

**Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 rehtoreiden
näkemyksiä koulusta ja koulun johtamisesta Suomessa
2030-luvulla**
Riia Honkala

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Honkala, Riia. 2022. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 rehtoreiden näkemyksiä koulusta ja koulun johtamisesta Suomessa 2030-luvulla. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 100 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin tulevaisuuden koulua ja johtamista 2030-luvulla. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millainen tulevaisuuden koulu on rehtoreiden näkemysten mukaan ja millaista johtajuutta tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla tarvitaan. Tutkittavaa ilmiötä lähestyttiin nykytilasta käsin.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena tutkimuksena. Aineisto koostui kahdeksan perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 rehtorin puolistrukturoiduista yksilöhaastatteluista. Aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Analyysissa hyödynnettiin myös SWOT-analyysia.

Tulokset osoittivat rehtoreiden näkemysten mukaan tulevaisuuden koulun 2030-luvulla huomioivan paremmin ympäröivän yhteiskunnan ja erilaiset oppilaat sekä hyödyntävän enemmän teknologiaa. Tulevaisuuden koulussa opitaan etenkin vuorovaikutustaitoja. Resursseja tarvitaan oppimisen tuen tarjoamiseen. Tulevaisuuden koulun johtamisosaamisessa korostuvat henkilöstöjohtaminen, ja toive saada keskittyä johtamisessa enemmän pedagogiikkaan. Rehtoreiden näkemysten mukaan rehtorin tehtävät eivät todennäköisesti kuitenkaan juuri muutu tulevaisuudessa. Tulokset osoittivat rahoituksen olevan kriittinen tekijä, jolla on vaikutusta niin tulevaisuuden kouluun kuin johtamiseen.

Tulevaisuuden koulun johtamisosaamisessa korostuu leadership-johtajuus. Rehtorin roolien eriytyminen ja jaettu johtajuus muodostavat merkittäviä mahdollisuuksia tulevaisuuden koulun johtamiseen 2030-luvulla. Tutkimus toi myös esiin rehtoreiden kuormittuneisuuden ja koulujen resurssien riittämättömyyden. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää rehtoreiden koulutusta suunniteltaessa ja koulutuksen rahoituksesta päätettäessä. Keskeistä on ymmärtää, että tämän päivän päätöksillä on vaikutusta tulevaisuuteen.

Asiasanat: peruskoulu, tulevaisuudentutkimus, johtaminen, rehtori

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 SUOMALAINEN KOULU.....	9
2.1 Suomalaisen peruskoulun lähihistoria	11
2.2 Suomalainen koulu 2020-luvulla	13
2.3 Suomalaisen koulun vahvuudet	16
2.4 Suomalaisen koulun heikkoudet	18
2.5 Tulevaisuuden koulu 2030-luvulla.....	20
3 JOHTAMINEN SUOMALAISESSA KOULUSSA	22
3.1 Pedagoginen johtaminen	25
3.2 Henkilöstöjohtaminen	27
3.3 Hallinto- ja talousjohtaminen.....	28
3.4 Yhteistyöverkostojen johtaminen	29
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	30
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	31
5.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat	31
5.2 Tutkimukseen osallistujat	34
5.3 Tutkimusaineiston keruu.....	36
5.4 Aineiston analyysi.....	38
5.5 Eettiset ratkaisut.....	40
6 TULOKSET	43
6.1 Koulu ja johtaminen 2020-luvulla.....	43
6.1.1 Jaetusti johdettu yksilöllisten tarpeiden koulu	43
6.1.2 Rehtoreiden näkemykset koulun vahvuuksista ja heikkouksista	47
6.2 Tulevaisuuden koulu 2030-luvulla.....	49
6.2.1 Rehtoreiden näkemykset tulevaisuuden koulun	
mahdollisuuksista ja uhkakuvista	49
6.2.2 Tarpeista lähtöisin olevat oppimisympäristöt ja muuttuneet	
opittavat taidot.....	51
6.2.3 Taustoiltaan erilaiset oppilaat tulevaisuuden koulussa	53
6.2.4 Moninaistuvat tuen tarpeet ja liian vähäiset resurssit	54
6.3 Johtaminen tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla	56

6.3.1	Rehtoreiden näkemykset johtamisen mahdollisuuksista ja uhkakuvista tulevaisuuden koulussa.....	56
6.3.2	Rehtoreiden toiveet työnkuvan muuttumisesta henkilöstön ja pedagogiikan johtamiseksi.....	58
6.3.3	Rehtoreiden henkilöstön ja pedagogiikan johtamisosaamisen tarve tulevaisuuden koulussa.....	58
6.3.4	Rehtoreiden koulutuksen keskittyminen henkilöstöjohtamiseen tulevaisuudessa.....	59
6.4	Rehtoreiden muita pohdintoja	60
7	POHDINTA.....	62
7.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	62
7.2	Tutkimuksen arviointi.....	69
7.3	Jatkotutkimusaiheita.....	77
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	93

1 JOHDANTO

Tulevaisuutta on tärkeää tutkia, jotta osataan ennakoida päätöksenteko- ja suunnittelutehtävissä mahdollisia tulevaisuuksia ja kehityskulkuja, joilla erilaisiin mahdollisiin tulevaisuuksiin voidaan päästä (Masini, 1994, s. 3; Mannermaa, 1999, s. 22). Tulevaisuutta ei tutkita, jotta siitä löydettäisiin jonkinlainen totuus, vaan sitä tutkitaan, jotta nykyhetken päätöksiin voitaisiin vaikuttaa. Tulevaisuudentutkimuksen perusluonne on siten välineellinen. (Mannermaa, 1999, s. 22.)

Tänä päivänä tulevaisuudentutkimuksen tarve on entistä suurempi. Esi-merkiksi ilmasto- ja pakolaiskriisit pakottavat pohtimaan jo nyt erilaisia vaihtoehtoisia tulevaisuuksia nykypäivän päätösten tueksi. Vuonna 2020 Suomessa levinnyt koronaviruspandemia ja Venäjän hyökkäys Ukrainaan vuoden 2022 alussa ovat molemmat pakottaneet pohtimaan yhteiskuntiemme haavoittuvuutta ja toisaalta ennakoimisen tärkeyttä. Molemmat tapahtumat ovat vaikuttaneet myös merkittävästi kouluihin ja niiden toimintaan. Koronaviruspandemian vuoksi kouluissa siirryttiin etäopetukseen ja Venäjän hyökkäyksen myötä suomalaisiin kouluihin on saapunut ukrainalaisia lapsia. Kouluissa tarvitaan vahvaa ymmärrystä siitä, mihin asioihin suomalaisissa kouluissa tulee varautua, mihin suuntaan koulua halutaan kehittää ja millaisia seurauksia tänään tehtävillä päätöksillä on tulevaisuuden oppilaiden oppimispoluille ja elämälle. Tulevaisuus tehdään nyt.

Tämän tutkimuksen tavoite on tutkia perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 rehtoreiden ja koulunjohtajien näkemyksiä siitä, millainen tulevaisuuden koulu ja siellä tarvittava johtaminen voisivat olla 2030-luvulla. Tutkimuksen avulla selvitetään, millaisia viitteitä tulevaisuuteen vaikuttavista kehityskuluista rehtorit ja koulunjohtajat näkevät tässä hetkessä olevan. Tutkimuksessa tarkastellaan aluksi perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulua ja johtamista 2020-luvun alussa, jotta ymmärretään, millainen tulevaisuuden koulu 2030-luvulla voisi olla. Tutkimuksessa rehtoreista ja koulunjohtajista käytetään jatkossa yhteistä nimitystä rehtorit ja perusopetuksen vuosiluokkia 1–6 nimitetään kouluksi.

Rehtoreilla nähdään olevan koulun mahdollisista kehityskuluista ja muutoksista hiljaista tietoa. Hiljaisella tiedolla viitataan Michael Polanyin (1966, s. 4) teoriaan siitä, että ihmisen on mahdollista tietää enemmän kuin hän voi kertoa. Työkokemuksen myötä kerääntyy hiljaista tietoa, josta yksilöt eivät välttämättä ole tietoisia (Pohjalainen, 2012, s. 2). Tutkimuksen avulla voidaan tunnistaa rehtoreiden hiljaista tietoa. Rehtoreiden ammatti vaatii laajaa osaamista ja työkokemusta, jossa hiljaista tietoa pystyy kerääntymään. Rehtorit johtavat ja luovat kouluissa toimintakulttuuria, ja ottavat laajasti huomioon työssään yhteiskunnallisia tekijöitä, kuten lainsäädäntöä ja taloutta, jotka vaikuttavat koulun toimintaan. Opettajilla ei ole samanlaista kokonaisvastuuta koulusta. Heidän näkökulmansa koulun tulevaisuudesta keskittyy enemmän oppimiseen ja opettamiseen ja niiden tulevaisuuteen. Tutkimuksessa on täten haluttu haastatella nimenomaan rehtoreita, koska heillä nähdään olevan eniten tietoa etenkin koulun johtamisesta ja he ovat kouluissa oman erityisroolinsa vuoksi avainasemassa muuttamassa koulua ja sen tulevaisuutta.

Tätä tutkimusta on ohjannut halu ymmärtää kompleksista ja muuttuvaa maailmaa ja siihen liittyviä kehityskulkuja. Näkökulmana ei ole suinkaan tulevaisuuden ymmärtäminen, vaan nykyhetken ymmärtäminen uudenlaisessa valossa. Tieteellisin menetelmin on mahdollista tutkia järjestelmällisesti nykyhetkeä ja saavuttaa uudenlaista ymmärrystä siitä (Mannermaa, 1999, s. 20–21). Kun ymmärrämme nykyhetkeä, voimme toimia tulevaisuuden kannalta suotuisasti. Tämän tutkimuksen peruslähtökohta on ollut Mannermaan (1999, s. 18–19) tavoin ajatus siitä, että emme voi ennustaa tulevaisuutta, mutta voimme tutkia nykyhetkeä, josta voidaan saada viitteitä mahdollisista tulevaisuuksista.

Ihmisille tulevaisuuden tekeminen on arkipäivää. Ihmiset eivät odota tulevaisuuden tekevän itseään, vaan he toimivat itse aktiivisesti sen eteen. Tulevaisuusorientoitunut ajattelu on myös tyypillistä ihmisille. Ihmisille ei ole kuitenkaan yhdentekevää, millainen mahdollinen tulevaisuus on, vaan ihmiset arvostavat eri asioita elämässä. Arvostusten pohjalta ihmiset tekevät päätöksiään ja muuttavat maailmaa. (Kuusi & Kamppinen, 2002, s. 117.) Myös kouluja kehitetään arvojen ja arvostusten pohjalta.

Koulu on yhteiskunnallisena instituutiona merkittävä paikka luoda kestävää tulevaisuutta. Koulussa tarvitaan johtamista, joka vie kohti tällaista tulevaisuutta. Rehtoreilla on merkittävä näköalapaikka koulun kehittämisessä ja johtamisessa kohti kestävää tulevaisuutta. Rehtorit voivat vaikuttaa aktiivisesti muutokseen omaksumalla tutkimustietoa ja koulutuksen trendejä sekä viemällä niitä käytäntöön. Rehtorit tekevät myös koulukohtaisia päätöksiä. He ovat toimijoita, jotka vaikuttavat tulevaisuuden kouluun omalla johtamisellaan, ja siksi heidän näkemyksiään tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta on syytä tutkia. Tulevaisuuden työelämässä vaaditaan osaajia, joilla on ajanmukaiset taidot työelämässä pärjäämiseen. Heidän täytyy myös kyetä ymmärtämään asioiden välisiä yhteyksiä ja vaikutuksia. Kouluttaakseen tällaisia osaajia koulujen täytyy kehittyä. Koulua ja sen kehittymistä on tärkeää tarkastella tieteellisen tutkimuksen keinoin, jotta osaamme reagoida opetuksen muuttuviin tarpeisiin.

Koulun kehittämiseen ja muuttamiseen liittyy vaikeita kysymyksiä. Kouluissa halutaan opettaa lapsille tulevaisuudessa tarvittavia taitoja, mutta miten niitä voidaan opettaa, jos ei ole tiedossa, mitä nämä taidot ovat. Keskeistä olisi tunnistaa nämä tulevaisuudessa tarvittavat taidot. (Tuominen & Hellström, 2017, s. 22.) Tässä tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita myös tulevaisuudessa tarvittavista taidoista, koska oppilaat tulevat tarvitsemaan niitä pärjätäkseen elämäänsä tulevaisuudessa. Keskeistä olisi Tuomisen ja Hellströmin (2017, s. 26) mukaan tunnistaa, mikä on koulun perimmäinen tarkoitus.

Kyllönen (2011) on tutkinut noin kymmenen vuotta sitten tulevaisuuden koulua ja johtamista 2020-luvulla. Hänen tutkimustulostensa mukaan jaettu johtajuus muodostaisi 2020-luvulla merkittävän mahdollisuuden tulevaisuuden koululle ja johtamiselle, ja resurssit sitä vastoin olisivat suuri yksittäinen uhka-kuva (Kyllönen, 2011, s. 152, 155). Ng'n ja Wongin tutkimuksessa (2020) vertailtiin Singaporen ja muiden korkean tulotason maiden (kuten esimerkiksi Yhdysvaltojen, Australian ja Saksan) taloudellista, sosiaalista ja ympäristöllistä kontekstia, jotka vaikuttavat tulevaisuuteen. Tutkimuksessa todettiin, että koulutusjärjestelmä voi olla onnistunut vain, jos se valmistaa oppilaita tulevaisuutta varten siten, että he jatkavat oppimista valmistuttuaan ja pystyvät menestymään

muuttuvassa maailmassa. Tutkijat huomauttivat, että koulujen johtajien tulee kyseenalaistaa perinteisiä käsityksiä oppimisesta, opettamisesta ja johtamisesta, koska perinteiset paradigmat eivät enää toimi uusissa olosuhteisessa, vaan uusia johtamiskäytäntöjä tarvitaan edistämään 2000-luvulla tarvittavia tietoja, taitoja, tapoja ja arvoja. (Ng & Wong, 2020, s. 183, 194–196.)

2 SUOMALAINEN KOULU

Koulu on muodostunut kulttuurin yhteisten arvojen ja toiminnan siirtämiseksi, ja sen historia on varsin pitkä. Ensimmäiset koulut ovat todennäköisesti olleet uskonnollisia ja filosofisia laitoksia. Suomalainen koulu on pääosin verorahoin ylläpidettävä julkinen organisaatio, jossa käytetään julkista valtaa. (Hellström, 2008, s. 105.) Koulua voidaan tarkastella rakennuksena, mutta se on myös paljon muuta (Hellström, 2008, s. 105; Paju, 2016, s. 22).

Yhteiskunnallisena instituutiona koulu on hyvin erityinen. Koululla on ristiriitainen tehtävä, sillä sen täytyy edistää tasa-arvoa yhteiskunnassa, jossa kuitenkin eriarvoisuutta esiintyy. Koulun tehtävä ei ole helppo, koska koulu toimii moninaisessa ristipaineessa. Koulun tulee esimerkiksi vaalia yhteistä hyvää hyvinvointiyhteiskunnassa ja toisaalta tukea yksilöllistä kasvua. Kouluissa myös valikoidaan ja luokitellaan oppilaita, ja toisaalta koulun pitäisi täyttää tehtävänsä yhteiskunnan uudistamisessa ja muuttamisessa. (Rajakaltio, 2011, s. 58–59, 61–66.) Koulu tasapainoilee eri ryhmien erilaisten vaatimusten kanssa, eikä tehtävä ole lainkaan helppo. Muiden yhteiskunnallisten instituutioiden tehtävät voidaan nähdä selkeämpänä, koska niihin ei kohdistu osin ristiriitaisia vaatimuksia, jollaisia koulua kohtaan kohdistuu.

Lähes jokaisella suomalaisella on yhtä pitkä kokemus koulusta oppivelvollisuuden vuoksi (Rajakaltio, 2011, s. 59; Kiilakoski, 2016, s. 28). Koulun tarkasteleminen perustuukin usein omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Koulua ja sen ulottuvuuksia on myös mahdollista tarkastella muista näkökulmista, kuten virallisen koulun ulottuvuudesta. Koulu on yhteiskunnallinen instituutio, jossa opitaan ja kasvetaan. Koulussa vaikuttavat niin opetussuunnitelmat, opetus, arviointi, koulutuspolitiikka kuin opetusmenetelmät. (Kiilakoski, 2016, s. 28.) Virallisen koulun lisäksi koulu on myös epävirallinen tila, jolla tarkoitetaan epävirallista vuorovaikutusta joko oppituntien ulkopuolella tai niiden aikana. Virallisen ja epävirallisen tilan lisäksi koulu on myös fyysinen koulu. Fyysisellä koululla tarkoitetaan tilojen lisäksi koulun aikajärjestystä ja oppilaiden sijoittumista koulurakennuksessa. (Paju, 2016, s. 20, 22–24.)

Koulu on niin kuin Kiilakoski (2016, s. 28) kuvaa myös nuorisokulttuurinen näyttämö, sillä koulussa kohdataan vertaisia, joiden kohtaamista ei itse voi valita. Vertaisten läsnäoloon täytyy myös reagoida, joten voidaan kuvata, että koulu on vertaislatautunut: muiden seurassa vietetään aikaa itsestä riippumatta halusi tai ei. Koulussa tapahtuu myös sukupolvien välistä vuorovaikutusta, kun oppilaat ja koulun henkilökunta kohtaavat toisensa. (Kiilakoski, 2016, s. 28–29.)

Koulun tulisi olla demokraattinen yhteisö, jossa opitaan demokraattisessa ympäristössä toimimisesta. Yksi keino tähän on oppilaskuntatoiminta, mikä ei kuitenkaan riitä kouludemokratian opettamiseen ja toteuttamiseen. Koulussa kohdataan myös palvelujärjestelmä esimerkiksi kuraattorien, psykologien, terveydenhoitajien ja koulunkäynnin ohjaajien toimesta. Palvelut ovat osa koulu-kulttuuria, mutta ne myös vaikuttavat oppilaiden henkilökohtaisiin näkemyksiin yhteiskunnan huolenpidosta. (Kiilakoski, 2016, s. 29.)

Suomalainen koulu tunnetaan maailmalla erityisesti hyvistä PISA-tuloksistaan. *Programme for International Student Assessment* eli PISA-tutkimus on OECD:n eli *Organisation for Economic Co-operation and Development* -järjestön toteuttama tutkimus, josta on tullut kansainvälisesti tärkein peruskoulun laatumittari. Vuonna 2000 suomalaiset yhdeksäsluokkalaiset oppilaat menestyivät PISA-tutkimuksessa ja olivat maailman parhaita lukemisessa, matematiikassa ja luonnon-tieteissä. (Simola, 2012, s. 435.) Vuoden 2018 PISA-tutkimuksessa suomalaiset oppilaat menestyivät OECD-maiden keskiarvoa paremmin lukemisessa, luonnon-tieteissä ja matematiikassa. Tyttöjen ja poikien väliset erot lukemisessa olivat suuret tyttöjen hyväksi. Suomessa oppilaiden sosioekonominen tausta vaikuttaa OECD-maita vähemmän tuloksiin, mutta ero ovat kuitenkin kasvanut vuoden 2009 mittauksesta. (OECD, 2019a, s. 1.) Suomi on kuitenkin onnistunut säilyttämään kärkiasemansa edelleen PISA-mittauksissa, vaikka sosioekonomisen taustan vaikutus näkyy enemmän tuloksissa nykyään ja muita maita on kirinyt Suomen edelle.

Suomalaista koulua kuvastaa nykyään yhtenäiskoulun käsite. Perusopetuslaissa (628/1998) hallinnollinen raja ala- ja yläasteen väliltä on poistettu. Täten

opetus- ja kulttuuriministeriön (2021, s. 47) mukaan perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulusta ei tulisi enää käyttää termiä ala-aste tai alakoulu. Vaikka arki kielessä perusopetuksen vuosiluokista 1–6 käytetään usein termiä alakoulu, tässä tutkielmassa noudatetaan opetus- ja kulttuuriministeriön suositusta. Perusopetuksen vuosiluokkiin 1–6 viitataan tässä tutkielmassa sanalla koulu.

2.1 Suomalaisen peruskoulun lähihistoria

Suomalainen peruskoulu täyttää 50 vuotta vuonna 2022. Peruskoulu on kehittynyt nykyiseen muotoonsa kansakoulusta. Somerkiven (1983, s. 27) ja Ahosen (2012, s. 153) mukaan kansakoulusta siirtyminen yhtenäiseen peruskouluun kesti 1972–1977 välisen ajan. Peruskoulu-uudistus aloitettiin Suomen pohjois- ja koillisosista vuonna 1972 ja se eteni asteittain etelää kohden. Viimeisimpänä uudistus toteutettiin pääkaupunkiseudulla. (Somerkivi, 1983, s. 27; Ahonen, 2012, s. 153.)

Vuonna 1966 perustettiin peruskoulun opetussuunnitelmakomitea, jonka tehtävänä oli laatia peruskoulua koskevien säännösten mukainen opetussuunnitelma. Opetussuunnitelman lähtökohta oli oppilas, jonka kasvatuksen pyrkimys oli häntä itseä, eikä yhteiskuntaa varten. Opetussuunnitelma tuli valtakunnalliseksi maaliskuussa 1972. (Somerkivi, 1983, s. 49–50, 55.)

Peruskoulu-uudistuksen pohjana oli vaatimus yhteiskunnallisesta oikeudenmukaisuudesta. Uudistuksessa käsiteltiin myös sellaisia lapsia, joilla oli oppimisen haasteita ja tuolloin säädettiin, että erityisopetus on osa perusopetusta. Suomalainen erityisopetus on kehittynyt aistivammaisten opetuksesta erityiskouluihin ja -luokkiin pyrkimyksenä integroida oppilaita. Lopulta se on kehittynyt kohti inklusiivisempaa koulua. Peruskoulun syntymisen 1970-luvulla myötä osa-aikaiselle erityisopetukselle löytyi tarve. Erityisopetus ainakin periaatteessa oli kaikkien saatavilla tuolloin. Annettavan erityisopetuksen piirissä olleiden lasten määrä kasvoi muutamassa kymmenessä vuodessa merkittävästi. (Somerkivi, 1983, s. 34–35; Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 129.)

Suomeen rantautui 1980-luvulla liberalistinen talous- ja yhteiskuntanäkemys, joka myös vaikutti viiveellä kouluissa. Peruskoulua alettiin arvioida uudelleen. Kouluille siirtyi osa talousvallasta päättää, mihin käyttää valtionapuna annettavat rahat 1990-luvulla. Kyläkouluja lakkautettiin säästösyistä ja trendi jatkui 2000-luvulla. Kouluvalinnat vapautuivat, kun oppilaan kouluksi pystyi valitsemaan lähikoulun sijaan muun koulun. Vapaat markkinat saapuivat tuolloin koulumaailmaan. (Ahonen, 2012, s. 164–166.) Perusopetus toteutettiin talousajattelusta huolimatta 2000-luvun alussa edelleen julkisena palveluna. Tuolloin kouluissa havahduttiin maahanmuuttajataustaisten oppilaiden tarpeisiin. Opetussuunnitelman perusteissa 2004 taattiin jokaiselle lapselle oikeus omaan äidinkieleen. (Ahonen, 2012, s. 172, 174.)

Erityisopetusta on uudistettu yhteistyössä opetus- ja kulttuuriministeriön ja yliopistojen kanssa. Yhteistyössä muodostui erityisopetuksen strategia vuonna 2007, joka oli myöhemmin merkityksellinen lainsäädännön muutoksessa. Strategiassa haluttiin pysäyttää erityisoppilaiden kasvun määrä ja muotoilla tuki uudelleen. (Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä, 2007, s. 56; Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 129.) Vuoden 1994 Salamancan sopimuksen mukaiset inkluusivisen opetuksen periaatteet haluttiin sisällyttää strategiaan. Strategian tavoite oli turvata jokaisen lapsen mahdollisuus käydä lähikoulua yhdessä omanikäisten vertaisten kanssa riippumatta vammaisuudesta, erityispiirteistä tai muista oppimiseen liittyvistä haasteista. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 129.)

Oppimisen tuki ja erityisopetus siirtyivät vuoden 2010 lain myötä kolmiportaiseen tukeen. Kolmiportaisen tuen alimmalla portaalla on yleinen tuki, jota saavat kaikki oppilaat, tehostetun tuen portaalla he, joille ei yleinen tuki riitä ja erityisen tuen piirissä eli kolmannella portaalla ovat oppilaat, jotka tarvitsevat tehostettuaakin tukea vahvempia tukimuotoja. Tukiportailta voidaan siirtyä joustavasti toisille tukiportaille ja tuen tarvetta tulisi jatkuvasti arvioida. Kolmiportaisen tuen tarkoitus on vähentää oppilaiden erottelua eri luokkiin tukimuotojen mukaan. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 129–130.) Kuitenkin jo nyt voidaan sanoa, että pienryhmäsijoittelut ovat edelleen osassa kouluista tavallisia, koska laki

perustusopetuslain muuttamisesta (Suomen perustuslaki 642/2010) ei kiellä erityisluokkia tai erilaisia pienryhmiä. Toisaalta osassa kouluissa on tehty ratkaisuja, jotka tukevat vuoden 2010 lakiuudistuksen toteutumista. Yhteisopettajuus, joustavat opetusjärjestelyt ja tukimuotojen sijoittelu lukujärjestykseen ovat olleet keinoja varmistaa lain toteutuminen suomalaisissa kouluissa. (Uusitalo-Malmivaara, 2016, s. 129–130.)

Yksi merkittävimmistä suomalaisen koulun uudistuksista 2020-luvun alussa on ollut oppivelvollisuuden laajentaminen. Nykyisessä oppivelvollisuuslaissa (1214/2020) säädetään oppivelvollisuuden päättyvän, kun oppivelvollinen täyttää 18 vuotta tai kun hän on suorittanut ylioppilastutkinnon tai ammatillisen koulutuksen tutkinnon. Oppivelvollisuus ei siis rajoitu enää peruskouluun, vaan tavoitteena on, että jokaisella suomalaisella nuorella olisi vähintään toisen asteen tutkinto suoritettuna tulevaisuudessa.

2.2 Suomalainen koulu 2020-luvulla

Suomalaisessa koulussa korostetaan oppilaiden aktiivista roolia 2020-luvulla. Ideaalitulanteessa oppilaalla on aikaisempaa aktiivisempi tiedon etsijän rooli passiivisen tiedon vastaanottajan roolin sijaan. Oppimisympäristöjen tulisi tukea tällaista oppilaiden aktiivisen roolin kehittymistä ja oppimista joustavasti (POPS, 2014, s. 17, 31.) Pyrkimyksiä uudistaa koulua avoimempiin ja joustavampiin oppimisympäristöihin on tapahtunut suomalaisissa kouluissa (Niemi, 2020, s. 1).

Fyysisenä oppimisympäristönä suomalainen koulu on kokenut muutoksia etenkin 2010-luvulta lähtien. Niemen (2020, s. 1) mukaan kouluissa on meneillään uudistusvaihe, jossa perinteisiä luokkahuoneita ja pulpetteja korvataan joustavimmilla, informaalimmilla, monikäyttöisimmillä ja avoimimmilla ratkaisuilla. Vuodesta 2016 lähtien Suomen uusissa tai remontoituissa kouluissa on otettu käyttöön avoimen ja joustavuuden periaatteet mukaan suunnitteluun (Niemi 2020, s. 1). Kouluissa on luovuttu niin perinteisistä pulpeteista kuin lisätty avoimuutta oppimisympäristöihin. Avoimilla oppimisympäristöillä voidaan Mannisen ja Pesosen (1997, s. 269–270) mukaan tarkoittaa oppimisympäristöjä,

joissa joustavuus toteutuu ajassa, paikassa, menetelmissä, toteutustavoissa ja opittavissa sisällöissä. Avoimien oppimisympäristöjen toimivuudesta on käyty keskustelua ja niistä on toisinaan myös palattu suljetumpiin oppimisympäristöihin. Nykyään kouluilta vaaditaan fyysisinä oppimisympäristöinä joustavuutta ja muunneltavuutta. Koulun tilojen täytyy soveltua erilaisiin käyttötarkoituksiin koulupäivän aikana ja myös sen jälkeen. Uusissa koulurakennuksissa tämä on yleensä huomioitu.

Peruskoulun oppilaiden tuen tarpeet ovat kasvaneet erityisesti 2010-luvulta 2020-lukua kohti. Vuonna 2020 peruskoulun oppilaista Suomessa 12,2 prosenttia eli 69 300 oppilasta sai tehostettua tukea ja erityistä tukea yhdeksän prosenttia eli 51 100 oppilasta. Vuoteen 2019 verrattuna tuen tarve on kasvanut 0,7 prosenttiyksikköä tehostetussa tuessa ja 0,5 prosenttiyksikköä erityisessä tuessa. (Tilastokeskus, 2021.) Tuen tarpeiden kasvua on syytä tarkastella kriittisesti, sillä se ei ole täysin yksiselitteistä. Tuen tarpeen kasvu on voinut johtua ensinnäkin siitä, että tiedon lisääntyttyä oppilaiden tuen tarpeet tunnistetaan entistä paremmin (Erityisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä, 2007, s. 42). Toiseksi vuodesta 2011 tehostettu tuki on ollut myös näkyvillä kirjauksissa (ks. Tilastokeskus, 2021), mikä voi myös selittää kasvua.

