



**TURUN  
YLIOPISTO**

## **Johtajuuden polut varhaiskasvatuksessa**

Kasvatustieteiden  
pro gradu -tutkielma

Laatija:  
Anne Bergman

Ohjaaja:  
Apulaisprofessori Minna Kyttälä

16.12.2021  
Turku

Turun yliopiston laatujärjestelmän mukaisesti tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu  
Turnitin OriginalityCheck -järjestelmällä.

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Anne Bergman

**Otsikko:** Johtajuuden polut varhaiskasvatuksessa

**Ohjaaja:** Apulaisprofessori Minna Kyttälä

**Sivumäärä:** 84 sivua

**Päivämäärä:** 16.12.2021

Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkasteltiin päiväkodin johtajien polkuja varhaiskasvatuksen alalle ja päiväkodin johtotehtäviin. Tutkimusaineisto muodostui seitsemän päiväkodin johtajan työssä toimivan henkilön puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Haastatteluun selvitettiin, miten ja miksi johtajat ovat varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen johtamistehtäviinsä hakeutuneet tai ajautuneet ja mitä koulutus ja sen kautta tullut osaaminen merkitsee heidän työssään. Tutkimuksessa selvitettiin, millaisia mahdollisuuksia johtajat näkevät johtajuuden polullaan jatkossa. Lisäksi tutkittiin, millaista koulutusta johtajat ovat saaneet johtamiseensa peruskoulutuksensa lisäksi, millaista lisäkoulutusta johtajat kaipaisivat ja mitä johtajat itse ajattelevat tehtävän kelpoisuusvaatimusten noususta.

Tutkimuksessa käytettiin kvalitatiivista tutkimusotetta ja aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Valittua aineistoa analysoitiin sisällönanalyysin, teemoittelun ja tyypittelyn keinoin. Tutkimuksen perusteella ilmeistä on, että olosuhteilla ja sattumalla on aina osansa ihmiselämässä tapahtuvilla muutoksilla. Haastatteluaineiston perusteella voidaan kuitenkin todeta, että päiväkodin johtajuus on ammattimaistunut omaksi, selväksi professiokseen muiden koulutusalan johtajatehtävien joukkoon. Päiväkodin johtajuutta ei hoideta enää muiden työtehtävien ohessa. Johtajuus kiinnostaa ja johtajaksi hakeudutaan. Kaikkien johtajien reitit eivät ole päämäärätietoisia johtajuusreittejä, mutta substanssiosaamisen kannalta on tärkeä merkitys myös sillä, että ennen johtajan työtä on työskennelty myös varhaiskasvatuksen opettajana. Päiväkodin varajohtajuus näyttäytyi selkeänä ohjaustekijänä johtajan työhön. Haastateltujen puheessa korostui koulutuksen merkitys työssä onnistumiseen ja tehtävän tuleva kelpoisuusvaatimus, maisterintutkinto, nähtiin tarpeellisena. Alan kiihtyneestä muutostahdista huolimatta kaikki haastatellut näkivät itsensä jatkossakin päiväkodin johtajan tehtävissä. Muina jatkovaihtoehtoina mainittiin varhaiskasvatuksen kehittämistehtävät, asiantuntijatyö, ylempi johtamistyö, työt toisella alalla ja jatkokoulutus.

Johtopäätöksinä uusien johtajien urapolku tulee tehdä selkeäksi, kannustavaksi, apulaisjohtajuuden kautta johtajuuteen valmentavaksi sekä johtamistyöhön harjaannuttavaksi. Johtajuuden täydennyskoulutukseen tulee panostaa ja kohti erillistä, päiväkodin johtajan tehtävään pätevöittävää lisäkoulutusta pyrkiä. Pitovoimaa päiväkodin johtajan tehtävässä ja varhaiskasvatuksen alalla pysymisessä saadaan huolehtimalla varhaiskasvatusalan riittävästä resurssoinnista ja korjaamalla päiväkodin johtajien palkkausta haastavan johtamistehtävän vaatimalle tasolle.

**Avainsanat:** varhaiskasvatus, johtajuus, päiväkodin johtaja, koulutus, urapolku

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>Johtajuus varhaiskasvatuksessa</b>	<b>8</b>
2.1	Varhaiskasvatus	10
2.2	Varhaiskasvatuksen johtajuus	11
2.3	Kasvatusalan johtajuusselvitykset viime vuosina	13
<b>3</b>	<b>Teoreettisia lähtökohtia johtajuudelle</b>	<b>18</b>
3.1	Päiväkotijohtajuuden kontekstuaalinen malli	18
3.2	Strategisen johtamisen kolmen tason malli	19
3.3	Pedagoginen päiväkodin johtajuus	20
3.4	Jaettu ja yhteinen päiväkodin johtajuus	21
3.5	Hajautetun organisaation johtaminen	22
3.6	Päiväkodin johtajan muuttuva työnkuva ja johtajuus	23
<b>4</b>	<b>Koulutus ja urapolku</b>	<b>26</b>
4.1	Varhaiskasvatuksen koulutus	27
4.2	Koulutuksen vaikuttavuus	31
4.3	Urapolku	32
<b>5</b>	<b>Tutkimuskysymykset</b>	<b>34</b>
<b>6</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen ja analyysi</b>	<b>35</b>
6.1	Tutkittavat, aineiston keräys ja tutkimusetiikka	35
6.2	Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	37
6.3	Aineiston analyysi	40
<b>7</b>	<b>Tutkimustulokset</b>	<b>44</b>
7.1	Johtajuuden poluilla	44
7.1.1	Tie varhaiskasvatuksen opintojen pariin	44
7.1.2	Varhaiskasvatuksen kiinnostavuus	47
7.1.3	Polku päiväkodin johtajaksi	48
7.2	Koulutus ja osaaminen	53
7.3	Johtajuus, muutokset ja uran jatko	58

<b>8</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>64</b>
<b>8.1</b>	<b>Yhteenveto ja johtopäätökset</b>	<b>64</b>
8.1.1	Päiväkodin johtajan poluilla	64
8.1.2	Koulutuksen merkitys päiväkodin johtajan tehtävässä	66
8.1.3	Entä tästä eteenpäin?	67
<b>8.2</b>	<b>Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys</b>	<b>68</b>
<b>8.3</b>	<b>Jatkotutkimusehdotuksia</b>	<b>72</b>
	<b>Lähteet</b>	<b>74</b>
	<b>Liitteet</b>	<b>81</b>
	<b>Liite 1. Haastattelupyyntö</b>	<b>81</b>
	<b>Liite 2. Haastattelurunko</b>	<b>83</b>

# 1 Johdanto

”Päiväkotien johtajat tekevät työtä kasvattajan sydämellä”, toteaa päiväkodin johtajuutta uraauurtavasti tutkinut Veijo Nivala (Nivala 2001, 116). Riittäkö se nopeasti muuttuvan alan menestyksekkäässä johtamisessa? Johtaminen on oma ammattinsa, johon tarvitaan erityistä osaamista. Johtajien tehtäväkenttä varhaiskasvatuksessa on muuttunut vaativammaksi ja myös laajentunut monien uudistusten myötä (Fonsén 2020, 11; Fonsén & Keski-Rauska 2018, 186). Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuus ja johtamisasemaan päätyminen puhututtaa ja kiinnostaa. Koko 2000-luku on ollut intensiivistä varhaiskasvatuksen kehittämisen aikaa. Monien vuosien ajan on varhaiskasvatus ollut keskellä muutoksia, joista tämän tutkimuksen kannalta merkittäviä ovat muun muassa päiväkodin johtajan työn hallinnollistuminen, tehtävien lisääntyminen ja moninaistuminen ja johtajuuden profession nousu. Nämä muutokset haastavat tehtävään pätevöittävän koulutuksen kehittämistä, ja tutkimustieto koulutuksen merkityksestä johtamisosaamiselle on tärkeää.

Viimeisten vuosien aikana suomalainen varhaiskasvatus on ollut monin tavoin keskellä muutoksia ja sitä on kehitetty eri tavoin, kuten uusien opetussuunnitelmien avulla ja määrittelemällä lainsäädännössä uudelleen sen tavoitteita ja tehtäviä (Hjelt & Karila 2021, 97). Suuret muutokset käynnistyivät vuonna 2013, kun lasten päivähoito siirrettiin sosiaali- ja terveysministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriöön varhaiskasvatustoiminnaksi. Vuonna 2015 laki lasten päivähoidosta muuttui varhaiskasvatuslaiksi, ja vuonna 2018 astui Varhaiskasvatuslaki 540/2018 ja asetus varhaiskasvatuksesta voimaan. Muita merkittävimpiä muutoksia ovat olleet Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 (päivitys 2017) (OPH 2014), Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet ja paikalliset suunnitelmat toiminnan normiksi 2018 (päivitys 2019) (OPH 2018), Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma 2017 (päivitys 2020) (OPH 2017), Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 2016 (päivitys 2021) (Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 2016), Varhaiskasvatuksen ruokailusuositus 2018 (VRN, OPH & THL 2018), muuttuneet henkilöstömitoitukset 2016 ja 2020 (Varhaiskasvatuslaki 2018) ja varhaiskasvatuslain tuomat muutokset henkilöstön kelpoisuusehdoissa, joissa parhailaan ollaan siirtymäajalla. Edelleen on myös käynnissä Varhaiskasvatuksen tietovaranto Vardan käyttöönotto (OPH 2019). Lukuisten laki- ja asiakirjamuutosten lisäksi myös työn tehokkuusodotukset ovat lisääntyneet (Hjelt & Karila 2021, 97).

Täysin uudenlaiset haasteet jouduttiin kohtaamaan vuonna 2020, kun koronavirustauti COVID-19 mullisti maailman ja aiheutti poikkeusajat myös varhaiskasvatuksessa. Yhteiskunnan toimintakyvyn säilyttämisen kannalta oli tärkeää, että päiväkodit pystyivät jatkamaan toimintaansa poikkeusoloissakin, vaikka se vaati runsaasti uudenlaisia järjestelyjä. Korona-aika on koetellut niin työntekijöitäkin kuin esihenkilöitä ja haastanut päiväkotien toimintaa monin tavoin. Se on muuttanut turvallisia rutiineja ja aiheuttanut epävarmuutta. Muutosjohtamisen taitojen lisäksi tässä tilanteessa on tarvittu myös kriisijohtamista.

Toukokuussa 2021 ilmestyi Korona tuli kylään -tutkimushankkeen loppuraportti. Hankkeessa tutkittiin koronakriisin vaikutuksia varhaiskasvatukseen päiväkodin johtajien, lasten ja lasten huoltajien näkökulmasta. Raportin tulosten mukaan korona-aikana päiväkodin johtajien työmäärä lisääntyi ja työtehtävät muuttuivat siten, että henkilöstöjohtaminen korostui eikä pedagogiselle johtamiselle ole jäänyt riittävää aikaa. Myös täysin uudenlaisia työtehtäviä syntyi. Pandemian aikana johtajaa auttoi jaksamaan ja hänen työtään tukivat johtajuuden toimivat rakenteet ja struktuurit. Merkityksellisenä näyttäytyivät myös johtajien koulutustaso sekä erillinen johtamiskoulutus. (Nurhonen, Chydenius & Lipponen 2021, 48, 51.)

Opetushallitus, Sivistystyönantajat ja Kuntaliitto selvittivät syys-lokakuussa 2020 laajassa kyselyssä kasvat-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuutta. Tämän selvityksen jatkoanalyysinä Kuntaliitto ja Opetushallitus teettivät selvityksestä osaraportin, jossa tarkasteltiin kunnissa ja kuntataustaisissa organisaatioissa työskentelevien johtajien vastauksia. 72 % kyselyn vastaajista koki, että muutoksia on viimeisen viiden vuoden aikana ollut paljon tai erittäin paljon. Toimintaympäristön muutoksia oli koettu eniten erityisesti ammatillisessa koulutuksessa, varhaiskasvatuksessa ja lukiokoulutuksessa. (Myllymäki & Johnson 2021, 21.) Hjeltin ja Karilan (2021, 97) tutkimuksessa todetaan, että lukuisat muutokset ovat haastaneet koko varhaiskasvatuksen kentän, mutta erityisesti muutokset toimeenpanevat, keskijohdossa olevat päiväkodin johtajat. Heidän mukaansa kasvaneet ja edelleen kasvavat laatu- ja tehokkuusvaatimukset muokkaavat johtajuutta ja synnyttävät jännitteitä. Varhaiskasvatuksessa toimivien johtajien työnkuvan nähdään tulevaisuudessa kuormittuvan yhä enemmän (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 186).

Opetus- ja kulttuuriministeriö julkaisi vuonna 2017 asiantuntijatyöryhmän selvityksen ”Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030”. Selvitys kuvasi linjauksia, joita varhaiskasvatuksen kehittämiseksi oli tehty ja tulevaisuuden suuntaviivoja varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseksi, tarvittavalle osaamiselle,

kehittämistarpeita koulutukselle ja päiväkodin henkilöstörakenteelle. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 3.) Työryhmän esityksenä oli selkeä kannanotto siihen, että kasvaneiden johtamisen haasteiden ja suurten yksikkökokojen vuoksi sekä riittävän osaamisen varmistamiseksi päiväkodin johtajan kelpoisuuden tulee olla ylempi korkeakoulututkinto (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 76, 90). Kasvatustieteen maisterin tutkinto kirjattiinkin lakiin kelpoisuusvaatimukseksi seuraavana vuonna (Varhaiskasvatuslaki 1.9.2018/540).

Pro gradu -tutkielmani aiheeksi valikoitui Johtajuuden polut varhaiskasvatuksessa. Tutkimuksessa perehdyttiin päiväkodin johtajan tehtävissä toimivien henkilöiden urapolkuihin. Tutkimusaineisto muodostui seitsemän päiväkodin johtajan työssä toimivan henkilön puolistrukturoidusta teemahaastattelusta. Kiinnostukseni kohteena oli selvittää, miten ja miksi johtajat ovat varhaiskasvatukseen ja varhaiskasvatuksen johtamistehtäviinsä hakeutuneet tai ajautuneet ja mitä koulutus ja sen kautta tullut osaaminen merkitsee heidän työssään. Tutkimuksessani selvitettiin, millaisia mahdollisuuksia johtajat näkevät johtajuuden polullaan jatkossa. Lisäksi tutkin, millaista koulutusta johtajat ovat saaneet johtamiseensa peruskoulutuksensa lisäksi, millaista lisäkoulutusta johtajat kaipaisivat ja mitä johtajat itse ajattelevat tehtävän koulutusvaatimusten noususta. Tässä tutkimuksessa käytin kvalitatiivista tutkimusotetta ja aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Analysoin valittua aineistoa sisällönanalyysin, teemoittelun ja tyypittelyn keinoin.

## 2 Johtajuus varhaiskasvatuksessa

Varhaiskasvatuslaki määrittelee päiväkodin johtajan kelpoisuuden seuraavasti: ”31 § Päiväkodin johtaja. Kelpoisuusvaatimuksena päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään on kelpoisuus 26 tai 27 §:ssä tarkoitettuun varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito” (Varhaiskasvatuslaki 1.9.2018/540). Tutkittava aihe on ajankohtainen, sillä lain siirtymäaika on käynnissä ja uudet koulutusvaatimukset tämän lain 31 §:ssä tulevat voimaan siirtymäsäännöksen mukaan 1. päivänä tammikuuta 2030. Oma työkokemukseni päiväkodin johtajana luonnollisesti johdatti minut tämän aiheen äärelle, innosti ja motivoi tutkimaan.

Päiväkodin johtajuutta ei vielä viime vuosikymmenellä ollut tutkittu paljoakaan. Päiväkodin johtajuuteen ei ole kiinnitetty huomiota itsenäisenä toimintana, ja itse varhaiskasvatus itsenäisenä tieteellisenä oppialana oli nuori. (Nivala 2001, 110–111.) Suomessa varhaiskasvatus sai itsenäisen tieteenalan tunnustuksen vasta vuonna 2005 (Hujala 2008, 17). Nivalan väitöskirja Päiväkodin johtajuus julkaistiin vuonna 1999 ja se avasi väylän 2000-luvun alkuvuosikymmenten johtajuustutkimuksille varhaiskasvatuksessa. Nivalan tutkimusta voidaan pitää perustutkimuksena suomalaisesta päiväkotijohtajuudesta aikana, jolloin varhaiskasvatus oli vielä päivähoitoa ja johtajan työ hallinnollisen työn lisäksi usein vielä myös lapsiryhmissä tehtävää työtä. Nivalan (1999, 214) mukaan päiväkotijohtajuuden ongelmana nähtiin se, ettei päiväkotityöllä ollut yhteiskunnallisesti legitimiä identiteettiä ja toisaalta se, että johtajilla ilmeni vähäistä johtamissuuntautuneisuutta. Johtajuutta hoidettiin lapsiryhmätyöskentelyn ohessa, jolloin johtajuuden toteuttamiselle ei ollut riittävää mahdollisuutta tai sille ei ollut resursoitu riittävästi aikaa (Soukainen 2015, 22). Tästä on kuljettu pitkä matka eteenpäin, mutta voidaanko jo ajatella, että nykyiset päiväkodin johtajat ovat suuntautuneet tietoisesti johtamistehtäviin vai ajaudutaanko niihin edelleen? Ohjaavtko olosuhteet tai sattuma päiväkotien johtajuuteen? Miten siirtyminen varhaiskasvatuksen opettajan asiantuntijatehtävistä mahdollisesti saman päiväkodin esihenkilöksi onnistuu? Uskalletaanko pehmeäksi mielletyllä kasvatusalalla sanoa ääneen, tunnustaa ja tunnistaa, että nimenomaan johtaminen ja johtamistehtävät kiinnostavat?

Johtajuutta varhaiskasvatuksessa on Nivalan jälkeen tutkittu paljonkin. 2000-luvulla varhaiskasvatuksen johtajuutta on tutkittu monipuolisesti väitöskirjoissa, artikkeleissa ja pro gradu -tutkielmissa. Määrällisesti eniten on tutkittu pedagogista johtajuutta ja jaettua johtajuutta, mutta myös johtajuutta muuttuvissa organisaatioissa ja varhaiskasvatuksen

johtajuuden kuvaa yleisesti. Tutkimukset ovat kuvanneet varhaiskasvatuksen johtajuuden kenttää monipuolisesti. (Eskelinen 2015, 13.) 2000-luvun merkittäviä suomalaisia päiväkotijohtajuuden väitöstutkimuksia ovat olleet Leena Halttusen (2009) Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa, Elina Fonsénin (2014) Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa, Johanna Heikan (2014) Distributed Pedagogical Leadership in Early Childhood Education, Ulla Soukaisen (2015) Johtajan jäljillä: Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta, Eeva Tiihosen (2019) Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä ja Kirsi Rytkösen (2019) Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa. Marja-Liisa Akselin (2013) taas tutki varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentumista ja menestymisen ennakoimista johtamistyön tarinoiden valossa kuntatasolla.

Varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkimusta on tehty myös kansainvälisenä yhteistyönä. Tampereen yliopiston professori Eeva Hujala perusti vuonna 2011 kansainvälisen johtajuustutkimusfoorumin (International Leadership Research Forum – ILRF). Foorumi kokoaa yhteen varhaiskasvatuksen johtajuuden tutkijoita ja asiantuntijoita ympäri maailmaa. Eri tutkijat ja tutkimusryhmät esittelevät foorumissa tutkimuksiaan ja hankkeitaan, ja tämän kautta varhaiskasvatuksen johtajuuden ymmärrys on laajentunut. (Rodd 2013, 32–33.)

Vuonna 2016 (päivitetty 2018) Opetushallituksen antama valtakunnallinen määräys Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet määritteli ohjaavana asiakirjana ensimmäisen kerran varhaiskasvatuksen ja päivähoitotyön historiassa päiväkodin johtajuuden. Se määritteli johtajan työtä ja antoi sille perustan. (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 288.)

Varhaiskasvatuslakiin perustuen kirjattiin, että päiväkodeilla tulee olla toiminnasta vastaava johtaja (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 18). Johtamisen lähtökohtana tulee olla lasten hyvinvoinnin ja oppimisen edistäminen ja pedagogiikan johtaminen, joka on varhaiskasvatuksen kokonaisuuden tavoitteellista ja suunnitelmallista johtamista, arviointia ja kehittämistä. Johtajan tulee luoda edellytykset henkilöstön hyvälle työolosuhteille, osaamisen ja koulutuksen hyödyntämiselle. Johtaminen vaikuttaa keskeisesti varhaiskasvatuksen laatuun. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 28.) Johtajan tulee edistää osallistavaa toimintakulttuuria, rohkaista työyhteisöä kehittämään sitä ja tukea yhteisöä kasvamaan oppivaksi yhteisöksi. Johtajan tulee vastata siitä, että yhteiset työkäytännöt ovat näkyviä, niitä arvioidaan ja havainnoidaan jatkuvasti. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018, 29.)

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden määritelmiä katsoen ei ole samantekevää, kuka päiväkotia johtaa. Vaativa tehtävä ansaitsee osaavan ja halukkaan henkilön sitä suorittamaan. Päiväkodin johtajat muokkaavat osaltaan tulevaisuutta kasvattamalla tulevaisuuden tekijöitä ja tukemalla sitä henkilöstöä, joka kasvatustyötä tekee. Toimintaympäristön muutosten tuomat haasteet lisäävät johtotehtävissä toimivien työn kuormittavuutta. Liiallinen kuormitus ja stressi voivat vaikuttaa paitsi johtajan kykyyn suoriutua omassa työssään, myös johtajan kautta negatiivisesti koko muuhun työyhteisöön. Johtajuuden tulee olla selkeästi määriteltyä ja sille tulee olla vankka tuki. Johtajan työhyvinvointia tukee, jos hän voi rajata ja jaksottaa työtehtäviään, aikatauluttaa niitä ja keskittyä vain kulloinkin käsillä oleviin tehtäviin (Fonsén 2020,11). Hyvin johdetulla, laadukkaalla varhaiskasvatuksella on tärkeä rooli koko tulevaisuutemme luomisessa.

Tutkimusaineistonani toimivat päiväkodin johtajien haastattelut. Haastattelurunko rakentui seuraavien neljän pääteeman ympärille: taustatiedot, koulutus, työura ja johtajuus. Näitä teemoja määritellään tutkimuksen teoriaosuudessa.

## **2.1 Varhaiskasvatus**

Päiväkotien antamalla varhaiskasvatuksella on Suomessa pitkät perinteet, sillä ensimmäiset kansanlastentarhat perustettiin jo vuonna 1888 Hanna Rothmanin (1856–1920) ja työtoverinsa Elisabet Alanderin (1859–1940) toimesta (Halttunen 2009, 35; Semi 2016a, 20). Lasten päivähoitojärjestelyjen muotoutumista suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvuilla tutkinut Välimäki toteaaakin, että pitkälle on kuljettu päivistä, jolloin toiminta-ajatuksena oli olla palvelua köyhälle työväestölle eikä osa kansanopetusta. Yhteiskunnan modernisoitumisen ja postmodernisoitumisen myötä päivähoito on muuttunut varhaiskasvatukseksi, joka perustuu perheiden omaan valintaan. (Välimäki 1998, 210–215.) Voimassa olevan varhaiskasvatustuksen mukaan varhaiskasvatuksella tarkoitetaan lapsen suunnitelmallista ja tavoitteellista kasvatuksen, opetuksen ja hoidon muodostamaa kokonaisuutta, jossa painottuu erityisesti pedagogiikka. Lain määrittelemät varhaiskasvatuksen toimintamuodot ovat päiväkotitoiminta, jota järjestetään päiväkodissa, perhepäivähoito, jota järjestetään perhepäiväkodissa sekä avoin varhaiskasvatustoiminta, jota järjestetään toimintaan soveltuvassa paikassa. (Varhaiskasvatustalaki 1.9.2018/540). Tässä tutkimuksessa haastateltavina ovat päiväkodin johtajat, jotka pääasiassa johtavat heille nimettyjä päiväkoteja, mutta voivat toimia esihenkilöinä myös perhepäivähoitajille tai johtaa avointa varhaiskasvatustoimintaa.

## 2.2 Varhaiskasvatuksen johtajuus

Itse johtaminen on professio, joka liitetään johtajan asemaan. Johtaminen on johtamistyötä, joka rakentuu johtajan roolille organisaatiossa ja hänen tietoisuudelleen organisaation kokonaisuudesta. Varhaiskasvatuksen johtamistyössä merkityksellistä on jäsentää missiota, rakentaa visiota yhteistyössä henkilöstön kanssa ja johtaa strategiatyötä kehittämisen ja arvioiden. Varhaiskasvatustyöyksikkö on asiantuntijaorganisaatio, jossa johtajuudelta odotetaan visioivaa leadership-johtajuutta. Leadership-johtajuus rakentuu perustehtävän kehittämistyöstä, työntekijöiden kehittymisen tukemisesta sekä ihmisten ja muutoksen johtamisesta. Se on visioivaa ja tulevaisuuteen suuntautuvaa johtajuutta. (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 291.)

Varhaiskasvatustilain määrittelee päiväkodin johtajan kelpoisuuden seuraavasti: ”31 § Päiväkodin johtaja. Kelpoisuusvaatimuksena päiväkodin toiminnasta vastaavan johtajan tehtävään on kelpoisuus 26 tai 27 §:ssä tarkoitettuun varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään ja vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito.” (Varhaiskasvatustilain 1.9.2018/540.) Jo päivähoitolain voimaantulon jälkeen vuonna 1973 jokaisessa päiväkodissa oli johtaja. Vain suurissa päiväkodeissa johtaja oli hallinnollinen. Pienemmissä johtaja toteutti johtajuustehtävänsä lapsiryhmätyöskentelyn ohessa. (Semi 2016b, 70.) Johtajan kaksoisroolin haasteet johtajuustyön ja lapsiryhmätyön välisessä taiteilussa tunnettiin jo yli kaksi vuosikymmentä sitten. Jo tuolloin päiväkodin johtajat kokivat ongelmallisena johtajan työn ja lapsiryhmätyön yhteensovittamisen. (Hujala & Puroila 1998, 300.)

Päiväkodin johtajan nimike on ollut käytössä pitkään, mutta lakitekstissä se esiintyi ensimmäisen kerran vasta vuoden 2018 varhaiskasvatustilainissa. Päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukset tulevat voimaan vasta 1.1.2030 alkaen, joten siirtymäajan käytännöt ovat osin epäselviä. (Mahkonen 2018, 32–33.) Suuri osa nykyisistä päiväkodin johtajista on toiminut aiemmin varhaiskasvatuksen opettajan työssä, ja siitä mahdollisesti siirtynyt johtamaan entisiä kollegoitaan (Soukainen 2015, 22). Tämänkaltainen tilanne voi olla haastava kaikille osapuolille, kun työroolit muuttuvat. Ystävyysuhde voi hankaloittaa ammatillista toimintaa tai omaa asemaa työyhteisössä. Ystävyyden voi myös menettää työpaikan ongelmien vuoksi. Työn ja ystävyyden sekoittaminen ei ole välttämättä suotavaa. (Ylitapio-Mäntylä 2009, 198–199.) Tärkeimpiä johtajalta odotettavia ominaisuuksia lienevät oikeudenmukaisuus ja työntekijöiden yhdenvertainen kohtelu. Näihin tavoitteisiin ystävyysuhteet voivat istua huonosti.

Varhaiskasvatuslaki 2018 määritteli myös sen, että päiväkodilla tulee olla sen toiminnasta vastaava johtaja. Johtajaa voi pitää kasvatusvastuullisena, kun hän toimii lapsiryhmässä tai päiväkodin vastuuhenkilönä, kun hän toimii hallinnollisesti työskentelemättä lapsiryhmässä. Nykyisin yhä yleisempää on hallinnollisena vastuuhenkilönä työskentely. Myös päiväkodin hallinnollinen työ edellyttää perehtyneisyyttä varhaiskasvatuksen arkeen, ei vain teoriassa. (Mahkonen 2018, 86.) Arjen substanssiosaamista lähes kaikilla päiväkodin johtajilla onkin, sillä tehtävään vaaditaan myös varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin pätevyys, ja siten aiempaa työkokemusta lapsiryhmätyöstä varhaiskasvatuksen opettajana johtajalta yleensä löytyy.

