Meri-Tuuli Harimaa

Peruskoulujen muutosjohtaminen rehtorien näkökulmasta

Tarkastelussa esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus hallituskaudella 2023–2026

Johtamisen akateeminen yksikkö
Sosiaali- ja terveyshallintotiede
Pro gradu -tutkielma
Hallintotieteiden maisteriohjelma

Vaasa 2025

VAASAN YLIOPISTO
Johtamisen akateeminen yksikkö
Tekijä: Meri-Tuuli Harimaa
Tutkielman nimi: Peruskoulujen muutosjohtaminen rehtorien näkökulmasta: Tarkastelussa esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus hallituskaudella 2023–2026
Tutkinto: Hallintotieteiden maisteri
Oppiaine: Sosiaali- ja terveyshallintotiede
Työn ohjaaja: Aino Rantamäki & Salla Maijala
Valmistumisvuosi: 2025 **Sivumäärä:** 91

TIIVISTELMÄ:
Tämän hallintotieteiden pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tarkastella ja selvittää, mitä onnistunut muutosjohtaminen vaatii peruskoulujen rehtoreilta ja toisaalta, millaisia haasteita peruskoulun muutosjohtamiseen liittyy rehtorien näkökulmasta. Peruskoulun muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksiä ja haasteita tarkasteltiin vuosien 2023–2026 hallituskaudella toteutettavan esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen kautta. Uudistusta koskeva lainsäädäntö ja päivitetyt opetussuunnitelmat astuivat pääsääntöisesti voimaan 1.8.2025. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat: Mitä esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtaminen vaatii rehtorilta? ja Millaisia haasteita esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtamiseen liittyy rehtorin näkökulmasta?

Tutkielmassa hyödynnettiin tutkimusmenetelmänä kvalitatiiviseen eli laadulliseen tutkimukseen kuuluvaa puolistrukturoitua haastattelua. Haastatteluihin osallistui yhteensä seitsemän rehtoria syyskuussa vuonna 2025. Litteroitua tutkimusaineistoa kertyi yhteensä 62 sivua. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin teoriaohjaavaa eli abduktiivista sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia ohjaavaksi teoriaksi valikoitui tässä pro gradu -tutkielmassa koostettu teoriasynteesi muutosjohtamisprosessin eri vaiheista, jotka olivat muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe, toteuttamisvaihe ja institutionalisointivaihe. Arviointi ja viestintä muodostivat muutosjohtamisprosessin tukielementit. Kyseiset tekijät muodostivat analyysin yläluokat.

Tutkimuksen päätulokset ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksien osalta kytkeytyivät jaettuun johtajuuteen, muutoksen hahmottamiseen kehittämistoimintana ja jaetun vision rakentamiseen viestinnän avulla. Kouluorganisaatioiden kohtaama jatkuva muutoksellisuus ja lisääntyneet vaatimukset edellyttävät rehtorien muutosjohtamiselta verkostomaista yhteistyötä, vastuun ja osaamisen jakamista, muutosvalmiutta sekä jatkuvaa, reflektoivaa kehittämistä. Lisäksi rehtoreiden tulee luoda jaettua ymmärrystä siitä, mihin suuntaan kouluorganisaatiota kehitetään ja millaiset ovat sen kirkastetut tavoitteet merkityksineen. Tutkimuksen päätulokset toisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen haasteiden osalta kytkeytyivät uudistuksen kiireelliseen aikatauluun ja keskeneräisyyteen, resurssien puutteeseen sekä uudistuksen mukaisen toimintakulttuurin juurruttamiseen. Merkittävä haaste uudistusta koskevassa muutosjohtamisessa liittyy siihen, että uudistusta jouduttiin lähtemään valmistelemaan ja toteuttamaan kiireessä ilman varsinaisia reunaehtoja. Toiseksi valtakunnallisten resurssien epätasainen jakautuminen asettaa peruskoulut verrattain erilaisiin tilanteisiin resurssien priorisoinnin ja uudelleen järjestämisen osalta. Viimeiseksi rehtoreiden muutosjohtamista haastaa uudistuksessa painotettavan yhteisopettajuuden toimintakulttuurin juurruttaminen osaksi kouluorganisaation rakenteita.

AVAINSANAT: Muutosjohtaminen, Muutosviestintä, Pedagoginen johtaminen, Peruskoulu, Rehtorit, Uudistukset, Julkinen hallinto

Sisällys

1 Johdanto 6

1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimustarve 6

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset 7

1.3 Tutkimuksen rakenne 8

2 Muutoksen johtamisen kokonaisuuden määrittely 9

2.1 Muutosjohtamisen ja -johtajuuden käsitteet 9

2.2 Muutosprosessi 10

2.2.1 Lewinin muutosjohtamisen malli 10

2.2.2 Kotterin muutosjohtamisen malli 12

2.2.3 Synteesi muutosjohtamisen malleista 15

2.3 Muutosvastarinnasta sitoutumiseen 17

2.4 Johtajan rooli ja tehtävät muutosprosessissa 22

2.5 Muutosviestintä 25

3 Peruskoulun johtaminen 28

3.1 Rehtorin pätevyys ja tehtävänkuva 28

3.2 Pedagoginen johtaminen 30

3.2.1 Jaettu johtajuus 31

3.2.2 Laaja pedagoginen johtaminen 32

3.3 Pedagoginen muutos 34

4 Julkishallinnon uudistaminen tutkimuskontekstina 37

4.1 Julkisen hallinnon reformi ja sen johtaminen 37

4.2 Esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus 40

5 Tutkimuksen toteutus 43

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja puolistrukturoitu haastattelu 43

5.2 Tutkimusaineisto 45

5.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi 46

6 Tulokset 49

6.1 Tulostaulukko 49

6.2 Muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe 51
6.3 Muutoksen toteuttamisvaihe 55
6.4 Muutoksen institutionalisointivaihe 61
6.5 Arviointi 64
6.6 Viestintä 68
7 Pohdinta 71
7.1 Tutkimuksen tarkoitus 71
7.2 Päätulokset 71
7.3 Johtopäätökset 76
7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus 77
7.5 Jatkotutkimustarpeet 79
Lähteet 80

Kuviot

Kuvio 1. Lewinin kolmen askeleen muutosjohtamisen malli. 11

Kuvio 2. John P. Kotterin muutoksen portaat. 13

Kuvio 3. Synteesi muutosjohtamisprosessin vaiheista. 16

Kuvio 4. Muutosaaltomalli. 20

Kuvio 5. Malli laajasta pedagogisesta johtamisesta. 34

Kuvio 6. Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä. 36

Taulukot

Taulukko 1. Synteesin eteneminen yhden alaluokan osalta. 48

Taulukko 2. Tulostaulukko. 50

1 Johdanto

1.1 Tutkimuksen tausta ja tutkimustarve

Tässä hallintotieteiden pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan peruskoulujen muutosjohtamista rehtorien näkökulmasta. Muutosjohtamisen näkökulmia tarkastellaan vuosien 2023–2026 hallituskaudella toteutettavan esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen kautta. Rehtorien näkökulmien tärkeys tälle tutkimukselle on perusteltavissa sillä, että rehtoreilla on merkittävä vaikutus uudistusten juurtumiseen kouluorganisaatioissa (Soini ja muut, 2016, s. 452–453). Tutkimuskysymykset ohjaavat tutkimusta peruskoulujen rehtorien toteuttaman muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksiin ja haasteisiin osana esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen valmistelua ja suunnittelua, toteuttamista sekä institutionalisointia eli vakiinnuttamista. Lisäksi arviointi ja viestintä nähdään tässä tutkimuksessa muutosjohtamisprosessin tukielementteinä.

Tutkimusaihe valikoitui hallintotieteellisestä kiinnostuksesta muutosjohtamista kohtaan. Lisäksi erityispedagogiikan pääaineopinnot kasvatustieteessä synnyttivät puolestaan ajatuksen ajankohtaisesta esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksesta, jolla on suorat vaikutukset perusopetuksen hallinnolliseen sääntelyyn, käytäntöihin ja johtamiseen. Kyseisen uudistuksen taustat liittyvät haluun keventää hallinnollisten työtehtävien kokonaisuutta peruskoulujen arjessa, selkeyttää tuen järjestelmää, painottaa varhaisen tuen vastaanottamista omassa ryhmässä ennaltaehkäisevästi sekä lisätä yhteis- ja samanaikaisopettajuuden toimintakulttuuria (Opetushallitus, 2025a; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024). Tutkijat ovat kasvavissa määrin kiinnostuneita muutosjohtamisen ja pedagogisen johtamisen näkökulmista koulutuksen kentällä, mikä puoltaa myös tutkimuksen ajankohtaisuutta (Palmqvist & Räty, 2024, s. 12). Lisäksi tutkimuksen toteuttamisen ajankohta ajoittuu uudistuksen realisointivaiheeseen, sillä uudistusta koskeva lainsäädäntö ja päivitetyt opetussuunnitelmat astuivat pääsääntöisesti voimaan 1.8.2025. Tämä puoltaa myös tutkimuksen toteuttamisen relevanttiutta.

Kovalaisen (2020) tutkimusta mukaillen tässä pro gradu -tutkielmassa muutosjohtaminen hahmotetaan osaksi pedagogisen johtamisen kokonaisuutta (Palmqvist & Räty, 2024, s. 12). Nykypäivänä oppilaitosorganisaatiot ovat pakotettuja mukautumaan jatkuviin yhteiskunnasta ja toimintaympäristöstä sekä valtiovallalta ja rahoittajilta tuleviin vaatimuksiin. Näin ollen muutosvalmiuden ulottuvuudet korostuvat myös osana pedagogista johtamista. (Palmqvist & Räty, 2024, s. 14.) Liusvaaran (2014, s. 36) tutkimuksesta ilmenee myös, että pedagogisella johtajuudella on erityinen asema ohjatessa organisaatiota kohti hallittua muutosta sen sisältämän visioinnin ja osaamisen kehittämisen kautta. Toisin sanoen pedagogisesti ohjattu kouluorganisaatio toimii oppivan organisaation tavoin, joka hyväksyy ja pyrkii strategisesti kohti kehittymistä (Liusvaara, 2014, s. 36).

1.2 Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset

Tämän hallintotieteiden pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, mitä onnistunut muutosjohtaminen vaatii peruskoulujen rehtoreilta ja toisaalta, millaisia haasteita peruskoulun muutosjohtamiseen liittyy rehtorien näkökulmasta. Peruskoulun muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksiä ja haasteita tarkastellaan vuosien 2023–2026 hallituskaudella toteutettavan esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen kautta. Uudistusta koskeva lainsäädäntö ja päivitetyt opetussuunnitelmat astuivat pääsääntöisesti voimaan 1.8.2025.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Mitä esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtaminen vaatii rehtorilta?
2. Millaisia haasteita esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtamiseen liittyy rehtorin näkökulmasta?

1.3 Tutkimuksen rakenne

Tutkielma rakentuu teoreettisesta viitekehyksestä, tutkimuksen toteutusluvusta, tuloksista ja pohdinnasta. Teoreettinen viitekehys jakautuu kolmeen lukuun, joista ensimmäisessä eli luvussa kaksi tarkastellaan muutoksen johtamisen teoreettista kokonaisuutta alakäsitteineen. Kolmannessa luvussa käsitellään peruskoulun johtamisen kokonaisuutta. Neljännessä luvussa avataan julkishallinnon uudistamista julkishallinnon reformin ja sen johtamisen sekä tutkielman taustalla vaikuttavan esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen kautta.

Viidennessä luvussa siirrytään kuvaamaan tutkielman toteutusta tutkimusmenetelmineen, tutkimusaineistoineen ja sisällönanalyyseineen. Kuudennessa luvussa analysoidaan tutkimustuloksia, ja seitsemäs luku kokoaa yhteen tutkielman päätuloksineen ja johtopäätöksineen, eettisyyttä ja luotettavuutta koskevine pohdintoineen sekä jatkotutkimustarpeineen.

2 Muutoksen johtamisen kokonaisuuden määrittely

2.1 Muutosjohtamisen ja -johtajuuden käsitteet

Muutosjohtamisen ja -johtajuuden teoreettiset käsitteet eroavat toisistaan. Muutosjohtaminen (*change management*) ilmentää työkaluja ja prosesseja muutoksien implementoimiseksi organisaatioissa (Darnell, 2013, s. 2). Muutosjohtaminen keskittyy muutosprosessin osa-alueisiin, kuten suunnitteluun, strategiaan, operationaalisten toimintojen implementointiin ja arviointiin. Lisäksi esimerkiksi resurssien hallinta ja koordinointi korostuvat muutosjohtamisessa. (McCalman ja muut, 2016, s. 3, 80.)

Muutosjohtajuus (*change leadership*) sen sijaan ilmentää muutosten inhimillistä puolta. Toisin sanoen se ottaa huomioon, kuinka työntekijät voivat olla osallisia muutoksissa ja kuinka he reagoivat muutosprosesseihin. Näin ollen muutosjohtajuus ottaa huomioon psykologisen osan muutoksesta tavalla, jonka mukaan muutosjohtajan tulisi vaikuttaa työntekijöihin muutosta edistävästi. (Darnell, 2013, s. 4–5.) Muutosjohtajuudessa onkin keskeistä henkilöstön jäseniin vaikuttaminen haluttujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Muutosjohtajan työ myös tähtää muutoksen yli pidemmälle tulevaisuuteen. Toisin sanoen muutosjohtajat tarjoavat johdettavilleen visiota ja muovaavat kulttuurin rakenteita organisaatioissa dialogisen prosessin avulla, jossa merkityksiä luodaan yhdessä. (McCalman ja muut, 2016, s. 67, 80.)

Muutosjohtamisen ja -johtajuuden käsitteet ovat kuitenkin osin päällekkäisiä, eikä muutoksen johtaminen ole yleisesti valinta organisatoristen tai inhimillisten näkökulmien välillä (McCalman ja muut, 2016, s. 4). Usein mielletään, että muutosjohtaminen ei sisällä ihmisten johtamisen ulottuvuutta, vaikka lopulta muutoksen johtamisessa on pitkälti kyse ihmisten johtamisesta eli muutosjohtajuudesta (Erämetsä, 2003, s. 152). Honkanen (2006, s. 185, 188) onkin kuvannut teoksessaan, että muutosjohtamisen käsite ilmentää johtamisen organisoidumpaa puolta, kun samalla ihmisten työnteosta huolehtiminen, muutoksen johtamisen inhimillistä puolta ilmentäen, mahdollistaa tavoitteiden mukaisten tehtävien suorittamisen ja muutoksen tuottamisen.

2.2 Muutosprosessi

Juppo (2011, s. 52) kuvaa tutkimuksessaan, että kun muutosta ja siihen liittyvää johtamista tutkitaan prosessina, tutkitaan muutoksen etenemistä ajallisesti erilaisine vaiheineen. Juppo (2011, s. 52) painottaa myös prosessinomaisen muutosjohtamisen olevan ideaalitilanteessa prosessinkaltainen, hallittu kokonaisuus, johon kohdistetaan johtamisella erilaisia vaikutuksia. Toisaalta kyseisessä tutkimuksessa tuodaan myös esille, etteivät muutosprosessit etene todellisuudessa hallitun lineaarisesti, vaan niitä värittävät yllätyksellisyys ja monimutkaisuus. Näin ollen muutosprosessin johtamista varten ei ole olemassa yhtä oikeaa mallia tai menetelmää, ja muutostilanteet vaihtelevat (Juppo, 2011, s. 53–54.)

Seuraavaksi tarkastellaan kahta paljon huomiota saanutta ja sovellettua teoreettista muutosjohtamisen mallia, joista ensimmäinen on Kurt Lewinin käsialaa vuodelta 1947 (Zand & Sorensen, 1975, s. 534) ja toinen John P. Kotterin käsialaa vuodelta 1995 (Kotter, 1995). Kyseisiä tutkijoita pidetään muutosjohtamista koskevan tutkimuskentän eräinä merkittävimpinä oppi-isinä ja klassikkoteoreetikkoina (Cummings ja muut, 2016, s. 34; Laurila, 2017, s. 52; Piha & Sutinen, 2020, s. 138), vaikka he ovat myös saaneet osakseen kritiikkiä. Alaluvussa 2.2.3 malleista tehdään synteesi, joka huomioi myös teorioiden vastaanottaman kritiikin.

2.2.1 Lewinin muutosjohtamisen malli

Kurt Lewin on kehittänyt vuonna 1947 kolmen askeleen muutosjohtamisen mallin, joka sisältää sulattamisen (*unfreezing*), muutoksen liikkeineen (*change/moving*) ja uudelleen jäädyttämisen eli muutoksen vakiinnuttamisen (*refreezing*) (Burnes, 2004, s. 985–986; Cummings ja muut, 2016, s. 34, 42; Lewin, 1976, s. 228; Zand & Sorensen, 1975, s. 534). Malli esitellään kuviossa 1.

Kuvio 1. Lewinin kolmen askeleen muutosjohtamisen malli (mukaillen Cummings ja muut, 2016, 34; Lewin, 1976, s. 228).

Lewin uskoi ihmisen käyttäytymisen perustuvan eräänlaiseen tasapainon tilaan, jota tukee kompleksinen ajavien ja hillitsevien voimien kenttä. Ajavat voimat saavat myös aikaan liikkeen ja muutoksen organisaatiossa (Lewin, 1976, s. 259.) Muutosta ajavien voimien nähdään siis edistävän siirtymistä organisaation nykytilasta (*status quo*) tavoiteltuun tulevaisuuden tilaan. Muutosta hillitsevien voimien nähdään taas ylläpitävän organisaation nykytilaa ja estävät siten tavoiteltuun tulevaisuuden tilaan siirtymistä. (Laurila, 2017, s. 52.) Kyseinen ajattelu perustuu Lewinin voimakenttäteoriaan, jonka teoriaperusta on fysiikassa ja psykologiassa (Burnes & Bargal, 2017, s. 93; Lewin, 1976).

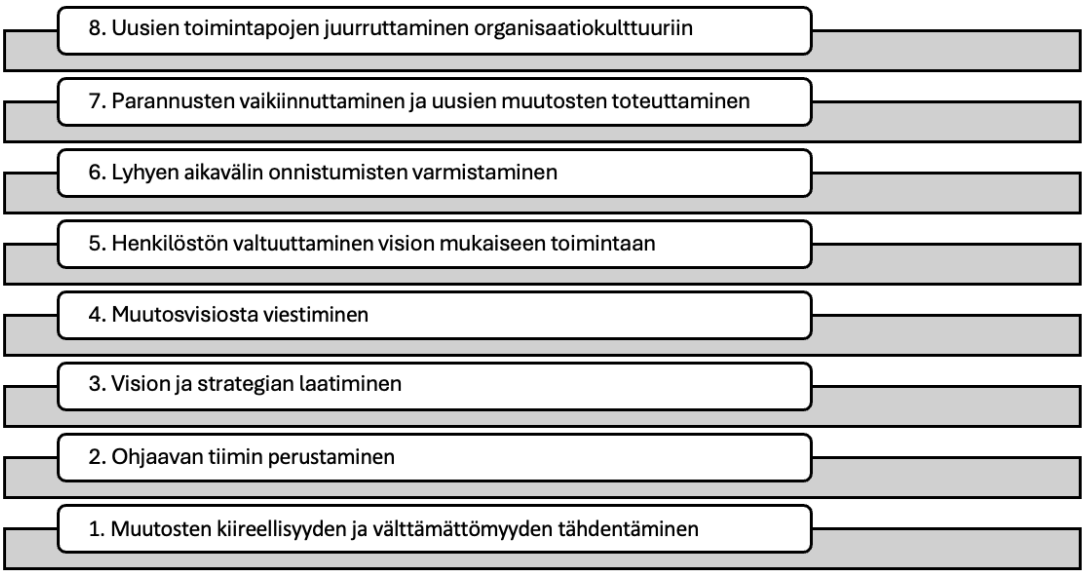
Lewinin mukaan sulattamisvaiheessa organisaation tasapainotilaa tulee horjuttaa, synnyttää muutostarve ja turvaa tuova tunnekokemus, jotta vanha käyttäytyminen olisi mahdollista hylätä ja uusi käyttäytyminen sekä asenteet omaksuttaisiin onnistuneesti (Burnes, 2004, s. 985; Burnes & Bargal, 2017, s. 94; Creely ja muut, 2024, s. 1259). Tässä vaiheessa korostuu myös henkilöstön vakuuttaminen muutostarpeesta, jossa tärkeänä työkaluna hyödynnetään psykologista tukea, luottamusta ja motivointia (Creely ja muut, 2024, s. 1259; Zand & Sorensen, 1975, s. 535). Siinä missä sulattamisvaihe pyrki valmistamaan organisaatiota muutokseen, muutoksen vaiheessa siirrytään toteuttamaan organisaation vision ja strategian mukaista muutosliikettä. Toisin sanoen muutos muotoutuu ajatteluksi ja toiminnaksi suunnitellun organisaatioprosessin kautta, jossa yhdistyvät niin organisatoriset, sosiaaliset kuin kognitiiviset tekijät. (Creely ja muut, 2024, s. 1259.) Viimeiseksi siirrytään uudelleen jäädyttämisen vaiheeseen, jossa muutos uusine toimintatapoineen ja normeineen omaksutaan ja institutionalisoidaan eli vakiinnutetaan osaksi organisaatiota (Burnes, 2004, s. 986; Burnes & Bargal, 2017, s. 94). Näin ollen muutosta

ajavien tai hillitsevien voimien välinen tasapaino pyritään vakauttamaan (Burnes, 2004, s. 986). Muutosta tuetaan ja vahvistetaan organisaatiokäytäntöjen, ammatillisen oppimisen ja saavutuksien tunnustamisen kautta (Creely ja muut, 2024, s. 1259). Creely ja muut (2024, s. 1259) korostavat Lewinin mallin kohdalla myös dialogia ja prosessin virtaavuutta, johon kuuluu myös aktiivinen valvonnan ja arvioinnin ulottuvuus.

Lewinin kolmen askeleen muutosjohtamisen malli on vastaanottanut kritiikkiä, jonka keskiössä on ajatus mallin liiallisesta yksinkertaistamisesta ja vanhentuneesta lähestymistavasta muutokseen (Burnes, 2004, s. 997). Haasteena mallissa nähdään se, että sen kolme vaihetta on helppo paikantaa, mutta niitä ei ole helppoa soveltaa käytäntöön (Bullock & Batten, 1985, s. 391). Creely ja muut (2024, s. 1259) ovat tuoneet esille tuoreessa tutkimuksessaan vastateesin Lewinin mallin vastaanottamaan kritiikkiin. Creely ja muut (2024, s. 1259) näkevät mallin kompleksisena ja virtaavana, jota puoltavat Lewinin ymmärrys ihmiskäyttäytymisen ja vuorovaikutuksen merkityksestä osana sosiaalisia ja organisatorisia asetuksia. Mallin kolme askelta voidaan hahmottaa samanaikaisesti lineaarisina ja vastavuoroisina, joilla on sama suunta, mutta myös palautteen alainen muuttuvuus. Näin ollen uudelleenjäädyttäminen voidaan siis nähdä loppumattomana vaiheena, joka on avoin siirtymille aikeisemmille askeleille arviointiprosessin myötä. (Creely ja muut, 2024, s. 1259.)

2.2.2 Kotterin muutosjohtamisen malli

John P. Kotter on rakentanut vuonna 1995 mallin muutoksen portaista, joka luonnehtii muutoksen ja siihen kytkeytyvän johtamisen eri vaiheita ja tehtäviä aina muutoksen välttämättömyydestä ja strategiasta uusien toimintatapojen juurruttamiseen saakka (Erämetsä, 2003, s. 152–153; Kotter, 1995; Kotter, 1996, s. 18). Kotterin (1996, s. 19) mukaan mallin neljässä ensimmäisessä vaiheessa puretaan nykytilannetta muutokselle, vaiheissa 5–7 valjastetaan käyttöön uusia toimintatapoja ja kahdeksas vaihe juurruttaa lopulta muutoksen osaksi organisaation kulttuuria. Kotterin kahdeksanvaiheinen malli esitellään kuviossa 2.



Kuvio 2. John P. Kotterin muutoksen portaat (mukaillen Erämetsä, 2003, s. 152–153; Kotter, 1996, s. 18; McCalman ja muut, 2016, s. 68).

Kotter (1996, s. 32) aloittaa muutosprosessin tarkastelun ensimmäisessä vaiheessa ajatuksella, jonka mukaan muutokset eivät etene, mikäli organisaatiossa ollaan tyytyväisiä nykytilanteeseen eikä muutoksia koeta välttämättömiksi. Kotterin (1996, s. 37) mukaan organisaatiossa tuleekin eliminoida tyytyväisyyden lähteitä tai minimoida niiden vaikutuksia kiireellisyyden ja välttämättömyyden synnyttämiseksi. Toisessa vaiheessa luodaan ohjaava tiimi, jonka jäsenet ilmentävät asemaan perustuvaa valtaa, asiantuntemusta, uskottavuutta ja johtajuutta sekä pyrkivät yhteiseen päämäärään jaettuun luottamukseen tukeutuen (Kotter, 1996, s. 51, 57). Kotter (1996, s. 45) näkee ohjaavan tiimin merkityksen tärkeänä, sillä hänen mukaansa yksittäiset henkilöt tai heikot työryhmät eivät kykene läpiviemään muutosprosessia onnistuneesti. Kolmannessa vaiheessa luodaan visio ja sen mukainen strategia, jotka viestivät halutusta tulevaisuudenkuvasta. Hyvän vision nähdään palvelevan muutoksen suunnan selkiyttäjänä ja toimenpiteiden ohjaajana. Lisäksi muutoksen tarpeen perustelu vahvistuu ja resurssit ohjautuvat muutosprosessiin. (Kotter, 1996, s. 60–61.) Kotterin (1996, s. 73) mukaan vision toteuttaminen edellyttää, että organisaation henkilöstö ymmärtää sen suuntaviivat ja tavoitteet. Tähän tarvitaan neljännen vaiheen mukaista muutosviestintää, jossa korostuvat viestien yksinkertaisuus ja asiallinen suoruus, kielikuvat, vertaukset, esimerkit, useiden viestintäkanavien käyttö ja

viestien kertaaminen sekä johdon toiminnasta välittyvä esimerkki ja henkilöstön kanssa käytävät vastavuoroiset keskustelut (Kotter, 1996, s. 77–79, 81, 84).

