


Asemoituminen ja ammatillinen toimijuus kouluyhteisön johtamisessa

Tarinalinjat perusopetuksen rehtorien kertomuksissa



Perusopetuksen rehtorien oppimispäiväkirjoihin ja teemahaastatteluihin perustuva narratiivinen tutkimus nostaa esiin kolme tarinalinjaa, jotka kuvaavat rehtorien asemoitumista ja ammatillista toimijuutta. Ne ilmentävät traditioiden, rehtorin ja yhteisön merkitystä. Kun johtamisen ytimessä on koulun tavoitteellinen kehittäminen, ammatillinen toimijuus vaatii tukeaa työnjohdolta ja koulutuksesta.

Abstrakti: <https://doi.org/https://doi.org/10.33336/aik.159819>

 KOULUN JOHTAMISTA HAASTAVAT monimutkaiset toimintaympäristöt ja jatkuva muutos. Sitä koskevien lähestymistapojen ja käytänteiden kirjo on laaja, ja soveltaminen yleensä tilanne- ja tarveperusteista. (Alava ym. 2024.) Tutkimuksemme aihe on rehtorien toteuttama johtaminen kouluyhteisössä asemoitumisen ja toimijuuden näkökulmasta. Asemoitumisella kuvaamme rehtoreita subjektiivisesti koherentteina osallistujina kouluyhteisön yhteisesti tuotetuissa kertomuksissa (Harré & van Langenhove 1999). Ymmärrämme rehtorin asemoituvan kouluyhteisön tarpeiden ja hänen itsensä tekemien tulokintojen perusteella. Hyödynnämme asemoitumisen käsitettä vuorovaikutteisen ja tilanteisen johtamisen tutkimisessa.

Tutkimuksemme kytkee asemoitumisen ja ammatillisen toimijuuden kouluyhteisön johtamiseen. Rehtorin asemoituminen ja ammatillinen toimijuus ilmenevät kouluyhteisössä. Ammatillinen toimijuus on prosessi, joka käy ilmi muun muassa, kun rehtori vaikuttaa, tekee valintoja ja päätöksiä sekä ottaa kantaa työhönsä (Eteläpelto ym. 2014). Sen resursseja ovat yksilön työhistoria ja -kokemus, osaaminen, kompetenssit ja asiantuntijuus (Eteläpelto ym. 2013). Ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti oman työn kehittämisessä ja työssä oppimisessa (Eteläpelto ym. 2014). Toimijuus ilmenee rehtorin tekemissä valinnoissa, jotka tekevät johtamisen näkyväksi. Työelämässä ammatillinen toimijuus liitetään tavallisesti rakenteelliseen valtaan, mutta lisäksi siihen kytkeyty-

HYÖDYNÄMME ASEMOITUMISEN KÄSITETTÄ VUOROVAIKUTTEISEN JA TILANTEISEN JOHTAMISEN TUTKIMISESSA.

vät epäviralliseen valtaan kuuluva vuorovaikutus ja sosiaaliset suhteet (Eteläpelto ym. 2014).

Määrittelemme 'ammattillisen toimijuuden' subjektikeskeisestä sosiokulttuurisesta näkökulmasta käsin. Huomiomme kiinnittyy siihen, miten rehtori neuvottelee toimijuuttaan luodessaan työhistoriaansa kouluyhteisönsä resursseissa ja rajoitteissa (Eteläpelto ym. 2014).

Perustelemme valintaamme tutkimuksen tavoitteella tunnistaa koulun johtamistyötä tekevän subjektin ja tämän yksilöllisen toimijuuden merkityksen osana kontekstia. Käsitämme kontekstin sosiologien Jaber F. Gubrium ja James A. Holsteinin (2008) tapaan kerronnalliseksi ympäristöksi. Koulun kerronnallisessa kontekstissa ilmenevät muun muassa koulun kulttuuri ja sosiaaliset odotukset kouluyhteisön kerronnallisia malleja ja sanastoa hyödyntäen (Gubrium & Holstein 2008).

Yksilön toimijuuden tarkastelu johtamisen näkökulmasta edellyttää kuitenkin myös yhteisön huomiointia. Toimijuutta kehystävät valtasuhteet ja toimintamahdollisuudet (Eteläpelto 2017). Tiedostamme toimijuuden kollektiivisen ulottuvuuden, mutta tutkimuksemme informanttina on rehtori yksilönä. Rehtorin johtajuuteen luemme johtamisen prosessit, tavat, toiminnot, resurssit ja roolit. Johtajuus ilmenee parhaimmillaan kaikkien yhteisössä toimivien yhteisinä ja jaettuina visioina, päämäärinä, periaatteina ja arvoina sekä käytänteinä ja toimintoina. Johtajuuden painopiste on siten yhteisössä. (Jäppinen 2012, 198–200.)

Koulun johtamisessa korostuu parhaimmillaan koko yhteisön osallisuus johtamisen ja päätöksenteon prosesseissa (Lahtero & Kuusilehto-Awale 2013). Onnistunut johtaminen perustuu opettajien yhtei-

sölliseen osallistumiseen koulun kehittämistyöhön. Siten jaettu johtaminen koulussa ei perustu vain tehtävien delegoimiseen vaan rehtorin ja henkilöstön dynaamiseen vuorovaikutukseen (Ahtiainen ym. 2019).

Tutkimme rehtorin asemoitumista ja asemoitumisen yhteyttä ammatilliseen toimijuuteen. Tutkimuskysymyksemme ovat, 1) miten rehtori asemoi itsensä koulun johtamisessa ja 2) miten rehtorin asemoituminen suuntaa hänen toimijuuttaan.

Lähtökohtamme on kerronnallisen lähestymistavan oletus toimijuuden rakentumisesta yksilön tarinoissa ja kertomisen prosesseissa (Bamberg 2011). Oletamme narratiivista asemointianalyysia kehittäneen Michael Bambergin (2004) tapaan, että rehtorit edustavat aktiivista toimijuutta (*positioning self*) kertomuksen tuottajina ja rakentajina sekä erilaisten mahdollisten asemien tilanteisina neuvottelijoina. Näin ollen rehtorin aktiivinen toimijuus ilmenee diskursiivisesti kertomusten tuottajana ja tulee esiin toimijuutta ilmentävinä tekoina.

AIEMPI TUTKIMUS ASEMOITUMISESTA JA AMMATILISESTA TOIMIJUUDESTA

Rehtorien asemoitumista ja ammatillista toimijuutta koulun kontekstissa ei ole juurikaan tutkittu. Aiemmissä, opettajan ammatillisesta toimijuudesta koskevissa tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että vahva ammatillinen toimijuus edellyttää kehittyäkseen mahdollisuuksia osallistua yhteisön ja organisaation päätöksentekoon (Vähäsantanen ym. 2012). Opettajan ammatillinen toimijuus vaatiikin sekä työntekijän valmiuksia vaikuttaa että organisaation tarjoamia vaikuttamisen rakenteita (Collin ym. 2017).

