

JYU DISSERTATIONS 603

Taina Lehtonen

Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ
FACULTY OF EDUCATION AND
PSYCHOLOGY

JYU DISSERTATIONS 603

Taina Lehtonen

**Rehtoreiden näkemyksiä
lukiokoulutuksen uudistamisesta,
sen johtamisesta ja tulevaisuudesta**

Esitetään Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen Ulappa-salissa
helmikuun 17. päivänä 2023 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Education and Psychology of the University of Jyväskylä,
in Kokkola University Consortium Chydenius, lecture hall Ulappa, on February 17, 2023, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2023

Editors

Miika Marttunen

Department of Education, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover photo: Antti Nykyri, Grain and Rain. Interactive sound installation. Gwangju Design Biennale, Nordic Spirit exhibition. Gwangju, The Republic of Korea. 2015.

Copyright © 2023, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9285-9 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9285-9

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9285-9>

The future depends on what we do in the present.
-Mahatma Gandhi-

ABSTRACT

Lehtonen, Taina

The views of upper secondary school principals on the reform of upper secondary education, its leadership and its future

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 215 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 603)

ISBN 978-951-39-9285-9 (PDF)

This research is conducted on the field of educational science. In this work I have analyze the constructions of reforms and foresight in the Finnish context of general upper secondary education and how this is perceived by principals. The aim of this study is to understand the reforms and anticipations of the future of upper secondary education in the multidimensional, even tense reform contexts and the requirements emerging from educational policymaking and the upper secondary school community. The focus of my research is on the role of the principals as the key actors in the reform process and principals as forerunners of building the future.

The theoretical framework for this research consists of theories related to recent educational reforms in Finland, leadership theories connected to upper secondary education and the phenomenon of change. I have produced the data for my study using an elite sample of individual interviews with principals of upper secondary schools (N=14). The data was analyzed using a qualitative content analysis as method and the interpretations of the results have been constructed using abductive reasoning.

There are two research questions in my study. As results for the first research question, I present three key meanings of the upper secondary school reform: 1) the complex meanings of upper secondary school reform, 2) the meanings of community-based reform, and 3) the meanings of student-centered reform. As a result of the second research question, I present two key meanings of the future discourse: 1) reactive and proactive meanings and 2) transformative meanings.

According to the results reforms in upper secondary school education is a complex phenomenon. There is not enough convergence between the reform efforts from the outside and the need and desire for development from within the upper secondary school community. Continuous reforms in Finland have made upper secondary schools into reform generators. Upper secondary schools require work, enthusiasm, and the ability to recognize the existing *Spielraum* (play space), the game space, and the courage and innovation to experiment and find workable local solutions to improve activities and the learning environment and to promote student well-being and competence. As the reforms of the upper secondary education is taking place with diminishing financial resources, achieving the objectives set for upper secondary schools will require leadership and inclusive entrepreneurship from upper secondary schools to innovate and renew. Reforming upper secondary schools will require strengthening future-oriented knowledge, developing a capacity for cultural change and a broad learning environment within the framework of education policy laws and regulations.

Keywords: reform, upper secondary school education, principal, qualitative content analysis

TIIVISTELMÄ

Lehtonen, Taina

Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2023, 215 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 603)

ISBN 978-951-39-9285-9 (PDF)

Tämä tutkimus on tehty kasvatustieteen alalla. Olen analysoinut uudistusten ja ennakoinnin konstruktioita suomalaisen lukiokoulutuksen kontekstissa ja sitä, miten rehtorit ne näkevät. Tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää lukiokoulutuksen uudistuksia ja tulevaisuuden ennakointia moniulotteisissa, jopa jännitteisissä uudistuskonteksteissa sekä koulutuspoliittisesta päätöksenteosta ja lukioyhteisöstä nousevia vaatimuksia. Tutkimukseni painopiste on rehtoreiden roolissa keskeisinä toimijoina uudistusprosessissa ja rehtoreissa tulevaisuuden rakentamisen edelläkävijöinä.

Tutkimuksen teoreettinen viitekehys koostuu Suomen viimeaikaisiin koulutus uudistuksiin liittyvistä teorioista, lukiokoulutukseen liittyvistä johtajuusteorioista ja muutossilmästä. Tutkimusaineistoni koostuu eliittiotannalla kerätyistä lukioiden rehtoreiden (N=14) yksilöhaastatteluista. Aineisto on analysoitu käyttäen menetelmänä laadullista sisällönanalyysia ja tulosten tulkinnat on rakennettu abduktiivista päättelyä käyttäen.

Tutkimuskysymyksiä on kaksi. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tuloksina esitän kolme keskeistä lukiouudistuksen merkitystä: 1) lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset, 2) yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset ja 3) opiskelijalähtöisen uudistamisen merkitykset. Toisen tutkimuskysymyksen tuloksena esitän kaksi tulevaisuuspuheen keskeistä merkitystä: 1) reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset ja 2) transformatiiviset merkitykset.

Tutkimukseni osoittaa, että lukiokoulutuksen uudistaminen on kompleksinen ilmiö. Lukioon ulkoa kohdistuvat uudistamispyrkimykset ja lukioyhteisöstä nousevat kehittämistarve ja kehittämisinto eivät riittävästi kohtaa. Suomessa jatkuvat uudistukset ovat tehneet lukioista uudistusten toteuttajia, reformigeneraattoreita. Lukioissa vaatii työtä, innostusta ja kykyä tunnistaa olemassa oleva *Spielraum*, pelitila, ja rohkeutta sekä innovatiivisuutta kokeilla ja löytää toimivia paikallisia ratkaisuja toiminnan ja oppimisympäristön kehittämiseksi sekä opiskelijan hyvinvoinnin ja osaamisen edistämiseksi.

Lukiokoulutuksen uudistamista tehdään vähenevin taloudellisin resurssein, joten lukioille asetettujen tavoitteiden toteuttaminen edellyttää lukioilta johtajuutta ja osallistavaa yrittäjyyttä uudistaa ja uudistua. Lukioiden uudistaminen edellyttää jatkossa tulevaisuustiedon vahvistamista, toimintakulttuurin muutosvalmiuden kehittämistä ja oppimisympäristön laaja-alaisuutta koulutuspoliittisten säädösten ja määräysten muo-
dostamissa kehyksissä.

Avainsanat: uudistaminen, lukiokoulutus, rehtori, laadullinen sisällönanalyysi

Author's address Taina Lehtonen
Kokkola University Consortium Chydenius
University of Jyväskylä
taina.lehtonen(at)kaustinen.fi

Supervisors Professor Heidi Harju-Luukkainen
Kokkola University Consortium Chydenius
University of Jyväskylä

Research professor Taina Saarinen
Finnish Institute for Educational Research
University of Jyväskylä

Emeritus professor Jouni Välijärvi
University of Jyväskylä

Professor Juha T. Hakala
Kokkola University Consortium Chydenius
University of Jyväskylä

Reviewers Docent Raisa Ahtiainen
Department of Education
University of Helsinki

Docent Najat Ouakrim-Soivio
Department of Education
University of Helsinki

Opponent Docent Najat Ouakrim-Soivio
Department of Education
University of Helsinki

ESIPUHE

Aika väitöskirjatyön ääressä on nyt päättymässä. Tutkimustyö on ollut minulle paneutumista lukiokoulutukseen teoreettisesta näkökulmasta ja samanaikaisesti etäännyttämistä lukiotyön arjesta. Olen elänyt todeksi jatkuvan oppimisen haasteen. Olen kokenut mielenkiintoiset hetket lukiokoulutuksen historian parissa perehtyessäni lukiokoulutuksen kokemuksiin muutoksiin aina sen syntysijoilta lähtien. Työtäni ja työuraani on siivittänyt kiinnostukseni tulevaisuudentutkimuksesta. Kiitollinen olen erityisesti professori Markku Wileniukselle vuosien ystävyystyöstä ja innostavista keskusteluista. Lukiokoulutuksen muutosten ennakoinnin merkitys ja tutkimuksen tavoitteet korostuivat, kun haastatteluaineistojen analyysivaiheessa olimme keskellä globaalia pandemiaa.

Tutkimustyön päätösvaiheessa on kiitosten aika. Erityisen kiitollinen olen siitä, että minulla on ollut tutkimuksen ohjaajina erinomaiset asiantuntijat. Kiitos lukuisista keskusteluista, ohjaustuokioista ja palautteista, jotka ovat edistäneet työtäni. Kiitos pääohjaajani professori Heidi Harju-Luukkainen, joka tulit jatkamaan professori Juha T. Hakalan aloittamaa ja virittämää väitöskirjatyötäni. Innostuksesi ja luottamuksesi on suurenmoista. Kiitos professori Taina Saarinen erityisesti metodologisten kysymysten ja pohdintojen reitittämisestä. Monet osuvat lausahduksesi säilyvät mielessäni. Erittäin kiitollinen olen professori Jouni Välijärvelle siitä, että lupauduit ohjaajakseni, jotta saimme jatkaa lukiokoulutuksen kehittämiskeskusteluja työurani jälkeenkin. Kiitos kannustuksesta ja luottamuksesta!

Kiitokset väitöskirjani esitarkastajille dosentti Raisa Ahtiaiselle ja dosentti Najat Ouakrim-Soiviolle arvokkaista kommentteista työni loppuhiontaa varten.

Kiitos Minna Maunumäki, olet tohtorina ja opiskelijaystäväni ollut erinomainen mentorini. Kiitos kannustavista sanoista ja usein niin oikea-aikaisista viesteistä. Olet aina valanut minuun uskoa.

Haluan kiittää tutkijakollegoitani Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen jatko-opintoryhmässä mielenkiintoisista keskusteluista, asiantuntijuudestanne ja kannustuksestanne. Istunnot, myös etänä, ovat muodostuneet merkkipaaluiksi ja edeltäjien väitöstilaisuudet voiman lähteiksi. Nyt on minun vuoroni.

Erityiskiitokset haluan lausua jokaiselle rehtorikollegalle, joka lupautui haastateltavaksi, jotta sain aineiston tutkimukseeni. Teitte tämän tutkimuksen mahdolliseksi, KIITOS!

Työn julkaisuun liittyvissä asioissa kiitän lämpimästi kirjastos sihteeri Päivi Vuoriota ja tieteellistä toimittajaa Miika Marttusta. Kiitos Hanna siitä, että lupauduit auttamaan väitöskirjani kielenhuollollisissa asioissa asiantuntemuksellasi. Kiitos Kaustisen kirjaston henkilökunnalle asiantuntijuudesta, ystävällisyydestä ja pitkämielisyydestä lainausteni kanssa.

Tutkimukseeni sopivasta kansikuvasta kiitän äänitaiteilija ja -suunnittelija Antti Nykyriä, Kaustisen musiikkilukion alumnia. Kiitos myös teoksesi tuottamasta taide-elämyksestä.

Kiitos Liisa ja Pirkko, kanssanne on ollut tärkeää rentoutua ja siirtää tutkimustyön ajatukset muualle ja katsoa maailmaa työhuoneeni ulkopuolella.

Kiitos edesmenneille vanhemmilleni kaikesta saamastani tuesta elämäni varrella. Kiitos sisaruksilleni ymmärryksestä lukuintoani kohtaan myös lehmäpaimenessa ollessani. Toivon työni olevan kannustus ja malli sisarusteni lapsille, sillä heidän Bertta-mummonsa ja minun äitini sinnikäs opiskelu on tärkeä ja arvokas perintö perhepiirissämme.

Lopuksi haluan omistaa työni ja suurimman kiitokseni puolisololleni Reinalle. Olet elänyt rinnallani koko työelämäni ja myös nämä tutkijanvuodet ja olet ollut aina vahvin tukeni. Yhdessä olemme aina saaneet myös iloita saavutuksistamme tahoillamme. Niin myös tänään, KIITOS!

Kaustisella 5.1.2023

Taina Lehtonen

KUVIOT

KUVIO 1	Tutkimuksen konteksti	20
KUVIO 2	Tutkimuksen ja sen teoreettisen viitekehyyksen rakentuminen	26
KUVIO 3	Muutoksen teorit ja dynamiikat	28
KUVIO 4	Ennakoinnin eri kehystykset	43
KUVIO 5	Tutkimuksen teoreettisen viitekehyyksen rakentuminen	49
KUVIO 6	Lukion rehtorin toimintaympäristö	69
KUVIO 7	Lukiokoulutuksen kompleksisen uudistamisen mallinnus	169

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Sosiaalisen ja poliittisen muutoksen ihannetyypit (Kauko & Wermke, 2018, s. 163).....	32
TAULUKKO 2	Muutosilmion moniulotteisuus ja sen eri lähestymistapoja ...	33
TAULUKKO 3	Lukiouudistusta (2019) koskevat säädökset ja määräykset	54
TAULUKKO 4	Aihekokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelman perusteissa.....	59
TAULUKKO 5	Haastatteluaineiston käsittely	88
TAULUKKO 6	Litteroidun tekstin avaus taulukkoon.....	89
TAULUKKO 7	Haastatteluaineiston moniulotteiset teemat.....	90

SISÄLLYS

ABSTRACT
TIIVISTELMÄ
ESIPUHE
KUVIOT JA TAULUKOT
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	13
1.1	Tutkimuksen taustaa.....	13
1.2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät.....	21
1.3	Tutkijan positio.....	21
1.4	Tutkimuksen rakentuminen ja toteutus.....	23
2	MUUTOS JA UUDISTAMINEN.....	27
2.1	Muutosilmiön moniulotteisuus.....	27
2.2	Koulutuksen muutos ja muutosteoriat.....	35
2.3	Koulutuksen tulevaisuuden ennakointi.....	42
2.4	Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen.....	46
3	LUKIOUUDISTUS 2019.....	50
3.1	Lukiouudistuksen koulutuspoliittinen tausta.....	50
3.2	Lukiouudistus osana koulutusjärjestelmän uudistusta.....	51
3.3	Lukiouudistuksen sisältö ja tavoitteet.....	53
3.4	Lukiokoulutuksen tulevaisuusnäkyviä.....	62
4	REHTORI LUKIOKOULUTUKSEN UUDISTAJANA.....	67
4.1	Rehtori lukion johtajana.....	67
4.2	Rehtorin rooli vuoden 2019 lukiouudistuksessa.....	73
4.3	Koulun uudistamisen johtamista koskevia aikaisempia tutkimuksia.....	74
5	TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI.....	79
5.1	Kieli ja merkitysten rakentuminen.....	79
5.2	Laadullinen sisällönanalyysi.....	81
5.3	Tutkimuksen aineisto ja sen hankinta.....	83
5.4	Tutkimusaineiston analyysi.....	87
6	UUDISTAMISPUHEEN KESKEISET MERKITYKSET.....	94
6.1	Lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset.....	94
6.1.1	Lukion uudistamisen tulkintaa ja ymmärrystä.....	95
6.1.2	Lukion uudistamisen toteutusta ja toimeenpanoa.....	100
6.1.3	Lukion uudistamisen lukkiutumia ja haasteita.....	105
6.1.4	Yhteenveto.....	110

6.2	Yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset.....	111
6.2.1	Kiinnostava toimintakulttuuri	111
6.2.2	Kimmoiset rakenteet ja sisällöt	115
6.2.3	Vahva substanssiosaaminen.....	122
6.2.4	Yhteenveto	126
6.3	Opiskelijälähtöisen uudistamisen merkitykset	127
6.3.1	Opiskelijan hyvinvointi	127
6.3.2	Opiskelijan osaamisen vahvistaminen	129
6.3.3	Opiskelijan ohjaus ja oppimisen tuki.....	135
6.3.4	Yhteenveto	139
7	TULEVAISUUSPUHEEN KESKEISET MERKITYKSET	140
7.1	Reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset	140
7.1.1	Ennakoitavissa olevat uudistukset.....	141
7.1.2	Tummiä pilviä häivyttäväksi.....	145
7.1.3	Personoidut lukiot	150
7.1.4	Yhteenveto	154
7.2	Transformatiiviset merkitykset.....	155
7.2.1	Lukion uusi toimintalogiikka	155
7.2.2	Kumuloitunut asiantuntijuus.....	160
7.2.3	Jonglöörimäinen rehtorius.....	163
7.2.4	Yhteenveto	165
8	POHDINTA.....	167
8.1	Lukiokoulutuksen uudistaminen kompleksisten merkitysten mallinnuksena	167
8.2	Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita.....	175
	SUMMARY	181
	LÄHTEET	191
	LIITTEET	211

1 JOHDANTO

1.1 Tutkimuksen taustaa

Suomalainen lukiokoulutus on 2020-luvun alkaessa jälleen uudistuksen edessä. Uudistamistarve nousee tälläkin kertaa ympäröivän yhteiskunnan muutoksista ja työelämän kehityksestä. Nämä vaikutukset ovat yhä enemmän luonteeltaan globaaleja ja vaikuttavat lukiokoulutukseen kokonaisvaltaisesti. Toisaalta lukion uudistamista edellyttävät perusopetuksen opetussuunnitelmatyö ja ammatillisen koulutuksen reformi mutta myös jatkokoulutuksen uudistuminen ja sen aiheuttamat paineet, muun muassa korkeakoulujen valintakriteerien uudistaminen. Uteliasuus ja kiinnostus uuden uudistuksen vaikutuksesta käynnisti tämän tutkimuksen.

Lukiokoulutuksen uudistamista osana kansallisen koulutuksen uudistamista ovat 2000-luvulla ohjanneet muun muassa hallitusohjelmaan (VNK, 2015) sisältyvät ylikansalliset megatrendit: globalisaatio, elinikäinen oppiminen ja kestävä kehitys. Näistä elinikäinen oppiminen on nostettu EU-tasolla isoksi teemaksi, ja siitä halutaan tehdä yhteiskuntaa ohjaava periaate. EU:n hyväksymässä Lissabonin kilpailukykysojimuksessa todetaan, että ihmiset ovat Euroopan tärkein voimavara (Euroopan komissio, 2005; OECD, 2007). Sopimus on hyvin talouspainotteinen, mikä on saanut kritiikkiä osakseen. Kinnarin (2020) mukaan talouspainotteisuutta lievennettiin konstruoimalla elinikäisen oppimisen avaintaidot (*key competences*), joissa tietojen ja taitojen tavoittelun rinnalle nostettiin asenteiden kehittyminen. Avaintaidoissa on myös tunnistettavissa läpileikkaavia transversaalisia taitoja, kuten kriittinen ajattelu, luovuus, aloitteellisuus sekä ongelmanratkaisu- ja päätöksentekokyky (Isacsson ym., 2016).

Globaaleja muutosvaiheita ja tulevaisuuden ennakkointia kansallisen koulutuksen uudistamisen taustaksi ovat esittäneet muun muassa Kinnari (2020), Newman (2013) ja Wilenius (2015, 2017). Kinnarin (2020) mukaan 2010-luvulle tultaessa kompetenssipohjainen osaaminen ja yrittäjyys integroitiin koskemaan

kaikkea koulutusta. Tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävät strategiat laadittiin kansallisesti, ja yksilön vastuullisuuden vahvistaminen alkoi korostua talouden kiristyessä finanssikriisin jälkeen 2010-luvulla. Ensimmäistä kertaa elinikäisen oppimisen politiikassa yrittäjyydestä tuli osa kansalaiselta vaadittavaa osaamista, joten elinikäinen oppiminen ja yrittäjyyskasvatus lähenivät toisiaan. Kinnarin (2020) mukaan elinikäisen oppimisen politiikka koki 2020-luvun vaihteessa uuden renessanssin jatkuvan oppimisen nimellä. Euroopan kansalaisille määriteltiin tällöin uudet elinikäisen oppimisen avaintaidot (Euroopan komissio, 2020). Kinnarin (2020) mukaan vuosikymmenien aikana elinikäiselle oppimiselle ratkaistavaksi esitetyt ongelmat eivät ole juurikaan muuttuneet, mutta ongelmien ratkaisut ja käsitys ihmisestä ovat muuttuneet. Näiden muuttuneiden käsitysten pohjalta elinikäisen oppimisen politiikka näyttää siirtyneen neljänteen, yrittäjämäisen talouden sukupolveen, jota edelsivät humanistiset sekä talouden ja ”pehmeän” talouden sukupolvet. Ihminen on siis muuttunut itsestään huolehtivaksi, itseohjautuvaksi ja autonomiseksi yrittäjäkansalaiseksi.

Newmanin (2013) mukaan globalisoituvassa maailmassa on havaittavissa uusliberaaliin yhteiskuntaan soveltuva pedagoginen käänne, jolloin oppimis- ja opettamistavoissa joustavuus, sopeutuvuus, voimaantuminen ja kehittyminen muuttuvat sisällöiltään. Päämääränä on inhimillisen pääoman ja työmarkkinoilla tarvittavien pätevyyksien tehokas tavoittelu. Kompleksisuus toiminnassa on hyväksyttyä ilman lupausta jatkuvasta hyvinvoinnista, joten kansalaiset pakotetaan valmistautumaan kaikkiin mahdollisiin tulevaisuuden vaihtoehtoihin.

Wilenius (2015) näkee, että yhteiskunnallisen kehityksen etenemisessä on Kondratjevin aaltoteorian¹ mukaan siirrytty kuudenteen aaltoon (2010–2050). Tämä kuudes aalto on luonteeltaan aidosti globaali. Uusien innovaatioiden avaintemana on luonnonvarojen käytön radikaali tehostaminen ja kytkeminen tiiviisti digitaaliseen maailmaan. Ihmiskeskeisemmät, avoimuuteen perustuvat toimintamallit korvaavat yhä useammin mekanistiset, järjestelmäkeskeiset toimintamallit. Koulutus ja oppiminen tarkoittavat viime kädessä ihmisen sivistymistä, ja siksi koulujärjestelmämme on päivitettävä vastaamaan uuden aikakauden vaatimuksia. Wileniuksen (2015) mukaan koulutusjärjestelmän kehittämisessä on nimittäin kyse siitä, kuinka ihminen henkisenä, aineellisenä ja sosiaalisenä olentona nostetaan sen keskipisteeksi. Tämä on tärkeää erityisesti globalisoitumisen edetessä entisestään, jolloin kulttuurit tulevat kohtaamaan ja törmäämään enemmän kuin koskaan ennen. Jo nyt havaittavia globaalien kehityksen heijastumia kansalliseen koulutuksen kehittämiseen ovat Kinnarin (2020), Newmanin (2013) ja Wileniuksen (2015) mukaan muun muassa yksilön osaamisen korostaminen, vastuunotto itsensä kehittämisestä, yrittäjämäinen asennoituminen jatkuvaan oppimiseen, sosiaalisen pääoman kasvattaminen ja kansainvälisyys.

¹ Venäläinen taloustieteilijä Nikolai Kondratjev kehitti 1920-luvulla teorian pitkistä, talouteen rakenteellisesti kuuluvista sykleistä. Modernissa taloudessa on havaittavissa 40–60 vuoden pituiset aaltojen kaaret. Viidennessä aallossa (1970–2010) tieto- ja elektroniikkateollisuus olivat ratkaisevassa osassa ja nostivat työn tuottavuutta. Viidennen aallon veturiteknologiana oli ICT ja sen soveltamisalana informaation tuotanto ja viestintä. Taloustieteilijä Joseph Schumpeter nimesi syklit Kondratjevin aaltoteoriaksi (Wilenius, 2015, s. 55–61).

Sahlbergin (2021) ja Kinnarin (2020) mukaan muutoksen mallit on Suomessa usein lainattu ulkomailta, mutta koulutuspolitiikka on muotoiltu ja toteutettu suomalaisen toimintamallin mukaisesti. Tästä esimerkkinä on hallinnon hajauttaminen, joka toteutettiin 1990-luvun lopulla. Uudistus pohjautui vahvaan luottamukseen, opettajien koulutustasoon ja osaamiseen sekä tasa-arvoiseen palveluajatteluun, jonka mukaan jokaisesta opiskelijasta huolehditaan.

Koulutuksen uudistamiseen vaikuttaa myös tulevaisuuden ennakointi. Tulevaisuus on alati dynaamisessa muutoksessa, ja siksi sen ennakointi on vaikeaa. Suomessa koulutuksen uudistamisen kannalta merkittäviä tekijöitä ovat muun muassa väestön ikääntyminen, koulutettavien nuorten määrän väheneminen ja asutuksen keskittyminen isoihin kasvukeskuksiin. Tämän takia koulutusjärjestelmän rakenteet vaativat yhä nopeampaa uudistamista. Wileniuksen (2015, s. 221-226) mukaan Kondratjevin aaltojen avulla voi ymmärtää tulevia tapahtumia menneisyyden perusteella. Kuudennessa aallossa vuorovaikutus syvenee kaikilla elämän alueilla ja ihmiskeskainen kulttuuri kehittyy. Nyt vahvistuu vuorovaikutusyhteiskunta, jonka kehittymiseksi tarvitaan kolme periaatetta: Ensiksi organisaatioiden toiminta perustuu vuorovaikutukseen ja laatuun, sillä palveluiden kehittämisen edellytyksenä on luottamus. Toiseksi kaikkien toimijoiden panostusta arvostetaan, ja osaaminen, sosiaalinen kyvykkyys ja henkinen kypsyys ovat ratkaisevia ominaisuuksia. Hierarkia on minimissä, sillä jokainen työntekijä on päättävä ja vastuunkantaja. Kolmas periaate on, että jokaisen tulee voida viihtyä työssä ja ihmisen ainutlaatuisuutta kunnioitetaan.

Tulevaisuuden ennakkoinnin lisäksi koulutusjärjestelmän uudistamiseen vaikuttavat tämänhetkisen, ympäröivän maailman muutokset. Ojalan (2003) mukaan yhteiskunnan muutokset kytkeytyvät koulutuspoliittisten päätösten kautta koulutusjärjestelmän muutoksiksi, jotka konkretisoituvat koulutusuudistuksina. Valtakunnallisesti muutoksilla pyritään muun muassa edistämään kansainvälistä vuorovaikutusta ja helpottamaan ihmisten liikkuvuutta, joten opiskelijoilla tulee olla valmiudet selviytyä entistä paremmin muuttuvassa maailmassa. Koulutuspoliittiset linjaukset, keskeiset kehittämistavoitteet ja koulutukseen suunnattavat taloudelliset resurssit sisältyvät hallitusohjelmaan. Hallitusten vaihtuessa painopisteetkin vaihtuvat, mikä on havaittavissa myös 2000-luvun hallitusohjelmissa (ks. esim. VNK, 2011; VNK, 2015; VNK, 2019a).

Opetus- ja kulttuuriministeriö laatii hallitusohjelman pohjalta tarkennetun suunnitelman ja toimenpideohjelman koulutusta koskeville kehittämistoimille ja vastaa resurssien jaosta eri vastuutahoille. Ministeriö vastaa myös uudistusten ja kehittämistoimien valmistelusta ja toimeenpanosta yhteistyössä Opetushallituksen kanssa. Opetushallitus puolestaan valmistelea valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta koulutuksen järjestäjän velvollisuutena on laatia paikallinen opetussuunnitelma ja toimeenpanna säädöksissä ja määräyksissä asetetut tavoitteet.

Hallinnon hajauttaminen ja uusi valtiosuusi-järjestelmä lisäsivät huomattavasti kuntien ja koulujen päätösvaltaa 1990-luvulla. Valtiosuuden laskenta-perusteet eivät enää sitovasti määränneet rahoituksen käyttöä, vaan rahoituksen saajan kokonaisvastuu toiminnan järjestämisestä ja siitä aiheutuvista menoista

lisääntyi. Vuoden 2010 hallinnollinen muutos, jossa sosiaali- ja terveysministeriön ja opetus- ja kulttuuriministeriön valtiosuudet yhdistettiin niin kutsutuksi yhden putken valtiosuudeksi, lisäsi entisestään paikallisten toimijoiden valtaa säädellä rahoituksen ohjautumista (Valtiovarainministeriö, 2019, s. 13). Ulkoinen hallinnollinen arviointi ja tarkastustoiminta päättyivät hallinnon hajautuksen myötä, ja vain ylioppilastutkinto säilyi valtakunnallisena lukioiden laadun mittarina (Engblom-Pelkkala, 2018). Koulutuksen arviointi on lainsäädännössä määrätty koulutuksen järjestäjän tehtäväksi (Kuntalaki, 2015; LL 629/1998 16.2§).

Lukion valtakunnallinen pedagoginen kehittäminen on ollut pääosin Opetushallituksen vastuulla. Tätä tehtävää se on pyrkinyt toteuttamaan lähinnä opettajia kouluttamalla ja rahoittamalla erilaisia kehittämishankkeita. Lukion toimintakulttuuria edistäviä uudistuksia ovat olleet muun muassa 2000-luvun alkupuolella käynnistetyt tieto- ja viestintätekniikan kehittämishankkeet ja oppimisympäristöjen digitalisointi. Lukioiden toimintaa arvioineiden raporttien (Hautamäki ym., 2012; Mäensivu ym., 2007; Turunen ym., 2011; Välijärvi ym., 2009) mukaan monet lukion uudistamisen tavoitteista ovat kuitenkin toistuneet vuosien varrella lähes sellaisinaan. Tällaisia ovat muun muassa oppiaineiden välinen yhteistyö sekä eri koulutusmuotojen ja työelämän yhteistyö.

Lukiokoulutuksen uudistamistarpeeseen vaikuttavat myös yleinen keskustelu lukion suorittaneiden korkeakouluvalmiuksista ja tutkintokoulutuksen merkityksestä sekä keskustelu ammatillisten ja korkeakoulututkintojen oletetusta tarpeesta lähitulevaisuuden työelämässä (Hautamäki ym., 2012; Kupiainen ym., 2018; OKM, 2019a; Turunen ym., 2011). Kinnarin (2020) mukaan tavoitteena on tehdä nuorten koulutuspoluista joustavampia. Lisäksi yksilöllisten opintopolkujen mahdollistamisella pyritään lisäämään nuoren motivaatiota oman osaamisensa elinikäiseen kehittämiseen.

Lukioselvityksen (OKM, 2017d) mukaan opetussuunnitelmien uudistamisella on pyritty vauhdittamaan lukioiden paikallista kehittämistä. Uudistusten myötä ohjeistus on täsmentynyt ja opetussuunnitelman perusteiden sivumäärä on samanaikaisesti lisääntynyt. Opetussuunnitelmauudistuksia on 1990- ja 2000-luvulla tehty tihenevään tahtiin: vuosina 1994, 2003, 2015 ja viimeksi vuonna 2019. Vuoden 1994 perusteet sallivat varsin runsaan valinnaisuuden. Kunnarin (2008) mukaan vuoden 1994 opetussuunnitelmassa (Opetushallitus, 1994) koulutuksen järjestäjän päätösvalta kasvoi ja lukiot kilpailivat ammatillisen koulutuksen kanssa opiskelijoista mitä erilaisimmilla paikallisilla soveltavilla kursseilla. Vuonna 2003 opetussuunnitelman perusteita tarkennettiin ja lukioiden valtakunnallista ohjausta vahvistettiin, mutta tästä huolimatta opetussuunnitelma rakentui edelleen humanistiselle ihmiskäsitykselle, dynaamiselle tiedonkäsitykselle sekä sosiokonstruktivistiselle oppimiskäsitykselle (Kunnari, 2008; Opetushallitus, 2003; Turunen ym., 2011). Tiukkaa pedagogista ohjausta ei enää ollut, ja opetussuunnitelmat yksilöllistyivät ja opetussuunnitelmatyö tuli keskeiseksi koulun kehittämisen välineeksi. Viime vuosina lukiossa on ollut tavoitteena opiskelijälähtöisyys ja itseohjautuvuus, jotka juontuvat 1990-luvulla alkaneesta koulun sisäisestä kehittämisestä ja konstruktivistisestä oppimiskäsityksestä (Kunnari, 2008; Välijärvi ym., 2009).

Vuosina 2003–2015 opetussuunnitelman perusteisiin (Opetushallitus, 2003; Opetushallitus, 2015) tehtiin lisäyksiä ja täydennyksiä, joita lainsäädännön muutokset edellyttivät. Keskeisiä näistä olivat muun muassa lukiolta edellytettävä ohjaussuunnitelma, opiskeluhuollon ja erityisen tuen järjestämistä koskeva suunnitelma sekä kurinpitoa ja turvallista oppimisympäristöä koskeva suunnitelma. Erillisten suunnitelmien laatiminen laajensi lukion toimintakulttuurin kuvausta opetussuunnitelmassa ja painopiste oli paikallisessa kehittämistyössä.

Vuonna 2002 toteutettiin pitkän kokeilun jälkeen ylioppilastutkinnon uudistus, ja sen jälkeen tutkintoa on räätälöity aiempaa joustavammaksi monella tapaa (Kaarninen & Kaarninen, 2002; OKM, 2017c; Vuorio-Lehti, 2006). Viimeisin uudistus oli vuonna 2019 loppuun saatettu sähköinen ylioppilastutkinto, mutta vuoden 2019 lukiouudistuksessa ylioppilastutkintoa taas uudistettiin (L 502/2019; VNA 612/2019).

Tämän väitöskirjaprosessin aikana toteutettiin lukiokoulutuksen uudistamista monella tasolla. Lukiota koskeva lainsäädäntö, opetuksen sisältö, tavoitteet ja tuntijako sekä ylioppilastutkinto uudistettiin. Nopeatahtiset uudistukset ovat olleet osin jopa päällekkäisiä: esimerkiksi kun Opetushallitus käynnisti viimeisimmän lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen vuonna 2018, edellisiin, vuonna 2015 vahvistettuihin perusteisiin pohjautuva opetussuunnitelmatyö oli vielä kunnissa kesken. Myös tietynlainen epätahtisuus uudistuksissa on kiinnittänyt tutkijan huomioni. Esimerkiksi syksyllä 2016 aloitettiin sähköisen ylioppilastutkinnon toteuttaminen, vaikka oppimisen tutkijoiden mukaan teknologian monipuolisia mahdollisuuksia muuten oli hyödynnetty lukiokoulutuksessa varsin vähän (vrt. Lonka ym., 2013).

Suomessa lukiokoulutusta ja ammatillista koulutusta on uudistettu toisistaan erillään. Rakenteellisia mahdollisuuksia yhteistyöhön on kehitetty muun muassa 1990-luvun nuorisokoulukokeilussa, jossa tavoitteena olivat opiskelijoiden valinnaisemmat opintopolut ja oppilaitosten yhteistyön mahdollistavat tuntijaot (Meriläinen, 2011; Vuorio-Lehti, 2007). Lukion tuntijako ei kuitenkaan ole juuri uudistunut, vaan pakollisten oppiaineiden määrä on vain lisääntynyt. Tuntijaon pysyvyys pohjautuu tutkimusten mukaan vahvojen etujärjestöjen kannanottoihin sekä pelkoon yleissivistyksen ja ylioppilastutkintotulosten heikentymisestä (Kuusela, 2003; Meriläinen, 2011). Lukion toimintakulttuurin muutosta on koetettu vauhdittaa muun muassa useilla opetussuunnitelmauudistuksilla, jotka eivät ylhäältä johdettuina ole kuitenkaan johtaneet toivottuun tulokseen (Turunen ym., 2011). Häivälän (2009) mukaan aineenopettajat kohdistavat muutoksen haasteet johtajuuteen.

Sahlbergin (2021) mukaan Suomessa tutkimus koulutuksen muutoksesta, koulujen parantamisesta ja koulujen tehokkuudesta on kansainvälisten standardien mukaan vaatimatonta. Aiempien tutkimusten valossa lukiokoulutuksen uudistuminen edellyttää koulutuspolitiikan ja tutkimuksen saumatonta vuorovaikutusta sekä rehtorilta lukion toiminnan strategista johtamiskykyä (Engblom-Pelkkala, 2018; Meriläinen, 2011). Kyllösen (2019) mukaan rehtorilta edellytetään toiminnan johtamisen lisäksi luovuutta ja tulevaisuuslukutaitoa.

Suomessa lukion tulevaisuuskuvia ja erityisesti pienten lukioiden tilaa erilaisissa murroksissa ovat aiemmin tutkineet muun muassa Rubin ja Linturi (2004), kun taas aivan tuore kotimainen tutkimus tältä alueelta puuttuu. Myös Kyllösen (2011) ja erityisesti Engblom-Pelkkalan (2018) väitöstutkimukset tulevaisuuden koulun ja johtamisen skenaarioista 2020-luvulle tarjoavat tutkimukselleni tärkeää teoreettista pohjaa. Heikkilä ym., (2017) ovat kartoittaneet tutkimushankkeessaan nuorten tulevaisuuskuvia vuoteen 2067 suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseksi. Suomen 100-vuotisjuhluvuonna heidän tavoitteena oli rohkaista nuoria vaihtoehtoisten tulevaisuuksien aktiiviseen pohdintaan.

Tämän tutkimuksen konteksti on suomalainen lukiokoulutus ja erityisesti vuoden 2019 lukiouudistus sekä lukiokoulutuksen tulevaisuuden näkymät. Pedagogisen kontekstin muodostavat lukiokoulutus institutionaalisesti koulutusjärjestelmän osana ja toimijoiden toimintaympäristönä, sen tavoitteet, sisällöt, rakenteet ja toimintakulttuuri. Lukiokoulutuksen normatiivisen kontekstin muodostavat hallitusohjelmasta ja koulutuspoliittisista päätöksistä johdetut lukiokoulutusta koskevat säädökset ja määräykset sekä lukiokoulutuksen uudistaminen ja tulevaisuuden ennakointi. Lukiokoulutukseen kokonaisvaltaisesti vaikuttaa ympäröivä yhteiskunta muutoksineen ja nykyisin yhä enemmän myös globaali maailma. Rajaani tutkimukseni suomenkieliseen nuorille tarkoitettuun lukiokoulutukseen.

Vuoden 2019 lukiouudistuksen pohjana olivat vuoden 1998 lukiolaki (LL 629/1998) ja lukioasetus (LA 810/1998). Lukiokoulutuksen tulevaisuutta ja muutostarpeita on luonnosteltu lukuisissa yksittäisissä laki- ja asetusteksteissä sekä opetussuunnitelman perusteissa, mutta lukioselvityksen (OKM, 2017d) mukaan todellisia isoja muutoksia lukiokoulutuksen historiassa ovat olleet lukion eriytyminen itsenäiseksi koulumuodoksi peruskoulun syntyessä, siirtyminen jaksoissa tapahtuvaan kurssimuotoiseen opetukseen, siirtyminen luokattomaan lukioon sekä ylioppilastutkinnon sähköistyminen.

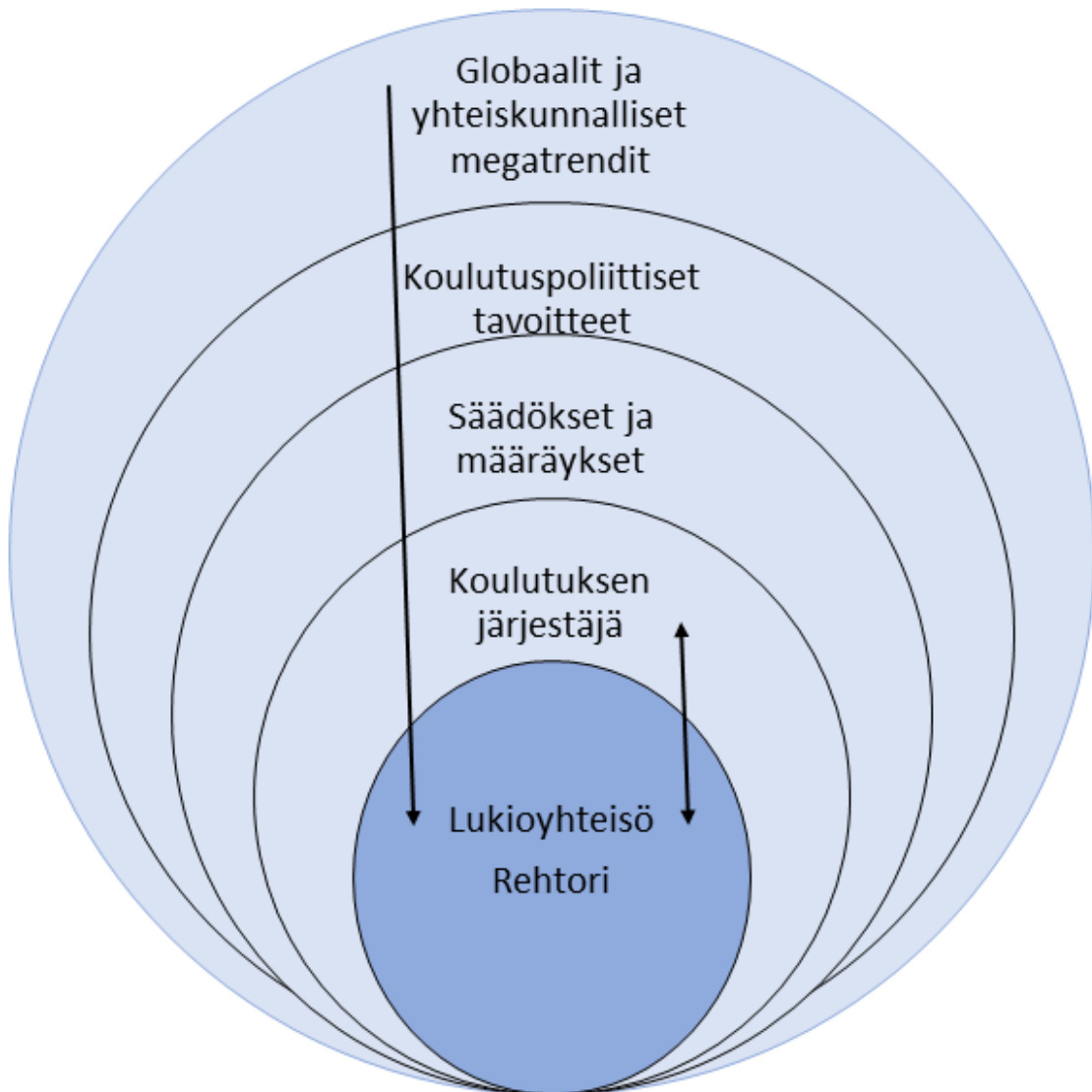
Tutkimukseni painopiste asettuu oletukseen rehtorin roolista koulutuksen uudistamisen keskeisenä toimijana ja tulevaisuuteen suuntaajana (vrt. Engblom-Pelkkala, 2018; Kyllönen, 2019). Tutkimuksen taustalla on oma pitkäaikainen kokemukseni lukion rehtorina ja tuona aikana syntynyt kiinnostus koulutuksen kehittämiseen. Kiinnostustani tutkijana sävyttää ja motivoi hienoinen ihmetys lukion muutoksen hitaudesta, vaikka sitä on pyritty monilla hallinnollisilla keinoilla vauhdittamaan. Koulutuspoliittisen ohjauksen heikentyessä lukiotoiminnan kehittämistä vastuu koulun tasolla on lisääntynyt (Engblom-Pelkkala, 2018; Meriläinen, 2011; Sahlberg, 2021; Välijärvi, 2017).

Lukiokoulutuksen muutosta pohtiessaan monet tutkijat (Engblom-Pelkkala, 2018; Kunnari, 2008; Meriläinen, 2011; Sahlberg, 2021) ovatkin kohdistaneet huomionsa rehtorin rooliin. Jos uudistumiselle ei ole todellista pakkoa ja siltä puuttuu johtajuus, ei muutosta tapahdu. Sitä ei varsinkaan tapahdu, jos oppilaitoksen rehtorilla ei ole joko halua muutokseen tai strategista näkemystä toteuttaa muutosta. Siksi näen tärkeäksi kohdistaa tutkimukseni lukion rehtoreiden näkemyksiin lukion uudistamisesta ja lukion tulevaisuuden suunnasta. Tutkijana mi-

nuu kiinnostavat lukiouudistusten nopeutuessa rehtoreiden näkemykset lukio-koulutuksen uudistamisen johtamisesta ja sen toteutuksesta. Laajemmin ilmaistu-
na voi sanoa, että tavoitteenani on mallintaa lukiokoulutuksen suunnitelmalli-
nen, jatkuva uudistaminen ennakoitua hyödyntäen.

Lukiokoulutusta ja sen uudistamista johtaa rehtori. Koulun johtamisen
näen toimintana, jonka tavoitteena on edistää yhdessä sovittua tavoitteellista
muutosta oppilaitoksen toimintakulttuurissa ja henkilöstössä. Toisaalta muu-
tosta voidaan johtaa onnistuneesti myös erilaisten tai jopa keskenään vastakkais-
ten kehittämishaasteiden vallitessa, kunhan tulevaisuuteen orientoituminen
nähdään osana organisaation osaamisen vahvistamista (Kyllönen, 2011; Raasu-
maa, 2010). Työni lähtökohtana on ajatus siitä, että onnistuneella johtamisella
muutoksen jännitteet voidaan sovittaa yhteen uusiksi kasvun ja kehityksen voi-
mavaroina ja tulevaisuuden ennakoinnilla puolestaan vahvistetaan muutokseen
sopeutumista. Tämä asettuu puolestaan linjaan Engblom-Pelkkalan (2018) näke-
myksen kanssa, jonka mukaan koulun tulee johtaa itse itseään ja näin rakentaa
yhteistä ja moniarvoista tulevaisuutta.

Lukiouudistuksen suunta on globaaleista megatrendeistä kansalliseen kou-
lutuspoliittiseen päätöksentekoon, säädöksiin ja määräyksiin. Koulutuksen jär-
jestäjän velvoitteena on paikallistasolla varmistaa lukiolle toiminnan kannalta
riittävät resurssit ja lisäksi varmistaa, että lukiokoulutukselle ja sen uudistami-
selle asetetut tavoitteet pannaan rehtorin johdolla toimeen. Rehtori koulutuksen
järjestäjän valtuuttamana yhdessä lukiossa toimivien kanssa ja oman kokemuk-
sensa ja lukionsa nykytilanteen tuntien tulkitsee (*interpret*), kääntää, ymmärtää
(*translate*), toteuttaa (*implement*) ja toimeenpanee (*enact*) lukiouudistuksen (vrt.
Ball ym., 2012; Risku & Tian, 2020). Tämä kokonaisuus on kuvattu tutkimukseni
kontekstia havainnollistavassa kuviossa 1.



KUVIO 1 Tutkimuksen konteksti

Tutkimukseni teoreettisia lähtökohtia esittelen luvussa kaksi: muutosta ilmiönä, koulutuksen muutosta, muutoksen ennakointia sekä muutosteorioita. Luvussa kolme tarkastelen vuoden 2019 lukiouudistusta ja ylioppilastutkintouudistusta. Rehtorin roolia lukiouudistuksen ja muutoksen johtajana ja tulevaisuuden suuntaajana käsittelen tämän tutkimuksen luvussa neljä. Rehtoreiden näkemykset lukion uudistamisesta, sen johtamisesta ja lukiokoulutuksen tulevaisuuden suunnasta muodostavat tämän tutkimuksen aineiston. Tutkimuksen keskeiset käsitteet ovat uudistaminen, lukiokoulutus, rehtori ja laadullinen sisällönanalyysi.

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tehtävänä on vastata kysymykseen, mitkä tekijät rehtoreiden näkökulmasta keskeisesti vaikuttavat lukiokoulutuksen uudistamiseen ja johtamiseen. Toinen osa tutkimustehtävää on selvittää, millä tavoin lukiokoulutusta tulevaisuudessa tulee kehittää, jotta koulutusta kehitettäessä lukiokoulutuksessa kyetään ennakoimaan tulevaisuutta. Varsinaisen tutkimustehtävän lisäksi tavoitteenani on tutkimuksen pohdintaluvussa (8.1) tehdä näkyväksi, miten rehtoreiden näkemykset lukiokoulutuksen uudistamisesta suhtautuvat koulutuspoliittisissa normiasiakirjoissa lausuttuihin tavoitelausumiin

Täsmennettynä tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia lukiokoulutuksen uudistamisen merkityksiä rehtoreiden puheesta on tunnistettavissa?
 - 1.1 Mitä rehtoreiden tuottamat merkitykset kertovat lukion uudistamisesta?
 - 1.2 Mitä rehtoreiden tuottamat merkitykset kertovat uudistamisen johtamisesta?
2. Millaisia merkityksiä lukion rehtorit tuottavat lukiokoulutuksen tulevaisuudesta?

Mainittuihin tutkimuskysymyksiin vastaamisessa aineistona käytetään rehtoreille tehtyjä teemahaastatteluita. Haastattelut kohdentuvat ennen kaikkea viimeisimpään, vuonna 2019 toteutettuun lukiouudistukseen. Aineiston hankinta ja käsittely kuvataan luvussa viisi.

1.3 Tutkijan positio

Lukiokoulutus oli itselleni luonteva tutkimuskohde, kun päätin jatkaa opintojani yli neljävuosikymmentä kestäneiden rehtorivuosien jälkeen. Aikaisempi kasvatustieteeseen liittyvä opinnäytetyöni käsitteli ohjauksen kehittämistä lukiokoulutuksessa. Kyseinen työ sai kipinän työyhteisön kehittämistarpeesta ja oli toimintatutkimus. Tutkijalla on tutkimuskohteeseensa aina jonkinasteinen suhde, esimerkiksi kiinnostus, tarve tai kehittämishaaste (Juhila, 2016). Tämän tutkimuksen käynnisti ihmettely ja uteliaisuus, mutta myös halu laajentaa kokemusasiatuntijuuttani tutkimuksen avulla ja tuottaa moniäänistä tutkimuksen tuomaa näkökulmaa lukiokoulutuksen kehittämiseksi.

Päätös lukiokoulutuksen uusimmasta uudistuksesta julkistettiin vuonna 2017; samanaikaisesti kun olin jättämässä rehtorin työni. Katsoin tulevaisuuteen ja uusiin haasteisiin, sillä lukiokoulutuksen tulevaisuus ja seuraavat uudistuk-

set kiinnostivat minua edelleen. Halusin tutkimuksen pohjalta selvittää lukiokoulutuksen uudistumista ilmiönä. Muuttuuko lukiokoulutus nopeutuvien lukiouudistusten avulla ja mitkä tekijät uudistamiseen vaikuttavat?

Olen koko tutkimusprosessin ajan ollut tietoinen, että tutkijan suhde tutkimusaiheeseen vaikuttaa tietoisesti tai tiedostamatta siihen, miten tutkijana tulkitseen aineistoa ja ymmärrän siinä tuotettuja merkityksiä (ks. Goman, 2006; Kosunen & Kauko, 2016; Ronkainen ym., 2011, s. 24). Olen tiedostanut roolini tutkijana ja kokemusasiantuntijana, joten koko tutkimusprosessin ajan omien näkemysteni tunnistaminen ja erottelu ovat olleet läsnä. Tein tutkimusprosessin alussa hyvin konkreettisen ja itselleni soveltuvan ratkaisun tutkimukseni luotettavuuden varmistamiseksi: olen kirjoittanut omat näkemykseni ja havaintoni erilliseen päiväkirjaan. Olen pyrkinyt kirjoittamaan tutkimuksen vaiheet avoimesti ja selkeästi tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

Tutkimuksen edetessä etäännyin lukion arjesta ja työvuoden rytmistä. Luonnollista on, että pitkästä työkokemuksesta, uuden lukion käynnistämisestä ja sille tien raivaamisesta on ollut tutkimuksen kannalta paljon hyötyä. Tutkimuksen käynnistäminen ja uuteen innostuminen vauhditti tutkimuskirjallisuuteen perehtymistä, ja erityisesti lukiokoulutuksen historiallinen katsaus oli mielenkiintoista luettavaa. Vaikka lukiokoulutuksen uudistumisen historiallinen tarkastelukin olisi ollut kiinnostava tutkimuskohde, päätin kuitenkin pitäytyä alkuperäisessä suunnitelmassa ja suunnata katseen tulevaisuuteen.

Päätin hankkia aineiston tutkimukseeni rehtoreilta, koska uskoin kollegoillani olevan näkemyksiä lukion uudistamisesta ja tulevaisuuden suunnasta. Haastateltavia oli helppo lähestyä ja vastaanotto oli myönteistä. Aineiston hankinta oli vaivatonta, ja laaja asiantuntijaverkostoni on ollut erinomainen apu tutkimustyössäni.

Tutkimusprosessin edetessä tunnistin selkeästi, että tutkijaminä voimistui ja kokemusminä etäännyi (vrt. Ronkainen ym., 2011, s. 72-73). Koin sen tietyllä tavalla helpottavana kokemusminästä irtautumisena, uudistumisena, sillä tutkin aineistoa eli rehtoreiden puhetta ulkopuolisena. Mielenkiintoisena ja luottamuksen arvoisena koin aineistoa lukiessani havainnon, että rehtorit tuottivat puhetta ulkopuoliselle, eivät kollegalleen. He olivat kiinnostuneita kertomaan näkemyksiään asiasta kiinnostuneelle (Kosunen & Kauko, 2016). Aineistoa analysoidessani tein havainnon, että esimerkiksi mielipidettäni uudistuksen suhteen ei haastatteluiden yhteydessä kysytty lainkaan, mikä oli minulle yllätys. Tutkija sai pysyä roolissaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009).

Kun tutkimuksen tieteenfilosofisena suuntauksena on sosiaalinen konstruktionismi ja kielelliset merkitykset, tutkijan on tärkeä reflektoida omaa ajatteluaan ja sidoksellisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Tieto kokemusminästä on välillä ollut haasteellinen, ja koko tutkimusprosessin ajan kokemusminä on seurannut mukana. Tutkijana olen kuitenkin saanut avata monia uusia näkökulmia. Tutkijan kokemus auttoi ymmärtämään informanttien tuottamia merkityksiä, sillä he eivät selittäneet perusteellisesti kaikkia yksityiskohtia. Tiedostan, että tutkijan on mahdotonta pysyä kokonaan tutkimuskenttensä ulkopuolella tai olla täysin neutraali aineistoa käsitellessään (ks. Gould & Uusihakala,

2009, s. 28–31). Luvussa 8.2 arvioin tutkimuksen luotettavuutta ja näkemystäni siinä onnistumisessa. Koen, että näkemykseni uudistamisesta on laaja-alaisesti tutkimesta tehdessä. Tutkimustyöhön tarttuessa olin vahvasti sitä mieltä, että lukiokoulutuksen uudistamisen hitaus ja vähäisyys johtuvat johtamisesta ja toisaalta koulutuspoliittisten päätösten ja lukiokoulutuksen välisestä heikosta tiedonkulusta. Tutkimukseni loppuvaiheessa näkemykseni ovat analyysin pohjalta saaneet uusia sävyjä.

1.4 Tutkimuksen rakentuminen ja toteutus

Tutkimukseni on laadullinen ja sen rakentuminen oli luonteva jatkumo työlleni. Olen työtehtävissäni lukion rehtorina ollut kiinnostunut lukiokoulutuksen kehittamisestä ja osallistunut koulutuksiin ja kehittämisseminaareihin aktiivisesti verkostoituen. Kiinnostukseni lukiokoulutuksen kehittämisessä on kohdistunut myös tulevaisuuden tutkimukseen sekä tulevaisuuden ennakointiin. Työurani loppuvaiheessa ulkoa ohjatut lukiouudistukset alkoivat nopeutua. Edellinen uudistus oli kesken ja uusi oli ovella, kun poistuin rehtorin tehtävästä. Nopeutuvan uudistamisen perusteet askarruttivat ja eri suunnista ohjautuvien muutospyrkimysten vaikuttavuus alkoi kiinnostaa minua tutkimuksen näkökulmasta. Tavoitteeni oli saada tutkimuksen kautta moniääninen ja tieteellinen näkökulma lukiokoulutuksen uudistamiseen. Koska jatkokoulutus oli jo vuosia ollut mielessäni, päätin alkaa perehtyä lukion uudistamiseen ja tulevaisuusnäkyyn tarkemmin tutkimuksen avulla. Kokkolan yliopistokeskus Chydeniuksen jatkokoulutusseminaarissa ohjaajan ja opiskelijakollegoiden kannustamana päätin perehtyä lukiokoulutuksen uudistamiseen ja muutosilmiöön, mutta samalla myös lukiokoulutuksen tulevaisuuden suunnan ennakointiin.

Aloitin työn tutustumalla lukiokoulutuksen historiaan ja lukiokoulutuksesta laadittuihin aikaisempiin tutkimuksiin lukiokoulutuksen alkujuurista lähtien. Kiuasmaan (1982), Iisalton (1984) ja Välijärven (1988, 1993) teosten ja tutkimusten avulla minulle valottui lukiokoulutuksen historiallinen kehittyminen sen saksalaisista juurista, Ruotsin vallan ajalta autonomian ajan kautta itsenäisen Suomen lukiokoulutuksen rakentumiseen. Oppikoulun historia ja keskeiset uudistukset tulivat tutuiksi. Lukiokoulutuksen historiassa uudistusten teemat muistuttivat toisiaan, joista keskeisimpiä olivat yleissivistys, ylioppilastutkinto, tuntijako, pakollisuus vs. valinnaisuus, toisen asteen yhteistyö ja jatkokoulutus.

Lukiokoulutuksen historiaan perehtyessäni huomioni kiinnittyi Syrjälän (1990) tutkimukseen yksilön merkityksestä koulun kehittämistoiminnassa. Sen mukaan rehtori Voutilainen on ollut aloitteellinen ja innovatiivinen jakso-opetuksen kehittäjä ja koulutuksen muutoksen edistäjä. Hänen keskeinen tavoitteenensa lukiokoulutuksen kehittämisessä oli opiskelijan opiskelun ja oppimisen parantaminen.

Tutkimukseni eteni spiraalimaisesti laajasta katsauksesta uusimpaan lukiouudistukseen ja sen toteuttamiseen. Rajasin lukiokoulutuksen uudistamista koskevan tutkimukseni kahden viimeisimmän lukiolain väliseen aikaan, vuoden

1998 laaja-alaisesta uudistuksesta vuoden 2019 uudistukseen (HE 86/1997vp; HE 41/2018). Perehdyin säädöksiin ja määräyksiin kyseisten lukiolakien välisenä aikana. Samoin perehdyin säädösten ja määräysten taustalla oleviin hallitusohjelmiin lukiokoulutusta koskien Lipposen I hallituskaudelta (VNK, 1995) Sipilän (VNK, 2015) ja myöhemmin Marinin (VNK, 2019b) hallituskaudelle. Keskeisimmät teemat olivat osaamisen kehittäminen, tieto- ja viestintätekniikan kehittäminen, yhteistyön lisääminen, tasapuolisten palveluiden turvaaminen, elinikäinen oppiminen, opiskelijahuolto ja nuorten hyvinvointi.

Kun sitten paneuduin tutkimuskohteena olevaan vuoden 2019 uudistukseen, havaitsin, että sen tavoitteista useimmat olivat tuttuja jo 2000-luvun hallitusohjelmista. Suhtautumiseni tutkimuksen teemaan vaihteli tutkimusprosessin aikana; välillä epäröin tutkimukseni merkityksellisyyttä, kun tutut asiat toistui-
vat. Toisaalta uudistaminen ilmiönä ja uudistusten merkittävyys ja muidenkin rehtoreiden näkemykset alkoivat entistä enemmän kiinnostaa. Kiintoisaa oli myös uudistuksen painopisteen siirtymät koulutuspolitiikan ja lukiokoulutuksen toimijoiden kesken. Mihin painopiste asettuu uudistuksen vaikuttavuuden näkökulmasta?

Tutkimustyöni alkoi tuntua yhä merkittävämmältä, kun perehdyin lukio-
koulutusta koskeviin aikaisempiin tutkimuksiin ja erilaisiin tutkimusraportteihin. Koulutusta ja johtajuutta on tutkittu varsin laajalti, mutta lukiokoulutukseen ja erityisesti lukiokoulutuksen johtamiseen kohdennettua tutkimusta on tehty vähemmän. Täsmensin tutkimustehtävääni vielä lisäämällä uudistamiseen rehtorin näkökulman uudistamisen johtamisesta.

Teoreettisen taustan rakentuminen alkoi tutustumisella muutosilmistöön ja erityisesti koulutuksen muutokseen ja sen ennakointiin sekä muutoksen taustalla oleviin keskeisiin muutosteorioihin. Muutosteorioista kiinnostustani herätti erityisesti Ahtiainen (2017) suomalaisen erityisopetuksen uudistamista koskeva tutkimus sekä Ahtiainen muutosteoreettinen malli. Ahtiainen (2017) laati tutkimuksessaan Fullanin ja Hargreavesin pohjalta nelivaiheisen muutosteoreettisen mallin, jota hän sovelsi erityisopetuksen uudistamiseen Suomessa. Malli ei kuitenkaan selittänyt Suomen koulutuspolitiikkaan olennaisesti kuuluvaa, uudistuksia pohjustavaa vaihetta, joka voi kestää useita vuosia. Analyysin tulosten perusteella Ahtiainen (2017) muokkasi nelivaiheista malliansa siten, että hän lisäsi siihen ensimmäiseksi uudistuksen tarkastelukohteeksi valmistelun (*preparation*). Ahtiainen (2017) perusteli valmisteluvaiheen merkitystä ja ajallista laajuutta muutoksen onnistumisen kannalta. Tässä kohti tutkimusaiheeni vaikuttikin mielenkiintoiselta, sillä lukiouudistusten nopeuduttua valmistelu-aika oli todellisuudessa olematon. Mielenkiintoni kohdistui juuri tämän valmisteluvaiheen olemattomuuteen ja merkityksen korostumiseen uudistamisessa. Mitä se olisi ja millaista valmistautumisen tulisi olla? Kiinnostuin uudistamisesta ilmiönä, uudistukseen vaikuttavista tekijöistä sekä uudistusten vaikuttavuudesta. Kysymykseni oli, millainen uudistaminen olisi tuloksellista. Lukiokoulutus tarvitsi toisenlaista uudistumista ympäröivän maailman muutosten nopeutuessa.

Ahtiainen (2017) tutkimustulos vauhditti kiinnostustani, mutta varsinaiseksi teoreettiseksi viitekehyykseksi tutkimuksen aineiston analyysivaiheen

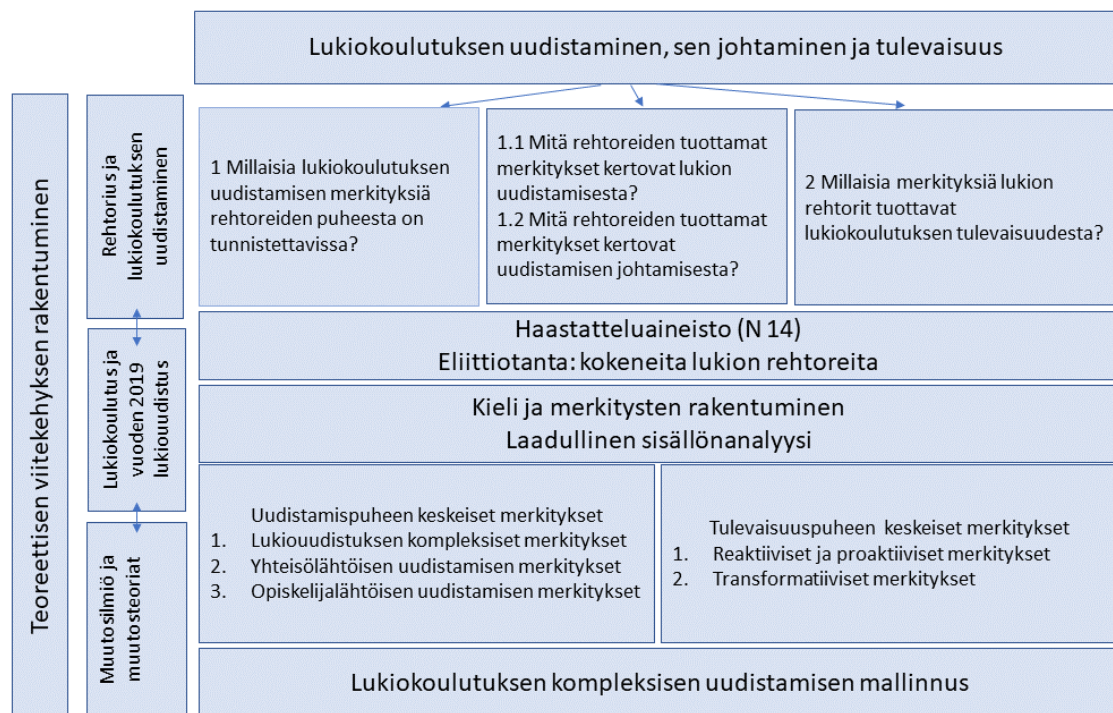
edetessä kehkeytyi kontingenssiteoria ja muutosilmiön ehdollisuus ja mahdollisuuksien kirjo. (Eräsaari, 2015; Morgan, 2006; Risku & Tian, 2020; Simola & Rinne, 2013). Kontingenssiteoriaan liittyen perehdyin koulu-uudistuksen toteutusta käsittelevään toimintatutkimukseen (Ball ym., 2012). Sen tutkimuksen pohjalta rehtoreiden tuottama kompleksinen lukiouudistus avautui keskeiseksi näkökulmaksi uudistukseen ja sen kompleksisuuteen. Muutosteoreettisen viitekehyksen rakentumista tutkimukseni teoreettisena viitekehyksenä tarkastelen lähemmin luvussa kaksi.

Päätin kohdentaa haastattelukysymykseni kokeneille, vähintään viisi vuotta rehtoreina toimineille rehtoreille, jotka lukioyhteisössä vastasivat uudistusten toimeenpanosta ja joilla oletukseni mukaan oli näkemystä koulutuksen uudistamisesta. Tutkimushaastattelut toteutuivat syksyn 2019 ja tammikuun 2020 aikana. Tutkimukseni aineisto on tuotettu haastattelemalla 14:ää lukion rehtoria. Tein kaikki haastattelut itse, ja tutkimustehtäväni merkitys korostui itselteni haastatteluja tehdessäni. Rehtorit olivat valmistautuneet haastatteluun hyvin ja kokivat tärkeäksi lausua mielipiteensä tuoreesta uudistuksesta, johon he olivat perehtyneet ja valmistautumassa.

Aineiston analyysi oli mielenkiintoinen vaihe ja käsittelen sitä tarkemmin luvussa viisi. Koin tehtävän haasteelliseksi, sillä aineisto oli sisällöltään rikas ja puhe polveilevaa ja monisäikeistä. Aineiston analyysissä ja tulkinnassa hyödynsin laadullista sisällönanalyysia. Siinä eri vaiheiden kautta yhdistellään merkityksiä, joiden kautta saadaan vastaus tutkimustehtävään. Laadullinen sisällönanalyysi perustuu tulkintaan ja päättelyyn. Siinä edetään empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä. Merkitysten tulkinnassa ja tarkennetussa aineiston analyysissä käytin teoriaohjaavaa tulkintaa teoreettista viitekehystä hyödyntäen (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Ymmärsin, että uudistamisen ilmiön ja merkityksen tutkiminen edellyttää tarkempaa perehtymistä puheen ymmärtämisen ja tulkitsemisen ymmärtämiseksi. Perehdyin sosiaalisen konstruktionismin tieteenteoriaan, ja ymmärsin sen soveltuvan hyvin tutkimukseni aineiston tulkinnalliseksi lähestymistavaksi, koska tavoitteenani oli selvittää tutkimuskohdettani, muutosilmiötä, rehtoreiden tuottamien merkitysten avulla. Sosiaalisen konstruktionismin mukaan sosiaalinen todellisuutemme rakentuu sosiaalisessa ja kielellisessä vuorovaikutuksessa (Berger & Luckmann, 2012; Pietikäinen & Mäntynen, 2019). Rehtorit tuottivat lukiokoulutuksen uudistamista koskevaa puhetta, joka rakentui omalle yksilölliselle kokemukselle, lukiokontekstille ja vuorovaikutteisesti haastattelutilanteessa (Ball ym., 2012).

Laadullisen sisällönanalyysin avulla tutkimukseni tuloksena hahmottui lukiokoulutuksen uudistamista ja tulevaisuuden ennakoimista koskevia merkityksiä. Koko tutkimuksen synteesinä esitän tutkimuksen johtopäätöksenä lukiokoulutuksen uudistamisen, sen johtamisen ja tulevaisuuden ennakoimisen mallin. Tutkimuksen rakentumisen vaiheet olen koonnut kuvioon 2.



KUVIO 2

Tutkimuksen ja sen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen

2 MUUTOS JA UUDISTAMINEN

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen ja sen keskeisimmät käsitteet *muutos* ja *uudistaminen*. Ensimmäisessä alaluvussa kuvaan tutkijoiden tapoja käsitteellistää muutos yhteiskunnallisista ja poliittisista näkökulmista. Toisessa alaluvussa lähestyn koulutuksen muutosta ja uudistamista sekä siihen vaikuttavia tekijöitä ja esittelen keskeisimpiä muutosteorioita. Kolmannessa alaluvussa käsittelen koulutuksen tulevaisuuden ennakointia. Neljännessä alaluvussa kokoan tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentumisen.

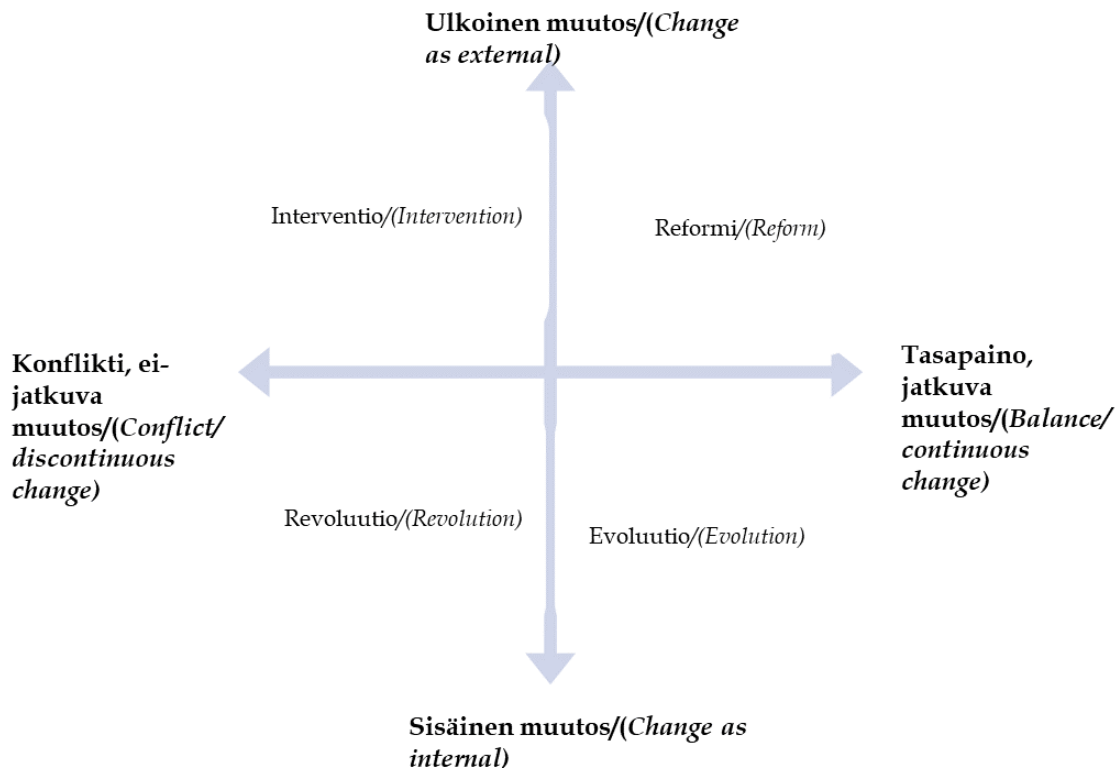
2.1 Muutosilmiön moniulotteisuus

Muutos käsitteenä ja toimintana on moniulotteinen ja vaikeasti määriteltävä. Monien tutkijoiden näkemysten mukaan muutos ilmiönä on kompleksinen. Muutosta ilmiönä ja käsitteenä on lähestytty epistemologisesti eri näkökulmista ja yhteistä määrittelylle on kuvata sen käynnistäjiä, luonnetta sekä vaikutuksia.

Saarinen ja Välimaa (2012) tarkastelevat muutosta (*change*) diskursiivisesti. He määrittelevät muutoksen yhteiskunnallisena käsitteenä, johon vaikuttavat kansalliset, institutionaaliset ja tieteenalakohtaiset tekijät. He kuvaavat yhteiskunnallisia muutoksia jännitteinä modernisaatioteorian sekä kriisi- ja konfliktiteorian avulla. Modernisaatioteoria esitetään sosiaalisena evoluutiona, yhteiskunnan asteittaisena kehittymisenä vastakohtana revolutiolle. Sen mukaan muutoksen syyt nähdään enimmäkseen sisäisinä toimina, jotka ohjaavat yhteiskunnan kehitystä rakenteellisen erilaistumisen suuntaan. Muutos esitetään sisäisenä prosessina, jolle ulkoinen maailma tarjoaa impulsseja (reformit), jotka stimuloivat yksittäistä järjestelmää sopeutumaan uuteen tasapainoon. Modernisaatioteorioissa painopiste on voimissa ja prosesseissa, jotka pitävät yhteiskuntaa koossa ja aiheuttavat integraatiota, erilaistumista ja tasapainoa. Konfliktiperinteitä edustavissa yhteiskunnallisissa muutoksissa kriisien ja konfliktien voidaan ajatella sisältävän sisäisiä ja ulkoisia paineita. Yhteiskuntia ja niiden kehitystä

määrittelevät talousjärjestelmät tai "tuotantotavat", jotka sisältävät sisäisiä ristiriitoja, jotka puolestaan johtavat konflikteihin, kriiseihin ja epäjatkuviin muutoksiin.

Saarisen ja Välimaan (2012, s. 53) nelikenttämallissa (Kuvio 3) ulottuvuuk-
sina horisontaalitasossa ovat konflikti ja muutoksen epäjatkuvuus sekä tasapaino
ja muutoksen jatkuvuus ja vertikaalitasossa ulkoinen muutos sekä sisäinen muu-
tos. He ovat nimenneet nelikentät käsitteillä 1) *reformi*, ulkoinen muutos kytket-
tynä jatkuvaan muutokseen tuottaa reformin; 2) *interventio*, ulkoinen ja epäjat-
kuva muutos järjestelmässä johtaa interventioon; 3) *evoluutio*, muutos sisältä ja
jatkuvana viittaa asteittaiseen järjestelmän kehittymiseen ja 4) *revoluutio*, muutos
sisäisenä ja epäjatkuvana järjestelmässä merkitsee vallankumousta ja konfliktia
järjestelmässä.



KUVIO 3 Muutoksen teorit ja dynamiikat (vrt. Saarinen & Välimaa, 2012, s. 53)

Capano (2009) tarkastelee muutosta poliittisena ilmiönä ja painottaa muutoksen dynamiikkaa. Hän pyrkii määrittelemään miksi, milloin ja miten muutos tapahtuu ja millaisia vaikutuksia muutoksella on. Hänen mukaansa muutos määritellään usein liian epäselvästi tai sen merkitystä vähätellään. Hän määrittelee muutoksen tavoitteelliseksi prosessiksi, jolla on alku ja loppu. Muutoksella voi olla eri suuntia, ja se voi johtaa parannuksiin tai rappeutumiseen. Hänen mukaansa muutos voidaan määritellä evolutiiviseksi tai vallankumoukselliseksi, palautuvaksi tai palautumattomaksi, lineaariseksi tai epälineaariseksi, kontingentiksi tai

vain osittain määräytyväksi. Muutos voi luonteeltaan olla pysyvä tai jatkuva, ja muutoksessa on ymmärrettävä sellaisten tekijöiden merkitys, jotka auttavat selviytymään muuttuvassa ympäristössä. Capanon (2009) mukaan kaikki politiikka on muutosten tekemistä ja muutoksen tarpeen tunnistaminen, ennakointi ja kokeminen on yksilöllistä. Hänen mielestään muutoksen vaikutuksen arviointi on oleellinen osa onnistuneen muutoksen toteuttamista, sillä uudistamisessa ei kaikkea tarvitse muuttaa. Hänen mielestään poliitikot eivät kuitenkaan yleensä arvioi muutosten seurauksia riittävästi, ja hän pitää poliittisia muutoksia usein suoraviivaisina ja puutteellisesti perusteltuina.

Muutoksen teoreettinen käsitteleminen tarjoaa Capanon (2009) mukaan vain analyttisen välineen, jonka avulla voidaan ymmärtää ja selittää, kuinka tietyt ilmiöt kehittyvät ja muuttuvat ja miten kompleksinen muutosilmiö on. Hän korostaa logiikan merkitystä muutosilmiön ymmärtämiseksi ja määrittelee muutoksen logiikan, etenemistavan ja muutoksen moottorien mukaan sekä muutoksen nopeuden, laajuuden, seurausten ja riippumattomien tekijöiden mukaan. Hän mukauttaa ja tiivistää epistemologisesti poliittisen muutoksen moninaisuuden neljään sosiaalisen ja poliittisen kehityksen ihannetyyppiin Van de Venin ja Poolen (1995) muutosteoreettisten tutkimusten pohjalta: elinkaarimalli, evoluutiomalli, teleologinen malli ja dialektinen malli. Capano (2009) lisää näiden neljän ihannetyypin rinnalle vielä viidenneksi muutoksen ihannetyypiksi kaaos- ja monimutkaisuusmallin, jota on kehitetty jo aikaisempina vuosikymmeninä.

Capano (2009) määrittelee tärkeimmät muutoksen teoreettiset viitekehukset neljään lähestymistapaan², joista polkuriippuvuus (Path Dependency Framework, PDF) on tutkimuksessani keskeinen. Polkuriippuvuutta on poliittisissa tutkimuksissa yleensä selitetty lineaarisena prosessina, joka ulkoisen tekijän vaikutuksesta saattaa muuttaa suuntaa, mutta Capano (2009) pitää polkuriippuvuutta epälineaarisenä. Hänen mukaansa polkuriippuvuudelle on ominaista satumanvaraisuus, kontingenssi, koska pienet tapahtumat saattavat prosessin edetessä käynnistää uuden polun. Hänen mielestään monimutkaisessa poliittisessä päätöksenteossa saavutettu vakaus on näennäistä, koska pienenkin tekijän vaikutuksesta polun suunta saattaa milloin tahansa muuttua.

Duken (2004) määrittelyn mukaan muutos voi olla lopputulos tai prosessi, syy tai seuraus ja arvoltaan hyvä, paha tai arvovapaa. Hänen mielestään muutosprosessille on tyypillistä, että muutostarve tunnistetaan (*discovery*), tarpeeseen vastaava muutos luodaan (*design*), muutoksen toteuttamisprosessi määritellään (*development*) ja prosessi jossain määrin toteutetaan (*implementation*).

Ahtiainen (2017) määrittelee muutoksen Fullanin (2003) sekä Hargreavesin ja Finkin (2006) näkemysten pohjalta hierarkkisesti kolmen käsitteen avulla, jotka muutosta käsittelevässä kirjallisuudessa implisiittisesti liittyvät toisiinsa: uudistus (*reform*), prosessi (*change*) ja parannus (*improvement*). Nämä käsitteet muodos-

² Neljä lähestymistapaa muutoksen teoreettiseksi viitekehyyksi: 1) useiden tekijöiden lähestymistapa, Multiple Streams Approach, MSA, 2) välissä oleva tasapainokehys, Punctuated Equilibrium Framework, PEF, 3) edunvalvontakoalition kehys, Advocacy Coalition Framework, ACF ja 4) polkuriippuvuus (Path Dependency Framework, PDF) (Capano, 2009).

tavat eräänlaisen kehyksen muutosilmiölle. Käsite uudistus viittaa usein strategiaan, jossa on määritelty toiminnan tavoitteet. Uudistus on käynnistävä voima, joka määrittää ongelman ja esittää mahdollisesti keinot sen saavuttamiseksi. Uudistukselle on usein asetettu epiteetti, joka ilmaisee uudistuksen laajuutta. Muutos prosessina määritellään osana muutosilmiötä, ja se on toimintaa, jolla muutos toteutetaan. Ajatus muutoksesta prosessina on sidottu ohjeisiin ja niiden taustalla olevaan tietopohjaan. Prosessi sisältää useita näkökohtia muutoksen rakenteen ymmärtämisestä toimintana ja tapahtumana. Parannus on mitattavissa ja havaittavissa olevaa toimintaa. Jokaiselle näistä käsitteistä voidaan antaa määrite, kuten esimerkiksi parannus voi olla kapea-alaista tai laajamittaista, uudistus voi olla vääränlainen tai tukahduttava ja muutos parempaan tai huonompaan suuntaan etenemistä. Uudistuksen, muutoksen ja parannuksen välinen yhteys on, että uudistuksella pyritään parantamaan jotain tiettyä ja toivotaan, että parannus tapahtuu käyttöön otetuilla muutoksilla.

Fullan (2006) on käsitellyt yhteiskunnallisia muutoksia muutoksen dynamiikan näkökulmasta. Fullan (2001, 2003) myös käsitteellistää muutoksen, ja hänelle muutos käsitteenä tarkoittaa esimerkiksi edistymistä (*progress*) tai epäjohdonmukaisuutta (*inconsistency*). Hän on määritellyt prosessit, jotka tekevät yhteiskunnasta terveen tai sairaan ja mikä on koulutuksen rooli yhteiskunnan muutoksessa. Hänen mielestään samanlaiset muutosprosessit soveltuvat niin yhteiskunnan kuin koulutuksenkin parantamiseen. Fullanin (2001, 2003) näkemyksen mukaan muutoksen tavoitteena on parantaa olosuhteita, koska uudistaminen edistää hyvinvointia ja vaurautta.

Fullanin (2006) mukaan muutoksessa on huomioitava, mikä ihmisiä motivoi muutokseen ja mitkä mekanismit ovat oikeassa suhteessa vaadittavaan muutokseen. Muutos edellyttää valmiuksia ja varautumiskykyä uudistua oikea-aikaisesti. Ihmisten välistä vuorovaikutusta ja motivaatiota tarvitaan muutoksessa. Fullan (2005, 2006) korostaa johtajuutta muutoksen aikaansaamiseksi.

Luoma ja Lindell (2020) tarkastelevat muutosta organisaation sisältä ja ulkoa ohjaavien erilaisten muutosvoimien mukaan. Kuten Capano (2009), myös he pohjaavat näkemyksensä Van de Venin ja Poolen (1995) jaotteluun muutosvoimista ja kuvaavat muutosta ajallisena jatkumona ja vaikutustahon mukaan: 1) organisaatio etenee elinkaarellaan, 2) ohjautuu johdon asettamien tavoitteiden mukaisesti, 3) ohjautuu organisaatiota ylemmän tahon tavoitteiden mukaisesti sekä 4) erilaisten toisistaan poikkeavien tahojen vaikutuspyrkimysten mukaisesti.

Kuosan ja Hakalan (2017) mukaan muutos on yhteiskunnallisesta näkökulmasta prosessi, jota kuvataan kolmena toisiaan seuraavana vaiheena, joiden sisällä on useita pienempiä vaiheita. Nämä prosessin päävaiheet ovat muutoksen käynnistäjät eli ajurit (*input*), muutosilmiöt (*throughput*) ja seuraukset (*outcome*).

Kaukon ja Wermken (2018) käsitys muutoksesta kietoutuu yhteen kontingenssikäsitteen kanssa. He ovat selvittäneet eri epistemologisten oletusten pohjalta koulutuksen muutosta. Heidän mielestään tärkein tapa tarkastelussa on muutoksen suhde tilaan ja aikaan ja ne ovat avaimia muutoksen ja kontingenssin

ymmärtämiseen. Muutos on aina ehdollista ja tila sekä aika tulee ymmärtää joustavasti ja tilannekohtaisesti. Kasvatus tarvitsee kontekstin ja siihen liittyy kontingenteja piirteitä. Kontingenssi ymmärretään siten, että jokin on mahdollinen, mutta ei välttämätön. Se on tietoisuutta tai tietämättömyyttä siitä, että jokin asia voi aina olla myös toisin. Kontingenssissa on pohjimmiltaan kyse käytettävissä olevien vaihtoehtojen ymmärtämisestä, monimutkaisten mahdollisuuksien rakenteiden ymmärtämisen helpottamisesta ja tämän päättelyn sujuvasta rakentamisesta. (Joas, 2004.) Kontingenssilla on kaksoismerkitys: toisaalta se merkitsee sattumaa tai tarkoittamatonta yhteenkääymistä ja toisaalta vapaata tahtoa tai tahdonvoimaa (Joas, 2008, s. 209). Simolan (2012) tulkinnan mukaan kontingenssi voi painottaa sitä, että elämä on todellisuudessa umpimähkäistä ja sattumanvaraista.

Kun Kauko ja Wermke (2018) pyrkivät selittämään, miten kasvatustiede tutkimusalanä käsittelee aikaa ja tilaan liittyvää monimutkaisuutta, he päätyivät analysoimaan erilaisia muutoksen epistemologioita. He hyödynsivät Van de Venin ja Poolen (1995) kontingenssin luonteen mukaista näkemystä muutoksen ihannetyypeistä, joita Capano (2009) oli täydentänyt. Kauko ja Wermke (2018) tiivistivät näkemyksensä muutoksesta neljän epistemologisen näkökulman kautta viiteen ihanteelliseen muutostyyppiin, jotka heidän mielestään voivat paljastaa kontingenssin luonteen (Taulukko 1). Nämä neljä näkökulmaa olivat: 1) keskeinen metafora ja logiikka, 2) tapahtuman etenemistapa, 3) muutoksen moottorit ja 4) kehityksen dynamiikka. Keskeinen metafora ja logiikka tiivistävät kyseisen mallin pääideat ja niiden keskeiset käsitykset muutoksesta. Tapahtuman etenemistapa voi olla lineaarista tai epälineaarista ja muutos voi olla mukautuvaa tai kumulatiivista. Muutoksen moottorit viittaavat muutokseen johtaviin generatiivisiin voimiin, kuten esimerkiksi kilpailuun. Kehityksen dynamiikka käsittelee keskeistä jatkuvuuden ja epäjatkuvuuden kysymystä. Jatkuvuus liittyy yleensä evoluution ajatukseen ja epäjatkuvuus vallankumoukseen.

Kaukon ja Wermken (2018) nimeämät viisi ihanteellista muutosmallia ovat 1) elinkaarimalli, 2) evoluutiomalli, 3) teleologinen malli, 4) dialektinen malli ja 5) kaaos ja kompleksisuusmalli. Tiivistys tarjoaa keinon argumentoida, miksi asiat ovat sellaisia kuin ne ovat tai miksi niistä tulee sellaisia kuin ne ovat, eikä jotain erilaista. Heidän mielestään ei ole oikeaa tai väärää tapaa tulkita todellisuutta; on vain erilaisia tulkinnan tasoja kompleksisuudessa.

TAULUKKO 1 Sosiaalisen ja poliittisen muutoksen ihannetyypit (Kauko & Wermke, 2018, s. 163)

	Elinkaarimalli (<i>Life cycle</i>)	Evoluutiivinen malli (<i>Evolution</i>)	Teleologinen malli (<i>Teleology</i>)	Dialektinen malli (<i>Dialectic</i>)	Kaaos ja kompleksisuusteoria (<i>Chaos and complexity theory</i>)
Keskeinen metafora. Logiikka (<i>Key metaphor. Logic</i>)	Orgaaninen kasvu Ennalta sovittu järjestyks, jossa on mukautettu yhteensovittaan (<i>Organic growth Prefigured sequence with compliant adaptation</i>)	Kilpailussa selviytyminen Luonnonvalinta populaatiossa kilpailijoiden kesken (<i>Competitive survival Natural selection among competitors in a population</i>)	Tarkoituksellinen yhteistyö; suunniteltu lopputilanne; tasavertaisuus (<i>Purposeful cooperation; envisioned end state; equi-finality</i>)	Vastustus, konflikti Vastakkaiset voimat (<i>Opposition, conflict. Contradictory forces</i>)	Kaaoksen reunalla Järjestelmän eri osien yhteisevoluutio (<i>On the edge of chaos. Coevolution of different parts of the system</i>)
Tapahtuman etenemistapa (<i>Way of event progression</i>)	Lineaarinen (<i>Linear</i>)	Toistuva, kumulatiivinen, irrallinen lineaarisuus (<i>Recurrent, cumulative, disconnected linearity</i>)	Toistuva, epäjatkuva, arvaamaton (<i>Recurrent, discontinuous, unpredictable</i>)	Toistuva, epäjatkuva, ennakoimaton synteesi (<i>Recurrent, discontinuous, unpredictable, synthesis</i>)	Epävarmat, arvaamattomat, epälineaariset (<i>Uncertain, unpredictable, nonlinear</i>)
Muutoksen moottorit (<i>Motors of change</i>)/ kehityksen dynamiikka (<i>dynamics of development</i>)	Luonnon tai instituutioiden säätelämä ennalta laadittu ohjelma/sääntö (<i>Prefigured program/rule regulated by nature or institutions</i>)	Kilpailu: niukat resurssit; oppiminen ja jäljittely (<i>Competition: scarce resources; learning and imitation</i>)	Tavoitteen asettaminen, yhteisymmärrys keinoista, yhteistyö (<i>Goal enactment, consensus on means, cooperation</i>)	Vastakkaisten etujen tai arvojen välinen konflikti ja vastakkainasettelu (<i>Conflict and confrontation between opposing interests or values</i>)	Sattuma ja sattumanvaraisuus (<i>Chance and contingency</i>)

Muutosilmiö on moniulotteinen ja kompleksinen ilmiö, jota lähestytään yhteiskunnallisesti ja poliittisesti eri näkökulmista (Taulukko 2). Tutkimukseni kohteena oleva lukiouudistus on koulutuspoliittisesti määräytyvä reformi, jonka epiteetiksi on asetettu Uusi lukio – Uskalla kokeilla (OKM, 2017). Lukiouudistus määriteltiin laajana kokonaisvaltaisena uudistuksena. Siihen sisällytettiin lukiosäädösten ja opetussuunnitelman perusteiden uusiminen sekä ylioppilastutkinnon uudistaminen. Muutoksen toteuttaminen painottui paikallistasolle ja tavoitteena oli uudistaa ja parantaa lukiokoulutusta.

Analyysiini pohjautuen näen lukion muutoksen kompleksisena ilmiönä. Tutkimukseni teoreettiseksi viitekehyyksi muutoksen osalta rakentui perehtyminen koulutuksen muutokseen, muutoksen ennakointiin ja muutosta koskeviin tutkimuksiin ja teorioihin, joita tarkastelen seuraavissa alaluvuissa.