Viidennessä vaiheessa siirrytään valtuuksien antamiseen henkilöstölle, jota neljä ensimmäistä vaihetta ovat pohjustaneet. Muutoksen toteuttaminen harvoin onnistuu, mikäli ihmiset eivät pääse myötävaikuttamaan. Tästä syystä tarvitaan vastuun ja valtuuksien siirtämistä henkilöstölle. Organisaation visiota tukevien rakenteiden ja järjestelmien, taitoja vahvistavan valmennuksen sekä muutosta vauhdittavien esihenkilöiden nähdään tukevan valtuuttamisprosessia. (Kotter, 1996, s. 87–88, 98–99.) Muutosprosessin edetessä, kuudennessa vaiheessa on tärkeää kiinnittää huomiota lyhyen aikavälin onnistumisiin. Lyhyen aikavälin onnistumisten paikantamisen merkitys muutokselle ilmenee tavalla, jossa muutoksen edellyttämät uhraukset näyttävät kannattavilta, motivaatio vahvistuu myönteisestä palautteesta ja siten myös vastustamispyrkimykset vähenevät. Lisäksi visio ja strategia tarkentuvat, johdon tuki muutosprosessille säilyy ja muutosta tukeva liikevoima lisääntyy. (Kotter, 1996, s. 105–107.) Seitsemännessä vaiheessa peräänkuulutetaan muutosprosessin tuomien parannusten vakiinnuttamista ja uusiin muutosprojekteihin tarttumista edellä kuvattujen onnistumisten tuoman uskottavuuden avulla. Tätä korostetaan, sillä muutosprosessilla on mahdollisuus myös hyytyä kesken pitkän muutosmatkan, mikäli tyytyväisyyden tunne vahvistuu. (Kotter, 1996, s. 115–116, 124.)

Viimeisessä eli kahdeksannessa vaiheessa juurrutetaan uudet toimintatavat osaksi organisaatiokulttuuria. Mikäli uudet toimintamallit eivät ole linjassa organisaatiokulttuurin kanssa, on riskinä, etteivät ne säily. On siis riskinä, että muutos voi mitätöityä, jos uusia lähestymistapoja ei olla onnistuttu juurruttamaan osaksi organisaation normistoa ja arvoja. (Kotter, 1996, s. 130.) Organisaatiokulttuurin muuttaminen ei voi kuitenkaan tapahtua ennen kuin henkilöstö toimii uudella tavalla, uudet toimintatavat tuottavat hyötyjä ja niiden välinen yhteys tunnistetaan (Kotter, 1996, s. 136).

Piha ja Sutinen (2020, s. 128) ovat kritisoineet Kotterin muutosjohtamisen teoriaa, sillä he näkevät sen unohtavan, että viestintä on muutosprosessin onnistumisen edellytys

yksittäisen vaiheen tai aputoiminnon sijaan. Jatkuvan vuoropuhelun merkitys korostuukin osana muutoksen toteuttamista (Piha & Sutinen, 2020, s. 127–128). Kotter on myös tehnyt työtä mallinsa muokkaamiseksi nykymaailmaan sopivaksi (Piha & Sutinen, 2020, s. 128). Accelerate-kirjassaan Kotter (2014) pyrkiikin tarjoamaan työkaluja organisaatioille, jotka toimivat jatkuvan muutoksellisuuden ja tuplarytmihäiriöiden maailmassa. Kuitenkin Kotterin nähdään edelleen unohtavan kommunikaation merkityksen tehokkaimpana muutostyökaluna. Näin ollen jatkuvan kommunikaation tulisi kulkea läpi koko muutosprosessin. (Kotter, 2012; Piha & Sutinen, 2020, s. 128–129.) Tutkielman alaluvussa 2.5 perustellaan lisää kommunikaation ja viestinnän merkittävyyttä osana muutosprosessia.

2.2.3 Synteesi muutosjohtamisen malleista

Kuviossa 3 esiteltävän, Kurtin ja Lewinin muutosjohtamisen teorioiden ja niiden vastaanottaman kritiikin pohjalta tehdyn synteesin muutosjohtamisprosessin vaiheet ovat seuraavat: muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe, muutoksen toteuttamisvaihe ja muutoksen institutionalisointivaihe. Nämä vaiheet mukailevat pitkälti julkishallinnolle tyypillistä päätöksenteon ja johtamisen ketjua, joka sisältää niin suunnittelun, toimeenpanon kuin valvonnan ulottuvuudet (Juppo, 2011, s. 54). Lisäksi muutosjohtamisprosessin tukielementteinä toimivat arviointi ja viestintä.

Kuvio 3. Synteesi muutosjohtamisprosessin vaiheista.

Muutosjohtamisprosessin ensimmäisenä vaiheena on muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe, jonka aikana muutostarve tulee viestiä selvästi organisaatiolle. Henkilöstön tulee ymmärtää ja omaksua muutostarve perusteluineen, jotta muutosprosessiin sitoutuminen mahdollistuisi. Tässä vaiheessa korostuu myös muutoksen suunnitelmallisuus, jossa visiota ja sen mukaista strategiaa muodostetaan. Visio ja strategia luovatkin suunnan muutosprosessille. Toisessa vaiheessa muutosta toteutetaan. Tässä vaiheessa henkilöstön osallisuus ja myötävaikuttaminen korostuvat. Samalla kun henkilöstöä valtuutetaan muutokseen, on johdon myös tarjottava tarvittava tuki ja resurssit muutoksen toteuttamiseen. Visiota ja strategiaa tukevia uusia käytäntöjä aletaan toteuttaa tässä vaiheessa käytännössä ja niiden juurruttamisprosessi alkaa. Lisäksi muutokseen motivointi esimerkiksi saavutuksien tunnistamisen ja niistä palkitsemisen avulla luovat muutosliikettä organisaatioon. Kolmannessa vaiheessa muutos institutionalisoidaan eli vakiinnutetaan organisaatioon. Toisin sanoen uudet käytännöt juurrutetaan osaksi organisaatiokulttuuria arvoineen ja normeineen.

Lisäksi merkittävä rooli muutosjohtamisprosessissa on sen läpi kulkevalla muutosviestinnällä ja arvioinnilla. Viestinnän nähdään olevan muutosprosessien onnistumisen edellytys organisaatioissa (Piha & Sutinen, 2020, s. 128). Dialoginen viestintä, jota käydään johdon ja henkilöstön välillä on omiaan luomaan luottamusta ja omistajuutta (Harikkala-

Laihinen, 2022, s. 392) muutosprosessissa, jotka puolestaan edistävät muutosvoiman syntymistä organisaatiossa. Arvioinnin ulottuvuus korostaa puolestaan julkisorganisaatioille tyypillistä valvontaa ja jatkuvaa palautetta, jotka vaikuttavat läpi muutosprosessin. Sen avulla suuntaa on mahdollista muuttaa ja edelleen kehittää muutostoimintaa organisaatiossa. Näin ollen arviointi- ja palauteprosessit ilmentävät osaltaan muutosjohtamisprosessien refleksiivisyyttä, jossa valmius jatkuvalle muutoksellisuudelle myös toteutettavan muutosprosessin aikana korostuu.

Synteesikuvion pohjalla vaikuttaa Jupon (2011, s. 54) yhteenveto muutosprosessin johtamisen vaiheista. Creelyn ja muiden (2024, s. 1258) mukautettu Lewinin muutosjohtamisen malli toi myös synteesiin oman ulottuvuutensa muutosprosessin läpi kulkevan arviointiprosessin kautta. Lisäksi Kurtin muutosjohtamisen mallin vastaanottama kritiikki viestinnän osalta on huomioitu kuviossa (Piha & Sutinen, 2020, s. 128). Näin ollen synteesikuviota pyrittiin täydentämään Kurtin ja Lewinin saaman kritiikin pohjalta.

2.3 Muutosvastarinnasta sitoutumiseen

Puhuttaessa muutoksen vastustamisesta käytetään yleensä käsitettä muutosvastarinta, joka kumpuaa pitkälti muutoksen aiheuttamasta epävarmuudesta tulevaisuutta kohtaan ja siitä kumpuavasta halusta säilyttää nykytila (Korhonen ja muut, 2002, s. 200). Muutosvastarintaa voidaan kuvata kuin jäävuorta, josta vain huippu näkyy pinnalla, samalla kun suurin osa vastustuksen taustatekijöistä väijyy pinnan alla vaikeasti hahmotettavissa (Mattila, 2007, s. 26).

Muutosvastarintaa ja sen taustalla vaikuttavaa muutosahdistusta aiheuttavat erityisesti muutoksen mukanaan tuoma stressi ja epäselvyys sekä -varmuus (Ferrari, 2024; Sadaric & Škerlavaj, 2023, s. 202, 204; Stilin ja muut, 2023, s. 84). Lisäksi muutosahdistukseen kytkeytyy vahvasti pelko, joka voi kummuta uhkakuvista, kuten mahdollisesta taloudellisesta menetyksestä, tai epäilyistä liittyen henkilöstön kompetensseihin, muutoksen tuottamaan tehokkuuteen ja johtajien puutteellisiin kykyihin panna muutos täytäntöön

onnistuneesti (Grønvad ja muut, 2024 s. 20; Sadaric & Škerlavaj, 2023; Stilin ja muut, 2023, s. 84). Lisäksi Stilin ja muut (2023, s. 92) kuvasivat, että muutoksen vastustaminen voi kummuta uuden pelosta, joka syntyy esimerkiksi työntekijöiden vähäisestä tiedosta.

Vastustuksen taustalla voivat vaikuttaa myös esimerkiksi haavoittuvuuden kokemus (van Dierendonck & Sousa, 2016), muutostarpeen epävakuuttavuus ja vakauden kaipuu (Mattila, 2007, s. 22). Lisäksi epäonnistunut johtaminen, esimerkiksi riittävän arvonannon laiminlyönnin ja kommunikaation puutteen osalta (Darnell, 2013, s. 18–20), sekä henkilöstön ja työnantajan välisten odotuksien yhteensopimattomuus (Burnes, 2015, s. 110) voivat ajaa muutosvastarintaan. Muutosvastarinnan perustat kulminoituvat siis pitkälti tiedon ja viestinnän sekä niitä seuraavien ymmärtämättömyyden ja luottamuksen puutteellisuuteen muutosprosessissa, sillä ne saavat muutoksen näyttämään jopa uhkaavalta ja tunne kyvyttömyydestä hallita muutoksen seurauksia vähenee (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 164–165; Blackman ja muut, 2022, s. 253; Stilin ja muut, 2023, s. 88, 92).

Ihmisten erilaisuudesta kumpuavaa erilaista muutokseen suhtautumista ei tule myöskään unohtaa (Darnell, 2013, s. 18–19). Mikäli yksilöt eivät kykene identifioitumaan muutokseen ja olemaan osallisia muutosprosessissa, syttyy muutosvastarinta herkemmin (Jabri, 2012, s. 231; Musaigwa, 2023, s. 1). Muutosvastarinta tulisi kuitenkin nähdä ennen kaikkea epätasapainona ja ristiriitana järjestelmän sisällä, kuin yksilöstä nousevana ilmiönä. Näin ollen muutosvastarinnan voidaan nähdä riippuvan muutoksen ja sen johtamisen tavan luonteesta. (Burnes, 2015, s. 110.) Muutosvastarinnan syntymisen taustalla nähdään myös vaikuttavan organisaation muutoshistoria, muutospaine sekä muutostavoitteiden suosio organisaatiossa (Korhonen, 2002, s. 200).

Piha ja Sutinen (2020, s. 150) ovat tuoneet esille teoksessaan, että muutokset tapahtuvat tunteiden kautta. Samaisessa teoksessaan Piha ja Sutinen (2020, s. 74) ovat myös todenneet, että tunteet vauhdittavat parhaimmillaan muutosta, kun epämukavuuden tunteesta pyritään kohti mukavampaa tunnetta. Samankaltaista ajatusta puoltaa myös Pini Kemppainen (2010, s. 149) kirjoituksessaan, jossa hän painottaa emotionaalista

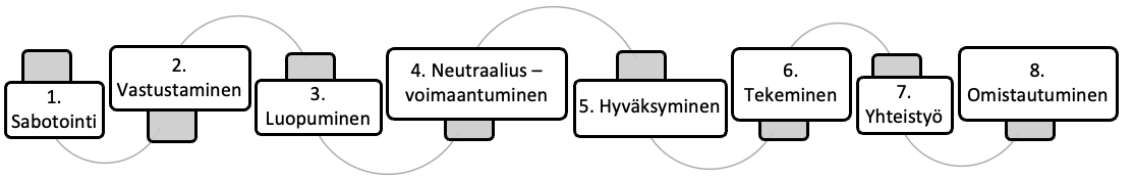
johtamista, jolla voidaan kääntää negatiiviset tunteet positiivisuutta huokuvaksi energiaksi ja siten muutosvoimaksi. Näin ollen työntekijät tulisi sitouttaa muutokseen myös tunnetasolla (Pini Kemppainen, 2010, s. 149).

Muutosvastarinnassa ongelma ei siis ole niinkään muutoksessa itsessään, vaan siihen kytkeytyvässä siirtymäprosessissa, joka ilmentää psykologista matkaa, jossa sopeudutaan uusiin vaiheisiin ja tapahtumiin (Erämetsä, 2003, s. 194). Muutosvastarinta voi tapahtua institutionaalisella tasolla, jossa ahdistuksen ja pelon tunteet esiintyvät esimerkiksi muokatessa organisaation rakenteita, käytäntöjä tai toimintatapoja epävarmuutta tuottavalla tavalla (Santos de Souza & Chimenti, 2024, s. 151). Muutosvastarinnan voidaan myös nähdä syntyvän sosiaalisissa rakenteissa, joissa käytävät keskustelut vauhdittavat vastustusta ja tekevät siitä todellisuutta organisaatiossa (Jabri, 2012, s. 225). Lisäksi muutosvastarintaa voidaan lähestyä henkilöorientoituneen lähestymistavan kautta, jossa korostuvat menetyksen tunteet nykytilasta poikkeamisen seurauksena (van Dijk & van Dijk, 2009, s. 144).

Mikäli tunteet laiminlyödään muutoksen johtamisessa ja muutosahdistuksen johtaminen viipyy, voi muutosvastarinta realisoitua työntekijöiden keskuudessa (Ferrari, 2024, s. 27; Santos de Souza & Chimenti, 2024, s. 138). Näin ollen muutosjohtajien tulisi suosia johtamisessaan empatiaa ja autenttisuutta, joiden onkin todettu olevan merkittäviä tekijöitä muutokseen osallistuvien sitoutumiselle ja muutoksen hyväksymiselle (Santos de Souza & Chimenti, 2024, s. 149). Muutosjohtajien toteuttaman muutosviestinnän nähdään myös vähentävän muutosvastarintaa organisaatioissa, kun strateginen suunta, tavoitteet ja arvot kirkastetaan sekä muutoksen vaikutuksia hyötyineen selvennetään henkilöstölle (Jabri, 2012, s. 231; Musaigwa, 2023, s. 2, 5). Lisäksi muutosvastarinnan johtamisessa korostuvat kärsivällisyys ja ennakoiva suunnitelmallisuus (Hiatt & Creasey, 2003, s. 21). Näin ollen muutoksessa mukana oleville työntekijöille tulee antaa aikaa tavalla, jota kuitenkin raamittavat struktuurit ja vakaus (Carnall, 2007, s. 251).

Kaiken kaikkiaan on hyvä todeta, ettei muutosvastarinta ole vain haitallinen ilmiö, vaan sen avulla voidaan rikastaa ja jalostaa muutosprosessia paremmaksi ja oikeampaan suuntaan. Muutosvastarintaa voidaan siis parhaimmillaan verrata myönteiseen kyseenalaistamiseen, joka ei kuitenkaan asetu muutoksen toteuttamista vastaan. (Erämetsä, 2003, s. 99; Santos de Souza & Chimenti, 2024, s. 151.) Lopuksi todettakoon, että ihmiset hyväksyvät muutoksen helpommin, mikäli he ymmärtävät sen tarpeellisuuden ja sitä tukevat perustelut (McCalman ja muut, 2016, s. 11).

Muutosvastarinnasta voidaan kuitenkin siirtyä myös sitoutumiseen, mikäli muutosta vastustavat henkilöstön jäsenet kokevat muutoksen omakseen (Erämetsä, 2003, s. 100; Musaigwa, 2023, s. 5). Åbergin (2006, s. 30) mukaan sitoutumisella tarkoitetaan, että yksilö hyväksyy tavoitteen tehtävineen ja tarjoaa panoksensa päämärän saavuttamiseen. Muutosjohtajan tavoitteena on puolestaan saada sitoutuminen tapahtumaan (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 68). Kuviossa 4 käsitellään Kurt Lewinin ajatuksiin sekä myöhemmin Reijo Korhosen ja Unto Pirneksen kehittelyyn perustuvaa muutosaaltomallia, joka jakaa muutokseen sitoutumisen kahdeksaan vaiheeseen (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 70–71).



Kuvio 4. Muutosaaltomalli (mukaillen Arikoski & Sallinen, 2007, s. 71).

Muutokseen sitoutumisen ensimmäinen vaihe on pelkoa ilmentävä sabotointi, sillä silloin työntekijä ottaa ensimmäistä kertaa kantaa muutokseen omalla vastustamisellaan (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 72). Muutosvastarinnan kohdalla johtajan on tärkeää jalkautua johdettavien keskelle, olla käytettävissä ja torjua huhuja (Mattila, 2007, s. 19). Toinen sitoutumisen vaihe on vastustaminen. Silloin työntekijät ilmaisevat avoimesti muutosvastarintansa ja kritiikkinsä, joka johtajan tulee kuunnella kärsivällisesti ja kestää. (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 74; Mattila, 2007, s. 19.) Kolmannessa sitoutumisen vaiheessa kyse on luopumisesta, jossa käydään eräänlaista hyväksymiseen ja

poisoppimiseen kytkeytyvää surutyötä, jossa turvattomuus ja tulevaisuuden epämääräisyys korostuvat. Tällöin johtajan tulee suunnata resurssejaan henkilöstön valmentamiseen ja kouluttamiseen. (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 74; Mattila, 2007, s. 19.)

Neljäs vaihe ilmenee neutraaliuutena, joka on ikään kuin surutyön päätös, jossa työntekijälle ei ole merkitystä, tapahtuuko muutos vai ei. Energiavajeesta huolimatta voimaantuminen alkaa syntyä tässä vaiheessa, minkä seurauksena johtajan tehtävänä onkin tukea, osallistaa ja asettaa selkeät tavoitteet muutokselle. (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 75; Mattila, 2007, s. 19.) Viidenneksi siirrytään hyväksymiseen, jossa muutos aletaan hiljalleen hyväksyä – erityisesti mielessä ja ajatuksissa. Tässä vaiheessa johtajalla on hyvä mahdollisuus aktivoida muutokseen varovaisen positiivisesti suhtautuvat työntekijät. (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 75–76; Mattila, 2007, s. 19.) Kuudennessa vaiheessa siirrytään tekemisen vaiheeseen, jota kuvaavat myönteinen muutospuhe ja muutosta edistävä, havaittava käyttäytyminen (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 76). Tekemisen vaiheessa korostuu myös johtajan rooli yhteistyön tukijana (Mattila, 2007, s. 19). Seitsemänneksi siirrytään yhteistyön vaiheeseen, jossa yksin puurtamisesta siirrytään yhteiseen merkityksellisyyteen ja parhaimmillaan yhteisölliseen oppimiseen (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 77–78), jossa myös johtajan vastuulla oleva palautteen anto ja palkitseminen korostuvat (Mattila, 2007, s. 19).

Viimeisenä sitoutumisen vaiheena on omistautuminen, jota kuvastaa yksilötyöntekijän oman toiminnan yhdistäminen muutoksen jäljiltä syntyneeseen kokonaisuuteen. Parhaiten tämä toteutuu, mikäli työntekijä saa osallistua ja vaikuttaa työhönsä muuttuneessa tilanteessa. (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 78–79, 99.) Viimeiseksi johtajan tehtäväksi jää esimerkillä johtaminen ja muutoksen mukanaan tuomien roolien täsmentäminen (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 78–79; Mattila, 2007, s. 19). Muutosaaltomallista on kuitenkin todettava, etteivät muutokseen sitoutumisen vaiheet toteudu aina esitellyllä tavalla käytännön muutostilanteissa, vaikka ne ovatkin mahdollisia ja kirjallisuudesta tunnistettuja.

Sitoutuminen muodostaa yhden merkittävimmistä muutosprosessin onnistumisen edellytyksistä (Nurmi, 2012, s. 133). Erityisesti tämä korostuu muutosta johtavien henkilöiden kohdalla. Heidän tulee toimia esimerkkinä henkilöstölle aidosta, näkyvästä sitoutumisesta ja yhtenäisestä johtajuudesta muutosprosessissa. (Nurmi, 2012, s. 130, 133.) Johdon tulee sitoutua henkilöstön kanssa käytävään vuorovaikutukseen ja tiedon vaihtoon sekä ymmärtää, että sitoutuminen on tunnekysymys. Ketään ei siis voi sitouttaa muutokseen, mutta työntekijää voidaan tukea sitoutumaan, esimerkiksi riittävien resurssien ja selkeän suunnitelmallisuuden kautta. (Nurmi, 2012, s. 139–140; van Dierendonck & Sousa, 2016.)

Sadaricin ja Škerlavajin (2023, s. 203) tutkimusartikkelissa käsiteltiin myös johtajan toimimista kiintymyshahmona, jonka eräänä tarkoituksena on lievittää muutoksen vastaanottajien emotionaalista ahdistusta. Tällaiset johtajat panostavat muutoksen vastaanottajien psykologisiin tarpeisiin vastaamiseen ja kiintymyksen luomiseen. Toisin sanoen johtajien tulisi käsitellä henkilöstönsä huolenaiheita ja vahvistaa myös heidän kokemustaan autonomiasta, kompetenssista ja samaistuttavuudesta. Mitä suurempi kiintymys saadaan luotua, sitä suurempi on muutoksen vastaanottajien valmius itse muutokseen. (Sararic & Škerlavaj, 2023, s. 203, 221.)

Lopuksi on hyvä todeta Pihan ja Sutisen (2020, s. 312) sanoin, ettei nykyihminen ole valmis sitoutumaan, mikäli hän ei pääse osallistumaan. Pihan ja Sutisen (2020, s. 312) mukaan on siis tärkeää mahdollistaa kokemus oman kädenjäljen näkemisestä ja osallisuuden tunteesta, jotta henkilöstön sitoutuminen vahvistuisi.

2.4 Johtajan rooli ja tehtävät muutosprosessissa

Pontevan (2010, s. 11) teoksessa luonnehditaan Sengen ajatuksia (1999) mukaillen muutosjohtajan roolia muutoksessa puutarhurin kaltaiseksi. Tämän ajatuksen mukaan muutosjohtaja ei käske, vaan auttaa muutokseen kytkeytyvässä kasvussa ja kannustaa – ymmärtäen samalla muutosprosessiin kytkeytyvät rajoittavat tekijät, esimerkiksi

haasteellisten olosuhteiden ja vastustamisen näkökulmista (Ponteva, 2010, s. 11). Muutosjohtajuus edellyttää siis henkilöstön ja sen tarpeiden kuulemista (Musaigwa, 2023, s. 3; Ponteva, 2010, s. 12). Samalla muutosjohtajien tulee myös kirkastaa muutosvisio ja -tarve henkilöstölle jaetun sisäisen viestinnän keinoin, jotta orientoituminen muutokselle voi tapahtua (Jabri, 2012, s. 14; Kantola ja muut, 2021, s. 33; Nurmi, 2012, s. 122).

Onnistuneet muutosprosessit vaativat muutosjohtajalta vahvan suunnitelmallisuuden lisäksi joustavuutta, sillä muutosprosessit tuovat usein mukanaan yllätyksiä ja suuntaa on kyettävä tarpeen vaatiessa muuttamaan (Stenvall & Virtanen, 2007, s. 49–50). Samalla muutosjohtajan työssä korostuu johtajan kyky pitää muutosprosessi liikkeessä ja kiinnostavana sitä toteuttaville (Stenvall & Virtanen, 2007, s. 50). Muutosprosessien ollessa joko pitkäkestoisia tai kiireen täyttämiä, on tärkeää onnistumisen tavoittelun kannalta, että muutosjohtaja ylläpitää innostusta ja motivaatiota henkilöstön keskuudessa, esimerkiksi muutoksen näkyväksi tekemisellä raportiikan avulla (Piha & Sutinen, 2020, s. 308; Stenvall & Virtanen, 2007, s. 50).

Kilpinen (2008, s. 187) on todennut teoksessaan, että johtamisessa tulisi tavoitella ihmisten vakuuttamista siitä, miksi edessä virtaava joki tulisi ylittää. Johtaja toisin sanoen luo kirkkaan kuvan joen toisella puolella olevasta hyvästä ja ohjaa motivoiden sekä ajoittain ”pakottaen” johdettavat hyiseen veteen, hylkäämättä ketään yksin uuden haasteen keskellä (Kilpinen, 2008, s. 187). Muutostilanteissa onkin tärkeää, että muutosjohtaja on läsnä johdettavilleen (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 97) ja auttaa näkemään askelmerkkejä muutosmatkan varrella (Carnall, 2007, s. 159), esimerkiksi tavoitteiden kirkastamisen ja selkeän ohjeistuksen avulla (Musaigwa, 2023, s. 4). Muutosmatkalle sijoittuvaa palkitsemista (Ponteva, 2010, s. 84) ja palautteen antoa ei ole myöskään syytä unohtaa motivaation säilyttämiseksi (Piha & Sutinen, 2020, s. 320).

Muutoksessa elävän johtajan tehtävä on luoda organisaatioon psykologista turvallisuutta, joka myös mahdollistaa kollektiivisen luottamuksen rakentumisen – osana epävarmoja muutostilanteita. Toisin sanoen muutosjohtajan tulee rakentaa uskoa

oikeuden- ja johdonmukaisuuteen sekä edistää avointa toimintakulttuuria. (Piha & Sutinen, 295.) Jotta johtaja kykenee ankkuroimaan johdettavansa muutosta edistävään toimintaan, hänen tulee myös luoda ennustettavuutta. Tämä mahdollistaa samalla myös uteliaisuuden syntymisen henkilöstön keskuudessa. (Piha & Sutinen, 2020, s. 298–299.) Muutosjohtajan tulee valaista muutokseen kytkeytyvää merkitystä ja osoittaa toiminnallaan uteliaisuutta (Piha & Sutinen, 2020, s. 305, 324). Muutosvoimaa edistävän kollektiivisen uteliaisuuden synnyttämiseksi johdon tulee myös myöntää, ettei heillä löydy kaikkiin kysymyksiin vastauksia, vaan he tarvitsevat koko organisaation mukaan muutostyöhön ja päätöksentekoon (Piha & Sutinen, 2020, s. 310, 347).

