



OPETUSHALLITUS
UTBILDNINGSSTYRELSEN

Jukka Alava, Leena Halttunen & Mika Risku

MUUTTUVA OPPILAITOSJOHTAMINEN

TILANNEKATSAUS – TOUKOKUU 2012



© Opetushallitus ja tekijät

Muistiot 2012:3

ISBN 978-952-13-5119-8 (pdf)

ISSN-L 1798-8896

ISSN 1798-890X (verkkójulkaisu)

Taitto: Edita Prima Oy

www.oph.fi/julkaisut

Abstrakti

Tämän raportin tarkoituksena on tarkastella, miten kotimaiset väitöstutkimukset kuvaavat oppilaitosjohtamista. Raportin pääasiallisina lähteinä ovat 2000-luvulla tehdyt väitöskirjat, mutta kuvauksen tukena on käytetty myös muuta kotimaista ja kansainvälistä tutkimuskirjallisuutta.

Pääasiallisina lähteinä käytettyjen väitöskirjojen tapaan raportti keskittyy kahden viimeisimmän vuosikymmenen muutoksiin yleissivistävän koulutuksen oppilaitosjohtamisessa Suomessa. Suomalaisen yhteiskunnan 1900-luvun lopun ja 2000-luvun alun monet merkittävät yhteiskunnalliset muutokset näyttävät kirvoittaneen väittelijöitä sekä tutkimaan oppilaitosjohtamista että tarkastelemaan tutkimuksissaan oppilaitosjohtamisen kahden viime vuosikymmenen ilmiöitä. Väittelijöiden vallitsevimpana kiinnostuksen kohteena on ollut yleissivistävän koulutuksen oppilaitosjohtaminen. Ammatillisen koulutuksen oppilaitosjohtamista on tutkittu vain vähän ammatillista korkeakoulutusta lukuun ottamatta.

Raportin ensimmäinen luku sisältää tiiviin katsauksen kotimaisen oppilaitosjohtamisen tutkimukseen ja lähihistoriaan. Katsaus määrittää raportin koko tarkastelua, jonka keskeiseksi näkökulmiksi muodostuvat moniulotteinen muutos ja tiedon merkityksen kasvu johtamisessa. Muutos sisältyy tavalla tai toisella kaikkeen, mitä raportissa käsitellään. Tiedon merkityksen kasvua johtamisessa tarkastellaan tarkemmin raportin toisessa luvussa. Siinä pohditaan, miksi tiedosta on tullut merkittävä osa johtamista, mitä tietojohdattamisella tarkoitetaan ja miten tiedon merkityksen kasvu vaikuttaa johtamiseen. Lisäksi luodaan yleiskatsaus siihen, miten väitöstutkimusten kautta on tuotettu tietoa oppilaitosjohtamisesta.

Raportin kolmannessa ja neljännessä luvussa tarkastellaan oppilaitosjohtamista niistä päänäkökulmista, joista 2000-luvun kotimainen väitöstutkimus on oppilaitosjohtamista tarkastellut. Kolmas luku keskittyy rehtorin aseman ja keskeisten toimintaympäristöjen, kunnan ja koulun, muutosten tarkasteluun. Neljännen luvun keskiössä on rehtori itse. Molempien lukujen tavoitteena on sekä hahmottaa nykyistä oppilaitosjohtajuutta yleisesti että antaa rehtoreille käytännön tukea omaan oppilaitosjohtamiseensa.

Raportin viides luku keskittyy laajaan pedagogiseen johtamiseen, joka näyttää 2000-luvun kotimaisen väitöstutkimuksen pohjalta olevan keskeistä nykypäivän ja tulevaisuuden rehtorin oppilaitosjohtamista. Pedagogisen johtamisen käsitettä ja merkitystä tarkastellaan sekä pohditaan, miten pedagogisen johtamisen tulee toteutua oppilaitoksissa. Lisäksi käsitellään laajan pedagogisen johtamisen yhteyttä osaamisen johtamiseen, jaettuun johtamiseen sekä opettajan ja rehtorin uuteen rooliin tulevaisuuden tekijöinä.

Raportin päättää katsaus väitöstutkimuksissa esitettyihin ja raportin tarkastelussa korostuviin tulevaisuuden tutkimusaiheisiin; mitä on olennaista tutkia jatkossa. Raportin lähde- luettelon toivotaan tukevan sekä opetus- ja koulutusalan eri tehtävissä toimivia että tutkijoita heidän pyrkiessään kehittämään suomalaista oppilaitosjohtamista ja koulujärjestelmää.

Sisältö

Abstrakti	3
Esipuhe	5
1 Johdanto	6
1.1 Muutosketju.....	6
1.2 Rajat, rakenteet ja reunaehdot sekä niiden rikkominen	7
2 Tietojohtaminen muutoksessa	9
2.1 Käsitys tietojohtamisesta.....	9
2.2 Oppilaitosjohtaminen tutkimuksen näkökulmasta	11
2.2.1 Oppilaitosjohtaminen rehtorien silmin	11
2.2.2 Oppilaitosjohtaminen opetusalan eri toimijoiden silmin.....	12
3 Rehtorin muodollisen aseman ja toimintaympäristön muutos	13
3.1 Rehtorin muodollinen asema	13
3.2 Kunta rehtorin toimintaympäristönä	15
3.3 Koulu rehtorin toimintaympäristönä.....	17
4 Rehtoriuden muutos	19
4.1 Ensiaskeleet kohti pedagogista johtajuutta.....	19
4.2 Yksi johtaja ei enää riitä.....	20
4.3 Työnkuvan suuri muutos	20
4.4 Rehtorin työajan ristipaine – aikaa pedagogiselle johtamiselle.....	22
4.5 Kohti tulevaisuutta ja osaamisen johtamista	24
4.6 Rehtorin johtamisidentiteetin rakentuminen	26
4.7 Toiminta- ja johtamiskulttuuri	28
4.8 Rehtorin hyvinvoinnista.....	29
4.9 Johtopäätöksiä	30
5 Uusi pedagoginen johtaminen	31
5.1 Uudenlaisen johtajuuden taustaa	31
5.2 Pedagoginen johtaminen kehittämisprosessien verkostona	32
5.3. Pedagoginen johtaminen opetustoimessa ja koulujärjestelmässä	35
5.4 Jaettu johtajuus korostuu.....	36
5.5 Opettajien ja rehtorien uusi rooli.....	37
6 Tulevaisuuden tutkimusaihiot ja tarpeet	40

Esipuhe

Arvoisa lukija,

Oppilaitosjohtamisesta on tullut yhä tärkeämpi tekijä koulutuspoliittisessa keskustelussa. Voimavarojen niukentuessa ja vaatimusten kasvaessa johtamiseen ja rehtoriuteen liittyvät kysymykset nousevat uudella tavalla esille. Samalla korostuu johtamisen laaja-alainen luonne. Oppilaitoksen johtaminen ei ole pelkästään hallinnollista johtajuutta, vaan se on myös pedagogista ja tietoperusteista johtamista. Johtajuuden ja johtajan merkitys on edelleen hyvin keskeinen myös koulujen ja oppilaitosten kehittämisessä.

Kouluilla ja oppilaitoksilla on entistä enemmän valtaa päättää niin taloudellisista kuin toiminnallisista asioista. Ei ole siis merkityksetöntä, kuka tätä valtaa todellisuudessa käyttää. Johtajien ja rehtorien mielipiteet näkyvät tehdyissä päätöksissä – toisten enemmän ja toisten vähemmän. Uudet mahdollisuudet ovat tuoneet entistä enemmän myös vastuuta päätösten vaikutuksista ja toimintojen painottamisesta. Ei ole yhdentekevää, minkälainen on opettajakunnan rakenne ja osaamisen painotus, millaisia ovat johtajan ja rehtorin omat mieltymykset – vaikkapa vahva urheiluharrastus –, millaista kerhotarjontaa koulussa tarjotaan tai painotetaanko uusien työmenetelmien ja viestintävälineiden hyödyntämistä. Kaikki valinnat ja painotukset vaikuttavat ja näkyvät koulujen ja oppilaitosten arjessa sekä tulevaisuudessa. Tätä kautta ne varmasti näkyvät myös oppilaiden ja opiskelijoiden arjessa ja ajatusmaailman rakentumisessa.

Johtajuuden ja johtajan merkityksen esiin nostaminen on siis erittäin perusteltua. Opetushallitus haluaa olla asiantuntijakeskusvirastona tuomassa keskusteluun tässä tilannekatsauksessa esitettyjä pohdintoja. Tilannekatsauksessa luodaan yleisnäkymä suomalaisen oppilaitosjohtamisen ilmiöihin ja kehityskulkuihin muuttuvassa yhteiskunnassa.

Tilannekatsaukset ovat luonteeltaan tiiviitä kirjallisuuskatsauksia, joihin on koottu aihepiiriin liittyvää tutkimus-, tilasto- ja indikaattoritietoa. Tilannekatsaukset toteuttavat osaltaan Opetushallituksen strategian mukaista ajattelua, jossa olemassa olevaa tietoa kootaan yhteen, jalostetaan ja tarjotaan päätöksentekijöille sekä erilaisille intressiryhmille helposti hyödynnettävässä muodossa. Tavoitteena on näin vahvistaa tietoperustaisuutta koulutuksen seurannassa, kehittämisessä ja päätöksenteossa.

Helsingissä 11.5.2012

Petri Pohjonen
Ylijohaja
Opetushallitus

1 Johdanto

Tämän raportin tarkoituksena on tarkastella, mitä uusimmat kotimaiset väitöstutkimukset kertovat oppilaitosjohtamisesta, sen kehityksestä ja merkityksestä muuttuvassa yhteiskunnassamme. Kansainvälisesti oppilaitosjohtamisen tutkimusta on tehty jo usean vuosikymmenen ajan. Etenkin angloamerikkalaisen tutkimuskirjallisuuden voidaan katsoa vaikuttaneen merkittävästi siihen, mitä Suomessa on ajateltu oppilaitosjohtamisesta (esim. Kurki 1993). Suomessa tämän alan tutkimus on syntynyt varsin myöhään, pääasiassa 1990-luvun lopussa eikä vielä ole julkaistu kuin kolmisenkymmentä rehtoriutta tarkastelevaa väitöstutkimusta (Risku & Kanervio 2011). Lukumäärä saattaa tuntua vähäiseltä, mutta se on kuitenkin enemmän kuin mitä on julkaistu esimerkiksi muissa Pohjoismaissa (Johansson 2011).

Vaikka kansainvälisesti on olemassa runsaasti oppilaitosjohtamisen tutkimusta, on tärkeää, että oppilaitosjohtamista tarkastellaan myös suomalaisen yhteiskunnan kannalta. Vasta uusien kotimaisten tutkimusten avulla tiedämme, mitä oppilaitosjohtaminen on Suomessa, miten opetus- ja sivistystoimen muutokset vaikuttavat rehtorieimme työhön ja miten muutokset pitää ottaa huomioon suomalaisen oppilaitosjohtamisen kehittämisessä.

Tässä raportissa tarkastelun kohteena ovat 2000-luvulla tehdyt kotimaiset väitösten rehtoritutkimukset. Raportti kartoittaa, millaisia ilmiöitä on tutkittu ja miten tutkimukset on tehty. Lisäksi raportissa kuvataan tutkimusten keskeisiä tuloksia, ja raportin kirjoittajat pyrkivät luomaan keskeisten tutkimustulosten avulla kokonaiskuvan 2000-luvun suomalaisesta oppilaitosjohtamisesta. Kokonaiskuvan luomisessa on tukeuduttu myös kansainväliseen tutkimukseen ja kotimaiseen oppilaitosjohtamista kuvaavaan muuhun kirjallisuuteen. Raportin voidaan katsoa olevan jatkoa Kolamin ja Ojalan (2001) Pohjoismaiden ministerineuvostolle ja Opetushallitukselle laatimalle kartoitukselle, jonka painopisteenä oli 1990-luvun koulunjohtajuus Suomessa.

1.1 Muutosketju

Tämä raportti tarkastelee lähinnä kahta viimeisintä vuosikymmentä, vuosia 1990–2010, mutta oppilaitosjohtamiseen vaikuttavia muutoksia on toki tehty jo aiemminkin. Eri vuosikymmenillä tehtyjen muutosten voidaan katsoa muodostavan muutosketjun, jonka tulosta nykyinen oppilaitosjohtaminen on. Rehtorin toimintaympäristöä, työtä, roolia ja identiteetin kehittymistä viimeisen kymmenen vuoden aikana tarkastelleiden väitöstutkimusten perusteella muutosketju näyttää kahden viime vuosikymmenen aikana kulmineen. 1980- ja 2000-luvun rehtorin toimintaympäristöt ja työt poikkeavat merkittävästi toisistaan (Risku & Kanervio 2011). On myös oletettavaa, että muutosketju jatkuu ja entisestään voimistuu (Kanervio & Risku 2009).

Aiempaa rehtorin ja koulunjohtajan työn muutosta on kuvannut Isosomppi (1996) väitöskirjassaan *Johtaja vai juoksupoika*. Hän totesi rehtoreitten työn pitkään keskittyneen arjen hoitamiseen. Työ koostui hallinnosta ja sen rutiineista – postin käsittelystä, kaavakkeiden täyttamisestä ja muiden juoksevien asioiden hoidosta. Ylempää kouluhallinnosta annettuihin tehtäviin reagointi vei huomattavan osan rehtorin työpäivästä. Rehtorin työ ei ollut itsenäistä vaan kouluhallinnon hierarkkinen rakenne määrittä rehtorin tehtävät.

Rehtorin tehtävänä oli toteuttaa ja valvoa ylemmän hallinnon ohjeiden toimeenpanoa. Valtion kouluhallinto ohjasi hyvin voimakkaasti kuntien toimintaa. Koulun johtaja oli valtion kouluhallinnon paikallinen edustaja koulun tasolla (Mustonen 2003). Rehtorin ja koulunjohtajan työssä 1960- ja 1970-luvuilla korostui – ja kärjistyi – autoritaarinen top-down-kouluhallinto, joka lähti purkautumaan vuosien 1972 ja 1973 paikkeilla yhteiskunnallisen paineen kasvaessa (Alava 2007).

Koulun johtamisen painopisteet ja vastuut näyttävät olleen vahvasti sidoksissa yhteiskunnassa tapahtuneeseen muuhun kehitykseen (ks. Varjo 2007): ammattirakenteen muutokseen, kaupungistumiseen, arvojen ja toimintakulttuurin uudistumiseen, EU-jäsenyyteen ja muuhun kansainvälistymiseen sekä näiden seurauksena toteutuneeseen koulutuspolitiikan ja koululakien muuttumiseen. Tässä yhteydessä on hyvä huomioida kaksi vuosilukua, jotka ovat olleet olennaisia kehityksen käännepeiteitä rehtorin ja koulun johtajan työssä: vuodet 1978 ja 1999.

Vuonna 1978 rehtorin asema muuttui merkittävästi niin kutsutun rehtoriratkaisun myötä. Sen mukaisesti lukioihin, peruskoulujen yläasteille ja suurille ala-asteille tulivat kokonaistyöajassa työskentelevät rehtorit. Muutoksessa toteutui rehtorien ja rehtorijärjestö Suomen Rehtorit ry:n jo 1950-luvulta lähtien ajama tavoite vakinaisista rehtorin viroista. Rehtorin ammatin tunnustaminen omaksi professiokseen eteni merkittävästi. Edistysaskeleesta huolimatta esimerkiksi peruskoulun rehtorien työnkuvaa ja tehtäviä säätelivät edelleen peruskouluasetuksessa luetellut yksityiskohtaiset luettelot rehtorin pääosin hallinnollisista tehtävistä. Tehtäviä tarkennettiin entisestään lukuisilla paikallisilla johto- ja ohjesäännöillä, jotka nekin olivat pääasiassa hallinnollisia vastuita korostavia tehtäväluetteloita (Alava 2007; Taipale 2000).

Vuoden 1999 alussa saatettiin loppuun opetustoimen lainsäädännön kokonaisuudistus. Sitä edelsivät muun muassa vuoden 1985, 1991 ja 1993 lakiuudistukset. Vuoden 1985 peruskoulu- ja lukiolainsäädännön muutoksessa purettiin ryhmäkokosäännökset ja siirryttiin tuntikehysjärjestelmään. Vuoden 1991 normipurussa luovuttiin sekä peruskoulu- että lukioasetuksissa koulunjohtajien ja rehtorien tehtäväluetteloista. Vuonna 1993 uudistettiin valtionosuusjärjestelmä ja siirryttiin tehtäväkohtaisista laskennallisiin valtionosuuksiin. (Souri 2009.)

1.2 Rajat, rakenteet ja reunaehdot sekä niiden rikkominen

Rehtorin toimintaympäristöön ja työhön kohdistuva muutos on vain osa koko maailmanlaajuiseen yhteiskuntaan kohdistuvaa muutosta. Muutos on niin perustavanlaatuisen, että voidaan Zoharin (2007) tapaan puhua paradigman muutoksesta maailmamme toimintatavassa. Pysyvyyteen, yksiselitteisiin käsitteisiin, selkeisiin hallinnollisiin rakenteisiin ja toiminnan seurausten ennustettavuuteen perustunut newtonilainen maailma on muuttumassa kvanttimaailmaksi, jolle on tyypillistä jatkuva muutos, käsitteiden monimerkityksisyys, monimuotoiset verkostot ja ennakkoinnin vaikeutuminen.

Jatkuvaa muutosta aiheuttavat sekä käynnissä oleva paradigman muutos, kvanttimaailma itsessään että kokemattomuutemme johtaa uudessa paradigmassa. Käsitteet muodostuvat monimerkityksisiksi, kun toimimme erilaisissa verkostoissa, joita kvanttimaailman toiminta edellyttää ja joiden olemassaolon teknologian kehitys mahdollistaa. Syntyy sekä globaaleja trendejä että globaalien trendien paikallisia eli glokaaleja tulkintoja ja ratkai-

suja (Knuuttila 2001; Vartiainen 1998). Tällaisessa maailmassa tulevan ennakoiminen on paljon entistä haastavampaa.

Oppilaitosjohtamisen toimintaympäristönä Suomessa ovat pääosin kunnat tai kuntayhtymät. Vain pieni osa oppilaitoksista on yksityisiä tai suoraan valtion hallinnoimia. (Opetushallitus 2011.) Riippumatta koulutuksen ylläpitäjästä, rehtorilla on aina olemassa rajat, rakenteet ja reunaehdot toiminnalleen. Niin yleissivistävää kuin ammatillistakin koulutusta säätelevät sekä valtakunnan tason lait ja säädökset että kunnan ja kuntayhtymän normit ja ohjeet. Samalla tavalla myös vapaata sivistystyötä ja taiteen perusopetusta säädellään sekä omalla lainsäädännöllä että ylläpitäjän ohjeilla.

Ohjauksen ja säätelyn mekanismit ovat muuttuneet merkittävästi viimeisen 20 vuoden aikana. Muutoksen taustoja kuvaavat hyvin Kunnarin (2008) ja Varjon (2007) väitöstudiot. Varjo tutki Suomen 1990-luvun koulutuspolitiikkaa ja erityisesti kansainvälisten koulutuspoliittisten linjausten ja trendien vaikutusta Suomen koulutuspolitiikan muokautumiseen. Tärkeäksi havainnoksi nousevat kiistat hyvinvointiyhteiskunnan kehittämisen ja markkinatalouden edistämisen välillä. Varjon tulkinnan mukaan lopputuloksena on ollut vahva tulosohtaukseen perustuva koulutuspoliittinen ajattelu. Kunnarin tutkimus normiohtauksen menetelmistä ja käytänteistä lukion toimintakulttuurissa 1950-luvulta 2000-luvulle puolestaan osoittaa koulupoliittisen ajattelun muutosten näkyvän oppilaitosten toimintakulttuureiden kuvauksissa.

Tulosohtauksen myötä olemme siirtyneet normiohtauksesta informaatio-ohjaukseen. Informaatio-ohjausta tarkastellaan tarkemmin luvussa 2. Tässä kohden on olennaista todeta, että uuden ohjaustavan omaksuminen on vielä kesken. Niin maailmaparadigma kuin sen vaatima ohjaustavan muutos edellyttävät koulutusjärjestelmän kaikilla tasoilla sekä uudenalaisia rakenteita ja toimintatapoja että uudenlaista johtajuutta. Kansallinen koulutusjärjestelmä, kuntien opetustoimet ja oppilaitokset ovat uuden tilanteen edessä. Koko koulutuksen toimialaa haastavat sekä meneillään oleva maailmanlaajuinen epävarmuus että radikaalisti muuttuva tiedonkäsityksemme. Ne haastavat niin opettajuuden, rehtoriuden kuin sivistys- ja opetusjohtajuuden kokonaan uudella tavalla.

Uudessa tilanteessa kaikilta opetustoimen toimijoilta vaaditaan yhä vahvempaa tulevaisuusorientaatiota perinteisten opetus- ja johtamistehtävien lisäksi. Opettajat tuleekin nähdä jatkossa yhä vahvemmin tulevaisuuden tekijöinä ja rehtorit tulevaisuuden tekijöiden johtajina. Se, voidaanko tämä tehdä nykyisten rajojen ja reunaehtojen mukaisesti, on kyseenalaista. Haasteiksi nousevat ainakin opettajien työ- ja palkkajärjestelmät sekä rehtorien, opetus- ja sivistysjohtajien kelpoisuusmäärittely ja johtamiskoulutus. Selvää lienee, että uusia luovia ajattelutapoja ja ratkaisuja on löydettävä joko olemassa olevien rajojen ja reunaehtojen sisällä tai niitä rikkoen.

2 Tietojohdaminen muutoksessa

Tässä luvussa tarkastellaan tietojohdamista. Tarkastelussa keskitytään kahteen näkökulmaan. Ensinnäkin pohditaan, mitä tietojohdaminen tarkoittaa ja miksi tänä päivänä pyritään johtamaan tiedolla. Toiseksi kuvataan, mitä ja miten tutkimustietoa koulun johtamisesta on 2000-luvulla tuotettu Suomessa.

