



MARJO KYLLÖNEN

## Tulevaisuuden koulu ja johtaminen

Skenaariot 2020-luvulla



AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston  
kasvatustieteiden yksikön johtokunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi Tampereen yliopiston Linna-rakennuksen  
Väinö Linna -salissa, Kalevantie 5, Tampere,  
17. päivänä joulukuuta 2011 klo 12.

English abstract

TAMPEREEN YLIOPISTO

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA  
Tampereen yliopisto  
Kasvatustieteiden yksikkö

Myynti  
Tiedekirjakauppa TAJU  
PL 617  
33014 Tampereen yliopisto

Puh. 040 190 9800  
Fax (03) 3551 7685  
taju@uta.fi  
www.uta.fi/taju  
<http://granum.uta.fi>

Kannen suunnittelu  
Mikko Reinikka

Acta Universitatis Tamperensis 1678  
ISBN 978-951-44-8629-6 (nid.)  
ISSN-L 1455-1616  
ISSN 1455-1616

Acta Electronica Universitatis Tamperensis 1142  
ISBN 978-951-44-8630-2 (pdf)  
ISSN 1456-954X  
<http://acta.uta.fi>

## Esipuhe

Uteliaisuus ja tiedonhalu ovat olleet tutkimustyöni käynnistäneitä voimia. Tutkimukseni aihe, tulevaisuuden koulu ja johtaminen, on syntynyt käytännön työssä kohtaamistani kysymyksistä ja pohdinnoista koulutuksen merkityksestä niin yksilön kuin yhteiskunnan kehittymiselle. Tämän päivän teoilla ja päätöksillä on merkitystä, ja jotta voisin toimia eettisesti ja moraalisesti kestäväällä tavalla, on myös ymmärrettävä näiden tekojen heijastus tulevaan. Uskon myös, että raottamalla näkymiä koulutuksen tulevaisuuden mahdollisuuksista ja uhista, voimme olla itse aktiivisesti vaikuttamassa kehityksen suuntaan.

Tulevaisuudentutkiminen on arvokannanottoa siitä, mitä pidetään tavoiteltavana tai vältettävänä. Näin on myös tämän tutkimuksen osalta. Tässä esitetyt näkemykset eivät ole vain kuvauksia tulevaisuudesta vaan myös kannanottoja koulutuksen merkityksestä yhteiskunnalliselle kehitykselle.

Tutkimusprosessini on ollut pitkä ja monivaiheinen. Kiitän emeritusprofessori Reijo Raivolaa työni alkuvaiheen ohjauksesta. Dosentti Seija Mahlamäki-Kultasta kiitän älykkäästä, paneutuvasta ja rohkaisevasta ohjauksesta työni eri vaiheissa. Kiitokset myös johtaja Hilikka Roiskolle niin työni ohjauksesta kuin avusta monissa käytännön kysymyksistä. Erityisesti kiitän työni esitarkastajia professori Marja-Liisa Mankaa ja dosentti Anita Rubinia monipuolisista, ohjaavista ja kannustavista esitarkastuslausunnoista. Heidän kommenttinsa ovat merkittävästi auttaneet minua käsikirjoituksen viimeistelyssä ja parantaneet työni laatua.

Helsingin kaupungin opetusviraston jatko-opiskelijoiden tukiohjelmalla oli ratkaiseva rooli tutkimustyöni toteutumiselle. Kiitän opetustoimen johtaja, dosentti Rauno Jarnilaa, jonka aloitteesta ohjelma käynnistyi. Arvostan suuresti työnantajani panostusta henkilöstön osaamisen kehittämiseksi. Professori Pekka Ruohotielle osoitan lämpimät kiitokset tieteellisen jatko-opinto-ohjelman johtamisesta. Kiitokseni myös lautupäällikkö Leena Oulasvirralle monista rohkaisevista ja innostavista keskusteluista työni aikana. Esimiestäni, linjanjohtaja Outi Saloa kiitän kannustavasta suhtautumisesta tutkimustyöhöni. Jatko-opintoryhmääni tahdon kiittää seminaarissa käydyistä innostavista keskusteluista ja rakentavista kommentteista.

Kiitän Suomen rehtoreiden puheenjohtajana toiminutta, nykyistä Kokkolan kaupungin sivistysjohtaja Peter Johnsonia merkittävästä tuesta skenaariopajojen toteut-

tamisessa. Niin ikään kiitos innostavasta ja kannustavasta avusta aineistonkeruussa kuuluu Lahden kaupungin opetus- ja kasvatusjohtaja Lassi Kilposelle. Muistan lämmöllä ja kiitoksella kaikkia skenaariopajoihin osallistujia panostuksesta ja sitoutumisesta tähän pitkään prosessiin. Filosofian maisteri Salla Pohjola kiitän avusta työni kielenhuollon ja rakenteen kysymyksissä. Kriittiset näkökulmat työn eri vaiheissa olivat arvokkaita. Englannin kielen käännös- ja tarkistamisavusta kiitän kääntäjä Andrei Tarsalaista.

Tämän tutkimuksen loppuun saattamista edistivät merkittävästi saamani apurahat, joiden turvin pystyin irrottautumaan hektisestä työarjesta. Kiitän Suomen Kulttuurirahastoa, Tampereen yliopistoa, Tampereen yliopiston tukisäätiön ammattikasvatusrahastoa kahdesti, Helsingin kaupunkia ja Työsuojelurahastoa saamistani apurahoista. Ilma niitä työni ei olisi nyt valmis.

Ensiarvoisinta kaikessa on ollut perheen ja läheisten tuki. Kiitollisin mielin muistan edesmennyttä äitiäni hänen esimerkistään, sinnikkäästä ja peräänantamattomasta asenteesta sekä uskosta tyttäriensä menestykseen. Isääni kiitän osoittamastasi luotuksesta osaamiseeni. Sillä on ollut tärkeä merkitys aikuisuuteen kasvussani. Lämpimästi kiitän siskojeni Hannelea ja Anna-Kaarinaa perheineen siitä, että olette olleet läsnä. Teidän kanssa olen saanut myös käydä kriittistä ja rakentavaa keskustelua tutkimustyöni edetessä.

Kiitokset ihanille, aikuisille lapsilleni Jaakolle, Katrille, Heikille ja Lassille sekä miniälleni Riinalla siitä, että olette eläneet mukana kannustaen ja innostaen. Heikkiä ja Jaakkoa kiitän myös työni teknisestä tuesta. Rakasta puolisoani Erkkiä kiitän käytännön avun lisäksi ennen muuta kärsivällisyydestä, kannustuksesta ja uskosta työhöni. Tämä tutkimusmatka on ollut innostava, uusia ajatuksia ja näköaloja avaava, mutta vienyt myös paljon aikaa yhdessäololta. Tärkeintä elämässä ovat läheisemme, ja siksi omistan väitöskirjani rakkaalle perheelleni.

Helsingissä lokakuussa 2011

Marjo Kyllönen

## Tiivistelmä

Tutkimuksessa tarkasteltiin tulevaisuuden koulua ja sen johtamista. Tutkimustehävänä oli kuvata yleissivistävän koulun vaihtoehtoisia skenaarioita 2020-luvulla sekä selvittää koulun organisaation ja sen johtamisen edellytyksiä näissä skenaarioissa.

Tutkimus on asiantuntijatyöskentelyyn perustuva laadullinen tulevaisuudentutkimus, jossa käytettiin päämenetelmänä skenaariotekniikkaa hyödyntäen myös Delfoi-menetelmää ja matriisiarviointia. Koulua tarkasteltiin yhteiskunnallisena instituutiona. Tällöin koulun ja sen johtamisen tulevaisuus kytkeytyy yhteiskunnallisiin kehitystrendeihin ja koulutuspolitiikkaan. Tulevaisuuden kehittyminen ymmärrettiin systeemisenä ja vuorovaikutteisena prosessina, jossa yhteiskunnallinen kehitys luoraamia koulun toiminnan ja johtamisen kehittymiselle. Samalla koulu itse on aikaansaamassa muutosta ja vaikuttamassa tulevaisuuden kehityssuuntiin.

Tutkimus toteutettiin noin vuoden kestäväenä skenaarioprosessina, johon osallistui kutsuttuna rehtoreiden, Opetushallituksen, opetusalan täydennyskoulutuksen ja hallinnon edustajia. Tutkimuksen tuloksena syntyi kolme toisiaan täydentävää toivotun tulevaisuuden skenaariota: Monitoimikeskus-, Oppimiskeskus- ja Verkostokoulu. Uhkakuvien tulevaisuus rakentui toisilleen vaihtoehtoisista Lamaantuvan koulun tai Markkinoiden koulun kehityssuunnista. Todennäköinen tulevaisuus sisälsi piirteitä sekä toivotun että uhkakuvien skenaariosta, mutta oli selvästi lähempänä toivotun tulevaisuuden skenaarioita kuin uhkakuvien tulevaisuutta. Koulun asema muodollisten pätevyyksien antajana säilyi ainakin jossain määrin sekä todennäköisen että toivotun tulevaisuuden skenaarioissa. Vaikka joustavien koulutuspolkujen kehittämisen tarve tunnistettiin, nähtiin formaalin koulutuksen heikkeneminen lähinnä uhkakuvana. Alueellisen verkostoitumisen ja hallintokuntien rajat ylittävän yhteistyön uskottiin vahvistuvan, mikä merkitsee koulun kehittymistä aidosti moniammatilliseksi työyhteisöksi.

Tutkimuksen synteessinä muodostui kokonaisnäkemys tulevaisuuden koulun ja sen johtamisen onnistumisen edellytyksistä sekä uhista. Koulun kehittymisen mahdollisuudet ja esteet löytyivät sekä sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Koulun toiminnan ulkorajoja määrittävät yhteiskunnan kehittyminen, koulun asema ja rooli yhteiskunnassa sekä se, miten koulun toimintaa säädellään ja ohjataan niin valtakunnan kuin paikallisella tasolla. Koulun sisällä kasvun mahdollisuudet löytyi-

vät siitä, miten koulu kehittyy organisaationa sekä avautuu ympäröivään yhteiskuntaan. Kriittiseksi menestystekijäksi tulevaisuuden koulussa nousi jaetun johtajuuden toteutuminen. Suurimmaksi uhkakuvaksi tulevaisuuden johtajuudelle muodostui kehitys, jossa koulun tehtävät ovat lisääntyneet, resurssit ovat tiukentuneet ja kilpailu koulujen välillä kiristynyt. Tulevaisuuden koulun menestymisen kannalta olennaiseksi osoittautui koulun kyky kehittyä oppivana organisaationa. Oppivan organisaation periaatteiden toteutuminen puolestaan edellyttää siirtymistä koulun perinteisestä yksin tekemisen kulttuurista yhteisölliseen ja dialogiseen toimintakulttuuriin.

Avainsanat: tulevaisuuden koulu, yhteiskunnallinen muutos, johtaminen, organisaatio, koulutuksen skenaariot.

## Abstract

This study focused on future school and its leadership. The assignment was to describe alternative future scenarios for general education in the 2020s and to look at the prerequisites of development of the school organisation and leadership in these scenarios.

This was a qualitative future study based on work done by experts. The main method was the scenario technique that was supplemented with an application of the Delphi method, and matrix evaluation. The school was reviewed as a societal institution, whereby future school and its leadership are connected to societal development trends and to the education policy. The development of the future was seen as a systemic and interactive process where societal development creates a framework for the development of the school's operation and leadership. At the same time, the school itself can bring about change and influence future development trends.

The representatives of principals, the National Board of Education, in-service training educators and administrators were invited to participate in a one-year scenario study process. As a result, the study yielded three scenarios for a desirable future that somewhat complement each other: Multifunctional school, Learning centre school, and Network school. The threatening scenarios were constructed of two alternative development trends: operating models for Stagnating school or Market-based school. The probable future included traits of both the desired and threatening scenarios, but it was much closer to the scenarios of the desirable future than the future of the threatening scenarios. Recognition of formal competencies was considered to be the role of formal education both in the probable and desired future school scenarios. While the need for a flexible education system was recognized, the weakening of formal education was seen mostly as a threat. The collaboration of local networking and administrations was believed to strengthen, which will lead to genuine multi-professional co-operation in schools.

The synthesis of the study constituted an overall outlook into the prerequisites of success and threats for school and leadership in the future. The external and internal factors defined the possibilities and barriers for the development of school. The outer boundaries of operations in the school are determined by societal develop-

ment, the status and role of the school in the society and the nature of decisions made at both the national and local levels. Inside the school, the opportunities for growth were found in the way the school develops as an organisation and opens up to the surrounding society. Implementation of distributed leadership became a critical success factor in the future school. The biggest threat for future leadership was development where tasks and responsibilities of the school were increased, the resources diminished and competition between schools was strained. It is essential for the success of the future school that the school develops as a learning organisation. Realisation of the principles of a learning organisation requires a switchover from the traditional culture of working alone toward a collaborative and dialogue-based organisation culture.

Key concepts: the future school, change in society, leadership, organisation, scenarios for education



## Sisältö

Esipuhe.....	3
Tiivistelmä.....	5
Abstract.....	7
1. Johdanto .....	12
2. Yhteiskunnan muutokset ja koulun tulevaisuus .....	19
2.1 Koulun toimintaympäristön muutokset .....	20
2.2 Koulu yhteiskunnassa .....	25
2.2.1 Kehittyvä koulutusyhteiskunta .....	26
2.2.2 Koulun tehtävä yhteiskunnassa.....	29
2.2.3 Tulevaisuuden osaamistarpeet .....	32
2.3 Tulevaisuuden koulun mahdollisuudet.....	34
2.3.1 Koulutuksen tulevaisuus.....	38
2.3.2 Schooling for Tomorrow -koulutusskenaariot.....	44
2.3.3 Kokoava tarkastelu.....	49
3. Kouluorganisaatio ja tulevaisuus.....	51
3.1 Organisaatorakenteen ja -kulttuurin merkitys.....	53
3.2 Kouluorganisaation ominaispiirteet .....	56
3.3 Näkymiä tulevaisuuden kouluorganisaatiosta .....	59
3.3.1 Koulu oppivana organisaationa .....	61
3.3.2 Verkostot tulevaisuuden organisaatiomalleina .....	64
4. Johtajuus tulevaisuuden koulussa .....	69
4.1 Koulun johtajuus .....	71
4.1.1 Pedagoginen johtajuus.....	73
4.1.2 Johtajuuden arvopohja.....	76
4.2 Tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet.....	78
4.2.1 Jaettu johtajuus .....	80
4.2.2 Verkostojen ja yhteisöjen johtaminen .....	84
4.3 Kestävää johtajuutta muutoksessa.....	87
5. Tutkimusmenetelmät.....	91
5.1 Tulevaisuuden tutkiminen .....	92
5.2 Tulevaisuudentutkimuksen menetelmien tarkastelu .....	95
5.3 Skenaarioiden laatiminen.....	100
6. Tutkimuksen toteuttaminen.....	105
6.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset .....	105

6.2 Tutkimuksen kulku.....	106
7. Tulokset.....	116
7.1 Koulu 2020-luvulla .....	116
7.1.1 Toivottu tulevaisuus.....	119
7.1.2 Tulevaisuuden koulun uhat.....	130
7.1.3 Todennäköinen tulevaisuus .....	137
7.2 Tulevaisuuden koulun johtamisen mahdollisuudet ja uhat.....	144
8. Tutkimuksen synteesi ja päätelmät .....	148
8.1 Tulosten kokoava tarkastelu ja yhteenveto.....	148
8.2 Tutkimuksen arviointi .....	157
8.3 Johtopäätökset ja pohdinta.....	163
Lähteet.....	171
Liitteet.....	194

## KUVIOT

Kuvio 1. Tulevaisuuden koulun tehtäväkenttä.....	13
Kuvio 2. Tutkimusasetelma ja rakenne.....	17
Kuvio 3. Tulevaisuuden osaamisen ulottuvuuksia .....	33
Kuvio 4. Kouluorganisaatio ja sen muutostekijöitä.....	52
Kuvio 5. Organisaatiokulttuurin tasot (Schein1985, 14) .....	55
Kuvio 6. Kouluorganisaation toiminnan ja kehittymisen reunaehto .....	58
Kuvio 7. Tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet (Helakorpi 2005b, 121) .....	79
Kuvio 8. Koulu 2020-luvulla skenaariot.....	117
Kuvio 9. Tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet .....	144
Kuvio 10. Tulevaisuuden koulun johtajuuden ulottuvuuksien tehtäväalueet .....	145
Kuvio 11. Johtajuuden painottuminen toivotun tulevaisuuden skenaariossa .....	146
Kuvio 12. Johtajuuden kapeutuminen Lamaantuva koulu - skenaarioissa .....	147
Kuvio 13. Jaettu johtajuus skenaarioissa (vrt. Hargreaves & Fink 2006, 120–139).....	155
Kuvio 14. Organisaatorakenteen merkitys jaetun johtajuuden toteutumiselle (vrt. mm Hargreaves & Fink 2006, 120–139; Mintzberg 1983).....	156

Kuvio 15. Tulevaisuuden koulun mahdollisuudet ja uhat .....	165
---	-----

## TAULUKOT

Taulukko 1. Johtajuuden osa-alueet .....	70
Taulukko 2. Menetelmien soveltuvuuden tarkastelu tässä tutkimuksessa.....	109
Taulukko 3. Skenaariotyöskentelyn pohjaksi laadittu nykytila-analyysi .....	111
Taulukko 4. Tutkimuksen kulku.....	114
Taulukko 5. Koulu 2020-luvulla, toivottu tulevaisuus .....	122
Taulukko 6. Koulun tulevaisuuden uhkakuvat.....	133
Taulukko 7. Koulu 2020-luvulla, todennäköinen tulevaisuus .....	141
Taulukko 8. Tulevaisuuden koulu 2020-luvulla.....	150
Taulukko 9. Koulutus 2020-luvulla, menestystekijät .....	151
Taulukko 10. Tulevaisuuden koulun organisaatio eri skenaarioissa .....	154

# 1. Johdanto

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tuottaa suomalaisen koulutuksen vaihtoehtoisia tulevaisuuden skenaarioita sekä tarkastella kouluorganisaation ja johtamisen edellytyksiä näissä skenaarioissa. Koulun ja sen johtamisen tulevaisuus kytkeytyy yhteiskunnallisiin muutoksiin ja kehitystrendeihin; analyysiin tämän päivän vahvuuksista ja heikkouksista sekä tulevaisuuden uhista ja mahdollisuuksista ja koulun edellytyksiin toimia tässä muutoksessa aktiivisesti. Postmodernissa yhteiskunnassa oppiminen on kiinteästi osa muuta elämäntilannetta ja oppimista tapahtuu koko ihmisen elinkaaren ajan sekä kaikissa erilaisissa elämäntilanteissa ja ympäristöissä, joten oppimisen erottaminen irralleen muusta elämästä on keinotekoisia. Tulevaisuuden yhteiskunnan taidot ovat yhä holistisempia ja ihmisenä kasvaminen on kiinteä osa elinikäistä oppimisprosessia. Perinteisesti koulun tehtävissä on painottunut tietäminen ja tekeminen, jolloin vähemmälle ovat jääneet yhdessä elämisen ja olemisen taidot (mm. Kurtakko 1998; Unicef 1996). Kyse on siis yleisemmin koulukasvatuksesta ja sen merkityksestä niin yksilön kuin yhteisön näkökulmasta.

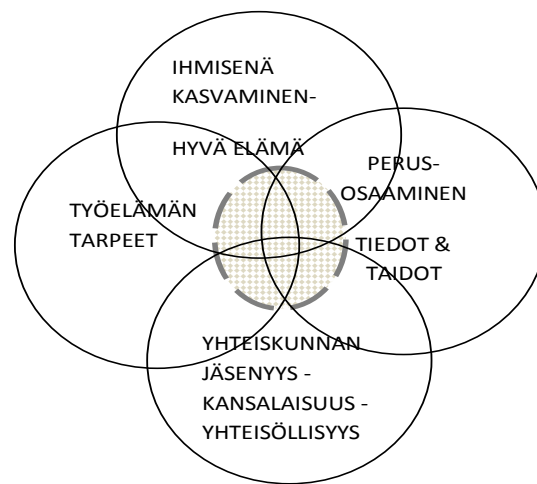
Työelämän ja ammatillisen koulutuksen tarpeiden kohtaamista on tutkittu ja siitä kirjoitettu runsaasti. Vähemmälle on jäänyt yleissivistävän ja erityisesti perusopetuksen sekä tulevaisuuden yhteiskunta- ja työelämätaitojen keskeinen pohdinta (kuvio 1). Perustiedot ja -taidot, orientaatio oppimiseen ja yrittämiseen omaksutaan kuitenkin jo varsin varhain. Tosin tulevaisuuden koulutuksen näkökulmasta perinteinen jako yleissivistävään ja ammatilliseen koulutukseen on jäykkä ja voi muodostua esteeksi tulevaisuuden koulutusmallien rakentamisessa.<sup>1</sup> Tämän tutkimuksen kannalta olennaisinta on tarkastella koulutusta elinikäisenä kasvun ja kehittymisen prosessina, jossa rajaa yleissivistävän ja ammatillisen koulutuksen välillä ei ole tarkoituksenmukaista korostaa.

Ammattikvalifikaatioissa perinteisesti esiintyvät osaamisvaatimukset näyttävät jo nyt tulleen osaksi peruskoulutuksessa tavoiteltavaa osaamispääomaa. Toisaalta am-

---

<sup>1</sup> Jo nykyisessä toisen asteen koulutusta koskevissa säädöksissä mahdollistuu ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen yhdistäminen nk. kaksoistutkinnon myötä.

matillisen osaamisen vaatimuksissa korostuvat yhä enemmän holistiset yleiset taidot ammattispesifin osaamisen rinnalla. Keskeistä on pohtia niitä perusvalmiuksia ja tietoja sekä taitoja, joita koulutuksen tulisi tarjota tulevaisuuden yhteiskunnan toimijoille sekä sitä, miten koulutus tulevaisuudessa voidaan yksilön kannalta rakentaa joustavasti opiskelun, tekemisen ja työskentelyn lomittumisena. (Euroopan komissio 2006; Kuosa 2006; Mäkinen 1998; Ruohotie 2003, 8–9; 2005, 31.) Koulu-käsitettä käytetään tässä tutkimuksessa laajassa merkityksessä tarkoittamaan yleisesti koulutuspalvelua tarjoavaa organisaatiota tai instituutiota, vaikka tämän päivän kouludiskurssissa koulu on pääsääntöisesti vakiintunut tarkoittamaan peruskoulutusta ja oppilaitoksella viitataan yleensä toisen asteen koulutukseen.



Kuvio 1. Tulevaisuuden koulun tehtäväkenttä

Tutkimuksen teoreettinen osa koostuu kolmesta pääteemasta: yhteiskunnallisen muutoksen merkitys koulutukselle ja sen tulevaisuudelle, (tulevaisuuden) kouluorganisaatio sekä sen johtaminen.

Koulutuksen tehtävää ja merkitystä tulevaisuuden yhteiskunnassa tarkastellaan luvussa kaksi. Tämän päivän koulutusyhteiskunta rakentuu vahvasti kaikille yhteisen koulutuksen tasa-arvoistavasta ja yksilön välisiä eroja kaventavasta merkityksestä, mutta lisääkö väestön yhä korkeampi koulutustaso tosiasiallisesti kuilua menestyjien ja putoajien välillä. Voidaan myös kysyä, tarvitaanko tulevaisuuden turbulentissa ja joustavassa yhteiskunnassa nykyisenkaltaisia muodollisen pätevyyden osoittavia koulutodistuksia vai voisiko osaamisen saavuttaa joustavasti ja aidosti elinikäisen oppijan malliin rakentuen – työn ja opiskelun vuorotteluna hyödyntäen

myös vapaa-ajan toiminnassa ja harrasteissa saatua osaamista. Joustavampaan opiskelun ja työn vuorotteluun syntyy tarvetta myös väestörakenteen muutoksesta. Teollistuneissa maissa eliniän pidentyminen ja syntyvyyden lasku johtavat siihen, että nykyisen työvoiman jäädessä eläkkeelle heitä seuraava sukupolvi on huomattavasti pienempi, eikä näin pysty täyttämään eläköityneiden paikkaa. Joustava työ ja opiskelun vuorottelu mahdollistaisivat myös nykyistä aikaisemman työelämään siirtymisen ainakin osittain. (mm. CERI 2008, 18 – 19; Coombs 1968; Hietanen & Rubin 2004; Himanen 2004; Lehtisalo & Raivola 1999.)

Globaalin yhteiskunnan verkottuvat areenat vaikuttavat myös koulutuksen kehittymiseen. Koulutus on entistä enemmän ylikansallinen tuote, jolloin opetuksen muodot ja opetussuunnitelmat lähenevät toisiaan. Vaaraksi tässä voi muodostua se, että koulutus joutuu yhä enemmän vastaamaan ylikansallisten yritysten tarpeisiin, jolloin koulun kansallinen merkitys heikkenee. (Hietanen & Rubin 2004, 10–11; Rinne 2003, 152–155.) Koulukriittisissä näkökulmissa institutionaalisen koululaitoksen rinnalle on visioitu kuvaa kouluttoman yhteiskunnan toiminnasta (mm. Illich 1970/1972; Perleman 1992), jolloin koulu nykymuotoisena pakko-organisaationa lakkaa. Tällä on merkitystä koulussa toimivien profession uudistumiseen tai jopa kokonaan katoamiseen.

Olellaista on myös pohtia koulun ja erityisesti peruskoulutuksen kasvatuksellista tehtävää tulevaisuudessa. Onko tulevaisuudessa edelleen tilaa ja tarkoituksenmukaisuutta institutionaaliseen koulukasvatukselle vai rakentuuko tulevaisuuden yhteiskunnan kansalaisuus ja siihen kasvattaminen muiden foorumeiden esimerkiksi sosiaalisen median kautta? Nyt näyttäisi siltä, että nykyinen kehitys johtaa koulun yhä laajentuvaan tehtävään, jolloin sen toiminnan painopisteeseen nousevat kasvatukselliset ja jopa hoidolliset tehtävät.<sup>2</sup> (mm. Raivola & Vuorensyrjä 1998; Rikkinen & Säkkijärvi 1999.)

Kouluorganisaatiota, samoin kuin koulun johtamista, tarkastellaan koulukontekstia hieman laajemmin, mikä on perusteltua valitun tulevaisuudentutkimuksen paradigman näkökulmasta. Tavoitteena on luoda mahdollisen kehityksen malleja, jolloin tiukka nykyisessä lähestymistavassa pitäytyminen rajaa vaihtoehtoisten toimintamallien kirjoa.

---

<sup>2</sup> Esimerkkinä tästä ovat mm. viimeisimmät perusopetus- ja toisen asteen koulutusta koskevat opilas- ja opiskelijahuollon lakimuutokset sekä koululaisten iltapäivätoiminnan lakisääteisyys sekä laajentuminen. Osana tätä diskurssia ovat myös kokopäiväkoulukokeilut.

Kolmannen pääluvun muodostaa koulun toiminnan rakenteiden tarkastelu eli koulu organisaationa. Koulujen toimintaan vaikuttaa se, että ne ovat poliittisesti johdettuja julkishallinnollisia organisaatioita, joissa työskentelevien ammattilaisten, opettajien, pedagoginen vapaus ja ammatillinen autonomia ovat perinteisesti olleet vahvat. Tulevaisuuden kouluorganisaatiota muovaa myös se, millainen rooli muodollisella koulutuksella tulevaisuuden yhteiskunnassa on. Kouluttoman yhteiskunnan kouluorganisaatio on väistämättä erilainen kuin muodollisen pakkoorganisaation koulu. (mm. Eilertsen, Gustafson & Salo 2008, 300; Raivola 1999.) Koulun tulevaisuuden skenaarioita pohdittaessa olennaista on ymmärtää organisaatiorakenteen ja -kulttuurin merkitystä sille, millaiset toiminnan ja kehittymisen mahdollisuudet organisaatiolla on. Tämä kytkeytyy myös johtamiseen, sillä organisaatiokulttuurin vaikutus on voimakkaampaa kuin yksittäisen johtajan toimenpiteet. Jos organisaatiokulttuuri on muutosta vastustavaa, ei yksittäinen johtaja voi viedä asioita tosiasiallisesti eteenpäin. (mm. Fullan 2005, 2009; Von Kroch, Ichijo & Nonaka 2000.)

Koulun johtajuus on julkishallinnollisen organisaation johtamista, jolloin johtajat joutuvat ratkaisemaan toiminnassaan eettisiä ja moraalisia kysymyksiä yhteisöllisten ja yksilöllisten tarpeiden välillä. Fullan (2005,14) määrittää koulun johtajuuden julkiseksi toiminnaksi, jolla on moraaliset päämäärät. (ks. myös. Their 1994, 51; Virtanen & Stenvall 2010.) Johtamiskäsitystä (luku neljä) avataan postmodernin yhteiskunnan tuomien osaamistarpeiden näkökulmasta. Tarkastelu on systeminen, jolloin rehtorin työ ja johtamiskäytänteet määrittyvät suhteessa aikaan, tilaan ja toimintakulttuuriin. Johtajuus nähdään vuorovaikutuksellisenä toimintana, jossa yksilön toimintaa tarkastellaan osana organisaation ja muun toiminnan kokonaisuutta.

Monimutkaisissa ja verkottuneissa tulevaisuuden organisaatioissa myös johtaminen on aikaisempaa kompleksisempää ja hajaantunutta. Olennaista on johtajuuden todellisen vastuun jakaminen niin, että se edistää koko yhteisön sitoutumista ja osallisuutta. Tarvitaan myös kestävää johtajuutta, joka edistää koko yhteisön oppimista ja yhteisöllistä kehittymistä, jotta voidaan toimia tarkoituksenmukaisesti ja uudistuen muuttuvassa yhteiskunnassa. (mm. Fullan 2009, 110; Grace 2000, 236; Johnson & Owens 2005.) Laadukkaan opetuksen ja koulutuksen turvaamisessa johtajat ovat avainasemassa. Taipaleen (2008, 53–54) mukaan muutoksen ja oppimisen kannalta olennaista on johtajan pedagoginen kyvykkyys ohjata tätä yhteisön prosessia, ja

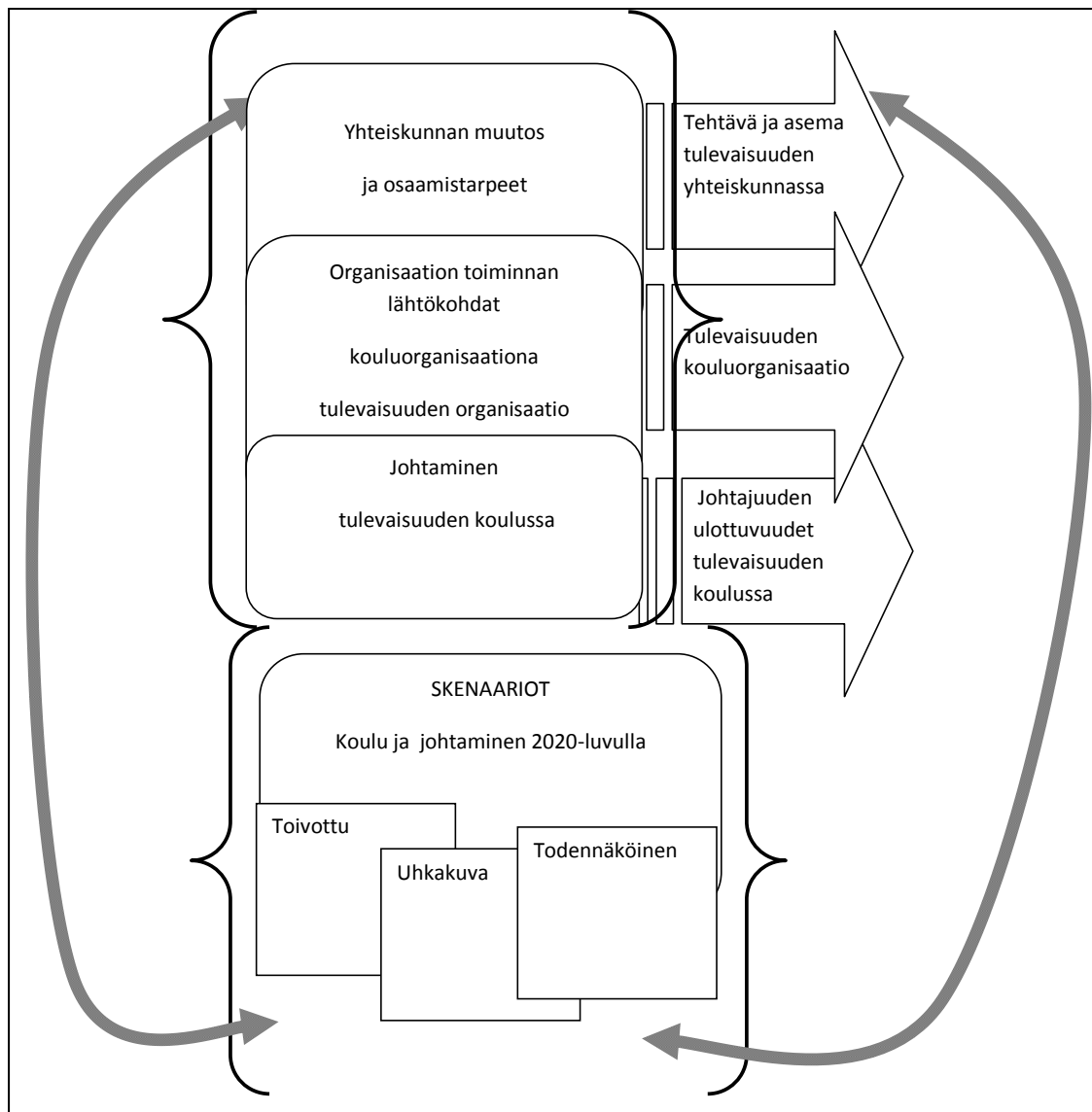
siksi muutoksen aikaansaamisen edellytyksenä on panostaminen esimiesten osaamiseen.

Varsinaisen empiirisen osan tutkimuksessa muodostaa skenaariotekniikalla tuotetut koulun tulevaisuuden kuvaukset ja niissä nähdyt johtamisen haasteet. Tutkimustehtävänä on kuvata suomalaisen yleissivistävän koulutuksen kehittymisen mahdollisuuksia kolmesta eri lähtökohdasta: toivottu, uhkakuva ja todennäköinen tulevaisuus sekä tarkastella kouluorganisaation ja johtajuuden kehittymisen edellytyksiä näissä skenaarioissa.

Tutkimustehtävä jakaantuu kahteen osaan: ensimmäisessä vaiheessa rakennetaan kolmen vaihtoehdoisen tulevaisuuden skenaariot, toivotun tulevaisuuden skenaariot, uhkaskenaario ja todennäköinen tulevaisuus. Toisessa vaiheessa kuvataan niitä toiminnan ja johtamisen rakenteita, joita todennäköisen tulevaisuuden koulussa tarvitaan. Tavoitteena on myös johtamisen ja rehtorin työn uhkakuvien kartoittaminen, jolloin voidaan arvioida koulun toimintaan ja sen johtamiseen liittyviä riskejä. Tutkimuskysymykset on esitelty luvussa 6. 1.

Skenaariotyöskentely valittiin päämenetelmäksi muun muassa siksi, että se soveltuu erittäin hyvin koulutuksen tulevaisuuden tutkimiseen. Skenaariotyöskentelyä täydennettiin muun muassa hyödyntäen Delfoi-tyyppistä työtapaa. (mm. Huusko & Haapala 2002, 92; Rubin 2002, 171 – 199.) Tutkimusote on laadullinen ja kokonaiskuva tulevaisuuden koulun ja johtamisen mahdollisuuksista on rakentunut teorian ja empirian vuorovaikutuksellisenä prosessina. Kuviossa 2 on tiivistettynä kuvattu tämän tutkimuksen asetelma ja rakenne.





Kuvio 2. Tutkimusasetelma ja rakenne

Skenaarioryhmä koottiin Suomen rehtoreiden edustajista, ja lisäksi mukana oli opetusalan koulutuksen ja hallinnon edustajat. Kriittinen kysymys asiantuntijoiden työskentelyssä oli, kykenevätkö koulun arjen työssä kiinteästi toimivat henkilöt tuottamaan todellisia vaihtoehtoisia tulevaisuuksia. Se vaatii osallistujilta irtiottoa arjesta sekä rohkeutta rakentaa myös oman ammattikunnan tulevaisuutta muuttavia tulevaisuuden näkymiä. Skenaariot ohjaavat uudenlaiseen ajatteluun tai ainakin vaihtoehtojen etsimiseen, sillä todennäköisen tulevaisuuden rinnalle siinä rakennetaan myös ideaalitulevaisuutta ja tulevaisuuden uhkakuvia. Tässä tutkimuksessa asiantuntijajoukkoon valittiin tietoisesti rehtoreita, sillä kun on kyse koulun muutoksesta, rehtorit ovat avainhenkilöitä muutoksen aikaansaamiseksi. Koulu on hidas

muuttumaan, ja jotta muutos olisi todellista, tulee sen lähteä koululaitoksen sisältä. (mm. Fullan 2005; Hargreaves & Fink 2006.)

Tämän tutkimuksen skenaarioita tarkasteltaessa tulee muistaa, että ne edustavat pääsääntöisesti koulutuksen johtajatason näkemyksiä, mitä koulun sisäisen kehittämisen näkökulmasta voidaan pitää vahvuutena, mutta toisaalta tulee tunnistaa valitun näkökulman mukanaan tuomat rajoitteet. Kannanotot tulevaisuuden kehittymisen toivottavasta tai epäsuotuisasta suunnasta ovat aina arvosidonnaisia. Se mikä koulutuksen sisäisten asiantuntijoiden näkemyksenä on toivottavaa, voi toiselle ryhmälle olla epätoivottavaa kehitystä. (vrt. mm. Rubin 2000b; Fin, Weis, Weseen & Wong 2000.) Skenaariot olisivat todennäköisesti olleet erilaisia, jos asiantuntijajoukko olisi ollut toisenlainen. Huoltajien, oppilaiden, yritysmaailman tai vaikkapa päättäjien näkökulma ja toiveet koulun kehittamisestä ja tulevaisuuden mahdollisuuksista sekä uhista rakentuvat vähintäänkin eri lähtökohdista. Mielenkiintoista on myös se, mitkä näkökulmat jäivät vähemmälle huomiolle näissä skenaarioissa tai mitä ei nostettu lainkaan esille.

Koulun merkitys yhteiskunnan kehityksen ja sen tulevaisuuden kannalta on keskeinen, sillä sen tehtävänä on huolehtia yhteiskunnan tulevien osaajien kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksista. Koulun moraaliseksi tehtäväksi voidaan näin määrittää kaikkien oppilaiden oppimisen mahdollisuuksien edistäminen sekä eriarvoistumisen estäminen. Voitaneen ajatella, että koulutuksen laatu pitkällä aikavälillä vaikuttaa myös yhteiskunnan kehittymisen laatuun ja suuntaan. Tämän päivän valinnoilla on merkitystä tulevaisuuden kehittymiseen: tulevaisuudesta laaditut skenaariot vaikuttavat tiedostaen tai tiedostamattomasti arkipäivän toimintaamme, millä puolestaan on merkitystä siinä, mihin suuntaan kehitys lähtee kulkemaan. (Fullan 2006, 42; Hirsjärvi & Remes 1986, 20; Juuti 2007, 199–200; Sahlberg 2004, 527.)

## 2. Yhteiskunnan muutokset ja koulun tulevaisuus

Yhteiskunnan muutos ja tulevaisuuden kehitys ymmärretään tässä tutkimuksessa prosessina, johon sisältyy sekä vakaan kehityksen jaksoja että kehitystä ennakoimattomasti ja hyppäyksellisesti eteenpäin vieviä murrosvaiheita. Kehityksen niin kutsutut suuret aallot seuraavat toinen toisiaan kiihtyvässä tempossa, ja jokainen uusi kehityksen aalto on edellistä jaksoa lyhyempi: kun agraariyhteiskunnan aikaa kesti useita tuhansia vuosia ja teollisen yhteiskunnan ajanjaksokin oli muutama sata vuotta, olemme tietoyhteiskunnasta siirtymässä jo seuraavaan vaiheeseen vain muutamman kymmenen vuoden jälkeen. Muutoksessa yhteiskunnalliset ilmiöt tulevat myös monimutkaisemmiksi ja monimuotoisimmiksi, sillä kehityksen myötä aikaisemmasta järjestelmästä siirtyy olennaisia osia uuteen järjestelmään, jossa ne muuttuvat osaksi uuden järjestelmän yhä monimutkaisemmaksi kehittyvää kokonaisuutta. (Aalto, Ahokas, & Kuosa 2007; Mannermaa 2004, 2005; Toffler 1981.)

Yhteiskunnallisten vaiheiden kesto ja siirtymäajankohdat eivät ole absoluuttisia, mutta vahvasti kehityksen suuntaa kuvaavia. Ajanjaksot limittyvät, ja samanaikaisesti maapallon eri puolilla voidaan elää vielä agraariyhteiskunnan mallissa, kun toisaalla ollaan jo ehkä siirtymässä bioyhteiskuntaan. Luonteenomaista tämän päivän ja tulevaisuuden yhteiskunnan kehitykselle on, että murrokset yleistyvät ja epäjatkuvuudet voivat ilmaantua yllätyksellisillä ja odottamattomilla alueilla. Maailma muuttuu yhä kompleksisemmaksi, jolloin pelkkä sopeutuminen ei riitä, vaan tarvitaan rakenteisiin ja toimintaperiaatteisiin ylettyvää muutosta. (mm. Hautamäki 2008; Linturi & Rubin 2006, 41; Mannermaa 2004, 50–51.)

Tulevaisuuden koulun kannalta olennaista on ymmärtää kiihtyvistä muutoksesta seuraavaa ilmiöiden monimuotoistumista sekä muutoksen epävarmuutta, ennakoimattomuutta ja äkillisyyttä, jotka kaikki näkyvät koulun ympäristössä, yhteiskunnan rakenteissa sekä tavassa toimia ja kommunikoida. Ympäristön muutokset heijastuvat myös tulevaisuuden osaamistarpeisiin ja tätä kautta koulutuksen kehittämiseen.

Vaikka tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulun tulevaisuuteen vaikuttavia muutostekijöitä, näkökulmana ei ole passiivinen muutoksien seuraaminen tai ennakointi, vaan pikemminkin muutostrendit nähdään signaaleina koululle olla mukana tekemässä muutosta sekä mahdollisuutena vaikuttaa aktiivisesti muutoksen suuntaan.

## 2.1 Koulun toimintaympäristön muutokset

Globalisaatio on yksi aikakautemme keskeisistä ja osin kiistellyimmistäkin megatrendeistä. Se liitetään yleensä talouden ja teknologian kehityksen diskurssiin, mutta ilmiönä se on paljon moniulotteisempi ja heijastuu eri tavoin koulun tulevaisuuteen ja kehittämistarpeisiin. Tässä tutkimuksessa globalisaatio käsitetään kokonaisvaltaisena muutostekijänä, jonka merkitys näkyy niin taloudellisissa, demografisissa kuin toiminnallisissakin muutoksissa ja vaatii toimijoilta myös arvokannanottoa tulevaisuuden kehityksen suunnan suhteen. Globalisaatio on merkinnyt kansainvälisen kilpailun kiristymistä ja perinteisten maantieteellisten rajojen hälventymistä niin toiminnan kuin talouden alueella. Liikkuvuus lisääntyy, työnjako globalisoituu ja teknologian kehitys mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman toiminnan. Myös talous on muuttunut luonteeltaan ja vaikutuksiltaan<sup>3</sup> yhä globaalimmaksi, millä on merkitystä myös julkisten palvelujen, kuten koulutuksen, järjestämiseen. Globaalin talouskasvun ja teknologian kehityksen myötä luonnonvarojen käyttö on lisääntynyt, mikä on kasvattanut hiilidioksidipäästöjä ja kiihdyttänyt näin ilmastomuutosta, jolla on monia takaisinkytkentöjä talouden, työn ja toiminnan kenttään nyt ja tulevaisuudessa. (EK 2006b, 45; Hautamäki 2008,4; Lounasmeri 2006; Mannermaa 2005, 12; Opetushallitus 2009, 33–54.)

Yhteiskunnallisen hyvinvoinnin ja tasa-arvokehityksen näkökulmasta globalisaatio on varsin kiistainalainen ilmiö. Parhaimmillaan globalisaatiokehitys voi olla edistämässä sekä kansallista että kansainvälistä hyvinvointia, vuorovaikutusta ja yhtenäisyyttä, sillä lisääntynyt tiedonsaanti ja liikkuvuus yleisesti vahvistavat sosiaalista vastuunottoa. Mutta ainakin toistaiseksi näyttää siltä, että nykyinen kehitys on kiihdyttänyt eriarvoistumista ja lisännyt polarisaatiokehitystä eri väestöryhmien

---

<sup>3</sup> Epävakaan globaalin talouden vaikutukset näkyivät konkreettisesti viimeisimmän, vuonna 2008 Yhdysvalloista alkaneen talouskriisin nopeana maailmanlaajuisena leviämisenä ja vaikutuksina paikallisesti, myös Suomessa.

kesken erityisesti valtioiden sisällä. Huono-osaisuus näyttää kasaantuvan ja syrjäytymiskierre alkavan jo varsin varhaisessa vaiheessa lapsen elämää. Lisäksi sosiaalinen syrjäytyminen on usein itseään ruokkiva kehä, joka johtaa yhteiskunnalliseen eriarvoistumisen kierteeseen. (Castells 1998/2000, 78; Opetusministeriö 2008,10; Rinne & Jauhiainen 2006, 175–176; Simola 2004; Somavia 2006, 44–45.) Esimerkiksi Suomessa lasten ja nuorten perheiden elinolosuhteissa tapahtunut polarisaatiokehitys on kasvattanut eroa hyvin ja huonosti voivien ja toimeen tulevien kansanosien välillä. Vaikka suuri osa lapsista ja nuorista voi hyvin, ovat huono-osaisuuden indikaattorit vahvistuneet<sup>4</sup>. (ks. Kuoppala & Säkkinen 2009; Myllyniemi 2008.)

Globalisaatiokehityksen eräänlaisena vastavoimaksi voivat tulevaisuudessa nousta ekologiset ja eettiset arvot sekä paikallisuuden korostuminen palveluissa. Tämä voi johtaa myös jännitteisiin, jossa nykyisen teknologisen kehittymisen ja globaalin talouden kasvun arvoa kyseenalaistetaan ja sen sijaan vaaditaan ekologisesti ja eettisesti kestäväää toimintaa. Tällöin koulutuksen ja materiaalsen hyvinvoinnin sijaan tulevaisuuden yhteiskunnassa vahvistuu koulutuksen, kulttuurin ja henkisen hyvinvoinnin arvostus. (mm. EK 2006b; Engeström 2004; Mannermaa 2004.)

Yhteiskunnalliset ilmiöt eivät ainoastaan monimuotoistu, vaan ne myös yksilöllistyvät, mikä merkitsee massatuotannon aikakaudesta siirtymistä yksilöllisten palvelujen ja asiakaslähtöisyyden maailmaan. Kuluttajat haluavat yhä enemmän kokonaispalveluja, ovat yhä palveluvaativampia ja ikääntyvällä väestöllä on käytössään aikaisempaa enemmän varoja, tarvetta sekä aikaa palvelujen ostamiseen. Tulevaisuudessa yksityisten palvelujen tarjonnan on ennustettu kasvavan perinteisillä julkisen palvelujen sektorilla, mikä voi johtaa siihen, että tulevaisuudessa valtio ei välttämättä enää tarjoa palveluita vaan ainoastaan takaa niiden saatavuuden ja säätelee laatua arvioinnin kautta. Tällöin myös julkisella sektorilla siirrytään kilpailu- ja suorituskeskeiseen toimintakulttuuriin, jossa hyödynnetään yksityiselle sektorille laadittuja tuloksellisuuden ja tehokkuuden periaatteita. Kansalaisista tulee näiden hyödykkeiden aktiivisia käyttäjiä ja kuluttajia, ei enää vain palveluja saavia asiakkaita. Myös koulutuspalvelujen tuottaminen voidaan yhä helpommin nähdä tuottavana liiketoimintana, jolloin koulutuksen kenttä väistämättä avautuu kansainvälisille markkinoille ja sitä kautta muuttuu yhä enemmän ajasta, paikasta sekä järjestäjästä

---

<sup>4</sup> Esimerkiksi lasten huostaanotot ovat lisääntyneet jatkuvasti ja suuri osa sijoituksista käynnistyy kiireellisinä (Kuoppala & Säkkinen 2009).

riippumattomaksi. (Ball 2004, 6–8, 18; EK 2005, 22–23; Kallio, Rinne & Hokka 2004, 59; Miller 2003, 6–10; Rinne 2003, 154; Ogilvy 2006, 28.)

Uhkakuvana yksilöllisten palvelujen ja markkinatalouden järjestelmässä on, että koulujen välinen keskinäinen kilpailu lisääntyy sosiaalisen vastuunoton sijaan ja että syrjäytymis- ja polarisaatiokehitys kiihtyy. Tämä voi johtaa siihen, että vain ne, joilla on varaa, pääsevät koulutukseen tai että vaatimattomaksi jääviä julkisia palveluita käyttävät vain varattomat kansalaiset. Koulutuksen muuttuminen kaupalliseksi tuotteeksi uhkaa myös perinteisen hyvinvointivaltion tulevaisuutta, ja siksi on tärkeää huolehtia toiminnan edellytysten toteutumisesta julkisissa koulutuspalveluissa. Ongelmana on myös se, että markkinavetoisessa koulujärjestelmässä valintoja ei välttämättä ohjaa koulun opetuksen ja kasvatuksen todellinen laatu, vaan pikemminkin mielikuvat, eivätkä kaikki edes kykene hyödyntämään kuluttajakansalaisen oikeutta argumentoida ja vaatia hyvää koulutusta. Markkinatalouden ehdoilla toimiva koulutus voisi johtaa perheiden kannalta jopa epätoivottavaan kehitykseen, pienten erikoistuneiden yksiköiden häviämiseen ja kääntää näin valikoiman kaventumiseen. (Dias 2006, 105–107; Lehtisalo & Raivola 1999, 50–54; Rinne 2003, 152–154; Sahlberg 2010, 49; Simola, Rinne & Kivirauma 2002, 252.)

Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen on kompleksinen tavoite, eikä sitä pidä ymmärtää koulutuksen tasapäistämisenä, kuten Lehtisalo ja Raivola toteavat (1999, 71–79), vaan tarkastella pikemminkin moraalisenä käsitteenä, jossa olennaista on tunnistaa ja tunnustaa ihmisten erilaisuus ja koulutettavuuden eri tasot sekä turvata kaikille yhtäläiset mahdollisuudet osallistua koulutukseen. Näin voidaan myös huolehtia siitä, ettei yhteiskunta hukkaa yksilöiden osaamispotentiaalia, ja varmistaa kilpailukykyämme kannalta korkeatasoinen osaaminen ja innovaatiot. (ks. myös Dias 2006.)

Tulevaisuuden globaali maailma on verkostojen yhteiskunta, sillä vaikka kaikki organisaatiot ja yhteisöt eivät vaikuta samalla tavalla, läpäisee verkottumisen logiikka kaikkea inhimillistä toimintaa. Verkostoyhteiskunnan merkittävin ero aikaisempaan löytyy käytettävästä teknologiasta sekä erityisesti siitä, miten Internet tekee kaikesta tiedosta vuorovaikutteista ja globaalia. Tulevaisuuden yhteiskunnalle on luonteenomaista avoimuus, ajasta ja paikasta riippumattomuus sekä uudenlaiset joustavat ja nopeat osallistumisen tavat, joilla on merkitystä niin yhteiskunnan perusrakenteisiin, organisaatioiden kuin yksilöiden elämään. Syntyy globaaleja ver-

kostoja, joissa yhteinen tekijä ei enää välttämättä ole paikkaan vaan ideologiaan kiinnittyminen. Yksi esimerkki uudenglaisesta toimintatavasta ovat vertaistoimintaan perustuvat yhteistyöverkostot eli parvet, jotka ovat itseorganisoituvia, avoimia ja alati muuttuvia, eikä niitä johda kukaan. Mielenkiintoista on, miten uudenglainen verkostokäyttäytyminen tulee muuttamaan perinteistä hallintokulttuuria ja poliittista päätöksentekoprosessia. Vapaiden parvien toiminnasta saattaa muodostua uudenglainen vahva poliittisen vaikuttamisen muoto, jolloin todellinen valta siirtyy poliittisilta instituutioilta verkostoille. (mm. Castells 1998/2000, 2001; Ek 2006b; Helakorpi 2001; Hautamäki 2008; Nieminen-Sundell 2008, 3–4; Ståhle & Ståhle 2007.)

Sosiaalisen median<sup>5</sup> merkitys kasvaa sekä oppimisen että vaikuttamisen areenoilla, sillä niissä on lähes rajaton määrä mahdollisuuksia toimia yhdessä toisten kanssa. Tyypillistä sosiaalisessa mediassa käyttäytymisessä on, että samanaikaisesti voidaan kuulua moneen alaryhmään tai yhteisöön ja niistä voidaan irrottautua nopeasti, jolloin kokonaisuus muodostuu suuresta määrästä pieniä osallistumisia tullen näin aikaisempaa pirstaleisemmaksi. (EK 2005, 22–23; Heinonen & Halonen 2007, 77; Leivo, Mutanen & Nieminen-Sundell 2009, 9–10.) Virtuaaliset ympäristöt voidaan personoida ja rajata siihen sosiaaliseen ryhmään, johon käyttäjä haluaa liittyä, ja siellä voidaan luoda itselle uusia persoonallisuuksia, ja näin määrittää aina uudestaan oma identiteetti. Tämä mahdollistaa myös sellaisen anonymiteetin, joka ei onnistu kasvokkain kohtaamisessa, jolloin uudenglaiseksi vaaraksi muodostuvat erilaiset identiteettisabotaasit ja -varkaudet sekä manipuloinnit. (Hautamäki 2008, 24; ITU 2006, 47, 93.) Verkostoissa käyttäytymistä luonnehtii myös viihtyminen ja elämyksellisyys, jotka yhdessä parvimaisen ja usein hyvin lyhytkestoisien toimintatavan kanssa asettavat tulevaisuuden koululle uudenglaisia haasteita oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta (mm. Castells 1998/2000, 382–383; Leivo ym. 2009, 10–21; Mannermaa 2004).

Koulun tulevaisuuden toimintaan vaikuttaa kaksi merkittävää demografista muutosta: Suomi kansainvälistyy ja monikulttuuristuu globalisaatioon liittyvän työnjaon, liikkuvuuden sekä maahanmuuton myötä, ja samanaikaisesti väestö ikääntyy nopeasti. Väestön ikääntymisestä seuraa työssäkäyvien määrän merkittävä väheneminen suhteessa eläkeläisiin ja lapsiin. Suomessa lasten ja nuorten määrät ovat laskeneet

---

<sup>5</sup> Sosiaalisella mediallyä tarkoitetaan: ”Tietoverkossa toimiva yhteisöllisesti tuotettu tai jaettu media, jossa käyttäjät jakavat mielipiteitä, tietoa, kokemuksia tms. Sosiaaliseen mediaan kuuluvat esim. wikit, keskustelupalstat ja blogit.” (Helsingin yliopiston kirjasto.)

yhtäjaksoisesti vuodesta 1994 ja suurten ikäluokkien eläköityessä työvoimaa poistuu enemmän kuin tulee tilalle. Tilastokeskuksen (2009) väestöennusteen mukaan nykyisen kehityksen jatkuessa väestöllinen huoltosuhde nousee 2020-luvun lopussa jo hieman yli 70 prosenttiin. Tähän vaikuttaa myös ihmisen keskimääräinen eliniän pidentyminen, mikä näkyy 65 vuotta ja sitä vanhempien väestöryhmän voimakkaana kasvuna jo lähitulevaisuudessa. Alueellisesti kehitys ei kuitenkaan ole tasaista<sup>6</sup>, vaan verkostoyhteiskunnalle ominaiseen tapaan, väestö liikkuu ja kasaantuu kasvu-keskuksiin, mikä kiihdyttää maan sisäistä polarisaatiokehitystä entisestään. Kehitystrendi on nähtävissä myös muualla länsimaissa. Mielenkiintoinen, joskaan ei yllättävä, ennakoitietä on se, että lähitulevaisuudessa maailman nuorin väestö tulee olemaan Afrikassa. (Lönnroth 2004, 335; Mannermaa 2004, 2005, 15; Opetusministeriö 2008, 10 -12; Tilastokeskus 2010.)

Väestön ikärakenteen muutos heijastuu monella tavalla koulutukseen. Kilpailu osaavasta työvoimasta kiristyy, ja samalla koulutus joutuu entistä enemmän kilpailemaan verovarosta muiden palvelujen tuottajien kanssa. Ikääntyvä väestö on yhä aktiivisempaa, ja heillä on myös taloudellisia edellytyksiä erilaisten palvelujen hankkimiseen. Elinikäisen oppimisen erilaisille malleille syntyy uudenlaista kysyntää, mikä voi olla myös mahdollisuus koulutuksen kehittämässä. Uudenlaisia toimintamalleja ja yhteistyörakenteita tarvitaan myös oppilasmäärien vähentyessä, jotta voidaan turvata laadukasta ja monipuolista opetusta kaikille. (mm. EK 2005,12–17 ; Himanen 2004; Mannermaa 2005, 15–17 ; OECD 2001, 15–18.)

Toimintaympäristön monikulttuuristuminen ja kansainvälistyminen on kompleksinen ilmiö: pelkästään maahanmuuttajaväestö on käsitteenä moniulotteinen eikä sille löydy yksiselitteistä määritelmää. Maahanmuuttoa tapahtuu monesta eri syystä: työperäinen muutto, pakolaisuus, turvapaikanhakija, avioliiton kautta maahan muuttavat, opiskelijat jne. Myös maassa oleskelun kesto vaihtelee. (mm. Forsander 2004.) Näillä kaikilla on vaikutusta koulutuspalvelujen tarpeeseen ja kysyntään. Tarvitaan monipuolisten koulutuspalvelujen kehittämistä erilaisille maahanmuuttajaryhmille, ja samalla tulee huolehtia siitä, että koulutus tarjoaa kaikille mahdollisuuden hankkia kansainvälistä osaamista ja tietopääomaa. Eri kulttuurien, kielten ja uskontojen määrän kasvaessa keskeistä on myös uudenlaisen sosiaalisen ja kulttuurisen osaamisen vahvistaminen siten, että monimuotoisuus nähdään yhteiskunnan

---

<sup>6</sup> Vuoden 2009 lopussa väestöllinen huoltosuhde koko maassa oli reilu 50 prosenttia. Alueellisesti huoltosuhteet vaihtelivat noin 40 prosentista lähes 90 prosenttiin.



voimavarana ja mahdollisuutena. (Castells 1998/2000, 78; Castells & Himanen 2001; EK 2005; 2006; Mannermaa 2004, 105–112; Somavia 2006, 44– 45.)

Suomi on kansankuntana ollut varsin pitkään hyvin homegeeninen kulttuuriselta identiteetiltään, mitä muun muassa Castells ja Himanen (2001, 185) pitävät yhtenä merkittävänä kansainvälisenä menestystekijänä. Tulevaisuuden yhteiskunnassa identiteetit näyttävät muodostuvan pirstaleisimmiksi ja joustavimmiksi, ei pelkääntään eri kieli- ja kulttuuriryhmien määrän kasvun myötä, vaan myös perinteisen perhemallin murroksen sekä sukupuolisuhteiden ja seksuaalisuuden uudelleen määrittämisen kautta. Lisäksi avoimessa verkostoyhteiskunnassa yksilö voi kuulua useisiin eri alaryhmiin ja kulttuureiden verkostoon ja luoda näissä itselleen uusia tai monia identiteettejä. (Castells 1998/2000, 68; EK 2005, 22–23.) Vaikka joustava identiteetin rakentuminen auttaa yksilöä toimimaan muuttuvassa maailmassa, keskeinen kysymys Suomen menestymiselle on se, miten onnistumme rakentamaan monin eri tavoin murroksessa olevista hajautuvista identiteeteistä riittävän vahvan yhtenäisen kansallisen koheesion. Kriittinen kysymys on se, kuinka koulutuksessa kyetään nostamaan yhteiskunnan monimuotoisuus ja erilaisuus tulevaisuuden kilpailukyvyyn ja menestymisen voimavaraksi. Ellei tässä onnistuta, uhkana voi olla henkilöiden taustasta seuraavaa syrjäytymistä sekä jännitteiden ja suvaitsemattomuuden vahvistumista. (mm. Castells & Himanen 2001; EK 2005, 2006; Mannermaa 2004.)

## 2.2 Koulu yhteiskunnassa

Elinikäinen oppiminen ja jatkuvan koulutuksen malli muuttavat käsitystä ihmisten koulutettavuudesta sekä rikkoo perinteisiä ikärooleja ja sukupolvien välisiä rajoja opiskelussa. Niihin sisältyy ymmärrys siitä, että ihminen kehittyy koko eliniän, sekä työn ja koulutuksen luontevasta vuorottelusta ja työssä oppimisesta. Pääpaino on muodollisen pätevyyden sijaan todellisessa osaamisen kehittämisessä, jossa oppimisen tai koulutuksen onnistumisen kriteerinä on yksilön kyky käyttää ja soveltaa oppimaansa käytännössä. Tämän toteutuminen on todellinen haaste suomalaiselle vielä hyvin etupainotteiselle ja formaalille koulutusjärjestelmälle, jossa muodolliset ja jäykät oppimisen mallit vahvistavat formaalin koulutusjärjestelmän asemaa ja voivat jopa muodostua esteeksi elinikäisen oppimisen ja osaamisen kehittämisen toteutumiselle. (EK 2006c, 18; Hietanen & Rubin 2004, 9–10; Huotari 2000, 261;

Kuosa 2006; Raivola 1992, 169–173. ) Jatkuva oppiminen on tärkeää sekä yksilön että yhteiskunnan kehittymisen kannalta nopeasti muuttuvassa toimintaympäristössä, jossa ammattien rajat hämärtyvät, työtavat muuntuvat ja työtaito vanhenee nopeasti. Yhteen ammattiuraan valmistautuminen ei riitä, vaan tarvitaan jatkuvaa ammatitaidon päivittämistä sekä oppimista ja uudistumista sekä tarvittaessa kouluttautumista kokonaan uuteen ammattiin.

Oleennaista on elinikäisen oppimisen edellyttämän oppimaan oppimisen taitojen edistäminen, mikä merkitsee monipuolisia tiedonhankinta- ja tiedonhallintataitoja sekä itsesäätelyn ja -arvioinnin kehittymisen tukemista jo aivan perusopetuksen alusta alkaen. Käsitys itsestä ja tavoitteista sekä kyky erottaa olennainen epäolennaisesta ovat yhä tärkeämpänä osana henkilökohtaista osaamista. Nämä muodostuvat yksilölle jo varsin varhaisessa vaiheessa ja ovat melko pysyviä. Tietojen ja taitojen lisäksi tarvitaan tahtoa, kykyä ajatella ja reflektoida omaa toimintaa, toimia aloitteellisesti ja analyttisesti sekä kriittisesti. (CERI 2008, 42–43; Cetron & Cetron 2003, 28–29; EK 2006c, 6; Ellström 1998, 46; Hautamäki 2008, 34–38; Ruohotie 2003, 10–11.) Elinikäisen oppijan taidoissa ei ole kyse pelkästään työelämän vaatimasta osaamisen kehittämisestä, vaan tulevaisuuden yhteiskunnassa oppiminen on kiinteästi osa muuta elämäntulkua, jolloin oppimista ja kehittymistä tapahtuu koko ihmisen elinkaaren ajan sekä erilaisissa elämäntilanteissa ja ympäristöissä. (mm. Hietanen & Rubin 2004; Opetusministeriö 2008; Uusikylä 2003.)

## 2.2.1 Kehittyvä koulutusyhteiskunta

Suomalaisen koko kansan sivistyksestä vastaavan koulujärjestelmän synty voidaan ajoittaa 1600-luvulle, jolloin kirkon tehtävänä oli huolehtia yleisen lukutaidon edistämisestä ja koko kansan sivistämisestä niin kutsutuissa lukkarikouluissa. Kirkon rooli kansansivistyksessä oli vahva aina 1800-luvun loppupuolelle, jolloin Suomessa annettiin kansakouluasetus ja valtion rooli koulutuksen valvonnassa sekä järjestämisessä vahvistui. Yleinen oppivelvollisuus säädettiin eurooppalaisittain varsin myöhään, vasta 1920-luvulla, ja laajamittainen ammatillinen koulutus käynnistyi vasta toisen maailmansodan jälkeen. Suomi oli vielä 1900-luvun alussa varsin maatalousvaltainen yhteiskunta, mutta teollistumisen ja kaupungistumisen myötä agraariyhteiskunnan järjestys ja vallan ylläpito oli murtumassa, ja tarvittiin uudenlaista kont-

rollin sekä kuuliaisuuteen kasvattavaa instituutiota. Kaupungistumiseen liittyi toinen, myös muulla teollisissa maissa yhteneväinen piirre: työväestön lapset ja nuoret piti saada pois kaduilta pahanteosta ja järjestää heille mielekästä tekemistä päivisin. Lapsista ja nuorista oli tullut kannattamaton kansanosa lapsityövoiman kiellon myötä, ja toisaalta lapsuus nähtiin nyt itsellisenä ajanjaksona ihmisen elämässä. Yhteiskunnallisesti merkittävää oli myös sen, että koko kansan oppivelvollisuuskoulu mahdollisti kaikkien perheenjäsenten ja erityisesti äitien laajamittaisen työssäkäynnin. Oppivelvollisuuskoulun synty merkitsi neljän vuoden yhteistä opiskelua koko ikäluokalla, ja vaikka suoraan oppikouluun valmistavat koulut toimivat vielä pitkään rinnakkaisena järjestelmänä, voidaan tätä pitää ensimmäisenä askeleena kohti suomalaista yhtenäiskoulua. (Kivistö & Vaherva 1981,38–39; Lehtisalo 1992, 20–21; Rinne 1997; Rinne & Jauhiainen 2006, 183–188.)

Merkittävä käänne koulutuspolitiikassa oli 1970-luvulla toteutunut peruskouluuudistus, jolloin rinnakkaiskoulujärjestelmästä luovuttiin ja koko ikäluokan koulutuksessa siirryttiin yhteiseen yhdeksänvuotiseen peruskoulutukseen. Yhtenäiskoulun ideaa on vahvistettu edelleen 1990- ja 2000-lukujen säädösuudistuksilla, joista viimeisempänä esimerkkinä on kesäkuussa 2010 eduskunnan antama laki perusopetuslain muutoksesta. Koulutuspolitiikan muutos 1970-luvulla kosketti myös silloisen keskiasteen koulutusta, mikä johti laajentuneeseen ammatilliseen peruskoulutukseen ja tätä myötä 1980-luvulla elinikäisen oppimisen tielle. Mutta vaikka elinikäisen oppimisen periaatetta on korostettu jo 1980-luvulta alkaen, on koulutus edelleen kovin etupainottunutta, lapsuuteen ja nuoruuteen keskittyvää sekä tapahtuu lähinnä koulutukseen erikoistuneissa instituutioissa, kuten kouluissa. (Kivistö & Vaherva 1981,38–39; Lehtisalo 1992, 20–21; perusopetuslaki 1998/ 24.6.2010/ 642; Rinne & Jauhiainen 2006, 183 – 188.)

Koulutusjärjestelmät sekä niiden kehittyminen erityisesti massakoulutuksen osalta ovat kansainvälisesti hämmästyttävän samankaltaisia, ja kaikissa moderneissa yhteiskunnassa kehitys on ennen pitkään johtanut yleisen oppivelvollisuuskoulun syntyyn. Lisäksi tyypillistä koulutusreformille on ollut, että niistä on seurannut kaikille pakollisen ja yleisen koulutusajan pidentyminen sekä koulumaisten piirteiden korostuminen. Myös koulun hoidolliset tehtävät näyttävät voimistuneen ja laajentuneen, mistä konkreettisena esimerkkinä Suomessa on kaksituhattaluvulla koulutussäädöksiin tullut lisäys perusopetuslain mukaisen aamu- ja iltapäivätoiminnan

järjestämisestä. Samansuuntaista kehitystä indikoi myös keskustelu kokonaispäiväkoulusta, mikä on osin ulottunut jo toisen asteen koulutukseen saakka. (mm. Huotari 2000, 260–261; Kukko 2004; Raivola 2000, 164–165.) Koulutuksen lisääntyneet hoidolliset ja varastoivat tehtävät merkitsevät Raivolan (2000, 165) mukaan myös sitä, että koulutus muodostaa epämääräisen välitilan työelämään osallistumisen ja siihen kouluttamisen rajalle, jolloin koulutukseen voidaan ohjata takaisin ne, joille ei ole käyttöä työelämässä. Toisen asteen koulutustakuukeskustelua voitaneen pitää yhtenä merkinä tästä kehityksestä (ks. mm. Haatainen 2003).

Tulevaisuudessa koulutusreformit ovat yhä enenevässä määrin sidoksissa kansainväliseen kehittämiseen: ylikansalliset trendit näkyvät koulutuspalveluissa, ja uudistuksiin haetaan kansainvälistä mallia ja tukea. Tämä on ymmärrettävää kehitystä, sillä koulutuksen kentän ongelmat usein ainakin näyttäytyvät samankaltaisina. Koulutusjärjestelmien yhdenmukaistumista vahvistavat myös kansainväliset arvioinnit, kuten PISA ja koulutusdiskurssiin vaikuttavasti osallistuvat ylikansalliset organisaatiot, kuten OECD, UNESCO, EU. (Ball 2004, 8; EK 2006, 8–9; Mannermaa 2004, 105–112; Rinne 2003, 152–153; Sahlberg 2006, 262.) Suomalainen koulutusjärjestelmä on näin entistä tiiviimmin yhteydessä globaaleihin kehityssuuntiin, jotka ainakin osin ovat jo näkyneet koulutuskenttämme muutoksina. Esimerkiksi koulutuksen yksityistämistrendi ilmeni suomalaisessa koulutuspolitiikassa vallan hajauttamisena paikalliselle tasolle sekä yksilöllisten valintojen mahdollisuuksien painottamisena. (mm. Laukkanen 2005, 238–239; Rinne 2003, 154–155; Simola ym. 2002, 251–252.) Oppilaista ja heidän vanhemmistaan tuli koulutuspalveluja käyttäviä asiakkaita, mistä muun muassa Rinteen (2003, 155) mukaan ei ole pitkä matka siihen, että asiakkailta voidaan periä myös maksuja.

Tällainen kehitys olisi selkeä uhka perinteiselle pohjoismaiselle hyvinvointivaltiolle, johon kiinteästi kuuluu maksuttoman opetuksen periaate. (ks. mm. Saari 2009). Tosin koulutusjärjestelmämme näyttää myös kyetneen vastustamaan joitain muualla maailmassa valinneita globaaleja koulutusreformia, kuten lisääntyneet standardoidut testit ja tulosvastuullisuuden sekä keskittymisen perustaitojen eli matematiikan ja äidinkielen hallintaan.<sup>7</sup> Suomen menestyminen OECD-maiden vertailuissa on tehnyt koululaitoksestamme kansainvälisesti arvostetun, ja monet tutkijat pitävät

---

<sup>7</sup> Lisääntynyt testaaminen ja tulosvastuullisuus eivät kuitenkaan ole tuottanut toivottuja hyviä tuloksia, vaan parhaiten kansainvälisissä vertailuissa ovat pärjänneet sellaiset maat, jotka eivät usko näiden menetelmien tehokkuuteen (Väljærvi 2007).

Suomea malliesimerkkinä tasa-arvoisen ja korkeatasoisen koulutuksen toteuttajana. (mm. Fullan 2009, 106–107; Hargreaves 2009, 93–94; Sahlberg 2007, 150–152.) Suomalaisen koulutusjärjestelmän erityisiä vahvuuksia Sahlbergin (2007, 152) mukaan ovat joustavuus ja väljät standardit, laajat opetusohjelmat, joissa huomioidaan luovuus sekä luottamuksen ja asiantuntijuuden arvostamisen kulttuuri. Miten Suomi onnistuu tulevaisuudessa säilyttämään nämä laadulliset erityispiirteensä, kun kansainvälistymisen myötä näyttää siltä, että koulutusjärjestelmät varsinkin peruskoulutuksen suhteen yhdenmukaistuvat entisestään?