Ammatillisesta toimijuudesta on tunnistettu erilaisia variaatioita. Asemoituminen voi johtaa rajoitettuun toimijuuteen, jolloin ammatillinen osaaminen koetaan heikoksi, ja toimijuuteen kuuluu varovaisuus. Aktiiviseen toimijuuteen kuuluvat ammatillinen osaaminen ja vahvat ammatilliset tavoitteet. (Vähäsantanen 2009.) Heikkoa ammatillista toimijuutta kokeva jättäytyy tyypillisesti ympäristön armoille eikä juuri luota omiin vaikutusmahdollisuuksiinsa (Polkinghorne 1996). Johtamisessa saattaa näin ilmetä epävarmuutta, joka vaikuttaa asemoitumiseen.

ENSIMMÄINEN TUTKIMUSAINEISTOMME KOOSTUU REHTORIEN OPPIMISPÄIVÄKIRJOISTA JA TOINEN REHTORIEN HAASTATTELUISTA.

Tämän takia rehtorin johtamista ei tunnusteta yhteisössä (Cruz-González ym. 2021).

Asemointiteorian tutkimus (Harré & van Langenhove 1999) jakaa sosiaalisen konstruktionismin ajatukset tiedon rakentumisesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Asemat rakentuvat työelämän yhteisössä, diskursseissa ja kulttuureissa toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Harré & van Langenhove 1999.) Suomalaisessa tutkimustraditiossa positioinin ja asemoitumisen käsitteitä on käytetty rinnakkain (ks. Pöysä 2009), mihin päädyimme myös tässä tutkimuksessa. Positiointi mahdollistaa hienovaraisen toimijuuden rakentumisen tarkastelun kontekstuaalisena ja tilanteisena ilmiönä (Davies & Harré 1990; Benwell & Stokoe 2006).

Toimijoiden asemat muodostuvat sosiaalisten suhteiden verkostoista ja rakentuvat suhteissa toisiinsa. Ne eivät määräydy vakiintuneen roolin mukaisesti. Keskustelun kulku muodostaa yhteisön vuorovaikutuksessa tarinalinjan (*storyline*), jossa toimijoiden positiot rakentuvat heidän hyväksyessään, vastustaessaan tai muokatessaan tarjoutuvia positioita. Toimijat ovat vuorovaikutustilanteissa siten sekä yhteisten tarinalinjojen tuottajia että niiden tuottamia. (Davies & Harré 1990; Harré & van Langenhove 1999.)

Rehtori on ensisijainen ammatillinen toimija koulussa toteutuvassa vaikuttamisessa ja kehittämistyössä. Rehtori nimetäänkin tutkimuskirjallisuudessa ensisijaiseksi voimavaraksi muutoksen toteuttamisessa (Knapp & Hopmann 2017). Hänen edellytetään tuntevan koulu yhteisönsä ja hallitsevan riittävät keinot tavoitellun muutoksen johtamiseen. Muutoksen toteutumiseen sisältyvien jännitteiden yhteisöllinen ymmärtäminen ja analysoiminen

tukee koulun muutosprosessia (Vennebo & Aas 2020). Rehtorien johtamista väitöskirjassaan tutkinut Taina Lehtonen (2023) on todennut, että ne rehtorit, jotka tarkastelevat koulun tulevaisuutta vaihtoehtoisten skenaarioiden kautta, näkevät laajempia uudistamismahdollisuuksia ja vaihtoehtoja lukkiutumien ratkaisemiseksi (Lehtonen 2023, 170). Työelämän moninaiset ja yllättävät haasteet edellyttävät ajantasaista päätöksentekoa ja moninäkökulmaisuuksia (Hökkä ym. 2017).

Tarkastelemme ja tulkitsemme rehtorien kirjoituksia ja puhetta sosiaalisena toimintana koulussa. 'Narratiivisuudella' viittaamme sekä aineistoon että sen analyysitapaan. Narratiivisen lähestymistavan käsitämme ilmentävän sosiokulttuurista näkökulmaa, jossa rehtorien näkemykset ovat sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen kulttuuriin (ks. Puusa ym. 2020). Sovellamme narratiivista lähestymistapaa tutkimuksemme, koska ihmiset ymmärtävät ja merkityksellistävät kokemuksiaan kertomusten kautta sekä niiden avulla (Polkinghorne 1995). Oletamme, että koulun tulevaisuuden kertomus kirjoitetaan koulun organisaatiota ymmärtäen (Kyllönen 2021).

Narratiivisen tutkimusaineistomme avulla tarkastelemme rehtorien asemoitumisessa ja ammatillisessa toimijuudessa ilmeneviä tulevaisuuden näkymiä koulun johtamisessa. Rehtorien tuottamien kertomuksien avulla pääsemme tutkimaan koulun kulttuuria ja siinä vallitsevaa johtamisen kulttuuria, johon rehtori ammatillisena toimijana kiinnittyy.

TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Ensimmäinen tutkimusaineistomme koostuu rehtorien oppimispäiväkirjoista ja toinen haastatteluista. Kahdella aineistolla pyrimme laajentamaan tutkimuksen näkökulmaa ja lisäämään sen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2002).

Tutkimusaineiston keruu

Aineistot kerättiin vuonna 2019 rehtorien koulutuskokonaisuuden yhteydessä. Koulutuksen osallistujat edustivat yhtä suomalaista maantieteellisesti laajaa kuntaa. Kunnan laajassa kouluverkossa koulujen

koko vaihteli muutaman kymmenen oppilaan kyläkouluista satojen oppilaiden yhtenäiskouluun. Osallistujia pyydettiin osallistumaan tutkimukseen, ja he luovuttivat oppimispäiväkirjansa (N = 16) tutkimuskäyttöön. Haastatteluun pyydetty rehtorit (N = 10) arvottiin, ja kaikki suostuivat.

Rehtorien työkokemus vaihteli muutamasta vuodesta lähes 25 vuoteen. Eniten oli niitä, joilla oli pitkä työkokemus tehtävästä. Oppimispäiväkirjansa luovuttaneista kahdeksan toimi luokanopettajarehtorina ja kahdeksan virkarehtorina. Virkarehtorit työskentelevät kokoaikaisesti koulun johtajina, kun taas luokanopettajarehtorit vastaavat oman opetusryhmänsä opettamisen lisäksi koulun johtamisesta. Haastatteluista neljä työskenteli luokanopettajarehtorina ja kuusi virkarehtorina. Aineistossa on näin lähes yhtä monta luokanopettajarehtoria ja virkarehtoria.