2.1 Käsitys tietojohdamisesta

Nykyistä yhteiskuntaa kutsutaan usein tieto- tai informaatioyhteiskunnaksi ja puhumme tietojohdamisesta, tiedolla johtamisesta, tiedon johtamisesta ja informaatio-ohjauksesta. Mitä tällä kaikella tarkoitetaan?

Karvosen (2000) mukaan informaatio on tietoa, jota on tallennettu johonkin muotoon tiedon välittämisen mahdollistamiseksi. Informaatio muuttuu tiedoksi, kun vastaanottaja tulkitsee sitä ja yhdistää sen omaan tietorakenteeseensa. Tietoyhteiskunnaksi yhteiskuntaamme kutsutaan sen vuoksi, että tietoa pidetään ”*tärkeimpänä tuotannon resurssina ja organisaation vallan lähteenä*”. Informaatioyhteiskunnasta puhuttaessa painottuvat tiedon teknologinen prosessointi ja luonne informaationa. (Jalonen 2007, 100.) Tiedon merkitys johtamisessa on nykymuotoisena varsin uusi ilmiö, minkä vuoksi sen tutkimus ja käytössä oleva käsitteistö eivät ole jäsentyneet (Lönnqvist 2007). Oppiaineen ja tutkimusalueen nimityksenä Suomessa näyttää kuitenkin vakiintuvan käsite tietojohdaminen (ks. Lönnqvist ym. 2007).

Wilenius ja Kamppinen (2001) tarkastelevat tietoyhteiskuntaa todeten muun muassa Mattelartin (2003) tapaan yhteiskuntien aina toimineen tiedon varassa. Wileniuksen ja Kamppisen mukaan nykyisen yhteiskunnan poikkeaminen aiemmista perustuu erityisesti tiedon ja informaation välisen suhteen muuttumiseen. Teknologian kehittyessä ihmisten mielessä olevaa tietoa muutetaan informaatioksi yhä erilaisempina muotoina, yhä nopeammin ja yhä suurempina määrinä. Syntyneitä informaatiota pystytään käsittelemään, siirtämään ja monistamaan yhä tehokkaammin, kunnes se muuttuu uudelleen ihmisten mielessä olevaksi tiedoksi, jonka varassa yhteiskunta toimii.

Teknologian kehittymisen ansiosta informaation käytettävyys johtamisen välineenä on kasvanut merkittävästi mutta samalla myös muuttunut yhä haasteellisemmaksi. Tiedon muuttamisesta informaatioksi ja informaation käsittelystä on tullut niin helppoa, että informaation määrä haastaa kykymme ottaa vastaan meitä kohtaava informaatio ja muodostaa informaatiosta yhteiskunnan toiminnan kannalta olennainen tieto. Puhutaan käsitteistä *information overload* (mm. Levy 2008; Meier 1962; Murphy & Gross 1969; Toffler 1970) ja *infoähky* (Koski 1998).

Informaation käytettävyyden parantumisen lisäksi tiedon merkitystä johtamisessa on olennaisesti lisännyt maailman muuttuminen. Luvussa 1.2 kuvattu kvanttimaailma edellyttää aivan uudenlaista johtamista, jossa tiedolla on keskeinen tehtävä. Tarvitaan entistä enemmän ja yhä ajantasaisempaa tietoa. Tiedon on myös oltava aiempaa monipuolisempaa. Olennaisin tieto on usein sisäänrakennettuna organisaation toimintaprosesseissa ja ihmisten osaamisessa (Jalonen 2007), minkä vuoksi on pystyttävä tiedon dialogiseen

prosessointiin (mm. Kangaslahti 2007; Strandman 2009) ja johtamisen on sisällettävä mentorointia (mm. Nikander 2003; Raasumaa 2010; Vulkko 2010). Suomalainen koulu ei Riskun, Björkin ja Ferrigno-Brownin (2012) mukaan enää pysty toimimaan laadukkaasti ja menestyksellisesti ilman toimivaa dialogia oppilaiden ja heidän huoltajiensa kanssa. Tiedon merkitys johtamisessa on keskeisempi ja monisäikeisempi kuin koskaan.

Kun tiedon merkitys johtamisessa kasvaa, on yhä olennaisempaa, mitä tietoa on käytettävissä, miten tieto muodostetaan ja miten sitä käytetään. Tiedon merkityksen keskeisyyttä johtamisessa havainnollistaa oivallisesti muun muassa opetusministeriön *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012*. Kehittämissuunnitelmassa todetaan, että poliittisen päätöksenteon tulee perustua *hyvin analysoituun tietoon*. Hyvin analysoidun tiedon tulee kehittämissuunnitelman mukaan olla käytettävyydeltään sekä toimenpiteiden toteutumista arvioivaa että toimenpiteiden vaikutuksia ennakoivaa, ja sitä tulee tuottaa monipuolisesti niin yliopistoissa kuin erillisissä tutkimuslaitoksissa. Kansainvälistyvässä maailmassa tiedon arvioidaan olevan yhä globaalimpaa ja esimerkiksi koulutusjärjestelmien kansainvälisen tuloksellisuuden vertailun yhä helpompaa. Kehittämissuunnitelmassa pidetäänkin olennaisena, että Suomi on mukana globaalissa tiedon tuottamisessa paitsi tiedon käyttäjänä myös keskeisenä muodostettavan tiedon määrittäjänä. Opetus- ja kulttuuriministeriön *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016* jatkaa johdonmukaisesti edeltäjänsä linjoilla.

Tämän raportin tarkoituksena on tukea tietojohdantamista luomalla lähinnä 2000-luvulla tehdystä kotimaisesta väitöstasoisesta rehtoritutkimuksesta tietoa ja informaatiota oppilaitosjohtamisen kehittämiseen muuttuvassa Suomessa. Täten raportti osaltaan toteuttaa opetus- ja kulttuuriministeriön Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmissa 2007–2012 ja 2011–2016 tutkimukselle asettamia tavoitteita. Kotimaisen tiedon tuottamisen lisäksi raportin voidaan katsoa liittyvän ainakin kahdella tavalla myös globaaliin tiedon tuottamiseen. Ensinnäkin, raportti hyödyntää Riskun ja Kanervion (2011) suomalaisen rehtoriuden tutkimusta, joka on osa 13 maan 2000-luvun rehtoritutkimusta tarkastellutta metatutkimusta (Johansson 2011). Toiseksi, raportti täydentää kansainvälistä tutkimusohjelmaa, jossa tarkastellaan koulutuksen johtamista niin opetustoimen, koulun kuin luokan tasolla. Suomessa tutkimusohjelman rahoittaa opetus- ja kulttuuriministeriö ja sen toteuttaa Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutti, joka kuuluu myös kansainvälisen tutkimusohjelman johtoryhmään. Tutkimusohjelman julkaisuja ovat muun muassa Kanervion ja Riskun (2009) *Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa* sekä Johanssonin, Moosin, Nihlforsin, Paulsenin ja Riskun (2011) artikkeli opetustoimenjohtajuudesta Pohjoismaissa.

Siitä huolimatta, että tietojohdantaminen on varsin uusi tutkimusala, on sitä Köpän ja Vuorion (2007) kartoituksen mukaan tutkittu Suomessa jo varsin paljon. Vaikka tietojohdantamisen tutkimuksia onkin Suomessa melko runsaasti, Köppä ja Vuorio löysivät vain kaksi kasvatustieteellistä tietojohdantamisen väitöstutkimusta: Stähle 1998 ja Tuomi 1999. Kumpikaan tutkimus ei käsittele rehtoriutta.

Useassa Riskun ja Kanervion (2011) rehtoritutkimuksen kartoituksessa löydettyssä 28 väitöskirjassa voidaan katsoa olevan kytkentä tietojohdantamiseen. Varsinaisesti tietojohdantamiseen keskittyvinä tutkimuksina voitaneen kuitenkin pitää lähinnä vain Lapiolahden (2007), Raasumaan (2011) ja Svedlinin (2003) väitöskirjoja. Lapiolahti ja Svedlin tutkivat koulutuksen paikallista arviointia. Heidän tuloksiaan käsitellään tarkemmin luvussa 3.2, joka tarkastelee kuntaa rehtorin toimintaympäristönä. Raasumaa tutki opettajien osaa-

misen johtamista. Hänen tutkimustaan käsitellään lähemmin luvussa 4.5, jonka näkökulmina ovat tulevaisuus ja osaamisen johtaminen.

2.2 Oppilaitosjohtaminen tutkimuksen näkökulmasta

Vuosien 2000–2010 aikana suomalaisissa yliopistoissa tehtiin 28 väitöskirjaa, joiden voidaan katsoa käsittelevän rehtoriutta. Luku on noin neljä prosenttia kaikista 661:stä kasvatustieteen ja käyttäytymistieteiden alalla tehdyistä väitöskirjoista näiden kymmenen vuoden aikana. (Risku & Kanervio 2011.) Risku ja Kanervio jakavat rehtoriuteen liittyvät väitöskirjat kahteen kategoriaan: 13 kohdentuu rehtorin työhön ja identiteettiin ja 15 rehtorin työn erilaisiin toimintaympäristöihin. Tehdyistä väitöksistä 23 sisälsi rehtoriuden tarkastelua peruskoulussa, kahdeksan lukiossa, neljä ammattikorkeakoulussa ja yksi ammatillisessa oppilaitoksessa. Tässä raportissa ei käsitellä tarkemmin ammattikorkeakouluihin kohdentuneita viittä väitöskirjaa (Antikainen 2005; Huuhka 2004; Nikander 2003; Tiusanen 2005; Toikka 2002).

Väitöskirjoja on tehty kattavasti eri yliopistoissa. Alan väitöksiä on tehty Helsingin, Joensuun, Jyväskylän, Tampereen, Turun ja Oulun yliopistoissa. Eniten väitöksiä on tehty Jyväskylän (11), Tampereen (7) ja Helsingin (5) yliopistoissa. Ajallisesti väitösten julkaisuvuodet painottuvat vuosikymmenen loppuun vuosille 2006–2010 (18). Väitöskirjoja kuvaa myös se, että useat niiden tekijöistä ovat itse toimineet tai toimivat rehtoreina (Risku & Kanervio 2011). Yhtä englanninkielistä ja yhtä ruotsinkielistä väitöskirjaa lukuun ottamatta kaikki väitöskirjat on kirjoitettu suomeksi.

Väitöstutkimusten tutkimusmenetelmälliset ratkaisut ovat monipuolisia – huolta voi silti kantaa määrällisten tutkimusten vähäisyydestä. Suurin osa tutkimuksista on tehty käyttäen laadullisia aineistonkeruumenetelmiä, muutama pohjautuu sekä laadulliseen että määrälliseen aineistoon ja vain pari väitöstä on puhtaasti määrällisiä tutkimuksia. Melkein kaikissa laadullisissa tutkimuksissa aineisto on ainakin osittain kerätty haastatteluilla. Paria poikkeusta lukuun ottamatta haastattelun rinnalla on aineistona käytetty myös havainnointia, kirjoitelmia tai dokumentteja. Koska väitöstutkimukset ovat pääsääntöisesti laadullisia, on osallistujien määrä rajallinen vaihdellen alle kymmenestä noin 30 haastatteluun. Edellä mainittu erilaisten metodien käyttö toki useissa tutkimuksissa täydentää haastatteluaineistoa.

Kiitettävänä monet väitöstutkimuksista on pyritty tekemään keräten aineisto eri puolilta Suomea. Väitöstutkimuksen tavoite ja yksittäisen tutkijan resurssit ymmärrettävästi rajaavat tutkimuksen toteuttamista, jolloin koko maan alueelta kerätty aineisto etenkin laadullisissa tutkimuksissa jää 10–20 henkilöltä kootuksi aineistoksi. Silti on huomioitava näiden tutkimusten arvo kuten myös niiden väitösten, joissa on tutkittu vain yhtä oppilaitosta.

2.2.1 Oppilaitosjohtaminen rehtorien silmin

Se, että noin puolet väitöskirjoista tarkastelee rehtoria itseään tai rehtorin koulutusta ja työtä, näkyy selvästi siinä, mistä ja keneltä tutkimusaineisto on kerätty. Yhdeksässä väitöskirjassa tutkimusaineisto kerättiin yksinomaan rehtoreilta, ja vain parissa tutkimusaineisto ei sisältänyt lainkaan rehtorien näkemyksiä. Rehtorien ääni kuuluu selvästi alan tutkimuksissa.

Yksinomaan rehtorien näkemyksiin perustuvien tutkimusten aihepiirit ovat hyvin moninaisia. Osassa tutkimuksista lähtökohtana on joku rehtoreita yhdistävä piirre tai tekijä. Näissä tutkimuksissa kohdejoukkona ovat olleet muun muassa palkitut rehtorit (Hänninen 2009), valmentajataustaiset rehtorit (Pulkkinen 2011) tai näkökulmana on ollut rehtorin sukupuoli (Juusenaho 2004) tai identiteetti (Ahonen 2008). Parissa tutkimuksessa on tarkasteltu sitä, miten rehtori selviää työssään (Karikoski 2009, Lehkonen 2009). Muut rehtorien näkemyksiin keskittyneet tutkimukset käsittelevät rehtorin koulutusta (Taipale 2000), koulun vision rakentamista (Kirveskari 2003), koulun toimintakulttuuria (Kunnari 2008), monikulttuurisen koulun johtamista (Kuukka 2009) ja peruskoulun johtamista aikansa ilmiönä (Pesonen 2009).

Monet rehtorien näkemyksiin pohjautuvista tutkimuksista on tehty keräämällä aineisto eri puolilta Suomea. Esimerkkeinä voidaan mainita Ahosen (2008), Hännisen (2009), Juusenahon (2004), Kirveskarin (2003), Lehkosen (2009) ja Pulkkisen (2011) tutkimukset. Tutkimusaiheesta riippuen niissä on käytetty joko harkinnanvaraista tai satunnaisotantaa. Useissa tutkimuksissa on myös pyritty tarkastelemaan oppilaitosjohtamista ottamalla huomioon eri koulumuodot sisällyttämällä tutkimusaineistoon niin peruskoulun, lukion kuin ammatillisten oppilaitostenkin rehtorien näkemyksiä.

2.2.2 Oppilaitosjohtaminen opetusalan eri toimijoiden silmin

Noin puolessa tarkastelujakson aikana tehdyistä väitöskirjoista tutkimusaineisto sisältää rehtorien näkemysten lisäksi myös muiden opetusalan toimijoiden näkemyksiä. Näissä väitöksissä tutkimusaineisto on useimmiten kerätty rehtorien lisäksi opettajilta ja koulun muulta henkilökunnalta (Hellström 2004; Kanervio 2007; Lahtero 2011; Mustonen 20003; Mäkelä 2007; Vuohijoki 2006). Tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa koulun ilmapiiri, työssä jaksaminen, organisaatiokulttuuri, muutos ja kehittäminen, muutosten toteuttaminen ja toteutuminen sekä se, mihin rehtoria tarvitaan ja mitä rehtorit tekevät.

Rehtorin, opettajien ja koulun muun henkilökunnan ohella tutkimusaineistoa on kerätty sivistystoimen johtajilta, johtoryhmän ja lautakunnan jäseniltä, asiantuntija- ja neuvotteluryhmiltä sekä kunnan muilta virkamiehiltä (Johnson 2006; Kanervio 2007; Kangaslahti 2007; Lapiolahti 2007; Nykänen 2010; Pennanen 2006; Raasumaa 2010). Näissä tutkimuksissa tarkastelunäkökulma on yleensä ollut koulutasoa laajempi. Yleisimmin tutkimuskohteena ovat olleet kuntataso ja sen eri ilmiöt, joita on tarkasteltu kunnan eri toimijoiden näkökulmista. Esimerkkeinä voidaan mainita kunnan opetustoimen strateginen johtaminen, koulutuksen arviointi, ohjauksen palvelujärjestelmä, peruskoulun johtaminen ja muutos kuntatason haasteena.

Rehtorien näkemyksiin keskittyvien tutkimusten tapaan tutkimuksissa, joissa aineisto on kerätty opetusalan eri toimijoilta, väitöstutkimusten tekijät ovat pyrkineet aineiston kattavuuteen. Viiden väitöksen aineisto on kerätty useammasta kunnasta (Mustonen 2003; Nykänen 2010; Pennanen 2006; Raasumaa 2010; Vuohijoki 2006) ja kolmen kattavasti yhden kunnan alueelta (Johnson 2006; Kangaslahti 2007; Lapiolahti 2007). Tutkimukset, jotka keskittyivät tarkastelemaan yhtä kouluorganisaatiota, pyrkivät sisällyttämään tarkasteluunsa koko henkilöstön näkemyksiä (Kanervio 2007; Lahtero 2011; Mäkelä 2010).

Väitöskirjoista löytyi vain kaksi tutkimusta, joiden tutkimusaineisto ei sisällä rehtorien näkemyksiä. Vulkon (2001) koulutasolla tehtyyn päätöksentekoon liittyvän tutkimuksen aineisto on kerätty pelkästään opettajilta, ja Varjon (2007) koululainsäädännön rakentamista tarkastellut tutkimus perustuu yksinomaan dokumentteihin.

3 Rehtorin muodollisen aseman ja toimintaympäristön muutos

3.1 Rehtorin muodollinen asema

Kaikki tuntuvat olevan yhtä mieltä siitä, että rehtorin muodollinen asema on muuttunut merkittävästi kahden viime vuosikymmenen aikana ja että rehtorin tehtävä pitää nähdä omana professionaan (Risku & Kanervio 2011). Rehtorin aseman muutoksen tarkastelua voidaan pitää usean tutkimuksen lähtökohtana, ja aseman muutos huomioidaan käytännöllisesti katsoen kaikissa Suomessa 2000-luvulla tehdyissä rehtoriutta tarkastelleissa väitöstutkimuksissa. Aho, Pitkänen ja Sahlberg (2006, 119) kiteyttävät muutoksen seuraavasti:

”Rehtorin rooli on muuttunut dramaattisesti vuodesta 1990. Rehtorit eivät ole ainoastaan koulunsa pedagogisia johtajia vaan päälliköitä, jotka vastaavat taloudenhoidosta, henkilökunnasta ja koulun tuloksellisuudesta. Aiemmin rehtori oli kokenut senioriopettaja, joka ylennettiin palkinnoksi hyvästä palvelustaan opettajana. Tämän päivän rehtorin tulee olla pätevä johtaja, joka ymmärtää koulutuspolitiikkaa ja osaa johtaa kouluun. Uusien rehtorien valintaprosessi on usein samanlainen kuin yksityisellä sektorilla haastatteluineen ja psykologisine testeineen, joilla pyritään varmistamaan hakijan soveltuvuus.” (Suomennos raportin kirjoittajien)

Vaikka rehtorin muodollisen aseman huomioonottaminen näyttääkin sisältyvän lähes jokaiseen rehtoriutta 2000-luvulla tutkineeseen väitökseen, ei yksikään väitöstutkimus suoranaisesti keskity rehtorin aseman tutkimiseen. Tutkimustieto rehtorin muodollisesta asemasta ja sen muuttumisesta on täten hankittava väitöstutkimuksien rehtorin asemaa pohtivista osioista ja muista tutkimuksista.

Sourin (2009) Suomen Rehtorit ry:lle tekemän selvityksen mukaan rehtorin muodollista asemaa määrittää tänä päivänä enemmän yleinen lainsäädäntö kuin opetusta ja koulutusta koskeva erityislainsäädäntö. Sourin ei näe kehityksen poikkeavan Suomen muusta lainsäädännöllisestä suuntauksesta.

Vuoden 1998 asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (1998/986) mahdollisti rehtorien yliopistollisen kelpoisuuskoulutuksen, jonka muun muassa useimmat sivistys- ja opetusjohtajat katsovat rehtoreille tarpeelliseksi (Kanervio & Risku 2009). Edelleen voimassa olevan asetuksen mukaan rehtoriksi on kelpoinen henkilö, jolla on ylempi korkeakoulututkinto, asianomaisen koulumuodon opettajan kelpoisuus, riittävä työkokemus opettajan tehtävissä sekä joko Opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukainen opetushallinnon tutkinto tai vähintään 25 opintopisteen laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot tai muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus.

Havainnollistavan kuvan rehtorien kelpoisuus- ja täydennyskoulutuksesta Suomessa tarjoavat Taipaleen, Salosen ja Karvosen (2006), Alavan (2008) sekä Värin ja Alavan (2005) raportit. Vaikka erityisesti rehtorien täydennyskoulutus on viime vuosina kehittynyt, on syytä olla Pontin, Nuschen ja Hopkinsin (2008) OECD-raportin tavoin huolis-

saan suomalaisten rehtorien kelpoisuuskoulutuksesta ja toivoa, että sitäkin kehitetään rehtorien täydennyskoulutuksen ohella. Tätä on esittänyt esimerkiksi Suomen Rehtorit ry (Souri 2009). Muun muassa Norja ja Ruotsi aloittivat vuonna 2010 kaikkien rehtoreittensa yliopistollisen kelpoisuuskoulutuksen (Hybertsen Lysø, Stensaker, Aamodt & Mjøen 2010; Skolverket 2010).

Opetus- ja koulutusalan erityislainsäädäntö edellyttää, että jokaisella oppilaitoksella on oltava oppilaitoksen toiminnasta vastaava rehtori. Oppilaitoksen toiminnasta vastaavana henkilönä rehtorin tulee toimia lainsäädännön ja sen mukaisten opetussuunnitelmien edellyttämällä tavalla. Rehtori hoitaa tehtävänsä virkavastuulla eli pääsääntöisesti yleisen kunnallista viranhaltijaa koskevan lainsäädännön mukaisesti (laki kunnallisesta viranhaltijasta 2003/304). Opetus- ja koulutusalan erityislainsäädäntö ja opetussuunnitelmat velvoittavat ensisijaisesti koulutuksen järjestäjää, jonka tehtävänä on luoda edellytykset säädösten mukaiselle toiminnalle sekä arvioida toiminnan toteutumista, eikä rehtoria. Tästä syystä Suomen Rehtorit ry opastaakin rehtoreita reklamoimaan koulutuksen järjestäjää, mikäli edellytykset koulun säädösten edellyttämälle toiminnalle eivät toteudu. (Souri 2009.)