Suomessa on tämän tutkimuksen tekoaikana käytössä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (POPS 2014). Tämänhetkisen opetussuunnitelman oppimiskäsitys perustuu oppilaan aktiiviseen toimijuuteen. Oppilas ratkoo itsenäisesti ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa ongelmia tavoitteellisesti. (POPS, 2014, s. 17.) Opetussuunnitelman arvopohjaan kuuluvat esimerkiksi demokratian, sivistyksen, oppilaan ainutlaatuisuuden, kulttuurisen moninaisuuden ja kestävän elämäntavan korostaminen (POPS, 2014, s. 15–16), mitkä heijastelevat yleisemminkin vallalla olevia yhteiskunnan arvoja. POPS:issa (2014, s. 20) tavoitteena on tukea oppilaiden laaja-alaisen osaamisen kehittymistä, koska ympäröivän maailman muutokset vaativat laaja-alaisempaa osaamista nykypäivänä. Laaja-alainen osaaminen koostuu tiedoista, taidoista, arvoista, asenteista ja tahdosta. Laaja-alaisia taitoja ovat ajattelu ja oppimaan oppiminen, kulttuurinen

osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu, itsestä huolehtiminen ja arjen taidot, monilukutaito, tieto- ja viestintäteknologinen osaaminen, työelämätaidot ja yrittäjäyys sekä osallistuminen, vaikuttaminen ja kestävän tulevaisuuden rakentaminen. (POPS, 2014, s. 20–24.) Opetussuunnitelman mukaista opetusta pyritään toteuttamaan kaikissa suomalaisissa kouluissa.

Suomalaisiin kouluihin, opettajiin, oppilaisiin ja heidän vanhempaisiin on 2020-luvulla vaikuttanut merkittävästi koronaviruspandemia ja sen aiheuttamat muutokset opetuksen järjestämisessä. Suomalaisten peruskoulujen tilat suljettiin ja lähiopetus keskeytettiin valtioneuvoston päätöksellä koronaviruspandemian takia 18.3.2020 alkaen. Poikkeuksena lähiopetusta järjestettiin niille vuosiluokkien 1–3 oppilaille, joiden vanhempien työskenteleminen yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla, kuten terveydenhuoltoalalla, oli välttämätöntä. Erityisen tuen päätöksen saaneet oppilaat saivat myös lähiopetusta tarvittaessa. (Valtioneuvosto, 2020.) Oppimisympäristöt laajenivat pandemian myötä verkko-ympäristöihin ja etäopetus tuli osaksi peruskoulujen käytäntöjä.

Siirtyminen etäopetukseen koronapandemian aikana vaikutti oppilaiden kuormituksen kokemukseen. Kaikilla koulutusasteilla on koettu opinnoista johtuvaa kuormitusta koronapandemian aikana. Perusopetuksessa kodin tuen merkitys kasvoi, ja kodin tuen vaihtelevuus lisäsi eriarvoisuutta. Etäopiskelu on vaatinut oppilailta hyviä oppimis- ja opiskelunvalmiuksia. Kaikilla ei tällaisia valmiuksia ole ollut riittävästi etäopetuksesta selviytymiseen. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, 2020, s. 7, 10.)

Julkisessa keskustelussa on puhuttu oppimisvajeesta, jolla tarkoitetaan korona-aikana oppilaille aiheutunutta oppimisen viivästyistä erinäisistä syistä johtuen. Oppimisvaje on voinut johtua vuorovaikutuksen puutteesta, oppimisen tuen toteutumisen puutteista tai kotien erinäisistä haastavista tilanteista. Hyvin koulussa menestyville oppilaille on voinut myös syntyä oppimisvajetta, sillä opetusta ei ole voitu välttämättä normaaliin tapaan syventää etäopetuksessa. Oppimisvaje voi ilmetä esimerkiksi oppilaiden heikkona oppimismotivaationa, oppimisvaikeuksina tai levottomuutena. (Opetushallitus, 2021.) Lähiopetukseen palattiin 14.4.2020, koska epidemiologisen arvion perusteella etäopetukselle ei ollut

enää tuolloin perusteita (Opetus- ja kulttuuriministeriö & valtioneuvoston viestintäosasto, 2020). Suomalaisilla kouluilla on tulevaisuudessa haastava tehtävä huolehtia oppilaiden oppimisvajeen seurauksista ja tarjota oppilaille riittävää tukea, jotta oppilaiden on mahdollista saavuttaa annetut oppimistavoitteet.

2.3 Suomalaisen koulun vahvuudet

Suomalainen koulu ja peruskoulujärjestelmämme on ainutlaatuinen. Suomalainen koulu on julkisin verovaroin tuotettua. Julkisen koulun etuina voidaan Silvennoisen ja kollegoiden (2018, s. 94) mukaan pitää koulutusmahdollisuuksien tasa-arvoa, yhteiskunnallisen eriarvoisuuden vähenemistä ja kansalaisten yhteenkuuluvuuden tunteen lisääntymistä. Suomalaiset lapset aloittavat kansainvälisesti verrattuna koulun myöhään seitsemän vuoden iässä ja viettävät koulussa vähemmän aikaa kuin muissa maissa. Kotitehtäviä on melko vähän ja oppilaita testataan harvoin kansallisella tasolla. Opettajien ammattitaitoon luotetaan ja sitä arvostetaan. Opettajia, eikä heidän työtään arvioida. Yksi suomalaisen koulun vahvuus on arvioinnin käyttäminen nimenomaan niin oppilaiden kuin koulutuksen kehittämiseen opettajien työn arvioimisen sijasta. (Kumpulainen & Lankinen, 2016, s. 71–72.)

Suomalaisten oppilaiden menestys lukemisessa, matematiikassa ja luonnontieteissä on hyvää muiden maiden oppilaisiin verrattuna. PISA-tutkimuksissa Suomi on edelleen kärkimaiden joukossa, vaikka vuonna 2012 Suomen asema heikkeni suhteessa muihin maihin. Aseman heikentymisestä huolimatta Suomi oli edelleen parhaiten menestyneiden maiden joukossa. Suomalaisten koulujen eduksi voidaan myös laskea pienet erot koulujen välillä PISA-tutkimuksissa. Pienet erot johtuvat peruskoulujärjestelmästä, joka pyrkii takaamaan asuinpaikasta riippuen korkean koulutustason jokaiselle oppilaalle. (Väljäärvi & Sulkunen, 2016, s. 3–4, 13.)

Suomessa opettajia, koulua ja koulutusta arvostetaan. Koulutuspolitiikassamme on turvattu opettajien autonomia, jolloin heillä on vapautta suunnitella

opetus- ja arviointimenetelmiä sekä valita itsenäisesti oppimateriaaleja. Suomessa opettajista koulutetaan reflektointiin kykeneviä asiantuntijoita. (Ahtee ym., 2008, s. 22.)

Suomessa koulutusta on kehitetty 1980-luvulta suuntaan, joka on eronnut muista maista. Suomessa opetussuunnitelmia on kehitetty löyhästi, mikä on mahdollistanut paikallisten ratkaisujen tekemisen oppilaiden hyväksi. Opetus ja oppiminen keskittyvät laajaan osaamiseen yksityiskohtien sijaan. Opettajilla on vapaus kokeilla opetuksessaan erilaisia asioita. Suomalaisissa kouluissa luotetaan hyväksi todettuihin käytäntöihin ja menneisyydestä pyritään oppimaan. Opettajan ammattitaitoon arvioida oppilaan parasta luotetaan. (Sahlberg, 2010, s. 333.)

Sahlberg (2010, s. 343) nimeää tekijöitä, jotka voivat vaikuttaa suomalaisen koulujärjestelmän siirrettävyyteen. Näistä tekijöistä osaa voidaan pitää myös suomalaisen koulun vahvuuksina tai sen taustalla vaikuttavina voimina. Sahlbergin (2010, s. 343) mukaan ensinnäkin suomalaisen opetuksen suorituskykyyn vaikuttavat yhteinen peruskoulu, joka koskee jokaista suomalaista, tutkimukseen perustuva opettajankoulutus, vastuullinen politiikka, suhteellisen pienet koulut ja korkeatasoinen koulutusjohtaminen. Toiseksi Suomessa on olemassa sosiokulttuurisia tekijöitä, joita ovat pitkäaikainen lukutaidon ja koulutuksen arvostus, korkea työmoraali, luottamus julkisiin instituutioihin koulu mukaan lukien ja hyvinvointivaltion sosiaalinen pääoma. Kolmanneksi Suomessa koulutus linkittyy muihin julkisen politiikan sektoreihin. Menestystä ei voida selittää vain koulutuspolitiikan hyvällä menestyksellä, vaan on otettava huomioon myös muiden sektorien menestys. (Sahlberg 2010, s. 343.)

Suomalaisen koulun vahvuudeksi voidaan nähdä myös osaava opetushenkilöstö. Mikkolan (2016, s. 9) mukaan luokanopettajakoulutus on edelleen houkuttava vaihtoehto suomalaisten nuorten keskuudessa. Suuret hakijamäärät mahdollistavat sen, että hakijoista valitaan vain parhaat. Näin ei ole kaikissa maissa, joissa opettajaksi pikemminkin päädytään, kun muualle ei päästä. (Mikkola, 2016, s. 9.) Suomalainen koulu on myös oppilaille maksuton (Perusopetuslaki 628/1998, 31 §).

2.4 Suomalaisen koulun heikkoudet

Suomalaisen koulun heikkouksina voidaan nähdä erityisesti eriarvoisuuden lisääntyminen sekä tuen toteutumisen ja opettajien työssä jaksamisen haasteet. Peruskoulujärjestelmämme on Silvennoisen ja kollegoiden (2018, s. 95) mukaan pyrkinyt tuottamaan mahdollisuuksien tasa-arvoa siten, että jokaisella lapsella olisi taustastaan riippumatta mahdollisuus kouluttautua kykyjensä mukaan. Keskeinen kysymys kuitenkin on, millainen koulutuksellisen eriarvoisuuden kehitys on tulevaisuudessa, ja erityisesti se, kasvavatko sosiaalisen taustan mukaiset erot. (Silvennoinen ym., 2018, s. 95.) Niin kuin Montt (2011, s. 50) toteaa, kysymys ei ole eriarvoisuuden olemassaolosta, sillä sitä esiintyy joka tapauksessa, vaan siitä kuinka paljon koulutusjärjestelmät tuottavat eriarvoisuutta. Suomalaisessa yhteiskunnassa koulutusjärjestelmä on alkanut eriytyä, minkä taustalla vaikuttava voima on markkinaliberalismi. Ennen eroja on pyritty tasaamaan universalistisella koulutuspolitiikalla, mutta nykyään valinnanvapaus ja yksilöllisyys ovat muodostuneet universalistisen koulutuspolitiikan rinnalle, mikä näkyy esimerkiksi hyväosaisten oppilaiden siirtymisenä pois kouluista, joilla on huono maine. Tällainen siirtyminen johtaa koulujen suurempaan eriytymiseen. (Silvennoinen ym., 2018, s. 114–115.)

Oppimisen tuen toteutumista voidaan pitää yhtenä suomalaisen koulun heikkouksista. Tuen toteutumisessa on Suomessa alueellisia eroja (Lintuvuori & Vainikainen, 2018, s. 74). Nykänen (2021) on tutkinut väitöskirjassaan tehostetun tuen toteutumista suomalaisissa kouluissa perusopetuksen vuosiluokilla 1–6. Tutkimuksen mukaan opettajalla on valtaa tehostetun tuen toteutumisessa. Käytänteitä täytyisi kehittää ja yhtenäistää, jotta oppilaiden oikeudet tuen saamisesta toteutuisivat. Opettajat kokevat, että rehtorin tuki on tärkeää tehostetun tuen toteuttamisessa. Opettajien ja rehtoreiden kokemuksen mukaan kolmiportaisen tuen mallin läpivienti on keskeneräistä ja sitä tulisi edelleen kehittää. Tukitoimien kirjaus on vaihtelevaa, eikä aina riittävän tarkasti toteutettua. Työntekijät kokevat myös työn määrän lisääntyneen ja työn monimuotoistuneen. Erityisesti

luokanopettajat kokevat tarvitsevansa lisää erityispedagogista osaamista opettajuuteensa. Koulujen resursoinnit koettiin liian vähäisiksi. Resursointia täytyisi kehittää erityisesti osa-aikaisessa erityisopetuksessa, sillä riittämättömät resurssit hidastavat ja jopa estävät tukitoimien saamista. (Nykänen, 2021, s. 184–185.)

Opettajat ovat olleet kuormittuneempia etäopetuksessa kuin normaalissa lähiopetuksessa. Etäopetuksen on koettu laskeneen opettajien työhyvinvointia. (Vuorio ym., 2021, s. 70.) Tässä vaiheessa on vielä liian aikaista sanoa, onko opettajien työssä jaksaminen parantunut takaisin lähiopetukseen siirryttäessä vai ovatko opettajien työssä jaksaminen edelleen huolestuttavalla tasolla.

Opettajien työhyvinvointia on tutkittu paljon niin Suomessa kuin muissa maissa eri näkökulmista (ks. Yong & Yue, 2007; Aho, 2011; Curry & O'Brien, 2012; Richards, 2012; Antoniou ym., 2013; Saaranen ym., 2014; Yin ym., 2016). Santavirran ja kollegoiden (2007, s. 222) mukaan työssä uupuminen on yleisintä opettajilla, jotka kokevat työnsä vaativimmiksi ja työn kontrollimahdollisuudet pienimmiksi. Kyriacou (2001, s. 29) muistuttaa, että opettajan ammatti on yksi stressaavimmista. Opettajien työhyvinvoinnin haasteet ovat heikkous suomalaisessa koulussa, jos niitä ei ratkaista, sillä ne vaikuttavat myös oppilaisiin. Opettajan stressillä on todettu ainakin olevan kielteisiä vaikutuksia opiskelijoiden kokemaan opettajan välittämiseen ja koulutyytyväisyyteen lukiokontekstissa (Ramberg ym., 2019, s. 825). Opettajien työuupumuksen on todettu myös vaikuttavan heikentävästi oppilaiden akateemisen suoriutumiseen ja motivaatioon (Madigan & Kim, 2021, s. 7–9). Opettajien emotionaalisen uupumuksen on niin ikään todettu olevan yhteydessä oppilaiden heikompaan akateemiseen suoriutumiseen ja koulutyytyväisyyteen sekä kielteisiin käsityksiin opettajan tuesta (Arens & Morin, 2016, s. 805–809).

Suomalaisen koulun vahvuudet ja heikkoudet voivat näkökulmasta riippuen olla erilaisia. Alaluvuissa 2.3 ja 2.4 on kuvattu sellaisia suomalaisen koulun vahvuuksia ja heikkouksia, jotka voivat muodostaa merkittäviä mahdollisuuksia tai uhkakuvia tulevaisuuden kouluissa. Tarkastelu ei ole tyhjentävä, vaan esittää yhdenlaisen näkökulman suomalaisen koulun tämänhetkisistä vahvuuksista ja heikkouksista.

2.5 Tulevaisuuden koulu 2030-luvulla

Suomalainen koulu on tyypillisesti nauttinut kansalaisten vahvaa luottamusta. Kuitenkin luottamus kouluun voi muuttua tulevaisuudessa, jos koulun ei nähdä enää olevan kykenevä hoitamaan sille annettua tehtävää sivistää ja kasvattaa oppilaita. Kouluun kohdistuu myös paljon vaatimuksia eri intressiryhmien taholta Mikkolan (2016, s. 14) mukaan. Vaatimukset haluttaisiin sisällyttää koulun opetukseen ja toimintatapoihin. Koulun täytyy käydä tulevaisuudessa dialogia ympäristönsä kanssa ajautumatta kuitenkaan erilaisten intressiryhmien ohjailtavaksi. (Mikkola, 2016, s. 14.)

Tulevaisuuden megatrendeistä, joilla tarkoitetaan suuria kehityksen linjoja, joiden uskotaan jatkuvan tulevaisuudessa (Mannermaa, 1999, s. 84–85; Heinonen ym., 2013, s. 327) esimerkiksi digitalisaatio, kaupungistuminen ja ilmastonmuutos tulevat vaikuttavamaan myös kouluihin, oppimiseen ja osaamiseen. Nämä megatrendit voivat haastaa koulun ja sen toiminnan, mutta toisaalta esimerkiksi digitalisaatio tuo myös mahdollisuuksia opetukseen. On todettava, että koulujen todellisuus alkaa olla yhä riippuvaisempi megatrendeistä. Koulu on ollut aina osa yhteiskuntaa, mutta kytkökset koulutuksen ja yhteiskunnan välillä tulevat voimistumaan tulevaisuudessa. Peruskouluihin megatrendit leviävät hitaammin kuin esimerkiksi korkeakouluihin, sillä peruskoulujen sääntely on vahvempaa. (OECD, 2018, s. 3; Nyysölä & Kumpulainen, 2020, s. 8, 12.)

Tulevaisuudessa opettajan rooli on enemmän oppimisen ohjaamista tai mentorina toimimista tiedonjakajana toimimisen sijaan. Digitalisaatio, robotisaatio ja teknologinen kehitys ovat yhä useammin osa opetusala ja sen toimintatapoja. Opetuksen inhimillisyyttä ei tule tästä huolimatta katoamaan, vaan pikemminkin kouluista tulee oppivia yhteisöjä, joissa esimerkiksi vuorovaikutus ja yhteistyö ovat keskeisessä asemassa. (Nyysölä & Kumpulainen, 2020, s. 17.)

Tulevaisuuden koulun oppimateriaalit kokevat todennäköisesti muutoksia. Digitalisoituminen muuttaa oppimateriaaleja, jolloin ne eivät rajoitu enää vain oppikirjoihin. Oppiminen on jatkossakin tavoitteellista, vaikka oppimateriaalit

muuttuvat. Tulevaisuuden oppimateriaaleissa on harjoituksia, jotka vaativat tiedon etsimistä erilaisista viestintävälineistä, kuten lehdistä, internetsivuilta ja kirjastoista. (Ruuska, 2016, s. 176, 178.)

Alueellisten erojen kasvusta huolimatta tulevaisuudessa tasa-arvo on edelleen perusopetuksen lähtökohta. Peruskouluverkko harvenee väestörakenteen ja kustannussyiden vuoksi. Peruskouluja on aikaisempaa vähemmän tulevaisuudessa. Myös opettajatarve vähenee. Tulevaisuuden kouluissa on vahvaa osaamisen kehittämistä, yhteisöllisiä toimintatapoja ja laaja-alaisesti toteutettua pedagogista johtamiskulttuuria. (Nyyssölä & Kumpulainen, 2020, s. 35, 44.)

Tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla oppimisympäristöt voivat Linturin ja Rubinin (2011, s. 103) mukaan olla autenttisia ja osallistavia. Oppimista tapahtuu verkossa, kolmannella sektorilla työpaikoilla ja julkisella sektorilla. Rikastuneet fyysiset ja virtuaaliset oppimisympäristöt tarjoavat mahdollisuuksia yksilöllisiin oppimispolkuihin ja -tapoihin. Oppimisympäristöjen itseohjautuvasta käyttötaidosta muodostuu yksi avaintaito 2030-luvulla. (Linturi & Rubin, 2011, s. 103, 121.)

OECD:n (2018, s. 4) mukaan koulutuksessa ei tule ainoastaan valmistaa lapsia ja nuoria työelämään, vaan antaa heille taitoja, joiden avulla kasvaa aktiiviseksi, vastuulliseksi ja sitoutuneiksi kansalaisiksi. OECD (2019b, s. 46) suosittelee oppimisen ydinperusteisiin kuuluvaksi 2030-luvulla kolme perustetta, jotka ovat kognitiiviset, hyvinvoinnilliset sekä sosiaaliset ja emotionaaliset perustat. Kognitiivisiin perusteisiin kuuluvat luku- ja laskutaito, hyvinvoinnillisiin perusteisiin fyysinen ja henkinen terveys ja hyvinvointi sekä sosiaalisiin ja emotionaalisiin perusteisiin kuuluvat etiikka ja moraali sekä digitaalinen lukutaito ja datan lukutaito. (OECD, 2019b, s. 46.)

Tulevaisuuden koulua voidaan kuvata hyvin juhlavin sanoin, eivätkä kaikki kuvaukset välttämättä toteudu. Kuvaukset tulevaisuuden koulusta 2030-luvulla auttavat kuitenkin hahmottamaan nykyhetkestä käsin viitteitä, mihin suuntaan koulu voi kehittyä ja millainen se voisi olla tulevaisuudessa. Tarkastelun avulla voidaan luoda ymmärrystä kouluihin vaikuttavista (mega)trendeistä.

3 JOHTAMINEN SUOMALAISESSA KOULUSSA

Johtamisen painotukset ja näkökulmat ovat vaihdelleet eri aikakausina johtamisen määritelmässä. Perinteisesti johtaminen on jaettu asioiden johtamiseen (*management*) ja ihmisten johtajuuteen (*leadership*) (Algahtani, 2014, s. 78–80; Risku & Alava, 2021). Johtamisosaamiseen (*management*) on nähty kuuluvan hallinnollinen, koulutuksen lainsäädännöllinen ja talouteen liittyvä osaaminen. Leadership-osaamisessa korostuvat ihmisten johtaminen, yhteistyökyvyn ja kommunikaation taidot sekä toimintakulttuurin kehittäminen. (Risku & Alava, 2021.) Eikenberry ja Turmel (2018, s. 4) korostavat management-johtamisen taitojen keskittyvän prosesseihin, suunnitelmiin, menettelyihin, budjettiin ja ennusteisiin, kun taas leadership-johtajuuden taitojen he näkevät keskittyvän ihmisiin, ohjaukseen, kehittämiseen, visioon ja vaikuttamiseen.

Pennanen (2006) on tutkinut väitöskirjassaan peruskoulun johtamista. Pennanen (2006, s. 134) mukaan johtajista 70 % koki käyttävänsä enemmän aikaa asioiden johtamiseen, kun taas 30 % johtajista katsoi ihmisten johtamisen olevan suuremmassa osassa heidän ajankäyttöään. Johtaminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa niin johtamista kuin johtajuutta management- ja leadership -tyyppisen jaottelun mukaisesti. Tässä tutkimuksessa johtaminen nähdään tietoisena ja tavoitteellisena ihmisten välisenä toimintana, jossa vaikuttavat arvot.

Jokaisessa koulussa on perusopetuslain (628/1998, 37 §) mukaan oltava koulun toiminnasta vastaava rehtori. Asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998, 2 §) on tarkoitettu rehtorin kelpoisuuden omaavaksi henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus ja riittävä työkokemus opettajan tehtävissä. Lisäksi rehtoriksi kelpoisen täytyy olla suorittanut opetushallinnon tutkinto, jonka perusteet Opetushallitus hyväksyy, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu opetushallinnon riittävä osaaminen (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista, 986/1998, 2 §). Asetuksessa mainittu opetushallinnon tutkinto painottuu vahvasti management-johtamiseen, mutta yliopiston

järjestämissä koulutusjohtamisen opinnoissa pyrkimys on ollut sisällyttää opintoihin enemmän myös leadership-johtajuuden osa-alueiden opintoja.

Rehtorin työtehtävät lisääntyivät huomattavasti 1980-luvun puolivälissä. Syynä oli valtion opetushallinnon virastojen tehtävien siirto kunnille ja kouluille. (Alava ym., 2021.) Tänä päivänä rehtorin ammatissa vaaditaan laajaa osaamista. Ei riitä, että rehtori omaa opettajan kelpoisuuden ja tuntee työnsä kannalta oleellisen hallinnonalan. Tulevaisuudessa rehtorit tarvitsevat työssään monenlaisia kompetensseja, sillä muuttuvat toimintaympäristöt vaativat uudenlaista osaamista. Teknologian kehitys, kansainvälistyminen, yhteiskunnan ja työelämän uudistukset sekä arvojen ja arvostusten muutokset haastavat rehtorin työtä. (Risku & Alava 2021.)

Rehtoribarometrin 2021 (Lehtinen, 2021) tulokset kertovat suomalaisten rehtoreiden työmäärän, stressin ja uupumuksen kasvaneen. Katariina Salmela-Aro, joka on yksi Rehtoribarometrin 2021 toteuttaneista professoreista, toteaa uupuneiden ja uupumisriskissä olevien rehtoreiden määrän lisääntyneen koronaviruspandemiaa edeltävästä vuodesta 2019. Keskeinen syy, joka selittää yli puolta työuupumuksesta, ovat työn suuret vaatimukset. Rehtorin työn vaatimukset ovat lisääntyneet, ja työn ja perheen yhteensovittaminen ovat vaikeutuneet sekä työhön on lisäksi tullut koronasta aiheutuvaa stressiä (Lehtinen, 2021.) Rehtoribarometri kuvastaa rehtorin työn kovia vaatimuksia 2020-luvulla ja sen viesti on syytä ottaa vakavasti. Uupuneet rehtorit eivät voi johtaa koulua menestyksellisesti nyt, eikä tulevaisuudessa.

Kansainvälisesti tarkasteltuna koulutusjohtamisessa on kaksi haastetta. Ensinnäkin rehtoriksi pätevien hakijoiden määrä vähenee. Toiseksi rehtorit kokevat jatkuvasti terveyden ja hyvinvoinnin haasteita, kuten stressiä. (Kidson, 2008, s. 69.) Tämä on yhtäläistä aikaisemmin esiteltyihin Rehtoribarometrin 2021 tuloksiin. Nämä haastavat rehtorin työn myös tulevaisuudessa. Alava ja kollegat (2012, s. 20) korostavat, että nykyään ei riitä yksi johtaja koulussa, kun rehtorilla on alati vaativampia ja laajempia tehtäviä. Rehtori ei heidän mukaansa enää pärjää yksin, vaan tarve on ollut jo 1990-luvun alusta hyödyntää jaetun johtajuuden käytänteitä (Alava ym., 2012, s. 20).

Rehtorin työnkuvaan kuuluu suomalaisessa peruskoulussa vastata koulun toiminnan lainmukaisuudesta. Rehtorilla on päävastuu pedagogisista sekä talous- ja hallinnollisista linjauksista. Koulun pedagoginen kehittäminen on käytännön työssä hallinnollisten tehtävien varjossa. Pedagogiseen johtamiseen rehtorit saavat vain vähän työvälineitä, sillä koulutuksessa korostetaan hallinnon osaamista. Vaikka pedagogiikan johtaminen kuuluu rehtorin tehtäviin, siihen liittyviä työtehtäviä ei ole määritelty yhtä tarkasti kuin hallinnollisia ja taloudellisia tehtäviä. (Huusko ym., 2007, s. 123.)

Mäkelä (2007, s. 199–200) on tuonut esiin väitöskirjassaan koulun johtamiseen kuuluvia erityispiirteitä. Hänen tutkimuksensa mukaan koulun johtamiseen kuuluu pedagoginen johtaminen, talous- ja hallintojohtaminen, henkilöstöjohtaminen sekä yhteistyöverkostojen johtaminen. Yhteistyöverkostojen johtaminen eroaa Huuskon ja kollegoiden (2007) kuvauksesta rehtorin työstä. Tässä tutkimuksessa johtamista käsittelevät alaluvut on muodostettu osin Mäkelän (2007) tutkimustulosten ja osin rehtoreiden vastausten perusteella aineistolähtöisesti. Mäkelän (2007, s. 199) tutkimustulokset osoittivat, että rehtorin työssä hallinto- ja talousjohtaminen muodostavat suurimman osan rehtorin tehtäväalueista (33 %), toiseksi suurimman osan yhteistyöverkostojen johtaminen (31 %), kolmanneksi suurimman henkilöstöjohtaminen (22 %) ja pedagoginen johtaminen neljännen ja samalla pienimmän osan (14 %). Kaikilla johtajuuden osatehtävillä on tärkeä rooli koulun kokonaisvaltaisessa johtamisessa.

Johtaminen hahmotetaan kouluissa helposti rehtorin kautta. Rehtorin rooli koulun johtajana on vahva. Rehtori kantaa johtamisesta kokonaisvastuun kouluissa, jotka ovat valtion ohjaamia ja säänneltyjä. Toisaalta kouluissa on asiantuntijaorganisaation piirteitä, koska opettajat ovat hyvin vahvasti autonomisia asiantuntijoita, joilla on pedagoginen vapaus. Opettajat johtavat omaa työtään, mutta myös rehtorit ovat heidän johtajiaan. Opettajatausta yhdistää rehtoreita ja opettajia. Rehtori johtaa myös muita kouluorganisaatioissa työskenteleviä ammattilaisia ja osallistuu myös moniammatilliseen yhteistyöhön. (Korva ym., 2021.)

Merkittäviä haasteita tulevaisuuden johtamiselle on listattu Opetushallituksen (2013) tekemässä selvityksessä. Johtamista haastavat Opetushallituksen (2013, s. 40) mukaan tulevaisuudessa oppimisympäristöjen terveellisyys, turvallisuus, viihtyisyys ja pedagogisuus, johtamisen kehittäminen jaetun johtajuuden suuntaan, johtajan työnkuvan laajuus ja selkeys, haastavat oppilaat sekä koulun työyhteisön yhteistyö ja hyvinvointi. Myös lisääntyvä moninaisuus haastaa tulevaisuudessa koulun johtamista, mutta toisaalta myös rikastuttaa koulun johtamistoimintaa (Jantunen ym., 2021).

Koulun johtaminen tulevaisuudessa sisältää myös mahdollisuuksia. Ouakrim-Soivion ja kollegoiden (2015, s. 5) mukaan johtamisen kehittämisellä ja resursoinnin varmistamisella voidaan suotuisasti vaikuttaa tulevaisuudessa koulun johtamiseen. Johtajuutta on mahdollista kehittää osallistavan ja jaetun johtajuuden suuntaan (Ouakrim-Soivio ym., 2015, s. 138). Rehtoreille on myös ehdotettu kehityssuunnitelmaa, joka mahdollistaisi johtamisosaamisen kehittymisen niin henkilöstöhallinnon, virkaehtosopimusasioiden, pedagogiikan, kuin verkosto-osaamisen saralla sekä kehityssuunnitelman avulla tähdättäisiin myös rehtoreiden kansainvälistymiseen (Jakku-Sihvonen ym., 2015, s. 105).