## 2.2.2 Koulun tehtävä yhteiskunnassa

Koulut tehtävät sekä käsitys oppimisesta ja sen tavoitteista muuttuvat yhteiskunnan ja ympäristön muuttuessa. Koulutuksen tehtävänä ei kuitenkaan ole vain vastata muutokseen vaan myös itse olla aktiivisena viemässä eteenpäin muutosta sekä kehittämään omaa toimintaansa. Koulutuksen perinteisenä tehtävänä on tuottaa tarvittavaa osaamispääomaa työmarkkinoille, ja samalla koulutuksen pituutta säätelemällä voidaan myös säädellä työmarkkinoiden käyttöön siirtyvän työvoiman määrää. Tähän liittyy myös koulun erilaisiin yhteiskunnallisiin asemiin johtava valikoiva ja ohjaava tehtävä, joka alkaa jo yleissivistävän koulutuksen aikana. Yksilön näkökulmasta koulutuksen kvalifikaatiotehtävä tarkoittaa mahdollisuutta saada omien kykyjen ja halujen mukaista koulutusta ja hankkia näin hyvät edellytykset elämässä onnistumiselle ja etenemiselle. (Antikainen 1986, 95; Antikainen, Rinne & Koski 2000, 138–140; Dornbusch, Glasgow & Lin 1996; Huotari 2002.)

Vaikka koulutuksen taloudellinen ja sosiaalinen hyöty ei olekaan lineaarisesti kasvava, voidaan sitä pitää sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta investointina parempaan ja tuottavampaan tulevaisuuteen. Koulutukseen panostaminen nähdään kannattavaksi ja kansantalouden kasvua sekä kansallista kilpailukykyä vahvistavaksi. Erityisesti talouden taantuman aikana koulutus on sekä yksilön että yhteiskunnan kannalta työttömyyttä edullisempi vaihtoehto, sillä se mahdollistaa siirtymisen vaihtoehtoisille työurille ja näin lisää yksilön potentiaalia olla laaja-alaisemmin työ-

markkinoiden käytettävissä<sup>8</sup>. (Dornbusch, Glasgow & Lin 1996; Kivistö & Vaherva 1981; Raivola 1992, 151–153, 2000, 184–188.) Tulevaisuuden kannalta keskeinen kysymys on, missä määrin nykyinen formaali koululaitos, jossa opetus edelleen tapahtuu pääsääntöisesti perinteisenä luokkahuoneopetuksena, pystyy tarjoamaan niitä taitoja ja osaamista, jota yhteiskunnassa ja työelämässä tarvitaan (mm. Helakorpi 2001; Miller 2003).

Koulutus ei ainoastaan turvaa tulevaisuudessa tarvittavaa osaamista, vaan sillä on myös tärkeä yhteiskunnallinen rooli kansallisen koheesion ja identiteetin rakentamisessa. Se ylläpitää kansakunnan sivistystä ja kulttuurista yhtenäisyyttä sekä samalla kehittää ja uudistaa yhteiskuntaa, mikä monikulttuurisessa ja -arvoisessa yhteiskunnassa tarkoittaa erityisesti vastuullisuuteen ja kriittisyyteen kasvattamista. Tämä koulutuksen kulttuurinen integraatiotehtävä on erittäin keskeinen tulevaisuuden yhteiskunnassa, ja sen tulisi vahvistaa erilaisuuden ja moniarvoisuuden ymmärtämistä. (Antikainen ym. 2000; Cetron & Cetron 2003; Metsämuuronen 2006, 11–12; Miller 2003, 18–19; Raivola 1997, 21–22.) Yhteiskunnan kansalaisuuteen kasvaminen on kokonaisvaltainen prosessi, ja vaikka kasvatuksessa lähtökohdallisesti kyse on yksilön kasvun prosessista hyvän elämän ja hyvinvoinnin edistämiseksi, tulee sen samalla johtaa yhteisen vastuunoton ja yhteisen hyvän toteutumiseen (mm. Dias 2006; Värrä 2008, 243).

Koululla on keskeinen merkitys lasten ja nuorten identiteetin sekä arvomaailman rakentumisessa. Yhdessä elämisen, olemisen ja kasvamisen merkitys korostuu, ja siksi akateemisten taitojen opiskelun rinnalla kouluissa tulee erityisesti panostaa sosiaalisen kasvun ja vuorovaikutuksen edistämiseen sekä yksilön, perheen että yhteisöjen tasoilla. (Antikainen ym. 2000, 138–139; Rikkinen & Säkkijärvi 1999,19; Servage 2008; Unicef 1996, 349; Värrä 2008, 243–244.) Koulutuksen kasvatuksellisia tehtäviä on korostettu myös koulutuspoliittisessa diskurssissa, ja ne ovat julki lausuttuina niin kansallisissa perusasteen, toisen asteen koulutuksen säädöksissä<sup>9</sup> kuin kansainvälisissä koulutuksen tavoitteita koskevissa asiakirjoissakin (mm. OECD 2001; Opetusministeriö 2008; Unicef 1996).

---

<sup>8</sup> Samalla koulutusjärjestelmä säätelee työmarkkinoilla olevan työvoimaan määrää pitäen osaa siitä reservissä odottamassa parempaa työmarkkinatilannetta (mm. Antikainen ym. 2000).

<sup>9</sup> Perusopetus laki (1998), Valtioneuvoston asetus tuntijaosta ja perusopetuksen tavoitteista (2001); Lukiolaki (1998).

Koulutuksen on nähty olevan tie menetykselliseen tulevaisuuteen ja sosiaaliseen tasa-arvoon, mutta tosiasiallisesti koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen on huomattavan monimutkainen ilmiö, ja koulutuksella voidaan myös lisätä eriarvoisuutta. Perusjännitettä tasa-arvon toteutumisessa syntyy jo yksilön ja yhteisen etujen kohdalla, sillä yksilön oikeus oman osaamisen mukaiseen laadukkaaseen koulutukseen ei välttämättä johda kaikkien osaamisen ja yhteisen hyvän edistämiseen. (mm. Dias 2006, 107; Dornbusch ym. 1996, 405; Hartoonian 2003, 58–59.) Vaikka lähtökohdallisesti koulutuksen tasa-arvon toteutumista mitataan kaikkien yhtäläisenä mahdollisuutena osallistua koulutukseen, tapahtuu koulutuksen sisällä edelleen oppilaitaustasta johtuvaa eriarvoistumiskehitystä. Perheen sosio-ekonomisella taustalla on merkitys lasten ja nuorten koulumenestykseen sekä koulutusuriin, jolloin varsinkin varhaisen vaiheen valinnat tosiasiallisesti ovat enemmän riippuvaisia lapsen koti- ja taustasta kuin lahjakkuudesta. Kun tämän lisäksi ihmisten pätevyyttä arvioidaan muodollisen koulutuksen kriteerein, koulutus itse myös virallistaa eriarvoistumisen sekä toimii samalla sosiaalisena kontrollina. (Illich 1970/1972, 1–10; Lehtisalo & Raivola 1999, 284–285; Raivola 1992, 132–155; 1997, 22–24; Välijärvi 2007, 361.)

Erityisesti korkean koulutustason maissa vaarana on, että kuilu koulutetun ja vähemmän koulutetun kansanosan välillä kasvaa. Syrjäytyminen koulutuksesta voi puolestaan johtaa koulutuksen väheksyntään, mikä entisestään vahvistaa kansansiiden välistä koulutuksellista kuilua. Nämä ilmiöt kiihdyttävät yhteiskunnan polarisatiokehitystä, sillä keskimääräisen koulutustason nousu merkitsee myös sitä, että koulutusjärjestelmistä putoavat syrjäytyvät yhä rankemmin. (mm. Dornbusch ym. 1996; Illich 1970/1972; Raivola 1992.)

Koulutuksen tasa-arvokysymykseen liittyy myös keskustelu sukupuolten välisten eroista, jossa poikien huonommasta menestymisestä koulussa on tullut melkein kategorinen totuus. Mutta vaikka tytöt näyttävät yleisesti menestyvän poikia paremmin koulussa, on poikien asennoituminen omaan osaamiseensa vahvempaa, millä on merkitystä jatko-opinnoissa. Näyttää myös siltä, että sukupuolineutraalisuus ei estä tyttöjen ja poikien erilaista kohtelua ja edelleen jako miesten ja naisten perinteisiin ammatteihin on säilynyt vahvana nuorten urasuunnittelussa. (mm. Lahelma 2005; 2009; Jauhiainen 2009; Kupari 2007; Puhakka 1997). Koulussa tulisikin Lahelman (2009, 150–151) mukaan ottaa huomioon sukupuolten väliset erot ja kiinnittää eri-

tyisesti huomiota siihen historialliseen taustaan, joka luo ennako-odotuksia tyttöjen ja poikien kouluorientoitumiseen. (ks. myös Puhakka 1997.)

Koulutuksellisen tasa-arvon toteutuminen on yksi keskeisimmistä tulevaisuuden koulun kysymyksistä. Vaikka koulutuksen keinoin ei voida yksin ratkaista yhteiskunnassa olevaa epätasa-arvoa, tulee huolehtia siitä, etteivät koulutuksen rakenteet edistä oppilaan taustasta seuraavaa erilaistumiskehitystä ja syrjäytymistä.

### 2.2.3 Tulevaisuuden osaamistarpeet

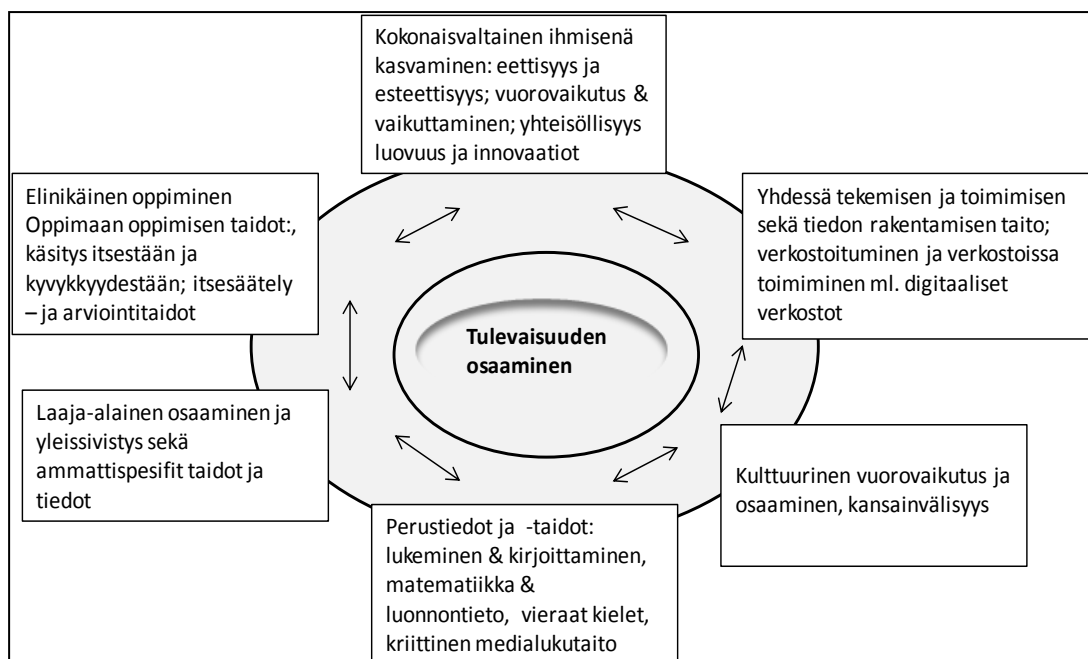
Tulevaisuuden yhteiskunnassa ja työelämässä tarvittavat tiedot ja taidot heijastuvat siihen, millaiseksi tämän päivän ja tulevaisuuden koulutuksen tulisi kehittyä, mutta samalla koulutus itse voi olla osaltaan vaikuttamassa siihen, millaiseksi tulevaisuuden yhteiskunta ja erityisesti sosiaalinen osaamispääoma rakentuu. Tulevaisuuden osaamistarpeet kytkeytyvät näin laajemmin kysymykseen koulutuksen kasvatuksellisesta tehtävästä, yhteisöllisyyden ja yhteisen sosiaalisen vastuunoton sekä osallisuuden näkökulmasta. Tulevaisuuden yhteiskunnan muuttuvassa maastossa hyvien perustietojen ja taitojen rinnalla tarvitaan laaja-alaista osaamista, joka perustuu kokonaisvaltaiselle persoonan kasvulle ja kehitykselle. (mm. EK 2006; Euroopan komissio 2007; KOM 2008; Opetushallitus 2009.) Näkökulma ei sinänsä ole uusi, sillä jo 1800-luvulla vaikuttanut Pestalozzi (1826 /1933, 13) totesi ihmisen kokonaisvaltaisen kasvuun tarvittavan pään, käden ja sydämen yhtäaikaista kehittämistä

Opetushallitus (2009, 40–41) on kuvannut tulevaisuuden osaamisalueita kolmena toisilleen vuorovaikutuksessa olevana ulottuvuutena, jossa oppimisen ytimenä on henkilön minuuteen ja oman elämän hallintaan liittyvät asiat. Keskeistä tällöin osaamisen kehittämisessä on yksilön käsitys omasta itsestään ja kyvykkyydestään sekä suhteestaan muihin. Olennaista on myös kyky liittyä toisiin eli yhteisöllisyyden ulottuvuus, joka mahdollistaa tulevaisuuden yhteiskunnassa tärkeän perustietojen ja -taitojen käyttämisen vuorovaikutuksellisesti. Kolmas keskeinen kokonaisvaltaisen kasvun ulottuvuus on kestävän elämäntavan ja sivistyksen kehittyminen, mikä tarkoittaa ihmisen laaja-alaista kyvykkyyttä toimia eettisesti kestäväällä tavalla. Samanlaisia, laaja-alaisia tulevaisuuden osaamisen kuvauksia löytyy monista eri selvityksissä ja suosituksissa, joille yhteistä on osaamisen näkeminen kokonaisvaltaisina metatietoina ja taitoina, joihin sisältyvät myös sosiaalisen, eettisen ja esteettisen



osaamisen alueet (mm. Euroopan komissio 1998, 2007; Opetusministeriö 2001, 25–26; Unesco 1996.).

Tulevaisuuden osaajan perustietoihin ja -taitoihin kuuluvat perinteisten luku- ja kirjoitustaidon sekä matemaattis-luonnontieteellisen osaamisen lisäksi monipuolinen kielitaito sekä tietoyhteiskunnassa tarvittava kriittinen medialukutaito ja teknologiaosaaminen. Tärkeiksi osaamisen alueiksi nousevat myös yleinen vuorovaikutus ja kommunikaatiotaidot, osallisuuden ja kansalaisvaikuttamisen taidot sekä kulttuuri-kompetenssi ja erilaisuuden kohtaaminen. (mm. EK 2006; Euroopan komissio 2007; Opetushallitus 2009, 37–38; Työ- ja elinkeinoministeriö 2010.) Niin ikään tulevaisuuden työelämässä korostuvat henkilön kyky toimia laaja-alaisesti erilaisissa tehtävissä, minkä rinnalla edelleen tarvitaan myös spesifejä ammatillisia taitoja ja kykyä soveltaa teoreettista osaamista käytännön työssä. Olennaista lisäksi on se, miten henkilö itse kykenee joustavasti yhdistämään näitä eri osaamisia tulevaisuuden työn sekä elämän kannalta. (mm. Raivola, Kekkonen, Tulkki & Lyytinen 2001, 13; Ruohotie & Honka 2003, 17–18; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 18.) Kuviossa 3 tarkastellaan näitä tulevaisuuden osaamisen keskeisiä ulottuvuuksia, jotka yhdessä rakentavat tarvittavan joustavan ja laaja-alaisen osaamisen (mm. EK 2006; Euroopan komissio 2007; KOM 2008; Opetushallitus 2009; Opetusministeriö 2001, 25–26; Työ- ja elinkeinoministeriö 2010; Unesco 1996).



Kuvio 3. Tulevaisuuden osaamisen ulottuvuuksia

Tulevaisuuden yhteiskunnassa painottuvat verkostoissa toimimisen taidot, joissa perinteisen yksin tekemisen sijaan tarvitaan yhä enemmän yhteisöllistä toimintatapaa ja osaamista. Tällöin yhteisen reflektion ja työskentelyn myötä yksilön osaaminen rakentuu osana yhteisön osaamisen kokonaisuutta. Ryhmässä työskentelyn taidot ovat tärkeitä myös innovatiivisuuden ja luovuuden kehittymiselle, sillä yhdessä toimiessa voidaan hyödyntää toinen toistensa erikoisosaamista perinteisiä rajoja ylittäen ja niitä uudeksi osaamiseksi yhdistäen. (Ellström 1998, 46; Engeström 2006, 13–14; Helakorpi 2005, 58–62; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 7–8.)

Yhteisöllisyyden ja verkosto-osaamisen taitojen merkitys kasvaa tieto- ja informaatioteknologian sekä sosiaalisen median nopean kehittymisen myötä. Työn muutos on merkinnyt toimintojen hajaantumista ja työskentelyn siirtymistä ainakin osin digitaalisiin verkostoihin, jolloin tarvitaan uudenlaista kykyä toimia ja työskennellä sekä hyödyntää laaja-alaisesti uutta mediaa. Globaaleissa yrityksissä lähimmät työtoverit voivat olla eri puolella maailmaa, ja tulevaisuudessa on todennäköistä, että jo ilmastomuutosten vuoksi liikkumisen sijaan suositaan digitaalisia ja virtuaaleja työympäristöjä. (EK 2005, 20–21; Hautamäki 2008, 6; Mannermaa 2004, 52–55; Raivola & Vuorensyrjä 1998, 7–8; Rymin & Korhonen 2005, 95; Varis 2005.) Toiminta- ja työympäristöjen monimuotoistuminen ja monimutkaistuminen edellyttävät sekä yksilöltä että yhteisöltä jatkuvaa osaamisen kehittämistä, jossa ratkaisevaa on se, miten yksilöt ja heidän osaamisensa kytkeytyvät toisiinsa ja muodostavat toimivia kokonaisuuksia ja yhteistä osaamispääomaa. Tämä johtaa jatkuvan koulutuksen ja elinikäisen oppimisen tielle, mikä on keskeistä tulevaisuuden osaamisen kehittämisessä. (mm. Helakorpi 2005; Stähle & Laento 2000.)

## 2.3 Tulevaisuuden koulun mahdollisuudet

Teollisen yhteiskunnan tarpeisiin ja rakenteisiin rakennettu kouluinstituutio on ainakin osin tullut tiensä päähän, ja vaikka tänään ei vielä tiedetä, miten koulu tulee muuttumaan, on muutos väistämätöntä. Tämä on tärkeää myös koulun itsensä kannalta, sillä jos koulu ei ota huomioon ympäristössä tapahtuvaa jatkuvaa muutosta, sen luotettavuus yhteiskunnan silmissä heikkenee. (mm. Linturi & Rubin 2006; Russells & Holkner 2000.)

Etupainotteisen ja formaalin koulutuksen sijaan tulevaisuudessa tarvitaan joustavia ja yksilöllisiä ratkaisuja, jotka mahdollistavat elinikäisen oppimisen idean toteutumisen sekä työn ja opiskelun luontevan lomittumisen. Tämän päivän koulussa opetus tapahtuu pääsääntöisesti ikäkausiin sidotuissa ryhmissä, mutta tulevaisuudessa koulu voi olla oppimiskeskus, jossa eri-ikäisen oppijat kohtaavat ja oppivat yhdessä ja joissa toiminta on entistä monipuolisempaa, aktiivisempaa ja yhteistyöhön pyrkivää. Oppiminen voi muodostua joustavien ja haarautuvien oppimiskokemusten polustoiksi, joiden solmukohdissa tapahtuu eri-ikäisten ja eri koulutuksen vaiheissa olevien kohtaamisia ja yhdessä opiskelua. (Carroll 2009, 10; Hautamäki 2008, 26–34; Jokinen 2000, 97–103; Sahlberg 2010.)

Työn ja opiskelun sekä työssäoppimisen vuorottelun voisi tulevaisuudessa aloittaa nykyistä varhaisemmassa vaiheessa, jo perusopetuksen aikana, jonka jälkeen se jatkuisi koko elämän kestäväksi kouluttautumisena. Tämä merkitsisi koulutuksen ja työelämä tiiviimpää yhteistyötä, jossa perinteiset oppimisen areenat verkottuvat työn ja työelämän kanssa uusiksi oppimisympäristöiksi. (Hautamäki 2008; Hietanen & Rubin 2004; Kuosa 2006, 81–82; SITRA 2002.) Tulevaisuudessa nykyisellä perusopetuksella on todennäköisesti edelleen paikkansa yleissivistävän peruskoulutuksen turvaajana sekä oppimaan oppimisen taitojen opettamisessa ainakin oppimispolun alkuvaiheessa. Tosin muuntuvien ja joustavien oppimispolkujen koulutusmalli heijastuu myös esi- ja perusopetuksen toimintaan, sillä perusvalmiudet ja orientaatio oppimiselle ja sivistykselle luodaan jo varhaisina vuosina. (mm. Hautamäki 2008; Rikkinen & Säkkijärvi 1999.)

Erilaisten vapaiden ja epämuodollisten koulutusrakenteiden vahvistuessa muodollisen koulutuksen merkitys ja asema virallisten pätevyyksien antajana vähenee, mikä voi äärimmäisenä skenaariona johtaa nykyisen kaltaisen muodollisen koulutuksen lakkaamiseen kokonaan (mm. Miller 2003, 19; Raivola 1992; Russells & Holkner 2000, 887–888). Tällaisesta kouluttoman yhteiskunnan ideaalista kirjoitti jo 1970-luvulla tunnettu koulukriitikko Ivan Illich, joka kyseenalaisti voimakkaasti kaikkien oppivelvollisuuteen perustuvaa koulutusta sekä koulutuksen ylivaltaa oppimisen standardoinnissa ja pätevyyksien määrittelyssä (Illich 1970/1972, 22).

Illich (1970/1972) visioi mallia tulevaisuuden kouluttomasta yhteiskunnasta, jossa oppiminen tapahtuu vapaissa sekä kaikille ja kaikenikäisille kansalaisille avoimena olevissa verkostoissa. Oppivelvollisuuskoulun sijaan syntyy koulutuspalvelujen

verkosto, jossa oppijat voivat hyötyä erilaisista oppimisympäristöistä ja resursseista, vertaistoiminnasta sekä taitavampien osaajien ohjauksesta ja mallioppimisesta. Oppimisympäristön käsitteen Illich laajentaa ympäröivään yhteiskuntaan, jossa yhtälailla kaupat, yritykset, kirjastot ja teatterit voivat toimia oppimisen paikkoina ja joissa opettajien sijaan osaavat ammattilaiset ohjaavat oppijoita tiedon lähteille ja uusien taitojen hankkimiseen.<sup>10</sup> (Illich 1970/1972, 75–105.)

Illichin tapaan myös Perleman (1992, 51–86) näki tulevaisuuden olevan kouluttoman yhteiskunnan aikaa. Mutta siinä, missä Illichin (1970/1972, 75–79) ajatukset pohjautuivat ihmisen vapaan valinnan ja itsenäisyyden merkitykseen, Perleman (1992, 305–337) perusti omansa talouden ja tehokkuuden näkökulmaan. Illichin (1970/1972, 79–102) kouluttoman yhteiskunnan verkostot olivat vielä fyysiseen ja sosiaaliseen yhteyksiin nojautuvia, mutta Perleman (1992, 51–86) rakensi jo oman visiona tietoyhteiskunnan ideaalille. Yhteistä molemmille oli sen ajan koulutuksen toimivuuden kritiikki, mutta koulureformin sijaan Perleman esitti koko koulusta luopumista. (Illich 1970/1972; Perleman 1992.)

Erityisesti Illich (1970/1972) oli omaa aikaansa edellä visioidessaan kouluttoman yhteiskunnan verkostoituvia oppimisen areenoita, jotka tämän päivän teknologian sekä digitaalisten ympäristöjen ja Internetin myötä ovat lähes kaikkien ulottuvilla olevaa arkipäivää. Tämä ei kuitenkaan ole johtanut kouluttomaan yhteiskuntaan vaan muodollisen koulutuksen aseman vankistumiseen edelleen. (mm. Hart 2001, 75; Schuller 2003, 27; Whittington & McLean 2001, 158–159.) Vaikka Illichin (1972) ideaalissa vapaat verkostot merkitsevät vapautumista institutionaalisen koulun pakkovallasta ja säätelystä, voivat tosiasiallisesti virtuaaliverkostoja ja sosiaalista mediaa leimaava vapaus ja vallan hajaantuminen johtaa myös uudenlaisen anarkian sekä vielä suuremman kontrollin syntymiseen kuin koulu koskaan on ollut (mm. Hart 2001; Nieminen-Sundell 2008).

Teknologian kehitys ja siirtyminen ubiikkiyhteiskuntaan, jossa digitaaliset sovellukset ja laitteet sekä verkostot ovat kaikkialla näkymättömänä ja arkeen integroituina, muuttaa ekososiaalista elämää ja luo uusia mahdollisuuksia tai jopa uhkia koulutuksen ja oppimisen kentälle. Jo nyt käydään keskustelua ihmisen älykkyyden ja oppimiskyvyn keinotekoisesta, kemiallisesta tai geneettisestä lisäämisestä sekä

---

<sup>10</sup> Tässä voidaan nähdä työssä oppimisen mallia.

tulevaisuuden mahdollisuudesta yhä laajemmin ihmisruumiin osien korvaamisen teknisillä osilla. (Aalto ym. 2007; Castells 2001,10; Stähle & Stähle 2006.)

Digitaalisten ja verkostoituvien oppimisympäristöjen on arvioitu yleistyvän tulevaisuudessa, ja niiden toteuttamismallit voivat vaihdella täysin virtuaalisesti toimivista kouluista erilaisiin fyysisen ja digitaalisen oppimisympäristöjen kombinaatioihin. Tulevaisuuden teknologia mahdollistaa myös uudenlaisen autenttisten oppimisympäristöjen käytön, jossa oppijat kytketään ympäristöihin mobiilien laitteiden avulla. Näin samaan fyysiseen ympäristöön, esimerkiksi kauppakeskukseen, voidaan rakentaa henkilökohtaisia oppimisen tiloja, joissa kukin määrittelee itse, millaisiin signaaleihin haluaa herkistyä. Ympäristöjä voidaan kehittää älykkääksi myös siten, että ne reagoivat ihmiseen ja luovat näin personoituja oppimisen ja toiminnan tiloja. Tulevaisuuden koulu voi myös rakentua hybriditilaksi, joissa oppilaat opiskelevat virtuaaliluokissa avatar-opettajan ohjaamana. (Hautamäki 2008, 23–24; ITU 2006, 129; Russells & Holkner 2000, 888; Williams 2008, 215.)

Vaikka osa tulevaisuuden teknologian innovaatioista saattaa vaikuttaa enemmänkin tieteiskirjallisuuden teemoilta kuin eettisesti kestävänsä tulevaisuuden todellisina skenaarioina, muuttaa ubiikkiyhteiskunta väistämättä myös koulutuksen ja oppimisen malleja. Miten koulussa oikeasti osataan hyödyntää näitä areenoita, kun suuri osa opettajista edelleen kokee tietotekniikan opetussovellukset itselleen vieraaksi (mm. Hautamäki 2008; Hargreaves 2009; Williams 2008)? Uhkakuvana on että, teknologian kehitys sekä digisukupolven uudenlaiset toiminta- ja ajattelutavat saattavat entisestään kasvattaa kuilua nuorten todellisen maailman ja kouluopetuksen välillä, jolloin nuorten maailma eriytyy entisestään siitä maailmasta, jota koulu edustaa.

Maailmantalouden kehitys ja siinä olevat jännitteet heijastuvat myös koulutukseen, jolloin ratkaisuja väheneviin taloudellisiin resursseihin voidaan lähteä hakemaan lisäämällä yksityisen tai kolmannen sektorin roolia koulutuspalveluiden tuottamisessa. Tulevaisuudessa osa koulutuksesta saattaa ohjautua markkinavaroin ja osa edelleen julkisin varoin, mikä muuttaa julkisen vallan roolia koulutuksen järjestämisessä. Kolmannen sektorin rooli on toistaiseksi melko vähäinen koulutuksen kentällä, mutta tulevaisuudessa myös vapaaehtoistyö saattaa olla yhä merkittävämpi palvelujen tarjoaja. Vaihtoehtoisia malleja taloudellisempien koulutuspalvelujen tuottamiseen voidaan etsiä myös tietoteknisten sovellusten ja digitaalisten verkosto-

jen laajamittaisemmasta käytöstä jo perusopetuksesta alkaen. Näiden kehityssuuntien vaarana voi olla se, että koulutus siirtyy julkisesta palvelusta maailman taloutta palvelevaksi instituutioksi, jota ohjaavat markkinatalouden ehdot. (Cetron & Cetron 2003, 24; EK 2006b, 45; Kurtakko 1998, 29; Simola ym. 2002, 250–51.)

Koulutuksen tulevaisuutta pohdittaessa kyse on myös aina arvovalinnoista ja valintojen seuraamuksista yhteiskunnallisen kehityksen suuntaan, siitä, kenelle valta luovutetaan. Tulee myös muistaa, että akateemisen osaamisen turvaamisen rinnalla koululla on tärkeä tehtävä yhteisöllisessä kasvatuksessa ja sosialisatiossa. Näiden sivuuttaminen monimuotoisessa ja kansainvälistyvässä maailmassa voi muodostua uhkaksi yleiselle sosiaalisuuden ja huolenpidon kehittymiselle. (mm. Davies & Ellison 2001, 84; Hart 2001, 75; Russells & Holkner 2000, 892–894.) Perinteisen koulun kasvatukselliset ja hoidolliset tehtävät säilynevät tulevaisuuden yhteiskunnassa. Tosin voidaan kysyä muun muassa Miller (2003) tavoin, ovatko nämä enää tulevaisuudessa koulun vastuulla vai voisiko koulujärjestelmä keskittyä vain tiedolliseen oppimiseen.

### 2.3.1 Koulutuksen tulevaisuus

Koulutusta koskevia itsellisiä tulevaisuusskenaarioita on laadittu varsin vähän verrattuna muihin sektoreihin, vaikka koulutuksen tulevaisuuden näkymiä ja erityisesti koulutuksen merkitystä sekä tehtävää sivutaan monissa eri tulevaisuus selvityksissä. Tämä näkyy myös Suomessa, sillä vaikka 1990-luvun alusta alkaen eduskunnan tulevaisuusvaliokunta on laatinut tulevaisuusselonteon eduskunnalle vähintään kerran hallituskaudessa, erillistä koulutusta koskevaa selvitystä ei ole annettu.<sup>11</sup> (Metsämuuronen 2006, 6–7; OECD 2001, 77.) Tämän tutkimuksen<sup>12</sup> kannalta keskeisin koulutuksen tulevaisuutta koskeva selonteko on OECD:n koordinoiman *Schooling for Tomorrow* -hankkeessa laaditut koulutuksen vaihtoehtoiset skenaariot, joita käsitellään tarkemmin luvussa 2.4.2. Sekä Kuntaliitto että Korkeakoulujen arviointineuvosto ovat tuottaneet 1990-luvun lopulla suomalaisen koulutuksen vaihtoehtoiset

---

<sup>11</sup> Laajin koulutusta sivuava Tulevaisuusvaliokunnan selvitys on laadittu Suomi Tietoyhteiskunnaksi 1995 -ohjelman yhteydessä. (Metsämuuronen & Mattila 2007.)

<sup>12</sup> OECD:N SFT -perusskenaariot ovat olleet tämän tutkimuksen empiirisen osan yhtenä taustamateriaalina.

tulevaisuusskenaariot, ja vaikka näiden skenaarioiden laatimisesta on kulunut yli kymmenen vuotta, on niistä löydettävissä runsaasti yhtymäkohtia 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen loppupuolella laadittuihin skenaarioihin. (ks. Aalto ym. 2007; Jussila & Saari 1999; Kirvelä 1998; Metsämuuronen & Mattila 2007; Saari 2002.)

Koulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja viitoittavana asiakirjana voidaan pitää myös opetusministeriön kerran hallituskaudessa laatimaa Koulutus ja tutkimus -kehittämissuunnitelmaa (KESU), vaikkakin sen päätavoite on linjata seuraavan nelivuotiskauden kehittämisen painoalueet. Koulutusta johdetaan poliittisesti, jolloin siitä vastaavan ministeriön lähitulevaisuuden tavoitteet luotaavat väistämättä tulevaisuuden koulun kehitystä. Koulutuksen tulevaisuuden tilojen tarkastelussa ja tulokinnassa tulee olla kriittinen, sillä ne ovat aina myös arvokannanottoja tulevaisuudesta ja ymmärrettävissä niitä laatineiden asiantuntijoiden taustaa ja intressejä vasten. Tämä näkyy esimerkiksi, kun tarkastellaan Luokanopettajaliiton (2005) skenaariotyön tuloksia, jotka on laadittu ammattietujärjestön koulutuspoliittisen asiakirjan taustamateriaaliksi mutta myös Opetushallituksen Koulutus Tulevaisuuteen! -hankkeen skenaarioista on löydettävissä koulutuspoliittisen tavoitteenasettelun näkökulma. ( ks. mm. Davies, & Ellison, 2001; Lehtisalo & Raivola 1999.)

Korkeakoulujen arviointineuvoston toteuttamassa tulevaisuuskartoituksessa korkeakouluja ja opiskelijoita pyydettiin arvioimaan oppimisympäristöjen kehittymistä vuosille 2005–2010 eli noin kymmenen vuoden päähän. Todennäköisimmän ja toivottavimman koulutuksen mallin nähtiin perustuvan oppimisyhteiskunnan ideaan, jossa yhteiskunta pitää huolta kaikkien oppimisen mahdollisuuksista, mutta samalla mahdollistetaan koulujen erikoistuminen. Perinteisten pätevyitysmuotojen rinnalle kehittyy joustavia oppimisen väyliä, mikä vähentää formaalin koulutuksen monopoliasemaa. Yksityisten koulutuksen järjestäjien roolin uskottiin vahvistuvan, mikä äärimmilleen voisi johtaa vahvaan polarisaatiokehitykseen ja elitististen koulujen syntyyn. Vanhamuotoinen asemiaan puolustava koulu, jota johdetaan teollisen yhteiskunnan mallin mukaan, nähtiin kaikkein epätodennäköisimmäksi tulevaisuuden koulun toimintamalliksi. Tärkeäksi edellytykseksi tulevaisuuden koululle nähtiin panostaminen kannustavaan johtajuuteen, jossa korostuvat ihmissuhdetaidot sekä kyky näkemykselliseen työyhteisön johtamiseen. (Jussila & Saari 1999; 131–132; Saari 2002, 189–194.)

Samansuuntaisia tulevaisuuden kuvauksia rakentui Kuntaliiton skenaariotyössä, jossa laadittiin neljän vaihtoehdoisen skenaarion mallit. Suuri suunnitelma ja Kulttuurien paine -skenaarioissa kunnan rooli maksuttoman perusopetuksen järjestäjänä oli vahva, vaikkakin Suuri suunnitelma -mallissa myös yksityisten järjestäjien tulo palvelujen tarjoajaksi nähtiin mahdollisena. Molemmissa skenaarioissa näkyi koulujen toiminnan profiloituminen, joka Suuri suunnitelma -skenaariossa merkitsi myös huoltajien vapaata valintaa ja koulujen välisen kilpailun voimistumista. (Kirvelä 1998, 53, 122; ks. myös Jokinen 2000.) Yksityistämisen ja sekularisoitumisen uhkaa näkyi kahdessa skenaariossa, Armotonta menoa sekä Kehien Eurooppa -malleissa, joka Armotonta menoa -skenaariossa tarkoittaisi koulutuspalvelujen avautumista ylikansallisille markkinoille ja maksuttoman koulutuksen periaatteesta osittaista luopumista. Erot koulujen välillä kasvavat ja yksityiskoulujärjestelmä vahvistuu. Kunnat ovat kyllä palvelujen tuottajina, mutta näitä palveluja käyttävät lähinnä syrjäytyneet kansalaiset. Myös Kehien Eurooppa -skenaarion toteutuminen merkitsisi koulutuksen polarisaatiokehityksen kiihtymistä. Koulutusta leimaa keskinäinen kilpailu, jossa lahjakkaisiin lapsiin panostetaan ja hyvin menestyville aukeaa laajat koulutus ja työmahdollisuudet myös Suomen rajojen ulkopuolella. (Kirvelä 1998, 72–73, 96–97; ks. myös Jokinen 2000.)

Kuntaliiton skenaarioiden pohjalta tehdyssä jatkotutkimuksessa, joka kohdistui kunnallisille päättäjille ja toimijoille, nähtiin tärkeäksi koulun rooli tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaajana. (Jokinen 2000.) Niin ikään Korkeakoulujen arviointineuvoston tutkimuksessa kunnan roolia tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaajana pidettiin sekä toivottavana että todennäköisenä tulevaisuuden koulutuksen skenaariona (Jussila & Saari 1999; Saari 2002). Merkille pantavaa tarkasteltaessa sekä Korkeakoulujen arviointineuvoston että Kuntaliiton skenaarioita on se, että muutos on tosiasiallisesti ollut huomattavasti hitaampaa kuin malleja laadittaessa oli esitetty (mm. Saari 2002, 194).

Keväällä 2007 toteutettiin laaja Koulutus 2030 -kyselytutkimus, jossa kartoitettiin eri muutostrendien vaikutusta koulutukseen ja koulutusrakenteisiin seuraavan kymmenen vuoden ajan. Kysely kohdistui työelämän ja koulutuksen asiantuntijoihin, ja vastaajat edustivat valtio- ja kuntasektoria, yksityistä sektoria, järjestöjä sekä opiskelijoita. Tutkimus on osa Yleissivistys työelämässä 2030 – menestyksen tulevaisuudessa -tutkimushankkeen kokonaisuutta, jota koordinoi Tulevaisuuden tutki-



muskeskus. Toivottavana tulevaisuuden koulun kehityksenä vastaajat pitivät koulua, jossa toteutuu elinikäisen oppimisen ja jatkuvan kouluttautumisen idea sekä työn ja opiskelun joustava vuorottelu. Työelämän ja koulutuksen yhteistyön toivottiin vahvistuvan jo perusopetuksesta alkaen. Koulujen toimintarakenne olisi verkostoituvaa niin paikallisesti kuin kansainvälisestikin, mikä mahdollistaisi koulujen erikoistumisen ja osaamisen jakamisen maantieteellisistä välimatkoista huolimatta. Toivottavassa koulutuksen tulevaisuudessa koulut kehittyvät myös paikallisen tason vaikuttajiksi, joilla opetustehtävän lisäksi on myös muita yhteistyö- ja kehittämistehtäviä. Oppimisympäristöjen monipuolisen käytön sekä oppilaitosten välisen yhteistyön vahvistaminen nähtiin tärkeäksi tulevaisuuden koulun menestymiselle. Tähän sisältyy myös tiivistyvä yhteistyö yritys- ja työelämän sekä kolmannen sektorin kanssa ja perusopetuksesta alkaen. (Aalto ym. 2007, 9–15.)

Koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisen tärkeys painottui myös Koulutus 2030 -tutkimuksessa. Tähän sisältyi myös ajatus yksilöllisten ja joustavien oppimispolkujen toteutumisesta. Etäopetuksen merkityksen ja käytön uskottiin lisääntyvän muun muassa ilmastomuutosten vuoksi, mutta vaikka verkko-opetusta pidettiin tärkeänä, sen ei toivottu syrjäyttävän perinteistä kasvoista kasvoihin -opetusta. Koulutuksen maksuttomuus ja opetuksen korkea laatu nähtiin suomalaisen koulutuksen vahvuuksina myös tulevaisuudessa. Epätoivottavana pidettiin kehitystä, jossa koulut muuttuvat yritysmaailman mallin mukaiseksi ja joutuvat osin kattamaan kustannuksiaan myymällä palveluitaan. Niin ikään yritysmaailman tuloa koulutusmarkkinoille kaihdettiin. Vaikka markkinatalouden ehdoilla toimivan koululaitoksen malli ei ollut toivottava, pidettiin sen suuntaista kehitystä kuitenkin todennäköisenä. Uhkaksi nähtiin se, että koulu ei kehity ja muuta rakenteitaan tai toimii vain reaktiivisesti, jolloin se jää jälkeen kehityksestä ja opetuksen laatu heikkenee. (Aalto ym. 2007, 14–23.)

Koulutus 2030 -tutkimuksesta välittyy vahva näkemys tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaamisesta suomalaisessa koulutuksessa, vaikka koulujen välisen kilpailun sekä yksityisten koulutuspalvelujen roolin nähtiin kasvavan tulevaisuudessa. Kilpailun ja yksilöllisten palvelujen kehitys voi kuitenkin olla uhka tasa-arvoisen koulutuksen toteutumiselle tulevaisuudessa.

Lähtökohdiltaan hieman erilaiset ovat Luokanopettajaliiton (2005) koulutuspoliittisen ohjelmansa taustaksi laaditut suomalaisen koulun toivotun ja todennäköisen tulevaisuuden skenaariot, sillä niiden taustalla on selvä etujärjestön toimintaa liitty-

vä intressi. Opettajien ammattinyhdistysliikkeellä on Suomessa vahva asema, mikä vaikuttaa myös koulun kehittymisen mahdollisuuksiin ja suuntiin, ja tästä syystä on perusteltua ottaa myös tämä näkökulma mukaan tämän tutkimuksen tulevaisuusdiskurssiin (mm. Raivola 2000).

Luokanopettajaliiton Todennäköinen koulu -skenaariossa koulutuksen järjestämisessä on siirrytty ostopalveluihin, mikä merkitsee yksityisten kansallisten ja kansainvälisten palveluntuottajien tuleamista alalle. Markkinat määräävät koulutusta, sillä palvelujen ostossa laadun rinnalla määräävät myös kustannukset. Tässä mallissa todentuu Ballin (2004) kuvaama tulevaisuuden tila, jossa kunta muuttuu palveluntuottajasta ostajaksi ja laadun valvojaksi. Huoltajilla on vapaus valita lapselleen sopivin ja mieluisin koulu. Opetuksen tavoitteita ja jopa työtapoja säädellään keskitetysti ja tuloksellisuutta mitataan standardoiduilla testeillä. Työelämän ja yritysmaailman tarpeet ohjaavat koulutuksen kenttää, josta on tullut yhä nopeampien muutosten seurauksena pirstaleinen. Digitaalisten oppimisympäristöjen ja verkostojen merkitys opetuksessa kasvaa, mikä mahdollistaa yksilölliset oppimistavoitteet ja tavat sekä erityisesti haja-asutusseudulle laajasti leviävän etäopetuksen. Toisaalta koulun tehtävien nähdään laajentuneen ja lisääntyneen kasvatuksen sekä hoivan alueelle. (Luokanopettajaliitto 2005, 3–4.)

Luokanopettajaliiton (2005) toivotun tulevaisuuden koulu eli Hyvä koulu -skenaariossa koulu on yhteiskunnallisesti vahva ja arvostettu sivistävä laitos, jonka tavoitteena on lapsen kokonaisvaltaisen kasvun ja kehityksen tukeminen. Kouluilla on varsin paljon päätäntävaltaa, ja rahoitus on turvattu valtion taholta. Uudenlaisina mahdollisina rakenteina nähdään nuorisokoulut, joissa yhdistyvät peruskoulun viimeiset luokat sekä toisen asteen koulutus. Koulut toimivat oppivina yhteisöinä, jotka nauttivat korkeaa yhteiskunnallista arvostusta, melkein pä ihailua. (Luokanopettajaliitto 2005, 5.) Edellisten kahden skenaarion lisäksi Luokanopettajaliiton (2005, 6) selvityksessä mahdollisina koulutuksen kehitymissuuntina nähtiin myös kouluttolman yhteiskunnan malli, johon on päädytty joko siksi, että yhteiskunnassa ei enää arvosteta koulua, tai siksi, että on pulaa opettajista. Yhteiskunnan arvostuksen puute voi johtaa myös koulujen markkinoiden malliin, jossa koulut polarisoituvat jatkuvan testauksen ja tiukkojen standardien vuoksi. Tämä skenaario on hyvin lähellä sitä, millaiseksi koulutuksen todennäköisen tulevaisuuden kuvaus oli rakennettu.

Luokanopettajaliiton (2005) Todennäköinen koulu -skenaariossa näyttää painotuvan ei-toivotun kehityksen suunta, mikä sinänsä on ymmärrettävää skenaariosta, joka on laadittu opettajien ammatillisen etujärjestön koulutuspoliittisen toimenpidesitysten taustaksi. Luokanopettajaliiton (2005, 3) raportissa todetaankin, että liiton tehtävänä on työskennellä pitkäjänteisesti Hyvä koulu -skenaarion toteutumiseksi.

Valtakunnallisissa Koulutus ja tutkimus -kehittämissuunnitelmissa koulutuksellisen tasa-arvon sekä julkisen ja maksuttoman opetuksen turvaaminen on nähty keskeiseksi osakasi suomalaisen yhteiskunnan koulutuspolitiikkaa koko 2000-luvun ajan. Kansainvälinen trendi palveluallistumisesta ja yksilöllisten ratkaisujen korostumisesta tulevaisuuden yhteiskunnan palvelujen tarjoamisessa on kuitenkin nähtävissä erityisesti vuodelle 2012 laaditussa opetusministeriön kehittämissuunnitelman linjauksissa. Siinä, missä vuosille 2004 ja 2008 laadituissa kehittämissuunnitelmissa painotettiin selkeästi kunnan roolia maksuttoman perusopetuksen järjestämisessä, on vuosien 2007–2012-suunnitelmassa nostettu yksityisten koulutuksen järjestäjien merkitys monipuolisten koulutuspalvelujen tarjoajina. Vaikka lähtökohdallisesti perusopetuksen on kunnan järjestämisen vastuulla, yksityisten järjestäjien nähdään täydentävän tätä tarjontaa, ja näin mahdollistetaan huoltajien aktiivinen rooli lapselleen sopivamman koulun valinnassa. Niin ikään, vaikka kaikkien mahdollisuutta omien kykyjensä mukaiseen opetukseen on tuotu esille kaikissa 2000-luvun kehittämissuunnitelmissa, on painopiste siirtynyt enemmän yksilöllisten ratkaisujen suuntaan. (Opetusministeriö 2000, 13–28; 2004; 15–19; 2008, 31, 57–59.)

Merkkinä koulun hoidollisten tehtävien vahvistumisena voidaan pitää vuosien 2007–2012 Koulutus- ja tutkimus -kehittämissuunnitelmassa asetettua pienten koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan turvaamisen tavoitetta (Opetusministeriö 2008,58). Edelleen, vaikka kehittämissuunnitelmassa kannetaan huolta pitkittyneistä koulutusajoista ja perätään tiiviimpää yhteistyötä työelämän kanssa jo perusopetuksen aikana, muodollisen koulutuksen rinnalle ei varsinaisesti visioida uudenlaisia koulutusreittejä (Opetusministeriö 2008). Jos koulutusrakenteita ei uudisteta, suomalaisessa koulutusdiskurssissa vahvasti elävä koulutustakuun idea - kaikille peruskoulun päättävälle toisen asteen koulutuksenvarmistaminen – merkitsisi näin kaikille yhteisen muodollisen koulutuksen pitkittymistä.

### 2.3.2 Schooling for Tomorrow -koulutuskenaariot

OECD:n Research for Educational Innovation (CERI) toteutti kymmenen vuotta kestävä Shooling for Tomorrow -hankeen, johon osallistui aktiivisesti kymmenen jäsenmaata. Hankkeen päätösseminaari pidettiin Helsingissä lokakuussa 2008. Tulevaisuushankkeen tavoitteena oli luoda näkymää koulutuksen kehittämisen tarpeista sekä samalla antaa jäsenmailla välineitä ennakoida koulutustarpeita ja laatia strategista suunnittelua tulevaisuuden koulutukselle. Schooling for Tomorrow -hankkeessa luotiin kuusi tulevaisuuden koulun skenaariota (OECD 2001), jotka prosessin edetessä on luokiteltu alkuperäisestä jaottelusta hieman poiketen kolmeen pääkategoriaan: 1) Muutosta vastustavat ja nykyisyyteen juuttuneet koulut -skenaariot (Status Quo), 2) Uudistuva koulutus -skenaariot (Re-Schooling) ja 3) Uudelleen muotoutuva koulutus (De-Schooling) -mallit (OECD 2004, 3; 2003, 21–26, ks. myös OECD 2001). Mallit eivät ole tapauskuvauksia, vaikkakin joissain OECD:n maiden koulutusjärjestelmistä on löydettävissä piirteitä esitetyistä skenaarioista. Skenaarioiden katsotaan toteutuneen vasta, kun valtaosa kouluista toimii niiden periaatteiden mukaan. (OECD 2001, 78–79.)

Muutosta vastustavassa koulutuskenaarioissa (Status Quo) koulun rakenteet ovat säilyneet ennallaan joko julkisen vallan päätöksen tuloksena tai siksi, että koulu itse on vastustanut muutosta ja onnistunut säilyttämään vanhat toimintatavat. Tämä voi johtaa joko muodollisen koulutuksen ja hierarkkisten rakenteiden vahvistumiseen tai koulutusjärjestelmän kriisiin ja opettajien häviämiseen alalta. Byrokraattinen koulu -skenaariossa keskushallinnon rooli vahvistuu ja koulun toimintaa luonnehtii jäykkyys, normatiivisuus ja pysähtyneisyys sekä hallintorakenteiden monimutkaisuus. Vaikka kouluja kritisoidaan vanhanaikaisuudesta ja jäykkyydestä muutoksissa, viettävät lapset ja nuoret koulussa yhä pitempiä aikoja ja pätevyudet voidaan saavuttaa vain formaalissa koulutuksessa. Koulun hoidolliset ja kasvatukselliset tehtävät ovat lisääntyneet, mutta uusia resursseja näiden tehtävien hoitoon ei ole kohdennettu. Koulun johdon aika kuluu byrokraattisten tehtävien tekemiseen, sillä tuloksellisuuden vaatimukset ovat kovat ja hallinto sekä laadun valvontaan liittyvät tehtävät vievät suurimman osan johtajan ajasta. Hallinnollista osaamista tarvitaan myös monimutkaisesta byrokratiasta selviämiseen yhä vähenevien resurssien keskellä. Toimintaa luonnehtii lyhytjänteisyys ja byrokraattisuus, eikä tietotekniikan käyttö ole tuonut juurikaan kehitystä rakenteisiin. (OECD 2001, 79–81; 2003, 21–22; 2004, 5.)

Toisessa Status Quo -kategorian skenaariossa jatkuva tyytymättömyys koulutuspoliittisiin päätöksiin on johtanut opettajien katoamiseen alalta paremmin houkutteleviin tehtäviin. Eläköityvien opettajien tilalle ei ole onnistuttu saamaan riittävästi uusia opettajia, ja nekin, jotka tulevat kouluihin, siirtyvät muualle huonojen työolosuhteiden vuoksi. Heikentyneet taloudelliset resurssit ja osaavan henkilöstön puute haastavat myös johtajuutta, jossa korostuu kriisijohtamisen taidot. Kriisiin joutunutta koulutusjärjestelmää pyritään suojaamaan tiukentuneella keskushallinnolla, mutta tämä voi johtaa vain tilanteen pahentumiseen ja koko järjestelmän rapautumiseen. Julkisen koulutusjärjestelmän murentuminen voi johtaa siihen, että yritysmaailma tai muut yksityiset toimijat kiinnostuvat koulutuksen alasta eli markkinavoimien kouluskenaarion toteutumiseen. Toisaalta, jos julkinen valta kykenee nostamaan koulun uuteen nousuun, koulutuksen kriisistä voi seurata koulujärjestelmän kokonaisuudistus, jota kuvataan Uudistuva koulutus -skenaarioissa. (OECD 2001, 94–97; 2003, 22–24; 2004, 5.)

Uudistuva koulutus -skenaarioissa koulujärjestelmä nauttii korkeaa yhteiskunnallista arvostusta, ja koulutus nähdään kannattavana investointina tulevaisuuteen. Arvostus koskee myös opetushenkilöstöä ja heidän osaamistaan. Näissä skenaariossa toinen rakentuu sosiaalisen vastuunoton malliin ja toisessa kouluista muodostuu alueellisia oppimiskeskustoja. Sosiaalinen keskus -skenaariossa koulut ovat yhteiskunnallisen elämän keskuksia ja nauttivat laajasta julkisesta luottamuksesta sekä rahoituksesta, mikä mahdollistaa toimintojen edelleen kehittämisen muuttuvassa yhteiskunnassa. Koulujen tehtävänä on ylläpitää ja kehittää yhteiskunnallisia arvoja sekä edistää yhteiskunnallista tasa-arvoa, hyvinvointia ja kansallista yhtenäisyyttä. Päätöksenteko ja valta ovat hajautettua, ja koulujen asema näin varsin autonomista. Vapaus voi johtaa erilaisten hallinnollisten mallien kehittämiseen ja myös yritysmaailman mukaantuloon kentälle. Koulujen kehittyminen avoimiksi sosiaalisiksi kohtaamispaikoiksi tekee johtamisesta kompleksisen, ja siksi jaetun johtamisen malli on todennäköinen tässä skenaariossa. Se vahvistaa myös tähän skenaarioon sisältyvän yhteisöllisyyden periaatteen toteutumista. Koulut verkottuvat monipuolisesti sekä keskenään että alueen muiden toimijoiden kanssa. (OECD 2001, 85–87; 2003, 24–25.)

Koulu oppimiskeskukseksi -skenaariossa toiminta keskittyy vahvasti oppimiseen ja tietoon sekä laadukkaaseen opetuksen ja innovatiivisen osaamisen varmistamiseen.

Koulut toimivat oppivan organisaation periaatteiden mukaan, joissa ohjauksen ja konsultoinnin keinoin tuetaan kaikkien koulussa olevien elinikäisen oppimisen taitojen kehittymistä. Koulutuksen laatuun panostetaan myös siten, että pidetään erikseen huolta heikoimmista yhteisöistä. Toimintaa leimaa matala hierarkkisuus sekä vahva verkostoituminen niin hallinnon kuin asiantuntijoiden kesken, niin kansallisesti kuin kansainvälisesti. Verkostoituminen on tämän skenaarion perustoimintaperiaate, mikä mahdollistaa osaamisen jakamisen ja toiminnan yhteisöllisen kehittämisen, mutta toisaalta siihen sisältyy myös uhka epästabiilien verkostojen kautta. Johtajuudessa korostuvat pedagogiset asiat hallintotöiden sijaan, ja koulut nauttivat runsaasta resursoinnista. ( OECD 2001, 89–91; 2003, 25–26.)

Nykyisen koulujärjestelmän hajautuminen (De-Schooling) tai jopa kokonaan kouluton yhteiskunta voi olla seurauksena kehityksestä, jossa tyytymättömyys ja epäluottamus koulun toimintaa kohtaan kasvavat ja koulu menettää sekä yhteiskunnallisen arvostuksen että resurssit. Hylätyn koulun tilalle voisi rakentua erilaisia verkostoja, joiden tehokasta toimintaa edistää tieto- ja viestintäteknologian sekä Internetin jatkuva kehittyminen. Koulutuksen rahoitukseen löydetään uusia muotoja, ja erilaisten järjestöjen, poliittisten ja uskonnollisten yhteisöjen tai yritysten tukemat kouluverkot saavat tilaa markkinoilla. Verkot mahdollistavat sekä ajasta ja paikasta riippumattoman että vain paikallisesti organisoituneen opetuksen. Toiminnot ja johtajuus hajaantuvat tässä skenaariossa, ja julkisen vallan rooli vähenee, kun koulutuspalvelujen tuottaminen siirtyy yhteisöille ja yrityksille. Koulutuksen siirtyminen julkisesta toiminnasta eri intressitahojen aktiviteeteiksi voi johtaa yhteiskunnalliseen epätasa-arvoisuuteen ja kahtiajakautumiseen: osajiin, joilla on pääsy digitaalisen tiedon ääreen, ja verkostojen ulkopuolelle jäävään syrjäytyvään kansanosaan. (OECD 2001, 91–92; 2003, 26–27, ks. myös Castells 2001.)

Toinen uudelleen muotoutuvan koulutuksen skenaario rakentuu yksityisten palvelujen ja markkinavoimien mallille, jossa koulutus nähdään enemmän yksityisenä etuna kuin julkisen hyvän edistäjänä. Markkinavoimien koulutusjärjestelmälle syntyy tilaa, kun koulutuspoliittisessa päätöksenteossa rohkaistaan erikoistumaan sekä etsimään uudenlaisten rahoituslähteitä ja palvelurakenteita. Julkinen valvonta ja opetussuunnitelmaohjaus vähenevät, ja yksityisen kotien sekä yritysten merkitys koulutuksen rahoittajana kasvaa. Koulujen välinen kilpailu lisääntyy tilanteessa, jossa kuluttajat valinnoillaan mittaavat koulutuksen laatua. Järjestelmä lisää myös

yhteiskunnallista eriarvoisuutta. Kouluorganisaatiossa korostuvat verkostot ja matalat organisaatorakenteet, jossa kumppanuuksien merkitys kasvaa. Johtajilta edellytetään monipuolisia verkostoitumisen taitoja, tiimiosaamista sekä markkinointikykyä. (OECD 2001, 82–83; 2003, 28–29 .)

Schooling for Tomorrow -hankkeeseen osallistuneet maat ovat hyödyntäneet edellä kuvattuja perusskenaarioita erilaisissa valtakunnallisissa ja alueellisissa tulevaisuus- ja kehittämistyössä esimerkiksi strategia- ja visioprosesseissa, rakenneuudistushankkeissa sekä opettajien ja rehtoreiden täydenenennyskoulutuksen suunnittelussa. Jokaisessa hankkeessa alkuperäisiä skenaarioita on sopeutettu ja muokattu ottaen huomioon paikalliset olosuhteet ja muutostekijät, mutta varsinaisia kansallisen tason omia skenaarioita tuotettiin vain kahdessa maassa, Suomessa ja Ruotsissa<sup>13</sup>. (Metsämuuronen 2006, 16; OECD 2008, 44–46; Ogilvy 2006, 21.) Ruotsissa toteutetun skenaarioprosessin<sup>14</sup> tuloksena syntyi neljä erilaista koulutuksen skenaarioita, joita kuvattiin nelikentässä akseleille traditionaalinen–uudistuva, yhtenäisyys–pluralismi. Kaksi skenaariota perustui kansallista yhtenäisyyttä vahvistavaan koulujärjestelmään, joissa valtion rooli koulutuksen säätelijänä vahvistuu ja koulun kasvatukselliset ja hoidolliset tehtävät lisääntyvät. Kahdessa muussa skenaariossa koulutusjärjestelmän nähtiin kehittyvän kohti eriytyvämpää ja segregoituvampaa järjestelmää, joka merkitsee koulujen välisen kilpailun kiristymistä ja erojen kasvua. Osa oppilaista ja kouluista voi todella huonosti, mutta samanaikaisesti osa kouluista erikoistuu ja menestyy. (Tiberg, Grafft & Lindgren 2007, 16–17.) Näistä kehityssuunnista todennäköisempänä Tiberg ym. (2007, 16) pitivät koulun kehittymistä kohti pluralistis–traditionaalista mallia, jossa koulutuspalvelut eriytyvät ja erot kasvavat, mutta formaalin koulutuksen merkitys ja arvostus säilyy edelleen.

Vuosina 2006–2007 Suomessa toteutettiin opetushallituksen koordinoimana kansallinen Koulutus Tulevaisuuteen! -hanke, jossa laadittiin ensin suomalaisen koulutuksen kehittämisen neljä päätavoitetta, ja näihin liittyen koulutuksen todennäköinen tulevaisuuden skenaario ja sen kehittymisen vaiheet seuraavan 15 vuoden ajan ja

---

<sup>13</sup> Lisäksi Kanadan Albertan provinssissa sijaitsevassa Canadian Rockies Public Schools:ssa (yht. 2000 oppilasta), toteutettiin kolmevaiheinen skenaarioprosessi, jossa laadittiin neljä paikallista tulevaisuuden skenaarioita ja näiden pohjalta alueellisen kehittämisen tavoitteet. (OECD 2008; CRPS 2008.)

<sup>14</sup> Skenaarioprosessiin osallistui koulun asiantuntijoita, tutkijoita, huoltajia, opiskelijoita, poliitikkoja, päättäjiä ja yrity maailman edustajia sekä muita julkisia vaikuttajia (Tiberg ym. 2007,7).

siitä eteenpäin. Tulevaisuuden koulutuksen päätavoitteiksi muodostuivat 1) tasa-arvoiset ja korkealaatuiset koulutuspalvelut, 2) terveellisen kasvun ja hyvinvoinnin edistäminen, 3) elinikäisen ja laajuksen oppimisen mahdollistaminen sekä 4) tulevaisuudessa tarvittavan tieto-taito-osaamisen varmistaminen kansainvälisen kilpailukyvyt turvaamiseksi. (Metsämuuronen & Mattila 2007, 5–19; OECD 2008.)

Seuraavan viiden vuoden aikana koulun nähtiin kehittyvän kohti verkostoituvaa rakennetta, jossa yhteistyökumppaneina ovat eri hallintokunnat ja huoltajat sekä muut alueelliset toimijat. Oppimisympäristöissä korostuvat avoimuus, vuorovaikutteisuus ja yhteisöllisyys sekä kestävä tulevaisuuden ja verkostoitumisen periaatteet. Verkostoitumista ja joustavuutta edistää tietotekniikan lisääntyvä käyttö opetuksessa. Opettajien ja rehtoreiden koulutukseen panostetaan, ja koulujen taloudellisista resursseista pidetään huolta oikeudenmukaisesti. Opettajien palkkauksen kokonaisuudistukseen uskottiin toteutuvan tällä aikavälillä. (Metsämuuronen & Mattila 2007, 11–12.)

Viidentoista vuoden kehityskaarella kouluista on tullut oppimisen keskuksia, joissa edistetään innovatiivista ja luovaa toimintaa. Koulun rakenteissa on joustavuutta, ja oppimisympäristöajattelu on laajentunut koskemaan ympäröivää yhteisöä. Opetussuunnitelmat ovat uudistuneet, ja työssä oppimisesta on tullut osa muodollisen pätevyuden hankkimista. Osa kouluista on todella suuria, mikä mahdollistaa oppijoiden joustavat ja monipuoliset valinnat. Suomalainen koulutus on edelleen kansainvälisesti huippua, jossa johtaminen on kokonaisvaltaista ja visionääristä. Rehtorit ovat oppineet työssään myös markkinoimaan kouluaan. (Metsämuuronen & Mattila 2007, 12–13.) Yli viidentoista vuoden kehityskaassa nähdään muutosprosessin etenevän kohti yhä joustavampia ja yksilöllisempiä oppimisen väyliä, joissa vanhemmat ja kokeneemmat henkilöt toimivat tutoreina ja vertaiskonsultteina. Non-formaalien oppimisen muodot ovat tunnustettuja, ja työssä oppimista hyödynnetään laajasti. Järjestelmää kuvaa vahva tuen ja konsultaation toimintaperiaate, ja kansalaispalkasta on jossain määrin tullut totta. (Metsämuuronen & Mattila 2007, 13.)

Koulutus Tulevaisuuteen! -hankkeen suomalaisen koulutuksen tulevaisuus näytetty varsin positiivisena, eikä siinä juurikaan ole nähtävissä sellaisia kehityssuuntia, kuten lisääntynyt kilpailu tai koulujen välisten erojen kasvu, joita muun muassa Luokanopettajaliiton (2005) laatimassa Todennäköisen koulu -mallissa oli. Tosin, kuten Metsämuuronen ja Mattila (2007) raportissaan toteavat, Koulutus Tulevaisuu-



teen! -mallissa ei oteta kantaa, millaiset ovat toiminnan rakenteet, vaan asetetut tulevaisuuden koulutuksen tavoitteet olisi toteutettavissa erilaisien vaihtoehtoisten skenaarioiden sisällä. Tulevaisuustyö opetushallituksessa jatkuu ja liittyy myös valtakunnalliseen koulutuksen kehittämisen strategiatyöhön (mm. Metsämuuronen 2006; Metsämuuronen & Mattila 2007, 2). Näin ollen on ymmärrettävää, että Koulutus Tulevaisuuteen! -hankkeen mukaan laadituissa todennäköisen tulevaisuuden kuvauksissa on nähtävissä osin myös tulevaisuuden koulutuksen kehittymisen liittyvää tavoitetilaa.

### 2.3.3 Kokoava tarkastelu

Edellä kuvatuista 1990- ja 2000-luvuilla laadituissa kansallisissa koulutuksen tulevaisuutta käsittelevissä tutkimuksissa ja selvityksistä on löydettävissä runsaasti yhteisiä piirteitä. Koulutuksen skenaarioita voidaan arvioida Saussoisin (2006, 63–64) mukaan, millaisia systeemejä ne ovat ja miten ne toimivat suhteessa yhteisöllisyyteen ja yksilöllisyyteen. Koulun toiminnan muuttuminen kohti avoimempaa systeemiä tarkoittaa ympäristön tarpeiden huomioimista ja toiminnan suunnittelua niistä käsin. Siirtymistä avoimen systeemin koulutusyhteiskuntaan on nähtävissä erityisesti 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopun skenaarioissa, joissa yhteisöllisyyden ja tasa-arvon rinnalla painotetaan aikaisempaa vahvemmin oppijoiden yksilöllisen kasvun ja oppimisen tukemista sekä yksilöllisten ratkaisujen merkitystä (vrt. mm. Metsämuuronen & Mattila 2007; Opetusministeriö 2008).

Vaikka yksilöllisten ratkaisujen merkitys monimuotoisessa yhteiskunnassa on nähty tärkeäksi, koulutuksellisen tasa-arvon ja sosiaalisen vastuuttomat arvot näyttävät edelleen vahvoina. Miller (2003, 5–12) kuvaa yhteiskunnan kehitystä vapaan tilan akselina, jossa kehitys voi kulkea vahvojen kansallisten identiteettien ja yhtenäisten arvojen maailmasta yksilöllisten ja monimuotoisen ratkaisujen yhteiskuntaan. Tällä akselilla luvuissa 2.3.1 ja 2.3.2 tarkastellut koulutuksen toivotut ja tavoiteltavat tulevaisuusskenaariot asettuvat pääsääntöisesti sen keskivaiheelle eli niissä on pyritty löytämään tasapainoa yksityisen ja yhteisen tarpeiden täyttämiseen. (vrt. mm. Lehtisalo & Raivola 1999.) Julkinen ja kaikille maksuton peruskoulutuksen merkitys koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisessa tunnustetaan, mutta tämän rinnalle tai täydentämään on nostettu myös yksityiset koulutuspalvelut (mm. Aalto

ym. 2007; Opetusministeriö 2008.) Yksityisen markkinatalouden tuloa koulutuspalvelujen kentälle on uumoiltu jo pitkään, ja tähän nähdään sisältyvän myös selkeä uhka eriarvoistumiskehityksestä (mm. Jussila & Saari 1999; Luokanopettajaliitto 2005; Saari 2002). Sosiaalisen vastuunoton painottuminen puolestaan näyttäytyy koulun tehtävien laajentumisena perinteistä opetustehtävästä kasvatuksen ja hoidon alueella.

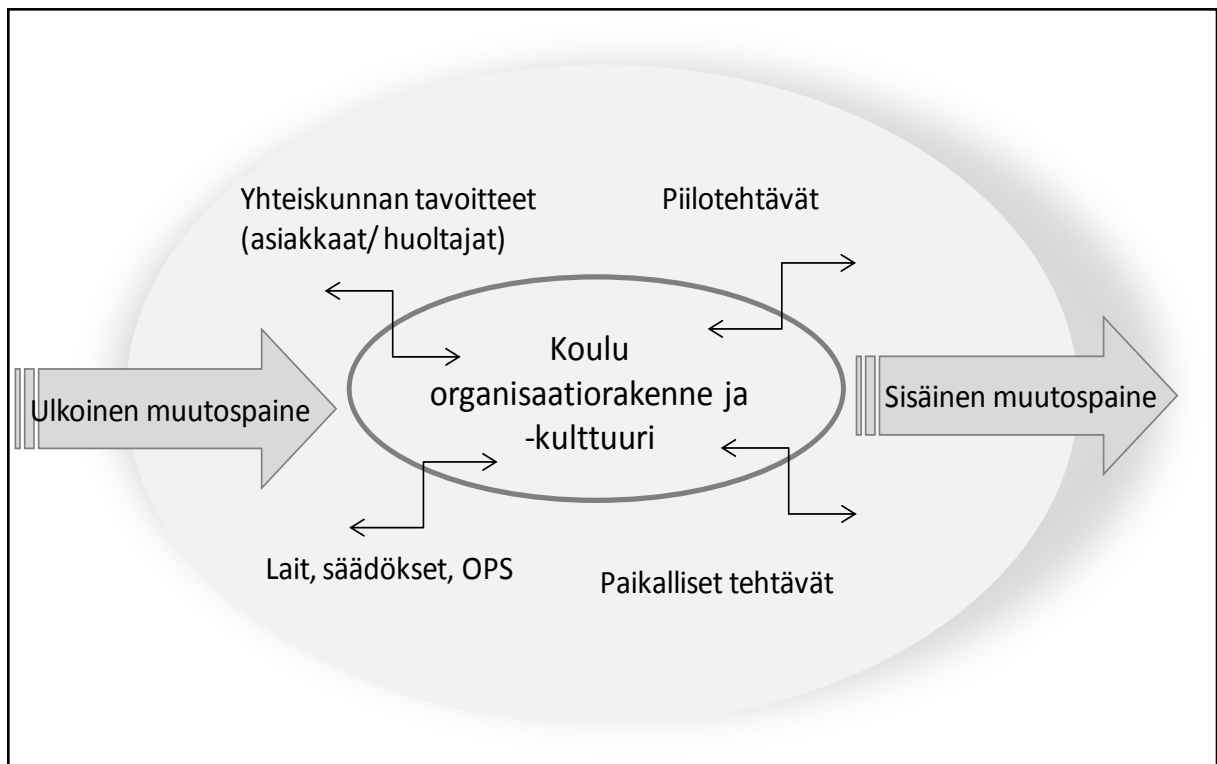
Elinikäisen oppimisen toteutumista tulevaisuuden koulun joustavina koulutuspolkuina painotetaan kaikissa tulevaisuuden kuvauksissa. Tarve etupainotteisen koulutusrakenteen muutoksesta joustavaan työelämän ja opiskelun vuorotteluun on nähty jo 1990-luvun skenaarioissa. Sama muutostarve korostuu vielä 2000-luvun ensimmäisen vuosikymmenen lopulla laadituissa selvityksissä, mikä kertoo siitä, että tällä saralla todellisia muutoksia on tapahtunut vain vähän. Verkostoituminen ja alueellinen yhteistyö koulutuspalvelujen tuottamisessa näyttää vahvistuvan tulevaisuudessa. Ylipäätään oppimisympäristöjen kehittäminen nähdään tärkeäksi, jotta voidaan paremmin vastata tulevaisuuden yhteiskunnan osaamistarpeisiin. (ks. mm. Metsämuuronen & Mattila 2007; Opetusministeriö 2008.)

### 3. Kouluorganisaatio ja tulevaisuus

Koulun ja koulutuksen rooliin tulevaisuudessa vaikuttaa se, millaiseen koulutusyhteiskuntaan olemme menossa<sup>15</sup> ja miten koulu organisaationa toimii tässä muutoksessa. Koulu instituutiona ja järjestelmänä on perinteisesti ollut varsin resistentti yhteiskunnan muutoksille, sillä koululaitoksella on sisäänrakennettuna omaa toimintaa suojeleva ja säilyttävä mekanismi. Tällainen koululaitoksen säilyvyyttä ylläpitävä ja suojeleva mekanismi on mm. oppimisen ja opiskelun tunnustaminen oikeaksi koulutusjärjestelmän sisällä annettavilla tutkintotodistuksilla niin perusopetuksen kuin toisen asteen ja korkea-asteen koulutuksessa. Yleinen oppivelvollisuus vahvistaa koulun roolia muodollisen pätevyyden antajana. Tietyt koulun toimintakulttuurin ominaisuudet, kuten opettajien ammatillinen vapaus ja yksin tekemisen kulttuuri, saattavat olla esteenä jopa koulun itsensä tavoittelemille muutoksille. Koulun ja koulutuksen tulevaisuutta tarkasteltaessa on tärkeää ymmärtää ulkoisten muutostekijöiden lisäksi kouluorganisaation sisäistä dynamiikkaa, sen toiminnan rakenteita ja kulttuuria, jotka vaikuttavat siihen, miten koulu organisaationa toimii muutospaineissa. (mm. Huotari 2000, 260–61; Mäkelä 2006; Salo & Kuitunen 1998.) Koulun toiminnallista kokonaisuutta tarkastellaan tässä tutkimuksessa systemisesti suhteessa toimintaympäristöön ja yhteiskuntaan sekä organisaation sisäiseen toimintaan (kuvio 4).

---

<sup>15</sup> Yhteiskunnan muutoksen heijastuksia koulutuksen tulevaisuudelle on tarkasteltu tämän tutkimuksen luvussa 2.