Suomessa koulutuksen järjestäjä päättää tarvitsemistaan rehtorin viroista ja valitsee rehtorit, jotka palvelevat ensisijaisesti koulutuksen järjestäjää eivätkä valtiota. Kunnissa rehtorit valitsee yleensä kunnan koululautakunta (77,1 %:ssa kunnista) avoimen julkisen (83,8 %:ssa kunnista) haun kautta painottaen valinnassa erityisesti hakijoiden kelpoisuutta, koulutusta, johtajaominaisuuksia, kokemusta ja persoonaa (Kanervio & Risku 2009, 93–95). Rehtorin tehtävät määritetään tarkemmin koulutuksen järjestäjien eli pääsääntöisesti kuntien johto-, hallinto- ja toimintasäännöissä (kuntalaki 1995/365). Koulunjohtajien ja rehtorien yksityiskohtaisista tehtäväl listoista luovuttiin vuoden 1991 normipurussa. Tehtäväl listoihin ei ole palattu päinvastoin kuin muun muassa Ruotsissa, jossa vuonna 2011 voimaan astunut lainsäädäntö määrittää rehtorin tehtävät jälleen yksityiskohtaisin kuvauksin (Skollag 2010/800).

Lainsäädännön jättäessä rehtorin tehtävät tarkemmin määrittelemättä ja kuntien tilanteiden ollessa hyvin erilaiset vaihtelevat rehtorien työnkuvat suuresti. Valtaosa rehtorien työtä tarkastelevista väitöstutkimuksista (mm. Ahonen 2008; Karikoski 2009; Lahtero 2011; Lehkonen 2009; Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Pennanen 2006; Pesonen 2009; Raasumaa 2010; Vuohijoki 2006) keskittyvätkin siihen, miten rehtorin muodollisen aseman luoma liikkumatila ilmenee rehtorin työssä käytännössä. Näitä tuloksia tarkastellaan luvussa 4.

Tässä kohtaa on olennaista todeta kaksi asiaa. Ensinnäkin, harva tuskin toivoo takaisin Suomen lainsäädäntöön entisenkaltaisia rehtorin tehtäväl listoja (ks. Souri 2009). Toiseksi, jotain tulee silti tehdä, sillä rehtorin lainsäädännöllinen asema näyttää aiheuttavan paljon ongelmia ja ristiriitaisuuksia rehtorin käytännön työssä. Ongelmat liittyvät esimerkiksi rehtorien ajankäyttöön (Karikoski 2009; Mäkelä 2007; Pennanen 2006) ja hyvinvointiin (Lehkonen 2009; Vuohijoki 2006; ks. myös Suomen Rehtorit 2005). Ristiriitaisuuksia aiheuttavat erityisesti erilaisten odotusten aiheuttamat paineet (Ahonen 2008; Vuohijoki 2006) rehtorin pyrkiessä sekä turvaamaan koulun toimintaa erityislainsäädännön velvoitteiden mukaisesti että toimimaan koulutuksen järjestäjän eli työnantajan edustajana. Rehtorin rooli saattaa olla hyvin kaksijakoinen, kun hänen tulisi samanaikaisesti esimerkiksi toteuttaa koulutuksen järjestäjän määräämät lomautukset ja turvata oppilaiden oikeudet lomautuksissa, luoda myönteistä mielikuvaa oppilaitoksestaan ja turvata oppilaiden oikeus turvalliseen oppimisympäristöön tuomalla julkisuuteen epäilyt koulurakennuksen

sisäilmaongelmista tai vastata oman yksikkönsä koulutoiminnan arvioinnista ja sen edellyttämästä kehittämisestä säästöpainoiden keskellä (Souri 2009; ks. myös Lapiolahti 2007 ja Svedlin 2003).

3.2 Kunta rehtorin toimintaympäristönä

Valtion ja kunnan välistä suhdetta on muutettu merkittävästi viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Voimassa olevan kuntalain (1995/365) mukaan Suomi jakautuu kuntiin, joiden itsehallinto on turvattu perustuslaissa. Kuntien tulee hoitaa niille laissa säädetty tehtävät, mutta kunnat voivat itse päättää autonomisesti tehtävien hoitamistavasta. Perusopetuslaki (1998/628) velvoittaa kunnat järjestämään perusopetusta alueellaan asuville oppivelvollisuusikäisille.

Voidaan täydellä syyllä sanoa, että kunta on rehtorin keskeinen toimintaympäristö. Opetushallituksen (2011) tilastojen mukaan vuonna 2009 Suomessa oli 3 100 kunnallista peruskoulua. Yksityisiä kouluja oli ainoastaan 90. Myös lukiokoulutuksessa kunta on tavallinen koulutuksen järjestäjä. Kunnallisia lukioita oli vuonna 2009 kaikista lukioista 92 %. Kanervion ja Riskun (2009) mukaan lähes kaikki kunnat (96,7 %) vastaavat itse perusopetuksensa ja lukiokoulutuksensa tuottamisesta. Useimpien rehtorien mielestä kuntatasolla tehtävät päätökset ovat heidän työnsä kannalta kaikista tärkeimmät (Pennanen 2006).

Kuntien tulee järjestää hallintonsa kuntalain (1995/365) mukaisesti, mutta säädökset antavat kunnille suuren vapauden järjestää hallintonsa sopivaksi katsomallaan tavalla. Vapautta myös käytetään ja kuntaorganisaatiot poikkeavat toisistaan tänä päivänä paljon. Lisäksi kuntaorganisaatiot muuttuvat jatkuvasti – osin omasta aloitteestaan ja osin valtionhallinnon ohjaamina esimerkiksi Paras-lain kautta. Vuonna 2008 94,3 % sivistys- ja opetusjohtajista oli sitä mieltä, että heidän kuntansa opetus- ja koulutuspalvelujen tuottaminen tulee muuttumaan merkittävästi vuoteen 2015 mennessä (Kanervio & Risku 2009). Kun rehtorin muodollinen asema on lainsäädännöllisesti varsin avoin, on luonnollista, että se määritellään kuntien johto-, hallinto- ja toimintasäännöissä hyvin eri tavoin ja että arjen työnkuvat poikkeavat toisistaan vieläkin enemmän. Yllä kuvatun perusteella ei ole yllättävää, että valtaosa rehtoriutta ja oppilaitosjohtamista tarkastelevasta tutkimuksesta sijoittuu kuntaympäristöön.

Varjon (2007) väitöstutkimus sisältää tarkastelun siitä, miksi ja miten valtion ja kunnan välinen suhde on koulutuspolitiikassa muuttunut sellaiseksi kuin se tänä päivänä on. Varjon mukaan koulutuspolitiikan kehitys on osa yleistä yhteiskunnallista kehitystä, jossa valtion järjestelmäkeskeiseen keskitettyyn hallintoon on kohdistunut muospaineita 1980-luvun puolivälistä lähtien. Niiden mielestä, jotka kannattavat hallinnon hajauttamista, keskitetty hallinto on ollut järjestelmänä liian jäykkä eikä ole pystynyt vastaamaan muuttuvan yhteiskunnan haasteisiin. Lisäksi hallinnon hajauttamisen kannattajat näyttävät olevan sitä mieltä, että yhteiskuntamme on valmis paikalliseen päätöksentekoon. Keskitetyn hallinnon kannattajat puolestaan tuntevat näkevän hajauttamisen kannattajien todellisenä motiivina markkinatalouden vahvistamisen yhteiskunnallisena voimana, minkä he uskovat vaarantavan suomalaisen hyvinvointivaltion olemassaolon. (Ks. myös mm. Rinne, Kivirauma & Simola 2002; Simola 2010.) Normien ja niiden valvonnan lisäksi sekä myös niitä syrjäyttäen johtamisen välineiksi tuntevat yhä vahvemmin muodostuvan arviointi ja tulosohtaus. (Ks. myös Ryynänen 2004.)

Kanervion ja Riskun (2009) mukaan kunnissa näytetään pyrkivän itsenäiseen pitkäjän- teiseen ja strategiseen kehittämiseen ottaen huomioon toimintaympäristö ja valtionhal- linnon näkemykset. Toimintaympäristön muutoksia pyritään ennakoimaan ja toimintoja pyritään sopeuttamaan muutosten mukaisesti tavoitteena turvata palvelut ja varmistaa kestävä kehitys. Strategista kehittämistä tuntuu haittaavan merkittävästi opetustoimen johtamisen resurssien vähyys. Kangaslahden (2007) väitöstutkimuksen mukaan kunnan opetustoimen strateginen johtaminen on jatkuvaa monisyisten ongelmien etsimistä, tunnistamista ja sovittelua. Jotta strategisessa johtamisessa onnistutaan, tulee ongelmia tarkastella avoimesti, monipuolisesti ja dialogisesti luottamusmiesten, viranhaltijajohdon, henkilöstön ja huoltajien kiinteänä yhteistyönä ja vuoropuheluna. Kangaslahden tutkimus osoittaa merkittäviä puutteita siinä, miten rehtorit on koulutettu ja otettu mukaan kunnan opetustoimen strategiseen työhön. Kangaslahden tutkimuksen päätuloksia tukee muun muassa Strandmanin (2009) väitöstutkimus.

Koulutuksen järjestäjillä on vuodesta 1998 lähtien ollut lainsäädännöllinen velvoite (perusopetuslaki 628/1998, lukiolaki 1998/629) toimintansa ja sen vaikuttavuuden arviointiin. Lapiolahden (2007) kuntatasoa ja Svedlinin (2003) koulutasoa tarkastelleiden väitöskirjojen mukaan koulutuksen paikallinen arviointi ei ainakaan vielä onnistu velvoitteen mukaisesti erityisen hyvin. Koulutuksen paikallinen arviointi ei näytä kiinnittyvän opetussuunnitelmien tavoitteisiin eikä täten ohjaa riittävästi kuntien opetustoimien ja koulujen toimintaa. Eräänä syynä koulutuksen paikallisen arvioinnin ongelmiin voidaan pitää koulutuksen arviointityötä kunnissa tekevän henkilöstön vähyyttä (Löfström, Metsä- muuronen, Niemi, Salmio & Stenvall 2005; Rajanen 2000).

Kunnissa on kaiken kaikkiaan ilmeisen vähän hallintohenkilöstöä niin sivistys- ja opetus- johtajien kuin rehtorienkin tukena. Tämän seurauksena sivistys- ja opetusjohtajat näyt- tävät delegeoivan hallinnollisia tehtäviään rehtoreille ja rehtorit puolestaan omiaan opet- tajille. (Kanervio & Risku 2009; Pont, Nusche & Hopkins 2008.) Kun puhumme hallinnon vähentämisestä, pitäisikin ehkä tarkentaa, tarkoittameko hallintotyön vai hallintohenki- löstön vähentämistä. Vaikka henkilöstöä ei enää tarvitakaan normien toimeenpanoon ja toteutumisen valvontaan sekä niistä raportoimiseen, voisi olettaa muun muassa tietojoh- tamisen edellyttävän riittävää henkilöstöresurssia. Lisäksi tulisi pohtia syvällisesti, mikä on hallinnon perustehtävä nyky-yhteiskunnassamme. Voisiko hallinnon tehtävänä olla palvella kouluja mahdollisimman monipuolisesti esimerkiksi vapauttamalla rehtorien ja opettajien aikaa hallinnon rutiineista koulujen ydintyöhön. Väitöstutkimusten (Karikoski 2009; Mäkelä 2007; Pennanen 2006) kautta tarkasteltuna rehtoreilla näyttää kuluvan hallintotyöhön kohtuuttoman suuri osa työajasta samanaikaisesti kun opettajat tuntuvat odottavan rehtoreilta yhä enemmän pedagogista johtajuutta (Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Raasumaa 2010).

Kunta näyttää tutkimuksen valossa varsin haastavalta toimintaympäristöltä rehtorille. Haasteellisuutta korostaa rehtorin muodollisen aseman rajattomuus. Yllättävää ei liene se, että rehtorit eivät tunnu voivan hyvin koulun toiminnasta vastaavana henkilönä. He eivät myöskään koe, että sivistys- ja opetusjohtajat tai kuntien organisaatorakenteet pystyisivät tukemaan heitä työssään. (Ahonen 2008; Suomen Rehtorit 2005; Lehkonen 2009; Vuohijoki 2006.)

3.3 Koulu rehtorin toimintaympäristönä

Koulu rehtorin toimintaympäristönä on muuttunut merkittävästi viimeisen kahden vuosikymmenen aikana. Kadonnut on se koulu, jota rehtori hallinnoi varmistuen normien toimeenpanon ja raportoiden toimeenpanosta. Tänä päivänä koulu rehtorin toimintaympäristönä on tuloksikkoo, jota rehtori johtaa niin strategian, talouden, hallinnon, henkilöstön, pedagogiikan, monipuolisen palvelukeskuksen kuin tuloksellisuudenkin johtajana.

Kanervion ja Riskun (2009) mukaan vuonna 2009 oli 82,9 prosentissa Suomen kunnista jokaisella koululla oma rehtorinsa. Määrä ei ole suoraan vertailukelpoinen Pirhosen ja Janhusen (1995) tutkimuksen tuloksiin (noin 85 %) mutta osoittanee, että merkittävää muutosta ei ole parin viime vuosikymmenen aikana tapahtunut. Huomattava osa (21,4 %) sivistys- ja opetusjohtajista toimii edelleen rehtoreina mutta määrä on hieman pienempi kuin Rajasen (2000) tutkimuksessa (25,1 %). Apulaisrehtorit (13,8 %:ssa kunnista) ja alue-rehtorit (6,2 %:ssa kunnista) eivät edelleenkään ole yleisiä, mutta niiden määrä näyttää olevan kasvussa koulujen ja kuntien koon kasvaessa. Yhä useammin rehtorit tuntuvat olevan yhtenäiskoulun kuin yläasteen ja lukion yhteisiä rehtoreita. Monen rehtorin työssä täytyy näkyä jatkuva koulujen määrän väheneminen eli pelko oman koulun lakkauttamisesta, vaikka aiheita ei Kanerviota (2007) lukuun ottamatta olekaan tutkittu väitöstutkimustasolla.

Kahden edellisen alaluvun (3.1 ja 3.2) kuvaus rehtorin muodollisesta asemasta ja kunnasta rehtorin toimintaympäristönä luovat raamit myös koululle rehtorin toimintaympäristönä. Mutta toki koululla toimintaympäristönä on myös aivan oma merkityksensä rehtorille. Varsin usea tutkimus tarkastelee rehtoriutta ja oppilaitosjohtamista nimenomaan koulun tasolla ja koulun johtamisen näkökulmasta.

Rehtoriutta ja oppilaitosjohtamista koulun tasolla tarkastelevassa väitöstutkimuksessa keskeisenä tarkastelukohteena on yleensä muutos. Kanervion (2007) väitöstutkimuksessa koulu rehtorin toimintaympäristönä muodostaa rehtorille haasteen, jossa panoksena on koulun ja ehkä laajemminkin koko yksityisen koulumuodon olemassaolo. Selviytymiskamppailun tuloksena koulu säilyy ja lainsäädäntöä uudistetaan. Väitöstutkimus tuottaa muutosteorian, jonka keskeisenä tuloksena on kriisin tunnistaminen muutoksen avaimena.

Hellström (2004) ja Johnson (2006) tutkivat, miten valtakunnallinen koulu-uudistus toteutetaan koulutasolla. Hellströmin väitöstutkimuksen tuloksena muodostuu onnistuvan kouluhankkeen 20 kohdan huoneentaulu. Huoneentaulua tarkastellaan lähemmin luvussa 4.1. Johnsonin väitöstutkimus painottaa opettajien yhteistyömahdollisuuksien sekä hyvin suunnitellun ja koordinoitun täydennyskoulutuksen tärkeyttä.

Kirveskarin (2003) ja Kunnarin (2008) väitöstutkimusten voidaan katsoa korostavan näkyväksi tekemisen merkitystä muutoksessa. Se mitä ilmaistaan, tukee sen saavuttamista, mitä halutaan. Kirveskari tarkasteli oppilaitoksen johtamista visioinnin näkökulmasta. Kirveskarin mukaan visiointi ja visiot jo itsessään sisältävät tahtotilan ilmaisun sekä kannanoton tahtotilan toimeenpanosta. Todellinen visionääri ilmaisee tahtotilan lisäksi myös ajatuksia organisoinnista, hallitsee niin mennyttä, nykyistä kuin tulevaa aikaa, kantaa sosiaalista vastuuta ympäristöstään ja yhteiskunnasta sekä osaa rajata haasteiden määrää. Kunnarin tarkastelun kohteena oli koulun toimintakulttuuri. Kunnarin mukaan se, miten kouluyh-

teisön jäsenet kuvaavat koulunsa toimintakulttuuria, kertoo myös kuvaajien omista ajattelumalleista ja toimintatavoista. Täten jo koulun toimintakulttuurin kuvaaminen itsessään tukee toimintakulttuurin kehittämistä kuvauksissa ilmaistujen tavoitteiden ja visioiden suunnassa.

Raasumaan (2010) ja Vulkon (2001) väitöstutkimusten näkökulma ei ehkä liity suoraanaisesti muutosjohtamiseen, mutta tutkimusten tulokset varmasti tukevat myös koulutason muutosjohtamista. Raasumaa tarkasteli rehtorin toimintaa koulutasolla opettajien osaamisen johtajana yhdistäen osaamisen johtamisen laajaan pedagogiseen johtamiseen samansuuntaisesti kuin kuvataan tämän raportin luvussa 5. Raasumaan mukaan rehtorin tulee paneutua opettajien osaamisen johtamiseen aktiivisesti ja kiinteästi. Tämän tavoitteen tukemiseksi Raasumaa sisällytti väitöskirjaansa yksityiskohtaisen osaamisen johtamisen käsikirjan. Käsikirjaa käsitellään tarkemmin tämän raportin luvussa 4. Vulkon tarkastelun kohteena olivat opettajien käsitykset koulun yleisestä päätöksentekokulttuurista. Hänen näkemyksensä mukaan rehtorien ja opettajien käsitykset päätösten valmistelusta ja toimeenpanosta sekä koulun taloudellisesta tilanteesta eroavat toisistaan. Perusopetuksen opettajille (N=201) tehdyn kyselyn perusteella opettajien mielestä hyvä päätöksentekokulttuuri muodostuu riittävästä taustatiedosta ja valmistelusta, avoimesta ilmapiiristä, osallisuudesta, päätökseen sitoutumisesta ja sen seurannasta, selkeistä toimintatavoista ja rehtorin tarkoituksenmukaisista toimista. Vulkon mukaan sekä opettajat että rehtorit näyttävät korostavan vuorovaikutuksen merkitystä.

Tarkasteltaessa koulua rehtorin toimintaympäristönä voidaan jatkuvan muutoksen korostamisen lisäksi todeta, että yhteistyö ja verkostoissa toimiminen ovat tänä päivänä aivan olennainen osa rehtorin työtä. Koulu toimintaympäristönä itsessään muodostaa tarpeen yhteistyölle ja koulun sisäisissä verkostoissa toimimiselle. Selvää lienee myös, että koulu ei toimi eristyksissä vaan on osa koulutuksen järjestäjän konsernia, eli yleensä kuntaa, ja osallistuu alueelliseen, seudulliseen sekä kansalliseen ja kansainväliseen yhteistyöhön. Kaikki tämä merkitsee, että koulu toimintaympäristönä edellyttää rehtorin monipuolista toimimista hyvin erilaisissa verkostoissa.

Väitöstutkijoiden tapa jäsentää yhteistyötä, vuoropuhelua ja verkostoitumista tuntuu vaihtelevan varsin paljon, minkä vuoksi rehtorien yhteistyöhön ja verkostoitumiseen kuluva aika on vaikea hahmottaa yhteismitallisesti tutkimuksen näkökulmasta. Usean tutkijan mukaan yhteistyö, vuoropuhelu ja verkostoituminen sekä koulun sisällä että sen ulkopuolella ovat kuitenkin merkittävä osa rehtorin työtä tänä päivänä. Karikoski (2009) kirjoittaa rehtorien vuorovaikutustilanteiden valtavasta määrästä. Mustosen (2003) väitöstutkimuksen rehtorit katsoivat yhteistyön sidosryhmien kanssa olevan heidän ydintyötään. Mäkelän (2007) mukaan verkostotyö muodostaa merkittävän osan (22 %) rehtorin ajankäytöstä. Pennasen (2006) väitöstutkimuksessa rehtorit sisällyttivät yhteistyön arjen hallinnassa olennaiseksi osaksi työtään. Pesosen (2009) mukaan rehtorit odottavat koulun johtamisen kehittyvän eri koulujen rehtorien välisen kollegiaalisen johtamisen suuntaan sekä laajenevan niin koulujen sisäisissä kuin ulkoisissa verkostoissa tapahtuvaksi. Muutuva yhteiskunta näyttää asettavan koulun johtamiselle haasteita, joissa muun muassa oppilaiden jatko-opiskelu- ja elämäntaitoja kehitetään monipuolisella yhteistyöllä. Nykänen (2010) tutki väitöskirjaansa juuri tällaisia oppilaan ohjauksen ja oppilashuolto-työn seudullisia verkostoja todeten verkostojen edellyttävän jaettava johtajuutta voidakseen onnistua tehtävissään. Lisäksi, hänen mukaansa on tärkeää, että rehtorit osallistuvat moniammatilliseen ja monihallinnolliseen yhteistyöhön sen eri tasoilla.

4 Rehtoriuden muutos

4.1 Ensiaskeleet kohti pedagogista johtajuutta

Vuosi 1999 oli opetustoimen kehittämisessä sikäli tärkeä, että silloin saatettiin loppuun merkittävä koululakien uudistaminen. Uudistaminen aloitettiin jo vuonna 1985, jolloin edellinen peruskoulu- ja lukiolainsäädäntöuudistus astui voimaan. Uuden tuntikehysjärjestelmän myötä paikallinen päätösvalta lisääntyi ja kunnissa sekä kouluissa oli itse otettava vastuu koulutuksen järjestämisestä – enää ei voitu turvautua pelkästään säännöksiin tai lääninhallituksen ohjeistuksiin. Tämä merkittävä päätösvallan delegointi sekä muutti että lisäsi rehtorin työn sisältöä ja vastuuta. Tätä muutosta ja erityisesti siirtymistä 1990-luvulta 2000-luvulle kuvaa havainnollisesti Mustonen (2003) väitöskirjassaan *Mihin rehtoria tarvitaan*.