3.1 Pedagoginen johtaminen

Suomalainen käsite pedagoginen johtaminen eroaa englanninkielisestä käsitteestä. Englannin kielessä käytetään tyypillisesti käsitteitä *instruction*, *educational leadership* tai *educative leadership*. (Klaus af Ursin, 2012, s. 96.) Pedagogista johtamista kuvaa laaja-alaisuus. Se on vuorovaikutteista toimintaa, jonka tavoitteena on luoda jaettava ymmärrystä, löytää yhteiset tavoitteet ja tukemaan oppivaa yhteisöä sekä sen hyvinvointia ja kehittymistä. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu olennaisesti uudistumiskyky. (Jalkanen, 2020, s. 47–48.) Pedagoginen johtaminen voidaan nähdä koulun johtamisessa erittäin tärkeäksi osa-alueeksi, vaikka Mäkelä (2007, s. 199) on tutkimuksessaan esittänyt sen tärkeydestä huolimatta pedagogisen johtamisen olevan pienin osa rehtorin työtä, mikä tarkoitti hänen tutkimuksessaan 14 % rehtorin työstä.

Pedagoginen johtaminen voidaan jakaa kolmeen johtajuuden ulottuvuuteen: pedagogiikan johtamiseen, pedagogisen asiantuntijayhteisön johtamiseen ja pedagogisesti johtamiseen. Pedagogiikan johtamisen tavoitteena on varmistaa laadukas opetustoiminta, mikä käytännössä tarkoittaa työskentelytapojen, ohjauksen ja tuen muotojen, arvioinnin, opetuksen ja oppimisen tavoitteiden ja sisältöjen sekä materiaalien ja oppimisympäristöjen käytön johtamista. Koulutuspolitiikka luo pedagogiikan johtamiseen kehyksen, joka ohjaa koulun pedagogista kehittämistä. Pedagogiikan johtamista ohjaa myös tutkimustieto, joka tarjoaa perusteltuja näkemyksiä esimerkiksi oppimisesta. Tutkimustietoa ei kuitenkaan hyödynnetä välttämättä systemaattisesti pedagogisessa johtamisessa. (Jalkanen, 2020, s. 37–40.)

Pedagogisen asiantuntijayhteisön johtamisen tavoite on luoda edellytykset laadukkaalle opetustoiminnalle, mikä tarkoittaa käytännössä osaamisen, toimintakulttuurin, tavoitteiden sekä toimintamallien ja prosessien johtamista. Asiantuntijayhteisön johtaminen on jatkuvaa pohdintaa, miten tavoitteita asetetaan ja toimintaa kehitetään työyhteisössä yhteisesti. Pedagogisen asiantuntijayhteisön johtamiseen kuuluu olennaisesti työnsuunnittelu, joka mahdollistaa uuden kehittämisen, kun kaikki ovat tietoisia, milloin kehittämistyötä tehdään. Pedagogiikan asiantuntijayhteisön johtaminen ei tulisi olla vain vuosittaisia kehityskeskusteluja, vaan jatkuvaa dialogia tavoitteista unohtamatta palautteen antamista puolin ja toisin. (Jalkanen, 2020, s. 41, 43.)

Pedagogisesti johtamiseen kuuluu ammatillisen oppimisprosessin johtamista. Johtaja on oppimisen fasilitaattori, joka ohjaa ja tukee työyhteisön oppimisprosesseja. Pedagogisesti johtaminen kannustaa kokeiluihin ja tukee niistä oppimista. Asiantuntijayhteisön hahmottaminen oppivana yhteisönä helpottaa irtautumista ajattelusta, jonka mukaan osaamisen kehittäminen tapahtuu vain koulutuksissa. Koulujen on helppo sanoa olevansa oppivia yhteisöjä, mutta todellisuudessa ne eivät välttämättä sitä ole. (Jalkanen, 2020, s. 44–45.) Pedagogisesti johtaminen on mahdollista nähdä haastavana johtamisessa, sillä se on sitoutumista jatkuvaan oppimiseen asiantuntijayhteisössä.

Kouluyhteisöissä johtajuutta voidaan jakaa. Rehtorin työssä lopullinen vastuu on aina rehtorilla, mutta päätöksiä voidaan organisaatioissa tehdä jaettua johtamista hyödyntäen. Jäppisen ja kollegoiden (2011, s. 200, 206) mukaan jaettu pedagoginen johtajuus on oppivissa yhteisöissä keskeistä. Johtajuudella ei tällöin viitata johtajaan tai johtamiseen, vaan se on yhteisön ominaisuus tai tila. Ideaalitulanteessa jaetussa pedagogisessa johtajuudessa valta jakautuu oikealla tavalla, oikeille henkilöille, oikeiden henkilöiden toimesta ja ajallisesti sekä paikallisesti oikealla tavalla. Jaettu johtajuus ja jakautunut valta tarjoavat sekä itselle että toiselle. (Jäppinen ym., 2011, s. 200, 206.)

3.2 Henkilöstöjohtaminen

Henkilöstöjohtamiseen kuuluu neljä erilaista tehtäväaluetta, jotka ovat osa kaikkea johtamista: suunnittelu eli henkilöstöjohtamisen tavoitteiden ja suuntaviivojen määrittäminen, henkilöstöjohtamisen organisointi eli kuka tekee ja toteuttaa suunnitelmat, asioiden käytäntöön paneminen sekä lopputuloksen arviointi, mikä pitää sisällään henkilöstöjohtamisen kehittämis- ja uudistamistyön. Henkilöstöjohtamisella on organisaatioissa useita erilaisia tehtäviä. Henkilöstöjohtamisen tehtävänä on vahvistaa työntekijöiden suorituskykyä, joka koostuu työhyvinvoinnista, sitoutumisesta, motivaatiosta ja osaamisesta. Henkilöstöjohtamisen tarkoitus on myös huolehtia työvoiman oikeasta määrästä. (Viitala, 2021.) Koulun kontekstissa keskeinen henkilöstöjohtamisen osa-alueeseen kuuluva tehtävä on huolehtia ammattitaitoisen henkilökunnan palkkaamisesta kouluun ja varmistaa, että sijaisia on oikea määrä kunakin päivänä. Tärkeitä henkilöstöjohtamisen tehtäviä ovat myös kehittymisen ja uudistumisen edellytysten turvaaminen, hyvän työnantajakuvan luominen ja lain sekä sopimusten noudattaminen (Viitala, 2021).

Henkilöstöjohtamiseen kuuluu neljä erilaista tehtäväaluetta, jotka ovat osa kaikkea johtamista: suunnittelu eli henkilöstöjohtamisen tavoitteiden ja suuntaviivojen määrittäminen, henkilöstöjohtamisen organisointi eli kuka tekee ja to-

teuttaa suunnitelmat, asioiden käytäntöön paneminen sekä lopputuloksen arviointi, mikä pitää sisällään henkilöstöjohtamisen kehittämis- ja uudistamistyön. (Viitala, 2021.)

Middlewood ja Lumby (1999) korostavat henkilöstöjohtamisen merkitystä koulutusorganisaatioille. Heidän mukaansa koulutusorganisaatioiden menestys on riippuvainen organisaatiossa työskentelevien ihmisten sitoutumisesta, suoriutuskyvystä ja laadusta viitaten laadulla oikeiden ihmisten työskentelemiseen oikeissa tehtävissä, mutta myös ominaisuuksiin ja kompetensseihin, joita muun henkilökunnan tukemalla yksilöllä on (Middlewood & Lumby, 1999, s. 5).

Henkilöstöjohtamisessa korostuvat myös työhyvinvoinnin kysymykset. Rehtori toimii koulussa suunnannäyttäjänä hyvinvointiin liittyvissä kysymyksissä (Leinonen ym., 2021). Työhyvinvoinnilla on yksilön kannalta merkittäviä vaikutuksia. Työhyvinvointi vaikuttaa myös henkilöstön lähipiirin ja toisaalta sillä on myös yhteiskunnallisia ja taloudellisia vaikutuksia, jotka näkyvät esimerkiksi sairauspoissaoloista aiheutuvina kustannuksina yhteiskunnalle. Opettajien hyvinvointi heijastuu tämän lisäksi myös oppilaisiin. Tutkimusten mukaan opettajien hyvinvoinnilla on vaikutusta ainakin oppilaiden sitoutumiseen oppimisprosesseissa (Turner & Thielking, 2019, s. 950).

3.3 Hallinto- ja talousjohtaminen

Niin kuin aikaisemmin kerrottiin rehtorin työssä korostuvat talous- ja hallintojohtaminen (ks. Pennanen, 2006; Mäkelä, 2007). Mäkelä (2007, s. 199) havaitsi omassa tutkimuksessaan hallinto- ja talousjohtamisen muodostavan suurimman osan rehtorin tehtäväalueista, ja sen koostuvan laista, johtosäännöksistä ja virkaehtosopimuksista, taloussuunnittelusta ja oppilashallinnosta, päätöksenteko ja kokouskäytänteistä sekä työaikajärjestelyistä. Hallinto- ja talousjohtaminen ovat asioiden johtamista eli management-johtamista (Mäkelä, 2007, s. 132).

Taloussuunnittelu ja oppilashallinto muodostavat koulun hallinnollisen toiminnan rungon. Hyvä taloussuunnittelu auttaa koulun toimintaa. Koulun talouteen vaikuttavat oppilasmäärien ja oppilasryhmien hallinto ja suunnittelu eli

oppilashallinto. Kunta- ja valtiontalous vaikuttavat merkittävästi yksittäisten koulujen talouteen ja rehtorin tehtäviin. (Mäkelä, 2007, s. 138.)

Pesonen (2009, s. 95) toteaa väitöskirjassaan taloushallinnon tehtävien määrän lisääntyvän tulevaisuudessa. Hänen mukaansa taloudellinen vastuu saattaa lisääntyä täten rehtorien työssä, jolloin rehtoreiden taloushallinnon osaamista tulisi myös vahvistaa. Pesosen (2009, s. 95) tutkimuksessa rehtorit pitivät yhteiskunnan rahoituksen pienenemistä suurena uhkakuvana.

3.4 Yhteistyöverkostojen johtaminen

Perinteisesti rehtorin tehtävät on jaettu pedagogisiin, hallinnollisiin ja taloudellisiin sekä henkilöstöjohtamisen tehtäviin. Yhteistyöverkostojen johtamista ei ole tavallisesti nostettu rehtorin tehtäväalueeksi (Mäkelä, 2007, s. 168–169.) Mäkelä (2007, s. 199) kuitenkin havaitsi, että rehtorin työajasta toiseksi suurin osa kuluu yhteistyön ja vuorovaikutuksen johtamiseen. Eniten aikaa kului hallinnon johtamiseen. Yhteistyöverkostojen johtamiseen kuului Mäkelän (2007, s. 199) tutkimuksessa suhdetoiminta, oppimisympäristöt ja tiedotustoiminta.

Suhdetoiminnalla tarkoitettiin esimerkiksi huoltajayhteistyötä, vanhempainiltoja, aamu- ja iltapäivätoimintaa, verkostotyötä sekä vierailijoiden vastaanottamista ja vierailuista hoitamista. Oppimisympäristöjen johtamiseen kuului koulutiloista, koulutilojen ulkopuolisesta käytöstä, kalustohankinnoista, kiinteistönhoidosta ja -kunnostuksesta sekä onnettomuuksista ja vahingoista huolehtiminen. Tiedotustoiminnan johtamiseen kuuluivat koulun sisäinen ja ulkoinen tiedottaminen. (Mäkelä, 2007, s. 170, 179, 183.)

Yhteistyöverkostojen johtaminen on nostettu tässä tutkimuksessa yhdeksi rehtorin johtamisen osa-alueeksi, koska ensinnäkin se on todettu Mäkelän (2007) tutkimuksessa osaksi rehtorin työtehtäviä ja toisekseen yhteistyöverkostojen johtaminen nousi myös aineistosta esiin. Yhteistyöverkostojen johtamisen jättäminen pois kapeuttaisi näkökulmaa rehtorin johtamistehtävistä ja -osaamisesta.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tavoite on tutkia, millainen suomalainen peruskoulu vuosiluokilla 1–6 voisi olla 2030-luvulla ja millaista johtamisosaamista tulevaisuuden koulussa voidaan tarvita. Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita siitä, millaisen kuvan rehtorit konstruoivat tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta nykytilassa. Rehtoreilla ajatellaan tässä tutkimuksessa olevan hiljaista tietoa koulun ja johtamisen kehittymisestä, koska heidän ammattinsa tarjoaa näköalapaikan koulun ymmärtämiseen sen sisältä käsin, jolloin he voivat työssään nähdä viitteitä koulussa ja johtamisessa tapahtuvista muutoksista. Tutkimuksen tarkoitus ei ole ennustaa tai kuvata tyhjentävästi, millainen tulevaisuuden koulu ja johtaminen ovat 2030-luvulla, vaan nykyhetken avulla saada viitteitä siitä, mihin suuntaan koulu on kehittymässä 2020-luvulta 2030-luvulle rehtoreiden näkemysten mukaan.

Tutkimuksessa kuvataan myös 2020-luvun koulun ja johtamisen nykytila, mahdollisuudet ja uhkakuvat, koska ne ovat olennaisia aiheen hahmottamisen kannalta. Lisäksi rehtoreilta kysytään, miten rehtoreita tulisi kouluttaa, jotta tulevaisuuden koulun tarpeisiin voitaisiin vastata 2030-luvulla. Kysymyksellä halutaan tuottaa tietoa, joka hyödyttää rehtoreiden koulutuksen suunnittelua tulevaisuudessa.

Tutkimustehtävään pyritään saamaan vastauksia seuraavin tutkimuskysymyksin:

1. Millaisia näkemyksiä peruskoulun vuosiluokkien 1–6 rehtoreilla ja koulunjohtajilla on tulevaisuuden koulusta 2030-luvulla?
2. Millaista johtamista tarvitaan tulevaisuuden peruskoulussa 2030-luvulla peruskoulun vuosiluokkien 1–6 rehtoreiden ja koulunjohtajien näkemysten mukaan?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimuksessa tutkittiin rehtoreiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja tulevaisuuden koulussa vaadittavasta johtamisosaamisesta 2030-luvulla. Tutkimusote oli laadullinen. Osallistujat olivat peruskoulun vuosiluokkien 1–6 rehtoreita ja koulunjohtajia, jotka työskentelevät eri puolilla Suomea. Aineisto kerättiin etähaastatteluina tietokoneen välityksellä, ja se analysoitiin hyödyntäen laadullista sisällönanalyysia sekä SWOT-analyysia.

5.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat

Tiede on ”ihmisen inhimillistä toimintaa”. Tiede ei voi koskaan kertoa meille täydellistä totuutta asioista, mutta voimme pyrkiä kuitenkin saavuttamaan parasta mahdollista ja lähellä oikeaa olevaa totuutta. Tiede on epätäydellistä, ja se korjaa itseään uusien tutkimusten avulla. Tieteenfilosofiassa otetaan kantaa siihen, millaista tiede voi olla, millaisia kysymyksiä se voi tutkia ja mitä tieteen avulla voidaan saavuttaa. (Salonen, 2007, s. 25, 111, 114.)

Epistemologia eli tieto-oppi pyrkii vastaamaan kysymyksiin siitä, millainen tieto on totta ja miten tietoa voidaan kerätä maailmasta (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 55; Salonen, 2007, s. 117; Hennink ym., 2020, s. 13). Tulevaisuudentutkimuksessa epistemologian tehtävä on kertoa, miten tulevaisuus tietämisen kohteena on olemassa ja miten tulevaisuudesta voidaan tietää (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 96). Tulevaisuudentutkimuksessa tiedon- ja todellisuudenkäsitteet ovat laajennettuja. Tieto on uskomuksia, joiden totuudellisuus voidaan riittävästi perustella. Uskomukset voidaan esittää, vaikka niille ei annettaisi perusteita. Näkemyksellisessä tiedossa tieto on mielellistä ja tietämisen subjektiivinen elementti on voimakas. Näkemysten puolesta eivät puhu havainnot, eikä teoria heti, vaan näkemykset konkretisoituvat tiedoksi vasta myöhemmin. (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 99–100.) Tässä tutkimuksessa tiedoksi mielletään rehtoreiden näkemykset, joita myöhemmin havainnot ja teorialat voivat osoittaa todeksi.

Laajentunut todellisuudenkäsitelmä viittaa siihen, että ihmisen alinta tietoisuuden tasoa, ydintietoisuutta on mahdollista laajentaa itsereflektiolla, jolloin ydintietoisuuden hetkellisyys ei enää rajoita ajattelua, vaan todellisuudenkäsitelmä on laajentunut. Aikaperspektiivi on myös tärkeä ihmisten todellisuudenkäsitelmässä, koska sen avulla voidaan tietää, mistä ihminen on tullut, kuka hän on ja minne hän on menossa. Myös lähimmäisperspektiivi kuuluu laajentuneeseen todellisuudenkäsitelmään, koska ihmiset liittyvät aina esimerkiksi muihin ihmisiin ja luontoon. Laajentuneen tietoisuuden kautta niin tulevaisuus kuin menneisyys muodostuvat yhtä lailla todellisuudeksi kuin nykyisyys on. (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 97.) Tässä tutkimuksessa rehtorit voivat tietää tulevaisuudesta laajentuneen todellisuudenkäsitelmän mukaisesti, koska he ovat kykeneväisiä tarkastelemaan tulevaisuutta ottaen huomioon ajan ja muiden tekijöiden vaikutukset tulevaisuuden kouluun ja johtamiseen.

Tulevaisuuksia tutkittaessa menetelmät, joilla pyritään pääsemään tietoon, ovat samalla epistemologisia kannanottoja, koska menetelmien avulla tulevaisuudesta voidaan tietää (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 55). Metodologia kertoo, miten tietoa saadaan todellisuudesta ja miten tutkimusdataa voidaan kerätä (Hennink ym., 2020, s. 13). Mannermaa (1999, s. 32) on korostanut, että metodit tulee valita tutkimuskohteen mukaan, eikä päinvastoin tulevaisuuksia tutkittaessa. Tulevaisuutta tutkittaessa on tärkeää ottaa kantaa, millä tavoin tulevaisuutta voidaan tutkia. Tässä tutkimuksessa kannanotto on, että tulevaisuudesta voidaan saada tietoa haastatteleamalla rehtoreita.

Ontologiassa eli opissa olevasta pohditaan, millainen todellisuus on perimmäiseltä luonteeltaan (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 55; Hennink ym., 2020, s. 13). Voidaan esittää, että tulevaisuus ei ole olemassa havaintoina tai muistoina toisin kuin nykyisyys tai menneisyys, joten se on ontologiselta statukseltaan miellettä (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 98.).

Tässä tutkimuksessa todellisuus nähdään perimmäiseltä luonteeltaan olevan systeemi. Systeemi, kuten Kamppinen & Malaska (2002, s. 101) kuvaavat on monimutkainen olio, joka koostuu ympäristöstä rajatuista rakenneosista ja nii-

den välisistä suhteista. Todellisuus on perusluonteeltaan systeeminen, mikä tarkoittaa sitä, että se koostuu erillisistä, mutta toisiinsa vaikuttavista ja kytkeytyvistä osasista. Se ei sulje pois mahdollisia tulevaisuuksia etukäteen pois, vaan tarjoaa niille mahdollisuuden. (Kamppinen & Malaska, 2022, s. 61, 64). Systemiajattelu ei ole tieteellinen menetelmä, vaan ajattelutapa, joka on tärkeää niin tutkimukselle kuin ihmisen toiminnalle. Se on osa kaikkia tieteitä. Tulevaisuudentutkimuksessa keskeistä on nimenomaan hahmottaa kokonaisuuksia. (Suomi, 2022, s. 80, 86).

Tulevaisuudentutkimuksella voidaan viitata tutkimustoimintaan ja tutkimuksen tuloksiin (Malaska, 2013, s. 19). Tulevaisuudentutkimus viittaa näkökulmaan, josta nykyhetkeä ja menneisyyden tietoa lähestytään. Se ei ole tieteenala, vaan tieteellinen tutkimusala, jolla on osittain omat tutkimusmetodinsa, tutkimusongelmansa, piirteensä ja pätevyysalueensa. Tulevaisuudentutkimuksessa käytetään kuitenkin usein menetelmiä, jotka on kehitetty muilla perinteisimmillä tieteenaloilla. (Mannermaa, 1999, s. 20–21, 36.) Tässäkin tutkimuksessa on käytetty perinteistä haastattelumenetelmää lainaten menetelmää tulevaisuudentutkimuksen ulkopuolelta. Monitieteisyys nähdään tässä tutkimuksessa vahvuutena, koska kompleksinen maailma vaatii monitieteisyyttä asioiden tutkimisessa.

Tulevaisuustieto on kontingenttia eli mahdollisesti totta olevaa tietoa. On mahdollista, että tulevaisuustietona pidetty uskomus osoittautuu todeksi, mutta on myös mahdollista, että näin ei tapahdu. Se, että tapahtumat eivät ole välttämättömiä, kuvaa tulevaisuudentutkimusta. (Kamppinen & Malaska, 2002, s. 100.) Tämä on tärkeää muistaa tulevaisuuksia tutkittaessa.

Tässä tutkimuksessa ihminen nähdään proaktiivisena toimijana eli ihmisellä on mahdollisuus vaikuttaa tulevaisuuden kulkuun omalla toiminnallaan. Tulevaisuudentutkimuksessa käytetään käsitettä aktori sellaisesta toimijasta, jolla on kyky päätöksentekoon eli mahdollisuus vaikuttaa mahdollisen maailman valintaan (Kamppinen ym., 2002, s. 33–34). Rehtorit voidaan nähdä tässä tutkimuksessa aktoreina, joilla on keskeinen rooli tulevaisuuksien tekemisessä. Muita toimijoita, joiden voidaan nähdä vaikuttavan tulevaisuuden kouluun ja

johtamiseen 2030-luvulla, ovat esimerkiksi poliitikot, joiden päätöksillä on koulu ja johtamista koskevia vaikutuksia.

Tulevaisuudentutkimukseen liittyvät hyvin vahvasti arvot ja normatiivisuus, koska tulevaisuudella ei olisi väliä, jos emme arvottaisi erilaisia tulevaisuuksia (Kamppinen ym., 2002, s. 38). Tutkimuksessa täytyy tuoda esiin arvojen vaikutus, vaikka tutkimuksessa pyrittäisiin objektiivisuuteen. Jo tutkittavan ilmiön valitseminen, kysymyksenasettelut ja muuttujat ovat arvosidonnaisia. Tässä tutkimuksessa on pyritty kuvaamaan myöhemmin tutkimuksen arviointi -luvussa 7.2, miten tutkimuksen aiheen valinnassa ovat vaikuttaneet tutkijan omat arvot, vaikka pyrkimys on toteuttaa mahdollisimman objektiivista tutkimusta.

5.2 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimusaineisto koostuu vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneiden perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 rehtoreiden ja koulunjohtajien puolistrukturoiduista haastatteluista. Tutkimukseen pyydettiin osallistujia lokakuussa 2021 puhelimitse ja Alakoulun aarreaitta -nimisessä Facebook-ryhmässä, joka on tarkoitettu opetusideoiden jakamiseen ja keskusteluun kouluun liittyvistä aiheista. Osallistujiksi pyydettiin alueeltaan ja kooltaan erilaisten koulujen rehtoreita.

Alakoulun aarreaitta -ryhmästä osallistujia löytyi yksi ja loput seitsemän osallistujista ilmoittautuivat tutkimukseen puhelun perusteella. Kyläkoulujen koulunjohtajat rajattiin tämän tutkimuksen ulkopuolelle, koska tässä tutkimuksessa oletus oli, että haastateltujen rehtoreiden ja koulunjohtajien johtamat koulut olisivat vielä 2030-luvulla toiminnassa. Kyläkoulujen osalta tällaista varmuutta ei välttämättä ole.

Koulunjohtajan nimikkeellä ei nähty olevan merkitystä tutkimukseen osallistumiseen. Niin kuin Mustonen (2003, s. 21) toteaa, Suomessa koulun johtajasta voidaan käyttää nimikettä koulunjohtaja tai rehtori. Aikaisemmin pienimmissä perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa oli koulunjohtaja. Nykyisessä pe-

rusopetuslaissa (628/1998, 37 §) säädetään, että koulujen toiminnasta vastaa rehtori. Osassa kunnista kaikki koulun johtajat ovat rehtoreita, mutta osa käyttää edelleen koulunjohtajan nimikettä. (Mustonen, 2003, s. 21.) Tässä tutkimuksessa käytetään pääosin koulun johtajista nimitystä rehtori, sillä lain mukaan he ovat rehtoreita.

Tutkimukseen osallistui kahdeksan perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulussa tai yhtenäiskoulussa työskentelevää rehtoria ja koulunjohtajaa. Rehtorit työskentelivät seuraavissa maakunnissa: Uusimaa, Kymenlaakso, Pohjois-Savo, Etelä-Savo, Lappi, Keski-Suomi ja Etelä-Pohjanmaa. Heihin viitataan aineistossa sukupuolineutraaleilla peitenimillä. Osallistujista kuusi työskenteli rehtorin ja kaksi koulunjohtajan nimikkeellä. Osallistujilla oli työkokemusta 2–20 vuotta rehtorin tai koulunjohtajan tehtävistä (ks. taulukko 1). Alun perin tutkimukseen etsittiin rehtoreita, joilla olisi ollut työkokemusta koulun johtotehtävistä vähintään viisi vuotta, mutta vaatimuksesta luovuttiin, jotta osallistujia varmasti saatiin tutkimukseen.

Taulukko 1.

Tutkimukseen osallistuneiden peitenimet, virkanimikkeet, työkokemus ja koulun oppilasmäärä.

Peitenimi	Virkanimike	Työkokemus vuosina (noin)	Koulun oppilasmäärä
Ilo	Rehtori	8	n. 500
Lumo	Rehtori	4	n. 500
Ara	Rehtori	20	n. 250
Valo	Koulunjohtaja	11	n. 150
Aali	Rehtori	8	n. 300
Emi	Rehtori	20	n. 570
Utu	Koulunjohtaja	10	n. 150
Ruu	Rehtori	2	n. 250

5.3 Tutkimusaineiston keruu

Laadulliset menetelmät sopivat syvällisen ymmärryksen saavuttamiseen tutkimusongelmista ja kompleksisten ongelmien ymmärtämiseen, joita ei voisi määrällisin menetelmin tutkia. Laadullista tutkimusta tehdään tutkittavien mielipiteiden, uskomusten ja näkemysten ymmärtämiseksi. (Hennink ym., 2020, s. 11.) Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia nimenomaan näkemyksiä, joten laadullinen tutkimusote sopi tutkimuksen toteuttamiseen.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan laadullisessa tutkimuksessa pyrkimys on ymmärtää ilmiötä toisin kuin määrällisessä tutkimuksessa, jonka tavoite on selittää tutkittavaa ilmiötä. Laadullisen tutkimuksen voi tunnistaa esimerkiksi aineistonkeruumenetelmistä, hypoteesittomuudesta, tutkijan asemasta, tutkittavien näkökulmasta, tulosten esittelytavasta tai analyysistä (Eskola & Suoranta, 1998). Laadullisessa tutkimuksessa data on usein sanoja eli tekstimuotoista dataa. Tutkittavia on yleensä vähän ja heidät on valittu tarkoituksenmukaisesti tutkimukseen. Dataa kerätään haastattelujen, observaation tai ryhmäkeskustelujen avulla. Analyysi on tulkintaan pyrkivä, eikä tilastollinen, kuten määrällisessä tutkimuksessa. Tulosten pyrkimys on kehittää käytöksen, uskomusten ja toiminnan ymmärrystä, tunnistamista ja selittämistä. (Hennink ym., 2020, s. 16–17.)

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui haastattelu, koska tässä tutkimuksessa käytettäviä käsitteitä olisi ollut vaikea operationalisoida kvantitatiivista tutkimusta varten. Kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetyt käsitteet tulee operationalisoida, ja toisinaan voi käydä niin, että aikaisemmin testattua mittaria ei ole saatavilla, eikä kaikki tutkimuksen asiat ole mitattavassa muodossa (Valli, 2018). Tässä tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita erilaisista näkemyksistä tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta, joita olisi ollut haastavaa tutkia kvantitatiivisilla menetelmillä, eikä luotettavaa mittaria niiden testaamiseen löydetty. Valmiiden ja määriteltyjen näkemysten esitleminen tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta rehtoreille olisi vääristänyt tutkimustuloksia, koska osallistujat eivät olisi vastanneet omien näkemystensä mukaan. Tutkimuksen avulla haluttiin saavut-

taa autenttisia vastauksia rehtoreilta, joita esimerkiksi liian strukturoiduilla kyselylomakkeen kysymyksillä ei olisi voitu saavuttaa. Toisaalta haastattelututkimuksen kysymykset ovat ohjanneet rehtoreiden näkökulmaa osittain, sillä he ovat keskittyneet vastauksissaan tiettyihin koulun ja johtamisen osa-alueisiin.