Päiväkodin johtajalla on kaksiulotteinen hallinnollinen rooli. Toisaalta päiväkodin johtaja vastaa päiväkodin tuloksellisuudesta organisaatiossa ja toisaalta päiväkodin työyhteisön sisällä hallinnollisten tehtävien toteuttamisesta. Hallintotyön lisäksi päiväkodin johtaja vastaa myös pedagogiikan ja osaamisen johtamisesta. Päiväkodin johtajan työ edellyttää laaja-alaista kasvatusorganisaation johtamisen asiantuntijuutta. Huolimatta jaetusta johtajuudesta on päiväkodin johtajalla kokonaisvaltainen vastuu kaikesta päiväkodin toiminnasta. Työn vaatavuutta lisäävät yhteiskunnalliset muutokset, jotka koskettavat asiakasperheitä. Suomalainen yhteiskunta muuttuu nopeasti ja jatkuvasti muuttaen myös lapsiperheiden elämää. Perherakenteet ovat monimuotoisia ja työelämä epävarmaa. Kansainvälistyminenkin monimuotoistaa varhaiskasvatustyötä. Varhaiskasvatus on myös tieteellistynyt, ja koska informaatioyhteiskunnassa tieto uusiutuu ja muuttuukin nopeasti, vaatii kehityksen seuraaminen ja siinä mukana pysyminen jatkuvaa tarkkaavaisuutta. (Puroila 2004, 20–22.)

Päiväkodin johtajan työ on vaativaa moninaisuutensa vuoksi. Johtajan tulee vastata pedagogiikan johtamisesta, henkilöstöjohtamisesta, työhyvinvoinnin johtamisesta sekä talous-, hallinto- ja turvallisuusjohtamisesta. Hän vastaa siitä, että päiväkodissa toimitaan varhaiskasvatuslain ja paikallisten määräysten mukaisesti ja noudatetaan Varhaiskasvatussuunnitelman perusteita – niin valtakunnallista kuin paikallistakin. Johtaja luo henkilöstölleen puitteet hyvän varhaiskasvatuksen toteuttamiseen, kehittämiseen, toiminnan valmisteluun, suunnitteluun, dokumentointiin ja arviointiin sekä mahdollisuuden verkostotyöhön eri tahojen kanssa. (Semi 2016b, 72–73.) Johtajan rooli on myös keskeinen päiväkodin toimintakulttuurin luomisessa ja varhaiskasvatuksen kokonaisvaltaisessa kehittämisessä. Johtajan tulee kehittää toimintaa aktiivisessa ja hyvässä vuorovaikutuksessa yhdessä henkilöstönsä kanssa. (Semi 2016b, 78.) ”Päiväkodin johtaja on aina lasten

oikeuksien, varhaiskasvatuksen laadun ja monipuolisen pedagogian puolestapuhuja” (Semi 2016b, 79).

Päiväkodin johtajan työ on osa varhaiskasvatusta järjestävän organisaation rakennetta. Suomessa kunnat vastaavat varhaiskasvatuksen järjestämisestä, mutta varhaiskasvatuspalveluja voivat tuottaa myös yksityiset toimijat. Päiväkodin johtajuus toteutuu organisaation keskijohdossa keskenään erilaisissa ja erikokoisissa yksiköissä. (Hjelt & Karila 2021, 98.)

### **2.3 Kasvatusalan johtajuusselvitykset viime vuosina**

Opetushallitus, Sivistystyönantajat ja Kuntaliitto selvittivät syys-lokakuussa 2020 laajassa kyselyssä kasvatusta-, koulutusta- ja tutkimusalan johtajuutta. Kyselyssä kerättiin alan johtajilta näkemyksiä johtamisesta muuttuvassa toimintaympäristössä, esihenkilöidentiteetistä, muutoksen johtamisesta, johtajuusuran mahdollisuuksista, etätöiden johtamisesta ja tukitarpeista johtamisaamien kehittämisessä. Tutkimuksesta on raportoitu vasta osa. Kyselyyn vastasi 1 600 kasvatusta-, koulutusta- ja tutkimusalan johtajaa, joista varhaiskasvatuksessa toimivia johtajia oli 13,7 % (n = 219). Heistä kunnalla työskenteli 95 % (n = 207). (Kasvatusta-, koulutusta- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020.) Raportin tuloksista ei siis voi vetää suoria johtopäätöksiä juuri tämän tutkimuksen kohderyhmään, mutta jotakin tulokset kertonevat päiväkodin johtajistakin.

Tutkimuksen varhaiskasvatuksen vastaajien sukupuolijakauma oli erittäin naisvaltainen (94 %) ja he edustivat pääasiassa keskijohtoa. Varhaiskasvatuksesta löytyi runsaasti kokeneempia, pitkän johtamisaamien tehneitä henkilöitä ja heillä oli erityisen paljon suoria alaisia. Koulutustaamaltaan varhaiskasvatuksen johtajat olivat suorittaneet toisen asteen tai erikoisammattikoulutustutkinnon (12 %), alemman korkeakoulututkinnon (50 %) tai ylemmän korkeakoulututkinnon (31 %). Heistä valtaosa oli suorittanut jotakin tai useita johtamiskoulutuksia ja lähes puolet Johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET). Koko vastaajajoukosta 60 prosentilla oli tehtävänsä päätymisessä mukana sattumaa ja 7 % koki, että johtajaksi päätyminen oli täysin sattumaa. 40 % vastaajista oli taas suunnitellusti hakeutunut johtamisaamille. Vastaajista yli puolet on tyytyväisiä nykyiseen tehtävänsä ja 25 % haluaisi siirtyä vaativampiin tehtäviin. Tukea tutkimuksen naisjohtajat ja varhaiskasvatuksen johtajat saivat eniten vastaavassa asemassa olevilta kollegoiltaan ja omalta henkilöstöltään. Varhaiskasvatuksen johtajat kokivat tarvitsevansa oman osaamisensa kehittämistä erityisesti

muutoksen johtamisessa, kriisijohtamisessa ja pedagogisessa johtamisessa. (Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020.)

Edellä mainitun selvityksen jatkoanalyysinä Kuntaliitto ja Opetushallitus teettivät osaraportin, jossa tarkasteltiin kunnissa ja kuntataustaisissa organisaatioissa työskentelevien johtajien vastauksia. Varhaiskasvatuksen vastaajista lähes kaikki työskentelivät kunnissa. Tämän raportin mukaan vastaajat arvioivat johtajan tärkeimmiksi ominaisuuksiksi luotettavuuden, paineensietokyvyn, vastuullisuuden, yhteistyökykyisyyden sekä organisointikyvyn. Varhaiskasvatuksessa johtajan vaikuttamismahdollisuudet koettiin muita vastaajaryhmiä vähäisemmiksi ja toimintaympäristön muutokset erittäin suuriksi. (Myllymäki & Johnson 2021, 2–3.) Varhaiskasvatuksen johtajat erosivat muista vastaajaryhmistä myös siinä, että kaikkien työelämän muutosten arvoitiin vaikuttavan paljon enemmän kuin muissa vastaajaryhmissä. Korkein vaihtoehto 5 (= erittäin paljon) oli valittu huomattavan usein väittämökohdissa työn tekemisen tapojen muutos, työhyvinvointijohtamisen korostuminen, henkilöstön asenteisiin vaikuttaminen, työyhteisen toimintakulttuurin muutos, teknologisen kehityksen haltuun ottaminen, viestintätaitojen korostuminen ja osaamistarpeiden muutos. Raportin mukaan selittävä tekijä olisi varhaiskasvatuslainsäädännön muutos, joka edellyttää suuria johtoa velvoittavia muutoksia varhaiskasvatuksen henkilöstörakenteessa ja toiminnassa vielä useiden vuosien ajan. (Myllymäki & Johnson 2021, 25.)

Osaraportissa varhaiskasvatuksen johtajista 43 % oli edennyt urallaan määrätietoisesti johtamistehtäviin. Osin sattumalta tehtäviin oli päätyntä 52 % ja täysin sattumalta 5 %. Suurin osa varhaiskasvatuksen johtajista oli tehtävänsä tyytyväisiä tai halusi kehittyä siinä. 9 % halusi siirtyä vaativampiin johtotehtäviin ja 18 % asiantuntijatehtäviin. Tulos voi johtua siitä, että suurin osa näkee etenemismahdollisuutensa heikkoina tai vaativampia tehtäviä ei ole omassa organisaatiossa tarjolla. Sanallisissa vastauksissa kävi ilmi, että johtamisen urapolut ovat tyypillisesti lyhyitä varhaiskasvatuksessa. (Myllymäki & Johnson 2021, 28–30.)

”Varhaiskasvatuksen johtajat usein jäävät eläkkeelle siitä yksiköstä, jonka ovat 20 tai 40 vuotta aiemmin polkaisseet käyntiin. Työnkierto pitäisi tehdä houkuttelevaksi myös johtajille. Varajohtajista pitää kouluttaa ja kasvattaa uusia päteviä johtajia.” (Myllymäki & Johnson 2021, 31, kyselyn sanallinen vastaus.)

”Varhaiskasvatuksessa ei ole selkeitä johtamistutkintoja, jotka olisivat tarpeen. Johtajilla on usein liikaa alaisia ja tukea kunnissa on vaikeaa saada mm. työsuojelu on esimiesten kohdalla ollut jopa heikkoa.” (Myllymäki & Johnson 2021, 31, kyselyn sanallinen vastaus.)

Varhaiskasvatuksessa johtaja valitaan usein organisaation tai jopa varhaiskasvatustyöyksikön sisäältä. Hakijamäärät eivät ole suuria, eikä palkkaus toimi vetoimatekijänä. Sellaisina toimivat alalla pikemminkin halu kehittyä ammatillisesti ja halu edetä työurallaan. Koska varsinaisia johtajuusopintoja ei vielä varhaiskasvatuksessa vaadita, on työuran aikaisella johtajien ja asiantuntijoiden täydennyskoulutuksella, valmennuksella ja mentoroinnilla suuri merkitys. Kyselyn vastaajat toivoivat panostusta johtajien koulutukseen, osaamisen kehittämiseen, valmennukseen, työhyvinvoinnin edistämiseen ja vertaistuen saamiseen. (Myllymäki & Johnson 2021, 31–32, 36.)

OAJ ja Lastentarhanopettajaliitto toteuttivat keväällä 2017 sähköpostikyselyn, johon vastasi 489 suomalaista päiväkodin johtajaa. Tutkimuksessa todetaan, että varhaiskasvatuksen johtaja esihenkilötehtävät ovat varhaiskasvatuksen opettajalle yhä haluttu työura. Uusien johtajien urapolun tulisi olla selkeä, kannustava, johtajaksi valmentava sekä johtamistyöhön harjaannuttava. Päiväkodin johtajan tehtävän houkuttelevuutta tulisi lisätä paremmalla ja tehtävän vaatavuutta vastaavammalla palkalla, sopivalla työmäärällä ja -ajalla, riittävällä tuella osaamisen kehittämiseen, työhyvinvointiin panostamalla sekä antamalla johtamiseen ja johtamistyöhön riittävät resurssit. (Päiväkodin johtaja 2017-kysely, 1–24.)

Tutkimus osoitti merkittävät erot kunnallisen ja yksityisen varhaiskasvatuksen lähijohtamisessa. Kunnallisten päiväkotien johtajat johtivat suuria ja hajautettuja yksiköitä, laajaa palvelumuotojen valikoimaa ja toimivat siten haasteellisemmissä ja monipuolisempaa osaamista vaativissa tehtävissä kuin yksityisten päiväkotien johtajat. Esimerkiksi erityisen tuen ja vuorohoidon toimintamuotoja oli tutkimuksen vastausten mukaan vain kuntien varhaiskasvatustyöyksiköissä. Päiväkodin johtaminen nähdään kunnallisella puolella yhä selkeämmin omana professionaan. Noin 70 % kunnallisista johtajista oli yli 50-vuotiaita ja työkokemusta johtamistehtävistä heillä oli yksityisen puolen johtajia huomattavasti enemmän. Yksityisiä päiväkoteja johtavista lähes 70 % oli alle 50-vuotiaita ja heistä yli 40 % oli työskennellyt johtajana alle 5 vuotta. Yksityisellä sektorilla varhaiskasvatustyöyksikön muodosti useimmiten yksi päiväkotia (86 %). Kunnallisissa yksiköissä yli 20 työntekijää oli 64 %:lla ja yksityisellä taas 61 %:lla alle 10 työntekijää. Johtaja toimi hallinnollisessa työssä ilman lapsiryhmytyötä kunnalla 69 %:ssa päiväkodeista ja yksityisellä sektorilla 21 %:ssa. (Päiväkodin johtaja 2017-kysely, 1–24.)

Vastaajien koulutustaustana oli vuonna 2017 edelleen eniten lastentarhanopettajan tutkinto (opistotasoinen tai ULO-tutkinto). Kunnallisella puolella heitä oli lähes 70 % ja yksityisellä puolella

noin 40 %. Yksityisten päiväkotien johtajien koulutustaustasta erottui ammattikorkeakoulututkintojen (sosiaalikasvattaja, sosionomi AMK ja sosionomi YAMK) suuri osuus. Kasvatustieteen maisteritutkintojen osuus oli edelleen vähäinen, noin 7 % molemmilla puolilla. Tutkimuksen johtopäätöksissä esitetään, että tehtävän vaativuuden ja johtamisen kasvaneiden haasteiden vuoksi johtajan koulutus- ja kelpoisuusvaatimukset tulisi nostaa ylemmän korkeakoulututkinnon tasolle. Tämä esitys varhaiskasvatuslaissa 2018 toteutettiin. (Päiväkodin johtaja 2017-kysely, 1–24.)

Tutkimuksen mukaan vain kolmasosalle johtajista oli laadittu johtamisen ja johtamistyön osaamiskartoitus ja täydennyskoulutussuunnitelma. Päiväkodin johtajat kertoivat saavansa parhaan tuen ja ymmärryksen työlleen kollegoiltaan. Päiväkodin johtajalla tulee kuitenkin aina olla oikeus säännöllisiin kehityskeskusteluihin ja tukeen omalta esihenkilöltään. Noin puolet vastaajista koki myös tarvitsevansa lisäkoulutusta ja osaamista varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamiseen. Useimmilla vastaajilla oli haastetta työajan riittämiseen työtehtävien hoitoon. Kehittämisehdotuksena tälle raportissa esitetään yksikkökojojen ja palvelumuotojen rajaamista, apulaisjohtajan tehtävän kehittämistä ja toimistotyöapua. (Päiväkodin johtaja 2017-kysely, 1–24.)

Raportti otti myös kantaa siihen, että monissa kunnissa palkkausjärjestelmän kehitys ontuu, eivätkä palkat vastaa tehtävän vaativuutta. Palkkakriteerien hinnoittelukohtaa tulisi uudistaa. Lähitulevaisuudessa on odotettavissa runsaasti eläköitymistä päiväkodin johtajan tehtävistä, joten tehtävän kiinnostavuutta tulee kasvattaa nostamalla palkkaa kilpailukykyiselle tasolle. Kyselyn mukaan vain joka seitsemäs päiväkodin johtaja saa toivomaansa palkkaa. Yhtenä kehitysehdotuksena todetaan, että johtaminen ja esihenkilötyö vaativat vahvaa mielenkiintoa ja innostusta työtä kohtaan. Päiväkodin johtajan tehtäviin ei tulisi enää ajautua, vaan mielenkiintoa tehtävää kohtaan tulisi herätellä jo opettajan peruskoulutusvaiheessa. (Päiväkodin johtaja 2017-kysely, 1–24.)

Samana vuonna 2017 Opetus- ja kulttuuriministeriö käynnisti valtakunnallisen selvitystyön varhaiskasvatuksen henkilöstöstä, johon saatiin valtakunnallisesti 13 290 vastausta. Mukana vastaajajoukossa oli koko varhaiskasvatuksen henkilöstö. Päiväkodin johtajuuteen liittyvät keskeisimmät havainnot selvityksessä liittyivät kasvaneisiin johtamiskokonaisuuksiin ja täydennyskoulutustarpeisiin. Varhaiskasvatuspalvelujen johtamiskokonaisuudet olivat monimuotoisia (yli puolella vastanneista johtajista on johdettavanaan useita palvelukokonaisuuksia) ja johtajat kokivat tarvitsevansa täydennyskoulutusta eniten

pedagogiikan johtamisessa (76 %) ja henkilöstöjohtamisessa (69 %). Varhaiskasvatuksen johtotehtävissä (myös hallinnossa toimivat) työskentelevistä 23 prosenttia suunnittelee vaihtavansa alaa seuraavan kymmenen vuoden sisällä. Merkittävimpänä syynä alan vaihtamiselle näyttäytyi palkkaus. (Eskelinen & Hjelt 2017, 1–49.)

### 3 Teoreettisia lähtökohtia johtajuudelle

Tutkimukseni teoreettinen viitekehys nojaa johtajuuden, erityisesti päiväkodin johtajuuden määrittelyyn ja sen eri muotojen ja tutkimuksen kuvaukseen. Johtajuutta kuvaavien käsitteiden kirjo on laaja ja johtajuusteorioita on lukuisia. Tässä tutkielmassa määritellään varhaiskasvatuksen johtamistutkimuksessa yleisimmin käytettyjä johtajuusmalleja ja -muotoja viimeisen kahden vuosikymmenen ajalta. Varhaiskasvatuksen johtamisen perusteoksista yksi merkittävimmistä on ensimmäinen suomalainen varhaiskasvatuksen johtajuuden väitöskirja, Veijo Nivalan Päiväkodin johtajuus (1999), jossa hän esitteli kontekstuaalisen mallin päiväkodin johtamisen rakentumisesta. Strategisen johtamisen kolmen tason mallin kehittivät Crossan, Vera & Nanjad (2008). Varhaiskasvatuksessa on tutkittu jaettua johtajuutta (mm. Heikka 2014), pedagogista johtajuutta (Fonsén 2014) ja hajautetun organisaation johtamista (Halttunen 2009; Soukainen 2015). Tarpeen on myös määritellä päiväkodin johtajan työnkuvaa ja sen muuttumista. Näitä näkökulmia teoriaosassa tuodaan esille. Lisäksi määritellään lyhyesti käsitteitä koulutuksesta ja urapolusta (luku 4).

#### 3.1 Päiväkotijohtajuuden kontekstuaalinen malli

Veijo Nivala (1999) esitteli urauurtavassa väitöskirjassaan päiväkodin johtajuutta ilmiönä jäsentävän teoreettisen mallin – päiväkotijohtajuuden kontekstuaalisen mallin. Hän koki haasteena sen, että kasvatusorganisaatioita johdettiin pitkälti liike-elämästä kopioiduilla johtamismalleilla. Johtajuus oli määritelty hajanaisesti ja ilmiönä se oli jäsentymätön. Varhaiskasvatustiede oli itsenäisenä tieteenalana nuori, sen johtajuustutkimus oli hyvin vähäistä, eikä johtajuuteen ollut kiinnitetty huomiota erillisenä toimintana. (Nivala 1999, 58; Nivala 2001, 110–111.)

Nivalan kehittämä kontekstuaalinen päiväkodin johtamisen malli perustuu Bronfenbrennerin ekologiseen teoriaan (Nivala 1999, 79). Nivalan (1999, 59) mukaan päiväkotijohtajuuden kontekstuaalinen malli on ”päiväkodin johtajuutta koskeva teoreettinen malli, jossa määritellään johtajuuteen ja johtamiseen liittyvien tekijöiden ja toimijoiden rakenteellinen kehys.” Kontekstuaalisessa mallissa tarkastellaan sekä johtamisen rakenteita (puitteita) että sen prosessia ja niiden liittymistä toisiinsa. Malli yhdistää sekä johtajuuden että sen substanssin. Tarkastelun keskiössä on substanssi ja johtaminen nähdään välineenä sen kehittämiseksi. (Nivala 1999, 58–59; Nivala 2001, 113.) Mallissa johtajuus rakentuu perustehtävästä ja integroituu osaksi koko sitä toimintaympäristöä, jossa johtajuus toteutuu.

Siten johtajuuden toimivuutta tai toimimattomuutta tulee tarkastella myös ympäröivän yhteiskunnan tasolla, ei vain johtajasta tai hänen johtamistaidoistaan lähtien. Yhtä oikeaa tapaa johtaa ei ole, vaan johtajuus toteutuu eri tavoin erilaisissa ympäristöissä ja tiloissa. Sen toteutumiseen vaikuttavat ja siitä vastaavat lukuisat toimijat. Päiväkodin johtajuus on laaja ilmiö. (Nivala 2001, 113–114.) Päiväkodin johtajuus liitetään sitä ympäröivään kontekstiin ja siinä tapahtuviin muutoksiin, jotka haastavat johtamista – niin paikallisen varhaiskasvatusorganisaation toimintaan kuin valtakunnalliseen kehykseenkin.

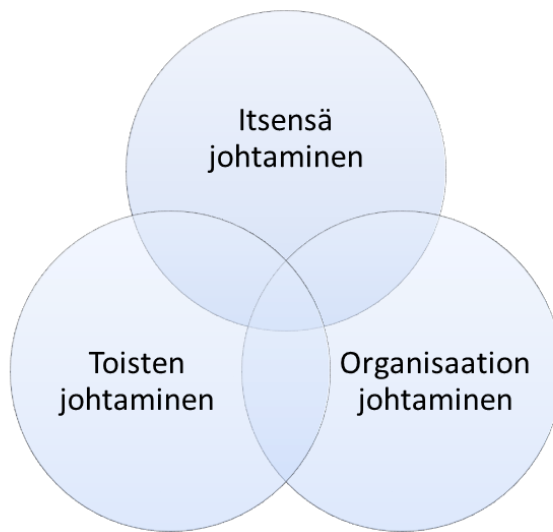
Kontekstuaalisessa mallissa huomioidaan siis kaikki välilliset rakenteet ja mekanismit, joiden mukaan, avulla ja kautta johtajuus toteutuu. Johtajuuden onnistuminen tai epäonnistuminen ei johdu yksin johtajasta tai hänen kyvyistään, vaan johtajuusympäristöstä ja sen elementeistä. Tarkastelun kohteena on kaikki se, joka saa johtajan toimimaan tietyllä tavalla. Johtajuus toteutuu organisaatioissa ja niiden luomilla edellytyksillä. (Virtaharju, Kostamo & Liiri 2012, 262–265.)

### **3.2 Strategisen johtamisen kolmen tason malli**

Crossan, Vera ja Nanjad (2008) ovat perehtyneet erilaisiin johtajuustutkimuksiin ja -teorioihin ja todenneet, että johtamistutkimus on keskittynyt monilta osin mikrotasolle, yksilöiden ja pienten ryhmien tutkimiseen. He ovatkin tutkineet strategista johtajuutta ja pyrkineet huomioimaan johtajuuden kontekstuaaliset näkökulmat dynaamisessa ympäristössä. He ovat rakentaneet kokonaisvaltaisen mallin strategisen johtajuuden rooleista, jossa transsendenttinen johtajuus (transcendent leadership) toteutuu kolmen eri tason monialaisena yhdistelmänä. (Crossan, Vera & Nanjad 2008, 569.) Filosofinen termi transsendenttinen tarkoittaa kuvailun toisella puolella olevaa tai rajan ylittävää absoluuttista hyvyyttä (Tieteen termipankki 2021). Transsendentistä johtajaa voisi siten kuvata ylivertaiseksi johtajaksi.

Ylivertaisen, strategisen johtajan johtajuus toteutuu eri tasoilla ja näiden tasojen välillä. Johtaja johtaa 1) itsensä, 2) toisten sekä 3) organisaation sisällä ja niiden välillä. Itsensä johtamisella he tarkoittavat johtajan vastuuta olla itsestään tietoinen ja kehittää omia henkilökohtaisia vahvuuksiaan. Toisten johtamiseen liittyy erilaisia mekanismeja, joilla johtaja vaikuttaa alaisiinsa. Mikään tietty johtamistyyli ei ole oikea kaikissa tilanteissa, vaan strategisen johtajan tulee olla kyvykäs lukemaan eri tilanteita ja tekijöitä. Organisaation johtaminen käsittää toisiinsa liittyvien alueiden – ympäristön, strategian ja organisaation, johtamisen. Johtajan vastuulla on yhdistää nämä alueet, luoda merkityksiä ja tarjota yhtenäistä, yhdistävää lähestymistapaa organisaation jäsenille (Crossan, Vera & Nanjad 2008,

569–576.) Seuraava kuvio 1 esittää edellä kuvatun strategisen johtamisen kolmen tason mallin.



Kuvio 1. "Ylivertainen johtajuus": Strategisen johtamisen kolmen tason malli (Crossan ym. 2008).

Johtajuuden vaatimukset ovat kasvaneet nykyisessä dynaamisessa ympäristössä. Strateginen, kokonaisvaltainen johtaja osaa tulkita muuttuvaa ympäristöä, toimii joustavasti johtamistasojen välillä, johtaa strategian toteutumista ja kannustaa organisaatiotaan toimimaan itseohjautuvasti. Hän osaa selkeyttää asioita, vähentää epävarmuutta ja luoda yhteistä tavoiteltavaa näkyä tulevaisuudesta. Johtaja, joka toteuttaa johtajuuttaan kaikilla kolmella tasolla tasapainoisesti ja ymmärtää tasojen väliset suhteet, toteuttaa strategisen johtamisen tason mallin mukaan ylivertaista johtajuutta. (Crossan, Vera & Nanjad 2008, 578–579.)

### 3.3 Pedagoginen päiväkodin johtajuus

Suomalaisessa koulutusalan johtamisessa korostuu pedagogisen johtamisen merkitys. Johtajan odotetaan sitoutuvan pedagogiikan kehittämiseen ja arvosidonnaiseen pedagogiseen johtamiseen. (Myllymäki & Johnson 2021, 38.) Päiväkodin johtajan päätehtäväksi nimetään usein kasvatusyhteisön pedagogisen toiminnan johtaminen. Pohdintaa on herättänyt termin määrittely: miten se eroaa muusta johtamisesta ja voiko sen edes erottaa johtamistyön muista osa-alueista. Erityinen merkitys pedagogisella johtamisella on siinä, että tutkimusten mukaan laadukas pedagoginen johtaminen mahdollistaa laadukkaan pedagogiikan toteutumisen (Fonsén 2014, 16). Termi pedagoginen johtajuus sisältää konkreettiset toimet – pedagogisen johtamisen ja pedagogiikan johtamisen. Näiden toimien toteuttajaa nimitetään pedagogiseksi

johtajaksi. (Fonsén & Parrila 2016, 24.) Pedagoginen johtajuus tulisi ymmärtää laajempänä ilmiönä kuin pelkästään opetussuunnitelmallisen pedagogisen työn johtamisena. Sen tavoitteena on johtaa kasvatusyhteisöä toteuttamaan laadukasta pedagogiikkaa, joka taas mahdollistaa lapsen hyvän kasvun, oppimisen ja hyvinvoinnin. Tämän tavoittamiseksi tarvitaan johtamisosaamista niin organisaation johtamiseen, henkilöstöjohtamiseen kuin varhaiskasvatuksen pedagogiikan johtamiseenkin. (Fonsén 2014, 194.) Pedagogisissa organisaatioissa pedagoginen johtaminen tarkoittaa laadukkaana pedagogiikan mahdollistamista (Soukainen 2015, 180).

Fonsénin (2014) mukaan pedagoginen johtajuus rakentuu arvojen, kontekstin, organisaatiokulttuurin, johtajan ammatillisuuden ja substanssin hallinnan varaan. Pedagoginen johtajuus onnistuu silloin, kun toiminnan aineelliset ja henkilöstöresurssit ovat riittävät, organisaatiossa vallitsee luottamus erityisesti ylätasolla ja johtajalla on riittävät henkilöstöjohtamisen ja pedagogiikan johtamisen taidot. Hän luonnehtii pedagogista johtajuutta varhaiskasvatuksen voimavarana ja jaettuna vastuuna laadukkaasta varhaiskasvatuksesta eri tasoilla. (Fonsén 2014, 7.)

Fonsénin (2014) tutkimuksessa todettiin, että päiväkodin johtajilla oli usein liian laaja työnkuva, liian suuret vastualueet ja liiaksi pirstoutunut työ, jotta johtaja olisi saavuttanut tavoitteensa pedagogiselle johtajuudelle. Johtajien tehtäväkuvaa ei ollut selkeästi määritelty tai mitoitettu. Uusia tehtäviä, toimintamuotoja tai johdettavia yksiköitä oli hiljalleen lisätty johtajien vastualueisiin, jolloin pedagogisen johtamisen aika oli kaventunut. Pedagogiseen johtajuuteen tarvitaan aikaa ja sitä tulee resursoida johtajan toimenkuvassa. (Fonsén 2014, 189–190, 197.)

### **3.4 Jaettu ja yhteinen päiväkodin johtajuus**

Johtajuudella voi olla organisaatiossa vain yksi tai monta edustajaa. Jaettua tai yhteistä johtajuutta suomalaisessa varhaiskasvatuksessa ovat tutkineet esimerkiksi Halttunen (2009) ja Heikka (2014).

