden Dewey (1957) huomauttaa toteutuvan parhaiten siten että vastuu yhteisistä ja yleisistä

asioista vapaaehtoisesti jaetaan toisten vapaiden yksilöiden kanssa (ks. myös Foucault 2014; Freire 1978). Yksilö on tällöin samanaikaisesti sekä itsensä että muiden suhteen sekä vapaa että riippuvainen (Uljens 2002).

Perinteisenä länsimaisena arvona on koulutuksen alueella ollut tasa-arvo, josta Suomessa muiden pohjoismaiden tavoin on tullut merkittävä, myös koulutusjohtamiseen liitetty tavoite (Hirvi & Pirnes 1996; Pekkarinen & Uusitalo 2012; Sahlberg 2002; 2015). Tasa-arvo koskee sukupuolta, ikää, etnisyyttä, kansallisuutta, kieltä, uskontoa, vakaumusta, mielipiteen ilmaisun vapautta ja terveyttä tai vammaisuutta (Uljens & Rajakaltio 2017). Koulutuksellisen, pedagogisen tasa-arvoajattelun mukaan kaikilla on oikeus korkealaatuiseen koulutukseen asuinpaikasta, vanhempien asemasta ja varallisuudesta tai koulutusmuodosta riippumatta (Sahlberg 2015; Uljens & Ylimäki 2017, 41–42). Käytännön tasolla tasa-arvoisen ja oikeudenmukaisen koulutusjärjestelmän tulisi tarjota jokaiselle yhtäläinen mahdollisuus jatko-opintoihin sekä suunnitelmien ja unelmien toteuttamiseen (Halinen & Pietilä 2007; Sahlberg 2015).

Snellmanin ajoilta lähtien suomalaisen kansallisvaltion syntyyn ja säilymiseen on liittynyt sivistys (Uljens & Nyman 2013). Sivistyminen on itsensä sivistämistä. Se merkitsee henkilökohtaista, jatkuvaa kasvun prosessia, jossa opitaan vastaamaan kysymyksiin: ”Kuka olen, mitä haluan, mitä tiedän ja kuinka toimin?” Koulutuksen alueella sivistyminen on tiedon avulla tapahtuvaa oppijan kokonaisvaltaisen persoonallisuuden kehittymistä ja tuleviin elämänvaiheisiin valmistautumista. Sivistymällä oppija kehittyy omaksi itsenäiseksi minäkseen eli oman itsensä tuntijaksi (Uljens 2002; Uljens & Ylimäki 2017). Itsetuntemus on Lainisen (2019) mukaan yksi tärkeimmistä koulussa sisäistettävistä taidoista. Valintoja tehdään ja toiminta tapahtuu sisäisten arvojen perusteella sekä itselle tärkeiksi katsottujen asioiden mukaan. Itsetuntemuksen ohjaama toiminta ei perustu ulkoisiin tekijöihin, vaan tietoisuuteen siitä, mikä juuri itselle on hyväksi ja tärkeää.

Länsimaisessa kulttuurissa muinaiskreikkalaisen filosofian, renessanssin, humanismin, valistuksen ja suuren vallankumouksen ajan perusajatukset ovat säilyneet. Kasvatusmenetelmät sen sijaan ovat maailman muuttumisen myötä muuttuneet (Uljens 2002; 2006) ja maailmankuvat pirstaloituneet (Halme 2001; van Manen 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 ja 2014 (ks. myös Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014) liittävät yhtenäisen perusopetuksen arvopohjaan ihmisyyden, inhimillisyyden, sivistyksen, demokration ja tasa-arvon. Jotta näiden yleismaailmallisiin ja länsimaiseen kulttuuriin liittyvien perusarvojen merkitys voitaisiin ymmärtää ja jotta niistä saavutettaisiin yhteinen käsitys, kouluissa tarvitaan kasvatukseen, ihmiskäsitykseen ja tulevaisuuteen liittyvää arvosidonnaista pedagogista keskustelua, dialogia (ks. Jäppinen 2014c; Komulainen & Rajakaltio 2017; Rajakaltio 2014; Salminen 2012). Ammatillisuudessa pitäytyvän keskustelun eli dialogin mahdollistaminen, käynnistäminen ja ylläpitäminen kuuluu pedagogiseen johtajuuteen (ks. Rajakaltio 2014).

Koulukulttuurilla, rakenteilla ja perinteillä on suuri vaikutus koulun toimintaan ja sen johtamiseen. Esimerkiksi peruskoulun ja yhtenäiskoulun synty-miseen liittyy monia tekijöitä, joilla on ollut vaikutusta paitsi koulun johtamiseen

ja koulun johtajan toimenkuvaan myös hänen asemaansa henkilökuntansa johtajana. Rinnakkaiskoulujärjestelmän aikainen jakautuminen kansakoulun- ja oppikoulun opettajiin on vaikuttanut luokanopettajien ja aineenopettajien erilaiseen asennoitumiseen sekä peruskoulun perustamiseen että yhtenäiskouluun siirtymiseen. Lisäksi se on ilmennyt toisten opettajaryhmien ammatin arvostuskysymyksenä (ks. Hyyrö 2013; Pekkarinen & Uusitalo 2012; Sahlberg 2015).

Etenkin järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa kohdataan erilaisia, pitkänkin perinteen takaisia opetusmenetelmiä ja toimintatapoja, joiden ymmärtäminen, hyväksyminen tai muuttaminen ei niitä tuntemattomalle osapuolelle ole helppoa. Lisäksi minkä tahansa vuoksi yhdistettävien koulujen erilaisilla opettajakunnilla on omat, perinteiset koulun johtamiseen liittyneet odotuksensa. Asenteilla on vaikutusta myös koulun opetussuunnitelmalliseen toimintaan. Esimerkiksi rinnakkaiskoulujärjestelmän aikainen asennoituminen oppimisen edellyttämään lahjakkuuteen johti peruskoulun tasokurssien perustamiseen (Hyyrö 2013; Pekkarinen & Uusitalo 2012; Sahlberg 2015; ks. myös DuFour & DuFour 2012; Knapp & Hopmann 2017). Siitä huolimatta että muutos lisää koulun johtajan hallinnollista työmäärää, se monin tavoin edellyttää painotusta pedagogisen johtamisen suuntaan (ks. Knapp & Hopmann 2017).

3.2.3 Muutoksen näkökulma

Oppilaitoksen toimintakulttuuri ja siinä ilmenevät alakulttuurit omine normeineen, arvostuksineen ja arvoineen nousevat esiin muutostilanteissa (Rajakaltio 2014), sillä mikä tahansa muutos organisaatiossa aiheuttaa muutoksen myös organisaation toimintakulttuurissa (Fullan 2016). Koulutuksen tehokkuutta, laatua ja oppimistuloksia käsittelevissä koulutusjohtamisen kansallisissa ja kansainvälisissä keskusteluissa sekä tutkimuskirjallisuudessa koulun johtaja käsitetään monesti ensisijaiseksi uudistusta edistäväksi voimavaraksi tai/ja selittäväksi muuttujaksi (Knapp & Hopmann 2017). Muutoksen tärkein tekijä kuitenkin on oppija, koska muutoksen ensisijaisena pedagogisena päämääränä on oppijan oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin edistäminen (ks. Rajakaltio 2014). Muutoksessa ei myöskään saa unohtaa oppijaa henkilönä. Häntä on kasvatettava muutoksen ymmärtämiseen, kriittiseen muutokseen suhtautumiseen ja muutostarpeiden arvioimiseen, koska muutos on jatkuvaa ja se on aina läsnä (van Manen 1991; Sergiovanni 1998).

Koulu-uudistukset ovat erittäin monimutkaisia sosiaalisia prosesseja. Arjessa niitä tulkitaan henkilökohtaisen ymmärryksen ja kokemuksen perusteella (Rajakaltio 2011), sillä muutoksen ytimessä on aina yksilö odotuksineen, pelkoineen ja tekoineen (Stoll ym. 2006). Etenkin koulun ulkopuolelta tulevat uudistukset herättävät muutostavaraa, koska ne, joita muutos koskee, eivät tunne itseään osallisiksi. Myös suomalaisen peruskoulun toimintakulttuuriin juurtunut yksintekeminen vaikeuttaa muutoksen toteuttamista, sillä koulua ei voi uudistaa yksin (Rajakaltio 2014; van Oord 2013). Koulun johtajatkin saattavat kokea itsensä enemmän luottamushenkilöiksi kuin muutosagenteiksi (Knapp & Hopmann 2017). Lisäksi muutos vaatii resursseja (Rajakaltio 2014).

Muutosta käsittelevä kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus viittaa enenevässä määrin johtamisen yhteisölliseen jakamiseen henkilöstön voimavaroja yhdistävänä tekijänä alleviivaten sen toteutumista (ammattillisessa) oppivassa yhteisössä (Jäppinen 2013; 2014; 2017). Oppiva yhteisö luo pohjan vuorovaikutteiselle toiminnalle ja pedagogiselle keskustelulle. Tämä dialogi on hyvä alusta myös muutoksessa oppimiselle, jossa uudistusten edellyttämä uusi tieto ja ajattelu syntyy samalla kun koulukulttuuriin liittyvä hiljainen tieto siirtyy sukupolvelta toiselle (Rajakaltio 2014). Pedagogisen koulukulttuurin tulee tämän vuoksi edistää uudistusten ymmärtämistä ja hyväksymistä. Samalla muutoksen onnistuminen ja pysyvyys vahvistuvat (Stoll ym. 2006), sillä muutos saattaa onnistua, mutta se voi myös epäonnistua, jäädä kesken tai sitä ei yksinkertaisesti tapahdu (Ginsburg 2011; Rajakaltio 2014).

Koulutusmuutos on pitkäjänteistä toimintaa edellyttävä pedagoginen prosessi (Jäppinen & Taajamo, julkaisematon; Rajakaltio 2014). Muutos vaatii kokonaisvaltaista pedagogista johtajuutta, jotta yhteinen pedagoginen näkemys muutoksesta ja muutoksen suunnasta syntyisi ja säilyisi (Rajakaltio 2012; 2014). Käsite 'pedagoginen' liittyy kuitenkin voimakkaasti opettamiseen ja luokkatyöskentelyyn eikä täten yksinään riitä selvittämään koulutusjohtamiseen nivoutuvaa pedagogisuutta. Koulutusjohtamiseen liittyvän käsitteen 'pedagoginen' selvittämisen yhteydessä tukeudun tämän vuoksi käsitteeseen 'oppiva yhteisö'. Esimerkiksi Harris ym. (2006) toteaa koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuuden yhä useammin osoittavan, että koulujen tulee muuttua oppiviksi yhteisöiksi (ks. myös Crick ym. 2017). Seuraavaksi esitän abstraktion siitä, mitä oppiva yhteisö tieteellisessä tutkimuksessa tarkoittaa.

3.3 Oppiva yhteisö

Schools would be living learning organisations (or rather communities) which were shaped by the learners (Laininen 2019).

Amerikkalaisia peruskoulu-uudistuksia suunnitelleet ja toteuttaneet koulutusjohtajat kiinnittivät huomionsa Sengen vuonna 1990 julkaisemaan kuvaukseen oppivasta organisaatiosta, jossa yritysten tulokset paranivat yhdessä oppimalla. Seuraavana vuonna oppivan organisaation periaatteita ryhdyttiin soveltamaan oppimistulosten parantamiseen pyrkineissä amerikkalaisissa peruskouluissa. Koulutusalan ammattikirjallisuus alkoi käyttää tästä Sengen kehittämästä paradigmasta käsitettä 'oppiva yhteisö' (Hord 1997; ks. myös Senge 1993).

3.3.1 Oppivasta organisaatiosta oppivaan yhteisöön

1990-luvun puolivälissä koulutusjohtamisen tutkijat totesivat, että yhteistyössä tai yhteisöllisesti toimineet opettajat muodostivat ammatillisen yhteisön. Sen keskeisenä tavoitteena oli oppimistulosten parantaminen ja koulun kehittäminen jopa parhaaksi mahdolliseksi kouluksi asti (Lomos 2017; Lomos ym. 2011; Stoll

& Louis 2007a). Käsitteeseen ammatillinen yhteisö liitettiin 2000-luvun alussa oppimisen käsite, mistä syntyi yleisesti tunnettu termi ammatillinen oppiva yhteisö (Lomos ym. 2011; Wahlstrom & Louis 2008).

Ensimmäisiä käsitteen ammatillinen oppiva yhteisö käyttäjiä oli Hord (1997), joka esitti oppivien yhteisöjen muodostamista ratkaisuna jatkuviin koulujen toiminnan parantamista koskeneisiin muutosvaatimuksiin (ks. myös De Neve ym. 2015, DuFour 2004; Jäppinen ym. 2016; Stoll ym. 2006). Ammatillista yhteisöä tutkivat muun muassa Louis ja Kruse 1995, Louis, Marks ja Kruse 1996, Louis ja Marks 1998, Bryk, Camburn ja Louis 1999, Hausman ja Goldring 2001, Little 2002, Lomos ym. 2011 sekä Lomos 2012 ja 2017 (ks. Lomos 2017). Ammatillista yhteisöä tutkineet Wahlstrom ja Louis (2008) nimittivät ammatillista yhteisöä ammatillisen oppivan yhteisön sisarukseksi. Ammatillisen oppivan yhteisön tutkijoita olivat esimerkiksi DuFour 2004 ja 2014, Bolam, McMahon, Stoll, Thomas ja Wallace 2005, Corrie ja Hargreaves 2006, Stoll ym. 2006, Andrews & Lewis 2007, Stoll & Louis 2007a ja 2007b, DuFour, DuFour ja Eaker 2008, Servage 2008, Voelkel 2011, Kelly ja Cherkowski 2015, Philpott & Oates 2017 sekä Voelkel ja Chrispeels 2017 (ks. Lomos 2017).

Ammatillinen oppiva yhteisö ei ole johtamismenetelmä, vaan useista yhteisöä kuvaavista perusväittämistä koostuva malli- ja teoriakokoelma, josta ei ole yleispätevää määritelmää (De Neve ym. 2015; Jäppinen ym. 2016; Lomos ym. 2011; Servage 2008; Stoll & Louis 2007b; Thoonen ym. 2012; Voelkel & Chrispeels 2017). Koulutusjohtamisen alueella ammatillinen oppiva yhteisö, sellaisena käsitteenä kuin se nykyään ymmärretään, on tullut tunnetuksi DuFourin ja Eakerin (1998) tutkimuksen myötä (ks. Jäppinen ym. 2016; Servage 2008). Ammatillisesta yhteisöstä ja etenkin oppivasta organisaatiosta sekä oppivasta ammatillisesta yhteisöstä löytyy enemmän tutkimuskirjallisuutta kuin oppivasta yhteisöstä (esim. Uljens & Ylimäki 2017). Alkuperästään huolimatta oppivaa yhteisöä ei voi pitää oppivana organisaationa, sillä oppivan organisaation käsite liittyy enemmän organisaatio- kuin koulutusjohtamisen tutkimukseen. Lisäksi oppivan organisaation päämääränä on organisaation tuloksen parantaminen ammatillisen oppimisen edistämisen kautta, kun oppivan yhteisön ensisijaisena tavoitteena on oppijan oppimisen edistäminen. Samasta syystä (ammatillinen) oppivaa yhteisöä ei voi pitää ammatillisena yhteisönäkään, jonka tavoitteena on esimerkiksi opettajien ammatillisen oppimisen edistämiseen (ks. Jäppinen ym. 2016; Stoll & Louis 2007b). Wahlstromin ja Louisin (2008) mukaan ammatillinen yhteisö liittyykin läheisesti oppivaan organisaatioon (ks. myös Lomos ym. 2011; Voelkel & Chrispeels 2017). Oppiva yhteisö voi sen sijaan olla ammatillinen oppiva yhteisö, sillä kummankin toiminnan keskiössä on oppimisen edistymiseen sitoutuminen ja oppimisedellytyksistä huolehtiminen (Stoll, Bolam, McMahon ym. 2005).

Käsitteenä oppiva yhteisö on ammatillisesta oppivaa yhteisöä laajempi, sillä oppiva yhteisö on mikä tahansa kollektiivinen yhteisö, esimerkiksi kylä, alue tai koulu, jossa eri sektoreiden, ryhmien tai yksiköiden väliset suhteet ovat vuorovaikutteisia. Tärkeintä on, että niissä halutaan oppia yhdessä ja että oppiminen on järjestelmällistä ja jatkuvaa (ks. Helakorpi, Juuti & Niemi 1996; Laininen 2019).

Sovellankin pedagogisen johtajuuden selvittämiseen pääsääntöisesti ammatillisesta oppivasta yhteisöstä löytyvää tutkimuskirjallisuutta. Käytän ammatillisen oppivan yhteisön lähteitä siinä laajuudessa, kun ne selittävät pedagogista johtajuutta, joka oppivan yhteisön ja ammatillisen oppivan yhteisön tavoin ei tähtää pelkästään oppimistulosten parantamiseen, vaan oppimiseen (esim. Lomos 2017; Lomos ym. 2011; Wahlstrom & Louis 2008).

Koulutuksen alueella ammatillinen oppiva yhteisö ymmärrettiin ensin opettajien oppivaksi yhteisöksi, jossa opettajien osaamista ja opetuksen laatua nostamalla pyrittiin parantamaan lasten ja nuorten oppimista. Onnistumista mitattiin kyselyjä järjestämällä ja oppimistuloksia testaamalla, mutta myös itsearviointia harjoitettiin. Opettajien yhteisö laajeni moniammatilliseksi sitä mukaa kun koulun johto sekä opetusta avustava henkilöstö, oppilashuollollinen ja muu tukihenkilöstö sekä oppilaat, vanhemmat ja hallinnosta vastaava henkilöstö ymmärrettiin siihen kuuluviksi (Bolam, Stoll & Greenwood 2007; Stoll & Louis 2007a).

Taulukosta 2 ilmenee, kuinka ammatillisen oppivan yhteisön periaatteita on eri tutkimuksissa määritelty. Vuonna 2014 DuFour otti tehtäväkseen monenkirjavaksi paisuneen ammatillisen oppivan yhteisön käsitteistön selkeyttämisen ja määrittä sen kolme keskeistä periaatetta: 1) oppimisen varmistaminen, 2) yhteisöllinen toimintakulttuuri ja 3) oppimistulosten analysointi (ks. myös Philpott & Oates 2017). Oppimisen varmistaminen tarkoitti koulutuksen painopisteen siirtämistä opettamisesta oppimiseen. Seurauksena oli opetus- ja johtamistyön pedagoginen muutos. Opettajat siirtyivät luokkahuoneessa yksin toimimisesta yhteistyöhön ja edelleen yhteisölliseen toimintaan samalla kun johtajat siirtyivät hierarkkisista johtamismalleista johtamisen jakamiseen (DuFour 2004; ks. myös Harris & DeFlaminis 2016; Tschannen-Moran 2001). Myös koulukulttuurissa tapahtui muutos (Tsoukas 2009) yhteisölliseen toimintaan siirryttäessä. Koko koulun kattavaan yhtenäiseen oppilasarviointiin pyrittiin esimerkiksi oppimistuloksia analysoimalla (Stoll ym. 2005; DuFour 2004).

TAULUKKO 2 Ammatillisen yhteisön ja ammatillisen oppivan yhteisön keskeisiä periaatteita

Nimi	Vuosi	Periaate
DuFour	2004	Ammatillisen oppivan yhteisön periaatteet: (1) oppimisen varmistaminen, (2) yhteisöllinen toimintakulttuuri ja (3) oppimistulosten analysointi
Louis ym.	1996	Ammatillista yhteisöä kuvaavia ominaisuuksia: (1) yhteiset normit ja arvot, (2) vertaisvalmennus, (3) reflektiivinen dialogi, (4) yhteisöllinen toiminta ja (5) oppimiseen keskeisesti kohdistettu yhteisöllinen huolenpito
Wahlstrom & Louis De Neve ym.	2008 2015	Mittari: (1) arvot, normit ja visio, (2) vertaisvalmennus, (3) reflektiivinen dialogi ja (4) yhteisvastuu
Bolam, Greenwood, Hawkey, Louis, McMahon, Stoll, Thomas & Wallache		Ammatillisen oppivan yhteisön pääpiirteitä: (1) yhteiset arvot ja visio, (2) yhteinen vastuu oppilaiden oppimisesta, (3) oppimiseen keskittynyt yhteisöllinen tiimijohtaminen, (4) yksilöllinen ja yhteisöllinen ammatillinen oppiminen, (5) reflektiivinen ammatillinen tutkimus, (6) avoimuus, verkottuminen ja kumppanuus, (7) henkilöstöä tukeva verkosto ja (8) keskinäinen luottamus ja kunnioitus.
Philpott & Oates	2015	Oppivalle ammatilliselle yhteisölle ominaista: (1) oppimiseen keskittyminen, (2) pedagogisen, oppimiseen liittyvän tiedon kuluttajasta ja toteuttajasta myös tiedon tuottajaksi ja analysoijaksi siirtyminen, (3) järjestelmällisen yhteistoiminnan edistäminen, (4) yhteisen kulttuurin ja tietämyksen edistäminen sekä pelkästään yksilöllisen oppimisen ohella ryhmässä oppimisen ja verkkokoulutukseen pohjautuvan järjestelmäosaamisen harjoittaminen.

Louis ym. (1996) sisällyttivät opettajayhteisöjä käsittelevän tutkimuksensa viitekehykseen viisi ammatillista yhteisöä kuvaavaa ominaisuutta: 1) yhteiset normit ja arvot, 2) vertaisvalmennus (deprivatized practice), 3) reflektiivinen dialogi sekä 4) yhteisöllinen toiminta ja 5) oppimiseen keskeisesti kohdistettu yhteisöllinen huolenpito. Tähän Louisin ym. tutkimukseen viitaten Wahlstrom ja Louis (2008) muotoilivat koulun johtamisen ja opettajia käsittelevän tutkimuksen mittarin neljästä eri osasta: 1) arvot, normit ja visio, 2) vertaisvalmennus, 3) reflektiivinen dialogi ja 4) yhteisvastuu (ks. myös De Neve ym. 2015). Opettajien ammatillisista oppimista käsittelevässä tutkimuksessaan De Neve ym. (2015) sovelsivat Wahlstromin ja Louisin (2008) tutkimuksen jaottelua.

Lukuisissa artikkeleissaan ja julkaisuissaan Bolam, McMahon, Stoll, Thomas, Wallace, Greenwood, Hawkey, Ingram, Atkinson, ja Smith (esim. 2005) ovat kuvanneet ammatillisen oppivan yhteisön pääpiirteitä. Niistä on löydettävissä kahdeksan keskeistä kohtaa, jotka osittain vastaavat ammatillisista yhteisöistä varhemmin julkaistuja kuvauksia: 1) yhteiset arvot ja visio, 2) yhteinen vastuu oppilaiden oppimisesta, 3) oppimiseen keskittynyt yhteisöllinen (tiimi)toiminta,

4) yksilöllinen ja yhteisöllinen ammatillinen oppiminen, 5) reflektiivinen ammatillinen tutkimus, 6) avoimuus, verkottuminen ja kumppanuus, 7) henkilöstöä tukeva verkosto sekä 8) keskinäinen luottamus ja kunnioitus (ks. myös Bolam ym. 2007; Stoll & Louis 2007b, Stoll ym. 2005; Stoll ym. 2006; Stoll, Louis, Bolam ym. 2007). Philpottin ja Oatesin (2015) mukaan oppivalle ammatilliselle yhteisölle on ominaista 1) oppimiseen keskittyminen, 2) pedagogisen, oppimiseen liittyvän tiedon kuluttajasta ja toteuttajasta myös tiedon tuottajaksi ja analyysoijaksi siirtyminen, 3) järjestelmällisen yhteistoiminnan edistäminen, 4) yhteisen kulttuurin ja tietämyksen edistäminen sekä pelkästään yksilöllisen oppimisen ohella ryhmässä oppimisen ja verkkokoulutukseen pohjautuvan järjestelmäosaamisen harjoittaminen.

Ammatillisen oppivan yhteisön ammatilliseen kehittymiseen, osaamiseen ja kasvuun on kaksi pääväylää. Toisaalta koulun ulkopuolella tapahtuva oppiminen, mihin ohjaaminen ja ohjautuminen on ensisijaisesti johtajan pedagoginen tehtävä ja toisaalta koulun sisällä ryhmissä tai tiimeissä tapahtuva oppiminen. Parhainta ammatillinen oppiminen on silloin kun siihen on sitouduttu, kun se on suunniteltua, jatkuvaa, työhön liittyvää ja yhteisöllistä (Hipp & Huffman 2007; Stoll ym. 2005; SAGE 2009). Kysymys on myös oppimisen kumulatiivisuudesta, esimerkiksi kaikki oppivat jatkuvasti myös yhdessä oppimista (Hord 1997). Ryhmissä tai tiimeissä oppimisen ohella vallitseviin käytänteisiin kohdistetaan kritiikkiä ja niitä kyseenalaistetaan. Oppimisen tavoin käytänteiden kyseenalaistaminen on jatkuvaa (Hord 1997; Stoll ym. 2007). Starrattin (2007) mielestä oppivassa yhteisössä oppiminen on moraalista toimintaa, joka kumpuaa lähestymistavasta sellaiseen johtajuuteen, jossa esitetään kysymys siitä, mitä varten johtaminen tapahtuu. Asiantuntijoiden johtaminen on osaamisen johtamista (Juuti 2013, 163).

Keskeisintä ammatillisessa oppivassa yhteisössä on *yhteisö* (Stoll ym. 2006). Yhteisö muodostaa keskinäistä yhteistoimintaa, emotionaalista tukea ja henkilökohtaista kasvua edistävän oppimisympäristön, jossa yhdessä toimimisen tarkoituksena on sellaisten tavoitteiden saavuttaminen, mihin yhteisön jäsenet eivät yksilöinä pystyisi. Koulutusjohtamisessa oppilaiden oppimisen edistymisen hyväksi kouluyhteisön ohella ponnistelevat myös koulutuksen järjestäjät ja muut tekijät, joiden tehtävänä on oppimista edistävien valmiuksien rakentamisesta huolehtiminen (ks. Uljens & Ylimäki 2017). Edellisen perusteella esitän abstraktion oppivasta yhteisöstä oppivan yhteisön periaatteiden kautta.

3.3.2 Oppivan yhteisön periaatteet

Learning is a school's core business (van Oord 2013, 420).

Käytettäessä jakamisesta englantilaista termiä 'shared' (yhteinen, jaettu) tarkoitetaan esimerkiksi oppivan yhteisön jäsenten erityisosaamisen jakamista eli erityisosaamisen vapaaehtoista luovuttamista yhteisön käyttöön. Johtaminen voidaan ymmärtää tällaiseksi erityisosaamiseksi, jota jakaessaan johtaja hyödyttää yhteisöä. Johtaja osallistuu demokraattisesti yhteisön toimintaan ja valtuuttaa sitä jakamalla vapaaehtoisesti johtajan rooliin sisältyvää valtaa, auktoriteettia ja

päätöksentekoa samalla omaa työtään keventäen (Hipp & Huffman 2007; ks. myös Larsen & Rieckhoff 2014). Silloin kun johtaminen kattaa koko yhteisön eli täyttää koko yhteisön johtamisen sisäisten suhteiden tilan (Jäppinen 2012c) ja yhteisön oppiminen on vuorovaikutteista ja jatkuvaa yhteisöllistä toimintaa, on kysymys oppivan yhteisön johtajuudesta, joka samalla on pedagogista (ks. van Manen 1999). Yhteisöllisellä toiminnalla en tarkoita yhteistyötä, vaan yhteisöllistä toimintaa, joka synnyttää synergiaa. Se on dynaaminen yhteisöllinen prosessi, jonka tulos on enemmän kuin osien summa (Bandura 1997; Jäppinen ym. 2016).

Lopuksi kokoan oppivan yhteisön periaatteet. Osan niistä esitän hyvinkin konkreettisesti asussa, koska vajetta käsitellessäni verrannan niitä yhtenäiskoulun rehtoreiden johtajuuspuheessa esiintyvään konkretiaan.

Oppivan yhteisön periaatteita ovat:

- *Yhteisöllinen toiminta ja yhteisvastuu.* Koulutusjohtamisen alueella oppivan yhteisön yhteisöllinen toiminta ja yhteisvastuu tarkoittavat sitä, että moniammatillinen ja pätevä henkilöstö kantaa erityisosaamistaan jakaen yhteisesti vastuun koulun toiminnasta. Esimerkiksi kouluterveydenhoito, pedagoginen johtaminen, oppilaan ohjaaminen tai avustaminen sekä luokan tai tietyn oppiaineen opettaminen ovat erityisosaamista. Yhteisöllinen toiminta on yhdessä suunnittelemista, ongelmiin perehtymistä ja ongelmien ratkaisemista, toimivaa oppilashuoltoa, tukitoimien etsimistä tai tuottamista, tiedonhankintaa, päätöksentekoa ja uuden oppimista. Opettamisen näkökulmasta katsottuna yhteisöllisen toiminnan ja yhteisvastuun edellytyksenä on, että eri aineiden opettajat pyrkivät kohti yhteistä, oppiaineiden rajat ylittävää tavoitetta ja osaamista (De Neve ym. 2015; DuFour 2004; Hipp & Huffman 2007; Kruse ym. 1994; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Philpott & Oates 2017; Rajakaltio 2014; Shaked & Schlechter 2017; Stoll ym. 2005). Moniammatillinen yhteistoiminta lisää mahdollisuuksia jakaa tietoa, kokemuksia, asiantuntemusta ja vastuuta paitsi yhteisön sisällä, myös yhteisön ulkopuolella, eri koulujen tai virastojen kesken, paikallisella, alueellisella, kansallisella ja jopa kansainvälisellä tasolla (ks. Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Schratz 2013; Uljens ym. 2016).

Ensisijaisena tavoitteena on oppimisen edistyminen. Tämän vuoksi **oppi-
van yhteisön johtamisen ja toiminnan keskiössä on oppija ja oppi-
minen.** Oppimiseen sitoudutaan, ja se on järjestelmällistä ja jatkuvaa. Oppiminen on myös yksilöllistä sekä ryhmissä ja koko yhteisössä tapahtuvaa. Se voi olla myös järjestelmäosaamista. Oppivassa yhteisössä vallitsee positiivinen oppimisilmapiiri ja toivoa herättävä tulevaisuudenkäsitys. Oppivassa yhteisössä kaikki oppivat (ks. De Neve ym. 2015; DuFour 2004; Jäppinen ym. 2016; Helakorpi ym. 1996; Jäppinen ym. 2016; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Philpottin & Oates 2015; Stoll &

Louis 2007b; Stoll ym. 2005; Stoll ym. 2006; Thoonen ym. 2012; Wennergren & Blossing 2015). Moniammatillisen oppivan yhteisön jäsenillä on vastuu jokaisesta oppijasta ja hänen oppimisensa edistymisestä. Yhteisvastuu ulottuu myös syrjäytymisen ehkäisemiseen eli niistä yhteisön jäsenistä huolehtimiseen, joille yhteisissä tavoitteissa pitäytyminen on vaikeaa (De Neve ym. 2015; Stoll ym. 2005; Voelkel & Chrispeels 2017)

- *Yhteiset normit, arvot ja visio* ovat oppivan yhteisön toiminnan edellytys. Arvot ilmenevät yhteisesti laaditussa moraalisisessa visiossa, jonka näkemyksiin oppivan yhteisön tavoitteet ja toiminta perustuvat. Normit tulevat näkyviksi esimerkiksi yhdessä laadituissa ja päätetyissä järjestys- ja pelisäännöissä. Oppivassa yhteisössä arvoista keskustellaan ja niistä sovitetaan esimerkiksi koko yhteisön käsittävän arvokeskustelun yhteydessä. Keskustelujen tarkoituksena on oppimista tukevan, sekä puheessa että teoissa ilmenevän yhteisen ymmärryksen ja tulkinnan synnyttäminen ja siihen sitoutuminen. Yhteisiin arvoihin ja normeihin perustuvan yhteisöllisen toiminnan vaikutus kattaa koko yhteisön ja ulottuu rehtorin kansliasta aina luokkahuonetyöskentelyyn asti (ks. Bolam ym. 2007; De Neve ym. 2015; Ganon-Shilon & Schechter 2017; Kruse ym. 1994; Lomos 2017; Stoll ym. 2006).
- *Reflektiivinen dialogi* tarkoittaa oppivan yhteisön johtajana tai jäsenenä olemisen tietämystä ammatillisesta näkökulmasta katsottuna (ks. Louis ym. 1996). Oppivassa yhteisössä dialogi tarkoittaa jäsenten välistä vastavuoroista ammatillista keskustelua tai neuvonpitoa oppimisen, kasvun, hyvinvoinnin ja opettamisen alueella. Dialogi voi johtaa myös yhteisölliseen päätöksentekoon. Vallitseviin käytänteisiin suunnattu rakentava kritiikki, sekä siihen liittyvä keskusteleminen ja neuvotteleminen saavat aktiivisen tiedonhankinnan myötä aikaan yhteisöllistä ammatillista oppimista. Se herättää uutta ajattelua, kehittää erilaisia ratkaisumalleja ja valmistaa muutokseen. Muutosprosessissa syntyvä uusi tieto on jatkumona liitettävissä entiseen 'hiljaiseen' tietoon (ks. De Neve ym. 2015; Jäppinen ym. 2016; Kruse ym. 1994; Stoll ym. 2006; Tsoukas 2006; Wahlstrom & Louis 2008). Dialogissa opitaan yhteinen 'kieli', joka edesauttaa yhteisen ymmärryksen muodostumista oppimisen edistymiselle asetetuista tavoitteista sekä niistä menetelmistä, joilla päämäärä saavutetaan. Yhteinen kieli toimii myös luottamukseen pohjautuvan yhteisen ja yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentajana (Bolam ym. 2007; Ganon-Shilon & Schlecter 2017; Jäppinen ym. 2016; Stoll ym. 2006; Thoonen ym. 2012).
- *Vertaistoiminta* eli *vertaisvalmennus* ja *vertaistuki* tarkoittaa koulutusjohtamisen alueella yksintekemisen kulttuurista ja perinteisestä opettajien autonomiasta luopumista. Käytännössä se merkitsee mahdollisuutta vierailla toisten opettajien luokissa seuraamassa ja havainnoimassa näiden

opetusta. Vertaisvalmennus on myös uusien opetusmenetelmien harjoittelemista, vastavuoroista harjoittelemisen ohjaamista, keskinäisen palautteen jakamista ja yhdessä suunnittelemista. Lisäksi vertaisvalmennus on mentorina, tuutorina, neuvonantajana tai erityisasiantuntijana toimimista sekä pareittain, ryhmissä tai tiimeissä tapahtuvaa johtamista, opettamista tai oppimista (De Neve ym. 2015; Kruse ym. 1994; Rajakaltio 2014; Stoll ym. 2006; Uljens & Rajakaltio 2017; Wahlstrom & Louis 2008).

Myös johtajat tarvitsevat (vertais)tukea, jota sekä yhteisön jäsenet, kollegat tai/ja esimiestaho voivat tarjota. Oppivan yhteisön johtaminen on jaettava, pedagogista ja yhteisöllistä. Johto koostuu tavallisesti sekä muodollista asemaa hallussaan pitävistä johtajista että johtajista, joiden asema on epämuodollinen. Esimiestensä tukea tarvitsevat etenkin tiimin- tai ryhmänjohtajat, joiden asema on enintään sama kuin tiimin tai ryhmän muiden jäsenten. Yhteiset kokoukset, kokoontumiset tai tiimit muodostavat alustan, jolla on mahdollista luoda yhteistä ymmärrystä pedagogisen johtajuuden periaatteista sekä käsitellä ja ratkaista koulun johtamiseen liittyviä ongelmia esimerkiksi dialogia, dialogista neuvottelua tai päätöksentekoa käyttäen (ks. DuFour 2014; Ganon-Shilon & Schechter 2017; Hipp & Huffman 2007; Jäppinen ym. 2016; Slater 2005; Stoll ym. 2006; Thoonen ym. 2012).

- *Jatkuva muutos.* Hierarkkisesta koulutuksen johtamisjärjestelmästä pedagogisesti johdettuun oppivaan yhteisöön siirtyminen muuttaa koulun rakenteita ja toimintakulttuuria, mutta oppivan yhteisön kyky oppia uutta tukee muutoksessa onnistumista (Stoll ym. 2006). Muutoksen toteutumisen edellytyksenä on muutokseen sitoutuminen. Muutoksen pysyvyys on mahdollista ainoastaan, jos yksittäisten jäsenten, ryhmien ja yhteisön ajattelu muuttuu (Fullan 2016). Muutoksessa johtaminen edellyttää yhteisön johdon järjestelmällistä ja muutosmyönteistä toimintaa sekä (muutos)johtamisen osaamista. Johtaminen ja johtamisen linjaukset vaikuttavat toimintakulttuuriin, mistä riippuu se, kuinka valmis ja kuinka hyvin valmistautunut yhteisö on muutokseen. Yhteisön muutosvalmiuteen vaikuttaa ammatillinen kasvu, josta on jatkuvasti ja järjestelmällisesti pidettävä huolta (De Neve ym. 2015; Stoll ym. 2006).

Muutoksen ei välttämättä tarvitse olla massiivinen. Koulutuksen alueella kysymys voi olla uusien opetussuunnitelman perusteiden hyväksymisestä, paikallisen uuden opetussuunnitelman työstämisestä ja käyttöönotosta tai opetusmenetelmien uudistamisesta (esim. De Neve ym. 2015; Stoll ym. 2006). Koulun kehittämisen, koulu-uudistuksen tai koulua koskevan muutoksen kohteena on aina oppijan paras, mikä käsittää ensisijaisesti oppimisen edistymisen ja sitä tukevat toimet (Stoll ym. 2005; Philpott & Oates 2017; Rajakaltio 2014; ks. DuFour 2004; van Manen 1991; 2016; Voelkel & Chrispeels 2017).

Työyhteisöissä muutos koetaan mahdollisuutena tai uhkana (Nykänen 2011). Moniammatillisen oppivan yhteisön rakentamisen esteeksi saattaa nousta ammatillinen ylpeys silloin kun on luovuttava yksin tekemisen kulttuurista, siirryttävä 'avointen ovien politiikkaan' sekä opittava pyytämään ja ottamaan vastaan apua toisilta. Lisäksi erilaiset kohtaamiset vaativat sekä aikaa että tarkoituksenmukaisia tiloja ja laitteita eli lisäresursseja. Oppivaan yhteisöön siirtyminen on myös johtamis- ja vastuukysymys. Koulun johtajan on vaikea jakaa tehtäviään toisille, jos näkökulma on se, että kaiken vastuun kantaa yksin johtaja (ks. Kruse ym. 1994; Newmann 1994; Nykänen 2011; Rajakaltio 2014).

Koulutusorganisaatioiden muutos on hidasta (Nykänen 2011), ei aina toteudu tavoitteiden suuntaisesti (Fullan 2016) tai palaa entisiin käytänteisiin (Hargreaves 2007). Nykänen (2011) toteaa väitöskirjassaan, että kouluorganisaatioissa käyttöön otetut tiimitoiminnot eivät muuttaneet koulujen yhtenäistämisprosesseja toivottuun ammatillisen oppivan yhteisön suuntaan. Hargreaves (2007) puolestaan kritisoi tiimiorganisaatioita, joissa on siirrytty takaisin järjestelmälliseen koulun sisäiseen tai ulkopuoliseen oppimistulosten testaamiseen. Silloin kun opetushenkilöstö on valmis luopumaan perinteisestä autonomisesta vapaudesta valita omat, hyväksi kokemansa opetusmenetelmät, näkemään koulun kokonaisuutena ja ottamaan yhteisvastuun oppimisesta, voidaan puhua oppivasta yhteisöstä nimenomaan pedagogisena (oppivana) yhteisönä (ks. Uljens & Rajakaltio 2017). Lainisen (2019) mukaan tulevaisuuden oppijat eivät enää menisikään kouluun, vaan koulu menisi oppijoiden luo. Oppivat yhteisöt olisivat esimerkiksi paikallisia oppimispiirejä, joissa eri-ikäisten oppiminen tapahtuisi kasvotusten, mutta ne voisivat olla myös digitaalisia, jopa maailmanlaajuisia oppijoiden ryhmiä.

Seuraavassa luvussa aloitan pedagogisen johtajuuden ja valitsemieni koulutusjohtamisen teorioiden yhteisten juurien etsimisen ja kehityskaarien kartoittamisen transformationaalisen suurteorian ja siihen kytkeytyvien transaktionaalisen ja karismaattisen teorian luonnehdinnalla palaamalla ajassa noin 60 vuotta taakse päin.

3.4 Uudistuvan koulutusjohtamisen teorianmuodostus

Opinnäytetyöni tavoitteena on perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vajeen tutkiminen. Koska pedagogisesta johtajuudesta ei ole yleispätevää teoriaa eikä perusopetuksen pedagogisesta johtajuudesta ole kattavaa tutkimusta, on ensin määriteltävä pedagoginen johtajuus. Teen sen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuuden lukuisten koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten joukosta valitsemieni seitsemän pedagogisesti suuntautuneen ja muutokseen orientoituneen teorian ja suuntauksen kautta. Sovellan tässä Banksin, McCauleyy, Gardnerin, ja Gulerin (2016) toteamusta, jonka mukaan uusia johtamisrakenteita ensi kertaa esitettäessä on tarpeen kartoittaa, kuinka tämä uusi rakenne suhtautuu jo olemassa oleviin rakenteisiin.

Uudistuvalla koulutusjohtamisella tarkoitan James MacGregor Burns'in vuonna 1978 esittämän uuden yleisen johtamisteorian vaikutuspiiriin liittyvää koulutusjohtamisen teorianmuodostusta. Burns'in lanseeraamista käsitteistä 'transactional, transformational ja transformative' on tullut keskeinen osa johtamisen tutkimuskirjallisuuden sanastoa (Bass 1985; 1990; Berkovich 2016; Leithwood & Janzi 2005; Northouse 2016; Pietsch & Tulowitzki 2017; Yukl 2013). Onorato (2013), Oplatka (2014) ja Stewart (2006) toteavat Burns'in painottavan johtamisen moraalisuutta ja siihen liittyvää johtamisen vastuuta. Stewart (2006) huomauttaa, että johtajan tehokkuutta tulee Burns'in mielestä arvioida sen mukaan, kuinka kyvykäs muutoksessa toimiva johtaja on. Juutin (2018) mukaan johtaja on muutosta käynnistettäessä keskeisessä asemassa. Myös runsas kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus painottaa johtamisen merkitystä muutoksessa. Koulutusmuutoksen ensisijaisena tavoitteena on koulun oppimistulosten paraneminen tai oppilaan oppimisen edistäminen (Bush 2018; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood, Harris & Hopkins 2008).

3.4.1 Koulutusjohtamisen suuntausten ja teorioiden valinnat

Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittämistä varten valitsemiani koulutusjohtamisen teorioita ja suuntauksia on kaikkiaan kahdeksan: karismaattinen, transaktionaalinen, transformationaalinen, transformatiivinen ja instruktionaalinen johtaminen, jaettu johtaminen/johtajuus sekä autenttinen ja yhteisöllinen johtajuus. Ennen kun siirryn käsittelemään valitsemiani teorioita ja suuntauksia selvitän valintaperusteeni seuraavasti:

1. Valitsemistani koulutusjohtamisen teorioista ja suuntauksista, transformatiivinen, transformationaalinen, instruktionaalinen ja karismaattinen johtaminen, jaettu johtaminen/johtajuus sekä yhteisöllinen ja autenttinen johtajuus ovat muutosorientoituneita ja oppimistulosten parantamisen tai oppilaan edistymisen pedagogiseksi tavoitteekseen asettaneita teorioita (esim. Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans & May 2004. Bush 2018; Conger 1999; Gardner ym. 2011; Hallinger 2003; Harris 2008; Heck & Hallinger 2010; Heikkinen 2001; Larsen & Rieckhoff 2014; Leithwood ym. 2008; Shields 2010; Tschannen-Moran 2001). Kahdeksas, transaktionaalinen johtaminen, on klassisia johtamisoppeja mukaileva, stabiiliuden säilyttämiseen pitäytynyt teoria. Kauan voimassa olleena mahtiteorianana se on vaikuttanut muihin johtamisteorioihin ja suuntauksiin sekä koulutusjohtamiseen yleensäkin, ja on siksi mukana (ks. Allix 2000; Bass 1985; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2017; Uljens & Ylimäki 2017).
2. Instruktionaalinen, transformationaalinen ja transformatiivinen johtaminen ovat pitkään voimassa olleita teorioita, joista nimenomaan kaksi ensimmäistä ovat paljon tutkittuja, laajalle levinneitä ja koulutusjohtamisen monilukuisen ja komplisoituneen piirin suosituimpia suurteorioita (Hallinger 2003; Hallinger & Heck 1998; Hallinger & Huber 2012; Knapp &

Hopmann 2017; Leithwood & Janzi 2005; Pietsch & Tulowitzki 2017; Robinson ym. 2008; Stewart 2006; Uljens & Ylimaki 2017).

3. Transformationaalinen koulutusjohtaminen on kehittynyt yleisen johtamistutkimuksen kirjallisuuden pohjalta ja 1990-luvulta lähtien vakiinnut-tanut asemansa yhtenä merkittävimmistä koulutusjohtamisen teorioista (Hallinger 2003). Tutkijat ovat löytäneet transformationaalisesta johtami-sesta ja johtajasta karismaattisia piirteitä. Käytössä on myös muita positiiviin johtamismalleihin luettavia käsitteitä kuten karismaattis-tranforma-tionaalinen, eettis-karismaattinen, autenttis-karismaattinen, autenttis-transformationaalinen ja autenttinen johtajuus (Bass & Steidlmeier 1999; Banks ym. 2016; Banks ym. 2017; Bryman 1993; Conger 1999; Gardner ym. 2011; Leroy ym. 2015; Shamir & Eilam 2005; Yukl 1999a).
4. Instruktionaalinen koulutusjohtaminen on syntynyt Yhdysvaltain köy-hien kaupunginosien alakouluihin suunnatuista tutkimuksista. Siitä on löydettävissä paljon empiiristä tutkimusta sekä useampi tutkimuksiin pe-rustuva tutkimusmenetelmä ja johtamismalli (Blasé & Blasé 1999; Hallin-ger 2003; 2005; 2011b; Hallinger & Lee 2014; Hallinger & Murphy 1985; Northouse 2016; Shatzer, Caldarella, Hallam & Brown 2014; Stewart 2006; Yukl 2013).
5. Suomessa vähän tunnetun transformatiivisen koulutusjohtamisen teori-anmuodostuksen lähtökohtana on Burnsian kehittämä johtamisen yleinen teoria, johon kytkeytyy uudenvuoden näkemys vallasta. Oman leimansa transformatiiviseen teoriaan on jättänyt myös brasilialainen kasvatustie-teilijä Freire (Burns 2003, 2, 25–26, 196; Eteläpelto, Heiskanen & Collin 2011; Quantz, Rogers & Dantley 1991; Shields 2010; Stewart 2006; ks. myös Freire 1977). Vahvasti muutosmyönteisessä transformatiivisessa koulu-tusjohtamisen teoriassa tulee näkyviin yhteiseen oppimiseen ja aktiiviseen toimintaan kannustava toimintakulttuuri (Shields 2010, van Oord 2013).
6. Autenttinen johtajuus muodostuu johtamista, etiikkaa ja positiivista orga-nisaatiokäyttäytymistä käsittelevästä (tutkimus)kirjallisuudesta, joka painottaa ihmiskeskeistä, toivoa ja positiivisia tunteita herättävää johtamis-kulttuuria (Avolio ym. 2004; Walumbwa, Avolio, Gardner, Wersing, & Pe-terson 2008). Korkeaan moraaliseen auktoriteettiin pohjautuvalla autent-tisellä johtajuudella, joka edellyttää työyhteisön keskinäistä luottamusta sekä jäsentenvälistä kunnioittamista, toisen työn arvostamista ja ilmaistu-jen arvojen mukaan toimimista, olisi merkitystä aikamme moniarvoisessa maailmassa (Banks ym. 2016; Gardner ym. 2011; Weiss, Razinskas, Back-mann & Hoegl 2018; Yammarino, Dionne, Schriesheim & Dansereau 2008; ks. myös Sergiovanni 1996).

7. 1990-luvun puolivälin jälkeen johtamisen jakaminen on sekä koulutusjohtamisen tutkijoiden että toimijoiden piirissä herättänyt runsasta mielipiteenvaihtoa. Samalla se on kehittynyt huomattavaksi tutkimusalueeksi (Bush 2013; Crawford, 2012; Gronn 2000; Harris 2004; 2009; Juuti 2013; Lumby 2013; Mifsud 2017; Spillane 2005; Woods & Roberts 2016). Jaettu johtaminen/johtajuus (distributed leadership), joka on suosituimpia koulutusjohtamisen johtamismalleja (Berkovich 2018; Berkovich & Bogler 2020), merkitsee aikaisempaa johtamista spontaanimpaan vertikaaliseen johtamiskulttuuriin siirtymistä (Harris 2008).
8. Yhteisöllinen johtajuus taas on dynaamisiin ja epälineaarisiin järjestelmiin sovellettavissa olevaa johtajuutta, ei perinteistä eikä pelkän perinteisen yhteistyön johtamista (ks. DuFour 2004; Jäppinen 2014b; 2017b; Jäppinen & Ciussi 2016).

Valitsemani teorit ja suuntaukset esittelen tutkijoiden tietoisuuteen tullessa järjestyksessä. Aloitan karismaattisesta ja transaktionaalisesta johtamisesta, joilla koulutusjohtamisen näkökulmasta katsottuna on merkitystä lähinnä siksi että niillä on yhteys transformationaaliseen koulutusjohtamisen teorianmuodostukseen (ks. Bass 1985; 1990; Berkovich 2016; Northouse 2016; Yukl 2013).

3.4.2 Karismaattinen johtaminen

Varhaisimmat karismaattista johtamista käsittelevät tutkimukset olivat peräisin 1960-luvulta (Banks, Engemann, Williams, Gooty, McCauley & Medaugh 2017; Bass ym. 2008, 575, Hunt 1999). Karisman tutkimisesta kiinnostuivat aluksi lähinnä yleisen johtamistutkimuksen organisaatioteoreetikot (Conger 1999). Varsinaisen karismaattisen johtamisteorian ensimmäisenä kehittäjänä oli House (1977). Conger ja Kanungo kehittivät omaa karismaattista johtamisteoriaansa vuosina 1987, 1988 ja 1999 (esim. Banks ym. 2017; Bass ym. 2008, 582; Conger 1999). Uusimpiin karismaattisen johtamisen tutkijoihin lukeutuivat esimerkiksi Banks ym., 2017 sekä Grabo, Spisak ja van Vugt, 2017. Empiirisenä karismaattisen teorian tutkimus vahvistui 1990-luvulla (Conger 1999).

Vuonna 1985 julkaistussa teoksessaan Bass totesi, että karisma ja autoritaarisuus olivat transformationaalisen johtamisen osatekijöitä. Koulutusjohtamiseen karisma ja autoritaarisuus kytkeytyivätkin transformationaalisen johtamisen välityksellä (Bass ym. 2008, 31; Grabo ym. 2017). Yksimielisyyteen pääsemättä transformationaalisen ja karismaattisen johtamisen teorioita yhdistäviä ja erottavia tekijöitä pyrittiin selvittämään monissa johtamistutkimuksissa (Bryman 1993; Conger 1999; Yukl 1999a). Esimerkiksi Yukl (1999a) ilmoitti näiden kahden teorian vertailun vaikeaksi ja House (1999) sekä Hunt (1999) käyttivät erittelyn sijaan käsitettä 'transformational/charismatic leadership' (Bass ym. 2008, 581; Hunt 1999). Vain pieni osa tutkijoista piti mahdollisena sitä, että nämä kaksi teoriatyyppeä olivat keskenään yhteensopimattomia. Osa tutkijoista taas oli Yuklin tavoin sitä mieltä, että transformationaalinen ja karismaattinen johtaminen olivat

erillisiä siitä huolimatta, että niistä löytyi päällekkäisyyttä (mt. 1999a). Moni tutkija väitti, että johtaja voi olla transformationaalinen olematta karismaattinen (Bass 1985). Bass (1985) sen sijaan esitti, että transformationaalisessa johtamisessa karisma oli väistämätön osatekijä, mutta johtaja saattoi olla karismaattinen olematta transformationaalinen.

Karismaattinen johtaminen perustuu johtajan asemaan (Conger & Kanungo 1987; Grabo ym. 2017). Uudempi käsitys karismasta korostaa johtajan kykyä ymmärtää alaisensa arvoja ja tunnetilaa sekä taitoa saada aikaan innoittava visio. Johtajalta edellytetään taitoa saada alaiset sitoutumaan tavoitteisiin, tekemään henkilökohtaisia uhrauksia päämäärän saavuttamiseksi ja suoriutumaan tehtävistä ennakoitua paremmin. Merkitystä on myös johtajan kyvyllä saada alaiset kokemaan työnsä mielekkääksi (Yukl 1999a; 1999b). Saksalainen Max Weber (1947) kiteytti aikanaan karisman tarkoittamaan auktoriteettia, joka yhteisön piirissä omasi suurimman vaikutusvallan. Weberin kuvauksen mukaan alaiset liittivät autoritääriiseen johtajaan poikkeuksellisia ja mystisiä ominaisuuksia eli karismaa. Weberin alkuperäistä karismaattista teoriaa on muunneltu ja laajennettu näihin päiviin asti (Banks ym. 2016; Conger Kanungo 1987; Grabo ym. 2017; House 1977; Yukl 1999a). Sama koskee Housen (1997) teoriaa karismaattisesta johtajasta (Banks ym. 2016; Conger 1999; House 1999).

Karismaattisiin johtamisteorioihin kohdistuneen kritiikin mukaan karismaattisen johtajan ei-suositeltavia ominaisuuksia ovat narsismi, arvojen ja uskomusten sisäistämättömyys sekä yhteisten etujen kustannuksella tapahtuva omien etujen ajaminen (Banks ym. 2017; Bass & Steidelmeyer 1999; Conger & Kanungo 1998; Grabo ym. 2017). Lisäksi osa tutkijoista pitää karismaattisia teorioita liian johtajakeskeisinä (Shamir, House & Arthus 1999). Toisaalta Banks ym. (2017) toteavat, että karismaattinen johtaminen on yhä merkittävä johtamismenetelmä johtamiskirjallisuudessa ja että sen käsitteellistämistä ja mittaamista sekä roolin tutkimista organisaatioissa tulisi jatkaa.

3.4.3 Transaktionaalinen johtaminen

Transaktionaalisen johtamisen Burns asemoi transformationaalisen johtamisen vastakohtaksi, uudistumista ja stabiiliutta kuvanneen asteikon toiseen ääripäähän (Bass ym. 2008, 644; Pietsch & Tulowitzki 2017). Transformationaalisen johtamisen Bass (1985) puolestaan totesi perustuneen transaktionaaliseen johtamiseen siitä huolimatta, että se oli erillinen johtamisteoria (ks. myös Bass ym. 2008, 647; Onorato 2013). Koulutusjohtamisen alueella Weberin (1978) kehittämää auktoriteetti-käsitystä sovellettiin transaktionaalisen johtamisen varhemmassa teoriannuodostuksessa tehokkaan luokkatyöskentelyn ja oppimisen johtamismallina (Uljens & Ylimäki 2017, 43).

Transaktionaalinen johtamisteoria on muita uudistavia koulutusjohtamisen teorioita traditionalisempi, sillä sen esikuvana on muinaisen Rooman patriootin ja klientin välinen sopimus (Quants ym. 1991), joka myöhemmin on vastannut johtajan ja alaisen välistä vaihtokaupanomaista (liike)tointa. Transaktionaalinen johtamisteoria on modernin aikakauden mahtitekijä (Allix 2000; Bass 2002; Quantz ym. 1991; Shields 2010), jolla on tiivis yhteys byrokraatiaan ja tieteelliseen

liikkeenjohtoon (Fayol 2005/1949; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010). Transaktionaalinen johtaja onkin verrattavissa Zaleznekin (1977) kuvaamaan 'manageriin' (Bass ym. 2008, 647).

Johtamismenetelmänä transaktionaalinen johtaminen on lähinnä lyhyen tähtäyksen suunnittelemisen, selkeiden tavoitteiden asettamisen, järjestelmällisen johtamisen, sopimusten tekemisen, alaisten työtehtävien jakamisen ja annettujen tehtävien suorittamisen valvomisen sekä palkitsemisen ja rankaisemisen kaltaisiin organisaation rakenteisiin liittyvää management-johtamista. Se ei ole leadership-johtamista eikä varsinkaan kokonaisvaltaista johtajuutta (Bass y. 2008, 23). Tärkeää on asetetun päämäärän saavuttaminen, mutta johtaja puuttuu toimijoiden tekemisiin tavallisesti vain silloin, kun tavoitteet eivät ole toteutumassa tai eivät toteudu (Bass 1985, 13; 1990; Fayol 2005/1949; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010; van Oord 2013). Transaktionaalisen johtamisen ydinarvoihin kuuluvat sitoumusten kunnioittaminen, rehellisyys, vastuullisuus ja oikeudenmukaisuus (Shields 2010). Ensisijaisena palkitsemismuotona on sopimuksen mukainen palkka. Koulussa palkan lisänä toiminut palkkio on saattanut olla hyvin suoritetusta työstä annettu kiitos tai luontoisetu (Leithwood & Poplin 1992; van Oord 2013). Esimerkiksi Suomessa maalaiskunnan koulunjohtajan luontaisetuihin on ennen peruskouluun siirtymistä kuulunut virka-asunto (Kansakoululaki 247/1957).

Aikaisemman transaktionaalisen, management -johtamiselle ominaisen työtehtävien alaisille jakamisen ja niiden suorittamisen valvonnan asemesta transformationaalinen leadership -johtaminen panostaa inhimilliseen pääomaan (Bass 1990; Bass ym. 2008, 620–623; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010).

3.4.4 Transformationaalinen johtaminen

Downton oli jo 1970-luvun alussa kuvannut transformationaalisen ja transaktionaalisen johtamisen välistä eroavuutta, mutta johtamiskirjallisuuteen nämä käsitteet levisivät Burns, Bassin ja Avolion tutkimusten välityksellä (Barnett, McCormick & Connors 2001; Menon 2014). Burns poliittisia johtajia käsittäneen tutkimuksen analyysiä selkeyttäessään Bass (1985) aloitti uudeksi paradigmatoksi kehittyneen transformationaalisen johtamisteorian rakentamisen 1980-luvun alkupuolella. Samalla hän laajensi Burns aloittaman johtamisen teorianmuodostuksen yritysmaailman alueelle (ks. myös Avolio, Bass & Jung 1999; Banks ym. 2016; Bass ym. 2008, 50; Berkovich 2016; Hoch, Bommer, Dulebohn & Wu 2018). Kouluhallintoon transformationaalista johtamista pyrittiin soveltamaan heti 1980-luvulla. 1990-luvun alusta lähtien Leithwood ja Jantzi kollegoineen ryhtyivät varmistamaan transformationaalisen johtamisen mallin omaksumista koulutusjohtamisen alueella esittäen sen tuottavan tehokkuutta johtamiseen (Berkovich 2016; Hallinger 1992; Leithwood 1994).

Transformationalisesta koulunjohtamisesta on lukuisia malleja (Hewitt Davis & Lashley 2014), ja jo 40 vuoden ajan se on säilyttänyt asemansa yhtenä keskeisimmistä koulutusjohtamisen tutkimuskohteista. Tänä transformationaalinen teoria on merkittävimpiä koulutusjohtamisen suurteorioita (Banks ym. 2016; Berkovich 2016; McCarley, Peters & Decman 2016). Etenkin Leithwood

kollegoineen, esimerkiksi Leithwood ja Poplin 1992, Leithwood ja Jantzi 1999, 2000 ja 2005 sekä Leithwood ja Sun 2012, ovat mallintaneet ja kehittäneet transformationaalista johtamista ja samalla puolustaneet sen soveltuvuutta koulutuksen alueelle (Hewitt ym. 2014; Stewart 2006). Transformationaalista koulutusjohtamista ja/tai teoriaa ovat tutkineet vielä muun muassa Alsaedi ja Male 2013, Onorato 2013 sekä McCarley ym. 2016.

Suosittua johtamisteoriaa on myös kritisoitu ankarasti. Esimerkiksi van Knippenberg ja Sitkin (2013) löytävät lukuisia teoriaan ja sen mittaamiseen liittyviä heikkouksia, joiden perusteella he muun muassa väittävät, että yhtenä transformationaalisen johtamisen tutkimusalueen ongelmana on karismaattisen ja transformationaalisen teorianmuodostuksen rajaamattomuus. Lisäksi he esittävät transformationaalisen johtamisteorian hylkäämistä. Kritiikkiin on vastattu transformationaalista ja karismaattista johtamismallia ja teoriaa puolustamalla sekä niitä lisää tutkimalla ja kehittämällä (Banks ym. 2016; Berkovich 2016). Leithwoodin ja Jantsin ohella puolustajina ovat toimineet muun muassa Bass ja Steidlmeier (1999), jotka ilmoittavat tutkineensa transformationaalista johtamista vastineena etenkin ”liberaaleille, ruohonjuuritason teoreetikoille ja organisaatioiden kehittäjinä toimiville konsulteille” (mts. 181).

Bassin ja Steidelmeierin (1999) tutkimus on vastaus transformationaalisen johtamisen eettisyyden ja moraalikäsitysten kyseenalaistamiseen. Burns (1978) alkuperäiseen tutkimukseen vedoten he esittävät, että aito (autentic) transformationaalinen johtaminen pohjautuu perusteltuihin moraalikäsitelmiin, ja jos niin ei ole, on kysymys epäaidosta tai valheellisesta transformationaalisesta johtamisesta (pseudo-transformational leadership). Bassin ja Steidlmeierin (1999) mukaan tutkimuskirjallisuus todistaa transformationaalisen johtamisen liittyvän sokraattisen ja konfutselaisen typologian kaltaiseen, kauas ulottuvaan hyvettä ja moraalista käsittelevään kirjallisuuteen. He myös toteavat transformationaalisen johtamisen moraalikäsitelmien perustan lepäävän länsimaisista eettisistä ihanteista, vapautta, veljeyttä ja tasa-arvoa kantavalla jalustalla. Transformationaalisen johtamisen ydinarvoja olivat vapaus, tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus.

Korkean moraalin lisäksi transformationaaliseen agendaan kuuluu koulutuksen muuttaminen ja toiminnan vaikuttavuus (Hewitt ym. 2014; McCarley ym. 2016; Stewart 2006). Transformationaalisen johtamisen neljä perusolettamusta rakentuu lähinnä Bassin, Avolion ja Jungin määrittämistä tehokkaaksi johtamiseksi miellettyistä periaatteista, jotka koulun näkökannalta katsoen ovat seuraavat (Banks ym. 2016; Bass, Avolio, Jung & Berson 2003; Behrendt ym. 2017; Berkovich & Bogler 2020; Kark, Chen & Shamir 2003; Leithwood & Janzi; McCarley ym. 2016; Pietsch & Tulowitzki 2017; Stewart 2006; Uljens & Ylimaki 2017; Yukl 1999b; Zhu, Avolio, Reggio & Sosik 2011).

1. *Ihannoiva vaikutus* (Idealized influence). Transformationaalinen koulutusjohtaja toimii tavalla, joka herättää luottamusta. Hän viestii tärkeitä arvoja, on innostava ja motivoiva. Johtajan toiminta on järjestelmällistä ja eettistä. Moraalisena henkilönä hän on rehellinen ja luotettava.

2. *Älyllinen kannustaminen* (Intellectual stimulation). Johtaja rohkaisee kyseenalaistamaan vallitsevia olettamuksia, uudelleenarvioimaan niitä ja suosii uusien näkökulmien esittämistä ja luovuutta. Erehtyminen on luvallista eikä julkista moittimista sallita. Ongelmien ratkaiseminen tapahtuu yhteistyössä.
3. *Yksilöllistetty huomioon ottaminen* (Individualized consideration). Johtaja käsittelee henkilöstön jäseniä yksilöinä ja huomioi jokaisen henkilökohtaiset tarpeet, kuuntelee ja kouluttaa. Oppilaiden näkökulmasta katsottuna on merkittävää, että opetuksen laadusta huolehditaan.
4. *Ehdollinen palkitseminen* (Contingent reward) eli *inspiroiva motivointi* (Inspirational motivation). Henkilöstöä motivoimalla ja sille tunnustusta jakamalla johtaja rohkaisee ponnistelemaan eteenpäin. Johtaja muovaa yhteisen myönteisen näkemyksen tulevaisuudesta ja valaa luottamusta siihen, että asetetut tavoitteet saavutetaan. Transformationaalisesti johdetussa koulussa yhteishenki esimerkiksi tiimityössä ja koko koulussa on tärkeä.

Ihannoivasta vaikutuksesta käytetään myös ilmaisua karisma, ja yhdessä älyllisen kannustamisen kanssa se saatetaan yhdistää karismaattiseen johtamiseen (Bass 1990; Bass & Steidlmeier 1999; Behrendt ym. 2017; Bryman 1993; Conger 1999). Oikeudenmukaisuuteen pyrkivä, korkean moraalin omaava johtaja on huolehtiva ja huomaavainen esimies, joka uskollisuuden ohella saa osakseen, luottamusta, ihailua ja kunnioitusta. Esimerkillisyydellään hän herättää myös muissa halun eettiseen toimintaan ja moraalisuuteen (Berkovich & Bogler 2020; Zhu ym. 2011). Johtajan toiminta on sitoutunutta, inspiroivaa ja uusiin haasteisiin innostavaa. Toisaalta johtaja pyrkii sitouttamaan muut toimijat, luottaa heihin ja ilmaisee arvostavansa jokaisen työtä ja saavutuksia. Merkittävä osa transformationaalista johtamista on henkilöstöä kiinnostavan 'koukuttavan' vision luominen ja ylläpitäminen. Johtaja itse ottaa riskejä ja uhrautuu, kun on kysymys asetettujen tavoitteiden vaarantumisesta, mutta odottaa myös alaisten toimivan samoin (Berkovich & Bogler 2020; Mitchell & Tucker 1992; Stewart 2006). Johtajansa ominaisuuksien vuoksi alaiset ovat halukkaita tekemään työtä ja saavuttavat odotettua parempia tuloksia (Stewart 2006; Uljens & Ylimäki 2017). Transformationaalisen johtajan toiminta luo kouluun positiivisen ilmapiirin, joka ylläpitää toivoa paremmasta tulevaisuudesta ja tukee omiin kykyihin luottamista (Berkovich & Bogler 2020; McCarley ym. 2016).

Yksilöllisyyden huomioiminen tarkoittaa yksilöllisten tarpeiden tunnustamista. Sen seurauksena esimerkiksi henkilökohtainen koulutus voidaan suunnitella yhdessä koulutettavan kanssa hänen erityistarpeensa huomioiden. Johtaja itsekkin voi toimia ohjaajana, valmentajana, mentorina ja tutorina (McCarley ym. 2016). Transformationaalinen koulukulttuuri on vuorovaikutteista ja yhteistyöhön pyrkivää. Valtaa johtaja jakaa työtään delegoimalla, mutta koulussa on myös tiimitoimintaa (McCarley ym. 2016; Stewart 2006; Yukl 1999b). Ennen kaikkea

transformationaalinen johtaminen pyrkii toiminnan tehokkuuden maksimointiin. Sen edellytyksenä on työn mutkaton sujuminen, minkä vuoksi olosuhteita muokataan toiminnan sujuvuuden kannalta suotuisaksi, henkilöstöä motivoivaksi työympäristöksi (Harris 2008; Knapp & Hopmann 2017; Mitchell & Tucker 1992; Spillane, Camburn, Pustejovsky ym. 2008; Stewart 2006). Henkilöstön motivoimisen ja sisäisestä oppimisympäristöstä huolehtimisen ohella transformationaalisessa johtamisessa on viime aikoina panostettu myös ulkoisen kasvuympäristön, lähinnä vanhempien huomioimiseen koulumenestystä parantavana tekijänä (Leithwood, Harris & Hopkins 2020). Karismaattisen ja transaktionaalisen johtamisteorian ohella transformationaaliseen johtamisteoriaan on kiinteästi yhteydessä myös transformatiivinen teoria.

3.4.5 Transformatiivinen johtaminen

Shieldsin (2010) mukaan transformatiivinen johtaminen alkaa oikeudenmukaisuutta ja demokratiaa koskevilla kysymyksillä. Burnsien esityön jälkeen transformatiivista johtamisteoriaa ovat laajentaneet Bennis 1984, Bennis ja Nanus 1985 sekä Foster 1989. Oman merkittävän jälkensä transformatiiviseen johtamiseen on jättänyt myös brasilialainen kasvatustieteilijä Paolo Freire (1977), jonka kasvatustieteiden ideologia korostaa (itsensä) sivistämisen merkitystä sekä yksilön että yhteisön hyvinvointia nostavana ja parempaa tulevaisuutta lupaavana tekijänä (ks. myös Uljens & Ylimäki 2017). Freiren pedagogiikan vaikutuksesta transformatiiviselle koulutusjohtamiselle ominainen pyrkimys saada henkilökohtaisen muutoksen lisäksi aikaan muutos myös yhteisössä ja yhteiskunnassa alkoi jo varhain muodostua transformatiivisen ja transformationaalisen johtamisen eroavuudeksi (Freire 1977; Shields 2010; van Oord 2013).

Transformatiivinen koulutusjohtaminen tarttuu yhteiskunnallisiin vapautta, oikeutta ja oikeudenmukaisuutta käsitteleviin kysymyksiin (Shields 2010). Suureksi osaksi Paolo Freiren (1977) vaikutuksesta transformatiivinen koulutusjohtaminen on radikaalisimmillaan yhteiskunnassa vallinneiden olosuhteiden kyseenalaistamisen ohella painottanut myös yhteiskunnallisten rakenteiden muuttamisen tarvetta (Shields 2010; Uljens & Ylimäki 2017, 9; van Oord 2013; ks. myös Servage 2008; Philpott & Oates 2015).

Transformatiivinen koulutusjohtamisen teoria oli vastalause klassisille systeemiteorioille ja tieteelliselle liikkeenjohdolle. Se kohdisti kritiikkinsä mielivaltaa vastaan ja antoi samalla lupauksen yhdessä muiden kanssa eletävästä paremmasta tulevaisuudesta (Hewitt ym. 2014; Shields 2010; Uljens & Ylimäki 2017; van Oord 2013; Weiner 2003). Johtamisen tuli olla kriittistä, eli ei voitu vain tarkastella vallitsevia olosuhteita, vaan oli tehtävä päätös siitä, kuinka niitä muutettaisiin. Tämä edellytti sitä, että koulutusjohtajat ymmärsivät yhteiskunnallisten olosuhteiden vaikutuksen koulutukseen (Shields 2010; Uljens & Ylimäki 2017).

Quantz ym. (1991) onnistuivat määrittelemään transformatiiviselle koulutusjohtamiselle tunnusomaisiksi muodostuneet pääpiirteet. Niitä olivat käsitys vallan ja demokratian välisestä yhteydestä, näkemys rodun ja sukupuolen tasa-arvoa rakentavasta organisaatiokulttuurista, aktiivinen toimintaperiaate sekä vallitsevaan tilanteeseen kohdistuva kritiikki ja uusien vaihtoehtojen etsiminen

(ks. myös Shields 2010; van Oord 2013). Siitä huolimatta että muutkin tutkijat koko 1990-luvun ajan pyrkivät terävöittämään transformatiivisen teorian omaleimaisuutta, käsitteitä transformationaalinen ja transformatiivinen käytettiin toistensa synonyymeinä aina 2000-luvun alkupuolelle asti (Shields 2010; van Oord 2013). Lopulta Shields kokosi uudelleen transformatiivisen koulutusjohtamisen keskeiset elementit ja rajasi transformatiivisen johtamisen transformationaalisen johtamisen lisäksi irti myös transaktionaalisesta johtamisesta (mt. 2010; ks. myös Hewitt ym. 2014; van Oord 2013). Tämän vuosituhannen tutkijoista Freiren viitoittamaa radikaalia suuntausta edustaa muun muassa Eric J. Weiner, joka ajattelussaan tukeutuu Girouxin (1983; 1988; 1992; 2000) kasvatusta, politiikkaa, pedagogiikkaa, etiikkaa ja valtaa käsittelevään kriittiseen teoriaan (Weiner 2003) sekä Freiren pedagogiikkaan (Shields 2010; Weiner 2003). Muita tämän vuosituhannen transformatiivisen johtamisen tutkijoita ovat esimerkiksi Lange 2000 ja 2004, Brown 2004, Taylor 2007, Shields 2010, Dimmock ja Goh 2011 sekä van Oord 2013.