Haastattelun etuina voidaan Hirsjärven ja Hurmeen (2001, s. 35) mukaan pitää vähän kartoitettujen aiheiden tutkimista, jolloin tutkijan on vaikea etukäteen tietää vastausten suuntaa. Haastattelu on sopinut erinomaisesti tämän tutkimuksen menetelmäksi, koska tulevaisuuden tutkimiseen kuuluu aina epävarmuus ja tutkijana ei ollut täysin mahdollista tietää, millaisia vastauksia haastateltavilta saataisiin tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta. Haastatteluissa voidaan lisäksi syventää tietojen saamista lisäkysymysten avulla (Hirsjärvi & Hurme, 2001, s. 35), mikä on sopinut tämän tutkimuksen tarkoituksiin, koska tutkimuksessa haluttiin esittää tarvittaessa lisäkysymyksiä, mikäli rehtoreiden haastatteluissa ilmeni haastattelukysymysten ulkopuolelta, mutta tutkimuskysymysten kannalta relevantteja näkemyksiä.

Aineiston keräämisessä on hyödynnetty laadullisen tutkimuksen menetelmistä puolistrukturoitua haastattelua. Puolistrukturoitu haastattelu on aineistonhankinnan tapa, jossa haastattelukysymykset ovat tutkittaville samat, mutta haastateltavat vastaavat omin sanoin kysymyksiin ilman valmiita vastausvaihtoehtoja (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa on ollut tärkeää, että rehtorit vastasivat omien näkemysten mukaan haastattelukysymyksiin, jotta tämän tutkimuksen tulokset edustaisivat mahdollisimman hyvin rehtoreiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta, mistä tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita.

Tässä tutkielmassa käytetty aineisto koostuu marras- ja joulukuussa 2021 kerätyistä kahdeksasta puolistrukturoidusta yksilöhaastattelusta. Tutkimushaastattelut toteutettiin ja nauhoitettiin etänä Zoom- ja Teams-sovellusten avulla, jolloin tutkittavat osallistuivat omalta työskentelypaikkakunnaltaan haastatteluihin. Haastateltaviksi pyydettiin rehtoreita, joihin tutkijalla ei ole ollut henkilökohtaista suhdetta. Tutkimushaastattelujen aikana haastattelukysymykset näy-

tettiin osallistujille yksi kerrallaan jakamalla tutkijan tietokoneen näyttöä haastattelun aikana, jotta osallistujien oli helpompi muistaa kysymys. Haastattelutilanteessa ei kuitenkaan noudatettu tarkasti etenemisjärjestystä puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti, vaan aiheissa edettiin joustavasti sen mukaan, mitä haastatteluissa nousi esiin. Kaikki haastattelukysymykset käytiin jokaisen haastateltavan kanssa kuitenkin läpi. Lisäkysymyksiä esitettiin haastateltaville, mikäli tarkennusta kaivattiin vastauksiin tai osallistujalta nousi puheessa jokin aihe esiin, joka koettiin haastattelutilanteessa tutkittavan ilmiön kannalta merkitykselliseksi.

Haastattelukysymyksissä käytettiin perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 koulusta arkikieleen vakiintunutta käsitettä alakoulu, jotta kysymykset eivät olisi olleet turhan raskaita haastateltaville. Kaikki haastattelut koostuivat kuudesta osasta, jotka olivat taustakysymykset, tämän päivän alakoulu ja johtajuus 2020-luvulla, tulevaisuuden alakoulu 2030-luvulla, tulevaisuuden alakoulun mahdollisuudet ja uhkakuvat 2030-luvulla, rehtorin työkuva tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla ja johtaminen sekä johtajuus tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla. Haastattelukysymykset ovat nähtävissä liitteessä 1. Aineisto on kerätty vain tätä tutkielmaa varten ja se poistetaan tutkimuksen valmistuttua. Haastattelut kestivät yhteensä 9 tuntia 26 minuuttia vaihdellen 54 minuutista 1 tunnin ja 36 minuutin haastatteluihin. Haastatteluista kertyi yhteensä 123 sivua litteroitua tekstiä (Times New Roman, fontti 12, riviväli 1,15).

5.4 Aineiston analyysi

Aineiston analyysi toteutettiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä kolmen vaiheen mukaisesti. Tuomen ja Sarajärven (2002, s. 123) mukaan aluksi suoritetaan redusointi eli aineiston pelkistäminen. Aineistosta etsitään ja merkitään esimerkiksi alleviivauksin tutkimuskysymysten kannalta keskeisiä ilmauksia, minkä jälkeen ilmaukset pelkistetään eli kirjoitetaan tiiviiseen muotoon. Seuraavaksi pelkistetyt ilmaukset ryhmitellään ja saman ryhmän muodostaneet ilmaukset

muodostavat alaluokan. Alaluokat nimetään siten, että ne kuvaavat mahdollisimman hyvin ryhmiteltyjä ilmauksia. Lopuksi alaluokat yhdistetään yläluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2002, s. 123–124.)

Aineiston analyysi aloitettiin palauttamalla mieleen tutkimuskysymykset ja lukemalla litteroidut haastattelut läpi. Jokaiseen litteroituun aineistoon tehtiin korostusvärillä korostusmerkinnät lukemisen aikana. Aineistosta koottiin taulukoihin haastattelukysymysten vastaukset, minkä jälkeen yhdistettiin jokaisen litteroidun haastattelun vastaukset yhteiseen taulukkoon ja useat maininnat merkittiin. Samoin merkittiin, kuka haastateltavista oli maininnut asian.

Seuraavaksi haastateltavien vastauksista muodostettiin pelkistettyjä ilmauksia, jotka ryhmiteltiin niiden sisällön mukaan. Ryhmitellyistä ilmauksista muodostettiin alaluokat ja edelleen yläluokat, jotka kuvasivat luokkien sisältöä mahdollisimman hyvin. Liitteessä 3 on esitetty esimerkki tehdystä analyysistä.

Analyysitaulukkoja muodostettaessa on varmistettu, että pelkistetyt ilmaukset eivät ole muuttaneet haastateltavien tarkoittamia asioita. Varmistaminen on tehty siten, että litteroitu teksti on luettu uudestaan ja verrattu pelkistettyyn ilmaukseen. Esimerkiksi yksi haastateltavista oli sanonut tulevaisuuden alakoulusta: *menee vähän trendien mukaan*, minkä olisi voinut ymmärtää ainakin kahdella tavalla: *menee trendien mukaan eli seuraa trendejä tai että trendit vaihtuvat*. Lukemalla litteroidun tekstin aihekontekstissaan pystyi varmistumaan, ettei tutkijana muuta tutkittavan tarkoittamia asioita.

Koulun nykytilaa hahmotettiin SWOT-analyysin avulla. SWOT-analyysi (*Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats*) koostuu organisaation nykytilan vahvuuksien, heikkouksien, mahdollisuuksien ja uhkien analysoinnista. SWOT-analyysi on menetelmä, jolla voidaan tarkastella organisaation sisäisiä vahvuuksia ja heikkouksia sekä tunnistaa ympäristön mahdollisuuksia ja uhkakuvia (Dyson, 2002, s. 632; Rubin, 2002, s. 903). Tässä tutkimuksessa rehtoreiden haastatteluvastauksista muodostettiin SWOT-analyysitaulukko, johon on kuvattu koulun 2020-luvulla nykytilan vahvuudet ja heikkoudet sekä tulevaisuuden koulun 2030-luvulla mahdollisuudet ja uhkakuvat rehtoreiden näkemysten mukaan. Taulukko on selkeyden ja tulosten ymmärrettävyyden vuoksi jaettu kahteen

osaan tutkimusten tulosten esittelyosioissa 6.1 ja 6.2.1 (ks. taulukko 2 ja taulukko 3). Haastattelukysymyksissä 5–6 ja 14–15 on kysytty koulun vahvuuksista, heikkouksista, mahdollisuuksista ja uhkakuvista, joiden perusteella SWOT-analyysi muodostettiin (ks. liite 1).

SWOT-analyysissa vahvuudet ja heikkoudet ovat sisäisiä tekijöitä, joita voidaan hallita, ja jotka tukevat tai estävät organisaation tavoitteiden saavuttamista. (Phadermrod ym., 2019, s. 195). Mahdollisuudet ja uhkakuvat ovat ulkoisia tekijöitä tekijät, jotka estävät tai mahdollistavat organisaatioiden tehtävän toteutumisen (Dyson, 2002, s. 632).

5.5 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistuneista rehtoreista ja koulunjohtajista suurin osa eli seitsemän tutkittavaa valittiin tutkijan oman harkinnan mukaan. Yksi tutkittavista ilmoittautui itse haluavansa tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuminen on perustunut vapaaehtoisuuteen ja tutkittavia on informoitu mahdollisuudesta kieltäytyä tai jättäytyä pois tutkimuksesta missä tahansa tutkimuksen vaiheessa. Tarkoitus oli, että tutkimukseen pyydettyvät osallistujat edustaisivat hyvin erityyppisiä kouluja eri alueilta ympäri Suomea. Kuitenkin on todettava, että tutkijan omat mielenkiinnon kohteet ovat voineet vaikuttaa tässä tutkimuksessa, vaikka pyrkimys on ollut valita neutraalisti erilaisia kouluja, jotta otos olisi mahdollisimman monipuolinen ja todellisuutta hyvin kuvaava. Tähän tutkimukseen olisi voinut valikoitua erilaisia kouluja jonkun toisen tutkijan toimesta. Tutkimus ei ole koskaan arvoista vapaata. Kun yksi koulu on valittu mukaan tähän tutkimukseen, jokin toinen koulu on jätetty tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty noudattamaan hyviä tieteellisiä käytäntöjä. Tärkeä arvo tämän tutkimuksen tekemisessä on ollut huolehtia tutkittavien anonymiteetin säilyttämisestä. Sen vuoksi tutkittavien sukupuolta ei ole tässä tutkimuksessa eritelty, koska se voisi lisätä tutkittavien tunnistettavuutta. Toisaalta sukupuolella ei ole myöskään nähty tässä tutkimuksessa olevan

merkitystä tutkimustuloksiin. Rehtoreiden ja koulunjohtajien vastauksissa ei ole ollut huomattavissa sukupuolesta johtuvia eroja.

Ihmisten itsemääräämisoikeutta kunnioitetaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudella. Ihmisille tulee kertoa tutkimuksesta konkreettisesti, jotta he tietävät, mihin ovat osallistumassa ja voivat tehdä päätöksen tiedon pohjalta. Heiltä kysytään, haluavatko he osallistua tutkimukseen ja heillä on mahdollisuus myös kieltäytyä. (Kuula, 2011, s. 61.) Edellä kuvatulla tavalla on toimittu tässä tutkimuksessa. Tutkimustiedotteessa ja muissa osallistujille lähetettävissä lomakkeissa kuvattiin mahdollisimman tarkkaan, mistä tutkimuksessa on kyse ja että tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä osallistumatta jättämisestä seuraa sanktioita.

Ihmisten yksityisyyttä tulee kunnioittaa ja suojata tutkimusta tehtäessä. Ihmisillä on oikeus määrittää, mitä tietoja he suostuvat antaa tutkimuskäyttöön. Toiseksi tutkimusta ei saa kirjoittaa siten, että yksittäiset ihmiset ovat siitä tunnistettavissa. (Kuula, 2011, s. 64.) Tähän on erityisesti kiinnitetty huomiota tässä tutkimuksessa, koska rehtorit ja koulunjohtajat ovat ammattiasemansa vuoksi tunnistettavissa helpommin kuin esimerkiksi opettajat, joita on määrällisesti enemmän töissä kouluilla ympäri Suomen.

Tunnistettavuuteen liittyy olennaisesti tunnisteiden poistaminen tai muuttaminen eli anonymisointi. Anonymisointia koskevat päätökset on tehtävä aina tapauskohtaisesti. Päätöksiin vaikuttaa esimerkiksi tutkittavista ilmenevät taustatiedot. Anonymisoinnin varmistamisen tarkoitus on suojella tutkittavia tutkimukseen osallistumisen negatiivisilta vaikutuksilta. (Kuula, 2011, s. 200–201.) Tässä tutkimuksessa haasteena oli pohtia, tarvitseeko tutkittavien sukupuolta kertoa ja mitä lisäarvoa se toisi tutkimukseen. Tutkittavien sukupuoli voisi myös auttaa tunnistettavuudessa, joten se on päätetty jättää tutkimuksesta kertomatta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa keskeisimpiä keinoja aineiston anonymisoinnissa ovat henkilönimien ja muiden erisnimien, kuten työpaikkojen, koulujen ja asuinalueiden poistaminen tai muuttaminen, arkaluonteisten tietojen

poistaminen tai muuttaminen ja taustatietojen kategorisointi. Taustatiedot on parempi luokitella kuin poistaa kokonaan. (Kuula, 2011, s. 214–215, 218.) Taulukossa 1 oli luokiteltuna rehtoreiden taustatiedot.

Luottamus tarkoittaa sitä, että tutkittavat voivat luottaa aineiston käsitteilyn, käytön ja säilytyksen toteutuvan sovitulla tavalla (Kuula, 2011, s. 64). Tutkimusaineisto on säilytetty siten, että ulkopuolisilla ei ole siihen pääsyä. Tutkimusaineisto poistetaan myös tutkimuksen valmistuttua. Kuula (2011, s. 115) huomauttaakin, että tutkimusaineistoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksessa ja tutkittaville tulee ilmaista, että aineistoa käytetään vain kyseisessä tutkimuksessa.

Tutkittaessa organisaatioita tulee ratkaista sekä tutkimuskohteen että tutkittavien tunnisteellisuus. Tutkittavat edustavat tutkimuksessa usein omaa ammatillista rooliaan, eikä peitenimien käyttö välttämättä estä tunnistamista. (Kuula, 2011, s. 245.) Rehtorit ja koulunjohtajat ovat oman ammatillisen roolinsa edustajia tutkimuksessa, ja heidät on mahdollista tunnistaa muita koulussa työskenteleviä ammattilaisia helpommin. Sen vuoksi tässä tutkimuksessa on kiinnitetty erityistä huomiota rehtoreiden suojelemiseen jättämällä erittelemättä, missä kaupungissa tai maakunnassa he työskentelevät.

Rehtoreiden työpaikat on kerrottu tässä tutkimuksessa yleisesti vain maakuntatasolla, jotta erityisesti pienempien koulujen rehtoreita tai koulunjohtajia ei olisi mahdollista tunnistaa tutkimuksesta. Toisaalta Kuula (2011, s. 112) huomauttaa, että liialliset poistot aineistosta voivat heikentää aineiston tutkimusarvoa. Aineistosta tulee poistaa sellaiset asiat, joiden perusteella ulkopuolinen voisi päätellä yksittäisen tutkittavan henkilöllisyyden (Kuula, 2011, s. 112).

Jokaisen tutkijan tulee noudattaa tietosuojalainsäädäntöä tutkimuksessaan (Kuula, 2011, s. 64). Tietoturvaan liittyy kaikki keinot, joiden avulla pyritään ehkäistä tiedon muuttuminen, tuhoutuminen tai joutuminen väriin käsiin (Kuula, 2011, s. 114). Tässä tutkimuksessa aineistoa on säilytetty siten, että kenellekään ulkopuolisella ei ole ollut pääsyä tutkimusaineistoon. Aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

6 TULOKSET

Tutkimuksen tulosten ymmärtämiseksi on tärkeä tietää, millainen suomalainen koulu on 2020-luvun alussa. Tässä tuloksia esittelevässä osiossa on aluksi kuvattu rehtoreiden vastauksia siitä, millainen koulu ja johtaminen ovat 2020-luvulla sekä SWOT-analyysillä kuvattu 2020-luvun koulun nykytilan vahvuudet ja heikkoudet. Nämä kuvaukset eivät ole tutkimuksen varsinaisia tuloksia, mutta ne ovat tutkimusaiheen ymmärtämisen kannalta tärkeitä. Jotta voi ymmärtää, millaisia tulevaisuuden koulu ja johtaminen ovat 2030-luvulla, on ymmärrettävä lähtökohta eli koulun ja johtamisen tilanne 2020-luvun alussa. Tässä luvussa kerrotaan sen vuoksi aluksi rehtoreiden näkemyksiä koulusta ja johtamisesta 2020-luvulla.

Alaluvuissa tarkastellaan rehtoreiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta 2030-luvulla sekä kuvataan, millaista rehtorikoulutuksen tulisi olla rehtoreiden näkemysten mukaan. Lopuksi on annettu rehtoreille vapaa puheenvuoro kertoa vielä vapaasti ajatuksiaan, joita he haluavat tämän tutkimuksen yhteydessä sanoa.

6.1 Koulu ja johtaminen 2020-luvulla

Rehtoreita pyydettiin kuvailemaan tämän päivän koulua eli koulua 2020-luvulla. Tulosten mukaan koulussa 2020-luvulla oppilas on opetuksessa keskiössä, toimintatavat ja asenteet ovat yhteistyötä korostavia, oppilaat tarvitsevat enemmän tukea aikaisempaan verrattuna, oppilaat ovat moninaisempia ja tulevat erilaisemmista lähtökohdista kuin aikaisemmin sekä koulun toimintaa haastaa resurssipula. Seuraavaksi esitellään tarkemmin tuloksia 2020-luvun koulusta.

6.1.1 Jaetusti johdettu yksilöllisten tarpeiden koulu

Oppilas on opetuksen keskiössä 2020-luvulla. Opetus on muuttunut aikaisemmasta oppilaiden aktiivisuutta korostavaksi, osallistavammaksi, joustavam-

maksi ja yksilöllisemmäksi. Toisaalta oppilailta vaaditaan vähemmän koulu-työssä. Opetussuunnitelmalla nähdään olleen vaikutus ainakin oppilaan oman aktiivisuuden korostamisessa.

Koulu 2020-luvulla on muuttunut myös asenteissaan ja toimintatavoissaan. Kouluissa tehdään enemmän yhteistyötä, erilaisia kokeiluja, kuten yhteisopettajuutta sekä koulu huomioi paremmin ympäröivän maailman ja reagoi siihen. Oppilaita yritetään aidosti auttaa. Ara kuvasi muuttuneita toimintatapoja seuraavasti: *Ennen voitotelttiin ja se oli hyvin stressaavaa työyhteisölle. Nykyään toimintakulttuuri on sellainen, että yritetään oikeasti auttaa ja löytää keinoja.* ProKoulu-toimintamalli nähtiin tässä koulussa merkittävänä muutoksen tekijänä koulun muuttuneissa toimintavoissa ja asenteissa. ProKoulu on Itä-Suomen ja Jyväskylän yliopiston sekä Niilo Mäki Instituutin yhteistyössä kehittämä tutkimustietoon perustuva toimintamalli, jonka perusajatus on ennaltaehkäistä käyttäytymisen ongelmia kouluissa (Niilo Mäki Instituutti, 2021).

Rehtoreista kuusi korosti oppilaiden tuen tarpeen lisääntymistä. Tukimuotoja on rehtoreiden mukaan enemmän ja ne ovat voimakkaita. Tukitoimia annetaan myös oppilaille aikaisemmin kuin ennen, kuten Ilo kuvasi: *Eskarista tulee saatteella, että oppilaalla on voimakkaampia tukikeinoja tai niitä on määrällisesti enemmän.* Toisaalta Emi korosti, että tuen tarpeen lisääntyminen ei välttämättä tarkoita, että oppilaat olisivat aikaisempaa hankalampia: *Ja lapset muuttuvat, maailma muuttuu, mutta ehkä minä näen lapsistakin sen, että toki he ovat jollain tapaa erilaisia kuin ennen ja jotkut taidot ovat heikompia ja jotkut vastaavasti vahvempia. Itse en näe, että nykypäivään lapset olisivat jotenkin ikään kuin työläämpiä ja hankalampia kuin aikaisemmin.*

Rehtoreiden mukaan oppilaat ovat 2020-luvulla aikaisempaa moninaisempia ja erilaisemmista lähtökohdista. Rehtorit korostivat oppilaiden erilaisia perhetaustoja ja kouluvalmiuksia. Oppilaita kuvattiin entistä monikulttuurisemmiksi. Myös oppilaiden levottomuudesta ja pitkäjänteisyyden puuttumisesta kerrottiin.

Rehtorit nostivat esiin koulun resurssit 2020-luvulla. Terapeuttien ja psykologien määrän kerrottiin olevan liian vähäinen. Ongelmana nähtiin myös resurssien sitovuus. Ilo koki rehtorina vaikeana tilanteet, kun hän näkisi, miten voisi hyödyntää resursseja viisaammin, mutta hänellä ei ole siihen keinoja. Joustavuutta resurssien käyttämiseen toivottiin. Ilo kuvasi resursseista johtuvaa tilannetta kouluissa seuraavasti: *On viety minimiin ihmisten määrä ja ihmisten työmäärä on viety maksimiin. Tavallaan vähemmän ihmisiä on töissä, mutta heillä on enemmän työnkuvaa.*

Emi nosti kuitenkin esiin ajatuksen siitä, onko koulu loppujen lopuksi muuttunut kovinkaan paljon aikaisemmasta suhteuttamalla koulun muutoksia muuhun yhteiskunnan muutokseen ja vertaamalla aikaisempaa opetussuunnitelmaa nykyiseen:

Paljon puhutaan, että koulu muuttuu ja loppujen lopuksi minun mielestäni siinä bluffataan. Maailma muuttuu ja kaikki nämä nettikuviot ovat muuttaneet maailmaa [...] kyllä koulu on ehkä niitä instituutioita, joka kaikkein vähiten on muuttunut viimeiseen viiteenkymmeneen vuoteen. Perusrakenne, parikymmentä oppilasta on opettajan kanssa päivän ja opettajalla on hyvin itsenäinen toimenkuva, niin se on ollut kouluformaatti jo äärettömän kauan.

Perusopetuksen opetussuunnitelma vuodelta 1970, kun siirryttiin peruskouluun ja nyt tämä uusin opetussuunnitelma, niin ne ovat äärettömän samankaltaiset. On mielenkiintoinen, kun joskus törmäsi siihen perusopetuksen opetussuunnitelmaan vuodelta 1970, niin ikään kuin mitä nyt uudessa opetussuunnitelmassa (POPS 2014) tuli uusina asioina, niin ne ovat jo siellä hyvin vahvasti. Tavallaan se perusformaatti, mitä koulussa on, se on hyvin vähän muuttunut.

Rehtoreilta kysyttiin, miten koulua johdetaan heidän johtamassaan koulussa ja mitä koulun johtamiseen kuuluu Suomessa yleisellä tasolla. Rehtoreiden vastaukset verrattiin kirjallisuuteen ja ne olivat hyvin samankaltaisia kuin kirjallisuudessa aikaisemmin nostetut neljä johtamisen osa-alueita. Rehtoreiden vastauksista muodostettiin neljä yläluokkaa koulun johtamisesta 2020-luvulla: pedagoginen johtaminen, hallinto- ja talousjohtaminen, henkilöstöjohtaminen ja yhteistyöverkostojen johtaminen. Vastaukset noudattavat Mäkelän (2007) tutkimuksen tuloksia. Hänen tutkimustulostensa mukaan peruskoulun johtamiseen kuuluvat samat pedagoginen johtaminen, talous- ja hallintojohtaminen, henkilöstöjohtaminen ja yhteistyöverkostojen johtaminen kuin tässä tutkimuksessa todettiin.

Pedagogiseen johtamiseen rehtorit vastasivat tässä tutkimuksessa kuuluvan koulun kehittämis- ja strategiatyön, toimintakulttuurin johtamisen, toimitasuunnitelman noudattamisen, prosessien johtamisen, opetuksen järjestämisen ja pedagogiikasta vastaamisen. Pedagogiikan johtamiseen ei kuitenkaan vaikuttaisi jäävän tarpeeksi aikaa rehtoreiden työssä. Valo kuvasi pedagogisen johtamisen ja aikaresurssien riittämistä seuraavasti: *Pedagogista johtamista, johon jää aina liian vähän aikaa. Haluaisin käyttää siihen enemmän aikaa.*

Hallinto- ja talousjohtamiseen kuuluvat rehtoreiden mukaan 2020-luvun koulun johtotehtävissä oppilashuoltoon liittyvät tehtävät, työaika- ja lukujärjestystyö, talouden seuraaminen ja budjetointi sekä yhdellä rehtorilla oli oman työnsä rinnalla sivistysjohtajan tehtäviä. Henkilöstöjohtamisessa korostuivat tiedottaminen, lähituki työntekijöille tiimien avulla johtaminen, osallistaminen, ihmisten palkkaaminen ja siihen liittyvien virkasopimusten ja määräysten tekeminen. Vastauksissa korostui jaettu johtajuus, kuten Valo ilmaisi: *Yhdessä. Juttelen kollegoiden kanssa ja mietitään yhdessä. Lumo kertoi jaetussa johtajuudessa korostuvan tiimityöskentely: Hyvin vahvasti jaetun johtajuuden mallin mukaan. [...] eli siis hyvin paljon johdetaan rehtoritiimissä, vaikka minä kannan kuitenkin sen lopullisen vastuun [...].*

Ilo kertoi, että henkilöstöjohtamista ei pystynyt toteuttamaan halutulla tavalla 2020-luvun koulussa: *Lähiesimiehisyys tai ohjaustyö, jota ei kuitenkaan riittävästi ehdi antaa opettajille.* Yhteistyöverkoston johtaminen piti sisällään muun muassa koulun kiinteistöön liittyviä tehtäviä, koulun esittelemistä koulussa vierailville ja koulukuljetuksista vastaamisen. Koulukuljetusten tarve korostuu varsinkin maaseudun kouluissa, joissa välimatkat ovat pitkiä ja oppilailla ei ole enää lähikoulua.

Ilo korosti, että rehtorin työnkuvan pitäisi olla vuoropuhelun ylläpitämistä, verkostoihin linkkinä toimimista ja tiedon tuottamista päättäjille. Hän kuvaili tilannetta seuraavasti: *Pitäisi ainakin kuulua, että toimisi linkkinä kansallisesti nostettujen ilmiöiden esiin tuomiseksi. Vuoropuhelua koko koulutuskentän kanssa pitäisi*

käydä. Toisaalta Ilon mukaan vuoropuhelun käyminen olisi tärkeää myös kansainvälisesti. Ilon mielestä tiedon tuottaminen päättäjille tulisi olla yksi rehtorin tehtävistä:

Minun mielestäni virkamiesten tehtävä olisi tuottaa päättäjille validia tietoa siitä, mikä on se arki ja miten ne kohtaavat. Realismi ja perustellut näkökulmat [...]. Kentän pitäisi tuoda julkisuuteen enemmän haasteita, joita täällä kohdataan ja pitää keskustelua yllä, koska päättäjät ovat loppupeleissä niitä, jotka kertovat, millä resursseilla ja mihin asioihin kohdennetaan mitään resurssia.

Rehtoreille vaikuttaisi aineiston perusteella tulleen uusi terveysviranomaisen tehtävänkuva, joka on tunnustettu myös julkisuudessa. Rehtorit ovat aineistonkeruun aikana vuonna 2021 toimineet koronaviruksen tartunnanjäljityksessä vahvasti mukana. Tartunnanjäljitystehtävää Lumo kuvasi seuraavasti: *Koronan myötä tartunnan jäljittäjän tehtävä. Hoidetaan tätä tautiviranomaisen työtä samalla. Utu kuvasi, kuinka tartunnanjäljittäjänä toimiminen on ollut kuormittava työtehtävä:*

Koronahan on sellainen todella iso asia, jossa tavallaan koulu joutuu taas ottamaan sellaista vastuuta, joka ei loppupeleissä, joka on terveysviranomaisten asia. Kouluhan on tässä niiden tukipalvelu. Ja kyllähän se on kauhean raskasta, että joutuu ajatella. Minä omassa kehityskeskustelussani sanoin, että tavallaan hirveää, kun ei voi ajatella, että minäpä suljen tämän työpuhelimen, koska ihan hetkenä minä hyvänsä joku saattaa soittaa, että hei nyt, teillä on joku altistuminen. Se on sellainen todella kuormittava asia.

6.1.2 Rehtoreiden näkemykset koulun vahvuuksista ja heikkouksista

Koulun nykytilaa hahmotettiin SWOT-analyysin avulla. SWOT-analyysi koostuu organisaation nykytilan vahvuuksien, heikkouksien, mahdollisuuksien ja uhkien analysoinnista. Taulukossa 2 on kuvattu rehtoreiden ja koulunjohtajien vastauksia koulun vahvuuksista ja heikkouksista. Luvussa 6.2.1 kuvataan tulevaisuuden koulun mahdollisuudet ja uhkakuvat 2030-luvulla.

Keskeisimmät koulun vahvuudet 2020-luvulla olivat tulosten perusteella ammattitaitoinen ja työhön sitoutunut henkilökunta, yhteistyö, rakenteet ja toimintakulttuuri, jotka tukevat koulun toimintaa sekä koulun työntekijöiden positiivinen ja kehitysmuuntoinen asenne. Heikkouksina rehtorit näkivät erityisesti resurssit ja oppilaiden tuen toteutumisen. Heikkouksina nähtiin myös sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin ja kokeilujen sietäminen, opettajien työkyvyn, jaksamisen ja kyvykkyyden tukeminen omassa työssään sekä koulutilat, jotka

ovat osassa kouluissa vanhoja. Osa mainituista asioista nähtiin sekä vahvuuksina että heikkouksina, kuten esimerkiksi resurssit, koulutilat sekä sitoutuminen työhön ja toimintamalleihin.

Taulukko 2

Nykytila-analyysi koulun vahvuuksista ja heikkouksista 2020-luvulla SWOT-taulukkomenetelmällä.