Jaetussa johtajuudessa johtajuus siirtyy johtajalta myös henkilöstölle ja vastuu koetaan yhteisenä. Johtajuustyöhön sitoutuvat kaikki, jotka huolehtivat työn perustehtävästä ja vievät sitä eteenpäin (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 289; Tiihonen, 130). Jaettu johtajuus tarkoittaa sitä, että johtajuudesta kannetaan vastuuta organisaation eri tasoilla ja toimijoiden kesken. Johtajan rooli on olla päävastuun kantajana ja hänen tulee myös vastata johtajuuden

jakamisen prosessista ja yksikkönsä toiminnan laadusta. (Fonsén 2014, 27.) Jaettu johtajuus ei tarkoita sitä, ettei organisaatiossa olisi tai ettei se tarvitsisi johtajaa. Johtajan vastuu jaetun johtajuuden onnistumisesta on suuri. Hujala ja Eskelinen (2013) ovat todenneet, ettei jaettu johtajuus tarkoita yksin tehtävien siirtämistä tai jakamista, vaan ymmärtämystä siitä, miten tehtävät suoritetaan yhdessä. Henkilöstön tulee olla tietoinen siitä, mikä kunkin rooli ja vastuu on. Henkilöstön tulee myös tietää, millaista tukea he voivat johtajalta odottaa. Kun johtamisvastuut ovat kaikille selvät, on johtaminen tehokasta ja organisaatio toimii ja voi hyvin. (Hujala & Eskelinen 2013, 229–230.) Heikan (2014) tutkimus kohdistui kuntien varhaiskasvatuksen johtoon ja johtajuuden toteutumiseen organisaation eri tasoilla ja eri toimijoiden näkemyksinä (Heikka 2014, 11–12).

Yhteisen johtajuuden käsite on syntynyt varhaiskasvatuksen kehittämistyön myötä. Tarve kehittää johtajuutta varhaiskasvatuksessa nousee varhaiskasvatuksen kentän rakenteellisista ja sisällöllisistä muutoshaasteista (Hujala, Heikka & Halttunen 2017, 289). Yhteisessä johtajuudessa yksikön johtajan vastuut ja tehtävät jaetaan johtajatyöparin kesken. Tällä muutoksella on haluttu korostaa yhteisvastuuta laadukkaasta perustehtävästä, eli kasvatuksen, hoidon ja opetuksen kokonaisuudesta. (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 187–188.) Yhteinen johtajuus merkitsee yhteistä vastuuta, yhteisiä päämääriä, tavoitteita ja toimia, ei pelkästään rakenteellista johtamistehtävien ja -käytäntöjen jakamista (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 195). Yhteinen johtajuus tarvitsee aikaa ja jatkuvaa yhteistä keskustelua, jotta se voisi rakentua toimivaksi. Tätä keskustelua tulee käydä organisaation kaikilla tasoilla, eikä pelkästään johtajatyöparin kesken. (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 194–195.)

### **3.5 Hajautetun organisaation johtaminen**

Varhaiskasvatuksessa hajautetulla organisaatiolla tarkoitetaan tilannetta, jossa yhdellä päiväkodin johtajalla on alaisuudessaan monta päiväkotia tai erilaisia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja. Malli on suomalaisessa varhaiskasvatuksessa yleinen ja edelleen kasvava. Johtaja ei tee työtään yksin, ja organisaatioiden laajetessa esihenkilötyö on samalla muuttunut jaetun johtajuuden suuntaan. (Soukainen 2015, 16.)

Halttusen (2009) väitöskirjatutkimuksessa tutkittiin ensimmäistä kertaa johtajuutta hajautetussa organisaatiossa. Hän tarkasteli varhaiskasvatusta ja sen johtajuutta sekä johtajan ja työntekijöiden välisiä ja työntekijöiden keskinäisiä ammatillisia suhteita hajautetussa organisaatiossa. (Halttunen 2009, 55.) Hänen tutkimuksensa mukaan työntekijät eivät kokeneet, että hajautettu organisaatio olisi vaikuttanut heidän työhönsä. Sillä oli kuitenkin

vaikutusta, työskentelikö työntekijä etäyksikössä vai siinä yksikössä, jossa johtajan toimisto sijaitsi. Hajautettu organisaatio miellettiin itsenäisempänä työpaikkana, jossa tiimityö korostui. Johtajan tuki tiimeille olikin merkittävämpää kuin tuki yksittäisille työntekijöille. Hajautetussa organisaatiossa tulisi tutkimuksen mukaan edelleen kirkastaa jaettava johtajuutta. (Halttunen 2009, 139–142.)

Soukainen (2015) on myös tutkinut väitöskirjatutkimuksessaan varhaiskasvatuksen johtajuustyön haasteita hajautetuissa organisaatioissa niin johtajan kuin työntekijöidenkin kokemuksina. Hänen mukaansa hajautetun organisaation johtaminen on haastavaa, sillä työntekijät työskentelevät eri paikoissa, eri aikaan tai erilaisissa varhaiskasvatuksen muodoissa. Johtajan ja työntekijän vuorovaikutus voi tapahtua puhelimen tai sähköpostin välityksellä. (Soukainen 2015, 61.) Hajautetun organisaation onnistuneeseen johtamiseen Soukainen tarjoaa seuraavia toimintatapoja: organisaation kuvaaminen koko työyhteisölle selkeästi, johtajan oman työn organisointi, tehtävänkuvien ja vastuiden selkeä määrittely, selkeiden rakenteiden ja toimintamallien kuvaukset, laadunhallinnan prosessi selkeästi kuvattuna ja hallittavissa oleva yksikkökoko (Soukainen 2015, 176–177). Tutkimuksensa loppupäätelmänään Soukainen toteaa seuraavaa: ” Jotta johtajan jäljillä voi pysyä ja hänen jälkiään seurata, hänen on ensin johdettava itseään ja tiedettävä, mihin suuntaan on menossa” (Soukainen 2015, 178).

### **3.6 Päiväkodin johtajan muuttuva työnkuva ja johtajuus**

Varhaiskasvatuksen monien muutosten myötä myös johtajan työ on muuttunut. Päiväkodin johtajuuden muutosta voi kuvata siten, että ensin nimetty lastentarhanopettaja teki johtajan työtä lastentarhanopettajuutensa ohessa. Seuraavassa vaiheessa päiväkodin johtaja teki johtajatyönsä ohessa töitä myös lapsiryhmässä opettajana. Sitä seurasi vaihe, jolloin yksikkökokoja suurennettiin ja johtajat siirtyivät hallinnolliseen työhön. Edelleen hajautetut organisaatiot ja yksikkökoot kasvavat ja johtajuus toteutuu pääasiassa hallinnollisena suurissa yksiköissä. (Halttunen 2009, 48.) Koulutusalan johtaminen nähdään nykyisin omana professionaan, eikä enää oman toimen ohessa hoidettavana tehtävänä (Jalkanen 2020, 35). Uusia johtajuusmalleja kehitellään ja kokeillaan edelleen. Esimerkiksi Hämeenlinnassa on jo useita vuosia ollut käytössä yhteisen johtajuuden malli (joint leadership model), jossa kaksi päiväkodin johtajaa vastaa useista yksiköistä yhdessä työparina. Tehtävänkuvat on määritelty siten, että toinen johtaja vastaa asiakkuuksista ja toiminnan sisällöstä ja toinen taas henkilöstöstä ja taloudesta. (Keski-Rauska, Fonsén, Aronen & Riekkola 2016, 310–311.)

Johtajan työkuva on laajentunut työelämän ja yhteiskunnan muutosten mukana, mutta myös alan sisäisten muutosten myötä. Laajoja johtamiskokonaisuuksia alkoi muodostua jo 1990-luvulla, jolloin vanha sektorikohtainen johtajuus laajeni useiden eri varhaiskasvatusmuotojen johtamiseen. Perhepäivähoidon ohjaus tuli mukaan päiväkodin johtajan työhön ja myöhemmin myös muut kokonaisuudet, kuten ryhmäperhepäivähoito, varhaiskasvatuksen avoin toiminta sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminta. Hajautettu organisaatio vakiintui tavaksi tehdä varhaiskasvatuksen johtajuutta. (Halttunen 2009, 52; Päiväkodin johtajuus huojuu 2007, 9.) Suuri muutos koettiin myös niinä vuosina, kun kunnat siirsivät varhaiskasvatuksen hallinnollisesti sosiaalitoimesta opetustoimen alaisuuteen. Vuonna 2009 ilmestynyt selvitys (Hujala, Heikka & Fonsén) vertaili näitä malleja keskenään ja varhaiskasvatuksen johtajuuden toteutumista niissä. Hallinnonalavertailussa todettiin, että opetustoimessa pedagogiset linjaukset olivat selkeitä ja ne vahvistivat varhaiskasvatuksen identiteettiä, yhtenäistivät johtajuutta ja nostivat pedagogista johtajuutta paremmin esille. Varhaiskasvatuksen kentän toimijat kokivat myös, että varhaiskasvatuksen arvostus oli lisääntynyt ja tasa-arvoistunut opetustoimen alaisuudessa. (Hujala, Heikka & Fonsén 2009, 73.) Vihdoin vuonna 2013 lasten päivähoito siirrettiin valtakunnallisesti sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön alaisuudesta opetus- ja kulttuuriministeriöön varhaiskasvatustoiminnaksi.

Entiset organisaatorakenteet eivät ole enää palvelleet nykyistä tilannetta. Päiväkodin johtajat työskentelevät yleisesti hajautetuissa yksiköissä ja johtavat useita eri varhaiskasvatusmuotoja. Perinteinen johtamistyö on myös muuttunut yhä enemmän jaetun johtajuuden suuntaan. Muutokset haastavat ja lisäävät paineita johtajuusosaamiselle. Myös muutokset itse varhaiskasvatuksessa näkyvät esimerkiksi henkilöstön osaamisvaatimusten muutoksina, ja tämä haastaa johtamistakin. Tarvitaan uudenlaista johtamisosaamista ja -menetelmiä, jotta hajautetun organisaation johtaminen olisi menestyksekkästä. Näiden taitojen kehittäminen on varhaiskasvatuksen kentällä vielä kesken. (Soukainen 2015, 16–22.)

Uusimpia akateemisia väitöskirjoja varhaiskasvatuksen johtajuudesta on Kirsi Rytkösen *Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa* (Rytkönen 2019). Rytkönen kuvaa palvelevaa johtajuutta ihmisläheisenä toimintana, jolla johtaja pyrkii vaikuttamaan myönteisin keinoin työntekijöidensä hyvinvointiin, luomaan positiivista työilmapiiriä ja tukemaan työntekijöitään toteuttamaan luovuuttaan, toistensa auttamista ja sitoutumista. Palveleva johtaja haluaa vilpittömästi palvella työntekijöitään ja työyhteisöään kasvamaan, kehittymään ja toteuttamaan perustehtävänsä. Tutkimus ei pyrkinyt tuottamaan valmista johtajuuden kehittämismallia vaan kehyksen, jonka avulla organisaatio voi palvelevaa johtajuutta

rakentaa. (Rytkönen 2019, 13–15.) Varhaiskasvatuksessa painottui erityisesti pedagoginen suunnan näyttäminen, henkilöstön voimaannuttaminen ja vastuuttaminen. Palveleva johtaja ottaa vastuun kokonaisuudesta ja hänellä on selkeä näkemys siitä, mitä kohti työntekijöiden tulee suunnata. Hän visioi tulevaisuutta, innostaa ja kannustaa työntekijöitään. (Rytkönen 2019, 124.) Ajatukset ja odotukset hyvästä johtajuudesta ovat muuttumassa edelleen. Johtajuus nähdään yhä enenevässä määrin ihmislähtöisenä, eettisenä ja epäitsekäänä palvelutehtävänä. (Rytkönen 2019, 140.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä toteutti vuosina 2012–2013 laajan varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin. Työelämäkyselyyn vastanneet varhaiskasvatuksen ammattilaiset arvioivat, että jatkossa päiväkodin johtajilta odotetaan muutosjohtamisen ja pedagogisen johtamisen taitoja sekä osaamista henkilöstöjohtamisessa. Osa vastaajista toivoi, että johtamistehtävissä toimiville olisi erillinen johtamisen tutkinto. (Karila ym. 2013, 162–163.) Tällä hetkellä kasvatus- ja opetusalan keskusteluissa ovat vahvasti esillä positiivisen johtamisen teemat. Erityisesti muutostilanteissa nähdään, että positiivisella johtamisella tähdätään myönteisiin muutoksiin, jossa ihmisten innostus ja vahvuudet nähdään eteenpäin vievänä voimana. Humanistiseen ihmiskäsitykseen nojaava positiivinen johtaminen myös tukee yksilöiden ja yhteisöjen resilienssiä, eli muutosjoustavuutta ja muutosvalmiuksia. Positiivisella johtamisella tarkoitetaan hyvää ihmisten johtamista kohti myönteistä muutosta. Sen avulla tähdätään työntekijöiden ja työyhteisöjen hyvinvointiin. Samalla sen nähdään edistävän myös tuloksellisuutta innostuksen ja saavutetun työn imun kautta. (Wenström 2020, 38–40.)

Koko kasvatus- ja opetusalaa koskettaa johtamistyön murros. Se vaatii toiminnan jatkuvaa kehittämistä, kehittämiskohteiden tunnistamista ja niiden ymmärtämistä. Johtaja johtaa yhä kiihtyvää muutosta, strategiaa ja pedagogiikkaa. Nämä erilliset johtamisen osa-alueet tulisi tuoda yhteen ja nähdä johtaminen varhaiskasvatuksessakin uutta luovana, pedagogisena muutoksessa johtamisena. (Jalkanen 2020, 19–20.)

## 4 Koulutus ja urapolku

Päiväkodin johtajuutta on perinteisesti opittu itse työtä tehdessä, yrityksen, erehdyksen ja oppimisen kautta. Päiväkodin johtajuuteen ei ole ollut erillistä pätevöittävää täsmäkoulutusta eikä johtajuusopintoja ole ollut juurikaan tarjolla myöskään varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviin pätevöittävässä koulutuksessa. (Nivala 2001, 110.) Opiskellessani Turun yliopistossa lastentarhanopettajaksi (nykyisin varhaiskasvatuksen opettaja) kasvatustieteen kandidaatin koulutusohjelmassa 1990-luvun puolivälissä kuului opintoihini neljän opintopisteen kokonaisuus ”Oppiva organisaatio ja päivähoiton hallinto” ja kolmen opintopisteen ”Työyhteisön psykologia”. Näiden opintojaksojen voidaan ajatella antaneen valmiuksia myös johtamistyöhön. Opintoihini ei kuulunut johtajuusharjoittelua. Suuri osa vielä nykyisistä päiväkodin johtajista on ponnistanut johtajuuteen edellä mainitun kaltaisella johtamiskoulutusosaamisella. Omasta halusta, aikatauluista ja koulutusmahdollisuuksista riippuen johtajuuteen on ollut mahdollisuus hakea myös lisäosaamista täydennyskoulutusten avulla. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä (Karila ym. 2013, 63) toteutti vuosina 2012–2013 varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin. Tuolloin yliopistojen itsearvioinneissa osaamisalueiden toteutumisesta kasvatustieteen kandidaatin tutkinnon opetussuunnitelmissa nähtiin, että johtajuuden osaamisalueen arviot jäivät muita alueita alhaisemmiksi. Kasvatustieteen maisterin tutkinnossa osa-alueen toteutumisen arvio oli noussut, mutta jäi edelleen tuonkin tutkinnon osaamisalueiden häntäpäähän.

Vuoden 2018 varhaiskasvatuslakiin asti päiväkodin johtajan tehtävän kelpoisuusehdot olivat kelpoisuus lastentarhanopettajan tehtävään ja riittävä johtamistaito. Yhtenä haasteena johtajuudessa on ollut, että johtajalla on sama tai samantasoinen koulutustausta kuin osalla työntekijöistään (Nivala 1999, 18). Jo useiden vuosien ajan on esitetty vaatimuksia siitä, että päiväkodin johtajan kelpoisuusvaatimukseksi tulisi nostaa ylempi korkeakoulututkinto tai rakentaa oma johtamiseen pätevöittävä lisäkoulutus. Esimerkiksi Nivala esitti jo vuonna 2002 päiväkodin johtajien koulutusjärjestelmää, jossa osa johtamiskoulutuksesta toteutuisi jo perusopinnoissa ja valtaosa muutaman työvuoden jälkeen, jolloin opiskeltavat asiat integroituisivat luontevasti johtamistyön arkeen (Nivala 2002, 200).

Myös Fonsén (2014, 191–192) suosittelee väitöstutkimuksensa tulosten perusteella päiväkodin johtajille omaa pätevöittämissä koulutusta perusopetuksen rehtoreiden ja johtajien tapaan. Perusopetuslaki säätää rehtoreiden pätevyysvaatimukseksi ylempään korkeakoulututkinnon, opettajakelpoisuuden ja työkokemusvaatimuksen lisäksi

opetushallituksen hyväksymien perusteiden mukaisen opetushallinnon tutkinnon, joka on vähintään 25 opintopisteen (tai vähintään 15 opintoviikon) laajuinen yliopiston järjestämä opetushallinnon opintokokonaisuus, taikka muulla tavalla hankitun riittävän opetushallinnon tuntemuksen. (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1988/986).

Fonsénin (2014, 191–192) mukaan kunnat tarjoavat päiväkodin johtajille lisäkoulutusmahdollisuuksia epätasaisesti. Joissakin kunnissa koulutusaktiivisuus on korkea ja lisäkoulutusta johtajuuteen on lähes kaikilla päiväkodin johtajilla. Toisissa kunnissa lisäkoulutusta ei ole järjestetty. Hän katsoo myös, että myös substanssin hallinnalla on tärkeä merkitys johtamisen, erityisesti pedagogiikan johtamisen kannalta. Laaja tietämys kasvatustieteellisestä tiedosta auttaa vahvistamaan pedagogista johtajuusotetta. Vahva tietopohja antaa varmuutta arvokeskusteluihin ja argumentaatioon, jolla pedagogiikan asemaan pidetään pinnalla. Näin Fonsén (2014, 191–192) näkeekin, että päiväkodin johtajien pätevyysvaatimuksena tulisi tulevaisuudessa olla kasvatustieteen maisterin koulutus täydennettynä johtamiseen pätevöittävällä lisäkoulutuksella. Näistä pätevyysvaatimukseksi on jo nostettu kasvatustieteen maisterin tutkinto, mutta virallinen pätevöittävä johtamisen lisäkoulutus vielä puuttuu. Fonsén (2020, 11) katsoo, että johtamisosaamiseen tarvitaan koulutusta. Ensisijaisesti sen tulisi olla kasvatus- ja opetuslalle suunnattua johtamiskoulutusta, mutta myös useat muut esihenkilökoulutukset tukevat johtajan työn hallintaa.

#### **4.1 Varhaiskasvatuksen koulutus**

Varhaiskasvatuksen laadun keskeisimmäksi mittariksi on useissa tutkimuksissa todettu henkilöstön koulutus ja sen tuottama ammatillinen osaaminen (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 68; OKM 2021, 72; Semi 2016a, 30). Laatu määrittyy vahvasti sen mukaan, millaisella koulutuksella ja sen myötä saadulla kokemuksella ja osaamisella toimintaa päiväkodissa järjestetään ja sen järjestämistä johdetaan. Varhaiskasvatuksen ammatillaiset kouluttautuvat tutkintoihinsa eri kouluasteilla ja erilaisilla sisällöllisillä painotuksilla. Lasten kanssa työskentelee varhaiskasvatuksen erityisopettajia, varhaiskasvatuksen opettajia, lastenhoitajia, avustajia ja lähitulevaisuudessa myös varhaiskasvatuksen sosionomeja. Kaikissa tehtävissä on henkilöitä, joilla on toisistaan poikkeavia tutkintoja, koulutusta ja osaamista. Koulutuksia löytyy lyhyehköistä ammattitutkinnoista ylempään korkeakoulututkintoon. Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017) laativat laajan selvityksen Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030,

jossa he kuvasivat muun muassa henkilöstön koulutusta, sen vaikuttavuutta ja ehdottivat tulevaisuuden suuntaviivoja kehittämistyölle. Yliopistojen kandidaattikoulutusta (varhaiskasvatuksen opettaja) ja toisen asteen lastenohjaajakoulutusta (lastenhoitaja) lukuun ottamatta muut varhaiskasvatuksen hoito- ja kasvatustehtäviin pätevöittävät koulutukset pyrkivät geneerisyyteen eli laajaan, erilaisille työkentille siirrettävissä olevaan osaamiseen. Varhaiskasvatuksen alueella tämä on osoittautunut ongelmalliseksi, sillä geneerisyys on rakentunut sosiaali- ja terveysalan kontekstissa, eikä riittävä syventyminen varhaiskasvatukseen ole koulutuksen aikana toteutunut. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 81–82.)

Kaikilta päiväkodin henkilöstöryhmiltä edellytetään perusosaamista toimintaympäristöön ja perustehtävien tulkintaan, yhteistyöhön ja vuorovaikutukseen sekä jatkuvaan kehittämiseen liittyvää osaamista. Tehtävänkuvien ja vastuiden mukaisesti pidemmän koulutuksen saaneilta henkilöiltä odotetaan syvällisempää osaamista näillä osaamisalueilla. Varhaiskasvatuksen osaamisalueen osaamisen vaatimukset jakaantuvat selkeimmin eri ammattiryhmille. Moniammatillisen työyhteisön tehtävät ja osaamishaasteet eriytyvät. Ammatilliset profiilit, vastuut ja velvollisuudet on syytä määritellä selkeiksi tehtäväkuvauksissa. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 75–76, 80.)

Karila, Kosonen ja Järvenkallas (2017, 76–77, 90) toteavat, että päiväkodin johtamisen osaamisalueet ovat monimuotoistuneet ja muuttuneet vaativammiksi niin pedagogisen sisällön, työn organisoinnin, henkilöstön johtamisen sekä oppimisympäristön ja toiminnan yhteensovittamisen näkökulmasta. Johtamisen erityisosaaminen muodostuu kaikilta henkilöstöryhmiltä edellytetyistä osaamisalueista ja niiden lisäksi ohjauksen, lainsäädännön ja kunnan toiminnan tuntemisesta. Johtajan tulee hallita toimintakulttuurin muutosten tuomaa muutosjohtamista. Selvityshenkilöryhmä ehdotti, että päiväkodin johtajan tehtäviin kelpoisuuden tuottaisi soveltuva ylempi korkeakoulututkinto, mikä toteutuikin vuonna 2018. Ryhmä ehdotti myös, että pidemmällä aikavälillä tulee tarkastella varajohtajan työnkuvaa ja vastuita sekä edellyttää varajohtajalta samaa kelpoisuutta kuin päiväkodin johtajillakin.

Suuri määrä pedagogisen koulutuksen saaneista varhaiskasvatuksen opettajista ja päiväkodin johtajista eläköityy tulevina vuosina. Tämä merkitsee erityisen suurta koulutuspaikkojen lisästarvetta varhaiskasvatuksen yliopistokoulutukselle. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 98.) Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa esitettiin, että yliopistot täsmäntäisivät kasvatustieteen kandidaatin ja maisterin tutkintoja. Tutkintojen

työelämärelevanssi on erilainen ja määrälliset koulutustarpeet eroavat toisistaan.

Kasvatustieteiden, erityisesti varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksen tuomaa asiantuntijuutta tarvitaan paitsi varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä, varhaiskasvatuksen ammatillisissa ja hallinnollisissa johtotehtävissä, varhaiskasvatuksen asiantuntija- ja kehittämistehtävissä myös yhteiskunnallisissa lapsille suunnattujen palveluiden kehittämistehtävissä ja esimerkiksi lapsivaikutusten arvioinnissa. Maisterikoulutus antaa myös mahdollisuuden tieteellisiin jatko-opintoihin. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 99–100.) Kasvatustieteen kandidaatin ja -maisterin koulutuspaikkoja varhaiskasvatuksessa on lisätty vuosina 2018–2021 tuhannella ja syksyllä 2021 on alkanut 1000+ valtakunnallinen monimuotokoulutus varhaiskasvatuksen opettajaksi jo varhaiskasvatuksessa työskenteleville ja kasvatustieteen perusopinnot suorittaneille. Koulutus on mahdollista suorittaa työn ohessa noin kahdessa ja puolessa vuodessa. Hakijamäärien suhteen koulutus oli menestys. Hakijoita koulutusohjelmaan oli kaikissa yhteistyöyliopistoissa yhteensä 1716, kun aloituspaikkoja oli 160. (Tuhatplus 2021.) Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen hakijamäärät nousivat kevään 2021 yhteishaussa miltei kaikissa yliopistoissa. Hakijoita oli moninkertaisesti aloituspaikkoihin nähden, joten alan vetovoimaa löytyy edelleen. Myös maisteritutkinto kiinnostaa yhä useampaa. (Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto 2021.)

Päiväkodin johtajien osaamisvaatimukset ovat kasvaneet. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa ehdotetaan, että tulisi rakentaa erillinen täydennyskoulutusmuotoinen varhaiskasvatuksen johtajavalmennus. Vaikka maisteritutkintoa kehitettäisiinkin, ei kaikkea johtamiseen ja johtajuuteen liittyvää voida mahduttaa tuohon tutkintoon. Tähän tarpeeseen vastaisi johtajuuteen painottuva täydennyskoulutustutkinto. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 109.)

”Täydennyskoulutuksessa varhaiskasvatuksen johtamisen valmennukseen kuuluvia keskeisiä sisältöjä ovat uusiutuvan varhaiskasvatuksen johtaminen varhaiskasvatuksen suunnitelman perusteiden ja varhaiskasvatustilain mukaisesti. Tämän teeman keskeisiä kokonaisuuksia ovat mm. pedagogiikan johtaminen, osaamisen ja kehittämisen johtaminen, työyhteisötaidot ja osallistavien menetelmien hallinta työyhteisön ja perheiden kanssa. Yhtenä kokonaisuutena koulutuksessa on lainsäädäntöön, kunnan toimintaan sekä työsuojeluun, työterveyteen ja työturvallisuuteen liittyvien asioiden tietämys osana varhaiskasvatuspalvelun järjestämistä ja johtamista sekä hyvää hallintoa. Muutosten johtaminen ja muutosten viestintä, sekä oman johtajuuden kehittäminen ja toiminnan arviointi kuuluvat myös koulutuksen sisältöihin.” (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 109.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmä (Karila ym. 2013, 11) toteutti vuosina 2012–2013 varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnin tavoitteenaan tuottaa kokonaiskuva sekä tietoa varhaiskasvatuksen koulutuksen tilasta ja kehittämishaasteista suhteessa varhaiskasvatustyön kehittyviin ja muuttuviin osaamisvaatimuksiin ja koulutusjärjestelmän toimivuuteen. Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksen (kandidaatin tutkinto ja maisterin tutkinto) kehittämiskohteeksi nousi esimerkiksi joustavat etenemisen väylät maisteritutkintoihin (Karila ym. 2013, 67). Tutkimuksen yhtenä osana oli varhaiskasvatuksen henkilöstölle osoitettu kysely. Sen mukaan yliopiston järjestämän täydennyskoulutuksen teemoista eniten osallistuttiin johtajuuskoulutuksiin, erityisesti pedagogisen johtamisen kehittämisen ja verkostoitumisen koulutuksiin. Arvokkaana täydennyskoulutuksen antina vastaajat mainitsivat ajankohtaiseen tutkimustietoon perustumisen sekä kouluttajien asiantuntijuuden. Raportti kuvasi muun muassa täydennyskoulutuksen pilottikokeilua, jossa kasvatustieteen maisterin tutkintoon johtavan koulutuksen opintojakso ”Varhaiskasvatuksen johtajuus ja tutkimuksellinen kehittämistoiminta” (4 op) toteutettiin sekä perustutkinto-opiskelijoille että työelämässä toimiville varhaiskasvatuksen työntekijöille suunnattuna. Kokemukset tästä koulutuksen integroinnista perustutkintokoulutuksesta täydennyskoulutukseen olivat rohkaisevia. (Karila ym. 2013, 78). Olisiko tämä väylä, jota voisi ja kannattaisi jatkossakin kehittää?

