

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillinen kehittyminen ja työkyky

Tarkastelussa Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimus

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma

Laatijat:
Olivia Akin
Aliisa Jokinen

28.4.2026

Turku

Turun yliopiston laatu järjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu

Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Olivia Akin ja Aliisa Jokinen

Otsikko: Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillinen kehittyminen ja työkyky – tarkastelussa Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimus

Ohjaaja: Dosentti, KT, FL, yliopistonlehtori Marjo Nieminen

Sivumäärä: 98 sivua + 2 liitesivua

Päivämäärä: 28.4.2026

Työkyky, osaaminen ja ammatillinen kehittyminen ovat keskeisiä teemoja työelämän ja yhteiskunnan muuttuessa. Julkisen sektorin ammattialoista erityisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön työhyvinvointi sekä alan veto- ja pitovoima herättävät huolta laadukkaan varhaiskasvatuksen tulevaisuudesta. Tässä tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen kehittymisen ja työkyvyn välistä yhteyttä. Työkyvyn moniulotteista ilmiötä tarkastellaan sekä fyysisestä että henkisestä näkökulmasta. Tutkimuksessa selvitetään, miten osaaminen, työn organisointi, henkilöstöresurssit, työnantajan tuki, esihenkilötyö sekä työntekijän ikä ja työsuhteen laatu ovat yhteydessä työkykyyn, ammatilliseen kehittymiseen ja tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaan.

Viime vuosina varhaiskasvatuksen henkilöstön työolot, työhyvinvointi ja työkyky sekä kokemukset työn ilosta ovat heikentyneet. Samanaikaisesti varhaiskasvatusta on toteutettava tehokkaammin ja laadukkaammin henkilöstövajeessa, vaikkakin resurssit ja palkkaus pysyvät ennallaan. Laadukas varhaiskasvatus rakentuu moniammatillisen henkilöstön osaamisesta, jatkuvasta oppimisesta ja ammatillisesta kehittymisestä. Moniammatillisessa tiimityöskentelyssä korostuvat myös kollegoiden ja esihenkilöiden tuen rooli.

Tutkimusaineistona käytettiin Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimusta. Tämän tutkielman kohderyhmä rajattiin kuntien järjestämän varhaiskasvatuksen työntekijöihin (n=217). Aineistoa analysoitiin määrällisin tutkimusmenetelmin hyödyntäen IBM SPSS Statistics 29 -tilasto-ohjelmaa.

Analyysin tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen henkilöstö kokee sekä fyysisen että henkisen työkykynsä pääosin hyväksi, mutta lähes joka viides vastaaja arvioi työkykynsä heikoksi vähintään toisella osa-alueella. Työn vaatimuksia vastaava osaaminen oli selkeästi yhteydessä sekä fyysiseen että henkiseen työkykyyn. Sen sijaan hyvin organisoitu työ tai työyhteisön riittävä henkilöstömäärä eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä työkykyyn. Ammatillisen kehittymisen osalta suurin osa vastaajista koki saavansa työnantajaltaan kannustusta, eikä iällä tai työsuhteen laadulla ollut yhteyttä tähän kokemukseen. Esihenkilöiltä saatiin hieman enemmän tukea kuin työtovereilta, ja esihenkilön johtamiskäytännöt olivat selkeästi yhteydessä työntekijöiden tyytyväisyyteen. Ikä ja työsuhteen laatu eivät puolestaan olleet yhteydessä esihenkilön johtamiskäytäntöjen kokemiseen.

Avainsanat: varhaiskasvatus, työhyvinvointi, työkyky, työssä oppiminen, jatkuva oppiminen, elinikäinen oppiminen, ammatillinen kehittyminen

Sisällys

1	Johdanto	5
2	Julkinen sektori ja kunta työnantajana	7
3	Varhaiskasvatus toimintaympäristönä	11
4	Ammatillinen kehittyminen ja työssä oppiminen	17
4.1	Elinikäinen oppiminen	19
4.2	Jatkuva oppiminen.....	22
4.3	Ammatillinen osaaminen varhaiskasvatuksessa	25
5	Työhyvinvointi	29
5.1	Työkyky.....	32
5.2	Työhyvinvointi ja työkyky varhaiskasvatuksessa.....	34
6	Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnille	39
6.1	Kollegoilta saatu tuki ja tiimityöskentely varhaiskasvatuksessa	40
6.2	Esihenkilön johtajuus ja toiminta varhaiskasvatuksessa	44
7	Tutkimuskysymykset	51
8	Tutkimuksen toteuttaminen: aineisto ja menetelmät	52
8.1	Aineiston hankintamenetelmät.....	52
8.2	Aineiston analyysimenetelmät	54
8.2.1	Lineaariregressio	55
8.2.2	Yksisuuntainen varianssianalyysi	56
8.2.3	Riippuvien otosten t-testi	59
8.2.4	Korrelaatiokertoimet; Pearson ja Spearman	60
8.2.5	Pääkomponenttianalyysi.....	62
8.2.6	Riippumattomien otosten t-testi	64
9	Tulokset	66
9.1	Työn vaatimuksia vastaava osaaminen, työn organisointi, työntekijämäärä sekä työkyky	66
9.2	Ammatillinen kehittyminen.....	68
9.3	Työssä saatu tuki ja apu	69

9.4	Esihenkilön johtajuus ja toiminta	71
10	Pohdinta	73
10.1	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työkyky	73
10.2	Ammatillinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa.....	76
10.3	Työyhteisön ja esihenkilön rooli varhaiskasvatuksessa.....	77
11	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	80
11.1	Aineisto.....	80
11.2	Lopuksi	82
	Lähteet	85
	Liitteet	99
	Liite 1. Pääkomponenttianalyysin korrelaatiotaulukko	99
	Liite 2. Muuttujien jakaumat prosentteina	100

Taulukot

Taulukko 1.	Vastaajien ikäjakauma	54
Taulukko 2.	Vastaajien työsuhteen laatu.....	54
Taulukko 3.	Tutkimuskysymys 2.1 jakauman vinoudet ja huipukkuudet.....	58
Taulukko 4.	Tutkimuskysymys 4.1 jakauman vinoudet ja huipukkuudet.....	59
Taulukko 5.	Tutkimuskysymys 4 muuttujien vinoudet ja huipukkuudet.....	62
Taulukko 6.	Esihenkilön johtajuus ja toiminta-pääkomponentti (muuttujien lataukset ja kommunaliteetit, pääkomponenttien ominaisarvot ja selityssasteet sekä ratkaisun kokonaisselitysosuus)	63
Taulukko 7.	Varhaiskasvatuksen ammattilaisten fyysistä työkykyä selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset	67
Taulukko 8.	Varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkistä työkykyä selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset	68
Taulukko 9.	Esihenkilön johtamiskäytäntöjen yhteys varhaiskasvatuksen työntekijöiden tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaan.....	71
Taulukko 10.	Ikäryhmien tunnusluvut.....	72
Taulukko 11.	Työsuhteen laadun tunnusluvut.....	72

1 Johdanto

Työelämä on ollut aina jatkuvan muutoksen kohteena, mutta 2000-luvulla muutos on kiihtynyt huomattavasti. Teknologian kehitys, työn pirstaloituminen, projektimaisuus ja monipaikkaisuus ovat muokanneet niin ammattirakenteita kuin työntekotapoja. (Vänskä 2022, 16; Työturvallisuuskeskus 2022, 1; Melin & Saari 2019, 22–29.) Työelämän ja yhteiskunnan muutokset, kuten perheiden monimuotoistuminen, digitalisaatio, ympäristöhaasteet ja työelämän epävarmuus, vaikuttavat lapsiperheiden arkeen ja asettavat haasteita varhaiskasvatuksen henkilöstölle (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 323; Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 72).

Varhaiskasvatus on yhteiskunnan tarjoama koulutuspalvelu, jonka tehtävänä on edistää lasten kokonaisvaltaista kasvua, oppimista ja hyvinvointia (Kangas ym. 2022, 72). Viimeisten vuosien aikana varhaiskasvatusta ja sen laatua on pyritty kehittämään lainsäädännöllisillä uudistuksilla. Alan muuttunut toimintaympäristö ja varhaiskasvatuslain (540/2018) uudistukset ovat vaikuttaneet työyhteisöihin ja henkilöstörakenteisiin. (Kangas ym. 2022, 72–73; Pekkarinen ym. 2024, 8.) Varhaiskasvatuksen keskeiset haasteet liittyvät henkilöstövajeeseen, palkkaukseen, resursointiin ja työn kuormittavuuteen. Henkilöstövaje kohdistuu erityisesti koulutettuihin varhaiskasvatuksen opettajiin. 2020-luvulla varhaiskasvatuksen opettajilta edellytetään lasten oppimisen ja kasvun tukemisen ohella lisäksi pedagogista osaamista ja moniammatillisen tiimin pedagogiikan johtamista. Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä odotetaan laadukasta työskentelyä työn vaatimusten kasvaessa, samalla kun palkkaus ja resurssit pysyvät ennallaan. (Kangas ym. 2022, 72–75.) Työn kasvaviin sisällöllisiin haasteisiin on vastattu lisäämällä korkeakoulutettuja työntekijöitä lapsiryhmissä sekä selkiyttämällä moniammatillisten tiimien asiantuntijuutta ja työnkuvia (Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 323).

Työelämän ja yhteiskunnan muutos voivat sekä kuormittaa että edistää työhyvinvointia. Yleisesti ottaen muutokset yleensä kuluttavat voimavaroja, mutta ne voivat samalla myös tukea hyvinvointia. (Laine 2013, 42.) Varhaiskasvatuksessa pätevän henkilöstön puute ja vaihtuvuus, isot lapsiryhmät sekä palkkauksen ja työn vaativuuden välinen epätasapaino heikentävät työhyvinvointia. Lisäksi työn tehostaminen ja erilaiset säästöpainet lisäävät työn kuormittavuutta ja sairauspoissaoloja ja näin ollen pitkällä tähtäimellä heikentävät työhyvinvointia ja alan pitovoimaa. (Kangas ym. 2022, 74–76.)

Toisaalta työhyvinvointi vahvistaa työntekijöiden kiinnittymistä työhön, jolloin he pysyvät alalla mahdollisesti pidempään. Yksilön myönteiset kokemukset kollegiaalisesta avusta ja esihenkilön tuesta vahvistavat työhyvinvointia. Varhaiskasvatuksen henkilöstön inhimillinen ja ammatillinen identiteetti nivoutuvat työhyvinvoinnin kokemuksiin. (Kangas ym. 2022, 74–75.) Hyvinvoiva, pätevä ja motivoitunut henkilöstö kykenee tarjoamaan laadukasta varhaiskasvatusta, mikä tukee sekä yhteiskunnan tavoitteita että lasten hyvinvointia, kasvua ja oppimista (McDonald ym. 2018, 647; Kangas ym. 2022, 74).

Erilaiset yhteiskunnalliset muutokset ovat lisänneet varhaiskasvatusalan henkilöstön osaamisvaatimuksia (Kangas ym. 2022, 75). Osaaminen toimii entistä vahvemmin työkyvyn ja työhyvinvoinnin perustana mahdollistaen ammatillisen kehittymisen (Työterveyslaitos, n.d.; Laine 2015, 30). Osaamisen kehittymistä voidaan tarkastella koko eliniän jatkuvana prosessina, jota ohjaavat työelämän vaatimukset sekä yksilön elämäkokemuksen myötä muuttuvat odotukset ja tarpeet (Väljærvi 2017, 352). Globaalit muutokset ja työelämän murros korostavat osaamisen jatkuvaa kehittämistä, sillä muuttuvassa työelämässä ammattitaito rakentuu erityisesti oppimis- ja kehittymistaidoista (Kupila 2020, 310; Lemmetty ym. 2022, 22). Osaamisen kehittäminen kytkeytyy yhteiskunnassa laajemmin elinikäiseen ja jatkuvaan oppimiseen. Elinikäistä oppimista on pidetty ratkaisuna yhteiskunnallisiin ongelmiin ja haasteisiin. Työpaikat ovat oppimisympäristöjä, joissa korostuu tarve alati jatkuvaan uuden oppimiseen, mutta myös vanhasta pois oppimiseen. (Työturvallisuuskeskus 2022, 1.) Työelämän muutos ja oppimisen kehittäminen ovat nostaneet esiin jatkuvan oppimisen käsitteen, joka on jatkumoa elinikäiselle oppimiselle (Kinnari ym. 2022, 57–58).

Tässä tutkielmassa tarkastellaan varhaiskasvatuksen työntekijöiden työkykyyn, ammatilliseen kehittymiseen, työssä saatuun tukeen sekä esihenkilötyöhön liittyviä tekijöitä.

Tutkimusaineistona käytetään Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimusta, ja kohderyhmänä ovat kuntien järjestämän varhaiskasvatuksen työntekijät (n=217).

Tutkimusmenetelminä käytetään kvantitatiivisia eli määrällisiä tutkimusmenetelmiä.

Luvuissa 2–6 käsitellään tutkimuksen kannalta keskeisiä käsitteitä, kuten julkista sektoria ja kuntaa työnantajana, varhaiskasvatusta toimintaympäristöinä, ammatillista kehittymistä, työhyvinvointia ja työkykyä sekä työyhteisön ja esihenkilön roolia. Luvuissa 7–9 esitellään tutkimus, aineisto, tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen tulokset. Luvut 10 ja 11 sisältävät pohdinnan ja tutkielman yhteenvedon.

2 Julkinen sektori ja kunta työnantajana

Varhaiskasvatuksen ammattilaiset työskentelevät pääasiassa julkisen sektorin ja kuntien alaisuudessa, ja kunnat vastaavat pitkälti varhaiskasvatuksen järjestämisestä (Kuntaliitto 2026). Kunta työnantajana määrittää monin tavoin varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä, henkilöstörakenteita ja johtamiskäytäntöjä. Nämä puolestaan heijastuvat varhaiskasvatuksen ammattilaisten hyvinvointiin, työkykyyn ja ammatilliseen kehittymiseen. Kuntien taloudellinen tilanne vaikuttaa resursseihin, ja erilaiset hallinnolliset muutokset näkyvät myös varhaiskasvatuksen arjessa. (Fonsén & Parrila 2016, 17–21; Syväjärvi & Kivivirta 2017, 265–277.)

Jotta kunnan roolia ja merkitystä varhaiskasvatuksen järjestäjänä voidaan käsittää laajemmin, on tarkasteltava koko julkista hallintoa. Suomen julkinen hallinto rakentuu useista toisiaan täydentävistä toimijoista, joiden ydintehtävänä on tarjota palveluita kansalaisille. Keskeisimpänä ovat valtion ylimmät toimeilimet, joita ovat eduskunta, tasavallan presidentti ja valtioneuvosto. Näiden lisäksi ylimpiin toimeilimiin kuuluvat riippumattomat tuomioistuimet, valtionhallinto ja muu julkinen hallinto. Muuhun julkiseen hallintoon kuuluvat kunnat, hyvinvointialueet, kirkollishallinto ja välillinen julkinen hallinto. (Valtiovarainministeriö, n.d.)

Julkista sektoria voidaan pitää merkittävänä työnantajana, sillä kunnat, kaupungit, oppilaitokset, kunnalliset yhtiöt sekä hyvinvointialueet työllistävät eri toimialoittain suuren osan suomalaisista (Kuntarekry 2023). Esimerkiksi vuonna 2024 kunta- ja hyvinvointialalla työskenteli yhteensä 446 000 henkilöä (Kunta- ja hyvinvointialueyönantajat KT 2026). Kunnallishallinnon toiminta perustuu paikalliseen itsehallintoon ja hyvinvointiyhteiskunnan rakentamiseen, ja kunta toimii sekä asuinympäristönä että palveluiden järjestäjänä. Kunnat edistävät alueensa elinvoimaa, yrittäjyyttä, osaamista ja hyvinvointia. (Haveri & Majoinen 2017, 42–46; Nyholm ym. 2017, 7.) Kuntalaiset voivat pitkälti itse huolehtia monista asioista, kuten elinkeinoista, palveluista ja ympäristöstä (Haveri & Majoinen 2017, 42–46). Kunnilla on yhteiskunnallisesti keskeinen palvelutehtävä, sillä ne vastaavat muun muassa varhaiskasvatuksen ja koulutuksen järjestämisestä sekä kulttuuri-, liikunta ja nuorisotoimesta (Paronen ym. 2017, 339).

Koulutuksella on keskeinen asema eriarvoisuuden vähentämisessä sekä terveyden ja hyvinvoinnin edistämässä. Koulutuksen järjestäminen on yksi kuntien tärkeimmistä

tehtävistä, ja varhaiskasvatus on olennainen osa tätä kokonaisuutta. (Opetushallitus n.d.; Välijärvi 2017, 351.) Vuonna 2022 varhaiskasvatukseen osallistui yli 230 000 lasta, ja ala työllistää yli viidenneksen kuntien ja kaupunkien työntekijöistä (Pekkarinen ym. 2024, 8). Näin ollen varhaiskasvatus on merkittävä julkisen sektorin investointi, jonka vaikutukset ulottuvat sekä yksilön että yhteiskunnan tasolle (Hjelt & Karila 2017, 234–235).

Kunnat kohtaavat varhaiskasvatuksen järjestämisessä useita tulevaisuuteen liittyviä haasteita. Lähivuosina merkittävä osa henkilöstöstä on jäämässä eläkkeelle, mikä asettaa paineita alan vetovoimaisuudelle ja osaavan henkilöstön saatavuudelle. Väestönkehitys ja lapsiperheiden keskittyminen kasvukeskuksiin ja isoihin kaupunkiin vaikuttavat varhaiskasvatuspalveluiden järjestämiseen. Alan työvoimapula kuormittaa monitahoisesti niin työpaikkojen henkilöstöä, esihenkilöitä kuin myös kuntajohtajia. (Pekkarinen ym. 2024, 8.) Näihin haasteisiin vastaaminen vaatii panostuksia ja resursseja henkilöstösuunnitteluun, rekrytointiin, osaamisen kehittämiseen, työhyvinvointiin sekä henkilöstöjohtamiseen- ja strategiaan (Viitala 2017, 457–460).

Kuntien velvollisuus varhaiskasvatuksen järjestämisestä ja hoitopaikkojen saatavuudesta perustuu päivähoitolakiin (36/1973) eli nykyiseen varhaiskasvatukseenlakiin (540/2018). 1970-luvulla varhaiskasvatus perustui niin kutsuttuun universalistiseen malliin, jonka mukaan palvelut tuotettiin julkisin varoin ja niiden käyttö oli jokaiselle taattu oikeus. Tuolloin keskeistä oli turvata sekä talouden kokonaistehokkuus että hyvinvoinnin tasainen jakautuminen, ja eriarvoisuuden ehkäiseminen perheiden välillä. Päivähoitolain (36/1973) käyttöönoton yhteydessä ilmeni kuitenkin haaste, joka on ajankohtainen vielä tänä päivänä, sillä päivähoitopaikkoja ei ollut riittävästi. Tämän seurauksena yksityinen sektori alkoi täydentää kunnallisia varhaiskasvatuspalveluita julkisen sektorin kanssa. (Fonsén ym. 2021, 85–86.)

Varhaiskasvatusta voidaan järjestää kunnan, yksityisen tai kolmannen sektorin toimesta päiväkodeissa, perhepäivähoidossa tai avoimen varhaiskasvatuksen muodossa, kuten leikki- ja kerhotoimintana (Kuntaliitto 2026; Karila ym. 2024, 24). Kunta voi hankkia yksityisiä varhaiskasvatuspalveluita ostopalveluna palvelusetelillä tai Kelan yksityisen hoidon tuella tuettuna (Fonsén ym. 2021, 85–86). Vaikka kunnat vastaavat varhaiskasvatuksen laadun valvonnasta, toiminnan painotukset ja käytännöt voivat vaihdella kuntien välillä (Hjelt & Karila 2017, 234–235). Erot voivat liittyä muun muassa varhaiskasvatuspalveluiden tuotantotapaan sekä kunnan alueelliseen työllisyystilanteeseen (Karila ym. 2017, 394).

Varhaiskasvatuspalveluiden muutokset kytkeytyvät laajempaan yhteiskunnalliseen kehitykseen. Yksityiset varhaiskasvatuspalvelut olivat pitkään yhdistyspohjaisia, mutta 1990-luvulta lähtien julkisten palveluiden markkinoituminen ja yrityspohjainen toiminta alkoi lisääntyä erityisesti uusliberalismin myötä. Tämä kehitys on osa laajempaa uusliberalismin globaalia trendiä yksityisten varhaiskasvatuspalveluiden tuottamisessa. Kansainvälisellä tasolla on kuitenkin eroja siinä, miten julkisia varoja suunnataan yksityisille varhaiskasvatuspalveluille ja miten perheet valikoituvat näiden palveluiden käyttäjiksi. Viime vuosikymmenen aikana yrityspohjaisten varhaiskasvatuspalveluiden osuus on kasvanut, samalla kun palveluntuottajien kokonaismäärä on niukentunut. Toisin sanoen yksityiset palvelut ovat keskittyneet muutamalle suurelle päiväkotiyritykselle ja yhdistysperusteiset päiväkodit ovat säilyneet pienimuotoisena toimintana. (Fonsén ym. 2021, 85–86.)

1990-luvulta alkaen kunnilla on ollut yhä enemmän päätösvaltaa koulutuksen sisällöllisiin ja rakenteellisiin tekijöihin, rahoitukseen ja opetushenkilöstön pätevyysiin liittyen (Väljærvi 2017, 351). Vaikka kunnat pääasiallisesti vastaavat koulutuksen järjestämisestä, niiden toimintaa ohjaavat kansalliset lainsäädäntöön perustuvat tavoitteet, perusteet ja opetussuunnitelmat (Opetushallitus n.d.). Kuntien resurssien kohdistaminen koulutukseen mahdollistaa lapsille ja nuorille erilaisia tukitoimia ja sivistyspalveluita, jotka edistävät heidän kehitystään ja kasvuaan. Kuntien tehtävänä on paitsi tarjota laadukasta koulutusta ja opetusta, myös varmistaa niiden tuloksellisuus. (Väljærvi 2017, 351–353.) Koulutuspolitiikka on saanut vaikutteita yritysmailman johtamisesta, jossa työn tavoitteiden keskiössä on pitkälti tehokkuus ja tuloksellisuus. Tämä näkyy kuntatasolla esimerkiksi täyttö- ja käyttöastetavoitteina, jotka heijastuvat varhaiskasvatuksessa henkilöstön siirtelyyn yksiköiden ja ryhmien välillä sijaistarpeiden mukaan. Vastaava kehityssuunta näkyy myös varhaiskasvatusalan johtamisessa, jonka sisältö on monimutkaistunut, laajentunut ja hajautunut yksiköiden välille. (Ahola & Valkonen 2024, 108–109.)

Viimeisten vuosikymmenten aikana julkishallinnolliset organisaatiot ovat kohdanneet monia muutoksia. Nämä muutokset ovat liittyneet muun muassa työyhteisöjen ja johtamisjärjestelmien rakenteisiin, esihenkilötyön toteuttamiseen ja henkilöstöresurssien supistamiseen. Muutokset ovat aiheuttaneet haasteita työn tuottavuuteen, työhyvinvointiin ja organisaation kilpailukykyyn. (Vänskä 2022, 1.) Digitalisaatio on lisännyt sähköisten palveluiden tarvetta ja korostanut digiosaamisen vahvistamista kunnissa. Kuntalaiset tarvitsevat taitoja asioida ja vaikuttaa alati muuttuvalla kuntasektorilla. (Syväjärvi & Kivivirta 2017, 265–277.)

Rakenteellisten ja teknologisten muutosten ohella julkisen sektorin henkilöstörakenne on edelleen varsin jakautunut. Julkiselle sektorille työllistyvät todennäköisimmin naiset, perheelliset, korkeakoulutetut ja iäkkäämmät henkilöt. Sukupuolittunutta jakaumaa selittää muun muassa ammatinvalinta, sillä naiset hakeutuvat yleisimmin opetus-, sosiaali- ja terveysaloille. Lisäksi alueellisen työttömyyden kasvaessa julkista sektoria pidetään usein vakaampana työnantajana kuin yksityistä sektoria. Julkisella sektorilla työskentelyyn liitetään myönteisiä mielikuvia työn joustavuudesta ja vakaudesta sekä mahdollisuudesta työn ja perhe-elämän yhteensovittamiseen. Julkisella sektorilla korostuvat vahva palvelumotivaatio, työn merkityksellisyys ja yhteisen hyvän edistäminen. (Maczulskij 2017, 28–30.)

Yleinen heikko taloustilanne, säästöpainet ja valtionosuuksien väheneminen ovat haastaneet kuntien taloutta (Fonsén & Parrila 2016, 17–21). Vuonna 2023 sote- ja aluehallintouudistus siirsi sosiaali- ja terveyspalvelut sekä pelastustoimen kunnilta ja kuntayhtymiltä maakuntajakoon perustuville itsehallinnollisille hyvinvointialueille. Tämä uudistus muutti kuntien perinteisiä tehtäviä ja asemaa kohti kolmitasoista maakuntavetoista hallintoa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2024; Nyholm 2017, 7.) Sote- ja aluehallintouudistus voi vaikuttaa siihen, että koulutukselle ja opetukselle varatut resurssit mahdollisesti kaventuvat entistä suppeammiksi tulevaisuudessa (Väljærvi 2017, 351).

Tulevaisuuden kunnalla on mahdollisuus toimia vahvana, paikallisena kehittäjänä ja yhteisönä. Kunnan strateginen rooli perustuu sen kykyyn edistää hyvinvointia, osaamista ja yhteisöllisyyttä, mutta samalla sen on rakennettava uusia kumppanuuksia ja verkostoja. Kunta ei toimi yksin, vaan sen palvelut rakentuvat yhä enemmän ja enemmän yhteistyössä järjestöjen, yritysten ja yksityisten palveluntuottajien kanssa. (Aula ym. 2017, 517–536.)

3 Varhaiskasvatus toimintaympäristönä

Varhaiskasvatus on osa koulutusjärjestelmää ja kattaa 0–6-vuotiaat lapset vauva-ajasta aina peruskoulun alkuun asti. Sen keskeisenä tehtävänä on tukea lapsen kasvua, kehitystä ja oppimista sekä edistää tasa-arvoa ja yhdenvertaisuutta. Varhaiskasvatus kytkeytyy laajempiin yhteiskunnallisiin kokonaisuuksiin tukemalla huoltajia kasvatuksessa ja mahdollistamalla heidän osallistumisensa työelämään, mikä edistää perheiden toimeentuloa ja lapsen turvallista kasvu ympäristöä. Varhaiskasvatuksessa omaksutut tiedot ja taidot vahvistavat lasten osallisuutta ja toimijuutta yhteiskunnassa sekä tukevat kulttuurisen pääoman kehittymistä. (Opetushallitus 2024; Opetushallitus n.d.; Välijärvi 2017, 352; Karila 2016, 5; Vlasov ym. 2024, 1–2.)

Varhaiskasvatus toimii lapsen oppimispolun lähtökohtana, jossa harjoitellaan vuorovaikutusta muiden kanssa päivittäin. Varhaiskasvatus tukee lapsen elämänlaatua sekä sosiaalista ja kognitiivista kehitystä tarjoamalla ikätasoon sopivaa pedagogisesta toimintaa.

Varhaiskasvatuksen merkitys ulottuu lapsen koulupolun lisäksi pitkälle tulevaisuuteen. (Karila 2016, 5.) Varhaiskasvatus luo perustan elinikäiselle oppimiselle, ja varhainen tuki kehityksessä, kasvussa ja oppimisessa voi ennaltaehkäistä myöhempiä koulupolun haasteita ja ongelmia (Välijärvi 2017, 352; Vlasov ym. 2024, 2).

Varhaislapsuus on keskeinen elämänvaihe, jonka aikana lapsi oppii ja kasvaa osana yhteisöään sekä yhteiskunnan jäsenenä. Länsimaissa varhaislapsuuteen liitetään vahva institutionalisoituminen, jossa lapsen arki jäsentyy kodin, päivähoidon ja koulun muodostamasta kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuksen yhteydessä institutionalisoitumisella viitataan alan ammattilaisten harjoittamaan ryhmämuotoiseen kasvatukseen, jonka arkea ohjaavat kansallinen lainsäädäntö ja opetussuunnitelmat. (Karila 2016, 5; Karila ym. 2024, 24.) Varhaiskasvatus on sekä taloudellisesti että inhimillisesti kannattavaa investointia lapsen kasvun ja elämänsä kannalta (Karila ym. 2017, 393).

Työvoima- ja koulutuspoliittiset painotukset ovat historian saatossa muokanneet varhaiskasvatuksen yhteiskunnallista tehtävää ja vastuuta, mikä on vaikuttanut alan ammattiryhmien työtehtäviin, koulutus- ja tutkintovaatimuksiin sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön asemaan pedagogisina kasvattajina. Vaikka varhaiskasvatuksen asemaa osana koulutusjärjestelmää on pyritty vahvistamaan ja kehittämään, ovat kuntatalouden säästöpainet ja toiminnan tehostamisvaatimukset asettaneet alalle merkittäviä haasteita.

(Ahola & Valkonen 2024, 107; Ranta 2020, 4.) Varhaiskasvatukseen liittyvää päätöksentekoa on ajoittain luonnehtinut nopeus ja lyhyen aikavälin painotukset pitkän aikavälin kehittämisen sijaan. Esimerkiksi subjektiivista varhaiskasvatusoikeutta on rajattu ja henkilöstömitoitusta muutettu useaan otteeseen peräkkäisten hallituskausien 2015–2023 aikana. (Vlasov ym. 2024, 1.)

Varhaiskasvatus on kohdannut merkittäviä lainsäädännöllisiä ja sisällöllisiä muutoksia 2010- ja 2020-luvuilla (Vlasov ym. 2024, 1). Valtion vahvistunut ja selkeytynyt ohjaus on luonut edellytyksiä varhaiskasvatuksen laadun systemaattiselle ja yhdenvertaiselle kehittämiselle valtakunnallisesti (Fonsén ym. 2021, 8–11). 2010-luvulla varhaiskasvatus asettui vahvemmin osaksi lapsen elinikäisen oppimisen polkua (Ranta 2020, 6). Keskeinen käännekohta oli vuoden 2013 hallinnonalansiirto, jossa varhaiskasvatus siirtyi sosiaali- ja terveystieteiden ministeriöstä opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuuteen. Muutoksen myötä varhaiskasvatuksen aiempi sosiaalihuollollinen rooli väistyi, ja sitä alettiin tarkastella ensisijaisesti kasvatuksellisenä ja opetuksellisenä toimintana sekä selkeämmin osana koulutusjärjestelmää- ja politiikkaa. (Fonsén ym. 2021, 8–11.) Vaikka varhaiskasvatus on ollut opetus- ja kulttuuriministeriön alaisuudessa jo pitkään, kulttuurihistoriallinen muutos näkyy yhä varhaiskasvatuksen ammattilaisten arjen tiimityössä ja johtamisessa (Kumpulainen ym. 2023, 73). Hallinnollinen muutos heijastui myös lastentarhaopettajuuden uudelleenjäsentymiseen pedagogiikkaa korostavaksi varhaiskasvatuksen opettajuudeksi (Fonsén ym. 2021, 8–11).

Hallinnollisia uudistuksia seurasi myös lainsäädännöllinen muutos, kun päivähoitolaki (36/1973) muutettiin varhaiskasvatuslaiksi (Fonsén ym. 2021, 8–11). Varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan ”varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka” (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 3§). Laki korostaa lapsen asemaa ja pedagogista toimintaa sekä ohjaa varhaiskasvatuksen suunnittelua ja arviointia aina valtakunnallisen varhaiskasvatussuunnitelman perusteista lasten yksilöllisiin varhaiskasvatussuunnitelmiin (Fonsén ym. 2021, 8–11). Lain tavoitteena oli selkeyttää varhaiskasvattajien koulutus- ja tutkintoeroihin pohjautuvaa erityisosaamista sekä luopua niin sanotusta ”kaikki tekevät kaikkea” toimintatavasta (Ranta 2020, 7).

Suomalainen varhaiskasvatus on pitkälti valtakunnallisesti ohjattua. Erilaiset kansalliset opetussuunnitelmat tähtäävät siihen, että kaikilla lapsilla olisi yhdenvertaiset mahdollisuudet kasvuun, kehittymiseen ja oppimiseen. (Opetushallitus 2022.) Henkilöstön työtä ohjaavat

varhaiskasvatustalaki (540/2018), varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2016, 2022, 2026), esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (Opetushallitus 2014, 2026) sekä varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset (Vlasov ym. 2018). Näiden lisäksi kuntatason päättäjät ja paikalliset varhaiskasvatustyksiköt vastaavat lopullisesta ohjausasiakirjojen käytännön toteutuksesta (Kumpulainen ym. 2023, 74–75).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2016, 2022, 2026) sekä paikalliset suunnitelmat ohjaavat varhaiskasvatuksen toimintaa ja tavoitteita valtakunnallisesti entistä jäsentyneemmin ja velvoittavammin. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet linjaavat varhaiskasvatuksen arkea vastaavasti kuin opetussuunnitelmat kouluissa, määrittäen pedagogista toimintaa yhtenäisin perustein. (Fonsén ym. 2021, 8–11.) Luotujen asiakirjojen ja opetussuunnitelmien tavoitteena oli yhtenäistää ja tasa-arvoistaa lapsen oppimispolun jatkumo varhaiskasvatuksesta esiopetukseen ja lopulta perusopetukseen. Tämä on vähentänyt varhaiskasvatustyksiköiden henkilöstön omia toimintatapoja ja lisännyt ehtoja varhaiskasvatuksen toteuttamiselle. (Ranta 2020, 6.) Myös henkilöstön työnimikkeiden muuttuminen varhaiskasvatus-etuliitteisiksi, kuten varhaiskasvatuksen sosionomi ja varhaiskasvatuksen lastenhoitaja, heijastaa pedagogiikan vankentumista alalla (Fonsén ym. 2021, 8–11).

Varhaiskasvatustalaki (540/2018) ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteita (2016, 2022, 2026) muokataan ja kehitetään tarpeen mukaan. Uusin versio varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden versio otettiin käyttöön 1.1.2026. Muutoksen myötä paikallisten varhaiskasvatussuunnitelmien laatimisvelvoitteesta luovuttiin, mikä vähentää varhaiskasvatuksen henkilöstön hallinnollisia tehtäviä ja suunnittelutyötä. (Opetushallitus 2025.) Varhaiskasvatusta koskevat lait ja asetukset laaditaan opetus- ja kulttuuriministeriössä, ja Opetushallitus vastaa niihin perustuvien ohjeistusten kehittämisestä arjen käytäntöihin sopivaksi. Alan toimintaa ohjaavat myös kansainväliset asiakirjat, kuten Euroopan komission, YK:n ja UNESCO:n laatimat linjaukset ja suositukset. (Ranta ym. 2022, 20.)