Ensimmäinen aineistomme on rehtorien oppimispäiväkirjat. Osallistujat kirjasivat koulutuksessa vapaasti muistiinpanoja, ja lisäksi heitä pyydettiin vastaamaan ennalta annettuihin tehtäviin. Tutkimuksessa käytetyissä oppimispäiväkirjan osioissa rehtorit kuvasivat muutoksen johtamista koulussa. He itse subjekteina tuottivat aktiivisesti omia ajatuksiaan johtamisesta. Oppimispäiväkirjat valokuvattiin siten, että niiden tunnistetiedot häilytettiin. Tekstin tunnistetiedot ja osallistujien nimet peitettiin ja pseudonymisoitiin. Tämän jälkeen päiväkirjat palautettiin osallistujille. Näin varmistettiin osallistujien mahdollisuus säilyä täysin tunnistamattomina aineistoa käsiteltäessä. Litteroitua aineistoa kertyi 36 sivua *Times New Roman* -kirjaintyyppillä ja rivivälillä 1,5.

Toisen tutkimusaineistomme keräsimme haastattelemalla koulutuskokonaisuuteen osallistuneita rehtoreita heidän työstään. Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluina, ja teemoina olivat koulun toimintakulttuuri, rehtorin johtamisvalmiudet, johtamisen mukauttaminen, luottamus, vuorovaikutus sekä johtamisen mahdollisuudet ja esteet. Metodologisesti teemahaastattelussa korostetaan haastateltavien tulkintoja asiasta, heidän asioille antamiin merkityksiä ja sitä, miten merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2001, 48). Haastattelut tehtiin haastateltavan valitsemassa paikassa, esimerkiksi rehtorin työhuoneessa, ja ne kes-

tivät 40–60 minuuttia. Haastattelut nauhoitettiin, litteroitiin ja anonymisoitiin. Litteroitua aineistoa kertyi 151 sivua *Times New Roman* -kirjaintyyppillä ja rivivälillä 1,5. Koska tutkimuksen tavoite oli selvittää, mitä tutkittavat kertovat asemoitumisestaan ja ammatillisesta toimijuudestaan, sanatarikka litterointi arvioitiin riittäväksi.

Emme esitä tutkimukseen osallistuneiden tarkkoja taustatietoja tutkimuseettisistä syistä, anonymiteetin varmistamiseksi. Tietosuojaa koskevat seikat huomioitiin tutkittavien osalta eettisten periaatteiden mukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019). Osallistuminen oli vapaaehtoista, ja tutkittavilta pyydettiin kirjallinen lupa. Esitämme tulososassa olevat oppimispäiväkirjasitaatit koodeilla PK1-PK16 ja haastattelusitaatit koodeilla H1-H10.

Aineistot kerättiin suunnitelmallisesti, kuvattiin läpinäkyvästi ja dokumentoitiin aineistositaatein. Tutkimuksen tuloksia ja teoreettista tarkastelua voidaan siten soveltaa toisessa toimintaympäristössä tai toisenlaisissa yhteyksissä (Eskola & Suoranta 2008).

Aineistojen analyysi

Aineistolähtöisessä analyysissä hyödynsimme narratiivista lähestymistapaa, ja analyysimenetelmäksi valitsimme temaattisen narratiivien analyysin. Siinä pyritään tutkimaan ja teemoittelemaan aineistossa ilmeneviä kertomuksia (Polkinghorne 1995). Sosiologi ja kertomuksentutkija Matti Hyvärinen (2004; 2006) tapaan ymmärrämme kertomuksen jäsentävän kokemusta ja muodostuvan toimijan aktiivisen työskentelyn tuloksena. Kertomukset ymmärrämme osaksi rehtorien työssä muodostunutta sosiaalista ja kulttuurista todellisuutta.

Tutkimuksemme narratiiveina käytimme rehtorien oppimispäiväkirjojen ja haastattelujen aineistoa. 'Narratiivilla' tarkoitetaan kerronnallista aineistoa, jonka analysoiminen edellyttää tulkintaa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Narratiivien analyysissä luokittelimme aineistoa ja etsimme narratiiveista yhteisiä ja eroavia teemoja. Aineistolähtöisesti edennyt analyysi voi kutsua temaattiseksi päättelyksi (Polkinghorne 1995). Narratiivien temaattisessa analyysissä on olennaista keskittyä narratiivien sisältöön:

Taulukko 1. Esimerkkejä aineistosta tunnistetuista asemoitumisista ja asemista.

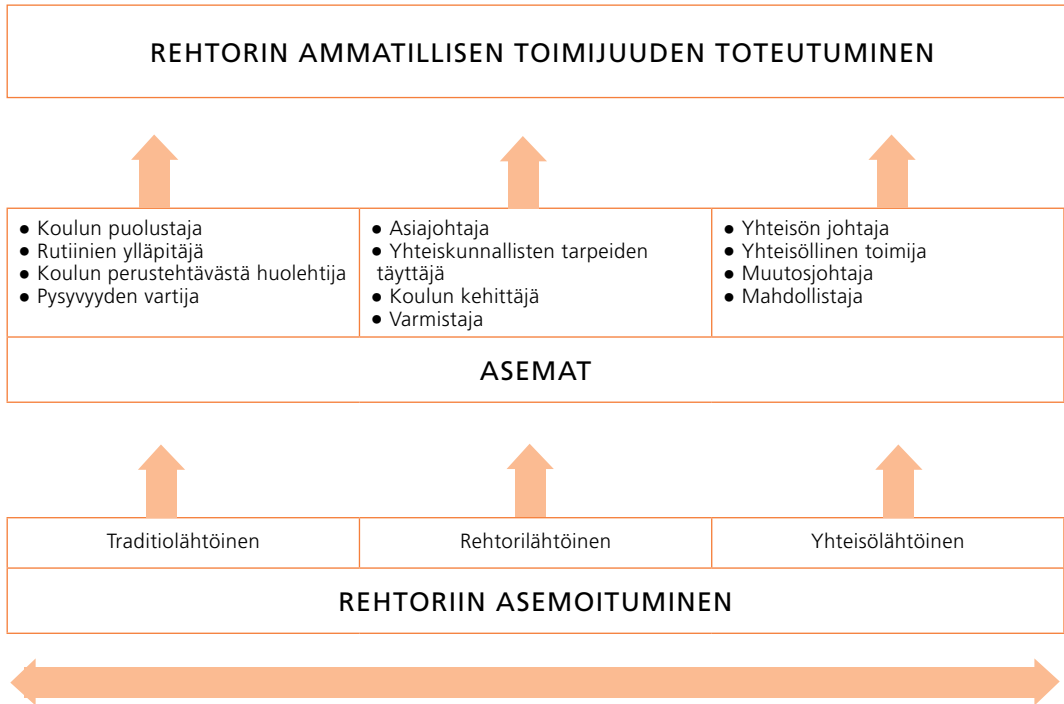
Aineistositaatti	Asemoituminen	Asema
”Koulun tulee turvata oppilaille pysyvä arki, suhtaudun muutoksiin kriittisesti. Ei pidä muuttaa koulua minkään tulevan ja menevän trendin mukaisesti.” (H1)	Traditiolähtöinen	Rutiinien ylläpitäjä, pysyvyyden vartija
”Koulua pitää johtaa. Ja opettajien pitää opettaa. Lasten pitää oppia. Se pitäis muistaa kaiken keskellä että sitä varten siellä ollaan [--]” (PK 12)	Traditiolähtöinen	Koulun perustehtävästä huolehtija
”[t]ärkeintä on huolehtia siitä, että oppilaat saa tulevaisuuden taidot. Kannan vastuuta siitä, että koulu on kartalla niistä asioista, joita varten työtä tehdään eli se mitä yhteiskunnan pyöriminen vaatii.” (H4)	Rehtorilähtöinen	Yhteiskunnallisten tarpeiden täyttävä
”Opettaja ei voi päättää siitä mitä pitää kehittää. Se on reksin homma. Reksinä pyrin olemaan mukana ja tuomaan meidän koulun sit ne asiat mitkä pitää edistää.” (H2)	Rehtorilähtöinen	Koulun kehittäjä
”Periaatteeni rehtorina: Johdan koko yhteisön kantamaan vastuuta, jaettu johtajuus on edellytys kaiken onnistumiselle.” (PK 16)	Yhteisölähtöinen	Yhteisön johtaja
”Oppiva yhteisö on lähtökohtana muutoksen toteuttamisessa. Vastuu kaikkien oppimisesta koko yhteisöllä, ei vain rehtorilla, rehtorina johdan kuitenkin muutosta keskeltä.” (H9)	Yhteisölähtöinen	Muutosjohtaja