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmän työtä jatkoi vuosina 2019–2020 Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi, joka laati ehdotuksen alan koulutusten kehittämiseksi vuosille 2021–2030 (OKM 2021, 9). Raportissa kuvattiin muun muassa ammattiryhmittäin eriytyneitä ammatillisia osaamisprofiileja (päiväkodin johtajan eriytynyt osaaminen: OKM 2021, 81–82) ja pyrittiin kirkastamaan niitä, jotta jokaisen ammattiryhmän erityisosaaminen tulisi tiedostetuksi ja siten osaksi moniammatillisen yhteisön osaamisen rakentamista (OKM 2021, 87). Raportissa todettiin, että tällä hetkellä kasvatustieteiden maistereita on vielä päiväkodin johtajan tehtävissä vähän. Vuoden 2018 tilastojen mukaan yhdeksällä prosentilla heistä oli kasvatustieteen maisterin tutkinto. (OKM 2021, 92.) Varhaiskasvatukseen painottunutta maisterikoulutusta tarjotaan suomenkielisenä tutkintona Helsingin, Tampereen, Turun, Jyväskylän, Oulun ja Itä-Suomen yliopistoissa. Osassa yliopistoista hakijat valitaan suoraan kasvatustieteiden maisterikoulutukseen ja osassa koulutukseen haetaan kandidaattitutkinnon jälkeen. Lisäksi yliopistoissa on erillishakuja suoraan varhaiskasvatukseen suuntautuneeseen maisterikoulutukseen. Varhaiskasvatukseen painottuvan kasvatustieteiden maisteritutkinnon sisällöt vaihtelevat jonkin verran

yliopistoittain. Opiskelijalla on myös mahdollista osin painottaa omia kiinnostuksen kohteitaan opintojen sisällöissä. Yliopistojen koulutus on tutkimusperustaista ja siten eri yliopistojen painotukset vaihtelevat. Yhteistä koulutukselle on kuitenkin aina tuottaa opiskelijalle syvälliset tiedot ja taidot varhaiskasvatukseen liittyvistä moninaisista ilmiöistä, tieteellisen tiedon luonteesta, käsitteistä ja tutkimusmenetelmistä. Työryhmä esittää, että kasvatustieteen maisterin koulutuksen sisällöissä painottuisi ja vahvistuisi johtamisosaaminen vielä nykyistä vahvemmin. (OKM 2021, 119–130.)

Aiempien tutkintojen täydentämistä tulisi myös joustavoittaa esimerkiksi siten, että aiemman opistotasoisien lastentarhanopettajan tutkinnon voisi opintoja nopeuttamalla täydentää kasvatustieteen kandidaatin tutkinnoksi ja halutessaan siirtyä maisteriopintoihin. Näin saataisiin maisteritasoisia, kokeneita opettajia esimerkiksi päiväkodin johtajan tehtäviin. (OKM 2021, 144–145.) Johtamisen täydennyskoulutusta on myös suunnitteilla. Vuosina 2020–2022 toteutetaan opetus- ja kulttuuriministeriössä Oikeus oppia -kehittämishjelma, jonka yhtenä tavoitteena on kehittää entistä ajankohtaisempaa, yhtenäisempää, alueellisesti kattavasti saatavaa, tutkimusperustaista ja tarkoituksenmukaisempaa kasvatusta ja opetusalan johtajuutta. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus (Karvi) toteuttaa varhaiskasvatuksen johtajuuden nykytilan arvioinnin tulevaisuuden johtamiskoulutuksen kehittämistarpeiden arvioimiseksi. (OKM 2021, 157.) Opetushallitus on tukenut rahoittamalla neljää varhaiskasvatuksen johtamisen täydennyskoulutushanketta, jotka toteutuvat vuosien 2021–2023 aikana. Näistä yksi on Helsingin yliopiston, Tampereen yliopiston, Turun yliopiston ja Taideyliopiston yhteishanke ”Vakaa johtaja, muuttuva ympäristö” 15 opintopisteen johtamisopintojen kokonaisuus, joka on tarkoitettu varhaiskasvatuksen johtotehtävissä toimivien täydennyskoulutukseksi. (OPH 2021.)

Edellä mainitun kaltaisia täydennyskoulutuksia soisi olevan enemmänkin. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi ehdottaa systemaattista johtamiskoulutusta varhaiskasvatukseen, jossa keskityttäisiin erityisesti muutoksen ja kehittämisen johtamiseen. Täydennyskoulutuksen tulisi myös kytkeytyä paikallisten organisaatioiden johtamiskulttuurin kehittämiseen. (OKM 2021, 159.)

## **4.2 Koulutuksen vaikuttavuus**

Varhaiskasvatukselle osoitetut tavoitteet voivat toteutua vain, jos henkilöstön oikea osaamistaso varmistetaan ja osaamisen sisällöt kohdistuvat oikein. Uudistunut varhaiskasvatuslaki tavoitteineen ja normimuotoinen Varhaiskasvatuussuunnitelman perusteet -

asiakirja asettavat uudenlaisia vaatimuksia henkilöstön ammatilliselle osaamiselle. Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että korkea koulutustaso ja sen kautta saatu osaaminen on merkityksellistä lasten kehittymisen ja oppimisen näkökulmasta. Hyvään ammattitaitoon tarvitaan riittävän laaja, riittävästi varhaiskasvatukseen paneutuva ja riittävän tasoinen koulutus. Varhaiskasvatuksen koulutus on sidoksissa ympäröivään yhteiskuntaan ja sen muutoksiin. (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 69–70; OKM 2021, 161–163.)

Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutus on vielä vetovoimaista, alan opiskelijat motivoituneita ja opintojen keskeyttämistä on varsin vähän. Varhaiskasvatuksen koulutuksen arvioinnissa yliopistokoulutuksen todettiin toteuttavan erinomaisesti sille asetettuja tavoitteita. Koulutus suuntautuu selkeästi varhaiskasvatuksen alueelle. Varhaiskasvatuksen yliopistokoulutuksella on harjoittelun ja erilaisten kehittämishankkeiden myötä hyvät ja toimivat työelämäyhteydet. Yliopistokoulutuksen vahvuutena on myös luonteva yhteys muuhun opettajankoulutukseen. Opiskelijoilla on mahdollisuus jo opintojensa aikana toimia yhdessä tulevien opettajakollegojensa kanssa ja siten oppia koulutuksellisten jatkumoiden rakentamista. (Karila ym. 2013, 81–84.)

Varhaiskasvatuksen koulutuksen arviointiryhmän raportin mukaan sekä koulutusten itsearviointien että työelämäkyselyn perusteella voidaan todeta, ettei kasvatustieteen kandidaattikoulutus tuota kyllin vahvaa johtajuusosaamista. Johtajuuden tematiikka ei nouse koulutuksessa riittävästi esille. Arviointiryhmän mukaan kasvatustieteen kandidaattitutkinnon ja maisteritutkinnon keskinäisiä suhteita tulisi selkiyttää esimerkiksi siten, että kasvatustieteen maisteriopinnoissa paneudutaan vahvemmin johtajuuden ja kasvatusyhteisöjen kehittämiseen. Näiden teemojen käsittely kandidaattikoulutuksessa voisi olla vähäisempää.

Varhaiskasvatuksen maisterikoulutuksen tehtävänä on myös kouluttaa tulevaa tutkijasukupolvea varhaiskasvatuksen alueelle. Maisteriopintojen yhteydessä on mahdollisuus myös suorittaa opettajan pedagogiset opinnot, jolloin mahdollistuu sijoittuminen varhaiskasvatuksen alueen aikuiskoulutustehtäviin. (Karila ym. 2013, 81–82.)

### **4.3 Urapolku**

Työuria tutkinut Jussi Onnismaa on määritellyt kolme erilaista käsitystä urasta. Normaaliksi uraksi kutsuttua urapolkua kuvataan hierarkkisena, ennakoitavana ja lineaarisesti etenevänä. Toiseksi elämässä lisääntyneen ennakoimattomuuden seurauksena ura nähdään yksilöllisenä tarinana, jossa yksilöllä itsellään on vastuuta. Kolmas näkökulma tarkastelee työtä ja

oppimista ihmisten elämän kokonaisuudessa, jossa toimijuus toteutuu sosiaalisessa kontekstissa. (Onnismaa 2004, 275.)

Arthur, Hall & Lawrence (1989, 8–9) määrittelevät uran tarkoittavan organisaatio- ja johtamistutkimuksessa yksilön työkokemusten ajallisesti kehittyvää järjestystä tai jatkumoa, jonka hallitsevina elementteinä ovat ajallinen ja pitkäjänteinen tarkastelu. Yksilön työkokemuksia tarkastellaan siis työurana, ajallisena jatkumona, joka toteutuu elämän aikaisena työssäolona. Siihen voi sisältyä erilaisia muutoksia ja moninaisia vaiheita. Määritelmän mukaan urapolulla tarkoitetaan sarjaa, jossa yksilö etenee työelämänsä aikana tehtävästä toiseen. Ekosen (2007, 22) mukaan Hall (1996) kuvaa menestyvää urapolkua siten, että se etenee ylöspäin ja toteutuu katkeamattomana.

Onnismaa (2004, 277–278) pohtii myös itse uran käsitettä. Hän katsoo, että sitä on alettu pitää vanhentuneena, jos uralla tarkoitetaan lineaarisesti etenevää ja ennakoitavaa töiden asteittaista ketjua eri organisaatioissa. Ura-käsitettä voidaan käyttää myös yksinkertaisesti henkilön työhistorian kuvauksena. Uusi uraideologia näkee urakehityksen aiempaa sattumanvaraisempana ja etenevän hyppäyksellisesti lineaarisesti etenevyyden sijasta. Tässä näkemyksessä myös vapaaehtoistyö ja sitoutuminen kotiin ja perheeseen on osa yksilön urakehitystä. (Onnismaa 2004, 279.)

Lähteenmäki (1995) näkee termit ura ja työura identtisinä. Hän kuvaa työuraa koskevan terminologian olevan vakiintumatonta ja käsittävän ainakin termit ura, työura, ammatillinen ura, organisatorinen ura, elämänura, urakulku, urakehitys ja urapolku. Urapolku tarkoittaa perättäisten toimien sarjaa ja sarjan erilliset työtehtävät ura-askeleita. Urapolku käsittää koko elämän mittaisen työpaikkojen sarjan mukaan lukien kaiken liikkuvuuden ja kaikki toimet. (Lähteenmäki 1995, 25–27.)

Tässä tutkimuksessa urapolulla tarkoitetaan sellaista työuraa, joka muodostuu erilaisten toimien ketjusta. Työuria tarkastellaan haastateltujen omista lähtökohdista käsin heidän kertomanaan. On kuitenkin huomioitava, ettei työura ole vain yksilön omaisuutta, vaan urat rakentuvat niissä organisaatioissa ja yhteiskunnissa, jossa ihmiset kulloinkin elävät. Erityisesti naisten johtamisuria tutkinut Ekonen toteaa, ettei naisilla uratavoitteena ole välttämättä hierarkkinen eteneminen, vaan heidän käsityksensä menestymisestä urallaan ovat monimuotoisia ja monipuolisia. (Ekonen 2011, 40–41.)

## 5 Tutkimuskysymykset

Suomalaista varhaiskasvatusta on kehitetty intensiivisesti viimeiset vuosikymmenet. Tänä aikana päiväkodin johtajan työ on hallinnollistunut, tehtäväkuva on laajentunut ja johtajuuden merkitys laadukkaan pedagogiikan toteuttamiseen on tunnustettu. Yhteiskunnan muuttuessa myös johtamisen paradigmat ovat muuttuneet. Päiväkodin johtajat joutuvat tekemään ratkaisuja ristikkäisten vaatimusten paineessa, kriittisesti ja eettisesti arvioiden. Tämä aika tarvitsee vahvaa pedagogista päiväkodin johtajuutta, jotta johtajan valinnat päiväkodin arjessa tukevat lapsen etua ja laadukkaan pedagogiikan toteutumista. (Fonsén, Pesonen & Valkonen 2021, 83.) On yhä tärkeämpää, että ammattiin hakeutuvat henkilöt, joita tehtävä kiinnostaa ja motivoi.

Päiväkodin johtajien koulutusta, muuttunutta työnkuvaa ja esimerkiksi työssä jaksamista on viime vuosina tutkittu erilaisin kyselyin (Karila ym. 2013; OKM 2021; Päiväkodin johtaja 2017-kysely), johtajuusselvityksin (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017; Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020; Myllymäki & Johnson 2021), tutkimuksin (Fonsén 2014; Halttunen 2009; Heikka 2014; Nivala 1999; Rytönen 2019; Soukainen 2015; Tiihonen 2019) ja opinnäytetöin (Pisto 2013), mutta varsinaista urapolkututkimusta ei alalta löydy. Näitä polkuja lähdin tässä tutkimuksessa tarkastelemaan.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tarkastella reittejä päiväkodin johtajaksi. Tutkimuksessa etsittiin vastauksia kysymyksiin siitä, miten päiväkodin johtajat olivat varhaiskasvatuksen pariin ja työtehtäviinsä hakeutuneet tai ajautuneet, millaisella koulutuksella he johtajina toimivat ja miten he näkevät urapolkunsu jatkon. Tutkimuskysymykset muodostuivat seuraavasti:

1. Miten varhaiskasvatuksen pariin ja päiväkodin johtajan tehtäviin päädytään?
2. Millaisella koulutuksella päiväkodin johtajat tehtävässään työskentelevät ja miten koulutus vastaa tehtävässä vaadittavaan osaamiseen?
3. Miten päiväkodin johtajat näkevät oman johtajuutensa ja urapolkunsu jatkon?

Näihin kysymyksiin etsittiin vastauksia haastatteluilla, joiden teemoina olivat haastatellun taustatietojen lisäksi koulutus, työura ja johtajuus. Haastattelupyynnö löytyy liitteestä 1 ja haastattelurunko liitteestä 2.

## 6 Tutkimuksen toteuttaminen ja analyysi

Tutkimusaineisto muodostui seitsemän päiväkodin johtajan työssä toimivan henkilön puolistrukturoiduista teemahaastatteluista. Tutkimuksessani käytin kvalitatiivista tutkimusotetta ja aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Analysoin tutkimusaineistoa sisällönanalyysin, teemoittelun ja tyypittelyn keinoin.

### 6.1 Tutkittavat, aineiston keräys ja tutkimusetiikka

Tutkimukseni kohderyhmänä olivat päiväkodin johtajan tehtävissä toimivat henkilöt. Tarkoitukseni oli valita haastateltaviksi Varsinais-Suomen alueelta seitsemän päiväkodin johtajaa. Haastateltavat valikoituivat siten, että lähetin tutkimuslupa-anomukset ja tietosuojaselosteet muutamiin erikokoisiin varsinaissuomalaisiin kuntiin ja kaupunkeihin, niin kunnallisille kuin yksityisillekin toimijoille. Pyynnöt lähetettiin sähköpostitse tammi-helmikuussa 2021. Myöntävät vastaukset saatuani lähestyin kyseisen kunnan / kaupungin päiväkodin johtajia sähköpostitse haastattelupyynnöllä. Vapaaehtoiseksi ilmoittautuneiden joukosta pyrin valitsemaan mahdollisimman monipuolisen ja kattavan vastaajajoukon. Yksityiseltä puolelta informanttien saaminen osoittautui haastavaksi, mutta lukuisten pyyntöjen jälkeen siinäkin onnistuin. Tutkimuksen tekijänä oli hienoa huomata, ettei haastateltavia tarvinnut houkutellessa mukaan vaan heitä ilmoittautui runsaasti. Kaikki haastatellut olivat mukana omasta halustaan osallistua tutkimukseen. Haastateltaviksi valikoitui lopulta seitsemän henkilöä.

Seuraavaan taulukkoon on koottu kaikkien tutkittavien taustatiedot eli nykyinen tehtävänimike, koulutustausta, erilliset johtamisopinnot sekä työhistoria. Taulukosta jätettiin pois yksittäiset mahdolliset tunnistettavuutta lisäävät vastaukset, kuten muiden alojen koulutukset. Ne eivät myöskään olleet merkittäviä tämän tutkimuksen kannalta.

Taulukko 1. Haastateltujen taustatiedot (n = 7).

		f
Tehtävänimike	Päiväkodin johtaja	7
Koulutustausta	Lastentarhanopettaja	3
	Sosiaalikasvattaja	1
	Kasvatustieteen kandidaatti	1
	Kasvatustieteen maisteri	4
	Muu tutkinto	3
Erilliset johtamisopinnot	Työnantajan järjestämää koulutusta	6
	Yliopistollista lisäkoulutusta	6
	JET tai muu vastaava johtamiskoulutus	5
Työhistoria varhaiskasvatuksessa	Lastentarhanopettajan työ	7
	Päiväkodin varajohtajan työ	4
	Vastuulastentarhanopettajan työ	1
	Perhepäivähoidon ohjaajan työ	1
	Varhaiskasvatuksen asiantuntijan työ	2
	Muu varhaiskasvatusalan työ	3

Haastateltavat olivat 38–54-vuotiaita naisia, jotka työskentelivät Varsinais-Suomen alueella. Mukana oli sekä kunnallisella että yksityisellä puolella työskenteleviä henkilöitä ja sekä suomen että ruotsin kielellä työskenteleviä. Työkokemusvuosia päiväkodin johtajan työstä haastatelluilla oli 0,5–14 vuotta ja varhaiskasvatuksen alalta 8–32 vuotta. Neljä heistä oli korkeimmalta koulutustaustaltaan kasvatustieteen maistereita, yksi parhaillaan maisterintutkintoa suorittava kasvatustieteen kandidaatti ja kaksi opistotason lastentarhanopettajaa. Yhtä henkilöä lukuun ottamatta kaikilla oli myös varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Peruskoulutuksina löytyi lisäksi sosiaalikasvattajan, perhepäivähoitajan ja lähihoitajan tutkinnot sekä kaksi alan ulkopuolista tutkintoa. Viisi haastatelluista oli suorittanut lisäksi Johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET) tai vastaavan ja kaksi ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot. Kaikilla haastatelluilla oli jotakin johtamisen lisäkoulutusta. Haastatteluhetkellä he työskentelivät päiväkodeissa, joiden lapsimäärä oli pienimmillään 46 lasta ja suurimmillaan 120 lasta. Henkilöstöä päiväkodin johtajilla oli johdettavanaan 10–39. Kolme päiväkotia toimi yhdessä talossa ja neljä toimi hajautetusti. Monella oli johdettavanaan varhaiskasvatuksen ja esiopetuksen lisäksi myös muita varhaiskasvatusmuotoja, kuten avointa toimintaa. Yhdellä johtajista työnkuvaan kuului myös lapsiryhmätyötä ja muut olivat hallinnollisia johtajia.

Joiltain paikkakunnilta informantteja ilmoittautui useita, joten jouduin suorittamaan valintaa. Pyrin valitsemaan erilaisia koulutus- ja urapolkuja kulkeneita johtajia, jos minulla oli asiasta

taustatietoa. Samoin pyrin valitsemaan informanteiksi minulle vieraita henkilöitä. En pystynyt kokonaan välttämään sitä, että osa haastatelluista oli minulle työni kautta tuttuja ennestään. Näissä haastatteluissa pyrin erityisesti muistamaan tutkijan roolini ja vakuuttamaan informantteja siitä, että suoritan tutkimusta ehdottoman luotettavasti, tutkimuksessa noudatetaan tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja ja että pro gradu -tutkielmassa käsitellään vain tutkimuksen tavoitteiden mukaisia tietoja, joita haastattelutilanteissa saadaan. Haastattelutilanteissa koin, että itselleni tuttujen henkilöiden oli helppo vastata kysymyksiini, kun täysin vierasta tutkijaa ei tarvinnut jännittää. Haastattelutilanne oli uskoakseni siten miellyttävä molemmille osapuolille.

## 6.2 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Koska tutkimuksen sopivan laajuuden vuoksi haastateltavia ei ollut mahdollista valita kovin suurta joukkoa, ei ollut mahdollista lähteä tekemään tutkimusta, jossa tavoiteltaisiin yleistettäviä tuloksia. Pikemminkin tarkoitukseni oli ymmärtää syvemmin tutkittavaa ilmiötä. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa tyypillistä on, että usein otanta on varsin pieni ja aineiston analyysi sitä vastoin mahdollisimman perusteellinen. Aineiston tieteellisyyden perustana ei siis toimi määrä, vaan laatu ja selitettävän ilmiön syvempi ymmärtäminen. (Eskola & Suoranta 1998, 18; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 182.) Kvalitatiivinen tutkimus on harvoin tilastollisesti edustava. Tämänkin tutkimuksen aineisto on harkinnanvarainen ja rajattu. Tutkimusongelmaa rajatessani ja valitessani pohdin kysymyksiä tutkimuksen toteuttamisesta käytännössä. Näistä kysymyksistä aineiston koko ja edustavuus oli yksi keskeisimmistä. Ajankäytöllisesti järkevää oli rajata haastateltavien joukko seitsemään henkilöön.

Tutkimusmenetelmä koostuu erilaisista käytännöistä ja tavoista, joilla tutkija kerää havaintoja (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 183). Aineistonkeruumenetelmäksi valitsin puolistrukturoidun teemahaastattelun. Haastattelijana tutkijan tehtävänä on kuunnella ja saada tietoonsa ja välittää eteenpäin haastateltavan ajatuksia, käsityksiä, tunteita ja kokemuksia (Eskola & Vastamäki 2015, 27; Hirsjärvi & Hurme 2004, 41). Empiirisessä tutkimuksessa metodi on tutkijan työn kannalta merkityksellinen ja keskeinen tutkimuksen onnistumiselle. Menetelmä eli metodi on käsitteenä moniselitteinen. Metodია ohjaavat tietyt säännöt. Sen avulla etsitään ja tavoitellaan tietoa sekä pyritään ratkaisemaan tutkimusongelmia. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 183–184). Tutkimusmenetelmää eli metodia voidaan kuvata myös tienä, jota pitkin kulkemalla voidaan saavuttaa päämäärä

(Onnismaa, Pasanen & Spangar 2004, 5). Tutkimusongelmiin vastauksia etsiessäni pohdin, että haastattelu antaisi monipuolisesti vastaukset kysymyksiini ja sen avulla haastateltavien ääni saataisiin kuuluviin. Aineiston kerääminen olisi joustavaa ja vastausten tulkintamahdollisuudet monipuolisia. Haastateltavan olisi mahdollista tuoda ajatuksiaan esille vapaasti. Hän voisi vastata monitahoisesti, selventää vastauksiaan ja toimia aktiivisena osapuolena. Haastattelulla pääsisin syvemmälle informantin ajatuksiin kuin esimerkiksi lomakekyselyllä.

Tutkimushaastattelu aineistonkeruutapana on aikaa vievä menetelmä, mutta tarjoaa tyypillisesti monipuolista ja laajaa materiaalia tutkijan työstettäväksi, analysoitavaksi ja tulkittavaksi. Haastattelu on yksi käytetyimmistä, ellei käytetyin laadullisen tutkimuksen tiedonkeruumuodoista. Se on yksi parhaista tavoista yrittää ymmärtää ihmistä. Haastattelu on vuorovaikutustilanne haastateltavan ja haastattelijan välillä. Se on joustava, sopii monenlaisiin tilanteisiin ja suo tutkijalle mahdollisuuden esittää lisäkysymyksiä ja siten suunnata tiedonhankintaa vielä haastattelutilanteessa. Haastattelijalta vaaditaan kuitenkin taitoa ja kokemusta haastattelijan roolissa. Huomioitavaa on, että haastattelu voi myös sisältää virhelähteitä. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 34–35.)

Tutkimushaastattelunimikkeiden kirjo on laaja (Hirsjärvi & Hurme 2004, 43). Tähän tutkimukseen valittu puolistrukturoitu haastattelumenetelmä etenee niin, että haastatelluille esitetään samat kysymykset yleensä samassa järjestyksessä, mutta haastatteliija voi myös muuttaa järjestystä. Täysin yhtenäistä määritelmää ei tästäkään menetelmästä ole. Ominaista kuitenkin on se, että jokin haastattelun näkökohdista on lyöty lukkoon, mutta kaikki näkökohdat eivät. Osittain järjestelty ja osittain avoin haastattelu sijoittuu formaaliudessaan täysin strukturoidun lomakehaastattelun ja teemahaastattelun välille. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 47.) Kysymykset ovat yleensä samat, mutta valmiita vastausvaihtoehtoja ei ole, vaan haastateltu saa vastata kysymyksiin omin sanoin (Eskola & Vastamäki 2015, 29). Tämä menetelmä on käyttökelpoinen silloin, kun halutaan saada tietoa juuri tietyistä asioista ja vastauksia tiettyihin tutkimuskysymyksiin, eikä haastatelluille ole tarpeellista antaa suurta liikkumavaraa haastattelussa. Haastattelulla oli nimetyt teemat ja niihin liittyen tiettyjä kysymyksiä. Haastattelutilanteissa oli kuitenkin mahdollisuus liikkua valmiiden kysymysten ulkopuolellekin. Näin myös toisinaan tehtiin, niin haastattelijan kuin haastateltavienkin toimesta, jos siltä haastattelutilanteessa tuntui. Toisinaan puolistrukturoidusta haastattelustakin käytetään nimitystä teemahaastattelu. Tässä tutkimuksessa kaikille

informanteille esitettiin samat kysymykset, mutta monille myös joitakin tarkentavia tai lisäkysymyksiä. Haastattelun teemat ja kysymykset löytyvät liitteestä 2.

Ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista hioin tutkimuskysymyksiä graduseminaarin kanssatutkijoiden avustuksella ja suoritin harjoitushaastattelun tutun henkilön kanssa. Harjoitushaastattelun tarkoituksena oli selvittää kysymysten toimivuutta ja mielekkyyttä sekä antaa kokemusta etähaastattelun käytännöistä. Harjoitushaastattelun jälkeen muokkasinkin vielä kysymyksiä haastattelukokemuksen perusteella. Vallitsevan koronavirukseen liittyvän tautitilanteen vuoksi suoritin kaikki haastattelut etäyhteydellä Zoom-viestintäohjelmalla tammi-maaliskuussa 2021. Tallensin ja litteroin haastattelut tekstimuotoon sitä mukaa, kun haastattelut suoritin.

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi tehdään yleisimmin litteroidulla eli sanasanaisesti puhtaaksikirjoitetulla aineistolla (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 222; Ruusuvuori 2010, 427). Litteroinnin oikea tarkkuus tulee määrittää sen mukaan, mikä tutkimusongelma on ja millaisella metodilla sitä tutkitaan (Ruusuvuori 2010, 424). Koska tutkimuksessa kiinnostuksen kohteenani oli haastatteluiden asiasisältö, ei litterointia tarvinnut suorittaa erittäin yksityiskohtaisesti, vaan peruslitteroimalla haastateltavan ja haastattelijan puheenvuorot. Haastateltujen puhetta arvostettiin ja litteroinnit suoritettiin huolella. Pyrin tallentamaan puheen juuri siten, kuin haastateltava sen esitti. Litteroin puheen sanatarkasti niin, että sen puhekieliset piirteet jäivät näkyviin. Täytesanat, toistot ja äännähdykset jätin useimmin pois litteroinnista. Sen sijaan esimerkiksi sarkasmin ja naurahdukset pyrin kirjaamaan ylös. Myös omat kysymykseni ja kommenttini sisällytin litteraatioon.

Litteroinnin jälkeen anonymisoin aineiston siten, etteivät vastaajat olleet tunnistettavissa. Anonymisoinnissa tunnistetiedot poistetaan tai karkeistetaan (Kuula & Tiitinen 2010, 452). Anonymisoinnin yhteydessä koodasin haastattelut juoksevilla numeroinnilla H1-H7, jotta ne analyysivaiheessa voisi erottaa toisistaan. Näitä koodeja käytän myös haastateltujen sitaateissa tulosluvussa. Aineiston suhteellisen pienen koon ja haastateltujen anonymiteetin säilymisen vuoksi en kuvaa haastateltuja henkilöitä kuin koodilla. Tallennetut haastattelut säilytettiin Turun yliopiston Seafire-palvelimella ja tuhottiin toukokuussa 2021, jolloin litterointi oli kaikilta osin valmis ja aineisto anonymisoitu.

Haastattelutilanteissa onnistuin mielestäni hyvin. Suoritin kaikki haastattelut eri päivinä, jotta itse haastattelijana pysyin virkeänä. Haastattelujen aikataulu oli rakennettu informanteille parhaiten sopivaksi heiltä tiedustellen. Yhtä haastattelua myös siirrettiin eteenpäin

informantin työkiireistä johtuen. Tunnelma oli usein pienen alkujännityksen jälkeen vapautunut ja leppoisa, keskustelevalakin. Koin haastattelutilanteet antoisina ja vuorovaikutuksellisina hetkinä, joissa haastateltu pääsi aidosti ääneen ja hänen mielipiteensä kuuluviin. Korona-ajan koulumat haastateltavat olivat selvästi tottuneet etäyhteyksien kanssa toimimiseen, vaikka Zoom-ohjelma olikin yhtä henkilöä lukuun ottamatta haastatelluille vieras. Koin, että tallennetut Zoom-haastattelut olivat hyvin lähellä ”normaalia” haastattelutilannetta, jossa ollaan fyysisesti samassa paikassa. Joku toinen ammattiryhmä olisi voinut kokea tallennettavan Zoom-haastattelun epämiellyttävänä tai kieltäytyä siitä. Haastattelut onnistuivat myös teknisesti mutkattomasti. Litteroinnissa videokuvasta oli huomattavaa apua joidenkin epäselvien haastattelukohtien kuulemiseen. Myös informantin nonverbaalista viestintää oli mahdollista tulkita, kun apuna tulkitsemisessa oli myös videokuvaa.