Varhaiskasvatuksen toteuttamiseen vaikuttavat niin kansalliset kuin kansainväliset säädökset ja toimintatavat. Kansallisesti alan toiminta perustuu Suomen lainsäädäntöön ja kunnan järjestämisvelvoitteeseen, kun taas kansainvälisellä tasolla ylikansalliset toimijat, kuten OECD ja Maailmanpankki sääntelevät alan kehitystä. (Hjelt 2023, 26; Lundkvist ym. 2017, 1544–1545.) Euroopan unionin tasolla jäsenvaltiot vastaavat itse varhaiskasvatuksesta (Alila ym. 2014, 48). Pohjoismaissa varhaiskasvatuksen laatu on kansainvälisesti vertailtuna

edelleen kärkitasoa (Broström ym. 2018, 872–873). Suomessa päiväkotien välillä voi esiintyä eroja laadun suhteen vaihtelevasti (Ranta 2020, 2). Suomalaiset lapset osallistuvat varhaiskasvatukseen muita Pohjoismaita ja OECD-maita heikommin, mihin on osaltaan voinut vaikuttaa kotihoidon tuen saatavuus (Karila ym. 2017, 394).

Kansainvälinen yhteistyö Pohjoismaiden, Euroopan unionin ja OECD:n välillä kytkeytyy varhaiskasvatuksen järjestämiseen sekä kehitys- ja tutkimustyöhön. Vuosien varrella yhteistyössä ovat painottuneet varhaiskasvatuksen laadun arviointi, opetussuunnitelmatyö, teknologian hyödyntäminen ja tuen järjestämiseen liittyvät kysymykset. Henkilöstön osaamiseen on kiinnitetty erityistä huomiota perus- ja täydennyskoulutusten, kelpoisuuksien ja johtamisen näkökulmista, sillä ne ovat avainasemassa varhaiskasvatuksen laadun kehittämisessä. (Karila 2021, 27–33.)

Suomalainen varhaiskasvatus on tunnettu maailmalla moniammatillisesta ja korkeasti koulutetusta henkilöstöstään (Karila 2016, 38). Varhaiskasvatuksessa työskentelee useita eri ammattiryhmiä sosiaali- ja terveystalalta sekä kasvatus- ja opetusosalta, kuten varhaiskasvatuksen opettajia, päiväkodin johtajia, sosionomeja, perhepäivähoitajia ja lastenhoitajia. Lasten tarpeet ja varhaiskasvatuksen tavoitteet huomioiden varhaiskasvatuksessa voi työskennellä myös muuta henkilöstöä, kuten avustajia. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018; Onnismaa ym. 2017, 191.) Kevan toimialakatsauksen perusteella vuonna 2022 alalla työskenteli noin 33 500 lastenhoitajaa, 22 000 varhaiskasvatuksen opettajaa, 2000 lastenhoidon johtajaa ja 4600 varhaiskasvatuksen muuta ammattilaista, kuten perhepäivähoitajia. Siinä missä erityisesti perhepäivähoitajien määrä on vähentynyt viime vuosina, on varhaiskasvatuksen opettajien määrä puolestaan kasvanut. Lisäksi alalle on tyypillistä vuokratyövoiman hyödyntäminen. (Pekkarinen ym. 2024, 3.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön perustutkinto- ja täydennyskoulutukset ovat muovautuneet yhteiskunnallisten ja kulttuuristen muutosten mukana. Yhtenä keskeisenä yhteiskunnallisena muutoksena voidaan pitää perheiden erilaistumista, sillä perhekoot ovat pienentyneet ja perherakenteet ovat aiempaa monimuotoisempia. Samalla globalisoitumisen myötä lasten kulttuurilliset, etniset ja uskonnolliset taustat ovat monipuolistuneet. Sosiaaliset ja kulttuuriset muutokset asettavat haasteita perinteiselle kasvatustyölle. Edellä mainitut seikat vaativat henkilöstöltä kulttuurisen moninaisuuden ymmärtämistä ja tunnistamista päivittäisessä työskentelyssä lasten ja heidän perheidensä kanssa. (Karila 2021, 24–25; Ukkonen-Mikkola ym. 2020, 323.)

Varhaiskasvatusalaan kohdistuva julkinen keskustelu on painottunut pitkälti henkilöstöpulaan, alan yhteiskunnalliseen arvostukseen, palkkaukseen, työn mielekkyyden kokemuksiin sekä kuormittaviin työskentelyolosuhteisiin. Työympäristöt ovat tyypillisesti meluisia, kiireisiä ja jatkuvasti muuttuvia. Alaa leimaavat epävakaas, erilaisten säännönmukaisuuksien puuttuminen sekä työtehtävien moninaisuus ja epäselvyys, jotka hankaloittavat arjen toimintojen ennakoimista ja kuormittavat henkilöstöä. Henkilöstön on suoriuduttava työstään tehokkaammin ja laadukkaammin, vaikkakin työn vaatimusten lisääntyessä resurssit ja palkka pysyvät kuitenkin entisellään. Työn tehostaminen luo kasvavia tarpeita henkilöstön hyvinvoinnin, työkyvyn ja työyhteisön toimivuuden entistä parempaan huomioimiseen. Lisäksi pätevistä henkilöstöstä on pulaa ja korkeakoulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien saatavuus on heikkoa. Heikon saatavuuden taustalla on muun muassa palkkaukseen työoloihin ja urakehitysmahdollisuuksiin liittyviä tekijöitä. (Hjelt & Karila 2017, 235–236; Havisalmi & Reunamo 2023, 52–53; Karila 2016, 39–40; Kangas ym. 2022, 72–75, Pekkarinen ym. 2024, 8.)

Varhaiskasvatuksen opettajapulaan on vaikuttanut alan koulutuspaikkojen vähentäminen 2000-luvun alussa, jolloin varhaiskasvatukseen osallistuvien lasten määrän kasvua ja tulevaa opettajatarvetta ei ollut osattu ennakoida riittävästi. Opettajapulaan on kuitenkin viimeisten vuosien aikana kiinnitetty enemmän huomiota ja varhaiskasvatuksen opettajan koulutuksen aloituspaikkoja on lisätty sekä monipuolistettu opettajaksi kouluttautumista. (Ahola & Valkonen 2024, 106.) Niin varhaiskasvatuksen opettajan ammatti kuin kasvatus- ja hoivatyö ylipäänsä ovat vahvasti sukupuolittuneita naisten professioita, joilla on ollut perinteisesti vahva sosiaalinen ja kulttuurinen asema naisille niin kotona kuin työelämän konteksteissa (Ylitapio-Mäntylä 2016, 259).

Varhaiskasvatuksessa yhdistyvät kasvatus- ja hoivatyölle tyypilliset niin sanotut vanhan ja uuden työn piirteet. Vanhan työn piirteillä tarkoitetaan sitä, että työ on fyysistä ja perinteisesti naisten tekemää hoivatyötä, joka on rahallisesti tuottamaton julkisen sektorin työ. Varhaiskasvatusala ja henkilöstön työtehtävät mielletään edelleen äidillisiksi, minkä vuoksi niiden yhteiskunnallinen arvostus on matala. Tämä puolestaan haastaa alan aseman nostamista, eikä varhaiskasvatuksen työolosuhteita ole kehitetty yhtä voimakkaasti kuin monien muiden toimialojen. Uuden työn piirteissä puolestaan korostuvat opettajan ammatille keskeinen älyllinen ja asiantunteva ajattelu sekä kommunikatiivisesti että tiedollisesti vaativa työnkuva. Opettaminen ja kasvattaminen perustuvat pedagogisesti määriteltyihin seikkoihin, joiden toteuttamisessa edellytetään alan ammattilaiselta luovaa, vastuullista ja tunteita

huomioon ottavaa asiantuntijuutta. (McDonald ym. 2018, 651; Hjelt & Karila 2017, 235–236; Ylitapio-Mäntylä 2016, 259.)

Viimeisten vuosien aikana varhaiskasvatuksen laatua on pyritty monin tavoin edistämään. Kehityskohteina ovat olleet niin sisällölliset kuin myös rakenteelliset tekijät. (Kangas ym. 2022, 72.) Laadukas varhaiskasvatus ei muodostu yksittäisistä tekijöistä, koska vain sen kokonaisvaikutuksella voidaan saavuttaa myönteisiä lopputuloksia. Laadukas varhaiskasvatus muodostuu henkilöstön koulutuksesta, työoloista sekä ammatillisesta osaamisesta ja mahdollisuudesta kehittyä uralla. Lisäksi laadukkaassa varhaiskasvatuksessa vallitsee kulttuuri, jossa henkilöstön lisäksi lapset ja vanhemmat osallistuvat kykyjensä mukaan toiminnan kehittämiseen. (Karila 2016, 43.)

4 Ammatillinen kehittyminen ja työssä oppiminen

Muuttuva työelämä tuo mukanaan muutoksia työn luonteeseen, sisältöihin ja työympäristöihin. Työelämän ja työnteon muutokset luovat tarpeita ammatilliselle kehitymiselle ja korostavat oppimisen merkitystä osana arjen työtä alasta riippumatta. (Vänskä 2022, 16–17.; Eteläpelto ym. 2014, 18; Lemmetty & Collin 2022, 11–12.) Työ itsessään on merkittävä oppimisen ja kehittymisen lähde, ja työssä oppimisella tarkoitetaan oppimista, joka tapahtuu työn lomassa tai työn vuoksi. Työssä oppimista tapahtuu erilaisissa työtilanteissa, työhön liittyvissä käytänteissä ja prosesseissa. (Lemmetty ym. 2022, 26–27.) Työpaikalla opitaan muun muassa erilaisten ihmisten, toimintamallien, rakenteiden ja tapahtumien kautta. Keskeistä on luoda työpaikalle sellaisia oppimista tukevia toimintatapoja ja käytänteitä, jotka sulautuvat luontevasti työn arkeen. Yhteiskunnallinen tilanne ja poliittiset päätökset sekä rajaavat että tarjoavat oppimismahdollisuuksia työpaikoilla esimerkiksi lainsäädännöllä ja verotuksella. (Kupias & Peltola 2019, 11–16.)

Työssä oppiminen nivoutuu läheisesti myös osaamisen kehittämiseen, johon liitetään yleensä yksilön tiedot, taidot ja asenteet. Osaamista voidaan kehittää esimerkiksi koulutuksella, ohjauksella, perehdytyksellä, palautteella tai työtehtävien laajentamisella (Laine 2015, 33.) Työelämässä osaaminen ja oppiminen kehittyvät sekä muodollisesti että epämuodollisesti. Muodollinen oppiminen tähtää usein tiettyihin ennalta asetettuihin tavoitteisiin ja oppimistuloksiin. Muodolliseen oppimiseen liittyy yleensä strukturoidut oppimisympäristöt, kuten koulutukset ja kurssit. Epämuodollinen oppiminen taas tapahtuu arkisesti työn lomassa ja työtilanteissa. Epämuodollinen oppiminen on vahvasti kontekstiin ja tilanteeseen sidonnainen, eikä oppimistuloksia voida tarkasti ennustaa. (Lemmetty ym. 2022, 26–27.)

Työssä oppiminen painottuu yksilön tai pienempien ryhmien oppimiseen. Koko organisaation oppimisella sen sijaan kuvataan organisaation kehittymistä sekä henkilöstön osaamisen kehittämiseen tähtäviä strategioita. (Lemmetty ym. 2022, 26–27.) Työssä oppimisen rakentamiseen vaikuttavat sekä yksilön aktiivisuus ja rooli omassa oppimisessaan että koko organisaation ja työyhteisön toimijuus (Eteläpelto ym. 2014, 27). Organisaation näkökulmasta työssä oppiminen nähdään keskeisenä kilpailukykyä ja tehokkuutta vahvistavana tekijänä, ja sen on osoitettu edistävän myös henkilöstön hyvinvointia sekä sitoutumista työhön ja organisaatioon (Lemmetty ym. 2022, 23).

Työssä oppimisen tutkimus on keskittynyt muun muassa osaamisen ja asiantuntijuuden kehittämiseen, organisaation oppimiseen sekä ammatillisen identiteetin rakentamiseen ja yksilön toimijuuteen. Vaikka työssä oppiminen korostaa yksilön toimijuutta ja roolia, oppiminen tapahtuu vuorovaikutuksessa lähityöyhteisössä. Toisin sanoen se edellyttää yksilöltä uteliaisuutta ja halua oppia, mutta toteutuakseen myös turvallista ja luottamuksellista lähityöyhteisöä sekä oppimisympäristöä, jossa osaamista kehitetään. Työyhteisössä yhdessä muodostettu ja jaettu tieto sekä tuen antaminen toinen toisilleen ovat vaatimuksia työssä oppimiselle. (Vähäsantanen ym. 2022, 303, 324; Kupias & Peltola 2019, 14–17; Kupila 2020, 310.) Työelämän merkittävimpiä ammatillisen osaamisen ja oppimisen kehittämisen muotoja ovat henkilöstökoulutukset, jotka tapahtuvat yleensä työajalla. Usein työnantaja kustantaa henkilöstökoulutukset joko osittain tai kokonaan. (Laine 2015, 32.)

Työssä oppimisen käsite korostaa yksilön roolia sekä työntekijöiden sitoutumista oppimiseen (Hörkkö ym. 2022, 307–308). Yksilön sitoutumista työssä oppimiseen voidaan jäsenellä neljän ulottuvuuden avulla. Kognitiivinen sitoutuminen keskittyy motivaatioon ja tavoitteisiin, jotka yksilö on itselleen asettanut. Toisaalta yksilötason lisäksi kognitiivista sitoutumista edistää myös se, että oppimisympäristö on motivoiva ja organisaatio kannustaa ammatilliseen kehittämiseen. Emotionaalinen sitoutuminen korostaa palkitsevuuden tunnetta sekä omaehtoisuutta oppimisessa. Toiminnallinen sitoutuminen nostaa esiin oppimismahdollisuuksien monipuolisuuden sekä muodollisen ja epämuodollisen oppimisen tasapainon. Viimeisenä ulottuvuutena on toimijuutta ilmentävä sitoutuminen, joka tarkastelee yksilön aktiivisuutta ja oma-aloitteisuutta. (Rintala ym. 2023, 40–48.)

Kouluttautuneet ja ammattipätevyyttään kartuttaneet työntekijät osallistuvat työelämässä eniten koulutuksiin. Organisaation näkökulmasta työsuhteen laatu on yksi erotteliva tekijä työssä oppimisen ja kouluttautumisen mahdollisuuksiin. Työntekijät tarjoavat ja kustantavat koulutuksia todennäköisemmin vakituiselle henkilöstölle kuin määräaikaisissa työsuhteissa oleville. Myös sukupuoli on tutkimusten mukaan vaikuttava siihen, miten työelämässä opitaan. Suomessa naisten asenne koulutukseen sekä halu oppia on positiivisempi kuin miehillä. Naiset osallistuvat myös miehiä enemmän työntekijän tarjoamaan koulutukseen. (Hörkkö ym. 2022, 307–308.) Tutkimukset osoittavat myös, että ikääntyneemmät työntekijät sekä sellaiset työntekijät, joita osaamisen kehittäminen ja kouluttautuminen hyödyttäisivät eniten, hakeutuvat aikuiskoulutukseen harvemmin. Työssä oppiminen näyttäytyy aktiivisena niillä työntekijöillä, joilla on koulutuksen tai vaativien työtehtävien takia hankittuja valmiuksia oppia ja kehittää osaamistaan. (Ryky 2022, 157–158.)

4.1 Elinikäinen oppiminen

Työelämässä oppiminen on elinikäinen prosessi, joka kehittyy sekä yksilön että yhteisön tasoilla (Kupila 2020, 311). Elinikäinen oppiminen on yksi keskeisimmistä koulutuspoliittisista käsitteistä 2020-luvulla ja sen merkitys korostuu sekä politiikassa että tieteellisessä tutkimuksessa niin kansallisella kuin kansainvälisellä tasolla (Kinnari 2020, 23–24). Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa oppimista, joka jatkuu koko elämänkaaren ajan erilaisissa konteksteissa ja tilanteissa. Elinikäinen oppiminen nähdään keinona vastata yhteiskunnan muuttuviin vaatimuksiin, mutta se asettaa myös velvoitteen jatkuvaan oppimisen ja osaamisen kehittämiseen. (Ryky 2022, 158–159, 186.)

Elinikäistä oppimista on tarkasteltu myös näkökulmasta, jossa yksilöllä nähdään olevan kyky, mahdollisuus ja jopa velvoite oppia läpi elämän. Toisaalta on tärkeää tarkastella, kenen näkökulmasta elinikäistä oppimista määritellään, sillä eri toimijat ymmärtävät sen eri tavoin. Tulkinnat vaihtelevat esimerkiksi yksilöiden, yhteiskunnallisten ja organisatoristen toimijoiden sekä ylikansallisten instituutioiden, kuten Euroopan unionin, puolueiden ja ammattiyhdistysten välillä. (Kinnari 2020, 112–113.) Käsitteenä elinikäinen oppiminen ei kuitenkaan ole uusi, vaan se vakiintui ylikansallisten organisaatioiden ja järjestöjen, kuten YK:n ja UNESCO:n käyttöön jo 1970–1980-luvuilla. Käsitteen muodostumisessa korostui humanistinen ja sivistyksellinen pyrkimys, jota edistettiin muun muassa täydennyskoulutusten ja vapaan sivistystyön keinoin. (Lemmetty & Collin 2022, 9.)

Alun alkujaan elinikäisen oppimisen politiikan juuret ulottuvat 1960-luvulle. Elinikäisen oppimisen historiaa on jäsennetty eri sukupolvilla, jotka kukin kuvaavat aikansa poliittisia painotuksia ja diskursseja. Ensimmäinen sukupolvi sijoittuu 1970-luvulle ja sitä on kuvattu humanistiseksi sukupolveksi. Toinen sukupolvi ajoittuu 1980-luvulle, jolloin käsitettä alettuun tarkastella entistä vahvemmin taloudellisista lähtökohdista, minkä vuoksi vaihetta on kutsuttu talouden sukupolveksi. Kolmas sukupolvi niin sanottu pehmeän talouden sukupolvi ajoittuu 2000-luvun alkupuolelle. Näillä kolmella sukupolvella on perinteisesti jäsennetty elinikäisen oppimisen historiaa ja havainnollistettu sitä, miten ilmiö ja käsite muotoutuvat yhteiskunnallisten muutosten mukana. Elinikäisen oppimisen on katsottu siirtyneen 2000-luvun alun jälkeen yrittäjämäisen talouden sukupolveen. Tällä hetkellä elinikäisen oppimisen politiikka keskittyy yrittäjämäisen minän ihanteeseen, ja yksilöiden halutaan suhtautuvan itseensä kehittävänä yrityksenä, jotta oma kilpailuasema säilyy. (Kinnari ym. 2022, 59–63.)

Elinikäisen oppimisen käsitteen ja politiikan määrittelyyn sekä kehittämiseen osallistuu useita eri tahoja ja intressiryhmiä. Ylikansalliset organisaatiot, kuten OECD, EU ja UNESCO ovat määrittäneet tarpeita elinikäiselle oppimiselle, jotka ovat pysyneet suhteellisen vakaina ja muuttumattomina useiden vuosikymmenten ajan. (Kinnari 2020, 309.) Elinikäisen oppimisella on merkittävä asema kansainvälisissä organisaatioissa. Muun muassa Euroopan unioni ja neuvosto, UNESCO sekä OECD ovat määrittäneet elinikäisen oppimisen politiikkaa. Euroopan unionin näkökulmasta elinikäinen oppiminen on nähty osana talouden kilpailukyvyyn edistämistä. Kansainväliset organisaatiot ohjaavat globaalien näkemysten rakentamista esimerkiksi kehittämisprojektien, koordinoinnin, neuvonnan sekä muiden käytännön toimien kautta. Kansainvälisten organisaatioiden toiminta ja päätöksenteko heijastuu sitä kautta valtioiden kansallisen tason päätöksentekoon. (Kinnari 2022, 129–132.)

Vaikka elinikäinen oppiminen on korostunut 2020-luvun keskeisenä ilmiönä, siihen liittyvät ongelmat ja niihin esitetyt ratkaisut ovat säilyneet pitkälti samanlaisina kuin aiemmilla vuosikymmenillä (Kinnari 2020, 23–24). Esimerkiksi Euroopan unionin määrittelemät elinikäisen oppimisen avaintaidot keskittyvät työelämälähtöisyyteen ja yleisen kyvykkyyden kehittämiseen (Miettinen ym. 2021, 27). Avaintaidot korostavat muun muassa viestintää ja vuorovaikutusta, teknistä osaamista, eurooppalaista identiteettiä, yksilön aktiivisuutta sekä yrittäjyysmäisyyttä. Avaintaidot rakentavat sellaista EU:n kansalaista, joka on yrittäjämäinen ja itsestään huolehtiva. Avaintaitojen merkitystä on perusteltu Euroopan unionin tuottavuuden, innovoinnin ja kilpailukyvyyn kasvun kannalta. Toisaalta yksilön näkökulmasta muun muassa kehittyminen ja työllistyminen ovat korostaneet avaintaitojen tärkeää roolia. (Kinnari 2020, 311.) Elinikäisen oppimisen avaintaidot on otettu osaksi jäsenmaiden koulutuspolitiikkaa, ja Suomessa ne ovat opetussuunnitelmien ja osaamisen perustana (Kinnari 2020, 311; Miettinen ym. 2021, 15). Avaintaitoja on kuitenkin hyvä tarkastella myös kriittisesti. Avaintaitojen määrittelyssä ei ole huomioitu esimerkiksi yhteiskuntaluokkaa, sukupuolta tai vammaisuutta. Avaintaidot ja niihin liitetty osaaminen korostaa keskiluokkaista tietotyötä tekevää yksilöä. (Kinnari 2020, 311, 314.)

Elinikäisen oppimisen kokemuksista ja oppimiseen kannustamisesta on vielä kuitenkin tehty vain vähän tutkimusta. Työterveyslaitoksen tekemä tutkimushanke Taidot työhön valmistui vuonna 2019, ja sen tulokset osoittavat, että elinikäiselle oppimiselle annetaan erilaisia arvoja ja merkityksiä. Kyseisen tutkimuksen osallistujat ilmaisivat enemmän kielteisiä kuin myönteisiä tunteita ja kokemuksia elinikäiseen oppimiseen liittyen. Tällaisia kielteisiä tai negatiivisia tunteita olivat esimerkiksi väsymys ja riittämättömyys elinikäiseen oppimiseen

liittyen. Työelämässä tapahtuvaan oppimiseen sekä elinikäiseen oppimiseen kaivataan enemmän tukea. (Ryky 2022, 156–158, 186.)

Elinikäisen oppimisen käsitteen rooli ja merkitys on vahva. (Kinnari 2020, 23,79,232). Osaamisen korkea taso ja oppiminen ovat tärkeitä elementtejä kansantaloudelle ja kilpailukyvyn ylläpidolle ja kehittämiselle (Ryky 2022, 159). Elinikäinen oppimisen näkökulmasta yksilön tulisi kehittää niitä taitoja, joita työssä menestyminen ja pysyminen vaatii. Vaikka elinikäisellä oppimisella on merkityksellinen rooli niin kansainvälisissä organisaatioissa kuin yhteiskunnankin tasolla, korostaa elinikäinen oppiminen kuitenkin myös yksilön roolia aktiivisena oppijana. Oppimiseen sitoutuminen korostaa yksilön motivaation ja oppimistarpeen merkitystä. (Rintala 2023, 33–37.)

Yhteiskunnassa ja työelämässä tapahtuvat nopeat ja laajat muutokset ovat lisänneet koulutuksen ja osaamisen merkitystä ja luoneet tarpeen elinikäiselle oppimiselle. Tällaisia muutoksia ovat muun muassa digitalisaation voimistuminen, työikäisen väestön väheneminen, työpaikkojen katoaminen sekä työelämän ja koulutuksen välinen epäsuhta. Elinikäisen oppimisen on todettu ehkäisevän yksilöiden vieraantumista yhteiskunnasta, edistävän työmarkkinoiden toimivuutta ja talouskasvua. Viime vuosina käsitettä on tarkasteltu myös keinona vahvistaa yhteiskunnan kantokykyä ja lisätä työllisyyttä pitkällä aikavälillä. Nykyisin koulutusta ei enää tarkastella ainoastaan tutkinnolla saavutettavana osaamisena, vaan oppiminen nähdään elinikäisenä prosessina, jossa osaamista päivitetään ja kehitetään jatkuvasti muuttuvien vaatimusten mukaisesti. (UNESCO 2025; Kinnari 2020, 23–24.)

Elinikäisellä oppimisella pyritään vaikuttamaan yhteiskuntaan huomioiden eri ikäryhmät, koulutustasot, oppimisen muodot sekä oppimisympäristöt ja tilanteet. Oppimista tapahtuu muodollisessa koulutuksessa, kuten päiväkodissa, kouluissa ja yliopistoissa; non-formaalissa koulutuksessa, esimerkiksi kursseilla tai työelämässä; sekä informaalisti arjessa, perheen, ystävien ja yhteisöjen kautta. Elinikäisen oppimisen idea on, että nämä eri oppimisen muodot ja ympäristöt yhdistyvät joustaviksi poluiksi, joiden avulla yksilöt voivat kehittää osaamistaan ja taitojaan koko elämänsä ajan. Tavoitteena on paitsi yksilön kehittyminen myös yhteiskunnan sopeutuminen ja menestyminen muuttuvissa olosuhteissa. (UNESCO 2025.)

Elinikäistä oppimista kuvataan hallintana, joka kannustaa yksilöitä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Elinikäisen oppimisen katsotaan olevan yksilön elämänlaadun ja työuran kannalta myös koko yhteiskunnan kilpailukyvyn edellytys. Elinikäinen oppiminen voidaan kytkeä niin sanottuun hallintavaltaan. Hallintavallalla tarkoitetaan, että ihmisiä hallitaan

vapaina ja vastuullisina yksilöinä. Elinikäisen oppimisen hallintovalalla ei pyritä holhoamaan tai pakottamaan yksilöitä oppimaan, vaan ohjaten kannustaa yksilöitä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan. Tämän ajatellaan olevan tärkeää sekä koko yhteiskunnalle että yksilölle muuttuvan työelämän keskellä. (Saari 2016, 4.)

Elinikäinen oppiminen vaikuttaa myös varhaiskasvatusalan kehittämiseen (Karila 2021, 25). Varhaiskasvatus nähdään aiempaa enemmän osana elinikäistä oppimispolkua, ja sitä voidaan kuvata niin sanotusti elinikäisen oppimisen perustana. Varhaiskasvatuksessa korostetaan lapsen oikeutta varhaiskasvatukseen eli oikeutta laadukkaaseen elämään ja sivistykseen. Myös varhaiskasvatuslain (540/2018) mukaan yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä tehtävistä on tukea lapsen oppimisen edellytyksiä sekä edistää elinikäistä oppimista. Elinikäinen oppiminen näyttäytyy varhaiskasvatuksessa sekä henkilöstön ammatillisen osaamisen kehittämisessä että lasten oppimisen ja kehityksen rakentumisessa. (Hjelt ym. 2021, 148; Karila ym. 2017, 11–19.)

4.2 Jatkuva oppiminen

Työelämän muutos on nostanut jatkuvan oppimisen keskeiseksi globaaliksi ilmiöksi. Yhteiskunnalliset muutokset ovat lisänneet uusia oppimis- ja kehitysvaatimuksia työntekijöille ja organisaatioille. (Lemmetty ym. 2022, 22; Vähäsantanen ym. 2022, 326.) Jatkuvan oppimisen painopiste on erityisesti uusien tietojen, taitojen ja ominaisuuksien kehittämisessä, mitkä edistävät työllistymistä, uralla menestymistä ja työssä pysymistä. Jatkuva oppiminen korostaa yksilön roolia oppimisessa ja kehityksessä, mutta siitä huolimatta jatkuvasta oppimisesta on tullut osa monien organisaatioiden kulttuuria ja strategioita. (Vähäsantanen ym. 2022, 326; Rintala ym. 2023, 34.)

Jatkuvaa oppimista tarkasteltaessa on hyvä tiedostaa, että se on elinikäisen oppimisen käsitteen jatkumoa. Jatkuva oppiminen nähdään työvoimapolitiittisena uudistuksena, joka edistää aikuisten tehokasta ja järjestelmällistä oppimista. (Kinnari ym. 2022, 59.) Elinikäisestä oppimisesta ja jatkuvasta oppimisesta saatetaan puhua usein synonyymeina. Elinikäinen oppiminen kuvaa koko elämänaikaista oppimista, kun taas jatkuva oppiminen on osa elinikäistä oppimista. Jatkuva oppiminen tapahtuu työuran aikana ja käsitettä käytetään enemmän työelämän kontekstissa. (Ryky 2022, 159.) Jatkuvasta oppimisesta puhutaan usein poliittisissa kontekstissa myös työuran aikaisen oppimisen tukemisella yhteiskunnallisesti. Kasvatustieteessä ja alan tutkimuksessa jatkuvaa oppimista tarkastellaan hieman erilaisesta näkökulmasta. Kasvatustieteessä jatkuvaa oppimista ei tarkastella vain työuran näkökulmasta,

vaan erilaisten oppimistilanteiden näkökulmasta. Kasvatustieteessä korostetaan, että oppimista tapahtuu myös muodollisten ja strukturoitujen oppimistilanteiden ulkopuolella ja oppiminen liittyy uusien ja vanhojen tietojen ja ymmärryksen yhdistymiseen. (Lemmetty & Collin 2022, 9.)

Toimijuus on keskeinen osa jatkuvaa oppimista ja viittaa siihen, miten oppija ymmärtää omat mahdollisuutensa vaikuttaa osaamisensa kehittämiseen ja tulevaisuuden suuntaamiseen. Jatkuva oppiminen tulisi käsittää yksilön vastuun ohella myös järjestelmien ja rakenteiden tukemana ilmiönä. Tämä vaatii joustavia ja monipuolisia kouluttautumismahdollisuuksia ja oppimisen ymmärtämistä yhteisenä yhteiskunnallisena vastuuna. (Kajamaa ym. 2025, 146.) Vaikka jatkuva oppiminen on erityisesti koulutuspoliittinen aihealue, sen yhteys työllisyys-, sosiaali- ja elinkeinoelämään sekä laajemmin työelämän kehittämiseen on ilmeinen (Lemmetty ym. 2022, 25). Suomalaisessa koulutuspoliittisessa keskustelussa korostetaan usein koulutusjärjestelmän vahvuuksia, vaikka myös työpaikat ja muut yhteiskunnalliset toimijat mahdollistavat oppimista. Informaali oppiminen arjessa sekä vertaisoppiminen ovat yksilön jatkuvalle oppimiselle yhtä arvokkaita kuin tutkintoperusteinen muodollinen koulutus. (Kajamaa ym. 2025, 146.)

Oppiminen on tärkeä osa työtä ja työelämää, koska pelkästään formaalit koulutukset eivät vastaa muutoksiin ja niiden tuomiin uusiin vaatimuksiin riittävästi. Jatkuva oppiminen nähdään laajana käsitteenä, joka työelämässä näkyy kertyvän osaamisen tunnistamisena sekä työelämän ja osaamisjärjestelmän välisen yhteyden tiivistämisenä. Haastetta jatkuvan oppimisen kehittämiseen tuo se, että keinot oppimisen kehittämiseen ovat alkeellisia. Useissa organisaatioissa korostetaan oppimisen ja kouluttautumisen tärkeyttä, mutta erilaiset koulutukset ja kurssit ovat ainoita oppimista tukevia toimia. (Lemmetty ym. 2022, 25–26.) Suurin osa työssä tapahtuvasta oppimisesta, arviolta noin 80–90 %, tapahtuu työn tekemisen lomassa, kun taas vain noin 10–20 % sijoittuu koulutuksiin ja seminaareihin (Lemmetty ym. 2022, 25).

Jatkuvan oppimisen uudistus on osa Suomen kestävän kasvun ohjelmaa. Jatkuvan oppimisen uudistuksessa määriteltiin erilaisia tavoitteita, joilla yksilöt voivat kehittää osaamistaan työuransa aikana. Jatkuvan oppimisen kehittäminen tukee yksilöiden ammatillista kehittymistä ja uralla etenemistä. Uudistuksen tavoitteena on myös lisätä osaamistasoa ja työllisyysastetta sekä tasa-arvoa niin, että kaikilla on mahdollisuus työllistymisen edellyttämään osaamiseen. (Opetus- ja kulttuuriministeriö n.d.) Petteri Orpon

hallitusohjelmassa jatkuvalla oppimisella ja sen kehittämisellä halutaan vaikuttaa osaajapulaan. Hallitusohjelman tavoitteena on lisätä mahdollisuuksia jatkuvaan oppimiseen etenkin sosiaali- ja terveysalalla sekä kasvatusalalla. (Alila ym. 2024, 23–24.)

Jatkuva oppimisen on ajateltu olevan erilaisten tietojen ja taitojen oppimista ja kehittämistä, erilaisten koulutusten ja kurssien avulla. Jatkuvan oppimisen käsitettä on pyritty kehittämään niin, että se sisältää kognitiivisen ja rationaalisen oppimisprosessin lisäksi myös oppimisen tunnepitoisena prosessina. Tunteiden ja oppimisen suhde luo syvempää ymmärrystä työssä oppimisen ja jatkuvan oppimisen tutkimukseen. Jatkuvaa oppimista tarkasteltaessa, erityisesti työelämän kontekstissa, on keskeistä ottaa myös huomioon ammatillisen identiteetin rakentuminen sekä oppimisen emotionaalinen puoli. Muuttuva työelämä vaatii ammatillista kehittymistä ja osaamisen kehittämistä, mutta myös työntekijöiden ammatillisen identiteetin rakentamista ja tarkastelua. Ammatillisen identiteetin kehittäminen ja tarkasteleminen luo hyvän pohjan muun muassa työhyvinvoinnille. (Vähäsantanen ym. 2022, 300–303.)

Jatkuvan työssä oppimisen on havaittu olevan merkittävää organisaatioiden menestykselle. Työssä oppimisen ja hyvinvoinnin yhteydestä on kuitenkin tehty hyvin niukasti tutkimusta. Vaikka työelämässä enenevässä määrin esiintyvä pahoinvointi ja uupumus ovat tutkimusten ja yhteiskunnallisten keskustelun perusteella lisääntyneet, jatkuva oppiminen sekä työssä oppiminen nähdään pääasiassa positiivisena asiana. Niiden on katsottu lisäävän motivaatiota ja hyvinvointia sekä tukevan työssä suoriutumista. Tutkimukset osoittavat, että jatkuva oppiminen ja ammatillinen kehittyminen ovat tärkeitä tekijöitä työn merkityksellisyyden ja itsetuntemuksen kokemuksille sekä koko organisaation tehokkuudelle ja kilpailukyvyille. Työssä oppiminen ja ammatillinen kehittyminen auttavat selviytymään vaativista tilanteista ja haasteista, mikä vahvistaa kokemusta työssä pärjäämisestä ja hyvinvoinnista. (Collin 2025, 231–232.)