siihen, mitä narratiivit kertovat (Riessman 2008) eikä siihen, miten rehtorit johtamisesta kertovat.

Narratiivien analyysin aluksi luimme useaan kertaan läpi kaikki oppimispäiväkirjat ja haastattelulittraatit. Näin loimme aineistosta kokonaiskuvan sekä hahmotimme siinä ilmeneviä yhteisiä piirteitä ja toistuvia ilmiöitä. Sitten kukin teksti luettiin uudelleen yksitellen läpi. Ensimmäisessä vaiheessa poimimme kaikki rehtorien asemoitumista kuvaavat ilmaisut. Etimme erityisesti ilmaisuja siitä, miten rehtorit asemoivat itsensä suhteessa kouluyhteisöön. Seuraavaksi ryhmittelimme poimimamme ilmaisut teemoiksi. Sen jälkeen hyödynsimme teoriaohjaavaa analyysia (Eteläpelto ym. 2014; Eteläpelto ym. 2017) etsiesämme narratiiveista kohtia, joissa rehtorien ammatillinen toimijuus tuli esiin. Huomioimme narratiivien kohdat rehtorien valinnoista ja johtamista koskevista päätöksistä sekä vaikuttamiseen ja kehittämiseen tähtäävän toiminnan.

Lopuksi analysoimme aineistosta muodostamamme teemat ja useissa narratiiveissa ilmi tulleet yleisimmät ilmaukset. Keskeisimmiksi teemoiksi muodostuivat kertomukset koulun johtamisen arjesta, sitä koskevista valinnoista ja päätöksistä sekä rehtorin ja yhteisön välisestä vuorovaikutuksesta. Analyysin avulla tunnistimme rehtorien asemoitumista, asemia ja ammatillista toimijuutta. Aineistositaateissa (taulukko 1) on analysoitu rehtorin teemää asemoitumista ja sitä koskevia asemia.

Sovellamme tutkimuksessamme 'tarinalinjaa', joka on positiointiteorian käsite. Se tarkoittaa sosiallisessa vuorovaikutuksessa tuotettua rakennelmaa (Harré & van Langenhove 2003). Tutkimuksemme tarinalinjat muodostuivat analysoitujen kertomusten kohdista, joissa rehtori kuvasi asemoitumistaan ja ammatillista toimijuuttaan. Käsitämme tarinalinjan ilmentävän rehtorien johtamista. Se kuvaa rehtorin asemoitumista, asemia ja ammatillista toimijuutta.



Kuvio 1. Rehtorien asemoituminen ja asemat tarinalinjoissa.

Muodostimme aineiston analyysin pohjalta kolme tarinalinjaa: 1) traditio-, 2) rehtori- ja 3) yhteisölähtöinen tarinalinja. Selkeimmin tarinalinjat erotti toisistaan rehtorien asemoituminen suhteessa koulu yhteisöön ja sitä ilmentävä ammatillinen toimijuus. Havaitimme, että asemoituminen ja toimijuus ovat yhteydessä rehtorin johtamiseen: tietynlainen asemoituminen johtaa tietynlaiseen toimijuuteen, mutta asemoituminen ja toimijuus ovat tilanteisia prosesseja.

Tarinalinjat ovat kokoelma samankaltaisia toimijuuden kuvauksia. Analysoitua informaatioainesta on yhdistetty samankaltaisista ja aineistoa hyvin kuvaavista narratiiveista tarinalinjoiksi. Tarinalinja ei siten kuvaa yksittäistä rehtoria ja tämän johtamista sellaisenaan, vaan se on kokoelma samankaltaisista asemoitumisista. Tulosten yhteydessä havainnollistamme tutkimusaineistoa aineistositaatein.

TUTKIMUKSEN TULOKSET

Käsitämme, että rehtorien asemoituminen tarinalinjoina toteutuu vuorovaikutussuhteessa koulu yhteisön toimijoihin. Havainnollistamme tarinalinjassa ilmeneviä asemia (**kuvio 1**), kuten traditiolähtöisen tarinalinjan asemat koulun puolustajana ja rutiinien ylläpitäjänä. Kun rehtori ottaa koulun puolustajan aseman, hän tekee ammatillisena toimijana sitä tukevia valintoja, tekoja ja päätöksiä. Tämä ilmeni esimerkiksi rehtorin päätöksenä olla osallistumatta kehittämissankeeseen, joka olisi vaatinut uusia toimintatapoja. Asemoituminen rutiinien ylläpitäjäksi ilmeni päätöksensä toistaa samoja toimintatapoja uudistamistarpeesta huolimatta. Asemoituminen vaikuttaa siten rehtorin ammatillisen toimijuuden toteutumiseen.

Rehtorin asemoituminen ja ammatillinen toimijuus ovat tilanteisia prosesseja, joten asemoituminen muuttuu vuorovaikutuksessa koulu yhteisön kanssa.

REHTORILÄHTÖISESSÄ TARINALINJASSA REHTORI ASEMOI ITSENSÄ YHTEISKUNNALLISTEN TARPEIDEN TÄYTTÄJÄKSI.

Aineiston analyysin perusteella rehtorin asemoituminen ja siihen kytkeytyvä ammatillinen toimijuus ilmenevät monenlaisena toimintana kouluyhteisössä. Näin ollen rehtorin johtaminen edustaa useita tarinalinjoja (**kuvio 1**).

Tutkimukseen osallistuneiden rehtorien asemoituminen ja ammatillinen toimijuus sisältävät piirteitä kaikista tarinalinjoista. Esimerkiksi yhteisölähtöisessä tarinalinjassa rehtori asemoituu tarvittaessa myös koulunsa puolustajaksi ja koulun perustehtävästä huolehtijaksi.