Transformatiivisen koulutusjohtamisen käsitys vallasta ja demokratiasta liittyy Burnsian ja ranskalaisen filosofin Michel Foucaultin valtakäsityksiin. Burnsian mukaan moraalinen johtaminen edellyttää johtamisvastuun ottamista. Mutta koska johtaminen on vallan käyttämistä, tulee johtajan ottaa vastuu myös vallan käyttämisestä. Valta taas ei saa olla käskyvaltaa, 'pover over', joka mahdollistaa organisaation yhden osapuolen määräämis- ja valvontaoikeuden muihin nähden, vaan 'power to', (ks. Burns 2003, 2, 25–26, 196; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Stewart 2006), jonka voi ymmärtää vallan jakamiseksi delegoimalla tai valtaistamalla tai valtuuttamalla eli voimaannuttamalla (empower). Delegointi on esimerkiksi hallinnollisena määräyksenä tapahtuvaa johtajan vallan jakamista. Valtuuttaminen taas tarkoittaa johtajan vapaaehtoista toisten yhteisön jäsenten harkintavallan ja vastuun lisäämistä, joka monesti on tilannesidonnaista (ks. Foucault 1986; 2014).

Burnsian ohella Foucault (1986; 2014) allekirjoittaa valtuuttamisen. Foucaultin mukaan valtaa ei voi omistaa, sillä se on ihmisten sosiaalisiin suhteisiin, ei organisaatioon, instituutioon, henkilöön tai asemaan liittyvä ominaisuus (ks. myös Bass & Steidlmeier 1999; Moos 2019; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Scribner ym. 2007; Stewart 2006). Freire (1977, 140), jolle koulutus ja oppiminen merkitsivät yhteiskunnallisten ehtojen parantamiseen tähtäävää muutosta, korostaa yhteiskunnallisen valtuutuksen käyttöön ottamista (Hewitt ym. 2014; Quantz ym. 1991; Shields 2010).

Vallankäyttöön ja vastuuseen liittyvät läheisesti myös demokratiaa ja vapautta koskevat käsitykset. Koska transformatiivinen koulutusjohtaminen on alun perin ollut aikuisoppijoiden yhteisön ihmissuhdekeskeistä johtamista, siihen kuuluu vahva demokratiaan sitoutuminen. Sen mukaan demokratia ei voi toteutua yhteisössä, jossa vallankäyttäjät ymmärtää demokratian vastoin toisen tahtoa tapahtuvaksi toiminnaksi (Quantz ym. 1991; Shields 2010). Humanismin periaatteiden mukaan vapaa yksilö omaa taidon käyttää vapauttaan johonkin itseään suurempaan (Dewey 1957). Dewey ymmärtää yksilön vapauden toteutu-

van parhaiten siten että vastuu yhteisistä ja yleisistä asioista vapaaehtoisesti jaetaan toisten vapaiden yksilöiden kanssa (mt. 1957; ks. myös Foucault 2014; Freire 1978; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Starratt 2007; Wennergren & Blossing 2017; Whitehead 2009).

Oikeudenmukaisuuden, demokraattisuuden ja vapauden ohella transformatiivisen johtamisen perusarvoja ovat lainmukaisuus, rehellisyys ja tasa-arvo. Tasa-arvo merkitsee transformatiiviselle johtamiselle sitä, että yhteisön jäsenenä yksilö on velvollinen huolehtimaan yhteisön hyvinvoinnista, mutta yhteisö on puolestaan vastuussa yksilön hyvinvoinnista (Shields 2010; van Oord 2013). Transformatiivisessa koulutusjohtamisessa yhteisöllisyys tarkoittaa jokaisen yksilön parhaaksi toimimista unohtamatta kuitenkaan sitä, että toiminnan keskiössä on koko yhteisön etu (Hewitt ym. 2014; Shields 2010; van Oord 2013; Weiner 2003). Oikeudenmukaista on jokaisen yhteisön jäsenen oikeus lausua mielipiteensä ja tulla kuulluksi. Moraaliseen toimintaan kuuluu rehellisyys, joka tarkoittaa esimerkiksi suunnitelmiin liittyvistä mahdollisista haittatekijöistä kertomista (van Oord 2013). Transformatiivisen johtamisen ensisijaisena tavoitteena on aina ollut muutoksen toteuttaminen, joka nykyään saattaa tarkoittaa organisaatiossa tapahtuvaa rakenteellista muutosta tai vain yhden ongelmaksi koetun asian korjaamista (Heikkinen 2001; McTaggart 1997; Shields 2010; van Oord 2013).

Transformatiivinen oppiminen on muutoksessa oppimista, jolle on tunnusomaista tietoinen tiedon avartaminen reflektiivisen dialogin kautta. Dialogissa syntynyt tiedon ja ennen kaikkea ymmärryksen laajeneminen saavat oppijassa aikaan yksilöllisen muutoksen (Lange 2004). Tämän muutoksessa oppimisen prosessin voi kuvata ajassa eteneväksi spiraaliksi, joka rakentuu suunnittelemisesta, päätöksenteosta ja sen toteuttamisesta, vaikutusten havainnoinnista ja lopputuloksen arvioinnista. Arvioinnin jälkeen kierre jatkaa entistä tarkemmin suunniteltuna etenemistään. Spiraaliin voi syntyä myös sivuspiraaleita ja niiden myötä uudenlaista ajattelua (van Oord 2013; ks. myös Heikkinen 2001, McTaggart 1997; Shields 2010).

Transformatiivisessa johtamisessa reflektiivisellä dialogilla tarkoitetaan aktiivista toimintaa, jossa oman mielipiteen perusteleva ja toisen perustellun mielipiteen kuuleminen syventävät sekä yksilöllistä että yhteisön ymmärrystä ja valmistavat muutoksen kohtaamiseen (Shields 2010; van Oord 2013). Dialoginen neuvottelu voi johtaa keskusteluun perustuvaan monivaiheiseen, sitoutumista lisäävään päätöksentekoprosessiin. Sitoutumisen seurauksena oppija aktivoituu ja saattaa kokea jo pelkän työn loppuun saattamisen palkitsevaksi. Mitä enemmän päätöksentekoprosessissa on sisäistä sitoutumista, sitä aktiivisempaa ja perusteellisempaa on myös toimintaan ja tavoitteisiin pyrkimiseen osallistuminen. Sekä dialogi että varsinkin neuvottelu vaativat aikaa, jonka järjestäminen on pedagoginen johtamistehtävä (Englund 2006; Hewitt ym. 2014; Shields 2010; van Oord 2013; ks. myös Argyris 2000).

Koulutusjohtamisessa dialogisen neuvottelun vaihtoehtona on perinteisesti ollut johtajan tai johtoryhmän suorittama yksilökeskeinen, hierarkkinen päätöksentekotapa. Se on dialogista neuvotteluprosessia huomattavasti nopeampi,

mutta johtaa helposti ulkoiseen sitoutumiseen. Tällöin yhteisön jäsen ei välttämättä ymmärrä päätöksen merkitystä, koska ei ole ollut mukana työnsä määrittelemisessä eli päättämässä työn tavoitteista, toimintatavoista ja aikataulusta. Toiminta jää tällöin vajaaksi ja työstä tulee suorittamista. Etenkin muutosprosesissa on tärkeää, että ne, joita muutos koskee, eivät koe itseään ulkopuolisiksi. Muutosvastarinta syntyy monesti siitä, että tavoitellun muutoksen hyötyä ei ymmärretä tai se ei ole edes tiedossa (van Oord 2013; ks. myös Argyris 2000).

Freiren vaikutuksesta transformatiivista johtamista voidaan pitää evoluutionarisesti muutokseen suhtautuvana, pedagogisiin menetelmiin luottavana koulutusjohtamisen mallina (Hewitt ym. 2014; McTaggart 1997; Shields 2010; van Oord 2013). Fieldingiin (2006, 307) viitaten van Oord (2013) toteaa, että transformatiivinen johtaminen on sidoksissa henkilökeskeiseen oppivaan yhteisöön (person-centered learning community) ja myös väittää, että transformatiivinen johtaminen voi toteutua vain Fieldingin kuvaamassa oppivassa yhteisössä. Meillä Suomessa transformatiivinen koulutusjohtaminen on varsin vähän tunnettua (Hannula 2000).

3.4.6 Instruktionaalinen johtaminen

Bossert ym. määrittivät instruktioonaalisen johtamisen rakenteen merkittävässä kirjallisuuskatsauksessaan vuonna 1982. Termiksi valittiin instruktioonaalinen johtaminen, koska tutkijat päättelivät, että kyseisen kaltainen koulunjohtajan rooli kuului opetussuunnitelman ja opetuksen koordinointiin ja kontrollointiin liittyviin johtamistehtäviin. Bossert ym:n määrittämästä instruktioonaalisen johtamisen rakenteesta tuli vaikutusvaltainen malli, joka edelleenkin ohjaa koulutusjohtamisen alan tutkijoita (Boyce & Bowers 2018; Hallinger 2011b).

Transformationaalisen koulutusjohtamisen tavoin instruktioonaalinen johtaminen sai alkunsa Yhdysvalloista, josta se lähti leviämään ensin Britanniaan ja sitten angloamerikkalaisen kulttuurin välityksellä muualle maailmaan (esim. Hallinger 1992; 2003; 2005; Hallinger & Murphy 1985; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; Louis, Dretzke & Wahlström 2010; Robinson ym. 2008; Waters, Marzano & McNulty 2003; Southworth 2002). Entisestä, puhtaasti hallintopainotteisesta koulunjohtamisesta poikkeava, opetuksen ohjaamista edellyttänyt uusi johtamistapa käynnistyi 1960–80-luvuilla. Kysymyksessä oli koulu-uudistus, jonka tarkoituksena oli köyhien kaupunkien alakoulujen toiminnan tehostaminen osaamistasoa nostamalla ja oppimistuloksia parantamalla (Hallinger 1992; Uljens & Ylimäki 2017). Vastuu muutoksen toteuttamisesta annettiin johtajille. Perinteinen hallinnollinen johtaminen muuttui pedagogisemmaksi (engl. educational), kun johtajien tehtäväksi määrättiin koulun ulkopuolelta annetun opetussuunnitelman toteuttaminen, koulun kehittäminen sekä luokkaopetuksen seuraaminen ja opettajien ohjaaminen (Hallinger 1992; 2011b; Larsen & Rieckhoff 2014; Leithwood 1994; Pietsch & Tulowitzki 2017; Stewart 2006).

1980-luvun koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa instruktioonaalinen koulun johtaja kuvattiin vahvaksi, toimintaohjeita jakavaksi johtajaksi, jolla oli kyky vaikka 'kääntää koulunsa ympäri' (Hallinger & Murphy 1985; ks. myös

Uljens & Ylimaki, 2017). Instruktionaalista johtajasta käytettiin aluksi termiä 'manager', sillä johtajan pedagoginen työ ymmärrettiin lähinnä opettajien ohjauksen ja koulun ulkopuolelta annetun opetussuunnitelman toteuttamisena. Instruktionaalisen johtamisen mallille olennainen oppimistulosten parantamisen tavoite asetettiin johtajien vastuulle. Koska kysymys oli alakouluista, luokanopettajien ohjaaminen oli alussa välitöntä luokkahuonetyöskentelyn neuvontaa ja opettamisen ohjaamista. Lisäksi johtaja saattoi pitää näytetunteja (Hallinger 1992; 2003; 2005; 2011b; Hallinger & Murphy 1985; Larsen & Rieckhoff 2014; Marks & Printy 2003; Pietsch & Tulowitzki 2017; Stewart 2006).

Tälle vuosituhannele tultaessa instruktionaalisen koulutusjohtamisen tutkimus suuntautui yksittäisten koulunjohtajien tutkimisen ohella myös muun opetushenkilöstön ja -johdon toiminnan tutkimiseen (Uljens & Ylimaki 2017). Oppimistulosten havaittiin paranevan mieluummin henkilöstöä motivoimalla ja innostamalla kuin johtajan muodolliseen asemaan ja valtaan nojaavalla ohjauksella (Hallinger 2003; 2011b). Opettajiin vaikuttamalla ja opettajien toiminnan tuloksena johtaminen ulottui välillisesti koko koulun alueelle. Johtajan uusi menettelytapa synnytti, kehitti ja ylläpiti koulukulttuuria, joka yhtäläisenä ympäröi eri luokkahuoneissa tapahtuvaa opetusta (Larsen & Rieckhoff 2014; Shatzer ym. 2014; Southworth 2002). Management-ilmaisuuden asemesta käsite 'instructional leadership', vakiintui 1980-luvun puolivälissä sekä tutkijoiden että käytännön työn harjoittajien käyttökieleksi (Hallinger 2003; 2011b).

1980- ja 90-luvuilla instruktionaalisen koulutusjohtamisen empiirinen tutkimus lisääntyi merkittävästi, ja se keskittyi käsittelemään koulun johtamisen vaikutusta oppimiseen ja koulun kehittämiseen (Hallinger & Heck 1998; Hallinger & Huber 2012). Ajan myötä syntyi tutkimusmenetelmiä ja -malleja, jotka perustuivat johtajien eri toimista koottuihin luetteloihin. Esimerkiksi Hallingerin ja Murphyn 1980-luvun alussa kehittämä *Dimensions of Instructional Management* -malli listasi koulun tehtävän määrittämiseen, opetuksen johtamiseen ja myönteisen koulukulttuurin edistämiseen laskettavia johtajan töitä. Nykyisin malli tunnetaan nimellä *Principial Instructional Management Rating Scale*, eli PIRMS -malli (Hallinger 2003; 2005; 2011b; Hallinger & Lee 2014; Hallinger & Murphy 1985; Shatzer ym. 2014).

Horng, Klasik ja Loeb selvittivät koulun johtajan työajan käytön suhdetta työn vaikuttavuuteen. He havainnollistivat koulun johtamistyön kuusiosaisen taulukon muodossa, joka käsitti hallinnon, organisaation johtamisen, arjen johtamisen, ohjauksen sekä koulun sisäiset ja ulkoiset suhteet. Näistä osioista hallinto käsitti lähinnä oppilaisiin liittyviä pedagogisia toimia kuten koulukurista, oppilashuollosta, erityisopetuksesta ja testeistä huolehtimisen. Koulun arjen johtaminen sisälsi opettajien ohjauksen ja arvioinnin sekä luokkahuonetyöskentelyn seuraamisen ja johtajan oman opetustyön. Ohjaustoimintaan kuului koulun opetusohjelman kehittämistä, opetussuunnitelman arviointia, opettajien ammatillisen kehittämisohjelman suunnittelemista ja kokousten järjestämistä. Koulun sisäinen toiminta käsitti kodin ja koulun välisen yhteistyön sekä opettajien kanssa käytävän informatiivisen oppilaita koskevan keskustelun (mt. 2010).

Blasé ja Blasé (1999) tutkivat instruktionaalisen johtamisen tehokkuutta kehittämässä kaksiosaisen *'Reflection-Growth'* (RG) -mallin avulla (ks. myös Kari Koski 2009). He korostivat tutkimuksensa tuottaneen nimenomaan johtamista koskevaa käytännön tietoa. Mallin avulla seulotusta aineistosta nousi kaksi Blasén ja Blasén (1999) mielestä instruktionaalisen koulunjohtamisen keskeistä ominaisuutta, joista toinen tarkoitti johtajan ja opettajien välistä reflektiivistä dialogia ja toinen opettajien ammatillisen kasvun tukemista (ks. myös Marks & Printy 2003). Myös suomalaiseen perusopetukseen liittyi luetteloita ja esimerkkejä koulun johtamisen tehtävistä kuten vuosien 1958 ja 1970 asetukset, Toivosen ja Anderssonin yleissivistävän opetuksen rehtoreille laatima opaskirjanen sekä rehtoreiden työnkuvan kartoitus osoittavat (Kansakouluasetus 321/1958; Peruskouluasetus 443/1970; Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti 16/2013; Toivonen & Andersson 1976).

Instruktionaaliseen koulutusjohtamiseen kohdistunut kritiikki muun muassa esitti, että liittovaltion tasolla laadittu opetussuunnitelma oli koulutuspoliittinen asiakirja, joka ei välttämättä vastannut paikallisen tason tarpeita, ja koulun ulkopuolelta annettuna se ei sitouttanut henkilökuntaa. Opetussuunnitelman tarkka noudattaminen johti puolestaan opetuksen plagiointiin, josta seurasi opettajien passivoitumista. Lisäksi monissa kouluissa opetussuunnitelman toteuttamisesta tuli pikemminkin tavoite kuin oppimistulosten parantamisen väline, joksi se oli tarkoitettu (Hallinger 1992; Marks & Printy 2003). Koulunjohtajillakaan ei välttämättä ollut riittävästä opettajakunnan ohjaamiseen tarvittavaa pedagogista asiantuntemusta (Stewart 2006). Hallinger (1992) totesikin, että muutoksen käynnistäjinä, kehitystiimien vetäjinä ja henkilöstön kehittämisohjelmien laatijoina toimivat koulujen johtajat saattoivat olla opetussuunnitelmaan perehtyneitä asiantuntijoita, mutta koulun kokonaisjohtamisen näkökulmaan heillä ei ollut riittävästi tietoa eikä taitoja. Kritiikki kohdistui myös kouloimen hierarkkiseen hallintoon, jossa muutosta johdetaan ylhäältä alaspäin. Lisäksi instruktionaalisia johtajia pidettiin tehokkaina muutosagentteina, jotka eivät käsittäneet muutosprosessin ajantarpeen määrää (Hallinger 1992; Stewart 2006; ks. myös Fullan 2016; Marks & Printy 2003; Stewart 2006).

Uudempi koulutusjohtamisen tutkimus on laajentanut instruktionaalisen johtamisen painopistettä kohti opettajien yhteistoimintaa ja luonut mahdollisuuksia sekä henkilöstön ammatilliseen kasvuun että ammatillisten oppimisyhteisöjen kehittämiseen (Sergiovanni 1998; Shatzer ym. 2014; ks. myös Marks & Printy 2003). Tutkimusta on tehty myös instruktionaalisen johtamisen kehittymisestä kohti oppimisen johtamista (leadership for learning) (Hallinger 2011b; Hallinger & Heck 2010; Murphy, Elliott, Goldring & Porter 2007; Boyce & Bowers 2018). Johtamisen eri teorioiden tutkimisen ja vertailun myötä on syntynyt uusi tutkimuslinja, jota tutkijat kutsuvat jaetuksi instruktionaaliseksi johtajuudeksi (shared instructional leadership) (Boyce & Bowers 2018; Marks & Printy, 2003; Shatzer ym. 2014; ks. myös Blasé & Blasé 1999; Uljens & Ylimäki 2017). Instruktionaalinen johtaminen on yleisesti hyväksytty ja maailmanlaajuisesti käytössä oleva koulutusjohtamisen suurteoria, jota on jatkuvasti mallinnettu, tietoisesti

kehitetty ja paljon tutkittu. Jo puolen vuosisataa se on säilyttänyt vahvan asemansa koulutusjohtamisen teorioiden joukossa (Knapp & Hopmann 2017).

Instruktionaalisen koulutusjohtamisen viisi keskeistä pedagogista toimintaelementtiä: mission määrittäminen, opetussuunnitelman toteutumisesta vastaaminen, opetuksen ohjaaminen, oppijoiden edistymisen seuraaminen ja oppimisilmapiiriin edistäminen liittyvät läheisesti opettajien tehtäviin. Instruktionaalisen johtamisen pedagogisena tavoitteena on oppimistulosten parantaminen opettajien ohjaamisen kautta, mikä edellyttää johtajalta vankkaa opettajan työn tuntemista ja osaamista (ks. Knapp & Hopman 2017; Southworth 2002). Koulutusjohtamisen teorioista siirryn tarkastelemaan lähinnä johtamista jaettuna toimintana ja johtajuuden ilmentymänä.

3.4.7 Jaettu johtaminen/johtajuus

Muutoksille altis maailma on ajanut oppilaitokset ja niiden johtamisen pirstoutuneisuuden tilaan, jossa johtamistyö on muuttunut haasteellisemmaksi, monimutkaisemmaksi ja arvaamattomaksi. Kysymys on pitkälti konteksti- ja tilannesidonaisuudesta. Yksittäisen johtajan tai (johto)ryhmän ei uskota enää menestyksekkäästi selviytyvän alati lisääntyvän johtamistyön rasittavuudesta ja vaatimuksista (esim. Gronn 2000; Gunter, Hall & Bragg 2013; Harris, 2009; Halttunen 2016; Jäppinen 2017a; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2016; Knapp & Hopmann 2017; Spillane ym. 2004). Johtamisen jakaminen on 1990-luvun puolivälin jälkeen noussut yhdeksi koulutusjohtamisen keskustelluimmista aiheista (Bush 2013; Crawford, 2012; Gunter ym. 2013; Woods & Roberts 2016) ja 2010-luvulla siitä on tullut erittäin suosittu koulutusjohtamisen tutkimuskohde (Lumby 2013; Mifsud 2017). Jaetun johtamisen (distributed leadership) vaikutus on ulottunut sekä koulutuspolitiikkaan että koulutuksen käytännön tasolle (Harris & DeFlaminis 2016).

Aluksi jaettu johtaminen ymmärrettiin käytännön työkaluksi, joka tarjosi johtajalle mahdollisuuden työtaakan jakamiseen esimerkiksi delegoimalla. Myöhemmin käsite sovellettiin tarkoittamaan muiden toimijoiden kanssa johtamista (Gronn 2002; ks. myös Harris 2008; 2013). Se merkitsi siirtymistä pois hierarkkisesta, ylhäältä alas tai alhaalta ylös suuntautuneesta johtamiskulttuurista johtamisen spontaanimpaan, mutta vaikeammin hallittavaan vertikaaliseen johtamisen jakamisen kulttuuriin (Harris 2008). Gronn (2002) kuvasi jaetun johtamisen tavoin ohjattua organisaatiota toimintayhteisöksi, jossa valta virtasi johtajalta toiselle sitä mukaa kun uusia muodollisia tai epämuodollisia johtamisrooleja syntyi (ks. myös Harris 2008; Mifsud 2017).

Lukuisiin empiirisiin tutkimuksiin perehdyttyään Gronn (2002) totesi, että jaettu johtaminen sekä uusiutui ajan kuluessa, että muuntui tilanteesta toiseen siirryttäessä. Myös Spillanen (2005; 2007) käytännönläheisen mallin keskiössä oli vuorovaikutuksessa syntyvä, tilannesidonnainen johtaminen, jossa johtajan asema saattoi olla muodollinen tai epämuodollinen (ks. myös Gronn 2002; 2008; Harris 2004; Harris & DeFlaminis 2016; Larsen & Rieckhoff 2014; Spillane ym. 2004). Jaetun johtamisen saattoikin ymmärtää sosiaalisesti vuorovaikutukseksi, joka näkyi verkostoitumisena ja verkostojen välittäjänä toimimisena (Scribner

ym. 2007; Uljens & Ylimäki 2017). Spillane (2005) näki jaetun johtamisen useiden johtajien yhteistyön mukaisena toimintana (ks. Halttunen 2016). Gronn (2008) puolestaan halusi selvittää, miten eri toimijat saivat aikaan kokonaisvaltaisen johtamiskuvion. Harris (2008) totesi, että johtamisen tulkitseminen jaetuksi ei tarkoittanut, että kaikki organisaatiossa samanaikaisesti johtivat

Ropo ym. (2005) lähestyivät johtamisen jakamista kahdesta suunnasta, johtamistehtävien jakamisesta ja johtamisen prosessoinnista käsin (ks. myös Harris 2013; Robinson 2008). Silloin kun johtamistehtäviä jaettiin esimerkiksi tiimeille, kun henkilöstöä kannustettiin kohti parempaa tulosta, tai opetusmenetelmiä tehostettiin, oli kysymys jaetusta johtamisesta. Mutta kun johtamista jaettiin tekemisen prosesseina kuten dialogissa tapahtuvana kokemusten ja tiedon jakamisena, oli kysymys jaetusta johtajuudesta (ks. Ropo ym. 2005; Jäppinen ym. 2011). Tämän mukaan Gronnin (2002; 2008) malli suuntautui enemmän jaettuun johtajuuteen ja Spillanen (2004; 2005) jaettuun johtamiseen. Gunter ym. (2013) kartoittivat johtamisen jakamista useammasta näkökulmasta kysymällä esimerkiksi mitä ja miten jaetaan, kuka jakaa ja miksi jaetaan.

Johtamisen tutkimuskirjallisuus sisältää runsaasti jaettuun johtamiseen liittyviä määritelmiä (Mifsud 2017), mutta myös kritiikkiä (esim. Bennett, Wise, Woods & Harvey 2003; Tian, Risku & Collin 2016; ks. myös Harris & DeFlaminis 2016). Yksimielisyyttä siitä, mitä jaetulla johtamisella tarkoitetaan, ei ole (Bolden, 2011). Jaetun johtamisen käsitteen ymmärtäminen on sidoksissa asiayhteyteen, esimerkiksi johtamisen eri toimintoihin, demokratian ilmenemiseen tai inhimillisen pääoman rakentamiseen (Jäppinen 2012b; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012). Bennettin, Wisen, Woodsin ja Harveyn (2003) tutkimuksen tulokset ovat nostaneet jaetun johtamisen tutkimuskirjallisuudesta esiin kaksi merkittävää puutetta: (1) jaetun johtamisen käsitettä ei ole pystytty selkeyttämään ja (2) jaetun johtamisen soveltuvuutta ei ole empiirisesti voitu määrittää (ks. myös Harris & DeFlaminis 2016; Tian ym. 2016). Vaikka jaetun johtamisen yleisesti hyväksytyin määritelmän, teorian ja keskeisten käsitteiden puuttuminen vaikeuttaa sekä käsitteen muodostamista jaetusta johtamisesta että sen soveltamisesta (Jäppinen 2014b), on sen asema koulutusjohtamisessa Harrisin ja DeFlaminisin (2016) mielestä yhä merkittävä. Muutosorientoituneiden koulutusjohtamisteorioiden tavoin myös jaettu johtaminen pyrkii koulua kehittämällä ja oppimistuloksia parantamalla saamaan aikaan muutoksen (ks. Heck & Hallinger 2010; Larsen & Rieckhoff 2014). Harrisin (2008) mukaan koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus osoittaa, että jaetulla johtamisella saattaisi olla tärkeä rooli ammatillista oppivaa yhteisöä kouluihin rakennettaessa (ks. myös Blasé & Blasé 1999).

3.4.8 Autenttinen johtajuus

Ethical leaders have two important components: the “moral person” and the “moral manager” (Treviño, Brown, and Hartman (2003).

Zhu ym. (2011) toteavat, että tuskin päivääkään kuluu ilman jonkun johtajan epäeettiseen käyttäytymiseen liittyvää uutista. Mahdollisena vastauksena tähän ajal-

lemme tyypilliseen yritys- ja julkisen sektorin johtamiseen liittyvään luottamus-kriisiin on tutkimuskirjallisuudessa ryhdytty tarjoamaan autenttista johtajuutta (ks. Banks ym. 2016; Gardner ym. 2011; Zhu ym. 2011).

Autenttisen johtajuuden juuret löytyvät Heideggerin filosofiasta ja Roger-sin humanistisesta psykologiasta (Avolio ym. 2004; Walumbwa ym. 2008). Kä-site 'autenttinen' ulottuu Burns'n (1978) ja Bassin (1985, 1990) sekä Bassin ja Steidlmeierin (1999) transformationaalista johtamista käsitteleviin tutkimuksiin, joissa teennäisen (pseudo) johtamisen vastakohtaksi asetettu aito (true) johtami-nen todetaan autenttiseksi (Avolio & Gardner 2005; Banks ym. 2016; Hoch ym. 2018; Yammarino ym. 2008). Autenttista johtajuutta ovat tutkineet muun muassa Luthans 2002, Luthans ja Avolio 2003, Avolio ja Gardner 2005, Gardner, Avolio ja Walumbwa 2005, Ilies, Morgeson ja Nahrgang 2005, Shamir ja Eilam 2005, Walumbwa ym. 2008, Yammarino ym. 2008 ja Gardner ym. 2011.

Autenttisen johtajuuden tutkimukseen kohdistunut kiinnostus on merkit-tävästi kasvanut 2010-luvulla, mutta varhaisimmat autenttiseen johtajuuteen lii-tetyt filosofiset käsitteet ulottuvat 1960-luvulle asti (Banks ym. 2016; Gardner ym. 2011). Viime vuosina käsitettä ovat selkeyttäneet lähinnä sosiaalipsykologit, jotka teoreettisten tutkimusmenetelmien ohella ovat käyttäneet myös empiirisiä me-netelmiä (Walumbwa ym. 2008). Rogersin (1968) ja Maslow'n (1971) välittämänä autenttisuuden käsite liitetään nykyään optimistiseen, vapaamieliseen, itseensä luottavaan, itsenäisesti toimivaan, itsensä tuntevaan, itsensä hyväksyvään, itsensä kanssa sovussa elävään, itsehillintään pystyvään, myös itseensä nähden rehelliseen ja aitoon johtajaan (Avolio & Gardner 2005; Avolio ym. 2004; Ilies ym. 2005; Starrat 2007; Walumbwa ym. 2008). Banks ym. (2016) löytääkin autentti-sesta johtajasta neljä ydinkomponenttia, jotka ovat: itsetuntemus, tasapuolisuus, avoimuus ja moraalinen sisäistäminen.

Autenttinen johtajuus on muotoutunut johtamista, etiikkaa ja positiivista organisaatio-oppia käsittelevästä kirjallisuudesta, jossa ihmiskeskeinen, luotta-musta, positiivisia tunteita ja toivoa herättävä johtamiskulttuuri korostuu (Avo-liio ym. 2004; Walumbwa ym. 2008). Avolio ja Gardner (2005) esittävät, että au-tenttinen johtajuus muistuttaa muita positiivisen varauksen sisältäviä johtamis-teorioita kuten transformationaalinen ja karismaattinen johtaminen tai palveleva (servant leadership) ja eettinen johtajuus (ks. myös Banks ym. 2016; Hoch ym. 2018). Jäppinen ja Taajamo (julkaisematon) toteavat, että autenttinen johtajuus on yhtäläisiä piirteitä sisältävä teoriaryvä. Yhtenäistä ja yksiselitteistä käsitettä au-tenttisestä johtajuudesta ei ole, joten tutkijat saattavat käyttää siitä omia jokseen-kin erilaisia termejä (Avolio ym. 2004; Avolio & Gardner 2005; Shamir & Eilam 2005).

Banks ym. (2016) toteavat autenttista ja transformationaalista johtamista vertailevassa tutkimuksessaan, että nämä kaksi johtamismallia korreloivat voi-makkaasti keskenään (ks. myös Hoch ym. 2018). Koska käsitteellisen päällekkäi-syyden vuoksi on luonnollista, että johtamistutkimuksen kirjallisuudessa esite-tään huoli siitä, eroaako autenttinen johtajuus riittävästi muista teorioista, Banks

ym. (2016) painottavat lisätutkimusten suorittamista. Autenttista transformaationaalista johtamista käsittelevät myös Bass ja Steidlmeier 1999, Bass ja Reggio 2006 sekä Zhu ym. 2011.

Autenttinen johtajuus on psyykkistä taitavuutta (Shamir & Eilam 2005; Walumbwa ym. 2008). Tavoitteena on tehdä organisaatiosta parempi, kanssaihminen ja koko yhteisön hyvinvointia parantava, innostusta herättävä ja luovuutta ylläpitävä työpaikka. Työyhteisössä autenttinen johtaja edistää eettisiä arvoja, ylläpitää moraalista toimintaa, rakentaa positiivista luottamuksen ilmapiiriä ja motivoi (Hoch ym. 2018; Ilies ym. 2005; Walumbwa ym. 2008; Whitehead 2009). Psyykkisten perustarpeiden eli kompetenssin, yhteisöön kuulumisen ja autonomian huomioiminen saa yhteisön jäsenet kokemaan työnsä merkitykselliseksi. Se sitouttaa ja saa aikaan ammattitaitoista, joustavaa ja ennakoivaa toimintaa, millä nykyisessä pyörteisessä työ- ja elinympäristössä on suuri merkitys. Lisäksi se johtaa organisaation vaikuttavuuden kasvuun (Avolio ym. 2004; Leroy Anseel, Gardner & Sels 2015; ks. myös Gardner ym. 2011; Ilies ym. 2005; Weiss ym. 2018; Yammarino ym. 2008).

Autenttinen johtajuus muodostuu johtajan ja alaisten välisestä avoimesta, vapaasta, omaehtoisesta ja itsenäisyyteen perustuvasta suhteesta. Kysymys on johtajan uskomusten, arvojen, vakaumuksen ja huolien vapaaehtoisesta jakamisesta. Johtajaa ei liioin seurata sokeasti, sillä johtajan avoimuuden ansiosta alaisilla on hänen vahvuuksistaan ja heikkouksistaan realistinen käsitys (Shamir & Eilam 2005; Walumbwa ym. 2008; ks. myös Leroy ym. 2015). Tulevaisuuteen uskova johtaja valaa alaisiinsa toivoa paremmasta huomisesta esimerkiksi henkilöstön tahdonvoimaa vahvistamalla ja rehellistä tietoa jakamalla (Avolio ym. 2004). Autenttinen johtaja kouluttautuu ja kehittää itseään, sillä hän tietää, että johtaminen tarkoittaa henkistä kasvua (Gardner ym. 2011; Walumbwa ym. 2008). Ei voi kuitenkaan olettaa, että johtaja joko on tai ei ole autenttinen, sillä autenttisuus on jatkumo; mitä uskollisempina ihminen pysyy ydinarvoilleen, identiteetilleen, preferensseilleen ja tunteilleen, sitä autenttisempi eli aidompi hän on (Weiss ym. 2018; ks. myös Avolio ym. 2004).

Alinomaa muuttuvissa oppimisympäristöissä päämääräorientoituneet, kokonaisvaltaiset ja joustavat johtamismenetelmät ovat yksi ratkaisu oppimistulosten edistämisen ja koulun kehittämisen kasvavalle haasteellisuudelle. Autenttisen johtajuuden ohella tällainen johtamismenetelmä on yhteisöllinen johtajuus (collaborative leadership) (ks. Jäppinen, 2012a, 2012c; Jäppinen & Ciussi, 2016; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012; Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018).

3.4.9 Yhteisöllinen johtajuus

Synergy - the bonus that is achieved when things work together harmoniously (Mark Twain).

Työyhteisöissä tarvitaan yhteisöllisyyttä virittämään ajattelua, jotta yhteisön eri jäsenten esittämät vaihtoehtoiset näkökulmat tulevat kuulluiksi, ymmärretyiksi

ja huomioiduiksi. Samalla erilaisten näkökulmien tarkastelu sekä koko työyhteisön tieto- ja taitokapasiteetin hyödyntäminen mahdollistuvat (Jäppinen 2014c; Lehtonen ym. 2019; Tschannen-Moran 2001).

Johtamisen uudempi tutkimuskirjallisuus painottaa johtamisen jakamista (sharing) henkilöstön voimavaroja yhdistävänä tekijänä. Se on yhteisöllistä toimintaa, jossa sitoudutaan yhdessä asetettujen tavoitteiden saavuttamiseen (ks. Hallinger & Heck 2011b; Heck & Hallinger 2010; Jäppinen ym. 2018; Larsen & Rieckhoff 2014; Raelin 2011). Yhteisöllinen johtajuus on dynaamisiin ja epälineaarisiin järjestelmiin sovellettavissa olevaa johtajuutta (ks. DuFour 2004; Jäppinen 2014b). Se ei ole pelkästään perinteisen yhteistyön johtamista, tehtävien jakamista tai tiimityöskentelyä, vaan synergiaa (Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen 2014c).

Yhteisöllinen johtajuus ei liity yksinomaan henkilöihin, joilla on muodollisen johtajan asema. Muodollisten johtajien lisäksi yhteisöissä toimii myös johtajia, esimerkiksi tiiminvetäjiä tai ryhmänjohtajia, joiden asema on epämuodollinen (Jäppinen 2012d; 2014b; Jäppinen ym. 2018). Fenwickin (2012) sekä Jäppisen ja Ciussin (2016) mukaan yhteisöllinen johtajuus on jatkuva ja tietoinen yhteisöllisen toiminnan ja yhteisöllisen oppimisen prosessi, jossa eri yksilöt, johtajat mukaan lukien, yhdessä ponnistelevat kohti yhteisesti sovittuja tavoitteita ja synergiaa luomalla synnyttävät uutta. Parhaimmillaan kysymys on yhteisöllisyydestä, joka kasvaa kumulatiivisesti, ja jossa tulokset ovat asetettuihin tavoitteisiin nähden moninkertaisia (esim. Jäppinen 2012d; 2013; Jäppinen & Ciussi 2016, Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018).

Yhteisöllisen johtajuuden vaikutusta koulun kehittämiseen tutkineiden Heckin ja Hallingerin mukaan yhteisöllinen johtajuus on oppilaitoksen johdon, opettajakunnan ja moniammatillisten yhteistyökumppaneiden kokonaisvaltaista oppimisen edistämiseen tähtävää toimintaa. Yhteisöllinen johtajuus kannattelee rakenteita ja ylläpitää prosesseja, jotka edistävät yhteiseen päätöksentekoon osallistumista, koulun kehittämiseen sitoutumista ja oppimisen edistymiseen omistautunutta yhteisöllistä vastuunottoa (mt. 2010). Jäppinen ym. (2018) kuvaa yhteisöllistä johtajuutta lukuisin käsittein. Yhteisöllinen johtajuus on moniäänistä ja vuorovaikutteista ja siihen liittyviä osatekijöitä ovat muun muassa asiantuntijuus, joustavuus, sitoutuminen, vastuunotto, neuvottelu, päätöksenteko, valvonta ja oman toiminnan arviointi (ks. myös Jäppinen 2012d; 2017b; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2016).

Yhteisöllisen johtajuuden toimintatapoihin lukeutuvassa dialogissa käsitteilyn alla oleville asioille voidaan löytää yhteisesti ymmärrettäviä ja hyväksyttäviä merkityksiä (Jäppinen 2014c). Sen ansiosta arvot ja uskomukset muuntuvat yhteisöllisemmiksi. Samalla hiljainen tieto laajenee ja siirtyy eteenpäin sukupolvelta toiselle (Tschannen-Moran 2001). Dialogin toimintatavoista Raelin toteaa, että vuorovaikutteinen työyhteisö ei dialogia hyödyntäessään saa käyttää suvaitsemattomia tai paheksuvia äänensävyjä, jotka vaientavat avoimen keskustelun. Yhteisön jäsenten tulee myös oppia hyväksymään kritiikki, silloinkin kun se kohdistuu omiin mielipiteisiin. Lisäksi osallisten on ymmärrettävä ja hyväksyttävä dialogin lopputuloksena mahdollisesti syntyvät uudet ja totutusta poikkeavat

näkemykset. Tämä siitäkin huolimatta, että ne muuttavat varhempia käsityksiä todellisuudesta (mt. 2006). Jäppisen (2014c) mukaan yhteisöllisellä johtajuudella on kyky huomioida ja hyväksyä yhteisön sisältä nousevaa erilaista puhetta sekä kuunnella, perustella ja käydä jatkuvaa keskustelua (ks. myös Jäppinen 2014b; Jäppinen ym. 2018). Yhteisöllinen johtajuus on myös yhteiseen, hallitusti läpi vietyyn päätöksentekoon osallistumista kaikilla yhteisön johtamisen tasoilla (Jäppinen 2014c; Jäppinen ym. 2018; Tschannen-Moran 2001; ks. myös Raelin 2006).

Tschannen-Moran tarkastelee yhteisöllistä johtajuutta johtajan ja opettajien välisen, opettajien keskeisen (teacher leadership) sekä vanhempien, ympäröivän yhteiskunnan ja koulun välisen luottamuksen näkökulmasta. Opettajien keskeinen luottamus saa aikaan dialogiin, havainnointiin ja vertaisvalmentamiseen perustuvaa yhteistä oppimista. Onnistuessaan se saa aikaan muutosmyönteisyyttä ja rohkaisee esimerkiksi uudenlaisten opetusmenetelmien ja uusien opetussuunnitelmien käyttöönottoon. Pedagogisen johtamistyön osalta dialogisten keskusteluiden ja päätöksenteon mahdollistaminen merkitsee aika- ja tilakysymyksen järjestämistä ja niiden vetäminen dialogisen keskustelun ja neuvottelun hallintaa (mt. 2001; ks. myös van Oord 2013).

Johtajien ja opettajien keskeinen luottamus, ymmärrys ja yhteinen toiminta vähentävät opettajien eristyneisyyttä, mahdollistavat yhteisöllistä toimintaa rajoittavasta autonomiasta ja yksin tekemisen kulttuurista luopumisen ja karsivat muutosvastarintaa. Kodin ja koulun välinen yhteistyö vähentää koulun ja vanhempien keskeisten ristiriitojen syntymistä, mutta ennen kaikkea se tarjoaa aikaisemman byrokraattisen hallinnon tilalle mahdollisuuden kumpaakin osapuolta hyödyntävään kanssakäymiseen. Vanhempien osallistuminen lapsiaan koskevien asioiden ratkaisemiseen yhdessä koulun kanssa kartuttaa koulun sosiaalista pääomaa luoden samalla uutta. Keskinäisen kanssakäymisen laajetessa myös keskinäinen ymmärrys laajenee ja lisääntyy (Tschannen-Moran 2001). Tschannen-Moranin (2001) mielestä vanhempia tulee, paitsi innostaa toimimaan yhdessä koulun kanssa, myös ottaa mukaan yhteiseen päätöksentekoon.

Paikallisella mikrotasolla yhteisöllinen johtajuus voi merkitä yhteistoimintaa myös toisten koulujen ja muun lähiympäristön kanssa (ks. Jäppinen 2014c). Paikallisen tason yhteisen toiminnan lisäksi koulun johtamista voi tarkastella myös alueellisen ja kansallisen yhtenäisyyden näkökulmasta. Se tarkoittaa eri tasojen hallinnollisten viranomaisten ja koulujen yhdensuuntaisen vision luomista, yhteisistä tavoitteista sopimista sekä yhteistä vastuunkantoa ja yhteistä ponnistelua tavoitteiden saavuttamiseksi. Eri tasojen välisestä vastavuoroisesta keskustelusta huolehtiminen on pedagogista johtajuutta (Moos 2017; Schaefers 2002; Schratz 2013; ks. myös Heck & Hallinger 2010).

Jaetun johtamisen tavoin myös yhteisöllisen johtajuuden teorianmuodostus on jäänyt hauraaksi. Siitä huolimatta, että käsite 'yhteisöllinen toiminta' (collaboration) esiintyy monissa tutkimuksissa (esim. Heck & Hallinger 2010; Raelin 2006), se saattaa linkittyä tiimityön kaltaiseen toimintaan tai pelkästään yhteisölliseen oppimiseen. Yhteisöllisen johtajuuden käsitettä ei myöskään ole yleisesti

määritelty tai teoretisoitu. Lisäksi käsitettä 'yhteisöllinen johtajuus' (collaborative leadership) on saatettu käyttää jaetun johtamisen (shared tai distributed leadership) synonyymina (Jäppinen & Taajamo, julkaisematon).

Koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus todistaa, että yhteisöllistä toimintaa (collaboration) suurempi tekijä on yhteisöllisyys (collaborativeness) (Jäppinen 2014b; 2014c; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018). Jäppinen ym. (2018) toteaa, että yhteisöllisyys on tarkoituksenmukaista johtamisen jakamista ja väline, jota aikamme jokaisen työpaikan arjen johtamisessa, toiminnan kehittämisessä tai siellä toimivien yksilöiden tukemisessa kaivataan. Yhteisöllisen toiminnan tavoin yhteisöllisyys tarkoittaa myös koko yhteisön oppimista (ks. myös Jäppinen 2017a; Jäppinen ym. 2016).

Seuraavaksi kokoon tässä luvussa 3.4 esittelemieni koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kehityskaaret. Hyödyntämällä myös lukua 2 tarkastelen samalla suomalaisen koulutusjärjestelmän kehityskaaren suhdetta kansainväliseen koulutusjohtamiseen sellaisena kuin se tässä luvussa on esitetty.

3.4.10 Koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kehityskaaria

Koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus todistaa koulutusjohtamisen kehittymistä ja muuttumista. Se kertoo myös johtamismallien, -trendien ja -teorioiden syntymisestä ja unohtumisesta, kehittämisestä ja kehittäjistä sekä kritiikistä ja kritiikkiin vastaamisesta (ks. Juuti 2013). Teorioiden ja suuntausten kehityskaaret todentavat sekä johtamisen että johtamistutkimuksen sidonnaisuuden aikaan, paikkaan, henkilöihin ja tilanteisiin (ks. Harris ym. 2016).

Valitsemistani koulutusjohtamisen teorioista ja suuntauksista perinteisten karismaattisen, transaktionaalisen, transformationaalisen ja instruktionaalisen johtamisen tutkimus kohdistui aluksi klassisten johtamisteorioiden tavoin johtajan persoonan, muodollisen aseman ja toiminnan selvittämiseen (Bass 1985, 13; Conger & Kanungo 1987; Grabo ym. 2017; Hallinger 1992; 2003; Stewart 2006; ks. myös Northouse 2016; Yukl 2013). Koulutusjohtamisen teorianmuodostuksella oli yhteys Burnsien vuonna 1978 esittämään uuteen yleiseen johtamisteoriaan. Transaktionaalisella, transformationaalisella ja transformatiivisella teorianmuodostuksella oli yhteinen lähtökohta, josta Burns ja häntä seuranneet Bass ja Avolio rakensivat uudistuvaa (transform) johtamista (Barnett ym. 2001; Menon 2014). Yleisen johtamisen alueelta uudistuva johtaminen levisi nopeasti koulutusjohtamisen alueelle saaden vaikutteita Avolion ja Bassin ohella myös Bennisin, Nanusin ja Fosterin sekä Freiren, Leithwoodin, Poplinin ja Janzin tutkimuksista (Berkovich 2016; Hallinger 2003; Shields 2010; Stewart 2006). 1991 Quantz ym. määrittivät transformatiivisen koulutusjohtamisen tunnusomaiset pääpiirteet, mutta vasta 2000-luvun alkupuolella Shields kokosi transformatiivisen koulutusjohtamisen keskeiset elementit ja rajasi samalla transaktionaalisen, transformationaalisen ja transformatiivisen teorian omiksi alueikseen (Hewitt ym. 2014; Shields 2010; van Oord 2013).

Karismaattista johtamista tutkivat ja kehittivät muun muassa Conger ja Kanungo. Ensimmäinen varsinaisen karismaattisen johtamisteorian kehittäjä oli

kuitenkin House (1977) (Banks ym. 2017; Bass ym. 2008, 582; Grabo ym. 2017). Instruktionaalisen koulutusjohtamisen taustalla oli 1960- ja 70-luvuilla Yhdysvalloissa liittovaltion toimeenpanema koulu-uudistus. Kysymys oli koulun toiminnan tehostamisesta, mikä kytkeytyi Colemanin (1966) raportin johtopäätökseen koulutuksen vaikutuksesta oppilaiden sosioekonomisen taustan aiheuttamiin ongelmiin. Myöhemmin Bossert, Dwyer, Rowan ja Lee (1982) määrittelivät instruktionaalisen koulutusjohtamisen rakenteen. Merkittäviä instruktionaalisen koulutusjohtamisen mallien kehittäjiä ja/tai tutkijoita olivat muun muassa Blasé, Hallinger, Lee ja Murphy (esim. Blasé & Blasé 1999; Boyce & Bowers 2018; Hallinger 1992; 2003; 2005; 2011b; Hallinger & Lee 2014; Hallinger & Murphy 1985).

Transformationaaliset ja karismaattiset johtajat tukeutuivat ensisijaisesti henkilöstönsä, kun transaktionaaliset ja instruktionaaliset johtajat saivat tukea esimiestaholta. Transaktionaalinen ja instruktionaalinen johtaminen oli jyrkän hierarkkista, ylhäältä alaspäin johtamista, ja johtajan muodollinen asema oli vahva. Myös transformationaalinen ja karismaattinen johtaminen oli hierarkkista, mutta alhaalta ylöspäin suuntautunutta. Johtajan asemaan vaikutti suuresti henkilöstön osoittama arvostus ja yhteisön piirissä saavutettu auktoriteettiasema. Hallinnon hajauttamisen myötä koulutusjohtamisen piirissä 1980-luvun puolivälin jälkeen tilaa saanut transformationaalinen johtaminen oli instruktionaalista johtamista vuorovaikutteisempaa, myös johtamisen delegointia ja ryhmä- tai tiimityötä hyödyntänyttä johtamista (ks. Contreras 2016; Fullan 2016; Hallinger 1992; Hallinger & Murphy 1985; Leithwood & Riehl 2005; MacCarley ym. 2016; Stewart 2006; Yukl 1999b).

Transaktionaalinen koulunjohtaminen oli operatiivista management-johtamista, johon liittyi perinteistä koulun toiminnan ja luokkatyöskentelyn valvontaa (ks. Bass 1985, 13; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010; van Oord 2013). Instruktionaalinen johtaminen puolestaan oli opettajien luokkatyöskentelyn ohjaamisen kautta tapahtunutta opetussuunnitelman toteuttamisen pedagogista johtamista, jonka tavoitteena oli oppimistulosten paraneminen (Blasé & Blasé 1999; Hallinger & Murphy 1985; Pietsch & Tulowitzki 2017). Transformationaalisesti ja karismaattisesti johdetuissa kouluissa koulun pedagogisen toiminnan tehostamiseen pyrittiin innostavan vision avulla sekä henkilöstöä motivoimalla ja työolosuhteita muuttamalla (Avolio ym. 2003; Banks ym. 2016; Banks ym. 2017; McCarley ym. 2016; Stewart 2006; Thoonen ym. 2012). Yhdessä laaditulla ja yhteisellä eli jaetulla (shared) visiolla oli suuri merkitys myös jaetulle, yhteisölliselle ja autenttiselle johtajuudelle, joissa johtamista jaettiin tai yhteisön jäseniä kannustettiin itsenäiseen toimintaan. Yhdessä laaditun ja hyväksytyn vision tarkoituksena oli koulun toiminnan tehostaminen yhdistämällä ja sitouttamalla toimijat pyrkimään kohti yhdessä asetettuja pedagogisia tavoitteita (Gardner ym. 2011; Jäppinen 2012b; Jäppinen ym. 2016; Morrison 2013).

Meillä Suomessa peruskouluun siirtyminen tapahtui keskushallinnon hierarkkisessa ohjauksessa, jonka seurauksena vuoden 1970 'Peruskouluasetuksen' (443/1970, 109 §) koulun johtajille määräämä opetuksen ohjaus- ja valvontavel-

voite sekä opetuksen seuraaminen tulkittiin pedagogiseksi johtamiseksi (Toivonen & Andersson 1976; Vaherva 1984). Perusopetuksen pedagogista johtamismallia täällä ei kuitenkaan lähdetty kehittämään. Sen sijaan debattia koulun johtamisen jakamisesta hallinnolliseen ja pedagogiseen johtamiseen käytiin vuosikymmeniä, muun muassa Toivosen ja Anderssonin (1976), Hämäläisen (1986), Lonkilan (1990), Isosompin (1996), Mäkelän (2007), Karikosken (2009), Raasumaan (2010), Opetushallituksen (Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämisestä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti 2013), Liusvaaran (2014) ja Sahlstedtin (2015) raporteissa ja tutkimuksissa.

1980-luvulla virinneen säädösten purkamisen myötä suomalaisen perusopetuksen ohjaus alkoi kehittyä peruskoulun alun hierarkkisesta keskushallinnon määräys- ja valvontatoiminnasta paikallistason opetussuunnitelmien laatimis-, toimeenpano- ja arviointitoiminnan ohjaukseksi (Autio 2017; Uljens & Nylund 2013; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017). Päättösvallan hajauttaminen vaikutti koulunjohtajien asemaan ja työn olemukseen. Delegoimalla tapahtunut tehtävien siirtäminen ylemmältä tasolta koulun tasolle lisäsi johtajien hallinnollista työtä samaan aikaan kun opetussuunnitelmatyön siirtäminen paikalliselle tasolle edellytti pedagogiseen johtamiseen panostamista. Yläasteiden ja suurten ala-asteiden rehtorien asema, joka jo 1978 toimeenpannun kokonaispalkkaukseen siirtymisen ansiosta oli lähtenyt erkanemaan opettajan tehtävästä, korostui edelleen. Myös pienempien koulujen johtajien asema lähti vähin erin voimistumaan. Kysymys oli kuitenkin enemmän hallinnollisen kuin pedagogisen johtamisen painottumisesta (ks. Ahonen 2014; Isosomppi 1996; Komulainen & Rajakaltio 2017; Salo & Kuittinen 1998; Taipale 2012; Uljens & Nyman 2013).

1990-luvun puolivälin jälkeen johtamisen jakamisesta tuli kansainvälisen koulutusjohtamisen alueella paljon käytetty, sovellettu, tulkittu ja tutkittu kohde, jonka vaikutus ulottui sekä koulutuspolitiikan että käytännön alueille (Bush 2013; Harris & DeFlaminis 2016; Lumby 2013; Mifsud 2017; Woods & Roberts 2016). Johtamisen jakamisen lähtökohtana oli muutoksen kiihtyminen yhteiskunnan kaikilla tasoilla, ja usko siihen, että yksittäinen johtaja tai johtoryhmä ei jatkuvassa muutoksessa pystynyt menestyksekkäästi hoitamaan työtään. Johtamisen jakaminen tarkoitti yhteisön piirissä tapahtunutta johtamisen vertikaalista jakamista useammalle henkilölle. Johtajilla oli tällöin joko muodollinen tai epämuodollinen asema (DuFour 2014; Ganon-Shilon & Schechter 2017; Harris 2008; Harris & DeFlaminis 2016; Hipp & Huffman 2007; Larsen & Rieckhoff 2014; Mifsud 2017; Slater 2005).

Jaetun johtamisen, jonka arkkitehteja olivat Gronn (esim. 2000; 2002; 2008) ja Spillane (esim. 2002; 2005) sekä Harris (esim. 2003; 2004; 2008; 2009; 2013) jakaminen ymmärrettiin ensin johtamista helpottavaksi käytännön työkaluksi, ja johtamista delegoitiin useammalle henkilölle kuten vara-, apulais- tai tiimijohtajille. Pian johtaminen ymmärrettiin toimijoiden sosiaalisten suhteiden sävyttämäksi yhteistyöksi, jossa päätöksiä ei tehnyt välttämättä enää yksi henkilö, vaan ne syntyivät päätösprosessia edeltävien dialogien pohjalta (Gronn 2015; Harris 2008; 2013; Jäppinen 2012b; 2017a; Knapp & Hopmann 2017; Scribner ym. 2007). Jaetun

johtamisen tarkoituksena oli koulun pedagogisen toiminnan tehostaminen, mikä näkyi oppimistulosten paranemisena eli muutoksena (Heck & Hallinger 2010; Larsen & Rieckhoff 2014).

Yhteisöllinen johtajuus oli johtamisen tarkoituksenmukaista jakamista koko työyhteisöä aktivoivaksi ja voimaannuttavaksi yhteisölliseksi toiminnaksi, joka ei ollut pelkkää yhteistyötä, delegointia tai tiimiorganisaationa toimimista (Berkovich & Bogler 2020; Hallinger & Heck 2011b; Helakorpi ym. 1996; Jäppinen 2014b; 2014c; 2017a; Jäppinen ym. 2016a; Jäppinen ym. 2018; Larsen & Rieckhoff 2014; Raelin 2011). Pedagogisesta näkökulmasta katsottuna yhteisöllisessä johtajuudessa johtamisen jakaminen tarkoitti pedagogisen johtamisen jakamista oppivan yhteisön voimavaroja yhdistäneeksi tekijäksi (ks. Jäppinen 2012d; 2017a; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2016). Yhteisöllistä johtajuutta tutkivat esimerkiksi Jäppinen (2012a; 2013; 2014a; 2014b; 2014c; 2016a; 2017a) sekä Jäppinen ja Ciussi (2016) ja Jäppinen ym. (2016).

Yhteisöllisen johtajuuden tavoitin autenttinen johtajuus oli moraalista, päämääräorientoitunutta, kokonaisvaltaista ja joustavaa johtamista (Gardner ym. 2011; Jäppinen, 2012a, 2012c; Jäppinen & Ciussi, 2016; Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018; Zhu ym. 2011). Toisaalta autenttinen johtajuus ja transformationaalinen johtaminen olivat läheisiä johtamismenetelmiä, jotka Banks ym. (2016) totesivat korreloivan voimakkaasti keskenään (ks. myös Hoch ym. 2018). Autenttinen johtajuus muistutti myös muita positiivisen varauksen sisältäneitä johtamisteorioita tai trendejä (Avolio & Gardner 2005; Banks ym. 2016; Hoch ym. 2018). Se perustui yhteisön jäsenten keskeisiin avoimiin, vapaisiin, omaehtoisiin ja itsenäiseen toimintaan pohjautuviin suhteisiin (Avolio ym. 2004; Shamir & Eliam 2005; ks. myös Leroy ym. 2015). Autenttiselle johtajuudelle ja transformatiiviselle johtamiselle oli ominaista oppijoiden aktiivisen toiminnan hyväksyminen ja tukeminen. Aktiivisen toiminnan ja tiedonhankinnan sekä toivon merkitys oli kirjattu myös 2014–2016 suomalaisen perusopetuksen perusteisiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; ks. myös Rajakaltio 2014; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017).

Transformatiivinen johtaminen nosti voimakkaasti esille yhteiskunnan tahtolta koululaitokseen kohdennetun vaikuttamisen, ja etenkin transformatiivisen johtamisen radikaalin suuntauksen tavoitteena oli myös tietoinen yhteiskuntaan vaikuttaminen (Freire 1977; Shields 2010; Weiner 2003). Teorialle oli ominaista oikeudenmukaisuuteen, valtaan, vastuuseen, vapauteen sekä demokratiaan liittyneiden käsitteiden pohtiminen. Foucaultin (1986; 2014) filosofiaa seuraten johtaminen ja siihen liittynyt valta perustuivat transformatiivisen johtamisteorian mukaan ihmisten välisiin suhteisiin. Vapauteen liittyen yleisten ja yhteisten asioiden johtamisen jakaminen perustui vapaaehtoisuuteen. Täten vahvaan demokratiaan sitoutumiseen liittynyt johtamisen jakaminen yhteisöä voimaannuttamalla eli valtuuttamalla tai valtaistamalla perustui vapaaehtoisuuteen (ks. Burns 2003; Foucault 1986; 2014; Freire 1978; Hewitt ym. 2014; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Southworth 2002; Starratt 2007; Stewart 2006; Uljens & Ylimäki 2017; van Oord 2013; Wennergren & Blossing 2017; Whitehead 2009). Transformatiiviseen

johtamiseen sisältyi myös voimakas kriittisyyden vaatimus, joka edellytti vallitsevien olosuhteiden uudelleenarviointia. Lisäksi transformatiivinen teoria edellytti koulutusjohtajien ymmärtävän yhteiskunnallisten olosuhteiden vaikutusta koulunjohtamiseen (Shields 2010; Uljens & Ylimäki 2017).

Myös perinteiset transformationaalinen ja instruktionaalinen johtamistutkimus laajensivat johtajan persoonaan ja käyttäytymiseen kohdistunutta tutkimusta kohti kokonaisvaltaisempaa koulutusjohtamisen tutkimusta (ks. Harris ym. 2020; Uljens & Ylimäki 2017). Tällä vuosituhanella niitä sekä jaettua johtamista ryhdyttiin uudistamaan yhteistoiminnallisempaan suuntaan esimerkiksi ammatillisia oppivia yhteisöjä muodostamalla tai oppimisen johtamista (leadership for learning) kehittämällä. Se merkitsi vuorovaikutteisuuden ja yhteistoiminnan monipuolistamista, dialogin hyödyntämistä ja johtamisen jakamista (Boyce & Bowers 2018; Crick ym. 2017; Harris 2008; Knapp & Hopmann 2017; Marks & Printy 2003; McCarley ym. 2016; Shatzer ym. 2014; Stewart 2006; Uljens & Ylimäki 2017; Voelkel & Chrispeels 2017; Yukl 1999b). Koulujen ammatillisiin oppiviin yhteisöihin saatettiin rakentaa itsenäisesti toimivia tiimejä, jotka oppivat itse omaa oppimistaan vahvistaen (Voelkel & Chrispeels 2017; ks. myös Hargreaves 2007). Tiimiorganisaatioiksi asti muotoutuneiden ammatillisten oppivien yhteisöjen toiminta saattoi laajentua myös oppimistulosten parantamiseen pyrkineeksi pedagogiseksi strategiaksi (SAGE 2009; ks. myös Hargreaves 2007). Samalla toiminnan keskiöön nostettiin oppija ja yhteiseksi tavoitteeksi asetettiin yksilön ja koko yhteisön oppimisen edistymisen (ks. Boyce & Bowers 2018).

Koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kehityskaaret eivät olleet selkeitä ja yksiselitteisiä. Transformationalisesta johtamisesta oli liikkeellä lukuisia malleja (Hewitt ym. 2014), ja karismaattisia johtamisteorioita kehitettiin useita (Banks ym. 2017; Grabo ym. 2017; ks. myös House 1997; Conger & Kanungo 1987; 1988; 1999). Autenttisesta johtajuudesta ei ollut yhtenäistä käsitettä, vaan kysymyksessä oli teoriaryvä, jossa oli yhteisiä piirteitä (Avolio ym. 2004; Avolio & Gardner 2005; Shamir & Eilam 2005). Johtamisen tutkimuskirjallisuus sisälsi runsaasti jaettuun johtamiseen liittyneitä määritelmiä, mutta yksimielisyyttä siitä, mitä jaetulla johtamisella tarkoitettiin, ei saavutettu (Bolden, 2011; Mifsud 2017). Sekä jaetun johtamisen/johtajuuden että yhteisöllisen johtajuuden teorianmuodostus jäi hauraaksi, ja niiden välille syntyi sekaannusta (Heck & Hallinger 2010; Raelin 2006).

Koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudesta löytyi myös runsaasti johtamiseen kohdennettua kritiikkiä. Kaikki kolme muutosorientoitunutta johtajave-toista mallia, instruktionaalinen, transformationaalinen ja karismaattinen johtaminen saivat osakseen hierarkkisuu-teen ja johtajakeskeisyyteen kohdistunutta kritiikkiä (Banks ym. 2017; Fullan 2016; Grabo ym. 2017; Hallinger 1992). Se kohdistui myös tavoitteeksi asetettuun muutokseen, joka esimerkiksi Fullanin (2016) mielestä ei jäänyt pysyväksi. Etenkin karismaattista johtamista pidettiin liian johtajakeskeisenä ja henkilöstöä manipuloivana johtamistyylinä. Transformationaalisen johtamisen eettisyys ja moraalikäsitteet taas kyseenalaistettiin (Banks ym. 2017; Bass & Steidelmeier 1999; Grabo ym. 2017; Hallinger 1992; 2003; Robinson ym. 2008; van Knippenberg & Sitkin 2013). Lisäksi moni johtamistutkimus

seuloi ristiriitaa aiheuttaneita karismaattisia ja transformationaalisia johtamisteorioita yhdistäneitä ja erottaneita tekijöitä (ks. Bryman 1993; Conger 1999; Yukl 1999a). Instruktionaalisen koulutusjohtamisen tutkimus osoitti, että oppimistulokset paranivat mieluummin henkilöstön motivoinnin kuin perinteisen johtajan muodolliseen asemaan perustuvan ohjauksen ansiosta (Hallinger 2003; 2011b). Tutkimus myös todisti, että instruktionaalisen johtajan alkuperäinen pedagoginen toimintamalli soveltui paremmin luokkamuotoiseen kuin oppiainepohjaiseen ohjaamiseen. Lisäksi koulun ulkopuolelta annetun opetussuunnitelman tarkan noudattamisen katsottiin johtaneen pelkkään opetuksen plagioimiseen, mikä yhdessä hierarkkisen, ylhäältä alas suuntautuneen johtamisjärjestelmän kanssa passivoi henkilöstöä (Fullan 2016; Hallinger 1992; Marks & Printy 2003).

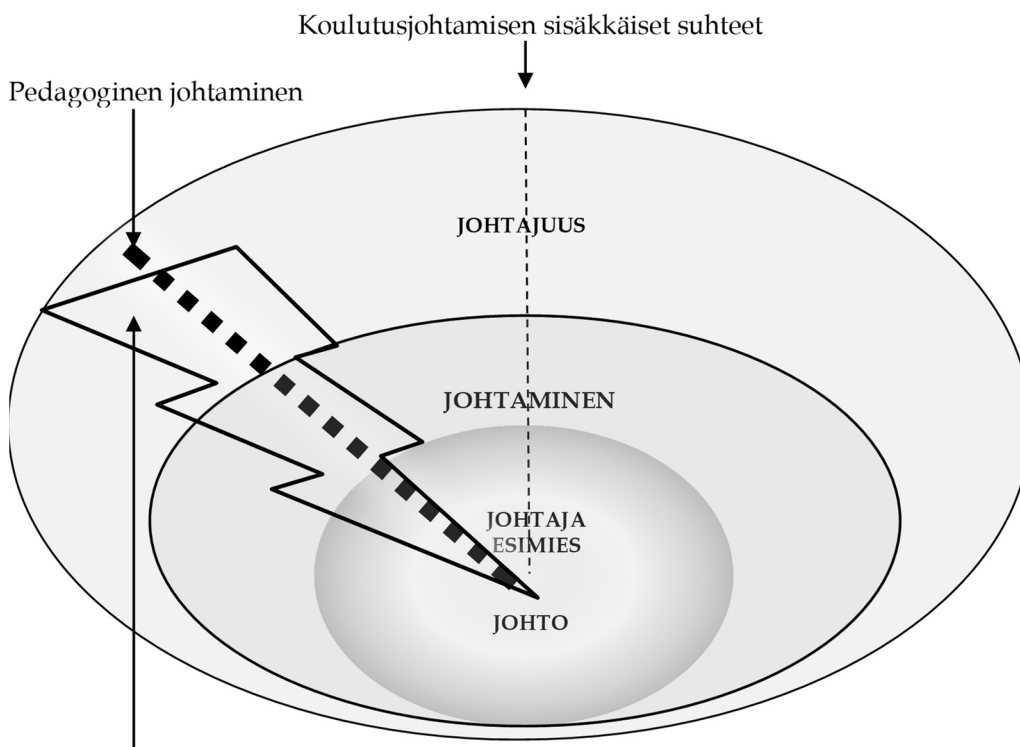
Kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus sisälsi myös merkintöjä, joiden mukaan transformatiivinen koulutusjohtaminen oli linjassa henkilökeskeisen oppivan yhteisön (personal-centered learning community) kanssa (van Oord 2013) ja yhteisöllinen johtajuus soveltui (ammattillisen) oppivan yhteisön johtamiseen (esim. DuFour 2004; Heck & Hallinger 2010; van Oord 2013). Suomessa 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014' ilmoitti perusopetusta antavan koulun oppivaksi yhteisöksi, jonka johtaminen oli pedagogista ja jaettavaa. 2010-luvun suomalaista perusopetusta käsittelevän kirjallisuuden mukaan oppivan yhteisön toimintakulttuuri edellytti yhdessä keskustelemista, aktiivista osallistumista ja yhdessä toimimista (Komulainen & Rajakaltio 2017; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Rajakaltio 2014; Uljens & Rajakaltio 2017).

Harris (2008) totesi, että organisaation kasvu ja sen muutosvalmius, kulttuuri, kehitystarpeet sekä henkilöstön keskinäiset suhteet ja luottamus vaikuttivat johtamisen toteutumiseen. Harrisin mielestä esimerkiksi jaettu johtaminen ei ollut luonnonvara, ihmelääke tai 'kikka kolmonen' ("one size fits") aikamme ongelmiin (mts. 184). Ei ollut näyttöä siitäkään, että tietty johtamistyyli sai automaattisesti aikaan entistä parempaa johtamista (Gronn 2000; Halttunen 2016; Jäppinen ym. 2016; Knapp & Hopmann 2017; Spillane ym. 2004). Mikään valitsemistani teorioista ja suuntauksista ei näin ollen yksin selittänyt pedagogista johtajuutta. Yhdessä käytettyinä niistä sen sijaan oli mahdollista koota ja järjestellä pedagogisen johtajuuden määrittämiseen soveltuvaa tietoa.

Koska tilanne- ja kontekstisidonnaiset (koulutus)johtamisen teorit ja trendit ovat monimutkaisia ja ristiriitaisia konstruktioita (esim. Banks ym. 2017; Bass & Steidelmeier 1999; Berkovich & Bogler 2020; Bolden 2011; Bryman 1993; Concer 1999; Grabo ym. 2017; Hallinger 1992; 2003; Raelin 2006, Robinson ym. 2008; van Knippenberg & Sitkin 2013; Yukl 1999a), rakennan seuraavaksi käsitteistä 'pedagoginen' (luku 3.2) ja 'oppiva yhteisö' (luku 3.3) kehikon, joka linjaa valittujen teorioiden ja suuntausten kautta tapahtuvaa pedagogisen johtajuuden määrittämistä. Kehikko koostuu neljästä aksioomasta.

3.5 Pedagogista johtajuutta kuvaavat aksioomat 1–4

Luvussa 2.1 esittämäni johtamiskäsityksen mukaan koulutusjohtaminen on kouluyhteisön sisäkkäisten suhteiden tila, jonka johtajuus täyttää. Johtajuus on yhteisön näkymätöntä, mutta kaikkien tiedossa olevaa aineetonta pääomaa, joka tulee näkyväksi johtajan/johdon suorittamien johtamistoimien kautta (Jäppinen 2012c; 2013; 2015). Pedagogiseen johtajuuteen liittyvää käsitettä 'pedagoginen' olen tarkastellut lyhyesti luvussa 3.2 oppijan, arvojen, asenteiden ja koulukulttuurin sekä muutoksen näkökulmasta. Koska 'pedagoginen' liittyy läheisesti opettamiseen ja luokkatyöskentelyyn, se ei riitä kartoittamaan nimenomaan johtamiseen liittyvää pedagogisuutta. Lisäksi luvussa 3.4 esitetyt pedagogista johtajuutta todentavat koulutusjohtamisen teoriat ja suuntaukset ovat sekä itsessään että keskenään monimutkaisia ja ristiriitaisia. Kokoamalla neljä teoreettista aksiomaa liitän tämän vuoksi luvussa 3.3 kuvaamani käsitteen 'oppiva yhteisö' käsitteeseen 'pedagoginen' (luku 3.2). Aksiomat kuvaavat oppivassa yhteisössä toteutuvaa perusopetuksen pedagogista johtajuutta.

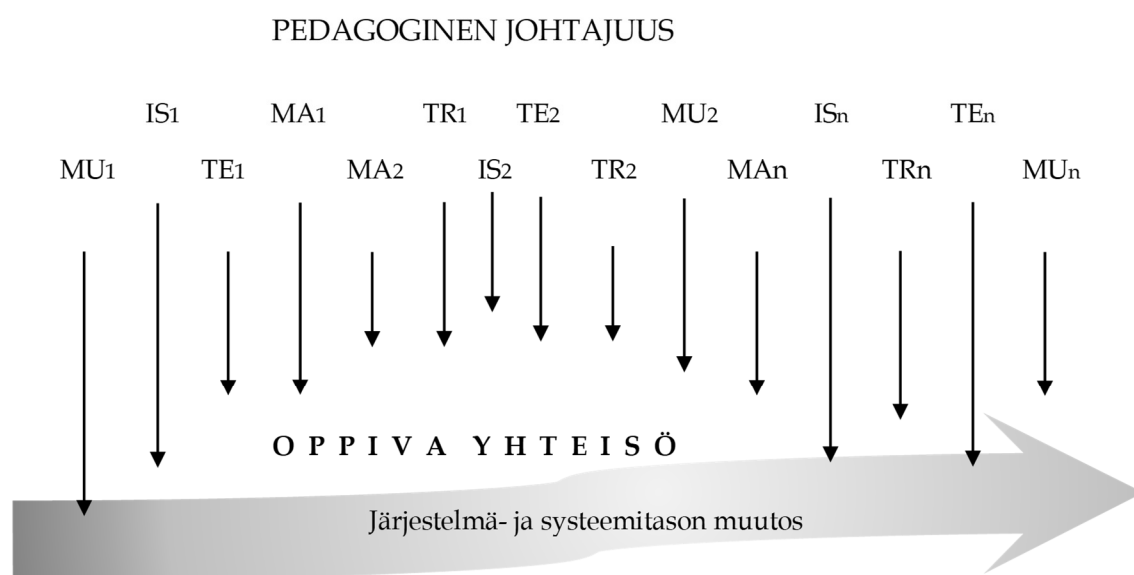


KUVIO 3 Koulutusjohtamisen sisäkkäisten suhteiden tila ja pedagogisen johtajuuden toteutuminen oppivassa yhteisössä (Jäppistä 2012c mukaillen)

Pedagoginen johtajuus on kokonaisvaltaista koulun johtamista (ks. Jäppinen 2012c), joka teoreettisen näkemykseni mukaan toteutuu pedagogisesti toimi-

vassa oppivassa yhteisössä (kuvio 3). Tukeudun oppivaan yhteisöön, koska uudempi kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus nimeää sen tai sitä tunnetumman ammatillisen oppivan yhteisön varteenotettavaksi avuksi aikamme jatkuvaa muutosta eläville oppilaitoksille (ks. Blossing 2016; Fullan 2016; Harris ym. 2006; Laininen 2019; Philpott & Oates 2017; Rajakaltio 2014; Sahlberg 2015, 105, 175; Stoll ym. 2006; Uljens & Rajakaltio 2017). Oppiva yhteisö voi olla ammatillinen oppiva yhteisö, mutta ammatillinen oppiva yhteisö ei voi olla oppiva yhteisö, joka on ammatillista oppivaa yhteisöä laajempi käsite. Mikä tahansa kollektiivinen yhteisö, jossa eri sektoreiden, ryhmien tai yksiköiden väliset suhteet ovat vuorovaikutteisia ja jossa halutaan oppia ja opitaan, voi toimia oppivana yhteisönä (ks. Helakorpi ym. 1996; Laininen 2019).