Kuvio 4. Kouluorganisaatio ja sen muutostekijöitä

Koulun toiminnan ja sen rakenteen arviointi on merkittävää myös koulun tehtävän ja toiminnan tuloksellisuuden kannalta, sillä koulun yleinen toimintakulttuuri näkyy viime kädessä koulun arjen toiminnassa, opetuksen ja kasvatuksen laadussa. Organisaation ylemmän tason toimintaperiaatteet heijastuvat seuraavalle tasolle, ja jotta tavoitellut muutokset olisivat pysyviä ja vaikuttavia, tarvitaan systeemitasolla tapahtuvaa tarkastelua ja muutosta kaikilla toiminnan alueilla, niin valtakunnan, kunnan kuin koulunkin tasolla (mm. Berg 1981; Fullan 2005; Helakorpi 2001; Louis 1998; Sergiovanni 1996/2000.) Koulun tulee olla paikka, jossa rakennetaan tulevaisuutta. Vaikka tulevaisuutta ei voidakaan ennustaa, voidaan luoda kuvia siitä, mihin ollaan menossa ja millaista tulevaisuutta rakentamassa. Monimuotoisessa ja epävarmassa maailmassa oppilaiden ja opiskelijoiden erilaisuuden kasvaessa tarvitaan avoimia ja joustavia rakenteita sekä vahvaa ammatillista osaamista kouluissa ja koululaitoksessa.

### 3.1 Organisaatorakenteen ja -kulttuurin merkitys

Organisaatiota on määritelty lukuisilla eri tavoilla ja eri lähtökohdista. Joissain määritelmässä korostetaan rakenteita, toisissa vuorovaikutusta tai suhdetta ympäristöön. Yksinkertaisimmillaan organisaatio voidaan määritellä ryhmäksi ihmisiä, joilla on yhteiset päämäärät ja toimintatavat näiden päämäärien saavuttamiseksi. Organisaatiokulttuuri voidaan puolestaan määrittää yhteiseksi ymmärrykseksi, joka on syntynyt ainutkertaisena yksilön ja yhteisön tulkintaprosessina normeista, säädöksistä ja käyttäytymismalleista Tulevaisuuden koulun ja sen johtajuuden yksi keskeinen kysymys on, miten organisaation on suunniteltu, miten se toimii ja millaiset mahdollisuudet siinä työskentelevillä on toimia joustavasti ja tarkoituksenmukaisesti tehtäviin ja yhteiskuntaan nähden. (Schein 1985; ks. myös Fullan 2005; Huczynski & Buchana 2001.) Jotta voimme ymmärtää tulevaisuuden koulun kehittymisen reuna-ehdoja, on tarpeen hieman tarkastella organisaatorakenteen ja -kulttuurin käsitteitä ja niiden merkitystä organisaation toimintaan ja kehittymisen mahdollisuuksiin, menemättä sen syvemmälle yleisiin organisaatioteorioihin ja luokitteluihin. Koulun organisaation ominaispiirteitä avataan tarkemmin tämän luvun kohdassa 3.2.

Organisaatiolla on virallinen toimintarakenne sekä siihen liittyvät toimintatavat, joiden tehtävänä on ohjata ihmisten työskentelyä. Toimintaa ohjaavat myös tiedostamattomat, epäviralliset rakenteet, jotka syntyvät yksilön ja yhteisön tavoista ja asenteista sekä arvoista eli organisaation toimintakulttuurista. Organisaation rakenne on yleensä syntynyt vastaamaan toimintaympäristöä ja toiminnan tavoitteita, ja kun olosuhteissa ja toiminnan päämäärissä tapahtuu muutosta, myös organisaation toimintarakenteen muutokselle syntyy tarvetta. Toisaalta organisaatiolla itsellään on mahdollisuus vaikuttaa omaan toimintaansa ja sen kautta toimintaympäristöönsä. Organisaatio ei ole siis jäykästi jonkin rakenteen kahlitsema, vaan sen sisällä tapahtuu muutosta suhteessa sekä omiin tavoitteisiin että toimintaympäristön muutoksiin. (Mintzberg 1983, 268; Selznick 1957, 7–9; ks. myös Juuti 2005, 205; Juuti & Virtanen 2009; 22; Sydänmaalakka 2004, 287.) Parhaaseen tulokseen päästään, kun organisaation rakenteissa voidaan ottaa huomioon toiminnan tavoitteet ja tehtävät, organisaation toimintaympäristön ja asiakkaiden tarpeet sekä organisaation sisäiset tekijät.

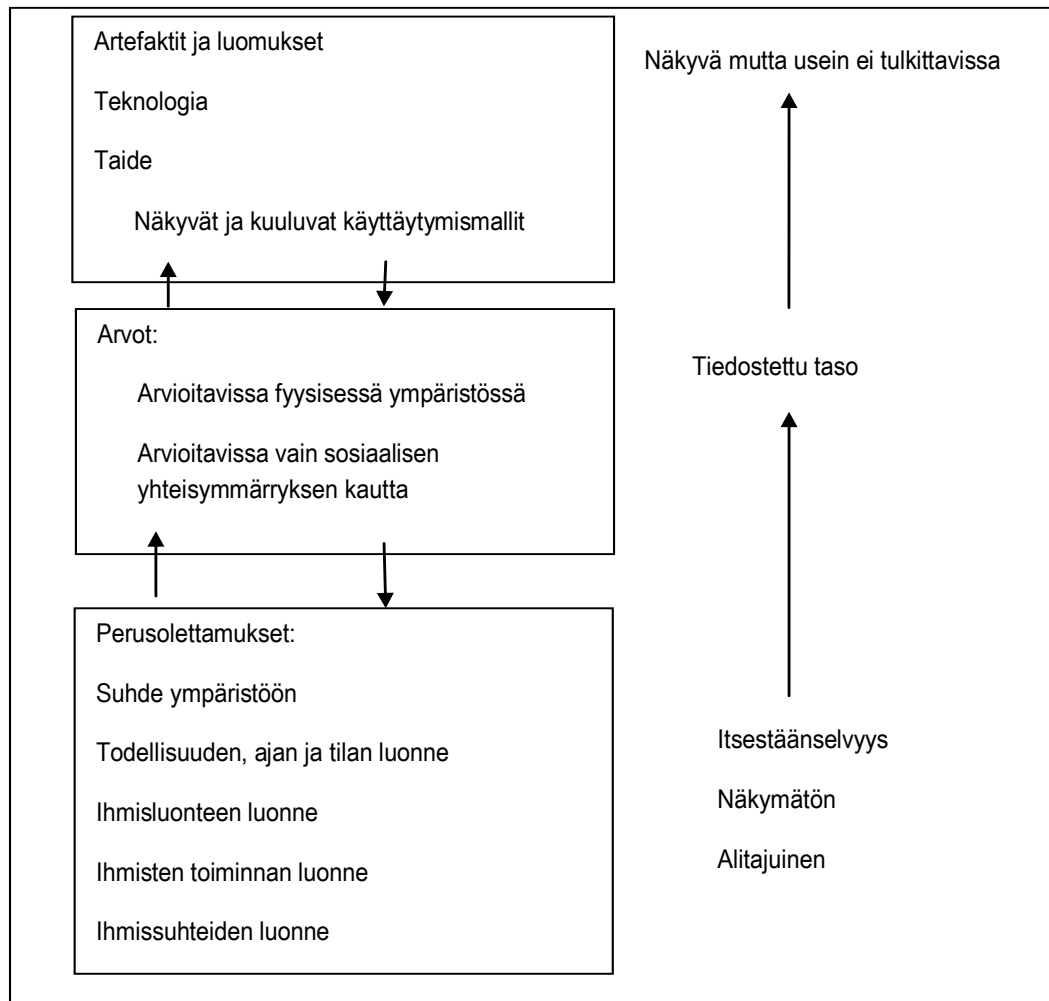
Monimutkaiset tehtävät ja muuttuva toimintaympäristö edellyttävät joustavuutta ja avoimuutta organisaatiolta, mutta silloin kun on kyse rutiinitehtävistä, niiden suo-

rittamiseen soveltuu selkeät hierarkkiset rakenteet. Organisaatiolla ei aina ole mahdollisuutta valita toimintansa kannalta parasta ratkaisua, ja se saattaa joutua toimintaan kahden tai useamman toimintarakenteen hybridinä. Hybridirakenne voi olla organisaation toiminnan kannalta myös tarkoituksenmukainen ratkaisu, jolla pyritään maksimoimaan organisaation joustavuus ja tehokkuus. (Engeström 2006; Huczynski & Buchana 2001; Von Kroch ym. 2000, 185–186; Mintzberg 1979, 1983; Sarala & Sarala 2003; ks. myös Ruohotie 2000; Ståhle 1998.) Organisaatorakenteet ja -kulttuuri ovat jatkuvassa liikkeessä. Kuten Mintzberg (1983, 272–273) on todennut, kasvaessaan ja ikääntyessään organisaatioilla on taipumus muuttaa toimintaa byrokraattiseksi sekä standardoida prosesseja. Jopa innovaatioprosessit tahtovat kääntyä rutiiniprosesseiksi, jolloin aikanaan saavutettu organisaation joustavuus voidaan helposti menettää. (ks. myös Stephenson 1998.)

Organisaatiokulttuuri ilmentää organisaatiota ympäröivän yhteisön, alueen, kansakunnan kulttuurisia piirteitä, joita organisaatiossa työskentelevät henkilöt kantavat mukanaan, ja näin vaikuttavat organisaation kulttuurin muovautumiseen. Myös yksilöiden ominaisuudet sekä aikaisemmat kokemukset ryhmän jäsenyydestä vaikuttavat siihen, miten he yhdessä muiden kanssa ovat rakentamassa organisaationsa kulttuuria. Siksi samanlaisista ulkoisista olosuhteista ja taustoista huolimatta organisaatioiden kulttuurit voivat poiketa toisistaan merkittävästikin. Organisaatiokulttuurin merkitys voi myös muuttua organisaation iän myötä. Tilanteessa, jossa nuorelle organisaatiolle toimintakulttuuri merkitsee vakautta, identiteettiä, merkityksellisyyttä ja kommunikaatorakenteita, voidaan vanhoissa organisaatiossa se kokea jopa kehityksen esteeksi. (Hatch 1997, 203–206; Schein 1985, 6–7, 148 – 152, 270; ks. myös Helakorpi 2001; Junnola & Juuti 1993,97.)

Organisaatiokulttuuria koskevassa diskurssissa viitataan usein Edgar Scheinin rakennemalliin, joka koostuu kolmesta toistensa kanssa vuorovaikutuksessa olevasta tasosta (kuvio 5). Näkyvimmän tason muodostavat sosiaaliset ja fyysiset artefaktit ja luomukset, johon kuuluvat myös fyysinen tila sekä organisaatiossa käytetty kieli. Tilalla voidaan luoda yhteisöllisyyden ja tasa-arvon tuntua tai korostaa valtasuhteita. Seuraavan tason muodostavat arvot tulevat ilmi puheissa ja valintojen kautta. Arvot testataan toiminnassa, jolloin ne muuttuvat toimintaa ohjaaviksi normeiksi. Organisaatiokulttuurin syvimmän tason muodostavat näkymättömät organisaation itsensä selvytykset eli perusolettamukset ja -totuudet, jotka vaikuttavat organisaation

toimintatapaan ja johtamiseen. (Schein 1985, 6–19, 93–109; ks. myös Argyris & Schön 1978.)



Kuvio 5. Organisaatiokulttuurin tasot (Schein 1985, 14)

Organisaatorakenteiden muuttaminen ei onnistu muuttamatta niiden taustalla olevaa toimintakulttuuria, ja toisaalta toimintakulttuuriin muutos edellyttää myös rakenteen uudelleentarkastelua (Fullan 2005; Minzberg 1983; Sarala & Sarala 2003; Schein 1985). Tulevaisuuden koulun toimintaehtoja tarkasteltaessa sekä kouluorganisaation rakenteilla että toimintakulttuurilla on näin keskeinen merkitys. Organisaatorakenteet voidaan ainakin osin tulkita organisaatiokulttuurin artefakteiksi, jotka ovat kiinteästi yhteydessä mm. asenteisiin, arvostuksiin ja toimintatapoihin. Erityisen merkittäväksi muutoksen toteutumisen kannalta nousevat kouluun liittyvät perusolettamukset, jotka pitävät yllä organisaation sisäistä koheesiota ja säilyvyyttä ulkoisia uhkia vastaan sekä yhtenäistävät toimintamalleja kulttuurin sisällä yleensä

ilman, että sen jäsenet ovat tietoisia tästä. Monet koulun toiminnoista näyttävät siirtyvän lähes muuttumattomina aikakaudesta toiseen ja näitä toimintaa säilyttäviä perusolettamuksia voidaan muuttaa vain käytännön toiminnassa yhdessä uutta oppien. (vrt. Helakorpi 2001, 395; Salo & Kuitunen 1998; Schein 1985.)

Tulevaisuuden koulun kannalta keskeistä on sen kyky oppia ja muuttua, mikä edellyttää joustavaa sekä vastaanottavaa toimintarakennetta ja -kulttuuria. Koulun perinteisesti jopa muutosta vastustavassa toimintakulttuurissa oppivan organisaation periaatteen mukaan toimiminen asettaa erityishaasteita. (mm. Fullan 2005, Salo & Kuitunen 1998.) Tähän asiaan palataan tarkemmin luvussa 3.3.1.

## 3.2 Kouluorganisaation ominaispiirteet

Koulu on julkishallinnollinen instituutio<sup>16</sup>, johon kohdistuu eri intressiryhmien tavoitteita ja odotuksia ja joka organisaationa toimii täyttääkseen näitä tehtäviä. Perinteisestä yritysorganisaatiosta koulu eroaa julkisen, institutionaalisen luonteensa vuoksi ja siksi yritysmaailmaan varten laaditut organisaatioteoriat eivät aina sellaisenaan sovellu koululle, vaikka pääosin koulua voidaan tarkastella yleisestä organisaation toiminnan viitekehyksestä. Koulussa yhdistyy byrokraattisen, asiantuntija- ja palveluorganisaation piirteitä. Koulua säädellään ja ohjataan lain, asetuksin ja sopimuksin sekä poliittisin päätöksin, mikä tekee siitä byrokraattis-hierarkkisen organisaation. Opettajien ammatillinen vapaus ja autonomia antavat koululle asiantuntijaorganisaatioille luonteenomaista toiminnanvapautta, vaikkakin opettajuuden luokitteleminen asiantuntija-ammattiksi ei ole kiistaton muun muassa juuri professionaalisen autonomian ja byrokraattisen toiminnan välille syntyvän ristiriidan vuoksi. (Berg 1981, 16–17,94, 64–65; Dornbusch ym. 1996, 410; Eilertsen ym. 2008, 300; Lehtisalo & Raivola 1999, 12–14; Louis 1998, 1084–85.)

Kouluun organisaationa soveltuu hyvin Minzbergin (1979,1983) määritelmä asiantuntijabyrokraatioista, joissa toiminta perustuu suhteellisten itsenäisten asiantuntijoiden ammatilliseen suoritukseen, mutta jota kuitenkin säätelevät standardoidut osaamiset eli ammattivaatimukset. Opettajien kelpoisuudet ovat määritelty valta-

---

<sup>16</sup> Koulun institutionaaliset rakenteet näkyvät siinä, millaiseksi sen rooli yhteiskunnassa muodostuu, millaisia tehtäviä sille on annettu ja miten sen statusarvoa mitataan (Dornbusch ym. 1996).



kunnallisesti asetuksen tasolla, työehdoista sovitaan pääsääntöisesti valtakunnallisesti opetusalan virkaehtosopimuksessa ja paikallinen liikkumavara on ainakin nykyjärjestelmässä vähäinen (ks. OVTES 2005). Käytännössä tämä tarkoittaa johtajan byrokraattisen säätelymahdollisuuksien kaventumista (Dornbusch ym. 1996).

Koulu on jollain tasolla myös palveluorganisaatio. Sillä on sekä yhteiskuntaa että yksilöä palvelevia tehtäviä, vaikkakin kaikki koulun toimintatavat eivät vastaa palveluorganisaation toimintaperiaatteita. Palveluorganisaation perusrakenne syntyy asiakkaan ja palvelun tuottajan välisestä suhteesta, mikä koulussa on monimutkainen ja ongelmallinen. Koulussa asiakas (oppilas) ja ammattilainen (opettaja) ovat saman organisaation jäseniä, mikä ei ole tavallista palveluorganisaatioille. Toisaalta asiakkaan käsite on epäselvä – usein koulun asiakkaaksi nähdään oppilaan sijaan yhteiskunta. Lisäksi palveluorganisaation tuottamat palvelut ovat yleensä asiakkaalle maksullisia, kun opetus puolestaan lähtökohtaisesti on oppilaalle maksuton. Koulun määrittelemisen sosiaalisesti palveluorganisaatioksi painottaa puolestaan sen merkitystä oppilaan hyvinvoinnin edistämisessä. (Berg 2003, 86–90; Johnson & Owens 2005, 49–52; Raivola & Vuorensyrjä 1998.)

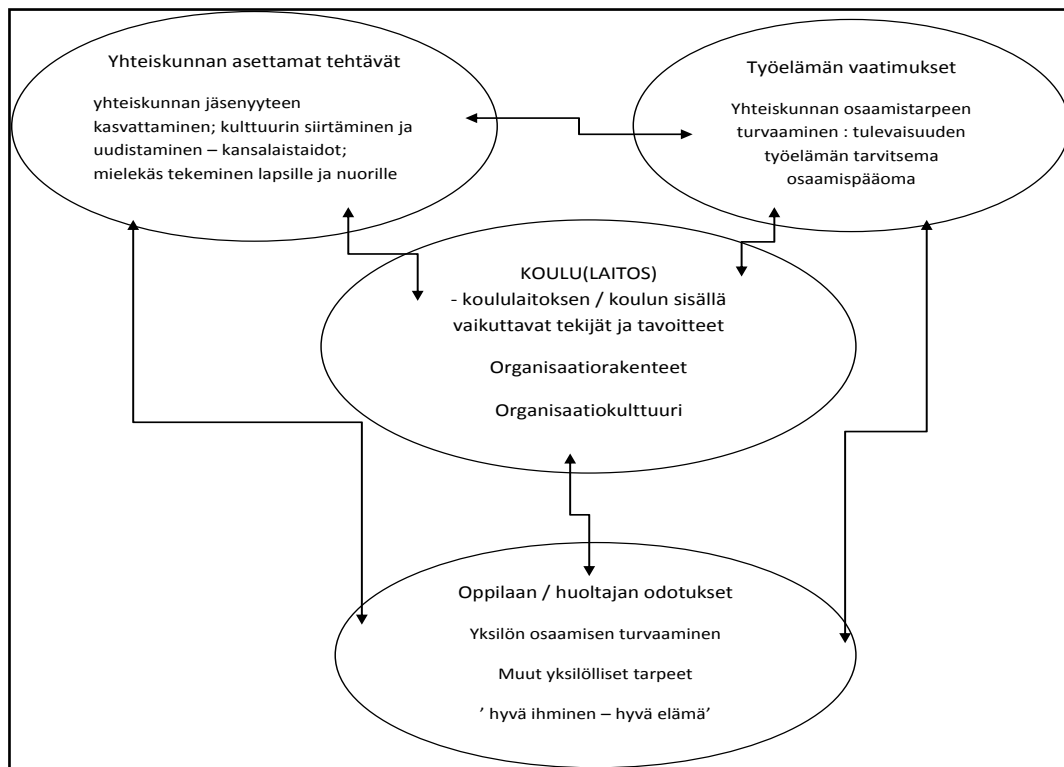
Koulun ja oppilaan välistä suhdetta säädellään sekä rakenteellisesti että sisällöllisesti pakolla, joka tekee koulusta myös jonkin asteisen pakko-organisaation vähintään perusopetuksen osalta. Rakenteellinen pakko ilmenee yhteiskunnan tarpeena säädellä opiskelua oppivelvollisuudella ja -oikeudella.<sup>17</sup> Vaikka Suomessa ei ole koulunkäyntivelvollisuutta, melko harvoin oppilaalla tai hänen huoltajallaan on todellista mahdollisuutta valita yksityis- tai kotiopetusta. Sisällöllinen pakko ilmenee opetuksen järjestämisessä siten, että oppilaat jaetaan ennalta määrättyin perustein ryhmiin, opetusta annetaan tietyllä aikataululla ja tietyssä tilassa. Ikään ja oppivelvollisuuteen perustuvaa järjestelmää on vaikea muuttaa koskematta koko järjestelmän olemassaoloon. (Berg 1981, 98–100; Johnson & Owens 2005, 51; Kallio 2005, 86–87; Lehtisalo & Raivola 1999, 12–14; Rinne & Kivinen 1985, 461.)

Toisen asteen koulutus ei näyttäydy samanlaisena pakko-organisaationa kuin perusopetus. Toisin 2000-luvulla käynnistynyt tiivis keskustelu koulutustakuusta voidaan nähdä samansuuntaisena haluna säädellä opiskelijoiden opiskelua pakolla. (vrt. Haatainen 2003; Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 2007,

---

<sup>17</sup> Perusopetuslain 25§:n mukaan oppivelvollisuus alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta ja päättyy, kun oppilas saa peruskoulun päättötodistuksen tai oppivelvollisuusikä päättyy. Oppilaan asuinkunnan on järjestettävä kaikille siellä asuville oppivelvollisille maksuton perusopetus.

30.) Koulua voidaan syystä pitää kompleksisena organisaatiota, jonka toimintaan ja tulevaisuuteen vaikuttavia sekä sisäisiä että ulkoisia tekijöitä kuvataan kuviossa 6.



Kuvio 6. Kouluorganisaation toiminnan ja kehittymisen reunaehtoa

Koulut järjestelminä ovat perinteisesti olleet suljettuja, ja niitä on voitu pääsääntöisesti johtaa sisäisenä toimintana. Jopa opettajien ammattipätevyys saavutetaan sisäisen suljetun järjestelmän kautta. Niin ikään oppilaat ovat suljetussa systeemissä sisäisiä tekijöitä, jotka virtaavat asteelta toiselle. Avoimessa systeemissä koulu toimii vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa, jolloin sen toimintaa ohjaavat yhteiskunnan ja erityisesti oppilaiden tarpeet (tai asiakkaiden). (Saussois 2006, 60–61; ks. myös Huotari 2002; Kallio 2005.) Koulua onkin vaadittu avautumaan yhteiskuntaan, jotta se ei jäisi omaksi eristyneeksi saarekkeekseen, jolla ei ole todellista merkitystä.

Koulujen toiminnan tavoite- ja tulosohtauksen on ajateltu johtavan kouluja oman toimintansa tuloksellisuuden tarkasteluun ja sitä kautta avautumaan enemmän yhteiskuntaan. Tosin useat koulututkijat (mm. Hargreaves 2009; Sergiovanni 1996/2000; Soini, Rauste-Von Wright & Pyhältö 2003.) pitävät puhdasta tavoite- ja tulosityksikömallin toimintaperiaatteita sellaisenaan sopimattomana koulun kaltaisiin julkishallinnollisiin organisaatioihin, joiden päätavoitteet ovat muut kuin taloudelliset. (Berg 2003, 276; Fullan 1994; Lehtisalo ja Raivola 1999, 14; Mintzberg

1979, 380–403; ks. myös Kaplan & Norton 1996.) Koulun tehtävä yhteiskunnassa on moraalinen, ja koululta odotetaan tuloksellista toimintaa sekä yhteiskunnan että yksilön näkökulmasta. Yleisesti koulun toiminnan toivotaan johtavan kaikkien yhteiseen hyvinvointiin ja kasvuun, mutta käytännössä yksilön edut saattavat olla ristiriidassa yhteisten etujen kanssa, ja näin koulu joutuu toiminnassaan etsimään jatkuvaa tasapainoa yksilön ja yhteisen hyödyn akselilla. (mm. Fullan 2005, 2008; Saussois 2006.)

Koulun toimintaan organisaationa vaikuttaa myös se, millaista ulkoista kontrollia sen toimintaan kohdistuu. Ääritapauksessa säädökset ja normit eivät jätä mitään liikkumavapautta koululle, kun taas täysin avoimissa systeemeissä koulu voi kehittyä ilman keskushallinnon kontrollia. (Berg 2003; Saussois 2006; ks. myös Wilkins 2002, 121–123.) Tulevaisuuden koulun toiminnan kehittämisen kannalta olennaista hahmottaa koulun toiminnalle ja sen kehittämislle tulevat rajat. Berg (2003) kuvaa tätä vapaan tilan alueeksi, jossa sisäraajat kehittämiselle asettuu koulun ja koululaitoksen omasta toiminnasta (koulu organisaationa) ja ulkorajat tulevat yhteiskunnan asettamina (koulun institutionaalinen ulottuvuus). Koulun kehittämisen ja kehittymisen vapaa tila ei ole rajaton, vaikkakin postmodernin yhteiskunnan asettamat rajat voivat olla joustavia ja aikaisempaa epämääräisempiä. Muutoksessa on kyse siitä, miten koulun kykenee murtamaan oman organisaation toiminnan asettamat sisäraajat ja liikkumaan kohti ulkorajoja. Voidaan toki kysyä, mikä on koulun ja yhteiskunnan välisen vuorovaikutuksen merkitys ulkorajojen määrittämisessä.

### 3.3 Näkymiä tulevaisuuden kouluorganisaatiosta

Tulevaisuuden kouluorganisaatiota pohdittaessa yksi peruskysymyksistä on, onko nykyisen kaltaisella oppivelvollisuuskoululla tulevaisuutta ja jos on, kykeneekö koululaitoksemme uudistumaan siten, että se pystyy vastaamaan tulevaisuuden haasteisiin ja olemaan mukana rakentamassa tulevaisuuden yhteiskuntaa. Toimintaympäristön monimuotoistuminen ja jatkuva muutos edellyttävät organisaatiolta kykyä muuttua ja toimia joustavasti. Muutos puolestaan edellyttää oppimista, ja jotta se olisi pysyvää, tulee muutoksen tapahtua kaikilla systeemin eri tasoilla – niin koulun, alueen kuin valtakunnan tasolla. Muuttuminen edellyttää nykyisten toimintamallien kriittistä tarkastelua ja kykyä sekä uskallusta tarvittaessa irtautua turvallisiksi koe-

tuista toimintatavoista. (mm. Engeström 2006; Rikkinen & Säkijärvi 1999, 17–18; Soini ym. 2003.)

Tulevaisuuden yhteiskunnassa organisaation tärkeäksi ominaisuudeksi nähtyä joustavuutta on erityisesti matalahierarkkisessa organisaatiossa. Usein ajatellaan, että hierarkkiset organisaatiot – jota koulu myös väistämättä on – ovat formaalin toimintatapansa vuoksi jäykkiä ja hitaita muutoksessa. Mutta myös formaaleja rakenteita ja toimintatapoja tarvitaan aina jossain määrin, sillä ilman niitä syntyy kaaosta ja anarkiaa. Byrokratia helpottaa ja tehostaa rutiinitehtävien suorittamista sekä säästää aikaa ja energiaa, kun perustehtävät voidaan hoitaa joustavasti niihin enempiä huomiota kiinnittämättä. Organisaatorutiinit voivat auttaa myös muutoksessa, sillä ne tuovat pysyvyyden ja turvallisuuden tunnetta sekä luovat yhteyksiä ja yhteistä ymmärrystä. Rutiinit ovat tärkeitä organisaation oppimisen kannalta, sillä ne ovat osa organisaatiokulttuuria, jaettua yhteistä ymmärrystä, jota ilman ei voi syntyä kestävää oppimista ja muutosta. Rutiinien vaarana on se, että ne jatkuvat sellaisenaan, vaikka eivät enää olisikaan tarkoituksenmukaisia toiminnan ja tehtävän suhteen. (Conley & Enomoto 2005, 10–11; Feldman 2000, 625; Feldman & Rafaelli 2002, 310; Juuti & Virtanen 2009, 57; ks. myös Engeström 2006; Sarala & Sarala 2003; Schein 1996.) Organisaation rakenteissa ja toimintatavoissa kyse on tasapainosta joustavuuden ja rutiinin välillä, jossa ääripään toiminta harvoin on ideaaliratkaisu.

Tulevaisuuden koulun toimintarakenteita pohdittaessa yksi mahdollinen organisaatiomalli on organisaatiokirjallisuudessa kuvattu eräänlainen hybridiorganisaatiomalli, jossa yhdistyvät byrokraattisen rakenteen tehokkuus ja joustavat verkosto- tai tiimityöskentelyn mallit. Nonaka ja Takeuchi (1995) nimittävät tämän organisaatiomallin hypertekstiorganisaatioksi. Tushman & O'Reilly (1996) ja O'Reilly & Tushman (2004) kuvaavat samaa kaksikätesen organisaation mallista (ks. myös Engeström 2004, 2006). Stephenson (1998, 204) puolestaan on päätenyt tutkiessaan organisaation valta- ja vaikutussuhteita kaksikerroksiseen organisaatiokuvaukseen, jossa virallisen hierarkkisen rakenteen päälle syntyvässä valta- ja vaikutussuhteiden verkostossa syntyvät todelliset innovaatiot. Laajentumisen ja toistojen kautta toiminta muuttuu hierarkkiseksi, jolloin prosessista syntyy jatkuva hierarkian ja joustavan verkoston toiminnan jännite, jossa molemmat toimintatavat ruokkivat toinen toisensa kasvua. Näissä malleissa perinteisellä linjaorganisaatiolla hoidetaan rutiinitehtä-

vät ja organisaatorajojen yli muodostuvat ryhmät keskittyvät strategisesti tärkeiden uusien alueiden haltuunottoon. Kyse ei ole perinteisestä projektitoiminnasta vaan pitkäjänteisestä työskentelystä, jossa uusille ryhmille annetaan myös perinteistä projektitoimintaa vahvempi hallinnollinen asema. Lisäksi tarvitaan joustavuutta, joka mahdollistaa siirtymisen näihin poikkihallinnollisiin ryhmiin ja takaisin perusorganisaatioon. (Engeström 2006; Nonaka & Takeuchi 1995, 166–170; ; O'Reilly & Tushman 2004; Tushman & O'Reilly, 1996 ks. myös Minzberg 1983; Stephenson 1998, 2004.)

Julkishallinnollisissa organisaatioissa hybridimallista on hyötyä uusien yhteiskunnallisten haasteiden kohtaamisessa sekä sosiaalisten innovaatioiden kehittämisessä. Poikkihallinnollista organisaatiota tarvitaan erityisesti silloin, kun ratkaisua etsitään ongelmiin tai haasteisiin, jotka ei sisälly minkään viraston lakisääteisiin tehtäviin. Tehokkaan päätöksenteon ja arjen rutiinotoiminnan varmistamiseksi tarvitaan puolestaan hierarkkisia rakenteita. (Engeströmin 2006, 9–12; Beairsto 2007; Sarala & Sarala 2003.) Muun muassa Leithwood & Mascall (2008, 554) ovat todenneet, että kouluissa parhaiten toimii organisaatiomalli, jossa voidaan hyödyntää kaikkien toimijoiden osaamista ja samalla pidetään huolta riittävästä koordinaatiosta ja organisaation selkeydestä (ks. myös Fullan 2005; Hargreaves & Fink 2006).

Tulevaisuuden koulun organisaatiomalli voi olla moninainen. Hargreaves ja Fink (2006, 164–165) vertaavat osuvasti toimivaa kouluorganisaatiota monimuotoiseen ekosysteemiin, joka hyödyntää erilaisuutta ja monimuotoisuutta uuden osaamisen ja innovaation lähteinä. Olennaista tulevaisuudessa on koulun kyky vastata joustavasti ympäristön muutoksiin, mikä tarkoittaa yhtäältä kykyä muuttua ja muovautua, toisaalta kimmoisuutta ja vastustuskykyä uhille ja tuholle. Seuraavassa paneudutaan kahteen tulevaisuuden koulun keskeiseen ominaisuuteen: muutoksen ja uudistumisen edellyttämään organisaation oppimisen periaatteeseen ja siihen kiinteästi liittyvään verkostomaiseen toimintamalliin.

### 3.3.1 Koulu oppivana organisaationa

Oppivan organisaation periaatteella toimivan koulun nähdään olevan vastaus tämän päivän ja tulevaisuuden koulun onnistumiselle. Vaikka koulusta oppivana organisaationa on kirjoitettu runsaasti ja oppivan organisaation käsite on siirtynyt luontevaksi

osaksi koulun arkista kehittämispuhetta, on se käsitteellisesti tulkinnallinen. Perusjännite syntyy jo oppimisen ja organisaation käsitteiden ristiriidasta. Kun oppiminen merkitsee yleensä muutosta, variointia jopa järjestäytymättömyyttä, viittaa organisaatio puolestaan rakenteisiin ja järjestykseen sekä pysyvyyteen. Oppivan organisaation teorioissa lähdetään yleensä siitä, että organisaatiolla ei ole itsessään autonomista kykyä oppia, vaan kyseessä on ennemminkin organisaatiossa toimivien henkilöiden yhteisöllisestä oppimisprosessista, jossa yksilön osaaminen muutetaan yhteisön osaamiseksi. (Argyris & Schön 1978; Fullan 2009; Rusch 2005; Sarala & Sarala 2003; Senge 1990; Servage 2008.) Ukkola (2004, 80–81) tosin kritisoi organisaation oppimisen määrittelemistä sen jäsenten oppimisena. Hänen mukaansa organisaation oppimista on sellainen kehitys, jonka tuloksena organisaation toimintatapa muuttuu ja jota ei voida palauttaa organisaatiossa toimivien yksilöitten oppimiseksi.

Kestävän muutoksen aikaan saamiseksi tarvitaan systeemintason muutosta, joka vaikuttaa koko organisaation toimintatapaan ja -kulttuuriin. Tällaista organisaation toimintaan ja rakenteisiin vaikuttavaa systeemistä muutosta kuvaavat Argyris ja Schön (1978, 1996) kaksikehäisessä oppimisessä sekä Engeström (2004) ekspansiivisen oppimisen teoriassa. Kaksikehäisessä oppimisessä (double loop) on kyse prosessista, jossa organisaatio ei ainoastaan pyri korjaamaan toimintansa virheitä<sup>18</sup> vaan arvioi jatkuvasti toimintansa rakenteitaan ja peilaa niiden toimivuutta sekä sisäiseen että ulkoiseen muutokseen. Tämä edellyttää organisaatiolta ja siellä toimivilta kykyä oman toiminnan kriittiseen reflektointiin ja oppimiseen omasta oppimisestaan<sup>19</sup>. (Argyris & Schön 1978, 18–29; 1996, 21–29.) Samoin myös ekspansiivisessä oppimisessä kestävän muutoksen lähtökohdaksi nähdään systeemintason uudistuminen, jossa muutoksen kohteena ovat niin arvot, normit kuin niiden toteuttamistavat sekä toimintastrategiat. Oppiessaan organisaatio ottaa käyttöön uusia toimintamalleja sekä ylittää perinteiset toimintansa rajat, mikä mahdollistaa myös uusien toimintakenttien ja yhteisten raja-alueiden näkemistä muiden toimijoiden sekä organisaatioiden kanssa. (Engeström 2004, 47–62; Engeström ym. 1999, 41.)

Oppiminen on tulevaisuuden menestymisen avaintekijä ja siksi on luontevaa, että juuri koulut olisivat oppimisyhteiskunnan kehityksen kärjessä. Koulun toimiminen oppivana organisaationa ei kuitenkaan ole ongelmatonta, sillä sen toiminnassa on

---

<sup>18</sup> Tällaista oppimista Argyris ja Schön (1978, 1996) nimittävät yksikehäiseksi oppimiseksi.

<sup>19</sup> Omasta toiminnasta oppimista Argyris ja Schön (1978, 1996) käyttävät deuterlearning-käsitettä.

monia syvään juurtuneita piirteitä, jotka estävät yhteisöllistä oppimista. Koulun institutionaaliset rakenteet toimivat usein muutosta vastaan pyrkien vastustamaan uhkia ja varjelemaan olemassa olevia toimintatapoja sekä rakenteita ja estävät näin organisaation oppimista. (mm. Rusch 2005, 90; Soini ym. 2003, 238–288.)

Oppivan organisaation peruseriaatteiden noudattaminen jää helposti pinnalliseksi koulun perinteisessä toimintakulttuurissa, jossa suuri osa opettajien työstä on edelleen yksinäistä ja eristäytynyttä. Luontaista kohtaamista ja jakamista ei pääse syntymään, ja jos yhteinen ymmärrys puuttuu, asioita tarkastellaan helposti kapeasti oman työn kannalta, ja keskinäiset suhteet sekä suhde koko organisaatioon<sup>20</sup> jäävät löyhiksi. Asioiden kokonaisvaltaista hahmottamista ja päätöksentekoa sekä päätöksiin sitoutumista vaikeuttavat lisäksi koulun arjen pirstaleisuus ja lyhytjännitteisyys sekä riskien välttäminen. Yksin tekemisen ja irrallisuuden toimintakulttuuria vahvistavat koulun defensiiviset rutiinit, kuten viittaaminen aika- ja resurssipulaan, jotka estävät tehokkaasti vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista, mutta luovat samalla illuusiota hyvin toimivasta vuorovaikutuksesta. (Eilertsen ym. 2008, 300; Fullan 2008; Johnson & Owens 2005, 52–53; Lam 2004; Louis 1998, 1086–87; Salo & Kuitunen 1998, 216–220; Soini ym. 2003, 288.)

Todellinen oppiva yhteisö syntyy koulussa vain kriittisen dialogin kautta, jolloin keskustellaan avoimesti ja uskalletaan kyseenalaistaa perusolettamuksia. Käytännössä tämä tarkoittaa opettajan autonomiaa ja pedagogiseen vapauteen puuttumista, sillä muutoin ei synny aitoa kohtaamista ja avautumista vuorovaikutukseen, joita tarvitaan oppivan organisaation yhteisöllisen toimintakulttuurin rakentamiseksi. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että koulun toiminnan tuloksellisuutta tulisi lähteä säätelemään ylhäältä tulevin standardein. Kyse on pikemminkin koulun tason toiminnasta ja luottamuksen toimintakulttuurista, joka mahdollistaa avoimen ja kriittisen dialogin, jolloin ulkoa tulevaa arviointia ja palautetta kyetään käyttämään koulun kehittämisen käynnistäjänä. Jos koulu joutuu toimimaan jatkuvassa tuloksellisuuden ja tehokkuuden sekä vertailun maailmassa, se voi johtaa yksittäisten virheiden ja epäonnistumisien tarkkailuun ja jopa ulkoisen arvioinnin poisselittämiseen, jolloin ei jää tilaa koulun rakenteita ja organisaatiokulttuuria uudistavalle oppimiselle ja muutokselle. (Beairsto 2003, 31–36; Eilertsen ym. 2008, 300; Hargreaves & Shirley 2008; Salo & Kuitunen 1998; Soini ym. 2003, 288.)

---

<sup>20</sup> Organisaatiolla viitataan tässä sekä yksittäiseen kouluyksikköön että koulutusorganisaation kokonaisuuteen ml. paikalliset ja valtakunnalliset hallintotasot.

Koulun kehittyminen oppivaksi organisaatioksi edellyttää myös sitä, että koulussa on aikaa pysähtyä oman toiminnan reflektointiin, sillä kestävä uudistumista ei synny kiireen ja jatkuvien interventioiden arjessa (ks. mm. Fullan 2005; Hargreaves & Fink 2006; Soini ym. 2003). Oppivan organisaation koulu on yhteisö, joka toimii hedelmällisessä vuorovaikutuksessa ympäröivän yhteisön kanssa ja jossa opitaan yhdessä ratkaisemaan ongelmia sekä kantamaan vastuuta kestävän tulevaisuuden rakentumisesta. Myös oppilaiden ja huoltajien näkökulmasta tämä on merkityksellistä, sillä parhaimmillaan oppivan organisaation periaatteella toimivia yhteisöllinen ja osallistava koulu vahvistaa vanhemmuutta sekä ehkäisee eristäytymistä ja sosiaalista eriarvoistumiskehitystä. (mm. Hargreaves & Shirley 2008, 60; King & Newmann 2001, 89; Norris, Barnett, Basom & Yerkes 2002, 11–12.)

Oppivan organisaation yhteisöllinen tapa toimia ja kehittää johtaa luontevasti verkostoituvaan työskentelyyn (mm. Helakorpi 2005b, 73–74; Rusch 2005) ja toisaalta verkostomainen organisaatio edellyttää oppivan organisaation periaatteiden mukaan toimimista. Monet tutkijat näkevät verkosto-organisaation tai ainakin verkostomaisen toiminnan olevan myös tulevaisuuden koulun toimintamalli (mm. Gronn 2002; Hargreaves & Fink 2006; Helakorpi 2001, 2005). Seuraavassa luvussa tarkastellaan verkosto-organisaation toiminnan yleisiä periaatteita sekä erityisesti sitä, mitä ne merkitsevät koulun oppimisen ja muutoksen kannalta.

### 3.3.2 Verkostot tulevaisuuden organisaatiomalleina

Toimintaympäristön muutos johtaa siihen, että toiminta niin yksityisellä kuin julkisella areenalla kehittyy yhä monimuotoisemmaksi ja verkostoituneemmaksi, jolle tyypillistä on asiantuntemuksen ja osaamisen jakaminen. Organisaatioilta odotetaan laaja-alaista osaamista ja perinteisten sektorirajojen ylittämistä, mikä merkitsee uudenlaisia kumppanuuksia ja yhteenliittymiä. (Engeström 2004, 156–157 ; Juuti & Virtanen 2009, 164; Sarala & Sarala 2003, 156.) Koulu ei voi jäädä tästä kehityksestä ulkopuolelle, sillä myös sen toimintakenttä ja tehtävät ovat tulleet kompleksisimmiksi ja niissä onnistuminen edellyttää moniammatillista osaamista ja verkottumista. Tarvitaan aitoa yhteistoimintaa ja vuoropuhelua sekä koulun sisällä että eri hallintokuntien kesken ja laajemmin ympäröivään yhteiskuntaan integroituen, jolloin voidaan yhdessä jakaa opetuksen ja kasvatuksen tehtävää sekä vahvistaa sosiaalis-



ti kestävä ja laadukasta toimintatapaa. Tämä merkitsee myös koulun lähentymistä yksityisen ja kolmannen sektorin kanssa, jolloin eri tahot toimivat yhä useammin yhdessä verkottuen samoilla kentillä. (Gronn 2002, 432; Helakorpi 2003; Keating 1998, 706–708.)

Verkostomainen organisaatio ja toimintamalli asettavat koulutuksen kehittämislle erityisiä, uusia vaatimuksia, sillä koulut muiden julkishallinnollisten organisaatioiden tapaan ovat yleensä hierarkkisia sekä jäykkiä, kun puolestaan verkostoissa toimiminen edellyttää matalahierarkkisuutta ja joustavuutta (mm. Helakorpi 2005b, 18; Juuti 1989/1992; Stephenson 1998). Verkostoissa toimimisen vahvuus - yhteinen vastuunotto ja toiminnan kehittäminen - on koulun kannalta ainakin jossain määrin pulmallinen myös siksi, että sen keskeiset kumppanit edustavat itse usein hierarkkisia julkishallinnollisia organisaatioita.

Verkostoissa toimimisen vahvuutena on niiden yhteisöllisyys, jolloin tehtäviä suoritettaessa ja ongelmia ratkaistaessa yksilön oman tietämyksen sijaan käytettävissä on koko verkoston tuomaa osaamista. Verkostot mahdollistavat aidon vuorovaikutuksellisen ja moniäänisen työnteon, mikä puolestaan on edellytys innovatiivisen ja luovantoiminnan toteutumiseksi. Onnistuakseen tämä edellyttää organisaatiolta asiantuntijuuden arvostamista ja osaamisen jatkuvaa kehittämistä niin yhteisön kuin yksilön tasolla sekä verkostoissa toimivilta yksilöiltä kykyä työskennellä monissa eri rooleissa ja vuorovaikutussuhteissa. Kaikki verkostoituminen ja yhteistoiminta eivät ole tuloksellista, ja siksi on tärkeää huolehtia siitä, että toiminta on moraalisesti ja eettisesti kestävä sekä edistää ammatillista vuorovaikutusta ja osaamista. (Engeström 2006, 13–14; Fullan 2005, 17–18, 40; Hargreaves & Fink 2006, 159–164, 182; Helakorpi, 2005, 26, 2005b, 10; Juuti 1989/1992, 174–175; Tissari & Heinonen 2006, 238.)

Koulussa toimiville, niin henkilöstölle kuin oppilaille, koulun erilaisuuden ja monimuotoisuuden säilyttäminen on avainkysymys, sillä ilman aktiivista monimuotoisen yhteisön tunnistamista ja sen ominaisuuksien hyödyntämistä sekä kehittämistä ei synny kestävä toimintaa. Erilaisten oppijoiden yhdessä työskentely ja yhteisöllinen oppiminen edistävät aidon yhteisön syntyä, jossa jokaisella on mahdollisuus kehittää osaamistaan ja tietämystään sekä vahvistaa taitoja ja tahtoa oppia työskentelemään yhdessä. (Hargreaves & Fink 2006, 174; Sergiovanni 1996/2000, 55–56.) Tällaisen monimuotoisuudesta rikastuvan toiminnan onnistumisen edellytykseksi

Sergiovanni (1996/2000, 40–42) nostaa merkitykselliset ja vahvat keskinäiset verkostot sekä vuorovaikutuksen, jossa yhteisesti jaetut normit ja päämäärät koetaan yksityisiä tarpeita tärkeämmiksi.

Verkostot voidaan jakaa yksilöiden muodostamiksi verkostoiksi, joissa yleensä saman alan ammattilaiset jakavat sekä kehittävät osaamistaan, tai instituutioiden ja organisaatioiden välisiksi verkostoiksi, jolloin samalla alueella toimivat tekevät yhteistyötä verkostossa. Koulutuksen kentässä tyypillisiä ovat eri opettajaryhmien tai muiden koulussa toimivien ammattilaisten, kuten rehtoreiden muodostamat verkostot. Alueellinen verkottuminen voi olla koulujen ja oppilaitosten keskinäistä tai koulujen sekä oppilaitosten ja muiden tahojen välistä verkottumista. (mm. Helakorpi 2005b, 11, 56; de Lima 2010, 5.)

Strategisesti merkittävän tuloksen aikaansaamiseksi tarvitaan systeemitason muutosta, jossa verkottuminen johtaa organisaatioiden väliseen yhteisölliseen toimintaan. Verkottuessaan koulut tulevat enemmän vastuullisiksi yhteisöille, ja kun ammattilaiset oppivat jakamaan omaa osaamistaan alueella, se synnyttää keskinäistä luottamusta, joka puolestaan edistää koulun avautumista ympäröivään yhteisöön. Tällaista kehitystä voidaan tukea muun muassa panostamalla alueellisiin, kollektiivisiin tuloksiin yksittäisten koulujen vaikuttavuusmittareiden sijaan. Näin edistetään koulujen yhteistyötä ja yhdessä oppimista sekä osaamisen jakamista alueella. Verkostoissa toimiminen edistää myös koulun sisäistä osaamisen kehittämistä ja on tehokas tapa muuttaa koulun toimintakulttuuria yksilökeskeisestä suorittamisesta yhteisölliseen osaamisen kehittämiseen. (Engeström 2006, 19; Fullan 2006, 10–14; Hargreaves & Fink 2006, 157; Lamothe & Langley 2001, 812.) Mutta, kuten muun muassa Engeström (2006, 19) on todennut, ongelmana voi olla, ettei kyse olekaan organisaatioiden välisistä verkostoista, jossa verkostomainen työskentely on sisällä organisaation rakenteessa, vaan pikemminkin on kyse yksittäisten henkilöiden verkostoitumisesta (ks. myös Rusch 2005, 83–84).

Koulujen keskinäisellä verkottumisella voidaan kehittää toimintamuotoja, jossa hyödynnetään koulujen erilaista osaamista ja vahvuuksia. Alueellisissa verkostoissa toimittaessa nämä koulujen erilaiset vahvuudet voivat olla kaikkien oppilaiden saatavissa esimerkiksi yhteisen opetustarjonnan tai verkko-opiskelun kautta. Tästä on esimerkkejä jo tämän päivän kouluissa ja oppilaitoksissa. Samaa verkottumisen ideaa voidaan laajentaa koulukontekstista yksityiselle ja kolmannen sektorin alee-

nalle. Alueellisen verkottumisen rinnalla virtuaalisten oppimisympäristöjen ja etäopiskelun merkitys vahvistuu ja tulee osaksi hajautettua verkostokoulua, joka mahdollistaa ajasta ja paikasta riippumattoman opiskelun sekä yksilölliset oppimissuunnitelmat ja etenemisen polut. Verkostoituminen liittyy yhteen erilaista osaamista maantieteellisistä etäisyyksistä riippumatta ja mahdollistaa näin nykyistä perinteistä koulumallia monipuolisemmat opiskelun. Koulut ja oppilaitokset voivat periaatteessa laajentua ylikansalliseksi oppimisverkostoiksi. (Hargreaves & Fink 2006; 154–156; Helakorpi 2003, 49–52, 2005b, 154.)

Koulujen väliset erot voivat toimia rikastavina tekijöinä verkostoissa, mutta ne voivat johtaa myös kilpailuun erityisesti silloin, kun oppilailla ja opiskelijoilla on mahdollisuus valita koulu<sup>21</sup>, eli koulut joutuvat kilpailemaan asiakkaistaan. Kilpailun ja yhteistyön ristiriita tuo jännitettä keskinäisiin suhteisiin, sillä vaikka yhteistyötä ja verkottumista arvostetaan, voidaan samalla kokea, että se johtaa oman autonomian ja omien mahdollisuuksien kaventumiseen. Verkostoissa työskentely edellyttää kuitenkin sitoutumista kollektiivisiin päätöksiin, mikä saattaa muodostua ongelmalliseksi, ja tällöin sitoutuminen heikkenee ja verkostot menettävät elinvoimaisuutensa. (de Lima 2010, 17; Rusch 2005; Veugelers & Zijlstra 2002, 164–165.)

Verkostoissa toimiminen luo uudenlaista kulttuuria ja kieltä sekä tapaa kommunikoida, mikä voi myös olla esteenä kouluyhteisön verkostomaisen työskentelyn etenemiselle. Periaatteessa verkostot voivat laajentua ja kasvaa vailla rajoituksia, mutta yhteisen kielen ja kulttuurin puuttuminen johtaa siihen, että verkosto koetaan itselle vieraaksi ja aikaisempaan toimintatapaan sopimattomaksi. (Castells 1996, 470–471; Rusch 2005, 88; Stephenson 1998.) Verkostojen toimintaan liittyy myös muita kriittisiä näkökulmia. Verkostoja voi olla liikaa tai niiden toiminta on epätarkoituksen mukaista, mistä seuraa hajanaisuutta, pirstaleisuutta ja hallitsemattomuutta. Verkostoissa voidaan kuluttaa aikaa ilman todellista tuloksellisuutta, jolloin ne kuormittavat asiantuntijoita sen sijaan, että niistä olisi hyötyä koulun arjen työhön. Samoin käy helposti silloin, jos verkosto on ulkopuolisten tahojen hallinnoimaa siten, että näiden tahojen intressit ja painotuksen määrittävät verkoston toimintaa. (mm. Fullan 1994, 2005; Hargreaves & Fink 2006; de Lima 2010, 2–4.)

---

<sup>21</sup> Suomessa toisen asteen koulutuksen valinta on vapaa eikä sitä voi kuntapäätöksin rajata. Käytännössä myös perusopetuksessa on huoltajalla valinnan vapaus, sillä oppilas voi valita myös muun kuin kunnan hänelle osoittaman koulupaikan (Perusopetuslaki 28§).

Verkostot eivät siis ole itseisarvoisesti hyviä tai huonoja, vaan niiden hyödyllisyys määrittyy niiden tarkoituksenmukaisuudesta. Muun muassa Fullan (2005, 19) on todennut, että verkostoissa tulee varmistaa riittävästä määrästä merkityksellisiä vuorovaikutussuhteita, joissa virtaa laadukasta tietoa, muutoin helposti verkostoissa jaetaan uskomuksia ja mielipiteitä todellisen tiedon sijaan. Tärkeää on myös varmistaa tiedonkulun virtaaminen organisaation ja systeemin kaikilla tasoilla, jotteivät verkostoissa kehittynyt tieto ja osaaminen jäävät vain kyseisen verkoston omaisuudeksi. (ks. myös Hargreaves & Fink 2006; de Lima 2010; Soini ym. 2003.)

Koulujen sekä oppilaitosten keskinäinen ja ympäröivään yhteiskuntaan verkostoituminen on tulevaisuuden koulun tapa toimia ja selviytyä ehkä kovenevastikin kilpailusta koulutuspalvelujen tarjonnassa. Verkostoja tarvitaan niin hallinnon kuin käytännön toimijoiden kesken, ja niiden merkitys tulee ymmärtää organisaation kaikilla tasoilla. Verkostomaisen toiminnan edellytyksenä on, että sekä työtavat että koko organisaatio muuttuu uuden ajattelun mukaisesti. Myös oppilaat ja huoltajat voivat olla mukaan muutosprosessiin kumppaneina. (mm. Hargreaves & Shirley 2008, 59; Helakorpi 2005b, 53–54, 150–154; Lieberman & Gornick 1998, 710–729). Verkostot ovat, kuten Helakorpi (2005b, 55) toteaa, osa postmodernin yhteiskunnan ihmisten tapaa toimia ja olla yhteydessä niin yksityisen kuin julkisen sektorin organisaatioihin.

## 4. Johtajuus tulevaisuuden koulussa

Tässä tutkimuksessa johtamista tarkastellaan osana dynaamisten systeemien kokonaisuutta, jolloin johtajuus ja sen kehittyminen ovat sidoksissa yhteiskuntaan ja historiaansa sekä näkemykseen organisaatiosta ja sen toimintaperiaatteista (mm. Beairsto 2007, 371; Fullan 2009b, 48; Pietiläinen 2008, 258 – 259; Ropo 2006, 46–47). Johtajuusdiskurssi on laaja, ja johtajuuden eri osa-alueita voidaan tarkastella monesta eri lähtökohdasta. Perinteisesti johtamisen alueisiin ovat kuuluneet henkilöstö- ja asiajohtaminen sekä strateginen johtaminen, joka 1990-luvun lopulla yhdistettiin julkishallinnossa edelleen vahvana olevaan tavoite- ja tulosjohtamisen sekä tasapainotetun tuloskorttiajattelun malliin. Viimeisimmässä johtamiskurssissa ovat painottuneet muun muassa osaamisen ja muutoksen johtaminen sekä jaetun johtajuuden, dialogin ja verkostojen johtamisen näkökulmat. (mm. Grace 2000; Helakorpi 2005; Juuti 2007; Ropo 2006; Ojala 2007.) Nämä trendit näkyvät myös koulun johtajuuden kehittämisessä, vaikka yritysmailman tarpeisiin laadittuja johtamisteorioiden soveltamista suoraan yleishyödyllisen instituution toimintaan on usein myös kritisoitu (mm. Fitzgerald 2009; Juuti 2007; Sergiovanni 2000).

Johtajuuden osa-alueita tarkastelua tässä tutkimuksessa on ohjannut ymmärrys johtajuuden jäsentymisestä suhteessa yhteiskunnallisiin muutoksiin (luku 2) sekä siitä, millaisia näkymiä tulevaisuuden kouluorganisaatiolla on (luku 3). Pedagoginen johtaminen, joka perinteisesti liitetään koulun opetuksellisen ja kasvatuksellisen sisällön kehittämiseen, ymmärretään tässä tutkimuksessa laajempaan käsitteeseen, joka sisältää sekä henkilöstöjohtamisen että strategisen johtamisen ulottuvuuksia (mm. Taipale 2004; Their 1994).

Tulevaisuuden monimuotoisissa, joustavissa ja verkostoituvissa ympäristöissä tarvitaan yhteisöjen johtamisen taitoja, mikä merkitsee jaetun johtajuuden periaatteiden mukaan työskentelyä. Kestävään johtajuuteen puolestaan sisältyy ajatus oppivan yhteisön ja organisaation sekä muutoksen onnistuneesta johtamisesta. Viime kädessä johtajuuden laadun ratkaisevat päämäärät ja arvot, jolloin kysymys tulevaisuuden johtajuudesta liittyy myös arvojohtamiseen. (mm. Fullan 2009; Hargreaves

2007; Juuti & Luoma 2009; Pennanen 2007; Sarala & Sarala 2003.) Taulukossa 1 on kuvattuna se, miten tulevaisuuden johtajuuden eri osa-alueet määrittyvät tässä tutkimuksessa.

Taulukko 1. Johtajuuden osa-alueet

Johtajuuden osa-alue	Määrittely ja tarkastelualue tässä tutkimuksessa
<b>Arvojohtajuus</b>	Koko johtajuuden laadun ydin ja korostuu erityisesti koulun johtamisessa moraalisten päämäärien vuoksi. Kaikkea johtajuuden ulottuvuuksia tarkastellaan viime kädessä tämän kautta. (mm. Junnola & Juuti 1993; Hargreaves & Fink 2006; Norris ym. 2002, 74; Selznick 1957, 28; Virtanen & Stenvall 2010, 87.)
<b>Pedagoginen johtajuus</b>	Visionäärinen ja strateginen johtajuus, joka perustuu kokonaisvaltaiseen ja osallistavaan näkemykseen organisaatiosta ja sen johtamisesta. Organisaation johtamista sen tavoitteiden ja vision suuntaan, mikä on johtamisen tulevaisuusosaamisen tärkeä ulottuvuus. Sisältää myös asioiden ja ihmisten johtamisen alueen sekä talouden ja hallintorutiinit. (mm. Juuti & Luoma 2009, 224–225; Mahlamäki-Kultanen 1998, 172; Selznick 1957, 150; Sergiovanni 1996/2000, 92–97; Taipale 2004, 72; Their 1994,96.)
<b>Talous ja hallinto</b>	Kytkeytyy usein tavoite- ja tulosjohtamisen alueeseen; miten rehtori johtaa tuloksellisesti resursseja. Tämän tutkimuksen viitekehyksessä talouden ja tuloksellisuuden näkökulma sisältyy erityisesti pedagogisen johtamisen alueeseen. (mm. Kaplan & Norton 1996; Their 1994, 89–93, ks. myös Mahlamäki-Kultanen 1998,151,168.)
<b>Muutosjohtajuus ja sen edellyttämä oppimisen johtaminen</b>	Kestävää toimintaa, joka saa aikaan todellista oppimista ja muutosta työyhteisössä ja organisaatiossa. Edellyttää organisaation syväoppimista eli muutosta, joka kohdistuu koko organisaatorakenteeseen (kaksikehäinen oppiminen). Tähän alueeseen kuuluu myös itsensä johtaminen. (mm. Juuti & Luoma 2009,224–225; Seashore 2009, 136; Taipale 2004, 7, 2007, 331, ks. myös Argyris & Schön 1996; Engeström 2004.)
<b>Jaettu johtajuus</b>	Yksin johtamisen sijaan tulevaisuuden monimutkaisessa ympäristössä ja erityisesti monimuotoisessa ja moniammatillisessa koulussa tarvittava johtajuuden laatu.(Gronn 2006, 2008; Harris 2006, 2008, 173; Hartley 2007,211; Lamothe & Langley 2001; Spillane 2006.)

<b>Verkostojen johtaminen</b>	Verkostoituvaa tulevaisuuden yhteiskunnassa johtajuus on hajaantunutta ja perustuu enemmän asiantuntijuuteen kuin valtaan. Johtajalta edellytetään systeemisten kokonaisuuksien hallintaa, vuorovaikutuksen johtamista, merkityksellisten sidosten ja kumppanuuksien etsimistä ja vahvistamista. (mm. Agranoff & McGuire 2001, 300; Ståhle & Laento 2000, 119–32; Virtanen & Stenvall 2010, 199.)
-------------------------------	---

## 4.1 Koulun johtajuus

Käsitys johtajuudesta ja sen sisällöstä ovat historian muovaamia, siksi ne ovat sekä sosiaalisesti että kulttuurisesti sidoksissa ympäristöön ja aikaan. Koulun johtajuuden profession juuret ovat melko nuoret, vaikkakin varhaisimmat koulun johtamista koskevat säädökset Suomessa löytyvät 1800-luvulta. Tällöin kansakoulujärjestelmän korkeinta valtaa käyttivät valtakunnan tasolla toimivat yli-inspektorit, joiden tehtävänä oli tehdä koulutarkastus kerran vuodessa ja näin valvoa koulun toimintaa. Varsinaisia koulun rehtorin tai johtajan tehtäviä ei ollut, vaan koulun johtajana toimi opettajakollegoiden valitsema luotto-opettaja. 1900-luvulla rehtorin työnkuvaa ja ammatillista pätevyyttä on määritelty erilaisin säädöksin, mikä on johtanut rehtorin työn kehittymiseen opettajakollegasta kohti ammattijohtajuutta. (Hämäläinen, Taipale, Salonen, Nieminen & Ahonen 2002, 15–20; Pietiläinen 2006, 15–16; Ropo 2006, 46–47; Ojala 2003.)

Yhtenä merkittävämpänä muutoksena voidaan pitää rehtoreiden siirtymistä kokonaistyöaikaan 1970-luvun lopulla, jolloin opetusvelvollisuutta vähennettiin ja aikaa jäi enemmän johtamistoiminnalle. Tosin aina 1990-luvulle saakka tiukka keskusohjaus ja kontrolli pitivät koulun rehtorin roolin heikkona ja rehtorin työstä suuri aika kului erilaisiin hallinnon rutiinitehtävien hoitamiseen. Keskushallinnon purkaminen ja vastuun sekä päätöksen teon siirtäminen paikalliselle tasolle 1990-luvulla merkitsi kokonaisvaltaisen vastuun sekä tuloksellisuuden painottumista koulun johtamisessa. Rehtorit kokevat kuitenkin edelleen, ettei koulun kannalta keskeisimmälle asialle, pedagogiselle johtamiselle jää aikaa kasvavien hallintotehtävien vuoksi. (Hämäläinen ym. 2002, 15–20; Mäkelä 2007, 198–200; Ojala 2003, 77–78; Pietiläinen 2006, 15–16; Ropo 2006, 46–48.) Hallinnon kuormittavuutta johtamistyössä

Ojalan (2003) mukaan korostavat erityisesti pienten koulujen rehtorit, jotka myös kokevat olevansa enemmän opettajakollegoita kuin koulun johtajia.

Koulun johtaminen nähdään usein omana alueena, joka poikkeaa yritysmailman johtamisesta myös sen suhteen, että organisaation henkilöstön ja tavoitteiden johtamisen lisäksi koulun hallinnolliseen johtamiseen sisältyy institutionaalisten velvoitteiden ja vastuiden täyttämistä. Ristiriitaa syntyy myös yritysmailman tiukan talouden, tuloksellisuuden ja tehokkuuden periaatteiden sovittamisesta kasvatus- ja opetustehtävien eettisiin ja moraalisiin päämääriin. Toisaalta koulu on ihmistä koostuva organisaatio, jonka toimintaa ohjaavat yleiset ja yksilölliset tavoitteet, eikä ylipääntään kahta organisaatiota voida johtaa saman mallin mukaan, vaan teoriat on mukautettava vastaamaan kyseisen organisaation tavoitteita ja tehtävää sekä toimintakulttuuria. (mm. Berg 2003, 26–27; Juuti 2007, 199–200; Ojala 2007, 132; Sergiovanni 1996/2000, XI-XVI; Vuohijoki 2007, 173.)

Vuohijoki (2007, 173) määrittelee koulun johtamisen toiminnaksi, 'joka pyrkii varmistamaan yhteisten päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisen luomalla suotuisat olosuhteet kaikille työyhteisön jäsenille.' Toiminnan tavoitteet nousevat sekä koulun sisältä että sen julkishallinnollisesta tehtävästä, jolloin tavoitteiden välille voi syntyä ristiriitaa. Niin ikään Hämäläinen (1986, 26–27) näkee koulun johtamisessa keskeiseksi hyvien toimintaedellytysten luomisen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Koulun johtaminen on työskentelyä yhteisen tavoitteiden ja päämäärien saavuttamiseksi siten, että kaikilla on mahdollisuus osallistua ja vaikuttaa myös päätöksen tekköön ja tavoitteiden asetteluun. Vuohijoen ja Hämäläisen määrittelyissä on samoja piirteitä, joita Sergiovanni (1996/2000) kuvaa yhteisöjen johtamisen periaatteeksi. Sergiovanni (1996/2000, 2007) painottaa koulun johtamisessa erityisesti eettisiä ja moraalisia periaatteita, jolloin olennaista on merkitysten luominen ja yhteisen ymmärryksen ja vastuunoton rakentaminen niin koulun sisällä kuin suhteessa oppilaiden huoltajiin. Junnola ja Juuti (1993) nostavat näitä näkökulmia esille kuvatessaan arvojohtamisen päämääriä.

Johtajuuden rakenteet ja laatu ovat keskeisiä koulun toiminnan onnistumiselle, sillä vaikka vaikuttavuuksien osoittaminen on vaikeaa ja niihin tulee suhtautua kriit-



tisesti, johtajuudella on merkityksensä<sup>22</sup> opettajien toimintaan luokkahuoneessa ja näin myös oppilaiden oppimis- ja kasvuprosessiin. Positiivisesti oppilaiden oppimiseen vaikuttaa johtajuus, joka tukee, arvioi ja kehittää opettajien osaamista ja opettajuuden laatua ja keskittyy opetuksen tavoitteiden asettamiseen ja viemään käytäntöön tarkoituksenmukaisia arvioinnin työkaluja. Johtajalta tämä edellyttää ymmärrystä siitä, millaista tulevaisuuden osaamista koulussa tarvitaan – minne olemme menossa ja mitä haluamme olla. (Berg 2003, 325–327; Leitwood & Mascall 2008, 544–545, 552; Pont, Nuche & Moorman 2008, 31–32; Vuohijoki 2007, 173; West 1998, 774–780.)

Tuloksellisen toiminnan edellytyksenä on myös se, että johtajalla on riittävä määrä toimintavapautta voidakseen tehdä koulun arjen kannalta tarpeellisia päätöksiä ja kehittämistoimia. Pelkkä toimintavapaus ei kuitenkaan tuota hyvää tulosta, sillä se voi johtaa myös jäsentymättömään todellisuuteen, joka vain kuormittaa johtajuutta. Autonomian lisäksi tarvitaan myös hyvin ja selkeästi määritellyt johtajan tehtävät sekä velvollisuudet. Lisäksi on tärkeää, että johtajalla on sekä aikaa että osaamista keskittyä johtamisen perusasioihin, jotka edistävät hyvää opettamista ja oppimista. (Hargreaves & Fink 2008; Pont ym. 2008, 30–31; Sahlberg 2006.) Arjen toimintarakenteiden ja käytäntöjen sujumisen sekä toimintaedellytysten varmistaminen kuuluvat olennaisesti koulun tulokselliseen johtamiseen. Avainkysymys on myös se, miten johtaja suuntaa koulunsa niin henkilöstöressurssit kuin muutkin resurssit pedagogisiin perusteisiin. (mm. Juppo 2007, 18; Sergiovanni 1996/2000, 88–89.)

#### 4.1.1 Pedagoginen johtajuus

Pedagoginen johtajuus liitetään perinteisesti koululaitoksen johtamiseen, jonka tavoitteena on varmistaa koulun opetussuunnitelman sekä opetus- ja kasvatus tavoitteiden saavuttaminen ja jonka sisällöt tulevat yhtäältä sekä opetussuunnitelmasta, sen toteutumisesta että oppimistuloksista, toisaalta pedagogisista virtauksista ja yhteiskunnallisista muutoksista. Laaja-alaisesti määriteltynä pedagogisessa johtami-

---

<sup>22</sup> Kaikille yhteisen peruskoulutuksen tehtävänä on huolehtia yhteiskunnan tulevien osaajien kasvun, kehityksen ja oppimisen mahdollisuuksista, jolloin koulutuksen laatu pitkällä aikavälillä vaikuttaa myös yhteiskunnan kehittymisen laatuun ja suuntaan (Opetusministeriö 2008, 199–200).

sessä on kyse oppimisympäristöstä ja oppimisesta kokonaisvaltaisena johtamisena, johon sisältyvät pedagogisin perustein myös talouden ja muun hallinnon kysymysten ratkaisut eli oppilaan oppimisen edellytysten turvaaminen. Näin kaikki hallinnolliset ratkaisut kytkeytyvät pedagogisen johtamisen kenttään ja ovat osa johtamistyön kokonaisuutta, vaikkakin niitä on rehtoritutkimuksissa kuvattu myös työksi, joka vie aikaa varsinaiselta koulun johtamistehtävältä. Pedagogisen johtamisen määrittely koulukontekstia yleisempänä johtajuuden laatuna painottaa erityisesti ihmisten ja yhteisöjen johtamista siten, että edistetään sitoutumista, oppimista ja aitoa vuorovaikutusta. (mm. Beairsto 2007; Hämäläinen 1986, 10–12; Mahlamäki-Kultanen 1998, 172; Ojala 2003; Selznick 1957, 150; Sergiovanni 1996/2000, 92–97; Their 1994.) Taipale (2004, 72) määrittelee pedagogisen johtajuuden

*”esimiehen kyvyksi ohjata alaisia kohti yhteistä päämäärää, tehdä näkyväksi määritellyt visioit ja tavoitteet, opettaa ymmärtämään ja tulkitsemaan sekä keskustelemaan ja hallitsemaan vuorovaikutusta positiivisen, keskinäisen riippuvuuden ja avoimuuden keinoin”.* (kursiivi alkuperäinen)

Johtamisen paradigman muutos, siirtyminen suljettujen organisaatioiden johtamisesta avoimen, oppivan organisaation johtamisen malliin, tekee Theirin (1994, 38–45) mukaan johtajan roolista pedagogisen. Johtaja käyttää pedagogin taitoja saadakseen työyhteisön toimimaan yhteisönä, joka on sitoutunut toimimaan päämääräänsä eteen. Pedagogisessa johtajuudessa vuorovaikutuksen<sup>23</sup> laadulla on keskeinen merkitys. Oleellista on se, miten johtaja onnistuu luomaan toimivat kommunikaatiokanavat ja -kanavat, jotka edistävät pedagogisia prosesseja organisaatiossa sekä sen kykyä oppia ja uudistua. Tavoitteena on koko työyhteisön osaamisen ja hyvinvoinnin edistäminen siten, että henkilöstöllä on myös mahdollisuus kehittyä pätevyyksissään ja kyvyissään tehtävien vaatimalla tavalla. Samalla, kun johtaja edistää työntekijöiden osaamista, hän pitää huolta oman osaamisensa ja ammattitaidon jatkuvasta kehittämisestä. (Mahlamäki-Kultanen 1998, 172–173; Taipale 2007, 33–332; Their 1994, 38–45; Sergiovanni 1996/2000, 92–97; ks. myös Juuti 2007.)

Organisaation oppimiselle olennaista on johtajan kyky valmentaa ja ohjata yhteisön jäseniä laaja-alaiseen osaamisen kehittämiseen asiakkaiden tarpeiden näkökul-

---

<sup>23</sup> Vuorovaikutuksen laadun merkitystä painotetaan erityisesti vastavuoroisen johtamisen (LMX) – teoriassa (Wayne, Shore & Liden 1997, 83; Hooper & Martin 2008, 20–21, ks. myös Manka 1999, 244–255).

masta. Keskeistä tässä on esimiehen taito johtaa organisaation vuorovaikutusverkostoja ja tunneilmastoa siten, että syntyy aito kaksisuuntainen kehittämisprosessi, jossa johtaja sekä tekee aloitteita että vastaanottaa niitä. Tässä onnistuakseen johtajalla tulee olla luottamus henkilöstön kehittymiseen ja oppimiseen sekä kykyä havaita organisaatiossa olevia mahdollisuuksia. (Sergiovanni 1996/2000, 104–107; Taipale 2007, 334–335; Their 1994, 96.) Hargreaves & Fink (2006, 27–28) kirjoittavat näistä samoista johtajuuden tehtävistä kestäväen johtajuuden ominaisuuksina, jotka pitävät yllä rikastavaa, ravitsevaa ja monipuolista oppimista. Parhaimmillaan koulujen johtajat ovat aina oppimisen johtajia, jotka ymmärtävät laadukkaan oppimisen luonteen merkityksen niin aikuisten kesken kuin luokkahuoneessa.