TAULUKKO 2 Muutosilmiön moniulotteisuus ja sen eri lähestymistapoja

Muutos käsitteenä ja ilmiönä	Lähestymistapoja	Tutkijat
Muutosilmiö yhteiskunnallisena käsitteenä (<i>change</i>)	Nelikehtämalli ja jännitteet: sisäiset (<i>evolution</i>) ja ulkoiset muutostekijät (<i>revolution</i>)	Saarinen & Välimaa, 2012
Muutos poliittisena ilmiönä	Viisi ihannetyyppiä (vrt. Van de Ven & Poole, 1995) Muutos on dynaaminen ja tavoitteellinen prosessi: alku, loppu ja vaikutukset Arviointi oleellinen prosessissa Muutos on yksilöllinen kokemus Neljä lähestymistapaa muutokseen, mm. polkuriippuvuus ja kontingenssi	Capano, 2009
Muutos prosessina	Tarve (<i>discovery</i>), suunnittelu (<i>design</i>), kehitystyö (<i>development</i>), toteutus (<i>implementation</i>)	Duke, 2004
Muutoksen kolmiulotteisuus	Uudistus (<i>reform</i>), prosessi (<i>change</i>), parannus (<i>improvement</i>)	Ahtiainen, 2017, (vrt. Fullan, 2003; Hargreaves & Fink, 2006)
Muutos yhteiskunnallisena käsitteenä	Edistyminen (<i>progress</i>) tai epäjohdonmukainen (<i>inconsistency</i>) Tavoitteena parannus Edellyttää valmiuksia. Johtajuus korostuu	Fullan, 2001, 2003, 2005, 2006
Muutos ajallisena jatkumona ja vaikutustahon mukaan	Sisältä ja ulkoa ohjautuvat muutosvoimat Määrittely ajallisena jatkumona vaikutustahon mukaan	Luoma & Lindell, 2020, (vrt. Van de Ven & Poole, 1995)
Muutos yhteiskunnallisena prosessina	Kolme vaihetta ajurit (<i>input</i>), muutosilmiöt (<i>throughput</i>), seuraukset (<i>outcome</i>)	Kuosa & Hakala, 2017
Koulutuksellinen muutos, tila- ja aikasidonnainen	Muutos tarvitsee kontekstin, tilan ja ajan Kontingenssi, muutoksen ehdollisuus Neljä lähestymistapaa viiteen muutoksen ihannetyyppiin Kompleksisuuden eri tulkinnat	Kauko & Wermke, 2018, (vrt. Van de Ven & Poole, 1995; Capano, 2009)

2.2 Koulutuksen muutos ja muutosteoriat

Koulutuksen muutoksille on tyypillistä niiden kytkeytyminen poliittisiin linjauksiin, kuten esimerkiksi hallitusohjelmiin. Poliittiset ohjelmat pohjautuvat puolestaan kansainvälisiin ja kansallisiin megatrendeihin. Koulutuspoliittisesti muutos nähdään politiikan tekemisenä, tietyinä tavoitteena ja edun hakemisena (Fullan, 2001; Meriläinen 2011). Koulutukselle haasteita muutoksessa ja muutoksen hallinnassa asettavat toimintaympäristön muutos, nuorison toimintakulttuurin muutos, tavoite yhdenvertaisista mahdollisuuksista ja koulun yhteistyösuhteiden muuttuminen. Sántin (2008) mukaan koulutuksen muutokseen liittyy muun muassa seuraavia jännitteitä: muutos vs. pysyvyys, yksilöllisyys vs. yhteisöllisyys ja avoin vs. suljettu. Koulutuksen muutoksen tavoitteena on myös kulloisenkin nykytilanteen parantaminen (Ahtiainen, 2017; Fullan, 2006).

Erityisesti 1990-luvulta lähtien uudistetuilla säädöksillä ja määräyksillä on ollut suuntana vahvistaa paikallista päätöksentekoa ja edetä institutionaalisesta yksilöllisempään suuntaan (Engblom-Pelkkala, 2018). Simolan (2012) mukaan viralliset päätökset pitäisi ottaa hypoteeseina, joita pitäisi testata koulun arjessa. Tällöin uudistus ei tapahtuisi ylhäältä alas. Tavoitteet antavat suuntaa, mutta tavoitteiden toteutus pitäisi aloittaa instituutiosta ja siellä toimivista. Koulun muutoksessa todettiin uusi paradigma: koulutuksen muutos ei ole toteutettavissa ylhäältä alas tapahtuvana prosessina, eikä siinä ole havaittavissa selkeitä lainalaisuuksia. Koulun kehittäminen on kontekstisidonnaista, johon sisältyy samanaikaisesti rajoitteita ja mahdollisuuksia (Fullan, 1994, s. 29). Tämä puoltaa Simolan (2012) ajatusta uudistamisen toteutuksesta.

Paikallisen uudistamisen merkitys ja mahdollisuuksien tunnistaminen konkretisoituivat, kun Covid-19-pandemia ja lukiouudistus osuivat samaan ajankohtaan. Sahlbergin (2021) sekä Zhaon ja Watterstonin (2021) mukaan paikalliselle uudistamiselle tarjoutui mahdollisuuksia esimerkiksi opetuksen yksilöllistämiseen, yhteistyön lisäämiseen, teknologian hyödyntämiseen, oppimisympäristön laajentamiseen, opetuksen joustavoittamiseen sekä muualla hankitun osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ja jatkuvan oppimisen tukemiseen. Muutokset olivat välttämättömiä, mutta paikallisesti on ratkaistava, miten tätä muutosta tulevaisuudessa hyödynnetään.

Hargreaves (2006), Sahlberg (2021) ja Simola ym. (2017) pitävät Suomea mallimaana menestyksekkästä koulutuksen muutoksesta. Menestyksen taustatekijöinä ovat opettajien korkeakoulututkinto, koulutuksen eri tasoilla vallitseva vahva luottamus ja tasa-arvoiset koulutusmahdollisuudet jokaiselle. Suomen kansainvälisesti menestyneen koulutusjärjestelmän uudistaminen on haaste niin koulutuspolitiikoille kuin kouluille itselleen. Muutospyrkimyksissä on kolme tasoa: yhteiskuntataso, yhteisöllinen taso eli toimintakulttuuritaso ja kolmantena yksilötaso.

Suomen koulutusjärjestelmää analysoidaan ja tutkitaan paljon koulutuspolitiikasta ja historian näkökulmasta. Simolan ym. (2017) mukaan koulutuksen muutosta koskeva tutkimus on Suomessa kansainvälisten standardien mukaan

vaatimatonta. Heidän mielestään onkin paradoksaalista, että vähäisellä kotimaisella muutostiedolla ja -tutkimuksella Suomi on pystynyt muuttamaan koulutusjärjestelmäänsä menestyksekkäästi vain noin kahdessa vuosikymmenessä.

Koulutuksen uudistaminen Varjon (2007) mukaan koetaan välttämättömänä, mutta mikään ei koskaan näytä riittävän. Optimistien mielestä käynnissä olevat uudistuspyrkimykset ovat laadullisesti aikaisempia yrityksiä parempia ja avaavat vihdoinkin mahdollisuuksia koulun todelliseen muuttamiseen. Kriitikot taas ovat skeptisempiä ja pitävät nykyisiäkin uudistuksia puutteellisina ja riittämättöminä. Uudistus jää aina jotenkin osittaiseksi, ja sitten aina vaaditaan uutta uudistusta. Yhteistä näkemyksille on, että uudistusta tarvitaan.

Tutkimusten (Ball ym., 2012; Fullan, 2001, 2006; Kunnari, 2008) mukaan koulutuksen muutospyrkimykset nousevat kouluyhteisön ulkopuolelta ja kouluyhteisöstä itsestään. Ulkoa ohjatut muutostavoitteet uudistavat koulutuksen rakenteita, sisältöjä ja tutkintoja. Niiden tavoitteena on turvata valtakunnallisesti tasa-arvoinen koulutus kaikille. Kouluyhteisöstä itsestään nousevat muutokset ovat riippuvaisia yhteisön asiantuntijuudesta, kokemuksesta, innovatiivisuudesta ja toimintakulttuurista. Näihin tekijöihin koulun johtamisella ja yhteistyöllä voidaan vaikuttaa. Kouluyhteisöstä nousevat muutokset voivat myös olla viestejä tyytymättömyydestä nykytilaan. Arjen muutospainee edellyttävät usein koulun johtajalta myös välitöntä reagointia, tilanteen korjaamista ja nopeaa päätöksentekokykyä sekä uudelleen organisointia (Isotalo, 2014; Simola, 2021; Zhao & Watterston, 2021).

Koulu-uudistuksessa muuttujia on paljon, mikä tekee muutoksesta kompleksisen. Muutos on dynaamista ja se edellyttää yhteisöltä kykyä sietää muutosta ja toimia epätasapainoisessa tilassa (Fullan, 2001, 2006; Sahlberg, 2021; Simola, 2020).

Kouluyhteisöstä ja sen lähiympäristöstä nousevat uudistukset aiheuttavat koulutuksen eriytymistä, sillä koulutuksen järjestäjien ennakointikyky ja tulevaisuusorientaatio vaihtelevat. Tällöin koulutuksen järjestäjän rooli korostuu (Fullan, 2001). Tämän takia yhteiskunnalliset megatrendit heijastuvat hyvin eri tavoin myös eri lukioiden toimintaan (Aro ym., 2020).

Engblom-Pelkkala (2018) edellyttäisi laaja-alaista keskustelua siitä, miten koulu jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa onnistuu huolehtimaan tehtävästään. Muutokseen koulu tarvitsee ulkoista painetta, sillä instituutiona se pyrkii varjellemaan perinteisiä arvojaan ja normejaan. Hän pitää myös kuntien strategista johtamista suhteellisen heikkona muutosjohtamisen välineenä valtion ohjauspolitiikkaan verrattuna. Tästä johtuen vaarana on, että koulutus, erityisesti lukio-koulutus, jää pelkästään valtion ohjailtavaksi.

Koulutuksen muutosta on tutkimuksissa tarkasteltu usein koulutuspoliittisesti, kun taas vähemmän tutkimusta on itse uudistamisprosessista, siihen liittyvistä haasteista sekä uudistuksen vaikuttavuudesta (Engblom-Pelkkala, 2018; Meriläinen, 2011; Simola, 2020). Koulutuksen uudistajat katsovat, että pitäisi olla paljon enemmän tutkimusta siitä, kuinka koulut muuttavat uudistuksia kuin päinvastoin (Simola, 2015, 2020; Simola & Rinne, 2013). Kiinnostavaksi näkökul-

maksi olen kokenut sen, miten paikallisesti muutoksen mahdollisuudet tunnistetaan ja miten muutos toteutetaan. Miten yhtäältä epävarmuuden ja sattuman, toisaalta toimijoiden vapauden ja pelitilan yhteenlimittyminen auttavat ymmärtämään koulutuspolitiikan todentumisen monimutkaisuutta (Simola 2015)?

Teoreettisen viitekehyksen rakentumiseksi tarkastelin koulutuksen muutoksen toteuttamista koskevia muutosteorioita. Ne ovat strategisia tapoja toteuttaa muutos (Ahtiainen, 2017). Muutosteorioita on aikaisemmin käsitelty monissa koulutusta ja koulutuksen johtamista koskevissa tutkimuksissa (Hellström, 2004; Kunnari, 2008; Raasumaa, 2010), ja teorioille on tyypillistä systemaattisuus ja muutosprosessien kuvaus vaiheittaisena (Fullan, 2003, 2006; Hargreaves & Fink, 2006; Kotter, 2012). Toisilla prosessin vaiheita on kuusi, toisilla jopa kymmenen. Muutoksen painopisteet vaihtelevat, samoin näkemykset muun muassa muutoksen johtamisesta, muiden osallistamisesta ja muutosvastarinnasta. Keskeisimmät muutosprosessin vaiheet ovat muutostarpeen tunnistaminen, tavoitteen asettaminen, muutoksen käynnistäminen, muutokseen osallistaminen, päätöksen tekeminen muutoksesta, muutoksen toteuttaminen ja lopuksi muutoksen jalkauttaminen.

Sergiovanni (2007) ja Fullan (2003, 2006) painottavat muutosprosessissa johtajuutta. Sergiovannin (2007) mukaan koulun johtaminen edellyttää samaan aikaan useita erilaisia voimia: (1) tekninen voima (*technical*) rakentuu hyvistä hallintokäytänteistä ja rakenteellisista rutiineista, (2) inhimillinen voima (*human*) syntyy sosiaalisten ja inhimillisten voimavarojen hyödyntämisestä, (3) koulutuksellinen voima (*educational*) pohjautuu asiantuntijuuteen, opetuksen tehokkuuteen ja arviointiin, (4) symbolinen voima (*symbolic*) syntyy huomion kiinnittämisestä merkityksellisiin asioihin ja koulun vision luomiseen, eli rehtori muun muassa tuntee oppilaansa ja kiertelee luokissa ja (5) kulttuurinen voima (*cultural*) korostaa ainutlaatuisen koulukulttuurin rakentamista. Hänen mukaansa kolmen ensimmäisen johtajuuden ja osaamisen välisen voiman läsnäolo ei takaa koulussa huippuosaamista. Menestyvät huippukoulut edellyttävät symbolista ja kulttuurista voimaa johtamisessa. Sergiovanni (2007) korostaa, että koulun laatu ei ole kaikilta osin mitattavissa, mutta sen kokonaisuus on tunnistettavissa. Opiskelijat ja huoltajat arvostavat toimintakulttuuria vähintään yhtä paljon kuin arvosanoja ja tuloksia. Erinomaiset koulut tarvitsevat toiminnallista vapautta. Johtamisessa olennaista on vapaan tilan näkeminen ja näkyväksi tekeminen koulun toiminnassa. Johtajan on osallistettava uudistamiseen myös sidosryhmät ja koulutuksen järjestäjä.

Fullanin (2001, 2006) mukaan rehtori tarvitsee muutosvalmiuteen henkilökohtaista visiointikykyä, tutkimustietoa, asioiden hallintataitoa ja yhteistyökykyä. Näillä on institutionaaliset vastineensa: visiointi yhteistyönä, järjestelmälliset rakenteet, normit ja tiedonhankinnan käytännöt. Fullanin (2006) mukaan painopisteen tulisi olla rakenteiden kehittämisessä sekä tietotaidon ja yhteistyötapojen lisäämisessä. Fullan (2006) painottaa samanaikaista muutoksen aikaansäämistä yksilössä ja yhteisössä. Tavoitteena on tehdä jokaisesta muutosagentti ja muutoksen johtaja. Muutokseen osallistaminen lisää sosiaalista hyvinvointia.

Vaiheistus korostuu Fullanin (2001), Hargreavesin ja Finkin (2006) sekä Kotterin (2012) muutosprosesseissa. Fullan (2001) pitää muutoksen johtamista haastavana ja kompleksisena. Hänen mukaansa muutokseen tarvitaan kymmenen erilaista etenemisvaihetta eli oppituntia (*lessons*). Niihin tarvitaan ohjeet, mutta niitä ei välttämättä noudateta. Muutokset ovat yleensä ajateltua suurempia ja niihin liittyviä ongelmia on vaikea ratkaista. Hargreaves ja Fink (2006) nimeävät kuusi vaihetta ja korostavat muutosprosessissa kolmea ulottuvuutta: opettajat, johtajuus ja koko yhteisö. Erona Fullaniin (2006) Hargreaves ja Fink (2006) korostavat yhteisön osallistamista muutosprosessin alusta lähtien. Kotter (2012) on rakentanut kahdeksanvaiheisen johtamisen mallin onnistuneen muutoksen toteuttamiseen. Kotterin (2012) kehittämisprosessiin sisältyy valmistelu ja otollisen ilmapiirin luominen muutokselle, organisoituminen, vision ja strategian laatiminen sekä niistä tiedottaminen, henkilöstön osallistaminen ja toteutuksen arviointi. Mikäli jokin vaihe prosessista jää toteutumatta, muutosprosessi ei onnistu. Onnistuneessa muutosprosessissa koko organisaatio on sitoutunut muutokseen ja ymmärtää muutoksen lähtökohdat sekä tavoitteet.

Muutosteorioissa Fullanin (1994, 2001, 2006), Hargreavesin ja Finkin (2006) sekä Sengen (2006) muutosteoriat korostavat yhteisön osallistamista muutokseen. Fullan (2005, 2006) sekä Hargreaves ja Fink (2006) pyrkivät tukemaan työntekijöitä kohtaamaan ja ratkaisemaan muutosprosessissa eteen tulevia ongelma-kohtia sekä tunnistamaan muutosta eteenpäin vieviä toimintoja. Muutoksen tarpeen tunnistaminen tulisi olla luonnollinen osa työtä eikä vain reagointia koulutuspoliittisten ohjelmien vaatimuksiin. Koulun uudistamiseen liittyy aina tekijöitä, jotka aiheuttavat ristiriitoja. Johtajan tehtävänä on sovittaa jännitteet uusiksi kasvun ja kehityksen voimiksi. Koulu on asiantuntijayhteisö, jossa henkilöstön osaaminen on vahvaa. Näin ollen sillä on yhteiskunnan organisaatioista parhaiten kykyä tukea kehittämistyötä ja muutosta.

Senge (2006) pyrkii vahvistamaan uudistuksen toteuttamista ja irtautumista perinteisestä toimintatavasta systeemiajattelua hyödyntäen. Johtajan keskeinen tehtävä on saada uudistava innostus leviämään ja vaikuttamaan yhteisössä sekä yksilötasolla. Johtajalla on oltava visio ja näky uudistuksen suunnasta. Muutos lähtee yksilöstä, mutta merkityksellisintä on yksilöiden välinen aktiivinen vuorovaikutus. Jokaisella yhteisön jäsenellä tulee olla kokonaisnäkemys tavoitteesta ja ymmärrys oman toiminnan vaikutuksesta yhteisössä. Sengen (2006) mukaan muutoksessa on kyse yksilön kamppailusta nykytilan ja uuden tavoitteen välillä. Johtajan on vahvistettava tavoitteen merkityksellisyyttä ja saatava yksilöt vakuuttuneeksi sen merkityksestä. Keskeistä on johtajan luottamus yhteisön kykyyn päästä tavoitteeseen.

Tarkemmin olen perehtynyt Ahtiaisen (2017) muutosteoriaan, koska tunnistin siinä tutkimukseni kannalta yhtäläisyyttä. Ahtiaisen (2017) muutosteoreettisessa mallissa kiinnostukseni kohdistui hänen tutkimustulokseensa: muutosprosessin alkuun tarvitaan muutoksen onnistumisen kannalta välttämätön valmisteluvaihe.

Ahtiaisen (2017) muutosteoreettinen malli pohjautuu Fullanin (esim. 2003, 2005) ja Hargreavesin (esim. Hargreaves, 2003, Hargreaves & Shirley, 2012) keskeisiin teoksiin koulutuksen muutoksesta sekä Fullanin ja Hargreavesin haastatteluihin. Fullan ja Hargreaves ovat valikoituneet Ahtiaisen tutkimuksen kohteeksi keskeisinä muutosteoreetikoina, mutta myös sen vuoksi, että molemmat ovat perehtyneet suomalaiseen koulutusjärjestelmään ja sen uudistamiseen.

Fullanin ja Hargreavesin muutosteorioiden systemaattisen vertailun avulla Ahtiaisen (2017) rakentama muutosteoreettinen malli koostuu neljästä muutosprosessin osa-alueesta: 1) uudistuksen esittely (*entry*), 2) tavoitteiden erittely (*objective*), 3) keinot, joilla tietoa uudistuksesta levitetään (*dissemination*) ja 4) tekijät, joilla uudistuksen vaikutuksia arvioidaan (*impact*). Hän käytti mallia sitten erityisopetuksen uudistamisen tarkastelukehikkona ja kuvasi uudistamista muutosteoreettisen käsitteistön kautta. Soveltaessaan rakentamaansa muutosmallia erityisopetuksen uudistamiseen hän koki sen puutteelliseksi ja lisäsi malliin viidennen eli uudistuksia valmisteleavan vaiheen (*preparation*). Ahtiainen (2017) esittää, että uudistusten valmistelussa ja johtamisessa tulee aina hyödyntää systemaattista teoriaperustaista koulun kehittämisen viitekehystä. Muutoin onnistumisen edellytykset ovat heikot.

Ahtiaisen (2017) muutosmallissa konstruointiin uusi, useita vuosia kestävä valmisteluvaihe. Lukiokoulutuksen uudistukset olivat nopeutuneet ja samalla valmisteluvaiheet lyhentyneet. Valmisteluvaiheen olemattomuus edellyttäisi Ahtiaisen mukaan muutosvalmiutta kaikilla koulu-uudistuksen tasoilla: hallinnossa, päätöksenteossa ja paikallistasolla.

Ahtiaisen (2017) muutosmalli sovellettuna lukiokoulutukseen tarkoittaisi seuraavaa: 1) pitkä ennakoiva valmisteluvaihe ja toiminnan säännöllinen arviointi; 2) lukiouudistuksen esittely ja tavoitteiden avaaminen; 3) uudistuksen tavoitteiden erittely lukioyhteisön toimijoille suhteessa toiminnan arviointiin ja keinojen määrittäminen asetettuihin tavoitteisiin pääsemiseksi; 4) keinojen määrittäminen, joilla uudistus levitetään yhteisölle ja yhteistyötahoille; 5) niiden keinojen määrittäminen, joilla uudistuksen toteutumista arvioidaan.

Vuoden 2019 lukiokoulutuksen uudistamisessa valmisteluvaihe kutistui miinusmerkkiseksi, sillä edellinen, vuoden 2015 opetussuunnitelman toimeenpano oli vielä kesken, kun uusi uudistus käynnistettiin. Muutosvalmius ja innostus uudistukseen olivat siten lukioyhteisössä koetuksella. Tutkimukseni aineiston hankinta ajoittui juuri uudistuksen valmisteluvaiheeseen lukiokontekstissa. Ahtiaisen muutosteorian löytö, uudistuksen valmisteluvaihe, toimi tutkimukseni sytykkeenä.

Ball ym. (2012) ovat tutkineet koulutuksen uudistamisprosessia ja kuvanneet sen eri vaiheita säädöksistä ja määräyksistä kouluyhteisön arkeen. Muutoksen esteenä on usein se, että ei kyetä tai uskalleta hyödyntää käytettävissä olevaa pelitilaa, *Spielraum*. Tutkimuskirjallisuudessa tätä estettä nimitetään polkuriippuvuudeksi, jolloin muutosta hidastaa pitäytyminen menneessä (Risku & Tian, 2020; Simola, 2015; Simola & Rinne, 2013; Simola ym., 2010).

Uudistumiseen pyrkivälle lukion rehtorille on eduksi kokemus ja koulunsa nykytilan tuntemus, jolloin hän pystyy tunnistamaan ja hyödyntämään mahdollisuuksien pelitilan. Keskeistä on tunnistaa toiminnan rajat, mutta samalla omata innovatiivisuutta, avarakatseisuutta ja rohkeutta löytää pelitilan mahdollisuudet (Ball ym., 2012; Engblom-Pelkkala, 2018; Fullan, 2006; Kunnari, 2008; Risku & Tian, 2020; Simola ym., 2010). Rehtorin on tunnettava lukionsa, koska uudistusten pyörteissä kontekstuaalisuus korostuu. Simolan (2020) mukaan ulkoa tulevat nopeat muutokset edellyttävät paikallista valveutuneisuutta, kriittisyyttä ja reflektiota muutoksen toteutuksessa.

Tutkimukseni edetessä ja muutoksen kompleksisen luonteen korostuessa perehdyin tarkemmin polkuriippuvuuteen, kontingenssiin ja kontingenssiteoriaan muutoksen erilaisina lähestymistapoina.³ Simola ym. (2010), Simola ja Rinne (2013) sekä Risku ja Tian (2020) ovat lähestyneet koulutuksen muutosta polkuriippuvuuden, konvergenssin ja kontingenssin näkökulmista. Kontingenssin käsite kuvaa aikaamme, sillä asiat ja ilmiöt ovat yhä vähemmän kategorisesti joko välttämättömiä tai mahdottomia. Kontingenssi viittaa paitsi sattumaan, myös politikoinnin tarvitsemaan pelitilan, *Spielraumin*, muodostumiseen (Joas, 2004, 2008; Simola, 2012).

Simola ja Rinne (2013) korostivat kontingenssin merkitystä sen vuoksi, että päätösvallan hajauttamisen jälkeen koulutuksen arvioinnin päätösvalta siirrettiin koulutuksen järjestäjätasolle. Heidän mielestään päätösvallan hajauttamisessa ei ollut kyseessä opettajien vapauttaminen, vaan koulutuksen ohjauksen uudelleenjärjestely. Perinteiset normatiivisen valvonnan keinot korvattiin arvioinnilla, jonka toteuttamisesta vastasivat kunnalliset ja kansalliset viranomaiset. Toimivallan hajauttaminen tuotti vapautta ja luottamusta, mutta toiminnan arviointi jäi heikolle. Arviointiin ei annettu välineitä eikä myöskään seurantaa. Muutoksen painopiste hallinnon hajauttamisen jälkeen oli paikallistasolla. Simola ym. (2017) mukaan päätösvallan hajauttamisen seurauksena koulutuksia alettiin uudistaa yksilöllisesti ja mahdollisuuksia tulkittiin eri tavoin.

Risku ja Tian (2020) ovat soveltaneet polkuriippuvuutta, konvergenssia ja kontingenssia tarkastellessaan paikallisten toimijoiden mahdollisuuksia toimia toisin koulutuspoliittisten päätösten määrittämässä rajoissa. Engblom-Pelkkala (2018) tunnistaa suomalaisessa koulutuksen uudistamisessa polkuriippuvuuden paradoksin ja perustelee koulutuksen muutoksen hitautta sillä, että keskitetyn hallinnon ohjauksesta ei uskalleta vapautua. Polkuriippuvuus on pääosin lineaarista ja aikaisemmat tapahtumat vaikuttavat siihen, mitä seuraavaksi tapahtuu ja kapea-alaisesti katsottuna valitusta suunnasta on vaikea luopua. Suuntaa muutetaan vasta, kun jotain yllätyksellistä tai odottamatonta tapahtuu. Simola ym. (2017) tunnistavat Suomessa polkuriippuvuuden leimaavan koulutuspoliittista

³ Polkuriippuvuus (*path dependence*) Laaja määritelmä: aikaisemmat tapahtumat vaikuttavat myöhempiin tapahtumiin ja tuloksiin. Kapea määritelmä: valitulta polulta on vaikea luopua. Konvergenssi, lähentyminen (*convergence*): kehitetään yhtäläisyyksiä rakenteissa, prosesseissa ja esityksissä. Kontingenssi, (*contingency*): sattumaa tai tarkoittamatonta ja toisaalta vapaata tahtoa tai tahdonvoimaa (mm. Joas 2008, s. 209; Simola ym., 2010).

päätöksentekoa. Lukion toimintakulttuuria muutti esimerkiksi sähköinen ylioppilastutkinto ja Covid-19 (Sahlberg, 2021).

Ball ym. (2012) korostavat kontekstin merkitystä kuvatessaan koulutuksen muutosprosessia ja viittaavat polkuriippuvuuden käsitteeseen vain implisiittisesti. Heidän mukaansa suurin osa koulutuspolitiikan tutkimuksista on laiminlyönyt kontekstin vaikutuksen, ja koska koulut ovat erilaisia, niin niiden koulutuspoliittiset prosessit ovat myös erilaisia. Ball ym. (2012, s. 8–13) tekevät eron tavoitteiden tulkinnan (*interpret*) ja käytäntöön soveltamisen (*translate*) välillä. He ymmärtävät poliittisen toiminnan niin, että poliittisesti määritellään normatiivinen teksti, tavoitteet. Toimijat sitten tulkitsevat (*interpret*) ja kääntävät, ymmärtävät (*translate*) ne. Ball ym. (2012) erottavat myös selkeästi toteutuksen (*implementation*) ja toimeenpanon (*enactment*) käsitteet toisistaan. He tunnistavat kontingenssissa kaksi eri tapaa hyödyntää politiikan mahdollisuuksia ja poliittista ohjausta: joko ymmärtää, tulkita sekä hyödyntää mahdollisuuksien pelitila, *Spielraum*, tai sitten vain toteuttaa normatiivinen ohje.

Riskun ja Tianin (2020) mukaan organisaatiot ovat avoimia järjestelmiä, jotka muuttuvat sisältä ja ulkoa tulevien kontingenttien ilmiöiden ja pyrkimysten mukaan. Nämä muutokset ovat kullekin organisaatiolle erilaisia ja organisaatiot tulkitsevat muutoksia kukin omasta kontekstistaan käsin joko käytössä olevaa pelitilaa tulkiten tai toteuttaen. Risku ja Tian (2020) näkevät koulutuksen toimintaympäristöt monimutkaisina ja muuttuvina ja he sovelsivat Ballin ym. (2012) neljän käsitteen tapaa ymmärtää muutoksen toteuttamista ja kykyä hyödyntää pelitilaa, *Spielraumia*.

Koulutuksen uudistamisessa esiin on noussut käsite dekontekstualisaatio, jonka Simola (2021) tulkitsee koulun toimintaympäristön katoamiseksi tai ainakin unohtamiseksi. Uudistukset lisääntyvät ja nopeutuvat, mutta koulunpidon yhteiskunnallinen merkitys ja erityislaatuisuus olisi tunnistettava. Toimintaympäristöstä vaikeneminen on Simolan (2021) mielestä aiheuttanut ongelmia koulun uudistamisessa. Koulun kompleksisuutta ja jäykkyyttä ei pidä aliarvioida, ja hän haastaakin nostettavaksi esiin rekontekstualisaation ja painopisteen siirtämisen tai palauttamisen kouluun toimintaympäristönä. Koulutuksessa tulisi ottaa vakavasti yhteiskunnalliset reunaehdot, jotka eivät vain rajoita, vaan myös mahdollistavat, jopa velvoittavat, koulun kehittämiseen (Simola, 2021). Simolan ym. (2021) mukaan koulutuksessa pitäisi korostaa vahvaa osaamista, koulun kaikinpuolista yhteisöllisyyttä, luopumista kilpailuttavasta arvioinnista, koulun autonomiaa ja opettajan aikuisuuteen ja luottamukseen perustuvaa auktoriteettia. Tutkimuskohteenani oleva lukio uudistus haastaa lukioyhteisön uudistamaan koulua ja rohkeasti kokeilemaan (OKM, 2017). Mutta miten rehtorit haasteen tunnistavat? Simola (2021) kuvaa nykyaikaa rekontekstualisaation ja dekontekstualisaation ristiaallokoksi: toisaalta näkökulmat kapenevat osaamiseen, toisaalta kasvatuksen kontekstit avartuvat kohti koko planeetan tarkastelua.

Koulun uudistaminen on jatkuva ja kompleksinen prosessi, johon vaikuttavat monet eri tekijät. Koulutuksen tulevaisuuden ennakointi on tutkimukseni näkökulmasta yksi keskeisistä tekijöistä, jota käsittelen seuraavassa alaluvussa.

2.3 Koulutuksen tulevaisuuden ennakointi

Koulutuksen muutokseen liittyy yleensä tulevaisuuden ennakointi. Voimme etsiä signaaleja ja yrittää ymmärtää muutoksen ja yhteiskunnallisten muutosten ajureita, jotka vaikuttavat kaikkeen, mutta erityisesti opetukseen ja oppimiseen. Ihmisillä, organisaatioilla ja kansakunnilla on ratkaiseva rooli tulevaisuuden määrittelyssä. Toimintamme tulevaisuutta kohtaan perustuu tekijöihin, joita pidämme kehittämisen arvoisina. Ne heijastavat perustavanlaatuisesti yhteiskuntamme perusarvoja ja normeja, ja koulutusjärjestelmän on heijastettava yhteiskuntaa, jossa haluamme tulevaisuudessa asua (Kyllönen, 2019; Laininen, 2019; Linturi & Kuusi, 2018).

Koulutuksen ennakointia tulevaisuuden osaamistarpeiden kartoittamiseksi on tehty opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta aina vuoteen 2025 (Kuosa & Hakala, 2017). Laajapohjainen kartoitus on vaiheistettu kolmeen eri ajanjaksoon: vuosi 2020, vuodet 2020–2025 ja vuoden 2025 jälkeinen aika. Ennakointityön pohjana on ollut suomalaisen yhteiskunnan 360 asteen kokonaiskuva, jossa on kartoitettu koulutuksen taustalla vaikuttavat vahvimmat muutostekijät, käynnissä olevat muutokset ja näiden aiheuttamat osaamistarpeet tulevaisuudessa. Lisäksi ennakoitityössä huomioitiin villit kortit ja yllättävät kehityssuunnat sekä ehdotettiin keinoja tarvittavan osaamisen saavuttamiseksi.

Opetushallituksessa opetussuunnitelman perusteiden uudistamisessa hyödynnetään Osaamisen ennakointifoorumin (OEF) työtä. OEF toimii yhteistyössä koulutuksen ja työelämän eri osapuolten kanssa, tuottaa, analysoi ja levittää ennakoititietoa sekä nostaa kansainvälisten ja kansallisten megatrendien sekä selontekojen pohjalta esille koulutuksen kehittämistarpeita (Opetushallitus, 2021).

Oppimisen tulevaisuus 2030 -barometriä on toteutettu jo vuodesta 2010 yhteistyössä Opetushallituksen, Otavan Opiston, Demos Helsingin ja Tulevaisuuden tutkimuskeskuksen kanssa (Linturi & Rubin, 2011). Barometri toteutetaan delfoi-tutkimuksena ja väittämien kautta tarkastellaan odotuksia, toiveita ja pelkoja sekä hiljaista tietoa oppimisen, koulutuksen, koulun ja osaamisen tulevaisuuden haasteista. Linturin ym. (2011) toteuttamaa lukion tulevaisuutta koskevaa barometriä on toteutettu vuodesta 2011 osana laajempaa koulutusbarometriä.

Ahvenharjun ym. (2021) mukaan Suomessa tehdään kansainvälisesti verraten paljon ennakointia, mutta se pohjautuu suurimmilta osin jatkuvuuksiin ja todennäköisen tulevaisuuden hahmottamiseen. Heidän mielestään ennakointi ei kuitenkaan yksin riitä, vaan lisäksi tarvitaan jatkuvaa olemassa olevan kyseenalaistamista ja uusien mahdollisuuksien ja riskien tunnistamista.

Ahtiainen ym. (2019) mielestä koulun kehittämiseksi asetettujen tavoitteiden mukaisen toiminnan arviointi ja sen myötä saatu tieto ovat merkityksellisiä pohdittaessa tulevia linjoja koulun käytänteiden ja toimintatapojen kehittämisen suunnalle. Koulutuksen arviointi ja samalla koulutuksen tulevaisuuden ennakointi strategisesti on säädetty koulutuksen järjestäjälle kuuluviksi tehtäviksi (Kuntalaki, 2015).

Koulutuksen tulevaisuuden suunnan kannalta rehtorin on tärkeää seurata muutosilmiöitä myös lukioyhteisön ulkopuolella. Koulun hyvillä ennakoitavuuksilla tulisi olla siirtovaikutusta myös lukiossa opiskeleviin nuoriin, tulevaisuuden tekijöihin. Kouluyhteisössä jatkuva uudistamis- ja uudistumiskyvykyys tulisi muuntua kestäväksi toimintatavaksi niin yksilö- kuin yhteisötasolla (Kyllönen, 2019; Miller, 2018; Opetushallitus, 2019a).

Tulevaisuudentutkijoiden Pernaa ja Neuvonen (2020) mukaan tulevaisuus ei ole ennalta määrätty, vaan tulevaisuuteen voidaan vaikuttaa teoilla ja valinnoilla. Yllättäviin tapahtumiin voidaan varautua ja ehkäistä niihin liittyviä riskejä ja tarttua uusiin mahdollisuuksiin. Yhteiskuntamme tulevaisuuteen vaikuttaa se, mihin toimiin ryhdymme tänään ja miten etenemme (Kyllönen, 2019). Tulevaisuuskentän tutkimuksen pyrkimyksenä on tarjota tulevaisuusajattelun mallia päätöksenteon ja suunnittelun taustalle. Tutkimukseni kannalta uudistusten nopeutuessa ja valmisteluajan minimoituessa kiinnostavaa on lukioyhteisön muutosvalmius ja tulevaisuusajattelu (vrt. Ahtiainen, 2017).

Ennakointityössä tarvitaan useita erilaisia näkökulmia ja menetelmiä tilanteesta riippuen. Pidemmällä tähtäimellä tarvitaan avointa mieltä siitä, mitä erilaisia vaihtoehtoja voisi olla. Kriisin puhjettua tarvitaan lyhyen ja keskipitkän aikavälin ennusteita ja mallinnusta. Minkkinen ym. (2019) ovat havainnollistaneet ennakoinnin erilaisia lähestymistapoja kehyksellä, joka jakautuu kuuteen alueeseen. Niiden ulottuvuuksina ovat pyrkimys vaikuttaa tulevaisuuteen ja epävarmuus. Ennakointityötä voidaan jäsentää tunnistamalla erilaisia ennakoinnin kehyksiä, jotka värittävät ennakoinnin näkökulmaa. Tätä kuuden kehyksen lähestymistapaa (Kuvio 4) on hyödynnetty valtioneuvoston tuottamassa Kansallinen ennakointi Suomessa 2020 -raportissa (Minkkinen ym., 2019; Pouru ym., 2020, s. 22).



KUVIO 4 Ennakoinnin eri kehystykset (Pouru ym., 2020, s. 22)

Ennuste- ja suunnittelukehyksiä tarvitaan päivittäisessä toiminnassa ja lähitulevaisuuden haasteisiin vastaamisessa. Skenaario- ja visiokehysten avulla katsotaan kauemmas tulevaisuuteen ja otetaan enemmän epävarmuuksia ja vaihtoehtoja huomioon. Nopeasti muuttuvassa ja vaikeasti ennakoitavassa maailmassa tarvitaan yhä enemmän kriittistä ja transformatiivista otetta ennakkointiin. Pourun ym. (2020) mukaan koronaviruksen kokeneina ja tulevina vuosina luultavasti kuunnellaan tarkemmin epidemiologioiden tulkintoja maailmasta kuin viimeisen kymmenen vuoden aikana. Samalla pitäisi kuitenkin osata tunnistaa vielä kokemattomia uusia ilmiöitä ja pystyä katsomaan kriisiä kauemmaksi. Varautumisen lisäksi tarvitaan myös positiivisia visioita siitä, millainen tulevaisuuden yhteiskunta olisi toivottava.

Antisipaatioajattelu⁴ on uudenlainen tulevaisuusajattelun muoto, jonka kehitys tulevaisuuskentän tutkimuksen piirissä on vasta aluillaan. Antisipaatioajattelussa (Kyllönen, 2019; Miller, 2018; Pernaa & Neuvonen, 2020) korostuu ennakkointia laajempi näkemys, jopa filosofinen tulevaisuuden tarkastelu. Siinä korostuu proaktiivisuus eli systeemin ja ympäristön vuorovaikutteinen ohjaaminen toivottuun suuntaan. Ihmisen luovuudella on siinä keskeinen merkitys, sillä se on kehityksen edellytys. Antisipaation ydin on ihmisen kyky käyttää ajattelua ja luovuutta tietoiseen tulevaisuuden muokkaamiseen. Tämän ajattelutavan mukaan tulevaisuus ja kyky sen ohjaamiseen ovat nykyhetkessä. Tehtävänä on pyrkiä määrittämään toivottujen tulevaisuuksien piirteet ja ymmärtää ajattelun rajoitteet, jotka estävät kehitystä niiden suuntaan. Muutoksiin ei reagoida, vaan niitä rakennetaan ja ennakoitaan, ja siinä yksilön ja yhteisön aktiivisuus ja oma toiminta korostuvat.

Pouru ja Wilenius (2018) ovat kehittäneet antisipaatioajatteluun perustuvaa tulevaisuuslukutaidon⁵ mallia lukio-opetukseen. Mallia voidaan soveltaa lukioyhteisössä esimerkiksi nykyisen toiminnan arviointiin ja vaihtoehtoisten tulevaisuuspolkujen ennakkointiin. Mallin mukaan tulevaisuus realisoituu nykyhetkessä

⁴ *Ennakkointi (foresight)*: Orientaatio on tulevaisuus. Sen perusolettamus on jatkumattomuus. Tulevaisuuteen voidaan valmistautua paremmin erilaiset näkökulmat ja vaihtoehdot huomioiden. Perusedellytys, vaihtoehtoisia tulevaisuuksia kuvaavan tiedon kerääminen erilaisten menetelmien avulla. Vaikutus: useiden skenaarioiden avulla tuotettu valikoima mahdollisista, todennäköisistä ja toivottavista tulevaisuuksista.

Antisipaatio (anticipation): Orientaatio on nykyisyys. Perusolettamuksena on kompleksisuus. Tulevaisuus on avoin, käsitys tulevaisuudesta ohjaa toimintaa nykyhetkessä. Perusedellytys: Erilaisten, tulevaisuuteen vaikuttavien näkökulmien ja realiteettien omaksuminen. Ajattelun rajoitteiden tiedostaminen. Vaikutus: oman ja ympäristön kehityksen ennakkointiin ja toivottavaan tulevaisuuteen perustuva toiminnan muutos.

⁵ Tulevaisuuslukutaito tarkoittaa yksilön kykyä ymmärtää sitä, miten tulevaisuus vaikuttaa nykyhetkeen ja toisin päin, miten nykyhetken päätökset ja teot vaikuttavat tulevaisuuteen. Tulevaisuuslukutaidon kehittämisen tavoitteena on oppia ajattelemaan tulevaisuudesta laajemmin ja oppia hyödyntämään henkilökohtaista tulevaisuuskuittelun kapasiteettia nykyhetkessä tehtävien päätösten pohjalta. Tulevaisuuslukutaidon avulla yksilöt pystyvät hahmottamaan paremmin vaihtoehtoisia tulevaisuuksia, ymmärtämään oman roolinsa ja vastuunsa tulevaisuuden rakentamisessa sekä tarkastelemaan tulevaisuudesta käytävää keskustelua kriittisesti. Tulevaisuuslukutaito vahvistaa yksilön henkilökohtaista resilienssiä ja navigointikykyä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa.

antisipaation kautta toiminnaksi, koska käsitys tulevaisuudesta vaikuttaa toimintaan nykyhetkessä. Tulevaisuusajattelu auttaa rakentamaan pedagogisia kokonaisuuksia, joiden kautta opiskelijat tulevat tietoisemmiksi tulevaisuuden käyttäjiksi ja pystyvät paremmin suunnistamaan sekä toimimaan muuttuvassa maailmassa. Mallin tehokas hyödyntäminen edellyttää opetuksessa avointa, luovaa ja rohkeaa mieltä yhteisöllisesti pohtia osaamisen merkitystä tulevaisuutta varten (Ahvenharju ym., 2021; Pouru & Wilenius, 2018).

Kurki (2020) tarjoaa mallinnuksen lukiokoulutuksen kehittämiseen oppimisympäristön laajentuessa. Tulosten mukaan edelläkävijäorganisaatiot eivät pyri tarkasti ennakoimaan tulevaisuutta tai pelkästään reagoimaan todennäköisinä pidettyihin tulevaisuudennäkymiin. Ne pikemminkin hahmottavat esiin nousevia mahdollisuuksia, jotka auttavat niitä kehittymään oman tavoitteensa mukaisesti. Tulevaisuuteen orientoidutaan käyttämällä jäsentäjänä oman toiminnan tarkoitusta ja siihen yhdistetään organisaation tilan ja ympäristön jatkuva seuranta. Päätösvallan hajauttaminen yksilötasolle mahdollistaa kaikkien organisaation jäsenten ennakointikyvyn tehokkaan ja samanaikaisen hyödyntämisen sekä motivoi toimimaan organisaation tavoitteiden suuntaisesti.

Kyllösen (2019) mukaan nyt ollaan käännekohdassa: on aika miettiä koulun rooli ja toimintalogiikka uudelleen. Koulutuksen tehtävänä on valmistaa nuoria kohtaamaan tulevaisuus uteliaina ja motivoituneina oppimiseen. Heidän on oltava myös joustavia muutosten edessä. Tulevaisuuden lukiokoulutuksen on oltava vetovoimaista, laadukasta ja merkityksellistä. Yhteistyön muiden sektoreiden kanssa tulee olla saumatonta, jolloin koulutuspalvelut ovat lisääntyvässä määrin verkostopalveluja. Opetuksessa korostuu yksilöllisyys ja opiskelijoiden hyvin erilaisten tarpeiden huomioiminen. Tämä laajentaa myös rehtorin työkenttää. Hänen on oltava verkostoitunut paikkakunnalla ja lähiympäristössä, mutta samanaikaisesti hänen tulee osallistaa koko lukioyhteisö verkostoitumaan. Opiskelijalähtöisyys ja osallistaminen ovat lukiouudistuksen keskeisiä tavoitteita. Uudistamistyötä tehdään lukioyhteisössä yhdessä opettajien ja opiskelijoiden kanssa, jolloin rehtorin työ verkostojen koordinoijana vain vahvistuu. (Fullan ym., 2022; Siljander & Kontio, 2017; Sneck, 2020; Sneck ym., 2020).

Digiaikakaudella muutokset ovat nopeita, mikä lisää ihmisten itseohjautuvuuden ja muutosvalmiuden merkitystä. Lukioissa digitaalinen osaaminen kasvoi merkittävästi sähköisen ylioppilastutkinnon toteutuksen myötä. Toisaalta koronaviruksen seurauksena yleistynyt etäopiskelu nosti esiin opettajuuden, ohjauksen ja sosiaalisen vuorovaikutuksen keskeisen merkityksen oppimiselle (Zhao & Watterston, 2021). Yhdessä nämä paljastivat, että käytännön perustaitojen lisäksi tulevaisuudessa edellytetään taitoja, jotka sisältävät luovuutta, uteliaisuutta, kriittistä ajattelua, yrittäjyyttä, yhteistyötä, viestintää, kasvuajattelua ja maailmanlaajuista osaamista. Opiskelun ohjaamisessa olisikin keskityttävä opiskelijoiden kykyjen kehittämisen rinnalla entistä enemmän opiskelijoiden sosiaaliseen ja emotionaaliseen hyvinvointiin.

Tieto- ja älytekniikan kehittymisen vaikutukset osaamiseen ja koulutuksen rakenteisiin on tärkeää kyetä ennakoimaan (Kyllönen, 2019; Valtiovarainminis-

teriö, 2018). Nähtävissä on, että muun muassa opetussisältöjen kaupallisuus lisääntyy digitalisaation myötä. Tiedon digitalisointi, tekoäly ja robotiikka avaavat uusia mahdollisuuksia yhteiskehittämiseen, ihmislähtöisyyteen ja ennakoitkivyykkyyteen, mutta tämän tulee tapahtua pedagogiikan ehdoin (Siljander & Kontio, 2017).

Modernin koulun tehtävän ydintä on tunnistaa suhde pedagogisen ja sosiaalisen maailman välillä (Siljander & Kontio, 2017). Oppimisen muodot kehittyvät perinteisen pedagogisen toiminnan ulkopuolelle, jolloin opitaan verkossa ja globaalissa ympäristössä. Yksilöllisen identiteetin rakentumista ja persoonallisuuden kasvua ohjaavat entistä enemmän koulusta riippumattomat vertaisryhmät, sosiaalisen median kanavat ja viihdeteollisuus. Koulun on vahvistettava erityisosaamistaan oppimis- ja kasvuprosessien ohjaajana. Tämä kuitenkin edellyttää sitä, että avataan koulun ovia maailmaan ja samalla hälvennetään rajaa pedagogisen ja sosiaalisen maailman välillä.

Heinosen (2020a) mukaan nopeutuva muutos edellyttää koululta valmiutta oppijoiden erilaisten tarpeiden tunnistamiseen ja niihin reagointiin, eli tarvitaan tulevaisuusresilienssiä. Käsitys tasa-arvosta on muutoksessa: eriarvoisten ihmisten samanlaisuutta etsivästä ajattelutavasta tasa-arvoisten ihmisten erilaisuuden tunnistavaa toimintaa. Tässä tilanteessa tulee myös lukion kehittää omia toimintatapojaan, rakenteitaan ja vahvuuksiaan nuorten tasapainoisen kehityksen hyväksi. Toimintakulttuurin uudistaminen on tällöin keskiössä. Tärkeää on, että nuori voi hyvin lukioyhteisössä ja hänet kohdataan, häntä ohjataan ja tuetaan, mutta hänellä tulee olla myös tilaa toteuttaa itseään. Lukion on rikastettava vuorovaikutusta, rakenteitaan ja sisältöjään opiskelijan kannalta kiinnostaviksi ja mielekkäiksi. Siljander ja Kontio (2017) puolestaan korostavat, että lukio kilpailee ulkopuolisen maailman kanssa opiskelijan kiinnostuksesta, mutta koulu ei saa luovuttaa perustehtäväänsä ”markkinavoimille”. Koulun tehtävä on optimoida itsesäädelyjen kasvu- ja oppimisprosessien sekä sosiokulttuurisen päättäväisyyden ja määräysvallan suhde. Tehtävä on pedagoginen ja kuuluu ensisijaisesti koululle.

2.4 Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen

Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen on edennyt suppilomaisena prosessina aineiston käsittelyä syventäen ja selkiyttäen. Perehtyminen tutkimuksen taustateorioihin on suunnistusta muistuttava tutkimusmatka lukion uudistamisen, johtamisen ja tulevaisuuden ennakointiin vaihtelevassa maastossa, jonka muodostavat rehtoreiden tuottama yksilöllisten merkitysten kirjo ja lukiokoulutuksen uudistamiselle säädöksissä ja määräyksissä asetetut tavoitteet sekä koulutuksen reunaehdot (Simola, 2012). Teoreettinen viitekehys rakentui kolmen rastin kautta: ensin tutustuin muutokseen ilmiönä ja erityisesti koulutuksen muutokseen, sen jälkeen muutoksen prosessimaista luonnetta kuvaaviin

muutosteorioihin ja muutoksen johtamiseen ja kolmannella rastilla lukiokoulutuksen tulevaisuuden suunnan ottamiseen ja tulevaisuuden muutosten ennakointiin. Matkan kuvaus sisältyy aineiston käsittelyä koskevaan lukuun 5.4.

Ensimmäiseksi perehdyin muutokseen ilmiönä erilaisten yhteiskunnallisten ja poliittisten lähestymistapojen kautta. Lukiuudistus osoittautui reformiksi, jolla on lukiota ympäröivän maailman muutoksesta nousevat ylikansalliset ja kansalliset pyrkimykset lisätä yksilön osaamista ja mahdollistaa jokaiselle yhdenvertaiset mutta yksilölliset mahdollisuudet edetä opinnoissaan ja erityisesti korkeakoulujen suuntaan. Capano (2009) ja Duke (2004) kuvaavat muun muassa muutoksen luonnetta, käynnistäjiä ja vaikuttavuutta.

Lukiuudistuksen käynnistys tapahtui ulkoa hallitusohjelman pohjalta poliittisin päätöksin. Saarisen ja Välimaan (2012) nelikenttämalli (Kuvio 3, s. 28) auttoi tunnistamaan muutoksen ulkoa ohjautuvat tavoitteet ja rehtoreiden tuottamat yksilölliset tavat mukauttaa ne lukioyhteisöön (Capano, 2009). Ulkoa ohjautuvat muutospyrkimykset kohtaavat lukiossa meneillään olevat kontekstisidonnaiset uudistamisprosessit ja vielä kesken olevan edellisen uudistamisen tavoitteiden jalkauttamiset. Paikallisesti oli tunnistettavissa haastavia revolutiivisia uudistamispyrkimyksiä, kuten esimerkiksi lukioiden yhdistämisiä ja fyysisten oppimisympäristöjen uudistamisia, jotka muodostivat uudistuksen toteutuksessa jännitteitä. Nelikenttämallin mukaisesti lukiuudistuksen rinnalla oli väliintulona tunnistettavissa ulkoa ohjautuva korkeakoulujen valintajärjestelmän uudistamistavoite. Ulkoa ja eri lähtökohdista ohjautuvat tavoitteet muodostavat Capanon (2009) mukaan jännitteitä tavoitteiden mukauttamisessa. Lukiuudistuksen tavoitteiden yksilölliset palmikoinnit muodostivat Kaukon ja Wermken (2018) mukaan kompleksisten merkitysten kirjon, joissa oli havaittavissa ajan ja tilan suhteen yksilöllisiä eroja.

Toinen panostus teoreettiseen viitekehykseen perehtymisessä oli koulutuksen muutokseen, muutosprosessiin ja muutosteorioihin perehtyminen. Muutosteoriat kuvaavat toteutusten erilaisia vaiheita, mutta ne näyttäytyvät teoreettisina, monista tekijöistä riippuvaisina mallinnuksina, joiden toteutukset ovat yksilöllisiä. Muutosteorioiden toteutukset ovat persoonallisia ja kontekstisidonnaisia ja ne etenevät ajan ja paikan suhteen erilaisina. Muutosprosesseissa on havaittavissa Kaukon ja Wermken (2018) näkemyksen mukaan systemaattista etenemistä ja polkuriippuvaista nykytilanteen päivitystä mutta myös proaktiivista otetta ja varautumista tulevaan.

Muutosteorioihin perehtyminen auttoi selkeyttämään yksilöllisiä merkitysten kompleksisia kuvauksia ja havaitsemaan yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia ja jännitteitä yksilöllisissä toteutuksissa prosessin eri vaiheissa. Ahtiaisen (2017) korostama valmistautumisaika muutokseen osoittautui mitättömäksi ja haastoi lukion muutosvalmiuden. Tutkimuksen kannalta kiinnostavaksi lähestymistavaksi osoittautui tarkastella prosesseja Ballin ym. (2012) mukaisesti tavoitteiden tulkintana, ymmärtämisenä, toteutuksena ja toimeenpanona. Ball ym. (2012) ja Risku ja Tian (2020) ovat kuvanneet muutoksen toteuttamista yksilöllisinä mahdollisuuksien tunnistamisina.

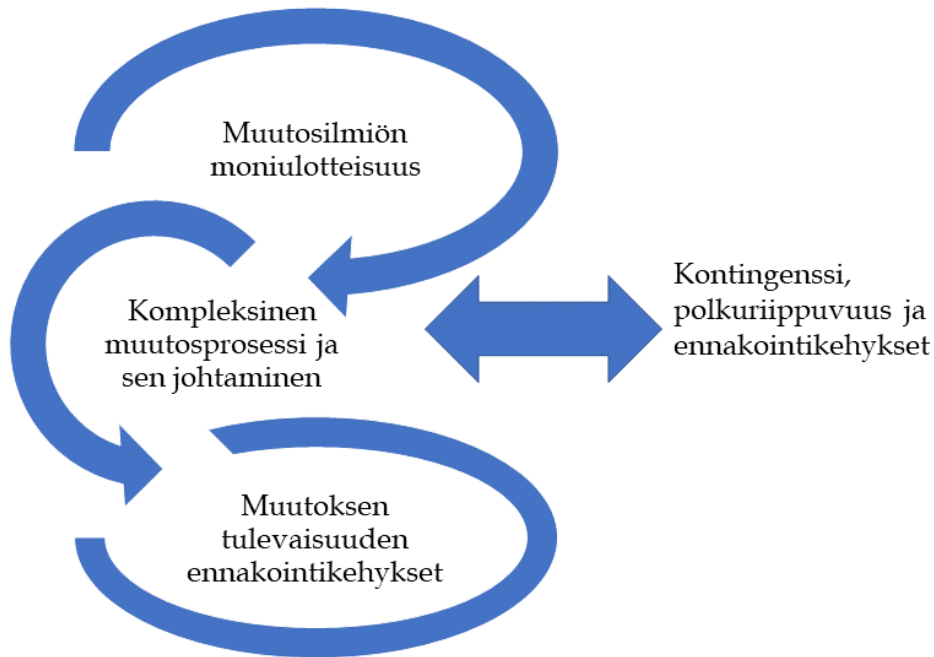
Uudistamisen kompleksisuuden ymmärtämistä selkeytti erityisesti Ballin ym. (2012) yksilöllisten toteutusten tulkinnat. Niissä ilmenee yksilöllisiä tapoja osallistaa yhteisön ja ympäröivien tahojen toimijoita prosessin eri vaiheissa. Prosessissa oli tunnistettavissa erilaisia kyvykkyyksiä nähdä ja hyödyntää käytössä olevaa pelitilaa ja mahdollisuuksia. Toiset rehtoreista tarkastelivat uudistamista mahdollisuuksien näkökulmasta ja toiset taas säädösten ja koulunpidon raamien rajoitusten kautta (vrt. Simola, 2020). Erilaiset lukiouudistuksen tulkinnat, ymmärrykset ja toteutukset vahvistivat kontingenssin ja polkuriippuvuuden lähestymistavat keskeisiksi aineistossa syntyneiden merkitysten tulkinnassa (Eräsaari 2015; Joas, 2004, 2008; Simola & Varjo, 2010). Kontingenssi auttoi ymmärtämään uudistamiseen liittyvän tutkimusmatkan kompleksisuutta, harhapolkuja ja suunnan etsimistä ja kirkastumista (Aarnikoivu & Saarinen, 2021).

Muutosprosessiin ja uudistuksen toteuttamisnäkemysiin perehtyminen johdattivat tutustumaan muutoksen johtamista koskeviin tutkimuksiin. Perehdyin Ballin ym. (2012) lisäksi erityisesti Fullanin (2006), Hargreavesin ja Finkin (2006) sekä Sengen (2006) ja Sergiovannin (2007) näkemysten avulla uudistamisen johtamiseen. Lähestymistavoissa oli yhteistä johtajuuden merkitys, mutta muutosprosessin toteutustavoissa ja painotuksissa oli eroavuuksia. Fullanin (2006) uudistamistavassa korostuu tavoite tehdä jokaisesta toimijasta koulussa muutosagentti, muutoksen aikaansaaja ja muutosta johdetaan organisaatiossa ylhäältä. Hargreavesin ja Finkin (2006) näkemyksessä korostuu yhteisön osallistaminen ja jokaisen mukaan saaminen muutoksen tekemiseen. Sergiovanni (2007) kuvaa muutoksen vaikuttavuutta eri tasoilla ja asettaa onnistuneen uudistamisen ja menestyvän koulun tavoitteeksi vision ja toimintakulttuurin merkityksellisyden. Muutosteorioihin, muutoksen johtamiseen ja toteuttamiseen perehtyminen vahvisti kontingenssin ja polkuriippuvuuden merkitystä tutkimuksen lähestymistapoina.

Kolmas näkökulma teoreettisen viitekehyksen kartoittamisessa oli paneutuminen lukiokoulutuksen tulevaisuuden ennakointiin. Perehdyin tulevaisuudentutkimukseen ja ennakoinnin hyödyntämiseen uudistamisessa yleensä ja erityisesti koulutukseen liittyen. Tutkimusten mukaan Suomessa tehdään paljon ennakointityötä, mutta tuloksia hyödynnetään vähän (Ahvenharju ym., 2021). Koulutuksen ennakointia tehdään kuitenkin esimerkiksi kansalliseen ennakointityöhön liittyen Opetushallituksessa osaamisen ennakointifoorumissa (Opetushallitus, 2021). Koulutuksen ennakointiin perehdyin laajemmassa viitekehyksessä Minkkisen ym. (2019) laatiman ja Pourun ym. (2020) kansallisessa ennakointityössä hyödyntämän ennakointikehikon avulla (Kuvio 4, s. 43). Siinä lähestymistapoina on pyrkimys vaikuttaa tulevaisuuteen ja toisaalta epävarmuus tulevaisuudesta. Minkkisen ym. (2019) laatima kehikko sisältää kuusi erilaista ennakointikehystä, joiden lävitse erilaiset rehtoreiden lukion tulevaisuutta kuvaavat yksilölliset merkitykset selkiytyivät. Polkuriippuvuus ja kontingenssi ovat tunnistettavissa myös rehtoreiden tulevaisuutta kuvaavien merkitysten sijoittamisessa ennakointikehykseen. Tulevaisuuden ennakoinnissa pyrin tunnistamaan rehtoreiden tuottamissa merkityksissä antisipaatiota ja sitä, miten rehtorit

suuntaavat tulevaisuuteen hyödyntämällä aikaisempaa kokemusta ja tulevaisuuden ennakoiteja nykyhetkessä (Pernaa & Neuvonen, 2020).

Teoreettisen viitekehyksen rakentuminen ja muutosilmioon perehtyminen erilaisista epistemologisista näkökulmista on ollut Kaukoa ja Wermkeä (2018) mukailleen jälkistrukturalistisen perinteen mukaista teoreettisen sateenvarjon rakentamista. Perehtyminen teorioihin eteni tutkimuksessani rinnan lukiouudistuksen tavoitteisiin perehtymisen sekä aineiston käsittelyn kanssa. Ne muodostivat monivaiheisen kuvauksen siitä, miten keskeiset merkitykset rakentuivat aineistosta muodostaen kerroksellisen kuvauksen keskeisten merkitysten rakentumiseksi aineistosta. Teoreettisen viitekehyksen rakentumista kuvaa alla oleva kolmen tutkimuksellisen näkökulman kautta etenevä kuvio (Kuvio 5), jossa jokaista näkökulmaa leimaa kompleksisuus, yksilöllinen mahdollisuuksien tunnistaminen ja samanaikaisesti toimintaympäristön yksilöllisten reunaehtojen havaitseminen. Toimijat ja heidän välinen vuorovaikutuksensa osoittautuvat merkitykselliseksi jokaisesta näkökulmasta tarkasteltuna.



KUVIO 5 Tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen rakentuminen

Lukiokoulutuksen uudistamista, sen johtamista ja ennakoitintä tulkitsevat rehtoreiden tuottamasta aineistosta kontingenssiteorian, polkuriippuvuuden ja ennakoitintehysten kautta.

3 LUKIOUUDISTUS 2019

Kuvaan tässä pääluvussa lukiokoulutuksen viimeisintä uudistamista Sipilän hallituskaudella (2015–2019) osana laajempaa koulutusjärjestelmän uudistamista. Tämä ajanjakso luo sen kontekstin, jossa tämän tutkimuksen informantit, haastatellut rehtorit, muodostivat käsityksensä ja vastauksensa haastattelukysymyksiini. Ensimmäisessä alaluvussa (3.1) käsittelen vuoden 2019 uudistuksen taustalla olleita koulutuspoliittisia pyrkimyksiä. Toisessa alaluvussa (3.2) esittelen Sipilän hallituskaudella toteutetun uudistuksen valmistelua. Kolmannessa alaluvussa (3.3) esittelen lukiouudistuksen keskeiset tavoitteet, säädökset ja määräykset. Viimeisintä uudistusta peilaan lukiokoulutuksen muutosilmiöihin vuosituhanen vaihteessa tehdyn (1998) edellisen uudistuksen jälkeen. Lopuksi (3.4) esittelen vuoden 2019 uudistuksen toimeenpanovaiheen jälkeisiä kehittämistavoitteita ja lukiokoulutuksen tulevaisuutta suuntaavia toimenpiteitä.

3.1 Lukiouudistuksen koulutuspoliittinen tausta

Vuoden 2019 uudistusta edeltäneiden Kiviniemen, Kataisen ja Stubbin hallitusten toiminta suuntautui oppilaitosverkon kehittämiseen, koulutuksen järjestämissalleihin ja lukion rahoituspohjan uudistamiseen (VNK, 2010; VNK, 2011; VNK, 2014). Valtionosuusjärjestelmää uudistettiin tavoitteena tuloksellisuuden huomioiminen rahoituksessa. Näiden hallitusten aikana käynnistettiin myös lukiokoulutuksen tavoitteiden ja tuntijaon uudistaminen sekä lukiokoulutukseen valmentavan opetuksen aloittaminen maahanmuuttajille ja muille vieraskielisille nuorille. Samoilla hallituskausilla haluttiin myös mahdollistaa ylioppilaskokeen suorittaminen digitaalisesti ja vahvistaa ylioppilastutkinnon hyödyntämistä korkeakouluvalinnoissa. Toimenpiteiden päämääränä oli osaavan työvoiman saanti sekä koulutuksen ja työelämän yhteistyön edistäminen.

Sipilän hallituksen ohjelma (VNK, 2015) pyrki olemaan ratkaisukeskeinen, ja ihmisten voimavarat haluttiin vapauttaa luovuuteen, yritteliäisyyteen ja hy-

vinvoinnin rakentamiseen. Tavoitteena oli modernin oppimisen Suomi, jossa jokainen haluaisi oppia koko ajan uutta ja jossa osaamis- ja koulutustaso olisi nous-
sut. Tavoitteena oli myös selviytyä vähemmällä sääntelyllä. Suomen kilpailu-
kyky rakennettiin korkealle osaamiselle, kestäväälle kehitykselle ja ennakkoluu-
lottomalle uudistamiselle hyödyntäen kokeiluja ja digitalisaatiota. Painopistettä
koulutuksen kehittämisessä suunnattiin yksilötasolle sekä kouluyhteisön raken-
teisiin ja toimintakulttuuriin.

Koulutuspoliittiset tavoitteet kohdistuivat koko koulutusjärjestelmään (VNK, 2015; VN, 2017; VNK, 2017). Päätettiin uudistaa muun muassa korkeakou-
lujen valintamenettelyjä sekä lukioiden ja korkeakoulutuksen yhteistyötä. Lu-
kion sisäisen uudistamisen tavoitteiksi asetettiin oppimisympäristöjen moderni-
sointi sekä digitalisaation ja uuden pedagogiikan hyödyntäminen. Hallituksen
tavoitteena oli myös vahvistaa tietoon perustuvaa päätöksentekoa, avoimuutta
ja kansalaisten osallisuutta tukevia toimintatapoja. Hallitus lisäsi kuntien päätös-
valtaa ja vahvisti paikallista vastuunottoa, harkintaa ja päätöksentekoa.

Hallitusohjelmaan pohjautuvat tavoitteet kirjattiin ministeriötasolla koulu-
tusta ja tutkimusta koskevaan strategiaan (OKM, 2015).⁶ Siinä korostuivat yksi-
löllisyys, vastuullisuus, innovatiivisuus sekä merkityksellisen elämän edellytyk-
set. Tavoitteena oli, että jokaisen kyvyt ja osaaminen vahvistuvat ja jokaisella on
tasa-arvoiset mahdollisuudet kehittää itseään. Luova, vastuullinen ja tutkiva
asenne uudistaa myös yhteiskuntaa.

3.2 Lukiuudistus osana koulutusjärjestelmän uudistusta

Sipilän hallituskauden lukiuudistuksen valmistelu käynnistettiin opetus- ja
kulttuuriministeriön, Opetushallituksen, lukiokoulutuksen järjestäjien, opiskeli-
joiden ja eri sidosryhmien kesken avoimena ja myös alueellisesti osallistavana
prosessina. Uusi lukio – Uskalla kokeilla -kehittämisohjelma käynnistettiin
1.8.2016 (OKM, 2017). Ohjelman tavoitteena oli vastata myös tulevaisuudessa yhe-
teiskunnallisen kehityksen, uusien tieto- ja taitovaatimusten sekä jatko-opiskelun
ja työelämän muutosten lukiolle asettamiin haasteisiin. Kehittämisohjelmaan si-
sällytettiin opetus- ja kulttuuriministeriön toimesta tuntijakokokeilu ja Opetus-
hallituksen käynnistämä lukioiden kehittämisverkoston (LUKE) toiminta (Blom
& Tornberg, 2019; Opetushallitus, 2016).

Tuntijakokokeilu käynnistettiin keväällä 2016. Samaan aikaan lukioissa
otettiin käyttöön aiemman päätöksen mukaisesti uudet lukion opetussuunnitel-
man perusteet (Opetushallitus, 2015; VNA 942/2014). Tuntijakokokeilun tarkoi-
tuksena oli hankkia kokemuksia käytössä olevaa valinnaisemman tuntijaon ja
yksilöllisempien opiskeluvaihtoehtojen toimivuudesta, koulutuksen kansallisten ta-
voitteiden ja tuntijaon keskinäisestä yhteydestä sekä tuottaa tietoa lukion tunti-
jaon kehittämiseksi. Sen avulla haluttiin saada tietoa valinnaisuuden lisäämisen

⁶ Aikaisemmin opetus- ja kulttuuriministeriön tavoitteet oli kirjattu hallituskausien yli me-
neviin Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämisohjelmiin (KESU:t).

vaikutuksista opiskelijoiden yleissivistykseen, henkilöstön asemaan sekä ylioppilastutkinnon koevalintoihin ja tutkintomenestykseen erikokoisissa lukioissa. Kokeiluun osallistui 28 lukiota. Kokeilussa opiskelun valinnaisuutta lisättiin tosin vain reaaliaineissa. Kokeilun tulosten mukaan valinnaisuuden lisääminen on haastava tavoite, sillä kokeiluun osallistujien mielipiteet jakautuivat merkittävästi (Blom & Tornberg, 2019; Kamppi ym., 2021).

Opetushallituksen perustamaan lukioiden kehittämisverkostoon valittiin hakemusten perusteella 84 lukiota eri puolilta Suomea. Lukiot paneutuvat lukion sisäiseen kehittämiseen paikallisuuden huomioiden ja keskittyvät erityisesti pedagogiikan, opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin uudistamiseen. Verkostossa kehitetään muun muassa opiskelijoiden osallisuutta, vuorovaikutusta, laaja-alaista osaamista sekä oppiainerajat ylittävää oppimista. Tavoitteena on myös uudistaa oppimismenetelmiä ja oppimisen organisointia sekä monipuolistaa arviointia ja edistää opiskelijoiden itse- ja vertaisarviointitaitoja. Lukioiden verkostoitumista mallinnetaan jakamalla osaamista ja asiantuntijuutta seminaareissa sekä digitaalisesti Opetushallituksen luomilla verkko- ja Facebook-sivuilla. Myöhemmin LUKE-verkosto on laajentunut ja vakiintunut valtakunnalliseksi lukioiden kehittämisverkostoksi (Opetushallitus, 2016).

Ylioppilastutkinnon digitalisoinnin valmistelu oli käynnistynyt jo vuonna 2013, ja sitä jatkettiin Sipilän hallituskaudella (VNK, 2015). Käytännön toteutus alkoi syksyllä 2016. Digitalisointi eteni ainekohtaisesti asteittain, ja koko ylioppilastutkinto toteutettiin digitaalisesti ensimmäisen kerran keväällä 2019. Uudistus muutti lukioiden toimintakulttuuria (Väätäinen, 2019). Digitalisoinnin rinnalla valmisteltiin ylioppilastutkintoa koskevan lainsäädännön uudistaminen. Uudistusta valmistellut työryhmä teki esityksiä muun muassa siitä, miten lisätä tutkinnon joustavuutta ja valinnaisuutta sekä vahvistaa aiemmin hankitun osaamisen tunnustamista ylioppilastutkinnossa (OKM, 2017c).

Lukio uudistuksen käynnistyttyä opetus- ja kulttuuriministeriö nimesi asiantuntijaryhmän seuraamaan toteutusta. Työryhmän selvityksen mukaan (OKM, 2017d) lukioissa vallitsi edelleen vahvana opettajien yksin toimimisen perinne. Huolta herätti myös opiskelijoiden lisääntynyt uupumus. Tytöistä noin viidennes ja pojista lähes 10 prosenttia koki koulu-uupumusta. Ongelmaksi koettiin myös se, että lukiot toimivat yhteistyössä korkeakoulujen ja työelämän kanssa edelleen niukasti ja hyvin vaihtelevin tavoin (Halme ym., 2018). Lukioselvityksen mukaan (OKM 2017d) yhteistyö lukioissa oli laajentunut, mutta toimintamallit olivat pysyneet ainekohtaisina ja paikallisina. Kaikilla lukiolaisilla ei ollut myöskään mahdollisuuksia saada koulussa kokemuksia kansainvälisyydestä, vaikka nuorten oma toimintaympäristö oli yhä kansainvälisempi. Ulkomaanjaksolle lähti vain noin joka yhdeksäs lukiolainen. Uudistuksen tavoitteeksi asetettiin myös koulutusviennin vahvistaminen (OKM, 2016).

Lukioon vaikuttivat myös muut koulutusjärjestelmään liittyvät uudistukset. Sekä ammatillista koulutusta että korkea-astetta uudistettiin. Ammatillisen koulutuksen uudistettu laki (L 531/2017) tuli voimaan 1.1.2018. Nuorten ja aikuisten koulutusta koskeva lainsäädäntö koottiin yhteen ja uudistettiin kokonaisuudessaan. Syksyllä 2017 julkaistiin korkeakoulutuksen ja tutkimuksen visio

vuoteen 2030 (OKM, 2017a), jonka mukaan tavoitteena on lisätä korkeakoulutettujen osaajien määrää ja saavuttaa uudenlaista osaamista, yhdessä tekemisen kulttuuria ja siitä kumpuavaa osaamisen ennakkointia. Samanaikaisesti korkeakoulut uudistivat opiskelijavalintojaan siten, että aiempaa suurempi osa opiskelijoista valittaisiin ylioppilastodistusten perusteella ja todistusvalinnalla täytettävistä paikoista valtaosa varattaisiin ensimmäistä opiskelupaikkaansa hakeville (ÓKM, 2016a; OKM, 2017b).

Lukiouudistuksen valmisteluun liittyivät myös oppilas- ja opiskelijahuollon (L 1287/2013; L 886/2017) sekä opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksen (L 1705/2009; L 532/2017; VNA 1766/2009; VNA 487/2017) säädösten uudistaminen. Opiskeluhuollon järjestämisvastuisiin ja opetussuunnitelmaan kirjattaviin toimenpiteisiin tehtiin tarkennuksia, ja rahoituksen laskentaperusteita sekä kunnan omarahoitusosuuden määräytymistä muutettiin.

Samanaikaisesti uudistusten edetessä nousi esiin myös kriittisiä puheenvuoroja uudistusten valmistelusta, laajuudesta ja aikatauluista. Van den Berg & Ouakrim-Soivio (2018) eivät löytäneet tutkimusperusteita lukion uudistuksille. Esimerkiksi tietotekniikan hyödyntäminen on tutkimusten mukaan positiivista tiedon hankinnassa, mutta itseohjautuvuuteen kasvu edellyttää paljon ohjausta. Opettajaa tarvitaan myös esimerkiksi ohjaamaan, mikä tieto on merkityksellistä ja miksi. Muun muassa van den Berg ja Ouakrim-Soivio (2018) sekä Tervasmäki ja Tomperi (2018) ovat esittäneet kriittisiä näkemyksiä uudistusten nopeutuessa siitä, että koulureformien yhteydessä esitetyt käsitykset eivät läheskään aina perustu huolellisesti tuotettuun tutkittuun tietoon, vaan pikemminkin toiveisiin siitä, miten asioiden tulisi olla. Ahola (2021) puolestaan tarkastelee kriittisesti koulu-uudistusten toteuttamista liiallisesti toisistaan erillään, esimerkkinä korkeakoulujen valintajärjestelmän toteutus.

3.3 Lukiouudistuksen sisältö ja tavoitteet

Hallitus päätti lukiokoulutuksen uudistamisesta keväällä 2017 (VНК, 2017). Päätös kattoi lukiolain, lukiokoulutuksen tavoitteiden ja sisällön sekä ylioppilastutkinnon uudistamisen. Tämän seurauksena myös lukion opetussuunnitelman perusteet tuli uudistaa, vaikka edellistenkin perusteiden toimeenpano oli vielä kesken (Opetushallitus, 2015).

Eduskunta hyväksyi uuden lukiolain (LL 714/2018) sekä uudistuneen lain ylioppilastutkinnon järjestämisestä (L 715/2018) elokuussa 2018, ja lokakuussa annettiin uusi asetus lukiokoulutuksesta (VNA 810/2018). Lukion opetussuunnitelman perusteiden ja paikallisten opetussuunnitelmien valmistelu käynnistyi. Luonnos perusteista laadittiin laajana verkostoyhteistyönä. Se oli avoimesti kommentoitavissa verkossa ja sitä esiteltiin alueellisissa seminaareissa. Uudet opetussuunnitelmat otettiin käyttöön syksyllä 2021 lukiossa aloittavien opetuksessa (Opetushallitus, 2019a).

Vuoden 2019 lukiouudistuksen tavoitteena oli lisätä lukion vetovoimaa yleissivistävänä, korkeakouluihin jatko-opintokelpoisuuden antavana koulutusmuotona, vahvistaa koulutuksen laatua ja oppimistuloksia sekä sujuvoittaa siirtymistä korkea-asteelle. Tavoitteiden saavuttamisen keinoiksi määriteltiin muun muassa lukion rakenteiden uudistaminen, aiempaa yksilöllisemmät ja joustavammat opintopolut ja niiden edellyttämä ohjauksen ja muun tuen vahvistaminen, oppiainerajat ylittävät opinnot sekä entistä tiiviimpi yhteistyö korkeakoulujen kanssa (SiVM 2/2018vp). Lukiouudistuksen keskeiset poliittiset ja hallinnolliset päätökset on koottu taulukkoon 3.

TAULUKKO 3 Lukiouudistusta (2019) koskevat säädökset ja määräykset

UUSI SÄÄDÖS/MÄÄRÄYS	ANNETTU	VOIMAANTULO	KUMOTUT/EDEL- LISET SÄÄDÖK- SET JA MÄÄ- RÄYKSET
Lukiolaki, LL 714/2018	10.8.2018	1.8.2019, § 4 jo aikaisemmin opiskelijaksi oton osalta	LL 629/1998 muutoksineen
Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta, L 715/2018	10.8.2018	1.8.2019	Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä, L 672/2005 ja valtioneuvoston asetus, VNA 915/2005
			Lukioasetus, LA 810/1998 kumottu 1.8.2019 alkaen
Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta, VNA 810/2018	4.10.2018	1.8.2019	VNA 942/2014
Laki ylioppilastutkinnoista, L 502/2019	12.4.2019	1.8.2019, 16 § sovelletaan syksyllä 2019 yotutkintoon ilmoitaututtaessa	Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä, L 672/2005 ja valtioneuvoston asetus, VNA 915/2005
Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnoista, VNA 612/2019	9.5.2019	1.8.2019	VNA 915/2005
Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019, Opetushallitus, 2019a	7.11.2019	1.8.2021	Opetussuunnitelman perusteet 2015 muutoksineen ja täydennyksineen, Opetushallitus 2015

Seuraavaksi vertaan uuden lukiolain sisältöä sitä edeltäneeseen vuoden 1998 lakiin (LL 629/1998). Uusi lukiolaki kirjoitettiin kokonaan uudeksi ja se on edellistä sisällöllisesti paljon laajempi. Vuoden 1998 laissa pykälää on 44 ja vuoden 2018 laissa yhteensä 64 ja sen tekstin sisältö on edellistä normatiivisempi. Muutoksilla on monia vaikutuksia lukioiden arkeen ja rehtorien johtamistyöhön.

Tehtävänjaot, vastuut ja velvollisuudet on uudessa laissa määritelty selkeästi. Huomio kiinnittyy koulutuksen järjestäjän roolin korostumiseen ja opiskelijamyönteisyyteen. Puhetapa säädöksissä on muuttunut: opiskelijasta puhutaan yksilönä, opiskelun subjektina ja opettajasta oppimisen ohjaajana. Aikaisemmin opettajasta puhuttiin kehittäjänä, mutta nyt kehittäminen on siirtynyt hallinnolle (LL 714/2018; VNA 810/2018). Lukiokoulutuksen tehtävänä on tukea opiskelijan jatkuvaa itsensä kehittämistä sekä etenemistä kohden jatko-opintoja ja työelämää. Lukiokoulutuksen tarkoituksena laki painottaa opiskelijan tukemista kasvamaan *aktiiviseksi* yhteiskunnan jäseneksi, ja että hän tietojen ja taitojen lisäksi saa *valmiuksia*. Opiskelijan valmiuksia koskevat tavoitteet on kirjattu opetus suunnitelman perusteisiin: Lukio rakentuu perusopetuksen oppimäärälle ja antaa yleiset ja monipuoliset jatko-opintovalmiudet yliopistoihin, ammattikorkeakouluihin ja lukion oppimäärään perustuvaan ammatilliseen koulutukseen. Lukion tavoitteena on myös ohjata opiskelijaa tulevaisuuden suunnitelmien laadintaan, maailmankansalaisuuteen kasvamiseen ja jatkuvaan oppimiseen (LL 714/2018; Opetushallitus, 2019a). Lukion tavoitteelliseksi suorittamisajaksi säädetään kolme vuotta, mutta opiskelijalla on oikeus suorittaa oppimäärä enintään neljässä vuodessa. Oppimäärän mitoitus on aiempien kurssien sijasta muutettu opintopisteeksi⁷. Lukion minimisuoritus edellyttää 150 opintopisteen suoritusta (LL 714/2018).

Uudessa laissa (LL 714/2018) korostuu oppimäärän monimuotoisuus. Lukio-opintoihin voidaan koulutuksen järjestäjän päätöksellä sisällyttää laaja-alaista osaamista kehittäviä valinnaisia opintoja kuten esimerkiksi temaattisia opintoja. Lukiolta edellytettävän yhteistyön tulee olla aiempaa monipuolisempaa ja sen tulee ulottua perusopetuksesta korkeakouluihin, vapaan sivistystyön oppilaitoksiin sekä työ- ja elinkeinoelämän toimijoihin. Myös säädös yhteistyöstä korkeakoulujen kanssa on aikaisempaa velvoittavampi. Koulutuksen järjestäjän on toteutettava osa opintotarjonnasta yhteistyössä yhden tai useamman korkeakoulun kanssa. Opiskelijalla tulee lisäksi olla mahdollisuus kehittää kansainvälistä osaamista sekä työelämä- ja yrittäjyysosaamista.

Opiskelijoiden hyvinvointi ja ohjaus ovat keskeinen lukion kehittämiskohde (LL 714/2018). Opiskelijoille tulee tarjota myös erityisopetusta ja muuta oppimisen erityistä tukea yksilöllisten tarpeiden mukaisesti. Opiskelijan tuen tarvetta tulee arvioida säännöllisesti lukiokoulutuksen aikana ja tuki tulee järjestää opetushenkilöstön moniammatillisena yhteistyönä. Jokaisen nuoren opintopolun jatkuvuuden turvaamiseksi koulutuksen järjestäjän on järjestettävä jatko-opintoihin hakeutumiseen ja urasuunnitteluun liittyvää ohjausta myös sellaisille

⁷ *Opintopiste*: Lukiokoulutuksen oppimäärään kuuluvat opinnot pisteytetään niiden keston mukaan. Opetusta annetaan nuorille tarkoitettussa koulutuksessa keskimäärin 14 tuntia 15 minuuttia opintopistettä kohden (VNA 810/2018 11§). Kaksi opintopistettä vastaa aikaisempaa opetuksen mitoituksen yksikkönä olevaa *kurssia*.

lukionsa opiskelijoille, jotka eivät ole saaneet jatko-opiskelupaikkaa vuosi lukio-koulutuksen päättymisen jälkeen.

Lukion ja ympäröivän lähiyhteisön vuorovaikutusta pyritään lisäämään. Yhteistyöstä kotien kanssa on säädetty uudessa laissa (LL 714/2018) edellistä tarkemmin, lukiokoulutuksesta on annettava tietoa säännöllisesti ja hankittava palautetta huoltajilta.

Säädösteksti (LL 714/2018) velvoittaa koulutuksen järjestäjää varmistamaan, että kaikki sille määrätyt tehtävät hoidetaan ja opiskelijan oikeudet lukio-koulutuksessa voivat toteutua. Koulutuksen järjestäjän vastuu ja velvollisuus korostuvat esimerkiksi sellaisissa sanamuodoissa kuin koulutuksen järjestäjän tulee olla yhteistyössä..., koulutuksen järjestäjä päättää..., koulutuksen järjestäjän on järjestettävä..., koulutuksen järjestäjän tulee päättää/laatia/varmistaa/turvata/tiedottaa..., koulutuksen järjestäjän on tunnustettava toisessa oppilaitoksessa... Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on laatia opetussuunnitelma ja päättää opetuksen, opintojen ohjauksen ja oppimisen tuen toteuttamisesta. Koulutuksen järjestäjä päättää myös opintojaksoista ja niiden suorittamisen edellytyksistä sekä niihin osallistumisen edellytyksinä olevista opintosuorituksista sekä opetuksen tarkemmista tavoitteista ja sisällöistä. Aikaisemmin koulutuksen järjestäjän tehtävänä oli vain hyväksyä opetussuunnitelma. Säädös velvoittaa koulutuksen järjestäjää ja lukion henkilöstöä kiinteämpään yhteistyöhön. Säädöksen uusi muoto edellyttää, että lukion rehtorin on yhteistyössä koulutuksen järjestäjän kanssa määriteltävä uudistuksessa asetettujen tavoitteiden toteutuminen. Uudistuksessa korostuu paikallinen päätösvalta, mikä lisää lukion rehtorin vastuuta tavoitteiden toimeenpanosta ja toteutumisesta.

Uudessa säädöksessä koulutuksen järjestäjän arviointivelvoitetta vahvistettiin (LL 714/2018 56 §). Koulutuksen järjestäjä vastaa järjestämänsä koulutuksen laadusta ja laadunhallinnan jatkuvasta kehittämisestä. Lisäksi koulutuksen järjestäjän on arvioitava antamaansa koulutusta ja sen vaikuttavuutta säännöllisesti ja osallistuttava ulkopuoliseen toimintansa ja laadunhallintajärjestelmiensä arviointiin. Lukiokoulutusta koskevan arvioinnin mukaan lukion toiminnan arviointi ei ole kuitenkaan toteutunut toivotulla tavalla (KARVI, 2020).

Koulutuksen järjestäjän edellytetään myös varmistavan, että opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa koulutuksen toimintaan ja kehittämiseen. Lukiossa tulee olla opiskelijakunta, ja koulutuksen järjestäjän tulee tiedottaa opiskelijoita osallistumis- ja vaikuttamismahdollisuuksista. Opiskelijan oikeudet ja velvollisuudet on kirjattu lakiin normatiivisina, ja opiskelijan kannalta uusi lukiolaki on opiskelijamyönteinen sekä yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä korostava. Rehtorin vastuu lukion toimintakulttuurin kehittämisessä kasvaa (LL 714/2018). Hakamäki-Stylmanin ym. (2021) arvioinnin mukaan lukioissa on edelleen panostettava opiskelijan osallisuuteen ja vaikuttamisen mahdollisuuksiin yhteisössä.

Uudistuneet säädökset (LL 714/2018) painottavat jatkuvan oppimisen merkitystä. Opiskelijalla tulee olla mahdollisuus yksilöllisiin valintoihin ja häntä tulee ohjata laatimaan lukioajalle henkilökohtainen opintosuunnitelma, johon sisältyy myös suunnitelma jatko-opinnoista. Opiskelijalla on oikeus suorittaa opin-

toja itsenäisesti edellyttäen, ettei tavoitteellinen opiskelu eikä ylioppilastutkinnon suorittaminen vaarannu. Opiskelijalla on oikeus opiskella ja laajentaa osaamistaan lukion ulkopuolella ja saada nämä suorituksensa hyväksytyksi lukiossa. Oppilaitosten toiminnan tulee perustua tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen sekä moninaisuuden arvostamiseen. Hakamäki-Stylmanin ym. (2021) mukaan tasa-arvoisuus on määriteltävä uudelleen yksilöiden yhtäläisinä mahdollisuuksina.

Rakenteita uudistava asetus. Uuden lukioasetuksen (VNA 810/2018) määrittämät tavoitteet ovat lähes identtiset aiempien tavoitteiden kanssa. Painotus on kuitenkin aiempaa enemmän opiskelijassa, hänen osallistamisessa ja valmiuksien tukemisessa. Tavoitteisiin on lisätty opiskelijan kansainvälisyysvalmiuksien vahvistaminen. Opiskeluympäristön laajenemista ilmentää se, että lukio-opintojen sijaan käytetään käsitettä lukiokoulutus.

Asetukseen (VNA 810/2018) lisättiin myös tavoite, että opiskelija kykenee hyödyntämään muutakin ohjausta kuin opinto-ohjausta. Asetuksessa oppimisen prosessimainen luonne kuvataan jatkuvan oppimisen käsitteellä aiemman elinikäisen oppimisen sijaan. Keskiössä on yksilön jatkuvan oppimisen mahdollisuus joustavissa rakenteissa.

Lukion tuntijakoa uudella asetuksella tarkistettiin vain vähän (VNA 942/2014; VNA 810/2018). Syksyllä 2016 käynnistetty tuntijakokokeilu oli vielä käynnissä, eikä kokeilun tuloksia juuri ollut vielä käytössä. Tuntijaot on sijoitettu asetuksen liitteiksi. Keskeisin muutos tuntijaossa (VNA 810/2018) oli oppimäärän ilmoittaminen opintopisteinä. Eri aineiden oppimäärät säilyivät samoina, mutta nyt ne jaettiin vain pakollisiin ja valtakunnallisiin valinnaisiin opintoihin, jonka seurauksena vuoden 2014 tuntijaossa oppimääriin kuuluneet syventävät kurssit poistuivat. Opiskelijan oppimääriin voi asetuksen mukaan (VNA 810/2018) sisältyä lukiodiplomeja ja muita valinnaisia opintoja koulutuksen järjestäjän päättämällä tavalla. Oppiaineiden ryhmittely muuttui hieman ja valinnaiset eheyttävät opinnot ovat nyt nimeltään temaattiset opinnot. Niiden tavoitteet ja sisällöt koulutuksen järjestäjä päättää paikallisessa opetussuunnitelmassa. Paikallisesti oppimääriin voi sisältyä myös muita valinnaisia opintoja. Valinnaisuutta tuntijakoon ei lisätty, mutta koulutuksen järjestäjä voi muokata yhdessä lukioyhteisön kanssa rakenteita ja opintojaksojen laajuuksia opiskelijoiden kannalta tarkoituksenmukaisiksi. Opetusaika määriteltiin tarkkaan: opetusta on annettava nuorille keskimäärin 14 tuntia 15 minuuttia opintopistettä kohden, ja lisäksi opintoihin kuuluu opiskelijan omatoiminen työskentely.

Vaikka tuntijakoa on uudistettu viime vuosikymmeninä useaan kertaan, muutokset ovat jääneet vähäisiksi. Valinnaisuuden lisääminen on nostettu toistuvasti esiin ratkaisuna opiskelijoiden liialliseen työmäärään ja uupumukseen (Lukio 2.0, 2011; OKM, 2013; Salmela-Aro & Hietajärvi, 2020; Välijärvi ym., 2009). Vuoden 2019 lukiouudistuksessa väljyyttä pyritään lisäämään sisällöllisin ja rakenteellisin ratkaisuin sekä siirtämällä päätösvaltaa koulutuksen järjestäjälle. Dilemma muodostuu kuitenkin siitä, että opiskelijan työmäärä lisääntyi, koska lukion tuntijakoon sisältyvät oppiaineet säilyivät ennallaan, opiskeluympäristön

laajentamista painotettiin ja opetuksen kesto määriteltiin minuuttien tarkkuudella (Lukiolaisbarometri, 2019).