Traditiolähtöinen tarinalinja

Traditiolähtöisessä tarinalinjassa rehtorin asemoituminen ilmeni koulun traditioihin perustuvan toiminnan puolustajana. Johtamisen tavoitteet ja arvot näkyivät asemoitumisena koulun puolustajaksi, mikä piti huolen toiminnan tasapainosta.

Asemoituminen kuvaa rehtorin tulkitsemaa yhteisön tarvetta säilyttää koulun erityisasema alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Se näyttäytyi tarinalinjassa eräänlaisena koulun pysyvyyden vartijan asemana, jossa korostuivat koulun arjen merkitys sekä oppilaiden ja henkilöstön pysyvyydentunteen säilyttäminen.

Traditiolähtöisessä tarinalinjassa muutokset tiedostettiin välttämättömiksi, mutta niiden toteuttamista harkittiin tarkasti.

”Mä en ymmärrä ollenkaan sellasta, että heti kuulee jonkun uuden jutun ni sit ollaan menossa heti siihen täysillä. Rehtorina vastaan siitä, että muutokselle on selkeä tunnistettu tarve.”(H1)

”Pedagogiikan nostaminen keskiöön, myös muutoksissa. Että ei mennä mukaan sellaiseen

uudistamiseen tai kehittämiseen, joka ei liity kouluun. On tärkeä muistaa mikä koulun perustehtävä on.” (PK2)

Traditiolähtöisessä tarinalinjassa rehtori koki koulun uudistumista hankaloittavan sen, että henkilöstö ei ollut valmis luopumaan totutuista toimintatavoista. Muutokset koettiin lisäkuormana, joka piti toteuttaa kaiken olemassa olevan lisäksi. Rehtori ei tunnistanut vahvoja valmiuksia johtaa muutosta koulun arkeen. Traditiolähtöisessä tarinalinjassa on tehty aktiivinen valinta, jossa luotetaan rutineihin ja toivotaan koulun toiminnan järjestyvän niiden avulla. Sen työkäytäntöihin ei kuulunut harkittuja, muutoksen toteuttamista edistäviä tapoja. Siten koulun konteksti vaikutti rehtorin ammatilliseen toimijuuteen.

Muutoksen toteuttamiseksi traditiolähtöisessä tarinalinjassa rehtori toivoi koulun ulkopuolista ohjausta ja valmista toimintamallia. Lisäksi toivottiin mahdollisuutta toteuttaa muutoksia vasta, kun tilanne ehdottomasti sitä edellytti. Muutoksen toteuttamiseen liittyvä strategia kuvautui eräänlaisena sattumanvaraisena ulkopuolelta tulevana toimintana.

”No annetaan ajan kuluu. Asiat tietty muuttuu ajan kuluessa. Mut ei meillä mitään tiedostettua agenda toimintakulttuurissa ole, et näin muutosta viedään eteenpäin [--] Ja kuka sit mitenkin sitä pyrkii torjumaan. Muutos on ikään kuin jatkuvaa, välttämätön paha, mut ei se kuitenkaan ole välttämättömyys. Ihan kaikkeen ei tarvii syöksyy. Asiat tapahtuu kun niiden on tarkoitus tapahtua.” (H5)

Traditiolähtöisessä tarinalinjassa korostui rehtorin valta-asema suhteessa opetushenkilöstöön. Rehtorin oli mahdollista hillitä ja tarvittaessa jopa estää opettajia toteuttamasta muutoksia. Koulun olemassa oleva toiminta ja traditiot koettiin tärkeiksi. Niiden avulla luotiin turvallinen koulupäivä ja turvattiin koulun kulttuurin säilyminen. Työyhteisössä ilmeneviä, muutosta koskevia tunteita rehtori koki hankalaksi ottaa vastaan. Keskustelun toivottiin pysyvän asiakeskeisenä, eikä rehtori toiminut ”olkapäänä” tunteitaan vuodattaville työntekijöille. Luottamuksen rakentaminen työyhteisössä tuntui joissain tilanteissa tarinalinjassa haastavalta.

Rehtorilähtöinen tarinalinja

Rehtorilähtöisessä tarinalinjassa rehtorin aseointuminen kumpusi vahvasti yhteiskunnallisesta vastuusta. Rehtori asemoi itsensä yhteiskunnallisten tarpeiden täyttäjäksi. Johtamisen tavoitteena oli se, että koulun toiminta turvaisi yhteiskunnan tulevaisuuden. Tarinalinjan kertomuksissa arvoina nousivat esiin vastuullisuus ja oppilaiden oikeus hyvään tulevaisuuteen. Koulua pidettiin yhteiskunnan kehitystä palvelevana instituutiona. Rehtori halusi vaikuttaa siihen, että oppilaiden osaaminen vastaisi tulevaisuuden tarpeisiin, jolloin kertomuksissa asemoiduttiin varmistajaksi. Tarinalinjassa ilmeni aktiivista toimijuutta yhteiskunnan kehittämisessä ja aseointumista koulun kehittäjäksi.

Kehittäjäksi aseointuminen ilmeni kokonaisvaltaisena näkökulmana johtamiseen. Se tuli esiin asioiden keskinäisten vaikutusten analysoimisena ja siinä, miten muutoksia toteutettiin. Esimerkiksi muutos koulun toimintaan saattoi aluksi näyttytyä henkilökunnalle kapea-alaisesti.

”Mä olin miettinyt siitä yhteisopettajuudesta niinku tosi laajasti. Että kun me se aloitetaan, niin oppilaiden opetus monipuolistuu, tukea on enemmän koko ajan läsnä, opettajat jaksaa tiimissä paremmin ja vaikka mitä muuta. Mut opet jotenkin aluksi oli tosi epäileväisiä et onks tässä vaan joku säästökeino et tehdään jättiryhmiä. Mä sit ihan niinku piirsin paperille heille sitä isoa kuvaa.” (H9)

Rehtorilähtöisen tarinalinjan kertomuksissa ilmeni vastuu koulusta kokonaisuutena ja jatkuvasta kehittämisestä, johon kuului kehittämistarpeiden ennakointi. Tarinalinjassa ilmeni vastuullisuus tunnistaa opetussuunnitelman tavoitteiden saavuttamiseksi vaadittavat arvot ja normit. Niiden avulla koulun muutosta johdettiin siten, että koulu pystyi vastaamaan yhteiskunnan tarpeisiin.

”Koulun olemassaolohan perustuu just siihen et me tuotetaan uusia toimijoita yhteiskuntaan. Mun rooli on johtaa koko tätä prosessia ja vastuu siitä on suuri just mulla. Mun pitää olla koko miehistön kippari ja luovia oikeaan suuntaan, yrittää

niinku tavoitella sitä tulevaisuutta. Perustan kaiken toimintani meidän normipohjaan ja sen arvoihin.” (H4)

Rehtorilähtöisessä tarinalinjassa korostui vahvasti rehtorin jakamaton vastuu yhteisöstä: hän suhtautui opetushenkilöstöön velvollisuudentuntoisesti ja vastuullisesti. Kertomuksissa rehtori aseointui asiajohtajaksi. Ammatillista toimijuutta rajoitti jossain määrin rehtorin oma toiminta.