Käsitettä 'pedagoginen johtajuus' selvitän tutkimalla teoreettisessa oppivassa yhteisössä toteutuvan perusopetuksen pedagogisen johtajuuden sisäistä rakennetta koulun tasolla tapahtuvassa järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa (ks. kuvio 4). Koska pedagogisesta johtajuudesta ei ole olemassa yleispätevää teoriaa ja perusopetuksen pedagogisesta johtajuudesta ei ole kattavaa tutkimusta, käytän koulutusjohtamisen laajasta teoria- (TE), trendi (TR), malli- (MA), muoti- (MU) ja iskusanajoukosta (IS) (ks. Seek 2008) valitsemaani kahdeksaa luvussa 3.4 esittelemääni teoriaa ja suuntausta pedagogisen johtajuuden määrittämiseen.



KUVIO 4 Pedagogisen johtajuuden toteutuminen teoreettisessa oppivassa yhteisössä järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa

Koulutusjohtamisen teoriat ja suuntaukset ovat moniselitteisiä, ristiriitaisia ja osittain määrittämättömiä (esim. Banks ym. 2017; Berkovich & Bogler 2020; Bolten 2011; Concer 1999; Hallinger 1992; Harris & DeFlaminis 2016; Raelin 2006;

Robinson ym. 2008; Tian ym. 2016; Yukl 1999a). Tämän vuoksi kokoaan käsitteistä 'pedagoginen' ja 'oppiva yhteisö' (ks. luvut 3.2 ja 3.3) neljä teoreettista aksiomaa, jotka kuvaavat perusopetuksen pedagogisen johtajuuden toteutumista oppivassa yhteisössä. Aksiomilla eli perusolettamuksilla tarkoitetaan yleensä yleisiä ja ehdottomia tietoja, joita ei voi johtaa muista tiedoista. Tutkimuksessani käytän aksiomia hypoteesien tavoin kokoamaan ja ohjaamaan pedagogisen johtajuuden määrittämistä luvussa 5.1 ja testaamaan pedagogisen johtajuuden vaajetta luvussa 5.2.

Pedagogista johtajuutta kuvaavat teoreettiset aksiomat ovat:

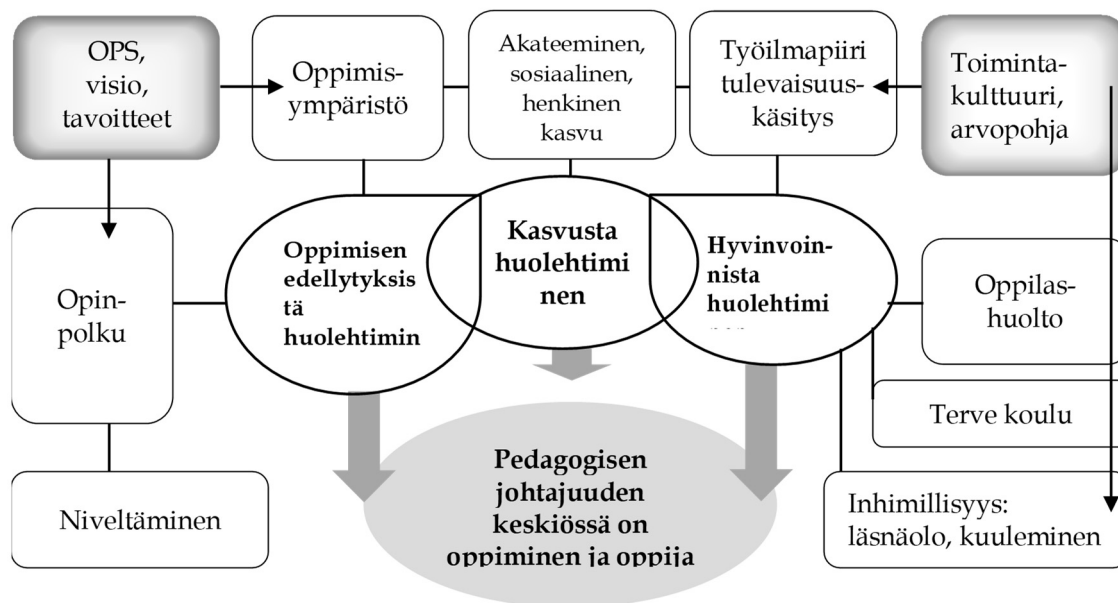
1. Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan.
2. Pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo.
3. Koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan.
4. Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista.

Seuraavassa luvussa esittelen pedagogista johtajuutta kuvaavat teoreettiset aksiomat ja niiden elementit.

3.5.1 Pedagogista johtajuutta kuvaava aksioma 1

Ensimmäinen aksioma on teoreettinen näkemys oppivassa yhteisössä toteutuvasta pedagogisesta johtajuudesta, kun keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisen edellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista pedagogisesti johdettu oppiva yhteisö yhteisöllisesti ja kollegiaalista vastuuta kantaen huolehtii. Pedagogisessa johtajuudessa oppijan keskeinen asema tarkoittaa sitä, että koulua johdetaan oppijan parhaaksi, ei järjestelmän, koulun tai henkilöstön hyödyn vuoksi (ks. Male & Palaiologou 2017; van Manen 1991). Oppijan ja oppimisen ensisijaisuus ilmenee erityisesti (ammattillista) oppivaa yhteisöä käsittelevässä kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa kuten Darling-Hammondin 1996, DuFourin 2004, DuFourin ja Eakerin 1998 sekä Stollin, Bolamin, McMahonin, Wallacen ja Thomasin 2006 artikkeleissa.

Kuviossa 5 perusopetuksen pedagogista johtajuutta kuvaavan ensimmäisen aksioman keskeisiä elementtejä ovat oppija ja oppiminen sekä teoreettisen oppivan yhteisön toimintaa ohjaava opetussuunnitelma. Keskeinen elementti on myös toiminta- tai koulukulttuuri, joka on oppivan yhteisön henkinen selkäranka. Perusopetuksen pedagoginen johtajuus toteutuu oppivassa yhteisössä, jonka toimintakulttuuri perustuu luottamukseen ja jossa vallitsee positiivinen ilmapiiri ja toivoa ylläpitävä tulevaisuudenkäsitys (ks. Jäppinen ym. 2016; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Rajakaltio 2014; Stoll ym. 2006; Uljens & Rajakaltio 2017; van Manen 1991; Wennergren & Blossing 2015).

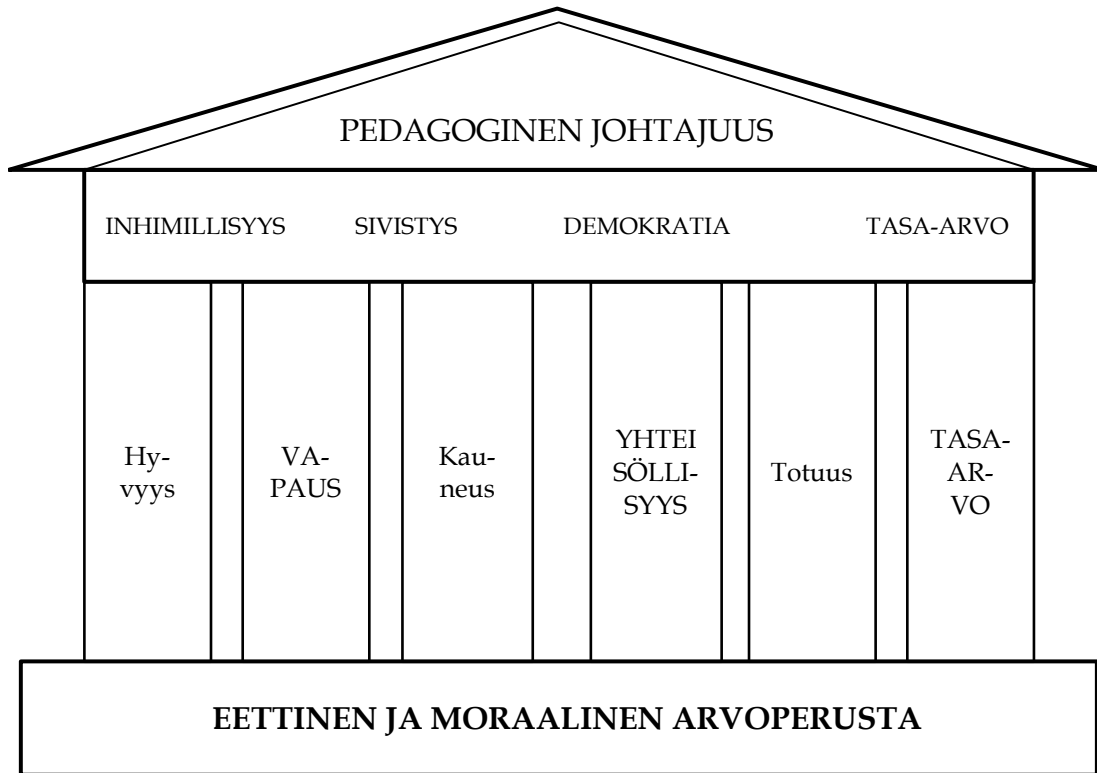


KUVIO 5 Oppimista kuvaavat pedagogisen johtajuuden elementit

Pedagogisen johtajuuden tavoitteena on oppimisen edistyminen (Jäppinen ym. 2016; Stoll & Louis 2007b). Oppiminen sisältää akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun. Oppimisen edellytyksenä on koko oppivelvollisuusajan kestävä yhtenäinen 'opinpolku', jota tarkoituksenmukainen oppimisympäristö ja monipuolinen oppilashuolto tukevat. Yhteisön arvopohja ja toimintakulttuuri ilmenevät muun muassa oppijan hyvinvoinnista huolehtimisen toiminnoissa. Lakimääräisen oppilashuollon ohella hyvinvoinnista huolehtiminen tarkoittaa oppijan fyysisestä ja henkisestä terveydestä huolehtimista. Kuviossa 5 sitä ilmentävät osiot 'Terve koulu' ja 'Inhimillisyys, läsnäolo, kuuleminen' (ks. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; 2014; Perusopetusasetus 852/1998; Perusopetuslaki 268/1998).

3.5.2 Pedagogista johtajuutta kuvaava aksiooma 2

Toinen aksiooma on teoreettinen näkemys oppivassa yhteisössä toteutuvan pedagogisen johtajuuden ydinarvoista. Koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa esiintyvien arvokäsitysten tulkitseminen on arvojen herkän kontekstisidonnaisuuden vuoksi tämän tutkimuksen puitteissa vaikeaa, rajallista ja uskalliastakin. Tämän vuoksi pidättäydyn pääsääntöisesti luvun 3.2 perusteella valitsemisani pedagogisen johtajuuden ydinarvoissa ihmisyyttä, sivistystä, demokratiaa ja tasa-arvoa (ks. Ahonen 2002; Jäppinen 2016b; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Uljens & Nyman 2013; Uljens & Rajakaltio 2017; Uljens & Ylimäki 2017). Pedagogisen johtajuuden arvoperustan esitän kuviossa 6.



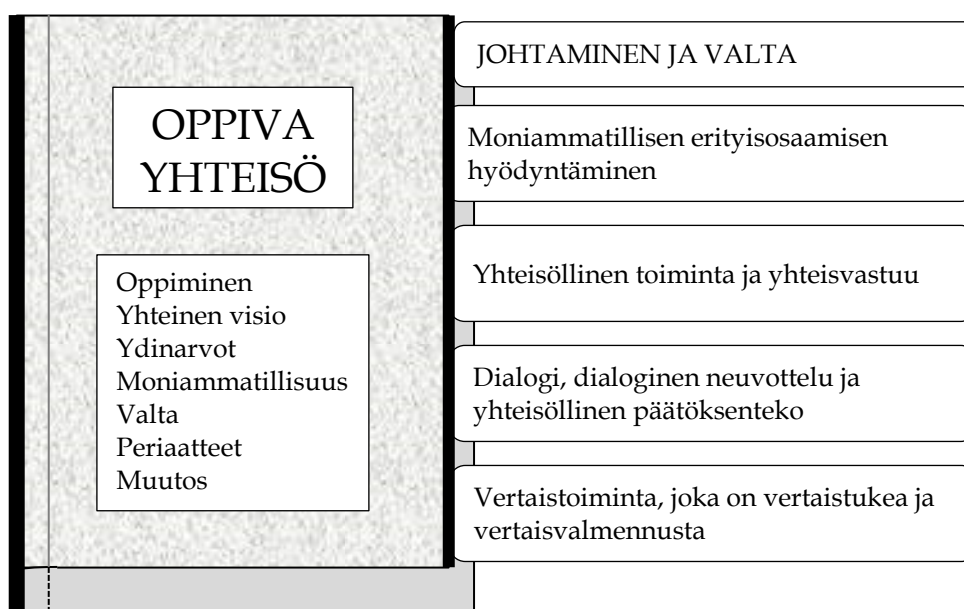
KUVIO 6 Pedagogisen johtajuuden ydinarvot

Oppivan yhteisön visio, toimintakulttuuri ja toiminta perustuvat yhteiseen arvopohjaan, jota jatkuva arvokeskustelu pitää esillä (ks. De Neve ym. 2015; Gannon-Shilon & Schechter 2017; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Rajakaltio 2014; Wennergren & Blossing 2017). Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden ydinarvoiksi nimeän ihmisyyden, sivistyksen, demokratian ja tasa-arvon, jotka sijoittuvat hyvyttä, kauneutta ja totuutta sekä vapautta, yhteisöllisyyttä ja tasa-arvoa edustavien pilareiden kannattelemaan palkistoon. Itse pilarit lepäävät eettisellä ja moraalilla jalustalla, joka rakentuu yleismaailmallisista eettisistä arvoista ja länsimaisista moraalikäsitteistä. Hyvyys, kauneus ja totuus ovat klassisia sokraattisia arvoja ja vapaus, yhteisöllisyys ja tasa-arvo Ranskan suuren vallankumouksen jälkeisiä länsimaisia perusarvoja (ks. Bass & Steidlmeier 1999; Berkovich 2016; Dewey 1957; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Uljens 2002; 2006).

Kuluneiden vuosisatojen ja -tuhansien ajan näitä läntisen maailman perusarvoja on tutkittu, tulkittu, kyseenalaistettu ja puolustettu aina kunkin aikakauden virtauksia seuraten. Arvoihin, myös perusarvoihin suhtautuminen on ristiriitaista. Kansainvälinen tutkimuskirjallisuus kuitenkin todistaa mainittujen yleismaailmalliseen ja länsimaiseen arvomaailmaan perustuvien arvojen elinvoimaa (ks. Dewey 1957; Sahlberg 2015; Uljens 2002; 2006; Uljens & Nyman 2013).

3.5.3 Pedagogista johtajuutta kuvaava aksioma 3

Kolmas aksioma kuvaa pedagogista johtajuuden toteutumista moniammatillisessa oppivassa yhteisössä, joka toimii pedagogisten arvojen ja pedagogisten periaatteiden mukaan. Aksioma nitoo oppivan yhteisön kokonaisuudeksi, jonka toimintakulttuuria säätelevät elementit ovat suhteessa keskenään toisiinsa vaikuttaen. Oppija ja oppimisen edistyminen esitetään lähemmin aksiomassa 1, pedagogisen johtajuuden ydinarvot ja visio aksiomassa 2 ja muutoksessa johtaminen aksiomassa 4. Oppivan yhteisön muita pedagogisia periaatteita ovat yhteisöllinen toiminta ja yhteisvastuu, dialogi, dialoginen neuvottelu ja päätöksenteko sekä vertaistoiminta eli vertaisvalmennus ja vertaistuki. Kolmas aksioma käsittelee oppivaa johtamista myös vallan ja vallankäytön näkökulmasta katsottuna. Oppivan yhteisön pedagogiset elementit on koottu kuvioon 7.



KUVIO 7 Oppivan yhteisön pedagogiset peruseriaatteet

Moniammatillinen oppiva yhteisö kehittyy ja toimii yhteisiä merkityksiä synnyttävän, yhteistä ymmärrystä luovan ja hiljaista tietoa siirtävän dialogin avulla. Oppivalle yhteisölle on tunnusomaista myös yhteisöllinen toiminta, jonka tavoitteena on oppimisen edistäminen, oppimisen edistymisestä kannettava yhteisvastuu ja esimerkiksi opetusmenetelmiä rikastuttava vertaistoiminta (Ganon-Shilon & Schechter 2017; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012; Komulainen & Rajakaltio 2017; Rajakaltio 2014; Shaked & Schechter 2017; Tschannen-Moran 2001). Oppivan yhteisön eettinen ja moraalinen arvopohja näyttäytyy toimintakulttuurissa, jonka perustana on luottamus (Jäppinen 2016a; Jäppinen ym.2016; Komulainen & Rajakaltio 2017; Rajakaltio 2014).

Oppivassa yhteisössä johtamista jaetaan valtuuttamalla, jolloin johtaminen ja siihen sisältyvä valta ymmärretään ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin liittyvänä ominaisuutena (ks. Foucault 1986; 2014; Jäppinen ym. 2016; Moos 2019). Johtamisen ja koko oppivan yhteisön toiminnan keskiössä on oppiminen ja oppimisen edistyminen. Kaikki ovat oppijoita oppimisen tapahtuessa yksilöinä, ryhmissä ja koko yhteisönä. (De Neve ym. 2015; DuFour 2004; Helakorpi ym. 1996; Hipp & Huffman 2007; Jäppinen ym. 2016; Kruse ym. 1994; Philpott & Oates 2017; Shaked & Schechter 2017; Stoll ym. 2005; Stoll ym. 2006; Uljens & Rajakaltio 2017).

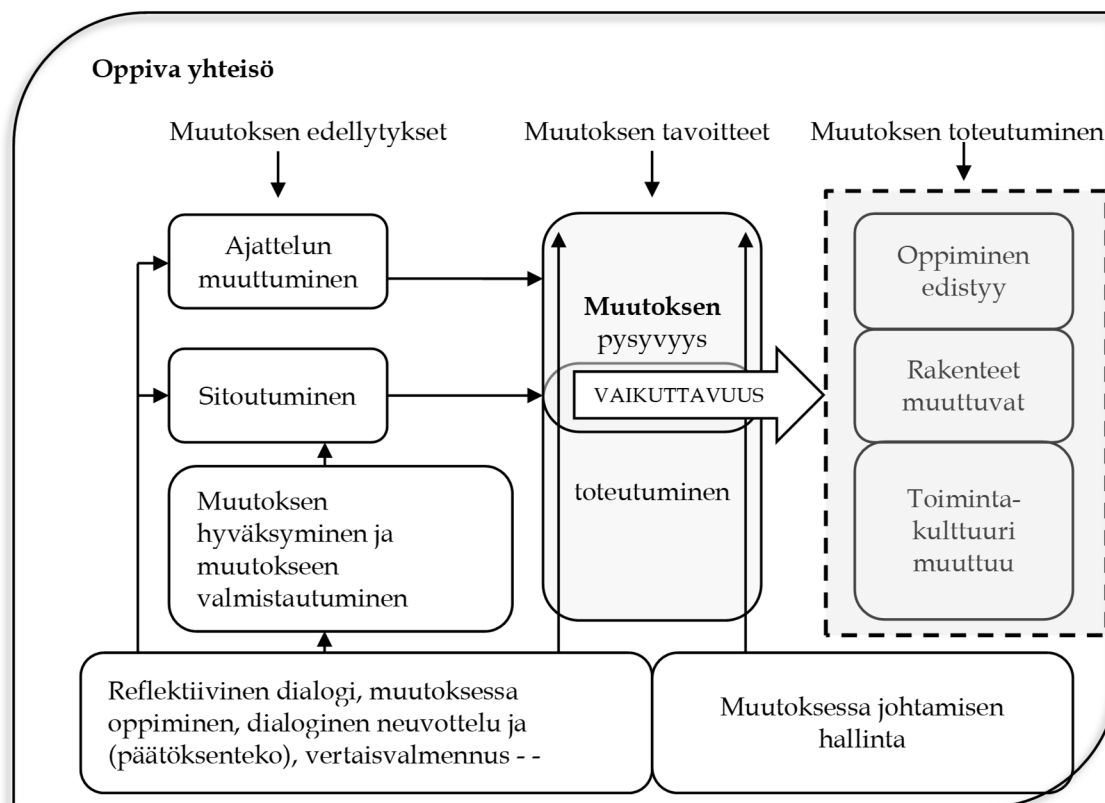
Sisäisen oppimisympäristön ohella kouluyhteisöllä on myös ulkoinen, paikallinen, kansallinen, kansainvälinen ja ylikansallinen (oppimis)ympäristö, jonka monimuotoisella, nopealla ja arvaamattomallakin muuttumisella on vaikutus yksittäisen koulun toimintaan. Kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimus toteaa, että koulun ja koulun kehittämisen johtamista tulisi tarkastella koko koulutusjärjestelmän näkökulmasta käsin (ks. Hargreaves 2007; Moos 2017; Schaefer 2002; Schratz 2013; Uljens & Ylimäki 2017). Oppivassa yhteisössä toteutuva pedagoginen johtajuus on jatkuvassa muutoksessa johtamista, joka sisältää myös koulun kehittämisen (ks. Jäppinen 2015).

3.5.4 Pedagogista johtajuutta kuvaava aksiooma 4

Neljäs, muutosta kuvaava aksiooma kokoa muut aksioomat reagoimaan koulutusjohtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuuteen, koska elämme kompleksisessa maailmassa, jossa systeemit ovat toisiinsa kietoutuneita ja muutos on jatkuvaa (Jäppinen 2015; Tsoukas & Dooley 2011). Kuvion 8 oppivassa yhteisössä pedagogisen muutoksen toteutuminen edellyttää, että yhteisö on muutosta toteuttavaan toimintaan sitoutunut. Muutoksen pysyminen vaatii yhteisön yksittäisten jäsenten ja koko yhteisön ajattelun muuttumista (Beabout 2012; Fullan 2016; Stoll 2006). Sitoutumisen ja ajattelun muuttumisen ehtona on toisaalta jatkuvan muutoksen olemassaolon tunnistaminen ja toisaalta muutoksen hyväksyminen, sillä yhteisön jäsenet toimivat muutoksessa yksilöinä omine asenteineen, pelkoineen ja odotuksineen. Muutoksen toteutuminen edellyttää kuitenkin yhteistä ymmärrystä (sense making) siitä mitä tapahtuu ja kuinka toimitaan. Dialogin ohella dialoginen neuvottelu ja dialoginen päätöksenteko sekä vertaisvalmennus edistävät jo muutokseen valmistautumista, mutta myös varmistavat sekä muutokseen sitoutumista ja ajattelun uusiutumista. Samalla mahdollinen muutosvastarinta on helpommin hallittavissa (De Neve ym. 2015; Fullan 2016; Ganon-Shilon & Schechter 2017; Rajakaltio 2014; Stoll ym. 2006).

Toteutuneen muutoksen vaikuttavuus näkyy muutoksen tuloksena eli toimintakulttuurin uusiutumisena, rakenteiden muuttumisena ja oppimisen edistymisenä. Pysyvän muutoksen vaikuttavuus näkyy muutoksen kestävyyttenä. Yhteisöltä muutoksen pysyvyys edellyttää vielä kykyä jatkuvassa muutoksessa toimimiseen. Oppivaa yhteisöä ympäröivällä muutoksessa elävällä yhteiskunnalla on vaikutusta kouluun ja koulussa tapahtuvaan muutokseen (ks. Fullan 2016; Schaefer 2003; Schratz 2013; Wahlstrom & Louis 2008). Koulutusjohtamisen alueella toimeenpannun muutoksen ainoa päämäärä on oppijan paras eli oppimisen, kasvun ja hyvinvoinnin turvaaminen ja edistäminen (ks. Rajakaltio 2014;

Sergiovanni 1998; van Manen 1991). Muutoksessa johtaminen vaatii muutoksessa johtamisen kokemusta, osaamista ja hallintaa (Knapp & Hopmann 2017; Rajakallio 2014).



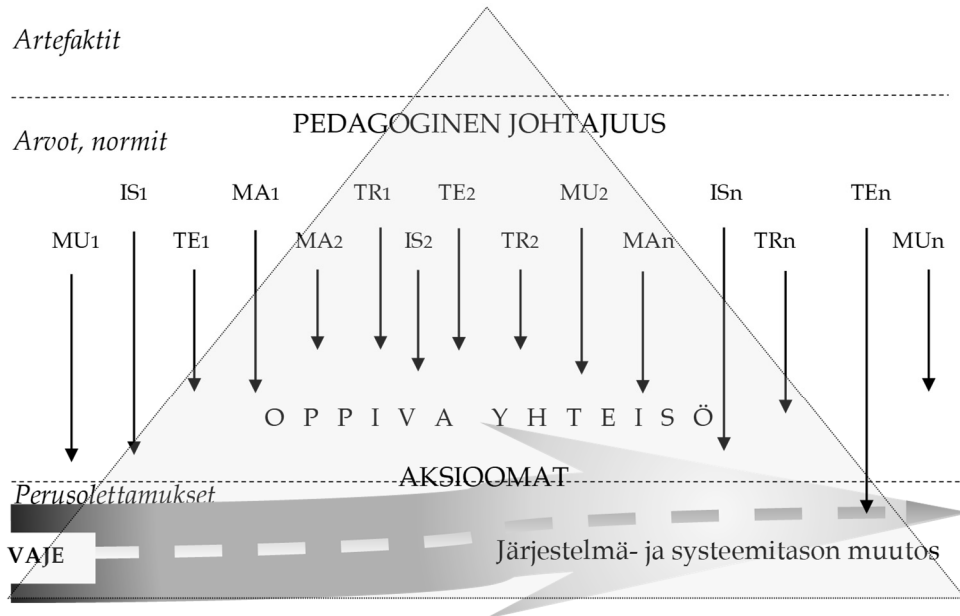
KUVIO 8 Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä

3.5.5 Pedagogisen johtajuuden vaje järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa

Edgar Schein (2004) jakaa organisaatiokulttuurin rakenteen kolmitasoiseksi (ks. kuvio 9). Ylin taso käsittää *artefaktit*. Ne ovat helposti havaittavia ja kuvattavia näkyviä rakenteita ja toiminnallisia ilmiöitä kuten pedagoginen johtaminen ja oppijoiden tuotokset. Keskimmäisen tason muodostavat uskomukset ja *normit*, jotka on mahdollista nostaa tietoiselle tasolle. Se edellyttää kuitenkin yhteisten arvojen ja normien määrittelyä.

Alin taso sisältää *perusolettamukset*. Ne ovat pitkän ajan kuluessa syntyneitä, itsestään selvyyksiksi muodostuneita organisaatiossa työskennelleiden ja työskentelevien henkilöiden käsityksiä ja uskomuksia. Itsestään selvyytensä vuoksi perusolettamuksia on vaikea havaita sekä kuvailla tai tulkita. Vielä perusolettamusten havaitsemistakin vaikeampaa on niiden muuttaminen. Perusolettamukset ovat kuitenkin löydettävissä esimerkiksi oppivassa yhteisössä sovellettavan

reflektiivisen dialogin keinoin. Vaje sijaitsee tässä tiedostamattomassa kerroksessa (mts. 25–37).



KUVIO 9 Pedagogisen johtajuuden vajeen ilmeneminen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa

Kuvio 9 esittää myös pedagogista johtajuutta, joka toteutuu teoreettisessa oppivassa yhteisössä. Oppivassa yhteisössä imponoivat koulutusjohtamisen teorat, trendit, mallit ja muodit määrittävät pedagogisen johtajuuden neljän aksioman avulla. Järjestelmä- ja systeemitason muutos 'huuhtoo' virran lailla pedagogisessa johtajuudessa piilevää tiedostamatonta vajetta näkyväksi.

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tämän luvun alussa määrittelen tutkimukseni tavoitteet ja tutkimuskysymykset. Sen jälkeen tarkastelen tutkimuksen lähtökohtia sekä metodologisia sitoumuksiani ja valintojani. Tutkimusaineiston esiteltyäni siirryn fenomenologisen teemaattisen sisällönanalyysin kuvailuun. Työni ulkopuolelle on rajattu koulun kehittämisen ja opetussuunnitelmatyön tarkempi työstäminen, sillä ne olisivat laajentaneet tutkimusaluetta liikaa. Lisäksi koulun kehittämistä ja opetussuunnitelmaa on jo tutkittu paljon. Merkittävänä osina koulutusjohtamista ne myös ansaitsevat oman tutkimuksensa.

4.1 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tavoitteenani on tutkia johtamisen vajetta, joka johtamista käsittelevässä nykytutkimuksessakin on täysin uusi kohde. Etsin vajetta itselleni tutun koulutusjohtamisen alueelta. Koulutusjohtaminen on kuitenkin laaja ja monimuotoinen tutkimuskohde, joten rajaan tutkimukseni prosessoimaan yleissivistävän perusopetuksen pedagogista johtajuutta ja sen vajeen ilmenemistä koulutusjohtamisen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Ennen pedagogisen johtajuuden vajeen tutkimista on kuitenkin määriteltävä perusopetuksen pedagoginen johtajuus, sillä pedagogisesta johtajuudesta ei ole yleispätevää teoriaa ja yleissivistävän perusopetuksen pedagogisesta johtajuudesta löytyy erittäin vähän tutkimuskirjallisuutta.

Tämän tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena on yleissivistävän perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittäminen ja toisena tavoitteena yleissivistävän pedagogisen johtajuuden vajeen tutkiminen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Pedagogisen johtajuuden määrittelen kahdeksan valitsemani koulutusjohtamisen teorian ja suuntauksen kautta. Vajetta etsin 14 rehtorin johtamispuheesta, joka koostuu aikavälillä 24.10.2012–31.1.2013 keräämästäni haastatteluaineistosta.

Monista koulutusjohtamisen teorioista ja suuntauksista valitsen seitsemän pedagogisesti orientoitunutta ja muutoksen huomioivaa koulutusjohtamisen teoriaa ja suuntausta, jotka ovat: karismaattinen, transformationaalinen, transformatiivinen ja instruktionaalinen johtaminen, jaettu johtaminen/johtajuus sekä autenttinen ja yhteisöllinen johtajuus. Lisäksi käsittelen lyhyesti transformationaalista teoriaa sivuavaa transaktionaalista teoriaa. Tarkoitukseni ei ole yhdistää teorioita eikä luoda uutta teoriaa vaan hakea pedagogisen johtajuuden ja sen vajeen kohtaamiseen uusi lähestymistapa. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni on: *Mitä tarkoittaa pedagoginen johtajuus ja millaisena se hahmottuu koulutusjohtamisen teoreettisessa kontekstissa?*

Suomalaisen koulutusjärjestelmän merkittäviä, kokonaisvaltaisia muutoksia on kaikkiaan kolme: kansakoulun perustaminen 1866, rinnakkaiskoulujärjestelmän lakkauttaminen ja yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyminen 1968 ja yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen 1998. Tutkimuksessani keskityn viimeiseen, eli 1998 muutokseen, koska se on mahdollistanut koulutusjärjestelmä- ja systeemitason muutokseen liittyvän aineiston keräämisen. Kahta muuta muutosta olen kuvannut pelkän kirjallisen lähdemateriaalin avulla. Tutkimukseni aineisto on koottu avoimella haastattelumenetelmällä ja se on tulkinta kuuden nais- ja kahdeksan miesrehtorin pedagogista johtajuutta ja johtamista käsittävistä ajatuksista, jotka yhtenäiseen perusopetukseen siirtymisen johtaminen heissä herätti. Toinen tutkimuskysymykseni on: *Miten pedagogisen johtajuuden vaje ilmenee koulutusmuutoksen eläneiden johtajien puheen kautta tulkittuna?*

Aineisto kiinnittää tutkimuksen sekä muutokseen että perusopetuksen pedagogiseen johtajuuteen. Tutkimus on tapaustutkimus, joka keskittyy aikavälille 1998–2013 eli vuonna 1998 hyväksytyn 'Perusopetuslain' (268/1998) ja 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014' laatimisajankohdan alkamisen eli myös aineiston kokoamisen päättymisen väliseen ajankohtaan. Analyysimenetelmänä on fenomenologis-temaattinen sisällönanalyysi.

4.2 Tutkimuksen lähtökohta ja metodologiset sitoumukset

Tiede ei ole tiedon hallussapitoa vaan totuuden etsintää, tiedon järjestelmällistä tavoittelua tutkimuksen avulla (Niiniluoto 2002, 34).

Laadullisen tutkimusprosessin lähtökohtana on, että tutkija vastaa tieteenfilosofisiin ydinkysymyksiin ja pohtii omaa suhtautumistaan tutkimukseen. Tutkimuksen taustaoletusten näkökulmasta katsottuna tieteenfilosofiassa tukeudutaan ontologisiin, epistemologisiin, aksiologisiin ja metodologisiin olettamuksiin (Creswell 2018, 20; Kyrö 2004, 61). Tutkimuksen kannalta on olennaista, että tutkija tunnistaa käsityksensä todellisuuden olemuksesta, tiedon luonteesta, arvojen roolista sekä tutkimusprosessista ja tutkimuksen kielestä. Ontologisten, epistemologisten ja aksiologisten kysymysten asettelu vaikuttaa metodologisiin valintoihin (Creswell 2018, 20; Metsämuuronen 2006c, 84–85; ks. myös Patton 2002,

131–135). Yhdessä nämä neljä lähtökohtaolettamusta muodostavat perusolettamusten joukon eli paradigman, joka puolestaan edustaa tutkijan maailmankuvaa (Kyrö 2003, 65–66; Metsämuuronen 2006c, 84; Niiniluoto 2002).

4.2.1 Tapaustutkimus

Tapaustutkimusta tehdään hyvin monella tieteenalalla, mutta erittäin paljon sitä ovat käyttäneet yhteiskuntatieteilijät ja muista tieteenaloista etenkin psykologia, lääke- ja oikeustiede sekä kauppatieteet. Myös kasvatustieteen piirissä tapaustutkimus on varsin käytetty (Creswell 2018, 97; Eriksson & Koistinen 2014). Laadullinen aineisto on tyypillinen tapaustutkimuksen aineisto, mutta kvalitatiivisen tutkimuksen ohella tapaustutkimus on yleinen myös kvantitatiivisten tutkimusten piirissä. Sekä laadullisten että määrällisten aineistojen hyödyntämisen ohella tapaustutkimuksessa hyödynnetään myös erilaisia analyysitapoja (Eriksson & Koistinen 2014; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Stake 1994).

Tapaustutkimuksen kohteena voi olla esimerkiksi yksilö, ryhmä, yhteisö, koulu, tapahtuma, tapahtumasarja, prosessi, tilanne, suhde, kulttuuri tai kansakunta. Ensisijaista on, että aineisto muodostaa kokonaisuuden eli tapauksen (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Patton 2002, 447), joka on sekä todellinen että ajankohtainen ja josta voidaan löytää tarkkaa tietoa (Creswell 2018, 97). Tapauksen täytyy myös olla rajallinen, jotta se voidaan kuvata tai määritellä vakiosuureena. Parametreiksi voidaan määritellä esimerkiksi erityinen paikka, jossa tapaus sijaitsee, aikataulu, jossa tapausta tutkitaan tai tiettyyn asiaan liittyvät henkilöt (Creswell 2018, 97; Stake 1994).

Koska tapaus voi olla lähes mikä vain, tapaustutkimusta on vaikea määritellä yksiselitteisesti (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Eskolan ja Suorannan (2003, 65) mukaan Yin (1987, 23) määrittelee tapaustutkimuksen empiiriseksi tutkimukseksi, jossa monipuolisia ja monin tavoin hankittuja tietoja käyttäen tutkitaan nykyajassa tapahtuvaa ilmiötä aidossa elämäntilanteessa, sen omassa ympäristössä. Eriksson ja Koistinen (2014) määrittelevät tapaustutkimuksen tutkimukseksi, jossa ”tarkastellaan yhtä tai useampaa tapausta, joiden määrittely, analysointi ja ratkaisu on tapaustutkimuksen keskeisin tavoite.” Hyvä tapaustutkimus antaa tapauksesta perusteellisen ja tyhjentävän käsityksen (Creswell 2018, 98; Hirsjärvi & Hurme 2004, 58; Patton 2002, 447).

Staken (1994) mukaan tapaustutkimuksessa ei ole kysymys tutkimusmenetelmän, vaan tutkimuskohteen valinnasta. Kriittistä tapaustutkimuksessa on tutkittavan tapauksen määrittäminen, joka voi tapahtua joko ennen aineiston keruuta tai aineiston kokoamisen jälkeen, jolloin tutkimus on tavallisesti induktiivinen. Tapaus on yleensä jossain suhteessa muusta erottuva, mutta se voi olla myös aivan tavallinen. Erottuva tapaus voi olla rajatapaus, ainutkertainen, poikkeuksellinen tai opettava ilmiö tai paljastava tapaus. Tapaustutkimuksen johtolankana on tutkimuskysymys. Tapaustutkimus kannattaa valita lähestymistavaksi silloin kun 1) keskiössä ovat mitä, miten ja miksi -kysymykset, 2) tutkijalla on tapahtumiin vain vähän hallintaa, 3) aiheesta on tehty vähän empiiristä tutkimusta tai kysymyksessä on tutkimaton tapaus ja 4) tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elämään liittyvä ilmiö (Eriksson & Koistinen 2014; ks. myös Creswell

2018, 96, 104; Metsämuuronen 2006c, 91; Patton 2002, 55, 447; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001; Yin 2014, 9–15).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on ilmiö, jonka mukaan koulutusjohtamisen alueella pedagogiselle johtajuudelle ja johtamiselle ei oppilaitoksen johtajien hallinnollisten tehtävien runsauden vuoksi jää riittävästi tai lainkaan aikaa. Tutkimuksen ilmiö on pedagoginen johtajuus. Tutkimuksen **tapaus on** yleisivistävän perusopetuksen pedagogisen johtajuuden **vaje**, sillä tulkitsem pedagogisen johtajuuden ja johtamisen riittämättömyyden perusopetuksessa pedagogisen johtajuuden vajeeksi. Lisäksi tutkimuksella on kaksi tavoitetta: perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittäminen ja vajeen ilmenemisen tutkiminen.

Vajetta koskeva tutkimuskysymys kuuluu: ” Miten pedagogisen johtajuuden vaje ilmenee koulutusmuutoksen eläneiden johtajien puheen kautta tulkituna? ” Koulutusmuutoksella tarkoitan ’Perusopetuslain’ (628/1998) nojalla suoritettua perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutosta. Tutkin, mitä ja millaista vaje on, missä sitä on, miksi sitä on ja mikä tai kuka vajetta aiheuttaa. Tässä tapaustutkimuksessa vaje on aikaamme liittyvä, empiirisesti tutkimaton, paljastava tapaus, joka tarjoaa tutkijalle mahdollisuuden tarttua ennen tutkimattomaan ilmiöön. Tutkimustapausta ’vaje’ määrittävä prosessi on suoritettu aineiston kokoamisen jälkeen. (ks. Eriksson & Koistinen 2014).

Tapaustutkimus on monesti lähestymistavaltaan kontekstuaalista, jolloin tutkittava ilmiö halutaan käsittää tietyn ympäristön osaksi (Eskola & Suoranta 2003, 65; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Ilmiön rajoja suhteessa kontekstiin ei ole helppoa määrittää. Koulutuksen alueella yksinkertaisemmin rajattavissa olevia tutkimuskohteita ovat esimerkiksi koulujen kehityshankkeet ja oppilastapaukset, vaikeammin rajattavissa ovat erilaiset muutosprosessit ja johtamiseen tai työssä oppimiseen liittyvät ilmiöt (Eriksson & Koistinen 2014; Stake 1994), kuten johtajuuden vaje. Konteksti voi pohjautua esimerkiksi tapauksen historialliseen taustaan tai kulttuuriympäristöön. Monitasoisuuden vuoksi tutkijan täytyy valita kontekstin laajuus siten, että tapaus on ymmärrettävissä. Tapaus ja konteksti ovat vuorovaikutteisia (Eriksson & Koistinen 2014; Stake 1994). Tutkimukseni tapauksen eli perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vajeen sisäinen kontekstiympäristö on paikallisella tasolla eli yhtenäiskoulussa tapahtuva muutos ja ulompi kontekstiympäristö koko järjestelmä- ja systeemitason muutos. Vajeen ’toimintaympäristö’ on perusopetuksen pedagoginen johtajuus.

Tapaustutkimuksia voi eritellä tutkimuksen tavoitteiden, lähestymistavan ja menetelmien sekä tutkimusprosessin mukaan. Esimerkiksi Stake (1994) luokittelee tapaustutkimuksen kolmeksi, tapauksen luonteesta, lukumäärästä, tavoitteista ja tutkimukseen liittyvistä perusolettamuksista riippuvaksi tyypiksi eli todelliseksi (intrinsic), välineelliseksi (instrumental) ja kollektiiviseksi (collective, multiple) tapaustutkimukseksi. Todellinen tapaustutkimus on ainutlaatuinen ja jo sinänsä kiinnostava. Tutkijan tavoitteena on tapauksen ja sen yksityiskohtien ymmärtäminen, eikä tapaustutkimuksen tämän vuoksi tarvitse edustaa muita tapauksia. Tämän itsessään arvokkaan tutkimuksen tavoitteena ei ole yleisen teorian muodostaminen (ks. myös Creswell 2018, 98; Eriksson & Koistinen 2014).

Välineellinen tapaustutkimus antaa tietoa jostain muusta, ja itse tapaus on toisarvoinen kiinnostuksen kohde. Tapaustutkimus on tällöin väline, jonka avulla halutaan ymmärtää jotain muuta kuin pelkästään kyseistä tapausta. Tutkijan kiinnostus kohdistuu nyt yleisiin teemoihin tai teoreettisiin kehittelyihin. Kollektiivisen tapauksen taas oletetaan antavan ymmärrystä vastaavanlaisista tapauksista. Tutkimus koostuu tällöin useista tapauksista ja on välineellisen tapaustutkimuksen laajentamista usean tapauksen tutkimukseksi (Creswell 2018, 98; Eriksson & Koistinen 2014; Stake 1994).

Kuvailevan (illustrative) tapaustutkimuksen tavoitteena on tiheän kuvauksen ja hyvän tarinan tuottaminen. Selittävän tai tulkitsevan (explanatory) tapaustutkimuksen kohde on ilmiöissä, käytännöissä ja prosesseissa ja kiinnostus suuntautunut tosielämän kompleksisten tapahtumien välisiin suhteisiin. Selittävässä tapaustutkimuksessa teoria auttaa tutkijaa luomaan perustellun selityksen esiin nousseelle todellisuudelle. Tapaustutkimus voi olla myös uutta luova, eksploraatiivinen (exploratory) tutkimus, joka monesti on ensivaihe uutta teoriaa rakennettaessa (Eriksson & Koistinen 2014; Patton 2002, 478–481; Stake 1994).

Tämä tutkimus on lähinnä todellinen, itsessään arvokas tapaustutkimus (intrinsic case study), jonka tavoitteena on itse tapauksen, eli vajeen ymmärtäminen. Tutkimusta voi pitää myös selittävänä tapaustutkimuksena (explanatory case study). Tarkastelen hallinnollisen johtamisen aiheuttamaa pedagogisen johtamisen riittämättömyyttä pedagogisen johtajuuden vajeena ja tutkin, mitä vaje tarkoittaa, mitä se on sekä miten ja miksi vaje on kehittynyt sellaiseksi kuin se on. En kuitenkaan ole kehittämässä uutta teoriaa, vaan etsin lähestymistapaa vajeen selvittämiseksi (ks. Eriksson & Koistinen 2014).

Rajaan tutkimukseni ensiksikin yleissivistävää perusopetusta koskeväksi. Toiseksi rajaan sen ajallisesti vuosiin 1998–2012 eli 'Perusopetuslain' (628/1998) ja kevätlukukauden 2013 väliseen aikaan, jolloin 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014' mukaisten paikallisten opetussuunnitelmien työstäminen aloitettiin, ja jolloin myös syyskuussa 2012 aloittamani aineistonkeruu päättyi. Kolmas rajaus koskee haastateltavia, jotka ovat yhtenäiskoulun rehtoreita. Neljäs rajaus liittyy rehtoreiden toimenkuvaan, joka on yhtenäiskouluun siirtymisen johtaminen. Viides rajaus liittyy muutokseen, jonka rehtorit ovat yhtenäiskouluun johtaessaan kokeneet (ks. Eriksson & Koistinen 2014).

Tapaustutkimuksen keskeisiä työvaiheita ovat: 1) tapauksen alustava määrittäminen, 2) tutkimuskysymysten alustava asettaminen, 3) aineistolähteiden valinta, 4) aikataulusuunnitelma ja 5) muistiinpanoraporttia koskeva suunnitelma (Eriksson & Koistinen 2014; Patton 2002, 448–449; Stake 1994). Tapaustutkimusta voidaan toteuttaa monen analyysimenetelmän avulla. Useat tutkijat liittävätkin tapaustutkimukseen toisen määreen, joka minun tutkimuksessani on fenomenologia. Tutkimusmenetelminä tapaustutkimus ja fenomenologia eivät ole ristiriitaisia. Esimerkiksi tutkimuksen tavoitteessa, aineiston keräämisessä, ja tutkimusraportin koostamisessa on samankaltaisuutta (Creswell 2018, 104–106).

4.2.2 Metodologiset sitoumukset

Tutkimukseni lähtökohtana on ajatus ihmisten keskeisessä vuorovaikutuksessa rakentuvasta ja muuttuvasta todellisuudesta. Todellisuus ymmärretään tuolloin sosiaalisena vuorovaikutuksena eli sosiaalisena konstruktivismina (ks. Meindl 1995; Patton 2002, 96–98). Konstruktivistisessa tieteen filosofiassa todellisuus on suhteellista (Metsämuuronen 2006c, 86). Yksilöt etsivät ymmärrystä maailmasta, jossa elävät, ja kehittävät subjektiivisia merkityksiä tiettyihin objekteihin kohdennetuista kokemusmerkityksistä. Subjektiiviset merkitykset eivät ole ainoastaan yksilöllisiä, vaan sosiaalisia sekä historiallisia ja toisten kanssa vuorovaikutuksessa syntyneitä eli sosiaalisesti rakentuneita. Monen muotoisina subjektiiviset merkitykset johtavat tutkijan etsimään myös tutkimukselleen monipuolisia ratkaisumalleja (Creswell 2018, 24; ks. myös Virtanen 2006, 165).

Laadulliselle tutkimukselle on ominaista niin kutsuttu tulkinnallinen paradigma. Sosiaaliskonstruktivistisen viitekehyksen näkökulmasta katsottuna tutkimuksen tavoitteena on tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden tuottamien merkitysrakenteiden tulkitseminen. Tällöin tutkijan tulee tunnistaa tutkittavien taustat ja ymmärtää sitä maailmaa, jossa he elävät. Ontologisten olettamusten mukaan useat todellisuudet rakentuvat elämänkokemusten ja toisten ihmisten kanssa käydyn vuorovaikutuksen kautta. Epistemologisten olettamusten mukaan todellisuus rakentuu tutkijan ja tutkittavien sekä yksilöllisten kokemusten välillä. Aksiologisten olettamusten mukaan arvoista neuvotellaan ja yksilön arvoja kunnioitetaan. Metodologisten olettamusten mukaan tutkimusmenetelmä on joko deduktiivinen tai induktiivinen. Induktiivisen tutkimusmenetelmän aineisto kerätään esimerkiksi haastattelemalla, havainnoimalla tai tekstejä ja kuvamateriaalia analysoimalla (Creswell 2018, 24; ks. myös Metsämuuronen 2006c, 85–87). Lisäksi tutkijan motivaatio määrittää tapaa, jolla hän asennoituu tutkimukseensa, sen aiheeseen, kohteeseen ja metodologiaan (Virtanen 2006, 168).

Motivaatio tähän tutkimusprosessiin nousi omasta ammatillisesta taustastani. Lähes 40-vuotisen työurani aikana toimin luokanopettajana ja aineenopettajana sekä perusopetuksessa että lukiossa, alakoulun rehtorina, jonka ohessa pedagogisena koulutoimenjohtajana ja sivistysjohtajan sijaisena, sekä viimeiseksi lyhyen ajan päätoimisena sivistysjohtajana. Pedagoginen kiinnostukseni kohdistui ennen kaikkea siihen, miten opitaan. Se heräsi heti ensimmäisen puolen vuoden aikana, kun yhtenäiskoulujärjestelmään siirtyvässä kunnassa opetin kansalaiskoulun, oppikoulun ja peruskoulun oppilaita epäpäteväenä, oppikoulun käyneenä yhteiskuntatieteiden maisterina. Kiinnostus koulun johtamiseen taas heräsi, kun opettajaksi valmistuttuani ja lähes koko opiskeluajan liikemaailmassa toimittuani aloitin työn koulumaailmassa. Liikeyrityksen johtaminen vaikutti minusta tehokkaammalta kuin julkisen hallinnon johtaminen. Pedagogisen johtajan toimenkuvaa pohdin pedagogisena koulutoimenjohtajana toimiessani. Koulun pedagoginen johtaminen monenlaisine ilmiöineen oli vuosikausia mielenkiinnon, ihmettelyn, opettelun, oppimisen ja toiminnan kohde. Samalla tulin seuranneeksi perusopetuksen muutosprosessia 1970-luvun puolivälistä 2000-luvun alkuvuosiin asti.

Creswellin (2018) mukaan fenomenologisissa tutkimuksissa, joissa tutkitaan yksilöiden kokemuksia, on nähtävissä sosiaalikonstruktivistinen maailmankuva (mts. 24, 305). Sen tunnistan myös omaksi tutkijan maailmankuvakseni. Tämän tutkimuksen aineisto on tuotettu haastattelemalla eli tutkijan ja tutkittavien välisessä vuorovaikutuksessa. Haastattelemiani rehtoreita en tuntenut. Koulutukseni ja pitkän, monipuolisen kokemukseni perusteella uskon ymmärtäväni rehtoreiden ammattiin liittyvää maailmaa, heidän kokemuksiinsa vaikuttavaa koulukulttuuria ja sitä toimintaympäristöä, jossa he elävät ja tekevät työtä.

Ihmistutkimuksen takana on käsitys ihmisestä, joten tutkimuksen lähtökohtana tulee aina olla myös tutkimuksen ihmiskäsityksen määrittäminen (Laine 2001; Virtanen 2006, 160; 167). Tässä tutkimuksessa ihmiskäsitys on holistinen, jonka mukaan ihminen on tajunnallinen, situationaalinen ja kehollinen. Virtasen (2006, 161, 167) mukaan tajunnallinen ihminen kokee olemassaolonsa merkityssuhteina, kehollinen ihminen tulee ilmi orgaanisina toimintoina ja situaalinen ihminen suhteessa elämäntilanteeseensa. Tämä tutkimus on laadullinen tapaustutkimus, jossa käytän niin tapaus- kuin fenomenologisellekin tutkimukselle sovellettavia menetelmiä, joista enemmän seuraavaksi.

4.2.3 Fenomenologinen tutkimus

Fenomenologia on filosofian tieteenhaara, jonka syntyperä voidaan johtaa Edmund Husserliin ja 1900-luvun alkuun. Husserlin julkaisut innoittivat myöhemmin kuuluisiksi tulleita fenomenologeja, etenkin Martin Heideggeria (Creswell 2018, 75; Metsämuuronen 2006c, 92–93; Patton 2002, 105). Fenomenologiassa onkin kaksi päättämisperinnettä: Husserlin deskriptiivinen ja Heideggerin hermeneuttinen fenomenologia (Virtanen 153–154). Husserl edustaa niin sanottua puhdasta fenomenologiaa, jonka tavoitteena on ilmiön pelkkä kuvaus. Tämän Husserlin transsendentaalisen filosofian mukaan kaikki tieto perustuu kokeemukseen, jonka kautta myös ulkoinen maailma siirtyy ihmisen tajuntaan (Giorgi 1997; 2009; 2012; Patton 2002, 105–106; Virtanen 2006, 154, 159, 163). Heideggerin mielestä tieto saa muotonsa ihmisen ja ulkoisen välisessä suhteessa. Heideggerin hermeneuttista filosofiaa on luonnehdittu myös olemisen filosofiaksi, josta hän käyttää käsitettä 'täälläolo' (saks. Dasein). Tällä Heidegger tarkoittaa, että ihminen voi vaikuttaa joihinkin elämäntilanteensa seikkoihin, mutta toisiin ei. Se tarkoittaa myös toisten ihmisten kanssa olemista. Vuorovaikutus luo täälläoloon sosiaalisen ulottuvuuden, joten täälläolo on esimerkiksi historiallista, kulttuurista ja sosiaalista (Patton 2002, 106–107; Virtanen 2006, 156, 163). Hermeneuttiseen tutkimukseen liittyy myös ajatus tajunnan takana toimivasta hiljaisesta tiedosta (Patton 2002, 108). Ranskalainen filosofi Merleau-Ponty yhdistää Husserlin ja Heideggerin perinteitä (Giorgi 1997; 2012).

Keskeisten fenomenologioiden ja hermeneutikkojen jälkeen fenomenologinen tutkimus jatkoi kehittymistään (Virtanen 2006, 157). Amedeo Giorgi lähti 1970-luvulla kehittämään deskriptiivista fenomenologista menetelmää psykologian tieteenalan käyttöön. Hän halusi tutkia eletyn elämän empirian kokonaisuutta hyödyntäen ajatteluaan Husserlin ja Merleau-Pontyn filosofioilla. Myöhemmin

Giorgi totesi menetelmänsä psykologian lisäksi muillekin ihmis- tai yhteiskuntatieteen alueille, esimerkiksi pedagogiikkaan soveltuvaksi. Ainoa ero oli tutkijan tieteenalansa mukainen asennoituminen. Giorgin käyttämä menetelmä oli psykologisfenomenologinen, koska hän oli psykologi. Sosiologin käyttämä menetelmä olisi Giorgin mielestä sosiologisfenomenologinen ja pedagogin käyttämä pedagogisfenomenologinen (Giorgi 2012).

Creswell (2018, 75, 77) esitteli kaksi fenomenologista lähestymistapaa. Näistä toinen oli kasvatustieteilijänä tunnetun van Manenin (1990) kirjoittama tutkimuskuvauksen hermeneuttis-fenomenologisesta ilmiöstä ja toinen Moustakas-in transsendentaalis- eli psykologisfenomenologinen tutkimus- ja menetelmäkuvaus vuodelta 1994 (ks. myös Patton 2002, 104–107). Virtanen (2006, 159) totesi, että Husserlin fenomenologinen filosofia oli esimerkiksi Latomaan fenomenologisen psykologian taustalla. Perttulan (2005) mielestä fenomenologisen psykologian tutkimusperinnettä voitiin mieluummin kutsua fenomenologiseksi erityistieteeksi, jolloin fenomenologisesti suuntautunut tutkimus verhoi kaikki potentiaaliset subjektiivista kokemuksesta tutkivat tieteenalat (ks. Virtanen 2006, 159). Virtasen mukaan Rauhala oli lukuisissa tutkimuksissaan husserlilaista ja heideggerilaista ajattelua yhdistämällä kehittänyt fenomenologiaa eksistentiaalisiksi fenomenologiaksi (Virtanen 2006, 160, 163). Perttulan (1995, 69) mukaan fenomenologisen psykologian tutkimusmetodi soveltui yleisesti kokemuksen tutkimukseen ja analysointiin, joten esimerkiksi kasvatustiedettä voitiin tutkia fenomenologisen psykologian analyysimenetelmillä. Edellä mainittujen tietenteoreettisten pohdintojen empiiriseen tutkimukseen soveltamisen tuloksena Perttula (2005, 115–116) myös kehitti spesifin fenomenologisen metodin (ks. Virtanen 2006, 159, 163).

Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä, joita se haluaa ymmärtää. Keskeisin tutkimuksen kohde on ihminen (Giorgi 1997; 2009; 2012; Virtanen 2006, 152) ja hänen subjektiiviset kokemuksensa (Giorgi 1997; 2009; 2012; Perttula 2005, 150; Virtanen 2006, 165, 167). Giorgin (2012) mielestä suurin osa fenomenologiasta on kuvailevaa, mutta se ei sulje tutkimusprosessin ulkopuolelle tulkintaa, jossa tutkija kuvailee elettyjen kokemusten merkityksiä (Giorgi 2012; ks. myös Creswell 2018, 78; Metsämuuronen 2006c, 92). Ihmisen subjektiiviset kokemukset kattavat sen, mitä kulloinenkin elämäntilanne, joka syntyy vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa, ihmiselle tarkoittaa (Giorgi 1997; 2012; Patton 2002, 132; Perttula 2005, 150; Virtanen 2006, 165, 167). Fenomenologisten metodien avulla kokemus pyritään saamaan näkyväksi mahdollisimman aitona eli kohdallisena. Kohdallinen tarkoittaa tilannetta, jossa tutkimuksessa käytetty menetelmä tai käsitteistö kohtaa ilmiön sellaisena kuin se olemukseltaan on (Varto 2005, 193; Virtanen 2006, 151, 167).

Virtasen (2006) mukaan suomalainen empiirinen tutkimus on soveltanut varsin paljon Giorgin ja Perttulan metodeja fenomenologisen aineiston analysointiin. Perttulan Giorgin viisiosaiseen fenomenologiseen analyysimenetelmään perustuva erityistieteen metodi on Giorgin vastaavaa metodia huomattavasti spesifimpi (Virtanen 2006, 175, 181–182). Perttula itse katsoo metodinsa Giorgin

husserlilaisen, puhtaan, deskriptiivisen fenomenologisen metodin ohella pohjautuvan myös Rauhalan kokemukseen ja sen rakenteen ymmärtämiseen liittyvään ajatteluun (Perttula 2005, 115; ks. myös Virtanen 2006, 181; Giorgi 1997; 2009; 2012). Myös Creswell (2018, 201) esittää oman kuusiosaisen fenomenologisen lähestymistapansa, joka on Moustakasin lähestymistavan yksinkertaistettu versio.

Tutkimusaineistoni tarkoituksena on kokemuksen olemuksen selvittäminen. Tutkimuksen paradigma on filosofian fenomenologinen tieteenhaara ja tutkimusstrategiana fenomenologia (ks. Metsämuuronen 2006c, 119). Tutkimusmenetelmänä on pääsääntöisesti Perttulan fenomenologisen erityistieteen metodi, joka Virtasen (2006, 182) mukaan on spesifi, mutta joka siitä huolimatta antaa tilaa ilmiön ja erityistieteen vaatimusten mukaiselle muuntumiselle.

Koska vaje on erittäin monimutkainen tapaus ja uusi tutkimuskohde, hyödynnän empiirisen aineistoni lisäksi kahdeksaa kansainvälistä koulutusjohtamisen teoriaa. Lisäksi hyödynnän näistä teorioista muodostamaani pedagogisen johtajuuden käsitteistöä yhdessä oppivan yhteisön käsitteistön kanssa. Fenomenologista empiiristä tutkimusta pidetään kuitenkin merkityksellisenä, vaikka annettu teoria ohjaa analyysia. Analyysin toteuttamisen sovitan alkujaan Grigorin tarjoaman fenomenologisen metodin askeliin.

4.3 Tutkimuksen tausta ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen taustalla on vuonna 1999 voimaan tulleen 'Perusopetuslain' (628/1998) nojalla tapahtunut yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen. Perusopetuslain lisäksi muita tämän tutkimuksen kannalta keskeisiä säädöksiä ovat 'Perusopetusasetus' (852/1998), 1.8.2002 voimaan tullut asetus yhtenäisen perusopetuksen tuntijaosta (1435/2001), 16.1.2004 opetushallituksen hyväksymät 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004' sekä vuoden 2011 alusta voimaan tulleet kolmiportaista tukea koskeneet lain perusopetuslain muuttamisesta (642/2010) ja opetussuunnitelman perusteiden (50/011/2011) muutokset. Tutkimukseni rajoittuu näiden säädösten aiheuttamien uudistusten aikaan eli vuosiin 1999–2012. Tutkimusprosessin on käynnistänyt 24.10.2012 ja 31.01.2013 välisenä aikana suoritettu aineistonkeruu.

Tutkimukseni on tulkinta lukuvuosien 2000–2001 ja 2012–2013 välisenä aikana yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä johtaneiden 6 nais- ja 8 miesrehtorin ajatuksista. Tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden anonymiuden takaamiseksi kuntien tai koulujen nimiä ei tutkimusraportissa mainita, ja rehtorit esiintyvät numeroina. Anonymiutta tukee myös otoksen alueellinen laajuus, josta seuraavassa.

4.3.1 Tutkimuksen alueellinen linjaus

Suomessa yleisin tapa kerätä laadullisen tutkimuksen aineisto on haastattelu. Haastattelu on tutkijan aloitteesta syntynyt keskustelunomainen vuoropuhelu, jonka tarkoituksena on kysymysten avulla selvittää, mitä haastateltava ajattelee

(Eskola & Suoranta 2003). Fenomenologisen tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin tutkittavan henkilön välitön kokemus. Kohteena on tällöin yksilö, tai tavallisimmin pienehkö joukko henkilöitä, joilla on sama kokemus. Aineistoa voidaan kerätä esimerkiksi päivä- tai asiakirjoista, kuvataiteesta, musiikista tai ihmisiä havainnoimalla. Paljon käytetty aineiston keräämismuoto välittömään kokemukseen perustuvassa fenomenologisessa tutkimuksessa on haastattelu (Creswell 2018, 104–105; Metsämuuronen 2006, 170–171; ks. myös Giorgi 1997; 2009; 2012). Aineisto tulisi hankkia siten, että tutkijalla ei olisi henkilökohtaista suhdetta haastateltaviin ja että tutkijalla muutenkin olisi mahdollisimman vähän vaikutusta informanttien kertomiin kokemuksiin (Metsämuuronen 2006, 170–171).

Aloitin aineiston keräämisen syksyllä 2012 tutustumalla ensin SYVE ry:n julkaisemaan yhtenäiskoululuetteluun. Seuraavaksi ryhdyin etsimään siihen merkittyjä kouluja eri puolilta Suomea. Valitsin ensin paikkakunnat, sen jälkeen koulut ja lopulta soitin pienissä erissä rehtoreille. Rehtoreita valitessani pidin huolen vain siitä, että otokseen tuli mukaan molempia sukupuolia. Jos joku rehtori ei vastannut soittoon, valitsin uuden informantin. Tällä tavalla tutkimuksen aineisto kertyi Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomen läänien alueelta erikokoisista kunnista ja erilaisista yhtenäiskouluista. Kuntia oli 13, sillä kouluista kaksi sijaitsi samassa kunnassa. Länsisuomalaisia kuntia tutkimuksessa oli 5, itäsuomalaisia 5 ja eteläsuomalaisia 3. Nykyisten läänien laajuuden vuoksi pyrin huomioimaan myös maakunnat. Näin Varsinais-suomi, Uusimaa, Kymi, Savo, Häme, Pohjois-Karjala, Keski-Suomi ja Pohjanmaa saivat kukin ainakin yhden edustajan.

Kuten taulukosta 3 voi havaita, haastattelujen ajankohtana asukasluvultaan pienimmissä, alle 20 000 asukkaan kunnissa sijaitsi rehtoreiden kouluista 3. Yli 20 000 asukkaan kunnissa kouluja oli 4, yli 50 000 asukkaan kunnissa 3 ja yli 100 000 asukkaan kunnissa 4. Kaupungin keskustassa sijaitsi 3, kaupunginosassa tai lähiössä 7 ja maaseututaajamassa 4 koulua (Tilastokeskus 2012). Edellä mainittujen koulutusta koskeneiden säädösten ohella rehtoreiden kouluihin kohdistui muitakin ulkoisia paineita, esimerkiksi kuntaliitoksia. Puolet kunnista, joissa tutkimani koulut sijaitsivat, olivat vuosien 2000 ja 2012 välisenä aikana kokeneet yhden tai useamman kuntaliitoksen (taulukko 3).

TAULUKKO 3 Haastattelussa mukana olleiden rehtoreiden koulujen kotikuntien koko, koulujen sijoittuminen kuntien eri asutusalueille ja kuntaliitoksessa osallisena olleet koulut

Asukkaita kunnassa	Kouluja	Koulujen sijainti kunnan		Koulun sijainti maaseututaajamassa	Kouluja kuntaliitoksissa
		keskustassa	kaupunginosassa		
yli 100 000	4	1	2	1	1
50 001–100 000	3	1	2	0	2
20 001–50 000	4	0	2	2	3
alle 20 000	3	1	1	1	1
Yht. kouluja	14	3	7	4	7

Koulut olivat erilaisia, mutta ne kaikki olivat yhtenäiskouluja. Yhtenäiskoulun määrittelyn luvussa 2 peruskouluksi, jossa samassa hallinnollisessa ja toiminnallisessa perusyksikössä voi olla opetusta vuosiluokilla 0–10. Yhtenäiskoulu voi olla joko hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu tai yhtenäinen peruskoulu, joka voi toimia joko yhdessä tai useammassa toimipisteessä (Halinen & Pietilä 2007; SYVE ry.; ks. myös Tanntu 2008).

Halisen ja Pietilän (2007) mukaan hallinnollisesti yhtenäinen peruskoulu tarkoitti yhden johtajan alaisuudessa toiminutta, kaikki perusopetuksen vuosiluokat käsittänyttä koulua, jossa voi olla myös esi- ja lisäopetusta ja joka voi toimia yhdessä tai useammassa toimipisteessä. Yhtenäinen peruskoulu oli Halisen ja Pietilän mukaan kansallisten säädösten ja ohjauksen velvoittama yhdeksänvuotinen oppilaitoskokonaisuus, jonka oleellisia tekijöitä olivat yhteistä ja yhtenäistä opetussuunnitelmaa noudattanut opetus ja kasvatusta, yhteinen ja yhtäläinen oppimisympäristö sekä yhteistoimintaan perustunut koulukulttuuri. Yhtenäinen perusopetus edellytti opettajien yhteistä ymmärrystä koulun tavoitteista ja toimintaperiaatteista sekä yhteisöllistä toimintaa tukenutta ja edistänyttä johtajuutta. Yhtenäistä perusopetusta antanut koulu saattoi toimia yhdessä tai useammassa toimipisteessä ja se voi antaa myös esi- tai lisäopetusta (mt. 2007).

TAULUKKO 4 Haastateltujen rehtoreiden koulujen koko sekä koulukohtainen koulurakennusten ja opettajainhuoneiden määrä

Oppilaita	Kouluja		Koulu- rakennuksia	Kouluja	Opettajain- huoneita	Kouluja
801–1000	3*					
601–800	5		1	7	1	6
401–600	2		2	4	2	6
201–400	4**		3	3	3	2
Yht.	14		Yht.	14	Yht.	14

Kuten taulukosta 4 voi päätellä, pienimmissä yhtenäiskouluissa oli alle 400 oppilasta ja suurimmat koulut olivat yli 800 oppilaan kouluja. Kolmen yhtenäiskoulun piirissä toimi aineiston keruun ajankohtana myös lukio (*). Puolella kouluista oli useampi kuin yksi koulurakennus, ja alle puolella yhteinen opettajainhuone. Rakennukset olivat lähekkäin, mutta eivät samassa pihapiirissä.

4.3.2 Tutkimushaastattelut

Haastattelutyyppi on syytä valita tutkimusongelman perusteella. Valinnanmahdollisuuksia on useampia, kuten strukturoitu, puolistrukturoitu, teema-, syvä- ja avoin haastattelu. Eniten tavallista keskustelua muistuttaa avoin haastattelu. Siinä haastattelija ja haastateltava keskustelevat tietystä aiheesta, jota ei kuitenkaan käydä samalla tavalla läpi kaikkien informanttien kanssa. Avoin haastattelu on joustavuudelle, spontaanisuudelle sekä yksilöllisille eroavuuksille ja olosuhteiden muuttumiselle tilaa antava menetelmä (Eskola & Suoranta 2003, 85–88;

Patton 2002, 342–343). Fenomenologisessa, kokemusta tulkitsevassa tutkimuksessa haastattelukysymysten tulisi olla mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia (Creswell 2018; Giorgi 1997; 2009).

Avoimessa haastattelussa kysymysten asettelu ja kysymysalue ovat vapaita ja vastaajien määrä pieni. Saatu tieto sen sijaan on syvää (Hirsjärvi & Hurme 2004, 36; Metsämuuronen 2006, 115). Haastattelutilanteessa on tärkeintä, että haastattelija ääntein ja olemuksellaan kannustaa kertomaan ja ilmaisee kuuntelevansa. Haastattelija ei arvioi eikä kommentoi kerrottua, mutta saattaa haastattelun loppupuolella tehdä tarkentavia kysymyksiä. Aivan lopussa haastattelija voi ottaa esiin myös asioita, joita ei vielä ole mainittu. Äärimmäisessä tapauksessa suuri osa haastattelusta saattaa pohjautua yhteen kysymykseen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2010).

Laadullisen tutkimuksen aineiston rajaamisen kriteerinä on teoreettinen, ei tilastollinen kattavuus. Lähtökohdaltaan laadullisessa tapaustutkimuksessa ei myöskään tehdä empiirisesti yleistäviä johtopäätöksiä samalla tavoin kuin tilastollisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen otos on numeerisesti pieni mutta harkinnanvaraisesti koottu (Eskola & Suoranta 2003, 64–65; 67; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Otannan tai otoksen asemesta käytetäänkin käsitettä harkinnanvarainen näyte (Hirsjärvi & Hurme 2004, 58–59). Aineiston tieteellisyyden kriteerinä on laatu, mikä tarkoittaa käsitteellistämisen kattavuutta. Harkinnanvaraisuus tarkoittaa sitä, että laadun varmistamiseksi, mutta myös yleistettävyyden vuoksi on pyrittävä löytämään informantteja, joilla on kokemusta tutkitavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2003, 68; Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Haastateltavia valittaessa on tämän vuoksi huomioitava, että: 1) haastateltavilla on suhteellisen samanlainen, ainakin sen hetken kokemusmaailma, että 2) heillä on tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja 3) he ovat itsekin tutkimuksesta kiinnostuneita (Eskola & Suoranta 2003, 68; ks. myös Giorgi 1997; 2009).

Laadullisen aineiston kokoamista hyödyttääkin informanttien harkinnanvarainen valinta eli tutkimuksen kannalta oleellisten henkilöiden kokoaminen (Eskola & Suoranta 2003, 18; Metsämuuronen 2006, 45, 172). Haastateltavien määrää ei päätetä etukäteen, vaan sen ratkaisee saturaatio (kylläntyminen). Saturaatio tarkoittaa sitä, että henkilöitä haastatellaan niin kauan, että uudet informantit eivät tuo enää mitään olennaisesti uutta tietoa tutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme 2004, 60).

Syksyllä 2012 katsoin kylläntymisen tapahtuneen 12:nen haastattelun jälkeen, mutta tammikuussa 2013 haastattelin vielä 2 rehtoria asian varmistamiseksi. 15:sta puhelinsoittooni vastanneesta rehtorista 14 suostui haastateltavaksi. Heistä 13:a en ollut aikaisemmin tavannut. Puhelinkeskustelussa varmistin, että rehtori oli nimenomaan 1–9 yhtenäiskoulun johtaja ja hän oli johtanut kouluaan myös yhtenäiseen perusopetukseen siirryttäessä. Ilmoitin tekeväni väitöskirjaa rehtoreiden ajattelusta ja pyytäväni heitä kertomaan ajatuksiaan yhtenäiskoulusta, yhtenäiskouluun siirtymisestä ja yhtenäiskoulun johtamisesta. Lopuksi sovimme haastatteluajan ja -paikan. Haastattelun oli määrä kestää tunnin verran eikä siihen tarvinnut mitenkään valmistautua. Kirjallista sopimusta ei tehty. Haastattelun nauhoittaminen aiheutti varautuneisuutta varsinkin, kun

vasta eräessä haastattelutilanteessa tajusin, että en etukäteen ollut huomannut mainita nauhurin käytöstä. Kaikki kuitenkin suostuivat nauhoitukseen.