Lukio-opetuksen laaja-alaista osaamista painottava opetussuunnitelma. Lukion toiminta perustuu koulutuksen järjestäjän hyväksymään opetussuunnitelmaan. Opetussuunnitelman laadintaa ohjaa Opetushallituksen vahvistama Lukion opetussuunnitelman perusteet -asiakirja (LL 714/2018; Opetushallitus, 2019a; VNA 810/2018).

Lukion valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet on 2000-luvulla uudistettu aina tuntijakouudistusten jälkeen. Vertaileva analyysini osoitti, että valtakunnallisten perusteiden sisältö on kerta kerralta laajentunut ja tarkentunut. Sivumääräkin oli koko ajan kasvanut. Uusimmat perusteet (Opetushallitus, 2019a.) on tarkasti kirjattu, ohjaava asiakirja. Sen rakenne on aikaisempia selkeämpi: tavoitteet ja sisältö etenevät suppilomaisesti eheyttävästä näkökulmasta oppiainekohtaisiin. Laaja-alaista näkökulmaa tukee myös Arviointi-luvun sijoittaminen ennen oppimäärien kuvausta.

Uudet perusteet pyrkivät, lakiuudistusta myötäillen, avaamaan koulutusinstituutioiden rajoja ja tukemaan jatkuvaa oppimista (Opetushallitus, 2019a). Perusteista välittyy vahva pyrkimys opiskelijan osaamisen laajentamiseen oppiaineiden sisältöjä, lukion toimintakulttuuria ja opiskeluympäristöä uudistamalla. Myös muualla suoritettujen opintojen hyväksi lukeminen sekä osaamisen tunnistaminen ja tunnustaminen ovat keskeisiä säädöspohjaisia tavoitteita. Ohjauksen vahvistaminen tukee opiskelijan osaamisen edistämistä ja jatkuvan oppimisen valmiuksien kehittymistä.

Opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2019a) on kirjattu oppiaineiden yhteiset tavoitteet laaja-alaisen osaamisen tavoitteiksi. Nämä on edelleen avattu perusteissa oppiainekohtaisiksi ja niiden yhteydessä arvioitaviksi osatavoitteiksi.

Opetuksen eheyttäminen ei lukion tavoitteena ole uutta (vrt. Taulukko 4). Esimerkiksi jo 1990-luvulla toteutetun Akvaarioprojektin pyrkimyksenä oli eheyttää oppisisältöjä ja lisätä yhteistyötä eri koulutusmuotojen kesken (Hellström, 2004). Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteisiin sisällytettiin aihekokonaisuudet, ja niiden sisältöjä uudistettiin vuoden 2015 perusteissa. Aihekokonaisuudet toteutuivat vaihtelevasti lukioiden yksilöllisin ratkaisuin, koska niitä ei opetussuunnitelman perusteissa sidottu oppiaineiden sisältöihin (Väljærvi ym., 2009). Vuoden 2019 uudistuksessa osaamista pyritään eheyttämään laaja-alaisilla osaamiskokonaisuuksilla, joiden tavoitteet on kuvattu painokkaasti ja aikaisemmin asetettuja tavoitteita osittain toistaen ja täsmentäen. Utta on, että laaja-alaisen osaamisen tavoitteet on sidottu oppiaineiden tavoitteisiin ja arviointiin (Opetushallitus, 2019a).

TAULUKKO 4 Aihekokonaisuudet ja laaja-alainen osaaminen opetussuunnitelman perusteissa

Opetussuunnitelma 2003 (Opetushallitus 2003)	Opetussuunnitelma 2015 (Opetushallitus 2015)	Opetussuunnitelma 2019 (Opetushallitus 2019a)
<ul style="list-style-type: none"> • aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjyys • hyvinvointi ja turvallisuus • kestävä kehitys • kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus • teknologia ja yhteiskunta • viestintä- ja media-osaaminen 	<ul style="list-style-type: none"> • aktiivinen kansalaisuus, yrittäjyys ja työelämä • hyvinvointi ja turvallisuus • kestävä elämäntapa ja globaalivastuu • kulttuurien tuntemus ja kansainvälisyys • monilukutaito ja mediat • teknologia ja yhteiskunta 	<ul style="list-style-type: none"> • globaali- ja kulttuuri-osaaminen • hyvinvointiosaaminen • vuorovaikutusosaaminen • eettisyys ja ympäristöosaaminen • yhteiskunnallinen osaaminen • monitieteinen ja luova osaaminen

Opetuksen kurssimuotoinen rakenne on opetussuunnitelmassa uudistettu (Opetushallitus, 2019a). Uusissa opetussuunnitelman perusteissa oppiaineiden sisällöt on jäsennelty 1–3 opintopisteen moduuleiksi, joista paikallisesti rakennetaan joko oppiaineiden omia tai yhteisiä opintojaksoja. Moduulikäsite on tuttu opetussuunnitelmakirjallisuudessa ja myös lukiokoulutuksen historiassa. Se esiintyy lukion opetussuunnitelman kehittämisprosessissa jo 1990-luvun alussa (Väljärvi, 1993). Opintojaksot voivat olla muodoltaan erilaisia, ja opinnot arvioidaan opintojaksoittain. Opintojaksot laaditaan paikallisesti ja kirjataan lukion paikalliseen opetussuunnitelmaan (Opetushallitus, 2019a). Näin ollen perusteet kannustavat koulutuksen järjestäjiä ja lukioita rohkeasti kokeilemaan ja uudistamaan lukiota.

Koulutuksen järjestäjän laatimassa paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään opetuksen, opintojen ohjauksen ja oppimisen tuen toteuttamisesta, opiskelijoille tarjottavista opintojaksoista ja niihin osallistumisen edellytyksenä olevista opintosuorituksista sekä opetuksen tarkemmista tavoitteista ja sisällöistä. Opetussuunnitelma laaditaan yhteistyöverkostojen kanssa osallistavasti (LL 714/2018; Opetushallitus, 2019a). Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään myös lukion kieliohjelma, paikalliset valinnaiset soveltavat opinnot, teematitiset opinnot sekä niiden laajuus, tavoitteet ja sisällöt. Säädökset jättävät mahdollisuuksia koulutuksen järjestäjän ratkaisuihin, jolloin niissä voidaan joustavasti ottaa huomioon paikallinen opiskelu ympäristö, yhteistyötahot, henkilöstön asiantuntijuus ja paikalliset voimavarat. Opetussuunnitelma on koulun oman toiminnan kehittämisen väline.

Lukion yhteistyö niin korkeakoulujen kuin työelämän kanssa konkretisoidaan lukion paikallisessa opetussuunnitelmassa, lukion toimintakulttuurissa ja toiminnan organisoimisessa (OKM, 2019a; Opetushallitus, 2019a). Paikallista ope-

tussuunnitelmaa laadittaessa tulee ottaa huomioon muun muassa muiden oppilaitosten tarjonta ja laaja-alaisesti lukion toimintaympäristö. Tavoitteena on mahdollistaa aito ja vahvistuva yhteistyö niin opetuksen kuin opiskelun osalta.

Koulutuksen järjestäjän tehtävänä on laatia vuosittain opetussuunnitelmaan perustuva tarkennettu suunnitelma opetuksen yleisestä järjestämisestä, opetustunneista, työajoista, yhteistyömuodoista ja itsenäisestä opiskelusta sekä muista tarpeellisista opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista (LL 714/2018; Opetushallitus, 2019a). Opiskelijan tehtävänä on laatia oppilaitoksen opetus- ja ohjaushenkilöstön tuella henkilökohtainen opintosuunnitelma, joka sisältää opiskelusuunnitelman, ylioppilastutkintosuunnitelman sekä jatko-opinto- ja urasuunnitelman.

Uudistuksen myötä lukioiden käytänteet todennäköisesti eriytyvät. Opetusta voidaan painottaa aiempaa enemmän lukiokohtaisesti määrittävillä eheyttävillä tavoitteilla ja sisällöillä (LL 714/2018; Opetushallitus, 2019a). Lukion yhteistyön merkitys niin korkeakoulujen kuin työelämän kanssa korostuu. Paikallisen päätösvallan lisääntyessä korostuu toiminnan säännöllisen ulkoisen arvioinnin ja itsearvioinnin merkitys.

Lukio ja korkeakouluyhteistyö. Lukion ja korkeakoulujen välistä yhteistyötä pyritään edistämään sekä lukion että korkeakoulujen suunnasta. Yhteistä tavoitteissa on korkeakoulutettujen määrän ja osaamisen lisääminen ja jatko-opintoihin siirtymisen nopeuttaminen (LL 714/2018; OKM 2016a; OKM, 2017b; OKM, 2018).

Vuoden 2018 lukiolaki velvoittaa lukiokoulutuksen järjestäjät tekemään yhteistyötä korkeakoulujen kanssa ja tekemään lukiolaisten siirtymisen jatko-opintoihin korkea-asteelle entistä joustavammaksi (LL 714/2018). Asiaa pohtinut opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmä määritteli yhteistyön tavoitteita sekä teki ehdotuksia yhteistyön kehittämiseksi ja valtakunnallisiksi toimintamalleiksi (OKM (2019a). Työryhmä esitti myös yhteistyön malleja eri lukioiden yhdenvertaisten mahdollisuuksien varmistamiseksi. Ryhmän mukaan korkeakouluyhteistyötä lukioissa on vaihtelevasti, mutta erityisesti lukioiden työelämäyhteistyö näyttää raportin valossa vähäiseltä. Paikalliseen opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää tarkennukset lukion yhteistyöstä muiden oppilaitosten ja työelämän kanssa (OKM, 2019a; Opetushallitus, 2019a; VNA 810/2018).

Korkeakoulujen tavoitteet yhteistyölle sisältyivät niiden ja opetus- ja kulttuuriministeriön välisiin tulossopimuksiin vuosille 2017–2020. Toisen asteen yhteistyö nähtiin Korkeakoulutus ja tutkimus 2030 -visiotyössä yhtenä keskeisenä kehittämisalueena joustavien opintopolkujen rakentamiseksi ja koulutustason nostamiseksi. Korkeakoulujen ja lukioiden yhteistyön lisäämisellä pyritään tukemaan tavoitetta nostaa korkeakoulutettujen osuus 50 prosenttiin (%) 25–34-vuotiaiden ikäluokassa vuoteen 2030 mennessä (OKM 2016a; OKM, 2017b; Potila ym., 2017).

Tärkeä lähtökohta lukion uudistamiselle on ollut myös pyrkimys tasa-arvoistaa korkea-asteelle hakeutumista (Kosunen ym., 2015; Pekkarinen & Sarvimäki, 2016; VNK, 2017). Kaikilla opiskelijoilla ei ole ollut yhtäläisiä mahdolli-

suuksia osallistua kaupallisiin valmennuskursseihin, ja ratkaisuksi tähän on valittu yhteistyön lisäämisen ohella ylioppilastutkinnon entistä laajempi hyödyntäminen jatko-opintovalinnoissa.

Korkeakoulujen opiskelijavalintauudistus vaikuttaa mitä ilmeisimmin suuresti lukio-opintoihin ja ylioppilastutkintoon (Ahola, 2021; Ahola ym., 2018; Ahola ym., 2017; Kupiainen ym., 2018; Mankki ym., 2018). Uudistuksen mukanaan tuoma keskeisin muutos on se, että yli puolet korkeakoulujen aloituspai-koista jaetaan pelkän ylioppilaskokeen tai ammatillisen perustutkinnon arvosanojen perusteella. Yliopistojen valinnoissa erityisesti pitkän matematiikan painoarvo korostui. Samalla arvosanojen ja valintakokeen yhteispisteisiin perustuva valintaväylä poistui. Uusi pisteytysjärjestelmä tiedostettiin lukiossa nopeasti, ja seurantaraporttien mukaan se vaikutti välittömästi opiskelijoiden kurssivalintoihin ja ylioppilastutkinnon koevalintoihin. Pitkän matematiikan suosio lukiossa kasvoi voimakkaasti.

Nähtäväksi jää, nopeuttaako uudistunut valintajärjestelmä toivotulla tavalla korkeakouluihin siirtymistä. Kun ylioppilastutkinnon arvosanojen merkitys vahvistuu ja kokeiden uusiminen yleistyy, voi vaikutus olla päinvastainen. Opiskelijan kannalta olennaista on maksimoida tutkinnon arvosanat, jolloin ha-keutuminen jatko-opintoihin saattaa hidastua.

Ylioppilastutkintouudistus lukiouudistuksen ohessa. Ylioppilastutkinnon muuttuminen kokonaisuudessaan tietokoneella suoritettavaksi keväästä 2019 alkaen on jo nyt vaikuttanut lukion pedagogiikkaan (Hämäläinen ym., 2021; Lukiolaisbarometri, 2019). Tieto- ja viestintäteknii-kan hyödyntäminen sai lukiossa uuden merkityksen ja siihen harjaantuminen on lisääntynyt nopeasti. Tieto- ja viestintäteknii-kan laaja-alainen hyödyntäminen oli tavoitteena jo koko 2000-luvun, mutta vasta sähköinen ylioppilastutkinto on uudistanut lukion toiminta-kulttuuria ja myös opettajien osaamista tehokkaasti.

Ylioppilastutkinnon rakenne on myös muuttumassa. Uusi rakenne lisää jonkin verran tutkinnon vaativuutta, mutta vahvistaa ylioppilastutkinnon laajaa yleissivistävyyttä. Tulevaisuudessa kokelaan tulee suorittaa tutkintoon vähintään viisi koetta (L 502/2019 10 §), ja osa kokeiden tehtävistä on oppiainerajat ylittäviä (VNA 612/2019 5.2 §). Uudistuksen tavoitteena oli vahvistaa yleissivistävyyden mittaamista ja osaamista (HE 41/2018). Samalla suorittamista tehtiin joustavammaksi ja aiemmat uusimiskertojen rajoitukset poistettiin.

Lukiokoulutuksen rahoitus. Lukion rahoituslakia muutettiin vuonna 2018. Laissa muun muassa säädettiin kunnan omarahoitusosuudeksi lukion käyttökustannuksista 57,30 prosenttia (%) (L 716/2018; OKM, 2019b). Lukiokoulutuksen rahoituskehitys on kuitenkin viime vuosina tasaisesti heikentynyt (Opetushallitus, 2019b, 2020; Vipunen, 2019; Värrä, 2020). Periaate, jonka mukaan kunnat ja valtio rahoittavat lukiokoulutuksen yhteisvastuullisesti, ei toimi, sillä valtio on jo vuosia leikannut omaa osuuttaan. Todellisuudessa kunnat rahoittavat jo kolme neljäsosaa lukiokoulutuksesta, ja vuonna 2019 jo 28 kuntaa järjesti lukiokoulu-

tuksen kokonaan omalla kustannuksellaan. Toisin sanoen kunnan saama rahoitus lukion rahoitusjärjestelmästä on pienempi kuin kunnan asukaskohtainen rahoitusosuus rahoitusjärjestelmään. Samaan aikaan lukion opiskelijamäärä ja velvoitteet ovat kasvaneet. Erityisesti tieto- ja viestintätekniikan kehitys ja sähköinen ylioppilastutkinto edellyttivät oppimisympäristön modernisointia. Niukkeus rahoitus on vaikeuttanut lukioiden mahdollisuuksia vastata näihin muutostaasteisiin.

Nykyisessä lukiossa rehtorilta edellytetään huomattavaa talousosaamista ja hänen vastuunsa koulunsa taloudesta on suuri. Paikallistasolla lukio on riippuvainen koulutuksen järjestäjän myöntämistä varoista. Tästä neuvoteltaessa rehtori on avainasemassa. Samaan aikaan, kun valtionosuudet ovat supistuneet, myös kuntien kehittämisresurssit koulutuksen järjestäjänä ovat niukentuneet koko 2000-luvun, ja vaihtelu kuntien välillä on kasvanut. Tämän seurauksena monet lukiot ovat kehittäneet oppimisympäristöjään pääasiassa valtiovallan tai EU:n myöntämien hankerahoin. Hankkeiden hakeminen ja hallinnointi kuormittavat rehtoria ja henkilöstöä sekä eriarvoistavat lukioita. Kaupungistuminen ja alueellisen polarisaation voimistuminen vaikuttavat eri tavoin eri lukioiden toimintaan ja rehtorien työnkuvaan. Lukioiden opiskelijajoukko moninaistuu, opiskelupolut yksilöllistyvät ja yhteistyötarpeet lisääntyvät (LL 714/2018; Opetushallitus, 2019a; VNA 810/2018). Rahoitusmallin tulisi olla yksinkertainen ja samalla sen tulisi huomioida uudet velvoitteet ja alueellinen erilaistuminen. Rahoitusmallin tulisi tukea lukiokoulutukselle asetettujen tavoitteiden mukaista kehittämistyötä.

3.4 Lukiokoulutuksen tulevaisuusnäkymiä

Lukiokoulutuksen uudistamistyö on saamassa jatkoa. Vuoden 2019 hallitusohjelman ydinteema on ”Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta” (VNK, 2019a; VNK, 2019b). Koulutuspolitiikan tavoitteena on osaamisen, sivistyksen ja innovaatioiden Suomi. Väestön keskimääräistä koulutustasoa halutaan kohottaa siten, että osaamistaso nousee kaikilla koulutusasteilla, oppimiserot kaventuvat ja koulutuksellinen tasa-arvo lisääntyy. Hallituksen pyrkimyksenä on edelleen muun muassa korkeakoulutettujen osuuden nostaminen 50 prosenttiin ikäluokasta. Koulujen johtamisjärjestelmiä ja -osaamista halutaan vahvistaa ja samoin vahvistetaan lukiokoulutuksen laatua ja uuden lukiolain toimeenpanoa. Opiskelijoille turvataan yksilölliset oppimispolut ja pyrkimyksenä on vahvistaa koulun merkitystä ympäröivän yhteisönsä keskuksena ja hyvinvoinnin edistäjänä. Tavoitteena on varmistaa, että jokainen nuori suorittaa toisen asteen tutkinnon. Tähän pyritään muun muassa oppivelvollisuusikää korottamalla, vahvistamalla nivelvaiheiden ohjausta ja opiskeluhuoltoa, säätämällä toisen asteen opiskeluhuollon mitoituksista ja lisäämällä resursseja erityisopetukseen ja oppilaanohjaukseen.

Hallituksen tavoitteena on vahvistaa opiskelijan oikeuksia ja parantaa oppimisympäristöjä (VNK, 2019a; VNK, 2019b). Yhteiskunnallista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta vahvistetaan muun muassa velvoittamalla eri koulutusasteet laatimaan tasa-arvo- ja yhdenvertaisuussuunnitelmat. Samalla hallitus haluaa lisätä opiskelijoiden osallistamista, parantaa opettajien työskentelyedellytyksiä ja edistää nuorten hyvinvointia toisen asteen koulutuksessa. Jatkuvan oppimisen periaate korostaa oppilaitosten sisäistä ja niiden välistä yhteistyötä. Tämän edistämiseksi muun muassa laaditaan kansalliset periaatteet osaamisen tunnustamiseksi ja tunnistamiseksi. Tavoitteena on opiskelijoiden lisääntyvä osallistaminen koulutuksen kehittämiseen ja niin muodoin kasvu aktiiviseksi ja kriittiseksi kansalaisiksi ja opiskelijoiksi. Tavoitteeksi on kirjattu myös toisen kotimaisen kielen asettaminen pakolliseksi tutkintoaineeksi ylioppilaskokeessa.

Syksystä 2021 oppivelvollisuusikä korotettiin 18 ikävuoteen, jolloin myös toisen asteen koulutus tuli maksuttomaksi (Oppivelvollisuuslaki, 2020). Samalla vahvistettiin ohjausta ja opiskeluhuollon palveluita. Uudistuksen tavoite on nostaa koulutus- ja osaamistasoa kaikilla koulutusasteilla, kaventaa oppimiseroja sekä kasvattaa koulutuksellista tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta sekä lasten ja nuorten hyvinvointia. Uudistuksella halutaan varmistaa, että jokainen nuori suorittaa vähintään toisen asteen tutkinnon, mikä oli kirjattu tavoitteeksi jo vuoden 2019 hallitusohjelmassa (VNK, 2019a; VNK, 2019b). Lukioiden toimintaympäristön muuttuessa vaarana on, että lukiot eriytyvät ja yksilölliselle ohjaukselle on nykyistä enemmän tarvetta, mutta ei riittävästi resursseja (Suomen Lukiolaisten liitto, 2020). Lukiokoulutuksen saatavuutta ja tasa-arvoisuutta pyritään lisäämään muun muassa uudella oppivelvollisuuslailla.

Tulevaisuudessa lukioiden kehittämistä vauhdittaa kilpailu vähenevistä opiskelijoista, sillä alle 18-vuotiaiden määrä vähenee 100 000 lapsella seuraavan vuosikymmenen aikana (Tilastokeskus, 2021; Ukkola & Väättäinen 2021, s. 27). Perusopetuksen jälkeen nuorilla on mahdollisuus valita opiskelupaikkansa omien tavoitteidensa ja kiinnostuksensa mukaan. Erityisesti suurimpien kaupunkien tavoitelluimmissa hakukohteissa kilpailu on kovaa. Maakuntakeskuksissa ja suurissa kaupungeissa on tyypillistä, että vähintään viidesosa tai jopa lähes puolet lukiolaisista tulee muista kunnista (Vipunen, 2021). Oppivelvollisuuden pidentämisen ja maksuttomuuden takia pienet kunnat menettävät osan aikaisemmin tarjoamistaan eduista, kuten esimerkiksi ilmaiset oppimateriaalit. Lukiot joutuvat kehittämään uusia vetovoimatekijöitä ylläpitääkseen lukiokoulutusta. Pienten ja suurten lukioiden haasteet ovat erilaiset: joissakin kaupungeissa paikalliset hakijat eivät enää saa opiskelupaikkaa lähilukiosta. Lukion vetovoiman kasvaessa hakijoita tulee muualtakin kuin omasta kunnasta, mikä saattaa nostaa keskiarvorajoja niin, että edes lukuaineiden hyvä osaaminen (arvosana 8) ei riitä lukioon pääsemiseen (Ukkola & Väättäinen, 2021; Vipunen, 2021).

Opetus- ja kulttuuriministeriö alkoi syksyllä 2019 laatia koulutuspoliittista selontekoa, jonka tavoitteet ja toimenpiteet asetettiin vuoteen 2040. Pyrkimyksenä on pitkäjänteinen koulutuksen kehittäminen, mikä vahvistaa Suomen edellytyksiä menestyä kansainvälisen osaamisen ja innovaatioiden kärkimaana vah-

vuoksiamme hyödyntäen. Menestyksen avaimena nähdään tarttuminen globaalien megatrendien (ilmastonmuutos, digitalisaatio ja kaupungistuminen) tarjoamiin mahdollisuuksiin. Haasteet ja uhkakuvat on myös tarpeen tunnistaa ja vahvistaa ennakoivaa suunnittelua. Selonteko hyväksyttiin eduskunnassa 2021 (VN, 2021).

Ahola ym. (2020) ovat selvittäneet lukioiden rehtoreilta eräänlaisena lukio-uudistusten vaikutusten arvioinnin alkukartoituksena lukioiden korkeakoulu- ja työelämäyhteistyötä. Raportin mukaan lukioiden korkeakoulu- ja työelämäyhteistyö sekä kansainvälinen toiminta ja yhteistyö on varsin laajaa ja monimuotoista, mutta toisaalta jossain määrin epäsystemaattista ja koordinoimatonta. Yhteistyö perustuu pitkälti yksittäisten toimijoiden ja oppilaitosten välisiin kontakteihin. Opiskelijoiden osallistuminen yhteistyöhön on keskimäärin melko vähäistä, mutta se vaihtelee huomattavasti sekä yhteistyömuodon että lukion koon ja sijainnin mukaan. Yhteistyön uskotaan parantavan kohtalaisen hyvin opiskelijoiden koulutus- ja uravalintoja. Rehtorit uskoivat yhteistyön vaikuttavuuteen vahvemmin kuin opettajat ja opinto-ohjaajat tai abiturientit. Yhteistyön haasteina koettiin lukiolaisille aiheutuva lisäkuormitus ja heidän motivointinsa osallistumaan. Yhteistyötä vaikeutti myös etäisyydet ja siitä aiheutuvat kustannukset.

Gomanin ym. (2020) nuorten ohjausta käsittelevän tutkimuksen mukaan opiskelijoiden tarpeita ja tavoitteita huomioidaan melko hyvin opintojen suunnittelussa, mutta heidän elämäntilannettaan tulisi huomioida kokonaisvaltaisemmin, ja oppimisen vaikeuksiin ja oppimistaitoihin liittyvässä tarvelähtöisessä tuessa on kehitettävää. Jatkuvan oppimisen toteuttaminen asettaa haasteita tulevaisuudessa kehittää koulutuksen nivelvaiheita. Atjonen ym. (2019) toteavat, että tasavertainen ja oikeudenmukainen arviointi koulutusten nivelkohdissa on erityisen tärkeää. Tällä hetkellä perusopetuksen ja lukion opettajat ovat eri mieltä oppilaiden yhdeksännen luokan arvosanojen osaamisen kuvauksista. Gomanin ym. (2020) mukaan koulutusten nivelvaiheisiin kaivataan tulevaisuudessa linjauksia.

Lukio uudistuksesta päätettäessä hallituksen esityksestä jäivät toteutumatta lukiodiplomin uudistaminen ja englanninkielinen ylioppilastutkinto (HE 41/2018; HE 235/2018; SIVM 2/2018 vp; SiVM 15/2018 vp). Tulevaisuudessa ratkaisut niihinkin tavoitteisiin varmaan löytyvät, sillä opetus- ja kulttuuriministeriön nimittämä työryhmä on valmistellut lukiodiplomiasiaa ja tehnyt esityksen lukiodiplomijärjestelmän kehittämiseksi ja syventämiseksi (Borodavkin ym., 2020).

Lukion tuntijako oletettavasti nousee lähitulevaisuudessa arvioitavaksi. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteutti lukion tuntijakokokeilun arvioinnin vuoden 2021 loppuun mennessä (Kamppi ym., 2021). Hankkeen tavoitteena oli tuottaa seuranta- ja arviointitietoa kokeilun toimivuudesta ja vaikutuksista niin opiskelijoiden, henkilöstön kuin eri kokoisten oppilaitosten näkökulmasta. Arvioinnissa tarkasteltiin kokeilun vaikutuksia ainevalintoihin, ylioppilastutkinnon koevalintoihin, tutkintomenestykseen sekä jatko-opintopolkuihin. Lisäksi selvitettiin opiskelijoiden ja henkilöstön kokemuksia lukion ydin-

tehtävien, eli laaja-alaisen yleissivistyksen vahvistamisen, opetus- ja kasvatustehtävän toteuttamisen sekä jatko-opintovalmiuksien tuottamisen, näkökulmista.

Kuntaliiton Koulutus palveluna -kehittämisprojektissa (KOPA) vuosina 2020–2021 etsitään ratkaisuja koulutuksen saatavuuden ja saavutettavuuden haasteisiin erilaistuvissa kunnissa (Myllymäki & Ratia, 2022). Lukioiden tulevaisuuteen vaikuttavat erityisesti väestön vanheneminen, nuorten ikäluokkien pieneneminen ja kuntien taloudelliset vaikeudet. Ratkaisuja haetaan kuntien ja koulutusmuotojen rajat ylittävällä yhteistyöllä ja digitalisaatiolla. Verkostoprojektin tavoitteena on lisätä ymmärrystä koulutuksesta palveluna, joka ei ole sidottu koulurakennukseen. Koulutus palveluna pyrki muuttamaan näkökulmaa oppilaitoskeskeisyydestä kohden oppijakeskeisyyttä. Tavoitteiden onnistumiseksi toimijoilta edellytetään yhteistyötä sekä oppilaitosmuodot ylittävää asiantuntijuuden, resurssien ja tilojen käyttöä. Projektissa etsitään joustavilla koulutusratkaisuilla vastauksia myös työelämän osaamistarpeisiin.

Lukioiden toimintaan vaikuttavat tulevaisuudessa myös uusien hyvinvointialueiden muodostuminen ja niiden tehtävät (L 611/2021; L 614/2021). Kuntien vastuulla on edelleen koulutuspalveluista huolehtiminen. Koulutus muodostuu keskeiseksi kehittämiskohteeksi ja yhteistyötä toimijoiden välillä on tarpeen vahvistaa, kun resursseja ja paikkakunnan kehittämistä koordinoidaan (Varjo, 2017; Välijärvi, 2017). Yhteistyötä tarvitaan myös hyvinvointipalveluiden suuntaan opiskeluhooltoon liittyvissä asioissa.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on vahvistanut Kansallisen koulutuksen arviointineuvostolle Koulutuksen arviointisuunnitelman vuosille 2020–2023 (Karvi, 2022a). Toiminnalle asetettujen painopisteiden mukaan suoritetaan myös lukiokoulutuksen seurantaa, arviointia ja kehittämistyötä. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus on jo käynnistänyt lukiolain uudistusten toteutumisen arvioinnin (LUKA) vuosina 2021–2024 (KARVI, 2022b). Arvioinnissa tuotetaan tietoa myös uuden lukiolain tavoitteiden toteutumisesta edistävistä ja estävistä tekijöistä. Arvioinnin yhteydessä seurataan lakiuudistusten toteutumista ja kootaan uudistusten toteutukseen liittyviä hyviä käytäntöjä. Arviointiin sisältyy myös oppivelvollisuuden laajentamiseen liittyvä seurantasuunnitelma sekä ohjauksen toimivuuteen liittyvä arviointi.

Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt lukiokoulutuksen laatu- ja saavutettavuusohjelman. Ohjelman tavoitteena on luoda pohjaa lukiokoulutuksen systemaattiselle ja pitkäjänteiselle kehittämiselle. Tarkoituksena on tukea lukiokoulutuksen järjestäjiä muun muassa uuden lukiolain ja opetussuunnitelman toimeenpanossa sekä koulutuksen laadun parantamisessa. Tavoitteena on lukioalaisten hyvinvoinnin edistäminen sekä koulutuksen tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja saavutettavuuden vahvistaminen. Tavoitteena on myös osaamisen laadun nostaminen sekä oppimistasoerojen kaventaminen. Työryhmän loppuraportti julkistettiin syyskuussa 2022 tämän tutkimuksen loppulauseita kirjoittaessani (OKM, 2021a; OKM, 2022).

Tämän tutkimuksen ja lukiouudistuksen toteutuksen aikana lukiokoulutus oli globaalin, ennakoimattoman muutoksen keskellä, kun koronavirusepidemia

muutti koulutuksen arkea ja käytänteitä. Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti keväällä 2021 seurantatutkimuksen koronaepidemian vaikutuksista toisen asteen koulutuksessa, erikseen lukioissa ja ammatillisessa koulutuksessa (OKM, 2021b).

Opetus- ja kulttuuriministeriö on käynnistänyt marraskuussa 2021 toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjästruktuurin kehittämisen koulutuspoliittisen selonteon tavoitteiden mukaisesti (OKM, 2021c). Työryhmän toimikausi on lyhyt. Yhteenvedo lausunnoista luonnoksesta hallituksen esitykseksi toisen asteen koulutuksen kehittämishankkeeseen liittyvistä säädösmuutoksista on saatu syyskuussa 2022.

Seuraavassa luvussa käsittelemme lukion rehtorin työnkuvaa ja erityisesti lukion uudistamisen johtajana. Lukuisat lukiokoulutusta koskevat kehittämispäätökset ovat edessä ja rehtorit ovat seuraavienkin lukiouudistusten keskeisiä toimijoita.

4 REHTORI LUKIOKOULUTUKSEN UUDISTAJANA

Tässä luvussa käsittelen rehtorin roolia lukiokoulutuksen ja -uudistuksen johtajana. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen rehtorin asemaa, työnkuvaa ja johtajuuden muutosta, toisessa rehtorin roolia vuoden 2019 lukiouudistuksessa. Kolmannessa alaluvussa taustoitan tutkimustani aikaisemmillä koulutuksen muutosjohtamista koskevilla tutkimuksilla.

4.1 Rehtori lukion johtajana

Rehtorin asemassa tapahtui oleellinen muutos, kun kuntalaki uudistettiin 1990-luvulla ja paikallista päätöksentekoa lisättiin (Kuntalaki, 1995). Rehtorin valta ja kokonaisvastuu lukion toiminnassa kasvoivat. Uudistus integroi rehtorin työn aiempaa tiiviimmin osaksi kunnan lukiokoulutuksen järjestämistä, jota rehtorit toteuttavat käytännön tasolla (KVTES, 2020; OVTES, 2020). Kunnan sivistysjohton tehtävänä on tuoda valtakunnallisen tason ohjaus osaksi kunnan lukiokoulutuksen järjestämistä (Kanervio & Risku, 2009; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; Rinkinen, 2020; Viitala, 2017).

Rehtoreiden virkarakenteet ja tehtäväkuvat vaihtelevat (Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; Mustonen, 2003; Mäkelä, 2007). On olemassa erilaisia yhdistelmävirkoja, ja rehtorin virkaan on saatettu liittää esimerkiksi sivistysjohtajan tehtävät. Rehtorilla saattaa, koulun koosta riippuen, olla myös opetusta. Lukiossa rehtorilla on ollut peruskouluun verrattuna huomattavasti itsenäisempi asema ja enemmän valtaa. Itsenäistä asemaa korostaa myös se, että monissa kunnissa on vain yksi lukio.

Rehtorilta vaaditaan ylempi korkeakoulututkinto, lukiokoulutuksen opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajana ja opetuskielen erinomainen suullinen ja kirjallinen taito (Alava ym., 2012; Harju-Luukkainen ym., 2014; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; Opetushallitus, 2013). Lisäksi rehtorilta edellytetään opetushallinnon tutkinto. Tehtävään valitulla rehtorilla ei ole velvoitetta jatkokoulutukseen. Rehtorien johtajuusopintojen määrä voi siksi vaihdella suuresti.

Rehtorien johtajakoulutuksen kehittämistarve on tunnistettu jo 2000-luvun alusta lähtien. Koulutuksen keskeisiksi tehtäviksi on nähty muun muassa edistää tulevaisuuden rehtorilta vaadittavaa osaamista: kehittämistä, suunnittelua ja vastuuta yhteisön pedagogisesta linjasta sekä tutkivaa otetta arviointien ja tutkimusten hyödyntämiseen (Kumpulainen, 2017; Opetushallitus, 2013). Vuoden 2019 hallitusohjelman yhtenä tavoitteena on tukea koulujen johtamisjärjestelmien ja osaamisen kehittämistä (VNK, 2019a; VNK, 2019b). Lisäksi hallitusohjelmaan sisältyvät myös kouluja koskevat tavoitteet: työn ja työhyvinvoinnin kehittäminen, toimintatapojen uudistaminen sekä teknologian tehokas hyödyntäminen. Tavoitteina on, että Suomi on vuonna 2030 johtava työelämäinnovaatioiden kehittäjä ja Suomessa on maailman paras työhyvinvointi (TYÖ2030, 2020).

Myllymäen ja Johnsonin (2021) johtajuusselvityksen mukaan koulun johtajan tehtävissä koettiin tarvetta kokonaisvaltaiseen johtajan henkisten voimavarojen vahvistamiseen ja kehittämiseen. Johtajuuskoulutuksen muodot ja sisällöt olisi selvityksen mukaan arvioitava ja uudistettava kokonaisvaltaisesti. Eniten koulujen johtajat kokivat saavansa tukea kollegoiltaan, eivät niinkään esimiehiltään. Tuki luottamushenkilöiltä koettiin vähäiseksi. Huolestuttavana koettiin se, että rehtoreiden yhteistyö luottamushenkilöiden ja esimiesten kanssa oli vähäistä, ja dialogin lisäämiselle tulevaisuudessa nähtiin tarvetta.

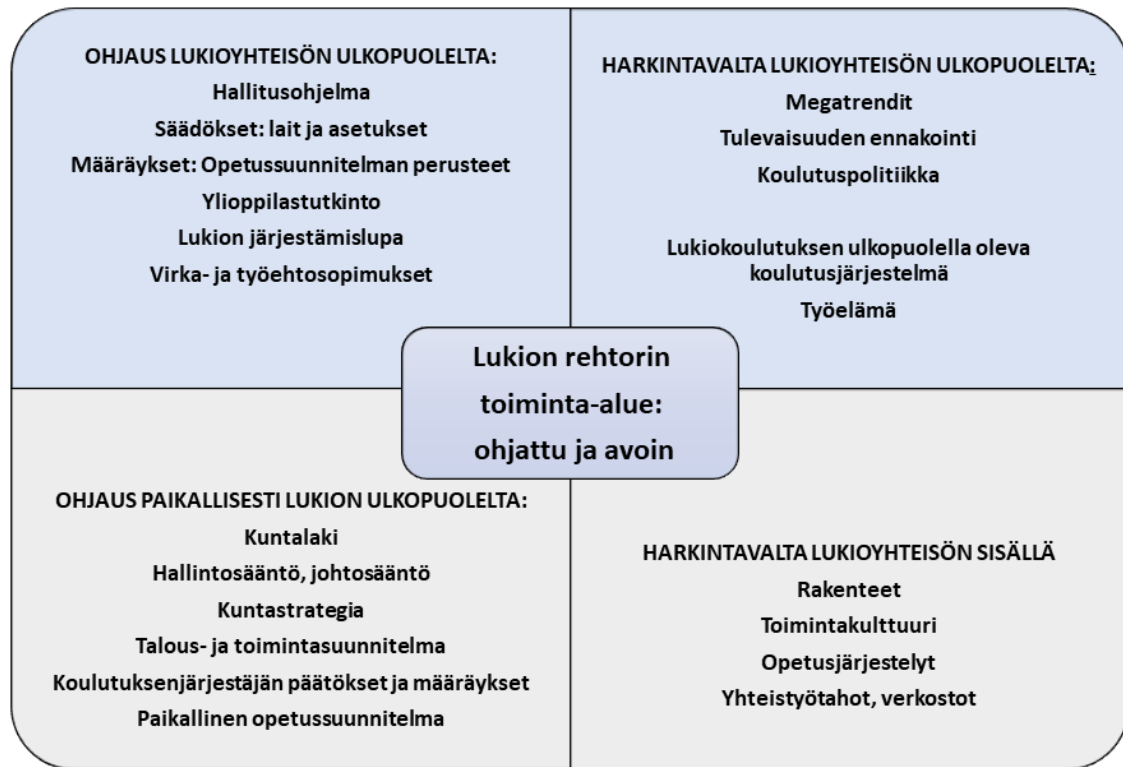
Lukiokoulutuksen ohjausjärjestelmä ja rahoitus uudistuivat perinpohjaisesti 1990-luvun puolivälissä. Nykyisin valtion taloudellinen tuki lukioille ohjataan koulutuksen järjestäjälle, joka päättää lukiokoulutuksen rahoituksesta talousarviossaan. Koulutuksen järjestäjä ohjaa lukion toimintaa, päättää hallinnosta, henkilöstöstä sekä rahoituksesta. Kunnan ja koulun yhteiseksi tehtäväksi on muotoutunut koulutuksen käytännön järjestäminen ja toteuttaminen, opetuksen suunnittelu, taloudesta vastaaminen ja paikallishallintoon liittyvä päätöksenteko (Lapiolahti, 2007; Mustonen, 2003). Näin ollen tehtävien menestyksellinen hoitaminen edellyttää lukion rehtorilta aiempaa enemmän myös taloushallinnollista osaamista, hyviä sosiaalisia taitoja ja kiinteää yhteydenpitoa koulutuksen järjestäjän kanssa. Tämä on myös vauhdittanut lukion sisäistä kehittämistä (Risku & Tian, 2020; Rinkinen, 2020; Välijärvi, 2017).

Koulutuksen järjestäjän tulee kuntalain (Kuntalaki, 2015 37 §) perusteella seurata ja arvioida palvelujensa toimintaa sekä kehittää palveluita toimintaympäristön muuttuessa. Kunnan toimintaa tulee kehittää vahvistetun strategian pohjalta. Kunnat eivät arvioiden mukaan kuitenkaan riittävästi panosta koulutuksen strategioiden johtamiseen eivätkä resursoi sellaista toimintaa (Engblom-Pelkkala, 2018; Simola ym., 2017). Käytännöt vaihtelevat kunnittain. Koulun johtaminen on yhä enemmän sidoksissa oppilaitokseen ja koulutuksen järjestäjään sekä muuhun toimintaympäristöön. Hyvinvointialueiden muodostuminen uudistaa koulun ja koulutuksen järjestäjän roolia ja laajentaa rehtorin yhteistyöverkoston (L 611/2021; L 614/2021; Välijärvi, 2017).

Lukion rehtorin tehtäväkuva on monitasoinen ja kompleksinen. Työ vaatii jatkuvaa toiminnan painopisteen arviointia. Ojalan (2003) mukaan suomalaisen koulutusjärjestelmän ohjaus rakentuu sekä koulutusjärjestelmän sisäisestä (kou-

lutusreformit) sekä ulkoisesta (hallintoreformit) ohjauksesta. Oppilaitosjohtamista kontekstualisoivat reformit ovat sekä hallinto- että koulutusreformia, jotka uudelleen muokkautuvat ja vaikuttavat koulutuksen rakenteisiin ja johtamiseen.

Kuvioon 6 on tiivistetty lukion rehtorin työn monitahoinen ja kompleksinen konteksti. Rehtorin työ asettuu lukiota ulkopuolelta ohjaavien ja toisaalta lukioyhteisöstä nousevien uudistamis- ja kehittämistavoitteiden keskiöön.



KUVIO 6 Lukion rehtorin toimintaympäristö

Rehtorin työ sijoittuu lukioyhteisön ja sitä ympäröivän maailman välitilaan. Rehtori on lukiossaan koulutuksen järjestäjän edustaja ja tämän päätösten toimeenpanija sekä samanaikaisesti oman yhteisönsä johtaja ja puolestapuhuja. Ulkopuolelta asetetut säädökset ja määräykset, talous- ja toimintasuunnitelmat muodostavat toiminnan kehykset. Rehtorin työ on asioiden ja ihmisten sekä prosessien johtamista ja toiminnan arviointia ja kehittämistä. Työ on jatkuvaa erilaajuisten ratkaisujen ja päätösten tekemistä, tasapainoilua niin lukion ulkopuolelta kuin sisäpuolelta tulevien odotusten ja tarpeiden paineessa (Isotalo, 2014; Karikoski, 2009; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015; Lehtonen, 2009; Mäkelä, 2007; Pennanen, 2006; Raasumaa, 2010; Simola, 2012).

Rehtori vastaa lukion hallinnosta, johon sisältyvät lukuvuosisuunnitelma työjärjestyksineen, henkilöstöjohtaminen ja pedagoginen johtaminen sekä opiskelija-asiat ja taloushallinto. Rehtorilla saattaa olla hyvinkin autonominen asema esimerkiksi taloudenhoidosta ja henkilöstön rekrytoinnista ja vastuu toiminnan

organisoinnista asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi (Alava ym., 2012; Mustonen, 2003; Mäkelä, 2007; Opetushallitus, 2013; Pennanen, 2006). Henkilöstöjohtajana hän vastaa ihmissuhteista, henkilöiden osaamisen yhteensovittamisesta ja yhdessä toimimisesta. Välijärven (2017) mukaan rehtoriin kohdistuvat odotukset ovat usein ristiriitaisia: henkilöstö odottaa johtajan huolehtivan riittävästä toimintaedellytyksistä, ja kunta puolestaan edellyttää johtajalta tiukkaa taloudenhoitoa toiminnan sopeuttamiseksi niukkeneviin resursseihin. Johtajalta edellytetään kykyä käsitellä paineita ja luoda oma linja koulunsa kehittämiseen.

Rehtoreiden tehtävät ovat kasvaneet ja heidän jaksamisensa on koetuksella. Covid-19 ja siitä johtuvat poikkeukselliset opetusjärjestelyt ovat entisestään lisänneet rehtorien työtaakkaa (Salmela-Aro ym., 2020). Upadyayan ym. (2020) tutkimustulosten mukaan uupuneiden ja uupumisvaarassa olevien rehtoreiden määrä kasvoi merkittävästi vuoden 2020 aikana (45 → 64 %) ja työstään innostuneiden määrä puolestaan laski (55 % → 36 %). Kouluissa rehtoreiden tuki koettiin tärkeäksi niin kollegoiden kuin opiskelijoidenkin hyvinvoinnille. Toyaman ym. (2022) mukaan ei ole olemassa tutkimuksia rehtoreiden työnteosta. Heidän tutkimuksensa käsittelee rehtorin työmäärää ja siihen vaikuttavia tekijöitä keskityen erityisesti rehtoreiden työuupumukseen ja työhön sitoutumiseen sekä niihin vaikuttaviin tekijöihin. Wenströmin (2020) tutkimuksen mukaan johtajan sosiaalisella pääomalla ja verkostoitumisella on merkitystä hyvinvoinnin kannalta. Sosiaalisen pääoman vahvistamisessa painopiste on vertikaalisesti ja horisontaalisesti verkostoituneiden suhteiden rakentamisessa yksilöiden välillä.

Tutkimuksissa johtajuutta luonnehditaan muun muassa käsitteillä asiajohtaminen (*management*) ja henkilöjohtaminen (*leadership*). Luoma ja Lindell (2020) luonnehtivat johtamista kolmijaolla strateginen johtaminen, johtajuus (*leadership*) ja muutosjohtaminen. Strateginen johtaminen on 2000-luvulla painottanut muutosten erilaisuutta, epäjatkuvuutta ja rohkeaa erottumista. Nykyaikainen koulun kehittäminen painottaa muutoksia aikaansaavaa, innostavaa ja yhteisöä osallistavaa johtamista. Muutosjohtaminen yhdistelee erilaisia muutosvoimia ja tavoittelee näin organisaation sisäisen ja ulkoisen maailman sekä vähittäisen ja radikaalin kehittymisen oppien yhdistelyä. Luoma ja Lindell (2020) nimeävät Van de Veniä ja Poolea (1995) mukailleen kolme kompleksisuuden ja johtamisen kulmakiveä: 1) vuorovaikutus niin ilmiöiden kuin ihmisten välillä ja tämä vuorovaikutteisuus tekee kompleksisista ilmiöistä samalla kontekstisidonnaisia, 2) yllätykset ja ennakoimattomuus ja 3) toimintaan vaikuttavien muuttujien määrä.

Johtajuutta kuvataan tutkimuskirjallisuudessa myös käsitteillä kestävä johtajuus (*sustainable leadership*) tai jaettu johtajuus (*distributed leadership*). Kestävä johtajuus viittaa tapaan johtaa koulua pitkäjänteisesti. Kestävään johtajuuteen sisältyy myös tekijöitä, jotka tukevat henkilöstön työssäjaksamista ja hyvinvointia (Hargreaves, 2006; Hargreaves & Fink; Kyllönen, 2019; Laininen, 2019). Jaettu johtajuus puolestaan nähdään ratkaisuna hallita rehtorin pirstoutunutta tehtäväkenttää jakamalla johtamistehtäviä eri henkilöille (Ahtiainen ym., 2019; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2013).

Rehtorin työ on osaamisen johtamista ja kokonaisvastuuta yhteisöstä (Lahtero & Salonen, 2022). Avain koulun menestymiseen on opettajien yhteisöllisessä

osallistumisessa. Jaettu johtajuus ei tarkoita vain tehtävien jakamista, vaan kyse on dynaamisesta vuorovaikutuksesta koulun toimijoiden kesken. Se saa muodon ja merkityksen rehtorin ja opettajien välisessä vuorovaikutuksessa, ei niinkään rehtorin teoissa.

Koulun johtaminen määrittyy johtamistutkimusten mukaan omaksi lajityypikseen, jolle on leimallista professionaalinen perusta ja vahva kytkeytyminen toimintaympäristöön. Johtamisen tarkoituksena on varmistaa, että organisaatio saavuttaa tavoitteensa, ja toisaalta huolehtia sen toimintaedellytyksistä (Ojala, 2003). Alava ym. (2012) ja Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) ovat rehtorin tehtäviä tutkiessaan tiivistäneet laajapohjaisen pedagogisen johtajuuden sisältämään kaikki opetussuunnitelman toteuttamista edistävät tehtävät, mitkä nähdään koulun perustarkoituksena ja -tavoitteena. Pedagogisen johtajuuden ydin on ennen kaikkea aktiivinen vaikuttaminen kouluyhteisön tavoitteisiin, rakenteisiin ja sosiaalisiin verkostoihin ja toimintakulttuuriin.

Johtajuus koulussa on tilannesidonnaista. Siihen vaikuttaa koulun mikromaailma eli sen kulttuuri, rakenteet ja sisäiset valtasuhteet. Organisaatioiden erilaisuudesta johtuen myös johtamisen haasteet ovat yksilöllisiä. Oman haasteensa koulun johtamiseen tuovat koulutuksen järjestäjien ja koulujen erilaiset hallinto- ja johtamiskulttuurit (Alava ym., 2012; Lahtero, 2011; Mäkelä, 2007; Pennanen, 2006; Rinkinen, 2020). Heinosen (2020a) mukaan koulun toimintaympäristön muuttuessa pelkkä hallinnollinen osaaminen ei enää riitä. Dynaamisen ja tulevaisuuteen suuntaavan oppilaitoksen toimintakulttuuri voi siksi ajautua ristiriitaan kunnan hallintokulttuurin kanssa.

Rehtorilla on paljon toiminnallista harkintavaltaa ja sen myötä monia johtajuuden haasteita. Koulutuspalveluiden lainsäädäntö määrittää tavoitteet, mutta toteuttamistavat on määriteltävä paikallisesti. Johtaminen painottuu paikallistasolle päätösten ja resurssien toimeenpanoksi (Ojala, 2003). Rehtorin tulee seurata ympärillä tapahtuvia muutoksia ja rakentaa yhteistyöverkostoja, mutta samanaikaisesti hänen on oltava tietoinen oman yhteisönsä tarpeista ja haasteista. Rehtorilta edellytetään herkkyyttä ja aktiivisuutta moneen suuntaan (Kunnari, 2008; Mustonen, 2003). Rehtorin työn haasteellisuutta korostaa hänen muodollisen asemansa rajattomuus. Johtamisessa on kyse monikerroksisen organisaation hallitsemisesta ja persoonaltaan, koulutukseltaan ja tavoitteiltaan erilaisen ihmisten kanssa työskentelemisestä. Rehtorin tulisi osata kohdentaa eri tahojen kehittämistarpeet, mutta samalla säilyttää organisaation kaikki alueet toiminnallisesti vireessä ja saada organisaatio toimimaan perustehtävänsä mukaisesti. Koulu on toisaalta yhteiskuntaa ylläpitävä ja kehittävä organisaatio, mutta toisaalta sen avoimuutta ja vapautta kuvaa koulun itsestään selvä ja turvattu asema (Mustonen, 2003).

Lukio on asiantuntijayhteisö, joka on viime aikoina rakenteeltaan monipuolistunut. Opiskelijahuollon ja ohjauksen kehittäminen ovat laajentaneet asiantuntijuutta ja samalla lukioyhteisön verkostoitumista, mikä vaatii rehtorilta yhteistoiminnallisuuden edistämistä ja henkilöstöhallintoa. Aineenopettajat ovat perinteisesti toimineet oman oppiaineensa asiantuntijoina. Lukio-opetuksessa on jo

1990-luvulta lähtien tavoiteltu oppiaineiden välistä yhteistyötä ja laajempia sisältökokonaisuuksia, mutta aineenopettajuus ja ylioppilaskirjoitusten ainekohtainen rakenne ovat hidastaneet tavoitteen edistymistä (Häivälä, 2009; OKM 2017d; Välijärvi ym., 2009).

Toimintaympäristön kiihtyvä muutos on vauhdittanut rehtorin tehtäviin kuuluvaa lukion kokonaisvaltaista kehittämistyötä. Tätä työtä tehdään yhdessä ja siihen sisältyvät toiminnan strateginen suunnittelu, arviointi, toteutus sekä kehittämistoimenpiteistä eri vaiheissa tiedottaminen. Kehittämistyö edellyttää innostusta, proaktiivisuutta ja tilanneherkkyyttä tunnistaa kehittämiskohteet. Kehittäminen vaatii myös rohkeutta ja luovuutta sekä toimeenpanokykyä. Strateginen johtaminen korostuu yhteiskunnassa, jossa kouluun liittyvät odotukset lisääntyvät ja muuttuvat kaiken aikaa (vrt. Heino, 2021). Rehtorin työhön olennaisimmin vaikuttavia muutoksia ovat oppimisympäristön teknistyminen, verkotoitunut organisaatiokäsitys, päätös- ja suunnitteluvallan lisääntyminen, turvallisuus- ja opiskelija-asioiden lisääntyminen sekä talousvastuun kasvu (Isotalo, 2014; Kirveskari, 2003; Mäkelä, 2007). Rehtorin työn voidaan olettaa muuttuvan tulevaisuudessa entistä nopeammin (Luoma & Lindell, 2020; Välijärvi, 2017).

Tulevaisuudessa lukion oppimisympäristö laajenee lukioyhteisön ulkopuolelle, mikä edellyttää entistä vahvempaa ja monipuolisempaa johtajuutta. Koulutuksen järjestäjän vaatimukset kasvavat, talous tiukkenee ja hallintorakenteet uusiutuvat (Risku & Tian, 2020; Siljander & Kontio, 2017; Varjo, 2017; Välijärvi, 2018). Myös palvelurakenteen muuttuminen kolmitasoiseksi, valtio-hyvinvointialue-kunta, asettaa koulun johtamiselle uusia haasteita. Uudistuksen myötä sivistyspalvelut nousevat kunnan päätoimialaksi. Kunnan keskittyminen koulutukseen on oivallinen mahdollisuus rakentaa oppimista tukevat hyvinvointipalvelut uudelle perustalle. Uudistus voi kuitenkin olla myös uhka sivistykselle, jos opetuksen järjestämiseen suunnatut voimavarat supistuvat entisestään. Rehtorilta edellytetään tällöin muuttuvan tilanteen entistä huolellisempaa ennakointia ja kiinteää yhteistyötä koulutuksen järjestäjän kanssa. Kunnan on kyettävä huolehtimaan nuoren eheästä koulutuspolusta ja jatkuvan oppimisen perustan turvaamisesta.

Suomessa luottamus julkiseen koulutukseen on vahvaa ja rehtoreita arvostetaan Suomessa. Vuonna 2018 tehdyn kansainvälisen opetushenkilöstön asemaa ja arvostusta mittaavan tutkimuksen mukaan rehtoreita arvostetaan Suomessa enemmän kuin missään muualla (Varkey Foundation, 2018). Lähiyhteisön kiinnostus koulun toimintaan, tuloksiin ja kehittämiseen kuitenkin kasvaa. Koululta edellytetään monipuolista yhteistyötä kotien ja muun lähiyhteisön kanssa. Samanaikaisesti oppimisympäristöt laajenevat ja koulutus integroituu tiiviimmin muuhun yhteiskuntaan. Rehtorin roolissa korostuu uusien mahdollisuuksien luominen. Oppimisen laadusta huolehtiminen lisääntyy oppimisympäristöjen laajentuessa ja muuttuessa. Myös opiskelijoiden aktiivinen osallistuminen koulun toimintaan ja sen kehittämiseen korostuu (L 714/2018; Siljander & Kontio, 2017; Välijärvi, 2017).

Tulevaisuudessa kunnan on myös varmistettava johtajiensa asiantuntemus ja jatkuva kehittyminen, jotta työ houkuttelee halukkaita ja osaavia tekijöitä.

Johtajan tehtävien moninaistuminen ja määrällinen lisääntyminen ovat myös uhkia työssä jaksamiselle, ellei tehtäväkuva kyetä tarkoituksenmukaisesti kehittämään (Upadyaya ym., 2020; Välijärvi, 2017). Erityisesti pedagogiselle johtajuudelle tulee taata riittävät edellytykset. Rehtorin on myös hallittava oman työnsä suunnittelu ja ajan hallinta, jotta hän pystyy olemaan voimanlähteenä omassa yhteisössään.

4.2 Rehtorin rooli vuoden 2019 lukiouudistuksessa

Rehtorille on julkilausumatta asetettu uudistamisessa erityinen paino. Hänen tehtävänä on osallistaa lukioyhteisö ja sidosryhmät toiminnan arviointiin sekä kehittämiseen. Toiminnan arvioinnista on koulutuksen järjestäjän osalta säädetty jo vuoden 1998 lukiolaissa (LL 629/1998). Vuoden 2019 lukiouudistuksessa koulutuksen järjestäjän arviointivelvoitetta vahvistetaan (LL 714/2018 56 §). Järjestäjä vastaa koulutuksensa laadusta ja laadunhallinnan jatkuvasta kehittämisestä. Lisäksi koulutuksen järjestäjän tulee arvioida koulutuksen vaikuttavuutta sekä osallistua säännöllisesti ulkopuoliseen toimintansa ja laadunhallintajärjestelmiensä arviointiin. Koulutuksen järjestäjän tulee julkistaa järjestämiensä arviointien keskeiset tulokset. Engblom-Pelkkalan (2018) mukaan arviointi lisää tulevaisuudessa rehtorin työtä, sillä rehtori yleensä vastaa hyvin autonomisesti koulutuksen järjestäjälle asetetuista tehtävistä.

Viimeaikainen lukion uudistamisvauhti on ollut rehtorin työlle haastava. Paineet vuoden 2019 uudistukseen tulivat koulutuspolitiikan tavoitteiden muuttumisesta ja yhteiskuntaa uudistavista megatrendeistä. Lukiokoulutuksen asemaa ja kilpailukykyä haluttiin vahvistaa, sillä esimerkiksi työelämä tarvitsee entistä enemmän akateemista osaamista ja valmiutta jatkuvaan oppimiseen (HE 41/2018; VNK, 2017).

Samaan aikaan koulutuksen järjestäjät luovat muutospaineita lukiolle ja sen johtamiselle. Nämä ovat seurausta kuntien heikentyneestä taloustilanteesta ja huolestuttavasta väestökehityksestä sekä asumisrakenteen ja työelämän muutoksista (Viitala, 2017; Välijärvi, 2017).

Muutospaineita synnyttävät myös kaupungistuminen, digitalisaatio, ekologisten arvojen vahvistuminen, väestön ikääntyminen ja monikulttuuristuminen sekä uudenlaiset kansalaisvaikuttamisen tavat (Aro ym., 2020; Hiltunen, 2020; Vipunen, 2019). Näiden kehitystrendien seurauksena lukiokoulutuksen johtajan rooli kunnan strategiatyössä korostuu. Vetovoimaisuuden ja opetuksen merkitykselliseksi kokemisen vahvistaminen edellyttävät lukion ennakoitavuuden ja muutosvalmiuden kehittämisen uudistamista (Varjo, 2017; Viitala, 2017; Viitala, ym., 2018; Välijärvi, 2017). Oppivelvollisuuden pidentäminen 18 ikävuoteen ja toisen asteen opintojen muuttuminen maksuttomiksi lisäävät entisestään vaatimuksia rehtorin valmiuksille lukiopalvelujen strategiseen suunnitteluun osana kunnan koko koulutustarjontaa (Oppivelvollisuuslaki, 2020).

Vuoden 2019 lukiouudistuksen toteutukset ovat aiempaa enemmän lukiokohtaisia, joten uudistamisen tahti määritellään lukioyhteisössä. Lukiot oppimisympäristöinä eriytyvät, kun kilpailu vähenevistä opiskelijoista kiihtyy ja samaan aikaan tarve yhteistyön lisäämiseen lisääntyy. Uudistus haastaa näin ollen lukiot ja erityisesti niiden rehtorit varmistamaan jokaiselle opiskelijalle laadukkaan yleissivistyksen ja mahdollisuuden itsensä kehittäjäksi (L 714/2018; Opetushallitus, 2019a; VNA 810/2018; VNK, 2017). Miten näin viitotettu uudistamistyö sitten lukioissa koetaan, on tämän tutkimuksen keskiössä.

Rehtori toimii tavoitteiden ja tulevaisuusnäkemysten välittäjänä yhteisölleen. Rehtori innostaa yhteisönsä jäsenet verkostoitumaan ja tunnistamaan muutoksen suuntaa. Aktiivinen vuorovaikutus ja yhteissuunnittelu ovat johtamisen kulmakiviä. Lukio on eri-ikäisten ja kokemuksiltaan erilaisten asiantuntijoiden yhteisö, jota on tärkeää kuunnella ja jonka toiveet ja osaaminen ovat arvokasta pääomaa uudistamistyössä. Keskeistä on osallistava jaettu johtajuus (Ahtiainen, 2017). Tulevaisuudessa johtamisessa korostuu osallistaminen mutta myös yksilön autonomia yhteisessä syvällisessä tekemisessä (Azorin ym., 2022; Harris ym., 2022).

Myös lukiossa johtaja luo yhteisönsä muutosvalmiuden suurelta osin henkilöstöjohtamisen keinoin: kuuntelemalla, tilannetietoisuudella ja läsnäololla. Muutokseen valmis yhteisö on ketterä. Ketteryys on kykyä yhdistellä, uudistaa ja hankkia resursseja. Uudistumisen resurssit ovat siten vakaan talouden lisäksi henkistä pääomaa sekä vahvaa ja monipuolista osaamista yhteisössä (Heinonen, 2020b; Leithwood ym., 2008; Spillane, 2005; Viitala, 2017; Välijärvi, 2017). Ketteryys ilmenee aktiivisena ympäristön havainnoimisena sekä valmiutena toimia ympäristön muuttuessa. Ketterässä organisaatiossa toimijoilla on yhteinen näkemys päämäärästä ja joustavuutta päättää, mitä, miten ja missä asioita tehdään päämäärään pääsemiseksi. Niissä vältellään jäykkiä valtarakenteita ja luotetaan laajaan osallistamiseen sekä tiimityöskentelyyn. Toimintaa arvioidaan jatkuvasti ja kehitetään rohkeasti, luovasti ja kokeillen. Tällaiselle organisaatiolle on ominaista myös yksilöiden ja ryhmien kyky sopeutua muutoksiin. Tätä valmiutta kuvataan nykyään usein käsitteillä palautumiskyky ja resilienssi (*recilience*). Niillä tarkoitetaan organisaation kimmoisuutta eli nopeaa toipumista muutoksesta mahdollisimman vähin kustannuksin ja vaurioiden. Tällöin uudistuksen johtamisessa nousee keskiöön myös kaikkien yhteisön jäsenten hyvinvoinnista huolehtiminen (Upadyaya ym., 2020; Viitala, 2017).

4.3 Koulun uudistamisen johtamista koskevia aikaisempia tutkimuksia

Useimmat koulun johtamista koskevat tutkimukset käsittelevät peruskoulun johtamista tai koulun johtamista yleensä (Alava ym., 2012; Taipale, 2012). Lahtero ja Kuusilehto-Awale (2015) ovat puolestaan tutkineet johtajuutta täydennyskoulutukseen osallistuvien rehtoreiden tuottaman kirjallisen aineiston pohjalta ja

laatineet laajapohjaisen pedagogisen johtajuuden kuvauksen. Koulutuksen johtajuuden muutosta ovat tutkineet muun muassa Mustonen (2003), Pennanen (2006) ja Mäkelä (2007). Kirveskari (2003) puolestaan tarkastelee oppilaitoksen johtamista visioinnin näkökulmasta.

Koulutuksen valtakunnallisia muutoshankkeita ovat tutkineet Johnson (2006) ja Hellström (2004). Johnson (2006) painottaa opettajien yhteistyömahdollisuuksien sekä täydennyskoulutuksen tärkeyttä, ja Hellström (2004) puolestaan koulutuksen muutosta onnistuneen hankkeen tuloksena. Ahonen (2008) tutki johtajaidentiteettiä ja Raasumaa (2010) opettajien osaamisen johtamista. Liusvaara (2014) tutki, miten koulun kehittämisellä luodaan pedagogista hyvinvointia. Isotalo (2014) selvitti tutkimuksessaan peruskoulun rehtorin työtä monipuolisten päätösten tekijänä.

Koulun uudistumista tulevaisuusnäkökulmasta ovat tutkineet muun muassa Juusenaho (2004), Lahtero (2011) ja Kyllönen (2011). Juusenahon (2004) tulevaisuuskuvia koskevassa tutkimuksessa, rehtorin tärkeimpänä ominaisuutena pidettiin ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja sekä kykyä visioida ja nähdä tulevaa. Lahteron (2011) mukaan visionääriseen johtajuuteen ei koulumaailmassa ole vielä totuttu, eikä koulun nopea lukuvuosirytmä ole antanut rehtorille aikaa ja rauhaa keskittyä koulun pitkäjänteiseen kehittämiseen. Kyllösen (2011) tutkimus kohdistui yleissivistävän koulutuksen vaihtoehtoihin skenaarioihin 2020-luvulla sekä johtamisen edellytyksiin näissä skenaarioissa. Koulun ja sen johtamisen tulevaisuus kytkeytyvät yhteiskunnallisiin kehitystrendeihin ja koulutuspolitiikkaan. Samaan aikaan koululla itsellään on keskeinen merkitys tulevaisuuden yhteiskunnan hyvinvoinnille ja menestymiselle. Kyllönen (2011) esittää kolme vaihtoehtoista tulevaisuuden skenaariota: toivottu tulevaisuus, uhkakuvien tulevaisuus ja todennäköinen tulevaisuus. Toivottu tulevaisuus muodostuu kolmesta toisiaan täydentävästä skenaariosta: Monitoimikeskus-, Oppimiskeskus- ja Verkostokoulu. Uhkakuvien tulevaisuus rakentuu toisilleen vaihtoehtoista Lamaantuvan koulun tai Markkinoiden koulun kehityssuunnista. Todennäköinen tulevaisuus sisältää piirteitä sekä toivotun että uhkakuvien skenaariosta, mutta on selvästi lähempänä toivotun tulevaisuuden skenaarioita kuin uhkakuvien tulevaisuutta.

Ballin ym. (2012) toimintatutkimus koulutuspoliittisen muutoksen jalkauttamisesta kouluyhteisöön on konkreettinen tutkimus poliittisen tavoitteen tulkinna, ymmärtämisestä, soveltamisesta ja toimeenpanosta kouluyhteisön arkeen. Toimintatutkimus on tehty neljässä lontoolaisessa toisen asteen koulukontekstissa. Tutkimuksessa korostuvat erilaisten kontekstien merkitys muutoksen toimeenpanossa. Ulkoa ohjautuvat muutospyrkimykset jättävät usein vähäiselle huomiolle kouluyhteisöjen kompleksisuuden. Jännitteitä syntyy poliittisten päätösten ja määräysten toimeenpanossa sekä yhteisö- että yksilötasolla. Inhimilliset toimijat tulkitsevat poliittisia tavoitteita yksilöllisellä tavalla ja toimeenpanevat niitä omien kykyjensä, intressiensä ja käytössä olevien resurssien mukaisesti. Tutkimuksessa poliittisesta muutoksesta tehtiin yksilöllisiä prosesseja, toteutukset olivat erilaisia ja mahdollisuuksia hyödynnettiin eri tavoin. Tutkimuksen to-

teutus, tulokset ja tulkinta muodostivat empiirisen viitekehyksen tämän tutkimuksen aineiston analyysille ja johtopäätösten tekemiselle. Seuraavassa paneudun yksityiskohtaisemmin kolmeen tutkimukseen, joilla Ballin ym. (2012) tutkimuksen lisäksi on läheisiä yhtymäkohtia omaan tutkimukseeni.

Engblom-Pelkkalan tutkimus (2018) institutionaalisen koulun strategisista käytännöistä koskee yleissivistävän koulutuksen strategista johtamista ja koulun käytänteitä. Hänen mukaansa yhteiskunnan muutos vaikuttaa johtamisen käytänteisiin myös kouluissa. Maailma muuttuu koulutuksen ympärillä, mutta muuttuuko koulun johtaminen ja sen myötä itse koulu, kysyy Engblom-Pelkkala. Häntä kiinnostaa erityisesti se, miten koulu käyttää ne mahdollisuudet, joita muutokset kuntien tehtävissä normiohjauksen vähenemisen myötä on tapahtunut. Hänen havaintojensa mukaan kunta ja koulu toimivat toisistaan erillisinä. Kuntaorganisaatiossa opetustoimen strateginen johtaminen tuo esiin kunnallisen päätöksenteon merkityksen ja dualistisen hallintomallin. Yksilötasolla tutkimuksen kiinnostuksen kohteena ovat oppilaitosjohdon näkemykset kunnan strategisen johtamisen käytännöistä.

Engblom-Pelkkalan (2018) tavoitteena oli kriittisesti tarkastella, miten strategisen johtamisen käytännöt muovaavat kouluinstituutiota sekä miten pysyvyyden ja uudistumisen välinen dynamiikka näkyy tunnistettujen diskurssien välisenä kamppailuna. Hänen tutkimuksensa antaa kiinnostavaa vertailupohjaa omaan tutkimukseeni, jossa pyrin tunnistamaan merkitykset, joita ilmenee rehtoreiden puheessa lukion uudistamisesta. Miten rehtorit näkevät lukion uudistamisen valtion, kunnan ja koulun ohjaavan vaikutuksen ristipaineessa?

Koulun johtamisen lähtökohdiksi Engblom-Pelkkala (2018) tunnisti hallinnon lukuisat jännitteet, joista hän valitsi neljä keskeisintä: (1) polkuriippuvuuden paradoksi, (2) toimeenpanon paradoksi, (3) taloudellisen tietämättömyyden paradoksi ja (4) johtajaprofession paradoksi. *Polkuriippuvuuden paradoksi* tarkoittaa sitä, että rehtorit eivät tunnista valtion ohjauksen vähenemistä, vaan kouluja johdetaan edelleen vanhojen toimintamallien mukaan, eikä paikallista toimintamahdollisuutta hyödynnetä johtamisessa. Tästä seuraa koulutuksen vain vähäinen uudistuminen.

Toinen paradoksi on *toimeenpanon sattumanvaraisuus*. Oppilaitoksen johtamisessa paikallisen strategian merkitys on vähäinen. Engblom-Pelkkalan (2018) mukaan valtion ohjauksen merkitys koulun johtamisessa on edelleen suurempi kuin kunnan strategian. Rehtoreiden puheessa ja toiminnassa strateginen johtaminen ei ole koulun johtamisen käytäntöä. Tämän seurauksena koulun johtaminen ei myöskään ole pitkäjänteistä.

Kolmantena paradoksina Engblom-Pelkkala (2018) näkee *taloudellisen tietämättömyyden*. Koulun johtamisessa korostuu pedagogiikka, mutta opetuksen järjestämiseen vaikuttavan talouden merkitystä ja lisääntyvää vaikutusta ei tunnisteta. Valtion resurssiohjaus määrittää koulun toimintaa ja siten vaikuttaa myös johtamiseen. Koulutuksesta ja rahoituksesta puhutaan vasta sitten, kun valtio leikkaa määrärahoja ja näin ohjaa kuntaa paikallisiin säästötoimiin. Niukkenevassa taloudessa johtaminen edellyttää rehtorilta hyvää taloustietoutta.

Neljannen paradoksin hän nimeää *koulun johtajaprofessioksi* (Engblom-Pelkkala, 2018). Koulun johtajalta edellytetään opettajan pätevyyttä, ja saatu opettajakoulutus vaikuttaa hänen johtamiseensa. Koulutus painottuu opetusryhmän opettamiseen, mutta koulujen koon kasvaessa vaaditaan moniosaamista ja valmiutta jaettuun johtajuuteen. Pedagogiseen johtamiseen liittyvät kysymykset ovat laajentuneet yleisjohtamiseksi niukkojen voimavarojen puristuksessa. Opettajankoulutus ei tuota tähän riittävää osaamista.

Engblom-Pelkkala (2018) jäsentää rehtoreiden työn johtamisen näkökulmasta nelikentäksi, joka jakautuu yhtäältä sisäisen ja ulkoisen toiminnan käytännöiksi ja toisaalta formaaleiksi ja non-formaaleiksi käytännöiksi. Kullakin nelikentän osa-alueella on omat johtamisen käytänteensä. Engblom-Pelkkalan (2018) mukaan johtajalta vaaditaan yleistä ”strategiasivistystä”, mutta erityisesti kykyä tarkastella ja yhdistellä strategisten päämäärien eri tasoja opetustoimen sisällöllisiin prosesseihin talouden realiteetit huomioiden. Hänen mukaansa suomalaisessa yhteiskunnassa ei ole löydetty toimivaa tasapainoa opetustoimen strategisen johtamisen, kuntatason tavoitteiden ja valtakunnallisen koulutuspoliittisen ohjauksen välille. Hän on tunnistanut tutkimusaineistostaan neljä diskurssia koulun johtamisessa: *Muuttumattomuuden etos, Suuruuden etos, Lyhytjänteinen kehittäminen ja Tuttu ja turvallinen valtion ohjaus vs. uusi ja outo strategiaetos*.

Häivälän (2009) tutkimus käsittelee lukion aineenopettajien näkemyksiä lukion uudistamisesta ja tulevaisuuden visioinnista. Tutkimusaineisto hankittiin lukuvuonna 2005–2006, jolloin vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteisiin pohjautuvat opetussuunnitelmat oli juuri otettu käyttöön. Häivälä (2009) tarkasteli aineenopettajien käsityksiä työyhteisöstä seuraavista näkökulmista: vuorovaikutus, päätöksenteko sekä rehtorin ja aineenopettajan rooli ja asema työyhteisössä. Aineenopettajien käsitykset lukion muutoksista kohdistuivat aineenopettajien ammattiroolin laajentumiseen muuhunkin kuin aineenhallintaan. Opettajat kokivat osaamisvajetta ja tarvetta lisäkoulutukseen ja toivoivat parannuksia koulutusten sisältöihin, järjestelyihin ja ajankohtiin.

Häivälän (2009) mukaan aineenopettajien näkemykset oman lukionsa visioista kohdentuivat kaikki opiskelijoihin. Työyhteisöllisiä kehittämisajatuksia ei visioissa ilmennyt. Opettajat, jotka pitivät oman lukionsa visiota koulun johdon sanelemana, olivat vain vähän tulevaisuusorientoituneita ja pessimistisiä asenteiltaan. Opettajien toiveet kohdistuivat lukionsa johtajuuden ja vuorovaikutustapojen kehittämiseen. Sen sijaan näkemykset alaistaitojen kehittämistarpeista jäivät vähäisiksi.

Tutkimuksen mukaan myös opettajien halu osallistua päätöksentekoon työyhteisössään ilmeni puheenvuoroissa voimakkaana (Häivälä, 2009). Opettajilla esiintyi huomattavasti vähemmän kehittymisajatuksia itseään kohtaan kuin mainintoja kollegoiden tai etenkin rehtorin kehittymistarpeista. Opettajien odotukset ja vaatimukset rehtoria kohtaan ilmenivät hyvin moninaisina. Opettajien muutospuheessa taustalla oli omien kouluaikeiden muistelu. Ylioppilastutkinto koettiin lukion uudistumisen esteenä.

Oman tutkimukseni kannalta kiinnostava Häivälän (2009) havainto oli se, että lukion organisaatiokulttuuriin liittyvää opettajien muutospuhetta ei juurikaan ilmennyt. Toimintakulttuurin uudistumisen esteenä he näkivät yksinteke-
misen perinteen. Jatkuvat uudistukset olivat lisänneet muutosvastarintaa eikä muutoksen suunnasta aina oltu yhtä mieltä päättäjien kanssa. Yhteinen visio nähtiin lähtökohtana lukion kehittämiseksi, mutta käsitykset sisällöstä ja muodosta olivat hyvin ristiriitaisia. Häivälä (2009) jakoi opettajien visiokäsitykset auktoriteettikeskeiseen, yhteisökeskeiseen ja yksilökeskeiseen visiointiin.

Kunnari (2008) tutki lukion rehtorin toimintakontekstia, rehtorin arkityötä ohjaavia historiallisia, kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä sekä valtion ja kunnan sääntelyn vaikutusta lukion toimintaan. Tutkimuksen painopisteenä oli paikallinen, lukiokohtainen opetussuunnitelma ja erityisesti toimintakulttuurin rakentaminen johtamisen ja johtajuuden näkökulmasta. Hän kuvaa tutkimuksessaan prosessia, miten koulu muuttuu oppivaksi organisaatioksi ja miten tavoiteltu toimintakulttuuri linkittyy lukion itsearviointiin ja sitä kautta jatkuvaan kehittämiseen. Tutkimuksessa korostuu rehtorin asema oppivan organisaation vision toteuttamisessa ja oppimisyhteisön kehittämisessä. Rehtorin tärkeä tehtävä on konkretisoida se, miten toimitaan vision suunnassa. Rehtori myös luo edellytykset yhteisöllisen oppimisen prosesseille sekä huolehtii osallistumisen rakenteista.

Lisäksi Kunnari (2008) on laaja-alaisesti kuvannut rehtorin moniulotteista toimintakenttää. Rehtori toimii ulkoisen ja sisäisen maailman rajapinnalla ja hänen on tunnettava kumpikin toimintakenttä. Kunnarin (2008) mukaan lukion kehittyminen tavoitteiden mukaiseksi opiskeluympäristöksi edellyttää, että sisä- ja ulkorajojen välinen vapaatila on mahdollisimman pieni. Rehtorin tehtävä on johtaa ja auttaa lukioyhteisön toimijoita löytämään ja valloittamaan tämä vapaatila.

5 TUTKIMUKSEN AINEISTO JA ANALYYSI

Tässä luvussa kuvaan tutkimukseni metodologisen polun rakentumisen. Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen tutkimuksen kohteena olevan rehtoreiden tuottaman puheen ja kielen rakentumista merkityksiksi. Toisessa alaluvussa esittelen laadullisen sisällönanalyysin tutkimusaineiston käsittelyn metodologisena tapana. Kolmannessa alaluvussa esittelen tutkimuksen aineiston hankintaa ja alaluvussa neljä aineiston käsittelyä ja tulkintaa tulosten rakentumiseksi.

5.1 Kieli ja merkitysten rakentuminen

Tutkimustehtävän mukaisesti tutkimuksen aineiston muodostavat lukion rehtoreiden haastatteluissa tuottama puhe ja sen merkitykset. Arki ja merkitykset avautuvat kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutuksessa. Sen vuoksi haastattelu soveltui tutkimuksessani rehtoreiden näkemysten tavoittamiseen (Alasuutari, 2011; Patton, 2002).

Sosiaalinen konstruktionismi on tutkimukseni taustalla oleva epistemologinen näkemys, sillä sen kiinnostuksen kohteena ovat ennen muuta sosiaalinen yhteisö ja niiden vaikutus yksilön tuottamiin merkityksiin (Collins & Stockton, 2018). Sosiaalinen konstruktionismi kattaa niin tutkimuskohteena olevan lukio-koulutuksen uudistamisen kuin sen johtajuuden (Berger & Luckmann, 2012; Berger ym., 2020). Se kattaa yhtä lailla tutkimuskohteen valinnan, tutkimuskysymysten asettelun, aineiston analyysin ja tulkinnan, mutta myös tutkijan ja tutkimuskohteen välisen suhteen ymmärtämisen.

Sosiaalinen konstruktionismi tarkastelee sosiaalista todellisuutta ja merkitysten rakentumista. Sen keskeisenä ajatuksena on, että todellisuus rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa kieli on tärkeässä roolissa. Kielellä on olennainen rooli todellisuuden rakentajana ja muokkaajana. Todellisuus on sosiaalisesti rakentunut erilaisten puhetapojen kautta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja todellisuus rakentuu merkitysten kautta (Berger & Luckmann, 2012; Burr,

2015). Sosiaalisen konstruktionismin näkökulmasta rehtoreiden tuottamat merkitykset heijastavat juuri sillä hetkellä vallitsevaa tilannetta tutkimuskohteesta. Ballin ym. (2012) mukaan rehtoreiden tuottamat merkitykset ovat tietoa, joka kytkeytyy heidän asemaansa, koulutukseensa ja kokemukseensa. Rehtorit tuottavat puhetta lukiokoulutuksen uudistamisesta ja tulevaisuudesta ja siitä, miten he lukiokoulutusta toiminnallaan uudistavat. He tuottavat yksilöllistä tulkintaa asetetuista tavoitteista, niiden ymmärtämisestä ja tulkinnasta sekä toteutuksesta ja toimeenpanosta lukioyhteisössä.

Konstruktionistisen suuntauksen taustaoletuksena on, että kieltä ei ole olemassa ilman sen käyttöä tietyssä kontekstissa (Berger & Luckmann, 2012; Burr, 2015). Kieli ja sen käyttöyhteys liittyvät toisiinsa. Kieli luo ja rakentaa kontekstin. Rehtoreiden sosiaalinen yhteisö on lukio. Rehtorit rakentavat puheellaan lukion uudistamista ja tulevaisuutta. Kontekstin merkitys sekä heidän kokemuksensa vaikuttavat heidän tuottamiinsa merkityksiin. Lukioiden rehtoreilla on kontekstista johtuen samansuuntaisia sanoja ja uskomuksia, jotka johtavat tiettyihin puhetapoihin. Konstruktivistisia suuntauksia yhdistää näkemys, jonka mukaan tieto ei koskaan voi olla tietäjistä, siis ihmisestä, riippumatonta. Tieto on subjektiivista ja samalla objektivoitua todellisuutta. Merkitykset ymmärrän tutkimuksessani rehtoreiden erilaisina tapoina merkityksellistää tutkimuksen kohteena olevaa ilmiötä.

Kiinnostukseni kohteena on erityisesti se, miten rehtorit puheellaan tekevät ymmärrettäväksi lukion uudistamisen ja millaisen merkityksen uudistaminen saa heidän ajattelussaan. Väljän lähtökohtaoletukseni mukaan uudistamista voidaan tehdä ymmärrettäväksi ja myös perustelluksi konteksteista riippuen hyvin eri tavoin ja erilaisin merkityksin. Tutkimuksessani keskityn siihen, miten lukion rehtorit kuvaavat lukiouudistusta ja rehtorin roolia siinä sekä miten he ennakoivat lukion tulevaisuutta. Tutkimus kytkeytyy rehtoreiden kokemuksen ja todellisuuden jokapäiväisen elämismailman ymmärtämiseen.

Haastattelu soveltui sosiaalisen konstruktionismin kehityksessä tutkimusaineiston hankintatavaksi (Collins & Stockton, 2018). Haastattelun avulla tavoitteena oli saada rehtoreiden näkemykset lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta. Haastattelussa rehtoreiden subjektiivinen kokemus muuttuu objektiiviseksi toiminnaksi. Haastattelu menetelmänä mahdollistaa kokea toisen subjektiviteetti kaikessa ilmausten rikkaudessa, niin kielelliset kuin ei-kielelliset ilmaukset (Ronkainen ym., 2011). On mahdollista, että tulkitseen joitakin näistä ilmauksista väärin, mutta kuitenkin mikään muu sosiaalisen vuorovaikutuksen muoto ei kykene tuomaan vastaavaa määrää subjektiviteetin ilmauksia. Kasvokkain koettuna toinen on todellinen, tutkijalle omaa itseä todellisempi. Kasvokkainen vuorovaikutus tyypittyy arkirutiinien puitteissa (Berger & Luckmann, 2012; Berger ym., 2020). Kaikki haastatellut rehtorit erilaisissa konteksteissa jäsentävät puheessa keskinäistä vuorovaikutusta. Minäkin tutkijana näyttäydyn haastateltavalle kollegana, ja joillekin tutumpana, jolla on kokemuksia ja näkemyksiä lukiosta. Haastattelutilanne on merkitysten yhteisrakentamista, sillä haastatteluvastaus heijastaa myös aina haastattelijan läsnäoloa ja hänen tapaansa kysyä asioita (Hirsijärvi & Hurme, 2018; Ronkainen ym., 2011).

Lukiokoulutus ja sen uudistaminen esittäytyvät rehtoreiden tulkitsemana todellisuutena ja subjektiivisesti merkityksellisenä yhtenäisenä maailmana. Subjektiivisesti merkityksellisessä toiminnassaan rehtorit eivät ainoastaan pidä lukiokoulutusta ja sen uudistamista itsestään selvänä todellisuutena. He myös muokkaavat sitä ajattelullaan ja toiminnallaan, ja sen todellisuus säilyy vain heidän ajattelunsa ja toimintansa kautta.

Rehtorin tuottama puhe haastattelussa on objektivoituma, inhimillisen toiminnan tuote, ja keskenään nämä rehtoreiden tuottamat puheet ovat yhteisen maailman, lukiouudistuksen ja lukion tulevaisuuden ennakkoinnin elementtejä. Nämä objektivoitumat ilmaisevat tuottajiensa subjektiivisia prosesseja ja mahdollistavat merkitysilmausten irtautumisen välittömästä vuorovaikutuksesta. Rehtorin tuottama puhe voidaan erottaa toisten rehtoreiden tuottamista objektivoitumista merkitysten perusteella (vrt. Berger & Luckmann, 2012).

Tarkastelen tutkimuksessani niitä rehtoreiden yksilöllisten merkitysten objektivoitumia, joista rakentuu yksilöiden välinen arkiymmärryksen maailma. Gergenin (1999) mukaan sosiaalisessa konstruktionismissa päähuomio kohdistuu merkityksiin itsen ja maailman artikuloinnin välineenä ja tapaan, jolla tällainen merkitys toimii sosiaalisissa suhteissa. Tieto syntyy tietävän (subjektin) ja tiedetyn (objektin) suhteesta, ja koettu todellisuus määritellään suhteessa toisten kokemuksiin todellisuudesta. Hallidayn (1978) mukaan kielellä on kolme ominaisuutta: Kieli on toiminnallinen, ja sillä voidaan tulkita kokemuksia. Kielen avulla ollaan vuorovaikutuksessa sosiaalisen maailman kanssa neuvottelemalla rooleista, asenteista ja näkemyksistä, sekä kolmanneksi sen avulla pystymme viestimään ja jakamaan merkityksiä.

Taustaoletuksena on, että tutkimushaastattelun informantit tuottavat tutkittavan todellisuuden keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Tutkijan tehtävänä on analysoida, millaisesta tutkimuskohteesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tuotetut merkitykset kertovat (Berger & Luckmann, 2012). Olen kiinnostunut siitä, miten merkitykset rakentuvat ja millaisia merkityksiä tutkimuskohteelle annetaan (Denzin & Lincoln, 2017, s. 3, 10; Töttö, 2000). Rehtoreiden tuottamat merkitykset ovat heidän tulkintansa uudistamisen tavoitteista ja tutkijan tuottamat merkitykset rehtoreiden puheesta ovat tutkijan tulkintaa. Aineistosta ja aineiston keruun metodista kerron tarkemmin alaluvussa 5.3.

5.2 Laadullinen sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytetään analyysimenetelmänä laadullista sisällönanalyysiä. Laadullinen tutkimus on empiiristä, ja siinä on kyse empiirisen analyysin tavasta tarkastella tutkittavaa aineistoa ja argumentoida (Alasuutari, 2011).

Sisällönanalyysiä käytetään kvalitatiivisessa tutkimuksessa aineiston analyysitapana tekstien tai tekstimuotoon saatettujen aineistojen, esimerkiksi litteoitujen haastattelujen, analysoimisessa (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysissä tavoitteena on luoda sanallinen ja selkeä kuvaus ilmiöstä, jota tutkitaan,

sekä saada esille tekstissä esiintyvät merkitykset ilman, että aineiston informaatioarvoa menetetään. Tavoitteena on tuoda esiin tekstissä esiintyvät yhtäläisyydet ja erot sekä kuvata niitä sanallisesti. Aineisto tarjoaa näkymän tutkittavaan ilmiöön. Analyysissä aineisto järjestetään selkeään ja tiiviiseen muotoon. Aineiston käsittelyssä siirrytään asteittain aineiston tarjoamista konkreettisista ilmauksista yhä abstraktimpiin käsitteisiin. Tavoitteena on päätyä tulkintaan, jossa koko aineistoa kuvaa yksi yhteinen käsitteellinen ilmaus.

Laadullisen sisällönanalyysin käsite juontuu eronteosta sisällönanalyysiin (*content analysis*), toiselta suomennokseltaan sisällönerittelyyn (Vuori, 2021a). Jako laadulliseen ja määrälliseen analyysitapaan on perusteltu, mutta jako ei ole toisiaan poissulkeva, sillä molempia voidaan perustellusti kutsua sisällönanalyysiksi. Molemmat vaativat aineiston laadun ymmärtämistä ja myös laadullisen sisällönanalyysin apuna voi käyttää määrällisten suhteiden hahmottamista. Sisällönanalyysissä keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo: mistä haastateltavat puhuvat. Laadullinen sisällönanalyysi on hyvin lähellä teemoittelua ja usein niitä käytetään vaihtoehtoisina nimityksinä toisilleen. Laadullisen tutkimuksen ideana on löytää aineistosta jotakin uutta, uusia jäsenyksiä ja ennen kuvailemattomia tapoja ymmärtää inhimillisiä todellisuuksia (RuusuVuori ym., 2019).

Sisällönanalyysiä voidaan tehdä kolmesta eri lähtökohdasta: aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineisto ohjaa analyysin tekoa. Aineistosta nostetaan esiin sen keskeisimmät asiat riippumatta siitä, mitä ne ovat tai miten ne suhteutuvat aiempiin tutkimuksiin. Tutkijan haasteena on olla avoin aineistolle ja analysoida aineistoa sen omista lähtökohdista käsin ilman, että teorialähtöisyys vaikuttaa aineistosta esiin nouseviin asioihin. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä puolestaan teoria ohjaa analyysin tekoa alusta saakka. Teoriaohjaavan sisällönanalyysin aikana tutkijan ajattelua ohjaavat vuoroin teoria ja aineisto, sillä usein analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta niiden tulkintaa tai ryhmittelyä ohjaa teoria.

Tutkimuksessani olen hyödyntänyt sisällönanalyysin eri lähestymistapoja osittain rinnakkain, mutta myös analyysin edetessä vaihteittain. Aineiston analyysin lähtökohtana oli aineistolähtöisyys, mutta analyysin loppuvaiheessa hyödynsin myös teoreettista viitekehystä mosaiikkimaisen aineistolähtöisen analyysin selkeyttämiseksi. Teoreettista lähestymistapaa hyödynsin implisiittisesti, sillä lukiuudistuksen tavoitteet ja sisällöt vaikuttivat aineistolähtöisen analyysin erittelyssä ja luokittelussa.