Yksi informanteista pyysi haastattelukysymykset etukäteen sähköpostilla haastatteluun orientoituakseen. Koska hän oli tutkittavista viimeinen ja aiemmat haastattelut oli suoritettu pääsääntöisesti kysymysrunkoa noudattaen, lähetin kysymykset hänelle pyynnöstä. Haastattelun alussa hän mainitsi, ettei ollut kuitenkaan ehtinyt niihin etukäteen perehtyä, joten näin ollen kaikki vastaajat olivat samassa asemassa vastatessaan. Haastatteluaineisto oli siten kokonaan yhteismitallista. Tutkimuksen nimi, haastattelun teemat ja tutkimuskysymykset oli kuvattu kaikille jo aiemmin lähettämässäni haastattelupyynnössä.

### **6.3 Aineiston analyysi**

Tässä tutkimuksessa käytin aineistolähtöistä analyysimenetelmää. Analysoin aineistoa sisällönanalyysin, teemoittelun ja tyypittelyn keinoin. Laadullisten aineistojen analyysitapoja on lukemattomia. Käytännössä eri analyysitavat eivät ole erityisen selvärajaisia, vaan ne kulkevat lomittain ja kietoutuvat toisiinsa (Eskola & Suoranta 1998, 162). Sisällönanalyysia voidaan pitää erillisenä koulukuntana tai vain erillisenä analyysimuotona (Hirsjärvi & Hurme 2004, 153). Sisällönanalyysi sopii strukturoimattomankin aineiston käsittelyyn. Sisällönanalyysissä analysoidaan haastattelujen puheen sisältöä. Sisällönanalyysillä on tarkoitus saada aineistosta kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tutkijan on kuitenkin tärkeää huomioida, ettei aineisto jää vain järjestellyksi tuloslistaksi, vaan myös mielekkäät johtopäätökset on tuotava selkeästi esille. Tutkijan tulee työstää aineistosta oma analyysinsä ja tulkintansa. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 103, Eskola 2018, 210.)

Laadullinen sisällönanalyysi on hyvin lähellä teemoittelua. Niitä käytetäänkin usein vaihtoehtoisina nimityksinä toisilleen. Sisällönanalyysissa aineiston kielellistä muotoa ei analysoida, vaan keskitytään siihen, mistä asioista, aiheista ja teemoista aineisto kertoo. Laadullinen sisällönanalyysi perustuu aineiston koodaamiseen. (Kallinen & Kinnunen 2021.) Sisällönanalyysi tarkastelee inhimillisiä merkityksiä. Niitä etsitään tekstistä, tiivistetään, järjestetään ja jäsenellään niin, ettei mitään jää pois, mutta tekstin informaatioarvo kasvaa. Tematisointi eli teemoittelu on tähän tavoitteeseen pääsemisessä hyvä menetelmä. (Eskola 2018, 221.) Teemoittelussa aineiston analyysivaiheessa tarkastellaan aineistosta nousevia piirteitä, jotka olisivat yhteisiä monille haastateltaville. Yleensä esiin nousevat haastattelun lähtökohtateemat, mutta esille voi nousta myös muita, mielenkiintoisiksi osoittautuvia teemoja. Tutkijan käsissä on, miten hän teemoja tulkitsee ja yhdistelee. (Hirsjärvi & Hurme 2004, 173.) Teemoittelussa aineistoa pyritään pelkistämään etsimällä olennaisimmat asiat aineiston sisällöstä. Haasteena tutkijalle on pysyminen uskollisena sisällölle. Tutkija ei siis voi tulkita liikaa tai tuoda esille teemoja, joita ei ole. Aineiston huolellinen läpikäynti useita kertoja on tärkeää. (Moilanen & Rähä 2018, 60–61.)

Tyypittelyssä tutkimusaineisto ryhmitellään tietyiksi tyypeiksi, tyyppiesimerkeiksi. Tyypittelyssä joukko samaa teemaa koskevia näkemyksiä tiivistetään yleistykseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 93–94.) Tyypittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja aineisto esitetään yhdistettyjen tyyppien avulla. Aineistosta muodostetaan ryhmiä samankaltaisista tarinoista. Tyypit pyrkivät kuvaamaan aineistoa laajasti, mielenkiintoisesti ja samalla taloudellisesti. Tyypittely edellyttää kuitenkin pohjatyönä jonkinlaista jäsentämistä eli teemoittelua aineistolle. (Eskola & Suoranta 1998, 182.)

Informanttien haastattelut kestivät 40 minuutista 1 tuntiin 15 minuuttiin. Analysoitavaa haastatteluaineistoa kertyi litteroituna Word-tiedostona fonttikoolla 12 ja 1,5 rivivälillä 83,5 liuskaa. Aloitin aineiston analyysin perehtymällä aineistoon perusteellisesti. Laadullisessa aineistossa analyysia tehdään tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa. Käsitys ja ymmärrys haastattelujen sisällöstä muodostui jokaisella käsittelykerralla – niin haastattelujen aikana, litteroinneissa kuin sen jälkeisillä aineistojen lukukerroillakin.

Kun aineisto oli tullut riittävän tutuksi, ryhdyin luokittelemaan ja teemoittelemaan vastausten sisältöjä värikoodeilla. Tarkoitukseni oli löytää vastauksista yhteisiä ilmiöitä ja teemoja. Näiden jälkeen vertailin vastauksia ja ryhmittelin ne teemojen alle kategorioihin. Varsinaisista urapolkutarinoista hahmottelin tyyppikuvaukset. Koska haastattelun muoto oli

teemahaastattelu, tuotti se osin jo valmiiksi teemoiteltua aineistoa. Välillä kuitenkin haastatteluissa oli eksytty sivupoluille ja toisaalta vastauksia tiettyihin kysymyksiin saattoi löytyä aineiston toisen teemaosuuden sisältä. Aineistossa oli myös runsaasti sellaista sisältöä, joka ei vastannut tutkimuskysymyksiini. Tutkimuksen oikean rajaamisen kannalta oli tärkeää huomata tämä ja jättää siten osa aineistosta analysoimatta.

Analyysissä yläkategorioiden alle muodostui myös niitä tarkemmin kuvaavia alakategorioita. Nämä kategoriat kokosin yhteen kuvioiksi ja ne löytyvät tutkielman kuvioista 3–6. Tarkistin aineiston vielä niin, että kaikki teemoihin liittyvä oli mukana. Tämän jälkeen tulkitsin tutkimustulokset vertailemalla vastauksia keskenään. Pohdin myös, mitä yhtäläisyyksiä ja toisaalta eroavaisuuksia tuloksista oli löydettävissä.

Aineiston analyysiin ei ole olemassa yhtä tiettyä tapaa tai selviä ohjeita. Analyysin edetessä aineisto muokkautui saaden uusia muotoja. Kysymyksessä on kuitenkin aina tutkijan tulkinta sanotusta ja tutkijan tekemät valinnat. Perehdyin useisiin tapoihin analyysin vaiheista. Tutkimuksessani noudatin pääsääntöisesti kuviossa 2 esitettyä mallia analyysin vaiheista.



Kuvio 2. Analyysin vaiheet (Ruusu vuori, Nikander & Hyvärinen 2010, 12).

Analysoinnissa oli erilaista haastetta kuin olin etukäteen ajatellut. Vastaukset jakaantuivat laajasti ja niitä oli haastavaa teemoitella, kategorisoida tai tyypitellä. Aineiston runsaus myös yllätti. Menetelmänä haastattelu tuottaa tyypillisesti runsaasti materiaalia ja paljon tietoa myös tutkimuskysymysten ulkopuolelta. Kaikkea mahdollista kiinnostavaakaan aineistoa ei voinut ottaa mukaan tutkimukseen, vaan rajoituksia piti suorittaa. Tämä tuntui vaikealta, mutta toisaalta jättää mahdollisuuden jatkaa tutkimuksia myöhemmin lisää.

## 7 Tutkimustulokset

Tulosluvussa esittelen tutkimukseni tuloksia tutkimusongelmien mukaisessa järjestyksessä. Esittelen tulokset teemoittain kysymysten mukaisesti ja kuvaan johtajien urapolkutyypit. Pro gradu -tutkielmani tutkimuskysymykset olivat seuraavat:

1. Miten varhaiskasvatuksen pariin ja päiväkodin johtajan tehtäviin päädytään?
2. Millaisella koulutuksella päiväkodin johtajat tehtävässään työskentelevät ja miten koulutus vastaa tehtävässä vaadittavaan osaamiseen?
3. Miten päiväkodin johtajat näkevät oman johtajuutensa ja urapolkunsu jatkon?

### 7.1 Johtajuuden poluilla

Ensimmäisenä tutkimuskysymyksenäni oli se, **miten päiväkodin johtajat ovat päätyneet alalle ja miten heidän urapolkunsu on sittemmin kulkenut**. Tämä laaja kysymys jakaantui useaan alakysymykseen. Oli tarpeen tutkia, miten varhaiskasvatuksen opintojen pariin oli päädytty, mitkä asiat koulutuksessa erityisesti kiinnostivat ja miten polku koulutuksen jälkeen eteni päiväkodin johtajan työhön.

#### 7.1.1 Tie varhaiskasvatuksen opintojen pariin

Varhaiskasvatuksen opintoihin päätyminen jakaantui kolmeen yläkategoriaan. Näitä olivat aiemmat kokemukset, koulutukselliset syyt sekä ei selkeää suunnitelmaa. Kategoriat esitetään kuviossa 3.



Kuvio 3. Miten päädyit opiskelemaan varhaiskasvatusta?

**Koulutukselliset syyt** olivat määrällisesti ja sisällöllisesti merkittävimmät syyt koulutukseen hakeutumiselle. Kuusi seitsemästä vastaajasta mainitsi, että kasvatustiede tai varhaiskasvatus kiinnostivat. Monilla oli kuitenkin myös muita kiinnostuksen kohteita, joiden joukosta varhaiskasvatuksen opinnot valikoituivat erilaisista syistä. Kasvatustiede tuntui myös tarjoavan mahdollisuuksia moneen.

Se on kauheen helppo. Jotenki mul ei ollu ihan kamalan paljon vaihtoehtoja, et mä olin aina ajatellu, et mä haluan työskennellä nimenomaan lasten kanssa. Et ne, minkä kans mä siin painiskelin, oli fysioterapeutti, mut sit päädyin kuitenkin tänne opetuspuolelle, ku jotenki ajattelin, et se opettaminen ja kasvattaminen on sit kuitenkin enemmän se mun juttu. (H3)

Merkittävänä syynä muutamilla vastaajilla oli se, että halusi selkeän tutkinnon, halusi opiskella yliopistossa tai kaipasi edelleen omaa, tiivistä opetusryhmää. Moniin muihin yliopistollisiin opintoihin verrattuna varhaiskasvatuksen opettajan (aikanaan lastentarhanopettajan) tutkinto on melko kurssimuotoista opetusta, jossa opiskellaan tiiviisti oman ryhmän kanssa selkeästi määriteltyjä opintojaksoja samaan aikaan. Parikymppiselle nuorelle tällainen opiskelutyyli voi tuntua turvalliselta. Yksi vastaajista oli valinnut myös

lastentarhanopettajan työhön pätevöittävä sosiaaliskasvattajan koulutuksen yliopiston sijasta, vaikka ovet olivat sinnekin avautuneet. Hänen opintonsa jatkuivat suoraan yliopistoon ensimmäisen tutkinnon suorittamisen jälkeen.

Ja jotenki siinä vaiheessa elämää kaipas sitä semmost tiivistä opiskelijaryhmää vielä, olin kuitenkin nuori, ni tuntus että se ammatillinen puoli oli jotenkin, ajattelin, et se vahvistaa koko ammatti-identiteettiä sitte ja oli varmaan ihan järkevä ratkasu siin kohtaan. (H4)

Jotkut vastaajat olivat edenneet varhaiskasvatuksen opintoihin työkokemuksen ja aiempien opintojen kautta. Yksi vastaajista kuvasi, miten oli puolivahingossa ajautunut töihin ryhmäperhepäivähoitoon, opiskellut ensin perhepäivähoitajan tutkinnon, sitten lähihoitajan tutkinnon ja nauttinut työstään lastenhoitajana. Se ei kuitenkaan hänelle riittänyt.

Mut sit jotenki alko vähän silleen et jos ehkä vaikka lukis vielä jotain, ja sit mä hain sitten Åbo Akademiin ja pedagogie kandidat mä suoritin reilussa kahessa vuodessa [...] sit mä aattelin, et mä otan tän maisterin tässä tämmösenä harrastuksena. Ja no se harrastus sitte johti, et mä sitte [vuosiluku] sain sitte ne paperit käteen [naurahtaa], että tämmönen polku. (H6)

**Aiemmat kokemukset** olivat myös merkittävä syy alalle hakeutumisessa. Lähes kaikilla informanteilla oli joko aiempaa työkokemusta lasten parissa työskentelystä tai lasten ohjaamisesta jossakin harrastuksessa. Yhdellä vastaajista päiväkotimaailma oli tullut tutuksi aiempiin opintoihin liittyvän työharjoittelun kautta. Partioharrastuksen merkitystä valintaan korosti kaksi vastaajista.

Mä oon aina ollu harrastustoiminnas kauheen aktiivinen silloin nuorempana ja jotenki ollu aina vetämässä kaikkii kerhoja ja partiotoiminnas aktiivinen. Sielt se varmaa, on ollu aika semmonen luonteva valinta. (H2)

Osalla vastaajista **ei** ollut **selkeää suunnitelmaa**. Monilla informanteista oli ollut erilaisia vaihtoehtoja, joista osin sattumalta juuri varhaiskasvatus oli valikoitunut omaksi alaksi. Joskus ovet haaveiden alan opintoihin eivät avautuneet, joten suunnitelma B oli ollut varhaiskasvatus. Yhden haastatellun äiti oli suositellut alaa hänelle. Sattuma taas oli ohjannut sitä vastaajaa, joka oli kertomansa mukaan selannut yhteishakuopasta ja hänen sormensa oli osunut lastentarhanopettajan opintojen kohdalle.

Ja sit mä vaan pläräsin sitä niinku näin, ja laitoin sormen ja tosta. Ja tämä tarina on tosi. Ja sitte mä hain Ebeneseriin Helsinkiin ja Turun yliopiston ULO-koulutukseen ja pääsin molempiin ja valitsin Turun. (H7)

### 7.1.2 Varhaiskasvatuksen kiinnostavuus

Kysymys varhaiskasvatuksen kiinnostavuudesta jakaantui neljään yläkategoriaan. Näitä olivat ihmiset (erityisesti lapset), henkilökohtaiset syyt, työn sisällölliset syyt sekä tutkinnon suorittaminen. Kuvio 4 esittää nämä kategoriat alakategorioineen.



Kuvio 4. Mitkä asiat erityisesti kiinnostivat hakeutuessasi koulutukseen?

Kuusi seitsemästä vastaajasta kertoi, että alalle hakeutumisen syynä olivat **ihmiset, erityisesti lapset**. Monelle vastaajalle oli ollut selvää, että haluaa tehdä jotakin sellaista työtä, jossa saa olla lasten parissa. Vastaajia kiinnosti lasten kehityksen seuraaminen ja varhaisvuosien oppimisen tutkiminen, se miten ja miksi joku oppii ja toinen taas ei. Yksi vastaajista kertoi, että sosiaalisena ihmisenä hänelle ihmisten parissa työskenteleminen oli selvä valinta. Myös

johtaminen ja erilaiset henkilöstöasiat kiinnostivat yhtä informanteista jo tuolloin, ja se kiinnostus sitten myöhemmin johtikin esihenkilötehtäviin päiväkodin johtajaksi.

Se lasten kanssa tehtävä yhteistyö, vuorovaikutus. Se lapsista kumpuava ilo toimia ja tehdä ja innostua. (H5)

**Henkilökohtaiset syyt** eli omien lasten syntymä vaikutti yhden vastaajan suuntautumiseen. Hän opiskeli pääaineenaan yleistä kasvatustiedettä maisterin tutkinnossa, mutta suuntasi syventävissä opinnoissa varhaiskasvatukseen, sillä kiinnostus sitä kohtaan oli virinnyt omien lasten myötä.

Sit ko omat lapset synty siin opiskeluaikaa, et sit yhdisti tätä omaa arkee lasten kans ja opiskeluu nii se toki sit alko suuntaamaan sinne varhaiskasvatuksee. (H1)

**Työn sisältö** oli myös merkittävä ohjaustekijä. Vastaajat kuvailivat kiinnostustaan opettamiseen ja ohjaamiseen, jotka varhaiskasvatuksen opettajan työn pääsisältöjä ovatkin. Yhdellä haastatellulla oli aiempaa työkokemusta alalta ja toinen pääsi harjoittelun kautta tutustumaan päiväkotimaailmaan. Toiminnan suunnittelun ja organisoinnin kiinnostavuuden mainitsi yksi vastaaja ja kiinnostuksen erityisvarhaiskasvatukseen kaksi vastaajaa.

Mä tykkäsin siit pienten lasten ohjaamisesta ja siitä semmosesta toiminnan suunnittelusta ja organisoinnista.[...] ja se oppiminen, siinä oppimises mukana oleminen. (H2)

Yhdelle haastatellulle motiivina opintoihin oli halu suorittaa joku selkeä

**korkeakoulututkinto** ilman suurempaa kiinnostusta alaa kohtaan. Tämäkin sattuma johdatti kuitenkin pitkälle, 32 vuotta kestäneelle uralle varhaiskasvatuksen eri tehtävissä.

Siihen aikaan se yliopisto, ku se oli niin selkeästi kolme vuotta ja tutkinto ja valmis ja ulos. Se oli kyl aika merkittävä roolissa. [...] En mä voi sanoo et ois ollu jotain mikä olis erityisesti kiinnostanu mua siinä alassa itsessään. (H7)

Sekä varhaiskasvatuksen opintoihin päätyminen tiet että opintojen kiinnostavuuden perimmäiset syyt jakautuivat laajalle. Yhteistä lähes kaikille haastatelluille oli kuitenkin kiinnostus lasta ja alaa kohtaan.

### 7.1.3 Polku päiväkodin johtajaksi

Johtajat olivat kulkeneet tehtäviinsä erilaisia polkuja. Etsiessäni vastauksia polusta päiväkotijohtajuuteen oli ilmeistä, että kuten elämässä yleensäkin, myös urapolulla on sattumalla ja olosuhteilla aina merkittävä rooli. Vaikka osa haastatelluista oli hakeutunut tietoisemmin johtamistehtäviin ja osa enemmän ajautunut niihin, oli jokaisen tarinassa osuus

myös tietyillä olosuhteilla ja asioilla, joihin ei olisi voinut itse vaikuttaa. Olen pyrkinyt luomaan erilaisista poluista tyyppikuvaukset ja nimennyt ne seuraavasti: **Opettajuudesta edenneet** (kolme informanteista), **Johtajuuteen tähdänneet** (kaksi informanteista) ja **Suunnan kirkastaneet** (kaksi informanteista).

**Opettajuudesta edenneiden** poluille tyypillistä oli, että haastatellut olivat hakeutuneet nimenomaan lastentarhanopettajan (nykyisin varhaiskasvatuksen opettajan) työhön. He halusivat tehdä työtä lasten parissa, nauttivat lasten ilosta ja oppimisesta. He kiinnostuivat ja innostuivat kasvun ja oppimisen seuraamisesta ja tukemisesta. Jokainen heistä kuvasi myös, että lapset ovat yhä tärkeä osa työtä. He haikailivat edelleen myös suoraa vuorovaikutusta lasten kanssa, mitä johtajan työ ei enää juuri mahdollista. Eräs tämän tyyppin haastatelluista oli aikoinaan aloittanut ensimmäisen kerran maisteriopinnot heti valmistuttuaan opettajaksi, mutta luopui sittemmin niistä, koska työ vei mennessään. Hän ei kokenut, että olisi tarvinnut maisteriopintoja kuitenkaan, sillä opettajan työ oli sitä, mitä hän halusi tehdä. Myöhemmin hän palasi maisteriopintojen pariin ja suorittaa niitä parhaillaan. Jokainen tämän polun vastaajista oli toiminut varhaiskasvatuksen opettajan tehtävissä useita vuosia, lähes tai yli kymmenen vuotta.

Kaikki tätä polkua kulkeneet olivat toimineet myös pitkään varajohtajina tai vastuuopettajina työpaikoissaan. Heitä oli pyydetty varajohtajiksi jo työuransa alkuvuosina, ja he olivat vastanneet pyyntöön myöntävästi. Kukaan heistä ei kokenut, että tehtävään olisi painostettu. Tehtävä näyttäytyi pikemminkin kiinnostavana ja innostavana, oppimista mahdollistavana.

Joo se oli varmaan semmonen, kun uutena tulin niin varajohtaja edellisessä yksikössä jäi äitiyslomalle, ni sittenhän piti joku sitten [nauraa] varajohtajaksi valita, ja vihreänä uutena työntekijänä, suht uutena kuitenkin sitten ni mä sanoin joo okei, kyl se käy [...] Mä tulin niinku tuuraamaan, mut sit mä jäin siihen varajohtajaksi ja sittenhän oma johtaja siit jäi eläkkeelle ja siihen tuli sit tää uus johtaja, ni sit luontevasti mä jatkoin tietysti sitä ja sitten ehkä se, et kun tuli neuvottua uutta johtajaa myöskin omalta osaltani siihen meidän yksikköön, et mitä kaikkee tää pitää sisällään, ni sen takia aika tiiviisti siinä sitten yhteistyötä pitikin tehdä, ja se oli itse asias aika antoisaa, ja silloin tuntui et siihen oli myös aikaa riittävästi, et pystyi sitä tekemään ja koin sen [...] työpariyhteistyön johtaja-varajohtaja, hyvänä. (H5)

Varajohtajuudesta tai vastuuopettajan tehtävistä oli myös luontevaa edetä johtajan tehtäviin. Varajohtaja sijaistaa varsinaista päiväkodin johtajaa tämän poissaolojen aikana ja näillä sijaisuusjaksoilla sekin tehtävä tuli tutuksi. Yhtä vastaajista oli pyydetty pitkän varajohtajuuden jälkeen läheisen päiväkodin johtajan sijaisuuteen muutamaksi kuukaudeksi.

Sattuma kuitenkin puuttui peliin, eikä hän enää palannut opettajan tehtäviin vaan jatkoi seuraaviin johtamistehtäviinsä.

Siel mä tein lastentarhanopettajaa ja varajohtajaa vuoteen 2007, jollon kävi niin, että meil yks päiväkodin johtaja, alun perin hänen piti olla kolme kuukautta pois, ni sit mä siirryin tekemään hänen sijaisuuttaan [päiväkodin nimi], jollon mä olin ryhmässä toimiva päiväkodin johtaja, eli mul oli niin sanottuja toimistopäiviä mut sit mä olin kuitenkin ryhmävastuussa myöskin. Se sit jotenkin sillai venautti, ei hän tullukaan takasi, hän jäi sitte loppujen lopuks siitä eläköity, ja sit tuliki tää [kuntaliitos] ja kysyttiin, että olenko kiinnostunut jatkamaan päiväkodin johtajan tehtävissä ja sanoin joo toki. (H3)

Kun jotakin tehtävää tekee riittävän kauan, se alkaa tuntua omalta. Haastateltujen vuodet varajohtajan tai vastuupettajan tehtävissä näyttivät, että johtajan tehtävä voisi kiinnostaa. Vaikka siihen olisi osin ajautunutkin, se vei vastaajat mukanaan, sai suostumaan pyyntöihin ja sai myös hakeutumaan itse johtotehtäviin.

Sitten tuli kuntaliitos, missä [kunnan nimi] yhdistettiin [kaupungin nimi]. Siinä kohtaa tuli sit yksikköjohtajat ja mulle tarjottiin sitä tehtävää, et haluaisitko ruveta tähän tehtävään. Ja vaik mä olin siihen asti ollu et ei must mitään johtajaa koskaan ja emmää haluu sellast hommaa, mut sit siin oli kuitenkin tehny jo käytännös sen henkilöstöhallinnon työvuorot ja sijaisten järjestelyt ni mä aattelin, no miksei sit oikeesti saa jotain vähän korvaustakin tekemästään työstä [nauraa], et ei se kovin paljon pahemmaksi siit nimikkeestä enää muutu se työ. (H2)

Enhän mä oikeesti [johtajaksi] halunnut. Se oli osittain sitä et siihen ajautui ja kun johtaja jäi pois, ni sitähän varajohtajan on pakko tehdä ensin ennen kuin saadaan sijaista, ja se [poissaolo] jatkui pitkään erilaisis pätkissä, ni sitä ei voitu laittaa auki kovin äkkiä. [...] Muistan sen keskustelun kotonakin et ku se tuli auki, lähdenkö sitä hakemaan. No, lähden mä kai nyt omaa hommaani hakemaan [nauraa], omaa työtäni hakemaan. Siin vaihees mä ajattelin, et no tätähän mä oon täs nyt tehny muutamat vuodet jo. Niin aika luonteva kuitenkin jo, et sain siihen sitten rohkaisua eri tahoilta et joo, kannattaa sun hakea. Ja sitten mut siihen valittiin. (H5)

Vastaajien kuvailemina vuosina johtajan tehtävään sisältyi jokaisella myös edelleen lapsiryhmätyöskentelyä. Siirtyminen johtamistehtäviin oli siten kenties pehmeämpää, kun sai vielä tehdä rinnalla opettajan työtä. Toisaalta he kuvailivat haasteita, joita kaksoisrooli teetti. Tuntui, että oli aina työssä väärässä paikassa. Ryhmässä työskennellessä olisi pitänyt päästä tekemään johtajan tehtäviä ja toimistossa ollessaan tunsu, että ryhmässä kaivattaisiin työntekijää. Tyypillistä tuohon aikaan oli myös se, että lapsiryhmässä oli vain yksi opettaja. Tällöin vastuu ryhmästä painoi aina, kun oli tekemässä johtajan hallinnollisia töitä.

Kaikki kolme opettajuudesta johtajan tehtäviin edenneistä on johtanut useampaa yksikköä johtajuusaikanaan. Vaikkei heistä kukaan alun perin suunnitellut esihenkilötehtäviä, ovat ne olleet luonteva jatkumo uralla ja tuntuneet mielekkäiltä. Haastatteluhetkellä heistä jokainen johti suurta, hajautettua organisaatiota vakituksena päiväkodin johtajana. Haastatellut kuvailivat haluaan kehittää itseään ja työyhteisöään edelleen, nauttivat yhteistyöstä ja vuorovaikutuksesta henkilöstönsä kanssa ja viihtyivät päiväkodin johtajan työssä.

Kaksi informanttia tyypittelin **Johtajuuteen tähdänneet** -ryhmään. Tämän tyypin haastatellut olivat hakeutuneet tietoisemmin johtamistehtäviin, mutta heidänkin poluillaan oli sattumalla osuutensa. Molemmat olivat ajautuneet alalle osin sattumalta ja suorittaneet maisterin tutkinnon joko jo ennen työelämään siirtymistä tai jo varhaisina työvuosina. Molemmat pitivät korkeakoulutusta merkittävänä ja kuvasivat sen vaikuttavuutta omaan osaamiseen ja johtamistyön onnistumiseen. Heidän reittinsä johtajaksi kulki erilaisia polkuja, mutta yhteistä niille oli kiinnostus johtamista kohtaan ja aktiivinen hakeutuminen johtamistehtäviin.

Toinen polun kulkijoista teki pitkän työrupeaman varhaiskasvatuksen opettajana eri päiväkodeissa ennen johtajuusuraansa. Hän suoritti työn ohella kasvatustieteen maisterin tutkinnon ja ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot. Hän toimi myös pitkään varajohtajana kahdessa eri päiväkodissa.