Johdon tarjoama tuki määriteltiin Ferrarin (2024, s. 42) tutkimusartikkelissa erääksi merkittävämmistä tekijöistä muutoskyynisyyden ja lopettamisaikomuksien vähentämisessä. Lisäksi Vardamanin ja muiden (2012, s. 839, 849, 851) tutkimusta mukaillen johdon tuen nähdään liittyvän kontrollin, selviytymisen ja resilienssin tunteeseen muutosprosessin aikana. Johdon tuella on myös todettu olevan yhteys muutosvalmiuteen, joka selittyy tuen aikaansaamalla luottamuksen rakentumisella muutosjohtajia kohtaan (Gigliotti ja muut, 2019, s. 95). Ferrarin (2024, s. 42) tutkimuksessa todettiin myös, että henkilöstöjohtamiskäytännöt valmennuksineen, koulutuksineen ja muine tukitoimintoineen tulisi suunnitella tukemaan johdon tuesta seuraavaa suojaavaa vaikutusta. Henkilöstön tukeminen, erityisesti jatkuvan kouluttamisen ja neuvonnan kautta, muutosprosessia edistävänä tekijänä nousi esiin myös Stilinin ja muiden (2024, s. 89–90) tutkimuksen tuloksissa.

Bernuzzi ja muut (2023, s. 162–163) kirjoittivat johdolta saatavan tuen merkityksestä henkilöstön jäsenien kokemukselle resilienssistä muutosprosessin aikana. Käytännön ja emotionaalisen tuen yhdistelmän todettiin auttavan poistamaan epävarmuuksia työn kohteista ja uusista työoloista tai -tehtävistä kumpuavista vastuista (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 145). Riittävä tuki saa näin ollen työntekijät kokemaan, että heidän henkilökohtaiset tarpeensa tulevat kohdatuiksi (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 165). Samalla tapahtuu motivoitumista suhteessa potentiaalisten haastavien tilanteiden kohtaamiseen ja

mahdollisesti myös sitoutumista (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 165; Stilin ja muut, 2024, s. 92). Riittävän tuen avulla henkilöstö kokee itsensä hyvin varustelluksi käsittelemään vieraita vaatimuksia uudessa työtilanteessa (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 165). Sadaricin & Škerlavajin (2023, s. 200) tutkimus esittääkin, että henkilöstön psykologisten tarpeiden tyydyttymisestä tietoiset muutosjohtajat saavat vaikutettua enemmän henkilöstön muutosvalmiuteen.

Lopuksi sanottakoon, että muutostilanteissa ihmisten johtaminen on avainasemassa, sillä ihmiset toteuttavat muutoksen. Näin ollen on myös ymmärrettävä, että muutosjohtaminen on kontekstisidonnaista sekä organisaatio- ja yksilökohtaista. (Nurmi, 2012, s. 144.) Tämä näkyy myös johtamistyylien ja johtajan roolien vaihtelevuutena (Musaigwa, 2023, s. 3; Nurmi, 2012, s. 178). Kaiken kaikkiaan muutoksen johtamisesta voidaan todeta se, että johtamiskäytäntöjen on oltava kunnossa jo ennen muutosta, muutos tulee perustella uskottavasti ja inhimillinen organisaation todellisuus on otettava huomioon muutosta toteutettaessa ja onnistumisia tavoiteltaessa (Arikoski & Sallinen, 2007, s. 121).

2.5 Muutosviestintä

Kommunikaation on todettu olevan tehokkain työkalu muutokseen, joka synnyttää muutosvoimaa organisaatioihin. Se ei siis ole yksittäinen muutosprosessin osa tai vaihe, vaan koko muutosprosessin läpi kulkeva onnistumisen mahdollistava työkalu. (Piha & Sutinen, 2020, s. 128–129, 355.) Muutosviestintä tulisikin nähdä strategisena elementtinä muutoksen toteuttamisessa, joka välittää viestiä muutosvisiosta sekä muutoksen tarpeellisuudesta ja tavoitteista keinoineen (Kantola ja muut, 2021, s. 33; Musaigwa, 2023, s. 6; Santos de Souza & Chimenti, 2024, 160, 163). Viestinnän nähdään auttavan yleisesti henkilöstöä selviytymään muutosprosessien synnyttämästä epävarmuudesta ja lisäävän näin tuottavuutta organisaatiossa (Harikkala-Laihinen, 2022, s. 376).

Muutoksen johtamisessa on tärkeää mitoittaa muutosviestintä oikein muutoksen koon mukaisesti, jotta turhilta epäilyiltä ja informaatiotulvalta vältyttäisiin (Mattila, 2007, s. 186; Nurmi, 2012, s. 177). Henkilöstölle jaettavan tiedon tulee kuitenkin olla riittävää epäselvyyksien, hämmennyksen ja epävarmuuden välttämiseksi (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 151, 168; Harikkala-Laihinen, 2022, s. 390; Kantola ja muut, 2021, s. 33). Samalla on myös olennaista varmistaa, että kaksisuuntainen kommunikaatio henkilöstön ja johdon välillä (Allen ja muut, 2007, s. 208; Nurmi, 2012, s. 177) sekä esimerkiksi tiimien kesken käytävä horisontaalinen viestintä toteutuvat (Salminen, 2022, s. 96–97).

Muutosprosesseissa viestintä ja johtaminen kytkeytyvät vahvasti toisiinsa (Stenvall & Virtanen, 2007, s. 60). Sen sijaan, että työyhteisöjä hahmotettaisiin hierarkioina, tilalle on tullut ajatus työyhteisöstä sosiaalisena konstruktiona, joka rakentuu puheiden ja niiden avulla luotujen narratiivien kautta (Stenvall & Virtanen, 2007, s. 60; Åberg, 2006, s. 50). Tarinankerronnan tulisikin temmata emotionaalisesti mukaansa, mobilisoida ja vakuuttaa (Sadaric & Škerlavaj, 2023, s. 201, 208, 220). Muutostilanteissa on myös erityisen tärkeää, että viestintä muodostetaan ymmärrettäväksi (Stenvall & Virtanen, 2007, s. 61). Näin ollen muutosviestinnän kieleen tulisi kiinnittää huomiota, jotta muutosaloitteet tuntuisivat henkilöstölle läheisimmiltä (Mattila, 2007, s. 189). Toisin sanoen muutosviestinnän avulla profiloidaan sisältö muutokselle. Lisäksi viestintä mahdollistaa merkityksen luomisen ja sosiaalisten tarpeiden tyydyttymisen muutostilanteissa. (Stenvall & Virtanen, 2007, s. 66–67.)

Bernuzzi ja muut (2023, s. 168) tuovat esille tutkimusartikkelissaan johdon vastuun tiedottaa säännöllisesti henkilöstöään siitä, miten organisaatiomuutos vaikuttaa heidän päivittäiseen työhönsä. Organisaatiomuutoksissa on esimerkiksi tärkeää viestiä selkeästi henkilöstön rooleista, minkä nähdään vaikuttavan positiivisesti myös henkilöstön resilienssiin muutosprosessissa (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 165, 168). Osallistavamman työpaikan luomiseksi voitaisiin hyödyntää esimerkiksi pyöreän pöydän keskusteluja, joissa henkilöstöllä olisi mahdollisuus vaikuttaa parannusehdotuksien ja palautteen antamisen kautta (Bernuzzi ja muut, 2023, s. 168). Musaigwan (2023, s. 5–6) tutkimuksesta käykin

ilmi, että viestintä tulisi nähdä kaksisuuntaisena prosessina, jossa johto sitouttaa henkilöstön kaikkiin organisaation tapahtumiin ja on valmis vastaanottamaan henkilöstön palautetta. Laadukkaan, henkilöstöä osallistavan viestinnän onkin todettu parantavan työntekijöiden avoimuutta muutokselle (Allen ja muut, 2007, s. 205; 208). Blackman ja muut (2022, s. 253) kirjoittavat, että säännöllisen kommunikoinnin ja erilaisten keskustelumuotojen hyödyntäminen minimoi työntekijöiden pelkoja, koettua epävarmuutta ja ahdistusta – vähentäen samalla muutokseen kytkeytyneitä stressitekijöitä. Samalla myös ymmärrys ja muutosta tukevat, uudet käyttäytymismallit aktivoituvat. Erityisesti dialogin nähdään mahdollistavan muutoksen yhteisluomista ja -ymmärrystä. (Blackman ja muut, s. 256.)

Muutosviestinnässä tulee kiinnittää huomiota sen suunnitelmallisuuteen, säännöllisyyteen ja täsmennettyihin viesteihin. Viestintä on yhteisen ymmärryksen rakentamista, ja näin ollen viestinnän merkitys osana muutosjohtamista korostuu, mikäli yhteistyön halutaan toimivan. Muutosviestinnässä onnistutaan, mikäli se luo vuoropuhelua organisaatioon ja tavoittaa ymmärrettävällä tavalla henkilöstön. (Pirinen, 2023, s. 239–240, 245–246, 278.) Parhaimmillaan vuorovaikutuksellinen viestintä synnyttää positiivisia muutokseen liittyviä tunteita, jotka aikaansaavat puolestaan tunnetta omistajuudesta ja sitoutumisesta. Samalla myös henkilöstön osallistuminen ja motivaatio muutosprosessiin kasvaa. (Harikkala-Laihinen, 2022, s. 392.) Positiivisen muutosviestinnän nähdäänkin luovan muutosvalmiutta henkilöstön keskuudessa (Kantola ja muut, 2021, s. 26; Musaigwa, 2023, s. 6).

Kaiken kaikkiaan ilman jatkuvaa, avointa kommunikaatiota ja dialogia sekä niihin kytkeytyvää luottamusta ja tiedon luontia muutoksen toteuttaminen käy mahdottomaksi. (Carnall, 2007, s. 250–251; Stenvall & Virtanen, 2007, s. 13, 15, 66, 74.) Parhaimmillaan viestintä ja johdon läpinäkyvyys vähentää myös muutosvastarintaa organisaatioissa ja auttaa henkilöstöä kokemaan muutoksen omakseen (Musaigwa, 2023, s. 5; Schnackenberg ja muut, 2024, s. 529; Stilin ja muut, 2024, s. 91).

3 Peruskoulun johtaminen

3.1 Rehtorin pätevyys ja tehtävänkuva

Rehtorin lainsäädännöllisestä pätevyydestä säädetään opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998) säätävän asetuksen 2 luvun 2 §:ssä, jonka mukaan rehtorin kelpoisuus rakentuu seuraavista tekijöistä:

1. ”ylempi korkeakoulututkinto”
2. ”asianomaisen koulutusmuodon opettajan kelpoisuus”
3. ”riittävä työkokemus opettajan tehtävissä”
4. ”opetushallinnon tutkinto, vähintään 25 opintopisteen tai vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinon opinnot taikka muulla tavalla hankittu riittävä opetushallinnon tuntemus”

Kuntaorganisaation johtamisjärjestelmässä rehtorit sijoittuvat keskijohtoon osana opetustoimen hallinnon alaisuutta. Rehtorin tehtävänä on toteuttaa kunnan ja opetustoimen strategisia linjauksia. Rehtorin toimijuutta rajaa kunnan hallintosääntö, jonka mukaan rehtori toimii monissa asioissa ainoastaan toimeenpanijana. (Lahti ja muut, 2023, s. 441.) Lisäksi rehtorin työssä on tasapainoiltava niin julkishallinnollisten kuin koulun sisäisten tavoitteiden välillä (Kyllönen, 2011, s. 72).

Perusopetuslain (628/1998) 3 luvun 7 §:n ja 8 §:n mukaan opetusta voivat kuitenkin järjestää kuntien lisäksi valtioneuvoston myöntämän luvan perusteella rekisteröity yhteisö tai säätiö sekä valtio. Yliopistolain (558/2009) 11 luvun 88 §:ssä säädetään myös yliopiston opettajankoulutuksen yhteydessä toimivista harjoittelukouluista.

Peruskoulun johtajuus määrittyy johtamisena julkishallinnollisessa organisaatiossa, jolloin myös eettiset ja moraaliset kysymykset korostuvat (Kyllönen, 2011, s. 15). Peruskoulu rakentuu perustehtävänsä ympärille, jonka tavoitteena on ”korkean sivistystason ylläpitäminen ja koulutuksen laadun parantaminen” (Raasumaa, 2010, s. 40). Perusope-

tuslain (628/1998) 1 luvun 2.2 §:ssä kuvataan, että opetuksen on edistettävä sivistystä ja tasa-arvoa sekä vahvistettava edellytyksiä koulutukseen osallistumiseksi ja itsensä kehittämiseksi. Koulu onkin määriteltävissä organisaatioksi, jolla on ”yhteiskuntaa ylläpitävä tehtävä” sen ylläpitämän kehityksellisen, kulttuurisen ja koulutuksellisen jatkuvuuden näkökulmasta (Seeck, 2021). Rehtorin eli peruskoulun johtajan tehtävänä on puolestaan huolehtia kyseisen perustehtävän kirkastamisesta ja johtaa kouluyhteisöä osallistavasti yhteistä visiota kohti (Kyllönen, 2011, s. 75).

Liusvaaran (2014, s. 22) mukaan koulun johtaminen voidaan jakaa management-johtamiseen ja leadership-johtajuuteen, joista ensimmäinen painottaa asioiden johtamista, toimintatehtäviä ja organisaation päivittäisrutiineja. Jälkimmäinen johtamisen muoto painottaa sen sijaan ihmisten johtamisen muotoja, kuten henkilöstöjohtamista, työhyvinvoinnin johtamista, osaamisen johtamista tai kehittämistehtävien johtamista (Liusvaara, 2014, s. 22). Näin ollen kouluorganisaation leadership-johtajuudessa korostuvat proaktiivisuus, kehittäminen ja muutoksien toteuttaminen (Lahti ja muut, 2023, s. 440). Opetussuunnitelman mukaisen toiminnan, aikataulutuksen ja talouden johtamisen sekä byrokraattisten ohjeistusten seuraamisen lisäksi rehtoreiden vastuulla on siis rakentaa koulun yhteisökulttuuria yhteisen vision mukaisesti (Chitpin, 2020, s. 218). Liusvaaran (2014, s. 22) koulun johtamisen käsitteellisestä jaottelusta on havaittavissa, että aiemmin tutkielmassa käsitelty muutosjohtamisen ja -johtajuuden tematiikka kytkeytyy luontevasti yhteen koulun johtamisen kanssa. Muutosjohtaminen ja -johtajuus hahmotetaan myös management-johtamisen ja leadership-johtajuuden kautta.

Tutkimusten mukaan koulunjohtajat ovat olleet tavallista suurempien vaatimusten edessä pedagogisessa johtamistoiminnassaan samalla kun peruskoulun kehittämis- ja uudistamistoimet ovat lisänneet hallinnollisen työn määrää. Laaja hallinnollisen työn määrä peruskoulun johtamisessa on vähentänyt ajankäyttöä pedagogiselta johtamiselta eli kasvatuksen, opetuksen ja oppimisen ohjaamiselta. (Kovalainen, 2020, s. 14.) Kaiken kaikkiaan rehtorin työ onkin nähtävissä laaja-alaisena kokonaisuutena, jonka onnistunut

johtaminen edellyttää kaikkien tehtäväalueiden ymmärrystä ja niihin liittyviä kompetensseja (Salo, 2014, s. 354–355).

3.2 Pedagoginen johtaminen

Lahtero ja muut (2021, s. 327) kirjoittavat tutkimusartikkelissaan, että pedagogisen johtamisen käsitetason määrittely on useissa tutkimuksissa jäsentymätöntä, eikä käsitteelle ole siten olemassa selkeää määritelmää. Mäkelä (2007, s. 66) on myös todennut, että pedagogista johtamista koskeva käsitteellinen määrittely on Suomessa osin horjuvaa. Yleisesti pedagogisen johtamisen käsite liitetään kuitenkin kouluorganisaatioon ja sen johtamiseen (Mäkelä, 2007, s. 65).

Tutkimuksia tarkasteltaessa pedagogisella johtamisella tai johtajuudella viitataan opetuksen, oppimisen ja kasvatuksen johtamiseen toimintaa ohjaavan lainsäädännön ja asiakirjojen tavoitteiden mukaisesti (Fonsén ja muut, 2022, s. 93–94; Ollila, 2012, s. 17). Perusopetuksen hallinnollisjuridisena johtamisen välineenä pidetäänkin opetussuunnitelmaa. Opetussuunnitelma on asiakirja, jonka kautta koulutuspolitiikassa luodut linjaukset implementoidaan osaksi perusopetuksen arkea ja opetustyötä. (Lahtero ja muut, 2021, s. 326.) Pedagogisen johtamisen tehtävänä onkin huomioida opetussuunnitelmassa asetetut tavoitteet ja ohjata sitä koskevaa työtä sekä opetusjärjestelyjä (Lahtero ja muut, 2021, s. 327; Mäkelä, 2007, s. 66). Mustonen (2003, s. 61) näkee pedagogisen johtamisen kapeimmillaan, mikäli siinä keskitytään vain opetustavoitteiden ja opetussuunnitelman toteuttamiseen tai kehittämiseen.

Pedagogisen johtamisen käsitteen voidaan nähdä kattavan niin pedagogiset, hallinnolliset kuin taloudelliset johtamistoiminnot. Lisäksi käsitteellä voidaan viitata opettajan toimesta tapahtuvaan oppilaiden ja opiskelijoiden pedagogiseen ohjaamiseen tai kouluyhteisössä tapahtuvaan kollegiaaliseen ohjaamiseen, tiimityöhön sekä verkostoyhteistyön ylläpitoon. (Kovalainen, 2020, s. 15.) Pedagogisen johtamisen käsite kytkeytyy siis olennaisesta myös jaetun johtamisen käsitteeseen (Kovalainen, 2020, s. 53; Palmqvist & Räty,

2024, s. 12). Mustonen (2003, s. 61) näkee pedagogisen johtamisen laajimmillaan koulun kehittämis- ja muutostoimien yhteydessä. Tällöin pedagoginen johtaminen keskittyy kouluorganisaation kaikkien jäsenten kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimiseen (Mustonen, 2003, s. 61).

Heikka ja Suhonen (2019, s. 48–53) ovat jakaneet tutkimuksessaan jaetun pedagogisen johtajuuden viiteen eri funktioon, jotka ovat seuraavat: (1) yhteisten visioiden, tavoitteiden ja arvojen rakentaminen, (2) yksikön pedagogiikan kehittäminen, (3) kasvatus- ja opetus henkilöstön oppimisen ja asiantuntijuuden fasilitointi, (4) yksikön operationaalisten rakenteiden ja kulttuurin kehittäminen sekä (5) tehokkaan ja osallistavan päätöksenteon parantaminen. Ensimmäisen funktion nähdään muodostavan perustan kaikille pedagogisille johtamistehtäville (Heikka & Suhonen, 2019, s. 54). Näin ollen pedagoginen johtajuus voidaan nähdä yhteisöllisenä, jaettuna tehtävänä, jonka pohjalle tarvitaan toimintaa tukevat rakenteet (Heikonen ja muut, 2023, s. 15).

3.2.1 Jaettu johtajuus

Suuren osan 1900-lukua organisaatioiden johtamista hallitsi johtajakeskeinen lähestymistapa, mikä ei kuitenkaan enää sovellu tarkoitukseensa ja nykyorganisaatioiden tarpeisiin (Bolden, 2011, s. 253; Lahtero ja muut, 2017, s. 217). Jaetulla johtajuudella viitataan näkemykseen, jonka mukaan kaikkien johtamiskäytäntöihin osallistuvien henkilöiden työ tunnustetaan huolimatta siitä, onko heillä virallisesti nimettyä johtaja-asemaa vai ei (Harris & Spillane, 2008, s. 31). Jaettu johtajuus ei kuitenkaan saa ohittaa johtajana toimivan rehtorin osaamisvaatimuksia, ja jaettua johtajuutta tulee toteuttaa suunnitellusti (Fonsén ja muut, 2022, s. 109).

1990-luvun puolivälistä alkaen jaetun johtajuuden näkökulma on painottunut kouluorganisaatiota koskevassa tutkimuskirjallisuudessa (Timperley, 2005, s. 396). Kasvatus- ja opetusalalla toimivien organisaatioiden johtaminen vaatii nykyään yhä laajempien vastuiden ja johtamistehtävien hallintaa, mikä edellyttää jaetun johtajuuden periaatteiden

määrätietoista soveltamista kouluorganisaatioissa. (Harris & Spillane, 2008, s. 31; Heikonen ja muut, 2023, s. 16.) Jaetun johtajuuden toteutumisen muoto riippuu niin koulutusjärjestelmän tasosta, koulutusasteesta, organisaation koosta, henkilöstöresursseista kuin strategiasta tilannekohtaisine tavoitteineen (Heikonen ja muut, 2023, s. 16). Monet tutkimukset ovat osoittaneet korrelaatiota jaetun johtajuuden ja kouluorganisaation suorituskyvyn välillä (Bolden, 2011, s. 259).

Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen vaatii monipuolisia johtamisen muotoja, jotka mahdollistavat muuttuviin haasteisiin ja lisääntyneisiin vaatimuksiin vastaamisen. Kasvatus- ja koulutusalan johtajien odotetaan esimerkiksi kykenevän johtamaan merkittäviä organisaatiomuutoksia. On siis tunnustettavissa, että kouluorganisaatioiden vanhat organisaatiorakenteet eivät vastaa 2000-luvun vaatimuksia, joissa korostuvat esimerkiksi yhteistyön ja verkostoitumisen ulottuvuudet. (Chitpin, 2020, s. 219; Harris & Spillane, 2008, s. 31–32.) Lisäksi ikäluokkien pienentyminen ja kouluverkoston harventumisen seurauksena syntyvät suuremmat koulut synnyttävät tarpeen jakaa ja delegoida pedagogista johtamistyötä kouluorganisaation sisällä (Lahtero ja muut, 2017, s. 218; Lahtero ja muut, 2021, s. 326). Eräs perusopetusta koskettava kehityssuunta on siis se, että pienempiä yksiköitä yhdistetään hallinnollisesti suuremmiksi kokonaisuuksiksi (Fonsén ja muut, 2022, s. 92). Kouluorganisaatioiden johtamiskäytännöt eivät voi siis enää koskea kaikissa tapauksissa vain yhtä henkilöä, vaan vastuita on jaettava (Chitpin, 2020, s. 227).

3.2.2 Laaja pedagoginen johtaminen

Lahteron ja muiden (2021, s. 328) mukaan pedagoginen johtaminen voidaan myös hahmottaa laajana pedagogisena johtamisena, jossa painotetaan kouluorganisaation osaamisen johtamista. Toisin sanoen rehtorin tehtävänä on opetushenkilöstön ammatillisen kehittymisen tukemisen lisäksi osallistua koulun virallisten ja epävirallisten foorumien oppimisprosesseihin ja näyttää esimerkkiä toiminnallaan (Lahtero ja muut, 2021, s. 328). Rehtorilla tulisi siis olla pyrkimys koko kouluorganisaation johtamiseen tavalla, joka tukee osaamisen hyödyntämistä ja opetushenkilöstön ammatillista kehittymistä

opetussuunnitelman tavoitteiden ja oppilaiden oppimisen toteutumisen edistämiseksi (Lahtero ja muut, 2021, s. 328). Kokonaisuudessaan laajan pedagogisen johtamisen voidaan havaita tulevan näkyviin prosessien kautta, joihin opetushenkilöstö osallistuu ja joiden kautta he tulkitsevat ja antavat merkityksiä rehtorin johtamistoiminnoista (Lahtero ja muut, 2021, s. 330)**.**

Lahtero ja muut (2021, s. 329) ovat hahmottaneet tutkimusartikkelissaan laajan pedagogisen johtamisen kuvion muotoon, joka on mukaelma Lahteron ja Kuusilehto-Awalen (2015, s. 321) esittelemästä mallista. Mallin taustalla vaikuttaa Thomas J. Sergiovannin (2006) malli leadershipin viidestä voimasta, jotka ovat tekninen leadership, inhimillinen leadership, koulutuksellinen leadership, symbolinen leadership ja kulttuurinen leadership (Lahtero, 2011, s. 65). Lahtero (2011, s. 211) jalosti väitöskirjatutkimuksessaan Sergiovannin (2006) mallia pidemmälle asemoimalla symbolisen ja kulttuurisen voiman tavalla, jossa niiden läsnäolo on ilmeinen kaikissa johtamistilanteissa ja -toiminnoissa. Voidaankin siis ajatella, että rehtorin vastuulla olevat tekniset, inhimilliset ja koulutukselliset johtamistoiminnot saavat aikaan tulkintoja ja merkityksiä organisaation jäsenten kesken. Merkitysten luomasta verkostosta nähdään lopulta muodostuvan kouluorganisaation johtamiskulttuuri. (Lahtero, 2011, s. 211.) Kuviossa 5 esitellään mukailtu Lahteron ja muiden (2021) malli laajasta pedagogisesta johtamisesta.

<table>
<tr>
<td>Epäsuora pedagoginen johtaminen

Rakenteet johtamisessa

- Lukujärjestys
- Budjetti
- Vuosisuunnitelma
- Päivittäinen hallinto ja rutiinit</td>
<td>Suora pedagoginen johtaminen

Strategia johtamisessa
Linjaukset toimintatavoissa</td>
<td>Epäsuora pedagoginen johtaminen

Henkilöstön johtaminen

- Vuorovaikutus
- Tuki
- Läsnäolo
- Osaaminen</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">Symbolinen johtaminen: Merkitykset, jotka annetaan suoralle ja epäsuoralle johtamiselle</td>
</tr>
<tr>
<td colspan="3">Kulttuurinen johtaminen: Merkityksistä syntyvä verkosto, Johtamis- ja toimintakulttuuri</td>
</tr>
</table>

Kuvio 5. Malli laajasta pedagogisesta johtamisesta (mukaillen Lahtero, 2011, s. 221; Lahtero & Kuusilehto-Awale, 2015, s. 321; Lahtero ja muut, 2021, s. 329).

Laaja pedagoginen johtaminen sisältää niin suoran kuin epäsuoran pedagogisen johtamisen (Lahtero ja muut, 2021, s. 329). Suoralla pedagogisella johtamisella viitataan oppimisen ja opetuksen strategiaan ja sen mukaiseen kehittämistyöhön kouluorganisaatiossa. Toisin sanoen suora johtaminen kytkeytyy kouluorganisaation visioon ja sen mukaisiin tavoitteisiin sekä jaettuun arvoperustaan. Epäsuoraa johtamista tapahtuu sen sijaan rakenteiden ja henkilöstön johtamisen kautta, joista ensimmäisessä keskitytään koulun päivittäisiin toimintaedellytyksiin ja hallinnollisiin rutiineihin. Henkilöstön johtaminen puolestaan korostaa henkilöstöön kytkeytyviä psykologisia tekijöitä, esimerkiksi tarpeiden, hyvinvoinnin ja motivaation näkökulmista. Epäsuoran johtamisen onnistumista on mahdollista arvioida sen kautta, miten sen avulla onnistutaan tukemaan toimintaympäristöä, jossa opetussuunnitelmaa toteuttavat oppimis- ja opettamisprosessit tapahtuvat. (Lahtero ja muut, 2021, s. 329.) Kyseisten pedagogisten johtamiselementtien avulla rehtori näyttäytyy symbolisena kouluorganisaationsa johtajana. Tällöin annetut merkitykset mahdollistavat rehtorin toimesta yhteisöllisyyden kokemuksen vahvistamisen ja halutun mielikuvan rakentamisen kouluorganisaatiosta. Lopulta kulttuurinen johtaminen kokoaa annetut merkitykset yhteen verkostoksi sekä koulun johtamis- ja toimintakulttuurin perustaksi. (Lahtero, 2011, s. 17, 211; Lahtero ja muut, 2021, s. 329.)