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan aineistolähtöisiä analyysimalleja on useita, esimerkiksi Milesin ja Hubermanin (1994) malli, Laineen (2010) malli ja Siljanderin (1988) malli. Milesin ja Hubermanin (1994) mallissa aineistolta kysytään tutkimusongelmaan liittyvää. Laineen (2010) mallin kuvauksessa aineistosta nostetaan esiin olennaiset merkitykset tutkimuskysymysten näkökulmasta ja ne kuvataan luonnollisella kielellä. Kuvauksen jälkeen muodostetaan merkitysten mukaisia kokonaisuuksia. Kokonaisuuksien muodostamisessa fenomenologit korostavat intuition merkitystä. Siljanderin mallissa (1988) tulkinta lähtee aina

liikkeelle tulkitsijan esiymmärryksestä, joka nähdään tutkimuksen edellytyksenä.

Tutkimukseeni soveltuvimmat mallit olivat Milesin ja Hubermanin (1994) ja Laineen (2010) mallit siltä osin, että aineistolta kysyin, millaisia näkemyksiä rehtoreilla oli lukion uudistamisesta, sen johtamisesta ja lukion tulevaisuudesta. Laineen (2010) mallia sovelsin tutkimuksessa, kun nostin esiin aineistosta tutkimuskysymysten näkökulmasta keskeisimmät merkitykset, erityisesti tulkintavaiheessa. Siljanderin (1988) malli ei soveltunut tutkimukseen, koska esiymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ei minulla tutkijana ollut.

Aineistolähtöisessä tutkimuksessa haasteena on saada tutkimuksesta niin uskottava, että lukija luottaa tutkimukseen ja sen tuloksiin. Analyysi tapahtuu aineiston informanttien ehdoilla. Fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tutkijan vaikutusta pyritään eliminoimaan siten, että tutkija kirjoittaa auki omat ennakkokäsityksensä ilmiöstä ja tiedostaa ne analyysin aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Laadullinen sisällönanalyysi perustuu tutkijan tekemälle koodaukselle, jossa tutkija tunnistaa ja nimeää aineistostaan löytämiä sisällöllisiä elementtejä (Vuori, 2021a). Koodaus voi olla aineistolähtöistä, jolloin tutkija lähtee avoimin mielin etsimään sellaisia kohtia aineistosta, jotka kertovat tutkittavasta asiasta jotakin tutkijaa kiinnostavaa. Jos kyse on teksteistä, nämä kohdat voivat olla laajuudeltaan hyvin erilaisia yksittäisistä ilmauksista aina pitkiin katkelmiin. Teorian ohjaamassa koodauksessa tutkija valitsee teoreettisen ymmärryksensä pohjalta, mitkä seikat häntä aineistossa kiinnostavat. Usein toki yhdistellään molempia tapoja.

Aineistolähtöisessä analyysissä tutkijan roolia voi etäännyttää teoriaohjauksella analyysillä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani teorian merkitys tuli ohjaavaksi analyysin kompleksisuuden selkeyttämiseksi. Teoria oli apuna tulkinnassa, mutta ei ohjannut analyysia. Aineiston käsittelyssä on kyse keksimisestä. Aineistosta nousee teemoja, tutkimuksessa aineiston käsittelyn avaamisella on saatava lukija vakuuttuneeksi tutkimuksen uskottavuudesta. Oletus on, että abduktiivinen päättely tulee laadullisen tutkimuksen analyysiprosessissa avuksi useammin kuin myönnetään.

Analyysini, jota kuvaan tarkemmin alaluvussa 5.4, jakautuu kolmeen vaiheeseen: aineiston pelkistäminen eli redusointi, klusterointi eli tiivistetyn tekstin ryhmittely ja abstrahointi eli analyysin eteneminen aineistosta tulkintatasolle (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tutkimuksessani turvauduin teoreettiseen viitekehykseen ryhmittelyn loppuvaiheessa.

Seuraavassa alaluvussa esittelen tutkimukseni aineiston ja sen hankinnan.

5.3 Tutkimuksen aineisto ja sen hankinta

Tutkimuksen aineiston muodostaa haastatteluaineisto. Tutkimustehtävän kannalta laadullisen aineiston käyttö oli luonteva valinta rehtoreiden näkemysten

kartoittamiseksi. Kielen kautta ihmiset tuottivat merkityksiä, ja haastatteluilla tavoittelin erilaisia näkemyksiä tutkimukseni kohteesta (Jokinen ym., 2018; Metsämuuronen, 2006; Ronkainen, 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelun tarkoituksena oli saada kentän ääni lukion uudistamisesta, sen johtamisesta ja lukion tulevaisuuden ennakoinnista. Menetelmänä oli teemahaastattelu, joka on eräänlainen keskustelu tutkijan aloitteesta (Hirsijärvi & Hurme, 2018; Hyvärinen ym., 2017). Haastattelun teemat oli suunniteltu etukäteen, mutta niiden tarkkaa muotoa ja järjestystä ei oltu määrätty ennakoon. Haastattelu rakentui vapaamuotoisesti haastateltavan kokemuksista.

Esihaastattelun tein elokuun 2019 alussa kahdelle eri henkilölle, minkä jälkeen keskustelin teemoista ohjaajieni kanssa ja täydensin teemoja ohjauksen perusteella. Haastattelu käsitti kolme tutkimuksen viitekehukseen perustuvaa pääteemaa (Liite 1), joihin pyrkimykseni oli saada rehtorilta puhetta. Annoin rehtorin vapaasti puhua aiheesta, minkä lisäksi täsmensin taikka ohjasin puhetta täydentävin apukysymyksin.

Haastattelin yhteensä 14 lukion rehtoria ajalla elokuu 2019 – tammikuu 2020. Aineiston tuottamisessa hyödynsin harkinnanvaraista eliittiotantaa, jossa tutkimukseen valitaan ne henkilöt, joilta oletetaan saatavan parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastateltaviksi valitsin rehtoreita, joilla oli vähintään viiden vuoden kokemus rehtorina.

Haastatelluista rehtoreista seitsemän oli miehiä ja seitsemän naisia. Heidän johtamansa lukiot olivat erikokoisia, noin 60 opiskelijan lukiosta yli tuhannen opiskelijan lukioon. Rajasin haastateltavat suomenkielisen nuorille järjestettävän lukiokoulutuksen rehtoreihin. Haastateltavien rehtoreiden lukioiden koulutuksen järjestäjät olivat pääasiassa kunnallisia, mutta mukana oli myös yksityisten ja kuntayhtymien lukioita. Lukiot olivat kaikki suomenkielisiä, mutta joillakin oli yhteistyötä myös ruotsinkielisten lukioiden kanssa. Joillakin oli lukiossaan myös IB-linja tai erityinen tehtävä. Haastateltujen rehtoreiden johtamat lukiot sijaitsivat eri puolilla Suomea niin kaupungeissa kuin maaseudullakin.

Haastatteluista sovin lähestymällä ensin puhelimitse kertoen tutkimuksistani ja toiveistani saada tulla haastattelemaan. Jokainen rehtori lupautui mielellään haastateltavaksi. Sähköpostitse ja puhelimitse sovin tarkemmin ajankohdasta ja tapaamisesta. Ennen varsinaista haastattelua lähetin tarkennetun tiedon haastattelusta (Liite 2), jossa kerroin tutkimuksen eettisyyden varmistamiseksi tavoitteeni, haastattelun teemat sekä toiveet haastatteluympäristöstä ja pyynnön haastattelun äänittämisestä (Hyvärinen ym., 2017; Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Haastattelukäyntiä varten varasin mukaani kaksi nauhuria, joiden toimivuuden varmistin etukäteen, teemakysymykset apukysymyksineen sekä muistiinpanovälineet (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Haastattelut tein pääsääntöisesti rehtorin työhuoneessa, yksi tehtiin rehtorin kotona ja yksi vapaana olevassa luokahuoneessa. Kaikki tilat olivat häiriöttömiä ja haastattelut sujuivat moitteettomasti. Rehtorit ottivat tutkijan ystävällisesti ja vieraanvaraisesti vastaan. Rehtoreilta puhetta tuli luontevasti ja tutkijana sain olla valpas kuulija. Koska tunsin

useimmat haastateltavista rehtoreista entuudestaan, jouduin erityisesti panostamaan tutkijan rooliin. Pyrin tietoisesti välttämään osallistumistani keskusteluun ja tein vain tarkentavia kysymyksiä. Jokaisen haastateltavan kanssa sovin heti haastattelun alussa, että haastattelun jälkeen varattiin aikaa yhteiseen keskusteluun ja kuulumisten vaihtoon. Rehtorit arvostivat tilaisuuttaan osallistua tutkimukseen, ja he olivat halukkaita saamaan näkemyksensä kuuluviin. Kun olin päättämässä erästä haastattelua ja kiitin vierailustani, rehtori kommentoi seuraavasti:

Mä nään tään mulle kehittämisen paikkana. Mä en koe tätä sulle haastatteluna, vaan tää on ihan täydennyskoulutusta. On aikaa ajatella. On mentävä kaikkiin sellasiin mahdollisuuksiin ja kohtaamisiin, josta voi tulla jotakin. - Kaikki ei varmaan uskalla tuoda niitä ajatuksiaan esille. (H12)

Joidenkin rehtorien kanssa haastattelu oli vuorovaikutteisempaa, ja sen syiksi olivat tunnistettavissa tuttavuus ja samansuuntaiset kehittämiskokemukset (Kosunen & Kauko, 2016). Rehtorit olivat kiinnostuneita haastattelun teemoista, ja he olivat valmistautuneet haastatteluun hyvin. He halusivat määrätietoisesti esittää ajatuksiaan lukion uudistuksesta ja tulevaisuuden suunnasta-

Haastattelun jälkeen varmistin, että tallennus oli teknisesti onnistunut. Aineiston hankinta-ajalta kirjoitin taustaksi haastattelupäiväkirjaa, josta ilmenivät haastattelun ajankohta suhteessa lukuvuoteen ja lukiouudistuksen käynnistymiseen sekä omat kommenttini, kiinnostavat huomiot ja uudet näkökulmat. Haastattelupäiväkirjaa hyödynsin tutkimuksen edetessä. Haastatteluvierailun jälkeen tallensin välittömästi äänitteen sekä kirjalliset materiaalit eli lomakkeen ja päiväkirjamerkinnot. Lomakkeesta (Liite 3) ilmenevät haastattelun aika ja paikka, lukiota koskevat perustiedot (opiskelijamäärä, henkilöstö sekä koulutuksen järjestäjä) ja rehtoria koskevat tiedot (työvuodet ja koulutus).

Mahdollisimman pian haastattelukäynnin jälkeen litteroin haastattelun. Tutkimukseni haastattelujen kestot vaihtelivat 1 tunnista ja 15 minuutista 1 tuntiin ja 51 minuuttiin. Koska keskeistä haastateltujen rehtoreiden puheessa oli sisältö, tein litteroinnin perustasoisesti koko puheen sisällön kirjaamalla. Puheesta kirjasin litteroituun tekstiin erillisinä huomioina pidemmät tauot, miettimistä ilmaisevat puheen osat sekä painokkaasti esitetyn puheen sisällön. Lisämerkinnät kirjasin myöhempiä tulkintoja varten. Lisäksi kirjasin ne kohdat, joissa haastateltava otti puheessaan tutkijan mukaan keskusteluun esimerkiksi seuraavin kommentein: ”kuten tiedät”, ”kuten teilläkin varmaan on tehty”, ”sinullehan tämä on ihan tuttua”. Litteroinnissa en käyttänyt erikoismerkkejä, koska analyysin kohteena ei ollut kieli ja kielen käyttö (Liite 4). Kaikki puhutut lauseet ja virkkeet kirjoitin tekstiksi. Rehtoreiden puhetta muokkasin myöhemmin tarvittaessa vain sen verran, että rehtori ei olisi tunnistettavissa puhetapansa tai paikannimien perusteella (Hirsijärvi & Hurme, 2018; Nuolijärvi & Tiittula, 2016; Ruusuvuori & Nikander, 2016).

Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä 252 sivua (Times New Roman -fontti, fonttikoko 11 ja riviväli 1,15) ja sanoja yhteensä 138 093. Tutkimukseni lopullinen tekstiaineiston määrä oli kohtalaisen suuri. Tammikuun 2020 loppuun mennessä

kaikki haastattelut oli tehty ja litteroitu. Aineistoa litteroidessa numeroin haastattelut tai tekstit koodein H1–H14 helpottamaan analyysiä. Muut haastattelijaa ja haastatteluja koskevat tunnistetiedot olen tallentanut litteroitujen tekstien ja äänitteiden liitteeksi arkistooni (Ruusuvauri & Nikander, 2016).

Haastattelujen aikaan lukiokoulutuksen valtakunnallinen uudistamisprosessi eteni. Uudet säädökset olivat valmiina ja valtakunnallisia opetussuunnitelman perusteita valmisteltiin ja saatiin päätökseen haastattelujen loppuvaiheessa. Ensimmäiset haastattelut ajoittuivat lukuvuoden 2019–2020 alkuun, jolloin uudet säädökset olivat tulleet voimaan. Lukuvuoden alussa rehtoria työllistivät lukuvuosisuunnitelman laadinta sekä mahdollisten hankkeiden käynnistäminen. Syksyn ylioppilaskirjoitukset toteutettiin myös syys-lokakuussa. Syyslukukaudella Opetushallitus julkisti lausuntokierrokselle luonnoksen valtakunnallisista opetussuunnitelman perusteista ja järjesti niiden esittelyjä lukioden henkilöstölle. Marraskuussa 2019 Lukiopäivillä Opetushallitus julkisti lukion valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus, 2019a), jolloin paikallinen opetussuunnitelmatyö virallisesti käynnistyi. Paikallinen opetussuunnitelmatyö alkoi lukioissa omien aikataulujen mukaan. Tammikuun 2020 haastattelujen aikaan lukioissa valmistauduttiin jo kevään ylioppilaskirjoituksiin sekä ohjattiin abiturientteja jatko-opintoihin. Lukioden tiedossa oli korkeakoulujen valintakoejärjestelmän uudistuminen vuoden 2020 alusta lähtien. Syksyn 2019 hallitusohjelmaan (VNK, 2019a) sisältyivät myös tavoitteet oppivelvollisuuden pidentämisestä sekä toisen asteen koulutuksen maksuttomuudesta hallituskaudella. Hallitusohjelmaan oli kirjattu myös tavoite toisen kotimaisen kielen pakollisuudesta ylioppilastutkinnossa. Haastatteluja litteroidessani havaitsin, että haastateltavien puhe jonkin verran syveni ja painottui enemmän reaktiivisesti tulevaisuutta kohti aineistonkeruun edetessä. Syynä oli todennäköisesti uudistamisprosessin eteneminen paikallistasolla.

Koska aineiston hankinnassa olen samanaikaisesti kollega ja tutkija, olen tiedostanut tutkimuksen eettisen pulmatilanteen. Sen vuoksi tutkijana olen pyrkinyt tutkimuksen kaikissa vaiheissa olemaan erityisen valppaana ja pyrkinyt ratkaisuillani edistämään tutkimuksen luotettavuutta. Subjektiviteetin poissulkeminen ei ole realistista, mutta sen tiedostaminen on tarpeellista (Ronkainen ym., 2011; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Olen koko tutkimusprosessin ajan pitänyt omaa päiväkirjaa koko tutkimusprosessista sekä haastattelupäiväkirjaa haastatteluvaiheista ja analyysipäiväkirjaa tutkimuksen analysoinnista ja tulosten tulkinnasta (Hirsijärvi & Hurme, 2018; Vuori, 2021b). Prosessin edetessä päiväkirjoista on havaittavissa, että aika ja tutkimuksen taustoittaminen ja teoreettisen viitekehyksen tuottaminen etäännyttivät minut lukion arjesta tutkijan pöydän ääreen.

Rehtorit tuottivat haastatteluissa runsaasti puhetta, ja tarve ja tila tutkijan tarkentaville kysymyksille oli vähäinen. Koska aineisto on tässä tutkimuksessa merkittävä, on aineiston tuottamista ja käsittelyä tärkeää arvioida oman roolin näkökulmasta (Gould & Uusihakala, 2006). Haastattelussa pyrin saamaan selville, miten haastateltavalle tutkimuskohteen merkitykset rakentuvat. Merkitykset rakentuvat kielellisissä merkityksissä. Tutkijana tiesin olevani positioni

muokkaama. Lukioasiat olivat tuttuja pitkäaikaisen kokemuksen vuoksi, mutta tämä lukiouudistus ei enää kuulunut arkitodellisuuteeni ja perehdyin siihen ulkopuolisena.

5.4 Tutkimusaineiston analyysi

Aineiston analyysi on ollut monivaiheinen. Se on edennyt laadulliselle ja hermeneuttiselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan kierteisesti. Siihen on sisällynyt lukuisia kierroksia, vuoroin selkeitä vaiheita ja sitten taas solmujen avaamista, vuoroin tuskan ja epätoivon hetkiä sekä oivalluksen suurta iloa. Aineiston käsittelyprosessin kokoava tarkastelu on kuvaus monisävyisistä pohdinnoista, joihin sisältyy niin eksyksissä oloa kuin tutkijan kammioista kantautuvia oivalluksia (Aarnikoivu & Saarinen, 2021). Analyysin solmukohdissa ratkaisuja etsiessäni keskeisiä tukipilareita ovat olleet teoreettiseen viitekehykseen perustuvat näkemykset ja ohjauskeskustelut. Prosessin koontia helpottivat aineiston hankinta-ajalta laatimani päiväkirjat.

Tutkimustehtäväni juuret olivat omassa ihmettelystäni lukion uudistamisen kiihtymisestä ja kiinnostuksessani lukiokoulutuksen tulevaisuuden suunnasta. Tutkimustehtäväni oli saada selville rehtorien näkemyksiä lukion uudistamisesta ja sen johtamisesta sekä rehtorien näkemyksiä lukion tulevaisuudesta.

Laadullisen tutkimuksen olen kokenut toisaalta haastavana mutta toisaalta luovana työnä. Peruutuspeiliin katsoessa prosessi kaikkine kiertopolkuineen kannatti tehdä. Se oli tutkijan kasvun paikka ja jätti persoonallisen jäljen. Prosessikuvaus muistuttaa metodikirjojen kuvauksia aineiston ja teorian kierteisestä kulusta (Titscher ym., 2000, s. 14; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tiivistetysti aineiston käsittely on edennyt tuloksiin seuraavasti (Taulukko 5):

TAULUKKO 5 Haastatteluaineiston käsittely

Toimenpide:	Tulos:
Haastattelut: Ajalla 8/2019-1/2020; N 14 Haastattelujen litterointi	Äänitteiden pituus 1 tunti 15 min - 1 tunti 52 min Yhteensä 252 s, Times New Roman fontti 11, riviväli 1,15
Haastattelutekstien lukeminen	Aineistoon tarkka perehtyminen
Tekstin taulukointi: Teemat, mistä puhutaan	Keskeisiä teemoja yhteensä 22 kpl
Tutkimuskysymysten pohjalta aineiston pelkistäminen : Uudistamispuhe ja tulevaisuuspuhe	Uudistamispuhetta 100 s, tulevaisuuspuhetta 25 s
Uudistamispuhe ja tulevaisuuspuhe eri tiedostoina: Pelkistäminen eli redusointi	Keskeiset teemat uudistamispuheesta (U) ja tulevaisuuspuheesta (T) > alaluokkia U yht. 18 ja T yht. 8
MONIVAIHEINEN AINEISTON KÄSITTELY JA KESKEISTEN MERKITYSTEN ETSIMINEN: Uudistamispuhe : Lukuisia erilaisia luokituksia, ryhmittelyjä, teemojen tiivistämispyrkimyksiä, vertailuja, nelikenttätaulukointeja Tulevaisuuspuhe : Luokittelu, keskeiset teemat, selkeä jakautuminen teemoihin	Uudistamispuhe : opiskelija, oppimisympäristön rakenteet ja sisällöt, toimintakulttuuri, opettaja, rehtori, uudistaminen paikallisena ja valtakunnallisena ilmiönä Tulevaisuuspuhe : suhteellisesti vähän puhetta. Kietoutuu osittain uudistamispuheeseen Teemoja: seuraavat uudistukset, tuntijako, megatrendit, talous, yhteistyö, erilaistuminen, vahva osaaminen, laaja oppimisympäristö, tulevaisuuden lukio
Aineistokorpuksen uudelleen luku ja pelkistetyn tekstin täydennys teemalla uudistamisen johtaminen	Aineiston koko: Uudistamispuhe 150 s, tulevaisuuspuhe 29 s
Uusi luokittelu eli klusterointi: keskeiset merkitykset, luokat	Uudistamispuhe : 1 opiskelijapuhe, 2 oppimisympäristö, 3 toimintakulttuuri, 4 osaaminen, 5 johtajuus, 6 koulutuspolitiikka, 7 ylioppilastutkinto ja jatkokoulutus Tulevaisuuspuhe : 1 lähitulevaisuus, 2 erilaistuvat lukiot, 3 tulevaisuuden lukio
Teoriaohjaava aineiston käsittely : Teoreettinen viitekehys analyysin rinnalle: muutosilmiö, muutosteoriat, tutkimukset	Tulkintaa muutosprosessille: muutoksen kompleksisuus, Ahtiainen, Senge, Fullan ym., Saarinen & Välimaa; Simola ym., polkuriippuvuus ja kontingenssi, kontingenssiteoria, Ball ym. merkityksen monikerroksisuus

jatkuu

TAULUKKO 5 jatkuu

Toimenpide:	Tulos:
Aineiston käsittelykierros: klusterointi ja luokittelu	Luokittelujen tarkistukset ja varmennukset
Tulosten tulkinta eli abstrahointi	Aineiston tulkinta: kontingenssiteoria, Simola ym., Risku & Tian, Kauko & Wermke, Ball ym. ja Pouru ym. hyödyksi uudistamisessa, sen johtamisessa sekä tulevaisuuden ennakkoinnissa. Mahdollisuuksien näkeminen, Spielraum. Merkitysten monikerroksisuus
Rehtoreiden uudistamispuheen ja sen johtamisen keskeiset merkitykset (Tutkimuskysymys 1)	1 Lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset 2 Yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset 3 Opiskelijalähtöisen uudistamisen merkitykset
Rehtoreiden tulevaisuuspuheen keskeiset merkitykset (Tutkimuskysymys 2)	1 Reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset 2 Transformatiiviset merkitykset
Tutkimustuloksen kiteytys	Lukiokoulutuksen uudistaminen kompleksisten merkitysten mallinnuksena

Perehdyin aineistooni lukemalla sen ensin läpi useampaan kertaan. Aineisto vaikutti monipuoliselta ja kiinnostavalta. Sen jälkeen taulukoin jokaisen yksittäisen litteroidun haastattelun (H1-H14) siten, että taulukkoon (Taulukko 6) puheen rinnalle (sarake 1) kirjasin systemaattisesti kaikki sisällössä ilmenevät teemat (sarake 2), kolmanteen sarakkeeseen viittaukset tausta-aineistoon, esimerkiksi uudistuksen säädöksiin ja sarakkeeseen neljä tutkijan kommentit.

TAULUKKO 6 Litteroidun tekstin avaus taulukkoon

1 Teksti/puhe	2 Teemoja	3 Taustateoriat	4 Tutkijan kommentit

Taulukon laadinnan ohessa tein jokaisesta haastattelusta käsitekartan värikoodein puheen painopisteiden ja kytkösten selkeyttämiseksi. Käsitekartta ilmensi jokaisen haastattelun keskeiset merkitykset, monipolvisuuden, teemojen määrän sekä kytkennät toisiinsa. Aineistossa oli havaittavissa lukuisia toisiinsa kiertyviä teemoja sekä toistuvia mutta myös toisistaan erottuvia. Teemoja koostui yhteensä 22 (taulukko 7).

TAULUKKO 7 Haastatteluaineiston moniulotteiset teemat

1	Lukion arki, toimintakulttuuri, käytännöt	2	Työnjako uudistuksessa, roolitukset, tiimit
3	Rehtorin rooli, työnkuva, asenne, kokemus	4	Uudistaminen: paikallisesti; valtakunnallisesti
5	Tulevaisuuspuhe, lähitulevaisuus, pitkäaikainen aikaväli	6	Koulutuksen järjestäjän rooli
7	Koulutuspoliittinen puhe	8	Verkostot, yhteistyö; paikallinen, kansallinen, kansainvälinen
9	Osaaminen, yhteisön ja oma	10	Lukion tehtävä, puhe yleisivistyksestä
11	Tuntijako	12	Opetussuunnitelma, kansallinen, paikallinen
13	Muun koulutuksen vaikutus lukion toimintaan	14	Arviointipuhe, paikallinen, kansallinen
15	Ylioppilastutkinto	16	Talouspuhe
17	Osallistaminen, rakenteet, pedagogiikka	18	Henkilöstöpuhe: opiskelijat, opettajat, muu asiantuntijuus
19	Toimijuus	20	Ohjaus, tuki
21	Alumnitoiminta	22	Kansainvälisyys

Teemat sisälsivät oman lukion nykytilan arviointia suhteessa uudistukseen. Puheeseen sisältyi rehtorien kokemuksen värittämiä merkityksiä, aikaisempien uudistusten arviointia ja vaikuttavuutta kuvaavia merkityksiä. Uudistamista tarkasteltiin oman lukion näkökulmasta, mutta myös yleisemmin koko lukiokoulutusta koskien. Puheeseen sisältyi paljon kriittisiä merkityksiä, jotka kohdistuivat pääasiallisesti lukiokoulutusta koskeviin koulutuspoliittisiin päätöksiin mutta myös uusimpaan uudistukseen.

Tutkimuskysymykset viitoittivat seuraavaa tarkastelukierrosta. Analyysini noudattaa karkeasti seuraavia vaiheita: 1) Tein aineiston rajauksen, valitsin teemoista keskeiset aihealueet ja tein aineiston pelkistämisen eli redusoinnin. Valitsin teemoiksi uudistamispuheen ja tulevaisuuspuheen. Seuraavaksi erotin koko aineistosta haastattelu haastattelulta rehtorien tuottamat merkitykset lukion uudistamisesta ja tulevaisuudesta. Uudistamispuhetta (U) kertyi 100 sivua ja tulevaisuuspuhetta (T) 25 sivua. Merkitysyksikkönä oli vähintään lause, mutta usein useampia lauseita (Tuomi & Sarajärvi 2018). Käsittelin aineistoja (U ja T) erillisinä tiedostoina ja laadin niistä omat taulukoinnit keskeisin merkityksin.

2) Seuraavaksi edessä oli ryhmittely eli klusterointivaihe. Ryhmittelin aineistoista (U ja T) keskeiset teemat ryhmiksi:

Uudistamispuheesta (U) muodostuivat seuraavat alaluokat (18): asenne uudistamiseen, uudistamisen toteutus, rakennepuhe, toimintakulttuuripuhe, opetussuunnitelmapuhe, pedagoginen muutospuhe, opettajuus, resurssit, opiskelijapuhe, laaja-alaiset sisällöt, yhteistyö, korkeakoulujen valintapisteytys, ylioppilastutkinto, uudistukseen vaikuttavat tekijät, koulutuksen järjestäjä, koulutuspolitiikka, rehtorin rooli ja jatkuva uudistaminen.

Tulevaisuuspuheesta (T) muodostuivat seuraavat alaluokat (8): uudistuksen suunta, yhteiskunnan muutosilmiöt, uudet rakenteet, tulevaisuusnäky, toimintakulttuurin merkitys, opettajuuden muutos, rehtorin rooli, koulutuspolitiikka ja rahoitus.

Jatkoin uudistamispuheen ja tulevaisuuspuheen analyysia toisistaan erillisinä. Ensin syvennyin uudistamispuheen käsittelyyn, koska aineistoa oli enemmän ja ajallisesti tarkasteltuna se loi pohjaa tulevaisuuspuheelle. Jo teemoitteluvaiheessa oli havaittavissa aineistojen yhteen kietoutuminen ja osittainen samansisältöisyys. Uudistamispuheen teemoista tein seuraavaksi omat käsitekartat ja havaittavissa oli niidenkin teemojen yhteen kietoutuminen. Rehtorien tuottamat keskeiset merkitykset olivat pääasiallisesti yhteneviä, mutta jokaisen tuottamissa merkityksissä oli lukuisia sävyjä ja juonteita, jotka eri tavoin kietoutuivat toisiinsa. Analyysin edetessä aineisto alkoi muodostua paikoin selvittämättömäksi ja tilkkutäkkimäiseksi kudelmaksi. Luokitteluja tein lukuisia, sillä tavoitteeni oli selvittää tutkimustehtäväni haasteet, koska aineisto oli kiinnostava. Innostus ja vauhti sokeuttivat matkalla ja tein hätäisiä merkitysten luokitteluja ja johtopäätöksiä muun muassa sisältöjen ja rakenteiden näkökulmista. Jatkoin sinnikkäästi tavoitteenani edetä luokittelussa alaluokista yläluokkiin (Tuomi & Sarajarvi, 2018; Vuori, 2021a).

Alaluokkien tiivistäminen eteni käsitekarttoja, luokitteluja sekä nelikenttä- ja vastapariryhmittelyjä työstäen. Piirrookset ja taulukot lisääntyivät. Keskeiset kantavat teemat taistelivat merkitysten luokittelupaikastaan. Eri tavoin ryhmitellessäni päädyin kuitenkin samansuuntaisiin merkitysten luokkiin. Tietyllä tavalla saturaatiopiste oli näkyvissä (Saaranen-Kauppinen & Puusniikka, 2009). Keskeiset teemat uudistamispuheessa olivat opiskelija, oppimisympäristön rakenteet ja sisällöt, toimintakulttuuri, opettaja, rehtori sekä uudistaminen paikallisena ja valtakunnallisena ilmiönä. Tulevaisuuspuheen keskeiset teemat olivat seuraavat uudistukset, tuntijako, megatrendit, talous, yhteistyö, erilaistuminen, vahva osaaminen, laaja oppimisympäristö sekä tulevaisuuden lukio.

Teemat uudistamispuheessa ja tulevaisuuspuheessa palmikoituivat toisiinsa ja epävarmuus teemojen oikeellisuudesta ja kirkastumisesta kasvoi. Olen tyytyväinen, että kirjasin tarkkaan jokaisen analyysivaiheen sekä koonnit ja havainnot keskeisistä merkityksistä – myös epäröinnit. Luokittelu ala- ja yläluokkiin ei rakentunut tulkintavaiheeksi eikä tuloksiksi. Ristiintaulukoinnit eivät tuoneet ratkaisua. Uudistamispuheen aineistosta nousi myös lukuisia erilaisia jännitteitä. Niitä ilmeni esimerkiksi pienten ja isojen lukioiden rehtorien tuottamien

merkitysten kesken, hyvinvointitavoitteiden ja uudistuksen muiden tavoitteiden kesken sekä rehtoreiden näkemysten ja koulutuspoliittisten tavoitteiden välillä.

Palasin tutkimuskysymyksiin, ja tein vielä koko aineistokorpuksesta tarkistuskierroksen varmistaakseni, että olin huomionnut kaikki keskeiset merkitykset tutkimustehtäväni kannalta. Tarkistuskierroksella täydensin sekä uudistamispuheeseen että tulevaisuuspuheeseen merkityksiä uudistamisen johtamiseen liittyvillä merkityksillä. Aineistokorpus kasvoi niin, että uudistamispuhetta oli 150 sivua ja tulevaisuuspuhetta 29 sivua. Tein uudelleen uudistamispuheen ja tulevaisuuspuheen aineistoista sisällönanalyysin klusteroinnin sekä ala- ja yläluokkien nimeämisen. Tulevaisuuspuhe alkoi limittyä voimakkaasti uudistamispuheeseen. Siinä ilmeni samoja teemoja, esimerkiksi oppimisympäristö, opettajuus ja johtajuus. Epävarmuus kasvoi ja mieleen tuli ajatus, oliko ollenkaan järkevää pitää aineistoja erillään, mutta pitäydyin tutkimuskysymysten mukaisessa tavoitteessa, sillä tulevaisuusnäkyvät kiinnostivat. Onko rehtoreilla tulevaisuusnäkyä ja millaisena lukion tulevaisuutta kuvataan?

Tutkijana koin olevani aineistoni vanki. Keskeiset uudistamispuheen ja tulevaisuuspuheen toisiinsa kietoutuvat luokat muodostivat kahleet, joista hain vapautusta tuloksien löytämiseksi. Toisaalta keskeistä oli, että usean analyysikierroksen jälkeen analyysistä muodostetut luokat päätyivät samaan. Varmistuin saturaatiopisteestä. Oli löydettävä erottavat tekijät ja päästävä 3) tulkinnan eli abstrahoinnin tasolle argumentoiden. Keskeiset merkitykset, joihin aineiston luokittelussa päädyin olivat seuraavat:

Uudistamispuhe: 1) opiskelijapuhe, 2) oppimisympäristö, 3) toimintakulttuuri, 4) osaaminen, 5) johtajuus, 6) koulutuspolitiikka ja 7) ylioppilastutkinto ja jatkokoulutus.

Tulevaisuuspuhe: 1) lähitulevaisuus, 2) erilaistuvat lukiot ja 3) tulevaisuuden lukio.

Pimeys aineiston parissa alkoi yllättää, suunta oli hukassa ja oikean polun löytäminen oli ratkaistava. Aineisto oli kiinnostava, mutta tulkinnan tekeminen oli solmussa. Lukuisat kierrokset olivat hyviä ja saivat merkityksensä sen vuoksi, että tunsin aineiston läpikotaisin useista eri näkökulmista ja sen sisältämät keskeiset merkitykset.

Ennen täydellisen pimeyden tuloa otin muutokseen liittyvän tutkimuskirjallisuuden kompassiksi abstrahoinnin tasolle pääsemiseksi. Tavoite oli edetä alkuperäisaineiston käyttämistä kielellisistä ilmauksista teoreettisiin käsitteisiin ja johtopäätöksiin. Palasin tutkimuskysymyksiin ja teoreettisen viitekehyksen tutkimiseen uudelleen (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Teoreettisen viitekehyksen kautta tulkinnan tasolle. Jätin analyysin tauolle, otin etäisyyttä aineistoon ja syvennyin laajemmin teoreettiseen viitekehykseen, muutosilmiöön, aineistoni merkityksellistämiseksi (Collins & Stockton, 2018). Tutkin laajemmin muutosilmiötä, koulutuksen muutosta ja sen kompleksisuutta, muutoksen johtamista sekä ennakointia. Teoreettisen viitekehyksen kautta kokemukseni muutoksen kompleksisuudesta aineiston tulkinnassa sai vahvistuksen (mm. Ball ym., 2012; Capano, 2009; Duke, 2004) ja rehtoreiden näkemykset muu-

toksen suunnista ja vaikutuksista avautuivat Saarisen ja Välimaan (2012) nelikenttää soveltaen (Kuvio 3, s. 28). Rehtoreiden näkemykset uudistamiseen sijoituivat nelikenttään yksilöllisinä myönteisinä ja kriittisinä merkityksinä. Uudistamispuheeseen nivoutui merkityksiä myös uudistuksen ulkopuolelta, kuten korkeakoulujen valintapisteitysuudistus eräänlaisena väliintulona lukiouudistukseen.

Kiinnostavaksi ratkaisun avaimeksi aineiston tulkinnassa ja merkitysluokkien rakentamisessa muodostui tarkempi perehtyminen kontingenssiteoriaan ja polkuriippuvuuteen (mm. Kauko & Wermke, 2018; Simola & Rinne, 2013), jolloin analyysin käsittely sai teoriaohjaavan käänteen (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sen myötä tulkinta alkoi selkiytyä ja tulon vakuuttuneeksi analyysin kompleksisuudesta. Kaukon ja Wermken (2018) muutosilmiökehikon lävitse rehtorien näkemykset lukiokoulutuksen uudistamisesta näyttäytyivät kompleksisina erisävyyksinä ja yksilöllisinä punoksina. Näkemykset olivat ehdollisia, merkityksen tuottajien kontekstista riippuvia. Rehtoreiden puheissa ilmeni yksilöllisesti mahdollisuuksien näkeminen ja pelitilan käyttö uudistamisessa mutta myös lukkiutumat ja haasteet (Ball ym., 2012). Koulutuksen uudistamispuheen merkitykset avautuivat rehtoreiden yksilöllisiksi tulkinnoiksi koulutuspoliittisesta päätöksestä sekä ymmärryksen kääntämisestä omaan lukiokontekstiin ja uudistamisen toteuttamiseen työyhteisössä (Ball ym., 2012; Risku & Tian, 2020; Simola & Rinne, 2013). Uudistamispuheen keskeiset merkitykset täsmentyivät ja muodostin kolme merkityskimppua, merkitysten tihentymää: 1) lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset, 2) yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset ja 3) opiskelijälähtöisen uudistamisen merkitykset.

Teoriaohjaavan tarkastelun jälkeen rehtoreiden näkemykset lukiokoulutuksen tulevaisuudesta ja sen ennakoinnista irtaantuivat selkeämmin uudistamispuheesta. Tarkastelin tulevaisuuspuheen merkityksiä kuuden ennakointikehyksen lävitse erilaisina tulevaisuusnäkyminä (Minkkinen ym., 2019; Pouru ym., 2020, kuvio 4., s. 43). Rehtorien tulevaisuuspuheessa oli tunnistettavissa epävarmuutta ja toiveikkuutta lähitulevaisuudesta, mutta joidenkin rehtoreiden näkemyksissä rohkeaa pyrkimystä rakentaa uudenlaista lukiokoulutusta ja tunnistaa tulevaisuudessa lisämahdollisuuksia uudistamisessa.

Rehtoreiden näkemykset lukiokoulutuksen tulevaisuudesta avautuivat uudistamista laajentavana ulottuvuutena (Pouru ym., 2020, s. 22). Rehtorit tarkastelivat lukiokoulutuksen tulevaisuutta toisaalta polkuriippuvaisesti nykytilanteesta eteenpäin kulkien ja tulevaisuutta ennakoiden ja toisaalta visiona uudeltaisesta lukiosta transformaatiokehityksessä (Minkkinen ym., 2019; Pouru ym., 2020). Tulevaisuuspuheen merkityksistä muodostin kaksi merkityskimppua erilaisina näkökulmina lukiokoulutuksen tulevaisuudesta: 1) reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset ja 2) transformatiiviset merkitykset.

Aineiston käsittelykulku kokonaisuudessaan on kuvattu taulukossa viisi (Taulukko 5, s. 88) ja tutkimuksen liitteenä on ote eräästä teoriaohjaavasta tulevaisuuspuheen aineiston käsittelyprosessista (Liite 5). Tutkimusaineiston analyysin tuloksia käsittelen luvuissa kuusi ja seitsemän.

6 UUDISTAMISPUHEEN KESKEISET MERKITYKSET

Tulosluvun jako alalukuihin noudattelee tutkimuskysymyksen jäsenystä. Tässä ensimmäisessä tulosluvussa tarkastelen ensimmäisen tutkimuskysymyksen kautta sitä, millaisia lukiokoulutuksen uudistamisen merkityksiä rehtoreiden puheesta on tunnistettavissa, mitä uudistamista kuvaavat merkitykset kertovat lukion uudistamisesta ja mitä rehtoreiden tuottamat merkitykset kertovat uudistamisen johtamisesta. Analyysini osoittaa uudistamispuheen jakautuvan kolmeen merkityskimppuun, merkitysten tihentymään. Ensimmäisen merkityskimppun (6.1) muodostavat lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset. Kaksi seuraavaa merkityskimppua muodostuvat rehtoreiden erilaisista lukiouudistuksen johtamisen näkökulmista: yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset (6.2) ja opiskelijälähtöisen uudistamisen merkitykset (6.3).

6.1 Lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset

Ensimmäiseksi lukiokoulutuksen uudistamisen merkityskimpuksi esitän lukiouudistuksen kompleksiset merkitykset. Merkityskimppu rakentui rehtoreiden tulkinnoista ja ymmärryksestä lukion uudistamisesta sekä uudistamisen toteuttamista ja toimeenpanoa kuvaavista merkityksistä. Ensimmäinen alamerkityskimppu (6.1.1) rakentui rehtoreiden yksilöllisistä tulkinnoista ja heidän ymmärryksestään lukiouudistuksesta. Merkityksiä sävyttivät muun muassa kunkin rehtorin koulutus, työkokemus, persoona, lukiokonteksti ja verkostoituminen. Toinen alamerkityskimppu (6.1.2) rakentui rehtoreiden yksilöllisistä ymmärryksistä uudistamisesta ja sen toteuttamis- ja toimeenpanosuunnitelmista lukioyhteisössä. Tätä merkityskimppua sävyttivät rehtoreiden yksilölliset tavat osallistaa ja sitouttaa lukioyhteisön toimijoita ja muita verkostoja ymmärtämään, toteuttamaan ja toimeenpanemaan uudistamista. Kolmannen alamerkityskimppun (6.1.3) muodostivat lukiouudistuksen säädösten ja määräysten tulkinnessa ja ymmärtämisessä esiin nousseet lukkiutumiset ja haasteet, jotka tulevat esiin ulkopuolelta ohjattujen tavoitteiden ja paikallisen toteutuksen risteyksessä.

6.1.1 Lukion uudistamisen tulkintaa ja ymmärrystä

Huomasin, että rehtoreiden tulkinnat ja ymmärrykset vuoden 2019 lukiouudistuksesta muodostuivat yksilöllisiksi, erisävyisiksi punoksiksi. Punos kudottiin liittämällä uudistuksen arviointiin näkemyksiä oman lukion nykytilasta, vertaamalla aikaisempiin lukiouudistuksiin ja sävyttäen omilla näkemyksillä. Uudistukseen paneuduttiin erilaisista näkökulmista: Joku rehtoreista oli ollut mukana opetus- ja kulttuuriministeriön nimeämässä valmistelutoimikunnassa, toiset olivat seuranneet valmistelua etäämpää. Useimmat olivat perehtyneet uudistuksen valmistelun etenemiseen paikallisissa rehtoritiimeissä ja järjestetyissä tiedotus- ja koulutustilaisuuksissa sekä tiedotteiden pohjalta. Rehtorit olivat yksilöllisellä tavalla välittäneet ajankohtaista tietoa uudistuksesta lukioyhteisössään. Paikallisesti rehtoritiimeissä oli valmisteltu luonnoksesta valmisteluvaiheessa annettavat lausunnot, mutta uudistuksen koettiin tulleen nopeasti. Koulutuksen järjestäjän roolia uudistuksen tulkinnassa tuskin mainittiin.

Uudistukseen perehtyminen tapahtui lukioissa eritahtisesti ja erilaisin painotuksin. Analyysin mukaan varsinainen uuteen perehtyminen alkoi, kun säädökset oli julkistettu ja Opetushallituksen opetussuunnitelman perusteiden valmistelutyö alkoi. Joistakin lukioista opetussuunnitelman valmistelutyössä oli ollut eri työryhmissä mukana niin rehtoreita kuin aineenopettajia ja opinto-ohjajia. Opetushallituksessa opetussuunnitelman perusteita valmisteltiin osallistavasti. Lukioden sekä yksittäisten opettajien oli ollut mahdollisuus osallistua alueellisiin pyöreän pöydän tilaisuuksiin ja verkossa järjestettyihin tilaisuuksiin.

Rehtoreiden näkemykset uudistuksesta olivat monisävyistä puhetta sen ajoituksesta, luonteesta, ja merkityksellisyydestä. Tutkimushaastatteluissa jokaisen rehtorin uudistamispuhe alkoi uusimman uudistuksen aikataulun arvioinnista. On ymmärrettävää, että rehtorit kokivat lukiouudistusten tahdin kiihtyneen viimeisen kymmenen vuoden aikana ja uudistusten olevan jopa päällekkäisiä. Edellinen, vuoden 2015 opetussuunnitelmauudistus oli juuri kertaalleen viety lukioissa läpi ja sen jalkauttaminen oli lukioissa vielä kesken, kun uusi jo käynnistettiin. Lisäksi lukioissa oli juuri toteutettu sähköinen ylioppilastutkinto, mikä vaati lukioyhteisöltä paljon uudenlaista oppimista. Samanaikaisesti joissakin lukioissa oli menossa tuntijakokokeilu, ja sen tuloksia ei vielä ollut tiedossa. Ohessa lukioissa oli edistettävänä myös omia kehittämistavoitteita ja uudistuksia, jotka vaativat henkilöstöltä paljon. Rehtorit puhuivat lukiouudistusten sumasta.

Mun mielestä on turhan hätänen ratkasu, että 2016 otettiin ops käyttöön, nyt on ensimmäiset uuden ops:n mukaiset oppilaat maailmalla ja nyt sitten on lähdetty tekemään uutta opsia, olennaisesti ei kai siellä nyt mitään kovin suurta muutosta ole, mutta kyllä se teettää paljon työtä ja aiheuttaa sitten myös kustannuksia, ainut hyöty on, että nyt tehdään uusi ops ja jalkautetaan se. (H2)

Rehtoreiden näkemykset lukiokoulutuksen uudistamisen vauhdista vaihtelivat varovaisesta hivuttamisesta ”rökälemäisittäin” tapahtuvaan. Lukioissa olisi

tarvittu hiukan hengähdystaukoa uudistuksista ja aikaa paneutua lukion sisäiseen kehittämiseen. Havaittiin rehtoreiden puheesta, että vuoden 2019 uudistuksen kanssa ei koettu kuitenkaan samanlaista kiirettä kuin edellisessä opetussuunnitelmauudistuksessa, jonka rehtorit kokivat aivan turhaksi. Sen koettiin jopa josakin määrin vaikeuttavan opettajien motivointia edessä olevaan uudistukseen. Aineistosta nousi kuitenkin esiin, että toisaalta lukion laajaa uudistamista kaivattiin. Eräs rehtori totesi, että ”kun opetussuunnitelmauudistukset tulevat niin tiuhaan tahtiin, niin ensin menee innostus”. Usein toteutettujen opetussuunnitelmauudistusten koettiin myös aiheuttavan kustannuksia ja lisätyötä.

Rehtorien puhe uudistuksen merkittävydestä oli reflektovaa ja aikaisempia uudistuksia kaiuttavaa. Tavoitteeksi oli asetettu Uusi lukio. Laajuudeltaan uudistus muistutti vuoden 1998 lukiouudistusta. Nyt myös uudistettiin lukiolaki, asetus ja valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet sekä ylioppilastutkintoa koskevat säädökset, laki ja asetus. Aikaisemmista vaikuttavista uudistuksista haastatteluissa mainittiin luokattomuus, kurssimuotoisuus ja jaksojärjestelmä sekä viimeisimpänä sähköinen ylioppilastutkinto. Merkittävänä säädösuudistuksena eräs rehtori mainitsi 90-luvulla tapahtuneen uudistuksen, koska sillä oli kauaskantoinen seuraus. Tällöin toinen vieras kieli tuli valinnaiseksi myös lyhyen matematiikan lukijoille, ja päätös alkoi nakertaa lyhyiden kielten suosiota.

Opetussuunnitelmauudistuksia on ollut tihenevään tahtiin, mutta muutosten todettiin olleen aika pieniä. Edellisen opetussuunnitelman koettiin olleen vain päivitysversio, mutta se oli aiheuttanut lukioissa työtä. Uudistamisen kylälästympistettä kuvasi erään rehtorin toteamus, että eihän niitä opetussuunnitelmia edes tunnistaisi erillisiksi, jos niistä ottaisi kannet pois.

Analyysi osoitti, että lukiouudistukselta odotettiin paljon, mutta lopulta sen merkitystä vähäteltiin muutosten ollessa vain pieniä. Se koettiin kosmeettiseksi, tekniseksi ja näennäiseksi, kun nimikkeitä vain vähän muutettiin: kurssit opintopisteiksi ja jaksotus opintojaksoiksi ja moduuleiksi. Tämä uudistus koettiin kuitenkin parempana kuin edellinen (VNA 942/2014; Opetushallitus, 2015), jossa rehtorien mukaan ei mitään erikoisempaa uudistettukaan. Samojen teemojen, esimerkiksi toimintakulttuurin, koettiin toistuvan opetussuunnitelmasta toiseen.

Todellisia uudistuksia todettiin olevan varsin vähän ja niidenkin tulevan kouluun viiveellä. Nyt olisi kaivattu valtakunnallisesti rohkeampaa uudistamista, sillä lukiota ympäröivä maailma muuttuu yhä nopeammin ja koulutusta pitäisi uudistaa sen mukaisesti. Haastatteluissa rehtorit mainitsivat tämän uudistuksen merkittävimminä seikkoina opetuksen uudenlaisen jaksotuksen ja kursien muuttamisen opintopisteiksi siten, että yhtä kurssia vastasi kaksi opintopistettä. Mielenkiintoisina koettiin opetussuunnitelman uudet laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ja ohjauksen monipuolistaminen, ja säädökset todettiin hyvin kirjoitetuiksi.

Säädöksissä koulutuksen järjestäjä velvoitettiin järjestämään lukion opiskelijoille erityisopetus sekä jälkiohjaus. Lukioissa erityisopetuksen tarve oli tunnistettu ja tarpeeseen oli pyritty yksilöllisesti reagoimaan resurssien mukaan osana opiskelijahuoltoa ja oppimisen ohjausta. Nyt säädös velvoittaa koulutuksen jär-

jestäjää järjestämään lukiolaiselle tarvittavat erityisopetuspalvelut, jotka täydensivät vuoden 2014 opiskeluhuoltolain mukaisia palveluja lukiossa. Ohjausta vahvistettiin ja laajennettiin entisestään. Tavoitteena on vahvistaa jokaisen ohjautumista joustavasti jatko-opintoihin, ja velvoite ohjaukseen on koulutuksen järjestäjällä tarvittaessa vielä vuosi lukio-opintojen jälkeen. Ulkoa ohjattu uudistus koettiin yhdenvertaiseksi koko maata ajatellen.

Mä nään tään uudistuksen tärkeänä, että se ehkä tietyllä tavalla sementoi sellaisia hyviä juttuja, että kun että se opiskelijoiden tasa-arvoisuus toteutuu paremmin koko maassa. Kokemukseni on, että Suomi on erilaisten lukioiden maa. (H3)

Tutkimuksessa nousi esiin, että useat tämän uudistuksen tavoitteista koettiin aikaisempien tavoitteiden muistutuksina ja tuttujen kehittämispyrkimysten vauhdittajina hiukan erilaisin painotuksin ja aikaisempaa velvoittavammin. Esimerkiksi korkeakouluysteistyöstä oli säädetty jo aikaisemmin, mutta nyt koulutuksen järjestäjän oli mahdollistettava jokaiselle opiskelijalle korkeakouluopintoja lukio-opintojen yhteydessä.

Opiskelijan koettiin olevan tämän uudistuksen keskiössä, ja opiskelijan yksilöllisen opinto-ohjelman mahdollistamista painotettiin. Yhteistä rehtorien puheessa oli huoli opiskelijasta ja tämän hyvinvoinnista. Rehtorit tarkastelivat uudistusta ensisijaisesti opiskelijan hyvinvoinnin parantamisen kannalta. Hyvinvointitavoite todettiin yhteiseksi niin uudistuksen tavoitteissa kuin lukioiden arjen pyrkimyksissä (vrt. Kouluterveyskysely, 2019).

Epäily hyvinvoinnin parantamisen suhteen oli kuitenkin tunnistettavissa rehtoreiden näkemyksissä, kun uudistuksessa oppisisältöjä ei karsittu eikä valinnaisuutta tuntijaossa lisätty. Analyysin mukaan näkemykset uudistuksen vaikutavuudesta vaihtelivat. Uudistuksen painopiste vaikutti olevan rakenteissa. Rehtorit katsoivat uudistusta eri näkökulmista: joku epäili rakenteellisia uudistuksia ja jotkut näkivät sen avauksena laajemmalle uudistamiselle ja kehittämiselle sekä uusille mahdollisuuksille. Näkemykset uudistuksesta risteilivät, ja uudistamisen merkitys ja vaikuttavuus alkoivat ilmetä paikallisen lukiotoiminnan laaja-alaisena kehittämisenä.

Uudistuksen suunta koettiin hyväksi ja lukiokoulutuksen asemaa vahvistavaksi. Haastatteluissa esiin nousivat suuret odotukset uudistusta kohtaan sekä pettymys vähäisiin tuntijakomuutoksiin ja valinnaisuuden muuttumattomuuteen. Toive laajemmasta valinnaisuudesta pohjautui tavoitteeseen edistää opiskelijan hyvinvointia. Tavoite oli myös vahvistaa yksilöllistä osaamista ja kehittää valmiuksia tulevaisuuden työelämää varten. Analyysin mukaan uudistusta tarkasteltiin ensisijaisesti opetussuunnitelman kautta.

Mä nään, että pääsuunta on kauheen hyvä, että siellä on paljon hyviä elementtejä ja ennen kaikkea sellainen pirstalemaisuuksien poistaminen on tärkeää. Varmasti kentällä oli myös toiveita radikaalimmista muutoksista ja voimakkaammista uudistuksista, mutta mie ymmärrän, että sitä koulua pitää uudistaa hieman hivuttamalla, koska lukiokoulutus sai pitkään olla niin kuin muuttumatta. (...) Mutta tietysti tässä ois niinku toivonut, että siihen tuntijakokäytännön ois ehkä puututtu

ja valinnaisuuden määrää kasvatettu, mutta ymmärrän kyllä miksi siihen ei lähdetty koska siinä ois ollut sota ja sitten olis ehkä ne muutkin uudistukset jäänyt toteutumatta. (H7)

Rehtorit esittivät haastatteluissa voimakastakin kritiikkiä uudistusta kohtaan. Tulevaisuusorientoitunut rehtori näki muutoksen vähäisenä ja ennakoி seuraavan uudistuksen tulevan pian. Hän toivoi rohkeampaa uudistamista nimenomaan valtakunnan tasolta. Myös varovaisempia ennakoiteja oli havaittavissa: eräs rehtori toivoi, että uudistus kannustaisi lukioita rohkeammin muuttamaan käytänteitään ja tekemään luovia ratkaisuja, etenkin toiminnan uudistamisessa ja pedagogiikan muuttamisessa. Lukion rakenteet ja toimintakulttuuri oli nyt uudistettava tavoitteiden mukaisesti ja osaamista vahvistaen. Yksi rehtori korosti oman yhteisön panosta ja vastuunottoa toteuttamisessa.

Uudistuksessa lukiokoulutuksen laaja-alaistumista ja yhteistyötä koulutuskesken oli pyrkimys vahvistaa. Tavoitteena oli opiskelijan joustavat opintopolut ja jatkuva oppiminen. Rehtorien näkemyksen mukaan positiivista oli vahvistaa suuntautumista lukiokoulutuksesta korkeakouluun, kun taas lukio ja ammatillinen koulutus olivat entisestään eriytyneet ammatillisen koulutuksen uudistamisen myötä. Niissä opetuksen rakenteet todettiin erilaisiksi ja ammatillinen koulutus yhä enemmän työelämälähtöiseksi. Lukiossa puolestaan ylioppilaskirjoitusten painoarvoa vahvistettiin, joten ammatillisiin opintoihin opiskelijalla ei enää riittäisi aikaa.

Uudistuksessa korostettiin lukiokoulutuksen avautumista yhteiskuntaan, koulutuksiin ja työelämään sekä kansainvälisiin verkostoihin. Analyysin mukaan lukioden yhteistyö ja verkostoituminen vaihtelivat. Aktiivisille lukion kehittäjille tämä uudistus ei tuonut paljon uutta, koska he olivat jo aikaisempien tavoitteiden mukaisesti kehittäneet aktiivisesti työelämä- ja korkeakoulu-yhteistyötä, teknologian hyödyntämistä ja edistäneet hankkeilla verkostoitumista ja myös opiskelijoiden ja koko henkilöstön hyvinvointia.

Uudistuksen yksi keskeinen tavoite oli kehittää lukion vetovoimaisuutta. Lukion tulisi olla peruskoulun päättäneelle kiinnostava jatkokoulutuspaikka, joten lukiotoimintaa oli tehtävä näkyväksi, ja rehtorit puhuivat lukion brändäämisestä. Kansallisesti tavoitteena oli osaamisen vahvistaminen, jonka koettiin painottavan lukion oppimisympäristön kehittämistä sisällöllisesti ja rakenteellisesti. Samanaikaisesti tavoitteena oli uudistaa lukiota osaamisperusteisesti ja opiskelijaa kiinnostavaksi oppimisympäristöksi. Muutama rehtori puhui tässä uudistuksessa pedagogisesta käännöksestä: Osaamisen vahvistamisessa tavoitteena oli edetä laaja-alaisesta ja kokonaisvaltaisesta sisällöstä yksilöllisempään ja syventävään. Pyrkimyksenä oli pirstalemaisuuksien vähentäminen ja opiskelijan oppimisympäristön avaaminen varsinaisen lukioyhteisön ulkopuolelle. Pyrkimys tunnistettiin tutuksi aikaisemmista uudistuksista ja tavoitteista, mutta nyt säädösten tavoitteet koettiin velvoittavampina ja jokaista opiskelijaa koskettavana, yhdenvertaisena mahdollisuutena. Uudistuksen tavoitteet olivat koulutuksen järjestäjää velvoittavia, esimerkiksi säädösten ilmaisuissa koulutuksen järjestäjä päättää, koulutuksen järjestäjä vastaa, koulutuksen järjestäjän velvollisuus on.

Rehtorien näkemysten mukaan koulutuspoliittiset säädökset ja määräykset asettavat lukiokoulutuksen kehittämiseksi kehykset. Uudistamiskierrokset ovat verrattavissa kehysten vaihtoon tai uusimiseen. Kehysten sisällön muokkaaminen on lukiokohtainen toteutus, persoonallinen mutta laadukas, vetovoimainen ja kiinnostava. Tässä lukiouudistuksessa kehyksiä ei paljon uusittu, mutta niitä vahvistettiin, sillä normatiivisuus korostui. Paikallisia velvollisuuksia korostettiin, ja samalla vapausasteita toiminnan paikalliselle järjestämiselle lisättiin. Analyysin mukaan uudistuksen havaittiin vaikuttavan lukion toimintaan laaja-alaisesti ja yksilöllisellä tavalla.

Eräs rehtori tunnisti roolinsa vahvistuvan lukion uudistamisessa. Nuoren oman osaamisen jatkuvaan kehittämiseen haluttiin panostaa, ja tavoitteena oli perehtyä uusiin tutkimuksiin, nuorten kehitykseen ja saada työhön syvyyttä. Verkostot koettiin tärkeiksi, jotta saataisiin uusia näkökulmia ja palautetta työstä. Lukion jatkuvan kehittämisen tueksi rehtorin pyrkimyksenä oli seurata heikkoja signaaleja, jotta työssä säilyisi systemaattisuus. Tärkeää oli säilyttää itsellään amebamainen joustavuus, mutta osoittaa myös, että tilanne on hallinnassa. Tärkeänä pidettiin, että lukioyhteisö tietää ja luottaa siihen, että rehtorilla on suunta ja näky tulevaisuuteen.

Erään rehtorin mielestä oli hyödyllistä seurata muutakin kuin koulutuksen uudistamista, esimerkiksi yritys-elämän muutoksia ja ennakoitua, sillä uudistukset tulevat kouluun viiveellä. Sosiaalisen median ja tekniikan kehittymistä oli seurattava, koska sitten kun niiden tarjoamat mahdollisuudet leviävät koulutuksen palveluiksi ja erilaisiin täydennyskoulutuksiin, ollaan jo kehittämisessä myöhässä. Nuorten tiedettiin olevan valveutuneita digitaalisten palvelujen hyödynttäjiä. Tavoitteena oli aina pyrkiä etsimään entistä parempia ratkaisuja toiminnan parantamiseksi.

Aineistosta nousi esiin, että rehtorit kokivat työnsä jatkuvana uudistajana haasteelliseksi. Työn painotukset olivat yksilölliset. Rehtori pyrki toiminnallaan ja esimerkillään mallintamaan opettajille muutosta ja toisin toimimista sekä vahvistamaan rohkeutta myös epäonnistua kokeiluissa. Hänen oli oltava ikkunoiden avaaja ja mahdollisuuksien luoja, ja hänellä tuli olla herkkyyttä tunnistaa verkostoistaan ja lukiota ympäröivästä maailmasta muutokset ja linkitettävä ne sopivaan aikaan ja sopivalla tavalla lukioyhteisöön. Eräs rehtori kuvasi, että hänen roolinsa on olla designer, toinen puolestaan, että hän on kuin väliportaan kymppi.

Kyllä nään, että rehtori on sellainen mahdollisuuksien luoja ja sitten hänellä pitää olla herkäät tuntosarvet tähän yhteiskuntaan, että näkee alan tietyt muutokset mitä on ja oivaltaa ehkä mahdollisuudet. (H6)

Analyysissä nousi esiin, että uudistamisen johtamiseksi ei enää riitä toiminnan arviointi, yksilöiden palautteet tai koulutuksen järjestäjän suorittama arviointi ja ylioppilastutkintotulokset, vaan lukiotoiminnan uudistamiseksi on vahvistettava ennakoitua ja valmiuksia uudistua ympäröivän maailman muuttuessa.

Rehtorit seurasivat esimerkiksi väestöennusteita, asutuksen keskittymistä, monikulttuurisuutta sekä ympäröivän maailman muutoksia. Rehtorin oli ennakoitava suunta, jota kohti oltiin menossa.

Uudistamisen johtamisen edellytyksenä pidettiin rehtorin monipuolista yhteistyötä ja verkostoitumista. Oli mentävä lukion ulkopuolelle ja haettava ideoita, joita sitten yhteisössä yhdessä pyrittiin soveltamaan. Rehtori oli lukiossa yhteistoiminnan vahvistaja ja muidenkin verkottaja. Toisaalta rehtorin läsnäolon merkitys yhteisössä korostui, mutta analyysin mukaan rehtorin ahkera verkostoituminen hyväksyttiin yhteisössä, mikäli uudistuksen tavoitteista ja muutoksista tiedotettiin avoimesti.

Haastatellut rehtorit kokivat, että uudistamisen johtaminen, kuten johtaminen yleensä, liittyy vahvasti rehtorin persoonaan. Persoona oli laitettava peliin. Aikaisempi kokemus ja oma elämänasenne muutokseen todettiin tärkeiksi. Arvokkaaksi koettiin elämän varrella tehty työ esimerkiksi nuorten harrastusten tai muun auttamistyön parissa. Erään rehtorin työkokemuksen antina oli, että koulun pitää olla koko ajan liikkeessä.

6.1.2 Lukion uudistamisen toteutusta ja toimeenpanoa

Rehtorit pitivät asemaansa keskeisenä uudistamisen soveltamisessa lukioyhteisöön. Rehtorin oli luotava ”big picture” ja saada väki motivoitua ja sitoutettua edistämään toimeenpanoa. Ennen varsinaisen työn alkua uudistuksen sisältöä oli avattu yleisellä tasolla. Uudistuksen taustoitus pohjautui jokaisen yksilölliseen kiinnostukseen ja uteliaisuuteen tulevasta. Koulutuksen järjestäjän näkökulma ja osuus uudistukseen vaikuttivat vähäisiltä, ja joku rehtoreista totesi, ettei koulutuksen järjestäjältä tule lukioon mitään sytykettä. Koulutoimen hallinnosta oli supistettu ja sivistysjohtajan resurssia ei lukiokoulutukselle riittänyt paitsi jossakin määrin suurimmissa kaupungeissa. Sivistystoimen työ painottui varhaiskasvatukseen ja perusopetukseen. Luottamus lukiota ja erityisesti rehtoria kohtaan koettiin vahvaksi, jolloin rehtorin yksinäisyys ja autonomia korostuivat. Tämän takia yhteistyö kollegoiden kanssa koettiin merkittäväksi.

Uudistuksen kohtaamat lukiokontekstit olivat yksilöllisiä. Uudistuksen tavoitteet lukioissa liitettiin kaanonia muistuttavalla tavalla edellisen opetussuunnitelman jalkauttamiseen ja muihin lukiokohtaisiin kehittämishankkeisiin. Analyysi osoitti, että uudistus eteni lukioissa hyvin eritahtisesti: jotkut lukiot kulkiivat uudistamisen eturintamassa, kun toisissa vasta jalkautettiin edellistä. Eräs rehtori totesikin, että ”Suomi on hyvin erilaisten lukioiden maa”.

Lukioiden sovelluksissa oli havaittavissa yhteisiäkin piirteitä. Rehtorin oli löydettävä myös itselleen innostusta uuteen. Oli määriteltävä uudistuksen keskeiset tavoitteet ja tartuttava työhön yhdessä toisten kanssa.

Että se oli vähän semmonen, että kun näitä opetussuunnitelmia tulee näin tiheäänkin tahtiin välillä niin tuntuu, että menee vähän niinko semmonen ensiks semmonen alkuinto, (...), että tuota minä uskon kuitenkin, että tämä 21 on nyt aika lailla uusi ja hyvä, se on laaja-alaisempi ehattomasti, että siinä muuttuu isommat kokonaisuuksut mitä 16 muuttu, siinä ei oikeastaan tullu mitään uutta, että nyt minä ootan innolla. (H11)

Analyysin perusteella uudistuksen lukiokohtaiseen sovellukseen vaikuttivat lukuisat piirteet tehden kuvauksen kompleksiseksi. Muuttujia oli paljon ja näkemykset erilaisia. Soveltamistyöhön vaikuttivat yksilöllisin painotuksin muun muassa lukioyhteisön nykytila ja sen tuntemus, rehtorin työkokemus ja asenne lukion uudistamiseen, innostuksen annostus sekä ennakointi uudistuksen vaikuttavuudesta. Jokainen tarkasteli uudistusta opiskelijalähtöisesti, ja tavoitteena oli koko lukioyhteisön toiminnan uudistaminen. Lukiokoulutusta haluttiin kehittää vetovoimaisena koulutuksena, koska tavoite oli lisätä korkeakoulutettujen määrää. Yhteiskunnan muutostrendit väestökehityksestä ja asutuksen keskittymisestä kasvukeskuksiin tunnistettiin.

Uudistuksen lähtökohdaksi otettiin oma lukio. Lukion ulkopuolisiin verkostoihin edettiin eripituisin sätein: toiset aloittivat työn oman yhteisön parissa, toiset taas laaja-alaisena verkostotyönä. Lukiokoulutuksen nopeutuvien uudistusten johtamisessa tärkeänä koettiin henkilöstön kuunteleminen ja rauhoittaminen siten, että uudistus ei tule olemaan kokonaisvaltainen myllerrys. Uudistus edellytti rehtoreilta opettajien motivointia taas uuden uudistuksen edessä, sillä jatkuva muutos aiheutti opettajille stressiä ja riittämättömyyden tunnetta. Juuri toteutettu sähköinen ylioppilastutkinto oli edellyttänyt paljon uuden oppimista. Sen tuloksena osaamisen jakamisen ja opettajien yhteistyön koettiin lisääntyneen, mikä nyt koettiin hyväksi uuteen uudistukseen ryhtyessä.

(...), että se jos [edellinen uudistus] ois jäänyt siitä välistä pois ja olis tehty rauhassa nyt tämä, mikä nyt on tulossa, olis helpompi motivoida. (H5)

Tutkimusaineistosta oli havaittavissa, että rehtorit kokivat tehtäväkseen käynnistää, organisoida ja toimeenpanna tämä uudistus. Toimintatavat ja yhteistyön laajuus vaihtelivat yksilöllisesti. Rehtorin yhteistyö kollegoiden kanssa työn organisoinnissa oli tärkeää osaamisen jakamista, ja yhteistyötä tehtiin ensisijaisesti paikallisesti tai tutuissa kokoonpanoissa. Paikallinen työ oli myös yksilöllistä: Joissakin lukioissa oli tehty oman yhteisön strategiatyötä osana koulutuksen järjestäjän suunnitelmia. Haastatteluissa uudistusta arvioitiin ja uudistettiin osana lukion ja koulutuksen järjestäjän strategiaa. Toiset arvioivat nykytilaa ja opetussuunnitelmaa kokonaisvaltaisesti, kun taas toiset sovittivat uudistuksen tuomia muutoksia nykyiseen toimintaan ja opetussuunnitelmaan. Eräs rehtori halusi hallita säädökset ja määräykset mahdollisimman hyvin sekä perehtyä opetussuunnitelman sisältöihin ihan punakynän kanssa. Hän halusi haastaa itsensä lukion uudistamisessa.

Uudistuksen tavoitteet koettiin yksilöllisesti, ja uusia asioita koettiin olevan vähän. Työn aikataulu ja laajuus vaihtelivat. Toiset paneutuivat opetussuunnitelman laadintaan luku luvulta, toiset keskittyivät niihin kokonaisuuksiin, jotka nyt muuttuivat jättäen vähemmälle lukiossa juuri päivitettyt osat. Joku rehtoreista koki, että nyt oli tärkeää paneutua erityisesti opetussuunnitelman alkulukuihin ja arvopohjan päivittämiseen. Aineistosta välittyi rehtoreiden paneutumisen uudistamiseen. Velvollisuudentuntoinen rehtori pyrki pääsemään asetettuihin tavoitteisiin mahdollisimman mallikkaasti ja innovatiivinen rehtori halusi olla aina kärkijoukoissa, myös uudistamisessa. Innovatiivisen rehtorin lukiossa ei ollut

kiirettä uudistamisen kanssa, koska tuleva uudistus ei juuri tuonut uutta nykyiseen toimintaan.

Analyysin mukaan uudistamistyötä tehtiin opetussuunnitelmalähtöisesti ja opetussuunnitelmatyössä korostui monialaisen yhteistyön merkitys. Lukion verkostoituminen näkyi myös uudistamistyössä, mutta verkostoitumisen aktiivisuus vaihteli. Joillakin verkostot olivat monipuolisia: seudullisia, kansallisia ja kansainvälisiä. Toiset taas keskittyivät paikalliseen kehittämistyöhön. Henkilöstön osallistaminen vaiheistettiin eri tavoin. Koko henkilöstön yksilöllinen osaminen pyrittiin saamaan esiin ja käyttöön, ja uudistamiseen liittyville näkemyksille pyrittiin antamaan tilaa ja aikaa. Lukioissa muutamat opettajat olivat aikaisemminkin tehneet oma-aloitteisesti esimerkiksi oppiaineiden välistä yhteistyötä ja korkeakoulu- tai yrittäjäyhteistyötä. Nyt työryhmissä osaamista ja innostusta haluttiin jakaa ja edetä kokonaisvaltaisemmin uusien tavoitteiden mukaan. Eri-laisuus koettiin rikkautena. Muutosvastarintaakin uudistamisessa luonnollisesti ilmeni, mutta se haluttiin kuitenkin nähdä positiivisena, sillä kriittisille pyrittiin löytämään ”omaa tonttia” toimia. Heidän koettiin sparraavan hyvin vasta-argumenteillaan.

Joissakin lukioissa järjestettiin opettajille koulutusta pedagogiikan uudistamisesta ja lukion uudesta toimintakulttuurista yhteistyössä koulutuksen järjestäjän kanssa. Toisissa kehittämistyötä tehtiin esimerkiksi arviointi- ja opiskelija-huoltohankkeilla. Haastatteluissa nousi esiin, että hankkeiden koettiin työllistävän niin rehtoria kuin koko henkilöstöä, sillä lukioissa oli samanaikaisesti menossa muutakin lukion paikallisista tarpeista kumpuavaa kehittämistoimintaa. Uudistustyön lisäksi henkilöstöä työllisti koulutuksen järjestäjän toimesta käynnistetyt uudistukset kuten paikalliset rakennus- tai lukioiden yhdistämishankkeet.

Havaitsin, että lukiouudistus nivottiin nyt lukion muuhun kehittämistyöhön, mikä osaltaan aiheutti lukioiden eriytymistä. Paikallisesti, alueellisesti ja suuremmissa kaupungeissa uudistamisen organisointi oli erilaista. Lukioissa oli jo aikaisemmin toiminnan kehittämiseksi nimetty monialaisia työryhmiä tai tiimejä, joita nyt osittain hyödynnettiin. Jossakin oli esimerkiksi järjestetty koko opettajakunnalle tiimityökoulutusta. Työryhmien kokoonpanot vaihtelivat lukioissa: jossakin tiimit muodostettiin laaja-alaisten opintokokonaisuuksien mukaan ja toisessa taas oppiaineryhmittelyn mukaan. Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien mukaisen ryhmittelyn tavoitteena oli vahvistaa opettajien oppiainerajoja ylittävää yhteistyötä.

Meillä ei ole varsinaisia oppiainetiimejä niinkuin tällaisina virallisina rakenteina ollenkaan, ne on tämmösiä isompiin vaikka niinku opetuksen järjestelyihin liittyviä, (...) mä pyrin aina estämään sitä aineryhmänä tehdä sitä työtä, se ei oo hyvää se, aineryhmä vain miettii omaa, ja sitten tää uusi opetussuunnitelma antaa tähän syytykettä, koska se lähtee siitä, että oppiaineet tekee yhteistyötä. (H12)

Lukion eri työryhmissä oli opettajia ja opiskelijoita. Työryhmille nimettiin vastuhenkilöt, jotka rehtorin kanssa muodostivat opetussuunnitelmatyön koordinaattiryhmän. Tutkimusaineistosta oli havaittavissa, että lukioissa suhtauduttiin

eri tavoin opiskelijoiden mukaan ottamiseen lukion erilaisiin kehittämistiimeihin ja myös opetussuunnitelmatyöhön. Jossakin opiskelijoiden edustajat kutsuttiin mukaan työryhmiin alusta lähtien, joissakin vasta opetussuunnitelman luonnosvaiheessa. Joku rehtoreista arveli, että osallistuminen ei opiskelijoita kiinnostaisi, koska se ei heitä enää koskisi. Toiset taas pyrkivät opiskelijoiden osallistamisella vahvistamaan opiskelijoiden tunnetta siitä, että heistä välitetään ja heidän näkemyksistään ollaan kiinnostuneita. Huoltajien osallistuminen uudistamistyöhön vaikutti hyvin vähäiseltä, korkeintaan heitä mainittiin paikallisen opetussuunnitelman lausunnonantajina.

Rehtorien näkemys oli, että lukiossa tarvitaan resursseja, jotta lukiota voidaan paikallisesti kehittää tavoitteiden mukaisesti. Käytettävissä olevia resursseja oli kohdennettava tapauskohtaisesti tarpeen mukaan ja olisi vältettävä sementoituja rakenteita. Lukioden käytössä olevat resurssit todettiin minimaaliksi. Viimeiset kymmenen vuotta lukiossa oli jatkuvasti säästetty ja koulutuksen järjestäjän osuus lukion kustannuksissa oli kasvanut. Huomattavaa oli, että joissakin lukioissa resurssit opettajien koulutukseen olivat mitättömät, mutta lukiossa kuitenkin pyrittiin löytämään ratkaisuja hankkia asiantuntijuutta ja kehittyä kansainvälisestikin verkostoituen. Joku rehtoreista puolestaan oli lopettanut rahan puutteesta puhumisen ja sen sijaan rohkeasti käytti luovuutta hankkeiden avulla rahoittaa kehittämistä. Hänen näkemyksensä oli, että riittävän innovatiiviseen ideaan löytyy kyllä rahaa.

Rehtorit kertoivat haastatteluissa, että lukion opetussuunnitelman laadintaan oli useassa lukiossa saatu Opetushallituksen hankerahaa. He olivat ilahtuneita, että nyt opetussuunnitelmatyöstä vastuuopettajille saatettiin maksaa erillinen korvaus. Koulutuksen järjestäjän kanssa hankerahaa hyödynnettiin esimerkiksi opettajien verkostoitumiseen, koulutukseen ja vastuuryhmien vetäjille työn koordinointiin. Opettajien virkaehtosopimuksen mukaisia koulutuksia hyödynnettiin myös opetussuunnitelmatyössä. Uudistamis- ja kehittämistyön koettiin edellyttävän sekä taloudellisia resursseja että henkilöresursseja.

Kyllähän siinä kehittämistyössä tietenkin täytyy olla talouden pelimerkit kunnossa ja sitten työnantajan rakentamana työnoativuuden mittarit ovat sillai aika lailla läpinäkyviä. Ihmiset tietää, että jos sä lähdet tommosta hommaa tekemään, niin oikeestihan meillä on taloudellinen edellytys sille. (H3)

Uudistamistyön keskiössä oli paikallisen opetussuunnitelman laatiminen. Työn aikataulua sääтели uudistuksen mukaisen lukio-opiskelun aloittavien nuorten yhteishaku ja uudistuneeseen lukioon tutustuminen. Uudistaminen käynnistyi uusien rakenteiden pohdinnalla, koska uudistuksen koettiin eniten ravisuttavan lukion rakenteita. Konkreettiseen oli luontevaa tarttua, kun rakenteiden uudistaminen oli jätetty paikallisesti päätettäväksi. Lukuvuoden rytmi muuttui, sillä uudistuksessa keskeiseksi koettiin opetuksen uudenlainen jaksotus ja sisältöjen eripituiset opintojaksot ja moduulit. Opetuksen muuttaminen kurssista opintopisteeksi koettiin vähäisenä, mutta se aiheutti kuitenkin paljon monisävyistä pohdintaa rehtoreiden keskuudessa. Työtä tehtiin verkostoissa ja perehdyttiin erilaisiin vaihtoehtoihin etsien omalle lukiolle sopivaa ratkaisua.

(...) sitä on nyt lämmitelty tässä ja mutusteltu ja vähän ihmetelty jotain moduuleita ja opintopisteitä ja opintojaksoja ja laaja-alaisia opintoja ja mietitty, mitä ihmettä tässä sitten oikeesti muuttuu. Se on musta aika tekninen, muuttaa kurssit moduuleiksi, kun ne kuitenkin suurimmaksi osaksi on yhtä kuin vanhat kurssit. Sitteen on tehty tämmöstä näennäistä, joku on 1 pistettä ja joku on 3 pistettä ja sitten annetaan suuri [painottaa dramaattisesti] vapaus, suuri uudistus, että koulutuksen järjestäjä voi muodostaa opintojaksoja ihan vapaasti. (H13)

Laaja-alaisten osaamiskokonaisuuksien ja oppiaineiden välisen yhteistyön lisääminen vaikutti opintojaksojen suunnitteluun ja opetuksen jaksottamiseen. Joku koki uudistuksen teknisenä ja haastavana, kun taas toinen rehtori näki siinä lukiolla paljon mahdollisuuksia erityisesti opiskelijan hyvinvoinnin näkökulmasta. Paikallinen opetussuunnitelma tehtiin kuitenkin lukiokohtaisesti, mutta sitä valmisteltiin yhteistyössä. Analyysin mukaan uudistus haastoi jokaisen lukion aktiiviseen uudistamiseen. Paikallista kehittämistä erityisesti pienissä lukioissa vauhditti rehtorien näkemyksen mukaan vahva tahto säilyttää lukio paikkakunnalla ja tarjota jokaiselle nuorelle lukio-opinnot kodin lähellä. Lukioyhteisöstä lähtevä kehittäminen koettiin tärkeäksi, sillä paikalliset toimijat tunnistavat tarpeet ja osaavat etsiä ratkaisuja niihin. Lukion sisältä lähtevä uudistaminen nähtiin pitkäjänteisenä ja jatkuvana. Lukiossa on tärkeää nähdä korjausta tarvitsevat toimenpiteet ja rohkeasti tehdä muutoksia.

(...) jos halutaan pysyvämpää muutosta, niin kyllä se on henkilöiden, sen oppivan yhteisön juttu tuo uudistaminen. Se on aika haasteellinenkin asia, mutta kyllä se täytyy siitä porukasta lähteä, joka on siellä töissä. Ja opiskelijoista. Joskus on niin, että me opettajat olemme uudistavampia kuin opiskelijat. (H6)

Uudistuksen toteutukset edellyttivät lukiokohtaisia ratkaisuja, ja analyysissä nousi esiin pienten ja suurten lukioiden erot toteutuksen soveltamisessa. Pienten lukioiden rehtoreiden toimenpiteet olivat yhteistyöhaluisia monella tasolla opetussisältöjen ja opettajien yhteistyön näkökulmasta. Pienet lukiot suunnittelivat yhteistyötä myös ammatillisten oppilaitosten kanssa, erityisesti opettajayhteistyötä työmäärän varmistamiseksi sekä taito- ja taideaineiden oppisisältöjen osalta. Vaikka rehtorit arvioivat uudistusta laajuudeltaan ja merkitykseltään vähäiseksi, uudistuksen vaikuttavuus alkoi ilmetä rehtoreiden puheessa, kun uudistusta tarkasteltiin yksittäisen opiskelijan opinto-ohjelman ja lukioyhteisön kannalta. Rehtoreiden kuvaukset uudistuksen sovelluksista lukioiden arkeen alkoivat muistuttaa yksilöllisiä animaatioita.

Lukiokohtainen uudistaminen liittyy pääsääntöisesti rakenteisiin, toimintakulttuuriin sekä paikalliseen opetussuunnitelmaan. Lukioyhteisön uudistaminen tapahtui rehtorivetoisesti. Suurissa lukioissa rehtorit ja apulaisrehtorit toimivat johtoryhmissä. Lukioissa määräysten tulkintaan osallistamisen vastuu oli yksilötasolla, ja tulkintaa ja soveltamista tehtiin työryhmissä. Sidoryhmien osuus opetussuunnitelmatyössä vaikutti vähäiseltä. Analyysin mukaan yhteistyö sidoryhmien kanssa rajoittui paikallisesta opetussuunnitelmasta ja uudistuksesta tiedottamiseen ja lausunnon antamiseen. Esimerkiksi arviointia ja ohjaustoimintaa koskevissa koulutuksissa hyödynnettiin myös ulkopuolisia asiantuntijoita.

6.1.3 Lukion uudistamisen lukkiutumia ja haasteita

Lukiouudistuksen soveltaminen lukioyhteisön arkeen nosti esiin lukkiutumia ja kehittämishaasteita paikallistasolla ja laajemmin lukiokoulutuksen uudistamista ajatellen. Rehtoreiden näkemykset muodostuivat aihioiksi, eräänlaisiksi uuden lukiouudistuksen kehittämisen suunniksi. Lukiokoulutuksen uudistamista tarkasteltiin laaja-alaisesti eikä vain oman lukion näkökulmasta. Valtakunnalliset uudistukset koettiin tärkeinä, mutta lukiokoulutuksen jatkuvan kehittämisen parantamiseksi rehtorit näkivät tutkimushaastattelussa mahdollisuudekseen lausua mielipiteensä lukion uudistamisesta uusimpaan uudistukseen peilaten.

Keskeiset lukkiutumat uudistuksessa liittyivät hyvinvointitavoitteen toteuttamiseen ja lukiokoulutukseen osana jatkuvaa oppimista. Hyvinvointitavoite ja opiskelijälähtöisyys todettiin uudistuksessa yhteisiksi tavoitteiksi niin uudistuksen kuin lukioyhteisön näkökulmasta. Ristiriitaisena koettiin se, ettei tuntijakoa uudistettu nykyistä valinnaisemmaksi. Ymmärrystäkin löytyi, kun joissakin lukioissa tuntijakokokeilu oli vielä kesken. Tuntijakokokeiluun suhtauduttiin kuitenkin kriittisesti, koska siinä valinnaisuus kohdistui vain reaaliaineisiin ja osallistuvien lukioiden määrä oli vähäinen.

Tuntijakoon puuttuminen koettiin Suomessa *oikeastaan pyhäksi asiaksi*. Lukioista ei uskalleta mitään oppiaineita karsia pois, vaan päinvastoin niitä oli vuoden 2014 asetuksessa lisätty vielä kahdella. Analyysin perusteella oppiaineiden suurta määrää pidettiin kaikkein suurimpana ongelmana suomalaisessa lukiokoulutuksessa. Vahvojen ainejärjestöjen vaikutus tunnistettiin valinnaisemman tuntijakopäätöksen esteenä. Pääasiallisesti oltiin valinnaisemman tuntijaon kannalla, mutta sen mahdollistaminen koettiin haasteellisenä. Lukion yleissivistystavoitteen todettiin hirttäytyneen oppiainekeskeisyyteen suomalaisessa koulutuspolitiikassa. Lukion yleissivistävää tehtävää arvostettiin ja se haluttiin turvata, mutta uusia tapoja olisi löydettävä.

Vaikka tuntijakouudistusta kaivattiin, pienten lukioiden rehtoreiden näkemykset olivat varovaisia valinnaisuuden lisäämisen suhteen. Tuntijakoon liittyvä puhe jäi näkemysten pohjalta ratkaisua vaille. Eräänlaisena aihiona tuntijaon uudistamiseksi ennakoitiin laaja-alaisen osaamistavoitteiden innoittamana IB-lukioiden tapaista tuntijakoa. Laaja-alaiset osaamistavoitteet nähtiin tässä uudistuksessa näkymänä uuden tuntijaon suunnasta.

Haastatteluissa hyvinvointitavoitteen kanssa ristiriitaiseksi todettiin oppisisältöjen laajuus. Opetussuunnitelman perusteiden oppisisältöjä ei karsittu, vaikka opetuksen laajentamista lukion ulkopuolelle esimerkiksi korkeakouluun ja työelämään painotettiin. Vaikka opetussuunnitelmauudistukset olivat nopeutuneet, oppisisältöjen uudistaminen koettiin riittämättömäksi, ja toiveita sisältöjen karsimisesta oli esitetty eri suunnista. Rehtoreiden näkemyksen mukaan aineenopettajatkin olisivat jo valmiita sisältöjen rohkeampaan uudistamiseen. Lukion uudistamisen koettiin edellyttävän rohkeutta valtakunnan tasolta, sillä paikallisesti rohkeutta ei ollut riittävästi valtakunnallisen ylioppilastutkimuksen vuoksi. Sisältöjen karsiminen tai rohkeaa uudistaminen uusin rakentein nähtiin nyt ainoana ratkaisuna opiskelijoiden ja opettajien hyvinvoinnin turvaamiseksi.

Se, mitä mä oisin toivonut jo tässä uudistuksessa nyt enemmän, on just se, että oisko niitä voinu jotenkin miettiä niitä oppiaineiden ihan sitä asiasisältöä niin, että sieltä olisi voinut jotain karsia, (...). Pitääkö siellä olla niin paljon, kuka sitä sitten miettii, mitä jätetään pois. Mutta sitä olisi ehkä voinut vielä miettiä, jos tässä nyt oikeesti yritetään rauhoittaa tätä tilannetta niin. (H5)

Lukion oppimisympäristön laajentaminen lukion ulkopuolelle, korkeakouluun ja työelämään, aiheutti ristiriitaisia kommentteja. Tavoitetta pidettiin tärkeänä, mutta haasteena koettiin laajojen ja laajentuvien oppisisältöjen sovittaminen opiskelijan yksilölliseen opinto-ohjelmaan ja opettajien työnkuvaan. Opettajan työhön ja substanssiosaamiseen kohdentui tässäkin uudistuksessa suuria paineita. Opettajankoulutukseen ja opettajan työajan uudelleen määrittelyyn koettiin tarvetta. Huolissaan oltiin myös opettajien hyvinvoinnista uudistusten nopeutuessa ja työmäärän lisääntyessä.

Hyvinvointitavoitteen kanssa ristiriidassa nähtiin myös teoria-aineiden painotuksen vahvistuminen. Opiskelijalle ei suuren työmäärän vuoksi mahdollistunut valita opinto-ohjelmaansa taito- ja taideaineita. Luovuuden koettiin läheisesti linkittyvän hyvinvointiin, mutta nyt lukion haasteeksi jäi ratkaista taito- ja taideaineista kiinnostuneiden opetuksen järjestäminen ja luovan osaamisen kehittäminen. Harmillisena koettiin, että uudistuksista päätettäessä ei riittävästi huomioitu opiskelijoiden heikentyneestä hyvinvoinnista kertovia tutkimustuloksia.

Yhden pakollisen tutkintokokeen lisääminen ylioppilastutkintoon pohdittiin rehtoreita myös, sillä siitä saattaisi aiheutua stressiä opiskelijalle, jolla on jaksamisongelmia lukio-opinnoissaan muutenkin.

Voin kuvitella, että semmoselle opiskelijalle, joka on niukin naukin päässyt lukioon ja lukuaineet on tosi työläitä, niin se voi kyllä lisätä sitä painetta ja olla tavallaan vastakkaiseen suuntaan viemässä kuin tämän uuden opetussuunnitelman hyvinvointitavoitteet. (H8)

Lukkiutumia hyvinvointitavoitteen ja arjen välillä havaittiin useita. Lukuisat hyvinvointitavoitteen kanssa ristiriidassa olevat uudistuksen tavoitteet pyrittiin lukioissa kuitenkin ratkaisemaan paikallisin sovelluksin ja verkostoja hyödyntäen, koska uudistusta tarkasteltiin opiskelijalähtöisesti.

Havaitsin, että rehtorit tunnistivat lukkiutumien myös kansainvälisyystavoitteen ja muiden osaamistavoitteiden kesken. Harmissaan oltiin siitä, että opiskelijoiden kielivalinnat olivat kapeutuneet pakollisten opintojen suuren määrän vuoksi. Toisena hankaloittavana tekijänä nähtiin, ettei korkeakoulujen valintapisteityksessä valinnaisten kielten suorituksia arvostettu riittävästi. Kansainvälisyystavoitteen toteutumiseksi oli löydettävä ratkaisuja lukiokohtaisesti ja opiskelijoiden kanssa yhteistyössä.

Rehtorit antoivat haastatteluissa avaimia lukkiutumien avaamiseen: lukioyhteisön vahva yhteissuunnittelu ja erilaisten näkemysten sekä rohkeiden ja innovatiivisten ratkaisujen yhteensovittaminen. Toisaalta opettajan työhön kohdistui muutosvalmiuden ja uudistumisen haasteita. Rehtorin rooli lukioyhteisön

johtajana korostui entisestään ja lukion ulkopuolella se koettiin entistä vahvemaksi. Rehtorin on omalla toiminnallaan mallinnettava opettajille ja opiskelijoille verkottuminen lukiosta ulospäin. Rehtori nähtiin ovien avaajana, sillanrakentajana ja lukioyhteisön keulakuvana lukion ulkopuolella.

Vuoden 2019 uudistusta pidettiin aineistossa opiskelijan oikeuksia lisäävänä. Uudistuksen tavoitteet tulkittiin hyviksi, mutta sovellukset käytännön arkeen painottuivat paikallistasolla päätettäviksi. Haasteet koettiin isoiksi ja ratkaisut oli löydettävä itse. Joku olisi kaivannut vahvempaa ohjausta ulkopuolelta, toinen taas nautti luovuutensa hyödyntämisestä. Lukiokontekstin merkitys asiantuntijuuden ja mahdollisuuksien näkemisen ja löytämisen osalta korostuivat tulosten saavuttamiseksi. Lukioden oli panostettava oman toiminnan arviointiin, tunnistettava kehittämistarpeet ja yhteisössä löydettävä ratkaisut.