Pedagoginen johtajuus on prosessien kokonaisvaltaista johtamista, jossa toimijoita ohjataan päämääräsuuntautuneesti tiiviissä yhteistyössä ja yhteistoiminnassa. Näin määriteltynä siihen sisältyy strategisen johtamisen ulottuvuus, joka postmodernissa yhteiskunnassa Juutin ja Luoman (2009, 279) mukaan on organisaation strategian implementointia eli 'tahtomisen, tekemisen ja puheen aikaansaamista'. Kyseessä on vuorovaikutuksellinen prosessi, jossa yhdessä yhteisön ja asiakkaiden kanssa etsitään merkityksiä ja rakennetaan yhteistä tahtotilaa päämäärien saavuttamiseksi. Johtajan tehtävänä on sekä pitää huolta organisaation perustehtävän kirkastamisesta että johtaa osallistavasti yhteisöä vision suuntaan. Selkeät ja konkreettiset osatavoitteet ja yhdessä jaettu visio mahdollistavat johtajan siirtymisen taustalle tukemaan henkilöstöä ja auttamaan sitä tekemään toimintaa koskevia päätöksiä. Pedagoginen johtaja kykenee myös yhdistämään eri strategioita ja eri intressiryhmien tavoitteita ja näkemään niiden välisiä suhteita, mikä on tärkeää postmodernin yhteiskunnan strategiaprozessissa, jossa myös asiakas osallisena. Pedagogista strategiajohtajuutta tarvitaan erityisesti muutoksessa, ja parhaimmillaan pedagoginen johtaminen on, kun tiimissä tai verkostossa toimivien asiantuntijoiden osaaminen kasvaa. Tämä edellyttää hyvää strategianäkemyä ja tulevaisuusorientaatiota sekä nykytilan selkää analysointia. (Juuti & Luoma 2009, 224–225; Selznick 1957, 150; Taipale 2004, 7; 2008, 52-53; Their 1994, 89–93.)

Pedagogiseen johtamistapaan, niin kuin kaikkiin johtamistyyliin, liittyy omat riskinsä. Pedagoginen johtajan tyyli voi olla niin laaja-alaista ja avointa, että se aiheuttaa hämmennystä ja epäselvyyttä. Vastuun delegointi voi olla liiallista, jolloin se uuvuttaa henkilöstöä. Myös pyrkimys rehellisyyteen ja tasa-arvoisuuteen voidaan

viedä äärimäisyyteen. (Their 1994, 102.) Tästä samasta ilmiöstä kirjoittavat myös muun muassa Hargreaves ja Fink (2006) varoittaessaan liiallisen hajautetun johtajuuden riskeistä.

Vaikka pedagoginen johtajuus on käsitteellisesti laaja ja tulkinnanvarainen (mm. Mahlamäki–Kultanen 1998, 8; Taipale 2004, 72), nousee se ilmiönä yleensä aina esille puhuttaessa koululaitoksen johtajuudesta, ja siksi se on perustellusti mukana tässä tutkimuksessa. Pedagoginen johtajuus ymmärretään tässä tutkimuksessa laajalaisena käsitteenä, johon sisältyvät myös rehtorin tekemät hallinnolliset ratkaisut ja päätökset, mukaan lukien talouden ja muiden resurssien johtaminen. Pedagogisessa johtajuudessa on piirteitä, jotka voidaan liittää kestäväan johtajuuteen, jaettuun johtajuuteen, ihmisten johtamiseen ja arvojohtamiseen. Pedagoginen johtajuus on myös oppivan organisaation vuorovaikutuksellista johtamista, jossa sekä yhteisö että johtaja oppivat.

#### 4.1.2 Johtajuuden arvopohja

Arvot ja päämäärät ratkaisevat johtajuuden laadun. Vaikka tässä tutkimuksessa ei sinänsä käsitellä arvojohtajuutta, on arvoilla ja niiden pohjalle rakentuvalla organisaation toiminnan ja johtamisen periaatteilla keskeinen merkitys. Yksilön johtamistyylin valintaan vaikuttavat hänen arvonsa, ja toisaalta arvojen perusteella arvioimme toiminnan laadun hyvyyttä. Arvot ovat käsityksiä tavoiteltavista tiloista tai käyttäytymisen periaatteista, jotka kuvaavat oikeaa ja hyvää elämäntapaa, ja ne ilmenevät ihmisten arvostuksina ja valinnoissa. Yksilön ja yhteisön arvoilla on merkitystä myös työyhteisön rakenteisiin ja toimintakulttuuriin, sillä arvoihin liittyy yleensä vahva tunnelataus ja arvokkaaksi koettujen asioiden eteen ollaan valmiita panostamaan. Erityisesti julkishallinnollisissa tehtävissä johtajat joutuvat ratkaisuihinsa pohtimaan eettisiä ja moraalisia lähtökohtia, kuten tasa-arvoon ja oikeudenmukaisuuteen liittyviä kysymyksiä. (Hargreaves & Fink 2006, 17; Junnola & Juuti 1993, 204–205; Selznick 1957, 28; Virtanen & Stenvall 2010, 87.)

Koulun määrittelemine julkiseksi organisaatioksi, jonka moraalisena päämääränä on varmistaa, että kaikkien oppijoiden osaaminen kehittyy tasa-arvoisesti, painottaa johtamisen eettistä ulottuvuutta. Johtajan tehtävänä on pitää yhtä aikaa huolta yhteisen ja yhteiskunnallisen hyvän toteutumisesta sekä yksilön tarpeista, missä

hyvän tasapainon löytäminen edistää kaikkien sosiaalisten kerrosten hyvinvointia. Lähtökohtana voidaan pitää sitä, hyötyvätkö kaikki oppilaat ja opettajat astetuista tavoitteista ja toiminnan päämääristä. Parhaimmillaan tämä tarkoittaa sitä, että erot hyvin ja huonosti pärjäävien oppilaiden kesken kapenevat. Tämä liittyy myös kestäväen toiminnan ja johtajuuden peruspremissisiin, joissa keskeiseksi nousee arvojen merkitys. (Fullan 2003, 29, 2006b, 48; Hargreaves & Fink 2006, 23; 2008, 239; Virtanen & Stenvall 2010, 245.)

Koulun moraalinen ulottuvuus on merkityksellinen, sillä koulu toimii lasten ja nuorten kasvuympäristössä perheen jatkumona. Rehtori toimii omalla esimerkillään mallina yhteisten sopimusten ja periaatteiden noudattamisessa sekä ohjaa ja valvoo koulun tehtävien ja tavoitteiden saavuttamista. Olennaista on henkilöstön motivointi ja niin yksilön kuin yhteisön tarpeiden kohtaaminen merkityksellisellä tavalla. (mm. Fullan 2006, 42; Hargreaves & Fink 2006; Sergiovanni 1996/2000.) Moraalisen johtajuuden ulottuvuuksiin kuuluu myös alueellinen vastuu yli oman oppilaitoksen tai koulun. Siten vastuullisuus toteutuu niin yksilöiden, yhteisön että alueen tasolla. Vastuullinen johtaja toimii aktiivisesti koko yhteiskunnan tasolla ja näkee oman toimintansa sekä toimintayksikkönsä osana kokonaistehtävän täyttämistä. Hän on kiinnostunut myös muiden menestyksestä ja etsii yhteisön parasta omien etujen tavoittelemisen sijaan. Tämä puolestaan edistää alueen sosiaalista hyvinvointia ja johtaa näin alueellisen ja yhteiskunnallisen hyvän kasvuun. Johtajuuden vaikein osuus on siirtyä oman toimintayksikön edun tavoittelemisesta yhteisen hyvän edistämiseen. (Fullan 2003, 47–71; 2006, 42; Hargreaves & Fink 2006, 149–158.)

Arvojen merkitys on keskeistä tulevaisuuden koulun johtajuuden laadulle myös siksi, että kehittämisen painoalueiden ovat aina arvosidonnaisia. Tulevaisuuden yhteiskunta on arvomaailmaltaan myös aikaisempaa moniäänisempää, jolloin merkittävää on se, miten johtaja kykenee luomaan kouluyhteisössä yhteistä toimintakultuuria ja riittävää sosiaalista koheesiota. Tämä puolestaan edellyttää moraaliseen auktoriteettiin perustuvaa johtajuutta, joka syntyy yhteisesti jaetuista tavoitteista sekä keskinäiselle luottamukselle ja arvostukselle rakentuvasta yhteisöllisestä toiminnasta. (Fullan 2003, 76; Selznick 1957, 153–154; Sergiovanni 1996/2000, 33–34, 57; Virtanen & Stenvall 2010, 245.)

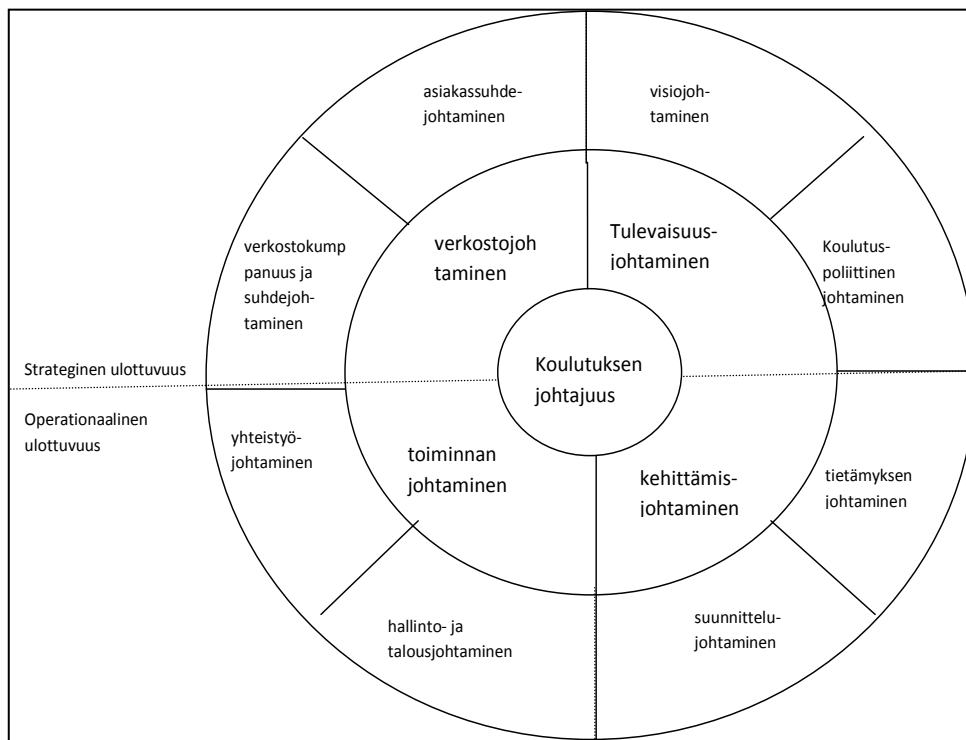
Kyse on ennen muuta merkitysten johtamisesta, jossa tavoitteena on löytää yhteisön kannalta paras toimintamalli. Tärkeää on, että puhetason sitoutuminen moraalii-

siin päämääriin viedään käytännön toimintaan. Tehtävä ei ole yksinkertainen, sillä julkisen kouluinstituution johtaminen on aina kytköksissä poliittiseen johtamiseen, sen tavoitteisiin ja arvoihin. Niin ikään organisaation ja johtajan omat arvot määrittävät toimintaa, mistä voi syntyä myös jännitteitä, jos eri tahojen arvot ovat keskenään ristiriidassa. (Fullan 2003, 30–31; Junnola & Juuti 1993, 25, 203; Ojala 2003, 100; Virtanen & Stenvall 2010, 82, 87.)

## 4.2 Tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet

Kompleksisessa yhteiskunnassa johtaminen on yhä enemmän yhteisöllinen ilmiö, jossa korostuvat verkostoissa toimiminen ja verkostoituvan organisaation johtaminen. Tähän liittyy kiinteästi myös johtajan strateginen osaaminen, jota on käsitelty pedagogisen johtamisen yhteydessä. Arvot määrittelevät johtajuuden laatua, joten kestävää tulevaisuuden johtajuutta ei voida käsitellä ilman arvodimensiota. (mm. Helakorpi 2005b, 121; Juuti 2005, 20–26; Leone, Warnimont, & Zimmerman 2009, 93–94.) Koulun johtamisen tehtävät ovat muuttuneet ja tulleet yhä vaativammiksi, jolloin aikaisemmat toimintarakenteet eivät enää ole tuloksellisia. Johtamisen painopisteen siirtyminen yksinjohtamisen perinteestä uudenlaiseen yhteisölliseen ja osallistavaan toimintakulttuuriin vie uudenlaiseen tapaan ajatella ja organisoida. Kouluympäristö on aikaisempaa hajautuneempaa, verkostoituvaa ja osin virtuaalista, mikä väistämättä merkitsee myös johtajuuden hajautumista ja verkostoitumista. (Grace 2000, 244; Gronn 2008, 144; Harris 2006, 2, 2008b, 153.)

Yhteisöllisyys ja yhdessä johtaminen ovat lähtökohtana myös Helakorven (2005b, 121) tulevaisuuden johtajuuden määrittelyssä, jossa verkosto- ja tulevaisuusjohtaminen muodostavat johtajuuden strategiset ulottuvuudet, ja kehittämis- sekä toiminnanjohtaminen operatiiviset ulottuvuudet. Strateginen johtajuus edellyttää johtajalta aina tulevaisuusnäkökulmaa. (kuvio 7)



Kuvio 7. Tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet (Helakorpi 2005b, 121)

Tulevaisuuden johtajat ovat siltojen rakentajana tästä päivästä tulevaan, mikä koulussa merkitsee visionääristä johtamista kaikkien oppijoiden osaamisen, oppimisen sekä hyvinvoinnin edistämiseksi. Johtajilta ei vaadita vain hallintotaitoja vaan ennen muuta osaamista ja toimintaa, joka edistää koulun moraalista tarkoitusta. Tärkeää niin ikään on strateginen ennakointikyky ja työyhteisön voimavarojen suuntaaminen oikein ottaen huomioon tulevaisuuden tarpeet ja muutokset. Kaiken kaikkiaan johtajuus tulevaisuudessa on yhä enemmän kokonaisvaltainen ilmiö, jossa yksittäisten kvalifikaatioiden sijaan painottuvat yleinen kyvykkyys ja osaaminen. (Harris 2008b, 153; Juuti 2007, 208–209; Leone ym. 2009, 90.)

Johtajuuden kehittyminen kohti tavoiteltavaa tulevaisuuden tilaa ei ole ongelmaton ja vailla rajoitteita. Yksilön ja yhteisöjen historialliset ja kulttuuriset kokemukset johtajuuden hierarkkisesta luonteesta ja yksilösuorittamisen sekä vaikuttamisen mallista muovaavat käsitystämme tuloksellisesta johtajuudesta. Tämä näkyy johtajuuteen kohdistuvien odotusten ja tehtävien välisinä jännitteinä, jossa samanaikaisesti valitsee pyrkimys joustavuuteen ja kontrolliin, hierarkiaan ja verkostoihin, yksilöllisyyteen ja yhteisöllisyyteen, rakenteisiin ja prosesseihin. Koulun johtajuuden kehittyminen tulevaisuudessa kytkeytyy koulutuksen julkisen luonteen vuoksi kunkin

yhteiskunnan koulutuspolitiikkaan ja julkishallintoon. Tällöin sekä valtakunnan että paikallisen tason päätöksillä voidaan joko mahdollistaa tai estää tuloksellisen johtajuuden toteutumista. (Hargreaves 2007, 232; Isosomppi 1996, 149; Ropo 2006, 47.)

#### 4.2.1 Jaettu johtajuus

Painopisteen siirtyminen yhteisölliseen suuntaan johtamiskurssissa ilmentää muutosta, joka on tapahtumassa kouluissa, ja näyttää vastaavaan tarpeisiin, joita yhteiskunnallisen kehityksen myötä kouluun on syntynyt. Tosin se on nähty myös merkkinä siitä, miten julkisella sektorilla pyritään ottamaan käyttöön yksityisen sektorin uudenlaisia organisaatiomalleja. Johtajuuden jakamisen idea ei ole uusi, sillä jo 1960-luvulla muun muassa Chester Barnard osoitti, että johtajuutta voi olla kenellä tahansa organisaation jäsenistä. (mm. Gronn 2006; Hartley 2007, 211.)

Käsitteenä jaettu johtajuus ei ole vakiintunut, vaan sitä käytetään kuvaamaan erilaisia johtamisen hajauttamiseen liittyviä asioita, kuten demokraattinen johtajuus, yhdessä johtaminen tai yhteisöllinen johtaminen. Olennaista on se, että johtajuutta tarkastellaan enemmän organisaation kuin yksilön suorituksen tasolla, mikä koulussa näkyy muun muassa johtoryhmien ja vastaavien tiimien toimintana. Johtajuus ei lepää yhden henkilön harteilla vaan määrittyy yhteisöllisenä ilmiönä, jota jaetaan useamman henkilön tai ryhmän kesken, ja siinä ovat mukana johtoportaan lisäksi oppilaat, opettajat ja huoltajat. Johtajuus voi olla hajaantuneena myös muiden koulujen kesken sekä yli kouluorganisaatorajojen. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei virallisia johtajuuden rakenteita tarvittaisi tai muodollisella johtajuudella olisi enää sijaa. Johtajilla on keskeinen rooli edistää ja ylläpitää osallistavaa toimintakulttuuria ja aidon vallan sekä vastuun mahdollistavia rakenteita koulussa. (mm. Gronn 2008, 142; Harris 2006, 3; 2008, 174–180; Spillane 2006.)

Jaetun johtajuuden laajaan leviämiseen kouluissa on Hartleyn (2007, 206) mukaan kaksi selittävää tekijää: sankarillisen muutosjohtajuuteen kohdistunut kritiikki ja epäonnistuminen sekä koululle kasaantuneiden monimutkaisten ja moninaisten tehtävien kenttä, joka vaatii uudenlaista verkottumista ja yhteistoimintaa (ks. myös Gronn 2008, 141–142). Suosiota voidaan selittää myös sillä, että paradigman muutos antaa uutta näkökulmaa monimuotoisessa organisaatiokentässä korostaen yhteisöllisyyttä ja verkostoissa tarvittavaa uutta kollektiivista johtajuutta. Muutos yhteis-



söllisen johtajuuden korostamiseen ilmentää myös joustavaa nyky-yhteiskunnan ajan ja tilan käsitettä sekä kulttuuria, jossa perinteisten roolien ja sosiaaliluokkien väliset rajat heikentyvät ja hämärtyvät. (Hartley 2007, 208–209; de Lima 2008, 160; Virtanen & Stenvall 2010.)

Jaettu johtajuus on tapa ajatella ja toimia, viitekehys, jonka sisällä johtajuus käytännössä tapahtuu, ja se soveltuu hyvin nykypäivän laajentuneeseen ja monimuotoiseen työnkuvaan. Sitä voidaan kuvata jatkumona, jonka toisessa ääripäässä on autoritääriinen johtaminen tai jopa itsevaltiutus, ja toisessa ääripäässä liiallisesta johtamisen jakamisesta seuraava anarkia ja kaaos. Jos valtaa ei jaeta lainkaan, toiminta perustuu johtajan itsevaltiudelle, jossa viralliset johtajat kontrolloivat toimintaa ja tekevät kaikki päätökset. Tehtävien delegointi, jossa töitä tai tehtäviä annetaan tiettyjen ihmisten hoidettavaksi tarkoin suunnitellun toiminnan rakenteen puitteissa, on osa jaetun johtajuuden ilmenemistä. Jos jaettu johtajuus ymmärretään pelkkänä töiden jakamisena, johtajuus jää kapeaksi kuvaksi todellisesta sen todellisista mahdollisuuksista. (mm. Fullan 2006; Hargreaves & Fink 2008; Spillane 2006.) Tosin delegointi on juuri se muoto, jota perinteisesti on toteutettu koulumaailmassa.

Hämäläisen (1986) varovainen näkemys johtajuuden jakamisesta kuvaa osuvasti myös tämän päivän koulun delegoinnin toteuttamista ja esimerkiksi koulun suunnitteluryhmien toimintaa. Hän (1986, 40–42) näkee tarkoituksenmukaisena sellaiset johtamisen jakamisen käytännöt, jossa johtaja delegoi arkipäivän rutiineihin liittyviä tehtäviä, raporttien kirjoittamisia tai itselleen vastenmielisiä tehtäviä, jotka voivat olla johtajan omia heikkoja alueita. Henkilöstöasiat, tiedottaminen sekä tulosten kontrollointi ovat osa-alueita, joita johtajan ei tulisi lainkaan delegoida. Tällaisen yksittäisten tehtävien delegoinnin Hargreaves ja Fink (2006, 114–116) käsittävät näennäisvallaksi, joka voi aiheuttaa sitoutumattomuutta ja muutoshaluttomuutta, erityisesti, jos johtaja delegoi avustajilleen toisarvoisia, mielenkiinnottomia tai itselleen epämieluisia tehtäviä. Tosin parhaimmillaan delegoituja tehtäviä hoitavat kokevat mielenkiintoa saadessaan valtaa ja vastuuta, mutta tällainen johtajamalli harvoin tuottaa sitoutumista koko yhteisössä.

Hargreaves ja Fink (2006) kuvaavat johtajuuden kehittymistä kohti vapaasti haajantuvaa henkilöstön valtauttamista eri vaiheiden kautta, joista autoritäärisen johtajuutta ja tehtävien delegointia seuraava vaihe on johtajaa avustavien henkilöiden laaja-alaisempi osaamisten ja vahvuuksien hyödyntäminen johtamistehtäviä jaetta-

essa eli progressiivinen johtamisen jakaminen. Mutta koska johtajuutta jaetaan vain virallisten rakenteiden (so. apulaisrehtoreiden) kautta, opettajien sitoutuminen on riippuvainen näiden johtamistehtävissä olevien henkilöiden läsnäolosta. Ohjatun jakamisen mallissa johtajuutta hajautetaan edelleen koordinoitusti organisaation kaikille tasoille, mutta edellistä laajemmin apulaisjohtajien, tiimien ja muun henkilöstön välillä. Toimintakulttuuri perustuu yhteisölliseen työskentelyyn, joka luo edellytykset rakentaa vahvoja professionaalisia oppivia työyhteisöjä. Ongelmana yleensä on, että myös tämän toimintamallin jatkuvuus on kiinni ylimmästä johdosta ja tapahtuu sen kehottamana ja ohjaamana. (Hargreaves & Fink 2006, 120–122.)

Kehkeytyvän johtajuuden malliksi Hargreaves ja Fink (2006, 122–124) kutsuvat toimintatapaa, jossa johtajuus leviää ja kehittyy yksilöiden ja ryhmien kautta, jotka innoittavat ja edistävät kollegoitansa kehittämään ja tarttumaan uusiin asioihin. Tällainen johtajuus ei tapahdu johtajien kehottamana, ja vaikka sitä ei sellaisenaan voidakaan suunnitella tai ohjata, voivat johtajat omalla toiminnallaan vaikuttaa tämän johtajuuden muodon tarkoituksenmukaiseen toteutumiseen organisaatiossa. Kyse on johtajuuden jakamisesta, jossa toimintaan sitoudutaan organisaation kaikilla tasoilla ja sen vaikutukset näkyvät luokkahuoneissa ja oppilaissa asti. Johtajat voivat edistää tällaista laajenevaa johtajuuden jakamista luomalla toimintaedellytykset, jossa yksilöillä on mahdollisuus toimia tarkoituksenmukaisesti, positiivisesti ja inklusiivisesti koulua kehittäen. (ks. myös Fullan 2005.)

Laajimmin ja vapaammin johtajuuden hajautuminen sekä henkilöstön valtaantuminen toteutuu assertiivisen johtamisen vaiheessa, jossa henkilöstöä kannustetaan aktiiviseen osallisuuteen ja vaikuttamiseen sekä olemassa olevien toimintatapojen kriittiseen tarkasteluun ja vaikuttamismuotojen kehittämiseen. Kyseessä ei kuitenkaan ole toiminnan kritisointi vaan pikemminkin molemminpuoliseen arvostavaan ja avoimeen dialogiin kannustaminen ja sen ylläpitäminen. Tällainen vapaasti hajautunut johtaminen tuottaa organisaation oppimisen kannalta parempaa tulosta kuin virka- asemasta johtaminen, mutta vaara on, että se johtaa anarkiaan, mikäli johtajuutta laiminlyödään. (Hargreaves & Fink 2006, 135–139; ks. myös Beirsto 2007, 368; Spillane 2006, 84; Spillane, Camburn & Pareja 2007.)

Johtajuuden laajeneminen koskemaan kaikkia organisaatiossa työskenteleviä ja ulottuminen organisaation kaikille tasoille edellyttää sekä rakenteellisia että institutionaalisia toimintoja, jotka mahdollistavat vastuun jakamisen. Eikä kyse ole pelkäs-

tään rakenteista ja toiminnoista vaan ennen muuta siitä, miten johtajuuden toteutuminen näkyy arjessa. Johtajan tehtävänä on mahdollistaa yhteisöllisen toimintakulttuurin kehittyminen ja voimavarojen oikea kohdentaminen sekä kaikkien yhteisössä toimivien osallisuus, mikä johtaa aitoon vaikuttamiseen, vastuunottoon ja sitoutumiseen. Olennaista on keskinäinen vuorovaikutus johdon ja työntekijöiden välillä sekä ympäristön kesken. (Gronn 2002, 425–230; Hargreaves & Fink 2006, 95–99; Hartoonin 2003, 54; Juuti 2007, 207–217; Spillane 2006, 3–5.) Parhaimmillaan kouluissa johtaminen nähdään organisaation resurssina, joka mahdollistaa yhdessä kehittymisen ja ongelmanratkaisut. Tämän toteutumisen esteenä ovat koulun vahva yksinjohtamisen ja hierarkkisen päätöksenteon kulttuuri sekä jäykät organisaatiokenteet, jossa oppilaat ja oppiaineet ovat jaetut hallittaviksi irrallisiksi yksiköiksi. Erityisenä suurten kouluyksikköjen ongelmana ovat maantieteelliset etäisyydet, jotka vaikeuttavat henkilöstön vuorovaikutuksellista toimintaa. (Harris 2008b, 39–40; Kallio 2005, 86 – 87; Rusch 2005, 89–117.)

Onnistuakseen jaettu johtajuus edellyttää arvovalintaa, työyhteisön osaamista ja yhteisöllisyyttä. Sen tulee olla yhteydessä demokraattiseen, osallistavaan ja yhteisölliseen toimintatapaan, mikä edellyttää myös henkilökunnalta vahvaa osaamista ja ammatillisuutta, jotta tieto ja osaaminen voisi laajentua työyhteisössä. Muussa tapauksessa johtamisen jakamisesta seuraa tietämättömyyttä ja ennakkoluuloja. Tärkeää on se, miten ja mitä tarkoitusta varten johtajuutta jaetaan, sillä jaettu johtajuus ei itsestään tuota hyvää tulosta, vaan sen arvo mittautuu siinä, millaisia sosiaalisia ja opetuksellisia tavoitteita se palvelee. (Beairsto 2003, 31–34; Hargreaves & Fink 2008, 238–239; Spillane 2006, 38–51.)

Johtamisen hajauttaminen ei ole hyve, jota lisäämällä vahvistetaan organisaation toimintakykyä, osaamista ja sitoutumista yhteisiin tavoitteisiin. Epätarkoituksenmukainen tai suunnittelematon vastuun jakaminen saattaa tuntua henkilöstöstä ylimääräiseltä ja kuorimittavalta työltä. Hajautetussa päätöksenteossa myös johtaja voi kokea asemansa turvattomaksi tai uhatuksi. Onnistunut johtamisen jakaminen on suunnitelmallista, kurinalaista, ja sillä on selkeät toiminnan rakenteet. Myös hierarkkisia rakenteita ja vastuun määrittelyjä tarvitaan, mutta näiden tulee olla kiinteästi yhteydessä jaetun johtajuuden rakenteisiin ja prosesseihin. (Hargreaves & Fink 2006, 101–114; Harris 2008b, 35; Spillane 2009, 71–72; Virtanen & Stenvall 2010, 247.)

Jaetun johtajuuden käsite auttaa tarkastelemaan johtajuutta yhden henkilön toimintaa laajempänä ilmiönä, mutta kuten muun muassa Gronn (2008, 142–143) toteaa johtajuuden tarkastelu polaaraisesti joko yksittäisen henkilön toimintana tai yhteisöllisenä ilmiönä kaventaa kuvaa monimuotoisen ja divergentin johtajuuden kentästä kouluissa. Vaikuttaminen voi tapahtua yksilön tai ryhmän kautta, samoin muutosagenttina voivat toimia niin yksilöt kuin kollektiivit. Olisi kenties osuvampaa kuvata nykyjohtamista hybridimallina, jossa tarkoituksenmukaisesti yhdistyvät eri johtamistavat ja -tyylit.

#### 4.2.2 Verkostojen ja yhteisöjen johtaminen

Menestyvän julkisen organisaation tapa toimia on verkostoituminen, ja siksi verkostojen johtaminen on keskeinen johtamisen alue tulevaisuuden moni-ilmeisessä koulussa. Verkostot muodostavat systeemisen kokonaisuuden, jossa systeemin eri osat ovat vuorovaikutuksessa toisiinsa ja joissa inhimillinen toiminta ei perustu yksilöiden suoritukseen vaan määrittyy yksilöiden toiminnan suhteesta sosiaalisiin verkostoihin. Verkostoissa toimimisen logiikka poikkeaa näin hierarkkisten organisaatioista, ja vaikka monet verkostoissa työskentelyn taidoista ovat samanlaisia kuin mitä tarvitaan fyysisen koulun toiminnan johtamisessa, tarvitaan myös uudenlaista johtajuutta verkostojen kytkösten ja suhteiden hallintaan. (Agranoff 2006, 56 – 58; Kubiak & Bertram 2010, 45; Ståhle & Laento 2000.)

Verkostot ovat eläviä, alati muuttuvia ja voivat toimia joskus impulsiivisesti tai jopa kaottisesti, mikä toisaalta mahdollistaa luovan ja innovatiivisen toiminnan, mutta yhtäältä se asettaa johtajuudelle uudenlaisia vaatimuksia. Kyvykäs johtaja luo kiinteyttä ja hallintaa kaaokseen sekä näkee, miten uusia yhteyksiä syntyy ja missä niitä taas häviää. Johtajan tehtävänä on rakentaa synteesiä erilaisista tarpeista ja tavoitteista, joita kullakin verkostoon tulevalle on, jotta päästään yhteiseen tavoitteeseen ja tulokselliseen työskentelyyn. Tarvitaan dynaamista johtamisotetta, taitoa linjata ja luoda visioita yhdessä partnereiden kanssa sekä kykyä tulkita verkostoissa toimivien eri sektoreiden sekä ammattikuntien kieltä ja toimintakulttuuria - toimia aktiivisesti verkostojen yhdistäjänä ja ohjaajana. Olennaista on myös havaita kaaoksen ja uuden toimintaidean tai innovaation kiteytymisen aika ja osata johtaa toimintaa sen mukaisesti: antaa aikaa uuden syntymiselle, luoda yhteisiä merkitysrakentei-

ta sekä tarvittavaa struktuuria. (Agranoff & McGuire 2001, 300; Ståhle & Laento 2000, 119–132; Taipale 2008, 52; Virtanen & Stenvall 2010, 199, 204–205.)

Verkostojen johtajuus on hajaantunutta ja näyttäytyy monissa eri muodoissa, joten sen havainnointi ja hallinta saattaa olla hankalaa. Valtasuhteiden sijaan työskentelyssä painottuu asiantuntijaosaaminen, ja todellinen vaikuttaminen voi tapahtua muiden kuin virallisten johtajien toimesta. Johtamisen kannalta on keskeistä ymmärtää ja havaita näiden verkostovaikuttajien solmukohtia, joihin kasaantuu paljon tietoa ja valtaa. Vallan hajaantuessa vastuusuhteet hämärtyvät, mikä parhaimmillaan johtaa aitoon vaikuttamiseen mutta myös tilanteeseen, jossa kukaan ei tosiasiallisesti huolehdi asioiden loppuunsaattamisesta. Erityisesti asiantuntijaverkostoissa osaamisen ja tietämyksen jakaminen yli oman ammattikunnan on vaikeaa, mistä syntyy helposti jännitteitä tai voi johtaa tehottomaan ja epätarkoituksenmukaiseen toimintaan. Peruslähtökohta onnistuneelle verkostotyöskentelylle onkin luottamuksellisen ilmapiirin ja keskinäisen kunnioituksen rakentaminen. (Juuti 2001, 205–206; Kubiak & Bertram 2010; de Lima 2010, 12; Stephenson 1998, 41–42; Ståhle & Laento 2000, 119–132; Virtanen & Stenvall 2010, 204.)

Asiantuntijaverkostojen johtaminen on tietoista hyvien työskentelyolosuhteiden luomista ja resurssien oikeanlaista kohdentamista. Johtajan tehtävänä on varmistaa, että verkostossa on riittävää ja monipuolista osaamista, jotta se voi toimia tuloksellisesti tehtävänsä suuntaan. Olennaista on niin johtajan kuin yhteisön itsetuntemus, joka syntyy omien heikkouksien ja vahvuuksien sekä organisaation voimavarojen tuntemuksesta. Verkoston uusiutumisen kannalta keskeistä on myös uusien kumppaneiden mukaan saaminen sekä verkoston toiminnan ylläpitäminen ja kehittäminen. (Agranoff & McGuire 2001, 299; Klijn 2007, 269–272; Kubiak & Bertram 2010; Selznick 1957, 142–143.) Verkostoissa organisaation toimintaympäristö laajentuu ja samalla monimutkaistuu sekä tulee aikaisempaan epästabiliimmaksi sekä vähemmän hierarkkiseksi. Tarvitaan taitoa hahmottaa ja hallita systeemiä kokonaisuus sekä kykyä ylittää perinteisiä organisaatorajoja mutta samalla toimia myös tarkoituksenmukaisesti oman organisaation sisällä. (Agranoff 2006, 57; Helakorpi 2005b, 9, 39–40.)

Verkostojen johtaminen on vuorovaikutuksen johtamista, jossa verkoston jäsenten laaja osaaminen ja erilaisuus toimivat voimavarana ja innovatiivisen toiminnan lähteinä. Onnistuminen edellyttää hyviä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja sekä luot-

tamuksellisia kumppanuussuhteita ja keskinäistä kunnioitusta. Parhaimmillaan työskentelyssä noudatetaan aidon dialogin periaatteita, jossa keskeistä on yhteisöllinen ja yhteistoiminnallinen ryhmäprosessi. Vaikka dialogi prosessina ei ole tehokas, tuottaa se uudenlaista koheesiota ja yhteisöllistä ymmärrystä sekä sitoutumista, jossa toimijat työskentelevät yhteisen ymmärryksen ja uusien näkökulmien aikaansaamiseksi. Dialogin seurauksena syntynyttä tietoa ei todennäköisesti syntyisi yksilön prosessina. (Beairsto 2003, 33–36; Juuti 2001, 205–206; Klijn 2007, 269–272; Stephenson 1998, 41; Virtanen & Stenvall 2010, 59.) Kyseessä on yhteisöllinen oppimisprosessi, jossa organisaation jäsenet luovat yhteistä ymmärrystä, osaamista ja merkityksiä sekä sitoutuvat yhteisiin arvoihin ja päämääriin sekä visioon. Jokainen organisaation jäsen on vastuussa johtajuuden ja yhteistoiminnan onnistumisesta.

Yhteisöjen johtajuus ei ole käskyjä ja komentoja vaan yhdessä toimimista, ja se perustuu vuorovaikutukseen, jonka tavoitteena on yhteisten merkityssisältöjen luominen ja toiminnan suuntaaminen yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Päätökset verkostossa syntyvät oppivan organisaation periaatteen mukaan yhteisenä oppimisprosessina, jossa yhteisöllinen vastuunotto vahvistaa verkoston jäsenten sitoutumista ja rakentaa vahvoja siteitä eri toimijoiden välille. Yhteisöllisellä työskentelyllä on myös hintansa: se on yleensä hitaampaa ja vie aikaa oman organisaation toiminnalta. Siksi on tärkeää hahmottaa, milloin verkostomainen, yhteisöllinen toiminta on tarkoituksenmukaista ja milloin tarvitaan hierarkkista päätöksentekoa. (Agranoff 2006, 57–62; Agranoff & McGuire 2001, 322; Beairsto 2007, 362–364; Buchanan, Addicott, Fitzgerald, Ferlie & Baeza 2007, 1081–1083; Sergiovanni 1996/2000, 87.)

Edellä kuvastusta yhteenvetona voidaan todeta, että verkostoissa johtaminen:

- 1) on hajaantunutta ja perustuu asiantuntemukseen enemmän kuin viralliseen valta-asemaan
- 2) edellyttää keskinäisen luottamuksen ja kumppanuuden ilmapiiriä
- 3) perustuu kumppanuuteen, jossa päätöksenteko näyttäytyy yhteisöllisenä oppimisprosessina.

Johtajalta tämä edellyttää taitoa:

- 1) hallita systeemisiä kokonaisuuksia sekä ylläpitää koheesiota ja luoda yhteisiä merkityksiä sekä sitoutumista yhteiseen tavoitteeseen

- 2) johtaa vuorovaikutusta ja pitää huolta verkoston riittävästä osaamis pääomasta
- 3) johtaa yhteisöä oppivan organisaation periaatteiden mukaan, jossa uusi tieto ja osaaminen rakentuvat yhteisöllisenä prosessina
- 4) hallita verkostorakennetta ja ylläpitää sekä uudistaa sitä.

### 4.3 Kestävää johtajuutta muutoksessa

Aito muutoksen toteutuminen organisaatiossa edellyttää sekä johdon että henkilöstön sitoutumista muutokseen ja sen läpiviemiseen siten, että se tuottaa pysyvää tulosta. Tähän tarvitaan johtajuutta, joka saa aikaan pitkiä toimintakaaria ja jättää vaakan jäljen organisaation rakenteisiin ja toimintaan. (mm. Fullan 2003, 2005; Hargreaves & Fink 2006, ks. myös Eisenbach, Watson & Pillai 1999, 83 - 84; Manka 1999, 245 – 246.) Muutos koetaan usein uhkaavana, koska nykyinen osaaminen käy riittämättömäksi ja tarvitaan uudenlaisia toimintatapoja ja taitoja. Oppiminen on tapa jäsentää muutosta, ja myös oppiminen itsessään saa aikaan muutosta, mikä tekee mahdolliseksi jatkuvan kehittymisen. Näin ollen muutoksen johtaminen voidaan nähdä yhteisön ja sen jäsenten oppimisen johtamiseksi, jossa johtajan tehtävänä on toimia muutoksen agenttina innostaen ja kannustaen muita uuden oppimiseen. Muutosjohtajuudelle tunnusomaista onkin uudistus- ja kasvuhakuisuus, innovatiivisuus ja yhteistyöhön kannustaminen sekä riskinotto ja visionäärisyys. (Fullan 2005, 50–51; Hargreaves & Fink 2008, 60; Ojala 1996, 72; Ruohotie 2000, 275–297; Viitala 2002, 96.)

Ulkoa tulevat innoitteet ja motivointi jäävät yleensä lyhytkestoiseksi, ja siksi muutoksen merkitys tulee sisäistää itselleen ja yhteisölle. Onnistuminen edellyttää toiminnan vapautta, jotta ihmiset voivat osallistua ja vaikuttaa organisaatiossa. Samalla rakenteiden tulee olla riittävät, jotta toiminnan suunta ja tavoitteet säilyvät. Kyse on tasapainon löytämisestä, sillä organisaatio voi toimia oppivan yhteisön tavoin, mutta ei välttämättä kohti organisaation yhteisiä tavoitteita. Tiukan hierarkkisessa asioiden johtamisen organisaatiossa ei puolestaan jää tilaa luovuudelle ja oppimiselle. (Beairsto 2003, 40–41; Hartoonian 2003, 58–59 ; ks. myös Stähle 1998.)

Sekä Fullan (2003, 25, 45) että Engeström (2004, 60–62) korostavat koko systeemin muuttumisen tärkeyttä, mikäli tavoitteena on saada aikaan pysyvää ja pitkäjänteistä kehittymistä. Muutoksen tulee tapahtua organisaation kaikilla tasoilla ja osana systeemistä kokonaisuutta. (ks. myös Argyris & Schön 1996, 72.) Johtajalta edellytetään kykyä hahmottaa kokonaisuuksia ja nähdä, miten osat liittyvät niihin, sekä taitoa viedä teoreettinen tieto käytännön tason toiminnaksi. Keskeistä on johtajien kyky ajatella ja toimia systeemisesti, jolloin he vahvistavat systeemistä ajattelua eri vuorovaikutustilanteissa. Taitava johtaja edistää koulun toiminnan ja osaamisen kehittymistä tasapainoisesti kohti ammatillista oppivaa yhteisöä ja johtaa prosesseja uudistavalla tavalla siten, että työyhteisö kykenee vastaamaan muuttuvan ympäristön vaatimuksiin joustavasti ja idearikkaasti. (Hartoonian 2003, 60–63; Fullan 2005, 25, 43; Seashore 2009, 136.)

Kestävää johtajuutta on kyky mennä eteenpäin ilman, että kuluttaa itseään tai yhteisöä loppuun, sillä jatkuva kehittämisen ja muutoksen virta uuvuttaa niin henkilöstön kuin johtajan, mutta toisaalta jatkuvasti paikalla pysyminen näivettää toimintaa<sup>24</sup>. Tämä edellyttää syklistä työskentelyotetta, jossa korkea suoritus seuraa palautumisen jakso, jolloin levätään ja kerätään uutta energiaa. Luovuuden ja kehittämistoiminnan rinnalla tarvitaan myös rutiineita ja rituaaleja, jotka auttavat jaksamaan. Jos systeemi on rauhaton ja jatkuvasti vaativa, ei ole mahdollista olla tuloksellisesti sitoutunut. Tavoitteena on, että johtajuus kehittyy energiaa tuottavaksi toimintatavaksi ja kasvattaa samalla uusia johtajia energian luojaiksi. (Fullan 2005, 34–40; Hargreaves & Fink 2006, 20.)

Hargreaves ja Fink (2006, 18–20) ovat kuvanneet muutoksessa tarvittavaa kestävä johtajuutta seitsemän ulottuvuuden kautta: syvyys, pituus, leveys, oikeudenmukaisuus, moninaisuus, neuvokkuus voimavaroissa (resourcefulness) ja säilyvyys. Näissä ulottuvuuksissa on runsaasti yhtymäkohtia muun muassa Fullanin (2005) kestävä organisaation ja johtajuuden määrittelyn kanssa.

Johtajuuden syvyydellä Hargreaves ja Fink (2006, 19) tarkoittavat oppimisen ja huolenpidon johtamista. Fullan (2005, 23–24) on puolestaan määritellyt kestävä organisaation toiminnan ja johtajuuden yhdeksi peruspilariksi systeemin syväoppimisen kaikilla tasoilla. Pituuden periaate Hargreavesin ja Finkin (2006, 57–69) määrittelyssä tarkoittaa johtajuuden jatkuvuutta. Kestävä johtajuus kasvattaa uutta johta-

---

<sup>24</sup> Hargreaves ja Fink (2006, 20) määrittävän tämän periaatteen johtajuuden neuvokkuuden/ voimavaraisuuden ulottuvuudeksi.



juutta, joka ei ole yksilöistä riippuvaa vaan luo jatkumoa yksilöitten yli. Johtajan työn perustana on aikaisempien johtajien työ, ja omalla toiminnallaan johtaja luo perustaa tulevien johtajien työlle. Johtajuuden laatu tulee arvioiduksi siinä, millaisen perustan kukin johtaja jättää jälkeensä ja millaisia vaikutuksia hänen toiminnallaan on ollut yhteisöjen oppimiselle. Jatkuvuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että organisaation johdon ja johtamistyylin tulisi säilyä entisellään. Olennaista on, että siirtymävaihe on suunniteltu joko jatkuvuuden tai muutoksen periaatteen mukaan ja toteutetaan myös näin. Hyvin suunniteltu ja toteutettu epäjatkuvuus johtajuudessa voi olla sysäys muutokselle. Tämäkin on merkki kestävästä johtajuudesta. Myös Fullanin (2005, 35) mukaan kestävä johtajuuden yksi tunnusmerkki on, että se kasvattaa hyviä tulevia johtajia.

Säilyvyydellä Hargreaves ja Fink (2006, 20) tarkoittavat johtamista, joka kunnioittaa menneisyyttä, osaa ottaa oppia siitä ja rakentaa sen pohjalta parempaa tulevaisuutta. Kestävä johtajuus muistaa organisaation menneisyyden, elvyttää sitä ja rakentaa näin kestävää tulevaisuutta. Fullan (2005, 18–19) nostaa esille organisaation toimintakulttuurin merkityksen johtajuuden laadulle. Ei riitä, että johtajalla halu toimia kestävä toiminnan periaatteiden mukaan. Tarvitaan myös toimintaympäristö, joka mahdollistaa tällaisen johtajuuden toteuttamisen.

Johtajuuden perusta on moraalisesti kestävässä toiminnassa, jota ohjaavat eettisyys ja arvot. Se oppii ja kasvaa erilaisuudesta, ruokkii monimuotoisuuden herättelemää vuoropuhelua ja edistää näin luovuutta. Kestävä johtajuus luo koheesiota verkostojen ja organisaation erilaisuuden rikkaudesta ja välttää standardisointia. Olennaista ovat toiminnan moraaliset päämäärät, eettisyys ja ammatillisuus. Kestävä johtajuus on myös sosiaalisesti kestävä ja oikeudenmukaista, jolloin omaa toimintaa tarkastellaan osana kokonaisuutta ja ymmärretään omien toimintojen heijastevaikutukset muihin alueen toimijoihin. Tärkeää on etsiä rakentavia toimitapoja osaamisen ja resurssien jakamisessa sekä lähiyhteisössä että muiden koulujen kesken. (Fullan 2005; Hargreaves & Fink 2006, 17–23, 143–145; Sergiovanni 1996/2000.)

Hargreavesin ja Finkin (2006) kestävä johtajuuden määrittelyssä on samoja ulottuvuuksia kuin autenttisen johtajuuden käsitteessä. Myös autenttisen johtajuuden lähtökohtana ovat arvot, etiikka ja moraalit. Autenttisen johtajat toimivat eettisesti ja sosiaalisesti kestävällä tavalla ohjatesaan henkilöstöä ja toimintaa, mikä

tuottaa pysyvää tulosta. (Cooper, Scandura, Schriesheim 2005, 477; Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans & May 2004, 802, 813 - 815.) Johtajuuden laadun arvioinnissa keskeistä ovat pitkän aikavälin tulokset. Organisaatiota johdetaan sosiaalisesti vastuullisesti, jolloin toiminta laajenee ja kehittyy tavalla, joka ei vahingoita ketään. Kestävä johtajuus on jaettua johtajuutta. Sillä on kauaskantoinen positiivinen vaikutus tähän hetkeen sekä tulevaa ja se mahdollistaa kaikkien syväoppimisen. Kompleksisessa maailmassa ja ympäristössä kukaan ei voi johtaa yksin. (mm. Cooper ym. 2005; Fullan 2005; Hargreaves & Flink 2006.)

## 5. Tutkimusmenetelmät

Tämän tutkimuksen tehtävänä on luoda kuvaa koulun ja sen johtamisen kehittymismahdollisuuksista tulevaisuudessa, joten se sijoittuu tulevaisuudentutkimuksen alueeseen. Ymmärrys kouluorganisaatiosta ja sen johtamisesta rakentuu kasvatustieteen teoreettiseen viitekehykseen, johon liitetään myös sosiologinen sekä yhteiskunnallinen näkökulma. Tarkastelu on kokonaisvaltaista ja systeemistä, minkä mukaan koulu ja sen johtaminen kehittyvät vuorovaikutteisena prosessina osana yhteiskunnan monimuotoista ja dynaamista muutosta. (ks. mm. luku 2)

Tutkimus on luonteeltaan laadullista ja perustuu asiantuntijatyöskentelyyn. Tilastollisin ja matemaattisin mallein laadittuja ennusteita tulevista kehitystrendeistä, esim. väestöennusteita, on käytetty taustamateriaalina. Menetelmän valintaa on ohjannut ymmärrys tulevaisuuden ennakointiin liittyvistä epävarmuustekijöistä ja kehitystrendeistä rikkovista epäjatkuvuuksista, jolloin yhden ennustemallin sijaan tavoitteeksi on asetettu vaihtoehtoisten tulevaisuuksien laatiminen. Tulevaisuudentutkimukselle tyypillisesti myös tässä tutkimuksessa tarkasteltavia ilmiöitä on lähestytty monitieteellisesti ja ainakin jossain määrin perinteisiä rajoja rikkoen. (mm. Hirsjärvi & Remes 1986; Kamppinen & Malaska 2002; Mannermaa 1993/2003.)

Tulevaisuudentutkimus on jossain määrin myös tulevaisuuden tekemistä ja näin samalla myös arvokannanottoa tulevaisuuden kehittymisen suunnista. Koulutuksen tulevaisuuden mahdollisuuksia analysoitaessa tämä näkökulma on keskeinen koulutuksen yhteiskunnallisen tehtävän vuoksi. (mm. Malaska 1993/2003, Kamppinen & Malaska 2002.) Seuraavissa luvuissa avataan hieman tulevaisuudentutkimuksen tieteenalaa sekä kuvataan tarkemmin tämän tutkimuksen menetelmiä ja niiden valintaa ohjanneita periaatteita.

## 5.1 Tulevaisuuden tutkiminen

Tulevaisuudentutkimus on varsin uusi tieteenala: sen juuret ulottuvat 1940-luvun loppupuolelle. Lähinnä tulevaisuudentutkimusta ovat luonnontieteet ja ihmistieteet. Tutkimuksen lähtökohtana on käsitys ihmisestä aktiivisena toimijana, joka on kiinnostunut tulevaisuudesta ja siihen vaikuttamisesta. Tulevaisuusajattelu auttaa hahmottamaan tulevaisuuteen liittyviä mahdollisuuksia tai uhkia ja sekä toimimaan myös aktiivisesti muutoksessa edistämällä toivotun tulevaisuuden rakentumista tai pyrkien ehkäisemään uhkakuvien toteutumista. (Hynynen 1979; Hirsjärvi & Remes 1986, 2–4; Senge, Scharmer, Jaworski & Flowers 2004, 9.) Tulevaisuudenkuvat ovat mielikuvia tulevaisuuden tiloista, jotka ovat muodostuneet nykyhetkeä ja koskevasta ymmärryksestä, peloista ja toiveista sekä uskomuksista. Ne vaikuttavat valintoihimme ja päätöksen tekoon ja voivat näin olla voimakkaita tekijöitä yhteiskunnallisessa päätöksenteossa. (Rubin & Linturi 2001, 267–269; Rubin 2000a, 16–17, 71; Rubin 2002b, 904–905.) Luotettavuuden arvioinnin näkökulmasta tulevaisuudentutkimus asettaa omat rajoitteensa, sillä rakennettujen kuvausten tai mallien paikkansapitävyyttä voimme tosiasiallisesti testata vasta tulevaisuudessa (Hynynen 1979, 79; Hirsjärvi & Remes 1986, 2–4).

Mannermaa (1993/2003, 26) määrittelee tulevaisuudentutkimuksen omaksi tieteenalaksi, jonka ”empiirinen tutkimuskohde on nykyisyydessä, jota tulevaisuudentutkimuksessa pyritään tarkastelemaan monitieteisestä näkökulmasta käsin tavoitteena teoreettisen ja empiirisen tutkimuksen avulla rakentaa perusteltuja kehityskulkuja tulevaisuudesta.” Tällöin tulevaisuudentutkimuksella voidaan nähdä olevan myös ominaiset piirteet ja pätevyysalueet, muun muassa tulevaisuussuuntautunut tiedonkäsitys. Se, että tulevaisuudentutkimuksen empiirinen tutkimuskohde on nykyisyydessä, pitää sisällään myös nykyisyyden historiallisen tietämyksen ja ihmisten tulevaisuutta koskevat intentiot. Tulevaisuuden kuvauksien rakentamisessa joudutaan tapahtumien merkityksille hakemaan jälkiä myös historiasta. Tulevaisuudentutkimus on sidoksissa käsityksemme ajasta, sillä tulevaisuutta pohdittaessa siirrymme olemassa olevan ajan ulkopuolelle. Tämä pitää sisällään ajatuksen ajan jatkuvuuden katkeamattomuudesta eli ikuisuudesta. (Mannermaan 1993/2003, 21; Polak 1973, 9–11.)

Tulevaisuuden kokonaisvaltainen tarkastelu lähtee systemisestä ajattelusta, jossa kokonaisuus muodostuu osiensa vuorovaikutuksesta ja niiden kompleksista riippu-

vuuksista. Tulevaisuusajattelussa edellytetään kykyä nähdä nämä kokonaisuudet sekä niissä vaikuttavat muutokset sekä ymmärtää tämän päivän päätösten vaikutuksia tulevaisuuden kehitykseen. (Hirsjärvi & Remes 1986, 15–16.) Systeemiseen lähestymiseen liittyy ymmärrys tulevaisuuden kuvausten sidonnaisuudesta aikaan, aikakauteen sekä ympäristöön, jossa ne on laadittu. Yhteiskunnan monimutkaistuksessa tapahtumien kehityskulkuun vaikuttavat yhä voimakkaammin globaali kehitys ja murrokset, jolloin ilmiöt ovat aikaisempaa universaalimpia ja monimutkaisempia. Tulevaisuudentutkimuksessa voidaan tunnistaa näitä muutostarpeita, analysoida tämän päivän päätösten vaikutuksia huomiseen. Tämä ei tarkoita sitä, että tulevaisuus olisi ennalta määrättyä, vaan tulevaisuuden ennustavuus on ennen muuta mahdollisten tulevaisuuksien etsimistä. Tulee myös muistaa, että muutoksessa olemassa olevat rakenteet muuttuvat ja näin syntyy myös uusia rakenteita, jolloin systeemit muuttuvat entistä monimutkaisemmiksi ja vaihtoehtoisten kehityssuuntien määrä kasvaa. Lyhyen tähtäimen ennusteet ovat mielenkiintoisia sen vuoksi, että niissä päästään katsomaan jo arjessa olevien signaaleiden oletettuja merkityksiä tulevaan. (Hirsjärvi & Remes 1986, 12–14, 30; Hynynen ym. 1979, 4–5; Kamppinen, Malaska & Kuusi 2002, 24; Mannermaa 2005; Söderlund & Kuusi 2002, 341.)

Modernin tulevaisuudentutkimuksen mukaan yhteiskunnallinen todellisuus voi kehkeytyä monia eri tulevaisuuspolkuja pitkin. Tulevaisuuspolut ovat mahdollisia tapahtumakulkuja, joita pitkin pääsemme erilaisiin mahdollisiin maailmoihin. Keskeinen tehtävä on miettiä tulevaisuuden maailmojen saavutettavuutta ja haluttavuutta, sillä tulevaisuudet ovat eri tavoin saavutettavissa ja osan toteutuminen on todennäköisempää kuin toisten. Osa toteutumisen rajoitteista on toimijoista riippuvaisia, osa riippumattomia, sillä tulevaisuuden toteutumiseen vaikuttavat sekä luonnollisen universumin rajoitteet että yhteiskunnalliset lisärajoitteet. Suuri osa yhteiskunnallisista rajoitteista kuitenkin on sopimuksenvaraisia, jolloin ihmiset voivat halutessaan luoda toisenlaisen tulevaisuuden, joko edistää toivotun tulevaisuuden syntymistä tai estää epätoivottavan, uhkaavan tulevaisuuden tulemistä. Mahdollinen maailma koostuu nykyisestä tilasta ja reitistä, joka johtaa tulevaan. Ilmiön kompleksisuus vaikuttaa siihen, missä määrin tämän päivän tilasta voidaan ennustaa tulevaisuuden tapahtumia. Lainomainen ilmiökään ei ole ennustettavissa, jos se on luoteeltaan niin monimutkainen, että sen yksi ilmenemismuoto on kaaos. (Kamppinen ym. 2002, 24–30; Mannermaa 1993/2003; 2005.)

Heikot signaalit ja trendit ovat mielenkiintoisia tulevaisuuden mahdollisia kehityslinjoja tutkittaessa. Heikko signaali on varhainen merkki mahdollisesta muutoksesta tai muutoksen aiheuttajasta. Se on jotain uutta, jota ei voida päätellä esimerkiksi historiallisista aikasarjoista. (Kuusi, Hiltunen & Linturi 2000, 78; Rubin 2000b.) Yllätyksellisyys ei ole yksin riittävä kriteeri määriteltäessä heikon signaalin hyvyttä. Jos signaali ei johda muutokseen, ei sillä ole merkitystä tulevaisuuden kannalta. Yllätyksellisyyttä olennaisempaa on näin signaalin sisältö ja sen vaikuttavuus. (Kuusi ym. 2000, 87–88.) Megatrendit ovat puolestaan vahvoja muutostrendejä, joihin vaikuttaminen on yleensä vaikeaa. Megatrendin kanssa voidaan oppia elämään tai joitain megatrendien kehityksiä voidaan estää ottaen huomioon muiden megatrendien vahvuuksia. (Kuusi ym. 2000, 78.)

Tulevaisuudentutkimus on arvosidonnaista, sillä arvojen kautta ihmiset perustelevat mahdollisten maailmojen mallien toivottavuutta tai uhkaa. Arvot esiintyvät yleensä arvojärjestelmien osana ja ovat suhteessa muihin tavoiteltuihin arvoihin, ja arvorationaalinen päättely koskee päämäärien valintaa hyvän ja toivottavan elämän näkökulmasta. Näin kaikki se, mikä koetaan oikeaksi ja hyväksi on keskeinen osa tutkimusta. Eri intressiryhmien näkökulmasta tavoiteltavat arvot voivat olla keskenään yhteismitattomia<sup>25</sup>, tai vaikka tavoiteltu arvo on sama, välineet sen saavuttamiseen ovat ristiriitaiset. Tutkimuksen toteuttamisessa on siksi tärkeää huolehtia riittävästä moniäänisyydestä, jotta eri arvolähtökohdat ja -tavoitteet tulevat kuvatuiksi.

Tulevaisuudentutkimus on myös tulevaisuuden tekemistä, sillä tämän päivän arvoalinnoilla vaikutetaan huomisen päivän yhteiskunnan toimintaan. Ihminen voi toimimalla arvojärjestelmän mukaisesti ainakin osin vaikuttaa niin muutoksen suuntaan sekä nopeuteen eli millaiseen tulevaisuuteen olemme menossa. (Hynynen ym. 1979, 3–6; Kamppinen ym. 2002, 24–30; Malaska 1993/2003, 9; Rubin 2000b.)

Olennaista tulevaisuustiedolle on sen kontingenttisuus eli tieto vaihtoehtoisista tulevaisuuksista. Tulevaisuudentutkimuksen menetelmät ovat samalla epistemologisia kannanottoja tulevaisuuden tiedon luonteesta, ja siksi epistemologiset ja ontologiset kysymykset ovat tulevaisuudentutkimuksessa keskeisiä. Tutkimuksessa on viime kädessä kyse siitä, millaiseksi maailman näemme ja millaiseksi sen uskomme tai haluamme kehittyvät. (Kamppinen ym. 2002, 24–25; Kamppinen & Malaska 2002, 55–57; Kuusi & Kamppinen 2002, 118–119.) Tulevaisuudentutkimuksen on-

---

<sup>25</sup> Relativistinen perusolettamus lähtee siitä, että on olemassa keskenään toistensa poissulkevia käsityksiä tulevaisuudesta.

tologian keskeiseksi kysymykseksi nousee se, millaiseksi tulevaisuus ymmärretään suhteessa nykyiseen maailmaan, mahdollisten maailmojen olemassaolotapa sekä se, miten kompleksisuus synnyttää uusia ominaisuuksia. Todellisuuden eri tasojen välinen vuorovaikutus synnyttää monitasoisen systeemin, joka sopii tulevaisuudentutkimuksen systeemiontologiaksi. (Kamppinen & Malaska 2002, 56–61.)

Mannermaa (1993/2003, 32) jakaa tulevaisuudentutkimuksen kolmeen paradigmaan: deskriptiiviseen ja evolutionariseen tulevaisuudentutkimukseen sekä skenaarioparadigmaan. Deskriptiivisen tulevaisuudentutkimukseen liitetään korkea toteutumisen todennäköisyys. Tulevaisuutta nähdään olevan ainakin periaatteessa ennustettavissa. Deskriptiiviselle tulevaisuudentutkimukselle on tyypillistä usko kehitykseen ja potentiaaliseen kasvuun. Skenaarioparadigma poikkeaa edellisestä jo perusolettamukseltaan, sillä tulevaisuuden ei uskota olevan ennustettavissa, sen sijaan voidaan luoda kuvia mahdollisista tulevaisuuksista. Tällöin ei ole merkityksellistä, kuinka todennäköisesti luotu skenaario toteutuu. Skenaarioilla voidaan kuvata paitsi toivottuja tulevaisuuden tiloja, myös tulevaisuuden uhkakuvia. Skenaarioparadigman heikkous on uskottavuus, jos ajatellaan, että kaikki tulevaisuudet ovat mahdollisia.

Evolutionaarinen tulevaisuudentutkimus tarkastelee yhteiskunnallista kehitystä systeemisesti. Sen mukaan yhteiskunnalliset systeemit ovat jatkuvassa epätasapainossa. Kehitys on ihmisten ja yhteisöjen toiminnan seurausta, mutta sitä ei voida suunnitella tai johtaa suoraan näistä toiminnoista. Yhteiskunnallinen kehitys muodostuu vakaiden vaiheiden ja kaaoksen vaihteluista. Näistä vakaat vaiheet ovat jossain määrin ennustettavissa. Kehitys johtaa aina kohti kompleksisuutta ja tuottaa laadullisesti uusia yhteiskunnallisia ominaisuuksia. Evoluutioteorian lähtökohtana ovat luonnontieteet, ja kriittinen kysymys onkin, voidaanko yhteiskunnan kehitystä tarkastella luonnontieteellisin perustein. (Mannermaa 1993/2003, 32–34, ks. myös Pantzar 1993, 75–83.)

## 5.2 Tulevaisuudentutkimuksen menetelmien tarkastelu

Tulevaisuudentutkimuksen menetelmien kirjo on laaja, ja tutkimusmenetelmien yleispätevä luokittelu on ollut hankalaa. Pääosa menetelmistä on kehitetty 1950–1960-luvuilla, jolloin yhteiskunta oli suhteellisen stabiili, eikä tämän päivän muut-

tuvassa maailmassa näitä ennakkointiin luotuja menetelmiä voidaan aivan sellaisenaan käyttää. (Bell 1997, 240–241; Mannermaa 1993/2003, 34.)

Koulun tulevaisuuden tutkimuksessa käytetympiä metodeja ovat pehmeä systeemimetodologia, Delfoi-menetelmä ja skenaariotyöskentely. Pehmeää systeemimetodologiaa voidaan kuvata menetelmälliseksi kokonaisuudeksi, joka on kehitetty erilaisten organisaatioiden tai instituutioiden toiminnan tulevaisuustyökaluksi inhimillisten käytännön tason ongelmien ratkaisemiseksi. Menetelmässä ilmiötä tarkastellaan kokonaisvaltaisena systeeminä, jolle voidaan asettaa rajat, tekijät ja toiminta, ja kuvata näiden välistä vuorovaikutusta. Tutkimuksissa pyritään hahmottamaan kokonaisnäkemyks järjestyksen nykytilasta ja sen osa-alueiden sekä rakenteiden välisistä vuorovaikutuksista ja riippuvuuksista. Samalla rakennetaan mallia tavoitellusta tulevaisuudesta, jota vertaillaan nykytilan kuvauksiin, ja tältä pohjalta mietitään, millaisin strategioin toivottuun tulevaisuuteen päästään. Kyseessä on eräänlainen hallitun muutoksen prosessin kuvaus, jonka avulla voidaan selvittää tavoiteltuja tai ei-toivottuja kehityssuuntia tarkastelun kohteena olevassa organisaatiossa tai instituutiossa. Käytännön sovelluksessa prosessi etenee siten, että sen ensimmäisessä vaiheessa nimetään konkreettinen ja todellinen ongelma sekä siihen liittyvät sisäiset ja ulkoiset muospaineet. Tämän jälkeen määritellään ydinvisio, jota vertaillaan laadittuun organisaation todelliseen nykytilaan. Vertailun tavoitteena on kartoittaa muutosmahdollisuudet, jonka pohjalta lopuksi rakennetaan kehitysohjelma tavoitellun muutoksen ja tulevaisuustilan saavuttamiseksi. (Huusko & Haapala 2002, 92; Mannermaa 1993b/2003b, 79–81; Rubin 2002a, 171–199.)

Antiikin Kreikan Delfoi-oraakkelista nimensä saanut Delfoi-menetelmän perusolettamuksena on, että alan asiantuntijat kykenevät esittämään parempia arvioita tulevaisuudessa kuin maallikot. Delfoissa asusti neuvonantajien vahtimana kerrallaan kolme nuorta ennustajanaista, joiden tuli pysyttäytyä neitsyinä, syödä määrättyä ruokaa ja noudattaa säännöllisiä elämäntapoja. Delfoi-temppeleli oli rakennettu kalliion päälle, ja lattian lohkeamista nousi kaasuja, joiden höyryistä humaltuneet Delfoin papittaret antoivat kysyjille moniselitteisiä vastauksia tulevaisuudesta, ikään kuin horoskooppeja. (Hynynen ym. 1979; Malaska & Mannermaa 1985; Mannermaa & Ahlqvist 1998.)

Asiantuntijatyöskentelyyn perustuvassa Delfoi-menetelmässä korostetaan anonymiteetin merkitystä. Asiantuntijat voivat vapaasti ilmaista aitoja mielipiteitä,



ilman ”kasvojen menettämisen pelkoa”. Keskeistä tutkimuksessa on alan osaajilta saatu hiljainen tieto, heikot signaalit, jotka ovat tulevaisuuden visioinnin perustana. (Godet 1987, 19; Hietanen 2009, 15; Huusko & Haapala 2002, 93; Linturi 2007, 102; Kuusi 2004; Rubin 2000b.) Delfoi eroaa perinteisestä survey-tutkimuksesta palautteisuuden ja iteraatio-kierrosten vuoksi. Saatua tuloksia ei vain analysoida, vaan ne palautetaan uudestaan vastaajajoukon kommentoitavaksi. Delfoi-tutkimus käynnistyy ensimmäisellä kyselykierroksella, joka on samalla myös tutkimukseen orientoiva osuus. Seuraavilla kierroksilla panelistit voivat argumentoida ja tarkentaa vastauksia. Uusi teknologia mahdollistaa myös ajassa taaksepäin etenemisen eli palaamisen aikaisempiin vastauksiin. Verkkovälitteisessä Delfoissa voidaan jopa luopua kokonaan palautekierroksista. (Linturi 2007,107–108; Kuusi 1999, 153–154; Kuusi 2004; Turoff & Hiltz 1996) Menetelmä soveltuu erityisen hyvin tulevaisuuden tutkimiseen silloin, kun kyseessä on monimutkaiset, laaja-alaiset tai kiistanalaiset ilmiöt (mm. Kuusi 2004). Sitä onkin hyödynnetty viimeaikaisissa opetuksen ja oppimisen suomalaisissa tutkimuksissa heikkojen signaalien kartoituksessa ja tulevaisuusskenaarioiden laadinnan välineenä (ks. esim. Metsämuuronen & Mattila 2007; Rubin & Linturi 2011; Paaso 2010).

Vaikka alun perin Delfoi-menetelmässä (klassinen Delfoi) on pyritty toistojen avulla mahdollisimman suureen yksimielisyyteen, ei tätä Delfoin nykysovelluksissa enää tavoitella. Poliittisen tai argumentoivan Delfoi-menetelmän tavoitteena on ennemminkin tuottaa toisistaan poikkeavia näkemyksiä tulevaisuuden kehittymisen mahdollisuuksista. Konsensuksen sijaan tavoitellaan moniäänistä dialogia päätöksenteon pohjaksi. (Kuusi 2002, 207–216; Kuusi 2004; Turoff 1975, 84–86; Turoff & Hiltz 1996.) Delfoi-tutkimus on viime aikoina ollut siinä määrin muutoksessa ja murroksessa, että muun muassa Linturi (2007, 102) kysyy, voidaanko enää lainkaan puhua Delfoi-menetelmästä sen perinteissä merkityksessä. Delfoi on lähtökohtaisesti asiantuntijamenetelmä (ks. myös Kuusi 1999, 2004), mutta nyt asiantuntijuuden rinnalle on nostettu myös asianosaisuus. Anonymiteetin vaatimukseen ei enää ole niin tiukka, ja rinnalle on kehitetty esimerkiksi tiimidelfoi-menetelmää (Kuusi 2004; Linturi 2007, 102 - 110, ks. mm. Tapio 2002). Kaikesta muutoksesta ja tulevaisuuden mahdollisista sovellutuksista huolimatta Linturin (2007, 112) mukaan Delfoi-menetelmä edelleen nojaa kolmeen peruseriaatteeseen: anonymiteettiin, asiantuntijuuteen ja argumentointiin.

Skenaario on alkuperältään elokuvatermi, joka on tarkoittanut ohjaajan kappaletta käsikirjoituksesta. Tulevaisuudentutkimuksen välineenä skenaarioita on käytetty jo 1960-luvulta asti, ja vaikka kyseessä on yksi tulevaisuudentutkimuksen avainkäsitteistä, voidaan skenaariolla tarkoittaa hyvin laajasti erilaisia lähestymistapoja ja menetelmiä. Yhtä ainoaa oikeaa tapaa laatia skenaarioita ei ole, vaan lähestymistapa ja menetelmien valinta riippuvat tutkimuksen kontekstista ja tavoitteista. Skenaariomallien kirjavuus tekee niistä joustavan työvälineen erilaisten ja eri tarkoituksiin laadittaville tulevaisuuden tilojen kuvauksille, tosin monimuotoisuuden liittyy myös väärinkäytön vaara. (Kuusi & Kamppinen 2002, 120–123; Mannermaa 1993/2003, 29–32; van Notten 2006, 87–88; Rubin 2007.)

Skenaariot voivat olla laajoja ja monista eri näkökulmista mahdollisista tulevaisuuksista, tai ne voivat keskittyä tietyn alueen tai teeman kuvaukseen. Laajuus ei välttämättä tarkoita laadukkaampia skenaarioita, vaan joskus yksinkertaisempi tulevaisuuden tilan kuvaus voi olla jopa tehokkaampi tai tarkoituksenmukaisempi. Olennaista on asioiden kokonaisvaltainen ja systeeminen tarkastelu, jolloin tutkimuksen painopistettä voidaan siirtää tämän hetken ongelmista tulevaisuuden näkökulmien ja mahdollisuuksien visiointiin. Systeeminen lähestyminen on vaativaa ja erityisesti silloin, kun tavoitteena on luoda positiivisen kehityksen näköaloja. Ihmisten on helpompi rakentaa negatiivisia skenaarioita, koska niissä lähtökohtana on olemassa olevat uhat. Positiivisten skenaarioiden luominen edellyttää uusien mahdollisuuksien, vielä näkymättömässä olevien kehityslinjojen luomista. (van Notten 2006, 83–84; Ogilvy 2006, 23–24.)

Skenaariot ovat eräänlainen aikasarjakuvaus tästä päivästä tulevaan, jossa tulevaisuus rakentuu näkemyksestä nykytilasta ja siinä olevista mahdollisuuksista sekä uhista. Skenaariotyöskentelyssä voidaan etsiä sekä ajassa olevia valtavirtauksia eli megatrendejä että heikkoja signaaleja. Jotta skenaariotyöskentelyssä saadaan esille heikkoja signaaleja, muutoksen kompleksisia muotoja ja yllätyksellisiä tekijöitä, tarvitaan vapaan ideoinnin ja arvokeskustelun välineitä. (Godet 1987, 27; Rubin 2000b; ks. myös Mannermaa 1993/2003.)

Skenaariot eivät ole valmiita suunnitelmia tai ennusteita tulevaisuudesta, vaan pikemminkin perusteltuja tarinoita siitä, millainen maailma saattaa olla huomenna. Ne auttavat irrottautumaan tästä hetkestä ja näkemään vaihtoehtoisten tulevaisuuksien malleja – ottamaan etäisyyttä tämän hetken tilanteeseen. Etäisyyttä voidaan

ottaa ajallisesti eli mennä tulevaan ja palata takaisin, tai etäisyyden ottaminen tarkoittaa sitä, että vaihdetaan näkökulmia asian tarkastelussa. Skenaarioiden tulee olla johdonmukaisia ja loogisia, olennaisiin asioihin keskittyviä sekä ainakin jossain määrin mahdollisia, sillä kyse ei ole utopioiden rakentamisesta. Toisaalta skenaarioiden tulee myös kyetä kyseenalaistamaan vallitsevia uskomuksia ja ymmärrystä sekä haastaa uudenlaiseen ajatteluun ja päätöksentekoon. Hyvän skenaarioiden tunnusmerkki on, että se on riittävän hyvin dokumentoitu ja raportoitu, jotta muut tutkijat ja skenaarion käyttäjät voivat ymmärtää, mistä sen oletukset ja väittämät syntyvät. (mm. Alcamo 2001, 24; Hynynen ym. 1979, 19, 58–59; Rubin 2000b; Schwartz 1991, 141–147.)