3.3 Pedagoginen muutos

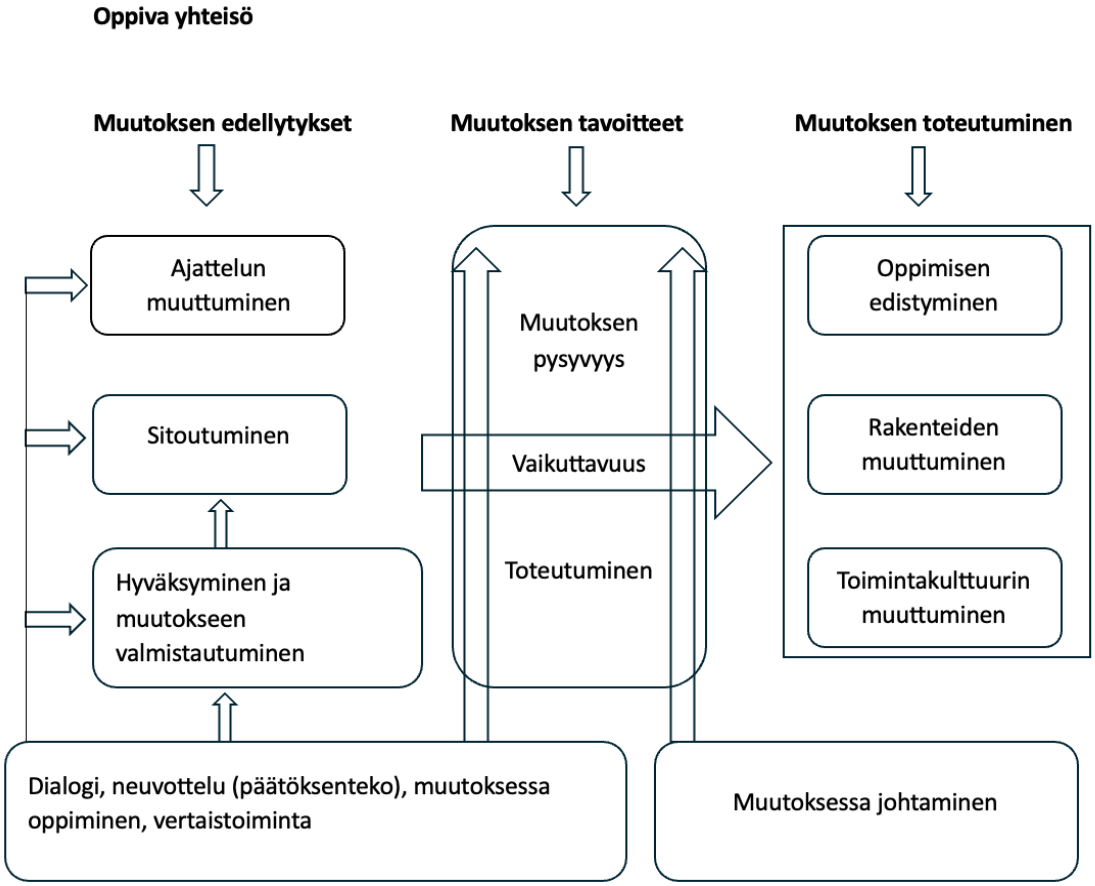
Kouluorganisaatio on nähtävissä sekä omana systeeminään että toisaalta osana laajempaa yhteiskunnallista ekosysteemiä, josta myös muutokset kumpuavat (Kola-Torvinen ja muut, 2024, s. 34). Kouluorganisaatiot ovatkin jatkuvan muutoksellisuuden ja vaatimuksien edessä, jotka peräänkuuluttavat kouluorganisaation muutosvalmiutta ja kykyä sopeuttaa toimintaansa (Palmqvist & Räty, 2024, s. 14). Liusvaaran (2014, s. 36) mukaan pedagogisen johtajuuden merkitys muutosta kohti etenevässä organisaation toiminnassa korostuu sen sisältämän visioinnin ja osaamisen kehittämisen kautta. Näin ollen

pedagogisesti johdetun kouluorganisaation nähdään toimivan oppivan organisaation tavoin, jolle on ominaista hyväksyä kehittyminen osana kouluorganisaation strategista toimintaa (Liusvaara, 2014, s. 36).

Peter Senge julkaisi vuonna 1990 kuvauksen oppivasta organisaatiosta, jonka mukaan yhdessä oppiminen paransi yritysten tuloksia. Seuraavan vuoden aikana oppivaa organisaatiota koskevia näkökulmia aloitettiin hyödyntämään amerikkalaisissa peruskouluissa, jotka pyrkivät oppimistulosten parantamiseen. Myöhemmin koulutusalaa koskeva kirjallisuus ryhtyi käyttämään käsitettä oppiva yhteisö, jonka ”ensisijaisena tavoitteena on oppimisen edistäminen”. Oppivat yhteisöt sitoutuvat oppimiseen ja sen jatkuvaan sekä järjestelmälliseen kehittämiseen, jonka keskiössä ovat yhteisöllisyys, jaetut arvot, dialogi, vertaistoiminta ja jatkuva muutos muutosjohtamisen kompetensseineen. (Hord, 1997; Kovalainen, 2020, s. 60, 65–67.)

Kovalaisen (2020) tutkimusta mukaillen muutosjohtaminen voidaan hahmottaa osaksi pedagogisen johtamisen kokonaisuutta (Palmqvist & Räty, 2024, s. 12). Kovalainen (2020, s. 179) on jaotellut pedagogisen johtajuuden toteutumisen osana oppivaa yhteisöä neljän teoreettisen määritelmän kautta, jotka ovat seuraavat: (1) ”Pedagogisen johtajuuden keskiössä on oppiminen ja oppija, jonka oppimisedellytyksistä, kasvusta ja hyvinvoinnista huolehditaan”, (2) ”Pedagogisen johtajuuden pedagogisia ydinarvoja ovat ihmisyys, sivistys, demokratia ja tasa-arvo”, (3) ”Koulu on oppiva yhteisö, joka toimii pedagogisten arvojen ja oppivan yhteisön periaatteiden mukaan” ja (4) ”Pedagoginen johtajuus on muutoksessa johtamista”.

Muutosjohtamista kuvaavan, neljännen määritelmän nähdään kokoavan yhteen muut määritelmät koulutusjohtamisen tilanne- ja kontekstisidonnaisuuteen reagoimiseksi (Kovalainen, 2020, s. 100). Kovalainen (2020, s. 101) on muodostanut neljännen määritelmänsä pohjalta mallin ”muutoksen toteutumisesta pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä”, joka esitellään mukailtuna kuviossa 6.



Kuvio 6. Muutoksen toteutuminen pedagogisesti johdetussa oppivassa yhteisössä (mukaillen Kovalainen, 2020, s. 101).

Kovalainen (2020, s. 100) painottaa, että pedagogisen muutoksen toteutuminen vaatii oppivassa yhteisössä sitoutuneisuutta. Siihen, että ajattelu voi muuttua muutosta edistäväksi, tarvitaan muutoksen hyväksymistä ja jatkuvan muutoksellisuuden tunnistamista. Jotta voidaan valmistautua muutokseen, tarvitaan refleksiivistä dialogia neuvotteluineen ja päätöksentekoineen sekä vertaistoimintaa valmennuskäytäntöineen, joiden nähdään myös vahvistavan sitoutumista sekä ajattelun muuttumista. Nämä tekijät muodostavat edellytykset muutokselle. Lopulta muutoksen tavoitteena on vaikuttavuus, joka ilmenee muutoksen aikaansaamina tuloksina, eli oppimisen edistymisenä sekä toimintakulttuurin ja rakenteiden muuttumisena. Lisäksi vaikuttavuus ilmenee muutoksen kestävyytenä ja yhteisön kykynä toimia jatkuvassa muutoksellisuudessa. Muutoksen aikaansaamisen edellytyksenä vaikuttaa myös oppivan yhteisön johtajan kyky ja harjaantuminen muutoksessa johtamiseen. (Kovalainen, 2020, s. 100–101, 181.)

4 Julkishallinnon uudistaminen tutkimuskontekstina

4.1 Julkisen hallinnon reformi ja sen johtaminen

Julkisen hallinnon reformilla viitataan Pollittin ja Bouckaertin (2017) mukaan tarkoituksellisiin yrityksiin muuttaa julkisen sektorin organisaatioiden rakenteita, prosesseja ja kulttuureita toimimaan paremmin. Lähdesmäki (2003a, s. 283) määrittelee reformin käsitteen puolestaan uudistukseksi ja hyödylliseksi sekä toivotuksi muutokseksi, jolle on tyypillistä tavoitteellisuus ja suunnitelmallisuus osana kehittämistoimintaa. Hänen (2003a, s. 283) mukaansa reformin toteuttaminen onnistuneesti edellyttää jatkuvuutta ja poliittista tukea.

Julkisen hallinnon reformin tavoitteena on saada organisaatiot toimimaan tehokkaammin tai varmistaa, että organisaatiot reagoivat paremmin niitä käyttävien kansalaisten tarpeisiin tai että organisaatiot keskittyvät vahvemmin virallisten tavoitteidensa saavuttamiseen (Pollitt & Bouckaert, 2017). Julkishallinnon tavoitteellisesti orientoituneita reformeja koskevassa päätöksenteossa ilmenee usein ristiriitaisuuksia ja vaikeita valintoja siitä, mitä tulisi priorisoida (Pollitt & Bouckaert, 2011, s. 2). Näin ollen julkisen hallinnon reformit ovat usein poliittisesti latautuneita, eikä haluttuja tavoitteita aina saavuteta (Pollit & Bouckaert, 2011, s. 2; Stenvall & Virtanen, 2021).

Airaksinen (2009, s. 37) on määritellyt tutkimuksessaan julkisen hallinnon uudistamiselle kolme tavoitteita, joista ensimmäinen koskee sisäisen toimintakyvyn vahvistamista. Kyseinen tavoite viittaa hallintokoneiston kyvykkyyteen toteuttaa ja edistää poliittisia tavoitteita. Toinen tavoite kytkeytyy hallinnon ulkoisen toimintakyvyn parantamiseen, jossa keskeistä on kyvykkyys toimia hyvässä suhteessa tarpeisiin ja vaatimuksiin nähden, joita yhteiskunta ja kansalaiset asettavat. Kolmas tavoite liittyy hallinnon uudistamisen avulla saavutettuihin aitojen ja oikeiden ongelmien ratkaisuihin. Näin toimimalla halutaan estää hallinnon tehottomuus ja ei-tarkoituksenmukaisuus. (Airaksinen, 2009, s. 37.)

1980-luvulla alkanut julkista sektoria koskeva kritiikki ja uusliberalistisen ajattelun lisääntyminen kytkeytyvät uuteen julkisjohtamiseen (*New Public Management*), joka pohjautuu Yhdysvaltojen ja Ison-Britannian 1980-luvun hallintoreformeihin. Uutta julkisjohtamista koskevaa doktriinia myötäilevä näkökulma kritisoi julkisen sektorin tehottomuutta ja raskasta byrokratiaa. (Hood, 1991, s. 3; Hood, 1995, s. 93; Niemelä, 2008, s. 9.) Lähdesmäki (2003b, s. 154) kuvaakin modernin hallinnon kehittämisideologian keskeisimmiksi tavoitteiksi esimerkiksi byrokraattisen organisaatiorakenteen väljentämisen, hallintotehtävien ja vastuun hajauttamisen sekä sääntelyn purkamisen. Uuden julkisjohtamisen doktriinin keskiössä onkin julkisten organisaatioiden tehokkuuden ja vaikuttavuuden parantaminen, jonka alkuperä on peräisin yksityiseltä sektorilta (Kuipers ja muut, 2014, s. 13, 16).

Lähdesmäen (2011, s. 75, 79) mukaan Suomessa on vallinnut pitkään vahva uskollisuus ja tahto julkisen hallinnon reformeille. Uudistusten kohteena ovat olleet tuottavuuden kasvattaminen ja uudelleenorganisointi julkisen palvelutuotannon osalta. Uudistuksista ovat vastanneet niin sanottu uudistuseliitti johtavine poliitikkoineen ja virkamiehineen, jolla on ollut yhteinen näkemys julkisen sektorin uudistamisesta. Uudistamisen nähdään olleen johdonmukaista ja eri hallituskaudet ylittävää. Julkisen hallinnon reformit on nähty kuitenkin ennen muuta käytännöllisinä ja talouden kannalta välttämättöminä poliittisen tai ideologisen latautuneisuuden sijaan. (Lähdesmäki, 2011, s. 75, 79.)

Toimintaympäristön ja julkisen hallinnon sisäisen monimutkaisuuden on nähty haastavan julkisen hallinnon kykyä tehokkaaseen ja tarkoituksenmukaiseen toimintaan jo pitkään. Tarve uusille julkisen hallinnon rakenteita ja kyvykkyyksiä tuottaville reformeille kumpuaa niin toimintaympäristön muutoksista, jännitteistä ja kriiseistä sekä toisaalta tarttumisesta uudenlaisiin mahdollisuuksiin. (Kaunismaa ja muut, 2021, s. 69.)

Kaunismaan ja muiden (2021) tutkimusartikkelissa esitelty, vuonna 2020 laadittu julkisen hallinnon strategia korostaa julkisen hallinnon reformeissa osallisuuden ja yhteistyön merkitystä. Stenvallin ja Virtasen (2021) mukaan julkisten reformien johtamisessa

korostuukin toiminnallinen prosessinomaisuus, jossa tulee huomioida reformin kohteena olevat ihmiset muutoksen toimijoina. Näin ollen julkisen hallinnon reformeja johdettaessa tulisi keskittyä yhä enemmän kansalaisten luottamuksen rakentamiseen niin hallinnon läpinäkyvyyden, saavutettavuuden, osallistumismahdollisuuksien kuin dialogien kautta. Lisäksi yhteistyön merkitys korostuu esimerkiksi valtion ja kuntien välisen yhteistyön lisäämisen sekä erilaisten kumppanuuksien ja verkostojen vahvistamisen kautta. (Kaunismaa ja muut, 2021, s. 74–75.) Koskimies ja muut (2022, s. 75) korostavat myös tarvetta julkisen johtamisen verkostomaisuudelle, jossa johtajat ymmärtävät roolinsa osana yhteistyötä ja käsittävät samalla myös laajoja kokonaisuuksia.

De Mattos Donatelli ja Scott (2025, s. 5, 11) tuovat myös esille tutkimusartikkelissaan kollektiivisen johtajuuden ja sitoutuneen virkamies- ja johtokoneiston merkityksen julkishallinnossa osana asteittaista reformiprosessien jatkumista hallituskaudet ylittävästi. Lisäksi de Mattos Donatelli ja Scott (2025, s. 11) näkevät hallinnon doktriinin siirtymisen kohti kollektiivista johtajuutta johtavan mahdollisesti myös kestävämpään tehokkaiden ja yhteiskunnallisesti muuntautuvien menettelytapojen tuottamiseen toimittaessa yhä kompleksisimmissa toimintaympäristöissä.

Kaiken kaikkiaan luottamusta halutaan siis vahvistaa yhteistyötä ja vuorovaikutusta vahvistavalla johtamisella, jossa korostuvat esimerkiksi organisaatiorajat ja -rakenteet ylittävä työskentely sekä ilmiöpohjainen valmistelu. Lisäksi tietojohtamisen, ketterien ja joustavien toimintatapojen, systeemisen ajattelun ja osaamisen jatkuvan kehittämisen merkitys osana nykyaikaista julkisen hallinnon reformityön johtamista korostuu. (Kaunismaa ja muut, 2021, s. 74–76.) Systeemisissä toimintaympäristöissä toimittaessa julkisen hallinnon reformien johtaminen edellyttää siis siirtymistä osallistavaan otteeseen sen sijaan, että julkisen hallinnon reformityö käsitettäisiin vain poliittishallinnollisen eliitin omistamaksi toimintakentäksi tai vallankäytön areenaksi. Monimutkaisuuden ja systeemisyyden olemassaolo näyttäytyy päätöksentekijöille osaltaan epävarmuustekijänä, jolloin myös johtamistehtävän nähdään vaikeutuvan, kun esimerkiksi hallinnolliset linjanvedot muuttuvat nopeasti. (Stenvall & Virtanen, 2021.) Mikäli julkisen hallinnon reformia

toteutetaan nopealla aikataululla, olisi sitäkin tärkeämpää, että keskustelua ja dialogia ylläpidetään luottamuksen ja sitoutumisen varmistamiseksi (Niskanen ja muut, 2020, s. 48–49).

4.2 Esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus

Kuluvalla Suomen hallituskaudella vuosien 2023–2026 aikana toteutetaan pääministeri Petteri Orpon hallitusohjelmaan perustuva oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistus esi- ja perusopetuksessa. Uudistuksen tavoite on turvata riittävä tuki oppilaille ja keventää hallinnollista työmäärää opetushenkilöstössä, mikä vapauttaa osaltaan resursseja perusopetuksen perustehtävän toteuttamiseen. Lisäksi uudistusta puoltaa se, että tuen muodot kaipaavat valtakunnallista selkiyttämistä ja yhtenäistämistä. Samalla tukitoimia koskeva päätöksenteko selkiytyy ja opettajien velvoite kirjaamiseen tukeen liittyvissä asiakirjoissa vähentyy. Näin ollen pedagogisia asiakirjoja on jatkossa vähemmän ja niitä koskevaan valmisteluprosessiin tarvitsee sijoittaa vähemmän resursseja. Uudistus ohjaa myös ennakoivaan työhön tukitoimissa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2024.)

Hallituksen esityksessä (114/2024 vp) ”ehdotettiin muutettavaksi oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevat säännökset perusopetuslaissa ja muissa siihen liittyvissä laeissa”. Esityksen ensimmäisenä tavoitteena oli edellä kuvatun tavoin yhtenäistää ja selkiyttää tuen muotoja valtakunnallisesti tavalla, jossa taataan riittävät resurssit tukitoimien mahdollistamiseen. Esityksen toisena tavoitteena oli yhdenvertaiset tuen saamisen mahdollisuudet niin ryhmän jäseninä kuin yksilöinä. Esityksen kolmantena tavoitteena oli keventää hallinnollisen työn määrää koskien tuen arviointia, päätöksentekoa ja suunnittelua asiakirjoineen. (HE 114/2024 vp.)

Eduskunta hyväksyi uudistusta koskevan lainsäädännön 30.12.2024, ja opetushallitus päivitti puolestaan esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet uudistetun lainsäädännön mukaisiksi vuoden 2025 helmikuussa. Paikallisia opetussuunnitelmia on myös laadittu vuoden 2025 kevään aikana. Uudistuksessa päivitetty lainsäädäntö ja

päivitetyt opetussuunnitelman perusteet astuivat pääsääntöisesti voimaan 1.8.2025. (Opetushallitus, 2025b, Opetushallitus, 2025c.) Lisäksi uudistuksessa noudatetaan siirtymäaikoja vuoden 2026 elokuun loppuun saakka eräiden poikkeuksien osalta koskien perusopetuslain (628/1998) ja opetussuunnitelmien perusteiden voimaantuloa (Opetushallitus, 2025d).

Uudistuksessa siirrytään pois oppimisen ja koulunkäynnin kolmiportaisen tuen mallista, joka rakentui yleisestä, tehostetusta ja erityisestä tuesta (Opetushallitus, 2014, s. 61; Vitka, 2021, s. 27). Kolmiportaisessa tuen mallissa tuen intensiteetti kasvoi tuen portaalta toiselle noustessa. Mikäli yleinen tuki ei riittänyt, tuli oppilaalle laatia moniammatillisessa yhteistyössä pedagogiseen arvioon perustuva oppimissuunnitelma ja tarjota siihen kirjattua oppimisen ja koulunkäynnin tarkemmin suunniteltua ja säännöllisempää tukea. (Vitka, 2021, s. 28, 32.) Mikäli tehostettu tuki ei riittänyt, tuli oppilaalle laatia pedagoginen selvitys, jonka pohjalta tehtiin erityistä tukea koskeva erillinen hallintopäätös. Erityiseen tukeen siirryttäessä oppilaalle laadittiin myös henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma (HOJKS). (Vitka, 2021, s. 28, 33.)

Uudistuksen myötä oppimisen ja koulunkäynnin tukea tarjotaan varhaisesti ensisijaisesti ryhmämuotoisena ja lapsen omassa opetusryhmässä – inklusiivisia toimintatapoja edistäen (Opetushallitus, 2025a). 1.8.2025 voimaan tulleen, päivitetyn perusopetuslain (628/1998) 4 a luvun 20 b §:ssä ja 20 c §:ssä määritellään uudet tukimuodot ryhmäkohtaisiin ja oppilaskohtaisiin tukimuotoihin, joista jälkimmäisiin siirrytään, mikäli ryhmäkohtaiset tukimuodot eivät riitä. Perusopetuslain 4 a luvun 20 d §:n ja 20 e §:n mukaan oppilaskohtaisen tuen saamiseksi on tehtävä tuen tarpeen arviointi ja tuen toteuttamista koskeva suunnitelma. Lisäksi perusopetuslain 4 a luvun 20 f §:ssä säädetään, että opetuksen järjestäjällä on vastuu kirjallisesta päätöksestä oppilaskohtaisiin tukitoimiin siirryttäessä.

Perusopetuslain 4 a luvun 20 a §:n mukaan ryhmäkohtaiset tukimuodot kattavat niin yleisen kuin opetuskieleen kohdistuvan tukiopetuksen sekä erityisopettajan tuen osana

muuta opetusta. Perusopetuslain 4 a luvun 20 b §:ssä täsmennetään ryhmäkohtaisia tukitoimia siten, että opetuksen järjestäjän tulee varmistaa, että opetusjärjestelyt tukevat oppimista ja painotus tulee tukitoimien toteuttamisessa siirtää opettajien väliseen yhteistyöhön. Perusopetuslain 4 a luvun 20 c §:ssä säädetään puolestaan oppilaskohtaisista tukitoimista, joihin kuuluvat erityisopettajan toimesta toteutettava opetus osittain osana pienryhmää ja muuta opetusta, erityisopetus pienryhmässä tai erityisluokassa ja apuvälineet sekä avustaja- ja tulkitsemispalvelut. Opetusryhmät on muodostettava perusopetuslain 4 a luvun 20 g §:n mukaan siten, että opetusryhmässä voi olla enintään viisi oppilaskohtaisia tukitoimia saavaa oppilasta, jotka osallistuvat erityisopettajan tai erityisluokanopettajan pienryhmä- tai erityisluokkaopetukseen.

Suomalaisten pedagogisten koulureformien ydintavoitteena on tukea oppilaiden oppimispolkua niin esiopetuksesta peruskouluun kuin aina lukioon tai ammatilliseen koulutukseen saakka. Avainroolissa ja vastuunkantajina kyseisten uudistusten toimeenpanossa toimivat kouluorganisaatioita johtavat rehtorit sekä opettajat. (Soini ja muut, 2009, s. 27.) Esi- ja perusopetuksen järjestäjän vastuulla onkin pitää oppilas keskiössä ja perusopetuslain 1 luvun 3 a §:n mukaan huolehtia, että kaikessa esi- ja perusopetuksen suunnittelussa, järjestämisessä ja sitä koskevissa päätöksissä huomioidaan lapsen etu ensisijaisesti.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus ja puolistrukturoitu haastattelu

Tämä pro gradu -tutkielma toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena, sillä laadullinen tutkimus pyrkii tyypillisesti ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiöitä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmasta. Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita henkilöiden ajatuksista ja kokemuksista merkityksineen, joita tutkimuksen kohteena olevat henkilöt ilmaisevat. (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9.) Tämän tutkielman mielenkiinnon kohteena olivatkin peruskoulujen rehtorien näkemykset esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistukseen kytkeytyvästä muutosjohtamisesta, mistä syystä laadullisen tutkimuksen lähestymistapa sopi tähän tutkimukseen.

Laadullisessa lähestymistavassa eräs keskeisimmistä tunnuspiirteistä liittyy tarkasteltavaan todellisuuteen ja sen tuottaman tiedon subjektiivisuuteen. Laadullinen tutkimus tarkastelee yleensä yksittäistapauksia, ja lisäksi tutkimukseen osallistuvien henkilöiden näkökulmat ja tutkijan vuorovaikutus yksittäisten havaintojen kanssa korostuvat. (Puusa & Juuti, 2020, s. 76.) Koska todellinen elämä tuottaa samanaikaisesti toinen toistaan muovaavia tapahtumia, on laadullisen tutkimuksen avulla mahdollista löytää monensuuntaisia suhteita (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 161).

Tutkijan tehtävänä on lopulta tuottaa mielekäs teoreettinen tulkinta tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä oman tulkintansa ja ymmärryksensä kautta (Puusa & Juuti, 2020, s. 76). Näin ollen laadullisessa tutkimuksessa on mahdotonta saavuttaa täyttä objektivisuutta, sillä tutkijan ja tiedon välinen suhde korostuu. Totuusväittämien sijaan laadulliset tulokset ovat siten ehdollisia selityksiä sisältäviä, jotka rajoittuvat tiettyyn aikaan ja paikkaan. (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 161.)

Jotta tutkimuksen kannalta olennaisia merkityksiä saataisiin, tarvitaan menetelmiä eli keinojen kokonaisuutta, joiden kautta tutkimusaihetta lähestytään ja tutkimuskysymyksiin vastataan. Menetelmillä viitataan siis tyypillisesti konkreettisiin tapoihin kerätä

tutkimusaineistoa tai analysoida sitä. (Juuti & Puusa, 2020a, s. 9.) Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumenetelmäksi valittiin puolistrukturoitu tutkimushaastattelu, sillä se mahdollisti tutkimuksen kohteena olevien peruskoulujen rehtorien subjektiivisen ja merkityksiä luovan aseman tutkimuksen kannalta (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 205). Puolistrukturoidussa haastattelussa annettaan siis tilaa haastateltavalle ilmaista omia näkemyksiään mahdollisimman vapaasti omin sanoin (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 205; Koskinen ja muut, 2005, s. 104). Etuna haastattelun käytössä on luonnollisesti myös se, että haastateltavat valitaan tarkoituksenmukaisesti tutkittavan ilmiön kannalta, ja siten haastattelu tuottaa tyypillisesti tutkijan ohjaamana asetettujen tutkimuskysymyksien mukaista aineistoa (Puusa, 2011, s. 76).