Mä olin kahdes eri päiväkodis varajohtajana. Nii, se oli kai vaan looginen jatkumo sit siitä jotenki. [...] Mä halusin eteenpäin ja tekemään jotain erilaisii asioita. Sit mä hain muutamaan paikkaan [...] ja tulin valituksi [päiväkodin nimi] päiväkodin johtajaks. Mut kyl mä varmaan tietosesti sitä, et se ei ollu sellast ajautumist niin ku tänne varhaiskasvatukseen oli selkeesti, vaan sattuman kauppaa. Kyl mä sitä päiväkodin johtajaa olin varmaan ajatellu pidemmän aikaa, että haluan pois sielt kurahousurallista. Ja sit tulin valituks ja täs mä nyt oon. Edelleen olen sitä mieltä et tää on mun mielest kivaa työtä. (H7)

Toinen johtamissuuntautuneista suoritti ensin sosiaaliskasvattajan ja heti perään kasvatustieteen maisterin tutkinnon. Hänen monipuoliselle työuralleen on mahtunut moninaisia työtehtäviä sosiaalialalta, opetuslta, hallintotöistä ja varhaiskasvatuksen parista. Ennen päiväkodin johtajan tehtävää hän oli ehtinyt toimia esihenkilötehtävissä myös järjestöissä. Halu johtamiseen oli syntynyt kuitenkin jo partioharrastuksen parissa, jossa johtamistehtäviä on tarjolla halukkaille nuoresta alkaen. Partiossa on myös monipuolinen, pitkäjänteinen ja tunnustettu johtamiskoulutusjärjestelmä, jonka hyödyllisyyttä myös työelämässä haastateltu korosti (Suomen Partiolaiset 2020, 2021). Päiväkodin johtajaksi hän

päätyi, kun edellisen työnsä puitteissa oli vierailut nykyisessä työpaikassaan ja ihastunut näkemäänsä. Kun paikka myöhemmin tuli auki, hän haki työtä ja tuli valituksi tehtävään.

Mä luulen, et siihen osittain vaikutti tää oma harrastustausta myös. Oon partiotoiminnan puolella tykänny siitä, et on se aikuisten johtaminen osa sitä tekemistä myös ja sama siinä järjestöpuolen toiminnanohjaaja, kun olin esimiesasemassa viidelle työntekijälle, niin se on mun mielestä kuitenkin semmonen osa-alue työstä, minkä oli jo pitkään halunnut, että sisältyy omaan työhön. Tykkään siitä, et on ne lapsiasiakkaat ja perheet ja työntekijät ja viel omat kollegat, et se tekee sitä monipuolisuutta toimenkuvaan. Vaikka se välillä on haasteellista vaihtaa aina vähän leveliltä toiselle [naurahtaa], sitä lähestymistapaa, et miten kenenkin kanssa asioidaan ja puhutaan. (H4)

Molemmat ovat toimineet päiväkodin johtajana jo yli kymmenen vuotta ja siinä ohessa ottaneet vastuulleen muitakin alan asiantuntijatehtäviä. He ovat suorittaneet työnsä tueksi myös Johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET). Molemmat pitävät päiväkodin johtajan työtä merkityksellisenä, tekemisen arvoisena työnä, jota voivat tehdä jatkossakin. Muitakin polkuja he pitävät kuitenkin myös avoimina.

**Suunnan kirkastaneet** -ryhmään tyypittelin kaksi informanteista. Molemmat ovat toimineet päiväkodin johtajana melko lyhyen ajan, mutta näihin tehtäviinsä he ovat aktiivisesti hakeutuneet. Heidän työuransa ovat mutkittelleet eri reittejä, eikä kummallakaan alkuperäisenä tavoitteena ole ollut varhaiskasvatuksen johtotehtävä. He päätyivät päiväkodin johtajiksi muiden ammattien kautta ja johtajan tehtävän kiinnostavuus oli kirkastunut heille vasta matkan varrella.

Toinen informanteista aloitti lukion jälkeen kasvatustieteen maisterin opinnot yleisessä kasvatustieteessä. Hän ei ole suorittanut varhaiskasvatuksen opettajan opintoja, mutta pohtii niiden suorittamista mahdollisesti tulevaisuudessa. Opintojen ja niihin liittyvän harjoittelun kautta varhaiskasvatus alkoi kiinnostaa häntä. Työskenneltyään toisella asteella kouluttajan tehtävässä hän haki myös varhaiskasvatuksen opettajan tehtäviä ja päätyikin niihin vuodeksi. Pedagogiikkaan hän sai tukea yksikön muilta opettajilta, viihtyi työssään ja innostui varhaiskasvatuksesta. Myöhemmin hän haki asiantuntijatyötä varhaiskasvatuksen hallinnosta, tuli valituksi tehtävään ja pääsi perustamaan ja rakentamaan kokonaan uutta toimintamuotoa. Tässä työssä tehtiin paljon yhteistyötä myös päiväkodin johtajien kanssa ja samalla osaaminen ja asiantuntemus varhaiskasvatuksesta kasvoi. Vuosien jälkeen hänelle tuli olo, että haluaisi kulkea kohti uusia haasteita ja kokeilla esihenkilötyötä. Hän haki päiväkodin johtajan sijaisuuteen ja tuli valituksi tehtävään.

Halusin hakea ja kiinnosti se arki [päiväkodissa]. On alkanut olla aika vahva ajatus, et tää on juuri se maailma missä haluan olla. Toisaalta kun olen ne maisterin paperit suorittanut, oli myös se ajatus, et kyl mä haluan hyödyntää sen koulutuksen tuomaa mahdollisuutta hakee esimiestehtäviä, haluan enemmän ja haluan kehittyä ja haluan eteenpäin. Et varmasti se halu kehittyä ja päiväkodin johtajuuden myötä pystyy saamaan kokemusta esimiestyöstä, mitä mä en ollut vielä tehny. (H1)

Toinen suuntaa selvittäneistä ajautui koko varhaiskasvatuksen alalle vähän sattumalta. Hän kuvaili, että oli alkuun saanut hämmästyneitä kommentteja, että ”Miten sinä ja lapset? Ethän edes ole sen tyylinen!” Hän löysi kuitenkin alalta kutsumuksensa ja kouluttautui työtehtävien myötä ensin perhepäivähoitajaksi ja sitten lähihoitajaksi, ja työskenteli vuosia ryhmäperhepäivähoidossa työhönsä tyytyväisenä. Myöhemmin hän alkoi haaveilla vielä lisäkoulutuksesta ja suoritti työn ohella ensin kasvatustieteen kandidaatin ja sitten maisterin tutkinnot. Ennen hakeutumistaan päiväkodin johtajaksi hän työskenteli lapsia ja nuoria tukevassa järjestössä koulutus- ja ohjaustehtävissä. Halu takaisin varhaiskasvatukseen oli kuitenkin voimakas. Terveysaasteiden vuoksi lapsiryhmätyö ei ollut hänelle enää mahdollista, mutta päiväkodin johtajana oli kuitenkin mahdollista työskennellä lasten hyväksi ja heidän lähellään.

Kyllä mä siihen [päiväkodin johtajan tehtävään] halusin. Kyllä. [...] Jotenkin ihmisten johtaminen oli ehkä siinä se osasy ja se, et mä sain olla lasten kanssa, ni ne nyt oli ehkä ne. Ja se [paikkakunta] jotenkin, se oli kaunis se heidän ilmoitus sillon mä muistan. [...] Mä aattelin et [maiskauttaa], toi on mun juttu! [naurahtaa] (H6)

Molemmat informanteista kuvasivat tehtäväänsä ja henkilöstöään lämpimästi. He arvostivat kasvatustieteen maisterin tutkintojaan ja kokivat, että se juuri on oikea pätevyysvaatimus johtajan tehtävään. He olivat tyytyväisiä työssään ja näkivät itsensä mahdollisesti jatkossakin päiväkodin johtajina.

## 7.2 Koulutus ja osaaminen

Toinen tutkimuskysymykseni oli seuraava: **Millaisella koulutuksella päiväkodin johtajat tehtävässään työskentelevät ja miten koulutus vastaa tehtävässä vaadittavaan osaamiseen?** Seitsemästä informantista neljä oli korkeimmalta koulutustaustaltaan kasvatustieteen maistereita, yksi parhaillaan maisterintutkintoa suorittava kasvatustieteen kandidaatti ja kaksi opistotason lastentarhanopettajaa. Yhtä henkilöä lukuun ottamatta kaikilla oli myös varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Peruskoulutuksina löytyi lisäksi sosiaalisvattajan, perhepäivähoitajan ja lähihoitajan tutkinnot sekä kaksi alan ulkopuolista

ammattitutkintoa. Viisi haastatelluista oli suorittanut lisäksi Johtamisen erikoisammattitutkinnon (JET) tai vastaavan ja kaksi ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot. Kaikilla haastatelluilla oli jotakin johtamisen lisäkoulutusta, joko yliopiston tai useimmin työnantajan järjestämää. Johtajien koulutukset esiteltiin myös taulukossa 1.

Haastattelutilanteessa näytin haastatelluille taulukon päiväkodin johtajan osaamisalueista. Taulukossa käytetyt osaamisalueet on mukailtu Turun kaupungin päiväkodin johtajan tehtäväkuvauksesta ja ovat seuraavat (taulukko 2):

Taulukko 2. Päiväkodin johtajan tehtäväalueet.

PÄIVÄKODIN JOHTAJAN TEHTÄVÄALUEET
Pedagogiikan johtaminen
Työnjohto- ja esihenkilötehtävät
Hallintotehtävät (talous, henkilöstöpäätökset ym.)
Yhteistyö, verkostotyö
Varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimiminen
Turvallisuusjohtaminen

Pyysin haastateltuja pohtimaan, miten he kokivat koulutuksensa vastaavan tehtävässä vaadittuun osaamiseen. **Päiväkodin johtajan työhön pätevöittävä koulutus** antoi joitakin valmiuksia johtamistyöhön, muttei vastannut kaikkeen työssä vaadittavaan osaamiseen. Lastentarhanopettajan tai sosiaalikasvattajan koulutuksista haastatellut kokivat saaneensa eväitä lähinnä pedagogiikkaan, sen johtamiseen ja varhaiskasvatuksen asiantuntemukseen. Opettajakoulutus oli opettanut myös yhteistyötä ja verkostotyötä ja sosiaalikasvattajan tutkinto sosiaalipuolen osaamista. Laajimmat osaamisalueet oli haastateltujen mukaan tarjonnut kasvatustieteen maisterin tutkinto. Ylempää korkeakoulututkintoa arvostettiin ja kaikki haastatellut, myös maisterintutkintoa suorittamattomat näkivät tutkinnon tärkeyden päiväkodin johtajalle.

Sinällään oon ihan tosi hyvilläni siitä, että päiväkodin johtajan tehtäviin edellytetään jatkossa korkeampaa tutkintoa, koska siinä ollaan niin isojen asioiden äärellä ja niin merkityksellistä aikakautta hallinnoidaan. [...] Se on tosi tärkeitä kuus-seitsemän vuotta. En tiedä muuta elämänvaihetta, jossa kasvatettaisiin ja opittaisiin asioita samaan tahtiin. Kyllä se [päiväkodin johtajan työn] arvostus pitää saada myöskin nousemaan. (H3)

Kuten varhaiskasvatuksen opettajan myös maisterin tutkinnon nähtiin antavan hyvät lähtökohdat työssä onnistumiselle. Sen nähtiin tuottavan paitsi yleissivistystä myös opettavan

taitoa hankkia, käsitellä, soveltaa ja hyödyntää tietoa. Myös maisterin tutkinto tarjosi eväitä pedagogiikan johtamiselle ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimiselle. Osa tutkinnon suorittaneista oli sisällyttänyt opintoihinsa myös johtamisen opintojaksoja, mutta omista sivuainevalinnoista riippui se, oliko johtamisopintoja sisällytetty tutkintoon. Johtamistehtäviin valmentavaa tutkinnonosaa ja johtamisharjoittelua kaivattiin opintoihin.

Heikoimmin peruskoulutukset tarjosivat osaamista työnjohto-, esihenkilö- ja hallintotehtäviin. Myöskään talous- tai turvallisuusjohtamista eivät perustutkinnot haastatelluille olleet antaneet. Sivuainevalinnat määrittävät osin opintojen sisältöjä, ja ainakin tällä hetkellä esimerkiksi Turun yliopistossa on tarjolla monitieteinen Työelämän ja henkilöstöasioiden TYHE-opintokokonaisuus (25–40 opintopistettä), joka vastannee ainakin osin näihin puutteisiin (Turun yliopisto 2021). On kuitenkin opiskelijan omasta kiinnostuksesta kiinni, sisältyykö kasvatustieteen maisterin tutkintoon johtamisopintoja vai ei. Perustutkinnoista saatu osaaminen näkyy kuvista 5.



Kuvio 5. Koulutuksista saatu osaaminen.

Perustutkintojen lisäksi täydennyskoulutus tarjosi merkittävää osaamista johtamistehtäviin. Kaikki **Johtamisen erikoisammattitutkinnon** (nykyisin Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto, 180 osaamispistettä) tai vastaavan suorittaneista oli tyytyväisiä kyseisiin opintoihin. Sen koettiin olleen hyvä ja monipuolinen tutkinto päiväkodin johtajan työn tueksi. Sen kautta sai osaamista hallinnollisiin tehtäviin, työnjohto- ja esihenkilötehtäviin sekä turvallisuusjohtamiseen. Erikoisammattitutkinnolla koettiin olevan painoarvoa, sillä kyseessä on pitkäkestoinen, vaativa ja laaja koulutuskokonaisuus. Haastatelluista osan työnantaja oli linjannut, että jokaisen johtamistehtävissä oleva työntekijän tulee suorittaa koulutuskokonaisuus. Hyvistä kokemuksista päätellen tämä linjaus kannattaisi ottaa kaikkien työnantajien käyttöön ja tarjota jokaiselle esihenkilötehtävissä toimiville kyseinen koulutuskokonaisuus johtamistyön tueksi.

Itse mä oon suorittanut sen Johtamisen erikoisammattitutkinnon sitten täs työn ohessa. Se oli erittäin hyvä. Se nyt on mun mielestä ihan perustyökalupakki, ja hirveen terveellistä oli olla siellä koulutuksessa eri aloja edustavien esimiesten kanssa ja huomata, et johtamistyö on kuitenkin enemmän samanlaista kuin erilaista eri aloilla. Samat pulmat ja haasteet ja ratkaisut on kaikkien vastassa. (H4)

**Ammatillisen opettajan pedagogiset opinnot** suorittaneista molemmat kokivat myös näistä opinnoista olleen hyötyä nykyisessä johtajan työssä. Näiden opintojen koettiin antaneen valmiuksia aikuisten ohjaamiseen sekä erilaisia kehittämisen työkaluja ja menetelmiä. Myös pedagogiikan johtamiseen ja varhaiskasvatuksen asiantuntijana toimimiseen nämä opinnot antoivat haastatelluille valmiuksia.

Kaikkien haastateltujen **työnantajat järjestivät ja tarjosivat** myös mahdollisuuksia johtamisen lisä- ja täydennyskoulutuksiin. Niitä oli monipuolisesti ja paljon tarjolla. Jokainen haastatelluista mainitsi, että oli osallistunut useisiin pienempiin johtamisen täydennyskoulutuksiin.

Ja sit kaiken maailman pikku kurseja siihen lisäksi, et on meillä monenlaista koko ajan tarjolla. (H2)

Kaikkien koulutusten lisäksi haastatelluista jokainen mainitsi, että **työ kyllä opettaa tekijäänsä**. Päiväkodin johtajan työssä koetaan olevan paljon sellaista sisältöä, jonka voi ottaa haltuun vain tekemällä sitä, ei koulutuksen avulla. Osa asioista opitaan myös niin sanotusti kantapäähän kautta. Myös muut, aiemmat työtehtävät ovat opettaneet ja laajentaneet osaamista.

Se on just tätä sisällön haltuun ottamista. Sitä mukaa kun tilanteita tulee vastaan, oppii sit lisää. Kaikkea ei voikaan lukee etukäteen. On se sitten mikä koulutus tahansa niin se antaa vaan eväät ja sitten se työ opettaa. (H1)

Myös **omaehtoinen ammatillisen osaamisen ylläpitäminen** nähtiin tärkeänä. Haastatellut mainitsivat, että pyrkivät pysymään ajan tasalla lukemalla ammattilehtiä, alan kirjallisuutta, perehtymällä uuteen tutkimustietoon ja osallistumalla alan messuille. Myös kollegoilta, asiantuntijoilta ja muilta oman alan työntekijöiltä kyseltiin lisätietoja. Kaksi informanttia mainitsi myös **harrastuksissa saadusta johtamiskoulutuksesta**. Partiolla nähtiin olevan erinomainen johtamisjärjestelmä, jonka koulutuksen kautta saaduista opeista pystyi ammentamaan osaamista myös työelämään.

On varmasti epärealistista odottaa, että perustutkinnot antaisivat kaiken vaaditun sisällön johtamistyön tarpeisiin. Jatkossa päiväkodin johtajalta vaaditaan kelpoisuus varhaiskasvatuksen opettajan tai sosionomin tehtävään, vähintään kasvatustieteen maisterin tutkinto sekä riittävä johtamistaito (Varhaiskasvatuslaki 1.9.2018/540). Varhaiskasvatuksen opettajan, sosionomin tai kasvatustieteen maisterinkaan tutkinto ei välttämättä johtamisosaamista tarjoa, ja tarkemmin määrittelemätön kelpoisuusehto ”riittävä johtamistaito” ei aseta mitään muodollisia vaatimuksia johtamisosaamiselle. On rekrytoivien, valinnasta päättävien henkilöiden vastuulla harkita, millainen johtamistaito katsotaan riittäväksi tehtävään.

Kaikki haastatellut olivat sitä mieltä, että jatkossa päiväkodin johtajalta tulisi myös edellyttää kelpoisuusvaatimuksena erillistä johtamistutkintoa rehtoreiden tapaan. Se voisi olla esimerkiksi osa maisterin tutkintoa, erikoistumisopinnot suoritettava osio. Yksi informanteista totesi, että puuttuvalla koulutuksella tai liian ohuella johtamisosaamisella johtaja helposti uupuu työssään tai koko työyhteisö uupuu, ellei johtaja ole tehtäviensä tasalla. Pätevöittävän tutkinnon nähtiin tuottavan lisää tärkeää osaamista työhön, mutta kaksi informanteista toi esille myös ajatuksen palkkatason nostosta lisäkoulutusvaatimusten myötä.

Sehän vois olla myös siellä maisteritutkinnon sisällä sellanen esimiestehtäviin valmentava osio, mis käytäis henkilöstöhallintoo vähän läpi ja niitä työn tekemiseen liittyvien lakien käsittelyä ja sitä byrokraattista puolta. Mut en tiedä, et olisko se vaatimuksena välttämättä tässä kohtaa kauheen hyvä koska, ei meitä kauheesti oo välttämättä ketkä haluaa tätä työtä tehdä. [...] Lisääkö se nyt välttämättä alan houkuttelevuutta et nostetaan sitä pätevyysvaatimusta, jos ei se muuten näy missään, palkkapussissa esimerkiks. Kyllähän se korkeempi tutkinto pitäis sitä myös tuottaa, et on sille ihmiselle myös hyötyä, et hän on kouluttautunut, ei vaan harrastuneisuuden vuoksi vaan et jotain konkreettista, palkankorotusta [nauraa]. (H2)

Arki kiireineen sai aikaan myös sen, että vaikka kaikki tunnustivat ja tunnustivat koulutuksen tärkeyden, osa informanteista ei kaivannut lisäkoulutuksia tällä hetkellä lainkaan.

Pikemminkin toiveena oli, että muutosten keskellä olisi tarjolla riittävästi työrauhaa ja aikaa omaksua uutta käytäntöön. Toimintatapojen juurruttaminen aidosti käytäntöön vie aikaa, eikä niitä ehdi ottaa kunnolla haltuun, jos uutta kasataan liian nopealla vauhdilla päälle. Tahdin tulisi olla riittävän maltillinen ja mietitty muutoksissakin. Toisaalta toiveita muutosjohtamisen koulutukseen esitettiin myös.

Mä toivoisin, et meil ois oikeesti vähän rauha, pysähtyy ja vaan tehdä meidän perustehtävää ja työtämme. Aika hirmusen nopea tahti täs on ollu. (H3)

Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvityksen (2020) mukaan varhaiskasvatuksen johtajista ylemmän korkeakoulututkinnon oli suorittanut 31 % vastanneista. Tässä luvussa olivat mukana päiväkodin johtajien lisäksi myös varhaiskasvatuksen hallinnossa toimivat henkilöt. (Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020.) Tutkimukseeni haastatellut johtajat olivat siten tehtävässään keskimääräistä koulutetumpia. Heidän näkemystensä voidaan siten olettaa myös olevan keskimääräistä koulutusmyönteisempiä tai -orientoituneempia. Jokaisen haastatellun mukaan vaatimus kasvatustieteen maisterin tutkinnosta päiväkodin johtajalle on tarpeellinen ja hyvä. Kaikki esittivät kuitenkin myös näkemyksensä siitä, ettei se ole tutkintona riittävästi johtamisosaamista tuottava tutkinto, vaan muodollisesti vaadittava lisäkoulutus olisi tarpeen. Sen muotoa tulisi miettiä ja koulutuksen tuottaman osaamisen kasvaessa tulisi korjata myös palkkausta koulutuksen ja osaamisen edellyttämälle tasolle.

### 7.3 Johtajuus, muutokset ja uran jatko

Tutkimuskysymys kolme oli seuraava: **Miten päiväkodin johtajat näkevät oman johtajuutensa ja urapolkunsa jatkon?** Yhteistä tämän tutkimuskysymyksen kaikille vastauksille oli se, että varhaiskasvatuksen kentän nähtiin muuttuneen valtavasti ja muutosten yhä jatkuvan tulevaisuudessa. Johtajien jatkosuunnitelmat jakaantuivat neljään eri kategoriaan: jatkaminen päiväkodin johtajana, varhaiskasvatuksen johto- tai asiantuntijatyö, muu työ ja jatko-opiskelu. Nämä kategoriat esitetään kuviossa 6.



Kuva 6. Urapolun jatko.

Kaikki seitsemän haastateltavaa näkivät itsensä **jatkossakin päiväkodin johtajan työtehtävissä**. Se oli heistä jokaiselle mahdollinen tulevaisuudenkin työ, mutta vain yksi heistä mainitsi sen ainoana jatkosuunnitelmanaan. Yksi haastateltu kertoi, että vaikka tällä hetkellä tarkoitus on jatkaa päiväkodin johtajana, ei hän näe itseään siinä tehtävässä eläkevuosiin asti. Viisi informanteista mainitsi jonkun muun vaihtoehdon nykyisessä työssä jatkamisen lisäksi. Neljä haastatelluista mainitsi kiinnostuksestaan **varhaiskasvatuksen muihin työtehtäviin**. Näitä voisivat olla erilaiset kehittämistehtävät tai muu asiantuntijatyö. Myös työ varhaiskasvatuksen ylemmässä johdossa mainittiin vaihtoehtona.

**Jotakin muuta työtä** harkitsi vaihtoehtona neljä haastateltua. Monella informanteista oli myös muita ammatillisia koulutuksia. Vaihtoehtoina uran jatkolle nähtiin työ ammatillisena opettajana ja toisen koulutuksen mahdollistama työ toisella alalla. Osa maisteritutkinnon suorittaneista mainitsi, että kasvatustieteen maisterin tutkinto tuottaa pätevyyden laaja-alaisesti erilaisiin työtehtäviin myös varhaiskasvatuksen ulkopuolella. Näitä mahdollisuuksia voisi myös jatkossa hyödyntää. **Jatko-opinnoista** kertoi kaksi vastaajaa, joista toinen suoritti jo parhaillaan kasvatustieteen maisterin tutkintoa ja toinen taas pohti, tulisiko pätevöityä varhaiskasvatuksen opettajaksi suorittamalla varhaiskasvatuksen täydentävät opinnot. Näin olisi mahdollista hakea vakituista työtä päiväkodin johtajana pätevöitymisen myötä.

[Päiväkodin johtajuus] jo nyt tuntuu jollain taval omalta. Haluun kehittyä hyväksi tässä ja toivois joko jatkoa päiväkodin johtajana tai ehkä uusii haasteit, en tiedä mitä se vois sit olla. En oo lukinnu vielä ajatuksii [nauraa]. [...] Tavallaan toi yleinen kasvatustiede antaa mahdollisuuksia hakee monenlaiseen, mut kyl se sydän sykkii kuitenkin aika paljon varhaiskasvatuksen puolelle. [...] Et en usko, et mä tästä mihinkään lähden. Ehkä sitä sitten vaan pätevöidytään lisää. (H1)

Haastatellut näkivät varhaiskasvatuksen kentän muuttuneen johtajuusaikanaan valtavasti ja muutosten yhä jatkuvan tulevaisuudessa. Suurina muutoksina työn rakenteessa ovat olleet siirtymä hallinnolliseen johtajuuteen, kasvaneet yksikkökoot ja hajautetut yksiköt. Viisi seitsemästä informantista oli työskennellyt johtajana siten, että työajasta osa oli lapsiryhmätyöskentelyä ja vain kaksi oli ollut pelkästään hallinnollisena päiväkodin johtajana. Haastatteluhetkellä informanteistani vain pienimmässä yksikössä työskentelevä teki osan työajastaan töitä myös lapsiryhmässä. Työajan jakaminen kahden roolin välillä näyttäytyi haasteellisena. Johtajan tehtävänä on ensisijaisesti olla työntekijöitään varten ja mahdollistaa riittävillä resursseilla heidän työnsä.

Toki joissakin tilanteissa mä oon ihan tyytyväinen, et on viel mahdollista välil olla se rinnalla työskentelijä ja esimerkin näyttäjänkin. [...] Silti mä aattelen, et kyl toi johtamisen tehtävä jo sinänsä on niin iso, et siihen tarvitaan kuitenkin ihan oma aikansa, et se ei oo minkään talon eikä varhaiskasvatuksen kannalta hyvä, että joutuu pirstaloimaan ittensä moneen suuntaan. Että pienemmässäkin talossa se on iso tehtävä. [...] Niin ihanaa kun on olla siel lasten arjessa ja saada toimivat asiakkuudet ni kuitenkin mä ajattelen, et se johtaja on ennen kaikkea niitä työntekijöitä varten, heidän työnsä tukena. Ja et se ois oikean suuntaista, ni siihen se johtajan resurssi pitäis käyttää. (H4)

Muita muutoksia työnkuvassa olivat olleet sisältöjen ja lainsäädännön muuttuminen, lisääntynyt työtehtävien ja erilaisten sähköisten tietojärjestelmien määrä sekä kirjaamisen runsaus. Kiire, jatkuvat muutokset ja nopeat uudistumiset korostuivat kaikissa vastauksissa. Informanttien vastauksista kuului, että päiväkodin johtajan työtehtävät ja vaatimukset olivat

lisääntyneet runsaasti ja tämän kehityksen nähtiin jatkuvan tulevaisuudessakin. Pula pätevästä varhaiskasvatuksen opettajista on arkea tänä päivänä, vaikka aiemmin niihinkin tehtäviin oli runsaasti hakijoita. Päiväkotityön arjen haasteellisuus ja lasten kasvavat tarpeet nähtiin yhteiskunnallisista muutoksista päiväkotieinkin heijastuneina.

Yksi informanteista puhui työn muuttumisen kuvasta. Aiempiin työvuosiinsa verrattuna hän koki, että nykyisillä työntekijöiden markkinoilla työntekijöiden sitoutumisen määrä on heikentynyt. Hän koki, että työntekijät tekevät herkästi muutoksia, jos pahoittavat mielensä jostakin, kokevat epämukavuutta, eivät saa haluamaansa tai eivät viihdy työkavereidensa kanssa. Henkilöstön vaativuus on hänen mukaansa lisääntynyt. Informantin kuvaamaa muutosta on tutkinut tulevaisuudentutkija Ilkka Halava (2012). Hänen mukaansa yhteiskunnallisten muutosten myötä myös työelämä on muuttunut kuluttajakansalaisen aikakauteen, joka tarkoittaa myös lisääntynyttä valinnanvapautta työelämässä. Työtehtäviä ja -paikkoja vaihdetaan keveämmin perustein, työpaikkoja kilpailutetaan, huonoiksi koettuja esihenkilöitä boikotoidaan ja työelämästä siirrytään pois tai sitä rytmitetään ylimääräisillä lomilla tai erilaisilla vapaajaksoilla, jos se on taloudellisesti mahdollista. Esihenkilö ei säästy kritiikiltä, jos kuluttajakansalainen näkee kritiikille syytä. (Halava 2012, 309–310.) Tämä ilmiö näyttäytyy päiväkotien arjessa ja edellyttää esihenkilöiltä asian tunnistamista ja siihen reagoimista.