Rehtoreiden näkemyksistä välittyy ristiriita koulutuksen arvioinnin suhteen. Rehtoreiden mukaan lukiotoiminnan arviointi oli lukiokohtaista, muodoltaan hyvin erilaista ja erilaajuista. Säädökset velvoittavat koulutuksen järjestäjää arvioimaan säännöllisesti koulutusta, mutta rehtorien näkemyksen mukaan toiminnan arviointi on pääasiallisesti lukion itsenäistä toimintaa ja koulutuksen järjestäjän suuntaan raportointia lukuvuosipalautteiden ja talouskatsausten yhteydessä. Lukioden toiminnan arvioinnista uudistamisen taustalla mainittiin esimerkiksi kehittämistiimin arviointityö, johtoryhmän toimittama arviointi, koulutuksen järjestäjän asettamat kehittämistavoitteet ja lukion oma määräajoin teetämä ulkopuolinen arviointi.

Rehtorien näkemykset lukiouudistuksesta sisälsivät paljon myös lukiokoulutuksen uudistamisen arviointia pidemmältä ajalta. Haastatteluissa nostettiin esiin keskeisiä näkökulmia ja uudistamiseen kohdistuvia jännitteitä, joita valtakunnan tasolta tulisi huomioida. Lukiokoulutuksen kehittämiseen vaadittiin vahvempaa panostusta valtakunnan tasolta. Lukiokoulutus nähtiin merkittävänä opiskelijan elämänkaaressa jatkuvan oppimisen kannalta ja siten lukiokoulutus keskeisenä osana koulutusjärjestelmää. Lukiokoulutus on ensimmäinen opiskelijan itsenäisesti tekemä koulutusvalinta ja merkittävä vaihe jatko-opintoihin ohjautumisen ja työelämätaitojen kehittämisen nivelkohtana.

Aineistosta nousi esiin, että lukiokoulutuksen kehittämiseen kaivattiin pitkäjänteisyyttä ja uudistuksiin resurssia. Rehtoreiden mielestä resurssit uudistuksiin ovat tavoitteisiin nähden liian vähäiset. Rahoitus tulee – jos tulee – vasta uudistusten käynnistymisen jälkeen. Lukion on oltava vetovoimainen ja kiinnostava koulutus peruskoulun päättävälle nuorelle, ja lukioajan tulee muodostua merkitykselliseksi siirtymävaiheeksi aikuisuuteen ja itsenäiseen elämään. Lukioaikana koettiin tärkeäksi varmistaa jokaiselle valmiuksia ja taitoja itsenäiseen elämään ja itseohjautuvaan jatkuvaan itsensä kehittämiseen. Opiskelijan hyvinvoinnin turvaaminen ja motivaation säilyminen lukioaikana koettiin tärkeäksi. Lukiokoulutuksen merkityksellisyyden vahvistaminen on yhä enemmän paikallista ja resurssiriippuvaista, mikä tekee työstä haastavaa.

Lukiokoulutuksen siltaava merkitys koulutusjärjestelmässä korostui lukio-koulutuksen uudistamisessa, mutta sen toteuttamista pidettiin haastavana. Mo-

nialainen yhteistyö ja koulutuksen nivelvaiheisiin panostaminen koettiin velvoittavaksi lukion rakenteiden ja sisältöjen uudistamisessa ja käytäntöön soveltamisessa. Analyysin mukaan yhteistyö niin perusopetuksen kuin muiden koulutusten välillä oli lukioiden kesken hyvin erilaista. Yhteistyö perusopetuksen kanssa painottui lähinnä rakenteisiin ja käytännön järjestelyihin: yhteiset opettajat ja muu henkilöstö, yhteiset tilat ja tapahtumat sekä lukuvuoden työjärjestyksen rakenteet. Kehitettävää nähtiin erityisesti osaamisen arvioinnissa. Arvioinnin erillaisuuden seuraukset ilmenivät lukioissa muun muassa opiskelijan masentuneisuutena.

Lukiosta jatko-opintoihin suuntautuvassa nivelessä rehtoreiden haastatte- luissa esittämä kritiikki kohdistui koulutusten toisistaan erillisiin kehittämistoimenpiteisiin. Vahva kritiikki kohdistui korkeakoulujen valintajärjestelmän uudistamiseen. Tavoite oli yhteinen: pyrkimys oli lisätä korkeakoulutettujen määrää, mutta toteutukset olivat täysin erillisiä ja ristiriitaisia. Lukiouudistuksen tavoitteena oli osaamisen vahvistaminen, mutta korkeakoulut ratkaisivat asian painottamalla ylioppilastutkinnon eri aineita opiskelijavalinnoissaan. Ylioppilas- tutkinnon todettiin aina ohjanneen tietyssä määrin opiskelijan lukio-opintoja, mutta korkeakoulujen valintapisteytysuudistus alkoi entistä vahvemmin ja var- haisemmin ohjata opiskelijan opinto-ohjelman laadintaa.

Lukiouudistuksessa yhteistyötä haluttiin vahvistaa koulutusten kesken ja kannustaa joustaviin opintopolkuihin, mutta rehtoreiden näkemyksen mukaan lukio ja ammatillinen koulutus olivat entisestään eriytyneet ammatillisen koulu- tuksen uudistamisen myötä. Rehtoreiden näkökulmasta koulutuksen uudista- mista pitäisi tarkastella opiskelijan opintopolun sujuvuuden sekä jatkuvan oppi- misen mahdollistamisen kannalta eikä erillisinä yksittäisistä koulutuksista käsin.

Pienillä lukioilla ilmeni uudistuksen myötä halukkuutta lisätä jatkossa yh- teistyötä ammatillisen koulutuksen kanssa esimerkiksi yleisaineiden opetuksen järjestämisessä pätevien opettajien opetustuntien varmistamiseksi. Jossakin taas kehitettiin yhteistyötä taito- ja taideaineiden opetuksen järjestämisessä ammatil- listen oppilaitosten kanssa lukion kovien aineiden ja luovien aineiden törmäyt- tämiseksi.

Rehtorien näkemykset lukiokoulutuksen uudistamisesta osana koulutus- järjestelmää olivat osittain hyvin kriittisiä ja odottavia. Lukiouudistuksia pi- dettiin maltillisina tarpeisiin nähden. Aineistossa lukion tiheneviä viimeaikaista uudistuksia kuvattiin "patoefektiksi". Nyt olisi kaivattu todellista lukiouudis- tusta, mutta ongelmilta suljettiin silmät ja vain pienin uudistuksin yritettiin kor- jata tilannetta. Nyt ennakoitiin jo, että uusi uudistus on kohta edessä.

... kun nämä muutokset nykyään tahtoo olla semmonen patoefekti, että ko se alkaa murentua se pato ja sitten kuin yks humaus niin se lähtee muutos liikkeelle ja nyt meillä on vain vähän sellasta tapaa, että me yritetään tilkitä niitä reikiä, ettei vain tulis muutosta. Meillä on vähän sellanen perinnekin Suomessa, että pyritään sul- kemaan niiltä ongelmilta ja hiljaisilta merkeiltä silmät ja toivotaan, että ne menee ohi. ((Nauru)). (H12)

Lukiokoulutuksen valtakunnallisen uudistamisen puutteeksi koettiin, että lukio- koulutuksella ei ole pitkäjänteistä kehittämissuunnitelmaa. Lukiouudistusten

koettiin nopeutuneen ja erilaisten säädösten ja määräysten aikataulutuksessa koettiin epäloogisuutta. Tuntijaon uudistaminen pitäisi aikatauluttaa harkiten, koska sitä seurasi aina opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Nyt opetussuunnitelmauudistuksia jouduttiin tekemään tiheään tahtiin vain vähäisten tuntijakouudistusten takia. Analyysin mukaan päättäjiltä puuttui rohkeutta ja tulevaisuusnäkyä edetä ja uudistaa. Yksittäisellä lukiolla ei nähty olevan mahdollisuuksia uudistaa riittävästi valtakunnallisen päättötutkiminnon vuoksi. Rehtorin näkemyksen mukaan Suomessa päätöksenteossa korostui tasa-arvoisuus, yhtäläiset mahdollisuudet kaikille. Tasavertaista olisi kuitenkin huomioida opiskelijoiden yksilölliset erot. Valtakunnallinen uudistaminen ei kaikilta osin ole opiskelijalähtöistä.

Lukion uudistamisessa nähtiin myös ongelmaksi se, että uudistusten taustalla ei ole ollut riittävästi tutkimusta. Ideoita esimerkiksi valinnaisuuden lisäämiseksi tuntijakoon oli tehty useissakin työryhmissä, mutta viimeistään poliittisessa päätöksenteossa esitysten tiedettiin kaatuneen. Oppiaineita ei ole uskallettu vähentää yleissivistyksen heikentymisen pelossa ja lobbareiden esittämien argumenttien vuoksi.

Se on tällä hetkellä minun mielestä se kaikkein suurin ongelma suomalaisessa lukiokoulutuksessa sen yleissivistyksen hinnalla opetetaan 18 pakollista ainetta ja siellä ainakin minun virkaurani aikana siellä on tullut ainakin pari oppiainetta uutta pakolliseksi, terveystieto ja filosofia on tullut mukaan. Molemmat ovat olleet tietyllä tavalla poliittisia päätöksiä. Mitään sellaista tutkimuksellista taustaa ei kumpaankaan oikeastaan ollut, ne tulivat poliittisina päätöksinä. (H14)

Lukiokoulutuksen koettiin tarvitsevan institutionaalista kehittämistä. Lukion heikkoudeksi kehittämisen suhteen koettiin se, että se on niin yksin, koska se muodostaa toisen asteen koulutuksessa vähemmistön. Lukiot ovat myös paikkakunnalla hyvin yksinäisiä saarekkeita. Paikallistasolla kehittämiseen ei ole aikaa ja arki estää laajan kehittämisen. Harmillisena koettiin, että nyt tehtiin näinkin iso lukiouudistus, ja se taas hidastaa ja hankaloittaa seuraavan toteutusta. Aktiivista otetta kehittämiseen tavoiteltiin niin paikallisesti kuin valtakunnallisessa päätöksenteossa ja yhteistyössä.

Analyysin mukaan yksi lukiouudistusta hankaloittava tekijä oli riittämätön rahoitus. Lukiokoulutuksen valtionrahoituksen koettiin vähenevän ja koulutuksen järjestäjän osuuden kustannuksista kasvavan. Harmillisena koettiin, että uudistuksiin ei valtakunnan taholta resursoida riittävästi. Esimerkkinä mainittiin muun muassa ylioppilaskirjoituksissa lisääntyneet uusinnat, ohjauksen painotus ja opettajien osaamisen ja asiantuntijuuden vahvistaminen. Valtakunnallista uudistusta ja uusia tavoitteita tulisi seurata riittävät resurssit. Rahoituksessa pitäisi nykyistä paremmin huomioida lukioden erilaiset toimintaympäristöt: korkeakouluysteistyön järjestäminen esimerkiksi edellytti maaseudun lukioissa erilaisia ratkaisuja ja enemmän resursseja kuin yliopistokaupungin lukioissa.

Kyllä ja ne pitäis huomioida kaikki erilaiset lukiot, että jos on iso kaupunkilukio, niin kyllä se voi aika lailla keskittyä ihan vaan siihen lukioon ja yliopisto on siinä

vieressä niin kuin esimerkiksi Helsingissä jopa samalla kampusalueella, mutta tähän pieneen haasteet ovat ihan erilaiset. (H4)

Rahoituksessa keskeisenä ei nähty yksikkökokoja vaan lukioiden erilaiset kontekstit ja yksilölliset tarpeet. Lukioiden eriytyminen koettiin uudistuksen myötä lisääntyvän. Rahoitusperusteiden todettiin kuitenkin Suomessa hidastavan eriytymiskehitystä, koska rahoitus erona moniin muihin maihin on opiskelijamääräkohtainen. Koulutuksen järjestäjän rooli resurssien ohjaajana vahvistui, ja kehittämistyön todettiin olevan paljon paikallisten toimijoiden ja taloudellisten resurssien varassa.

Lukiot hyödynsivät toiminnan uudistamiseen tarjolla olevia hankkeita, mutta hankkeilla kehittämisen koettiin eriarvoistavan lukioita riittämättömien henkilöresurssien vuoksi. Analyysin mukaan lukion rahoitus pitäisi saada kuntoon, "jos me aidosti halutaan pitää lukiosta huolta".

Vaikka tämä uusiin uudistus vaikutti vähäiseltä, uudistamiseen lukiossa paneuduttiin. Rehtoreiden näkemykset opetuksen järjestämiseksi lukion uudistavassa ja laajentuneessa oppimisympäristössä olivat monisäikeisiä ja innovatiivisia. Opiskelija oli keskiössä ja näkemykset uudistamisesta olivat ratkaisuhakuisia. Rehtoreiden näkemykset lukion uudistamisesta muodostivat kaksinapaisen tarkastelunäkökulman: yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset ja opiskelijalähtöiset uudistamisen merkitykset.

6.1.4 Yhteenveto

Rehtoreiden näkemykset vuoden 2019 lukiouudistuksesta ovat yksilöllisiä tulkintoja ja ymmärryksiä koulutuspoliittisista päätöksistä ja niiden tavoitteista. Koulutuspoliittiset päätökset tunnustetaan kompromisseiksi poliittisten linjausten erillisistä pyrkimyksistä. Ne ovat yleisiä tavoitteita, jotka eivät suoraan kohdennu mihinkään yksittäiseen lukioon. Niiden tavoitteena on turvata jokaiselle nuorelle yhdenvertaiset mahdollisuudet laadukkaaseen lukiokoulutukseen asetettujen tavoitteiden mukaisesti. Rehtoreiden näkemykset painottuivat Opetushallituksen määräykseen lukion vuoden 2019 opetussuunnitelman perusteista, jotka ovat valmistelutyön pohjalta laadittu näkemys asetetuista koulutuspoliittisista tavoitteista. Rehtoreiden perehtyminen hallituksen esitykseen vaikutti vähäiseltä.

Rehtori tunnistaa oman roolinsa tavoitteiden tulkitsijana ja ymmärtäjänä sekä soveltajana ja täytäntöönpanijana. Lukioiden eriytyminen oli tunnistettavissa. Analyysi tuotti neljätoista erilaista tulkintaa ja ymmärrystä uudistuksesta ja sen tavoitteista. Rehtorin yksilöllinen asiantuntemus, näkemys johtamisesta ja aikaisempi työkokemus vaikuttivat tulkintaan uusista säädöksistä ja määräyksistä. Jokaisen ymmärrykseen ja tulkintaan vaikutti myös kontekstuaalinen luku-taito ja yksilöllinen tietämys oman lukion ja koulutuksen järjestäjän nykytilasta, sen muutostarpeesta, tahtotilasta ja käytettävissä olevista resursseista. Tavoitteiden tulkintaan ja ymmärrykseen sisältyi myös yksilöllinen määrä asennetta lukion uudistamista kohtaan. Asenteeseen sisältyi avointa ja myönteistä mieltä, heittäytymistä uuteen, velvollisuudentunnetta, ratkaisuhakuisuutta ja luovuutta

mutta myös muutokseen ja uuteen varautuvaa, välttelevää, vähättelevää ja jopa hiukan kyynistä asennetta.

Analyysi tuotti myös rehtoreiden laaja-alaisempia näkemyksiä lukion uudistamisesta osana koulutusjärjestelmää ja nuoren jatkuvaa oppimista. Rehtorit kokivat tärkeäksi reflektoida tihentyviä lukion uudistuksia. Uudistuksen taustalle päätöksentekoon kaivattiin laajempaa tutkimusta ja lukion arjen tunte-musta. Uudistus koettiin riittämättömäksi muun muassa opiskelijan hyvinvoinnin parantamisen sekä uudistuksen edellyttämien resurssien osalta.

Analyysi rajoittui rehtoreiden näkemyksiin soveltamisesta ja täytäntöönpanosta suunnitteluvaiheessa, koska aineiston hankinta ajoittui ajankohtaan, jolloin rehtoreiden käytössä ja tiedossa olivat vain uudistuksen valmistelu ja vasta hyväksytyt säädökset ja määräykset.

Vuoden 2019 lukiouudistuksessa jännitteisenä ilmeni toisaalta monialainen yhteistyö ja toisaalta vahva autonomisuus. Kahdessa seuraavassa alaluvussa käsittelen rehtoreiden tuottamat kaksi keskeistä näkökulmaa lukiouudistuksen soveltamisessa ja täytäntöönpanossa. Alaluvussa 6.2 lähestyn uudistamista yhteisöllisestä näkökulmasta. Lukiokoulutusta uudistettiin oppimisympäristönä erilaisille opiskelijoille ja muille toimijoille. Alaluvussa 6.3 tarkastelen lukiouudistamisen soveltamista ja toimeenpanoa erilaisille yksilöille lukiossa.

6.2 Yhteisölähtöisen uudistamisen merkitykset

Analyysi rehtoreiden lukiouudistusta koskevista näkemyksistä tuotti tulkinnan ja ymmärryksen kautta kaksi kompleksista merkityskimppua. Analyysin mukaan uudistamisen toimeenpano ja toteutus aloitettiin lukioyhteisöstä ja oppimisympäristön uudistamisesta. Tavoitteena oli uudistaa lukiota opiskelijalle vetovoimaisena ja saavutettavana palveluna. Keskeisiksi merkityksiksi lukioyhteisön näkökulmasta muodostuivat kiinnostava toimintakulttuuri, kimmoiset rakenteet ja sisällöt sekä vahva substanssiosaaminen.

6.2.1 Kiinnostava toimintakulttuuri

Tutkimushaastatteluissa uudistamisen keskeisenä tavoitteena todettiin lukio-koulutuksen vetovoiman vahvistaminen. Yhteiskunta muuttuu ja nuorten kiinnostus sekä toimintatavat muuttuvat. Tavoitteena oli, että enemmän kuin puolet perusopetuksen päättävistä nuorista kiinnostuisi hakeutumaan lukiokoulutukseen, sillä lukiokoulutuksen kautta pyrittiin lisäämään korkeakoulutukseen hakeutuvien määrää. Lukioissa yhteiskunnan muutokset oli huomioitava, sillä osaamisen kehittämiseksi ja korkeakouluun pääsemiseksi näkyvissä on muitakin kouluttautumismahdollisuuksia kuin lukiokoulutus. Nuoret toimivat aktiivisesti verkossa, joten mahdollisuudet osaamisen hankkimiseen ovat monipuolistuneet. Uudistuksessa painotettiin osaamisen tunnistamista ja tunnustamista ja nuoren

mahdollisuuksia valmiuksien hankkimiseen ylioppilastutkintoa varten laajennettiin entisestään. Lukiopalveluja oli entistä vahvemmin suunniteltava kiinnostavana palveluna opiskelijalle hänen näkökulmastaan.

Meidän pitää miettiä entistä tarkemmin, mitä varten se lukiolainen tulee sinne kouluun, mitä meillä on annettavaa semmosta, mitä se oikeasti tarvi, ei niin päin, että mitä me tarvitaan. Meidän käydään koulua ja mietitään mitä me niinkun halutaan antaa sille nuorelle jotenkin näin norsunluutornista katottuna, katotaan, että te tarvitsette tämmösen koulutuksen, mutta ei nää nuoret oo enää indoktoitavissa siihen. (H12)

Aineistossa lukion oppimisympäristön uudistamista tarkasteltiin laaja-alaisesti eikä vain oman lukion näkökulmasta. Lukiossa opiskelijan tulisi voida kokea oma merkityksellisyytensä. Lukiota pyrittiin uudistamaan entistä kiinnostavamaksi nuorille ja lukion toimintakulttuurin uudistamista persoonallisemmaksi pidettiin keskeisenä. Se koettiin haastavaksi, sillä opettajien keskuudessa ja koulussa yleensä koettiin vielä vallitsevan pyrkimys yhteneväisiin toimintatapoihin ja opiskelijoiden samanlaiseen kohteluun. Nuorten koettiin kuitenkin vaativan muuta, sillä he odottivat yksilöllistä palvelua. Nuoret tiedettiin valveutuneiksi ja vaativiksi. Lukion toimintakulttuuria oli uudistettava nuoren näkökulmasta, ja opiskelija oli huomioitava yksilönä yhteisössä.

...jos koulutus haluaa kilpailla lasten ja nuorten kanssa tällasesta kasvavasta tiedontulvasta ja vapaa-ajan mahdollisuuksista ja vanhempien elämästä johtuvien erilaisten niinkö sanotaan individualististen juttujen kanssa, niin meidän pitää pysytyä muuttamaan koulutusta persoonallisemmaksi. (H3)

Digitalisaation edistymisen tiedettiin muuttaneen nuorten käyttäytymistä. Rehtorien näkemyksen mukaan tekniikkaa olisi hyödynnettävä optimaalisesti rutiinitöissä ja opiskelijoiden luonnollisena toimintatapana, mutta ihmisten välistä vuorovaikutusta se ei saisi korvata. Vuorovaikutus ja erilaiset kohtaamiset on nostettava lukiossa vahvuudeksi. Tekniikan olisi oltava luonteva apu, jotta aikaa jää inhimilliselle vuorovaikutukselle.

Kilpailu opiskelijoista kiihtyy, kun ikäluokat pienenevät ja asutus keskittyy kasvukeskuksiin. Lukion uudistamiselle koettiin olevan tarvetta, sillä nuoret tekevät itsenäisesti päätökset opiskelupaikan valinnassa. Lukioiden on brändättävä toimintansa ja tehtävä sisältönsä ja asiantuntijuutensa tiettäväksi nuorille ja laajasti muillekin. Opiskelijan näkökulmasta toimintakulttuuri lukiossa on primääri ja oppisisällöt sekundääriä. Lukion koulutuspalveluja oli uudistettava nuoria ajatellen. Nuoret olivat kiinnostuneita toisista nuorista ja yhdessä toimimisesta, ja he välittivät toisilleen tietoa myös kiinnostavasta ja laadukkaasta lukioyhteisöstä. Lukioyhteisö haluttiin uudistaa eräänlaisena houkuttelevana pelinä.

Oppisisältö on vain niinku verho sille yhdessä muiden kanssa olemiselle, se on vähän niinkö peliä, tärkeimpänä siinä pelissäkin on se jännitys (...) täytyy olla joku syy olla muiden kanssa ja siinä on ne nopat ja pelilauta ja kilpailu on se, joka

vetää ihmiset yhteen mutta varsinainen syy, minkä takia tehdään ja pelataan, on jotain ihan muuta. (H12)

Analyysi osoitti, että haasteellisena mutta keskeisenä koettiin mahdollistaa lukion toimintakulttuurissa samanaikaisesti kokemus yksilöllisyydestä ja yhteisöllisyydestä. Lukioajan tulee olla merkityksellinen ja sen tulee jättää nuoreen pysyvä jälki. Lukiossa motivaatio ja kiinnostus jatkuvaan oppimiseen tulisi pitää vireillä, ja jatkuvan oppimisen asenne tulisi kiinnittää jokaiseen viimeistään lukioaikana. Lukiossa nuorten erilaisuus ja erilainen osaaminen haluttiin nähdä vahvuutena. Jokaisen opiskelijan tulisi kokea kuuluvansa yhteisöön, jota rehtori kuvasi perheenä. Luokkahuone koettiin keskeiseksi paikaksi, jossa jokaisen tulisi vuorollaan tulla nähdyksi ja kuulluksi. Erilaisuus on yhteisön rikkaus. Lukion toimintakulttuurin tulisi jättää nuorelle tunnetasolla sellaisia asioita, joihin tulevissa opiskelupaikoissa ja työyhteisöissä on hyvä palata. Lukion toimintakulttuuri voisi olla malli tulevaisuutta varten: tuleviin työpaikkoihin ja elämänasenteeseen.

Huomasin rehtorien puheessa korostuvan erilaisuuksien kirjon toimintakulttuurissa. Yksilöllisyyden vahvistamisen lisäksi lukioajan tulisi olla nuorelle mahdollisuus tutustua erilaisiin persooniin ja monipuoliseen asiantuntemukseen ja näin tunnistaa omat vahvuutensa. Yhteisössä tavoitteena oli vahvistaa nuoren itsetuntemusta ja löytää uusia kiinnostavia suuntia tulevaisuutta varten. Opiskelijoiden yhteistoiminnalle pyrittiin lukion toiminnassa luomaan uusia mahdollisuuksia perinteisten rinnalle, ja opiskelijoita pyrittiin saamaan mukaan erilaisiin lukion tiimeihin ja yhteistyöryhmiin. Joissakin lukioissa opiskelijoiden edustaja oli mukana myös haastatteluissa opettajia rekrytoitaessa. Joidenkin rehtoreiden mielestä opiskelijoiden mukaan ottaminen tulisi olla luontevaa, niin ettei "erikseen puhuta mistään osallistamisesta".

Opiskelijoiden ja opettajien monipuolinen osaaminen koettiin lukioyhteisön rikkautena, ja sitä pyrittiin tukemaan ja tekemään näkyväksi. Rehtorit pyrkivät lukion rakenteissa luomaan tilanteita, joissa opiskelijoilla olisi mahdollisuus jakaa osaamistaan ja verkostoitua toisten samoista asioista kiinnostuneiden kanssa. Yksilöiden vahvuuksien esillä pitäminen tulee olla toimintakulttuurissa jatkuvaa. Erään rehtorin puheessa korostui lukion yhteneväisen toimintakulttuurin luominen: lukiossa ei saa olla kahta eri toimintakulttuuria, opettajien ja opiskelijoiden, vaan kaikki ovat tekemässä samaa juttua ja oppimassa toisiltaan. Yhteisöllisyys koettiin yksilöä voimaannuttavana.

Lukio muodostaa opiskelijoille eräänlaisen kotipesän kohdata erilaisia ja kiinnostavia henkilöitä. Analyysin mukaan yhteisöllisyyden koettiin linkittyvän vahvasti uudistuksen hyvinvointitavoitteeseen. Lukiouudistuksessa muukin toiminta kuin opetus on rakennettava kiinnostavaksi ajaksi kehittää itseään yhteisössä. Suunnittelu vaatii yhteistyötä, sillä muu kuin opetus ei voi olla yhdentekevää, vaan siinä on oltava sisältöä. Lukiossa ollaan muutakin varten kuin vain suorituksia keräämässä. Keskeistä on mahdollistaa tilaa – aikaa ja fyysisiä puitteita – erilaisille tapahtumille ja monipuolistaa yhteisöä ja osaamista. Vuosikursseja yhdistävillä tapahtumilla haluttiin mahdollistaa verkostoituminen yli vuosikurskien. Yhteistoiminnassa hyödynnettiin erilaisten yksilöiden monipuolista

osaamista. Yhteisöllisyyden vahvistamiseen oli panostettava koko lukioajan eikä vain lukiopolun alussa ryhmäytymisessä. Yhteisöllisen toimintakulttuurin olisi tarkoitus tarttua seiniin ja siirtyä sieltä seuraavien opiskelijoiden ja opettajien voimanlähteeksi ja tarinaksi. Lukion toiminnan merkitykselliseksi tekemiseen pyrittiin osallistamaan kaikki, sillä opiskelijat arvostivat yhteisöllistä toimintakulttuuria.

Se tuli ihan jokaiselta näiltä opiskelijalta, että on tosi tärkeä, että siellä koulussa on tämmöstä monipuolista toimintaa mistä löytää sen oman viiteryhmänsä (...) Että olis niitä tilanteita siellä koulussa, ettei tarvis ihan niin hirveesti paahtaa joka hetki, että olis säilyis se herkkyyys itellä ja olis jonkinlainen aika ja tila sille, että vois ajatella niitä asioita ja sitten tää viiminen tai seuraava on hyvin idealistinen näkemys mutta jollakin lailla mä toivoin, että jokainen lukiolainen sais semmosia rakennusaineita kasvulle kohti sitä aikuisuutta niin siellä lukioyhteisössä, että jälkikäteen vois oikeesti sanoa, että siitä oli paljon apua. (H8)

Eräs rehtori vertasi uudistuvaa lukioyhteisöä jazzkokoontumiseen, joka toimii laadukkaasti ja tuottaa tulosta yhdessä, mutta jossa jokaisella osajalla on tilanteen tullen mahdollisuus esittää sooloa. Erään rehtorin näkemyksen mukaan lukion vetovoimatekijäksi voi muodostua toimintakulttuurin luonne, esimerkiksi yhteisössä jokaisesta huolehtiminen ja erilaisuuden hyväksyminen.

Alummit todettiin merkittäviksi perinteen ja toimintakulttuurin siirtämisessä ja lujittamisessa. Alummiin koettiin muodostavan lukioyhteisön turvaverkon, ulkopuolisen voimanlähteen. Alummit edistävät monipuolisella osaamisellaan lukion markkinointia ja näkyvyyttä, ja heidän kauttaan opiskelijat saavat monipuolista asiantuntijuutta lukion ulkopuolelta. Rehtoreiden mielestä alumneja on hyödynnetty melko vähän lukion näkyväksi tekemisessä. Yhteys heihin tulisikin rakentaa lukioaikana.

Lukion toimintakulttuurissa tavoitteena oli vahvistaa verkostoitumista lukion ulkopuolelle, mahdollistaa opiskelua muualla ja häivyttää lukioinstituution rajoja. Lukion aktiivinen verkottuminen lisäsi lukion näkyvyyttä ja ulkopuolisten kiinnostusta sekä tietoa lukiokoulutuksesta. Pieni lukiokin saattoi olla kansainvälisesti verkottunut, sillä sähköinen oppimisympäristö mahdollisti yhteistyön niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Mahdollisuuksien kartoittaminen oli nyt lukioyhteisön haasteena.

Kansainvälisyyden lisääminen lukion toimintakulttuurissa nähtiin aineistossa imagokysymyksenä ja joissakin lukioissa jopa lukion elinvoimaa vahvistavana. Opiskelijoiden tiedettiin toimivan kansainvälisissä verkostoissa, joten oppimisympäristön laajentaminen kansainvälisiin lukioihin ja asiantuntijoihin pyrittiin joissakin lukioissa luomaan yhteistyössä opiskelijoiden kanssa.

Eräs rehtori kertoi haastattelussa, että toiminnan kehittämisessä hyödynnettiin paikkakunnan keihäänkärkiä: kansainvälisiä verkostoja, matkailua ja yrityselämää. Tärkeänä koettiin, että ainakin rehtori on kiinnostunut paikkakunnan ja alueen kehittämisstrategioista. Eräässä lukiossa toimintaa kehitettiin aktiivisesti yrityselämän rinnalla. Lukiossa mahdollistettiin kansainväliset vieraat ja asiantuntemus. Aktiivisessa vuorovaikutuksessa verkostojen kanssa vahvistettiin lukion näkyvyyttä ja merkitystä paikkakunnalla.

Erään lukion rehtori kertoi, että lukioyhteisön pyrkimyksenä on aktiivisesti verkottua yrittäjien ja monipuolisesti erilaisten toimijoiden kanssa heiltä oppien. Tavoitteena on tavata aktiivisesti erilaisia ihmisiä, oppia erilaisia asioita ja yhdistää niitä lukion arkeen monimuotoisuuden lisäämiseksi. Erään lukion tavoitteena oli, että lukiossa kävisi joka viikko vieraita tai tehtäisiin vierailu itse jonnekin.

Analyysin mukaan joissakin lukioissa jatkuva toiminnan kehittäminen oli osa toimintakulttuuria, mihin uudistukset ulkoa eivät paljon vaikuttaneet. Kehittämistä tehtiin opettajajohtoisissa tiimeissä rehtorin vahvalla tuella, ja opiskelijat olivat kehittämistiimeissä mukana. Keskeistä oli säännöllinen oman toiminnan arviointi ja sen pohjalta kehittäminen. Toimintakulttuuriin kuului myös, että jokainen yhteisön jäsen piti verkostoissaan myönteistä ääntä lukiosta, ja näin saatiin yhteistyökumppaneita aktiivisesti lukion ulkopuolella.

Haastatteluissa paikallisen uudistamisen merkitys korostui, ja lukioiden eriytymisen koettiin entisestään vahvistuvan. Tavoitteena oli kuitenkin turvata jokaiselle opiskelijalle yhdenvertaiset mahdollisuudet lukion sijaintipaikasta riippumatta. Puhe oli lukiokeskeistä. Erään rehtorin mukaan pyrkimyksenä uudistamisessa oli, että kaikki omassa lukiossa pitäisi pyrkiä tekemään vähintäänkin yhtä hyvin kuin naapurilukioissa.

Uudistamisen lukiokohtaiset painopisteet vaihtelivat. Pienissä lukioissa toimintakulttuurin vahvistaminen koettiin erityisen tärkeäksi vetovoiman ja opiskelijahankinnan kannalta, kun taas suurissa lukioissa kehittämisen haasteet koettiin yksilön kohtaamisessa ja erityisyyden tunnistamisessa.

...iso haaste mun mielestä, niin miten me pystytään sieltä kaivoamaan se yksittäinen nuori esille, kuinka me voidaan juuri sille nuorelle ikään kuin kertoa se, että miksi tää koulutus on sulle tärkeä ja mitkä on sun vahvuudet missä sä tavoitset erityisesti apua eli se semmonen ikään kuin, että tarjotaan kaikille kaikkea koko ajan ajatellen ikään kuin sitä että tämmönen niinku sama kaikille massoille. Mun mielestä sellasen koulutuspolitiikan siis semmosen koulun aika alkaa olla ei se ehkä ihan kokonaan ohi ole mutta sitä täytyy tarkasti miettiä (H3)

Jokainen lukio rakentui rehtorien uudistamispuheessa erilaiseksi yksilölliseksi oppimisympäristöksi. Yhteisön palvelujen laatu, monipuoliset verkostot sekä moniammatillinen asiantuntijuus koettiin yhteisön vetovoimatekijöiksi. Toimintakulttuurin uudistamisessa korostuivat rakenteiden uusiminen ja sisältöjen uudelleen paketointi.

6.2.2 Kimmoiset rakenteet ja sisällöt

Lukion uusilla rakenteilla ja opetusjärjestelyillä pyrittiin lukiokohtaisesti löytämään ratkaisuja uudistuksen tavoitteiden toteutumiseksi. Tavoitteena oli avata lukkiutumia, joita havaittiin uudistamisen hyvinvointitavoitteen ja osaamisen vahvistamistavoitteen välillä. Rehtoreiden uudistamispuheessa painottuivat monisäikeiset pyrkimykset mahdollistaa lukiouudistukselle asetetut tavoitteet, koska tuntijakoa ei uudistettu valinnaisemmaksi eikä oppisisältöjä karsittu.

Uudistamispuhe käynnistyikin rakenteiden pohdinnasta. Säädösten ja määräysten muutokset opetuksen mitoituksessa painottuivat paikallisen lukio-toiminnan uudistamisessa. Opetussuunnitelman perusteissa oppimäärät oli rakennettu moduuleiksi, joiden laajuus vaihteli yhdestä kolmeen opintopisteeseen. Opetuksen jaksottamisesta säädettiin vain, että koulutuksen järjestäjän oli päätettävä siitä paikallisessa opetussuunnitelmassa. Uudet rakenteet herättivät runsaasti keskustelua ja kriittistä hämmästyä.

Haastavassa paikallisessa työssä olisi joissakin asioissa toivottu valtakunnallisia ohjeistuksia kuten esimerkiksi korkeakouluopintojen vähimmäismäärää tai opintojaksojen rakennelmaluonnoksia, mutta nyt lukioilta vaadittiin itseohjautuvuutta toteuttaa ja tulkita uudistuksen tavoitteita. Lukiot haastettiin näkemään mahdollisuuksia.

Opetuksen uudenlaisen mitoituksen ja uusien rakenteiden lisäksi uudistuksen sisältömuutokset ja painotukset vaikuttivat opetuksen uudenlaiseen järjestämiseen. Positiivisena säädöksissä rehtorit näkivät korkeakouluun suuntautumisen vahvistamisen ja temaattiset opinnot sekä opetussuunnitelman perusteissa laaja-alaiset osaamistavoitteet ja arvioinnin uudistamisen. Sekä rakenteisiin että sisältöihin liittyvät uudistukset koettiin velvoittavina. Koska ratkaisuja käytäntöön soveltamisesta ei annettu, toteutukset oli pohdittava lukiokohtaisesti.

Rehtoreiden näkemykset lukion uudistuneista sisällöistä sekä rakenteista kietoutuivat aineistossa toisiinsa. Suunnittelu lähti säädösten ja määräysten tulkinnoista, joita sovitettiin ja sovellettiin yksittäiseen lukioyhteisöön. Tavoitteena oli lukion laadukas toimivuus niin yksittäisen opiskelijan kuin koko yhteisön näkökulmasta. Suunnitelmat alkoivat muotoutua eriytyviksi lukiokohtaisiksi toteutuksiksi.

Liikkeelle lähdettiin konkreettisista asioista eli lukion uusista rakenteista. Oppimäärien uusi rakenne edellytti opetuksen ja oppisisältöjen uudenlaista järjestämistä. Uudistamisessa nähtiin yksilöllisin tavoin haasteita mutta myös mahdollisuuksia, ja ne painottuivat eri tavoin. Analyysin mukaan uudistuksen koettiin edellyttävän monialaista yhteistyötä ja johtajan näkyä uudistuksesta. Uusiin rakenteisiin, lähinnä lukuvuoden työn jaksottamiseen, haettiin malleja erilaisissa yhteistyöryhmissä. Joku olisi kaivannut valmiita malleja, toinen taas koki omaehtoisen työn mielenkiintoiseksi ja yhteisön haasteeksi. Perinteisten rakenteiden, jaksotuksen, työpäivän ja oppitunnin pituuksien, koettiin nyt olevan murroksessa. Muutoksen rajuus tai vähäisyys riippui yksittäisen lukion kyvystä ja tahdosta nähdä mahdollisuuksia. Toiset pitäytyivät enemmän perinteisissä rakenteissa, kun toiset taas näkivät tässä mahdollisuutensa irrotella ja lähteä yksilöllisesti liikkeelle. Joku taas oli varovainen ja ajatteli aluksi pitäytyä nykyisen kaltaisissa rakenteissa ja katsella ja kuunnella toisten kokemuksia.

Uudistuksen johtaminen ja lukion toimintakulttuuri näyttäytyivät erilaisina, ja tulkinnat ja mahdollisuuksien näkeminen päätyivät erilaisiksi toteutuksiksi. Yhteistä luonnostelussa oli, että uuden suunnittelun selkärankana pidettiin toiminnan parantamista opiskelijan yksilöllisen opintopolun toteutumisen sekä lukioyhteisön kokonaisvaltaisen toimivuuden kannalta. Pyrkimys oli uusilla ra-

kenteilla edistää opiskelijan ja koko henkilöstön hyvinvointia vähentämällä lukion hektisyyttä. Vahva tahto oli parantaa lukion nykytilaa ja toimivuutta, ja uudistuneesta lukiosta opiskelijan tulisi saada hyvä kokemus. Rehtorin tuntemus lukion toiminnasta ja henkilöstön asiantuntemuksesta ilmeni erilaisina näkemyksinä.

Analyysin mukaan uusien rakenteiden suunnittelussa paneuduttiin opiskelijan lukio-opintojen aloitukseen ja laajempien opintokokonaisuuksien rakentamiseen. Tavoitteena oli tarkastella sisältöjä laajempina kokonaisuuksina ja vähentää siten opiskelun pirstalemaisuuksia. Laaja-alaiset osaamistavoitteet koettiin hyvin kirjoitetuiksi. Rakenteisiin vaikutti myös ylioppilastutkinnon ajoittuminen lukuvuoden aikana. Lisäksi suunnittelussa korostuivat yksilöllisyyttä ja yhteisöllisyyttä edistävät ratkaisut.

Haastattelussa kävi ilmi, että rakenteita ravisteltiin hyvin lukiokohtaisesti: Toiset aloittivat työn omassa lukiossa ja etsivät verkostoista malleja. Toiset taas tarkastelivat rakenteita, lähinnä opetuksen jaksottamista, pienemmissä ja suuremmissa yhteistyöryhmissä. Aikaisemmilta opetussuunnitelmakierroksilta tutuiksi tulleita yhteistyöverkostoja hyödynnettiin, ja osaamista ja näkemyksiä pyrittiin jakamaan monipuolisesti.

Rohkeus, luovuus ja mahdollisuuksien näkeminen vaihtelivat rehtoreiden näkemyksissä. Ulkoa tuleva uudistus oli eräänlainen pysäkki. Uudistus ja sen soveltaminen havahdutti joitakin näkemään lukiokontekstin toisin. Joku huomasi, että olisihan näitä rakenteita voinut ravistella aikaisemminkin, sillä niistä ei aikaisemminkaan ole annettu määräyksiä. Oli vain pitäydytty tutuissa rakenteissa.

Mä uskon, että nyt olisi oikeasti mahdollisuus miettiä, että onks tää viis- tai kuus-jaksojärjestelmä sellanen lukiokoulutuksen viimeinen sana, vai onko se, joku sanotaan semmonen hybridi jostakin asioista, joita tää uusi maailma tuo tullessaan.
(H3)

Pienten ja suurten lukioiden suunnitelmat poikkesivat toisistaan. Pienemmät lukiot joutuivat ottamaan huomioon yhteistyön esimerkiksi perusopetuksen kanssa yhteisten opettajien vuoksi. Suurien lukioiden rakenteissa mahdollisuuksia tiedettiin olevan enemmän, mutta niiden näkeminen ja uusiin ideoihin tarttuminen vaihteli. Joku totesi, että ei koko helahoittoa tarvitse kerralla muuttaa. Toiset loivat aivan uudenlaisia rakenteita, toiset taas rakentelivat perinteisemmältä pohjalta. Muutamassa suurlukiossa rakenneltiin lukion sisälle eri tavalla rakentuvia linjoja tai taloja, ns. HOUSE-tyyppisesti. ”Talot” rakentuivat opiskelijan vapausasteiden ja itseohjautuvuuden tai kiinnostusten mukaan, mutta talosta toiseen liikkuminen tehtiin mahdolliseksi ja joustavaksi.

Uudistuksen keskeisin vaikutus oli, että rakenteet oli luotava paikallisesti. Nyt irtautuminen vanhoista rakenteista ja mahdollisuuksien näkeminen sekä luovuus ja rohkeus pääsivät esiin. Johtotähtenä oli: rakenteilla ei haluttu vaikeuttaa opiskelijan arkea, vaan suuntana oli parantaa lukion arjen toimivuutta ja parantaa lukiokoulutuksen palveluja opiskelijalle. Varovaisuutta rohkeita uudistuksia kohtaan myös ilmeni.

Mä en oikein tiedä, opiskelijan hyvinvointii on, ettei sen tarvi kauheesti miettii, mitä tämän viikon maanantaina on, se on tällä hetkellä selkeää, maanantaina alkaa ruotsilla ja perjantaina päättyy matikkaan ja siihen väliin mahtuu ne viis kurssia, ainetta, mitä on ottanut. (H13)

Lukioiden käytössä olleet erilaiset jaksotukset rikkoontuivat. Opetus oli toteutettu pääsääntöisesti viisi- tai kuusijaksojärjestelmän mukaisesti. Havaittiin, että uuden jaksotuksen vaikutukset heijastuivat koko lukioyhteisön toimintaan, erityisesti keskisuurissa ja pienissä lukioissa. Työjärjestyksen teon koettiin vaativan laajaa yhteistyötä, kun sen laatiminen oli aikaisemmin ollut pääasiallisesti rehtorin työtä. Perinteisistä jaksotuksista tehtiin eräänlaisia hybridejä. Jossakin suunniteltiin jaksojen väliin tasoittavana tekijänä viikon mittaista niin sanottua täsmäjaksoa tai intensiiviviikkoa. Tällöin opetussisällöt muodostuisivat opiskelijälähtöisesti. Opiskelija voisi täsmäjaksoilla suorittaa opintoja lukion ulkopuolelta, tehdä vierailun, tutustua työelämään tai pitää hengähdystauon opiskelusta.

Oppimäärän uusi mitoitus ja uudenlainen moduulirakenne sekä oppisisältöjen painotukset tavoitteissa liittyivät kiinteästi opetuksen jaksotukseen. Jokainen haastateltu rehtori harmitteli sisältöjen laajuutta ja pakollisten oppiaineiden määrää. Aikaisempaa velvoittavammin tavoitteena oli myös mahdollistaa opiskelijalle oppisisältöjä lukion ulkopuolelta. Samoin oppiaineiden välinen yhteistyö korostui tavoitteissa, ja transversaalisten taitojen kehittäminen koettiin merkittäväksi. Asetetut laajat sisältötavoitteet koettiin haasteellisiksi. Vahva tahto oli löytää uusilla rakenteilla ja paikallisilla toteutuksilla ratkaisuja opiskelijan hyvinvointiin ja jaksamiseen. Rauhoittumista ja laaja-alaisuutta pohdittiin ja vaihtoehtoisia malleja luonnosteltiin.

Yhteistyöllä synnytettiin lukioyhteisössä uusia ideoita. Oppisisällöistä pyrittiin muun muassa rakentamaan laajempia kokonaisuuksia. Oppisisältöjen uudistamista uudennaisiksi paketeiksi suunniteltiin opiskelijan opintopolun etenemisprosessina. Analyysin mukaan suunnitelmia tehtiin ensisijaisesti lukio-opiskelun aloittaville, mutta osittain uudistuksen koettiin vaikuttavan koko lukioyhteisön työn rytmittämiseen. Aloittaville sisältöjen järjestymisessä puhuttiin pedagogisesta käänneksestä, opiskelun suppilomaisesta rakenteesta. Lukio-opetuksen oppiainekeskeisyyttä pyrittiin rikkomaan, ja pyrkimys oli aloittaa laajemmista kokonaisuuksista, oppiaineiden välisistä yhteisistä oppisisällöistä ja edetä yksilöllisesti eriytyviin ja valinnaisiin opintoihin. Varsinaisten pakollisten oppisisältöjen oheen opintojen alussa liitettiin opintojen ohjausta ja oppimisen tukeen liittyviä oppisisältöjä kuten esimerkiksi tietotekniikka tai joitakin opiskelijalle tarjottavia valinnaisia opintoja.

...mutta tämä on sillä tavalla iso käänös, ko meillä on pitkään ajateltu, että tullaan kouluun niitä oppiaineita varten, sen tietyn oppiaineen sisältö on se syy, miksi ollaan ja sitä vahvistaa aineopettajuus. (H12)

Opetuksen uudennaisella jaksottamisella ja oppisisältöjen rakentamisella pyrittiin tukemaan opiskelijoiden yhteisöllisyyttä ja opiskelun rauhoittamista. Luokallisuus todettiin lukio-opintojen alussa toimivaksi. Positiivisena koettiin, että

opiskelijan ohjauksen kannalta keskeinen ryhmänohjaus sai vihdoin rakenteet ja sille tarkoitetun merkityksen.

Analyysi osoitti, että arvioinnin uudistamiseen todettiin vaikuttavan uusien rakenteiden, jaksojen ja opetussisältöjen erilaiset kestot. Uudistuksen osamisen vahvistamiseen liittyi myös opiskelijan yksilöllisen osaamisen arvioinnin uudistaminen ja monipuolistaminen. Tavoitteena oli vahvistaa opiskelijan jatkuvaa ja monipuolista osaamista kuten aineistojen käsittelyä, kriittistä lukutaitoa, analysointia ja argumentointia. Rehtorit pitivät positiivisena, että uusissa opetussuunnitelman perusteissa Arviointi-luku sijoittuu ennen varsinaisia sisältötavoitteita. Pedagogisessa käänöksessä arviointi etenee myös yleisestä yksityiskohtaisempaan, kohti lukion päättötutkintoa. Arviointi oli liitettävä tavoitteiden mukaan osaamiseen ja oppisisältöihin kokonaisuudessaan sisältäen laaja-alaisen osaamiskokonaisuuksien sekä yksittäisten oppiaineiden tavoitteet.

Arviointi on aivan se keskeinen asia, että se ei voi tulla sinne oppiaineiden jälkeen. vaan että meillä lukiolla on tietyt isot tavoitteet ja laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet ja sitten kerrotaan, että miten me arvioidaan opiskelijaa suhteessa näihin isoihin tavoitteisiin mutta sitten on niiden alla nämä päivittäiset oppiaineet ja se on tavallaan sitä puuhastelua, se on semmosta piperrystä, konkreettista tekemistä. Tulee sitten tavallaan, kun meillä on se iso kuva valmis, niin se tulee sitten sen alle. (H12)

Jaksojen päätteeksi lukioissa toteutettiin suoritettujen opintojen arviointi. Lukiossa jaksoihin liittyneet jaksoarviointit koeviikkoineen todettiin olevan stressiä aiheuttavia niin opettajille kuin opiskelijoillekin. Nyt, kun jaksotus monipuolistui ja opintojaksojen pituudet vaihtelivat, arviointiakin oli uudistettava ja koeviikon tai arviointiviikon tarkoituksenmukaisuutta arvioitava. Analyysin mukaan käytäntöjen uudistaminen koettiin haastavaksi rakenteissa ja asenteissa, mutta tavoite uudistamiseen tunnustettiin. Toteutuksen aikataulut vaihtelivat. Arvioinnin uudistaminen ja monipuolistaminen koettiin keskeiseksi lukiotoiminnan uudistamisen kannalta.

Puramme jaksotuksen sellaisena henkisenä jaksotuksena, niin ettei se liikaa ohjaa toimintaa. Tavoitteena on tehdä eripituisia opintojaksoja, näin purkautuu jaksojen päätteessä olleet arviointisumat. Saamme uudistettua arviointia myös. (...) Jakson päättöviikko on ollut juuri sellainen rakenne, joka stressaa opiskelijoita ja opettajia. Se on tehnyt myös opetuksesta sellaisen pätkittäisen. (...) Nyt ehkä löydetään uusia välimuotoja. Nyt lukioita haastetaan löytämään itse rakenteet. (H12)

Tavoitteiden toteutumiseksi pohdittiin myös oppitunnin pituutta ja työpäivän rytmiä. Oppitunnin pituuden uudistamisella etsittiin rauhallisuutta ja keskittymistä. Työpäivää pyrittiin saamaan opiskelijalle toisaalta tiiviimmäksi, mutta toisaalta siihen pyrittiin löytämään väljyyttä yhteisille kokoontumisille, vierailuille ja oppimisympäristön laajentamiselle. Uusien rakenteiden suunnittelussa koettiin, ymmärrettävästi, myös muutosvastarintaa. Lukuvuoden ja yksittäisen päivän ajalle pyrittiin rakenteissa löytämään tilaa ja aikaa yhteisille tapahtumille, vierailuille, lukiosta ulos suuntautuville matkoille ja erilaisille projekteille, kouksille tai vain rentoutumiseen.

Oppituntien lomaan aika, johon me keskitettäis kaikki se säälä, mitä koulussa on, eliikkä ryhmänohjaukset, vierailut, pienryhmäohjaukset, tarvittaessa opettajapalaverit ja muuta. Mutta se ei nyt oo saanut kovin vankkumatonta kannatusta, sanotaan että siellä on yksittäisiä vahvoja opettajia, jotka ovat nyt tyrmänneet tään ensimmäisen luonnoksen (H7)

Aineistossa rakenteita pohdittiin myös erilaisten opiskelijoiden näkökulmasta ja erityisesti erityisopetusta uudistettaessa. Työpäivät koettiin liian oppiainekeskeiseksi, ja tilanteen koettiin vain pahenevan jo toisesta lukiovuodesta alkaen. Osaa-misvaatimukset muodostivat eräänlaisen noidankehän hyvinvoinnin kanssa, jota nyt uusilla rakenteilla pyrittiin ratkaisemaan. Rakenteissa pyrittiin löytämään enemmän mahdollisuuksia opettajien ja opiskelijoiden kohtaamiselle opiskelijoiden tuen tarpeiden tunnistamiseksi.

Korkeakouluyhteistyön sovittaminen lukiolaisen opinto-ohjelmaan koettiin rakenteelliseksi haasteeksi, mutta korkeakouluyhteistyön mahdollistaminen oli velvoittava. Tavoite koettiin kansallisesti ja kansainvälisesti laajakatseiseksi. Korkeakoulujen kanssa yhteistyötä oli tehty aikaisemminkin, ja yhteistyö oli ollut lähinnä lukio-opintojen lisänä, ja toteutus verkko-opetuksena tai viikonloppuopetuksena. Jossakin lukiossa yhteistyö oli ollut opettajien opetuksen yhteyteen organisoimaa. Nyt toteutusta pohdittiin yhdenvertaisuuden näkökulmasta. Jokaiselle opiskelijalle täytyi järjestää mahdollisuus tutustua korkeakouluopintoihin, mutta tapa ja laajuus haluttiin järjestää yksilöllisesti. Tavoitteena oli saada yhteistyö korkeakoulujen kanssa luontevaksi osaksi kaikkien oppiaineiden, opiskelijoiden ja opettajien toimintaa. Opettajan rooli mahdollisuuksien avaajana jatko-opintoihin, kansallisiin ja kansainvälisiin korkeakouluihin koettiin keskeiseksi. Yhteistyömuodoista suunniteltiin kirjaukset opetussuunnitelmaan, ettei toteutus olisi sidottu opettajapersoonaan.

Lukio itsessään koettiin tärkeäksi, mutta yleissivistykseen katsottiin kuuluvan valmiuksien antaminen korkeakouluun ja laajempiin yhteistyöverkostoihin lukion ulkopuolelle. Yhteistyösuunnittelu eri tahojen kanssa lukioiden ulkopuolella oli lukioissa analyysin mukaan mahdollisuuksien näkemistä ja luovien ratkaisujen löytämistä, mutta resurssit vaihtelivat. Joillakin oli hankerahaa ja mahdollisesti nimettynä myös korkeakoulukoordinaattori. Yhteistyötä haluttiin laajentaa lukiossa opettajuuteen kuuluvaksi, jotta se ei olisi vain opinto-ohjaajan tehtävänä. Yhteistyömahdollisuuksia pohdittiin opiskelijoiden näkökulmasta. Yhteistyöstä todettiin, että sen ei tarvitse aina olla suorituksia, vaan tärkeänä pidettiin tutustumista, kiinnostuksen herättämistä ja yksilöllisten valmiuksien parantamista.

Se edellyttää sitä, ekanakin sitä, että koko ikäluokka tekee samoja asioita, riippumatta siitä, että kuka opettaja on. Totta kai siinä pyritään yksilöllisyyttä rakentamaan, mutta toisaalta myös sitä, että saadaan niitä korkeakouluyhteyksiä kaikille ja ehkä tutustumista sellaseenkiin alaan, mikä ei ole ensisijaisesti se vaihtoehto. Se voi avata sitten uusiakin näkymiä. (H7)

Rehtorit kertoivat, että korkeakoulut olivat lähteneet erittäin hyvin mukaan yhteistyöhön. Lukiot halusivat vahvistaa korkeakouluun siirtymistä ja korkeakoulut puolestaan olivat kiinnostuneita rekrytoimaan lukioista hyviä opiskelijoita. Heille lukion nimi ei ollut primääri vaan kiinnostunut opiskelija. Yhteistyön korkeakoulujen kanssa koettiin helpottuvan, kun lukiossa uudistettiin opintojaksot ja pyrittiin luomaan joustavia rakenteita.

Lukion rakenteissa ja sisällöissä pyrittiin löytämään malleja työelämäyhteistyön lisäämiselle, mikä aiheutti kehittämishaasteita. Haasteet kohdistettiin siinäkin opettajaan ja opetuksen laajentamiseen luontevasti yrityksiin ja työelämään. Yhteistyö paikallisten yritysten kanssa koettiin tärkeäksi lukion näkyväksi tekemisen kannalta, mutta myös opiskelijoille näkymänä ja kiinnostuksen herättäjänä. Analyysin mukaan niissä lukioissa, joissa rehtori oli kiinnostunut yritysyhteistyöstä, työelämäyhteistyö oli erittäin aktiivista ja yrittäjäyys oli vahvasti lukion toimintakulttuurissa. Jossakin lukiossa yksittäiset opettajat olivat aktiivisia yritysyhteistyössä. Työelämäyhteistyötä lukioissa oli rehtorien mukaan tavoitteena kehittää samantyyppisillä rakenteilla kuin korkeakoulu yhteistyötä, eräänlaisina hybridiratkaisuuksina.

Yritysyhteistyö nähtiin myös hyvänä mahdollisuutena edistää kansainvälisyystavoitteen toteutumista. Suomalainen lukiokoulutus kiinnostaa kansainvälisiä vieraita, ja yritysten kansainväliset verkostot koettiin lukiotoimintaa rikastuttavina. Kansainvälisyydestä oli lukiolle imagollista hyötyä. Laadukas koulutus on alueen vetovoimatekijä, myös kansainvälisesti.

Oppisisällöissä teemaopinnot uudistettiin temaattisiksi opinnoiksi, joiden tavoitteet ja sisällöt oli suunniteltava paikallisesti. Tulkintani mukaan temaattiset opinnot koettiin kiinnostaviksi, ja niihin lukioissa suunniteltiin sisällytettävän lukion omia painotuksia kuten esimerkiksi yritysyhteistyö, kansainväliset projektit ja digitalisaatioon liittyvät oppisisällöt. Aikaisempien teemaopintojen sisällöt oli määritelty valtakunnallisesti ja ne eivät opiskelijoita olleet paljon kiinnostaneet.

Oppiainerajat ylittävien oppisisältöjen toteuttaminen, opetuksen laajentaminen lukion ulkopuolelle ja arvioinnin uudistaminen koettiin uudistuksessa haastaviksi. Analyysin mukaan lukioiden käytänteet erilaistuvat eritahtisesti ja muutos edellyttää johtajuutta ja lukion yhteistoiminnan kehittämistä. Rakenteiden ja sisältöjen suunnittelu vaikutti myös lukion toimintakulttuurin uudistamiseen.

Keskeiseksi koettiin uusista rakenteista, sisällöistä ja toimintakulttuurista tiedottaminen. Jossakin lukiossa rakennettiin visuaalisia karttoja kansainvälisistä verkostoista saadun mallin mukaisesti, jotta oppisisältöjä saadaan paremmin esille. Tavoitteena oli, että jokainen opettaja laatisi eräänlaisen ”tiekartan” oppiaineen sisällöistä, jotta opiskelija näkisi rungon sisällöistä ja pystyisi yhdistelemään sisältöjä eri oppiaineista ja laaja-alaistamaan opintoja. Joissakin lukiossa oli tavoitteena yhdistellä pakollisiakin oppisisältöjä eikä vain valinnaisia.

Ideana on, että me tehtäis semmosia visuaalisia karttoja eli mä näin tuolla twitte-rissä, että oli joku englantilainen opettaja tehnyt Amerikkaan oman aineensa osalta kartan, hänen oman aineensa polku, jossa näkee, milloin opiskellaan mitäkin, sil-loin näkee, että tuolla on yhteneväisyyksiä ja voisko noita laittaa yhteen ja se on

semmonen mukava ja kyllä mä tykkään niistä laaja-alaisista kokonaisuuksista, joissa on niitä teemoja: globalisaatio, hyvinvointi ja kansainvälisyys. (H11)

Joidenkin rehtoreiden näkemysten mukaan pyrkimyksenä oli vahvistaa lukion vetovoimaisuutta rakenteiden ja sisältöjen uudistamisella sekä toimintaa näkyväksi tekemällä. Lukion seinät oli avattava ympäristöön ja lisättävä vuorovaikutusta lukiota ympäröivän maailman kanssa. Eräs rehtori korosti, että lukiossa on paikkakunnan asiantuntijoiden keskittymä ja se on tehtävä näkyväksi.

Rehtoreiden näkemykset uudistuksen vaikutuksesta ja toteutuksista vaihtelivat aineistossa. Suunta nähtiin opiskelijan kannalta sisältöjen ja rakenteiden uudistamisen osalta hyvinä. Toteutusten aikataulut ja todelliset muutokset nähtiin lukiokohtaisen vauhdin mukaisina, kontekstisidonnaisina. Toteutusten erilaisuus muodostui kirjavaksi. Rehtori tunsu lukionsa tilanteen ja sen huomioon ottaen uudistusta sovellettiin yhteistyöllä. Uudistuvat rakenteet ja sisällöt vaativat entistä monipuolisempaa ja vahvempaa asiantuntijuutta lukion oppimisympäristössä.

6.2.3 Vahva substanssiosaaminen

Lukiouudistus edellyttää lukion henkilöstöltä entistä vahvempaa asiantuntijuutta ja monialaista osaamista. Lukiouudistuksen keskeisimmät tavoitteet kohdentuivat opettajuuteen ja opettajuuden muutokseen opiskelijan osaamisen vahvistamiseksi. Analyysin mukaan haasteeksi koettiin, että tämäkin uudistus, kuten edellinen sähköisen ylioppilastutkinnon uudistus, vaatii jokaiselta opettajalta uudenlaista työkulttuuria ja vahvempaa substanssiosaamista. Opettajapersoonien erilaisuus ja vahva asiantuntijuus koettiin lukioyhteisön rikkautena, sillä jokaisen opiskelijan olisi hyvä löytää itselleen sopiva ohjaaja lukioyhteisöstä. Erään rehtorin näkemyksen mukaan opiskelijoita kiinnostaa opettajapersoona, hänen osaamisensa ja erityisyytensä; heille ei ole tärkeää tittelit.

Lukiossa opettajien työ koettiin vielä hyvin oppiainekeskeiseksi, kun taas uudistuksessa painopisteen pitäisi olla monialaisessa yhteistyössä. Analyysin mukaan lukioden ja opettajien yhteistyö ja verkottuminen olivat hyvin erilaisia niin lukioyhteisössä kuin eri lukioden kesken. Opettaja nähtiin uudistuksen myötä entistä enemmän opiskelijan yksilöllisen opinto-ohjelman ja oppimisprosessin ohjaajana. Opettajalta edellytetään vahvemmin vuorovaikutustaitoja ja kykyä tunnistaa opiskelijoiden kiinnostukset ja vahvuudet sekä kykyä motivoida opiskelija oman osaamisen vahvistamiseen. Ohjaustehtävä koettiin jonkin verran haastavaksi jalkauttaa jokaisen opettajan tehtäväksi, sillä kaikille opettajille yksilöllinen ohjaaminen ei ollut luontaista. Opettajan työhön liittyi jo nyt paljon opiskelijan ohjaamista, mutta ohjaamisen koettiin uudistuksen myötä entisestään laajenevan. Esimerkiksi erityisopetuksen toteuttaminen edellyttää opettajalta opiskelijatuntemuksen lisäämistä ja oppimisen tukeen panostamista mutta myös valmiutta moniammatilliseen yhteistyöhön. Opettajien koettiin tarvitsevan täydennyskoulutusta muun muassa oppimisen tukemisen erilaisissa muodoissa.

Opettajien yhteistyötä lukiossa oli vahvistettava. Lukion uudistuvat sisällöt ja rakenteet, kuten esimerkiksi laaja-alaiset osaamistavoitteet ja opintojaksojen

rakentaminen, edellyttävät opettajien yhteistyön lisäämistä. Opettaja ei voi olla enää vain oman oppiaineensa opettaja, vaan hänen olisi tehtävä yhteistyötä kollegoiden kanssa, jotta lukion laaja-alaiset osaamistavoitteet ja osaamisen uudennainen arviointi toteutuisivat. Yhteistyötä oli vahvistettava monella tasolla ja laaja-alaisesti. Rehtoreiden mielestä opettajilla olisi oppimista nuorilta yhteistyötaitoissa. Rehtorit tunnistivat opettajien yhteistyötä hiertävän tekijän oppiaineiden välisen yhteistyön lisäämisessä. Haitalliseksi koettiin opettajien erilaiset opetusvelvollisuuteen pohjautuvat palkkausperusteet.

Tällä hetkellä, että on myös tietyllä tavalla asenteita, aineenopettajat on aika bunkeroituneita olkoonkin, että he ovat innovatiivisia ja näin mutta heillä on kuitenkin vähän semmonen asenne, että mä teen omaa, mutta muuten on kyllä kiva tehdä yhteistyötä, tällainen ajattelu, ... (H13)

Lukion oppimisympäristön laajentaminen lukioyhteisön ulkopuolelle oli lukiossa entuudestaan tuttu tavoite, mutta nyt tavoite koettiin aikaisempaa velvoittavammaksi. Yhteistyötä oli mahdollistettava korkeakouluihin ja työelämään sekä lisäksi kansainvälisyyttä oli vahvistettava. Opettajien merkitys opiskelijoiden opintojen laajentamisessa lukion ulkopuolelle nähtiin aineistossa keskeisenä. Opettajan tulee mahdollistaa opiskelijalle riittävästi akatemista haastetta ja tarjota tukea opiskelijan kiinnostukselle. Korkeakouluyhteistyön onnistuminen edellyttää opettajalta opiskelijan oppimisen ohjausta ja erityisesti rohkaisua korkeakoulukynnyksen mataloittamiseksi. Opiskelijaa ei voi jättää yksin. Kiinnostuksen virittämisen koettiin edellyttävän jokaisen opettajan aktiivisuutta, jotta opiskelijoiden yhdenvertaiset mahdollisuudet toteutuisivat.

Korkeakouluyhteistyötä oli analyysin mukaan joissakin lukioissa tehty aktiivisesti ja opettajalähtöisesti, kun taas toisissa lukioissa korkeakouluopintoja tarjottiin, mutta opiskelijat eivät niitä aktiivisesti valinneet. Yhteistyön tarjoamistavat vaihtelivat. Opettajan yhteistyön laajentaminen korkeakouluun nähtiin opettajalle luontevana tapana kehittää omaa asiantuntijuuttaan. Kollegiaalinen yhteistyö korkeakoulun opettajien kanssa koettiin myös opettajan työhyvinvointia edistävänä tekijänä. Korkeakoulut olivat kiinnostuneita lukioyhteistyöstä ja osaamisen jakamisesta. Analyysin mukaan opettajat haluttiin nähdä lukiossa portinavaajina, ohjaajina ja kannustajina, ei portinvartijoina.

Rehtorien mielestä opettajien tehtävänä on laajentaa yhteistyötä työelämän suuntaan. Yrittäjyyttä ja työelämäyhteistyötä oli tavoitteiden mukaan lukiossa edellytetty jo aikaisemminkin, mutta opettajien kiinnostus työelämäyhteistyöhön koettiin monissa lukioissa vielä vähäiseksi. Opettajat tekivät yhteistyötä luontevammin korkeakoulujen kanssa kuin yritysten kanssa, ja niin korkeakouluyhteistyö kuin työelämäyhteistyökin koettiin riippuvaiseksi yksittäisten opettajien kiinnostuksesta ja aktiivisuudesta. Monet rehtoreista pyrkivät itse aktiivisesti mallintamaan lukiossaan verkostoitumista. Myös opettajakollegoiden kannustus koettiin tärkeäksi lukion toimintakulttuurissa. Analyysin mukaan joissakin lukioissa yritys yhteistyö oli toimintakulttuurin vahvuus. Lähtökohtana oli opettajan aktiivisuus oppimisympäristön laajentamiseen ja kiinnostus samalla

laajentaa omaa toimintaympäristöään. Kokemukset lukiolähtöisestä yritysyhteistyöstä olivat enimmäkseen myönteiset. Yhteistyön onnistuminen vaati lukiolta panostusta, sillä yritysten resurssit yhteistyöhön koettiin vähäisiksi.

Analyysistä kävi ilmi, että opettajuuden koettiin muuttuvan eritahtisesti ja vähitellen, sillä muutos vaatii opettajan asenteen muutosta. Muutosvastarintaa-kin ilmeni, mutta joku rehtoreista halusi ymmärtää sen rakentavana. Rehtorien näkemyksen mukaan lukion yhteisöllinen toimintakulttuuri edisti opettajuuden muutosta positiivisella tavalla. Lukiossa pyrittiin toimimaan yhteiseen suuntaan ja opiskelijaa yksilöllisesti auttaen. Lukion yhteiset tapahtumat, projektit ja haasteet auttoivat lisäämään opettajien yhteistyötä ja keskinäistä tuntemista.

Rehtorit toivat haastatteluissa esille myös sen, että opettajien muuttuva työnkuva edellyttäisi opettajien uudenlaista koulutusta ja opettajan palkkaperusteiden uudistamista. Ne olisi mukautettava vastaamaan opettajan muuttuneen työn vaatimuksia. Lukiossa pitäisi olla myös mahdollisuus resursoida muun työn osuus opettajan tehtävissä. Myös uudistuksen toimeenpano ja toimintakulttuurin uudistaminen edellyttää, että rehtorilla olisi riittävästi pelimerkkejä toiminnan organisoimiseen. Lukioden resursseissa koettiin suuria eroja: pienten lukioden rehtoreilla oli koulutuksen järjestäjältä vähemmän resursseja ja mahdollisuuksia kuin opiskelijamäärältään isoissa lukioissa. Rehtori piti tärkeänä, että opettajalle pystyi määrittämään korvauksen erilaisista kehittämistehtävistä. Tässäkin yhteydessä esiin tuli lukioden eriytyminen jatkossa entistä enemmän, kun lukion toimintaympäristöllä resursseineen oli vaikutusta lukion uudistamisessa.

Jos me halutaan sellanen lukio, mitä tässä on suunniteltu (...), niin sellanen integroiva transversaali koulu vaatii opettajankoulutukselta ja opettajan professoilta vielä enempi kuin tuota tää meidän nykyinen koulu. Opettajien substanssiosaaminen täytyy olla vielä kovemmalla tasolla, jotta se integraatio todella tuottaa semmosta tulosta, johon lukion oppiainevaatimukset on asetettu (...) mehän ollaan rakennettu niinku mun mielestä tällä hetkellä lukionopettajan professoia jo aika paljon sillee, että on olemassa paljon sellasta opetuksen ohella tapahtuvaa työtä, joka on koulun kehittämistä tai mihin itse kutakin on suunnannut ja (...)suunta on ikään kuin semmoseen kokonaisvaltaseen työhön, joka vaan kasvaa kaiken aikaa..
(H3)

Opettajien aktiivinen osallistuminen lukion kehittämiseen edellyttää rehtorilta opettajien osallistamistaitoa, joustavia työryhmiä, kohdennettuja tavoitteita ja niistä sovittuja korvauksia. Uudistunut lukio edellyttää muuntumiskykyä niin henkilöiltä kuin rakenteilta. Eräs rehtori esittikin, että opettajat kokoontuisivat työryhmiin silloin, kun niiden täytyy ja sitten taas siirtyisivät tekemään jotakin uutta asiaa. Usein rakenteista tehdään koulussa pysyviä. Toiminnan olisi oltava joustavaa, samoin resursoinnin.

Mää oon sillai leikkisästi sanonu, että mä haluaisin, että mun opettajakunta olis kuin Al Qaida että ne kokoontuu silloin kun niiden täytyy joku asia räjäyttää, sitten ne häviää taas sitten tekemään jotakin toista asiaa ei siis sellasta niin kuin koulussa usein tapahtuu että kaikesta tulee pysyvää ja jatkuvaa. (H3)

Aineistossa opettajien ainekohtaista asiantuntijuutta arvostettiin, mutta uudistuvassa lukiossa opettajalta edellytettiin osallistumista myös erilaisiin lukion kehittämishankkeisiin ja luonnollisesti nyt myös lukion opetussuunnitelmatyöhön ja sen täytöntöönpanoon. Analyysin mukaan opettajan monipuolisuus ja yhteisön toimintaan sitoutuminen koettiin tärkeäksi mutta myös haasteelliseksi. Rehtorit arvostivat opettajien rekrytoinnissa asiantuntijuuden lisäksi muutosvalmiutta ja työyhteisön kehittämisasennetta. Rehtorin näkemyksen mukaan työtä oppii tekemällä ja siihen voi ohjata, mutta asenne on persoonaan liittyvä ominaisuus ja sen muuttamiseen ei ole aikaa.

Mä tykkään siitä, jos se työura on jotakin pikkusen muutakin kuin pelkkää opettamista, (...) eli kyllä semmosta sitoutumista aika vahvasti sieltä kuuntelee sitä asennetta niinko mä oon sanonut, että [mietti] mä pystyn tai me pystymme kouluttamaan aineenopettajia vaikka kuinka pitkälle siinä oman oppiaineen hallinnassa myöskin työpaikan kautta, mutta (...) mulla ei oo sellasta aikaa, että mä alkaisin asennetta oikasemaan, ... (H3)

Opettajan ja opiskelijan kohtaamiselle olisi pyrittävä mahdollistamaan luontevasti tilaa ja aikaa rakenteissa ja sisältöjen kautta. Vaikka digitalisaation mahdollisuudet opetustyössä ja opiskelussa lisääntyivät ja tiedettiin edelleen lisääntyvän, opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta arvostettiin ja haluttiin vahvistaa. Etä- ja verkko-opiskelu olisivat opiskelijalle ensisijaisesti vuorovaikutteisen opetuksen lisä. Opettajan merkitystä pidettiin ensiarvoisen tärkeänä erityisesti opiskelijan hyvinvoinnin kannalta. Tavoitteissa korostettiin lukiota palveluna ja sen todettiin edellyttävän koko henkilöstöltä palveluasennetta ja toiminnan laatu. Opettajuuteen tavoiteltiin lisää yrittäjämäisyyttä ja yhteisopettajuutta.

Analyysin mukaan rehtorit olivat huolissaan myös opettajien hyvinvoinnista, kun uudistamisten tahti vain kiihtyi ja työn vaatimukset kasvoivat. Opettajien tiedettiin olevan luonteeltaan tunnollisia, ja he pyrkivät tekemään työssään kaiken mahdollisimman hyvin. He stressaantuivat, kun oppimisympäristö laajeni ja ylioppilastutkinto uudistui. Tietotekniikan käytön lisääntyessä jossakin lukiossa oli panostettu opettajien työergonomiaan hyvinvoinnin lisäämiseksi.

Analyysi osoitti, että opettajien asiantuntijuuden vahvistaminen koettiin tärkeäksi. Rehtori kävi opettajien kanssa kehittämiskeskustelut säännöllisesti, mutta muodot olivat yksilöllisiä. Joku painotti ryhmäkeskusteluja, toinen taas yksilökeskusteluja. Tavoitteena oli kuulla opettajaa ja keskustella lukion kehittämisen suunnasta. Keskusteluissa kannustettiin rohkeasti kokeilemaan ja jopa epäonnistumaan. Opettajien todettiin olevan turvallisuushakuisia, mutta heitä kannustettiin heittäytymään uusiin mahdollisuuksiin.

Opettajuuden koettiin jo muuttuneen paljon. Joidenkin mielestä sen ei tarvitsisi enempää muuttua ohjaamisen suuntaan. Opettajuuden muutoksessa tärkeänä pidettiin opettajan asennetta, sillä palkkaus oli sama, vaikka jatkaisi entiseen malliin. Muutoshalukkuudessa nähtiin tärkeänä opettajan motivaatio ja ammattiylpeys uudistua.

Rehtorien mukaan tärkeää opetustyössä oli ymmärtää, että annetut säädökset ja opetussuunnitelma arvooperusteinen ja tavoitteinen määrittävät työn raa-

mit. Opetustyö ei ole opettajan oma projekti, vaan taustalla on yhteisiä yhteiskunnan asettamia määritelmiä, joita pitää toteuttaa. Ne eivät kuitenkaan ole sellaisia, jotka jokaisen tulee toteuttaa samalla tavalla tai jotka voisi kieltäytyä huomioimasta. Opettajan haasteena on nähdä toiminnan erilaisia mahdollisuuksia ja taitoa laittaa persoona peliin.

Lukioiden eriytyminen ilmeni analyysissä selkeästi. Mahdollisuuksien näkeminen ja käytettävissä olevat resurssit sekä lukion konteksti vaikuttivat erilaisiin sovelluksiin. Keskeistä toteutusten kannalta oli, että ratkaisuja oli pohdittava yhdessä ja mahdollisuuksia oli kartoitettava erilaisista näkökulmista. Käytäntö vaihteli. Lukioyhteisön asiantuntemus, monialaisuus ja yhteistyökyky vaikuttivat suunnittelutyöhön. Rehtorit kokivat roolinsa keskeisenä. He sanoittivat rehtoria uudistamisen johtajana yksilöllisesti seuraavasti: designer, kannustaja, dynamo, sparraaja, ovien avaaja, verkottaja, kuuntelija, varovaisesti etenevä, tunnollinen toteuttaja, seurailija ja epäilijä. Rehtorilla oli kuitenkin vahva tahto uudistaa ja luottamus siihen, että lukio on jatkuvassa muutoksessa.

6.2.4 Yhteenveto

Lukiouudistus painottui oppimisympäristön muuttumiseen. Analyysin mukaan uudistuksen myötä puhuttiin pedagogisesta käännöksestä. Lukiokoulutuksen uudistumista kuvattiin suppilona, koska lukion merkitys rakentuu isosta kuvasta. Lukioaikana edettiin yleisestä yksityiseen, yhteisestä eriytyvään ja yhteisöllisyydestä yksilölliseen. Tavoitteena uudistuneessa toimintakulttuurissa oli rakenteiden joustavuus ja sisältöjen sekä lukion oppimisympäristön laaja-alaisuus ja monipuolisuus.

Lukiokoulutuksen oli uudistuksen myötä kohotettava profiiliaan. Toteutukset vaihtelivat vähäisestä ja varovaisesta muutoksesta laaja-alaisiin uudistuksiin ja luoviin tulkintoihin. Lukioiden eriytyminen vahvistui. Rehtorin näkemys uudistuksen merkityksellisyydestä tai sen vähäisyydestä ilmeni lukioyhteisön muutosvalmiudessa ja yhteistyössä.

Analyysin mukaan uudistuksen tavoitteet olivat tuttuja mutta aikaisempaa velvoittavampia. Nyt lukion oppimisympäristöä oli laajennettava korkeakouluhin ja työelämään niin, että jokaiselle opiskelijalle yhdenvertaisesti mahdollistuisi laajentaa opintojaan yksilöllisen kiinnostuksen mukaan.

Analyysin mukaan tämä uudistus pakotti lukiot innovatiiviseen suunnitteluun. Luokattomuutta ja jo vakiintunutta jaksojärjestelmää oli uskallettava kyseenalaistaa. Nyt panostettiin lukiokoulutuksen kiinnostavuuteen, jotta korkeakouluun hakeutuvien määrä kasvaisi. Lukio instituutiona koettiin tärkeäksi sen vuoksi, että se tarjosi isolle opiskelijamäärälle mahdollisuuden tulla yhteen ja kehittää itseään aktiivisessa vuorovaikutuksessa ja saada oppimiseensa ohjausta. Yhteisöllisyyden ja yksilöllisyyden panostaminen nähtiin vetovoimatekijänä ja reagointina nuorten ja nuoria ympäröivän maailman nopeaan muutokseen.

Analyysin mukaan yksilöllisyyden painotus toimintakulttuurissa ulottui myös opettajuuteen ja lukion monipuoliseen asiantuntijuuteen. Digitaalisuuden kehittyminen koettiin tärkeäksi opiskelussa ja oppimisympäristön laajentamisessa, mutta lukiossa sen ei haluttu korvaavan ihmisten välistä vuorovaikutusta.

Opettaja koettiin merkittäväksi ohjauksen ja oppimisen asiantuntijana, sillä jokaisen opiskelijan tulisi löytää itselleen sopiva ohjaaja lukioyhteisöstä. Opettajalta odotettiin myös kokeilumieltä, yrittäjähenkkeä ja mahdollisuuksien näkemistä. Opettajan työnkuvan muutokset uudistuksessa koettiin haastavina.

Lukioiden alkoivat suunnittelujen ja uusien toteutusten myötä muodostua yksilöllisiksi lukioiksi, jotka erottuivat toisistaan toimintakulttuurinsa näköisinä erilaisina lukioina ja oppimisympäristöinä.

6.3 Opiskelijälähtöisen uudistamisen merkitykset

Analyysin mukaan lukiouudistus on opiskelijälähtöinen. Keskeisiksi, eräänlaisiksi johtaviksi näkökulmiksi rakentuivat opiskelijälähtöiset uudistamisen toteuttamista ja toimeenpanoa kuvaavat merkitykset: opiskelijan hyvinvointi, opiskelijan osaamisen vahvistaminen ja opiskelijan ohjaus ja oppimisen tuki.

6.3.1 Opiskelijan hyvinvointi

Rehtoreiden uudistamispuhe kietoutui kokonaisvaltaisesti opiskelijan hyvinvointiin. Hyvinvointi todettiin lukiossa keskeiseksi opiskelun ja oppimisen kannalta, sillä vain hyvinvoiva ja motivoitunut opiskelija voi edistää omaa osaamistaan. Myös hyvän lukion toiminnan todettiin rakentuvan opiskelijoiden ja henkilökunnan hyvinvoinnin pohjalta. Kun uudistamisen painopisteenä oli aikaisempaa vahvemmin opiskelijan osaamisen vahvistaminen ja korkeakouluun haakeutuvien määrän lisääminen, opiskelijan hyvinvoinnin turvaaminen oli keskeinen haaste koko uudistamisprosessissa.

Analyysin mukaan hyvinvointiin oli pyritty panostamaan joka opetussuunnitelmakierroksella, mutta yksilön hyvinvoinnin vahvistamiselle koettiin edelleen olevan tarvetta. Tässä lukiouudistuksessa hyvinvointitavoitteen merkityksellisyyttä kuvaa se, että säädösten lisäksi sitä käsitellään kahdessa eri kohdassa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteissa: toimintakulttuurin yhtenä teemana ja yhtenä kuudesta laaja-alaisesta osaamistavoitteesta. Laaja-alaiseen osaamistavoitteeseen kirjattuna se linkittyy velvoittavasti jokaisen oppiaineen sisältötavoitteisiin, toteutukseen ja opiskelijan osaamisen arviointiin.

Hyvinvointi on opiskelijan yksilöllinen kokemus, ja sen merkitystä yksilön osaamisen voimavarana haluttiin vahvistaa. Aineistossa lukioajan merkitystä opiskelijan kehityskaareissa korostettiin jatkuvan oppimisen vahvistamisen näkökulmasta. Lukioajan toivottiin muodostuvan opiskelijalle elämykselliseksi matkaksi, josta hän saisi aineksia tulevaisuuttaan varten. Aikuisten merkitystä ohjaamisessa ja tukemisessa korostettiin. Joku rehtoreista totesi, että lapsiahan lukiolaiset vielä ovat ja etsivät rajojaan ja mahdollisuuksiaan. Aikuistuminen on irtautumista kodista ja oman polun löytämisestä kohti jatko-opintoja, joten lukioyhteisön merkitys kasvuympäristönä korostuu. Nuoren kuuleminen ja mukaan ottaminen koettiin tärkeäksi, kun ollaan kasvattamassa tulevaisuuden tekijöitä.

Haastatteluissa painottui, että opiskelijat ovat lukioaikana paljon oppitunneilla, jolloin oppitunnit muodostuvat keskeisiksi hyvinvoinnin rakentumisen kannalta. Opiskelijan tulee kokea mielekkääksi lähteä kouluun ja kaikkiin kohtaamisiin siellä. Opiskelijaa on tuettava myös kohtaamaan epäonnistumisia ja vaikeuksia. Lukiossa koettiin tärkeänä myös kehittää opiskelijan resilienssiä, koska tulevaisuudesta ei ole varmuutta. Aikuiset ovat lukiossa opiskelijoita varten, ja opiskelijan tiedettiin arvostavan sitä, että hänestä ollaan kiinnostuneita.

Hyvinvointi on tärkeää, se että siedethän epäonnistumisia, epävarmuutta ja että se sisukkuus kasvaa, se on tärkeää, mutta toisaalta myös se, että ei tule masennusta. Nythän on hirveän paljon masennusta, aivan valtavasti. Minä oon oikein miettinny, että mitä tässä maailmassa on tapaunu, mutta ko nuorilla on niin paljon asioita, jotka heitä ahdistaa ja on niin paljon asioita, jotka painaa mieltä ja stressaa, pitäis menestyä koulussa ja sitten on niin paljon mitä maailmalla tapahtuu. (H11)

Analyysin mukaan opiskelijan hyvinvointia pyrittiin edistämään lukion palveluja kehittämällä ja niitä jokaiselle yksilöllisesti kohdentaen. Jokaisen tulee kokea olevansa tärkeä ja erityinen. Rehtorit tunnistivat myös nuorten tilanteen yhteiskunnassa muuttuneen, ja opiskelijoiden jaksamisesta oltiin huolissaan. Jaksamista vaikeuttavat monenlaiset paineet. Yhteiskunnalliset ilmiöt haastavat kehittämään jokaista itseään, kilpailu kiristyy ja tulevaisuuden suunnitelmat mietityttävät. Opiskelijoiden jaksamista rasittaa myös se, että usea heistä käy työssä lukio-opintojen ohessa, sillä he saattavat asua jo lukioaikana itsenäisesti. Opiskelijan stressi saattaa johtua myös henkilökohtaisesta elämäntilanteesta. Huolestuttavana nähtiin masentuneisuuden lisääntyminen erityisesti tyttöjen keskuudessa. Joidenkin rehtoreiden mielestä opiskelijoiden hyvinvointia rasittaa ja lisää stressiä aiheuttaa muun muassa se, että perusopetuksen jälkeen lukiossa arvosanat heikkenevät. Tämän koettiin koskevan lukiossa erityisesti lahjakkaita ja perfektionisteja opiskelijoita. Yhteistyötä lukion ja perusopetuksen välillä pidettiin vähäisenä.

Opiskelijoiden työmäärä puhutti jokaista rehtoria. Lukion opetusta kuvattiin tykitykseksi ja opiskelijan työmäärää ähkyksi. Uudistuksen myötä työmäärän ja vaatimusten koettiin entisestään kasvavan. Uudistuksessa odotukset kohdistuivat opiskelijan työmäärän kohtuullistamiseen ja valinnaisuuden lisäämiseen, sillä lukion hektisyyden koettiin heikentävän opiskelijan hyvinvointia. Haaste kohdistui opettajaan opiskelijan työmäärän seuraajana ja tunnistajana.

Hyvinvointitavoitteen toteuttaminen oli suunniteltava paikallisesti, ja sitä edistävät käytänteet pyrittiin kirjaamaan paikalliseen opetussuunnitelmaan jatkuvuuden turvaamiseksi. Tutkimusaineistossa tärkeänä pidettiin, että lukiossa säilyisi sellainen herkkyys, että opiskelijan vahvuudet ja kiinnostuksen kohteet tunnistetaan, jotta häntä osataan tukea oikeaan aikaan ja oikeaan suuntaan. Jokaisen opettajan ja muun lukiossa toimivan osuutta opiskelijan hyvinvoinnin kannalta korostettiin. Opiskelijan yksilönä kohtaaminen ja opiskelun ohjaaminen mahdollistuvat opettajan ja opiskelijan vuorovaikutuksessa. Erilaisten opiskelijoiden tunnistaminen ja jokaisen nimeltä tunteminen yhteisössä korostuivat rehtorien hyvinvointipuheessa.

Rehtorin näkemyksen mukaan jokaisen tulisi lukiossa kokea, että hänellä on ainakin yksi aikuinen, jolta hän voi kysyä neuvoa ja apua. Olipa lukioyhteisö iso tai pieni, opiskelijan tulee kokea olevansa merkityksellinen. Inhimillinen vuorovaikutus koettiin tekniikkaa tärkeämmäksi palveluksi.

*...tunnistaminen ja semmonen herkkyyys tän mä toivon ettei tämä muutu [painot-
taen] ei vie teknologia eikä mikään muu tekijä, se että me säilytetään se inhimilli-
nen kohtaaminen täällä ja koska mä oon ihan varma siitä että se lisää se tunne sitä
nuoren hyvinvointia ja turvallisuudentunnetta että siellä on ne täyspäiset tyypit,
joilta mä voin kysyä ja siellä pitää olla vähintään se yks henkilö jonka luokse on jo-
tenkin helppo mennä että kuka se kenelläkin on sellanen luottohenkilö että tämän
mä toivon että se ei muutu...(H8)*

Lukioiden resurssit hyvinvoinnin edistämiseen vaihtelivat. Lukiot olivat tarve-
lähtöisesti pyrkineet edistämään niin opiskelijoiden kuin muidenkin aikuisten
hyvinvointia hankerahoituksella. Teknistyneen oppimisympäristön myötä niin
Liikkuva koulu -hankkeella kuin erilaisten fyysisen ympäristön uudistusten
avulla työergonomiaa ja oppimisympäristön viihtyvyyttä oli pyritty paranta-
maan.

Hyvinvointia ei haluttu nähdä vain opiskelijahuoltoon liittyvänä asiana,
vaan hyvinvointi on kokonaisvaltaista ja peilautuu moneen, niin luovuuteen
kuin tieteseen. Rehtorit olivat huolissaan siitä, että lukiolaiset valitsevat taito- ja
taideaineita entistä vähemmän. Hyvinvoinnin kannalta tärkeänä pidettiin teoria-
aineiden sekä taito- ja taideaineiden rinnakkaiseloä lukiossa.

Hyvinvoinnin kehittämisen haasteeksi koettiin, että opiskelijan osaamista
oli vahvistettava, mutta valinnaisuutta ei lisätty. Rehtoreiden näkemyksen mu-
kaan lukioyhteisön oli itse omassa uudistamisessaan löydettävä ratkaisuja hy-
vinvoinnin turvaamiseen. Tavoitteena oli lisätä joustavuutta rakenteissa, kun si-
sällöissä valinnaisuutta ei lisätty. Hyvinvointitavoitteen kannalta korostui tarve
opiskelijan yksilöllisen opinto-ohjelman ohjaamiseen ja sitä kautta kohtuullisen
tasapainon löytämiseen jaksamisen ja yksilöllisen osaamisen vahvistamisen kes-
ken. Opiskelijan osaamisen vahvistamista ja yksilöllisen opinto-ohjelman mah-
dollistamista käsittelem seuraavissa alaluvuissa. Valmiita malleja näihin ei an-
nettu, joten toteutukset oli laadittava lukiokohtaisesti ja opiskelijalähtöisesti.