Koulun vahvuudet 2020-luvulla	Koulun heikkoudet 2020-luvulla
<ul style="list-style-type: none"> - Ammattitaitoinen ja työhönsä sitoutunut henkilökunta (Ilo, Lumo, Ara, Valo, Aali, Emi, Utu, Ruu) - Yhteistyö, rakenteet ja toimintakulttuuri (Ilo, Lumo, Ara, Valo, Aali, Utu, Ruu) - Koulun työntekijöiden positiivinen ja kehitysmyönteinen asenne (Ilo, Lumo, Aali, Emi) - Oppiminen ja opetus aikaisempaa laaja-alaisempaa, yksilökeskeisempää ja osallistavampaa (Ilo, Valo, Ruu) - Oppilaat saavat tukea ja asioihin puututaan (Ara, Aali, Utu) - Kokeilut ja hankkeet (Lumo, Valo) - Joustavuus opetusjärjestelyissä (Lumo, Utu) - Koulutilat (Valo, Emi) - Digiosaaminen (Utu, Ruu) - Koulu kasvattaa yhteiskuntaan (Ilo) - Tasa-arvo alueesta riippumatta (Lumo) - Tietoa jaetaan ympäri Suomen (Ara) - Koulu on vahva instituutio, jolla on takanaan vanhempien ja yhteiskunnan tuki (Emi) - Resurssit (Aali) - Erityisopettajien ja ohjaajien määrä (Ilo) - Opettajakoulutus (Aali) - Mahdollisuudet kehittämiseen (Aali) - Hyvät opettajien täydennyskoulutusmahdollisuudet (Ara) 	<ul style="list-style-type: none"> - Resurssit ja oppilaiden tuen toteutuminen (Ilo, Lumo, Ara, Valo, Aali, Ruu) - Sitoutuminen yhteisiin toimintamalleihin ja kokeilujen sietäminen (Lumo, Aali, Emi, Utu) - Opettajien työkyvyn, jaksamisen ja kyvykkyyden tukeminen (Ilo, Lumo, Ara) - Koulutilat (Valo, Utu, Ruu) - Opetussuunnitelmaan liittyvät heikkoudet (Aali, Utu) - Ei vaadita tarpeeksi oppilailta (Aali, Ruu) - Yhteistyö opettajien kesken (Ilo, Aali) - Kodin ja koulun yhteistyö (Emi) - Oppilaiden haasteet ja kouluarjen pirstaleisuus (Ilo) - Oppilaiden kuormittuminen (Ilo) - Oppilaat eivät näe osaamisellaan merkitystä (Ilo) - Kasvatustehtävän vähäinen huomio luokanopettajakoulutuksessa (Ara) - Koulu on yksin (Utu) - Ratkaisujen lyhytjänteisyys (Ilo) - Hyödynnetään vähän tutkimustietoa työssä (Ilo) - Sopimusten jäykkyys (Valo) - Rehtorin työn houkuttelevuus (Valo) - Vanhentunut teknologia (Emi) - Uudistukset (Emi)

6.2 Tulevaisuuden koulu 2030-luvulla

Edellisessä luvussa kerrottiin, millaisia näkemyksiä rehtoreilla on 2020-luvun koulusta ja johtamisesta. Edellisen luvun tarkoitus oli pohjustaa tämän luvun tuloksia tulevaisuuden koulusta. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen varsinaisia tuloksia eli rehtoreiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta 2030-luvulla. Tulevaisuuden koulun 2030-luvulla tarkastelu on jaettu tulevaisuuden koulun mahdollisuuksiin ja uhkakuviin, tulevaisuuden kouluun oppimisympäristönä ja opittaviin taitoihin, tulevaisuuden koulun oppilaisiin sekä tulevaisuuden koulun oppilaiden tuen tarpeeseen ja tuen järjestämiseen tulevaisuuden koulussa.

Kun rehtoreilta kysyttiin, millainen tulevaisuuden koulu voisi olla, usealle heistä tuli mieleen oppimisympäristö ja he kertoivat, millainen se olisi. Rehtorit myös nostivat esiin ryhmäkoon, teknologian, kielten opettamisen, tunnekasvatuksen ja eri ammattiryhmien tulemisen koululle oppilaiden tueksi.

6.2.1 Rehtoreiden näkemykset tulevaisuuden koulun mahdollisuuksista ja uhkakuvista

Tulevaisuuden koulun mahdollisuuksista merkittävimpinä nähtiin koulun joustavuus niin opetuksessa, toiminnassa, tuen järjestämisessä kuin tiloissa. Myös teknologian mahdollisuudet nähtiin merkittävänä tulevaisuuden koulussa. Emi nosti esiin koulun vahvuudeksi myös koulun toimimisen muutoksen tasapainottajana, sillä usein erilaiset trendit saapuvat kouluille myöhemmin kuin muualle yhteiskuntaan ja kouluilla on mahdollisuus tasapainottaa toisinaan liian nopealta tuntuva muutosta.

Suurimpana uhkakuvana rehtorit pitivät resurssien riittämättömyyttä tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla. Myös oppilaiden ja henkilökunnan kuormittamista pidettiin suurena uhkakuva tulevaisuudessa. Lisäksi rehtorit näkivät lasten vähenevän määrän ja kaupungistumisen tulevaisuuden koulun uhkakuvana, koska kouluja ei välttämättä enää silloin ole maaseudulla. Ilo nosti uhkakuvaksi, jos annetut tukitoimet vaikuttavat negatiivisesti käsityksiin itsestä oppijana: *Annetut tukitoimet ruokkivat sitä, että minusta ei ole tuohon, vaikka oikeasti olisi. Miten osataan tehdä se taidokkaasti ja säilyttää ne mahdollisuudet, että mitä vaan voi tehdä*

suomalaisessa yhteiskunnassa ja maailmassa, vaikka ei olisikaan koulun mittareilla ehkä se mallitapaus?

Haastattelutilanteessa Ruu pohti turvallisuuden näkemistä uhkakuvana, kun haastattelutilanteessa kysyttiin tulevaisuuden koulun uhkakuvista 2030-luvulla. Ruu totesi, että *onko jossain turvallisuusasioissa tai sellaisissa jotain uhkia, niin en minä tiedä onko sen enempää kuin nykypäivänäkään*. Loput tulevaisuuden koulun mahdollisuudet ja uhkakuvat 2030-luvulla on esitelty taulukossa 3.

Taulukko 3

Nykytila-analyysi tulevaisuuden koulun mahdollisuuksista ja uhkakuvista 2030-luvulla SWOT-tilaukukomenetelmällä.

Tulevaisuuden koulun mahdollisuudet 2030-luvulla	Tulevaisuuden koulun uhkakuvat 2030-luvulla
<ul style="list-style-type: none"> - Joustavuus opetuksessa, toiminnassa, tuen järjestämisessä ja tiloissa (Lumo, Ara, Valo, Aali, Utu, Ruu) - Teknologian hyvät mahdollisuudet (Ara, Valo, Aali, Utu, Ruu) - Kulttuurin siirtämisen mahdollisuudet ja oppilaiden kasvaminen paikalliseen sekä globaaliin yhteiskuntaan (Ilo, Valo, Emi) - Laajat oppimisen ja oppimistaitojen parantamisen mahdollisuudet (Ilo, Valo, Utu) - Koulu tarjoaa turvallisen paikan oppia ja kasvaa (Ilo, Valo) - Kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin tukeminen kouluympäristössä myös moniammatillisesti (Ilo, Valo) - Yhteistyö ja muiden sekä itsensä kanssa toimeen tuleminen (Lumo, Utu) - Toimii vahvana pilarina jatkossakin (Emi) - Tasapainottaa muutosta (Emi) 	<ul style="list-style-type: none"> - Resurssien riittäminen (Ilo, Ara, Valo, Utu, Ruu) - Oppilaiden, opettajien ja johtajien kuormittuminen (Ilo, Lumo, Valo) - Vähenevä lasten määrä, kaupungistuminen ja paikalliset haasteet (Valo, Utu, Ruu) - Polarisoituminen ja oppilaiden pahoinvoinnin lisääntyminen aikuis määrän ja ohjauksen vähentyessä (Ilo, Utu) - Oppilaiden osaamistason ja sinnikkyuden lasku (Ara, Aali) - Liika yksilökeskeisyys (Aali, Ruu) - Teknologian haitalliset vaikutukset ja koulun pysyminen mukana muutoksessa (Ara, Emi) - Globaalit muutokset, kriisit, pandemiat (Emi, Utu) - Isot yksiköt ja niissä oppiminen (Ilo) - Koulun jääminen yksin haasteiden kanssa (Lumo) - Tukitoimien negatiiviset vaikutukset oppilaiden minäkuvaan (Ilo) - Haasteet vanhemmuuden tukemisessa (Ara) - Näkemyserot perheiden kanssa ja rahalla ostettavat opetuspalvelut (Emi) - Turvallisuus? (Ruu)

6.2.2 Tarpeista lähtöisin olevat oppimisympäristöt ja muuttuneet opittavat taidot

Tulevaisuuden koulu oppimisympäristönä 2030-luvulla on rehtoreiden näkemysten mukaan erilaisista tarpeista lähtöisin oleva, ympäröivään yhteiskuntaan enemmän avoin ja teknologiaa hyödyntävä. Tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla opitaan osittain samoja ja osittain hyvin erilaisia taitoja verrattuna 2020-luvun opittaviin taitoihin. Rehtoreiden näkemysten mukaan opittavat taidot liittyivät itsestä huolehtimiseen, vuorovaikutukseen, ajatteluun ja oppimisen taitoihin, monilukutaitoon ja digiosaamiseen sekä oppiaineisiin.

Oppimisympäristöt ovat tarpeiden mukaan valikoituvia. Rehtorit korostivat vastauksissaan oppimisympäristöjen joustavuutta. Osan mielestä kotiluokkaa ei välttämättä tulevaisuuden koulussa olisi 2030-luvulla, vaan vuosiluokka muodostaisi isomman kokonaisuuden. Osa rehtoreista taas piti tällaista kehitystä mahdottomana ja oli pienempien ryhmäkokojen kannalla. Vastauksia yhdisti kuitenkin tarpeesta lähtevät syyt oppimisympäristöjä valittaessa.

Rehtorit näkivät tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla ympäröivän maailman oppimisympäristönä. Vastauksissa korostui, ettei koulurakennus ole ainut oppimisen paikka, vaan oppia voi myös etäyhteyksin tai lähiympäristössä. Luonto nähtiin luonnollisena oppimisen paikkana etenkin niissä kouluissa, joissa luonto oli lähellä ja sen hyödyntäminen osana oppimista oli jo muutenkin kouluissa tavallista.

Teknologiaa pidettiin merkittävänä oppimisvälineenä ja digitaalisia verkkoympäristöjä merkittävinä oppimisympäristöinä. Rehtorit näkivät, että opetus siirtyy tulevaisuudessa entistä enemmän verkkoon ja virtuaalisille alustoille. Teknologiaa hyödynnetään myös opetuksessa välineenä. Osa rehtoreista ajatteli tulevaisuuden koulun 2030-luvulla olevan täysin kirjaton, mutta osan mielestä kirjalla on vielä kymmenen vuoden päästä merkittävä asema opetuksessa.

Opittavat taidot tulevaisuuden koulussa ovat perinteisten taitojen ja uusien taitojen kokonaisuus. Itsestä huolehtimiseen rehtorit ajattelivat kuuluvan erityisesti mielen hyvinvoinnin taidot ja toisaalta myös kriisiosaamisen, jota Valo kuvasi seuraavasti: *Teknistä osaamista. Joo, että tulee sitten tällaisia kauppasaartoja tai*

jotakin maailmanlaajuisia kriisitilanteita, niin sittenhän täytyisi kuitenkin olla sitä oma-varaisuutta.

Vuorovaikutustaidoista erityisesti tunnetaitojen opettamisen merkitys korostui rehtoreiden vastauksissa. Yhteistyön taidot ja toisen huomioimisen taidot nähtiin myös merkittävinä. Lumo kuvasi vuorovaikutustaitojen merkitystä seuraavasti: *Yhteistyötaidot ja vuorovaikutustaidot on se isoin. Tälläkin hetkellä tärkein asia, mitä voi koulussa oppia. Oppii keskenään tulemaan toimeen, tekemään työtä ryhmässä ja sietämään erilaisia ihmisiä ja moninaisuutta. Nämä tulevat korostumaan myös kymmenen vuoden päästä.*

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot ovat tärkeitä opittavia taitoja tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla. Rehtorit korostivat, että perustaitojen oppiminen tulee olemaan olennaista. Perustaitojen oppimisena Utu näki *oppia lukemaan ja kirjoittamaan ja laskemaan*. Toisaalta rehtorit korostivat myös kädentaitojen merkitystä, joita voi tarvita tulevaisuuden ammateissa. Keskittymisen ja sinnikkyys-taidot nähtiin myös tärkeiksi.

Rehtorit näkivät monilukutaidon ja digitaaliset taidot olennaisiksi taidoiksi tulevaisuuden koulussa, koska laitteita täytyy osata hyödyntää ja arvioida kriittisesti tietoa, jota on valtavasti saatavilla. Oppiaineissa rehtorit näkivät tapahtuvan tulevaisuudessa muutoksia, joskin melko maltillisia. Tunnekasvatukselle nähtiin olevan tulevaisuudessa tarvetta ja sen toteutumista Utu kuvasi seuraavasti:

Tunnekasvatus olisi jotenkin mietittynä ja suunniteltuna. Kuitenkin järkevämmiin ja systemaattisiin kuin, että niitä ripotellaan sinne, tänne ja tuonne, ja opettajat sitten ehkä, jos sattuvat olemaan harrastuneita tälle alalle, niin ehkä ottavat sitten. Minä siinä sanon, että niin kauan kuin se ei ole pakko, se ei ole esimerkiksi oppiaine, niin sehän ei toteudu tasavertaisesti ja yhdenvertaisesti, että se on liikaa sidoksissa.

Keskeisiksi taidoiksi Ruu näki:

Sosiaalisia taitoja, tunne- ja vuorovaikutustaitoja, niin niissä varmaan on se painopiste hyvinkin paljon. Niin sitähan jossain lehdistöissäkin väläytellään, että millä nimellä se olisi, niin itse olen ollut alakoulussa aikanaan, jolloin opiskeltiin kansalaistaitoa oppiaineena. Niin siinä oli häivähdys tätä nykypäivän yhteiskuntaoppia, mutta että ryhdyttyä jollain muulla, niin ei se välttämättä huono ajatus olisi.

Ruu ajatteli, että katsomusaineiden opetus yhtenäistyisi: *Eniten olen miettinyt sitä, että varmaan tulevaisuudessa opetussuunnitelmassa tulee katsomusaineet jollakin tavalla muuttumaan, muotoutumaan niin, että se on kaikille sama katsomusaine.*

Tulevaisuudessa ei rehtoreiden näkemysten mukaan välttämättä opeteta kieliä yhtä paljon kuin aikaisemmin. Kielitaidon merkitys on kysymys, jossa vaikuttaa teknologian kehittyminen, kuten Ilo kuvasi: *Mahdollistetaan pitkän kielen lukeminen entistä varhemmin, mutta tarvitseeko sitä taitoa enää tulevaisuudessa, kun teknologia kehittyy?*

6.2.3 Taustoiltaan erilaiset oppilaat tulevaisuuden koulussa

Rehtorit kuvasivat tulevaisuuden koulun oppilaita 2030-luvulla motivoituneiksi, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoisiksi, taustoiltaan erilaisiksi ja toisaalta myös melko samanlaisiksi kuin 2020-luvun koulun oppilaat. Motivoitunutta asennetta Ilo kuvasi seuraavasti: *Toivottavasti oppilaita, jotka tulevat kouluun motivoituneina ja hyoillä mielin. Näkevät tarpeellisuuden koululla. Ara korosti myös motivoitunutta asennetta: Tälläkin hetkellä niitä, jotka ovat kauhean kiinnostuneita kehittämään itseään ja tekemään sinnikkäästi töitä, [...].*

Yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja rehtorit pitivät arvossa. Niiden toivottiin entisestään kehittyvän oppilailta, kuten Ara kuvasi: *Vuorovaikutustaidot omaavia oppilaita. Yritetään opettaa niitä hyviä taitoja ja vuorovaikutustaitoja, jotta 2030-luvulla enemmän ja enemmän olisi niitä, joilla olisi nämä hallussa.*

Oppilaiden erilaiset taustat ilmenivät Lumon, Aran, Utun ja Ruun puheissa. Lumo esitti asian seuraavalla tavalla: *Tulee erilaisilta taustoiltaan ja on entistä monikulttuurisempia oppilaita alueesta riippumatta. Monikulttuurisuus ja moninaisuus lisääntyy, mutta en silti näe, että oppilaat muuttuvat.* Rehtorit kertoivat myös polarisoitumisesta eli ääripäiden eriytymisestä, mutta samalla he nostivat esiin, että oppilaita, joilla on paljon haasteita, on loppujen lopuksi melko vähän.

Polarisoituminen. Se mikä on tullut tässä juuri omanakin aikana jo esille, niin se ääripäiden eriytyminen. Toisaalta sanotaan, vaikka nyt, niin kuin minä puhun nyt nuoristakin, että minä toivon, että se ei koske alakoululaisia, vaikka tämä, että väkivalta, kun se on niin kauheaa, ja se väkivalta, mutta faktahan on, että väkivalta on vähentynyt. Sitten alkoholin käyttö, että kun ne nuoret, kun ne niin niitä, mutta sehän on vähentynyt. Tavallaan siinä sitten, kun siinä jää se ryhmä, joka on sitten niitä ongelma, joita meillä aina on valitettavasti ja tulee aina olemaan, mutta minä väittäisin, että se ryhmä on kuitenkin jollakin tavalla,

ihan tämä ääripäiden ääripää, niin se on pienentynyt ja sitten näitä tällaisia niin sanotusti tavallisia on kuitenkin aika paljon. Ja aika paljon enemmän. (Utu)

Lasten taustat ovat tosissaan erilaisia. Se, että nykypäivänä on jo todella monenlainen kirjo, että on niitä lapsia, joilla ei ole minkäänlaisia pulmia ja on kasvava määrä niitä, joilla jostain kohdasta tulee niin kuin sellaista huolta. Ja paljon yhteistyötaitoja ja tahoja joudutaan sitten etsimään. Niin kyllä minä näen, että se on varmaan sitä tulevaisuutta kanssa sitten. Lasten asioihin tarvitaan jatkossakin tietyllä tapaa tukea ja niitä yhteistyökumppaneita paljon. (Ruu)

Neljä rehtoreista kuitenkin totesi, että tulevaisuuden koulun oppilaat ovat 2030-luvulla aika samanlaisia kuin 2020-luvun alussa. Valo kuvasi, että *ihminen ei ole muuttunut. Jos miettii sata vuotta ajassa taaksepäin, ihminen ei ole muuttunut. Leikkioiä lapsia. Välineet muuttuvat, mutta ihmisyyys ei.* Utu korosti myös yleistä keskustelua oppilaiden muuttumisesta ja kyseenalaisti sen: *Aina sanotaan, että kun oppilaat ovat niin muuttuneet, niin sitten, kun alkaa miettimään, että ovatko he sitten oikeasti kuitenkaan muuttuneet.*

6.2.4 Moninaistuvat tuen tarpeet ja liian vähäiset resurssit

Tulevaisuuden koulussa rehtoreiden vastausten perusteella tuen tarve voi kohdistua erityisesti oppimiseen, vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin sekä toisaalta myös perheiden tukemiseen. Myös aikuisten läsnäololle nähdään tarve 2030-luvun koulussa, kuten Ilo kuvasi: *Aikuisaikaa. Automatisoitu niitä asioita, joita voidaan ja lisättäisiin ihmiskontaktiaikaa. Huono suunta, jos aikuismäärä tipahtaa enää tai aikuista kohden olevien oppilaiden määrä kasvaa liiallisuuksiin.*

Rehtorit näkivät vuorovaikutus- ja tunnetaitojen tukemisen olennaisena tulevaisuuden koulussa. Tunnetaidot ovat jo 2020-luvun keskustelussa nousseet paljon esille. Ara kuvasi niiden tarvetta seuraavasti: *Tunnetaitoihin paljon apua ja tukea. Tällä hetkellä enemmän ja enemmän on sellaisia, joilla ei ole tunnetaitoja, eikä osaa, eivätkä tunne, vaikka hakkaa jonkin oppilaan päätä lattiaan, ei niin kuin tajua, että siihen sattuu. Varmaan minä luulen, että juuri tällaisiin tunnetaitojen opettamiseen tarvitaan henkilökuntaa ainakin lisää.*

Perheiden tukemisesta Ara kertoi seuraavaan sävyyn: *Enemmän perheen tukemista. Se kuuluu ihan muulle taholle kuin koululle. Ratkaisuksi Utu ehdotti, että olisi jokin tällainen perhekeskusajattelu siellä takana. Ja minä ymmärrän, että jokainen*

koulu ei voi olla perhekeskus, mutta kuitenkin jotakin siihen suuntaan, että koulut järjestäisivät myös toimintaa, joka tukee sitä lasten ja vanhempien yhdessä olemista ja elämistä ja tekemistä.

Tuen järjestämiseen rehtorit ottivat paljon kantaa. Koulussa tarvitaan tulevaisuudessa vahvemmin eri toimijoiden tukea erilaisiin tuen tarpeisiin. Rehtoreiden vastauksissa korostui, että tuen tarve ei kohdistu ainoastaan oppimiseen, vaan tukea tarvitaan oppilaiden henkilökohtaisiin haasteisiin, kuten Lumo ilmaisi: *tukea muuhun elämänhallintaan ja toiminnanohjaukseen ja arjen haasteisiin.* Niiden ratkaisemista ei nähty opettajien tehtävänä, kuten Utu ilmaisi asian: *Minä ajattelen vielä näitä oppilaiden yksittäisiä näitä mielenterveyden tukea, että varhaista puuttumista, lyhytterapiaa, jota voi todella antaa joku muu taas kuin se opettaja, jonka tehtävä se ei ensisijaisesti ole.* Eri toimijoita Ruu toivoi olevan tulevaisuudessa kouluilla:

Ihan sellaiselle palvelulle, mitä vaikka etsivä nuorisotyö tarjoaa, että näin. Ja ehkä sellainen uusi ammattikunta, minkä minä oletan, että ottaa enemmän nyt siipiä alleen, esimerkiksi koulusosionomit tai sitten meillekin on nyt hankerahoilla kaupungin alakoulujen yhteisenä palkattu kasvatusohjaaja. Niin tuota ehkä tämän tyyppinen työ on sitten se, mitä tulee yhä enemmän ja toivon, että se vakiintuu sillä tavalla, että me joskus saisimme ihan pysyvästi meidän palkkalistoillemme, eikä vain hankkeiden kautta.

Rehtorit nimesivät tuen järjestämiseksi innovatiivisia keinoja, joissa korostui teknologian merkitys. *Chattirobotit* mainittiin yhtenä keinona järjestää erityisesti mielenterveyden tukea. Valo kuvasi robottien merkitystä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa: *Robotit auttavat sitten näitä tukea tarvitsevia oppilaita. Henkilökunta huoltaa niitä robotteja.*

Jalkautuvan tuen Ruu ajatteli lisääntyvän tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla: *[...] jalkautuvaa työtä sitten. Se olisi sellaista myös tuolta esimerkiksi perheneuvolan suunnasta. koululle se tuki ja jotain sellaista, yläkouluilla onkin tällaista etsivän nuorisotyön ja tämän tyyppistä, mutta se ei ole meille vielä kouluissa sen tyyppinen lähtenyt. Mutta se voi olla tulevaisuutta sekin.*

Rehtorit muistuttivat, että tuen järjestäminen vaatii resursseja ja panostuksia koulutukseen. Varsinkin, jos halutaan tarjota yksilöllistä opetusta, siihen täytyy rehtoreiden mukaan käyttää rahoja. Koulut joutuvat pärjäämään niillä ra-

hoilla, joita niille annetaan. Tuen järjestämisen resursseja Lumo kuvasi esimerkiksi näin: *Koulu tarvitsee resurssit. Niillä pelimerkeillä tuki järjestetään, mitä saadaan. Ei ole pelkästään koulun itsessään ratkaistava asia. Ara huomautti myös, että yksilöllinen opetus vaatii resursseja. Pitää olla mahdollisuus kehittyä omalla tasollaan ja halullaan.*

6.3 Johtaminen tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla

Keskeisin tulos tulevaisuuden koulun johtamisessa oli henkilöstöjohtamisen korostuminen tulevaisuudessa ja toive saada tulevaisuudessa keskittyä enemmän pedagogiikkaan talouden ja hallinnon sijaan. Rehtorin tehtävien ei nähdä muuttuvan kovinkaan paljon tulevaisuudessa, mutta etenkin rutiinitehtävistä toivottiin pääsevän tulevaisuudessa eroon. Tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla tarvitaan henkilöstöjohtamisen ja pedagogiikan osaamista sekä vuorovaikutus- ja viestintäosaamista. Jaettu johtaminen nähtiin keskeisenä tulevaisuuden alakoulun johtajuudessa. Koulua johdetaan entistä vähemmän yksin tulevaisuudessa.

Jotta voi ymmärtää, millaista johtamisosaamista tarvitaan tulevaisuudessa, on syytä myös tarkastella tulevaisuuden koulun johtamisen mahdollisuuksia ja uhkakuvia, jotka osaltaan valottavat tulevaisuuden tarpeita johtamiselle. Seuraavassa luvussa on käsitelty johtamisen mahdollisuudet ja uhkakuvat. Ne kertovat osaltaan, millaista johtamista tulevaisuuden koulussa tarvitaan 2030-luvulla.

6.3.1 Rehtoreiden näkemykset johtamisen mahdollisuuksista ja uhkaku- vista tulevaisuuden koulussa

Rehtorit näkivät johtamisen mahdollisuuksiksi tulevaisuuden koulussa vaikuttamisen, yhteistyön ja tiimioppimisen, jaetun johtajuuden ja teknologian. Suurimmaksi mahdollisuudeksi tulevaisuuden koulun johtamisessa 2030-luvulla rehtorit näkivät vaikuttamisen, kuten Emi kuvasi: *Johtamisessahan on kaikki mahdollista, koska tavallaan, kun minullahan voi syntyä mikä tahansa visio, niin minähän pääsen puskemaan sitä ikään kuin koulussa lävitse. Ja sillä tavalla mahdollisuudet ovat tavallaan rajattomat siinä.* Ruu näki rehtorin työn myös tarjoavan näköalapaikan

kouluun: [...] sitä koulua ajattelee laajemmin kuin ihan vain sillä tavalla luokanopettajana työskennellessä. Ehkä se tärkeimpänä, että rehtorin työ tarjoaa sen näköalapaikan ja mahdollisuuden vaikuttaa myös tulevaisuuden koulunkäyntiin.