Moni asia on muuttunu. Paljon tulee uusii, ihan pelkästään jo tietotekniikan ja kaikkien sovellusten ja näiden myötä. [...] Ehkä mejän aika on muuttunut, et ylipäättään perheiden kokemat sellaiset arjen haasteet. Mejän ajas on paljo sellast mikä näkyy myös mejän työssä. Vanhemmuus on ehkä myös vähän muuttunut jos sitä ajattelee, historiaa. Mennään muutama vuosikymmen taaksepäin ni on ollu hyvin erilaista. Et kyl ne kaikki näkyy. (H1)

Tulevaisuuden nähtiin tuovan tullessaan entistä suurempia ja hajanaisempia yksikkökojoja, vaikka nykyistenkin hallinnassa koettiin olevan haastetta. Pienempiä ja tiiviimpiä yksikköjä toivottiin. Apulaisjohtajuuden riittävän resurssoinnin ja parijohtajuuden kehittäminen nähtiin hyvänä, toivottavana tulevaisuudenkuvana. Haastatellut näkivät, että opettajatilanne helpottaisi koulutusmäärien kasvettua ja niillä lainsäädännöllisillä ratkaisuilla, joiden myötä opettajien määrä päiväkodeissa lisääntyy. Lisääntyneen varhaiskasvatuksen opettajien määrän nähtiin vahvistavan pedagogista ja opettamiseen pohjaavaa osaamista. Tämän muutoksen kautta olisi myös mahdollista laajentaa pedagogista johtamista johtajalta tiimeihin. Jatkosta toivottiin myös, että tulevat muutokset olisivat hallittuja ja ne tukisivat pedagogiikkaa ja arkea päiväkodeissa. Malttia, rauhallisuutta ja työrauhaa toivoi jokainen vastaajista.

Toivottavasti päästään koronasta, palautuis vuorovaikutus kunnolla. Etätö on tullut jäädäkseen, joka on osittain ihan hyvä. [...] Toivoisin ryhmäkokojen jopa pienenevän ja yksikkökojen pienenevän, jolloin johtajan näkökulmasta ne olis paremmin hallittavissa. [...] Soisin kyllä neljä aikuista joka ryhmään, joka ei tän hetkisten mitoitusten mukaan tietysti onnistu. Ja mistä saadaan sitten tulevaisuuden työntekijät, et kyllä ollaan koko ajan haasteiden, uusienkin haasteiden edessä joka puolelta. (H5)

Johtajan työ on välillä yksinäistä ja haastavaa. Kollegiaalinen tuki koettiin haastattelujen perusteella poikkeuksetta parhaaksi tukimuodoksi. Kaikki haastatellut mainitsivat ensisijaisena tukimuotonaan vertaistuen eli toiset päiväkodin johtajat. Johtajien kuvailemat tukimuodot näkyvät taulukossa 3.

Taulukko 3. Johtajuuden tuki.

TUKIMUOTO	f
Omat kollegat	7
Oma esihenkilö	3
Oma varajohtaja	3
Oma henkilökunta	3
Työnohjaus	2
Oma johtotiimi	1
Kuntoutus	1
Koulutus	1
Mahdollisuus työnohjaukseen ja työterveyteen	2

Johtajan oma esihenkilö mainittiin vain kolmessa haastattelussa tukimuodoksi. Yksi vastaaja korosti, ettei koe saavansa lainkaan tukea esihenkilöltään. On huomionarvoista, etteivät kaikki tunne saavansa tukea tehtävänsä ylemmältä johdolta. Kolmesti mainittiin myös oman varajohtajan ja henkilökunnan tuki. Työnohjaus sai kaksi mainintaa ja oma johtotiimi, kuntoutus ja mahdollisuus kouluttautua kerran. Muitakin tukimuotoja tunnettiin, vaikkei niitä juuri itse käytettykään. Kollegoiden tuki näyttäytyi tärkeänä. Arjen kiireet vaikuttivat kuitenkin siihen, ettei sitä aina ollut mahdollista hyödyntää riittävästi. Selkeitä rakenteita kollegoilta saadulle tuelle eivät vastaajat nimenneet. Tällaista tukea on myös vaihtelevasti tarjolla riippuen esimerkiksi työskentelypaikkakunnan koosta. Suurissa kaupungeissa kollegoja löytyy runsaasti, mutta pienillä paikkakunnilla voi joskus joutua työskentelemään jopa ainoana tehtävässään.

Päiväkodin johtajat tekevät työtään keskellä kiireitä ja muutoksia. He vaativat itseltään paljon ja heiltä myös odotetaan paljon. Itsenäinen, vaihteleva työ tuntuu kuitenkin merkitykselliseltä ja siihen sitoudutaan. Jokainen haastatelluista näkee itsensä päiväkodin johtajan tehtävissä jatkossakin, vaikka muitakin mahdollisuuksia mainitaan. Tulevaisuudessa siintävät sekä haasteet että mahdollisuudet. Parhaimmillaan yhteiskunnan muutokset ja niiden myötä yhä kasvavat lasten tarpeet tunnistetaan, ryhmäkokoja pienennetään ja henkilöstöä resursoidaan enemmän. Lisääntynyt varhaiskasvatuksen opettajien määrä vahvistaa pedagogiikkaa ja apulaisjohtajuuteen satsataan. Kun alan palkkaus vielä korjataan vastaamaan koulutustasoa ja työn vaativuutta, päiväkodin johtajan tehtävä näyttyy kiinnostavana uravaihtoehtona edelleenkin.

## 8 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä ymmärrystä siitä, miten ja millaisella koulutuksella päiväkodin johtajat ovat alalle ja tehtäviinsä päätyneet, miten he koulutuksensa kokevat ja millaisia jatkosuunnitelmia heillä on urallaan. Tarkoituksena oli myös tuottaa tietoa siitä, millaisia kehittämistarpeita johtajuudelle ja sen koulutukselle olisi. Tutkimuksen empiiriset tulokset esittelin edellisessä luvussa. Tässä luvussa tarkastelen niitä niin teoreettisen tiedon kuin aiempienkin tutkimusten kanssa yhdessä. Tarkastelen myös tutkimukseni luotettavuutta ja eettisyyttä. Lopuksi pohdin tutkimuksesta nousseita ajatuksia ja jatkotutkimusaiheita.

### 8.1 Yhteenveto ja johtopäätökset

Pro gradu -tutkielmassani tarkastelin päiväkodin johtajien reittejä johtajuuteen. Päiväkotijohtajuudella ei ole aiemmin ollut yhteiskunnallisesti legitimiä identiteettiä, eivätkä johtajina toimineet ole olleet erityisen johtamissuuntautuneita. Johtajuutta on hoidettu lapsiryhmätyöskentelyn ohella. (Nivala 1999, 214; Soukainen 2015, 22.) Minua kiinnosti tutkia, ovatko nykyiset päiväkodin johtajat jo suuntautuneet tietoisesti johtamistehtäviin vai ajaudutaanko niihin edelleen olosuhteiden tai sattuman vuoksi.

Ilmeistä on, että olosuhteilla ja sattumalla on aina myös osansa ihmiselämässä tapahtuvilla muutoksilla. Haastatteluaineistoni perusteella voidaan kuitenkin todeta, että päiväkodin johtajuus on ammattimaistunut omaksi, selväksi professiokseen muiden koulutusalan johtajatehtävien joukkoon. Päiväkodin johtajuutta ei hoideta enää muiden työtehtävien ohessa. Johtajuus kiinnostaa ja johtajaksi hakeudutaan. Kaikkien johtajien reitit eivät ole päämäärätietoisia johtajuusreittejä, mutta koska alalla vaaditaan myös substanssiosaamista, on tärkeä merkitys myös sillä, että ennen johtajan työtä on ehditty toimia myös varhaiskasvatuksen opettajan työssä (Mahkonen 2018, 86). Johtajan kaksoisroolin haasteet johtajuustyön ja lapsiryhmätyön välisessä taiteilussa on tunnistettu jo pitkään (Hujala & Puroila 1998, 300). Haastatelluista johtajista vain yksi teki edelleen myös lapsiryhmätyötä ja muut toimivat hallinnollisina vastuuhenkilöinä.

#### 8.1.1 Päiväkodin johtajan poluilla

Haastateltujen päiväkodin johtajien polut varhaiskasvatuksen opintojen pariin kulkivat moninaisia, mutkitteleiviakin reittejä. Muutamalla oli jo taustalla muiden alojen koulutuksia.

Lähes jokainen vastaaja oli valinnut ainakin kahden opiskeluvaihtoehdon väliltä lopulta varhaiskasvatuksen. Varhaiskasvatuksen opettajan tutkinto näyttöytyi myös selkeänä, varmaan ammattiin johtavana tutkintona ja opiskelu tiiviissä ryhmässä kurssimuotoisesti motivoi osaa vastaajista. Myös sopivilla olosuhteilla tai sattumalla oli vaikutuksensa valintaan. Merkittävin syy alalle pääymiseen olivat kuitenkin omat aiemmat kokemukset lasten parissa toimimisesta sekä kiinnostus heidän kanssaan tehtävään työhön. Kasvatustiede tai varhaiskasvatus kiinnostivat ja veivät opintojen pariin. Reitti johtajuuteen muodostui kuitenkin vasta työelämässä.

Motiiveja opiskelupaikan valintaan vastaajat selittivät useilla eri selityksillä. Sama henkilö kertoi monista, erilaisista motiiveista koulutukseen hakeutumiselle ja sille, mikä siinä kiinnosti. Usein motiivit liittyivät lapsiin, työn sisältöön ja koulutuksen kiinnostavuuteen. Työ varhaiskasvatuksessa on ihmisläheistä työtä, jossa on päivittäin runsaasti monimuotoista vuorovaikutusta erilaisten ryhmien kanssa. Kiinnostus ihmisiin ja vuorovaikutuksellisuuteen oli merkittävänä motivaatiotekijänä koulutukseen hakeutumiselle. Kaksi vastaajaa ajautui alalle sitä enempää suunnittelematta, mutta heistä kumpikin on viihtynyt varhaiskasvatuksen parissa sittemmin koko työuransa ajan. Erilaiset motiivit voivat johtaa yhtenäisille ja pitkillekin poluille varhaiskasvatuksessa.

Haastateltujen hakeutuessa alan opintojen pariin johtajuuteen ei vielä tähdätty. Siksi olisikin tärkeää, että uusien johtajien urapolku tehtäisiin selkeäksi, kannustavaksi, apulaisjohtajuuden kautta johtajuuteen valmentavaksi sekä johtamistyöhön harjaannuttavaksi. Samaa tulokseen on päätyneet myös Päiväkodin johtaja 2017-kysely. (Päiväkodin johtaja 2017-kysely, 1–24.) Viisi seitsemästä haastatellusta oli työskennellyt päiväkodin varajohtajana tai vastuuopettajana ennen johtajuusvuosiaan. Tämä näyttöytyikin selkeänä ohjaustekijänä johtajan työhön. Silti varajohtajaksi pääymisessä oli sattumalla ja olosuhteilla myös osansa asiassa. Ketään vastaajista ei kuitenkaan ollut varajohtajan tehtävään määrätty, joten ainakin alitajuisesti tehtävä ja siten johtajuuskin oli haastateltuja kiinnostanut. Varajohtajan työnkuvaa tulisikin tarkastella, laajentaa sitä apulaisjohtajuuden suuntaan ja pohtia myös kelpoisuusvaatimuksia. Samaa esitetään myös Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartassa. (Karila, Kosonen ja Järvenkallas 2017, 90.) Päiväkodin johtajuuden nähdään tulevaisuudessa myös laajenevan yhteisen johtajuuden suuntaan, jolloin johtajatyöpari vastaa suuresta varhaiskasvatuksen yksiköstä yhdessä (Fonsén & Keski-Rauska 2018, 187–188). Tämän tulevaisuudenkuvan edessä varajohtajuudenkin merkitys kasvaa entisestään.

Haastatellut päiväkodin johtajat olivat edenneet urallaan erilaisia polkuja. Tyypittelin polut **Opettajuudesta edenneiden poluksi** (kolme informanteista), **Johtajuuteen tähdänneiden poluksi** (kaksi informanteista) ja **Suunnan kirkastaneiden poluiksi** (kaksi informanteista). **Opettajuudesta edenneet** kantoivat edelleen varhaiskasvatuksen opettajuutta sydämessään. Jokaisella oli pitkä rupeama opettajan työtä takanaan, vaikka sen ohella oli tehty myös varajohtajan tehtävää pitkään ja sitä kautta siirrytty luontevasti johtajan tehtäviin. Vaikka johtajaksi oli osittain ajaututtukin, oli se kuitenkin luonteva ja mielekäs jatkumo aiemmille varajohtajan tehtäville. **Johtajuuteen tähdänneet** olivat suunnanneet tiedostetummin johtamistehtäviin. He olivat kouluttautuneet maistereiksi ja arvostivat korkeakoulutusta. He olivat kiinnostuneita johtajuudesta, lisäkouluttautuneet johtamiseen (johtamisen erikoisammattitutkinto) ja olivat hakeutuneet näihin tehtäviin tietoisesti ja aktiivisesti. Päiväkodin johtajuuden he näkivät merkittävänä työnä, mutta olivat jatkossa valmiita muihinkin tehtäviin. **Suunnan kirkastaneet** olivat toimineet melko lyhyen aikaa päiväkodin johtajana tehden sitä ennen muun muassa varhaiskasvatuksen muita asiantuntijatehtäviä. Alkuperäinen urasuunnitelma ei heillä ollut johtajuustehtävissä, mutta johtajuus oli alkanut kiinnostaa muiden töiden myötä, ja siten he olivat aktiivisesti hakeutuneet johtajiksi.

Vuoden 2020 laajassa kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuustutkimuksen osaraportissa selvitettiin, että varhaiskasvatuksen johtajista yli puolet oli päätyntä tehtäviinsä osin sattumalta ja että johtamisen urapolut olivat tyypillisesti lyhyitä (Myllymäki & Johnson 2021, 28–30). Sama näkyi myös tutkimukseni aineistossa. Vetovoimatekijöinä toimivat halu kehittyä ammatillisesti ja eteneminen työuralla, ei niinkään palkkaus. Päiväkodin johtajien alan vaihtamisen syistä merkittävimpanä näyttäytyi palkkaus varhaiskasvatuksen selvityksessä vuonna 2017 (Eskelinen & Hjelt 2017, 1–49).

### 8.1.2 Koulutuksen merkitys päiväkodin johtajan tehtävässä

Haastattelemani johtajat olivat kokonaisuudessaan keskimääräistä koulutetumpia tehtävässään. Neljä heistä oli korkeimmalta koulutustaustaltaan kasvatustieteen maistereita, yksi parhaillaan maisterintutkintoa suorittava kasvatustieteen kandidaatti ja kaksi opistotason lastentarhanopettajaa. Kuudella oli varhaiskasvatuksen opettajan pätevyys. Kaikki olivat myös suorittaneet jotakin johtamisen lisäkoulutusta. Päiväkodin johtajan työhön päteväntävän koulutuksen nähtiin antaneen valmiuksia johtamistyöhön, muttei vastanneen kaikkeen työssä vaadittavaan osaamiseen. Kaikki haastatellut, myös maisterintutkintoa suorittamattomat, arvostivat kasvatustieteen maisterin tutkintoa ja näkivät sen asianmukaisena

tutkintovaatimuksena päiväkodin johtajan työhön. Erillistä johtamisen tutkintoa toivottiin lisäksi kelpoisuusvaatimuksiin. Haastateltujen mukaan tutkinto voisi olla esimerkiksi valinnainen osa maisterin tutkintoa. Ajatuksia siitä, että koulutusvaatimusten noustessa tulisi myös palkkatason nousta, esitettiin.

Tutkimuksessa haastateltujen ajatukset olivat yhteneväisiä niiden aiempien tutkimustulosten kanssa, joiden mukaan menestyksekkääseen johtamiseen vaikuttavat johtajien koulutustaso ja johtamiskoulutukset (Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 76, 90; Nurhonen, Chydenius & Lipponen 2021, 48, 51). Erillistä pätevyttämiskoulutusta päiväkodin johtajille on esitetty lähes kaikissa tutkimuksissa ja selvityksissä jo kahden vuosikymmenen ajan, alkaen Veijo Nivalan tutkimuksista (Fonsén 2014, 191–192; Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 109; Nivala 2002, 200; OKM 2021, 159).

Tutkimukseni mukaan johtamistyöhön tarvitaan jatkuvaa lisäkoulutusta, maisterintutkinto tehtävän kelpoisuusvaatimuksena on relevantti ja erillistä pätevyttävää johtamiskoulutusta odotetaan. Tehtävään hyvänä lisäkoulutuksena näyttäytyi Johtamisen ja yritysjohtamisen erikoisammattitutkinto, joka voisi olla tarpeellinen lisäkoulutus päiväkodin johtajaksi pätevyttävää koulutuskokonaisuutta odotellessa.

### 8.1.3 Entä tästä eteenpäin?

Kaikki haastatellut näkivät varhaiskasvatuksen kentän muuttuneen valtavasti ja tämän muutoksen jatkuvan edelleen tulevaisuudessa. Työn rakenteellisia muutoksia olivat olleet johtajuuden hallinnollistuminen ja kasvaneet ja hajautetut yksikkökoot. Kiire, jatkuvat muutokset ja nopea uudistusten tahti korostuivat kaikkien puheessa. Samoja muutoksen tuomia haasteita ovat kuvanneet lukuisat aiemmat tutkimukset (Fonsén 2020; Fonsén & Keski-Rauska 2018; Hjelt & Karila 2021).

Luvussa kolme esitelty Nivalan (1999) kehittämä kontekstuaalinen päiväkodin johtamisen malli yhdisti johtamisen ja sen substanssin. Mallissa johtajuusympäristö ja sen erilaiset elementit vaikuttavat siihen, miten johtajuus toteutuu. Nivalan tutkimuksen myötä päiväkodin johtajuutta alettiin katsoa uudesta näkökulmasta. Nykyinen johtajuus toteutuu yhä useammin hajautetussa organisaatiossa (Halttunen 2009; Soukainen 2015). Tässä ajassa ajankohtainen johtajuusmalli on myös strategisen johtamisen kolmen tason malli (Crossan, Vera & Nanjad 2008), jossa johtajan tulee osata tulkita muuttuvaa ympäristöä, toimia joustavasti erilaisten johtamistasojen välillä, johtaa strategisesti ja kannustaa organisaatiotaan itseohjautuvuuteen.

Päiväkotijohtajuuden muodot ja erilaiset ulottuvuudet ovat moninaiset. Useat 2000-luvun tutkimukset päiväkotien johtamisesta kuvaavat johtajuuden ja johtajuusympäristön muutosta. Itse johtamistyö on murroksessa, mikä esittää vaatimuksia jatkuvaan toiminnan kehittämiseen ja kehittämiskohteiden tunnistamiseen. Johtajuustyö on enenevästi muutoksen johtamista, strategista ja pedagogista johtamista. (Fonsén 2014, 194; Jalkanen 2020, 19–20.) Haasteet työssä ovat kasvaneet ja työ kuvautuu välillä yksinäisenä. Tukirakenteita päiväkodin johtajuudelle tulisi kehittää ja selkeyttää, jotta tehtävässä olisi mahdollista menestyä. Kollegiaalinen tuki näyttäytyy tutkimuksessa tärkeimpänä, mutta siihenkin tulisi olla selkeät, toimivat rakenteet. Esihenkilön tuen tulisi myös olla selkeästi saatavilla.

Muutostahdista huolimatta haastatellut näkivät itsensä jatkossakin päiväkodin johtajan tehtävissä. Muina jatkovaihtoehtoina mainittiin varhaiskasvatuksen kehittämistehtävät, asiantuntijatyö, ylempi johtamistyö ja työt toisella alalla. Myös jatko-opinnot mainittiin kahdessa vastauksessa. Tulevaisuudelta toivottiin pienempiä ja tiiviimpiä yksikkökojoja, apulaisjohtajuuteen resurssointia tai parihoitajuutta. Varhaiskasvatuksen opettajatilanteen toivottiin helpottuvan suurempien koulutusmäärien myötä ja pedagogiikan vahvistuvan henkilöstörakenteen muutoksen myötä. Jokainen informanteista toivoi malttia uudistustahtiin ja työrauhaa päiväkoteihin.

Joskus aiemmin on saatettu ajatella, että hyväksi johtajaksi synnyttään. Nykykäsityksen mukaan hyväksi johtajaksi voi kehittyä ja oppia, mutta se vaatii ennen kaikkea halua ja tahtoa olla johtaja. Haastateltujen mukaan päiväkodin johtajuuteen kohdistuu odotuksia ja paineita, mutta työ on myös rikasta, hyvällä tavalla haastavaa ja merkityksellistä. Hyvää työtä. Johtajuuden poluille kannattaa rohkeasti astella.

Mä tietyst toivoisin, et kaikesta huolimatta välittyis semmonen, se tän työn mielekkyys. Kuitenki tää on mielekästä, tää on hyvää työtä, semmosta työtä, et isoina lukuina tätä on aina kiva tehdä. [...] Et semmosen viestin mä haluaisin tästä saada loppulauselmaks. Et tää on tekemisen arvoista työtä. (H7)

## 8.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Kaksi tutkijaa ei luultavasti koskaan päätyisi täsmälleen samanlaisiin lopputuloksiin, vaikka heillä olisi käytettävissään täysin sama tutkimusaineisto. Ihmiset eivät havaitse eivätkä tulkitse asioita samoin. Aineiston analyysia ja sen tulkintaa voi olla vaikeaa erottaa toisistaan, sillä tyypillisesti laadullisessa tutkimuksessa tulkintaa tapahtuu koko tutkimusprosessin ajan.

(Puusa 2020, 154–155.) Kaikkeen tutkimuksen tekemiseen liittyy aina tutkimuksen luotettavuuden tarkasteleminen.

Tutkimuksen luotettavuuspohdinnassa aiemmin käytetyt reliabiliteetin ja validiteetin käsitteet on yleisesti jo todettu riittämättömiksi ja korvattu monipuolisemmalla jaolla. Tähän on käytetty erityisesti Lincolnin ja Guban (1986) neljän kriteerin mallia. Näitä kriteereitä ovat tulkinneet muun muassa Eskola ja Suoranta (1998) ja määritelleet neljä luotettavuuskriteeriä seuraavasti: uskottavuus (credibility), siirrettävyys (transferability), varmuus (dependability) ja vahvistuvuus (confirmability) (Eskola & Suoranta 1998, 212–213; Lincoln & Guba 1986, 77). Seuraavassa kuvaan tutkimukseni luotettavuutta Eskolan ja Suorannan suomennosten mukaisesti.

Tutkimuksen **uskottavuudella** tarkoitetaan, että tutkijan tulee olla varma ymmärtäneensä tutkittavien kertomat asiat oikein. Haastateltujen käsitysten ja haastattelijan tekemien käsitteellistysten ja tulkintojen tulee olla vastaavia. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Haastattelutilanteessa oli mahdollisuus tarkistaa ja tarkentaa käsityksiä, jos ne eivät selkeästi avautuneet. Huolella litteroituun aineistoon oli mahdollista palata useasti ja tarkistaa haastatellun kertomaa ja omaa tulkintaansa siitä. Koska haastateltujen yhteystiedot olivat olemassa, oli sitäkin kautta mahdollisuus tarkistukseen ja asioiden tarkentamiseen. Tätä mahdollisuutta myös käytin kahden informantin kohdalla. Tulosluvussa haastatellut pääsivät ääneen tarkkojen sitaattien muodossa. Näin lukija voi todeta kerrotun ja tulkitun tekstin yhteyttä, toki vain valikoiduin osin.

Tutkijana olin itse perehtynyt hyvin aiheeseen. Päiväkodin johtajan ammatti ja koko varhaiskasvatuksen ala on minulle tuttu erilaisten työtehtävieni kautta jo 1990-luvulta alkaen. Oli mielenkiintoista vertailla omaa polkuani johtajuuteen tutkittavien polkuihin, vaikkei oma polkuni tutkimuksen kohteena ollutkaan. Tähän oli vedettävä tarkka raja tutkimuksessa ja säilytettävä tutkijana objektiivisuus. Minulla oli kuitenkin hyvä käsitys ja ymmärrys asioista, joista haastateltavat puhuivat. Tarkentavien kysymysten ja jatkokysymysten esittäminen oli siten helppoa.

Uskottavuuden tarkastelussa on syytä huomioida myös se, että haastatelluilla on taipumus vastata sosiaalisesti hyväksyttävästi haastattelijan kysymyksiin. Haastateltu voi antaa informaatiota, jota ei ole kysytty tai haluta esiintyä ajatuksiaan parempana ihmisenä. Haastatteluaineisto on aina sekä konteksti- että tilannesidonnaista. (Hirsjärvi, Remes &

Sajavaara 2009, 206–207.) Haastattelijana minun tuli ottaa tämä huomioon ja toimia varovaisesti tuloksia tulkitessani ja yleistäessäni.

Tutkimustulosten **siirrettävyydellä** tarkoitetaan sitä, että tulokset olisivat yleistettävissä. Niiden tulisi olla siirrettävissä toiseen kontekstiin, vaikkakin tietyin ehdoin. (Eskola & Suoranta 1998, 212.) Tämän haastattelututkimuksen aineisto koostui seitsemän henkilön haastattelusta, jolloin siirrettävyys tai yleistettävyys ei voi olla tutkimuksen tavoitteena tai ainakin sitä tulee arvioida varoen. Tämän kaltaisessa tutkimuksessa on tavoitteena antaa ääni muutamalle henkilölle ja pyrkiä ymmärtämään juuri heidän ajatuksiaan ja tarinoitaan. Tutkimusaineisto on suppea, eikä yleistyksiä voida tehdä. Haastatteluun vapaaehtoisiksi ilmoittautuneet henkilöt olivat tehtävässään keskimääräistä koulutetumpia, joten on myös oletettavaa, että he olivat myös keskimääräistä koulutusmyönteisempiä. Ei voida ajatella, että he edustaisivat kaikkia päiväkodin johtajan tehtävissä toimivia henkilöitä. Tutkijana suoritin myös valintaa tutkittavista ja tällä valinnalla pyrin saamaan vastaajajoukkoa monimuotoisemmaksi.

**Varmuutta** tutkimukseen lisätään siten, että huomioidaan tutkimukseen vaikuttavat ennakkotiedot, joita ei ole voitu ennustaa (Eskola & Suoranta 1998, 213). Varmuutta pyrin lisäämään siten, että ymmärsin itselläni saman koulutustaustan ja ammatin edustajana olevan runsaasti tietoa, ajatuksia, käsityksiä ja mielipiteitä tutkittavasta aiheesta. Pyrin haastatteluissa sulkemaan ammattiminäni ulkopuolelle ja toimimaan objektiivisella tutkimusotteella. Pidin huolta, etteivät kysymykseni olleet johdattelevia. Tulosten tulkinnassa olin tarkka siitä, että kaikki esitetyt näkemykset tulivat ilmi, vaikka ne olisivat olleet omien mielipiteitteni vastaisia. Pyrin tietoisesti unohtamaan ennakko-oletukseni, mutta täydellistä puolueettomuutta en silti kenties tästä huolimatta saavuttanut. Pohdin etukäteen myös sitä, että osa haastateltavista oli minulle tuttuja henkilöitä. Erityisesti näissä haastatteluissa kiinnitin huomiota objektiivisuuteeni. Toisaalta voidaan ajatella, että tällöin haastateltavat uskaltoutuivat aidompiin vastauksiin, kun ei tarvinnut täysin vieraalle tutkijalle esittää tai yrittää vastata ”oikeita” vastauksia.