6.3.2 Opiskelijan osaamisen vahvistaminen

Analyysin mukaan opiskelijan osaamisen vahvistaminen koettiin uudistuksessa
merkittäväksi, ja siihen pyrittiin nyt lukiokohtaisesti panostamaan. Osaamisen
vahvistamisessa painotettiin yksilöllisen opinto-ohjelman mahdollistamista.
Opiskelijan on lukio-opintojen alussa laadittava itselleen henkilökohtainen
opinto-ohjelma, HOPS, ja sisällytettävä siihen myös ylioppilaskirjoitussuunni-
telma sekä jatko-opintosuunnitelma. Rehtoreiden vahva tahto opiskelijalähtöi-
sessä lukiouudistamisessa oli ohjata opiskelijaa tunnistamaan omat vahvuutensa
opintojen suunnittelua ja toteuttamista varten.

I have a dream! Se mikä mulla on semmonen, aina ollut semmonen iso juttu mielessä on se, että jokainen pystyy toteuttamaan itseänsä. Painotan, että yksilöllisten opintopolkujen syntyminen se on kyllä tärkeintä. (H13)

Osaamisen vahvistamisessa korostettiin oppimisympäristön laajentamista lukion ulkopuolelle, korkeakouluihin ja työelämään. Analyysi osoitti, että tavoite tunnistettiin aikaisemmista lukiokoulutuksen tavoitteista, mutta nyt tavoitteet koettiin velvoittavampina ja laaja-alaisempina. Korkeakouluyhteistyön lisääminen kansallisesti ja kansainvälisesti koettiin positiiviseksi ja laajakatseiseksi lukiokoulutuksen merkittävyyden kannalta, ja yhteistyösuunta lukiosta korkeakouluun koettiin oikeaksi. Keskeinen tavoite yhteistyön vahvistamisessa oli auttaa opiskelijaa löytämään jatko-opinnoilleen suunta.

Lukioissa oli tähän mennessä jo jossakin määrin pyritty mahdollistamaan opiskelijalle opintoja lukion ulkopuolella, ja niitä kokemuksia rehtorit kaiuttivat haastatteluissa uudistusta arvioidessaan. Toteutukset vaihtelivat. Opintoja oli laajennettu lukion ulkopuolelle yksittäisten opettajien, rehtorin tai opiskelijan kiinnostuksesta ja oma-aloitteisuudesta. Analyysin mukaan lukion ulkopuolisisissa opinnoissa toiminnalliset sisällöt, kuten laboratoriokurssit, kiinnostivat opiskelijoita. Joissakin tapauksissa korkeakouluopinnot oli koettu liian laajoiksi tai jostakin muusta syystä opiskelijat eivät olleet niitä valintatarjottimelta valinneet. Lukion ulkopuolelta otettaviin opintoihin ei opiskelijoille ollut tarjolla ohjausta.

Korkeakouluopintoja oli mahdollistettu myös viikonloppuina ja varsinaisten oppituntien ulkopuolella. Tavallisia olivat korkeakouluvierailut ja luennoille osallistuminen, jotka oli koettu motivoivina. Rehtorien näkemyksen mukaan opiskelijat halusivat mieluummin osallistua fyysisesti opetukseen kuin suorittaa opintoja verkossa. Aineiston mukaan positiivisena koettiin, että yhteistyötavoite on velvoittava ja opiskelijaa ajatellen yhdenvertainen. Rehtorit painottivat, että opintojen ei tarvitsisi aina olla suorituksia, vaan ensisijainen tavoite oli herättää opiskelijan mielenkiinto korkeakouluopintoihin ja madaltaa siirtymää korkeakouluun. Opiskelijan koettiin tarvitsevan kannustusta ja tukea valintojen tekemiseen. Pyrkimys oli kuitenkin huomioida opiskelijan vahvuudet. Rehtorien mielestä tarjottavien opintojen pitää olla opiskelijaa kiinnostavia eikä mitään sisäinheittokursseja. Haaste annettiin korkeakouluille.

Mie näen, että tulee semmonen, en mie usko, että tulee mikään yksittäinen kurssitarjotin vaan semmonen, että lähetään just kattohan, että mitä Suomessa ja ehkä maailmallakin on, minkälaisia yliopistokursseja voi olla, ko niitä on paljon ilmasia kursseja myös ulkomaisia, joita voi sitten lukea hyväksi ja sitten niistä saa opintopisteitä. (H11)

Uudistuksessa pyrkimyksenä oli vahvistaa myös nuoren kansainvälistymistä. Lisäksi tarkoituksena oli lisätä opiskelijan työelämäyhteistyötä ja yrittäjyyttä. Työelämäyhteistyön koettiin edellyttävän opiskelijalta oma-aloitteisuutta ja kiinnostusta, sillä erään rehtorin mukaan yrityksessä ei ole resursseja ohjata opiskelijoita työpaikalla. Toisen rehtorin näkemys puolestaan oli, että yritykset ovat erittäin kiinnostuneita yhteistyöstä, mutta aktiivisuutta tarvitaan lukioyhteisöltä ja sen

toimijoilta. Toteutustavat jätettiin uudistuksessa paikallisesti ratkaistaviksi ja paikalliseen opetussuunnitelmaan kirjattaviksi. Analyysin mukaan lukion opiskelijat eivät suorittaneet opintoja ammatillisessa koulutuksessa, koska opintojen rakenteet olivat erilaiset.

Lukiouudistuksessa yhtenäistettiin opiskelijan muualta hankkiman osaamisen tunnistamista ja tunnustamista. Tämän tavoitteina olivat joustavammat opinnot ja jatkuvan oppimisen tukeminen. Haastatteluissa opiskelijan kannalta positiivisena koettiin, että lukiokohtaisesti ei enää voitu rajoittaa suoritusten hyväksymistä. Hyväksymisestä lukioissa vastasi rehtori. Rehtori koki keskustelut opiskelijan kanssa suorituksista ja osaamisen monipuolistamisesta mielekkäiksi kohtaamisiksi.

Tavoite yksilöllisen opinto-ohjelman mahdollistamisesta koettiin positiivisena ja yksilöllistä osaamista vahvistavana. Tavoitetta pidettiin haasteellisena, kun valtakunnallisesti valinnaisuutta ei mahdollistettu eikä tuntijakoa uudistettu valinnaisempaan suuntaan. Analyysin mukaan opiskelijat ovat niin sidottuja pakollisiin oppisisältöihin ja ylioppilastutkinnossa kirjoitettavien aineiden valinnaisiin opintoihin, ettei heille jää paljon valinnanvaraa ottaa opintoja lukion ulkopuolelta osaamisensa vahvistamiseksi. Huolestuttavana koettiin opiskelijoiden kiinnostuksen ja valintojen väheneminen taito- ja taideaineiden opiskeluun. Pienissä lukioissa opintojen toteutuminen vaati erityisjärjestelyjä. Rehtorit olivat huolestuneita opiskelijoiden valintojen ja opinto-ohjelman suuntautumisesta ja toisaalta valintojen kaventumisesta. Aktiiviset ja tunnolliset opiskelijat pyrkivät valitsemaan itselleen laajan opinto-ohjelman ja stressaantuivat: toiset taas priorisoivat ja jättivät pois valinnaisia opintoja keskittyen vain ylioppilaskirjoitusaineisiin.

Valinnaisuutta olisi toivottu opiskelijalle lisää valtakunnallisesti säädettyinä. Jokainen rehtori muisteli tutkimushaastattelussa vuoden 2014 tuntijakoluonnoksia ja silloin esillä olleita malleja. Niissä keskeisenä oli niin sanottu korigalli. Siinä oli oppiaineista muodostettuja aineryhmiä, koreja, joiden sisällä opiskelija olisi voinut valita. Kori-nimi todettiin huonoksi, mutta oppiaineiden ryhmien sisällä suunniteltu valinnaisuus todettiin kannustavaksi. Siinä opiskelijalla olisi ollut mahdollisuus tehdä valintoja ja oppiaineita ei olisi poistettu. Mallin hyvänä puolena nähtiin laaja-alaisen yleissivistävyyden säilyminen. Rehtorin näkemyksen mukaan lukiolainen olisi kuitenkin jo ensimmäisen lukiovuoden jälkeen valmiimpi täsmentämään opinto-ohjelmaansa. Rehtorin optimistinen näkemys oli, että kun opiskelija alussa voisi tutustua lukion eri oppiaineisiin, hän kykenisi valitsemaan itseään kiinnostavan opinto-ohjelman. Nuorisoasteen kokeilussa mukana olleet rehtorit muistelivat silloisen tuntijaon valinnaisuutta motivaatiota lisäävänä tekijänä.

Rehtorit tunsivat pettymystä siitä, ettei tuntijakoa vieläkään riittävästi uudistettu. Tuntijakouudistusta olisi kaivattu, vaikka sen sisällöstä ja toteutuksesta ei ollut yhdensuuntaista näkemystä. Opiskelijan opinto-ohjelman valinnaisuuden toteutuminen koettiin haasteelliseksi ratkaista paikallisesti. Tämänkin koettiin eriyttävän lukioita, koska lukioiden mahdollisuudet toteutustapoihin olivat

erilaiset. Ongelmaksi muodostui myös se, ettei oppiaineiden sisältöihin puututtu riittävästi.

Siinähan just on se, että nythän he eivät pysty kauheesti valitsemaan, periaatteessa he ei pysty hirveesti valitsemaan muuta kuin poisvalitsemalla, tarkoittaa siis sitä, että he poisvalitsee vaikkapa lyhyitä kieliä, tai he poisvalitsee valtakunnallisia syventäviä kursseja, että he lukee vain pakollisia (...) silloin se yleissivistävyys sillä tavalla kaventuu, kun menet sä minne tahansa alalle niin kyllä sulla tulee olla sellanen laaja näkemys maailmasta ja maailman menosta niin se on hirveen tärkeä.
(H13)

Opiskelijan osaamisen vahvistamiseen liittyi analyysin mukaan myös arvioinnin uudistaminen ja monipuolistaminen. Tavoitteena oli kehittää opiskelijan itsearviointitaitoja omien vahvuuksien tunnistamiseksi opinto-ohjelman suunnittelua varten. Arvioinnin uudistaminen koettiin keskeiseksi myös opiskelijan hyvinvoinnin kannalta. Erään rehtorin mukaan lukiossa mikään ei muutu, ellei arviointia uudisteta. Arviointikäytänteitä uudistettiin osaamisperusteisiksi, ja niillä pyrittiin vahvistamaan jatkuvaa ja monipuolista osaamista kuten aineistojen käsittelyä, kriittistä lukutaitoa, analysointia ja argumentointia. Erään rehtorin mukaan arvioinnissa opiskelijalle mahdollistettiin osaamisen täydentäminen ennen oppimäärän lopullista arviointia. Lukiossa koettiin tärkeäksi varmistaa nuoren valmiudet itseohjautuvaan jatkuvaan oppimiseen tulevaisuutta varten.

Opiskelijan osaamista olisi rehtoreiden mielestä vahvistanut, mikäli ylioppilastutkinnossa olisi sallittu avoin verkko ja aineistojen hyödyntäminen. Aineistojen käytön mahdollistaminen kokeessa syventäisi ja uudistaisi oppimista lukio-opetukselle asetettujen tavoitteiden suuntaan, sillä ylioppilastutkinnolla tiedettiin olevan opiskelua ohjaava vaikutus. Rehtoreiden näkemyksissä ei tullut esiin se uudistus, että oppiainerajat ylittäviä tehtäviä voi jatkossa olla muissakin kuin vain reaaliaineissa.

Ylioppilastutkinnon kehittäminen vuosien varrella opiskelijan hyvinvoinnin kannalta myönteiseen suuntaan oli rehtoreiden mielestä hyvä asia. Sähköinen ylioppilastutkinto oli onnistunut uudistus, ja nyt opiskelijalle lisättiin uusimismahdollisuuksia tutkinnossa. Tutkintokokeiden määrän kasvattaminen viiteen koettiin osaamista vahvistavana tavoitteena, mutta joillekin heikommille opiskelijoille uudistuksesta arveltiin aiheutuvan lisäpaineita. Samoin tutkintokokeiden määrän lisäyksen todettiin olevan haaste aikuislukiolinjan opiskelijoille ja yhdistelmäututkinnon suorittajille. Erään rehtorin näkemyksen mukaan tutkintokokeiden määrän lisäämisessä oli aistittavissa lukion tulostavoitteet ja akateemisuuden painottaminen.

Aineistossa toinen keskeinen kritiikki hyvinvointitavoitteen ja osaamisen vahvistamistavoitteen välillä kohdistui lukiokoulutuksen ja korkeakoulujen erilaisiin pyrkimyksiin tehdä siirtymistä lukiosta korkeakouluun joustavammaksi. Tavoite korkeakoulutettujen lisäämisestä oli yhteinen, mutta toteutus koettiin ristiriitaiseksi ja lukion ulkopuolelta ohjautuvaksi piilo-opetussuunnitelmaksi. Lukiouudistuksen tavoitteena oli vahvistaa osaamista ja tasa-arvoistaa lukiolaisten jatko-opintoihin pääsy sillä, että ylioppilastutkinnon merkitystä jatko-opin-

toihin sijoittumisessa lisätään. Tavoitteena oli lukiossa saavutetun osaamisen arvostaminen. Rehtorit kokivat harmillisena sen, että korkeakoulujen valintakoepisteet alkoivat ohjata lukiolaisten opintojen valintoja jo lukio-opintojen alussa. Uudistuksen tavoitteena oli poistaa valmennuskurssien epätasa-arvoisuutta lisäävä vaikutus, mutta nyt oli havaittavissa valmennuskurssien aikaistuminen jo lukio-opintojen loppuvaiheeseen tehostamaan ylioppilastutkinnon suorituksia. Valintajärjestelmän uudistaminen lisäsi lukio-opiskelijoiden stressiä ja yksilöllisen opinto-ohjauksen tarvetta. Opintojen ohjaaminen lukiossa vaikeutui. Lukion ohjaustoiminnassa haluttiin painottaa lukion ja opiskelijan osaamista ja ohjata opiskelijoita opinnoissa kiinnostuksen ja motivaation pohjalta, mutta painetta koettiin opiskelijan taholta priorisoida valintoja valintapisteiden toivossa. Kritiikki kohdistui myös valintajärjestelmän uudistuksen ajoitukseen: samanaikaisesti lukiouudistuksen kanssa.

Ylioppilastutkinnon merkitys jatko-opintojen kannalta on vahvistunut. Ylioppilaskirjoitukset ja erityisesti korkeakoulujen valintapisteytys vaikuttavat analyyysin mukaan opiskelijoiden opintosuunnitelman tekemiseen entistä enemmän. Pitkän matematiikan opintoja valitaan runsaasti ja niihin myös lukiossa kannustetaan. Rehtorin mielestä valintapisteytyksessä lyhyen ja pitkän matematiikan pisteytysero on liian pieni pitkän matematiikan vaativuuteen verrattuna. Pitkän matematiikan ryhmät ovat suuria ja alkavat olla heterogeenisiä, ja ryhmässä ”rokutaan”, vaikka välttämättä opinnoissa ei menestytä. Siirtymää tapahtuu opintojen edetessä. Valinnat ja niiden jakaumat ovat alkaneet vaikuttaa joillakin seuduilla lukiovalintoihin. Korkeakoulujen valintapisteytys näkyy myös siinä, että opiskelijoiden ylioppilaskirjoitusvalinnoissa painottuvat aivan erilaiset oppiaineet kuin ennen. Esimerkiksi terveystietoa valittiin reaaliaineista aikaisemmin paljon, mutta nyt sen valinnat ovat selkeästi romahtaneet.

Haasteena rehtorit kokivat kohtuullisen opintosuunnitelman mahdollistamisen lukiolaiselle. Stressiä opiskelijoille aiheuttaa, kun he pyrkivät valitsemaan itselleen laajat opinnot jatko-opintoihin pääsyn varmistamiseksi. He eivät tahdo jaksaa sisällyttää opintoihinsa mitään ylimääräistä. Opiskelija tarvitsee aikuisten tukea valintojen viidakossa.

Rehtorien mukaan opiskelijat viestivät itsearvioinneissa, että he jättävät vähemmälle sellaiset sisällöt, joita he eivät kirjoita. Oppituntityöt riittävät, mutta kotona niihin ei sitten enää panosteta. Priorisointi alkaa näkyä jo ensimmäisen lukiovuoden lopulla. Aineistossa rehtorit pitivät surullisena valintojen nykyistä suuntautumista lukion yleissivistävää tehtävää ajatellen. Rehtori itsekin havaitsi suhtautumisessaan muutoksen ohjata opiskelijaa siihen suuntaan, että tämä menestyisi ylioppilastutkinnossa paremmin. Opiskelijaa ymmärrettiin juuri suuren työmäärän vuoksi.

Rehtorien näkemys korkeakoulujen valintapisteytyksestä oli erittäin kriittinen. Nyt ylioppilastutkinnon merkityksen koettiin korostuvan ja opiskelijoiden valinnat olivat vähenemässä ja kaventuivat.

...tässä on se huolen aihe kuitenkin, ku nyt tämä jatko-opintojuttuihin hakeutuminen ja tämä pisteytys on muuttunut, että vaikka tässä haetaan tämmöstä hienoa laaja-alaisuutta näin, mutta tää saattaa kaventaa yleissivistystä, ja että oppilaat

opiskeleekin vain enkkua, äidinkieltä, matikkaa, ehkä vähän ruotsia jotain reaaliainetta ne jättää sitten kaiken muun niinku tosi vähälle (...), että yleissivistys kapeenee. (H4)

Valinnaisten kielten kuihtuminen opiskelijoiden opinto-ohjelmista todettiin analyysin mukaan harmilliseksi ja ristiriitaiseksi uudistuksen kansainvälisyystavoitteen kanssa. Rehtorien mielestä valinnaisten kielten houkuttelevuutta lisääisi, jos korkeakoulujen valintapisteytyksessä niiden ylioppilastutkintosuoritusta arvoستettaisiin. Kielten opiskelun merkityksen kannalta tärkeänä piristykseenä olisi nähty, että sähköisen ylioppilastutkinnon yhteydessä olisi mahdollistettu suullisen kielikokeen tutkinto. Lukioilla olisi siihen valmius, koska lukioden kielten opetuksessa oli jo pitkään hyödynnetty eurooppalaisen viitekehyksen mukaista suullista koetta. Toteutus tukisi myös lukion kansainvälisyystavoitetta ja opiskelijan osaamisen vahvistamista. Monipuolisemman kielten opiskelun mahdollistamisen koettiin edellyttävän valtakunnan tason muutosta.

Analyysistä kävi ilmi, että opiskelijaa pyritään palvelemaan lukiossa paremmin, ja opintoja kohdistetaan juuri hänelle. Erään rehtorin näkemyksen mukaan sellaisen lukion aika on ohi, että samaa tarjotaan kaikille. Tärkeää on mahdollistaa opiskelijalle persoonallisempi opintopolku. Perusteluksi ei riitä, että tämä on koulumme linja, vaan opiskelijat haluavat, että opiskelu on henkilökohmainen projekti. Palvelujen kohdentaminen on keskeistä, ja on tunnistettava opiskelijoiden kiinnostus. Jatkuvan oppimisen kannalta viimeistään lukioaikana nuoreen olisi istutettava kiinnostus ja motivaatio kehittää itseään. Lukiossa on annettava eväitä ja mahdollisuuksia siihen. Lukiokoulutusta haluttiin entistä vahvemmin kehittää siitä näkökulmasta, mitä varten nuori tulee lukioon. Nuori tekee päätöksiä osaamisensa vahvistamiseksi tarjolla olevien mahdollisuuksien joukosta.

Aineiston pienissä lukioissa korostui tarve erilaisin luovien ratkaisuin mahdollistaa monipuolinen ja laadukas opinto-ohjelma ja lukiopalvelut. Palvelujen turvaamiseksi pienet lukiot pyrkivät löytämään jokaiselle opiskelijalle toimivia ratkaisuja. Haastatteluissa esille tuli muun muassa monimuotokeskus opiskelijoiden oppimispaikkana. Rehtorien näkemykset palvelujen turvaamisen merkityksestä olivat realistisia, sillä jokainen opiskelija on koulutuksen järjestäjälle tärkeä lukion opiskelijamäärään perustuvan rahoituksen vuoksi. Opiskelijalle on varmistettava laadukkaat lukiopalvelut jokaisessa lukiossa, jotta lukio on kilpailukykyinen. Analyysin mukaan rehtorit kehittivät lukiota palveluna opiskelijalle.

Haastatteluissa osaamisen vahvistamisen ja opiskelijälähtöisyyden kanssa ristiriitaisena todettiin säädöksen vanhanaikaisuus, kun opetusaika määriteltiin asetuksessa minuutin tarkkuudella: opintopiste on 14 tuntia 15 minuuttia opetusta. Tämä ”valuviika” on opettajan työmäärään sidottu, ei opiskelijan. Siinä puhutaan opetuksen antamisesta eikä opiskelijan osaamisesta. Opiskelijan muuta kuin opetukseen liittyvää työtä ei säädöksessä huomioitu. Pitäisi puhua, paljonko osaamista ja työtä kertyy opintopistettä kohti, ei minutteja. Rehtorin mukaan säädös on vaikuttanut lukiouudistuksessa rakenteiden määrittelyyn.

Säädös ei oo sisältö- eikä tavoitepohjainen eikä edes työskentelymääräpohjainen vaan puhtaasti tämmönen just, että olitko läsnä tunteja näin paljon. (H12)

Erään rehtorin näkemyksen mukaan opiskelijan lukioaika saattaa tulevaisuudessa pitkittyä, mikäli hän laajentaa opintojaan lukion ulkopuolelle. Lukioaika koettiin jatkuvan oppimisen näkökulmasta tärkeänä kasvupaikkana vahvistaa itsetuntemusta ja kehittää valmiuksia oman opintosuunnitelman laatimisessa, sillä opiskelijoiden itseohjautuvuuden todettiin lukiossa vaihtelevan.

Opiskelijalle oli tiedotettava tarjolla olevista mahdollisuuksista sekä tarjottava ohjausta opintojen suunnitteluun. Opiskelijalle pyrittiin matalalla kynnyksellä mahdollistamaan tutustuminen tarjolla oleviin lukiokoulutuksen sisältöihin ja henkilöihin. Yksilöllisen opinto-ohjelman laadinnan todettiin vaativan enemmän aikaa ja henkilöresursseja. Seuraavassa alaluvussa käsittelemme rehtoreiden näkemyksiä ohjauspalvelujen ja oppimisen tuen uudistamisesta.

6.3.3 Opiskelijan ohjaus ja oppimisen tuki

Lukiouudistuksen todettiin tuovan opiskelijalle lisää oikeuksia, muun muassa oikeuden oppimisen tukeen ja erityisopetukseen. Säädöksessä korostettiin myös opiskelijan entistä monipuolisempaa ohjausta ja lukioyhteisön toimijoiden laajaa yhteistyötä ohjaamisessa. Koulutuksen järjestäjää velvoittaa vuonna 2013 säädetty ja myöhemmin muutettu ja täydennetty oppilas- ja opiskelijahuoltolaki. Opiskeluhuoltosuunnitelmaa lukioissa päivitettiin säännöllisesti ja uudistuksen myötä osana paikallista opetussuunnitelmaa. Opiskeluhuoltoa oli lukioissa kehitetty jo pitkään ja uudistettu rakenteita erilaisten opiskelijoiden oppimisen tueksi, mutta nyt tuen järjestämistä entisestään laajennettiin ja vahvistettiin.

Meillähän nyt jo tätä 2016 opsia edeltäväkin oli jo, että siellä oli tää oppilashuollollinen näkökulma, että pitää niinku, jos on tämmöstä vaikeutta, olkoot se sitten sairautta tai elämäntilannetta, niin pitää olla tasapuoliset mahdollisuudet niinku selviytyä lukio-opinnoista. (H4)

Tässä uudistuksessa opiskelijahuoltoa monipuolistettiin. Koulutuksen järjestäjää veloitetaan järjestämään erityisopetusta myös lukiossa. Analyysin mukaan säädös tuli jäljessä, sillä tarve lukioissa oli tunnistettu jo aikaisemmin, ja paikallisesti erityisopetusta oli pyritty järjestämään opiskelijoille tarvittaessa ja resursien mukaan. Positiivisena nähtiin, että säädös varmistaa yhdenvertaiset palvelut koko maassa. Erityisopettaja monipuolistaa lukion asiantuntijuutta. Analyysi paljasti, että jossakin koulutuksen järjestäjä tarkasteli erityisopetuspalvelujen järjestämistä opiskelijan juridisten oikeuksien kannalta, jotta palvelut järjestetään laadukkaasti ja veloitteiden mukaan.

Ylioppilastutkintouudistuksessa painopiste erityisopetusjärjestelyissä siirtyi lukioon ja siellä järjestettäviin ennakoiviin tukitoimiin. Hallintotyön koettiin lukiossa lisääntyvän erityisen tuen kirjaamisessa. Lukiossa tunnistettiin jatkossa tarvittavan lisää asiantuntijuutta ja eri toimijoiden yhteistyötä erityisopetuksen

ja oppimisen tuen erilaisten tukitoimien järjestämisessä. Erityisopetusta järjestettiin paikkakuntakohtaisesti ja yhteistyössä muiden koulujen kanssa. Tietotekniikan hyödyntäminen erityisopetustarpeen kartoituksessa koettiin merkittäväksi.

Yksi keskeinen tämän uudistuksen nosto on mielestäni erityisopetus ja koko se erityinen tuki, että mikä ikinä on se erityisopettajan ja aineenopettajan välinen yhteistyö ja mitä siinä rajapinnassa tapahtuu ja mitkä mallit me luodaan siihen, jotta siten puolin ja toisin siirtyy sellasta tietoa, mitä on hyöä siirtyä. Nyt (...) on tehty lukiseulatkin digitaalisena, se on äärettömän hyöä parannus ja se on todella järkevä, (...), että erityisopettajan ammattitaitoa käytetään oikeaan kohtaan eikä niiden lappujen korjaamiseen ja sitten, kun siellä on se itsearviointiosuus, (...), tai jos on havaittu selvää hitautta tai sitten jos on havaittu jotain muuta siinä kuin oppimisvaikeus, mutta aineenopettaja ei pysty sanomaan, että mikä tää olis, niin me on nyt pystytty laittamaan erityisopettajan luo. (H8)

Lukiossa opettajien ja erityisopettajan yhteistyötä suunniteltiin ja käytänteet kirjattiin paikalliseen opetussuunnitelmaan. Tekniikan kehittyessä opiskelijoiden lukitестit pystyttiin tekemään digitaalisesti ja erityisopettajan yhteenvedoa tulokista voitiin hyödyntää nopeammin jo opintojen varhaisessa vaiheessa. Varsinaiseen yksilölliseen ohjaukseen voitiin paremmin kohdentaa resursseja ja mahdollistaa opiskelijoille tarkoituksenmukaiset tukimuodot lukioaikana. Opiskelijatuntemuksen ja vuorovaikutuksen merkitys korostuvat oppimisen tuen mahdollistamisessa. Käytänteiden luominen ja oikeanlaisten tukimuotojen löytäminen koettiin nyt lukioissa haasteeksi mutta opiskelijan kannalta keskeiseksi.

Analyysin mukaan uudistuksessa erityisopetuksen velvoite koettiin positiiviseksi, mutta uudistuksen todettiin vaativan vielä täsmennystä. Pitkäkestoinen oppimisvaikeuksien tukeminen koettiin haasteelliseksi lukion rakenteissa, kun opetustilanteet ja henkilöt vaihtuivat yksilöllisen opinto-ohjelman toteutuessa. Palvelujen järjestämisen todettiin vaativan yhteissuunnittelua ja toimintatapojen kirjauksia mutta myös ohjauksen vahvempaa resursointia. Erityisyyden huomiointi arvioinnissa vaatisi rehtoreiden mielestä tarkempaa valtakunnallista ohjeistusta, koska opettajan vastuu koettiin nyt liian isoksi.

Analyysi osoitti, että uudistuksen myötä opiskelijan ohjaustarpeiden koettiin kasvavan ja monipuolistuvan. Opiskelijat tarvitsivat ohjausta niin opiskelussa, opinto-ohjelman laadinnassa kuin opiskeluhuollollisissa asioissa ja arjen käytänteissä. Lukioissa opiskelijan yksilöllisen opinto-ohjelman ohjauksesta vastasivat pääasiassa opinto-ohjaaja, ryhmänohjaaja ja rehtori. Opinto-ohjaajan rooli korostui siinä, että hän katsoi opiskelijan opintopolkua kokonaisuutena niin, että mahdollisuudet jatkoon säilyvät eikä opintoihin muodostuisi umpipeiriä. Joissakin lukioissa opiskelijoilla oli mahdollisuus vapaasti valita ja muuttaa opintojaan lukio-opintojen edetessä, mutta pääsääntöisesti valintoja ohjattiin henkilökohtaisesti. Oppimisen ohjauksen jalkauttaminen lukioyhteisössä jokaisen opettajan työhön koettiin haastavaksi. Rehtorin näkemyksen mukaan opettajat kyllä panostavat opettamiseen, mutta opiskelijan yksilöllisen ohjaamisen joku saattoi kokea vaikeaksi, jopa mahdottomaksi.

Analyysin mukaan opiskelijan ohjaukseen tarvittiin nykyistä monipuolisempaa asiantuntijuutta, sillä opiskelijan ohjaus laaja-alaistui, kun oppimisympäristön laajentaminen korostui oppisisältöjen tavoitteissa. Opiskelijan työmäärän kohtuullistamisesta ja laaja-alaistamisesta oli huolehdittava opiskelijakohtaisesti ja yhteistyönä. Ohjaustoimintaa pyrittiin sisällyttämään jokaisen opettajan työhön osaksi opettamista. Paikallisessa opetussuunnitelmassa pyrittiin uudistamaan ja selkeyttämään ohjauskäytänteitä ja vastuunjakoa. Lukiossa opiskelijaa pyrittiin ohjaamaan hänen kiinnostuksensa ja vahvuuksiensa mukaan ja jatko-opintoja ajatellen.

Se on vähän kuin lasten kasvatuksessa. Rakkaus on sitä, että asetetaan rajoja. Niin tässäkin silti, että annetaan näiden yksilöllisten mahdollisuuksien toteutua niin tarttee sekin oikeesti vähän joitain rajoja, sitä voi verrata tähän rakkaus ja rajat - teemaan. Koulutus antaa tiettyjä rajoja, mutta pitää myös mahdollistaa. (H13)

Rehtorien näkemys oli, että entiset opiskelijat, alumnit, ovat lukioissa liian vähän käytetty ohjausresurssi. Heidän osuuttaan pyrittiin lisäämään ohjaustoimintaa monipuolistettaessa. Korkeakouluopiskelijoiden vierailut todettiin myös potentiaalisiksi ohjauksen tukimuodoiksi.

Ylioppilastutkintouudistuksen koettiin myös edellyttävän aikaisempaa enemmän ohjausta, kun kokeiden uusimismahdollisuuksia lisättiin. Uusintakerrojen todettiin lisääntyvän, kun opiskelijat korkeakoulujen valintauudistuksen takia pyrkivät kirjoittamaan useita tutkintoaineita ja korottamaan aikaisempia arvosanojaan. Opiskelijoiden ajateltiin tarvitsevan entistä enemmän yksilöllistä ohjausta, jotta lukioista edettäisiin tavoitteiden mukaan joustavasti eteenpäin eikä jäätäisi uusimiskierteeseen. Ohjauksen tarpeen arveltiin myös lisääntyvän, kun tutkintokokeiden määrä korotettiin viiteen.

Opiskelijoiden liikkuvuus oli lisääntynyt lukioon hakeutumisessa. Opiskelijoiden keskiarvohajonta oli iso, ja maaseutukaupungeissa poikavaltaisuus oli vahvistunut. Opiskelijoiden erilaistumisen todettiin lisääntyneen erityisesti maaseutukaupunkien lukioissa. Oppivelvollisuuslain toteutuksen myötä rehtorit olettivat heterogeenisyyden lukiossa kasvavan. Lukiossa oli kehitetty rakenteita erilaisten opiskelijoiden oppimisen tueksi. Lahjakkaat opiskelijat pyrittiin huomioimaan opetusjärjestelyissä, jotta heidän motivaationsa lukiossa säilyisi. Suomessa pyrittiin erään rehtorin mukaan enemmän tukemaan heikkoja kuin lahjakkaita. Toisen rehtorin mielestä keskiverto-opiskelijat jäävät liian vähälle huomiolle. Jokaista olisi tuettava yksilön omista lähtökohdista.

Yksilöllinen oppimisen tuki kytkeytyy juuri siihen, miten opiskelumenetelmät ja toimintakulttuuri tukevat opiskelijan mahdollisuutta pysähtyä ja huomioida oma erityisyys ja erityiset tarpeet. Eräässä lukiossa oli esimerkiksi kehitetty pienryhmäopetusta ja yksilöllistä opetusta oppimisen tueksi, kun opiskelijoilla oli paljon jaksamisongelmia.

Jotta opiskelijan opintopolkua voi ohjata ja opiskelija tehdä valintoja, opiskelijan on saatava palautetta osaamisestaan ja opettajien kanssa tulee olla enemmän vuorovaikutusta. Toimintaa on muutettava siihen suuntaan, että opiskelijoita entistä enemmän ohjataan oppimaan, ei vain opeteta. On tärkeää tunnistaa

opiskelijoiden monipuolinen osaaminen ja hyödyntää sitäkin oppimisympäristössä. Haastattelussa puhuttiin pedagogisesta käänteestä myös arvioinnin uudistamisesta: laaja-alaisesta yksityiskohtaisempaan lukioajan edetessä. Arvioinnin monipuolistaminen lisää opiskelijan itsetuntemusta ja palvelee opintojen suuntaamista. Esille tuli myös uudistuksen myötä arvioinnin prosessimaisuus, jolloin opiskelija voi täydentää osaamistaan ennen arvosanan antamista. Opiskelijaa vastuutetaan oman osaamisensa arviointiin, ja osaamisen arvioinnin tulee olla vuorovaikutteista.

Aineistossa lukioaika koettiin merkityksellisenä kehittää opiskelijan valmiuksia itsearviointiin, jatkuvaan oppimiseen ja itsenäiseen opiskeluun. Opiskelijoiden itseohjautuvuusvalmiudet vaihtelevat ja opiskelija tarvitsee myönteisiä kokemuksia itsenäisen oppimisen kasvussa.

Sanotaan että osa on itseohjautuvia, osahan ei pysty, vaikka ois kuinka kiinnostunut ja tukis hänen jatko-opintosuunnitelmia, ei ne vielä pysty, ne on niin puhki tässä osa, mutta sitten on aina osa sellasia yksittäisiä opiskelijoita, jotka pystyy tekemään ja se vaatii kyllä paljon (...) ja kyllä se henkilökohtaisen opiskelupolun tekeminen varhaisessa vaiheessa tosi tärkeä, entistä tärkeämpää vielä...(H11)

Koulutuksen järjestäjän uudeksi velvoitteeksi tuli uudistuksen myötä järjestää yhden vuoden ajan jälkiohjausta opiskelijalle, joka ei ole saanut itselleen opiskelupaikkaa lukio-opintojen jälkeen. Rehtori totesi, että pienellä paikkakunnalla jälkiohjauksesta oli huolehdittu aiemminkin, mutta ohjausta oli tehty lähinnä opiskelijan aloitteesta. Nyt jälkiohjaus oli mahdollistettava yhdenvertaisena palveluna jokaiselle. Koulutuksen järjestäjälle oli luvattu valtion taholta myös lisäresursseja valtionosuuden yhteydessä jälkiohjauksen järjestämiseen. Jälkiohjauksen järjestäminen pitää lukiossa nyt organisoida ja sisällyttää käytänteiden kuvaus myös opetussuunnitelmaan sekä toimintakulttuuriin. Rehtorit kokivat harmillisenä, että lukio uudistusten toteuttamiseen, esimerkiksi ohjaustoiminnan laajentamiseen ja monipuolistamiseen, ei kohdennettu riittävästi resursseja. Vuosien varrella lukiot olivat pyrkineet kehittämään ohjauspalveluja hankerahoilla.

Säädökset velvoittavat koulutuksen järjestäjää huolehtimaan ohjauksen järjestämisestä. Lukioiden tavoitteena oli turvata tasa-arvoiset mahdollisuudet jokaiselle. Huolta aiheuttivat koulutuksen järjestäjien erilaiset resurssit. Isojen kaupunkien kohdalla näkemykset olivat maaseutua positiivisemmat, sillä kaupunkien todettiin huolehtivan lukioiden resursseista.

Haastattelussa uudistuksen keskeisenä tavoitteena nähtiin, että oppimisen tuesta ja ohjauksesta vastuu on koko lukion henkilöstöllä, jolloin moniammatillinen yhteistyö lukiossa korostuu. Ohjausta pitää tarjota laaja-alaisesti ja yksilöllisesti. Tärkeää on erilaisuuden näkeminen. Opiskelijat eivät ole ongelmia, vaan jokaista ohjataan. Rehtorien näkemyksen mukaan oppimisen tukea on ajateltava yksilön laaja-alaisena oikeutena.

Analyysin mukaan vahva pyrkimys oli, että koko koulu ohjaa. On tunnistettava opiskelijan kiinnostuksen kohteet ja osaaminen, kannustettava ja rohkais-

tava jokaista osaamisen vahvistamisessa ja opinto-ohjelman suunnittelussa. Lukioaika koettiin merkitykselliseksi vaiheeksi varmistaa jokaiselle joustava siirtymä jatko-opintoihin ja itsenäisempään, jatkuvaan itsensä kehittämiseen.

6.3.4 Yhteenveto

Lukiokoulutusta haluttiin uudistaa yksilön osaamista vahvistaen ja kiinnostusta tukien. Yhteinen tavoite säädöksissä ja rehtoreiden näkemyksissä oli panostaa opiskelijan hyvinvointiin, sillä vain hyvinvoivalla opiskelijalla on mahdollisuus motivoitua ja kiinnostua uuden oppimisesta ja itsensä kehittämistä. Yksilöllisen opinto-ohjelman mahdollistaminen sekä ohjauksen ja oppimisen tuen järjestäminen koettiin uudistuksessa keskeisiksi.

Uudistuksessa havaittiin kuitenkin lukkiutumia, jotka haittasivat opiskelijakohtaisten tavoitteiden toteutumista. Tuntijaon uudistaminen jäi uudistuksessa vähäiseksi ja harmillisena koettiin, ettei valinnaisuutta lisätty. Analyysin mukaan opiskelijan piilo-opetussuunnitelmaksi koettiin korkeakoulujen valintauudistus, joka toteutettiin lukiouudistuksen aikaan erillisenä uudistuksena. Haasteellisena koettiin yksilön hyvinvoinnin vahvistaminen, kun valinnaisuutta ei lisätty, mutta osaamista oli vahvistettava ja oppimisympäristöä yksilöllisesti laajennettava. Ratkaisujen löytäminen vaati jokaiselta lukioyhteisön toimijalta yksilöllistä luovuutta ja mahdollisuuksien tunnistamista.

Ohjauspalvelujen monipuolistaminen uudistuksessa todettiin hyväksi. Palvelut paranivat, mutta käytettävissä oleviin resursseihin suhtauduttiin kriittisesti. Lukioissa tunnistettiin yksilöllisen ohjauksen ja oppimisen tuen tarpeen kasvaminen. Opiskelijoiden heterogeenisyyden koettiin lisääntyvän, kun opiskelijoiden liikkuvuus on lisääntynyt. Oppivelvollisuuslain toteutumisen oletettiin lisäävän opiskelijoiden erilaistumista ja ohjauksen tarpeen kasvua tulevaisuudessa.

Ohjauspalvelujen monipuolistaminen edellytti lukioyhteisöltä asennetta, että koko koulu ohjaa, ja lukiossa oli vahvistettava moniammatillista yhteistyötä. Toisaalta haastatteluissa korostettiin opiskelijan ja aikuisen välisen yksilöllisen kohtaamisen merkitystä, jotta opiskelija tunnistaa omat vahvuutensa. Ohjauksen monipuolistamiseksi tavoitteena nähtiin myös lisätä alumnien merkitystä opiskelijoiden ohjaajina.

Lukiokoulutus koettiin merkittäväksi vaiheeksi nuoren kasvussa aikuisuuteen ja itsenäisempään itsensä kehittämiseen. Lukioaikana koettiin tärkeäksi lisätä vuorovaikutusta, vahvistaa itsearviointia ja mahdollistaa hyvinvoiva jatkuva oppiminen tulevaisuudessa. Toteutukset riippuivat mahdollisuuksien tunnistamisesta.

7 TULEVAISUUSPUHEEN KESKEISET MERKITYKSET

Tässä toisessa tulosluvussa tarkastelen toisen tutkimuskysymyksen kautta sitä, millaisia merkityksiä lukion rehtorit tuottivat lukiokoulutuksen tulevaisuudesta. Tavoitteenani oli saada rehtoreiden näkemyksiä parhaillaan käynnissä olevan lukiouudistuksen kynnyksellä siitä, millaisena he näkevät lukiokoulutuksen tulevaisuuden. Mitä lukiokoulutuksessa seuraavaksi uudistetaan, ja millaisena he näkevät lukiokoulutuksen seuraavan vuosikymmenen vaihteessa? Tulevaisuuskatse suunnattiin vuoden 2019 lukiouudistuksesta seuraavan vuosikymmenen loppuun, vuoteen 2030. Rehtoreiden näkemykset lukiokoulutuksen tulevaisuudesta muodostuivat yksilöllisiksi suunnanotoiksi ja kuvauksiksi lukion nykytilasta tulevaisuuteen. Aikajänne nykyhetkestä tulevaisuuteen vaihteli. Joillekin rehtoreista tulevaisuusnäky oli hyvin lähelle, ensisijaisesti vuoden 2019 uudistuksen käynnistämiseen ja toimeenpanoon vaikutuksineen. Toiset katsoivat kauemmaksi ja luonnostelivat täysin uudistunutta tulevaisuuden lukiota. Tulevaisuuspuhetta tuotettiin paljon niukemmin kuin uudistamispuhetta. Rehtoreiden tulevaisuuspuheessa oli tunnistettavissa reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset. Niissä painottuivat lukion seuraavat uudistukset ja vuoden 2019 uudistuksen vaikutukset, luku 7.1. Verkostoituneiden ja tulevaisuuden ennakkoinnista kiinnostuneiden rehtoreiden näkemyksissä tulevaisuuden lukio nähtiin uudistuneena. Näitä kutsun transformatiivisiksi merkityksiksi. Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen tulevaisuudesta käsittelen seuraavissa alaluvuissa: 7.1 ”Reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset” ja 7.2 ”Transformatiiviset merkitykset”.

7.1 Reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset

Ensimmäisessä alaluvussa käsittelen rehtoreiden lähitulevaisuuteen liittyvää melko yhteneväistä puhetta. Tulevaisuuspuhe kietoutui erivahvaisin ottein uudistamispuheeseen ja siitä eriytyviin lukion uudistamisen paikallisiin toteutuksiin. Tulevaisuuden ennakointi oli rehtoreille haastatteluajankohtana osittain

haasteellista, koska vuoden 2019 lukiouudistus ja sen toimeenpano olivat niin lähellä. Joillekin tulevaisuuspuhetta oli nyt toimeenpantava uudistus. Toiset taas innovatiivisesti luonnostelivat uutta, koska olisivat nyt jo olleet valmiita suurempaan uudistukseen. Tulevaisuusnäky oli hyvin yksilöllinen. Aktiivisesti lukioyhteisön ulkopuolella vaikuttavat ja verkostoituneet rehtorit painottivat puheessaan lukion tulevaisuuden suuntaa pitkällä aikavälillä, kun taas omaan yhteisöön keskittyvät rehtorit painottivat lähiajan uudistuksia. Ensin katsottiin lähitulevaisuuteen ja tuotettiin puhetta siitä, mitä vuoden 2019 uudistuksessa jäätisiin kaipaamaan ja millaisia päätöksiä ennakoitiin olevan tulossa lähitulevaisuudessa. Uusiin uudistuksiin asetettiin toiveita ja tuotettiin näkemyksiä omasta lukiokontekstista käsin. Toiseksi lukion tulevaisuutta tarkasteltiin ympäröivän yhteiskunnan muutosten vaikutusten kautta. Rehtoreiden näkemys oli, että suurimmat uudistukset lukioon tulivat yhteiskunnan muutosten aiheuttamina vaatimuksina ja niitä pyrittiin ennakoimaan. Kolmanneksi käsiteltiin rehtoreiden näkemyksiä lukion tulevaisuuden suunnasta ja lukioyhteisön muuttumisesta, kun vuoden 2019 uudistusta toimeenpannaan. Tuloksena rakentui jokaisen puheessa personoitu lukio.

7.1.1 Ennakoitavissa olevat uudistukset

Lukion tulevaisuutta ennakoitiin ensin lähelle ja ennakoitavissa oleviin uudistuksiin. Uudistusten todettiin jatkuvan, sillä muutos on pysyvää. Analyysin mukaan lukion lähitulevaisuudessa nähtiin vuoden 2019 uudistuksessa päätöksenteon ulkopuolelle jääneet uudistusesitykset sekä Marinin hallitusohjelmaan (VNK, 2019b) sisältyneet lukiokohtaiset tavoitteet. Keskeisimpinä uudistuksina lähitulevaisuudessa nähtiin tuntijaon arviointi ja sen seuraukset sekä uusi oppivelvollisuuslaki ja toisen asteen maksuttomuus. Tuntijakokeilu, joka käynnistettiin lukiouudistuksen valmisteluvaiheessa, oli herättänyt toiveita, että lukio-uudistus olisi ulottunut myös tuntijakoon, mutta toisin kävi. Tuntijako ei juuri uudistunut, ja toive valinnaisuuden lisäämisestä ei toteutunut. Uudistuksessa hyvinvointitavoitteen ja vähäisen valinnaisuuden todettiin muodostuvan lukiutumana. Ratkaisua odotettiin, ja vaihtoehtoja valinnaisuuteen pohdittiin ja tunnistettiin yksilöllisesti. Valinnaisuuden lisääminen ja sisältöjen uudistaminen nousivat esiin tärkeimpinä muutoksina jokaisen näkemyksissä. Tuntijaon arviointiin ennakoitiin palattavan, kun tulokset tuntijakokeilusta julkaistaisiin. Tuntijakouudistusta seuraisi opetussuunnitelmauudistus ja ylioppilastutkinto-uudistus.

Aikataulua tuntijaon uudistamiselle ei haastatteluissa ennakoitu. Vuoden 2019 opetussisältöjen rakenteissa nähtiin viitteitä tulevaisuuden tuntijaon suunnasta. Tuntijakouudistuksen suuntaa ennakoitiin siten, että oppiaineiden nimikkeitä vähennettäisiin ja sisältöjä yhdistettäisiin ja uudistettaisiin rohkeammin. Lukion tuntijako sisältää nyt 18 pakollista oppiainetta ja seuraavaan tuntijakoon toivottiin mallia otettavan erityisen tehtävän lukion tai IB-lukion tuntijaoista. Lukioiden uusia rakenteita ja opintokokonaisuuksia kehittämällä ennakoitiin ratkaisun uuteen tuntijakoon tulevaisuudessa löytyvän.

... ja sitten ei kai nää lukiouudistukset tähän lopu kuitenkaan, että sitten onko se valinnaisuuden kasvaminen, vai otetaanko jossakin vaiheessa askeleita taaksepäin, (...). Nyt tuossa uudessa opetussuunnitelmassa minusta siinä on kaikuja IB-puolelta jotakin sellasta kuin tästä oppiaineet ylittävistä yhteistyöstä niin ja kun minusta tuo tuntijakokokeilu jäi vähän torsoks niin kyllä mie – en tiedä onko se realistista odottaa mutta, että niinkun ihan pakko on pohtia sitä, tarvitaanko me 18 pakollista oppiainetta lukiokoulutuksessa, IB:lla on kuus ja kukaan ei kyseenalaista, etteikö nää nuoret olis yleissivistyneitä. (H7)

Havaitsin rehtoreiden näkemyksistä yhtäläisyyden: toive valinnaisuuden lisäämisestä erityisesti siitä syystä, että yksilöllisen opinto-ohjelman toteutuminen haluttiin mahdollistaa ja samoin laajentunut oppimisympäristö. Opiskelijan hyvinvoinnin turvaaminen koettiin ensisijaiseksi. Tuntijakokysymystä ei pidetty helpona, ja keskustelun tuntijaosta ennakoitiin olevan ikään kuin hajota ja hallitsekeskustelua. Lukion ikäaikaista yleissivistävää tehtävää kannatettiin tulevaisuudessaakin. Epävarmuutta tuntijaon uudistamisen toteuttamistavasta oli myös havaittavissa. Valinnaisempi tuntijako koettiin haasteelliseksi, kun asiaa tarkasteltiin pienten lukioiden toimivuuden kannalta. Jollakin tavalla opiskelijan vahva osaaminen ja hyvinvointi olisi tulevaisuudessa kuitenkin turvattava jokaiselle, mutta samalla oli huoli opettajien vähenevistä tunneista. Valinnaisen tuntijaon ennakoitiin mahdollistavan nykyistä paremmin valinnaisten vieraiden kielten sekä taito- ja taideaineiden opinnot.

Analyysin mukaan nopeammin uudistettavina asioina nähtiin ylioppilastutkintoon liittyvät seikat. Seuraavaksi toivottiin mahdollistettavan tutkinnossa avoin verkko sekä suullisen kielitaidon koe. Opetussuunnitelman laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet koettiin positiivisiksi uudistuksiksi. Niiden toteutumista arjessa vauhdittaisi ylioppilastutkinnon uudistaminen laaja-alaisuutta painottavaksi, sillä ylioppilastutkinnolla nähtiin olevan ohjaava vaikutus. Mikäli ylioppilastutkinnossa kokelaalla olisi käytössään avoin verkko, laajojen oppisisältöjen käsittelyä ohjattaisiin nykyistä enemmän. Avoin verkko ja oppisisältöjen arviointi ja uudistaminen nähtiin kiireisinä lähiajan tavoitteina, koska lukiossa painotettiin osaamista ja jatko-opintovalmiuksia. Oppiaineiden välinen yhteistyö ja muualla hankittu osaaminen olisivat luontevasti yhdistettävissä laajempiin oppisisältöihin. Erään rehtorin mukaan digitaalisuus ei kaikilta osin ole lukiossa onnistunut, sillä opiskelu on vähän kuin pdf:ää lukisi. Aineistoja pitäisi oppia hyödyntämään monipuolisemmin.

Avoimen verkon käyttöönoton lisäksi ylioppilastutkinnossa toivottiin seuraavaksi mahdollistettavan suullisen kielikokeen suorittaminen. Lukioilla todettiin olevan hyvät valmiudet toteutukseen. Hallitusohjelmaan kirjattua toisen kotimaisen kielen pakollisuutta ylioppilastutkinnossa rehtorit eivät kannattaneet, koska se koettiin haitallisena heikompien opiskelijoiden ja aikuislukion opiskelijoiden kannalta.

Rehtoreiden mielestä tuntijaon ja opetussuunnitelman uudistamista nopeammin olisi toteutettava lukiodiplomiin liittyvä uudistus. Lukiodiplomia haluttiin kehittää siihen suuntaan, että se olisi yksi ylioppilastutkinnon koe, kun ylioppilastutkinnon pakollisten tutkintokokeiden määrää nyt kasvatettiin viiteen. Lukiodiplomi ylioppilastutkinnon yhtenä kokeena olisi mahdollisuus osaamisen

näyttöön erityisesti sellaisille opiskelijoille, joilla on vahvaa osaamista taito- ja taideaineissa tai yrittäjyydessä. Lukiodiplomin arviointi tiedettiin kansallisesti haastavaksi. Lukioissa lukiodiplomia oli kuitenkin opittu toteuttamaan ja arvioimaan. Lukiodiplomityöhön todettiin sisältyvän opiskelijan itsearviointiosuus ja portfolio, joten opiskelija ei voisi sitä kopioimalla tehdä. Lukiodiplomia pidettiin laaja-alaisena tutkintona ja se olisi verrattavissa lukion laaja-alaisiin oppisisältöihin. Lukiodiplomin hyväksyminen yhtenä ylioppilastutkinnon tutkintokokeena lisäisi rehtoreiden mukaan lukiolaisten kiinnostusta taito- ja taideaineista sekä yrittäjyydestä. Lukiodiplomia kannatettiin myös opiskelijan hyvinvointia tukevana vaihtoehtona.

Enpä tiedä, meidän näkökulmasta se lukiodiplomikeskustelu on ollut aika vaisua ja toivoisin, että otettais voimakkaammin kantaa niiden puolesta ja vahvistettaisiin sitä lukiodiplomiasiaa. (H7)

Analyysin mukaan lukiodiplomit nähtiin hyödyllisiksi jatko-opintoja ajatellen, koska niissä työmuodot ja toteutukset ovat harjoitusta seminaaritöille ja projektioppimiselle. Lukioon toivottiin enemmänkin tulevaisuuden taitoja edistävää kokeilukulttuuria.

Vuoden 2019 lukiouudistuksessa toteutumatta jäi esitys englanninkielisestä ylioppilastutkinnosta. Sen mahdollistamista rehtorit pitivät marginaalisena, mutta sen katsottiin jatkavan ylioppilastutkinnon uudistamista entistä paremmin opiskelijaa palvelevaksi. Aineistossa uudistuksen todettiin koskettavan vain vähäistä määrää opiskelijoita, mutta niille opiskelijoille, jotka sen haluaisivat tehdä, se nähtiin lisämahdollisuutena. Englanninkielisen kokeen todettiin palvelevan enemmän ulkomaalaisia opiskelijoita. Varovaista suhtautumista argumentoitiin siten, että englanninkielistä opetusta voitiin lukiossa järjestää suomenkielisen opetuksen rinnalla jo nyt. Monikielisten kokeiden koettiin kuitenkin vaativan paljon taloudellista panostusta, ja tärkeämpänä pidettiin panostamista kotimaisten opiskelijoiden lukiopalveluihin: opiskelijahuoltoon ja opiskelijoiden yksilölliseen opintojen ohjaukseen. Keskiverto-opiskelijoita todettiin olevan iso osa lukiolaisista eikä heitä saisi unohtaa. Analyysissä tuli esille, että yksi vaihtoehto olisi, että mahdollisuus englanninkieliseen tutkintoon olisi joissakin aineissa, esimerkiksi matematiikassa.

Suoraan sanottuna mä en oo ymmärtänny englanninkielisen ylioppilastutkinnon niin valtavaa ajamista kuin mitä se on ollut, minusta se on marginaalinen porukka, joka sitä tekee ja siinä palveleaan aika paljon enemmän ulkomaan kansalaisia kuin kotimaisia, kyllä mä panostaisin kotimaisten keskiverto-opiskelijoiden opiskeluun, (...). (H13)

Näkemykset vaihtelivat. Toinen rehtori puolestaan näki englanninkielisen kokeen lisämahdollisuutena ja kansainvälisyyden kannalta kehitettävänä asiana. Koe monipuolistaisi lukiopalveluita erityisesti kaupunkiseuduilla, joissa aidosti on monikulttuurisuutta ja koulutusvientitavoitteita.

Vuoden 2019 hallitusohjelman (VNK, 2019a; VNK 2019b) tavoitteet oppivelvollisuuden pidentämisestä sekä toisen asteen maksuttomuudesta olivat rehtoreilla tiedossa haastatteluhetkellä, mutta päätöksestä ei ollut vielä tietoa. Esitykseen suhtauduttiin haastatteluissa kriittisesti. Ehdotusta verrattiin vuonna 1998 toteutettuun koko ikäluokkaa koskeneeseen peruskoulu-uudistukseen, jonka keskeinen tavoite oli yhtäläiset koulutusmahdollisuudet koko maassa ja samalla koko väestön perusosaamisen kohottaminen asuinpaikasta ja perhetaustasta riippumatta (L 628(1988)). Osaamisen vahvistaminen on siitä lähtien ollut koko kansakunnan osalta keskeinen tavoite. Nyt vuorossa oli toinen aste ja osaamisen ja jatkokoulutusvalmiuksien tasa-arvoinen vahvistaminen.

Rehtorit kannattivat yhdenvertaista ja korkealaatuista toisen asteen koulutusta, mutta laajaa kannatusta rehtoreilta ei saanut oppivelvollisuuden korottaminen 18 ikävuoteen eikä sen myötä maksuton toinen asteeseen. Perusteet olivat yhteneväiset. Rehtorien mielestä tukea ja lisärahoitusta olisi tarkoituksenmukaista suunnata perusopetukseen, koulupudokkaihin ja nuorten perusvalmiuksiin sekä hyvinvointiin. Lukiolaisten opintojen keskeyttämistä pidettiin vähäisenä, joten uudistus ei muuttaisi lukioiden osalta tilannetta. Ohjausta ja opiskelijahuoltoja lukioissa pyrittiin jatkuvasti edistämään opiskelun jatkuvuuden turvaamiseksi ja syrjäytymisen vähentämiseksi. Nyt vielä jälkiohjaus asetettiin tavoitteeksi.

Rehtoreiden kriittiset näkemykset perustuivat tietoon koulutuksen keskeisistä tarpeista mutta myös julkisen talouden tilanteesta: koulutuksen rahoituksesta, lukiokoulutuksen niukasta valtionrahoituksesta sekä koulutuksen järjestäjien talouden kantokyvystä. Yksityisten lukioiden kannalta uudistus koettiin haasteellisena resurssien vuoksi. Analyysin mukaan uudistusta ei oppimateriaalien osalta koettu tasa-arvoisena, sillä oletuksena oli, että jatkossa osa opiskelijoista itse hankkisi laadukkaampia varusteita kuin mitä koulutuksen järjestäjä voisi tarjota. Rehtorien mielestä opintotuella olisi pitänyt voida turvata yhdenvertaisuus. Puheessa painottui rahoituksen tarkoituksenmukainen kohdentaminen lukiossakin. Keskeisinä resursoitavina kohteina nähtiin monipuolinen ohjaus, opiskelijahuolto, opetusryhmien koko sekä valinnaisten opintojen tasa-arvoinen toteutuminen.

Henkilökohtaisesti mä suhtaudun molempiin [oppivelvollisuuden pidentäminen ja maksuttomuus] skeptisesti. Perustelen sitä ihan sillä, että oon kattonut niitä suunnitelmia, mitä hallituksella on esimerkiks laittaa rahaa tähän toisen asteen muuttamiseksi maksuttomaksi, niin ne miljoonat eivät riitä kuin suurin piirtein oppikirjoihin. (...) siitä kaatuu kuitenkin aika suuri osuus koulutuksen järjestäjälle. Ja tälläkin hetkellä, vaikka sen suhde pitäisi olla 57 % / 43 %, niin todellisuudessaahan on kuitenkin joitakin kuntia, jotka maksaa kokonaan tämän lukiokoulutuksen. Mä en tiedä, miten kunnat tässä taloudellisessa tilanteessa voivat hoitaa tätä asiaa. Ei millään. Ei oo rahaa näihin uudistuksiin. (...) Kyllä mun mielestä olisi ollut paljon järkevämpää kohdentaa se raha niihin, jotka ovat niitä putoamisvaarassa olevia: perusopetukseen ja erityisopetukseen ja oppisopimuskoulutukseen. Ymmärrän kyllä sitä, että yritetään saada entistä osaavampaa väkeä ja että korkeakoulutus olisi ainakin puolella ikäluokasta mutta minusta tämä ei ole kuitenkaan se oikea tie edetä, se pitäisi olla kohdennetumpaa. (H6)

Rehtorit kokivat haastavana toiminnan suunnittelun ja rahoittamisen, mikäli hallituksen tavoitteet oppivelvollisuuden pidentämisestä ja maksuttomuudesta tulisivat voimaan suunnitellusti. Aikataulu oli yhteneväinen lukion uuden opetussuunnitelman käyttöönoton kanssa, lukuvuoden 2021–2022 alusta. Uudistuksiin ei ollut valtion taholta ohjattu riittävästi taloudellisia resursseja.

Haastatteluissa lähitulevaisuuden pikaisiin uudistuksiin rehtorit sisällyttivät korkeakoulujen valintajärjestelmän toimivuuden arvioinnin ja uudistamisen. Uudistusta ja sen vaikutuksia olisi aktiivisesti seurattava ja tehtävä sellaisia toimenpiteitä, että lukiolaisten osaamisen keskiössä olisivat yksilölliset vahvuudet, oma kiinnostus osaamisensa kehittämiseen ja sitä kautta tapahtuva ohjautuminen jatko-opintoihin ja työelämään. Korkeakoulujen valintajärjestelmä ei saisi olla lukiolaisten opintoja ohjaava tekijä.

Lukiouudistuksen tavoitteena oli tehdä lukio-opinnot joustavammiksi ja nopeuttaa jatko-opintoihin siirtymistä. Analyysin mukaan uudistusten seuraukseksi ennakoitiin, että nuoren lukioaika tulevaisuudessa kuitenkin pitkityisi. Syyksi todettiin ylioppilastutkinnon uusimiskertojen lisääntyminen, korkeakouluopintojen sisällyttäminen lukio-opintoihin ja korkeakoulujen valintaan liittyvä pisteytysjärjestelmä. Lisäksi todettiin, että mikäli hallitusohjelman oppivelvollisuus uudistus ja toisen asteen maksuttomuus toteutuisivat, opiskelijan lukioaika saattaisi pidentyä, koska he pyrkisivät lukiossa suorittamaan korkeakouluopintoja enemmän. Lukiossa opiskelijoiden yksilölliseen ohjaamiseen tarvittaisiin tulevaisuudessa entistä enemmän panostusta ja resursseja.

Lähitulevaisuuteen ajoitettujen uudistusten aikataululle rehtorit eivät asettaneet määraaikoja. Valtakunnalliset uudistukset nähtiin tulevaisuudessakin tärkeinä. Siten lukioiden ja opiskelijoiden yhdenvertaisuus koko maassa turvattaisiin niin alueellisesti kuin erikokoisissa lukioissa. Rehtorit painottivat nykyistä pitkäjänteisempää lukiokoulutuksen suunnittelua. Lukion saavutettavuutta korostettiin nuoren hyvinvoinnin kannalta tärkeänä.

Lukiokoulutuksen yllä havaittiin lähitulevaisuudessa kuitenkin myös tummia pilviä.

7.1.2 Tummia pilviä häivyttäväksi

Lukiokoulutuksen uhkia ja tummia pilviä nähtiin nousevan ensisijaisesti lukiokoulutuksen ulkopuolelta, yhteiskunnallisista megatrendeistä. Rehtorien tulevaisuuspuhetta varjostivat ne uhkakuvat, joita lukion uudistamisella varovasti yritettiin hälventää, mutta varsinaiset juurisyyt jäivät hoitamatta. Analyysin mukaan tummina pilvinä lukion ympärillä tunnistettiin ympäröivästä yhteiskunnasta juontuvat kehityskulut kuten väestökehitys ja asutuksen keskittyminen kasvukeskuksiin. Niiden lukiokoulutusta koskeviin vaikutuksiin haluttiin varautua niin valtakunnallisesti kuin paikallisesti. Vastavoimaksi niille lukioissa olttiin valmiina panostamaan jatkossakin lukion uudistamiseen. Rehtorit tuottivat yksilöllisiä näkemyksiä uhista, ja luonnosteluja niiden häivyttämiseksi tehtiin eri näkökulmista. Moni uhka koettiin sellaiseksi, että siihen oli varauduttava ja valmistauduttava omalla selviytymisstrategialla. Yhteistä rehtoreiden tulevaisuus-

näkemyksissä oli tahto mahdollistaa lukiokoulutus tulevaisuudessakin laadukkaasti ja tasa-arvoisesti jokaiselle nuorelle uhkakuvista huolimatta. Uhkiin suhtauduttiin haasteina.

Haastatteluissa keskeisinä tulevaisuuden haasteina tunnistettiin kaupungistuminen ja asutuksen keskittyminen kasvukeskuksiin sekä väestö- ja ikärakenteen kehitys. Alueellisten erojen tiedettiin kasvavan ja vaikutusten heijastuvan lukiokoulutuksen järjestämiseen tulevaisuudessa. Erot rehtorien tulevaisuustietoisuudessa vaikuttivat lukion uudistamiseen, sen vauhtiin ja laajuuteen. Lukion toimintaympäristö oli tulevaisuuspuheessa keskeinen, sillä haasteet kaupungeissa ja kasvukeskuksissa olivat erilaiset kuin maaseudulla. Uusimman uudistuksen painopiste oli paikallisessa uudistamisessa, ja siihen pyrittiin yksilöllisin tavoin paneutumaan. Lukioden eriytymisen ennakoitiin vahvistuvan.

...nyt suurimpana uhkana on se, että suomalaisia ei enää synny, syntyvyys vähennee kaikkialla Suomessa, jolloin valtaosa lukioverkosta, joka on kaupunkien ulkopuolella, niin joutuu miettimään, että miten se opetus järjestetään, samoin valtiolta joutuu miettimään sitä... (H14)

Analyysin mukaan pienten ja suurten lukioden tulevaisuuden haasteet poikkesivat toisistaan. Tähän saakka pienet lukiot olivat saattaneet kilpailla tarjoamalla opiskelijoille ilmaiset oppikirjat, tietokoneen ja harrastusmahdollisuuksia, mutta tulevaisuudessa maksuttomuuden toteutuessa tilanteen ennakoitiin muuttuvan. Lukiokoulutuksen järjestämistä oli mietittävä uudella tavalla ja panostettava uusiin asioihin. Pienten lukioden tavoitteena oli vahvistaa yhteistyötä eri suuntiin sekä monipuolistaa rakenteita ja palveluja. Verkostoitumista laajennettiin ja yhteistyötä pyrittiin lisäämään myös ammatillisen koulutuksen kanssa järjestämällä opettajien opetustunteja yhteistyössä. Etäyhteyksiä ja kansainvälisiä verkostoja vahvistettiin. Rehtorit kertoivat haastatteluissa, että toimintaa ja sisältöä pyrittiin tekemään entistä näkyvämmäksi, ja lukion merkitystä paikallisena palveluna korostettiin. Yhteisön vahva sitoutuminen lukiopalvelujen turvaamiseen paikkakunnalla nähtiin keskeisenä. Pienten lukioden oli taivuttava moneksi, ja innovatiivisuutta kaivettiin esiin yhteisöstä. Kantavana voimana oli, että ennenkin oli selvitty.

Minusta se olis todella tärkeää säilyttää lukio, jo nuorten hyvinvoinninkin kannalta, kyllä se paikkakunnalle on tärkeää. Vaikka ammattikouluhun täältä aina on totuttu lähtemään, mutta jos koko ikäluokka lähtee, kun ne on 15–16 vuotiaita niin kyllä se on kunnallekin aivan katastrofi. Kyllä palveluna koulutusta pitää löytyä. (...) mie en kyllä anna periks, että mie taistelen kuin leijona omieni puolesta. (H11)

Suurten lukioden haasteena olivat kasvavat opiskelijamäärät. Näiden rehtoreiden tulevaisuuspuheen keskiössä oli laadukkaiden palvelujen järjestäminen jokaiselle opiskelijalle. Paineet kohdistuivat fyysisen oppimisympäristön uudistamistarpeisiin. Kaupungeissa lukioita tulevaisuudessa mahdollisesti yhdistetään, jolloin oppilaitosten koot kasvaisivat. Hallintoa olisi uudistettava ja samoin opetuksen järjestämistä mahdollisesti eri toimitiloissa. Suurlukioissa haasteena koet-

tiin myös yksilöllisen opiskelijan opinto-ohjelman toteuttaminen. Joku rehtoreista totesi, että sellaiset 200–400 opiskelijan lukiot olisivat vielä hyvin hallittavissa. Yhteisöllisyyden vahvistaminen koettiin haasteelliseksi suurlukiossa, sillä jokaisen opiskelijan hyvinvointi niissäkin olisi huomioitava. Valtakunnallinen tilanne huomioiden suuntana nähtiin kuitenkin pyrkimys lukioiden opiskelijamäärän kasvattamiseen ja hallinnon yhdistämiseen.

(...), aina vaan mennään suurempiin yksiköihin ja niissä on sitten omat isotkin haasteet näissä suurissa yksiköissä. Tässä järjestelmässä lukiolainen voi hukkaa kyllä todella alas ja se ei oo ehkä se tavoite. Mä itse olisin sellasten kohtuullisten lukioiden kannalla, tommonen 200–400. Kyllä pienet lukiot tulee vaan yksinkertaisesti häviämään, tulee seinä vastaan, ko oppilaat loppuu. Oppilaat äänestävät ja loillaan, ko palvelu ei ole enää sellaista pienissä lukioissa ja sitten tulee se kannattavuuskysymys onko mielekästä. (H2)

Rehtorit totesivat nuorten nykyisin liikkuvan ja valitsevan lukion rohkeammin kauempaakin. Pienellä paikkakunnalla lukiokoulutus haluttiin järjestää lähipalveluna, sillä rehtorit ennakoivat, että mikäli nuoret muuttaisivat lukioiässä pois, he eivät enää palaisi kotipaikkakunnalleen. Lukioyhteisön kehittäminen nähtiin paikkakunnan ja alueen kehittämisenä. Kaupunkilukioiden haasteena oli, että kilpailu lukiopaikoista kiristyi. Oppivelvollisuuden ja maksuttomuuden myötä opiskelijoiden liikkuvuuden arveltiin lisääntyvän. Vaikutukset heijastuivat eri tavoin pieniin kuin suuriin lukioihin. Opiskelijoiden hakeutuminen kaupunkeihin oli ennakoimatonta.

Rehtorit tunnistivat jo nyt opiskelijoiden liikkuvuuden lisääntyneen, ja tulevaisuudessa sen oletettiin vielä lisääntyvän. Opinnoissaan menestyneet opiskelijat, useimmin tytöt, täyttäisivät kaupunkien lukiopaikat ja muiden olisi hauduttava esimerkiksi kauempana oleviin maaseutumaisiin lukioihin. Lukioiden heterogeenisyyden oletettiin lisääntyvän. Rehtorien mielestä suomalaiset alkavat yhä enemmän etääntymään toisistaan. Osan nuorista koettiin elävän kuplassa, jossa perheellä on korkeakoulutusta jo parin kolmen sukupolven ajalta.

Haastatteluissa pienten lukioiden rehtorit ennakoivat, että lukioikäiset pojat eivät halua lähteä opiskelemaan muualle, jolloin tyttöjen määrä kaupunkilukioissa suhteellisesti kasvaa entisestään, kun tytöt rohkeammin muuttavat pois kotoa hakeutuen isompiin ja heitä kiinnostaviin lukioihin. Lukioiden vetovoimaisuuden ja näkyvyyden merkitys korostuisi. Rakenteiden kehittäminen lukio-koulutuksen saavutettavuuden kannalta koettiin keskeiseksi. Lukioiden eriytyminen ja erilaistuminen koettiin uhkana tasa-arvoiselle lukiokoulutukselle.

Samalla tässä tulee näkyviin myös sukupuolten välinen ero, yleensä hyvin menestyvät ovat tyttöjä ja jos lähdetään hakemaan opiskelupaikkaa muualta kuin omalta paikkakunnalta, niin tytöt ovat siinä aktiivisempia kuin pojat perusopetuksen jälkeen. Tyttöillä on enemmän uskallusta lähteä. Tietyllä tavalla tää järjestelmä, no kaupungistuminen ja lukiokoulutus vs. ammatillinen koulutus niin tähän tekee sen, että pojat on niitä, jotka menee sinne ammatilliseen koulutukseen, tytöt niitä jotka menevät yliopistokoulutukseen ja sieltä jatko-opintoihin, jolloin se tulee vaikuttamaan aika voimakkaasti sukupuolten tasa-arvoon ja mihin tahansa tällaseen asiaan. (H14)

Analyysin mukaan yhteinen uhkapuhe rehtoreilla oli lukiokoulutuksen rahoituksen viimeaikainen kehitys. Valtion rahoitus ei ollut lisääntynyt, vaikka koulutuksen järjestäjän velvoitteita oli uudistuksissa lisätty. Lukion oppimisympäristö edellytti jatkuvaa uudistamista ja ajanmukaistamista sekä osaamisen vahvistamista, mutta valtion rahoitus oli kuitenkin vähentynyt ja koulutuksen järjestäjän osuus kasvanut. Tulostavoitteen ja rahoituksen välinen ristiriita koettiin lukion toimintaa haittaavana. Lukiokoulutus tarvitsisi tulevaisuudessa rehtorien mielestä vahvemmat resurssit. Heidän asenteensa toisen asteen maksuttomuuteen oli varauksellinen erityisesti rahoituksen suhteen. Vahva näkemys oli, että rahat eivät tulisi riittämään uudistuksen edellyttämiin tarpeisiin. Pienten lukioiden rehtoreita huoletti koulutuksen järjestäjän taloudellinen kantokyky, kun taas kaupunkien suurlukioiden näkemys oli luottavaisempi siihen, että kaupunki kyllä huolehtii lukiomenoista ja lukiokoulutuksesta.

Niin onhan se lukiorahoitus valtion puolelta mennyt koko ajan pienemmäksi ja pienemmäksi että se on semmonen asia, että kyllä siihen pitäis nyt kans tulla valtion puolelta resursseja, koska kuitenkin puhutaan koko ajan hallitusohjelmassa ja kaikessa että tarvitaan osajia ja tämmösiä, jotka pystyy jatkuvasti kehittämään itseään ja sitten se ei toisaalta oo kuitenkaan se resursointi valtion puolelta. Nyt annettiin muihin kouluihin lisää rahaa, mutta kukaan ei puhunut lukioista mitään.
(H5)

Analyysi paljasti alueellisen tasa-arvon olevan iso haaste. Lukiokoulutuksen rakenteissa pelättiin palattavan 60- ja 70-luvuille alueellisesti, jolloin opiskelijat muuttivat isommille paikkakunnille asumaan ja suorittamaan lukio-opinnot, koska kotipaikkakunnalla lukiopalveluita ei ollut. Rehtorit eivät nähneet ongelmaa siinä, miten lukion hallinto tulevaisuudessa järjestettäisiin. Ensisijaisesti tavoitteena oli turvata lukiopalvelut tasapuolisesti jokaiselle nuorelle, ja rehtorit halusivat sitkeästi taistella lukiokoulutuksen saavutettavuuden puolesta. Lukiopalveluiden kehittämisessä painottuivat opiskelijan hyvinvointi, yksilöllisen opinto-ohjelman mahdollistaminen ja lisäksi paikkakunnan palvelutason varmistaminen.

Pienten lukioiden rehtoreiden asenne tulevaisuuteen oli kaikesta huolimatta positiivinen, eivätkä mielessä päällimmäisenä olleet uhkakuvat ja katastrofiajattelu. Toiminnan suunnittelussa, esimerkiksi opettajien rekrytoinnissa, oli ennakoitava tulevaisuutta. Lukioyhteisön asiantuntijuuteen haluttiin panostaa, ja opettajan kaksoispätevyys katsottiin eduksi, samoin opettajan joustavuus ja muutosvalmius sekä monipuolinen osaaminen ja yhteistyötaidot. Muutamia lukioita oli mukana Kuntaliiton hankkeessa, jossa tavoitteena oli kuntien, koulutuksen järjestäjien ja eri oppilaitosten yhteistyömuodoilla etsiä toimivia ratkaisuja koulutuksen saatavuuden, saavutettavuuden ja laadun varmistamiseen eri puolilla maata. Rehtorit pitivät tärkeänä opetuksen toimivan järjestelyn kannalta, että tulevaisuudessakin lukiolla olisi omat opettajat ja selkeä virkarakenne.

Yhtenä lukion järjestämismallina aineistossa ennakoitiin tulevaisuudessa maakunnallista koulutuksen järjestäjää. Peikkona oli, että jos koulutuksen järjes-

täjä on maakunnallinen, niin sitten sitä on myös lukio. Paikallinen yhteistyömuotojen kehittäminen ennakoivasti koettiin tärkeäksi, ja yhteistyöluonnostelu vaihteli rehtorin strategisen ajattelun ja lukion toimintaympäristön mukaan.

Paikallisesti varmaan se yhden lukion malli on yks. Sitten, reilu vuosi sitten meitä yritettiin innolla siirtää yliopiston tiloihin, niin minä luulen, että sitä keskustelua ei ole vielä ihan täysin haudattu. (...) Mutta se että se tulee ulkoapäin, niin sitä mä en pitänyt hyvänä. Mitä sitten taas tapahtuu valtakunnallisesti, niin niin [mieltii] kyllä minä pelkään, että se pienten lukioitten asema on aika tukala. Kuinka pitkään pienet kunnat ovat valmiita rahoittamaan sitä lukiokoulutusta, niin se alueellinen tasa-arvo on kyllä hyvin haasteellinen kysymys. Palataan sinne 60-70-luvulle jollakin tavalla ehkä alueellisesti (...). (H7)

Uhkakuvista puhuessa joku rehtoreista koki harmilliseksi, että vuonna 2015 tavoiteltu lukioyksikköjen suurentaminen ei toteutunut. Hallituksen tarkoituksena oli tällöin uudistaa rahoituslaki ja koulutuksen järjestämislaki. Tavoitteena oli kuntatalouden tervehdyttäminen ja väestökehityksen ennakointi. Tavoitteena oli myös se, että koulutuksen järjestäjien olisi haettava uudestaan lukiolupa, jonka tarkoituksena oli muodostaa isommat lukioyksiköt. Valmistelua tehtiin pakon edessä. Hakuprosessisuunnitelma kuitenkin osoitti sen, että jos yhdistämispaine tulee ulkoa, se aiheuttaa rakenteiden laajemman arvioinnin. Nyt yhteiskunnan kehitykseen peilaten ennakoitiin koulutuksen uudelleen organisoitumista. Rehtorin näkemys oli, että lukion uudistamisen painottuessa paikallistasolle kehittämishaasteeseen olisi syytä reagoida. Rakenteita olisi pohdittava omatoimisesti ennakkoon ja tulevaisuutta itse tehtävä. Tulevaisuudessa lukiokoulutus olisi uudistettava kokonaan uusien rakenteiden. Nykyinen tapa uudistaa koettiin liian hitaaksi, kun uhkakuvat tunnistettiin. Johtajuuden haasteet koettiin vahvoina, mutta valtakunnallista uudistamista tarvittiin vetojuhhdaksi.

Kouluissakin joudutaan ihan uudelleen organisoitumaan, se ei ole enää semmosta evolutiivista enää se kehittyminen välttämättä ollenkaan, vaan puretaan nykyisiä kouluja ikään kuin noin henkisesti, niin kuin yliopistossa esimerkiksi, että haetaan omia paikkoja uudestaan ja tähän ei oo mitenkään tavatonta muualla yhteiskunnassa, (...). (H12)

Eräs rehtori korosti entistä merkittävämpänä tulevaisuuden kehittämisen kannalta luottamushenkilöiden ja rehtorin välisen yhteistyön ja luottamuksen vahvistamista. Rehtorilla pitää olla ennakointikykyä ja tahtoa esittää perusteltuja tulevaisuuden suuntia päätöksentekoa varten, sillä luottamushenkilöillä on usein vain neljän vuoden pituinen näkymä lukion kehittämisestä. Rehtorin vastuun nähtiin korostuvan.

Analyysin mukaan henkilöstön, niin opettajien kuin rehtoreiden, jaksamisesta oltiin huolissaan, kun tulevaisuudessa haasteet kasautuivat lukioyhteisöön. Ratkaisuna tähän nähtiin yhteistyön monipuolistaminen. Lukion vetovoimaisuudesta ja jatkuvasta kehittämisestä oli paikallisesti huolehdittava. Lukiokoulutuksen johtamisen haasteet koettiin entisestään kasvavan, mutta kehittämissyötyä tehtiin velvollisuudentuntoisesti tulevaisuuteen suuntautuen.

Kiteytetysti voisi sanoa, että lukiolta edellytettiin henkistä ja taloudellista resurssia uudistaa ja uudistua. Tällöin tarvittiin koko lukioyhteisön ja koulutuksen järjestäjän sitoutumista uudistamis- ja kehittämistyöhön. Rahoitusta ja voimavaroja lukiossa tarvittaisiin entistä enemmän työmäärän tasaamiseen ja tukipalveluiden monipuolistamiseen. Opiskelijahuoltoon, ohjaukseen ja erityiseen tukeen tarvittaisiin tulevaisuudessa nykyistä enemmän resursseja. Keskeisenä lukiossa koettiin jalkauttaa vuoden 2019 lukiouudistus yhteisön arkeen. Se nähtiin pääasiassa omatoimiseksi kehittämistyöksi toimintaympäristö huomioiden. Seuraavassa alaluvussa esittelen erilaisia lukiouudistuksen kehittämissuuntia, joita ennakoivassa puheessa oli tunnistettavissa.

7.1.3 Personoidut lukiot

Tulevaisuuteen edettiin vuoden 2019 uudistuksesta yksilölliseen tahtiin ja sillä ajatuksella, että itse lukiota on uudistettava. Tulevaisuuspuhe rakentui uudistamispuheen tavoin opiskelijan jatkuvan oppimisen mahdollistamiselle. Jokainen rehtori lähti haastattelussa toimeenpanemaan persoonallisella tavalla uudenlaista lukiota. Jollekin oli vaikeaa ennakoita tulevaisuutta, mutta puhetta uusimman uudistuksen vaikutuksista arkeen riitti. Rehtorin näkemys, rohkeus ja sen laatu vaikuttivat uuden lukion toteutukseen. Keskeisiä teemoja eri sävyisinä olivat erilaiset opiskelijat, erilaiset opintopolut, monipuolinen ohjaus, moniammatillinen asiantuntijuus ja yhteistyön monipuolistuminen.

Analyysissä keskeisimmiksi teemoiksi muodostuivat palvelujen ja toimintakulttuurin uudistaminen sekä asiantuntijoiden yhteistyön lisääminen ja monipuolistaminen. Kukin rehtori luonnosteli asetettuja tavoitteita yksilöllisen tulkinnan kautta omaan yksilölliseen lukiokontekstiinsa. Tuloksena alkoi ilmetä erilaisten lukioden kompleksinen ja animaatiomainen toteutus. Rehtorin puhe omasta roolistaan alkoi muistuttaa jonglöörin työtä. Nyt lukioissa aktivoitettiin yksilöllisellä aikataululla omaehtoiseen kehittämiseen ja suunniteltiin rakenteita ja sisältöjen toteutuksia itse. Rehtorit myönsivät, että joustavuutta olisi voinut lisätä jo aikaisemminkin, mutta uudistus velvoitti ja vauhditti uudistamaan. Velvoitteet annettiin, mutta toteutustapoja ei.

Rehtorien mukaan haasteena oli innostaa ja osallistaa koko yhteisö uudistamaan lukiota. Yhteisön mukaan saaminen vaikutti keskeisesti uudistamisen aikatauluun. Tulevaisuuteen katsottiin syksyllä 2021 aloittavan vuosikurssin kanssa. Muutoksen koettiin luokattomassa lukiossa vaikuttavan myös muiden opiskelijoiden toimintaan erityisesti opetuksen uudenlaisen jaksotuksen osalta. Hallinnollisena haasteena rehtorit kokivat kahden eri opetussuunnitelman rinnakkaisen toteuttamisen. Legopalikat ja laajapohjainen suunnitteluryhmä koettiin tarpeellisiksi suunnittelutyössä.

Uudistuksessa lukiokoulutuksen taloudelliset resurssit eivät parantuneet, joten tulevaisuudessa toimintaa jouduttaisiin kehittämään hankkeilla. Oppimisympäristöhankkeita, ohjaushankkeita ja Liikkuva koulu -hankkeita jatkettiin. Lukioden erilaisuus ilmeni myös hanketyössä ja sen henkilöresursseissa. Analyysin mukaan tavoitteena oli myös etsiä lukiokohtaisia ratkaisuja opiskelijoiden

työmäärän kohtuullistamiseksi ja hyvinvoinnin turvaamiseksi. Painotus oli rakenteiden uudistamisessa, ja oppimisympäristön laaja-alaisuus korostui. Arkeen haettiin rauhoittumista. Toiset pysyivät perinteisissä jaksotuksissa, toiset näkivät uusia vaihtoehtoisia jaksotuksia, hybridimalleja. Opetuksen jaksottaminen ja työpäivän rytmi olivat muutoksessa.

Analyysistä kävi ilmi, että haasteena nähtiin opettajien rohkaiseminen uuteen toimintatapaan, ja yhteisöllisyyden vahvistaminen painottui. Opiskelijoita pidettiin suhteellisen konservatiivisina ja lukioyhteisöön sidoksissa olevina ja opettajia turvallisuushakuisina. Opiskelijoiden ohjaamisessa tarvittiin kehittämistä. Opiskelijoiden itseohjautuvuutta ja autonomiaa tulisi vahvistaa lukion toiminnassa valmiutena jatko-opintoihin.

...opiskelijathan ovat minusta yllättävään konservatiivisia, aina välillä, kun opettajat on saatu ajattelemaan joku juttu eri tavalla, niin opiskelijat ovat sitä mieltä, että kyllä on saatava ihan perinteistä opetusta. (H5)

Rakenteiden oli mahdollistettava opiskelijalle ottaa opintoja muualta. Lukioissa kehitettiin hybridimalleja lukio- ja korkeakouluopintojen nivomiseksi, mutta lukion puolesta järjestetty ohjaus koettiin kuitenkin tarpeelliseksi. Oppimista ja osaamisen arviointia oli tarkoitus uudistaa, kun rakenteet uudistuivat. Keskeinen tavoite oli panostaa osaamiseen ja sisältöjen ymmärtämiseen eikä suorittamiseen.

Analyysin mukaan moniammatillinen yhteistyö koettiin tärkeäksi kehittämisen kohteeksi. Yhteistyöhön on jatkossa tarvetta entistä enemmän, kun erityisopetus vakiintuu lukion toimintakulttuuriin. Käytänteet edellyttävät suunnittelua, vastuuhenkilöiden nimeämistä ja toimintojen kirjaamista. Tulevaisuudessa opettajien työn uudelleen määrittely koettiin tärkeäksi, sillä opettajuus on muuttunut ja muuttuu tulevaisuudessa entistä enemmän. Yhteistyötä on lisättävä eri toiminnan tasoilla ja toimijoiden välillä. Opettajien osallistaminen muuhun kuin opetustyöhön koettiin haastavaksi, ja siinä edettiin yksilölliseen tahtiin. Tärkeäksi toiminnan organisoinnissa nähtiin, että rehtorilla olisi pelimerkit kunnossa, kun tehtäviin vastuutettiin. Suurlukion rehtori pystyi lukioresurssin ja kehittämisrahan resursseilla antamaan korvauksen muusta kuin opetustyöstä, mutta pienissä lukioissa resurssit olivat vähäisemmät. Paineet opettajuuteen korostuivat haastatteluissa: sisällöt kasvoivat uudistuksen myötä ja työ monipuolistuu ja laaja-alastuu. Sisältöjen uudistaminen tulevaisuudessa koettiin tärkeäksi.

...että oisko niitä voinu jotenkin miettiä niitä oppiaineiden ihan sitä asiasisältöä, että sieltä olisi voinut jotain karsia, koska se on niinku opettajuuden näkökulmasta kaikkein suurin ahdistuksen aihe, että kun ei kerkee. Kuka sitä miettii, mitä otetaan pois? Opettajathan ovat hirveen tunnollisia ihmisiä. (H5)

Laaja-alaiset osaamistavoitteet velvoittavat opetuksen uudenlaiseen järjestämiseen. Suurimmat paineet tulevaisuuspuheessa kohdistuivat opettajuuden muutokseen ja osaamisen laaja-alastamiseen ja vahvistamiseen. Opiskelijoiden yksilölliset opintopolut rakentuvat erilaisiksi. Monikulttuurisuus lisääntyy ja opiske-

lijat erilaistuvat. Tavoitteena oli kuitenkin mahdollistaa uusilla rakenteilla jokaiselle yksilöllinen opinto-ohjelma. Kansainvälistymistä lukiossa pyrittiin kehittämään lukioyhteisöön soveltuvin tavoin.

Sisältöjen osalta aineistossa nähtiin tavoitteena aineenopettajien yhteistyön lisääminen lukioyhteisössä. Tarkoituksena oli yhteisten opintojaksojen rakentaminen ja tällä tavalla opiskelijoiden laajojen oppisisältöjen uudistaminen ja pirstalemaisuuksien vähentäminen. Lukion oppimisympäristön avaaminen lukion ulkopuolelle eteni hyvin yksilöllisesti, ja lukioiden käytänteet poikkesivat paljon toisistaan jo nyt. Korkeakouluyhteistyötä oli jossakin muodossa tehty jokaisessa lukiossa, mutta nyt yhteistyötä oli laajennettava koskettamaan jokaista opiskelijaa ja hänen opinto-ohjelmaansa sovittaen. Mahdollisuuksia kartoitettiin verkostoista. Digitalisaatiota ja tietoteknistä osaamista pidettiin tärkeänä kehittää ja hyödyntää sen tuottamia mahdollisuuksia. Asiasta kiinnostuneille opiskelijoille suunniteltiin opiskelua esimerkiksi korkeakoulussa.

... ja mie niinko jollakin tavalla odotan, että tää korkeakouluyhteistyö tarjoaisi näille atk-taidoissa noheville mahdollisuuden tehdä korkeakoulukursseja. (H7)

Analyysin mukaan tulevaisuuteen edettiin opiskelijalähtöisesti. Palveluja pyrittiin parantamaan ja lisäämään lukion vetovoimaisuutta. Tavoitteena oli kohdentaa lukion toimintaa erilaisille yksilöille vahvaa yhteisöllisyyttä unohtamatta. IB-lukioissa tiedettiin panostettavan yhteisöllisyyteen, ja rehtorit tunnistivat, että yhteistyötä eri tasoilla ja erilaajuisesti lisäämällä lukion yhteisöllisyys vahvistuu ja lukio personoituu. Lukioyhteisössä on vahvistettava opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta eri tavoin. Yhteisön tulee muodostua oppimisen ja opiskelun voimavaraksi, ja yhteisöllisyyttä on vahvistettava lukiossa jatkuvana prosessina.

Tulevaisuudessa rakenteet ovat lukiokohtaisia. Opetuksen jaksotus vaihtelee ja opintokokonaisuuksia toteutetaan eripituisissa jaksoissa tarkoituksenmukaisesti lukioon suunnitellen. Perinteisen jaksojärjestelmän sisälle tulee uudenlaisia rakenteita, ja jaksojen pituudet vaihtelevat. Rehtorit puhuivat jaksotuksen hybridimalleista. Nykyiset viisi- ja kuusijaksojärjestelmät purkautuvat vähitellen. Opettajien yhteistyön laajuus vaikuttaa opintojaksojen muodostumiseen, ja opintojaksot ohjaavat jaksotuksen suunnittelua ja toteutusta.