Skenaarioiden tulee poiketa selvästi toisistaan ja edustaa erilaisia kehityspolkuja, sillä tavoitteena on tuottaa vaihtoehtoisten malleja tulevaisuudesta. Usein käytetyssä kolmen skenaariotyypin uhka, mahdollisuus ja todennäköinen tulevaisuus -mallissa päästään skenaarioiden riittävään poikkeamaan kuitenkin niin, että ne kaikki edelleen voivat ovat loogisia ja mahdollisia. Nykyisyys antaa raamit skenaarioiden rakentamiseen, mutta reunanehtojen tulee olla riittävän väljät, sillä aikajänteen kasvassa epävarmuus lisääntyy ja vaihtoehtoisten mahdollisuuksien määrä kasvaa. (mm. Hynynen ym. 1979, 58–59; Inayatullah 2009, 78–79; Schwartz 1991, 19–30.)

Vaihtoehtoisten tulevaisuuksien kuvausten laatimista on kritisoitu siitä, että mallien toteutumisen todennäköisyyttä ei voida arvioida luotettavasti. Tämä lienee ongelmallista kaiken kaikkiaan tulevaisuudentutkimuksessa erityisesti nopean muutoksen ja murrosten aikakaudessa. Skenaarioparadigman heikkoutena voidaan pitää myös uskottavuutta, jos ajatellaan, että kaikki tulevaisuudet ovat mahdollisia. (mm. Hynynen ym. 1979; Mannermaa 1993/2003; Rubin 2004.) Tosin kuten Mannermaa (1993/2003, 32) toteaa, skenaarioparadigmassa lähtökohtana ei ole tulevaisuuden ennustaminen vaan vaihtoehtoisten, toivottujen ja ei-toivottujen -tulevaisuuksien rakentaminen, ja tällöin ei ole merkityksellistä, kuinka todennäköisesti luotu skenaario toteutuu.

Skenaarioille asetetut luotettavuuskriteerit ovatkin varsin väljät. Asplundin (1979/1981, 93–96) laatimien skenaarioiden hyväksyttävyysskriteereiden mukaan skenaarion tulee sisältää kuvaus relevanteista toimijoista ja olla fyysisesti mahdollinen, eli se ei voi olla luonnonlakien kanssa ristiriidassa. Skenaarion tulee olla myös ymmärrettävä eli loogisesti konsistenssi, johon liittyvät myös sosiaalisen ja psyko-

logisen uskottavuuden kriteerit. Sosiaalisesti uskottava skenaario on myös ymmärrettävä. Tosin mielenkiintoisia voivat olla juuri ne skenaariot, jotka ovat psykologisesti tai sosiaalisesti sen hetkistä taustaa vasten tarkasteltuna mahdottomia. Skenaariot ei tarvitse kuitenkaan tarvitse olla edes fyysisesti ja psykologisesti mahdollinen, jos löytyy joukko ihmisiä tai mielipiteitä, jotka pitävät sitä mahdollisena. Asplund (1979/1981, 96) perustelee tätä periaatetta sillä, että monet tulevaisuuden skenaariodiskurssit pitävät sisällään sillä hetkellä fyysisesti mahdottomia elementtejä.

Mannermaa (1993/2003, 29) määrittää skenaarioiden luotettavuutta sisäisenä ja ulkoisena konsistenssivaatimuksena. Sisäinen konsistenssivaatimus tarkoittaa sitä, että skenaario on muodollisesti yhdenmukainen suhteessa tutkimuksen teoriaan ja tutkimuksessa omaksuttuun näkemykseen yhteiskunnallisesta kehityksestä. Sisäiseen konsistenssiin liittyy myös loogisuuden periaate suhteessa menneisyyteen ja nykyhetkeen. Ulkoisen konsistenssin arviointi tarkoittaa skenaarioiden alustamista julkisen tieteellisen kritiikin tarkasteltavaksi ja sitä, miten laaditut skenaariot kykenevät tässä tarkastelussa sekä puolustamaan että tarvittaessa korjaamaan itseään. (vrt. Asplund 1979/1981, 94.) Asplundin (1979/1981) ja Mannermaan (1993/2003) tapaan myös Iversen (2006, 111) pitää uskottavuutta skenaarioiden tärkeänä ominaisuutena. Hänen mukaansa uskottava skenaario on looginen ja johdonmukainen, se korostaa relevantisti avainmuuttujia ja tulevaisuuden muutostekijöitä. Onnistuneet skenaariot eroavat strategisesti merkittävällä tavalla toisistaan ja ovat haastavia kyseenalaistamalla perususkomuksia ja -olettamuksia. (ks. myös Alcamo 2001, 24.)

Seuraavassa paneudutaan hieman tarkemmin tämän tutkimuksen päämenetelmänä käytettyyn skenaario-työskentelyyn.<sup>26</sup>

### 5.3 Skenaarioiden laatiminen

Skenaarioiden laadinnassa ei tarvitse noudattaa tiukasti tiettyä kaavaa, mutta jonkin menetelmä täytyy olla, jotta skenaariot olisivat muutakin kuin vain mielenkiintoisia kertomuksia tulevaisuudesta ilman todellista sisältöä. Hyvä metodi antaa aineistolle mahdollisuuden yllättää ja löytää uudenlaisia malleja sekä korjata alkuasetelmaa. (mm. Alasuutari 2001, 82; Mannermaa 1993/2003, Rubin 2007). Skenaarioita arvi-

---

<sup>26</sup> Luvussa 6.2 on kuvattu tarkemmin menetelmän valinnan perusteita.

oitaessa on olennaista ottaa huomioon se sosiaalis-kulttuurinen konteksti, missä ne on rakennettu. Koulutusjärjestelmiä voidaan jossain määrin tarkastella yhteisen viitekehyksen avulla, mutta viime kädessä jokainen systeemi heijastelee sitä kulttuuria, jossa se on syntynyt, ja toimii näin tullen tarkastelluksi myös toimintaympäristönsä kautta. Skenaariotyöskentelyyn osallistuvilla tulee olla sisäinen kiinnostus aiheeseen, jotta syntyisi todellista paneutumista työskentelyyn. Aito kiinnostus ja uteliaisuus ovat tehokkaammat välineet kuin mitkään etukäteen suunnitellut työkalut. (van Notten 2006, 85–85; Ogilvy 2006, 21–22; Saussois 2006.)

Skenaarioiden rakentamisessa voidaan käyttää analyyttistä tai intuitiivista lähestymistä. Analyyttisessä lähestymisessä hyödynnetään yleensä joko matemaattisia tai tietokonepohjaisia mallinnuksia, jotka pitävät sisällään erilaisia tulevaisuuskehitykseen vaikuttavia epävarmuustekijöitä. Tulevaisuusskenaarioita voidaan tuottaa myös analysoimalla kirjallisia dokumentteja ja muita materiaaleja. Intuitiivisessa lähestymisessä skenaariot rakennetaan yleensä työpajatyöskentelyssä, ja ne perustuvat välittuun asiantuntijatietoon eli asiantuntijoiden näkemyksiin. Työskentely etenee vaiheittain, joissa skenaariot rakentuvat nykytilan kartoitusten ja tulevaisuuteen vaikuttavien tekijöiden arvioinnin ja priorisoinnin kautta. Asiantuntijoiden ja asianosaisten näkemykset ja panostus skenaarioiden rakentamisessa ovat olennaisia, sillä osallistujat tuovat omasta osaamisestaan ja kokemuksistaan uusia näkökulmia asiaan. Heidän näkemyksiään voidaan kartoittaa haastatteluin, kysymyksiin tai osallistuvilla työskentelymenetelmillä. (Iversen 2006, 108–110; van Notten 2006, 78–79.)

Työskentelyvaiheet voidaan toteuttaa joko deduktiivisen tai induktiivisen päättelyn kautta. Deduktiivisessa lähestymistavassa käytetään yleensä jonkinlaista kehikkoa tai taulukkoa, jonka pohjalta työskennellään. Induktiivisessa työskentelyssä ei laadita viitekehyksiä tai valmiita rakenteita skenaarioille, vaan ne perustuvat vapaaseen prosessiin, jossa osallistujat tuottavat kohortteja tarinoita tulevaisuudesta. Analyyttistä ja intuitiivista lähestymistä voidaan käyttää myös yhdessä toisiaan täydentäen. Intuitiivista lähestymistä käytetään yleensä tutkimustyöskentelyssä ja analyyttistä otetta luotaessa tulevaisuusskenaarioita päätöksenteon pohjalle. (Iversen 2006, 110–111; van Notten 2006, 80–81.) Intuitiivisessa skenaariotyöskentelyssä on yhtymäkohtia fenomenografiseen tutkimukseen, jossa ilmiöitä ja tutkimukseen osallistuvien henkilöiden käsityksiä niistä pyritään kuvaamaan niiden omista lähtökodista

ja logiikasta (vrt. Hukkinen 1993/2003, 186–187; Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1996, 166–119).

Skenaariotyöskentely on prosessinomaista, ja siinä noudatetaan yleensä seuraavaa etenemistä: määritellään kohde, määritellään avainvaikuttajat, sekä sisäiset että ulkoiset tekijät, tunnistetaan päätrendit ja pääaktorit sekä rakennetaan skenaariot, joiden pohjalta tehdään toimintaehdotuksia. Saman tutkimuksen sisällä voidaan hyödyntää eri menetelmiä ja aineistokeruutapoja esimerkiksi tulevaisuusverstaas-, työpaja-, ideariihityöskentelyä tai kyselyitä ja trendianalyysyjä. Työskentely voidaan toteuttaa tiukan struktuurin mukaan tai struktuuri voidaan luoda vasta työskentelyn lopussa. Olennaista on, että skenaariot ovat laadittu systemaattisesti ja tiettyä menetelmää käyttäen, jolloin niiden luotettavuutta voidaan myös relevantisti arvioida. (Godet 1987, 23–27; Hynynen ym. 1979, 82; Kuusi & Kamppinen 2002, 122–128; Saussois 2006, 53–54.)

Selkeän strukturoidussa skenaariotyöskentelyssä käytetään usein tulevaisuustaulukko-työskentelyä, jonka laatiminen lähtee liikkeelle ongelmakohtien rajaamisesta, kehittämiseen liittyvistä kysymyksistä sekä tavoitteiden ja toimintamuotojen kuvauksesta. Työskentelyssä määritellään kuvattavan ilmiön kannalta keskeiset kehitystrendit ja annetaan niille toisistaan poikkeavia arvoja sekä pyritään selvittämään muutostekijöiden ominaisuuksia ja näiden välisiä riippuvuuksia. Tulevaisuustaulukkomenetelmällä luotujen tulevaisuuskuvien<sup>27</sup> pohjalta luodaan vaihtoehtoisten tulevaisuuksien malleja ja käydään keskustelua toivottavasta tulevaisuudesta sekä siitä, miten tähän toivottavaan tulevaisuuteen voidaan päästä. Myös kalaruototekniikassa (backbone) taustalla on teoreettinen näkemys olemassa olevista faktoreista ja niiden välisistä suhteista, joiden pohjalla kuvauksia tulevaisuuden tiloista lähdetään rakentamaan. Rakennusteline- tai tikapuumallissa struktuurista puolestaan luovutaan sitä myöten, kun skenaariot laajentuvat ja avautuvat. Ikkuna-tekniikassa struktuuri luodaan prosessin lopussa, jolloin saadaan kuvatuksi tuotettujen skenaarioiden välisiä eroja. (Huusko & Haapala 2002, 93–99; van Notten 2006, 78–80.)

Delfoi-tekniikka on yksi mahdollinen skenaariotyössä käytettävä apumenetelmä. Tällöin asiantuntijoiden yhteisenä työskentelynä useimman iteraatiokierroksen kautta rakennetaan kuvausta tulevaisuudesta. Aivoriihityöskentelyä käytetään usein

---

<sup>27</sup> Tulevaisuuskuvat ovat irrallisia kuvauksia erilaisista mahdollisista tulevaisuuden tiloista, ja niitä käytetään esimerkiksi skenaarioiden rakentamisen pohjana (Godet 1987, 21, 26–26; Rubin 2002b, 893, 905–906).

apumenetelmänä osallistuvassa asiantuntijatyöskentelyyn perustuvassa tulevaisuudentutkimuksessa, sillä se mahdollistaa osallistujien vapaan pohdinnan ja innovoinnin erilaisten tulevaisuuksien pohdinnassa. Kaiken kaikkiaan useamman menetelmän käyttäminen laadulliseen aineistokeruun perustuvassa skenaariotyöskentelyssä kohottaa tutkimuksen luotettavuutta. (Hirsjärvi & Remes 1986, 7; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997/2001, 215; Inayatullah 2009, 78–79; Iversen 2006, 110.)

Asiantuntija-arvioihin perustuvissa menetelmissä onnistumisen kannalta olennaista on asiantuntijoiden valinta. Asiantuntijajäsenet voidaan koota joko eri tahoja edustavista henkilöistä tai ryhmän koostumusta voidaan rajata tietoisien päätöksen perusteella. (van Notten 2006, 83; ks. myös Kuusi 2002.) Delfoi-työskentelyä läheisesti muistuttavassa osallistuvaan asiantuntijatyöskentelyyn perustuvassa tulevaisuuskertomus- ja mallinnusmenetelmässä skenaariot rakentuvat ilman etukäteen laadittua struktuuria toistuvien iteraatiokierroksin, jossa asiantuntijat yhdessä työskennellen rakentavat yhteisesti hyväksyttävät mallit mahdollisista tulevaisuuksista. Skenaariopaneelien välissä luonnoksia mallinnetaan ja pohjustetaan muun muassa kuvaamalla aihealueen kehitykseen vaikuttavia indikaattoreita. Skenaariot alistetaan vielä julkiseen kommentointiin mahdollisimman laajalle asiantuntijaryhmälle ja kaikille osallistujille. Iterointi ja laaja kommentointi tuovat lisää luotettavuutta. Etuna on myös laadullisten kertomusten ja määrällisten indikaattoreiden vuorottelu skenaarioiden rakentamisessa. (Alcamo 2001, 25.)

Asiantuntijatyöskentelyyn perustuu myös Meccan ja Adamsin (1991) tulevaisuuden muutoksen analysoinnin QUEST-menetelmästä (Quick environmental scanning system) koulutuksen tulevaisuuden laadintaan kehittämä ED Quest -tekniikka. Tämä vaihtoehtoisten tulevaisuuksien lähestymismalli auttaa havainnoimaan muutossignaaleja ja ympäristössä olevia epäjatkuvuuksia, jotka tulisi ottaa huomioon tai joihin tulisi reagoida omalla toimialalla. Menetelmä on tulevaisuuskertomusmallia strukturoidumpi, ja siinä edetään nykytila-analyysin kautta kuvaamaan analysoitavan toimialan tulevaisuuden keskeisempiä muutostrendejä tai tapahtumia. Lopuksi valitut muuttujat viedään taulukkoon, jossa osallistujia arvioivat, missä määrin tapahtumilla on vaikutusta toistensa ilmenemiseen, esim. väestön ikääntymisen merkitys koulutuksen arvostukselle. Skenaarioiden laatimisessa näitä taulukoita voidaan käyttää hyväksi siten, että nähdään, mitkä ilmiöt vahvistavat toisiaan ja millä on ristikkäiset vaikutukset. (Mecca & Adams 1991, 12–15.) ED Quest -tekniikka on kehitetty käy-

tännön päätöksentekijöille niin kuin moni muukin tulevaisuudentutkimuksessa käytettävä menetelmä.



## 6. Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkimuksen empiirinen osuus toteutettiin seminaareissa ja verkkotyöskentelyinä yhden vuoden ajan kevästä 2006 kesään 2007. Päämenetelmänä oli skenaariotekniikka, jossa hyödynnettiin myös Delfoi-menetelmää (asiantuntijaraati), tulevaisuusverstastyöskentelyä sekä matriisiarviointia. Näin saatiin syventyvää näkemystä tulevaisuuden mahdollisuuksista ja uhista. Asiantuntijaraati koostui Suomen Rehtoreiden aluepuheenjohtajista, opetushallituksen, Helsingin opetustoimen sekä Opetusalan koulutuskeskuksen OPEKO:n edustajista (liite 1). Skenaarioiden kommentointiin osallistuivat myös Kuntaliiton ja Koulutuksen arviointineuvoston edustajia

### 6.1 Tutkimustehtävä ja -kysymykset

Tämän tutkimuksen tavoitteena on laatia yleissivistävän koulutuksen vaihtoehtoiset tulevaisuuden skenaariot suomalaisessa kontekstissa sekä kuvata johtajuutta ja organisaation rakenteita tulevaisuuden koulussa 2020-luvulla. Tutkimustehtävä jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisen työskentelyvaiheen tavoitteena oli rakentaa kolmen vaihtoehtoisen tulevaisuuden skenaariot, toivottu tai ideaaliskenaario, uhkaskenaario ja todennäköinen tulevaisuus sekä kuvata kehitystä, joka johtaa nykypäivästä tulevaisuuteen (tulevaisuuspolut). Toisessa vaiheessa oli tavoitteena laatia kuvaukset kouluorganisaation ja johtajuuden kehittymisestä ensimmäisen vaiheen työskentelyssä syntyneissä koulutuksen tulevaisuusskenaarioissa.

Tutkimustehtävästä johdetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia ovat koulutuksen asiantuntijoiden Koulu 2020- luvulla skenaariot?
  - 1.1. Millaisia ovat toivotun tulevaisuuden ulottuvuudet?
  - 1.2. Millaisia uhkakuvia tulevaisuudessa on?
  - 1.3. Millainen on todennäköinen koulun ja koulutuksen kehityssuunta?

2. Millainen on tulevaisuuden koulun organisaatio?
  - 2.1. Mitä toivotun tulevaisuuden skenaariot merkitsevät kouluorganisaation kehittymiselle?
  - 2.2. Millainen on uhkaskenaarioiden kouluorganisaatio?
  - 2.3. Millainen on todennäköisen tulevaisuuden kouluorganisaatio?
3. Millaista johtajuutta tarvitaan tulevaisuuden koulussa?
  - 3.1. Millaista johtajuutta todennäköisen tulevaisuuden koulussa tarvitaan?
  - 3.2. Miten johtajuus kehittyy toivotun tulevaisuuden ja uhkakuvien skenaarioissa?
  - 3.3. Mikä edistää tulevaisuuden johtajuuden kehittymistä?
  - 3.4. Millaisia uhkakuvia kohdistuu tulevaisuuden koulun johtajuuteen?

## 6.2 Tutkimuksen kulku

Tutkimuksen toteuttamisen kriittiset kysymykset olivat asiantuntijaryhmän kokoaminen sekä tutkimusmenetelmän valinta. Menetelmän valinnassa tulee ottaa huomioon tutkimuksen teoreettinen viitekehys sekä lähtökohdat ja tavoite – eli mihin tutkimuksella pyritään (Alasuutari 2001, 82–83; Hirsjärvi ym. 1997/2001, 170–171).

Asiantuntijamenetelmissä Kuusen (2002, 217) mukaan asiantuntijoiden osaamisen laatu on ratkaisevampaa kuin määrä. Ryhmän valintaa ohjasi tutkijan ymmärrys koulun kehittymisen reunaehdoista, jossa erityisesti koulun toimintarakenteilla ja johtajuudella on keskeinen merkitys (ks. luvut 3 ja 4). Lähtökohtana on myös ollut näkemys siitä, että johtotehtävissä toimivat koulujen rehtorit ja erityisesti rehtoreiden alueelliset puheenjohtajat edustavat rajapintaa koulun arjen ja hallinnon välissä, jolloin heillä on vahvaa asiantuntijan näkemystä ja kokemusta koulun kehittymisen mahdollisuuksia kuvattaessa. Kuusen ym. (2000, 85–86) tutkimuksen mukaan asiantuntijat eivät välttämättä ole parhaita näkemään heikkoja signaaleja, vaan usein tapahtumien keskellä elävä henkilö havaitsee ensimmäisenä heikot signaalit. Tämän tutkimuksen asiantuntijoiden pääjoukko, rehtorit, elävät kouluilmiön keskellä, joten heillä voidaan arvioida olevan hyvät mahdollisuuden havaita sellaisia heikkoja signaaleja, jotka jäävät koulunmaailma ulkopuolisilta asiantuntijoilta havaitsematta.

Pääjoukko skenaarioryhmässä edusti koulujen johtoa (rehtoreita), joiden näkemystä rikastuttamaan valittiin hallinnon ja opetusalan täydennyskoulutuksen asian-

tuntijoita. Koulutuspoliittisten päätösten vaikutukset näkyvät suoraan rehtoreiden työssä samoin yhteiskunnassa ja erityisesti perheissä tapahtuvat muutokset. Edelleen ryhmän valintaa ohjasi näkemys rehtoreiden keskeisestä roolista pohdittaessa koulutuksen tulevaisuutta, sillä he ovat avainasemassa muutoksen aikaansaamisessa<sup>28</sup>. (mm. Sahlberg 2007; ks. myös Bulterman-Bos 2008.) Tosin vahva kiinnittyminen tämän päivän kouluarkeen voi olla myös esteenä tutkimuksessa, erityisesti silloin, kun edellytetään irtiottoa nykyisistä ratkaisuista (mm. Linturi & Rubin 2006, 42–46). Kuten yleensä aina asiantuntijajoukossa, myös tässä ryhmässä henkilöillä oli myös muita rooleja, joista käsin he tarkastelevat tutkittavaa ilmiötä, mm. tutkijan ja kunnallispoliitikon sekä vanhempien rooli. Ryhmä oli sekä taustaltaan että työskentelyotteeltaan heterogeeninen, mikä näkyi prosessissa aineistoa rikastavana ja monipuolistavana tekijänä. Ryhmän jäsenet edustivat melko kattavasti koko Suomea ja tulivat erilaisista toiminataympäristöistä alkaen Pohjois-Suomen hajaseudusta Etelä-Suomen ruuhka-alueisiin (liite 1). Osalla asiantuntijoista oli lisäksi aikaisempaa kokemusta skenaariotyöskentelystä, mikä edisti sekä prosessin sujuvuutta että toi syvyyttä työskentelyyn.

Tutkimusmenetelmän valinnassa kriittinen kysymys oli menetelmän soveltuvuus tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen sekä käsitykseen yhteiskunnallisten ilmiöiden kehittymisestä. Tutkimuksen ilmiökenttää, tulevaisuuden koulua ja sen johtamista, lähestytään heuristisella otteella ja koulutuksen tulevaisuuden ymmärretään kehkeytyvän vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Yhteiskunnan kehitys ymmärretään kompleksiseksi prosessiksi, jota leimaa muutoksen emergenttinen luonne, eli lähestytään evolutionarista käsitystä yhteiskunnan kehityksestä. Nopeasti ja ennakoimattomasti muuttuvassa ympäristössä evolutionaristinen tulevaisuuden tutkimus antaa skenaarioparadigmaa teoreettisesti ja metodologisesti perusteellisemmän viitekehyksen tulevaisuuden tutkimukselle. (mm. Mannermaa 1993/2003.) Evolutionarisessa paradigmassa menetelmänä käytetty pehmeä systeemimetodologia ei kuitenkaan sellaisenaan soveltunut tähän tutkimukseen, sillä sen avulla haetaan ratkaisuja organisaation tai instituution käytännön tason inhimillisiin ongelmiin (mm. Mannermaa 1993/2003; Rubin 2007).

---

<sup>28</sup> Tässä viitataan erityisesti luvuissa 2 ja 3 kuvattuihin koulun defensiivisiin mekanismeihin ja koulureformien luonteeseen, joilla on merkittävä rooli pohdittaessa koulun kehittymisen mahdollisuuksia tulevaisuudessa (mm. Schein 1985; Salo & Kuitunen 1998; Helakorpi 2001, 395).

Koulutuksen kentän tulevaisuuden tutkimuksessa usein käytetyn Delfoi-menetelmän vahvuus tämän tutkimuksen kannalta on se, että tulevaisuuskuva kehkeytyy vähitellen toistuvine asiantuntijakerroksin, ja näin saadaan esille alan asiantuntijoiden näkemys tulevaisuuden kehityksen mahdollisuuksista. Delfoi-menetelmän rajoitteet tämän tutkimuksen kannalta on se, että pääsääntöisesti vuorovaikutus panelistien kesken tapahtuu anonyymisti. Skenaariomenetelmä tarjoaa tämän tutkimuksen kannalta monimuotoisuudessaan joustavan työvälineen, jolloin tiukan struktuurin tai trendianalyysien sijaan ilmiötä voidaan lähestyä joustavalla ja innovatiivisella otteella. Käytännössä tämä tarkoitti skenaarioiden rakentamista avoimena, induktiiviseen päättelyyn perustuvana prosessina, jolloin struktuuri luotiin vasta lopussa. Näin syntyneitä skenaarioita voidaan kuvata ennakoiviksi, tulevaisuudesta nykyhetkeen rakentuviksi induktiivis-normatiiviksi skenaarioiksi (ks. mm. Rubin 2000b).

Tämän tutkimuksen tulosten käytännön merkityksen kannalta keskeistä on myös kuvata niitä polustoja, jotka johtavat vaihtoehtoihin tulevaisuuksiin, mihin skenaariotyöskentely antaa hyvät työskentelyvälineet (mm. Hietanen & Kaivo-oja 2005, 165–167; van Notten 2006; Rubin 2007). Taulukossa 2 on koottuna analyysi pehmeän systeemimetodologian, Delfoi- ja skenaario-menetelmien soveltuvuudesta tämän tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen ja tutkimustehtävään.

Taulukko 2. Menetelmien soveltuvuuden tarkastelu tässä tutkimuksessa

Menetelmä	Vahvuus tässä tutkimuksessa	Rajoitteena tässä tutkimuksessa
Pehmeä systeemimetodologinen menetelmä	<ul style="list-style-type: none"> <li>tarkastelee ilmiötä systeemisesti ja hermeneuttisesti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>käytännön ongelman ratkaisua varten</li> </ul>
Delfoi-menetelmä	<ul style="list-style-type: none"> <li>perustuu asiantuntijatyöskentelyyn, jossa määrä ei ole ratkaiseva, vaan se, miten hyvin asiantuntijat edustavat tutkittavaa ilmiötä</li> <li>asiantuntijoiden tuottama materiaalia hiotaan usean iteraatiokierroksen kautta hiljaisen tiedon ja ymmärryksen esille saamiseksi</li> <li>mahdollisuus anonymiteettiin kommentointiin</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>interaktio panelistien kesken anonyymiä</li> <li>työskentelyä ei pääsääntöisesti toteuteta kasvokkain</li> </ul>
Skenaariotyöskentely	<ul style="list-style-type: none"> <li>vaihtoehtoisten tulevaisuusmallien tuottaminen</li> <li>tulevaisuuspolun kuvaaminen tästä päivästä tulevaa (miten olemme tänne päässeet)</li> <li>soveltuu myös systeemisessä lähestymisessä yhtenä menetelmänä; intuitiiviset skenaariot</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>lähtökohdallisesti ongelman ratkaisuun ja toimintastrategian luomiseen sopiva työväline</li> </ul>

Skenaariotyöskentelyn apumenetelmien ja työskentelytapojen valintaa ohjasi tutkijan ymmärrys ryhmän merkityksestä uuden ja innovatiivisen tiedon tuottamisessa. Ryhmä on enemmän kuin osiensa summa, ja siksi yksittäishaastattelujen tai kyselyiden sijaan päätyöskentelymenetelmä oli työpajaseminaarit. (vrt. mm. Schön 1991; Ståhle 1998.) Koska ilmiötä lähestytään systeemisesti, deduktiivis-normatiivisen skenaarioparadigman mukainen strukturoitu aineistonkeruu ei ollut perusteltua, vaan struktuuri luotiin vasta lopussa tulevaisuusikkunoiksi.

Työskentely eteni intuitiivisen asiantuntijoiden työpajatyöskentelynä, jossa asiantuntijat käyttivät induktiivista päättelyä ja laativat koulutuksen tulevaisuuden vaihtoehtoisia skenaarioita. Uuden työpajaseminaarin alussa edellisessä kierroksessa syntyneitä skenaarioluonnoksia pohjustettiin kuvaamalla koulutuksen alueeseen läheisesti liittyviä muutosindikaattoreita. Prosessina tämä oli lähellä tulevaisuuskerromus ja -mallinnusmenetelmää (ks. mm. Alcamo 2001, 25; van Notten 2006). Käytetty työtapa muistuttaa läheisesti myös Delfoi-menetelmää, jossa asiantuntijoiden tuottamat näkemykset tulevaisuuden koulun kehittymisen suunnista asetettiin aina uudelleen asiantuntijoille keskusteluun ja kommentointiin (iteraatio).

Työskentelytapa oli osallistava, ja työskentelyssä käytettiin vaihtelevasti erilaisia dialogisia menetelmiä, arvottamista, aivoriihityöskentelyä, Learning-cafe ja tupla-tiimityöskentelyä. Vaihtelevien työtapojen tavoitteena oli saada uudenlaisia näkökulmia tarkasteltavaan asiaan, johon asiantuntijoilla oli vankka arjen työn side. Kasvokkain työskentelyn ongelmana usein on se, että asiantuntijan on vaikeaa muuttaa näkemystään ryhmän edessä kasvojen menettämisen pelosta tai yleensä on vaikeaa poiketa ryhmän mielipiteestä. Työpajatyöskentelyn välissä skenaariota rikastettiin Delfoi-tyyppisillä sähköpostitse toteutetuilla iteraatiokierroksilla, joissa sähköpostikommentoinnit jäivät anonyymeiksi ryhmän jäsenille, ja mahdollistivat näin ryhmän mielipiteen kriittisen tarkastelun sekä irtioton omasta roolista.<sup>29</sup> (ks. mm. Hirsjärvi & Remes 1986; Kuusi 2002.) Lopussa skenaariot strukturoitiin tulevaisuusikkunoiksi käyttäen apuna tulevaisuustaulukkoa (liite 2) ja arviointimenetelmiä, kuten ED Quest ja arvottaminen (liite 3). Kouluorganisaation toiminnan rakenteita tarkasteltiin osin samanaikaisesti koulutuksen skenaarioita laadittaessa ja painotetusti työskentelyn loppuvaiheessa, jolloin kuvattiin myös tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuuksia laadituissa skenaarioissa.(liitteet 3 ja 4)

Skenaariotyöskentely käynnistyi nykytila-analyysillä, jossa käytettiin tulevaisuustyöskentelyyn sovellettua SWOT-tekniikkaa (nykytilan vahvuudet ja heikkoudet sekä tulevaisuuden mahdollisuudet ja uhat). Sillä kerättiin heikkoja signaaleja ja tuotettiin nykytilan ja tulevaisuuden mahdollisuuksien ja uhkakuvien analyysi. Työskentelyn tulosta käytettiin seuraavissa vaiheissa tulevaisuuskuviin ja niistä kehitettyjen skenaarioiden laatimisen pohjana. Näin saatiin kartoitettua myös heikkoja signaaleja. Swot-työskentelyn taustamateriaalina käytettiin valtakunnallisia ja paikallisia toimintaympäristöanalyysijä. Merkittävän tausta-aineiston muodostivat OECD:n laatimat koulutuksen tulevaisuuden skenaariot 2003. Työpajan jälkeen Swot-analyysin tulokset lähetettiin vielä ryhmän kommentoitavaksi ja ne koottiin pohjamateriaaliksi ensimmäiseen skenaariotyöpajaan. Tulevaisuustyöskentelyn ensimmäisessä vaiheessa laadittu Swot-analyysi kuvaa myös niitä tulevaisuuden kehittymisen mahdollisuuksia ja uhkia, joiden pohjalta rakentuivat eri tulevaisuusskenaarioihin johtavat tulevaisuuspolut (taulukko 3).

---

<sup>29</sup> Näin kävikin eli kriittisiä kommentteja tuli juuri sähköpostikierroksilla.

Taulukko 3. Skenaariotyöskentelyn pohjaksi laadittu nykytila-analyysi

<b>Vahvuudet (nykytila)</b> Mitkä ovat vahvoja ominaisuuksia? Mitkä asiat ovat hyvin?	<b>Heikkoudet(nykytila)</b> Mitä tulisi parantaa? Mikä on nyt huonosti? Mitä vältettävä?
+Pätevät opettajat ja henkilökunta, työhön sitoutuneita +Rehtoreilta edellytetään opettajataustaisuutta +Kansainvälisesti pienet kouluyksiköt mahdollistavat hyvän vuorovaikutuksen +Opetusalan hyvä arvostus yhteiskunnassa sekä kotien tuki, kouluun instituutiona luotetaan +Opetussuunnitelma mahdollistaa kokonaisvaltaisen opetusotteen aihekokonaisuuksissa +Integraatio ja erityistä tukea tarvitsevien lasten opetus – oppilaiden väliset erot oppimisessa kansainvälisesti pienet +Tietotekniikkavarustus ja kouluverkko pääosin (infrastruktuuri)	–Opettajien palkkausjärjestelmä ei vastaa tämän päivän opettajien työkuva –Opetusalan virkaehtosopimus estää johtajuuden rakenteiden kehittämisen –Opettajien / koulun vieraantuminen työelämästä, työelämän heikko tuntemus –Resurssit suhteessa tuloksiin alimitoitettut –Opettajien ja rehtoreiden kuormittuneet työkuvat, jolloin perustehtävään ei jää aikaa –Koulun ja oppilaiden eriytyneet mediatodellisuudet / toimintatavat –Koulussa suorittaminen ja arviointi painottuvat yksilöön –Maahanmuuttajataustaisten oppilaiden syrjäytyminen –Lahjakkuuksien / osaamispotentiaalien hukkaaminen, vaihtehtoiset tavat tukea erilaisia vahvuuksia puuttuvat
<b>Tulevaisuuden mahdollisuudet</b> Millaisia mahdollisuuksia on odottamassa? Mielenkiintoiset kehityslinjat?	<b>Tulevaisuuden uhat</b> Millaisia esteitä on tiellä? Millaisia uhkakuvia?
↗Opetusalan palkkauksen siirtyminen kokonaistyöaikaan (opettajat) ↗Johtaminen on ammattimain koulussa ↗Koulu ja oppilaitokset verkostoituvat keskenään sekä työelämän ja yritysmaailman kanssa, verkottoitumista myös yli perinteisten sektorirajojen ↗Tutkimus ja opetus toimivat kiinteässä yhteistyössä ↗Lasten ja nuorten palvelujen toimiminen tiiviisti yhdessä ( koulu, nuorisotoimi, päivähoito, sosiaali – ja terveyspalvelut) ↗Kehittäminen toteutuu aidossa vuorovaikutuksessa ja vuoropuhelussa eri tasojen kesken (koulu – paikallinen sekä valtakunnan taso) ↗Joustavat oppimispolut, työssäoppiminen sekä ikääntyvän väestön aktiivinen rooli koulutuksessa	\Yhteiskunnassa ei panosteta koulutukseen eikä koulutus ole arvostettua \Opetusala ei ole houkutteleva työpaikkana \Koulun tehtävät kasvavat, samoin vaatimukset koulua kohtaan, mutta resursseja ei näiden täyttämiseen ole \Polarisaatiokehitys vahvistuu, maahanmuuttajaväestö syrjäytyy voimakkaasti (omat asuinalueet ja palvelut) \Alueellinen polarisaatiokehitys kiihtyy \Heikentynyt talous näkyy puutteellisina koulutuksen resursseina \Vanhenevan väestön palvelujen ja koulutuksen resurssit vastakkain

SWOT-analyysillä tuotettujen nykytilan ja tulevaisuuden mahdollisuuksien sekä uhkien pohjalta lähetettiin rakentamaan skenaariomenetelmää käyttäen kolmea erityyppistä tulevaisuudenkuva: 1) Ideaaliskenaario, joka on houkuttava tulevaisuuskuva ja jossa kaikki tämän päivän mahdollisuudet lähtevät toteutumaan täysimääräisenä.2) Uhkakuvaskenaario, joka tuottaa strategiauhkia kuvaavan skenaarion. 3)Todennäköinen tulevaisuusskenaario, joka on analyttinen näkemys tämän päivän signaaleista tulevaan.

Ensimmäiset luonnokset skenaariopohjista laadittiin kesäkuussa 2006. Työskentelyä jatkettiin verkostokommentein elokuun ajan. Marraskuussa Creo- messujen yhteydessä järjestettiin kutsuseminaari, jossa tulevaisuuskuvat täsmentyivät. Rehtorin työn kuvia eri skenaariomalleissa pohdittiin alueseminaareissa. Sekä skenaarioita että niihin liittyviä rehtorin työnkuvia ja johtamisen rakenteita työstettiin vielä tammikuussa 2007 EDUCA -messujen yhteydessä järjestetyssä kutsuseminaarissa. Huh- tikuussa 2007 pidetyssä seminaarissa skenaarioita arvioitiin vielä kertaalleen ja ki- teytettiin todennäköisen koulutuksen tulevaisuuden kuvausta sekä täsmennettiin rehtorin työn kuvia ja johtamisen rakenteita. Seuraava työskentelyvaihe käytiin ver- kossa, jolloin osallistujat arvioivat kevään 2007 seminaarityöskentelyn pohjalta ra- kentuneita rehtorin työn kuvia ja todennäköisen tulevaisuuden koulun toimintamal- liin ja sen merkitystä johtamisen edellytyksiin ja rakenteisiin (liite 4). Prosessi päät- tyi elokuussa 2007 pidettyyn seminaariin ja sen rinnalla toteutettuun verkkotyösken- telyyn.

Kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti teoreettinen viitekehys kehkeytyi tut- kimusprosessin edetessä empirian ja teorian vuoropuheluna, jossa tutkijan teoreetti- nen ymmärrys syveni aineiston analyysin ja skenaarioiden struktuurin rakentumisen myötä (mm. Alasuutari 2001, 78–79; Hirsjärvi ym. 2001, 155). Ymmärrys tulevai- suuden koulun ja sen johtajuuden ulottuvuuksista on syntynyt näin teorian ja tutki- musaineiston vuorovaikutteisessa prosessissa. Prosessia voidaan kuvata myös siten, että skenaariotyöpajoissa syntyneet eri skenaarioiden ja niiden johtamisen ulottu- vuudet olivat havaintoyksiköitä, joita tarkasteltiin suhteessa teoreettiseen esiymmär- rykseen ilmiöstä. Prosessin myötä teoreettinen viitekehys tarkentui, ja samalla ra- kentuiivat strukturoidut kuvat tulevaisuuden koulun ja sen johtamisen ulottuvuuksis- ta. Tämä näkyy teoriaosuudessa erityisesti siinä, miten tulevaisuuden johtajuutta on jäsennetty sekä miten tulevaisuuden koulun organisaatio ymmärretään.

Taulukossa 4 on kuvattu tutkimuksen kronologinen kulku työskentelyvaiheineen ja -tapoineen sekä eri vaiheisiin osallistuneet tahot. Työpajatyöskentelyyn osallistui 16 rehtoria, hallinnosta edustajia oli ensimmäisessä tapaamisessa kaksi ja muissa yksi, koulutuksen edustajia oli yksi (liite 1). Verkkotyöskentelyyn osallistui työpä- joissa työskennelleiden lisäksi Koulutuksen arviointineuvoston sekä Kuntaliiton edustaja (molemmista yksi.) Alueseminaarien osallistujien määrää ei kirjattu ylös, ja tämä vaihe toimikin lähinnä taustatukena aluerehtoreiden työskentelylle. Tutkijan



rooli prosessin aikana oli tuotetun materiaalin kerääminen ja tiivistäminen ja jäsentely, jonka jälkeen materiaali alistettiin asiantuntijaryhmän kommentoitavaksi. Skenaariot kehkeytyivät ja jäsentyivät teorian ja empirian vuoropuheluna jo prosessin aikana, mutta tutkija kokosi varsinaiset skenaarioikkunat ja jäsenteli ne vasta prosessin lopussa. Tavoitteena oli saada kuvatuksi mahdollisimman autenttisesti asiantuntijoiden näkemys koulutuksen tulevaisuuden mahdollisuuksista ja uhista ja pitää tutkijan näkemys taustalla prosessin ajan.

Taulukko 4. Tutkimuksen kulku

Aika	Työskentelyvaihe	Työtapa	Käytetty aineisto	Osallistujat
Huhtikuu 2006	Nykytila / toimintaympäristöanalyysi	SWOT	valtakunnalliset toimintaympäristöanalyysit ja OECD – tulevaisuuskenaariot	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori
Kesäkuu 2006	Kutsuseminaari Helsingissä tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 1	skenaario/ työpaja-työskentely Tulevaisuusverstas työtapoja	laadittu swot-analyysi, tiivistelmä toimintaympäristö-muutoksista	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori, OPEKO
Kesä 2006	tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 1	Verkkotyöskentely skenaarioiden kommentointi sähköisesti	tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 1	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori , OPEKO, OPH, Jyväskylän arviointineuvosto, Kuntaliiton asiantuntija
Syysy 2006	tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 2	Analyysi edellisten vaiheiden työskentelyistä	tulevaisuuden koulu – skenaariot luonnos 1 ja verkkokomentit	Tutkija
Marraskuu 2006	Kutsuseminaari tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 3  Johtaminen skenaarioissa	Skenaariotyöskentely Rakennettujen skenaarioiden kommentointi ja arviointi sekä täydentäminen	tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 2	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori , OPEKO
Skenaariot alueille kommentointia ja täydentämistä varten				
	Laajennettu skenaarioiden kommentointi Tulevaisuuden koulun kuvat, luonnos 3	Alueseminaarit ja sähköinen kommentointi	Tulevaisuuden koulu – skenaariot, luonnos 3	Aluepj – rehtorit Alueiden rehtoreita
Joulukuu 2006	Tulevaisuuden koulun skenaariot, luonnos 4	Analyysi edellisten vaiheiden työskentelyistä	tulevaisuuden koulu – skenaariot luonnos 3 ja alueseminaarien kommentit	Tutkija
Tammikuu 2007	Kutsuseminaari  Tulevaisuuden koulun skenaariot ja rehtorin työ niissä	Skenaariotyöskentely: osallistava ryhmätyöskentely Rakennettujen skenaarioiden täydentäminen	Tulevaisuuden koulun skenaarioluonnos 4 Rehtorin työ / johtaminen näissä Muutosindikaattoreita	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori , OPEKO  ( jatkuu)

Taulukko 4. (jatkuu)

Aika	Työskentelyvaihe	Työtapa	Käytetty aineisto	Osallistujat
	Tulevaisuuden koulun ja johtaminen / rehtorin työluonnos 1	Analyysiä edellisten vaiheiden työskentelyistä	Tulevaisuuden koulun skenaariot ja rehtorin työ niissä - seminaari-materiaali	Tutkija
Analyysin tuotos sähköisesti asiantuntijaryhmälle – tarkennuksia ja kommentointia varten				
Huhtikuu 2007 , 2 pv	Kutsusem. Skenaariot : Yleisivistävä koulun vaihtoehtoiset skenaariot 2020 ja johtaminen	Työpajatyöskentely, tulevaisuusverstaasovellus skenaarioiden toteutumisen arviointi: toivottava / estettävä kehitys, todennäköinen toteutuminen Pro Quest	Tulevaisuuden koulun skenaariot ja rehtorin työ niissä Iteeraatioissa kiteytyneet mahdolliset kehityspiirteet  rehtorin työnkuvien matriisi	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori , OPEKO , OPH
Kesä 2007	Koulun johtaminen ja rehtorin työ	Verkkotyöskentely Pro Quest Vaikuttavuuksien ristiin arviointi	Huhtikuun tulevaisuuspujojen materiaali	Huhtikuun 2007 seminaarin osallistuneet
Elokuu	Tulevaisuuden koulun ja johtaminen / rehtorin työluonnos 2	Analyysiä sekä koontia edellisten vaiheiden työskentelyistä	Edellisten vaiheiden skenaariomateriaali & kesän verkkotyöskentely	Tutkija
Elokuu 2007	Tulevaisuuden koulun ja johtaminen / rehtorin työluonnos 3	Kutsuseminaari & verkostokomentointi	Luonnos	Aluepj – rehtorit SuRe – pj ProRexi – johtor.jäsen Hallinnon edustus Tutkija rehtori , OPEKOn kaksi edustajaa
	Tulevaisuuden koulu ja johtaminen 2020 – luvulla, skenaarioikkunat	Analyysi edellisten vaiheiden työskentelyistä teoreettisen viitekehityksen pohjalta	Vaihtoehtoiset skenaariot sekä verkkotyöskentelyn materiaali Teoreettinen esiyymmärrys	Tutkija

## 7. Tulokset

Tutkimustulokset luovat kuvaa koulusta 2020 -luvulle eli noin 15–20 vuoden päähän tutkimuksen toteuttamisesta. Tulokset esitellään siten, että ensin tarkastellaan koulun toiminnan ulko- ja sisärajojen rakentumista kolmessa eri skenaariotyypissä eli yhteiskunnallisen ja muun ohjauksen merkitystä sekä kouluorganisaation muotoutumista näissä skenaarioissa. Jokaisen skenaarion yhteydessä esitellään myös se, millaiseksi johtaminen kyseisessä skenaariossa muotoutuu.<sup>30</sup> (mm. Berg 2003; Isosomppi 1996.) Tulosten ensimmäisessä osassa on myös kuvattu kunkin skenaarion tulevaisuuspolut eli yhteiskunnallinen kehitys, jonka on nähty johtavan joko toivotun, todennäköisen tai uhkakuvien skenaarioon. Tulevaisuuden johtamisen edellytyksiä ja uhkia tarkastellaan vielä erikseen luvussa 7.2<sup>31</sup>. Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti teoreettinen ymmärrys on rakentunut vuorovaikutteisessa prosessissa tutkimuksen empiirisen osan etenemisen kanssa, mikä näkyy myös tutkimustulosten esittelyssä.

### 7.1 Koulu 2020-luvulla

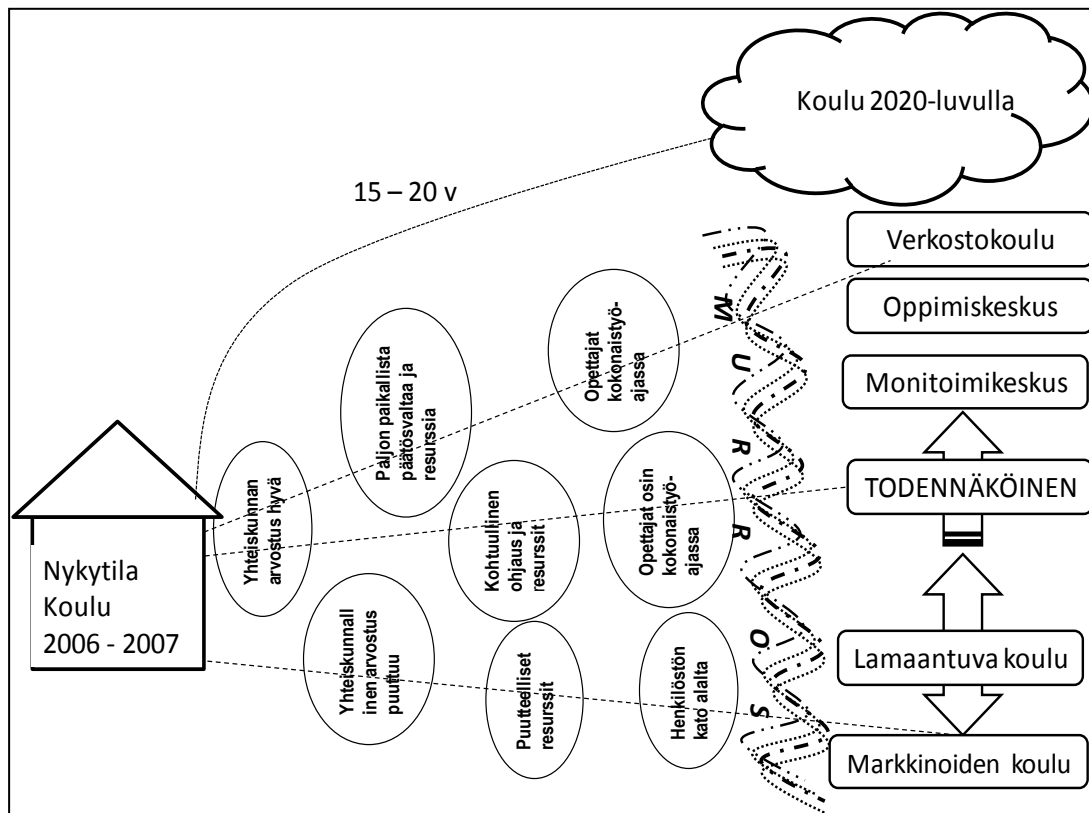
Skenaariotyöskentelyssä rakennettiin toivotun tulevaisuuden, uhkakuvien tulevaisuuden ja todennäköisen tulevaisuuden toimintamalleja. Toivotun tulevaisuuden skenaarioiksi muotoutui kolme vaihtoehtoista, hieman toisiaan täydentävää ideaalitulevaisuuden toimintamallia: Monitoimikeskus -koulu, Oppimiskeskus -koulu, Verkostokoulu. Uhkakuvien tulevaisuuden koulutusmalleiksi syntyi kaksi vaihtoehtoista kehityssuuntaa: Lamaantuva koulu malli ja Markkinoiden koulu. Koulutuksen joutuminen kriisiin voi johtaa myös siihen, että koulu hetkeksi lamaantuu, mutta lähtee siitä uudelleen nousuun. Koulutuksen todennäköinen tulevaisuus on melko positiivinen. Se pitää sisällään sekä mahdollisuuksia että uhkia, mutta on selvästi

---

<sup>30</sup> Vastataan tutkimuskysymyksiin 1 ja 2 sekä 3.1–3.2.

<sup>31</sup> Vastataan tutkimuskysymyksiin 3.3 ja 3.4.

lähempänä toivotun tulevaisuuden skenaarioita kuin uhkakuvien tulevaisuutta. (kuvio 8)



Kuvio 8. Koulu 2020-luvulla skenaariot

Tulevaisuuden koulun toimintamallit on strukturoitu tulevaisuusikkunoiksi, mikä mahdollistaa skenaarioiden yhdenmukaisen tarkastelun. Tarkasteltavat osa-alueet perustuvat tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä kuvattuun ymmärrykseen niistä keskeisistä ulottuvuuksista, jotka määrittävät tulevaisuuden koulun kehittymisen mahdollisuuksia ja toiminnan reunaehdoja.<sup>32</sup> Koulutuksen asema ja tehtävät yhteiskunnassa sekä kouluun kohdistuva ohjaus piirtävät ulkorajat koulun toiminnalle ja kehittymiselle. Koulun toimintaa määrää myös se, millaiseksi muodostuvat oppimisen polut ja osaamisen kehittäminen sekä organisaatorakenteet.<sup>33</sup> (mm. Berg 2003, 40–49.) Tulevaisuuden koulun mahdollisuuksia ja uhkia sekä todennäköistä toiminnan mallia tarkasteltaessa olennaista on ymmärtää ilmiöiden kokonaisvaltainen kehittyminen, joka edellyttää systeemitasen muutosta. Tämän vuoksi tulevai-

<sup>32</sup> ks. luvut 2 ja 3

<sup>33</sup> Rakenteet ovat strukturi, jonka mukaan koulu toimii ja joka luo puitteet koulun toiminnan kehittämiseksi myös koulun sisäisenä prosessina.

suusikkunassa johtamisen yhteydessä on kuvattu myös koulun työyhteisön keskeisiä piirteitä, vaikka tämä ei varsinaisesti ole ollut tämän tutkimuksen tehtävänä. (ks. mm. Engeström 2001; Hargreaves & Fink 2008; Fullan 2007.) Kuvatut osa-alueet eivät ole toisistaan irrallisia, vaan niiden suhde toisiinsa on vuorovaikutteinen sekä osittain jopa päällekkäinen. Seuraavassa on lyhyesti avattuna tulevaisuusikkunoiden viiden eri osa-alueen sisällöt.

1. Koulutuksen yhteiskunnallinen asema ja tehtävät: yhteiskunnallinen merkitys ja yleinen arvostus: koulun tehtävä (opetus – kasvatus – hoito/ säilytys); kansallisen koheesion ylläpitäminen ja identiteetin vahvistaminen; tasa-arvokehitys
2. Kontrolli, ohjaus ja resurssit: kansallinen – kansainvälinen ohjaus ja kehittäminen, kontrolloinnin asteet ja päätöksenteon keskittäminen; resurssin periaatteet
3. Organisoituminen ja toiminnan areenat: paikallinen organisaatio – aluerajojen ulkopuolelle ylettyvä toiminta – globaalit toiminnan areenat sekä verkostoitumisen eri muodot ja asteet, avoin – suljettu organisaatio; byrokrattisuus – joustavuus (hierarkkisuus – matalat organisaatorakenteet)
4. Oppimisympäristö ja osaamisen kehittäminen: Monimuotoiset ja joustavat oppimisen polustot, formaalin koulutuksen asema; etupainotteisuus – jatkuva oppiminen; yksilöllisyys – yhteisöllisyys; joustavat ja yksilölliset oppimispolut - pakkotahtisuus ja ikäluokkasidonnaisuus (liittyy myös pakko-organisaatioon)
5. Johtaminen ja työyhteisö: johtajuuden keskeiset ulottuvuudet/ ominaisuudet sekä työyhteisön kuvaus koulun toiminnan ja johtamisen näkökulmasta. mm. yksin johtaminen, jaettu johtajuus, verkostojen johtaminen.

Tulevaisuusskenaariot esitellään seuraavassa siinä järjestyksessä kuin ne työs-kentelyprosessissa rakennettiin. Ensin luotiin toivotun ja uhkakuvien maailmat, joiden jälkeen rakentui todennäköisen tulevaisuuden analyttinen kuva (mm. Rubin 2002, 171–172).

### 7.1.1 Toivottu tulevaisuus

Toivotun tulevaisuuden skenaarioiden toteutumiseen on vaikuttanut yhteiskunnan suotuisa kehitys, jossa koulua on arvostettu ja sen toiminnan edellytyksiin on panostettu sekä taloudellisesti että osoittaen yleistä tukea uudistuksissa. Muutokset ovat toteutettu vuorovaikutteisessa prosessissa, jossa koulun asiantuntimusta ja osaamista on kunnioitettu. Koulutuksen säätelyjärjestelmässä on vahvistettu paikallista päätöksen tekoa, johon valtakunnalliset normit luovat väljän mutta riittävän kehyksen. Tämä on mahdollistanut koulun toiminnan kehittämisen vastamaan monimuotoistuvan toimintaympäristön tarpeita. Kulttuurien vastakkainasettelusta on välttytty ja monimuotoisuudesta on kehkeytynyt toimivan koulun peruspilareita.

Alueiden erilaiset tarpeet on tunnistettu ja alueellisen polarisaatiokehityksen vaikutuksia on kyetty hillitsemään uudennlaisilla yhteistyömalleilla, mikä on vaikuttanut myönteisesti yleiseen hyvinvointiin ja kasvuun. Yhteistoiminta yksityisen sektorin ja työelämän kanssa on lisääntynyt, mikä on tuonut uudennlaisia muotoja koulutuksen rahoitus pohjaan sekä edistänyt joustavaa työn ja oppimisen vuorottelua. Kouluverkkouudistuksessa on niin ikään onnistuttu, ja organisaatiota on kehitetty perinteisiä sektorirajoja yhdistäen. Johtamisen rakenteisiin on panostettu, koulujen hallintoa on kehitetty ja sinne on ohjattu riittävät toiminnan resurssit. Keskeisenä edellytyksenä toivotun tukevaisuuden koulujen toimintamalleille on ollut opetushenkilöstön työehtosopimuksen ja opettajien työajan muuttuminen kokonaistyöaikaan. Nämä muutokset mahdollistavat koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen ja johtamisrakenteiden uudistamisen jaetun johtajuuden periaatteella.

Koulua on kehitetty inklusiiviseen suuntaan, jossa erilaisten oppijoiden tarpeet voidaan kohdata ja ottaa huomioon käytännön järjestelyjen tasolla. Moniammatillisena yhteistyönä on löytynyt vahva tahtotila ja osaaminen lasten sekä nuorten hyvinvoinnin ja osallisuuden edistämiseen ja syrjäytymisen ehkäisyyn. Niin ikään vanhenevan väestön koulutus ja muiden palvelujen järjestelyssä on onnistuttu ilman, että ne olisivat heikentäneet lasten ja nuorten sekä työssäkäyvien aikuisten koulutuspalveluja. Opetussuunnitelmat ja tuntijakoa uudistettiin siten, että ne vastaavat nyt monimuotoisen ympäristön tarpeita sekä painottavat uudennlaisia toimintamalleja. Kunnan rooli koulutuksen järjestäjänä on säilynyt vahvana, vaikka muiden toimijoiden osuus koulutuksen kentässä on lisääntynyt.

Koulu **monitoimikeskuksena** –tulevaisuusmallissa koulun tehtävät ovat laajentuneet kasvatuksen ja huolenpidon alueelle opetuksen rinnalla. Koulu ei kuitenkaan toimi tässä yksin, vaan hyvin resursoituna moniammatillisena keskuksena, jossa saman katon alla – jopa saman hallinnon alla – voi toimia opetussektorin lisäksi päivähoito, terveydenhuolto ja nuorisotoimi. Kolmannen sektorin toimijoiden rooli on merkittävä erityisesti tukipalvelujen tuottajana.

Koulu **oppimiskeskuksena** -tulevaisuusmalli perustuu elinikäisen oppimisen ideaa toteuttavaan malliin, jossa eri-ikäiset oppijat kohtaavat. Opetussuunnitelma ja toimintarakenteet mahdollistavat kaikille oppijoille oman oppimispotentiaalin mukaan etenemisen. Koulu toimii oppivan organisaation periaatteiden mukaan, jossa yhteisön oppiminen ja osaaminen sekä ja yhteisöllisyyden arvot korostuvat yksilön osaamisen kehittymisen rinnalla. Oppimisympäristö ja toimintakulttuuri mahdollistavat innovatiivisen ja monimuotoisen osaamisen kehittymisen, ja oppimisessa hyödynnetään informaaleja oppimisympäristöjä. Teknologia on keskeinen mutta näkyvät osa oppimisympäristöä. Kouluttautumismuodot monipuolistuvat, ja väestön vanhetessa aikuiskoulutuksen merkitys ja arvo vahvistuvat.

**Verkostokoulun** skenaariossa koulut ja oppilaitokset ovat rakenteeltaan uudelleen muotoutuneita ja toimivat verkostoissa sekä alueellisesti että valtakunnallisesti. Koulu avartuu samalla kohti yhteiskuntaa ja työelämää. Yrittäjyys, vapaaehtoistyö ja kolmas sektori ovat lähentyneet koulua, tulleet jopa osaksi koulutyötä. Eri toimijoiden osaamista yhdistellään rohkeasti. Koulujen ja oppilaitosten verkostot toimivat myös globaalisti.

### *Organisaatio*

Toivotun tulevaisuuden skenaarioissa kouluorganisaation verkostomainen alueellinen ja paikallinen rakenne vahvistuu. Toimintakulttuuri mahdollistaa kaikkien hyvinvoinnin ja osallisuuden sekä valtautumisen. Yhteisöllisyyden periaate näkyy rakenteissa ja toimintakulttuurissa. Muutosprosessit toteutuvat kestävän toiminnan periaatteella siten, että kaikilla on mahdollisuus osallistua ja sitoutua muutokseen. Jaettu johtajuus koskee kaikkia, mikä näkyy jokaisen työpanoksen ja merkityksen yhtäläisenä arvostuksena. **Monitoimikeskus -skenaariossa** on syntynyt erilaisia alueellisia asiantuntija- ja johtoryhmärakenteita, ja kouluyksikön sisällä on moniammatillinen johtoryhmä sekä tiimejä, joissa eri alojen osaajat jakavat tietämystään ja johtajuutta. **Oppimiskeskus-skenaariossa** vahvistuvat oppivan



organisaation periaatteet. Siinä sekä rakenteet että toimintakulttuuri tukevat osaamisen kehittämistä ja merkityksellistä verkostoitumista. Oppimisyhteisöjen periaate näkyy organisaation kaikilla tasoilla (valtio – aluehallinto – koulu – luokka), mikä johtaa dynaamiseen ja innovatiiviseen toimintaan. Vuorovaikutteinen toimintakulttuuri mahdollistaa johtoryhmien ja asiantuntijoiden yhteisöllisen toiminnan ja johtajuuden jakamisen. Päätöksenteko on lähellä kenttää, mikä mahdollistaa koulujen hallitun autonomian sekä riittävän joustavuuden.

**Verkostokoulu –skenaariossa** toimintayksiköt muodostavat verkostoja, joita rehtori johtaa yhdessä johtoryhmän kanssa. Organisaatio on matalahierarkkinen ja joustava. Sekä valtaa että vastuuta on hajaantunena verkostossa. Joustava rakenne ja matala hierarkia turvaavat toiminnan sujuvuuden ja tarkoituksenmukaisuuden, eikä resursseja hukkaannu organisaation rakenteiden ylläpitoon. Verkostoissa työskentelyä leimaa oppivan organisaation periaatteiden toteutuminen, mikä edistää kaikkien osaamista sekä innovatiivisuutta ja luovuuutta. Vaarana verkostojen organisaatiossa on epätarkoituksenmukaiset liittymät sekä liiallinen kontaktien määrä. Haasteena on myös resurssien tarkoituksenmukainen ja tasapainoinen jakaminen oman toimintayksikön ja verkostojen välillä.

### *Johtajuus*

Johtamiseen panostetaan ja edellytykset kokonaisvaltaiselle yhteisöjen johtamiselle ovat hyvät. Kyseessä on holistinen kokonaisuus, jossa tasapainossa ovat niin henkilöstön, hallinnon, talouden kuin pedagogiikan johtaminen. Verkostoituminen, perinteisten organisaatorajojen ylittäminen sekä uudenlaiset kumppanuudet ovat osa toivotun tulevaisuuden johtajuuden arkea. Toivotussa tulevaisuuden kouluskenaarioissa on löydettävissä samat johtajuuden osa-alueet, jotka painottuvat hieman eri tavoin eri skenaarioissa. Peruseriaatteena on jaetun johtajuuden toteutuminen aidosti siten, että johtamisen vastuualueita voidaan jakaa ilman, että johtajuus pirstaloituu. Yhteistä kaikille toivotun tulevaisuuden skenaarioille on, että myös niissä jaetun johtajuuden toteutuminen sekä yhteisöllisen osaamisen kehittäminen ovat keskeisiä. Johtajuuden tulee olla läpinäkyvää ja vuorovaikutteista sekä aitoon dialogiin, osallisuuteen ja oppimiseen johtavaa. **Monitoimikeskus**-skenaarion johtamisessa painottuu perinteisiä organisaatorajoja rikkovan alueellisen yhteistyön johtaminen. Useamman eri palvelualueen siirtyminen hallinnollisesti yhden yksikön alle, muuttaa perinteistä koulun johtamista moniammatilliseen tiimijohtajuuteen. Suuris-

sa yksiköissä tarvitaan sektorikohtaisia johtajia, mikä käytännössä tuo lisää johtajuusportaita kouluyksikköön. **Oppimiskeskus-** skenaariossa johtamisen rakenteet ja dynamiikka on samanlaista, mutta johdettavien ammattilaisten kirjo on vähäisempi. **Verkostokoulu** - skenaariossa painottuu jaettu johtajuuden ja johtoryhmätyöskentelyn merkitys. Taulukossa 5 on kuvattu toivotun tulevaisuuden koulun yhteisiä ulottuvuuksia sekä kukin skenaarion erityispiirteitä kyseissä tulevaisuusikkunassa.

Taulukko 5. Koulu 2020-luvulla, toivottu tulevaisuus

TOIVOTTU TULEVAISUUS	
<b>Koulutuksen yhteiskunnallinen asema ja tehtävät</b>	
<p>Koulutus on yhteiskunnassa korkeasti arvostettua ja koulun yhteiskunnallinen rooli on keskeinen.</p> <p>Koulutuksen tehtävänä on edistää tasa-arvokehitystä ja yhteiskuntaa rikastuttavaa monimuotoisuutta. Yhteisöllisyyden arvot: vastuu itsestä, muista ja yhteisestä ympäristöstä korostuu ja avartuu arvona – aktiivista kansalaisuutta tuetaan, monimuotoinen ja moniarvoinen yhteiskunta.</p> <p>Oppimisen ja tulevaisuudessa tarvittavan osaamispääoman kartuttamisen rinnalla korostetaan koulun tehtävää ihmisenä kasvun ja hyvinvoinnin edistämiseksi.</p>	
Mitoi- mikeskus	<p>Koulun kasvatukselliset tehtävät korostuvat sekä yksilön hyvä kasvu yhteiskunnan jäsenyyteen. Hoidolliset ja säilyttävät tehtävät integroituvat hyvin koulun kokonaisuutensa.</p>
Oppimiskeskus	<p>Koulun tehtävät oppimisen ja laaja-alaisen osaamisen edistämiseksi korostuvat. Keskeisenä periaatteena on elinikäisen oppimisen toteutuminen.</p> <p>Vaikka tehtävät keskittyvät oppimisen alueelle, ihmisenä kasvamisen ja yhteisöllisyyden merkitys nähdään vahvana.</p> <p>Koulun hoidolliset tehtävät ovat yhteistyökumppaneiden vastuulla, mutta yhteistyö tällä alueella on toimivaa.</p>
Verkostokoulu	<p>Koulun yhteiskunnallinen ja yleissivistävä tehtävä ja roolit painottuvat. Koulutus toimii yhteiskuntaa ylläpitävänä sekä kehittäväenä verkostona, jossa tavoitteena on jatkuvan kasvun, oppimisen ja kehittymisen tukeminen koko eliniän kestävässä prosessina.</p> <p>Koulun institutionaalinen tehtävä muuttuu tai voi jopa heikentyä merkittävästi kasvatuksellisten tehtävien osalta.</p> <p style="text-align: right;"><i>( jatkuu )</i></p>

<i>Taulukko 5. (jatkuu)</i>	
<b>Kontrolli, ohjaus ja resurssit</b>	
<p>Koulut ovat hyvin resursoitua, ja julkisen rahoituksen lisäksi myös muita tapoja koulutuksen taloudellisten resurssien turvaamiseksi on löydetty. Alueelliset erot otetaan huomioon resursoinnin periaatteissa niin valtakunnan kuin paikallisella tasolla. Kolmas sektori ja yritysmaailma ovat mukana palvelujen tuottamisessa.</p> <p>Ohjausjärjestelmä perustuu puitenormeihin, jotka takaavat valtakunnallisesti tasavarvoiset koulutuspalvelut. Paikallisen sekä koulun tason vapauden asteet ovat riittävät niin sisällön kehittämisessä kuin rakenteellisissa ja hallinnollisissa ratkaisuissa. Näin turvataan koulujen mahdollisuudet vastata monimuotoistuvan yhteiskunnan erilaisiin tarpeisiin.</p> <p>Kansainväliset kehitystrendit ja EU:ssa tehdyt linjaukset heijastuvat paikallisen tason koulutuksen kehittämisen ohjaukseen. EU:n rooli on saattanut jopa vahvistua.</p>	
Monitoimikeskus	<p>Kunta/kuntayhtymät tuottavat koulutuspalvelut. Kolmas sektori on tullut vahvasti mukaan koulun toimintaan tai koulun tiloissa tapahtuvaan toimintaan. Koulun resurssit ovat erittäin hyvät, mikä mahdollistaa sujuvan moniammatillisen yhteistyön. Kunnan/ kuntaliitosten tasolla tämä on kuitenkin merkinnyt resurssien uudelleen allokointia. Tehtävien laajeneminen koulun perinteisten tehtävien yli merkitsee myös ohjausjärjestelmän monimuotoistumista mm. sosiaali- ja terveydenhuollon lainsäädännön ulottuessa laajemmin koulun vastualueelle.</p>
Oppimiskeskus	<p>Kunta/kuntayhtymät tuottavat koulutuspalvelut. Oheispalveluissa ja vapaa-ajantoiminnoissa myös muita rahoituslähteitä/resursseja sekä ohjausta: kolmas sektori, yritysmaailma. Kunnan/valtion rahoituksen ulkopuolelta tulevia resursseja ohjautuu mahdollisesti myös koulutuspalveluihin ainakin aikuiskoulutuksen osalta.</p>
Verkostokoulu	<p>Julkinen ohjaus on edellisiä malleja väljempi, mikä mahdollistaa vaihtoehtoisia rahoitusmalleja, jolloin eri toimijoiden voimavaroja ja osaamista voidaan yhdistää uudella ja rohkealla tavalla. Kolmas sektori ja yritysmaailma tuottavat osan palveluista, ja osa toteutuu kansainvälisellä tasolla virtuaalisissa verkostoissa.</p>

*( jatkuu )*

Taulukko 5. (jatkuu)

### Organisoituminen ja toiminnan areenat

Koulut ovat uudella tavalla organisoituja, mikä merkitsee myös uudenlaisten alueellisten ja paikallisten toimintamallien syntymistä.

Koulu toimii kiinteässä yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa: työelämä, yritysmaailma ja vapaaehtoistyö sekä kolmas sektori ovat osa koulun arkea.

Edellytykset koulun toiminnan kokonaisvaltaiseen kehittämiseen ovat hyvät. Koulun rakenteellisissa ratkaisuissa on onnistuttu ja löydetty foorumit, joissa kehittämis- sekä uudistamiskeskustelu käydään rakentavasti.

Monitoimikeskus

Koulu on **alueellinen monitoimikeskus**, jossa kaikki lasten ja nuorten kasvun, kehittymisen ja oppimisen palvelut ovat lähellä koulua tai osana koulun toimintaa. Koulun rakenne kehittyy alueellisena verkottuvana ja laaja-alaisena palveluna. Koulut ovat moniammatillisia toiminta- ja koulutuskeskuksia, jossa opetussektorin lisäksi ovat läsnä päivähoiton, kouluterveydenhuollon ja nuorisotoiminnan palvelualueet. Peruspalveluja on ainakin osin yhdistetty hallinnollisesti.

Hallinnollisesti monitoimikoulu voidaan toteuttaa hallintokuntien perinteisiä rajoja ylittävänä tiimiorganisaation mallina tai siten, että lasten- ja nuorten palvelut ovat saman hallintokunnan alaisuudessa.

Toimintojen keskittäminen hallinnollisesti/fyysisesti samaan tilaan johtaa siihen, että yksikkökoko kasvaa ja samalla yhden luukun palveluperiaate mahdollistuu. Erilaiset yhteistyömallit kuntien välillä vahvistuvat. Kuntayhtymät voivat tuottaa koulutuspalveluja myös yhdessä.

Kokonaiskoulupäivä/eheytetty koulupäivä toteutetaan yhteistyössä muiden toimijoiden kanssa, jolloin kolmannen sektorin toiminnan merkitys vahvistuu. Koulu on avautunut enemmän myös työelämän kanssa tehtävään yhteistyöhön.

Monitoimikoulu palvelee myös alueen aikuisväestön koulutustarpeita, jolloin yhteistyörakenteeseen liittyvät myös kirjastotoimi sekä vapaa sivistystyö.

(jatkuu)

Oppimiskeskus	<p><i>Taulukko 5. (jatkuu)</i></p> <p>Koulun on <b>alueellinen oppimisen keskus</b>, jossa eri-ikäiset oppijat kohtaavat ja opiskelevat yhdessä. Saman hallinnon alla ovat eri-ikäisten oppijoiden, myös aikuisväestön alueelliset opiskelu- ja sivistyspalvelut.</p> <p>Koulutus on verkostoitunut lähiyhteisön, työelämän ja yritysmaailman kanssa. Tutkimus ja käytännön työ lähenevät toisiaan, ja opettajien koulutus toteutetaan kiinteässä yhteistyössä kentän kanssa.</p> <p>Elinikäisen oppimisen ja jatkuvan koulutuksen sekä opiskelun ja työn vuorottelu muovaavat toimintarakenteita, mikä näkyy erilaisten oppimispalveluja tuottavien tahojen yhteistoimintana joko samoissa tiloissa tai kiinteässä verkottuvassa yhteistyössä.</p> <p>Teknologian lisääntynyt käyttö opetuksessa avartaa koulun toimintakenttää fyysistä lähialuetta laajemmaksi. Erilaiset etäopetusrakenteet kuntien kesken lisääntyvät. Kuntayhtymät voivat tuottaa koulutuspalveluja myös yhdessä.</p>
Verkostokoulu	<p>Koulutuksen hallintomalli on <b>verkottunutta</b> kumppanuutta, mikä mahdollistaa myös maantieteellisesti erilaisten koaliitioiden synnyn.</p> <p>Kouluyksikköjen fyysisellä koolla ei sinänsä ole merkitystä, sillä joustavat verkostot mahdollistavat kaikille pääsyn monipuolisten koulutuspalvelun piiriin asuinalueesta riippumatta.</p> <p>Koulutuksen rakenne on muovautunut verkostomaiseksi ja joustavaksi sekä fyysisesti että virtuaalisesti. Verkostoitumista tapahtuu eri tasoilla: koulujen sisällä ja kesken, alueellisesti, valtakunnallisesti sekä globaalisti. Koulu toimii yhteistyössä alueen elinkeinoelämän ja kolmannen sektorin kanssa. Hallintokuntien välinen yhteistyö on myös verkostoitunutta.</p> <p>Fyysinen ja virtuaalinen tila sulautuvat osin toisiinsa, ja etäopetus on osa koulun toiminnan rakennetta ja arkea. Fyysisten tilojen yhteiskäyttö lisääntyy ja monipuolistuu.</p> <p>Teknisesti ja opetuksellisesti koulut voivat hyödyntää toistensa tietoa ja osaamista ja opetusta entistä useammin (esim. yhteinen video-opetus). On löydetty tasapaino verkostojen laajuuden ja merkittävyyden suhteen. Verkostot eivät ole paisuneet liian suuriksi tai hajanaisiksi ja niissä toimiminen tuo lisäarvoa oppijoille ja organisaatiolla.</p> <p style="text-align: right;"><i>( jatkuu)</i></p>

Taulukko 5. (jatkuu)

### Oppimisympäristö ja osaamisen kehittäminen

Perustiedot ja -taidot hankintaan edelleen yleissivistävässä oppivelvollisuuskoulussa, mutta työssä oppiminen sekä informaalien oppimisen paikkojen merkitys ja arvostus kasvavat.