Yhteistyön ja tiimissä oppimisen mahdollisuuksia Lumo kuvasi näin: *Yhteistyö ja tiimijohtaminen. Parantaa johtamista ja rehtorikin saa paljon ja oppii myös henkilöstöltään. Tullaan entistä paremmaksi kouluksi ja oppilaat saavat entistä parempaa opetusta. Teknologian mahdollisuuksiin Utu uskoi rehtorin työn helpottamisessa: Teknologian kehittymisen kautta, voisi parhaimmillaan säästää aikaa kohtaamiselle ja muulle olemiselle ja kehittämiselle.*

Tulevaisuuden koulun 2030-luvulla uhkakuvia mainittiin määrällisesti enemmän kuin mahdollisuuksia. Suurimmaksi uhkakuvaksi nähtiin rehtoreiden kuormittuminen. Kuormittuminen on havaittavissa 2020-luvun alussa Rehtori-barometrissakin (2021). Kuormittumista Ruu kuvasi seuraavasti: *Se työmäärä, mikä on tällä, se on se uhkakuva nyt. Ja jos siihen ei muutosta tule, se on yhä suurempi uhkakuva varmasti sitten 2030-luvulla.*

Uhkakuvaksi rehtorit nimittivät työn houkuttelevuuden vähenemisen nimenaan työmäärästä ja kuormituksesta johtuen. Tulevaisuudessa voi olla tilanne, että rehtoreita ei saada, jos työmäärä on liian suuri. Resurssit nostettiin myös rehtorin työnkuvassa uhkakuvaksi. Huolestuttavana nähtiin, jos oppilaiden haasteita ei voida ratkaista resursseista johtuvista syistä. Toisaalta resursseista johtuvaksi nähtiin myös uhkakuva, jossa rehtori ei pysty tukemaan opettajia, koska heitä on määrällisesti liikaa ja rehtori on jo valmiiksi uupunut. Isot yksiköt koettiin myös uhkakuvaksi, jolloin rehtorin työ ei olisi lähellä oppilaita ja henkilökuntaa. Ammattitaitoisen henkilökunnan saatavuus oli yksi uhkakuva, jota Ara kuvasi nykyhetken kautta: *Ei ole ammattitaitoista henkilökuntaa. Vaikea tällä hetkellä saada laaja-alaisia erityisopettajia ja päteviä erityisopettajia. Suurin uhkakuva tällä hetkellä.* Toisaalta henkilökunnan saatavuuden nähtiin muuttuvan myös tulevaisuudessa, koska työntekijöillä on erilaisia vaatimuksia työn tekemisen suhteen, kuten Aali esitti: *Halutaankin lyhennettyjä työviikkoja, eikä halutakaan kantaa vastuuta tai vähempikin riittäisi.*

6.3.2 Rehtoreiden toiveet työnkuvan muuttumisesta henkilöstön ja pedagogiikan johtamiseksi

Rehtorin työnkuva tulevaisuuden koulussa keskittyy rehtoreiden mukaan henkilöstöjohtamiseen ja pedagogiseen johtamiseen. Ainakin Lumon toiveissa korostui, että ihmisten kohtaaminen ja pedagogiikka olisivat tärkeimmät tehtävät rehtorin työssä: *Entistä enemmän aikaa pedagogiseen johtamiseen ja ihmisten johtamiseen. Tämä [työ] on kuitenkin ihmisten johtamista ja vuorovaikutusta ihmisten kanssa. Se on kuitenkin se tärkein. Ennättäisi istuskella opettajan huoneessa. Se on se näkyvin työ opettajille ja lapsille. Toivottavasti olisi aikaa tulevaisuudessa. Aalin toiveena olisi, että pedagogista johtamista saisi toteuttaa enemmän rehtorin tehtävissä: Saisi keskittyä pedagogiikkaan. Rehtori vapautuisi myös pedagogiseksi osaajaksi sinne kentälle.*

Rehtorin tehtävien ei ajatella kuitenkaan paljon muuttuvan. Lukujärjestystyön, rekrytoinnin ja budjetin suunnittelun ei nähdä muuttuvan. Kuitenkin tulevaisuudessa toivotaan olevan vähemmän tehtäviä ja varsinkin rutiininomaisia tehtäviä haluttaisiin vähentää työnkuvasta. Rehtorit esittivät myös ratkaisuja työmäärän helpottamiseksi. Aali esitti, että *rehtorin ei tarvitse enää taloushallinnosta välittää niin kauhean paljon. Voisi olla vaikkapa sivistystoimen talouspäällikkö, joka hoitaisi talousasioita. [...] Se olisi sellainen, josta mielelläni luopuisin ja johtaisin sitä pedagogiikkaa enemmän.* Ruu ajatteli, että *työmäärä on tällä hetkellä sellainen, että ei se viikoittainen työtuntimäärä, jonka työehtosopimus (TES) antaa ei millään lailla riitä, että minä oletan, että siihen tulee muutoksia. Osa niistä muutoksista voi olla sellaisia, että se lähtee tuolta virkaehtosopimuksen kautta jo.*

6.3.3 Rehtoreiden henkilöstön ja pedagogiikan johtamisosaamisen tarve tulevaisuuden koulussa

Keskeisimmäksi johtamisosaamiseksi rehtorit mainitsivat henkilöstöjohtamisen osaamisen. Rehtoreiden mielestä henkilöstöjohtaminen on tärkeää etenkin tulevaisuudessa, koska Lumon näkemyksen mukaan *opettajat odottavat kuitenkin esimiehiltä tukea ja opettajan työ muuttuu kuitenkin raskaammaksi.* Keskeisenä Lumo näki pohdinnan siitä, *miten voisi opettajan työtä helpottaa.*

Rehtoreiden mielestä tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla tarvitaan myös pedagogista osaamista johtamisessa. Rehtorit näkivät myös vuorovaikutus- ja viestintäosaamisen tarpeen korostuvan tulevaisuudessa. Ruu kuvasi viestintäosaamista seuraavasti: *Viestintäosaamista. Se liittyy sekä näihin tällaisiin livekohtaisiin että sitten tähän kaikkeen tiedottamiseen. Vuorovaikutusosaamista Lumo kuvasi seuraavalla tavalla: Hyviä vuorovaikutustaitoja niin kuin varmaan aina.*

Hallinto- ja talousosaamiseen liittyen ilmeni kaksi mainintaa rehtoreiden puheissa. Utu kuvasi hallinnon osaamisen tarvetta ja muistutti, ettei se ole turhaa: *Hallinnon osaamista ja ikään kuin tätä naureskellaan tätä lakipykälien osaamista, sitä tarvitaan, koska niihin sinun täytyy ne sinun päätöksesi nojata. Ethän sinä milään mutulla voi sanoa. Kyllä sinun täytyy tietää. Jos et sinä tiedä mistä löydät, mistä sinä löydät sellaisen tiedon, mistä tässä puhutaan. Johtamisosaamisen ajateltiin olevan tärkeää tulevaisuudessa etenkin, jos julkinen talous kiristyy. Tilannetta Ruu kuvasi seuraavalla tavalla: Budjettiasiat ovat aina rehtorin työssä läsnä. Ja sitten, jos tuo julkinen talous menee tiukemmalle niin kyllä se on osa sitä johtamisosaamista myös sitten se, että miten sitä budjettia osaa katsoa ja suunnitella ja pyörittää sitten.*

Valo kuvasi ajassa pysymistä tulevaisuusorientoituneeksi tavaksi ajatella: *Täytyy olla hereillä siitä, että mitä maailmalla tapahtuu. Ja pitää olla sellainen visionääri minun mielestäni, että jos vain junnaa paikallaan. No, voihan silläkin tavalla johtaa, mutta minun mielestäni siinä tarvitaan tulevaisuusorientoitunutta ajattelutapaa. Asioiden suodattaminen nähtiin tärkeänä. Rehtorin täytyy Lumon mielestä osata suodattaa se oleellinen ja mitä oma koulu tarvitsee.*

6.3.4 Rehtoreiden koulutuksen keskittyminen henkilöstöjohtamiseen tulevaisuudessa

Rehtoreiden koulutuksen täytyisi pitää sisällään rehtoreiden mukaan erityisesti henkilöstöjohtamiseen liittyviä opintoja. Koulutuksessa tulisi paneutua myös koulun toimintakulttuurin luomiseen ja johtamiseen. Ara tiivisti, mihin rehtoreiden koulutuksessa tulisi panostaa: *Enemmän vuorovaikutus- ja henkilöstöjohtamista ja toimintakulttuurin kehittämistä.*

Myös itsensä johtaminen, tiedolla johtaminen, lakipykälien hallinta, positiivinen pedagogiikka ja jaettu johtajuus koettiin tärkeiksi rehtorikoulutuksessa. Emi, Utu ja Ruu mainitsivat, että rehtoreiden koulutuksessa olisi hyvä enemmän tuoda työn käytäntöjä esiin esimerkiksi mentorointitoiminnan tai käytännön tilanteiden pohtimisen avulla. Tällä hetkellä Koulutusjohtamisen instituutissa mentorointitoiminta on jo osa rehtoreiden koulutusta.

6.4 Rehtoreiden muita pohdintoja

Lopuksi, kun rehtoreilta kysyttiin, haluavatko he sanoa vielä jotain, useat heistä vastasivat, että heistä oli mukava päästä refleктоimaan ja jäsentämään omaa työtään. Emi kuvasi, kuinka haastattelu käynnisti hänen mielessään ajatteluprosesseja:

Tämä itsellä käynnistää hyvin mielenkiintoisia prosesseja. Minä vastaan näihin sinun kysymyksiisi tässä lähipäivinä ja lähiviikkoina uudestaan ja on mielenkiintoista muutaman viikon päästä, että tavallaan vetäisinkö nyt sanotut vastaukset jollakin tavalla yli vai vahvistuvatko ne [...]. Se miksi minä tähän lähdin, oli nimenomaan tämä, että minä ajattelin, että minä joudun ajattelemaan asioita, joita minä en ole ajatellut. Tämä oli sikäli ihan mielenkiintoista.

On huomattava, että jos koulua haluaa muuttaa, täytyy myös muuttua itse. Ara kuvasi muutoksen aikaansaamista seuraavalla tavalla:

Sen haluaisin sanoa rehtoreille, että joskus vain pitää muuttaa sitä omaa tapaansa toimia, että saadaan muutosta aikaiseksi. Yleensä mikään ei muutu, jos minä itse en muutu, näin loppulauseena (nauraa). Aina kaikki odottavat, että jokin muuttuu tai tapahtuu muutosta, mutta tosiasia on, että ennen kuin minä itse muutun, ei mikään muutu.

Valo halusi lisätä lopuksi, että toivoisi saavansa tukea työlleen työnantajalta ja ymmärrystä päättäjiltä, mitä koulutukseen tehdyt panokset tarkoittavat. Hän kuvasi asiaa näin:

Työnantajan puolelta tuki rehtoreille ja koulunjohtajille on äärimmäisen tärkeä. Sieltä sivistystoimesta ja taas sivistyslautakunnasta olisi se linja sinne päätöksentekijöihin, että niillä olisi ymmärrys, että mitä se kolmekymmentätuhatta euroa, mikä laitetaan jonkin oppilaan ohjaajan palkkaamiseen, mitä sillä saavutetaan. Ettei se vain ole jokin luku, joka voidaan antaa tai ottaa pois.

Lumo kuvasi uskovansa viihtyvän tulevaisuudessakin rehtorin ammatissa niimeämistään uhkakuvista huolimatta: *Vaikka toin uhkakuvia ja muita esiin, niin kyllä*

minä silti pidän tätä parhaana ammattina, mitä koulussa voi tehdä. Tässä pääsee vaikuttamaan ja olemaan ihmisten kanssa tekemisissä. Olen viihtynyt ja uskon, että viihdyn 2030-luvulla tässä samassa tehtävässä.

7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia näkemyksiä rehtoreilla on tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta 2030-luvulla. Rehtorit ja koulunjohtajat toivat haastatteluissa esiin useita tulevaisuuden koulun ja koulun johtamisen mahdollisuuksia ja uhkakuvia. Keskeistä oppilaiden, koulujen ja koko yhteiskunnan kehityksen kannalta on se, toteutuvatko nämä rehtoreiden kuvaamat uhkakuvat tulevaisuudessa vai onko kouluissa enemmän mahdollisuuksia uhkakuvien sijaan. Keskeisenä tekijänä rehtorit nostivat resurssien riittämisen ja toivoivat päättäjien ymmärtävän resurssien vaikutuksen koulujen arkeen ja johtamisen mahdollisuuksiin. Kouluissa tarvittaisiin rehtoreiden mukaan lisää resursseja, jos tahotilana on tuottaa laadukasta perusopetusta oppilaille ja mahdollistaa opettajien rauha työlleen myös tulevaisuudessa. Tärkeä kysymys tulevaisuudessa on se, kuunnellaanko ja kuullaanko rehtoreita.

Tämän tutkimuksen tarkoitus ei ollut ennustaa, millainen tulevaisuuden koulu ja johtaminen ovat 2030-luvulla, vaan tuottaa nykyhetkestä arvokasta tietoa, millaisia tulevaisuuden koulu ja johtaminen voisivat olla tulevaisuudessa ja mihin suuntaan koulu ja johtaminen voisivat kehittyä. Keskeiset koulun ja johtajuuden mahdollisuudet ja uhkakuvat auttavat havaitsemaan, mitä koulussa voidaan tulevaisuudessa saavuttaa ja mitä siellä tulisi kehittää.

7.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tämä tutkimus on tuottanut uudenlaisesta tulevaisuusorientoituneesta näkökulmasta tietoa niin suomalaisen koulun ja johtajuuden nykytilasta kuin niiden mahdollisista muutoksista tulevaisuudessa. Tämän tutkimuksen avulla voidaan lisätä ymmärrystä suomalaisen koulun ja johtajuuden mahdollisuuksista ja uhkakuvista tulevaisuudessa. Tulevaisuuden uhkakuvia on hyvä tunnistaa unohtamatta kuitenkaan tulevaisuuden mahdollisuuksia. Tämän päivän valinnoilla ja päätöksillä on tulevaisuudessa merkitystä. Päättäjille tämän tutkimuksen tulok-

set voivat tarjota näkökulmaa siihen, mitä koulujen rahoituksella on joko mahdollista saavuttaa tai menettää. Tutkimuksen avulla voidaan lisätä ymmärrystä koulun kehittymisestä ja johtajuuden vaateista, jotta koulujen ja johtamisen suotuisaan kehittymiseen voitaisiin vaikuttaa suomalaisissa kouluissa. Tutkimuksen avulla on myös mahdollista kehittää koulutusjohtamisen koulutusta.

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla haluttiin selvittää, millaisia näkemyksiä rehtoreilla oli tulevaisuuden koulusta 2030-luvulla. Rehtoreiden mukaan tulevaisuuden koulu huomioi lapsen tarpeet ja ympäröivän yhteiskunnan paremmin kuin tällä hetkellä sekä hyödyntää teknologiaa enemmän. Oppimisympäristöt ovat tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla rikastuneempia, kuten Linturi ja Rubin (2011) ovat esittäneet. Rehtorit näkivät tässä tutkimuksessa oppimisympäristön lähinnä fyysisenä oppimisympäristönä. Tämä on mielenkiintoinen tulos, sillä oppimisympäristöjä olisi mahdollista tarkastella myös muista näkökulmista. Toisaalta haastattelukysymys on voinut ohjata kertomaan nimenomaan koulusta fyysisenä oppimisympäristönä. Lumo kuitenkin kysyi haastattelun aikana, tarkoitetaanko oppimisympäristöllä fyysistä oppimisympäristöä vai ajatellaanko se laajemmin. Tutkimustilanteessa ei haluttu ohjata liikaa rehtoria, joten hänellä vastattiin oppimisympäristöjen voivan tarkoittaa fyysisiä, mutta myös muita oppimisen ympäristöjä. Lumo kuitenkin pitäytyi käsittelemään koulua fyysisenä oppimisympäristönä muiden rehtoreiden tavoin.

Keskeiset taidot, joita tulevaisuuden koulussa harjoitellaan ovat erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaidot. Tunnetaidot voivat rehtoreiden näkemysten mukaan olla jopa uusi oppiaine tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla. Muutkin oppiaineet saattavat kokea muutoksia tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla. Rehtorit pohtivat yhteisen katsomusaineiden muodostumista ja kielten oppimisen roolia tulevaisuuden koulussa, kun koneet pystyvät kääntämään entistä paremmin ihmisten tekstejä ja puhetta. Jälkimmäinen tulos kielten roolin merkityksen vähenemisestä on mielenkiintoinen, sillä lähes jokainen rehtori nosti vuorovaikutustaidot keskeisiksi opittavaksi taidoiksi tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla. Siitä huolimatta heistä osa korosti kielten opetuksen vähenemisestä tulevaisuu-

nessa. Tulos on mielenkiintoinen, sillä kielten avulla voidaan olla vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Teknologiset laitteet osaavat kääntää kieltä, mutta vuorovaikutus jää niitä käytettäessä vähemmälle. Tulos on siten ristiriitainen vuorovaikutusosaamista korostavalle näkemykselle.

Kielten oppimisen etuja on Foxin ja kollegoiden (2019, s. 699, 703–716) analyysissä kielten oppimista koskevista tutkimuksista todettu olevan ainakin kognitiivisia, ikääntymiseen ja terveyteen, työllistettävyyteen, kommunikaatio- ja kulttuuriosaamiseen, akateemiseen menestykseen ja lisääntyneeseen luovuuteen liittyviä etuja. Lisäksi Suomessa ensimmäisen vieraan kielen opetuksen, joka on usein englannin kieli, aloittamista on aikaistettu vuodesta 2019 alkaen (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2018). Kielten opettamisen lopettaminen kokonaan 2030-luvulla vaikuttaa siten ristiriitaiselta. Toisaalta on hyvä tarkastella koulussa opettavia aineita ja arvioida niiden tarvetta nyky-yhteiskunnassa. Näkemys kielten opettamisesta voi vaikuttaa radikaalilta tässä hetkessä, mutta onko se sitä esimerkiksi vuosikymmenien päästä? On kuitenkin todettava, että tarkoitus ei ole tässä tutkimuksessa arvioida rehtoreiden näkemysten paikkansapitävyyttä, vaan keskustella heidän näkemystensä kanssa.

Muita keskeisiä opittavia taitoja tulevaisuuden koulussa ovat itsestä huolehtiminen pitäen sisällään mielen hyvinvoinnin ja kriisiosaamisen, ajattelu ja oppimaan oppiminen, joka sisältää esimerkiksi luovuuden ja toisaalta myös perustaitojen, kuten lukemisen ja kirjoittamisen oppimisen sekä monilukutaito, jossa korostuu erityisesti kriittisyys tulevaisuuden valtavan tietomäärän vuoksi. Taidot ovat melko samanlaisia kuin tänäkin päivänä, mutta kriisiosaaminen oli yllättävä tulos, johon on kenties vaikuttanut etenkin tutkimuksen tekohetkellä vallalla ollut koronaviruspandemia. On mielenkiintoista pohtia, nousisiko kriisiosaamisen taidot rehtoreiden näkemyksissä, jos tutkimus olisi toteutettu ennen koronaviruspandemiaa.

Tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla oppilaat ovat rehtoreiden näkemysten mukaan yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoisia, motivoituneita ja taustoiltaan erilaisia, mutta toisaalta melko samanlaisia kuin 2020-luvulla. Ihmisyyden ei nähdä juurikaan muuttuvan. Oppilaat tarvitsevat 2030-luvulla edelleen tukea

oppimiseen, mutta myös vuorovaikutus- ja tunnetaitoihin. Perheiden nähdään myös tarvitsevan paljon tukea tulevaisuudessa. Tuki järjestetään yhteistyössä eri toimijoiden kanssa ja toisaalta myös teknologia nähdään tuen järjestämisessä merkittävänä apuna esimerkiksi chattirobottien muodossa. On kuitenkin todettava, että ihmisillä on taipumus lyhyellä aikavälillä yliarvioida teknologian mahdollisuuksia ratkaista ongelmia, kuten tulevaisuudentutkija Roy Amara on todennut (Ratchliffe, 2016), joten tulokseen on suhtauduttava kriittisesti.

Tuki on myös jalkautuvaa tulevaisuuden koulussa ja koululla vieraileekin paljon eri alan ammattilaisia. Osasta kouluista voi myös tulla perhekeskuksia, joissa autetaan kokonaisvaltaisesti perheitä. Rehtorit muistuttivat ja korostivat tuen järjestämisen vaativan kuitenkin resursseja tulevaisuudessa.

Keskeisimmät mahdollisuudet tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla ovat rehtoreiden näkemysten mukaan joustavuus niin opetuksessa, toiminnassa, tuen järjestämisessä kuin tiloissa sekä teknologian tuomat mahdollisuudet. Suurimpana koulun uhkakuvana pidetään resurssien riittämättömyyttä tulevaisuudessa, mikä noudattelee Pennasen (2006, s. 95) tutkimuksen tuloksia. Muut keskeisimmät uhkakuvat tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla olivat niin opettajien, oppilaiden kuin johtajien kuormittuminen sekä vähenevä lasten määrä, kaupungistuminen ja paikalliset haasteet. Huomionarvoista on, että eri asuinalueiden rehtorit nostivat erilaisia mahdollisuuksia ja uhkakuvia. Koulun sijaitessa lähellä luontoa rehtorit näkivät luonnossa oppimisen luontevana osana koulun toimintaa. Kaupungissa korostuivat muut yhteistyötahot, kuten järjestöjen kanssa tehtävä yhteistyö. Maaseudulla tai sitä lähellä olevien koulujen rehtorit näkivät uhkakuvana lasten määrän vähenemisen. Tätä ajatusta ei nostettu esiin isommissa kaupunkikouluissa. Lapsia nähtiin riittävän tulevaisuudessakin.

Toinen mielenkiintoinen havainto uhkakuvissa oli sinnikkyuden vähenevän näkeminen uhkakuvana etenkin pidemmän työuran tehneiden rehtoreiden näkemyksissä. On mahdollista, että pidemmän työuran tehneet rehtorit näkevät sinnikkyuden vähenemisen suurempana uhkakuvana, koska he ovat nähneet muutoksen ja sen vaikutukset koulun arkeen. Muutaman vuoden työkoke-

muksen omaavat rehtorit eivät pitäneet sinnikkyyttä ja sen vähenemistä uhkakuvana. Yhteys työuran ja sinnikkyuden pitämisenä uhkakuvana tulisi varmistaa jatkotutkimuksella. Oppilaiden sinnikkyyttä ja sen muuttumista vuosien saatossa voitaisiin myös tutkia. Tämän tutkimuksen perusteella ei voida yleistää tai tehdä johtopäätöksiä, onko lasten sinnikkyys todella vähentynyt.

Kolmas havainto uhkakuvista oli se, että pandemiat nostettiin uhkakuviksi. On mielenkiintoista pohtia, olisiko pandemioita pidetty todellisina uhkakuvina, jos koronaviruspandemia ei olisi alkanut Suomessa 2020-luvun alkupuolella. Joka tapauksessa on mielenkiintoista, että rehtorit tunnistivat pandemiat ja erilaiset muut kriisit koulun uhkakuvina tulevaisuudessa. Se kertoo siitä, että koulu ei ole erillään yhteiskunnasta, vaan sen toimintaan vaikuttavat maailmanlaajuiset tapahtumat.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla selvitettiin, millaista johtamista tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla tarvitaan rehtoreiden näkemysten mukaan. Keskeisin tulos oli, että henkilöstöjohtamista ja siihen liittyvää osaamista tarvitaan tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla. Toinen keskeinen tulos oli, että rehtorit toivoivat saavansa keskittyä pedagogiikkaan entistä enemmän. Pedagogiikkaan keskittymiseen ei tällä hetkellä ole rehtoreiden näkemysten mukaan tarpeeksi aikaa. Vuorovaikutus- ja viestintäosaaminen katsottiin myös tärkeäksi johtamisosaamiseksi tulevaisuuden koulussa. Rehtoreiden mukaan rehtorin työnkuva muuttuu kuitenkin todennäköisesti vain vähän tulevaisuudessa. Toiveena olisi, että rutiininomaiset tehtävät olisivat vähentyneet, mutta rehtorit samalla katsoivat, että niin ei välttämättä tapahdu tulevaisuudessa.

Rehtorit nostivat suurimmiksi mahdollisuuksiksi johtamisessa jaetun johtamisen, vaikuttamisen, yhteistyön ja tiimioppisen sekä teknologian, joka mahdollistaa rutiinitehtävien helpottamisen. Jaettu johtajuus tunnistettiin myös Kyllösen (2011) tutkimuksessa suureksi johtamisen mahdollisuudeksi. Suurimpana tulevaisuuden uhkakuvana pidettiin rehtoreiden kuormitusta, joka voi näkyä rehtorin työn houkuttelevuuden vähenemisenä tulevaisuudessa. Resurssit nostettiin myös suureksi uhkakuvaksi johtamisessa. Rehtoreita huolestutti erityisesti, jos he eivät pysty tarjoamaan tukea sitä tarvitseville oppilaille resursseista

johtuvista syistä. Uhkakuvina nähtiin myös, jos henkilökuntaa ei pysty esimerkiksi aikaresursseista johtuen tukemaan, ja jos ammattitaitoista henkilökuntaa ei ole saatavilla tulevaisuudessa. Uhkakuvat ovat erittäin huolestuttavia ja osaltaan kertovat tämänhetkisestä tilanteesta. Rehtoreiden näkemykset uupumuksesta tulevaisuuden uhkakuvana ovat linjassa Rehtoribarometrin (2021) tulosten kanssa.

Millaista rehtoreiden koulutuksen pitäisi olla, jotta tulevaisuuden koulun johtamistarpeisiin voitaisiin vastata? Voidaan kysyä, riittävätkö pelkkä opettajan ja opetushallinnon tutkinto rehtorin vaatimaan ammattiin nykypäivänä vai pitäisikö rehtorin kelpoisuuden vaatimustaso nostaa. Toisaalta vaatimuksia nostamalla rehtorin työn houkuttelevuus voisi laskea rehtoriksi pyrkivillä, eikä hakijoita välttämättä olisi tarpeeksi. Rehtoreiden mukaan henkilöstöjohtamisen opintoja täytyisi sisällyttää enemmän opintoihin. Myös koulun toimintakulttuurin luominen ja johtaminen pitäisi olla osa koulutusta, kuten myös itsensä johtamisen, tiedolla johtamisen, positiivisen pedagogiikan ja jaetun johtajuuden opinnot. Osa rehtoreista korosti myös, että hallinnon opintoja täytyy sisältyä myös jatkossa rehtoreiden opintoihin, koska laki on tunnettava rehtorin työssä, jotta päätöksiä voidaan tehdä ja perustella lainmukaisesti. Osa rehtoreista myös suositteli mentoritoimintaa ja rehtorin työssä esiin tulevien yllättävien tapausten käsittelemistä osana rehtorikoulutusta. Ne voisivat tukea rehtoriksi kasvamista paremmin kuin liian teoreettinen opiskelu.

Rehtorin työssä tulevat varmasti säilymään tietyt peruselementit, kuten kokonaisvastuu koulun johtamisesta. Tulosten perusteella voidaan kuitenkin kysyä, korostuvatko rehtorin työssä tällä hetkellä liikaa talouden ja hallinnon johtaminen, eikä pedagogiikka ja henkilöstöjohtaminen, jotka rehtorit toistuvasti nimeävät tulevaisuuden koulussa tärkeiksi johtaa. Huolestuttava suunta on, jos rehtorit ja koulunjohtajat joutuvat entistä enemmän keskittymään muuhun kuin henkilöstöön ja pedagogiikkaan.

Pedagogisen johtamisen väheneminen voidaan nähdä huolestuttavana kehityssuuntana koulun johtamisessa. On erittäin tärkeää, että koulua johdetaan nimenomaan pedagogisesti, sillä muuten koulun ja sen pedagogiikan kehittäminen jäävät yksittäisten opettajien vastuulle. Keskeinen kysymys on, jatkammeko

samalla tavalla tulevaisuudessa vai pyrimmekö kehittämään rehtorin työtä ja johtamisen malleja kouluissa. Rehtorin roolien eriytyminen voisi tuoda rehtorin työhön mahdollisuuksia kehittää toimintaa pedagogisempaan suuntaan. Rehtorin työssä hallinnolliset tehtävät eivät todennäköisesti tule häviämään, koska Mäkelä (2007) on todennut niiden vievän eniten aikaa rehtorin työssä, joten tulevaisuudessa tulisikin löytää uusia tapoja järjestää rehtorin eri tehtävien hoitaminen. Kouluissa voisi olla tulevaisuudessa erikseen esimerkiksi talous- ja hallintojohtaja ja henkilöstön sekä pedagogiikan johtaja. Eriytyneet roolit mahdollistaisivat rehtorin työn järkevöitymisen ja tärkeimmän rehtorin työn eli ihmisiin keskittymisen. Toinen vaihtoehto voisi olla jaetun johtajuuden malli, joka nousi toistuvasti rehtoreiden näkemyksissä. Jaettu johtajuus nähtiin hyvänä mahdollisuutena tulevaisuuden kouluissa keskitetyn johtamisen (ja vallan) sijaan.

Tutkimustulosten perusteella on mielenkiintoista todeta, että rehtoreiden näkemysten mukaan koulun johtamisessa 2030-luvulla korostuu leadership-tyyppinen johtaminen. Management -tyyppisen johtamisen merkitys näyttää olevan vähäisempi tulevaisuuden alakoulussa. Tulos on yllättävä, koska niin kuin aikaisemmissa tutkimuksissa on todettu (ks. Mäkelä, 2007) rehtorin työajasta nimenomaan suurin osa kului hallinto- ja talousjohtamiseen eli management-johtamiseen. Kuitenkin rehtorit arvioivat tässä tutkimuksessa, että tulevaisuudessa management-johtaminen on todennäköisesti edelleen suuressa osassa rehtorin työnkuvaa. Tulokset kertonevat enemmän rehtoreiden toiveista ja mihin heidän näkemystensä mukaan koulun johtamista tulisi kehittää. Tulevaisuudessa on mielenkiintoista nähdä, kehitetäänkö koulujen johtamista siten, että hallinto- ja talousjohtaminen eivät ole niin suuressa osassa rehtorin työtä. Pedagogisen johtamisen kehittäminen olisi tärkeää, jotta esimerkiksi pedagogisesti laadukkaan opetuksen kehittämistyö ei jäisi yksittäisen opettajan vastuulle. Keskeinen kysymys on kuitenkin se, kuka tulevaisuudessa tekisi talous- ja hallintotehtävät, jos rehtori keskittyisi enemmän pedagogiikan johtamiseen koulussa.

Toinen mielenkiintoinen johtopäätös tutkimustuloksista on se, että ne noudattelevat Kyllösen (2011) tutkimustuloksia. Kyllönen (2011) tutki tulevaisuuden koulua ja johtamista 2020-luvulla ja loi tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta

skenaarioita. Hänen tutkimuksessaan jaettu johtajuus nousi kriittiseksi tekijäksi tulevaisuuden koulun johtamisessa. Keskeinen uhkakuva hänen tutkimuksessaan oli resurssien riittäminen. (Kyllönen, 2011, s. 152, 155.) Kyllösen tulokset noudattelevat myös tämän tutkimuksen tuloksia tulevaisuuden koulusta ja johtamista 2030-luvulla, vaikka tämä tutkimus on toteutettu noin kymmenen vuotta Kyllösen (2011) tutkimuksen jälkeen. Tämä saa pohtimaan, koulun muutosten hitautta ja sitä olemmeko vielä 2030-luvulla samassa tilanteessa, jossa resurssit ovat edelleen uhkakuva kouluissa ja johtamisessa ja jossa jaettu johtajuus näytetään edelleen mahdollisuutena.

Rehtoreiden nostamat koulun ja johtajuuden uhkakuvat ovat todellisia ja voivat muodostaa tulevaisuudessa ongelmia. Epätoivotun kehityssuunnan pysäyttämiseksi täytyy tällä hetkellä tehdä päätöksiä, jotka tukevat toivottuja kehityssuuntia. Tämän tutkimuksen tulokset ovat osoittaneet, että rehtoreilla on paljon huolia tulevaisuuden koulusta ja johtajuudesta, joihin voitaisiin suotuisasti vaikuttaa etenkin resursseilla. Koulutuskentältä saadut viestit on syytä ottaa vakavasti. Haasteena on kuitenkin, miten rahoitusta saadaan riittämään kouluille. Julkisen talouden menoeriä on jatkuvasti muuallakin kuin koulutuksen kentällä. Tasapaino resurssien riittämisen tulisi löytää. Päättäjien tehtävä ratkaista koulutuksen rahoituksen haasteita ei ole helppo. Koulutuksen rahoitusta pohtiessa tulisi muistaa, että lapsen aika koulussa on tärkeää ja jos sieltä leikataan, leikataan myös tulevaisuuden osaajien osaamisesta. Niin kuin Valo totesi, resursseja ja rahamääriä ei pitäisi nähdä vain lukuna, vaan ymmärtää konkreettisesti, mitä niillä voidaan saavuttaa. Suomessa päättäjien tulisi myös muistaa tämä näkökulma koulutuksen rahoituksesta päätettäessä.