Me on puhuttu, että oisko se tarpeen, että meillä tulevaisuudessa ois kiertotuntikaavion palkeissa tyhjiä kohtia, jolloin he voisivat käydä kurkkaamassa muualla, että me järjestettäis esimerkiksi keskiviikkoisin kello 12 aina juhlasalissa, meillä on sellainen erillinen, siellä tulis striimattuna jokin korkeakoululuento, että voi mennä kattoon jonkin asiantuntijaluennon ja sitten ne voi jättää oppitunnin siltä kohtaa pois tai sitten ei. (H13)

Analyysin mukaan lukion rakenteissa halutaan edistää opettajien ja opiskelijoiden yhteistyötä sekä vahvistaa toimintakulttuurin yhteisöllisyyttä yksilöt huomioiden. Arvioinnin kehittäminen liittyi jaksotuksen ja sisältöjen uudistamiseen. Koeviikot natisivat rakenteissa, ja asenteet vaativat muokkausta. Vastarintapuheillekin oli tehtävä tilaa. Muutos on hidasta.

Mitä verkostoituneempi rehtori oli, sitä innovoivampaa puhe tulevaisuudesta oli. Tulevaisuuspuhe linkittyi lukion kehittämisen tapaan ja vauhtiin. Rehtorilla oli näkymiä siitä, mihin olisi varauduttava ja valmistauduttava, mutta puheessa ei ennakoitu äkillisiä, odottamattomia muutoksia, kuten esimerkiksi maaliskuussa 2020 alkanutta pandemiaa.

Tavoite lukioajan merkityksellisyyden tunnistamisesta, vahvistamisesta ja näkyvyydestä kuului rehtorien puheessa. Rehtori koki roolinsa tärkeäksi uudistamisen jalkauttamisessa lukioyhteisöön. Keskeistä oli vuorovaikutus, kuunteleminen, yhdessä suunnittelu ja päätösten kirjaaminen lukion omista käytännöistä. Rehtorin oli kuitenkin samanaikaisesti seurattava ulkopuolelta kantautuvia toimintaan vaikuttavia tekijöitä ja välitettävä tietoja lukioyhteisöön. Ikkunoiden määrä lukion ulkopuolelle vaihteli rehtoreiden puheessa.

Rehtorit havaitsivat uudistamistyön painottuvan lukioon. Tärkeänä pidettiin säilyttää monia lukion perinteitä, mutta myös uuteen oltiin valmiita. Rehtorit havahtuivat, että lukioiden on itse luotava tulevaisuutensa ja jatkettava määrätietoisesti omaa kehittämistä. Tulevaisuuteen katsotaan opiskelijan näkökulmasta. Opiskelijoiden elämäntilanne ja toiveet halutaan tunnistaa. Johtajan tietoisuus oman lukionsa nykytilasta koetaan tärkeäksi, mutta samanaikaisesti myös tulevaisuuden ennakointi korostuu. Toisaalta yhteiskunnan ja lukion ulkopuolelta tulevat pyrkimykset on sovitettava arkeen. Siinäkin rehtori koki asemansa keskeiseksi.

Rehtoreiden mukaan tulevaisuuden lukion tavoitteena on edelleen tarjota opiskelijalle vahva yleissivistys ja sen lisäksi valmiuksia jatko-opintoihin ja muuttuvaan maailmaan. Jatko-opinnot poikkeavat lukio-opinnoista, ja lukioaikana tähän muutokseen valmistaudutaan. Jotta lukioaikana olisi mahdollisuus opiskella sisältöjä laajemmasta näkökulmasta ja syventäen, käsiteltäviä sisältöjä tulisi olla monissa tapauksissa nykyistä vähemmän tai niitä olisi rohkeasti uudistettava. Laaja-alaiset opintokokonaisuudet edistävät yhteisöllisyyttä ja sitä kautta opiskelijoiden hyvinvointia.

Tulevaisuudessa opiskelussa edetään lukioaikana laaja-alaisesta näkökulmasta yksityiskohtaisempaan ja syvempään ilmiöiden tarkasteluun. Rehtorit viittasivat sisältöjen uudistamisessa suppilorakenteeseen. Tavoite on osaamisessa oppiainekeskeisyyden sijaan edetä yhteisistä opinnoista yksilöityviin ja syveneviin.

Lukion kehittäminen etenee rehtorin asettamalla vauhdilla, ja rehtorin asenne vaikuttaa merkittävästi. Erään rehtorin mukaan tavoitteena oli olla edelläkävijä. Rehtori totesikin, että enempää he eivät oikein voi tehdä. Kyseisen rehtorin puheessa nousi esiin vahva yrittäjäyhteistyö. Lukio-opintojen työelämäyhteistyö ei ole ollut aktiivista, vaan se on erään rehtorin mielestä ”ihan onnetonta”. Sen kehittäminen on tulevaisuuden haaste. Yhteistyön edellytykset mahdollisesti lisääntyvät oppivelvollisuuden pidentyessä. Opiskelija saattaa sisällyttää opintoihinsa työelämäosaamista ja hyväksyttää sen osaksi lukio-ohjelmaansa.

Rehtorit näkivät, että yritys yhteistyö edistäisi lukion vaikuttavuutta paikakunnalla, mutta erityisesti se mahdollistaisi opiskelijoiden opintopolun selkiytymisen sekä omien vahvuuksien testaamisen ja tunnistamisen. Yritys yhteistyö

lisää opiskelijoiden motivaatiota ja vahvistaa itsetuntoa. Yhteistyö työelämän ja korkeakoulujen kanssa pitää suunnitella lukio-opintojen tavoitteista lähtien. Yhteistyön valmistelu sisältää toiminnan sisällön, ohjauksen ja toiminnan suunnittelun. Osaaminen lukion ulkopuolella tunnustetaan ja tunnustetaan lukiossa osaksi opiskelijan opintosuorituksia. Lukioiden olisi tässä aktivoitettava laajemminkin, sillä lukioiden uudistaminen ja yksilöllinen kehittämisvauhti vaikuttavat lukioiden eriytymiseen.

Se on kiinni tässä koulujen kehittämisessä, kuten sanoin, koulut tulevat eriytymään, brändäytymään aivan eri tavalla kuin tähän asti. Ei ole olemassa vain ns. lukiota vaan on tiettyjä lukioita. Nää muutokset tulevat nyt hirveän nopeasti. Joskus ne taas menee ohikin nopeasti. Mutta isoja muutoksia kuitenkin tulee, paluuta johonkin vanhaan niin sitä mä en usko, että on olemassa. (H12)

Analyysi toi ilmi, että kehittämistyö ja näkyväksi tekeminen on tehtävä paikallisesti ja nuoria kuunnellen. On tunnistettava myös opiskelijoiden tapa oppia ja omaksua uutta. Nuoret hakevat lukioihin jo nyt brändin ja kiinnostavuuden mukaan. Yhteisö on tärkeä paikka verkostoitua. On mietittävä koulun ulkoasua ja työskentelyolosuhteita myös tulevaisuuden työelämän ja opiskelun kannalta. Enää ei tehdä töitä yksin toimistossa suljetun oven takana, vaan ihmisiä tavataan niin kasvokkain kuin etäyhteyksin. Lukioyhteisössä on vahvistettava opettajien ja opiskelijoiden vuorovaikutusta eri tavoin. Yhteisön tulee muodostua oppimisen ja opiskelun voimavaraksi. Yhteisöllisyyttä on vahvistettava lukiossa jatkuvana prosessina.

7.1.4 Yhteenveto

Rehtoreiden reaktiiviset ja proaktiiviset lähestymistavat tulevaisuuteen kietoutuivat uudistamispuheeseen jatkumona. Paikallisen uudistamisen merkitys korostui ja vauhti oli lukiolähtöinen. Tulevaisuuteen katsottiin ennakoivasti ja lähitulevaisuudessa arvioitavat muutokset puhuttivat. Ensisijaisesti arveltiin tartuttavan tuntijakokokeilun tuloksiin. Ympäröivän maailman muutosten vaikutukset tiedostettiin, ja erityisesti pienten lukioiden rehtoreiden näkemyksissä uhkavat heijastuivat. Rehtorien näkemykset tulevaisuudesta olivat kuitenkin yksilöllisiä skenaarioita ja niihin varautumista

Rehtorit suhtautuivat lukion tulevaisuuteen uudistuksen pohjalta periaatteessa myönteisesti, mutta he halusivat avoimesti tuoda esiin uudistamista hankaloittavia tekijöitä sekä esittää niihin korjaus ehdotuksia. Odotettavissa olivat tuntijakokokeilun raportin pohjalta tuntijakoon liittyvät pohdinnat. Lisäksi lähitulevaisuudessa nähtiin uudistamispyrkimyksiä lukiodiplomin uudistamisessa sekä avoimen verkon mahdollistamisessa ylioppilaskokeessa. Oppivelvollisuuslaki ja toisen asteen maksuttomuus pohdituttivat. Tasavertaista toisen asteen koulutusta kannatettiin, mutta uudistuksen toteuttamiseen ei katsottu olevan tarvittavia resursseja.

Lukiokoulutusta koskeva uhkapuhe heijastui yhteiskunnan megatrendeistä. Väestökehitys ja asutuksen keskittyminen asettavat lukiokoulutuksen tu-

levaisuudelle suuria haasteita. Lukioiden haasteet ovat kontekstisidonnaisia. Lukio-
koulutuksen rahoitus on viimeisen vuosikymmenen aikana vähentynyt, mikä
koettiin lukiokoulutuksen uudistamista vaikeuttavana tekijänä. Rahoituksen vä-
heneminen koettiin ristiriitaiseksi lukiokoulutukselle asetettavien uusien tavoit-
teiden toteuttamisen kanssa. Analyysin mukaan lukiot eriytyvät tulevaisuu-
dessa entistä voimakkaammin. Rehtorien tehtävä tulevaisuudessa koettiin haas-
teelliseksi, kun toimintaympäristön muutokset aktualisoituvat.

Lukiokoulutuksen viimeisten vuosikymmenien pienet korjausliikkeet, sää-
dösten muutokset ja niiden täydennykset ovat vahvistaneet lukioissa myönteistä
uudistamisasennetta. Mukana on kuitenkin vielä sellaista vanhaa koulumai-
suutta, josta ei ole ollut rohkeutta luopua. Kehittäminen on ollut lukiokohtaista
ja kaksijakoista: ulkoa tulevat uudistamispyrkimykset ja toisaalta lukioyhteisön
itse esiin nostamat parannusehdotukset. Ulkoa säädellystä uudistamisesta on
puuttunut pitkäjänteisyys. Mikäli lukiota halutaan uudistaa koko valtakunnassa,
päättösten odotetaan tulevan ulkoa. Rehtorit osoittivat valmiuttaan johtaa lukiota
suurempaan muutokseen, ja muutosta ei lukioissa enää kavahdeta kuten pa-
rikymmentä vuotta sitten. Lukion jatkuvaa uudistamista johdetaan osallistaen.

7.2 Transformatiiviset merkitykset

Tässä alaluvussa käsittelen rehtoreiden tuottamia merkityksiä, kun he ennakoiv-
at lukion tulevaisuutta dialektisesti ja itse tulevaisuutta tehden. Muutoksiin ei
pelkästään reagoitu, vaan muutoksia tehtiin ennakoiden. Muutamia rehtoreita tar-
kastelivat lukiota skenaarioiden avulla. He näkivät mahdollisuuksia ja pyrkivät
tulevaisuudesta käsin jo nyt rohkeasti uudistamaan. Lukiouudistuksen haas-
teena annettua Uusi lukio – uskalla kokeilla -teemaa ei tullut näkemyksissä esiin,
mutta rohkeutta toisilla ilmeni paljonkin. Alaluvun keskeisiksi merkityksiksi
muodostuivat lukion uusi toimintalogiikka, kumuloitunut asiantuntijuus ja jong-
löörimäinen johtajuus.

7.2.1 Lukion uusi toimintalogiikka

Muutamien rehtoreiden mielestä vuoden 2019 lukiouudistus oli viimeinen uu-
distus tätä mallia. Uudistaminen ei voi olla evolutiivista, sillä silloin muutokset
ovat liian vähäisiä. Muutoksen on tultava ulkoa, sillä tarvittavia muutoksia ei
paikallisesti voi tehdä. Analyysin mukaan tulevaisuusorientoituneilla rehtoreilla
oli näkemyksiä lukion tulevaisuuden suunnasta. He eivät jääneet nyt havaitse-
miinsa lukkiutumisiin eivätkä toteutumattomiin odotuksiin, vaan tunnustivat tule-
vaisuudessa mahdollisuuksia. He pyrkivät toteuttamaan nyt asetetut tavoitteet,
mutta samalla luonnostelivat uutta lukiota ja näkivät edessä isomman lukiouu-
distuksen.

Aineistosta nousi esiin, että tulevaisuuden lukiota ennakoitiin hyödyntä-
mällä monipuolisia verkostoja, ja impulsseja aistittiin monitahoisesti. Verkostot

ulottuivat koulutusalojen ulkopuolelle, yrityselämään ja palvelualoille. Verkostoituneet rehtorit seurasivat tulevaisuuden tutkimuksen skenaarioita ja teknologian kehityssuuntia. He pyrkivät olemaan tietoisia nuorten kiinnostuksen kohteista ja arvomaailmasta. Heidän näkemyksensä mukaan lukiota pitää seuravaksi, ja jo mahdollisimman pian, lähteä rakentamaan puhtaalta pöydältä: ”on mentävä varikolle” ja luotava lukio uudelleen tulevaisuustietoisesti. Lukiolle on luotava uusi toimintalogiikka, ja uudistus tulee tehdä valtakunnallisesti koko lukiokoulutusta ajatellen. Paikallisesti isoa kokonaisvaltaista uudistusta ei voi tehdä, sillä nyt olisi möyhennettävä todella isosti. Mikromanageeraus ei ole enää riittävää, vaikka sitäkin välillä tarvitaan.

Mä luulen, että tämä on viimeinen varsinainen uudistus tälle tutkintomallille. Siis se joudutaan panemaan kokonaan uusiksi, koko lukiokoulutus, opetussuunnitelma ja tuntijako. Minä luulen, että seuraava lukiouudistus on sellainen, että me aletaan ikään kuin puhtaalta pöydältä, tekemään ihan uutta lukiota, ei mitään viilaamaan lukion tuntijakoa ja opetussuunnitelmaa. Mä en usko, että tällainen nykylukio koulutus tulee 10–20 vuoden päästä olemaan enää relevantti ollenkaan. (H12)

Rehtoreiden mielestä on otettava uusi näkökulma ja kehitettävä toimintaa sen pohjalta. Lukion tulee olla opiskelijalle merkityksellinen palvelu. Tosiasia on, että nuorella on muitakin mahdollisuuksia hankkia itselleen yleissivistys ja edetä elämässään kuin lukiokoulutus, ja siksi lukiokoulutus on argumentoitava nuorelle. Lukion toimintakulttuurista tulee tehdä vetovoimatekijä, joten lukiokoulutus on brändättävä kiinnostavaksi ja laadukkaaksi. Tarjonnan tulee olla monipuolista, sillä kilpailu sisällön tarjonnasta kiristyy. Tulevaisuudessa panostetaan lukiopalveluiden laatuun, monipuoliseen osaamiseen ja vahvaan asiantuntijuuteen.

Koulun erityinen tehtävä on tuoda opiskelijat yhteen. Rehtori ei nähnyt sellaista lukion tulevaisuutta, että opiskelijat opiskelisivat kotoa etäyhteyksin, vaikka tekniikka sen mahdollistaisikin. Lukiokoulutusta rakennetaan tulevaisuudessa koulutuspalveluna seuraaville sukupolville. Rehtorit tunnistavat nuorten elävän jo nyt eri maailmassa kuin me lukiouudistuksesta puhuvat. Nuoret ovat genrevapaita, ja he luovalla ja rohkealla tavalla yhdistävät toimintoja ja varmasti myös oppimistapoja ja oppimisympäristöjä. Lukiolta edellytetään rohkeutta ja innovatiivisuutta nähdä toiminnan kehittämisen mahdollisuudet.

Analyysin mukaan lukiot uudistetaan kontekstistaan käsin. Lukion on itse luotava tarinansa sellaiseksi, jonka nuori tunnistaa omakseen ja itselleen sopivaksi. Lukioajan tulee olla nuorelle sukupolvensa kokemus. Tavoite on, että jokainen nuori löytää itselleen omanlaisensa lukion.

Unohdetaan se, mitä on tehty aikaisemmin ja aletaan miettimään kokonaan uusi asiakasryhmä ja tapa toimia. Sitten vasta saadaan jotakin uutta ja sittenhän sillä muutoksella on kuitenkin, mikä näkyy meidänkin talossa, sillä on heijastusvaikutuksia aina muuhun toimintaan, siihen arkeen. (H12)

Aineistosta kävi ilmi, että pienet ja suuret lukiot ovat rakenteiltaan ja toiminnaltaan erilaisia, mutta toimintakulttuurin tulee olla jokaisessa kimmoisa ja ympäristöönsä avautuva. Yleissivistyksen lisäksi osaamista pitää olla tarjolla nykyistä

paljon laajemmin, ja jokaiselle on mahdollistettava valmiudet jatko-opintoihin ja ennakoimattomaankin tulevaisuuteen. Yksilön resilienssin vahvistaminen on keskeistä. Tavoitteena yhteisössä tulisi olla, että työtä tehdään yhdessä ja etsitään yhteistyökumppani osaamisen eikä mukavuuden ja helppoisuuden perusteella. Ihmisten välinen vuorovaikutus yksilötasolla on arvossaan. Jokainen haluaa tulla kohdatuksi ja palvelluksi yksilönä yhteisössä.

Rehtoreiden puheesta oli pääteltävissä, että tulevaisuuden lukiossa toimitaan eri tavoin, koska lukion toimintakulttuuri muuttuu. Luokissa toimitaan edelleen, mutta tapa vähenee. Lukion yhteisöllisyys on vahva, mikä koetaan primääriarvona. Lukion rakenteet muuttuvat: ne ovat avoimia, monipuolisia ja sisällöt laajoja kokonaisuuksia. Yhteisöllisyys ruokkii yksilöllisyyttä, ja opiskelijat etenevät yksilöllisten opinto-ohjelmien mukaan. Opiskelijoiden toimintatavat muuttuvat, ja toimintaympäristö on suunniteltava monipuoliseksi ja joustavaksi. Tietotekniikka on luonteva apu, ja sitä hyödynnetään monipuolisesti ja oppimisympäristöä laajentaen. Arviointi on uudistunut ja se on osaamisen näyttöihin perustuvaa.

Tulevaisuudessa samaa oppisisältöä ennakoitiin tarjottavan eri muodoissa, ja opetuksen järjestäminen ei ole enää koulumaista. Uudenlaiset toimintatavat vaativat opiskelijoilta ja opettajilta nykyistä enemmän. Älytekniikan mahdollisuudet uudistavat oppimista. Opetuksen aikataulut uudistuvat ja tulevat joustavammiksi. Eräs suurlukion rehtori jakoi opinto-ohjelmien toteutustavat kolmeen karkeasti kuvattavaan ryhmään opiskelijoiden itseohjautuvuuden mukaan: Itseohjautuvien opiskelijoiden oppimisympäristö laajenee. Opiskelijoille, joilla on erityisiä kiinnostuksen kohteita ja jotka ovat paljon pois lukioyhteisöstä, on mahdollistettava itsenäinen opiskelu. Toisessa ryhmässä on opiskelijoita, jotka pysyvät opiskelemaan suurimmaksi osaksi itsenäisesti. Kolmantena ryhmänä ovat opiskelijat, jotka tarvitsevat enemmän ohjausta ja heille kasvokkainen opetus on tarkoituksenmukaista.

Sillee, että sitä samaa oppisisältöä tarjotaan hyvin erilaisissa muodoissa ja moduuleissa. Työjärjestykset ovat monipuolisia. Opiskelijoille on valmiita reittejä, tarjottimia. Joustavat siirtymät. Yksilöllinen kasvu itseohjautuvaksi. Opetuksen jakotus nykyistä rohkeampaa.... Niin uskosin, että ...me ei enää tehdä sellasta staattista stakkaatoa, joka toistaa vaan aina samalla lailla ja samannimtasena... (H3)

Tulevaisuudessa nuoret ovat moniarvoisia ja monikulttuurisia opiskelijoita. Rehtorien sukupolvikokemus oli, että koulutusta oli hankittava, jotta menestyy. Kouluun mentiin kahdeksalta ja tultiin neljältä pois. Nyt nuorilla on eri ajatus. Nuoret hakevat yhteisöstä osaajia ja verkostoja. He etsivät sellaisia, joiden kanssa he haluavat oppia ja jatkaa kehittymistään. Heitä ohjaa kiinnostus ja tulevaisuutta vahvistavat arvot. Primääriä ovat yhteisö ja yhdessä tekeminen, sekundääriä, mitä yhdessä halutaan oppia ja opiskella.

...nytkö miettii sitten sitä, että mikäs tään meidän tulevan sukupolven tulevien sukupolvien generations experience on niin se varmaan uskon, että ne puhuu semmosesta ajasta, jollon ympäristö, kestävä kehitys kasvaa sellaseks asiaks, joka alko vai-

kuttaa kaikenlaiseen elämänmuotoon, jopa siihen kansainvälisyyteen ja siihen, miten koulutusta järjestetään tai työelämää järjestetään. Eli sillä lailla myöskin sen koulun tarinan täytyy yrittää miettiä sillai, että millainen se meidän tarina on, että se nuori ikään kuin tunnistaa, että me puhutaan samaa kieltä...(H3)

Rehtoreiden puheesta kävi ilmi, että nuorten asenne lukiokoulutukseen on erilainen kuin aikaisemmin. Heitä kiinnostavat eri asiat tulevaisuutta ajatellen: ilmastonmuutos, tekniikan merkitys, kansainvälisyys ja sosiaalinen elämä. Lukio-koulutuksen on kyettävä osoittamaan nuorille, miksi koulutus on merkityksellistä. Lukioyhteisössä on tärkeä tunnistaa nuorten odotukset ja käsitykset tulevaisuudesta, mutta myös työelämän ja jatkokoulutuksen tarpeet ja organisoitava oppimisympäristö nuorten kannalta kiinnostavaksi ja tarkoituksenmukaiseksi. Lukiokoulutuksen on löydettävä itselleen uusi tarina.

... mun kuva siitä persoonallisesta koulusta on, että mä nään, että meille tulee enempi ja enempi sellasia nuoria ihmisiä, joiden elämänkäsitys elämänarvot jopa kieli voi olla erilainen kuin tänä päivänä ja meidän pitää varautua tämmöseen moniarvoiseen, monikieliseen erilaisten nuorten kohtaamiseen ja sitten miettiä sitä, että mikä vois olla meillä sitten semmonen toiminnan vahvuus. (H3)

Analyysin mukaan on arvoitus, miten opetussisältöjä integroidaan, kun rakenteet ja työjärjestykset muuttuvat. Opetuksen jaksottaminen on rohkeampaa ja opetusajat vaihtelevat. Suomessa on pieniä ja suuria lukioita ja niissä erilaiset rakenteet. Opetusta ja asiantuntijuutta laitetaan tarjolle, ja opiskelijat valitsevat itselleen opinnot laajentuneesta opiskeluympäristöstä. Toiminta on läpinäkyvää ja sisältöjen näkyväksi tekeminen korostuu. Opiskelijalle tulee analyysin mukaan mahdollistaa ohjaus yksilöllisissä opinnoissa, joten opiskelijan ja opettajan vuorovaikutusta on mahdollistettava.

Haastatteluissa pienet lukiot nähtiin tulevaisuudessa eräänlaisina oppimiskeskueksina. Opetus on niissä monimuoto-opetusta ja koko lukioyhteisön verkostoituminen on monipuolista. Lukio-opinnot halutaan tulevaisuudessakin tarjota lähellä, ettei kaikkien nuorten tarvitse koulutuksen vuoksi muuttaa pois paikkakunnalta. Opetuksen järjestäminen monimuotoistuu, joten opettajilta vaaditaan mukautumista ja vahvaa resilienssiä.

Analyysissä tuli ilmi erilaisia ennakoiteja opiskelun ja opetuksen muutoksesta. Opettajajohtoinen opetus ja asiantuntijavierailut ovat lyhyitä spotteja, tietoiskuja, jotka tallennetaan ja joihin voidaan palata yksilöllisesti ja yhdessä keskustellen. Opiskelu on vuorovaikutteista: keskustelua, osaamisen jakamista ja toisilta oppimista. Opiskelijoiden työaika ei tulevaisuudessa ole minuutteihin sidottua vaan tulospohjaista. Opetuksen järjestäminen, rakenteet, sisällöt ja kaikki palvelut suunnitellaan lukiokohtaisesti, ja opetus on tulevaisuudessa jaksotettu uudella tavalla. Sisällöt ovat laajempia kokonaisuuksia, ja opetusta järjestetään erilaisissa asiantuntijaryhmissä. Työjärjestys on lukiopalvelujen tarjotin, eräänlainen seisova pöytä lajikkeineen, joka on opiskelijaa houkutteleva.

Se on vaikea sanoa, minkä näkönen lukio on 2030, mie toivosin, että siellä edelleenkin olis tämmönen nuorta tukeva, jossa olis aikuisia opettajia aivan kuten nytkin ja

jos aatelhan että Suomi olis tasasesti asutettu ja meillä olis joka paikkakunnalla väkeä niin eihän tässä ois mithän hätää, lukio ois varmaan tämmönen kuin nytkin mutta ehkä eri sisällöillä, mikä ois ihannetilanne mun mielestäni, ei tarvis ees miettiä, että mitä tässä nyt tulee tapahtuhan, on kyllä, suuret murrokset on eessä. Kymmenen vuotta se on iso polku. (H11)

Lukiossa kannustetaan ja ohjataan opiskelijaa vahvistamaan osaamistaan laajassa oppimisympäristössä. Tekniikkaa hyödynnetään verkostoitumiseen paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti. Opiskelijalla on myös mahdollisuus yhdistää ohjelmaansa ammatillisia opintoja ja työelämäosaamista, jos hän haluaa nopeuttaa työelämään siirtymistä. Lukiossa opiskelijaa autetaan myös tunnistamaan oman paikkakuntansa työmahdollisuudet ja yritykset, jotta heille mahdollistuisi jatkaa tulevaisuutta kotikonnuillaan.

Opetukselle on erilaisia aikoja. (...). Niin uskosin, että meillä tulee olemaan siellä niinku tämmösen perinteisen jaksojärjestelmän sisällä tai tota uudenalaisia myöskin tämmösiä työaikamalleja eli ku me ei enää tehdä sellasta staattista stakkaatoa, joka toistaa vaan aina samalla lailla ja samanmittaisena, ja katotaan, oliko siellä 38 vai 39 päivää, vaan että sillaa ikään kuin rohkeemmin funtsitaan sitä. Entäs sitten, jos me halutaan ihan oikeesti tehdä jotakin tämmöstä läpäiseviä isoja kokonaisuuksia, tarvitaanko me siihen erilaisia aikamääriä. (H3)

Vaikka etäopetus tulevaisuudessa ehkä lisääntyikin, opiskelijat nähdään kuitenkin mielellään fyysisesti yhdessä paikassa. Koulun tehtävä on tuoda opiskelijat yhteen ja luoda mahdollisuudet verkottua ja tavata erityyppisiä ihmisiä, samankäisiä ja aikuisia, ja luoda tunneverkostoja tulevaisuutta varten.

Analyysin mukaan tulevaisuudessa lukion ja korkeakoulujen yhteistyö vahvistuu ja limittyy joustavaksi. Yhteistyötä monipuolistetaan niin opettajien kuin opiskelijoiden ja sisältöjen suhteen. Korkeakouluopinnot eivät ole lukio-opintojen lisänä, vaan ne ovat osa lukiolaisten oppisisältöjä hybridimallin mukaisesti. Lukiossa järjestetään yksilöllistä ohjausta korkeakouluopintoihin ja korkeakoulusta puolestaan monipuolista asiantuntijuutta. Opiskelijoiden joustavat opinto-ohjelmat kaatavat raja-aitoja koulutusinstituutioiden välillä jatkuvan oppimisen tavoitteen mukaisesti. Rehtorien vahva näkemys on, että lukiolla on oltava lukiokoulutuksen yhteistyön ohjaket. Opiskelijaa rohkaistaan ja ohjataan lukiossa laajentamaan opintojaan lukion ulkopuolelle.

Opiskelija menee ikään kuin luennolta toiselle tai opintojaksolta toiselle taikka suorittamaan opintopisteitä ja se ei oo niinkään sidottu mihinkään tiettyyn jaksojärjestelmään tai ei oo välttämättä edes kiinteistöä täällä. Hän vähän niinku shoppailee (...) ajattelee, että tässä jaksossa mä voisinkin tehdä noita korkeakoulujen kurkistus-kursseja ja ruveta vähän funtsiin, mihin mä lähen suuntautumaan, se menee enemmän oikeesti vapaammaks. Verkon kauttahan sä voit olla missä vaan, ... (H13)

Toisaalta rehtori pitää opiskelijoita aika perinteisinä. He kaipaavat yhteisöllisyyttä. Niinpä joka yksikössä pitää olla kuitenkin perusopinnot. Nuorille yhteisöllisyys on tärkeää, kotipesä, jossa he kokoontuvat ja jossa mahdollistuu transveraalisten taitojen kehittyminen.

Ylioppilastutkinto on tulevaisuudessakin lukion päättötutkinto, ja sen painoarvo nousee edelleen. Rehtorien näkemyksen mukaan ylioppilastutkinnon kehittämistä esitetyt näkemykset ovat vuosikymmenen lopulla toteutuneet. Tekniikka kehittyi ja sitä hyödynnetään tutkinnon järjestämisessä nykyistä monipuolisemmin. Ylioppilastutkintoa on uudistettu niin, että tutkintokertoja on lisätty ja osallistumista on entisestään helpotettu. Analyysi ennakoivat tutkinnon muistuttavan tulevaisuudessa korkeakoulujen tenttitapaa, jolloin ylioppilaskokeiden suorituskertoja on nykyistä useammin. Opiskelija voi itse valita ajankohdan, jolloin hän kokee olevansa valmis osallistumaan kokeeseen. Tekoälyä hyödynnetään kokeiden tarkastamisessa sekä tehtävien ja mahdollisten tehtäväpankkien laadinnassa. Nonstop-koemahdollisuuksia rehtorit kuitenkin vielä vierastivat. Rehtorit näkivät, että tulevaisuudessa kokelaiden käytössä on avoin verkko, mikä edistäisi opiskelijoiden jatko-opinnoissa edellytettäviä taitoja jo ennakoivasti lukio-opintojen aikaan. Suulliset kielikokeet ovat mahdollisia ylioppilastutkinnossa. Tutkinnossa kokeet ovat mahdollisesti adaptiivisia eli opiskelijan osaamisen tasoon mukautuvia.

...ja sitten nämä adaptiiviset tehtävät, että kunhan nyt pääset eteenpäin tarpeeksi pitkälle, niin sitten sulle tulee vaativampia tehtäviä ja mihin sitten päädyt, niin sitten se arvosana on M, E tai L. Se vaatis niin valtavan koepankin sinne taustalle, että ne ois riittävästi samantasoisia tehtäviä. Se on teknisesti tällä hetkellä vielä haastavaa. (H14)

Rehtori näkee, että jos koulun tehtävänä on vain yleissivistyksen jakaminen, niin siihen ei koulua enää välttämättä tarvita. Tuntijako- ja opetussuunnitelmakeskustelut ovat rehtorin mielestä siitä näkökulmasta aika hassuja, "sellaista puuhastelua". Opiskelija, jolla on motivaatiota itsensä kehittämiseen, tarvitsee koulua ja monipuolisia asiantuntijoita verkostoitumiseen sekä sosiaalisiin ja emotionaalisiin tarpeisiinsa. Opiskelijoiden tavoitteet ja arvostukset määräytyvät laajemmasta ympäristöstä kuin aikaisemmin. He ovat kiinnostuneita yhteiskunnallisista ilmiöistä, ja heillä on verkostoja eri puolilla maailmaa. Nuoret hakeutuvat lukioon sen brändin mukaan luomaan verkostojen.

Analyysin mukaan lukioita on edelleen tulevaisuudessa, mutta niiden toimintalogiikka on uusi. Lukio on todellinen koulutuspalvelu nuorelle. Muutokset lisääntyvät ja nopeutuvat, mutta tulevaisuuden lukiossa valmiutta ja muutokseen sopeutumista pitää pyrkiä kehittämään toimintakulttuurissa ja valmiutta kohdata myös musta joutsen.

7.2.2 Kumuloitunut asiantuntijuus

Analyysin mukaan tulevaisuuden lukiossa asiantuntijuus on monipuolistunut ja vahvistunut. Ulkopuolista asiantuntijuutta limitetään hybridimäisesti lukion op-

pimisympäristöön. Opettajat vastaavat edelleen opiskelijoiden oppimisprosesseista ja yksilöllisten opinto-ohjelmien ohjaamisesta. Opettaja on enemmän ohjaaja kuin opettaja ja antaa tukea ja ohjausta yksilölliseen oppimisprosessiin. Omaa erityistä asiantuntijuuttaan hän jakaa opiskelijoille heitä kiinnostavalla tavalla. Opettajan on tehtävä omat vahvuutensa ja kiinnostuksensa näkyviksi, jotta opiskelijat tarvittaessa osaavat ohjautua tarkoituksenmukaisen ohjaajan luo. Opettajan tehtävä on myös ohjata opiskelijaa verkostoitumaan ulkopuolisten asiantuntijoiden kanssa. Opettajina on myös kansainvälisiä asiantuntijoita ja muiden koulutusten asiantuntijoita, joten opettajien kelpoisuusehdot pitää määrittellä uudelleen. Kansainväliset opettajat rikastuttavat kotikansainvälisyyttä.

Rehtorien hahmottelemien tulevaisuuskuvien perusteella opettajilta vaaditaan laajaa ymmärrystä ja sopeutumista uudenlaiseen toimintakulttuuriin. Lukion toimintakulttuuri on muuttunut joustavaksi ja yksilöllisyyttä arvostavaksi. Tulevaisuudessakin keskeistä on opettajan ja opiskelijan vuorovaikutus ja kohtaaminen. Aikuisen merkitys lukiolaiselle voi olla ratkaisevan tärkeä, usein tärkeämpi kuin osataan ajatella. Lukiossa on edelleen säilytettävä inhimillinen yhteistyö eli herkkyyks tunnistaa tilanteet, joissa tuki ja suunnannäyttö ovat merkityksellisiä. Inhimillistä kohtaamista ei haluta korvata teknologian avulla. Lukiossa korostuu palveluajattelu, jolloin on pohdittava, miksi opiskelija tulee kouluun. Nuoria kiinnostavat erilaiset persoonat ja osaaminen, joten opettajien on brändättävä osaamisensa ja kiinnostuksensa. Lukion vahva asiantuntemus pitää tehdä näkyväksi ympäristössä. Lukion moniammatillisuus ja vahva asiantuntijuus sekä erilaiset persoonat ovat tulevaisuuden lukion vetovoimatekijöitä.

Kuten nykyään, opettajilta edellytetään myös tulevaisuudessa halua ja kiinnostusta jatkuvasti kehittää itseään, koska opettajan on siedettävä muutosta. Hänetä tarvitaan valmiutta tarttua uusiin haasteisiin. Opettajan työnkuva on monipuolistunut entisestään, joten se ja työaika olisi määriteltävä uudelleen. Rehtorit tunnistivat opettajat realistisiksi ja tietoisiksi tulevista muutoksista. Opettajat pyrkivät aktivoitumaan kouluttautumisessa, ja osaamisen vahvistaminen on yhteisöllistä. Opettajalta edellytetään esimerkiksi vahvoja tietoteknisiä taitoja, koska opetusmuodot monipuolistuvat. Tekniikkaa hyödynnetään rutiineissa, jotta vuorovaikutukselle on enemmän tilaa.

Nyt ja tulevaisuudessa opettajilta vaaditaan joustavaa asennetta sekä ymmärrystä ja hyväksyntää sille, että opiskelijoille on olemassa kilpailevaa opetustarjontaa. Kilpailu asiantuntijapalveluista kiristyy, ja lukio on mukana yhtenä asiantuntijuuden tarjoajana. Opiskelijoita ei voida "sitoa" lukioon oppimaan. Poissaolojen hyväksyttävyyttä osoitetaan osaamisella, sillä säästöjen mukaan osaamisen näyttö on primääriä. Opiskelijoiden tavoitteet ja arvostukset määräytyvät laajemmasta ympäristöstä kuin aikaisemmin.

Lukion asiantuntijoiden on oltava aktiivisia toimijoita paikkakunnalla ja samalla laajennettava opiskelijoiden oppimisympäristöä yhteistyöverkostoissaan. Erään rehtorin näkemyksen mukaan lukion henkilöstö on vahva asiantuntijakeskittymä paikkakunnalla. Osaamista tulisi lukiosta myös aktiivisesti jakaa ympäristöön. Kouluhan ei saa olla erillinen saareke yhteiskunnasta, vaan sen tulee avautua ympäristönsä ja oltava vuorovaikutuksessa.

Analyysin mukaan opiskelijoiden oppimisympäristö on lukiota laajempi ja yksilöllisesti erilainen. Tulevaisuudessa opettajat toimivat aktiivisesti verkostoissa ja ohjaavat rohkaisten ja kannustaen opiskelijoita laaja-alaiseen oppimiseen ja mahdollisuuksien hyödyntämiseen. Yhteistyötä tehdään lukiosta käsin niin korkeakoulujen kuin yritys- ja työelämän toimijoiden kanssa. Opettajien omaehtoisen verkostoitumisen merkitys korostuu.

Opiskelijoiden taustat ovat monipuolistuneet ja lukiossa monikulttuurisuus on arkea. Opiskelijoiden opinto-ohjelmat ovat entistä yksilöllisempiä ja niiden ohjaamiseen tarvitaan moniammatillista osaamista. Opiskelijoita ohjataan laatimaan itse työjärjestyksensä. Lukiopalvelut ovat monipuolistuneet opiskelijalle, joten opettajilta ja muilta toimijoilta vaaditaan laaja-alaista moniammatillista yhteistyötä lukioyhteisössä.

Analyysi osoitti, että laaja-alaiset osaamiskokonaisuudet edellyttävät monialaista yhteistyötä niin opetuksen suunnittelussa kuin toteuttamisessa. Opettajilta vaaditaan osallistumista myös muuhun kuin opetustyöhön toimintakulttuurin yhteisöllisyyden vahvistamiseksi. Opettajien kouluttautumiseen ja uudenlaiseen työhön todettiin tarvittavan uutta työajan määrittelyä ja resursointia. Opettajuuksessa jokainen rehtori korostaa vuorovaikutustaitoja ja opiskelijoiden kohtaamisen merkitystä eli monipuolisia inhimillisiä voimavaroja. Laaja asiantuntijuus on lukion voimavara.

Analyysin mukaan lukiokoulutuksessa vahvistuvat ohjaaminen sekä kriittisyyteen ja argumentointitaitoihin kasvattaminen. Lukion on vastattava nuorten toimintakulttuuria. Lukion kilpailuvalttina on pidettävä vahvaa pedagogiikkaa asiantuntemuksen rinnalla. Ohjausta ja asiantuntemusta on mahdollistettava kasvokkain tai/ja verkon kautta. Opettajuuksessa korostuvat oppimisprosessin yksilöllinen tukipalvelu sekä kohdennettu ohjaus tarkoituksenmukaiseen aikaan ja kohteeseen. Eräs rehtori korosti, että opettajan tehtävä on tarjota kontakti opiskelijalle ja tuoda näkemystä yhteisöön yhdessä nuoren kanssa. Hänen mielestään koulun primääritehtävänä on luoda tunneverkosto, jossa on mahdollisuus tulla yhteen ja verkottua. Lukion merkitys on tärkeä itseohjautuvuuden ja jatkuvan oppimisen varmistamisessa yksilötasolla ennen siirtymistä itsenäisyyttä edellyttäviin jatko-opintoihin. Lukiossa haluttiin välttää liiallista etä- ja verkko-opetusta, sillä rehtoreilla oli kokemustietoa ammatillisten opiskelijoiden ohjauksen puutteen kasvaneen etäopetuksen lisääntyessä. Keskeistä toiminnassa on avoin tiedottaminen ja mahdollisuuksien näkyväksi tekeminen.

Oppimisympäristönä lukio kehittynee tulevaisuudessa antiikin filosofien keskustelujen suuntaan, jolloin opettajien asiantuntijuus muodostuu keskeiseksi. Opiskelijat menevät heidän luokseen kuuntelemaan ja keskustelemaan sekä ottamaan vastaan oppeja.

Opettajien keskinäinen yhteistyö, mutta myös yhteistyö koko yhteisössä, on tulevaisuuden lukiossa huomattavasti nykyistä vahvempaa. Toimintaa suunnitellaan vaihtuvissa kokoonpanoissa yhteisen tavoitteen ohjaamana. Verkostoituminen ja asiantuntijuuden rohkea esiintuominen vahvistavat tulevaisuudessa lukion merkityksellisyyttä, ei vain opiskelijoille vaan yhteiskunnassa yleensä.

7.2.3 Jonglöörimäinen rehtorius

Analyysin mukaan rehtorin tehtävä on tulevaisuudessa jonglöörimäinen. Työ suuntautuu lukuisiin suuntiin ja kompleksista kokonaisuutta on johdettava hallitusti. Painopiste on omassa lukioyhteisössä, mutta samanaikaisesti on oltava vahvasti ulkokehällä verkostoissa. Rehtorin merkitys oman lukionsa johtajana vahvistuu ja työnkuva on entistä kompleksisempi. Rehtoreiden puheessa työn kuvauksia oli vähintään yhtä monta kuin niiden kuvaajia. Painotukset vaihtelivat persoonan, kokemuksen ja lukiokontekstin mukaan. Rehtorin tulee tulevaisuudessa olla vahvasti läsnä yhteisössä ja johtaa sitä. Hänen on tunnistettava lukioyhteisön monipuolinen osaaminen ja nykytila. Häneltä edellytetään kykyä johtaa osallistavasti moniammatillista asiantuntijayhteisöä: on tunnistettava yksilöiden vahvuudet ja osallistettava jokainen omalla panoksellaan yhteisön kehittämiseen. Häneltä edellytetään designerin luovaa osaamista lukion oppimisympäristön rakenteiden ja sisällön uudistamisessa.

Rehtori tulevaisuudessa ja nytkin jo johtaa edestä, esimerkillänsä ja toiminnallansa ja luo kasvot koululle ja on loppuun asti sen koulun tavoitteiden takana ja rehtorilla pitää olla se iso kuva (...) ja sen takia se on hiroittävään vaativa tehtävä, sen visionäärisen olemuksen löytäminen itsestä on vaativa, kun tää menee niin lujaa tää yhteiskunta yleensä, että ei ihan tarkalleen tiedetä, että mistä keskustellaan. (H10)

Voidakseen näyttää lukion kehittämislle suuntaa, rehtorin tulee analyysin mukaan olla laajasti verkostoitunut ja muutosten suunnista tietoinen. Yhteistyötä koulutuksen järjestäjän kanssa tulisi kehittää koulutuksen merkityksen vahvistuessa paikallishallinnossa ja palvelutoiminnassa. Rehtorin on tärkeää seurata paikkakunnan kehittämistä ja yrityselämää ja osallistaa koko lukioyhteisö verkottumaan paikkakunnalla. Yrityselämän seuraaminen koettiin kiinnostavana ja virikkeitä tuottavana, koska siellä muutoksiin reagoidaan nopeammin kuin koulutuksessa. Rehtorin merkitys paikkakunnalla korostuu. Myös teknologian kehityksen seuraaminen koettiin lukiossa keskeiseksi, koska teknologiasta tulisi saada enemmän hyötyä arjen rutiineihin.

Rehtorit pyrkivät olemaan aktiivisia sosiaalisessa mediassa. Rehtori koki, että sosiaalisen median avulla hän voi seurata, miten nuoret siellä toimivat ja mikä heitä kiinnostaa. Tunnistettavissa oli, että siinä vaiheessa, kun nuoria kiinnostaviin toimintatapoihin tarjotaan valtakunnallisesti koulutusta, ne ovat jo menneitä trendejä. Tällöin rehtorin omaehtoinen ja ennakoiva kouluttautuminen korostuu.

Eräs rehtori ennakoiti tulevaisuutta verkostoitumalla kansainvälisesti ja kansallisesti, ja hän verkottaa myös opettajat ja opiskelijat lukiossaan. Tulevaisuuteen orientoidutaan myös osallistumalla aktiivisesti kansainvälisiin hankkeisiin, jotta yhdessä lukioyhteisön kanssa päästään seuraamaan, miten muualla toimitaan. Verkostoissa pidettiin esillä myös suomalaista lukiokoulutusta ja osaamista. Rehtori seurasi johtamista, mutta myös opetusta yli oppiainerajojen. Verkostoista hän sai ideoita ja vinkkejä lukiotoiminnan kehittämiseen ja jakoi niitä sitten lukioyhteisössään.

Mulla on maailmanlaajuinen verkosto tuhansia tuhansia opettajia vähän seuraan kielten opettajien näkökulmasta mutta myös johtamisen näkökulmasta... Seuraan siis yli oppiainerajojen mutta myös oman alani ja yritän sitten vinkata opettajille, että oletko huomannut tämän ja oletko huomannut tuon, tuo voisi olla mielenkiintoista että. Se on semmosta, mitä me tehän paljon, seuraan mitä maailmalla tapahtuu, mitä muualla tehän. (H11)

Analyysin mukaan tulevaisuuden lukion rehtorilta edellytetään tulevaisuustietoutta ja kykyä ennakoida lukiokoulutuksen erilaisia tulevaisuuden suuntia. Tulevaisuustietouden kehittäminen edellyttää vahvaa ja monipuolista perehtyneisyyttä lukiokoulutusta ja muutakin koulutusta koskeviin tutkimuksiin ja ennakointeihin. Erään rehtorin mukaan kiinnostavaa on seurata tulevaisuuden tutkimusta ja erilaisia skenaarioita laajemmin kuin vain koulutuksen osalta. Rehtorilla tulee olla vaihtoehtoisia tulevaisuusnäkemyksiä ja muutoskyvykkyyttä.

Rehtorin työtä kuvattiin aineistossa sillanrakentajaksi lukion ja muun maailman välillä, sillä lukio ei voi olla erillinen saareke yhteiskunnasta. Lukion on hengitettävä yhteiskuntaa. Rehtori tasapainoilee voimavarojensa jakamisessa lukioyhteisön ja lukiota ympäröivän maailman välissä. Rehtori haluaa olla henkilöjohtaja ja kohdata ihmisiä lukiossa. Johtamisen toimintatavat muuttuvat ja kehittäminen on jatkuvaa. Kehittämiskeskustelut käydään tiimeissä ja toimintalähtöisesti. Rehtori johtaa opettajia yksilötasolla, ja johtaminen muuttuu yksilöllisempään suuntaan. Rehtori pyrkii omilla toimintatavoillaan mallintamaan opettajille työtä opiskelijoiden parissa.

Sanotaan että se ois niinkö sellasta, että maailma muuttuu semmoseen ((mieltii, hakee sanoja)) semmosesta niinku toimintasuunnitelma – kehityskeskustelusta niin se muuttuu semmoseen niinku jatkuvaan jatkuvaan persoonallisempaan ikään kuin kehittämiskeskustelujen ryppäeseen, että ihan samalla tavalla, kun me puhuttiin alussa siitä opiskelijan persoonallisesta kohtaamisesta niin, jos mä en sitten niinkö johtajana kohtaa sitten persoonatasolla opettajaa, niin se on vähän niinkö sellanen vaatimus, että mä sanon niinkö sotapäällikkö että olkaa persoonallisia, niin [naurahtaa] mä en tiedä, että kokeeko ne, että se vaikuttaa. (H3)

Rehtori vastaa tulevaisuudessakin siitä, että lukiopalvelut ovat opiskelijoille laadukkaat ja hyvin tarjolla. Lukion tulee tarjota perussisällöt mutta myös mahdollistaa laaja oppimisympäristö opiskelijoiden yksilöllisille opinto-ohjelmille. Yhteisöllisellä toimintakulttuurilla lukiossa vahvistetaan transversaalisia taitoja lukion perussisältöjen lisäksi. Toimintakulttuurissa on mahdollistettava niin yksilöllisyys kuin yhteisöllisyys. Opiskelijan kotilukio on paikka, jossa hänen osaamisensa arvioidaan ja muualta hankittu osaaminen tunnistetaan ja tunnustetaan. Kotilukio on opiskelijalle turvallinen paikka kehittää myös muita kuin akateemisia taitoja.

Rehtorista tulee designer, joka yksikössä pitää olla kuitenkin sitä perustyötä, että siellä menee äidinkieli, perusmatematiikka tai joku tällöinen perusenglanti ja nuorille on tärkeä se yhteisöllisyys, kotipesä, jossa he kokoontuvat ja se yhteistyötaitojen ja tällöisen näin toisen huomioimisen taidot, sosiaaliset taidot, kontaktien taidot ja viestinnän taidot ei pelkästään kirjalliset taidot. (H13)

Eräs rehtori painotti, että tulevaisuuden rehtori ymmärtää monialaisuutta ja lukiokoulutuksen monenlaisia tarpeita. Ne ovat erilaisissa oppijoissa, eri kulttuuritaustaisissa henkilöissä ja erilaisissa oppiaineissa. Niistä rehtori tekee sellaisen rakennelman, että kaikki toimii.

Rehtorilta edellytettiin pedagogista koulutusta. Hänen on oltava laaja-alainen; hän ei ole vain matemaatikko tai humanisti. Tulevaisuuden rehtorilla täytyy olla paineensietokykyä, hänen pitää ymmärtää omat rajansa ja huolehtia itsestään. Rehtorin oma jaksaminen koettiin tärkeäksi. Rehtorin pitää olla myös sellainen persoona, että hän ymmärtää muita. Hänen pitää pystyä tekemään myös ikäviä päätöksiä. Tulevaisuuden rehtori on mahdollistaja, hän on yksilöiden voimaannuttaja ja "erilaisten kukkien kastelija".

Samalla tavalla kuin opettaja ja opiskelija kohtaavat yksilötasolla, rehtori kohtaa opettajansa persoonallisuuksina. Hän haluaa säilyttää tietyn herkkyyden, tietyn systemaattisuuden ja "semmosen analyyttisyyden ja pitää yllä fleksibilitteettiä". Ei ole olemassa kahta eri kulttuuria, joka erottelee opettajat ja opiskelijat vaan erilaisista yksilöistä koostuva yhteinen kulttuuri.

7.2.4 Yhteenveto

Tulevaisuuden lukio toimii toisin kuin vuoden 2019 lukiouudistuksen kohtaama lukio. Toimintalogiikka on tekijöiden muokkaama ulkopuolelta asetettujen säästöjen rajaamana. Uudistaminen painottuu lukioyhteisöön, ja lukiot ovat persoonallisia, yhteisön luomuksia. Rehtorin rooli korostuu sillanrakentajana ja mahdollistajana muuttuvan ympäristön ja lukioyhteisön välillä. Koko lukioyhteisön tulee herkistyä ympäristön muutoksille ja varautua tulevaisuuden muutoksen suuntiin.

Analyysin mukaan tulevaisuuden lukiota luonnosteltiin yhteiskuntaan yksilöstä lähtien avautuvaksi. Lukion uudet rakenteet ja sisällöt tukevat nuoren jatkuva oppimista. Lukion oppimisympäristön rakenteet ja sisällöt ovat niin kimmoisia, että jokaisella on mahdollisuus opiskella yksilöllisen opinto-ohjelmansa mukaan ja vahvistaa omaa osaamistaan kiinnostuksensa ja vahvuuksiensa mukaan. Lukioyhteisö muodostaa opiskelijan kotipesän, jossa häntä ohjataan tarkoituksenmukaisesti ja jossa hänen osaamisensa arvioidaan. Opiskelijalla on mahdollisuus kartuttaa osaamistaan lukion ulkopuolella ja hänen osaamisensa tunnustetaan ja tunnustetaan kotilukiossa. Yhteistyö korkeakoulujen ja työelämän kanssa on luontevalla tavalla hybridisti linkitetty lukion oppisisältöihin. Kilpailun kiristyessä opetustarjonnassa lukio kilpailee sosiaalisella ja emotionaalisella toimintakulttuurillaan sekä vahvalla pedagogisella asiantuntijuudellaan.

Tulevaisuuden lukiossa yksilöiden erilaisuus on rikkaus. Lukio on kansainvälinen ja monikulttuurinen yhteisö, jossa yhteisöllisyyttä vahvistetaan lukion yhteisillä tapahtumilla ja kohtaamisilla, ja rakenteisiin on tehty tilaa kohdata erilaisissa kokoonpanoissa. Lukion monipuolinen osaaminen tehdään näkyväksi yhteisössä, jotta opiskelijat löytävät omat viiteryhmänsä ja verkottuvat lukioaikana tulevaisuutta varten. Lukion entiset opiskelijat, alumnit, ja muut verkostot on vahvasti sitoutettu lukion toimintaan mukaan opiskelijoiden mentoreina ja siltaajina jatkokoulutukseen ja työelämään.

Analyysistä käy ilmi, että lukioyhteisön asiantuntemus on vahvaa ja monipuolista. Asiantuntijuutta jaetaan ja kehitetään yhteisesti lukioyhteisössä mutta myös aktiivisesti verkottuen kansallisesti ja kansainvälisesti. Opettajien yhteistyö korkeakoulujen opettajien kanssa on vuorovaikutteista ja opettajat linkittävät opiskelijoita yksilöllisesti korkeakouluun ja työelämään ja vahvistavat osaamistaan. Opettajien asiantuntijuus tehdään näkyväksi ja lukiokoulutus kiinnostavaksi. Tietotekniikkaa hyödynnetään palveluna opetuksessa, mutta opettajan ja opiskelijan välistä vuorovaikutusta sen ei anneta korvata.

Lukiokoulutuksen johtaminen on tulevaisuudessa rehtorin vaativa tehtävä. Hänen on oltava vahvasti läsnä lukioyhteisössä ja johtaa lukion toimintaa yhteisöä kuunnellen ja erilaisista näkemyksistä päätöksiä tehden. Rehtorin on oltava monialaisesti verkostoitunut ja tietoinen lukiota ympäröivän maailman muutoksista ja heijastuksista lukion toimintaan. Hänen on kyettävä muodostamaan punainen lanka lukioyhteisön ja ympäröivän maailman välille ja mahdollistettava lukioyhteisön toimijoille suunta, jota kohti mennä. Rehtorilla tulee kuitenkin olla myös herkkyyttä tarkistaa suuntaa ja kertoa se yhteisössä, kun siihen on tarvetta.

Rehtori on keskeinen vaikuttaja lukiosta verkostoihin. Lukiokoulutuksen uudistamisella pyritään vaikuttamaan ympäristöön ja näin osoittamaan lukio-koulutuksen vaikuttavuus paikkakunnalla ja laajemminkin yhteiskunnassa. Lukiokoulutus on tulevaisuuden tekemistä eikä vain asetettujen tavoitteiden toteuttamista.

8 POHDINTA

Tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää lukiokoulutuksen uudistamista, johtamista ja tulevaisuuden ennakkointia. Näin pyrittiin löytämään lukion muutosta ohjaavia keskeisiä merkityksiä. Merkitysten tuottajina olivat rehtorit, jotka koulutuksen järjestäjän valtuuttamina vastasivat lukiokoulutuksen kehittämisestä ja uudistamisen johtamisesta. Tällä tavoin tunnistettiin ne tekijät, jotka lukion johtamisessa ovat keskeisiä sen toimiessa entistä verkostoituneemmin.

Aluksi tiivistän keskeiset tulokset lukiokoulutuksen jatkuvan uudistamisen malliksi sekä kuvaan keskeiset tulosten esiin nostamat päätelmäni. Sen jälkeen arvioin tutkimukseni luotettavuutta ja esitän eräitä tuloksistani kumpuavia jatkotutkimusaiheita.

8.1 Lukiokoulutuksen uudistaminen kompleksisten merkitysten mallinnuksena

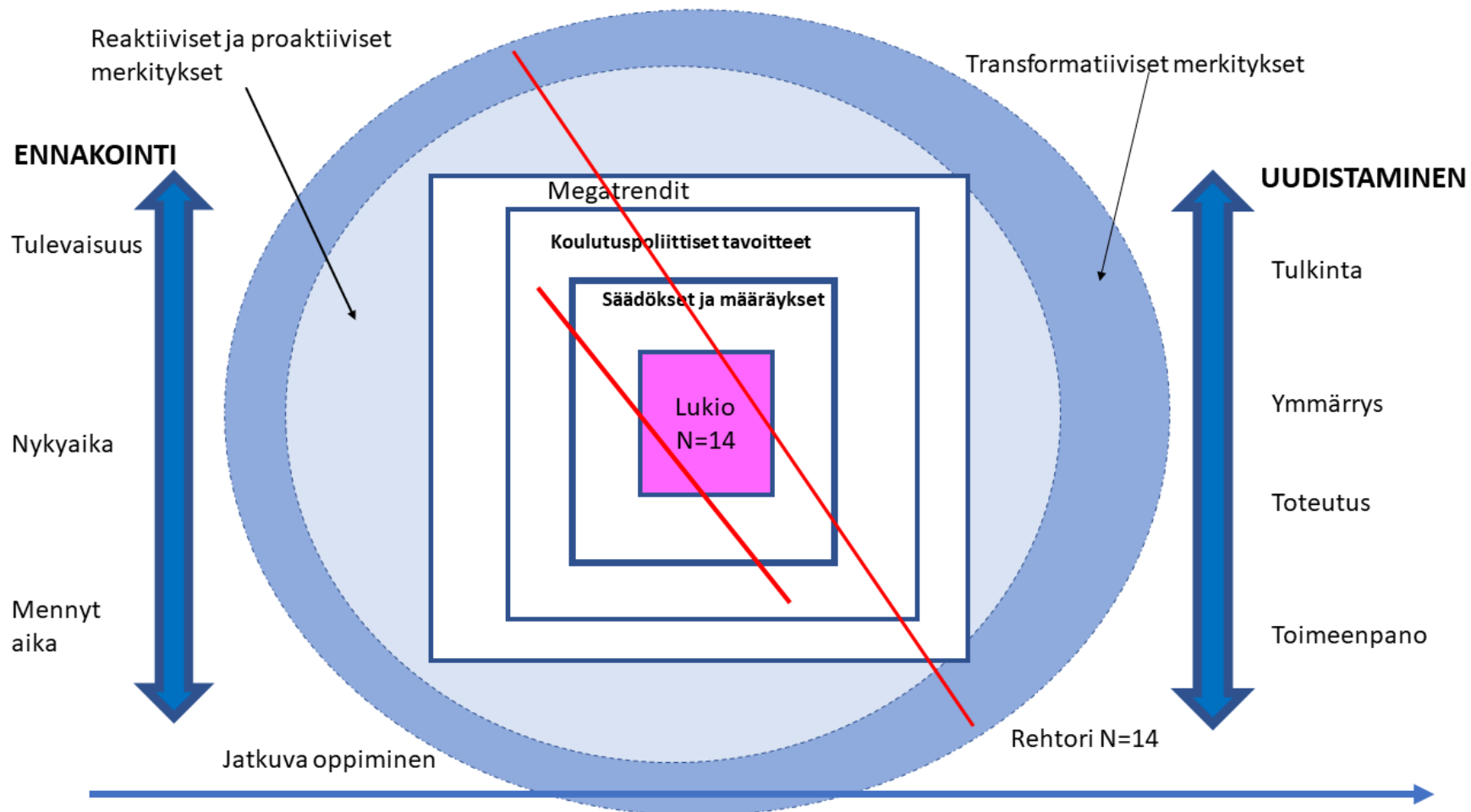
Ensimmäinen tutkimuskysymykseni tarkasteli sitä, millaisia merkityksiä rehtorien tuottamasta puheesta oli tunnistettavissa, kun he puhuivat lukiokoulutuksen uudistamisesta ja sen johtamisesta. Tunnistin kolme merkityskimppua: 1) lukiokoulutuksen uudistamisen kompleksisuus, 2) yhteisölähtöinen uudistaminen ja 3) opiskelijälähtöinen uudistaminen. Toiseksi kysyin, millaisia merkityksiä lukion rehtorit tuottivat lukiokoulutuksen tulevaisuudesta. Tästä puheesta tunnistin kaksi merkityskimppua: 1) reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset ja 2) transformatiiviset merkitykset.

Tulosten perusteella lukion uudistaminen osoittautui kompleksiseksi prosessiksi, joka oli kontekstilähtöistä. Uudistamispuhetta luonnehti yhtäältä rehtorin näkemys uudistamisen johtamisesta omassa yhteisössään ja toisaalta laajalaisempi näkemys lukiokoulutuksen uudistamisesta. Uudistuksen tavoitteita tarkasteltiin lukio- ja opiskelijälähtöisesti: lukiokoulutus on palvelu, jonka keskiössä opiskelija on. Analyysi tuotti monisäikeisen kompleksisen kuvauksen reh-

toreiden yksilöllisistä näkemyksistä uudistamisen tavoitteista sekä niiden tulkin-
nasta, ymmärtämisestä ja toteutuksesta lukiokontekstissa (Ball ym., 2012; Risku
& Tian, 2020). Niihin sisältyi vaihteleva määrä kokemusta, persoonallisuutta,
odotuksia ja mahdollisuuksien tunnistamista, mutta esiin nousi myös lukkiutu-
mia ja haastavaksi koettuja merkityksiä.

Tutkimuksen tulosten rakentumista kuvaan kuviossa 7. Kehikkoon raken-
tuu vastaus tutkimuskysymykseen yksi ja kehikkoa ympäröiville kehille vastaus
tutkimuskysymykseen kaksi. Kehät kuvaavat rehtoreiden näkemyksiä lukion tu-
levaisuudesta. Mahdollisuuksien näkemistä ja uudistamiseen osallistamista to-
teutettiin yksilöllisin tavoin.

Sisemmän kehän muodostavat reaktiiviset ja proaktiiviset lukion tulevai-
suutta kuvaavat merkitykset ja ulomman kehän lukion tulevaisuutta kuvaavat
transformatiiviset, erilaisten skenaarioiden tuottamat merkitykset (Minkkinen
ym., 2019; Pouri ym., 2018). Uudistamisen johtamista kuvaavat rehtorien tuotta-
mat yksilölliset näkemykset lävistävät niin uudistamispuheen kehikon kuin tu-
levaisuuspuheen kehät. Kukin rehtori tulkitsee ja toteuttaa säädöksiä (LL
714/2018; L 502/2019; VNA 810/2018; VNA 612/2019) ja määräyksiä (Opetus-
hallitus, 2019a) niitä omaan lukioyhteisöönsä soveltaen. Johtajuuden merkitys
lukion toimintakulttuuriin ja opiskelijoiden oppimiseen on merkityksellinen (vrt.
Leithwood ym., 2008).



KUVIO 7

Lukiokoulutuksen kompleksisen uudistamisen mallinnus

Lukiokoulutuksen uudistamista kuvaava kehikko on ankkuroitu perusopetuksen ja jatkokoulutuksen väliin osaksi opiskelijoiden jatkuvaa oppimista. Kehikon oikealla puolella on kuvattu rehtoreiden näkemysten rakentuminen lukiokoulutuksen uudistamisesta eli tulkinta, ymmärrys, toteutus ja toimeenpano ja vasemmalla tulevaisuusnäkemystä tuottava ennakkoinnin rakentumista kuvaava prosessi eli mennyt aika, nykyisyys ja tulevaisuus (Ball ym., 2012; Pernaa, 2020; Risku & Tian, 2020).

Tutkimukseni osoittaa, että informanttien tuottamat tulevaisuuspuheen merkitykset kietoutuvat uudistamiseen ja laajentavat mahdollisuuksien tunnistamista ja uudistamispuheen merkityksiä kyvyllä tarkastella tulevaisuutta ajallisesti edeten ja verkostoituen (Fullan ym., 2022). Toisaalta rehtorit rakentavat tulevaisuusskenaarioita ja peilaavat historiaa nykytilanteeseen (Minkkinen ym., 2019; Pouru ym., 2020). Rehtorit, jotka tarkastelivat lukion tulevaisuutta transformatiivisesti vaihtoehtoisten skenaarioiden kautta, näkivät laajemmin uudistamismahdollisuuksia ja aihioita lukkiutumien avaamiseksi. Rehtoreiden näkemysistä rakentuvia lukiouudistuksen toteutuksia voisi luonnehtia kehikon keskelle sijoittuviksi timanteiksi, uudistuneiksi ja omaleimaisiksi lukioiksi.

Rehtorin rooli, eripituiset ja yksilölliset kehikon lävistäjät, korostuu tutkimuksen tuloksissa. Rehtorin roolin merkittävyyttä ei vähennä se, että informantit ja merkitysten tulkitsija ovat rehtoreita, sillä rehtorit eivät itse korosta roolinsa merkittävyyttä. Tutkimus tekee rehtoreiden näkemykset tiettäväksi. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että uudistaminen painottuu paikalliseksi kehittämistyöksi, jolloin johtajuus ja rehtorin kyky kehittää lukioyhteisöä ja samanaikaisesti ennakoita tulevaisuutta korostuvat. Rehtorin tehtävänä on linkittää toimintaympäristön ulkopuolella tapahtuvia muutosilmiöitä lukioyhteisön asiantuntijuudeksi ja resilienssiksi.

Tutkimustulokset (luvut 6 ja 7) ja kuvio 7 tekevät näkyväksi koulutuksen uudistamisen kompleksisuuden ja monitasoisuuden. Tutkimustulosten mukaan vuoden 2019 lukiouudistuksen keskeinen viesti on, että lukio uudistuu koulutuspoliittisten päätösten vauhdittamana vaihtelevasti erilaisissa lukiokonteksteissa 1) yhteistyöllä ja vuorovaikutuksella, 2) osaamisella ja asiantuntijuudella, 3) mahdollisuuksien tunnistamisella ja hyödyntämisellä sekä 4) tulevaisuuden ennakkoinnilla ja tulevaisuuslukutaidolla.

Vuoden 2019 uudistus oli kokonaisvaltainen reformi, jossa muotoiltiin uudeksi lukiota koskevat keskeiset säädökset ja määräykset. Uudistuksen koulutuspoliittisena tavoitteena oli ensisijaisesti osaamisen ja lukion vetovoimaisuuden vahvistaminen, korkeakouluun hakeutuvien määrän lisääminen ja opiskelijoiden hyvinvoinnin edistäminen. Näiden tavoitteiden tärkeydestä oltiin lukioissa yhtä mieltä, mutta rehtoreiden yhteinen tulkinta oli, että keskeisimmät lukioissa tunnistetut uudistamistarpeet jäivät toteutumatta ja juurisyyt hoitamatta. Uudistuksen taustalla ei havaita riittävää tutkimuspohjaa eikä kentältä kaikkuvia huolia tunnisteta. Jatkuvien, nopeutuvien ja toisistaan erillisten lukiouudistusten taustaksi kaivattiin valtakunnallista pitkäjänteistä lukiokoulutuksen kehittämissuunnitelmaa.

Rehtoreiden kriittiset näkemykset viestivät siitä, että vuorovaikutus koulutuspoliittisten päättäjien ja lukiokentän välillä on puutteellista (vrt. Engblom-Pelkkala, 2018). Eriävät näkemykset koetaan osaksi haasteina ja ratkaistavissa olevina, mutta keskeisten lukkiutumien koetaan edellyttävän nykyistä laaja-alaisempaa yhteistyötä horisontaalisesti ja vertikaalisesti (Wenström, 2020).

Lukioissa vuoden 2019 säädösten uudistamiselta odotettiin valinnaisuuden lisäämistä ja keinoja opiskelijoiden hyvinvoinnin vahvistamiseksi. Toinen keskeinen toive kohdistui oppisisältöjen uudistamiseen työmäärän kohtuullistamiseksi, jotta tavoitteet oppimisympäristön laajentamisesta voidaan jalkauttaa opetukseen ja opiskelijan yksilölliseen opinto-ohjelmaan. Tuntijakouudistukset todettiin vähäisiksi ja lukion oppisisältöjen koettiin entisestään paisuvan.

Positiivisia kehitysaskelia uudistuksessa rehtorit tunnistivat vain vähän. Näitä ovat lähinnä koulutuksen järjestäjän velvoite erityisopetuksen järjestämiseen ja ylioppilastutkinnon joustavammat rakenteet. Lisäksi myönteisenä koettiin yhteneväinen säädös muualla suoritettujen opintojen tunnistamisesta ja tunnustamisesta sekä lukio-opintojen jälkeinen jälkiohjaus. Muut uudistukset todettiin rakenteellisiksi. Niiden merkittävyteen suhtauduttiin epäilevästi ja niitä kuvattiin puuhasteluna, koska valinnaisuudelle ei tehty tilaa. Jo aiemmin uudistetuista säädöksistä, oppimisympäristön laajentamisesta ja yksilöllisen opinto-ohjelman toteuttamisesta, tunnistettiin nyt aikaisempaa velvoittavampi sävy. Ratkaisut niihin on kuitenkin edelleen löydettävä paikallisesti vanhoissa ahtaissa raameissa. Säädösten velvoitteet kohdistuvat koulutuksen järjestäjään, mutta tutkimukseni mukaan koulutuksen järjestäjä osallistuu hyvin vähän, jos ollenkaan, velvoitteiden ja uudistuksen toimeenpanoon. Rehtorit vastaavat uudistamisprosessista yhdessä yhteisöjensä kanssa.

Lukiota koskevien säädösuudistusten keskiössä olivat rakenteelliset uudistukset ja oppisisältöjen muuttuneet mitoitukset. Ristiriitaiseksi koettiin, että uudistuksen tavoitteissa korostetaan osaamisen vahvistamista, mutta säädöksessä painotus on opetuksen mitoituksessa tunteina ja minuutteina. Uudet rakenteet stimuloivat kyseenalaistamaan ja muokkaamaan jo perinteiksi muodostuneita käytänteitä: esimerkiksi viisi- ja kuusijaksojärjestelmää ja jaksoja päättäviä koeja arviointiviikkoja sekä luokattomuutta. Erilaiset hybridiratkaisut nousevat esiin. Liikkumatila koettiin kuitenkin tarpeisiin ja tavoitteisiin nähden riittämättömäksi.

Koulutuspoliittisten päätösten ja lukioiden arkityön välinen vuorovaikutus koettiin puutteelliseksi, vaikka kansallisena ja kansainvälisenä tavoitteena on suuntautuminen kohti jatkuvaa oppimista (mm. Kinnari, 2020). Kriittiseksi uudistamisprosessissa muodostui korkeakoulujen toteuttama valintajärjestelmän uudistaminen, joka ajoittui samaan aikaan lukiouudistuksen kanssa. Tavoite on molemmille yhteinen – korkeakoulutettujen määrän lisääminen ja opiskelun joustavoittaminen – mutta keinot aiheuttavat kitkaa. Lukiossa pyrkimyksenä on vahvistaa osaamista korkeakouluopintojen sujuvoittamiseksi ja ohjata opiskelijoita valitsemaan jatkokoulutuspaikka yksilöllisen kiinnostuksen ja vahvuuksien mukaan, mutta korkeakoulut poistivat pääsykokeet ja loivat ylioppilastutkinnon

arvosanoihin perustuvan valintapisteytyksen. Lukion uuden opetussuunnitelman rinnalle muodostui näin piilo-opetussuunnitelma. Valintapisteytys alkaa jo lukio-opintojen varhaisessa vaiheessa ohjata opiskelijoiden valintoja ja muodostua opiskelun suuntaajaksi. Lukiossa tunnistettiin todistusvalinnan rinnalla muitakin vaihtoehtoja hakeutua jatko-opintoihin, mutta ylioppilastutkinnon pisteytys vaikuttaa nuorista houkuttelevalta ja tavoiteltavalta etenemiskaistalta. Tila yksilöllisille valinnoille kuitenkin kaventui.

Lukiouudistuksen tavoitteiden toteutuminen edellyttää opettajilta nykyistä laajempaa työnkuva. Tavoitteiden jalkauttaminen koettiin haasteellisena vasta toteutetun sähköisen ylioppilastutkintouudistuksen jälkeen ja opettajien hyvinvoinnistakin oltiin huolissaan. Opettajuuden vaatimuksissa painottuvat aiempaa vahvemmin opiskelijan osaamisen tunnistaminen ja yksilöllinen ohjaaminen sekä portinavaajan rooli opiskelijan oppimisympäristön laajentamiseksi korkeakouluihin ja työelämään. Opetuksen tavoitteiden toteuttaminen ja oppiaineiden integraation kehittäminen edellyttävät nykyistä laajempaa yhteistyötä kollegoiden kanssa. Yhteistyö oletettavasti lisääntyy, mikäli ylioppilastutkinnon uudistamiseen sisältyvä muutos oppiaineita ylittävistä tehtävistä kaikkiin oppiaineisiin liittyen laajenee nykyisestä, sillä ylioppilastutkinolla todettiin olevan ohjaava vaikutus lukion toimintaan (VNA 612/2019 5.2 §, 9:2§).

Rehtoreiden puheessa korostui moniammatillinen yhteistyö nuoren kohtaamisessa niin suuressa kuin pienessä lukiossa. Lukiokoulutus on nuorelle merkittävä siirtymä jatko-opintoihin ja työelämään. Tällöin lukiossa on tarpeen huomioida ympäröivän yhteiskunnan muutokset ja niiden vaikutus nuoren elämään. Moni lukiolainen asuu jo itsenäisesti ja käy mahdollisesti työssä opintojen ohessa, jolloin lukiossa olevat aikuiset muodostuvat tärkeiksi. Siksi opettajien aikaa halutaan suunnata opiskelijoiden ohjaamiseen ja oppimisen tuen mahdollistamiseen. Tekniikkaa pyritään hyödyntämään luontevana palveluna rutiinien helpottamisessa ja joustavien opetus- ja koejärjestelyjen mahdollistamisessa (vrt. Siljander, 2017).

Opettajien merkitys on myös keskeinen lukion toimintakulttuurin ja veto-voimaisuuden vahvistamisessa. Lukion on tulevaisuudessa oltava kilpailukykyinen opiskeluympäristö. Lukio-opetusta tulee entistä tietoisemmin suunnitella palveluna yksilölle. Lukioiden eriytymisen rehtorit tunnistivat vahvistuvan ja uudistuksen etenevän toimintaympäristökeskeisesti. Toimintakulttuurin suunnittelua väritti myös oppivelvollisuuden pidentyminen ja lukio-opiskelun maksuttomuus. Maksuttomilla materiaaleilla tai koulumatkoilla ei voida enää kilpailla, vaan lukioyhteisön sisällön, rakenteiden ja toimintakulttuurin on oltava kiinnostava ja vetovoimainen. Toimintakulttuuri nähdään primäärinä. Sen kehittämiseen on valjastettava koko lukioyhteisö ja toimintaympäristö laajemminkin. Lukioajan tulee jättää nuoreen positiivinen jälki lukion jälkeisiin elämänvaiheisiin.

Tuloksissa yllättävää on, että opiskelijoiden osallistaminen uudistamisen toteutukseen on vähäistä: heidän roolinsa vaikuttaa pääasiassa edustukselliselta ja valmiita luonnoksia kommentoivalta. Uudistuksen tavoitteissa korostuu opiskelijoiden osallisuuden ja heidän yhteiskunnallisen vaikuttamisen valmiuksien

vahvistaminen. Näin ollen uudistuksen tulisi näkemykseni mukaan toteutua laaja-alaisesti opiskelijoiden kanssa yhdessä. Alumnien haastaminen lukion uudistamiseen ei noussut esille eikä valmisteluvaiheessa myöskään kuultu kotien tai muiden potentiaalisten yhteistyötahojen näkemyksiä.

Uudistusten tavoitteet ja toiminnan resurssit eivät ole tasapainossa. Lukio-koulutuksen valtionrahoitus todettiin toiminnan haasteisiin nähden riittämättömäksi. Lukiossa on jouduttu sopeutumaan jo pitkään supistuvaan resursointiin eikä kaikilla lukiolla ole henkilöresursseja rahoitus pohjaa laajentavien hankkeiden toteutukseen. Rehtoreiden toiveena onkin, että valtakunnallisiin uudistuksiin tulisi sisällyttää riittävä rahoitus etupainotteisesti. Keskeiset rahoitustoiveet kohdistettiin opiskelijoiden monipuolistuvaan ohjaukseen, henkilöstön osaamisen vahvistamiseen ja oppivelvollisuuden toteuttamiseen.

Tutkimus tekee näkyväksi lukioiden autonomisuuden. Lukiossa on totuttu toimimaan itsenäisesti. Rehtoreiden kuvaamissa verkostoissa korostui kollegoiden merkitys. Koska vuoden 2019 uudistuksessa painotetaan paikallisia ratkaisuja, rehtorin yhteistyötaidot ja verkostoituminen korostuivat. Yhdessä ja erikseen on pyrittävä näkemään laaja-alaisesti mahdollisuuksia. On uskallettava keilla.

Tulosten valossa uudistuksen vaikutusten arviointi näyttää vähäiseltä ja lukiokohtaiselta (vrt. Engblom-Pelkkala, 2018). Koulutuksen järjestäjän arviointivelvoite ei toteudu säädösten mukaisesti (Kuntalaki, 2015), sillä arviointi on pääsääntöisesti lukiolähtöistä raportointia. Kehittävää vuorovaikutusta rehtorin ja koulutuksen järjestäjän kesken ei haastatteluissa mainittu. On siksi perusteltua, että vuoden 2019 uudistuksessa koulutuksen järjestäjän arviointivelvoitetta vahvistetaan.

Lukion uudistaminen vaikuttaa enimmäkseen reaktiiviselta. Strategisvisiönäärinen ajattelu ja transformatiivinen uudistaminen on vähäistä. Uudistusta edeltävää oman toiminnan arviointia tai tulevaisuuden etenemismuutosten ennakkointia ei juurikaan esiinny. Joissain lukioissa tosin pyrittiin aktiivisesti verkostoitumalla kehittämään yhteisön muutosvalmiutta (Heino, 2021). Rehtorien tulee tulevaisuudessa olla eturivissä kaikissa laajamittaisissa keskusteluissa koulutuksen tulevaisuudesta, niin paikallisesti, kansallisesti kuin maailmanlaajuisesti (Azorin ym., 2022; Harris ym., 2022).

Tulosten valossa tuntijaon valinnaisuutta lisäävät muutokset ovat mahdollisia monimuotoistamalla oppiaineiden ryhmittelyä ja lisäämällä valinnaisuutta oppiaineryhmien sisällä (vrt. Kamppi ym., 2021). Tärkeänä opiskelijan hyvinvointia ja motivaatiota lisäävänä tekijänä rehtorit näkevät opiskelijan mahdollisuuden toteuttaa yksilöllistä opinto-ohjelmaa. Analyysin mukaan lukiouudistuksen velvoittavaa tavoitetta laajentaa oppimisympäristöä lukion ulkopuolelle ei voida toteuttaa, ellei valinnaisuutta lisätä. Muutoin opiskelijoiden jaksamisoingelmat vain lisääntyvät, koska ohjausresurssit ovat riittämättömät ja aineenopettajilla ei aina ole tarvittavaa ohjaaja-asennetta.

Lähes jokainen informantti nosti esiin lukkiutumia, joihin transformatiiviset merkityksetkään eivät tuottaneet ratkaisuja. Ne vaativat valtakunnallisia linjauksia. Keskeinen lukkiutuma on opiskelijoiden liiallinen työmäärä, joka on

uhka hyvinvoinnille, opiskelumotivaatiolle ja oppimiselle. Viime kädessä tämä rapauttaa myös jatkuvan oppimisen perustaa ja vaarantaa lukion sivistyksellisten tavoitteiden toteutumisen. Ratkaisut tähän löytyvät vain tuntijakoa uudistamalla ja sisältöjä karsimalla.

Laajennettu oppivelvollisuus velvoittaa kehittämään entistä joustavampia yksilöllisiä opinto-ohjelmia. Velvollisuuden toteuttamiseksi siirtymät on saatava joustaviksi ja opiskelijat tietoisiksi erilaisista vaihtoehdoista. Tulevaisuudessa opiskelijat limittävät entistä enemmän yhteen lukio-opintoja, korkeakouluopintoja ja työelämäyhteistyötä. Oppivelvollisuuden laajentumisen myötä opiskelijoiden heterogeenisyys lisääntyy ja yksilöllisen ohjauksen ja oppimisen tuen tarve kasvaa. Lukio on siirtymävaihe itseohjautumista edellyttäviin jatko-opintoihin, mikä edellyttää niiden edellyttämien opiskeluvalmiuksien varmistamista.

Lukiokoulutuksen uudistaminen edellyttää jatkossa valtakunnallista kehittämissuunnitelmaa. Tavoitteet ovat tutut ja selkeät: lukiokoulutuksen yhdenvertaisuus koko maassa turvataan sillä, että meillä on kansallinen ylioppilastutkinto, asetuksessa säädetty tuntijako ja tavoitteet sekä niiden pohjalta laaditut valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet. Rehtorit kaipaavat lukiokoulutukselle pitkäjänteisempää kehittämissuunnitelmaa, jotta lukiokoulutuksen kehittämiseksi olisi yhteinen tarkennettava suunta. Viimeaikaiset lukio uudistukset koettiin pirstalemaisina ja erillisinä.

Koulutuksen järjestäjän vastuulla on rehtorin osallistavalla johtamisella lukion toimintakulttuurin kehittäminen. Koulutuksen järjestäjän ja lukioyhteisön vuorovaikutusta on tarpeen vahvistaa, kun koulutuksen rooli paikallishallinnossa aluehallintouudistuksen myötä vahvistuu. Transformatiivinen kehittäminen edellyttää laajaa osallistamista ja jaettua johtajuutta (vrt. Spillane, 2005).

Lukion opettajien tehtäväkuvaan on panostettava jatkuvan oppimisen mallin mukaisesti, sillä opettajan työ laaja-alaisesti ja vaatii yksilöllistä osaamista erilaisissa yhteisöissä. Nykyiset resurssit opettajien kouluttautumiseen ovat tulevaisuuden vaatimuksia ajatellen riittämättömät ja epätasa-arvoiset. Tulevaisuudessa asiantuntijuuden vahvistamista olisi luontevaa toteuttaa hybridisti etäpalveluja hyödyntäen. Tällainen toimintatapa on jo opettajille tuttu, ja toteutuessaan se mallintaisi lukion opiskelijoille oppimisympäristön laajentamista.

Rehtorin rooli lukioyhteisön johtamisessa edellyttää entistä enemmän osallistavaa johtajuutta. Lukiokoulutuksen jatkuva kehittäminen mahdollistuu, mikäli toiminnan arviointi on säännöllistä ja kiinteä osa toimintakulttuuria. Arvioinnin tuloksia tulisi hyödyntää lukion kehittämisessä ja samalla osallistavasti vahvistaa yksilöiden ja yhteisön tulevaisuuden ennakointivalmiuksia esimerkiksi skenaariotyöskentelyn avulla. Tulevaisuuslukutaito on keskeinen johtajan taito uudistamisessa tarvittavien mahdollisuuksien tunnistamisessa sekä ennakkoimattomien muutosten kohtaamisessa (Azorin ym., 2022; Puru & Wilenius, 2018). Sitä on tarpeen hyödyntää lukion toimintakulttuurissa laajasti yksilötasolla tulevaisuuteen suuntautuen ja yhdessä lukiota nykyhetkessä uudistaen. Tämä vahvistaa myös resilienssiä eli varautumista yllättäviinkin muutoksiin.

Rehtorin tehtävänä on kannustaa ja rohkaista opettajaa uudistamaan opetustaan ja verkostoitumaan lukioyhteisön ulkopuolelle opetuksen monipuolistamiseksi. Uudistuksen edellyttämä näkökulma lukion kehittämisessä on monipuolisten mahdollisuuksien näkeminen tavoitteiden toimeenpanossa (Joas, 2004, 2008; Simola ym., 2010). Mahdollisuuksien näkemisessä ja hyödyntämisessä tunnustetaan myös koulun toimintaan liittyviä reunaehtoja: erilaiset yksilöt ja toiminnan asettamat rajoitteet, kuten ylioppilastutkinnon ajoittuminen ja yksilöiden asenteet. (Simola, 2015, 2020.)

Näkemykseni on, että aktiivisella yksilöiden kuulemisella ja vuorovaikutuksessa mahdollisuuksien tunnistaminen laajenee. Paikalliset innovaatiot ja ratkaisujen löytäminen eivät vähennä tarvetta valtakunnallisesti uudistaa ensisijaisesti tuntijakoa ja sisältöjä.

8.2 Tutkimuksen arviointia ja jatkotutkimusaiheita

Tässä alaluvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta, eettisiä kysymyksiä ja jatkotutkimusaiheita. Tutkimukseni luotettavuuteen ja eettisyyteen liittyvät kysymykset ovat limittyneet tiiviisti koko tutkimusprosessiin ja toimineet tutkimuksessa tehtyjen valintojen ehtoina.

Laadullista tutkimusta käsittelevässä menetelmäkirjallisuudessa ei ole mitään yksiselitteisiä ohjeita tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista. Tutkimusta arvioidaan kokonaisuutena ja luotettavuuden tulee liittyä tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Tutkijan tulee asiantuntemuksellaan ja tutkimuksen raportoinnilla saada lukijat ja suuri yleisö vakuuttuneeksi tutkimuksen luotettavuudesta, sen lähestymistavoista ja siinä käytetyistä menettelytavoista. Luotettavuutta voi tarkastella perustellen tutkittavan ilmiön valintaa ja rajaamista, sen merkityksellisyyttä, tutkimusprosessia kaikkine vaiheineen, tutkijan positiota ja tutkimuksen raportointia (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Puusa ja Juuti (2020, s. 175) kiteyttävät laadullisen tutkimuksen luotettavuutta koskevat kriteerit kolmeen käsitteeseen: luotettavuus, uskottavuus ja eettisyys.

Keskityn tutkimukseni luotettavuuden arvioinnissa perustelemaan tutkimusilmiön, informanttien valinnan ja tutkimusprosessin eri vaiheita avoimuuden näkökulmasta. Lisäksi arvioin tutkijan roolia tutkimusprosessin kokonaisuuden kannalta, vaikka olen käsitellyt asiaa myös luvussa 1.3. Tutkimuskohteeni valitsin lukiokoulutuksen uudistamisen ja tulevaisuuden ja erityisesti rehtorin kokemana ilmiönä. Perusteena oli oma kiinnostukseni löytää perusteluja ihmettelylle lukiouudistusten nopeutumisesta, jopa osittaisesta päällekkäisyydestä, sekä uudistusten todellisesta vaikuttavuudesta. Kiinnostusta lisäsi myös se, että yleisessä lukiokoulutusta koskevassa keskustelussa ja kollegoiden keskuudessa lukuisat lukion uudistamispyrkimykset koettiin arjessa työllistävinä ja vaikutuksiltaan riittämättöminä.

Koska tutkimuskohteenani olivat rehtoreiden näkemykset lukion uudistamisesta ja tulevaisuuden ennakoinnista, haastattelu oli luonteva valinta tutkimusmenetelmäksi. Metodiksi valitsin teemahaastattelun, koska siinä korostetaan

ihmisten tulkintoja ilmiöstä ja informanttien asioille antamia merkityksiä, kuten myös sitä, miten merkitykset rakentuvat vuorovaikutuksessa (Hirsijärvi & Hurme, 2018).

Ennen varsinaisia haastatteluja perehdyin menetelmäkirjallisuuden avulla haastatteluun menetelmänä ja erityisesti teemahaastatteluun. Ennakkovalmistelun merkitystä korostetaan haastattelutilanteen ja aineiston hankinnan menestymisen kannalta, koska sitä pidetään keskeisenä tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta, sillä yksittäinen haastattelutilanne on hankintatapana ainutkertainen. Tavoitteeni oli tarkalla ennakkovalmistelulla pyrkiä välttämään haastattelun toteuttamiseen liittyvät mahdolliset sudenkuopat (Kosunen & Kauko, 2016; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009; Vilkka, 2015).

Ennen varsinaisia haastatteluja tein kaksi esihaastattelua ja toteutin niissä teemojen erilaista järjestystä. Ensimmäisessä esihaastattelussa aloitin nykyiseen uudistamiseen liittyvällä teemakysymyksellä ja toisessa tulevaisuudesta lähtevällä kysymyksellä. Ennakko-oletukseni oli, että aloittamalla tulevaisuuskysymyksellä rehtori tuottaisi tulevaisuuteen etenemistä kuvaavia innovatiivisia merkityksiä nykyhetkeen peilaten. Tulevaisuusnäkökulmasta käsin eteneminen osoittautui esihaastateltavalle rehtorille kuitenkin haastavaksi ja tutkijana jouduin auttamaan ja vaikuttamaan merkitysten tuottamisessa. Rehtorin oli haastavaa siirtyä arjen hektisestä kulusta vuosikymmenen lopun lukiokoulutukseen. Esihaastattelujen jälkeen hioin teemakysymysten täsmentäviä kysymyksiä ja päätin edetä haastatteluteemoissa nykyhetkestä tulevaisuuteen. Esihaastattelut auttoivat kriittisesti arvioimaan myös itse haastattelutilannetta ja omaa osuuttani haastattelun kuluessa. Esihaastatteluiden litteroinnit selkeyttivät haastattelutilanteen kulkua sekä lopullisten kysymysten muokkaamista. Haastattelukysymysten täsmentämisessä hyödynsin lukiouudistusta koskevaa hallituksen esitystä (HE 41/2018) sekä säädöksiä (LL 714/2018; VNA 810/2018; L 502/2019; VNA 612/2019).

Tutkimuksen informanteiksi valitsin tutkimuksen kattavuuden kannalta monipuolisesti erikokoisten ja erilaisten suomenkielisten lukiodien rehtoreita eri puolilta Suomea. Haastattelun aikana ilmeni, että joillakin oli lukiossaan myös erityistehtävä ja joillakin IB-linja. Tutkimuksen tavoitteena oli saada kokeneiden rehtoreiden näkemyksiä ja sen vuoksi valitsin informanteiksi vähintään viisi vuotta rehtoreina toimineita. Haastattelut suoritettuani havaitsin, että todellisuudessa jokaisella haastatellulla rehtorilla oli työvuosia lukiossa vähintään kymmenen ja toteutettuna useita lukion uudistamisprosesseja. Tutkimustuloksia kirjattaessani pohdin, miten tutkimustulokset mahdollisesti olisivat eriytyneet, mikäli haastateltavien joukossa olisi ollut alle viisi vuotta rehtoreina toimineita. Olisiko esimerkiksi kriittisyys samansuuntaista ja tunnistaisivatko he mahdollisuuksia eri tavoin?