Jatkuvan työssä oppimisen, ammatillisen kehittymisen ja hyvinvoinnin välinen yhteys ei kuitenkaan aina ole yksiselitteinen ja siihen tulisi suhtautua kriittisesti. Tutkimuksissa on jäänyt huomioimatta esimerkiksi se, miten työssä oppiminen saattaa lisätä kuormittuneisuutta ja uupumusta. Esimerkiksi joissain organisaatioissa toteutettujen koulutusinterventioiden vaikutus hyvinvointiin on ollut neutraali tai se on puuttunut kokonaan. Työssä oppimisen ja hyvinvoinnin välillä on havaittu yhteys, mutta sen luonne ei ole selkeä. Havaittu yhteys tuo esille ammatillisen kehittymisen ja oppimisen mahdollisia hyvinvointivaikutuksia. Nämä vaikutukset ovat kuitenkin osittain epäselviä ja osallistuminen koulutukseen ei aina lisää

työntekijän hyvinvointia. Oppimisen ja hyvinvoinnin epäselkeää yhteyttä saattaa selittää se, että hyvinvointi toimii samanaikaisesti sekä oppimisen edellytyksenä että sen seurauksena. (Collin 2025, 232–234.)

4.3 Ammatillinen osaaminen varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillinen osaaminen muodostaa perustan laadukkaalle varhaiskasvatukselle sekä lasten kehitykselle ja oppimiselle (Karila ym. 2017, 68; Karila ym. 2024, 26). Yhteiskunnallisten muutosten, varhaiskasvatuksen tavoitteiden tarkentumisen ja tutkimusperustaisen pedagogiikan edistymisen takia henkilöstön osaamisvaatimukset ovat kasvaneet ja työtehtävät monipuolistuneet. Taustalla on aiempaa kokonaisvaltaisempi ymmärrys laadukkaan varhaiskasvatuksen ja pedagogiikan merkityksestä lapsen elämässä. Varhaiskasvatuksessa työskentelevien kelpoisuusvaatimukset ovat vaihdelleet eri aikakausina, ja ne ovat heijastaneet kulloinkin voimassa ollutta lainsäädäntöä sekä tutkintorakenteita. (Karila ym. 2024, 26–27.)

Varhaiskasvatuksessa työskentelee eri koulutustaustoista tulevia ammattilaisia moniammatillisissa tiimeissä, joissa osaamista muovaavat koulutustaustat ja työkokemus (Kangas ym. 2022, 76). Henkilöstön osaaminen rakentuu erilaisten koulutustaustojen ansiosta sekä ammattiryhmien yhteisestä että eriytyneestä osaamisesta. Koulutustausta määrittää osaamisen painotuksia ja laajuutta, vaikka yhteinen osaaminen onkin pitkälti jaettua. Yhteinen osaaminen kattaa eettisen osaamisen sekä työympäristön ja varhaiskasvatuksen perustehtävien hallinnan. Siihen liitetään myös jatkuva kehittäminen sekä yhteistyö- ja vuorovaikutustaidot. Nämä osaamisalueet konkretisoituvat lasten kasvatuksessa ja ohjauksessa, tiimityössä, yhteistyössä vanhempien kanssa sekä lasten toiminnan havainnoinnissa. (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 73.)

Moniammatillisuus on yksi varhaiskasvatuksen keskeisimmistä voimavaroista, jonka avulla voidaan vastata alan kasvaviin odotuksiin ja vaatimuksiin (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 71). Moniammatillisten tiimien tavoitteena on jakaa valtaa, tietoa ja osaamista niin, että saavutetaan jotain sellaista, mihin yksittäinen ammattilainen ei yltäisi yksin (Ranta ym. 2022, 22). Suomessa varhaiskasvatusalan moniammatillisuutta arvostetaan sekä poliittisessa päätöksenteossa että ohjaavissa asiakirjoissa. Sen nähdään edistävän varhaiskasvatuksen tavoitteiden saavuttamista, sillä eri ammattiryhmät tuovat arjen toimintaan toisiaan täydentäviä näkökulmia, mikä tukee varhaiskasvatuspalveluiden kehittymistä. (Kupila & Karila 2019, 206.)

Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on tarkkaan määritelty varhaiskasvatuksen henkilöstörakenne ja mitoitus. Mitoituksessa huomioidaan lasten tarpeet, mikä vaikuttaa sekä henkilöstön määrään että rakenteeseen. Varhaiskasvatuksen kasvaviin haasteisiin ja vaatimuksiin pyritään vastaamaan lisäämällä korkeakoulutettujen työntekijöiden määrää lapsiryhmissä. (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 72.) Varhaiskasvatuslain perusteella ”henkilöstöstä vähintään kahdella kolmasosalla tulee olla varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin kelpoisuus, josta vähintään puolella varhaiskasvatuksen opettajan kelpoisuus. Muilla tulee olla vähintään varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuus”. Lain vaatima henkilöstörakenne on otettava käyttöön vuoteen 2030 mennessä. (Varhaiskasvatuslaki 540/2018.) Lapsiryhmässä voi työskennellä myös varhaiskasvatuksen erityisopettaja ja avustajia (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 72). Varhaiskasvatuslakiin (540/2018) perustuvat tavoitteet haastavat henkilöstön osaamista, ja siksi onkin tärkeää, että varhaiskasvatuksessa työskentelevä henkilöstö tuntee varhaiskasvatuslain perin pohjin, jotta tavoitteet voivat toteutua arjen käytänteissä (Karila 2016, 36).

Lisäksi Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) määritellään, että vuodesta 2030 lähtien päiväkodin johtajalla tulee olla kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito. Vuonna 2030 päiväkodin johtajalta vaadittava maisteritutkinto on lisännyt varhaiskasvatuksen kandidaattien hakeutumista maisteriopintoihin (Haltonen ym. 2024, 51). Uudistuksen tavoitteena on siis lisätä korkeakoulutettujen työntekijöiden määrää varhaiskasvatuksessa (Kangas ym. 2022, 76). Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksen suorittaneita on ollut liian vähän saatavilla jo ennen Varhaiskasvatuslain (540/2018) tuomaa uudistusta liittyen henkilöstön koulutustason kasvattamiseen (Kanttonen ym. 2020, 265).

Varhaiskasvatuksen työntekijän oppimisessa on kyse alan työskentelyolosuhteisiin ja kulttuuriin kuuluvien ajattelutapojen ja käytänteiden sisäistämisestä. Vaikka osaaminen ja asiantuntijuus varhaiskasvatuksessa ovat yksilöllisiä, on näiden taitojen kehittymisessä keskeistä jaettu asiantuntijuus ja ymmärrys, tietopohja ja kyvykkyys muun henkilöstön kanssa. Työyhteisö oppii arjen työssä esimerkiksi pohtimalla ongelmatilanteita sekä arvioimalla kasvatusta- ja opetuskäytänteitä. Oppimista ja ammatillista kehittymistä tukevassa työyhteisössä varhaiskasvatuksen ammattilainen voi kokea olevansa osa yhteisöä sekä käydä avointa keskustelua ja reflektoida omaa toimintaansa. (Kupila 2020, 310–311.)

Suomessa varhaiskasvatuksessa työskentelevältä henkilöstöstä edellytetään alan mukaisia pätevyksiä joko korkeakoulututkintoa (varhaiskasvatuksen opettaja tai varhaiskasvatuksen

sosionomi) tai lastenhoitajan ammatillista tutkintoa (lähihoitaja tai lastenohjaaja). Tämä poikkeaa monien muiden maiden käytännöistä, joissa varhaiskasvatuksen opettajan työparina voi toimia myös kouluttamattomia avustajia. (Kupila & Karila 2019, 206.)

Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työtehtävissä voivat työskennellä lähihoitajat ja lastenohjaajat, jotka koulutautuvat ammatillisissa oppilaitoksissa joko sosiaali- ja terveysalan tai kasvatus- ja ohjausalan perustutkintoihin. Lähihoitajan on suoritettava tutkinnossaan lasten ja nuorten kasvatuksen ja hoidon osaamisala, jotta saa varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden. Kasvatus- ja ohjausalan lastenohjaajan on suoritettava tutkinnossaan varhaiskasvatuksen ja perhetoiminnan osaamisala sekä kommunikaation- ja viittomakielen ohjaajan on suoritettava kommunikaation ja viittomakielisen ohjauksen osaamisalan saadakseen varhaiskasvatuksen lastenhoitajan kelpoisuuden. (Ekroth & Penttinen 2024, 41–44.)

Lähihoitajien osaaminen painottuu lapsen kasvun, hyvinvoinnin ja oppimisen tukemiseen, sekä lapsen ja perheen terveyden ja hyvinvoinnin edistämiseen sekä lääkehoidon erityisosaamiseen. Lastenohjaajien osaaminen puolestaan korostuu varhaiskasvatuksen pedagogisen toiminnan toteuttamisessa, lapsen kokonaisvaltaisen kehityksen tukemisessa sekä perheiden kanssa tehtävässä yhteistyössä. Varhaiskasvatuksen lastenhoitajan työnkuva rakentuu lapsen kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja hoidon turvaamisesta, yhteistyöstä perheiden kanssa sekä osallistumisesta pedagogisen toiminnan toteuttamiseen arviointiin osana varhaiskasvatuksen tiimiä. Lastenhoitajan eriytynyt osaaminen liittyy erityisesti hoidon, huolenpidon ja kasvatuksen kokonaisuuden hallintaan lapsiryhmässä. (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 77–78.)

Ammattikorkeakoulussa varhaiskasvatukseen valmistaa varhaiskasvatuksen sosionomin koulutus, mikä tuottaa laaja-alaista ammatillista osaamista ja valmiuksia niin sosiaalialan kuin varhaiskasvatuksen työtehtäviin. Sosionomikoulutuksessa on erilaisia osaamisalueita, mutta varhaiskasvatuksessa työskentelevälle suositellaan varhaiskasvatuksen ja sosiaalipedagogiikan opintoja. (Helminen ym. 2024, 46–49.) Opiskelija voi syventyä varhaiserityispedagogiikkaan, erityiskasvatukseen sekä ilmaisu- ja taidekasvatukseen. Varhaiskasvatuksen sosionomin työnkuva on verrattain uusi ja kehittyvä. (Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 75–76.) Varhaiskasvatuksessa työskentelee myös varhaiskasvatuksen opettajia, joiden kelpoisuusehtona on kasvatustieteen kandidaatin tutkinto yliopistossa. Kandidatoinen tutkinto antaa kelpoisuuden sekä varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin, että maisteriopintoihin hakeutumisen. (Halttunen ym. 2024, 50–52.) Varhaiskasvatuksen

opettajilla ja sosionomeilla on päävastuu opetuksesta, elinikäisen oppimisen tukemisesta sekä monialaisesta yhteistyöstä eri sidosryhmien kanssa, kun taas lastenhoitajat ja lähihoitajat vastaavat ensisijaisesti lasten perushoidosta (Kumpulainen ym. 2023, 74).

Työelämän muutos ja tutkimustiedon kasvaminen haastavat varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamista ja korostavat työssä oppimisen merkitystä. Alan henkilöstön on keskeistä kehittää osaamistaan työuran aikana. Lisäksi jatkuva oppiminen koetaan mielekkäänä, ja sen nähdään edistävän työssä jaksamista sekä ammatillista kehittymistä. Varhaiskasvatuslaissa on määritelty, että varhaiskasvatuksen järjestäjä varmistaa henkilöstön saavan riittävästi ammatillista osaamista ylläpitävää ja kehittävää täydennyskoulutusta. (Hjelt ym. 2021, 147–148.)

Ammatillinen kehittyminen ja täydennyskoulutukset ovat merkityksellisiä niin yksilötasolla kuin koko työyhteisön näkökulmasta. Täydennyskoulutukset tukevat sekä yksilön omaa osaamista, että työyhteisön toimintaa esimerkiksi vahvistamalla työpaikan kulttuuria ja selkeyttämällä työtehtäviä ja- rooleja. Täydennyskoulutuksen toteuttaminen vaatii ymmärrystä siitä, millaisia tietoja, taitoja ja asenteita varhaiskasvatuksen ammattilaiset työssään tarvitsevat. Koulutuksen suunnittelussa on otettava huomioon eri ammattiryhmien osaaminen ja työnkuvat sekä se, millaisin toteutustavoin, sisällöin ja teknologisin ratkaisuin ammatillista kehittymistä voidaan parhaiten edistää. (Hjelt ym. 2021, 147–148.) Koulutuksen avulla pyritään vahvistamaan opetuksen laatua, henkilöstön jatkuvaa oppimista sekä edistämään koulutuspoliittisten muutosten toteutumista. Koulutuksissa pyritään ottamaan huomioon sekä koko työyhteisön että yksilöiden tarpeet ja toiveet. Opetushallituksen tehtävänä on taata ja rahoittaa opetustoimen henkilöstön täydennyskoulutuksia. (Kola-Torvinen 2024, 54.)

5 Työhyvinvointi

Työhyvinvoinnin tutkimus on alkanut jo 1920-luvulla fysiologisista stressitutkimuksista, jolloin keskiössä oli yksilön fysiologiset reaktiot kuormitusta aiheuttaviin tekijöihin. Tässä reaktioperustaisessa stressimallissa stressi muodostui fysiologisena vasteena yksilön kokemista erilaisista kovista äänistä, myrkyllisistä aineista ja kylmyydestä. Myöhemmässä vaiheessa huomattiin myös psykologisesti vaikuttavien reaktioiden merkitys. Malli kehittyi ajan saatossa yksilökeskeisistä reaktioista kohti laajempaa yhteiskunnallista näkökulmaa, jossa stressin nähtiin muodostuvan myös työympäristön ja työolosuhteiden kuormittavista vaikutuksista. (Manka & Manka 2016, 64.)

Työhyvinvointi on käsitteenä monimutkainen, mutta sen määrittely on tarkentunut ja kehittynyt ajan kuluessa (Vänskä 2022, 11). Kansainvälisesti työhyvinvointi kytkeytyy työterveyden ja työkyvyn käsitteisiin, kun taas Suomessa siihen sisältyy myös työn sujuvuus arjessa. Työn sujuvuuteen vaikuttavat monet eri tekijät, kuten organisaation toiminta, henkilöstön johtaminen ja työilmapiiri. (Manka & Manka 2016, 75.) Työterveyslaitoksen (n.d.) mukaan työhyvinvoinnilla tarkoitetaan ”turvallista, terveellistä ja tuottavaa työtä, jota ammattitaitoiset työntekijät ja työyhteisöt tekevät hyvin johdetussa organisaatiossa” (Työterveyslaitos n.d.). Työterveyslaitos (n.d.) on myös määritellyt, että “työhyvinvointi on työhön liittyvien fyysisten ja psyykkisten vaatimusten ja voimavarojen sekä työntekijän oman kehon ja mielen kunnon yhteensopivuutta”. Työkyvyn käsite puolestaan muodostuu työntekijän psykofyysisestä terveydestä, osaamisesta ja motivaatiosta. Työkyvyn kokeminen ei ole aina samanlaista, vaan siihen vaikuttavat henkilökohtainen elämäntilanne, työpaikan käytänteet ja yhteiskunnalliset tekijät. (Työterveyslaitos n.d.)

Työhyvinvointiin vaikuttavat työyhteisön vuorovaikutus, johtaminen, motivaatio, sitoutuminen, ammatillinen osaaminen sekä muutokset ja niiden kokeminen (Vänskä 2022, 37). Työn vaatimukset kuormittavat työntekijää, kun taas voimavarat tukevat työssä jaksamista, suoriutumista ja motivaatiota. Näiden tekijöiden tasapaino heijastuu suoraan siihen, miten työhyvinvointi ilmenee ja miten työntekijä selviytyy työn asettamista haasteista. (Seppälä & Hakanen 2017, työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen.)

Työhyvinvoinnin edistämisessä on olennaista huomioida toimi- ja ammattialojen ominaispiirteet ja työympäristön erilaisuus. Vaikka työhyvinvointi nähdään usein myös kilpailutekijänä, sen kehittämisen tukea työntekijöiden mahdollisuutta vaikuttaa omaan

työhönsä. Työhyvinvoinnin kehittämisessä haasteita ovat työelämän nopea muutos, moniammatilliset henkilöstörakenteet, eri ikäryhmät ja työntekijöiden erilaiset odotukset ja näkemykset. (Vänskä 2022, 56–58.) Työhyvinvoinnin ja työkyvyn käsitteitä käytetään toisinaan jopa toistensa synonyymeinä, mutta työkyvyllä tarkoitetaan yksilön voimavarojen ja työn vaatimusten välistä suhdetta eli kykyä suoriutua työstä (Vänskä 2022, 4; Työterveyslaitos n.d.).

Kokonaisvaltaiseen työhyvinvointiin sisältyvät fyysinen, psyykkinen, sosiaalinen ja henkinen työhyvinvointi, jotka vaikuttavat toisiinsa jatkuvasti. Fyysinen työhyvinvointi tarkoittaa nimenomaisesti fyysisiä työskentelyolosuhteita- ja tiloja, kuormitusta ja ergonomiaa. Melu, lämpötila ja työvälaineet ovat esimerkkejä fyysisistä työolosuhteista. Vaikka toimistotyö ei ole yhtä kuormittavaa kuin fyysinen työ, se on kuormitukseltaan hyvin yksipuolista ja siksi pitkän ajan saatossa kehoa rasittavaa. Toimistotyötä tekevät tarvitsevatkin aika ajoin tauotuksia, kuten liikkumista ja seisomista. (Virolainen 2012, 11.)

Psyykkinen ja henkinen työhyvinvointi ovat lähikäsitteitä, ja henkinen hyvinvointi nähdään usein osana psyykkistä hyvinvointia. Henkinen hyvinvointi muodostuu työyhteisön vuorovaikutuksesta, yhteistyöstä ja välittämisen kulttuurista. Siihen liittyy myös kokemus työn merkityksellisyydestä, mielekkyydestä, itsensä toteuttamisesta ja henkilökohtaisesta kasvusta. Yhteisöllisyyden kokemus suhteessa työkavereihin, asiakkaisiin ja muihin sidosryhmiin vahvistaa osaltaan henkistä työhyvinvointia. Psyykkinen työhyvinvointi puolestaan liittyy työn paineisiin, kuten stressiin, kiireeseen ja työilmapiiriin. Psyykkistä työhyvinvointia voidaan tukea tarjoamalla henkilöstölle riittävästi tukea, jakamalla työtehtäviä sekä varmistamalla työn, vapaa-ajan ja levon tasapainoa. (Virolainen 2012, 18, 26–27.)

Sosiaalinen työhyvinvointi on työyhteisön jäsenten välistä vuorovaikutusta. Se ilmenee tilanteissa, joissa työntekijällä on mahdollisuus keskustella työasioista vapaasti, ylläpitää toimivia keskinäisiä suhteita ja lähestyä työkavereita luontevasti erilaisissa päivittäisissä tilanteissa. Sosiaalista työhyvinvointia vahvistaa myös se, että työyhteisön jäsenet voivat tutustua toisiinsa ihmisinä, ei pelkästään työroolien tiimoilta. Yhteiset kahvi- ja lounashetket sekä kohtaamiset työpaikalla tarjoavat tilaisuuksia kuulumisten vaihtoon niin työstä kuin henkilökohtaisesta elämästä. Tällaiset myönteiset sosiaaliset vuorovaikutustilanteet edistävät koko työyhteisön positiivista työskentelyilmapiiriä. (Virolainen 2012, 24.)

Sosiaali- ja terveysministeriö (STM) vastaa Suomessa työturvallisuutta ja työhyvinvointia koskevasta lainsäädännöstä, strategisista linjauksista sekä kansainvälisestä yhteistyöstä. STM:n toiminnan keskeisenä tavoitteena on edistää työelämän turvallisuutta, terveellisyyttä ja hyvinvointia. Työhyvinvointi rakentuu työpaikan toiminta- ja johtamiskäytännöistä, mahdollisuuksista vaikuttaa omaan työhön ja osaamisen kehittämiseen. Työn ja vapaa-ajan yhteensovittaminen ja yksilön subjektiivinen terveydentila ja työkyky muodostavat myös olennaisen osan työhyvinvointia. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2025.) Työhyvinvoinnin ja ylipäätään työn turvallisuudeksi on myös säädetty erilaisia lakeja, joista keskeisin on työturvallisuuslaki. Muita työelämää ohjaavia lakeja ovat muun muassa työaikalaki, työsopimuslaki, vuosilomalaki ja työterveyshuoltolaki. (Työterveyslaitos, n.d.)

Työhyvinvoinnin kokemus on herkkä muutoksille, ja sillä on vahva yhteys kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin sekä muuhun elämään. Vaikka työhyvinvointi rakentuu yksilön subjektiivisesta terveydestä ja työkyvystä, sitä voidaan tarkastella myös organisaatio- ja yhteiskuntatasolla. Organisaatiotasolla työhyvinvointi ilmenee yleensä merkityksenä, jonka työhyvinvointi tuottaa organisaatiolle. Työhyvinvointi nähdään kustannus- ja kilpailutekijänä, joka edistää organisaation tuottavuutta. Sairauspoissaolot ja työkyvyttömyyseläkkeet aiheuttavat organisaatioille merkittäviä kustannuksia, minkä vuoksi on kehitetty ennaltaehkäiseviä ja varhaisen tuen toimintamalleja työkyvyn edistämiseksi. (Laine 2013, 24–25, 71–72.)

Organisaatiotasolla työhyvinvointi muodostuu myös systemaattisesta johtamisesta, johon liittyvät erilaiset strategiat, toimenpiteet ja niiden arviointi. Hyvinvoiva organisaatio rakentuu tavoitteellisesta toiminnasta, organisaation joustavasta rakenteesta, turvallisesta toimintaympäristöstä sekä osaamisen jatkuvasta kehittämisestä. (Manka & Manka 2016, 80–90.) Yhteiskunnan tasolla työhyvinvointi kytkeytyy työurien jatkuvuuteen ja kansantalouden kestävyys (Laine 2013, 71–72).

5.1 Työkyky

Työelämän jatkuva muutos voidaan nähdä sekä työhyvinvointia kuormittavana kuin edistävänä tekijänä (Laine 2013, 42). Työkyvyn edistäminen on ensiarvoisen tärkeää erityisesti työurien pidentämisen, työn tuottavuuden ja työkyvyttömyyden ehkäisyyn tähtäävän toiminnan kannalta (Korkiakangas ym. 2019, 103). Työkyky kytkeytyy läheisesti työhyvinvointiin, sillä se rakentuu voimavarojen ja vaatimusten välisessä vuorovaikutuksessa (Vänskä 2022, 35). Työkyvyn käsitteelle ei ole yhtä yksiselitteistä määritelmää, vaan se muotoutuu aina kontekstin mukaan. Yleisesti työkyvyn ajatellaan rakentuvan vuorovaikutuksessa työntekijän terveyden sekä toimintakyvyn ja työn vaatimusten kanssa. (Gould ym. 2015, 4–5.) Käytännössä työkyvyllä tarkoitetaan sitä, että yksilöllä on sellaiset fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset resurssit, jotka tukevat työntekoa ja auttavat työntekijää hoitamaan työnsä hyvin (Vänskä 2022, 35).

Fyysisellä toimintakyvyllä tarkoitetaan yksilön fyysisiä edellytyksiä selviytyä päivittäisistä arjen toiminnoista. Siihen kuuluvat muun muassa liikuntakyky, kuulo ja näkö. Psyykinen toimintakyky puolestaan liittyy mielenterveyteen ja elämänhallintaan, kattaen esimerkiksi tunteet, persoonallisuuden ja ajattelun. Kognitiivinen toimintakyky viittaa tiedonkäsittelyyn, kuten muistiin ja oppimiseen. Sosiaalinen toimintakyky muodostuu vuorovaikutussuhteissa ja yhteisöllisyydessä. Työpaikalla esimerkiksi yksilön aktiivisuus ja osallisuuden kokemukset kuuluvat sosiaaliseen toimintakykyyn. (Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2023; Työterveyslaitos n.d.) Työkyky ja toimintakyky ovat osittain lomittaiset käsitteet. Työkyvyn käsite kiinnittyy työelämään ja heijastelee terveyden, osaamisen ja motivaation suhdetta työn vaatimuksiin. On tärkeä tiedostaa, että heikentynyt toimintakyky ei aina johda huonoon työkykyyn. (Työterveyslaitos n.d.)

Työkykyyn ja sen kokemiseen vaikuttavat muun muassa työpaikka, työyhteisö, yksilön terveys sekä elämäntilanne. Työkyky on yksilön oma kokemus työkyvystään, ja tähän kokemukseen vaikuttavat paljon yksilön omat valinnat ja toiminta. Yksilön vastuu omasta työkyvystä ja terveydestä on kiistaton, mutta Ilmarisen työkykymallissa tuodaan esille päävastuussa olevat työyhteisötekijät. Työyhteisötekijöihin kuuluvat työolot, työympäristö sekä johtaminen. Työkyvyn ylläpidossa on keskeistä, että organisaatiot tunnistavat sellaiset tekijät, jotka johtavat fyysiseen ja psyykkiseen kuormittuneisuuteen. Ylikuormituksesta seuraa todennäköisimmin työuupumus. (Vänskä 2022, 35, 44.)

Henkilöstön työkyvyn ja hyvinvoinnin ylläpitäminen edellyttää työkykyjohtamista, joka on integroitunut sekä organisaation strategisiin tavoitteisiin että päivittäiseen johtamiseen. Työkykyjohtaminen on systemaattista toimintaa, jonka tavoitteena on ylläpitää ja kehittää henkilöstön työkykyä, terveyttä, työssä pysymistä ja työturvallisuutta. Keskeistä siinä ovat ennakoivat toimenpiteet sekä yhteistyö työterveyshuollon ja muiden asiantuntijatahojen kanssa. Työkykyjohtamisessa on myös kyse sekä asioiden että henkilöstön johtamisesta. Asioiden johtaminen pohjautuu organisaation visioon, strategiaan ja arvoihin, joiden perusteella määritellään tavoitteet, toimintaprosessit sekä toiminnan seuranta ja arviointia tukevat mittarit. Ihmisten johtamisessa puolestaan pyritään ohjaamaan työntekijöiden ja työyhteisöjen toimintaa siten, että henkilöstön työkykyä, työhyvinvointia ja työturvallisuutta koskevat tavoitteet ja päämäärät toteutuvat. (Työterveyslaitos, n.d.)

1990-luvulta alkaen suomalaisessa työelämässä on hyödynnetty kolmiomallia. Mallin perusteella työkyvyn ylläpitoon tähtäävän toiminnan on perustuttava yhtäaikaaisesti työntekijän terveyden ja toimintakyvyn, työympäristön terveellisyyden ja turvallisuuden sekä työyhteisön osaamisen kehittämiseen. Kaikkein tärkeintä on, että koko työyhteisö osallistuu ja sitoutuu työkyvyn ylläpitoon pitkäjänteisesti. Tämä niin kutsuttu TYKY-toiminta ymmärretään useimmiten työnantajan tarjoamaksi erilaisiksi virkistys- ja liikuntatoiminnoiksi, vaikka tähän kuuluu hyvin olennaisena osana työterveyshuolto. (Manka & Manka 2016, 66.)

ENWHP (European Network for Workplace Health Promotion) on puolestaan määritellyt TYKY-toiminnan tarkoittavan “työnantajien, työntekijöiden ja yhteiskunnan yhteisiä pyrkimyksiä parantaa työssäkäyvien ihmisten terveyttä ja hyvinvointia. Painopisteinä ovat erityisesti työyhteisön ja -ympäristön parantaminen, työntekijöiden rohkaiseminen osallistumaan työympäristön suunnittelemiseen sekä kannustaminen osaamisen ja ammattitaidon kehittämiseen”. (EU-OSHA 2024.) Yksilön työkyky on muuttuva, sillä terveys ja työpaikka voivat vaihdella työuran aikana, mikä vaikuttaa työkykyyn. Myös yksilön voimavarat ja työn vaatimukset ovat muuttuvia, ja näiden välinen tasapaino voi vaihdella. Hyvän työkyvyn kannalta on keskeistä, että yksilön osaaminen on vastaa työn vaatimuksia. Mikäli osaaminen ja työn vaatimukset eivät ole linjassa, se lisää työn kuormittavuutta ja haastaa työkykyä. Osaaminen ja sen jatkuva kehittäminen tukevat työkykyä. (Airila & Schaupp 2020, 9–17.)

5.2 Työhyvinvointi ja työkyky varhaiskasvatuksessa

Työelämän kehitys on koskettanut erityisesti julkista sektoria, jossa on tapahtunut muutoksia muun muassa henkilöstörakenteissa ja johtamisjärjestelmissä. Myönteiset muutokset ovat liittyneet työntekijöiden työhyvinvointiin ja sitoutumiseen organisaatiossa, kun taas kielteiset muutokset, kuten henkilöstön vähentäminen, ovat heikentäneet hyvinvointia. (Vänskä 2022, 1.) Niin yhteiskunnalliset kuin varhaiskasvatuksen rakenteelliset ja lainsäädännölliset muutokset ovat heijastuneet alan käytäntöihin, henkilöstön asiantuntijuuteen sekä alan kasvaviin vastuualueisiin ja työhyvinvointiin (Kumpulainen ym. 2023, 72; Ukkonen-Mikkola ym. 2021, 71–72). Työn vaativuutta ovat lisänneet esimerkiksi digitalisaatio, perheiden moninaisuus ja työn tehostaminen, jonka on todettu lisäävän sairauspoissaoloja ja kuormittuneisuutta (Kangas ym. 2022, 75; Faulkner ym. 2016, 281–282).

Lisäksi erilaiset laatuvaatimukset ja odotukset varhaiskasvatuksen henkilöstöä kohtaan ovat lisääntyneet, mutta palkka ja resurssit eivät ole kasvaneet samassa suhteessa. Pedagogisten työtehtävien lisäksi varhaiskasvatuksen henkilöstön päivittäiseen työnkuvaan kuuluu vuorovaikutus vanhempien kanssa sekä lapsen perustarpeista huolehtiminen kuten ruokailu, hygienia ja tunne-elämän tuki. Eri tahoilta tulevat risteävät odotukset voivat pahimmillaan vähentää onnistumisen kokemuksia ja johtaa henkiseen uupumukseen. (Kangas ym. 2022, 75; Faulkner ym. 2016, 281–282.)

Viimeisten vuosien aikana sekä varhaiskasvatuksen työolot että henkilöstön työhyvinvointi ovat heikentyneet. Kokemukset hyvästä henkisestä ja fyysisestä työkyvystä sekä työn ilosta ja innostuksesta ovat laskussa. Työkuormituksen tasainen kasvaminen haastaa niin henkistä kuin fyysistä terveyttä. (Pekkarinen ym. 2024, 4.) Kevan Julkisen alan työhyvinvointi - tutkimuksissa on tarkasteltu julkisen alan työntekijöiden työoloja ja työhyvinvointia vuodesta 2018 alkaen. Tutkimusten mukaan varhaiskasvatuksessa niin fyysinen kuin henkinen työkyky koetaan heikommaksi muihin kunta-alan työntekijöihin verrattuna. (Pekkarinen ym. 2024, 31.) Verrattain huolestuttavaa on, että merkittävä määrä varhaiskasvatuksen opettajista ja lastenhoitajista harkitsee alan vaihtoa (Ahola & Valkonen 2024, 106).

Varhaiskasvatuksen työympäristöä leimaa epävakaus ja säännönmukaisuuksien puuttuminen, mikä näkyy arjen työn ennakoimattomuutena sekä henkilöstön ja lapsiryhmien vaihtuvuutena (Havisalmi & Reunamo 2023, 53). Työn kuormittavuuteen vaikuttavat henkilöstön vaihtuvuus, suuri lapsimäärä sekä lasten lisääntyvät pedagogisen tuen tarpeet.

Sairauspoissaolot ovat usein seurausta liiallisesta kuormituksesta, mutta ne voivat myös

itsessään lisätä kuormitusta. Sairauspoissaolot vähentävät työntekijöiden määrää suhteessa lapsiin ja sijaisten palkkaaminen puolestaan lisää henkilöstön vaihtuvuutta. (Paananen & Tammi 2017, 48–51.) Henkilöstön vaihtuvuus, sijaisten puute ja muut alan muutokset haittaavat työn jatkuvuutta sekä työyhteisön vuorovaikutusta pitkällä aikavälillä (Havisalmi & Reunamo 2023, 53).

Liiallinen kuormitus voi johtaa sairauspoissaoloihin ja pahimmillaan työkyvyttömyyteen. Varhaiskasvatuksen henkilöstöllä on kohonnut riski työkyvyttömyyteen, mikä ilmenee sairauspoissaolojen lisääntyneessä määrässä sekä pidempiaikaisina työkyvyn ongelmina. Varhaiskasvatusalalla esiintyy useimmiten lyhyitä ja keskipitkiä sairauspoissaoloja, mitkä lisäävät riskiä työkyvyttömyyseläkkeelle siirtymiselle. Vuonna 2022 määrällisesti eniten poissaoloja oli lastenhoitajilla ja perhepäivähoitajilla. Poissaolojen määrällisessä kasvussa on edustettuna henkilöstöä kaikista ikäryhmistä, mutta suurinta se on ollut nuorilla, alle 30-vuotiailla työntekijöillä. (Pekkarinen ym. 2024, 3, 9; Paananen & Tammi 2017, 44.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön työhön kuuluu paljon fyysistä ja henkistä hyvinvointia haastavia tekijöitä (Cumming & Wong 2019, 273). Erityisesti alle 30-vuotiaiden kohdalla korostuvat aiempaa enemmän sekä työn fyysisten että henkisten kuormitustekijöiden kokemukset. Lisäksi alle 30-vuotiaiden varhaiskasvattajien kokemukset työoloista, työn tuottamasta ilosta ja innostuksesta sekä ylipäätään henkisestä työkyvystä näyttäytyvät huonontuneet. Henkisen työkyvyn haasteet korostuvat erityisesti nuoremmilla työntekijöillä ja fyysisen työkyvyn haasteet vanhemmilla työntekijöillä (Pekkarinen ym. 2024, 21, 30, 43.)