Neljäs luotettavuuden kriteeri **vahvistuvuus** tarkoittaa sitä, että tulkinnat saavat tukea toisista vastaavista aiemmin tehdyistä tutkimuksista, jotka ovat tutkineet samaa ilmiötä (Eskola & Suoranta 1998, 213). Varhaiskasvatuksen ja päiväkodin johtajuutta on 2000-luvulla tutkittu monipuolisesti, mutta juuri tätä tutkimusta vastaavia urapolkututkimuksia ei ole tehty. Varhaiskasvatusjohtajien johtamistyön tarinoita on tutkittu (Akselin 2013), mutta päiväkodin

johtamisen ei. Johtajuutta on tutkittu eniten pedagogisen ja jaetun päiväkodin johtajuuden suhteen. Johtamisjärjestelmien muutoksia on tutkittu, samoin johtamistyylejä, päiväkodin johtajuuden määrittelyä, käsityksiä johtajuudesta ja johtajan työn sisällön määrittelyä. (Eskelinen 2015, 24–31.) Lähinnä tätä tutkielmaani on Piston (2013) pro gradu -tutkielma, jossa tarkasteltiin päiväkodin johtajien kokemuksia omasta ammatillisesta kehittymisestä, kasvun paikoista ja työn haasteista. Hänen tutkimuksessaan haastateltiin seitsemää päiväkodin johtajaa. Haastatellut olivat kokeneet aiempien töidensä tuoman kokemuksen ja osaamisen vahvistavan työssä menestymistä. Koulutuksen nähtiin tukevan johtajuutta, sitä arvostettiin, haluttiin lisää ja omaehtoista opiskelemista pidettiin tärkeänä ajassa mukana pysymiselle. Kollegoiden tukea haastatellut pitivät merkittävänä. Johtajan työtehtäviin haastatellut olivat hakeutuneet monia reittejä, joista mainittiin kiinnostus tehtävään, sattuma, haasteiden haluaminen, vaikuttaminen ja joutuminen. Jokainen haastatelluista halusi jatkaa johtajan työssään, vaikka muitakin vaihtoehtoja oli pohdinnoissa. (Pisto 2013, 51–59.) Nämä tulokset olivat yhteneväisiä tämän tutkimukseni kanssa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön asettama (asetus 1347/1991) tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK) on laatinut yhteistyössä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa tutkimuseettisen ohjeen hyvästä tieteellisestä käytännöstä (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013). Tutkimuksessa noudatin tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja eli rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa ja esittämisessä sekä tutkimusten ja niiden tulosten arvioinnissa. Käytin tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia ja eettisesti kestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Huolehdin asianmukaisista viittausmenetelmistä kunnioittaen muiden tutkijoiden työtä. Tutkimukseeni osallistuminen perustui vapaaehtoisuuteen ja haastateltava saattoi missä tahansa vaiheessa tutkimuksen tekoa perua osallistumisensa. Hankin asianmukaiset tutkimusluvut organisaatioilta ennen yhteydenottoa haastateltaviin. Haastattelut tallennettiin haastateltavan luvalla ja haastattelutallenteet poistettiin määräajan kuluttua. Haastattelut litteroitiin ja litteroitu tutkimusaineisto anonymisoitiin. Tutkimuksen aikana tutkimusmateriaali säilytettiin Turun yliopiston IT-palveluiden toteuttamassa ja ylläpitämässä pilvipalvelussa Seafilessä käyttäjätunnuksen ja salasanan takana. Tutkimustulokset julkaistiin siinä muodossa, ettei yksittäinen henkilö ole yleisesti tunnistettavissa. Tutkimuksen valmistuttua tutkimukseen osallistuneille ja työtä pyytäneille organisaatioille toimitetaan valmis työ.

Luotettavuuden tarkastelussa tarkastellaan tutkimuksen kokonaisuutta. Paradoksaalisesti tutkija on itse tutkimuksensa keskeisin tutkimusväline ja samalla pääasiallinen luotettavuuden

kriteeri. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Laadullisen tutkimuksen teko on prosessiluonteista. Kun aineistonkeruun välineenä on tutkija itse, näkökulmat ja tulkinnat aineistosta kehittyvät ja muuttuvat tutkijan mielessä tutkimusprosessin edetessä. Tutkimustoiminta on siten myös oppimistapahtuma. (Kiviniemi 2018, 73.) Tutkimustehtäväni ja tutkimusmenetelmälliset ratkaisuni täsmentyivät tutkimusprosessin aikana. Analyysimuodot lisääntyivät vielä analyysivaiheessa tyypittelyllä ja tutkimuskysymysten tarkentamisella. Tutkijana tiedostin oppimiseni ja näkemykseni kehittymisen tutkimuksenteon aikana ja siten pyrin täsmentämään ja uudelleenlinjaamaan tutkimuskysymyksiäni. Haasteellisena taas koin runsaan ja mielenkiintoisen tutkimusaineistoni, jota ei ollut mahdollista yrittää sisällyttää kokonaisuudessaan tutkimusraporttiini. Mielenkiintoni olisi kohdistunut useampiinkin teemoihin, joihin ei tämän tutkimuksen puitteissa ollut mahdollista tarttua.

Olen tutkimuksessani pyrkinyt toimimaan tutkijana johdonmukaisesti ja tieteelliset tutkimuskäytännöt kirkkaana mielessäni. Pro gradu -tutkielmassani eli tässä raportissani olen pyrkinyt etenemään lukijaystävällisesti ja rakentanut raporttini selkeästi, ymmärrettävästi ja johdonmukaisesti eteneväksi kuvaukseksi tutkimuksestani. Toivon, että olen tässä pyrkimyksessäni onnistunut ja lukijalle muodostuisi selvä kokonaiskuva tutkimuksestani, sen lähtökohdista, kulusta, tuloksista ja johtopäätöksistä.

### **8.3 Jatkotutkimusehdotuksia**

Varhaiskasvatus, sen johtaminen ja muut varhaiskasvatukseen liittyvät työt ovat murroksessa. Alalla on työvoimapulaa erityisesti varhaiskasvatuksen opettajien osalta, mutta myös kiinnostus alan johtotehtäviä kohtaan on laskenut. Haasteelliset työolot sekä alan tehtävien vaativuus ja siihen nähden heikko palkkaus puhuttavat nekin julkisessa keskustelussa. Vaikka opettajien koulutuspaikkoja on lisätty ja hakijoita on yhä runsaasti, on merkittävä osa varhaiskasvatuksen opettajien toimista edelleen täytetty epäpätevillä sijaisilla. Syitä tilanteeseen on monia, mutta yksi tärkeimmistä pohtimisen aiheista on, miten aidosti alalle motivoituneita henkilöitä saadaan riittävästi varhaiskasvatuksen opintojen pariin ja pysymään alalla. Varhaiskasvatuksen koulutus- ja urapolkujen tutkimuksella siis on paikkansa jatkossakin.

Kasvatus- ja koulutusjohtamisen nykytilasta on tarjolla ajanmukaista tutkimustietoa. Myös tässä tutkimuksessani esille nousi voimakkaasti päiväkodin johtajien oma pätevöittämissä koulutus. Sen merkityksen ovat jo vuosia tunnustaneet erilaiset selvitykset, tiekartat, kyselyt ja tutkimukset, joten kysymys kuuluukin, miksei asia ole edennyt

lainsäädännössä tai suunnitelmissa? Lisäkoulutuksia on jo tarjolla, mutta niin kauan, kun ne ovat vapaaehtoisia tai niihin ei kaikilla halukkailla ole mahdollisuutta osallistua, eivät ne tavoita ehkä juuri niitä johtajia, jotka lisäkoulutusta kenties eniten tarvitsisivat. Olisi kiinnostavaa tutkia tämänkaltaisen koulutuksen vaikuttavuutta osallistujan johtamisosaamiseen. Tulevaisuudessa tämänkaltaisen tutkimus olisi mahdollista, sillä syksyllä 2021 on käynnistynyt Opetushallituksen rahoittama neljän yliopiston yhteinen ”Vakaa johtaja, muuttuva ympäristö” -täydennyskoulutusohjelma. Se tarjoaa 15 opintopisteen varhaiskasvatuksen johtamisen täydennyskoulutuskokonaisuuden päiväkodin johtajille ja varajohtajille. (OPH 2021.)

Mielenkiintoista olisi myös tutkia päiväkodin johtajan työn motivaatiotekijöitä. Niitä tämäkin tutkimus sivusi, mutta ne rajautuivat kuitenkin tutkimuskysymysten ulkopuolella. Esihenkilöiden motivaatiota ei ole paljon tutkittu, eikä tietooni ole tullut lainkaan päiväkodin johtajien motivaatiotekijätutkimuksia.

Johtajuudelle muutoksen ja murroksen ajat ovat erityisiä koetinkiviä. Johtajan tulee osata toimia erilaisissa tilanteissa ja ympäristöissä kulloinkin oikealla tavalla ja odotukset johtajuudelle ovat suuria. Ihmisten johtaminen ei ole helppoa. Se vaatii johtajalta läsnäoloa, valveillaoloa, itsensä kehittämistä ja pohdintoja. (Mäki & Palonen 2012, 22.) Varhaiskasvatus on tärkeä ja kiinteä osa suomalaista kasvatusta- ja koulutuspolkua. Se tunnustetaan myös keskeiseksi koulutuksellisen tasa-arvon mahdollistajaksi (OKM 2021, 73). Tutkimusten mukaan juuri varhaisvuosina lapsen oppimisvalmiudet kehittyvät. Siksikin varhaiskasvatus ja sen hyvä johtaminen on tunnustettava ja nostettava arvoiseensa asemaan.

## Lähteet

- Akselin, M.-L. 2013. Varhaiskasvatuksen strategisen johtamisen rakentuminen ja menestymisen ennakoiminen johtamistyön tarinoiden valossa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1807.
- Arthur, M., Hall, D., & Lawrence, B. 1989. Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. Teoksessa M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrence (toim.), Handbook of Career Theory. Cambridge: Cambridge University Press, 7–25. doi:10.1017/CBO9780511625459.003
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1988/986. (julkaistu 27.4.2021) Finlex. Ajantasainen lainsäädäntö.  
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>
- Crossan, M., Vera, D. & Nanjad, L. 2008. Transcendent leadership: strategic leadership in dynamic environments. The Leadership Quarterly 19, 569–581.
- Ekonen, M. 2007. Moninaiset urat - Narratiivinen tutkimus naisjohtajien urakehityksestä. Jyväskylän yliopisto. Taloustieteiden tiedekunta. Lisensiaatintyö.  
[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18527/URN\\_NBN\\_fi\\_jyu-200801291112.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/18527/URN_NBN_fi_jyu-200801291112.pdf?sequence=1)
- Ekonen, M. 2011. Naisten johtamisurien moninaisuus korkean teknologian toimialalla. Teoksessa L. Husu, J. Hearn, A.-M. Lämsä & S. Vanhala. Women, Management and Leadership: Naiset ja johtajuus. Helsinki: Hanken School of Economics, 38–46.
- Eskelinen, M. 2015. Varhaiskasvatuksen johtajuustutkimus Suomessa - laadullinen meta-analyysi. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu -tutkielma.  
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201503181191>
- Eskelinen, M. & Hjelt, H. 2017. Varhaiskasvatuksen henkilöstö ja lapsen tuen toteuttaminen. Valtakunnallinen selvitys 2017. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:39. Helsinki. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/80737>
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 209–231.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2015. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu:

- virikkeitä aloittelevalla tutkijalla. 4., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–44.
- Fonsén, E. 2014. Pedagoginen johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1914.
- Fonsén, E. 2020. Varhaiskasvatuksessa johtajalla tulee olla pedagogiset silmälasit. Lastentarha 83 (2), 8–11.
- Fonsén, E. & Keski-Rauska, M.-L. 2018. Varhaiskasvatuksen yhteinen johtajuus vastakohtaisten diskurssien valossa. Työelämän tutkimus 16 (3), 185–200.
- Fonsén, E. & Parrila, S. 2016. Johtajuuden käsitteet ja lähtökohdat. Teoksessa S. Parrila & E. Fonsén (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagoginen johtajuus. Käsikirja käytännön työhön. Jyväskylä: PS-Kustannus, 23–41.
- Fonsén, E., Pesonen, J. & Valkonen, S. 2021. Varhaiskasvatuksen johtajat valintojen äärellä. Teoksessa A.-S. Holappa, A. Hyyryläinen, P. Kola-Torvinen, S. Korva & A.-S. Smeds-Nylund (toim.) Kasvatus- ja koulutusalan johtaminen. Jyväskylä: PS-Kustannus, 81–98.
- Halava, I. 2012. Kuluttajakansalainen, rytmitalous ja johtamisen näkökulmamuutokset. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura, 309–327.
- Halttunen, L. 2009. Päivähoitotyö ja johtajuus hajautetussa organisaatiossa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 375.
- Heikka, J. 2014. Distributed pedagogical leadership in early childhood education. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis 1908.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2004. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15., uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hjelt, H. & Karila, K. 2021. Varhaiskasvatustyön johtamisen paradoksit. Journal of Early Childhood Education Research 10 (2), 97–119.
- Hujala, E. 2008. The Development of early childhood education as an academic discipline in Finland. Nordic early childhood education research 1 (1), 17–23.
- Hujala, E. & Eskelinen, M. 2013. Leadership tasks in early childhood education. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 213–233.
- <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201311131585>

- Hujala, E., Heikka, J. & Fonsén, E. 2009. Varhaiskasvatuksen johtajuus kuntien opetustoimessa ja sosiaalitoimessa. Tampere: Tampereen yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Hujala, E., Heikka, J. & Halttunen, L. 2017. Johtajuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) Varhaiskasvatuksen käsikirja. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 288–300.
- Hujala, E. & Puroila, A.-M. 1998. Muuttuuko varhaiskasvatustyö päiväkodeissa – ja mihin suuntaan? *Kasvatus* 29 (3), 297–309.
- Jalkanen, J. 2020. Pedagogisen johtajan kirja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. Etnografia. Teoksessa J. Vuori (toim.) Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/> (Luettu 13.04.2021.)
- Karila, K., Harju-Luukkainen, H., Juntunen, A., Kainulainen, S., Kaulio-Kuikka, K., Mattila, V., Rantala, K., Ropponen, M., Rouhiainen-Valo, T., Siren-Aura, M., Goman, J., Mustonen, K. & Smeds-Nylund, A.-S. 2013. Varhaiskasvatuksen koulutus Suomessa. Arviointi koulutuksen tilasta ja kehittämistarpeista. Korkeakoulujen arviointineuvoston julkaisuja 2013:7. Helsinki. [http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA\\_0713.pdf](http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KKA_0713.pdf)
- Karila, K., Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017–2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:30. Helsinki.
- Kasvatus-, koulutus- ja tutkimusalan johtajuusselvitys 2020. Opetushallitus, Sivistystyönantajat ja Kuntaliitto. <https://www.sivista.fi/kasvatus-koulutus-ja-tutkimusalan-johtajuusselvitys-2020/> (Luettu 06.05.2021.)
- Keski-Rauska, M-L., Fonsén, E., Aronen, K. & Riekkola, A. 2016. Research on a joint leadership model for early childhood education in Finland. *Journal of Early Childhood Education Research* 5 (2), 310–328.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 73–87.

- Kuula, A. & Tiitinen, S. 2010. Eettiset kysymykset ja haastattelujen jatkokäyttö. Teoksessa J. Ruusuvoori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 446–459.
- Laki varhaiskasvatuksen asiakasmaksuista 29.12.2016/1503.
- Lincoln, Y. & Guba, E. 1986. But Is It Rigorous? Trustworthiness and Authenticity in Naturalistic Evaluation. *New Directions for Program Evaluation* 30, 73–84.
- Lähteenmäki, S. 1995. “Mitä kuuluu - kuka käskää?” Yksilöllinen urakäyttäytyminen ja sitä ohjaavat tekijät suomalaisessa liiketoimintaympäristössä – vaihemallin mukainen tarkastelu. Turun kauppakorkeakoulun julkaisuja Sarja A–1:1995.
- Mahkonen, S. 2018. Vuoden 2018 varhaiskasvatuslaki. Helsinki: Edita.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5., uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 51–72.
- Myllymäki, I. & Johnson, P. 2021. Koulutusjohtaminen vaatimusten puristuksissa. Kuntien ja kuntayhtymien kasvatus- ja koulutusalan esimiesten näkemyksiä johtamisesta 2020. Helsinki: Suomen Kuntaliitto. <https://www.kuntaliitto.fi/julkaisut/2021/2093-koulutusjohtaminen-vaatimusten-puristuksissa>
- Mäki, K. & Palonen, T. (toim.) 2012. Johtamisen tilat ja paikat. Aikuiskasvatuksen 50. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Nivala, V. 1999. Päiväkodin johtajuus. Lapin yliopisto. *Acta Universitatis Lapponiensis* 25.
- Nivala, V. 2001. Tutkimuskohteena päiväkodin johtajuus. *Kasvatus* 32 (2), 109–117.
- Nivala, V. 2002. Pedagoginen johtajuus – näkökulmia koulun ja päiväkodin substanssijohtamiseen. *Kasvatus* 33 (2), 189–202.
- Nurhonen, L., Chydenius H. & Lipponen L. 2021. Korona tuli kylään -tutkimushankkeen loppuraportti: Koronakriisin vaikutuksia varhaiskasvatukseen. Helsingin yliopisto. [https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/163983646/Korona\\_tuli\\_kylyaan\\_tutkimushankkeen\\_loppuraportti.pdf](https://tuhat.helsinki.fi/ws/portalfiles/portal/163983646/Korona_tuli_kylyaan_tutkimushankkeen_loppuraportti.pdf) (Luettu 28.05.2021.)
- OKM. 2021. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisohjelma 2021–2030. Varhaiskasvatuksen koulutusten kehittämisfoorumi. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2021:3. Helsinki.
- Onnismaa, J. 2004. Vanha ja uusi ura. Teoksessa J. Onnismaa, H. Pasanen & T. Spangar (toim.) Ohjaus ammattina ja tieteenalana. 3, Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus, 275–285.

- Onnismaa, J., Pasanen, H. & Spangar, T. (toim.) 2004. Ohjaus ammattina ja tieteenalana. 3, Ohjaustyön välineet. Jyväskylä: PS-kustannus.
- OPH. 2014. Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/esiopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet> (Luettu 20.04.2021.)
- OPH. 2017. Lapsen varhaiskasvatussuunnitelma 2017. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lapsen-varhaiskasvatussuunnitelma-mallilomake-ja-ohjeistus> (Luettu 20.04.2021.)
- OPH. 2018. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2018. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatussuunnitelmien-perusteet> (Luettu 20.04.2021.)
- OPH. 2019. Varhaiskasvatuksen tietovaranto Varda. <https://www.oph.fi/fi/palvelut/varhaiskasvatuksen-tietovaranto-warda> (Luettu 02.11.2021.)
- OPH. 2021. Varhaiskasvatuksen johtamisen täydennyskoulutukset. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/varhaiskasvatuksen-johtamisen-taydennyskoulutukset> (Luettu 05.05.2021.)
- Pisto, L. 2013. Johtajana kehittyminen. Päiväkodin johtajien kokemuksia johtajana kehittymisestä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden yksikkö. Pro gradu –tutkielma. <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/94759/GRADU-1387347894.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puroila, A.-M. 2004. Työ varhaiskasvatuksessa muuttunut yhä vaativammaksi. Julkaisussa Päiväkodin johtaja on monitaituri. Kurkistus päiväkodin johtajien työn arkeen. Lastentarhanopettajaliitto. Helsinki. 20–23. <https://staff.jyu.fi/Members/ttuomin/PaivakodinjohtajaOnMonitaituri.pdf> (Luettu 12.05.2021.)
- Puusa, A. 2020. Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus, 145–156.
- Päiväkodin johtajuus huojuu. 2007. Lastentarhanopettajaliitto & Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. <https://docplayer.fi/17676812-Paivakodin-johtajuus-huojuu.html> (Luettu 27.04.2021.)
- Päiväkodin johtaja 2017-kysely. Opetusalan Ammattijärjestö OAJ ja Lastentarhanopettajaliitto. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2017/esimiestyot-vievat-ajan-johtamiselta--paivakodin-johtaja-2017-kysely/> (Luettu 29.04.2021.)

- Rodd, J. 2013. Reflecting on the pressures, pitfalls and possibilities for examining leadership in early childhood within a cross-national research collaboration. Teoksessa E. Hujala, M. Waniganayake & J. Rodd (toim.) Researching leadership in early childhood education. Tampere: Tampere University Press, 31–46.
- Ruusuvuori, J. 2010. Litteroijan muistilista. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 424–431.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. 2010. Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 9–36.
- Rytkönen, K. 2019. Palveleva johtajuus varhaiskasvatuksessa. Tampereen yliopisto. Tampereen yliopiston väitöskirjat 73.
- Semi, R. 2016a. Mitä on varhaiskasvatus? Teoksessa H. Heinonen, E. Iivonen, M. Korhonen, N. Lahtinen, K. Muuronen, R. Semi & U. Siimes. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 20–31.
- Semi, R. 2016b. Päiväkodin johtajan ja lastentarhanopettajan vastuut. Teoksessa H. Heinonen, E. Iivonen, M. Korhonen, N. Lahtinen, K. Muuronen, R. Semi & U. Siimes. Lasten oikeudet ja aikuisten vastuut varhaiskasvatuksessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–106.
- Soukainen, U. 2015. Johtajan jäljillä. Johtaminen varhaiskasvatuksen hajautetuissa organisaatioissa laadun ja pedagogisen tuen näkökulmasta. Turun yliopisto. Annales Universitatis Turkuensis C 400.
- Suomen Partiolaiset 2020. Johtaminen partiossa. Laajennettu vapaaehtoistuen valiokunta 14.3.2020. [https://www.partio.fi/wp-content/uploads/2020/06/johtaminen\\_partiossa\\_2020.pdf](https://www.partio.fi/wp-content/uploads/2020/06/johtaminen_partiossa_2020.pdf) (Luettu 31.05.2021.)
- Suomen Partiolaiset 2021. Koulutus. <https://www.partio.fi/lippukunnille/pestientuki/koulutus/> (Luettu 31.05.2021.)
- Tieteen termipankki. 2021. Filosofia: transsendentaalinen idealismi. [https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:transsendentaalinen\\_idealismi](https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:transsendentaalinen_idealismi) (Luettu 02.11.2021.)
- Tiihonen, E. 2019. Varhaiskasvatuksen johtajuus suhteiden kautta toteutuvana ilmiönä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisiä tutkimuksia, numero 56.
- Tuhatplus. 2021. 1000+ valtakunnallinen monimuotokoulutus varhaiskasvatuksen opettajaksi -verkkosivusto. <https://tuhatplus.fi/> (Luettu 28.05.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11., uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.

- Turun yliopisto. 2021. TYHE-opintokokonaisuus. <https://www.utu.fi/fi/yliopisto/turun-kauppakorkeakoulu/turun-tyotieteiden-keskus-tcls/opetus/tyhe/haku-ja-valinta> (Luettu 20.05.2021.)
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012> (Luettu 1.10.2021.)
- Varhaiskasvatuksen Opettajien Liitto. 2021. Varhaiskasvatuksen opettajakoulutuksen hakijamäärät kasvoivat jälleen - myös maisteritutkinto kiinnostaa yhä useampaa. <https://www.vol.fi/uutiset/varhaiskasvatuksen-opettajakoulutuksen-hakijamaarat-kasvoivat-jalleen-myos-maisteritutkinto-kiinnostaa-yha-useampaa/> (Luettu 2.9.2021.)
- Varhaiskasvatuslaki 1.9.2018/540.
- Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet. 2018. Helsinki: Opetushallitus.
- Virtaharju, J., Kostamo, T. & Liiri, T. 2012. Mikä esimiestä johtaa: kontekstuaalisuus johtajuuden tarkastelutapana. Teoksessa K. Mäki & T. Palonen (toim.) Johtamisen tilat ja paikat. Helsinki: Kansanvalistusseura, 262–288.
- VRN, OPH & THL. 2018. Varhaiskasvatuksen ruokailusuositus. <https://www.julkari.fi/handle/10024/135907> (Luettu 02.11.2021.)
- Välimäki, A.-L. 1998. Päivittäin: lasten (päivä)hoitojärjestelyn muotoutuminen varhaiskasvun ympäristönä suomalaisessa yhteiskunnassa 1800- ja 1900-luvulla. Oulun yliopisto. Acta Universitatis Ouluensis E 31.
- Wenström, S. 2020. Positiivinen johtaminen. Johda paremmin opetus- ja kasvatusalalla. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta. Lastentarhanopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa H. Ojala, T. Palmu & J. Saarinen (toim.) Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 189–209.

## Liitteet

### Liite 1. Haastattelupyyntö

Hei päiväkodin johtaja!

Olen opintovapaalla omasta päiväkodin johtajan työstäni ja opiskelen Turun yliopistossa KM-tutkintoa. Opintoni ovat nyt pro gradu -työn tekemisen vaiheessa ja siihen pyydän teiltä apua.

Pro gradu -tutkimukseni kohderyhmänä ovat päiväkodin johtajat. Tutkimuksen nimenä on "Johtajuuden polut varhaiskasvatuksessa" ja aiheena on tutkia päiväkodin johtajan tehtävissä toimivien henkilöiden urapolkuja. Tarkoitukseni on selvittää, miten ja miksi johtajat ovat johtamistehtäviinsä hakeutuneet tai ajautuneet ja mitä koulutus, ja sen kautta tullut osaaminen merkitsee heidän työssään. Tutkimuksessa selvitetään, millaisia mahdollisuuksia johtajat näkevät johtajuuden polullaan jatkossa. Lisäksi tutkitaan, millaista koulutusta johtajat ovat saaneet johtamiseensa peruskoulutuksensa lisäksi, millaista lisäkoulutusta johtajat kaipaavat ja mitä johtajat itse ajattelevat tehtävän koulutusvaatimusten noususta.

Tutkimus toteutetaan puolistrukturoituna haastatteluna ja pyydän tutkimusta varten Varsinais-Suomalaisissa päiväkodeissa päiväkodin johtajina työskenteleviä henkilöitä yksilöhaastatteluihin. Olisitko sinä valmis haastateltavaksi? Haastattelun kesto on 30–60 minuuttia. Vallitsevan tilanteen vuoksi haastattelu on mahdollista toteuttaa myös etänä (esimerkiksi Skypen, Zoomin, Teamsin tai puhelimen välityksellä). Haastattelu toteutetaan kevään 2021 aikana ajankohtana, joka parhaiten sinulle sopii.

Haastattelut muodostuvat neljästä pääteemasta: taustatiedot, koulutus, työura ja johtajuus. Tutkimukseen osallistujat ja heidän työpaikkansa pysyvät tunnistamattomina ja kerätyt haastatteluaineistot hävitetään asianmukaisesti tutkimuksen valmistuttua. Siihen asti ne säilytetään Turun yliopiston tunnusten takana. Mikäli kiinnostuit tutkimuksesta, olethan minuun yhteydessä joko puhelimitse tai sähköpostilla, niin sovitaan haastattelulle sinulle sopiva aika. Kiitos jo etukäteen!

Liitteinä tutkimuslupa-anomus, hyväksytty tutkimuslupapäätös ja tietosuojailmoitus.

Ystävällisin terveisin

Anne Bergman

p. xxx xxx xxxx

anne.h.bergman@utu.fi

## Liite 2. Haastattelurunko

Pro gradu -tutkielma: Johtajuuden polut varhaiskasvatuksessa

Neljä pääteemaa: taustatiedot, koulutus, työura ja johtajuus.

Yksilöhaastattelun taustatiedot:

Haastattelupäivä, haastateltavan sukupuoli, ikä, asuinpaikka, työpaikkakunta, tehtävänimike, koulutus / tutkinto, työvuodet varhaiskasvatuksessa, työvuodet päiväkodin johtajana, työvuodet nykyisessä tehtävässä, johtamasi yksikön koko (lapset/henkilökunta)

1. Miten päädyit opiskelemaan varhaiskasvatusta?
2. Mitkä asiat erityisesti kiinnostivat hakeutuessasi koulutukseen?
3. Kerro työurastasi ja sen kulusta
4. Miten päädyit päiväkodin johtajaksi?
5. Miksi halusit päiväkodin johtajan tehtävään vai halusitko?
6. Mistä pidät erityisesti työssäsi johtajana, mistä et?
7. Millaisena kuvailisit itseäsi päiväkodin johtajana?
8. Millaista tukea työssäsi kaipaisit ja saatko sitä?
9. Onko päiväkodin johtajan työ muuttunut johtajuusaikanasi ja jos niin miten?
10. Oletko kouluttautunut lisää johtamistehtävääsi varten? Miten?
11. Miten koulutuksesi mielestäsi vastaa nykyisessä työssäsi vaadittavaan osaamiseen?
12. Millaista lisäkoulutusta kaipaisit ja miksi?
13. Rehtorin tehtävään on erillinen pätevoittävä koulutus. Mitä ajattelet vastaavasta koulutuksesta päiväkodin johtajan tehtävää ajatellen?
14. Millaisia ajatuksia sinulla on siitä, että jatkossa päiväkodin johtajalta vaaditaan kasvatustieteen maisterin tutkintoa varhaiskasvatuksen opettajan pätevyyden lisäksi?

15. Millaisia muutoksia näet päiväkodin johtajan työssä seuraavan kolmen vuoden aikana?
16. Millaisessa tehtävässä haluaisit työskennellä tulevaisuudessa?
17. Haluatko kertoa vielä jotakin, jota en ole osannut kysyä?