Taulukko 5 osoittaa, että lähes puolet rehtoreista oli 45–55-vuotiaita. Keski-ikä olikin 52 vuotta nuorimman ollessa 40 ja iäkkäimmän 65-vuotiaita. Rehtoreista 5 oli luokanopettaja/kasvatustieteiden maistereita (LO/KM) ja 4 aineopettajina (AO) filosofian tai luonnontieteiden maistereita. Kaksoistutkinnon (KK) eli luokanopettaja/erityisopettaja tai luokanopettaja/aineenopettaja -tutkinnon oli suorittanut 5 rehtoria. Rehtorit olivat varsin kokeneita johtajia, sillä suurin osa heistä oli toiminut koulunjohtajana ja/ tai rehtorina yli 10 vuotta. Yhtenäiskoulua rehtoreista 10 oli johtanut yli 5 vuotta, kolme vähintään vuoden ja yksi juuri aloittanut.

TAULUKKO 5 Tutkimuksessa mukana olleiden rehtoreiden ikä, opettajankoulutus ja rehtorikokemus

Rehtoreiden ikä			Opettajankoulutus			Koulun johtajana/vuosi		
alle 45	45–55	yli 55	LO/KM	AO	KK	alle 10	10–15	yli 15
2	6	4	5	4	5	4	6	4

Lähes kaikki haastattelut tapahtuivat rehtoreiden omassa työhuoneessa, eli heille työn kannalta tutuimmassa ympäristössä. Osa rehtoreista oli valmistautunut haastatteluun, minkä saattoi huomata etenkin haastattelun alussa. Puhe käynnistyi, kun pyysin rehtoreita ensin kertomaan itsestään, koulutuksestaan ja työurastaan ja sen jälkeen yhtenäiskoulusta ja sen johtamisesta. Rehtoreilla oli paljon kerrottavaa. Yllättävä osa haastatteluaineistoa käsitti koulurakentamista, koska moni koulu oli kokenut peruskorjauksen tai rakennettu uudelleen tai odotti parhaillaan korjaamista tai uutta koulurakennusta. Monessa koulussa koettiin vähintään kaksi mittavaa muutosta: uuden koulun rakentaminen ja yhtenäiskouluun siirtyminen yhtä aikaa. Rehtorit kertoivat myös yhtenäiskoulun hyvistä ja huonoista puolista, tiimeistä, jaetusta johtamisesta ja rehtorin vastuusta.

Haastattelun loppupuolella saatoin tehdä tarkentavia kysymyksiä, ja pisimmät haastattelut olivat lopulta vuoropuhelua, jolloin kysyin sellaisia asioita, joita ei vielä ollut tullut esiin, esimerkiksi rehtorin mielipidettä pedagogisesta johtamisesta tai tasa-arvosta. Lyhyin haastattelu kesti 45 minuuttia, pisin yli kaksi tuntia. Rehtorit olivat varanneet riittävästi aikaa haastatteluun, joskus oli vain lähdeittävä – oppitunnille. Haastattelunauhoituksia kertyi yhteensä lähes 19 tuntia, joka sanatarkasti litteroituna merkitsi 375 Times New Roman -fontilla rivivälillä 1½ kirjoitettua sivua.

4.4 Tutkimusaineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja tiivistää sen tarjoama informaatio (Eskola & Suoranta 2008, 137). Tutkimuksen lähtökohtana on aina jokin ongelma tai ilmiö. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on sekä koulutusjohtajien että kansallisen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuuden (esim. Karikoski 2009; Lahtero & Kuusilehto-Awale 2015; Mäkelä 2007; Pesonen 2009; Taipale, Salonen, Karvonen & Haavisto 2006; Lonkila 1990; Vaherva 1984) ilmaisema huoli siitä, että pedagogiselle johtamiselle ei alati kasvavan hallinnollisen työtaakan vuoksi jäänyt riittävästi tai lainkaan aikaa.

4.4.1 Analyysin suorittaminen

Tämän tutkimuksen analysointi tapahtui Vaismoradin, Turusen ja Snelgroven (2016) temaattisen analyysin mallia sekä Perttulan (2005, 115) Giorgin (esim. 1997; 2009; 2012) fenomenologisesta metodista muuntaman fenomenologian metodin avulla. Koska tämän tutkimuksen analyysimetodi suurelta osin seurasi Perttulan metodia, noudatin analyysin vaiheiden tarkastelussa pääasiassa Virtanen (2006) laatimaa selvitystä Perttulan mallista (mts. 181–195). Tilanteen havainnollistamiseksi laadin taulukon 6, johon sijoitin kaikki kolme mallia ja metodia. Tässä tutkimuksessa käytetyn mallin sijoitin taulukon keskiosaan.

Selostan fenomenologisen tutkimuksen vaiheita taulukon 6 avulla ensisijaisesti Perttulan metodia seuraten. Käyttämällä jakolinjana aineiston analyysin yksilötasolta yleiselle tasolle siirtymistä Perttula jakaa fenomenologisen tutkimuksen vaiheet kahteen osaan eli ensimmäiseen ja toiseen päävaiheeseen (ks. Virtanen 2006, 182). Tämä tutkimus sen sijaan on Vaismoradi ym. (2016) artikkelia soveltaen jaettu neljään osaan: aineiston valmistelu, aineiston luokittelu, aineiston abstrahointi eli teoreettinen käsitteellistäminen sekä aineiston viimeistely.

Fenomenologinen analyysimenetelmä edellyttää, että haastattelumenetelmällä kerätty aineisto litteroidaan sanatarkasti. Litteroinnin yhteydessä ja myös sen jälkeen aineistoa kuunnellaan ja luetaan useita kertoja, ja siitä tehdään mui-tiinpanoja. Analyysi käynnistyykin tavallisesti jo litteroinnin yhteydessä. Tutkijan on kuitenkin huolehdittava siitä, että hän pyrkii vapautumaan luontaisesta asenteestaan ja tutustuu aineistoonsa avoimin mielin (Vaismoradi ym. 2016; Virtanen 2006, 182–183; ks. myös Giorgi 1997; 2009; 2012).

Tutkimusaineisto jäsennetään sisältöalueita muodostamalla. Tässä vaiheessa sisältöalueet ovat vielä laajoja eikä aineistoa pyritä millään tavoin tulkitsemaan. Sisältöalueiksi jäsennelty aineisto jaetaan eli koodataan kokonaisuudessaan merkitys- eli analyysiyksiköihin. Analyysiyksikkö muodostetaan aina kun koetaan, että informantti antaa uuden merkityksen. Merkitysyksikkö voi koostua yhdestä tai useammasta lauseesta. Lyhyimmillään se on muutaman sanan mittainen. Merkitysyksiköt muunnetaan ja tiivistetään tutkijan yleiselle kielelle. Koska tutkijan on pyrittävä siihen, että aineiston alkuperäinen ydinmerkitys tavoitetaan, kielelliseen tarkkuuteen on kiinnitettävä erityistä huomiota. Tärkeää

on myös, että merkitysyksikön ja tiivistyksen välinen yhteys jää helposti todennettavaksi (Virtanen 2006, 182, 184-189).

Seuraavaksi merkitysyksiköt ja niiden yleiskielelle muunnetut tiivistelmät sijoitetaan sisältöalueisiin. Sama merkitysyksikkö voidaan sijoittaa useampaankin sisältöalueeseen. Yleiselle kielelle käännetty muunnokset voidaan nyt kiteyttää tarinaksi. Sisällönanalyysi, kuten moni muukin laadullisen aineiston analyysi ohjeistaa tutkijaa lukemaan aineiston vielä monta kertaa läpi ennen varsinaisen analyysin aloittamista. Ensimmäisen päävaiheen viimeisen vaiheen voi jättää pois silloin kun ilmiö on niin spesifi, että sen kokonaisuus voidaan saavuttaa sisältöalueiden jäsennystä tekemättä (Virtanen 2006, 182, 184-189). Vaismoradi ym. (2016) käyttävät sisältöalueiden muodostamisesta, merkitysyksiköihin jakamisesta, yleiselle kielelle muuntamisesta ja merkitysyksiköiden sijoittamisesta aineiston analyysiin liittyvää yleistä käsitettä koodaus.

Perttulan mallin toisessa osassa siirrytään yksilötasolta yleiselle tasolle irrottamalla merkitykset omista yhteyksistään. Jokainen merkitys on silti edelleenkin voitava löytää yksilöllisesti koetusta maailmasta. Yksilökohtainen merkitysverkosto pelkistetään eli jaetaan merkityksen sisältäviin yksiköihin ja merkityksen sisältävät yksiköt tiivistetään kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei enää ole esillä. Tämän kahdeksannen vaiheen jälkeen aineisto luetaan jälleen tarkasti läpi. Seuraavaksi muodostetaan aineistoa kuvaavat sisältöalueet eli teemat, jotka voivat olla samat kuin alussa muodostetut sisältöalueet. Näihin sisältöalueisiin sijoitetaan jokainen ei-yksilölliselle kielelle muunnettu merkityksen sisältävä yksikkö. Saman sisältöalueen merkitykset muodostuvat nyt useiden koehenkilöiden merkityksistä (Virtanen 2006, 182, 190; ks. myös Giorgi 1997; 2009; 2012). Vaismoradi ym. (2016) käyttävät Perttulan toisesta vaiheesta käsitettä luokittelu.

Edellä muodostetut sisältöalueet jaetaan niitä jäsentäviin spesifeihin sisältöalueisiin eli alaluokkiin, joihin jokainen aineistosta nouseva merkitys sijoitetaan. Jokaisesta spesifistä yleisestä sisältöalueesta muodostetaan spesifi yleinen merkitysverkosto eli yläluokka. Se tapahtuu liittämällä kuhunkin spesifiin sisältöalueeseen sijoitetut ja tiivistetyt merkityksen sisältävät yksiköt sisällöllisesti toistensa yhteyteen. Kunkin sisältöalueen spesifit yleiset merkitysverkostot suhteutetaan keskenään ja muodostetaan kunkin sisältöalueen yleinen rakenne. Lopuksi sisältöalueiden yleiset merkitysverkostot integroidaan yhteen tutkittavan ilmiön yleisinä merkitysverkostoina (Virtanen 182, 194, 195). Vaismoradi ym. (2016) nimeää tämän vaiheen aineiston viimeistelyksi, johon liittyy juonen kehittäminen.

Aineiston valmistelu

1. Aloitin aineiston litteroinnin heti ensimmäisen haastattelun jälkeen syksyllä 2012 (taulukossa 6 osio 1). Viimeinen haastattelu oli litteroitu seuraavan vuoden alkupuolella. Samalla kuuntelin ja luin aineistoa useampaan kertaan ja aloitin niin kutsuttujen memojen, eli aineistoon liittyvien muistiinpanojen kirjaamisen. Alustava analyysi lähti käyntiin jo

haastattelujen litterointivaiheessa, sillä varsinkin puheen kuunteleminen palautti kuulijansa itse haastattelutilanteeseen ja sen tunnelmaan. Kuunneltaessa äänenpainotkin puhuivat enemmän kuin itse haastattelun kuluessa.

2. Tekstistä hahmottui aluksi kolme hyvin laajaa, mutta selkeää sisältöaluetta (taulukossa 6 osio 2), jotka myöhemmin kiteytyivät neljäksi teemaksi. Sisältöalueita olivat: 1) Rehtorin käsitys yhtenäiskoulusta ja yhtenäiskouluun siirtymisestä, 2) Rehtorin kuvaus omasta koulusta ja 3) Rehtorin omakuva (ks. kuvio 5). Merkitsin sisältöalueet suoraan tekstiin värillä fontit.

TAULUKKO 6 Fenomenologisen tutkimuksen vaiheet

	Perttulan muunnos Eksistentiaalinen fenomenologia (Virtanen 2006)	Fenomenologisen tapaus-tutkimuksen analysointi (tämä tutkimus)	Temaattinen sisällönanalyysi (Vaismoradi, Turunen & Snelgrove 2016)
Päävaihe 1		Aineiston valmistelu	
1	Avoin lukeminen	Avoin lukeminen	Avoin lukeminen
2	Sisältöalueiden muodostaminen	Sisältöalueiden muodostaminen	(Haastattelurungon muutokset teemat)
3	Merkitysyksiköihin jakaminen	Merkitys- eli analyysiyksiköihin jakaminen	Merkitysyksiköihin jakaminen, pilkkominen tai tiivistäminen
4	Tutkijan yleiselle kielelle muuntaminen	Tutkijan yleiselle kielelle muuntaminen	Pelkistäminen, eli tutkijan yleiselle kielelle muuntaminen
5	Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin	Merkitysyksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin	
6	Sisältöalueittainen yksilökohtaisen merkitysverkoston laatiminen	Haastattelujen lukeminen ja rehtoreiden toimintaympäristön hahmottaminen	Reflektiivisten muistiinpanojen laatiminen
7	Jäsennys sisältöalueiden mukaan	-	-
Päävaihe 2		Aineiston luokittelu	
8	Jako yksilökohtaisen merkitysverkoston merkityksen sisältäviin yksiköihin	Yleiselle kielelle muunneltujen merkitysten jakaminen eli pelkistäminen ja siirtäminen Excel -taulukkoon	Luokittelu (tyypittely): eli pelkistettyjen ilmausten ryhmitteleminen
9	Aineistoa kuvaavien sisältöalueiden muodostaminen	Aineistoa kuvaavien teemojen eli sisältöalueiden muodostaminen	Vertailu saman- ja erikaltaisuuksien etsiminen
10	Ei-yksilöllisellä kielellä olevien yksiköiden sijoittaminen sisältöalueisiin	Ei-yksilöllisellä kielellä olevien yksiköiden sijoittaminen teemoihin eli sisältöalueisiin	Teemojen nimeäminen

(jatkuu)

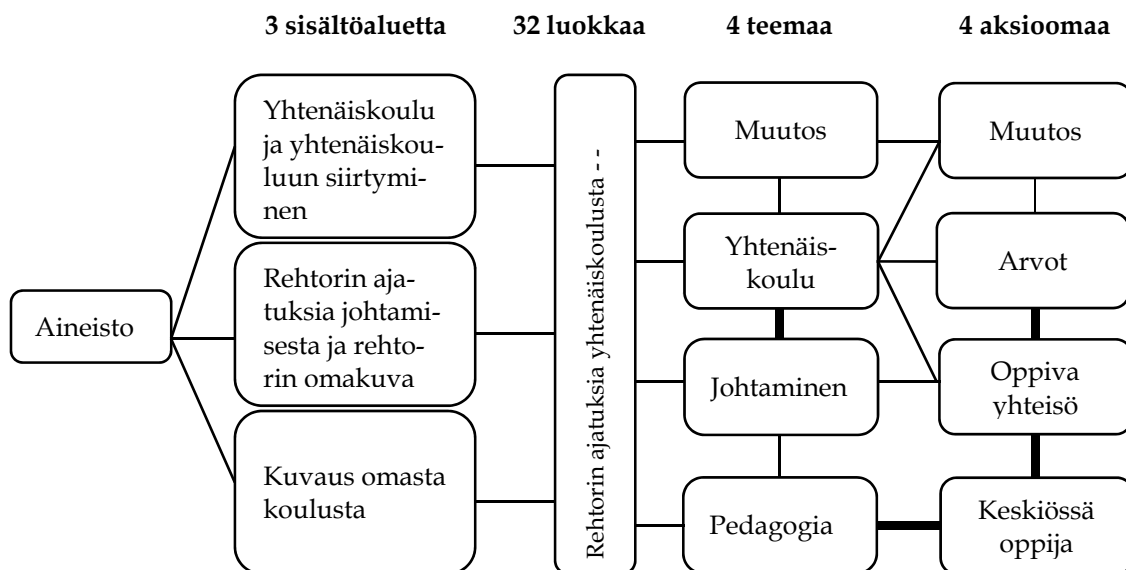
Taulukko 6 jatkuu

	Perttulan muunnos Eksistentiaalinen fenomenologia (Virtanen 2006)	Fenomenologisen tapaus-tutkimuksen analysointi (tämä tutkimus)	Temaattinen sisällönanalyysi (Vaismoradi, Turunen & Snelgrove 2016)
11	Spesifiien sisältöalueiden muodostaminen	Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen	Pelkistettyjen ilmausten yhdistäminen ja alaluokkien muodostaminen
		Aineiston abstrahointi / teoreettinen käsitteellistäminen	
12	Spesifin yleisen merkitysverkoston muodostaminen	Yleisten merkitysverkostojen eli yläluokkien muodostaminen	Alaluokkien yhdistäminen ja yläluokkien muodostaminen
13	Sisältöalueen yleisen rakenteen muodostaminen	Yleisten merkitysverkostojen yhdistäminen	Korjaaminen
14	Sisältöalueiden integroiminen yleiseen merkitysverkostoon	Aineiston viimeistely	
		Juonen kehittäminen	Juonen kehittäminen

3. Merkitys- eli analyysiyksiköt (taulukossa 6 osio 3) muodostin suoraan tekstiin indeksinumeroita käyttäen. Aloitin numerolla yksi ja viimeinen analyysiyksikkö sai numeron 2509. Lause tai useampi lause muodostivat yhden analyysiyksikön.
4. Yleiselle kielelle muuntaminen (taulukossa 6 osio 4) tapahtui samalla kun siirsin indekseihin merkityn tekstin alaindeksiin. Tiivistettyä muunnosta vastannut analyysiyksikkö oli löydettävissä litteroidusta ja väritetystä tekstistä indeksinumeron avulla.
5. Koska säilytin alkuperäisten analyysiyksiköiden värin alaindeksin vastaavissa muunnetuissa tiivistelmissä, sisältöalueet näkyivät väreinä enkä niitä tässä vaiheessa enää käsitellyt (taulukossa 6 osio 5).
6. Aineiston laajuuden vuoksi jätin tarinan muunnoksen kirjoittamisen laatimatta, mutta luin kaikki haastattelut vielä huolella läpi. Pehdyin myös rehtoreiden toimintaympäristöön laatimalla tarkat taulukot rehtoreiden demografisista tiedoista sekä heidän kouluistaan ja kunnista, joissa koulut sijaitsivat. Pyrin täten siirtymään informanttien maailmaan ennen varsinaisen analyysin aloittamista.
7. Jätin sisältöalueiden mukaisen jäsenyyksen pois (taulukossa 6 osio 7), koska ilmiön kokonaisuuden saattoi tavoittaa jäsenyyttä tekemättäkin (ks. Virtanen 2006, 189).
8. Taulukon 6 osio 8:n mukaisesti siirsin kaikki alaindekseihin sijoitetut muunnellut tiivistelmät Excel-tauluiksi. Samalla pelkistin yksiköiden merkityksen kielelle, jossa yksilöllinen kokemus ei enää ollut nähtä-

vissä. Alkujaan kolme laajaa sisältöaluetta muodostivat 32 Excel-taulukkoa (kuvio 5) eli luokkaa: 1) Rehtorin ajatuksia yhtenäiskoulusta, 2) Rehtorin kokemuksia yhtenäiskouluun siirtymisestä, 3) Muutosta koskevia rehtorin ajatuksia, 4) Rehtori kertoo omasta koulustaan, 5) Koulu kiinteistö(t), 6) Oppilaat, 7) Erityisopetus, 8) Opettajat, 9) Rehtorin ominaisuuksia, 10) Jaksaminen, 11) Arvot, 12) Valta, 13) Rehtorin omaa persoonaa käsittävää pohdintaa, 14) Rehtori kehittää koulua, 15) Opetussuunnitelmamuutos, 16) Koulun organisaatio, 17) Resurssit, 18) Johtaminen, 19) Pedagoginen johtaminen, 20) Jaettu johtaminen, 21) Koulu-kulttuuri, 22) Delegointi, 23) Tiimiorganisaatio, 24) Verkostoituminen, 25) Tiedottaminen, 26) Muita johtamisen välineitä, 27) Hallinnollinen johtaminen, 28) Henkilöstöjohtaminen, 29) Talousjohtaminen, 30) Turvallisuusnäkökulma, 31) Yhteiskunnallinen näkökulma ja 32) Kuntaliitokset.

9. Muodostin neljä aineistolle luonteenomaista teemaa, jotka kuvasivat muutosta, yhtenäiskoulua, johtamista ja pedagogiaa (taulukossa 6 osio 9, ks. myös kuvio 10).



KUVIO 10 Aineiston jakaminen sisältöalueiksi, luokiksi ja teemoiksi ja yhdistäminen teoriaosan neljään aksiomaan

10. Sijoitin Excel-taulukoiden ei-yksilölliselle kielelle muunnetun merkityksen omaavat eli pelkistetyt yksiköt muodostamiini teemoihin (osio 10 taulukossa 6). Saman teeman merkitykset koostuivat nyt yhtä useamman rehtorin lausumista. Taulukosta 10 voi havaita, että Muutos-teemaan kuuluivat rehtorien yhtenäiskouluun siirtymistä, muutosta, koulun kehittämistä, opetussuunnitelmamuutosta, kuntaliitoksia ja yhteiskuntaa käsittäneet näkemykset. Yhtenäiskoulu-teemaan kuuluivat

rehtorien yhtenäiskoulua, omaa koulua ja koulukiinteistöjä koskeneet ajatukset. Kolmas teema, Johtaminen, sisälsi talouteen, johtamiseen, arvoihin, valtaan, jaksamiseen ja rehtorin omaan persoonaan yhdistynyttä ajattelua. Neljäs eli Pedagogia- teema muodostui turvallisuuteen, oppilaisiin, opettajiin ja erityisopetukseen liittyneestä pohdinnasta.

Seuraavaksi valitsin koulutusjohtamisen alueelta kahdeksan teoriaa ja suuntausta. Koska tutkin perusopetuksen pedagogista johtajuutta ja sen vajetta järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa, laadin suomalaisen koulutusjärjestelmän muuttumisesta luvun 2. Ensimmäiseksi avasin johtamiskäsitykseni luvussa 2.1. Luvun 3 alkuun liitin lyhyen selvityksen suomalaisesta ja ensisijaisesti angloamerikkalaisesta koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudesta löytämistäni pedagogiseen johtajuuteen ja johtamiseen liittyneistä artikkeleista ja teoksista. Niiden käsittelemisen todisti ensiksikin sen, että suomalaisessa perusopetuksessa pedagogista johtamista arvostettiin suuresti koulunjohtamisen arjessa, mutta sitä ei järjestelmällisesti ja varsinkaan teoreettisesti juurikaan tutkittu. Toiseksi erittäin laaja kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimus tunsu huonosti käsitteen pedagoginen johtaminen tai johtajuus. Lisäksi pedagogisesta johtajuudesta ei ollut löydettävissä yleistä määritelmää. Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittämiseksi kirjoitin ensin luvun 3.2. Koska pedagogisen johtajuuden käsite pitäytyi suureksi osaksi opettamisen ja oppimisen maailmaan, otin rinnalle käsitteen (amatillinen) oppiva yhteisö (luku 3.3).

Valituista teorioista ja suuntauksista muodostin niitä kuvaavat, teoriaosan kannalta keskeiset luvut 3.4.2–3.4.9. Teorioiden ja suuntausten valinnan perustelin luvussa 3.4.1 ja teorioiden ja suuntausten kehityskaarista muodostin yhteenvedon luvuksi 3.4.10. Analyysia varten kokosin käsitteistä 'pedagoginen' ja 'oppiva yhteisö' neljä oppivassa yhteisössä toteutuvaa pedagogista johtajuutta kuvaavaa aksioomaa (ks. kuvio 10) ja esittelin ne luvussa 3.5. Pedagogisen johtajuuden määritin sijoittamalla valitsemani teorit ja suuntaukset jokaiseen aksioomaan erikseen (ks. luku 5.1 ja taulukko 7).

11. Taulukon 6 osiossa 11 jaoin muodostetut sisältöalueet alaluokiksi siten, että jokainen aineistosta noussut merkitys oli sijoitettu johonkin alaluokkaan (ks. taulukko 8). Luettuani aineiston vielä huolella läpi aloitin tutkimuksen teoriaosan ja aineiston yhdistämisprosessin valmistelun (kuviossa 10 teemat ja aksioomat).
12. Osiossa 12 (taulukko 6) laadin yleisen merkitysverkoston sekä aineistosta että teorioista ja suuntauksista (ks. myös taulukot 7 ja 8).

13. Taulukon 6 osiossa 13 yhdistin yleiset merkitysverkostot (ks. myös taulukot 7 ja 8). Kuvion 10 mukaan muutokseen liittyvä aksioma koostui aineiston teemoista Muutos ja Yhtenäiskoulu, arvoja käsittelevä aksioma aineiston teemasta Yhtenäiskoulu, oppivaa yhteisöä koskeva aksioma aineiston teemoista Yhtenäiskoulu ja Johtaminen ja oppijaan liittyvä aksioma aineiston teemasta Pedagogia. Teemojen ja aksiomien väliset janat kuvasivat niiden keskeisiä suhteita. Yhtenäiskoulun ja Johtamisen, Pedagogian ja Oppijan sekä Arvojen, Oppivan yhteisön ja Oppijan väliset suhteet olivat hyvin kiinteät.
14. Lopuksi yhdistin yleiset merkitysverkostot ja aloitin juonen kehittämisen (osio 14 taulukossa 6). Analyysi oli valmis.

TAULUKKO 7 Näyte koulutusjohtamisen tutkimukseen valittujen teorioiden pohjalta tehdystä analyysistä vastattaessa 1. tutkimuskysymykseen (ks. kuviot 5-8 luvussa 3.5 ja 11-14 luvussa 5.1)

Teoriat	Pelkistämien	Alaluokka	Yleinen merkitysverkosto vastattaessa 1. tutkimuskysymykseen (liittyy [aina] tiettyyn aksiomaan) → AKSIOOMA	
<p><u>Charismatic leadership:</u> “These theories help us understand how a leader can influence followers to make self-sacrifices, commit to difficult objectives, and achieve much more than was initially expected” (Yukl 1999a, 286).</p> <p><u>Transformational leadership:</u> “Transformational leaders behave in ways that motivate others, generate enthusiasm and challenge people” (Stewart 2006, 13).</p> <p><u>Instructional leadership:</u> “Numerous scholars have noted the need to shed light on the “black box” that contains the processes through which leadership contributes to the improvement capacity of schools to create a positive impact on student learning” (Hallinger 2011b, 298).</p> <p><u>Transformative leadership:</u> “Where top-down driven decisions can be reached rather quickly, they can fail in their implementation as those who are expected to implement them feel that they are not part of the change process. They do not see where the decision comes from, why the change is needed and how they will gain from it. - - As Fazal Rizvi argues, ‘change can only come about when the individuals who belong to a particular organization can see the point in changing’ (Rizvi, 1989, p. 227)” (van Oord 2013, 429, 432).</p>	<p>C-johtaja saa alaiset uhrautumaan ja ylittämään asetetut tavoitteet.</p>	<p>Motivoiminen, haasteiden asettaminen</p>	<p>Opettajiin vaikuttaminen</p>	<p>Aksioma 1: Keskiössä oppija</p>
	<p>Tf-johtajat motivoivat, innostavat, luovat haasteellisuutta</p>	<p>Innostuksen, motivoitumisen ja haasteellisuuden ilmapiiri</p>	<p>Yhteisöön vaikuttaminen</p>	<p>Aksioma 3: Koulu toimii oppivan yhteisön periaatteiden mukaan.</p>
	<p>I-johtaminen edistää koulun kykyä parantaa oppimista.</p>	<p>Koulun toiminnan parantaminen</p>	<p>Oppimiseen vaikuttaminen</p>	<p>Aksioma 1 Keskiössä oppiminen</p>
	<p>Tn-johtaminen: Muutos onnistuu vain, jos yhteisön jäsenet ovat siitä tietoisia ja ymmärtävät muutoksen.</p>	<p>Sitoutuminen</p>	<p>Muutoksen toteuttaminen</p>	<p>Aksioma 4: Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista.</p>

(jatkuu)

Taulukko 7 jatkuu

Teoriat	Pelkistäminen	Alaluokka	Yleinen merkitysverkosto vastattaessa 1. tutkimuskysymykseen (liittyy [aina] tiettyyn aksiomaan) → AKSIOOMA	
<p><u>Distributed leadership:</u> "Distributing leadership essentially means a shift in culture away from the "top down" model of leadership to a form of leadership that is more organic, spontaneous and more difficult to control (Harris 2008, 183).</p> <p><u>Authentic leadership:</u> "In this article, a definition of an authentic leader is adopted as one who: - - fosters high degrees of trust by building an ethical and moral framework- - " (Whitehead 2009, 850).</p> <p><u>Collaborative leadership:</u> " In the context of the current study, collaborative leadership emphasizes governance structures and processes that foster shared commitment to achieving school improvement goals, broad participation and collaboration in decision making, and shared accountability for student learning outcomes" Heck & Hallinger 2010, 228).</p>	<p>J-johtaminen merkitsi muutosta hierarkkisesta johtamisesta.</p> <p>A-johtaja ylläpitää luottamusta, luomalla eettiset ja moraaliset puitteet.</p> <p>Y-johtajuuteen kuuluu koulun parantamiseen sitoutuminen, yhteisvastuu oppimisen edistymisestä ja yhteisöllinen päätöksenteko.</p>	<p>Koulun toiminnan tehostaminen</p> <p>Luottamuksen toimintakulttuuri</p> <p>Yhteisöllinen toiminta ja yhteisvastuu</p>	<p>Opettajiin vaikuttaminen</p> <p>Yhteisöön vaikuttaminen</p> <p>Oppimiseen vaikuttaminen</p>	<p>Aksioma 1: Keskiössä oppija</p> <p>Aksioma 2 Oppivan yhteisön arvot</p> <p>Aksioma 3 Koulu toimii oppivan yhteisön periaatteiden mukaan.</p>

TAULUKKO 8 Näyte aineistoni induktiivisesta analyysistä vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yleinen merkitysverkosto, sovellettu 1. tutkimuskysymyksestä	Vaje (liittyy tiettyyn aksiomaan)
<p>R 01: Että, että jos yläkoulun opettajat opettaa, oppilaat tulee tänne opettajien luo. Eikä niin, että opettajat menee alakoulun puolelle pitämään tunteja.</p> <p>R 12: Jos sä et saa valita mittään, onks' sekään tasa-arvoa. Et' sut' pakotetaan vaan johonki. Et' sun pitää mennä [toiseen kouluun. - - Siitäki oli puhuttu, että tarviiko olla erikoisluokkia.</p> <p>R 14: Ku sehän täs' on ollu kuitenkin se haastavin, että miten saada nää erilaiset opettajat toimimaan jollakiv tavalla yhdessä. Siinä miesanosin, että se ei oo minusta edelleenkään vielä niinku täysin onnistunu.</p> <p>R 02: Aika pieni piirihän sillä tavalla. Tää rehtorin tehtävä tietyllä tavalla siinä mieles' hankala. Tääl' on aika paljon semmosia asioita, mistä nyt ei voi jutella oikeestaa paljo kenenkään kanssa. Että meil'lon kuitenkin tää vaihtolovelvollisuus.</p> <p>R 07: Aika pienellä hallinnollisella resurssilla loppujen lopuks, kun ajatellaan, että koulun koko on kuitenkin ollu koko ajan yli kuussataa oppilasta. Ja siinon kaikki perusopetuksen ikäiset lapset, myös kaikki erityislapset. - - Onhan siinä niinku iso joukko sitä, sitä johdettavaa. Ja vielä kun on ollu koko ajan se muutosprosessi siinä sivussa käynnissä.</p>	<p>R 01: Oppilaat liikkuvat, opettajat eivät.</p> <p>R 12: Onko tasa-arvoa, jos ei saa valita mitään.</p> <p>R 14: Opettajia ei ole saatu toimimaan yhdessä pitkällä aikavälilläkään.</p> <p>R 02: Koulua pyörittää pieni piiri ihmisiä, vaihtolovelvollisuus esteenä.</p> <p>R 07: Muutoksessa koulua lähdettiin johtamaan liian pienin hallinnollisin resurssein.</p>	<p>Opettajalähtöinen toimintakulttuuri</p> <p>Pedagoginen tasa-arvo riskiriita</p> <p>Opettajien yhteistyö ei onnistu</p> <p>Johtaminen pienen piirinkäsissä, luottamuksen puute (vaihtolovelvollisuus)</p> <p>Muutoksen edellyttämistä resursseista ei huolehdittu</p>	<p>Keskiössä oppilas</p> <p>Yhteisön arvovomaaailma</p> <p>Moniammatillinen työyhteisö toimii</p> <p>Mitä enemmän luottamusta, sitä enemmän valtuutusta voi olla</p> <p>Muutoksen realistinen ennakointi hallinnon kaikilla tasoilla</p>	<p>Keskiössä opettaja</p> <p>Arvokeskustelun paikka!</p> <p>Autonomia, eristäytyminen, yksin tekemisen kulttuuri</p> <p>Luottamuspula toimintakulttuurissa (vaihtolovelvollisuuden tulkinta)</p> <p>Yhtenäisen muutoksen ennakointi ja muutokseen valmistautuminen kouluhallinnon eri tasoilla puuttuu</p>

5 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Opinnäytetyöni tarkoituksena oli tutkia yleissivistävän perusopetuksen pedagogista johtajuutta ja sen vajeen ilmenemistä järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Vaje oli uusi tutkimuskohde. Koska pedagogisesta johtajuudesta ei ollut yleispätevää teoriaa eikä perusopetuksen pedagogisesta johtajuudesta ollut riittävästi tutkimusta, oli ennen vajeen etsimistä selvitettävä, mitä perusopetuksen pedagogisella johtajuudella tarkoitettiin. Se tapahtui kahdeksan koulutusjohtamisen teorian ja suuntauksen kautta. Vajetta etsin 14 perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksen eläneen rehtorin johtajuuspuheesta. Järjestelmä- ja systeemitason muutos muodosti tutkimukseni viitekehyksen ja sen paikallinen taso, joka tässä tutkimuksessa oli vasta perustettu yhtenäiskoulu, tutkimukseni teoreettisen kontekstin.

Koulutusjohtamisen teorioiden, trendien, mallien ja muotien suuresta joukosta valitsin kahdeksan teoriaa ja suuntausta, jotka esittelin luvussa 3.4. Luvun alussa perustelin teorioiden ja suuntausten valinnat ja lopussa esitin koosteen teorioiden ja suuntausten kehityskaarista. Samalla huomioin luvussa 2 esitetyn suomalaisen koulutusjärjestelmän ja koulutusjohtamisen kehittymistä. Käsitettä 'pedagoginen' tarkastelin lyhyesti oppilaan, arvojen, asenteiden ja muutoksen näkökulmasta. Koska kiinteästi opetukseen liittynyt pedagogisuuden käsite ei yksinään pystynyt kuvaamaan pedagogista johtajuutta ja koska valitut teorat ja suuntaukset olivat sekä itsessään että keskenään kompleksisia ja ristiriitaisia, rakensin luvussa 3.5 käsitteistä 'pedagoginen' (luku 3.2) ja 'oppiva yhteisö' (luku 3.3) neljä teoreettista aksioomaa, jotka kuvasivat oppivassa yhteisössä toteutuvaa perusopetuksen pedagogista johtajuutta.

Valitut koulutusjohtamisen teorat ja suuntaukset olivat: transaktionaalinen, transformationaalinen, transformatiivinen, karismaattinen ja instruktionaalinen johtaminen, jaettu johtaminen/johtajuus sekä autenttinen ja yhteisöllinen johtajuus. Pedagogista johtajuutta kuvanneet aksioomat olivat: 1) Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan, 2) Pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo, 3) Koulu on oppiva yhteisö,

joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan ja 4) Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista.

5.1 Pedagogisen johtajuuden määrittäminen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kautta

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ” Mitä tarkoittaa pedagoginen johtajuus ja millaisena se hahmottuu koulutusjohtamisen teoreettisessa kontekstissa? ” vastaan sovittamalla valitut teoriat ja suuntaukset luvussa 3.5. esitettyihin perusopetuksen pedagogista johtajuutta kuvaaviin teoreettisiin aksioomiin. Useiden erilaisten, keskenään ristiriitaistenkin teorioiden ja suuntausten sekä lukuisten eri tutkijoiden tulkintojen käyttäminen pedagogista johtamista selittävänä tekijänä muodostaa vaaran, jossa yhteensopimattomia tekijöitä puristetaan pakolla yhteen. Tästä tietoisena pyrin parhaani mukaan välttämään samankaltaisuuden etsimistä sieltä missä sitä ei ole (ks. Eskola & Suoranta 2003, 196). Valitsemani koulutusjohtamisen teoriat ja suuntaukset sijoitan jokaiseen aksioomaan erikseen.

5.1.1 Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 1

Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan

Oppijan ja oppimisen määräytymistä pedagogisen johtajuuden keskiöön saatetaan pitää itsestään selvänä koulun perustehtävänä. Sitä se ei kuitenkaan aina ole ollut (Blasé & Blasé 1999; Hallinger & Murphy 1985; Hallinger & Heck 1998; Yukl 1999b; ks. myös Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi 86/1997; Peruskouluasetus 443/1970). Transaktionaalisesti, karismaattisesti, transformationaalisesti ja instruktionaalisesti johdetuissa kouluissa pedagogisten johtamistoimintojen keskiössä ei alkujaan ollut oppija ja oppiminen, vaan opettaja ja opettaminen (esim. Behrendt ym. 2017; Hallinger & Heck 1998; 2011b; Hallinger & Huber 2012; Shields 2010). Transformatiivisen johtamiskäsityksen mukainen yhteisöllisyys taas tarkoitti oppijan parhaaksi toimimista, mutta siten että toiminnan keskiössä viimekädessä oli yhteisön etu (Hewitt ym. 2014; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Weiner 2003). Jaetun johtamisen tavoitteena oli oppimistulosten parantaminen koulun toimintaa tehostamalla, mikä tapahtui johtajan työtä helpottamalla sitä toisille henkilöille jakaen (Bush 2013; Crawford 2012; Harris 2009; Mifsud 2017; Woods & Roberts 2016). Autenttinen johtajuus oli kokonaisvaltainen ja joustava johtamismenetelmä. Tavoitteena oli yhteisön jäsenten ja koko yhteisön hyvinvoinnin edistäminen, millä oli vaikutusta tuloksen paranemiseen (Hoch ym. 2018; Whitehead 2009). Autenttisen johtajuuden tavoin yhteisöllinen johtajuus oli kokonaisvaltaista ja päämäärähakuista johtajuutta. Keskiössä oli oppija ja oppimisen edistyminen (Jäppinen 2017a; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2016).

Transaktionaalisesti johdetussa koulussa ensisijaista oli selkeästi asetetun päämäärän toteutuminen. Johtamisen perinteiseen, hallintoon keskittyneeseen toimintamalliin kuului luokkaopetuksen seuraaminen ja henkilöstön toiminnan kontrollointi (Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010; van Oord 2013). Muutokseen pyrkineiden karismaattisesti, transformationaalisesti ja instruktionaalisesti johdettujen koulujen johtajien pedagogiseen vastuualueeseen kuului akateemisten oppimistulosten tason nostaminen eli akateemisen kasvun parantaminen. Varsinkin instruktionaalisessa johtamisessa se tapahtui yksittäisten opettajien pedagogisiin taitoihin vaikuttamalla (Bass ym. 2003; Behrendt ym. 2017; Hallinger & Heck 1998; 2011b; Hallinger & Huber 2012; Knapp & Hopmann 2017; Yukl 1999a; 1999b).

1970- ja 80-lukujen Yhdysvalloissa instruktionaalisesti johdettujen alakoulujen johtajan pedagogiseksi tehtäväksi tuli koulun ulkopuolelta annetun opetussuunnitelman toteuttaminen, joka tapahtui ensisijaisesti luokanopettajien opetusta seuraamalla, ohjaamalla ja valvomalla. Transaktionaalisen johtamisen tavoin myös instruktionaalinen johtaminen pyrki selkeiden tavoitteiden asettamiseen (Blasé & Blasé 1999; Hallinger & Murphy 1985; Pietsch & Tulowitzki 2017; Stewart 2006). Transformationaalisesti ja karismaattisesti johdetuissa kouluissa oppimistulosten parantamiseen pyrittiin aluksi johtajan tai johtoryhmän laatiman henkilöstöä motivoineen pedagogisen vision myötä ja myöhemmin etenkin transformationaalisen johtamisen piirissä yhteisesti sovitun vision hengessä. Opettajien pedagogiseen ohjaamiseen pyrittiin kouluttamisen keinoin, johon myös johtaja esimerkiksi valmentamalla, tutoroimalla ja mentoroimalla saattoi osallistua (Avolio ym. 2003; McCarley ym. 2016; Stewart 2006).

Instruktionaaliseen koulukulttuuriin verrattuna transformationaalinen kulttuuri oli yhteistyöhön pyrkivämpää ja vuorovaikutteisempaa. Delegoimalla aloitettu johtamisen jakaminen kehittyi tiimityöksi ja siitä edelleen tiimiorganisaatioksi (esim. Marks & Printy 2003; McCarley ym. 2016; Pietsch & Tulowitzki 2017). Toisaalta instruktionaalista ja transformationaalista johtamiskulttuuria vertailleet Robinson ym. (2008) totesivat, että instruktionaalinen johtaminen vaikutti keskimäärin kolme tai neljä kertaa enemmän oppimistulosten paranemiseen kuin transformationaalinen johtaminen. Tämän arveltiin johtuneen siitä, että transformationaalinen johtaminen keskittyi johtajan ja alaisten välisiin suhteisiin eikä instruktionaalisen johtamisen tavoin koulun opetus- ja kasvatustyöhön (Marks & Printy 2003; ks. myös Bush 2018; Pietsch & Tulowitzki 2017).

Pääosin aikuiskoulutuksen piirissä syntynyt transformatiivinen johtaminen kannusti oppijoita itsenäiseen tiedonhankintaan. Samalla se rohkaisi vallitsevan tilanteen kyseenalaistamiseen sekä yhteisön sisäiseen ja ulkopuolelle suunnattuun aktiiviseen, demokraattiseen toimintaan (Hewitt ym. 2014; Quantz ym. 1991; Shields 2010; van Oord 2013; ks. myös Laininen 2019). Transformationaalisen ja transformatiivisen johtamisen sekä autenttisen johtajuuden tutkimuskirjallisuudessa parempaan tulevaisuuteen kohdistuvan toivon herättäminen toimi oppijan henkistä kasvua ja hyvinvointia tukevana ja edistävänä tekijänä (Avolio ym. 2004; McCarley ym. 2016; Shields 2010; Walumbwa ym. 2008; Weiss ym. 2018; Yammario ym. 2008).

Akateemisen kasvun rinnalle transformatiivinen johtaminen nosti sosiaalisen kasvun (Shields 2010). Yhteisöllinen johtajuus, joka oli kokonaisvaltaista koulun pedagogista johtamista, painotti oppijan oppimisedellytyksistä ja hyvinvoinnista huolehtimalla oppijan kokonaisvaltaisen eli akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun edistämistä. Oppimisen edistymisen edellytyksenä oli opetussuunnitelmassa asetettujen selkeiden, yksiselitteisten tavoitteiden mukaisen toiminnan mahdollistaminen. Se tarkoitti esimerkiksi yhtenäisen koulupolun ja tarkoituksenmukaisen oppimisympäristön järjestämistä. Hyvinvoinnista huolehtiminen tarkoitti oppijan fyysisen ja psyykkisen turvallisuuden varmistamista (Heck & Hallinger 2010; Jäppinen 2017a; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2018; Tschannen-Moran 2001; Raelin 2006). Yhteisöllisen johtajuuden tavoin autenttinen johtajuus oli kokonaisvaltaista johtamista. Transformatiivisen johtamisen tavoin yhteisöllinen johtajuus ymmärsi oppimisen (dynaamiseksi) prosessiksi. Yhteisöllisesti johdetussa koulussa kaikki yhteisön jäsenet yksilöinä, ryhmissä, ryhmänä tai yhteisönä oppien synergiaa luomalla loivat uutta (Jäppinen 2014b; 2014c; 2017a; Jäppinen & Ciussi 2013; Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018; Larsen & Rieckhoff 2014; Raelin 2011; van Oord 2013).

2000-luvulle tultaessa jaettu johtaminen/johtajuus sekä instruktionaalinen ja transformationaalinen johtaminen uudistuivat itse kukin omalla tavallaan. Muutos tapahtui esimerkiksi ammatillisen oppivan yhteisön toimintatapoja soveltamalla (ks. Harris 2008; Jäppinen 2012b). Instruktionaalisesti johdettua koulua kehitettiin tasaveroisten oppijoiden yhteisöksi, jossa johtaminen oli jaettua instruktionaalista johtamista, oppimisen ohjaus perustui yhteisesti laadittuun opetussuunnitelmaan ja tulosten testaamisen lisäksi tai sijaan myös itsearviointi otettiin käyttöön (Schatzer ym. 2014; Knapp & Hopmann 2017). Jäppinen ja Sarja (2012) sekä Jäppinen ym. (2011) tutkivat jaettua pedagogista johtajuutta. Yleisen johtamisen alueella karismaattista johtamista kehitettiin ja kehittämisen jatkamista pidettiin myös aiheellisena (Banks ym. 2016; Banks ym. 2017; Grabo ym. 2017).

Instruktionaalinen, transformationaalinen ja jaettu johtaminen lähestyivät myös yhteisölliselle johtajuudelle ja transformatiiviselle johtamiselle ominaisia pedagogisia johtamistoimintoja kuten monipuolisen oppimisympäristön rakentaminen, oppimiseen innostavan, motivoivan ja kannustavan ilmapiirin luominen sekä oppijan tukemiseen ja auttamiseen pyrkiminen (ks. Boyce & Bowers 2018; Berkovich & Bogler 2020; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood ym. 2020; Stewart 2006). Samalla tavoitteiden asettaminen muuttui yhteisen neuvonpidon suuntaan ja työn laatuun ryhdyttiin kiinnittämään huomiota. Myös transformationaalisen johtamisen ydinperiaatteisiin kuulunut yksilöllisyyden huomioiminen, joka aluksi tarkoitti pääsääntöisesti henkilöstön tarpeiden tunnistamista ja huomioon ottamista, lähti laajenemaan oppilaita koskeväksi (Avolio ym. 2003; McCarley ym. 2016; Stewart 2006).

5.1.2 Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 2

Pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo

Burns' position is that leaders are neither born nor made; instead, leaders evolve from a structure of motivation, values, and goals (Stewart 2006).

Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden ydinarvoiksi nimeämäni ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo esiintyivät valitsemassani koulutusjohtamisen kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa. Näitä arvoja käsiteltiin myös suomalaista koulutusta käsittelevissä tutkimuksissa, opetussuunnitelmissa ja muissa koulutusalan oppaissa. Samoin valitusta koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudesta nousivat esiin länsimaisen sivistyksen arvoperusta ja Burns'n painottamat eettisyyden sekä johtamisen moraalin ja vastuun vaatimukset (esim. Banks ym. 2017; Bass & Steidelmeier 1999; Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Johnson 2006; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; 2014; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Uljens 2006; Uljens & Ylimäki 2017; van Oord 2014; Whitehead 2009).

Karismaattinen, transformationaalinen ja transformatiivinen johtaminen painottivat johtamisen eettisyyden ja moraalin sekä yhteisön perusarvojen merkitystä (Bass & Steidlmeier 1999; McCarley ym. 2016; Shields 2010; Stewart 2006; van Oord 2013; Whitehead 2009). Eettistä ja moraalista johtajuutta korosti myös vahvasti transformationaalisen johtamisen kanssa korreloinut autenttinen johtajuus (Banks ym. 2016; Hoch 2018). Yhteisen lähtökohtansa vuoksi transaktionaalisella, transformationaalisella ja transformatiivisella johtamisella oli samoja arvoja kuten vastuullisuus, vapaus, tasa-arvo, rehellisyys ja ennen kaikkea oikeudenmukaisuus, jossa transformatiivinen johtaminen painotti yhteiskunnallista ja transformationaalinen johtaminen työyhteisökeskeistä näkemystä (Heikkinen 2001; McTaggart 1997; Shields 2010; van Oord 2013). Autenttisessa johtajuudessa oli vastaavasti kysymys yhteisön jäsenten tasapuolisesta kohtelusta (Banks ym. 2016). Tasapuolisuuden lisäksi Banks ym. (2016) kiinnittivät autenttiseen johtajaan kolme muuta arvoihin liittyntä ydinkomponenttia: itsetuntemus, avoimuus ja moraalin sisäistäminen. Lisäksi autenttinen johtajuus kiinnitti huomiota henkilöstön psyykkisten perustarpeiden kuten työn mielekkyyden ja itsenäisen toiminnan sekä yhteisöön kuulumisen tyydyttämiseen (Leroy ym. 2015; ks. myös Weiss ym. 2018).

Valitsemani transformatiivista johtamista ja autenttista johtajuutta käsitelleet artikkelit sisälsivät muita johtamisteorioita ja suuntauksia käsitelleitä artikkeleita enemmän moraalia, etiikkaa ja arvoja sisältänyttä pohdintaa. Transformatiivinen johtaminen puolusti ihmisyyttä, demokratiaa, lainmukaisuutta, yhteiskunnallista tasa-arvoa ja oikeudenmukaisuutta, nousi vastustamaan epäoikeudenmukaisuutta, epätasa-arvoa, suvaitsemattomuutta ja rasismia sekä pyrki syrjäytymisen torjumiseen. Teorian tasa-arvokäsityksen mukaan yhteisön jäsenenä yksilö oli velvollinen huolehtimaan yhteisön hyvinvoinnista, mutta yhteisö oli

puolestaan vastuussa yksilöstä. Transformatiivisissa (aikuisten) oppivissa yhteisöissä johtajat oppivat ja olivat tasavertaisia toimijoita yhdessä toisten jäsenten kanssa (ks. Hewitt ym. 2014; Quantz ym. 1991; Shields 2010; van Oord 2013; ks. myös Sergiovanni 1998; Weiner 2003).

Transformatiiviseen kasvatustieteologiaan liittyi brasilialaisen Freiren (1977) sivistyskäsitelmä, jonka mukaan väestön sivistäminen oli sekä oppijan henkilökohtaista että oppijoiden yhteisön ja koko yhteiskunnan hyvinvointia lisäävä tekijä (ks. myös Shields 2010). Autenttinen johtaja pyrki kaikella toiminnallaan tietoisesti lisäämään yhteisön jäsenten hyvinvointia samalla kun sivistä eli kehitti ja koulutti myös itseään (Avolio 2004; Avolio & Gardner 2005; Gardner ym. 2011; Iles ym. 2005; Quantz ym. 1991; Shields 2010; Starrat 2007; Walumbwa ym. 2008; van Oord 2013). Kansakunnan tulevaisuuden näkökulmasta katsottuna sivistys korostui Euroopassa ja Suomessa jo 1800-luvulla. Meillä sen näkyvin edustaja oli Snellman, jonka kansakunta-ajattelu liittyi muun muassa kansakoulun perustamiseen 1866. Koulutuksen merkitys kansalliselle hyvinvoinnille taas oli tärkeä hyvinvointivaltioajattelun teema peruskoulua suunniteltaessa ja perustettaessa 1960- ja 70-luvuilla (Himanen 2013; Uljens & Nyman 2013; Uljens & Ylimäki 2017; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014).

Karismaattisessa ja transformationaalisessa johtamisessa arvojen määrittämisestä ja vision luomisesta tuli vähitellen yhteisön jäsenten yhteinen tehtävä ja arvokeskustelusta yhteisölle suuntaa antanut ja toimintaan sitouttanut tekijä (Avolio ym. 2003; Banks ym. 2017; Grabo ym. 2017; Mitchell & Tucker 1992; Stewart 2006). Yhteisellä visiolla oli suuri merkitys myös johtamista jaettaessa. Yhteisten arvojen määrittäminen, yhteisen vision luominen ja visiosta päättäminen olivat yhteisölliselle johtajuudelle ominaista yhteisöllistä, pedagogista toimintaa. Johtamisen jakamisen myötä tapahtunut rakenteiden muuttuminen hajautetumaksi lisäsi yhteisön jäsenten keskeisen luottamuksen merkitystä (De Neve ym. 2015; Morrison 2013; Pietsch & Tulowitzki 2017; Spillane ym. 2004; Tschannen-Moran 2001). Transformationaalinen johtaminen painotti jo varhain henkilöstön kunnioittamista ja sen suorittaman työn arvostamista (Bass ym. 2003; Behrendt ym. 2017; Harris 2008; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood ym. 2008; Stewart 2006).

5.1.3 Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksiomassa 3

Koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan

Oppilaitoksen johtaminen on asiantuntijaorganisaation johtamista. Aikamme moniammatillinen kouluyhteisö koostuu eri-ikäisistä ja eri alojen asiantuntijoista, joiden intressien yhteensovittaminen asettaa vaateita yhtenäisen toimintakulttuurin kehittämiseksi. Koulutusjohtamiseen kohdistuva muutospaine näkyy myös asiantuntijayhteisössä, joka on muuttunut ja muuttuu aikaisempaa moniammatillisemmaksi (ks. Rajakaltio 2011, 204–205, 257; Rajakaltio 2014). Kolmas aksioma sisältää oppivan yhteisön pedagogiset ydinarvot ja peruseriaatteet,

joista oppivalle yhteisölle keskeistä oppimista ja oppijaa käsitellään tarkemmin aksioomassa 1, ydinarvoja aksioomassa 2 ja muutosta aksioomassa 4.

Valitussa koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa transformatiivinen johtaminen käsitteli valtaa muita johtamisteorioita ja suuntauksia perusteellisemmin. Transformatiivisen johtamisen ja yhteisöllisen johtajuuden teorianmuodostus korosti johtamisen ja vallan jakamista valtuuttamalla, yhteisöä voimaannuttavaksi energiaksi, joka yhteisöllisen johtajuuden mukaan oli kumulatiivista (Jäppinen 2014b; 2014c; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2016). Näiden kahden teorian ääripäänä transaktionaalinen johtaminen, jonka juuret olivat tiukasti klassisissa johtamisteorioissa, oli valitsemistani teorioista johtajakeskeisin, ylhäältä alas suuntautunut voimakkaan hierarkkinen teoria, jolle vallan jakaminen oli muita valittuja teorioita ja suuntauksia vieraampi käsite (ks. Bass ym. 2008, 647; Shields 2010).

Transaktionaalinen johtaminen oli järjestelmällistä ja selkeästi asetettujen tavoitteiden mukaan toimimista (Bass 1990; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010; van Oord 2013). Myös instruktionaalinen johtaminen oli alkujaan jyrkän hierarkkista, ja johtamistyö voimakkaan johtajan käsissä. Mutta toisin kuin transaktionaalinen johtaja, instruktionaalinen johtaja tunnettiin muutosagenttina (Hallinger 2005; Hallinger & Murphy 1985; Marks & Printy 2003). Myös transformationaalinen ja karismaattinen johtaminen olivat hierarkkisia johtamismalleja, mutta alhaalta ylöspäin suuntautuneita ja transaktionaalista sekä instruktionaalista johtamista vuorovaikutteisempia. Yhteistyön lisäksi etenkin transformationaalisessa johtamisessa oltiin valmiita jakamaan johtamista delegoimalla ja tiimejä perustamalla (McCarley ym. 2016; Stewart 2006; Yukl 1999b; ks. myös Fullan 2016). Jaetussa johtamisessa johtaminen virtasi Gronnin (2002) mukaan myös vertikaalisti johtajalta toiselle.

Transaktionaaliset koulunjohtajat puuttuivat henkilöstön asioihin ja toimintaan vain silloin kun tavoitteet uhkasivat jäädä toteutumatta tai tulos ei ollut odotetun kaltainen (Bass 1985, 13; Mitchell & Tucker 1992; Shields 2010; van Oord 2013). Sen sijaan karismaattiset ja etenkin transformationaaliset koulunjohtajat ottivat huomioon henkilökuntansa toiveet ja tarpeet. Oppimistulosten muuttamiseen pyrittiin henkilöstöä motivoimalla, henkilöstön työolosuhteita parantamalla ja henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtimalla. Pedagogisena tavoitteena oli opetustyön vaivattoman sujumisen myötä tapahtunut opetustoiminnan tehostuminen, joka näkyi oppimistulosten paranemisena (Bass ym. 2003; Behrendt ym. 2017; Harris 2008; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood ym. 2008; Stewart 2006). Instruktionaalisessa johtamisessa vastuu koulun ulkopuolelta annetun opetussuunnitelman pedagogisesta toteuttamisesta kuului koulun johtajalle. Johtajan tehtävänä oli ohjata ja valvoa opettajien luokkatyöskentelyä, mikä toi pedagogisen sävyn koulunjohtajan hallinnollisena pidettyyn toimenkuvaan (Autio 2017; Hallinger 1992; Pietsch & Tulowitzki 2017; Stewart 2006; Uljens & Ylimäki 2017).

Jaettu johtaminen merkitsi johtajan työn helpottamista sitä toisille henkilöille jakamalla, mikä myöhemmin ymmärrettiin toisten toimijoiden kanssa joh-

tamiseksi (Gronn 2015; Harris 2008; 2013; Jäppinen 2012b; 2017a; Knapp & Hopmann 2017; Scribner ym. 2007; Spillane ym. 2004) ja edelleen verkostoitumiseksi ja verkostojen välittäjänä toimimiseksi (Uljens & Ylimäki 2017). Yhteisöllisesti johdetun koulun henkilöstö ei tehnyt pelkästään yhteistyötä tai muodostanut tiimiorganisaatiota. Se muodosti tasa-arvoisen moniammatillisen yhteisön, jossa kaikki oppivat, oppimisen edistämiseen tähtäävä toiminta oli yhteisöllistä ja oppimisen edistymisen vastuun kantaminen kollegiaalista. Päämääränä oli yhdessä laaditun, moraalisen vision suuntaisten, yhdessä päätettyjen ja selkeästi ilmaistujen tavoitteiden saavuttaminen (Heck & Hallinger 2010; Jäppinen 2014b; 2014c; 2017a; Jäppinen & Ciussi 2013; Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018; Larsen & Rieckhoff 2014; Raelin 2011; ks. myös Contreras 2016).

Transformationalisen ja karismaattisen johtamisen tavoin autenttinen johtajuus pyrki opettajakunnan motivoimiseen (Avolio ym. 2003; Weiss ym. 2018; Yammarino ym. 2008). Autenttisesti johdetun yhteisön toimintakulttuuri oli ihmiskeskeistä, vapaata ja positiivista luottamuksen ilmapiiriä rakentavaa (Avolio & Gardner 2005; Avolio ym. 2004; Starratt 2007; Walumbwa ym. 2008), jossa johtajuus miellettiin henkiseksi kasvuksi (Gardner ym. 2011). Positiivisen ilmapiirin ja omiin kykyihin luottamisen merkitystä painottivat myös transformationaalinen ja jaettu johtaminen/johtajuus (Berkovich & Bogler 2020).

Transformatiivisen koulutusjohtamisen toimintakulttuuri pyrki sekä tukemaan aktiivista, yhteistä oppimista että vahvistamaan muutosvalmiutta (Shields 2010; van Oord 2013; ks. myös Fullan 2016). Tunnusomaista transformatiiviselle johtamiselle oli tarkoituksellinen tiedon avartaminen, joka tapahtui reflektiivistä dialogia käyttäen (Lange 2004). Reflektiivisessä dialogissa oman mielipiteen perusteleminen ja toisen perustellun mielipiteen kuuleminen syvensivät sekä yksilön että yhteisön ymmärrystä ja vahvistivat yhteisön toimintaan sitoutumista (Argyris 2000; Ganon-Shilon & Schechter 2017; Shields 2010; van Oord 2013). Samalla dialogi valmisti muutoksen kohtaamiseen, jossa tavoitteisiin sitoutuminen varmisti muutoksen tapahtumista ja ajattelun muuttuminen muutoksen kestävyttä (Argyris 2000; Fullan 2016). Dialoginen neuvottelu saattoi päättyä myös monivaiheiseen päätöksentekoprosessiin. Teoreettisessa oppivassa yhteisössä tämän ammatilliseen asioiden käsittelyyn pohjautuneen dialogin ja etenkin dialogisen neuvottelun johtaminen edellyttivät pedagogista johtamisosaamista. Lisäksi sekä dialogi että varsinkin neuvottelu vaativat aikaa (ks. Argyris 2000; Englund 2006; Hewitt ym. 2014; Shields 2010; van Oord 2013).

Dialogi oli myös yhteisöllisen johtajuuden kulmakivi. Yhteisöllinen johtajuus edellytti yhteisön kaikilla johtamisen tasoilla luottamukseen perustuvaa avointa johtamista. Yhteisön jäsenten keskeinen vuorovaikutus, vertaistuki ja -valmennus sekä erilaisten toimintojen yhteinen suunnitteleminen ja harjoittelu lisäsivät sekä yksilöiden, ryhmien että koko yhteisön osaamista, tietoutta ja taitoja. Samalla arvot ja uskomukset muuntuivat yhteisöllisemmiksi ja hiljainen tieto laajeni ja siirtyi eteenpäin sukupolvelta toiselle. Yhteisön jäsenten keskeinen luottamus vahvisti dialogiin perustuvaa yhteistä oppimista, joka johti positiivisesti tulevaisuuteen suhtautuvan muutosmyönteisen ilmapiirin syntymi-

seen. Toisaalta yhteisöllinen johtajuus kannusti transformatiivisen johtamisen taivoin jäseniään vallitsevan tilanteen jatkuvaan, kriittiseen kyseenalaistamiseen (Raelin 2006; 2011; Shields 2010; Tschannen-Moran 2001; van Oord 2013).

Transformatiivinen johtaminen asetti koulutusjohtajille yhteiskunnan ja koulutuksen keskeisten vaikutusten ymmärtämisen, johtamisessa huomioonottamisen ja myös osallistumisen vaatimuksen (Shields 2010; Uljens & Ylimaki 2017). Monitasoisen ulkoisen oppimisympäristön vastavuoroisen vuorovaikutuksen merkityksen ymmärtäminen ja siitä huolehtiminen oli myös yhteisöllisen johtajuuden tunnistama pedagoginen johtamistehtävä. Koulujen ulkopuolisen oppimisympäristön yhdenmukaisten pedagogisten toimintojen onnistuminen edellytti kuitenkin koulutusjärjestelmän eri tasoilla toteutuvaa pedagogista johtajuutta, mikä ei enää ollut yksinomaan yksittäisten koulujen johtajien vallassa (ks. Fullan 2006; Moos 2017; Schaefers 2002; Schratz 2013; Uljens & Ylimaki 2017). Esimerkiksi Uljens ja Ylimaki (2017, 61–62) totesivat, että koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla koulutuksen ymmärtämiseen pyrkinyt ja pedagogien arvostamiseen perustunut kansallinen ohjaus oli hallinnollisia pakkokeinoja tehokkaampi tapa saada aikaan toivottu, hyvä tulos.

Komulainen ja Rajakaltio totesivat, että hajautetun hallinnon myötä tapahtunut koulun johtajan aseman vahvistuminen ei heikentänyt suomalaisen opettajan autonomista asemaa oman opetus- ja kasvatustyönsä johtajana. Suomalainen koulunjohtaja ei myöskään liioin puuttunut luokkahuonetyöskentelyyn, mikä saattoi olla yhteydessä koulunjohtajan opettajaidentiteettiin. Opettajien työhön ei ilmeisesti haluttu puuttua, mikä saattoi johtua toisaalta lojaalisuussuhteista opettajakollegoita kohtaan ja toisaalta opettajien työhön luottamisesta. Opettajan työtä ei myöskään jälkikäteen kontrolloitu (mt. 2017). Fullan (2016) katsoi nimenomaan opettajien autonomian koulun kehittämisen esteeksi. Autenttinen johtajuus sen sijaan katsoi autonomian motivaatiota ja työhyvinvointia lisääväksi tekijäksi (Avolio ym. 2004; Leroy ym. 2015; ks. myös Gardner ym. 2011; Ilies ym. 2005; Weiss ym. 2018).

Mitä enemmän johtamista jaettiin tai/ja autonomiaa yhteisössä sallittiin sitä suurempi oli johdon, henkilöstön ja oppilaiden sekä huoltajien, toisin sanoen oppijoiden ja lähiympäristön välisen luottamuksen merkitys. Toisaalta kysymys oli luottamukseen perustuvasta kontrollista, mikä näyttäytyi sekä yksilöllisenä että ryhmä- ja yhteisökeskeisenä itsearviointina. Lisäksi valtuuttamalla jaettuun yhteisölliseen johtamiseen liittyi aina myös vastuu jakaminen ja ottaminen (ks. Jäppinen ym. 2016; Jäppinen ym. 2018; Leroy ym. 2015; Tschannen-Moran 2001). Oppivassa yhteisössä vastuu oppimisen edistymisestä oli yhteisöllinen (esim. De Neve ym. 2015; DuFour 2004; Kruse ym. 1994; Philpott & Oates 2017; Rajakaltio 2014; Stoll ym. 2005).

5.1.4 Pedagogisen johtajuuden kuvaus aksioomassa 4

Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa instruktionaalinen koulunjohtaja todettiin tehokkaaksi, toimintaohjeita jakavaksi muutosjohtajaksi tai -agentiksi

(Marks & Printy 2003). Transformatiivinen koulutusjohtaminen puolestaan pyrki muutokseen transformationaalista, karismaattista ja instruktionaalista johtamista intensiivisemmin. Freiren pedagogiikan vaikutuksesta transformatiiviselle koulutusjohtamiselle oli ominaista pyrkimys saada henkilökohtaisen muutoksen ohella aikaan muutos myös koko yhteisössä ja yhteiskunnassa. Myöhemmin transformatiivisen johtamisen tavoittelema muutos saattoi merkitä esimerkiksi vain organisaation rakenteellista muutosta tai yhden ongelman korjaamista (Freire 1977; Heikkinen 2001; McTaggart 1997; Shields 2010; van Oord 2013). Transformatiivinen johtaminen voitiin ymmärtää myös evolutionaarisesti muutokseen suhtautuvaksi, pedagogisiin menetelmiin luottavaksi koulutusjohtamisen malliksi (ks. Hewitt ym. 2014; Shields 2010; van Oord 2013). Yhteisöllinen johtajuus, joka nosti oppilaan ja oppimisen koulutusjohtamisen keskiöön, korosti muutoksessa oppimiseen ja oppilaan 'parhaaseen' keskittymistä (ks. DuFour & Eaker, 1998; Jäppinen; Jäppinen & Ciussi 2016; Jäppinen ym. 2016).

Koulutusjohtamisessa dialogisen neuvottelun vaihtoehtona oli perinteisesti johtajan tai johtoryhmän suorittama yksilökeskeinen, hierarkkinen päätöksentekotapa. Se oli dialogista neuvotteluprosessia huomattavasti nopeampi, mutta johti monesti ulkoiseen sitoutumiseen. Tällöin yhteisön jäsen ei välttämättä ymmärtänyt päätöksen merkitystä, koska ei saanut olla mukana työnsä määrittämisessä eli työn tavoitteista, toimintatavoista ja aikataulusta päättämässä. Työstä tuli suorittamista, ja muutoksessa asetetun tavoitteen toteutuminen vaarantui. Muutosprosessissa oli tärkeää, että ne, joita muutos koski, eivät kokeneet itseään ulkopuolisiksi. Muutosvastarinta syntyi monesti siitä, että tavoitellun muutoksen hyötyä ei ymmärretty tai se ei ollut edes muutosta suorittaneiden tiedossa (van Oord 2013; ks. myös Argyris 2000).

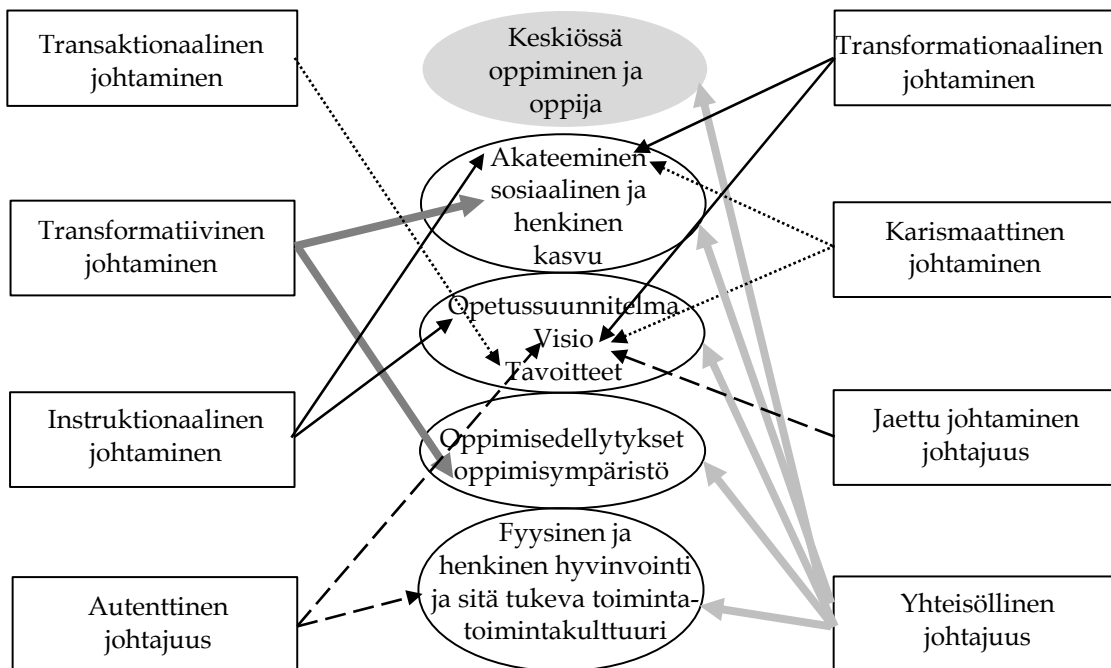
Kansainvälinen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus osoitti, että johtaja oli yksi muutoksen merkittävimpiä vaikuttajia (esim. Fullan 2002; 2010; 2016; Morrison 2013). Perinteisen hierarkkisesta hallintojärjestelmästä huolimatta meillä Suomessa etenkin maalaiskansakoulun ja myöhemmin ala-asteen johtajan asema henkilöstönsä silmissä oli, paitsi karismaattiseen, transformationaaliseen ja instruktionaaliseen koulunjohtajaan verrattuna, myös suomalaisen oppikoulun johtajaan verrattuna heikompi, mikä muodosti esteen rehtorivetoisten ja etenkin -aloitteisten uudistusten toteuttamiselle (Taipale 2012). Ennen pedagogisen johtajuuden tarkempaa määrittämistä muodostan pedagogisen johtajuuden elementeistä koosteen (ks. kuvio 15) pelkistämällä aksioomien pedagogista johtajuutta kuvaavia elementtejä.

5.1.5 Pedagogisen johtajuuden määrittäminen

Kuvio 11 ilmentää valittujen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten esiintymistä pedagogista johtajuutta kuvaavissa elementeissä aksioomassa 1, jossa keskiössä on oppija ja oppiminen. Transaktionaaliselle, pääsääntöisesti hallinnollisesti johdetulle koululle ensisijaista oli tavoitteiden toteutuminen. Transformationaalisesti, karismaattisesti, instruktionaalisesti ja jaetusti johdetut koulut tavoittelivat pedagogista muutosta akateemisia oppimistuloksia parantamalla. Instruktionaalinen johtaminen painotti opetus- ja kasvatustyön merkitystä sekä

opetussuunnitelman tarkkaa noudattamista tavoitteisiin pyrittäessä. Karismaattinen ja etenkin transformationaalinen johtaminen pyrkivät työn joustavan sujumisen maksimointiin opetushenkilöstöä houkuttavan vision avulla ja työolosuhteita parantamalla päämääränään tavoitteiden saavuttaminen ja jopa ylittäminen. Jaettu, yhteisöllinen ja autenttinen johtajuus korostivat vision merkitystä koulu-yhteisöä yhdistävänä ja pedagogisiin tavoitteisiin sitouttavana tekijänä.

Yhteiskuntakeskeisesti asennoitunut transformatiivinen johtaminen nosti esiin sosiaalisen kasvun merkityksen ja kannusti oppijoita aktiivisiksi toimijoiksi, vallitsevan tilanteen kyseenalaistajiksi ja itsenäisiksi tiedonhankkijoiksi. Yhteisöllinen johtajuus, jonka tavoitteena oli oppijan kokonaisvaltaisen kasvun edistäminen, tarkasteli koulun toimintaympäristön oppimisedellytyksiä tukevan oppimisympäristön, ei ainoastaan opetushenkilöstölle otollisten työolosuhteiden näkökulmasta. Hyvinvointi oli eri tavoin painotettu yleinen teema koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten piirissä. Pedagogisesta, oppijakeskeisestä näkökulmasta katsottuna yhteisöllinen ja autenttinen johtajuus pyrkivät yhteisön ja sen jäsenten hyvinvoinnin ohella myös oppijoiden henkistä ja fyysistä turvallisuutta vaalivan toimintakulttuurin muodostamiseen ja ylläpitämiseen. Yhteisöllinen johtajuus ja transformatiivinen johtaminen painottivat oppimisen prosessinomaisuutta, jossa transformatiivinen johtaminen näki vielä muutoksessa oppimisen tuoman mahdollisuuden. Oppija ja oppiminen olivat alun perin yhteisöllisen koulutusjohtamisen keskiössä, mutta saavuttivat viimeistään tällä vuosituhannella myös muiden valitsemieni pedagogisesti ja muutosmyönteisesti orientoituneiden teorioiden ja suuntausten suosiota.