7.2 Tutkimuksen arviointi

Tutkimuksen arviointi on laadullisessa tutkimuksessa koko tutkimusprosessin luotettavuuden arviointia (Eskola & Suoranta, 1998). Tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa on pyritty huolellisuuteen, jotta tutkimus oli mahdollisimman luotettava ja sen vaiheita pystyttäisiin helposti arvioimaan. Tutkimusprosessin

vaiheet on myös kuvattu yksityiskohtaisesti, jotta tämä tutkimus voitaisiin toistaa.

Laadullisessa tutkimuksessa tulosten yleistettävyyttä ei ole olennaista. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa olennaista on pyrkiä selittämään ilmiötä eli tehdä se ymmärrettäväksi. Laadullisessa tutkimuksessa puhutaankin yleistämisen sijaan siirrettävyydestä. (Eskola & Suoranta, 1998; Alasuutari, 2012.) Siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten paljon tutkittu ympäristö ja tutkimuksen soveltamisen ympäristö vastaavat toisiaan (Tynjälä, 1991, s. 390). Siirrettävyyden osalta täytyy todeta, että tämän tutkimuksen tarkoitus ei ole yleistää tai edes kertoa varmasti, millainen tulevaisuuden koulu ja johtaminen ovat 2030-luvulla, vaan luoda ymmärrystä siitä, millaisia kehityssuuntia on nähtävissä ja mihin asioihin tulisi kiinnittää erityisesti niin koulujen kehittämisessä kuin päätöksenteossa huomiota, jotta koulu ja johtaminen kehittyisivät suotuisalla tavalla ja uhkakuvat eivät toteutuisi tulevaisuudessa.

Eskola ja Suoranta (1998) huomauttavat, että siirrettävyys ei useinkaan ole edes mahdollista. Tässä tutkimuksessa rehtorit kertoivat omien näkemystensä mukaan, millaisena he ajattelevat tulevaisuuden koulun ja johtamisen olevan 2030-luvulla. Näkemykset ovat hyvin subjektiivisia ja niitä ei ole edes mahdollista siirtää, koska ne ovat jokaisella yksilöllä erilaisia. Yhteneväisyyksiä näkemyksissä voi tosin esiintyä. Rehtorit työskentelevät ja näkevät muutosten tapahtumisen koulussa. Heillä voidaan ajatella olevan paras osaaminen vastata tulevaisuuden kouluun ja johtamiseen liittyviin kysymyksiin. Tulee kuitenkin muistaa, että rehtorit vastasivat useaan tutkimuskysymykseen oman koulunsa näkökulmasta ja voi olla vaikeaa kuvata, millainen tulevaisuuden koulu on esimerkiksi toisella puolella Suomea 2030-luvulla. Lisäksi tulevaisuudessa eri alueiden kouluihin vaikuttavat erilaiset asiat. Esimerkiksi pienempien koulujen rehtorit nimesivät uhkakuviksi lasten vähenemisen ja kaupungistumisen tulevaisuudessa. Suurempien koulujen rehtoreiden vastauksissa tällaiset uhkakuvat eivät tulleet esille. Osa rehtoreiden vastauksista voi siten olla hyvin paljon paikkakunnasta riippuvaisia.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan subjektiviteetti on keskeinen lähtökohta. Tutkija on kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusväline, jolla on merkitystä tutkimustuloksiin. Laadullisessa tutkimuksessa tulee arvioida tutkijaa itse ja siten koko tutkimusprosessia, mikä näkyy kvalitatiivisissa tutkimuksissa tutkijan omina pohdintoina. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tässä tutkimuksessa on havaittavissa tutkijan aseman merkitys tutkimustuloksiin. Jo tutkimusaiheen ja -aineiston valinta ovat olleet subjektiivisia, jolloin tätä tutkimusta ei voi luonnehtia objektiivisesti, vaikka objektiivisuuteen on tutkimuksen eri vaiheissa pyritty. Tutkimuksessa on pyritty tuomaan esiin objektiivisesti erilaisia näkökulmia tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta 2030-luvulla, eikä mitään tiettyä näkökulmaa ole haluttu tarkoituksellisesti korostaa tutkijan toimesta. Todennäköisesti joku toinen tutkija olisi voinut muodostaa erilaisia tuloksia, joten tätä tutkimusta tulee tarkastella vain yhdenlaisena kuvauksena rehtoreiden näkemyksistä koulun ja johtamisen tulevaisuudesta 2030-luvulla. Tutkimustuloksiin on voinut vaikuttaa myös tutkijan oma opiskeluala, kasvatustieteet. Tutkittava ilmiö on tutkijalle läheisempi ja tutumpi kuin joillekin toiselle tutkijalle, millä on voinut olla vaikutuksia tutkimustuloksiin esimerkiksi tutkimuksen käsitteellistämässä. Tutkijana olen tehnyt arvovalinnan tutkia nimenomaan tulevaisuuden koulua ja johtamista rajaten samalla muita tutkittavia ilmiöitä tutkimuksen ulkopuolelle.

Tutkijan täytyy varmistaa vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkinsa haastateltavien käsityksiä. Kyse on tutkimuksen uskottavuudesta. (Eskola & Suoranta, 1998.) Tässä tutkimuksessa haasteena oli käsitteellistää rehtoreiden näkemyksiä aineistolähtöisesti, sillä aikaisempi tieto on voinut vaikuttaa käsitteellistämiseen. Tutkimuksessa oli haasteena esimerkiksi käsitteellistää tulevaisuuden taitoja, sillä niistä on jo olemassa käsitteitä, jotka ovat ohjanneet tämän tutkimuksen käsitteiden syntymistä. Tutkimuksen uskottavuus on siten toteutunut tässä tutkimuksessa vaillinaisesti.

Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, saavatko tutkimuksessa tehdyt tulkinat tukea aikaisemmista ilmiötä tarkastelevista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998). Tässä tutkimuksessa on luvussa 7.1 esitelty, mitkä tutkimukset ovat

tukeneet tämän tutkimuksen tuloksia. Tämän tutkimuksen aihe oli hyvin ainutlaatuinen ja samanlaisia tutkimuksia oli vaikeaa löytää. Tutkimustulokset noudattivat kuitenkin hyvin ainakin Linturin ja Rubinin (2011) sekä Kyllösen (2011) tutkimustuloksia. Tulokset noudattivat myös Pennasen (2006) ja Mäkelän (2007) tutkimustuloksia osittain, mutta koska niissä tutkittava ilmiö ei ollut tulevaisuuden koulu ja johtaminen, ei vahvistuvuutta voida pitää täysin luotettavana.

Aineistolähtöisen analyysin haasteena voidaan pitää analyysin jäämistä pintaraapaisuksi aiheesta, jolloin syvällistä ymmärrystä aiheesta ei saavuteta. Toinen haaste on, lähestytäänkö tutkimusta todella aineistolähtöisesti vai vaikuttavatko tutkijan ennakkokäsitykset tutkimuksen taustalla, jolloin analyysi noudattelee jo niissä aikaisemmin kerrottua. (Graneheim ym., 2017, s. 30.) Tässä tutkimuksessa haasteena oli juuri se, noudattavatko tutkijan omat ennakkokäsitykset tutkimuksessa kerrottua. Tässä tutkimuksessa on kuitenkin pyritty tuomaan uudenlaista näkökulmaa koulusta ja johtamisesta tulevaisuusorientoituneesti, jolloin analyysissä on huomioitu yllättäviäkin tutkimustuloksia, kuten kriisiosaimisen tarvetta opittavana taitona tulevaisuuden koulussa, tuoden keskusteluun tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta jotakin uutta.

SWOT-analyysin heikkoutena voidaan pitää sitä, että se kuvaa vain tietyllä hetkellä yrityksen tai organisaation nykytilaa, jolloin analyysia tulisi jatkuvasti päivittää. Toiseksi SWOT-analyysitaulukolle ei tehdä empiirisiä testejä, joten tulokset voidaan nähdä todellisina riippumatta siitä, ovatko ne tosiasiaissa niin. (Helms & Nixon, 2010, s. 239–240.) SWOT-analyysin vahvuutena voidaan pitää sisäisten ja ulkoisten tekijöiden yhdistämistä, jotta organisaatio voi luoda uusia strategioita toiminnassaan (Dyson, 2002, s. 633). Tässä tutkimuksessa ei oltu kiinnostuneita, kuinka todellisia SWOT-analyysin tulokset olivat, joten analyysin käytölle ei ollut esteitä. SWOT-analyysi sopi tähän tutkimukseen, koska tutkimuksessa haluttiin nykytilan avulla selvittää suomalaisen koulun vahvuuksia ja heikkouksia sekä mahdollisuuksia ja uhkakuvia. SWOT-analyysin avulla voitiin hahmottaa koulun nykytilaa ja tarkastella koulun tulevaisuutta monipuolisista näkökulmista.

Tieteellisen tutkimuksen luotettavuutta tarkastellessa totuus nousee usein keskeiseksi tarkasteltavaksi kriteeriksi. Objektivistinen näkemys korostaa sitä, että objektiivista tietoa on mahdollista saada, sillä tosi tieto on objektiivisen maailman heijastuma. Relativismissa korostuu näkemys, jonka mukaan yhtä ainoaa totuutta ei ole olemassa, vaan on useita erilaisia totuuksia. Tutkimuksessa ei tällöin edes tavoitella yhtä ainoaa objektiivista totuutta, vaan tiettyä näkökulmaa tutkittavasta ilmiöstä. (Tynjälä, 1991, s. 387–388.) Tässä tutkimuksessa haluttiin saavuttaa rehtoreiden näkemyksiä tutkittavasta ilmiöstä, eikä yhtä totuutta nähdä olevan tulevaisuuksia tutkittaessa, kuten Mannermaa (1999, s. 22) on esittänyt. Objektivisuuden ja sitä kautta yhden ainoan totuuden saavuttamisen sijaan nykyään tutkimuksissa tavoitellaan näkökulmia (Tynjälä, 1991, s. 392).

Tynjälä (1991) on esittänyt Lincolnin ja Gubanin (1985) julkaisuun perustuen nelijaon kvalitatiivisen tutkimusten luotettavuudesta. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yhtenäisiä käsityksiä, koska kvalitatiivinen tutkimusperinne on hajanainen, ja se sisältää erilaisia lähestymistapoja ja tekniikoita. Kvalitatiivista tutkimusta on mahdollista arvioida vastaavuuden käsitteen avulla. Tutkijan tulee osoittaa, että tutkimuksessa muodostuneet rakenteet tutkimukseen osallistujien todellisuudesta vastaavat osallistujien alkuperäisiä konstruktioita (Tynjälä, 1991, s. 388, 390.) Vastaavuuden arvioiminen on vaikeaa, koska rehtoreilta ei ole tässä tutkimuksessa kysytty jälkikäteen, vastaavatko tehdyt kuvaukset heidän näkemyksiään. Tutkimuksessa on kuitenkin edistetty vastaavuuden toteutumista lukemalla aineistoa uudelleen, jotta tähän tutkielmaan kirjatut konstruktioit vastaisivat aineistossa sanottua.

Reliabiliteetin arviointi osana kvalitatiivista tutkimusta ei ole relevanttia, jos tutkimustulosten samana pysyminen ei ole olennaista, vaan halutaan saavuttaa monia todellisuuksia (Tynjälä, 1991, s. 391). Tässä tutkimuksessa on oltu kiinnostuneita nimenomaan rehtoreiden yksilöllisistä näkemyksistä, joissa on esiintynyt ja haluttu esiintyvän vaihtelevuutta, jotta tulevaisuuden koulusta voitaisiin luoda mahdollisimman moninäkökulmainen kuva. Täten tutkimustulosten pysymistä samana ei ole nähty relevanttina tässä tutkimuksessa.

Tutkimuksessa voi esiintyä erilaisista syistä johtuvaa vaihtelua. Vaihtelua voi esiintyä tutkijassa, ympäröivissä olosuhteissa ja myös toisinaan tutkittavassa ilmiössä. Tutkijasta johtuvaa vaihtelua voi esiintyä esimerkiksi, kun tutkija oppii haastattelutekniikan tutkimusprosessin aikana. (Tynjälä, 1991, s. 391.) Näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Aluksi haastattelutilanteissa en välttämättä esittänyt haastateltaville lisäkysymyksiä, jollaisia myöhemmin osasin esittää haastatteluiden edetessä. Se on voinut vaikuttaa tutkimustulosten syvyyteen myöhemmissä haastatteluissa. Toisaalta myös erinäiset tutkimushaastatteluiden aikana ilmenneet keskeytykset, kuten rehtorin puhelimen soiminen, ovat voineet vaikuttaa myös tutkimustuloksiin, jos heidän ajatuksensa ovat harhailleet haastatteluiden aikana.

Haastattelut voivat toimia tiedostusprosesseina haastateltaville, jos he haastatteluiden aikana oppivat asioita ja kumoavat sanomisiaan (Tynjälä, 1991, s. 391). Näin tapahtui tässä tutkimuksessa esimerkiksi silloin, kun rehtorit kertoivat oppilaiden muuttuneen. Haastattelutilanteessa rehtorit kumosivat ajatuksen oppilaiden muuttumisesta toteamalla esimerkiksi, että muuttuuko ihmisyyts todella vai onko se universaalia. Reliabiliteetin arvioiminen ei mainituista syistä johtuen ole välttämättä aina mielekästä laadullisissa tutkimuksissa (Tynjälä, 1991, s. 391).

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi on olemassa erilaisia keinoja. Triangulaatio on tutkimusote, jossa käytetään eri menetelmiä, aineistoja, teorioita ja tutkijoita. Jokaisella metodeilla on omat vahvuutensa ja heikkoutensa. Oletus on, että käytettäessä eri metodeja vääristymät eivät ole niin suuria. Toisaalta vaatimus triangulaatiosta implikoi epäluottamusta laadulliseen tutkimukseen: ne eivät ole yksistään riittäviä, vaan tarvitsevat tuekseen määrällisiä menetelmiä. On kuitenkin todettava, että triangulaatio vaatii runsaasti esimerkiksi aikaresursseja, joten se ei ole kovin käytetty menetelmä. (Tynjälä, 1991, s. 392.) Tässäkään tutkimuksessa sitä ei ole voitu hyödyntää. Ainoastaan aineiston analyysivaiheessa käytettiin laadullisen sisällönanalyysin tukena SWOT-analyysia, jotta analyysiin saatiin monipuolista näkökulmaa.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on tärkeää kenttätöössä erottaa omat kokemuksensa tutkittavien kokemuksista. Tutkijalta vaaditaan reflektiivistä työtettä. (Tynjälä, 1991, s. 393.) Tässä tutkimuksessa tutkijana havaitsin, että sellaiset ilmiöt oli helppo kokea merkittävänä, joista oli oma kokemus. Vaarana tässä tutkimuksessa olisi ollut, jos tutkijana ei olisi reflektoinut tätä, ja nostonut tutkimuksessa esiin vain sellaisia rehtoreiden näkemyksiä, jotka on oman henkilökohtaisen näkemyksen vuoksi kokenut merkittävänä. Pyrkimys on ollut tuoda esiin myös sellaisia yllättäviäkin näkemyksiä, joita ei olisi tutkijana osannut välttämättä itse ajatella. Haaste on ollut siinä, millaisia asioita aineistosta nostaa esiin, jotta rehtoreiden konstruoidut näkemykset tulisi kerrottua mahdollisimman monipuolisesti.

Itsereflektion lisäksi tutkijan tulee reflektoida tutkijan ja tutkittavien yhteistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Haastattelutilanteessa niin tutkijalla kuin haastateltavalla täytyy olla yhteinen ymmärrys käytetyistä käsitteistä. (Tynjälä, 1991, s. 393.) Tätä on helpottanut tässä tutkimuksessa se, että haastattelukyky on pyritty muodostamaan mahdollisimman selkeiksi yleiskielellisiksi ilmaisuiksi, jotta tutkijalla ja rehtoreilla olisi yhteinen näkemys käytetyistä käsitteistä. Yhteistä ymmärrystä käytetyistä käsitteistä on helpottanut se, että niin tutkija kuin haastateltavat ymmärtävät kasvatusalalla käytettäviä käsitteitä opiskelu- ja ammattitaustansa vuoksi.

Laadullisen tutkimuksen analyysia arvioitaessa on huomioitava, että tutkittavilla ilmiöillä on erityisluonne, eikä analyysimenetelmien tulisi jäljitellä kvantitatiivisia menetelmiä. Analyysissa tulisi identifioida huolellisesti käytetyt käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt. Tutkimuksessa tulee varmistaa, että tutkija toimii johdonmukaisesti ja tutkimus on toistettavissa. (Tynjälä, 1991, s. 394.) Tässä tutkimuksessa on pyritty johdonmukaisuuteen kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja raportoitu huolellisesti tutkimuksessa tehdyt valinnat, jotta tutkimus voitaisiin toistaa. Käsitteet, määritelmät ja analyysiyksiköt on pyritty kuvaamaan raportissa eksplisiittisesti. Kuitenkin on huomioitava, että valitut käsitteet eivät luo tyhjentävää kuvausta ilmiöstä. Toinen tutkija olisi voinut valita erilaisia käsitteitä saman ilmiön tutkimiseksi.

Tutkimusprosessin julkisuus on luotettavuutta parantava keino. Lukijan tulisi pystyä seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioida sitä. (Tynjälä, 1991, s. 395.) Tässä tutkimuksessa on raportoitu mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulku. Tutkijan ollessa itse väline laadullisessa tutkimuksessa tulee raportissa kertoa tutkijan taustasta ja tutkijan suhteesta haastateltaviin ihmisiin (Tynjälä, 1991, s. 395). Tässä tutkimuksessa on tuotu esiin tutkijan opiskelutausta kasvatusalalla ja se, että tutkijalla ei ole henkilökohtaista suhdetta tutkittaviin, mikä olisi voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Opiskelutausta kasvatusalalla on vaikuttanut tässä tutkimuksessa ainakin ymmärrykseen tutkittavasta ilmiöstä. Henkilökohtainen kiinnostus johtamiseen liittyviin kysymyksiin on myös vaikuttanut tutkimuksen taustalla.

Tutkimuksen tulosten ja johtopäätösten arvioimiseen voitaisiin hyödyntää myös haastateltavia luotettavuuden lisäämiseksi (Tynjälä, 1991, s. 395). Se voisi olla tämän tutkimuksen yksi jatkotutkimusidea. Siten voitaisiin varmistaa paremmin, että tutkijana ei muuta tutkittavien konstruoituja näkemyksiä.

Tutkimuksen rajoitteina voidaan pitää pientä otoskokoa, tutkijan omia viinomia ja vaikeuksia havaita omia ennakkokäsityksiä esimerkiksi johtamisen jakautumisesta peruskoulussa sekä tutkimuksen aineistolähtöisyys, joka on vaikuttanut siihen, mitä tutkimuksessa on nostettu esiin. Tutkimuksen aineistolähtöisyys voidaan nähdä kuitenkin myös vahvuutena, koska tutkimuksessa on voitu saavuttaa kuvatuksi autenttisemmin rehtoreiden näkemyksiä ilman teorian liikaa ohjaavuutta.

Tämän tutkimuksen vahvuutena voidaan pitää laajaa ja sisällöllisesti rikkasta aineistoa, joka on tukenut tutkimuksen tavoitteiden toteuttamisessa. Rehtoreiden omaperäiset ja uudenlaista näkökulmaa tuoneet näkemykset ovat tehneet tästä tutkimuksesta osaltaan onnistuneen. Tutkimuksen vahvuutena voidaan myös pitää sitä, että käytetyt tutkimusmenetelmät on kuvattu tarkasti menetelmäosiossa. Tämän tutkimuksen aihe valikoitui jo vuoden 2020 lopulla, joten se on ehtinyt muotoutumaan hyvin ennen tutkimushaastatteluja. Tämä tutkimus

on toteutettu huolellisuutta noudattaen ja pyrkimyksenä avoimesti tutustua ilmiöön, tulevaisuuden kouluun ja johtamiseen 2030-luvulla, josta ei vielä tiedetä tarpeeksi.

7.3 Jatkotutkimusaiheita

Tätä tutkimusta voitaisiin kehittää monin eri tavoin. Jatkossa voitaisiin tutkia tulevaisuuden koulua ja johtamista esimerkiksi tulevaisuudentutkimuksen menetelmin. Tulevaisuudentutkimuksen menetelmistä esimerkiksi Delfoi- ja skenaariotyöskentelymenetelmä voisivat sopia ilmiön tutkimiseen. Kummankin menetelmän avulla voitaisiin saavuttaa uudenlaisia näkökulmia tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta.

Delfoi-menetelmällä tarkoitetaan tulevaisuudentutkimuksen omaa asiantuntijamenetelmää, jolla tulevaisuudesta pyritään saamaan tietoa asiantuntijapanelisteja haastatteleamalla. Delfoi-panelistit johdatellaan vuorovaikutuksen avulla yhteisölliseen tiedon rakentamiseen. Kyselykierroksia toistetaan, kunnes vastaukset eivät juuri muutu. Usein kaksi kertaa riittää toistokerroiksi. Delfoin heikkoutena voidaan pitää kuitenkin asiantuntijoiden yksimielisyyden tavoittelua. (Mannermaa, 1999, s. 146, 152–153; Kuusi, 2002, s. 205; Kuusi, 2013, s. 248, 252; Linturi & Kuusi, 2022 s. 178–179.) Tulevaisuuden koulun ja johtamisen ilmiö voisi saada uudenlaisia ja moniulotteisia asiantuntijanäkökulmia Delfoi-menetelmän avulla.

Skenaarioilla tarkoitetaan ”uskottavia kuvauksia jostakin tulevaisuuden tilasta ja siihen johtavista tapahtumien kulusta”. Skenaariot kuvaavat tarinan muodossa erilaisia tapahtumakulkuja nykyhetkestä tiettyyn tulevaisuuden hetkeen. Skenaariot mahdollistavat erilaisten tulevaisuuksien pohtimisen ja auttavat päätöksentekoa nykyhetkessä. Niiden suuri arvo piilee siinä, että niiden avulla voidaan kuvitella erilaisia mahdollisuuksia ja ymmärtää tulevaisuuden kehityskulkuja. Skenaariot eivät ole kuitenkaan ennusteita tulevaisuuksien tilasta. Tulevaisuutta ei voida ennustaa. (Lätti ym., 2022, s. 314–315.)

Skenaariotyöskentely sopii tulevaisuuksien tutkimiseen, sillä sen avulla voidaan saada tietoa esimerkiksi ihmisten näkemyksistä tulevaisuudesta, vaikka emme tiedäkään millainen tulevaisuus tarkalleen ottaen tulee olemaan. Skenaariotyöskentelyssä rakennetaan aikajana, joka auttaa tulevaisuuden kehityskulkuja, oman roolimme ja syy-seuraussuhteiden ymmärtämisessä päätöstemme ja tapahtumien taustalla. Skenaarioiden ja tulevaisuusajattelun tavoite on nykyhetken, eikä tulevaisuuden ymmärtäminen. Tulevaisuudentutkimuksessa tutkitaan nykyhetkeä, mutta kuvataan kehityskulkuja tulevaisuuteen, jotta tässä hetkessä ymmärrettäisiin tehdä päätöksiä huomioimalla pitkän aikavälin muutokset. Tavoitteena on siis nykyhetken ymmärtäminen uudenlaisesta näkökulmasta, eikä itse tulevaisuuden ymmärtäminen, joka ei ole edes ennalta määrätty. (Lätti ym., 2022, s. 315–317.)

Skenaariotyöskentelyn avulla olisi mahdollista luoda erilaisia tulevaisuuskuvia ja skenaarioita, jotka auttaisivat edelleen hahmottamaan muuttuvaa koulua ja johtamista. Skenaariotyöskentelyssä luotujen tulevaisuuspolkujen avulla olisi mahdollista hahmottaa, miten erilaisiin tulevaisuuksiin olisi mahdollista päästä. Tässä tutkimuksessa ei otettu kantaa siihen, miten erilaisiin mahdollisiin tulevaisuuksiin voidaan päästä, joten sitä voitaisiin jatkossa tutkia.

Jatkossa voitaisiin myös tutkia tulevaisuuden koulua ja johtamista muiden intressiryhmien näkökulmasta. Opettajilla voisi myös olla arvokasta tietoa siitä, mihin suuntaan koulu on kehittymässä, ja he voisivat tuoda koulun johtamisesta uutta työntekijöiden näkökulmaa. Lisäksi tutkimuksen vuosilukua muuttamalla voitaisiin saada luultavasti erilaisia vastauksia. On todettava, että kymmenen vuoden päähän ajattelemisen on haastava tehtävä, koska kymmenen vuotta on verrattain lyhyt aika. Jatkotutkimuksessa aikajana voisi olla pidempi, jotta yllättäviäkin näkemyksiä saataisiin tuloksiksi.

Tämä tutkimus on valottanut koulun ja johtamisen tilaa 2020-luvulla ja antanut näkemyksiä, mihin suuntaan koulu ja siellä tarvittava johtaminen voivat kehittyä 2030-lukua kohti. Kompleksisen ja muuttuvan maailman ymmärtämiseksi tarvitaan tulevaisuusorientoitunutta ajattelutapaa. Tulevaisuudentutki-

muksen tarve tulee kasvamaan tulevaisuudessa, kun erilaiset kriisit ja yhteiskunnan nopea kehittyminen vaativat ennakoimisen taitoja. Tässä tutkimuksessa tuotiin myös esiin koulun ja johtamisen mahdollisuuksia ja uhkakuvia tulevaisuusorientoituneesta näkökulmasta. Ihmiset voivat valita ja tehdä tulevaisuutta. Meillä on valittavana toivottavia ja ei-toivottavia tulevaisuuksia. Rehtorit ovat ilmaisseet kantansa ja kertoneet koulujen ongelmakohtista. On päättäjien tehtävä valita, saako koulutus sille kuuluvat resurssit ja onko tulevaisuus täynnä mahdollisuuksia vai uhkakuvia.

Tämä tutkimus toi uusia näkökulmia keskusteluun tulevaisuuden koulusta ja johtamisesta. Rehtorit nostivat haastatteluissa esimerkiksi taitoja, joita tulisi tulevaisuuden koulussa opettaa ja kyseenalaistivat vallalla olevat käsitykset osan oppiaineiden tarpeellisuudesta. Tulevaisuuden tutkiminen voi tuottaa uusia ideoita ja näkökulmia sekä kehittää kasvatusta ja koulutusalaan eteenpäin. Rehtorit esittivät, millaista tulevaisuuden koulun johtaminen tulisi olla, ja on mielenkiintoista, miten heidän näkemyksensä eroavat huomattavasti siitä, millaista johtaminen on nykypäivänä koulussa. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että koulu ei ole valmis nyt, eikä se tule olemaan sitä vielä 2030-luvulla. Jatkuvaa keskustelua koulutuksen tilasta peruskouluissa tulee käydä nyt ja tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- af Ursin, K. (2012). "Pedagoginen johtaminen" ja "pedagoginen johtajuus": käsiteparin kaksi kehitystraditiota. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.), *Johtamisen tilat ja paikat: aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja* (s. 79–104). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Aho, I. (2011). *Mikä tekee opettajasta selviytyjän?* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7893-2>
- Ahonen, S. (2012). Yleissivistävä koulutus hyvinvointiyhteiskunnassa. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 144–175). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Ahtee, M., Lavonen, J. & Pehkonen, H. (2008). Reasons Behind the Finnish Success in Science and Mathematics in PISA tests. *Problems of Education in the 21st Century*, 6, 18–26. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/reasons-behind-finnish-success-science/docview/2343819502/se-2>
- Alasuutari, P. (2012). *Laadullinen tutkimus 2.0* [e-kirja]. Vastapaino.
- Alava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). *Muuttuva oppilaitosjohtaminen: toukokuu 2012*. Opetushallituksen muistiot, 3. Opetushallitus.
- Alava, J., Kovalainen, M. T. & Risku, M. (2021). Pedagoginen johtajuus järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* [e-kirja]. PS-kustannus.
- Algahtani, A. (2014). Are Leadership and Management Different? A Review. *Journal of Management Policies and Practices*, 2(3), 71–82.
- Antoniou, A., Ploumpi, A. & Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. *Psychology*, 4(3A), 349–355. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.43A051>

- Arens, A. K. & Morin, A. J. S. (2016). Relations Between Teachers' Emotional Exhaustion and Students' Educational Outcomes. *Journal of educational psychology*, 108(6), 800–813. <https://doi.org/10.1037/edu0000105>
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Viitattu 28.1.2022. <https://finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986#L2>
- Curry, J. & O'Brien, E. R. (2012). Shifting to a Wellness Paradigm in Teacher Education: A Promising Practice for Fostering Teacher Stress Reduction, Burnout Resilience, and Promoting Retention. *Ethical Human Psychology and Psychiatry*, 14(3), 178–191. <https://doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178>
- Dyson, R. G. (2004). Strategic development and SWOT analysis at the University of Warwick. *European journal of operational research*, 152(3), 631–640. [https://doi.org/10.1016/S0377-2217\(03\)00062-6](https://doi.org/10.1016/S0377-2217(03)00062-6)
- Eikenberry, K. & Turmel, W. (2018). *The Long-distance Leader: Rules for Remarkable Remote Leadership*. Berrett-Koehler Publishers.
- Eriyisopetuksen kehittämisen ohjausryhmä. (2007). *Eriyisopetuksen strategia*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 3.5.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-485-444-3>.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). Johdatus laadulliseen tutkimukseen [e-kirja]. Vastapaino.
- Fox, R., Corretjer, O. & Webb, K. (2019). Benefits of Foreign Language Learning and Bilingualism: An Analysis of Published Empirical research 2012–2019. *Foreign Language Annals*, 52(4), 699–726. <https://doi.org/10.1111/flan.12424>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B.-M. & Lundman, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today*, 56, 29–34.
- Heinonen, S., Kurki, S. Kuusi, O., Ruotsalainen, J., Salminen, H. & Viherä, M.-L. (2013). Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman & H. Salminen (toim.), *Miten tutkimme tulevaisuuksia?* (s. 321–334). Tulevaisuuden tutkimuksen seura.