Varhaiskasvatuksessa kumarrellaan sekä nostetaan ja kannetaan niin tavaroita kuin lapsia, mikä rasittaa henkilöstön tuki- ja liikuntaelimestöä (Cumming & Wong 2019, 273). Liki 30 % yli 55-vuotiaista varhaiskasvatuksen työntekijöistä raportoi fyysisen työkykynsä heikoksi. Yleisin syy työkyvyttömyyseläkkeisiin ovat tuki- ja liikuntaelinsairaudet ja toisena mielenterveyshäiriöt. (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 13, 29; Pekkarinen ym. 2024, 3.) Varhaiskasvatustyö on emotionaalisesti kuormittavaa, sillä päivittäiseen työhön kuuluu vuorovaikutusta lasten, vanhempien ja työyhteisön kanssa (Cumming 2017, 586–589). Varhaiskasvatuksen opettajilla mielenterveyssyistä johtuvia työkyvyttömyyseläkkeitä alkaa enemmän verrattuna kunta-alaan ja hyvinvointialueisiin keskimäärin (Pekkarinen ym. 2024, 3). Lisäksi varhaiskasvatuksen opettajat voivat kokea erilaisia uupumuksen muotoja emotionaalisesta uupumuksesta työuupumukseen. Oireiden esiintyvyys ja työuupumuksen riski vaihtelevat 10–56 % välillä. (Heilala ym. 2022, 399.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön hyvinvoinnin merkitystä on korostettu yhä enemmän lasten kasvatuksen ja hoivan turvaamisessa (Heilala ym. 2022, 399). Koko alan kehittämässä ja tieteellisessä tutkimuksessa on korostettu laadukasta varhaiskasvatusta. Laadukasta varhaiskasvatusta kuitenkin heikentävät jatkuva henkilöstövaje, pula korkeakoulutetuista opettajista sekä työolosuhteet. Muita haasteita ovat arvostuksen puute, johtamisrakenteet, työn puutteellinen organisointi, pedagogisen vastuun kasvu sekä työyhteisön vuorovaikutussuhteet. (Kangas ym. 2022, 73–75.) Myös kollegoiden työhyvinvointi ja työkyky heijastuvat yksilön työhyvinvointiin (Paananen & Tammi 2017, 44).

Hyvinvoiva henkilöstö on keskeinen varhaiskasvatuksen laadun edellytys. Ammatillisesti osaava sekä toisiaan tukeva ja kunnioittava henkilöstö edistää sekä työntekijöiden että lasten hyvinvointia. (Fonsén & Parrila 2016, 23–41.) Hyvinvoiva henkilöstö pystyy mahdollistamaan varhaiskasvatusta, joka tukee lapsen kasvua ja kehitystä, kaventaa kotitaustaeroja sekä ehkäisee syrjäytymisriskiä (Vlasov ym. 2024, 1–2). Lisäksi riittävä henkilöstömäärä tukee työyhteisön hyvinvointia, sillä henkilöstöpula lisää kuormitusta koko työyhteisössä ja voi pitkän ajan kuluessa aiheuttaa sairauspoissaoloja (Fonsén & Parrila 2016, 23–41).

Heilala ym. (2022) ovat tutkineet varhaiskasvatustyön vaatimusten, kuten emotionaalisen työn, aikapaineiden ja työmäärän, sekä voimavarojen, kuten työilmapiirin ja työntekijän vaikutusmahdollisuuksien, yhteyttä henkilöstön alanvaihtoaikaisiin. Tutkimuksen mukaan alanvaihtoaikaisissa korostuivat erityisesti matala palkka, työskentelyolosuhteet sekä paine lisäkoulutautua. Toisaalta alalla pysymistä tukivat kannustava työyhteisö, osallisuuden kokemukset, uralla etenemisen mahdollisuudet ja työtyytyväisyys. Tutkimuksen mukaan suuri osa (44–62 %) varhaiskasvatuksen henkilöstöstä pohtii alanvaihtoa. Alanvaihtoaikaisissa oli tilastollisesti merkittävästi eroa ammattiryhmien välillä ja varhaiskasvatuksen opettajilla oli suurin osuus (62 %). Suunta on kansainvälisen tason mukainen, ja useissa tutkimuksissa on raportoitu alanvaihtoaikoiden olevan 30–40 % tai korkeampia johtuen usein matalasta palkasta ja työskentelyolosuhteista. Varhaiskasvatuksen opettajien poistuminen alalta heikentää myös alan osaamista, tietoja ja taitoja, sillä juuri opettajat ovat pedagogisesti kaikkein koulutetuimpia ja pätevimpiä. (Heilala ym. 2022, 399.)

Varhaiskasvatustyössä on monia voimavaroja, jotka tukevat henkilöstön työhyvinvointia. Yksi keskeinen työhyvinvointia lisäävä tekijä on työn mielekkyys, sillä lasten kanssa työskentely koetaan usein merkitykselliseksi. (Kangas ym. 2022, 75–83.) Juuri työn

merkityksellisyyden ja tärkeyden kokemuksiin liittyvät myös työn iloa ja innostusta. Vaikka työn ilo ja innostus ovat alalla laskussa, edelleen noin 76 % varhaiskasvatuksen työntekijöistä kokee näitä edellä mainittuja tunteita työssään. (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 19.)

Kumpulainen ym. (2023) ovat tutkineet varhaiskasvatuksen ammattilaisten työhyvinvointia ja tiimityötä. Tutkimustulosten mukaan työntekijät kokivat vahvasti työn imua sekä ammatillista pätevyyttä ja yhteenkuuluvuutta työyhteisössä. Sen sijaan autonomian kokemukset olivat vähäisiä, ja työssä ilmeni uupumuksen oireita, vaikka työuupumuksen taso oli kokonaisuudessaan matala. Lisäksi pitkä työkokemus oli yhteydessä parempaan työhyvinvointiin sekä kykyyn tunnistaa sosioemotionaalisia tekijöitä. (Kumpulainen ym. 2023, 71.)

Varhaiskasvattajat kokevat työhön liittyvät voimavarat riittäviksi erityisesti työkavereilta ja johdolta saadun tuen osalta. Työn voimavarat edistävät työmotivaatiota ja työhön sitoutumista. Työhön sitoutunut työntekijä kokee työn merkitykselliseksi ja tärkeäksi itseisarvoksi ja pystyy kohtaamaan haasteita ja vaikeuksia paremmin. Sitoutumisen on todettu olevan yhteydessä myös työntekijän hyvinvointiin työn ulkopuolella. Hyvinvoivat ja motivoituneet varhaiskasvattajat vahvistavat sekä työilmapiiriä että tehokkuutta selvitä työn haasteista. (Nislin ym. 2016, 2.)

Työn merkityksellisyyden ohella keskeisiä voimavaratekijöitä ovat osaaminen, työkavereiden tuki ja esihenkilön johtamistapa (Pekkarinen ym. 2024, 4). Varhaiskasvatuksen työntekijöiden työhyvinvointia tukevat arkiset vuorovaikutustilanteet, joissa muodostuu kokemus lapsen kasvun ja kehityksen tukemisesta. Työhyvinvointia lisäävät myös kokemukset hyväksytyksi ja kuulluksi tulemisesta sekä mahdollisuudet vaikuttaa oman työn sisältöön, toteuttamiseen ja kehittämiseen. Lisäksi omien taitojen riittäväksi kokeminen suhteessa työn vaatimuksiin vahvistaa työhyvinvointia. (Kangas ym. 2022, 75–83.) Toisaalta erityisesti eläkeikää lähestyvät yli 55-vuotiaat työntekijät suhtautuvat omaan osaamisensa ja työnantajan kannustukseen ammatillisen kehittymisen osalta kriittisemmin kuin aiemmin (Pekkarinen ym. 2024, 49).

Viime aikoina on keskusteltu varhaiskasvattajien sosioemotionaalisesta työhyvinvoinnista ja sen merkityksestä varhaiskasvatuksen laadulle. Vaikka varhaiskasvattajien roolia lasten sosioemotionaalisen kehityksen tukijoina on tutkittu laajasti, on heidän oma sosioemotionaalinen hyvinvointinsa jäänyt tutkimuksellisesti taka-alalle. On kuitenkin osoitettu, että varhaiskasvattajien ja lasten yhteiset myönteiset kokemukset tuottavat

sosioemotionaalista hyvinvointia. Kasvattajan positiivinen asenne ja suhtautumistapa asioihin vaikuttavat hänen omaan käytökseensä myönteisesti ja siihen, miten hän lapsen kohtaa. Yhtä lailla kasvattajan oma negatiivinen asenne voi vaikuttaa lapsen kohtaamiseen kielteisesti ja näin ollen vaarantaa lapsen hyvinvointia ja kehitystä. (Martikainen & Oikarinen 2021, 147–152.)

Tunteilla on keskeinen merkitys työhyvinvoinnille, sillä ne vaikuttavat mielialaan, käyttäytymiseen ja asenteisiin työpaikalla. Positiiviset tunteet lisäävät yksilön tyytyväisyyttä ja sitoutumista työhön, kun taas negatiiviset tunteet voivat heikentää työstä suoriutumista ja lisätä työkuormaa. Työyhteisön jäsenten keskinäiset suhteet ja jännitteet heijastuvat työn laatuun ja hyvinvointiin. Yksilön tunteet ja mieliala vaikuttavat sekä omaan että muiden hyvinvointiin ja käyttäytymiseen. Varhaiskasvatuksen tiimityössä negatiiviset tunteet, kuten turhautuminen ja riittämättömyyden kokemukset, voivat johtua muun muassa valta-asemista, epäselvistä roolijaoista, näkemyseroista ja puutteellisesta vuorovaikutuksesta. (Ranta ym. 2022, 23.) Moniammatillinen tiimityöskentely voi parhaimmillaan rikastuttaa varhaiskasvatuksen toimintaa, sillä se tuo yhteen erilaisia näkemyksiä ja ajattelutapoja. Toisaalta näkemyserot ja ristiriidat voivat muodostua haasteiksi ja ohjata toimintaa epätoivottuun suuntaan. (Ranta & Heiskanen 2022, 139–140.)

6 Työyhteisön merkitys työhyvinvoinnille

Työhyvinvointi rakentuu monista tekijöistä, joista yksi keskeisimmistä on toimiva työyhteisö. Toimiva työyhteisö ei ole pelkästään tuottava, vaan työntekijät kokevat työskentelyn myös turvalliseksi, terveyttä ja hyvinvointia edistäväksi. Työyhteisön toimivuudessa korostuu tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutuminen, avoin ja toimiva vuorovaikutus sekä työtehtävien sopiva kuormittavuus ja haastavuus. Lisäksi keskeistä on tuen antaminen ja saaminen työyhteisössä. Työyhteisössä tavoitteet ovat kaikille selkeät, ja työn johtaminen sekä organisointi ovat johdonmukaisia. Kunkin yksilön roolit, vastuut ja valtuudet ovat selkeästi määriteltyjä ja tasapainossa, mikä tukee sujuvaa yhteistyötä. (Työturvallisuuskeskus, n.d.)

Työelämän muutoksessa työntekijöiden yhteistyö ja yhteisöllisyys korostuvat entistä enemmän. Keskeinen tekijä työyhteisön toimivuudessa on niin sanottu sosiaalinen pääoma, joka muodostuu työntekijöiden välisestä luottamuksesta, vastavuoroisuudesta ja ryhmähengestä. Sosiaaliseen pääomaan kuuluvia resursseja ovat muun muassa neuvot, avut, tiedot sekä emotionaalinen tuki. Sosiaalinen pääoma tukee työntekijän terveyttä, hyvinvointia ja ammatillista kasvua. (Wenström 2020, 102–103; Lintula ym. 2022, 365–366.) Kun työyhteisössä on runsaasti sosiaalista pääomaa, työntekijät kokevat parempaa fyysistä ja psyykkistä terveyttä, ovat tyytyväisempiä työhönsä ja sitoutuneempia työyhteisöön. Sen sijaan vähäinen sosiaalinen pääoma voi heikentää työkykyä ja lisätä terveysongelmien riskiä. (Lintula ym. 2022, 366, 370.)

Varhaiskasvatuksessa sujuva yhteistyö sekä työkavereilta että esihenkilöltä saatu tuki ovat keskeisiä työhyvinvoinnin vahvistamisessa ja kuormituksen vähentämisessä. Työyhteisön tuki on varhaiskasvatuksessa keskeinen voimavara, ja sen merkitys on suurempi kuin monilla muilla julkisen alan toimialoilla. Kevan tekemän Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen mukaan noin 75 % alalla työskentelevästä varhaiskasvatuksen ammattilaisesta kokee työyhteisön ilmapiirin hyväksi ja vielä useampi kokee luottamusta työyhteisössä. Lisäksi suurimman osan mielestä työyhteisössä onnistutaan ratkaisemaan konflikteja ja riitoja. (Pekkarinen ym. 2024, 55.)

Työyhteisön luottamus on yksi tärkeimmistä varhaiskasvatuksen henkilöstön voimavaroista (Pekkarinen ym. 2024, 54). Luottamus vaikuttaa monin tavoin organisaation toimintaan, sillä positiivinen luottamus sitoo työntekijöitä organisaatioon ja työhön, kun taas sen puute lisää

todennäköisyyttä työpaikan vaihtamiseen. Esihenkilöt rakentavat luottamusta roolissaan ja luottamus esihenkilöä kohtaan vaikuttavat asenteisiin ja toimintaan työyhteisössä. Avoin, johdonmukainen ja selkeä kommunikaatio vahvistaa luottamusta työyhteisössä. Myös tiimityössä luottamus muiden tiimiläisten osaamiseen ja työskentelyyn vaikuttaa positiivisesti tiimin kommunikaatioon ja tuloksellisuuteen. Luottamus syntyy ja kehittyy vuorovaikutuksessa ja sen rakentuminen on keskeinen osa työyhteisön hyvinvointia ja tyytyväisyyttä työhön. (Blomqvist 2023, 4, 8, 13–15, 21.)

6.1 Kollegoilta saatu tuki ja tiimityöskentely varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksessa tiimityö on avainasemassa laadukkaan pedagogiikan toteuttamisessa ja henkilöstön hyvinvoinnin sekä ammatillisen oppimisen ja kehittymisen tukemisessa (Kumpulainen ym. 2023, 75–76). Driskell ym. (2018) määrittelevät tiimityön seuraavasti: ”tiimityöllä tarkoitetaan toimintoja, joiden avulla tiimin panokset muuttuvat tiimin tuloksiksi, kuten tiimin tehokkuudeksi ja tyytyväisyydeksi” (Driskell ym. 2018, 334). Tiimityö rakentuu useista toisiinsa kietoutuvista prosesseista, kuten yhteisten tavoitteiden määrittelystä, työn organisoinnista ja seurannasta, tiimiläisten tukemisesta ja auttamisesta sekä tiimin sisäisestä viestinnästä (Ranta ym. 2022, 22).

Työtä tehdään yhä enenevässä määrin tiimeissä, mikä korostaa vuorovaikutustaitojen tärkeyttä työyhteisössä. Tiimityössä onnistuminen vaatii muun muassa panostusta työhyvinvointiin, tuen antamiseen ja saamiseen sekä vuorovaikutuksen laatuun ja ryhmätyöskentelytaitoihin. (Vänskä 2022, 42.) Työpaikan toimiva tiimityö ja myönteiset ihmissuhteet edistävät sekä yksilöllistä että ammatillista kasvua ja lisäävät työn tuloksellisuutta, imua ja yhteisöllistä oppimista (Wenström 2020, 107). Lisäksi toimiva tiimityö ei vaikuta ainoastaan työtehtävien suorittamiseen, vaan myös työhyvinvointiin (Ranta & Uusiautti 2022, 197). Toimimaton tiimityö puolestaan voi luoda epäluottamusta ja kilpailuasetelmia, jotka haittaavat tiimin toimintaa ja kehittymistä (Ranta ym. 2022, 19).

Varhaiskasvatuksen toiminnan ytimessä ovat tiimityö ja vuorovaikutustaidot (Ranta ym. 2022, 22). Työskentely tapahtuu moniammatillisissa tiimeissä, jolloin tiimityö muodostaa keskeisen osan päivittäisessä arjessa (Karila 2016, 39). Tyypillisesti varhaiskasvatuksen tiimin muodostavat varhaiskasvatuksen opettaja, varhaiskasvatuksen lastenhoitaja ja tulevaisuudessa myös varhaiskasvatuksen sosionomi (Ranta & Uusiautti 2022, 79). Tiimiin voi kuulua varhaiskasvatuksen erityisopettaja, avustajia sekä muuta monialaista henkilöstöä, kuten terapeutteja. (Ranta & Heiskanen 2022, 137–139). Varhaiskasvatuksen tiimityölle on

ominaista monipuolinen asiantuntijuus, sillä tiimin jäsenet voivat edustaa eri ammattiryhmiä, ja heillä on vaihteleva koulutustausta sekä työkokemus. Lisäksi tiimit voivat koostua usein eri sukupolviin kuuluvista työntekijöistä, kuten pitkään alalla työskennelleistä ja vastavalmistuneista. (Kupila 2020, 315).

Moniammatilliset tiimit ja monisukupolvisuus ovat sekä voimavara että haaste varhaiskasvatuksessa. Henkilöstölle asetetut työtehtävät ja tavoitteet painottavat aiempaa enemmän kasvatuksen ja opetuksen roolia. Varhaiskasvatuksessa vallitsee yhä työkuulttuuri, jossa vastuut ja velvoitteet eivät ole niin vahvasti riippuvaisia työntekijän koulutustasosta tai osaamisesta, vaan työtehtävät ovat paljolti yhteisiä ja jaettuja. (Karila 2016, 39.) Tällaisessa tilanteessa niin sanotusti ”kaikki tekevät kaikkea”, mikä tasaa ammattiryhmien välisiä osaamiseroja heikentäen korkeakoulutettujen varhaiskasvatuksen opettajien ja varhaiskasvatuksen sosionomien asiantuntijuutta (Ylitapio-Mäntylä 2016, 262).

Epäselvä työn- ja vastuunjako sekä tiimityön tuottamat erilaiset tulkinnat vaikuttavat heikentävästi pedagogisten ratkaisujen ja edellytysten toteutumiseen ja samalla lisäävät henkilöstön kuormitusta. Epäselvät työtehtävät aiheuttavat myös tilanteen, jossa työntekijä ei tiedä tarkalleen omaa työnkuvaansa sekä siihen kohdistuvia vastuita ja velvoitteita. (Onnismaa ym. 2017, 192.) Tutkimusten mukaan työntekijät voivat paremmin ja kokevat ammatillista pätevyyttä silloin, kun heidän työtehtävänsä vastaavat heidän koulutustasoaan (Kumpulainen ym. 2023, 73–74).

Parhaimmillaan tiimityö tarjoaa vahvaa kollegiaalista tukea ja edistää ammatillista kehittymistä (Kupila 2020, 310–320). Ryhmään kuulumisen tunne, toimiva vuorovaikutus ja kollegiaalinen tuki lisäävät työhyvinvointia. Erityisesti työuran alussa olevat varhaiskasvatuksen opettajat kokevat kollegiaalisen tuen tärkeäksi. (Kangas ym. 2022, 74.) Kollegiaalinen tuki lisää yksilön innostusta työssä ja hyvät sosiaaliset suhteet auttavat työntekijöitä käsittelemään työn kuormitustekijöitä. Työyhteisön tuen ja avun merkityksellisyys korostuvat erityisesti muutoksen keskellä. Hyvässä työyhteisössä muutoksen ja stressin kohtaaminen on helpompaa, kun yksilö tietää saavansa tarvittaessa tukea. (Wenström 2020, 107.)

Kannustava työyhteisö, kollegiaalinen tuki ja työn autonomia ovat yhteydessä työtyytyväisyyteen, vähäisempään stressiin ja työhön sitoutumiseen (Cumming 2017, 587). Erityisesti varhaiskasvatuksen opettajan työn on todettu hyötyvän toimivasta ja laadukkaasta tiimityöstä. Toimivan tiimityön ehtoina on päiväkodinjohtajan antama tuki tiimityöskentelylle

sekä halu kehittää työyhteisön toimintaa. Lisäksi koko tiimin pedagoginen osaaminen, työntekijöiden matala vaihtuvuus sekä kannustava että avoin työskentelyilmapiiri nousevat keskeisiksi tekijöiksi tiimityön toimivuuden kannalta. (Ranta & Uusiautti 2022, 79–83.) Tiimityöskentely, jossa jaetaan osaamista ja tuetaan kollegoita, vahvistaa työssä oppimista. Varhaiskasvatuksessa korostetaan yhteisöllistä työskentelyä ja kollegiaalista päätöksentekoa. (Kupila 2020, 310–311.) Avoimessa ja kannustavassa työskentelyilmapiirissä henkilöstö keskustelee ja suunnittelee yhdessä erilaisista tavoitteista ja arvoista, joita varhaiskasvatuksen toiminnassa tulisi saavuttaa (Ranta & Uusiautti 2022, 79–83).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön hyvinvointi on yhteydessä siihen, millaista kasvatusta, opetusta ja hoivaa lapsille pystytään tarjoamaan. Henkilöstön hyvinvoinnin keskeisiä peruspilareita ovat työympäristö- ja työskentelyolosuhteet, työturvallisuus sekä riittävä palkka. (Cumming 2017, 583–587.) Vaikka toimiva tiimityö ja työssä viihtyminen ovat varhaiskasvatuksen henkilöstön päivittäisen ja keskinäisen työskentelyn kannalta tärkeitä, niiden vaikutuksen ulottuvat laajemmin koko alan toimintaan. Hyvin toimiva tiimi edistää lasten oppimista, turvaa heidän kehitystään ja kasvuaan sekä vahvistaa yhteistyötä kodin ja varhaiskasvatuksen henkilöstön välillä. (Ranta & Uusiautti 2022, 79–83.)

Varhaiskasvatuksen henkilöstön vuorovaikutussuhteet ja hyvinvointi heijastuvat lapsiin, sillä ne toimivat käyttäytymismalleina ja vaikuttavat lasten keskinäisiin suhteisiin niin myönteisesti kuin kielteisesti. Toimiva tiimityö ja henkilöstön hyvät vuorovaikutustaidot voivat edistää lasten oppimista, hyvinvointia ja käyttäytymistä. Huono työskentelyilmapiiri ja puutteellinen tiimityö voivat lisätä lasten välistä kiusaamista ja kuormittuneisuutta, heikentää lapsiryhmän sosiaalista dynamiikkaa ja lisätä ryhmien levottomuutta. (Ranta & Heiskanen 2022, 138–140; Kumpulainen ym. 2023, 75–76.) Lisäksi alan kasvavat vaatimukset lisäävät stressiä ja negatiivisia tunteita, jotka voivat aiheuttaa konflikteja varhaiskasvatuksen henkilöstön ja lasten välillä (Cumming 2017, 587).

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kollegiaalista tukea ja tiimityöskentelyä voidaan vahvistaa vertaismentoroinnin avulla. Vertaismentoroinnilla (peer mentoring) tarkoitetaan ohjaus- ja yhteistyösuhdetta, jossa saman ammatillisen aseman tai koulutustaustan omaavat ammattilaiset jakavat kokemuksiaan ja osaamistaan. Vertaismentoroinnille on ominaista osallistujien välinen tasavertainen, vastavuoroinen ja keskustelua korostava suhde, jossa painottuvat jaettu asiantuntijuus sekä ammatillinen vuorovaikutus. (Kupila 2023.) Vertaismentorointi on todettu erityisen hyödylliseksi työuran alussa oleville

varhaiskasvatuksen opettajille, joiden ammatillinen identiteetti ja opettajan roolin omaksuminen ovat vasta kehittymässä. Varhaiskasvatus työympäristönä on jatkuvassa muutoksessa, mikä edellyttää opettajilta ammatillisen roolin, työn vastuiden sekä velvollisuuksien jatkuvaa uudelleen rakentamista. (Kupila & Karila 2019, 205–207.)

Vertaismentorointi tukee oppimista muun muassa työn reflektoinnin, itsevarmuuden ja ammatillisten taitojen vahvistumisen sekä ammatillisten ihmissuhteiden haasteiden käsittelyllä. Vertaismentoroinnin hyödyillä on myös laajempi yhteiskunnallinen merkitys, sillä sen avulla voidaan tukea uran alkuvaiheessa olevien varhaiskasvatuksen opettajien alalla pysymistä ja edistää näin koko alan kehittymistä. Vertaismentorointi voi lisätä hyvinvointia omassa työssä ja laajemmin koko työyhteisössä. Varhaiskasvatuksen vertaismentorointia koskeva tutkimus on lisääntynyt ja aiheeseen kohdistuu edelleen kasvava tarve. (Kupila & Karila 2019, 205–207.)

Moniammatillisen tiimityön kehittämiseksi on esitetty tiimisopimuksen laatimista tiimin jäsenten kesken. Tiimisopimuksen avulla tiimin jäsenet refleктоivat yhdessä omaa ja yhteistä osaamistaan, tunnistavat vahvuuksiaan sekä sopivat työn- ja vastuunjaosta. Tiimisopimuksen keskeisenä tavoitteena on luoda keskustelemalla yhteinen toimintatapa ja jaettu ymmärrys varhaiskasvatustyöstä sekä tunnistaa jokaisen henkilökohtainen että koko tiimin yhteinen osaaminen. Tiimisopimus toimii työkaluna tiimin osaamisen sekä tiimi- ja työelämätaitojen vahvistamisessa, mikä korostuu erityisesti vuonna 2030 voimaan tulevassa varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteessa. (Nyrönen & Ukkonen-Mikkola 2021, 169–170.)

Varhaiskasvatustyössä tiimisopimuksen hyödyntäminen on kuitenkin vielä varsin epäsäännöllistä. Ensinnäkin saman kunnan eri yksiköiden välillä käytännöt ja tiimisopimuksen sisältö voivat vaihdella suuresti. Toiseksi yksiköiden esihenkilöt vaikuttavat tiimisopimuksen käytäntöihin ja sille annettuun merkitykseen sekä sopimuksen noudattamiseen. Kolmanneksi tiimityösopimuksen toteutumista voivat heikentää ajankäyttöön liittyvät haasteet, luottamuksen puute tiimin kesken sekä hierarkiat ja valtasuhteet. (Nyrönen & Ukkonen-Mikkola 2021, 169–170.)

Varhaiskasvatusyhteisöä voidaan kuvata oppivana yhteisönä, jossa oppiminen rakentuu oppimiskumppanuudelle. Tämä näkyy alan toimintakulttuurissa esimerkiksi opetus- ja kasvatuskumppanuutena sekä yhteisopettajuutena. Oppimiskumppanuus perustuu vastavuoroiseen oppimiseen, joka edellyttää yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin

pyrkimistä. Vertaistuki ja keskustelu tukee jatkuvaa ammatillista kehittymistä ja tiedon uudelleenrakentamista. (Kupila 2020, 312.)

6.2 Esihenkilön johtajuus ja toiminta varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuksen pedagogista johtajuutta on tutkittu niin kansallisesti kuin kansainvälisesti jo vuosikymmeniä. Suomessa aihetta on lähestytty lasten hyvinvoinnin, kasvatuksen ja opetuksen tuen lähtökohdista, kun taas kansainvälinen tutkimus on painottanut enemmän oppimistulosten mittausta ja niiden tuloksellisuuden arviointia. (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 187–188.) Pedagoginen johtajuus on monitasoista ja siihen osallistuvat niin varhaiskasvatuksen opettajat, lastenhoitajat, päiväkodin johtajat kuin kunnan johtavat virkamiehet (Fonsén & Parrila 2016, 9).

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2022) linjaa alan johtajuutta muun muassa määrittelemällä johtajan tehtäviä ja vastuita sekä korostamalla koko henkilöstön osallistumista johtajuuteen. Varhaiskasvatuslaki (540/2018, §31) osaltaan vahvistaa johtajuutta alan työympäristössä, sillä päiväkodin johtajalta vaaditaan vuodesta 2030 alkaen varhaiskasvatuksen opettajan tai varhaiskasvatuksen sosionomin tutkinnon lisäksi vähintään kasvatustieteen maisterintutkintoa sekä pätevyyttä riittävään johtamistaitoon. (Hujala ym. 2020, 294.) Varhaiskasvatuslain perusteella kaikissa päiväkodeissa tulee olla toiminnasta vastaava johtaja sekä riittävästi kelpoisuusvaatimuksia täyttävää henkilöstöä (Varhaiskasvatuslaki 540/2018, 25§).

Varhaiskasvatuksen johtajuutta on kuvattu ja määritelty erilaisin käsittein. Pedagoginen johtajuus toimii laajana käsitteenä, joka kattaa sekä konkreettisen pedagogisen johtamisen että kapeamman pedagogiikan johtamisen. Pedagoginen johtaja on henkilö, joka toteuttaa näitä johtamistehtäviä käytännössä. Toisin sanoen pedagogisella johtajuudella johdetaan henkilöstön oppimista ja organisaation toimintakulttuuria pedagogisista näkökulmista. (Fonsén & Parrila 2016, 23–24.) Pedagogiikan johtaminen puolestaan viittaa toimiin, joilla luodaan henkilöstön työskentelyolosuhteita ja laadukasta pedagogista osaamista (Hujala ym. 2020, 294). Varhaiskasvatuksen kontekstissa pedagogisen johtajuuden tarkoituksena on varmistaa laadukas pedagogiikka, joka toteuttaa ensisijaisesti lapsen etua. Pedagogiikan laatuun vaikuttavat alan rakennetekijät, kuten henkilöstön koulutustausta ja pätevyys sekä prosessitekijät, kuten varhaiskasvatuksen arkiset käytänteet sekä sensitiivinen kasvatusvuorovaikutus niin henkilöstön, lasten kuin heidän perheiden kesken. (Fonsén ym. 2021, 82–84.)

Pedagogiseen johtajuuteen panostaminen on välttämätöntä, jotta henkilöstöä voidaan tukea ja innovoida työssään pitkällä aikavälillä. Lisäksi selkeät pedagogiset johtamiskäytänteet ja toimintamallit voivat edistää varhaiskasvatuksen henkilöstön oppimista ja työhyvinvointia. Henkilöstön oppimisella ja työhyvinvoinnilla vaikutetaan varhaiskasvatuksen laadun myönteiseen kehitykseen. Kuntatasolla ei kuitenkaan tällä hetkellä ole riittäviä resursseja varhaiskasvatuksen johtamisen kehittämiseen, minkä seurauksena johtamistaidot ovat yleisesti heikkoja. (Fonsén & Parrila 2022, 17–21.)

Päiväkodin johtajat toimivat kasvatus- ja opetusalan organisaatioissa niin kutsutussa keskijohdossa, sijoittuen ylimmän johdon ja työntekijöiden väliin. Tämän keskiportaan asema asettaa johtajille paineita työyhteisön osaamisen ja pedagogisen laadun johtamiseen. (Heikkinen ym. 2026, 22.) Päiväkodin johtajan monitasoinen työnkuva sisältää hallinnolliset tehtävät, pedagogisen ja päivittäisjohtamisen, henkilöstön osaamisen kehittämisen sekä yksikön sisäisen kuin ulkoisen johtamisen. Työnkuvassa korostuvat myös hoidon, kasvatuksen ja opetuksen johtaminen. (Hujala ym. 2020, 303.)

Päiväkodin johtajan työhön kohdistuu moninaisia odotuksia eri tahoilta, mikä asettaa johtajan jatkuvasti erilaisten eettisten näkökulmien äärelle. Lapsen edun ohella johtajan on päätöksenteossa huomioitava myös henkilöstön näkökulmat sekä sovitettava ne yhteen organisaation asettamien tavoitteiden ja taloudellisten resurssien kanssa. Päiväkodin johtajan työssä korostuu myös ihmisten eli henkilöstön johtaminen, jossa keskeistä on työntekijöiden ohjaaminen ja tukeminen työssä onnistumiseen. Lisäksi johtajan tulee arvostaa henkilöstönsä työpanosta ja kuunnella heidän näkemyksiään. (Kuusihoma-Linnamäki ym. 2023, 20, 24.)

Kasvatus- ja opetusalan johtaminen kytkeytyy tiiviisti toimintaympäristöön, joka määrittää johtamisen arvopohjaa ja eettisiä velvoitteita. Päiväkodin johtajan joustava ammatti-identiteetti tukee työyhteisön kehittämistä, strategista suuntaamista sekä henkilöstön hyvinvointia ja työhön sitoutumista. Johtajalla on hyvin keskeinen rooli työyhteisön toimivuuden kannalta, mikä korostuu erityisesti arvokeskustelun johtamisessa, eettisesti haastavissa tilanteissa toimimisessa sekä luottamuksellisen ilmapiirin rakentamisessa. (Heikkinen ym. 2026, 23.)

Yleisesti ottaen niin varhaiskasvatuksen kuin päivähoiton johtamismallit vaativat pikaisesti uusia kehitysideoita ja ratkaisuja, jotka vastaisivat paremmin nykyajan varhaiskasvatuksen johtajan laaja-alaiseen työnkuvaan. Monien erillisten yksiköiden ja erilaisten päivähoitopalvelujen yhtäaikainen johtaminen koetaan vaativaksi, kuten myös

johtamistehtävien ja vastuualueiden laaja kirjo. Työnkuvan muuttumisen ja pirstaloitumisen myötä hallinnolliset työt ovat lisääntyneet eikä pedagogiseen johtamiseen pystytä ajallisesti panostamaan riittävästi. (Fonsén & Parrila 2016, 17.) Digitalisaatio asettaa haasteita johtajan päivittäiselle työskentelylle, sillä erilaisia järjestelmiä käytetään niin lasten läsnäolojen merkkauttamiseen kuin työvuorolistojen suunnitteluun. Päiväkodin johtajan on toimittava esimerkkinä henkilöstölle ohjaten ja neuvoen järjestelmien käyttöönotossa osaksi arkea. Digitalisaatio tuo toki työtä helpottavia sähköisiä työkaluja, mutta monien järjestelmien hallinta ja uuden opettelu kuormittavat johtajia. (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 20.) Alan ulottuminen myös yksityiseen palveluntuotantoon edellyttää johtajalta yritys sektorin ja liiketalouden ymmärrystä (Hujala ym. 2020, 295).

Johtamistyössä korostuu tarve tehtävänkuvan täsmentämiselle, työn priorisoinnille sekä pedagogisen johtajuuden ja henkilöstöjohtamisen osaamisen kehittämiseksi. Näiden osa-alueiden systemaattinen vahvistaminen ja täydennyskoulutusten tarjoaminen luovat edellytyksiä henkilöstön oppimiselle ja työhyvinvoinnin kehittämiseksi. Kuntien taloudellinen tilanne ja valtionhallinnon säästötoimet rajoittavat lisäresursoinnin mahdollisuuksia varhaiskasvatuksessa, minkä vuoksi toiminnan kehittäminen suuntautuu yhä enemmän organisaatioiden sisäisiin rakenteisiin ja käytäntöihin. Lisäksi varhaiskasvatuspalveluiden toiminnan painopiste on siirtynyt aiempaa vahvemmin pedagogiikkaan, mikä asettaa haasteita toiminnan laadulle, ammatilliselle osaamiselle ja johtamiselle. (Fonsén & Parrila 2016, 17–19.)