Tarinalinjassa koettiin, että rehtorin pitäisi kehittää itseään ja osaamistaan muun muassa ihmisten johtamisessa. Henkilöstölle pyrittiin antamaan aikaa ja yksilöllinen kuulluksi tuleminen kokemus, mutta keskityttiin enemmän asioihin kuin ihmisiin. Rehtorilähtöisessä tarinalinjassa pyrittiin kuitenkin vahvistamaan koulu yhteisön muutosvalmiutta. Siinä korostuivat aktiivinen muutoksen johtamisen suunnittelu ja tavoitteiden realistinen asettaminen.

Yhteisölähtöinen tarinalinja

Yhteisölähtöisessä tarinalinjassa korostuivat rehtorin aseointuminen yhteisön johtajaksi ja yhteisön toiminnasta seuraava muutos. Koulun toiminnalla oli siinä selkeä visio ja suunta, joka muodostui koulun ammattilaisten asiantuntemuksesta. Muutokset toteutuivat koulun sisäisen kehittämistoiminnan avulla.

Yhteisölähtöisessä tarinalinjassa ilmeni vahva yhteisöllinen vastuu muutoksen toteuttamisessa. Yhteisössä itsessään oli valtaa, joka tuli esiin sen jäsenten välisissä suhteissa. Rehtori aseointui tässä yhteydessä yhteisölliseksi toimijaksi. Tarinalinjan kertomuksissa ei koettu, että rehtori olisi yksin vastuussa, vaan niissä korostui yhteisössä jaettu vastuu.

”Johtaja toimii sen kaiken yhteisöstä nousevan nivojana ja yhteen liittäjänä. Reksi niinku ohjaa sitä orkesteria, mutta ei ole mikään sooloartisti. Rehtori toimii yhteisön tulkkina ja puheenjohtajana. Rehtori pitää sen koko verkoston sitten kasassa. Muutoksessa ovat kaikki mukana, ja rehtori sitten ohjaa ja varmistaa että tavoitteeseen päästään. Rehtorin pitää kyllä olla periksi antamaton.” (H7)

Henkilöstön osaamista kehittämällä yhteisölähtöisessä tarinalinjassa pyrittiin vaikuttamaan laajasti muutoksen toteutumiseen ja edistämään koulun uudistumista. Rehtori asemoitui tällöin muutoshjohtajaksi. Hän pyrki samalla kehittämään omaa osaamistaan ja työkäytäntöjä. Tarinalinjassa koettiin osaamisen kehittäminen myös ennakoivan muutostyön mahdollistamisena:

”Olen itse muutoshakuinen, mutta yritän nähdä myös ne ihmiset, jotka eivät ole. Yritän nähdä pidemmälle, jotta voin alkaa valmistella asioita riittävän ajoissa. Näen muutoksen jatkuvana. Olen perustellut, että tietyt asiat eivät ole opettajan päätettävissä esim. kehittämisen suhteen. Pyrin jatkuvan oppimisen otteella siihen et olemme ajassa kiinni ja kaikkien kehitys on turvattu. Ja tarkoitan sillä myös itseäni.” (PK12)

Yhteisölähtöisessä tarinalinjassa koulun toimintaan kuului vahvasti henkilöstön aktiivinen osallistuminen kehittämishankkeisiin, joiden mahdollistajaksi rehtori asemoitui. Työntekijöitä innostettiin rohkeasti tarttumaan kehittämismahdollisuuksiin. Heidän koulutustaan pyrittiin toteuttamaan tulevaisuuden tarpeet huomioden. Koulun toimintaan sisältyi reflektioiva toimintatapa, johon kuului ammatillinen keskustelu osaamisen kehittämisen näkökulmineen.

Yhteisölähtöisen tarinalinjan koulu yhteisössä kaikilta työntekijöiltä edellytettiin ammatillista toimijuutta. Aikaa käytettiin ihmisten ja heidän tunteidensa kohtaamiseen. Arvoihin kuuluivat inhimillinen henkilöstön kohtaaminen sekä luottamuksen ja toimijuuden rakentaminen. Ihmisten kohtaamisen avulla yhteisölähtöisessä tarinalinjassa mahdollistui henkilökohtaisen tuen tarjoaminen ammatillisen toimijuuden vahvistamiseen.

POHDINTA

Tutkimuksemme toi esiin, miten perusopetuksen rehtorit asemoituivat koulu yhteisön johtamisessa ja miten he toteuttivat ammatillista toimijuuttaan. Rehtorin asemoitumisen kytkeminen johtamiseen ilmensi ammatillisen toimijuuden toteutumisen variaatiot koulun johtamisessa. Rehtorin asema

rakentui tarinalinjoissa ajallisesti ja kattoi menneisyyden, nykyhetken ja tulevaisuuden, kuten aiemmassakin ammatillisen toimijuuden tutkimuksessa on havaittu (Eteläpelto ym. 2014).

Tarinalinjat muodostivat kuvan rehtorin ammatillisen toimijuuden toteutumisesta koulun sosiaalisen kulttuuristen ja materiaalien ehtojen puitteissa. Tutkimuksen tuloksina muodostuneet tarinalinjat mahdollistavat koulun johtamisen tavoitteiden, arvojen ja sitoumuksien sekä tulevaisuuden näkymien tarkastelun.

Havaitsimme tutkimuksemme tuloksissa koulu yhteisön rajoittavien ja resursoivien tekijöiden yhteyden rehtorin ammatilliseen toimijuuteen. Siihen vaikuttava konteksti ilmeni rajoittavana tekijänä erityisesti traditiolähtöisessä tarinalinjassa. Asemoituminen ilmeni koulu yhteisön sosiaalisten suhteiden, ilmapiirin ja työroolien heijastumista rajoittavina tekijöinä rehtorin ammatilliseen toimijuuteen. Traditiolähtöisessä tarinalinjassa painottui asemoituminen koulun rutiinien ylläpitäjäksi ja koulun puolustajaksi. Kontekstin luomat tekijät vaikuttivat tapaan tehdä päätöksiä ja valintoja nykytila säilyttäen. Toimijuuden kehittymisen esteiksi olivat traditiolähtöisessä tarinalinjassa muodostuneet toimijuuden rajoittuminen totuttuihin toimintatapoihin ja asemoituminen koulun pysyvyyden vartijaksi. Asemoituminen saattaa johtaa siihen, että yhteisön toiminta kääntyy sisäänpäin.