Haastattelulla viitataan siis tutkimuksen tiedonkeruutapaan, jossa tutkimuksen kohteena olevilta henkilöiltä kysytään heidän omia näkemyksiään tutkimuskohteesta ja vastaukset saadaan puhuttuna (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Arkikeskusteluista poiketen, tutkimushaastattelussa korostuvat tarkoituksellisuus ja osallistujaroolit, joissa tutkija ohjaa keskustelua tutkimuksen tavoite ja haastateltavan asiantuntemus edellä. Lisäksi tilanteen institutionaalisuutta korostavat keskustelujen nauhoittaminen tai muistiinpanojen tekeminen haastattelijan toimesta. (Ruusuvuori & Tiittula, 2017.)

Haastattelumenetelmänä puolistrukturoitu haastattelu sijoittuu strukturoidun ja strukturoimattoman haastattelun väliin, joista ensimmäisellä viitataan tyypillisesti lomakehaastatteluun ja viimeisellä syvähaastatteluun (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Lomakehaastattelussa korostuvat kysymysten strukturointi niin järjestyksen kuin valmiiden vastausvaihtoehtojen muodossa (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87). Syvähaastattelussa korostuvat puolestaan keskustelu ja avoimet kysymykset, joita ohjaa vain ilmiö, joka on määritelty ennalta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88). Puolistrukturoidussa haastattelussa, jota kutsutaan Suomessa usein myös teemahaastatteluksi, haastattelijan on mahdollista vaihdella kysymysten järjestystä ja muotoa ja haastateltavilla on vapaus vastata kysymyksiin omin sanoin ilman sidottuja vastausvaihtoehtoja (Hirsjärvi & Hurme, 2022; Koskinen ja muut, 2005, s. 104). Näin ollen puolistrukturoidussa haastattelussa tutkija ohjaa selkeästi

haastattelua, kuitenkin ilman täyttä kontrollia haastattelun etenemisestä (Koskinen ja muut, 2005, s. 105).

5.2 Tutkimusaineisto

Haastatelluille rehtoreille lähetettiin vuoden 2025 toukokuun aikana sähköpostitse tiedustelu halukkuudesta osallistua tutkimushaastatteluun. Kaikki seitsemän rehtoria vastasivat kyselyyn myöntävästi. Tutkimuslupahakemukset, tutkimussuunnitelmat, tietosuojaselosteet, riskiarvioinnit, tutkimustiedotteet ja suostumuslomakkeet lähetettiin haastatelluille rehtoreille myös toukokuun aikana vuonna 2025. Elokuun loppuun mennessä vuonna 2025 kaikki seitsemän haastateltua rehtoria olivat antaneet virallisen suostumuksensa osallistua haastatteluun ja tutkimusluvat myönnettiin. Teemahaastattelut järjestettiin syyskuun aikana vuonna 2025. Haastatteluja järjestettiin yhteensä kuusi kappaletta, joista yhteen osallistui kaksi rehtoria samanaikaisesti.

Haastattelut toteutettiin Microsoft Teams -viestintäalustaa käyttäen. Nauhoitetut videohaastattelut litteroitiin pseudonymisoiduiksi, kooditietoja sisältäviksi, haastattelulitteraatioiksi. Koodiavaimena käytettiin haastateltavien rehtorien nimistä termiä haastateltava, jonka jatkeeksi haastattelut rehtorit erotettiin toisistaan numeroilla. Muut epäsuorat tunnistetiedot, esimerkiksi paikkakuntaan tai työpaikkaan liittyen korvattiin yleisillä termeillä, esimerkiksi seuraavien koodiavainten avulla: kaupunkialue ja organisaatio. Haastattelut pyrittiin litteroimaan sanasta sanaan, lukuun ottamatta muutamia epäselviä sanoja, jotka eivät erottuneet puheesta. Haastattelut kestivät noin 30 minuutista 50 minuuttiin saakka. Keskimääräinen haastattelujen kesto oli noin 40 minuuttia. Litterointi toteutettiin syyskuun aikana vuonna 2025. Litteroitua tutkimusaineistoa kertyi yhteensä 62 sivua. Tutkimusaineiston analyysi toteutettiin syys- ja lokakuun aikana vuonna 2025.

5.3 Teoriaohjaava sisällönanalyysi

Laadullisen aineiston analyysin tavoitteena on pyrkiä luomaan mielekäs kokonaisuus, jonka avulla muodostetaan perusteltu tulkinta johtopäätöksineen tutkittavasta ilmiöstä. Tutkimusaineiston analyysin toteuttamiseen kuuluu aineiston eri osien analysointi ja synteesien rakentaminen kyseisiin osioihin kootuista havainnoista. Tavoitteena on tuottaa perusteltuja tulkintoja tavalla, jotka etenevät tutkimuksen tuloksissa korkeammalle abstraktitasolle. Tutkijan on siis tavoiteltavaa irrottautua aineistosta nousevista yksittäistapauksista ja muodostaa johtopäätöksiä yleisellä tasolla. (Puusa, 2020, s. 148.)

Laadullisen aineiston analyysissa empiirisiä havaintoja tulkitaan lähilukuisesti ja aineistosta nostetaan teemoja koodattaviksi ja muotoiltaviksi yleisimmiksi luokitteluiksi. Näin ollen laadullinen analyysi edellyttää tutkimusaineiston tarkkaa tuntemista. Lopulta tutkija täsmentää tutkimustehtävän kannalta merkittävimpiä luokitteluja ja päätyy teoreettisesti etenevään pohdiskeluun ja erilaisiin selitysmalleihin, joiden tavoitteena on vakuuttaa lukija näkemysten tärkeydestä. (Hirsjärvi ja muut, 2009, s. 266, 268.)

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineiston analyysi toteutettiin teoriaohjaavana eli abduktiivisena sisällönanalyysina. Teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa aineiston analyysia ohjaa viitekehys, joka perustuu aikaisemmin rakennettuun teoriaan tai käsitejärjestelmään. Viitekehyksen avulla analysoitava aineisto luokitellaan valmiisiin teoreettisiin käsitteisiin. Analyysissa tarvittavat yläluokat ovat siis olemassa valmiina, joiden ohjaamana aloitetaan luomaan alaluokkia aineistolähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127, 133.)

Sisällönanalyysia ohjaavaksi teoriaksi valikoitui tässä pro gradu -tutkielmassa koostettu teoriasynteesi muutosjohtamisprosessin eri vaiheista, jotka ovat muutoksen valmisteluja suunnitteluvaihe, muutoksen toteuttamisvaihe ja muutoksen institutionalisointivaihe. Lisäksi arviointi ja viestintä muodostavat muutosjohtamisprosessin tukielementit. Kyseiset muutosjohtamisprosessin vaiheet ja tukielementit ohjasivat haastattelukysymyksiä ja muodostivat myös lopulta teoriaohjaavan sisällönanalyysin valmiit yläluokat.

Tutkimusaineiston analyysi aloitettiin aineistoon tutustumisella ja aineiston järjestelemisellä sekä luokittelulla. Tämä loi pohjan keskustelemiselle tutkimusaineiston kanssa ja myöhemmille analyysin pohjalta tehdyille johtopäätöksille. Tutkimusaineiston kanssa käytävä keskustelu ja tutkimuslöydösten tulkitseminen tekivät puolestaan mahdolliseksi sen, että tutkimustuloksia oli mahdollista suhteuttaa aiempiin tutkimustuloksiin ja niitä koskeviin teoreettisiin keskusteluihin. (Ruusuvuori ja muut, 2010, s. 10.)

Ensimmäisenä tutkimusaineistoa ryhdyttiin lukemaan läpi ja samalla korostettiin tutkimuskysymyksien ja tutkimuksen taustalla vaikuttavien teorioiden pohjalta merkityksellisiä avainsanoja ja -lauseita kahdella eri värikoodilla. Värikoodit ilmensivät niin muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksiä kuin haasteita osana esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistusta. Värikoodatut havainnot luokiteltiin teoriasynteesistä valmiina tulleiden yläluokkien alle ranskalaisin viivoin myöhempiä analyysin vaiheita varten jokaisessa litteroidussa Word-tiedostossa, joita oli yhteensä kuusi kappaletta.

Kun jokainen kuudesta, litteroitua tutkimusaineistoa sisältävästä, Word-tiedostosta oli koodattu ja tehdyt havainnot oli luokiteltu Word-tiedostoihin luotujen yläluokkien alle, siirrettiin koodatut havainnot yhteen Word-tiedostoon, jossa aloitettiin luomaan synteesiä kootuista havainnoista. Havainnot olivat eräänlaisia johtolankoja, joiden avulla tulkittiin ja muodostettiin kokonaiskuvaa tutkittavasta teemasta (Puusa, 2020, s. 146). Tehdyn synteesin pohjalta muodostuivat lopulta myöhemmin esiteltävässä tulostaulukossa esiintyvät alaluokat (Puusa, 2020, s. 146). Taulukossa 1 esitellään synteesin eteneminen yhden alaluokan osalta. Taulukko sisältää teoriaan pohjautuvan yläluokan, synteesin pohjalta muodostetun alaluokan sekä esimerkit aineisto-otoksista, joiden pohjalta alaluokka muodostettiin.

Yläluokka	Alaluokka	Aineisto-otokset
Arviointi	**Kehittämistoiminta**	*”Arviointi nostaa esille onnistumisen ja kehittämisen kohteet.”* H1 *”On tärkeää koulun tasolla tehdä näkyväksi sitä, [– –] missä on kehittämisen varaa.”* H1 *”Että se on oikeasti kehittymistä se muutos, niin siinä mielessä se ääni pitää kuulua muualtakin kuin aikuisilta tai työntekijöiltä.”* H2 *”Siinä [uudistuksessa] ollaan kehittämässä loppupeleissä ajatusta perustehtävästä.”* H2 *”Pitkäjänteisesti päästään kehittämään pala palalta eteenpäin kohti visiota.”* H7

Taulukko 1. Synteesin eteneminen yhden alaluokan osalta.

Kun tutkimusaineiston havainnot oli analysoitu, siirryttiin alaluokkien ja tulostaulukon muodostamiseen yhtäaikaisesti. Tämän jälkeen edettiin kirjoittamaan tutkimustuloksia ja pohdintaosuutta, jotka pyrittiin yhtenäistämään tutkielman teoreettisen viitekehyksen kanssa. Tässä vaiheessa tehtiin siis lopullinen synteesi tutkimustuloksista. (Puusa, 2020, s. 146.) Synteesin avulla pyrittiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin ja kuvaamaan tutkimuslöydöksiä. Lopuksi kuvattiin tehdyn tutkimuksen laatua niin tutkimuksen eettisyyden kuin luotettavuuden ulottuvuuksien kautta sekä arvioitiin mahdollisia jatkotutkimustarpeita tehdylle tutkimukselle.

6 Tulokset

6.1 Tulostaulukko

Taulukossa 2 esiteltävä tulostaulukko perustuu teoriaohjaavassa sisällönanalyysissa hyödynnettyyn teoriasynteesiin muutosjohtamisprosessin eri vaiheista, jotka ovat muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe, toteuttamisvaihe sekä institutionalisointivaihe. Arviointi ja viestintä muodostavat teoriasynteesissä muutosjohtamisprosessin tukielementit. Muutosjohtamisprosessin vaiheet ja tukielementit muodostivat teoriaohjaavan sisällönanalyysin yläluokat, joiden alle lähdettiin muodostamaan alaluokkia tutkimusaineistosta kahden tutkimuskysymyksen ohjaama, joista ensimmäinen käsitteli rehtorin muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksiä ja toinen rehtorin muutosjohtamisen haasteita esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen näkökulmasta. Yhteen Word-tiedostoon koostettujen havaintojen analysoinnin jälkeen aloitettiin synteesin tekeminen ja alaluokkien sekä tulostaulukon muodostaminen yhtäaikaisesti. Tulostaulukkoa muodostettaessa alaluokat muokkaantuivat lopulta viimeiseen muotoonsa.

	Muutosjohtamisen onnistumisen edellytykset	**Muutosjohtamisen haasteet**
Muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe	Muutostarpeen määrittely Tietopohjan rakentaminen Verkosto- ja tiimityöskentely Jaetun vision rakentaminen Muutoksen jakaminen osiin Osatavoitteiden määrittely Osallisuus Yhteistyö	Kiireellinen aikataulu Keskeneräisyys Muutosvastarinta Toimintakulttuurin muutoksen käynnistäminen

Muutoksen toteuttamis-vaihe	Tavoitteen kirkastaminen Uudistuksen raamien rakentaminen Jaettu johtajuus Osallisuus Johdon tuki Resurssien järjestäminen	Valtakunnallisten re-surssien epätasainen jakautuminen Keskeneräisyys Muutosvastarinta Toimivien käytäntöjen luominen
Muutoksen institutiona-lisointivaihe	Toimivien käytäntöjen paikantami-nen Joustavuus Henkilöstön sitoutumisen vahvista-minen Luottamus henkilöstöön Seuranta	Muutoksen näkyväksi tekeminen Toimintakulttuurin muutoksen juurrutta-minen
Arviointi	Kehittämistoiminta Formatiivinen arviointi Tiimityöskentely Monimenetelmällisyys Moniäänisyys Arviointiyhteenvedot	Vaikutuksien arviointi
Viestintä	Muutoksen sanallistaminen Monikanavaisuus ja -tasoisuus Kohtaamisen ja vuorovaikutuksen mahdollistaminen Moniäänisyys Viestinnän mitoittaminen	Informaatiotulva Henkilöstön erilaiset tarpeet

Taulukko 2. Tulostaulukko.

Seuraavissa alaluvuissa avataan analyysitaulukossa esiteltyjä tutkimustuloksia jokaisen yläluokan osalta erikseen tavalla, joka ottaa huomioon rinnakkain molemmat tutkimuskysymykset.

6.2 Muutoksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe

Uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaihe alkaa muutostarpeen määrittelyllä. Rehtorin on perusteltava henkilöstölleen, miksi uudistus on merkityksellinen ja mihin se perustuu. Tutkimusaineistosta ilmeni, että osa rehtoreista näkee uudistuksen lainsäädännöllisen perustan olevan riittävän vakuuttava peruste muutokselle. Samanaikaisesti osa rehtoreista näki, ettei lainsäädäntö itsessään riitä perustelemaan muutosta. Lisäperusteluita voidaan muodostaa esimerkiksi koulujärjestelmään vaikuttaneista yhteiskunnallisista muutostrendeistä ja jatkuvasta muutoksellisuudesta tai aiemmasta tiedosta, jonka taustalla voidaan nähdä vaikuttavan esimerkiksi ajatus siitä, ettei aiempi kolmiportainen tuen järjestelmä palvellut sitä tarkoitusta, johon se luotiin. Tunnistetut kehittämiskohteet koulujärjestelmässä alleviivaavat siis uudistuksen tarpeellisuutta.

> *”Kun se [uudistus] tulee perusopetuslain muutoksena, niin se on riittävän vakuuttavaa, että ei tarvitse muutoksen legitimointiin käyttää hirveästi energiaa*.” H1

> *”Aika huono peruste, että laki käskee.”* H2

Tietopohjan rakentaminen muodostaa erään merkittävimmistä muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksistä uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa. Rehtorin tulee tarjota henkilöstölleen riittävästi informaatiota uudistuksesta ja siihen kytkeytyvistä rooleista, jotta henkilöstön on mahdollista arvioida, mitä uudistus tarkoittaa heidän työnsä kannalta, niin yksilö-, työyhteisö- kuin tiimitasolla. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että rehtoreille ja henkilöstölle on myös tarjottu koulutusta, esimerkiksi erilaisten webinaarien, foorumien ja ulkopuolisten asiantuntijoiden avulla. Lisäksi tietopohjan rakentamisessa olennaisen osan muodostaa kouluorganisaatioiden verkosto- ja

tiimityöskentely. Verkostotyöskentelyä toteutetaan kouluorganisaation sisäisissä ja ulkoisissa verkostoissa. Erityinen rooli on rehtori- ja erityisopettajaverkostoilla, kouluverkostoilla, henkilökohtaisilla verkostoilla sekä koulujen ja kunnan tai kaupungin välisellä verkostoyhteistyöllä. Lisäksi tuen uudistuksessa merkittävinä verkostotoimijoina toimivat opetus- ja kulttuuriministeriö sekä opetushallitus, joka myös ylläpitää valtakunnallista Purje-verkostoa, johon osallistuu kouluittain uudistuksen kannalta tärkeimmät avainhenkilöt, jotka tuovat kouluorganisaatioon viimeisintä valtakunnallista tietoa uudistuksesta. Verkostotyöskentelyn nähdään tarjoavan työkaluja uudistusta koskevan kokonaisuuden hallintaan. Uudistuksen suunnittelua, esimerkiksi paikallisten opetussuunnitelmien osalta, on jaettu puolestaan merkittävästi koulun sisäisille tiimeille, joiden kautta käydään myös uudistukseen liittyvää keskustelua erityisesti valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa. Tiimien nähdäänkin olevan alusta uudistusta koskevalle keskustelulle. Suunnittelusta vastaaviin tiimeihin kuuluvat opettajat toimivat myös viestin kantajina työyhteisössä ja omissa tiimeissään uudistukseen liittyen. Uudistuksen mukaisen vision ja strategian jalkauttamisessa ovatkin eniten äänessä paikannetut avainhenkilöt, jotka uudistuksesta eniten tietävät.

> *”Tietopohjan varmistaminen on se lähtökohta, eli tiedetään, mistä on kyse ja mihin suuntaan mennään ja mikä muuttuu.*” H2

> *”Tiimi kantaa oikeastaan aika isoa vastuuta sisällöllisestä muutoksesta.*” H4

> *”Verkostot on mun mielestä äärimmäisen merkityksellisiä*.” H5

Tietopohjan rakentaminen muodostaa myös pohjaa jaetun vision rakentamiselle. Kouluorganisaatiossa tulee rakentaa yhteisöllisesti viestinnän avulla uudistuksen isoa kuvaa ja jaettua käsitystä, josta ilmenee uudistuksen tavoitteellinen suunta ja keinot tavoitteeseen pääsemiseksi. Rehtorin tulisi myös osoittaa henkilöstölle, miten uudistuksen mukainen visio hyödyttää oppilasta ja millaisia ovat sen tavoitellut vaikutukset lapsen edun kannalta. Tämän nähdään myös sitouttavan henkilöstöä. Tutkimusaineistosta kävi ilmi, että uudistusta koskevaa visiota ja strategiaa on jalkautettu kouluorganisaatioihin pienin askelin, ja jalkauttamistyö jatkuu edelleen. Lisäksi uudistuksen valmistelu- ja

suunnitteluvaiheessa aloitetaan jakamaan muutosta osiin ja järjestämään uudistuksessa etenemistä jaetun vision mukaisesti. Tästä esimerkkinä toimivat uudistuksen ennakoiva osatavoitteiden luominen. Tämä korostuu, sillä kyseessä on pitkäkestoinen muutosprosessi.

> *”Yhteisen vision tarpeen luominen, niin se on viestinnällisesti tosi tärkeä asia.”* H7

> *”Vaikutukset nähdään ulottuvan oppilas- ja opiskelijatasolle ja sen osoittaminen on niinku ihan avainjuttu.”* H2

> *”Loogisesti ja johdonmukaisesti palasteltu asiat pienemmiksi palasiksi, jotta pienet palaset pystytään henkilökunnalle sitten kertomaan ja sitten heitä osallistamaan.”* H4

> *”Otetaan semmoisia osatavoitteita [– –] kaikkea ei tehdä kerralla*.” H2

Osallisuus ja yhteistyö muodostavat eräät merkittävimmistä muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksistä uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa. Rehtorin tulee tarjota kohtaamisen paikkoja, joissa henkilöstöllä on mahdollisuus vaikuttaa ratkaisuihin ja pohdintaan koskien sitä, millaiset ovat kouluorganisaation toimintatavat uudistuksessa. Valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa on näin ollen tärkeää työstää uudistusta ja sitä koskevia päätöksiä yhteistyössä, jota kohti myös uudistus itsessään ohjaa.

> *”Osallistetaan henkilöstöä suunnitteluun*.” H1

> *”Valmistautuminen, joka lähtee osallistamisesta*.” H2

> *”Kaikista tärkeimpiä asioita on mun mielestä semmoinen, että me tehdään yhessä tämmöistä isoa muutosta.”* H3

> *”Mun tulee jotenkin varmistaa, että parhaat asiantuntijavoimat saadaan sen [uudistuksen] valmisteluun, toiminnan rakenteiden luomiseen.”* H7

Tutkimusaineistosta ilmeni merkittävimpinä valmistelu- ja suunnitteluvaiheen muutosjohtamisen haasteina uudistuksen kiireellinen aikataulu ja keskeneräisyys. Uudistus valmisteltiin valtakunnallisesti nopealla aikataululla, ja koulukohtainen valmistelutyö täytyi aloittaa keskeneräisten reunaehtojen keskellä. Haasteeksi muodostuikin nopean muutoksen ja suunnitelmien yhteensovittaminen ilman selkeää ohjeistusta. Valmistelutyöt aloitettiin kouluissa pääosin vuoden 2024 syksynä, mutta tästä huolimatta reunaehdot ovat edelleen osittain epäselvät eikä valmista mallia ole. Uudistusta koskeva hallinnollinen valmistelutyö onkin vastaanottanut paljon kritiikkiä. Tämä lisää osaltaan paineita ja vaatimuksia myös kouluorganisaation johdon suuntaan.

> *”Valmistelu tai työt täytyi aloittaa jo siinä vaiheessa, ennen kuin mitään varsinaisia reunaehtoja on tiedossa.”* H5

> *”Aikataulu oli sellainen, että porukkaa piti ruveta siihen valmistamaan viime syksynä viimeistään, jos ei aikaisemmin, vaikka valtakunnalliset säädökset ja ohjeistukset oli vasta valmistelussa.”* H6

Muutosjohtamisen haasteena uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa voidaan myös pitää muutosvastarintaa. Opettajat ovat olleet huolissaan siitä, voivatko he enää tuen uudistuksen myötä tukea oppilasta. Erityisopettajat ovat erityisesti kokeneet riittämättömyyttä. Eräs rehtori toi myös esille huolensa siitä, että erityisopettajat saattavat jäädä samanaikaisopetuksessa ohjaajan tai sivustaseuraajan asemaan. Lisäksi muutosvastarinnalle tyypillinen halu pysytellä vanhassa korostui, jonka taustalla nähtiin vaikuttavan myös viime vuosia muutoksillaan mullistaneet Covid-19-pandemia ja Ukrainan sota. Uudistuksen mukaista yhteisopettajuuden ja -suunnittelun lisäämistä on myös kyseenalaistettu aikaresurssien rajallisuuden takia. Seuraavat rehtorien kommentit kuvaavat henkilöstön muutosvastarintaa.

> *”Tästä on kanssa keskusteltu, että millä ajalla tää tehdään*.” H1

> *”Tällä tuhotaan kaikki hyvä, mitä koulussa on tehty ja tämmöinen niinku oppilasta tunteva pedagoginen toiminta ja suunnittelu romutetaan täysin, ja*

> *yhdessä suunnitteluaika kasvaa aivan hillittömäksi ja joku ei halua päästää erityisopettajaa luokkaansa*.” H7

> *”[Henkilöstö] pitäisi mielellään kiinni entisistä rakenteista ja sitten varsinkin, kun meillä on aika paljon ollut muutoksia.*” H3

Viimeinen tutkimusaineistosta noussut muutosjohtamisen haaste uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa liittyy uudistuksen mukaisen toimintakulttuurin muutoksen käynnistämiseen. Niissä kouluorganisaatioissa, joissa tuen uudistuksen edellyttämiä yhteistyörakenteita ja toimintakulttuuria yhteis- ja samanaikaisopettajuuden osalta on hyödynnetty jo vuosia, uudistus saattaa näyttäytyä yllättävän pienenä suhteessa siihen keskusteluun, jota aiheen ympärillä käydään. Kuitenkin niissä kouluorganisaatioissa, joissa yhteistyötä ei ole juurrutettu osaksi toimintakulttuuria, uudistus näyttäytyy suurelta ja muutokseen on vaikea ehtiä mukaan. Näin ollen vastahakoisuus yhteisopettajuuteen muodostaa erään merkittävimmistä haasteita uudistuksen mukaisen toimintakulttuurin muutoksen käynnistämiselle osana uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaihetta.

> *”Koulut, joissa ei olla tähän [yhteistyön toimintakulttuurin] suuntaan lähdetty viemään, niin on havahduttu, että ensimmäinen kahdeksatta alkaen pitäisi olla tällaista ja silloin se [uudistus] näyttäytyy aivan megalomaanisena.”* H7

6.3 Muutoksen toteuttamisvaihe

Uudistuksen toteuttamisvaiheeseen siirryttäessä rehtorin tulee kirkastaa henkilöstölleen uudistuksen tavoite. Johtajalla tulee olla selkeä käsitys uudistuksesta ja sen suuntalinjoista. Toisin sanoen johtajan on luotava raamit uudistukselle, huolimatta siitä, että uudistuksen lopputulos odottaa aikaansa ja joustavuudelle on jätettävä tilaa muutosprosessissa. Tutkimusaineistosta ilmeni kuitenkin myös se, että rehtori ei yksin määrittele muutoksen tavoitteita, vaan suuntalinjoja rakennetaan yhdessä henkilöstön kanssa.