Aluksi pieneltä tuntuva tuntikehysuudistus uudistikin lopulta varsin merkittävällä tavalla rehtorin roolia. Nyt rehtorin piti ensimmäisen kerran aidosti johtaa koulun pedagogisia käytänteitä, vastuuta ja painopisteitä eikä vain panna toimeen laadittuja normeja ja annettuja määräyksiä. Tie kohti pedagogista johtajuutta oli alkanut. Koulun tasolla tämä uudistus ei suinkaan sujunut ongelmitta. On ilmeistä, että kaikki rehtorit eivät osanneet tehdä tuntikehysten jakoa oikein, sillä kyseessä oli aivan uusi johtamisosaamisen alue, joka poikkesi olennaisesti aikaisemmasta hallinnoivasta ja lähinnä arjen rutiineista vastanneesta rehtorin työstä. Toisaalta, jos opettajat olivat sitä mieltä, että tuntijakoa toteutettiin jollain tavalla heidän mielipidettään vastaan, he vastustivat suunniteltua toteuttamista. Rehtorit alkoivat kokea uudenlaista muutosvastarintaa. Samalla kun rehtoreille tuli huomattavasti lisää vastuuta ja valtaa opetustyön järjestelyissä, he myös välittömästi huomasivat työnsä vaikeutuneen ja tarvitsevansa uudenlaista johtamisosaamista. Johtamiskoulutuksen tarve lisääntyi.

Kuten Mustonen (2003) väitöskirjassaan toteaa, vuoden 1999 lainsäädännössä sääntelyn kohteena ei enää ollut koulu instituutiona, vaan koulutus, sen tavoitteet ja toteuttamisen edellytykset. Uusissa laeissa säädettiin koulutuksen tavoitteista ja sisällöistä, koulutusasteista, koulutuksen järjestämismuodoista sekä oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista. Niissä ei enää säädetty yksityiskohtaisesti, muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta, oppilaitoksista, opetuksen toimeenpanosta, koulutuksen hallinnosta tai oppilaitoksen henkilökunnan asemasta.

Tämän huomattavan radikaalin kouluhallinnon uudistuksen perusajatuksena oli, että kouluille asetetut tavoitteet saavutetaan kehittämällä koulukohtaiset toimintatavat ja tavoitteet, jotka perustuvat alueellisiin, paikallisiin ja koulukohtaisiin olosuhteisiin. Näitä toimintamalleja ei enää anneta ylhäältä, vaan rehtorin tulee pystyä itse varmistamaan koulun elinkelpoisuus ja kyky hyviin tuloksiin myös pitkällä ajanjaksolla. Päätösvallan delegoiminen rehtoreille ja koulun johtajille korostaa aidosti johtajan vastuuta tuloksista. (Mustonen 2003.)

Yksi tärkeimmistä koulun toimintaa ohjaavista välineistä on opetussuunnitelma ja sen valtakunnalliset perusteet. Jokainen opetussuunnitelmauudistus on herättänyt kiivastakin keskustelua, ja uudistusten toteuttaminen on yleensä aiheuttanut pulmia koulun tasolla. Yksi merkittävimmistä opetussuunnitelmamuutoksista toteuttaneista hankkeista oli vuosina

1992–94 toteutettu niin kutsuttu akvaariokokeilu, joka jatkui laajana akvaarioprojektina. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutumistapaa ja onnistumista on väitöskirjassaan tutkinut Hellström (2004). Hänen tutkimuksensa aineisto oli varsin laaja: 339 Opetushallituksen koordinoimaa hanketta.

Hellströmin väitöskirjan tavoitteet olivat sekä teoreettiset että käytännölliset. Teorian tasolla tavoitteena oli kehittämishankkeiden muutosote-käsitteen kehittäminen ja syventäminen. Tutkiessaan hankkeita Hellström havaitsi, että onnistuneiden kehittämisprojektien toimijat olivat innostuneita, innovatiivisia ja asiantuntevia ja että he toteuttivat hankkeita omasta halustaan. Menestyäkseen hankkeen tuli olla koululle aidosti tarpeellinen ja hyödyllinen. Onnistuneet toteutukset sisälsivät sekä strategisia että vuorovaikutteisia elementtejä. Hankkeen toteutuminen edellytti rehtorin vahvaa pedagogista johtajuutta ja opettajien työssä jaksamista. Teoreettisen tarkastelunsa Hellström tiivistä 20 käytännön neuvoksi kehittämisprojektin onnistumiselle. Hänen mukaansa kehittämishankkeen onnistuminen edellyttää muun muassa konkreettisia tavoitteita, hankkeeseen osallistujien omaa kiinnostusta ja asiantuntemusta, hankkeen aitoa tarvetta, riittävää innovatiivisuutta ja jopa radikaalisuutta, uudistusmielisten ja innostuneiden opettajien mukaan saamista, opettajien jaksamisesta huolehtimista, hyvän ilmapiirin ylläpitämistä sekä seurantaa ja palkitsemista.

4.2 Yksi johtaja ei enää riitä

Samalla kun rehtorille alkoi tulla yhä laajempia ja vaativampia tehtäviä ja vastuita talousteen, henkilöstöhallintoon, yhtenäisen perusopetuksen toteuttamiseen, erityisoppilaiden integroimiseen ja kaiken kaikkiaan koulun kokonaisvaltaiseen pedagogiseen kehittämiseen, sitä selkeämmäksi alkoi myös tulla esille käsitys siitä, että rehtori ei voi yksin ratkaista ja päättää kaikesta. Tarve laajentaa johtajuutta, ottaa käyttöön jaetun johtajuuden periaatteita ja käytänteitä, oli rehtorin vastuun lisääntymisen ohella merkittävä muutos rehtorin työssä 1990-luvun alussa. Tämäkään muutos ei ollut helppo, sillä kymmeniä vuosia oli ollut vallalla yhden johtajan ajattelumalli.

Näkemyks siitä, että organisaatiossa on vain yksi johtaja, juontaa pitkälle historiaan ja sisältää kaipausta suuresta, vahvasta ja karismaattisesta johtajasta. Käytännön koulun johtaminen ja rehtorin työ on kuitenkin alkanut olla jotain aivan muuta. Vaikka lopullinen vastuu Mustosen (2003) mukaan onkin edelleen johtajalla, edesauttaa johtaja omaa johtamistaan jakaessaan vastuuta ja työskentelemällä yhdessä opettajien kanssa. Opettajien yhteistyö ja omaan työhön liittyvän päätösvallan käytön kasvu puolestaan tukevat opettajien ammatillista kehittymistä. Saadessaan olla mukana valmistelussa opettajat myös sitoutuvat paremmin päätöksiin. Rehtorin johtajuuden laajentuminen toi siis mukanaan ensimmäiset askeleet kohti jaettua johtajuutta. Kuten todettu, se oli rehtorin vastuun lisääntymisen ohella uusi orientaatio monelle rehtorille, jotka olivat tottuneet tekemään hallinnollisia ratkaisuja yksin kansliassaan. Muutos avasi myös kehityspolun kohti opettajajohtajuutta (teacher leadership), joka tuo kokonaan uuden ulottuvuuden niin opettajuuteen kuin oppilaitoksen johtamiseenkin.

4.3 Työnkuvan suuri muutos

Rehtorin työn ja sen sisällön tarkempi kuvaus on jo pitkään kiinnostanut suomalaisia tutkijoita. Ensimmäiset laajemmat aiheita selvittäneet tutkimukset tekivät Vaherva (1984) sekä Hämäläinen, Luukkonen, Karjalainen ja Lonkila (1987) 1980-luvulla. Mustosen

(2003) väitöskirjan analyysin perusteella voidaan sanoa, että näiden kahden tutkimuksen tulokset poikkeavat mielenkiintoisella tavalla toisistaan. Vahervan tekemän rehtorien ammattikuvaa ja koulutustarvetta koskevan tutkimuksen mukaan rehtori on ennen kaikkea pedagoginen johtaja, jonka tärkeimpiä tehtäviä ovat oma opetustyö, koulun tapahtumien seuraaminen, työjärjestyksen laadinta, oman kouluyhteisön toiminnan tarkkailu ja arviointi sekä koulutyölle asetettujen opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisen arviointi. Hämäläisen, Luukkosen, Karjalaisen ja Lonkilan mukaan puolestaan rehtorit katsovat olevansa enemmän hallinnoijia kuin kasvatusjohtajia. Rehtorit kokevat, että heidän tulee huolehtia ensisijaisesti hallintotehtävistä, rutiineista ja henkilösuhteiden hoidosta. Mustosen oman väitöstutkimuksen aineisto sisälsi 2000-luvun alun rehtorien (N=129) käsityksiä pedagogisesta johtamisesta. Useat rehtorit sijoittivat pedagogisen johtamisen hankalien ihmissuhdetaitojen alueelle, jolla toimimista he pitivät erityisen haasteellisena ja osa jopa vastenmielisenä.

Uusimpien, tässä raportissa analysoitujen väitöstutkimusten valossa, edellä kuvatut näennäisesti erilaiset tulokset on helpompi ymmärtää. Näyttää siltä, että tämän päivän rehtorin työn hahmottamiseksi meidän tulee nähdä johtamistyö laajempänä kokonaisuutena, jossa erityisesti pedagogisen johtamisen käsite on määräytymässä uudella entistä kokonaisvaltaisemmalla tavalla.

Peruskoulun johtajuutta koskevassa väitöskirjassaan Pennanen (2006) pohtii niin rehtorien työn painotusta kuin sen ainutkertaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Hänen aineistonsa mukaan johtamisessa painottuu edelleen asioiden johtaminen (70 %). Ihmisten johtamiseen tutkimukseen osallistuneet rehtorit kuluttivat vain kolmasosan työajastaan. Pennanen toteaa, että peruskoulun johtajien mielestä heidän työssään korostuvat sekä kokonaisvaltaisuus että käytännön asioiden hoitamiseen liittyvä yhteistyö. Tutkimukseen osallistuneet johtajat pitivät työtään haasteellisena ja tulevaisuuteen suuntautuneena. Työn katsottiin olevan kiinteästi sidoksissa koulun kontekstiin. Koulun toiminnan johtamista leimasi käytännön asioiden kokonaisvaltainen hoitaminen ja riippuvuus ulkoapäin tulevista päätöksistä. Erityisesti paikallisen tason päätökset nähtiin tärkeinä. Voidaankin sanoa, että 2000-luvun alusta lähtien koulun johtajuus on ollut yhä enemmän sidoksissa oppilaitokseen ja siihen kuntaan, kuntayhtymään tai muuhun koulutuksen järjestäjän organisaatioon, jossa työ tehdään.

Erityisen lisähaasteen yllä kuvattuun tilannesidonnaisuuden merkitykseen tuo se, että kunnallisen itsehallinnon ja uusien koululakien mukaisesti ei ole olemassa yhtä kuntatason opetushallintoa, jonka voisi opiskella ja toimia sitten samalla tavoin missä kunnassa tahansa. Paikallisia opetushallintoja on juuri niin monta kuin on kuntiakin ja uusia on koko ajan syntymässä, koska maan kuntarakenne on voimakkaasti uudistumassa. (Ks. Rynnänen 2004.) Pitää ymmärtää, että johtajuus on tänä päivänä voimakkaasti tilannesidonnaista. Kuntakirjon lisäksi jokainen koulu on erilainen. Kouluissa vaikuttavat erilaiset kulttuurit, rakenteet ja sisäiset valtasuhteet – tavallaan koulun mikropolitiikka (Malen 1995; Flessa 2009).

Voimme sanoa, että johtajuus syntyy aina uudelleen, sitä ei voi kuljettaa mukanaan samanaikaisena. Kun rehtori tulee valituksi uuteen oppilaitokseen, hän ei voi ottaa mukaansa edellisen koulun johtajuuttaan, vaan johtajuuden pitää syntyä uudelleen uudessa kontekstissa, uudessa hallintojärjestelmässä ja uudessa kulttuurissa. On hyvin vaikea kuvitella, että voisimme kirjoittaa oppilaitosjohtamisen käsikirjan, jossa tarkkaan selvitetään kaikki hallinnon, talouden ja johtamisen yksityiskohdat. Näitä käsikirjoja tarvittaisiin yksi jokai-

seen kuntaan, kuntayhtymään tai muun koulutuksen järjestäjän organisaatioon, koska ne ovat kaikki erilaisia. Organisaatioiden yksilöllisyydestä johtuen myös oppilaitoskon-tekstin johtamiskoulutuksen haasteet ovat aivan uudenlaisia.

Lisäongelman oppilaitoksen johtamiseen tuo Pennasen (2003) mukaan se, että kunnan kouluhallinnossa saattaa olla vallalla perinteinen tulos- tai tavoitejohtamisen kulttuuri sekä top-down-hallintoperinne, vaikka koulun johtamisessa yritettäisiinkin pyrkiä uudenlaiseen johtamiseen. Lienee selvää, että kaikkien kuntien kuntatason opetushallinnossa ei vielä ole siirrytty uusien koululakien ja uudenlaisten opetustoimien aikakauteen. Pennasen mukaan yhteiskunnalliset asiat ja erityisesti mahdolliset ristiriitaiset odotukset kohdistuvat koulun kautta johtamiseen, jolloin tarvitaan vahvaa asiantuntijuutta ja taitoa ihmisten johtamisessa hallinnollisten tehtävien ja asioiden hoitamisen lisäksi – siis leadership-osaamista perinteisen management-johtamisen lisäksi. Peruskoulun johtajan perustehtävä vaatii siten uudenlaista professionaalista osaamista.

2000-luvun alulle on tyypillistä ilmiöiden nopeus ja tietynlainen kaaos. Kunnan ja koulun tasolla voidaan paikantaa useita ilmiöitä, joita emme voi tulkita perinteisten rationaalisten ajattelumallien avulla. (Aula 2000; Juuti 2001.) Muuttuneessa toimintaympäristössä pelkkä oppilaitosjohtamisen hallinnollinen osaaminen ei käytännön työssä enää riitä. Useasti kuntatasolla vallitsee johtamisen lähtökohtina tulos- ja tavoitejohtaminen eikä anneta tilaa ihmisten johtamiselle. Vanha byrokraattinen johtamiskulttuuri on keskeisellä sijalla. On siis mahdollista, että uudenlaisen dynaamisen ja tulevaisuuteen suuntaavan oppilaitoksen toimintakulttuuri ja kuntatason hallinnollinen kulttuuri ovat ristiriidassa keskenään. Pennasen (2003) tutkimuksessa kuntatason kouluviraston johto tuntui edelleen korostavan järjestelmän hierarkkisyyden tärkeyttä muun muassa tarkastellessaan valtakunnallisten päätösten merkitystä.

4.4 Rehtorin työajan ristipaine – aikaa pedagogiselle johtamiselle

Mäkelä (2007) selvitti väitöstutkimuksessaan autoetnografisella tutkimusotteella, mitä rehtorit *todella* tekevät. Mittava, Mäkelän omaa rehtorin työtä 1,5 vuoden ajan kartoittanut tutkimus vahvisti joitain aiempia käsityksiä peruskoulun rehtorin työstä, mutta avasi myös merkittävän uuden tehtäväalueen, jonka vaikutuksia Mäkelä pohtii työssään. Mäkelän oman ajankäytön perusteella peruskoulun rehtori käyttää työajastaan 33 % hallintoon ja päätöksentekoon, 31 % yhteistyöhön ja vuorovaikutuksen johtamiseen, 22 % henkilöstöjohtamiseen sekä 14 % pedagogiseen johtamiseen. Yksi tutkimuksen merkittäviä löydöksiä oli se, miten paljon aikaa kului yhteistyössä ja vuorovaikutuksen johtamisessa eli verkostotyössä, joksi Mäkelä aluetta nimittää. Mäkelä pohtii työssään sitä, miten verkostotyöhön kuuluva aika vaikuttaa ajankäyttöön johtamisen muilla alueilla. Erityistä huolta hän tuntuu kantavan siitä, että pedagogiseen johtamiseen käytetty aika tuntuu varsin vähäiseltä pedagogiselle johtamiselle annettavaan merkitykseen nähden. Niin Mäkelän kuin usean muunkin tutkijan pedagogisen johtamisen tarkastelua tuntuu vaikeuttavan pedagogisen johtamisen käsitteen epäselvyys. Omassa tarkastelussaan Mäkelä liittyy siihen opetusjärjestelyt sekä kehittämis- ja opetussuunnitelmatyön. Työaikajärjestelyt hän puolestaan sisällyttää hallintoon ja henkilöstökoulutuksen henkilöstöjohtamiseen.

Pesonen (2009) jakaa Mäkelän huolen rehtorien ajankäytön vinoutumisesta. Pesonen tutki erään itäsuomalaisen kaupungin peruskouluissa työskentelevien rehtorien näke-

myksiä työnsä painopisteistä pyytäen rehtoreita tarkastelemaan niin lähimenneisyyttä (1980- ja 1990-luvut), nykypäiväänsä (2000–2010) kuin tulevaisuuttaankin (2010- ja 2020-luvut). Rehtorien mukaan tutkimuksen suorittamishetkellä 2000-luvun vaihteessa koulun johtaminen monipuolistui sisällöllisesti ja samanaikaisesti rehtorin toimintakenttä laajeni merkittävästi. Rehtorit kokivat kasvatuksen ja opetuksen ”jäävän jalkoihin” johtamistyössä. Pesosen mukaan rehtorit kokivat tilanteen ristiriitaisena, sillä he pitivät juuri kasvatusta- ja opetustyön johtamista olennaisena osana johtamistyötään.

Karikoski (2009) tutki ala- ja yläkoulun rehtorien työtä varjostamalla (shadowing). Hän luokitteli keräämänsä havainnot rehtorien toiminnoista niiden taustalla vaikuttavien tekijöiden mukaan. Näitä olivat laadun kehittäminen, arjen sujuminen, strateginen ajattelu sekä tunnetaidot. Työajat painoutuivat seuraavasti: koulutyön arjen sujumiseen liittyvät tehtävät veivät noin 40 % työajasta, tunnetaitoja vaativat tehtävät yli 30 % ja strategista ajattelua sisältävät tehtävät yli 20 %. Sen sijaan tehtäviin, jotka sisälsivät tutkimuksen esittämien kriteerien mukaista laadullista kehittämistä, käytettiin aikaa vain noin 8 % kokonaistyöajasta.

Karikoski, Mäkelä ja Pesonen ilmaisevat huolensa rehtorin ajan epätarkoituksenmukaisesta painottumisesta. Karikosken mukaan opetuksen ja oppimisen laadun takaaminen ja kehittäminen on rehtorin työn tärkein haaste. Edellytys sen onnistumiselle on sekä alueellisen että kouluyhteisön sisäisen yhteisöllisyyden vahvistaminen. Tämä ei onnistu ilman johtajuuden hajauttamista, verkostoitumista, jatkuvaa vuorovaikutusta ja keskustelua sekä tunnetaitojen hallintaa. Se, miten rehtorit tämän haasteen edessä jaksavat pysyä innovatiivisina ja innostavina johtajina, on Karikosken mukaan vakava kysymys.

Pulkinen (2011) tutki huippuvalmentajataustaisten rehtorien johtamista. Tavoitteena oli selvittää, onko urheiluvalmentajan ja rehtorin johtamisessa yhteisiä elementtejä ja etenkin niin kutsuttua siirtovaikutusta eli sitä, onko urheilun huippuvalmentajien johtajuudessa jotain rehtorin johtajuutta hyödyttävää ja päinvastoin. Tutkimuksen tuloksena löytyi viisi johtamisen siirtovaikutuksen kategoriaa, johtajuuden aluetta, joita voidaan Pulkkisen mukaan hyödyntää sekä urheilu- että koulumaailman johtajuudessa.

TAULUKKO 1. Johtajuuden siirtovaikutusta kuvaavat kategoriat (Pulkinen 2011, 160).

JOHTAJUUDEN SIIRTOVAIKUTUS
1. Ihmiskeskeisyys
2. Syklisyys
3. Tehtäväalueiden laajuus
4. Muutoksen sieto
5. Johtamiskäyttäytyminen

Ihmiskeskeisyys ja siihen liittyvä inhimillinen toiminta on Pulkkisen tutkimuksen mukaan yksi keskeinen johtajuuden välistä siirtovaikutusta kuvaava ulottuvuus. Tutkimuksen perusteella voidaan todeta olevan tärkeää, että johtajan mahdollisen kovan pinnan alta löytyy inhimillinen ihminen, joka hallitsee ihmisten kanssa toimimisen – myös johtajana. Toinen kategoria, syklisyys, kuvaa johtajan työn luonnetta ja sitä syklisyyttä, joka hallitsee niin urheilun kuin oppilaitoksen vuosikiertoa. Kolmas kategoria, tehtäväalueiden laajuus, kuvaa sitä muuttuvaa maailmaa ja niitä uusia alueita, jotka on huomioitava

molempien tutkimuksen kohteena olevien maailmojen johtajuudessa. Neljäs kategoria, muutoksen sieto, liittyy muutoksen johtamiseen. Pulkkisen tutkimuksessa haastatellut pitivät muutoksen sietoa sellaisena omaa johtajuuttaan helpottavana taitona, joka oli useimmiten siirtynyt urheilumaailmasta koulumaailmaan. Tutkimuksen viides kategoria, johtamiskäyttäytyminen, sisältää sekä kasvatuksellisen että valmennuksellisen johtamisen. Tämä johtajuus on antanut vastaajille hyvän itsetunnon ja itsevarmuuden, mutta säilyttänyt samalla terveen nöyryyden sekä ymmärryksen oman tiedon rajallisuudesta. Molemmissa tutkimuksen maailmoissa johtajan käyttäytyminen perustui ihmisten huomiointiin ja vuorovaikutukselliseen johtamiseen.