Rehtorilähtöisen tarinalinjan aineisto painottui aineistossa eniten. Lisäksi tunnistettiin yhtä paljon traditio- ja yhteisölähtöiseen tarinalinjaan luokiteltua aineistoa. Luokanopettaja- ja virkarehtorien aineistoa tunnistettiin yhtä paljon traditio- ja rehtorilähtöisessä tarinalinjassa. Virkarehtorien aineiston osuus painottui yhteisölähtöisessä tarinalinjassa. Traditiolähtöisen tarinalinjan analysoimme ammatillisen toimijuuden osalta rajoittuneimmaksi ammatillisen kehittämisen näkökulmasta. Yhteisölähtöisen tarinalinjan analysoimme ammatillisen toimijuuden näkökulmasta laajimmaksi tarinalinjaksi.

Traditiolähtöisessä tarinalinjassa vaikutettiin tietoisilla valinnoilla toteutettavien muutosten tarkoituksenmukaisuuteen. Rajoitteena oli kuitenkin se, että tarinalinjassa ilmenevä ammatillinen toimijuus

ei tue toimijan ammatillista kehittymistä eikä edistä koulun kehittymistä. Lisäksi olemassa olevien toimintatapojen ylläpitämiseen keskittyvä ammatillinen toimijuus saattaa estää koulun henkilöstön yhteisöllisen toimijuuden toteutumista (Hökkä & Eteläpelto 2014). Rehtori tarvitsee tukea johtakseen koulua uudistuvien ja kehittävien toimintatavoin. Koulu yhteisön toimijuuden kukoistaminen edellyttää oloja, joissa toimijat voivat osallistua, vaikuttaa ja kehittää työtään (Paloniemi ym. 2017). Näiden luominen on osa rehtorin johtamistyötä.

Rehtorilähtöisen tarinalinjan johtaminen keskittyi koulun toiminnan tuloksellisuuden varmistamiseen. Siinä toimijuutta haastoi asemoituminen varmistajaksi ja asijahtajaksi. Asemoitumisessa korostuivat velvollisuudentunne ja vastuunotto, joiden myötä työtaakka voi kasvaa hallitsemattomaksi. Asemoituminen ja ammatillinen toimijuus eivät mahdollistaneet yhteisöllisen toimijuuden täysimääräistä toteutumista koulu yhteisössä. Rehtorilähtöisessä tarinalinjassa asemoituminen kehittäjäksi mahdollisti kuitenkin koulun toiminnan kehittymisen.

Aiemmassa tutkimuksessa on todettu, että rehtoreilla on vahva halu kehittää osaamistaan, mutta kokonaisvaltainen osaamistarpeen tunnistaminen on jäsentymätöntä (Fonsén ym. 2022). Rehtorilähtöisen tarinalinjan ammatillisen kehittymisen tavoite oli rehtorin ja henkilöstön dynaamisen vuorovaikutuksen kehittäminen. Johtaminen ei siten ilmene vain rehtorin toimijuutena.

Ammatillista toimijuutta resursoivaksi tekijäksi havaitsimme tutkimuksessamme asemoitumisen yhteisön johtajaksi. Yhteisölähtöisessä tarinalinjassa ammatillinen toimijuus perustui koko yhteisön ammatillisen toimijuuden edistämiseen. Siinä asemoituminen ja ammatillinen toimijuus johtivat tilanteeseen, jossa johtaminen oli koko yhteisön vastuulla. Aktiivinen ammatillinen toimijuus on työskentelyä, jossa ilmenee kehittämiseen tähtäävä toiminta. Rehtorin tiivis vuorovaikutuksellinen yhteistyö henkilöstön kanssa lisää henkilöstön innovatiivista työskentelyä. Näin olen muutokset toteutuvat yhteisössä suotuisammin. (Moolenaar ym. 2010.) Jaetun vallan on havaittu vievän yhteisöä tavoitteissaan eteenpäin ja tukevan kokonaiskuvan muodostumista (Jäppinen ym. 2011).

Siten yhteisölähtöisen tarinalinjan johtaminen on muutoksia ja kehittämistä edistävää yhteisön johtamista.


Yhteisöllinen vastuu näkyi myös rehtorin ammatillisen toimijuuden tietoisena kehittämisenä. Tutkimustulostemme perusteella ammatillisen toimijuuden kehittymisen edellytyksenä pidetään jatkuvaa oman työn kehittämistä (Eteläpelto ym. 2014). Kaikissa tutkimuksemme tarinalinjoissa ammatillinen toimijuus näyttäytyi aktiivisena prosessina, jossa rehtori tekee valintoja, ottaa kantaa työhönsä ja sitä koskeviin käytäntöihin. Silti traditiolähtöisessä tarinalinjassa jäivät toteutumatta ammatilliseen toimijuuteen kuuluvat ehdotukset esimerkiksi työkäytäntöjen kehittämisestä.

Koulun johtaminen on yhteisöllistä toimintaa, joten on keskeistä järjestää oppimismahdollisuuksia myös rehtoreille ja koulujen johtoryhmille sekä tiimeille (Lahtero ym. 2021). Ammatillisen kehittämisen mahdollistamiseksi on tärkeää taata rehtoreille riittävä tuki ja koulutus ammatillisen toimijuuden vahvistamiseen. Näin vahvistetaan koko koulu yhteisön toimijuutta.




INKERI LAHTI
KM, väitöskirjatutkija
opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto



MIRJAMAIJA MIKKILÄ-ERDMANN
KT, professori
opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0003-1569-794X>



TUIKE IISKALA
KT, yliopistotutkija
opettajankoulutuslaitos
Turun yliopisto
 <https://orcid.org/0000-0002-3114-3317>