Varhaiskasvatuslaki (540/2018) osaltaan edellyttää johtajuuden ja pedagogiikan kehittämistä. Lain mukaan varhaiskasvatussuunnitelman perusteet toimivat valtakunnallisena normiohjaavana asiakirjana, jonka pohjalta varhaiskasvattajien on työtään tehtävä. Valtakunnallisen asiakirjan pohjalta on laadittu kuntakohtaisia ja yksikkötason varhaiskasvatussuunnitelmia, mutta niiden päivittäinen hyödyntäminen toiminnan suunnittelussa, arvioinnissa ja kehittämisessä on ollut vähäistä. Asiakirjojen systemaattisempi käyttö edellyttää pedagogisen johtamisen rakenteiden vahvistamista sekä johtamisvastuiden selkeyttämistä kaikilla tasoilla. (Fonsén & Parrila 2016, 19–20.)

Varhaiskasvatuksen johtajuutta tarkastellaan tutkimuksellisesti usein johtajan näkökulmista (Hujala ym. 2020, 296). Vähitellen on alkanut kuitenkin vahvistua jaetun pedagogisen johtajuuden näkökulma, jossa toiminnan kehittäminen ja päätöksenteko on koko kasvatusyhteisön yhteinen perustehtävä. Tehokas jaettu johtajuus on avainasemassa

päämäärien ja tavoitteiden saavuttamisessa edellyttäen kaikkien organisaatiotasojen aktiivista osallistumista ja sitoutumista. Jaettu pedagoginen johtajuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että kaikki toimisivat johtajina tai että tehtävään valitun johtajan merkitys vähenisi vaan kyse on johtamisvastuiden- ja tehtävien jakautumisesta kasvatusyhteisön jäsenten kesken. Jaetun pedagogisen johtajuuden tutkimus on edelleen pitkälti vähäistä ja siksi käsitettä käytetäänkin monissa eri tarkoituksissa. (Heikka 2016, 43–45.)

Kasvatusyhteisön toimijoiden asiantuntijuus otetaan huomioon osallistavasti päätöksenteossa ja tavoitteiden saavuttamisessa. Tämä voi tarkoittaa sitä, että johtaja keskustelee varhaiskasvatuksen henkilöstön kanssa tehtävistä, vastuista ja rooleista, jotta päämäärät ja tavoitteet voidaan saavuttaa yhdessä. Käytännössä varhaiskasvatuksen opettajat ja päiväkodin johtajat suunnittelevat ja kehittävät varhaiskasvatussuunnitelmaan perustuvaa pedagogista työtä, ja varhaiskasvatuksen johtajat ja kuntien lautakunnat ja viranhaltijat puolestaan ohjaavat ja hallitsevat päätöksentekoa. (Heikka 2016, 43–46.)

Varhaiskasvatuksen järjestämisestä vastaavien johtajien tulee olla tietoisia alan ajankohtaisista ilmiöistä sekä tehdä päätöksiä, jotka kestäväällä tavalla edistävät koulutuksellista tasa-arvoa. Tällainen johtaminen luo edellytykset laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja tukee lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista. Johtajien toiminta pohjautuu eettiseen vastuuseen hahmottaa omien päätöstensä vaikutukset lasten hyvinvointiin ja oppimiseen sekä tarkastella niiden seurauksia niin kunnallisella tasolla kuin perheiden näkökulmasta. (Fonsén ym. 2021, 82–84.)

Varhaiskasvatuksen yleisten tehtävien lisäksi johtajuuteen kohdistuvat vaatimukset ja odotukset muotoutuvat kulloisenkin ajan ja toimintaympäristön mukaan. Esimerkiksi nykyinen varhaiskasvatuslaki (540/2018) korostaa aiempaa vahvemmin lapsen etua. Myös varhaiskasvatuksen johtajuus on muotoutunut osana yhteiskunnallista muutosta, jossa uusliberalistinen ajattelu on tullut osaksi julkisten palvelujen järjestämistä ja johtamista. Tälle ajattelumallille on hyvin tyypillistä kustannustehokkuuden ja tuloksellisuuden korostaminen, mikä asettaa haasteita kasvatukseen ja opetusalan peruseriaatteiden toteutumiselle.

Varhaiskasvatuspalvelut toimivat alati kasvavin määrin kansallisten tavoiteohjelmien ohjaamina, joissa korostuvat kilpailukyky, tuottavuus ja tehokkuus, mikä haastaa alan peruseriaatteiden, arvojen ja tavoitteiden toteutumista. (Fonsén ym. 2021, 82–84.)

Pedagogisessa johtajuudessa johtajalta vaaditaan osaamista asettaa lapsen etu ja laadukas pedagogiikka kaikkea päätöksentekoa ja toimintaa ohjaavaksi, vaikka kuntien talous ja

vaatimukset tehokkuudesta ovat tiukkoja. Kasvatus- ja opetusalan johtajien tulisi perustaa päätöksenteko tasa-arvon, yhdenvertaisuuden ja syrjimättömyyden periaatteisiin. (Fonsén ym. 2021, 88–89.)

Tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatuksen johtajat kokevat henkilöstöjohtamisen ja siihen liittyvät taidot vahvuudekseen. Varhaiskasvatuksen johtajat kokevat olevansa esimerkiksi hyviä ihmistuntemuksessa, kuuntelemisessa ja henkilöstön asemaan asettumisessa. Varhaiskasvatuksessa korostuu valmentava johtaminen, joka korostaa henkilöstön aktiivisuutta. Haasteena varhaiskasvatuksen johtajat kokevat työnjaon epäselvyyden ja varhaiskasvatuksen työntekijöiden roolien määrittelyn. Haastetta johtamiseen tuo myös jatkuva muutos ja varhaiskasvatuksen kehittäminen. (Fonsén ym. 2022, 103–105.) Varhaiskasvatusalan henkilöstö ovat kuitenkin pääosin tyytyväisiä esihenkilön johtamiseen, kuten palautteen antoon sekä tuen ja avun saamiseen (Pekkarinen ym. 2024, 58).

Työyhteisön toimivuuden kannalta esihenkilöillä ja johtajilla on hyvin keskeinen rooli niin varhaiskasvatusalan veto- ja pitovoiman vahvistamisessa kuin myös työkyvyn ja työhyvinvoinnin kehittämisessä (Pekkarinen ym. 2024, 58). Organisaatioiden kehittyessä ja työelämän muuttuessa esihenkilöiden ja erityisesti keskijohtajien rooli korostuu. He toimivat sillanrakentajina työntekijöiden ja organisaation johdon tarpeiden ja vaatimusten välillä sekä vastaavat strategisten päätösten toimeenpanosta arjen työhön. Nykyään korostetaan esihenkilön roolia henkilöstön oppimisen, vuorovaikutuksen ja vaikutusmahdollisuuksien tukijana. (Hökkä ym. 2014, 123–124, 135.)

Esihenkilöillä on keskeinen asema myös jatkuvan työssä oppimisen kulttuurin ja käytäntöjen kehittämisessä sekä niihin kannustamisessa. Esihenkilötyö yhdessä luottamuksellisen työilmapiirin, tuen ja työn organisoinnin kanssa tukevat yksilön oppimista. Oppimista tukeva esihenkilötyö, josta ilmenee avun antaminen sekä rakentava ja motivoiva palaute vahvistaa työntekijöiden sitoutumista työssä oppimiseen. (Väänänen & Lemmetty 2025, 185–187.)

Esihenkilön työllä ja johtamisella on konkreettinen vaikutus siihen, miten työyhteisössä voidaan. Esihenkilön tarjoama tuki, resurssit, kannustava palaute ja rakentava vuorovaikutus ovat keskeisiä tiimityön onnistumisen ja työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta. Kasvatus- ja koulutusosalalla henkilöstön hyvinvointi heijastuu lasten ja perheiden hyvinvointiin. Esihenkilöltä saatu tuki ja apu on sitä tärkeämpää, mitä haastavammaksi työntekijä työnsä kokee. (Wenström 2020, 39.) Esihenkilöltä saatu tuki ylläpitää hyvinvointia läpi koko työuran, mutta erityisesti työtehtävien organisoinnissa (Kangas ym. 2022, 75). Asiallinen sekä

arvostava palaute esihenkilöltä auttaa työntekijöitä menestymään työssä sekä kehittymään ammattilaisena (Vänskä 2022, 43).

Varhaiskasvatuksen opettajankoulutuksessa painottuvat pedagogiikka sekä opettajan ja lapsen välinen suhde, kun taas yhteisö- ja tiimityöhön liittyvä osaaminen jää vähemmälle huomiolle. Tämä korostaa vahvaa tarvetta opettajankoulutuksen kehittämiseksi siten, että opinnoissa painotettaisiin enemmän johtamisosaamista sekä tiimityötaitoja. Lisäksi näiden valmiuksien ja ammatillisen osaamisen kehittämistä tarvittaisiin myös työelämässä jo toimiville opettajille. (Ranta ym. 2022, 20–21.)

Opettajajohtajuus on noussut varhaiskasvatuksen johtajan vaativan työn rinnalle. Käsitteellä tarkoitetaan opettajan keskeistä vastuuta varhaiskasvatussuunnitelman toimeenpanosta arjen käytäntöön yhteistyössä muun tiimin kanssa. Opettaja toimii oman tiimensä pedagogisena johtajana ja työssä painottuu niin asioiden kuin henkilöstön johtaminen. Käytännössä opettajajohtajuus ilmenee tiimipalaverissa muun henkilöstön osallistamisessa suunnittelu- ja arviointityöhön, tiimin jäsenten tukemisessa ammatillisessa kehittämisessä sekä tiimin pedagogisen toiminnan ohjaamisessa. (Hujala ym. 2020, 294, 306–307.)

Opettajan työtyytyväisyys, käsitykset johtajuudesta ja ammatillisesta identiteetistä sekä mahdollisuudet kehittyä niin opettajana kuin johtajana muodostavat edellytykset opettajajohtajuuden toimivuudelle. Tulevaisuudessa opettajajohtajuuden merkitys ja opettajille asetetut ammatilliset odotukset, kuten pedagogisen toiminnan johtaminen, muutostyön edistäminen sekä moniammatillisen tiimityön ohjaaminen tulevat kasvamaan. Tämän takia on tärkeää panostaa opettajajohtajuuden kehittämiseen ja johtajuusroolien vahvistamiseen. (Kahila & Heikka 2025, 2–6.)

Yhteinen ymmärrys varhaiskasvatuksen tavoitteista ja tehtävistä eri organisaatiotasoilla edistää jaettua vastuuta ja johtajuutta. Tehokas johtajuus yhdessä tiimityön kanssa muodostaa keskeisen perustan laadukkaalle varhaiskasvatukselle ja jatkuvan oppimisen ylläpitämiselle. Laadukas johtajuus näkyy siinä, että työyhteisön jäsenet kokevat työpanoksensa merkitykselliseksi ja heidän näkemyksensä huomioidaan päätöksenteossa. (Hujala ym. 2020, 297–301, 305.) Varhaiskasvatusalan muuttuessa yhteiskunnan mukana, on alalla panostettava erityisesti johtajuuteen. Johtajat itse kokevat tarvitsevansa lisäkoulutusta, työnohjausta, esihenkilö- ja vertaistukea sekä selkeyttä vastuualueisiin ja toimenkuviin unohtamatta pedagogista johtajuutta. Vaikka kunnilla on vastuu varhaiskasvatuksen johtajuuden kehittämisen tukemisesta, hallinnolliset käytännöt ja johtamisrakenne poikkeavat kunnittain

riippuen muun muassa kunnan koosta, käytettävissä olevista resursseista ja johtamisen prioriteeteista. (Hujala ym. 2020, 308.)

7 Tutkimuskysymykset

Tämän tutkielman tavoitteena on vastata tutkimuskysymyksiin ja heijastella saatua tietoa teoreettisen viitekehyksen käsitteisiin.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Ennustavatko työn vaatimuksia vastaava osaaminen, hyvin organisoitu työ ja työyhteisön riittävä työntekijämäärä varhaiskasvatuksen työntekijöiden työkykyä?
2. Kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä ammatilliseen kehittymiseen?
 - 2.1 Onko työntekijän ikä yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittymään ammatillisesti?
 - 2.2 Onko työsuhteen laatu yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittymään ammatillisesti?
3. Saavatko varhaiskasvatuksen työntekijät työhön tukea ja apua, enemmän esihenkilöltä vai työtovereilta?
 - 3.1 Onko esihenkilöltä saatu tuki ja apu varhaiskasvatuksessa yhteydessä henkiseen työkykyyn?
 - 3.2 Onko työtovereilta saatu tuki ja apu varhaiskasvatuksessa yhteydessä henkiseen työkykyyn?
4. Ovatko esihenkilön johtamiskäytännöt yhteydessä työntekijän tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaa kohtaan?
 - 4.1 Onko työntekijän ikä yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii?
 - 4.2 Onko työsuhteen laatu yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii?

8 Tutkimuksen toteuttaminen: aineisto ja menetelmät

8.1 Aineiston hankintamenetelmät

Keva on itsenäinen julkisoikeudellinen yhteisö ja samalla yksi Suomen suurimmista julkisen alan eläkevakuuttajista. Sen vastuulla on noin 1,3 miljoonaa julkisen sektorin työntekijää ja eläkkeensaajaa. Kevan tehtävänä on vastata kunta-alan, valtion, kirkon, Kelan, Suomen Pankin sekä hyvinvointialueiden henkilöstön eläkeasioista. (Keva 2026.) Lisäksi se seuraa näiden alojen työoloja ja työhyvinvointia yhteistyössä julkisen alan työmarkkinaosapuolten kanssa (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 8). Keva myös tarjoaa työnantajille työelämäpalveluita sekä tuottaa ja välittää tutkimustietoa työkykyjohtamisen tueksi (Keva 2026).

Tämän tutkielman aineistona on Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimus. Kyseinen tutkimus on toteutettu vuodesta 2014 lähtien joka toinen vuosi kunta- ja kirkon aloilla sekä vuodesta 2018 alkaen myös valtion virastoissa (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 8).

Tutkimusaineisto on kerätty 1.8.2022-30.11.2022 välisenä aikana (Keva: Julkisen alan työhyvinvointi 2022). Aineistonkeruun ajankohtaan ja tutkimusvuoteen laajemmin sijoittui useita työoloihin vaikuttaneita tekijöitä, kuten koronapandemia, hyvinvointialueuudistus sekä kunta-alan neuvottelut uusista työ- ja virkaehtosopimuksista. Varhaiskasvatuksen henkilöstön osalta puolestaan tilanteeseen vaikutti päivitetty Varhaiskasvatuslaki (540/2018), jonka määräyksiä ja säädöksiä toimeenpannaan vaiheittain vuoteen 2030 mennessä. (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 8–11.)

Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen aineisto perustuu kunta-alan, valtion virastojen, hyvinvointialueiden sekä kirkon henkilöstön omakohtaisiin kokemuksiin työoloista ja työhyvinvoinnista. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat julkisen alan eläkelain perusteella vakuutetut henkilöasiakkaat. Aineisto on kerätty strukturoidun kyselylomakkeen avulla, ja vastaajat on valittu Kevan rekisterin pohjalta toteutetulla satunnaisotannalla. Kevan rekisteriin kuuluvat kaikki julkisen alan eläkelain mukaan vakuutetut henkilöt, ja otos on muodostettu kuntien, valtion ja kirkon henkilöstöstä iän, sukupuolen ja ammattialan perusteella. (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 8–11; Keva: Julkisen alan työhyvinvointi 2022.)

Satunnaisotannassa kaikilla perusjoukkoon kuuluvilla on yhtä suuri todennäköisyys tulla valituksi tutkimuksen otokseen. Satunnaisotanta pohjautuu siis arvontaan, ja se on yleisin otoksen muodostamisen menettely. (Tähtinen ym. 2020, 22.) Satunnaisotanta on toteutettu huhtikuussa 2022. Vastaajat ovat vastanneet kyselyyn joko itsetäytettävän verkkolomakkeen

tai tietokoneavusteisen (CATI) puhelinhaastattelun avulla. (Pekkarinen & Pulkkinen 2023, 8–11; Keva: Julkisen alan työhyvinvointi 2022.)

Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen kyselylomakkeessa käsitellään työn järjestämistä, työyhteisöä ja työympäristöä koskevia teemoja. Suurin osa kyselylomakkeen väittämistä on Likert-asteikollisia. Likert-asteikollisissa kysymyksissä vastausvaihtoehdot jakautuvat seuraavasti: 1=täysin samaa mieltä, 2=melko samaa mieltä, 3=en samaa enkä eri mieltä, 4=melko eri mieltä ja 5=täysin eri mieltä. Tämän lisäksi kyselyssä on väittämiä, jotka kuvaavat vastaajien taustoja. Taustamuuttujina kyselyssä ovat ammattiasema, sukupuoli, työsuhteen laatu, toimintasektori, ikäryhmä ja ammattiala. (Keva: Julkisen alan työhyvinvointi 2022.)

Kevan (2022) kyselylomakkeessa esitetty ammattialaa koskeva kysymys on jaettu 20 vastausvaihtoehtoon, mutta tässä tutkimuksessa kohderyhmä on rajattu vain varhaiskasvatuksen henkilöstöön. Kevan kyselyyn on vastannut 218 varhaiskasvatuksen työntekijää. Tämän tutkimuksen otos on rajattu koskemaan ainoastaan kuntien palveluksessa olevia varhaiskasvatuksen työntekijöitä. Yksi vastaajista työskentelee hyvinvointialueella, joten hänen vastauksensa on jätetty aineiston ulkopuolelle. Näin ollen tässä tutkimuksessa käytettävän aineiston otoskoko on $n=217$.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan muun muassa iän ja työsuhteen laadun yhteyttä selitettäviin muuttujiin. Tutkimuksessa tarkastellaan iän sekä työsuhteen laadun yhteyttä ammatilliseen kehittymiseen sekä esihenkilöltä saatuun palautteeseen. Tutkimuksen viitekehityksessä ja analyysissä käytetään termiä esihenkilö, vaikka Kevan kyselylomakkeessa (2022) käytetään termiä esimies. Termi esihenkilö on sukupuolineutraalimpi ja edistää sukupuolten tasa-arvoa paremmin kuin esimies, minkä vuoksi se sopii paremmin nykypäivän kielenkäyttöön (Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat KT, 2019).

Tutkimuksessa analysoidaan taustamuuttujien vaikutuksia tutkittaviin ilmiöihin.

Tutkimuskysymysten 2.1 ja 4.1 tavoitteena on selvittää ikä-taustamuuttujan yhteyttä tutkittaviin teemoihin. Kyselylomakkeessa vastaajat on jaettu ryhmiin iän perusteella. Ryhmät ovat 18–29-vuotiaat, 30–44-vuotiaat, 45–54-vuotiaat ja 55–67-vuotiaat. Ikäjakama on suhteellisen tasainen, ja otos edustaa kaikkia ikäryhmiä. Alla olevassa taulukossa (taulukko 1) on havainnollistettu, miten vastaajat ovat jakautuneet iän perusteella.

Taulukko 1. Vastaajien ikäjakauma

Ikä	N	Prosentti
18–29	37	17,1
30–44	70	32,3
45–54	67	30,9
55–67	43	19,8
Yhteensä	217	100

Työsuhteen laatu-taustamuuttujaa on selvitetty kyselyssä kysymyksen ”Onko työsuhteenne toistaiseksi voimassa oleva vai määräaikainen?” avulla. Työsuhteen laatu-taustamuuttuja jakautuu toistaiseksi voimassa olevaan ja määräaikaiseen työsuhteeseen. Kyselyssä vastausvaihtoehtona on myös ”en osaa/en halua vastata”. Tutkimuskysymysten 2.2 ja 4.2 tavoitteena on selvittää työsuhteen laadun yhteyttä työntäjän kannustukseen, joka liittyy ammatilliseen kehittymiseen, sekä esihenkilöltä saatuun palautteeseen. Alla olevassa taulukossa (taulukko 2) on havainnollistettu, miten vastaajat ovat jakautuneet työsuhteen laadun perusteella. Jakauma on hieman vinoutunut, koska vastaajia on enemmän toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa kuin määräaikaisessa työsuhteessa.

Taulukko 2. Vastaajien työsuhteen laatu

Työsuhteen laatu	N	Prosentti
Toistaiseksi voimassa oleva	175	80,6
Määräaikainen	40	18,4
En osaa / halua vastata	2	0,9
Yhteensä	217	100

8.2 Aineiston analyysimenetelmät

Tämä tutkielma toteutetaan määrällisiä tutkimusmenetelmiä hyödyntämällä. Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen aineiston hyödyntäminen ohjasi määrällisten tutkimusmenetelmien valintaa. Kevan aineisto on kvantitatiivinen kyselytutkimus, jonka vastaukset ovat pääosin Likert-asteikkollisia. Lisäksi kyselyssä on kategorisia muuttujia. Tutkimuksessa hyödynnetään määrällisiä tutkimusmenetelmiä ryhmien ja muuttujien välisten yhteyksien tarkasteluun. Tutkimuskysymykset on valittu niin, että ne tukevat määrällisen tutkimuksen menetelmiä.

Määrällisessä tutkimuksessa tutkitaan muuttujien välistä riippuvuutta ja yhteyttä. Tilastollinen analyysi pohjautuu perusjoukkoa koskevaan päättelyyn ja tulkintojen tekemiseen. Oletuksena on, että otoksen avulla voidaan tehdä johtopäätöksiä koko tutkimuksen perusjoukkoa koskien. Määrällisessä tutkimuksessa on olennaista arvioida, onko havaittu yhteys tai riippuvuus todellinen vai johtuuko saatu tulos esimerkiksi otanta- tai mittausvirheestä. (Tähtinen ym. 2020, 38, 40.) Vaikka määrällinen tutkimus perustuu tiukkoihin menetelmäkriteereihin, on keskeistä ymmärtää, että myös siinä tehdään tulkintoja. Tulkinta on keskeinen osa kaikkea empiiristä tutkimusta, mikä korostaa tutkijan osaamisen merkitystä. Tutkijan on tärkeää ymmärtää käyttämänsä tutkimusmenetelmät ja tutkimustraditiot. (Tähtinen ym. 2020, 238–239.)

Kasvatustieteessä ja määrällisessä tutkimuksessa pohditaan usein Likert-asteikollisten muuttujien tulkintaa. Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen kyselylomakkeessa on useita 5-portaiseen Likert-asteikkoon perustuvia väittämiä ja muuttujia. Likert-asteikolliset muuttujat ovat periaatteessa järjestysasteikollisia, koska luokkien välisten erojen suuruutta ei voida määritellä tarkasti. Kasvatustieteellisessä tutkimuksessa Likert-asteikollisia muuttujia kuitenkin tulkitaan käytännössä välimatka-asteikollisina muuttujina. Tätä valintaa voidaan perustella sillä, että eri vastausvaihtoehtojen väliset etäisyydet tulkitaan samanmittaisiksi. (Tähtinen ym. 2020, 32–33.) Tässä tutkimuksessa Likert-asteikollisia väittämiä ja muuttujia tulkitaan siis välimatka-asteikollisina. Tämä tulkinta on kasvatustieteessä yleisesti hyväksytty, mutta lopullinen ratkaisu jää tutkijan päätettäväksi. Välimatka-asteikolliset muuttujat mahdollistavat määrällisten analyysimenetelmien laajemman soveltamisen kuin järjestysasteikolliset muuttujat. (Tähtinen ym. 2020, 33.)

8.2.1 Lineaariregressio

Lineaarinen regressioanalyysi tarkastelee muuttujien välistä lineaarista yhteyttä. Regressioanalyysillä voidaan mallintaa muuttujien välisiä yhteyksiä sekä ennustaa mittaustuloksia jonkin muuttujan avulla. Mallintaminen perustuu siihen, että y-muuttujan arvojen vaihtelua pyritään selittämään x-muuttujilla. Regressioanalyysissä mallinnetaan selittävän x-muuttujan ja selitettävän y-muuttujan välistä yhteyttä. (Nummenmaa 2009, 309.) Regressiomalli voidaan muodostaa kahden tai useamman muuttujan välisten yhteyksien tarkasteluun (Tähtinen ym. 2020, 194). Tässä tutkimuksessa lineaarista regressioanalyysia käytetään tarkastelemaan, ennustavatko työn vaatimuksia vastaava osaaminen, hyvin organisoitu työ ja työyhteisön riittävä työntekijämäärä varhaiskasvatuksen työntekijöiden

työkykyä (tutkimuskysymys 1). Työntekijöiden fyysistä ja henkistä työkykyä tarkastellaan erikseen omissa analyyseissaan.

Linearisessa regressioanalyysissä selittävät x-muuttujat ovat jatkuvia tai dummy-muuttujia. Selitettävän y-muuttujan on oltava riittävän jatkuva ja vaihteluväliltään rajoittamaton. Kasvatustieteessä usein poiketaan selitettävää y-muuttujaa koskevaa oletuksesta. Kasvatustieteessä tyypillinen muuttujia koskeva käyttöehto on, että ne ovat vähintään välimatka-asteikollisia. (Tietoarkisto 2021.) Kaikki analyysissä mukana olevat muuttujat ovat Likert-asteikollisia, joten ne sopivat lineaariseen regressioanalyysiin riittävän hyvin.

Lineaarisen regressioanalyysin käytössä on keskeistä myös aineiston koko. Sekä fyysisen että henkisen työkyvyn analyyseissa aineiston koko on riittävän suuri suhteessa selittävien muuttujien määrään (n=216). Linearisessa regressioanalyysissä on keskeistä, että muuttujien välillä ei ole merkittävää multikollineaarisuutta. VIF-luvuille ei ole olemassa tarkkaa raja-arvoa, mutta yksi yleisesti käytetty raja on 10. (Tietoarkisto 2021.) Ennen regressioanalyysin toteuttamista tarkasteltiin mallin homoskedastisuutta ja residuaalien normaalisuutta. Lineaarisen regressioanalyysin residuaalijakaumaa koskeva oletus on, että residuaalit ovat jakautuneet riittävän normaalisti (Tähtinen ym. 2020, 202).

Alustavissa analyyseissa havaittiin SPSS:n tuottaman sirontakuvion perusteella, että jakauma on epätasainen. Jakauman epätasaisuus viittaa mahdolliseen heteroskedastisuuteen. Residuaalien heteroskedastisuus johtaa siihen, että regressiokertoimien keskivirheet ovat virheellisiä, mikä häiritsee tilastollista päättelyä. (Tietoarkisto 2021.) Regressiokertoimien keskivirheet laskettiin vaihtoehtoisella tavalla, jotta tilastollinen päättely olisi luotettavampaa. Vaihtoehtoisen analyysin jälkeen keskivirheet ovat robusteja heteroskedastisuudelle, ja p-arvot sekä luottamusvälit ovat luotettavia. Tulokset-luvussa raportoidaan vain nämä vaihtoehtoisella tavalla saadut luotettavimmat keskivirheet ja p-arvot.

8.2.2 Yksisuuntainen varianssianalyysi

Varianssianalyysia hyödynnetään sellaisissa tutkimuskysymyksissä, joissa ollaan kiinnostuneita siitä, miten eri kategoriset muuttujat vaikuttavat selitettävään muuttujaan. Varianssianalyysissä on kyse ryhmien keskiarvojen vertailusta. Yksisuuntainen varianssianalyysi on toimiva analyysimenetelmä silloin, kun vertailtavat ryhmät muodostuvat jonkin kategorisen tekijän tasojen mukaan. (Tähtinen ym. 2020, 140.) Yksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehtoihin kuuluu, että selitettävän muuttujan on oltava vähintään

välimatka-asteikollinen. Toinen käyttöehto edellyttää, että selitettävän muuttujan jakauman tulisi olla kategorisen muuttujan eri luokissa normaalijakauman mukainen. Käyttöehtoihin kuuluu myös varianssien yhtäsuuruusoletus eli se, että verrattavien ryhmien varianssit ovat riittävän samansuuruisia. (Tähtinen ym. 2020, 142.)

Yksisuuntainen varianssianalyysi soveltuu hyvin tutkimuskysymykseen 2.1 “Onko työntekijän ikä yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittymään ammatillisesti?” sekä tutkimuskysymykseen 4.1. “Onko työntekijän ikä yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii?”. Tutkimuskysymyksen 2.1 kohdalla kaikki yksisuuntaisen varianssianalyysin käyttöehdot täyttyvät. Selitettävä muuttuja ”työntekijäni kannustaa ammatilliseen kehittymiseen” on Likert-asteikollinen eli riittävän jatkuva. Selittävä kategorinen muuttuja on neliluokkainen ikäryhmä, jossa vastaukset ovat jakautuneet tasaisesti (ks. taulukko 1). Myös otoskoko on riittävän suuri, mikä mahdollistaa luotettavamman tuloksen ($n=215$).

Kaikissa ikäryhmissä normaalijakaumatestien p-arvojen perusteella jakauma ei ole riittävän normaalisti jakautunut ($p<0.05$). P-arvojen lisäksi tarkastellaan jakaumien vinouksia ja huipukkuuksia, joiden perusteella jakauma voidaan katsoa riittävän normaalisti jakautuneeksi. Normaalijakauma on monen määrällisen tilastomenetelmän käyttöehto. Mikäli testin muuttujat eivät noudata normaalijakaumaa, valitaan yleensä parametrisen testin vastineena epäparametrinen testi. Vinous kuvaa sitä, miten havaintoarvot ovat asettuneet aineiston keskiarvon ympärille. Huipukkuus puolestaan kuvaa jakauman huipun korkeutta suhteessa normaalijakaumaan. Tutkimuksen analyyseissä käytetään vinouden ja huipukkuuden raja-arvoja -1 ja +1. Jos vinouden tai huipukkuuden arvot sijoittuvat tämän välin ulkopuolelle, jakauma tulkitaan poikkeavan melko selvästi normaalijakaumasta (Tähtinen ym. 2020, 101–105.)

Ikäryhmissä 45–54 ja 55–67 vinouden ja huipukkuuden arvot ovat selkeästi itseisarvoltaan alle yhden, eli jakauma on riittävän normaali. Myös ikäryhmien 18–29 ja 30–44 tulkitaan jakautuneen riittävän normaalisti, ja tätä perustellaan keskeisellä raja-arvolauseella (ks. taulukko 3).

Taulukko 3. Tutkimuskysymys 2.1 jakauman vinoudet ja huipukkuudet

Ikäryhmä	Vinous	Huipukkuus
18–29	1.09	0.58
30–44	1.19	1.10
45–54	0.65	-0.51
55–67	0.88	0.32

Keskeinen raja-arvolause on otos- ja populaatiokeskiarvojen välisten suhteiden tarkastelun perusta. Keskeinen raja-arvolause liittyy keskiarvoja koskevaan päättelyyn. Sen perusajatus on, että minkä tahansa jakauman otoskeskiarvojen jakauma alkaa muistuttaa normaalijakaumaa riippumatta koko populaation jakauman muodosta. Vaikka alkuperäinen muuttuja ei noudata normaalijakaumaa, sen otoskeskiarvojen jakauma noudattaa silti normaalijakaumaa. Otoskeskiarvojen jakauma alkaa muistuttaa normaalijakaumaa huomattavasti, kun otoskoko on 30. Keskiarvoja koskevassa päättelyssä voidaan siis käyttää normaalijakaumaa mallina, kun otoskoko on yli 30. (Nummenmaa 2009, 139–142.) On myös huomioitava, että ikäryhmissä 18–29 ja 30–44 vinouden ja huipukkuuden arvot ylittävät raja-arvot -1 ja 1 vain hieman.

Levenen testillä tarkastellaan varianssien yhtäsuuruutta, joka on yksi yksisuuntaisen varianssianalyysin keskeisistä käyttöehdoista. Testin tuloksen perusteella p-arvo ei ole tilastollisesti merkitsevä ($p=0.51$), mikä tarkoittaa, ettei ryhmien varianssien välillä ole tilastollisesti merkitsevää eroa. Toisin sanoen varianssit voidaan katsoa olevan riittävän samansuuruisia, ja näin ollen kyseinen käyttöehto täyttyy. Tämän perusteella yksisuuntainen varianssianalyysi soveltuu hyvin tutkimuskysymys 2.1 analyysiin.

Yksisuuntaista varianssianalyysia käytetään myös tutkimuskysymyksen 4.1 kohdalla tarkasteltaessa varhaiskasvatuksen työntekijöiden iän yhteyttä esihenkilön johtajuuteen ja toimintaan ($n=214$). Varianssianalyysissa hyödynnetään pääkomponenttia ”esihenkilön johtajuus ja toiminta”. Pääkomponentin muuttujat ovat Likert-asteikollisia eli riittävän jatkuvia. Normaalijakaumatestien p-arvot osoittavat, että tutkimusmuuttujan jakauma ei ole jakautunut riittävän normaalisti. Analyysissa tarkastellaan myös kaikkien verrattavien ryhmien jakaumien vinouksia ja huipukkuuksia. Ikäryhmissä 30–44, 45–54 ja 55–67 vinouden ja huipukkuuden raja-arvot olivat itseisarvoltaan alle yhden (ks. taulukko 4). Huomioitavaa on kuitenkin, että ikäryhmän 18–29 huipukkuuden arvo on -1.08. Ylitys on hyvin pieni, ja normaalijakaumaoletusta voidaan perustella myös keskeisen raja-arvolauseen

avulla. Tutkimusmuuttuja on siis jakautunut riittävän normaalisti kaikissa verrattavissa ryhmissä. Levenen testi osoittaa, että verrattavien ryhmien varianssit ovat riittävän samansuuruisia, joten yksisuuntainen varianssianalyysi voidaan toteuttaa ($p=0.22$).

Taulukko 4. Tutkimuskysymys 4.1 jakauman vinoudet ja huipukkuudet

Ikäryhmä	Vinous	Huipukkuus
18–29	-0.13	-1.08
30–44	0.42	-0.43
45–54	0.44	-0.93
55–57	0.70	-0.33

8.2.3 Riippuvien otosten t-testi

Riippuvien otosten t-testi hyödyntää toistomittausasetelmaa, ja siitä käytetään myös nimitystä toistettujen mittausten t-testi. Riippuvien otosten t-testi vertailee kahden riippuvan otoksen keskiarvoja. Riippuvien otosten t-testin avulla voidaan selvittää, eroavatko tutkittavien pistemäärät kahden eri muuttujan välillä. (Nummenmaa 2009, 178–180.) Kolmanteen tutkimuskysymykseen “Saavatko varhaiskasvatuksen ammattilaiset työhön tukea ja apua, enemmän esihenkilöltä vai työtovereilta?” vastataan riippuvien otosten t-testin avulla. Tutkimuskysymyksen 3 tarkastelussa ($n=215$) hyödynnetään riippuvien otosten t-testiä.

Riippuvien otosten t-testi on parametrinen testi. Sen käyttöehdot vaativat, että muuttujat ovat vähintään välimatka-asteikollisia ja että ne ovat jakautuneet riittävän normaalisti.