- Hellström, M. (2008). *Sataa sanaa opetuksesta: keskeisten käsitteiden käsikirja*. PS-kustannus.
- Helms, M. M. & Nixon, J. (2010). Exploring SWOT analysis - where are we now? A review of academic research from the last decade. *Journal of Strategy and Management*, 3(3), 215-251. <https://doi.org/10.1108/17554251011064837>
- Hennink, M., Hutter, I. & Bailey, A. (2020). *Qualitative Research Methods*. SAGE Publications.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Yliopistopaino.
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. (2007). *Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu – yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet*. Kasvatusalan tutkimuksia 34. Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu 15.4.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-7411-00-1>.
- Jakku-Sihvonen, R., Koskimies-Sirén, T., Lavonen, J., Mäkitalo-Sigel, K. & Virta, A. Opettajakoulutuksen kehittäminen. Teoksessa N. Ouakrim-Soivio, A. Rinkinen & T. Karjalainen (toim.), *Tulevaisuuden peruskoulu* (s. 94–105). Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 8. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 20.4.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-340-8>.
- Jalkanen, J. (2020). *Pedagogisen johtajan kirja*. PS-kustannus.
- Jantunen, A., Lipiäinen, T. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden pohdintoja moninaisuudesta ja sen osa-alueista perusopetuksessa. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* [e-kirja]. PS-kustannus.
- Jäppinen, A.-K., Kiuttu, K. & Pöysä-Tarhonen, J. (2011). Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.), *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa: aikuiskasvatuksen 49. vuosikerta* (s. 199–224). Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura.
- Kamppinen, M. & Malaska, P. (2002). Mahdolliset maailmat ja niistä tietäminen. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.),

Tulevaisuudentutkimus: Perusteet ja sovellukset (s. 53–114). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kamppinen, M., Malaska, P. & Kuusi, O. (2002). Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteet. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.), *Tulevaisuudentutkimus: Perusteet ja sovellukset* (s. 19–52). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. (14.2.2020). *Mitä poikkeukselliset opetusjärjestelyt opettivat? Poikkeustilanteen vaikutukset eri koulutusasteilla*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Haettu 12.4.2022 osoitteesta <https://karvi.fi/app/uploads/2020/12/Poikkeustilanteen-vaikutusten-arviointi-tulokset.pdf>.

Kidson, P. (2008). The Future of School Leadership: A Principal's View. *International Journal of Christianity & Education*, 51(1), 68-75. <https://doi.org/10.1177/002196570805100108>

Kiilakoski, T. (2016). *Koulu on enemmän: Nuorisotyön ja koulun yhteistyön käytännöt, mahdollisuudet ja ongelmat*. Nuorisotutkimusseuran verkkojulkaisuja 107. Haettu 2.4.2022 osoitteesta http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulu_on_enemman.pdf.

Korva, S., Ervast, H., Suoheimo, M. & Lantela, L. (2021). Pirulliset ongelmat johtajuuden haasteina - näkökulmia ja työkaluja johtamiskäytäntöihin. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* [e-kirja]. PS-kustannus.

Kumpulainen, K. & Lankinen, T. (2016). Striving for Educational Equity and Excellence. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education* [e-kirja]. SensePublishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-776-4_5

Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Vastapaino.

- Kuusi, O. (2002). Delfoi-menetelmä. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.), *Tulevaisuudentutkimus: Perusteet ja sovellukset* (s. 202–223). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuusi, O. (2013). Delfoi-menetelmä. Teoksessa O. Kuusi, T. Bergman & H. Salminen (toim.), *Miten tutkimme tulevaisuuksia?* (s. 248–266). Tulevaisuuden tutkimuksen seura.
- Kuusi, O. & Kamppinen, M. (2002). Tulevaisuuden tekeminen. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.), *Tulevaisuudentutkimus: Perusteet ja sovellukset* (s. 115–168). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: skenaariot 2020-luvulla* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto]. <https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for Future Research. *Educational Review* (Birmingham), 53(1), 27–35.
<https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lehtinen, T. (9.12.2021). *Julkistamistilaisuuden materiaalit Rehtoribarometri 2021*. Suomen Rehtorit ry. Haettu 15.4.2022 osoitteesta
<https://surefire.fi/web/2021/12/09/julkistamistilaisuuden-materiaalit-rehtoribarometri-2021/>.
- Leinonen, J., Nurmi, H., Turunen, T., Lantela, L. & Norvapalo, K. (2021). Hyvinvointi tehdään yhdessä! Kohti yhteistyöperustaista lasten ja nuorten hyvinvoinnin edistämisen ekosysteemiä. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* [e-kirja]. PS-kustannus.
- Linturi, H. & Kuusi, O. (2022). Tulevaisuuksia ennakoiva Delfoi-menetelmä. Teoksessa H.-K. Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuudentutkimus tutuksi: Perusteita ja menetelmiä* (s. 178–196). TVA-julkaisuja 1/2022. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>

- Linturi, H. & Rubin, A. (2011). *Toinen koulu, toinen maailma: oppimisen tulevaisuus 2030*. TUTU-julkaisuja 1/2011. Tulevaisuuden tutkimuskeskus.
<https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2019050914899>
- Lintuvuori, M. & Vainikainen, M.-P. (27.9.2018). Alueelliset erot. Teoksessa M.-P. Vainikainen, M. Lintuvuori, M. Paananen, M. Eskelinen, T. Kirjavainen, N. Hienonen, M. Janhukainen, H. Thuneberg, M. Asikainen, E. Suhonen, A. Alijoki, N. Sajaniemi, J. Reunamo & R. Hotulainen (toim.), *Oppimisen tuki varhaislapsuudesta toisen asteen siirtymään: tasa-arvon toteutuminen ja kehittämistarpeet* (s. 67–74). Valtioneuvoston selvitys- ja tutkimustoiminnan julkaisusarja 55/2018. Valtioneuvoston kanslia. Haettu 13.4.2022 osoitteesta
https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/161062/55-2018-Oppimisen_tuki_loppuraportti_27.9..pdf?sequence=4&isAllowed=y.
- Lätti, R., Malho, M., Rowley, C. & Frilander, O. (2022). Skenaarioiden rakentaminen tulevaisuustaulukkomenetelmällä. Teoksessa H.-K. Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuudentutkimus tutuksi: Perusteita ja menetelmiä* (s. 313–336). TVA-julkaisuja 1/2022. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia.
<https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>
- Madigan, D. J. & Kim, L. E. (2021). Does Teacher Burnout Affect Students? A Systematic Review of Its Association with Academic Achievement and Student-reported Outcomes. *International Journal of Educational Research*, 105. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101714>
- Mannermaa, M. (1999). *Tulevaisuuden hallinta: skenaariot strategiatyöskentelyssä*. WSOY.
- Manninen, J. & Pesonen, S. (1997). Uudet oppimisympäristöt. *Aikuiskasvatus*, 17(4), 267–274. <https://doi.org/10.33336/aik.92461>
- Masini, E. (1994). *Why futures studies?* Grey Seal.
- Middlewood, D. & Lumby, J. (1999). *Human Resource Management in Schools and Colleges*. SAGE Publications.

- Mikkola, A. (2016). Saatesanat. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 9–18). PS-kustannus.
- Montt, G. (2010). Gross-national Differences in Educational Achievement Inequality. *Sociology of Education*. 2011, 84 (1), 49–68.
<https://doi.org/10.1177%2F0038040710392717>.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9514270037>.
- Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa* [Väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2985-5>.
- Ng, D. F. S., & Wong, C. P. (2020). The Role of School Leadership in Singapore's Future-ready School Reform. *European Journal of Education*, 55(2), 183–199.
<https://doi.org/10.1111/ejed.12392>
- Niemi, K. (2020). *'The Best Guess for the Future?' Teachers' Adaption to Open and Flexible Learning Environments in Finland*. Routledge.
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/71712/niemi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Niilo Mäki Instituutti. (2021). *ProKoulu: tutkimus*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 17.4.2022 osoitteesta <https://www.prokoulu.fi>.
- Nykänen, H. (2021). *Veteen piirretty viiva: opettajien ja rehtoreiden kokemuksia tehostetun tuen toteutumisesta perusopetuksen alakoulussa* [Väitöskirja, Oulun yliopisto]. <http://urn.fi/urn:isbn:9789526229287>.
- Nyyssölä, K. & Kumpulainen, T. (2020). *Perusopetuksen ja kouluverkon tulevaisuudennäkymiä*. Raportit ja selvitykset 2020: 25. Opetushallitus. Haettu 13.4.2022 osoitteesta
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Perusopetuksen_ja_kouluverkon_tulevaisuudennakymia.pdf.
- Paju, P. (2016). *Koulua on käytävä: etnografinen tutkimus koululuokasta sosiaalisena tilana* [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. Verkkojulkaisuja 108.

Nuorisotutkimusverkosto & Nuorisotutkimusseura.

http://www.nuorisotutkimusseura.fi/images/julkaisuja/koulua_on_kaytava.pdf

Pennanen, A. (2006). *Peruskoulun johtaminen: Modernista kohti transmodernia johtamista* [Väitöskirja, Oulun yliopisto].

<http://urn.fi/urn:isbn:9514281527>

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 31 §: Opetuksen maksuttomuus. Haettu 2.4.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Perusopetuslaki 628/21.8.1998, 37 §: Henkilöstö. Haettu 15.4.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.

Pesonen, J. (2009). *Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö*. [Väitöskirja, Joensuun yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-219-216-5>

Phadermrod, B., Crowder, R. M. & Wills, G. B. (2019). Importance-Performance Analysis based SWOT analysis. *International journal of information management*, 44, 194–203. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.03.009>

Pohjalainen, M. (2012). Hiljaisen tiedon käsite ja hiljaisen tiedon tutkimus: katsaus viimeaikaiseen kehitykseen. *Informaatiotutkimus*, 31(3). Haettu 2.4.2022 osoitteesta <https://journal.fi/inf/article/view/7079>.

Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Doubleday & Company.

OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. *OECD Education Working Papers*. Haettu 14.4.2022 osoitteesta <http://hdl.voced.edu.au/10707/452200>.

OECD. (2019a). *Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 2018: Country Note: Finland*. OECD. Haettu 12.4.2022 osoitteesta https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FIN.pdf.

OECD. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030*. OECD. Haettu 14.4.2022 osoitteesta https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf.

- Opetushallitus. (2013). *Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti*. Raportit ja selvitykset 2013: 16. Opetushallitus. Haettu 15.4.2022 osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/153672_rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste_0.pdf.
- Opetushallitus. (2021). *Perusopetuksen järjestäminen ja koronatilanteesta palautuminen 1.1.2022 alkaen*. Opetushallitus. Haettu 15.4.2022 osoitteesta <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-jarjestaminen-ja-koronatilanteesta-palautuminen-112022-alkaen>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (20.9.2018). *Valtioneuvosto päätti peruskoulun tuntimäärän kasvattamisesta – kielenopetus alkaa jatkossa jo ensimmäiseltä luokalta*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 18.4.2022 osoitteesta <https://okm.fi/-/valtioneuvosto-paatti-peruskoulun-tuntimaaran-kasvattamisesta-kielenopetus-alkaa-jatkossa-jo-ensimmaiselta-luokalta>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö & valtioneuvoston viestintäosasto. (29.4.2020). *Hallitus päätti varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen rajoitteiden purkamisesta*. Valtioneuvosto. Haettu 12.4.2022 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-paatti-varhaiskasvatuksen-ja-perusopetuksen-rajoitteiden-purkamisesta>.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2021). *Opetus- ja koulutussanasto (OKSA) 2. laitos*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2021: 10. Haettu 3.4.2022 osoitteesta https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/162845/OKM_2021_10.pdf.
- Oppivelvollisuuslaki 1214/2020. Haettu 11.4.2022 osoitteesta <https://finlex.fi/fi/laki/alkup/2020/20201214>.
- Ouakrim-Soivio, N., Rinkinen, A. & Karjalainen, T. (2015). *Tulevaisuuden peruskoulu*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015: 8. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Haettu 20.4.2022 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-340-8>.

- POPS. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf.
- Rajakaltio, H. (2011). *Moninaisuus yhtenäisyydessä: peruskoulu muutosten ristipaineissa* [Väitöskirja, Tampereen yliopisto].
<https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8654-8>
- Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students' School Well-being: The Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 816-830.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1623308>
- Ratcliffe, S. (2016). *Oxford essential quotations* [e-kirja] (4 ed.). Oxford University Press.
- Richards, J. (2012). Teacher Stress and Coping Strategies: A National Snapshot. *The Educational forum (West Lafayette, Ind.)*, 76(3), 299–316.
<https://doi.org/10.1080/00131725.2012.682837>
- Risku, M. & Alava, J. (2021). Koulunpidosta koulutusjohtamiseen. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.), *Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen* [e-kirja] . PS-kustannus.
- Rubin, A. (2002). Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa M. Kamppinen, O. Kuusi & S. Söderlund (toim.), *Tulevaisuudentutkimus: Perusteet ja sovellukset* (s. 887–906). Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Ruuska, H. (2016). Tarvitaanko oppikirjoja? Oppikirja käsitteiden oppimisen perustana. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 171–182). PS-kustannus.
- Saaranen, T., Pertel, T., Streiman, K., Laine, S. & Tossavainen, K. (2014). *Koulun henkilöstön hyvinvointi: kokemuksia ja tutkimustuloksia toimintatutkimushankkeesta Suomessa ja Virossa 2009–2014*. Itä-Suomen yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-61-1569-6>

- Sahlberg, P. (2010). Educational Change in Finland. *Second International Handbook of Educational Change*, (s. 323–348). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-90-481-2660-6_19.
- Santavirta, N., Solovieva, S. & Theorell, T. (2007). The Association Between Job Strain and Emotional Exhaustion in a Cohort of 1028 Finnish Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 213–228.
<https://doi.org/10.1348/000709905X92045>
- Silvennoinen, H., Kalalahti, M. & Varjo, J. (2018). Koulutuspoliittinen tasa-arvo 2000-luvun Suomessa. Teoksessa R. Rinne, N. Haltia, S. Lempinen & T. Kaunisto (toim.), *Eriarvoistuva maailma – tasa-arvoistava koulu?* (s. 93–122). Kasvatusalan tutkimuksia 78. Suomen kasvatustieteellinen seura. Haettu 14.2.2022 osoitteesta <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/80297>.
- Simola, H. (2012). ”Pisan ihme” – suomalaisen peruskoulun menestystarina. Teoksessa P. Kettunen & H. Simola (toim.), *Tiedon ja osaamisen Suomi: kasvatus ja koulutus Suomessa 1960-luvulta 2000-luvulle* (s. 435–440). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Somerkivi, U. (1983). *Peruskoulu: synty, kehittyminen ja tulevaisuus*. Kunnallispaino.
- Suomen perustuslaki 642/2010. Laki perusopetuslain muuttamisesta: 16 a § Tehostettu tuki ja 17 § Erityinen tuki. Haettu 11.4.2022 osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2010/20100642>.
- Suomi, R. (2022). Systeemiajattelu – erottamaton osa tulevaisuudentutkimusta. Teoksessa H.-K. Aalto, K. Heikkilä, P. Keski-Pukkila, M. Mäki & M. Pöllänen (toim.), *Tulevaisuudentutkimus tutuksi: Perusteita ja menetelmiä* (s. 80–88). TVA-julkaisuja 1/2022. Tulevaisuudentutkimuksen Verkostoakatemia. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-249-563-1>
- Tilastokeskus. (8.6.2021). *Oppimisen tuki*. Tilastokeskus. Haettu 30.1.2022 osoitteesta https://www.stat.fi/til/erop/2020/erop_2020_2021-06-08_tie_001_fi.html.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

- Tuominen, S. & Hellström M. (2017). *Koulukirja: miksi koulun muuttaminen on maailman tärkein ja vaikein tehtävä?* Otava.
- Turner, K., & Thielking, M. (2019). Teacher Wellbeing: Its Effects on Teaching Practice and Student Learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960. Haettu 16.4.2022 osoitteesta <https://www.proquest.com/scholarly-journals/teacher-wellbeing-effects-on-teaching-practice/docview/2391971388/se-2>.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus*, 22(5-6), 387-398.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2016). Puutekeskeisyydestä vahvuuskeskeiseen opetukseen. Teoksessa H. Cantell & A. Kallioniemi (toim.), *Kansankynttilä keinulaudalla: Miten tulevaisuudessa opitaan ja opetetaan?* (s. 127-152). PS-kustannus.
- Valli, R. (2018). Aineistonkeruu kyselylomakkeella. Teoksessa R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* [e-kirja]. PS-Kustannus.
- Valtioneuvosto. (16.3.2020). *Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi*. Valtioneuvosto. Haettu 12.4.2022 osoitteesta <https://valtioneuvosto.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>.
- Viitala, R. (2021). *Henkilöstöjohtaminen: keskeiset käsitteet, teoriat ja trendit* [e-kirja]. Edita Publishing Oy.
- Väljjarvi, J. & Sulkunen, S. (2016). Finnish School in International Comparison. Teoksessa H. Niemi, A. Toom & A. Kallioniemi (toim.), *Miracle of Education: The Principles and Practices of Teaching and Learning in Finnish Schools* (s. 3-21). Sense Publishers.
- Yin, H., Huang, S. & Wang, W. (2016). Work Environment Characteristics and Teacher Well-Being: The Mediation of Emotion Regulation Strategies. *International journal of environmental research and public health*, 13(9), 907. <https://doi.org/10.3390/ijerph13090907>

Yong, Z. & Yue, Y. (2007). Causes for Burnout Among Secondary and Elementary School Teachers and Preventive Strategies. *Chinese Education & Society*, 40(5), 78–85. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400508>

LIIKTEET

Liite 1. Haastattelulomake

Haastattelukysymykset

Taustakysymykset:

1. Kuinka kauan sinulla on työkokemusta rehtorin tai koulunjohtajan tehtävistä?
2. Millaisessa koulussa työskentelet?
3. Millainen on työnkuvasi ja vastuualueesi?

1. Tämän päivän alakoulu ja johtajuus 2020-luvulla

4. Millainen on tämän päivän alakoulu?
5. a) Mitä vahvuuksia johtamassasi alakoulussa on?
b) Mitä vahvuuksia tämän päivän alakoulussa on?
6. a) Mitä heikkouksia johtamassasi alakoulussa on?
b) Mitä heikkouksia tämän päivän alakoulussa on?
7. a) Miten alakoulua johdetaan tänä päivänä johtamassasi alakoulussa?
b) Mitä johtamiseen alakoulussa kuuluu tänä päivänä?

2. Tulevaisuuden alakoulu 2030-luvulla

8. Kuvaile tulevaisuuden alakoulua 2030-luvulla.
9. Millainen tulevaisuuden alakoulu on oppimisympäristönä 2030-luvulla?
10. Millaisia taitoja tulevaisuuden alakoulussa opitaan 2030-luvulla?
11. Millaisia oppilaita opiskelee tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla?
12. Millaista tukea tulevaisuuden alakoulun oppilaat tarvitsevat 2030-luvulla ja miten tuki järjestetään?

3. Tulevaisuuden alakoulun mahdollisuudet ja uhkakuvat 2030-luvulla

13. Mitkä asiat ovat muuttuneet tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla verrattuna tämän päivän alakouluun?
14. Kuvaile 2030-luvun tulevaisuuden alakoulun mahdollisuuksia.
15. Kuvaile 2030-luvun tulevaisuuden alakoulun uhkakuvia.

4. Rehtorin työnkuva tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla

16. Millainen rehtorin työnkuva on tulevaisuuden koulussa 2030-luvulla?
17. Mikä rehtorin rooli on tulevaisuuden kouluorganisaatiossa 2030-luvulla?

5. Tulevaisuuden johtaminen ja johtajuus tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla

18. Miten tulevaisuuden alakoulua johdetaan 2030-luvulla?
19. Millaista johtamisosaamista tarvitaan tulevaisuuden alakoulun johtamisessa 2030-luvulla?
20. Millainen rehtori pärjää tulevaisuuden alakoulun johtotehtävissä 2030-luvulla?
21. Mitä rehtorin täytyy osata johtaa tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla?
22. Millaisia mahdollisuuksia johtamiseen ja johtajuuteen liittyy tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla?
23. Millaisia uhkakuvia johtamiseen ja johtajuuteen liittyy tulevaisuuden alakoulussa 2030-luvulla?
24. Mitä rehtoreiden koulutuksessa tulisi huomioida, jotta 2030-luvun tulevaisuuden alakoulun tarpeisiin voitaisiin vastata?
25. Haluatko sanoa vielä jotakin?

Liite 2. Haastattelukutsu Alakoulun aarraitassa Facebookissa

Pro gradu -tutkielma alakoulun rehtoreiden näkemyksistä tulevaisuuden koulusta ja johtajuudesta

Hei!

Olen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistosta ja tutkin pro gradu -tutkielmassani alakoulun rehtoreiden näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja johtajuudesta 2030-luvulla. Olen erityisen kiinnostunut siitä, millaisena rehtorit näkevät tulevaisuuden koulun ja millaista johtamisosaamista he ajattelevat tarvittavan tulevaisuuden koulussa. Etsin tutkimukseeni haastateltaviksi alakouluissa työskenteleviä rehtoreita. Edellytyksenä on, että

- sinulla on työkokemusta rehtorin tehtävistä vähintään viisi vuotta
- johdat alakoulua (poisluettuna kyläkoulut)

Haastattelut toteutetaan noin 45 minuuttia kestävinä yksilöhaastatteluina marraskuun aikana viikoilla 45–48 aikataulujesi mukaan. Haastattelut toteutetaan valintasi mukaan joko kasvotusten (Jyväskylän alueella) tai etänä Zoomin välityksellä. Haastattelut nauhoitetaan ja litteroidaan. Tutkielman valmistuttua haastatteluaineisto tuhotaan. Kerättyä aineistoa käsitellään luottamuksellisesti siten, että yksittäistä vastaajaa ei ole mahdollista tunnistaa.

Jos koet olevasi sopiva henkilö haastatteluun, otathan yhteyttä kommentilla, yksityisviestillä tai sähköpostilla [...] tai jos tiedät sopivan henkilön, kerrothan hänelle mahdollisuudesta osallistua tutkimukseen!

Suuret kiitokset jo etukäteen!

Riia Honkala
[...]

Liite 3. Esimerkki aineiston analyysistä

Alakoulun johtaminen 2020-luvulla.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Yläluokka
Kehittämistyö ja strategian luominen	Strategiatyö	Pedagoginen johtaminen
Toimintakulttuurin johtaminen		
Toimintasuunnitelman noudattaminen		
Prosessien johtaminen		
Opetuksen järjestäminen	Opetustoiminnasta vastaaminen	
Pedagogiikasta vastaaminen		
Sivistysjohtajan tehtävät omien tehtävien lisäksi	Hallinnolliset tehtävät	Hallinto- ja talousjohtaminen
Oppilashuoltoon liittyvät tehtävät.		
Työaika	Rakenteilla johtaminen	
Lukujärjestystyö		
Talouden seuraaminen	Taloushallinto	
Budjetointi		
Tiedottaminen ja isomman kuvan antaminen työntekijöille	Opettajien tukeminen	
Lähijohtajuuden tuki opettajille		
Rehtoritiimit	Jaettu johtajuus	Henkilöstöjohtaminen
Henkilöstön osallistaminen		
Ihmisten palkkaaminen		
Työsopimukset ja virkamääräykset	Rekrytointi	
Koulun kiinteistöstä vastaaminen ja avainhallinta	Vierailijat	Yhteistyöverkostojen johtaminen
Koulun esittelemine vieraille ryhmille		
Koulukuljetusten järjestäminen		

Yhteistyöverkostotyö	Sidosryhmäyhteistyö
Koronajäljittäjänä toimiminen	Terveysviranomaisyhteistyö
Keskustelun käyminen kansallisesti esiin nostetuista ilmiöistä	
Tiedon tuottaminen päättäjille	Vuoropuhelun ylläpitäminen

Liite 4. Suostumuslomake



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Tulevaisuuden johtajuus alakoulussa 2030-luvulla – alakoulun rehtoreiden ja koulunjohtajien näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja johtajuudesta 2030-luvulla.

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Riia Honkala. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Jos haastattelu on lähihaastattelu, en osallistu haastatteluun flunssaisena, kuumeisena, toipilaana tai muuten huonovointisena.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Suostumus vastaanotettu

Suostumuksen vastaanottajan allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Alkuperäinen allekirjoitettu asiakirja jää Riia Honkalan arkistoon ja kopio annetaan tutkittavalle. Suostumusta säilytetään tietoturvallisesti niin kauan kuin aineisto on tunnistellisessa muodossa. Jos aineisto anonymisoidaan tai hävitetään suostumusta ei tarvitse enää säilyttää.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@jyu.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

Liite 5. Tietosuojalomake

Tietosuojasetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTATUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

02.11.2021

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Tutkimuksen nimi on Tulevaisuuden johtajuus alakoulussa 2030-luvulla – alakoulun rehtoreiden ja koulunjohtajien näkemyksiä tulevaisuuden koulustaja johtajuudesta 2030-luvulla. Kyseessä on kertatutkimus. Tutkimustulosten arvioitu valmistumisaika on keväällä 2022.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuojasetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijä:

Riia Honkala

[...]

[...]

Tutkimuksen ohjaaja:

Aimo Naukkarinen

aimo.naukkarinen@jyu.fi

+358 40 805 3353

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaisia näkemyksiä rehtoreilla ja koulunjohtajilla on tulevaisuuden alakoulusta ja johtajuudesta 2030-luvulla eli millainen tulevaisuuden koulu ja johtajuus on rehtoreiden näkemysten mukaan. Tutkimuksen avulla halutaan selvittää, millaista johtamisosaamista tulevaisuuden koulussa tarvitaan rehtoreiden ja koulunjohtajien näkemysten mukaan 2030-luvulla. Lisäksi on tarkoitus selvittää tulevaisuuden koulun ja johtajuuden mahdollisuuksia ja uhkakuvia 2030-luvulla.

Tutkimukseen osallistuminen edellyttää osallistujilta rehtorin tai koulunjohtajan työkokemusta alakoulussa tai yhtenäiskoulussa noin viiden vuoden ajalta. Tutkimukseen ei voi osallistua kyläkoulun johtaja. Tutkimukseen osallistujan täytyy toimia rehtorin tai koulunjohtajantehtävissä tutkimukseen osallistuessaan.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sukupuoli, ammattinimike, työpaikka ja työpaikan yhteystiedot ja ääni- ja (video)tallenne. Tutkimuksessa on välttämätöntä käsitellä ääni- (ja video)tallennetta, joka muutetaan litteroituun muotoon.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimuksessa tutkitaan rehtoreiden ja koulunjohtajien näkemyksiä tulevaisuuden koulusta ja johtajuudesta 2030-luvulla. Tutkittavana vastaatomien näkemystesi mukaisesti haastattelukysymyksiin. Ammattitaitosi pohjalta vastaaminen riittää.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluna joko kasvotusten tai Zoom-ohjelman avulla. Yksilöhaastattelu kestää noin 30–60 minuuttia yhden päivän aikana. **Yksilöhaastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen.**

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa mahdollisesta tulevaisuuden koulusta 2030-luvulla jasiitä, millaista johtajuutta tulevaisuuden koulussa tarvitaan. Tutkimuksen avulla voidaan ymmärtää paremmin, mihin suuntaan koulu voi kehittyä ja millaista osaamista koulun johtamisessa voidaan tulevaisuudessa tarvita.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi eivoida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Yksittäisiä sitaatteja voidaan lainata, jos niistä ei voida tunnistaa suoraan yksittäistä rehtoria, koulunjohtajaa, koulua tai paikkakuntaa.

Henkilötietoja suojataan tutkimuksen aikana siten, että haastatteluaineistotalennetaan Jyväskylän yliopiston salatulle asemalle. Vain tutkimuksen tekijällä ja tutkimuksen ohjaajalla on pääsy tietoihin. Aineisto pseudonymisoidaan.

Tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa Sinuun viitataan vaintunnistekoodilla tai peitenimellä.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineistonkäsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu pro gradu -opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään Jyväskylän yliopiston salatulla asemalla ilman tunnistetietoja pseudonymisoina, kunnes tutkimus on päättynyt, jonka jälkeen aineisto hävitetään. Aineistoa käsitellään vain tässä tutkimuksessa, eikä sitä ole mahdollista hyödyntää muissa tutkimuksissa.

Henkilötietoja ei arkistoida. Opinnäytetyö julkaistaan Jyväskylän yliopiston julkaisuarkistossa <<https://jyx.jyu.fi/>>, koska se on julkisuuslain nojalla julkinen asiakirja.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään Riia Honkalaan.