- Ahtiainen, R., Lahtero, T. & Lång, N. (2019). Johtaminen perusopetuksessa – katsaus koulujen johtamisjärjestelmiin ja rehtoreiden näkemyksiin johtajuuden jakamisesta. Teoksessa J. Hautamäki, I. Rämä & M.-P. Vainikainen (toim.) *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheest*. Helsinki Studies in Education, 52. Helsingin yliopisto, 235–254.
- Alava, J., Kovalainen, M. T. & Risku, M. (2024). Positioning and conceptualising Finnish pedagogical leadership in the international setting. Teoksessa R. Ahtiainen, E. Hanhimäki, J. Leinonen, M. Risku & A.M. Smeds-Nylund (toim.) *Leadership in Educational Contexts in Finland: Theoretical and Empirical Perspectives. Educational Governance Research*, 23. Cham: Springer, 291–57. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-37604-7>
- Bamberg, M. (2004). Positioning with Davie Hogan. Stories, tellings, and identities. Teoksessa C. Daiute & C. Lightfoot (toim.) *Narrative Analysis: Studying the Development of Individuals in Society*. Thousand Oaks: Sage, 135–157.
- Bamberg, M. (2011). Narrative practice and identity navigation. Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.) *Varieties of Narrative Analysis*. London: Sage Publications, 99–124.
- Benwell, B. & Stokoe, E. (2006). *Discourse and Identity*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Collin, K., Auvinen, T., Herranen, S., Paloniemi, S., Riivari, E., Sintonen, T. & Lemmetty, S. (2017). *Johtajuutta vai johtajattomuutta? Johtamisen merkitys luovuudelle informaatioteknologian organisaatiossa*. Verkkodokumentti. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6921-9> (1.12.2023).
- Cruz-González, C., Rodríguez, C. L. & Segovia, J. D. (2021). A Systematic review of principals' leadership identity from 1993 to 2019. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(1), 31–53. <https://doi.org/10.1177/1741143219896053>
- Davies, B. & Harré R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. *Journal for The Theory of Social Behavior*, 20(1), 43–63.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P., & Paloniemi, S. (2013). What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review*, 10, 45–65. <https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2013.05.001>
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2014). Miten käsitteellistää ammatillista toimijuutta työssä? *Aikuiskasvatus*, 34(3), 202–214. <https://doi.org/10.33336/aik.94100>
- Eteläpelto, A. (2017). Emerging conceptualisations on professional agency and learning. Teoksessa M. Goller & S. Paloniemi (toim.), *Agency at Work: An Agentic Perspective on Professional Learning and Development: Springer Netherlands*, 183–201. https://doi.org/10.1007/978-3-319-60943-0_10
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. (2017) Tutkimus- ja kehittämishankkeen tausta ja lähtökohdat. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus: rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 5–14.
- Fonsén, E., Ahtiainen, R., Kiuru, L., Lahtero, T., Hotulainen, R. & Kallioniemi, A. (2022). Kasvatus- ja opetusalan johtajien näkemyksiä omasta johtamisosaamisestaan ja sen kehittämistarpeista. *Työelämän Tutkimus*, 20(1), 90–117. <https://doi.org/10.37455/tt.95779>
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (2008). Narrative ethnography. Teoksessa S. Nagy-Hesse-Biber & P. Leavy (toim.) *Handbook of Emergent Methods*. New York: The Guilford Press, 241–265.
- Hanhimäki, E., Vähäsantanen, K. & Rantanen, J. (2021). Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 319–332. <https://doi.org/10.33336/aik.112753>
- Harré, R. & Langenhove L. V., van (1999). "The dynamics of social episodes." Teoksessa R. Harré & L. V. van Langenhove (toim.) *Positioning Theory*, Oxford: Blackwell, 1–14.
- Harré, R. & Langenhove, L. V., van (2003). *Positioning Theory: Moral Contexts of Intentional Action*. Oxford: Blackwell.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2014). Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of the Finnish context. *Journal of Teacher Education*, 65(1), 39–52. <https://doi.org/10.1177/0022487113504220>
- Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Mahlakaarto, S., Paavola, P. & Rossi, M. (2017). *Kohtaa – Osallista – Edistä (KOE!)*. Verkkodokumentti. Jyväskylän yliopisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-7107-6> (2.12.2023).
- Hyvärinen, M. (2004). Eletty ja kerrottu kertomus. *Sosialogia*, 4, 297–309.
- Hyvärinen, M. (2006). Kertomuksen tutkimus. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus> (1.5.2023).

- Jäppinen, A.-K., Kiuttu, K. & Pöysä-Tarhonen J. (2011). Jaettu pedagoginen johtajuus organisaation muutosvaiheessa. Teoksessa A. Eteläpelto, T. Heiskanen & K. Collin (toim.) *Valta ja toimijuus aikuiskasvatuksessa*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 199–224.
- Jäppinen, A.-K. (2012). Huomisen johtajuus ja sen synnyttäminen. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) *Johtamisen tilat ja paikat*. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 197–219.
- Knapp, M. & Hopmann, S. (2017). *School Leadership as Gap Management: Curriculum Traditions, Changing Evaluation Parameters, and School Leadership Pathways*. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58650-2_6
- Kyllönen, M. (2021). A New narrative for the future: Learning, social cohesion and redefining “us”, Teoksessa J.W. Cook (toim.) *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education*. Cham: Springer Nature, 311–338. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6>
- Lahtero, T. J. & Kuusilehto-Awale, L. (2013). Realisation of strategic leadership in leadership teams' work as experienced by the leadership team members of basic education schools. *School Leadership & Management*, 33(5), 457–472. <https://doi.org/10.1080/13632434.2013.813464>
- Lahtero, T., Ahtiainen, R., Fonsén, E. & Kallioniemi, A. (2021). Rehtoreiden ja opettajien käsityksiä perusopetuksen opetussuunnitelman toteutumista edistävästä tekijöistä laajan pedagogisen johtamisen viitekehityksessä. *Hallinnon tutkimus*, 40(5), 326–338. <https://doi.org/10.37450/ht.103069>
- Lehtonen, T. (2023). *Rehtoreiden näkemyksiä lukiokoulutuksen uudistamisesta, sen johtamisesta ja tulevaisuudesta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Moolenaar, N., Daly, A. & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Eteläpelto, A. (2017). Ammatillinen toimijuus työelämän tutkimuksissa ja kehittämisessä. Teoksessa K. Vähäsantanen, S. Paloniemi, P. Hökkä & A. Eteläpelto (toim.) *Ammatillinen toimijuus. Rakenne, mittari ja tuki*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 65–70.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J. A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) *Life History and Narrative. Qualitative Studies Series 1*. London: The Falmer Press, 5–24. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Polkinghorne, D. E. (1996). Transformative narratives: From victim to agentic life plots. *The American Journal of Occupational Therapy*, 50(4), 299–305. <https://doi.org/10.5014/ajot.50.4.299>
- Puusa, A., Hänninen, V. & Mönkkönen, K. (2020). Narratiivinen lähestymistapa organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Pöysä, J. (2009). Positiointiteoria ja positiointianalyysi – uusia näkökulmia narratiivisen toimijuuden tarkasteluun. Teoksessa S. Hägg, M. Lehtimäki & L. Steinby (toim.) *Näkökulmia kertomuksen tutkimukseen*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 319–343.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV: Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Verkkojulkaisu. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus> (14.12.2023).
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa*. https://tenk.fi/sites/default/files/202101/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2020.pdf, (20.12.2022).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Vennebo, K. F. & Aas, M. (2022). Leadership and change in a Norwegian school context: Tensions as productive driving forces. *Educational Management, Administration & Leadership*, 50(6), 963–978. <https://doi.org/10.1177/1741143220962102>
- Vähäsantanen, K., Saarina, J. & Eteläpelto, A. (2009). Between school and working life: Vocational teachers' agency in boundary-crossing settings. *International Journal of Educational Research*, 48(6), 395–404. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2010.04.003>
- Vähäsantanen, K., Hökkä, P., Eteläpelto, A. & Rasku-Puttonen, H. (2012). Opettajien ammatillinen identiteetti, toimijuus ja sitoutuminen väljä- ja tiukkakäytäntöissä koulutusorganisaatioissa. *Aikuiskasvatus*, 32(2), 96–106. <https://doi.org/10.33336/aik.93977>