Koulutuksen väylät monipuolistuvat ja aikuiskoulutuksessa on löydetty uudenlaisia toimintamalleja palvelemaan ikääntyvän väestön tarpeita.

Koulu toimii inklusiivisesti, ja erilaiset oppijat rikastuttavat yhteisen osaamisen sekä kasvun kehittymistä. Hyvien oppimisedellytysten ja tulosten rinnalla korostuvat hyvinvoinnin edistäminen ja ihmisenä kasvaminen tavoite.

Opetussuunnitelmat ja tuntijako on uudistettu, ja painopiste on siirtynyt sisältöjen opiskelusta oppimisedellytysten edistämiseen, tiedon prosessointiin ja arviointiin. Opetussuunnitelma mahdollistaa paikallisten olosuhteiden ja erilaisten oppijoiden tarpeen huomioinnin käytännön ratkaisuissa.

Oppimaan oppimisen taidot ovat keskiössä. Taito- ja taideaineiden opetus on arvostettua. Arviointikäytänteet vastaavat oppimiskäsitystä ja tukevat oppimisprosessia.

Monitoimikeskus	<p>Formaalilla koulutuksella on edelleen vahva asema myös nuorten ja aikuisten koulutuksessa, mutta systeemi on avoimempi, ja osaamiset osoitetaan tutkintojen sijaan näytöin.</p> <p>Vaikka yksilön tarpeiden kohtaaminen ja yksilölliset etenemisen mahdollisuudet nähdään tärkeiksi, on toiminnan lähtökohtana yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen.</p> <p>Luokkahuonetyöskentelystä on siirrytty enemmän autenttisiin ympäristöihin ja tekemällä oppimiseen.</p> <p>Monitoimikoulu palvelee myös alueen aikuisväestön koulutustarpeita.</p> <p style="text-align: right;">( jatkuu)</p>
-----------------	---

Oppimiskeskus	<p><i>Taulukko 5. (jatkuu)</i></p> <p>Vaikka formaalin koulutuksen merkitys säilyy erityisesti hyvien perustietojen ja taitojen varmistajana, on opetuksessa siirrytty etupainotteisuudesta jatkuvan oppimisen ja kehittymisen malliin. Aikuiskoulutusta kehitetään, ja perinteisten mallien rinnalle löydetään uusia rakenteita. Aikuisopiskelijoiden määrä on kasvanut.</p> <p>Eri-ikäisten ja erilaisten oppijoiden yhteistoiminta mahdollistaa toinen toisilta oppimisen. Yhteisöllinen toiminta tukee myös tärkeäksi nousevaa innovatiivisuuden ja luovuuden kehittymistä.</p> <p>Erilaiset foorumit ja informaalit oppimisen paikat ovat luonteva osa oppimisympäristöä. Teknologiaa hyödynnetään oppimisessa.</p> <p>Oppiminen nähdään yhteisöllisenä, kokonaisvaltaisena kasvun ja kehittymisen prosessina, joka edistää kaikkien hyvinvointia ja osallisuutta. Tämä ei merkitse samanaikaisuutta, vaan jokaisella on mahdollisuus oman osaamisensa ja potentiaalinsa mukaiseen etenemiseen.</p> <p>Lapsille ja nuorille koulu on edelleen myös kasvuyhteisö, jossa painotetaan yhdessä olemisen sekä sosiaalisen vastuunoton merkitystä.</p>
Verkostokoulu	<p>Koulu on avoin systeemi, joka toimii integroituneena yhteiskuntaan. Opetuksessa toteutuu elinikäisen oppimisen periaate, joka merkitsee joustavia sekä yksilöllisiä oppimisen väyliä.</p> <p>Työelämä ja koulutus lomittuvat ja työssä oppiminen toteutetaan mestari–kisällimallina, jossa taitavampi ja osaavampi opettajaa aloittelijaa.</p> <p>Oppimisessa hyödynnetään erilaisia foorumeita ja informaalien oppimisen paikkoja, ja oppimisen areenat ovat integroituneena yhteiskuntaan sekä virtuaalisiin verkostoihin.</p> <p>Tiedonhankinnan sekä -hallinnan taidot ovat keskeisiä, samoin kyky toimia sosiaalisesti globaaleissa verkostoissa.</p> <p>Osaamiset kohtaavat verkostoissa, ja niitä jaetaan sekä kehitellään yhdessä. Eri-ikäiset ja erilaisten oppijoiden yhteistoiminta mahdollistavat toinen toisilta oppimisen.</p> <p>Yhteisöllinen toiminta tukee myös tärkeäksi nousevaa innovatiivisuuden ja luovuuden kehittymistä.</p> <p style="text-align: right;"><i>( jatkuu)</i></p>

**Johtaminen ja työyhteisö (henkilöstö)**

Johtajuus on visionääristä ja dynaamista muutosjohtajuutta, jossa keskeistä ovat arvot sekä niiden toteutuminen yhteisöjen johtamisessa.

Johtajuus on aidosti jaettava ja osallistavaa, sillä virkaehtosopimus mahdollistaa uudenlaiset työroolit ja johtajuuden rakenteen sekä osaamisen yhteisöllisen kehittämisen.

Koulun johtajan työ on arvostettua, ja johtamiseen on resursoitu riittävästi mm. apulaisrehtoreilla ja johtoryhmän jäsenillä on osoittaa riittävästi aikaa/resursseja johtamistehtäviin opetustyön lisäksi.

Opettajat ovat kokonaistyöajassa. Aineenopettajan ja luokanopettajan sijaan perusopetuksessa on yhteinen ja yleinen opettajuuden määritelmä. Opettajan työ on arvostettu professioammatti.

Monitoimikeskus	<p>Jaettu johtajuus toteutuu moniammatillisesti, jolloin vastuuta ja valtaa jaetaan eri ammattiryhmien kesken osaamisen mukaan. Rehtori (tai muulla nimikkeellä oleva monitoimikoulun johtaja) on enemmän toimitusjohtaja, jonka koordinoi ja johtaa koko moniammatillista työyhteisöä ja johtaa sitä menestyksellisesti kohti yhteisiä tavoitteita. Henkilöstöjohtamisen alue painottuu hallinnollisten tehtävien rinnalla.</p> <p>Koulun opetuksen kehittäminen on delegoitu apulaisrehtorille/johtoryhmän opettajajäsenelle. Alueelliset johtamisrakenteet ovat keskeisiä, ja yhteisöllisyys ja vastuullisuus/jaetut arvot korostuvat johtamisessa. Verkostojen johtaminen painottuu, samoin muutosjohtamisen taidot.</p> <p>Moniammatillisessa työyhteisössä jokainen voi keskittyä omaan ydinosaamiseensa, mikä opettajille merkitsee työn painottumista opetukseen. Työnjako ja vastuut ovat selkeä, ja yhteistyörakenteet toimivat. Kaikkia yhdistävä tekijä on lasten ja nuorten oppimisen ja kasvun edistäminen.</p>
Oppimiskeskus	<p>Koulun johtamisessa painottuvat pedagogiset kysymykset sekä eettiset lähtökodit. Johtaminen toteutuu jaetun johtajuuden periaatteella, jossa johtoryhmän työskentelyn keskiössä ovat oppimiseen, opetuksen ja sen kehittämiseen liittyvät asiat. Johtajuus on läpinäkyvää sekä avointa ja mahdollistaa dynaamisen toiminnan kehittämisen, aidon dialogin sekä innovatiivisen toiminnan.</p> <p>Johtaminen on koko yhteisön oppimisen johtamista. Oppimisympäristön laajeneminen merkitsee erilaisissa koulun ulkopuolissa asiantuntijaverkostoissa toimimista sekä tämän työn johtamista.</p> <p>Toimintakulttuuri on vuorovaikutteista, ja koulu on oppimisyhteisö myös siellä toimiville aikuisille. Mentorointi sekä työn ja koulutuksen vuorottelu toteutuu kaikille. Opettajien keskinäinen yhteistyö on lisääntynyt myös opetuksessa, sillä ainejakaisuuden sijaan painottuu kokonaisuuksien opiskelun ohjaus. Opettajan tehtävänä on oppimisen ja opiskelun mahdollistaminen.</p>

(jatkuu)



Verkostokoulu	<p><i>Taulukko 5. (jatkuu)</i></p> <p>Koulun johtaja/rehtori johtaa eri toimintayksiköistä tai -ryhmistä muodostunutta verkostoa. Johtaminen, valta sekä vastuu hajaantuvat verkostossa. Johtamisen rakenteet ovat joustavat ja jatkuvassa muutoksessa, mikä haastaa johtajuutta. Muutoksen johtamisessa korostuvat kestävän toiminnan ja johtajuuden periaatteet.</p> <p>Tiimimäinen ja verkostoituva työskentely laajentaa johtamisen tehtäviä alueellisesti yli perinteisten organisaatio- ja hallintokuntien rajojen. Verkostoitumisen vaarana on niiden liiallinen ja epätarkoituksenmukainen laajeneminen – rehtorin tehtävänä on tasapainon ja tarkoituksenmukaisuuden löytäminen ja ylläpitäminen.</p> <p>Syntyy uudenlaisia työyhteisöjä ja kumppanuuksia, kun opetusta ja oppimisympäristöjä kehitetään yhteistyössä toisten koulujen ja muiden toimijoiden kanssa.</p> <p>Opettaja on tiedon lähteille saattaja ja ohjaaja. Opettajien välinen yhteistyö lisääntyy, samoin yhteistyö elinkeinoelämän ja kolmannen sektorin kanssa.</p>
---------------	---

### 7.1.2 Tulevaisuuden koulun uhat

Koulutuksen uhkakuvat toteutuvat, kun koulutusta ei arvosteta eikä siihen panosteta. Muutokset heijastelevat yhteiskunnassa tapahtuvia murroksia arvoissa ja perheen asemassa sekä markkinatalouden kovenemista ja muita globaaleja kehitystrendejä. Kunnan taloudelliset resurssit tukea julkisia palveluja ovat heikentyneet, ja koulutus kilpailee niukkenevista resursseista terveysterveyden- ja sosiaalisektorin kanssa. Väestön ikääntyminen luo paineita sosiaalisektorin palvelujen kehittämiseksi, mikä johtaa koulujen toimintamahdollisuuksien kaventumiseen. Yhteiskunnallinen eriarvoistuminen on kiihtynyt ja arvot koventuneet, mikä näkyy koulun arjessa kasvaneina ongelmina. Vanhemmuuden katoamisesta seuraa kasvatusvastuun siirtäminen instituutioille muun muassa koululle. Opettajan ammatti ei ole houkuttava, ja siksi kouluissa on pulaa ammattitaitoisesta henkilöstöstä.

Koulutusjärjestelmän hajoamiseen on voitu päätyä kahta eri tietä tai näiden yhteisvaikutuksesta. Uhkakuvien tulevaisuuteen voi johtaa tilanne, jossa julkinen koulutusjärjestelmä ei ole kyennyt toimimaan muutoksissa relevantisti, ja siksi se on menettänyt arvostuksensa ja yhteiskunnallisen merkityksensä. Koulun toiminta on ollut defensiivistä, ja se on irtaantunut yhä kauemmaksi yhteiskunnasta sekä globaalista kehityksestä. Koulun omat defensiiviset rakenteet ja pidättäytyminen vanhassa työaikajärjestelyssä ovat estäneet koulun kehittämisen ja kehittymisen. Järjestelmän hajoamisen syynä voi olla myös se, että yhteiskunnasta on puuttunut näkemys kokonaisvaltaisesta koulutuksen kehittämisestä. Tuloksellisuus ja taloudellisuus ovat määritelleet koulun toimintaa ja sen arviointia opetuksellisten ja kasvatuksellisten tehtävien sijaan. Koulutuskeskustelusta on puuttunut pedagoginen näkökulma. Keskusohjaus, tulosvastuullisuus ja kontrolli tiukentuvat, ja koulu menettää monimuotoisessa toimintakentässä tarvittavaa paikallista joustavuutta. Koulun kehittämiseen ja sen johtajuuden rakenteisiin ei panosteta, eikä koulun johtamisen merkitystä ymmärretä. Koulun tehtävät laajenevat, mutta resursseja ei saada lisää.

Koulutuksen aseman ja merkityksen heikkeneminen synnyttää tilaa vaihtoehtoisille ratkaisuille. Koulujärjestelmän byrokratisoituminen ja toimintaedellytysten lamaantuminen voivat johtaa siihen, että samanaikaisesti on heikosti toimivia julkisia kouluja ja laadukkaita, yksityisiä kouluja niille, joilla on varaa maksaa. Muodollisen koulutuksen merkityksen heikkenemiseen on saattanut vaikuttaa myös tietotekniikan ja virtuaaliverkostojen kasvanut merkitys osaamisen hankkimisessa ja kehittä-

tämisessä. Laamantuvan koulun skenaariossa äärimmilleen toteutuneena järjestelmä lakkaa olemasta, sillä opettaja ja rehtorikunta häviävät alalta eikä koulu ole yhteiskunnallisesti arvostettu. Tällöin syntyy tilaa avain uudenlaisille järjestelyille, joista markkinavoimien kouluskenaario on yksi mahdollinen seuraamus (vrt. OECD 2003). Mahdollista on myös, että koulutusjärjestelmän kriisistä seuraa koulutuksen kehittämisen uusi nousu, joka avaa tietä toivotun tulevaisuuden koulun toteutumislle.

**Lamaantuvan koulun** skenaariossa koulun ja kunnan tehtävät ovat lisääntyneet, mutta koulua ei ole resursoitu riittävästi. Koulu ottaa yhä laajenevaa vastuuta lasten ja nuorten kasvusta samalla, kun vanhemmuus vähenee. Toiminta on byrokratisoitunutta ja vieraantunutta käytännöstä. Ylhäältä tuleva käskyttävä ja koulun toimintaa vahvasti rajoittava toimintatapa on lisääntynyt. Toiminnan rakenteita ei ole kehitetty, joten koulu ei kykene vastaamaan ympäristön muutoksiin.

Koulun kykenemättömyys vastata ympäristön muutokseen voi johtaa myös **Markkinoiden koulun** kehittämiseen. Muutosta ei ole ymmärretty, eikä siihen ole panostettu, mikä on johtanut hallitsemattomaan tilanteeseen, jossa markkinat ovat päässeet määrittelemään koulutuksen sisältöä ja laatua. Markkinavoimien kouluskenaarion kehittyminen mahdollistuu, kun lainsäädäntöä koulutuksen järjestämisestä väljennetään. Lainmuutoksen myötä koulutuksen järjestämiseen ei enää edellytetä samanlaista lupamenettelyä kuin aikaisemmin, jolloin yritykset ja yhteisöt voivat vapaasti perustaa erilaisia kouluja tai koulutuspalveluja tarjoavia yrityksiä. Yhteiskunnan mahdollisuus ohjata koulutuksen kehittämisen suuntaa on hävinnyt, eivätkä julkiset koulutusjärjestelmät ole enää houkuttavia. Kehityksestä seuraa vaihtoehtoisien ja yksilön tarpeita tyydyttävien kouluttautumismallien nousu. Pätevöityminen voidaan hankkia monin eri tavoin. Markkinoiden ohjatessa koulutuksen kenttää eriarvoistuminen kasvaa, sillä koulutukseen pääsy ja koulutuksen laatu on kiinni henkilöiden ja perheiden varallisuudesta. Laadukasta koulutusta saavat ne, joilla on varaa maksaa. Tämä on uhkakava myös hyvinvointiyhteiskunnalle.

### *Organisaatio*

**Lamaantuva koulu** -skenaarioissa hallinto organisaation kaikilla tasoilla on etäännytynyt arjen työstä, ja koulun toiminta on jäykkää ja byrokratisoitunutta. Päätöksentekoa ja ohjausta leimaavat ylhäältä alas valuva käskytyks ja hierarkkisuus. Hallinto-

kunnat ovat keskittyneet oman ydintehtävän hoitamiseen eikä aikaa, resursseja tai tahtotilaa löydy todelliseen verkottumiseen ja organisaation rajoja ylittävään yhteistyöhön. Yhteistoiminta on näennäistä, eikä siitä synny todellista hyötyä asianosaisille. Tiukka kontrolli ja kasvavat vaatimukset luovat epäluottamuksen ilmapiiriä, mikä estää oppivan organisaation periaatteiden toteutumisen koulussa.

**Markkinoiden koulu** -skenaariossa säätelyn purkaminen yleisellä tasolla vähentää byrokratiaa, mutta muutoin koulun organisoitumisen muodot vaihtelevat riippuen siitä, millaisia palveluja kukin yksikkö tuottaa. Lähtökohtana on palvelua käyttävän asiakkaan vapaa valinta, jolloin organisoitumisen muodot voivat olla hyvin joustavia. Toisaalta, jos koulutuspalvelua tuottava yksikkö on suuri, voi sen sisällä on jäykkyyttä ja hierarkkisuutta, vaikka yhteiskunnan luomat säädökset ovat vähäiset.

### *Johtajuus*

Tulevaisuuden uhkakuvissa **Lamaantuva koulu** -skenaariossa johtaminen on byrokraattista eikä edistä aitoa verkottumista tai kouluyhteisön oppimista. Valvonnan ja kontrollin lisääntyminen merkitsee johtajan ajan kulumisen ylhäältä tulevien määräysten ja vaatimusten täyttämiseen. Rehtorin johtamistoiminnassa korostuu henkilöstöjohtamisen kysymykset, sillä heikoissa olosuhteissa henkilöstö väsyä ja vaihtuvuus on suurta. Koulun johtajuuden toiminta-ala kapenee, ja verrattuna todennäköisen sekä toivotun tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuuksiin, monelle niissä kuvatulle periaatteelle ei ole toteutumisedellytyksiä Lamaantuvan koulun uhkakuvaskenaariossa. Tuloksellisuus ja taloudellisuus määrittävät koulun toiminnan johtamista siten, että tiukkojen raamien vuoksi pedagoginen ulottuvuus ratkaisussa jää heikommalle. Jaetun johtajuuden toteutumisen rakenteet ovat heikot, eikä kestävään johtajuuteen sisältyvää oppivan organisaation todellista kehittymistä pääse syntymään tiukan kontrollin ja henkilöstön uupumisen vuoksi. Verkostoituminen saattaa nousta yhdeksi selviytymisstrategiaksi johtajan/ rehtorin etsiessä ratkaisuja tiukentuneisiin resursseihin ja kasvaneeseen työmäärään.

**Markkinoiden koulu** -skenaarion johtajuus voi olla hyvin monimuotoinen riippuen yksikön tai yrityksen organisaatiomallista. Koska rahoitus tulee joko täysin yksityisistä lähteistä tai määräytyy asiakkaiden valintojen mukaan, kouluyksikön johdon työ muuttuu enemmän toimitusjohtajan tehtäväksi (talous ja markkinointi).

Nämä tosin voidaan myös ulkoistaa tai osoittaa muille kuin koulutoiminnasta vastaavalle.

Taulukkoon 6 on kuvattu uhkakuvien kouluskenaariot.

Taulukko 6. Koulun tulevaisuuden uhkakuvat

TULEVAISUUDEN UHKASKENAARIOT	
<b>Koulutuksen yhteiskunnallinen asema ja tehtävät</b>	
<p>Julkinen koulutusjärjestelmä on menettänyt arvostuksensa, eikä sitä nähdä merkitykselliseksi kansallisen hyvinvoinnin ja menestymisen rakentamisessa.</p>	
Lamaantuva koulu	<p>Asenne virallista koulutusjärjestelmää kohden on erittäin kriittinen eikä koulutus nauti yhteiskunnan luottamusta. Koulu on eristäytynyt yhteiskunnasta ja kansainvälisestä kehitymisestä.</p> <p>Koulun kasvatukselliset ja hoidolliset tehtävät ovat lisääntyneet ja kasvatustavasta on siirretty koululle. Kasvatuksellisten tehtävien kasvaessa koulun funktion muuttuu.</p> <p>Lisääntyneet hoidolliset ja kasvatukselliset tehtävät vievät suuren osan henkilöstön ajasta, jolloin opetustehtävät jäävät taka-alalle. Opetuksellisten tehtävien painoarvon heikkenemiseen vaikuttaa myös muodollisen koulutuksen merkityksen väheneminen.</p> <p>Koulusta on tullut myös säilytysjärjestelmä, jonka tehtävänä on huolehtia työelämän kannalta kannattamattomasta kansanosasta.</p>
Markkinoiden koulu	<p>Koulutuksen yhteiskunnallinen merkitys heikkenee, ja koulutusjärjestelmästä tulee avoin systeemi, joka palvelee asiakkaiden intressejä. Koulu nykymuotoisena yhteiskunnallisena instituutiona lakkaa.</p> <p>Asiakkaat ja markkinat määrittelevät koulun tehtäviä yhä painokkaammin, jolloin koulun yhteiskunnalliset tehtävät jäävät taka-alalle.</p> <p>Koulutuksellisen tasa-arvon edistämisen sijaan keskeisenä periaatteena on yksilön tarpeisiin ja / tai talous- ja työelämän vaatimuksiin vastaaminen.</p> <p>Vaihtoehtoisten koulutusmallien yhteiskunnassa koulun tehtävät voivat olla myös hyvin eriytyneitä. Voimakkaasti eriytyneissä koulutusalan palveluissa koululla ei ole enää entisenlaista merkitystä kansallisen koheesion tai kulttuurisen identiteetin muodostumisessa.</p> <p>Julki koulutuksen palveluja käyttävät lähinnä ne, joilla ei ole varaa yksityisiin.</p>

( jatkuu)

### Kontrolli, ohjaus ja resurssit

Julkinen rahoitus ja muut julkiset resurssit ovat heikot. Kuntien tiukassa taloudellisessa tilanteessa on syntynyt vastakkainasettelua ikääntyvän väestön palvelujen ja koulutuksen välillä ja resursseja ohjautuu yhä enemmän muiden palvelujen ylläpitoon sekä kehittämiseen.

Alueellinen eri arvoistumiskehitys on kiihtynyt, ja tämä näkyy myös koulutusjärjestelmässä eriytyvinä palveluina: paikallisesti / kansallisesti koulujen välisten erojen kasvaminen ja alueellisten erojen vahvistuminen.

Lamaantuva koulu	<p>Keskushallinto ja ohjaus ovat tiukentuneet ja koulujen autonomia on vähentynyt, mikä näkyy luokkahuonetyöskentelyyn saakka. Myös kansainväliset ohjausjärjestelmät mukaan lukien EU- säädökset määrittävät koulun toimintaa aikaisempaa vahvemmin.</p> <p>Koulu joutuu selviämään lisääntyneistä ja laajentuneista tehtävistään yhtä tiukkenevin resurssein.</p>
Markkinoiden koulu	<p>Yhteiskunnan säätely koulutukseen on vähäinen, mikä mahdollistaa erilaisten yksityisten tahojen, yritysten, järjestöjen ja yhdyskuntien tulemisen koulutusmarkkinoille.</p> <p>Markkinat ohjaavat koulutuksen sisältöjä ja määrittelevät laatua.</p> <p>Rahoitus tulee pääsääntöisesti tai kokonaan yksityiseltä sektorilta ja koulutuspalveluja käyttäviltä asiakkailta.</p> <p>Julkisesti rahoitetut koulut kärsivät resurssipulasta sekä rahoituksen että henkilöstön osalta.</p>

### Organisoituminen ja toiminnan areenat

Lamaantuva koulu	<p>Koulun toiminta on jäykkää ja byrokratisoitunutta. Hallinto on etäännytynyt arjen työstä. Koulun rakenteet eivät vastaa ympäristössä tapahtuvaa muutosta.</p> <p>Koulun on eristäytynyt yhteiskunnasta ja kansainvälisestä kehittämisestä. Hallintokuntien välistä yhteistyötä leimaa lokeroituminen ja todellista verkottumista ei ole.</p>
Markkinoiden koulu	<p>Yhteiskuntaan on syntynyt vaihtoehtoisia yksityisiä koulutusjärjestelmiä tai yksityisiä koulutuspalveluja (mm. yksityisopetus), jolloin organisoitumisen muodot vaihtelevat riippuen siitä, millaisia palveluja kukin yksikkö tuottaa.</p> <p>Lähtökohtana on palvelua käyttävän asiakkaan vapaa valinta, jolloin organisoitumisen muodot voivat olla hyvin joustavia.</p> <p>Koulutusmarkkinat ovat avoimia myös globaaleille toimijoille. Myös kunta voi siirtyä koulutuksen järjestäjästä koulutuspalvelujen ostajaksi.</p>

(jatkuu)

Taulukko 6. (jatkuu)

### Oppimisympäristö ja osaamisen kehittäminen

Osaaminen voidaan osoittaa erilaisin näytöin. Työelämässä tarvittava osaaminen hankitaan muulla tavalla

Arviointi palvelee koulujen rankinglistojen ylläpitämistä ja johtaa kilpailuun.

Lamaantuva koulu	<p>Oppivelvollisuuskoulu säilyy, mutta formaaleiden tutkintojen merkitys heikkenee tai äärimmillään työelämän kannalta virallisilla tutkinnoilla ei ole mitään käyttöä. (ml. yliopistot)</p> <p>Koulun opetustoiminta on hyvin perinteistä, sillä koulun sisällölliseen kehittämiseen ei ole löytynyt aikaa, resursseja eikä riittävää tahtotilaa.</p> <p>Oppimis-, arviointi- ja kehittämisprosessit ovat toisistaan erillisiä prosesseja.</p> <p>Julkisen koulutuksen arvostuksen puute sekä koulutuksen tiukentuneet taloudelliset resurssit näkyvät myös siinä, että koulurakennuksien kunto on heikko ja vaaraksi kouluyhteisön terveydelle. Väliaikaisten tai puutteellisten koulutilojen määrä on lisääntynyt.</p>
Markkinoiden koulu	<p>Formaalilla koulutuksella ja tutkinnoilla ei ole merkitystä pätevyyksien osoittamisessa, vaan tarvittavat kvalifikaatiot voidaan hankkia eri tavoin joustavasti. Työelämän ja koulu- tus ovat lähentyneet.</p> <p>Yksilön/yritysten tai yhteisöjen tarpeita palveleva järjestelmä mahdollistaa joustavien ja monipuolisten oppimisen väylien toteutumisen ainakin niille, joilla on varaa maksaa. Toisaalta myös kunta voi olla palvelun ostajana, mikä mahdollistaa perustasolla palvelujen kattavuuden henkilön taloudesta riippumattomaksi.</p>

(jatkuu)

### Johtaminen ja työyhteisö (opettajuus)

Työtehtävät ja toimenkuvat ovat muotoutuneet uudella tavalla. Muiden kuin pedagogisen koulutuksen saaneiden henkilöiden määrä kouluissa kasvaa. Tämä koskee myös opetustehtävissä toimivia.

Lamaantuva koulu	<p>Johtaminen on ylhäältä alas valuvaa (valtio – kunta – koulu), ja siinä korostuu perinteinen yksinjohtamisen kulttuuri sekä hierarkkisuus. Opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmän säilyminen nykyisellään ja yleisemmin johtamisrakenteisiin liittyen virkaehtosopimuksen joustamattomuus, joka ei mahdollista jaetun johtajuuden ja koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen toteuttamista.</p> <p>Rehtorin tehtävänä on järjestelmän ylläpitäminen, sillä uudistuksille ei ole tilaa, aikaa eikä resursseja. Henkilöstöhallinnon (henkilöstön jaksamisen tuki / uuden henkilöstön rekrytointi ja perehdyttäminen) tehtävät tiukentuneissa olosuhteissa painottuvat. Arvot ovat koetuksella johtamisessa – toisaalta niiden merkitys saattaa myös korostua lamaantuvan koulun johtamisessa.</p> <p>Koulun lisääntyneet kasvatukselliset ja hoidolliset tehtävät ilman niihin tarvittavia resursseja merkitsevät sitä, että opettamisen reunaehdot ovat huonot, tukipalvelut puutteelliset ja aika kuluu muuhun kuin aikaisemman perustehtävän hoitamiseen.</p> <p>Työntehtävät ovat laajentuneet ja aikaa perustehtävän hoitamiseen ei jää. Työyhteisön toimintaa leimaan kontrollin ja valvonnan ilmapiiri.</p> <p>Työ on kuormittavaa, eikä alalle saada pätevää henkilöstöä, ja opettajat/rehtorit siirtyvät muihin tehtäviin.</p>
Markkinoiden koulu	<p>Johtaminen on yksityisen yrityksen johtamista, jossa painottuvat taloudellisuus ja tuloksellisuus sekä johdettavan yksikön kilpailukykyä huolehtiminen.</p> <p>Johtajilla ei välttämättä ole pedagogista koulutusta, ja opetuksen sisällön kehittäminen voidaan delegoida muille organisaatiossa toimiville. Verkostoituminen ja verkostojen johtaminen on tärkeää kilpailukykyyn ylläpitämiseksi.</p> <p>Työtehtävät erilaistuvat sen mukaan, mikä on koulutuspalvelua tarjoavan yrityksen tai järjestön toimintakonsepti.</p> <p>Myös opettajat voivat olla koulutuspalveluja myyviä yksityisiä yrittäjiä.</p>



### 7.1.3 Todennäköinen tulevaisuus

Todennäköisen tulevaisuuden kouluun on johtanut yhteiskunnallinen kehitys, jossa koulu on säilyttänyt yhteiskunnallisen arvostuksensa ja edellytykset koulun kehittämiseen ovat olleet melko suotuisat. Väestön vanhentuessa on syntynyt paineita sosi- ja terveyssektorin rahoituksen kasvuun ja vanheneva väestö on myös entistä merkittävämpi koulutus- ja hyvinvointipalvelujen käyttäjäkunta. Näillä molemmilla on heijastevaikutuksia koulutuksen järjestämiseen sekä sen kehittämisen painopisteiden valitaan.

Rahoituksessa koulut joutuvat kilpailemaan entistä enemmän vanhenevan väestön palvelujen kanssa kunnan tiukentuneista taloudellisista toimintaedellytyksistä. Kehitys on johtanut kokonaisvaltaisempaa eri hallintokuntien yhteistyöhön vaikka sitä ei vielä ole täysin saavutettu 2020-luvulla. Peruspalveluja on osin jo yhdistetty. Kuntaliitosten asema on vahvistunut edelleen, ja alueellinen eriarvoistumiskehitys (hajaseutujen tyhjeneminen, väestön vanheneminen ja keskittyminen kasvukeskukseen) on pakottanut kunnat yhä tiiviimpään yhteistyöhön, mikä näkyy palvelurakenteissa. Kehitys on myös johtanut yhä vahvempaan verkostoitumiseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Tämä näkyy myös koulun johtamisrakenteissa. Koulutuksen järjestämisen vastuu on säilynyt kunnan tehtävänä.

Opetussuunnitelmat ovat uudistettu ja tuntijakoa muutettu 2000-luvun alusta ainakin kerran. Ne ovat periaatteiltaan aikaisempaa kokonaisvaltaisempia ja oppimisprosessia korostavia, vaikka oppiainejakoisuus on edelleen pohjalla. Keskustelu opetussuunnitelman jatkuvasta uudistamisesta on vahvaa, jotta voidaan vastata toimintaympäristön nopeaan muutokseen. Tästä huolimatta muutokset opetussuunnitelmissa eivät täysin vastaa muuttuvan yhteiskunnan tarpeita. Vaikka 2000-luvun alussa kansainvälinen kehitys näytti johtavan tiukentuneeseen tulosvastuullisuuteen ja standardointiin, eivät nämä trendit näy kovin vahvana suomalaisessa koulutuksen kehittämisessä ainakaan vielä 2020-luvulla.

Keskeinen kehitys koulun uudistumisen kannalta on ollut opettajien siirtyminen kokonaistyöaikaan, johon päästiin 2020-luvun alkuvuosina. Siirtyminen kokonaistyöaikaan ja virkaehtosopimuksen uudistaminen mahdollistavat uudenlaisen johtajuuden rakenteen toteutumisen sekä koulun toiminnan kokonaisvaltaisemman kehittä-

tämisen (jaettu johtajuus). Toimintaympäristön muutos on ymmärretty yhteiskunnassa yleensä, poliittisessa päätöksenteossa sekä ammattijärjestön ja työnantajien tahoilla, ja näin on löydetty onnistuneita ratkaisuja koulun kehittämisessä. Ilman tätä 2000-luvun alun muutospainetta, lisääntyneet koulun tehtävät sekä yhteiskunnan monimuotoistuminen olisivat johtaneet koulun tilanteen kriisiytymiseen.

**Todennäköisen tulevaisuuden koulu** -skenaariossa 2020-luvulla keskeisenä arvona nähdään tasa-arvoisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen kaikille, ja koulutuksen merkitys yhteiskunnallisen menestymisen ja hyvinvoinnin edistäjänä tunnustetaan. Ongelmaksi muodostuvat kuntien rajalliset resurssit, sillä erityisesti väestön vanhetessa syntyy paineita lisätä sosiaali- ja terveyssektorin rahoitusta. Suurelta vastakkainasettelulta on kuitenkin välttytty. Julkisen koulutusjärjestelmän asema on vahva ja koulutuspalveluista erityisesti peruskoulutuksen osalta vastaavat kunnat tai kuntayhtymät. Alueellisten ja kuntarajoja ylittävien ratkaisujen määrä on kasvanut erityisesti nuorten ja aikuisten koulutuksessa. Koulujen tehtävät ovat laajentuneet, ja koulu on kehittynyt kohti toivotun tulevaisuuden koulutusmalleja (ks.7.1.2). Koulu on moniammatillinen työyhteisö, jossa poikkihallinnolliset ratkaisut toteutuvat arjen työn tasolla melko hyvin. Yhteistoiminta paikallisella tasolla on lisääntynyt ja johtanut myös kohti kokonaisvaltaisempaa hallintojen yhteistoimintaa. Peruspalveluja on osin myös yhdistetty, ja yhteistyö tiivistynyt alueen muiden toimijoiden sekä alueen elinkeinoelämän kanssa.

Oppimisympäristön merkitys nähdään keskeiseksi, ja oppimisessa hyödynnetään monipuolisesti erilaisia foorumeita, myös informaalien oppimisen paikkoja. Oppiminen ymmärretään kokonaisvaltaisena kasvun ja kehittymisen prosessina, jossa painottuvat oppilaiden kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin, kasvun ja osallisuuden edistäminen sekä elinikäisen oppimisen periaatteet. Yksittäisten tietojen ja sisältöjen hallinnan sijaan keskeiseksi nousevat oppimaan oppimisen taidot ja oppimisedellytysten edistäminen. Toimintaa ohjaavat yhteisöllisyyden arvot, vastuu itsestä ja muista sekä yhteisestä ympäristöstä. Vaikka terveellisen ja turvallisen oppimisympäristön merkitys ymmärretään, koulurakennusten kunto on heikentynyt ja opetusta joudutaan toteuttamaan useammin myös väliaikaisissa tiloissa tai puutteellisissa koulurakennuksissa. Uhkana on edelleen koulujen ja alueiden erojen kasvaminen.

## *Organisaatio*

Koulutuksen kehittyminen kohti **todennäköisen tulevaisuuden** skenaariota, edellyttää kouluorganisaation rakenteiden ja toimintakulttuurin muutoksia. Yhteistyön ja toiminnan lisääntyminen merkitsee verkostomaisen työskentelyn yleistymistä, mikä näkyy myös koulun rakenteissa verkosto-organisaatiolle tyypillisenä joustavuutena ja matalahierarkkisuutena. Toisaalta työjaon organisaation eri tasoilla tulee olla selkeä, mikä turvaa sujuvan rutiineiden hoitamisen ja päätöksenteon oikeudenmukaisuuden. Kasvukeskusten alueelliset ratkaisut sekä kuntaliitokset kasvattavat hallinnollisten kouluyksikköjen kokoja, mikä on johtanut hallinnon rakenteiden ja resursien uudelleenjakoon sekä alueellisen moniammattillisen yhteistyöstruktuurin syntymiseen. (vrt. resursointi 7.1.1.) Tähän on vaikuttanut myös monimuotoistuneet ja laajentuneet koulun tehtävät, jotka ovat edellyttäneet tuki- ja johtamisrakenteiden uudistamista jaetun johtajuuden suuntaan. Koulu toimii yhä enemmän oppivan organisaation periaatteiden mukaan, mikä tukee jaetun asiantuntijuuden ja johtajuuden sekä johtoryhmien työn kehittymistä.

## *Johtajuus*

Todennäköisen tulevaisuuden kouluskenaariossa johtajuus on monimuotoisten ja kompleksien asiantuntijayhteisöjen johtamista, mikä edellyttää strategista ja visionääristä osaamista, kokonaisvaltaista näkemystä koulun toiminnasta ja tehtävistä sekä sen kehittämistä. Muutosjohtamisen taidot korostuvat. Johtaminen on moniammattillisen kouluyhteisön osallistavaa johtamista kohti yhdessä asetettuja tavoitteita. Koko yhteisön oppimisen johtaminen – niin oppilaat kuin henkilöstö – nousee merkitykselliseksi. Arvojen ja etiikan merkitystä johtamisessa korostetaan ja niiden merkitys nähdään keskeiseksi kestäväen johtajuuden rakentumiseksi tulevaisuudessa. Toimintaympäristön monikulttuuristuminen näkyy koulun arjessa ja heijastuu johtajuuteen.

Johtamisen rakenteet ovat muuttuneet. Yksinjohtamisen kulttuurista on siirrytty kohti jaettua johtajuutta, mikä parhaimmillaan merkitsee aitoa vallan ja vastuun jakamista, ei vain kollegiaalista tiimijohtajuutta. Lisääntynyt verkostoituva yhteistyö ja uudenlaiset kumppanuudet ovat muuttaneet johtajuuden kuvaa, ja verkostoissa toimiminen merkitsee johtamisen jakamista ja vastuun hajauttamista. Johtaminen ammattimaistuu, ja erityisesti suurissa yksiköissä tämä saattaa merkitä myös hallin-

nollisten tehtävien eriytymistä koulun kehittämisen ja koulutyön arjen johtamisesta. Uhkana nähdään kehitys, jossa rehtoreilta ei enää edellytettäisi pedagogisia opintoja tai opettajataustaisuutta, mutta vaikka rehtoreiden pedagogisen koulutuksen tärkeyttä tulevaisuuden johtajuudessa korostetaan, koulun rehtorin opetusvelvollisuudesta ollaan valmiita luopumaan.

Taulukossa 7 on kuvattu todennäköisen tulevaisuuden koulutusskenaarion eriolottuvuudet.

Taulukko 7. Koulu 2020-luvulla, todennäköinen tulevaisuus

<b>TODENNÄKÖINEN TULEVAISUUS</b>
<b>Koulun yhteiskunnallinen asema ja tehtävät</b>
<p>Koulutus nauttii yhteiskunnallista arvostusta, ja se nähdään edelleen keskeiseksi tekijäksi kansallisen osaamisen, kilpailukyvyn ja hyvinvoinnin edistäjänä.</p> <p>Koulun tehtävät kansallisen identiteetin ja koheesion sekä tasa-arvokehityksen varmistajana sekä yhteisöllisyyden edistäjänä nähdään keskeiseksi ja arvokkaaksi.</p> <p>Monimuotoisen ja -arvoisen yhteiskunnan ongelmia ei ole täysin kyetty ratkaisemaan, jolloin uhkana edelleen on oppilaan taustasta johtuvan eriarvoistumiskehityksen vahvistuminen.</p> <p>Koulun tehtävät ovat laaja-alaisia: kokonaisvaltaisen kasvun ja oppimisen tukeminen. Yleissivistävä tehtävä on edelleen keskeinen.</p> <p>Laajentuneet hoidolliset ja kasvatukselliset tehtävät ovat koulujen arkea, ja vapaa-ajan toiminnot integroituvat kiinteämmin koulupäivään. Kokonaiskoulupäivä ajattelu on konkretisoitunut myös toisella asteella.</p>
<b>Kontrolli, ohjaus ja resurssit</b>
<p>Koulutus on kansallisen suvereniteetin alla, ja sitä ohjaavat kansalliset raamit, joihin heijastelee EU-tason ja globaali kehitys. Päätösvalta koulutusta koskevissa asioissa on edelleen paikallisella tasolla, vaikka keskustelua tiukemmasta laadun valvonnasta ja tulosoituksesta käydään.</p> <p>Julkinen koulutusjärjestelmä vahvana: kunta/kuntayhtymä koulutuspalvelun tuottajana, mutta osa palveluista/tukipalvelut hankitaan ostopalveluina. Kolmannen sektorin toimijoiden sekä yritysten rooli oheispalvelujen tuottamisessa vahvistuvat.</p> <p>Koulun toiminnan kehittämisen edellytyksen ovat säilyneet hyvinä, vaikka merkkejä tiukentuvasta kansallisesta ja kansainvälisestä kontrollista on havaittavissa.</p> <p>Koulutus joutuu kuitenkin kilpailemaan niukkenevasta julkisesta rahoituksesta sosiaali- ja terveyspalvelujen kanssa, minkä seurauksena erityisesti haja-alueilla koulutuksen resurssit heikkenevät (väestön vanheneminen).</p> <p>Alueellinen polarisaatiokehitys näkyy myös alueellisten erojen kasvuna kouluissa (alueet ja koulut).</p>

*(jatkuu)*

*Taulukko 7. (jatkuu)*

### **Organisoituminen ja toiminnan areenat**

Koulutuksen järjestämisessä alueelliset liittoutumat/alueliitokset sekä alueellinen yhteistyö ovat yleistyneet.

Pieniä kouluyksiköjä ei juuri ole, ja koulutuspalveluja toteutetaan yhä enemmän myös kuntarajat ylittävänä alueellisena palveluna. Koulu on myös avautunut enemmän kolmannen sektorin sekä työelämän kanssa tehtävään yhteistyöhön. Peruspalveluja on ainakin osin yhdistetty hallinnollisesti.

Koulu toimii osana yhteiskuntaa ja muistuttaa yhä enemmän monitoimikeskusta, jossa lasten ja nuorten palvelut ovat joko fyysisesti ja hallinnollisesti yhdessä tai toimivat fyysisesti lähellä toisiaan tiiviissä yhteistyössä (yhden hallinnon alla tai vaihtoehtoisesti monihallintokuntaisena yhteistyömallina).

Merkittäviin rakenteellisiin muutoksiin ei kuitenkaan ole päästy, sillä valtakunnallisesti puuttuu foorumi, jossa kokonaisvaltaisesti ja riippumattomasti käsitellään koulutuksen ongelmia ja muutostarpeita. Koulutusdiskurssi on eri intressiryhmien tavoitteiden värittämään, jolloin todellinen muutos jää vähäiseksi.

Verkostoituvat toimintamallit yleistyvät, jotka edellyttävät toiminnan ja johtamisen rakenteiden muutosta. Samoin kouluyksiköiden koon kasvamisesta seuraa rakenteellisia kehittämistarpeita niin hallinnon kuin käytännön työn organisoinnin ja kehittämisen näkökulmasta (hallinnon resurssien vahvistaminen, struktuuri).

### **Oppimisympäristö ja osaamisen kehittäminen**

Formaalin koulutuksen rooli ja oppivelvollisuuskoulun asema ovat edelleen vahvoja, vaikka osaamista voidaan hankkia muillakin tavoilla ja osoittaa esim. näyttötutkinnoilla.

Kouluttautumismuodot monipuolistuvat, ja koulu toimii yhä vahvemmin elinikäisen oppimisen toimintamallin mukaan, jolloin myös infomaalien oppimisen paikkoja hyödynnetään. Yksilölliset oppimispolut mahdollistavat erilaisten oppijoiden joustavan oppimisen, myös erilaiset lahjakkuudet tunnistetaan.

Virtuaaliset verkot ja tietotekniikka ovat osa koulun arkipäivää, vaikka jossain määrin pelätään näiden heikentävän perinteisen opetuksen asemaa. Teknologiaa hyödynnetään oppimisprosessissa, mutta sen rooli on perinteistä kasvoista kasvoihin opetusta täydentävää.

Oppiainejakoisuus on edelleen opetuksen taustalla, mutta aihekokonaisuudet ja opetuksen eheyttäminen vahvistuvat, myös toisella asteella. Oppimisprosessi on rakennettu jatkumolle, jossa taidot ja osaaminen ovat keskiössä. Opetusta kehitetään eheytettyyn suuntaan, ja oppimisen rinnalla korostuvat kasvatukselliset arvot sekä hyvinvointi.

Arviointikäytännöt vastaavat aikaisempaa paremmin oppimiskäsitystä ja tukevat oppimisprosessia yksittäisten tietojen opetteluun sijaan. Koulun toiminnan kehittämisessä on siirrytty jatkuvan arvioinnin periaatteeseen, joka voi osaltaan kuormittaa rehtoreita, jos arviointiin liittyy tiukat keskusohjatut kriteerit. Jatkuvan arvioinnin onnistuminen ja todellinen vaikuttavuus on kiinni ohjauksen laadusta ja tavasta.

*( jatkuu)*

*Taulukko 7. (jatkuu)*

### **Johtajuus ja työyhteisö (opettajuus)**

Yksinjohtamisen kulttuurista on siirrytty kohti jaetun johtajuuden mallia, jossa vastuuta ja valtaa jaetaan apulaisrehtoreiden ja koulun johtotyhmän kanssa. Jaettu johtajuus mahdollistaa myös erikoistumisen koulun johtamisen eri alueisiin, jolloin apulaisrehtori on enemmän kansajohtaja. Myös johtoryhmän jäsenillä on päätösvaltaa ja vastuuta.

Koulun johtamisen vastuut ovat laajentuneet ja tehtävistä tullut yhä monimutkaisempia. Johtaminen ammattimaistuu, ja erityisesti suurissa yksiköissä hallinnon tehtävät eriytyvät koulun arjen johtamisesta.

Monimuotoinen ja monikulttuurinen yhteiskunta haastaa johtajuutta uudella tavalla. Arvojohtaminen ja eettiset päämäärät ovat keskeisiä. Johtamisessa korostuvat visionäärinen muutosjohtajuus – moniammatillisen työyhteisön sekä verkostojen osallistava johtaminen yhteisten tavoitteiden suuntaisesti. Työyhteisön oppimisen ja osaamisen kehittäminen nousee keskeiseksi johtamisessa.

Koulussa työskentelee aikaisempaa useamman ammatin edustajia, joko hallinnollisesti osana koulun henkilöstöä tai tiiviissä yhteistyössä koulun henkilöstön kanssa. Koulun johtaminen on näin moniammatillisen asiantuntijaorganisaation johtamista, jolle on luonteenomaista verkostoituminen ja uudenlaiset kumppanuudet ja yhteenliittymät (alueellisia / valtakunnallisia).

Opettajat ovat kokonaistyöajassa tai ainakin yleinen ilmapiiri on myönteinen kokonaistyöajan toteutumiselle, vaikka entiset rakenteet ovat osin vielä voimassa mm. luokanopettaja/aineenopettaja-järjestelmä.

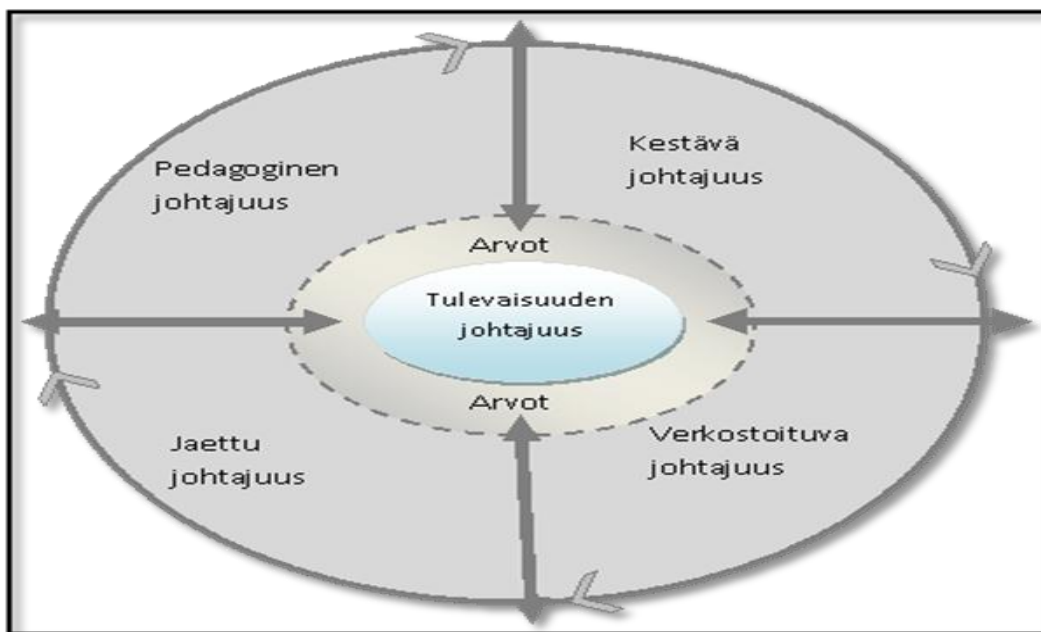
Opettajilta edellytetään entistä enemmän kasvattajataitoja, ja niille annetaan myös arvoa. Myös vanhemmuuden tukeminen nähdään opettajan työtä helpottavana ja lapsen todellista kehitystä tukevana, ja vanhemmat nähdään kasvatuskumppaneina.

Yleinen työvoimapula näkyy myös opetuslalla rekrytointiongelmiana niin opettajien kuin rehtoreiden osalta. Henkilöstön pysyminen alalla on myös ongelmallista.

## 7.2 Tulevaisuuden koulun johtamisen mahdollisuudet ja uhat

Tulevaisuuden koulun johtajuutta tarkasteltiin tutkimuksessa laadittujen skenaarioiden pohjalta syventäen ja rakentaen kokonaiskuvaa tulevaisuuden koulunjohtajuuden kehittymisen edellytyksistä ja uhista. Johtajuuden kuva kiteytyi tutkimuksen lopussa kokonaisuudeksi, joka on asiantuntijaryhmän näkemys tulevaisuudessa tarvittavan johtajuuden ulottuvuuksista, joiden täysimääräinen toteutuminen johtaa menestyksekkääseen koulun toimintaan ja kehittämiseen sekä näkemykseen niistä tekijöistä, jotka muodostuvat uhaksi koulun tulokselliselle johtamiselle.

Asiantuntijaryhmä työskentelyn tuloksena tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet jäsenyivät liitteessä viisi (5) esitettyihin osa-alueisiin, joiden toteutumisen edellytyksiä arvioitiin ED Quest -menetelmällä (liite 3). Tämän jälkeen tutkija on analysoinut ja jäsentänyt johtajuuden osa-alueet tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen pohjalta, josta muodostui kuva tulevaisuuden johtajuuden kokonaisuudesta. (kuvio 9)



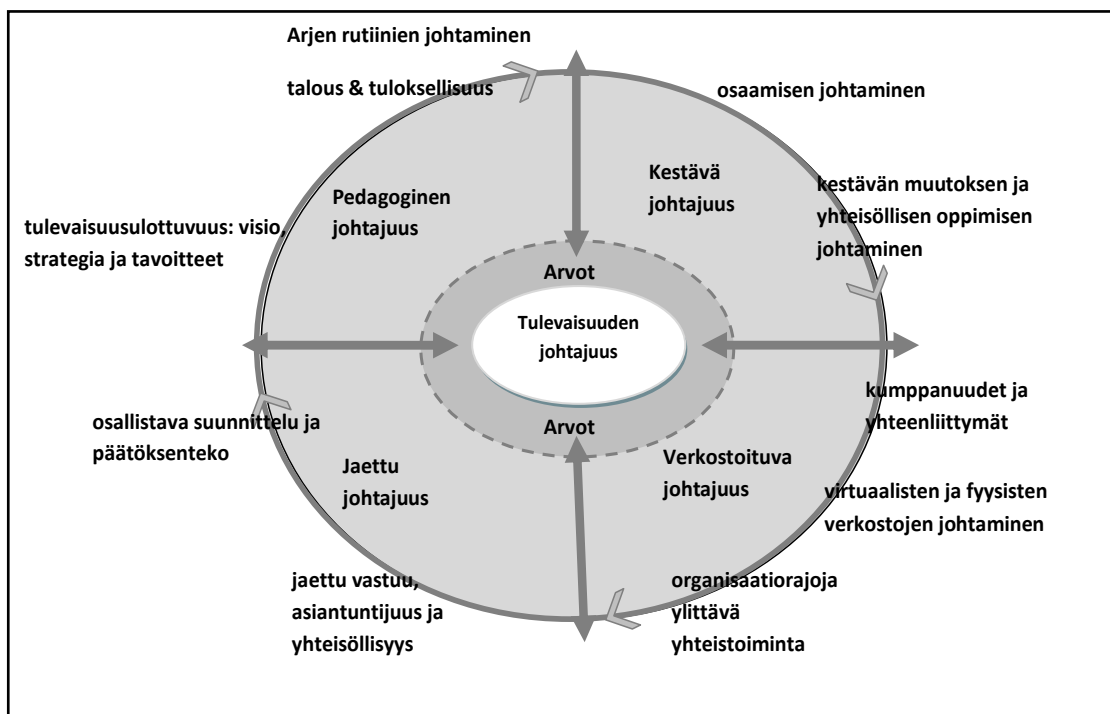
Kuvio 9. Tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet

Johtajuuden ytimenä ovat arvot, joiden läpi tarkastellaan kaikkia muita johtajuuden alueita. Arvot määrittävät johtajuuden laatua, sillä johtamisen lähtökohtana on oppimis- ja kasvuprosessin moraalisen päämäärän ymmärtäminen. (mm. Avolio 2004;



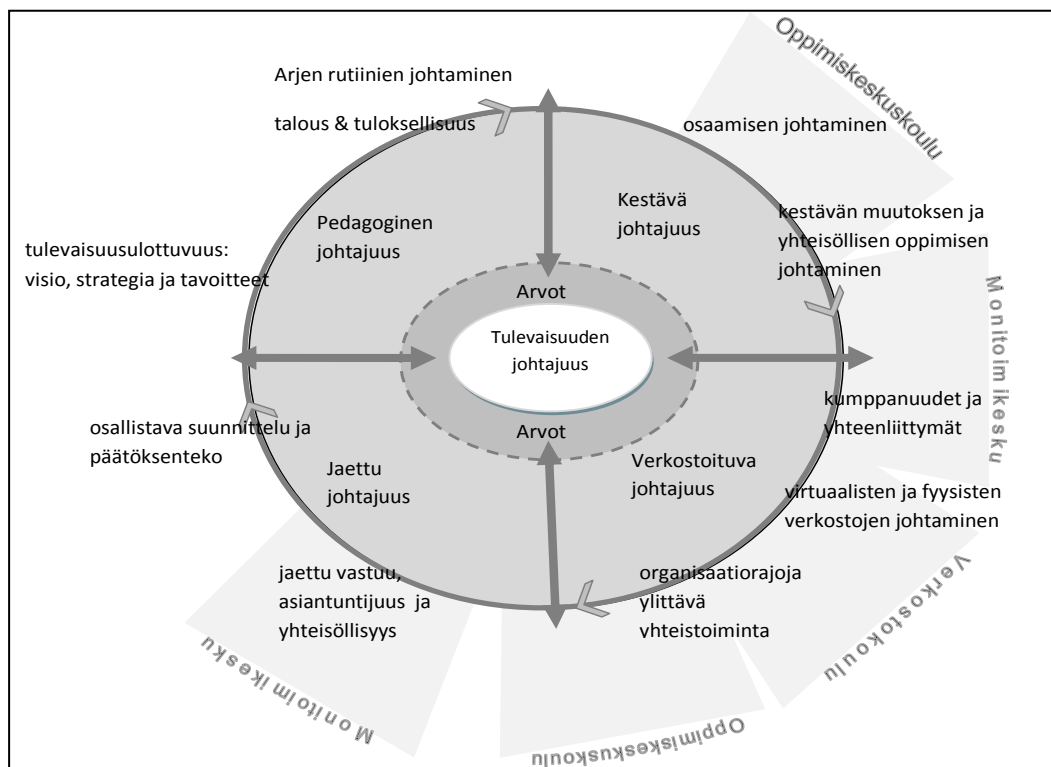
Fullan 2006, 42; Sergiovanni 1996/2000; Virtanen & Stenvall 2010, 87, 245.) Pedagoginen johtajuus merkitsee visionääristä ja strategista johtajuutta, joka perustuu kokonaisvaltaiseen ja osallistavaan näkemykseen organisaation johtamista tavoitteinen ja vision suuntaan. Tulevaisuuden johtajalta odotetaan myös vahvaa henkilöstöjohtamisen osaamista ja samalla asioiden johtamista. Talouden ja hallinnon johtaminen, joka usein liitetään tavoite- ja tulosjohtamisen alueeseen, on tässä tulkinnassa sisällytetty pedagogisen johtamisen alueeseen. Oppimisen johtaminen on myös pedagogista muutosjohtajuutta, mikä johdattaa yhteisön kestäväan ja todelliseen muutokseen. (mm. Mahlamäki-Kultanen 1998, 172–173; Taipale 2004, 72; Their 1994, 38–45.)

Verkostoituva tulevaisuuden yhteiskunta, jossa kumppanuudet ja liittymät sekä moniammatillinen yhteistyö ovat kiinteä osa koulun arkea, edellyttää verkostojen johtamisen taitoa. Jaettu johtajuuden toteutuminen, kuten jo aiemmin on todettu, nähtiin yhdeksi kriittiseksi tekijäksi tulevaisuuden koulun johtajuudessa. (mm. Hartley 2007, 208–209; Virtanen & Stenvall 2010, 199–247.) Kuviossa 10 on kuvattuna näitä tulevaisuuden johtajuuden neljään pääalueeseen sisältyviä johtamistehtäviä.



Kuvio 10. Tulevaisuuden koulun johtajuuden ulottuvuuksien tehtäväalueet

Todennäköisen ja toivottavan tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuudet ovat peruslähdekohdaltaan samat. Erot syntyvät siinä, miten nämä eri johtajuuden alueet painottuvat skenaariossa. (kuvio 11) Pedagoginen ja jaettu johtajuus ovat keskeisiä johtamisen onnistumiselle kaikissa skenaarioissa. Verkostokoulu-skenaarion johtajuus laajentuu myös virtuaalisiin verkostoihin ja muuttaa perinteistä koulun johtajuutta enemmän kuin muissa skenaarioissa. Monitoimikoulun johtamisessa verkostoituminen ja kumppanuuksien johtaminen on sekä oman moniammatillisen organisaation työn sekä alueellisten moniammatillisten, perinteisiä organisaatorajoja ylittävien verkostojen toiminnan johtamista. Oppimiskeskus-koulussa moniammatillinen osaaminen haetaan alueellisesta yhteistyöstä, jolloin johtaminen jakaantuu oman, ammatillisesti suhteellisen yhteneväisen organisaation ja alueellisen moniammatillisen verkoston väliseen toimintaan ja sen johtamiseen.

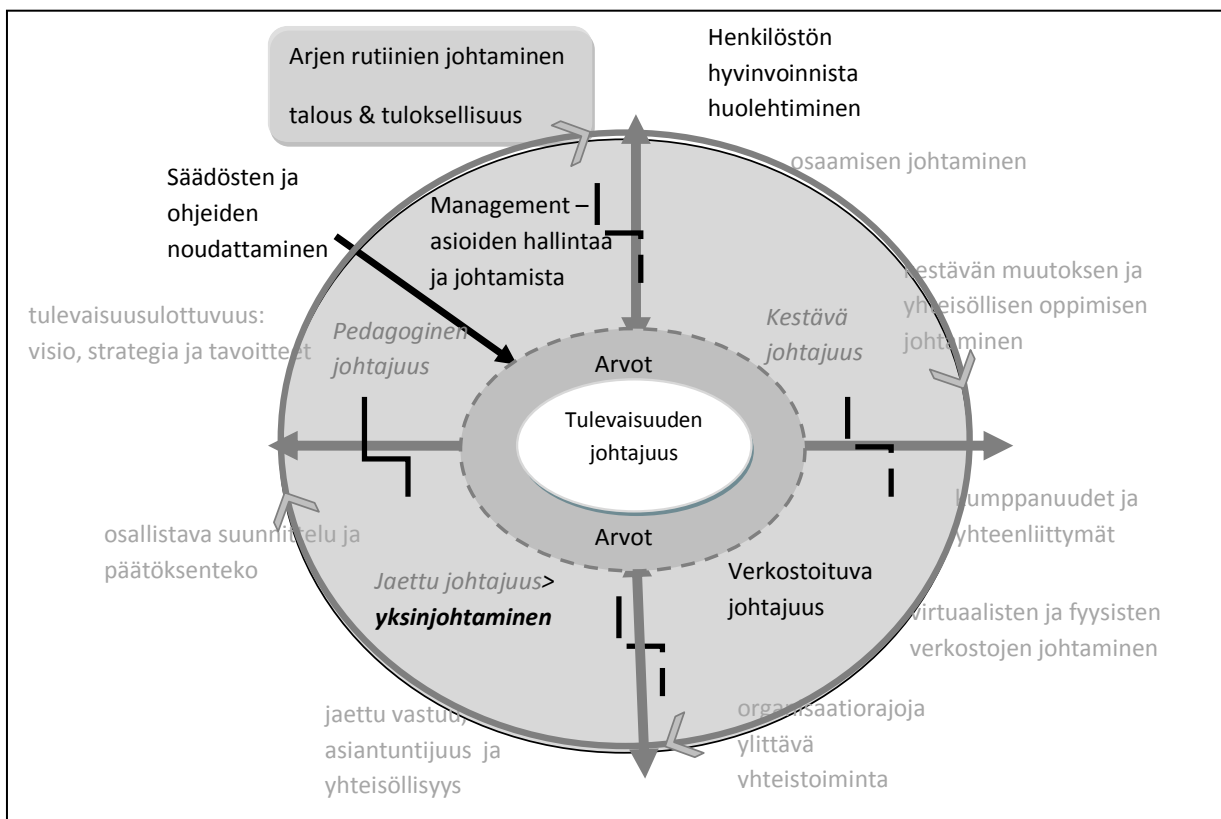


Kuvio 11. Johtajuuden painottuminen toivotun tulevaisuuden skenaariossa

Heikoimmat edellytykset koulun johtamiselle syntyvät, jos Lamaantuvan koulun skenaario toteutuu. Koulun johtamiseen tulee ulkoa päin paineita ja määräyksiä, jotka muuttavat johtajuuden kuvaa. Kaikille menestyvän tulevaisuuden johtajuuden ulottuvuuksia ei ole mahdollista toteuttaa tai niiden toteutuminen on heikkoa. Rehtorin rooli muuttuu ohjeiden noudattajaksi, ja aika kuluu byrokraattis-hallinnollisiin

tehtäviin. Sinänsä äärimmilleen viety keskusohjaus voi tehdä rehtorin roolista selkeän, mutta toisaalta palveluultistuneen ja monimuotoisen ympäristön vaatimukset yhdessä rehtorin vähäisen liikkumavapauden kanssa tekevät johtamisesta ei-houkuttavan tehtävän. Jaetun johtajuuden malli ei tässä käskyjen ja niiden noudattamisen koulussa ole tarkoituksenmukainen tai toimiva.

Toisaalta arvot nousevat erittäin merkittävään rooliin, sillä tiukentuneissa olosuhteissa rehtori voi joutua tekemään vaikeita eettisiä ja moraalisia ratkaisuja (ks. Virtanen & Stenvall 2010, 87).<sup>34</sup> Verkostojen merkitys johtamisessa saattaa korostua, sillä niistä voidaan löytää uudenlaisia ratkaisuja heikentyneeseen koulun tilanteeseen. Lamaantuminen ja koulun kurjistuminen voi näin olla myös murros, joka seuraa uudenlaisen johtajuuden syntyminen. Kuviossa 12 on tarkasteltu koulun johtajuuden muutosta Lamaantuvan koulun uhkakuvan toteutuessa edellä kuvattuun todennäköisen ja toivotun tulevaisuuden johtajuusulottuvuuksissa.



Kuvio 12. Johtajuuden kapeutuminen Lamaantuva koulu -skenaarioissa

<sup>34</sup> Voi syntyä myös ristiriitaa julkisten tavoitteiden ja säädösten ja rehtorin oman arvopohjan välillä (Virtanen ja Stenvall 2010).

## 8. Tutkimuksen synteesi ja päätelmät

Tässä tutkimuksessa koulun ja sen johtamisen tulevaisuutta on tarkasteltu systemisesti osana yhteiskuntaa, sen kompleksista ja vuorovaikutteista kokonaisuutta. Koulun tehtävää ja toiminnan rajoja määrittää yhteiskunnallinen kehitys ja samanaikaisesti koulu itse on kasvattamassa tulevaisuuden kansalaisia ja rakentamassa näin huomispäivän yhteiskuntaa. Tulevaisuudenkuvat vaikuttavat tiedostaen tai tiedostamattomasti tämän päivän tekoihin ja päätöksiin, jotka puolestaan heijastuvat kehityksen suuntaan. Koulun mahdollisuuksien sekä uhkien tarkastelu on näin samalla myös arvokannanottoa siitä, millaista tulevaisuutta pidetään tavoittelemisen arvoisena. (mm. Hirsjärvi & Remes 1986; Malaska & Mannermaa 1985.)

Tutkimuksen tulosten tulkinnan sekä arvioinnin näkökulmasta on olennaista tunnistaa ne arvolähtökohdat ja intressit, jotka ovat ohjanneet skenaarioiden laadintaa. Tämä näkyy tutkimusraportin rakenteessa siten, että tutkimuksen laatua ja luotettavuutta sekä eettisiä lähtökohtia (luku 8.2) tarkastellaan ennen viimeisessä luvussa esitettäviä tutkimuksen päätuloksia ja johtopäätöksiä.

### 8.1 Tulosten kokoava tarkastelu ja yhteenveto

Tulevaisuudentutkimuksen arvosidonnaisuus näkyy jo tämän tutkimuksen asetelmasta: koulutuksen skenaarioita lähdettiin rakentamaan dimensiolla toivottu – ei toivottu kehitys. Tässä tutkimuksessa selkeästi julkilausuttu arvo oli kaikille tasa-arvoisten ja yhtäläisten koulutusmahdollisuuksien turvaaminen, mikä on yksi pohjoismaisen hyvinvointivaltion peruseriaateista. Julkisen vallan häviäminen kentältä koettiin uhkaksi tasa-arvokehitykselle. Samoin markkinoiden ehdoilla toimivan koulujärjestelmän nähtiin vain lisäävän yhteiskunnallista polarisaatiokehitystä. (mm. Fullan 2005, 2008; Rinne 2003, 155; Saussois 2006.) Tämä on yhdenmukaista sen kanssa, mitä sekä opetushallituksen kuin -ministeriön 2000-luvun koulutuksen kehittämistä ja tulevaisuutta tarkastelevissa asiakirjoissa painotetaan. Niin ikään huoli

koulutuksellisen tasa-arvon toteutumisesta markkinoiden määrittelemässä järjestelmässä on ollut löydettävissä aiemmista sekä 1990- että 2000-luvun skenaarioista. (vrt. Jussila & Saari 1999; Kirvelä 1998; Saari 2002.) Tosin vaikka markkinoiden tuloa koulutuksen kentälle on uumoiltu jo pitkään, on kehitys ollut varsin hidasta tällä alueella Suomessa. Vasta viimeisimmässä opetusministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa yksityiset palvelun tuottajat mainitaan kunnallisen perusopetuksen tarjontaa täydentävinä (Opetusministeriö 2008).

Tämän tutkimuksen asiantuntijatyöskentelyn perusteella tulevaisuuden koulun ja sen onnistumisen edellytyksiä on tarkasteltu kokoavasti taulukoissa 8 ja 9.

Koulu 2020-luvulla keskeiset ulottuvuudet

- Osaamispääoman kehittämisen rinnalla painottuu koulun merkitys yhteiskunnallisen koheesion ylläpitäjänä ja kehittäjänä. Koulun kasvatuksellisten tehtävien merkitys tulevaisuuden yhteiskunnassa korostuu erityisesti perusopetuksen osalta, mutta tässä onnistuminen edellyttää tiivistä yhteistyötä muiden ammattilaisten kanssa. (vrt. Castells & Himanen 2001; Mannermaa 2004; Unicef 1996.)
- Julkinen koulutus nauttii yhteiskunnallista arvostusta, ja sen rooli perustietojen ja taitojen turvaajana on edelleen merkittävä. Yksityisen sektorin asema koulutuksen kentässä on vahvistunut hieman ja erityisesti tukipalvelujen tuottamisessa tukeudutaan entistä enemmän yksityisen ja kolmannen sektorin palveluihin (ml. iltapäivätoiminta). (vrt. Ball 2004; Rinne 2003.)
- Formaalin koulutuksen asema säilyy perusopetuksen osalta, mutta joustavuus ja työelämälähtöisyys ovat lisääntyneet (vrt. mm. Hietanen & Rubin 2004; Kuosa 2006).
- Elinikäisen oppimisen malli, yksilölliset ja joustavat oppimisen väylät korostuvat, samoin oppimisympäristöajattelu vahvistuu (vrt. mm. Helakorpi 2001; Linturi & Rubin 2006; Opetusministeriö 2008).
- Koulu on verkostoituva, moniammatillinen työyhteisö, jossa koulun johtajan alaisuudessa toimii nykyistä monimuotoisempi henkilöstö. Moniammatillisuus koulussa voidaan toteuttaa myös verkostoituvalla yhteistyömallilla eli verkostojohdamisen tapaan. Tässä haasteena on sitoutuminen ja yhteisen tavoitteen rakentaminen. (vrt. mm. Ståhle & Laento 2000; Virtanen & Stenvall 2010.)
- Koulutusjärjestelmä on rakenteeltaan uudelleen muotoutunut ja alueellisesti organisoitu. Alueellinen toiminta lisääntyy sekä kuntien välillä että suurien kuntien kesken. (vrt. mm. Aalto ym. 2007; Metsämuuronen & Mattila 2007.)
- Koulujen hallinnolliset yksiköt kasvavat kuntaliitosten ja kuntaorganisaatiomuutosten myötä. Arjen johtamisen kannalta olennaista on, että suuret hallinnolliset kokonaisuudet on organisoitu joustaviin pienempiin yksiköihin, jotka mahdollistavat tarkoituksenmukaisen toiminnan muuttuvassa toimintaympäristössä. Tämä ei kuitenkaan saa merkitä sitä, että hallinnon rakenteet puuttuvat tai ovat epäselviä. (mm. Engeström 2004; Minzberg 1983.)
- Yksinjohtamisen ajasta on siirrytty yhteisöllisen ja jaetun johtajuuden toimintakulttuuriin. Johtajuutta jaetaan siten, että henkilöillä on selkeitä vastuualueita, jottei synny kaaosta ja uupumista. (mm. Gronn 2002; Hargreaves & Fink 2006.)

Tulevaisuuden koulun keskeiset onnistumisen edellytykset

- Peruslähtökohtana on, että koulutus nauttii yhteiskunnallista luottamusta ja arvostusta. Tämä näkyy myös koulutuksen ohjautuvina riittävinä resursseina, mukaan lukien johtamisen uudenlaisen resursoinnin. (vrt. Metsämuuronen & Mattila 2007.)
- Julkisella koulutusjärjestelmällä on hyvät toimintaedellytykset, jotta voidaan edelleen turvata kaikille tasa-arvoiset koulutuspalvelut. Täysin yksityisen markkinatalouden periaatteella toimiva koulu johtaisi yhteiskunnalliseen eriarvoistumiseen ja on uhka pohjoismaisen hyvinvointivaltion periaatteiden toteutumiselle. (vrt. Rinne 2003; Saari 2009.)
- Monimuotoistuvassa yhteiskunnassa tarvitaan paikallisen tason joustavuutta ja riittävää toiminnan vapautta ja päätösvaltaa, ei keskitettyä kontrollia ja mittaamista (vrt. mm. Sahlberg 2007).
- Kouluorganisaation kehittämisessä on tärkeää pitää huolta siitä, että koulu pystyy toimimaan relevantisti muuttuvassa ympäristössä. Parhaimmillaan organisaatiomallissa lähestytään Engeströmin (2004, 2006) kuvaamaa kaksikäristä organisaatiota, jossa byrokraattiset/ rutiinitehtävät hoituvat hierarkkisissa rakenteissa ja uudet muuttuvan yhteiskunnan innovaatiota vaativat tehtävät joustavissa verkostoissa (ks. myös Stephenson 1998).
- Koulun toimintakulttuurin muuttuminen kohti yhteisöllisesti oppivaa organisaatiota edellyttää koulun defensiivisiin mekanismeihin puuttumista – siirtymistä yksin tekemisen kulttuurista aitoon vuorovaikutukselliseen ja moniammatilliseen yhteistyöhön (mm. Hargreaves & Shirley 2008; Rusch 2005; Soini ym. 2003).
- Tarvitaan rakenteellisia muutoksia, jotka mahdollistavat jaetun johtajuuden toteutumisen sekä moniammatillisen yhteistyön, jossa sektorirajat ylittyvät myös kolmannen sektorin toiminnan alueelle. Kriittiset menestystekijät tulevaisuuden kannalta ovat opettajien siirtyminen kokonaistyöaikaan sekä opetusalan virkaehtosopimuksen uudistuminen. (vrt. Berg 2003.)