Koska haastattelijana olen haastateltavien kollega, arvioin omaa positiotani aineistonhankinnassa eli tutkimushaastattelussa, valtasuhteen näkökulmasta. Olen ollut avoin sille, että laadullisen tutkimuksen subjektiviteetti konkretisoituu kohdallani. Vuorovaikutussuhde haastattelussa ei koskaan ole neutraali, sillä haastattelijat ja haastateltavat kumpikin vaikuttavat toisiinsa (Kosunen & Kauko,

2016). Tarkastelen valtasuhdetta ja oman tilanteeni muutosta aineiston hankinnan eri vaiheissa: valmistautumisessa, itse haastattelutilanteessa ja aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa.

Tutkimustyö sai sytykkeen rehtorin työssäni, kun ihmettelin tutkimusilmiötä eli muutosta. Tällöin kokemusminä painottui (Välimaa ym., 2018). Tutkimustyön alussa, haastatteluihin valmistautuessa olin juuri jättänyt rehtorin työni, mutta olin mukana uudistuksen valmistelutyöryhmässä (OKM, 2017). Tunnistin informantteja lähestyessäni asenteen ”meidän lukiomme uudistuu”. Haastatteluajasta oli luontevaa sopia, koska tema oli yhteinen. Haastateltavat olivat kollegojani ja vuorovaikutuksessa ei ollut havaittavissa hierarkiaa.

Haastattelujen toteutukset sujuivat ongelmitta. Haastattelutilanteessa olin jo irtautunut lukion arjesta etäämmälle ja tunnistin vuorovaikutuksessa tutkijan roolin, ulkopuolisen kiinnostuksen ja kiinnostuksen uudistusta koskevista kuumuisista. Vuorovaikutustilannetta, johon ennakkoon olin asennoitunut rehtoreiden näkemysten kuuntelijana, kuvaa asenne ”teidän lukionne näkemykset uudistamisesta”. Minä olin kiinnostunut kuuntelemaan ja rehtorit innokkaita kertoamaan näkemyksiään, ja puhe oli kriittistä ja innostunutta.

Aineiston käsittelyn vaiheissa oma positioni oli pitkälti muuttunut kokemusminästä tutkijaminäksi, ja tarkastelin rehtoreiden näkemyksiä ”heidän” merkityksenantoinaan lukion uudistamisesta, johtamisesta ja uudistamisen toteutuksesta. Lukijan tehtäväksi jää arvioida onnistumiseni tavoitteessa välittää lukijalle rehtoreiden tuottamat keskeiset merkitykset lukiokoulutuksen uudistamisen vaikuttavuudesta ja tulevaisuuden ennakoinnista.

Laadullisen tutkimuksen analyysiin ei metodikirjallisuudesta löydy selkeitä ohjeita, vaan aineiston käsittelyssä korostuvat tutkijan oma prosessi ja yksilöllinen kasvu tutkimuksen tekemisessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Vaikka aineistolähtöiset tarkastelut olivat kiteyttäneet rehtoreiden tuottamat keskeiset merkitykset, vasta erilaisten teoreettisten näkökulmien avulla saatoinkin tulkita tutkimuksen keskeiset merkitykset. Muutosilmiö osoittautui teoreettisen viitekehystenkin läpi tarkasteltuna kompleksiseksi. Jälkikäteen analyysin käsittelyä tarkastellessani ja tutkimuksen tuloksia arvioidessani havaitsen kulkeneeni läpi kaksi vaiherikasta ja monisäikeistä prosessia: aineistolähtöisen tarkastelun ja teoriaohjaavan tarkastelun sekä niistä lopputulemana tutkimuksen tulkinnan.

Jälkikäteen arvioiden analyysin käsittelyprosessien aikaan olin usein epäfokusoituneessa tilassa, joka kuitenkin lopulta eteni työn fokukseen (Aarnikoivu & Saarinen, 2021). Etsiskely ja epävarma kiertely auttoivat vähitellen näkemään tutkimustehtäväni kannalta keskeiset merkitykset. Tutkimusta arvioidessani ymmärrän aineistolähtöisen käsittelyn parissa tehdyn monipolvisten vaiheiden merkityksen, sillä teoriaohjaavan monipolvisen käsittelyn aikana monipuolinen aineisto merkityksineen oli hallussani. Eteneminen kiinnostava aineisto edellä kohti eteen tulevaa kompleksista muutosilmiötä auttoi selviytymään mutkaisen tutkimusprosessin loppuun.

Koen saavuttaneeni aineiston käsittelyssä ja tulkinnassa saturaatiopisteen, sillä sekä aineistolähtöisen että teoriaohjaavan käsittelyn lopussa tutkimuksen keskeiset tulokset näyttäytyivät yhteneväisinä, ainakin hyvin samansuuntaisina.

Rehtoreiden näkemykset uudistamisesta ja sen johtamisesta muodostavat kompleksisen kudelman yksilöllisiä näkemyksiä, joiden keskuudesta oli tunnistettavissa yhdensuuntaisia tihentymiä ja lukkiutumia, mutta yksilöllisinä konstruktioina. Tutkijana koen saavuttaneeni onnistuneen lopputuloksen. Aineiston analyysi kokonaisuutena osoittautui tutkijan kasvuprosessiksi.

Tutkimuksen luotettavuuden osoittamiseksi ja muille sisällönanalyysin toteuttajille kokemustiedoksi olen kuvannut avoimesti ja rehellisesti aineiston käsittelyprosessin ja sen kierteet vaihe vaiheelta luvussa 5.4 ja teoreettisen viitekehysten prosessin luvussa 2.4. Tulosten käsittelyyn olen liittännyt runsaasti rehtoreiden puheen sitaatteja lisäämään aineiston käsittelyn luotettavuutta ja tulosteni tulkintaa. Katson, että rehtoreiden teemahaastattelut, niiden määrä ja laatu vastaavat tutkimuskysymyksiini ja antavat riittävästi tutkimustietoa sekä tietoa lukiouudistuksen kompleksisuudesta. Tutkimustulokset osoittavat myös lukio-koulutuksen ja sen uudistamisen keskeisiä kehittämiskohteita ja niiden merkityksellisyyttä.

Laadullisen tutkimuksen arvioinnissa etiikka kiertyy osaksi tutkimuksen luotettavuuden arviointia. Se sisältyy tutkimusprosessin kaikkiin vaiheisiin. Etiikka tutkii käsityksiä oikeasta ja väärästä, hyvästä ja pahasta sekä moraalisesta toiminnasta. Tutkimusta eettisesti arvioitaessa kyse on niistä toimintatavoista, jotka ovat ohjanneet tutkijaa tutkimuksessa ja sen eri vaiheissa, jotta tutkimuksessa on voitu tuottaa kestävä tietoa ja kohdella tutkimukseen liittyviä ihmisiä hyvin. Tutkimusetiikka kuuluu osaksi hyvää tieteellistä käytäntöä, johon tiedeyhteisö on sitoutunut (Vuori, 2021b).

Laadullisen tutkimuksen aineistojen ja analyysin kannalta keskeinen tutkijoita ja korkeakouluopiskelijoita velvoittava ohje on ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021). Olen perehtynyt tutkimustyöhöni liittyen myös tiedeyhteisöni tutkimusetiikkaa koskeviin periaatteisiin (Tutkimuseettiset ohjeet, 2022) sekä tietosuojalakiin (Tietosuojalaki, 2018). Edellä jo reflektoin suhdetta itseni ja informanttien kesken. Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu, että tutkimukseen osallistuneiden henkilöllisyyttä kunnioitetaan, joten olen raportoinnissa noudattanut anonymiteetin periaatetta. Olen ennen haastattelua informoinut haastateltavia tutkimuksen teemoista ja saanut jokaiselta kirjallisen suostumuksen aineiston hankintaan ja käsittelyyn. Tutkijana olen raportoinnissa vastuussa tutkimuksen kielestä ja sisällöstä.

Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuksen tietoaineistojen asianmukainen tallentaminen ja säilyttäminen (Aineistohallinnan käsikirja, 2022; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021). Aineistohallinta tarkoittaa tutkimusaineistojen ja niitä kuvailevan tiedon tuottamista, tallentamista ja järjestämistä siten, että aineisto säilyy luotettavana ja käyttökuntoisena. Tutkijana olen velvollinen huolehtimaan aineistojen tietoturvasta koko tutkimustyön ajan. Olen hankkinut koko tutkimusaineistoni itse, käyttänyt sitä tutkimukseni tarpeisiin sopien ja asiaa koskevien henkilöiden kanssa. Olen varmistanut aineiston säilyvyyden tallentamalla aineiston erillisille muistitikuille ja koko työni tiedostoineen erilliselle kiintolevyllä. Koska olen hankkinut aineiston itsenäisesti, tutkijana minulla

on omistusoikeus aineistooni. Aineistoni olen hankkinut vain tätä tutkimusta varten, joten tutkimuksen tultua julkisesti hyväksytyksi, tulen itse hävittämään aineiston.

Tutkijana olen huolehtinut hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti asianmukaisista tutkimusluvista ja tutkimuksen informanteille tiedottamisesta. (Kuula-Luumi, 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021). Tutkimusvuorovaikutukseni eettinen lähtökohta perustui tietoon perustuvaan eettiseen suostumukseen osallistua tutkimukseen. Jo haastattelukutsussa (Liite 1) toin tiedoksi tutkimuksen tarkoituksen ja haastattelusta sopiessani toin esille sitoumukseni hyvään tieteelliseen toimintaan, tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden ja tutkittavien anonymiteetista huolehtimisen. Haastattelun yhteydessä kerroin tarkemmin tutkimustyöstä ja siihen osallistumisen merkityksestä. Kerroin avoimesti oman taustani ja tavoitteeni tutkimustyöstä. Keskeisin kriittinen huomioni tutkimuksen edetessä oli, että en ollut tietoinen tietosuojailmoituksesta, joka tämänhetkisten eettisten ohjeiden ja tietosuojalainsäädännön velvoittamana tulee tutkittaville tutkimusesitteen lisäksi toimittaa (Kuula-Luumi, 2021; Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2021).

Tutkimusprosessin edetessä lukiokoulutuksen uudistumisen ihmettelyn lomassa mieleen on noussut jatkotutkimusaiheita. Tutkimustyötä voi luonnehtia hermeneuttisena kehänä, jonka mukaan tieto ja todellisuus ovat jatkuvassa liikkeessä ja tuottavat uutta tietoa ja uusia kysymyksiä (Alasuutari, 2011). Ensimmäiseksi olisi kiinnostavaa tutkia vuoden 2019 lukiouudistuksen vaikutuksia lukion toimintakulttuuriin, yksilöllisyyden ja yhteisöllisyyden mahdollistumiseen liittyen. Mikä lukioissa on muuttunut ja mihin suuntaan? Miten lukiot mahdollisesti ovat eriytyneet ja mistä syystä? Tutkimukseni paljasti, että lukioden toimintakulttuuriin ei näkyvästi ja laajasti ole tarttunut toiminnan itsearviointi ja sen kautta jatkuva kehittäminen, vaikka sitä tapaa on tavoitteena siirtää nuorille. Edelleen koulussa opetetaan paljon, mutta liian vähän itse opitaan. Yhteisöllä ja yksilöillä ei saisi olla erilaisia toimintakulttuureja. Lukioden toimintakulttuureja koskeva tutkimus olisi läpivalaiseva. Vuoden 2019 uudistus antoi haasteen, joten on tutkittava, miten haasteeseen on vastattu.

Toinen kiinnostuksen kohde nousee opettajuuden muutoksesta. Lukiouudistuksen painottuessa lukioyhteisöön näen kiinnostavana tutkia, millaisia näkemyksiä opettajat tuottaisivat aineenopettajakoulutuksen kehittämiseksi. Koulutus on aina myöhässä, mutta millaisia valmiuksia aineenopettajalla tulisi olla jatkuvasti uudistuvassa lukiossa.

Kolmas esitys jatkotutkimusaiheeksi kohdistuu nuoriin, tulevaisuuden työelämän toimijoihin. Olisi mielenkiintoista saada tietoa lukioikäisiltä nuorilta opiskelun ja ohjaamisen kehittämisestä, jotta jatkuvaan itsensä kehittämiseen tarttuisi kiinnostus lukion toimintakulttuurissa. Opiskelijoiden näkemykset jäävät lukion toimintakulttuurissa tutkimukseni mukaan taustalle. Lukiossa on korkeakoulutettu henkilöstö ja heidän mukanaan monitieteinen asiantuntemus. Toisaalta lukiossa on aikuisiässä tai sitä lähestyvä nuoriso, joten kiinnostavaa olisi tehdä työpajoille rakentuva tulevaisuussuuntautunut toimintatutkimus ja järjes-

tää tulevaisuuden lukion opiskeluympäristöä koskeva "arkkitehtikilpailu". Tehdävänantoon tulisi sisällyttää ainakin seuraavat teemat: keskeiset sisällöt, toimintatapoja kehittää omaa osaamista, fyysiset toiminnan rakenteet sekä ihmisläheinen ja virtuaalinen vuorovaikutus.

Neljäntenä mutta ei vähäisimpänä tutkimisen arvoisena tunnistan tarpeen ja kiinnostuksen tutkia verkostoituneiden rehtoreiden tulevaisuuslukutaidon pohjalta tuottamaa lukiokoulutuksen uudistamispuhetta, sillä analyysini toi esiin joitakin aihioita kehitettäväksi tutkijayhteisössä.

Tällä tutkimuksellani olen pyrkinyt välittämään tutkimuksen tavoitteen mukaisesti rehtoreiden tuottamat merkitykset lukion uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta. Pohdintaluvussa olen liittänyt rehtoreiden näkemyksiin omat näkökulmani. Tutkimuksen keskeinen tavoite on uuden tiedon tuottaminen (Vuori, 2021b) ja olen pyrkinyt tuomaan julkisuuteen rehtoreiden näkemykset lukion kehittämistä. Koen olevani aineistoni tuottajien sanansaattaja, sillä aineistoa hankkiessani rehtoreilla oli runsaasti näkemyksiä ja toiveita viestitettäväksi. Tutkimuksen tehtävä on virittää keskustelua. Tavoitteeni on keskustelun lisäksi virittää toimintaa lukiokoulutuksen pitkän historian elävöittämiseksi. Tutkimus ja kokemus juurruttavat, mutta luova ja innostunut mieli nosta siiville.

SUMMARY

The views of upper secondary school principals on the reform of upper secondary education, its leadership and future.

Introduction

This research is conducted on the field of educational sciences. In it I analyze the views of upper secondary school principals on the reform of upper secondary education, its leadership and future. The aim of this research is to understand the national 2019 reform and anticipation of the future of upper secondary education in the context of multidimensional, even tense reform efforts emerging from outside upper secondary schools and from educational policymaking and the upper secondary school community.

Finnish upper secondary education faced once again a reform at the beginning of the 2020s. This time, too, the need for a reform arose from the changes in the surrounding society and developmental needs in working life. These influences were increasingly global by their nature and affected upper secondary education. Further, the reform of upper secondary education was necessitated by the curricular work in basic education and the reform of vocational education and training, but also by the reform of further education and the pressures it brought, including the reform of selection criteria for higher education. Therefore, the curiosity regarding the impact of the new national 2019 reform triggered this study.

In the 2000s, the reform of upper secondary education as part of the reform of national education has been guided, among other things, by the transnational megatrends of globalization, lifelong learning, and sustainable development, which are included in the Government Program (Government Program, 2015). Of these, lifelong learning has been identified as a major theme at EU level, and there is a desire to make it a guiding principle for society. The Lisbon competitiveness act adopted by the EU states that people are Europe's most important asset (European Commission, 2005; OECD, 2007). The act's strong economic focus has been criticized. According to Kinnari (2020), the economic focus was mitigated by the construction of key competences for lifelong learning, which emphasized the development of attitudes alongside the pursuit of knowledge and skills. The key competences also identify cross-cutting transversal skills such as critical thinking, creativity, initiative, problem-solving and decision-making.

Reforming education is also about anticipating the future. The future is constantly changing dynamically, which makes it difficult to anticipate. In Finland, important factors for educational reform include an ageing population, a reduction in the number of young people in education and training, and the concentration of population in large growth centers. As a result, the structures of the education system require increasingly rapid reforms. According to Wilenius (2015, 2017), Kondratjev different developmental waves can be used to

understand future events based on the past. In the sixth wave, interaction deepens in all areas of life and a human-centered culture develops. First, organizations are based on interaction and quality, as trust is a prerequisite for the development of services. Secondly, the contribution of all actors is valued, and competence, social skills and intellectual maturity are crucial. Hierarchy is kept to a minimum, as each employee is the decision-maker and the person in charge. The third principle is that everyone should enjoy their work and the uniqueness of the individual is respected (Wilenius, 2015, pp. 221-226).

In addition to anticipating the future, the reform of the education system is influenced by changes in the world around us today. At the national level, changes are aimed at promoting international interaction and facilitating the mobility of people, so students need to be better equipped to cope with a changing world. The government's program sets out education policy guidelines, key development objectives and financial resources for education and training. As governments change, so do the priorities, which can also be seen in the government programs of the 2000s (see e.g., GP, 2011; GP, 2015; GP, 2019a.)

The Ministry of Education and Culture will draw up a detailed plan and program of measures for developing education and training based on the government program and will be responsible for allocating resources to the different areas of responsibility. The Ministry is also responsible for the preparation and implementation of reforms and development measures in cooperation with the National Board of Education. The National Board of Education prepares the national curriculum criteria, based on which the education provider is responsible for drawing up the local curriculum and implementing the objectives set out in the laws and regulations.

Decentralization and the new system of state contributions significantly increased the decision-making power of municipalities and schools in the 1990s. The criteria for calculating the state contribution no longer imposed binding rules on the use of the funding but increased the overall responsibility of the recipient for the organization of the activity and the resulting expenditure. The administrative change in 2010, when the state subsidies of the Ministry of Social Affairs and Health and the Ministry of Education and Culture were merged into a so-called single-pipe state subsidy, further increased the power of local actors to regulate the direction of funding (Ministry of Finance, 2019.) External administrative evaluation and inspection activities ended with the decentralization of administration, and only the matriculation examination remained as a national indicator of the quality of upper secondary schools (Engblom-Pelkkala, 2018). The evaluation of education is prescribed by law as the task of the education provider (Municipal Act, 2015).

The national pedagogical development of upper secondary schools has been mainly the responsibility of the Finnish National Board of Education. It has tried to fulfil this role mainly by training teachers and funding various development projects. Reforms that have contributed to the culture of upper secondary schools include ICT development projects launched in the early 2000s and the digitalization of learning environments. However, many of the objectives

of the reform of the upper secondary school have been repeated over the years in much the same way. These include interdisciplinary cooperation and cooperation between different forms of education and working life. According to reports evaluating the activities of upper secondary schools, the development goals have been repeated in the same direction (Hautamäki et al., 2012; Turunen et al., 2011; Välijärvi et al., 2009).

The need to reform upper secondary school education is also influenced by the general debate on the higher education readiness of upper secondary school graduates and the importance of degree education, as well as the debate on the expected need for vocational and higher education qualifications in the working life of the near future (Hautamäki et al., 2012; Kupiainen et al., 2018; Ministry of Education and Culture, 2019a; Turunen et al., 2011). The aim is to make the educational pathways of young people more flexible. Enabling individual study paths aims to increase young people's motivation to develop their skills throughout their lives (Kinnari, 2020.)

Curricular reforms have sought to accelerate the local development of upper secondary schools. These reforms have led to more precise guidance and, at the same time, to an increase in the number of pages of curriculum criteria (MEC, 2017d.) Curriculum reforms have been carried out at an increasing pace in the 1990s and 2000s: in 1994, 2003, 2015 and most recently in 2019. During this dissertation process, reforms in upper secondary education were implemented at several levels. The legislation governing upper secondary education, the content, objectives and curricula of teaching, and the matriculation examination were reformed. For example, when the Finnish National Board of Education launched the latest revision of the upper secondary school curriculum in 2018, the curriculum work based on the previous criteria adopted in 2015 was still ongoing in the municipalities. A certain lack of coherence in the reforms has also caught my attention as a researcher.

The government decided on the reform of upper secondary education in spring 2017 (GP, 2017). The decision covered the Upper Secondary Schools Act, the objectives and content of upper secondary school education and the reform of the matriculation examination. As a result, the criteria for the upper secondary school curriculum also had to be renewed, although the previous criteria were still being implemented (Government of Education, 2015). The Parliament adopted the new Upper Secondary Schools Act (LL 714/2018) and the revised Act on the organization of the matriculation examination (L 715/2018) in August 2018, and a new Decree on Upper Secondary Schools Education (Government Decree 810/2018) was issued in October.

Purpose of the study

The context of this study is Finnish upper secondary general education, the 2019 upper secondary school reform and the future outlook for upper secondary education. The pedagogical context is formed by upper secondary education as an institutional part of the education system and as an operating environment for actors, its goals, contents, structures, and operating culture. The normative

context of upper secondary education is formed by the regulations and provisions on upper secondary education derived from the government program and education policy decisions, as well as the reform of upper secondary education and foresight of the future. Secondary education is influenced by the changes in society around it and, increasingly today, by the global world.

According to Sahlberg (2021), research in Finland on educational change, school improvement and school effectiveness is modest by international standards. In the light of previous studies, the reform of upper secondary education requires seamless interaction between education policy and research, as well as strategic leadership from the principal (Engblom-Pelkkala, 2018; Meriläinen, 2011).

The main questions of the study are:

The purpose of this study is to understand, through the discourse of principals, what are the key factors influencing the reform and leadership of upper secondary education. It also aims to explore, through the insights provided by the principals, the ways in which upper secondary education should be developed in the future to anticipate the future when developing education. I will limit my research to upper secondary education for young people in Finland. In addition to the research task itself, my aim in the reflection chapter of the study is to make visible how the views of principals on the reform of upper secondary school education relate to the statements of objectives made in the normative documents on educational policy.

1. What kinds of meanings for the reform of upper secondary education can be identified in the discourse of principals?

1.1 What do the meanings produced by principals reveal about the reform of upper secondary education?

1.2 What do the meanings produced by principals reveal about the leadership of the reform?

2. What meanings do the principals give to the future of upper secondary education?

The data for this study consists of interview data. I interviewed a total of 14 high school principals between August 2019 and January 2020. I selected principals with at least five years of experience as a principal as interviewees. The interviews covered three main themes based on the research framework. Theme 1. Tell us about the reform from the perspective of the head teacher? What will change, what will be reformed? How will the reform be implemented? Theme 2. What is the role of the principal in the reform of upper secondary education? What is the starting point for the reform of upper secondary education? Theme 3. What is the future direction of upper secondary education, what will be the

next reform of upper secondary education? Looking ahead to 2030. I used qualitative content analysis as a method for analyzing the data. The aim of content analysis is to create a verbal and clear description of the phenomenon under study and to extract the meanings present in the text without losing the informational value of the data. The aim was to find out how the meanings of the research subject are constructed in the linguistic interaction with the interviewee.

Results of the study

The theoretical framework confirmed the experience of previous studies of the complexity of change in interpreting the data (e.g., Ball et al., 2012; Capano, 2009; Duke, 2004). Principals' views on the reform were placed in a quadrangle as individual positive and critical meanings. The reform discourse also included meanings from outside the reform, such as the reform of selection scores in higher education as a kind of intervention in the reform of upper secondary education (Saarinen & Välimaa, 2012). Through Kauko and Wermke's (2018) change phenomenon framework, principals' views on the reform of upper secondary school education appeared as complex braids of different shades and individualities. The views were contingent, dependent on the context of the meaning makers. Individually, principals' discourses revealed not only seeing opportunities and playing space for reform, but also blockages and challenges (Ball et al., 2012.). The meanings of educational reform discourses unfolded principals' individual interpretations of educational policy decisions, as well as translating understanding into their own high school context and the implementation of reform in the work community (Ball et al., 2012; Risku & Tian, 2020; Simola & Rinne, 2013.). Meanings of the reform were constructed using the concepts of path dependency and contingency, and meanings about anticipating the future were constructed using six foresight frames (Minkkinen, et al., 2019).

The result of the study was a construction of a reform of upper secondary education and resulted in a model of complex meanings. In response to the first research question about reforming and leading secondary school education, I obtained three sets of meanings. These were 1) the complexity of secondary school education, 2) community-centered reform, and 3) student-centered reform. The second research question dealt with the future of upper secondary education and resulted in two sets of meanings as following. 1) reactive and proactive meanings and 2) transformative meanings.

The results showed that the reform of secondary schools was a complex process that was contextual. The reform discourse was characterized on the one hand by the principal's view of leading reform in his or her community and on the other hand by a broader view of reform in secondary school education. The objectives of the reform were seen from the perspective of the upper secondary school and the student: upper secondary education is a service with the student at its center. The analysis produced a complex bundle of meanings from the principals' individual descriptions of the reform goals and their interpretation, understanding and implementation in the upper secondary school context (Ball et al., 2012; Risku & Tian, 2020). These included a varying degree of experience,

personality, expectations, and identification of possibilities, but also revealed blockages and meanings that were perceived as challenging.

My research shows that the meanings produced by informants are intertwined with renewal and extend the identification of possibilities and the meanings of renewal discourse with the ability to look ahead in time. On the other hand, principals construct scenarios of the future and mirror history in the present (Minkkinen et al., 2019; Pouri et al., 2020). Principals who viewed the future of upper secondary schools transformatively through alternative scenarios saw a wider range of opportunities for reform and agendas for unlocking lock-in. The role of the principal is highlighted in the reform of upper secondary education. The study makes principals' views known. The results of the study show that the emphasis of reform is on local development, with a strong emphasis on leadership and the ability of the principal to develop the secondary school community while anticipating the future. The role of the principal is to link the phenomena of change outside the context to the expertise and resilience of the school community.

The 2019 reform was a comprehensive reform, which reformulated the key laws and regulations governing upper secondary schools. The primary educational policy objective of the reform was to strengthen skills and the attractiveness of upper secondary schools, increase the number of students applying to higher education and promote the well-being of students. There was an agreement on the importance of these objectives for upper secondary schools, but a common interpretation among principals was that the key reform needs identified by upper secondary schools were not being met and the root causes were not being addressed. There is a lack of research behind the reform and a failure to identify concerns that resonate from the field. A national long-term plan for the development of upper secondary education was needed to underpin the ongoing, accelerating, and separate upper secondary reforms.

The critical views of the principals signal a lack of interaction between education policy makers and the upper secondary school sector. While diverging views are partly perceived as challenges and solvable, key blockages are perceived to require more extensive cooperation horizontally and vertically (Wenström, 2020).

In upper secondary schools, the 2019 reform was expected to increase optionality and provide ways to strengthen student well-being. Another key wish was for a reform of the curricular content to moderate the workload, so that the goals of broadening the learning environment can be translated into teaching and the student's individual curriculum. The time for reforms were found to be limited and the content of the upper secondary school curriculum was perceived to be even more bloated.

Few positive developments in the reform were identified by principals. These are mainly the obligation of the education provider to provide special education and more flexible structures for the matriculation examination. Other positive aspects were the harmonized provisions on the recognition and validation of studies completed elsewhere and the post-secondary education

guidance system. Other reforms were found to be structural. Their importance was viewed with skepticism, and they were described as a sham because no room was made for optionality. A more binding tone was identified for the already reformed regulations: the extension of the learning environment and the implementation of an individual study program, but solutions still must be found locally within the old narrow framework. The obligations of the legislation fall on the local education provider, but my research shows that the local education provider has very little, if any, involvement in the implementation of the obligations and the reform. Principals are responsible for the reform process together with their communities.

At the heart of the reform were structural reforms and changes to the content of the curricula. There is a perceived contradiction in that the objectives of the reform emphasize the strengthening of competences, while the regulation focuses on the leadership of teaching in terms of hours and minutes. The new structures stimulate the questioning and modification of practices that have already become traditional: for example, the five- and six-cycle system, end-of-cycle weeks for examinations and assessments, and the absence of classes. Various hybrid solutions are emerging. However, the space for mobility was felt to be inadequate in relation to needs and objectives.

The interaction between educational policy decisions and the everyday work of upper secondary schools is perceived as inadequate, despite the national and international goal of moving towards continuous learning (e.g., Kinnari, 2020). A critical aspect of the reform process was the reform of the selection system by higher education institutions, which coincided with the reform of upper secondary education. Both share a common goal - to increase the number of graduates and make learning more flexible - but the means create friction. In the case of upper secondary schools, the aim is to strengthen skills to streamline higher education and to guide students to choose according to individual interests and strengths, but the universities abolished entrance exams and created a system of selection scores based on matriculation examination grades. The new upper secondary school curriculum thus became a hidden curriculum. The selection score starts to guide students' choices early in their upper secondary education and becomes a guiding factor in their studies. In addition to the certificate option, the upper secondary school identified other options for further studies, but the baccalaureate examination seems to be an attractive and desirable route for young people. However, the scope for individual choice was narrowing.

Achieving the objectives of a reform will require teachers to have a broader job description than is currently. The implementation of the objectives was seen as a challenge following the recent reform of the electronic baccalaureate and there were also concerns about teachers' well-being. Teaching demands place greater emphasis on identifying and guiding students' competences and on acting as a gateway to extend the student's learning environment to higher education and working life. Achieving teaching objectives and developing interdisciplinary learning requires greater collaboration with colleagues.

Principals emphasized the importance of multidisciplinary cooperation in meeting young people in both large and small upper secondary schools. Secondary education is a key task in the educational pathway of young people, an important transition to further studies and working life. In this context, it is necessary for upper secondary schools to take account of the changes in society around them and their impact on young people's lives. Many students are already living independently and possibly working alongside their studies, making adults in upper secondary education important. Teachers' time is therefore to be focused on guiding students and providing support for learning. The aim is to use technology as a natural service to facilitate routines and allow for flexible teaching and testing arrangements (cf. Siljander, 2017).

Teachers also play a key role in strengthening the culture and attractiveness of the upper secondary school. In the future, the upper secondary school must be a competitive learning environment. Upper secondary education must be designed more consciously as a service for the individual. The principals recognized that the segregation of upper secondary schools is increasing and that the reform will be environment oriented. Extending compulsory schooling and making upper secondary education free of charge also influenced the design of the culture. It is no longer possible to compete with free materials or school trips, but the content, structures and culture of the upper secondary school community must be attractive and appealing. Culture was seen as primary. The whole upper secondary school community and the wider environment must be harnessed to its development. It must leave a positive imprint on young people for the post-secondary phase of their lives.

What is surprising in the results is the low level of student involvement in the implementation of the reform: it seems mainly representative and commenting on the completed drafts. The objectives of the reform emphasized the strengthening of students' participation and their capacity to influence society. Thus, in my view, the reform should be implemented in a broadly participatory way with students. The issue of challenging alumni in the reform of upper secondary schools was not raised, nor were the views of students' homes or other potential partners consulted during the preparatory phase.

There is a mismatch between the objectives of the reforms and the resources available for action. State funding for upper secondary education was found to be inadequate to meet the operational challenges. Secondary schools have had to adapt to a long period of declining resources and not all have the human resources to implement projects that would broaden the funding base. Principals therefore wish that national reforms should include adequate funding up front. The main requests for funding were for more diversified guidance for students, strengthening staff skills and implementing compulsory education.

The study highlighted the autonomy of secondary schools. High schools are used to operating autonomously. The networks described by the principals emphasized the importance of colleagues. Given the emphasis on local solutions in the 2019 reform, cooperation and networking skills of principals were

highlighted. Together and individually, we need to look at the broader picture of opportunities. We must dare to experiment.

Considering the results, the evaluation of the impact of the reform seems limited and high school specific. The evaluation obligation of the education provider is not fulfilled in accordance with the regulations (Municipal Act, 2015), as the evaluation is mainly a secondary school-based reporting. The developmental interaction between the principal and the education provider was not mentioned in the interviews. It is therefore justified that the 2019 reform will strengthen the evaluation obligation of the education provider.

The reform of upper secondary education appears to be mostly reactive. Strategic visionary thinking and transformative reform seems to be limited. There is little pre-reform self-evaluation or anticipation of future options for moving forward. However, some upper secondary schools actively sought to develop the capacity of the community for change through networking.

Conclusion

This study showed that the key objectives for the future reform of upper secondary education are to reform the curriculum and content. Changes that increase the optionality of the curriculum are possible by diversifying the grouping of subjects and increasing optionality within subject groups. As an important factor for student well-being and motivation, principals see the possibility for students to implement an individual study program. According to the analysis, the mandatory objective of the upper secondary school reform to expand the learning environment outside upper secondary schools cannot be realized unless the optionality is increased. Otherwise, students' problems of perseverance will only increase because of insufficient guidance resources and because subject teachers do not always have the necessary mentoring attitude.

Extended compulsory education obliges us to develop more flexible individual study programs. Transitions must be made flexible, and students made aware of the different options available to them to meet their obligations. In the future, students will increasingly integrate upper secondary education, higher education and working life. As compulsory education expands, the heterogeneity of students will increase and the need for individual guidance and learning support will grow. Upper secondary education is a transition phase to self-directed further studies, which requires ensuring the necessary learning skills.

The reform of upper secondary education will require a national development plan. The objectives are familiar and clear: equality in upper secondary education throughout the country will be ensured by having a national baccalaureate, the timetable and objectives laid down in the regulation and the national curriculum criteria based on them. The rectors call for a more long-term development plan for upper secondary education, so that there is a common and focused direction for the development of upper secondary education. Recent reforms of upper secondary education were perceived as fragmented and disjointed.

It is the responsibility of the education provider, under the participative leadership of the principal, to develop the culture of upper secondary education. Interaction between the education provider and the upper secondary school community needs to be strengthened as the role of education in local government is reinforced by the regional government reform. The role of upper secondary school teachers needs to be developed in line with the continuous learning model, as their work becomes more diversified and requires individual skills in different communities.

The role of the principal in leading the upper secondary school community requires more participative leadership. Continuous improvement of secondary education will be possible if performance evaluation is regular and an integral part of the culture. The results of evaluation should be used in the development of the upper secondary school and at the same time, in a participatory way, to strengthen the capacity of individuals and the community to anticipate the future, for example through scenario work. Future literacy needs to be widely used in the culture of the upper secondary school at individual level, with a future-oriented approach. This will also strengthen resilience, i.e., the ability to prepare for unexpected changes.

LÄHTEET

- Aarnikoivu, M. & Saarinen, T. (2021). Epäfokus laadullisessa tutkimuksessa. *Tiedepolitiikka*, 46(1), 27–39.
<https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/102450>
- Ahola, S. (2021). Lukioiden korkeakoulu- ja työelämäyhteistyö – voidaanko nuorten koulutusvalintoihin luottaa? *Tiedepolitiikka*, 46(2), 55–59.
<https://journal.fi/tiedepolitiikka/article/view/107679/65595>
- Ahola, S., Aittola, H., Salminen, T., Spoof, J. (2020). *Lukioiden korkeakoulu- ja työelämäyhteistyö*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:3. Valtioneuvoston kanslia.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-823-6>
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2017). Pääseekö yliopistoon, jos käy valmennuskurssin? – alustavia havaintoja. *Tiedepolitiikka*, 42(2), 58–61.
- Ahola, S., Asplund, R. & Vanhala, P. (2018). *Opiskelijavalinnat ja korkeakouluopintojen nopeuttaminen*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 25/2018. Valtioneuvoston kanslia.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-529-7>
- Ahonen, H. (2008). *Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti*. (Jyväskylän studies in education, psychology and social research, 352) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3453-8>
- Ahtiainen, R. (2017). *Shades of change in Fullan's and Hargreave's models. Theoretical change perspectives regarding finnish special education form*. (Helsingin yliopisto, kasvatustieteellinen tiedekunta, opettajankoulutuslaitos, 13) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3549-0>
- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä, & M-P. Vainikainen (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta* (s. 235–254). Helsinki studies in education, numero 52
https://www.helsinki.fi/sites/default/files/atoms/files/verkko_peruskoulutus_tasa-arvo_oppiminen_sisus01.pdf
- Ahvenharju, S., Pouri-Mikkola, L., Minkkinen, M. & Ahlqvist, T. (2021). *Tulevaisuuden lähteillä. Analyysi ennakointiraporteista ja tulevaisuuden ilmiöistä*. Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja 6/2020. Tulevaisuusvaliokunta.
https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_6+2020.pdf
- Aineistonhallinnan käsikirja*. (2022). Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/>
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0*. 4. uudistettu painos. Vastapaino.

- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Tilannekatsaus – toukokuu 2012*. Muistiote 2012:3. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Muuttuva%20oppilaitosjohtaminen.PDF>
- Antikainen, A. & Pitkänen, A. (2014). A history of educational reforms in Finland. Teoksessa Richard R. Verdugo (toim.), *Educational reform in Europe: History, culture, and ideology* (s. 1-24). Information Age Publishing.
- Aro, T., Aro, R. & Mäkelä, I. (2020). *Väestöselvitys 2040. Ikäryhmäkohtaiset ja alueelliset väestöennusteet sekä uusien opiskelijoiden määrän ennuste kaikilla koulutusasteilla Suomessa 2018–2040*. Sitran taustaraportti kesäkuu 2020. Sitra. <https://media.sitra.fi/2020/06/09115815/vaestöselvitys-2040.pdf>
- Atjonen, P., Laivamaa, H., Levonen, A., Orell, S., Saari, M., Sulonen, K., Tamm, M., Kamppi, P., Rumpu, N., Hietala, R. & Immonen, J. (2019). "ETTÄ TIETÄÄ MISSÄ ON MENOSSA" *Oppimisen ja osaamisen arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Julkaisut 7:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. <http://hdl.handle.net/10138/300928>
- Azarin, C. & Fullan, M. (2022). Leading new, deeper forms of collaborative cultures: Questions and pathways. *Journal of education change*, 23(1), 131–143. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09448-w>
- Ball, S.J., Maguire, M. & Braun, A. (2012). *How schools do policy, policy enactment in secondary schools*. Routledge.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2012). Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen, legitimaatio ja sosialisatio. Teoksessa T. Aittola (toim.). *Kasvatustieteiden suunnannäyttäjät* (s. 57–74). Gaudeamus Oy.
- Berger, P. L., Luckmann, T. & Raiskila, V. (2020). *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedonsosiologinen tutkielma*. 6. painos. Gaudeamus.
- Blom, H. & Tornberg, A. (2019). *Lukion tuntijakokeilu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:22. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-648-5>
- Borodavkin, M., Härkönen, R. & Tikka, K. (2020). *Lukiopäättäjien selvitys 2020*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2020:34. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-852-6>
- Burr, V. (2015). *Social constructionism*. Routledge.
- Buskey, F. C. (2014). Servants, managers and monkeys: new perspectives on leadership. *International journal of leadership in education*, 17(1), 123-129. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.807359>
- Cameron, E. & Green, M. (2015). *Making sense of change management: A complete guide to the models, tools and techniques of organizational change* (4th revised edition). Kogan Page Ltd.
- Capano, G. (2009). Understanding policy change as an epistemological and theoretical problem. *Journal of comparative policy analysis*, 11(1), 7–31. <https://doi.org/10.1080/13876980802648284>
- Collins, C.S. & Stockton, C. M. (2018). The central role of theory in qualitative research. *International journal of qualitative methods*, 17(1), 1-10. <https://doi.org/10.1177/1609406918797475>

- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (toim.). (2017). *The SAGE handbook of qualitative research*. 5. uudistettu painos. Sage Publications inc.
- Duke, D.L. (2004). *The challenges of educational change*. Pearson.
- Einola, S. & Kohtamäki, M. 2015. *Osallistava strategiaprosessi kunnassa*.
https://www.academia.edu/40623982/Osallistava_strategia_kunnassa
- ELO-foorumi (2020) = *Elinikäisen ohjauksen strategia 2020–2023*. ELO-foorumi. Valtioneuvoston julkaisu 2020:34. Valtioneuvosto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-536-8>
- Engblom-Pelkkala, K. (2018). *Institutionaalisen koulun strategiset käytännöt. Diskursiivinen lähestymistapa*. (Acta Universitatis Tamperensis, 2340) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0625-0>
- Eräsaari, R. (2015). Kontingenssin käsite. *Tieteessä tapahtuu*, 33(5), 9–14.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2014). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Vastapaino.
- Euroopan komissio, (2005). *Ehdotus Euroopan parlamentin ja Neuvoston suositus elinikäisen oppimisen avaintaidoista*. KOM/2005/0548 lopulla. COD 2005/0221.
- Euroopan komissio (2020). *Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle eurooppalaisen koulutusalueen toteuttamisesta vuoteen 2025 mennessä*. Euroopan komissio. Bryssel 30.9.2020 COM(2020) 625 final. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FI/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0625&from=EN>
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat: koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Alkuperäinen teos *Change forces - probing the depths of educational reform*. (1993), suom. T. Kananoja. Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Third edition. Teachers College Press.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. Routledge.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. Corwin.
- Fullan, M. (2006). *Turnaround leadership*. Jossey-Bass.
- Fullan, M., Spillane, B. & Fullan, B. (2022). "Editorial: Commentary: connected autonomy". *Journal of professional capital and community*, 7(4), 329-333.
<https://doi.org/10.1108/JPCC-10-2022-105>
- Gergen, K. (1999). *An invitation to social constructionism*. Sage.
- Goman, J., Rumpu, N., Kiesi, J., Hietala, R., Hilpinen, M., Kankkonen, H., Kjälman, I-O., Niinistö-Sivuranta, S., Nykänen, S., Pantsar, T., Piilonen, H., Raudasoja, A., Siippainen, M., Toni, A. & Vuorinen, R. (2020). *Vaihtoehtoja, valintoja ja uusia alkua - Arviointi nuorten opintopoluista ja ohjauksesta perusopetuksen ja toisen asteen nivelvaiheessa*. Julkaisut 6: 2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
<https://karvi.fi/publication/vaihtoehtoja-valintoja-ja-uusia-alkuja-arviointi-nuorten-opintopolusta-ja-ohjauksesta-perusopetuksen-ja-toisen-asteen-nivelkohdassa/>

- Goman, K. (toim.). (2006). *Tutkija peilin edessä: Refleksiivisyys ja etnografinen tieto*. Gaudeamus.
- Hakamäki-Stylman, V., Huhtanen, M., Kilpeläinen, P., Pusa, A-M., Rumpu, N., Venäläinen, S., Huhtala, O., Multasuo, S., Mustonen, T., Viljanen, V. & Wahlström, N. (2021). *Osallisuus tehdään yhdessä – Opiskelijoiden kasvu aktiivisiksi ja kriittisiksi kansalaisiksi toisella asteella*. Julkaisut 28:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/12/KARVI_2821.pdf
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic. The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Halme, N., Hedman, L., Ikonen, R. & Rajala, R. (2018). *Lasten ja nuorten hyvinvointi 2017: Kouluterveyskyselyn tuloksia*. Työpaperi 15/2018. Terveystieteiden tutkimuskeskus. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-343-115-7>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2006). The seven principles of sustainable leadership. Teoksessa A. Taipale, M. Salonen ja K. Karvonen (toim.), *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä* (s. 15–22). Opetushallitus.
- Hargreaves, A. & Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2012). *The fourth way: The inspiring future for educational change*. SAGE Books. <https://dx.doi.org/10.4135/9781452219523>
- Harju-Luukkainen, H., Vettenranta, J., Kanervio, P. & Pulkkinen, S. (2014). Principals' perceptions for finnish- and swedish-language schools in Finland: An analysis of school-level indices for international student assessment 2009. *Leadership and policy in schools*, 13(3), 334-351. <https://doi.org/10.1080/15700763.2014.922996>
- Harris, A., Campbell, C. & Jones, M. (2022). A national discussion on education – so what for school leaders? *School leadership & management*, 42(5), 433–437. <https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2134665>
- Hautamäki, J., Säkkinen, T., Tenhunen, M-L., Ursin, J., Vuorinen, J., Kamppi, P. & Knubb-Manninen, G. (2012). *Lukion tuottamat jatkokoulutusvalmiudet korkeakoulutuksen näkökulmasta*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 59. Jyväskylä. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4667-8>
- HE 41/2018 = *Hallituksen esitys eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2018/20180041>
- HE 235/2018 *Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi ylioppilastutkinnosta ja lukiolain 1 ja 6 §:n muuttamisesta*. <https://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2018/20180235>
- Heikkilä, K., Nevala, T., Ahokas, I., Hyttinen, L. & Ollila, J. (2017). *Nuorten tulevaisuuskuva 2067: Näkökulmia suomalaisen yhteiskunnan kehittämiseksi*.

- TuTu eJulkaisuja 6/2017. Turun yliopisto. Turun kauppakorkeakoulu.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019052116250>
- Heino, H. (2021). *Governing the future: Creation and mobilisation of futures knowledge in the context of urbanising society*. (Acta Universitatis Turkuensis sarja II, osa 379) [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8420-6>
- Heinonen, O-P. (2020a). Koulutuksen kehittäminen kompleksisuuslasien läpi katsottuna. Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio (toim.), *Johtaminen kompleksisessa maailmassa. Viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen* (s. 249-256). Gaudeamus.
- Heinonen, O-P. (2020b). Ihmiskeskeisen toiminnan muutos: Pitkä matka härästä toimijuuden mahdollistajaksi. *Futura*, 39(4), 80–82. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Hellström, M. (2004). *Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen*. (Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia, 243) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopiston julkaisuarkisto.
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-1290-0>
- Hiltunen, E. (2020). Top Ten Futures XII: Katsaus. Megatrendit ja valta. *Futura*, 39(2), 46–47. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2018). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Hyvärinen, M., Nikander, P. & Ruusuvuori, J. (toim.). (2017). *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.
- Häivälä, K. (2009). *Lukion opettajien ääni – Aineenopettajien käsityksiä muutoksista ja visioista lukiossa*. (Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C osa 283) [väitöskirja, Turun yliopisto].
<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/45075/AnnalesC283Haivala.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hämäläinen, R., Nissinen, K., Mannonen, J., Lämsä, J., Leino, K. & Taajamo, M. (2021). Understanding teaching professionals' digital competence: What do PIAAC and TALIS reveal about technology-related skills, attitudes, and knowledge? *Computers in human behavior*, 117, Article 106672.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106672>
- Iisalo, T. (1984). *Suomen oppikoulun opetussuunnitelma vuosina 1890–1920. Tutkielma opetuksesta vallinneista käsityksistä ja niiden muutoksista*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A:100. Turun yliopisto.
- Isacsson, A., Salonen, A. O. & Guiland, A. (2016). Transversaalit taidot tulevaisuuden ammattikorkeakoulun mahdollisuutena. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 18(4), 61–67.
<https://journal.fi/akakk/article/view/84854/43915>
- Isotalo, K. (2014). *Pedagoginen synkronointi. Vaikeus johtamispäätöksissä yläkoulun rehtorin kokemana* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius]. Jyväskylän Yliopistopaino.

- https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/44626/1/978-951-39-5938-8_vaitos071114.pdf
- Joas, H. (2004). Morality in an age of contingency. *Acta sociologica*, 47(4), 392–399. <https://doi.org/10.1177/0001699304048675>
- Joas, H. (2008). Kontingenssin aikakausi. *Sociologia*, 45(3), 203–212.
- Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni?: perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshasteena*. [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Chydenius-instituutin tutkimuksia 4/2016. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-2600-1>
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. (2018). *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Vastapaino.
- Juhila, K. (2016). Tutkijan positiot. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila, E. Suoninen. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö* (s. 411–443). Vastapaino.
- Juusenaho, R. (2004). *Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja. Sukupuolinen näkökulma*. (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 249) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:951-39-1925-0>
- Kaarninen, M., Kaarninen, P. (2002). *Sivistyksen portti. Ylioppilastutkinnon historia*. Otavan Kirjapaino Oy.
- Kamppi, P., Lepola, L., Marjanen, J., Filpus, N-S., Välijärvi, J., Ahva, T., Kasurinen, H., Koski, K., Salminen, J. & Värri, K. (2021). *Lukion tuntijakokokeilun arviointi*. Julkaisut 25:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2021/11/KARVI_2521..pdf
- Kanervio, P. & Risku, M. (2009). *Tutkimus kuntien yleissivistävään koulutuksen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa*. Opetusministeriön julkaisuja 2009:16. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-706-2>
- Karikoski, A. (2009). *Aika hyvää rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä?* (Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 297). [väitöskirja, Helsingin yliopisto] Yliopistopaino. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19992/aikahyva.pdf?sequence>
- KARVI (2020). *Kansallisen arviointitoiminnan tuloksia koulutusjärjestelmän tilasta*. Tiivistelmät 19:2020. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/11/KARVI_1920.pdf
- KARVI (2022a). *Koulutuksen arviointisuunnitelma 2020–2023*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2020/03/KARVI_arviointisuunnitelma_paivitetty_2022_web.pdf
- KARVI (2022b). *Lukiouudistuksen arviointi (LUKA)*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Kauko, J. & Wermke, W. (2018). The contingent sense-making of contingency: epistemologies of change in comparative education. *Comparative education review*, 62(2), 157–177. <https://doi.org/10.1086/696819>

- Kinnari, H. (2020). *Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi EU:n, OECD:n ja UNESCO:n politiikasta*. Kasvatusalan tutkimuksia 81.
- Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa*. (Acta Universitatis Tamperensis, 933) [väitöskirja, Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos]. Tampereen yliopisto. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/67183/951-44-5677-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Kiuasmaa, K. (1982). *Oppikoulu 1880–1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Pohjoinen.
- Kosunen, S., Haltia, N. & Jokila, S. (2015). Valmennuskurssit ja mahdollisuuksien tasa-arvo yliopistokoulutukseen hakeutumisessa. *Kasvatus*, 46(4), 334–348.
- Kosunen, S. & Kauko, J. (2016). Valtasuhteet tutkimushaastattelussa. *Politiikka: Valtiotieteellisen yhdistyksen julkaisu*, 58(1), 27–40.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change, with a new preface by the author*. Harvard Business Press.
- Kouluterveykskysely* (2019). Julkari. STM:n hallinnonalan avoin julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019091528281>
- Kumpulainen, T. (toim.) (2017). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016*. Raportit ja selvitykset 2017:2. Opetushallitus. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/opettajat-ja-rehtorit-suomessa-2016>
- Kunnari, E. (2008). *Kohti ulkorajoja: Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta* [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Tutkimuksia 289. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3860-0>
- Kuntalaki (1995) = *Kuntalaki*, 17.3.1995/365. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/1995/19950365>
- Kuntalaki (2015) = *Kuntalaki*, 10.5.2015/410. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2015/20150410>
- Kuosa, T. & Hakala, S. (2017). *Muutosilmiöitä koulutuksen rajapinnoilla. Havaintoja ja kehitysehdotuksia koulutustoimikuntien ennakoitavien karttatyöskentelystä vuosina 2014–2016*. Raportit ja selvitykset 2017:9. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/muutosilmioita_koulutuksen_rajapinnoilla.pdf
- Kupiainen, S., Marjanen, J. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). *Ylioppilasvalintojen pyörteissä. Lukio-opinnot, ylioppilastutkinto ja korkeakoulujen opiskelijavalinta*. Ainedidaktisia tutkimuksia 14. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry. <http://hdl.handle.net/10138/231687>
- Kurki, S. (2020). *Foresight and transformation: Observing pioneers in our changing societies*. (Annales Universitatis Turkuensis, Oeconomica) [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja E, osa 62. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-8127-4>
- Kuula-Luumi, A. (2021). Tutkimuslupa, suostumus, informointi & tietosuoja. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*.

- Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
<https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimuslupa-suostumus-informointi-ja-tietosuoja/>
- Kuusela, A. (2003). *Luokaton vai luokallinen. Valikointi vai valtauttaminen. Kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista.* (Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, osa 205) [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto.
- KVTES (2020). *Kunnallinen yleinen virka- ja työehtosopimus KVTES 2020–2021.*
<https://www.kt.fi/sopimukset/kvtes>
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen. Skenaariot 2020-luvulla* (Acta Universitatis Tamperensis, 1678) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen yliopisto. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>
- Kyllönen, M. (2019). A new narrative for the future: learning, social cohesion and redefining "us". Teoksessa J. W. Cook (toim.), *Sustainability, human well-being, and the future of education* (s. 311–338). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6>
- L 531/2017 = *Laki ammatillisesta koulutuksesta*, 11.8.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- L 628/1998 = *Perusopetuslaki*, 21.8.1998.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- L 1705/2009 = *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta muutoksineen 1705/2009 muutoksineen*, 29.12.2009.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091705>
- L 1287/2013 = *Oppilas- ja opiskelijahuoltolaki*, 30.12.2013.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>
- L 531/2017 = *Laki ammatillisesta koulutuksesta*, 11.8.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2017/20170531>
- L 532/2017 = *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*, 11.8.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170532>
- L 886/2017 = *Laki oppilas- ja opiskelijahuoltolain muuttamisesta*, 14.12.2017.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170886>
- L 715/2018 = *Laki ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain muuttamisesta*, 10.8.2018. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180715>
- L 716/2018 = *Laki opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*, 10.8.2018/716.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180716>
- L 502/2019 = *Laki ylioppilastutkinnosta*, 12.4.2019/502.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2019/20190502>
- L 611/2021 = *Laki hyvinvointialueesta*, 29.6.2021/611.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2021/20210611>
- L 614/2021 = *Hyvinvointialue- ja maakuntajakolaki*, 29.6.2021/614.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2021/20210614>
- LA 810/1998 = *Lukioasetus*, 6.11.1998/810.
- Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri. Symbolis-tulkinnallinen näkökulma.* (Jyväskylä studies in education, psychology and social

- research, 405) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4>
- Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2013). Realisation of strategic leadership in leadership teams' work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School leadership & management*, 33(5), 457-472. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813464>
- 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. <https://doi:10.12691/education-3-3-11>.
- Lahtero, T. & Salonen, M. (2022). *Pätevästä erinomaiseksi: mitä se tarkoittaa ja miten se tehdään?* Professional Publishing Finland Oy.
- Laine, T. (2010). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 28-45). 3. uudistettu ja täydennetty painos. PS-kustannus.
- Laininen, E. (2019). Transforming our worldview towards a sustainable future. Teoksessa J.W. Cook (toim.), *Sustainability, human well-being, and & the future of education* (s. 161-200). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6>
- Lapiolahti, R. (2007). *Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä: paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointi erään kuntaorganisaation näkökulmasta.* (Jyväskylä studies in education, psychology and social research, 308) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2913-8>
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership & management*, 28(1), 27-42. <https://doi:10.1080/13632430701800060>
- Lehkonen, H. (2009). *Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään.* (Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden laitos, 1454) [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen Yliopistopaino Oy. <http://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7844-4>
- Linturi, R. & Kuusi, O. (2018). *Suomen sata uutta mahdollisuutta 2018-2035. Yhteiskunnan toimintamallit uudistava radikaali teknologia.* Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu 1/2018. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_1+2018.pdf
- Linturi, H. & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030.* TuTu-julkaisuja 1/2011. Tulevaisuuden tutkimuskeskus, Turun yliopisto. <https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019050914899>
- Linturi, H., Rubin, A. & Airaksinen, T. (2011). *Lukion tulevaisuus 2030. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030-barometri.* Opetushallituksen julkaisusarja: Tulevaisuus 2/2011. Otavan Opiston Osuuskunta.

- https://www.academia.edu/14502882/Lukion_tulevaisuus_toinen_koulu_toinen_maaailma
- Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki. Koulun kehittämisedellä pedagogista hyvinvointia.* (Annales Universitatis Turkuensis. Sarja C, osa 388) [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto, Kasvatustieteiden laitos. Koulutuspolitiikan, elinikäisen oppimisen tohtoriohjelma KEVEKO. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5795-8>
- LL 629/1998 = *Lukiolaki* 21.8.1998/629.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1998/19980629>
- LL 714/2018 = *Lukiolaki* 10.8.2018/714.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180714>
- Lonka, K., Hietajarvi, L., Makkonen, J., Sandström, N. & Vaara, L. (2013). Tulevaisuuden opettajankoulutus – millaiseen kouluun ja miten? Teoksessa *Uusi Oppiminen* (s. 93–111). Eduskunnan tulevaisuusvaliokunnan julkaisu; Nro 8/2013). Eduskunta. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/julkaisut/Documents/tuvj_8+2013.pdf
- Lukio 2.0.* (2011). Suomen Lukiolaisten Liiton tutkimus. SLL. https://lukio.fi/app/uploads/2019/07/lukio_2_0.pdf
- Lukiolaisbarometri 2019.* (2019). OTUS ry. <https://www.otus.fi/julkaisu/lukiolaisbarometri-2019/#D.%20Oppimisen%20digitalisaatio>
- Luoma, M. & Lindell, J. (2020). Johtaminen ja kompleksisuus – kolmijaosta kokonaisvaltaisuuteen. Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio (toim.), *Johtaminen kompleksisessa maailmassa. Viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen* (s. 60–84). Gaudeamus.
- Mankki, V., Rähkä P. & Joutsenlahti, J. (2018). Todistusvalinnan ennustevaliditeetti korkeakoulujen opiskelijavalinnassa - esimerkkinä luokanopettajakoulutus. *Tiedepolitiikka*, 43(2), 7–15. <https://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201808202374>
- Meriläinen, R. (2011). *Valkolakki vai haalarit, vaiko molemmat. Koulutuspolitiikan vaikuttajien näkemykset toisen asteen kehityksestä* (SuPerin julkaisuja 1/2011). [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto, Opettajainkoulutuslaitos. <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/27400/valkolak.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Metsämuuronen, J. (2006). Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa J. Metsämuuronen (toim.), *Laadullisen tutkimuksen käsikirja* (s. 81–150). Gummerus.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. 2. painos. Sage.
- Miller, R. (toim.). (2018). *Transforming the future – anticipation in the 21st century*. UNESCO & Routledge. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000264644>
- Minkinen, M., Auffermann, B. & Ahokas, I. (2019). "Six foresight frames: Classifying policy foresight processes in foresight systems according to

- perceived unpredictability and pursued change." *Technological forecasting and social change*, 149. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119753>
- Morgan, G. (2006). *Images of organization. Updated edition of the international bestseller*. Sage Publications.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa* (Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö). [väitöskirja, Oulun yliopisto]. JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/urn:isbn:9514270037>
- Myllymäki, I. & Johnson, P. (2021). *Koulutusjohtaminen vaatimusten puristuksissa. Kuntien ja kuntayhtymien kasvat- ja koulutusalan esimiesten näkemyksiä johtamisesta 2020*. Kuntaliiton julkaisusarja Utta kunnista 1/2021. Suomen Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2021/2093-koulutusjohtaminen-vaatimusten-puristuksissa>
- Myllymäki, I. & Ratia, E. (toim.). (2022). *Koulutus palveluna – verkostoprojektin loppuraportti*. Suomen Kuntaliitto. <https://julkaisut.kuntaliitto.fi/2148>
- Mäensivu, K., Mäenpää, H., Määttä, M., Volanen, M.V., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J., Räisänen, A. (2007). *Lukiokoulutuksen ja ammatillisen koulutuksen yhteistyö opetuksen järjestämisessä*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 23. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2754-7>
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. (Jyväskylän studies in education, psychology and social research, 316) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopistopaino. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2985-5>
- Newman, J. (2013). Towards a pedagogical state? Summoning the 'empowered' citizen. Teoksessa J. Pykett (toim.), *Governing through pedagogy. Re-education citizens* (s. 95–109). Routledge.
- Nuolijärvi, P. & Tiittula, L. (toim.). (2016). *Puheesta tekstiksi. Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja*. Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1424. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- OECD (2007). *Understanding the social outcomes of learning*. OECD. <https://www.oecd.org/education/ceri/understandingthesocialoutcomesoflearning.htm>
- Ojala, I. (2003). *Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen* (Acta Wasaensia no 119. Universitas Wasaensis) [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Vaasan yliopisto. https://www.uwasa.fi/materiaali/pdf/isbn_952-476-022-3.pdf
- OKM (2013) = *Tulevaisuuden lukio. Valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako*. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä 2013:14. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75291/tr14.pdf>
- OKM (2015) = *Opetus- ja kulttuuriministeriön tulossuunnitelma 2015*. Sisäisiä julkaisuja 2015:1. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://okm.fi/documents/1410845/3999639/Opetus-+ja+kulttuuriministeri%C3%B6n+tulossuunnitelma+2015>

- OKM (2016) = *Vietävän hyöää toisen asteen koulutusta! Toimet toisen asteen koulutusviennin edistämiseksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:20. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75182/okm20.pdf>
- OKM (2016a) = *Valmiina valintoihin. Ylioppilastutkinnon parempi hyödyntäminen korkeakoulujen opiskelijavalinnoissa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:37. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-429-0>
- OKM (2017) = *Uusi lukio*. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote.
<https://okm.fi/uusilukio>
- OKM (2017a) = *Korkeakoulutus ja tutkimus 2030-luvulle: Taustamuistio korkeakoulutuksen ja tutkimuksen 2030 visiotyölle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:44. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://minedu.fi/documents/1410845/4177242/visio2030-taustamuistio.pdf/>
- OKM (2017b) = *Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017–2020*. <https://urly.fi/PxJ>
- OKM (2017c) = *Gaudeamus igitur – ylioppilastutkinnon kehittäminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:16. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-462-7>
- OKM (2017d) = *Lukioselvitys: kooste lukion nykytilaa ja kehittämistarpeita koskevista selvityksistä*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:49. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-531-0>
- OKM (2018) = *Korkeakoulu-uudistusten vaikutusten arviointi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-589-1>
- OKM (2019a) = *Katse korkealle. Näkökulmia lukioden ja korkeakoulujen yhteistyöhön*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:6. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-620-1>
- OKM (2019b) = *Vaihtoehtoja lukiokoulutuksen rahoitukselle*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2019:33. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-661-4>
- OKM (2020) = *Koulutuspoliittinen selontekoprosessi*.
<https://okm.fi/koulutusselonteko>
- OKM (2021a) = *Laadukas ja saavutettava lukio: Lukiokoulutuksen laatu- ja saavutettavuusohjelma 2021–2022*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2021090845613>
- OKM (2021b) = *Selvitys koronan vaikutuksista toisen asteen koulutukseen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. https://owalgroup.com/wp-content/uploads/2021/03/Koronan-vaikutukset-toisen-asteen-koulutukseen_1603.pdf
- OKM (2021c) = *Toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjärakenteen kehittäminen*. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
<https://valtioneuvosto.fi/hanke?tunnus=OKM070:00/2021>

- OKM (2022) = *Laadukas toisen asteen koulutus kaikille: Toisen asteen koulutuksen yhteistyön ja järjestäjäjärakenteen kehittämishankkeen loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2022:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-796-3>
- Opetushallitus (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Opetushallitus.
- Opetushallitus (2003). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003*. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/47345_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2003.pdf
- Opetushallitus (2013). *Rehtorien työnkuovan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmisteleavan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013:16. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_työnkuovan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf
- Opetushallitus (2015). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf
- Opetushallitus (2016). *Lukioiden kehittämisverkosto LUKE*. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/luke-lukioiden-kehittämisverkosto>
- Opetushallitus (2019a). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf
- Opetushallitus (2019b). *Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitus – yksikköhintojen ja rahoituksen määräytyminen vuonna 2019*. Oppaat ja käsikirjat 2019:3. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/opetus_ja_kulttuuritoimen_rahoytus_2019_0.pdf
- Opetushallitus (2020). *Opetus- ja kulttuuritoimen rahoitusjärjestelmän raportit*. Opetushallitus. <https://vos.oph.fi/rap/>
- Opetushallitus (2021). *Ennakointi. Osaamisen ennakointi*. <https://www.oph.fi/fi/haku?keyword=Osaamisen+ennakointi>.
- Oppivelvollisuuslaki. (2020) = *Oppivelvollisuuslaki 30.12.2020/1214*. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2020/20201214>
- OVTES (2020) = *Kunnallinen opetushenkilöstön virka- ja työehtosopimus OVTES 2020-2021*. Kuntatyönantajat. <https://www.kt.fi/sopimukset/ovtes>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. 3. painos. Sage.
- Pekkarinen, T. & Sarvimäki, M. (2016). *Parempi tapa valita korkeakouluopiskelijat*. <http://vatt.fi/parempi-tapa-valita-korkeakouluopiskelijat>.

- Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen. Modernista kohti transmodernia johtamista*. (Acta Universitatis Ouluensis, E, Scientiae Rerum Socialium, 82) [väitöskirja, Oulun yliopisto]. Oulun yliopisto. <http://jultika.oulu.fi/files/isbn9514281527.pdf>
- Pernaa, H-K. (2020). *Hyönteiden toimittu tulevaisuus: tarkastelussa hyönteiden kompleksisuus ja osallisuus*. (Acta Wasaensia, 443). [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Vaasan yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-910-5>
- Pernaa, H-K. & Neuvonen, A. (2020). Antisipaatio – tulevaisuuden ja kompleksisuuden tuore liitto. Teoksessa P. Vartiainen & H. Raisio, *Johtaminen kompleksisessa maailmassa. Viisautta pirullisten ongelmien kohtaamiseen* (s. 199-213). Gaudeamus.
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Potila, A., Moisio, J., Ahti-Miettinen, O., Pyy-Martikainen, M. & Virtanen, V. (2017). *Opiskelijatutkimus 2017. EUROSTUDENT VI –tutkimuksen keskeiset tulokset*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:37. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-500-6>
- Pouru, L. Minkkinen, M., Auffermann, B., Rowley, C., Malho, M. & Neuvonen, A. (2020). *Kansallinen ennakointi Suomessa 2020*. Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 2020:17. Valtioneuvostoon kanslia. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-948-6>
- Pouru, L. & Wilenius, M. (2018). Tulevaisuuslukutaito navigaatiovälineenä kuudennessä aallossa: kuinka integroida tulevaisuus lukio-opetukseen? *Futura* 37(3), 12–23. Tulevaisuudentutkimuksen seura ry.
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173-176). Gaudeamus.
- Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. (Jyväskylän Studies in education, psychology and social research, 383) [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylä Yliopisto Printing House. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/22711/9789513938031.pdf>
- Rinkinen, A. (2020). *Rautaa ja ruostetta: Kuntien perusopetuksesta vastaavien ylimpien viranhaltijoiden näkemyksiä perusopetuksen vahvuuksista ja kehittämiskohteista* (Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellinen tiedekunta. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 71) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Helsingin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-5849-9>
- Risku, M. & Tian, M. (2020). Finland: Changing operational environment changing Finnish educational governance. Teoksessa H. Ärlestig & O. Johansson (toim.), *Educational authorities and the schools. Organisation and impact in 20 states* (s. 37–54). Springer Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-38759-4_3
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S., Paavilainen, E. (2011). *Tutkimuksen voimasanat*. Sanoma Pro.
- Rubin, A. & Linturi, H. (2004). *Muutoksen tuulissa. Pienten lukkioiden tulevaisuudenkuvat*. Tutu-julkaisuja 3/2004. Tulevaisuuden tutkimuskeskus.

<https://www.utupub.fi/bitstream/handle/10024/147363/Muutoksen%20tuulissa.%20Pienten%20lukioiden%20tulevaisuudenkuvat.pdf?sequence=1>

- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2016). Puheen litterointikäytännöistä eri tutkimustarkoituksiin. Teoksessa L. Tiittula & P. Nuolijärvi (toim.), *Puheesta tekstiksi. Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja* (s. 63–86). Suomalaisen kirjallisuuden seuran toimituksia 1424. Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2019). *Haastattelun analyysi. Vastapaino*.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto verkkojulkaisu*. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Tampereen yliopisto.
https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L6_3_3.html
- Saarinen, T., & Välimaa, J. (2012). Change as an intellectual device and as an object of research. Teoksessa B. Stensaker, J. Välimaa, & C. Sarrico (toim.), *Managing reform in universities. The dynamics of culture, identity and organisational change* (s. 41–60). Palgrave Macmillan.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0. What can the world learn from educational change in Finland?* Third edition. Teachers College Press.
- Salmela-Aro, K. & Hietajärvi, L. (2020) Lukiolaisten hyvinvointi vaatii toimenpiteitä. Julkaisussa *Lukiolaisbarometri 2019: Artikkelikokoelma* (s. 1–19). Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö Otus.
<http://hdl.handle.net/10138/318715>
- Salmela-Aro, K., Upadyaya, K. & Hietajärvi, L. (2020) Suomalaisten rehtorien ja opettajien työhyvinvointiprofiilit koronakeväänä. *Psykologia*, 55(6), 426–443.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. Rev. and updated ed. Random House Business.
- Sergiovanni, Th. J. (2007). *Rethinking leadership: a collection of articles*. 2nd (ed.) Corvin Press.
- Siljander, P. (1988). *Hermeneuttisen pedagogiikan pääsuuntaukset*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 55/1988. Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (2017) School in transition. The case of Finland. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in transition. Linking past, present, and future in educational practice* (s. 191–212). Sense Publishers.
- Siljander, P. & Kontio, K. (2017). Tensions and controversies of school development – some remarks. Teoksessa P. Siljander, K. Kontio & E. Pikkarainen (toim.), *Schools in transition. Linking past, present, and future in educational practice* (s. 303–312). Sense Publishers.
- Simola, H. (2012). Koulun kehittäminen ja koulutussosiologia. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.), *Rajankäyntejä. Tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä*. Juhlakirja Joel Kivirannan täyttäessä 60 vuotta (s. 441–468). Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja A: 2014. Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, Turun yliopisto.

- Simola, H. (2015). *Koulutusihmeen paradoksit. Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vastapaino.
- Simola, H. (2020). Koulun muuttamisen antinomiat – koulutussosiologinen näköala kohti realistisia utopioita. *Kasvatus*, 51(2), 114–129.
- Simola, H. (2021). Dekontekstualisaation lyhyt historia. *Kasvatus*, 52(4), 380–387.
- Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, H., Nikkola, T., Saari, A. & Säntti, J. (2021). Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan. *Kanava*, 49(5), 17–23.
- Simola, H., Kauko, J., Varjo, J., Kalalahti, M. & Sahlström, F. (2017). The dynamics of finnish basic-education politics: From understanding to explanation. Teoksessa H. Simola, J. Kauko, J. Varjo, M. Kalalahti ja F. Sahlström (toim.), *Dynamics in education politics. Understanding and explaining the finnish case* (s. 111–131). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203068793>
- Simola, H. & Rinne, R. (2013). Education politics and contingency: Belief, status and trust behind the finnish PISA miracle. Teoksessa M. Pereyra, H-G Kotthoff & R. Cowen (toim.), *PISA under examination: Changing knowledge, changing tests, and changing schools*. Sense Publisher.
<https://doi.org/10.4000/ree.7735>
- Simola, H. & Varjo, J. & Rinne, R. (2010). Vasten valtavirtaa – kontingenssi, polkuriippuvuus ja konvergenssi suomalaisen perusopetuksen laadunarviointimallin kehityskuluissa. *Hallinnon Tutkimus*, 29(4), 285-302.
- SiVM 2/2018 vp = *Sivistysvaliokunnan mietintö SiVM 2/2018 vp – HE 41/2018 eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*. Sivistysvaliokunta.
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/SiVM_2+2018.aspx
- SiVM 15/2018vp = *Sivistysvaliokunnan mietintö SiVM 15/2018 vp – HE 235/2018 eduskunnalle lukiolaiksi sekä laeiksi ylioppilastutkinnon järjestämisestä annetun lain ja opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun lain muuttamisesta*.
https://www.eduskunta.fi/FI/vaski/Mietinto/Sivut/SiVM_15+2018.aspx
- Sneck, T. (2020). Urakone ja työuran itseohjaus. *Futura*, 39(4), 6-16.
Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Sneck, T., Kopponen, A. & Villman, T. (2020). Ihmiskeskeiset ja innovatiiviset julkiset palvelut. *Futura* 39(4), 2-5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed Leadership. *The educational forum*, 69(2), 143–150. <https://doi.org/10.1080/00131720508984678>
- Suomen Lukiolaisten liitto ry. (2020). *Lukiolaisten lausunto oppivelvollisuudesta*. Suomen lukiolaisten liitto. (17.11.2020). Lukiolaisten lausunto oppivelvollisuudesta. <https://lukio.fi/oppivelvollisuuslausunto-2020/>
- Syrjälä, L. (1990). *Yksilön merkitys koulun kehittämistoiminnassa: Touko Voutilainen ajattelijana ja rehtorina*. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 68/1990. Oulun yliopisto.
- Säntti, J. (2008). Opettajan muuttuva työ vastakohtaisuuksien näkökulmasta. *Kasvatus & Aika*, 2(1), 7–28.

- Taipale, A. (2012). *Kansainvälinen rehtorikartoitus – Kartoitus oppilaitosjohdon työstä ja täydennyskoulutuksesta*. Raportit ja selvitykset 2012:12. Opetushallitus.
- Tervasmäki, T. & Tomperi, T. (2018). Koulutuspolitiikan arvovalinnat ja suunta satavuotiaassa Suomessa. *Niin & näin*, 25(2), 164–200.
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:tuni-201902111224>
- Tilastokeskus. (2021). *Tilastot aiheittain*. www.stat.fi/til/aiheet.html
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R. & Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Sage Publications.
- Toyama, H., Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2022). Job crafting and well-being among school principals: The role of basic psychological need satisfaction and frustration. *European management journal*, 40(5), 809-818.
<https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.10.003>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Tammi.
- Turunen, H., Herajärvi, S., Kupiainen, S., Pirkkalainen, L., Syyrakki, S., Virtanen, V., Öhman, T., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2011). *Lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden ja tuntijaon toimivuuden arviointi*. Jyväskylä. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 55. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4298-4>
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö*.
<https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot>
- Tietosuojalaki. (2018). *Tietosuojalaki 5.12.2018/1050*.
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20181050>
- Tutkimuseettiset ohjeet*. (2022). Jyväskylän yliopisto.
<https://staff.jyu.fi/Members/matukuiv/Tietosuoja/Tutkimusetiikka>
- TYÖ2030 (2020). Työn ja työhyvinvoinnin kehittämisohjelma. Sosiaali- ja terveysministeriö. <https://stm.fi/tyo2030>
- Töttö, P. (2000). *Pirullisen positivismin paluu. Laadullisen ja määrällisen tarkastelua*. Vastapaino.
- Ukkola, A. & Väättäin, H. (toim.), (2021). *Tasa-arvo, yhdenvertaisuus ja osallisuus koulutuksessa – katsaus kansallisiin arviointeihin*. Tiivistelmät 16:2021. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2022/01/KARVI_T1621.pdf
- Upadyaya, K., Salonen, R., Ikonen, A., Huotilainen, M. & Salmela-Aro, K. (2020). Suomalaisten rehtorien työhyvinvointiprofiilit, voimavarat ja vaatimukset. *Psykologia*, 55(2–3), 179–194.
- Valtiovarainministeriö (2019). *Kuntien valtionosuusjärjestelmän kehittämistarpeiden esiselvitys*. Valtionvarainministeriön julkaisuja 2019:18. Valtionvarainministeriö. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-251-998-6>
- Van den Berg, M. & Ouakrim-Soivio, N. (2018). Mistä tiedämme, että uusi lukio on myös parempi lukio? *Kanava*, 46(7), 24–29.
- Van de Ven, A. H. & Poole M. S. (1995). Explaining development and change in organizations. *The academy of management review*, 20(3), 510–540.
<https://doi.org/10.5465/amr.1995.9508080329>

- Varjo, J. (2007). *Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen: Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne*. (Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209) [väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Yliopistopaino, Helsinki. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-3640-8>
- Varjo, J. (2017). Katse kunnalliseen koulutuspolitiikkaan. *Kasvatus*, 48(2), 77–79.
- Varkey Foundation. (2018). *Finland GTSI statistics*. Global teacher status index 2018. <https://www.varkeyfoundation.org/media/4839/gtsi-finland-chart-findings.pdf>
- Viitala, R. (2017). Henkilöstöjohtaminen tulevaisuuden kunnassa. Raportissa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K. & Pekola-Sjöblom, M. (toim.), *Tulevaisuuden kunta* (s. 448–464). Kuntaliiton verkkojulkaisu. Suomen Kuntaliitto, Tampereen yliopisto, Valtionvarainministeriö.
- Viitala, R., Hakonen, A. & Arpiainen, S. (toim.). (2018). *Kuntien henkilöstöjohtamisen tila ja tulevaisuus*. Acta nro 271. ARTTU2-ohjelman tutkimuksia nro 6. Suomen Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2018/1943-kuntien-henkilostojohtamisen-tila-ja-tulevaisuus-acta-nro-271>
- Vilkka, H. (2015). *Tutki ja kehitä*. PS-kustannus.
- Vipunen (2019). *Opetushallinnon tilastopalvelu*. www.vipunen.fi.
- Vipunen (2021). *Opetushallinnon tilastopalvelu*. www.vipunen.fi.
- VN (2017) *Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017-2019*. Tiedote 25.4.2017. Korjattu versio 8.5.2017. <https://valtioneuvosto.fi/documents/10616/4592272/Hallituksen-uudet-avaukset.pdf/f637a167-cc23-48c9-afa6-9f216b35eafa>
- VN (2021) = *Valtioneuvoston koulutuspoliittinen selonteko*. Valtioneuvoston julkaisuja 2021:24. Valtioneuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-383-622-8>
- VNA 915/2005 = *Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta*, 17.11.2005/915. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050915>
- VNA 1766/2009 = *Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta muutoksineen*, 29.12.2009. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2009/20091766>
- VNA 942/2014 = *Valtioneuvoston asetus lukiolaissa tarkoitetun koulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta*, 13.11.2014/942. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/kumotut/2014/20140942>
- VNA 487/2017 = *Valtioneuvoston asetus opetus- ja kulttuuritoimen rahoituksesta annetun valtioneuvoston asetuksen muuttamisesta*, 28.6.2017. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2017/20170487>
- VNA 810/2018 = *Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksesta*, 4.10.2018/810. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2018/20180810>
- VNA 612/2019 = *Valtioneuvoston asetus ylioppilastutkinnosta*, 9.5.2019/612. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2019/20190612>

- VNK (1995) = Valtioneuvoston kanslia. *Pääministeri Lipposen hallituksen ohjelma 13.4.1995*. <https://valtioneuvosto.fi/-/66-paaministeri-paavo-lipposen-hallituksen-ohjelma>
- VNK (2010) = Valtioneuvoston kanslia. *Suomi ehyenä kasvun, työllisyyden ja kestävyuden uralle. Pääministeri Mari Kiviniemen hallitusohjelma 22.6.2010*. Valtioneuvoston tiedonanto. <https://valtioneuvosto.fi/-/70-paaministeri-mari-kiviniemen-hallituksen-ohjelma>
- VNK (2011) = Valtioneuvoston kanslia. *Avoin, oikeudenmukainen ja rohkea Suomi. Pääministeri Jyrki Kataisen hallituksen ohjelma 22.6.2011*. <https://valtioneuvosto.fi/-/72-katainen-hallitusohjelma>
- VNK (2014) = Valtioneuvoston kanslia. *Suomi uuteen nousuun: kasvua ja työllisyyttä. Pääministeri Alexander Stubbin hallituksen ohjelma 26.8.2014*. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 11/2014. https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79665/J1114_P%C3%A4%C3%A4ministerin%20Subbin%20hallitusohjelma_fi.pdf
- VNK (2015) = Valtioneuvoston kanslia. *Ratkaisujen Suomi. Pääministeri Juha Sipilän hallituksen strateginen ohjelma 29.5.2015*. Hallituksen julkaisusarja 10/2015. <https://vnk.fi/julkaisu?pubid=6405>
- VNK (2017) = Valtioneuvoston kanslia. *Hallituksen toimintasuunnitelma vuosille 2017–2019*. Hallituksen julkaisusarja 5/2017. https://vnk.fi/documents/10616/4610410/Toimintasuunnitelma+H_5_2017+280417.pdf
- VNK (2019a) = Valtioneuvoston kanslia. *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Antti Rinteen hallituksen ohjelma 6.6.2019*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:23. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-756-7>
- VNK (2019b) = Valtioneuvoston kanslia. *Osallistava ja osaava Suomi – sosiaalisesti, taloudellisesti ja ekologisesti kestävä yhteiskunta. Pääministeri Sanna Marinin hallituksen ohjelma 10.12.2019*. Valtioneuvoston julkaisuja 2019:31. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-287-808-3>
- Vuori, J. (2021a). Laadullinen sisällönanalyysi. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysita-van-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonanalyysi/>
- Vuori, J. (2021b). Tutkimusetiikka ihmistieteissä. Teoksessa J. Vuori (toim.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/tutkimusetiikka/tutkimusetiikka-ihmistieteissa/>
- Vuorio-Lehti, M. (2006). *Valkolakin viesti. Ylioppilastutkintokeskustelu Suomessa toisen maailmansodan jälkeen* [väitöskirja, Turun yliopisto]. Julkaisuja c: 253. Turun yliopisto.
- Vuorio-Lehti, M. (2007). Valkolakin hohde – Keskustelua ylioppilastutkinnon merkityksestä Suomessa toisen maailmansodan jälkeen. *Kasvatus & Aika*, 1(1), 19-33.

- Väljærvi, J. (1988). *Jaksomuotoinen opetus lukion yleissivistävän tradition kehittäjänä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 15. Jyväskylän yliopisto.
- Väljærvi, J. (1993). *Kurssimuotoisuus opetussuunnitelman moduulirakenteen sovelluksena lukiossa*. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 54. Jyväskylän yliopisto.
- Väljærvi, J. (2017). Koulutus kunnan palvelujen ytimessä: tulevaisuuden opetus ja oppiminen. Raportissa I. Nyholm, A. Haveri, K. Majoinen & M. Pekola-Sjöblom (toim.), *Tulevaisuuden kunta* (s. 351–363). Kuntaliiton verkkojulkaisu. Suomen Kuntaliitto, Tampereen yliopisto, Valtionvarainministeriö. <https://julkaisut.kuntaliitto.fi/1812>
- Väljærvi, J. (2018). Koulutustutkimus, kasvatustiede ja tulevaisuuden koulutuspolitiikka. *Kasvatus*, 49(5), 433–438.
- Väljærvi, J., Huotari, N., Iivonen, P., Kulp, M., Lehtonen, T., Rönnholm, H., Knubb-Manninen, G., Mehtäläinen, J. & Ohranen, S. (2009). *Lukiopedagogiikka*. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 40. Koulutuksen arviointineuvosto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3731-7>
- Välimaa, J., Heikkinen, H.L.T & Arvaja, M. (2018). Koulutuksen tutkimuksen ääni. *Kasvatus*, 49(5), 363–367.
- Værri, K. (2020). *Kunnat ovat lukiokoulutuksen ja sen rahoituksen selkäranka* [blogikirjoitus]. Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/blogi/2020/kunnat-ovat-lukiokoulutuksen-ja-sen-rahoituksen-selkaranka>
- Vääräinen, H. (toim.). (2019). *Kannatteleeko koulutus? Yhteen veto kansallisen koulutuksen arviointitoiminnan tuloksista*. Tiivistelmät 5:2019. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. https://karvi.fi/wp-content/uploads/2019/04/KARVI_T0519.pdf
- Wenström, S. (2020). *Enthusiasm as a driving force in vocational education and training (VET) teachers' work. – Defining positive organization and positive leadership in VET* (Acta electronica Universitatis Lapponiensis 269. Kasvatustieteiden tiedekunta) [väitöskirja, Lapin yliopisto]. Lapin yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-185-9>
- Wilenius, M. (2015). *Tulevaisuuskirja. Metodi seuraavan aikakauden ymmärtämiseen*. Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Wilenius, M. 2017. Patterns of the future. Understanding the next wave of global change. World Scientific.
- Zhao, Y. & Watterston, J. (2021). The changes we need education post COVID-19. *Journal of educational change*, 22(3), 3–12. <https://doi:10.1007/S10833-021-09417-3>

LIITTEET

LIITE 1 Teemahaastattelun pääteemat

Teema 1 Vuoden 2019 lukiouudistus on toimeenpantavana ja siihen liittyen myös ylioppilastutkintosäädösten uudistus. Kerro uudistuksesta rehtorin näkökulmasta? Mikä muuttuu, mikä uudistuu? Miten uudistus toteutetaan?

Teema 2 Mikä on rehtorin merkitys lukiokoulutuksen uudistumisessa? Mistä lukiouudistus käynnistyy?

Teema 3 Mikä on lukiokoulutuksen tulevaisuuden suunta, mikä on seuraava lukiota koskeva uudistus? Katsotaan kohti vuotta 2030.

Liite 2 Haastattelukutsu väitöskirjatutkimukseen

Arvoisa rehtori,
puhelin keskustelumme viitaten lähetän tarkennetut tiedot haastattelusta vielä näin sähköpostilla.

Kiitos, kun lupauduit haastateltavaksi. Tavoitteeni on siis hankkia tutkimusaineisto syyslukukauden 2019 aikana. Tutkimukseni aihe on Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta ja tulevaisuuden suunnasta. Lukion tulevaisuus 2030. Teen kasvatustieteen jatkotutkimusta Jyväskylän yliopistoon, tavoitteenani on väitöskirja. Toteutan haastattelun mielellään työpaikallasi. Haastattelua varten toiveenani on, että tila on häiriötön ja että saan tallentaa haastattelun tutkimustani varten. Haastatteluun on syytä varata aikaa n 1,5 tuntia. Toiveet haastatteluajankohdasta sovin tarkemmin puhelimitse. Pyydän, että vahvistat osallistumisesi haastatteluun vielä vastaamalla tähän sähköpostiin.

Haastattelu on teemahaastattelu, jonka pääteemoja ovat lukiokoulutuksen uudistaminen ja tulevaisuus sekä rehtorin rooli lukiokoulutuksen uudistamisessa.

Haastattelua sitovat hyvän tieteellisen toiminnan periaatteet, tärkeimpänä tutkittavien anonymiteetin säilyminen. Varmistatko myös sen, että tarvitseeko minun tiedustella lupaa työnantajaltasi haastattelun tekemistä varten.

Vastaathan tähän viestiin! Vastaan mielelläni myös lisäkysymyksiin.

Ystävällisin terveisin

Taina Lehtonen
(sähköpostiosoite)
(puhelinnumero)

Liite 3 Haastatteluun osallistujan taustatiedot

Haastatteluun osallistujan taustatiedot
REHTORI JA LUKIO/PERUSTIEDOT

2019/2020

NIMI _____

YHTEYSTIEDOT _____

KOULUTUS, VIRKAVUODET _____

LUKIOPAIKKAKUNNAT/vuodet _____

LUKION HENKILÖSTÖ:
opiskelijamäärä/opettajat/ muu henkilöstö: _____

Haastattelijaa ja tutkijaa koskevat sitoumukset:

Allekirjoituksellani myönnän luvan äänittää haastattelun.

Tutkijana säilytän haastatteluaineiston turvallisesti ja tietosuojasäädösten mukaisesti.

Tutkimuksessa haastateltava pidetään anonyyminä koko tutkimuksen ajan.

Lähteet: Tietosuojalaki, GPRD

ALLEKIRJOITUKSET

Aika ja paikka

Haastateltava rehtori

Haastattelija

Liite 4 Litteraatiomerkit

- ... kesken jäänyt lause
- äänekäs painotus
- ((haastattelijan huomio))
- (...) tutkijan poistama teksti
- [muu tutkijan huomio]

(vrt. Jokinen, Juhila & Suoninen 2018, s. 484)

Liite 5 Ote tulevaisuuspuheen aineiston analyysistä

PELKISTETTY TEKSTI, TULEVAISUUSPUHE	PELKISTETTY ILMAUS	ALALUOKKA	YLÄLUOKKA	PÄÄLUOKKA
<p>kyllä se valinnaisuus ja tuntijako, jotka ovat, seuraavia, silloin poistuisi monta ongelmaa, suullisesta kielikokeesta oli puhetta, ...</p> <p>se tarkoittaa, että mennään isompiin yksiköihin, täällä keskustellaan yhden lukion mallista, isojen lukioiden määrä kasvaa, kyllä se kehitys on surullista onhan se lukiorahoitus valtion puolelta mennyt koko ajan pienemmäksi.</p> <p>varmaan se yhteistyö ulospäin ja tämmönen vuoro vaikutus lisääntyy, digitaalisuudessa pitää päästä syvemmälle (...) että palveltais noita opiskelijoita paremmin, koulut tulevat eriytymään.</p>	<p>tuntijako ja valinnaisuus, suullinen kielitutkinto, yo-uudistus jatkuu.</p> <p>väestökehitys opiskelijamäärä pienten ja suurten lukioiden erot resursointi</p> <p>yhteistyö laajenee lukiossa, lukio verkostoituu, yksilölliset opintopolut, erilaiset toimintakulttuurit ja lukiot,</p>	<p>tuntijakouudistus, yo-tutkinto uudistuu</p> <p>maaseutu kaupunki erilaistuminen, rahoitus</p> <p>yhteistyö monipuolista pienet lukiot/isot lukiot, erilaiset rakenteet ja resurssit</p>	<p>Lähtötulevaisuuden uudistukset</p> <p>Uhkakuvia, megatrendit</p> <p>Eriytyvät ja personoituvat lukiot</p>	<p>Reaktiiviset ja proaktiiviset merkitykset</p>
<p>luokissa ollaan edelleen, mutta se tapa vähenee, enemmän työjärjestyksessä sellaista varattua resurssia, me tehdään isompia, läpäiseviä kokonaisuuksia.</p> <p>sä voit vaikka netistä hankkia osaamista, opiskelija shoppailee eri lukioissa, hankkii osaamista laaja-alaisesti, alumnijutut tärkeitä, palveluajattelu pitää huomioida, opettajan halu kehittyä.</p> <p>ymmärtää monialaisuutta, oma jaksaminen, seuraava uudistus lähtee puhtaalta pöydältä, on luottamus ja linja, johdattaa edestä, visionäärinen olemus, iso kuva edessä.</p>	<p>opiskelu monimuotoistuu, oppimisympäristö avautuu,</p> <p>asiantuntemusta lukiosta ja lukion ulkopuolelta, alumnit, työelämäyhteistyö, lukion laadukkaat palvelut</p> <p>laaja-alainen, moniosaaja, lukion keskellä, verkostoitunut.</p>	<p>lukiot erilaistuvat, monimuotoistuvat</p> <p>verkostoitunut lukioyhteisö</p> <p>yhteisön verkottaja, kokonaisnäkemys</p>	<p>Lukio avautuu yhteiskuntaan</p> <p>Verkostoitunut asiantuntijuus</p> <p>rehtori, jonglööri</p>	<p>Transformatiiviset merkitykset</p>