> *”Pitää sen tavoitteen valon palaa silleen kirkkaana, että on itsellä selkeä käsitys, mitä asiaa nytten tällä toimella tavoitellaan.”* H4

> *”Johtajan pitää johtaa sitä [uudistusta], että tässä on ne raamit, että tätä kohti me niinku mennään*.” H3

> *”Rakennetaan yhteistä kieltä, mitä tavoitellaan*.” H2

Uudistuksen johtamisessa merkittävää roolia näyttelevät jaettu johtajuus ja osallisuus, jotka muodostavat eräät merkittävimmistä muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksistä uudistuksen toteuttamisvaiheessa. Uudistuksen johtamista on tiimiytetty, ja peruskouluihin on perustettu erilaisia kehittämis- ja suunnitteluryhmiä, jotka tuovat moniäänisyyden kuuluviin uudistuksen toteuttamisessa. Tutkimusaineistosta korostui, että uudistuksen myötä uudistettavat yhteisopettajuuden rakenteet pakottavat osallisuuteen. Jaettu johtajuus ja osallisuus nähdäänkin merkityksellisinä tekijöinä uudistuksen mukaisen toimintakulttuurin muuttamisen kannalta. Tutkimusaineistosta piirtyi kuva, että opettajille annetaan paljon vastuuta ja vapautta toimia asiantuntijuutensa kautta peruskoulun perustehtävän täyttämiseksi. Tuen uudistuksen toteuttamisessa erityisopettajilla onkin erityinen rooli tuen asiantuntijoina ja viestin tuojina työyhteisössä. Tutkimusaineiston perusteella voidaan todeta, että peruskoulun muutosjohtamisen kulttuuri perustuu pitkälti jaetulle johtajuudelle ja osallisuudelle, jossa opetushenkilöstön toimijuus ja asiantuntijuus tunnistetaan osana uudistuksen valmistelu- ja suunnittelu-, toteuttamis- sekä institutionalisointivaihetta. Rehtorin roolina on huolehtia uudistuksen isosta kuvasta ja suuntalinjoista, jotta henkilöstö voi lopulta toteuttaa tuen uudistuksen oppilaiden edun parhaaksi.

> *”Osallisuus ja jaettu johtajuus ja työryhmien perustaminen ja ajankäyttö siihen, että opettajat työstää sitä eteenpäin [– –] on se menestyvän koulun avainjuttu.*” H2

> *”Käytännön ratkaisujen suunnitteluun on hyvin vahvasti osallistettu ihan jokaista ja nyt tietysti toteuttamisvaiheessa, niin tietysti kaikki ovat mukana*.” H4

> *”Muutosta ei niinku koulutason toimintakulttuurissa tapahdu, jolleivät kaikki ole siinä mukana.*” H4

> *”Osallistamisessa on rakenteiden kautta myös tietynlaisia pakottavia elementtejä.”* H7

Johdon tuki muodostaa myös tärkeän muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksen uudistuksen toteuttamisvaiheessa. Rehtorin tulee luoda toiminnallaan luottamusta ja vakuuttaa henkilöstö siitä, että kouluorganisaatiolla on rauha uudistuksen toteuttamiseen vaihe kerrallaan siirtymäajan puitteissa. On siis tärkeää, että rehtori varaa aikaa henkilöstölleen sisäistää muutos, kipuilla muutosta ja miettiä rauhassa, mitä muutos kontekstuaalisesti tarkoittaa. Rehtorin tulee myös tarjota keskustelutukea ja vastata henkilöstöä askarruttaviin kysymyksiin. Tämän mahdollistamiseksi koulupäivästä tulee osoittaa hetkiä, jolloin kollegiaalinen kohtaaminen on mahdollista. Rehtorin on myös tärkeä osoittaa, että uudistukseen liittyviä toimintatapoja harjoitellaan ja mietitään yhdessä. Ketään ei siis jätetä yksin toteuttamaan uudistusta. Lisäksi henkilöstölle on tarjottava mahdollisuuksia kouluttautumiseen. Rehtorin olisi myös hyvä osallistua kouluorganisaationsa pedagogiseen, operatiiviseen työhön ja auttaa opetushenkilöstöä uuden tuen järjestelmän haltuun ottamisessa resurssiensa puitteissa ja tehdä keskustelevaa yhteistyötä henkilöstönsä kanssa. Tutkimusaineistossa tuotiinkin esille, että rehtorin osallistumisen kautta toimintakulttuurinen ilmapiiri voi myös muokkaantua.

> *”Toteuttamisessakin me on otettu sellainen lähtökohta nyt tähän, että meillä on ihan rauha.*” H3

> *”Koko lukuvuosi on sitä niinku toimintatapojen, toimintakulttuurin muutoksen aikaa siihen, että me keväällä pystytään muotoilemaan, että näin meillä on hyvä toimia jatkossa.”* H4

> *”Osallisuus on niinku semmoinen sen pedagogisen johtajuuden ydin, että tiedät mitä siellä koulussa tapahtuu ja mistä siellä koulussa puhutaan ja mitkä koulussa on ne fiilikset.”* H2

> *”Kohtaamista ja keskustelua ja niinku yhteisen ymmärryksen luomista*.” H5

Viimeinen muutosjohtamisen onnistumisen edellytys muutoksen toteuttamisvaiheessa liittyy resurssien järjestämiseen. Kaikki haastattelut rehtorit painottivat vastauksissaan

uudistuksen toteuttamisen vaativan lisäresursseja. Erityisesti painotettiin, että yhteisopettajuudesta seuraavaan yhteissuunnitteluun tulee varata riittävästi aikaa työjärjestyksessä – erityisesti erityisopettajille. Näin ollen opettajille tulee järjestää riittävästi aikaresursseja, jotta uusia käytäntöjä, esimerkiksi ryhmäkohtaisten tukimuotojen osalta, voidaan työstää yhdessä. Ihanteellisessa tilanteessa peruskouluilla on myös resursseja palkata uutta henkilöstöä. Rehtorin vastuulla on kokonaisuudessaan selkiyttää, määrittää ja suunnata uudistuksessa käytettävissä olevia resursseja. Resursseja tulee siis uudelleen muotoilla ja miettiä, miten resurssit saataisiin käytettyä järkevästi oppilaiden tuen tarpeisiin vastaamiseksi.

> *”Pitää järjestää riittävästi aikaresursseja opettajille*.” H1

> *”Yhteissuunnittelun mahdollistaminen, niinku siis se, että on lukujärjestyksessä ikään kuin syötteitä, että tuossa teillä on yhteinen aika.”* H5

> *”Kysymys on olemassa olevien resurssien toisenlaista järjestämisestä.”* H7

Ensimmäinen muutosjohtamisen haaste uudistuksen toteuttamisvaiheessa liittyy uudistukseen käytettävien resurssien epätasaiseen jakautumiseen valtakunnallisesti**.** Tutkimusaineistosta ilmeni, että koulut ovat verrattain erilaisissa taloudellisissa tilanteissa uudistuksen toteuttamisessa. Osaan kunnan kouluista ei ole suunnattu lainkaan lisäresursseja uudistuksen toteuttamiseen, mikä johtaa rahankäytölliseen priorisointiin, jonka keskiössä on rajallisten resurssien uudelleen suuntaaminen ja järjestäminen uudistuksen laadukkaaseen toteuttamiseen. Kunnilla on omat taloudelliset haasteensa, minkä lisäksi valtion osoittama rahoitus ei ole ”korvamerkittyä”. Tämä asettaa luonnollisesti kuntapäättäjille priorisointihaasteen, kun päätökset tehdään poliittisista lähtökohdista budjettikausittain. Lopulta kunnallisen sektorin rehtorit joutuvat operoimaan muutosjohtamisessaan perusopetukseen suunnatulla resurssilla, mikä on asettanut rajallisuutensa vuoksi suuria haasteita tuen uudistuksen johtamiseen, mikä ilmenee esimerkiksi aikaresurssien rajallisuutena yhteissuunnitteluajan osalta.

> *”Kunnathan on meillä opetuksen järjestäjiä käytännössä ja kunnat tekee omat ratkaisunsa ja kuntien taloustilanne ja kuntien prioriteettitilanne on tosi erilainen.”* H7

> *”Päätöksenteko kunnissa on aika lyhyt jännitteistä loppujen lopuksi, [– –] budjettikaudesta seuraavaan mennään ja aina mietitään asioita uusiksi, kun me taas haluttaisiin perusopetukseen [– –] luoda rakenteita, jotka kestää vuosia eteenpäin.”* H4

Muutosjohtamisen haasteina uudistuksen toteuttamisvaiheessa voidaan pitää uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaiheessakin tunnistettuja muutosvastarintaa ja keskeneräisyyttä. Muutosvastarinnan syntymiseen kiinnittyvä muutosjohtamisen haaste uudistuksen toteuttamisvaiheessa on ollut se, että uudistusta täytyi ryhtyä toteuttamaan, ennen kuin uudistusta ja siihen liittyviä käytäntöjä oli ehditty suunnittelemaan valmiiksi. Näin ollen uudistuksen johtamisessa on jouduttu keskittymään isoon kokonaisuuteen, pienempiin yksityiskohtiin keskittymisen sijasta. Tutkimusaineistosta ilmeni myös, että henkilöstön odotukset eivät täysin täyttyneet uudistuksen toteuttamiseen ryhdyttäessä. Lisäksi kukaan ei osaa toimia suoraan uudenlaisessa rakenteessa. Tämä ilmenee usein henkilöstön epätoivoisena puheena.

> *”Isolla pensselillä maalattu, että tässä on pikkuisen resurssia erityisopettajille ja samanaikaisopettajille ja koittakaa keksiä, miten se parhaiten käytettäisiin noin suurin piirtein, niin se tietysti toteuttamisvaiheessa yhtä lailla sitten ahdistaa.*” H6

> *”Elokuun alussa moni opettaja odotti, että kaikki on valmista*.” H4

> *”Alkuun petytään, että uusi toimintamalli ehkä tuottaa huonompaa tulosta kuin se entinen, kun ei osata siinä toimia [– –]. Tulee tämmöinen notkahdus alas ja ja se on semmoinen niinku sitkeyden paikka usein rehtorilla. Siinä kohdassa voi alkaa tulla semmoista puhetta, että ei tästä mitään tule, ei tää toimi, siirrytään vanhaan.”* H7

Opettajilla on lisäksi vahva halu tehdä asioita oikein ja mikäli heidän työn tekemisen tapaan puututaan, voi se synnyttää kipuilua työyhteisössä. Lisäksi yhteisopettajuuden lisääntyminen voi aiheuttaa haasteita kollegiaalisessa yhteistyössä, mikäli sitä kohtaan

tunnetaan vastahakoisuutta opettajille tyypillisen ammatillisen itsenäisyyden takia. Toisaalta muutosvastarinta nähtiin myös toivottavana, mikäli se kehittää kouluorganisaation toimintakulttuuria rakentavan kritiikin äänin ja pakottaa reflektoimaan ja perustelemaan uudistuksen suuntaa ja sitä koskevia menettelyjä myös rehtorin työn näkökulmasta. Muutosvastarinnan torjuminen peräänkuuluttaa tutkimusaineiston perusteella rehtorin osallistumista työyhteisön sisällä käytävään keskusteluun.

> *”Aina kun puututaan [– –] tapaan tehdä, niin se on ehkä niinku asiantuntijayhteisössä semmoinen arkapaikka.”* H5

> *”Aika huolestuttavaa on, jos ei tule muutosvastarintaa.”* H2

> *”Minkälainen puhe ja keskustelu sinne työyhteisöön laajemmin syntyy, jos ei johtaja sitten aktiivisesti ole vuorovaikutuksessa ja kerro näitä merkityksiä ja vastaa esitettyihin kysymyksiin. Tämmöinen saattaa sitten levitä ja silloin se voi pahimmassa tapauksessa myrkyttää niinku laajemminkin sitä työyhteisöä.”* H7

Viimeinen selkeästi tutkimusaineistosta noussut muutosjohtamisen haaste uudistuksen toteuttamisvaiheessa liittyy toimivien käytäntöjen luomiseen**.** Koska tuen uudistusta leimaa keskeneräisyys, on haasteena ollut erityisesti uudistuksen valmistelu- ja suunnitteluvaiheessa määrittää, mihin asioihin uudistus tulee mahdollisesti vaikuttamaan. Tavoitteiden asettamisen haasteellisuus vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, millaiset käytännöt uudistuksessa luodaan.

> *”Tilanne elää ja se sama jatkuu niinku tälläkin hetkellä, että meillä ei ole mitään valmista mallia, että nyt me lähdetään yhdessä luomaan.”* H5

Erityisenä muutosjohtamisen haasteena käytäntöjen luomisessa on kohdentaa käytettävissä olevat, rajalliset resurssit tavalla, joka kohtaa parhaiten oppilaiden tuen tarpeet, esimerkiksi erilaisilla opetusryhmä- ja oppilasryhmittelyillä. Tämä korostuu erityisesti silloin, jos tuen tarvitsijoita on paljon ja resursseista on selkeästi pulaa. Tämän pohtiminen on tärkeää, sillä oppilaan edun ensisijaisuus muodostaa perustan uudistuksen toteuttamiselle. Tähän liittyen tutkimusaineistossa painotetaan erityisesti syvemmän yhteistyön

kulttuurin juurruttamista osaksi luotavia uudistettuja käytäntöjä. Käytäntöjen luomisessa on myös syytä muistaa se, ettei kaikki aiemmin luotu katoa, vaan tuen toteuttamista tulee vain tarkastella uudesta näkökulmasta samanlaisena pysyvän perusopetuslain hengen mukaisesti.

> *”Resurssi, mitä tähän on lisäresurssia osoitettu, et se saadaan oppilaiden parhaaksi käytettyä ja toteutettua ne niinku niillä oppilasryhmittelyillä, niin se edellyttää syvempää yhteistyötä*.” H1

> *”Perusopetuslain henkihän ei tule muuttumaan. Jos joku pieni kirjaus jossain opetussuunnitelmassa muuttuu toisenlaiseksi, niin tavallaan, että uskaltaa sanoa, että jatkossakin mennään aina niinku lapsen etu edellä.”* H5

Tutkimusaineistosta nousi eräs olennainen huomio liittyen paikallisten opetussuunnitelmien päivittämiseen. Jokainen peruskoulu, kunta ja kaupunki toteuttaa itsenäisesti tai paikallisessa yhteistyössä opetussuunnitelmien ja siten myös käytäntöjen laatimista, mikä muodostaa uudistuksen ohjeistusten osittaisen epämääräisyyden keskellä paljon kysymyksiä, kun tukea ei välttämättä saa naapurikunnastakaan. Näin ollen keskeinen kysymys ja haaste uudistuksessa on se, miten uudistus konkreettisesti toteutetaan.

> *”Tässä koko uudistuksessa isona haasteena on se, että joka kunnalle tehtiin [– –] oma opsi ja nyt joka kunta tekee eri tavalla. [– –] Miten se tehdään, niin se on mun mielestä iso haaste ja mä pidän sitä vähän epäonnistuneena asiana.”* H3

6.4 Muutoksen institutionalisointivaihe

Toimivien käytäntöjen paikantaminen muodostaa ensimmäisen muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksen uudistuksen institutionalisointivaiheessa. Onnistuneen uudistuksen toteuttamiseksi on tärkeää löytää peruskouluittain hyväksi katsotut käytänteet ja uudistuksen kulmakivet, joiden avulla tuen suunnittelu ja toteutus onnistuvat yhteistyössä oppilaiden parhaaksi, esimerkiksi tukeen liittyvien kirjausten ja päätösten osalta. Tutkimusaineistosta korostui kuitenkin myös joustavuuden merkitys osana institutionalisointivaiheen muutosjohtamista eräänä muutosjohtamisen onnistumisen

edellytyksenä. Uudistukselle tulee siis antaa tilaa elää ja muovaantua tavalla, johon sisältyy herkkyyttä reagoida muuttuneisiin tilanteisiin ja tarpeisiin ottaa uusia käytäntöjä käyttöön. Muutoksen institutionalisointivaiheessa on kuitenkin ensisijaisen tärkeää, että kouluorganisaatiossa omaksutaan uudistuksen iso kehikko ja tavoitteet keinoineen tavalla, jossa henkilöstö tietää selvästi, miten toimia. Näin ollen viestintään ja informointiin perustuvan henkilöstön valtuuttamisen ja toimijuuden vahvistamisen sekä niitä seuraavan sitoutumisen teemat korostuvat osana onnistunutta muutosjohtamista uudistuksen institutionalisointivaiheessa. Eräänä muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksenä rehtorin tuleekin osoittaa luottamusta henkilöstöönsä ja samalla tarjota resurssit uudistuksen mukaiseen työskentelyyn. Henkilöstön tulee myös voida kokea uudistus omakseen ja toimia työssään autonomisesti, jotta sitoutuminen mahdollistuisi. Sitoutumisen nähdään myös vahvistuvan tutkimusaineiston mukaan erityisesti osallistamisen ja uudistuksen merkityksellisyyden osoittamisen kautta.

> *”Vakiinnuttamisvaihe on se, että on paikannettu niinku tässä uudessa kontekstissa ne parhaat käytännöt.”* H1

> *”Pyritään luomaan sitten niitä vakiintuneita hyviä käytänteitä mahdollisimman paljon tai ainahan pitää tietysti olla herkkyyttä sitten myöskin reagoida muuttuneisiin tilanteisiin.”* H6

> *”Vankka luotto on niinku näihin omiin työntekijöihin, jotka [– –] haluaa kyllä varmasti parhaansa tehdä ja annetaan ne eväät vaan siihen tekemiseen.”* H2

> *”Itse me tehdään tämä asia, [– –] itse pitää hakea ne ratkaisut ja pystyä muotoilemaan se ja sitä kautta kun se niinku viedään sinne jokaisen opettajan, toivottavasti ihan jokaisen oppitunnin suunnitteluun mukaan, niin silloin [– –] me pystytään saamaan niitä tuloksia, mitä tavoitellaan.”* H4

> *”Jos koet omaksesi asian ja koet, että se sinulle kuuluu ja sinun pitää se tehdä ja sinä saat sen tehdä, niin samalla myöskin sitouttaa se osallisuus siihen.*” H2

Muutosprosessin joustavuuteen sisältyy myös uudistuksen seurannan ulottuvuus. Uudistuksessa on tärkeää seurata ja paikantaa, miten resursseja käytetään ja millaisia onnistumisia tai epäonnistumisia uudistuksessa on tapahtunut. Rehtorin on luotava

erilaisia kohtaamisen paikkoja, joissa voidaan yhdessä työyhteisönä reflektoida uudistuksen vakiintumista. Samalla myös oppiminen mahdollistuu. Opettajille on myös tärkeä tarjota mahdollisuus kritisoida tehtyjä päätöksiä, jotta uudistuksen käytäntöjä voidaan tarvittaessa edelleen kehittää tai muuttaa suuntaa.

> *”Seuraamme, miten niitä resursseja käytetään ja mikä on ollut onnistunutta ja mikä vähemmän onnistunutta ja opitaan siitä ja juurikin sitten niiden oppien jakaminen koko henkilöstölle, niin se on varmaan sitä vaikuttamisvaiheen asiaa nimenomaan.*” H6

> *”Kohtaamisen ristiin pölyttämisen paikkoja tarvitaan*.” H5

Ensimmäinen tutkimusaineistosta noussut muutosjohtamisen haaste muutoksen institutionalisointivaiheessa liittyy muutoksen näkyväksi tekemiseen. Opettajan työ nähtiin tutkimusaineistossa verrattain yksinäisenä asiantuntijatyönä, jota tullaan uudistuksen myötä laajentamaan enemmän yhteistyöhön painottuvaksi. Kuitenkin muun muassa rajallisen yhteissuunnitteluajan takia kannetaan huolta siitä, miten hyviä käytäntöjä saadaan näkyväksi kouluorganisaatioissa, joissa opettajat toimivat autonomisesti. Tässä on tärkeää, että luodaan edellä kuvattuja kohtaamisen paikkoja sekä sanoitetaan muutosta rehtorin johdolla jaetusti.

> *”Kun tavoitellaan muutosta ihmisten toimintatavassa, niin sen kaiken muutoksen näkyväksi tuominen on avaintekijä ja haasteellinen.”* H4

> *”Vaikka kuinka niinku yhteisöllistä työtä tehdäänkin, niin viime kädessä se opettajan työ on aika semmoista niinku yksinäistä asiantuntijatyötä, että yksi on tietysti se, että miten niinku rajallisella YS-ajalla esimerkiksi tehdään näkyväksi niitä hyviä käytäntöjä.”* H5

Toinen merkittävä muutosjohtamisen haaste uudistuksen institutionalisointivaiheessa liittyy toimintakulttuurin muutoksen juurruttamiseen osaksi kouluorganisaation rakenteita. Kuten aiemmin on tuotu esille, uudistuksen vastaäänet ovat kaikuneet osittain yhteisopettajuuden lisääntymisestä. Jotta uudistuksen mukainen toimintakulttuuri olisi mahdollista vakiinnuttaa, vaatii tämä rehtorilta aktiivista vuoropuhelua henkilöstön

kanssa uudistuksen mukaisesta visiosta sekä henkilöstön sitoutumisen vahvistamista. Lisäksi henkilöstölle on tärkeää perustella, että yhteisopettajuus ei ole enää yksilön valinta, vaan normitettu toimintatapa, johon jokaisen on sitouduttava. Tutkimusaineistossa korostettiin uudistuksen mukaisen toimintakulttuurin juurruttamista osaksi kouluorganisaation rakenteita, jotta uudistuksesta ei tulisi pakotettu, pinnallinen muutos.

> *”Oppilaan etu siitä näkökulmasta, että pitää joustaa ehkä hieman omasta reviiristään tehdä enemmän yhteistyötä, että saavutetaan niinku jokaisen ryhmän ja oppilaan kohdalta paras mahdollinen tuki*.” H1

> *”Mahdollisimman saumatonta yhteistyötä oppilaan opiskelun parhaaksi, että siinä varmasti on paljon työsarkaa.”* H1

> *”Epäonnistumiset liittyy sellaiseen, että nopeassa aikataulussa joudutaan muuttamaan rakenteita ja sitten se havainto on, että niissä rakenteissa ei kuitenkaan tapahdu juuri lainkaan sen kaltaisia asioita kun pitäisi, eli siitä tulee tämmöinen pakotettu pinnallinen muutos.”* H7

> *”Näen sen niinku ihan avainasemassa, että henkilökunta sitoutuu ja sitten kun se uusi asia tuodaan, sitä ei voida kaatamalla tuoda, vaan sitä yritetään silleen integroida olemassa oleviin rakenteisiin.”* H4

6.5 Arviointi

Arviointi muodostaa ensimmäisen muutosjohtamisprosessin tukielementin. Arvioinnin osalta tutkimusaineistosta nousi ensimmäisenä ajatus kouluorganisaatiosta oppivana yhteisönä, jonka keskiössä on jatkuva kehittämistyö. Muutosjohtamisen onnistumisen ensimmäinen edellytys arvioinnin osalta kytkeytyykin siihen, että uudistus tulisi nähdä ennen kaikkea kehittämistoimintana, jossa edetään pitkäjänteisesti vaihe vaiheelta kohti uudistuksen mukaista visiota kouluorganisaation toimintakulttuurin tasolla, vaikkei uudistuksen lopputulema olisikaan vielä selvillä. Kehittämistoiminta tulisi hahmottaa kaikki muutosjohtamisprosessin vaiheet läpileikkaavana reflektioprosessina, jossa muutosprosessin suuntaa on tarvittaessa mahdollista myös muovata.

> *”Koulun kehittäminen voidaan määritellä kulttuurin muutoksena siinä koulussa tavoitteen suunnassa tapahtuvana kulttuurin muutoksena, joka ulottuu sinne oppilaan tai opiskelijan tasolle. Eli tämmöinen niinku muutos sinällään ei tarkoita automaattisesti kehittämistä, jos ei niinku siellä kulttuurissa tapahdu mitään muutosta.”* H2

> *”Jaksetaan tehdä toimia ja kehittää ja opitaan toimimaan siinä mallissa, niin sitten se alkaa tuottaa parempia tuloksia.”* H7

> *”Jos halutaan tehdä semmoisia muutosprosesseja, että me kehitetään oikeasti sitä järjestelmää, eikä me oikeastaan tiedetä, että mikä se lopputulema on. [– –] Edellyttää kokeiluja ja innovaatioita ja yhteistoimintaa ja [– –] mahdollisuuden myös epäonnistua ja mahdollisuus ottaa takaisin askelia.”* H2

Jotta aito kehittäminen uudistuksen johtamisessa mahdollistuisi, tarvitaan kouluorganisaatioille tyypillistä formatiivista arviointia, jossa palautteen annon jatkuvuus osana muutosprosessia korostuu. Eräs rehtori toikin haastattelussa esille ajatuksen kouluorganisaatiosta itseään korjaavana asiantuntijayhteisönä, jossa epäkohdat tulevat väistämättä esille henkilöstöpalautteiden kautta. Näin ollen opettajat osallistuvat aktiivisesti muutosprosessien arviointiin oman autonomisen asiantuntijapositionsa kautta.

> *”Opetustyössähän palaute on välitön [– –] sellainen niinku jatkuva formatiivinen arviointi, mitä oppilaillakin tapahtuu, niin tapahtuu niinku työyhteisössä.”* H5

Uudistuksen arvioinnissa suurta roolia kantavat kouluorganisaation sisäiset tiimit sekä erilaiset aineryhmät ja pedagogiset ryhmät, jotka nostavat esille uudistuksen kehittämiskohteita ja onnistumisia. Tiimityöskentely muodostaakin erään muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksen arvioinnin osalta. Opettajien nähdään olevan parhaita toimijoita arvioimaan tuen uudistuksen toteutumista käytännössä. Tiimeistä kerätään ajatuksia, joiden pohjalta tehdään tietokoosteita.

> *”Varmaan se paras ja tarpeellisin arviointi tehdään niissä tiimeissä, joissa suunnitellaan ja toteutetaan sitä ryhmäkohtaista ja oppilaskohtaista tukea. [– –] Niin nimenomaan siinä he on parhaita arvioimaan.”* H1

Jotta erilaiset näkökulmat saadaan uudistuksessa kuuluviin, tarvitaan peruskouluissa erilaisia arviointiformaatteja ja -välineitä. Erityistä roolia kantavatkin ryhmäkeskustelut henkilöstökokouksissa, itsearvioinnit sekä erilaiset digitaaliset alustat kyselyineen. Keskusteluiden merkitys korostuu erityisesti pienemmissä peruskouluyksiköissä, ja isompiin peruskouluyksiköihin siirryttäessä sähköiset kyselyt korostuvat. Lisäksi uudistus peräänkuuluttaa tarvetta erilaisille indikaattoreille ja strukturoiduille mittareille, joiden avulla uudistuksen vaikuttavuutta olisi mahdollista mitata. Arviointivälineet ovatkin monessa kouluorganisaatiossa valmisteilla. Tutkimusaineistosta kuitenkin ilmeni, että keskusteluiden merkittävyyttä arviointivälineenä painotettiin suhteellisesti eniten, sillä niiden nähdään tuovan paremmin esille laadulliset piirteet osana palautteen antoa. Palautteen mukana tulevat kriittisetkin näkökulmat nähdään tärkeinä, sillä ne avaavat keskustelua ja lisäävät yhteistä ymmärrystä ja kieltä uudistuksessa. Arvioinnin monimenetelmällisyyttä voidaankin pitää eräänä muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksenä arvioinnin osalta.