Väitöstutkimukset piirtävät rehtorin työstä kuvan, jossa korostuu kokonaisvaltaisuus ja vahva professionaalisuus. Työn kokonaisvaltaisuuteen tuntuvat liittyvän voimakkaat kasvavat ristipaineet, minkä muun muassa rehtorin muodollinen asema mahdollistaa (ks. luku 3.1). Rehtorin ajankäyttö ei näytä kaikilta osin tarkoituksenmukaiselta. Huoli rehtorin yhden tärkeimmän tehtävän, pedagogisen johtamisen, riittävästä toteutumismahdollisuudesta tuntuu vähintään aiheelliselta.

4.5 Kohti tulevaisuutta ja osaamisen johtamista

Lähes kaikkien tässä raportissa käsiteltyjen tutkimusten mukaan oppilaitoksen, rehtorin ja opettajan toimintakenttä on muuttumassa yhä haastavammaksi ja moniulotteisemmaksi. Samalla rehtorin työ näyttää monipuolistuvan ja vaikeutuvan. Yhä enemmän korostuvat muutos ja sen toteuttaminen, pedagogisiin haasteisiin vastaaminen sekä opettajakunnan jatkuva kehittäminen.

Visio- ja strategisen johtamisen merkitystä muutoksen johtamisessa on tutkinut Kirveskari (2003). Tutkimuksen aineistona olivat 17 rehtorin vastaukset temaattiseen kyselyyn ja haastatteluun. Kirveskari päätyi tutkimuksessaan siihen, että visiojohtaminen sisältää sekä vahvan halun muuttua ja uudistua että näkemyksen muutoksen käytännön toteutuksesta. Tutkimuksessa visio- ja strategijaohajat luokitellaan kahteen pääluokkaan: visionääreihin ja kehittäjiin. Kirveskarin mukaan visionäärit ilmaisevat, miten asioiden tulisi olla, sekä tuntevat olevansa vastuussa niin organisaatiostaan kuin yhteiskunnasta laajemminkin. He ottavat toiminnassaan huomioon menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden. Kehittäjien toiminnassa puolestaan korostuu omien etujen tavoittelu. He ohjautuvat enemmän ulkoa kuin visionäärit ja heillä on passiivisempi suhtautuminen tulevaisuuteen.

Nykänen (2010) opinto-ohjauksen palvelujärjestelyjen johtamista käsittelevä väitöstutkimus tutkii opiskelijan opinpolkua ja siinä havaittujen puutteiden analysointia ja korjaamista. Laajassa väitöskirjassaan Nykänen tarkastelee ohjausta kattavasti eri rakennetasoilla ja ulottuvuuksissa tarkastelun yltäessä toimintapoliittisesta ulottuvuudesta aikaulottuvuuteen eli opinpolkuun. Hän tutkii ohjauksen johtamista myös oppilaitosten välisenä moniammatillisena yhteistyönä ja verkostotyönä. Tutkimuksessa piirtyvät havainnollisesti tämän päivän poikkihallinnollisen toiminnan haasteet ja ongelmat. Työ haastaa kaikki oppilaan opinpolkuun vaikuttavat toimijat tiiviiseen verkostotyöskentelyyn opinpolun varmistamiseksi.

Johtopäätöksissään Nykänen esittää kehittämisehdotuksia neljälle eri johtamisen alueelle: rakenteiden, prosessien, henkilöstön ja asiakasprosessien johtamiselle. Rakenteiden johtamisessa tulee Nykäsen mielestä korostua ohjauspalvelujen tarkastelu kokonaisuutena

organisaation sisällä sekä resurssisynergian saavuttaminen moniammatillisella ja monihallinnollisella yhteistyöllä. Prosessien johtamisessa tulee puolestaan painottaa työnjakoa sisäisessä verkostossa, palvelujen johtamista arviointiin perustuen sekä vision, strategian ja organisaatiotasoisien toimintakulttuurin luomista osallistavien palvelujen varmistamiseksi. Henkilöjohtamisessa tulee korostaa aidon välittämisen johtamisotetta, yhteistoinnallisten tiimien synnyttämistä, jaetun johtamisen kehittämistä sekä laajaa osallistumista niin suunnittelussa kuin toteutuksessa. Lisäksi, asiakasprosessien johtamisen tulee perustua oppilaiden tarpeiden varhaiseen tunnistamiseen, opintojen yksilöllistämiseen, ohjauspalvelujen tasavertaisuuteen sekä erityisen tuen varmistamiseen sitä tarvitseville.

Raasumaa (2010) on lähestynyt tulevaisuuden haasteisiin vastaamisen ongelmatiikkaa osaamisen johtamisen kautta. Tutkimuksessaan hän on ensin määritellyt sen, mitä osaaminen on perusopetuksessa. Määrittelynsä kautta hän etenee osaamisen johtamiseen. Raasumaan työ on laaja ja perusteellinen, eikä sen tuloksia ja tematiikkaa voi esittää lyhyesti, mutta kaksi merkittävää tulosta on hyvä huomioida: Ensiksi se, miten Raasumaa kiteyttää osaamisen johtamisen, ja toiseksi se, miten hän avaa laajan pedagogisen johtamisen käsitettä.

Raasumaa päätyy tutkimuksessaan seuraaviin rehtorin osaamisalueisiin: pedagoginen osaaminen, yhteisöllinen osaaminen, ulkoinen yhteistyöosaaminen, johtamisosaaminen, yksilölähtöinen kehittämisosaaminen ja yksilön osaaminen. Väitöskirja avaa nämä osaamisalueet monipuolisesti toimien tieteellisen tutkimuksen lisäksi myös käytäntöön johdattavana käsikirjana sekä osaamisen määrittelyssä että osaamisen johtamisessa.

Eri osaamisalueiden johtamisteoreettiset lähtökohdat ja johtamistavat Raasumaa luokittelee seuraavan taulukon mukaisesti.

Taulukko 2. Rehtorin osaamisalueet ja niiden johtamisteoreettiset lähtökohdat (Raasumaa 2010, 261).

Rehtorin osaamisalue	Johtamisteoreettiset lähtökohdat
pedagoginen osaaminen	pedagoginen johtaminen, opettajajohtajuus (teacher leadership)
yhteisöllinen osaaminen	tiimijohtaminen, tilanteessa syntyvä johtaminen
ulkoinen yhteistyöosaaminen	verkostoissa johtaminen, tiedonhallinnan johtaminen
johtamisosaaminen	tavoitejohtaminen, muutosjohtaminen, johtamistyylit, johtamisen piirreorat
yksilölähtöinen kehittämisosaaminen	johtamisen kontingenssiteoriat, tilannejohtaminen, Path-Goal-teoria, transformatiivinen johtaminen
yksilön osaaminen	johtamisen psykodynaamiset lähestymistavat

Työnsä lopussa Raasumaa laatii synteessin tuloksistaan ja päätyy esittämään perusopetuksen rehtorin laaja-alaisena pedagogisena johtajana. Laaja-alaisena pedagogisena johtajana rehtori huolehtii opetustyön suunnittelun ja organisoinnin lisäksi osaamisen ja oppimisen laadullisesta kehittämisestä. Osaamisen johtaminen keskittyy silloin ennen kaikkea oppimisen sisältöjen tunnistamiseen. Oppimisen johtamisessa painopiste on opettajien ammatillisiin kehitystavoitteisiin liittyvissä tilannesidonnaisissa osaamisen kehittämisen prosesseissa.

Laaja-alainen pedagoginen johtaminen määräytyy Raasumaan tutkimuksen perusteella kahdella pääulottuvuudella, jotka ovat toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttaminen ja dynaamisen vuorovaikutuksen edistäminen. Nämä ulottuvuudet puolestaan koostuvat Raasumaan mukaan seuraavista johtamisen alueista:

Toimijoiden itsesäätelyyn vaikuttaminen

- onnistunut rehtorin itsensä johtaminen
- opettajien tuntemus
- itseohjautuvuuden ja voimaantumisen tukeminen
- ohjaaminen ja auttaminen
- opastaminen, informaation jakaminen ja neuvonta
- lisä-, jatko- ja täydennyskoulutusmahdollisuuksien turvaaminen

Dynaamisen vuorovaikutuksen edistäminen

- yhteisen ymmärryksen muodostuminen
- jaetun johtajuuden hyödyntäminen
- uutta luovan oppimiskulttuurin luominen
- oppimisessa tarvittavan tukikapasiteetin luominen
- koulun pitkäjänteinen ja kestävä kehittäminen
- verkostoissa oppimisen johtaminen
- uuden pedagogisen infrastruktuurin luominen

Raasumaan tutkimus avaa merkittäväällä tavalla niitä uusia johtajuuden ulottuvuuksia ja taitoalueita, joita peruskoulun (ja muidenkin oppilaitosten) rehtorien tulee jatkossa hallita pystyäkseen toimimaan osaamisen johtajana ja oppilaitosta uudistuvaan tulevaisuuteen johtavana rehtorina.

4.6 Rehtorin johtamisidentiteetin rakentuminen

Ahonen (2008) haastaa kaikkia oppilaitosjohdossa työskenteleviä tutkiskelemaan omaa johtamisidentiteettiään. Hänen väitöskirjansa avaa tärkeän näkökulman rehtorien identiteettiin rehtorien yhä haastavammassa, monipuolisemmassa ja moniulotteisemmassa työkuvassa. Olennaiseksi kysymykseksi nousee johtajuuden olemus rehtorissa itsessään.

Koska Ahosen tutkimuksen tematiikka saattaa olla usealle vähemmän tuttua, on tarpeen aluksi tarkastella tutkimuksen käsitelmäärittelyä. Ahosen mukaan identiteetti on tapa, jolla ihminen määrittelee itseään erilaisuuksien ja samankaltaisuuksien kautta suhteessa ympäristöönsä. Identiteetti rakentuu sosio-kulttuurisesti ja sillä on vahva yhteys kieleen. Johtajuuden Ahonen määrittelee merkitysten joukoksi, joka ohjaa johtajan orientaatiota johtamiseen. Tämä merkitysten joukko taas konkretisoituu johtajan puheena ja johtamistoimintana. Lopuksi, johtamisidentiteetti on tapa, jolla johtaja määrittää johtajuuttaan osana minuuttaan. Tämä johtajuusidentiteetti rakentuu sosiaalisessa vuorovaikutusprosessissa.

Tutkimustulosten osalta Ahosen havainnot tukevat aiemmin käsiteltyjä Pennasen (2003) havaintoja siitä, että suomalaisen koulun johtajuus rakentuu sosiaalisesti ja on tilannesidonnainen, jolloin opettajien, oppilaiden, muun henkilöstön ja sidosryhmien vaikutus johtajuuden muodostumiseen on merkittävä. Ahosen mukaan rehtorit kokevat olevansa lähes jatkuvassa jännitteessä ja erilaisten odotusten ristipaineessa. Jännitteissä ja ristipaineissa selviämisen ratkaisut rakentavat ja muokkaavat rehtorin omaa johtajuutta. Ahosen

tutkimuksen mukaan johtajuus ei ole staattista vaan vaihtuu tilanteesta ja vuorovaikutussuhteesta toiseen. Samalla tavalla vaihtuvat myös rehtorien johtamistyylit.

Rehtorin johtajuusidentiteetin muodostumista määrittää keskeisesti se, että lähes kaikki rehtorit ovat toimineet ennen rehtoriuttaan opettajina. Jokaisen rehtorin ammatillinen identiteetti sisältää täten omakohtaisen kokemuksen opettajan ammatillisesta identiteetistä. Ahosen mukaan se, että rehtorin minuus sisältää sekä rehtori- että opettajaidentiteetin, aiheuttaa rehtoreille sisäisiä ristiriitatilanteita. Ahosen tutkimuksessa rehtorit pyrkivät pehmentämään ristiriitatilanteita muun muassa jakamalla ratkaisuvalltaa, muuttamalla kokousskulttuuria ja säätelemällä omaa johtajuuttaan. Koulunsa toimintakulttuurin muutosten kautta rehtorit pyrkivät vaikuttamaan johtajuudelle annettaviin merkityksiin. Merkitysten muuttumisen tavoitteena puolestaan on antaa tilaa itsemäärittelylle ja omalle ammatilliselle kehitymiselle.

Ahosen tavoin voi jokainen rehtori tarkastella omaa kouluaan niiden käytännön merkitysten kautta, joita koulun henkilökunta näyttää koulun toiminnoille antavan. Ahosen mukaan henkilökunnan toiminnoille antamista merkityksistä muodostuu koulun merkitysvaruus, josta jokainen henkilökunnan jäsen tekee omat tulkintansa. Tulkinnat muodostavat koulun kontekstin ja kulttuurin, jossa jokaisen rehtorin oma johtajuusidentiteetti rakentuu.

Hännisen (2009) väitöskirja on harvoja ammatillisen koulutuksen johtajuutta tutkineita väitöstutkimuksia. Hännisen kiinnostuksen kohteena oli, millaisista asioista ammatillisen koulutuksen johtajuus ja rehtorin työ koostuvat. Lisäksi hän selvitti grounded theory (GT) tutkimusmenetelmällä sitä, millaisista hyvän elementeistä ammatillisen koulutuksen johtajuus rakentuu. Tutkimusmenetelmänä ollut GT tarkoittaa, että tutkijalla ei ole valmista teoreettista pohjaa tutkimustyöhön ryhtyessään sen vuoksi, että tutkittava ilmiö on sellainen, josta ei ole ennakkoon varmuutta, mihin teoreettisen keskusteluun se liittyy. GT-menetelmä on tutkijalle haastava, mutta mahdollistaa uudenlaisen teoria-pohjan syntyminen tutkittavasta ilmiöstä (theorizing).

Hänninen paikantaa viisi rehtorin työn ulottuvuutta: rehtori välittää, rehtori haluaa johtaa, rehtori käyttää valtaa, rehtori linjaa pedagogisen perustan ja rehtori elää ajassa. Näissä kategorioissa heijastuvat niin vahva johtajuus kuin aito ihmisläheisyys. Työssä pohditaan myös niitä tekijöitä, jotka yhdistävät kaikkia yllä kuvattua viittä rehtorin työn ulottuvuutta. Yhdistävinä tekijöinä näyttäytyvät vastuu, valta ja välittäminen. Hännisen tutkimuksessa vastuu tarkoittaa hyvää perehtymistä työhön, oikeudenmukaisuutta ja ihmisten tarpeista huolehtimista. Valta puolestaan tarkoittaa rehtorin läsnäoloa kaikessa tärkeässä päätöksenteossa, asioiden linjaamista ja päätöksentekoa. Kolmas yhdistävä tekijä, välittäminen, näkyy kunnioituksena, ihmisyytenä ja yhteisöllisyytenä. Kaikkia edellisiä yhdistävänä ja leikkaavana ydinkategoriana Hänninen pitää ihmisyyttä.

Tarkasteltaessa kahden edellisen luvun tutkimustuloksia rehtorin työnkuvan muuttumisesta (Ahonen 2008; Hänninen 2009; Karikoski 2009; Mäkelä 2007; Pesonen 200; Pulkkinen 2011; Raasumaa 2010) keskeiseksi nousee väistämättä vahva ihmisosaamisen ja pedagogisen osaamisen tarve. Samanaikaisesti yhä vaativampi työnkuva näyttää kaventavan rehtorin ajankäyttöä ja toimintamahdollisuuksia juuri näillä alueilla. Rehtori on yhä enemmän ”kahden tulen välissä”. Toisaalta kasvaa paine kunnan ja kuntayhtymän johdosta sille, että rehtori toimii vahvana muutoksen johtajana sekä talouden ja rakenteiden uudistajana. Toisaalta oppilaitoksen pedagoginen kehittäminen edellyttää rehto-

rilta vahvaa ihmisosaamista, pedagogista ymmärrystä, vastuunkantoa, kehittynyttä johtamisidentiteettiä sekä välittämistä korostavaa arvopohjaa.

4.7 Toiminta- ja johtamiskulttuuri

Yksi tärkeimmistä perusopetuksen uudistuksista 2000-luvun alussa oli yhtenäiseen perusopetukseen siirtyminen. Tätä muutosta ovat tutkineet Johnson (2006) toimintatutkimuksena keskittyen rakenteiden muutoksen ja opettajien muutoksen kokemiseen ja Lahtero (2011) yhtenäiskoulun toimintakulttuurin näkökulmasta. Johnsonin työ tarkasteli yhden kaupungin kaikkia perusopetuksen kouluja, ja siinä haastateltiin yli 70 opettajaa. Tutkimuksessa todettiin, että vaikka hierarkkiset rakenteet ja opettajien roolit näyttävät muuttuvan hitaasti, opetus kuitenkin tuntuu sisältävän yhä enemmän integraatiota. Menestyvän kehittämistoiminnan edellytyksiksi tutkimuksessa muodostuivat opettajien laajan osallistumisen ja vuorovaikutuksen turvaaminen, jatkuva koulutus sekä hankkeiden hyvä suunnittelu ja koordinaatio.

Hyvin samaan tapaan kuin Ahonen pohtii rehtorin johtamisidentiteettiä, määrittelee Lahtero johtamiskulttuurin merkitysten verkostona. Lahteron tutkimuksen lähestymistapa johtamiskulttuuriin on symbolis-tulkinnallinen. Tutkimus tarkastelee rehtorin johtamista (leadership) koulun kulttuurin ja koulun henkilökunnan johtamiseen liittämien symbolien avulla. Lahtero määrittelee organisaatiokulttuurin symbolien ja merkitysten verkostoksi, jonka kautta kouluorganisaation jäsenet tulkitsevat kokemuksiaan ja joka ohjaa heidän toimintaansa. Johtamiskulttuurin hän määrittelee organisaatiokulttuurin osakulttuuriksi; koulun sosiaalisten rakenteiden välityksellä jatkuvasti muotoutuvaksi, johtamistoimintaan liittyvän merkityksenanto- ja tulkintaprosessin tuotteeksi.

Lahteron tutkimus avaa havainnollisella tavalla yhden yhtenäiskoulun toimintakulttuuria. Tutkimus kuvaa yhtenäiskoulun toimintakulttuuria kolmella tasolla: toiminnallisella, verbaalisella ja materiaalisella tasolla. Työssä on analysoitu näitä tasoja niitä edustavien symbolien avulla. Analyysi antaa hyvin yksityiskohtaisen näkymän yhtenäiskoulun toimintakulttuuriin. Yksityiskohtaisen näkymän lisäksi analyysi havainnollistaa erinomaisesti sitä, miten monisyinen ja vahva oppilaitoksen toimintakulttuuri on.

Yhtenäiskoulun kulttuurin kuvaamisen lisäksi Lahteron tutkimus käsitteli leadership- ja management-käsitteitä. Lahteron analyysi perustuu Sergiovannin (2006) argumentointiin, joka ei tee eroa leadershipin ja managementin välillä. Sergiovanni katsoo leadershipin koostuvan vertauskuvallisesti viidestä voimasta: tekninen, inhimillinen, koulutuksellinen, symbolinen ja kulttuurinen. Sergiovannin mallin mukaan rehtori käyttää kolmea ensimmäistä – tekninen, inhimillinen, koulutuksellinen – koulun toiminnan ylläpitämiseen. Symbolinen ja kulttuurinen ovat puolestaan Sergiovannin mukaan syvemmälle ulottuvia voimia, jotka auttavat kouluja pääsemään erityisen sitoutumisen ja suorituskyvyn tasolle.

Tutkimusaineistoonsa perustuen Lahtero arvioi kriittisesti edellä kuvattua Sergiovannin ajattelumallia. Hän on yhtä mieltä Sergiovannin kanssa siitä, että jako leadershipiin ja managementiin on keinotekoinen. Lahteron mukaan leadershipin symbolisen ja kulttuurisen voiman erottaminen sen teknisestä, inhimillisestä ja koulutuksellisesta voimasta on kuitenkin kyseenalaista. Lahteron tutkimuksessa artefaktit, jotka aluksi tuntuivat ilmevän ainoastaan leadershipin teknisinä, inhimillisinä ja koulutuksellisina voimina, muuttuivat lopulta myös symboleiksi, sillä koulun henkilökunta antoi niille myös symboliset

merkitykset. Kulttuurinen ja symbolinen leadership tuntuvat siis liittyvän myös tekniseen, inhimilliseen ja koulutukselliseen leadershipiin alla olevan kaavion mukaisesti.

TEKNINEN LEADERSHIP	INHIMILLINEN LEADERSHIP	KOULUTUKSELLINEN LEADERSHIP
SYMBOLINEN LEADERSHIP		
KULTTUURINEN LEADERSHIP		

Kuvio 1. Leadershipin viisi voimaa (Lahtero 2011, 154).

Lahteron tutkimus avaa uudenlaisen näkökulman johtamiskulttuuriin tarkastellessaan sitä merkitysten verkostona. Tämän lisäksi Lahteron työ tarjoaa havainnollisen näkökulman koulun toimintakulttuurin moniulotteisuudesta ja merkityksestä rehtorin jokapäiväisessä toiminnassa. Molemmista näkökulmista voi uskoa olevan hyötyä jokaisen rehtorin oman johtamistoiminnan pohdinnoille.

4.8 Rehtorin hyvinvoinnista

Kuten tässä rehtorin muuttuvaa roolia käsittelevässä luvussa tulee hyvin ilmi, on rehtorin työ muuttunut entistä vaativammaksi, stressaavammaksi ja aikaa vievämmäksi. Tästä työn muuttumisesta on ollut huolissaan myös Suomen Rehtorit ry, joka teki vuonna 2005 kartoituksen suomalaisten rehtorien työtodellisuudesta (Suomen Rehtorit 2005). Tämä raportti toi selkeästi esiin sekä rehtorien lisääntyneen työkuorman että työpaineen heijastumisen rehtorien työhyvinvointiin. Vaikka rehtorien käyttämästä viikoittaisesta työajasta ei varsinaista keskiarvoa kartoituksessa laskettu, näyttää se haastatteluvastausten mukaan olevan jopa 50 tuntia ja joidenkin vastaajien mukaan ”tolkuton”. Huolestuttavaa on tämän kartoituksen mukaan myös lisääntynyt työuupumus, jopa kyynisyys työtä kohtaan ja halu työn vaihtamiseen.