(Nummenmaa 2009, 180.) Ennen testin toteuttamista tarkasteltiin, täyttyvätkö riippuvien otosten t-testin käyttöehdot. Ensimmäinen käyttöehto täyttyy, sillä molemmat analyysissa käytettävät muuttujat ovat Likert-asteikollisia, joten ne voidaan tulkita riittävän jatkuviksi. Toinen käyttöehto edellyttää, että muuttujien erotus on jakautunut riittävän normaalisti. Erotusmuuttujan normaaliutta tarkasteltaessa Kolmogorov-Smirnov-testi hylkää normaalijakauma oletuksen ($p<0.05$). Kolmogorov-Smirnov-testi ja muut vastaavat normaalijakaumatestatukset antavat kuitenkin usein suuremmissa otoksissa tuloksen, jonka mukaan jakauma poikkeaa normaalijakaumasta. Tämän takia on mielekästä tarkastella myös vinous- ja huipukkuuslukuja sekä graafisia kuvioita. (Tähtinen ym. 2020, 106.) Vaikka Kolmogorov-Smirnov-testi viittaa siihen, että jakauma poikkeaa normaalijakaumasta, voidaan sitä tarkastella vielä vinouden ja huipukkuuden arvojen avulla. Erotusmuuttujan vinous (-0.11) ja huipukkuus (0.67) ovat itseisarvoltaan alle yhden, joten jakauma voidaan tulkita

jakautuneen riittävän normaalisti. Näin ollen riippuvien otosten t-testin molemmat käyttöehdot täyttyvät.

8.2.4 Korrelaatiokertoimet; Pearson ja Spearman

Useimmiten määrällisessä tutkimuksessa pyritään löytämään yhteyksiä tutkittavien asioiden ja ilmiöiden välillä. Tällaisia yhteyksiä voidaan kutsua myös riippuvuuksiksi. Riippuvuuksien tarkastelussa voidaan soveltaa korrelaatioanalyysia, jonka edellytyksenä on muuttujien välinen lineaarinen yhteys. Yksi käytetyimmistä korrelaatiokertoimista on Pearsonin tulomomenttikorrelaatio, joka mittaa lineaarista riippuvuutta. Pearsonin korrelaatiokerroin kuvaa vähintään kahden välimatka-asteikollisen muuttujan riippuvuuksien suuntaa ja voimakkuutta. Riippuvuus voi olla joko positiivista tai negatiivista, mutta myös nollakorrelaatio on mahdollinen. Nollakorrelaatioissa muuttujien välillä ei ole lineaarista yhteyttä. (Tähtinen ym. 2020, 183–186.)

Aina muuttujat eivät kuitenkaan ole välimatka-asteikollisia, jolloin Pearsonin korrelaatiokerrointa ei voida käyttää korrelaatioanalyysissa. Tällaisessa tilanteessa voidaan hyödyntää Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa. Spearmanin käytössä muuttujien on oltava järjestysasteikollisia, mutta niiden ei tarvitse olla normaalisti jakautuneita. Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa käytetäänkin myös silloin, jos Pearsonin korrelaatiokertoimen normaalijakaumaoletus ei toteudu. Spearmanin järjestyskorrelaatiokertoimessa riippuvuus voi olla myös käyräviivaista. (Tähtinen ym. 2020, 189.)

Pearsonin korrelaatiokerrointa käytetään tutkimuskysymyksen 3.1 tarkastelussa, jossa selvitetään, onko esihenkilöltä saatu tuki ja apu varhaiskasvatuksessa yhteydessä henkiseen työkykyyn ($n=214$). Pearsonin korrelaatiokertoimen ensimmäinen käyttöehto on, että muuttujat ovat vähintään välimatka-asteikollisia (Tähtinen ym. 2020, 185). Analyysissa käytettävät muuttujat ”saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen” ja ”henkinen työkykyni on hyvä tai erinomainen” ovat Likert-asteikollisia, joten ne sopivat Pearsonin korrelaatiokertoimen käyttöön.

Toinen käyttöehto edellyttää, että muuttujien tulee olla riittävän normaalisti jakautuneita (Tähtinen ym. 2020, 185). Normaalijakaumatestien tulokset osoittavat, että muuttujat eivät ole jakautuneet riittävän normaalisti (Kolmogorov-Smirnov $p<0.001$). Myös vinous- ja huipukkuuslukujen tarkastelu osoittaa, että muuttujien voidaan tulkita olevan riittävän normaalisti jakautuneita. Esihenkilön tuki ja apu -muuttujan (vinous 0.61; huipukkuus -0.35)

sekä henkinen työkyky -muuttujan (vinous 0.76; huipukkuus -0.34) kohdalla vinouden ja huipukkuuden arvot ovat itseisarvoltaan alle yhden. Tämän perusteella muuttujien jakaumat voidaan tulkita riittävän normaaleiksi, vaikka normaalijakaumatestin tulos oli tilastollisesti merkitsevä.

Tutkimuskysymyksessä 3.2 tarkastellaan, onko työtovereilta saatu tuki ja apu varhaiskasvatuksessa yhteydessä henkiseen työkykyyn (n=214). Pearsonin korrelaatiokertoimen ensimmäinen käyttöehto täyttyy, sillä muuttujat ”saan työtovereiltani tarvittaessa tukea ja apua työhöni” ja ”henkinen työkykyni on hyvä tai erinomainen” ovat Likert-asteikollisia. Normaalijakaumatestin tulokset osoittavat kuitenkin, että muuttujat eivät ole jakautuneet riittävän normaalisti (Kolmogorov-Smirnov $p < 0.001$). Muuttujien vinouden ja huipukkuuden tarkastelu osoittaa, että ”saan työtovereiltani tarvittaessa tukea ja apua työhöni” -muuttujan jakauman vinous ja huipukkuus (vinous 1,34; huipukkuus 1,41) eivät ole raja-arvojen -1 ja 1 välissä, joten muuttuja ei ole jakautunut vinouden ja huipukkuuden perusteella riittävän normaalisti. Koska Pearsonin korrelaatiokertoimen toinen käyttöehto ei täyty, tutkimuskysymyksen 3.2. tarkastelussa käytetään epäparametrista Spearmanin korrelaatiokerrointa.

Tutkimuskysymyksessä 4 selvitetään, ovatko esihenkilön johtamiskäytännöt yhteydessä työntekijän tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaa kohtaan. Tutkimuskysymyksessä tarkastellaan, ovatko muuttujat ”saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni”, ”saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen” ja ”koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi” yhteydessä muuttujaan ”olen tyytyväinen lähimmän esihenkilöni johtamistapaan” (n=214). Samoja muuttujia hyödynnetään myös pääkomponenttianalyysissä.

Kaikki analyysissä käytettävät muuttujat ovat Likert-asteikollisia, joten Pearsonin korrelaatiokertoimen ensimmäinen käyttöehto täyttyy. Pearsonin korrelaatiokertoimen käyttö edellyttää myös, että muuttujat ovat riittävän normaalisti jakautuneita. Kolmogorov-Smirnov-testi hylkää normaalijakaumaoletuksen (Kolmogorov-Smirnov $p < 0.001$). Muuttujien vinouden ja huipukkuuden arvot ovat kuitenkin itseisarvoltaan alle yhden, joten niiden voidaan tulkita olevan riittävän normaalisti jakautuneita.

Taulukko 5. Tutkimuskysymys 4 muuttujien vinoudet ja huipukkuudet

Muuttuja	Vinous	Huipukkuus
Saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni	0.40	-0.85
Saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen	0.61	-0.38
Koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi	0.68	-0.44
Olen tyytyväinen lähimmän esihenkilöni johtamistapaan	0.58	-0.58

8.2.5 Pääkomponenttianalyysi

Pääkomponenttianalyysin tarkoituksena on tiivistää muuttujien määrää. Analyysin tavoitteena on muodostaa muuttujista suurempia kokonaisuuksia, mikä helpottaa tutkimusta ja analyysia. Analyysissa muodostetaan matemaattinen ratkaisu, jossa pääkomponenteilla voidaan selittää riittävän suuri osuus muuttujien kokonaisvaihtelusta. Pääkomponenttianalyysi on monimuuttujamenetelmä, joka pohjautuu Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokertoimeen. Kasvatustieteessä pääkomponenttianalyysi sopii tilanteisiin, joissa muuttujien määrää halutaan pienentää, mutta tutkijalla ei ole tarkkaa oletusta muuttujia yhdistävästä teoriasta. (Tähtinen ym. 2020, 213–214.)

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita esihenkilön johtajuudesta sekä siitä, saavatko varhaiskasvatuksen ammattilaiset tukea ja apua työssään esihenkilöltä. Tästä syystä tavoitteena on muodostaa pääkomponentti näistä teemoista. Pääkomponentti muodostetaan neljästä muuttujasta, jotka kuvaavat esihenkilön johtamistapoja. Pääkomponentti muodostetaan muuttujista ”olen tyytyväinen lähimmän esihenkilöni johtamistapaan”, ”saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni”, ”saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen” sekä ”koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi” (n=215). Muuttujien jakaumat on esitetty liitteessä 2 (liite 2: Muuttujien jakaumat prosentteina).

Pääkomponenttianalyysin käyttöehdot vaativat, että muuttujien tulee olla vähintään välimatka-asteikollisia (Tähtinen ym. 2020, 214). Tässä analyysissa käytettävät muuttujat ovat Likert-asteikollisia, joten ne sopivat pääkomponenttianalyysiin.

Pääkomponenttianalyysissä muuttujien on täytettävä myös normaalijakaumaoletus (Tähtinen ym. 2020, 214). Kolmogorov-Smirnov-testi hylkää normaalijakaumaoletuksen (Kolmogorov-Smirnov $p < 0.005$). Vinouksien ja huipukkuuksien arvojen tarkastelu osoittaa, että kaikki muuttujat ovat jakautuneet riittävän normaalisti eli muuttujien vinouksien ja huipukkuuksien itseisarvot olivat raja-arvojen -1 ja 1 välissä (ks. taulukko 5).

Aineisto soveltuu pääkomponenttianalyysiin, koska Bartlettin testin $p < 0.001$ sekä KMO-arvo on 0.82. KMO:n kriteeriarvo on yleisesti 0.50. Jos KMO:n arvo olisi ollut 0.50 tai alle, muuttujien välistä korrelaatiota ei voida selittää muiden muuttujien avulla, eikä pääkomponenttianalyysia olisi voitu toteuttaa. Toisaalta on tärkeää tiedostaa, että tiukat raja-arvot eivät aina ole täysin relevantteja. Bartlettin testin pieni p-arvo kertoo, että analyysissä käytettävien muuttujien välillä on nollasta poikkeavia korrelaatioita. Tilastollisesti merkitsevä p-arvo mahdollistaa pääkomponenttianalyysin käytön. (Tähtinen ym. 2020, 221.) Jokainen muuttuja korreloi myös riittävän vahvasti ($r > 0.3$) vähintään yhden toisen muuttujan kanssa (liite 1: Pääkomponenttianalyysin korrelaatiotaulukko). Analyysin tulosten perusteella päädyttiin muodostamaan yksi pääkomponentti, joka nimettiin “esihenkilön johtajuus ja toiminta”. Kaikki muuttujat latautuvat selkeästi ensimmäiselle pääkomponentille. Neljä muuttujaa saadaan siis tiivistettyä yhdeksi pääkomponentiksi. Alla olevassa taulukossa on esitelty pääkomponentin rakenne sekä keskeiset tunnusluvut.

Taulukko 6. Esihenkilön johtajuus ja toiminta-pääkomponentti (muuttujien lataukset ja kommunaliteetit, pääkomponenttien ominaisarvot ja selitysasteet sekä ratkaisun kokonaisselitysosuus)

	Pääkomponentti 1 Esihenkilön johtajuus ja toiminta	Kommunaliteetit
Olen tyytyväinen lähimmän esihenkilöni johtamistapaan	0.90	0.63
Saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni	0.87	0.81
Saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen	0.85	0.76
Koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi	0.79	0.73
Ominaisarvo	2.93	
Selitysaste %	73.30	
Kokonaisselitysosuus %	73.30	

8.2.6 Riippumattomien otosten t-testi

Riippumattomien otosten t-testiä voidaan soveltaa tutkimuksissa, joissa halutaan vertailla kahden eri ryhmän saamia keskiarvoja. Keskeistä on, että yksi tutkittava voi kuulua vain yhteen ryhmään. (Nummenmaa 2023, 172–174.) T-testi on merkitsevyydystason mittari, joka mittaa ryhmien keskiarvojen eroja. Riippumattomien otosten t-testi perustuu keskiarvoihin ja niiden pohjalta tehtyihin laskelmiin, joten se ei ota huomioon aineiston poikkeavia havaintoja. Riippumattomien otosten t-testi soveltuu parhaiten suurille otoksille. Riippumattomien otosten t-testin epäparametrinen vastine on Mann-Whitneyn U-testi. Myös Mann-Whitneyn U-testissä vertailtavien ryhmien on oltava riippumattomia. Erona riippumattomien otosten t-testiin on kuitenkin se, että jakaumien ei tarvitse noudattaa normaalijakaumaa. Jakaumien muodon tulisi kuitenkin olla samankaltaisia. (Tähtinen ym. 2020, 122–124, 135.)

Riippumattomien otosten t-testi on parametrinen testi, jonka käyttöön liittyy muutamia ehtoja. Aineiston otoskoon on oltava molemmissa ryhmissä vähintään 20 tutkittavaa. Lisäksi tutkimusmuuttujan on oltava vähintään välimatka-asteikollinen ja riittävän normaalisti jakautunut kummassakin tarkasteltavassa ryhmässä. (Nummenmaa 2023, 172–174.) Jos tarkasteltavat ryhmät ovat melko suuria, ei normaalijakaumaoletusta ole välttämätöntä tarkastella (Tähtinen ym. 2020, 123). Riippumattomien otosten t-testin viimeisenä käyttöehtona on, että molempien ryhmien varianssien on oltava yhtä suuria. Ryhmien varianssien yhtäsuuruus voidaan todentaa Levenen testin avulla. Ryhmien varianssia voidaan pitää yhtä suurina, jos Levenen testin p-arvo on 0,05 tai suurempi. Jos testin tulos on pienempi kuin 0,05, voi t-testin kuitenkin suorittaa vaihtoehtoisella tavalla eli Welchin testillä. (Tähtinen ym. 2020, 123.)

Tutkimuskysymyksen 2.2 kohdalla tarkastellaan, onko työsuhteen laatu yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittymään ammatillisesti (n=213). Otoksen suuruus kummassakin tutkittavassa ryhmässä on riittävän suuri riippumattomien otosten t-testin analyysiin. Vaikka tämä ehto toteutuu, työsuhteen laatua kuvaavat ryhmät ovat melko erisuuruisia (ks. taulukko 2). Tutkimusmuuttuja ”työntantajani kannustaa ammatilliseen kehittymiseen ”on Likert-asteikollinen eli se sopii riippumattomien otosten t-testiin.

Normaalijakaumatestit osoittavat, että muuttujat eivät ole jakautuneet riittävän normaalisti (Shapiro-Wilk $p < 0.05$; Kolmogorov-Smirnov $p < 0.05$). Vinouksien ja huipukkuuksien tarkastelu osoittaa, että jakaumat voidaan kuitenkin tulkita riittävän normaaleiksi. Vinoudet ja huipukkuudet ovat itseisarvoltaan alle yhden sekä ”toistaiseksi voimassa olevan työsuhteen”

(vinous 0.21; huipukkuus 0.06) että ”määräaikaisen työsuhteen” (vinous 0.07; huipukkuus 0.23) kohdalla. Ryhmävariانسien yhtäsuuruutta koskevaa käyttöehtoa tarkastellaan Levenen testin avulla. Koska Levenen testin p-arvo ei ole tilastollisesti merkitsevä ($p=0.28$), varianssit ovat yhtä suuret.

Riippumattomien otosten t-testiä käytetään myös tutkimuskysymyksen 4.2 analyysissä. Riippumattomien otosten t-testin avulla tarkastellaan, onko työsuhteen laatu yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii ($n=212$). T-testin kaikki käyttöehdot täyttyvät. Otokoko on riittävän suuri, mutta myös tämän analyysin kohdalla on huomioitava työsuhteen laatua kuvaavan muuttujan ryhmien erisuuruisuus. Esihenkilön johtajuus ja toiminta - pääkomponentti on Likert-asteikollinen, joten tutkimusmuuttuja sopii analyysiin. Normaalijakaumatestit osoittavat, että muuttujat eivät ole jakautuneet riittävän normaalisti (Shapiro-Wilk $p<0.05$; Kolmogorov-Smirnov $p<0.05$). Vinouksien ja huipukkuuksien tarkempi tarkastelu kuitenkin osoittaa, että tutkimusmuuttuja on jakautunut riittävän normaalisti kummassakin tarkasteltavassa ryhmässä (toistaiseksi voimassa oleva työsuhde, vinous 0.48; huipukkuus -0.55; määräaikainen työsuhde, vinous 0.44; huipukkuus -0.60). Lisäksi ryhmien variانسien on oltava riittävän samanlaiset. Levenen testi osoittaa, että ryhmien varianssit ovat yhtä suuret ($p=0.74$).

9 Tulokset

9.1 Työn vaatimuksia vastaava osaaminen, työn organisointi, työntekijämäärä sekä työkyky

Tutkimuskysymyksessä 1 tarkastellaan, ennustavatko työn vaatimuksia vastaava osaaminen, hyvin organisoitu työ ja työyhteisön riittävä työntekijämäärä varhaiskasvatuksen työntekijöiden työkykyä. Tutkimuskysymykseen vastattiin lineaarisella regressioanalyysillä, jossa varhaiskasvatuksen työntekijöiden työkykyä selitettiin työn vaatimuksia vastaavalla osaamisella, hyvin organisoidulla työllä ja riittävällä työntekijämäärällä.

Ennen lineaarisen regressioanalyysin toteuttamista selvitettiin, miten työkykyä kuvaavat muuttujat jakautuivat aineistossa. Työkykyä kuvaavat muuttujat tarkastelivat erikseen fyysistä ja henkistä työkykyä. Muuttujien ”fyysinen työkykyni on hyvä tai erinomainen” ja ”henkinen työkykyni on hyvä tai erinomainen” jakaumat on esitelty liitteessä 2 (liite 2. Muuttujien jakaumat prosentteina). Vastaajista 71,7 % (n=155) oli täysin tai melko samaa mieltä siitä, että heidän fyysinen työkykynsä on hyvä tai erinomainen. Vastaajista 68,9 % (n=149) oli täysin tai melko samaa mieltä siitä, että heidän henkinen työkykynsä on hyvä tai erinomainen. Vastaajista yhteensä noin joka viides (19,5 %) puolestaan oli täysin tai melko eri mieltä siitä, että heidän henkinen työkykynsä on hyvä tai erinomainen. Myös fyysisen työkyvyn kohdalla voidaan todeta, että yhteensä lähes joka viides (18,1 %) oli täysin tai melko eri mieltä siitä, että heidän fyysinen työkykynsä on hyvä tai erinomainen.

Ensimmäiseksi tarkasteltiin, ovatko työn vaatimuksia vastaava osaaminen, hyvin organisoitu työ ja työyhteisön riittävä työntekijämäärä yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden fyysiseen työkykyyn. Regressiomalli selitti tilastollisesti merkitsevästi fyysistä työkykyä, $F(3;212) = 6.62; <0.001$, korjattu selitysaste 0.07. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset osoittivat, että työn vaatimuksia vastaavan osaamisen yhteys fyysiseen työkykyyn on tilastollisesti merkitsevä ($p=0.003$). Työyhteisössä hyvin organisoitu työ ($p=0.82$) tai työyhteisön riittävä työntekijämäärä ($p=0.12$) eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä fyysiseen työkykyyn.

Työn vaatimuksia vastaavan osaamisen regressiokerroin (B) osoitti, että yhden yksikön nousu työn vaatimuksia vastaavassa osaamisessa on yhteydessä 0.29 yksikön nousuun fyysisessä työkyvyssä. Standardoitu regressiokerroin (β) kertoi, että yhden keskihajontayksikön nousu

työn vaatimuksia vastaavassa osaamisessa on yhteydessä 0.24 keskihajonnan muutokseen fyysisessä työkyvyssä.

Taulukko 7. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden fyysistä työkykyä selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset

	B	SE	β	t	p
Vakio	1.35	0.25		5.59	<0.001
Työn vaatimuksia vastaava osaaminen	0.29	0.10	0.24	3.44	0.003
Hyvin organisoitu työ	0.02	0.09	0.02	0.26	0.82
Riittävä työntekijämäärä	0.09	0.06	0.11	1.59	0.12

Toiseksi tarkasteltiin, ovatko työn vaatimuksia vastaava osaaminen, hyvin organisoitu työ ja työyhteisön riittävä työntekijämäärä yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkiseen työkykyyn. Regressiomalli selitti tilastollisesti merkitsevästi henkistä työkykyä, $F(3;212) = 21.18; <0.001$, korjattu selitysaste 0.22. Lineaarisen regressioanalyysin tulokset osoittivat, että työn vaatimuksia vastaavan osaamisen yhteys henkiseen työkykyyn on tilastollisesti merkitsevä ($p < 0.001$). Työyhteisössä hyvin organisoitu työ ($p = 0.09$) tai työyhteisön riittävä työntekijämäärä ($p = 0.12$) eivät olleet tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä henkiseen työkykyyn.

Työn vaatimuksia vastaavan osaamisen regressiokerroin (B) osoitti, että yhden yksikön nousu työn vaatimuksia vastaavassa osaamisessa on yhteydessä 0.45 yksikön nousuun henkisessä työkyvyssä. Standardoitu regressiokerroin (β) kertoi, että yhden keskihajontayksikön nousu työn vaatimuksia vastaavassa osaamisessa on yhteydessä 0.37 keskihajonnan muutokseen henkisessä työkyvyssä.

Taulukko 8. Varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkistä työkykyä selittävän lineaarisen regressioanalyysin tulokset

	B	SE	β	t	p
Vakio	0.77	0.22		3.39	<0.001
Työn vaatimuksia vastaava osaaminen	0.45	0.09	0.37	5.75	<0.001
Hyvin organisoitu työ	0.16	0.10	0.14	2.14	0.09
Riittävä työntekijämäärä	0.09	0.06	0.11	1.74	0.12

Analyysien tulosten mukaan valtaosa Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen työntekijöistä koki sekä henkisen että fyysisen työkykynsä hyväksi tai erinomaiseksi. Siitä huolimatta on tärkeä tiedostaa, että lähes joka viides kyselyyn vastanneista varhaiskasvatuksen työntekijöistä oli eri mieltä siitä, että heidän fyysinen tai henkinen työkykynsä on hyvä tai erinomainen. Työn vaatimuksia vastaava osaaminen oli yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden fyysiseen ja henkiseen työkykyyn. Työyhteisössä hyvin organisoidulla työllä tai työyhteisön riittäväällä työntekijämäärällä ei analyysien tulosten perusteella ollut yhteyttä fyysiseen eikä henkiseen työkykyyn.

9.2 Ammatillinen kehittyminen

Tutkimuskysymyksessä 2 tarkastellaan, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä ammatilliseen kehittymiseen. Vastaajista yhteensä 74,4 % oli täysin tai melko samaa mieltä siitä, että työnantaja kannustaa ammatilliseen kehittymiseen. Vastaajista puolestaan yhteensä 12,1 % oli täysin tai melko eri mieltä siitä, että työnantaja kannustaa ammatilliseen kehittymiseen (liite 2. Muuttujien jakaumat prosentteina).

Tutkimuskysymyksessä 2.1 selvitetään, onko työntekijän ikä yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittymään ammatillisesti. Tutkimuskysymys 2.1 tarkasteluun käytettiin yksisuuntaista varianssianalyysia. Yksisuuntaisen varianssianalyysin tulokset osoittivat, että ikäryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.98$). Toisin sanoen varhaiskasvatuksen työntekijän ikä ei ollut yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja ammatilliseen kehittymiseen $F(3;211)=0.07$; $p=0.98$.

Tutkimuskysymyksessä 2.2 selvitetään, onko työsuhteen laatu yhteydessä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä kehittymään ammatillisesti. Tutkimuskysymys

2.2 tarkasteluun käytettiin riippumattomien otosten t-testiä. T-testin tulokset osoittivat, että muuttujien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.28$). Toisin sanoen työsuhteen laadulla eli määräaikaisella tai toistaiseksi voimassa olevalla työsuhteella ei ollut yhteyttä siihen, kannustaako työnantaja ammatilliseen kehittymiseen. $t(211) = -1.09$; $p=0.28$.

Tutkimuskysymysten 2.1 ja 2.2 analyysien tulosten perusteella varhaiskasvatuksen työntekijän iällä tai työsuhteen laadulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä ammatilliseen kehittymiseen.

9.3 Työssä saatu tuki ja apu

Tutkimuskysymyksessä 3 selvitetään, saavatko varhaiskasvatuksen työntekijät työhön tukea ja apua enemmän esihenkilöltä vai työtovereilta ($n=215$). Tutkimuskysymystä lähestyttiin muuttujien “saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen” ja “saan työtovereiltani tarvittaessa tukea ja apua työhöni” avulla (liite 2. Muuttujien jakaumat prosentteina). Tämän tutkimuskysymyksen tarkasteluun käytettiin riippuvien otosten t-testiä, sillä sen molemmat käyttöehdot täyttyivät. Esihenkilöltä saadun tuen ja avun keskiarvo oli 2.20 ($kh=1.08$), kun taas työtovereilta saadun tuen ja avun keskiarvo oli 1.67 ($kh=0.87$). Riippuvien otosten t-testin tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen työntekijät saavat työhön tukea ja apua tilastollisesti merkitsevästi enemmän esihenkilöltään kuin työtovereiltaan ($t(214) = 6.51$; $p < 0.001$).

Riippuvien otosten t-testi ei anna suoraa vastausta siihen, kuinka suuri tai merkittävä ero esihenkilöltä ja työtovereilta saadun tuen ja avun välillä on. Erityisesti suurissa aineistoissa ongelmana voi olla, että pienikin ero ryhmien välillä voi johtaa tilastollisesti merkitsevään eroon. Tällaisissa tapauksissa voi olla mielekästä laskea efektikoko. (Tähtinen ym. 2020, 125.) Analyysien tulokset osoittivat, että keskiarvojen perusteella erot eivät vaikuttaneet kovin suurilta. Myös keskihajonnat olivat pienet, mikä viittaa siihen, että hajontaa oli melko vähän.

Cohenin d -suureen avulla tyypillisesti mitataan keskiarvojen ryhmäeroihin liittyvän efektin kokoa. SPSS-ohjelmassa ei voitu toteuttaa Cohenin d -suuren mittaamista, joten tässä tutkimuksessa käytettiin verkossa olevaa laskuria (WebPower n.d.). Laskuri antoi riippuvien otosten t-testin Cohenin d -suureen efektikooksi -0.44 . Cohenin d -suureen tulkinnassa noudatettiin raja-arvoja 0.2 – 0.5 – 0.8 . Nämä raja-arvot kuvaavat järjestyksessä pientä, keskisuurta ja suurta efektikokoa. (Tähtinen ym. 2020, 125–126.) Tämän perusteella voitiin tulkita, että analyysin efektikoko sijoittui pienen ja keskisuuren välille. Jos raja-arvot tulkitaan

eksakteina, varhaiskasvatuksen työntekijät saavat työhön tukea ja apua tilastollisesti merkitsevästi enemmän esihenkilöltään kuin työtovereiltaan. Efektikoko on kuitenkin pieni, eli ero ryhmien välillä on pientä.

Tutkimuskysymyksessä 3.1 selvitetään, onko esihenkilöltä saatu tuki ja apu yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkiseen työkykyyn. Analyysissa käytettiin parametrista Pearsonin tulomomenttikorrelaatiokerrointa. Tulokset osoittivat, että esihenkilöltä saatu tuki ja apu oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä henkiseen työkykyyn ($p < 0.001$). Muuttujien välinen korrelaatio oli 0.27. Esihenkilöltä saadun tuen ja avun sekä hyvän tai erinomaisen työkyvyn välillä oli tilastollisesti merkitsevä, mutta heikko positiivinen yhteys. Heikon korrelaation raja-arvo on $r < 0.30$. Korrelaatio voidaan kuitenkin tulkita kohtalaiseksi, koska analyysissa saatu korrelaatio oli vain vähän alle 0.30. Suuren otoskoon vuoksi muuttujien välinen korrelaatio voidaan tulkita myös kohtalaiseksi korrelaatioksi. Kohtalaisen korrelaation raja-arvot ovat yleisesti $0.70 > r < 0.30$. (Tähtinen ym. 2020, 186.)

Tutkimuskysymyksessä 3.2 selvitetään, onko työtovereilta saatu tuki ja apu yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkiseen työkykyyn. Tämän tutkimuskysymyksen analyysissa käytettiin epäparametrista Spearmanin järjestyskorrelaatiokerrointa, koska parametrinen Pearsonin korrelaatiokertoimen käyttöehdot eivät täyttyneet. Työtovereilta saatu tuki ja apu oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä henkiseen työkykyyn ($p < 0.001$). Muuttujien välinen korrelaatio oli 0.37. Työtovereilta saadun tuen ja avun sekä hyvän tai erinomaisen henkisen työkyvyn välillä oli tilastollisesti merkitsevä, kohtalaisen voimakas positiivinen yhteys.

Analyysien tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen työntekijät saivat työhön tukea enemmän esihenkilöltään kuin työtovereiltaan. Cohenin d -suureen efektikoko kuitenkin osoitti, että ero esihenkilöltä ja työtovereilta saadun tuen määrässä oli pieni, eli ero ryhmien välillä oli pientä. Analyysin tulokset osoittivat myös, että sekä esihenkilöltä että työtovereilta saatu tuki ja apu olivat yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden henkiseen työkykyyn. Tulosten perusteella voidaan todeta, että mitä enemmän esihenkilöltä ja työtovereilta saadaan tukea ja apua työhön, sitä parempi henkinen työkyky oli. On kuitenkin huomioitava, että korrelaatiot olivat molemmissa analyyseissa vain kohtalaisen voimakkaita.

9.4 Esihenkilön johtajuus ja toiminta

Tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita tarkastelemaan esihenkilön johtajuutta ja toimintaa laajemmin kuin pelkästään tuen ja avun näkökulmasta. Tutkimuskysymyksessä 4 selvitetään, ovatko esihenkilön johtamiskäytännöt yhteydessä työntekijän tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaa kohtaan (n=214). Esihenkilön johtamiskäytäntöjä kuvaavat muuttujat olivat ”saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni”, ”saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen” ja ”koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi” (liite 2: Muuttujien jakaumat prosentteina).

Tutkimuksessa tarkastellaan, miten esihenkilön johtamiskäytännöt olivat yhteydessä muuttujaan ”olen tyytyväinen lähimmän esihenkilöni johtamistapaan” (n=214). Tätä yhteyttä analysoitiin parametrisen Pearsonin korrelaatiokertoimen avulla.

Analyysin tulokset osoittivat, että esihenkilön johtamiskäytäntöjä kuvaavat muuttujat olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä työntekijän tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaa kohtaan ($p < 0.001$). Sekä muuttujalla ”saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni” ($r = 0.573$; $p < 0.001$) että muuttujalla ”koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi” ($r = 0.687$; $p < 0.001$) oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen, kohtalaisen voimakas korrelaatio siihen, miten tyytyväisiä varhaiskasvatuksen työntekijät olivat esihenkilön johtamistapaa kohtaan. Muuttujan ”saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen” ja muuttujan ”olen tyytyväinen lähimmän esihenkilöni johtamistapaan” välillä sen sijaan oli tilastollisesti merkitsevä positiivinen, voimakas korrelaatio ($r = 0.735$; $p < 0.001$).

Taulukko 9. Esihenkilön johtamiskäytäntöjen yhteys varhaiskasvatuksen työntekijöiden tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaan

	Korrelaatiokertoimen p-arvo	Korrelaatiokertoimet
Saan esihenkilöltäni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni	$p < 0.001$	0.573**
Saan esihenkilöltäni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen	$p < 0.001$	0.735**
Koen esihenkilöni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi	$p < 0.001$	0.687**

** . correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)

Tutkimuskysymysten 4.1 ja 4.2 tarkastelussa hyödynnettiin esihenkilön johtajuus ja toimintapääkomponenttia. Tutkimuskysymyksessä 4.1 selvitettiin, onko työntekijän ikä yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii (n=214). Analyysissä hyödynnettiin yksisuuntaista varianssianalyysia (ANOVA), sillä testin kaikki käyttöehdot täyttyivät. ANOVA-tilastusta havaittiin, että ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.94$). Tämä tarkoittaa, että työntekijän ikä ei ollut yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii. $F(3;210)=0.13$; $p=0.94$.

Taulukko 10. Ikäryhmien tunnusluvut

Ikä	N	Keskiarvo	Keskihajonta
18–29	35	0.11	0.86
30–44	69	0.07	0.86
45–54	67	0.11	0.98
55–67	43	0.19	1.07
Yhteensä	214		

Tutkimuskysymyksessä 4.2 selvitetään, onko työsuhteen laatu yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii (n=212). Ryhmien välisen eron tarkasteluun käytettiin riippumattomien otosten t-testiä. T-testin tulokset osoittivat, että ryhmien välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa ($p=0.59$). Tämä tarkoittaa, että työsuhteen laadulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii. $t(210)=0.54$; $p=0.59$.

Taulukko 11. Työsuhteen laadun tunnusluvut

Työsuhteen laatu	N	Keskiarvo	Keskihajonta
Toistaiseksi voimassa oleva	174	0.13	0.94
Määräaikainen	38	0.03	0.98
Yhteensä	212		

Analyysien tulokset osoittivat, että esihenkilön johtamiskäytännöt olivat tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten tyytyväisiä varhaiskasvatuksen työntekijät ovat esihenkilön johtamistapaa kohtaan. Tulokset osoittivat myös, että varhaiskasvatuksen työntekijän ikä tai työsuhteen laatu ei ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii.

10 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää varhaiskasvatuksen henkilöstön ammatillisen kehittymisen ja työkyvyn välistä yhteyttä. Sekä työkyky että ammatillinen kehittyminen ovat moniulotteisia käsitteitä. Työkykyyn vaikuttavat monet eri tekijät, ja sitä tarkasteltiin sekä fyysisen että henkisen työkyvyn näkökulmasta. Varhaiskasvatuksen henkilöstön moniammatillinen toimintaympäristö ohjasi tutkimustamme siten, että ammatillisen kehittymisen tarkasteluun sisällytettiin myös jatkuva ja elinikäinen oppiminen.