> *”Kerättäisiin semmoista jatkuvaa, ikään kuin sellaista keskustelun kautta arviointia.”* H3

> *”Palaute tulee ilman varsinaista keräämistä [– –] kuullaan, käydään heidän kanssa keskustelua ja koitetaan vähän muokata.”* H7

> *”Jatkuva seuranta, arviointi [– –] vaatii myös vähintään niinku tiettyjä pisteitä, jossa niinku asioita systemaattisesti tarkastellaan ja ne on sitten niinku erikseen valittavia mittareita.”* H5

Tutkimusaineistossa painotettiin, että monimenetelmällisyyden lisäksi arvioinnin tulisi tähdätä moniäänisyyteen. Näin ollen uudistuksen arvioinnissa on tärkeää huomioida henkilöstön palautteiden ohella myös oppilaiden ja huoltajien näkökulmia uudistuksen vaikutuksista. Moniääninen arviointi nähdään tärkeäksi kouluorganisaatiossa, jossa työ keskittyy ihmisiin ja heidän kasvuunsa. Jotta tuen järjestelmää voidaan aidosti kehittää uudistuksen kautta, on palautetta saatava arvioinnin tueksi myös tukea vastaanottavilta oppilailta.

> *”Tällainen yhteisö on aina moniääninen, mikä on hyvä asia.”* H6

> *”Että se on oikeasti kehittymistä se muutos, niin siinä mielessä se ääni pitää kuulua muualtakin kuin aikuisilta tai työntekijöiltä.”* H2

Viimeinen muutosjohtamisen onnistumisen edellytys arvioinnin osalta kytkeytyy rehtorin johdolla tehtyihin arviointiyhteenvetoihin. Arvioinnin jakaminen pieniin osiin nähtiin tärkeänä tutkimusaineistossa. Arviointia tulisi siis jaksottaa ja muodostaa eräänlaisia arviointipisteitä, joiden yhteydessä peruskouluittain tehtäisiin yhteenvetoa siitä, mihin suuntaan uudistuksessa ollaan konkreettisesti menossa. Näitä yhteenvetoja voitaisiin myös vertailla verkostoyhteistyössä.

> *”Vedettäisiin [– –] yhteen tavallaan, että missä me ollaan menossa ja ollaanko me menossa lain hengessä.”* H3

> *”Tehdä synteesiä, missä ollaan ja kootaan yhteen.”* H2

Muutosjohtamisen haasteena arvioinnin osalta voidaan pitää uudistuksen vaikutuksien arviointia. Haasteellisena pidetään selkeiden määrällisten mittareiden ja indikaattorien luomista ja käyttöä. Määrällisen arviointidatan keräämisen ei nähdä tuottavan kouluorganisaatiossa kokonaiskuvaa uudistuksen onnistumisesta. Lisäksi toisena haasteena uudistuksen vaikutuksien arvioinnissa nähtiin laajemmassa kuvassa tehtävät sähköiset kyselyt, joissa riskinä on se, että arvioinnissa jäädään pintatasolle. Rehtorien vastauksissa painottuikin keskusteluiden kautta kerättävän palautteen merkitys.

> *”Selkeät määrälliset mittarit tai indikaattorit, niin tota on jossain määrin haasteellinen asia silloin, kun oppimista ja varsinkin ihmisenä kasvua ruvetaan niinku mittaamaan, että miten ollaan onnistuttu, niin eihän meillä ole niinku sellaisia määrällisiä mittareita kuin jossakin teollisuudessa.*” H6

> *”Sähköiset tavat kerätä sitä [palautetta] [– –], niin niissä riskinä on, että saatetaan jäädä johonkin pintatasolle.”* H7

6.6 Viestintä

Viestintä muodostaa toisen muutosjohtamisprosessin tukielementin. Ensimmäisenä muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksenä viestinnän osalta voidaan pitää tutkimusaineiston perusteella muutoksen sanallistamista. Puheella muutetaan ajattelua ja toimintakulttuuria muutosprosessissa. Rehtorilla onkin muutoksen johtajana tärkeä rooli tämän toteuttamisessa omien sanavalintojensa kautta. Viestinnällä tuodaan esille muutoksen tavoitetta ja luodaan yhteistä visiota. Yhteisen vision luomisen taustalla nähdään vaikuttavan erilaiset merkitykset, joita viestintä välittää. Uudistuksen merkityksien paikantamisen nähdään myös sitouttavan henkilöstöä. Rehtorin tuleekin pedagogisena johtajana osallistua uudistusta koskevaan keskusteluun ja avata omaa näkemystään siitä, miksi uudistus on tärkeä.

> *”Pitää olla rehtorilla ne sanat siihen muutokseen olemassa, että miten sitä pystytään kuvaamaan.”* H4

> *”Viestintä on semmoista merkitysten antamista.”* H7

> *”Opettajat tarvii [– –] yhessä keskustelua, koska vain sitä kautta syntyy se merkitys, että [– –] tää on merkityksellistä ja tää on tärkeetä oppilaiden kannalta ja se sitoutuminen ja sitä kautta sitten se muutos on mahdollinen.”* H1

Muutoksen sanallistamisen mahdollistamiseksi tarvitaan muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksinä erilaisia viestintäkanavia ja -tasoja, joiden avulla kohtaaminen ja vuorovaikutus mahdollistuvat. Henkilöstölle voidaan järjestää erilaisia tapaamisia, kokouksia tai yhteisöllisiä koulutus- ja suunnittelupäiviä, joissa päästään yhdessä reflektoimaan ja keskustelemaan uudistuksesta sekä kuulemaan asiantuntijoita. Lisäksi epäviralliset kohtaamiset, esimerkiksi pedagogisen kahvilan muodossa, muodostavat tärkeän osan uudistusta koskevasta viestinnästä. Suositeltavana rehtorit näkivätkin kasvokkaisen viestinnän digitaalisten viestintäkanavien sijaan. Rehtorin tulee siis varmistaa, että vuorovaikutus henkilöstön kanssa mahdollistuu, niin yksilöllisellä kuin aineryhmä- tai tiimitasolla.

> *”Parhaita tilanteita on ne, jossa on ihmiset läsnä ja pääsevät sitten jopa keskustelemaan.*” H2

> *”Kyllähän ne onnistumisen edellytykset on jollakin tavalla se vuorovaikutus sen henkilöstön kanssa, että semmoinen niinku sähköposti- ja Excel-johtaminen ei toimi.*” H7

> *”Oma työ on ollut tiimin sparrailua ja vuoropuhelua sen kanssa, että meillä on yhteinen ymmärrys ja näkemys, että mitä tulee tapahtumaan.”* H4

Muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksenä viestinnän osalta voidaan myös pitää arvioinnissakin ilmenevää moniäänisyyttä. Tutkimusaineistossa nähtiin tärkeänä, ettei toimintakulttuurin muutos profiloidu vain rehtoriin, vaan uudistuksen sanoittamiseen osallistuu myös muita toimijoita. Tämä korostuu, sillä peruskoulun opettajahenkilöstö toteuttaa muutoksen. Henkilöstön osallisuus viestinnässä nähdään myös parantavan uudistukseen sitoutumista ja siten myös vaikuttavuutta.

> *”Mun näkemys on se, että mitä enemmän meidän koulun henkilökunta kertoo tapahtuneista muutoksista, niin sitä parempi vaikuttavuus sillä on, että saadaan sitten myöskin ehkä vähän hitaammin muutokseen mukaan lähtevät ihmiset mukaan.”* H4

Viimeinen muutosjohtamisen onnistumisen edellytys viestinnän osalta liittyy viestinnän mitoittamiseen. Tutkimusaineistossa nähtiin tärkeänä, että uudistuksesta viestimistä priorisoidaan tavalla, jossa uudistuksen kehittämisen kärki korostuu. Viestinnän oikeanlaisen mitoittamisen merkitys painottuu erityisesti uudistuksen ollessa keskeneräinen. Samalla on kuitenkin tärkeä varmistaa, että viestiä toistetaan, jotta jokaiselle henkilöstön jäsenelle jää jotakin mieleen pitkässä uudistusprosessissa. Ensimmäinen haaste muutosjohtamisessa viestinnän osalta liittyykin informaatiotulvaan. Mikäli muutoksesta viestitään liikaa eikä henkilöstö kykene vastaanottamaan viestejä, voivat muutoksen kannalta merkitykselliset viestit hukkua. Tämä korostuu, sillä uudistus tuo mukanaan paljon uusia käsitteitä.

> *”Jos viestitään liikaa, niin sitten se [viesti] hukkuu sinne, että joskus niinku vähemmän on enemmän ja tää on niinku semmoista tasapainottelua.*” H5

> *”Informaatiotulva täällä koulussa niin kuin muuallakin yhteiskunnassa on valtava, ja se viestinnän perusongelma on se, että ne merkitykselliset viestit hukkuu sinne kaikkien muiden viestien sekaan.”* H6

> *”Kauheasti käsitteitä ja [– –] mun mielestä niinku paljon tavaraa tässä uudistuksessa.”* H3

Henkilöstöllä on myös erilaisia tarpeita uudistukseen liittyvässä viestinnässä, mikä osaltaan asettaa haasteen myös rehtorin muutosjohtamiselle. Tutkimusaineistosta ilmeni, että henkilöstö on eritahtinen muutoksessa, minkä vuoksi rehtorin tulee tasapainoilla muutosjohtamista koskevassa viestinnässään uudistuksen eteenpäin viemiseksi. Rehtorin tulee ihmisten erilaisuudesta huolimatta kuitenkin varmistaa, että uudistuksessa tavoiteltava vähimmäistaso täyttyy ja kehittäminen myös mahdollistetaan. Tutkimusaineistossa tuotiin myös esille, että opettajat eivät tyypillisesti pidä sen kaltaisesta epämääräisyydestä, mitä tuen uudistus on tuottanut. Tämä synnyttää luonnollisesti vaatimuksia johdon suuntaan, minkä vuoksi rehtorin on oltava tarkkana, miten uudistusta sanoittaa kullekin ryhmälle.

> *”Osa haluaa sen tiedon niinku etupeltoon ja osalle riittää se, että se kerrotaan sitten, kun se on tiedossa, että nyt tehdään näin, ja toisilla se tulee sitten liian myöhään.”* H5

> *”Pitää taiten sanottaa se asia, mitä sanoo, koska sitten se mitä rehtori sanoo, niin se on kiveen hakattu sen jälkeen.”* H5

7 Pohdinta

7.1 Tutkimuksen tarkoitus

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tarkastella ja selvittää, mitä onnistunut muutosjohtaminen vaatii peruskoulujen rehtoreilta ja toisaalta, millaisia haasteita peruskoulun muutosjohtamiseen liittyy rehtorien näkökulmasta. Peruskoulun muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksiä ja haasteita tarkasteltiin vuosien 2023–2026 hallituskaudella toteutettavan esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen kautta. Tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Mitä esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtaminen vaatii rehtorilta?
2. Millaisia haasteita esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtamiseen liittyy rehtorin näkökulmasta?

Seuraavaksi kootaan yhteen tutkielman päätulokset johtopäätöksineen, joita vertaillaan tuloksia tukevaan tutkimuskirjallisuuteen. Viimeiseksi tarkastellaan tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä pohditaan jatkotutkimustarpeita.

7.2 Päätulokset

Tässä pro gradu -tutkielmassa ensimmäinen päätulos ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksien osalta kytkeytyy jaettuun johtajuuteen. Esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen muutosjohtamista toteutetaan jaetusti. Tiimeillä sekä erilaisilla kehittämis- ja suunnitteluryhmillä nähdään olevan tärkeä osuus sisällöllisessä uudistuksen toteuttamisessa. Tutkimusaineistosta ilmeni, että uudistusta toteuttavan opetushenkilöstön toimijuus ja asiantuntijuus tunnistetaan kaikissa muutosjohtamisprosessin vaiheissa. Suomalaisissa

peruskouluissa opettajien akateemisen tietotaidon tunnistaminen osana kouluorganisaation kehittämistä on myös monissa tieteellisissä tutkimuksissa vahvistettua (Pyhältö ja muut, 2014, s. 304; Soini ja muut, 2016, s. 453). Peruskoulujen opetushenkilöstöllä onkin keskeinen rooli laajamittaisissa koulu-uudistuksissa (Pyhältö ja muut, 2012, s. 97).

Tutkimusaineistosta korostui erityisellä tavalla opetushenkilöstön autonomia ja vastuu perusopetuksen perustehtävän toteuttamisesta oppilaiden edun parhaaksi. Näin ollen rehtoreilla on lähtökohtaisesti vahva luottamus henkilöstönsä osaamiseen ja pedagogiseen asiantuntijuuteen suunnitella ja toteuttaa uudistusta peruskoulun arjessa. Uudistus realisoituu opettajien toimesta, minkä vuoksi heidän osallistamisensa muutosjohtamisprosessiin on avaintekijä onnistumisten saavuttamiseksi. Toimintakulttuurin muutos ei mahdollistu, elleivät kaikki kouluorganisaation jäsenet osallistu muutosprosessiin.

Peruskoulujen johtamisen kulttuuria leimaavat enenevissä määrin jaetun johtajuuden ulottuvuudet. Nykyaikana korostuvatkin yhä laajemmat vastuut ja johtamistehtävien hallinta osana kasvatus- ja opetusalan organisaatioiden johtamista, mikä osaltaan perääänkuuluttaa jaetun johtajuuden soveltamista kouluorganisaatioissa. (Harris & Spillane, 2008, s. 31; Heikonen ja muut, 2023, s. 16.) Näin ollen jatkuva muutoksellisuus ja lisääntyneet vaatimukset edellyttävät kouluorganisaation johdolta lisääntyvää valmiutta yhteistyölle, verkostotoimijuudelle ja niiden tarjoamalle monipuoliselle asiantuntemukselle niin kouluorganisaation sisällä kuin ulkopuolella (Chitpin, 2020, s. 218–219; Harris & Spillane, 2008, s. 31–32).

Toinen päätulos ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksien osalta kytkeytyy uudistuksen hahmottamiseen kehittämistoimintana. Kouluorganisaatioilta vaaditaan enenevissä määrin muutosvalmiutta ja kykyä toimintansa sopeuttamiseen (Palmqvist & Räty, 2024, s. 14). Tässä pro gradu -tutkielmassa muutosjohtaminen hahmotettiinkin Kovalaisen (2020) tutkimusta mukaillen osaksi pedagogista johtamista (Palmqvist & Räty, 2024, s. 12), joka voidaan nähdä eräästä näkökulmasta katsottuna muutoksessa johtamisena (Kovalainen, 2020, s. 179).

Liusvaaran mukaan (2014, s. 36) pedagogisesti johdetuille kouluorganisaatioille onkin tyypillistä toimia oppivan organisaation tai yhteisön tavoin, joka hyväksyy kehittymisen osana kouluorganisaation strategista toimintaa.

Tutkimusaineistosta oli pääteltävissä, että uudistuksen hahmottaminen kehittämistoimintana tulisi mieltää kaikki muutosjohtamisprosessin vaiheet läpileikkaavana arviointi- ja reflektioprosessina, jota toteutetaan jaetusti keskustellen henkilöstön kanssa. Creely ja muut (2024, s. 1258–1259) ovatkin painottaneet jatkuvan arvioinnin merkitystä virtaavana ja muutosprosessin refleksiivisyyttä lisäävänä tekijänä. Creely ja muut (2024, s. 1259) näkevät tässä pro gradu -tutkielmassa hyödynnetyn Lewinin muutosjohtamisen mallin uudelleenjäädyttämisen loppumattomana vaiheena, joka on avoin siirtymille arviointiprosessin myötä. Tämä korostuu myös tuen uudistuksen kohdalla, jonka lopullinen tulos ja valmiiksi muotoutuminen odottavat aikaansa. Tutkimustuloksista ilmenikin, että muutosjohtamista tulisi toteuttaa joustavasti tavalla, jossa muutosprosessin suuntaa voidaan tarvittaessa muuttaa esiin tulleiden kehittämiskohteiden avulla. Kehittämistoiminnalla tavoitellaan uudistuksen mukaista toimintakulttuurin muutosta, jonka lopullisena tavoitteena on oppilaan edun mukaiset oppimisen ja koulunkäynnin tuen ratkaisut ja toimivat, vakiintuneet käytännöt.

Näin ollen muutosprosessit eivät myöskään koskaan pääty, vaan alati jatkuva muutoksellisuus edellyttää kehittämisen toimintakulttuurin omaksumista peruskouluissa. Soini ja muut (2016, s. 464) ovat myös todenneet, että yhteisölliseen oppimiseen keskittyvät johtamisstrategiat näyttävät olevan hyödyllisiä kouluorganisaation kestävyyttä korostavan kehityksen kannalta. Oppimista painottavaa toimintakulttuuria koulu-uudistusten onnistumisessa painottavat myös Pyhältö ja muut (2011, s. 50) tutkimuksessaan.

Kolmas päätulos ensimmäisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen onnistumisen edellytyksien osalta kytkeytyy jaetun vision rakentamiseen viestinnän avulla. Tutkimusaineiston mukaan viestinnän avulla tuodaan esille uudistuksen ja sitä koskevan vision takana vaikuttavia merkityksiä. Jaetusta visiosta onkin lopulta tunnistettavissa

uudistuksen tavoitteet, suuntalinjat ja keinot tavoitteisiin pääsemiseksi. Muutosvisiota välittävä muutosviestintä voidaankin mieltää strategiseksi muutosjohtamisen keinoksi (Kantola ja muut, 2021, s. 33; Musaigwa, 2023, s. 6; Santos de Souza & Chimenti, 2024, s. 160, 163).

Tutkimusaineiston mukaan rehtorilla on erityinen rooli sanallistettaessa uudistusta ja sen tarkoitusta henkilöstölle. Muutosjohtajan tehtävänä onkin luoda henkilöstölleen kuva siitä, mitä hyvää muutoksella voidaan tuottaa ja luoda samalla kiinnekohtia muutosprosessista selviytymiseen (Kantola ja muut, 2021, s. 33). Tutkimusaineistossa painotettiin myös jatkuvan keskustelun ja vuorovaikutuksen merkitystä osana muutosjohtamista, jotta henkilöstö voisi kokea muutoksen omakseen ja sitoutua. Blackman ja muut (2022, s. 256) näkevätkin, että dialogin avulla muutoksen yhteisluominen ja -ymmärrys mahdollistuvat. Osallistavan viestinnän on todettu myös parantavan henkilöstön avoimuutta muutokselle (Allen ja muut, 2007, s. 205, 208).

Ensimmäinen päätulos toisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen haasteiden osalta kytkeytyy uudistuksen kiireelliseen aikatauluun ja keskeneräisyyteen. Uudistuksen kouluorganisaatiokohtainen valmistelu- ja suunnittelutyö aloitettiin ilman valmiita reunaehtoja. Tämän taustalla vaikutti se, että uudistuksen hallinnollinen valmistelu toteutettiin myös valtakunnallisesti nopealla aikataululla ja selkeät ohjeistukset uupuivat. Tämä on asettanut peruskoulujen rehtorit haastavaan tilanteeseen, kun henkilöstöä täytyi ryhtyä valmistelemaan muutokseen ilman valmista mallia. Uudistuksen tämänhetkisessä toteuttamisvaiheessakin uudistus hakee edelleen muotoaan peruskoulukohtaisesti, vaikka päivitetty lainsäädäntö on astunut pääsääntöisesti voimaan elokuussa vuonna 2025. Tyypillisesti laajoissa muutosprosesseissa tärkeänä elementtinä toimii riittävän ajan tarjoaminen muutokseen sopeutumiseksi ja sitoutumiseksi tavalla, jota raamittavat struktuurit ja vakaus (Carnall, 2007, s. 251). Niskasen ja muiden (2020, s. 48–49) tutkimusartikkelista ilmenee myös, että luottamuksen ja sitoutumisen rakentaminen uudistuksessa edellyttävät riittäviä aikaresursseja. Tuen uudistus onkin haastanut erityisesti kyseisiä tekijöitä. Tutkimusaineistossa kuitenkin painotettiin, että uudistuksen

kiireellisestä toteuttamisesta huolimatta, henkilöstölle tulee viestiä, että kouluorganisaatiolla on aikaa luoda toimivat käytänteet vuosien 2025–2026 välisenä aikana, ja uudistustyössä edetään yhteistyössä kollegoita tukien.

Toinen päätulos toisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen haasteiden osalta kytkeytyy resurssien puutteeseen. Tutkimusaineistosta oli tunnistettavissa, että uudistukseen käytettävissä olevat resurssit jakautuvat verrattain epätasaisesti valtakunnallisesta näkökulmasta. Osassa peruskouluista lisäresurssia ei ole saatu kunnalta tai kaupungilta lainkaan syksyllä vuonna 2025. Resurssien rajallisuuden takia voidaankin kysyä, tuleeko perusopetuksessa uudistuksen kohteena oleva tuen järjestelmä tuottamaan tasavertaisia vaikutuksia valtakunnallisesti. Tämän kritiikin pohdintaa puoltaa esimerkiksi hallituksen esityksessä (114/2024 vp) perusopetuslain ja muiden oppisen ja koulunkäynnin tukea koskevien lakien muuttamiseksi asetetut tavoitteet, joiden mukaan perusopetuksessa tulisi taata riittävät resurssit tukitoimien järjestämiseen ja yhdenvertaisen tuen saamisen mahdollistamiseen. Näin ollen erityinen haaste rehtoreiden muutosjohtamisessa liittyykin rajallisten resurssien uudelleen järjestämiseen ja priorisointiin oppilaiden tuen tarpeiden täyttämiseksi ja edun parhaaksi.

Kolmas päätulos toisen tutkimuskysymyksen eli rehtorin muutosjohtamisen haasteiden osalta kytkeytyy uudistuksen mukaisen toimintakulttuurin juurruttamiseen osaksi kouluorganisaation rakenteita. Uudistuksen myötä vaatimus yhteisopettajuudelle kasvaa. Lainsäädäntömuutosten myötä yhteisopettajuudesta muodostuu normitettu toimintatapa, johon opetushenkilöstön tulisi sitoutua. Tämä on aiheuttanut henkilöstön keskuudessa vastahakoisuutta ja jopa muutoksen vastustamista, kun yhteisopettajuus ei ole enää yksilön valinta. Niissä peruskouluissa, joissa yhteistyötä ei ole juurrutettu osaksi toimintakulttuuria, uudistus saattaa näyttäytyä suurena ja aiheuttaa siten haasteita muutosjohtamiseen. Kotter (1996, s. 130, 136) toteaa teoksessaan, että mikäli muutosprosessissa juurrutettavat uudet toimintatavat eivät ole organisaatiokulttuurin ja sitä koskevien normistojen sekä arvojen kanssa linjassa, on riskinä, etteivät ne säily. Eräs rehtori käytti tästä ilmiöstä nimitystä pakotettu pinnallinen muutos. Toimintakulttuurin

muuttaminen osana organisaation rakenteita edellyttää Kotterin (1996, s. 136) mukaan henkilöstön toimintaa uusien toimintatapojen mukaisesti, uusista toimintatavoista saavutettuja hyötyjä ja niiden välisen yhteyden tunnistamista. Näin ollen rehtorin on syytä tehdä uudistusta ja sitä koskevia vaikutuksia näkyväksi muutosprosessin eri vaiheissa.

7.3 Johtopäätökset

Jatkuvan muutoksellisuuden ja lisääntyneiden kasvatus- ja koulutusalan organisaatioita koskevien vaatimuksien myötä peruskoulujen rehtoreilta vaaditaan laajaa ymmärrystä muutosjohtamisen vaiheista ja osa-alueiden sisällöistä. Tutkielman tuloksien perusteella rehtorien tulee pysyä adaptiivisina toimintaympäristön muutoksille ja sanallistaa henkilöstön kanssa käytävän vuoropuhelun kautta kouluorganisaation jaettua suuntaa. Näin ollen rehtorien muutosjohtamisessa korostuvat enenevissä määrin yhteistyötä ja verkostotoimijuutta edistävät ulottuvuudet. Pyhältö ja muut (2011, s. 54) näkevätkin kouluorganisaation sisäisen ja ulkoisen yhteistyön tärkeänä uudistuksen ja sitä tukevan kehittämisen mahdollistamiseksi. Pyhältö ja muut (2011, s. 57) näkevät myös tärkeänä, että rehtorit osallistuvat uudistusta koskevaan, yhteistä ymmärrystä luovaan verkostoyhteistyöhön, jonka tiedollinen anti tuodaan paikallisiin konteksteihin.

Kouluorganisaatioiden muutosjohtaminen on siis vahvasti jaettua – rehtorin huolehtiessa samalla peruskoulunsa suurista linjoista niin talous- ja henkilöstöresurssien kuin arvoja ilmentävän toimintakulttuurin vahvistamisen osalta, jonka ensisijaisena tavoitteena on turvata oppilaan etu, osallisuus, oikeudet ja oppiminen peruskoulussa. Rehtorin onkin tasapainoteltava peruskoulussa toteutettavissa uudistuksissa niin resurssien hallinnasta vastaavan johtajan kuin jaetun oppimisen ja pedagogisen kehittymisen toimintakulttuurin mahdollistajan roolin välillä (Pyhältö ja muut, 2011, s. 57; Soini ja muut, 2016, s. 454). Resurssipaineista ja kiireellisistä uudistamisen aikatauluista huolimatta rehtorin rooli näyttäytyy tutkimustuloksien valossa ennen kaikkea mahdollistajana ja valtuuttajana, joka tunnistaa henkilöstönsä ammatilliset kompetenssit ja toimijuuden osana koulun uudistamistyöhön kytkeytyvää jatkuvaa kehittämistoimintaa.

7.4 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksen eettisyyden tarkastelu yhdistyy muodollisesti tutkimuksen luotettavuuskriteereihin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149–150). Eettisyydellä viitataan siihen, että tutkija on seurannut tutkimusta tehdessään eettisiä periaatteita. Näin ollen hyödynnetyt menetelmät ja tavat toteuttaa analyysia tulisi olla sovellettavissa minkä tahansa muun hyvin toteutetun tutkimuksen ohjenuorina. (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175.) Tutkimuksen onkin ohjauduttava eettisestä sitoutuneisuudesta ja vastuusta noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä. Tämän pro gradu -tutkielman toteuttamisessa sitouduttiin hyvään tieteelliseen käytäntöön. Tutkielma toteutettiin rehellisyyteen, tarkkuuteen ja huolellisuuteen nojaten. Tutkimuskirjallisuuslähteiden kirjoittajia kunnioitettiin, ja lähdeviittauksien merkitsemisessä noudatettiin systemaattisuutta. Lisäksi tutkimusprosessin eri vaiheiden raportoinnissa noudatettiin läpinäkyvyyttä. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 150–151.)