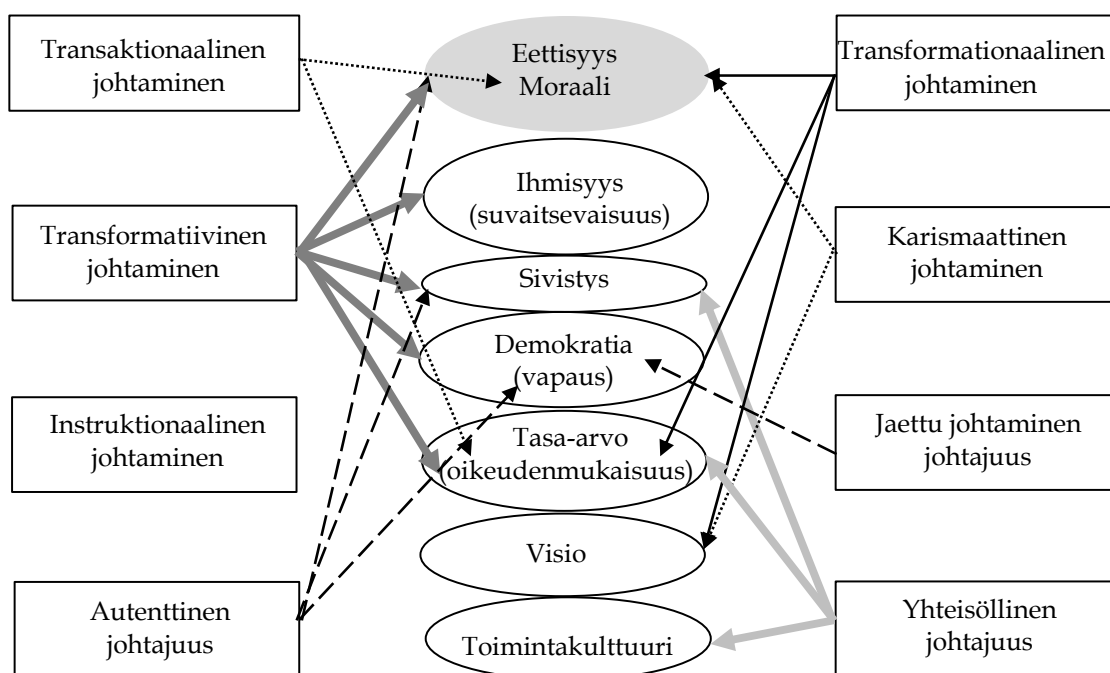


KUVIO 11

Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 1. aksioomassa

Kuvio 12 ilmentää valittujen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten esiintymistä pedagogista johtajuutta kuvaavissa elementeissä aksioomassa 2, joka käsittelee pedagogisen johtajuuden ydinarvot. Johtamisen eettisyys, moraalit ja vastuu olivat yhdistettävissä kaikkiin valitsemini koulutusjohtamisen teorioihin ja suuntauksiin. Merkittävä asema niillä oli autenttista johtajuutta sekä transformatiivista, transformationaalista ja karismaattista johtamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa. Transformationaaliset ja etenkin karismaattiset johtamisteoriat tarkastelivat eettisyyttä ja moraalit lähinnä johtajan persoonan kautta, kun transformatiivinen moraalikäsitelmä oli yhteiskuntakeskeisempi. Autenttinen johtajuus painotti moraalit sisäistämistä ja edellytti moraalikäsitelmien johtavan myös moraaliseen johtamiskäyttäytymiseen, joka johtajan esimerkin myötä heijastui yhteisön moraaliseen toimintaan. Transaktionaalisessa johtamisessa moraalit sen sijaan liittyi vahvasti sopimiseen ja hyväksytyssä sopimuksessa pysymiseen.

Merkittäviä transformatiivisia arvoja olivat tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus, inhimillisuus ja suvaitsevaisuus, demokratia ja vapaus sekä sivistys. Transaktionaalinen, transformationaalinen ja transformatiivinen johtaminen korostivat oikeudenmukaisuutta, jossa transformatiivinen johtaminen painotti yhteiskunnallista sananvapautta ja transformationaalinen johtaminen henkilöstön oikeutta tulla kuulluksi. Yhteisöllinen johtajuus taas tulkitsi oikeudenmukaisuuden oppijoiden oikeudeksi tulla kuulluksi ja autenttinen johtajuus painotti henkilöstön tasapuolista kohtelua.



KUVIO 12

Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 2. aksioomassa

Jaettu johtaminen tulkitsi demokratia-käsitettä johtamisen ja vallanjaon näkökulmasta, kun transformatiivinen johtaminen liitti siihen sekä yhteisön sisäisen että ulospäin suunnatun yhteiskunnallisen aktiivisen toiminnan ensisijaisuuden. Sivistystä transformatiivinen johtaminen korosti yksilön, yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvointia lisäävänä tekijänä, mutta autenttinen johtajuus nosti esiin yksilön sivistymisen, joka johtajan moraalisen toiminnan kautta lisäsi yhteisön ja yhteiskunnan hyvinvointia. Yhteisöllinen johtajuus tarkasteli sivistystä ja tasa-arvoa pääsääntöisesti yksilön ja yhteisön oppimisen näkökulmasta

Karismaattinen ja etenkin transformationaalinen johtaminen korostivat henkilöstön kunnioittamista ja sen suorittaman työn arvostamista. Yhteisiin arvoihin perustuneesta, moraalisesta visiosta tuli ajan myötä valitsemieni pedagogisesti suuntautuneiden ja muutosorientoituneiden koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten tärkeä, suuntaa antava tekijä yhdessä asetettuihin tavoitteisiin pyrittäessä.

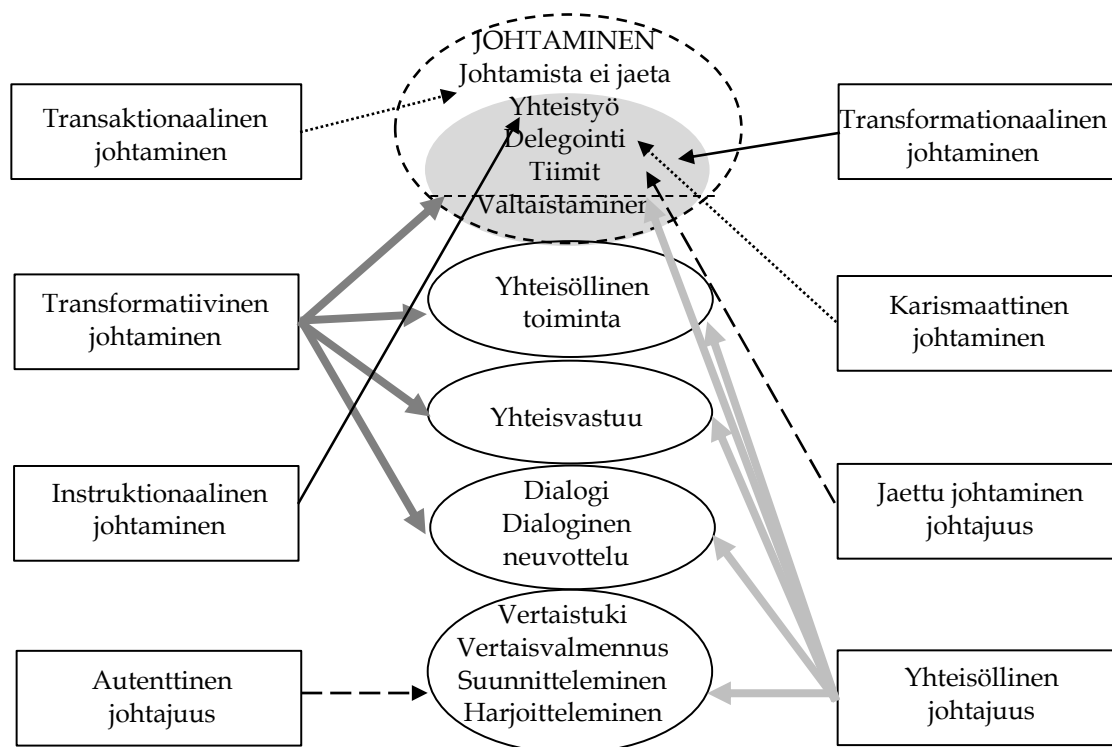
Kuvio 13 ilmentää valittujen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten esiintymistä pedagogista johtajuutta kuvaavissa elementeissä aksioomassa 3, joka on teoreettinen näkemys pedagogisten arvojen ja periaatteiden mukaan toimivasta oppivasta yhteisöstä. Koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa johtaminen ja siihen liittynyt valta sekä johtamisen ja vallan jakaminen näyttäytyivät erilaisina paitsi erilaisten teorioiden ja suuntausten, myös niiden syntyyn ja kehittymiseen vaikuttaneiden tekijöiden vuoksi. Transaktionaalinen, instruktionaalinen, karismaattinen ja transformationaalinen koulutusjohtaminen olivat alkujaan hierarkkisia johtamismenetelmiä, joiden piirissä opettajakunnalle ominainen autonomia ja yksintekemisen kulttuuri saivat tukevan jalansijan. Mainituista teorioista transformationaalinen johtaminen oli vuorovaikutteisinta, alhaalta ylös suuntautunutta ja transaktionaalinen jyrkintä, ylhäältä alas suuntautunutta johtamista. Instruktionaalinen johtamisteoria oli transaktionaalisen teorian tavoin ylhäältä alas suuntautunut hierarkkinen teoria, mutta pedagogista ohjausta toteuttava ja muutosmyönteinen. Jaetusti johdetussa koulussa toiminnan tehostamiseen pyrittiin johtajan työtä toisille henkilöille antamalla. Transformatiivinen johtaminen ja yhteisöllinen johtajuus jakoivat johtamista ja valtaa yhteisöä voimaannuttavaksi ja johtamista huojentavaksi yhteisölliseksi toiminnaksi.

Yhteisöllinen toiminta, kollegiaalinen vastuu, reflektiivinen dialogi ja dialoginen neuvottelu sekä vertaistoiminta, johon kuului yhdessä suunnittelemista ja harjoittelemista sekä vertaistukea ja -valmennusta, olivat sekä transformatiiviselle ja etenkin yhteisölliselle johtajuudelle ominaisia pedagogisia toimintamuotoja, mikä edellytti autonomiasta ja yksintekemisen kulttuurista luopumista. Autenttinen johtajuus taas perustui yhteisön jäsenten vapaaehtoiseen toimintaan, jossa niin johtaja kuin yhteisön jäsenetkin säilyttivät itsenäisyytensä.

Yhtenäisen, luottamukseen perustuneen toimintakulttuurin korostaminen ja ylläpitäminen oli ensisijaista johtamisen jakamisen mallin omaksuneille jaetulle ja yhteisölliselle johtajuudelle, mutta myös transformatiiviselle johtamiselle ja autenttiselle johtajuudelle. Autenttiseen johtajuuteen liittyi vielä itsetunnon,

itseohjautumisen, avoimuuden, yhteisöön kuulumisen ja työn mielekkääksi kokemisen painottaminen.

Yhteisöllinen johtajuus painotti myös koulun sisäisen ja ulkopuolisen (oppimis)ympäristön keskeistä ja välistä yhteistoimintaa. Myös sosioekonomisesti asennoitunut transformatiivinen johtaminen kiinnitti huomiota oppimisympäristöön edellyttämällä yhteiskunnan ja koulutusjärjestelmän eri tasojen johtajien vastavuoroisen vuorovaikutuksen osaamista ja ylläpitämistä.

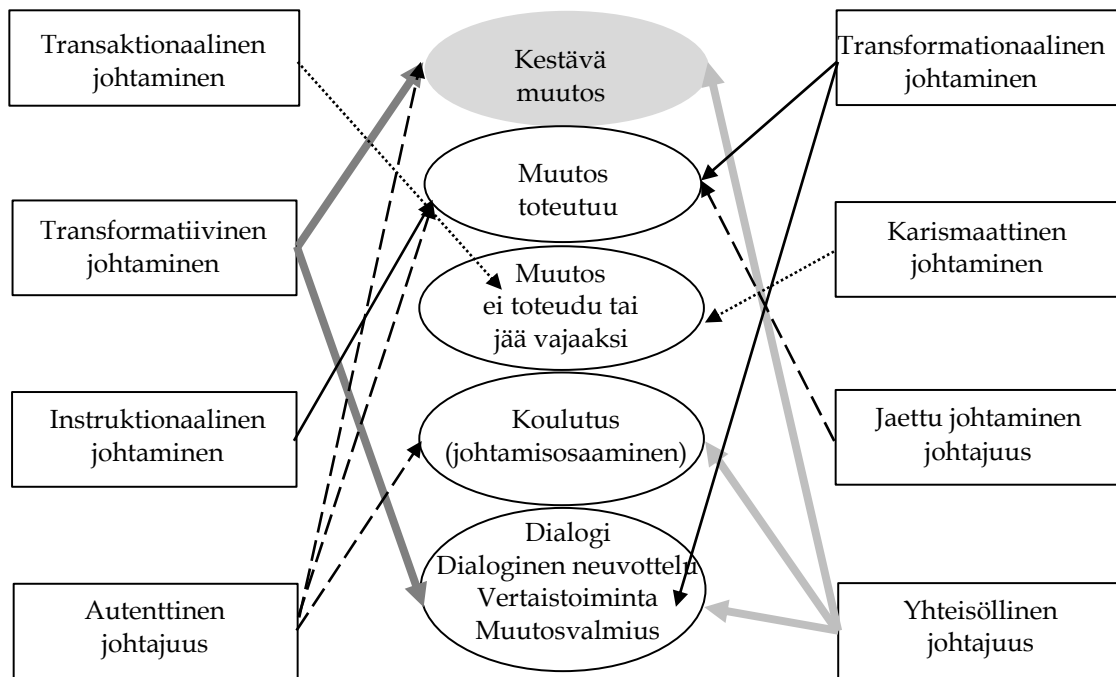


KUVIO 13 Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 3. aksiomassa

Kuvio 14 ilmentää valittujen koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten esiintymistä pedagogista johtajuutta kuvaavissa elementeissä aksiomassa 4. Muutosta kuvaava neljäs aksioma kokoaa muut aksiomat reagoimaan koulutusjohtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuuteen, koska elämme kompleksisessä maailmassa, jossa systeemit ovat toisiinsa kietoutuneita ja muutos on jatkuvaa (Jäppinen 2015; Tsoukas & Dooley 2011).

Transaktionaalista johtamista lukuun ottamatta valitsemani teoriat ja suuntaukset pyrkivät saamaan aikaan muutoksen. Karismaattisen, transformationaalisen, instruktionaalisen ja jaetun johtamisen tavoitteena oli johtamisen ja koulun toiminnan tehostamisen avulla suoritettu oppimistulosten paraneminen. Transformatiivinen johtaminen pyrki yhteisön jäsenten, yhteisön ja alussa jopa koko yhteiskunnan muuttamiseen, joka oli esimerkiksi hyvinvoinnin lisäämistä. Yhteisön jäsenten ja yhteisön hyvinvointia painottivat myös transformationaalinen

johtaminen sekä autenttinen ja yhteisöllinen johtajuus, mutta enemmän välillisesti, sillä yhdessä asetettuihin tavoitteisiin pyrittiin yhteisön jäsenten ja koko yhteisön hyvinvoinnin turvaamisen kautta. Oppijan ja oppimisen keskiöön asettanut yhteisöllinen johtajuus otti oppimistulosten parantamisen asemesta oppimisen edistämisen näkökulman.



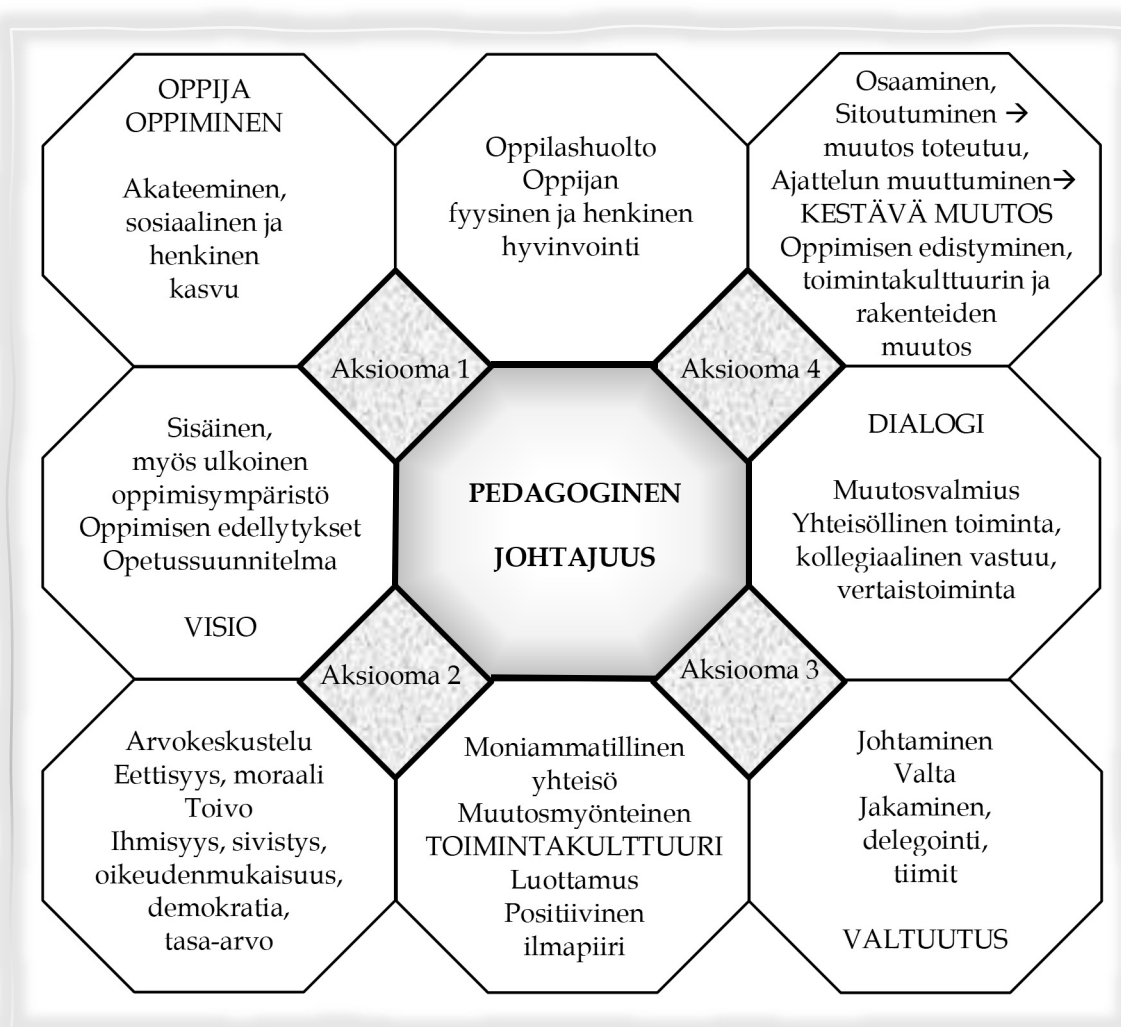
KUVIO 14 Pedagogisen johtajuuden elementtien painottuminen 4. aksiomassa

Oppimistulosten paranemisen tai oppimisen edistymisen päämäärää ei kuitenkaan voitu saavuttaa rakenteita muuttamatta, mikä vaikutti koulun toimintakulttuurin muutokseen. Oppimistulosten paraneminen merkitsikin kokonaisvaltaista muutosta, jonka laajuutta 1970-luvulla ei ilmeisesti tajuttu. Etenkin 1970- ja 80-luvuilla suoritettujen oppimistulosten parantamiskokeet, saivat moitteita siitä, että uudistukset eivät toteutuneet, jäivät vaillinaisiksi tai eivät jääneet pysyviksi (esim. Fullan 2016; Salminen 2019). Koulutusjohtamisen alueella ryhdyttiinkin oppivan organisaation esimerkin mukaisesti 1990-luvulla perustamaan erilaisia yhteisöjä samalla kun johtamista ryhdyttiin eri tavoin jakamaan. Myös yksintekemisen kulttuurista ja autonomiasta erkaantuminen ja yhteistyöhön ja/tai yhteisölliseen toimintaan siirtyminen katsottiin aiheelliseksi.

Valituista koulutusjohtamisen teorioista ja suuntauksista transformatiivinen johtaminen, joka oli muutosmyönteisin, harjoitti jo varhain oppivaan yhteisöön soveltuneita yhteisöllisen toiminnan periaatteita, dialogia, dialogista neuvottelua ja päätöksentekoa sekä vertaistoimintaa, ja ylläpiti muutosvalmiutta. Toimijoiltaan se edellytti myös ajattelun muuttumista, mikä muutoksessa antoi

tuen ei ainoastaan muutoksen toteutumiselle, vaan myös muutoksen pysyvyydelle. Sama koski myös yhteisöllistä johtajuutta, jonka piirissä muutoksen toteutumista ja kestoja varmennettiin lisäksi kouluttautumisen kautta. Kouluttautumiseen ja sitoutumiseen sekä aktiiviseen ja aloitteelliseen toimintaan pyrkinyt kokonaisvaltainen ja joustava autenttinen johtajuus mahdollisti vähintään muutoksen toteutumisen. 2000-luvulla myös transformationaalista, instruktionaalista, karismaattista ja jaettua johtajuutta kehitettiin yhteisöllisempään suuntaan esimerkiksi ammatillisiin oppiviin yhteisöihin siirtymällä, mikä aikaisempaa voimakkaamman sitoutumisen kautta varmisti muutoksen toteutumista.

Kokoan oppivassa yhteisössä toteutuvan pedagogisen johtajuuden elementit kuvioon 15, jossa kahdeksankulmaiset 'kennot' kuvaavat toisiinsa kytkeytyneitä pedagogisen johtajuuden elementtejä. Numeroidut vinoneliöt ovat teoreettisia aksioomia, joiden kautta pedagogisen johtajuuden elementit kiinnittyvät oppivaan yhteisöön.



KUVIO 15

Oppivassa yhteisössä toteutuvan pedagogisen johtajuuden elementit

5.1.6 Pedagoginen johtajuus

Koulutusjohtamisen kontekstissa perusopetuksen pedagoginen johtajuus toteutuu moniammatillisessa oppivassa yhteisössä, jossa kaikki ovat tasa-arvoisia ja oppivat yksilöinä, ryhmissä ja yhteisönä. Pedagoginen johtajuus on yhteisön aineetonta pääomaa ja täyttää koko yhteisön sisäisten suhteiden tilan. Näkyväksi pedagoginen johtajuus tulee erilaisten johtamistoimien kautta. Pedagoginen johtaja on pedagogisia johtamistoimia suorittava henkilö, jonka asema voi olla muodollinen tai epämuodollinen (ks. Jäppinen 2012c; 2017b). Pedagoginen johtajuus sulkee sisäänsä pedagogiset, hallinnolliset, taloudelliset ja muut mahdolliset johtamistoimet.

Pedagoginen johtajuus on eettistä ja kokonaisvaltaista johtajuutta, joka perustuu yhteisön keskuudessaan laatimiin, yhdessä hyväksytyihin ja jatkuvasti prosessoituihin ydinarvoihin sekä korkean moraaliseen visioon. Pedagogisesti johdetun oppivan yhteisön toimintakulttuuri on luottamuksellista. Yhteisössä vallitseva oppimisilmapiiri on aktiiviseen tiedonhankintaan ja toimintaan kannustavaa, yhteisön jokaista jäsentä kunnioittavaa, hänen työtään arvostavaa ja positiivisesti tulevaisuuteen suhtautuvaa. Pedagogisen johtajuuden ydinarvo(ja) voi(vat) olla esimerkiksi ihmisyyys, sivistys, demokratia, tasa-arvo, oikeudenmukaisuus ja/tai rehellisyys. Yhteisön jäseniltä ja etenkin johtajilta pedagoginen johtajuus edellyttää, mutta myös tukee ja kehittää hyvää itsetuntemusta ja itseluotamusta sekä itsenäistä toimintatapaa.

Pedagoginen johtajuus on yhteisöllinen prosessi, jossa johtamista, valtaa ja vastuuta jaetaan oppivaa yhteisöä yhdistäväksi energiaksi. Keskiössä on oppiminen ja oppilas, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista sekä fyysisen ja henkisen hyvinvoinnin turvaamisesta moniammatillinen oppiva yhteisö yhteisöllisesti huolehtii. Tavoitteena on oppimisen edistyminen, josta kannetaan kollegiaalinen vastuu. Ensisijaisia pedagogisesti johdetun oppivan yhteisön toimintaperiaatteita ovat myös dialogi, joka luo yhteistä ymmärrystä, synnyttää uutta ajattelua, edistää muutosvalmiutta ja siirtää hiljaista tietoa sukupolvelta toiselle, sekä vertaistoiminta, joka vähentää yksin tekemisen kulttuuria.

Perusopetuksessa koulun toimintaa ohjaa paikallinen ja/tai koulukohtainen, kansallisiin opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuva opetussuunnitelma, jonka laatiminen, toteutuminen ja arviointi on pedagogisen johtamisen vastuualuetta. Oppivan yhteisön oppimisympäristö on oppimista edistävä, monimuotoinen ja tarkoituksenmukaisesti järjestetty. Paikallisen tason ohella yhteisön ulkopuolinen (oppimis)ympäristö käsittää kansallisen ja kansainvälisen tason. Pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä pyritään myös ulkoisen ympäristön ymmärtämiseen ja omataan taitoa ja valmiutta sen taholta tulevan muutoksen, mahdollisuuksien ja uhkien käsittelemiseen (ks. Schaefers 2002; Moos 2017; Uljens & Ylimäki 2017).

Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista. Se edellyttää jatkuvaa muutosvalmiutta ja järjestelmällistä (muutos)johtamisen taitoa. Muutoksen tietoinen toimeenpaneminen vaatii huolellista suunnittelua ja selkeiden tavoitteiden asettamista. Tavoitteena on muutoksen toteutuminen, jonka edellytyksenä

on muutokseen sitoutuminen ja muutoksen pysyvyys, jonka edellytyksenä on ajattelun muuttuminen yhteisössä. Pedagogisessa johtajuudessa muutoksen ainoa päämäärä on oppijan paras, mikä tarkoittaa oppilaan oppimisen ja kasvun edistämistä sekä hänen henkisen ja fyysisen hyvinvointinsa turvaamista. Muutos voi johtaa myös kouluyhteisön toimintakulttuurin ja hallinnon rakenteiden muuttumiseen. Muutoksessa oppiminen tukee pedagogisen johtajuuden itsensä sisäistämää muutosvalmiutta ja joustavuutta.

Luvussa 5.2 vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, joka käsittelee pedagogisen johtajuuden vajeen ilmenemistä 14 järjestelmä- ja systeemitason muutoksen eläneen johtajan puheen kautta tulkittuna.

5.2 Pedagogisen johtajuuden vaje aksiomittain

Toinen tutkimuskysymys kuuluu: ” Miten pedagogisen johtajuuden vaje ilmenee koulutusmuutoksen eläneiden johtajien puheen kautta tulkittuna? ”. Vastaan kysymykseen yhdistämällä teoreettisten aksiomien taustalla olevat yleiset merkitysverkostot aineistosta nousseisiin yleisiin merkitysverkostoihin (ks. taulukot 7 ja 8 luvussa 4.4.1). Koska etsin vajetta yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä johtaneiden rehtoreiden puheesta, on samalla tulkittava, mitä rehtorit pedagogisesta johtamisesta, johtajuudesta ja itsestään pedagogisina johtajina ajattelevat.

Vajeen esitän neljänä vahvuutena sen mukaan, kuinka paljon rehtorit vajetta ilmaisevat. Vahvuuksia ovat: 'Ilmaistu vaje', 'Ilmaistu huoli', 'Mainittu huoli' ja 'Maininta'. Aineiston 2290 merkitysyksiköstä hieman yli puolet, 1208 merkitysyksikköä on tulkittavissa vajetta ilmaiseviksi lausumiksi. Vajeen vahvuuksien raja-arvoiksi määritän tästä puolet eli 25 % ilmaistun vajeen kokonaismäärästä kriteereittäin laskettuna. Tällöin ilmaistu vaje on suurempi kuin $0.25 \times n$ ja maininta pienempi kuin $0.25 \times (n - n/3 - n/3)$, kun n =aksiooman vajetta kuvaavien lausumien kokonaismäärä. Ilmaistun huolen vaihteluväli on tällöin $0.25 \times (n - n/3) - 0.25 \times n$ ja mainitun huolen vaihteluväli $0.25 \times (n - n/3 - n/3) - 0.25 \times (n - n/3) - 0.1$ (ks. myös taulukko 13 luvussa 6).

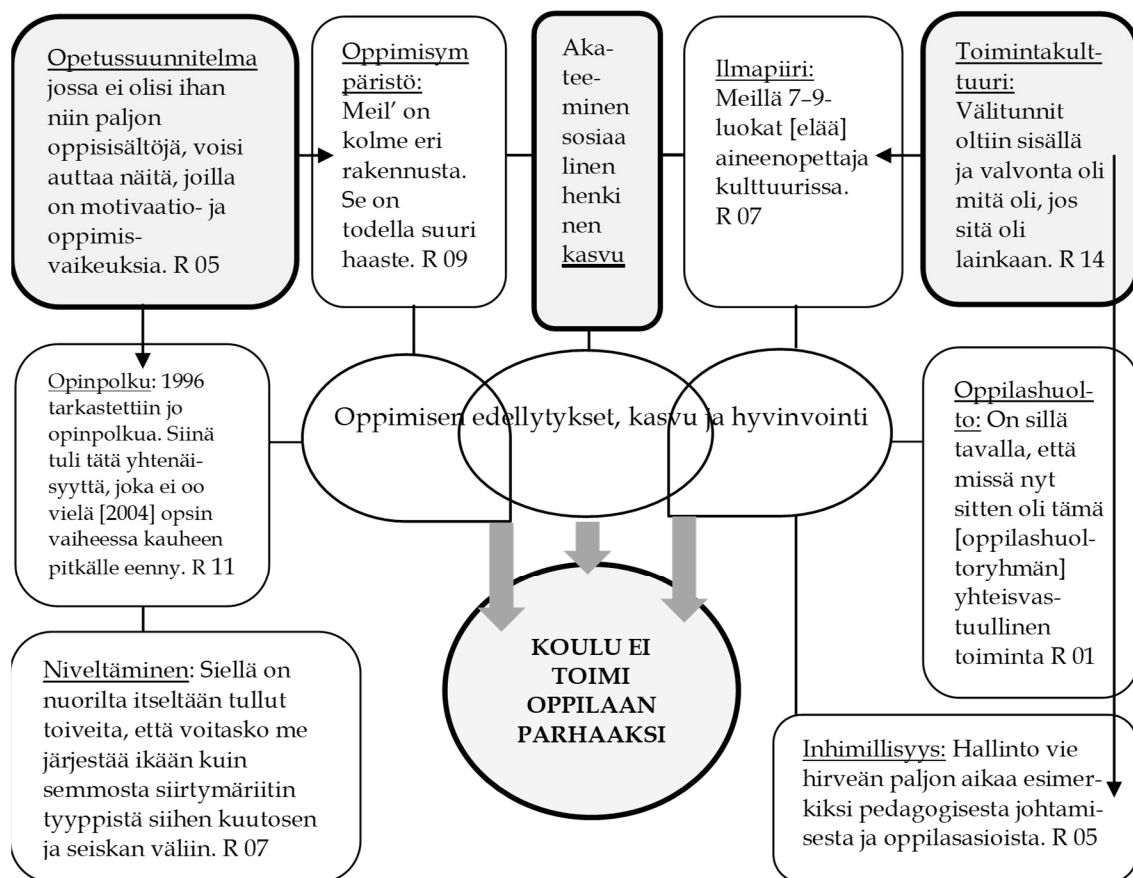
Oppivan yhteisön jäsenistä olen käyttänyt tavallisesti käsitettä oppija ja koulua johtavasta henkilöstä käsitettä johtaja. Yhtenäisen perusopetuksen rehtorit luonnollisestikin puhuvat oppilaista, opettajista, oppilaanohjaajista, opinto-ohjaajista, koulukuraattoreista ja koulupsykologeista. Selkeyden vuoksi siirryn tässä luvussa käyttämään viimeksi mainittuja käsitteitä yhtenäistä perusopetusta käsitellessäni.

5.2.1 Pedagogisen johtajuuden vaje aksiomassa 1

Aksioma 1 oli teoreettinen näkemys pedagogisesta johtajuudesta, kun keskiössä oli oppiminen ja oppija, jonka oppimisen edellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista pedagogisesti johdettu oppiva yhteisö huolehti. Aineisto sisälsi 353 aksiomaan liittyntä lausumaa. Niistä 138 kuvasi rehtoreiden käsitystä ongelmista,

joita yhtenäiskouluun siirtyminen heidän kouluuyhteisössään aiheutti. Havainnollistin 1. aksiooman vajeen elementtejä sijoittamalla rehtoreiden puhetta kuvioon 16 (ks. myös kuvio 5 luvussa 3.5.1). Koska kysymys oli vajeesta, teoreettisessa kouluuyhteisössä ei toimittu oppilaan parhaaksi.

Vajeen tutkimista varten kokosin 1. aksiooman yleisistä merkitysverkostoista (ks. taulukot 7 ja 8 luvussa 4.4.1) neljä vajeen kriteeriä, jotka muodostivat taulukon 9. 1. aksiooman 'Ilmaistu vaje' sisälsi enemmän kuin 34.5 lausumaa, 'Ilmaistu haaste' 23.0–34.5 lausumaa, 'Mainittu huoli' 11.5–22.9 lausumaa ja 'Maininta' vähemmän kuin 11.5 lausumaa.



KUVIO 16

Muutoksen aiheuttamia huolia ja ongelmia rehtoreiden kokemana 1. aksiooman teoreettisiin elementteihin liitettyinä

Kuvion 16 tummennettuihin elementteihin liittyneitä kriteereitä olivat:

- 1) Keskiössä opettaja ja opettaminen
- 2) Esteitä yhtenäisellä opinpolulla
- 3) Oppimisen edistymisen ongelmia
- 4) Akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun vaikeuksia

Vajeen ilmaisu kohdistui tasaisesti kriteereihin 1 (35 kpl) ja 3 (36 kpl). 2. kriteeri sisälsi eniten vajeen ilmaisuja (45 kpl) ja 4. kriteeri 22 huolen mainintaa.

TAULUKKO 9 Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksioomassa 1 (ks. myös taulukot 7 ja 8).

Rehtorien ilmaisevan vajeen voimakkuus	Vajeen kriteerit 1. aksioomassa					
	1. Keskiössä opettaja ja opettaminen	2. Esteitä yhtenäisellä opinpolulla	3. Oppimisen edistymisen ongelmia	4. Akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun vaikeuksia	Yhteensä	Vaihteluväli 25%
Ilmaistu vaje	35	45	36		116	34.5<
Ilmaistu huoli					0	23.0–34.5
Mainittu huoli				22	22	11.5–22.9
Maininta					0	<11.5
Yhteensä	35	45	36	22	138	

Keskiössä opettaminen ja opettaja

‘Keskiössä opettaminen ja opettaja’ -kriteeri koostui 35 vajeen ilmaisusta. Aineiston mukaan yhtenäiskoulun pedagogisen toiminnan painopiste oli oppimisen asemesta enemmän oppilaiden opettamisessa ja tukemisessa. Tukitoimet liittyivät lähinnä oppilashuollon ja yhtenäisen ja yhtäläisen opinpolun järjestämiseen sekä vuoden 2011 alusta voimaan tulleen niin kutsutun kolmiportaisen eli varsinaisen, tehostetun ja erityisen tuen toimeenpanemiseen.

Aineistoon perustunut rehtoreiden johtamispuhe todisti, että oppimisen ja oppijan sijoittuminen ‘pedagogiseen ytimeen’ ei välttämättä toteutunut käytännön koulutyössä. Oppilaiden oppimisen asemesta rehtorit puhuivat opettajien oppimisesta tarkoittaen lähinnä uuden informaatioteknologian hallintaa. Lukuvuonna 2012–2013 oppilashallinto-ohjelma Wilma oli varsin uusi tuttavuus. Yhdessä kolmiportaisen tuen kanssa se edellytti informaatioteknologian käyttöön ottamista, jota monessa koulussa parhaillaan harjoiteltiin. Koulurakentaminenkin toi uutta teknologiaa luokkiin, joita varustettiin dokumenttikameroin

ja 'älytauluin'. Lisäksi oppilaiden käyttöön hankittiin tabletteja. Alku tuntui hankalalta, joten henkilöstöä kannustettiin monin, varsin luovinkin tavoin opintielle.

Se [kolmiportainen tuki] on kova ponnistus. Asennetasolla se on kaikkein kovin ponnistus. - - No, opetushallituksen koulutuksia on käyty ja seurattu ohjeita. Ensin meistä tuntui, että no voi kauheata. Tässä on hirveä paperihomma. Nyt kun meillä on Wilma käytössä, ja sinne tehdään ne tuen lomakkeet, niin siellähän aika kätevästi selviää. R 13

Se oli tämmöinen kulttuurimuutos, kun kaikki piirtoheittimet vietiin pois. Ettei voinut enää käyttää piirtoheitintä! - - Tehtiin sellainen ihan tietoinen ratkaisu. Ei nyt voida - - että jokainen raahaa sen rakkaan piirtoheittimen sinne luokkaan, ja sit' on nämä uudet laitteet vaan [käyttämättä]. Tavallaan pakotettiin ihmiset siihen muutokseen. Ja yllättävän vähän mitään murinaa [syntyi]. R 02

Muita oppimisen aiheita olivat rehtoreiden mielestä alaistaitojen oppiminen ja, ennen kaikkea, luokan- ja aineenopettajien toisiltaan oppiminen, joka oli vertaisoppimista.

Työjärjestystä laatiessaan rehtorit joutuivat vetämään rajaa oppilaan parhaan ja opetushenkilöstön toiveiden väliseen maastoon. Seuraavaa lukuvuotta suunnitellessaan rehtori tavallisesti yhdessä opettajan kanssa kartoitti tämän opetusta ja palkkausta koskevia toiveita. Koska ne välttämättä eivät olleet samansuuntaisia oppilaiden tarpeiden tai toisten opettajien toiveiden kanssa, oli ennen päätöksentekoa neuvoteltava. Pedagogista johtajuutta todisti se, että aineiston mukaan viime käden päätöksen teki rehtori oppilaan ja koko koulun parasta tavoitellen.

Toiveista, halukkuuksista ja tuntimääristä keskustellaan. Ei siltä kannalta, että lähettään toteuttamaan sitä, mitä henkilökunta haluaa. Vaan mikä tarve on koululla olemassa. Ja sitten mikä on henkilökunnan ja opettajien osaaminen ja halukkuus tehdä asioita. R 09

Loppupeleissä on opettajien esittämien toiveiden kunnioittaminen - - Jos se on lukujärjestysteknisesti mahdollista, minä loppuun asti yritän katsoa, että jokainen saisi opettaa mahdollisimman paljon niitä aineita kuin haluaa. - - Mutta sitten, niin kuin valistuneen itsevaltiuden käyttöä [noudattaen] ilmoitetaan lopuksi, että näin toimitaan. R 10

Esteitä yhtenäisellä opinpolulla

Yhtenäinen opinpolku oli yhtenäisen perusopetuksen pedagoginen kulmakivi, jota 1998 perusopetuslaki sekä siihen pohjautuneet vuoden 2001 tuntikehysjärjestelmä ja vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet määrittivät. Johtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuuden vuoksi haastattelujen ajankohdalla oli ilmeisesti vaikutusta siihen, että opinpolku sisälsi eniten (45 kpl) vajeen ilmaisuja. Aineiston mukaan rehtoreilla oli paljon kokemusta opetussuunnitelmasta. Takana oli uudenlaisen esiopetuksesta yläkoulun päättöarviointiin asti ulottuneen kunta- tai koulukohtaisen opetussuunnitelman laatimisesta ja toimeenpanosta vastaaminen ja edessä tulevan opetussuunnitelman laatimisen käynnistäminen. Lisäksi vuoden 2011 alussa voimaan tullut kolmiportainen tuki

oli aiheuttanut muutoksia paitsi erityisopetuksen toteuttamiseen, myös opetussuunnitelmaan. Useamman koulun yhdistäminen saman rehtorin hallinnon alaisuuteen oli sekin johtanut erilaisten opetussuunnitelmien yhdistämisprosesseihin varsinkin, jos mukana oli toisesta kunnasta ja toisesta koulukulttuurista kuntaliitoksen myötä tullut koulu tai kouluja. Samalla kun pohdittiin toteutumassa olleen opetussuunnitelman ongelmia (kuvio 17) rehtorit jo miettivät edessä olevan opetussuunnitelmatyön karikoiden välttämistä.

Ideaalinen tilanne olisi se, että, sitten kun kuntakohtainen opetussuunnitelma aloitetaan, niin me voisimme muutaman kokoomakerran jälkeen sanoa, että valmis. Ettei tämä nyt niin iso homma ole, kun sen tekee pienissä paloissa. Ei siitä tarvitse tehdä halvaannuttavaa savottaa, vaan sen voi tehdä asia kerrallaan. R 10

Yhtenäisen opinpolun ongelmia aiheuttivat ensiksikin oppimisympäristöön luettavat koulukiinteistöt, sillä uusi yhtenäiskoulu rakentui entisen yläastekeksien koulupiiriin pohjalle. Kuten luvun 4.3.1 taulukosta 4 voi havaita, yhtenäiskoulukiinteistöön kuului useampikin erillinen koulurakennus. Ala- ja yläkoulu toimivat monesti eri rakennuksissa, ja ne saattoivat sijaita korttelienkin päässä toisistaan.

Alakoulu toimii muutaman korttelin päässä aika lailla omana yksikkönään. Sen lisäksi meillä on sitten vielä kolmaskin koulutalo, ja sitten käytetään vähän muitten koulujen tiloja - -. Tämä on iso koulu - - ja aika monimutkainen - - ollaan monessa eri paikassakin. R 11 (ks. myös kuvio 16)

Silloinkin kun uusi, ala- ja yläkoulun yhteinen koulurakennus loi pohjan yhtenäisen perusopetuksen fyysiselle toteuttamiselle, entisen järjestelmän syöttökoulut estivät 'oikean' tai 'aidon' yhtenäiskoulun syntymisen. Rehtoreiden mielestä oikeassa yhtenäiskoulussa toimittiin saman katon alla eikä syöttökouluja ollut. Käytännössä näitä 'oikeita' yhtenäiskouluja 14 koulun joukossa ei haastatteluhetkellä ollut yhtään.

Mitä se yhtenäiskoulu oikeasti on? Mitä se tarkoittaa? Itse sen olen ymmärtänyt, että olisi hyvä, jos - - alakoulusta oppilaat siirtyvät omaan [ylä]kouluun, ja sitten jatketaan siitä. R 12

Toiseksi luokanopettajien ja aineenopettajien keskinäinen yhteistyöhaluttomuus hankaloitti yhtenäisen opinpolun ja koko yhtenäisen perusopetuksen toteutumisen onnistumista. Toiveita lähetettiin opettajainkoulutuksen ja opetuksen järjestäjien suuntaan.

Jos kerran yhtenäistä perusopetusta halutaan kehittää, niin kun minä ymmärrän, että valtiovalan tahto on, silloin pitäisi opettajainkoulutuksessa aidosti lähteä myöskin miettimään, mikä on aineenopettajan ja mikä on luokanopettajan rooli, ja funktio tässä paketissa. Ahtaasti sektorikohtaisen kouluttamisen aika ei enää ole. Jos kerran tätä mallia noudatetaan, laaja-alaisuutta siihen pitää tulla. R 06

Yhtenäiskoulu miellettiin kahdeksi kouluksi: alakouluksi ja yläkouluksi. Oppilaat ja vanhemmat halusivat entisten nivelvaiheisiin liittyneiden riittien säilyvän,

kuten kuviosta 16 voi havaita. Ylä- ja alakouluksi haastatteleman rehtoritkin jakoivat yhtenäiskoulunsa, koostuipa se sitten yhdestä tai useammasta koulukiinteistöstä. Aineiston mukaan opettajakunnan jakaantuminen ylä- ja alakoulun opettajiin oli asennetason lisäksi myös fyysisesti havaittavissa.

[Yhteisessä] opehuoneessa näkee selkeästi, että luokanopettajat viihtyy sen sohvaryhmän toisessa reunassa ja yläkoulun toisessa. Jossakin keskellä tapahtuu jatkuvasti liikettä. Ei se ole jonkunlainen raja-aita, vaan nyt on asettauduttu näin. - - Ja minä istuskelen siellä missä sattuu. Ei ole mitään paikkaa, että istuisin yläkoulun tai alakoulun päässä. R 10

Oppimisen edistymisen ongelmia

Oppilaiden edistymisen tehostaminen ja varmistaminen sekä koko kouluyhteisön fyysiseen terveyteen ja turvallisuuteen liittynyt koulurakentaminen olivat haastattelujen suorittamisen ajankohdan keskeisiä puheenaiheita. 'Oppimisen edistymisen ongelmia' -kriteeri keräsikin toiseksi eniten vajeen ilmaisuja (36 kpl). Aineiston mukaan perinteiset oppilashuollolliset toimet, kuten kouluruokailu ja kouluterveydenhoito jäivät rehtoreiden johtamispuheen ulkopuolelle. Sen täyttivät koulujen sisäilmaongelmat, kouluampumisen vuoksi kouluille lähetetyt uudet turvallisuusmääräykset, moniammatillisten oppilashuoltoryhmien perustaminen ja vuoden 2011 alusta toimeenpantu kolmiportainen tuki.

Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä vei runsaasti sekä rehtoreiden että opettajien aikaa. Oppilashuoltoa kuitenkin arvostettiin, ja aikapulasta huolimatta rehtorit pyrkivät olemaan läsnä kokouksissa.

Oppilashuolto on minun urani aikana oikeastaan koko ajan vienyt enemmän ja enemmän aikaa. Ja nyt kun on nämä yleisen ja tehostetun ja erityisen tuen portaot vielä - - Vanhan ala-asteen ja yläasteen nivelvaiheessa on päästy eniten eteenpäin. Jos meillä on alakoulun puolella tukea saanut oppilas, niin kun hän siirtyy seiskaluokalle, tyhjäkäyntiä ei enää tule, vaan me tunnetaan ja tiedetään oppilas ja voidaan jatkaa siitä mihin edellisenä keväänä jäätin. R 11

Kolmiportainen tuki oli sen sijaan vielä 2012 syksyllä varsin uusi asia, joten siihen suhtauduttiin varoen. Vasta lomakkeiden laatimisvaihetta eläneitä rehtoreita arvelutti kuitenkin mahdollinen edessä olevan työn laajuus ja määrä.

Tämän kolmiportaisen tuen, niin kyllähän se olisi aika mahdoton kakku rehtorin yksistään näitä [lomakkeita] ruveta tai koulukohtaisesti [laatimaan]. R 09

Akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun vaikeuksia

'Akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun vaikeuksia' -kriteeri herätti rehtoreissa 22 huolen ilmaisuja. Yhdessä opinpolun kanssa oppilashuoltoryhmän toiminnalla oli suuri merkitys oppilaan akateemisen, sosiaalisen ja henkisen kasvun vaalijana varsinkin silloin kun satelliittikoulujen oppilaat olivat aloittamassa yläkoulua.

Me yritetään kyllä rasvata se nivel niin hyvin kun pystytään. Käydään joka ainoalla koululla. Siellä yleensä vierailee sekä rehtori, että opo. Sitten on vielä oppilashuolto-ryhmien yhteiset tapaamiset, joissa käydään oppilaat nimi nimeltä läpi, vähän vahvuuksia ja mahdollisia huolenaiheita. Kartoitetaan ja harkitaan aina, että mitä siirretään jokaisen opettajan tietoon, mitä luokanohjaajalle, ja mitä taas ei tarvitse kenellekään kertoa. R 06

Aineiston mukaan etenkin instruktionaaliselle koulutusjohtamiselle ominainen oppimistulosten jatkuva testaaminen ja pyrkimys akateemisten oppimistulosten parantamiseen eivät kuuluneet koulujen suomalaiseseen pedagogiseen kulttuuriin. Oppimistulosten yhdenvertaisuus ja vertailukelpoisuus sen sijaan oli tarkastelussa silloin kun oppilaiden jatko-opintomahdollisuuksia pohdittiin. Kysymys oli kuitenkin lähinnä oppilasarviointin tarkkailemisesta.

Meillä menee reippaasti yli 60 prosenttia oppilaista lukioon. Ja tosi hyvillä keskiarvoilla. Minä olen seurannut sitä keskiarvojuuttua. Ja aina pidän sitä esillä, että siinä ei saa olla ilmaa. R 12

Sosiaalisen kasvun näkökulmasta katsottuna vasta perustetut yhtenäiskoulut pyrkivät nopeasti käytännön toimintojensa yhdenmukaistamiseen. Se aloitettiin yhteisten peli- ja järjestyssääntöjen kirjaamisella. Kieltomuotoon laaditut säännöt kuitenkin loivat moittimisen ilmapiiriin, jota eräässä koulussa pyrittiin välttämään korottamalla säännöt 'ylätasolle', toimintaperiaatteiksi.

Meillä esimerkiksi yhteiset [peli]säännöt ja järjestyssäännöt on kohotettu ylätasolle toimintaperiaatteiksi. Toisen kunnioittaminen, toisen omaisuuden kunnioittaminen, käyttäytyminen asianmukaisesti ja niin edelleen. Sieltä sitten johdetaan se kyseiseen tilanteeseen. - - Vaatii opettajilta enemmän. - - Tämä on toiminut [näin]: "Oliko tuo sinun mielestä toisen kunnioittamista, kun käyttäydyit noin?" Sieltä saadaan sitten se, miten ei voi käyttäytyä sen sijaan, että tulisi: "Et heittele kiviä, et heittele käpyjä, et heittele oksia, et heittele lumipalloja." Niin, kengällä heittäminen unohtui. Sen voi tehdä. R 08

Yllättävän suuri osa rehtoreiden johtamispuheesta koski 'sairaita' koulukiinteistöjä. Kolme koulua 14:sta oli purettu kokonaan ja rakennettu uudelleen, kolme peruskorjattiin parhaillaan, neljä odotti peruskorjausta ja loput neljä oli joko kokonaan tai osittain jo peruskorjattu. Huonokuntoinen tai/ja sisäilmaongelmista kärsinyt koulurakennus vaikutti työilmapiiriin, työssä jaksamiseen, viihtyvyyteen, työrauhaan ja johtamiseen.

Kunnes homehtui koko koulu käyttökieltoiseksi. Sen jälkeen nyt sitten ollaan taas ihan erilaisten asioiden äärellä. Voimavaroja viepi opettajilta hyvin paljon tämä muutos taas. R 07

Muistan sen toukokuun päivän, kun tulin ensimmäisen kerran täällä [koululla] käymään. Rakennus näytti todella vanhalta ja kuluneelta ja huonosti pidetyltä. - - [Fyysisellä oppimisympäristöllä] on hirveän suuri merkitys, johtamiseen. Se on johtamisväline, se on työssä jaksamisen väline, se on työrauhakysymys, se on viihtyvyyssymys. - - Kuka jaksaa olla työpaikassa, jossa on riittämätön ilmanvaihto ja kosteusongelmaa ja värit on semmoisia, että [ne] muistuttaa enemmän [maan nimi] kuin Euroopan unionia. R 14

Koulurakentaminen lisäsi rehtoreiden työmäärää, sillä riittävää tai edes tarvittavaa apua ei aina ollut. Työpaineista huolimatta rehtoreiden tulevaisuudenkuva oli pääsääntöisesti positiivinen ja puhe sekä kehon kieli kertoivat uskosta yhtenäiskoulun onnistumiseen. Vasta rakennetut tai korjatut koulurakennukset motivoivat, rakentamisen keskellä toivottiin sen loppumista ja luvassa ollutta peruskorjausta odotettiin. Ennen kaikkea kaivattiin lisää aikaa, jota olisi käytetty oppilaisiin, heidän kuulemiseensa, heidän kanssaan keskustelemiseen ja oppituntien pitämiseen. Oppivan yhteisön mahdollista tulemistakin ennakoitiin.

Jos halutaan, että tämä koulutyö edistyy ja - - jotakin parannuksia, niin [opettajien] on [ne] sanottava ja sitten meidän pitää se yhdessä tehdä. Yksinään minä en voi tehdä mitään. Minä en ole mikään pelastaja. R 14

Väsämyksen yllättäessä kävi mielessä toki alan vaihtaminen tai paluu takaisin opettajan toimeen.

Peruutan taaksepäin, lähdän takaisin ja aloitan kierroksen uudestaan menemällä luokanopettajaksi. Ja otan kolmannen luokan ja minimitunnit ja nautiskelen olostani. Menen kesälomille. Vietän kaksi ja puoli kuukautta kesälomaa ja parin viikon joululomat. R10

Minä monesti unelmoinkin vähän siitä, jos minä siirtyisin takaisin luokanopettajaksi. R 07

Lopuksi on syytä kerrata, että ensimmäiseen aksiomaan luettavia lausumia oli kaikkiaan 353, joista vajetta ilmaisevia 138. Yhtenäiskoulua ja henkilökuntaa toki kehuttiin, ja myös työn ja kasvun iloa koettiin.

Toki voisi tehdä varmasti jotakin muutakin työtä. Mutta ehkä tämä on kuitenkin se mun juttu. Tässä saa olla paljon ihmisten kanssa tekemisissä. Saa seurata näitten lasten ja nuorten kehittymistä. Yhtenäiskoulussa kuitenkin näen ne pienet koulutulokkaat, näen kun ne aloittaa, ja sitten näen toisaalta kun niistä on varttunut nuoria neitoja ja nuorukaisia, jotka ponnistaa eteen päin. Sitä kehitystä on aika hauska seurata. Tietysti koulu työyhteisönä, niin kyllähän siinä saa aika taitavien, lahjakkaitten ihmisten kanssa tehdä töitä. Meillä on, paljon hyviä opettajia. R 11

5.2.2 Pedagogisen johtajuuden vaje aksiomassa 2

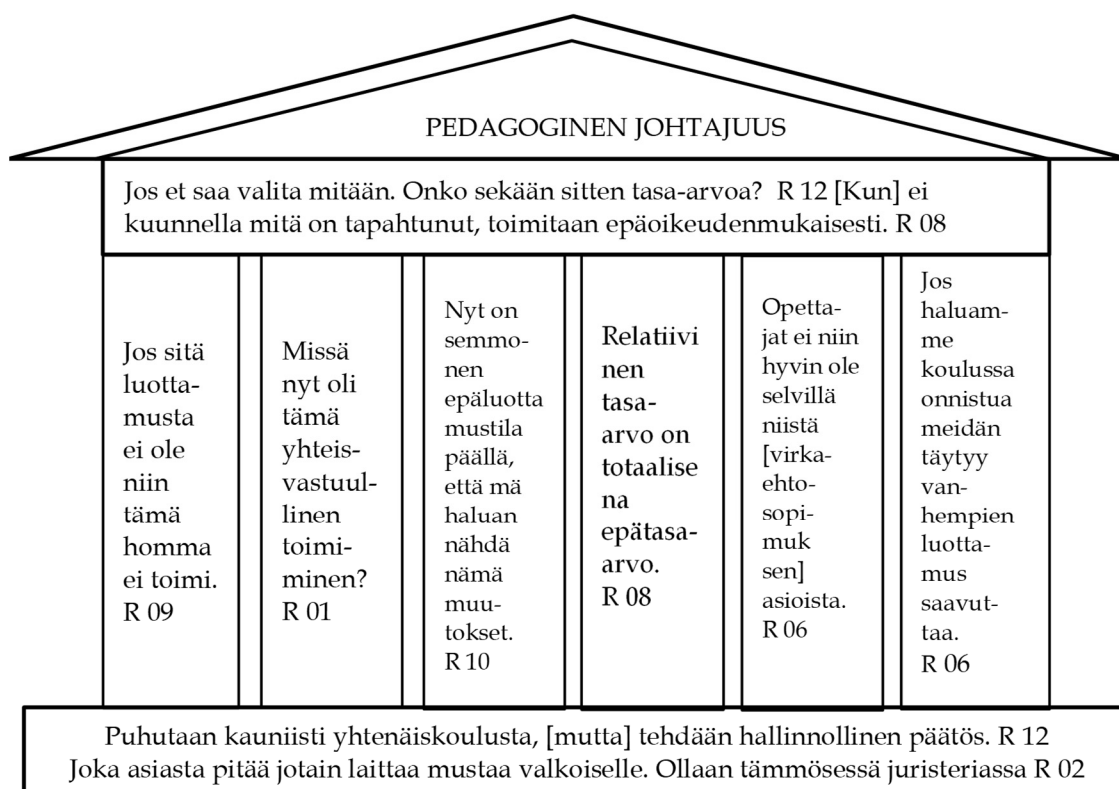
Aksiooma 2 oli teoreettinen näkemys pedagogisen johtajuuden ydinarvojen, ihmisyiden, sivistyksen, demokratian ja tasa-arvon toteutumisesta yhtenäiskouluun siirtymisen yhteydessä. Aineisto sisälsi 117 rehtorin puheessa ilmennyttä arvomainintaa, joista negatiivisen latauksen omanneita oli 81. Havainnollistin vajetta sijoittamalla rehtoreiden puhetta kuvioon 17 (ks. myös kuvio 6 luvussa 3.5.2).

Vajeen selvittämistä varten muodostin 2. aksioman yleisistä merkitysverkostoista (ks. taulukot 7 ja 8 luvussa 4.4.1) viisi vajeen kriteeriä taulukoksi 10. Aksiomassa 2 'Ilmaistu vaje' käsitti enemmän kuin 20.3 lausumaa, 'Ilmaistu huoli' 13.5–20.3 lausumaa, 'Mainittu huoli' 6.8–13.4 lausumaa ja 'Maininta' vähemmän kuin 6.8 lausumaa.

Kriteereitä olivat:

- 1) Inhimillisuus
- 2) Sivistäminen
- 3) Luottamus
- 4) Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo
- 5) Arvokeskustelu.

Eniten vajeen ilmaisuja (32) oli kriteerissä 3. Kriteerissä 4 oli 23 vajeen ilmaisuja. Kriteerissä 5 oli 13 ja kriteerissä 1 kahdeksan mainittua huolta ja kriteerissä 2 viisi mainintaa.



KUVIO 17

Muutoksen herättämiä rehtoreiden ajatuksia arvoista, jotka liittyvät pedagogisen johtajuuden ydinarvoihin ihmisyyttä, sivistys, demokratia ja tasa-arvo

TAULUKKO 10 Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksioomassa 2 (ks. myös taulukot 7 ja 8)

Rehtorin ilmaiseman vajeen voimakkuus	Vajeen kriteerit 2. aksioomassa						
	1. Inhimillisuus	2. Sivistäminen	3. Luottamus	4. Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo	5. Arvokeskustelu	Yhteensä	Vaihteluväli 25%
Ilmaistu vaje			32	23		55	20.3<
Ilmaistu huoli							13.5–20.3
Mainittu huoli	8				13	21	6.8–13.4
Maininta		5				5	<6.8
Yhteensä	8	5	32	23	13	81	

Luottamus

Pedagogisen johtajuuden arvomaailmaa sivunnut johtamispuhe painotti luottamusta, joka oli liitettävissä myös pedagogisen johtajuuden demokratia-arvoon. Aineisto kuvasi rehtorin ja opettajien välistä luottamussuhdetta, moniammatillisen oppilashuoltoryhmän yhteisvastuullisuutta sekä vanhempien luottamuksen saavuttamisen arvoa (kuvio 17). Rehtorit ilmaisivat luottavansa opettajien työmoraaaliin perustellen sitä opettajien korkeatasoisella koulutuksella. Oppitunteja ei tämän vuoksi tarvinnut seurata. Toisaalta tietoa opettajien toiminnasta tuli rehtorille vanhemmilta tai toisten opettajien kautta.

Kyllä minä jotenkin ajattelen, että tämä luottamus [ja] se opettajien korkea kouluttaminen. - - Se on vaan faktaa, että en minä siellä luokassa ole. En käy tunneilla seuraamassa, että, mitä te siellä teette. Kyllä minä sen kuulen sitten, jos ei se homma toimi siellä, muutakin kautta. R 09

Oppilaat saattoivat itsekkin tulla rehtorin luokse kertomaan opettajan tai opettajien ja itsensä välisistä ristiriidoista, jolloin oppilaiden ja opettajien keskeinen luottamusongelma näkyi oppilaiden ja rehtorin välisenä luottamuksena. Rehtorin ja oppilaiden välistä luottamusta kuvasi myös oppilaiden demokraattisen toiminnan aktiviteettien kehittäminen oppilaskunnan tai -yhdistyksen toimintaa tukemalla ja sille luottamustehtäviä järjestämällä.

Tänä päivänä oppilaat ovat minun mielestäni tosi herkkiä. Tietysti huoltajat ovat myös. Viestiä rupee tulemaan aika piankin, jos tunneilla jotakin kovin ihmeellistä tai normaalista poikkeavaa sattuu. Jos ne [oppilaat] kokevat, että heitä kohdellaan väärin, niin kyllä ne aika äkkiä rupee siitä reklamoimaan. R 02

Minulla oli heille [oppilaskunnalle] tehtävä kevääksi: "Kun meillä on netti[ohjeet], niin tehkääpäs kännykkä[ohjeet]. Tehkää oppilaskunnassa ja tukioppilastoiminnassa." R 14

Jo vakiintunut, tavanomainen kodin ja koulun yhteistyö vanhempainyhdistyksen vapaaehtoisena toimintana todettiin haasteelliseksi, koska se turhan usein jäi koulun vastuulle. Yläkoulun katsottiin kuitenkin hyötyneen yhtenäiskouluun siirtymisestä, sillä vanhempaintoimikuntien yhdistyminen aktivoitui, kun pienten oppilaiden vanhemmat tulivat toimimaan yhdessä yläkoulun oppilaiden vanhempien kanssa.

Samoin tuo vahvuutta sitten vanhempainyhdistystoiminta, koska alakoululla se on perinteisesti paljon vankempaa kuin yläkoululla. R 08

Aineisto kuvasi myös demokraattiseen päätöksentekoon liittynyttä eettisyyttä, moraalisuutta, aktiivisuutta ja luotettavuutta. Kuvion 17 'arvotemppele' rakentui eettisen ja moraalisen arvoperustan jalustalle (kuvio 6 luvussa 3.5.2). Yhtenäiskouluun siirtymisen näkökulmasta katsottuna voi kysyä, mitä aineisto kertoi koulutuksen järjestäjien eli kuntien päättäjien moraalista ja arvoista silloin kun yhtenäiskouluun siirtymisestä päätettiin. Vuoden 1998 perusopetuslakiin sidotut säädökset painottivat yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä pedagogisena toimenpiteenä. Aineiston mukaan pedagogiseksi toimenpiteeksi yhtenäiskouluun siirtymisen ilmoittivat myös koulutuksen paikalliset järjestäjät. Rehtorit sen sijaan kokivat siirtymisen hallinnollisena ratkaisuna (ks. kuvion 17 jalusta).

Myös kouluyhteisöjen sisäinen keskustelukulttuuri, päätöksenteko ja päätöksiin sitoutuminen aiheutti vajetta. Koulujen virallisella keskusteluareenalla eli opettajainkokouksessa käytäväksi tarkoitettu keskustelu saattoi kokouksen ja päätöksenteon jälkeen alkaa eteisessä, 'naulakolla', jossa juuri aikaan saatu yhteinen päätös kyseenalaistettiin. Päätökseen ei myöskään välttämättä sitouduttu.

Tämä [koulun ulkopuolinen konsultti] sitten sanoi, että kyllä hän ihmettelee tämmöistä asiantuntijaorganisaatiota. Vaikka opettajainkokouksessa puhuttais' jostakin asiasta, että kaikki on sitä mieltä, että tuo asia on ihan hyvä. "Noinhan meidän kannattaa toimia." Sitten tehdään päätös, että nyt ruvetaan toimimaan näin. Ei ole yhtään soraääntä. Ja heti kun kokous päättyy, niin ensimmäinen sanoo naulakolla, että minä en ainakaan 'ruppee' tekemään tuolla tavalla. Hän [konsultti] kysyi sitten, että kuinka monessa työpaikassa oikeasti niin voidaan tehdä? R 14

Eräänlaista rehtorin ja opettajien välistä luottamussuhdetta kuvannee sekin, että edellisen rehtorin aikana rehtorin itsenäiseen päätöksentekoon tottunut opettajakunta saattoi vapaaehtoisesti luopua sille tarjotusta demokraattisesta päätöksenteosta.

Minä kysyin opettajakunnalta, että me yhdessä pohdittaisiin tätä asiaa, vai päätänkö minä sen. Niin sieltä tuli oikein semmoinen parahdus, että päätä sinä. Siihen me ollaan totuttu. R 06

Rehtori saattoi itse näyttää esimerkkiä toimimalla opettajainkokouksen yhteisen päätöksen mukaisesti, vaikka oli toista mieltä.

On joku tietty agenda, jota mietitään - - aidosti yhdessä. Minä voin olla jostain päätöksistä täysin eri mieltä. Mutta jos me ollaan siihen yhdessä päädytty, niin minä voin tiettyyn asti sanoa oman mielipiteeni, mutta sitten minä vaan sanon, että tämä on yksi

mielipide. Nyt katsotaan sitten, mikä tämä meidän yhteinen mielipide on. Ja sen mukaan mennään. R 01

Opettajien käyttäytymistä selitettiin yksin tekemisen kulttuurilla ja perinteisellä autonomialla.

Opettajat ovat koulutuksen kautta luokkahuonetyöskentelyynsä tottuneet, [siis] aika itsenäisesti työskentelemään. Demokratian pelisääntöihin, [eli] kun yhdessä on sovittu jotakin, sitoutuminen ja sitouttaminen ei ole helppoa. R 05

Oikeudenmukaisuus ja tasa-arvo

Käsite tasa-arvosta nosti esiin erilaisia mielipiteitä vastakkainasetteluun asti. Se ilmeni esimerkiksi englannin kieleen, matematiikkaan, kuvataiteeseen, musiikkiin ja liikuntaan painottuneiden erikoisluokkien sekä koulujen profiloitumisen puoltamisena tai vastustamisena. Osa rehtoreista oli sitä mieltä, että yhtenäiskoulu oli yhtenäistä perusopetusta antava peruskoulu, jonka tehtävänä oli ennen kaikkea kaikille yhteisen perusopetuksen jakaminen. Osa rehtoreista tuki kouluun, joka halusi tarjota mahdollisuuksia haasteita tarvitseville tai erityistaitoja omaaville oppilaille. Painotetut luokat toivat myös lisäoppilaita kouluun. Vasta perustetun yhtenäiskoulun tavoitteiden näkökulmasta taas todettiin, että painotuksen vuoksi toiseen kouluun siirtyminen keskeytti yhtenäisen opinpolun kulkemisen. Painotettu opetus ja profiloituminen vaikuttivat myös opettajainvalintaan ja edellyttivät opettajien sitoutumista.

Me ollaan erikoistuttu laadukkaan perusopetuksen antamiseen. - - Ei ole mitään liikuntaa eikä ole mitään matikkaa eikä kieliä eikä musiikkia. Ihan peruskoulun pitämistä tämä on. R 10

Tarviiko olla erikoisluokkia? Saako niitä olla? Sekin tekee epätasa-arvoiseksi oppilaat. Mutta toisaalta ne antavat myöskin mahdollisuuden niille, jotka ovat kiinnostuneita jostain asiasta ja haluavat panostaa. R 12 (ks. myös kuvio 17)

Aika paljonhan on nämä erilaiset profiloitumiset sitoutuneet siihen, minkälaista henkilökuntaa on käytettävissä. - - Ei rehtori voi pelkästään ruveta profiloitumaan. Kyllä se vaatii opettajan, tai opettajia, ketkä haluaa ja kenellä on asiantuntemus. R 02

Tyttöjen ja poikien välistä eroavuutta pohdittiin oppiaineiden, opettamisen ja oppilasarvioinnin kannalta.

Vanhemmat halusivat, että tytöt ja pojat opetetaan samalla tavalla ja samat kurssit. Sitäkin toisaalta on tuotu esiin, että pojille pitäisi sittenkin olla eri kurseja, kun ne ei pysy tyttöjen mukana. Minä en myönnä, että itse olisin erotellut, tietoisesti ainakaan. - - Kyllä niitä [tyttöjä ja poikia] pitäisi arvioida samalla tavalla, ja pitää samanarvoisina. R 12

Lisäksi pohdittiin epätasa-arvoa, eriarvoisuutta, oikeudenmukaisuutta, epäoikeudenmukaisuutta, yhdenmukaisuutta, yhdenvertaisuutta, tasapuolisuutta ja tasapäistämistä. Peruskoulun syntymiseen ja kehittämiseen liittynyt kysymys siitä, oliko oikeudenmukaista vaatia jokaiselta oppilaalta samantasoista osaaamista, oli ajankohtainen myös yhtenäiskoulussa.

Kaikille yhtä paljon ei ole yhtä paljon kaikille. Eli tämä vanha marxilainen ajatus: "Kukin kykyjensä, kaikille tarpeensa mukaan". R 08

Sekä oppilaat että opettajat saattoivat tulkita rehtoreiden toimenpiteet toisen osapuolen suosimiseksi ja itseensä kohdistuneeksi epäoikeudenmukaisuudeksi. Sama koski myös opettajien ja vanhempien välillä syntyneitä ristiriitatilanteita, joissa rehtorin saatettiin ilman muuta uskoa olevan opettajan puolella.

No silloin [vanhempien ja opettajan välisessä riitatilanteessa] me kyllä istutaan yhdessä alas. Elikkä että ihan käydään yhdessä sitten [asia] läpi. Jos esimerkiksi vanhemmalta tulee viestiä opettajan opetuksesta. Aina se, että pystytään niistä asioista keskustelemaan [on parempi]. Ja molemmat puolet voivat sanoa miten on toiminut ja miten tehnyt. - - Siinä sitä rehtoria aina katsotaankin, kun sitä ajatellaan, että rehtori on aina opettajan puolella. R 04

Inhimillisuus

Rehtorin pöydälle päätyneissä opettajien ja oppilaiden välisissä ristiriidoissa heijastuivat rehtorin, opettajien, oppilaiden ja vanhempien keskinäiset suhteet. Ihmisyys-käsite tuli rehtoreiden johtamispuheessa esille inhimillisyyteen liittyvänä kanssaihmissen kuulemisena ja aikuisen käyttäytymismallina

Että ihmiset kokisivat tulleeensa kuulluiksi. Se vaikuttaa. Ei se, että sanotaan, että mieltä nyt asioita, [vaan kun] saa kertoa kaiken sen, mikä [sillä] hetkellä vaivaa. R 08

Rehtorit totesivat velvollisuudekseen astua oppilaiden ja opettajien välienselvittelyn ratkaisijoiksi, koska he ristiriitatilanteeseen liittymättöminä saattoivat tarkastella asioita viileämmin kuin jo tunnetasolle ehtineet osalliset.

Minullehan tämä on paljon helpompaa, kun minä olen rehtori tässä kansliassa. Kun jos minä olisin koko ajan tuolla oppilaitten joukossa. - - Mutta sitä varten rehtorin tehtävä on. Ja sitten minä tekisin väärin, jos minä lähtisin opettajan tasolle. Heti alkaisin huutaa oppilaille, kun hän tulee tänne, että sinä käyttäydyt noin ja noin ja noin. Kun minulla ei ole sitä tunnekuormaa [kuin opettajalla]. R 08

Sivistäminen

Kouluttaminen ja kouluttautuminen olivat sivistämistä ja sivistymistä. Aineiston mukaan rehtorit huolehtivat henkilöstönsä ammatillisesta koulutuksesta koulutuksen järjestäjien myöntämien määrärahojen turvin. Kunnan taloudesta ja/tai tahdosta johtuen koulutukseen pääseminen ei aina ollut helppoa.

Meitä oli aika iso joukko sitten, jossain yhtenäiskoulupäivillä tai sitten jossain koulutuksessa. Mutta siinä sai taistella, että päästiin, koska aina vedottiin siihen, että ei ole rahaa. R 12

Rehtorit huolehtivat myös omasta sekä ammatillisesta että henkisestä kasvustaan kehittäen itseään monin tavoin esimerkiksi opetushallituksen, yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen järjestämien koulutusjaksojen avulla. Omaan koulutukseensa rehtorit olivat varsin tyytyväisiä, uskalsivatpa asettaa itsensä myös henkilöstönsä arvioitavaksi.