Koulun asema muodollisten pätevyyksien antajana nähtiin toteutuvan ainakin jollain tavoin sekä todennäköisen että toivotun tulevaisuuden skenaarioissa. Niin ikään oppivelvollisuusjärjestelmän uskottiin sekä toivottiin säilyvän kaikkien oppijoiden perusosaamisen turvaajana. Tämä kehitys on jatkumoa nykyiselle koulutusdiskursille, jossa kyllä on painotettu joustavien rakenteiden kehittämistä, mutta varsinaisiin uudennaisiin ratkaisuihin ei ole edetty. (mm. Hautamäki 2008; Jokinen 2000; Raivola 1992.) Formaalin koulutuksen merkityksen väheneminen tuli esille lähinnä uhkakuvana. Samanaikaisesti kuitenkin tunnistettiin tarve joustavampien koulutuksen polkujen kehittämiseen ja elinikäisen oppimisen mallin toteutumiseen. (vrt. mm EK 2006c, 18; Raivola 1992.) Verkostokoulu -skenaariossa lähestyttiin Illichin (1972) kuvamaa kouluttoman yhteiskunnan mallia, ja tämä oli esitetyistä toivotun tulevaisuuden skenaariosta nykyisestä poikkeavin. Osa asiantuntijoista suhtautui hieman kriittisesti tämän skenaarion haluttavuuteen. Erityisesti uhkana nähtiin tilanne, jossa verkottumisesta tulee itsetarkoitus ja verkostoissa toimiminen vie lähes kaiken ajan. Verkostojen merkityksellisyys katoaa voimavarana, ja sen sijaan niistä tulee taakka. (vrt. mm. Fullan 2005; de Lima 2010.)

Opetussuunnitelmien uudistamista pidettiin keskeisenä, jotta voidaan turvata tulevaisuudessa tarvittava laaja-alaisen osaamisen kehittyminen. Oppimiskeskus- ja Verkostokoulu -skenaarioissa painottuivat oppimispolkujen joustavuus, yhteisöllinen oppiminen sekä kiinteä yritysverkosto ja muu yhteistyöverkosto, vahvemmin kuin aikaisemmissa 2000-luvun skenaarioissa. (vrt. Metsämuuronen & Mattila 2007; OECD 2001). Sosiaalinen vastuunotto korostui niin toivotun kuin todennäköisen tulevaisuuden skenaarioissa sekä kokonaisvaltaisen osaamisen ja kasvun tukeminen. Erityisen vahvana nämä näkökulmat olivat Monitoimikeskus -skenaarioissa, johon soveltuu hyvin muun muassa Bergin (2003) kuvaama sosiaalisen palveluorganisaation malli.

Sekä toivotussa että todennäköisissä skenaarioissa koulun tehtävien nähtiin laajenevan nykyisestä, mutta jos samalla ei turvata riittäviä resursseja, muodostuu tästä kehityksestä uhka koulun ja sen johtamisen tulevaisuudelle. Näin samansuuntaisesta kehitystrendistä voi kehkeytyä joko uhkaava tai tavoiteltava tulevaisuus, mikä kuvaa hyvin tulevaisuuden kehittymisen kompleksisuutta. Mikään ilmiö ei ole yksiselitteinen vaan kytkeytyy osaksi kompleksista kehittymisen kokonaisuutta. (mm. Mannermaa 2005; Hietanen & Rubin 2004.) Koulun moraalista tehtävää lasten ja nuor-



ten kasvuympäristönä painotettiin ja uhkakuvaksi nähtiin tilanne, jossa koulun sisäiset rakenteet ja toimintakulttuuri eivät kehity ja koululta puuttuu kyky kohdata erilaisia oppijoita. Tämän nähtiin johtavan helposti koulun arvostuksen murenemiseen ja rinnakkaiskoulujärjestelmän syntyä. ( vrt. mm. Castells & Himanen 2001; Fullan 2005; Rinne 2003.)

Uhkakuvan, Lamaantuva koulu -skenaarion kehittyminen merkitsisi nykyistä vahvempaa keskusjohtoista hallintoa ja koulujen toimintavapauden merkittävää kaiventamista. Koulun institutionaaliset tehtävät voisivat säilyä tässä edelleen, mutta koulun uskottavuus kärsii, jos se ei kykene toimimaan tarkoituksenmukaisesti yhteiskunnassa. Koulun etääntyminen toimintaympäristön arjesta johtaisi siihen, että koululla ei tosiasiallisesti ole mahdollisuutta hoitaa onnistuneesti monimuotoisen ja monikulttuurisen yhteiskunnan kasvatus- ja socialisaatiotehtävää. ( vrt. Linturi & Rubin 2006; Russells & Holkner 2000.) Kokonaan markkinoiden ehdoilla toimiva koulu edellyttäisi nykyisen lainsäädösten purkamista erityisesti perusopetuksen osalta. Kunnan rooli järjestämisessä häviää tai kunta tulee vain palvelujen välittäjäksi (vrt. Ball 2004). Tämän skenaarion vapauden asteet voivat vaihdella riippuen kansallisesta säädösohjauksesta. Mikäli luovutaan kokonaan nykyisen koulutusjärjestelmän säätelystä sekä perustuslain määrittelemästä kunnan velvollisuudesta järjestää perusopetusta, on mahdollista että koulutuksesta tulee samanlainen kulutustavara kuin mistä muusta tahansa hyödykkeestä. (mm. Ball 2004; Rinne 2003; Simola ym. 2002.)

Tulevaisuuden koulun organisaation kuvaukseksi sekä toivotun että todennäköisen tulevaisuuden skenaarioissa soveltuu Engeströmin (2004) kuvaama kaksikätkäinen organisaatio, jossa byrokraattiset tehtävät hoituvat hierarkkisissa rakenteissa ja monimutkaiset tai uusia toimintatapoja edellyttävät kysymykset ratkaistaan joustavissa perinteiset organisaatio- ja sektorirajat ylittävissä asiantuntijaverkostoissa. Koulun arjen toiminnan kannalta pienet yksiköt ovat joustavia ja ketteriä muuttuvassa ympäristössä, mutta hallinnollisten päätösten sekä resurssien joustavan käytön kannalta on etua, jos organisaatio on hallinnollisesti suurempi. Olennaista on organisaatiokenteiden suunnittelu sekä tehtävien ja vastuun jakaminen siten, että ne ovat tarkoituksenmukaisia – selkeät toiminnan linjat rutiinitehtävissä, mutta samalla monimutkaisten kysymysten ratkaisuun tarvittava riittävä joustavuus ja vapaus. Keskeistä tulevaisuuden koulun kehittymiselle on, että se toimii oppivan organisaation periaat-

teiden mukaan ja koulua kehitetään yhteisöllisesti ottaen huomioon ympäristön muutokset. (vrt. mm Beirsto 2007; Engeström 2006; Sarala & Sarala 2003; Soini ym. 2003.)

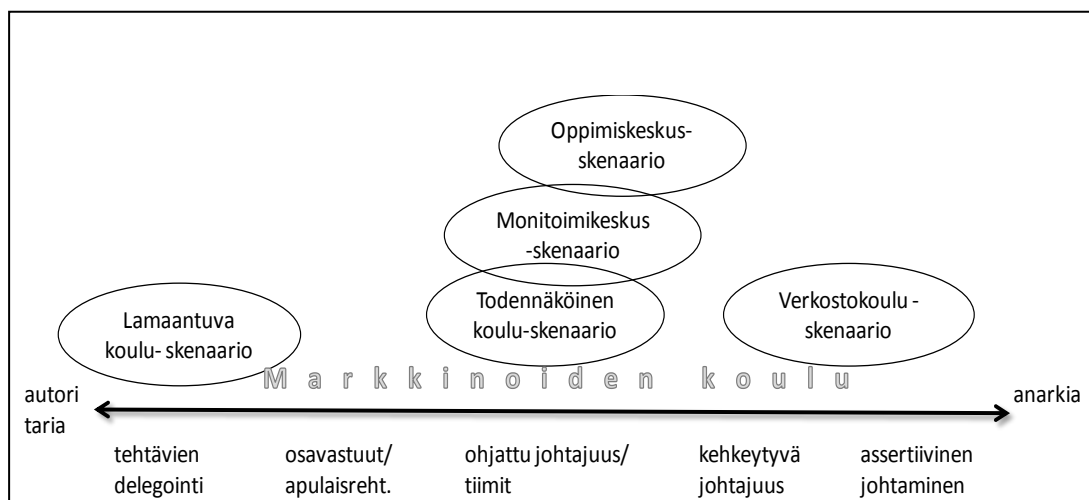
Lamaantunut koulu -skenaarioiden organisaatioissa eduksi ovat selkeät ja hierarkkiset rakenteet, jotka mahdollistavat keskitetyn valvonnan ja sujuvan päätöksenteon. Päätöksenteko byrokraattisessa koulussa olisi todennäköisesti nopeaa ja selkää, sillä siitä pitäisivät huolen valtakunnallisesti yhtenäinen ohjaus ja valvonta. Asiantuntijaorganisaation tunnuspiirteet eivät täyty tässä skenaariossa. (mm. Minzberg 1979, 1983.) Markkinoiden koulussa organisaation rakenteita ja toimintaa eivät määritteli enää yhteiskunnalliset tavoitteet, jolloin koulun toimintarakenteet ja johtaminen olisi tarkoituksenmukaista järjestää yritystalouden periaatteiden mukaan, jossa talouden ja tuloksellisuuden välinen suhde korostuisi. Sinänsä Markkinoiden koulu voi olla organisaatiolta monimuotoinen, mutta todennäköisesti perinteistä byrokratiasta olisi institutionaalista koulua vähemmän. (vrt. Ojala 2003.) Kouluorganisaation kehittymistä eri skenaarioissa on jäsennetty taulukossa 10.

Taulukko 10. Tulevaisuuden koulun organisaatio eri skenaarioissa

skenaario organisaatio	Todennäköinen tulevaisuus	Toivottu tulevaisuus			Tulevaisuuden uhat	
		Monitoimi- keskus	Oppimis- keskus	Verkosto- koulu	Lamaantuva koulu	Markkinoiden koulu
Hierarkia/ byrokratia (mm. Engeström 2006; Minzberg 1979, 1983.)	Selkeät hallinnon rakenteet & joustava osallista päätöksenteko			Matala organisaatio- hierarkia	Jäykän hierarkkiset rakenteet, päätöksenteko ylhäältä alas, tehokkaat rutiinit	Säätelyn purkaminen vähentää perinteistä byrokratiata
Verkosto- org. (mm. Engeström 2004; Juuti & Virtanen 2009; Stephenson 1998.)	Verkostoitumista organisaation kaikilla tasoilla	Verkostoitu- minen ja moniammatil- linen yhteistyö & alueellisia rakenteita		Joustavuus korostuu; verkostoituminen toiminnan pääperiaate	Joustavuus vähäistä	Eri palvelun tuottajilla voi olla hyvin erilaiset organisaatio- rakenteet
Oppiva org. (Sarala & Sarla 1997; Senge 1990; Rusch 2005.)	Muutoksessa oppiminen, jaettu asiantuntijuus, johtajuus ja johtoryhmät		Oppivan org. periaatteet korostuvat, koulu on oppimisymp. myös aikuisille	Organisaation oppiminen toteutuu verkosto- org. periaatteiden mukaan	Heikot edelly- tykset organisaation oppimiselle	

Asiatuntijatyöskentelyn pohjalta syntynyttä kuvaa tulevaisuuden koulun johtajuuden kokonaisuudesta on käsitelty kokoavasti jo luvussa 6.2. Tulevaisuuden koulun johtamisen eettistä ja moraalista ulottuvuutta painotettiin (mm. Fullan 2003; Sergiovanni 1996/2000). Samoin nähtiin tärkeäksi koulun toiminnan kokonaisvaltainen johtaminen, jossa toteutuvat muun muassa Theirin (1994) ja Taipaleen (2007) määrittelemä laaja-alainen pedagoginen johtajuus, johon sisältyvät sekä strategisen johtajuuden että ihmisten johtamisen ulottuvuudet. Tulevaisuuden koulun johtamisessa korostuvat arvot ja eettisyys sekä visionäärinen pedagoginen johtajuus. Olennaista on näkemys johtamisen kokonaisvaltaisuudesta, jossa toiminnan tavoitteena on kaikkien oppijoiden osaamisen ja kasvun edistäminen. Pedagogiseen johtajuuteen kuuluu strateginen osaaminen ja taito suunnata oikein työyhteisön voimavarojen ottaen huomioon tulevaisuuden tarpeet. (mm. Harris 2008b, 153; Juuti 2007, 208–209.) Tällaista pedagogista, kestävästä johtajuutta tarvitaan erityisesti muutoksessa, ja parhaimmillaan se edistää yhteisöllisen ja vuorovaikutuksellisen toimintakulttuurin rakentumista kouluissa.

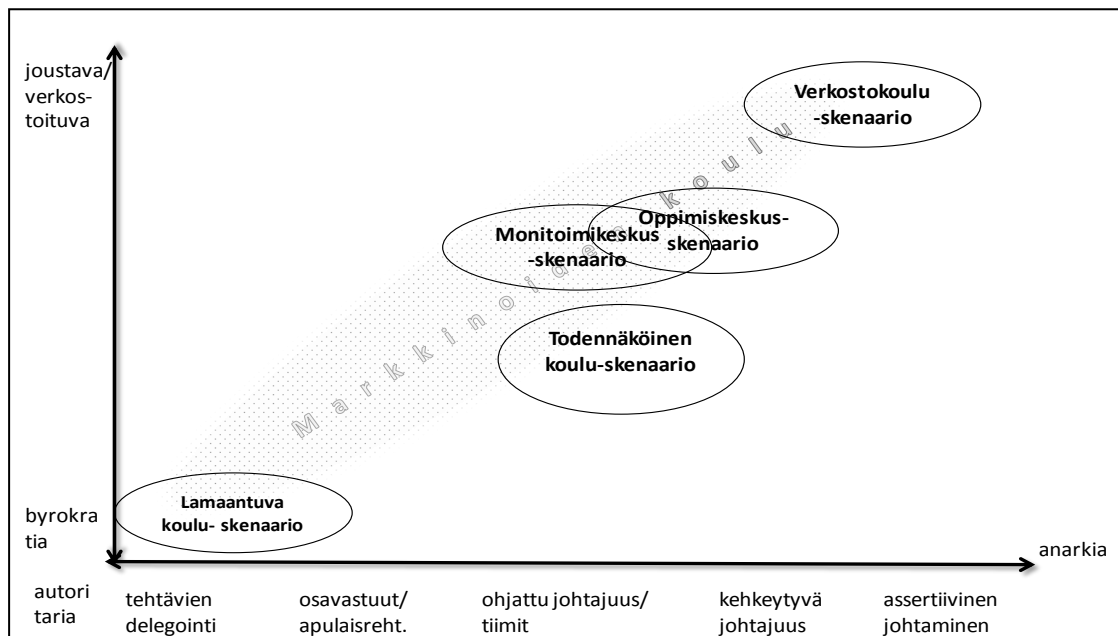
Kriittiseksi menestystekijäksi tulevaisuuden koulussa nousi jaetun johtajuuden toteutuminen. Monimuotoisessa ja verkostoituvassa ympäristössä johtajuudelta vaaditaan yhä enemmän, eikä näissä tehtävissä ole mahdollista onnistua, jos johtajuus lepää yhden henkilön harteilla. Kuviossa 13 on tarkasteltu jaetun johtajuuden toteutumista eri skenaarioissa Hargreavesin ja Finkin (2006, 120–139) kuvaaman johtajuuden kehittymisen jatkumolla autoritäärisestä johtamista vapaasti hajaantuvan ja henkilöstön valtauttamista toteuttavaan jaettuun johtajuuteen.



Kuvio 13. Jaettu johtajuus skenaarioissa (vrt. Hargreaves & Fink 2006, 120–139)

Sekä todennäköisen että toivottujen tulevaisuuksien kouluskenaarioiden johtajuudessa tärkeänä nähtiin yhteisöllisyyden ja yhteisön oppimista edistäminen. Johtamisen jakamisen käsitettiin pelkkien tehtävien delegointia laajempänä yhteisöllisen vastuun ja päätöksenteon toteutumisenä, toimintana, jossa tavoitteisiin ja kehittämiseen sitoudutaan organisaation kaikilla tasoilla. Erityisesti nämä painoutuivat toivotun tulevaisuuden skenaarioissa. Assertiivisen johtamisen mallia, jossa henkilöstöä kannustetaan aktiiviseen vaikuttamiseen ja kriittiseen toiminnan tarkasteluun, näkyi jossain määrin Oppimiskeskuskoulu- ja Verkostokoulu-skenaarioissa. Lamaantuva koulu -skenaariossa johtamisen todelliselle jakamiselle ei ole rakenteellisia ja toiminnallisia edellytyksiä.

Kouluorganisaation rakenteilla on merkityksensä johtajuuden toteutumiseen. Jaetun johtajuuden aito toteutuminen edellyttää joustavia organisaatorakenteita. Ne mahdollistavat jopa assertiivisen johtajuuden, kun hierarkkisissa rakenteissa johtajuus on enemmän yksin johtamisen perinteeseen tukeutuvaa. Rakenteiden merkitys jaetun johtajuuden toteutumiselle näkyy selkeästi Markkinoiden koulu -skenaarioissa, jossa koko jaetun johtajuuden jatkumo on mahdollista toteutua. Kuviossa 14 on tarkasteltu organisaatorakenteen ja jaetun johtajuuden toteutumista tämän tutkimuksen eri skenaarioissa.



Kuvio 14. Organisaatorakenteen merkitys jaetun johtajuuden toteutumiselle (vrt. mm. Hargreaves & Fink 2006, 120–139; Mintzberg 1983)

Tulevaisuuden koulun johtajuuden edellytyksiä määrittää myös se, millaiseksi yhteiskunnallinen kehitys muodostuu (Isosomppi 1996, 149). Suurimmat uhkakuvat tulevaisuuden johtajuudelle muodostuvat tilanteessa, jossa kunnan ja koulun tehtävät ovat lisääntyneet, resurssit ovat tiukentuneet ja kilpailu koulujen välillä kiristynyt. Johtamisesta tulee lähes mahdotonta tilanteessa, jossa koulusta tullut monitoimikeskus, mutta sitä ei ole resursoitu. Tämä johtaa sekä rehtoreiden että opettajien väsymiseen ja kaikkoamiseen alalta. Uhkana koulun kehittymiselle nähtiin opettajien työaika- ja palkkausjärjestelmän säilyminen nykyisellään ja yleisemmin johtamisrakenteisiin liittyen virkaehtosopimuksen joustamattomuus, joka ei mahdollista jaetun johtajuuden ja koulun kokonaisvaltaisen kehittämisen toteuttamista. Niin ikään tiukentunut keskitetty ohjaus ja säätely muodostivat uhan onnistuneelle koulun johtamiselle, sillä rehtorille ei silloin jää riittävää toimintavapautta paikallisille päätöksille ja järjestelyille. (vrt. Hargreaves 2009; Sahlberg 2007.)

Parhaimmat edellytykset koulun menestyksekkäälle johtamiselle syntyvät, kun koulu nauttii yhteiskunnallista arvostusta ja luottamusta ja sen rooli keskeinen. Koulun toimintaa ohjaavat selkeät yhteiset tavoitteet ja periaatteet siten, että paikallisella tasolla on säilynyt riittävä toiminnan vapaus ja päätösvalta. Kouluorganisaationa on kehittynyt kohti toivotun tulevaisuuden skenaarioita, jossa on aineksia sekä kouluoppimisyhteisönä että monitoimikeskuksena. Koulu on fyysisesti lähellä tai osana muita lasten ja nuorten palveluja. Peruspalveluja on yhdistetty jopa saman hallinnon alle, ja koulu toimii verkostomaisesti myös oppilaitosten ja koulujen kesken. Yhteistyö ja verkostoiminen ovat johtaneet koulutuspalvelujen monipuolistumiseen. Yhteisöllisyyden arvot, vastuu itsestä, muista ja yhteisestä ympäristöstä korostuvat. (vrt. mm. Fullan 2008; Sahlberg 2007.) Johtaminen moniammattillisissa yhteisöissä voi toteuttaa monella eri tavalla: koulun johtajan alaisuudessa voi toimia nykyistä useamman ammattikunnan edustajia tai moniammatillisuus toteutetaan verkostoituvalla yhteistyömallilla eli verkostojohdamisen tapaan.

## 8.2 Tutkimuksen arviointi

Tulevaisuudentutkimuksen laadun arvioinnin kriteerit ovat varsin väljät, ja menetelmällistä oikeaoppisuutta tärkeämpää on tutkimuksen vaikuttavuus. Silti mikä tahansa tulevaisuuskertomus ei ole tutkimuksellisesti laadukas, vaan olennaista ske-

naarioiden luotettavuuden kannalta on niiden loogisuus, systemaattisuus sekä oikea suhde tutkimuksen teoriaan (mm. Kuusi & Kamppinen 2002; Mannermaa 1993/2003; Rubin 2007). Luvussa 6.2. on kuvattu tässä tutkimuksessa käytetyt menetelmät ja arvioitu niiden soveltuvuutta tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen. Tutkimuksen tavoitteen mukaan lähtökohdaksi valittiin menetelmät, jotka mahdollistavat avoimen lähestymisen tutkittavaan kenttään, jolloin struktuuri skenaarioille luotiin vasta lopussa. Merkittävää niin ikään on ollut käytettyjen apumenetelmien valinta siten, että skenaarioissa saatiin rakennettua monipuolinen kuva tulevaisuuden koulun ja johtamisen ulottuvuuksista. Yhtenäinen struktuuri puolestaan lisää tutkimuksen sisäistä konsistenssia, sillä se mahdollistaa skenaarioiden loogisen ja yhdenmukaisen tarkastelun, mikä on skenaarioiden keskeinen luotettavuuskriteeri. (mm. Alcamo 2001, 24; Mannermaa 1993/2003, 29; ks. myös OECD 2001, 79.)

Jokaisen skenaarion alussa kuvatut tulevaisuuspolut eli se kehitys, joka johtaa kyseisiin tulevaisuuksiin, dokumentoivat skenaarioihin johtavan loogisen ajatteluketjun. Tämä mahdollistaa myös sen, että muut tutkijat ja lukijat voivat kriittisesti arvioida kehityskulkujen loogisuutta ja uskottavuutta. Skenaarioiden tulee tuottaa tietoisuutta vaihtoehtoisista tulevaisuuksista, mikä tässä tutkimuksessa toteutettiin skenaariotyöskentelylle tyypillisen kolmijaon perusteella: uhka–ideaali–todennäköinen tulevaisuus. Toimintaa edelsi skenaariotyöskentelylle tyypillinen nykytila-analyysi. Avoimen intuitiivinen skenaarioiden prosessi muistuttaa läheisesti fenomenologiselle tutkimukselle tyypillistä tutkimuksen spiraalimaista kulkua, jossa skenaarioiden tulkinnat syntyivät teorian ja aineiston vuorotteluna (vrt. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari. 1996, 123, ks. myös Hukkinen 1993/2003, 186–187).

Laadulliselle tutkimukselle ominaisesti myös tässä tutkimuksessa pyrittiin ilmiöiden ymmärtämiseen ja asiantuntijajoukon käsitysten kuvaukseen tulevaisuuden koulun ja sen johtamisen mahdollisuuksista ja uhista. Tutkimustulokset ovat Syrjälän ym. (1996, 129–130) mukaan valideja silloin, jos kerätty aineisto ja siitä muodostetut kategoriat vastaavat sitä, mitä tutkimukseen osallistuneet ovat tarkoittaneet, eli aineisto ja siitä muodostetut kategoriat ovat aitoja. Tutkimustuloksen luotettavuuden kannalta olennaista tässä tutkimuksessa oli, että prosessin aikana kerätty aineisto ja siitä tehdyt alustavat luokittelut alistettiin useamman iteraatiokierroksen kautta asiantuntijajoukon kommentoitavaksi ja täydennettäväksi (aitouden kriteeri). Toinen laadullisen tutkimuksen validiteettikriteeri on se, onko aineisto ja siitä muodostetut

kategoriat relevantteja tutkimuksen teoriaan nähden (Syrjälä ym. 1996, 129–130). Tämän tutkimuksen relevanttius suhteessa tutkimuksen teoreettiseen viitekehykseen on kuvattu luvussa 7.1, jossa perustellaan tulevaisuusikkunoiden jäsentelyä teoreettisen viitekehyksen pohjalta.

Tutkimuksen eettiseen pohdintaan kuuluu miettiä, kenen äänellä tutkija puhuu, mitkä ovat hänen intentionsa tutkittavan ilmiön suhteen ja millaisia yhteiskunnallisia kysymyksiä tutkimus nostaa esille. Tutkijan tulee siis olla tietoinen omista valinnoistaan ja sidoksistaan. (Fin ym. 2000, 119–120; Hirsjärvi ym. 2001, 25–26.) Tulevaisuudentutkimuksessa nämä eettiset kysymykset ovat keskeisiä, sillä kannanotot tulevaisuudesta ovat arvosidonnaisia. Tässä tutkimuksessa laadittiin normatiivisia skenaarioita, eli ne lähtökohdiltaan ovat kannanottoja siitä, mitä pidetään tavoittelemisen arvoisena ja mitä nähdään uhkakehityksenä tulevaisuudelle. Tutkija on jo johdantoluvussa kuvannut omaa näkökulmaansa tutkimusaiheen yhteiskunnallisesta merkityksestä sekä selvittänyt perusteita asiantuntijajoukon valintaan. Aihe on tutkijalle läheinen ja merkityksellinen, mikä heijastuu myös aiheen käsittelyyn. Toisista lähtökohdista ja toisenlaisen asiantuntijajoukon kuvaamana tulevaisuuden koulutuksen skenaariot olisivat mitä todennäköisimmin saaneet vähintäänkin erilaisia painoituksia toivottavan ja ei-toivottavan kehityksen suhteen.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan rooli sekä hänen omat käsityksensä ja ennako-oletuksensa vaikuttavat tutkimuksen tulkintaan. Tutkijalla on myös merkitys siihen, mitä tutkimukseen osallistuvat kertovat asiasta tai millaisia mielipiteitä he ilmaisevat. (vrt. Fin ym. 2000, 122–123; Syrjälä ym. 1996). Vaikka tutkijan rooli skenaarioprosessissa oli lähinnä saadun aineiston ja käydyn keskustelun taltioiminen sekä alustava jäsentely, oli tutkijan taustalla ja roolilla merkitys myös itse prosessiin. Tutkijan oma tausta opetuksen alan ammattilaisena ja hallinnon edustajana väistämättä heijastui prosessin ohjaukseen, mikä on tämän tutkimuksen vahvuus, sillä näin sekä tutkimukseen osallistuneiden asiantuntijoiden että tutkijan käyttämät käsitteet olivat ainakin pääsääntöisesti yhteisesti jaettuina. Koulutuskentän tuntemus varmisti myös sitä, että asiantuntijajoukon kuvaamat ilmiöt olivat tutkijalle tuttua, ja siksi tutkijan oli mahdollisuus ymmärtää asiantuntijoiden kuvaamat ilmiöt heidän tarkoittamallaan tavallaan. Tällä oli mitä ilmeisimmin positiivinen vaikutus myös asiantuntijaryhmän työskentelyyn, sillä onnistuneessa skenaariotyöskentelyssä tarvitaan rajojen rikkomista ja ryhmän rohkaisemista uudelleen, nykyisestä poikkea-

vaan ajatteluun. Omaa ammattikuntaa koskevien perusolettamuksien kyseenalaistaminen on vaativaa ja edellyttää luottamuksellisen ilmapiirin syntymistä asiantuntijoiden kesken sekä suhteessa tutkijaan. (ks. Linturi & Rubin 2006, 42, Soini ym 2003, 288.) Tutkija oli aikaisemmin toteuttanut vastaavan prosessin Helsingin rehtoreiden kanssa, minkä pohjalta skenaarioprosessia ja käytettäviä menetelmiä kehitettiin edelleen.<sup>35</sup>

Keskeinen skenaarioiden onnistumisen kriteeri on asiantuntijajoukon valinta<sup>36</sup> sekä ryhmän sitoutuminen ja kiinnostuminen asiasta. Skenaariotyöskentelyprosessi kesti vuoden, ja jo näin pitkässä prosessissa mukana olemista voidaan pitää merkkinä käsiteltävän alueen kiinnostavuudesta sekä asiaan paneutumisesta ja sitoutumisesta. Rehtorit ovat myös asianosaisia tutkittavan ilmiön suhteen, mikä Iversenin (2006, 109–110) mukaan tuottaa arvokasta alan kokemuksesta ja osaamisesta nousevaa tietoa ja näkökulmia tulevaisuuden kuvauksiin. Koulutuksen tulevaisuuden pohtiminen on rehtoreille ja koulutuksen ammattilaisille läheinen ja tärkeä aihe, ja se liittyy kiinteästi myös heidän oman ammattiryhmänsä tulevaisuuden näkymiin. Koulun muutoksen mekanismit huomioiden ulkoa tulevat impulssit saavat harvoin aikaan kestävästä kehitystä, ja siksi juuri rehtorit ovat avainhenkilöitä koulutuksen tulevaisuuden mahdollisuuksia pohdittaessa. Mutta kuten aiemmin on todettu, asiantuntijajoukko olisi voitu valita myös toisin, ja se olisi mitä luultavimmin näkynyt tulevaisuusskenaarioissa. (mm. van Notten 2006; Ogilvy 2006.)

Asiantuntijat edustivat laaja-alaisesti erilaisia olosuhteita ja osaamista. Moniäänisyyttä lisäsi se, että rehtorijoukkoa vahvistettiin hallinnon ja koulutuksen asiantuntijoilla. Näkökulma oli kuitenkin koulujärjestelmän sisältä tulevien asiantuntijoiden ja saattoi vaikuttaa esimerkiksi siihen, että koulutuksellisen tasa-arvon toteutumista painotettiin hyvin yksimielisesti. Toisaalta tasa-arvo myös valtakunnallisessa koulutuspolitiikassa ainakin retoriikan tasolla on erittäin vahva arvo (ks. mm Opetusministeriö 2007, 2004), joten tähän arvoon poikkeavaa näkökulmaa ei välttämättä asiantuntijajoukon laajentaminen olisi tuonut lisäarvoa. Voidaan myös kysyä, missä määrin tämä näkemys edusti todellista toiminnan tason arvovalintoja, sillä näin vahvasta yhteisestä näkemyksestä asiantuntijan vaikeaa olla eri mieltä jopa anonymisesti. Lisäksi tulee ottaa huomioon se että, anonymiys ei ollut täydellistä, sillä jokai-

---

<sup>35</sup> Tätä tutkimusta edelsi Helsingin kaupungin aluerehtoreille toteutettu skenaarioprosessi vuosina 2005–2006 (esitutkimus).

<sup>36</sup> Asiantuntijajoukon valintaa on perusteltu tutkimuksen toteuttamisesta koskevassa luvussa 6.2.



nen lähetti kommenttinsa omasta sähköpostistaan tutkijalle. Yhdenmukaisesti tasa-arvopyrkimyksen kanssa painotettiin koulutuksen tehtävää yhteisöllisyyden ja sosiaalisen vastuunoton alueella, mikä vahvistaa tutkimuksen sisäistä konsistenssia ja uskottavuutta. (mm. Asplund 1979/1981, 94–96; Mannermaa 1993/2003, 28–29.)

Systeeminen lähestyminen skenaarioissa on vaativaa, varsinkin silloin kun laaditaan positiivisen kehityksen skenaarioita (mm. van Notten 2006). Siksi tämän tutkimuksen ansioksi voidaan lukea se, että asiantuntijajoukko kykeni laatimaan varsin kattavat toivotun tulevaisuuden skenaariot, joissa kuvastui vaihtoehtoisia kehitysmalleja. Kaiken kaikkiaan asiantuntijoiden paneutumisesta työskentelyyn kertoo se, että työskentelyn tuloksena syntyi todellisia vaihtoehtoisia kehityspolkuja ja eri kategorioiden skenaariot eroavat toisistaan. Todennäköisen tulevaisuuden skenaarion analyttisyyttä kuvastaa se, että siinä on huomioitu sekä uhkakuvissa että toivotun tulevaisuuden skenaariossa esitetyjä kehityskulkuja. Tosin voidaan todeta, että todennäköisen tulevaisuuden skenaario ei pidä sisällään yllätyksellisiä elementtejä, mikä kertonee siitä, että yleensä ammattikunta varjelee omaa toimintaansa, eli tässä tutkimuksessa koulutuksen asiantuntijat varjelivat kaikissa skenaarioissa koulutuksen virallista asemaa. (mm. Linturi & Rubin 2006, 42.) Toivotun tulevaisuuden skenaarioista Verkostokoulu -tulevaisuusmallissa löytyi uudenlaisia avauksia, jotka voisivat johtaa myös muodollisen koulutuksen rakentavaan uudelleenmuotoutumiseen. Tämä oli onnistunut avaus tulevaisuuden koulun näkökulmiin, sillä, kuten Linturi ja Rubin (2006, 45) toteavat, rehtoreiden ja opettajien tulevaisuudenkuvat yleensä jatkavat teollisen yhteiskunnan koulutusmallia.

Tutkimuksen laadinnan aikaan taloudellinen kehitysnäkymät niin kansallisesti kuin kansainvälisesti olivat melko hyvät, mikä on saattanut vaikuttaa todennäköisen tulevaisuuden melko positiivissävytteiseen kuvaan talouden reunaehto- jen säilymisestä vähintäänkin kohtuullisena. Maailmantaloutta koskettanut taantuma, mikä skenaarioiden laadinnan ajankohtana ei vielä ollut näkyvässä, olisi mitä todennäköisimmin heijastunut kuvauksiin koulutuksen tulevaisuudesta. Kuntien talouden tiukuutta ennakoitiin skenaarioissa erityisesti demografisen kehityksen seurauksena, mutta todennäköisen tulevaisuuden skenaario olisi mitä todennäköisimmin jossain määrin erilainen nyt globaalien talouden taantumien jälkeen.

Sosiaalisen median ja sen mahdollisuuksien heijastumista tulevaisuuden koulun kehittämiseen ei näissä skenaarioissa pohdittu (ks. mm. Heinonen & Halonen 2007;

Leivo ym. 2009). Skenaarioita laadittaessa sosiaalinen media oli vasta tekemässä todellista tuloaan ja todennäköisesti siksi sen merkitys ei noussut niin vahvaksi kuin se 2010-luvun alkaessa voisi odottaa olevan. Ylipäätään tietotekniikan merkitys ei juuri noussut esille tässä tutkimuksessa. Se voi olla joko merkinä siitä, että koulun henkilöstö ei tunnista tietotekniikan vahvaa roolia, mikä kasvattaa juopaa oppilaiden ja opettajien välillä (ks. Hautamäki 2008). Toisaalta tämä voisi olla merkinä myös siitä, että olemme hiljalleen siirtyneet ubiikkiyhteiskuntaan, jossa tietotekniikka on integroituneena näkymättömänä ympäristöömme (vrt. Hautamäki 2008; Opetushallitus 2009; Opetusministeriö 2008).

Skenaarioiden sisäisten ristiriitojen poissulkemiseksi skenaarioiden muuttujat vietiin tulevaisuustaulukoihin ja lisäksi keskeisistä muuttujista tehtiin FAR-arviointi eli mahdottomien tilaparien poissuljenta (ks. mm Rubin 2007). (Liite 4). Skenaarioiden sisäisestä konsistenssista samoin kuin asiantuntijoiden aiheeseen paneutumisista kertonee se, että skenaariot olivat sisäisesti varsin loogisia eikä niistä ollut keskenään toisiaan poissulkevia arvoja. Tähän vaikutti todennäköisesti se, että skenaarioiden arvoja tarkasteltiin useamman iteraatiokierroksin, jolloin ristiriitaiset näkemykset tulivat uudestaan arvioitavaksi. Työskentelyn viimeisessä vaiheessa skenaarioiden ulottuvuudet vielä arvoettiin asteikolla: toivottava–ei toivottava kehitys, jolloin saatiin vielä esille joitain uusia trendejä. Asiantuntijajoukko oli myös varsin kriittinen skenaarioluonnoksissa esitettyihin näkökulmiin, mikä on tutkimuksen luotettavuutta kohottava tekijä.

Tämän tutkimuksen skenaarioiden uskottavuudesta ja loogisuudesta kertoo myös se, että yleiset kehitystrendit, kuten väestön ikääntyminen ja huoltosuhteen muuttuminen sekä toimintaympäristön kansainvälistyminen jne. näkyivät seuraamuksina koulun toimintakentän edellytyksiin. Esimerkiksi huoltosuhteen muutoksesta seuraava työikäisten määrän väheneminen näkyy skenaarioissa myös opetuslalla rekrytointiongelmanna niin opettajien kuin rehtoreiden osalta. Eräänä osoituksena tämän tutkimuksen loogisuudesta ja luotettavuudesta voidaan pitää myös sitä, että niistä on löydettävissä samoja piirteitä ja painoalueita kuin luvussa 2.3.1 ja 2.3.2 kuvatuissa aikaisemmissa koulutuksen tulevaisuutta koskevissa kansallisissa tutkimuksissa, asiakirjoissa ja hankkeissa. Näitä olivat muun muassa elinikäisen oppimisen, koulutuksellisen tasa-arvon ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden toteutuminen sekä julkisen formaalin koulun merkitys myös tulevaisuudessa.

Hyvän skenaario tuottaa myös uudenlaisia ja yllätyksellisiä näkökulmia tarkasteltavaan aiheeseen (mm. Alcamo 2001, 24), joten täyttä yksimielisyyttä aikaisempien skenaarioiden kanssa ei ole tarpeen edes tavoitella. Tässä tutkimuksessa tuotettiin kolmen vaihtoehdoisen tulevaisuuden skenaariopolut, joita ei varsinaisesti muissa kansallisissa tutkimuksissa ole esitetty. Tämän tutkimuksen arvona on myös se, että tässä on kuvattu systemaattisesti myös koulutuksen tulevaisuuden uhkakuvia ja niihin johtavia kehityspolkuja suomalaisessa koulukontekstissa. Uutena näkökulmana verrattuna aikaisempiin tulevaisuustarkasteluihin on tulevaisuuden kouluorganisaation sen toiminnan edellytysten sekä johtajuuden kehittymisen kuvauksen laadituissa skenaariossa.

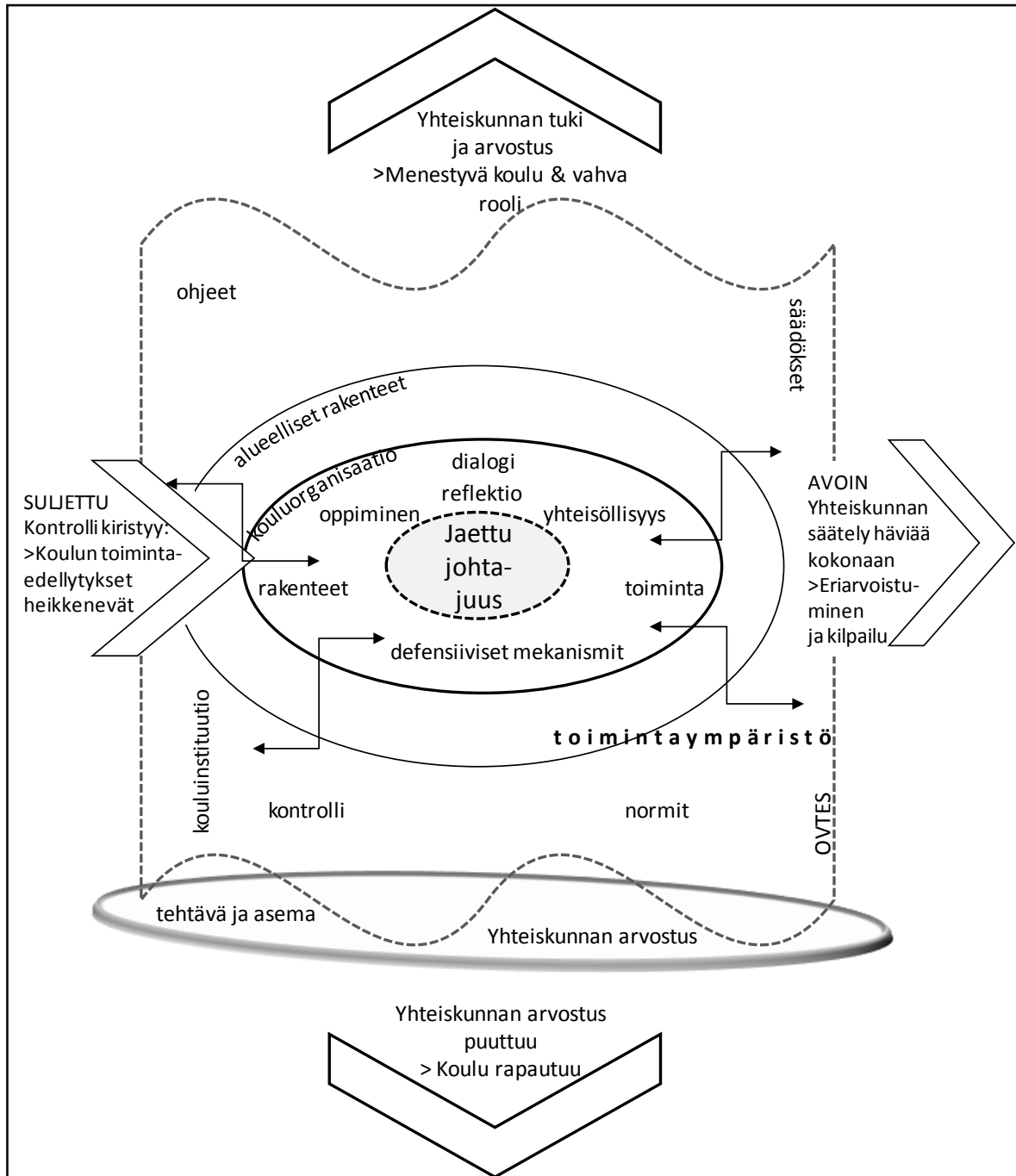
Skenaarioiden ulkoisen konsistenssin arviointi eli se, miten tässä tutkimuksessa laaditut skenaariot kykenevät puolustamaan itseään julkisessa tieteellisessä diskursissa, jää lukijan, muiden tutkijoiden sekä jatkokeskustelun arvioitavaksi. Mielenkiintoisia skenaarioita eivät välttämättä ole ne, jotka toteutuvat, vaan ne, jotka herättävät keskustelua. Olkoon näin myös tämän tutkimuksen kanssa. Sen laatua tultaan arvioimaan myös sen suhteen, miten se avaa uusia näkökulmia koulutuksen tulevaisuudesta käytävään diskurssiin. (mm. Alcamo 2001, 24; Mannermaan 1993/2003, 29; Rubin 2007.)

### 8.3 Johtopäätökset ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa on tarkasteltu koulutuksen tulevaisuuden vaihtoehtoja sekä koulun organisaation ja koulun johtamisen kehittymistä näissä skenaarioissa. Koulun julkinen tehtävä yhteiskunnassa merkitsee sitä, että koulun kehittymisen mahdollisuudet ja uhat ovat vahvasti sidoksissa yhteiskunnalliseen kehitykseen. Nykyisyyttä ja tulevaisuutta määrittää myös historia, josta rakentuu organisaation kerroksittain kasaantuva kollektiivinen muisti, jolla on sekä toimintaa säilyttävää että muutosta hidastavaa vaikutusta. Kouluinstituution kollektiivista muistia voidaan pitää poikkeuksellisen voimakkaana, sillä harvassa organisaatiossa kaikki sen työntekijät ovat joskus olleet myös saman instituution kasvattamia. Tämä tarkoittaa myös sitä, että jokaisella koulussa toimivalla on oman kokemuksen myötä muodostunut käsitys siitä, millaisia ovat koulun toimintakulttuuri ja -rakenteet. Lisäksi koulun institutio-

naalisena funktiona on säilyttää yhteiskunnallisia traditiota ja siirtää niitä seuraavalle sukupolvelle, mikä entisestään vahvistaa koulun syvärakenteiden säilymistä. (ks. mm. Gronn 2002; Rusch 2005; Sarala & Sarala 2003; Schein1985.)

Mahdollisuudet tulevaisuuden koulun ja johtamisen kehitykseen löytyvät sekä kouluorganisaation sisäisistä että ulkoisista tekijöistä. Voidaan ajatella Bergin (2003, 47–53) kuvaaman mallin mukaisesti, että ulkorajojen muuttuminen vaikuttaa siihen, mikä on vapaa tila, jossa koulu voi kehittyä sisältä tapahtuvana prosessina. Tosin, vaikka koulun ulkoiset kehittymisen mahdollisuudet olisivat suotuisat, ei se väistämättä merkitse koulun menestyksellistä tulevaisuutta, vaan samanaikaisesti tarvitaan onnistunutta organisaation sisäistä uudistumista. (mm. Engeström ym. 1999, 41; Isosomppi 1996, 149.) Parhaimmillaan ulkorajat (ohjaus, säädökset jne.) kehittyvät vuorovaikutteisessa prosessissa koulun sisältä lähtevän muutoksen kanssa. Kuviossa 15 on kuvattu tulevaisuuden koulun ja johtamisen keskeisiä ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat niiden menestymiseen.



Kuvio 15. Tulevaisuuden koulun mahdollisuudet ja uhat

Koulun ja yhteiskunnan välinen suhde, sen muutokset sekä murrokset ovat merkittäviä koulun tulevaisuudelle, ja niissä piilevät myös suurimmat muutosagentit. Ne luovat ulkorajat koulun toiminnalle ja kehittymiselle. Jos koulun asema yhteiskunnassa säilyy vakaana tai vahvistuu entisestään, nykyisenkaltaisen institutionaalisen

koulun asema ei ole uhattuna. Formaalin koulutuksen aseman heikkeneminen yhteiskunnassa merkitsisi suurinta muutosta nykyiseen kouluinstituution toimintaan ja sen johtamiseen. Ulkoisen arvioinnin, tulosvastuullisuuden sekä tiukentuneen säätelyn lisääntyminen niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla heikentää merkittävästi koulun kykyä toimia joustavasti nopeasti muuttuvassa ja monimuotoistuvassa yhteiskunnassa. Pakkotahtinen samanlaisuus ei mahdollista paikallisten olosuhteiden huomioimista, ja siksi on tärkeää, että opetuksen järjestämisessä päätösten tulee pääsääntöisesti tapahtua siellä, missä oppilaat ovat. (ks. mm. Hargreaves & Shirley 2008; Sahlberg 2006; Servage 2008.) Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että yhteisestään säätelystä tulisi luopua kokonaan, vaan koulutuksellisen tasa-arvon ja kaikille laadukkaan opetuksen näkökulmasta riittävää raamiluonteista keskitettyä ohjausta tarvitaan myös tulevaisuudessa. Vapauden ja säätelyn oikean tasapainon löytäminen on relatiivinen käsite, ja se voi saada hyvin erilaisia käytännön tulkintoja riippuen, mistä näkökulmasta asiaa tarkastelee.

Suomessa on onnistuttu hyvin kaikille yhtenäisen koulutusjärjestelmän rakentamisessa, ja tämän järjestelmään altistamista liikaa yksittäisille intressitahoille tai markkinoille voisi johtaa tilanteeseen, jossa koulutusmahdollisuudet määräytyisivät yhä vahvemmin henkilön taustasta käsin (mm. Rinne 2002; Saari 2009). Koulutuksen kaupallistuminen näyttäisi johtavan koulutukselliseen ja sitä kautta yhteiskunnalliseen eriarvoistumiskehitykseen, mikä voidaan katsoa muodostuvan uhaksi myös nykyisen hyvinvointivaltion periaatteiden toteutumiselle (vrt. Rinne 2003; Sahlberg 2010). Toisaalta ottaen huomioon yhteiskunnallisen kehittymisen monimuotoisuuden sekä yksilölliset tarpeet, tulee huolehtia myös koulutustarjonnan monipuolisuudesta ja joustavuudesta, ettei kouluinstituutio etäänny muusta yhteiskunnasta. Tulevaisuuden kannalta on olennaista, miten onnistutaan löytämään yhteisöllisen hyvän ja yksilöllisten tarpeiden tasapaino. Keskeistä on myös se, millaiseksi koulun tehtävät tulevaisuuden yhteiskunnassa muotoutuvat ja onko nykyiselle institutionaaliselle koululle tarvetta tulevaisuudessa.

Formaalin koulutuksen asema näyttää tämän tutkimuksen valossa ainakin perusopetuksen osalta melko vahvalta, tosin joustavuuden ja yksilöllisten oppimisen väylien merkitys tulevaisuudessa korostuu. Tarve elinikäiseen oppimiseen ja työelämäyhteistyön kehittämiseen tunnistetaan, mutta koululaitoksen institutionaaliset rakenteet näyttävän tekevän muutoksesta hitaan. (mm. Helakorpi 2005b, 55; Linturi

& Rubin 2006.) Osaamispääoman kartuttamisen rinnalla koululaitoksella on ollut merkittävä rooli kansallisen identiteetin ja koheesion ylläpitäjänä, joka globaalissa yhteiskunnassa kasvaa yhä tärkeämmäksi (mm. Castells 1998/2000; Mannermaa 2004; Somavia 2006). Yksi kriittinen kysymys onkin, miten suomalainen koulu onnistuu ratkaisemaan lähitulevaisuudessa rakentavasti monimuotoisuuden ja monikulttuurisuuden haasteen. Ratkaisun tulisi edistää kansallisen identiteetin ja riittävän koheesion rakentumista uudella tavalla. Tämä edellyttää uudenlaista verkostoitumista ja kumppanuuksia sekä koulun toimintarakenteen ja -kulttuurin uudistumista.

Vähemmälle pohdinnalle näissä skenaarioissa jäi globaalin verkostoyhteiskunnan kehittyminen ja sen heijastuminen julkiseen päätöksentekoon sekä koulun asemaan yhteiskunnassa. Erityisesti yksilöllisten tarpeiden kasvaessa niin virtuaalisten kuin fyysisten verkostojen merkitys tiedon hankinnassa ja osaamisen kehittämisessä vahvistuneet. Kuten Helakorpi (2005b) näkee, verkostot ovat postmodernin yhteiskunnan tapa toimia ja tarjoavat uudenlaisia mahdollisuuksia elinikäiseen oppimiseen kansainvälistyvässä maailmassa. Koulun kannalta ongelmallista on, jos se jää tämän kehityksen ulkopuolelle. Tietoyhteiskunnan ja virtuaalisten oppimisympäristöjen kehittyminen voidaan kokea myös uhkana perinteiselle formaalin koulutuksen maailmalle, ja siksi rehtoreiden on voinut olla vaikeaa nähdä verkostoissa tulevaisuuden koulun mahdollisuuksia. Tulevaisuuden koulu voisi kuitenkin itse olla aktiivisesti rakentamassa ja kehittämässä tätä oppimisen areenaa.

Ympäristössä tapahtuvat muutokset johtavat väistämättä siihen, että kouluissa tarvitaan koko rakenteeseen kohdistuvaa muutosta ja rohkeutta kriittisesti tarkastella olemassa olevia toimintaa. Kyse on prosessista, jossa organisaation oppiminen johtaa koko systeemin muutokseen, ei vain yksittäisten ongelmien korjaamiseen. (vrt. Argyris & Schön 1978, 1996; Engeström 2004, 2006.) Parhaimmillaan koulu ei vain seuraa muutosta vaan on itse proaktiivisesti tekemässä muutosta, rakentamassa huomispäivän yhteiskuntaa ja koulua.

Koulun tulevaisuuden ja sen johtamisen kannalta tarvitaan uudenlaisen toimintalogiikan syntymistä, joka mahdollistaa perinteiset sektorirajat ylittävän verkostoituvan yhteistyön, jossa mukana on myös kolmannen sektorin toimijoita. Jos koulun rakenteet ja toimintakulttuuri eivät muutu, vaikka yhteiskunta on muuttunut, johtaa se uhkakuvien kouluskenaarioiden toteutumiseen. Esteeksi uudenlaiselle toimintalogiikan syntymiselle koulussa voivat muodostua koulun institutionaaliset ja byro-

kraattiset rakenteet, sillä ne Ruschin (2005, 87) mukaan suojelevat koulun olemassa olevaa toimintaa, ja näin muutokset jäävät helposti näennäiseksi. Todellisen ja kestäväen uudistumisen edellytyksenä on toimintakulttuurissa olevien perusolettamusten ja defensiivisten mekanismien tunnistaminen sekä niihin puuttuminen (vrt. Engeström 2004, 2006; Schein 1985). Sekä kouluorganisaation rakenteen että toimintakulttuurin kehittämisen kannalta kriittinen kysymys on opetusalan virkaehtosopimuksen muuttaminen siten, että antaa nykyistä paremmat lähtökohdat työskennellä moniammatillisessa ja verkostoituvassa koulussa. Tämä luo edellytykset myös toiselle keskeiselle muutokselle – siirtymiseen yksinjohtamisen ajasta jaetun johtajuuden toteutumiseen, joka mahdollistaa laajemman yhteisöllisen vastuun, vallan ja päätöksenteon toteutumisen. Kyse on siis muusta kuin yksittäisten tehtävien jakamista. (vrt. Gronn 2002; Hargreaves & Fink 2006.)

Tulevaisuuden koulun menestymisen kannalta olennaista on, että koulu kehittyy oppivana organisaationa, jotta se voi relevantisti toimia muuttuvassa ja monimuotoisessa yhteiskunnassa. Oppivan organisaation periaatteiden toteutuminen puolestaan edellyttää siirtymistä koulun perinteisestä yksin tekemisestä kulttuurista yhteisölliseen ja dialogiseen toimintakulttuuriin. (mm. Engeström 2004; Linturi & Rubin 2006; Soini ym. 2003.) Opettajan vahva autonomia sekä koulun arjen pirstaleisuus estävät Salon ja Kuitusen (1998, 219) mukaan tehokkaasti aidon vuorovaikutuksen ja yhteisöllisen jakamisen toteutumisen. Näihin esteisiin puuttuminen vaatii johtajalta visionääristä näkemystä, rohkeutta ja uskallusta – kestävää johtajuutta, joka edistää työyhteisön ammattilaista kasvua ja oppimista. Olennaista oppivan organisaation toteutumiselle on myös se, että koulussa on aikaa pysähtyä oman toiminnan reflektointiin. Kyse on tasapainon löytämisestä kehittämisen ja levon välille, sillä kuten Fullan (2005) sekä Hargreaves ja Fink (2006) ovat osuvasti todenneet, jatkuvat interventiot ja kehittäminen vain kuluttavat työyhteisön voimavaroja, jolloin uudistumisen sijaa tulee uupumus.

Koulun kohtaama arki ja sen ongelmat eivät enää ole yksin koulun ratkaistavissa, ja siksi tulevaisuuden koulussa tarvitaan sekä hallintokuntien rajat rikkovaa yhteistyötä että alueellista verkostoimista niin muiden toimijoiden kanssa kuin koulujen kesken. Parhaimmillaan tulevaisuuden koulusta kehittyy verkostoitunut työyhteisö, jossa työskennellään aidosti moniammatillisissa ryhmissä ja kumppanuksia syntyy yli perinteisten organisaatio – ja sektorirajojen. Koulujen keskinäinen verkostoitu-



minen puolestaan mahdollistaa koulutuspalvelujen monipuolisen tarjonnan turvaamisen erityisesti haja-asutusseuduilla sekä samalla laajan osaamisen jakamisen ja kollegiaalisen tuen. Verkostoitumista ja uudenlaisia kumppanuuksia tarvitaan tulevaisuudessa, mutta ne eivät kuitenkaan saa muodostua itsetarkoitukseksi. Kuten Fullan (2005) painottaa, yhteistyön tulee olla tarkoituksenmukaista, tavoitteellista ja tuloksellista. Muutoin työskentely verkostoissa on tehotonta ja näennäistä. Epätarkoituksenmukaiset verkostot turhauttavat niissä toimijoita ja eivätkä tuo lisäarvoa tai ratkaisuja valitseviin ongelmiin, vaan pikemminkin ovat aikaa ja energiaa kuluttavia.

Verkostot voivat muodostua, kuten Rusch (2005) tutkimuksissaan on havainnut, myös keskinäisen kilpailun kentiksi. Onnistuneen verkostoyhteistyön edellytyksenä on kaikkien sitoutuminen yhteisen hyvän tavoittelemiseen. Lisäksi tarvitaan rakenteita, jotka varmistavat verkostojen jatkuvuuden, ettei verkostoituminen ole kiinni yksilöiden halukkuudesta osallistua yhteistyöhön. Verkostotyön onnistumisen kannalta on olennaista, että tunnistetaan siihen liittyvät esteet ja ongelmakohdat sekä käytetään aikaa niiden ratkaisemiseksi. Todellista hyötyä verkostoista on, jos siellä jaetaan tietoa ja osaamista ja löydetään yhteistä näkemystä, ymmärrystä ja ratkaisuja ongelmiin. Yhteisen kielen ja ymmärryksen syntymistä hankaloittaa usein sen, että jokaisella ammattikunnalla on omat käsitteensä ja kulttuurinsa. Osaamisen ja tiedon jakamista puolestaan vaikeuttaa se, että usein ammattikunnat tiedostamattomasti suojaavat ja puolustavat omaa asemaansa. (ks. mm. Linturi & Rubin 2006; Virtanen & Stenvall 2010.)

Joustavan verkostoyhteiskunnan toimintatapa on todellinen haaste koululle, jonka institutionaaliset tehtävät tekevät siitä byrokraattisen ja hierarkkisen. Lisäksi useat koululle läheiset kumppanit ovat myös itse julkishallinnollisia, perinteisen hierarkkista organisaatiota. Engeströmin (2004, 156–157; 2006, 13–14) kuvaama kaksikäitisen organisaatiomalli sopii hyvin tulevaisuuden verkostoituvan koulun organisaatioksi. Se luo rakennetta sektorirajat ylittävälle yhteistyölle etsittäessä ratkaisuja uudenlaisiin ongelmiin, mutta samalla rutiinitehtävien hoitaminen sujuu jouhevasti hierarkkisissa rakenteissa. (ks. myös Leithwood & Mascall 2008, 554.) Verkostoituminen ja yhteistyö mahdollistavat uudenlaisen osaamisen ja voimavarojen jakamisen, mutta samalla moniammatillisten yhteisöjen johtaminen on vaativaa. Verkostoissa valta aina hajaantuu eikä ole perinteisesti täysin kenenkään hallittavissa. Har-

greaves ja Fink (2006) painottavat vastuun ja vallan jakamisen suunnitelmallisuutta ja selkeyttä, muutoin vallan hajaantuminen johtaa helposti kaaokseen ja epätarkoituksenmukaiseen toimintaan, jopa anarkiaan. Vaarana johtajuuden jakamisessa on, että se hajaantuessa myös pirstaloituu. Siksi on tärkeää huolehtia siitä, että johtajuuden eri osa-alueet ja vastuut muodostavat hallitun kokonaisuuden.

Tulevaisuuden tilojen kuvaukset ovat aina myös arvokannanottoja ja valintoja siitä, millaiseksi koulun tulevaisuuden halutaan kehittyvän. Näin niillä voidaan ajatella olevan jo itsestään jossain määrin myös muutosta eteenpäin vievää merkitystä, ainakin, jos ne herättävät laajempaa julkista diskurssia. Koulutuksen tulevaisuuskenaarioiden toteutumisen aikajänteeseen tulee kuitenkin suhtautua varovasti, sillä kehityksen nopeutta on vaikea arvioida ja aikaisemmin tässä tutkimuksessa todetut koulun kehitystä hidastavat mekanismit jäävät helposti huomaamatta. Niin ikään yhteiskunnan murrosvaiheissa kehitys voi saada aivan erilaisen, ennalta arvaamattoman suunnan.

Tässä tutkimuksessa tulevaisuuden koulun ja sen johtamisen vaihtoehtoisia tulevaisuuksia on tutkittu koulutuksen asiantuntijoiden näkökulmina. Jatkotutkimuksessa tätä voisi laajentaa käymällä prosessia muiden intressiryhmien kesken. Niin ikään mahdollinen jatkotutkimuksen aihe olisi tulevaisuuden koulun johtajuuden syventäminen tulevaisuudessa tarvittavien kompetenssien ja kvalifikaatioiden määrittelyyn. Koulutuksen tulevaisuuden kannalta johtamisen laadun kysymys on keskeinen ja siihen panostaminen tärkeää.

Yhteiskunnan muuttuessa koulun, sen rakenteiden ja johtajuuden tulee kehittyä. Tähän tarvitaan myös jatkossa tutkimuksellista näkemystä sekä eri lähtökohdista laadittuja vaihtoehtoisia kuvauksia tulevaisuuden kehittymisestä, jotta voimme toimia tämän päivän ratkaisuihin proaktiivisesti rakentaen huomispäivän yhteiskuntaa. Kansalliseepos Kalevalan (Lönnrot 1849/1999, 343) sanoin:

*”Siitpä nyt tie menevi,  
ura uusi urkenevi  
laajemmille laulajoille,  
rungsammille runoille  
nuorisossa nousevassa,  
kansassa kasuavassa.”*

## Lähteet

- Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. 2007. Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät hankkeen väliraportti. TUT-eJulkaisuja 3/2007. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun Kauppakorkeakoulu. www.tse.tutu. Luettu 24. 2. 2010.
- Agranoff, R. 2006. Inside Collaborative Networks: Ten Lessons for Public Managers. *Public Administration Review* 66 (Supplement), 56–65.
- Agranoff, R. & McGuire, M. 2001. Big Question in Public Management Research. *Journal of Public Administration Research and Theory* 11, 295–326.
- Alcamo 2001. Scenarios as tools for international environmental assessments. Experts' corner report Prospects and Scenarios No 5. Environmental issue report No 24. European Environment Agency. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino. 3. uudistettu painos.
- Antikainen, A. 1986. Koulutuksen tulevaisuus ja koulutuspolitiikka. Koulutussosiologia tutkielmia ja kirjoituksia. Helsinki: Gaudeamus.
- Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2000. Kasvatustieteologia. Helsinki: WSOY.
- Argyris, A. & Schön, D., A. 1978. *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. USA/ Canada: Addison-Wesley Publishing Company.
- Argyris, A. & Schön, D., A. 1996. *Organizational Learning II. Theory, Method, and Practice*. OD Series. USA: Addison-Wesley Publishing Company.
- Asplund, J. 1979/1981. *Teorier om framtiden*. Stockholm: LiberFörlag. Första upplagan, andra tryckningen.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., & May, D. R. 2004. Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behavior. *The Leadership Quarterly* 15, 801–823.
- Ball, S., St. 2004. Suorituskeskeisyys ja yksityistäminen jälkihyvinvointivaltion koulutuspolitiikassa. *Kasvatus* 35 (1), 6–20.
- Beairsto, B. 2003. Multi-Dimensional Administrative interaction. A Binocular Model Of Simultaneous Leadership And Management. Teoksessa Beairsto, B., Klein, M. & Ruohotie, P. (toim.) *Professional learning and leadership*. Tampere: University of Tampere. Hämeenlinna : Research Centre for Vocational Education, 21-46.

- Beairsto, B. 2007. Leading Professionals: the Artful Blending of Authority and Influence. Teoksessa. Saari, S. & Varis, T. (toim.) Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlaKirja. Keuruu: Tampereen yliopisto, ammatti-kasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 360–372.
- Bell, W. 1997. Foundations of Future Studies: Human Science for a New Era. New Brunswick (USA): Transaction Publishers.
- Berg, G. 1981. Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringperspektiv. Uppsala Studies in Education 15. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Berg, G. 2003. Att förstå skolan. En teori om skolan som institut och skolor som organisation. Lund: Studentlitteratur.
- Buchanan, A. D., Addicott, R., Fitzgerald, L., Ferlie, E. & Baeza, J. I. 2007. Nobody in charge. Distributed change agenda in healthcare. Human Relations 60, 1065-1090.
- Bulterman-Bos, J. A. 2008. Relevance in Education Research. Will a Clinical Approach Make Education Research More Relevant for Practice? Educational Researcher 37, 412–420.
- Carroll, T. 2009. The Next Generation of Learning Teams. Phi Delta Kappan 91 (2), 8- 13.
- Castells, M. 1996. The information Age: Economy, Society and Culture. The Rise of the Network Society. USA: Blackwell Publisher. Volume I.
- Castells, M. 1998 / 2000. The information Age: Economy, Society and Culture. End of Millennium. USA: Blackwell Publisher. Volume III. Second edition.
- Castells, M. 2001. Materials for an exploratory theory of the network society. British Journal of Sociology 51, 5–24.
- Castells, M. & Himanen, P. 2001. Suomen tietoyhteiskuntamalli. Helsinki: SITRA ja WSOY. (suom.) Kemppinen, J.
- CERI: 2008. Trends Shaping Education, Edition 2008. Paris: OECD:
- Cetron, M. & Cetron, K. 2003. A Forecast for Schools. Educational Leadership 61 (4), 22-29.
- Conley, S. & Enomoto, E. K. 2005. Routines in school organizations. Creating stability and change. Journal of Educational Administration 43, 9-21
- Coombs, P. H. 1968. The World Educational Crisis. A Systems Analysis. New York: Oxford University Press.

- Cooper, C., D., Scandura, T., A. & Schriesheim, C., A. 2005. Looking forward but learning from our past: Potential challenges to developing authentic leadership theory and authentic leaders. *The Leadership Quarterly* 16, 475–493.
- CRSP. 2008. Inspiring Hearts and Minds, Final Report Appendices June 12. <http://www.crps.ab.ca/future-planning/results/index.html>. Luettu 20.4.2010.
- Davies, B. & Ellison, L. 2001. Organisational Learning: building the future of a school. *The International Journal of Educational Management* 15, 75-85.
- Dias, M., A., R. 2006. Social commitment of the university against commercialization. Teoksessa. Ruohotie, P. & Maclean, R. (ed.). *Communication and learning in the multicultural world. Festchrift for Professor Tapio Varis*. Hämeenlinna:University of Tampere. Research Centre for Vocational Education, 79–117.
- Dornbusch, S. M., Glasgow, K.L.; Lin, I-C. 1996. The Social Structure of Schooling. *Annals Review Psychology* 47, 401–29.
- Drath, W. H., McCauley, C. D., Palusa, C. J., Van Velsora, E., O'Connora, P.M.G. & McGuire, J. B.. 2008. Direction, alignment, commitment: Toward a more integrative ontology of leadership. *The Leadership Quarterly* 19, 635-653.
- Eilertsen, T-V., Gustafson, N., Salo, P. 2008. Action research and the micropolitics in schools. *Educational Action Research* 16, 295–308.
- Eisenbach, R., Watson, K. & Pillai, R. 1999. Transformational leadership in the context of organizational change. *Journal of Organizational Change Management* 12 (2), 80-88.
- EK.2005. *Palvelut 2020. Kohti palvelujen tulevaisuutta. Väiliraportti. Elinkeinoelämän keskusliitto*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/osaaminen/tulevaisuuden\\_osaamistarpeet/palvelut\\_2020/PDF/Palvelut\\_2020-valiraportti.pdf](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/osaaminen/tulevaisuuden_osaamistarpeet/palvelut_2020/PDF/Palvelut_2020-valiraportti.pdf). Luettu 13.10.2008.
- EK.2006. *Palvelut 2020- Osaaminen kansainvälisessä palveluyhteiskunnassa. Loppuraportti. Elinkeinoelämän keskusliitto*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset\\_ja\\_julkaisut/ek\\_julkaisu\\_arkisto/2006/18\\_10\\_2006\\_Palvelut2020\\_loppuraportti.pdf](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisu_arkisto/2006/18_10_2006_Palvelut2020_loppuraportti.pdf). Luettu 28.11.2008.
- EK.2006b. *Tulevaisuusluotain. Verkostoitumisesta voimaa osaamiseen loppuraportti. 2006. Elinkeinoelämän keskusliitto*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset\\_ja\\_julkaisut/ek\\_julkaisu\\_arkisto/2006/18\\_10\\_06\\_Tulevaisuusluotain\\_final.pdf](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisu_arkisto/2006/18_10_06_Tulevaisuusluotain_final.pdf). Luettu 27. 6. 2009.
- EK. 2006c. *Osaava henkilöstö – menestyvät yritykset. EK:n koulutus- ja työvoimapolitiittiset linjaukset 2006–2020. Elinkeinoelämän keskusliitto*. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
[http://www.ek.fi/ek\\_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset\\_ja\\_julkaisut/ek\\_julkaisu\\_arkisto/2006/EK\\_Osaava\\_henkiloestoe\\_06-10.pdf](http://www.ek.fi/ek_suomeksi/ajankohtaista/tutkimukset_ja_julkaisut/ek_julkaisu_arkisto/2006/EK_Osaava_henkiloestoe_06-10.pdf). Luettu 12.8.2009.

- Ellström, P-E. 1998. The many meanings of occupational competences and qualification. Teoksessa. Nijhof, W.J. & Streumer, J.,N. (toim.) Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht: Kluwer academic Publishers, 40 - 58.
- Engeström, Y. 2004. Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä. Tampere: Vastapaino.
- Engeström, Y. 2006. Kaksikäinen asiantuntijaorganisaatio. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja. B2/ 2006. Helsinki: Kansanterveyslaitos.
- Engeström, Y., Engeström, R. & Vähäaho, T. 1999. Oppiiko organisaatio. Teoksessa. Grönstrand, R. (toim.) Kasvava aikuinen. YLE. Jyväskylä: Gummeruksen Kirjapaino OY, 39–53.
- Euroopan Komissio. 1998 Valkoinen kirja koulutuksessa. Opettaminen ja oppiminen – kohti kognitiivista yhteiskuntaa. Pääosasto XXII- Koulutus ja nuoret. Pääosasto V – Työllisyys, työmarkkinasuhteet ja sosiaaliasiat.
- Euroopan komissio.2007. Elinikäisen oppimisen avaintaitoja koskeva eurooppalainen viitekehys. Luxemburg: Euroopan yhteisöjen virallisten julkaisujen toimisto.
- Euroopan komissio. 2006. Eurooppalainen viitekehys avaintaidoista. Koulutus 2010 –työohjelman raportti. Saatavilla www-muodossa:  
[http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/fi/oj/2006/l\\_394/l\\_39420061230fi00100018.pdf](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/fi/oj/2006/l_394/l_39420061230fi00100018.pdf). Luettu 14.10.2008.
- Feldman, M.,S.2000. Organizational Routines as a Source of Continuous Change. Organization Science 11, 611–629.
- Feldman, M.S & Rafaelli, A. 2002. Organizational Routines Sources of Connections and Understandings. Journal of Management Studies 39, 309–331.
- Fin, M., Weis L., Weseen, S. & Wong, L. 2000. Quality Research, Representations, and Social Responsibility. Teoksessa. Denzin, N., K. & Lincoln, Y. S. Handbook of Qualitative Research. Second Edition. London: Saga Publications, 107 – 132.
- Fitzgerald, T. 2009. The Tyranny of Bureaucracy. Continuing Challenges of Leading and Managing from the Middle. Educational Management Administration & Leadership 37, 51–65
- Forssander, A. 2004. Maahanmuuton merkitys väestökehityksen kannalta. Teoksessa. Valtioneuvoston kansia. Väestökehitykseen vaikuttaminen - tulisiko syntyvyyttä ja maahanmuuttoa lisätä? Tulevaisuusselonteon liiteraportti 3. Valtioneuvoston kanslian julkaisusarja 31/2004, 60–107.
- Fullan, M. 1994. Muutosvoimat. Suom. Kananoja, T. Helsinki: Painatuskeskus.
- Fullan, M. 2003. The Moral Imperative of School leadership. A Joint publication. Ontario: Corwin Press.