Tutkimuskysymykset pohjautuivat Kevan toteuttaman Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen laajaan aineistoon (Keva: Julkisen alan työhyvinvointi 2022). Ammatillisen kehittymisen ja työkyvyn keskeisiä teemoja tarkasteltiin työn järjestämisen ja organisoinnin, osaamisen sekä esihenkilön johtajuuden näkökulmista.

Tutkimustulokset osoittautuivat hyvin kiinnostaviksi. Tutkimuskysymykset painottivat erityisesti työn vaatimuksia vastaavan osaamisen, työn organisoinnin ja työyhteisön riittävän työntekijämäärän yhteyttä fyysiseen ja henkiseen työkykyyn. Pohdintaluvussa tuloksia tarkastellaan sekä suhteessa aiempaan tutkimukseen että varhaiskasvatustyön erityispiirteisiin.

10.1 Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työkyky

Varhaiskasvatuksen henkilöstön kuormittuneisuus on ollut esillä paljon sekä mediassa että akateemisessa tutkimuksessa. Alan työolosuhteisiin, työhyvinvointiin ja työn mielekkyyden kokemuksiin liittyy useita haasteita, jotka heijastuvat arjen työhön (Kangas ym. 2022, 72–73). Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen mukaan enemmistö varhaiskasvatuksen ammattilaisista arvioi henkisen ja fyysisen työkykynsä hyväksi tai erinomaiseksi. Toisaalta Pekkarisen ym. (2024) toimialakatsaus osoittaa, että henkilöstön sairauspoissaolot ovat viime vuosina lisääntyneet. Vuonna 2022 eniten poissaoloja kirjattiin lastenhoitajille ja perhepäivähoitajille. Lisäksi katsauksen mukaan yhä harvempi kokee henkisen tai fyysisen työkykynsä hyväksi (Pekkarinen ym. 2024, 21, 43). Vaikka suurin osa arvioi työkykynsä myönteisesti, tulokset tuovat esiin myös kriittisen näkökulman, sillä lähes joka viides vastaaja ei koe henkistä tai fyysistä työkykyään hyväksi tai erinomaiseksi. Tämä tarkoittaa, että merkittävä osa henkilöstöstä kokee työkykynsä heikoksi, mikä korostaa työhyvinvoinnin haasteiden vakavuutta varhaiskasvatuksessa.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, mitkä tekijät ovat yhteydessä työkykyyn eli toisin sanoen, mitkä tekijät tukevat varhaiskasvatuksen ammattilaisten työkykyä. Analyysien

tulokset osoittivat, että työn vaatimuksia vastaava osaaminen oli tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä niin fyysiseen kuin henkiseen työkykyyn. Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työhyvinvointia tukevat asiantuntijuuden ja taitojen riittävyys sekä mahdollisuudet oman osaamisen kehittämiseen (Pekkarinen ym. 2020, 49). Jatkuva oppiminen edistää työssä jaksamista ja ammatillista kehittymistä (Hjelt ym. 2021, 147). On tärkeää, että varhaiskasvattajien ammatillinen osaaminen vastaa työn vaatimuksia, sillä sen yhteys työkykyyn ja työhyvinvointiin on ilmeinen. Jotta ammatillinen osaaminen vastaisi työtä ja työtehtäviä, on tärkeää kehittää osaamista ja kannustaa työntekijöitä ammatilliseen kehittämiseen. Työn vaatimukset ovat kasvaneet varhaiskasvatuksessa, mikä korostaa jatkuvaa oppimista ja ammatillista kehittymistä. (Kangas ym. 2022, 75).

Varhaiskasvatusalalla tapahtuvat rakenteelliset ja toiminnalliset muutokset, kuten työvoimapula näkyvät henkilöstön työn vastuualueissa sekä työhyvinvoinnissa (Kumpulainen ym. 2023, 72). Tässä tutkimuksessa toteutetut analyysit osoittivat, että työyhteisön riittävällä työntekijämäärällä ei ollut yhteyttä fyysiseen eikä henkiseen työkykyyn. Ei ole yksiselitteistä vastausta siihen, miten varhaiskasvatuksen työntekijämäärä ja tiimien rakenne ovat yhteydessä työkykyyn. Analyysien tulosten perusteella työyhteisössä hyvin organisoitu työ ei ollut yhteydessä henkiseen tai fyysiseen työkykyyn.

Edellä esitetyt tulokset olivat odottamattomia, koska riittävä työntekijämäärä tai työn organisointi eivät olleet yhteydessä varhaiskasvatuksen työntekijöiden fyysiseen tai henkiseen työkykyyn. Tulos viittaa siihen, että pelkkä henkilöstön määrä tai työn organisointi eivät välttämättä selitä työkykyä varhaiskasvatuksen arjessa. Työkyky on monitekijäinen ilmiö, johon vaikuttavat esimerkiksi työn kuormittavuus, johtaminen, työyhteisö sekä yksilölliset voimavarat (Vänskä 2022, 35–44). On mahdollista, että riittävä työntekijämäärä tukee työkykyä vasta niin sanotusti välillisesti, esimerkiksi vähentämällä kuormitusta tai lisäämällä työrauhaa, mutta nämä tekijät eivät tulleet tässä analyysissä esiin. Tulosta voi selittää myös se, että työntekijämäärän vaihtelu oli aineistossa vähäistä tai kysymyksen asettelu ei tavoittanut ilmiötä riittävän tarkasti. Siksi tulosta ei pidä tulkita niin, ettei riittävällä työntekijämäärällä tai työn organisoinnilla olisi merkitystä, vaan pikemminkin niin, että niiden yhteys työkykyyn ei tässä tutkimuksessa ollut suora eikä yksiselitteinen.

Tutkimustulokset nostivat esiin useita työkykyä tukevia teemoja ja tekijöitä. Riittävän työntekijämäärän ja työn organisoinnin analysointi nosti esille kysymyksen siitä, onko varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmillä yhteyttä siihen, millaiseksi työkyky koetaan.

Käytetyssä aineistossa ei ole huomioitu varhaiskasvatuksen henkilöstön eri ammattiryhmiä (Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022). Varhaiskasvatuksessa työskentelee sekä toisen asteen ammatillisen koulutuksen suorittaneita että korkeakoulutettuja, joilla on tutkinto joko ammattikorkeakoulusta tai yliopistosta (Ekroth & Penttinen 2024, 41–44).

Varhaiskasvatuksen opettajilla ja sosionomeilla on päävastuu opetuksesta, kun taas lastenhoitajat ja lähihoitajat vastaavat ensisijaisesti lasten perushoidosta (Kumpulainen ym. 2023, 74).

Yksilön työkyky ja työhyvinvointi muodostuvat useista eri tekijöistä. Jatkotutkimuksissa olisi kiinnostavaa tarkastella, eroavatko eri ammattiryhmät siinä, miten he kokevat työkykynsä varhaiskasvatuksessa. Työtehtävät ja päävastuut varhaiskasvatuksessa ovat vaihtelevia riippuen työntekijän koulutustaustasta. Varhaiskasvatuslaissa (540/2018) on tarkkaan määritelty varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteesta ja mitoituksesta. Varhaiskasvatuksen eri ammattiryhmät saattavat kokea työn organisoinnin eri tavoin. Ammattiryhmillä on myös erilaisia vastuualueita, mikä korostaa hyvin organisoidun työn merkitystä. On oleellista, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset työskentelevät sellaisissa työtehtävissä, jotka vastaavat heidän osaamistaan ja koulutustaan.

Lisäksi voidaan pohtia, vaikuttavatko päiväkodin sijainti ja muut resurssitekijät työkykyyn varhaiskasvatuksessa. Kunnan järjestämässä varhaiskasvatuksessa näkyvät paitsi kunnan taloudellinen tilanne myös väestörakenne. Esimerkiksi päiväkodin sijainnilla voi olla merkittävä vaikutus siihen, millainen lapsiryhmä on rakenteeltaan ja kooltaan. Lapsiryhmien koko ja rakenne puolestaan kytkeytyvät muun muassa yksiköiden määrään, lasten erityisen tuen tarpeeseen, lapsi-aikuisen-suhteeseen sekä henkilöstörakenteeseen. Nämä tekijät vaikuttavat yhdessä paitsi varhaiskasvatuksen toimintaympäristöön myös henkilöstön työkuormitukseen ja työhyvinvointiin. Näitä näkökulmia ei ole huomioitu Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksen kyselyssä.

Hyvinvoiva henkilöstö on yhteydessä varhaiskasvatuksen laatuun (Fonsén & Parrila 2016, 23). Tutkimuksen tulokset korostivat työn vaatimuksia vastaavan osaamisen ja hyvin organisoidun työn keskeistä merkitystä erityisesti henkisen työkyvyn tukemisessa.

Mahdollisissa jatkotutkimuksissa olisi kiinnostava tarkastella myös muita tekijöitä, jotka saattavat vaikuttaa varhaiskasvatuksen henkilöstön työkykyyn ja työhyvinvointiin. Tällaisia tekijöitä voisi olla esimerkiksi erot ammattiryhmien välillä sekä päiväkodin resurssit, toimintatavat ja muut työn tekemistä ohjaavat ulkoiset tekijät. Varhaiskasvatuksen

ammattilaisten työkyvyn tutkiminen on ajankohtaista, sillä työkyky ja kuormittuneisuus ovat viime vuosina heikentyneet, vaikka suurin osa kokee työkykynsä edelleen hyväksi.

10.2 Ammatillinen kehittyminen varhaiskasvatuksessa

Yksi keskeisistä varhaiskasvatuksen laatuun vaikuttavista tekijöistä on henkilöstön ammatillinen osaaminen (Karila ym. 2024, 26). Ammatillinen kehittyminen on tärkeä osa varhaiskasvatuksen ammattilaisten arkea. Toisen tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen työntekijöitä ammatilliseen kehittymiseen. Analyysien tulokset osoittivat, että lähes 75 prosenttia varhaiskasvatuksen työntekijöistä oli täysin tai melko samaa mieltä siitä, että työnantaja kannustaa ammatilliseen kehittymiseen. Tämä tulos on myönteinen ja viittaa siihen, että työnantajan ja esihenkilöiden toiminta ja johtaminen ovat onnistuneita.

Elinikäisen ja jatkuvan oppimisen käsitteiden avulla pyrittiin ymmärtämään ja havainnollistamaan ammatillisen kehittymisen merkitystä ja roolia varhaiskasvatuksessa. Elinikäistä oppimista kuvataan hallintana, joka kannustaa yksilöitä ottamaan vastuuta omasta oppimisestaan (Saari 2016, 4). Itseohjautuvan ja työn lomassa tapahtuvan oppimisen lisäksi voidaan olettaa, että työnantajan kannustuksella on vaikutusta siihen, miten ammatilliseen kehittymiseen suhtaudutaan työyhteisössä. Elinikäisen oppimisen kokemuksista ja oppimiseen kannustamisesta on kuitenkin tehty toistaiseksi vain vähän tutkimusta (Ryky 2022, 156).

Analyysien tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen työntekijän iällä tai työsuhteen laadulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä siihen, kannustaako työnantaja ammatilliseen kehittymiseen. Hörkkö ym. (2022) toteavat, että työnantajat tarjoavat ja kustantavat koulutusta todennäköisemmin vakituiselle henkilöstölle kuin määräaikaisissa työsuhteissa olevalle henkilöstölle (Hörkkö ym. 2022, 307–308). Yleisesti ottaen sekä määräaikaiset työsuhteet että osa-aikatyö ovat tyypillisempiä naisille kuin miehille. (Pyöriä ym. 2019, 145). Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksessa ei kuitenkaan havaita eroa siinä, kannustaako työnantaja ammatilliseen kehittymiseen enemmän vakituisessa työsuhteessa olevia työntekijöitä. Toisaalta Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimuksessa ei ole tarkasteltu sitä, kustantaaiko työnantaja koulutuksia todennäköisemmin vakituiselle henkilöstölle. Näiden muuttujien pieni eroavaisuus saattaa vaikuttaa tutkimustuloksiin.

Aiheen tarkastelun yhteydessä herää kysymys siitä, eroavatko ammattiryhmät siinä, kannustaako työnantaja ammatilliseen kehittymiseen. Analyysien tulosten mukaan iällä tai työsuhteen laadulla ei ollut tilastollisesti merkitsevää yhteyttä tähän tekijään.

Jatkotutkimuksissa olisi kuitenkin mielekästä tarkastella, esiintyykö ammattiryhmien välillä eroja esimerkiksi siinä, kannustaako työnantaja varhaiskasvatuksen opettajia ja sosionomeja ammatilliseen kehittymiseen enemmän kuin varhaiskasvatuksen lastenhoitajia.

Varhaiskasvatuksen ammattilaisille on tyypillistä edistää omaa osaamistaan työuran aikana, ja he kokevat jatkuvan oppimisen usein mielekkäänä. (Hjelt ym. 2021, 147–148.) Kasvatusalan ammattilaiset eivät välttämättä tarvitse työnantajalta yhtä paljon kannustusta ammatilliseen kehittymiseen kuin muilla aloilla. Varhaiskasvatuksen ammattilaiset ovat kasvatusalan osaajia, ja oppiminen on siten todennäköisesti pitkälti omaehtoista ja itseohjautuvaa.

10.3 Työyhteisön ja esihenkilön rooli varhaiskasvatuksessa

Analyysien tulokset osoittivat, että työn vaatimuksia vastaavan osaamisen lisäksi varhaiskasvatuksen ammattilaisten henkiseen työkykyyn ovat yhteydessä esihenkilöltä ja työtovereilta saatu tuki ja apu sekä se, että työyhteisössä työ on organisoitu hyvin.

Varhaiskasvatuksen henkilöstön hyvinvoinnilla voidaan vaikuttaa moniin tekijöihin ja todennäköisesti ratkaista alaan liittyviä ongelmia. Hyvinvoivat työntekijät viihtyvät työssä ja sitoutuvat todennäköisesti paremmin työhönsä, jolloin työntekijöiden vaihtuvuus vähenee.

Työhönsä sitoutunut työntekijä kohtaa muun muassa haasteita ja vaikeuksia työssään paremmin kuin työntekijä, joka ei ole aidosti sitoutunut työhönsä (Nislin ym. 2016, 2).

Varhaiskasvatuksen moniammatilliset tiimit ovat keskeinen osa varhaiskasvatuksen työntekijöiden arkea ja työskentelyä. Parhaimmillaan tiimien jäsenet toimivat tukena toisilleen, ja kollegiaalinen tuki lisää työhyvinvointia. (Kupila 2020, 310–320; Kangas ym. 2022, 74.)

Ammatillisesti osaava sekä toisiaan tukeva ja kunnioittava henkilöstö edistää sekä työntekijöiden että lasten hyvinvointia (Fonsén & Parrila 2016, 23–41). Moniammatillisen työskentelyn ja yhteistyön vahvistaminen ovat keskeisiä keinoja tukea varhaiskasvattajien työhyvinvointia, tiimityötä ja johtamistaitoja. Painotuksen tulisi kohdistua niihin hyötyihin, joita erilaiset koulutustaustat ja asiantuntemus tuovat päivittäiseen työskentelyyn. Tällä hetkellä alalla vallitseva käsitys, jonka mukaan ”kaikki tekevät kaikkea”, ei kuitenkaan tue tämän potentiaalin tarkoituksenmukaista hyödyntämistä. (Kumpulainen ym. 2023, 90.)

Tiimityö rakentuu monista tekijöistä, kuten yhteisten tavoitteiden määrittelystä, työn

organisoinnista ja seurannasta, tiimiläisten tukemista ja auttamisesta sekä tiimin sisäisestä viestinnästä (Ranta ym. 2022, 22).

Moniammatillisissa tiimeissä korostuvat sekä työtovereilta että esihenkilöltä saatu tuki ja apu. Analyysien tulokset osoittivat, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset saivat työhönsä tukea enemmän esihenkilöltään kuin työtovereiltaan, mutta ero oli vähäinen. Analyysin tulokset osoittivat myös, että sekä esihenkilöltä että työtovereilta saatu tuki ja apu olivat yhteydessä henkiseen työkykyyn. Esihenkilön tarjoama tuki, resurssit, kannustava palaute ja rakentava vuorovaikutus ovat keskeisiä tiimityön onnistumisen ja työyhteisön työhyvinvoinnin kannalta (Wenström 2020, 39). Varhaiskasvatuksen ammattilaisten työkyvyn kannalta on keskeistä, että työyhteisössä vallitsee avoin kulttuuri, jossa tuen antaminen ja vastaanottaminen ovat osa arjen toimintaa.

Lähes joka neljäs (24,2 %) varhaiskasvatuksen työntekijöistä valitsi Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-kyselyssä vastausvaihtoehdon ”en samaa enkä eri mieltä” väitteeseen ”saan esihenkilöltä työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen”. Tämä voi viitata siihen, että vastaajilla ei ollut selkeää käsitystä esihenkilön tarjoamasta tuesta tai että kokemukset tuen saatavuudesta vaihtelevat tilanteittain. Toisaalta neutraali vastausvaihtoehto saattoi kuvastaa myös varovaisuutta arvioida esihenkilön toimintaa tai haluttomuutta ottaa kantaa. Lisäksi on mahdollista, että osa vastaajista ei ollut tarvinnut tukea tai apua työhönsä, jolloin väittämään vastaaminen oli ollut haastavaa.

Neljännän tutkimuskysymyksen tavoitteena oli selvittää, ovatko esihenkilön johtamiskäytännöt yhteydessä työntekijän tyytyväisyyteen esihenkilön johtamistapaan. Analyysien tulokset osoittivat, että esihenkilön johtamiskäytännöt olivat tilastollisesti merkitsevässä yhteydessä siihen, miten tyytyväisiä varhaiskasvatuksen työntekijät olivat esihenkilön johtamistapaan. Tulokset osoittivat myös, että varhaiskasvatuksen ammattilaisten ikä tai työsuhteen laatu eivät olleet yhteydessä siihen, miten esihenkilö johtaa ja toimii.

Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, että varhaiskasvatuksen johtajat kokevat henkilöstöjohtamisen ja siihen liittyvät taidot vahvuudekseen (Fonsén ym. 2022, 103). Tutkimukset osoittavat myös, että varhaiskasvatusalan henkilöstö ovat pääosin tyytyväisiä esihenkilön johtamiseen, kuten palautteen antoon sekä tuen ja avun saamiseen (Pekkarinen ym. 2024, 58). Aikaisempien tutkimusten tulokset ovat linjassa myös tässä tutkimuksessa saatujen tulosten kanssa. Varhaiskasvatuksen johtajien ja esihenkilöiden vahvuudet ovatkin laajassa kuvassa juuri henkilöstöjohtamisessa. Tämä heijastuu siihen, että palautteen sekä tuen

ja avun antaminen ovat merkittävässä roolissa varhaiskasvatuksessa. Esihenkilön työllä ja johtamisella on konkreettinen vaikutus siihen, miten työyhteisössä voidaan (Wenström 2020, 39). On siis myönteinen asia, että varhaiskasvatuksen ammattilaiset saavat tukea ja apua esihenkilöltään.

11 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen lähtökohtana on hyvän tieteellisen käytännön kunnioittaminen ja noudattaminen, ja tutkimusprosessissa korostuvat erityisesti eettisten periaatteiden, kuten rehellisyyden, arvostuksen ja vastuunkannon, toteutuminen sekä tutkimuksen luotettavuuden varmistaminen (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2026). Eettiset periaatteet muodostavat aina perustan tieteelliselle tutkimukselle alasta riippumatta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 7). Tutkimuksen eettisistä kysymyksistä on huolehdittava kaikissa tutkimuksen vaiheissa ja koko tutkimusprosessin ajan. Kaikissa tutkimuksen teon vaiheissa on noudatettava hyvää tieteellistä käytäntöä. (Tähtinen ym. 2020, 58.) Eettisyyden tarkastelu ja huomiointi kuvaa myös sitä, miten luotettavana tutkimuksen tuloksia voidaan pitää (Tähtinen ym. 2020, 57–58).

Tämä tutkielma on toteutettu parityönä yhteiskirjoittamalla. Yhteiskirjoittaminen on yleistä tieteellisessä tutkimuksessa, mutta sen yleisyys vaihtelee aloittain. Yhteiskirjoittamisella tarkoitetaan kirjoittamistapaa, jossa lopputuloksena syntyvällä tekstillä on vähintään kaksi kirjoittajaa ja jossa kirjoittajat toimivat yhdessä tekstin tuottajina. (Jyväskylän yliopisto, n.d.) Yhteiskirjoittamiseen liittyy monia mahdollisuuksia, kuten yhdessä oppiminen, ideoiden ja tiedon jakaminen, jatkuva palautteen antaminen ja vastaanottaminen sekä jaettu tuki kirjoittamisprosessin aikana. (Nykopp 2025). Haasteena voivat olla tekstin pirstaleisuus ja aikataululliset ongelmat (Laihanen 2006).

Tutkielman teossa on otettu huomioon Turun yliopiston linjaus tekoälystä opetuksessa ja opiskelussa (Turun yliopisto, 2023). Tässä tutkielmassa on hyödynnetty tekoälyä apuna tekstin kielenhuollossa, kääntämisessä ja kappaleiden esitysjärjestyksen johdonmukaistamisessa. Käytetyt tekoälysovellukset ovat olleet OpenAI:n ChatGPT 5.2 ja Microsoftin Copilot. Tekoälyn käytön tavoitteena on ollut tekstin kielen ja johdonmukaisuuden parantaminen esimerkiksi liian pitkien ja puhekielisten lauseiden muokkaaminen yleiskieliseen ja sujuvaan muotoon. Tekoälyä ei ole käytetty tekstin tuottamiseen, ideointiin eikä tutkimusaineiston analysointiin. Tekoälyn antamiin vastauksiin on suhtauduttu kriittisesti.

11.1 Aineisto

Tässä tutkielmassa hyödynnettiin valmista aineistoa, jonka käyttöön liittyy sekä hyötyjä että haasteita. Aiemmin kerättyjen aineistojen hyödyntäminen on yleistä yhteiskuntatieteellisessä

tutkimuksessa. Uudelleenkäytössä korostuvat etenkin tieteen avoimuus, tulosten kontrolloitavuus ja tutkitun tiedon kumuloituminen. Aineiston kerääminen on usein aikaa vievää, minkä takia valmiin aineiston käyttö on sekä käytännöllisesti että taloudellisesti perusteltua. Alkuperäisessä aineistossa on jo pohdittu ja mahdollisesti ratkaistu eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä seikkoja. (Tietoarkisto 2021.)

Tämän tutkielman aineistona toimi Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimus. Keva toteuttaa Julkisen alan työhyvinvointi tutkimusta kahden vuoden välein, jolloin tuloksia voidaan seurata systemaattisesti ajan kuluessa. Kyselyä on kerätty vuodesta 2014 lähtien, ja sitä on hieman muunneltu vuosien varrella. Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-kyselyn pohjalta on julkaistu raportti, jossa avataan tutkimuksessa saatuja tuloksia (Pekkarinen & Pulkkinen 2023). Lisäksi samasta aineistosta on laadittu aiemmin yksi selvitys, mikä vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta ja toistettavuutta. Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-tutkimusaineiston pohjalta on toteutettu myös kaksi pro gradu -tutkielmaa vuonna 2024. (Tietoarkisto n.d.) Aineistoa saa käyttää vain tutkimustarkoituksiin sekä ylempiin opinnäytteisiin, millä halutaan varmistaa asiantuntevaa ja vastuullista käyttöä. Aineisto on saatavilla Tietoarkistosta, ja sen käyttöön liittyy velvoite toimittaa viitetiedot kaikista julkaisuista Tietoarkiston asiakaspalveluun. (Tietoarkisto n.d.)

Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-kyselyn vastaukset olivat pääasiassa Likert-asteikollisia. Kyselyssä ei ollut vaihtoehtoja ”en osaa sanoa” tai ”en halua vastata”, mikä saattoi ohjata vastaajan valitsemaan sellaisen vaihtoehdon, joka ei välttämättä vastaa omakohtaista kokemusta parhaiten. Usein vastaaja, joka haluaisi käyttää ”en osaa sanoa” vaihtoehtoa valitsee Likert-asteikolta ”en samaa enkä eri mieltä”- vaihtoehdon. Tässä herää kuitenkin kysymys siitä, tarkoittavatko ”en osaa sanoa” ja ”en samaa enkä eri mieltä” samaa asiaa vai vääristääkö ”en osaa sanoa” -vaihtoehdon puuttuminen vastauksia.

”En osaa sanoa” tai ”en halua vastata” vaihtoehtojen käytölle ei ole olemassa mitään yleispäteviä ohjeita, jolloin vastuu on pitkälti tutkijalla itsellään. Tällaiset vastausvaihtoehdot voivat joissain tapauksissa olla perusteltuja, mutta niitä ei tulisi tarjota liian herkästi. Samalla niiden puuttuminen voi kuitenkin lisätä riskiä reliabiliteetille ja aiheuttaa turhautumista kyselyyn vastaajalle. (Tietoarkisto 2021.) Lisäksi Kevan Julkisen alan työhyvinvointi 2022-kyselylomaketta tarkasteltaessa on huomioitava, että sukupuolta kysyttäessä vastausvaihtoehtoina olivat ainoastaan ”nainen” tai ”mies”, eikä vaihtoehtoja ”muu” tai ”en

osaa sanoa” ollut saatavilla. Nämä seikat on hyvä huomioida ja tiedostaa, kun tutkimuksen perusteella tehdään päätelmiä ja toteutetaan analyysiä.

11.2 Lopuksi

Suomalainen koulutusjärjestelmä rakentuu kaikki koulutusasteet läpäisevälle yhtenäiselle arvoperustalle sekä tavoitteelle laadukkaasta varhaiskasvatuksesta ja koulutuksesta. Koko järjestelmän toimivuuden, kehittämisen ja laadun perustana on sitoutunut ja osaava henkilöstö. Tällä hetkellä tätä kehitystyötä haastavat muun muassa yhteiskunnalliset muutokset, väestörakenteen kehitys, resurssien puute ja yleinen hyvinvoinnin heikkeneminen. Erityisesti varhaiskasvatuksessa keskeisiä haasteita ovat jatkuvat muutokset, kiire henkilöstöpula ja työtehtävien moninaisuus. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2026, 3, 6; Karila 2016, 39–40.)

Viimeisten vuosien aikana varhaiskasvatusalan haasteet ovat nousseet esiin julkisessa keskustelussa, vaikka monet niistä ovat olleet alalle ominaisia jo pitkään. Alan epävakaa tilanne sekä heikentynyt veto- ja pitovoima liittyvät työn kuormittavuuteen, vähäiseen arvostukseen ja matalaan palkkatasoon. Henkilöstön kuormittuneisuus ja moninaiset työnkuvat heikentävät työhyvinvointia ja työkykyä, jotka ovat keskeisiä seikkoja varhaiskasvatuksen toiminnan ja laadun kannalta (Karila ym. 2024, 27; Havisalmi & Reunamo 2023, 52; Paananen & Tammi 2017, 44; Cumming & Wong 2019, 273.) Haasteiden esiin nostaminen on tärkeää niiden ratkaisemiseksi, mutta samalla olisi olennaista tunnistaa ja vahvistaa myös alan olemassa olevia vahvuuksia (Karila ym. 2024, 27).

Varhaiskasvatuksen veto- ja pitovoiman sekä työkyvyn vahvistaminen ovat keskeisiä kehittämiskohteita sekä nyt että tulevaisuudessa, ja niiden edistämässä on esihenkilöillä ja työyhteisöillä keskeinen rooli. Noin joka viides varhaiskasvatuksen opettaja ja lastenhoitaja tulee siirtymään vanhuuseläkkeelle seuraavan vuosikymmenen kuluessa, vaikka työskentelyn jatkaminen tämän jälkeenkin on yleistä. Erityisesti suurin ja kasvava työvoimatarve on varhaiskasvatuksen opettajista kasvukeskuksissa, kuten Uudellamaalla. Osaava ja hyvinvoiva henkilöstö sekä kykenee tarjoamaan laadukasta varhaiskasvatusta että tukemaan lapsen kasvua ja oppimispolkua. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2026, 4,6; Pekkarinen ym. 2024, 4,16,58.) Lisäksi varhaiskasvattajan hyvinvoinnin on todettu olevan yhteydessä hänen ja lapsen vuorovaikutuksen laatuun (Jones ym. 2020, 322). Tutkimusten mukaan varhaiskasvattajan myönteinen asenne vaikuttaa hänen käytökseensä, erityisesti siihen, miten

hän kohtaa lapsen (Martikainen & Oikarinen 2021, 147). On siten sekä varhaiskasvatuksen henkilöstön että lasten edun mukaista, että varhaiskasvattajat voivat työssään hyvin.

Keskustelu varhaiskasvatuksen nykytilasta on pyörinyt viime vuosina alan toimintaympäristön haasteiden sekä varhaiskasvatuslain uudistuksen tuomien muutosten ympärillä. Varhaiskasvatuslain (540/2018) uudistuksilla on pyritty kehittämään varhaiskasvatuksen työyhteisöjä ja vastaamaan työvoimapulaan sekä koulutustarpeisiin kasvatusalalla. Näiden muutosten on toivottu vaikuttavan positiivisesti varhaiskasvatuksen henkilöstön työhyvinvointiin ja varhaiskasvatuksen työn organisointiin. (Pekkarinen ym. 2024, 8.) Alan jatkuvat lainsäädännölliset ja ohjausasiakirjoihin liittyvät muutokset kuitenkin vaikeuttavat toiminnan pitkän aikavälin kehittämistä. Siitä huolimatta, että uudistukset ovat olleet perusteltuja, niiden käyttöönotto on vaatinut nopeaa sopeutumiskykyä ja resursseja. Alaa koskevan päätöksenteon tulee olla vahvasti perusteltua ja harkittua, ei ainoastaan taloudellisten seikkojen näkökulmasta vaan myös lasten ja perheiden kannalta. (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2026, 4.)

Laadukkaan varhaiskasvatuksen turvaaminen edellyttää henkilöstön osaamisen ja johtamisen jatkuvaa kehittämistä sekä suunnitelmallista ja pitkäjänteistä päätöksentekoa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2026, 3). Varhaiskasvatuksen henkilöstöltä edellytetään tulevaisuudessa yhä vahvempaa pedagogista osaamista ja asiantuntijuutta. Tätä kehityssuuntaa on pyritty vahvistamaan varhaiskasvatuslain (540/2018) uudistuksella, jonka keskeisenä tavoitteena on ollut henkilöstön koulutustason suunnitelmallinen nostaminen. Pedagogisen painotuksen rinnalla korostuvat laaja-alaiset kasvatukselliset ja koulutukselliset valmiudet, joihin sisältyvät muun muassa erityisopetukseen ja oppimisen tukeen liittyvät käytännöt, inklusiivisten toimintatapojen toteuttaminen, kulttuurisen moninaisuuden huomioiminen, digipedagogiikan hyödyntäminen sekä kestävyyskasvatuksen edistäminen. Nämä osaamisalueet ja taidot kytkeytyvät laajempiin yhteiskunnallisiin muutoksiin, kuten digitalisaatioon ja kestäväan kehitykseen. (Opetushallitus 2023.)

Varhaiskasvatuksen johtamisen rakenteisiin ja johtajien vaativan osaamisen tukemiseen tulisi panostaa (Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2026, 4). Päiväkodin johtajan työssä keskeistä on sekä lapsen oppimisen ja hyvinvoinnin turvaaminen että henkilöstön ja johtajan oman työhyvinvoinnin edistäminen (Kuusiholma-Linnamäki ym. 2023, 24). Työelämä muun yhteiskunnan ohella tulee olemaan sekä suurien haasteiden että mahdollisuuksien edessä lähitulevaisuudessa. Huolipuhe tulee kohdistumaan erityisesti mielenterveysongelmiin,

työelämän muuttuviin osaamisvaatimuksiin ja eriarvoisuuskehitykseen. (Kokkinen ym. 2020, 8.) Työelämän alati jatkuva muuttuminen muodostaa tarpeen oman osaamisen päivittämiselle, jonka mahdollistamiseen tarvitaan toimivia toimintamalleja ja joustavuutta (Väänänen ym. 2020, 11).

Lähteet

- Ahola, R., & Valkonen, S. (2024). Työhyvinvointi ja pitovoima muuttuvassa varhaiskasvatustyössä. *Journal of Early Childhood Education Research*, 13(3), 105–140. <https://doi.org/10.58955/jecer.146503>
- Airila, A., & Schaupp, M. (2020). Tietoa työkyvystä: Työn murros ja työkyky–näkökulmia ja välineitä työkykyjohtamisen tueksi. *Keskinäinen työeläkevakuutusyhtiö Varma*, 1, 2020.
- Alila, K., Ekroth, A., Tervaspalo, K. & Töytäri, A. (2024). Koulutuspolitiikan ajankohtaiset linjaukset. Teoksessa Halttunen, L., Alila, K., Ekroth, A., Tervaspalo, K., Töytäri, A., Mähönen, M., Päiviö, A., Penttinen, S., Helminen, J., Nevanen, S., Rusi, M., Wallin, O., Rutanen, N., Sajaniemi, N., Kola-Torvinen, P., Kumlin, T., Niemi, J., & Kahiluoto, T. (2024). Koulutusten kehittämistä tutkimuksella, yhteistyöllä ja verkostoitumalla: Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toisen toimintakauden loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2024:7. Helsinki, 21–24. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-727-7>
- Alila, K., Eskelinen, M., Estola, E., Kahiluoto, T., Kinos, J., Pekuri, H. M. & Lamberg, K. (2014). Varhaiskasvatuksen historia, nykytila ja kehittämisen suuntalinjat: Taustaineisto varhaiskasvatusta koskevaa lainsäädäntöä valmisteleavan työryhmän tueksi. Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä, 12.
- Aula, M. K., Laajala, P., & Pihlaja, R. (2017). Yhteistyö ja kumppanuudet tulevaisuuden kuntayhteisön rakentajana. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J. *Tulevaisuuden kunta*. Suomen kuntaliitto. Tampereen yliopisto. Valtiovarainministeriö., 517–536.
- Blomqvist, K. (2023). *Työyhteisön pieni kirja luottamuksesta*. TYÖ2030-julkaisuja.
- Broström, S., Einarsdottir, J., & Pramling Samuelsson, I. (2018). The Nordic Perspective on Early Childhood Education and Care. In B. van Oers & M. Flear (Eds.), *International Handbook of Early Childhood Education* (Vol. 1626, pp. 867–888). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-024-0927-7_45
- Collin, K. (2025). Työssä oppiminen työntekijöiden hyvinvoinnin edistäjänä. *Aikuiskasvatus*, 45(3), 231–236. <https://doi.org/10.33336/aik.157159>
- Cumming, T., Wong, S. (2019). Toward a holistic conceptualisation of early childhood educators' work-related well-being. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 20(3), 265–281. <https://doi.org/10.1177/1463949118772573>

- Cumming, T. (2017). Early Childhood Educators' Well-Being: An Updated Review of the Literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593.
<https://doi.org/10.1007/s10643-016-0818-6>
- Driskell, J. E., Salas, E., & Driskell, T. (2018). Foundations of Teamwork and Collaboration. *The American Psychologist*, 73(4), 334–348. <https://doi.org/10.1037/amp0000241>
- Ekroth, A. & Penttinen, S. (2024). Ammatillinen koulutus. Teoksessa Halttunen, L., Alila, K., Ekroth, A., Tervaspalo, K., Töytäri, A., Mähönen, M., Päiviö, A., Penttinen, S., Helminen, J., Nevanen, S., Rusi, M., Wallin, O., Rutanen, N., Sajaniemi, N., Kola-Torvinen, P., Kumlin, T., Niemi, J., & Kahiluoto, T. Koulutusten kehittämistä tutkimuksella, yhteistyöllä ja verkostoitumalla: Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toisen toimintakauden loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2024:7. Helsinki, 41–45.
- Eteläpelto, A., Hökkä, P., Paloniemi, S. & Vähäsantanen, K. (2014.) Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen: Hankkeen taustaa ja lähtökohtia. Teoksessa Hökkä, S., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! 17–32. Jyväskylä.
- EU-OSHA. (2024). European Agency for Safety and Health at Work. 3. Terveysten edistäminen työpaikalla <https://eguides.osha.europa.eu/all-ages/FI-fi/mita-tyokyvyn-edistaminen-tarkoittaa>. Viitattu 13.4.2025
- Faulkner, M., Gerstenblatt, P., Lee, A., Vallejo, V., & Travis, D. (2016). Childcare providers: Work stress and personal well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 14(3), 280-293.
- 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.
- Fonsén, E., & Keski-Rauska, M. (2018). Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. *Työelämän tutkimus*, 16(3), 185–200.
- Fonsén, E., & Parrila, S. (2016). Varhaiskasvatuksen johtajuus muutoksessa. Teoksessa Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J., Soukainen, U., Santalahti-kustannus, kustantaja, & PS-kustannus, kustantaja. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön, 7–21. PS-kustannus.