Kouluttautuminen on ollut minulle tärkeä asia. Minä olen käynyt pikkukoulutusten lisäksi muutamia prosessikoulutuksia, [esimerkiksi] työnohjaajakoulutuksen, josta on tosi paljon apua itsensä kehittämisessä, sitten jetti ja jatkojetti ja 'Kehittyvä rehtori' - koulutus, jossa sitten kehitettiin omaa koulua tietoisesti ja suunnitelmallisesti. R 08

Oma väki arvioi niitä joitakin asioita, joissa ei [minun] pisteet olleet niin hyviä kuin voisi toivoa. Niistä sitten itse, vähän toistenkin avustamana luotiin kehittämistehtäviä. R 06

Arvokeskustelu

Rehtorit olivat huolissaan luokan- ja aineenopettajien välisistä suhteista. Kun toisen ammattiryhmän työtä ei tunnettu, sitä ei osattu arvostaakaan. Myös opettajakollegan erilaista ammatillista koulutusta ja työn osaamista vähäteltiin. Yhtenäiskoulussa luokanopettajat ja aineenopettajat päätyivät kasvotusten käymään peruskoulun syntymisestä asti ala- ja yläasteilla vellonutta keskustelua opettamisesta ja oppilaan osaamisesta. Reaktiot saattoivat olla rajujakin ja kielenkäyttö vauhdikasta.

Saattaa [esimerkiksi] aineenopettaja sanoa, että mitä ihmettä niille on kuusi vuotta opetettu, kun ne ei täällä tunnu seiskalla mitään osaavan. Siihen vasta-argumentti voi olla luokanopettajalta, että mitä ihmettä te olette niille kahdessa kuukaudessa tehny, kun mukavista lapsista on tullut tuommoisia huonosti käyttäytyviä nuoria. - - Toisaalta hedelmällinen tilanne [on] päästä keskustelemaan siitä, mitä me ajattelemme toistemme työstä. Mutta ne on välillä hiljentäneet aika tyylikkäästi opettajainkokouksen. On pitänyt vähän aikaa koota, että mitenkäs tästä nyt mennään eteenpäin, rakentavasti. R 07

Opettajakollegana kasvaminen näytti jääneen ammattiyhpeyden jalkoihin. Aina eivät yhteiset juhlatkaan tahtoneet onnistua.

Me lähdettiin jo melkein poteronkaivuujuttuihin. Sieltä vähän räiskittiin aina jotain: "Miten nii. Yhteiset - - juhlat. Missä tämä on päätetty? Kuka tämän on päättänyt?" R 01

Aineiston mukaan varsinainen, koko kouluyhteisöä koskenut ja sen ulkopuoliseen oppimisympäristöön yltänyt arvokeskustelu ja vision rakentaminen yhdistettiin pääsääntöisesti uuden opetussuunnitelman laatimiseen. Yhtä koulua lukuun ottamatta arvokeskustelu olikin yhtenäiskouluun siirtymisen yhteydessä korvattu peli- ja järjestyssääntöjen laatimisella. Toisaalta arvoihin liittyvistä käytänteistä saatettiin keskustella opettajainkokousten yhteydessä. Arvokeskustelun järjestäminen katsottiin aiheelliseksi myös silloin kun jokin erityinen, koulun pedagogiseen toimintaan liittynyt asia oli nousemassa päätöksentekoon. Kysymys saattoi olla esimerkiksi koulun profiloitumisesta.

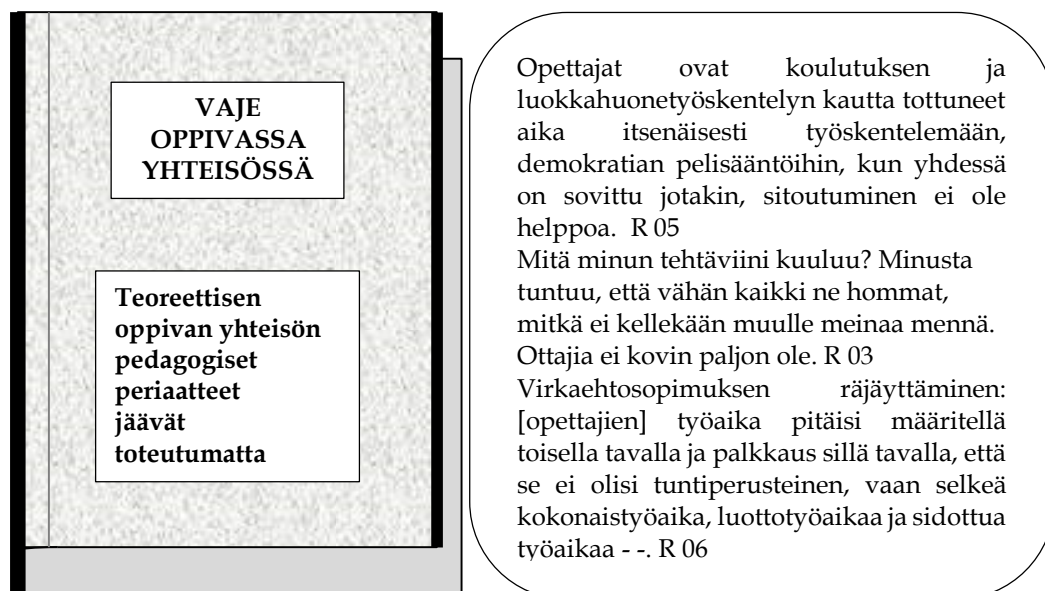
Kyllä tästä, nyt jossain vaiheessa, kun ruvetaan puhumaan vielä uudesta opetussuunnitelmasta, niitä [arvokeskusteluja] pitää ruveta käymään. On meillä ollut näitä yhteisiä opettajainkokouksia, joissa puhutaan, että mitkä ovat yhteiset käytänteet meillä. R 13

Käsiteltiin järjestyssääntöryhmän aikaansaannoksia, mitä sitten on tämän yhtenäisen peruskoulun järjestyssäännöt. R 01

5.2.3 Pedagogisen johtajuuden vaje aksioomassa 3

Mitä monimutkaisemmaksi maailma tulee, sitä enemmän tarvitaan dialogia, yhdessä pohtimista ja kykyä tarkastella ja hahmottaa kokonaisuuksia (Juuti 2013, 55).

Aksiooma 3 oli teoreettinen näkemys koulusta, joka toimi oppivana yhteisönä pedagogisten ydinarvojen ja pedagogisten periaatteiden mukaan. Tutkimukseni neljästä aksioomasta 3. aksiooma oli keskeisin, koska se sulki sisäänsä kaikki muut aksioomat. Rehtoreiden johtamispuheesta löytyi kaikkiaan 1145 kouluyhteisöä kuvannutta lausumaa, joista 926 oli tulkittavissa oppivaan yhteisöön liittyviksi. Koska kysymys oli vajeesta, tutkin rehtoreiden puhetta siltä osin, kun se kuvasi oppivan yhteisön ydinarvojen ja periaatteiden toteutumiseen liittyneitä ongelmia. Niitä löytyi kaikkiaan 553. Havainnollistin vajetta sijoittamalla rehtoreiden puhetta kuvioon 18 (ks. kuvio 7 luvussa 3.5.3). Oppimista, pedagogisen johtajuuden arvoja ja jatkuvaa muutosta kuvasin aksioomissa 1, 2 ja 4.



KUVIO 18

Pedagogisen johtajuuden vaje oppivassa yhteisössä

TAULUKKO 11 Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksioomassa 3 (ks. myös taulukot 7 ja 8)

Rehtorin ilmaiseman vajeen voimakkuus	Vajeen kriteerit 3. aksioomassa					
	1. Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö	3. Asiantuntijaorganisaatio	5. Johtamisen jakaminen	7. Johtamisen prosesseja	Yhteensä	Vaihteluväli
Ilmaistu vaje		202		152	354	138.3<
Ilmaistu huoli			112		112	92.2–138.2
Ilmaistu maininta	87				87	46.1–92.1
Maininta					0	<46.1
Yhteensä	87	202	112	152	553	

Kolmannen aksiooman yleisistä merkitysverkostoista (ks. taulukot 7 ja 8 luvussa 4.4.1) muodostettu taulukko 11 käsitti 4 kriteeriä:

1. Koulun ulkopuolinen (oppimis)ympäristö
2. Asiantuntijaorganisaatio
3. Johtamisen jakaminen
4. Johtamisen prosesseja

Eniten ilmaistua vajetta (202 kpl) sisälsi kriteeri 2, joka kuvasi oppivan yhteisön periaatteisiin ja arvoperustaan liittyneitä ongelmia. Kriteeri 4 käsitti 152 johtamisen prosesseihin liittyvää vajeen ilmaisua ja kriteeri 3 sisälsi 112 johtamisen jakamiseen liittyvää huolen ilmaisua. Kriteerissä 1 oli 87 ilmaistua mainintaa, jotka koskivat koulujen suhtautumista oppivalle yhteisölle merkitykselliseen ulkoiseen oppimisympäristöön.

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö

Koulun ulkopuolinen oppimisympäristö herätti rehtoreissa 87 huolen mainintaa. Oppivan yhteisön oppimisympäristöillä ei tarkoitettu ainoastaan tiloja ja paikkoja, joissa oppiminen tapahtui, vaan myös yhteisöjä ja toimintoja, jotka oppimiseen liittyivät ja jotka oppivassa yhteisössä tuli tiedostaa ja huomioida. Koulun ulkopuolisen oppimisympäristön saattoi tällöin jakaa kansainväliseksi, kansalliseksi ja paikalliseksi oppimisympäristöksi. Yhtenäiskouluun siirtyminen oli kansallisen tahon asettama tavoite. Rehtoreiden ulkoiseen ympäristöön liittynyt johtamispuhe käsittelikin suureksi osaksi opetuksen järjestämisestä ja kouluttamisesta sekä työn palkkauksesta vastanneita tahoja eli valtiota ja kuntia.

Kuntaliitokset aiheuttivat hämminkiä kunnan kaikilla sektoreilla. Eroa oli paitsi eri kuntien koulukulttuureissa, myös sosiaali- ja terveystoimessa, jotka nekin välillisesti vaikuttivat koulutoimeen. Rehtorit pohtivat kuntaliitoksen ristiriitaisuutta ja pahoittelivat kuntaorganisaation kehittämisen jumiutumista muutamaksi vuodeksi. Toisaalta tämän toimenpiteen todettiin suojanneen työpaikat.

Nyt vasta ollaan siinä tilanteessa, että aletaan kunnollista kuntaorganisaatiota laatimaan. Sehän jumittui [muutamaksi] vuodeksi. Olihan siinä sitten suoja-aika työntekijöillä. Mutta ei sinä aikana saaneet päättäjätäkään mitään aikaiseksi. - - Minkä kokoisina ja miten nämä palvelut järjestetään. R 02

Yhtenäiskouluun siirtymisen käynnisti vuoden 1998 koulutuksen kokonaisuudistus. Opetushallitus järjesti koulutusta, jonka tarkoituksena oli tukea siirtymistä, ja yhtenäiskoulujen muodostama verkosto SYVE ry. tarjosi vertaistukea. Aineiston mukaan yhtenäiskouluun siirtyminen koettiin koulun ulkopuolelta tulleeeksi suureksi haasteeksi. Lisäksi aineistosta saattoi päätellä, että koulujen siirtymisprosessit olivat erilaisia, koska niitä säätelivät paikalliset resurssit ja päätökset sekä paikallinen toimintakulttuuri. Mutta siirtymiseen liittyneet ongelmat erilaisissa tilaisuuksissa toistensa kanssa mielipiteitä vaihtaneet rehtorit kokivat samankaltaisiksi.

Silloin kun on kysymys muutoksesta, joka tulee ulkoa päin, niin haasteetkin ovat olleet yhtenäisen perusopetuksen rakentamisessa isoja. R 07

Samanlaiset murheet ovat kaikissa kouluissa. [Saa] huomata, että en minä yksin näitten asioiden kanssa ole. R 04

Pidettyjen oppituntien mukainen palkkaus ei ollut enää yhtenäiskoulun vaatimusten mittaista, sillä opettajan työ oli muutakin kuin opetuksen valmistelua ja opettamista.

Ei se opettajan työ ole sitä, että menen luokkaan ja opetan. Iso osa sitä opettajan työtä on se työyhteisön jäsenyys ja se että [opettaja] siihen tuo oman panoksensa, ja mielellään positiivisen. R 07

Koska oppitunteihin liittymätön työ koettiin ylimääräiseksi, siitä vaadittiin palkanlisää. Palkkaus aiheutti ongelmia myös silloin kun virkaehtosopimus määräsi maksamaan luokanopettajalle saman työn tekemisestä pienempää palkkaa kuin aineenopettajalle. Lisäksi luokanopettajien ja aineenopettajien ja jopa aineenopettajien keskeiset opetusvelvollisuudet olivat erilaisia. Palkkauksen aiheuttamat ristiriidat vaikeuttivat jo ennestään ongelmallisia opettajaryhmien välisiä suhteita, mikä puolestaan kiristi työilmapiiriä. Huolta rehtoreille tuotti myös opetusvelvollisuuksien täyttäminen.

Jotain pitäisi tehdä työjärjestelmälle. Ei tämä nykyinen - - ole ajan vaatimusten mukainen. Niin paljon on tullut ulkopuolista tehtävää opettajan työhönkin. - - Jos palkanmaksun perusteena opettajalla on pidetyt tunnit, niin ei se kannusta mihinkään muuhun työhön. Tai sitten aina aletaan keskustelemaan siitä, kuka sen maksaa. R 02

Alakoulun luokanopettajilla on iso opetusvelvollisuus, niin he tarvitsevat tunteja aika paljon. Joskus tuntuu, että on työn takana saada [opetusvelvollisuus] täyteen. R 13

Laman seurauksena tai säästötoimien vuoksi kunnissa oli yhdistetty virkoja. Rehtori saattoi toimia useamman koulun johtajana tai hoitaa myös koulutoimien tai sivistysjohtajan tehtäviä tai osaa niistä. Isommissa kunnissa toimi aluerehtorijärjestelmä, josta oli vireillä useita eri malleja. Aluerehtorit kokosivat alueensa rehtorit yhteisiin palavereihin, joissa käytiin läpi ajankohtaisia asioita, esimerkiksi oppilaaksiottoa, ja suunniteltiin alueen koulujen tai opetushenkilöstön kehittämistä. Tavallisesti aluerehtorin virka oli määräaikainen. Se, että aluerehtori ei ollut rehtoreiden esimies, vaikutti tärkeältä.

Ne on yhteistyöalueita. Meillä ei mitään alue-esimiestä ole, mutta yks' tämän alueen rehtoreista toimii puheenjohtajana näissä [yhteistyöalueiden] kokouksissa. R 11

Hän ei ole meidän esimies. Hän on rehtori rehtoreiden joukossa. Ja hänellä on näihin [rehtorin] työskentelyihin huojennusta. R 01

Ei suoranaista esimies - alais -suhdetta ole aluerehtoreilla ja muilla rehtoreilla. Olisiko joku koordinaattorirooli. R 05

Aineiston mukaan kouluilla oli myös kansainvälistä toimintaa, mikä tarkoitti käytännön yhteyksiä eurooppalaisiin kouluihin ennen kaikkea oppilas-, mutta myös opettaja- ja johtotasolla.

Asiantuntijaorganisaatio

Nuorten yhtenäiskoulujen toimintakulttuurissa ja arvoperustassa oli aineiston mukaan oppivalle yhteisölle tunnusomaisia piirteitä. Kolmannen aksiooman eniten vajetta ilmaiseessa kriteerissä 2 tutkin ensisijaisesti sitä, miten oppivan yhteisön ydinperiaatteista yhteisöllinen toiminta ja yhteisvastuu, dialoginen keskustelu, neuvottelu ja päätöksenteko sekä vertaistuki ja -toiminta rehtoreiden johtamispuheessa ilmenivät.

Aineiston mukaan rehtorit käsittivät koulu yhteisönsä asiantuntijaorganisaatioksi ja nimesivät itsensä asiantuntijaorganisaation johtajiksi. Moniammatillisuuteen viitattiin kuitenkin lähinnä vain oppilashuoltoryhmän kokoonpanon yhteydessä. Varsinainen asiantuntijaorganisaatio koostui opettajista, vaikka opinto-ohjaajat ja koulukuraattorit samoin kuin koulusihteerit olivat rehtorin tärkeimpiä yhteistyökumppaneita.

On hyvin ensisijaisen tärkeää, että on hyvä koulusihteeri. Kyllä sen huomaa, jos koulusihteeri ei ole paikalla. Monet asiat kaatuu. R 04

Asiantuntijoista koostuneen opettajakunnan johtaminen todettiin vaikeaksi, sillä opettajainhuoneessa istuivat oman alansa tai oppiaineensa asiantuntijat. Luokansa johtajina he olivat johtamisenkin asiantuntijoita, joita saattoi korkeintaan

ohjata johonkin suuntaan. Haastavaksi tilanne kävi etenkin silloin kun asiantuntijayhteisö oli keskenään erimielinen. Toisaalta asiantuntijoita haastettiin, arvos-tettiin, ja heihin haluttiin myös luottaa.

Opettajainhuoneessa istuvat johtajat ovat hyvin erinäköisin ajatuksin liikkeellä. Joku ei yhtenäisestä perusopetuksesta tykkää yhtään ja joku on tosi paljon sen puolesta. Joku on hyvin muutosvastarintainen ja toinen tykkää kaikesta uudistamisesta. Keski-linjan löytäminen yhteisöön on ollut kyllä työlästä. R 07

Ja varsinkin asiantuntijayhteisö. Sinä et voi pakottaa, muta voit ohjata niitä [asiantun-tijoita] johonkin suuntaan toimimaan. Ja se vaan vaatii sitä lehmänhermoa. R 09

Minulle opettajayhteisön johtaminen on asiantuntijaorganisaation johtamista. Edelly-tyksenä on jo se, että se asiantuntijan työ pitää olla mahdollisimman kokonainen. Toi-sin sanoen, pitää pystyä itse päättämään resurssoinnista ja pitää itse päättää työnsä keskeisistä linjoista ja suunnittelusta. R 10

Kouluhan on asiantuntijaorganisaatio, ei tätä johdeta niin kuin poliisilaitosta tai armei-jaa. Kyllä näihin [asiantuntijoihin] pitää pystyä luottamaan. Nämä ovat koulutet-tuja ihmisiä, ja vastuuntuntoisia. R 02

Yhtenäiseen opinpolkuun vedoten rehtorit pyrkivät saamaan asiantuntijansa opettamaan 'ristiin' eli aineenopettajia opettamaan alakoulun puolella ja luokan-opettajia yläkoulun puolella. Aineiston mukaan yläkoulun opettajat olivat tähän luokanopettajia ja kaksoiskelpoisuuden omaavia opettajia valmiimpia, koska pienemmät alakoulun oppilaat tuntuivat yläkoulun murrosikäisiä helpommilta opetettavilta. Muutosvalmiutta lisäsi myös opetusvelvollisuuden täyttymättä jäämisen pelko. Asiantuntijuuteen tuli uusi näkökulma, kun palkkaukseen liitty-neiden ongelmien lisäksi päädyttiin pätevyyskysymysten ääreen. Rehtorit poh-tivat lähinnä sitä, millä edellytyksillä luokanopettaja saattoi toimia aineenopetta-jan tehtävässä, tarvittiinko siihen oppiaineeseen erikoistumista, vai riittikö ha-lukkuus ja opetustaito.

Opettajathan ovat joutuneet opettamaan 'ristiin'. Eli, on tapahtunut paljon sitä, että alakoulun opettajat opettavat yläkoulun puolella ja päinvastoin. Ja, sehän, antaa sitä oppilastuntemustakin puolin ja toisin. R 03

Alakoulun tuntiraami on niin vähäinen, että jos sieltä aletaan hirveesti syömään tun-teja, niin pitäisi pystyä sitten saamaan vastapalloa, että alakoulun opettajat pitäisivät aineopetustunteja. Mutta jos ei ole kaksoispäteviä opettajia, niin se jarruttaa. Ja toisek-seen, ainakin minä nyt itse [olen] huomannut, vaikka meillä on kaksoispäteviä opet-tajia, niin ne ei ole kauhean innokkaita menemään yläkoulun puolelle. R 02

Se on vaan kumma, että kun se näkyy tilipussissakin, niin kyllä se vaan vaikuttaakin. Se saa motivoitumaan semmoisiinkin asioihin, joita nyt ensiksi ajattelisi, että en minä tuollaista tykkää tehdä. R 09

Minua ei itse asiassa kauheasti kiinnosta, mikä palkan taustana [on], aineenopettaja-palkalla tehtyä tuntia vai luokanopettajan palkalla tehtyä tuntia. Jos minulla on hyviä opettajia tekemään se työ, niin minä niitä käytän, yli ainerajojen. Luokanopettaja olisi aineenopetuspuolella ja toisin päin. R 10

Aineiston perusteella oppivan yhteisön periaatteiden mukainen vuorovaikutuksen ja toiselta oppimisen eli vertaisvalmennuksen toiminta käynnistyi vähitellen. Tosin ala- ja yläkoulun yhteistyömuotojen löytäminenkin ei aina ollut helppoa. Konkretian ja kokeilun kautta kuitenkin päästiin eteenpäin.

Konkreettisilla asioilla [esimerkiksi] miten kotitalouden opettaja tekee 1-2 [alkuope- tuksen] opettajan kanssa yhteistyötä. Kun yhdessä tehdään, tulee vuorovaikutusta ja toiselta oppimista. Ja se on näkynyt poikivan pikkuhiljaa. R 04

Koulujen perinteisenä keskusteluareenana olivat toimineet opettajainkokoukset. Yhtenäiskouluun siirtyminen loi niillekin uudet puitteet. Opettajainkokouksista oli jo ennen yhtenäiskouluakin oltu erimielisiä. Aineiston mukaan yleinen on- gelma koski sitä, puhuttiinko kokouksissa liikaa vai liian vähän. Tilannetta han- kaloitti nyt lisää kahden tai sitäkin useamman koulun ja koulukulttuurin yhdis- täminen. Yhteiset kokoukset eivät aina lähteneetkään sujumaan. Puheenjohta- jana toiminut rehtorikin saatettiin kokea vain toisen koulun johtajaksi, ei oman.

Pidetään yksikkökohtaisia kokouksia, elikkä on talokohtaisia asioita, käytänteitä käy- dään ja selvitetään. Mutta sitten on taas koko koulun yhteiset kokoukset. Ja se onkin tietysti se iso haaste. Yhteisissä kokouksissa on juuri yhtenäiskoulun kehittämiseen liittyviä asioita. Ja se on päivissä, miten ne viedään. Tavallaan vielä opetellaan sitä kulttuuria, luokanopettaja, aineenopettaja – ja yhdessä tekemistä. R 04

Oppivalle yhteisölle ominainen yhteisön jäsenten välinen keskusteluareena syn- tyi tiimeissä. Tiimien ja etenkin tiimiorganisaation muodostaminen toi apua opettajainkokousten lisäksi myös päätöksentekoon. Tiimien muodostaminen oli tilannekohtaisesti erilaista, kokoonpanot erilaisia, tiimien nimet erilaisia ja jäse- net erilaisia. Yhteistä oli kuitenkin se, että tiimeissä sai äänensä kuuluviin parem- min kuin opettajainkokouksissa. Tiimeissä käytiin keskusteluja vaikeistakin asi- oista, jotka sitten yhdessä vietiin opettajainkokouksen päätettäväksi.

Tiimit ensinnäkin pystyvät hyvin esikäsittämään asioita yleiskokouksille. Ja myös- kin tiimeissä ihmiset saa äänensä kuuluviin. Ei ole enää tullut sitä, että kokouksissa ei pääse keskustelemaan asioista, ja kun kokouksissa ei ikinä saa vapaasti toimia ja että kun kokouksessa aina nuijitaan, tai aina annetaan liikaa aikaa keskustelulle. R 08

Varsinaiselle reflektiiviselle dialogille tai neuvottelulle ei löytynyt paikkaa eikä varsinkaan aikaa. Koulupäivän päätyttyä oli kiire kotiin ja keskustelut jäivät vä- lituntien kestoiksi 'kahvipöytäpuheiksi'. Opettajat olivat perinteisesti itsenäisiä ja mielellään omaan luokkaansa eristäytyneitä ammattilaisia, joita rehtoreiden oli vaikea käydä neuvomaan. Vaikka autonomia ja eristäytyneisyys nähtiin toimin- takulttuurin yhdistymistä ja yhteistyötä haittaavaksi tekijäksi, sitä ymmärrettiin. Olivathan rehtorit itsekkin opettajia. Myös kahvitaukokeskustelut olivat rehtorei- den mielestä hyviä keskustelualustoja. Siihen tarvittiin kuitenkin yhteinen opet- tajainhuone, jota kaikissa kouluissa ei ollut.

Nyt vasta, kun päästiin tähän uuteen kouluun ja näihin uusiin tiloihin. Nyt me ollaan yhdessä ihan oikeasti. Juodaan ne kahvit samassa tilassa. R 02

Onhan se hyvä, että jää koulupäivän jälkeen juomaan kupin kahvia ja käy keskusteluja ja hoitaa asioitaan. R 10

Kansainvälisen koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuuden painottamaa oppimisen edistymiseen liittynyttä, kokonaisvaltaista luokka- ja oppiainerajat ylittävää yhteisvastuuta aineistosta ei voinut havaita. Yhteisvastuu ymmärrettiin lähinnä oppilaiden käyttäytymisen valvonnaksi. Yhtenäiskoulussa oli nyt pieniä ja isoja oppilaita, joita ei voinut jakaa ala- tai yläkoulun opettajien valvottaviksi. Käyttäytymiseen liittynyttä yhteisvastuuta pyrittiin laajentamaan ensin oman luokan ulkopuolelle.

Minkälainen opettaja on se, [joka] kävelee koulun käytävää ja kun sillä on vaan mielessä, että minulla on nyt välitunti, minulla ei ole valvontaa, minä en puutu mihinkään, minä menen tuonne, minulla on kahvi siellä odottamassa, ja kun minä menen, ja tapahtuu mitä tahansa, niin minä vaan menen. R 14

Ennen kaikkea henkistä valmiutta siihen, että opettaja ei ajattele omaa ydintehtäväänsä [oppi]aineen kannalta], vaan sen koulun tehtävän, eli kasvatuksen ja opetuksen kannalta. R 06

Luokanopettajien ja aineenopettajien välinen vertaisoppiminen, vertaistuki ja vertaisvalmennus ei ollut järjestelmällistä. Eniten sitä ilmeisesti tapahtui rinnakkaisluokkaperusteisissa tiimeissä. Sen sijaan moni rehtori oli johtajakoulutuksessa perehtynyt mentorointiin ja tutorointiin, jotka heidän mielestään tukivat rehtorin arkea. Myös muu vertaistuki otettiin mielellään vastaan.

Opin nimenomaan sitä, että miten vaikeata on joittenkin ihmisten johtaminen. Vaikka miten mentoroisit, niin. - - Kaikki ei ole yhtä helposti mentoroitavissa. R 14

Johtamisen jakaminen

Oppivassa yhteisössä pedagoginen johtajuus ymmärrettiin yhteisön kokonaisvaltaiseksi johtajuudeksi ja johtaminen prosessiksi. Aineiston mukaan rehtorit näkivät yhtenäiskoulun johtamisen kokonaisvaltaisena koulun johtajuutena. Tavallisesti rehtori itse toimi yläkoulun johtajana, ja alakoulun arjen johtamisesta vastasi vararehtori, virka-apulaisrehtori tai apulaisrehtori. Isoimmissa kouluissa sekä ala- että yläkoululla oli oma apulaisrehtori. Muutamassa koulussa yhtenäiskoulumalliin pyrittiin ala- ja yläkoulun rajat rikkomalla. 'Ylätasolle' eli kokonaisvaltaiseen johtamiseen pääseminen ei täytynyt, jos esimerkiksi yläkoulun johtaminen vei enemmän rehtorin työaikaa kuin alakoulun johtaminen. Tarvittiin riittäviä johtamistason resursseja – tai/ja luovuutta.

Itse näen sen, että kun olet yhtenäiskoulun rehtori, olet koko laivan kapteeni. Nyt - - käytännön arkista työtä tulee enemmän tänne yläkoulun puolelle, niin minä en pääse tavallaan sille ylätasolle katsomaan sitä kokonaisuutta niin paljon. R 04

Johtaminenhan ei ole, että nyt minä rupean johtamaan jotain tiettyä projektia. Mikä tahansa kehityskeskustelu on johtamisen väline, tai minkä tahansa hallintopäätöksen teet, nii se on johtamisen väline. R 14

Pääsee irrottautumaan välillä ylätasolle ja katsomaan, että missä me mennään meidän koulussa ja missä me mennään meidän kunnassa. R 08

Jos me toimitaan yhtenäiskouluna, niin silloin toimitaan niin että meillä olisi mahdollisimman vaikea tukeutua niihin vanhoihin, opittuihin, jo perinteisiin, monien vuosikymmenien takaisin - - että on olemassa se alakoulu, ja on olemassa se yläkoulu. Rikkotaisiin paletti niin, että ei voida tukeutua enää vanhoihin riitteihin, vaan meidän täytyy toimia uudella tavalla ja keksiä uutta. R 09

Oppivassa yhteisössä voidaan jakaa esimerkiksi johtamista, valtaa, vastuuta ja valvontaa. Aineiston mukaan rehtorit kokivat valtaa voimakkaampana vastuun kantamisen. Vastuu oli enemmän yksilöllistä kuin yhteisöllistä. Koko koulun ensisijaisena vastuunkantajana oli rehtori. Vastuun kokeminen yksilöllisenä vastuuna oli ilmeisesti esteenä johtamisen ja vallan jakamiselle.

Minut on palkattu siihen, että minä vastaan ikävistä jutuista. Eikä silleen, että minut on palkattu sitä varten, että minä siirtelen ne jollekin, delegoin ne alaisille, että hoida sinä tuommoiset, [kun] tunnet vähän paremmin. R 08

Meillä ei ole onneksi mitään katastrofeja tapahtunut. Mutta kyllä nyt tietyllä tavalla aina välillä mietityttää se vastuu. R 01

Käsitys arvokkaasta rehtorista tulkittiin enemmän toisten kuin omaksi mielikuvaksi. Aineiston mukaan rehtori koki itsensä mieluummin mahdollistajaksi kuin vallanpitäjäksi. Hän oli oppilaita ja opettajia varten. Kansliassa istuva rehtori oli aina valppaana puolustamaan kouluaan, opettajiaan ja oppilaitaan. Puhelin oli käden ulottuvilla ja koulun sisäisiin soittoihin pyrittiin vastaamaan välittömästi.

Eihän tässä sitä [valtaa] sillä tavalla voi kokea. - - Enemmänhän minä olen mahdollistaja ja asioiden junailija. Minä koen, ettei se vallan käyttö mitenkään keskeistä tässä tehtävässä [ole]. R 02

Aina kun tulee sisäinen puhelu - -, onko jossakin joku tilanne. Rehtori on kaikesta vastuussa. Jos esimerkiksi luokkatilanteessa on sillä tavalla, että tarvitsee apua, niin voi soittaa. Ovi on auki. Koen, että olen oppilaita ja opettajia varten. R 04

Valtaan ja vastuuseen liittyi myös valvonta. Luokkaopetusta ei pääsääntöisesti valvottu. Perusteluna oli luottamus suomalaisen opettajan korkeatasoiseen koulutukseen, jonka rehtori itsekin omasi. Sen sijaan opettajien käyttäytymistä eli oppilaiden kanssa toimimista, oppilasarviointia, oppitunneille kiirehtimistä ja opetusvelvollisuuden täyttymistä valvottiin.

Joutuuhan joskus ottamaan esille, että pitäisikö sinne tunnille nyt mennä vähän aikaisemmin ja viitata vastuukysymyksiin, että mitäs' jos jotain tapahtuu. R 02

Suuri työtaakka pakotti rehtorit jakamaan tehtäviään. Käsitteenä jaettu johtaminen tunnettiin, mutta käytännössä kukaan rehtoreista ei ilmaissut sitä osaavansa tai kouluaan niin johdettavan. Johtamista jaettiin ensisijaisesti delegoimalla ja se ei ollut helppoa.

Hyvin paljon delegoin, mutta silti minulla on hirmu paljon opettelemista jaetussa johtajuudessa. En koe, että tekisin jaettua johtajuutta. Tai onko sitten joku sisäinen - -, että minä en halua sitä [?] tehdä. R 08

Toisaalta johtamista jaettiin opetushenkilöstöä aktivoimalla eli voimaannuttamalla. Voimaannuttamalla johtamista jaettiin lähinnä tiimeille, joista rehtorin työn kannalta merkittävin oli johtotiimi. Siitä käytettiin myös ilmaisua johtoryhmä, rehtorin tiimi, suunnittelutiimi tai suunnitteluryhmä. Kunhan se vain herätti opettajakunnassa vähemmän vastustusta kuin johtotiimi jo pelkän nimensä ansiosta. Pienemmissä yhtenäiskouluissa johtotiimiin kuului vain kaksi jäsentä, rehtori ja vara- tai apulaisrehtori. Joskus johtotiimiin kuului myös opinto-ohjaaja ja/tai koulukuraattori. Isommissa kouluissa ja etenkin kouluissa, joissa tiimiorganisaatiota oli enemmän kehitetty, johtotiimi koottiin muiden tiimien vetäjistä. Tällöin koulussa oli selkeästi virka-asemaan perustuvaa johtamista ja sopimukseen perustuvaa määräaikaista johtamista. Rehtorit totesivatkin, että tiimien vetäjät tarvitsivat rohkaisua, tukea ja johtajakoulutusta. Lisäksi vetäjät oli huolella valittava, mikäli halusi tiimin myös toimivan. Koulun johtajan perinteinen asema opettajakollegana ja opettajakunnan edustajana näkyi vielä siinä, että opettajat halusivat edes opettajien pysyvän samalla viivalla silloin kun oli johtamisesta tai tiimin vetämisestä kysymys.

Se on pikkusen opettajakunnassakin sisäänrakennettu kuvio, että kun kaikki on samalla viivalla, jos sieltä aletaan nostamaan joitain ikään kuin johtoasemaan kuuluviksi, niin se on joillekin vähän punainen vaate. "Millä perusteella ja miten. Voiko siihen tehtävään hakea? Vai rehtoriko se kokoaa nyt jonkun hovin ympärilleen? Miten se menee?" R 02

Halua yhteisölliseen johtamiseen ilmeni, mutta vastakaikua ei kuulunut.

Minä vaistosin, että odotetaan sitä, että johtaja sanoo, ja sitten tehdään. Mutta minulle se on ollut vastenmielistä asettua semmoiseksi pomoksi. Minä mieluummin johtaisin konsensusta luoden ja ottaen väen mukaan ja kuunnellen hyvin monia mielipiteitä. R 06

Koulussa tiimiorganisaation ongelmaksi koettiin se, että pitkä lomakausi katkaisi tiimityön, joten joka syksy toiminta oli tavallaan aloitettava uudelleen. Ainakin yhdessä koulussa tiimityö oli kehitetty kolmivuotiseksi siten, että tiimin jäsenet vaihtuivat kolmivuosisikausittain vuorovuosin.

Aineiston mukaan rehtorit ajattelivat, että työt saattoi kyllä jakaa, mutta vastuu ei ollut jaettavissa. Esiin nousi kysymys siitä, vastasiko palkkaus vastuun määrää. Lisäksi rehtorin toimenkuvan ja työmäärän vertaaminen jonkun muun toimialan johtamiseen nosti esiin myös oman työn arvon ja arvostamisen.

Vaikka kuinka jaettaisiin työtehtäviä, niin vastuuta ei pysty jakamaan. Rehtorin virkavastuu on jakamaton. R 01

Sitä minä olen monta kertaa sanonutkin, että jos me oltais' yksityinen firma, jossa työntekijöitä on yli sata, niin mullahan olisi täällä talouspäällikkö, henkilöstöpäällikkö, tiedotusvastaava. Nyt me rehtorit tasapainoillaan sen kaiken [kanssa]. R 04

Tämähän on, minä näkisin enemmän kuin aika suuren yrityksen johtamista. - - Ei tässä ole pelkästään, henkilökunta, vaan on myös ne oppilaat, ja sitten kaikki yhteistyökumppanit. Kyllä siinä johtamista löytyy. R 14

Kokonaisbudjetin hallinnoimisen vastuulleen saaneet rehtorit saivat budjetin myötä avukseen uusia hallinto-ohjelmia. Mutta uusien hallinto-ohjelmien ohella toivottiin lisääpua kansliaan myös koulusihteerin muodossa.

Yks' mikä siinä [hallinto-ohjelmissa] on ollut minun kannaltani miinusta, kun aikaisemmin koulusihteeriksi pystyi hoitamaan tiettyjä asioita, niin että minulle jäi oikeastaan vaan asian tarkistaminen ja allekirjoitus. Niin nyt hänen töitään siirtyy minulle. R 06

Meillä on puolitoista koulusihteerää. Eli yläkoulun puolella on koulusihteeriksi joka päivä ja alakoulun puolella kolmena päivänä viikossa, ja he on halunneet nimenomaan: "Minä olen alakoulun", ja: "Minä olen yläkoulun [koulusihteeriksi]". Esimerkiksi, jos tulee uusia oppilaita, ja alakoulun puolella ei ole koulusihteerää - - R 01

Aineiston mukaan rehtorit pyrkivät järjestämään yhtenäiskouluun liittyvää ammatillista koulutusta monin verroin enemmän kuin se ilmeisesti resurssipulan vuoksi oli mahdollista. Erityisesti työyhteisöön liittyvää koulutusapua toivottiin, sillä opettajantyö oli oleellisesti muuttunut ja se piti saada myös työn tekijöille todistetuksi.

Johtamisen prosessit

Johtamisen prosesseista aksiooma 1 sisältää oppilaan oppimisedellytyksistä ja oppimisen edistymisestä huolehtimisen. Kysymys on samalla opetussuunnitelman laatimisesta, toimeenpanosta ja arvioinnista sekä oppilashuollosta. Kaikki nämä johtamistoimet ovat pedagogista johtajuutta. Aksiooma 4 puolestaan käsittelee muutoksessa johtamista. Johtamisen prosesseista tarkemmin käsiteltäväksi jää täten kolme merkittävää kokonaisuutta: koulun kehittäminen, koulun hallinto ja koulun arki.

Uuteen koulutusjärjestelmään siirtyminen merkitsi ymmärrettävästi koulun kehittämistä, johon kaikkien johtamistoimintojen tuli tähdätä. Apuna rehtoreilla oli virka-apulaisrehtori tai yksi tai useampi apulaisrehtori sekä tavallisesti myös kehitys-, suunnittelu- tai johtotiimi. Rehtoreilla oli selkeä näkemys siitä, mikä oli hallinnollista ja mikä pedagogista johtamista. Pedagogiseen johtamiseen luettiin edellä mainittujen lisäksi työjärjestyksen laatiminen ja koulutyön järjestäminen siten, että se tarjosi mahdollisimman hyvän alustan opetustyön sujumiselle. Pedagogista johtamista oli myös oppilaiden kuuleminen ja opettajien tukeminen, kehityskeskustelut ja muut opettajien kanssa käydyt pedagogiset keskustelut sekä oppilashuoltoryhmän johtaminen. Pedagogista johtamista oli osittain myös rekrytointi, sillä tavallisimmin rehtori suoritti tulevien opettajien haastattelun ja lähetti valintaehdotuksensa eteenpäin. Arjen johtaminen oli erittäin tärkeä pedagogisen johtamisen prosessi. Siinä oli apuna niin kutsuttu vuosikello, josta koulun tärkeimmät tapahtumat saattoi lukea.

Samoin pedagoginen suunnittelu kantaisi yli, lukuvuoden, kunhan nyt edes lukuvuoden. Niitä rakennelmia on joutunut tekemään, tätä vuosikelloa ja vuosikalenteria. Ja

tiimejä tavallaan vastuuttamaan näistä toiminnoista, ettei tarvitse joka juttua itse pitää mielessä. R 08

Aineiston mukaan hallinto vei aikaa pedagogisesta johtamisesta. Silloin kun johtamista jaettiin, sitä jaettiin nimenomaan hallinnollisen johtamisen puolelta. Esi-merkiksi poissaolojen merkitseminen ja sijaisten hankkiminen olivat rehtoreiden aamua työllistäneitä toimenpiteitä, jotka tavallisesti delegoitiin vara- tai apulaisrehtoreille. Hallinnossa rehtoreilla oli tavallisesti apuna yksi tai kaksi koulusih- teeriä, ja apua sai myös kunnan keskusvirastosta. Lisäksi merkittävä osa hallin- nollista johtamista suoritettiin hallinto-ohjelmien avulla.

Hallinnollisen johtamisen suuri osa-alue oli talous etenkin niissä kouluissa, joissa rehtori hallinnoi kokonaisbudjettia. Muussa tapauksessa rehtori huolehti koulun hankinnoista. Hallinnolliseksi johtamiseksi luettiin myös säädösten tun- temus opetussuunnitelman sisällön hallinta mukaan lukien. Henkilöstöhallinto ja opetushenkilöstön rekrytointi nimettiin hallinnolliseksi johtamiseksi silloin kun ne sisälsivät kirjaamisvelvoitteen. Hallinnollinen työ satoi tekijänsä työpöy- dän ääreen.

Kyllä hallinto vie hirveän paljon aikaa esimerkiksi pedagogisesta johtamisesta ja oppi- lasasioista ynnä muusta. Ihan vaikka keskustelusta. R 05

No kyllä se kaikki työ tietysti on tuossa tietokoneen ääressä tapahtuvaa. Ja jos se tietokone ei toimi, niin käytännössä työt seisahtaa sitten. Tai sitten täytyy lähteä tuonne oppilaitten pariin, missä oikeastaan pitäisi olla paljon enemmänkin. R 11

Jos minä teen 400 päätöstä täällä, pyöritän näitä papereita. Niin se on ihan hurjaa tou- hua. Tämä nykyjärjestelmä vie ajan siltä mihin mulla pitäisi olla aikaa. Että minä ehti- sin oppilaitten kanssa keskustella ja hoitaa niiden asioita ja muuta. R 02

Minä haluaisin tuntea oppilaat ja minä haluaisin opettaa paljon, ja kumpaankaan mulla ei tarjolla ole tässä vaiheessa mahdollisuutta. R 10

Pedagogista johtamista häytti aikapula, jota jatkuva muutos lisäsi. Yhtenäis- kouluun siirtymisen ohella koulujen huono kunto ja rakentamisurakat tai perus- korjaukset veivät lisää pedagogiseen johtamiseen ajateltua aikaa.

Itse asiassa yhtään vuotta ei ole ollut semmoista, että olisi voinut keskittyä vaikka pe- dagogiseen johtamiseen, ja oikeasti yhtenäisyyden kehittämiseen pääasiana, ei vaan yhtenä asiana muiden joukossa. R 07

Suuren työmäärän ääressä pohdittiin myös koulun johtamisen perustehtävää.

Koska minä tunsin siinä vaiheessa, että minä en hallitse työtäni. On liikaa turbulenssia ja liikaa kohinaa ympärillä. Halusin [siksi] sen työn [perustehtävän] kirkastaa. - - Pysin minimoimaan kaiken hallinnollisen työn ja olemaan läsnä, ja tässä ajassa kiinni. Yhtä lailla jatkuvasti rakennan verkostoa. Verkostoituminen on kaiken aa ja oo. Muuten ei pystyisi näitä hommia tekemään ollenkaan. R 10

Jälleen on muistettava, että 1145 lausumasta vain osassa, 553:ssa, käsiteltiin va- jeeksi tulkittavia asioita. Innokasta työhön tarttumista ja toimintaa oli kaikkialla:

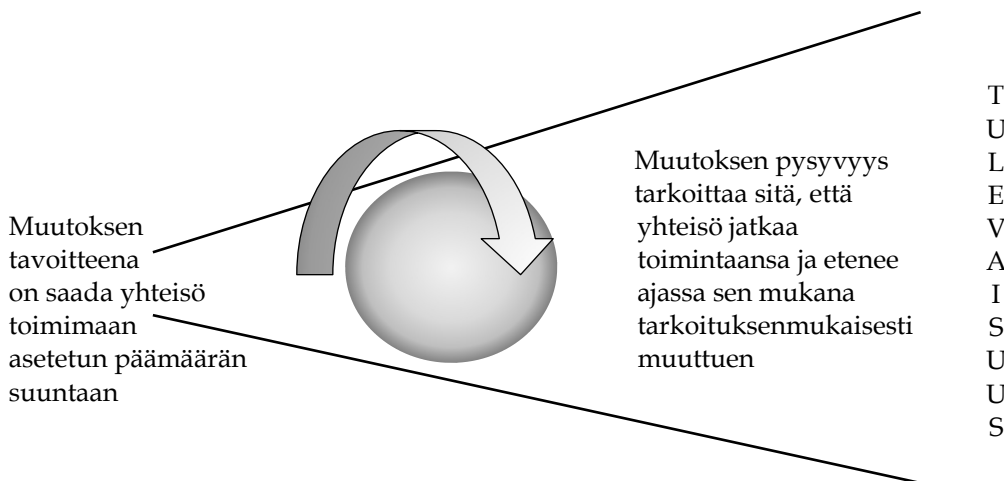
Ja siitä me ruvettiin tekemään. Alettiin tehdä uutta opetussuunnitelmaa. Se oli just sitä aikaa. Ja sitten alettiin kirjoittaa uutta toimintakulttuuria, joka on tälläkin hetkellä meidän opetussuunnitelman pohjana. Minkälaista vuorovaikutusta, minkälaista yhteistyötä, minkälaista nivelvaihetta, minkälaista tiedonkulkua, minkälaista pedagogista kehittämistä, ihan kaikkia näitä, mitkä liittyy koulun toimintakulttuuriin. Ihan lähtien siitä koulun oppilaiden järjestyssäännöistä ja mitä ne opettajilta edellyttää. R 14

5.2.4 Pedagogisen johtajuuden vaje aksiomassa 4

There is a significant literature that focuses on the different leadership strategies necessary at each different phase of development (Leithwood, Harris & Hopkins 2020)

Aksiooma 4 kuvasi teoreettista muutoksessa johtamista. Muutoksen tavoitteena oli ensiksikin muutoksen toteutuminen, joka edellytti muutosta edistävään toimintaan sitoutumista. Toisena muutoksen tavoitteena oli pysyvyys, joka edellytti ajattelun muuttumista. Muutoksen pysyvyys ei tarkoittanut sitä, että mikään ei enää muuttuisi, vaan että muutoksen kohde jatkaisi ajan saatossa kulkuaan. Tämän havainnollistin työyhteisöä kuvaavan pallon avulla (kuvio 19).

Lähtötilanteessa pyrkimyksenä oli saada ensin pallo pyörimään, mikä tarkoitti esimerkiksi oppivaksi yhteisöksi kehittymistä. Seuraavaksi tarkoituksena oli saada oppivaa yhteisöä kuvaava pallo pyörimisen ohella myös liikkumaan eteenpäin ja pysymään jatkuvasti liikkeessä, mikä tarkoitti oppivan yhteisön toimintakyvyn säilyttämistä, uusien tavoitteiden asettamista ja niihin pyrkimistä, koska muutos oli jatkuva.



KUVIO 19 Muutoksen tavoite ja muutoksen pysyvyys

Kuvio 20 esittää ongelmia, joita muutoksessa johtamisessa kohdataan. Muutosprosessin kulkua on havainnollistettu rehtoreiden puheella. Johtajan tulisi harjaantua tai jo olla harjaantunut muutoksessa johtamiseen ja sitoutunut muutok-

sen toteuttamiseen. Muutokseen tulisi myös valmistautua. Esimerkiksi suunnitteleminen ja päätöksentekoon on varattava riittävästi aikaa. Jos muutosta ei yhdessä suunnitella, sitoutumista ei välttämättä tapahdu ja muutoksen toteutuminen jää kesken tai vajaaksi tai sitä ei lainkaan tapahdu. Reflektiivisen dialogin ja vertaisvalmennuksen puuttuessa muutosvastarinta saattaa olla voimakasta eikä muutosta kantavaa ja tukevaa ajattelua synny. Tällöin jo tapahtunutkaan muutos ei ole pysyvä. Muutosvastarintaa vähentäisi myös riittävän laaja tiedottaminen, jota muutoksen kuluessa on toistettava. Koulutuksen kentässä muutoksen toteutumisella ja pysyvyydellä on vaikutusta oppimisen edellytyksille, rakenteiden regeneraatiolle ja toimintakulttuurin uudistumiselle.

Tämä luku on tulkinta järjestelmä- ja systeemitason muutosta toteuttaneiden rehtoreiden muutospuheesta sellaisena kun he muutoksen ja muutoksessa johtamisen ovat kokeneet. Aineistosta löytyy kaikkiaan 894 muutokseen liittyvää lausumaa, joista vajetta kuvaavia lausumia on 436. Neljännen aksiooman yleisistä merkitysverkostoista (ks. taulukot 7 ja 8 luvussa 4.4.1) muodostettu taulukko 12 käsittää 4. aksiooman vajeen 10 kriteeriä. Vajeen voimakkuus on ilmaistu asteikolla 'Ilmaistu vaje', joka käsittää enemmän kuin 109 lausumaa, 'Ilmaistu huoli', joka liikkuu asteikolla 72,7–109, 'Mainittu huoli' 36,4–72,6 ja 'Maininta', jossa on vähemmän kuin 36,4 lausumaa.

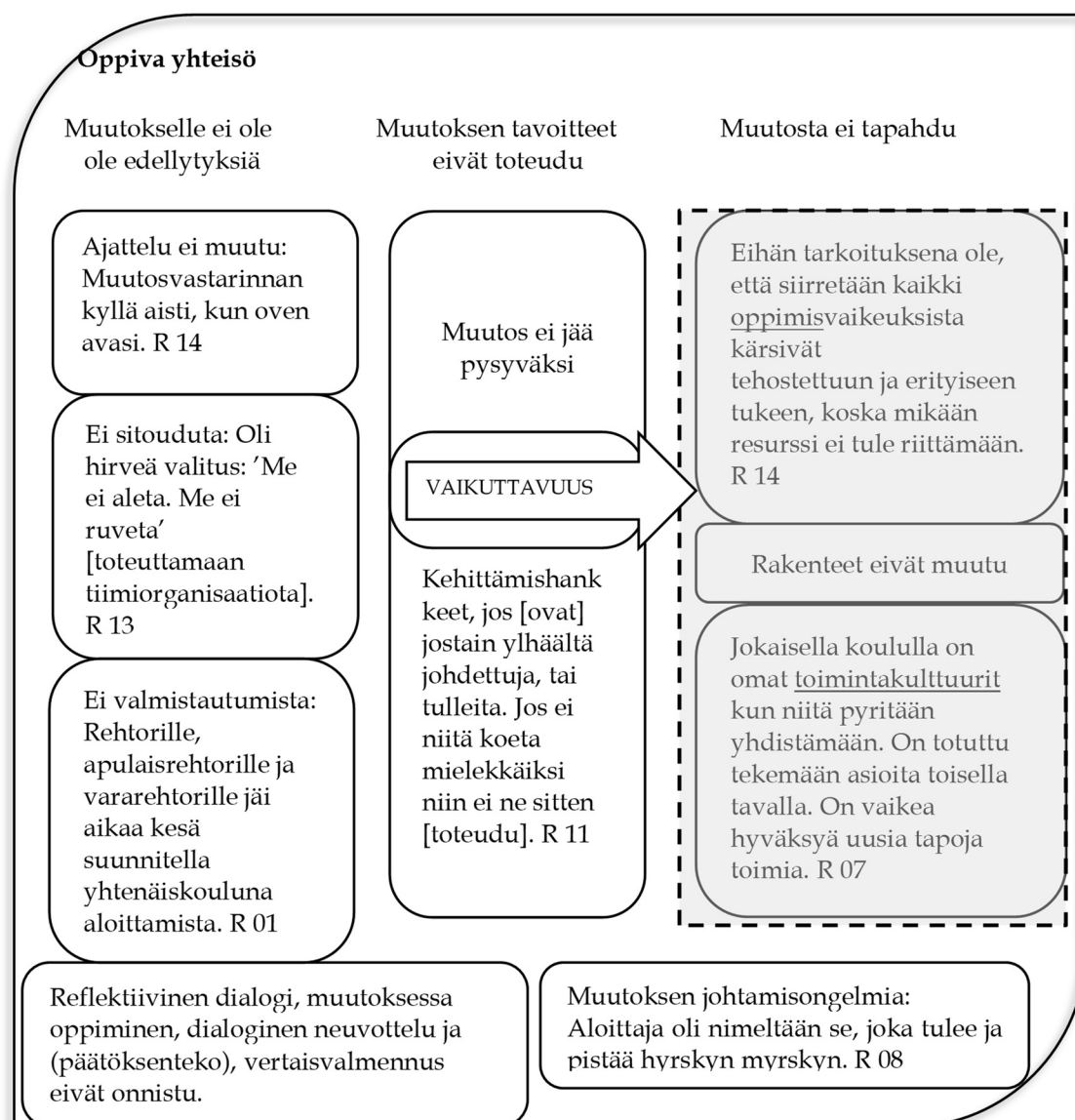
Aksioomassa 4 oli kriteereitä enemmän kuin muissa aksioomissa, jotta muutoksen eri vaiheet olisivat selkeästi havaittavissa. Aksiooman 4 kriteereitä olivat:

- 1) Koulutuksen järjestäjät ja muutos
- 2) Yhtenäiskoulut muutoksessa
- 3) Muutokseen valmistautuminen
- 4) Johtaja muutoksessa
- 5) Muutokseen sitoutuminen
- 6) Ajattelun muuttuminen
- 7) Oppimisen edistyminen
- 8) Rakenteiden uusiutuminen
- 9) Toimintakulttuurin muuttuminen
- 10) Muutoksessa opittua.

TAULUKKO 12 Vajeen kriteerit vastattaessa 2. tutkimuskysymykseen aksioomassa 4 (ks. myös taulukot 7 ja 8)

Rehtorin ilmaise-man vajeen voimakkuus	Vajeen kriteerit 4. aksioomassa											
	Koulutuksen järjestäjät ja muutokset	Yhtenäiskoulut muutoksessa	Muutokseen valmistautuminen	Johtaja muutoksessa	Muutokseen sitoutuminen	Ajattelun muuttuminen	Oppimisen edistyminen	Rakenteiden uusiutuminen	Toimintakulttuurin muuttuminen	Muutoksessa opittua	Yhteensä	Vaihteluväli
Ilmaistu vaje		110									110	109<
Ilmaistu huoli	103										103	72.7–109
Mainittu huoli			64							43	107	36.4–72.6
Maininta				31	21	24	5	15	20		116	<35.4
Yhteensä	103	110	64	31	21	24	5	15	20	43	436	

Kriteeri 2 sisälsi eniten (110) yhtenäiskouluun siirtymiseen, koulun kehittämiseen ja koulukiinteistöjen tilaan liittyneitä vajeen ilmaisuja ja kriteeri 1 lähes yhtä monta (103) resursseja, kuntaliitoksia ja kouluverkkoselvityksiä koskenutta huolen ilmaisuja. Huolen mainintoja oli yhteensä 107, joista kriteeri 3 sisälsi 64 muutokseen valmistautumiseen kohdistunutta lausumaa ja kriteeri 10 kuvasi muutoksessa oppimista (43 lausumaa). Mainintoja oli kaikkiaan 116. Johtajien muutosvalmiuksista oli 31, muutokseen sitoutumisesta 21, ajattelun muuttumisesta 24, toimintakulttuurista 20 ja rakenteiden muuttumisesta 15 lausumaa. Vähiten, 5 mainintaa käsitti oppimisen edistymisen sisältänyt kriteeri 7.



KUVIO 20 Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä

Koulutuksen järjestäjät ja muutos

Haastattelu osui ajankohtaan, jolloin koko maassa oli tehty monia kuntaliitoksia, laadittu kouluverkkoselvitys toisensa jälkeen, lakkautettu ja yhdistetty kouluja ja lopulta ryhdytty kokoamaan peruskouluja aikaisempaa huomattavasti suurempiin yksiköihin yhtenäiskouluiksi. Lisäksi sisäilmaongelmat olivat saaneet niin suuret mittasuhteet, että kouluja peruskorjattiin tai uusia kouluja rakennettiin. Vuoden 2004 perusopetuksen perusteet oli laadittu kunta- tai koulukohtaisina ja otettu viimeistään käyttöön vuonna 2006, esiopetus oli aloitettu ja sitä oltiin varhaiskasvatuksen myötä siirtämässä sosiaalitoimesta koulutoimen alaisuuteen.

Erityisopetus oli uudistettu kolmiportaiseksi tueksi, tieto- ja informaatioteknologia kehittyi voimakkaasti ja hallinto-ohjelmat uusiutuivat. Edessä häämötti vielä uusien opetussuunnitelmien laatiminen. Rehtorit totesivatkin, että muutosta oli liikaa. Lisäksi siirtymiseen ei ollut varattu riittävästi resursseja, vaan liikkeelle lähdettiin liian pienin (hallinnollisin) voimavaroin.

Kaikki muuttuu. Ihmiset jää eläkkeelle ja tulee uusia, ja systeemit muuttuu. R 12

Apulaisjohtajien voimavaroin yritettiin pyörittää tätä [yhtenäiskoulua], että aika pienellä hallinnollisella resurssilla loppujen lopuksi. R

Yhtenäiskouluun siirtyminen ei yhdenkään koulun osalta tapahtunut yksinomaan pedagogisena muutoksena. Tavallisimmin kysymys oli hallinnollisesta muutoksesta, jonka takana oli toisaalta oppilaiden väheneminen ja toisaalta resurssipula. Päätös yhtenäiskouluun siirtymisestä pohjautui koulutuksesta vastanneiden lautakuntien teettämiin kouluverkkoselvityksiin, joita saattoi olla useampikin peräkkäin. Lakkautus ja jo sen uhka kävi syvälle tunteisiin, jotka purkautuivat niin lakkautusuhan alaisissa, lakkautettavissa kuin lakkautettujen koulujen oppilaita vastaanottavissa kouluissakin. Erityisesti tulilinjalle joutuivat koulutoimenjohtajien tehtäviä oman toimensa ohella hoitaneet rehtorit.

Vanhemmat olivat hirvittävän kärkkäitä. Valtuutetut olivat tehneet päätöksen, [mutta] kenen syytä se oli koulun lakkauttaminen. Vanhempainillassa minä sanoin: "Minä en ole vaikuttanut tähän koulun lakkauttamiseen millään tavalla. Minä olen virkamies, joka toimin sen mukaan, miten päättäjät ovat päättäneet". Siihen yksi [vanhemmista] huusi kovalla äänellä: "Minä en usko tuota!" R 13

Poliitikkojen kanssa, ja kylätoimikuntien kanssa ja maamiesseurojen kanssa ja - - on nujakoitu ja on oltu kavereita. Voi sanoa, että koko kirjo on nähty. Mutta asiat asioina kuitenkin ollaan otettu. Ja nyt sitten kun arvioi tietysti jonkun koulun osalta, että onko ne olleet oikeita päätöksiä. Niin tuota. Kyllä osa niistä on oikeasti ollutkin. Se on vaan niin, että kun koulun olemassaolo on niin monesta muustakin asiasta kiinni. R 03

Yhtenäiskoulut ja muutos

Monesti muutoksen laukaisijana toimi tilanne, joka liittyi kuntaliitokseen, koulurakennuksen käyttökieltoon, rehtorin eläkkeelle siirtymiseen tai 'ajan henkeen'. Uusi rehtori tiesi yleensä saavansa johdettavakseen yhtenäiskoulun ja osasi täten varautua edessä olevaan muutokseen. Joidenkin koulujen kohdalla yhtenäiskouluun siirtyminen tapahtui niin nopeasti, että rehtorille jäi vain kesä aikaa valmistella yhtenäiskouluun siirtymistä, ja kouluyhteisö pääsi pohtimaan uutta koulu-
muotoa vasta, kun sitä jo toteutettiin.

Se tuli ihan liian nopeasti, vähän niin kuin kylmä suihku niskaan. - - Sen jälkeen kun tämä yhtenäiskoulu oli jo aloittanut, mehän hakeuduttiin koulutuksiin, mitä nyt oli Heinolassa tai jossain muualla oli yhtenäiskouluihmisille, tai kouluille suunnattu. - - Oli niin eri tavalla niitä hoidettu. Siellä oli sellaisia, joissa oli jo monta vuotta aikaisemmin selvitetty, että nyt tällainen tulee. Ja oli saanut rauhassa miettiä sitä, mitä se [yhtenäiskoulu] mukanaan tuo. Ja suunnitella sitä. R 12

Oikeastaan ei ole valtavan pitkää valmistumisaikaa tai semmoista pohdinta-aikaa, eikä henkilöstölläkään ollut [aikaa] valmistautua siirtymiseen. Ensiksi on laitettu koulut yhteen ja sitten lähdetty miettimään sitä, kuinka sitä yhtenäistä perusopetusta oikeastaan vietäisiin läpi. R 07

Siirtyminen saattoi olla etukäteen tiedossa, mutta siihen ei ollut valmistauduttu.

Vaikka sitä oli sulatettu tietysti jo useamman vuoden ajan, kun oli keskusteltu, että koulu siirtyy yhtenäiskouluksi, jossakin vaiheessa. Mutta siitä huolimatta, kyllä sen muutosvastarinnan aisti, kun oven avasi. R 14

Koulun kehittäminen yhtenäiskouluksi alkoi eri tavoin, mutta pääsääntöisesti rakentamisen keskellä tai uutta peruskorjausta odotellessa. Koulurakennuksen saneeraaminen tai uuden rakentaminen saattoi hyvinkin antaa aikaa muutoksen valmistautumiseen, etenkin, jos koulutusta oli tarjolla ja sinne sai lähteä. Se edesauttoi yhtenäiskouluun siirtymistä.

Me osallistuttiin - - koulutusjaksoon. - - Se oli opetushallituksen järjestämä ja osittain myös maksama. - - Koulutus kesti pari vuotta. - - Opettajienkokouksissa plus YT-kokouksissa tätä yhtenäiskoulun sanomaa vietiin eteenpäin. Kyllä me valmisteltiin henkilöstöä samanaikaisesti kun tätä uutta yhtenäiskoulurakennusta rakennettiin. - - Luojan kiitos, että ymmärrettiin valmistautua siihen ajatuksellisesti ja muutoinkin. R 03

Uusi koulurakennus tarjosi tilaisuuden myös pedagogisen tietämyksen käyttämiseen.

Se pedagoginen näkemys on tietysti kaikessa mikä liittyy valvottavuuteen ja turvallisuuteen ja viihtyvyyteen. Kyllä me niissä koetettiin olla aika aktiivisia ja käyttää sitä omaa [pedagogista] näkemystä aika paljon. R 02

Mutta myös muuta työtä oli tarjolla.

Ja sitä tuoli- ja pulpettimäärää! Niitä siirrettiin tuonne ja niitä siirrettiin parakkiin, ja niitä on siirretty. Ja viime kesäkin meni vielä sen tavaran siirtämisessä. Olisiko ensi kesä semmoinen, ettei tarvitse yhtään pulpettia kantaa enää mihinkään. Tämä on ollut kyllä hurjaa, tämä tavaran vtvominen. R 02

Muutokseen valmistautuminen

Muutokseen valmistautumisen ongelmana oli aikapula, joka aiheutti muun muassa sen, että muutoksen aiheuttamien pelkojen selvittäminen kesti kauan vielä yhtenäiskouluun siirtymisen jälkeenkin. Lisäksi luokanopettajien ja aineenopettajien koulutus ja toimintatapa oli erilainen, mikä kiristi opettajainhuoneen ilmapölyä varsinkin, kun työn pelättiin karkaavan toisen opettajaryhmän haltuun.

Miten ne tunnit sitten riittää? Nyt ne alakoulun opettajat vie meidän tunnit. Ja nyt yläkoulun opettajat vie meidän tunnit. Nyt ne aineopettajat rupeaa opettaankin sitä historiaa sieltä viidenneltä saakka. Miten meille alakoulun opettajille nyt riittää opetusvelvollisuudet. - - Nämä tämmöiset eturistiriidat – ja siinä puhutaan rahasta ja palkasta – roihusivat aika korkeillakin liekeillä. - - Minä vakuuttelin, että ei hätää, että kaikille riittää. Ja eikä me oikein itsekään oltu varmoja, että riittääkö. R 03

Kouluttautumisen ohella rehtorit olivat itse valmistautuneet muutokseen johtamiskirjallisuuteen tutustumalla ja käymällä keskusteluja kollegoiden ja opettajiansa kanssa. Osa opettajista lähti mukaan sekä keskusteluun että muutokseen, osa olisi mieluummin pitäytynyt perinteisessä opettajan tehtävässä eli opettamisessa.

On joku asia, mitä haluaa muuttaa. Tai koetaan ongelma, [joka] ei toimi. Sitten ruvetaan hakemaan siihen ratkaisua. Jos kysytään, että mikä kirjallisuus, mitä pitäisi lukea, siis ihan johtamiseen liittyviä oppaita, ihan yleisoppaita on ja tulee lisääkin koko ajan. Ja pohtimalla, käymällä keskustelua muitten kanssa. Totta kai meidän opettajien porukassa on niitä, jotka tykkää pohdiskella ja ajatella. Sitten toiset enemmän, tykkäis' vain olla duunarina. Että voi kun sais' vain opettaa. R 09

Muutokseen sitoutuminen ja muutosvastarinta

Muutosvastarinta oli paikoitellen vahva, ja sen tynnyttäminen vei aikaa ja vaati vuorovaikutustaitoja. Opettajien oli vaikeaa luopua autonomiasta ja eristäytyneisyydestä. Lisäksi tuntiperusteinen palkkajärjestelmä ei tukenut keskustelua tai neuvottelua, joita muutoksen sitoutuminen ja muutosta kantavien ajatusten löytäminen olisi edellyttänyt. Katseet kääntyivät opettajien ammattijärjestön ja virkaehtosopimuksen suuntaan:

Jos koulua tai koululaitosta saisin muuttaa, kaikki valtuudet saisin muuttaa. Niin kyllä yksi ensimmäisiä asioita varmasti olisi virkaehtosopimuksen räjäyttämisen. Ja työaika pitäisi määritellä toisella tavalla. Ja palkkaus sillä tavalla, että se ei enää olisi tuntiperusteinen, vaan oikeasti selkeä kokonaistyöaika. Olisi luottotyöaika ja sidottua työaika niin kuin poilla on. R 06.

Koulua kehitettiin 'pienin askelin' tavallisesti tiimeissä oppiaine- tai vuosiluokkapohjaisesti. Osassa kouluja oli siirrytty tai oltiin siirtymässä kehityslinjausten vetämiseen. Työpaikkasidonnaiset opettajat eivät olleet valmiita vaihtamaan koulua, eivät siirtymään edes pihan toiselle puolelle opettamaan.

Kasvu on vielä hyvin alussa. Tavallaan ollaan siinä vaiheessa, että tutustutaan toinen toisiimme ja, pikkuhiljaa, niin kun pienin askelin lähdetään rakentamaan. R 04.

Rakenteiden uusiutuminen vaikutti johtajan asemaan kouluyhteisössä

Yhtenäiskouluun siirtyminen vaikutti koulun rakenteisiin ja sitä kautta rehtorin ja opettajien välisiin suhteisiin. Koulun vanhoista rakenteista oli vaikea luopua. Yläkoulun rehtorista tuli usein yhtenäiskoulun rehtori alakoulun rehtorin jäädessä vara- tai apulaisrehtoriksi. Yhtenäiskoulun rehtori saatettiin tällöin kokea vain toisen opettajaryhmän rehtoriksi tai omaa rehtoria ei haluttu jakaa toisen opettajaryhmän kanssa. Omaa koulua kaivattiin, oma luokka tarvittiin ja rehtorinkin piti olla oma, eikä kahden eri koulun yhteinen rehtori. Rehtorin tuli myös olla läsnä, paikalla, eikä toisella koululla.

Ennen kun saatiin tuo apulaisrehtorihomma, niin alakoulu koki hyvin voimakkaasti, että rehtori on yläkoulun rehtori ja heillä ei ole rehtoria. Vaikka kuinka kävi heidän kokouksissaan ja pyrki olemaan käytettävissä. R 08

Kahden koulun johtamista pidettiin myös liian suurena urakkana yhden rehtorin suoritettavaksi. Eivätkä kaikki vararehtoreiksi siirretyt rehtoritkaan välttämättä olleet järjestelyihin tyytyväisiä.

Rehtorit kokivat itsensä muutosjohtajiksi. Tutussakin kouluyhteisössä syntyi uudentyyppisiä ristiriitatilanteita, kun annettua yhtenäiskouluun siirtymisen tehtävää ryhdyttiin toteuttamaan.

Yhdestä koulusta kävi rehtori kertomassa heidän tiimeistään ja tiimityöstä. Tuntui olleen sitten opettajien keskuudessa, näin minulle kerrottiin, hirveä valitus. ”Ei aleta, Ei ruveta.” Ne [tiimit] vaan päätettiin perustaa syksyllä, varmaan työsuunnitelman yhteydessä. Kyllähän siinä tietysti opettajille pitää vähän sitä virkaehtosopimusta lukea, ja kaivaa niitä vanhojakin, milloin on tullut tämä tiimitunti – ja tämä tiimitunti virkaehtosopimukseen. R 13

Samaan ammattijärjestöön kuulumisen koettiin ongelmalliseksi silloin kun opettajan tai opettajien ja rehtorin välille syntyi ristiriitatilanne. Se kohdisti epäilyä ammattijärjestön toimijoiden puolueettomuuteen, mikä söi järjestöä kohtaan tunnettua luottamusta ja aiheutti tyytymättömyyttä rehtoreiden keskuudessa.

OAJ on hoitanut rehtoreiden asioita huonosti. - - On aika tavalla erikoista, että esimerkiksi pääluottamusmies on sekä opettajien pääluottamusmies että rehtorin pääluottamusmies. Ja kun tulee ristiriitatilanteita - - Ei minun luottamukseni valitettavasti tähän järjestelmään ihan aukoton ole. R 01

Oppimisen edistyminen

Muutoksessa johtamisen näkökulma lähti ajattelusta, että koulu oli oppilasta varten ja muutoskin tapahtui oppilas huomioiden. Oppilaiden oppimisen edistymisestä sen sijaan ei syntynyt puhetta. Sitä vastoin rehtorit kuvasivat omaa kasvuun koulun johtajina, koulun kehittäjinä ja muutosjohtajina. Aineiston mukaan koulun johtaminen oli muuttunut sirpaleiseksi. Tehtävää oli niin paljon, että kaikkea työtä ei pystynyt tekemään ja perustehtävää oli kaiken keskeltä vaikea havaita. Joskus tilanne vaati myös työssä joustamista. Pienin askelin suoritettu koulun kehittäminen edellytti rehtorilta pitkäkestoista kehittämistyöhön sitoutumista.

Minä olin siihen saakka ollut kehittäjä, joka tulee uuteen paikkaan, pistää hyrskyn myrskyn. Ja: ”Huh, nytpä lähdän seuraavaan paikkaan.” Kun olin ollut tässä [numero] vuotta, tuli tavallaan, että lähdenkö, jäänkö? Silloin tein tietoisesti päätöksen, että minä pyrin kehittymään tästä kehittäjästä pitkäjänteiseksi kehittäjäksi. Se ei ole vaan sitä, että minä tulen ja muutan jonkun systeemin ja olen tehnyt hommat ja sitten lähdän. R 08

Pohdin rehtorin perustehtävää. Mitä rehtorin ylipäänsä tänä päivänä tässä maailmassa kuuluu tehdä. Sitä kautta syntyi rajalla seisijan ajatus, jossa rehtori on tavallaan koulun ulkopuolisen ympäristön ja sidosryhmien ja sen koulun välillä olevalla rajalla. Se tarkoittaa sitä, että siellä on paljon erilaisia tehtäviä, ja niitten tehtävien määrä ja niitten valvominen on niin valtavan kokoinen projekti, että se on ihan mahdoton asia. Sitä kautta minä lähdin liikkeelle siitä, että koululla tulee olla selkeästi valmiiksi katsotut, keksityt pyörät [rattaat], joita toistetaan vuodesta toiseen [tilanteen mukaan sivuosia vähentäen ja lisäten]. R 10

Minä olen sitten joutanut. Kun sitä ensin yritti pitää kiinni. Rehtorille on määrätty niin paljon monenlaista. Rehtori päättää siitä ja rehtori päättää tästä. Siinä on pitänyt miettiä, miten se käytännössä sujuu, että apulaisrehtori tekee ne päätökset tuolla puolella, minä teen tällä puolella, tämän opettajakunnan kanssa. Se rauhoitti paljolti tilannetta, koska toisen koulun puolella nousi kauhea- -sellainen, että: "Miks' meidän näin pitää tehdä?" Että miksi minun [toisen koulun rehtorina] piti päättää heidän kaikista asioista. R 12

Muutoksessa opittua

Muutoksessa oppimista tapahtui. Ensiksikin todettiin, että rehtorin työmäärä oli lisääntynyt ja että muutos vei aikaa. Toiseksi, minkä tahansa 'vouhotuksen' perään ei kannattanut lähteä, sillä muutoksessa johtaminen sujui parhaiten silloin kun se oli pitkänlinjan määrätietoista, jatkuvaa ja suunniteltua kehittämistä. Kolmanneksi, ulkoa päin tulleen muutoksen haasteellisuus näkyi muun muassa siinä, että siihen sitoutuminen onnistui vasta kun se todettiin mielekkääksi ja siihen motivoituttiin. Neljänneksi, muutos oli aina prosessi eikä samaan aikaan pitänyt olla käynnissä montaa muutos- tai muuta prosessia. Viidenneksi, yhtenäiskoulun johtaminen ei ollut sama kuin yläkoulun tai alakoulun johtaminen eikä edes kahden koulun johtamisen summa, vaan se oli enemmän. Lisäksi yhtenäiskouluja oli vielä 2010-luvun alussa sen verran vähän, että vertaistukea ei ollut riittävästi. Yhtenäiskoulun johtajat tunsivat itsensä rehtorikokouksissa yksinäisiksi.