Rehtorin hyvinvointi oli keskeinen tutkimuksen kohde Vuohijoen (2006) väitöskirjassa *Pitää vain selviytyä; Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman subteen tarkasteltuna*. Eläytymismenetelmällä tehdyssä tutkimuksessa tarkasteltiin erityisesti koulun johtamista, rehtorin toimenkuvaa ja rehtorin työssä jaksamista. Tutkimuksen tulokset antoivat huolestuttavan kuvan rehtorin hyvinvoinnista. Peräti 80 % rehtoreista koki olevansa ylipainoinen ja lähes puolet rehtoreista halusi vaihtaa muuhun työhön. Yhtenä syynä rehtorien hyvinvoinnin ongelmiin tuntui olevan, että valtaosa rehtoreista teki tavanomaisten rehtorin töiden lisäksi säännöllisesti myös tehtäviä, jotka luontevimmin kuuluisivat jollekin toiselle (esimerkiksi toimisto- ja kiinteistöhuolto-tehtävät). Tulokset ovat samankaltaisia kuin vuoden 2005 Suomen Rehtori ry:n kartoituksessa. Rehtorien toimenkuvien monipuolistuminen vastaa useiden tässä raportissa aiemmin kuvattujen tutkimusten tuloksia (Mustonen 2003; Mäkelä 2007; Pennanen 2006; ks. myös Kanervio & Risku 2009).

Rehtorin hyvinvoinnin kartoittamisen lisäksi Vuohijoki pohtii työssään keinoja rehtorin hyvinvoinnin edistämiseksi. Hän korostaa sitä, että johtamistyölle tulee luoda kunnan edellytykset. Hänen mukaansa edellytykset ovat merkittävästi kaventuneet viime vuosikymmeninä. Vuohijoen mielestä rehtorin ammatillisuutta tulee korostaa entistä selkeämmin. Rehtorin työ tulee nähdä omana professionaan, johon tulee myös voida koulutautua kunnolla. Vuohijoki korostaa yliopistollisen rehtorikoulutuksen merkitystä ja kehittämistä

yhä ammatillisempaan suuntaan. Edelleen Vuohijoki esittää rehtorin aseman vahvistamista kunnan hallinnossa sekä vaatii rehtoreille vahvempaa tukea esimiehiltä. Vuohijoen tutkimuksessa ainoastaan 10 % rehtoreista koki saavansa riittävästi tukea esimieheltään.

4.9 Johtopäätöksiä

Luvussa 3 tarkasteltiin rehtorin toimintaympäristöä ja luvussa 4 rehtoria itseään 2000-luvun suomalaisten väitöstutkimusten kautta. Tarkastelut voidaan tiivistää seuraavaksi kuudeksi johtopäätökseksi siitä, millaisia rehtoreita 2000-luvun suomalainen yhteiskunta näyttää tarvitsevan.

Ensimmäiseksi, jokaisen uuden rehtoriksi hakeutuvan henkilön on ymmärrettävä nykyisen rehtorin työn olevan aivan erilaista kuin mitä se oli vielä 1990-luvun alussa. Orientaation rehtorin tehtävää kohtaan tulee olla oikea. Tehtävän vaativuus tulee tiedostaa samalla, kun pitää ymmärtää ne suuret mahdollisuudet, jotka uudet koululait antavat rehtorille koulun kehittämiseksi. Uusi rehtorius haastaa mukaan henkilöitä, joilla on vahva orientaatio uudistaa koulua ja sitä kautta suomalaista yhteiskuntaa.

Toiseksi, rehtorin työnkuva on muuttumassa yhä laajemmaksi. Vaikka siitä onnistuttaisiinkin poistamaan sinne kuulumattomat tehtävät, kuten Vuohijoki (2006) esittää, on rehtorin johtamisosaamisen kenttä sittenkin hyvin laaja, kuten puolestaan esimerkiksi Mäkelän (2007), Lahteron (2011) ja Raasumaan (2010) väitöskirjat osoittavat. Kun tarkastelussa huomioidaan oppilaan kokonaisvaltainen opinpolku, kuten tuleekin, täydentyvät rehtorin johtamisosaamisen vaateet vielä muun muassa Nykäsen (2010) piirtämällä laajan verkostotyön ja moniammatillisuuden osaamisella.

Kolmanneksi, kaiken edellisen pohjalta, on yhä selvempää, että rehtorin ammatti on oma ammatillinen professionsa, jota tulee tukea vankalla yliopistollisella peruskoulutuksella ja laajalla yhtenäisellä jatko- ja täydennyskoulutuksella. Koulutuksen tulee perustua tutkimustietoon, minkä vuoksi tulee myös varmistaa suomalaisen oppilaitosjohtamisen tutkimuksen edellytykset.

Neljänneksi, rehtorin tulee sisäistää opettajuudessa ja sen olemuksessa meneillään olevat suuret muutokset. Tähän liittyy olennaisesti johtajuuden muuttuminen kohti jaettua johtajuutta ja laajaa pedagogista johtajuutta.

Viidenneksi, on pystyttävä vastaamaan tutkimuksissa yhä voimistuvana ristipaineena esille tuleviin odotuksiin rehtorista sekä koulun pedagogisena että lisääntyvän hallintotyön hoitamisesta vastaavana johtajana. Ristipaine näyttää kuormittavan rehtoreita kohtuuttomasti niin fyysisesti kuin henkisesti.

Kuudenneksi, on yhä voimakkaammin korostettava rehtorin työn tulevaisuusorientaatiota. Tarve ilmenee kahdella tavalla. Ensinnäkin, kuntatasolla tulee lähitulevaisuudessa tapahtumaan merkittäviä rakenteellisia muutoksia (ks. mm. Kanervio & Risku 2009), jotka edellyttävät opetustoimen tavoitteiden ja näkemysten huomioon ottamista sekä opetustoimen osaavaa osallisuutta. Toiseksi, tulevaisuuden kvanttimaailman haasteisiin vastaaminen edellyttää yhteiskunnaltamme ja sen jäseniltä uudenlaista osaamista ja oppimista. Koulun on pystyttävä mahdollistamaan tämä uudenlainen osaaminen ja oppiminen. Opettajien ja rehtorien työssä tulee korostaa tulevaisuuden tekemistä niin lasten, nuorten ja aikuisten oppimisen kuin koulun koko yhteiskunnallisen vaikuttamisen kautta.

5 Uusi pedagoginen johtaminen

Tämä luku keskittyy laajaan pedagogiseen johtamiseen, joka näyttää 2000-luvun kotimaisen väitöstutkimuksen pohjalta olevan keskeistä nykypäivän ja tulevaisuuden rehtorin oppilaitosjohtamista. Luvussa pohditaan syitä sille, miksi pedagoginen johtaminen on muuttunut niin merkittäväksi kuin se tänä päivänä näyttää olevan. Pedagogisen johtamisen käsitettä ja merkitystä tarkastellaan sekä pohditaan, miten pedagogisen johtamisen tulee toteutua oppilaitoksissa. Lisäksi käsitellään laajan pedagogisen johtamisen yhteyttä osaamisen johtamiseen, jaettuun johtamiseen sekä opettajan ja rehtorin uuteen rooliin tulevaisuuden tekijöinä.

5.1 Uudenlaisen johtajuuden taustaa

Kuten luvussa 2 käy ilmi, on koulun johtamisessa tapahtunut merkittävä muutos. Yksinkertaisimmillaan muutosta voi kuvata siirtymisellä normiohjauksesta informaatio-ohjaukseen, mutta kyse on kuitenkin paljon laajemmasta ilmiöstä. Muutoksessa ei ole kyse pelkästään siitä, ohjaammeko normeilla vai informaatiolla tai mikä on normi- ja informaatio-ohjauksen keskinäinen suhde. Paljon olennaisempaa on, että se, miten ylipäätään hahmotamme tiedon luonteen, on muuttumassa perinpohjaisesti.

Pysyvyyteen, yksiselitteisiin käsitteisiin, selkeisiin hallinnollisiin rakenteisiin ja toiminnan seurausten ennustettavuuteen perustuneet perinteisen newtonilaisen maailman toimintaympäristön opetushallinto ja koulutuksen johtaminen on muuttumassa kvanttimaailman toimintaympäristössä aivan uudenaikaiseksi. Kvanttimaailmalle on tyypillistä jatkuva muutos, käsitteiden monimerkityksisyys, monimuotoiset verkostot ja ennakoinnin vaikeutuminen. Kvanttimaailma edellyttää erilaista johtamista kuin newtonilaista maailmaa. Tiedon uudenaikainen keskeisyys ja merkitys johtamisessa korostuvat. Jo opetusministeriön edellinen *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2007–2012* piti olennaisena, että Suomi on mukana globaalissa tiedon tuottamisessa paitsi tiedon käyttäjänä myös keskeisenä muodostettavan tiedon ja sen käytön määrittäjänä. Opetus- ja kulttuuriministeriön uusien *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelma 2011–2016* jatkaa loogisesti edeltäjänsä linjoilla.

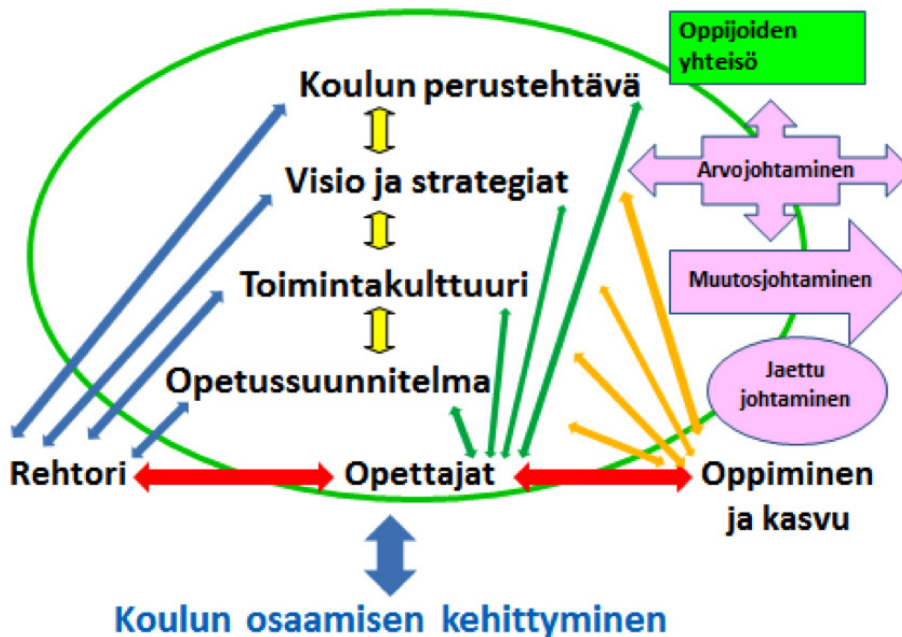
Luvun 2 tiedon ja johtamisen välisen uudenaikaisen määrittelyn luomaa ajattelun polkua täydentävät johdonmukaisesti lukujen 3 ja 4 väitöskirjojen tarkastelut. Uudenaikainen tiedon ja johtamisen välinen suhde näyttää edellyttävän sekä uudenaikaista osaamista ja oppimista että osaamisen ja oppimisen entistä merkittävämpää ja kiinteämpää vaikutusta johtamiseen. Oppilaitosjohtajuuden keskeiseksi ulottuvuudeksi nousee laaja pedagoginen johtaminen. Pedagoginen johtaminen on kiinnostanut tutkijoita ja koulun johtajia Suomessa jo pitkään, mutta yhteistä määrittelmää tai tulkintaa ei ole syntynyt (ks. mm. Toivonen 1976; Hämäläinen 1986; Their 1994; Kurki 1993; Lonkila 1991; Mäkelä 2007; Raasumaa 2010). Vielä ongelmallisempi tilanne on kansainvälisessä kirjallisuudessa ja tutkimuksessa, jossa eri maiden kontekstit ja oppilaitosjohtamisen käsitteet ja paradigmat poikkeavat merkittävästi toisistaan.

5.2 Pedagoginen johtaminen kehittämisprosessien verkostona

Hyvin monessa tämän raportin luvussa 4 esitellyssä väitöstutkimuksessa käsitellään pedagogista johtamista useasta eri näkökulmasta, mutta yhdessäkään pedagogista johtamista ei ole kytketty kokonaisvaltaisesti oppilaitosjohtamiseen. Kytkennessään ehkä pisimmälle on mennyt Raasumaa (2010), joka synteesissään päätyy esittämään perusopetuksen rehtorin laaja-alaisena pedagogisena johtajana. Raasumaan mukaan rehtori laaja-alaisena pedagogisena johtajana huolehtii opetustyön suunnittelun ja organisoinnin lisäksi koulun osaamisen ja oppimisen laadullisesta kehittymisestä. Raasumaa sisällyttää pedagogiseen johtamiseen osaamisen johtamisen ja laajentaa pedagogisen johtamisen koko organisaatioon liittyväksi tarpeeksi ja käsitteeksi.

Raasumaan näkemystä voitaneen edelleen laajentaa muun muassa Taipaleen (2004) väitöstutkimukseen tukeutuen myös muihin organisaatioihin kuin kouluihin. Taipaleen väitöskirja *Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessiorganisaatioissa* perustuu tapaustutkimukseen eräässä yrityksessä ja hyödyntää käänteisesti kasvatustieteellistä tutkimusta ja käsitteistöä pedagogisesta johtamisesta. Taipale määrittelee pedagogisen johtajuuden ”esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visiot ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin” (Taipale 2004, 72).

Lienee perusteltua sanoa, että nykypäivänä jokaisen organisaation johtajan tehtävänä on olla organisaationsa pedagoginen johtaja, jonka vastuuna on organisaation osaamisen kehittäminen ja johtaminen, henkilökunnan ammatillinen kehittyminen, jaetun johtajuuden hyödyntäminen, uutta luovan oppimiskulttuurin kehittäminen ja verkostoissa tapahtuvan oppimisen johtaminen. Uusi laaja pedagoginen johtajuus näyttää muodostuvan vuorovaikutus- ja kehittämisprosessien verkostossa, jolla esimies pyrkii vaikuttamaan henkilökunnan asenteisiin, käyttäytymiseen ja toimintaan sekä kehittämään niitä. Rehtorin laaja pedagoginen johtaminen voidaan kiteyttää kuvion 2 esittämällä tavalla.



Kuvio 2. Rehtorin laaja pedagoginen johtaminen.

Rehtorin laaja pedagoginen johtaminen sisältää sekä suoran että epäsuoran pedagogisen johtamisen. Lisäksi rehtorin pedagoginen johtaminen on vuorovaikutteista. Rehtorin suorassa pedagogisessa johtamisessa keskeistä on rehtorin välitön opettajien osaamisen ja oppimisen ohjaaminen ja tukeminen niin koulun arjessa kuin vaikkapa kehityskeskustelujen kautta. Rehtorin epäsuoralla pedagogisella johtamisella tarkoitetaan sitä, miten rehtori johtaa koulun keskeisiä kehittämisprosesseja, jotka ohjaavat ja tukevat välillisesti niin opettajien kuin koko kouluorganisaation osaamista ja oppimista. Rehtorin pedagogisen johtajuuden tulee olla vuorovaikutteista siten, että koulun eri tasoilla olevat resurssit pääsevät osallistumaan pedagogiseen johtajuuteen mahdollisimman tarkoituksenmukaisesti. Tällöin kouluorganisaation jäsenet muodostavat oppijoiden yhteisön, jossa rehtori on oppija muiden mukana.

Oppilaitoksessa voidaan erottaa neljä keskeistä kehittämisprosessia:

1. opetussuunnitelmatyö
2. toimintakulttuurin kehittäminen
3. visiotavoitteiden luominen ja strategioista sopiminen sekä
4. perustehtävän täsmentäminen.

On olennaista toteuttaa yllä mainittua neljää toimintaa kehittämisprosesseina eikä yksittäisinä tapahtumina ja toimenpiteinä. Keskeistä on myös toimia siten, että kehittämisprosessit muodostavat eheän kokonaisuuden. Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että kehittämisprosesseja tulee johtaa. Juuri kehittämisprosessien edellyttämä johtaminen tekee niistä rehtorin keskeisiä pedagogisen johtamisen käytännön työvälineitä ja vaikutuskanavia.

Opetussuunnitelma on koulun tärkein johtamisen väline ja opetussuunnitelman laatimis-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisprosessin johtaminen rehtorin keskeisintä pedagogista johtamista. Opetussuunnitelma on opetussuunnitelmatyön lopputulos ja toimii koulun ohjenuorana. Opetussuunnitelman laadinta-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisprosessi on laajaa vuorovaikutusta edellyttävää työtä, jonka aikana on sekä tarve että mahdollisuus rehtorin merkittävään vaikuttavuuteen ja johtajuuteen suhteessa opettajiin. Opetussuunnitelmatyön yhteydessä tulee tarkastella opettajakunnan osaamista, kehittämistarpeita ja osaamisen johtamista. Opetussuunnitelmaprosessin aikana korostuvat niin opettajien kuin rehtorinkin oppijan ja kehittyjän roolit. Koulun sisäisen kehittymisen tavoitteena voidaankin nähdä oppijoiden yhteisön syntyminen (ks. Moilanen 2001).

Opetussuunnitelman työn johtaminen on rehtorin keskeisintä pedagogista johtamista. Jos rehtori ei johda opetussuunnitelmatyötä, sitä johtaa joku muu, ja tällöin rehtori luovuttaa pois ehkä tärkeimmän pedagogisen johtamisen välineensä. Koska opetussuunnitelmatyön johtaminen ei voi olla pelkästään teknistä johtamista, voidaan myös sanoa, että koulun rehtorin tulee olla opettajankoulutuksen saanut vahva pedagogi. Menestykselliseen koulun johtamiseen ei riitä pelkkä ammattijohtajuus.

Useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (mm. Barth 2007; Sergiovanni, 2006) on todettu koulun toimintakulttuurilla olevan keskeinen vaikutus koulun toimintaan ja oppimistuloksiin. Samanlaisia tuloksia on saatu myös muiden organisaatioiden toiminnasta (mm. Harris & Ogbonna 2000; Van Houtte 2004). Kotimaisissa väitöstutkimuksissa koulun toimintakulttuuria ovat käsitelleet muun muassa Kunnari (2008), Lahtero (2011) ja Vulkko (2001) samanlaisin näkemyksin (ks. tarkemmin luku 4).

Koulun toimintakulttuurin merkitys sisältyy Opetushallituksen ohjeisiin paikallisen tason opetussuunnitelmien laatijoille. Opetushallituksen mukaan koulun kasvatustavoitteiden, arvojen ja aihekokonaisuuksien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa. Tavoitteena on toimintakulttuuri, joka on avoin ja vuorovaikutteinen sekä tukee yhteistyötä niin koulun sisällä kuin kotien ja muun yhteiskunnan kanssa. (Opetushallitus 2004.) Toimintakulttuuri ei synny viikonloppuseminaarissa eikä sitä voi käskää syntymään. Toimintakulttuuri on pitkän kehitystyön tulos, ja siinä heijastuvat organisaation psykologinen menneisyys sekä organisaation käsitys arvoistaan ja johtamisesta (ks. myös Kunnari 2008.)

Toimintakulttuurin kehittäminen on rehtorin toinen keskeinen pedagogisen johtamisen väline. Ja kääntäen, jos rehtori ei johda koulun toimintakulttuurin kehittämistä, joku sitä kuitenkin johtaa ja kulttuuri joka tapauksessa kehittyy jotenkin. Koska toimintakulttuurilla näyttää olevan olennainen vaikutus koulun toimintaan, olisi rehtorilta suuri virhe olla johtamatta koulunsa toimintakulttuuria.

Koulun tavoitteiden tulee suuntautua tulevaisuuteen ja sisältää lyhyen aikavälin tavoitteiden lisäksi myös pitkän aikavälin tavoitteet. Tällöin puhumme usein visiotavoitteista, joiden merkitystä muun muassa Kirveskari (2003) väitöskirjassaan pohtii. Lukuisissa tutkimuksissa on todettu visiolla olevan keskeinen rooli organisaatioiden muutos- ja uudistusprosesseissa (ks. Alava 1999; Antikainen 2004; Kotter 1996; Porras & Silvers 1991; Tiusanen 2005; Taipale 2004). Paitsi vision merkitystä tutkimukset korostavat myös sitä, että organisaation visio ei voi olla vain ylimmän johdon visio. Vision luomisessa on korostettava laajaa osallistumista ja koko organisaation osaamisen hyödyntämistä. Tämä on myös ainoa tapa varmistaa henkilöstön aito sitoutuminen visioon ja organisaation uudistamiseen.

Koulun visiotavoitteiden laatimis-, toteuttamis-, arviointi- ja kehittämisprosessin johtaminen yhdessä koko opettajakunnan kanssa on rehtorin kolmas keskeinen pedagogisen johtamisen väline. Jos rehtori ei johda koulun visiotyötä, joku muu johtaa sitä tai opettajilla on lähinnä omat tavoitteensa ja ajatuksensa koulun kehittämisestä ja sen tulevaisuudesta. Pahimmillaan siis koulun sisällä voi olla lukuisia eri näkemyksiä ja tulkintoja koulun visiosta, jolloin koulun määrätietoinen kehittäminen on mahdotonta.

Jokaisen koulun tulee kirjata oma perustehtävänsä eli missionsa. Missio antaa koulun olemassaololle ja toiminnalle sekä tarkoituksen että oikeutuksen. Mission pitää olla kirjattuna koulun opetussuunnitelmassa, ja sen on hyvä näkyä myös muissa tärkeissä suunniteluasiakirjoissa. Valitettavan usein missiosta keskustelua ja mission kirjaamista pidetään tarpeettomana sen vuoksi, että koulun perustehtävä on kirjattu lainsäädäntöön. Tällöin koulun toiminnan perimmäinen tarkoitus ja toiminnan oikeutus saattavat jäädä irrallisiksi siitä, mitä koulussa tehdään ja miten koulu toimii. Perustehtävän huomioimatta jättäminen ei myöskään mahdollista sen kontekstualisoimista koulun toimintaympäristöön.