- Fonsén, E., & Parrila, S. (2016). Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J., Soukainen, U., Santalahti-kustannus, kustantaja, & PS-kustannus, kustantaja. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön, 23–41. PS-kustannus.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. (2021). Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa Holappa, A-S., Hyyryläinen, A., Kola-Torvinen, P., Korva, S. & Smeds-Nylund, A-S. (2021). Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. PS-kustannus. 81–97.
- Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R., Ukkonen-Mikkola, T., Alila, K., & Suomen varhaiskasvatus, julkaisija. (2021). Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Gould, R., Härkäpää, K. & Koskinen, S. (2015). Työkyvyn arviointi väestötutkimuksessa. TOIMIA-suositus.
- Halttunen, L., Rutanen, N., Sajaniemi, N. & Tervaspalo, K. (2024). Yliopistot. Teoksessa Halttunen, L., Alila, K., Ekroth, A., Tervaspalo, K., Töytäri, A., Mähönen, M., Päiviö, A., Penttinen, S., Helminen, J., Nevanen, S., Rusi, M., Wallin, O., Rutanen, N., Sajaniemi, N., Kola-Torvinen, P., Kumlin, T., Niemi, J., & Kahiluoto, T. (2024). Koulutusten kehittämistä tutkimuksella, yhteistyöllä ja verkostoitumalla: Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toisen toimintakauden loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2024:7. Helsinki, 50–53. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-727-7>
- Haveri, A. & Majoinen, K. (2017). Miten tähän on tultu? Kunnallishallinnon muutos polkuriippuvana ja evolutionäärisenä kehityksenä. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J. Tulevaisuuden kunta. Suomen kuntaliitto. Tampereen yliopisto. Valtiovarainministeriö. 42–55.
- Havisalmi, J., & Reunamo, J. (2023). Mistä varhaiskasvatuksen kaaoksessa on kysymys? *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 51–70.
- Heikka, J. (2016). Jaettu pedagoginen johtajuus ja opettajajohtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Parrila, S., Fonsén, E., Heikka, J., Soukainen, U., Santalahti-kustannus, kustantaja, & PS-kustannus, kustantaja. (2016). Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus: käsikirja käytännön työhön, 43–57. PS-kustannus.
- Heikkinen, K.-M., Heikonen, L., Fonsén, E., Kallioniemi, A., & Carpelan, R. (2026). Opettajasta johtajaksi?: Kertomuksia päiväkodin johtajien ja perusopetuksen rehtorien ammatti-identiteettien rakentumisesta. *Aikuiskasvatus*, 46(1), 22–34. <https://doi.org/10.33336/aik.161419>

- Heilala, C., Kalland, M., Lundkvist, M., Forsius, M., Vincze, L., & Santavirta, N. (2022). Work Demands and Work Resources: Testing a Model of Factors Predicting Turnover Intentions in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 50(3), 399–409. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01166-5>
- Helminen, J., Nevanen, S., Rusi, M. & Wallin, O. (2024). Ammattikorkeakoulut. Teoksessa Halttunen, L., Alila, K., Ekroth, A., Tervaspalo, K., Töytäri, A., Mähönen, M., Päiviö, A., Penttinen, S., Helminen, J., Nevanen, S., Rusi, M., Wallin, O., Rutanen, N., Sajaniemi, N., Kola-Torvinen, P., Kumlin, T., Niemi, J., & Kahiluoto, T. (2024). Koulutusten kehittämistä tutkimuksella, yhteistyöllä ja verkostoitumalla: Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toisen toimintakauden loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2024:7. Helsinki, 45–49.
- Hjelt, H. (2023). Työnä varhaiskasvatus: ammattilaisten puhetta suomalaisesta varhaiskasvatuksesta. Tampereen yliopisto.
- Hjelt, H. & Karila, K. (2017). Varhaiskasvatustyön paikantuminen työntekijöiden puheessa. *Työelämän tutkimus – Arbetslivsforskning* 15(3), 234–249.
- Hjelt, H., Junntila, N., Silvennoinen, S., Kokko-Muhonen, O., Silvén, M., Lehtiniemi, S., Siitonen, E. & Westerlund, B. (2021). Teoksessa Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Opetus- ja kulttuuriministeriö. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-263-876-2>
- Hujala, E., Heikka, J., & Halttunen, L. (2020). Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa Hujala, E., Turja, L., & Alijoki, A. Varhaiskasvatuksen käsikirja. (5. Uudistettu painos.). PS-kustannus. 294–309.
- Hökkä, P., Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Herranen, S. & Eteläpelto, A. (2014.) Järki ja tunteet – Kohti toimijuutta tukevaa johtamista. Teoksessa Hökkä, P., Paloniemi, S., Vähäsantanen, K., Herranen, S., Manninen, M. & Eteläpelto, A. Ammatillisen toimijuuden ja työssä oppimisen vahvistaminen – Luovia voimavaroja työhön! 121–144. Jyväskylän yliopisto.
- Hörkkö, E., Silvennoinen, H., & Järvinen, T. (2022). Työssä oppimisen mahdollisuudet ja työelämän luottamus palkansaajien kokemina Suomessa vuosina 2004–2016. *Työelämän Tutkimus (Verkkoaineisto)*, 20(3), 305–332 <https://doi.org/10.37455/tt.102922>

- Jones, C., Johnstone, M., Hadley, F., & Waniganayake, M. (2020). Early childhood educators' workplace well-being: It's everyone's right. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 322–335. <https://doi.org/10.1177/1836939120966086>
- Jyväskylän yliopisto. (n.d.) Yhteiskirjoittaminen tutkielmaopinnoissa. <https://www.jyu.fi/fi/opiskelijalle/jatkuvan-oppimisen-ohjeet/nain-opiskelen-avoimessa-yliopistossa/yhteiskirjoittaminen-tutkielmaopinnoissa>. Viitattu 1.4.2026
- Kahila, S., & Heikka, J. (2025). Planning, assessment, and development time through the lens of teacher leadership – Perceptions of Finnish early childhood education teachers. *Educational Management, Administration & Leadership*. <https://doi.org/10.1177/17411432251354887>
- Kajamaa, A., Hökkä, P., & Vähäsantanen, K. (2025). Jatkuva oppiminen - todellisuutta, toiveita ja vaateita. *Aikuiskasvatus*, 45(3), 146–147. <https://doi.org/10.33336/aik.173270>
- Kangas, J., Ukkonen-Mikkola, T., Sirvio, K., Hjelt, H., & Fonsén, E. (2022). Kun aika ja resurssit eivät riitä tekemään työtä niin hyvin kuin osaisi ja haluaisi sitä tehdä: Varhaiskasvatuksen opettajien käsityksiä työn haasteista ja mahdollisuuksista. *Kasvatus & Aika (Verkkolehti)*, 16(2). <https://doi.org/10.33350/ka.109089>
- Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Karvi. (2026). Yhteenveto Kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen arviointituloksista: Koulutusjärjestelmän kehittämistarpeet muuttuvassa toimintaympäristössä.
- Kanttonen, E., Onnismaa, E. L., Reunamo, J., & Tahkokallio, L. (2020). Sitoutuneet, epävarmat ja poistujat–varhaiskasvatuksen opettajaksi opiskelevien sitoutuneisuus työelämään opintojen loppuvaiheessa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 9(2), 264–289.
- Karila, K. (2016). Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallituksen raportit ja selvitykset 2016:6.
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. (2017). Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatukseen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki: Lönnberg Print & Promo.
- Karila, K., Eerola, P., Alasuutari, M., Kuukka, A., & Siippainen, A. (2017). Varhaiskasvatuksen järjestämisen puhekehykset kunnissa. *Yhteiskuntapolitiikka* 82, 2017(4), 392–403.

- Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen ja varhaiskasvatuksen koulutuksen kehittämisen kansainvälinen toimintaympäristö. Teoksessa Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K. (2021). Varhaiskasvatuksen koulutukset osana laajempaa varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Teoksessa Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. (2021). Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Karila, K., Rantala, K., Rusi, M., Davidsson, S., Helakari, P., Holsti, E., Keloneva, R., Kytölaakso, K., Malkamäki, L., Valkonen, S., Frisk, T., Mustonen, K., Sarkkinen, T., Huhtanen, M., & Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, kustantaja. (2024). Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa 2023: arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Keva. (2022). Julkisen alan työhyvinvointi 2022 [sähköinen tietoaaineisto]. Versio 1.0 (2024-01-25). Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto [jakaja].
- Keva. (2026). Eläkevakuuttaja Keva. <https://www.keva.fi/tama-on-keva/keva> Viitattu 12.4.2026
- Kinnari, H. (2020). Elinikäinen oppiminen ihmistä määrittämässä. Genealoginen analyysi UNESCO:n, EU:n ja OECD:n politiikasta. Jyväskylä: FERA.
- Kinnari, H. (2020). Elinikäisestä kasvajasta kykypääomakoneeksi: Elinikäinen oppiminen yrittäjämäisen talouden aikakaudella. *Aikuiskasvatus*, 40(4), 305–319. <https://doi.org/10.33336/aik.100535>
- Kinnari, H., Laalo, H. & Silvennoinen, H. (2022). ”Kohti merkityksellistä elämää” – jatkuva oppiminen tulevaisuuden hallintana. Teoksessa Lemmetty, S., Collin, K., & Jyväskylän yliopisto, julkaisija. (2022). Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Jyväskylän yliopisto.
- Kokkinen, L., Ala-Laurinaho, A., Alasoini, T., Varje, P., Väänänen, A. & Toppinen-Tanner, S. (2020). Työelämässä vaikuttaa neljä keskeistä muutosvoimaa. Teoksessa Kokkinen, L. (toim.) (2020). Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehittämisestä. Työterveyslaitos, Helsinki
- Kola-Torvinen, P. (2024). Varhaiskasvatuksen henkilöstön täydennyskoulutus. Teoksessa Halttunen, L., Alila, K., Ekroth, A., Tervaspalo, K., Töytäri, A., Mähönen, M., Päiviö, A., Penttinen, S., Helminen, J., Nevanen, S., Rusi, M., Wallin, O., Rutanen, N., Sajaniemi, N., Kola-Torvinen, P., Kumlin, T., Niemi, J., & Kahiluoto, T. (2024). Koulutusten kehittämistä tutkimuksella, yhteistyöllä ja verkostoitumalla: Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumin toisen toimintakauden

- loppuraportti. Opetus- ja kulttuuriministeriö. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2024:7. Helsinki, 54.
- Korkiakangas, E., Batista, L., Turpeinen, M., Salmi, A., & Laitinen, J. (2019). Työkyvyn talomallin soveltuvuus yhteisölliseen terveyden ja työkyvyn edistämiseen. *Työelämän tutkimus*, 17(2), 103–118.
- Kumpulainen, K., Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Pitkäniemi, H. (2023). Occupational well-being and teamwork in Finnish early childhood education. *Journal of Early Childhood Education Research*, 12(2), 71–97. <https://doi.org/10.58955/jecer.v12i2.119784f>
- Kuntaliitto. (2026). Varhaiskasvatus. www.kuntaliitto.fi/hyvinvointi-ja-sivistys/opetus-ja-koulutus/varhaiskasvatus. Viitattu 11.4.2026.
- Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat KT. (2026). Kunta-alan henkilöstötilastot. <https://www.kt.fi/tilastot-ja-julkaisut/kunta-alan-henkilostotilastot>. Viitattu 11.4.2026
- Kunta- ja hyvinvointialuetyönantajat KT. (2019). Työelämän tasa-arvoa edistetään myös kielenkäytöllä. <https://www.kt.fi/uutiset-ja-tiedotteet/2019/tasa-arvoinen-kielenkaytto?> Viitattu 11.11.2025
- Kuntarekry. (2023). Julkisen sektorin työllä ylläpidetään hyvinvointivaltiota meille jokaiselle. <https://www.kuntarekry.fi/fi/tyoelama-uutiset/tyoelama/julkisen-sektorin-tyll-yllpidetn-hyvinvointivaltiota-meille-jokaiselle/> Viitattu 11.4.2026
- Kupias, P., & Peltola, R. (2019). *Oppiminen työssä*. Helsinki: Gaudeamus.
- Kupila, P. (2020). Varhaiskasvatuksen asiantuntijuus oppivassa työyhteisössä. Teoksessa Hujala, E., Turja, L., Alijoki, A. (2020). *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. (5. Uudistettu painos.). PS-kustannus.
- Kupila, P., & Karila, K. (2019). Peer mentoring as a support for beginning preschool teachers. *Professional Development in Education*, 45(2), 205–216. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1427130>
- Kupila, P. (2023). Vertaismentorointi ammatillisen kehittymisen tilana varhaiskasvatuksessa. *Tutkittua varhaiskasvatuksesta*. <https://tutkittuavarhaiskasvatuksesta.com/2023/09/08/vertaismentorointi-ammattillisen-kehittymisen-tilana-varhaiskasvatuksessa/> Viitattu: 6.1.2026
- Kuusiholma-Linnamäki, J., Sarkkinen, T., Vlasov, J., Fonsén, E., Heikkinen, S., Hjelt, H., Lahtinen, J., Lohi, N., Mäkelä, M., Siippainen, A., & Kansallinen koulutuksen arviointikeskus, julkaisija. (2023). *Päiväkodin johtajan työ: johtamiskokonaisuudet, varajohtamisen rakenteet ja johtajan työhön kohdistuvat odotukset*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Laihanen, E. (2006). Kirjoittajan ABC: Yhdessä kirjoittaminen ja yhteiskirjoittaminen. Oulun yliopiston kirjasto.
https://webcgi.oulu.fi/oykk/abc/kirjoittamisprosessi/yhdessa_kirjoittaminen_ja_yhteiskirjoittaminen/. Viitattu 1.4.2026
- Laine, P. (2015). Oppimismahdollisuudet, osaaminen ja työhyvinvointi. *Aikuiskasvatus*, 35(1), 30–46. <https://doi.org/10.33336/aik.94120>
- Laine, P. (2013). Työhyvinvoinnin kehittäminen: hyvän kehittämisen reunaehdoja tutkimassa. Turun yliopisto.
- Lemmetty, S. & Collin, K. (2022). Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Jyväskylän yliopisto.
- Lemmetty, S., Jaakkola, M., Collin, K. & Pihlajamaa, J. (2022). Jatkuva työssä oppiminen – lähtökohtia, edellytyksiä ja seurauksia. Teoksessa Lemmetty, S. & Collin, K. Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Jyväskylän yliopisto. 22–55.
- Lundkvist, M., Nyby, J., Autto, J., & Nygård, M. (2017). From universalism to selectivity? The background, discourses and ideas of recent early childhood education and care reforms in Finland. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1543–1556.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1295041>
- Lintula, L., Salo, P., Halonen, J., Aalto, V., Ervasti, J., Kouvonen, A., & Oksanen, T. (2022). Työyhteisön sosiaalinen pääoma ja työntekijöiden työkyky: pseudokokeellinen tutkimus. *Sosiaalilääketieteellinen Aikakauslehti*, 59(4).
<https://doi.org/10.23990/sa.98692>
- Maczulskij, T. (2017). Ketkä päätyvät työskentelemään julkisella sektorilla. *Talous ja Yhteiskunta*, 2017(4), 28–33. https://labore.fi/wp-content/uploads/2020/02/Talous_Yhteiskunta4_2017.pdf
- Manka, M-L. & Manka, M. (2016). Työhyvinvointi. Talentum pro.
- Martikainen, S-J. & Oikarinen, T. (2021). Lapsista näkee, että me tehdään tämä hyvin”: Sosioemotionaalisen hyvinvoinnin toimintakulttuuri päiväkodissa. *Journal of Early Childhood Education Research*, 10(3).
- McDonald, P., Thorpe, K., & Irvine, S. (2018). Low pay but still we stay: Retention in early childhood education and care. *Journal of Industrial Relations*, 60(5), 647–668.
<https://doi.org/10.1177/0022185618800351>
- Melin, H. & Saari, T. (2019). Työn ja työelämän tutkimuksen muuttuvat maailmat. Heiskanen, T., Syvänen, S., Rissanen, T., & Tampere University Press, kustantaja.

- (2019). *Mihin työelämä on menossa?: tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.729>
- Miettinen, R., Lang, T., Pehkonen, L., & Pihlainen, K. (2021). Euroopan Unionin elinikäisen oppimisen avaintaidot, Eurooppalainen tutkintoviitekehys ja oppilaitosten opetussuunnitelmien kehittäminen. *Ammattikasvatuksen aikakauskirja*, 23(2), 13–31.
- Nislin, M., Sajaniemi, N., Sims, M., Suhonen, E., Maldonado, E. F., Hyttinen, S., & Hirvonen, A. (2016). Occupational well-being and stress among early childhood professionals: the use of an innovative strategy to measure stress reactivity in the workplace. *Open Review of Educational Research*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/23265507.2015.1128352>
- Nummenmaa, L. (2009). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi. Helsinki.
- Nummenmaa, L., & Tammi, kustantaja. (2023). *Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät*. Tammi. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-952-04-5924-6>
- Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J., Suomen kuntaliitto, kustantaja, Tampereen yliopisto, & Suomi. Valtiovarainministeriö. (2017). *Tulevaisuuden kunta*. Suomen Kuntaliitto.
- Nykopp, M. (2025). Mitä tulisi huomioida yhteiskirjoittamisen alussa? Yhteiskirjoittamisen videosarja, osa 1. Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto. <https://m3.jyu.fi/jyumv/ohjelmat/erillis/avoin/testi/toinen-testi/recording-15-08-2025-13.58>. Viitattu 1.4.2026
- Nyrönen, H. & Ukkonen-Mikkola, T. (2021). Tiimisopimuksella tukea varhaiskasvatuksen moniammatilliseen työhön. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R., Ukkonen-Mikkola, T., Alila, K., & Suomen varhaiskasvatus, julkaisija. (2021). *Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin*. Suomen varhaiskasvatus ry.
- Onnismaa, E. L., Tahkokallio, L., Reunamo, J., & Lipponen, L. (2017). Ammatin induktiovaiheessa olevien lastentarhanopettajan tehtävissä toimivien arvioita työnkuvastaan, osaamisestaan ja työn kuormittavuudesta. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 188–206.
- Opetushallitus. (n.d.) Koulutuksen merkitys kestävän tulevaisuuden saavuttamiseksi. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/koulutuksen-merkitys-kestavan-tulevaisuuden-saavuttamiseksi>. Viitattu 11.4.2026.
- Opetushallitus. (n.d.) Opetushallituksen tehtävät. <https://www.oph.fi/fi/tietoa-meista/opetushallituksen-tehtavat>. Viitattu 8.1.2025

- Opetushallitus. (2022). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2022.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10191903>
- Opetushallitus. (2026) Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden 2022 muuttaminen 17.12.2025. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/maaraykset/liite/c5af106d-2e3f-48cd-b554-7f35fd354936>
- Opetushallitus. (2014). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.
<https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/dokumentit/10191910>
- Opetushallitus. (2026). Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014 muuttaminen 26.3.2026. <https://eperusteet.opintopolku.fi/eperusteet-service/api/maaraykset/liite/f984fe71-83cc-4502-b8be-27cf818222d3>
- Opetushallitus. (n.d.) Mitä on varhaiskasvatus? <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/mita-varhaiskasvatus>. Viitattu 11.11.2024.
- Opetushallitus. (2025). Päivitetyt varhaiskasvatussuunnitelman perusteet on julkaistu. <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2025/paivitetyt-varhaiskasvatussuunnitelman-perusteet-julkaistu>. Viitattu 14.1.2026.
- Opetushallitus. (2023). Luupin alla: Millaisia ovat varhaiskasvatuksen henkilöstön osaamistrendit? <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2023/luupin-alla-millaisia-ovat-varhaiskasvatuksen-henkiloston-osaamistrendit>. Viitattu 18.3.2026
- Opetus- ja kulttuuriministeriö (n.d.). Jatkuva oppiminen. Viitattu 13.4.2026.
- Paananen, M., & Tammi, T. (2017). Työn kuormittavuuden kokemusten, työn tehostamisen ja sairauspoissaolojen moniulotteiset yhteydet lastentarhanopettajan työssä. *Journal of early childhood education research*, 6(1), 43–60.
- Paronen, E., Rissanen, E., Taskinen, H. & Laulainen, S. (2017.) Kunnat hyvinvoinnin edistäjinä – hyvinvoinnin edistämisen näkökulmia ja malleja. *Koulutus kunnan palvelujen ytimessä: tulevaisuuden opetus ja oppiminen*. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J. *Tulevaisuuden kunta*. Suomen kuntaliitto. Tampereen yliopisto. Valtiovarainministeriö. 336–350.
- Pekkarinen, L., Erkkilä, T., Rissanen, M., Huunonen, S., Kohonen, K., & Keva, kustantaja. (2024). *Varhaiskasvatuksen henkilöstön työkyky ja sen johtaminen: työkyvyttömyysriskeistä ratkaisuihin*. Kevan tutkimuksia 1/2024.
- Pekkarinen, L. & Pulkkinen, J. (2023) *Julkisen alan työhyvinvointi vuonna 2022*. Kevan tutkimuksia 1/2023.

- Pyöriä, P., Ojala, S. & Nätti, J. (2019). Heiskanen, T., Syvänen, S., Rissanen, T., & Tampere University Press, kustantaja. (2019). *Mihin työelämä on menossa?: tutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press. <https://doi.org/10.61201/tup.729>
- Päivähoitolaki 36/1973. Laki lasten päivähoidosta.
<https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1973/36>
- Rintala, H., Postareff, L., & Ryymin, E. (2023). Sitoudun, siis opin - Miten edistää jatkuvaa oppimista työssä? *Työelämän Tutkimus (Verkkoaineisto)*, 21(1), 33–57.
<https://doi.org/10.37455/tt.107998>
- Ranta, S. 2020. Positiivinen pedagogiikka suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ja esiopetuksessa. Rovaniemi: Acta electronica Universitatis Lapponiensis 283.
- Ranta, S. & Heiskanen, N. (2022). Toimiva tiimityö – jaettu vastuu lapsen tuesta [A functional teamwork -shared responsibility for child support]. Teoksessa N. Heiskanen & M. Syrjämäki (Eds.). *Pienet tuetut askeleet –Varhaiskasvatuksen uudistuvat tuki ja kehittyvät käytännöt [Small supported steps -Renewed support and developing practices in early childhood education]*. 137–154. PS-Kustannus
- Ranta, S., Harju-Luukkainen, H., Kahila, S., & Korkeaniemi, E. (2022). At worst it leads to madness.” A phenomenographic approach on how early childhood education professionals experience emotions in teamwork. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3), 19–41. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.313>
- Ranta, S., & Uusiautti, S. (2022). Functional teamwork as the foundation of positive outcomes in early childhood education and care settings. In *Positive education and work: Less struggling, more flourishing* (pp. 195–221). Cambridge Scholars Publishing.
- Ranta, S., & Uusiautti, S. (2022). Toimiva tiimityö onnistuneen varhaiskasvatuksen perustana. *Kasvatus*, 53(1), 79–85. <https://doi.org/10.33348/kvt.113950>
- Ryky, P. (2022). Elinikäisen oppimisen kokeminen työuralla tarvittavan osaamisen uudistamiseen pyrkivässä ryhmäinterventiossa. Teoksessa Lemmetty, S. & Collin, K. *Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä*. Jyväskylän yliopisto. 156–192.
- Saari, A. (2016) Elinikäinen oppiminen ja yksilöivä valta. *Aikuiskasvatus*, 36(1), 4–13.
<https://doi.org/10.33336/aik.88470>
- Seppälä, P. & Hakanen, J. (2017). Työn voimavarat, vaatimukset ja niiden tuunaaminen. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., Feldt, T. *Tykkää työstä: Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2024). Hyvinvointialueet vastaavat sosiaali- ja terveyspalvelujen ka pelastustoimen järjestämisestä. <https://stm.fi/hyvinvointialueet>. Viitattu 7.1.2025
- Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. (2025). Työturvallisuus ja työhyvinvointi. <https://stm.fi/tyohyvinvointi>. Viitattu 2.2.2026
- Syväjärvi, A., & Kivivirta, V. (2017). Tulevaisuuden kunta ja digitalisaatio –kohti digikuntaa ja digikuntalaista. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J. Tulevaisuuden kunta. Suomen kuntaliitto. Tampereen yliopisto. Valtiovarainministeriö. 265–277.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2023). Mitä toimintakyky on? <https://thl.fi/aiheet/toimintakyky/mita-toimintakyky-on> Viitattu 16.1.2025
- Tietoarkisto. (2021). Kvantitatiivisen tutkimuksen verkkokäsikirja. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvanti/> Viitattu 14.4.2026
- Tietoarkisto. (n.d.). Aineistoluettelo. FSD3804 Julkisen alan työhyvinvointi 2022. Julkaisut aineistosta. <https://doi.org/10.60686/t-fsd3804> Viitattu 12.4.2026
- Tietoarkisto. (n.d.). Aineistoluettelo. FSD3804 Julkisen alan työhyvinvointi 2022. Koko kuvailu. <https://doi.org/10.60686/t-fsd3804> Viitattu 12.4.2026
- Turun yliopisto. (2023). Tekoäly opetuksessa ja opiskelussa. Viitattu 18.3.2026
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK). (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja 3/2019. Helsinki: TENK. https://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/Ihmistieteiden_eettisen_ennakoarvioinnin_ohje_2019.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (TENK). (2026). Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK). <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>. Viitattu 1.4.2026
- Työterveyslaitos. (n.d.). Työkyvyn tuki-koulutus. Palvelutarpeen tunnistaminen ja arviointi. <https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/tyokyvyn-tuki/palvelutarpeen-tunnistaminen-ja-arviointi> Viitattu 14.4.2026
- Työterveyslaitos. (n.d.). Osa 1. Strateginen työhyvinvoinnin johtaminen ja käsitteet. 1.1 Työhyvinvointi. <https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/tyohyvinvoinnin-tiedolla-johtaminen-sote-alalla/osa-1-strateginen-tyohyvinvoinnin-johtaminen-ja-kasitteet/11-tyohyvinvointi>. Viitattu 26.7.2025

- Työterveyslaitos. (n.d.). Työkyky. <https://www.ttl.fi/teemat/tyohyvinvointi-ja-tyokyky/tyokyky>. Viitattu 11.4.2026
- Työterveyslaitos. (n.d.). Työkykyjohtaminen-mitä ja miksi? <https://www.ttl.fi/oppimateriaalit/strateginen-tyokykyjohtaminen/tyokykyjohtaminen-mita-ja-miksi> Viitattu 10.3.2026
- Työterveyslaitos. (n.d.). Työturvallisuus. Työturvallisuuslain soveltamisopas. <https://www.ttl.fi/teemat/tyoturvaluus/tyoturvaluuslain-soveltamisopas>. Viitattu 2.2.2026.
- Työturvallisuuskeskus. (2022). Työelämä ja työt muuttuvat–yhteisöjen ja yksilöiden työhyvinvointi korostuu.
- Työturvallisuuskeskus. (n.d.) Työyhteisö. <https://ttk.fi/tyoturvaluus/tyohyvinvointi/tyoyhteiso/> Viitattu 20.1.2026
- Tähtinen, J., Laakkonen, E., Broberg, M., & Tähtinen, R. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita (2. uudistettu painos.). Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., & Wallin, O. (2020). Varhaiskasvatuksen työ muuttuu-muuttuuko asiantuntijuus? Työelämän tutkimus, 18(4), 323–339.
- Ukkonen-Mikkola, T., Yliniemi, R., Wallin, O., & Kinnunen, P. (2021). Kohti muuttuvaa moniammatillisuutta. Teoksessa Fonsén, E., Koivula, M., Korhonen, R., Ukkonen-Mikkola, T., Alila, K., & Suomen varhaiskasvatus, julkaisija. (2021). Varhaiskasvatuksen asiantuntijat: yhteistyössä eteenpäin. Suomen varhaiskasvatus ry. 71–84.
- UNESCO. (2025). What do you need to know on lifelong learning. <https://www.unesco.org/en/lifelong-learning/need-know>. Viitattu 24.2.2026.
- Valtiovarainministeriö. (2024). <https://www.tutkihallintoa.fi/valtio/henkilostotiedot/>. Viitattu 11.11.2024.
- Valtiovarainministeriö. (n.d.). Hallinnon rakenteet ja ohjaus. <https://vm.fi/hallintopolitiikka/hallinnon-rakenteet>. Viitattu 11.4.2026.
- Varhaiskasvatuslaki (540/2018). Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2018/20180540>
- Viitala, R. (2017). Henkilöstöjohtaminen tulevaisuuden kunnassa. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J., Suomen kuntaliitto, kustantaja, Tampereen yliopisto, & Suomi. Valtiovarainministeriö. (2017). Tulevaisuuden kunta. Suomen Kuntaliitto. 448–464.
- Virolainen, H. (2012). Kokonaisvaltainen työhyvinvointi. BoD-Books on demand.

- Vlasov, J., Sarkkinen, T. & Harkoma, S. (2024) Laadukkaan varhaiskasvatuksen toteuttaminen vaatii kestäviä poliittisia päätöksiä. Policy Brief 1:2024. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vlasov, J., Salminen, J., Repo, L., Karila, K., Kinnunen, S., Mattila, V., ... & Sulonen, H. (2018). Varhaiskasvatuksen laadun arvioinnin perusteet ja suositukset. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.
- Vähäsantanen, K., Paloniemi, S., Hökkä, P. & Vasama, T. (2022). Tunteet ja työssä oppiminen - Rohkeus, turvallisuus, epävarmuus ja häpeä. Teoksessa Lemmetty, S. & Collin, K. Jatkuva oppiminen ja aikuispedagogiikka työssä. Jyväskylän yliopisto. 300–330.
- Väljärvi, J. (2017). Koulutus kunnan palvelujen ytimessä: tulevaisuuden opetus ja oppiminen. Teoksessa Nyholm, I., Haveri, A., Majoinen, K., Pekola-Sjöblom, M., Airaksinen, J., Suomen kuntaliitto, kustantaja, Tampereen yliopisto, & Suomi. Valtiovarainministeriö. (2017). Tulevaisuuden kunta. Suomen Kuntaliitto.
- Vänskä, M. (2022). Työhyvinvointi ja sen kehittäminen julkisessa organisaatiossa. Vaasan yliopisto.
- Väänänen, A., Smedlund, A., Törnroos, K., Kurki, A., Soikkanen, A., Panganniemi, N. & Toppinen-Tanner, S. (2020). Ajattelu- ja toimintatapojen muutos. Teoksessa Kokkinen, L. (toim.) (2020). Hyvinvointia työstä 2030-luvulla. Skenaarioita suomalaisen työelämän kehittymisestä. Työterveyslaitos, Helsinki
- Väänänen, E., & Lemmetty, S. (2025). Esihenkilön työntekijälle osoittaman tuen yhteys työikäisten informaaliin työssä oppimiseen ja työn merkityksellisyyden kokemukseen. *Aikuiskasvatus*, 45(3), 184–199. <https://doi.org/10.33336/aik.149521>
- WebPower. (n.d.) Statistical power analysis online. https://webpower.psychstat.org/models/means01/effectsize.php?utm_source=chatgpt.com. Viitattu 30.10.2025.
- Wenström, S. (2020). Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. (2016). Opiskelijoiden näkemyksiä lastentarhanopettajan työstä uuden työn kulttuurissa. *Aikuiskasvatus*, 36(4), 258–269. <https://doi.org/10.33336/aik.88511>.

Liitteet

Liite 1. Pääkomponenttianalyysin korrelaatiotaulukko

Correlations

		Correlations			
		[esimtyyt14] Olen tyytyväinen lähimmän esimieheni johtamistapaan	[esimpal14] Saan esimiehlteni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni	[esimtuki18] Saan esimiehlteni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen	[esimoik14] Koen esimieheni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmuka iseksi
[esimtyyt14] Olen tyytyväinen lähimmän esimieheni johtamistapaan	Pearson Correlation	1	,610**	,719**	,727**
	Sig. (2-tailed)		<,001	<,001	<,001
	N	3620	3602	3610	3603
[esimpal14] Saan esimiehlteni palautetta siitä, miten olen onnistunut työssäni	Pearson Correlation	,610**	1	,603**	,534**
	Sig. (2-tailed)	<,001		<,001	<,001
	N	3602	3619	3611	3599
[esimtuki18] Saan esimiehlteni työhöni tukea ja apua silloin, kun sitä tarvitsen	Pearson Correlation	,719**	,603**	1	,662**
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001		<,001
	N	3610	3611	3629	3609
[esimoik14] Koen esimieheni toiminnan tasapuoliseksi ja oikeudenmukaiseksi	Pearson Correlation	,727**	,534**	,662**	1
	Sig. (2-tailed)	<,001	<,001	<,001	
	N	3603	3599	3609	3619

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Liite 2. Muuttujien jakaumat prosentteina