Oli pakko lähteä matalalla profiililla. Aluksi tietysti hirveen paljon kuuntelin näitä [opettajia]. Mutta sanotaan, että vuoden jälkeen tajusin, että nyt ei pelkkä kuuntelu riitä. Nyt pitää ruveta sanomaan, että mitä mieltä itse on. R 14

Koska se [ylä- ja alakoulun] yhdiste on jotain muuta kuin erillinen alakoulu ja erillinen yläkoulu. Paljon siitä joutuu jättämään pois, mutta joka tapauksessa se on ihan muuta kuin että siihen on tulleet vaan yhteen alakoulu ja yläkoulu. R 08

Minä tietysti pääsen tai joudun kulkemaan näissä molemmissa. On olemassa yläkoulujen rehtoriporukka, ja sitten taas alakoulujen rehtorifoorumi, jossa on kaikki alakoulujen [johtajat], ja niitä on paljon. Minun pitää kulkea molemmissa. Monesti tulee ne samat asiat, tulee vaan eri purkissa kaksi kertaa. Se on turhauttavaa, kun [on ainoan] yhtenäiskoulun rehtori. Joskus tuntuu, että menee vähän resurssia hukkaan. Olisi muutakin tekemistä, kun istua kuuntelemassa samoja asioita kahteen kertaan. Kyllä siitä aina on ollut hyötyä, että johtajaporukka on yhdessä jonkun asian äärellä. R 09

Mikä muuttui vai muuttuiko mikään

Muutos koettiin eri tavoin. Oli kouluja, joissa sen tapahtumista epäiltiin.

En tiedä, onko se tuonut oppilaalle oikeastaan mitään muutosta. Minun mielestäni se ei ole tuonut sillä tavalla, että se [olisi] itse yhtenäiskoulu. R 13

Oli myös kouluja, joissa muutoksen oletettiin joskus tapahtuvan.

Ehkä tulevaisuudessa mahdollisesti sitten, jonkun verran enemmän. Mutta kyllä meillä kuitenkin tämä vanha alakoulu ja yläkoulu niin aika selkeästi omina yksikköinä toimivat. Eikä me oikein hirveästi voidakaan sitten. R 11

Oli myös kouluja, joissa muutos tapahtui.

Meillä on semmoinen suunnitelma olemassa, miten me nyt vastataan tässä muuttuvassa tilanteessa. - - Meidän on pakko itse ajatella sitä asiaa ihan uudella tavalla, koska se ympäristökin muutetaan. Jos tämä on yhtenäiskoulu, niin toimitaan silloin niin. Että ei ole väliä, missä rakennuksessa mikäkin silloin on. - - Se on yksi ajatus, mitä ollaan henkilökunnan kanssa pohdittu ja päädytty tekemään. R 09

6 POHDINTA

Tässä luvussa kokoan tutkimukseni keskeiset tulokset. Lisäksi perustelen tutkimukseni aineisto- ja menetelmävalinnat sekä tarkastelen tutkimustani uskottavuuden ja luotettavuuden näkökulmasta. Lopuksi esitän kehittämissuosituksia ja jatkotutkimusehdotuksia, joihin tutkimusprosessi on antanut aihetta.

Tutkimukseni ensimmäisenä tavoitteena oli perusopetuksen pedagogisen johtajuuden määrittäminen koulutusjohtamisen kontekstissa. Toisena tavoitteena oli pedagogisen johtajuuden vajeen ilmenemisen tutkiminen järjestelmä- ja systeemitason muutoksen eläneiden yhtenäiskoulun rehtoreiden puheen kautta tulkittuna. Aineisto kiinnitti tutkimuksen sekä muutokseen että pedagogiseen johtajuuteen.

6.1 Perusopetuksen pedagoginen johtajuus

Suomalaisen perusopetuksen luvussa 2 kuvatut kokonaisvaltaiset muutokset olivat yhteydessä oman aikansa yhteiskunnallisiin muutostrendeihin, joita Sahlberg (1998) kutsui megaparadigmoiksi. Ne heijastivat aikakautensa kulttuuria, esimerkiksi Suomea nousevana kansakuntana, hyvinvointivaltio-Suomen syntymistä ja uusliberalismia. Koulutukseen vaikuttivat myös sotien vuodet, kansantalouden trendit ja muut rajut ja monesti yllättävät muutokset (Uljens & Nyman 2013), viimeisenä vuoden 2020 maailmanlaajuinen koronakriisi. Aloitinkin tutkimukseni suomalaisen koulutusjärjestelmän kolmen suuren järjestelmä- ja systeemitason muutoksen eli vuosien 1866, 1968 ja 1998 perusopetusuudistusten kuvauksella.

Suomalaisen koulun johtaminen myötäili aikansa kansainvälistä ja kansallista hallintojärjestelmää, esimerkiksi 1800-luvun sääty-yhteiskuntajärjestystä, 1960-luvun jyrkkää hierarkkista keskushallintojohtoisuutta ja 1980-luvulla alkunutta hallinnon hajauttamista. Varsinaisia koulutusjohtamisen teorioita, suuntauksia, oppeja ja malleja alkoi saapua maahamme Keski-Euroopasta, Englannista, Yhdysvalloista ja Pohjoismaista enenevässä määrin 1970-luvulta lähtien (ks.

Uljens & Ylimäki 2017). Muutoksen näkökulmasta katsottuna erittäin hitaasti alkanut ja vasta 1970-luvulla nopeutunut yleissivistävän perusopetuksen kehittyminen voimistui 1990-luvulla ja kiihtyi tällä vuosituhanella jatkuvasti.

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen: ”Mitä tarkoittaa pedagoginen johtajuus ja millaisena se hahmottuu koulutusjohtamisen teoreettisessa kontekstissa?” vastasin määrittämällä perusopetuksen pedagogisen johtajuuden kahdeksan kansainvälisesti tunnetun koulutusjohtamisen teorian ja suuntauksen kautta. Se tapahtui tutkimalla, miten valitsemani teorit ja suuntaukset selittivät pedagogista johtajuutta, pedagogista johtamista ja pedagogista johtajaa tai johtoa teoreettisessa oppivassa yhteisössä. Koska oppivasta yhteisöstä ei löytynyt riittävästi tutkimuskirjallisuutta, määrittelin sen ensin yleisesti tunnetun ammatillisen oppivan yhteisön kautta. Käsitteen ’pedagoginen’ rajasin koulutusjohtamiseen.

Teorit ja suuntaukset valitsin koulutusjohtamisen runsaslukuisten teorioiden, suuntausten, mallien, oppien, muotien ja iskusanojen joukosta. Etsin kohdettani ensisijaisesti pedagogisesti asemoituneista ja muutosorientoituneista maailmanlaajuisesti tunnetuista koulutusjohtamisen teorioista ja suuntauksista. Valituiksi tulivat: transformationaalinen, transformatiivinen, instruktionaalinen ja jaettu johtaminen/johtajuus sekä autenttinen ja yhteisöllinen johtajuus ja transformationaaliseen teoriaan läheisesti liittyneet karismaattinen ja transaktionaalinen johtaminen. Perinteisimpänä viimeksi mainittu oli muista teorioista poiketen stabiiliutta puoltava.

Käsitteistä ’pedagoginen’ ja ’oppiva yhteisö’ muodostin neljä pedagogisen johtajuuden toteutumista oppivassa yhteisössä kuvaavaa teoreettista aksiomaa: 1) Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan, 2) Pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo, 3) Koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan ja 4) Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista. Pedagogisen johtajuuden määritin lopulta sijoittamalla valitsemani teorit ja suuntaukset aksiomiin.

Valitsemieni koulutusjohtamisen teorioiden ja suuntausten kehityskaarien avulla tutkin koulutusjohtamisen teorianmuodostusta sen alkutaipaleelta, 1960- ja 70-luvuilta nykyaikaan asti. Kansainvälinen, laaja koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus seurasi ensimmäisten tunnettujen koulutusjohtamisen teorioiden kehittymistä vuosikymmenestä toiseen nostaen uudemmat koulutusjohtamisen suuntaukset vuorollaan esiin. Ensimmäinen huomioni olikin, että yleisen johtamisteorian uranuurtajan, James MacGregor Burns, merkitystä ei koulutusjohtamisen teorianmuodostukseenkaan alueella voi vähätellä. Jokaisella valitsemallani koulutusjohtamisen teorialla ja suuntauksella oli lisäksi varteenotettava määrä nimekkäitä kriitikoita ja puoltajia, jotka teorioita kehittäessään samalla rajasivat niitä eroon toisista teorioista.

Ensimmäinen aksioma käsitteli oppimista sekä oppijan akateemista, sosiaalista ja henkistä kasvua. Teorioiden ja suuntausten kehittymisen myötä pedagogisen johtamisen merkitys kasvoi, kun koulun toiminnan painopiste siirtyi

opettamisesta oppimiseen ja opettajasta oppijaan. Samalla ensisijaiseksi pedagogiseksi tavoitteeksi asetettu koulun oppimistulosten paraneminen muuttui yksilön oppimisen edistämiseksi. Keskiössä alkuaan ollut akateemisen kasvun arvostaminen laajeni sosiaalisen ja henkisen kasvun arvostamiseksi sitä mukaa kun ne ymmärrettiin akateemista kasvua ja oppimisen edistymistä tukevaksi toiminnaksi. Samalla sekä yksilöiden että koko kouluyhteisön hyvinvointiin ryhdyttiin kiinnittämään huomiota. Oppimisen edellytyksiä tukeva sisäinen oppimisympäristö laajeni käsittämään myös koulun ulkopuolisen paikallisen, kansallisen ja jopa kansainvälisen ympäristön. Aikuisopetuksen piiristä lähtenyt oppimismenetelmää, jonka tarkoituksena oli vallitsevan tiedon kyseenalaistamiseen ja oma-kohtaiseen, itsenäiseen tiedonhankintaan ja toimintaan kannustaminen, ryhdyttiin soveltamaan myös nuorten ja lasten pedagogiikassa. Hallinnon hajauttamisen myötä koulun opetustoimintaa säätelevän opetussuunnitelman laatiminen muuttui paikallisen kouluyhteisön yhteiseksi pedagogiseksi tehtäväksi.

Toinen aksiooma käsitteli yleismaailmallisiin eettisiin ja länsimaisiin moraalisiin arvoihin pohjautuvia pedagogisen johtajuuden ydinarvoja. Burns'n painottama johtamisen moraalisuus kuvastui valitsemassani koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuudessa, jossa mainittiin myös pedagogisen johtajuuden ydinarvoiksi nimeämäni arvot: ihmisyyys, sivistys demokratia ja tasa-arvo. Valittu koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus nosti voimakkaasti esille varsinkin toimintakulttuuriin sidotun luottamuksen, mutta myös rehellisyyden ja oikeudenmukaisuuden. Oikeudenmukaisuudessa painottui toisaalta mielipiteen ilmaisun ja sananvapauden teema sekä kuulluksi tuleminen oikeus, jonka saattoi ymmärtää sekä yhteiskunnallisena että yksilön oikeutena tulla kuulluksi. Arvojen nimeämistäkin tärkeämpi oli jatkuvan arvoihin liittyvän keskustelun ylläpitäminen, sillä arvoja, samaa arvoakin voitiin tarkastella eri näkökulmista, jotka saattoivat olla jopa keskenään ristiriitaisia.

Kolmas aksiooma käsitteli oppivaa yhteisöä ja sen pedagogisia arvoja ja periaatteita. Koska oppimista käsiteltiin 1. aksioomassa, arvoja 2. aksioomassa ja jatkuvaa muutosta 4. aksioomassa, keskiössä olivat oppivan yhteisön pedagogiset periaatteet: luottamukseen perustuva toimintakulttuuri ja positiivinen oppimisilmapiiri, moniammatillisuus, yhteisöllinen toiminta ja yhteisvastuu, reflektiivinen dialogi ja dialoginen neuvottelu sekä vertaistoiminta. Teoreettisessa oppivassa yhteisössä johtajuus ja valta perustuivat ihmisten välisiin suhteisiin. Oppivassa yhteisössä johtamista jaettiin valtuuttamalla, mikä oli johtamisen ja siihen liittyvän vallan tarkoituksenmukaista jakamista johtajan työtä helpottavaksi ja yhteisön voimavaroja yhdistäväksi eli voimaannuttavaksi tekijäksi. Moniammatillisen oppivan yhteisön jäsenet toimivat omaa ammatillista erityisosaamistaan jakaen yhdessä määriteltyjen, moraalisen vision viitoittamien tavoitteiden saavuttamiseksi. Pedagogisen johtajuuden näkökulmasta katsottuna uudempi koulutusjohtamisen tutkimuskirjallisuus puolsi oppivan yhteisön perustamista sekä johtamisen valtuuttamista ja voimaannuttamista, koska sitä tarvittiin tämän ajan jatkuvassa muutoksessa johtamisen mahdollistamiseen. Lisäksi oppiva yhteisö oli mikä tahansa tasavertaisten jäsenten muodostama yhteisö, jossa haluttiin oppia ja opittiin.

Neljäs aksioma käsitteli jatkuvaa muutosta muutoksessa johtamisen näkökulmasta käsin. Muutoksessa johtamisen tavoitteena oli pysyvän muutoksen aikaansaaminen. Se edellytti oppivalle yhteisölle ominaista yhteisön perusarvoihin ja ydinperiaatteisiin pohjautunutta johtamista ja toimintaa sekä johtajan muutosjohtajana harjaantumista ja osaamista. Muutoksen toteutumisen edellytyksenä oli, että yhteisön jäsenet yksilöinä, ryhmissä ja koko yhteisönä sitoutuivat asetetun päämäärän suuntaiseen toimintaan. Muutoksen pysyvyyden edellytyksenä oli, että yhteisön jäsenten ajattelu yksilöinä, ryhmissä ja koko yhteisönä muuttui. Tämä tapahtui silloin kun yhteisö toimi oppivan yhteisön periaatteiden mukaisesti. Tavoitteiden toteutuminen merkitsi toimintakulttuurin muutosta, rakenteiden uusiutumista ja/tai oppimisen edellytysten paranemista. Tämän ajan nopeasti muuttuvassa, turbulenssissa maailmassa oppivaa yhteisöä ohjannut pedagoginen johtajuus oli ensisijainen toimija muutoksen toteutumisen ja pysyvyyden tavoittamiseksi.

Valituista teorioista ja suuntauksista transformatiivinen johtaminen ja etenkin yhteisöllinen johtajuus tukivat voimakkaimmin oppivassa yhteisössä toteutuvaa pedagogista johtajuutta, ja transaktionaalista teoriaa lukuun ottamatta muut valitsemani teoriat ja suuntaukset sopeuttivat muutoksen myötä toimintaansa yhteisöllisemmäksi. Muutos on haastanut ja tulee haastamaan koulutusjohtamisen teorioita ja suuntauksia muuttumaan. Samoin on perusopetuksen pedagogisen johtajuuden laita: muutonmyönteisen pedagogisen johtajuuden on itsensäkin pystyttävä muuttumaan (ks. Hallinger 2003; Robinson, Lloyd & Rowe 2008).

6.2 Perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vaje järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa

Toiseen tutkimuskysymykseen: ”Mitä on pedagoginen johtajuus ja miten sen vaje ilmenee koulutusmuutoksen eläneiden johtajien puheen kautta tulkittuna?” vastasin yhdistämällä teoreettisten aksiomien taustalla olleet yleiset merkitysverkostot aineistosta nousseisiin yleisiin merkitysverkostoihin. Vajeen kartoittaminen tapahtui aksiomittain induktiivisesti käsitellyn aineiston avulla.

Aineiston 2290 merkitysyksiköstä löytyi vajeeksi tulkittavia rehtoreiden lausumia yhteensä 1208. Taulukon 13 mukaan aksiomiin osui eri määrä lausumia. Myös kriteerien lukumäärä vaihteli aksiomittain. Eniten lausumia (926 kpl) oli oppivaa yhteisöä kuvaavassa 3. aksiomassa, jossa vajeetta kuvasi kaikkiaan 553 lausumaa. Muutokseen liittyneessä 4. aksiomassa lausumia oli lähes yhtä paljon (894 kpl). Vähiten lausumia (117 kpl) oli arvoja kuvaavassa 2. aksiomassa. Oppimiseen liittyneessä aksiomassa 1 oli 353 lausumaa. Vajeetta kuvaavia lausumia oli 4. aksiomassa 436, 2. aksiomassa 81 ja 1. aksiomassa 138.

TAULUKKO 13 Rehtoreiden vajetta kuvaavien lausumien ja aksiomien kriteereiden lukumäärät sekä vajeen neljän vahvuuden raja-arvot kriteereittäin ilmaistuna.

	Aksiooma 1	Aksiooma 2	Aksiooma 3	Aksiooma 4
Lausumia yhteensä (kpl)	353	117	926	894
Vajetta kuvaavia lausumia (kpl)	138	81	553	436
Kriteereitä (kpl)	4	5	4	10
Ilmaistu vaje	34.5<	20.3<	138.3	109
Ilmaistu huoli	23.0–34.5	13.5–20.3	92.2–138.3	72.7–109
Mainittu huoli	11.5–22.9	6.8–13.4	46.1–92.1	36.35–72.6
Maininta	<11.5	<6.8	<46.1	<36.35

6.2.1 Keskiössä opettaja ja oppiminen

Ehkä se perustavaa laatua [oleva] ajatus on halu luoda yhtenäistä oppimispolkua (R 09).

Aksioomassa 1: *'Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan'* tutkin pedagogisen johtajuuden vajetta teoreettisen oppivan yhteisön näkökulmasta. Aineistosta nousi esiin ensinnäkin koulutusjohtamisen konteksti- ja tilannesidonnaisuus ja toiseksi opetussuunnitelmatyö, yksi pedagogisen johtajuuden merkittävistä prosesseista. Yhtenäiskoulut eivät sen sijaan olleet oppivia yhteisöjä, joten rehtoreiden johtamispuheessa käsiteltiin oppilaita ja opettajia.

Yhtenäiskouluun siirtymisen ehdottomasti parhaaksi elementiksi rehtorit asemoivat perusopetussäädösten edellyttämän yhtenäisen opinpolun. Oppilaiden akateemisen kasvun edistymistä tarkkailtiin lähinnä opinpolun varrelta. Tarkoituksenmukaista opinpolun järjestämistä rajoitti aineiston mukaan ensinnäkin luokanopettajien ja aineenopettajien yhteistyöhaluttomuus ja toiseksi perinteinen koulurakentaminen. Yläasteen ja siihen liitettyjen ala-asteiden muodostama koulukompleksi koostui tavallisesti vähintään kahdesta koulurakennuksesta, joiden lisänä saattoi olla yläasteelle oppilaita syöttäneitä 'satelliittikouluja'.

Opinpolun hankalin nivelkohta, luokanopetuksesta aineenopetukseen siirtyminen, aiheutti rehtoreiden mielestä akateemisen kasvun lisäksi myös sosiaalisen ja henkisen kasvun ongelmia. Lisäksi sisäilmaongelmat, koulukiinteistöjen huono kunto tai niiden yhtenäiskoulun pedagogisiin toimintaperiaatteisiin soveltumattomuus vaikuttivat oppimisilmapiiriin ja sitä kautta koko kouluyhteisön hyvinvointiin ja oppimisen edistymiseen. Oppimisympäristö nousikin aineistosta esiin yllättävän moni-ilmeisenä ja suurena ongelmakimppuna.

Aineiston mukaan koulut panostivat enemmän oppilaiden tukemiseen kuin oppimisen edistymiseen, mihin saattoi vaikuttaa yhtenäiskouluun siirtymisen ajankohdan oppilashuoltoa ja kolmiportaista tukea korostanut ohjaus. Toisaalta suomalaisissa kouluissa ei tunnettu instruktionaaliselle tai transforma-

tionaaliselle johtamiselle ominaista oppimistuloksia jatkuvasti parantamaan pyrkivän koulukulttuurin perinnettä. Oppimisen edistämistä tukemaan perustettua, oppilashuoltoon kuulunutta oppilashuoltoryhmää rehtorit arvostivat suuresti siitäkin huolimatta, että se vei runsaasti sekä koulun johdon että opettajakunnan aikaa.

Aksioomassa 1 pedagogisen johtajuuden vajetta aiheutti:

1. Perinteisestä koulurakentamisesta seurannut yhtenäiseen perusopetukseen soveltumaton oppimisympäristö, joka vaikeutti yhtenäisen opinpolun järjestämistä.
2. Opetushenkilöstön eristäytyneisyyden ja yksin tekemisen perinne, joka vaikeutti oppilaan kokonaisvaltaisen oppimisen mahdollistamista.
3. Oppimisen edistymisen vähäinen painottaminen, joka karsi haasteellisuutta.
4. **Keskiössä ei ollut oppilas ja oppiminen, vaan opettaja ja opettaminen,** millä saattoi olla vaikutusta oppilaan passivoitumiseen.

Aksioomassa 1 perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vaje liittyi kunnallisen ja koulun sisäisen toimintakulttuurin pysähtyneisyyteen. Koulun toimintaympäristö ei ollut ajanmukainen, ja osa koulurakennuksista oli erittäin huonossa kunnossa. Kouluissa vallitsi yksintekemisen kulttuuri eikä oppimisen edistymiseen kiinnitetty riittävästi huomiota. Neljäs kohta, opettaja- ja opettamiskeskeisyys oli selkein ja kaikkien rehtoreiden johtamispuheesta esiin noussut tulos. Silloin kun vaje on kontekstuaalista tai tilannesidonnaista, pedagogisen johtajuuden toimintaperiaatteista oman toimintakulttuurin muuttaminen ja vastavuoroinen vuorovaikutus ulkopuolisen ympäristön kanssa olisi kohdallaan.

6.2.2 Arvot ja arvostaminen

Sitten ei voitaisi enää puhua tytöistä ja pojista ja poikien leikeistä ja tyttöjen leikeistä.
R 12

Aksioomassa 2: *'Pedagogisen johtajuuden ydinarvoja ovat ihmisyyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo'* tutkin pedagogisen johtajuuden ydinarvojen ja oppivalle yhteisölle ominaisen arvokeskustelun esiintymistä rehtoreiden johtamispuheessa. Pedagogisen johtajuuden ydinarvoiksi nostamistani perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden arvopohjaan sisältyneistä arvoista ei rehtoreiden johtamispuhe antanut yksiselitteistä kuvaa. Arvot ovat moniselitteisiä, ja kysymys oli myös aineistonkeruumenetelmästä eli syvähaastattelusta, joka ei korostanut arvoja suhteessa muuhun johtamispuheeseen. Lisäksi tutkimukseni aihe liittyi pedagogisen johtajuuden määrittämiseen ja vajeeseen, ei keskitetysti johtajuuden arvoihin.

Aineistosta nousi voimakkaasti esille se, että koulutusjohtaminen oli prosessi, joka syntyi asianomaisten henkilöiden välisistä suhteista. Se ilmeni rehtorin

ja opettajien, rehtorin ja oppilaiden, rehtorin ja vanhempien sekä opettajien ja oppilaiden, opettajien ja vanhempien, mutta myös opettajien keskinäisinä suhteina. Rehtorit ymmärsivät johtajuuden sisäisiin suhteisiin perustuneen luottamuksen arvon ja myös korostivat sitä. Lisäksi esiin nousi oppilaiden inhimillisen ja oikeudenmukaisen kohtelun vaatimus ja rehtoreiden oma itsensä kehittämisen halu ja tarve.

Demokratian osalta rehtoreiden ilmaisema vaje kosketti sekä koulutuksen järjestäjien päätöksentekoon että kouluyhteisöjen päätöksentekotapaan liittyntä luottamusta. Koulutuksen järjestäjien osalta vaje liittyi myös päätöksenteon moraaliin ja rehellisyyteen, koska yhtenäiskouluun siirtyminen selitettiin pedagogisena ratkaisuna, mutta se rehtoreiden kokeman mukaan oli hallinnollinen. Kouluyhteisön osalta kysymys oli lähinnä siitä, että yhteiseen päätöksentekoon liittynyt keskustelukulttuuri oli perinteistä ja yhtenäiskoulun tarpeisiin nähden kehittymätöntä. Lisäksi yhdessä tehtyihin päätöksiin ei sitouduttu. Tätä perusteltiin opettajien autonomialla, josta muun muassa Fullan (2016) varoitti.

Koulutusmaailman vanhimpiin ydinarvoihin kuulunut tasa-arvo puhutti johtajia kahdella tavalla. Toisaalta pohdinnan kohteena oli tyttöjen ja poikien koulutuksellinen tasa-arvo ja oikeus leikkiä tyttöjen tai poikien tavoin. Toisaalta ilmeni jo 1970-luvun peruskoulussa esiin nostettu kysymys siitä, oliko oikein vaatia kaikilta oppilailta samantasoista osaamista ja kuinka sitä voitiin sekä oikeudenmukaisesti että vertailukelpoisesti arvioida. Tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyneet käsitykset herättivät rehtoreissa pohdintaa, sillä ne olivat sidoksissa aikaan, paikkaan, tilanteeseen ja lausunnon esittäjään eli siihen näkökulmaan, josta asiaa tarkasteltiin.

Siitä huolimatta että yhtenäiskouluun siirtyminen merkitsi kahden tai useamman koulun toimintakulttuurin yhdistämistä, arvokeskustelu oli käyty vain yhden opettajakunnan keskuudessa. Kahden tai useamman koulukulttuurin yhdistämisprosessin ongelmallisuutta lisäsi vielä se, että luokanopettajat ja aineenopettajat tunsivat huonosti toistensa työtä. Kun toisen työtä ei tunnettu, ei sitä myöskään ymmärretty eikä osattu arvostaa. Vuosisadan mittaisella rinnakkaiskoulujärjestelmällä näytti yhä olleen vaikutusta siihen, mitä yläkoulun ja alakoulun opettajat toisistaan ajattelivat. Peli- ja järjestyssääntöjen laatiminen tarjosi kyllä hyvän arvokeskusteluareenan, mutta se liittyi tavallisesti oppilaiden käyttäytymiseen, ei opettajien välisten suhteiden pohtimiseen.

Pedagogisen johtajuuden vaje 2. aksioomassa:

1. Koulutuksen järjestäjät informoivat hallinnollisista syistä tapahtuneen yhtenäiskouluun siirtymisen pedagogisena, mikä vähensi koulutusjärjestäjää kohtaan tunnettua luottamusta ja arvostusta, aiheutti muutostavastarintaa ja vaikeutti yhtenäiskoulun hyväksymistä.
2. Koulujen keskustelukulttuurissa ja demokraattisessa päätöksenteossa oli puutteita, mikä johti siihen, että tehtyjä päätöksiä ei välttämättä noudatettu eikä sovittuihin tavoitteisiin sitouduttu.

3. Arvokeskustelua ei kouluja yhdistettäessä käyty eikä yhtenäiskoulun yhteistä visiota laadittu, mistä seurasi se, että kouluyhteisön toiminnan yhteisöllisyyden kehittyminen jäi vähäiseksi eikä toiminta ollut yhdensuuntaista.
4. **Luokanopettajat ja aineenopettajat eivät tunteneet toistensa työtä eivätkä arvostaneet toisiaan.**

Aksioomassa 2 vaje liikkui kouluyhteisön jäsenten keskeisissä sekä koulun ja sen ulkopuolisen, paikallisen ja kansallisen ympäristön välisissä suhteissa. Yhtenäiskouluun siirtymisessä kysymys oli keskus- ja paikallishallinnon tason moraalista, koska todellisia syitä ei uuteen koulumuotoon siirryttäessä rehellisesti ilmaistu. Opettajien käyttäytymiseen taas vaikutti autonomia, jonka yli vuositasaisesta perinteestä haluttiin pitää kiinni. Autonomia oli status quo, jonka rehtoritkin, ilmeisesti opettajataustansa vuoksi saattoivat ohittaa. Neljäs kohta nousi aineistosta selkeästi näkyviin ja esiintyi myös kaikkien rehtoreiden johtamispuheessa, jopa useampaankin kertaan mainittuna. Luokanopettajien ja aineenopettajien keskeiset ongelmat vaikuttivat puolestaan työ- ja oppimisilmapiiriin, vaikeuttivat yhteistyön tekemistä ja vähensivät yhtenäiskouluperiaatteelle tärkeän opinpolun toimivuutta. Eli kauan havaitsemattomana tai pysäyttämättömänä säilynyt vaje 'ruokki' vajetta. Suhteisiin kätkeytyneen vajeen ollessa kysymyksessä, korkea moraalinen ja rehellisyys, riittävä tiedottaminen sekä dialogi, dialoginen neuvottelu ja arvokeskustelu olisivat hyvää pedagogista johtajuutta.

6.2.3 Rehtori on pedagoginen johtaja

Rehtorihan tietysti kaikesta vastaa viime kädessä. Näin se menee. Niin sen pitää olla, minun mielestäni, että joku vastaa. R 05

Aksioomassa 3 : *'Koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön pedagogisten periaatteiden mukaan'* tutkin teoreettisen oppivan yhteisön pedagogisten periaatteiden esiintymistä rehtoreiden johtamispuheessa. Oppivan yhteisön pedagogisia arvoja on kuvattu 2. aksioomassa, pedagogisista periaatteista oppimista ja oppijaa 1. aksioomassa ja muutoksessa johtamista 4. aksioomassa. Tämän luvun keskiössä ovat yhteisöllinen toiminta ja -vastuu, dialogi, vertaistoiminta ja koulun ulkoinen ympäristö.

Aineistosta nousi esille yhteiskunnallisen toiminnan koulutuspolitiikkaan kohdistuneet vaikutukset. Esimerkiksi haastattelujen ajankohtana eri kunnilla oli takanaan useitakin kuntaliitoksia ja uusia oli odotettavissa. Rehtorit totesivat sekä kunnan päättäjien että ylempien esimiesten kiinnostuksen kohteen suuntautuneen kuntaliitosneuvotteluihin, minkä vuoksi koulutussektori jäi vähemmälle huomiolle. Vajetta aiheutti myös opettajien palkkausjärjestelmä, joka selvästikään ei soveltunut uuden koulutusjärjestelmän käyttöön, mutta josta työmarkkinaosapuolet eivät olleet saaneet tehdyksi järkevää ratkaisua. Sen seurauksena rehtorit neuvottelivat opettajien lisätyön palkkioista monimutkaista virkaehtosopimusta tulkiten samalla kun pohtivat opettajien kelpoisuutta sekä palk-

kion määrään että työn luonteeseen nähden. Lisäksi luokanopettajien ja aineenopettajien keskeistä toisen työn aliarvostamisen perinnettä ei opettajainkoulutuksessa ollut huomattu korjata.

Aineistosta sai sen käsityksen, että myös paikalliset koulutuksen järjestäjät aiheuttivat vajetta. Koulujen johtamiseen ei resursoitu riittävästi eikä (apu)työvoimaa esimerkiksi koulurakennusten peruskorjausten tai purkamisen yhteydessä välttämättä ollut tarpeeksi. Myös rehtoreiden ja varsinkin opettajien täydennyskouluttamisessa oli vajetta. Lisäksi yhtenäiskouluun siirtyminen saattoi tapahtua niin nopeasti, ettei koulutukseen ennen uuteen koulutusjärjestelmään siirtymistä edes ehditty. Tähän saattoi vaikuttaa yleinen mielipide korkeakoulutetuista suomalaisista opettajista, jotka rehtoreidenkin puheen mukaan toimivat osaavasti, itsenäisesti ja vastuullisesti.

Henkilöstön välisistä suhteista saattoi aineistosta päätellä, että opetushenkilöstö vierasti esimiesasemaa. Rehtorit painottivat olevansa mieluummin mahdollistajia ja auttajia kuin valtaa käyttäviä johtajia. Opettajat puolestaan eivät mielellään tunnustaneet kollegaansa tiiminvetäjiksi. Samalla tavalla rehtorit korostivat sitä, että alurehtorit eivät olleet heidän esimiehiään. Taustalla vaikutti mahdollisesti opettajiston vahvan autonomian ja itsenäiseen työhön tottumisen tradition lisäksi ikivanha perinne, jonka mukaan koulun johtajaa ei pidetty opettajien esimiehenä.

Aineiston mukaan kouluyhteisöt eivät olleet oppivia yhteisöjä, mutta niistä oli löydettävissä oppivalle yhteisölle ominaisia piirteitä. Ensinnäkin rehtorit ilmoittivat johtavansa asiantuntijaorganisaatiota. Aineistosta ei kuitenkaan voinut havaita, että kouluyhteisöjen toimintaa olisi pidetty moniammatillisena, vaan työyhteisö ymmärrettiin lähinnä opettajien asiantuntijaorganisaatioksi. Toiseksi rehtorit pyrkivät saamaan luokanopettaja- ja aineenopettaja-asiantuntijansa toimimaan yhdessä ja tutustumaan toistensa työhön. Kouluyhteisön toiminta ei kuitenkaan ollut yhteisöllistä ja yhteistyössäkin oli ongelmia. Yhteisvastuuta oli, mutta se rajoittui pääasiassa oppilaiden käyttäytymisestä, ei oppimisen edistymisestä vastuun kantamiseen.

Kolmanneksi rehtorit kannustivat henkilöstöään oppimaan toinen toisiltaan. Lisäksi he ilmoittivat keskustelelevansa opettajiensa kanssa pedagogisista asioista sekä perustivat ryhmiä, tiimejä ja tiimiorganisaatioita, joissa opettajien vuorovaikutus, vertaisoppiminen ja vertaistuki tulivat luontevimmiksi ja yhteistyö aktivoitui. Järjestelmällinen toiselta oppiminen, tiimeissä keskusteleminen ja neuvottelemine olivat kouluyhteisöissä eri tasoisina vireillä, mutta varsinaisen reflektiivisen dialogin tai dialogisen neuvottelun käyttöä ei aineistosta voinut havaita.

Neljänneksi päätöksenteko oli perinteistä opettajainkokouksen toimintaa, johon uutena piirteenä oli tuotu tiimeissä valmistellut esitykset. Viidenneksi rehtorit jakoivat työtään delegoimalla, mutta totesivat samalla työn jakamisen itselleen vaikeaksi. Tämä saattoi johtua siitä, että rehtorit kokivat olevansa yksilöllisessä vastuussa kaikesta, mitä koulussa tapahtui, ja tämän vuoksi väistivät johtamisen jakamista. Tiimityö ja etenkin tiimiorganisaatio merkitsi johtamisen valtuuttamista, mikä kuitenkin oli sidoksissa siihen, minkälaisia tehtäviä tiimeille

oli jaettu. Esimerkiksi rehtori toimi monesti itseään lähimpien johto-, suunnittelu- ja kehittämistiimien vetäjänä. Ongelmana oli myös lukuvuosisykli ja se, että pitkä kesäloma keskeytti tiimitoiminnan, joka oli syksyllä käynnistettävä uudelleen.

Kuudenneksi rehtorit järjestivät henkilöstölle ammatillista koulutusta, joka tapahtui ensisijaisesti koulun ulkopuolisen tahon toimesta. Aineiston mukaan rehtorit kouluttivat ja kehittivät itseään ja ilmoittivat myös kehittyneensä johtajina. Luokissa opetusta valvomassa käytiin erittäin harvoin, mutta sen sijaan rehtorit opettivat itse mielellään ja sijaistivat opettajia, silloin kun se ajankäyttöön nähden oli mahdollista. Useamman koulun johtajina kaikilla rehtoreilla ei kuitenkaan enää ollut opetusvelvollisuutta.

Toisin kuin 1980-luvun puolivälin koulujen johtajat (ks. Vaherva 1984), haastattelemani 2000-luvun rehtorit osasivat selkeästi erotella hallinnolliset tehtävät pedagogisista. Pedagoginen johtajuus oli kuitenkin enemmän kuin listaan merkitty sarja pedagogisia tehtäviä. Samalla tavalla pedagogisen johtajuuden vaje oli enemmän kuin listattu nippu tekemättä jääneitä johtamistehtäviä.

Pedagogisen johtajuuden vaje aksiomassa 3 oli:

1. Kansallisten ja paikallisten päättäjien ja koulun muiden yhteistyötahojen aiheuttamaa
2. Pitkän tradition ja perinteisen toiminnan aikaansaamaa
3. Asiantuntijayhteisöstä johtuvaa
4. Rehtorin aiheuttamaa. Rehtori voi käyttää valtaansa pedagogisten tehtävien hoitamisen järjestämiseksi. Tilannetta mahdollisesti auttaisi, jos **johtamisessa koulussa olisi nimetty pedagoginen johtaja**.

Aksiomassa 3 johtaminen oli vajeessa johtamista. Vaje oli sidoksissa johtamiseen ja liikkui johtamisen eri tasoilla. Vajetta ei havaittu tai osattu paikantaa tai sitä ei haluttu havaita, koska se oli siellä missä johtaminenkin oli. Havaittuihin ongelmiin ei myöskään voitu aina vaikuttaa, koska niihin, esimerkiksi työmarkkinakysymyksiin, suhtautuminen oli ristiriitaista ja päätösvalta oli muualla kuin koulussa. Aksioma 3 myös osoitti, että johtamistyötä oli kouluissa paljon ja tekijöitä vähän. Aineiston mukaan rehtorin työaika oli rajaton ja listatut työt muodostivat loputtoman jatkumon. Kysyä voi myös, tekikö rehtori työtä, jota hänen koulun johtajan näkökulmasta katsottuna tuli tehdä. Lisäksi yksintekemisen kulttuuri ja autonomia oli rehtoreillekin ominainen toimintatapa. Lisää esimiehiä ei kaivattu ja työn jakaminen oli vaikeaa jo senkin vuoksi, että vastuun kantaminen meni työn jakamisen edelle. Johtamisen tavoin rehtorit pitivät hallussaan myös valtaa, mutta käyttivät sitä 'matalalla profiililla' tai olivat varovaisia valankäyttäjiä.

Vajeessa johtaminen edellyttää järjestelmällistä ja tarvittaessa jämäkkää johtamista, mutta myös johtamisen valtuuttamalla jakamista. Vajeessa johtaminen edellyttää kaikkien pedagogisen johtajuuden periaatteiden soveltamista ja valtuutus koko yhteisön osallistumista paitsi yhteisön yhteisöllisen toimintaan ja

siitä kollektiivisen vastuun kantamiseen, myös yhteisölliseen vajeesta vastaamiseen.

6.2.4 Vaje tulee näkyväksi muutoksessa

But how can we change if there is a great risk of a sudden economic collapse or human disaster if we tinker with the machine? (Laininen 2019)

Aksioomassa 4: *'Pedagoginen johtaminen on muutoksessa johtamista'* tutkin pedagogista johtajuuden teoreettista muutoksessa johtamista. Luku on kooste pedagogisen johtajuuden vajeesta järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Suomessa koulutuksen järjestelmä- ja systeemitason muutokset ovat olleet massiivisia ja laajalla rintamalla tapahtuneita pitkäkestoisia uudistuksia. Luvuissa 2. 2 ja 2.3.2 kuvaamani perusopetuksen kolmen kokonaisvaltaisen muutoksen pelkkä käynnistäminen on omana aikanaan herättänyt ristiriitaisia mielipiteitä, merkinnyt jyrkkää vastakkainasettelua ja vienyt runsaasti aikaa. Toteuttajiltaan se on edellyttänyt vakaata uskoa asiaan ja pitkäjänteistä työpanosta. Muutokset eivät ole tapahtuneet yhtäaikaaisesti koko maassa, minkä lisäksi koulutukseen vaikuttaneet tekijät ovat muuttuneet prosessien aikana samalla jo aloitettuja prosesseja muuttaen. Muutoksessa johtaminen on ollut odottamattoman johtamista (ks. Jäppinen 2015) ja muutosten toteutuminen osittaista eikä pitkällä aikavälillä jatkuva tai pysyvää.

Aineiston mukaan vuoden 1998 perusopetuslain sekä sen säätelämän tuntekyksen ja opetussuunnitelmien vaatimusten täyttämisen lisäksi yhtenäiskouluun siirtyjiä kuormittivat useat perusopetuslakiin ja opetussuunnitelman perusteisiin tehdyt muutokset, hallinnollisten uudistusten aiheuttamat rakennemuutokset, kahden tai useamman koulukulttuurin yhdistäminen, yhtenäiseen perusopetukseen soveltumattomat koulurakennukset ja joissakin tapauksissa vielä kuntaliitos tai kuntaliitokset. Muutos saattoi olla äkillistä tilanteeseen heittämistä ja muutosta muutoksen perään ja päälle. Yhtenäiskouluun siirtyminen oli hallinnollisen muutoksen pukemista pedagogiseen asuun. Siitä huolimatta, että yhtenäiskouluun siirtyminen ymmärrettiin hallinnolliseksi eikä pedagogiseksi ratkaisuksi, sitä pyrittiin kouluissa toteuttamaan pedagogisesti. Aineiston mukaan muutoksessa johtaminen oli pedagogista ja muutokseen sitoutunutta muutoksessa johtamista.

Miten muutosprosessissa toimittiin? Aineiston mukaan yhtenäiskouluun siirtyminen oli ensinnäkin muutos, jossa rehtori tajusi, että hän ei voinut muuttaa asioita yksin. Toiseksi muutos onnistui helpommin silloin kun kouluyhteisöllä oli ollut riittävästi aikaa valmistautua muutokseen. Kolmanneksi lyhyestäkin valmistusajasta huolimatta kouluissa lähdettiin uudistusten tielle ja onnistuttiin. Tavalla tai toisella oltiin kuitenkin valmistautuneita tai riittävän joustavia. Neljänneksi muutosta johtaneet rehtorit kaipasivat tukea yhteisöstään, mutta uuden yhtenäiskoulun henkilöstö koostui kahdesta tai sitä useammasta opettajayhteisöstä ja tarvitsi rehtorin apua ristiriitojen sovitteluun. Viidenneksi etenkin nopealla päätöksellä kootut yhteisöt tai sellaiset yhteisöt, joissa yhtenäiskoulua ei odo-

tettavasta muutoksesta huolimatta ollut käsitelty, vastasivat tilanteeseen ankaralla muutosvastarinnalla. Kuudenneksi muutosvastarinnan vastavoimana toimi muutospelko sekä pelko työn menetyksestä ja/tai palkan alenemisesta. Uhka toimi yhdistävänä tekijänä siten, että ne opettajat, joita palkan aleneminen tai työn menetys uhkasi, lähtivät ensimmäisinä toimimaan yhdessä toisen ammattiryhmän kanssa. Myös muutokseen sitoutumista ja ajattelun muuttumista oli huomattavissa.

Aksioomassa 4 pedagogisen johtajuuden vajetta aiheutti:

1. Meneillään oli liian monta samanaikaista ja monenlaista muutosta.
2. Muutokseen ei ollut valmistauduttu tai siihen ei ollut annettu aikaa valmistautua.
3. Muutos kysyi tavallista enemmän resursseja, johon ei ollut varauduttu varsinkaan silloin, kun kysymyksessä oli säästöjen vuoksi suoritettu hallinnollinen muutos.
4. Muutosvastarinta vaikeutti muutosjohtajien toimintaa.

Aksioomassa 4 perusopetuksen pedagoginen vaje oli sidoksissa toimintaympäristöön. Vaje ilmeni paikallisen tason yhtenäiskoulussa, mutta oli yhteydessä koulutuksen laajaan järjestelmä- ja systeemitason muutokseen. Toisin kuin 1960-luvun peruskoulu-uudistus, tätä vuosituhanen vaihteen koulu-uudistusta ei johdettu keskitetysti keskushallinnosta käsin. Muutosta johtaneille rehtoreille ojennetut paikallishallinnon puitteet olivatkin kovin erilaiset. Lisäksi muutosta oli liikaa. Jo kansallisella tasolla meneillään oli monta perusopetukseen kohdistunutta uudistusta, mitä paikallisen tason toiminta esimerkiksi kuntaliitosten muodossa lisäsi. Koulun tasolla suureksi ongelmaksi koitui koulukulttuurien yhdistäminen. Taloudellisten resurssien ohella muitakin resursseja, esimerkiksi aikaa ja koulutusta olisi tarvittu enemmän. Muutosvastarinta vaati johtajilta vahvaa itsetuntoa, järjestelmällisyyttä, pitkäjänteisyyttä, tavoitteissa pysymistä ja koulutusta, jota myös osattiin hyödyntää.

Tutkin vajeen ilmenemistä paikallisen tason yhtenäiskoulussa, joka eli järjestelmä- ja systeemitason muutosta. Aineistosta saattoi päätellä, että koulu ei ole suljettu, muutoksilta suojattu lintukoto, vaan altis kaikelle ympäristössä tapahtuvalle muutokselle, joka heijastuu koulun sisälle ja aiheuttaa siellä lisäpainetta. Paikallisen tason koulunjohtajien, koulutusjohdon ja muiden viranomaisten tulisi toimia yhdessä ja samansuuntaisesti sekä keskenään että vastaavien ylempien julkisten tai yksityisten tasojen kanssa. Pedagogisen johtajuuden näkökulmasta katsottuna se edellyttää julkisen hallinnon kaikilta toimijoilta kautta koko linjan aktiivista ja kokonaisvaltaista johtamista sekä vastavuoroista vuorovaikutusta. Muutoksessa on osattava hyödyntää sen tarjoamia mahdollisuuksia. Vajeenkin vaikutus voi olla positiivinen.

Aksioomien perusteella perusopetuksen pedagogisen johtajuuden vajeesta seuraa:

1. Koulun toiminnan keskiössä ei ole oppiminen eikä oppija.
2. Yhteisen arvopohjan puuttuminen hidastaa yhteisöllisen toimintakulttuurin syntymistä, mikä näkyy esimerkiksi yhteisön jäsenten keskinäisen arvostamisen ja kunnioittamisen ongelmana.
3. Koulunjohtajat eivät käytä valtaansa pedagogisen johtamisen järjestämiseksi.
4. Sitoutumattomuus estää muutoksen toteutumisen ja ajattelun muuttumattomuus muutoksen pysyvyyden

Aineiston mukaan oppiva yhteisö ei kouluissa vielä toteutunut eikä johtaminen ollut pedagogista johtajuutta, mutta koulut olivat kehittymässä tiimiorganisaatioiksi. Tiimiorganisaation tai oppivan yhteisön kehittäminen vaati systemaattista ja pitkäkestoista suunnittelua ja toteuttamista. Lisäksi se vaati aikaa.

Yhteenveto

Koulutusmuutos ei ole yksinomaan koulun johtajan tai kouluyhteisön asia. Koulu on yhteiskunnan rahoittama instituutio, jonka ympärillä toimii runsas joukko ihmisiä. Koulutus on sidottu valtakunnallisiin ja paikallispoliittisiin päätöksiin ja niiden ajamiin koulun ulkopuolisiin muutoksiin. Tämän tutkimuksen mukaan vaje liikkuu näiden muutosten mukana ja näissä muutoksissa. Pedagogisen johtajuuden ja muutoksen tavoin vaje on kontekstuaalista, tilannesidonnaista ja ihmisten välisiin suhteisiin perustuvaa. Pedagoginen johtajuus onkin muutoksessa ja vajeessa johtamista. Tämän tutkimuksen mukaan kuvaamani oppivassa yhteisössä toteutuva pedagoginen johtajuus sisältää sellaisia arvoja ja periaatteita, joiden avulla muutoksessa ja vajeessa johtaminen on mahdollista.

Vaje on liikkuvaa ja joustavaa eikä se ole syntynyt tässä ja nyt. Vaje voi lisääntyä ja vähetä ja muuttua ajan, paikan ja tilanteiden mukaan. Muutoksen tavoin myös vaje voi olla mahdollisuus, mutta se on havaittava, jotta sitä voidaan käyttää hyödyksi. Jo tämän vuoksi vajetta kannattaa tutkia enemmän. Lisäksi huomaamaton vaje tai huomattu vaje, johon ei reagoida, ruokkii itseään.

6.3 Tutkimuksen uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys

Tutkimukseni on fenomenologinen tapaustutkimus, jolla on kaksi tavoitetta. Ensimmäisenä tavoitteena on yleissivistävän perusopetuksen pedagogisen johtajuuden teoreettinen määrittäminen ja toisena tavoitteena pedagogisen johtajuuden vajeen ilmenemisen tutkiminen koulutuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Lähtökohdaltaan teoreettisena valitsemani tutkimusaihe on vaativa. Ensimmäiseen tavoitteeseen liittynyt tutkimuskysymys kuuluu: "Mitä tarkoittaa pedagoginen johtajuus ja millaisena se hahmottuu koulutusjohtamisen

teoreettisessa kontekstissa?” ja toiseen tavoitteeseen: ” Miten pedagogisen johtajuuden vaje ilmenee koulutusmuutoksen eläneiden johtajien puheen kautta tulokittuna?”

Tässä luvussa tarkastelen tutkimukseni uskottavuutta, luotettavuutta ja eettisyyttä aineiston keräämisen, tutkimusprosessin kuvauksen, tutkimuksen toteutumisen, tutkijan itsensä sekä informanttien anonyymiyden näkökulmasta käsin. Koska nämä tutkimuksen kannalta merkittävät tekijät ovat osittain limitäisiä, käsittelen niitä tapaustutkimusta sekä aineiston keräämistä ja analyysiä koskevien asioiden yhteydessä.

6.3.1 Tapauksena vaje

Staken (1994) mukaan tapaustutkimuksessa kysymys ei ole tutkimusmenetelmän, vaan tutkimuskohteen valinnasta. Tutkimukseni lähtökohtana oli ilmiö, jonka mukaan koulujen johtajilla ei ollut riittävästi tai lainkaan aikaa pedagogiseen johtajuuteen ja johtamiseen, koska heidän aikansa kului hallinnollisten tehtävien suorittamiseen. Tulkitsin tilanteen pedagogisen johtajuuden vajeeksi, josta tuli tämän tutkimuksen tapaus. Vaje varmistui tapaukseksi vasta haastattelujen päätyttyä, sillä lähdin ottamaan selvää siitä, mitä rehtorit yhtenäiskouluun siirtymisen johtamisesta ja yhtenäiskoulun johtamisesta ajattelivat. Siitä huolimatta että rehtorit kertoivat laajasti sekä yhtenäiskouluun siirtymisen että yhtenäiskoulun johtamisen hyvistä puolista, johtajuuspuheen takaa nousi esiin samankaltaisia huolenaiheita. Yksi niistä oli aikapula, joka kerta toisensa jälkeen nimettiin pedagogisen johtamisen ongelmaksi.

Yinin (2014, 9-15) mukaan tapaustutkimus kannattaa valita lähestymistavaksi, jos yksi tai useampi seuraavista ehdoista täyttyy: 1) keskiössä ovat mitä, miten ja miksi -kysymykset, 2) tutkijalla on tapahtumiin vain vähän hallintaa, 3) aiheesta on tehty vähän empiiristä tutkimusta tai kysymyksessä on tutkimaton tapaus ja 4) tutkimuskohteena on jokin tämän ajan elämään liittyvä ilmiö. Valitsemaani tapausta saattoi pitää aikaamme kiinteästi liittyvänä ilmiönä. Lisäksi se oli kokonaan uusi tutkimuksen kohde ja siihen liittyviä kysymyksiä olivat mitä, miten ja miksi -kysymykset. Yinin tapaustutkimukselle asettamista ehdoista täyttyi kolme.

Stake (1994) puolestaan korostaa tapaustutkimuksen selkeää rajaamista. Tutkimukseni tapaus oli yhtenäiskoulun syntymiseen liittynyt ilmiö, jonka rajasin ajallisesti vuosiin 1998–2012 eli toisaalta yhtenäiskoulun syntymiseen johtaneeseen lainsäädäntöön ja toisaalta aineistonkeruun päättymisen ajankohtaan. Haastateltavat olivat yhtenäiskouluun siirtymistä johtaneita rehtoreita, joten heillä oli takanaan yhtäläinen kokemus ja sama ammatti. Yhteisenä muuttujana oli vielä muutos.

Erikssonin ja Koistisen mukaan tapaustutkimuksessa tutkimuskysymysten asettaminen on merkityksellistä, koska kysymykset ohjaavat tutkimuksen kulkua. Toisaalta tutkimuskysymysten muuttuminen ja tarkentuminen tutkimuksen kuluessa on tavanomaista (mt. 2014). Tutkimusprosessin aikana tutkimuskysymykseni tarkentuivat ohjaamaan tapauksen valintaa, aineiston keräämistä ja erittelyä sekä tulosten muotoamista, pohdintaa ja tutkimusraportin laatimista.

Tavanomaisuudesta huolimatta tutkimuskysymysten muuttuminen ei ollut ongelmatonta, sillä se aiheutti epävarmuutta itse tapauksen suhteen. Lopulta vaje löytyi rehtoreiden pedagogiseen johtamiseen ja johtajuuteen kohdistuneen huolen takaa.

Erikssonin ja Koistisen mukaan tutkimuskysymykset ohjaavat myös tavoitteiden, lähestymistavan, menetelmien ja tutkimusprosessien sekä tapauksen luonteen ja lukumäärän mukaan tehtävää tapaustutkimuksen erittelyä. Tapaustutkimukseni oli todellinen eli itsessään arvokas (intrinsic), ainutlaatuinen ja toistaiseksi harvinainen tutkimuksen kohde. Koska halusin tietää, miksi, missä ja miten vaje syntyi, millainen vaje oli, missä vajetta oli ja mitä sillä tarkoitettiin, tutkimukseni saattoi tulkita selittäväksi (explanatory) tapaustutkimukseksi. Tavoitteenani ei kuitenkaan ollut teorian kehittäminen, vaan uuden lähestymistavan etsiminen vajeen selvittämiseksi (mt. 2014; ks. myös Stake 1994). Uutena tutkimuksen kohteena vaje oli erittäin kiinnostava, mutta itse tapauksena kompleksinen ja vaikeasti tutkittava. Todellisen tapauksen asemesta tutkimukseni vaje voisi olla myös välineellinen (instrumental) tapaus, koska vajeen avulla voi ymmärtää pedagogista johtajuutta ja saada siitä lisää tietoa. Erikssonin ja Koistisen (2014) mukaan tutkimuskysymysten olisi tällöin pitänyt olla valmiina ennen tutkimuksen aloittamista.

Monet tutkijat liittävät tapaustutkimukseen toisen määreen. Tässä tutkimuksessa se oli fenomenologia. Tapaustutkimuksen ja fenomenologisen temaatitisen sisällönanalyysin yhteensovittaminen osoitti, että ne esimerkiksi tutkimuksen tavoiteasettelussa ja aineiston keräämisessä olivat yhteen sovitettavissa.

6.3.2 Aineiston kerääminen ja analyysi

Fenomenologisessa, kokemusta tulkitsevassa tutkimuksessa haastattelukysymysten tulee olla mahdollisimman avoimia ja strukturoimattomia (Creswell 2018). Avoimessa haastattelussa kysymysten asettelu ja kysymysalue ovat vapaita ja vastaajien määrä pieni (Hirsjärvi & Hurme 2004, 36; Metsämuuronen 2006, 115). Aivan lopussa haastatteliija voi ottaa esiin myös asioita, joita ei vielä ole mainittu. Äärimmäisessä tapauksessa suuri osa haastattelusta saattaa pohjautua yhteen kysymykseen (Hyvärinen & Löyttyniemi 2010). Lisäksi laadullisen tutkijan on tarkoitus päästä mahdollisimman lähelle tutkittavien maailmaa ja ymmärtää kokonaisvaltaisesti tutkittavaa ilmiötä.

Pedagoginen johtaminen oli minulle läheinen asia, ei ainoastaan ilmiönä, vaan myös käytännössä, koska toimin koulutusosalalla eri tehtävissä, opettajana, rehtorina, pedagogisena koulutoimenjohtajana ja sivistysjohtajana, lähes 40 vuoden ajan. Olin käynnistämässä peruskoulu-uudistusta ja kehittämässä peruskoulua vuodesta 1974 aina yhtenäiskouluun siirtymiseen asti. Yhtenäiskoulu-uudistuksessa olin mukana aina vuoteen 2007 asti, minkä jälkeen seurasin sitä läheltä vielä muutaman vuoden virkatehtävissä. Tarvittavaa etäisyyttä haastattelemiini rehtoreihin toi se, että en enää ollut mukana yhtenäiskouluun siirryttäessä enkä myöskään toiminut siellä opettajana.

Tutkimukseni aineiston keräsin aikavälillä 24.10.2012 ja 31.1.2013. Aloitin sen etsimällä ensin kouluja eri puolilta Suomea SYVE ry:n julkaiseman yhtenäiskoululuetteloon merkittyjen koulujen joukosta. Koulut olivat eri kokoisia ja erilaisia samoin kuin ne paikkakunnatkin, joissa koulut sijaitsivat. Ainoa yhdistävä tekijä oli, että kysymyksessä oli yhtenäiskoulu. Kahden suurimman koulun oppilasmäärä oli lähes 1000 ja henkilöstön määrä yli 100, kun pienimmässä koulussa oli 200 oppilasta. Aineisto tuli kootuksi Itä-, Länsi- ja Etelä-Suomen läänien alueelta erikokoisista kunnista ja erilaisista yhtenäiskouluista. Kuntia oli 13, sillä kouluista kaksi sijaitsi samassa kunnassa. Länsisuomalaisia kuntia tutkimuksessa oli 5, itäsuomalaisia 5 ja eteläsuomalaisia 3. Myös maakunnittain koulut jakaantuivat varsin tasapuolisesti. Osa kouluista oli muuttotappioalueelta osan sijaitessa muuttovoittoisessa kunnassa. Muutama koulu sijaitsi kunnassa, johon oli liitetty pienempiä kuntia, mutta pari koulua sijaitsi sellaisessa pienessä kunnassa, joka kuntaliitoksen myötä oli liitetty isompaan kuntaan. Kuntaliitokset toivat rehtoreiden puheeseen yhteiskunnallisen sävyn ja tutkimukseeni koulua laajempaan (oppimis)ympäristön.

Koulun valittuani otin yhteyden rehtoriin puhelimitse ja sovin tapaamisesta. Rehtorit valikoituivat haastatteluun koulujen mukaan. Puhelinyhteydessä ilmoitin tekeväni väitöskirjaa rehtoreiden ajattelusta ja pyytäväni heitä kertomaan ajatuksiaan yhtenäiskoulusta, yhtenäiskouluun siirtymisestä ja yhtenäiskoulun johtamisesta. Haastatteluun ei tarvinnut millään tavalla valmistautua. Kirjallista sopimusta en huomannut esittää tehtäväksi eikä sitä myöskään kysytty. Haastattelun nauhoittaminen aiheutti varautuneisuutta, varsinkin kun en huomannut mainita nauhurin käytöstä etukäteen. Nauhoittamisesta ei kuitenkaan valitettu ja keskustelun kuluessa nauhurin läsnäolo vaikutti unohtuneen. Haastattelun loppupuolella tein tarkentavia kysymyksiä. Nauhoituksia kertyi yhteensä lähes 19 tuntia, joka sanatarkasti litteroituna merkitsi 375 Times New Roman -fontilla rivivälillä 1½ kirjoitettua sivua.

Rehtorit saivat valita haastatteluajankohdan ja paikan. Yhtä lukuun ottamatta haastattelupaikkana oli rehtorin työpaikka, tavallisimmin hänen kansliansa. Kylläntyminen tapahtui 12. rehtorin kohdalla, jolloin olin haastatellut 5 nais- ja 7 miesrehtoria. Toisaalta saturaation varmistamisen ja toisaalta naisrehtoreiden vähäisen määrän vuoksi haastattelin vielä 2 rehtoria. Rehtoreista 13:a en ollut ennen haastattelutilaisuutta tavannut. Haastattelu oli avoin, eli syvähaastattelu. Rehtorit olivat peruskoulutukseltaan luokanopettajia, aineenopettajia tai kaksoistutkinnon suorittaneita, eri-ikäisiä. Takanaan heillä oli eri määrä virkavuosia.

Tutkimuksen tarkoituksena ei sen missään vaiheessa ole ollut verrata koulutuksen järjestäjiä, kouluja tai rehtoreita, joten selkeästi harkinnanvarainen näyte on riittävän suuri ja tapaustutkimuksen perusteet siltäkin osin täyttyvät. Anonyymiyden vuoksi tutkimukseen osallistuneiden rehtoreiden, kuntien tai koulujen nimiä ei tutkimusraportissa mainita, ja rehtorit esiintyvät numeroina (R 01, R 02, R 03 ...), joten edes sukupuolta ei voi nähdä. Myös koulujen sijainti eri puolilla Suomea parantaa rehtoreiden anonyymiyttä. Rehtoreiden kanssa olisi täytynyt tehdä kirjallinen sopimus ja nauhoittamisesta sanoa etukäteen.

6.4 Tutkimuksen rajaukset ja jatkotutkimus

Tämä tutkimus on tulkinta lukuvuosien 1999–2000 ja 2012–2013 välisenä aikana yhtenäiseen perusopetukseen siirtymistä johtaneiden rehtoreiden ajatuksista. Tulokset olisivat ilmeisesti olleet toisenlaiset, jos mukaan olisi otettu myös opettajat tai koko moniammatillinen kouluyhteisö tai jos se olisi suunnattu vain opettajille. Olen kuitenkin halunnut antaa äänen nimenomaan muutoksen keskiössä toimineille koulujen johtajille. Tulokset olisivat toisenlaiset myös, jos sama tutkimus tehtäisiin nyt, koska aika on toinen. Esimerkiksi 'Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014' ohjaavat kouluja voimakkaasti oppivan yhteisön, johtamisen jakamisen, tiimityön ja dialogin käytön suuntaan, mitä haastatteluhetkellä voimassa olleet vuoden 2004 opetussuunnitelmat eivät vielä tehneet.

Tämä lyhyellä aikavälillä koottu poikittaistutkimus hyödyttää tapaustutkimuksen rajaamista. Muutoksen seuraamiseen olisi pitkittäistutkimus sen sijaan sopinut paremmin. Pienen palan pitkittäisyyttä tutkimukseeni kuitenkin tuo rehtoreiden eripituinen kokemus yhtenäiskoulun johtamisesta. Avoimella haastattelulla kerätty aineisto sisältää muitakin demografisia tekijöitä, joten kriteereiksi olisi voinut valita rehtorien sukupuolen, iän, koulutuksen tai urakehityksen kokemuksen ohella tai lisäksi. Kriteereinä olisi voinut myös käyttää erikokoisia tai eri puolilla maata sijaitsevia kouluja. Tutkimukseni ei tarkoituksellisesti kuitenkaan ole vertaileva tutkimus, eikä koottu aineisto olisi yksin riittänyt eikä sovellettu koulujen tutkimiseen.

Avoimen haastattelun asemesta aineistonkeruumenetelmänä olisi voinut olla orientointi, varjostus tai teemahaastattelu, tai aineistoa olisi voinut tukea ja täydentää vielä kirjallisilla materiaaleilla, työjärjestyksillä, vuosikelloilla jne. Rehtoreilla on kuitenkin paljon asiaa ja he esittävät sen tilanteessa, jossa yhtenäiskouluun siirtymisen lisäksi on meneillään paljon muutakin muutosta. Lyhyen aikavälin avoin haastattelu antaa napakan tilannekuvan sekä aitouden ja läsnäolon tunteen, jonka kirjallisena saatu materiaali olisi ehkä haalistanut. Aineistoa kirjallinen materiaali sen sijaan olisi kartuttanut ja monipuolistanut ja lisäksi tarjonnut mahdollisuuden toisenlaiseen analyysimenetelmään.

Tutkimus on analysoitu fenomenologis-temaattisen sisällönanalyysin avulla (ks. Perttula 2005; Vaismoradi ym. 2016), minkä olen mahdollisimman huolellisesti kuvannut luvussa 4.1.1. Suurin tutkimukseen liittyvä ongelma johtuu siitä, että fenomenologiseen empiiriseen tutkimukseen kuulumaton teoria on pedagogisen johtajuuden määrittämisen vuoksi niin voimakkaasti läsnä tutkimuksessani. Toisaalta fenomenologista empiiristä tutkimusta pidetään merkityksellisenä, vaikka annettu teoria ohjaa analyysia. Fenomenologis-temaattisen sisällönanalyysin asemesta olisi varmaan ollut syytä käyttää jotain muuta menetelmää, jonka esimerkiksi kirjallisen materiaalin mukaan ottaminen olisi mahdollistanut ja monipuolistanut.

Kahdeksan johtamisteorian ja -suuntauksen selvittäminen on vaatinut aikaa, sillä (koulutus)johtamista on tutkittu paljon, ja sähköisiä artikkeleita löytyy runsaasti. Myös johtamisteorioiden ja suuntausten valinta olisi voinut olla toinen

tai niitä olisi voinut olla vähemmän. Teorioiden valinnan kriteereitä on kaksi: pedagogia ja muutos. Transaktionaalista teoriaa lukuun ottamatta muut valitsemani teoriat edustavat näitä kahta kriteeriä hyvin. Toisaalta transaktionaalinen teoria on vaikuttanut kauan koulutusjohtamiseen vielä lukuisten uusien koulutusjohtamisen teorioiden syntymisen jälkeenkin. Käytyäni läpi noin 400 yleistä ja koulutusjohtamista sekä organisaatioteorioita käsittävää artikkelia ja teosta voin vakuuttaa, että teoreettisesta tutkimusmateriaalista ei tänään ole puutetta sikäli kun kirjastot niitä pystyvät hankkimaan.

Pedagoginen johtajuus ei ole johtamisteoria, ja käyttämässäni pääosin angloamerikkalaisessa tutkimuskirjallisuudessa pedagogista johtajuutta ei kovin paljon tunneta. Tutkimuksen olisi voinut suorittaa esimerkiksi pohjoismaista, saksalaista tai ranskalaista koulutusjohtamisen tutkimusperinnettä seuraten. Valittuja teorioita ja suuntauksia olisi tutkimuksessa voinut tällöin olla vähemmän, mutta pedagogisen johtajuuden näkökulma olisi pelkästään angloamerikkalaista tutkimuskirjallisuuden antamaa näkökulmaa laajempi. Selvittämällä pedagogista johtajuutta nimenomaan kansainvälisen tutkimuskirjallisuuden valossa olen halunnut korostaa pedagogisen johtajuuden oikeutusta esiintyä muun kansainvälisen koulutusjohtamisen joukossa. Pedagogisen johtajuuden tietoutta, asemaa ja etenkin monipuolisen, myös empiirisen tutkimuksen tekemistä tulisi meillä Suomessa pitää yllä ja korostaa.

Vajeen tutkiminen on ollut etsimistä. Koska johtaminen on kontekstuaalista ja tilannesidonnaista, vaje tulee näkyväksi aina uudelleen ja uudenlaisena. Aikamme (pedagoginen) johtajuus on muutoksessa johtamista, mutta se on myös vajeessa johtamista. Vajetta ei pidä kavahtaa, sillä sitä on johtamisessa aina ollut ja tulee olemaan. Vaje ei myöskään ole pelkästään negatiivinen ilmiö. Valitseni johtamisteorioiden ja suuntausten kehityskaarien seuraaminen todentaa, että teoriat ja suuntaukset eivät ole ainoastaan muutosorientoituneita, vaan muutoksen myötä muuttuneita ja muuttuvia. Mielestäni juuri vaje on yksi (koulutus)johtamista muuttanut tekijä.

Tämän tutkimuksen ensisijainen tulos on toteamus: Muutos 'huuhtoo' vajeen näkyväksi. Siitä on hyvä lähteä tekemään uusia vajeeseen liittyviä tutkimuksia.

Päätänkin väitöskirjani Herakleitoksen sanoihin:

"Panta rhei kai ouden menei. Kaikki virtaa. Mikään ei ole pysyvää."

SUMMARY

This research has two different but related aims. The first one is to define what *pedagogical leadership* of basic education is in Finland. The second aim is to investigate how Finnish principals have experienced the *inadequacy* of it in change on organisational and systemic levels. From the perspective of post-modern society and its understanding of change as continuous, fast and process-like the inadequacy of pedagogical leadership is a crucial concept. This study is a qualitative case study using phenomenological thematic content analysis.

The phenomenon of this study is, that due to the large and ever-increasing amount of administrative responsibilities of school heads, there is lack of time for pedagogical leadership. In Finland, this is evidenced by several statements of school leaders as well as decades of research literature on educational leadership (see, Erätuuli & Leino 1992; Pennanen 2006; Taipale 2012; Toivonen & Andersson 1976; Vaherva 1984). The literature on international educational leadership research also shows that school leaders spend more time on administrative activities rather than on pedagogical or instructional leading (Knapp & Hopmann 2017; Salo, Nylund & Stjernstrøm 2015).

In the current research on leadership, the concept of ‘inadequacy’ is a new subject, and a universal theory of pedagogical leadership is also lacking. In addition, there is little research on pedagogical leadership in basic education. Before exploring the concept of inadequacy, however, the meaning of pedagogical leadership in basic education needs to be clarified.

The research literature on Finnish and international educational leadership shows, that as school development increases the administrative work of school leaders, they are also required to invest more pedagogical leadership. In other words, the challenge of change highlights the need for pedagogical leadership. Challenging change at the organisational- and system levels requires more flexible, genuine and independent educational leadership skills than usual (e.g. Blossing 2016; Fullan 2016; Hallinger & Murphy 1985; Hargreaves 2010; Knapp & Hopmann 2017; Leithwood 1994; Schaefers 2002; Schratz 2013; see also the Law on the Basics of the School System 467/1968; the Basic School Setting 443/1970).

In this study, leadership is understood as a state of international relationships within the community. In Figure 1, leadership fills the entire space of the funnel. The line describes pedagogical leadership as part of educational leadership. Leadership is the intangible capital, knowledge, expertise, ability, will, and emotions of a school community. Although leadership is invisible in some ways, it is still known and something that people are conscious of. Contextual and situational leadership is not static, but dynamic, flexible and transformative. It can evolve, grow, or decrease as time place, actors or other circumstances change. Thus, leadership is re-emerging and changing all the time. Leadership becomes visible through the leadership functions performed by the leader (Juuti 2018; Jäppinen 2012c; 2015; 2017; Jäppinen & Ciussi 2016).

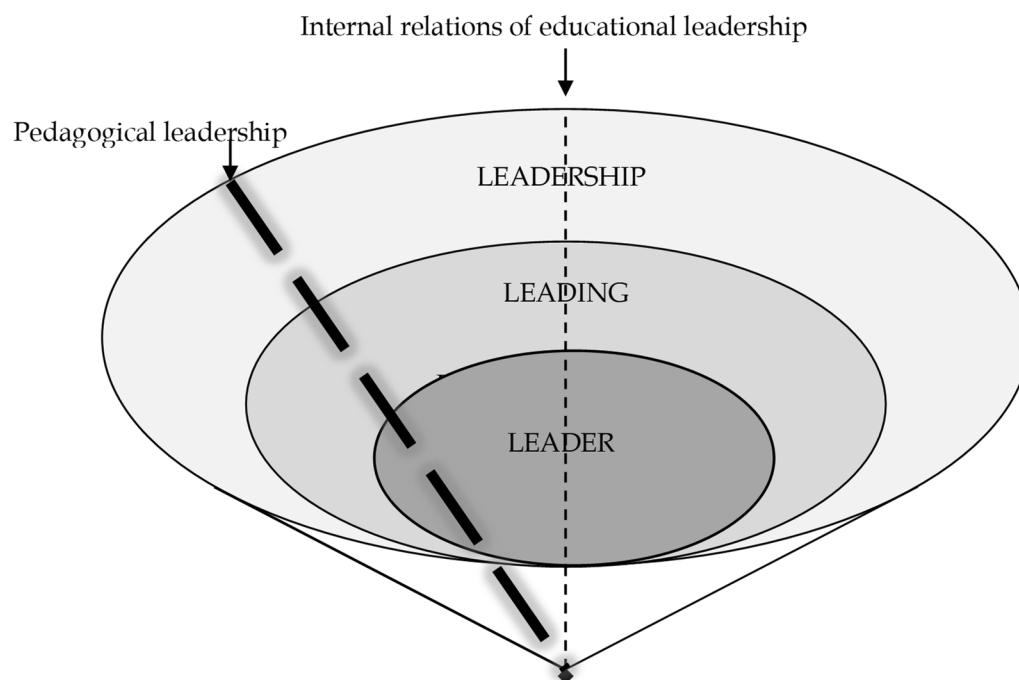


Figure 1 Internal relations in educational leadership and pedagogical leadership (see Jäppinen 2012c)

The internal structure of the phenomenon, pedagogical leadership, is studied at the school level. According to the pre-understanding of the author, pedagogical leadership is realised within the learning community. The national and international research literature increasingly call for the reform of educational organisations and systems. The current literature on education highlights, for example, the learning community (Knapp & Hopmann 2017). Harris, Chapman, Muijs, Russ and Stoll, (2006) increasingly point to the need to transform schools into learning communities. In Finland the concepts of the learning community and pedagogical and shared leadership appear in the “National Core Curriculum for Basic Education 2014”.