Koulun perustehtävästä käytävä keskustelu on rehtorin neljäs keskeinen pedagogisen johtamisen väline. Missiosta käytävä keskustelu ei tarkoita, että laista tulisi poiketa – päinvastoin. Missiosta käytävä keskustelu on olennaista sen vuoksi, että kouluyhteisön tulee perusteellisesti pohtia olemassaolonsa tarkoitusta ja oikeutusta. Lisäksi, lainsäädännön kuvaama perustehtävä toteutuu jokaisessa koulussa omalla tavallaan ja perustehtävästä käytävä keskustelu tarjoaa mahdollisuuden tukea perustehtävän toteutumista täydentämällä sitä omilla paikallisilla näkökulmilla. Viimeistään perustehtävästä keskustellessaan tulee koulun henkilöstön käsitellä arvojaan ja eettisiä periaatteitaan.

Rehtorin pedagogista roolia voidaan tarkastella myös opettajan näkökulmasta. Opettajat valmistuvat ammattiinsa opettajankoulutuslaitoksissa. Opettajankoulutuslaitokset antavat opettajille opettajankelpoisuuden, jota voidaan pitää jonkinlaisena ajokorttina opettajan työhön. Aivan samoin kuin nuori ei ole valmis ajaja saatuaan autokoulusta ajokortin, ei opettajakaan ole valmis opettaja saatuaan yliopistosta opettajankelpoisuutta osoittavan todistuksensa. Opettajan työ ja opettajuudessa kehittyminen ovat vasta aivan alussa aivan kuten ajokortin saaneen oppiminen luontevaan liikenteessä toimimiseen auton ajajana. Opettajan siirtyessä ensimmäiseen työpaikkaansa yliopistosta, kehitymismvastuu siirtyy opettajankoulutuslaitokselta ja sen didaktikoilta koulun rehtorille. Tämä kehittämissvastuu säilyy rehtorilla koko opettajan uran ajan, jopa yli 40 vuotta. Tätä opettajan urakehitystä on tarkastellut mielenkiintoisella tavalla Järvinen (1999) tutkimuksessaan opettajien ammatillisen kehitymisprosessin eri vaiheista ja rehtorin roolista opettajan ammatillisen kehittymisen tukemisessa. Tutkimus korostaa rehtorin pedagogisen johtajuuden merkitystä koko opettajan uran ajan. Kansainvälistä tukea Järvisen näkemys saa muun muassa yhdysvaltalaisilta tutkijoilta Blasélta ja Blasélta (2001), jotka selvittäessään menestyksellä rehtorien toimintaa havaitsivat, että yksi keskeisimmistä opettajien toiveista rehtorille oli opettajan ammatillisen kehittymisen tukeminen.

5.3. Pedagoginen johtaminen opetustoimessa ja koulujärjestelmässä

Luvussa 5.1. tarkasteltiin pedagogista johtamista oppilaitoksen ja ennen kaikkea rehtorin näkökulmasta. Pedagoginen johtajuus ei kuitenkaan rajoitu koulutasolle vaan sen tulee sisältyä koulujärjestelmän kaikkiin tasoihin opettajasta opetusministeriin ja Opetushallituksen pääjohtajaan. Samat elementit ja periaatteet, joita tarkasteltiin luvussa 5.1 rehtorin pedagogiseen johtajuuteen liittyen, ovat löydettävissä koulujärjestelmän kaikilta tasoilta. Ainoastaan tason vaihtumisen mukanaan tuoma pedagogisen johtajan vastuualueen muuttuminen vaikuttaa pedagogisen johtajuuden tarkastelun johtopäätöksiin.

Vaikka Suomen kuntarakenne ja kuntien opetustoimen hallinto ovat hyvin kirjavat, on lähes kaikissa kunnissa opetustoimen hallinnosta ja johtamisesta vastaava henkilö, josta voidaan käyttää nimitystä opetusjohtaja. Samalla tavalla kuin rehtori vastaa koulunsa oppilaiden ja opiskelijoiden oppimistuloksista ja kasvusta, vastaa opetusjohtaja opetustoimensa koulujen tuloksista. Rehtorin keskeisimmät resurssit ovat koulujen henkilöstö, vanhemmat, oppilaat ja opiskelijat sekä koululle myönnetty rahoitus. Opetusjohtajan keskeisimmät resurssit ovat samat mutta ei yksittäisen koulun vaan kunnan koko opetustoimen tasolla. Kuten rehtoria, myös opetusjohtajaa sitovat sekä valtakunnalliset tavoitteet että kunnan strategiset ja koulutuspoliittiset linjaukset. Rehtorin keskeisintä pedagogista johtamista on huolehtia oman koulunsa osaamisesta ja oppimisesta. Opetusjohtajan keskeisintä pedagogista johtamista on puolestaan huolehtia kunnan koko opetustoimen osaamisesta ja oppimisesta. Rehtorin pedagoginen johtaminen keskittyy ennen kaikkea opettajien osaamisen ja oppimisen tukemiseen. Opetusjohtajan pedagoginen johtaminen puolestaan kohdistuu erityisesti rehtorien osaamisen ja oppimisen tukemiseen. Kuten rehtorin, ei myöskään opetusjohtajan vastuulla ole toimia pelkästään lähimpänä hallinnollisena esimiehenä, vaan olla alaistensa osaamisen ja oppimisen pedagoginen johtaja. Rehtorin vastuualueena on oma koulu ja opetusjohtajan vastuualueena kunnan koko opetustoimi.

Luvussa 4 todettiin rehtorin ajankäytön usean väitöstutkimuksen mukaan suuntautuvan epätarvittomasti. Rehtorit tarvitsisivat yhä enemmän aikaa oman koulunsa

pedagogiseen johtamiseen, mutta työaika näyttää yhä merkittävämmiin suuntautuvan koulun hallinnosta huolehtimiseen. Kanervion ja Riskun (2009) mukaan opetusjohtajien ajankäyttöön kohdistuu vähintään samanlaiset ristipaineet kuin rehtorienkin ajankäyttöön. Kuntien opetusvirastoissa näyttää usein olevan liian vähän henkilökuntaa tekemään opetusvirastoilta edellytettävää strategista ja pedagogista johtamista. Opetusvirastojen henkilöstöresurssit tuntuvat riittävän lähinnä vain välttämättömästä hallinnosta huolehtimiseen.

Kanervion ja Riskun (2009) mukaan opetusjohtajat kyllä tiedostavat strategisen johtamisen merkityksen. Henkilöstöresurssit eivät vain näytä mahdollistavan opetustoimien johdonmukaista strategista kehittämistä. Pedagogisen johtamisen opetusjohtajat puolestaan näyttävät usein säilyttävän rehtoreille niin ajankäytöllisistä syistä kuin siksi, että ei ymmärretä pedagogisen johtajuuden uutta luonnetta ja merkitystä opetustoimen kehittämisessä. Samalla tavoin kuin koulutasolla myös kuntatasolla joku muu täyttää pedagogisen johtajuuden tyhjiön, jos opetusjohtaja ei toimi pedagogisena johtajana. Tällöin opetusjohtaja menettää yhden tärkeimmistä opetustoimensa johtamisen välineistään. Se, että opetusjohtaja ei toimi aktiivisena pedagogisena johtajana, saattaa johtaa muun muassa opetustoimen epäyhtenäiseen kehitykseen ja koulujen eriarvoistumisen lisääntymiseen. Vuohijoen (2006) mukaan rehtorit kaipaavat opetusjohtajiltaan paljon enemmän tukea kuin tänä päivänä tuntuvat saavan.

Opetusjohtajan pedagogisen johtajuuden vaade asettaa luonnollisesti uudenlaisia vaatimuksia opetusjohtajan omalle osaamiselle, pätevyydelle ja johtamiskoulutukselle. Nykyinen tilanne, jossa ei edes ole määritelty valtakunnallisia kelpoisuusehtoja opetusjohtajille tai tarjota heille kokonaisvaltaisia johtamiskoulutusohjelmia, ei edesauta opetusjohtajien pedagogisen johtamisen osaamista ja halukkuutta toimia pedagogisina johtajina.

Vastaavalla tavalla kuin olemme tarkastelleet rehtorin ja opetusjohtajan pedagogista johtamisvastuuta, voimme tarkastella myös opetusministerin ja Opetushallituksen pääjohtajan pedagogista johtajuutta. Opetusministeri ja opetushallituksen pääjohtaja vastaavat kumpikin oman vastualueensa pohjalta Suomen kaikkien koulutuksen järjestäjien oppilaitosten oppimistuloksista ja toimivat siten maan ylimpinä pedagogisina johtajina. Heidän olennaista työtään on vastata valtakunnan poliittisen tason koulutuspoliittisista linjauksista ja koulujärjestelmän eri sektoreiden tasapainoisesta kehittämisestä. Heidän keskeistä pedagogista johtamistaan tulee olla huolehtiminen koulujärjestelmän osaamisesta ja oppimisesta niin, että kansalliset oppimistulokset vastaavat niille asetettuja tavoitteita. Heidän pedagogisen johtajuutensa tulee kohdistua erityisesti koulutuksen järjestäjien ja kuntatason opetustoimesta vastaavien viranhaltijoiden osaamisen ja oppimisen tukemiseen. Heidän pedagoginen johtajuutensa ja sen toteuttaminen edellyttävät, samoin kuin opetustoimen johtajalla kuntatasolla tai rehtorilla koulutasolla, merkittävää sekä pedagogisen johtajuuden uuden luonteen ja merkityksen ymmärtämistä että aikapanostusta, vahvaa dialogia ja johtamisosaamista.

5.4 Jaettu johtajuus korostuu

Luvussa 5.2 kuvatut koulun kehittämisprosessit eivät toteudu perinteisellä hallinnollisella tai management-tyyppisellä johtajuudella. Ne edellyttävät sekä monen suomalaisen tutkijan (mm. Kirveskari 2003; Pesonen 2009; Raasumaa 2010) että esimerkiksi Pontin, Nuschen ja Moormanin (2009) laajan OECD:n oppilaitosjohtamisen kehittämisen raportin

mukaan laajaa jaettua johtajuutta. On kuljettu pitkä matka yhden johtajan Great Man-teoriasta, joka aiemmin määritti niin oppilaitoksen kuin muidenkin organisaatioiden johtamista. Vaikka jaettu johtajuus on periaatteessa laajalti hyväksytty nykypäivän johtajuuden lähestymistapana, on sen käytännön toteuttamisessa vielä paljon tehtävää.

Oppilaitos johtamisympäristönä on ainutlaatuinen ja poikkeaa merkittävästi muista organisaatioista. Oppilaitoksille on tyypillistä, että ne ovat löyhäsidoonaisia organisaatioita (Weick 1985), joihin kuuluvat rehtorin ja henkilökunnan lisäksi ylläpitäjä, vanhemmat, oppilaat ja opiskelijat sekä useita erilaisia sidosryhmiä.

Jos tarkastelemme oppilaitoksen johtamista rehtorin näkökulmasta, voimme kuvitella rehtorin oppilaitosorganisaation keskiöön ja kaikki organisaatioon liittyvät tahot hänen ympärilleen ikään kuin ympyrän kehälle. Muodostuvassa kuviossa rehtorin ympärille syntyy suuri usein ”harmaaksi” koettu alue, jossa on piilossa merkittävä jaetun johtajuuden resurssi.

Eri tahojen muodostamaa jaetun johtajuuden resurssia voimme tarkastella niin asiantuntija- ja omistajuusvaltana kuin -vastuunakin. Rehtorin laaja pedagoginen johtaminen on tämän jaetun johtajuuden resurssin ohjaamista ja tukemista. Ohjaamisen ja tukemisen tulee kohdistua sekä jokaiseen tahoon erikseen että siihen, että eri tahojen muodostama jaetun johtajuuden resurssi muodostaa oppilaitoksen toiminnan kannalta eheän kokonaisuuden.

Jokainen rehtorin ja kouluorganisaatioon liittyvän tahon välinen suhde sisältää asianomaiselle suhteelle luonteenomaisia jaetun johtajuuden alueita ja toimintoja, joita rehtorin tulee koulunsa pedagogisena johtajana johtaa. Opettajakunnan muodostaman jaetun johtamisen resurssin johtaminen tarkoittaa sitä, että rehtori mahdollistaa ja johtaa opettajien valtaa ja vastuuta vaikuttaa oppilaitoksen keskeisiin elementteihin, kuten toimintapolitiikkaan, opetussuunnitelmaan, oppimateriaaleihin, talousarvioon, henkilöstöpolitiikkaan, täydennyskoulutukseen, arviointiin ja toimintatapaan. Oppilaiden ja opiskelijoiden muodostaman jaetun johtajuuden resurssin pedagogisena johtajana rehtori mahdollistaa ja johtaa oppilaiden ja opiskelijoiden aitoa osallistumista oppilaitoksen kehittämiseen. Kuten opettaja- ja oppilaskunnan myös sidosryhmien muodostaman jaetun johtajuuden resurssin johtaminen edellyttää rehtorilta uudenlaisia yhteistyösuhteita, kumppanuutta. Johtajuus vanhempien kanssa jaettuna sisältää muun muassa yhteisen vastuun kasvatuksesta sekä oppilaitoksen perustehtävästä, arvoista ja toimintatavoista.

Jaettu johtajuus on ehdoton edellytys laajan pedagogisen johtamisen onnistumiselle. Jaettu johtajuus luo osallisuutta ja omistajuutta sekä niiden kautta yhteisöllisyyttä. Jaettu johtajuus mahdollistaa organisaation koko potentiaalinen käytön. Laajassa pedagogisessa johtamisessa jaettu johtaminen kohdistuu koko organisaation osaamisen ja oppimisen johtamiseen. Johtamisen vuorovaikutussuhteiden keskeiseksi toimintatavaksi muodostuu dialogisuuden ja mentoroinnin mahdollistama kumppanuus, jossa jokainen organisaation jäsen on oppija. Organisaatiosta tulee oppijoiden yhteisö.

5.5 Opettajien ja rehtorien uusi rooli

Jaettu johtajuus lisää opettajien valtaa ja vastuuta ja sekä edellyttää että mahdollistaa opettajien kokonaan uudenlaisen roolin koulun kehittämisessä. Lähes jokainen tässä

raportissa tarkasteltu väitöstutkimus sisältää näkemyksen koulun toimintaympäristön radikaalista muuttumisesta ja muutoksen edellyttämästä johtamisajattelun uudistumisesta. Sekä kuntien opetustoimien että koulujen toimintaa tullaan muun muassa Kanervion ja Riskun (2009) mukaan lähiaikoina uudistamaan perustavanlaatuisesti. Suuri haaste tulee olemaan, miten opettajat ja rehtorit vastaavat muutoksiin ja uudistuksiin.

Lienee selvää, että opettajan toimenkuva ei enää voi perustua määrättyjen viikkotuntien pitämiseen, vaan siinä tulee ottaa näkyvästi huomioon opettajan osallistuminen koulun kokonaisvaltaiseen kehittämiseen. Toimenkuvan muutos tuo mukanaan ainakin kolmenlaisia haasteita. Ensinnäkin, opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen on tuettava opettajan toimenkuvan muutosta nykyistä paremmin. Toiseksi, opettajien palkkausjärjestelmää on pystyttävä uudistamaan niin, että se vastaa tämän päivän tarpeisiin. Kolmanneksi, opettajien työorientaatioon on saatava tilaa strategiselle ajattelulle ja koulutasoiselle kehittämiselle.

Suomen kehittymistä hyvinvointivaltioksi toisen maailmansodan jälkeen voidaan pitää kansallisen eheytyksen Nation Building vaiheena, joka sisältää lukuisia yhtymäkohtia 2000-luvun kehittyvien maiden ponnisteluihin yhteiskuntiansa kehittämiseksi. Suomalaisen yhteiskunnan Nation Building työssä on koulutusjärjestelmän, koulutoimien ja oppilaitosten kehittämisellä ollut keskeinen rooli. Olemme ulottaneet maksuttoman perusopetuksen, toisen asteen ja korkeakoulutuksen koskemaan koko kansaa. Olemme luoneet toimivan ja korkeatasoisen koulujärjestelmän, jonka opintoja ja tuottamia tutkimuksia arvostetaan. Arvostus kohdistuu niin yleissivistävään kuin ammatilliseen koulutukseen. Koulujärjestelmän eri ammatillisissa rooleissa työskentely on vuodesta toiseen nuorten suosituimpia toiveammatteja.

Suomen Nation Building työlle keskeisten koulutuksellisten tavoitteiden saavuttamista voidaan pitää olennaisina myös 2000-luvun kehittyvien maiden yhteiskunnallisille kehittämissuunnitelmissa. Koulutus, osaaminen ja oppiminen ovat avaimia kansalliseen eheytykseen. Kuten Suomessa myös kehittyvissä maissa oppilaitosten kehittämisessä olennaista on opettajien ja rehtorien ammatillinen kehittäminen.

Vaikka Suomi ei ole missään nimessä valmis maa, voimme todeta, että kansallisen eheytyksen Nation Building perusvaihe on maassamme tehty. Olemme siirtymässä kansallisessa kehityksessämme seuraavaan vaiheeseen, jossa keskeistä on näkökulma tulevaisuuteen. Tulevaisuus sisältää luvussa 1.2 kuvatun siirtymisen newtonilaisesta maailmasta kvanttimaailmaan. Keskeiseksi yhteiskunnallisen kehittämisen tavoitteeksi muodostuu hyvän kansallisen ja globaalin tulevaisuuden rakentaminen kvanttimaailmassa: Future Creation.

Tilanteessa, jossa niin Euroopassa kuin koko maailmassa vallitsee epävarma ja epävakaa tilanne, on opetustoimen merkitys entistä ratkaisevampi. Tilanteessa, jossa ulkoinen muutos on yhä useammin arvaamaton ja seuraavan vuoden ennustaminen yhä haastavampaa, on väärin luovuttaa ja antautua markkinavoimien vietäviksi. Juuri tässä tilanteessa tarvitaan tulevaisuuden tekijöitä, ja millä taholla voisi olla paremmat edellytykset tähän työhön kuin opetustoimella. Opetustoimen tehtävänä on joka tapauksessa kouluttaa tulevat sukupolvet. Lisäksi, globaalisesti ajatellen lienemme maailman suurin toimiala. Opetustoimen on aika nostaa profiliaan ja olla yhä voimakkaammin tulevaisuuden tekijä.

Opettajien uutena keskeisenä tehtävänä tulee olla *tulevaisuuden tekeminen*. Opettajan roolin muuttuminen luo suuren haasteen opettajankoulutuslaitoksille. Opettajankoulutuslaitosten tehtävänä tulee olla *kouluttaa tulevaisuuden tekijöitä*. Enää ei riitä, että opettajat hallitsevat pedagogiikan. Opettajat tarvitsevat pedagogiikan lisäksi vahvaa tulevaisuusorientaatiota.

Opettajien uusi rooli edellyttää rehtorien roolin ja vastuun uudistumista. Rehtorien tulee olla koulujensa *tulevaisuuden tekijöiden johtajia*. Uusi rooli ja vastuu edellyttävät rehtoreilta uudenlaista pätevyyttä ja osaamista, minkä vuoksi myös rehtorien kelpoisuusehtojen ja johtamiskoulutuksen on uudistuttava. Rehtorien koulutusohjelmien tulee jatkossa *kouluttaa rehtoreita tulevaisuuden tekijöiden johtajiksi*.

6 Tulevaisuuden tutkimusaihiot ja tarpeet

Raportin kohteena olleista väitöstutkimuksista nousee esille pääosin yksittäisiä aiheita mutta myös joitain yhteisiä teemoja tulevaisuuden tutkimuksille. Väitöstutkimuksissa esitetyt jatkotutkimushankkeet koskevat useimmiten tehdyn tutkimuksen aihepiirin syventävää tai toteutettua tarkastelua laajempaa tutkimusta. Esitetty näkökulma jää lähinnä oman väitöstutkimuksen aihepiirin laajentamiseksi ja syventämiseksi. Osa tutkijoista laajentaisi tutkimustaan vertaamalla sitä toiseen vastaavaan tutkimuskohteeseen (Kanervio 2007) tai sisällyttämällä rehtorien ja opettajien lisäksi koulun muun henkilöstön näkökulmia tutkittuun ilmiöön (esim. Juusenaho 2004; Lahtero 2011; Pesonen 2009).

Jatkotutkimusaihioissa on nähtävissä kolme tutkimusteemaa, joita esitetään useassa väitöstutkimuksessa. Ensimmäinen näistä on *muutoksen ja kehittämistyön tutkiminen*. Hellströmin (2004) kehittämishankkeen toteutumiseen keskittyvässä väitöskirjassa esitetään tulevaisuuden tutkimusaihioiksi useampi muutoksen läpivientiä tarkasteleva tutkimusidea. Samoin Kirveskari (2003) ja Kunnari (2008) esittävät koulun muutokseen ja kehittämiseen keskittyviä jatkotutkimusaiheita.

Toinen useassa väitöstutkimuksessa mainittu tulevaisuuden tutkimusteema on *koulu- ja kuntaorganisaation eri tasoilla tapahtuvan johtajuuden* tarkastelu. Eri tasoilla tapahtuvan johtajuuden ja johtamisen aiheita mainittiin useita. Kirveskarin (2003) yksi jatkotutkimusaihio on johtotiimin työn merkityksen tarkastelu pidemmän aikavälin suunnittelussa. Lahtero (2011) esittää apulaisrehtorien työn ja Pesonen (2009) verkostojohtamisen tutkimista. Sekä Pesonen (2009) että Mustonen (2003) ehdottavat kunta- ja koulutason tehtävien ja päätöksenteon toimivimpien keskittämisen- ja hajauttamistapojen selvittämistä. Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutti on vuodesta 2008 lähtien toteuttanut opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamana valtakunnallista tutkimusohjelmaa, joka kartoittaa yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilaa ja muutoksia kunta-, koulu- ja luokkatasolla. Ohjelma on nopeasti kansainvälistynyt ja tulee tuottamaan merkittävää perustietoa johtamisesta opetustoimen eri tasoilla jo lähivuosina.