- Fullan, M. 2005. Leadership and sustainability. System Thinkers in Action. California: Corwin Press.
- Fullan, M. 2006. System thinking, system thinkers and sustainability. Teoksessa: CERI. Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education. OECD. Oecdpublishing, 39–51.
- Fullan, M. 2006b. Leading Professional Learning. School Administrator 63 (10), 10–14.
- Fullan, M. 2008. School Leadership's Unfinished Agenda .Integrating Individual and Organizational Development. Education Week, 27 (31), 36-42. Saatavilla [www-muodossa: http://www.michaelfullan.ca/articles\\_2008.htm](http://www.muodossa: http://www.michaelfullan.ca/articles_2008.htm). Luettu 12.2.2010
- Fullan, M. 2009. Large-scale reform comes of age. Journal of Educational Change 10, 101- 113.
- Fullan, M. 2009b. Leadership Development: The Larger Context. Educational Leadership 67(2), 45-48.
- Godet, M. 1987. Scenarios and strategic management. Käänt. A. Rodney & D. Green. Grand Prix Harvard l'Expansion. London: Butterwort.
- Grace, G. 2000. Research and the Challenges of Contemporary School Leadership: the Contribution of Critical School Leadership. British Journal of Educational Studies. 48, 231–247.
- Gronn, P. 2002. Distributed leadership as a unit of analysis. The Leadership Quarterly 13, 423–451
- Gronn, P. 2006. The Significance of Distributed Leadership. BC Educational Leadership research, 7 (30). ejournal. <http://www.sl.c.educ.ubc.ca/index.htm>. Luettu 25.6.2009.
- Gronn, P. 2008. The future of distributed leadership. Journal of Educational Administration 46, 141–158.
- Haatainen, T. 2003. Nuorille koulutustakuu. Opetusministeriön tiedote 2.12.2003. Saatavilla [www- muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2003/12/haatainennuorille\\_koulutustakuu?lang=fi&extra\\_locale=fi](http://www.muodossa: http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2003/12/haatainennuorille_koulutustakuu?lang=fi&extra_locale=fi). Luettu 25.8.2008
- Hargreaves, A. 2007. Sustainable Leadership and Development in Education: creating the future, conserving the past. European Journal of Education 42, 223–233.
- Hargreaves, A. 2009. A decade of educational change and a define moment of opportunity – an introduction. Journal of Educational Change 10, 89–100.
- Hargreaves, A. & Fink, D. 2006. Sustainable Leadership. Jossey-Bass. USA.

- Hargreaves, A. & Fink, D. 2008. Distributed leadership: democracy or delivery? *Journal of Educational Administration* 46, 229-240.
- Hargreaves, A. & Shirley, D. 2008. The Fourth way of Change. *Educational Leadership* 66 (2), 56–61.
- Harris, A. 2006. Distributing Leadership in Schools: Challenge or Possibility?. *BC Educational Leadership Research*, 7 (30). EJournal. <http://www.slc.educ.ubc.ca/index.htm>. Luettu 25.6.2009.
- Harris, A. 2008. Distributed leadership: according to the evidence. *Journal of Educational Administration* 46, 172–188.
- Harris, A. 2008b. *Distributed School Leadership. Developing tomorrow's leaders. Leading School Transformation Series*. London: Routledge.
- Hart, I. 2001. Deschooling and the Web: Ivan Illich 30 Years On. *Educational Media International* 38 (2/3), 69–76.
- Hartley, D. 2007. The Emergence of Distributed Leadership in Education: Why now? *British Journal of Educational Studies* 55, 202–214.
- Hartoonian, H. M. 2003. Democratic Leadership and Professional Growth. *Creating Knowledge, Wealth and Justice*. Teoksessa Beairsto, B., Klein, M. & Ruohotie, P. (toim.) *Professional learning and leadership*. Tampere : University of Tampere ; Hämeenlinna : Research Centre for Vocational Education, 51–64.
- Hatch, M. J. 1997. *Organization Theory. Modern, symbolic and postmodern perspectives*. Great Britain: Oxford University Press.
- Hautamäki, A. 2008. (toim.). *Kansallinen ennakoitiverkosto. Oppimisen muuttuva maasto. Taloudellisesta taantumasta nousuun oppimista kehittämällä*. Sitra. Foresight.fi. Saatavilla [www-muodossa: http://www.foresight.fi/wp-content/uploads/2009/08/Oppimisen-muuttuva-maasto-Taloudellisesta-taantumasta-nousuun-oppimista-kehittamalla.pdf](http://www.muodossa: http://www.foresight.fi/wp-content/uploads/2009/08/Oppimisen-muuttuva-maasto-Taloudellisesta-taantumasta-nousuun-oppimista-kehittamalla.pdf). Luettu 13.3.2010.
- Helakorpi, S. 2001. Koulun toimintakulttuurin muutos. Kohti dialogista vuorovaikutusta. *Kasvatus* 32, 392–401.
- Helakorpi, S. 2003. Koulut verkostoituvat. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja* 1/2003, 47–56.
- Helakorpi, S. 2005. *Työn taidot - ajattelua, tekoa ja yhteistyötä*. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu.
- Helakorpi, S. 2005b. *Kohti verkostoituvaa ja verkottuvaa koulutusta*. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu.



- Heinonen, S. & Halonen, M. 2007. Making sense of Social Media. Interviews and Narratives. SOMED Foresight Report 2. Espoo: VTT Research Report. <http://owela.vtt.fi/owela/uploads/2007/11/making-sense-of-social-media-vtt-r-04539-07.pdf>. Luettu 10.4. 2010.
- Helsingin yliopiston kirjasto, VESA -verkkosanasto. <http://vesa.lib.helsinki.fi/ysa/index.html>. Luettu 19.3.2010
- Hietanen, O. 2009. Matkailu ja elämystuotannon osaamiskeskusohjelman tulevaisuuskoulutus. Yhteenveto alueellisten koulutusverstaiden menetelmistä ja tuloksista. Tulevaisuuden tutkimuskeskus . TUTU – julkaisuja. Saatavilla www-muodossa: [http://ffrc.utu.fi/julkaisut/tutu-sarja/Tutu\\_2009-3.pdf](http://ffrc.utu.fi/julkaisut/tutu-sarja/Tutu_2009-3.pdf). Luettu 10.1.2010.
- Hietanen, O. & Kaivo-oja J. 2005. Ennakoivaan arviointiin. Teoksessa. Lyytinen, H. K. & Räisänen, Anu (toim.) Kehittämissuuntaa arvioinnissa. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino, 163–170
- Hietanen O. & Rubin, A. 2004. Oppimisympäristöjen tulevaisuus. Tutkimuksen ja yhteiskunnan haasteita. Tutu-julkaisuja 4/2004. Turku: Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Saatavina www-muodossa: [http://info.tse.fi/julkaisut/liite/Tutu\\_4\\_2004.pdf](http://info.tse.fi/julkaisut/liite/Tutu_4_2004.pdf). Luettu 20.3.2006.
- Himanen, P. 2004. Välittävä, kannustava ja luova Suomi. Katsaus tietoyhteiskuntamme syviin haasteisiin. Tulevaisuusvaliokunta. Teknologian arviointeja 18. Saatavina www-muodossa: [http://www.eduskunta.fi/fakta/vk/tuv/Himanen\\_tietoyhteiskunta.pdf](http://www.eduskunta.fi/fakta/vk/tuv/Himanen_tietoyhteiskunta.pdf). Luettu 7.7.2009
- Hirsjärvi, S. & Remes, P. 1986. Voidaanko tulevaisuuteen vaikuttaa. Koulutus ja tietoyhteiskunta-tutkimuksen osaraportti. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997/ 2001. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi. 6.-7. painos.
- Hooper, D., T. & Martin, R. 2008. Beyond personal Leader–Member Exchange (LMX) quality: The effects of perceived LMX variability on employee reactions. *The Leadership Quarterly* 19, 20–30.
- Huczynski, A. and Buchanan, D. 2001. *Organizational Behaviour*. An introductory text. Italy: Prentice Hall.
- Hukkinen, J. 1993/ 2003. Teemahaastattelun käyttö tulevaisuuden tutkimuksessa. Teoksessa Vapaavuori & von Bruun (toim.). Miten tutkimme tulevaisuutta? *Acta Futura Fennica* No 5. Tulevaisuudentutkimuksen seura. Tampere: Tammerpaino. Toinen uudistettu painos, 186–198.
- Huotari, V. 2000. Koulu kouluna. *Kasvatus* 31, 249–265.

- Huotari, V. 2002. Koulutuksen yhteiskunnalliset tehtävät kasvatussociologisena konstellaationa. Teoksessa Honkonen, R. (toim.). Koulutuksen lumo. Retoriikkaa, politiikkaa ja arviointia. Tampere; Tampereen yliopisto, 74 -90.
- Huusko, J. & Haapala, A. 2002. Visionäärinen koulun kehittäminen. Teoksessa Haapala, A. (toim.) Tulevaisuuskasvatus. Opetus 2000. Jyväskylä : PS-kustannus, 85–103.
- Hynynen, S., Leppo, T., Puikkonen, J. & Aista, K. 1979. Skenaariomenetelmä tulevaisuuden tutkimuksessa. Käännös ranskankielisestä julkaisusta: *Le méthode des scénarios*, Pierre-André Julien, Peirre Lamonde, Daniel Latouche (1975). Valtion neuvostonkansilian julkaisuja. 1979:1. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Hämäläinen, K. 1986. Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Suomen Kaupunkiliitto. Suomen Kunnallisliitto. Kouluhallitus. Jyväskylä: Gummerus Oy:n kirjapaino.
- Hämäläinen, K.; Taipale, A.; Salonen, M.; Nieminen, T. & Ahonen, J. 2002. Oppilaitoksen johtaminen. Helsinki: WSOY.
- Illich, I. 1970/1972. *Deschooling Society*. London: Marion Boyars. 3. painos.
- Illeris, K. 2003. Towards a contemporary and comprehensive theory of learning. *International Journal of Lifelong Education* 22, 396–406.
- Inayatullah, S. 2009. Questioning Scenarios. *Journal of Futures Studies* 13, 75–80.
- Isosomppi, L. 1996. Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua. *Acta Universitatis Tamperensis. Ser A vol. 514*. Tampere: Tampereen Yliopisto.
- ITU, ITU Internet Report 2006: *digital.life*, 194 p. Produced by a team from the ITU Strategy and policy Unit (SPU) led by Lara Srivastava, Saatavilla www-muodossa: <http://www.itu.int/digitalife/>. Luettu 18.3.2008.
- Iversen, J. S. 2006. Future thinking methodologies and options for education. Teoksessa: CERl. *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education*. Paris: OECD, 107–120.
- Jauhiainen, A. 2009. Erillinen vai yhteinen koulu? Yhteiskasvatuskeskustelun sukupuolittunut toimijuus. Teoksessa. Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, T. (toim.). *Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa*. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Johnson, B. L. Jr. & Owens, M. 2005. Building new bridges. Linking organization theory with other educational literatures. *Journal of Educational Administration* 43, 41–59.
- Jokinen, H. 2000. Koulutus ja opettajuus kuntien tulevaisuusskenaarioissa. Teoksessa Välijärvi, J. (toim.) *Koulu maailmassa – maailma koulussa*. Haasteet yleissi-

- vistävän opetuksen ja opettajakoulutuksen tulevaisuudelle. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankeen (OPERPRO) selvitys 9. Helsinki: Opetushallitus, 53–110.
- Junnola, R. & Juuti, P. 1993. Arvot ja johtaminen. JTO- tutkimuksia sarja 7. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Jussila, J. & Saari, S. (toim.) 1999. Opettajakoulutus tulevaisuuden tekijänä. Yliopistoissa annettavan opettajakoulutuksen arviointia. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 11:1999. Helsinki: Edita.
- Juppo, V. 2007. Systeemi- ja kontingenssiteorioiden anti muutoksen johtamiseen. Kunnallistieteellinen aikakauskirja 1/07, 9–19.
- Juuti, P. 1992/1989. Organisaatiokäyttäytyminen. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava. 2. painos.
- Juuti, P. 2001. Johtamispuhe. Aavaranta-sarja. Juva: PS-kustannus.
- Juuti, P. 2005. Toivon johtaminen. Aavaranta-sarja. Keuruu: Otava.
- Juuti, P. 2007. Ihmisten johtaminen kouluorganisaatiossa. Teoksessa. Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus, 199–218.
- Juuti, P. & Luoma, M. 2009. Strateginen johtaminen. Miten vastata kompleksisen ja postmodernin ajan haasteisiin? JTO. Helsinki: Otava.
- Juuti, P. & Virtanen, P. 2009. Organisaatiomuutos. Keuruu: Otava
- Kallio, K. P. 2005. Ikä, tila ja valta: koulu politiikan näyttämönä. Terra 117, 79–90.
- Kallo, J., Rinne, R. & Hokka, S. 2004. Globaalin koulutuksen tila ja tulevaisuus. Tiedepolitiikka 4, 58–59.
- Kamppinen, M. & Malaska, P. 2002. Mahdolliset maailmat ja niistä tietäminen. Teoksessa. Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 53–114.
- Kamppinen, M. Malaska, P., Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen peruskäsitteitä. Teoksessa. Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 19–53.
- Kaplan, R., S. & Norton, D., P. 1996. The balanced scorecard. Translating strategy into action. Harvard Business School Press: Boston.
- Keating, D., P. 1998. Human Development in the Learning Society. Teoksessa. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. 1998. International

- handbook of educational Change. Part Two. London: Kluwer Academic Publisher, 693–709.
- King, M. B. & Newmann, F. M. 2001. Building School capacity through professional development: conceptual and empirical considerations. *The International Journal of Educational Management* 15, 86–93.
- Kirvelä, T. 1998. 4 tulevaisuutta ja kunnat. Helsinki: Suomen Kuntaliitto.
- Kivistö, K. & Vaherva, T. 1981. *Kasvatustieteologia*. Jyväskylä: Gummerus.
- Klijn, H-E. 2007. Managing Complexity: Achieving the Impossible? Management between complexity and stability: a network perspective. *Critical Policy Analysis* 1, 252–277.
- KOM. 2008. 425 lopullinen. Komission tiedonanto Euroopan parlamentille, neuvostolle, Euroopan talous- ja sosiaalikomitealle ja alueiden komitealle. Paremmat taidot uudelle vuosisadalle –koulualan eurooppalainen yhteistyöohjelma. Saatavilla [www-osoitteesta: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:FI:PDF](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0425:FIN:FI:PDF). Luettu 16.10.2009.
- Von Krogh G., Ichijo, K. & Nonaka, I. 2000. *Enabling Knowledge Creation*. New York: Oxford University Press, Inc.
- Kubiak, C. & Bertram, J. 2010. Facilitating the development of school-based learning networks. *Journal of Educational Administration* 48, 31–47.
- Kukko, V. 2004. Kokonaiskoulupäivä myös lukioon. *Tiedepolitiikka* 2, 43–44.
- Kuoppala, T. & Säkkinen S. 2009. Lastensuojelu 2008 – Barnskyddet 2008 – Child welfare 2008. Tilastoraportti 19/2009, 29.10.2009. Suomen virallinen tilasto, Sosiaaliturva 2009. THL. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2009/Tr19\\_09.pdf](http://www.stakes.fi/tilastot/tilastotiedotteet/2009/Tr19_09.pdf). Luettu 23.3.2010)
- Kuosa, T. 2006. 40 vuoden tutkintomalli. *Futura* 25 (1), 82–89.
- Kuosa, T. 2007. Tulevaisuussignaalien arviointikehikko (TSA). TSA:n kuuden luokan tulkinta- ja analyysimallin sekä sen käytön esittely Case- analyysissä. Teoksessa. Aalto, H-K., Ahokas, I. & Kuosa, T. *Yleissivistys ja osaaminen työelämässä 2030. Menestyksen eväät hankkeen väliraportti*. TUT-eJulkaisuja 3/2007. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. Turun Kauppakorkeakoulu. Saatavilla [www-osoitteesta: www.tse.tutu](http://www.tse.tutu). Luettu 9.2.2010, 39–60.
- Kurtakko, K. 1998. Oppiva organisaatio- uutta potkua kouluun ja koulutukseen. *Tiedepolitiikka* 3, 23–30.

- Kuusi, O. 1999. Expertise in the Future Use of Generic Technologies. Acta Universitatis Oeconomicae Helsingiensis, A-159. Helsinki School Economics and Business Administration. Helsinki: HeSE print.
- Kuusi, O. 2002. Delfoi-menetelmä. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 204–225.
- Kuusi, O. 2004. Delfoi-metodi. Metodix-menetelmäverkkoympäristö. [www.metodix.com](http://www.metodix.com). luettu 5.10.2011
- Kuusi, O. & Kamppinen, M. 2002. Tulevaisuuden tekeminen. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 115–168.
- Kuusi, O., Hiltunen, E. & Linturi, H. 2000. Heikot tulevaisuussignaalit – Delfoi-tutkimus. Futura 19, 78–92.
- Lahelma, E. 2005. School Grades And Other Resources: The “Failing Boys” Discourse Revisited. Nordic Journal of Women’s Studies 13, 78–89.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt ja pojat. Kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa. Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, T.(toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 101–135.
- Lamothe, J-L. D. L. & Langley, A. 2001. The Dynamics of Collective Leadership and Strategic Change in Pluralistic Organizations. Academy of Management Journal 44, 809–837.
- Lam, Y. L. J. 2004. Reconceptualizing a dynamic model of organizational learning for schools. Journal of Educational Administration 42, 297–311.
- Laukkanen, R. 2005. Arviointi osana koulutuspolitiikkaa. Teoksessa. Hämäläinen, K., Lindström, A. & Puhakka, J. Yhtenäisen peruskoulun menestystarina. Yliopistopainon kustannus. Helsinki: Yliopistopaino, 237–241.
- Lehtisalo, L. 1992. Koulutuksen tila, tulevaisuus ja vaikutuksia. Teoksessa. Lehtisalo, L.(toim.)Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 13–49.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. 1999. Koulutus ja koulutuspolitiikka 2000-luvulle. Juva: WSOY.
- Leithwood, K. & Mascall, B. 2008. Collective Leadership Effects on Student Achievement. Educational Administration Quarterly 44, 529–561.
- Leivo, T., Mutanen, M. & Nieminen-Sundell.(toim.) 2009. Diginatiivi, työ, kansalaisuus. Kansallinen ennakoitiverkosto. Foresight.fi. Saatavilla [www-](http://www-)

osoitteesta: <http://www.foresight.fi/wp-content/uploads/2009/12/Diginatiivit.pdf>.  
Luettu 23.3.2010.

Leone, S., Warnimont, C., & Zimmerman, J. 2009. New Roles for the Principals of the Future. *American Secondary Education* 37, 86–96.

Lieberman, A. & Gorlnick, M. 1998. Educational Reform Networks: Changes in the Forms of Reform. Teoksessa. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. 1998. *International handbook of educational Change. Part Two*. London: Kluwer Academic Publisher, 710–729.

de Lima, J. A. 2010. Thinking more deeply about networks in education. *Journal of Educational Change* 11, 1–21.

Linturi, H. 2007. Delfoin Metamorfooseja. *Futura* 26, 102- 114.

Linturi, H. & Rubin, A. 2006. Kouluttomaan oppimiseen? Opetuksen ja kasvatuksen ristiriitaiset tulevaisuudenkuvat haasteena koulutuksen kehittämiseksi. *Futura* 1/2006. Tulevaisuuden tutkimuksen seura ry, 42–52.

Linturi, H. & Rubin, A. 2011. Toinen koulu, toinen maailma. Oppimisen tulevaisuus 2030. Tulevaisuuden tutkimuskeskus. TUTU – julkaisuja 1/2011. [http://ffrc.utu.fi/julkaisut/tutu-sarja/Tutu\\_2011-1.pdf](http://ffrc.utu.fi/julkaisut/tutu-sarja/Tutu_2011-1.pdf). luettu 8.10.2011.

Lounasmeri, L. 2006. Globalisaatio Helsingin Sanomissa: maailmanyhteiskunta vai markkinapaikka? Ennen ja nyt 1/2006. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.ennenjanyt.net/2006\\_1/lounasmeri.pdf](http://www.ennenjanyt.net/2006_1/lounasmeri.pdf), 1 -18. Luettu 17.3.2010.

Louis, K. S. 1998. Reconnecting Knowledge Utilization and School Improvement: Two Steps Forward, One Step Back. Teoksessa. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. 1998. *International handbook of educational Change. Part Two*. Kluwer Academic Publisher. London, 1074–1095.

Lukiolaki 1998. N:o 629.

Luokanopettaliitto. 2005. Matkalla hyvään kouluun. Luokanopettajaliiton koulutuspoliittinen ohjelma. Versio 1.5. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.luokanopettajaliitto.fi/76](http://www.luokanopettajaliitto.fi/76). Luettu 8.1.2009.

Lönnrot, E. 1849/1999. Kalevala. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 14. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Lönnroth, J. 2004. Kilpailukyky, koulutus ja työllisyys–eurooppalaisia näkökulmia. *Aikuiskasvatus* 4, 333–339.

Mahlamäki-Kultanen, S. 1998. Myyntitykki vai tyhjä tynnyri. *Acta Universitatis Tamperensis* 599. Tampere: Tampereen yliopisto.

Malaska, P. 1993/2003. Tulevaisuustietoisuus ja tulevaisuuteen tunkeutuminen. Teoksessa. Vapaavuori, M. & von Bruun, S.(toim.). *Miten tutkimme tulevaisuutta*.

- Acta Futura Fennica No 5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Tampere: Tammerpaino. Toinen uudistettu painos, 9–16.
- Malaska, P. & Mannermaa, M. 1985. Tulevaisuuden tutkimus tieteellisin perustein tapahtuvana toimintana. Teoksessa: Malaska, P. & Mannermaa, M. (toim.) Tulevaisuuden tutkimus Suomessa. Juva: Gaudeamus. 42–93.
- Manka, M-L. 1999. Toptiimi: kohti tuottavaa, oppivaa ja positiivista työyhteisöä sekä henkilökohtaista hyvinvointia: toimintatutkimus broileritehtaan transformatioprosessista - tiikerinloikalla ja kukonaskelin. Acta Universitatis Tamperensis 668. Tampere: Tampere University Press
- Mannermaa, M. 1993/2003. Tulevaisuudentutkimus tieteenalana. Teoksessa. Vapaavuori, M. & von Bruun, S.(toim.). Miten tutkimme tulevaisuutta. Acta Futura Fennica No 5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Tampere: Tammerpaino. Toinen uudistettu painos, 24-38.
- Mannermaa, M. 1993b/2003b. Pehmeä systeemimetodologia evolutionarisessa tulevaisuuden tutkimuksessa. Teoksessa. Vapaavuori, M. ja von Bruun, S.(toim.). Miten tutkimme tulevaisuutta. Acta Futura Fennica No 5. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Tampere: Tammerpaino. Toinen uudistettu painos, 79–85.
- Mannermaa, M. 2004. Heikoista signaaleista vahva tulevaisuus. Helsinki: WSOY.
- Mannermaa, M. 2005. Elävänä Pohjois-Karjalassa 2025. Pohjois-Karjalan maakuntaliitto. Julkaisu 89. Joensuu: Kirjapaino Hyvätuuli.
- Mannermaa, M. & Ahlqvist, T. 1998. Varsinainen tietoyhteiskunta. Työministeriön ESR-julkaisut 36 / 98. Helsinki: Edita.
- Mecca, T. & Adams, C. 1991. Alternative Futures Approach. Planning for School Systems. Educational Leadership 4, 12–16.
- Metsämuuronen, J. 1998. Maailma muuttuu—miten muuttuu sosiaali- ja terveysala? Työministeriön ESR –julkaisuja 39 / 1998. Helsinki: Työministeriö.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tulevaisuusorientoituneisuus suomalaisessa koulutuksessa. Futura 25 (1), 6–22.
- Metsämuuronen, J. & Mattila, P. 2007. From the viewpoint of the learner. Hankkeen väliraportti 3.9.2007. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www02.oph.fi/projektit/koulutustulevaisuuteen/Interim\\_report\\_2007.pdf](http://www-osoitteesta: http://www02.oph.fi/projektit/koulutustulevaisuuteen/Interim_report_2007.pdf). Luettu 2.3.2009.
- Miller, R. 2003. Schools and Future. OECD Forum on Schooling for tomorrow. Document N\* 09. Futuroscope, Poitiers, France 12th–14th February 2003, Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.oecd.org/dataoecd/11/10/2499025.pdf](http://www.oecd.org/dataoecd/11/10/2499025.pdf). Luettu 2.11.2005.

- Mintzberg, H. 1979. *The Structuring of Organizations. A Synthesis of the Research.* USA: Prentice - Hall International Editions.
- Mintzberg, H. 1983. *Structure in Fives. Designing Effective Organization.* USA: Prentice - Hall International Editions.
- Moll, M. 1998. No more teachers, no more schools: information technology and the “deschooled” society. *Technology in Society* 20, 375–369.
- Myllyniemi, S. 2008. Tilasto-osio. Teoksessa. Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) *Polarisoituvuuden nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008.* Nuorisotutkimusverkosto. Nuorisosiain neuvottelukunta. STAKES. Helsinki: Hakapaino, 17–81.
- Mäkelä, A. 2007. Mitä rehtorit todella tekevät. Etnografinen tutkimus johtamisesta rehtorin tehtävästä peruskoulussa. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 316. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä, K. 2006. Koulujärjestelmä kohtaa tai unohtaa muutoksen. *Futura* 25(1), 72–80.
- Mäkinen, L. 1998. Oppilaan itseohjautuvuus ja sitä edistävä ohjaus peruskoulun yläasteelle siirtymisen vaiheessa. Joensuun yliopisto: Joensuun yliopistopaino
- Nieminen-Sundell, R. 2008. (toim.) *Internet ja vuorovaikutuksen uudet muodot.* Kansallinen ennakointiverkosto. foresight.fi. Saatavilla [www.foresight.fi](http://www.foresight.fi/wpcontent/uploads/2009/08/Internet%20ja%20vuorovaikutuksen%20uudet%20muodot.pdf): <http://www.foresight.fi/wpcontent/uploads/2009/08/Internet%20ja%20vuorovaikutuksen%20uudet%20muodot.pdf>. Luettu 17.3.2010.
- Nijhof, W. J. 1998. *Qualifying for the future.* Teoksessa. Nijhof, W. J. & Streumer, J. N. *Key Qualifications in Work and Education.* Dordrecht: Kluwer academic Publishers, 19–38.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamic of Innovation.* New York : Oxford University Press.
- Norris, C. J., Barnett, B. G., Basom, M. R. & Yerkes, D. M. 2002. *Developing educational leaders. A working model: The learning Community in Action.* Columbia University. New York: Teachers Collage.
- van Notten, P. 2006. Scenario development: A typology of approaches. Teoksessa: CERI. *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education.* OECD. 69-105.
- OECD. 2001. *Schooling for tomorrow. What Schools for the Future.* Education and Skills. Paris: CERI.
- OECD 2003. *Schooling for tomorrow. Networks of Innovation. Towards New Models for Managing Schools and Systems.* Ceri. Paris: Oecd Publication service.



- OECD 2004. Schools and Future. OECD Forum on Schooling for tomorrow. Document N\* 09. Futuroscope, Poitiers, France 12th -14th February 2003. Saatavilla www-osoitteesta: <http://www.oecd.org/dataoecd/11/10/2499025.pdf>. Luettu 2.11.2005.
- OECD. 2008. Trends Shaping Educations. 2008 Edition. CERI.
- Ogilvy, J. 2006. Education in the information age: scenarios, equity and equality. Teoksessa: CERI.Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education. OECD, 21–37.
- Ojala, I. 2003. Managerialismi ja oppilaitosjohtaminen. Acta Wasaensia. No 119 Hallintotiede 8. Universitas Wasaensis.
- Ojala, I. 2007. Rehtoreiden roolit suurten ja pienten koulujen johtamishaasteena. Teoksessa. Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus, 129–152.
- Opetushallitus. 2009. Näkökulmia perusopetuksen tavoitteisiin ja tuntijakoon. Muistio. Opetushallitus. Saatavilla [www-osoitteesta: www.oph.fi/ajankohtaista/tuntijako](http://www.oph.fi/ajankohtaista/tuntijako). Luettu 21.1.2010.
- Opetusministeriö. 2000. Koulutus ja tutkimus vuosina 1999–2004. Kehittämissuunnitelma. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Opetusministeriö. 2001. EU:n koulutuspolitiikka – OPM:n strategia koulutuspolitiikassa EU – yhteistyössä. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2001: 26. Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2004. Koulutus ja tutkimus 2003–2008. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2004:6. Helsinki: Yliopistopaino.
- Opetusministeriö. 2008. Koulutus ja tutkimus 2007–2012. Kehittämissuunnitelma. Opetusministeriön julkaisuja 2008:9. Helsinki: Yliopistopaino.
- O'Reilly, C. A. & Tushman, M. L. 2004. The ambidextrous organization. Harvard-Business Review 82 (4), 74–81.
- Otala, L. 1996. Oppimisen etu – kilpailukykyä muutoksessa. Ekonomia-sarja. Porvoo: WSOY.
- OVTES. 2005–2007. Opetusalan työntekijöiden kunnallinen virkaehtosopimus.
- Paaso, A. 2010. Osaava ammatillinen opettaja 2020. Tutkimus ammatillisen opettajan tulevaisuuden työnkuvasta. Acta Universitatis Lapponiensis, 174. Lapin Yliopisto. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Pantzar, M. 1993/2003. Evoluutioteoria tulevaisuuden tutkimuksen metodina. Teoksessa. Vapaavuori, M. & von Bruun, S. (toim.) Miten tutkimme tulevaisuutta.

- Acta Futura Fennica. Tulevaisuuden tutkimuksen seura. Helsinki: Painatuskeskus, 65-78
- Pennanen, A. 2007. Koulun johtamisen muuttuva toimintaympäristö. Teoksessa. Pennanen, A. (toim.) Koulun johtamisen avaimia. Juva: PS-kustannus, 73–103.
- Perleman, L. 1992. School's Out. Hyperlearning, the New Technology, and the End of Education. New York: William Morrow and Company, Inc.
- Perusopetuslaki 1998. N:o 628.
- Pestalozzi, J. H. 1826/1993. Joutsenlaulu. Suom. J. Hollo. Porvoo: WSOY.
- Pietiläinen, V. 2006. Oppilaitosjohdon osaamisprofiili ja osaamisen kehittämistarpeet. Lahti: Opetusalan koulutuskeskus.
- Pietiläinen, V. 2008. Oppilaitosjohtajien kompetenssiprofiilit ovat erilaisia. Aikuis-  
kasvatus, 4/2008, 258–267.
- Puhakka, H. 1997. Sukupuoli, pystyvyysodotukset ja ammatillinen suuntautuminen. Kasvatus 28, 166–179.
- Polak, F. 1973. The Image of Future. Amsterdam: Elsevier Scientific Publishing Company. Kääntänyt ja lyhentänyt Boulding, E.
- Pont, B., Nuche, D. & Moorman, H. 2008. Improving School Leadership . Policy and Practice. OECD. Preliminary version
- Pääministeri Matti Vanhasen II hallituksen hallitusohjelma 2007. Helsinki: Edita. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.vn.fi/tietoarkisto/aiemmat-hallitukset/vanhanenII/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf](http://www.vn.fi/tietoarkisto/aiemmat-hallitukset/vanhanenII/hallitusohjelma/pdf/hallitusohjelma-painoversio-040507.pdf). Luettu 25.8.2008
- Raivola, R. 1992. Koulutuksen vaikuttavuuden problematiikasta. Teoksessa. Lehtisalo, L. (toim.) Vaikuttaako koulutus. Opetusministeriö. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 125–179.
- Raivola, R. 1997. Koulutuksen ja yhteiskunnan relevanssi. Teoksessa. Jakku-Sihvonen, R. (toim.) Onnistuuko oppiminen-oppimistulosten ja opetuksen laadun arviointiperusteita peruskoulussa ja lukiossa. Arviointi 3/ 1997. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino, 19–38.
- Raivola, R. 1999. Tehoa vai laatua koulutukseen. Juva: WS Bookwell Oy. 1. painos.
- Raivola, R. & Vuorensyrjä, M. 1998. Osaaminen tietoyhteiskunnassa. Sitra 180.
- Raivola, R., Kekkonen, K., Tulkki, P. & Lyytinen, A. 2001. Producing competencies for learning economy: Sitra Reports Series 9. SITRA.

- Rikkinen, H. & Säkkijärvi, A. 1999. Koulukasvatuksen ristiriidoista kokonaisvaltaiseen kasvatukseen. *Futura* 4, 15–24.
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälki modernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28, 446–456.
- Rinne, R. 1988. Kansan kasvattajasta opetuksen ammattilaiseksi. *Kasvatus* 19, 430–444.
- Rinne, R. 2003. Uusliberaali ajattelutapa on pesiytynyt suomalaiseenkin koulutuspolitiikkaan. *Aikuiskasvatus* 2, 152–157.
- Rinne, R. & Kivinen, O. 1985. Koulu toimintaympäristönä. *Toimintaympäristö ja yksilön dispositiot*. *Psykologia* 04/05, 459–465.
- Rinne, R. & Jauhiainen, A. 2006. Ikääntyneet sukupolvet, koulutuksen merkitys ja tietoyhteiskunta. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). *Elinkautisesta työstä elinkautiseen oppimiseen*. PS- Kustannus. Keuruu: Otava. 175–199.
- Ropo, A. 2006. Tulevaisuuden johtajuus – elämää ja estetiikkaa. Teoksessa Lehtinen, U. & Mittilä, T. (toim.) *Liiketoimintaosaaminen kilpailukykyimme keskiössä*. Kauppatieteellinen yhdistys ry, 46–51. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.edu.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/oph/embeds/116232\\_liiketoimintaosaaminen\\_ropo.pdf](http://www.edu.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/oph/embeds/116232_liiketoimintaosaaminen_ropo.pdf). Luettu 4. 6. 2008.
- Rubin, A. 2000a. Growing up in social transition: in search of late-modern identity. Turun yliopiston julkaisuja. Sarja B osa 234. Turku: Painosalama Oy.
- Rubin, A. 2000b. Tulevaisuudentutkimus tiedonalana ja tieteellisenä tutkimuksena. [www.metodix.fi](http://www.metodix.fi). luettu 6.10.2011
- Rubin, A. 2002a. Pehmeä systeemimetodologia tulevaisuuden tutkimuksessa. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 171–203.
- Rubin, A. 2002b. Tulevaisuudentutkimuksen käsitteitä. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) *Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 889–908.
- Rubin, A. 2004. Metodix 2004. Tulevaisuudentutkimuksen lähestymistavat. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.edelfoi.fi/fi/nd/etusivu](http://www.edelfoi.fi/fi/nd/etusivu). Luettu. 13.11.2006.
- Rubin, A. 2007. Seknaariotyöskentelyä tulevaisuustaulukkojen avulla. Tulevaisuudentutkimuksen verkostoakatemia. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.tut.fi/liku/opetus/kurssit/LIKU-7100/Skenaariot.pdf](http://www.tut.fi/liku/opetus/kurssit/LIKU-7100/Skenaariot.pdf). Luettu 2.2.2007

- Rubin, A. & Linturi, H. 2001. Transition in the making. The images of the future in education and decision-making. *Futures* 33, 267-305.
- Rubin, A. & Linturi, H. 2004. Muutoksen tuulissa. Pienten lukioiden tulevaisuudenkuvat.  
[http://www.tse.fi/FI/yksikot/erillislaitokset/tutu/Documents/publications/tutu\\_2004-3.pdf](http://www.tse.fi/FI/yksikot/erillislaitokset/tutu/Documents/publications/tutu_2004-3.pdf). luettu 4.10.2011.
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2003. Mitä on ammatillinen huippuosaaminen? *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 1/ 2003, 4–11.
- Ruohotie, P. 2005. Kvalifikaatioiden ja kompetenssien kehittäminen koulutuksentaavoitteena. Teoksessa. Varis, T. (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Tampereen Yliopisto. *Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja*. Helsinki: OKKA, 31–49.
- Ruohotie, P. & Honka, J. 2003. Ammatillinen huippuosaaminen. Kompetenssitutkimusten avaama näkökulma huippuosaamiseen, sen kehittämiseen ja johtamiseen. *Skills.-julkaisu* 2/2003. Hämeenlinna: Hämeen ammattikorkeakoulu
- Rusch, E. A. 2005. Institutional Barriers to Organizational Learning in School Systems: The Power of Silence. *Educational Administration Quarterly* 41 (1), 83-120.
- Russell, G. & Holkner, B. 2000. Virtual Schools. *Futures* 32, 887-897.
- Rymin, E. & Korhonen, K. 2005. Virtuaalinen työpaja opettajan mediakompetenssin kehittämisessä. Teoksessa. Varis, T. (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen*. Tampereen yliopiston *Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja*. Hämeenlinna: OKKA, 93–109.
- Saari, J. 2009. Hyvinvointivaltion tulevaisuuden haasteet. Esiselvitys tulevaisuusvaliokunnalle. Teoksessa. *Eduskunnan Tulevaisuusvaliokunnan julkaisuja*. Hyvinvointivaltion tulevaisuuden haasteet. Esiselvityksiä tulevaisuusvaliokunnalle, 9-68.  
 Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?\\${APPL}=erekj&\\${BASE}=erekj&\\${THWIDS}=0.28/1296154588\\_308473&\\${TRIPPIFE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw.cgi/trip?${APPL}=erekj&${BASE}=erekj&${THWIDS}=0.28/1296154588_308473&${TRIPPIFE}=PDF.pdf). Luettu 12.5.2010.
- Saari, S. 2002. Opettajakoulutuslaitoksen arviointi- ja kehittämisdiskurssi koulutuspoliittisessa kontekstissa. Akateeminen väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 893. University of Tampere. Tampere: Tampere University Press.
- Sahlberg, P. 2004. Koulun vaikuttavuus ja hyvyys. *Kasvatus* 35, 516–529.
- Sahlberg, P. 2006. Education Reform for Raising Economic Competitiveness. *Journal of Educational Change* 7, 259–287

- Sahlberg, P. 2007. Education policies for raising students learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy* 22, 147–171.
- Sahlberg, P. 2010. Rethinking accountability in a knowledge society. *Journal of Educational Change* 11, 45–61.
- Salo, P. & Kuitunen, M. 1998. Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus* 29, 214–223.
- Sarala, U. & Sarala, A. 2003. Oppiva organisaatio. Oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen. Tampere: Tammer-Paino Oy. 8. painos.
- Saussois, J-M. 2006. Scenarios, international comparisons, and key variables for educational scenario analysis.. *Schooling for Tomorrow. Think Scenarios, Rethink Education. OECD*, 53- 67.
- Schein, E. H. 1985 *Organizational Culture and Leadership*. USA: Jossey-Bass Inc.
- Schuller, T. 2003. Deschooling revisited - lessons for lifelong learning? *Adults Learning* 14 (5), 27.
- Schön, D., A. 1991/1983. *Reflective practitioner how professionals think in action*. Great Britain: Averby. The Academic Publishing Group. Paperback edition.
- Seashore, K. R. 2009. Leadership and change in schools: personal reflections over the last 30 years. *Journal of Educational Change* 10, 129–140.
- Selznick, P. 1957. *Leadership in Administration. A Sociological Interpretation*. New York: A Harper International Edition.
- Senge, P. M. 1990. *The Fifth Discipline: The Art and Practice of Learning Organization*. New York: Doubleday Currency.
- Senge, P.M., Scharmer, C. O., Jaworski, J. J. & Flowers, S. 2004. *Awakening Faith in an Alternative Future. Reflections. The SoL Journal* 5 (7), 1–16. Saatavilla [www-osoitteesta: https://www.solonline.org/reflections](https://www.solonline.org/reflections). Luettu 16.2.2010.
- Sergiovanni, T. J. 1996/2000. *Leadership for the Schoolhouse. How is it Different? Why is it Important?* Jossey-Bass. San Francisco.
- Sergiovanni, T. J. 2007. *Rethinking Leadership. A Collection of Articles*. Corwin Press. California.
- Servage, L. 2008. Critical and Transformative Practices in Professional Learning Communities. *Teacher Education Quarterly* Winter 2008, 63–77.
- Simola, H. 2004. Kenraali Adolf Ehrnrooth ja PISA:n ihme – Koulutussosiologia huomautuksia erääseen suomalaiseen menestystarinaan. *Kasvatus* 35, 91–98.

- Simola, H., Rinne, R. & Kivirauma, J. 2002. Abdication of the Education State or Just Shifting Responsibilities? The appearance of a new system of reason in constructing educational governance and social exclusion / inclusion in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research* 46, 247–264.
- SITRA 2002. Oppimisella osallisuutta – vastauksia työn murrokseen. Sitran raportteja 29.
- Soini, T., Rauste-Von Wright, M. & Pyhältö, K. 2003. Oppiva organisaatio – tyhjä käsite vai kehittämisen väline? *Aikuiskasvatus* 4, 283–291.
- Somavia, J. 2006. A fair globalization: tackling the global jobs crisis. Teoksessa. Ruohotie, P. & Maclean, R. (toim.). *Communication and learning in the multicultural world. Festschrift for Professor Tapio Varis*. Hämeenlinna: University of Tampere. Research Centre for Vocational Education, 43–62.
- Spillane, J. P. 2006. *Distributed Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P. 2006b. *Distributed Leadership: What's All the Hoopla?* BC Educational Leadership research 7.ejournal. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.slc.educ.ubc.ca/index.htm](http://www.slc.educ.ubc.ca/index.htm). Luettu 25.6.2009.
- Spillane, J. P. 2009. *Managing to Lead: Reframing School Leadership and Management*. *Phi Delta Kappan* 91 (3), 70–73.
- Spillane, J. P., Camburn, E. M. & Pareja, A. S. 2007. Taking a Distributed Perspective to the School Principal's Workday. *Leadership and Policy in Schools* 6, 103–125.
- Stephenson, K. 1998. "Networks". Teoksessa. Dorf, R.C. (toim.) *CRC Handbook of Technology Management*, CRC Press Inc, 40-5. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.drkaren.us/KS\\_publications01.htm](http://www.drkaren.us/KS_publications01.htm). Luettu 27.8.2008.
- Schwartz, P. 1991. *The Art of Long View*. New York: Doubleday
- Ståhle, P. 1998. *Supporting a System's of Capacity for Self-renewal*. Department of Teacher Education. University of Helsinki. Helsinki: Yliopistopaino.
- Ståhle, P. & Laento, K. 2000. *Strateginen kumppanuus – avain uudistumiskykyyn ja ylivoimaan*. Helsinki: WSOY.
- Ståhle, P. & Ståhle, S. 2006. *Intellectual Capital and National Competitiveness: Conceptual and Methodological Challenges*. In A. Bounfour (Ed.) *Capital Immatériel, Connexance et Performance*. L'Harmattan: Paris. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.stahle.fi/Bounfour\\_paper.pdf](http://www.stahle.fi/Bounfour_paper.pdf). Luettu 7.10.2008.
- Ståhle, P. & Ståhle, S. 2007. *Education Intelligence System (EIS)*. FFRC EBook 7 /2007. Finland Futures Research Centre. Turku School of Economics. Saatavilla [www-osoitteesta: www.tse.fi/tutu](http://www.tse.fi/tutu). Luettu 12.3.2010.

- Sydänmaalakka, P. 2004. Älykäs johtaja. Ihmisten johtaminen älykkäissä organisaatioissa. Helsinki: Talentum.
- Syrjälä, L., Ahonen S., Syrjäläinen, E. & Saari, S.1996. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Söderlund, S. & Kuusi, O. 2002. Tulevaisuudentutkimuksen historia, nykytila ja tulevaisuus. Teoksessa Kamppinen, M., Kuusi, O., & Söderlund, S. (toim.) Tulevaisuudentutkimus. Perusteet ja sovellukset. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia 896. Helsinki: Tallprint, 249–325.
- Taipale, M. E. 2004. Työnjohtajasta tiimivalmentajaksi. Tapaustutkimus esimiehistä tiimien ohjaajina ja pedagogisina johtajinaprosessiorganisaatioissa. Acta Electronica Universitatis Tamperensis 379. Akateeminen väitöskirja. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Taipale, M. E. 2007. Pedagoginen johtajuus ammatillisen kehittämisen tieteellisenä perustana. Teoksessa. Saari, S. & Varis, T. (toim.) 2007. Ammatillinen kasvu. Professional Growth. Professori Pekka Ruohotien juhlakirja. Keuruu: Tampereen yliopisto, ammatti-kasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskus, 331–338.
- Taipale, M. E. 2008. Pedagoginen johtajuus uudistamisen välineenä. Aikuiskasvatus 1, 51–54.
- Tapio, P. 2002. The Limits to Traffic Volume Growth: The Content and procedure of administrative future studies on Finnish transport CO<sub>2</sub> policy. Acta Future Fennica 8. Finnish Society for Future Studies & Finland Futures Research Centre. Turku:Painosalama Ltd.
- Their, S.1994. Pedagoginen johtaminen. Tampere: Tammer-paino Oy. Käännös Mikael: Aarnitukia.
- Tiberg,T.,Grafft, G. & Lindgren, M. 2007. Schooling 2021.Knowledge for the future school and learning.A summary. Kairos Saatavilla www-osoitteesta: Future. <http://www.oecd.org/dataoecd/38/19/41249133.pdf>. Luettu 25.4.2010.
- Tilastokeskus 2009. Väestöennuste 2009–2060. Saatavilla www-osoitteesta: <http://tilastokeskus.fi/til/vaenn/index.html>. Luettu 22.3.2010.
- Tilastokeskus 2010. Väestörakenne. Alle 15-vuotiaiden määrä Suomessa pienin yli 100 vuoteen. Saatavilla www-osoitteesta: [http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2009/vaerak\\_2009\\_2010-03-19\\_tie\\_001\\_fi.html?ad=notify](http://tilastokeskus.fi/til/vaerak/2009/vaerak_2009_2010-03-19_tie_001_fi.html?ad=notify) Luettu 22.3.2010.
- Tissari, V. & Heinonen U. 2006. Oppimisen haasteita virtuaaliverkoston ja hajautetun organisaation yhteisöissä. Teoksessa. Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.). Elinkautisesta työstä elinkautiseen oppimiseen. PS- Kustannus. Keuruu: Otava. 237–266.
- Toffler, A. 1981. The Third Wave. Toronto: Bantama books.

- Turoff, M. 1975. The Policy Delphi. teoksessa. Linstone, H., A. & Turoff, M. (toim.) The Delphi Method. Techniques and Applications. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 84-123.
- Turoff, M. & Hiltz, S.R. (1996) Computer Based Delphi Processes. <http://web.njit.edu/~turoff/Papers/delphi3.html>. luettu 6.10.2011.
- Tushman, M. L. & O'Reilly, C. A. 1996. Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review* 38 (4), 8-30.
- Työ- ja Elinkeinoministeriö. 2010. Suomen Aluekehittämissstrategia 2020. Aluekehittämissstrategia 2020 17.3.2010. Saatavilla [www-osoitteesta: http://www.tem.fi/files/26330/ALUEKEHITTAMISSTRATEGIA\\_2020.pdf](http://www.osoitteesta.fi/files/26330/ALUEKEHITTAMISSTRATEGIA_2020.pdf). Luettu 24.3.2010.
- Ukkola, I. 2004. Oppivia ihmisiä vai oppivia organisaatiota. *Aikuiskasvatus* 1, 80–81.
- UNESCO. 1996. Learning: The Treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO.
- Unicef. 1996. The state of the world's children. Oxford : Oxford University Press.
- Uusikylä, K. 2003. Oppiminen ja lahjakkuus. Teoksessa. Allén, T. (toim.). *Askelmerkit tulevaisuuteen. Suomi 2015- ohjelman loppuraportti. Sitran raportteja* 34. Helsinki: Edita Prima Oy, 54–67.
- Valtioneuvoston asetus perusopetuslaissa tarkoitetun opetuksen valtakunnallisista tavoitteista ja perusopetuksen tuntijaosta. 2001. N:o 1435.
- Varis, T. 2005. Medialukutaidon tila ja toteutus Euroopassa. Teoksessa. Varis, T. (toim.) *Uusrenessanssiajattelu, digitaalinen osaaminen ja monikulttuurisuuteen kasvaminen. Tampereen yliopiston Ammattikasvatuksen tutkimus- ja koulutuskeskuksen julkaisuja. Hämeenlinna: OKKA, 9–30.*
- Wayne, S., J. , Shore, M., L & Liden, R.,C. 1997. Perceived Organizational Support and Leader- Member Exchange: A Social Exchange Perspective. *Academy of Management Journal* 40, 82 – 111.
- West, M. 1998. Quality In Schools: Developing a Model For School Improvement. Teoksessa. Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., Hopkins, D. 1998. *International handbook of educational Change. Part Two. London: Kluwer Academic Publisher, 768–789.*
- Veugelers, W. & Zijlstra, H. 2002. What goes on in a network? some Dutch experiences. *International Journal of Leadership in Education* 5 (2), 163–174.



- Williams, P. 2008. Leading schools in the digital age clash of cultures. *School Leadership and Management* 28, 213–228.
- Wilkins, R. 2002. Schools as organisations: some contemporary issues. *The International Journal of Educational Management* 16, 120–125.
- Virtanen & Stenvall. 2010. *Julkinen johtaminen*. Tallinna: Tietosanoma Oy.
- Whittington, D. & McLean, A. 2001. Vocational Learning Outside Institutions: online pedagogy and deschooling. *Studies in Continuing Education* 23, 154–167.
- Vuohijoki, T. 2007. Pitää vain selviytyä. Rehtorin työn vaatimusten ja voimavarojen välinen epäsuhta. Teoksessa. Pennanen, A. (toim.) *Koulun johtamisen avaimia*. Juva: PS-kustannus. 169 -198.
- Väljjarvi, J. 2007. Suomalainen koulu oppimisen ympäristönä. *Kasvatus* 38, 354–363.
- Värri, M. 2008. Kasvatuksesta ja kasvatusajattelun ymmärryksestä Martin Burberin dialogisuusfilosofian valossa. Teoksessa. Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., Linnansaari, H. ja Kumpulainen, K. (toim.) *Ihmistä kasvattamassa: koulutusarvot-uudet avaukset*. Cultivating humanity: Education – values – new discoveries. Professori Hannele Niemen juhlakirja. Suomen kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia – Research in Educational Sciences* 40. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 331–346.

## Liitteet

### Liite 1

#### **Skenaariopajoihin osallistuneet asiantuntijat**

- Suomen rehtoreiden aluepuheenjohtajia (13 yleissivistävän koulutuksen rehtoria), koko Suomea kattava edustus (Pohjois-, Länsi-, Keski –, Etelä – ja Itä- Suomi)
- Suomen rehtoreiden puheenjohtaja
- Prorexi – hankkeen johtoryhmän jäsen
- Tutkija – rehtori pääkaupunkiseudulta (Kasvatustieteen tohtori)
- OPEKO: koulutuspäällikkö ja koulutussuunnittelija
- Opetushallitus: yleissivistävän yksikön päällikkö

#### **Kommentointikierroksiin osallistuneet asiantuntijat**

- Kaikki skenaariopajan asiantuntijat
- Jyväskylän arviointineuvoston jäsen (verkkokommentointi)
- Kuntaliiton asiantuntija (verkkokommentointi)
- Alueseminaareihin osallistuneet rehtorit

#### **SWOT – analyysiin osallistuneet**

- Viisi rehtoria
- Kaksi hallinnon edustajaa, joista toisella myös pitkä rehtorikokemus Pohjois-Suomesta sekä Helsingistä

Kommentointi mahdollisuus koko verkostolla sekä ProRexi – hankkeen johtoryhmällä. Kommentteja tuli vain muutama tässä vaiheessa.

Tukijan rooli seminaareissa oli työskentelyn suunnittelu ja koordinointi sekä tarvittaessa fasilitaattorina oleminen

Liite 2

	A	B	C	D	E
Koulu tehtävä yhteiskunnassa kasvatus – opetus - kvalifikaatiot	Koulujärjestelmä huolehtii laajentuneista tehtävistä ml. kasvatus- ja hoitovastuu <b>TOD</b>	Koulutusjärjestelmästä tullut säilytysjärjestelmä; kasvatukselliset ja hoidolliset tehtävät ovat tulleet ensisijaisiksi	Koulun tehtävät ovat rajoitetut opetustehtävään, taustalla laaja- yleisivistys- ja ihmisenä kasvaminen ,ei pelkät kvalifikaatiot	Koulu valjastettu työelämän tarpeisiin ja markkinoiden kysyntään <b>UH</b>	Koulun tehtävä kaventu-neet? <b>UH</b>
Koulutuksen arvostus	Merkitys vahvistuu menestystekijä yhteiskunnassa	Merkitys heikkenee KOULUA ei arvosteta <b>UH</b>	Rooli säilyy ennallaan koulua arvostetaan <b>TOD</b>		
Moniarvoisuus – monoliittisyys yhteisöllisyys – yksilöllisyys ARVOT	Kansalliset arvot ja paikallisuus korostuvat - monikulttuurisuus on osin uhka <b>UH</b>	Monikulttuurisuus ja moninaisuus ovat voimavara - ne rakentavat uudenlaisen kansallisen identiteetin Erilaisten oppijoiden opiskelun tukeminen..	Hajaantuneet verkostot ja alaryhmät koulun arkea – koulun yhteiskuntaa koossapitävä vaikutus on heikko	Yhteisöllisyyden arvot: vastuu itsestä, muista ja yhteisestä ympäristöstä korostuvat. <b>Koulussa arvot ja yhteinen tavoite tässä.</b> <b>TOD</b>	Gloaalissa koulutuskilpailussa jokainen huolehtii omista etuuksistaan. <b>UH</b>
Alueellisuus /	Koulujen ja alueiden väliset	Koulutusjärjestelmä on alu-	Koulutusjärjestelmä on	Paluu juurille eli koulutus-	Koulut ovat sulkeutuneita

paikallisuus	erot kasvavat. merkittävästi Koulutusjärjestelmä on hajaantunutta kansainväli- sesti ja kansalliset merki- tykset heikkenevät	<b>eellisesti organisoitu ja kuntaliitokset yleistyvät sekä yhteistyö eri kuntien kanssa.</b> Koulujen väliset erot kasvavat jossain mää- rin <b>TOD</b>	hajaantunutta kansainväli- sesti ja kansalliset merki- tykset heikkenevät	järjestelmät ovat hyvin lokaaleja	yksiköitä
Julkinen / yksityi- nen palvelun tuottaja	Julkinen koulutusjärjestelmä vahvana: kunta / kuntayhty- mä koulutuspalvelun tuotta- jana. <b>TOD</b>	Kunta on siirtynyt palvelun tuottajasta palvelun osatajak- si osin tai kokonaan, yksityis- ten palvelutarjoajien rooli koulutuksen järjestämisessä vahvistuu	Julkinen varoin tuettu tuotettu koulutus, mutta oheistoimin- noissa yksityiset yritykset sekä kolmas sektori ovat vahvasti mukana <b>TOD</b>	Julkinen rahoituksen rooli vähäinen koulutuksen järjestämisessä, koulutus ml. perusopetus on avau- tunut täysin markkinoille – ääripään kehityksenä julkisia koulutuspalveluja ei ole lainkaan <b>UH</b>	
Rahoitus / resurs- sit	Julkinen rahoitus on vahvis- tunut	Julkinen rahoitus heikenty- neet merkittävästi ja koulutus hakee vaihtoehtoisia rahoi- tusmuotoja sponsori yms. varoin. Ääripäänä on, että koulu siirtyy kokonaan mark- kinoiden rahoittamaksi <b>UH</b>	Julkinen rahoitus vastaa lähes nykyistä tasoa, mutta koulutus joutuu jossain mää- rin kilpailemaan sosiaali- ja terveyspuolen kanssa rahoi- tuksen riittävydestä. Ääripäänä on koulutuksen jääminen alakynteeseen tässä		

			kilpailussa <b>TOD</b>		
Avoin - suljettu verkostoitunut – hierarkkinen organisaatio	Koulu toimii verkostomaisesti vain oppilaitosten ja koulujen kesken.	Koulu toimii osana yhteiskun- taa, jolloin toiminnassa ovat mukana alueen elinkei- noelämä ja muut toimijat, Koulussa on läsnä julkisia ja kolmannen sektorin toimijoita <b>TOD</b>	Koulusta tullut monitoimikes- kus Koulun hallinnon henkilö- resursseja tulisi vahvistaa. Suuret yksiköt lisääntyvät. Koulun organisaatioon tulee voida rakentaa lisää tasoja Koulu fyysisesti lähellä tai osana muita lasten ja nuorten palveluja	Koulu on oma eristäytynyt saarakkeensa Koulu on eristäytynyt yh- teiskunnasta, myös EU / globaalissa mittakaavassa Hallinto ja käytäntö erka- nevat toisistaan <b>UH</b>	
Kontrolloitu/ sää- dely -	Koulun toiminta on keskitet- ysti säädeltyä; tiukat lait ja asetukset, koulun käynti perustuu oppivelvollisuuden suorittamiseen, standardointi laadun arvioinnissa sekä tulosvastuullisuus on lisään- tynyt.	Globalisaatio ja erityisesti EU näkevät koulun toimin- taa säätelyn yhdenmukais- tumisena	Koulujen autonomia on varsin suuri ja päätösvalta on pääsääntöisesti paikal- lisella tasolla, koulutus on kansallisen suvereniteetin alla ja sitä ohjaavat kansal- liset raamit	Keskitetystä ohjauksesta ja säätelystä on luovuttu täysin , koulutuksen laatu mittautuu työelämän tar- peiden sekä asiakkaiden valintojen kautta. <b>UH</b>	

	Toimintaa johdetaan sisäisenä toimintana UH		TOD?		
Elinikäinen oppiminen, formaali / informaalinen Joustavat oppimispolut/ etupainotteinen oppiminen ikäkausisidonnainen/ joustavat ja ikäkausi-integroidut, pakko vai vapaa (o0sa avoin –	Kouluttautumismuodot monipuolistuvat. osaaminen voidaan hankkia muillakin tavoilla ja osoittaa esim. näyttötutkinnoilla, mutta formaalilla koulutuksella on edelleen vahva rooli <b>TOD</b>	Muodolloisen pätevyyden hankkiminen formalin koulutuksen keinon on pääsääntöinen opiskelun muoto ja koulutus etupainotteista sekä ikäkausisidonnaista. Oppivelvollisuuskoulun rooli on vahva	Koulutus toteutuu elinikäisen oppimisen idean periaatteella ja myös senioriteettiväestön koulutus on huomioitua. Koulu on paikka, jossa eri ikäiset oppijat oppivat ja kaikilla on omat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat.  Formaalinen koulutuksen rooli heikkenee  Osaamista voidaan kartuttaa nykyisten kaltaisten koulujen rinnalla vapaissa verkostois-	Perusopetuksen osalta on vielä koulutusinsituutiota, muttamuotoisn koulutus tapahtuu täysin vapaissa verkostoissa ja erilaisissa ympäristöissä	kokonaiskäsitys oppimisesta, osaamisesta, osallisuudesta ja hyvinvoinnista Koulu antaa tilaa erilaiselle oppimiselle ja on hengeltään inklusiivinen. Oppimisen rinnalla korostuu hyvinvointi; koulun missio on tuottaa hyvää.

suljettu dimensioita			sa ja muissa informaaleissa ympäristöissä  Tietotekniikka ja verkosto ovat kiinteä osa oppimisympäristöä <b>TOD?</b>		
Oppiminen perutiedot ja taidot / laaja-alainen oppiminen	Yksittäisten tietojen hallinta on keskiössä Oppimis-, arviointi- ja kehittämisprosessi ovat toisistaan erillisiä prosesseja.(r1)	Opetuksessa ja arvioinnissa painopiste on siirtynyt sisältöjen opiskelusta oppimisedellytysten edistämiseen.	Oppimisprosessi on rakennettu jatkumolle, jossa taidot ja osaaminen ovat keskiössä. Opetusta kehitetään eheytettyyn suuntaan. <b>TOD?</b>	Oppimisympäristö avartuu ja monimuotoistuu; työelämä, yrittäjyys, vapaaehtoisuus. Hyödynnetään erilaisia oppimisen foorumeita, myös informaalia oppimista.	
Arviointi ja kontrolli	Arviointi palvelee koulujen rankinglistojen ylläpitämistä ja johtaa kilpailuun.(r1)	Arviointikäytännöt vastaavat oppimiskäsitystä ja tukevat oppimisprosessia. Ajattelun ja ymmärtämisen taidot painottuvat oppimisessä. <b>TOD</b>			

Oppimisympäristö ja ICT	Koulu yhteisö tulee riippuvaiseksi teknologiasta, joka on syrjäyttänyt sosiaalisen kanssakäymisen ja kohtaamisen. virtuaaliset oppimisympäristöt ja tietoteknologinen työ, jotka voivat jossain määrin heikentää perinteisen opetuksen asemaa	Teknologiaa hyödynnetään oppimisprosessissa, mutta sen rooli on täydentävänä eli kasvoista kasvoihin opetuksen merkitys on säilynyt <b>TOD</b>	Opetusta on siirretty yhä enemmän verkostoihin ja sosiaalisen median merkitys oppimisessa korostuu		
Rakenteet, yms.	Nykyrakenteet estävät koulun kehittyminen: toimijat haluavat säilyttää ja nykyiset toimintarakenteet (järjestöt, kunnat) rakenteiden itseisarvo tärkeämpää kuin kehittyminen (esim. Ippallakusjärjestelmät)	KOulun toiminnan jatkuva kehittäminen	Oppimisen reunaehtoihin ja oppimisympäristöön on panostettu <b>TOD</b>	Koulurakennuksien kunto heikkenee ja on vaara koulu yhteisön terveydelle. Väliaikaisen tai puutteellisten koulutilojen määrä lisääntyy.(r1)	



Rehtorin työ	Johtajuus ammattimaistuu erityisesti hallintopuolella. Pedagoginen johtajuus & hallinnollinen johtajuus eriytyvät (pedagoginen johtajuus saattaa etäänny hallinnosta) <b>TOD</b>	Pitäydytään nykyisissä toiminta- ja virkarakenteissa	Rehtorin/ koulun roolin laajentuminen tehnyt työstä mahdollottoman, ala ei ole enää houkuttava	Rehtori on toimitusjohtaja	
Opettajuus / henkilöstö	Opettajuus nähdään korkean profession ammattina, jossa korostuu myös kasvattajataidot. Kasvattajataitoja kysytään tulevaisuudessa enemmän – ja niille annetaan myös arvoa. Myös vanhemmuuden tukeminen nähdään enemmän opettajan työtä helpottavana ja lapsen todellista kehitystä tukevana – eikä siitä enää puhuta puhtaanäreviiriasiana.	Pitäydytään nykyisissä toiminta- ja virkarakenteissa	Opettajan roolin laajentuminen tehnyt työstä mahdollottoman, ala ei ole enää houkuttava	Ammattitaitoisen henkilöstön puute Ilman pedagogista koulutusta olevien henkilöiden määrä opetushenkilöstössä lisääntyy (r1).	

	Opettajat ovat kokonaistyö- ajassa. <b>TOD</b>				
--	---	--	--	--	--

### Liite 3. Esimerkki EdQuest menetelmästä

#### TODENNÄKÖINEN TULEVAISUUS JA JOHTAJUUS

Matriisitaulukko on lukittu lomakkeista, jossa arvioit laitetaan harmaille kentille. Lopussa on vielä tilaa mahdollisille kommentteille. Johtamisen osa-alueet ja todennäköisten tulevaisuuksien skenaariot ovat kuvatut tarkemmin liitteissä 1 ja 3.

Arvioinnissa käytetään asteikkoa – 5 - +5 kuvamaan sitä, miten todennäköisen tulevaisuuden eri piirteet / ulottuvuudet vaikuttavat pystysarakkeissa kuvattujen johtamisen osa-alueiden kehitykseen. Esimerkiksi. Jos koulu on yhteiskunnallinen menestystekijä ja sen rooli on keskeinen > miten tällainen kehitys mahdollistaa arvojohtamisen? -5 = estää vahvasti arvojohtuuden toteutumista / +5 edistää voimakkaasti arvojohtamisen kehittymistä.

Todennäköisen tulevaisuuden dimensiot ovat jaettu kolmeen (3) erilliseen matriisitaulukkoon perusaineiston osa-alueiden mukaan arvioinnin helpottamiseksi.

#### ASTEIKON KÄYTTÖ

<b>estää</b> kehitystä tähän suuntaan vahvasti	ei juuri estä tai edistä	<b>edistää</b> voimakkaasti kehitystä tähän suuntaan
-5	0	+5

**Taulukko 1:** Koulun rooli yhteiskunnassa sekä kunnan asema koulutuksenjärjestäjänä

**Taulukko 2:** Koulun toimintamuodot / organisoituminen sekä verkottuminen ja yhteistyö

**Taulukko 3:** Oppiminen, ops ja arviointi sekä oppimisympäristö ja opettajuus

**TALUKKO 1:**Koulun rooli yhteiskunnassa sekä kunnan asema koulutuksenjärjestäjänä**Johtajuuden osa-alueet:**

Arviointi asteikolla -5 - +5 millainen vaikutus todennäköisellä tulevaisuudella (vasen sarake) on pystysarakkeissa kuvattuihin johtajuuden osa-alueiden toteutumisessa.

<b>TODENNÄKÖINEN TULEVAISUUS</b>	Arvojohtaminen	Itsensä johtaminen	Pedagoginen johtajuus	Jaettu johtajuus	Tulevaisuusosaaminen	Verkostoosaaminen	Talous
Koulu on yhteiskunnallinen menestystekijä ja rooli yhteiskunnassa keskeinen.							
Julkinen koulutusjärjestelmä vahvana: kunta / kuntayhtymä koulutuspalvelun tuottajana.							
Kunnan ja koulun tehtävät ovat lisääntyneet.							
Koulun autonomia on suuri. (yhteiset toiminnan tavoitteet, mutta päätösvaltaa ja toiminnan vapaus koululla)							
Väestön vanhetessa koulu joutuu kilpailemaan resursseita sosiaali- ja terveyssektorin kanssa.							
Yhteisöllisyyden arvot: vastuu itsestä, muista ja yhteisestä ympäristöstä korostuvat.							
Koulujen ja alueiden väliset erot kasvavat.							

**TALUKKO 2:** Koulun toimintamuodot / organisoituminen sekä verkottuminen ja yhteistyö

**Johtajuuden osa-alueet:**  
Arviointi asteikolla -5 - +5 millainen vaikutus todennäköisellä tulevaisuudella (vasen sarake) on pystysarakkeissa kuvattuihin johtajuuden osa-alueiden toteutumisessa.

<b>TODENNÄKÖINEN TULEVAISUUS</b>	Arvo-johtaminen	Itsensä johtaminen	Pedagogi- nen johtajuus	Jaettu johtajuus	Tulevaisuus-osaaminen	Verkosto-osaaminen	Talous
Koulutusjärjestelmä on rakenteeltaan uudelleen muotoutunut ja alueellisesti organisoitu. Alueellinen toiminta lisääntyy sekä kuntien välillä että suurien kuntien kesken.							
Kouluttautumismuodot monipuolistuvat . Koulu toimii verkostomaisesti, myös oppilaitosten ja koulujen kesken.							
Koulu kehittyy kohti ideaalikoulukuvaa, jossa aineksia sekä koulu oppimisyhteisönä että monitoimikeskuksena							
Koulu on fyysisesti lähellä tai osana muita lasten ja nuorten palveluja. Peruspalveluja on yhdistetty jopa saman hallinnon alle. (päivähoito, opetus,) Oheistoiminnoissa (esim. ip.) ostopalvelut / kolmas sektori vahvemmin mukana.							
Koulu toimii osana yhteiskuntaa, jolloin toiminnassa ovat mukana alueen elinkeinoelämä ja muut toimijat Koulussa on läsnä julkisia ja kolmannen sektorin toimijoita							
Ikäluokkien suuri eläköityminen luo painetta myös aikuiskasvatuksen kehittämiseksi, aikuislukioiden suosio on lähtenyt uuteen nousuun. Koulu on oppimisyhteisö myös aikuisille.							
Koulusta tullut monitoimikeskus, mutta sitä ei ole resursoitu.							

**TALUKKO 3:** Oppiminen, ops ja arviointi sekä oppimisympäristö ja opettajuus

**Johtajuuden osa-alueet:**

Arviointi asteikolla -5 - +5 millainen vaikutus todennäköisellä tulevaisuudella (vasen sarake) on pystysarakkeissa kuvattuihin johtajuuden osa-alueiden toteutumisessa.

<b>TODENNÄKÖINEN TULEVAISUUS</b>	Arvojohtaminen	Itsensä johtaminen	Pedagoginen johtajuus	Jaettu johtajuus	Tulevaisuusosaaminen	Verkostoosaaminen	Talous
Elinikäisen oppimisen idea korostuu; kokonais käsitys oppimisesta, osaamisesta, osallisuudesta ja hyvinvoinnista. Oppimisen rinnalla korostuu hyvinvointi; koulun missio on tuottaa hyvää.							
Oppiminen nähdään prosessina, jolloin oppijoilla on omat henkilökohtaiset opiskelusuunnitelmat. Oppimisprosessi on rakennettu jatkumolle, jossa taidot ja osaaminen ovat keskiössä. Opetusta kehitetään eheytettyyn suuntaan.							
Opetuksessa ja arvioinnissa painopiste on siirtynyt sisältöjen opiskelusta oppimisedellytysten edistämiseen.							
Koulu antaa tilaa erilaiselle oppimiselle ja on hengeltään enemmän inklusiivinen.							
Opetussuunnitelmaprosessissa on siirrytty jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen periaatteen, jossa hyödynnetään arvioinnin kautta saatua tietoa opetussuunnitelman toimivuudesta							
Oppimisen reunaehtoihin ja oppimisympäristöön on panostettu							
Oppimisympäristö avartuu ja monimuotoistuu; työelämä, yrittäjyys, vapaaehtoistyö. Hyödynnetään erilaisia oppimisen foorumeita, myös informaalia oppimista.							
Teknologiaa hyödynnetään oppimisprosessissa.							
Opettajuus nähdään korkean profession ammattina, jossa korostuu myös kasvattajataidot. Opettajat ovat kokonaistyöajassa.							

## RAKENTEET JA JOHTAJUUS

Matriisitaulukko on lukittu lomakkeisto, jossa arvioit laitetaan harmaille kentille. Lopussa on vielä tilaa mahdollisille kommentteille.

Johtamisen rakenteet koulussa / op- ilaitoksessa	Johtajuuden osa-alueet:						
	Arvojohta- minen	Itsensä johta- minen	Pedagoginen johtajuus	Jaettu joh- tajuus	Tule- vaisuus- osaaminen	Verkosto- osaaminen	Talous
Oppiva organisaatio, jossa työyhteisön sisäiset rakenteet ja prosessit tulevat jaet- tua johtajuutta							
Verkostoituva aluerakenne osana kokonai- suutta							
Tulevaisuusosaamista ylläpitävät rakenteet							
Itsensä johtamisen rakenteet							

Mahdolliset kommentit





Liite 5

Johtamisen osa-alue	Millaisia sisältöjä / näkökulmia tähän johtajuuden osa-alueeseen on nähty kuuluvan
Arvojohtaminen	
	lähtökohta kaikelle
	liittyy vahvasti ped.johtajuuteen
Itsensä johtaminen	ammattitaidon ylläpitäminen
	rooli rehtoriverkossa
Pedagoginen johtaminen	oppimis – ja kasvuprosessin moraalisen päämäärän ymmärtäminen johtamisen perusteena
	oppimisyhteisöjen johtaminen ja valmentaminen
	Pedagoginen johtaja
	Laajempien näkökulmien esiintuominen
	verkostoitumisen haasteet
	oppimisympäristöjen rakentaminen
<b>Jaettu johtajuus</b> -ihmisten johtaminen -arjen johtaminen	Erilaisuuden johtaja (myös tulevaisuusosaamista)
	Ihmisten johtaja
	Ihmisten johtaja, valmentaja, ihmissuhdetaidot
	Osallistuva johtajuus, jaettu johtajuus, linjajohtajuuden organisointi
	Osaamista vapauttava, kuunteleva ja luova johtajuus
	Delegoija, jaettu johtajuus (tämä kaksi kertaa)

	Henkilöstöjohtaminen; akateemisen asiantuntijaorganisaation johtaminen, tunneälyn käyttö ihmissuhdetaitojen kehittämisessä ja ylläpitämisessä, asiakkaiden kohtaaminen
<b>Tulevaisuusosaaminen</b> välineet datan keräämiseen tutkimustieto ennakointitieto	Muutosjohtajuus: leikkaus henkilöstöjohtamiseen ja strategiseen johtamiseen
	Strateginen johtajuus: visioiden hallinta, ops- työn johtaminen, yhteistyö ylläpitäjän kanssa
	Kokemusta hyödyntävä, pitkäjänteinen johtajuus / johtaminen
	Visioija, strateginen johtaja, muutosjohtaja
	Muutosjohtaja (muutososaaja)
	Visionääri
	Ennakoija
	Monipuolisia tietolähteitä hyödyntävä johtaminen, tiedonhankinta, luova pääoma (tulevaisuus)
<b>Verkosto-osaaminen</b>	Viisas verkostoituminen ja empaattinen vuorovaikutus
	Verkosto-osaaja
	Erialaisten (osa) – kulttuurien sovittava johtaminen
	Verkostoija
	Neuvottelija
	Sidosryhmäosallistuminen