Pedagogical leadership of basic education is defined through four axioms compose of the terms ‘pedagogical’ and ‘learning community’. It is also based on eight international theories and trends of educational leadership that emphasise pedagogy and positive attitude towards change. The theories and trends chosen for the study include charismatic, transactional, transformational, transformative, instructional, distributed, authentic and collaborative leadership.

The theoretical axioms describing pedagogical leadership are as follows:

1. The centre of pedagogical leadership consists of learning and learner whose learning conditions, growth and well-fare are taken care of.
2. The pedagogical values of pedagogical leadership are humanity, civilisation, democracy and equality.

3. School is a learning community that acts according to the pedagogical values and principles of learning community.
4. Pedagogical leadership leads in change.

According to the pre-understanding of the author, the inadequacy of pedagogical leadership is best reflected in change of the organisational and system level of basic education (see Fullan 2016; Hargreaves 2010; Schratz 2013). The inadequacy of pedagogical leadership is explored in interview data gathered from 14 principals representing different regions in Finland. The interviews were related to the organisation-specific and systemic (the 1998 Basic Education Act 628/1998) change of basic education.

The concept of inadequacy is used in a scientific sense, even though it is based on the real, experienced school life. The study examines how, why, when, and where inadequacy actually occurs as well as what it is. Without a broader understanding of educational leadership and the assimilation of pedagogical leadership, educational leadership is underperforming in the current change (Jäppinen 2014b; 2015; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen 2012).

Inadequacy is an interpretation of the ideas regarding pedagogical leadership presented by the eight male and six female principals, ideas which they have developed during recent organisational and systemic changes. The data connects the research on both change and the pedagogical leadership of basic education.

The inadequacy of pedagogical leadership appears as follows:

1. School does not focus on learning and learners.
2. The lack of common values slows down the emergence of a collaborative culture.
3. Pedagogical leadership will not work unless the school leaders exercise their power to organise it.
4. If there is no commitment to change and the way of thinking in community does not change, the change will not occur, will be only partial, or there is a risk that the change would not be permanent.

In a learning community, where leadership is shared (empowered), action is collective, and responsibility is collegial, so is responsibility for the inadequacy. The inadequacy of pedagogical leadership always appears differently and is not always negative. Leadership leads in change as well as in inadequacy.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin virikkeitä aloittelevalle tutkijalle I: Metodien valinta ja aineiston keruu. (3. uud. ja täyd. p. painos) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: Gummerksen kirjapaino Oy.
- Abrams, S.E. 2016. Education and the commercial mindset. Cambridge: Harvard University Press.
- Adamson, F., Åstrand, B. & Hammond-Darling 2016. Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes. New York: Routledge.
- af Ursin, K. 2012. "Pedagoginen johtaminen" ja "pedagoginen johtajuus": käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) Johtamisen tilat ja paikat: aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Aikuiskasvatuksen vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 79–104.
- Ahonen, S. 2014. Yhteinen koulu: tasa-arvoa vai tasapäisyyttä?: koulutuksellinen tasa-arvo Suomessa Snellmanista tähän päivään. Tampere: Vastapaino.
- Ahonen, S. 2004. Muutoksen toimijat 1900-luvun Suomen peruskoulupolitiikassa. Kasvatus 35, 315–324.
- Ahonen, S. 2002. From an industrial to a post-industrial society: changing conceptions of equality in education. Educational Review 54(2), 173–181.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. 2012. Changing school management: status review - May 2012. Helsinki: Finnish National Board of Education. Oppaat ja käsikirjat / Opetushallitus
- Alexander, R. 2012. International evidence, national policy and educational practice. Making better use of international comparisons in education. Universities of Cambridge and York Chair, Cambridge Primary Review Trust. Open Paper.
- Allix, N., M. 2000. Transformational leadership. Democratic or despotic? Educational Management & Administration 28(1), 7–20.
- Argyris, C. 2000. Flawed advice and the management trap: how managers can when know they're getting good advice and when they're not. Oxford: Oxford University Press.
- Atjonen, P. 2005. Opetussuunnitelmien tie tylsästä komiteamietinnöstä värikkääksi nettisivustoksi. Teoksessa Hämmäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino, 76–82.
- Autio, T. 2017. Curriculum theory in contestation? American curriculum, European didaktik, and Chinese wisdom traditions as hybrid platforms for educational leadership. In Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (Eds.) Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education. Cham: Springer, 257–280.

- Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) 2017. Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen. Tampere: Tampere University Press, 223–246.
- Avolio, B.J., Bass, B. & Jung, D.J. 1999. Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the multifactor leadership. *Journal of Occupational and Organisational Psychology* 72, 441–462
- Avolio, B.J. & Gardner, W.J. 2005. Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly* 16, 315–338.
- Avolio, B.J., Gardner, W.L., Walumbwa, F.O., Luthans, F. & May, D.R. 2004. Unlocking the mask: a look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly* 15, 801–823.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.
- Banks, G.C., Engemann, K.N., Williams, C.E., Gooty, J., McCauley, K.D. & Medaugh, M.R. 2017. A meta-analytic review and future research agenda of charismatic leadership. *The Leadership Quarterly* 28, 508–529.
- Banks, G.C., McCauley, K.D., Gardner, W.L. & Guler, C.E. 2016. A meta-analytic review of authentic and transformational leadership: A test for redundancy. *Leadership Quarterly* 27(4), 634–652.
- Barnett, K., McCormick, J. & Conners, R. 2001. Transformational leadership in schools - Panacea, placebo or problem? *Journal of Educational Administration* 39(1), 24–46.
- Bass, B.M. 1990. From transactional to transformational leadership: Learning to share the vision. *Organizational Dynamics* 18(3), 19–31.
- Bass, B.M. 1985. *Leadership and performance beyond expectations*. New York: Free Press.
- Bass, B.M., Avolio, B. J., Jung, D. I. & Berson, Y. 2003. Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology* 88(2), 207–218.
- Bass, B.M., Bass, R. & Stogdill, R.M. 2008. *The Bass handbook of leadership: theory, research, and applications*. (4. ed.) New York: Free Press.
- Bass, B.M. & Steidlmeier, P. 1999. Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *The Leadership Quarterly* 10(2), 181–217.
- Beabout, B. R. 2012. Turbulence, perturbation, and educational change. *Complicity* 9(2), 15–29.
- Behrendt, P., Matz, S. & Göritz, A. S. 2017. An integrative model of leadership behavior. *Leadership Quarterly* 28(1), 229–244.
- Bennett, N., Harvey, J.A., Wise, C. & Woods, P.A. 2003. *A Desk Study*. London: Penguin Books.

- Berkovich, I. 2018. Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration and Leadership* 46(6), 888-907.
- Berkovich, I. 2016. School leaders and transformational leadership theory: time to part ways? *Journal of Educational Admin* 54(5), 609-622.
- Berkovich, I. & Bogler, R. 2020. Conceptualising the mediating paths linking effective school leadership to teachers' organisational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, March, 1-20.
- Blasé, J. & Blasé J. 1999. Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives. *Educational Administration Quarterly* 35(3), 349-378.
- Blossing, U. 2016. Practice among novice change agents in schools. *Improving Schools* 19(1) 41-51.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. with Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. 2005. *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, DfES Research Report RR637, University of Bristol.
- Bolam, R., Stoll, L. & Greenwood, A. 2007. The involvement of support staff in professional learning communities. Teoksessa Stoll, L. & Louis, K.S. (toim.) *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press, 17-29.
- Bolden, R. 2011. Distributed leadership in organizations: A review of theory and research. *International Journal of Management Reviews* 13(3), 251-269.
- Bossert, S., Dwyer, D., Rowan, B., & Lee, G. 1982. The instructional management role of the principal. *Educational Administration Quarterly* 18(3), 34-64.
- Boyce, J. & Bowers, A. J. 2018. Toward an evolving conceptualization of instructional leadership as leadership for learning: Meta-narrative review of 109 quantitative studies across 25 years. *Journal of Educational Admin* 56(2).
- Brown, K., M. 2004. Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly* 40(1), 77-108.
- Bryman, A. 1993. Charismatic leadership in business organizations: Some neglected issues. *Leadership Quarterly*, 4(3/4), 289-304.
- Burns, J.M. 2003. *Transforming leadership: a new pursuit of happiness*. New York, NY: Grove.
- Burns, J. M. 1978. *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Bush, T. 2013. Distributed leadership: The model of choice in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 543-544.
- Bush, T. 2018. Preparation and induction for school principals: Global perspectives. *Management in Education* 32(2), 66-71.
- Byrne, D. 2014. Thoughts on a pedagogy of complexity. *Complicity* 11(2), 40-50.

- Byrne, D. 2005. Complexity, configurations and cases. *Theory, Culture & Society* 22(5), 95–111.
- Capra, F. 2005. Complexity and life. *Theory, Culture & Society* 22(5), 33–44.
- Castells, M. & Himanen, P. (toim.) 2013. Kestävän kasvun malli. Globaali näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013. Helsinki: Edita Prima.
- Chapman, C. & Harris, A. 2004. Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research* 46(3), 219–228.
- Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (toim.) 2015. Research, policy, and practice. *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*. New York: Routledge.
- Coleman, J.S. 1966. Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Conger, J.A. 1999. Charismatic and transformational leadership in organizations. An insider's perspective on these developing streams of research. *Leadership Quarterly* 10(2), 145–179.
- Conger, J.A. & Kanungo, R.N. 1998. Charismatic leadership in organizations. Thousand Oaks, Calif. London: SAGE. E-kirja.
- Conger, J.A. & Kanungo, R. N. 1987. Toward a behavioral theory of charismatic leadership in organizational settings. *The Academy of Management Review* 12(4), 637–647.
- Contreras, T.S. 2016. Pedagogical leadership, teaching leadership and their role in school improvement: A Theoretical Approach. *Propósitos y Representaciones* 4(2), 231–284.
- Cook, J.W. 2019. Learning at the edge of history. Teoksessa Cook, J.W. (toim.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Springer 1–29.
- Cook, J.W. 2019. (toim.) *Sustainability, human well-being, and the future of education*. Cham: Springer.
- Crawford, M. 2012. Solo and distributed leadership: Definitions and dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership* 40(5), 610–620.
- Creswell, J.W. & Creswell, J.D. 2018. Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches. (5th international student edition). Los Angeles: SAGE.
- Crick, R.D., Barr, S., Green, H. & Pedder, D. 2017. Evaluating the wider outcomes of schools: Complex systems modelling for leadership decisioning. *Educational Management Administration & Leadership* 45(4), 719–743.
- Cygnæus, U. 1862. Vastine tarkastuskomitean lausuntoon ja ehdotuksiin, annettu Keisarilliselle Majesteetille 30.9.1862. Teoksessa U. Cygnæus & G. Lönnbeck (toim.) *Uno Cygnæuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä: valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910*. Helsinki: Kansanvalitusseura, 345–383.

- Cygnaeus, U. 1860. Ehdotus Suomen kansakoulujen järjestämiseksi 15.11.1860. Teoksessa U. Cygnaeus & G. Lönnbeck (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä: valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalitusseura, 295–344.
- Cygnaeus, U. 1857a. Hajanaisia mietteitä Suomeen aiotusta kansakoulusta. Kirkollisasiaintoimikunta. Teoksessa U. Cygnaeus & G. Lönnbeck (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä: valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalitusseura, 18–25.
- Cygnaeus, U. 1857b. Muutama sana Suomen kansakoululaitoksesta. Viborg 33/1857. Teoksessa U. Cygnaeus & G. Lönnbeck (toim.) Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä: valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalitusseura, 3–17.
- Cygnaeus, U. & Lönnbeck, G. 1910. Uno Cygnaeuksen kirjoitukset Suomen kansakoulun perustamisesta ja järjestämisestä: valtion varoilla toimitettu kokoelma 100-vuotispäiväksi 12 p. lokakuuta 1910. Helsinki: Kansanvalitusseura.
- Darling-Hammond, L. 1996. The quiet revolution: Rethinking teacher development. *Educational Leadership* 53(6), 4.
- De Neve, D., Devos, G. & Tuytens, M. 2015. The importance of job resources and self-efficacy for beginning teachers' professional learning in differentiated instruction. *Teaching and Teacher Education* 47, 30–41.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.). 1994. *Handbook of qualitative research*. London: Sage.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- DuFour, R. 2014. Harnessing the Power of PLCS. *Educational Leadership* 71(8), 30–35.
- DuFour, R. 2004. "What is a professional learning community?". *Educational Leadership* 61(8), 6–11.
- DuFour, R., & DuFour, R. B. 2012. *Essentials for principals: the school leader's guide to professional learning communities at work*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Dufour, R., & Eaker, R. 1998. *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. Bloomington IN: National Educational Service; Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ekvall, G. & Arvonen, J. 1991. Change-centered leadership: An extension of the two-dimensional model. *Scandinavian Journal of Management* 7(1), 17–26.
- Englund, T. 2006. Deliberative communication: a pragmatist proposal. *Journal of Curriculum Studies* 38(5), 503–520.
- Eriksson, P. & Koistinen K. 2014. *Monenlainen tapaustutkimus*. Kuluttajatutkimuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 11.2014. Helsinki: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/153032/Tutkimuksia%2011.2014.pdf)

- 20ja%20selvityksi%C3%A4_11_2014_%20Monenlainen%20tapaustutkimus
_Eriksson_Koistinen.pdf?sequence=1 Luettu 26.11.2019/tk
- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1993. Rehtorin työ opettajan näkökulmasta. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia.
- Eräutuuli, M. & Leino, J. 1992. Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana. Helsinki: Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 134.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2003. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (6. p. painos). Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. 2011. Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Fayol, H. 1949/2005. General and industrial administration. Teoksessa Shafritz, J. M., Ott, J. S. & Jang, Y. S. (toim). Classics of organization theory. (6th ed.). Belmont (CA): Thomson/Wadsworth.
- Fenwick, T. 2012. Complexity science and professional learning for collaboration: a critical reconsideration of possibilities and limitations. *Journal of Education and Work* 25(1), 141–162.
- Fielding, M. (2006). Leadership, radical student engagement and the necessity of person-centred education. *International Journal of Leadership in Education* 9, 299–313.
- Firestone, W. & Riehl, C. (toim.) 2005. A new agenda: directions for research on educational leadership. New York: Teachers College Press.
- Fonsén, E., 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis. Väitöskirja: Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Parrila, S. & Fonsén, E. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Foucault, M. & Gordon, C. 1986. Power/knowledge: selected interviews and other writings 1972–1977. Brighton: Harvester Press.
- Foucault, M., Kilpeläinen, T., Määttä, S. & Pii, J. L. 2014. Parhaat. Tampere: Niin & näin: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Freire, P. & Ramos, M. B. 1972. Pedagogy of the oppressed. Harmondsworth; Lontoo: Penguin Books.
- Fullan, M. 2016. The new meaning of educational change. New York, NY: Teachers College Press.
- Fullan, M. 2010. Positive Pressure. In Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M.G. & Hopkins, D. (Eds.) Second international handbook of educational change. London: Springer, 119–130.
- Fullan, M. 2006. The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of Educational Change* 7(3), 113–122.
- Fullan, M. 2002. The change leader. *Educational Leadership* 59(8), 16–20.
- Ganon-Shilon, S. & Schechter, C. 2017. Making sense of school leaders' sense-making. *Educational Management Administration & Leadership* 45(4), 682–698.

- Gardner, W.L., Coglisier, C.C., Davis, K.M. & Dickens, M.P. 2011. Authentic leadership: A review of the literature and research agenda. *Leadership Quarterly* 22 (6), 1120–1145.
- Ginsburg, M.B. 2011. Preface. In Ginsburg, M.B. (Ed.) *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*. New York, NY: Routledge.
- Ginsburg, M.B. (Ed.) 2011. *Understanding educational reform in global context. Economy, ideology, and the state*. New York, NY: Routledge.
- Ginsburg, M.B., Cooper, S., Rajeshwari, R. & Zegarra, H. 2011. Educational Reform: Social struggle, the state and the world economic system. In Ginsburg M.B. (Ed.) *Understanding Educational Reform in Global Context. Economy, Ideology, and the State*. New York, NY: Routledge.
- Giorgi, A. 2012. The descriptive phenomenological psychological method. *Journal of Phenomenological Psychology* 43(1), 3–12.
- Giorgi, A. 2009. *The descriptive phenomenological method in psychology: a modified Husserlian approach*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Giorgi, A. 1997. The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology* 28(2), 235–260.
- Grabo, A., Spisak, B. R. & van Vugt, M. 2017. Charisma as signal: An evolutionary perspective on charismatic leadership. *The Leadership Quarterly* 28, 473–485.
- Gronn, P. 2015. The view from inside leadership configurations. *Human Relations* 68(4), 545–560.
- Gronn, P. 2008. The future of distributed leadership. *Journal of Educational Administration* 46(2), 141–158.
- Gronn, P. 2002. Distributed leadership as a unit of analysis. *The Leadership Quarterly* 13(4), 423–451.
- Gronn, P. 2000. Distributed properties. A new architecture for leadership. *Educational Management & Administration* 28(3), 317–338.
- Gunter, H., Hall, D. & Bragg, J. 2013. Distributed leadership: A Study in knowledge production. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 555–580.
- Haahtela, K. 1953. *Rehtorin pedagogisista tethävistä*. Helsinki: Kasvatusopillinen aikakauskirja 1953.
- Haapa, P. 2016. *Suomalainen peruskoulun rehtori koulun tietokonepohjaisen hallinto-ohjelman käyttäjänä*. Joensuu: University of Eastern Finland. Publications of the University of Eastern Finland. Väitöskirja: Itä-Suomen yliopisto, filosofinen tiedekunta.
- Halinen, I. & Pietilä, A. 2007. Perusopetuksen yhtenäisyyden eri vaiheet. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta. Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Monistesarja /Opetushallitus, 7–29.

- Hall, G.E. 2013. Evaluating change processes Assessing extent of implementation (constructs, methods and implications). *Journal of Educational Administration* 51(3), 264-289.
- Hallinger, P. 2016. Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 1-20.
- Hallinger, P. 2014. Reviewing Reviews of Research in Educational Leadership. *Educational Administration Quarterly* 50(4), 539-576.
- Hallinger, P. 2011a. Leadership for learning: lessons from 40 years of empirical research. *Journal of Educational Administration* 49(2), 125-142.
- Hallinger, P. 2011b. A Review of three decades of doctoral studies using the Principal Instructional Management Rating Scale: A Lens on methodological progress in educational leadership. *Educational Administration Quarterly* 47(2), 271-306.
- Hallinger, P. 2005. Instructional leadership and the school principal: A Passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and Policy in Schools* 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. 2003. Leading educational change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education* 33(3), 329-352.
- Hallinger, P. 1992. The evolving role of American principals: From managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*. 30(3).
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 2011a. Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process. *School Effectiveness and School Improvement* 22(2), 149-173.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 2011b. Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement* 22(1), 1-27.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 2010. Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? *Educational Management Administration & Leadership* 38(6), 654-678.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 1998. Exploring the principal's contribution to school effectiveness 1980-1995. *School Effectiveness and School Improvement* 9(2), 157-191.
- Hallinger, P. & Heck, R.H. 1996. Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational Administration Quarterly* 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Huber, S. 2012. School leadership that makes a difference: international perspectives. *School Effectiveness and School Improvement* 23(4), 359-367.
- Hallinger, P. & Lee, M. 2014. Mapping instructional leadership in Thailand. *Educational Management Administration & Leadership* 42(1), 6-29.
- Hallinger, P. & Murphy, J. 1985. Assessing the instructional management behavior of principals. *The Elementary School Journal*, 86(2), 217-247.

- Halttunen, L. 2016: Distributing leadership in a day care setting. *Varhaiskasvatuksen Tiedelehti. Journal of Early Childhood Education Research* 5(1), 2-18.
- Hameiri, L., Nir, A. & Inbar, D.E. 2014. Confronting uncertainty and risk: The contribution of leadership to school outcomes. *Planning and Changing* 45(1/2), 48-82.
- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa: systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsinki: Helsingin yliopisto. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia. Väitöskirja Helsingin yliopisto.
- Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan, M.G & Hopkins, D. (toim.) 2010. *Second international handbook of educational change*. London: Springer.
- Hargreaves, A. 2010. Change from without: Lessons from other countries, systems, and sectors. In Hargreaves A., Liebermann, A., Fullan, M.G. & Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. London: Springer, 105-118.
- Hargreaves, A. 2007. Sustainable professional learning communities. In Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) *Professional Learning Communities: Divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 17-29.
- Hargreaves, A., Halász, G., & Pont, B. 2007. School leadership for systemic improvement in Finland. A case study report for the OECD activity improving school leadership. Paris: OECD.
- Hargreaves, A., Harris, A. & Boyle, A. 2014. *Uplifting leadership: how organizations, teams, and communities raise performance*. San Francisco, California: Jossey-Bass. Includes index. .
- Hargreaves, D.H. 1999. The knowledge-creating school. *British Journal of Educational Studies* 47(2), 122-144.
- Harris, A. 2013. Distributed leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 545-554.
- Harris, A. 2011. Reforming systems: Realizing the Fourth Way. *Journal of Educational Change* 12, 159-171
- Harris, A. 2009. Distributed school leadership: Developing tomorrow's leaders. *Educational Management Administration & Leadership* 37(5) 722-728.
- Harris, A. 2008. Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration* 46(2), 172-188.
- Harris, A. 2004. Distributed leadership and school improvement. *Educational Management Administration & Leadership*. 32(1), 11-24.
- Harris, A. 2003. Teacher leadership as distributed leadership: Heresy, fantasy or possibility? *School Leadership & Management* 23(3), 313-324.
- Harris, A., Chapman, C., Muijs, D., Russ, J. & Stoll, L. 2006. Improving schools in challenging contexts: Exploring the possible. *School Effectiveness and School Improvement* 17(4), 409-424.
- Harris, A. & DeFlaminis, J. 2016. Distributed leadership in practice. *Management in Education* 30(4), 141-146.

- Harris, A., Jones, M. & Adams, D. 2016. Qualified to lead? A comparative, contextual and cultural view of educational policy borrowing. *Educational Research* 58(2), 166-178.
- Harris, A., Jones, M. & Crick, T. 2020. Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement. *School Leadership & Management* 40(1), 1-4.
- Harris, A., & Muijs, D. 2005. *Improving schools through teacher leadership*. Maidenhead: Open University Press.
- Harris, A. & Spillane, J. 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education* 22(1), 31-34.
- Hatch, M. J. 1997. *Organization theory: modern, symbolic and postmodern perspectives*. New York: Oxford UP.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. 2014. Modeling the longitudinal effects of school leadership on teaching and learning. *Journal of Educational Admin* 52(5), 653-681.
- Heck, R.H. & Hallinger, P. 2010. Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional- and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal* 111(2), 226-252.
- Heikka, J. 2014. *Distributed pedagogical leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press. Acta Universitatis Tamperensis. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Artikkeliväitöskirjan yhteenveto-osa.
- Heikka, J. & Waniganayake, M. 2011. Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education. *International Journal of Leadership in Education* 14(4), 499-512.
- Heikkinen, H. 2001. *Toimintatutkimus - Toiminnan ja ajattelun taitoa*. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. (3. uud. ja tähd. p. painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Helakorpi, S. 1989. *Ammattioppilaitoksen sisäinen toiminta ja pedagoginen johtaminen*. Hämeenlinna: Ammattikoulujen Hämeenlinnan opettajaopisto.
- Helakorpi, S., Juuti, P. & Niemi, H. 1996. *Tiimiorganisoitu koulu*. Juva: WSOY. Opetus 2000.
- Helve, H. (toim.) 2001. *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Helve, H. 2001. Nuorten muuttuvat arvot ja maailmankuvat. Teoksessa Helve, H. (toim.) *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helsinki: Yliopistopaino, 140-167.
- Hewitt, K.K., Davis, A.W. & Lashley, C. 2014. Transformational and transformative leadership in a research-informed leadership preparation program. *Journal of Research on Leadership Education* 9(3), 225-253.
- Himanen, P. 2013. Suomen malli: kohti kestävästä kehitysmallista. Teoksessa Castells, M. & Himanen, P. (toim.) *Kestävän kasvun malli*. Globaali

- näkökulma. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 22/2013. Helsinki: Edita Prima, 73–110.
- Hipp, K.K. & Huffman J.B. 2007. Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. In Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.) *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: McGraw-Hill/Open University Press, 119–131.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirvi, V. & Pirnes, E. 1996. *Koulutuksen rytminvaihdos: 1990-luvun koulutuspolitiikka Suomessa*. Helsinki: Otava.
- Hoch, J.E., Bommer, W.H., Dulebohn, J.H. & Wu, D. 2018. Do ethical, authentic, and servant leadership explain variance above and beyond transformational leadership?: A Meta-analysis. *Journal of Management* 44(2), 501–529.
- Honkanen, M. 2012. Rehtorit ja oppilaitosjohtaminen. Muistiot / Opetushallitus. www.oph.fi/julkaisut. Luettu 30.1.2019/tk.
- Hopkins, D. 2015. School improvement and system reform. In Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. & Teddlie, C. (Eds.) *Research, policy, and practice. The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement*, 124–148. Ebook Central, <http://ebookcentral.proquest.com/lib/jyvaskyla-ebooks/detail.action?docID=2166360>
- Hord, S. M. 1997. *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory. <http://www.sedl.org/pubs/change34/4.html>. Luettu 24.8.2018/tk
- Horng, E., Klasik, D. & Loeb, S. 2010. Principal's time use and school effectiveness. *American Journal of Education* 116(4), 491–523.
- House, R.J. 1999. Weber and the neo-charismatic leadership paradigm: A response to beyer. *The Leadership Quarterly* 10(4), 563–574.
- Huang, T., Hochbein, C. & Simons, J. 2020. The relationship among school contexts, principal time use, school climate, and student achievement. *Educational Management Administration & Leadership* 48(2), 305–323.
- Hujala, E., Waniganayake, M. & Rodd, J. (Eds.) 2013. *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press.
- Hunt, J. G. 1999. Transformational/Charismatic leadership's transformation of the field: an historical essay. *Leadership Quarterly* 10(2), 129–144.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2010. *Kerronnallinen haastattelu*. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummeruksen kirjapaino, 189–222.
- Hyrrö, T. 2013. *Peruskoulun pioneerit muistelevat*. Kauranne, J. (toim.) *Rinnakkaiskoulusta yhtenäiseen peruskouluun. Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran vuosikirja 2013*, 189–213.

[http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1311120333_8_hyyro-13\[1\].pdf](http://www.kasvhistseura.fi/dokumentit/1311120333_8_hyyro-13[1].pdf)
Luettu 11.4.2018/tk.

- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. (1. p. painos).
Vantaa: Suomen kaupunkiliitto : Kunnallispaino. Julkaisu / Suomen kaupunkiliitto.
- Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. 2005. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Helsinki: Yliopistopaino.
- Iisalo, T. 1999. Kouluopetuksen vaiheita: keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin. Helsinki: Otava.
- Ikonen, R. 2010. Koulu yhteiskuntapolitiikan pyörteissä. *Kasvatus & Aika* 2010, 77-82.
- Ilies, R., Morgeson, F.P. & Nahrgang, J.D. 2005. Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader-follower outcomes. *The Leadership Quarterly* 16, 373-394.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika: suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. Tampere: Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis*, 514.
- Isotalo, K. 2014. Pedagoginen synkronointi: vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulunrehtorien kokemana. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.
- Jalava, M. 2010. Tietokoulu vai työkoulu? – Uno Cygnaeuksen ja J. V. Snellmanin kamppailu kansakoulun isyydestä 1860-luvulla. Teoksessa Kauranne, J. (toim.) Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhlavuosi 2010 : Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Koulu ja menneisyys. Helsinki: Suomen kouluhistoriallinen seura, 45-62.
- Johnson, P. 2006. Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2006. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Johnson, P. & Tanttu, K. (toim). Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta. Juva: WS Bookwell Oy.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma. *Jyväskylä Studies in Education Psychology and Social Research* 249. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Juuti, P. 2018. Huono johtaminen: tuhon tieltä toimivaan työyhteisöön. Helsinki: Gaudeamus.
- Juuti, P. 2017. Kylmästä lämpimään: inhimillisyyttä etsimässä. Helsinki, Suomi: BoD-Books on Demand.
- Juuti, P. 2016. Johtamisen kehittäminen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2013. Jaetun johtajuuden taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2011. Johtamisen kehittäminen. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint, 154-166.
- Juuti, P. (toim.) 2011. Työyhteisön kehittäminen ja johtaminen. Johtamistaidon opisto. Vantaa: Hansaprint.
- Juuti, P. (toim.) 2006. Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava.

- Juuti, P. 2006a. Johtamisen kehityslinjoja. Teoksessa Juuti, P. (toim.) Johtaminen eilen, tänään, huomenna. Helsinki: Otava, 13-29.
- Juuti, P. 2006b. Organisaatiokäyttäytyminen. Helsinki: Otava. Aavaranta-sarja,
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jäppinen, A.-K. 2017a. Analysis of leadership dynamics in educational settings during times of external and internal change. *Educational Research*, 59(4), 460-477.
- Jäppinen, A.-K. 2017b. Lisää virtaa työhyvinvointiin! Ruusupuiston uutiset. Jyväskylän yliopisto.
- Jäppinen, A.-K. 2016a. Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. Routledge.
- Jäppinen, A.-K. 2016b. Uhkaavatko erikoisluokat tasavertaista koulutusta? Mieli-pidekirjoitus. *Helsingin Sanomat* 23.1.
- Jäppinen, A.-K. 2015. Odottamattoman johtaminen ja käännetty muutos. *Tiedepolitiikka*, 40(4), 13-16.
- Jäppinen, A.-K. 2014a. Ainoa vastaus on yhdistää voimat. Terhi Kouluvon haastattelu. Souli. *Kansanvalistusseura KVS-kirja* 5.11. Luettu 21.9.2018/TK
- Jäppinen, A.-K. 2014b. Collaborative educational leadership: The emergence of human interactional sense-making process as a complex system. *International Journal of Complexity and Education*, 11(2), 65-85.
- Jäppinen, A.-K. 2014c. Yhteisöllinen johtajuus – käyttämätön voimavara. *Suomen Akatemia*.
- Jäppinen, A.-K. 2013. Co-dynamics in engendering innovations through collaborative leadership - A complexity-based approach. In Smeds, R. & Irrmann, H. (Eds.), *CO-CREATE 2013: The Boundary-Crossing Conference on Co-Design in Innovation* (225-236). Aalto University publication series. http://orbit.dtu.dk/fedora/objects/orbit:122935/datastreams/file_05062.
- Jäppinen, A.-K. 2012a. 3D Visualization of engendering collaborative leadership in the space. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 10(6), 1-7. [http://www.iiisci.org/journal/CV\\$/sci/pdfs/HAB560OL.pdf](http://www.iiisci.org/journal/CV$/sci/pdfs/HAB560OL.pdf)
- Jäppinen, A.-K. 2012b. Distributed pedagogical leadership in support of student transitions. *Improving Schools*, 15(1), 23-36.
- Jäppinen, A. K. 2012c. Huomisen johtajuus ja sen synnyttäminen. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat*, 197-219. *Aikuiskasvatuksen vuosikirja*, 50. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Jäppinen, A.-K. 2012d. Onnistu yhdessä! Työyhteisön kehittämisen 10 avainta. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Jäppinen, A.-K., & Ciussi, M. 2016. Indicators of improved learning contexts: a collaborative perspective on educational leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 19(4), 482-504.
- Jäppinen, A.-K., Kiuttu, K., & Pöysä-Tarhonen, J. 2011. Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa Eteläpelto, A., Heiskanen, T. & Collin, K. (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*, 199-224. *Aikuiskasvatuksen vuosikirja*, 49. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Jäppinen, A.-K., Leclerc, M., & Tubin, D. 2016. Collaborativeness as the core of professional learning communities beyond culture and context: evidence from Canada, Finland, and Israel. *School Effectiveness and School Improvement* 27(3), 315–332.
- Jäppinen, A.-K., & Maunonen-Eskelinen, I. 2012. Organisational transition challenges in the Finnish vocational education – Perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies*, 38(1), 39–50.
- Jäppinen, A.-K., & Sarja, A. 2012. Distributed pedagogical leadership and generative dialogue in educational nodes. *Management in Education* 26(2), 64–72.
- Jäppinen, A., Suontausta, T. & Jokinen, M. 2018. Successful together!: ten keys for collaborative leadership. Piispanristi: Aini-Kristiina Jäppinen.
- Jäppinen, A.-K. & Taajamo, M. (julkaisematon). The new architecture of educational leadership: A collaborative process within human relationships.
- Järvelä, M., Kröger, T. & Silvasti, T. 2013. Yhteiskuntapolitiikan peruskysymyksiä. Teoksessa Moisio, O., Korhonen, P. & Wilska, T. (toim.) *Yhteiskuntatieteiden ovella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 262–292.
- Kalalahti, M. & Varjo, J. 2012. Tasa-arvo ja oikeudenmukaisuus perusopetukseen sijoittumisessa ja valikoitumisessa. *Kasvatus & Aika* 6(1), 39–55.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi: selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia / Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos 297. Helsingin yliopisto.
- Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) 2002. Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino.
- Kark, R., Shamir, B. & Chen, G. 2003. The Two faces of transformational leadership: Empowerment and dependency. *Journal of Applied Psychology* 88(2), 246–255.
- Kauranne, J. (toim.) 2010. Ajankohtainen Uno Cygnaeus: Uno Cygnaeuksen juhluvuosi 2010. Suomen kouluhistoriallisen seuran vuosikirja 2010. Koulu ja menneisyys. Helsinki.
- Kettunen, P. 1997. Iso pyörä kääntyy. Jyväskylä: Atena.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. 2017. Pisa-tulokset heikentyneet huippuvuosista - kuinka paljon ja mistä se voisi johtua? *Talous ja yhteiskunta*, 45(3), 8–12. Retrieved from <http://www.labour.fi/ty/tylehti/ty/ty32017/unnamed-file.pdf/ty32017Kir> Luettu 8.7.2020/tk
- Kivinen, O. 1988. Koulutuksen järjestelmäkehitys: peruskoulutus ja valtiollinen kouludoktriini Suomessa 1800- ja 1900-luvuilla. The systematisation of education: basic education and the state school doctrine in Finland in the 19th and 20th centuries. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja 67. Väitösk.
- Knapp, M. & Hopmann, S. 2017. School Leadership as Gap Management: Curriculum traditions, changing evaluation parameters, and school

- leadership pathways. Teoksessa Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (toim.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Cham: Springer, 229–256.
- Komulainen, K. & Rajakaltio, H. 2017. Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. Teoksessa Autio, T., Hakala, L. & Kujala, T. (toim.) *Opetussuunnitelmatutkimus: keskustelunavauksia suomalaisen kouluun ja opettajankoulutukseen*. Tampere: Tampere University Press, 223–246. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0635-9> Luettu 7.5.2020/tk.
- Kosunen, S. 2016-01-15. Families and the social space of school choice in urban Finland. University of Helsinki.
- Kruse, S., Louis, K.S. & Bryk, A. 1994. Building Professional Community in Schools. *Issues in Restructuring Schools Issue Report No. 6*.
- Kurki, L. 1993. *Pedagoginen johtajuus*. Hämeenlinna: Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos.
- Kyllönen, M. 2019. A new narrative for the future: Learning, social cohesion and redefining “Us”. In Cook, J.W. (Ed.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Springer, 91–119.
- Kyrö, P. 2004. Tutkimusprosessi valintojen polkuna. Tampereen yliopisto. *Yrittäjyyskasvatuksen julkaisusarja / Tampereen yliopisto, ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus*.
- Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 405. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, aikuiskasvatus.
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. 2015. Possibility to engage in pedagogical leadership as experienced by Finnish newly appointed principals. *American Journal of Educational Research*, 3(3), 318–329.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia, fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: Gummerksen kirjapaino Oy.
- Laininen, E. 2019. Transforming our worldview towards a sustainable future. Cook, J.W. (Ed.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Springer, 91–119.
- Lange, E., A. 2004. Transformative and restorative learning: A vital dialectic for sustainable societies. *Adult education quarterly* 54(2), 121–139.
- Larsen, C. & Rieckhoff, B. S. 2014. Distributed leadership: principals describe shared roles in a PDS. *International Journal of Leadership in Education* 17(3), 304–326.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän?: perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Tampere: Tampere University Press. *Acta Universitatis Tamperensis. Väitöskirja: Tampereen yliopisto*. .
- Lehtinen, U. & Mittilä, T. 2006. Liiketoimintaosaaminen kilpailukykyimme keskiössä. Helsinki: Kauppaliiton yhdistys.

- Lehtonen, A., Salonen, A.O. & Cantell, H. 2019. Climate change education: A new approach for a world of wicked problems. In Cook, J.W. (Ed.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of education*. Cham: Springer 339-374.
- Leithwood, K. 1994. Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly* 30(4), 498-518.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2020. Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management* 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. 2008. Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management* 28(1), 27-42.
- Leithwood, K. & Janzi, D. 2005. A review of transformational school leadership research 1996-2005. *Leadership and Policy in Schools* 4, 177-199.
- Leithwood, K. & Poplin, M.S. 1992. The Move Toward Transformational Leadership. *Educational Leadership* 49(5), 8-12.
- Leithwood, K., & Riehl, C. 2005. What we know about successful school leadership. In Firestone, W & Riehl C. (Eds.) *A new agenda: directions for research on educational leadership*. New York: Teachers College Press.
- Leithwood, K., Seashore-Louis, K., Anderson, S. & Wahlstrom, K. 2004. *How leadership influences student learning: A review of research for the learning from leadership project*. New York: Wallace Foundation.
- Leithwood, K. & Sun, J. 2012. The nature and effects of transformational school leadership. *Educational Administration Quarterly* 48(3), 387-423.
- Lemke, J.L. & Sabelli, N.H. 2008. Complex systems and educational change: Towards a new research agenda. *Educational Philosophy and Theory* 40(1), 118-129.
- Leroy, H., Anseel, F., Gardner, W.L. & Sels, L. 2015. Authentic leadership, authentic followership, basic need satisfaction, and work role performance: A cross-level study. *Journal of Management* 41(6), 1677-1697.
- Liusvaara, L. 2014. Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisellä pedagogista hyvinvointia. *Turun yliopiston julkaisuja – Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C osa 388*. Turku: Scripta Lingua Fennica Edita.
- Lomos, C. 2017. To what extent do teachers in European countries differ in their professional community practices? *School Effectiveness and School Improvement*, 1-16.
- Lomos, C., Hofman, R.H. & Bosker, R.J. 2011. Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement* 22(2), 121-148.
- Lonkila, T. 1990. Koulun pedagoginen ja hallinnollinen johtaminen. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedeunnan opetusmonisteita ja selosteita.

- Louis, K.S., Dretzke, B. & Wahlstrom, K. 2010. How does leadership affect student achievement? Results from a national US survey. *School Effectiveness and School Improvement* 21(3), 315–336.
- Louis, K.S., Marks, H.M. & Kruse, S. 1996. Teachers' Professional Community in Restructuring Schools. *American Educational Research Journal* 33(4), 757–798.
- Lumby, J. 2013. Distributed leadership: The uses and abuses of power. *Educational Management Administration & Leadership* 41(5), 581–597.
- Lähdemäki, J. 2019: Case Study: The Finnish National Curriculum 2016 – A co-created national education policy. In Cook, J.W. (Ed.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Springer, 397–422.
- MacBeath, J. 2008. Stories of compliance and subversion in a prescriptive policy environment. *Educational Management, Administration and Leadership*, 35(1), 123–148.
- MacNeill, N., Cavanagh, R., & Silcox, S. (2003). Pedagogic principal leadership. *Management in Education* 17, 14–17.
- Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri? ammatillisen oppilaitoksen rehtori pedagogisena kehittäjänä. Tampereen yliopisto. *Acta Universitatis Tamperensis. Väitöskirja Tampereen yliopisto*.
- Male, T. & Palaiologou, I. 2017. Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools. *International Journal of Leadership in Education. Theory and Practice* 20(6) 733–748.
- Male, T. & Palaiologou, I. 2015. Pedagogical leadership in the 21st century. *Educational Management Administration & Leadership* 43(2), 214–231.
- Male, T. & Palaiologou, I 2012. Learning-centred leadership or pedagogical leadership? An alternative approach to leadership in education contexts. *International Journal of Leadership in Education* 15(1), 107–118.
- Marks, H.M. & Printy, S.M. 2003. Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership. *Educational Administration Quarterly* 39(3), 370–397.
- McCarley, T.A., Peters, M.L. & Decman, J.M. 2016. Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration & Leadership* 44(2), 322–342.
- McTaggart, R. 1997. *Participatory action research: international contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- Meinander, R. 1959. *Kansakoulun hallinto*. Porvoo: Werner Söderström Oy.
- Meinander, R. & Aattonen, T. 1968. *Oppikoulun hallinto*. (5. uusittu painos). Porvoo: WSOY.
- Meindl, J.R. 1995. The romance of leadership as a follower-centric theory: A social constructionist approach. *The Leadership Quarterly* 6(3), 329–341.
- Menon, M.E. 2014. The relationship between transformational leadership, perceived leader effectiveness and teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Administration* 52(4), 509–528.
- Metsämuuronen, J. (toim.) 2006a. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp.

- Metsämuuronen, J. 2006b. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 79–147.
- Metsämuuronen, J. 2006c. Metodologian perusteet ihmistieteissä. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp, 16–77.
- Mifsud, D. 2017. Distribution dilemmas. *Educational Management Administration & Leadership* 45(6), 978–1001.
- Mitchell, D. E. & Tucker, S. 1992. Leadership as a way of thinking. *Educational Leadership* 49(5), 30.
- Moisio, O., Korhonen, P. & Wilska, T. (toim.) Yhteiskuntatieteiden ovella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moos, L. 2017. Neo-liberal governance leads education and educational leadership astray. In Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Cham: Springer, 151–180.
- Moos, L. (Ed.) 2013. Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: is there a Nordic model? *Studies in Educational Leadership*. Verkkojulkaisu. Dordrecht: Springer, 31–48.
- Morrison, A.R. 2013. Educational leadership and change: structural challenges in the implementation of a shifting paradigm. *School Leadership & Management*. 33(4), 412–424.
- Muijs, D. & Harris, A. 2007. Teacher leadership in action: Three Case Studies of Contrasting Schools. *Educational Management Administration & Leadership* 35(1), 111–134.
- Murphy, J. 2005. *Connecting Teacher Leadership and School Improvement*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Murphy, J. 2002. Reculturing the profession of educational leadership: New Blueprints. *Educational Administration Quarterly* 38(2), 176–191.
- Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E. & Porter, A.C. 2007. Leadership for learning: a research-based model and taxonomy of behaviors. *School Leadership and Management* 27(2), 179–201.
- Murphy, J., Elliott, S.N., Goldring, E. & Porter, A.C. 2006. *Learning-Centered Leadership: A Conceptual Foundation*. Vanderbilt University.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylän yliopisto.
- Mäki, K. & Palonen, T. 2012. Johtamisen tilat ja paikat: aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Nakari, R. & Sjöblom, S. 2009. Toimiva kunnallinen palveluorganisaatio: työelämän laadun, asiakastytyväisyyden ja palvelukustannusten väliset yhteydet strategisen henkilöstöjohtamisen näkökulmasta. Helsinki: Suomen kuntaliitto.
- Newmann, F.M. 1994. School-wide professional learning community (Issues in Restructuring Schools). Issue Report No. 6.

- Niiniluoto, I. 2002. Tieteen tunnuspiirteet. Teoksessa Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R. & Pietarinen, J. (toim.) Tutkijan eettiset valinnat. Tampere: Tammer-Paino, 30–41.
- Nissinen, K. 2015. Ovatko koulut eriytymässä. Teoksessa Millä eväillä osaaminen uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia.
- Northouse, P. G. 2016. Leadership: theory and practice (seventh international student edition). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nykanen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa: matkalla verkostojohtamiseen? Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto, kasvatustiede. .
- Onorato, M. 2013. Transformational leadership style in the educational sector: An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal* 17(1), 33–47.
- Oplatka, I. 2014. Differentiating the scholarly identity of educational administration: An epistemological comparison of two neighbouring fields of study. *Journal of Educational Admin* 52(1), 116–136.
- Parrila, S & Fonsén, E. 2016. Pedagogisen johtamisen prosessi. Teoksessa Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J. & Soukainen, U. (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J. & Soukainen, U. (toim.) 2016. Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Patton, M.Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.) Thousand Oaks (CA): Sage.
- Pekkarinen, T. & Uusitalo, R. 2012. Peruskoulu-uudistuksen vaikutukset. *Kansantaloudellinen aikakauskirja*. 108(2), 128–139.
- Pennanen, A. 2006. Peruskoulun johtaminen: modernista kohti transmodernia johtamista. *Acta Universitatis Ouluensis*. Oulun yliopisto.
- Perttula, J. 2005. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia Oy, 116–162.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykogoisena tutkimuskohteena: johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. & Latomaa, T. 2008. Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen (3. painos). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) 2005. Kokemuksen tutkimus : merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Helsinki: Dialogia.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 2016. Määräykset ja ohjeet 2014:96 (4. painos). Helsinki: Next Print Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.

- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen - aikansa ilmiö. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 132.
- Philpott, C. & Oates, C. 2017. Professional learning communities as drivers of educational change: The case of learning rounds. *Journal of Educational Change* 18(2), 209-234.
- Pietilä, A. & Rinne, R. 2015. Suomalainen yhtenäiskoulun kansainvälisen koulupolitiikan paineessa. Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) *Lohkoutuva peruskoulu: perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Kasvatusalan tutkimuksia 68. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA)
- Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) 2007. *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Monistesarja /Opetushallitus. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Pietiläinen, V. 2010. Johtajan ammatillisten kompetenssien profiloituminen kompleksisessa toimintaympäristössä: tapausesimerkkinä opetustoimen alaiset oppilaitosorganisaatiot. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus. Acta Universitatis Lapponiensis. Väitöskirja: Lapin yliopisto, yhteiskuntatieteiden tiedekunta.
- Pietsch, M. & Tulowitzki, P. 2017. Disentangling school leadership and its ties to instructional practices - an empirical comparison of various leadership styles *School Effectiveness and School Improvement* 28(4), 629-649.
- Pinar, W.F. 2017. Foreword. In Uljens, M. & Ylimäki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Cham: Springer, v-viii.
- Pulkkinen, S. 2011. Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 407. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Pulkkinen, S., Kanervio, P. & Risku, M. (Eds.) 2015. *More trust, less control - less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Pulkkinen, S., Kanervio, P. & Risku, M. 2015. Trust in educational leadership: Finnish way. In Pulkkinen, S., Kanervio, P. & Risku, M. (Eds.) *More trust, less control - less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement*, 34-49.
- Pyhältö, K., Soini, T., Huusko, J. & Pietarinen, J. 2007. Mistä yhtenäisessä perusopetuksessa on kyse? Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Monistesarja /Opetushallitus, 14-29.
- Quantz, R.A., Rogers, J. & Dantley, M. 1991. Rethinking transformative leadership: toward democratic reform of schools. *Journal of Education* 173(3), 96-118.
- Raasumaa, V. 2010. *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Väitöskirja: Jyväskylän yliopisto, kasvatustiede.

- Raelin, J. 2011. From leadership-as-practice to leaderful practice. *Leadership* 7(2), 195–211.
- Raelin, J. 2006. Does action learning promote collaborative leadership? *Academy of Management Learning & Education* 5(2), 152–168.
- Rajakaltio, H. 2014. Yhteisvoimin kohti uudistuvaa koulua. Koulun kehittämisen toimintamalli – täydennyskoulutuksen ja kehittämisprosessin yhteinen nivominen. Raportit ja selvitykset / Opetushallitus. Tampere: Juventus Print – Suomen Yliopistopaino Oy.
- Rajakaltio, H. 2012. Pedagoginen johtaminen managerialismin ristipaineissa. Teoksessa Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat: aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja*. Helsinki: Kansanvalistusseura: Aikuiskasvatuksen tutkimusseura, 105–125.
- Rajakaltio, H. 2011. Moninaisuus yhtenäisyydessä: peruskoulu muutosten ristipaineissa. Tampere: Tampere University Press. *Acta Universitatis Tamperensis*. Väitöskirja: Tampereen yliopisto.
- Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti 2013. Raportti 16 / Opetushallitus. oph.fi / julkaisut. Luettu 30.1.2019/tk.
- Reigeluth, C.M. 2004. Chaos theory and the sciences of complexity: Foundation for transforming education. Indiana University. Paper presented at the American Educational Research Association, San Diego. http://indiana.edu/~syschang/decatour/documents/chaos_reigeluth_s2004.pdf. Luettu 3.4.2018/tk
- Robinson, V.M.J. 2008. Forgoing the links between distributed leadership and educational outcomes. *Journal of Educational Admin* 46(2), 241–256.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. & Rowe, K.J. 2008. The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly* 44(5), 635–674.
- Ropo, A. 2005. Tulevaisuuden johtajuus – elämää ja estetiikkaa. Teoksessa Lehtinen, U. & Mitilä, T. (toim.) *Liiketoimintaosaaminen kilpailukykyimme keskiössä*. Helsinki: Kauppatieteellinen yhdistys.
- Ruohotie, P. 2006a. Key qualifications in work and education. In Ruohotie, P. & Maclean, R. (Eds.) *Communication and learning in the multicultural world*. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy, 153–177.
- Ruohotie, P. 2006b. Minäkäsityksen ja identiteetin muuttuminen johtamisen tavoitteena. Teoksessa Juuti, P. (toim.) *Johtaminen eilen, tänään, huomenna*. Otava, 114–128.
- Ruohotie, P. & Maclean, R. (Eds.). 2006. *Communication and learning in the multicultural world*. Saarijärvi: Saarijärvi Offset Oy.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2010. Tapaus ja tutkimus = Tapaustutkimus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin virikkeitä aloittelevalle tutkijalle I: Metodien valinta ja aineiston keruu* (3. uud. ja täyd. painos) Jyväskylä: PS-kustannus, 189–199.

- Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional growth: professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus.
- SAGE 2009. *The Principal as Professional Learning Community Leader*. 2009. Thousand Oaks, Calif.: London: Corwin
- Sahlberg, P. 2015. Suomalaisen koulun menestystarina: ja mitä muut voivat siitä oppia. Suomentanut Salla Korpela. Helsinki: Into.
- Sahlberg, P. 2010. Educational Change in Finland. In Hargreaves, A. Liebermann, A. Fullan, M.G. & Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. London: Springer, 323–348.
- Sahlberg, P. 2002. Opettaja ja muuttuva koulu: menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti.
- Sahlberg Pasi 2000. Opettaja ja muuttuva koulu: menneisyyden taakka ja tulevan ajan haasteet. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti. ChyNetti nro 2.
- Sahlberg, P. 1997. Opettajana koulun muutoksessa. Porvoo: WSOY.
- Sahlberg, P., Ravitch, D., Hargreaves, A. & Robinson, K. 2015. *Finnish lessons 2.0: what can the world learn from educational change in Finland?* (2nd ed.) New York: Teachers College Press.
- Sahlstedt, H. 2015. Pedagogisesti yhtenäinen peruskoulu: tapaustutkimus opettajien, oppilaiden ja huoltajien näkemyksistä. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia /Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos 364.
- Salmesvuori & Salmi-Nikander 2011. Koti, uskonto ja kansakunta. *Kasvatus & Aika* 5(4), 3–8.
- Salminen, J. 2019. Sustainable wellbeing society - A challenge for a public sector institution. In Cook, J.W. (Ed.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Springer, 91–119.
- Salminen, J. 2012. Koulun pirulliset dilemmat. Helsinki: Teos.
- Salminen, J. 2002. Alamainen sivistysprojekti, tasa-arvo ja edistys: Suomen yksityisten oppikoulujen rakenteellinen kehitys 1872–1920. Helsingin yliopisto.
- Salo, P. 2014. Rehtoreiden monialaiset kompetenssit puntarissa. Tampere: Hallinnon tutkimuksen seura.
- Salo & Kuittinen 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 2, 214–223.
- Salo, P., Nylund, J. & Stjernström, E. 2015. On the practice architectures of instructional leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 43(4), 490–506.
- Sarjala, J. 2008. Järki hyvä herätetty: koulu politiikan pyörteissä. Helsinki: Kirjapaja.
- Schaefers, C. 2002. Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen. *Zeitschrift für Pädagogik* 48(6), 835–855.
- Schein, E.H. 2004. *Organizational culture and leadership* (3rd ed.). San Francisco (Calif.): Jossey-Bass.

- Schratz, M. 2013. *Pädagogisches Leadership*. Kaiserslautern: Technische Universität.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T. & Myers, V.L. 2007. Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly* 43(1), 67–100.
- Seeck, H. 2012. *Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin* (3. uud. painos). Helsinki: Gaudeamus.
- Seeck, H. 2008. *Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin*. Helsinki: Gaudeamus.
- Senge, P. M. 1993. *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. London: Century Business
- Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. 2015. *Lohkoutuva peruskoulu: perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA).
- Sergiovanni, T.J. 1996. *Leadership for the schoolhouse: How is it different? Why is it important?* San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sergiovanni, T.J. 1998. Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education* 1(1), 37–46.
- Servage, L. 2008. Critical and transformative practices in professional learning communities. *Teacher Education Quarterly* 35(1), 63–77.
- Shafritz, J.M., Ott, J.S. & Jang, Y.S. 2005. *Classics of organization theory* (6th ed.). Belmont (CA): Thomson/Wadsworth.
- Shaked, H. & Schechter, C. 2017. Systems thinking among school middle leaders. *Educational Management Administration & Leadership* 45(4), 699–718.
- Shamir, B., House, R.J. & Arthur, M.B. 1993. The Motivational Effects of Charismatic Leadership: A Self-Concept Based Theory. *Organization Science* 4(4), 577–594.
- Shamir, B. & Eilam, G. 2005. "What's your story?" A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly* 16, 395–417.
- Shatzer, R.H., Caldarella, P., Hallam, P.R. & Brown, B.L. 2014. Comparing the effects of instructional and transformational leadership on student achievement. *Educational Management Administration & Leadership* 42(4), 445–459.
- Shields, C.M. 2017. Foreword. In Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Cham: Springer International Publishing, ix–xiv.
- Shields, C.M. 2010. Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly* 46(4), 558–589.
- Shin, H.W., Picken, J.C. & Dess, G.G. 2017. Revisiting the learning organization: How to create it. *Organizational Dynamics* 46, 46–56.
- Shirley, D. 2016. How to lead educational change. *Journal of Educational Change* 17(3), 281–285.

- Silander, P. 2012. Tietostrategia ja toimintasuunnittelu yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. (toim.) Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus, 1-3.
- Silander, P. & Ryymin, E. 2012. Johtaminen toimintakulttuurin muutoksen työkaluna. Teoksessa Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. (toim.) Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus, 5-14.
- Silander, P., Ryymin, E. & Mattila, P. 2012. Tietoyhteiskuntakehityksen strateginen johtajuus kouluissa ja opetustoimessa. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusviraston mediakeskus.
- Simola, H., Seppänen, P., Kosunen, S. & Vartiainen, H. 2015. Oppilasvalikoinnin paluu? Teoksessa Seppänen, P., Kalalahti, M., Rinne, R. & Simola, H. (toim.) Lohkoutuva peruskoulu: perheiden kouluvalinnat, yhteiskuntaluokat ja koulutuspolitiikka. Kasvatusalan tutkimuksia. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura (FERA), 87-121.
- Slater, L. 2005. Leadership for collaboration: An affective process. *International Journal of Leadership in Education* 8(4), 321-333.
- Smith, I. & Addison, C. 2013. The "new" school leader: Training instructional leaders for a new generation of teachers and learners. *Academy of Educational Leadership Journal* 17(2), 135-140.
- Snellman, J.V. 1892. *Läran om staten*. (Andra uppl. painos). Helsingfors: Otava.
- Snellman, J.V. 1861. Förslag rörande folkskoleväsendet i Finland av U. Cygnaeus. *Litteraturblad* 6-8/1861. Teoksessa Snellman, J.V., Numminen, J. & Savolainen, R. (toim.) *Samlade arbeten* 10, 1861-1862. Helsingfors: Statsrådets kansli, 59-100.
- Snellman, J.V. 1845. *Folkskolans bestämmelse*. Saima 14/1845. Teoksessa J. V. Snellman (toim.) *Samlade arbeten Saima* 1845.
- Snyder, K.J., Acker-Hocevar, M. & Snyder, K.M. 2000. *Living on the edge of chaos: Leading schools into the global age*. Milwaukee: ASQ Quality Press
- Soukainen, U. 2015. *Johtajan jäljillä: johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta*. Turku: Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja. Väitöskirja: Rauma: Turun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta, opettajankoulutuslaitos.
- Soukainen, U. 2013. Superior's pedagogical support in distributed organisation. In Hujala, E., Waniganyake, M. & Rodd, J. (Eds.) *Researching leadership in early childhood education*. Tampere: Tampere University Press, 127-144.
- Southworth, G. 2002. Instructional leadership in schools: Reflections and empirical evidence. *School Leadership & Management* 22(1), 73-91.
- Spillane, J.P. 2005. Distributed Leadership. *The Educational Forum* 69(2), 143-150.
- Spillane, J.P., Camburn, E.M., Pustejovsky, J., Pareja A.T & Lewis, G. 2008. Taking a distributed perspective. *Epistemological and methodological*

- tradeoffs in operationalizing the leader-plus aspect. *Journal of Educational Administration* 46(2), 189–213.
- Spillane, J.P., Halverson, R. & Diamond, J.B. 2004. Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 36(1), 3–34.
- Stake, R. 1994. Case studies. In Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.) *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 236–247.
- Starratt, R. J. 2007. Leading a community of learners: Learning to be moral by engaging the morality of learning. *Educational Management Administration & Leadership* 35(2), 165–183.
- Stewart, J. 2006. Transformational leadership: An evolving concept examined through the works of Burns, Bass, Avolio, and Leithwood. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy* 54, 1–29.
- Stoll, L. 2010. Connecting learning communities: Capacity building for systemic change. In Hargreaves, A., Liebermann, A., Fullan M.G. & Hopkins, D. (Eds.) *Second international handbook of educational change*. London: Springer, 469–484
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. & Thomas, S. 2006. Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change* 7(4), 221–258.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. & Hawkey, K. 2005. What is a professional learning community?: A summary. In Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. with Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (Eds.) *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, DfES Research Report RR637, University of Bristol.
- Stoll, L. & Louis K.S. 2007a. Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas. Maidenhead: Open University Press, 17–29.
- Stoll, L. & Louis, K.S. 2007b. Professional learning communities: Elaborating new approaches. In Stoll, L. & Louis, K.S. (Eds.). *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll L. & Louis K.S (Eds.) 2007. *Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Stoll, L., Louis, K.S., Bolam, R., Greenwood, A., Mitchell, C., Sackney, L., Jackson, D., Temperley, J., Robertson, J., Butler-Kisber, L., Sklar, S., Whittingham, T., Little, J.W., Horn, I.S., Halverson, R., Kruse, S.D., Hipp, K.K., Huffman, J.B., Andrews, D., Lewis, M., McLaughlin, M.W., Talbert, J. E., Mulford, B., Hargreaves, A. & Lieberman, A. 2007. *Professional learning communities: divergence, depth and dilemmas*. Maidenhead: Open University Press.
- Suoniemi, H. 2000. *Teoksessa M.L. Toivonen (toim.) Kirjeitä rehtoreilta*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Syväoja, H. 2004. *Kansakoulu - suomalaisten kasvattaja: perussivistystä koko kansalle 1866–1977*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Taipale, A. 2015. What matters in Finnish school principalship. In Pulkkinen, S., Kanervio P. & Risku, M. (Eds.) *More trust, less control - less work?: culture of trust as a basis of educational leadership and school improvement. Studies in educational leadership.* Jyväskylä: University of Jyväskylä, 50-61.
- Taipale, A. 2012. Kansainvälinen rehtorikartoitus. Kartoitus oppilaitosjohdon työstä ja täydennyskoulutuksesta. Raportit ja selvitykset / Opetushallitus. Tampere: Juvens Print - Tampereen Yliopistopaino Oy.
- Taipale, A. 2005. Rehtorit muutoksen kourissa. Teoksessa Hämäläinen, K. Lindström, A. & Puhakka, J. (toim.) *Yhtenäisen peruskoulun menestystarina.* Helsinki: Yliopistopaino, 187-196.
- Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. 2006. Johtajuus oppilaitoksen kriittisenä menestystekijänä. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (toim.) *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Opetushallituksen julkaisusja.* Helsinki: Hakapaino Oy, 8-14.
- Taipale, A., Salonen, M., Karvonen, K. & Haavisto, K. (toim.) 2006. *Kuorma kasvaa - voiko johtajuutta jakaa?: kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä. Opetushallitus.*
- Taipale, M.E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi: tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina proessoriorganisaatiossa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1033. Tampere: Tampere University Press.
- Taipale, M.E. 2007. Ammatillinen kasvu. Professional growth. Teoksessa Saari, S. & Varis, T. (toim.) *Ammatillinen kasvu. Professional growth: professori Pekka Ruohotien juhlakirja.* Hämeenlinna: Tampereen yliopisto, Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 331-338.
- Taipale, M.E. 2008. Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä *Aikuiskasvatus* 28(1), 7.
- Tanttu, K. 2008. Yhtenäisen peruskoulun ja yhtenäiskoulun ABC. Teoksessa Johnson, P. & Tanttu, K. (toim.) *Kestäviä ratkaisuja kouluun. Kokemuksia yhtenäisestä perusopetuksesta.* Juva: WS Bookwell Oy, 122- 151.
- Their, S. 1994. *Det pedagogiska ledarskapet.* Mariehamn: Mermerus.
- Their, S. 1990. *Edukativ organisationsutveckling och ledarskap i service inriktad verksamhet.* Helsinki: Tutkimuksia /Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos. Väitöskirja.
- Thoonen, E.E.J., Slegers, P.J.C., Oort, F.J. & Peetsma, T.T.D. 2012. Building school-wide capacity for improvement: the role of leadership, school organizational conditions, and teacher factors. *School Effectiveness and School Improvement* 23(4), 441-460.
- Tian, M., Risku, M. & Collin, K. 2016. A meta-analysis of distributed leadership from 2002 to 2013. *Educational Management Administration & Leadership* 44(1), 146-164.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Tapaustutkimus Kymenlaakson*

- ammattikoulusta. Akateeminen väitöskirja. Acta Universitatis Tamperensis 873. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juventus Print.
- Toivanen, M. L. 2000. Kirjeitä rehtoreilta. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Toivonen, E. & Andersson, C. 1976. Koulun pedagoginen johtaminen. Helsinki: Suomen kunnallisliitto.
- Tschannen-Moran, M. 2001. Collaboration and the need for trust. *Journal of Educational Administration*. 34(4), 308–331.
- Tsoukas, H. 2009. A Dialogical approach to the creation of new knowledge in organizations. *Organization Science* 20(6), 941–957.
- Tsoukas, H., & Dooley, K. J. 2011. Introduction to the special issue: towards the ecological style: embracing complexity in organizational research. *Organization Studies*, 32(6), 729–735.
- Uhl-Bien, M. & Arena, M. 2017. Complexity leadership: Enabling people and organizations for adaptability. *Organizational Dynamics* 46(1), 9–20.
- Uhl-Bien, M., Marion, R. & McKelvey, B. 2007. Complexity leadership theory: Shifting leadership from the industrial age to the knowledge era. *Leadership Quarterly* 18(4), 298–318.
- Uljens, M. 2002. The idea of a universal theory of education-an impossible but necessary project? *Journal of Philosophy of Education* 36(3), 353.
- Uljens, M. 2006. Mitä on (suomalainen) kasvatusfilosofia? Kasvatustieteen päivät. Oulun yliopisto.
<http://www.vasa.abo.fi/users/muljens/pdf/marraskuu.pdf>
 Luettu 6.2.2020/tk
- Uljens, M. & Nyman, C. 2013. Educational leadership in Finland or building a nation with bildung. In Moos, L. (Eds.) *Transnational influences on values and practices in Nordic educational leadership: is there a Nordic model?: Studies in Educational Leadership* (verkkojulkaisu (242 s.). Dordrecht: Springer Netherlands, 31–48.
- Uljens, M. & Rajakaltio, H. 2017. National curriculum development as educational leadership: A discursive and non-affirmative approach. In Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Cham: Springer, 411–436.
- Uljens, M., Sundqvist, R., & Smeds-Nylund, A.-S. 2016. Educational leadership for sustained multi-level school development in Finland – A non-affirmative approach. *Nordic Studies in Education*, 36(2), 103–124.
- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.) 2017. *Bridging educational leadership, curriculum theory and didaktik: Non-affirmative theory of education*. Cham: Springer
- Uljens, M. & Ylimaki, R.M. 2017. Non-affirmative theory of education as a foundation for curriculum studies, didaktik and educational leadership. In Uljens, M. & Ylimaki, R.M. (Eds.) *Bridging Educational Leadership, Curriculum Theory and Didaktik: Non-affirmative Theory of Education*. Cham: Springer, 3–145.

- Urry, J. 2005. The complexities of the global. *theory, culture & society* 22(5), 235–254.
- Vaherva, T. 1984. Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja.
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. 2016. Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6(5).
- van Knippenberg, D. & Sitkin, S. (2013). A critical assessment of charismatic – transformational leadership research: Back to the drawing board? *Academy of Management Annals*. 7(1) 1–60.
- van Manen, M. 1991. *The tact of teaching: the meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: Althouse.
- van Manen, M., 2016. *The tone of teaching: the language of pedagogy* (2nd painos) New York: Routledge.
- van Oord, L. 2013. Towards transformative leadership in education. *International Journal of Leadership in Education* 16(4), 419–434.
- Varjo, J. 2011. Koulupiirien valtiollinen regulaatio / deregulaatio koulutuksen ohjausmekanismeina. *Kasvatus & Aika* 5(1).
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia
http://arted.uiah.fi/synnyt/kirjat/varto_laadullisen_tutkimuksen_metodologia.pdf Luettu 5.5.2019/TK
- Virtanen, J. 2006. Fenomenologia laadullisen tutkimuksen lähtökohtana. Teoksessa Metsämuuronen, J. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Helsinki: International Methelp. 151–213.
- Vitikka, E. 2007. Yhtenäisen perusopetuksen toteuttamisen näkökulmia. Teoksessa Pietilä, A. & Vitikka, E. (toim.) *Tarinoita yhtenäisestä perusopetuksesta: Yhtenäisen perusopetuksen kehittämishanke*. Monistesarja / Opetushallitus, 50–72.
- Voelkel, R.H. & Chrispeels, J.H. 2017. Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School Effectiveness and School Improvement* 28(4), 505–526.
- Värri, K. 2006. Rehtorin johtamisajattelun kehittyminen työuran aikana. Teoksessa Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. & Haavisto K. (toim.) *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa?: Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Helsinki: Hakapaino, 156–171.
- Wahlstrom, K.L. & Louis, K.S. 2008. How teachers experience principal leadership: The roles of professional community, trust, efficacy, and shared responsibility. *Educational Administration Quarterly* 44(4), 458–495
- Walumbwa, F.O., Avolio, B.J., Gardner, W.L. Wersing, T.S. & Peterson S.J. 2008. Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of Management* 34(1), 89–126.
- Waniganayake, M.J. Heikka, and L. Halttunen. 2018. Enacting pedagogical leadership within small teams in early childhood settings in Finland:

- Reflections on system-wide considerations. In *Pedagogies for Leading Practice*. Routledge, 147-164.
- Waters, T., Marzano, R. & McNulty, B. 2003. *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. A Working Paper. U.S. Department of Education Office of Educational Research and Improvement Educational Resources Information Center (ERIC).
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology*. Berkeley: University of California Press.
- Weick, K.E. 2007. The Generative Properties of Richness. *Academy of Management Journal* 50(1), 14-19.
- Weiner, E.J. 2003. Secretary Paulo Freire and the democratization of power: Toward a theory of transformative leadership. *Educational Philosophy and Theory* 35(1), 89-106.
- Weiss, M., Razinskas, S., Backmann, J. & Hoegl, M. 2018. Authentic leadership and leaders' mental well-being: An experience sampling study. *The Leadership Quarterly* 29, 309-321.
- Wennergren, A. & Blossing, U. 2017. Teachers and students together in a professional learning community. *Scandinavian Journal of Educational Research* 61(1), 47-59.
- West, M. & Ainscow, M. 2006. *Improving urban schools: Leadership and collaboration*. Berkshire: McGraw-Hill Education.
- White, D.G. & Levin J.A. 2016. Navigating the turbulent waters of school reform guided by complexity theory. *An International Journal of Complexity and Education* 13(1), 43-80.
- Whitehead, G. 2009. Adolescent leadership development. Building a case for an authenticity framework. *Educational Management Administration & Leadership*. 37(6), 847-872.
- Woods, P.A. & Roberts, A. 2016. Distributed leadership and social justice: images and meanings from across the school landscape. *International Journal of Leadership in Education* 19(2), 138-156.
- Yammarino, F.J., Dionne, S.D., Schriesheim, C.A. & Dansereau, F. 2008. Authentic leadership and positive organizational behavior: A meso, multi-level perspective. *Leadership Quarterly* 19(6), 693-707.
- Yin, R. K. 2014. *Case study research: design and methods* (5th edition) Los Angeles: SAGE.
- Yukl, G. 2013. *Leadership in organizations* (Eighth edition) Harlow, England: Pearson Education.
- Yukl, G. 2006. *Leadership in organizations* (6th ed.) Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- Yukl, G. 1999a. An evaluation of conceptual weaknesses in transformational and charismatic leadership theories. *Leadership Quarterly*, 10(2), 285-305.
- Yukl, G. 1999b. An Evaluative essay on current conceptions of effective leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 8(1), 33-48.

- Yukl, G., Gordon, A. & Taber, T. 2002. A hierarchical taxonomy of leadership behavior: Integrating a half century of behavior research. *Journal of Leadership & Organizational Studies* 9(1), 15–32.
- Zaleznik, A. 1977. Managers and leaders: Are they different? *Harvard Business Review* 55(5), 67–78.
- Zhu, W., Avolio, B.J., Riggio, R.E. & Sosik, J.J. 2011. The effect of authentic transformational leadership on follower and group ethics. *Leadership Quarterly* 22(5), 801–817.

ALKUPERÄISET JULKAISUT

Asetukset

- 1866/12 Keisarillisen Majesteetin Armollinen Julistus Suomen kansakoulutoimen lopullisesta järjestämisestä.
- 1872/26 Keisarillisen Majesteetin armollinen koulujärjestys Suomen Suuriruhtinanmaalle 8.8.1872.
- 1898/20 Armollinen asetus ylempien kansakoulujen perustamisesta Suomen maalaiskunnissa.
- 1958/321 Kansakouluasetus.
- 1970/443 Peruskouluasetus.
- 1984/718 Peruskouluasetus.
- 1998/852 Perusopetusasetus.
- 1998/986 Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista
- 2001/1435 Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta

Hallituksen esitykset

- 1997/86 Hallituksen esitys koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.

Komiteamietinnöt

- 1932/16 Oppikoulukomitean mietintö. Helsinki: Valtion painatuskeskus 1933.
- 1965/A7 Peruskoulukomitean osamietintö: N:o 1.
- 1966/A12 Koulunuudistustoimikunnan mietintö. Opetusministeriö.
- 1970/A4 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö I. Opetussuunnitelman perusteet (POPS I). Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- 1970/A5 Peruskoulun opetussuunnitelmakomitean mietintö II. Oppiainneiden opetussuunnitelmat (POPS II). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Lait

- 1921/101 Laki oppivelvollisuudesta
- 1957/247 Kansakoululaki
- 1968/467 Laki koulujärjestelmän perusteista
- 1983/476 Peruskoululaki.
- 1993/682 Laki peruskoululain 8 ja 85 §:n muuttamisesta.
- 1998/628 Perusopetuslaki.
- 2010/642 Laki perusopetuslain muuttamisesta

Toivomusaloitteet

- 1963 Lahtela ym.: Toivomusaloite peruskoulun uudistamisesta.