Kolmas jossain määrin yhteiseltä vaikuttava tulevaisuuden tutkimusteema on *jaettu johtajuus*. Jaettu johtajuus ja sen tutkiminen on väitöksissä esitetty koulutasolle kohdistuvaksi (Kirveskari 2003; Pesonen 2009; Raasumaa 2010). Johtajuuden eri tasojen ja jaetun johtajuuden tulevaisuuden tutkimustarpeiden korostuminen vastaavat hyvin luvussa 5 kuvatun jaetun johtajuuden ja sen yksikkötasoa laaja-alaisemman ymmärtämisen merkitystä.

Luvussa 5 tämän raportin kirjoittajat esittävät laajaa pedagogista johtamista keskeiseksi koulujärjestelmän, opetustoimien ja oppilaitosten johtamisen näkökulmaksi. Myös useissa rehtorin työtä ja työtehtäviä tarkastelleissa väitöstutkimuksissa korostetaan pedagogisen johtamisen tarvetta sekä valitellaan pedagogisen johtajuuden vähäisiä resursseja. Jatkotutkimusaihioissa pedagogista johtajuutta ei kuitenkaan nosteta merkittäväksi tulevaisuuden tutkimusaiheeksi. Tämän raportin tarkastelun mukaan laajan *pedagogisen johtajuuden* tulee kuitenkin olla olennainen tulevaisuuden jatkotutkimusaihe. Lisäksi tähänastiset väitöskirjat ovat lähinnä tarkastelleet rehtorin työtä tässä ja nyt. Opetustoimen uusi rooli tulevaisuuden tekijänä edellyttää näkökulmaksi entistä enemmän sen tutkimista, millaista on ja tulee olla *tulevaisuuden rehtorius*.

Viimeistään varhaiskasvatuksen siirtyessä osaksi opetuspalveluja opetus- ja kulttuuriministeriön *Koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman 2011–2016* mukaisesti tulee yhtenä olennaisena tulevaisuuden tutkimusteemana olla myös *varhaiskasvatuksen johtaminen*. On tarkasteltava muutosta ja yhdistymistä sekä varhaiskasvatuksen johtajuutta. Suotavaa olisi, että tähänastisten kahden varhaiskasvatuksen johtajuuteen kohdentuvan väitöskirjan lisäksi (Halttunen 2009; Nivala 1999) varhaiskasvatuksen johtajuus olisi yhtä lailla kuin rehtorius merkittävä tutkimuskohde, sillä varhaiskasvatuksen johtajuudessa on nähtävissä samat kipupisteet ja tulevaisuuden haasteet kuin muussa opetustoi-
messsa.

Vaikka Suomessa 2000-luvulla tehdyt väitöstutkimukset ovat varsin laaja-alaisia ja niiden aineisto on usein kerätty monelta eri taholta, niissä on yksi selkeä puute: vain kahdessa väitöskirjassa tarkasteltiin oppilaiden tai opiskelijoiden ja vain yhdessä huoltajien näkemyksiä. Oppilaiden, opiskelijoiden ja huoltajien näkemysten vähäinen tarkastelu näkynee myös siinä, että ainoastaan yhdessä väitöstutkimuksessa (Kuukka 2009) tutkittiin rehtoriutta monikulttuurisessa oppilaitoksessa. Sekään tutkimus ei sisältänyt oppilaiden, opiskelijoiden tai huoltajien näkemyksiä, vaan aineisto koostui rehtoreiden näkemyksistä. Johnsonin (2006) perusopetukseen keskittyvä väitöskirja sisälsi oppilaille tehdyn kyselyn ja Tiusasen (2005) ammattikorkeakouluja tarkasteleva väitöstutkimus muutaman opiskelijan haastattelun. Kangaslahden (2007) perusopetukseen liittyvässä väitöskirjassa puolestaan oli tutkimuksen alkuvaiheessa tehty kysely huoltajille.

On toki ymmärrettävää, että tutkimusaihe rajaa sitä joukkoa, mihin tutkimus kohdentuu, mutta useisiin tämänkin ajanjakson tutkimuksiin olisi sopinut niin oppilaiden kuin huoltajien äänen esille nostaminen. Väitöstutkimuksissa esitetyissä jatkotutkimushankkeissa oppilaat, opiskelijat tai huoltajat mainitaan ainoastaan kahdessa väitöskirjassa. Antikainen (2005) mainitsee yhtenä jatkotutkimushankkeena opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutteisuuden tutkimista opiskelijakyselyllä tai -haastatteluilla. Hän viittaa myös pitkittäistutkimuksen tarpeellisuuteen. Vulkko (2001) puolestaan jatkaisi päätöksentekoon liittyvää tutkimusta tarkastelemalla vanhempien kokemuksia kuntatason koulutusta koskevasta päätöksenteosta.

Kaikki edellä kuvatut väitöskirjoissa esitetyt teemat ovat varmasti varteen otettavia tulevaisuuden tutkimusaihioita. Haasteeksi muodostuu se, millaisin resurssein tutkimusta tehdään. Väitöskirja on useimmiten yhden ihmisen työ, jolloin niin laadullinen kuin määrällinen tutkimus jää esimerkiksi aineistoltaan melko suppeaksi. Samanaikaisesti, kun on tarve saada uusia jatko-opiskelijoita, olisi turvattava myös muunlainen tutkimus. Tänä päivänä tutkimusta tulee tehdä yhä enemmän tutkimusryhmissä ja tutkimusohjelmien kautta. Laajempien tutkimuskokonaisuuksien rakentaminen voisi syventää ja laajentaa opetustoimen tähän asti melko lailla väitöskirjapainotteista tutkimusta. Laajempien tutkimusohjelmien kautta voitaisiin myös saada poikkitieteellistä tutkimusta, joka voisi avartaa 2000-luvun kasvatustieteelliseen orientaatioon perustuvaa tutkimusta.

Jyväskylän yliopiston Rehtori-instituutti on linjannut tutkimuksensa neljälle tutkimusalueelle: Johtajuus ja rehtoriuden kehittyminen, Oppilaitoksen muutosprosessit ja toimintakulttuurin kehittäminen, Oppimisen, osaamisen sekä laadun kehittäminen ja johtaminen ja Opetustoimen hallinnon, arvioinnin ja johtamisjärjestelmien kehittäminen. Kaikilta näiltä tutkimusalueilta on valmistunut väitöksiä, ja ne kaikki näkyvät myös tämän luvun kuvaamissa jatkotutkimusaihioissa. Jokaiseen tutkimusalueeseen sisältyy kuitenkin myös merkittäviä mustia aukkoja. Näiden mustien aukkojen täyttäminen toteutuu vain osittain

eri yliopistoissa tehtävillä väitöstutkimuksilla. Sirpaleiseksi jäävän tiedon ohella jokainen tutkimusalue voisi muodostaa oman tutkimusohjelmansa. Uutta tutkimusta suunniteltaessa on myös kysyttävä, millaista tietoa tarvitsemme. Luvussa 2 todetaan kvanttimaailman edellyttävän sekä globaalin että glokaalin tilanteen hahmottamista – näin myös tutkimukselliset tarpeet ovat sekä globaaleja että glokaaleja.

Laajempien ja pitkäjänteisempien tutkimusohjelmien luomisen ohella on keskeistä myös se, miten saatua tutkimustietoa käytetään ja saadaan käyttöön. Kuten raportissa todetaan, on 2000-luvulla tehty 28 rehtoriutta tarkastelevaa väitöskirjaa – selvittämättä on se, miten hyvin ne ovat levittäytyneet rehtorin ja muiden opetuksen kanssa työtä tekevien tietoisuuteen. Samalla kun tarvitaan tukea tutkimukselle, tarvitaan hyviä kanavia tutkimustiedon levittämiselle.

Lähteet

- Aho, E., Pitkänen, K. & Sahlberg, P. 2006. Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968. Washington, DC: World Bank. Haettavissa osoitteesta http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumentti/education-in-finland-2006.pdf.
- Ahonen, H. 2008. Rehtoreiden kertoma johtajuus ja johtajaidentiteetti. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 352.
- Antikainen, E-L. 2005. Kasvuorientoitunut ilmapiiri esimiestyön tavoitteena – Tapaustutkimus ammattikorkeakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1088.
- Alava, J. 2007. Koulutuksen käytäntö. Teoksessa A. Pennanen. *Koulun johtamisen avaimia*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Alava, J. 2008. School Management Training. Country Report: Finland. HEAD Country Report 2005. Norwegian School of Management. *Studies in Education Management Research*, No 31. Oslo: BI.
- Aula, P. 2000. Johtamisen kaaos vai kaaoksen johtaminen. Juva: WSOY.
- Barth, R. S. 2007. Culture in Question. Teoksessa M. Fullan (toim.) *Educational Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Blasé, J. & Blasé, J. 2001. *Empowering Teachers. What Successful Principals Do*. California: Corwin Press.
- Flessa, J. 2009. Educational Micropolitics and Distributed Leadership. *Peabody Journal of Education* 84.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 375.
- Harris, L. C. & Ogbonna, E. 2000. Leadership style, organizational culture and performance: empirical evidence from UK companies. *The International Journal of Human Resource Management* 11 (2).
- Hellström, M. 2004. Muutosote. Akvaarioprojektin pedagogisten kehittämishankkeiden toteutustapa ja onnistuminen. Helsingin yliopiston soveltavan kasvatustieteen laitos: *Tutkimuksia* 249.
- Huuhka, M. 2004. Johtaminen luovassa asiantuntijaorganisaatiossa. Oulu: Oulun yliopistopaino.
- Hybertson Lysø, I., Stensaker, B., Aamodt, P.O. & Mjøen, K. 2011. Ledet til ledelse. Nasjonal rektorutdanning i grunn- og videregående skole i et internasjonalt perspektiv Delrapport 1 fra Evaluering av den nasjonale rektorutdanningen. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Hämäläinen, K., Luukkonen, J., Karjalainen, A. & Lonkila, T. 1987. Koulun sisäisen kehittämisen kokeilu Kajaanin koululaitoksessa v. 1983–86. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. *Tutkimuksia* 45/1987.
- Hänninen, R. 2009. Hyvän elementit ammatillisen koulutuksen johtajuudessa ja rehtorin työssä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 352.
- Jalonen, H. 2007. Tietojohtaminen julkishallinnon organisaatiossa. Teoksessa A. Lönnqvist, K. Blomqvist, M. Hannula, A. Kianto, H. Kärkkäinen, M. Maula & P. Ståhle (toim.) *Tietojohtaminen tutkimusalueena*. Pilot-kustannus Oy, 96–112.
- Johansson, O., Moos, L., Nihlfors, E., Paulsen, J. & Risku, M. 2011. Nordic superintendents' leadership roles: cross national comparisons. Teoksessa J. MacBeath ja T. Townsend (toim.) *International Handbook on Leadership for Learning*. Dordrecht: Springer.
- Johnson, P. 2006. RAKENTEISSA KIINNI? Perusopetuksen yhtenäistämisen prosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena. *Chydenius-instituutin tutkimuksia* 4/2006.
- Juusenaho, R. 2004. Peruskoulun rehtoreiden johtamisen eroja: sukupuoli näkökulma. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 249.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja no. 48. Juva: PS-kustannus.
- Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto ja P. Tynjälä (toim.) *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia*. Helsinki: WSOY.
- Kanervio, P. 2007. Crisis and Renewal in one Finnish Private School. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 323.
- Kanervio, P. & Risku, M. 2009. Tutkimus kuntien yleissivistävän koulutuksen opetustoimen johtamisen tilasta ja muutoksista Suomessa. Opetusministeriön julkaisuja 2009: 16.

- Kangaslahti, J. 2007. Kunnan opetustoimen strategisen johtamisen käytäntöjä ja dilemmoja kartoittamassa. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, Scripta linguæ Fennica edita, osa 257.
- Karikoski, A. 2009. Aika hyvä rehtoriksi – selviääkö koulun johtamisesta hengissä. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 297.
- Kirveskari, T. 2003. Visiot oppilaitoksen johtamisessa – Tulevaisuuden tahtotilaa muodostamassa. Acta Universitatis Tamperensis 933.
- Knuutila, S. 2001. Paikan henki ja kulttuurin muuttuvat tulkinnat. Teoksessa Suomen Kuntaliitto. Kunnat virtaavassa maailmassa. Helsinki: Hakapaino Oy, 45–58.
- Kolam, K. & Ojala, I. 2001. Koulunjohtajat ja rehtorit Suomessa. Teoksessa Koulun johtaminen pohjoismaisessa vertailussa. Opetushallitus, Arviointi 8/2001.
- Koski, J. T. 1998. Infoähky ja muita kirjoituksia oppimisesta, organisaatiosta ja tietoyhteiskunnasta. Helsinki: Gummerus.
- Kotter, J. 1996. Leading Change. Harvard Business School. Boston.
- Kunnari, E. 2008. Kohti ulkorajoja – Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen tiedekunnan soveltavan kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 289.
- Kurki, L. 1993. Pedagoginen johtajuus. Tampereen yliopiston Hämeenlinnan opettajankoulutuslaitos. Julkaisu no 28.
- Kuukka, K. 2009. Rehtorin eettinen johtaminen monikulttuurisessa koulussa. ”Sen yhteisen hyvän löytäminen”. Acta Universitatis Tamperensis 1435.
- Köppä, L. & Vuori, V. 2007. Opinnäytetyöt tietojohdamisen kentässä. Teoksessa Lönnqvist, A., Blomqvist, K., Hannula, M., Kianto, A., Kärkkäinen, H., Maula, M., Ståhle, P. (toim.) Tietojohdaminen tutkimusalueena. Pilot-kustannus Oy, 44-62.
- Lahtero, T. 2011. Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri – symbolis-tulkinnallinen näkökulma. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research.
- Lapiolahti, R. 2007. Koulutuksen arviointi kunnallisen koulutuksen järjestäjän tehtävänä – Paikallisen arvioinnin toteutumisedellytysten arviointia erään kuntaorganisaation näkökulmasta. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 308.
- Lehkonen, H. 2009. Mikä tekee rehtorista selviytyjän? Perusopetuksen rehtoreiden käsityksiä työssä selviytymisestään. Acta Universitatis Tamperensis 1454.
- Levy, D. M. 2008. Information Overload. Teoksessa Himma, K. E. & Tavani, H. T. The Handbook of Information and Communication Ethics. New Jersey, USA: John Wiley & Sons Inc., 497–515.
- Lönnqvist, A. 2007. Mistä tietojohdamisessa on kyse? Teoksessa A. Lönnqvist, K. Blomqvist, M. Hannula, A. Kianto, H. Kärkkäinen, M. Maula & P. Ståhle (toim.) Tietojohdaminen tutkimusalueena. Pilot-kustannus Oy, 11–18.
- Lönnqvist, A., Blomqvist, K., Hannula, M., Kianto, A., Kärkkäinen, H., Maula, M., Ståhle, P. (toim.) 2007. Tietojohdaminen tutkimusalueena. Pilot-kustannus Oy.
- Malen, B. 1995. The micro-politics of education: Mapping the multiple dimensions of power relations in school politics. Teoksessa J. D. Scribner ja D. H. Layton (toim.) The study of educational politics. Washington, DC: Falmer.
- Mattelart, A. 2003. Informaatioyhteiskunnan historia. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Meier, R.L. 1962. A Communication Theory of Urban Growth. Cambridge, MA: MIT Press.
- Moilanen, R. 2001. Oppiva organisaatio: kone vai oppivien ihmisten yhteisö? Jyväskylä Studies in Business and Economics. Nro 14.
- Murphy, K. & Gross, R. 1969. All you need is love. Love is all you need. New York Times, p. SM36.
- Mustonen, K. 2003. Mihin rehtoria tarvitaan. Oulun yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta, Kajaanin opettajankoulutusyksikkö.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 316.

- Nikander, L. 2003. Hyvää mieltä ja yhteistyötä. Johtajien ja esimiesten käsityksiä johtajuudesta ammattikorkeakoulussa. Hämeen ammattikorkeakoulun ja Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja 3.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. *Acta Universitas Lapponiensis* 25.
- Nykänen, S. 2010. Ohjauksen palvelujärjestelyjen toimijoiden käsitykset johtamisesta ohjausverkostossa. *Matkalla verkostojohtamiseen? Koulutuksen tutkimuslaitos: Tutkimuksia* 25.
- Opetushallitus, 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Helsinki: Opetushallitus.
- Opetushallitus, 2011. Koulutus ja tutkinnot. Haettu osoitteesta http://www.oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot.
- Pennanen, A. 2003. Peruskoulun johtaminen, modernista kohti transmodernista johtamista. *Acta Universitatis Ouluensis Escentiae Rerum Socialium* 82.
- Pesonen, J. 2009. Peruskoulun johtaminen – aikansa ilmiö. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 132.
- Pirhonen, E-R. & Janhunen, P. 1995. Kuntien sivistystoimen hallinto 1995. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Porras, J. & Silvers, R. 1991. Organization Development and Transformation. *Annual Review of Psychology*. No. 41.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. 2009. Improving School Leadership: Policy & Practice. OECD.
- Pulkkinen, S. 2011. Valmentajataustan merkitys rehtorin työssä. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 407.
- Raasumaa, V. 2010. Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 383.
- Rinne, R., Kivirauma, J. & Simola, H. 2002. Shoots of revisionist education policy or just slow readjustment? The Finnish case of educational reconstruction. *Journal of Education Policy*, 17 (6), 643–658.
- Risku, M., Björk, L.G. & Browne-Ferrigno, T. 2012. School–parent Relations in Finland. *Journal of School Public Relations*, 33, 48–72.
- Risku, M. & Kanervio, P. 2011. Doctoral and regular research on principals in Finland 2000–2010. Teoksessa O. Johansson (toim.) *Rektor – en forskningsöversikt 2000–2010*. Vetenskapsrådets rapportserie 4:2011, 161–186. Haettavissa osoitteesta <http://www.vr.se/download/18.229574d61324d7e8ad98000398/Rektor+-+en+forsknings%C3%B6versikt+2000-2010.pdf>.
- Ryynänen, A. 2004. Kuntien ja alueiden itsehallinto – kehittämisvaihtoehdot. Helsinki: Edita.
- Sergiovanni, T. 2006. *The Principalship; A Reflective Practice Perspective*. Boston: Pearson.
- Simola, H. 2010. Restructuring the Truth of Schooling – Essays on Discursive Practices in the Sociology and Politics of Education. Suomen kasvatustieteellisen seuran Kasvatusalan tutkimuksia -sarja no. 48.
- Skolverket. 2010. *Rektorsprogrammet*.
- Strandman, K. 2009. ”Se vain ilmestyi” – Vuorovaikutukseen perustuva strategian viestintä kuntaorganisaatiossa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 168.
- Suomen Rehtorit ry – SURE-FIRE. 2005.
- Taipale, A. 2000. Peer-assisted leadership menetelmä rehtorikoulutuksessa. Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos. *Tutkimuksia* nro. 213.
- Taipale, M. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajina prosessioorganisaatiossa. *Acta Universitatis Tamperensis* 1033.
- Taipale, A., Salonen, M. & Karvonen, K. (toim.) 2006. *Kuorma kasvaa – voiko johtajuutta jakaa? Kokemuksia oppilaitosjohtamisen hyvistä käytännöistä*. Opetushallitus ja tekijät. Helsinki: Hakapaino.
- Their, S. 1994. *Pedagoginen johtaminen*. Tampere: Tammer-paino Oy.
- Tiusanen, O. 2005. Työyhteisön kehittäminen ja tärkeimmät muutosvälineet. Tapaustutkimus Helsingin liikelouden ammattikorkeakoulun eli Helian henkilöstön ja johdon kehittämiskäsityksistä, muutosvälineistä ja muutosmalleista 1995–1997. *Acta Universitatis Tamperensis* 1121.
- Toffler, A. 1970. *Future Shock*. New York: Bantam Books.
- Toikka, M. 2002. Strategia-ajattelu ja strateginen johtaminen ammattikorkeakoulussa. *Acta Universitatis Tamperensis* 873. Tampere.

- Toivonen, E. (toim.) 1976. Koulun pedagogien johtaminen. Suomen Kuntaliitto Vantaa: Kunnallispaino.
- Vaherva, T. 1984. Rehorin ammattikuva ja koulutustarve. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen julkaisuja A 5/1984.
- Van Houtte, M. 2004. Why boys achieve less at school than girls: the difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies* 30 (2).
- Varjo, J. 2007. Kilpailukykyvaltion koululainsäädännön rakentuminen, Suomen eduskunta ja 1990-luvun koulutuspoliittinen käänne. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 209.
- Vartiainen, P. 1998. Paikallisen ja globaalin uusi välitön yhteys vai epäjärjestys? Teoksessa Hänninen, S. (toim.) *Missä on tässä? Yhteiskuntatieteiden, valtio-opin ja filosofian julkaisuja* 18. SoPhi. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä – Saarijärvi.
- Vulkko, E. 2001. Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 66.
- Vuohijoki, T. 2006. Pitää vain selviytyä. Tutkimus rehtorin työstä ja työssä jaksamisesta sukupuolen ja virka-aseman suhteen tarkasteltuna. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja C, *Scripta lingua Fennica* edita, osa 250.
- Värri, K. & Alava, J. 2005. *School Management Training. Country Report: Finland*. HEAD Country Report 2005. Oslo: BI Norwegian School of Management. *Studies in Education Management Research*, No 15.
- Weick, K. 1985. Sources of Order in Underorganized Systems. *Themes in Recent Organisational Theory*. Teoksessa Y. Lincoln (toim.) *Organisational Theory and Inquiry. The Paradigm Revolution*. Beverly Hills: Sage.
- Wilenius, M. & Kamppinen, M. 2001. Tieto ja sen käyttö kunnissa. Teoksessa Suomen Kuntaliitto. *Kunnat virtaavassa maailmassa*. Helsinki: Hakapaino Oy, 113–122.
- Zohar, D. 1997. *ReWiring the Corporate Brain*. San Fransisco USA: Berrett-Koehler Publishers.

Verkkajulkaisu
ISBN 978-952-13-5119-8
ISSN xxxx-xxxx