Luotettavuudella viitataan siihen, että tutkija uskottavin perustein vakuuttaa lukijan perehtyneisyydestään ja kyvystään valita sekä käyttää perusteltuja menetelmiä ja lähestymistapoja tutkimusongelman ratkaisemiseen. Lukijan vakuuttamiseksi tutkijan tulee kuvata tutkimuksen vaiheet sellaisina kuin ne ovat toteutuneet. (Juuti & Puusa, 2020b, s. 175.) Tämän pro gradu -tutkielman raportoinnissa pyrittiin seikkaperäisyyteen, josta ilmenee selkeästi, miten ja milloin aineisto kerättiin ja miten sitä analysoitiin. Johdonmukainen ja riittävä raportointi auttaa lukijaa ymmärtämään tutkimusta ja arvioimaan siinä esitettyjä tuloksia. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 164.)

Tutkielman aineiston kerääminen toteutui myös suunnitelmallisesti. Haastattelujen nauhoittaminen sujui ongelmitta, ja haastattelut etenivät samankaltaisella rakenteella. Kaikkien kuuden haastattelun litterointi tapahtui saman viikon aikana syyskuussa vuonna 2025, jolloin haastattelut pidettiin. Lisäksi litteroidun tutkimusaineiston teoriaohjaava sisällönanalyysi aloitettiin syyskuussa vuonna 2025, jolloin tutkimusaineistosta tehdyt alustavat havainnot olivat tuoreessa muistissa. Nopea analyysiin siirtyminen havaittiin toimivaksi tässä pro gradu -tutkielmassa, sillä analyysin nähdään alkavan jo itse haastattelutilanteessa, jossa tehdään havaintoja esimerkiksi ilmiöiden toistuvuudesta ja

useudesta (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Lisäksi litteroinnissa ja tuloksiin nostetuissa suorissa lainauksissa kunnioitettiin haastatteluun osallistuneiden rehtorien alkuperäisiä ilmauksia (Nikander, 2010, s. 439).

Tämän pro gradu -tutkielman luotettavuutta lisää myös se, että analyysin pohjalta luodut havainnot ja tulkinnat tutkimustuloksineen saavat tukea muista tutkielman ilmiötä tarkastelluista tutkimuksista (Eskola & Suoranta, 1998, s. 212; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 139). Olennaista luotettavuuden kannalta on myös se, että tässä tutkielmassa tutkittiin ja pyrittiin antamaan vastauksia niihin tekijöihin, jotka alun perin määriteltiin tutkimustehtävässä ja -kysymyksissä tarkasteltaviksi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160).

Laadullisen tutkimuksen eräs ominaispiirre liittyy tutkimuksen kohteena olleiden henkilöiden kokemusten ja näkökulmien tarkasteluun, jossa painottuu subjektiivisuus. Tämä on syytä huomioida myös tämän pro gradu -tutkielman kannalta, jossa analysoitava tutkimusaineisto perustui haastateltavien rehtoreiden subjektiivisille näkemyksille muutosjohtamisen ulottuvuuksista osana esi- ja perusopetuksen oppisen ja koulunkäynnin tuen uudistusta. Huolimatta siitä, että tutkimusaineisto analysoitiin aiemman teorian nojalla, käytäntö vaihtelee kontekstista toiseen siirryttäessä. Lisäksi käytännöllinen tieto, jota kerättiin haastatteluiden kautta, voidaan nähdä erilaisin tavoin eri tilanteissa ja organisaatiokonteksteissa. Tutkielmassa pyrittiinkin tuottamaan esimerkin omaista tietoa peruskoulun kontekstissa toteutettavan uudistuksen muutosjohtamisesta, ottaen huomioon organisaatiokohtaisen vaihtelun todellisuuden. Samalla on myös syytä huomioida laadulliselle tutkimukselle tyypillinen tulkinnallisuus, jota tutkija tuottaa osana tutkimusaineiston analyysia. (Juuti & Puusa, 2020c, s. 59–60.) Näin ollen analyysin ja johtopäätöksien taustalla vaikuttaa tutkijan esiymmärrys siitä, mitä ilmiöitä analysoitava tutkimusaineisto sisältää ja mikä on olennaista sekä esille nostamisen arvoista (Ruusuvuori ja muut, 2010, s. 15).

7.5 Jatkotutkimustarpeet

Esi- ja perusopetuksen oppimisen ja koulunkäynnin tuen uudistuksen nykyinen muutosjohtamisen vaihe sijoittuu toteuttamiseen, vaikka peruskoulukohtaisesti työtä jatketaankin vuosien 2025–2026 välisenä aikana myös suunnittelun merkeissä. Niin kuin aiemmin on useasti todettu, uudistus elää ja sen lopullinen valmistuminen odottaa aikaansa. Tästä syystä tuen uudistusta koskevaa tieteellistä tutkimusta ei ole vielä saatavilla. Tällä hetkellä uudistuksesta on kuitenkin valmisteilla tieteellistä tutkimusta, joiden on määrä valmistua lähivuosien aikana.

Tutkielmalle voisi esittää lukuisia jatkotutkimustarpeita, sillä uudistamisprosessi on vielä kesken. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista perehtyä tarkemmin uudistuksen vakiinnuttamisvaiheeseen ja selvittää, mitkä tekijät edesauttoivat uudistuksen mukanaan tuomien toimintakäytänteiden juurruttamista kouluorganisaation rakenteisiin. Lisäksi olisi mielenkiintoista osallistaa opetushenkilöstöä esimerkiksi ryhmähaastattelututkimukseen ja kysyä, mitkä tekijät he kokivat onnistuneina ja kehitettävinä rehtorinsa uudistusta koskevassa muutosjohtamisessa. Tutkimus voisi esimerkiksi keskittyä muutokseen sitoutumisen teemoihin, jolloin esille tulisi myös se, miten osittain muutosvastarintainen opetushenkilöstö on mukautunut tuen uudistuksen mukaisiin toimintakulttuurisiin muutoksiin. Sitoutumisen tarkastelemisen tärkeys korostuu, sillä pedagogisen muutoksen onnistuminen edellyttää oppivina yhteisöinä pidetyissä peruskouluissa yhteisön sitoutumista muutosta aikaansaavaan toimintaan (Kovalainen, 2020, s. 100). Lisäksi muutoksen kestävyyden saavuttaminen edellyttää henkilöstön sitoutumista ja halukkuutta toimia uudessa toimintakulttuurisessa rakenteessa (Kovalainen, 2020, s. 100).

Lähteet

Airaksinen, J. (2009). *Hankala hallintouudistus*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-7663-1

Allen, J., Jimmieson, N. L., Bordia, P. & Irmer, B. E. (2007). Uncertainty during Organizational Change: Managing Perceptions through Communication. *Journal of Change Management 7*(2), 187–210. https://doi.org/10.1080/14697010701563379

Arikoski, J. & Sallinen, M. (2007). *Vastarinnasta vastarannalle – Johda muutos taitavasti*. Työterveyslaitos.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 986/1998. Finlex. Noudettu 28.3.2025 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/986

Bernuzzi, C., Sommovigo, V., Maffoni, M., Setti, I. & Argentero, P. (2023). A Mixed-method Study on the Bright Side of Organizational Change: Role Clarity and Supervisor Support as Resources for Employees' Resilience. *Journal of Change Management 23*(2), *143–176*. https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2172057

Blackman, D. A., Buick, F., O'Donnell, M. E. & Ilahee, N. (2022). Changing the Conversation to Create Organizational Change. *Journal of Change Management 22*(3), 252–272. https://doi.org/10.1080/14697017.2022.2040570

Bolden, R. (2011). Distributed Leadership in Organizations: A Review of Theory and Research. *International Journal of Management Reviews 13, 251–269*. https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2011.00306.x

Bullock, R. J. & Batten, D. (1985). It's Just a Phase We're Going Through: A Review and Synthesis of OD Phase Analysis. *Group & Organizations Studies 10*(4), 883–412. https://doi.org/10.1177/105960118501000403

Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the Planned Approach to Change: A Re-appraisal. *Journal of Management Studies 41*(6), 976–1002. https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2004.00463.x

Burnes, B. (2015). Understanding Resistance to Change – Building on Coch and French. *Journal of Change Management 15*(2), 92–116. https://doi.org/10.1080/14697017.2014.969755

Burnes, B. & Bargal, D. (2017). Kurt Lewin: 70 Years on. *Journal of Change Management 17*(2), 91–100. http://dx.doi.org/10.1080/14697017.2017.1299371

Carnall, C. (2007). *Managing Change in Organizations*. Harlow: Prentice Hall/Financial Times.

Chitpin, S. (2020). Decision making, distributed leadership and the objective knowledge growth framework. *International Journal of Educational Management 34*(2), 217–231. DOI 10.1108/IJEM-10-2018-0314

Creely, E., Henderson, M., Henriksen, D. & Crawford, R. (2024). Leading change for creativity in schools: mobilizing creative risk-taking and productive failure. *International Journal of Leadership in Education 27*(6), 1254–1277. https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1969040

Cummings, S., Bridgman, T. & Brown, K. G. (2016). Unfreezing change as three steps: Rethinking Kurt Lewin's legacy for change management. *Human Relations 69*(1), 33–60. https://doi.org/10.1177/0018726715577707

Darnell, E. (2013). *Leading successful in Your Business: Peakmake – A New Model Combining Change Management and Change Leadership*. Hamburg: Anchor.

de Mattos Donadelli, F. M. & Scott, R. J. (2025). Dynamics of Public Administration Reform Processes: Contrasting Top-Down Purity and Meso-Level Managerial Bricolage Reform in New Zealand. *Public Admistration Review*, 1–14. https://doi.org/10.1111/puar.13948

Erämetsä, T. (2003). *Myönteinen muutos*. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Ferrari, F. (2024). Readiness to Change and Change Recipients' Reactions. An Investigation of the Beneficial Effects of Change Cynicism. *Journal of Change Management 24*(1), 25–49. https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2281921

Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämä tutkimus 20*(1), 90–117. https://doi.org/10.37455/tt.95779

Gigliotti, R., Vardaman, J., Marshall, D. R. & Gonzalez, K. (2019). The Role of Perceived Organizational Support in Individual Change Readiness. *Journal of Change Management 19*(2), 86–100. https://doi.org/10.1080/14697017.2018.1459784

Grønvad, M. T., Abildgaard, J. S. & Aust, B. (2024). Moving Beyond Resistance and Readiness: Reframing Change Reactions as Change Related Subject Positioning. Journal of change management *24*(1), 5–24. https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2275253

Harikkala-Laihinen, R. (2022). Managing Positive Change: Emotions and Communication Following Acquisitions. *Journal of Change Management 22*(4), 373–400. https://doi.org/10.1080/14697017.2022.2091635

Harris, A. & Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education 22*(1), 31–34. https://doi.org/10.1177/0892020607085623

HE 114/2024 vp. Hallituksen esitys eduskunnalle laiksi perusopetuslain muuttamisesta ja siihen liittyviksi laeiksi.

Heikka, J. & Suhonen, K. (2019). Distributed pedagogical leadership functions in early childhood education settings in Finland. *Southeast Asia Early Childhood 8*(2), 42–56. https://doi.org/10.37134/saecj.vol8.no2.4.2019

Heikonen, L., Ahtiainen, R., Fonsén, E., Heikkinen, K-M., Lahtero, T. & Kallioniemi, A. (2023). *Kohti kehittyvää johtajuutta: Varhaiskasvatuksen sekä esi- ja perusopetuksen johtajuushankkeen (VEPO 2035) loppuraportti*. Opetus- ja kulttuuriministeriö. http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-760-4

Hiatt, J. M. & Creasey, T. J. (2003). *Change Management: the people side of change*. Loveland, Colo: Prosci Research.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö.* Gaudeamus.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Tammi.

Honkanen, H. (2006). *Muutoksen agentit: Muutoksen ohjaaminen ja johtaminen*. Edita.

Hood, C. (1991). A Public management for all seasons? *Public Administration 69*, 3–19. https://doi.org/10.1111/j.1467-9299.1991.tb00779.x

Hood, C. (1995). The ”new piblic management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society 20*(2), 93–109. https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W

Hord, S. M. (1997). *Professional Learning Communities: Communities of Continuous Inquiry and Improvement*. Southwest Educational Development Laboratory. Noudettu 23.10.2025 osoitteesta https://sedl.org/pubs/change34/plc-cha34.pdf

Jabri, M. (2012). *Managing Organizational Change: Process*, *Social Construction and Dialogue*. Palgrave Macmillan.

Juppo, Virpi. (2011). *Muutoksen johtaminen suomalaisessa yliopistouudistuksessa rehtoreiden näkökulmasta*. [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-335-6

Juuti, P. & Puusa, A. (2020a). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 9–19). Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020b). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 173–176). Gaudeamus.

Juuti, P. & Puusa, A. (2020c). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 57–60). Gaudeamus.

Kantola, J., Lehto, K. & Ekman, K. (2021). Lähijohtajien muutosvalmius kuntasektorilla. *Hallinnon tutkimus 40*(1), 23–36. https://doi.org/10.37450/ht.95663

Kaunismaa, E., Nerg, P., Karhunen, M. & Majava, J. (2021). Julkisen hallinnon strategia: Näin suomalaista julkista halllintoa uudistetaan 2020-luvulla. *Hallinnon tutkimus 40*(1), 69–77. https://doi.org/10.37450/ht.102468

Kilpinen, P. (2008). *Liekeissä! Miten johtaja inspiroi ihmiset syttymään muutokselle*. Ajatus Kirjat.

Kola-Torvinen, P., Ahtiainen, R., Varjo, J. & Jahnukainen, M. (2024). Rehtoreiden kokemuksia yhteiskunnallisten, koulutuspoliittisten ja paikallisten muutosten

vaikutuksista koulujen johtamiseen. *Kasvatus 55*(1), 33–46. https://doi.org/10.33348/kvt.122788

Korhonen, K., Santala, R., Utriainen, P. & Teräväinen, R. (2002). Henkilökunnan osallistumisella muutosvastarinta muutosvoimaksi, esimerkki Lahden sosiaali- ja terveystoimen kehittämisprojektista. *Hallinnon tutkimus 21*(2), 200–203.

Koskimies, E., Stenvall, J. & Holopainen, A. (2022). *Julkinen johtaminen: Julkisen johtamisen identiteetti*, *johtajien asema ja työn vaatimukset 2020-luvulla*. Valtiovarainministeriö. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-367-899-6

Koskinen, I., Alasuutari, P. & Peltonen, T. (2005). *Laadulliset menetelmät kauppatieteissä*. Vastapaino.

Kotter, J. P. (1996). *Muutos vaatii johtajuutta*. Rastor.

Kotter, J. P. (2012). Accelerate! *Harvard Business Review 90*(11), 44–59.

Kotter, J. P. (2014). Accelerate! Building Strategic Agility for a Faster-Moving World. Harvad Business Review Press.

Kotter, J.P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review 73*(2), 59–67.

Kovalainen, M. T. (2020). *Pedagoginen johtajuus ja sen vaje yleissivistävän perusopetuksen järjestelmä- ja systeemitason muutoksessa*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8243-0

Kuipers, B. S., Higgs, M., Kickert, W., Tummers, L., Grandia, J. & van der Voet, J. (2014). The management of change in public organizations: a literature review. *Public Administration 92*(1), 1–20. https://doi.org/10.1111/padm.12040

Kyllönen, M. (2011). *Tulevaisuuden koulu ja johtaminen: Skenaariot 2020-luvulla*. [väitöskirja, Tampereen yliopisto]. Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. https://urn.fi/urn:isbn:978-951-44-8630-2

Lahtero, T. (2011). *Yhtenäiskoulun johtamiskulttuuri: Symbolis-tulkinnallinen näkökulma*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4186-4

Lahtero, T. & Kuusilehto-Awale, L. (2015). Possibility to Engage in Pedagogical Leadership as Experienced by Finnish Newly Appointed Principals. *American Journal of Educational Research 3*(3), 318–329. https://doi.org/10.12691/education-3-3-11

Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävistä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehyksessä. *Hallinnon tutkimus 40*(5), 326–338. https://doi.org/10.37450/ht.103069

Lahtero, T., Lång, N. & Alava, J. (2017). Distributed leadership in practice in Finnish schools. *School Leadership & Management 37*(3), 217–233. https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1293638

Lahti, I., Mikkilä-Erdmann, M. & Iiskala, T. (2023). Rehtorien toimijuus johtamisen tavoitteissa ja käytännöissä. *Hallinnon tutkimus 42*(4), 440–454. https://doi.org/10.37450/ht.122500

Laurila, M. (2017). *”Me ollaan kaikki samassa veneessä ja soudetaan yhdessä samaan suuntaan” Esimiesten ja henkilöstön käsityksiä hyvästä muutosjohtajuudesta*. [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-476-772-9

Lewin, K. (1976). *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers.* The University of Chicago Press.

Liusvaara, L. (2014). *Kun vaan rehtori on korvat auki*. [väitöskirja, Turun yliopisto]. Turun yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:%20978-951-29-5795-8

Lähdesmäki, K. (2003a). Lectio praecursoria: New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen. *Hallinnon tutkimus 22*(3), 283–284.

Lähdesmäki, K. (2003b). *New Public Management ja julkisen sektorin uudistaminen: Tutkimus tehokkuusperiaatteista, julkisesta yrittäjyydestä ja tulosvastuusta sekä niiden määrittelemisestä valtion keskushallinnon reformeista Suomessa 1980-luvun lopulta 2000-luvun alkuun*. [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. https://urn.fi/URN:ISBN:952-476-004-5

Lähdesmäki, K. (2011). New Public Management julkisjohtamisen uudistajana – Yhä kestosuosikki reformeissa? Teoksessa E. Hyyryläinen & O-P. Viinamäki (toim.),

Julkinen hallinto ja julkinen johtaminen: Juhlakirja professori Ari Salmisen 60-vuotispäivän kunniaksi (s. 75–87). Vaasan yliopisto.

Mattila, P. 2007. *Johdettu muutos: Avaimet organisaation hallittuun uudistumiseen*. Talentum.

McCalnman, J., Paton, R. & Siebert, S. (2016). *Change management: a guide to effective implementation*. Sage.

Musaigwa, M. (2023). The Role of Leadership in Managing Change. *International Review of Management and Marketing 13* (6), 1–9. https://doi.org/10.32479/irmm.13526

Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävässä kouluissa*. [väitöskirja, Oulun yliopisto]. Oulun yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:9514270037

Mäkelä, A. (2007). *Mitä rehtorit todella tekevät: Etnografinen tapaustutkimus johtamisesta ja rehtorin tehtävistä peruskoulussa*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-2985-5

Niemelä, M. (2008). *Julkisen sektorin reformin pitkä kaari Valta-uudistuksesta Paras-hankkeeseen.* Kelan tutkimusosasto. Noudettu 17.5.2025 osoitteesta http://hdl.handle.net/10250/7935

Nikander, P. (2010). Laadullisten aineistojen litterointi, kääntäminen ja validiteetti. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 432–445). Vastapaino.

Niskanen, O-P., Jokivuori, P. & Ruuskanen, P. (2020). Soten ”neljäs tuotantokausi” – dialogi ja luottamus politiikan ja virkamiestoiminnan rajapinnalla. *Hallinnon tutkimus 39*(1), 36–51. https://doi.org/10.37450/ht.98077

Nurmi, K. (2012). *Kipeän muutoksen lääkkeet: Kohti parempia muutoksia*. Infor.

Ollila, S. (2012). *Hallinnollinen työnohjaus perusopetuksen ja lukion johtamisessa: Tukea johtamisosaamiselle*. [väitöskirja, Vaasan yliopisto]. Osuva. https://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2018061926077

Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2024). *Esi- ja perusopetuksen tukea koskeva lakiesitys lausuntokierrokselle*. Noudettu 15.9.2025 osoitteesta https://okm.fi/-/esi-ja-perusopetuksen-tukea-koskeva-lakiesitys-lausuntokierrokselle

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*.

Opetushallitus. (2025a). *Oppimisen tuki uudistuu esi- ja perusopetuksessa – Tukea tulee saada mahdollisimman varhain ja omassa ryhmässä*. Noudettu 15.9.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/oppimisen-tuki-uudistuu-esi-ja-perusopetuksessa-tukea-tulee-saada-mahdollisimman

Opetushallitus. (2025b). *Oppimisen tuen uudistus perusopetuksessa*. Noudettu 15.9.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-tuen-uudistus-perusopetuksessa

Opetushallitus. (2025c). *Esi- ja perusopetus: Tuki oppimisen tuen järjestämiseksi jatkuu*. Noudettu 15.9.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/esi-ja-perusopetus-tuki-oppimisen-tuen-jarjestamiseksi-jatkuu

Opetushallitus. (2025d). *Siirtymäajat oppimisen tuen uudistuksessa.* Noudettu 16.9.2025 osoitteesta https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/siirtymaajat-oppimisen-tuen-uudistuksessa

Palmqvist, R. & Räty, K. (2024). ”Uuden näkemistä ja kykyä ajatella uudella tavalla asioista” – Oppilaitoksen pedagoginen johtaminen muutoksessa. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja 26*(3), 10–26. https://doi.org/10.54329/akakk.148274

Perusopetuslaki 21.8.1998/628. Finlex. Noudettu 28.3.2025 osoitteesta https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628

Piha, K. & Sutinen, M. (2020). *Muutosvoima: Tutkimusmatka moderniin muutosjohtamiseen.* Alma Talent.

Pini Kemppainen, R. 2010. Työpari: muutos ja menestys. Teoksessa P. Juuti (toim.), *Johtaminen voimavarana – Muutoksesta menestykseen* (s. 143–153). Johtamistaidon opisto.

Pirinen, H. 2023. *Esihenkilö muutoksen johtajana*. Alma Talent.

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2011). *Public Management Reform a Comparative Analysis: New Public Management, Governance and the Neo-Weberian State*. Oxford University Press.

Pollitt, C. & Bouckaert, G. (2017). *Public Management Reform: A Comparative Analysis – Into The Age of Austerity.* Oxford University Press.

Ponteva, K. (2010). *Onnistu muutoksessa.* Talentum Media.

Puusa, A. (2011). Haastattelu laadullisen tutkimuksen menetelmänä. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat: Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan* (s. 73–87). Johtamistaidon opisto.

Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2012). Do comprehensive school teachers perceive themselves as active professional agents in school reforms? *J Educ Change 13*, 95–116. https://doi.org/10.1007/s10833-011-9171-0

Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Soini, T. (2014). Comprehensive school teachers' professional agency in large-scale educational change. *J Educ Change 15*, 303–325. https://doi.org/10.1007/s10833-013-9215-8

Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2011). A systemic perspective on school reform: Principals' and chief education officers' perspectives on school development. *Journal of Educational Administration 49*(1). https://doi.org/10.1108/09578231111102054

Raasumaa, V. (2010). *Perusopetuksen rehtori opettajien osaamisen johtajana*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. Jyväskylän yliopisto. https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-3803-1

Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017). Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino.

Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi* (s. 9–36). Vastapaino.

Sadaric, A. & Škerlavaj, M. (2023). Leader Idea Championing for Follower Readiness to Change or Not? A Moderated Mediation Perspective of Prosocial Sensegiving. *Journal of change management 23* (2), 200–227. https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2191128

Salminen, J. (2022). *Muutoksen johtaminen: matkaopas organisaation muutosmatkalle*. Brik.

Salo, P. (2014). Rehtoreiden monialaiset kompetenssit puntarissa. *Hallinnon tutkimus 33*(4), 352–365.

Santos de Souza, F. d. O. & Chimenti, P. (2024). Emotions in Organizational Change: An integrative Review. *Journal of Change Management 24*(2), 137–176. https://doi.org/10.1080/14697017.2024.2345078

Schnackenberg, A. K., Harris, M., Panamaroff, J., Reilly, C., Sankar, L. & Scally, S. (2024). Clearing Opacity: Change Management via Leader Transparency in Native American Neotraditional Organizations. *Business & Society 63*(3), 502–541. https://doi.org/10.1177/00076503231176973

Seeck, H. (2021). *Johtamisopit Suomessa: taylorismista innovaatioteorioihin*. Gaudeamus.

Senge, P. (1999). *The Dance of Change: The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations.* New York: Doubleday Currency.

Sergiovanni, T. J. (2006). *The Principalship; A Reflective Practice Perspective*. Boston: Pearson/Allyn Bacon.

Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2016). Leading a school through change – principals' hands-on leadership strategies in school reform. *School leadership & management 36*(4), 452–469. http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2016.1209179

Soini, T., Pyhältö, K., Pietarinen, J. & Huusko, J. (2009). Rakenteet ja pedagogiikka koulun kehittämisessä – Vuoropuhelua vai kaksintaistelua? *Hallinnon tutkimus 28*(4), 27–42.

Stenvall, J. & Virtanen, P. (2007). *Muutosta johtamassa*. Edita.

Stenvall, J. & Virtanen, P. (2021). *Ihmiskeskeinen hallinnon uudistaminen: hallintoreformien toteutus monimutkaisessa yhteiskunnassa.* Tietosanoma.

Stilin, A., Tomljenovic, L. & Štefanac, K. (2024). View of Managing Changes and Stress in Croatian Enterprises. *DIEM: Dubrovnik International Economic Meeting 9*(1), 81–96. https://doi.org/10.17818/DIEM/2024/1.6

Timperley, H. S. (2005). Distributed leadership: developing theory from practice. *Journal of Curriculum Studies 37*(4), 395–420. https://doi.org/10.1080/00220270500038545

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tukimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

van Dierendonck, D. & Sousa, M. (2016). Finding meaning in highly uncertain situations: servant leadership during change. Teoksessa Y. Berson, C. Peus, Braun, S. & Schyns, B. (toim.), *Leadership Lessons from Compelling Contexts* (s. 403–424). Emerald Group Publishing Limited.

van Dijk, R. & van Dijk, R. (2009). Navigating Organizational Change: Change Leaders, Employee Resistance and Work-based Identities. *Journal of Change Management 9*(2), 142–163. https://doi.org/10.1080/14697010902879087

Vardaman, J. M., Amis, J. M., Dyson, B. P., Wright, P. M. & Randoplh, R. (2012). Interpreting change as controllable: The role of network centrality and self-efficacy. *Human Relations 65*(7), 835–859. https://doi.org/10.1177/0018726712441642

Vardaman, J. M., Chew, S. L., Zhou, F., Hargrove, D. C., Raddatz, P. A., Datta, A. & Tabor, W. E. (2024). Yes, We Can! A Job Embeddedness Perspective on Employee Change Acceptance. *Journal of Change Management 24*(1), 69–82. https://doi.org/10.1080/14697017.2023.2271025

Vitka, T. (2021). *Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja.* PS-kustannus.

Zand, D. E. & Sorensen, R. E. (1975). Theory of Change and the Effective Use of Management Science. *Administrative Science Quarterly 20*(4), 532–545. https://doi.org/10.2307/2392021

Åberg, L. (2006). *Johtamis-viestintää! Esimiehen ja asiantuntijoiden viestintäkirja*. Infor.